

UITSTEL VAN OPSTEL

BESCHOUWINGEN OVER HET OPSTEL, IN HET BIJZONDER OVER HET BESCHOUWEND OPSTEL

Peter Dekkers

Gerard Geers

Wim Guldie

Voorwoord:

De auteurs van dit artikel bieden U hierbij hun vrijblijvende gedachten aan in ruil voor andere. Drs. P. is als docent moedertaal verbonden aan de pedagogische academie Sint Jozef in Zeist; G. en W. zijn tweedejaars studenten aldaar. Waar in het artikel melding gemaakt wordt van ervaringen in de praktijk, gaan de gedachten van de schrijvers met voldoening uit naar de mogelijkheden die aan de Ludgerus-school te Utrecht werden geboden.

0. INLEIDING

0.0 De term opstel; de term beschouwend opstel

Bij talloze examens in het Nederlandse onderwijs krijgt de kandidaat een lijstje 'titels' voorgelegd, aan de hand waarvan hij een opstel moet fabriceren. De term 'opstel' willen wij in het hiervolgende reserveren voor het produkt van een dergelijke opdracht tot schriftelijke taalbeheersing. Het opstel-met-vrijetitel laten we buiten beschouwing.

Wanneer we het hebben over een 'beschouwend opstel', dan veronderstellen we het soort dat geen 'fiction', geen verhaal is. Een beschouwend opstel is: het produkt van een extern bepaalde opdracht tot schriftelijke taalbeheersing, waarin de auteur vertelt wat hij over een bepaald onderwerp denkt of weet.

0.1 Het opstel in het Nederlandse onderwijs

Zodra er in het Nederlandse onderwijs sprake is van selecteren duidt de 'stelopdracht aan de hand van verstrekte thema's of teksten' (ons opstel) op. Van basisschool tot eindonderwijs, van technische opleiding tot opleiding tot docent moedertaal, voor bijna elk soort onderwijs vindt de wetgever het opstel een goed selectiemiddel. Bij vele examens is het opstel ook het enige middel waarmee de vaardigheid in de schriftelijke taalbeheersing wordt gemeten. Alle beslissende stappen moeten naar de mening van de wetgever gepaard gaan met het testen van schriftelijke taalvaardigheid. Wanneer ieder een in zijn schoolloopbaan één of meermalen geconfronteerd wordt met dit selectiemiddel, mag men verwachten te doen te hebben met een voortreffelijk selectiemiddel.

0.2 Het opstel als selectiemiddel

Het opstel is een niet-objectief-toetsbaar selectiemiddel. Als zodanig is het voor A. D. de Groot¹ onaanvaardbaar. De Groot vindt het onjuist, dat er in ons onderwijs leerlingen zakken of slagen op grond van rekbare maatstaven. In feite houdt De Groots idee in, dat elke vaardigheid die als onderwijsdoelstelling bestaat, niet voor selectie in aanmerking komt. Dat betekent niet alleen, dat een rijexamen slechts uit een test naar kennis van de verkeersregels bestaan kan, maar ook dat produktieve schriftelijke taalvaardigheid buiten elk examen moet blijven.

Aan het voorbeeld van het rijexamen zal duidelijk zijn geworden, dat De Groots stelling ons buiten zinvolle selectie leidt. Het zou dwaas zijn de a.s. kleuterleidster, indien er geselecteerd moet worden, te beoordelen op allerlei punten (die objectief meetbaar zijn) behalve juist op de vaardigheden waar het om gaat: of ze met kinderen kan omgaan; of ze kan lesgeven. Het 'hoe' van de selectie is dan een dwingeland voor het 'wat'.

De auteurs van Grote Schoolmaak² hebben nog op een ander gevaar gewezen van het standpunt van De Groot. Op zichzelf zeer waardevolle onderwijsdoelen gaan devalueren, zodra ze niet (meer) geëxamineerd worden. Een goed voorbeeld daarvoor is het geschiedenisonderwijs in de zesde klas gymnasium bèta. En elke opleiding heeft zo wel zijn blindgangers. Vakken die geen consequenties voor het examen met zich meebrengen, worden negatief beïnvloed, zodra de examensfeer bij andere vakken wordt onderstreept. Bewust of onbewust bepaalt het examenprogramma het onderwijs ervaar.

In Grote Schoolmaak is nagegaan, of die devaluering door frequente vakinspectie is tegen te gaan. Men kwam echter tot de conclusie, dat een afzwakking van De Groots standpunt meer voor de hand ligt. Vaardigheden kunnen ook 'intersubjectief' (met jury's) zodanig gemeten worden, dat een grote mate van objectiviteit gegarandeerd is. De vraag of het opstel, een niet-objectief-toetsbaar selectiemiddel, toch nog op voldoende wijze intersubjectief kan worden beoordeeld, wordt beantwoord door de auteurs van The measurement of writing ability³. Volgens hen is voor een voldoende opstelbeoordeling met 'intersubjectieve objectiviteit' een geïnstrueerde jury van minimaal vijf personen nodig. Voor een niet-geïnstrueerde jury zou men viermaal zoveel beoordeelaars nodig hebben.

Zou men het opstel redelijkerwijs als selectiemiddel willen laten fungeren, dan zou de wetgever naar middelen moeten zoeken om jury's samen te stellen. De oprichting van een centraal beoordelingsinstituut lijkt daarvoor de meest efficiënte oplossing.

0.3 Het opstel als beoordelingscriterium voor schriftelijke taalbeheersing

Het is merkwaardig, dat zowel in de didactiek van de moedertaal als in de algemene didactiek en pedagogie tegelijkertijd ongeveer de tendens is ontstaan uit te gaan van de wereld van het kind, c.q. de leerling of student.

Het huidige denken over taalverwerving en de daarmee samenhangende didactiek van de taalbeheersing staan sterk onder invloed van de denkbeelden van Chomsky⁴. Met name diens stelling, dat de mens inzake taalverwerving autoproduktief is, heeft duidelijk gemaakt vanuit welk punt de didactiek van de taalvaardigheid heeft te beginnen: de competence van het kind dient geprikkeld, verbreed te worden.

In hoeverre Chomsky's inzichten al gemeengoed zijn geworden is af te lezen uit de fundamentele kritiek, die compensatieprogramma's als dat van Kohnstamm vanuit de hoek van de moedertaal-deskundigen krijgen. Terwijl Kohnstamm⁵ beweert een taal-denk-programma te brengen wordt hem terecht verweten, dat hij 'slechts' een standaard-Nederlands-programma biedt. Die verwijten zijn terecht, omdat Kohnstamm, geheel tegen de theorieën van Chomsky in, werkt met voor- en nazeggen (en dat gedurende ongeveer de helft van zijn programma). De zinnen van de leidster worden door de kinderen, al of niet getransformeerd, nagezegd. Vanuit het principe van de autoproduktiviteit gedacht is het onmogelijk het taalbeheersingsniveau van een kleuter te verhogen door middel van aanleren van taalgebruik van anderen. Kohnstamm verweert zich door erop te wijzen, dat kinderen in het begin van hun taalverwerving veel 'papegaaien'. Toch is dit verweer niet ter zake, want dan bootsen kinderen slechts na dië geluiden, dië woorden, die ze zelf uitkiezen. In principe leren kinderen zichzelf alles⁶.

Het huidige denken van de algemene didactiek heeft eenzelfde richting. Het kind staat daarin centraal. Dat blijkt ook in de nieuwste ontwikkelingen in de methode van onderwijs in de basisschool⁷. Het begrip 'wereldoriëntatie' begint al aardig in te burgeren. Die wereldoriëntatie is niet zomaar het samengaan van een aantal vakken (als geschiedenis, aardrijkskunde, biologie en natuurkunde), maar een allesomvattend begrip. Het gaat daarbij om zelfontwikkeling van het kind in relatie met zijn omgeving, met de medemens, met de natuur en de cultuur. De ervarings- en belevingswereld van het kind is aanvankelijk beperkt. De school heeft mede de taak om de wereld van het kind te verruimen door het te confronteren met allerlei verschijnselen rond hem. Essentieel daarbij is, dat steeds gestart wordt bij de vragen die het kind heeft. Het gaat immers niet om een vast pakket kennis, dat iedereen moet hebben, het gaat om verbreding van die individuele ervaringswereld.

Het zal intussen duidelijk zijn, waar we heen willen: het opstel (zoals in 0.0 omschreven) past totaal niet in dit denken vanuit het kind, de leerling, de student. Het opstel is het verkeerde dekseltje op het doosje van schriftelijke taalvaardigheid, in zoverre de opdracht afhankelijk is van het denken van de opdrachtgever. Zelfs de meest algemene titels als 'De vakantietocht' houden geen garantie in zich, dat ze alle betrokkenen een reële kans tot expressie aan de hand van impressie verschaffen. En dat is een ernstiger bezwaar dan het door De Groot genoemde (zie 0.2).

En dan is er nog dit bezwaar: het opstel is een hele bundel van vaardigheden.

Bij het maken van een opstel worden een aantal communicatieve grondvaardigheden voorondersteld, die nooit zijn aangebracht. Wil men die vaardigheden toetsen, dan kan men veel beter bij 'creative writing' terecht⁸; voor het aanleren van die algemene vaardigheden geldt hetzelfde. Het opstel is ook als leermiddel een onding, want het is een bundel leermiddelen.

Het eigenaardige doet zich nu voor, dat de auteurs van dit artikel enerzijds het opstel als selectie- en leermiddel verwerpen, anderzijds erover gaan schrijven. Hoe dit met elkaar te rijmen? De examens zijn het antwoord. De nieuwste examenprogramma's handhaven het opstel of herstellen het in ere (zie nieuwe eindexamens P. A.). Er is geen hoop, dachten wij, op spoedige verandering. Zonder enige pretentie durven wij U daarom, onder het motto 'redden wat er te redden valt', het produkt van onze 'vuile handen' voor te schotelen.

1. DIDACTISCHE HANDLEIDINGEN OVER HET BESCHOUWEND OPSTEL

1.1 Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs

In dit boek⁹ wijzen de auteurs er steeds met nadruk op, dat expressie voorafgegaan moet worden door impressie; dat stellen in nauw verband staat met beleven. Slechts langzamerhand, zo wordt duidelijk, kan men onderwerpen van buitenaf aanbieden; 't eerst 'titels' voor een verhaal, pas later titels voor stelopdrachten met een zakelijk karakter.

1.2 Evers en Van Gelder¹⁰

In de 'didactische aanwijzingen voor het lager onderwijs' van de hand van de hierboven vermelde auteurs is heel wat meer te vinden, dat ons van dienst kan zijn. Zo biedt de volgende passage een eerste aanzet tot een specifieke didactiek ter voorbereiding van het opstel: 'Aangeraden wordt de kinderen eerst enkele punten te laten opschrijven, voor ze hun opstel gaan maken. We proberen dus vooraf de stof te laten overdenken en ordenen. De onderwijzer kan hiervoor enkele voorbeelden geven. (...) Als deze punten zijn opgeschreven, gaan we in een gesprekje met de klas na of de volgorde misschien kan worden verbeterd.'

1.3 Dagelijks Taal¹²

Voor ons onderwerp is er weinig zinvol te halen uit het relatief vrij groot aantal bladzijden, dat aan het stellen besteed is.

1.4 Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal

Dit boek voor de leerkracht in het voortgezet onderwijs¹³ geeft evenmin als de voorgaande handleidingen een pasklaar recept voor het lesgeven in opstel, en in 't bijzonder het beschouwend opstel. Wel zijn er een aantal losse waardevolle adviezen in te vinden. Zo bijvoorbeeld: 'Tussen de receptieve en creatieve oefening kan er op elk niveau een vruchtbare wisselwerking bestaan. Het is echter noodzakelijk dat van meet af aan na te streven'.

Oefeningen waarbij uit een tekst de gedachtengang wordt gehaald, achten de

auteurs zinvol als training voor het compositorisch vermogen van de leerling. Spreekbeurten worden aangeraden als tussenschakel tussen receptief en productief taalgebruik. Oefening, eerst gezamenlijk, dan individueel, in het maken van een schema wordt geadviseerd: 'Bij opstelopdrachten die twee zaken tegenstellend laten vergelijken, kan men de leerlingen laten zien, dat dezelfde vergelijkingsstof zich tweevoudig laat rangschikken: als A met B vergeleken wordt in de opzichten a, b en c, kan de rangschikking A, a, b, c; B, a, b, c, voldoen, maar ook de rangschikking: a, A, B; b, A, B. Het laatste type is meer beweeglijk; het eerste kan leiden tot grotere breedheid.'

Merkwaardigerwijs wordt pas in de volgende alinea gewezen op een oefening die aan het schema-maken vooraf moet gaan: 'Op een geheel andere wijze is het vruchtbaar, als men analogieën, vergelijkbaarheden laat zoeken en beschrijven: Waar doet het steeds maar opkrijgen van huiswerk je aan denken?; Waarmee kun je de sfeer vóór de overgang vergelijken?' De volgorde van beide adviezen demonstreert het gebrek aan planmatigheid in de didactiek rond het opstel. Als zodanig maakt dit alles nogal een verwarde en veelal onbegrijpelijke indruk.

1.5 Conclusie hoofdstuk 1

De handleidingen helpen ons weinig verder. Wel is uit 1.2 en 1.4 duidelijk geworden, dat de leerling niet zo voor het blok gezet moet worden.

In onze inleiding hebben we erop gewezen, dat het maken van een opstel niet één enkele vaardigheid is, maar een bundel vaardigheden. Een behandeling aan de hand van dit inzicht zijn we nergens tegengekomen¹⁵.

Om de zaak zo scherp mogelijk te kunnen stellen proberen we in hoofdstuk 2 vast te stellen welke vaardigheden bij het opstel-maken zijn voorondersteld.

2. DE VAARDIGHEDEN VOOR HET MAKEN VAN EEN BESCHOUWEND OPSTEL

2.1 Het verzamelen van materiaal

We wezen in onze inleiding al op de vele bezwaren die verbonden zijn aan het laten maken van een stelopdracht met een 'titel' van buitenaf. Eén van de bezwaren is, dat de leerling niet altijd gemakkelijk de 'expressie vooraf kan laten gaan door impressie'. Hoe kan de leerling, ondanks de vrij onnatuurlijke examensituatie, toch voldoende materiaal bijeen denken om een beschouwend opstel te kunnen maken? Het antwoord hierop vormt de brainstorm. De brainstorm is een vorm van creatief denken. Het vermeerderen van het aantal ideeën en het verwijderen van het denkterrein is het doel van de brainstorm. En dat binnen zeer korte tijd. De brainstorm is een manier van 'grenzeloos' denken. Men moet zich daarbij niet afvragen, of alles wel precies klopt: deze denktechniek wil juist de paden van het logisch denken doorkruisen. Rond een bepaald thema wordt zoveel mogelijk de fantasie ingeschakeld. Bij een probleemstelling als uitgangspunt wordt niet direct gezocht naar een oplossing op analytische wijze, maar alle mogelijke associaties laat men

'boven' komen. Essentieel is, dat het kritisch oordeel zoveel mogelijk uitgeschakeld blijft. Uiteraard dienen de resultaten snel en doeltreffend aangetekend te worden.

Enkele regels voor de brainstorm: 1) Men moet het zoeken in de hoeveelheid; het gaat om uitbreiding van het denkterrein. 2) De kritiek moet tijdelijk uitgeschakeld worden, anders bewandelt men nog de 'logische' wegen. 3) Hoe buitenissiger de idee, hoe verder men z'n terrein verbreedt; men moet dus blijven freewhelen.

Over de brainstorm bestaat een uitvoerige literatuur¹⁶.

2.2 Het selecteren van het materiaal

Laten we onze denkbeeldige opstelschrijver eens verder volgen op weg naar zijn produkt: het beschouwend opstel. Het materiaal dat 'onze man' nu vóór zich heeft, is nog ongeselecteerd en ongeordend. Hoe beslist de leerling nu, wat uit het voor hem liggend materiaal bruikbaar is?

Wil hij dat beslissen, dan zal hij eerst een doelstelling voor zijn artikel moeten hebben. Bovendien zal hij moeten bepalen wat voor soort lezer hij veronderstelt, en wat het voornaamste is dat hij kwijt wil. Bij Dean en Bryson vinden wij over deze zaken voortreffelijke informatie¹⁷.

In het eerste hoofdstuk van hun Effective Communication stellen zij onder meer, dat de bedoeling van de communicatie-daad de vorm beïnvloedt, zelfs vaak bepaalt. De bedoeling is datgene, wat de zender bij de ontvanger hoopt te bereiken. Te onderscheiden daarvan is het motief. Het motief is datgene, wat de zender voor zichzelf hoopt te bereiken met de communicatie-daad.

Dean en Bryson onderscheiden naar bedoeling soorten communicatie. Ze maken de indeling: 1) informatief; 2) overtuigend; 3) evocatief. Natuurlijk heeft elke communicatie wel iets van alle drie de soorten. Maar het is heel zinvol, dat de zender zich bewust een soort kiest die past bij zijn publiek en zijn onderwerp.

Er is nog één term, die we niet nader hebben verklaard: de hoofdstelling.

Onder de hoofdstelling van een communicatie verstaan de auteurs van Effective Communication een samenvatting (in één zin) van het centrale idee. Het verschil tussen hoofd- en doelstelling wordt duidelijk aan de hand van het volgende voorbeeld: doelstelling: bij het publiek het gevoel opwekken, dat ik had, toen ik voor het eerst de zee zag; hoofdstelling: de eerste aanblik van de zee vervulde mij met gevoelens van eerbied, eenzaamheid en angst.

Terug naar onze opstelschrijver. Het is natuurlijk van de leeftijd en de soort opleiding afhankelijk, of de leerling of student weet moet hebben van dergelijke theorieën; en verder nog, in hoeverre. Maar op z'n minst zal hij zich toch enigszins rekenschap moeten geven van iets als een doelstelling of hoofdstelling (zonder dat de termen gebruikt worden). Anders is het totaal onmogelijk materiaal te selecteren. Gelukkig zijn heel vaak de 'titels' zelf al een hoofdstelling; soms ook een doelstelling.

Wanneer de doel/hoofdstelling vastligt, kunnen we gaan schrappen wat daar

niet in past en bovendien vaststellen of en waar er hiaten zitten in het materiaal. Ons kritisch denkapparaat gaat zich bezighouden met de resultaten van de brainstorm. Bij Dean en Bryson vinden we weer omschreven, hoe een en ander in z'n werk kan gaan. Zij maken bij hun selectiemethode gebruik van de drie soorten communicatie die ze onderscheiden, of, zo men wil, de drie facetten van elke communicatie (waarvan er één meestal het duidelijkst waarneembaar is): het informatieve, het overtuigende, het evocatieve aspect. Aan de hand van die driedeling komen ze tot de volgende vaste vragen voor het selecteren van het materiaal:

1. Licht de informatie die ik geef, binnen de grenzen van doel- en hoofdstelling? Is die informatie exact en volledig?
2. Heb ik voldoende materiaal en is mijn materiaal van voldoende gehalte om m'n publiek te overtuigen?
3. Staan er in mijn materiaal genoeg emotie-opwekkende punten? Is m'n materiaal levendig genoeg?

Natuurlijk geldt ook hier weer, dat men de vraagstelling moet aanpassen aan het peil van de leerling.

Wat we ook doen, de leerling die met een brainstorm gewerkt heeft, zal na afloop van die 'hersenhooi' (vertaling van Paul Dijkstra) een kritisch-logische denkfase moeten inlassen om zijn ideeën op hun waarde te beoordelen.

2.3 Het rangschikken van het materiaal

Onze model-opstelschrijver heeft nu materiaal vóór zich dat geselecteerd is. Bovendien weet hij, waar hij heen wil en wat het voornaamste is, dat hij z'n leespubliek gaat overbrengen. Zoals uit ons vorige hoofdstuk bleek (vooral uit 1.2 en 1.4), kan nu nog niet direct met uitschrijven begonnen worden; het materiaal moet eerst gerangschikt worden.

Evengoed als doel- en hoofdstelling de selectie van het materiaal bepalen, moeten volgens Dean en Bryson de rangschikkingscriteria uitgekozen worden met doel- en hoofdstelling op de achtergrond; ook moet men met de aard van het materiaal rekening houden.

Om de zaken niet al te ingewikkeld te maken hebben Dean en Bryson vier rangschikkingscriteria gegeven: a) onderwerp; b) plaats; c) tijd; d) causaliteit. Laten we aan de hand van de titel (tegelijk hoofdstelling) 'Er zijn te weinig leerkrachten in het onderwijs' eens kijken hoe men zou kunnen indelen:

- ad a) I : in het kleuteronderwijs; II: in het basisonderwijs; III: in het secundair onderwijs; IV: in het tertiair onderwijs.
- ad b) I : in de Randstad; II: in de rest van Nederland.
- ad c) I : Vóór de tweede wereldoorlog; II: Van 1945 t/m 1970; III: De huidige stand van zaken; IV: De verwachting voor de toekomst.
- ad d) I : Wat verstaan we onder te weinig; II: Hoe is het tekort tot stand gekomen; III: Hoe is het tekort op te heffen.

We hebben juist één en hetzelfde voorbeeld genomen voor alle vier de criteria om te laten zien, dat bij de meeste onderwerpen meer dan één mogelijkheid

tot indelen aanwezig is. Grondvoorwaarde voor de in deze paragraaf gestelde vaardigheid is het kunnen rubriceren.

2.4 Het maken van een schema

Het logische vervolg van het rangschikken is het maken van een schema. Een schema begint met de titel, de doelstelling en de hoofdstelling. Met behulp van één der rangschikkingscriteria maakt men nu een basispatroon voor een schema. We hebben in paragraaf 2.3 laten zien hoe dat kan. Vervolgens is het meestal wenselijk de verschillende punten van het basispatroon opnieuw in te delen. Voor elk punt moet men daarbij opnieuw kiezen uit de mogelijkheden die de vier criteria bieden. Desgewenst kunnen de zo ontstane sub-punten opnieuw weer onderverdeeld worden. Dat wil zeggen: het ene punt wordt eventueel wel verder onderverdeeld, het andere niet. Men moet ervoor oppassen niet teveel symmetrie te willen brengen in het schema. Alleen de aard van het materiaal en de hoofd- en doelstelling bepalen de vorm van het schema. Zo kan er een schema van het volgende model ontstaan¹⁸:

I : I A, I B 1, I B 2, I B 3, I B 4.

II :

III : III A 1, III A 2, III B, III C 1, III C 2, III C 3, III D.

IV : IV A, IV B, IV C, IV D 1a, IV D 1b, IV D 2, IV D 3, IV E.

2.5 Het schrijven van de inleiding

Het zou voor de ontwikkeling van de moderne didactiek van de taalbeheersing erg zinvol zijn de huidige inzichten te confronteren met beginselen uit tijden waarin taalvaardigheid hoog genoteerd stond. We doelen hier vooral op de retorische regels. Lausbergs Handbuch der literarische Rhetorik¹⁹. Een redevoering, en ook een produkt van schriftelijke taalbeheersing, bouwden de klassieke en renaissance taalkunstenaars op volgens vaste regels. Bij Lausberg vinden we als indelingsprincipe o. a. :

- 1) exordium (= inleiding);
- 2) narratio (overzicht van stand van zaken, feiten);
- 3) argumentatio (visie van de redenaar);
- 4) refutatio (weerlegging van de argumenten van de tegenpartij, slechts indien aan de orde);
- 5) peroratio (samenvattend slot).

Het zal duidelijk zijn, dat de indeling voor een artikel, die we tegenwoordig vaak tegenkomen, namelijk inleiding - romp - slot, niet zomaar uit de lucht komt vallen²⁰.

Nu we met onze fictieve opstelauteur zover zijn, dat hij kan gaan beginnen met het schrijven van een inleiding, willen we eens kijken, wat voor adviezen er uit de retorische voorschriften te halen zijn. Onze Hendrik Laurensz Spieghel zegt over het exordium²¹:

'Maar Openvoorreen maackt heel opentlijck doch kunstigh
Den hoorder Leerzamigh Andachtigh ende Ghunstigh.'

Dean en Bryson sluiten aan bij de klassieke traditie, waar ze stellen, dat de inleiding beoogt de aandacht van de lezer te 'pakken' en die aandacht op het onderwerp te richten. Dit advies is een vertaling van het klassieke 'attentum parare' en 'benevolum parare'.

Hoe de schrijver die aandacht weet te trekken, doet er niet zo erg toe. De renaissancistische regels daarover lopen ook nogal uiteen. Vaak kan met een vergelijking zelfs het meest vreemde, meest buitenissige idee bij het onderwerp betrokken worden. De opstelschrijver zal er goed aan doen los van zijn onderwerp een voor de lezer aantrekkelijk idee te verzinnen. Om dat idee met het onderwerp te kunnen verbinden is het nodig, dat de auteur een grote vaardigheid heeft in het associëren. Hiermee is opnieuw een grondvaardigheid gesteld. In het volgende hoofdstuk zullen we erop terugkomen.

Het uitschrijven van de inleiding vereist ook allerlei stilistische vaardigheden. Die komen in de volgende paragraaf aan de orde.

2.6 Het uitschrijven van de romp

Het uitschrijven van de romp van het beschouwend opstel geschiedt uiteraard aan de hand van het schema. Gaat men te werk volgens de fasen die wij tot nog toe van elkaar hebben onderscheiden, dan zijn de moeilijkheden die de auteur hier ontmoet voornamelijk van stilistische en orthografische aard. Hij hoeft niet meer alles tegelijk te doen.

Nu is er over de stilistische problematiek in het verband van ons artikel weinig te zeggen. Juist hier dient men uit te gaan van het peil van de betrokkene. De in 1.4 genoemde handleiding¹³ verschaft een lange lijst van z.g. 'stijlboeken', waarnaar verwezen wordt.

Uiteraard gaan aan de vaardigheid van het uitschrijven van de romp van een opstel (en ook van de inleiding ervan) een groot aantal vaardigheden vooraf. De voornaamste liggen op het gebied van taalbouw en woordenschat. Ten aanzien van deze vaardigheden moet men het opstel zien in het licht van het hele taalonderwijs.

Op één enkel punt willen we nog wijzen. De klassieke retorica verwacht, dat ook in de narratio het nuttige met het aangename verenigd wordt. Vooral in het begin dient men aan te sluiten bij het 'benevolum parare' van de inleiding. De lezer kan men welwillend stemmen, 'vermaken', door het regelmatig gebruik van voorbeelden en vergelijkingen. Natuurlijk is dit een eindeis; de jeugdige opstelschrijver moet men niet direct met een dergelijke eis confronteren. Hoewel: tenzij hij er aan toe is. Het 'gemiddelde' onderwijs wezen we immers af.

2.7 Het maken van het slot

In de retorische sfeer heeft de 'peroratio' altijd de inhoud gehad van 'samenfattend besluit'. In diezelfde richting denken Dean en Bryson¹⁷.

Bij de 'summary conclusion' willen ze nog 'een plan-van-actie' voegen. Dat houdt een antwoord in op vragen als: Wat hebt U, lezer, nu aan het hiervoor

gestelde? Wat moet U nu gaan doen? Wat moeten we doen? Niet altijd past een plan van actie.

Tenslotte willen we er nog op wijzen, dat het een idee van afgerondheid geeft om een draad van de inleiding in het slot af te breien.

2.8 Het nakijken van het opstel

Bijna steeds wordt erop gewezen, dat de opstelschrijver zijn produkt moet nazien, voordat hij het inlevert. Dat is een vaardigheid die apart aangeleerd moet worden, menen wij.

In onze opzet (met afzonderlijke fasen voor materiaalverzameling en bouwverschijnselen) kan dat nazien beperkt worden tot controle van zinswendingen, woordgebruik en spelling.

2.9 Het kiezen van de titel

We zijn er extra overheen gestapt, maar het opstel-in-examensituatie vereist nog een vaardigheid die men moet leren: het binnen korte tijd kiezen van een titel. Een vaste procedure is aan te raden. Met behulp van een reeks korte brainstormen kan dat binnen het raam van 10 à 15 minuten.

2.10 Kennis van een vaste procedure voor het maken van een beschouwend opstel

De laatste vaardigheid die we in dit hoofdstuk ter sprake willen brengen is er één die alle andere omvat: de leerling moet weten, wat hij achtereenvolgens moet doen. Met nadruk willen we onze lezers attenderen op het onbepaald lidwoord vóór 'vaste procedure'.

2.11 Slotconclusie van hoofdstuk 2

We zijn ons ervan bewust, dat de opdracht 'maak een opstel aan de hand van één van de onderwerpen' heel wat meer vaardigheden vóóronderstelt, dan wij hier hebben aangeboden. Het gaat ons meer om de ontdekking, dat er überhaupt vaardigheden vóórondersteld worden. We menen met de in hoofdstuk 2 genoemde de allervoornaamste te hebben opgesomd. In het volgende hoofdstuk zullen we bezien, hoe de hier genoemde vaardigheden in het onderwijs kunnen worden voorbereid.

3. DE CONSEQUENTIES VAN HOOFDSTUK 2 VOOR HET MOEDERTAALONDERWIJS

3.1 Leren materiaal te verzamelen

In dit hoofdstuk zullen we bekijken hoe het best de vaardigheden, die in het vorige hoofdstuk zijn vermeld, kunnen worden aangeleerd. Dat houdt dus in, dat wij de overtuiging zijn toegedaan, dat die vaardigheden apart aangeleerd moeten worden.

Ten aanzien van 2.1 is dat zonder meer duidelijk: niet zomaar kan men een brainstorm houden. Daar gaat zelfs een vrij lange voorbereiding aan vooraf (zoals U in het volgend hoofdstuk ook zult zien in de praktijk). Het houden van een individuele brainstorm kan in eerste aanleg het best in groepsverband

getraind worden. Men laat de groep dan associëren met een bepaald begrip als uitgangspunt. In het begin doet men dat door steeds weer terug te gaan naar het uitgangspunt; later door steeds te associëren vanuit het laatst genoemde woord. Zo ontstaat een levendige en stimulerende praterij, waardoor de denkhorizon verwijdt wordt. Men moet zich goed realiseren, dat de opmerking 'dat kan niet' niet thuis hoort in de brainstorm. Bij oefening in groepsverband is snelheid één van de eerste vereisten. Voor notatie van ideeën kan het schoolbord dienst doen; als overgangsstadium tot individuele brainstorm kan men individueel notities laten maken.

Aan de hand van algemene, maar individueel uitgewerkte opdrachten kan men toetsen hoever elke leerling is in de vaardigheid van het hersenhoezen.

3.2 Leren materiaal te selecteren

De vaardigheid materiaal te selecteren is een bundeling van de volgende vaardigheden:

- inzicht in de communicatiesituatie
- vaststellen van doel- en hoofdstelling
- het zichzelf stellen van vragen, aan de hand waarvan de resultaten van de brainstorm uitgelezeerd kunnen worden.

Grondvoorwaarde voor dit alles: het kunnen hanteren van denkreliaties.

Ten aanzien van dit laatste mogen we met een gerust hart verwijzen naar de vele oefeningen die in 1.1, 1.2, en 1.3 voorkomen. Ten aanzien van de daarvoor gestelde vaardigheden geldt, dat op elk niveau 'n didactiek te bepalen is. In hoeverre reflectie daarin een plaats kan hebben is afhankelijk van het abstractievermogen van de leerling.

3.3 Leren materiaal te rangschikken

Ook voor de in 2.3 vermelde vaardigheid geldt, dat die op elk niveau uitvoerbaar is. Het gaat immers niet om de juiste rangschikking, maar om 'n manier van indelen. Indeling is geen einddoel; men moet elke pieteputerigheid op dit gebied dan ook pogen te vermijden¹⁸.

Ten aanzien van de grondvaardigheid rubriceren kan verwezen worden naar de in 1.1, 1.2 en 1.3 vermelde oefeningen.

3.4 Leren een schema te maken

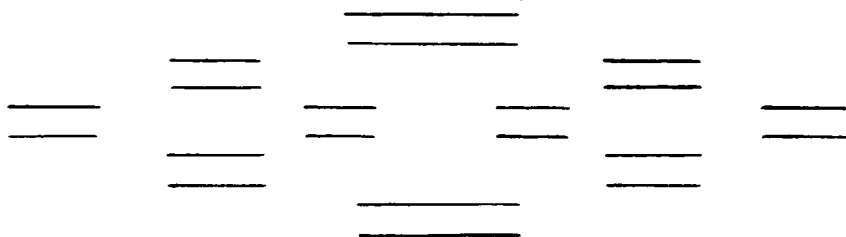
De in 3.3 genoemde rubriceeroefeningen zijn op zich genomen ook een training voor het schema maken. Eigenlijk is het schematiseren een algemene, niet uitsluitend taalkundige, vaardigheid. Op allerlei terrein kan die vaardigheid klassikaal geoefend worden. Ook hier gaat weer op, dat het veel meer gaat om 'n schema, dan om een bepaald soort. In ieder geval dient deze vaardigheid afzonderlijk te worden aangebracht.

3.5 Leren een inleiding te schrijven

In 2.5 stelden we, dat aan de hier genoemde vaardigheid er één in het associëren voorafgaat. Dat is weer een vaardigheid, die buitenstaanders de opmer-

king doet ontlokken: 'Dat heb je, of heb je niet.' Niets is minder waar. Het is onze ruime ervaring, dat iedereen zodanig kan leren associëren, dat hij elk onderwerp met willekeurig welk gegeven aan elkaar kan praten, c.q. schrijven. En dat is een vaardigheid, die binnen redelijk korte tijd is bij te brengen.

Ter oefening kunnen vele associatiesituaties dienst doen. Een hele originele trainingsmogelijkheid namen we over van Truus van den Heuvel²². Het betreft de z.g. 'associaties in 't veld'. De groep moet een woord verzinnen, dat in het bovenste vakje van de volgende tekening komt:



Vervolgens wordt langs de lijnen geassocieerd. Dan brengt men, als alle hokjes zijn gevuld, het onderste met het bovenste woord in verband en maakt binnen drie minuten een miniverhaaltje.

Een voorbeeld:

Fase 1) Verzinnen van het bovenste woord: ... 'krabbertje'.

Fase 2) Waar denk je aan als je aan krabbertje denkt? 1) jeuk; 2) botervloot.

Fase 3) A) Waar denk je aan als je aan jeuk denkt? 1) rug; 2) stout kind.

B) Waar denk je aan als je aan botervloot denkt? 1) koe; 2) slagschip.

Fase 4) A 1/2 Als je rug en stout kind ineen denkt, wat krijg je dan?: A' straf

B 1/2 Als je koe en slagschip ineen denkt, wat krijg je dan? B' admiraal.

Fase 5) Als je straf en admiraal ineen denkt, wat krijg je dan?: kielhalen.

'Krabbertje' en 'kielhalen' worden nu met elkaar verbonden. Hierover komt het volgende miniverhaaltje: '17e eeuwse straf: kielhalen, waarbij de gekielhaalde met een klein krabbertje de onderkant van de boot moet schoonkrabben.'

Nog een voorbeeld:

		spatbord		
	spetter		tomatensoep	
patsgeluid		lekker stuk	rood	rot
	reclame		schaamte	
		liever naakt dan namaak		

Miniverhaal: 'Zit je naakt op je namaakfiets, dan heb je wel degelijk een spatbord nodig.'

Bij associatieoefeningen is het van belang er tempo in te houden.

De soort oefeningen waar we hier op wezen zijn niet alleen zinvol als voorbereiding op het beschouwend opstel, maar kunnen een basis vormen voor allerlei

vormen van taalvaardigheid. Paul Dijkstra²³ meent, dat het rendement van ons taalonderwijs zou toenemen, indien we meer aandacht zouden besteden aan het creatief proces als zodanig. Het produkt krijgt in ons onderwijs alle aandacht, maar het complex van processen dat aan alle taalbeheersing voorafgaat, krijgt nauwelijks enige aandacht. Ondanks ons onderwerp kunnen we het geheel met Dijkstra eens zijn. Dit zal trouwens al gebleken zijn bij de vorige paragrafen (b.v. 2.1 en 3.1)²⁴.

3.6 Leren uitschrijven

Zoals al gezegd in 2.6 komen bijna alle oefeningen op het taalterrein ten goede aan de hiergenoemde vaardigheid. Naar onze mening is het vooral leerzaam kortdurende en duidelijk gerichte stelopdrachten als voorbereiding op het beschouwend opstel te geven. Kortdurende oefeningen, omdat die tenminste enige garantie inhouden, dat alle aandacht aan stilistische - en niet aan compositorische - problemen besteed kan worden.

Zeer nuttig zouden ook oefeningen in taalbouw zijn, indien men een taalbouw-analyse hanteert die niet - zoals veelal de traditionele ontleding - neerkomt op 'hoepeltjes-springerij'. Inzicht geven in taalstructuur kan voor bepaalde leerlingen nuttig zijn: taalbeheersing d.m.v. taalbeschouwing. Het uit elkaar halen van zinnen (en weer in elkaar zetten), zoals Boersma dat voor de basisschool heeft gepropageerd²⁵, kan al in de laagste klassen van de basisschool geschieden. Vooral wanneer men de verschillen bij het weer in elkaar zetten op semantisch gebied bespreekt, vormen dergelijke syntactische oefeningen een goede basis voor taalbeheersing.

Zoals al eerder gesuggereerd is, moet men juist bij de begeleiding van en de verhoging van de stilistische kwaliteiten individueel te werk gaan. Algemene, d.w.z. openbare, besprekingen, hebben door hun psychologische bijwerking meestal weinig zin.

Het vinden van voorbeelden kan als aparte vaardigheid in allerlei vormen getraind worden.

Het mag als algemeen bekend verondersteld worden, dat invuloefeningen slechts een zeer betrekkelijke waarde hebben.

3.7 Leren een slot te maken

Voor het produceren van een slot van een beschouwend opstel zou nogal wat gevegd worden van de auteur als hij niet zelf het schema gemaakt zou hebben. Voor het maken van een beschouwend opstel is het samenvatten van teksten van anderen dan ook geen vooroefening. Men kan praktisch alleen binnen de opstelsituatie redelijk oefenen op de vaardigheid van 2.7.

3.8 Leren nakijken

Men dient de leerling expliciet het nakijken als vaardigheid bij te brengen. Het is namelijk niet vanzelfsprekend, dat de leerling zijn eigen werk kan nakijken. Daarvoor is een bepaalde manier van afstand-nemen noodzakelijk. Dat hoeft helemaal niet speciaal m.b.v. schriftelijke taalbeheersing te worden bijgebracht.

3.9 Leren te kiezen uit het lijstje titels

Het kiezen binnen zeer korte tijd van een titel is aan te leren.

Laat de leerling telkens eerst die titels wegstrepen die hem om een of andere reden niet bevallen, met dien verstande, dat hij er een klein aantal overhoudt. Een korte brainstorm over elk van de overgeblevene geeft al snel een indicatie welke de beste is.

3.10 Leren werken volgens een vast plan voor het beschouwend opstel

De in 2.10 genoemde vaardigheid kan men aanbrengen door van begin af aan de opdracht tot het maken van een beschouwend opstel vergezeld te doen gaan van een werkschema (met tijdsindeling). Men moet een dergelijk werkschema niet te gauw verwisselen voor een ander.

Vanaf het derde leerjaar in het voortgezet onderwijs is naar onze mening een dergelijk schema mogelijk:

A. Opsomming van de titels.

B. Keuze van onderwerp.

B 1. Streep bij eerste lezing al een aantal titels door, waarvan je niets denkt te weten.

B 2. Ga door met doorstrepen tot je er maximaal drie, minimaal twee overhoudt.

B 3. Houd je dan gedurende drie minuten per overgebleven onderwerp bezig met een brainstormpje; noteer daarbij je ideeën puntsgewijs.

B 4. Kies dat onderwerp, waarbij je het meest gehersenhooft hebt.

C. Ga nu nog eens vier minuten brainstormen over je gekozen onderwerp.

D. Bedenk een doelstelling voor je opstel. Zie je ook al wat het voornaamste is, dat je gaat overbrengen (hoofdstelling)?

E. Wat kun je in verband met die doelstelling (en hoofdstelling) uit datgene wat je bij elkaar gebrainstormd hebt niet gebruiken? Heb je trouwens genoeg argumenten om je standpunt te verdedigen? En is je materiaal levendig genoeg (voorbeelden), denk je?

F. Er waren vier manieren om je materiaal te rangschikken. Maak een basispatroon met behulp van een van de vier criteria: tijd, plaats, onderwerp of causaliteit.

G. Bedenk een gek idee voor 'n inleiding. Het hoeft niets met je onderwerp te maken te hebben; vergelijk het nu met je onderwerp.

Als de inleiding je na het uitschrijven niet bevalt, begin dan opnieuw; je moet er nog even inkomen.

H. Schrijf de romp van het artikel aan de hand van je schema uit. Je moet daarbij overwegen, of je de doelstelling en de hoofdstelling wel of niet aan de lezer meedeelt.

I. Maak een slot. Dat houdt in: een korte samenvatting (zie schema); een plan van actie (als dit te maken is) en kom zo mogelijk terug op iets uit de inleiding.

J. Controleer alles nog even op zinsbouw, woordgebruik en spelling.

K. Als je het nog wilt overschrijven, en je hebt er nog tijd voor, doe dat dan. Vergeet niet om daarna nog eens de zaak op spelling door te nemen.

Het is onze (beperkte) ervaring, dat leerlingen (uit welk schooltype ook) snel met een dergelijk werkschema leren werken en op een gegeven ogenblik ook zonder instructies kunnen, als dat schema niet teveel wijzigingen in de loop van de jaren ondergaat.

4. TOEPASSING IN 'N PRAKTIJK

4.0 Inleiding

We hopen duidelijk gemaakt te hebben, dat we van mening zijn, dat de meeste vaardigheden die aan het opstel vooraf gaan, apart aangebracht dienen te worden. Dat menen we niet alleen op gronden die we hiervoor hebben genoemd, maar ook, omdat we ervan overtuigd zijn, dat de meest gangbare didactiek t.a.v. het opstel onvoldoende is. Die meest gangbare didactiek bestaat hierin, dat de opdrachtgever de titels uitrekt, de produkten int en corrigeert, en de resultaten (gezamenlijk) bespreekt.

We hebben ergens eens opgestoken, dat een dergelijke aanpak zo goed als geen rendement heeft, wanneer men 4 à 6 opdrachten per jaar geeft.

Als je je realiseert hoeveel vaardigheden er nog meer zijn dan wij opgesomd hebben en die eveneens vóórondersteld worden bij het opstellen (denk eens aan kwaliteiten op het gebied van logisch denken), dan is een slecht rendement bij een te grove aanpak heel gemakkelijk in te denken ²⁶.

Onze inzichten hebben we op zeer eenvoudige wijze in twee klassen van de Ludgerusschool in Utrecht op hun waarde getoetst. Zonder enige ervaring hebben Gerard en Wim de klassen 5 en 6 van deze basisschool met onze werkwijze geconfronteerd. Het in de volgende paragrafen genoteerde poogt daarvan een eerlijk verslag te zijn. Tal van fouten zijn gemaakt; vele moeilijkheden kwamen onverwacht. Het feit dat beiden als practicant slechts eenmaal per week in die klas komen, was een extra handicap. Specifieke moeilijkheden kwamen voort uit de omstandigheid, dat de Ludgerusschool vooral bevolkt is met kinderen van ouders, die men als 'minstgeschoolden' classificeert. Daarbij kwam nog, dat het type onderwijs op die basisschool traditioneel is, met strakke lesvormen.

De lessen vonden eenmaal per week op vrijdagochtend plaats, en duurden driekwart tot een heel uur.

Om ons artikel niet te lang te maken hebben we slechts het verslag uit één van de klassen opgenomen, en wel uit de zesde klas.

4.1 Eerste les: associatieoefeningen die uitgaan van hetzelfde woord

De oefeningen vertonen een ontwikkeling van gemakkelijk naar moeilijk, van emotioneel naar zakelijk.

Lijn van de les:

1. De lk (= leerkracht) noemt een emotioneel woord (vader, school, TV, broer,

kwekeling); eventueel zet hij 't woord op het bord. De ll (= leerlingen) moeten nu associëren, steeds uitgaande van dat ene woord.

2. Na \pm 5 woorden schrijft de lk woord op bord; drie ll schrijven de uit de klas komende associaties op.

3. Na \pm 4 keer vindt een korte evaluatie plaats van de ontstane rijtjes: welke woorden horen niet thuis in dit rijtje?

4. Eén leerling gaat de klas uit. Er wordt een woord gekozen en geassocieerd. Teruggekomen moet de leerling het beginwoord vinden door systematisch denken.

5. Associëren met klanken als begin.

6. Idem met onbetaand woord.

7. Individueel wordt nu schriftelijk geassocieerd op 'TV', 'hok' en 'kwekeling'. Evaluatie van de les:

ad1: Het bleek om organisatorische redenen op een gegeven ogenblik nodig om het opnoemen van ass. vooraf te laten gaan door vingeropsteken.

ad2: Op bord verschenen 'bord' en 'boek'. Het ging nu sneller. Lastig was de ll steeds weer terug naar het uitgangswoord te krijgen.

ad3: Spellingfouten moesten verbeterd worden. Opvallend was, dat de ll pas na zes ass. op 'bord' aanlandden bij het bord waarvan men eet.

ad4: 'Pan' werd niet geraden; 'auto' wel.

ad5: Snelste vorm van associatie.

ad6: Door woordkeuze ging dit lijken op twee.

ad7: De ll kregen 2 minuten de tijd voor ieder woord.

Kwantitatief kunnen de resultaten als volgt beoordeeld worden: Het gemiddeld aantal woorden per kind per minuut, en over de drie woorden gezien, was: 2,5 woorden.

Kwalitatief luidt onze beoordeling: De voorkomende associaties waren: betekenisassociaties; klankassociaties; betekenis- en klankassociaties in één rij.

Van de 16 relaties van Oberer (zie FOKKEMA, D. Kinderpsychologie en Opvoedkundige psychologie, Groningen 1968⁷, blz. 132 e.v.) kwamen vooral voor geheel-deel-relatie; de substantierelatie; middel-doel-relatie; en de classificeerrelatie.

Opmerkingen over de les: Waarschijnlijk te lange les met te weinig afwisseling in de presentatie. De volgorde van de uitgangsworden was verkeerd; beter is beginnen met klankassociaties (zie 5).

In de groep en mondeling gaat het associëren aanzienlijk beter en sneller dan individueel en schriftelijk. Klassikaal mondeling kwamen we ongeveer tot een gemiddelde van 15 woorden per minuut (t.o. 2,5). Daarom schriftelijk nog niet zien als oefening, maar als controle.

4.2 Tweede les: associatieoefeningen d.m.v. door-associëren

Gezien het lage peil van associëren, dat in de vorige les tot uiting kwam, vonden we het nodig het associatievermogen nog meer te oefenen.

Lijn van de les:

1. Leerkr. noemt achtereenvolgens de volgende beginklanken: au, oo, ie, grr. Dit klassikaal en mondeling associëren. Steeds wordt op de laatste klank doorgeassocieerd.
2. Associëren op een onomatopée. Dit als overgang naar 3.
3. Associëren op emotionele woorden: St. Nicolaas, schoolreisje, vrij en maanreis.
4. Nu individueel schriftelijk op kerk (3 min.). Doel: controle.
5. Door de klas heen kettingassociaties (mondeling); daarna op papier.
6. M.b.v. bord associëren op muziek, kerkhof, straf.
7. Tenslotte op papier met: huis, vakantie, milieuverontreiniging.

Evaluatie van de les:

- ad1: Zeer snel: gemiddeld 20 'woorden' per minuut.
- ad3: Nu maar gemiddeld 15 woorden.
- ad4: Voordeel: afwisseling. Kwantitatief beoordeeld: gem. aantal per min. : 6!
- ad5: Aandringen op snelheid stimuleert.
- ad6: Controle op bord weggelaten. Associaties gemiddeld 25 p/min!!
- ad7: Kwantitatieve beoordeling: gem. aantal wo/min. van huis, vakantie en milieuverontreiniging tezamen is 8,5. Dat verschilt nogal wat met het eindresultaat van de vorige les (2,5 wo/min). Kwalitatieve beoordeling: Opvallend is dat niemand last heeft met de opdracht. Af en toe grijpt men terug op een eerder geschreven woord en associeert daarop verder. Een lettergreepige woorden vormden de helft van het aantal gebruikte woorden.
- De conclusie lijkt gewettigd, dat associëren op associaties gemakkelijker is dan associëren op stamwoorden (zie les 1).

4.3 Derde les: combinatie van les 1 en les 2

In de derde les werden oefeningen gemaakt in de trant van les 1 en 2. Het nieuwe element, dat we inbrachten, was: in plaats van woorden als uitgangspunt zinnen. Heel bewust gingen we dus werken in de richting van een 'titel'. Het begrip 'titel' werd uitgelegd.

Opmerking: Deze keer letten we er speciaal op, dat veelvuldig gebruik gemaakt werd van de mogelijkheid terug te grijpen op reeds eerder genoemde associaties. Vandaaruit kan men namelijk weer opnieuw, zij het in andere richting, starten. Dat is van belang om het stokken van de associatiestroom tegen te gaan. De ll kunnen zo de volle tijd benutten.

Opmerking 2: Het peil van associëren bleef op hetzelfde aantal wo/min: 8.

Opmerking 3: Het associëren binnen een 'titel' leverde nog heel wat moeilijkheden op.

4.4 Vierde les: associëren op 'titels'

We begonnen met een woord als 'titel' en eindigden met een tekst(je) als 'titel'. Presentatiewijze: klassikaal, mondeling, controle, bord. Ook werd er individueel schriftelijk gewerkt.

Er was sprake van enige verbetering, in verhouding met de vorige les.

4.5 Vijfde les: selecteren van het brainstorm-materiaal

Uiteraard moest eerst worden uitgelegd: het begrip 'doel(stelling)'. De 11 begrepen dit - tegen onze verwachting in - zeer snel. (Het blijkt, dat inzicht in communicatie gemakkelijk is bij te brengen.) Mogelijk, dat de aanschouwelijke en algemene manier van presenteren daartoe heeft bijgedragen. Materiaal van brainstormen uit vorige lessen werd gebruikt om te leren selecteren. Eerst gebeurde dat klassikaal, later schriftelijk individueel.

Boven verwachting gaat het selecteren redelijk goed.

4.6 Zesde les: (herhaling van les 5)

4.7 Zevende les: oefenen met vast werkschema (zie 3.10 tot uitschrijven)

Er werd een stencil uitgereikt, waarop een werkschema stond. In vergelijking met het schema van 3.10 was het onze simpel. Wij meenden het schema zodanig aan de 11 te moeten aanpassen, dat we het rangschikken en de daarop volgende handelingen sterk vereenvoudigd hebben. Na uitreiking werd het stencil besproken aan de hand van een voorbeeld. Dit duurde vijf kwartier.

4.8 Achtste les: titel kiezen - brainstormen - selecteren

De 11 werden in het kiezen van een titel geoefend. Eerst klassikaal op het bord, daarna met opgegeven titels schriftelijk (individueel). Voor de wijze waarop dat uitkiezen ongeveer plaatsvond zie 3.10. Met de drie gekozen titels moesten de 11 gaan brainstormen. Dit weer eerst gezamenlijk, daarna individueel op papier. De titel die de meeste associaties opleverde werd voor verdere selectie gebruikt.

4.9 Negende les: afronding van de opdracht uit les 8

Met het geselecteerde materiaal werd door de 11 zodanig aan de hand van het werkschema verdergearbeid, dat tenslotte een opstel ter tafel lag. Overziet men de hele produktie, dan moet geconcludeerd worden, dat we voor de rangschikking geen goede oplossing gevonden hebben. Kennelijk is daar het simplificeren van punt 2.3 debet aan. In een nieuw programma zal nog weer eens gepoogd worden hiervoor een oplossing op het niveau van basisschool klas 6 te vinden.

4.10 Slot hoofdstuk 4

Voor deze groep 11 was kenmerkend, dat zolang gedaan moest worden over het begin van het programma. Kwam dit door hun te kleine woordenschat? Of werkte de gewoonlijke manier van lesgeven niet stimulerend op de autoproduktiviteit? Het selecteren konden de 11 zo gemakkelijk aan, dat de gedachte gerechtvaardigd lijkt, dat de 11 met ons rangschikkingsmiddel onderschat zijn.

5. EINDCONCLUSIES

Het voornaamste wat we met dit artikel willen bereiken is het inzicht, dat taalvaardigheden een bundel van vaardigheden zijn; dat men daarom een bepaalde vorm van taalbeheersing tegemoet moet treden met een gelaagde didactiek; dat men bij die didactiek moet uitgaan van de taalbeheersing van het kind;

dat dus één zaligmakend recept niet te maken is;
dat men een werkschema moet aanleren, zodat op z'n minst de compositorische
van de stilistische vaardigheden worden gescheiden.

Utrecht, februari 1971

Noten:

1. GROOT, A. D. de Vijven en zessen. Groningen, 1966.
2. BRINKE, J. S. ten e. a. Grote Schoolmaak. Groningen, 1969. (Zie 4. 130, pag. 45 e. v.)
3. GODSCHALK, F. T. e. a. The measurement of writing ability. New York, 1966.
4. Iedere taalgebruiker is in principe in staat een oneindig aantal zinnen te verstaan en te produceren. Dat kan hij door z'n 'competence'. Volgens Chomsky beschikt de taalgebruiker in zijn competence over regels die de systematiek van zijn taal uitmaken. (zie DIK, S. C. e. a. Beginnelen van de algemene taalwetenschap. Aula 448. Utrecht, 1970, pag. 72 e. v.)
5. Zie KOHNSTAMM, G. A. e. a. Het taal-denk-programma. In: Kleuterwereld jg. 15, pag. 221 e. v.
6. Getuige zijn interview in Vrij Nederland heeft K. zelf in de gaten, dat de kleuters van z'n programma slechts produceren leren. Maar conclusies trekt hij er niet uit. Delen van z'n program komen in dat van Theunissen.
7. Wat dat betreft heeft de basisschool een hele voorsprong op het V. O. De scheiding der vakken wordt in het V. O. nog geaccentueerd door de scheiding in leerkrachten. De gebrekkige didactische opleiding van de docent doet de rest. Merkwaardig overigens, dat één en dezelfde wetgever voor de ene leerkracht-in-spe 72 hospiteeruren verlangt, van de andere drie jaar lang gemiddeld een dag per week praktijk. De stelling, dat in het onderwijs de betaling omgekeerd evenredig is met de didactische vooropleiding, ziet er redelijk uit.
8. Voor een literatuurlijst hierover: Meermoer 1. Purmerend, 1970.
9. Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs; B. Moedertaalonderwijs Groningen, 1967, pag. 71 e. v.
10. EVERS, F. en L. van Gelder. Nederlandse taal. Groningen, 1968. Hst. IV.
12. REIJNDERS, B. M. Dagelijks taal. Groningen, 1979, Hst. 5.
13. DIS, L. M. van, e. a. Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal; Amsterdam etc. Vierde druk. Pag. 40 e. v.
15. ELSINGA, C. J. en H. geven in hun Wegwijzer naar opstel, brieven, parafrase en samenvatting (Amsterdam etc. 1969⁵) wel een aantal gunstige aspecten te zien.
16. Zie vooral over brainstorm: SATTLER, W. M. en N. E. Miller Discussion and Conference. Eaglewood Cliffs, 1968. Pag. 154 e. v. Zie ook literatuur daar.
17. DEAN, H. H. and K. D. Bryson. Effective Communication. Eaglewood Cliffs, 1961².
18. BOER, H. e. a. Schriftelijk rapporteren. Aula 54. Utrecht etc. 1967. Pag. 72 e. v.; hierin komt ook het indelen aan de orde. Naar ons inzicht veel te ingewikkeld.

19. LAUSBERG. Handbuch der literarische Rhetorik. München, 1960. Zie pag. 262.
20. Dean en Bryson (Hst. II) delen elk artikel in drieën: inleiding - romp - slot.
21. SPIEGHEL, H. L. Twee-spraec. Ruygh-bewerp. Kort begrip. Rederyck-kunst. ed. W. J. H. Caron. Groningen, 1962, pag. 185.
22. Zie Letterscheppen. Stencilverslag van T. v. d. Heuvel. Ped.-did. Inst. Utr.
23. zie Dijkstra's artikelen in Levende Talen 1970.
24. zie ook: DIJKSTRA, P. en T. v. d. Heuvel in Meermoer 1 pag. 76 e.v.
25. BOERSMA, U. De syntaxis op de lagere school. Groningen, 1960.
26. Over logisch denken en opstel zie men: EMMET, E. R. Logisch denken Aula 73, Utrecht etc. 1967⁶, pag. 13 e.v.

'GEDACHTENRUIL' MET P, G en W

W. Drop

De redactie van MOER heeft me gevraagd de gedachtenruil al direct bij het verschijnen van dit artikel heel kort te beginnen. Ik doe dat graag. Maar om te beginnen wil ik P, G en W complimenteren, en dat waarachtig niet om een fraai dekzeiltje te trekken over een stapeltje 'bezwaren'.

Het belang van hun artikel is m.i. tweeledig. In de eerste plaats demonstreren ze overtuigend dat een theoretische analyse van een communicatiedaad in taal (het opstel) de kortste weg wijst naar praktische verbetering. In de tweede plaats zijn ze realistisch en toetsen op heldere wijze hun denkbeelden aan de praktijk.

Waar ik van die denkbeelden afwijk, trek ik hun eigen principes door. Ik dacht dat een iets verfijnder analyse dan die van Dean en Bryson tot consequenties leidt, die P, G en W welkom zullen zijn. In een artikel dat binnenkort in Levende Talen verschijnt, zet ik uiteen dat voor het informer de eisen van waarheid en representativiteit fundamenteel zijn. Met representativiteit bedoel ik daarbij, dat informatie die niet compleet is (kan zijn), in ieder geval alle oordeelsmogelijkheden moet openlaten. Uit die eisen van waarheid en representativiteit volgt, dat een informatief opstel niet op een opgegeven titel mag (en kan) worden geïmproviseerd. En daarmee vervalt de brainstorm-techniek als middel om het feiten-materiaal bij elkaar te krijgen. De feiten moeten door 'documentatie', door vragen aan betrouwbare mondelinge of schriftelijke bronnen, bijeengebracht worden.

Ook het overtuigende/overredende (samen: persuasieve) opstel moet van ware