

TAALBEHEERSING OP D'WITTE LELI

Helge Bonset

Hans Verweij

D'Witte Leli is een van de zeven lerarenopleidingen-nieuwe-stijl. De voornaamste kenmerken van deze opleidingen zijn tegelijk ook de voornaamste problemen: het tweevakkensysteem en de gecombineerde tweede- en derdegraadsbevoegdheid. Naast Nederlands hebben onze studenten dus altijd nog een 'ander vak'. Taalbeheersing komt op twee plaatsen in onze opleiding voor: binnen Nederlands (naast Letterkunde en Taalkunde), en buiten Nederlands, als extra vak voor studenten met een vakkencombinatie zonder Nederlands, bijvoorbeeld Geschiedenis en Engels. Wij maken geen principieel onderscheid tussen Taalbeheersing-voor-Neerlandici en Taalbeheersing-voor-niet-Neerlandici. In de praktijk bestaan er wel verschillen: in het kleine aantal uren dat haar ter beschikking staat, kan onze taalbeheerser bij Geschiedenis natuurlijk niet evenveel doen als wij bij Nederlands. Zij beperkt zich daarom tot zinvolle grepen uit het vakgebied, afhankelijk van geobserveerde tekorten en wensen of suggesties van de historici. Hetzelfde geldt voor onze nieuwe taalbeheerser voor Aardrijkskunde.

In dit artikel willen wij aangeven hoe wij ons vakgebied omschrijven, en waarom wij een duidelijke afbakening van het vak voorstaan. Daarna willen wij, bij wijze van voorbeeld, twee blokken (cursussen) schetsen.

1 ONZE OMSCHRIJVING VAN HET VAKGEBIED

Taalbeheersing is het vak dat zich bezighoudt met theorie en praktijk van de vier taalvaardigheden (spreken, schrijven, lezen en luisteren), primair gezien in het kader van informatieoverdracht (Van Eemeren, Grootendorst, 1973). Taalbeheersing tracht de verbale informatieoverdracht tussen mensen te verbeteren; het is dus een normatief vak. We zien Taalbeheersing allereerst als belangrijk onderdeel van het moedertaalonderwijs. Maar daarnaast leeft, vooral binnen de V.O.N., het besef dat ook andere leraren aandacht moeten hebben voor de verbale aspecten van hun onderwijs. Het gebruik van vaktaal, bijvoorbeeld, kan funest zijn voor een goede informatieoverdracht, en kan een moeizaam op gang gekomen leerproces bij de leerlingen in de kiem smoren (zie Sturm en Bonset 1973).

Enkele termen uit onze definitie van het vak Taalbeheersing willen wij hieronder toelichten. Allereerst 'theorie'. Taalbeheersing is (nog) geen wetenschap met een eigen theorievorming. We moeten bij verschillende vakgebieden te rade gaan om onze kennis over verbale informatieoverdracht te vergroten. Verbale informatieoverdracht kunnen we geslaagd noemen wanneer de spreker of schrijver zijn taal adequaat gebruikt voor het verstrekken van mededelingen, en de hoorder of lezer die mededeling adequaat uit het taalgebruik begrijpt en kan evalueren. Het begrip 'adequaatheid' kunnen we splitsen in:

1. Begrijpelijkheid of communicatieve adequaatheid: Heeft de spreker of schrijver de informatie die hij wil overbrengen zodanig in zijn uiting vervat dat de mededeling over kan komen bij de hoorder? Is de hoorder in staat de mededeling in zich op te nemen?
2. Kwaliteit: Als de taaluiting redeneringen bevat, zijn deze dan geldig? Is het aangevoerde bewijsmateriaal juist, niet eenzijdig en in principe controleerbaar?
3. Sociale adequaatheid: Is het taalgebruik zelf goed gekozen, gezien de situatie, het publiek, het onderwerp en het doel van de spreker of schrijver? Is de lezer of luisteraar in staat taalgebruik op dit aspect te beoordelen?

Argumentatieleer of informele logica is voor ons een belangrijke bron om meer te weten te komen over het al dan niet geldig zijn van redeneringen. Taalkunde, in het bijzonder het jonge vak sociolinguïstiek, kan ons informatie geven over het taalgebruik dat men hanteert in een bepaalde situatie. Veel nut hebben we ook van de bestudering van publikaties op het gebied van de pragmatiek van de linguïstiek. Hierin wordt taalgebruik bestudeerd als vorm van menselijk handelen (Wunderlich 1972).

Bij de term 'taalvaardigheden' willen we vooral het voorvoegsel 'taal' nog eens extra benadrukken. Het begrip 'informatie' willen we zeker niet hanteren in de ruime zin van Van Peursen (1968, p. 10), zodat het ook betrekking heeft op een elektrische stroom die via een telefoonkabel loopt. Taalbeheersing moet zich naar onze mening beperken tot de problemen van talige informatieoverdracht. Ook nonverbaal gedrag valt noch als studie- noch als trainingsobject binnen ons vak, tenzij de bestudering ervan noodzakelijk is voor de interpretatie van het taalgebruik.

Het woord 'primaire' in de definitie geeft aan dat de studie van en oefening in adequaat informatief taalgebruik de hoogste prioriteit heeft, en dat andersoortige activiteiten zo bedreven moeten worden dat ze hiertoe een bijdrage leveren.

Taalbeheersing hebben we een normatief vak genoemd. Dat levert vaak problemen op: het zoeken naar een expliciete en goede norm voor adequaat taalgebruik is lang niet altijd even eenvoudig. Hoe beoordelen we bijvoorbeeld de begrijpelijkheid van een door ons geschreven tekst, als de doelgroep niet direct aanwezig is? En hoe beoordelen we een bewust vaktaalgebruikende leraar, die dit motiveert door te stellen dat de leerlingen ook de taal van zijn vak moeten leren hanteren? We willen wel duidelijk stellen dat onze norm niet 'het correcte Nederlands' is; het correctheidsaspect stellen we in dienst van het communicatieve aspect van taalgebruik.

Tenslotte de 'praktijk'. Taalbeheersing is voor ons een onderwijsvak; de kennis en vaardigheden die onze studenten verwerven moeten nuttig zijn voor hun latere beroepspraktijk. Ook moeten de studenten voorbereid worden op het geven van onderwijs in diezelfde vaardigheden. Bij het selecteren van onderwerpen binnen het kader van onze vakomschrijving gaan we hiervan uit. Voor een overzichtelijke indeling van de blokken Taalbeheersingsactiviteiten op diverse lerarenopleidingen te beschrijven: de informatieve sector, de expressieve sector en de psychologische sector.

De informatieve sector. Het gaat hier om de praktische oefening in de taalvaardigheden spreken, schrijven, lezen en luisteren, waarbij het verstrekken of verwerven van informatie doel is, en om theoretische kennis ter ondersteuning van deze vaardigheidstrai-

ningen. Dit jaar zijn hieraan de volgende blokken gewijd: *lezen* (begrijpend lezen, kritisch lezen, schoolboekanalyse), *discussietechniek/sociale vaardigheid* (in samenwerking met Onderwijskunde), *creatief en zakelijk schrijven*, *Sociolinguïstiek I* (onderwerp: taalgebruik in de klas), *Sociolinguïstiek II* (onderwerp: standaardtaal versus niet-standaardtaal). De beide blokken Sociolinguïstiek worden gegeven in samenwerking met Taalkunde. Ten onrechte zit het oefenen van informatieve monologen op dit moment niet in het programma. Wat het onderdeel 'luisteren' betreft zijn wij met Lammers (1972) van mening dat het voorbarig is luistervaardigheid als apart onderwijsdoel te introduceren.

De expressieve sector. Allereerst: Uit het voorgaande valt op te maken dat volgens ons alleen verbale expressie voor nadere beschouwing in aanmerking komt. Onder verbale expressie verstaan wij: de zo spontaan en gevarieerd mogelijke produktie van taaluitingen die tenminste aanvaardbaar zijn voor de spreker of schrijver zelf. Om twee redenen is oefening hierin en studie hiervan ook voor de informatieve sector van belang:

1. Oefening in talige expressie vergroot de lust en de behoefte tot actieve taalproduktie. Met name bij de schrijfvaardigheid is dit van belang (zie Dijkstra 1970, p. 496-497). Wie niet schrijft of wil schrijven komt aan het vraagstuk van al dan niet adequate schriftelijke informatieoverdracht uiteraard helemaal niet toe.
2. Hoe meer variatiemogelijkheden iemand oefent, des te meer mogelijkheden hij in beginsel verwerft om taalgebruik te produceren dat geschikt is voor het doel dat hij zich heeft gesteld. Strikte voorwaarde hiervoor is natuurlijk wel dat factoren als publiek en situatie ook daadwerkelijk worden geïntroduceerd, en dat taaluitingen die tenminste aanvaardbaar zijn voor de spreker of schrijver zelf leiden tot taaluitingen die ook adequaat zijn voor hoorders of lezers.

Hiermee is onze visie op taalexpressieve activiteiten binnen Taalbeheersing meteen gegeven: het is een didactisch hulpmiddel bij de oefening in en bestudering van informatief taalgebruik. Een en ander wordt uitgewerkt in de blokken *creatief denken* (theoretische en praktische voorbereiding op creatief schrijven) en *creatief en zakelijk schrijven*. Ook *drama* kan hierbij genoemd worden, voorzover deze werkvorm gebruikt wordt om taalvaardigheidsdoelen na te streven.

De psychosociale sector. Omdat spreken, schrijven, lezen en luisteren vormen van menselijk gedrag zijn, die je soms niet los kunt zien van andere vormen van menselijk gedrag, moet de taalbeheerser zich wel eens begeven op het gebied van de sociale wetenschappen. Dit is binnen onze visie volstrekt legitiem, als hij zijn excursies kan relateren aan de verbetering van verbale informatieoverdracht. Dit geldt voor de bestudering van sociologische of psychologische literatuur, maar evenzeer voor sociale vaardigheids- of sensitivity-trainingen. Als hiermee psychologische en sociale doelen worden nagestreefd om derzelfer wille, dan vallen ze beslist buiten het vakgebied van de taalbeheerser, en vaak ook buiten zijn competentie.

Een blok dat zich duidelijk ook op gedragswetenschappelijk terrein beweegt is het eerstejaarsblok *Discussietechniek/Sociale Vaardigheid*. Traditioneel, in zoverre bij ons jonge vak al van traditie kan worden gesproken, behoort discussietechniek ook tot het terrein van de taalbeheerser. Deze beperkte zich dan wel meestal tot discussieprocessen

in taakgerichte groepen, en tot de verbale (spreken, luisteren) en organisatorische (taakverdeling, agenda opstellen enz.) aspecten hiervan. De laatste beperkingen bleken in de praktijk minder zinvol: 'taal'-aspecten en 'groeps'-aspecten kunnen bij een discussieproces niet los van elkaar bekeken worden. Discussietechniek zou dus het best gegeven kunnen worden door een taalbeheerser en een sociaalpsycholoog of agoog samen. Deze oplossing is inderdaad gekozen: het blok discussietechniek/sociale vaardigheid is een gezamenlijke onderneming van Taalbeheersing en Onderwijskunde. Doel is het bestuderen van verschijnselen in taakgerichte groepen, in het bijzonder onderwijsleergroepen. Aan de orde komen onderwerpen als interactie en communicatie, groepsdoel en individueel doel, motivatie, leiderschap en procedure.

2 WAAROM EEN AFBAKENING VAN HET VAK?

Onder de naam 'Taalbeheersing' worden op dit moment op de experimentele lerarenopleidingen de meest uiteenlopende activiteiten bedreven, variërend van ademhalings-oefeningen tot zinsontleding. Het vak is uitermate onduidelijk. Wij zullen proberen wat mogelijke oorzaken daarvoor aan te geven.

1. Het verschijnsel van 'dimensieclustering' rondom het moedertaalonderwijs op de scholen. In *The many aspects of mother-tongue teaching* bespreekt Steven ten Brinke onder andere het verschijnsel dat alle dimensies die andere vakken laten liggen (het sociale, het persoonlijke, het creatieve, het motorische) worden toegeschoven naar of aangetrokken door de moedertaalonderwijzer, die zijn taak zo uitgebreid ziet of zelf uitbreidt met zaken als bewegingsexpressie, films maken, TV-programma's analyseren, sociale vaardigheidstrainingen enz. (Men vindt een en ander duidelijk weerspiegeld in de stroomonderwerpen van V.O.N.-congressen van de afgelopen drie jaar, en in het programma van de bijscholing Nederlands voor MAVO- en LBO-docenten). Wanneer deze zaken onder het moedertaalonderwijs komen te ressorteren, heeft dat rechtstreeks zijn weerslag op Taalbeheersing aan een lerarenopleiding, dat zich immers in dienst stelt van dit moedertaalonderwijs.
2. Hetzelfde verschijnsel op het niveau van de lerarenopleidingen. Ook hier zien we alom de neiging om zaken als groepsvorming, bewegingsexpressie enz. onder Taalbeheersing te brengen.
3. Het feit dat het vak Taalbeheersing op twee verschillende plaatsen in de organisatie van een lerarenopleiding kan voorkomen, namelijk binnen en buiten het vak Nederlands. De Neerlandici kunnen zich bij het samenstellen van hun programma oriënteren op het rapport *Studieprogramma's voor de akten van bekwaamheid Nederlands*. Degenen die Taalbeheersing geven aan niet-Neerlandici kunnen zich baseren op het C.O.L.O.V.-rapport over de onderwijskundige vorming van toekomstige leraren. Het lijkt een kwestie van louter toeval dat op sommige instituten de activiteiten van deze twee 'soorten' Taalbeheersers op elkaar aansluiten.
4. Het feit dat Taalbeheersing op wetenschappelijk niveau nog geen algemeen aanvaarde structuur en object van bestudering heeft.
5. Het uitgangspunt binnen de experimentele lerarenopleidingen om te denken vanuit doelstellingen die de lerarenopleidingen met toekomstige leraren wil realiseren, in plaats van te denken vanuit vakken. Met dit uitgangspunt zijn wij het eens, maar wij vinden het geen argument om tegen een afbakening van het vak te zijn.

6. De 'hele mens'-theorie die een niet onaanzienlijk deel van de taalbeheersers op lerarenopleidingen aanhangt: taalgedrag is slechts een invalspoort en aanknopingspunt voor de opleider om zich met het hele gedrag van de student of aanstaande docent bezig te houden.

Zo al duidelijk is gebleken, zijn wij voor een omschrijving en afbakening van het vak Taalbeheersing op lerarenopleidingen. (Over de noodzaak en wijze van afgrenzing wordt niettemin in onze subsectie taalbeheersing nog volop gediscussieerd). De noodzaak ervan willen we weergeven in de vorm van commentaar op de hierboven genoemde punten.

Ad 1,2: Wij zijn van mening dat niet ieder beroep van andere vakken of vakdocenten op Taalbeheersing en moedertaalonderwijs, en al evenmin ieder beroep van moedertaalonderwijs op Taalbeheersing, hoeft te worden ingewilligd. Wij zien geen enkele reden waarom de Taalbeheerser of de moedertaalleraar in de functie van klusjesman zou moeten opdraaien voor de feilen van een onderwijssysteem dat sociale, motorische en creatieve vaardigheden eerst loskoppelt van cognitieve en ze vervolgens naar de speeltuin verwijst. Wil de Taalbeheerser of moedertaalleraar niet in totale dienstbaarheid en overwerktheid vervallen, dan zal hij criteria nodig hebben om na te gaan of iets redelijkerwijs tot zijn gebied gerekend zou kunnen worden of kunnen gaan worden.

Ad 4: Taalbeheersing wordt op de lerarenopleidingen als onderdeel van het vak Nederlands gegeven aan studenten Nederlands. Het is van belang dat Nederlands, en dus ook Taalbeheersing, op wetenschappelijk niveau wordt bedreven, wat onder meer inhoudt dat ook wij pogingen ondernemen het geheel van activiteiten en objecten van Taalbeheersing in een zinvol verband te brengen.

Ad 3, 5, 6: Wij staan achter de C.O.L.O.V.-ideeën dat er ook een taak ligt voor Taalbeheersing bij de studenten niet-Neerlandici, en dat deze taak vervuld moet worden via een systeem van wederzijdse begeleiding, dus zoveel mogelijk geïntegreerd in de andere vakken, zonder een voor iedereen eensluidend vast programma (zie C.O.L.O.V.-rapport, par. 1.8.3). Ook zijn we van mening dat taalgedrag in verband gebracht moet worden met het hele gedrag van de student. Maar de conclusie dat een omschrijving en afgrenzing van het vak daarom overbodig en ongewenst zou zijn is onjuist. Omschrijving en afgrenzing is strikt noodzakelijk om de volgende vragen beargumenteerd te kunnen beantwoorden:

- Bij wederzijdse begeleiding en gezamenlijk nastreven van opleidingsdoelen: wie bewaakt er welk aspect, en waarom? Ofwel: wat kan het best door een taalbeheerser gedaan worden, en wat door een ander?
- Moet de taalbeheerser zijn competentie op een bepaald gebied gaan vergroten, of kan hij beter de hulp van anderen inroepen?
- Welke prioriteiten stelt de taalbeheerser, gezien de beperkte studenten- en docententijd?

Ons inziens valt zelfs de paradox te formuleren dat duidelijke omschrijving en afgrenzing van het vak zal leiden tot succesvoller overschrijding van de vakgrenzen, en dus geëenszins tot vakidiotisme, het optrekken van vakmuren enz. Het zal docenten van andere vakken op de lerarenopleidingen duidelijk worden wat Taalbeheersing is, wat een taalbeheerser kan, welke raakvlakken dat heeft met hun vak en wat zij kunnen, en

wat ze van een taalbeheerser mogen verwachten en wat niet. De huidige situatie dat de andere vaksecties de taalbeheerser óf wantrouwend buitensluiten omdat het hun geheel onduidelijk is of deze vreemde vogel iets in zijn mars heeft en wat, óf hem binnensleuren als de klusjesman die alle karweitjes moet opknappen waarin de sectie ten onrechte zichzelf niet bekwaamt, kan dan wellicht worden omgezet in een zinvolle interdisciplinaire samenwerking.

3 TWEE BLOKKEN TAALBEHEERSING

In het laatste deel van dit artikel willen we iets meer vertellen over twee blokken, die in het kader van het vak Taalbeheersing worden gegeven. Een blok is een serie werkgroepuren gewijd aan een bepaald onderwerp. Na het eerste jaar is er een (tot nu toe helaas beperkte) mogelijkheid tot het kiezen van blokken, zodat de student zijn eigen studieprogramma kan samenstellen. Eerst komt *Sociolinguïstiek I* aan de orde, daarna *Creatief en zakelijk schrijven*.

De twee blokken Sociolinguïstiek vallen onder de verantwoordelijkheid van Taalbeheersing en Taalkunde. Beide blokken worden voorbereid door de schrijvers van dit artikel, in samenwerking met de taalkundige Wim van Calcar. Het onderwerp van het eerste blok, 'Taalgebruik in de klas', maakt het eigenlijk tot een blok dat niet alleen bestemd zou moeten zijn voor neerlandici. Door praktische omstandigheden wordt het tot nu toe wel alleen aan neerlandici gegeven. Deelnemers aan het V.O.N.-congres 1973 zouden, als ze de werkbijeenkomsten zouden bijwonen, veel bekende elementen aantreffen: het blok is opgezet volgens de ideeën en met veel materiaal van de stroom 'Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands'. Net als bij deze stroom is het object van bestudering de rol van de taal in het leer- en instructieproces. In eerste instantie moet het *waarnemen* worden getraind: waar kan ik op letten als ik luister naar een les of een onderwijsleergesprek? Dan zal er een *waardeoordeel* moeten worden uitgesproken: hoe beoordeel ik het taalgedrag van deze leraar? Dat waardeoordeel moet berusten op expliciete en gemotiveerde *criteria*. Er bestaan geen vaste en onveranderlijke normen voor 'goed taalgebruik' in de klas. De impliciete normen die de leraar hanteert voor zijn eigen taalgedrag hebben sterk te maken met zijn lesdoel en, in laatste instantie, met zijn onderwijsopvattingen. Een leraar die veel kennis wil overdragen zal lang aan het woord zijn, en weinig open vragen stellen. In de derde fase moet de student *normen* kunnen formuleren voor zijn eigen taalgedrag in de micro-onderwijssituatie. Tenslotte moet hij de *vaardigheid* krijgen om aan de normen die hij voor zichzelf stelt te beantwoorden.

Het blok start met twee inleidende 'theoretische' uren, waarin gepraat wordt over de vakgebieden Taalkunde. Taalbeheersing en Sociolinguïstiek (ook aan de hand van een serie krantenknipsels over allerlei taalproblemen), en waarin de bestudeerde literatuur wordt besproken (o.a. Dik en Kooij 1972, hoofdstuk 3; Sturm en Bonset 1973). In de andere bijeenkomsten werkt de groep voornamelijk met bandopnamen van lessen. Telkens staat een bepaald aspect centraal. De derde en de vierde zitting besteden we aan 'het stellen van vragen': welke soorten vragen zijn er, en hoe is de relatie lesdoel-vraaggedrag? In de vijfde en de zesde zitting pakken we het probleem 'vaktaal op school' bij de kop (literatuur: Hubers 1973). Vragen hierbij zijn: Wat is vaktaal?

Waarom gebruikt men vaktaal? Wat is het gevaar van vaktaal hanteren in de klas? Moeten onze leerlingen ook de taal van ieder vak leren gebruiken? Wat nemen we onszelf voor? In de zevende en achtste zitting bespreken we een categorie-systeem om de verbale interactie in de klas vast te leggen (literatuur: Peeters z.j.). Bij ieder onderwerp proberen we met de groep enkele 'productieve' oefeningen te bedenken. De laatste twee zittingen worden besteed aan persoonlijke en algemene evaluatie: de studenten noteren hun opmerkingen naar aanleiding van een bandopname van een les, werken hun notities uit en bespreken die met elkaar. Het praktische nut van deze colleges moet vooral blijken als de studenten voor het eerst de school in gaan om te hospiteren.

Het tweede blok waarvan wij doelstellingen en verloop willen schetsen is *Creatief en zakelijk schrijven*. De samenstellers van dit blok zijn Helge Bonset en Hans van Dam. De koppeling van creatief aan zakelijk schrijven werd al eerder in dit artikel toegelicht: creatief schrijven zien wij als didactisch hulpmiddel om schrijfangst te overwinnen en om plezier te krijgen in het schrijven zelf. In deze fase is beoordeling uit den boze. De schrijver moet zelf tevreden zijn met zijn product. Hij moet schrijven wat hij leuk vindt om schrijven leuk te gaan vinden. We gaan hierbij van de vooronderstelling uit dat het schrijfproces op dezelfde wijze verloopt bij expressief-creatief en zakelijk (doelgericht) schrijven. In beide gevallen is het schrijfproces een creatief proces, waaraan dezelfde activiteiten zijn te onderscheiden: de beginfase bij beide is bijvoorbeeld het waarnemen en produceren van feiten, oftewel het verzamelen van materiaal. De fase van het creatieve schrijven wordt verlaten als de factor publiek wordt geïntroduceerd. Aan een tekst die door een aantal personen gelezen moet kunnen worden, kun je hoge eisen stellen. Dit geldt voor fictionele zowel als voor zakelijke teksten.

Door de bestudering en bespreking van een aantal artikelen moet de student in dit blok inzicht krijgen in het verloop van het schrijfproces. Daarnaast wordt veel aandacht besteed aan het vergroten van de eigen vaardigheid in het creatief en zakelijk schrijven. Met zijn creatieve producten moet de student tenminste zelf tevreden zijn, of ze tevens geschikt vinden voor een klein publiek. De zakelijke teksten moeten voldoen aan een aantal criteria: er moet een logische opbouw in zitten, ze moeten geschikt zijn voor het lezerspubliek, goed gedocumenteerd zijn en in principe verifieerbaar. Een derde doel, naast theorie en vaardigheid, ligt op het gebied van de vertaling naar de schoolpraktijk. De studenten moeten methoden opdoen, ontwikkelen en kunnen hanteren om leerlingen fictionele en zakelijke teksten te leren schrijven. Verder moeten ze gedachten ontwikkelen over de problematiek van de bespreking van fictionele teksten van leerlingen, en een normensysteem voor de beoordeling van zakelijke teksten ontwikkelen en leren toepassen.

Na twee uren inleiding, beeldvorming en peiling van de beginsituatie staat acht bijeenkomsten lang het creatieve schrijven centraal. Theoretische handleiding vormen vooral de artikelen van Dijkstra (1972). De hierin genoemde fasen van het creatieve proces (informatie-verzamelen, transformatie/manipulatie en evaluatie) komen achtereenvolgens aan de orde. Bij het verzamelen van taalmateriaal wordt gebruik gemaakt van methoden als brainstorm, taalspelletjes, interviews en observatie. Van de studenten wordt ook gevraagd zelf taalspelletjes te verzinnen en uit te voeren. Om in de evaluatie-

fase de creatieve producten bespreekbaar te maken, passen we de techniek van de 'semantic differentials' toe: het systeem van bipolaire schalen, waarbij iedere tekst gescoord moet worden op een zevenpuntsschaal tussen woordparen als rustig-onrustig, bedrieglijk-eerlijk, behaaglijk-onbehaaglijk (zie Lubbers 1972, p. 477). In de tiende zitting bespreekt de groep enkele verhalen op door de groep zelf relevant geachte criteria, en wordt een plenaire discussie gehouden over de vertaling van dit gedeelte naar de schoolpraktijk.

De elfde tot en met achttiende zitting komen theorie en praktijk van het zakelijk schrijven aan de beurt. De studenten hebben hierbij de keus tussen het volgen van een individueel- of een groepsprogramma. Op grond van de bestudeerde literatuur, door Hans van Dam verzameld en van commentaar en inleidingen voorzien in de *Syllabus creatief en zakelijk schrijven*, worden criteria opgesteld waaraan zakelijke teksten moeten voldoen. Om de factor publiek daadwerkelijk te introduceren, schrijven de studenten teksten bestemd voor eerstejaars-studenten van de Leli, die deze voorzien van commentaar, weer teruggeven. Veel aandacht wordt besteed aan het maken van notulen van de werkbijeenkomsten, en aan het verzorgen van het evaluatierapport, dat in de laatste twee zittingen aan de orde komt. In het individuele programma worden dezelfde opdrachten nabesproken met de docent.

De beschrijving van deze blokken moest noodzakelijk kort zijn. Hopelijk bereiken we met dit artikel ons doel: het krijgen van reacties op onze ideeën en ons programma van leraren die werken in het onderwijsveld waar wij voor proberen op te leiden.

LITERATUUR

BRINKE, J. S. TEN,

The many aspects of mother-tongue teaching.

(verschijnt waarschijnlijk binnenkort bij Longmans).

DAM, HANS VAN

1973 *Syllabus creatief en zakelijk schrijven.*

Interne publicatie D'Witte Leli.

DIJKSTRA, PAUL A.G.

1970 'Spelen met de pen I, II, III'.

In: *Levende talen* 266, p. 226-231; 270, p. 493-500; 271, p. 596-604.

DIK, S. C. en J. G. KOOLIJ

1972 *Beginnelsen van de algemene taalwetenschap.*

2e druk. Utrecht enz.: Het Spectrum 1972. Aula 448.

EEMEREN, F. H. VAN, en R. GROOTENDORST

1973 *Object en Doelstelling van Taalbeheersing.*

Interne publicatie Instituut voor Neerlandistiek Afdeling Taalbeheersing, Universiteit van A'dam, 1973.

HUBERS, GERARD

1973 *Vaktaal op school.*

Paper voor het V.O.N.-congres 1973. Amsterdam 1973.

LAMMERS, HENK

1972 *LUISTEREN.* Doctoraalscriptie Instituut voor Neerlandistiek Afdeling Taalbeheersing. Amsterdam.

LUBBERS, GEORG J.

1972 'Semantische schalen ten dienste van het poëzie-(literatuur)onderwijs'.

In: *Levende talen* 292 (nov. 1972), p. 466-479.

PEETERS, JACQUES

z.j. *Syllabus interactie-analyse* t.b.v. bijscholing MAVO-LBO docenten.

PEURSEN, C. A. VAN e.a.

1968 *Informatie.* Utrecht enz.: Het spectrum 1968. Aula 356.

STURM, JAN en HELGE BONSET

1973 *Laat ze maar praten:* de rol van de taal in de onderwijsleersituatie. Paper voor het V.O.N.-congres 1973. Kapelle (Z.-B.) 1973.

WUNDERLICH, DIETER (hrsg)

1972 *Linguistische Pragmatik.* Frankfurt a.M.: Athenäum 1972.