

## Robbert Roosenboom & Marianne Klip: Pijler: klaar voor nieuw eindexamen?

Burghouts e.a., *Pijler; taalvaardigheid Nederlands voor de bovenbouw van HAVO en VWO*. Basisboek 4- & 5-VWO. Malmberg. Den Bosch, 1990. f 44,65.

'Met de methode Pijler zijn u en uw leerlingen helemaal klaar voor de huidige en de toekomstige examens Nederlandse taal' meldt de folder die deze methode van uitgeverij Malmberg aanprijst. Op basis van twee jaar ervaring met deze methode hebben wij hierover zo onze twijfels.

De methode *Pijler*, die wij hier bespreken, is een methode taalvaardigheid Nederlands die bestaat uit een basisboek voor 4/5-VWO respectievelijk 4-HAVO en een herhalings- en examenboek voor 6-VWO respectievelijk 5-HAVO. Elk deel bestaat uit twee afdelingen: basiscursussen en teksttypen. De basiscursussen zijn hoofdstukken waarin basisvaardigheden als spellen, formuleren, schrijven, lezen en spreken/luisteren geleerd worden. De afdeling teksttypen bevat toepassingen als brieven, de geïllustreerde advertentie en de toespraak. In onze bespreking stellen we het basisboek voor 4/5-VWO centraal, aangezien wij hier nu bijna twee jaar ervaring mee hebben.

We concentreren ons in deze recensie op een drietal aspecten: luisteren/spreken, leesvaardigheid (met inbegrip van samenvatten) en schrijfvaardigheid. Omdat de uitgever pretendeert met deze methode aan te sluiten bij de nieuwe examenvoorstellen van de CVEN (Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde VWO en HAVO), zullen wij deze pretentie bij

onze bespreking van de methode betrekken.

De vernieuwingen die de CVEN voorstelt, betreffen zowel het Centraal Schriftelijk Eind-examen als het schoolonderzoekprogramma.<sup>1</sup> In het kort komen zij op het volgende neer. De samenvatting wordt vervangen door ten minste twee teksten met (overwegend open) vragen en opdrachten, waartoe ook de opdracht behoort een beknopte samenvatting te maken. De stelopdracht wordt uitgebreid met opdrachten die van documentatie zijn voorzien (vergelijkbaar met de A-opdracht op het HAVO-eindexamen). In plaats hiervan kan de school deelnemen aan het oude Gericht Schrijven of aan het nieuwe Gedocumenteerd Opstel. Dit laatste is een vorm van centraal vastgestelde schrijfopdrachten waarvoor (in tegenstelling tot de traditionele stelopdracht) vóór de examenzitting gegevens verworven kunnen worden.

Het schoolonderzoekprogramma moet ten minste vier onderdelen bevatten: mondelinge taalvaardigheid (betogende voordracht met discussie na, of groepsdiscussie), schrijfvaardigheid (functionele teksten beoordelen en gedeeltelijk herschrijven), letterkunde 1 (schriftelijk, met accent op literatuurgeschiedenis, literatuurtheorie en stijl) en letterkunde 2 (schriftelijk of mondeling, per leerling verschillend, aan de hand van een leesdossier).

### Mondelinge taalvaardigheid

De spreek- en luistervaardigheid wordt in *Pijler* beoefend aan de hand van twee vaardigheden: het interview en het betoog. In het B-deel 'Teksttypen' komt voorts de toespraak aan de orde. *Pijler* biedt rond deze vormen van mondeling taalgebruik voldoende theorie. Bij het interview wordt een onderscheid gemaakt tussen non-directief, directief, verhalend en confronterend interview. Vaardigheden als samenvatten, herhalen, ordenen, spiegelen en vragen naar achtergrondgegevens worden hierbij behandeld en geoefend. Aan de hand van het betoog worden o.a. soorten argumenten en stijl-middelen behandeld. Wie de 'Termenlijst taalvaardigheid'<sup>2</sup> uit de voorstellen van de CVEN overziet, kan constateren dat *Pijler* waar mogelijk termen uit deze lijst introduceert en zo mogelijk hieraan een aantal termen toevoegt.

Wat wij – zeker voor vwo-5 – missen, is de stap naar spreek- en luistervaardigheid in een onderling verband dat het niveau van het interview overstijgt: de discussie ná de voordracht, het deelnemen aan een gedachtenwisseling en het gezamenlijk bepalen van een standpunt (opiniërende en besluitvormende gesprekken). Hoewel groepsdiscussies en debatten complexe vormen van mondeling taalgebruik zijn en als zodanig een soort einddoel in het spreek- en luistervaardigheidsonderwijs vormen, betekent dit naar ons idee niet dat oefening in de vaardigheid om hieraan deel te nemen pas in laatste instantie aandacht moet krijgen. Verder lijkt het ons een goede zaak wanneer in het leerlingenboek zelf expliciet aandacht aan de beoordeling geschonken zou worden. Immers, in de meeste te oefenen spreesituaties vormen de leerlingen zelf (een deel van) het beoogde publiek en bevordering van een kritische instelling ten aanzien van de mondelinge taalvaardigheid van anderen kan bijdragen aan de ontwikkeling van de eigen mondelinge taalvaardigheid.

## Lezen

Er zijn in *Pijler* twee basiscursussen die op leesvaardigheid betrekking hebben: 'Lezen' en 'Samenvatten'. De eerstgenoemde basiscursus besteedt duidelijk aandacht aan leesstrategieën. Achtereenvolgens worden het oriënterend, intensief en kritisch lezen behandeld (gedemonstreerd) en geoefend. De strategieën worden gepresenteerd als stappen in een proces dat na iedere stap beëindigd kan worden. Het valt te waarderen dat de traditionele wijze van tekstverklaren, met voornamelijk tekstspecifieke vragen, volledig plaatsgemaakt heeft voor een benadering waarin inzicht in teksten nu eens niet door eindeloze oefening nagestreefd wordt, maar door aanreiking van de belangrijkste leesstrategieën en behandeling van de belangrijkste daarbij behorende termen, begrippen en hulpmiddelen. Evenals bij spreek- en luistervaardigheid het geval is, vinden we hierbij de meeste begrippen uit de 'Termenlijst taalvaardigheid' van de CVEN terug. Nieuws-waarde, publiek en tekstdoel bijvoorbeeld komen aan de orde bij oriënterend lezen, verwijzingen, signaalwoorden en alineaverbanden bij intensief lezen, en feiten en meningen, be-

trouwbaarheid en waardeoordeel bij kritisch lezen.

Voor de basiscursus 'Samenvatten' hebben wij veel minder waardering. *Pijler* hanteert een werkwijze die van een minischema (1) via een globaal schema (2) naar een gedetailleerd schema (3) en uiteindelijk een gedetailleerde samenvatting (4) moet leiden.

Het minischema (1) bestaat uit het thema van de tekst en de zogenaamde themavragen. Bij deze themavragen blijft het onduidelijk of de leerling deze zelfstandig moet formuleren (en vervolgens moet bekijken of deze in de tekst beantwoord worden) of aan de hand van de samen te vatten tekst. Het lijkt ons bovendien onslachtig om de leerling delen van een tekst in een vraagvorm te laten omzetten die vervolgens weer in antwoordvorm gezet moeten worden.

Dit laatste moet gebeuren in het globale schema (2). Ook de term tekstplan wordt gebruikt, maar het is niet duidelijk of dit als synoniem voor globaal schema gebruikt wordt. In deze stap moet de leerling zoeken naar antwoorden op de themavragen van het minischema. In dit verband worden drie verschillende tekststructuren behandeld, namelijk de probleemstructuur, de maatregelstructuur en de evaluatiestructuur. Juist het verband van deze tekststructuren met deze fase van het samenvatten wordt echter niet duidelijk gemaakt. Wij vragen ons ook af of een dergelijk onderscheid op deze plaats zinvol is. De noodzaak om er hier gebruik van te maken ontbreekt. Het gedetailleerde schema (3) ontstaat door het globale schema aan te vullen met subvragen en de antwoorden daarop. De gedetailleerde samenvatting (4) ontstaat dan door de gegevens uit het gedetailleerde schema te herschrijven tot een lopend verhaal.

Onze bezwaren tegen deze laatste stappen zijn voor een deel dezelfde als hierboven tegen het minischema, de themavragen en het globale schema zijn aangevoerd. Hier komt bij dat de gedetailleerde samenvatting in het gebruikte voorbeeld geen samenvatting meer is van de oorspronkelijke tekst; daarvoor is zij veel te gedetailleerd. Dit wordt in de begeleidende tekst zelf ook opgemerkt. De auteurs beroepen zich hierbij op de voorbeeldfunctie van de tekst,

uitgelegde werkwijze en samenvatting. Dit hadden wij toch graag anders gezien. Demonstreer je een methode om informatieve of betogende teksten samen te vatten, laat dan zien dat deze methode werkt voor de teksten waarvoor zij bedoeld is. Onze twijfels en die van de leerlingen ten aanzien van de methode van samenvatten die hier aangereikt wordt, worden nu slechts versterkt. Met de eindopdracht in dit hoofdstuk en het bijbehorende antwoord in de docentenhandleiding is het niet veel anders gesteld: de methode wordt ermee geoeftend maar na het maken van het gedetailleerde schema moet de leerling nog flink schrappen voordat hij een goede samenvatting van de tekst geschreven heeft.

## Schrijven

Aan schrijfvaardigheid wordt in de eerste helft (deel A) één basiscursus gewijd. In het B-deel ('Teksttypen') wordt daarnaast in ieder geval het schrijven van brieven apart behandeld. De theorie in de basiscursus gaat uit van het *schrijfproces*: informatie verwerven, verwerken, verstrekken, en deze eerste versie herschrijven. De eerste stap (informatie verwerven) wordt uitgesplitst in een aantal punten: verkennen van de schrijfsituatie, verkennen van het schrijfdoel, vaststellen van het publiek waarvoor je gaat schrijven, keuze van het teksttype, brainstormen over de inhoud van je tekst, en andere informatie verzamelen. Helaas wordt van deze punten slechts het brainstormen in theorie en opdrachten in een aparte paragraaf verder uitgewerkt. Hoe de andere parameters (en dan met name publiek, teksttype en schrijfdoel) in de vervaardiging van een schrijfprodukt functioneren, blijft nu nogal abstract doordat toelichting door middel van voorbeelden en oefeningen met deze parameters ontbreken, terwijl dit ons voor een goede schrijfdidactiek toch onontbeerlijk lijkt. Daarnaast is het verwerven en verwerken van informatie zoals dat hier behandeld wordt, vooral gericht op informatie die de leerling door brainstormen en associëren uit zichzelf moet zien te krijgen. De eindopdrachten sluiten hierop aan: er is slechts een lijst met 'mogelijke onderwerpen voor een zakelijk opstel', die variëren van één woord ('euthanasie', 'neofascisme') tot een vraag ('Is het uiterlijk van

iemand bepalend voor de groep waartoe hij/zij behoort [disco's, aso's, kakkers, rockers enz.]?'). Aan enige vorm van schrijven op basis van informatie uit bronnen komt men helaas niet toe. In de voorstellen van de CVEN krijgen de functionelere schrijfopdrachten evenwel een ruimere plaats dan tot nu toe op veel scholen en in veel methoden gebruikelijk is. Schrijfvaardigheid is als gezegd in deze voorstellen een verplicht onderdeel van het schoolonderzoekprogramma. De CVEN kiest hierbij voor herschrijfopdrachten bij functionele teksten als brief en circulaire, op basis van een gegeven schrijfsituatie en een gerichte vraagstelling. Ook wordt scholen de mogelijkheid gelaten een schrijfopdracht te verstrekken.

De laatste fasen in het schrijfproces, het commentaar krijgen, dit verwerken en de definitieve versie schrijven, worden in *Pijler* slechts voor de volledigheid in het stappenschema van het schrijfproces opgenomen; ze krijgen geen aandacht in theorie, voorbeelden en opdrachten. Vrijwel iedere moedertaaldocent die probeert leerlingen elkaars schrijfprodukten te laten beoordelen en probeert leerlingen een tekst te laten herschrijven naar aanleiding van dit of zijn eigen commentaar, weet dat dit voor hen betrekkelijk wezensvreemde activiteiten zijn. Het zou daarom te waarderen zijn geweest als *Pijler* in dit opzicht, wederom ook geheel in de geest van de CVEN-voorstellen, een begin gemaakt had met een didactiek waarin leerlingen met beoordelen en herschrijven van schrijfprodukten vertrouwd gemaakt worden. Het basisboek houdt echter op bij de verstrekking van de hierboven genoemde eindopdrachten, die niet echt aansluiten bij reële schrijfsituaties. Volgt nog slechts een korte paragraaf over het maken van een werkstuk, iets wat wij in vwo-5 inderdaad doen maar waarvoor de paragraaf in *Pijler* in zijn beknoptheid te enen male ontoereikend is. Waartoe deze paragraaf dan wel kan dienen, is ons onduidelijk.

We hebben één onderdeel van de basiscursus 'Schrijven' tot hiertoe nog buiten beschouwing gelaten: het creatieve opstel. Dit is opgenomen als één paragraaf in het hoofdstuk, maar telt al wel meer bladzijden dan de eraan voorafgaande paragraaf over het zakelijk opstel. Dit onderdeel is goed verzorgd. Er zijn allerlei motiverende opdrachten, die op verschillende

aspecten van het creatief schrijven betrekking hebben. Zo wordt er aandacht besteed aan decor (plaats, tijd en milieu), verhaalfiguren (typen, karakter, manier van spreken), verhaalverloop (begin, dialogen, einde) en stijl, als gezegd afgewisseld met opdrachten. Ook al stelt de CVEN voor het creatieve opstel op het eind-examen af te schaffen, in vwo-4 kan dit onderdeel, al dan niet in samenhang met verhaal-analyse, goed gebruikt worden.

### **Basis- versus herhalings- en examenboek**

Als gezegd kent *Pijler* een basisboek voor vwo-4 en 5 en een herhalings- en examenboek voor vwo-6. Deze scheiding in banden lijkt ons voor veel scholen onhandig. Weliswaar worden veel van de zogenoemde basis-cursussen in het vwo-6-deel herhaald en uitgebreid, en wordt er ook gerichte examen-training gegeven. Toch vragen we ons af of er niet een aanzienlijk deel van het boek wegens tijdgebrek en een schoolonderzoekprogramma dat andere prioriteiten stelt, in een examenklas ongebruikt blijft. Iets vergelijkbaars geldt voor de teksttypen. Hierin vindt in het vwo-6-deel geen herhaling en verdieping plaats, maar worden nieuwe teksttypen geïntroduceerd als de reportage, het achtergrondartikel, de column en de recensie, die menig docent graag in vwo-5 zou willen oefenen. We kunnen ons voorstellen dat de uitgever niet nog een taalvaardigheidsmethode voor 5/6-vwo op de schoolboekenmarkt heeft willen brengen en met *Pijler* vaksecties heeft willen bedienen die niets van hun gading vinden in methodes met een apart 5/6-vwo-deel. Maar of de uiteindelijke verdeling van de verschillende vakonderdelen (basiscursussen en teksttypen) over de twee banden met de vigerende praktijk overeenkomt, betwijfelen wij. Het zou interessant zijn om van de uitgever te weten te komen hoeveel scholen het examenboek in vwo-5 gaan gebruiken, een optie die wij na twee jaar gebruik van het basisboek in vwo-5 nu overwegen.

Samenvattend kunnen we stellen dat in *Pijler* ruime aanzetten te vinden zijn tot taalvaardigheidslessen Nederlands in de geest van de voorstellen van de CVEN, maar dat het basisboek in ieder geval voor vwo-5 op onderde-

len onvoldoende toegerust is. Ons ideaal is het ook bij benadering nog niet. Dit geldt tevens voor de lay out. We vermoeden dat het vooral het lettertype is, dat ons tegenstaat. Op het terrein van de vormgeving achten wij ons niet bijzonder gekwalificeerd, toch denken we dat het anders kan.

### **Noten**

- 1 We baseren ons op *Voortgangsverslag nr. 3; voorlopige voorstellen eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde voor vwo en havo* (z.p., oktober 1990). Hierop zijn gevolgd de nieuwsbrieven nrs. 2, 3 en 4 van resp. oktober 1990, december 1990 en mei 1991. Het verslag en de brieven zijn naar alle middelbare scholen gestuurd.
- 2 Te vinden in het Voortgangsverslag op bladzijden 11 en 12. Deze lijst bevat 'begrippen' en 'werkwijzen' die de kandidaten moeten kennen. Voorbeelden hiervan zijn: beoogd effect en doelgerichtheid, beoogd publiek en publiekgerichtheid, tekstsoort, schrijfdoel, gebruiksomgeving, kernzin, hoofd- en subargument, nieuwswaarden, leesstrategieën, voorspellend lezen en schrijven voor een ander met een communicatieve functie.