

informatie gebruik maken, wil het voldoen aan de minimale eisen van morele aanvaardbaarheid. Bij een hogere morele standaard is ook representativiteit van de informatie noodzakelijk. Men 'mag' niet iemand tot één oordeel brengen door alle andere oordeelsmogelijkheden zoveel mogelijk af te sluiten. Ook dit soort opstel kan dus niet buiten 'documentatie'.

Alleen voor de derde categorie opstel, het diverterende¹, kan ik de brainstorm en de aangevoerde associatietechnieken geheel aanvaarden. Dit is ook het enige soort dat men al improviserend op een opgegeven titel goed kan schrijven. Waarheid, noch representativiteit van de dingen die erin voorkomen, zijn voor de lezer van wezenlijk belang. Het gaat er alleen om in hoeverre het geschrevene voor effectief 'tijdverdrijf' (tot en met de meest verheven categorieën daarvan in de literatuur!) zorgt.

Ik zou dan ook onder verwijzing naar mijn spelregels voor het communicatiespel 'opstel'² aan P, G en W willen voorstellen hun gedachten verder uit te bouwen. Verder zou ik graag een bondgenootschap met ze willen sluiten tegen de ongedifferentieerde opstelopgave op opgegeven titel. Voor zover dit opstel informatief of persuasief moet zijn, is het m.i. volstrekt realistisch aan te tonen - met de stukken én de brokken - dat het alleen na voorafgaande, en apart te beoordelen, documentatie tot een zinnig einde is te brengen. Creatieve technieken voor stofverzameling zijn geheel op hun plaats bij de creatieve opdracht voor een diverterend opstel. Of aan dit soort opstel een zo primaire plaats moet worden ingeruimd als Dijkstra voor ogen schijnt te staan, is een vraag apart. Deze is niet te beantwoorden zonder een helder inzicht in de onderwijsdoelstellingen en in het overdrachtsmechanisme in het schrijven van verschillende soorten communicatie.

1. Evocatief vind ik minder juist, want informatie én persuasie kunnen heel wel evocatief (moeten) zijn. Waarschijnlijk vindt men de meeste evocatie in de diverterende communicatie - men denke aan de literatuur. Maar een gelijkstelling lijkt me niet verantwoord.
2. In Levende Talen 275 (februari 1971), pag. 77-83.

DE JONGENS HEBBEN DE PEST AAN NEDERLANDS

Gesprek met A.C.F. van Dijk, directeur van de R.K. M.T.S. in Rotterdam.

Heleen Wientjes

Een energiek man, bewegeijk, vaak op het puntje van zijn stoel. Hij praat met z'n mond en met z'n handen; ik heb de indruk dat hij zijn woorden beetpakt en naar me toe schuift. Wat hij zegt is weloverwogen, maar hij spreekt snel, driftig nu en dan ('zet die bandrecorder maar aan, maar ik vloek wel eens tussendoor'). Een korte, soms half afgemaakte vraag is voor hem voldoende

aanleiding om minutenlang achter elkaar aan het woord te zijn.

Gebrek aan geschikt lesmateriaal

Wie zijn uw leerlingen?

In de eerste plaats jongens van de mavo of met drie jaar hbs, die hier dan meteen in de opleiding komen. Daarnaast krijgen we jongens van de lts, die eerst een schakelklas moeten doorlopen (met 4 uur Nederlands per week). Aan het eind van de schakelklas is er een overgangsexamen, waar ook het vak Nederlands geëxamineerd wordt, zo ongeveer op het niveau van een mavo-examen.

Bij het mts-examen is Nederlands geen onderdeel meer; in de eerste twee jaar van de opleiding staat het nog wel op het rooster, in het derde jaar niet meer; maar desondanks doe ik dan toch nog een uur per week Nederlands met ze.

Wat doet de schakelklas aan Nederlands, die 4 uur in de week?

De jongens die van de lts komen zijn betrekkelijk taalarm. Het beroerde is nu, dat de hele boekenmarkt maar één boekje oplevert waarmee we kunnen werken, dat de richting uitgaat waarin wij het zoeken (het boek: M. J. den Held: Noteren en Rapporteren, uitgegeven in Amsterdam bij de stichting IVIO). U ziet hier helemaal geen grammatica, geen invuloefeningetjes, maar: probleemstellingen over onderwerpen die in het dagelijks leven voorkomen, die de jongens herkennen en zich in kunnen denken. Het is eigenlijk een serie opdrachten die ze straks, als ze in het bedrijf staan, moeten kunnen vervullen. Bijvoorbeeld: hier staat een telefoongesprek tussen de vrouw van een zieke werknemer, en een bedrijfsleider. Uit dat betrekkelijk lange gesprek moeten de vier relevante gegevens gehaald worden. De bedrijfsleider pikt ze niet alle vier op. Welke mist hij, en waarom zijn de gemiste gegevens belangrijk? Kijk, zo zijn de leerlingen met taal bezig terwijl ze zien dat taal belangrijk is, een functie heeft. En dan willen ze wel werken, dan leren ze.

Dit is heel duidelijk doelgericht onderwijs; maar als ik naga wat de examen-eisen mavo zijn, (en het overgangsexamen staat ongeveer op mavoniveau), dan moet u toch nog andere dingen doen? Ik kan me voorstellen dat daarbij onderwerpen aan de orde komen die veel minder direct praktijkgericht zijn, die veel minder aanslaan bij de leerlingen.

Ja, we hebben ook ervaren, die invul-oefeningetjes (stijl, spelling, woordenschat) bijvoorbeeld, daar kunnen we niks mee beginnen. We hebben al verschillende boekjes geprobeerd, maar we zijn er nog lang niet, we kunnen onze draai niet vinden. Je gaat je dan ook afvragen: waarom doe ik dit eigenlijk, waarom laat ik ze die oefeningen maken?

't Liefste zou ik dat praktijkgerichte werk centraal stellen. Iets kunnen verwoorden, schriftelijk of mondeling, is gewoon het belangrijkste. Om dat te leren heb je een stel werkstukken, en ieder werkstuk brengt problemen mee.

En als dan zo'n probleem blijkt, als 't ergens fout zit, met grammatica bijvoorbeeld, dan ga je dat behandelen. Maar de moeilijkheid is dan: je kunt daarvoor geen vast programma ontwerpen, je kunt er geen boekjes voor kopen. 't Zelfde geldt voor het vergroten van de woordenschat: daar heb je ook leergangen voor die pretenderen een aantal woorden en uitdrukkingen te geven die de gemiddelde Nederlander moet kennen. Ik zou wel eens willen weten: wie is die gemiddelde Nederlander? Wie bepaalt welke woordenschat onze jongens moeten hebben?

Als je gewoon gaat kijken wat voor spreekwoorden de jongens kennen, dan valt dat bar tegen. Maar ze zijn wel in staat een sappig stuk Amsterdams, met heel specifieke uitdrukkingen, perfect te herkennen en aan te voelen. Dat leren ze niet uit boeken. Van die boeken moeten ze een aantal spreekwoorden leren, zomaar, op een rijtje, zonder enig verband. Of synoniemen, die gewoon onder elkaar gezet zijn, alfabetisch of zo. En dat moeten ze dan uit hun hoofd leren. De leraar heeft iets concreets om te overhoren, hij kan lekker kijken of ze hun lesje geleerd hebben. En op zo'n manier, eerlijk, hebben de jongens de pest aan Nederlands.

U zei net dat de jongens die van de lts komen betrekkelijk taalarm zijn. Ik kan me voorstellen dat u daar toch iets aan wilt doen. U vindt de bestaande schoolboeken niet bevredigend, hebt u geprobeerd een andere oplossing te vinden?

Je moet zelf je programma maken eigenlijk. Maar dat is moeilijk en tijdvretend. Bovendien weet ik echt niet altijd hoe ik verder moet; soms zijn we een aardig eind op weg, maar dan moeten we ergens bijtanken, dan komen we gewoon kennis te kort. En je weet niet altijd wáár je moet tanken.

Hebt u een concreet voorbeeld daarvan?

Met grammatica heb ik niet zoveel moeilijkheden; dat is logisch, overzichtelijk, daar weten de docenten en de leerlingen goed weg mee. Maar die woordenschat bijvoorbeeld: als ze een stuk tekst moeten maken (bijvoorbeeld de opdrachten uit het boek wat ik net noemde), dan geef ik ze daarbij de opdracht dat ze alle woorden waarvan ze de betekenis niet precies kennen, moeten onderstrepen. Behalve hun werkstuk moeten ze dan ook een lijstje inleveren van alle onderstreepte woorden, met daarnaast de verklaring van ieder woord. En dan prik ik in de les of inderdaad alle niet-onderstreepte woorden bekend zijn. Dat doe je een tijdje, maar dan wil je verder, en hoe ???

Doelgericht onderwijs

In het derde opleidingsjaar werk ik sterk praktijkgericht; ik geef per week een uur bedrijfsrespondentie.

Wat is dat, en waarom doet u dat?

Ik heb eens een onderzoekje gedaan, niet wetenschappelijk verantwoord hoor, meer een steekproef. Ik ben naar een aantal bedrijfsleiders toegestapt, en heb

ze gevraagd: 'Welke jongens van de mts maken promotie?' En wat bleek: de jongens die goed konden rapporteren!

Iemand kan een heel goed technicus zijn, z'n directe chef is zeer tevreden over hem. Zo tevreden zelfs, dat hij die knaap niet meer kwijt wil. Hij zal zelden degene zijn die zo'n jongen voordraagt voor promotie, hij kijkt wel uit. Wat gebeurt er nu in een bedrijf: een jongen van de mts komt daar net kijken, en z'n chef schuift de vervelende karweitjes op hem af; bijvoorbeeld de rapportage ('jij hebt toch Nederlands gehad op school'). Een rapport gaat door naar hogere regionen. De eerste keer zegt de bedrijfsleider dan: 'een aardig rapport, van wie is dat? Van ene Jansen, ken ik niet.' Twee maanden later krijgt hij weer een goed rapport, weer van Jansen. De derde keer kijkt hij eerst wie het rapport geschreven heeft, ziet 'Jansen', denkt 'verrek, dat kon wel weer 's goed zijn'. Hij gaat er dan echt voor zitten om eens goed te lezen. Op het moment dat er verschuivingen in het bedrijf zijn denkt de bedrijfsleider: 'die Jansen, daar zit wat in, laten we die eens in die nieuwe functie zetten.'

En daarom: de jongens moeten bij ons niet alleen leren goede technici te worden, maar ook mensen die helder en efficiënt aan anderen duidelijk kunnen maken waarmee ze bezig zijn.

Hoe leert u ze dat?

Ik zag op een gegeven ogenblik die geprogrammeerde instructie van Van der Werff (F.C. v.d. Werff: Hoe maak ik mijn geschriften leesbaar, Rotterdam 1966). Daarin vond ik veel dat ik kon gebruiken. Natuurlijk is dat boek niet geschreven voor technische scholen, maar de punten waar Van der Werff van uitgaat, zijn belangrijk in iedere communicatiesituatie. En die heb ik eruit gepikt, daaromheen heb ik een soort cursus geschreven.

Kunt u aangeven wat die belangrijkste punten zijn?

De factor leesgemak bijvoorbeeld. Als je gaat schrijven dan ga je aan iemand schrijven. Dat kan één persoon zijn, of een heel groot publiek. Wat nu voor de één een begrijpelijke tekst is, is voor iemand anders soms volkomen onbegrijpelijk: voor iemand die dagelijks aan de lopende band werkt moet je makkelijker schrijven dan voor iemand die een universitaire opleiding heeft.

De mts'er staat in zijn latere werk voor de taak om zowel naar beneden als naar boven informatie door te geven. Hij moet zich bewust zijn van het feit dat je voor beide groepen een ander taalgebruik moet hebben, als je tenminste begrepen wilt worden.

Dit is een principe dat voor iedereen geldt. Hoe werkt u dit concreet uit? Van der Werff werkt met de categorieën van Flesch¹. En dat is dan: gemiddelde zinslengte en gemiddelde woordlengte. Een korte zin, korte woorden, zijn gemakkelijker leesbaar dan lange idem.

1. o.a.: Flesch, R: The art of readable writing, New York etc. z.j.

Daarnaast: een concrete tekst, met concrete woorden en voorbeelden, is gemakkelijker leesbaar dan een tekst met veel abstracties.

En dan wat men het 'menselijk element' noemt: een tekst waarin de lezer wordt aangesproken met 'u', waarin de schrijver het over zichzelf heeft als 'ik', is plezierig om te lezen. Dat spreekt de lezer meer aan dan een tekst vol met 'men' en 'er'.

Rondom dit soort punten heen heb ik lessen gemaakt (gedeeltelijk overgenomen ook van Van der Werff), met telkens een stuk theorie en een oefening. Voor de oefeningen haalde ik vaak het materiaal uit de dagelijkse praktijk van de leerlingen.

Een ander belangrijk onderwerp is: het kunnen rangschikken van een (grote) hoeveelheid informatie: eigenlijk komt dat erop neer dat ze een logische hoofdstukverdeling kunnen maken, waaronder dan weer onderverdelingen, tot dat we uiteindelijk bij de alinea's komen.

En als de daarmee bezig bent, kom je op de vraag: wat is het doel van de informatie die je doorgeeft. Ze krijgen bijvoorbeeld een heleboel materiaal over tarifiëring (het werken op stukloon). Dat materiaal moeten ze rangschikken. Een rangschikking is afhankelijk van het doel van je uiteindelijke stuk: je kunt bijvoorbeeld vooral de lezer willen informeren over het rendement voor het bedrijf bij invoering van tarifiëring. Of je kunt als belangrijkste vraag stellen of de sfeer in een fabriek beter of slechter wordt bij zo'n systeem.

Afhankelijk van dat doel ga je dan je materiaal indelen; hetzelfde materiaal zal op een andere manier onder elkaar gezet worden als je een ander doel hebt. (Van Dijk laat me de lessen zien: een serie stencil-uitgaven van ieder 3 à 4 pagina's; hij noemt het lesbrieven. Iedere lesbrieft heeft een van de genoemde punten als onderwerp. Een lesbrieft wordt telkens gevolgd door een opdracht. Bij de les over 'het rangschikken van verzamelde en geïnventariseerde punten voor een rapport' b.v. krijgen de leerlingen een lijst 'steekwoorden' over tarifiëring, met de opdracht: 'rangschik deze onderdelen, en schrijf de rangschikking zodanig op dat het indelingsschema van hoofdstuk 1 zichtbaar wordt, en dat het schema tevens als inhoudsopgave dienst kan doen'.)

In het laatste opleidingsjaar zijn we dus zeer doelgericht aan het werk: de leerlingen moeten straks in het bedrijf kunnen rapporteren, het is een van de belangrijkste criteria waarop ze beoordeeld worden bovendien. Daarom hebben we geprobeerd een eerste begin te maken met specifiek op deze behoefte afgestemde lessen. We zijn er nog niet, nog lang niet; maar we zijn ergens begonnen. Of het goed is? Het is in ieder geval beter dan niets, en we blijven verder zoeken.

Persoonlijkheidsvorming

We hebben één uur per week op het rooster vrij voor 'culturele vorming'. Wat ik daarin o. a. doe is: voorbereiden op drie uitvoeringen per jaar. We gaan bijvoorbeeld naar een balietvoorstelling, een concert en de schouwburg.

Bij het voorbereiden daarvoor hebben we dit jaar bewegingsexpressie gedaan, in samenwerking met het Rotterdams Danscentrum.

De gekste dingen maak je dan mee: een van de opdrachten was: stel je voor, de vloer is bedekt met een dikke laag kauwgum, en daar lig je midden in; probeer maar eens op te staan. En als je dan gaat kijken: het lukt! Ze zweten zich kapot, ze wringen zich in allerlei kronkels, ze kunnen bijna niet loskomen van die (gewone linoleum-)vloer.

Iets anders: stel je voor dat je in een glazen bol zit, die groter en kleiner wordt; beeld dat eens uit, tast die bol af, gebruik je hele lichaam zodat een ander kan zien wat je beleeft. En dat werkt: ze herkennen bij elkaar de angst, de verrassing, de emoties.

Dat wil zeggen: ze leren dat ze een lichaam hebben, dat ze méér kunnen dan alleen maar praten, dat je hele lijf communiceert. Ze ontdekken gewoon iets meer van zichzelf. En ik geloof daarin. Je hoeft geen balletdanser te zijn, zodra je in deze dingen gelooft, dan kun je het ook. Niet technisch perfect natuurlijk, wél doorleefd. En dat is belangrijk: dat ook *dé*ze jongens leren dat emoties bestaan, en vooral, dat ze leren dat emoties recht van bestaan hebben, en dat ze leren dat je emoties kunt uiten.

Kunt u merken dat dit soort bezigheden gevolg heeft voor bijvoorbeeld de houding van de leerlingen buiten dat ene uur 'culturele vorming', in de klas en in hun buitenschoolse leven?

Dat weet ik niet. Ik kan geen metertje maken en kijken wat ik nu bereikt heb. Ik kan alleen maar hopen. En dan hoop ik dat ze zich dit ooit nog eens herinneren, al is het over 10, over 15 jaar. En misschien hebben ze het dan net nodig dat ze het zich herinneren.

Overigens: we zijn met de leerlingen drie keer per jaar naar een of andere 'culturele manifestatie' geweest. Dat wil zeggen dat de jongens ergens geweest zijn, een drempel overgestapt zijn van een gebouw waar ze anders waarschijnlijk nooit komen. En ze hebben misschien gezien dat er in dat gebouw dingen gebeuren die ook van *hén* zijn, die ook *zij* kunnen invoelen, en die ook voor *hén* belangrijk zijn. Dingen die in hun dagelijks leven spelen.

Op zo'n manier bereiden we bijvoorbeeld de toneelvoorstellingen voor. We gaan de tekst lezen, vorig jaar de Hamlet. De rollen worden verdeeld; en eerst durven ze niet, willen ze zich niet aanstellen voor de klas. Op zo'n moment heb ik ze eens een oud gordijn omgehangen, en toen ging het ineens wel: toen waren ze hun eigen identiteit kwijt. Daar zaten niet meer Piet en Jan, maar Hamlet en Horatio. En dan gaan we kijken: wat *zegt* Hamlet eigenlijk. Hij gebruikt literaire taal, maar wat *zegt* hij, hoe zouden wij dat zeggen. En dan komen we op de problemen van ieder mens, van iedere jonger die daar zit.

Zo hebben we gepraat over milieuvervuiling, over de vraag: wie is nou de schuld van die roetwolk die boven Rotterdam hangt. De Shell? Wie is de Shell? Lig de schuld bij mensen? Bij die ene vent soms die daar honderdvijftig

gulden schoon per week verdient en daarvoor o.a. het knopje van de vuil-
lozing om moet draaien?

En ga zo maar door: vanuit zo'n tekst kom je op problemen van ouders en
kinderen, generatieconflicten, gezagsverhoudingen.

Op deze manier bereikt u ook dat de leerlingen leren om de dingen waar-
mee ze bezig zijn onder woorden te brengen.

Inderdaad, tenminste, daar streef ik naar. Ik probeer samen met de leerlingen
deze dingen te ervaren, emotioneel, en dan die ervaring te verwoorden.

Soms merken we, dat je iets niet kunt verwoorden, en dan ga je nadenken.

Waarom kun je iets niet zeggen? Je dacht dat je precies wist wat je wilde
zeggen, maar als dat zo was dan zou je er woorden voor kunnen vinden.

Maar ook bij dit werk kom ik op punten dat ik zeg: nu weet ik het niet
meer. Ik heb alles gedaan wat binnen mijn bereik lag, en nu moet ik nieuwe
kennis, nieuwe ervaring, nieuwe ideeën opdoen. Dan voel ik het als een
groot gemis dat er zo weinig contact is tussen mensen die met dezelfde din-
gen bezig zijn. Ik weet wel bijna zeker dat er méér scholen zijn die behoefte
hebben aan doelgerichte lesprogramma's, aan mogelijkheden bij 'persoonlijk-
heidsvorming'. We zouden een mogelijkheid moeten scheppen om elkaar op
de hoogte te stellen, om ervaringen uit te wisselen en om vandaaruit te pro-
beren elkaars lacunes aan te vullen.

STELLEN EN 'SCHOOLONDERZOEK'

LEZEN: SPREKEN: STELLEN

H. J. Hollaar

Stellen is - evenals spreken en lezen - één van de eindprodukten van het
taalonderwijs. De leerling moet daarvoor in ieder geval enige vaardigheid
hebben in de taalkunde (taalbouw, spelling¹) en taalschat (woordkennis).
Deze staan echter altijd ten dienste van iets waarover gesproken, gesteld en
gelezen wordt. En juist dat 'iets' vormt een groot probleem voor wie moeder-
taalonderwijs geeft, het ligt immers doorgaans op een terrein buiten zijn
eigenlijke vakspecialisme: voortdurend wordt een beroep gedaan op de 'alge-
mene ontwikkeling' van leraar en leerling. Wil de communicatie, waar
alles toch eigenlijk om begonnen is, tot een redelijk niveau ontwikkeld wor-
den, dan zal de leerling ook enige vaardigheid moeten hebben t.a.v. het
onderwerp; anders gezegd: hij zal er 'wat' van moeten weten. Hoe zorgen we
daarvoor? We kunnen de leerlingen het onderwerp laten bestuderen, of het
thema zo makkelijk maken dat iedereen er wel over moet kunnen praten.
Hier is voor de eerste oplossing gekozen.

1. Terecht krijgt 'mondeling stellen' bij kleuter- en basisonderwijs steeds meer
aandacht.