

OPBOUW

Jan Griffioen

1 INLEIDING

In dit artikel bespreek ik het brugklasdeel van de schoolboekenserie *Opbouw*¹. Een schoolboek heeft invloed op en is representatief voor de wijze waarop een schoolvak ingericht wordt. Mijn oordeel over *Opbouw* en dus over het vak Nederlands zoals dat met dit boek in de brugklas gegeven wordt, is negatief. In welke richting het onderwijs in de moedertaal zou moeten gaan, probeer ik in de bespreking van dit boek aan te geven.

Wie een schoolboek bekijkt, kan zich verschillende vragen stellen.² De vragen die ik me in de onderhavige tekst ten aanzien van *Opbouw* stel, zijn: *hoe kijken de schrijvers blijkens hun methode tegen het moedertaalonderwijs aan en ben ik het met hun visie eens?* Over de relevantie van deze vragen het volgende. Van *Opbouw I* zijn in 1972 en 1973 resp. 27007 en 23596 exemplaren verkocht³, zodat het niet al te gewaagd lijkt aan te nemen, dat op 1 september 1973 minstens 40.000 brugklassers van het a.v.o. met deze methode werkten, d.w.z. 25% van het totaal aantal brugklassers in Nederland op dat moment⁴. Mijns inziens is dat een hoog percentage en rechtvaardigt dat de aandacht voor juist dit boek. Voorts, ik vraag me af of *ik* het met deze methode eens ben. Ik vraag me *niet* af of deze methode gezien deze of die ontwikkeling of stand van zaken in de leerpsychologie, ontwikkelingspsychologie, didactiek, onderwijskunde e.d. verantwoord is. Natuurlijk spelen allerlei disciplines in mijn overwegingen een rol, maar het gebruik, de bruikbaarheid en de relevantie van die disciplines wordt bepaald door *mijn* interpretatie van de gegevens die zij bieden. En die interpretatie wordt weer beheerst door mijn waarden, mijn percepties, mijn philosophy of education. Wie denkt dat het in principe anders kan of moet, speelt schuilevinkje naar mijn idee: wie zich bezighoudt met (een aspect van) de opvoeding, houdt zich bezig met waarden. Het behoort tot de wetenschapsethiek de waardenpremissen die men bij onderzoek hanteert te expliciteren. Ik heb dat in een recente publicatie over het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs zowel in het algemeen als met betrekking tot dat vak gedaan⁵ en ik acht me derhalve ontslagen van de plicht dat hier nog eens te doen.

2 KARAKTERISTIEK VAN OPBOUW

Opbouw I is het eerste deel van een driedelige, gelijknamige serie voor het onderwijs in de Nederlandse taal in het a.v.o., dat zich ten *doel* stelt de leerlingen te trainen in schriftelijke taalvaardigheid. De *stof* die daartoe gebruikt wordt, bestaat uit stijl, grammatica en spelling. Deze drie onderdelen worden in afzonderlijke afdelingen aan de orde gesteld op grond van 'het leerpsychologische principe, dat leerstof in het algemeen vlotter wordt opgenomen en technieken beter worden aangeleerd, wanneer ze in gescheiden systemen worden aangeboden.' (*Woord Vooraf*). De *verwerking* van de stof

vindt plaats door sterk geleide oefeningen die *zelfwerkzaamheid* mogelijk moeten maken. Om gedifferentieerde verwerking mogelijk te maken is de stof onderscheiden in kern- en keuzestof.

De afdeling *Stijl* (p. 3-107) bevat de volgende onderdelen:

1 *lezen*:

- stilleesteksten met vragen
- opdrachten tot samenvatten van de stilleesteksten
- oefeningen in het verdelen van alinea's.

2 *schrijven*: opdrachten voor het schrijven van zakelijke teksten met behulp van een aantal door de auteurs verstrekte gegevens.

3 *lexicologie*: synoniemen, tegenstellingen, spreekwoorden, uitdrukkingen, woordafleiding, letterlijk en figuurlijk gebruik van woorden, voorzetsels.

4 *diverse*: alliteratie, standaardtaal vs. niet-standaardtaal.

Op het eerste gezicht lijkt dit een heterogene verzameling items. Traditioneel echter behoren deze zaken tot de praktische stijltheorie zoals die in het moedertaalonderwijs gegroeid is⁶.

Pagina 111-174 van het boek is gevuld met de redekundige ontleding van de traditionele *grammatica*. In het *Woord Vooraf* delen de auteurs mee, dat ze zoveel mogelijk zijn uitgegaan van formele kenmerken op grond waarvan zinsdelen benoemd kunnen worden.

In de afdeling *Spelling* (p. 177-208) worden de belangrijkste onderwerpen uit het Nederlandse spellingssysteem uiteraard volgens de regels van de voorkeurspelling behandeld. Vooral voor de spelling van de werkwoordsvormen is een grote plaats ingeruimd.

Het nu volgende gedeelte van dit artikel volgt de bovenstaande rubricering van de stof. In de voorlaatste paragraaf zal ik bovendien aandacht besteden aan een aantal bijzonderheden van de vierde druk waardoor het boek zich onderscheidt van de vorige drie drukken, te weten het onderscheid tussen kern- en keuzestof, het voorkomen van herhalingsoefeningen en de toevoeging van een afzonderlijk, losbladig, geperforeerd antwoordenboekje.

3 LEZEN

3.1 *Stillezen*

In totaal komen er in het boek 13 teksten met ongeveer 185 vragen voor. Ofschoon de schrijvers dat niet meedelen, neem ik aan dat die teksten zodanig gekozen zijn dat ze in de belangstellingssfeer van de leerlingen liggen zoals dat heet. Ik denk dat geen enkele tekst die geamputeerd is en waarover vragen gesteld worden, in de belangstellingssfeer van een leerling ligt. Door dit soort oefeningen brengen we leerlingen in een wel heel

vreemde situatie: ze moeten een piepklein, dikwijls onaf tekstje lezen en daarover vragen beantwoorden die ze niet zelf gesteld hebben en die ze waarschijnlijk ook niet hebben. Zoiets komt in het 'echt' nooit voor. De vooronderstelling die aan dit soort oefeningen ten grondslag ligt, is dunkt me, dat leerlingen hierdoor goed of beter leren lezen. De vooronderstelling die ik daartegenover plaats, is dat ze dat waarschijnlijk niet leren. De didactiek van een te verwerven vaardigheid moet minstens anticiperen op de vaardigheid zoals die gehanteerd moet worden lijkt me. Welnu, wanneer leest iemand ooit tekstfragmenten om er daarna vragen over te beantwoorden? Wanneer men leerlingen wil leren lezen, zal men hen een *methode* in handen moeten geven waarmee ze *elke* tekst te lijf kunnen gaan⁷. Vragen bij teksten zijn willekeurige elementen, die te zeer afhankelijk zijn van een toevallige tekst. Die tekst keert nooit meer terug en het beantwoorden van specifiek aan deze of die tekst gebonden vragen heeft geen waarde voor het beantwoorden van vragen bij deze of gene tekst.

Wat verstaan de schrijvers trouwens onder goed lezen? In het *Woord Vooraf* kunnen we daarover het volgende lezen: 'Bij de keuze van de teksten en het opstellen van de vragen zijn we ervan uitgegaan, dat alleen een exacte interpretatie door de leerlingen zinvol kan zijn.' Met andere woorden het belangrijkste is, dat leerlingen een tekst *begrijpen*. Welke consequenties deze opvatting voor de keuze van teksten heeft, is mij duister. Voor de vragen heeft deze opvatting in ieder geval heel duidelijk waarneembare consequenties gehad: een analyse van de vragen volgens het categorieënsysteem van Davis⁸ leert ons, dat het leeuwedeel (55%) van de vragen direct door de tekst wordt beantwoord⁹. Het wordt kennelijk niet van belang geacht dat een leerling een eigen verhouding tot een tekst heeft, zich afvraagt of hij het met de tekst eens is of oneens, een tekst aardig vindt of niet, een tekst iets voor hem betekent of niet. Op een andere plaats¹⁰ heb ik geprobeerd duidelijk te maken dat lezen meer behoort te zijn dan begrijpen van wat er staat. Zonder twijfel is begrijpen een *conditio sine qua non* voor goed, evaluerend lezen, al is het de vraag of het een fase die aan kritisch lezen voorafgaat is. Kritisch en begrijpend lezen zijn waarschijnlijk activiteiten die synchroon plaatsvinden. Als we ons beperken tot begrijpend lezen, kweken we mensen voor wie een boek is een boek is een boek is een boek is . . ., een kweek van onmondigheid. Om dat te voorkomen is het nodig, dat leerlingen kritisch leren lezen, leren reageren op het gedrukte woord en dat activiteiten in deze richting een belangrijk deel van het leesonderwijs zijn.

3.2 *Samenvatten*

'Aan de teksten zijn veelal geleide opdrachten tot samenvatten verbonden, met het doel de leerlingen te oefenen in het doorzien van de structuur van een tekst en het weergeven van de hoofdzaken.' (*Woord Vooraf*). Inderdaad wordt de opdracht tot samenvatten zelden zonder meer gegeven: meestal betekent samenvatten in dit boek het aanvullen van een al gegeven samenvatting met open plekken of het op de voet volgen van een reeds aangegeven structuur. Ik kan me voorstellen dat zoiets aan het begin van een methode gebeurt, maar wat de zin hiervan is als dit tot en met de laatste les gebeurt, ontgaat me. Afgezien daarvan: de opdracht komt bij elke tekst voor, ook wanneer het een *verhaal*fragment betreft. Ik ben van oordeel, dat het erg belangrijk is

dat leerlingen leren zakelijke teksten samen te vatten, omdat dat een uitstekend middel is om tot tekstbegrip te komen en omdat ze dat zowel op school als na het eindexamen steeds weer zullen moeten doen. Het is de vraag of leerlingen ooit verhalende teksten zullen samenvatten. Bovendien is zo'n samenvatting een volstrekt zielloos geval dat niets meer met de oorspronkelijke tekst uit te staan heeft, doordat de 'verhaaltechniek' waardoor de tekst kon worden wat hij is, erin ontbreekt.

3.3 *Verdelen in alinea's*

Men kan oefeningen in het verdelen van een tekst in alinea's beschouwen als vooroefeningen op samenvatten. Immers, een goede verdeling van de tekst in delen kan het samenvatten vergemakkelijken. Ik begrijp niet waarom deze oefeningen niet aan het samenvatten zelf gekoppeld worden. Zoals ze hier gepresenteerd worden, zal het de leerlingen weinig duidelijk zijn waartoe ze dienen, terwijl het te betwijfelen valt of ze het hier geleerde bij het samenvatten daadwerkelijk zullen gebruiken: systeemscheiding ligt overal op de loer¹. Elders^{1 2} heb ik al eens betoogd dat een aantal deelvaardigheden niet automatisch een totaalvaardigheid oplevert.

4 SCHRIJVEN

'Om de leerlingen te trainen in het schrijven van een zakelijke uiteenzetting aan de hand van enkele gegevens, zijn eenvoudige opdrachten met richtlijnen gegeven. Het geven van aanwijzingen voor fantasieopstellen laten wij gaarne aan de individuele smaak van de docent over.' (*Woord vooraf*). In die laatste zin maken de schrijvers zich met een jantje-van-leiden van een uiterst belangrijk aspect van het schrijfonderwijs, het fantasieopstel, af^{1 3}. Een eventueel excuus dat smaken verschillen of dat een docent de nodige vrijheid moet hebben, lijkt me niet geldig: smaak- en vrijheidsopvattingen worden bij andere delen in het boek evenmin gehanteerd.

Op p. 8-10 wordt ongeveer duidelijk wat opstellen naar de idee van de schrijvers inhoudt: je moet je voorbereiden door een schema te maken en in geval van een zakelijk opstel gegevens te verzamelen. Op dat laatste is niets tegen, op dat eerste wel: er wordt te weinig rekening mee gehouden dat er nu eenmaal mensen zijn die alleen maar al schrijvend kunnen schrijven en die niets kunnen beginnen met een schema.

Een voorbeeld van een opgave vindt men op p. 46:

De klas heeft afgesproken een klasbijeenkomst te houden. Verschillende leerlingen hebben zich beschikbaar gesteld om toneelstukjes op te voeren en wedstrijden te organiseren. Het programma zit al in elkaar. Maar er moeten nog allerlei dingen bekendgemaakt en geregeld worden:

- 1 De leerlingen moeten weten waar en wanneer de klasbijeenkomst is.
- 2 Zij moeten enkele dagen van tevoren een klein bedrag meenemen en dat aan een van de leerlingen geven.
- 3 Er moet iemand zijn die voor het ingezamelde geld frisdranken, lekkers en prijzen koopt.
- 4 Er moet een ploeg van vijf leerlingen zijn die na afloop de rommel opruimt.

Schrijf een tekst die bedoeld is als aankondiging op het bord geschreven te worden.

Daarin moeten de bovenstaande vier punten verwerkt zijn.

Is dit geenfantasie? Neen blijkt op p. 8: 'Het eerste heeft meestal de vorm van een verhaal, het tweede is een uiteenzetting.' En in het boek zelf heet het meestal gewoon: *tekst*. En wat voor 'n tekst levert deze opdracht nu eigenlijk op? Wat is er nog aan toe te voegen? Enfin, ik neem aan dat in les 6 4.000 leerlingen naar een klassefeest zijn gegaan (rondom de kerstvakantie in de cursus 1973-1974) en daarvan op bureaucratistische wijze vernomen hebben. Deze begripsverwarring is illustratief voor de magere steldidactiek in dit boek.

Voor een alternatief moge ik verwijzen naar p. 154 vlg. in *Zeggen-schap* waar eerst onderscheid wordt gemaakt tussen een aantal tekstsoorten (verslag, beschrijving, betoog, verhaal e.d.), vervolgens wordt gesteld dat de keuze van een leerling voor een bepaalde tekstsoort wordt bepaald door de taalgebruikssituatie, zijn verhouding tot de stof e.d. Leerlingen in de eerste klas zijn in staat bepaalde typen verslagen, beschrijvingen, betogen, vertellingen en brieven te schrijven. Variabelen als doelstelling, centrale gedachte, informatieverwerking, publiekgerichtheid kunnen aan de orde gesteld worden aan de hand van door leerlingen geproduceerde en te produceren teksten. In deze geest moet m.i. een steldidactiek ontwikkeld worden. Ook in een schoolboek, al zou ik niet weten hoe dat daarin zou moeten gebeuren, maar dat is de zorg van wie meent een schoolboek te moeten produceren.

De introductie van tekstsoorten en de variabelen die daarin een rol spelen wordt bepaald door de eisen van de taalgebruikssituatie zoals die in de klas is ontstaan. Zeker, die situatie kan spel, fictie zijn, dat zal vaak het geval zijn in de brugklas, dat móét voor die leeftijd ook vaak het geval zijn, maar juist dát komen we in *Opbouw* niet tegen. Een opdracht als op p. 95 verandert daaraan niets¹⁴. Misschien denken de auteurs, dat ze met hun opgaven aansluiten bij de leefwereld van de brugklassers en misschien hebben ze daarin gelijk, maar dat hebben ze zeker niet inzake de presentatie van de stof, in het hele boek niet en hier zeker niet: *alle* leerlingen moeten een *bepaalde* schrijfopdracht op een *bepaald* moment en op een *bepaalde* manier uitvoeren om te komen tot een bepaalde tekstsoort. Taalgebruik is een kwestie van gemotiveerd zijn tot. En die motivatie kan niet alleen door het onderwerp tot stand gebracht worden.

5 LEXICOLOGIE

De grote hoeveelheid lexicologie wordt in het *Woord Vooraf* aldus verantwoord: 'Veel aandacht is besteed aan de uitbreiding van de woordenschat. Hierbij moeten de leerlingen afwisselend twee methoden volgen: een waarbij zij het woordenboek hanteren, en een waarbij zij woorden en uitdrukkingen waarvan de betekenis is gegeven, in een context moeten plaatsen. Genoemde methoden komen respectievelijk aan de orde bij de eerste van elke reeks tekstvragen en bij afzonderlijke lexicologische oefeningen.'

*Waar*toe uitbreiding van de woordenschat dient, wordt niet vermeld. Men mag redelij-

kerwijs aannemen dat deze oefeningen in het kader van het onderwijs in de schriftelijke taalvaardigheid geplaatst moeten worden.

Ik wijs erop, dat de lexicologische oefeningen deeloefeningen zijn. Ook al zou het mogelijk zijn leerlingen tot wandelende woordenboeken te maken, dan nog zal het geleerde niet functioneren in een der totaalvaardigheden: lezen, spreken, schrijven, luisteren. De voordelen van systeemscheiding, waardoor b.v. Duits, Frans en Engels niet erg sterk interfereren, zijn hier nadelen. Een brugklasser die de betekenis van *appreciëren* (sic!) kent, zal dat woord meestal niet gebruiken en doordat het in een ander systeem thuishoort bovendien meestal evenmin herkennen. Wil men woordenschatuitbreiding bewerkstelligen, dan zal men dat moeten doen in het kader van een voor leerlingen *betekenisvolle* context. Ik bedoel daarmee niet allerlei artificiële zinetjes en verhaaltjes waarin moeilijke woorden voorkomen, maar situaties die door leerlingen als zinvol of interessant ervaren (kunnen) worden: een gesprek of een tekst of wat dan ook maar dat hen wérkelijk aangaat. Deze gedachte berust op een heel eenvoudig psycholinguïstisch principe, het principe dat een woord voor ons pas betekenis krijgt als het ontologische gegeven waarnaar het refereert tot onze ervaringswereld is gaan behoren. Een kleuter leert op een gegeven moment het woord *ziek*, maar hij kan daarmee niets doen totdat hij zijn vader op bed ziet liggen en van zijn moeder verneemt dat hij *ziek* is. De lading van het begrip is compleet, als hij waterpokken krijgt.

Mijn kritiek regardeert niet alleen de werkwijze, maar ook de inhoud van dit onderdeel. Wat is het criterium geweest voor het al dan niet opnemen van een woord? De schrijvers lichten ons daarover niet in. Ik zou me kunnen voorstellen dat ze zich hadden gebaseerd op de lijst van Hoogteijling¹⁵, maar dat blijkt niet het geval te zijn. In de eerste stijlles wordt *aanstoot nemen aan* tot en met *beeltenis*, in de tweede *behendig* tot en met *bruut*, in de derde *ceremonie* tot en met *demonstratie* en in de laatste *verknocht zijn aan* tot en met *zienswijze* behandeld. Ik kan me niet aan de indruk onttrekken dat de auteurs per letter in het woordenboek hebben zitten prikken en de oogst over zo'n 30 oefeningen hebben verdeeld. De alfabetische ordening vereenvoudigt in ieder geval het opzoeken en daarvan kan men zich ook weer afvragen of dat nu zo nodig is: het bevordert in ieder geval niet de *behendigheid* met het woordenboek.

Nog een enkel woord over de talrijke voorzetseloefeningen. Voorzover ik kan overzien zijn die sinds Langeveld¹⁶ in de mode. Maar het is duidelijk - zeker hier -, dat ze een heel ander leven zijn gaan leiden dan Langeveld bedoelde en dat er geen sprake is van het ondersteunen of leggen van denkrelaties. In deze oefeningen worden de leerlingen niet meer serieus genomen en behandeld alsof ze een vreemde taal moeten leren. Het zij toegegeven dat leerlingen wel moeite hebben met voorzetsels, en wel meer dan met lidwoorden, maar in deze oefeningen wordt voorbijgegaan aan ongeveer 10 jaar actief taalgebruik!

Overigens zijn deze oefeningen bij leerlingen best wel in trek: invullen is hand- en geen

denkwerk! En het is uiteraard prettig af en toe iets manuaals te mogen doen temidden van alle dufheid en verveling.

6 DIVERSE

Oefeningen met verbindingswoorden (voegwoorden, betrekkelijke voornaamwoorden, voegwoordelijke bijwoorden) heb ik in *Zeggen-schap* gerangschikt onder de rubriek syntactische oefeningen, deeloefeningen ook weer met al den aanleve van dien. Ik denk overigens dat leerlingen de meeste van de meest gebruikte verbindingswoorden *die ze nodig hebben* (= beperkende bijv. bijz.), correct en adequaat hanteren. Verbindingswoorden, met name die een causaal, consecutief, concessief etc. verband leggen, ondersteunen en verhogen de mogelijkheden tot relationeel denken, aldus Langeveld¹⁶. Het is mogelijk dat hij gelijk heeft, maar daarmee is nog niet aangegeven dat brugklassers *tenzij, niettemin, opdat* etc. in een betekenisloze context moeten leren. Ook hier wil ik herhalen: als leerlingen dit soort zaken al moeten verwerven, dan moet dat gebeuren in een voor hén betekenisvolle, zinvolle en/of interessante situatie waarin dit type woorden niet alleen onvermijdelijk maar ook functioneel, niet alleen functioneel maar ook onvermijdelijk is.

Waarom het verschijnsel *alliteratie* een paar maal in het boek aan de orde wordt gesteld, is nogal raadselachtig. Ik neem aan dat er redenen voor te geven zijn in de sfeer van: 'leerlingen taalgevoelig maken', 'leerlingen de schoonheid, de zeggingskracht van de taal laten zien' e.d. Het *Woord Vooraf* verschaft er ons geen uitsluitel over. Ik zou niet willen beweren dat brugklassers niet met het verschijnsel alliteratie in aanraking gebracht mogen worden, maar op deze wijze gepresenteerd lijkt het me een nogal willekeurige aangelegenheid.

Het boek wijdt voorts een sectie aan beschaafde en onbeschaafde omgangstaal. Wat het verschil daartussen is, wordt niet duidelijk. Welke maatschappelijke betekenis en lading deze begrippen hebben, evenmin. Integendeel, de schrijvers houden zich op de vlakke, al is het voor de goede lezer duidelijk waarheen hun voorkeur gaat; ze merken namelijk op: 'In het verhaal 'Floris de Vijfde' laat Carmiggelt een van de schooljongens het woord 'goser' zeggen. Dit is een woord dat niet in de beschaafde omgangstaal thuis hoort. Het is afkomstig uit een dieventaaltje, het bargoens geheten.' Vervolgens moeten de leerlingen een tekst die in plat Amsterdams geschreven is (*De wollef en de seve geitjes*) in beschaafd Nederlands herschrijven, zo dicht mogelijk bij het origineel 'vertalen'. Toegegeven moet worden, dat herschrijven van de zin

1 De wollef kwam binnen en see: 'Nou heb ik je an je staart, fuile stinkers!' of van de zin

2 De ouwe man nam een eind hout en gong met het geitje naar het hol fan de wollef, die met se folle pens op ze blote bunker lag te snurreke.

interessante discussies kan opleveren, zelfs met de door de auteurs gegeven vertalingen:

- 3 De wolf kwam binnen en zei: 'Nou heb ik jullie te pakken, deugnieten! '
- 4 De oude geit nam een stuk hout en ging met het geitje naar het hol van de wolf, die op z'n dikke, blote buik lag te snurken.

Als de auteurs een voorkeur voor ABN en fatsoen hebben, zijn ze minstens verplicht duidelijk te maken waarom, waartoe deze paragraaf dient, op welke punten hierover gediscussieerd kan worden, wat de samenhang tussen deze paragraaf en de rest van het boek is. Ik sta hierbij daarom nogal lang stil, omdat de standaardtaal voor veel leerlingen niet de moedertaal is en omdat het mijns inziens voor de leerlingen duidelijk moet zijn hoe ze hun moedertaal en de standaardtaal moeten (kunnen) waarderen en wat ze ermee moeten (kunnen) doen. Het valt te vrezen dat in deze paragraaf een te geringe tolerantie voor het dia- en sociolect manifest wordt.¹⁷

7 GRAMMATICA

Ik heb elders¹⁸ al eens betoogd, dat onderwijs in de traditionele grammatica in de brugklas zinloos is. Ik zal er daarom hier niet over uitweiden en volstaan met m.i. twee belangrijke opmerkingen.

Men kan redelijkerwijs aannemen, dat de grammatica in dit boek voorkomt met het oog op de schriftelijke taalbeheersing van de leerlingen. Er zal dus transfer (overdracht) van dit leergebied naar dat der schriftelijke taalbeheersing moeten plaatsvinden. Transfer van het ene leergebied naar het andere moet aan de voorwaarde voldoen dat het eerste leergebied beheerst wordt. Mijn hoofdstelling, die door praktijk en onderzoek¹⁹ van leraren en onderwijskundigen gesteund wordt, is dat de traditionele spraakkunst in de brugklas niet alleen niet beheerst wordt maar ook niet beheerst kan worden en dat het dus zinloos is daarin tijd en moeite te investeren. De vraag of het traditionele-spraakkunstonderwijs bijdraagt tot de taalvaardigheid van leerlingen, kan dus ontkennend beantwoord worden: er kan geen overdracht plaatsvinden omdat het vakgebied dat voor transfer in aanmerking komt, afwezig is. En daarmee vervalt een van de belangrijkste claims van het spraakkunstonderwijs.

Stel echter dat dit niet het geval zou zijn, dan nog leidt grammatica op de wijze van dit boek gegeven tot niets. De spraakkunst wordt namelijk afzonderlijk onderwezen en daardoor werkt ook hier weer de systeemscheiding: op het moment dat een leerling aan het lezen of het schrijven is, is het systeem van de traditionele spraakkunst, zo het al bij hem aanwezig zou zijn, niet actief. Ik meen, dat de gedachte die aan de synthetische methode ten grondslag ligt, juist is: 'Het moedertaalonderwijs dient een eenheid te vormen. (. . .)

Op deze wijze vormt de spraakkunst derhalve niet langer een doel op zichzelf, doch is dienstbaar aan integraal moedertaalonderwijs.'²⁰

Voorts wil ik opmerken dat het doorwerken van deze afdelingen, ook al beperkt men zich tot de zinsdelen, teveel tijd vergt. Als we ervan uitgaan, wat blijktens het *Woord*

Vooraf gerechtvaardigd is, dat de brugklas zich kan beperken tot de zinsdelen²¹ en dat de stof integraal (d.w.z. 50 oefeningen, ongeveer een oefening per theorieblokje) door- gewerkt moet worden, dan heeft men *minstens twee* lessen per week voor het spraak- kunstonderwijs nodig, d.w.z. 50% van de beschikbare tijd. Dat in ieder geval al is niet in overeenstemming met de dienstverlenende functie van het grammaticale apparaat.

Over de inhoud van de afdeling grammatica merken de auteurs het volgende op: 'In de afdeling grammatica is, waar mogelijk, uitgegaan van formele kenmerken op grond waarvan woorden en woordgroepen benoemd kunnen worden. Ontbreken deze, dan zijn eenvoudige didactische methoden voor de ontleding gegeven. De relatie tussen theorie en praktijk is zo hecht mogelijk gemaakt. De leerstof is zo gestructureerd, dat steeds kleine schakels worden aangeboden, voorzien van veel oefenmateriaal. Enerzijds worden de leerlingen aan de hand van eenvoudige vragen ertoe gebracht bepaalde ordeningsprincipes zelf te ontdekken; anderzijds zijn, waar taalwetenschap of didactiek dit niet toelaten, de principes met voorbeelden gedemonstreerd. Steeds is ernaar ge- streefd beperkte doelen te stellen en de leerling zoveel mogelijk houvast te bieden.' Achtereenvolgens komen op deze wijze aan de orde werkwoordsvormen, onderwerp, gezegde, tempora en modi, voorwerpen en bepalingen. De *bijstelling* en de *bepaling van gesteldheid* behoren tot de keuzestof. Van Calcar heeft voor Levende Talen deze afdeling besproken²² en gewezen op een aantal eigenaardigheden ervan. Hij is overi- gens van mening - en ik sluit me daarbij aan -, dat de curiositeiten van deze grammatica 'zich voordoen bij alle traditionele grammatica's die op school gebruikt worden. De een is misschien wat consequenter, de andere eenvoudiger, een derde vager, een vierde meer vormgericht, een vijfde semantisch, maar voor alle geldt: ze zijn niet voor het onderwijs in het Nederlands geschreven, maar met het oog op het vreemde-talenonder- wijs en dan ook min of meer gevormd naar het model van de grammatica's voor vreemde talen. Wie dit juist oordeelt, kan terecht bij de besproken grammatica: zij is in haar soort niet beter dan andere. Wie het onjuist oordeelt, maar meent dat hij zijn leerlingen toch de oude grammatica moet geven, kan eveneens terecht bij deze gram- matica, al is er dan een eenvoudiger manier voor te stellen. In dat geval is een korte stoomcursus aanbevelenswaardig waarin die *begrippen/onderscheidingen* worden aan- gebracht en geoefend *waarvan de leraar eerst nauwkeurig heeft vastgesteld, waar en wanneer ze nodig zijn.*'

Overigens betekent een en ander niet dat ik tegen taalbeschouwing ben. Integendeel, ik ben van oordeel dat de denkbeelden van Van Calcar²³ onze zorgvuldige aandacht behoeven. In de eerste plaats stoelt hij zijn denkbeelden op het gegeven, dat elke taaluiting een taalbeschouwelijk moment heeft. In de tweede plaats is elke reflectie achteraf op wat men zegt, schrijft, beluistert, leest taalbeschouwing. De evaluatie van discussie, van opstellen is taalbeschouwing. Maar dat is wel iets heel anders dan de bloedeloze traditionele spraakkunst. Dat is taalbeschouwing die zich bezint op de semantische, pragmatische, socio- en psycholinguïstische aspecten van taalgebruik. De reflectie op de *vorm* ervan (= ontleden) kan daarvan een aspect zijn, maar dan in ieder geval een aspect dat niet geïsoleerd in separate lessen mag voorkomen. Déze taalbe-

schouwing leidt tot een bewustwording van de werkelijkheid, van de situatie waarin men verkeert, tot bewust handelen.

Ik meen wel te moeten waarschuwen tegen een gevaar dat de ideeën van Van Calcar lopen en waaraan hijzelf hard meewerkt door een grammatica en *Grammaticom*²⁴ uit te geven: nl. dat er toch weer afzonderlijke uurtjes taalbeschouwing gegeven gaan worden. Een nieuwe taalbeschouwing kan een systeem gaan vormen dat een leven op zichzelf gaat leiden en wederom met andere delen van het vak niets uit te staan heeft. Ik bedoel dus: er moet geen apart uurtje gewijd aan de analyse van de *vraag* gegeven worden, maar op een moment dat dat aan de orde is, *kán* er een pragmatische analyse van gemaakt worden, zo nodig en indien onvermijdelijk met behulp van een bepaald begrippenapparaat. Integratie dus, en dan niet zo dat de leerlingen aan het einde van hun schoolcarrière zo stiekemweg toch 'alles' gehad hebben, maar taalbeschouwing met of zonder linguïstisch apparaat *indien, wanneer* en *voorzover* dat nodig is. Een systematische ordening van een grammatica à la Van Calcar zal nog wel lang op zich laten wachten en behoeft bovendien alleen te functioneren als perceptievelid voor de leraar, dat wil zeggen dat de leraar wel moet beschikken over een systematische grammatica maar dat hij daarvan gebruikmaakt *indien, wanneer* en *voorzover* nodig.

8 SPELLING

In de afdeling spelling komen de belangrijkste onderwerpen uit onze spelling voor, met name die van de werkwoordsvormen. 'Er zijn elementaire regels gegeven, die in oefeningen moeten worden toegepast. Daarnaast zijn systematisch woorden met een moeilijke en niet aan regels gebonden schrijfwijze bijeengebracht, waarmee de leerlingen in bijbehorende oefeningen moeten werken.' (*Woord Vooraf*). Er zijn 54 oefeningen van de gebruikelijke soort: cumulaties van cruces die leerlingen correct moeten (her)schrijven (t.e.m. de tweiwijfeloefeningen). Ik herhaal dat dit soort oefeningen tot geen enkel resultaat leidt²⁵: ze vergen - zeker in deze kwantiteit - teveel tijd en wat de leerlingen tijdens de spellingslessen leren, passen ze in de stellingen niet toe. Didactische kunstgrepen sorteren geen effecten die in een redelijke verhouding tot de bestede moeite staan. Het alternatief is eenvoudig in stelonderwijs geïntegreerd spellingonderwijs.

Afgezien daarvan en afgezien van mijn afkeer van en ergernis bij al die futiele regeltjes heb ik nog wel enige kritiek op de afdeling als zodanig. Een leerling die oefening 54 heeft bereikt, is theoretisch een volleerd speller. Maar ik ben ervan overtuigd, dat een leerling dan al lang weer *Word je vader ziek* spelt: alle onderdelen zijn keurig gescheiden en grijpen niet terug naar wat voorafgegaan is. Daardoor ontstaat er nog weer eens een 'interne systeemscheiding', een aantal systemen binnen een systeem die geen verband met elkaar hebben.

9 DE VIERDE DRUK

Ik heb bij de bestudering van *Opbouw I* gebruikgemaakt van de vierde druk. Dat is een

herziene druk; dat betekent, aldus de schrijvers, dat de leerinhoud gelijk gebleven is aan die van de vorige drukken, maar dat in de didactische opzet enkele fundamentele wijzigingen zijn aangebracht. In totaal betreft het drie wijzigingen:

- 1 Er wordt onderscheid gemaakt tussen kern- en keuzestof.
- 2 Er zijn herhalingsoefeningen opgenomen.
- 3 Het boek is voorzien van een afzonderlijk, geperforeerd, losbladig antwoordenboekje.

Deze drie wijzigingen zullen nu kort besproken worden.

9.1 *Kernstof* kan met betrekking tot dit boek gedefinieerd worden als de stof die *alle* leerlingen in staat zijn te verwerken. *Keuzestof* is dan de stof die sommige leerlingen in staat zijn te verwerken of die sommige leerlingen willen verwerken. De term niveau-differentiatie ontbreekt, al suggereert het *Woord Vooraf* haar wel ('De ontwikkeling van het differentiërende onderwijs in de brugklas en de daaraan ten grondslag liggende nieuwe didactische inzichten (. . .)'). Terecht ontbreekt deze vakterm. Want of niveau-differentiatie binnen een bepaald stofgebied mogelijk is en hoe dat zou moeten voor het moedertaalonderwijs, is onbekend²⁶. We weten nauwelijks iets af van niveaus van leerlingen en stof, laat staan van differentiatie. In ieder geval laat het zich denken dat differentiatie niet eenvoudig in termen van *moelijk* vs. *gemakkelijk*, *meer* vs. *minder* uitgedrukt kan worden, en dat gebeurt feitelijk in dit boek wel. Incidenteel lijkt de keuzestof iets moeilijker, in het algemeen betekent keuzestof alleen maar *meer*. Anders valt het moeilijk te verklaren waarom *iemand de ogen uitsteken* tot de keuzestof, *het hoofd stoten* tot de kernstof, *berispen* tot de kernstof *befaamd* tot de keuzestof behoort, sommige vragen wel andere niet tot de kernstof behoren, waarom de bepaling van gesteldheid en de bijstelling tot de keuzestof behoren, maar de acht werkwoordstijden en de bijwoordelijke bepalingen niet, waarom de *-n* bij meervoudig gebruikte zelfstandige bijvoeglijke woorden wel en de *-n* als tussenletter niet tot de facultatieve gedeelten behoren.

Maar als het alleen maar om *meer* of *minder* stof gaat, is het overbodig dat de *schrijvers* die keuze maken: dat kan elke willekeurige leraar zelf. In feite gaat van deze opzet de suggestie van een onderwijskundig doordachte en verantwoorde opzet uit: de ontwikkeling van het differentiërende onderwijs & de didactische inzichten. Welke ontwikkeling? Welk differentiërend onderwijs? Welke didactische inzichten? De auteurs vinden zelf, dat de empirische en intuïtieve didactiek nog overheersen en dat de theoretische didactiek slechts een bescheiden rol speelt. Welke empirische didactiek overheerst dan? En waarom wordt die op één lijn gesteld met intuïtieve didactiek? En welke tegenstelling bestaat er tussen empirische en intuïtieve didactiek enerzijds en theoretische didactiek anderzijds? Gegoochel met termen mijns inziens. Het ware beter, dat de auteurs hadden vermeld dat ze op hun Fingerspitzengefühl dreven. Want dát lijkt me in werkelijkheid het geval. Maar nu suggereert het boek iets anders en ik vrees dan ook, dat het onderscheid tussen kern- en keuzestof misbruikt wordt voor determinatie- en selectiedoeleinden. Ik wil voorbijgaan aan de problemen die ik überhaupt heb met determinatie en selectie²⁷ en ermeê volstaan op deze plaats te stellen,

dat als er dan zo nodig gedetermineerd en geselecteerd moet worden, dat dan toch op z'n minst op een *gezonde* basis moet plaatsvinden en niet op basis van van enkele toevallige auteurs afkomstige willekeur.

9.2 Herhalingsoefeningen

Een tweede bijzonderheid van de vierde druk is, dat er herhalingsoefeningen zijn ingelast 'over onderdelen van de stof waarvan het leerresultaat meetbaar is. Deze oefeningen bieden zowel de docent als de leerling de mogelijkheid extra controle op het geleerde toe te passen. Niet alleen de evaluatie door de docent, maar vooral de zelfevaluatie door de leerlingen is bij dit soort oefeningen van groot belang.' (*Woord Vooraf*). De herhalingsoefeningen hebben in de afdeling *Stijl* uitsluitend betrekking op lexicologie, in de afdeling grammatica komen een paar verzamelingen zinnen voor die als herhalingsoefeningen gezien kunnen worden, terwijl ze in de afdeling spelling ontbreken. Een paar aantekeningen hierbij. In de eerste plaats: er zijn wel meer onderdelen van het vak Nederlands meetbaar dan alleen lexicologie en grammatica. In de tweede plaats: ik vraag me af waarom alleen van *meetbare* onderdelen herhalingsoefeningen worden ingelast. Wanneer het gaat om 'extra controle', 'evaluatie door de docent' en 'zelfevaluatie' is meetbaarheid geen criterium voor wat wel of niet geëvalueerd moet worden. *Meetbaarheid* moet in de huidige trends in het onderwijs altijd in verband gebracht worden met *kwantificeerbaarheid* en *objectiviteit* en dat weer met *selectie*. Met andere woorden: zonder dat met zoveel woorden te zeggen hebben de auteurs selectiemateriaal verschaft en in aansluiting bij wat in 9.1 al is opgemerkt: ik vrees dat dát ook eigenlijk de bedoeling is van de herhalingsoefeningen. Trouwens, termen als *controle* en *evaluatie* wijzen al evenzeer in die richting. Herhalingsoefeningen zijn didactisch uitstekend te verdedigen, b.v. in termen van 'overlearning'²⁸, en behoeven didactisch gezien niet beperkt te worden tot wat meetbaar is. Ik vrees dat dit snufje een offer is aan de selectieneurose die mijns inziens het onderwijs beheerst.

9.3 Het antwoordenboekje

De derde bijzonderheid van de vierde druk is het antwoordenboekje, 'dat een directe terugkoppeling van het leerresultaat mogelijk maakt. Men denke hierbij aan het principe dat uit de leerpsychologie bekend is: onmiddellijke feedback over resultaten die in een leersituatie zijn bereikt, kan een sterke stimulans geven aan het leerproces in het algemeen en aan de leermotivatie in het bijzonder.' (*Woord Vooraf*). Voor de leraar lijkt me een antwoordenboekje, als hij directe feed-back wil geven, overbodig, tenzij hier een concessie wordt gedaan aan de gemakzuchtige leraar. Dus is het bestemd voor de leerlingen. De auteurs merken dan op: 'Het is beslist niet noodzakelijk, dat iedere leerling steeds het antwoordenboekje in zijn bezit heeft. In bepaalde gevallen kan dit zelfs ongewenst zijn. Wel moet de leerling over gemaakt werk zo snel mogelijk informatie ontvangen. De docent kiese zelf uit de mogelijkheden die er zijn: de boekjes kunnen geheel of in gedeelten - ze zijn losbladig - aan alle leerlingen worden uitgereikt en na gebruik worden ingenomen; er kan ook telkens één exemplaar uitgereikt worden aan twee of meer leerlingen, die dan gezamenlijk het gemaakte werk nakijken. Deze laatste mogelijkheid voldoet in de praktijk bijzonder goed, omdat ze appelleert aan de

teamgeest van de leerlingen.' (*Woord Vooraf*). Ik sta zeer sceptisch tegenover de eerste mogelijkheid, maar misschien valt het overschrijven mee. Wat de tweede mogelijkheid betreft, beroepen de auteurs zich op de praktijk; ik neem dus aan dat dat kan. Mijn grote bezwaar tegen het antwoordenboekje is echter, dat er te zeer de suggestie van uitgaat, dat antwoorden *goed* of *fout* zijn, terwijl er juist in het vak Nederlands altijd zo erg veel mogelijkheden zijn voordat iets echt afgewezen moet worden. Besprekingen, discussies worden door zo'n boekje nagenoeg onmogelijk, terwijl voortdurend het accent valt op antwoorden geven in plaats dat er aandacht besteed wordt aan de weg waarlangs men tot een antwoord komt.

10 CONCLUSIE

Opbouw I is een overbodig boek.

NOTEN

- 1 BULT e.a. 1971.
- 2 Vgl. LANGERMANS 1974, GRIFFIOEN 1975, p. 257-259 beide met lit.opgaven.
- 3 Blijkens een brief van de uitgever d.d. 22-8-1974.
- 4 *C.B.S.-Mededeling* nr 7602: 'Aanwezige en toegelaten leerlingen bij het AVO: schooljaar 1973/1974 (voorlopige cijfers)' vermeldt op p. 9, tabel 8, dat het totaal aantal brugklassers op 1-9-'73 167 825 bedroeg.
- 5 GRIFFIOEN 1975.
- 6 Vgl. ERFTEMEIJER 1958, p. 16-69.
- 7 B.v. de SQ3R-methode in VAN PARREREN 1969, de methode in DROP/DE VRIES 1974, p. 143-161 of in GRIFFIOEN 1975, p. 201-207.
- 8 Zoals gebruikt in DAVIS 1968.
- 9 Een nauwkeurige analyse levert de volgende resultaten op:

1 zich herinneren van woordbetekenissen	9%
2 antwoorden vinden op vragen die expliciet of in enigszins andere bewoordingen in de tekst beantwoord worden	55%
3 denkbeelden in de tekst met elkaar in verband brengen	14%
4 conclusies uit de inhoud van de tekst trekken	3%
5 onderkennen van doel, houding, toon en stemming van de auteur	0%
6 conclusies trekken met betrekking tot de betekenis van een woord op basis van de context	5%
7 onderkennen en benoemen van door de schrijver gebruikte technieken	1%
8 de structuur van een passage volgen	2%

Daarnaast vraagt 9% ernaar waarnaar deiktische woorden verwijzen en voor 2% van de vragen is informatie van buiten de tekst nodig. De percentages kunnen enigszins variëren naar boven en naar beneden, temeer daar discussie over de rubricering van bepaalde vragen mogelijk is.
- 10 GRIFFIOEN, 1975, p. 195-197 + 205-207.
- 11 VAN MEERTEN 1974 e.a., p. 179: *Systeemscheiding*. Scheiding tussen systemen van geheugen-sporen; systeemscheiding belemmert de actualisering van sporen of sporensystemen die in een bepaalde situatie niet relevant lijken. In de school is het bijvoorbeeld vaak zó dat de leerkracht die een bepaald vak doceert, de kennis die bij andere vakken is opgedaan, over het hoofd ziet; ook de leerlingen komen moeilijk tot integratie van de leerstof van verschillende vakken. In bepaalde gevallen is systeemscheiding wenselijk, bijv. tussen moedertaal en vreemde taal. Vgl. voorts ook VAN PARREREN 1974.
- 12 GRIFFIOEN 1975, p. 13-17.
- 13 GRIFFIOEN 1975, p. 22-23; zie vooral ook MEIJERINK 1974.
- 14 Ik vind het overigens een ridicule opgave. Leerlingen moeten een dialoog schrijven, eerst tussen een huishoudster en de ik-figuur, daarna tussen haar mijnheer en de ik-figuur, nadat de ik-figuur met een bal uiteraard per ongeluk een ruit heeft ingegooid, onheus te woord is gestaan door de

huishoudster, later op de dag zich ten huize van de ruitloze heeft vervoegd om zijn excuses aan te bieden en deze, omdat hij f 50.000,— in de loterij heeft gewonnen, onze voetbalvandaal hartelijk heeft onthaald. Ik denk overigens dat deze opgave het niet alleen in Oost-Europa alleraardigst zou kunnen doen.

15 HOOGTEIJLING 1964.

16 LANGEVELD 1934, p. 36-80.

17 Meer hierover in GRIFFIOEN 1975, p. 87-94.

18 GRIFFIOEN 1975, p. 247-254.

19 Zie de literatuuropgave bij GRIFFIOEN 1972.

20 VAN DIS 1964, p.

Ik ben overigens van oordeel dat Van Dis c.s. er niet in geslaagd is de spraakkunst in het moedertaalonderwijs te integreren. Integreren betekent volgens mij dat spraakkunst aan de orde gesteld wordt op het moment dat het voor het verstaan en/of het produceren van een taaluiting nodig is. Wat Van Dis c.s. doen, is dat ze uit teksten interessante zinsdelen en woordsoorten lichten waarvan het, mede doordat ze toch weer in geïsoleerde rubrieken voorkomen, onduidelijk blijft hoe ze functioneren in verband met het verstaan van de tekst. Gevolg is dat eenzelfde systeemscheiding optreedt als bij separaat spraakkunstonderwijs. Wél betekent de aanpak van Van Dis c.s. een reductie van de omvang van het spraakkunstonderwijs tot aanvaardbare proporties.

21 Ik vraag me af of de scheiding zinsdelen/woordsoorten didactisch en linguïstisch mogelijk is. Ik ben er in ieder geval nooit in geslaagd die zaken los van elkaar te behandelen (in de tijd dat ik nog grammatica gaf).

22 VAN CALCAR 1973.

23 De belangrijkste artikelen hierover zijn VAN CALCAR 1972 en VAN CALCAR/MEDDENS 1973.

24 VAN CALCAR 1974. *Grammaticom* heeft als ondertitel *Tijdschrift voor taalbeschouwing*. Het redactie- en administratie-adres is: Westermarkt 27', Amsterdam.

25 Vgl. GRIFFIOEN 1975, p. 245-247.

26 Hoezeer dit het geval is, blijkt uit de goedbedoelde maar vooralsnog uiterst magere publikatie van NUY/LUCASSEN 1973.

27 Vgl. GRIFFIOEN 1975, p. 43-59.

28 VAN MEERTEN 1974, p. 137: *Overlearning* Leren als een resultaat van meer of langere oefening dan nodig is voor het onmiddellijk reproduceren of voor het onmiddellijk uitvoeren van een vaardigheid op een bepaald niveau. Men leert meer of langer om te bereiken dat het gewenste leerresultaat ook na langere tijd nog functioneert.

p. 65: *Herhaling* Didactisch beginsel waarbij het herhalen van leerstof wordt toegepast om het leerresultaat te verbeteren. De vorm waarin herhaling plaatsvindt, kan variëren van een mechanistisch herhalen bij bijvoorbeeld het memoriseren van woorden tot het herhalen van grote delen van de leerstof als geïntegreerd aspect van het onderwijsprogramma, bijv. bij concentrisch onderwijs.

LITERATUUR

- BULT, E. H., E. S. F. RIEMENS-FETERIS & S. C. VAN DER VEGT, *Opbouw. Stijl, grammatica en spelling voor de brugklas (mavo-havo-vwo)*. Vierde gewijzigde druk, Amsterdam, Meulenhoff Educatief 1971, 218 pag., met antwoordenboek. (Prijs: f 12,50).
- CALCAR, W. VAN, *Grammatica in het basis- en voortgezet onderwijs*. In: *LevT*. 1972, nr. 293, p. 524-534.
- CALCAR, W. VAN, *Beoordeling van het deel grammatica in Opbouw deel 1-3*. Z.p. 1973 (gestencil).
- CALCAR, W. VAN & H. MEDDENS, *Dat gelul van jou. Meer over taalbeschouwing* In: *Moer* 1973, nr. 3, p. 77-88.
- CALCAR, W. I. M. VAN, *Een grammatica voor het onderwijs in het Nederlands en de moedertaal*. Assen 1974.
- DAVIS, F. B., *Research in Comprehension in Reading*. In: *Reading Research Quarterly* 3 (1968), no. 4, p. 499-545.
- DIS, L. M. VAN, F. JANSONIUS & J. NAARDING, *Taalbegrip en Taalbeheersing*. Amsterdam 1954.
- ERFTEMEIJER, A. G. I., *Stijloefeningen op de middelbare school*. Z.p. (Den Haag 1958 (diss. Nijm.).
- DROP, W., & J. H. L. DE VRIES, *Taalbeheersing. Handboek voor taalhantering*. Groningen 1974.
- GRIFFIOEN, J., *Grammatica in het v.w.o.?* In: *LevT*. 1972, nr. 289, p. 301-303.
- GRIFFIOEN, J., *Zeggen-schap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen 1975.
- HOOGTEIJLING, J., *Gewenste woordkennis voor de eerste klas van het v.h.m.o.* In: *LevT*. 1964, nr. 244, p. 311-330.
- LANGERMANS, M. J. J., *Het team kiest een nieuwe methode*. 's-Hertogenbosch 1974 (KPC).
- LANGEVELD, M. J., *Taal en Denken. Een theoretische en didactische bijdrage tot het voortgezet onderwijs in de moedertaal, inzonderheid tot dat der grammatika*. Groningen etc. 1934 (diss. Amsterdam).
- MEERTEN, A. VAN, H. VANDAELE & A. M. H. C. SCHELLEKENS, *Onderwijskundig woordenboek*. Rotterdam 1974.
- MEIJERINK, H., *Wat mot ik met dat opstel?* In *LevT*. 1974, nr. 308, p. 427-436.
- NUY, M. J. G. & N. G. M. LUCASSEN, *Leerstofanalyse en het moedertaalonderwijs*. 's-Hertogenbosch 1973 (Dl. 3.1. in de serie *Praktisch experimenteren. Bijdragen naar aanleiding van een differentiatieproject* van het KPC).
- PARREREN, C. F. VAN, J. PEECK & E. VELEMA, *Effectief Studeren*. Utrecht/Antw. 1969.
- PARREREN, C. F. VAN, *Het functioneren van leerresultaten*. In: PARREREN, C. F. VAN e.a. (uitg.), *Informatie over leren en onderwijzen*. Groningen 1974³, p. 114-130 (Dl. 1 in de serie *Leerpsychologie en onderwijs*).