

ENKELE TAALGEBRUIKSPROBLEMEN BIJ HET TRADITIONELE PROEFWERK

Helge Bonset

INLEIDING

Dit artikel is één uit de reeks van 'L.W.G.-artikelen'. L.W.G. is de Landelijke Werkgroep Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands, die op de VON-kongressen 1972, 1973 en 1974 en op enkele eigen studiedagen heeft geprobeerd meer zicht te krijgen op de rol van de moedertaal bij alle schoolvakken, dus niet alleen in de lessen Nederlands. We analyseerden daartoe lesprotokollen, video-opnamen van lessen, schoolboeken, en ook: proefwerken. Over dat laatste gaat dit artikel. Aan de bevindingen van de respectievelijke proefwerksubgroepen heb ik bij het schrijven ervan veel gehad.

Het artikel zit als volgt in elkaar: na deze inleiding krijgt u allereerst een voorbeeld van een traditioneel (aardrijkskunde-)proefwerk, dat we in de L.W.G. geanalyseerd hebben (§ 1). U krijgt de vragen van de leraar, de beantwoording van twee leerlingen, en de correctie door de leraar te zien. In § 2 beschrijf ik kort enkele problemen die je als L.W.G.-er kan vermoeden als je een dergelijk proefwerk ziet. In § 3 ga ik na in hoeverre die problemen realiteit zijn: u vindt daarin gedeelten van interviews met de leerlingen uit § 1 waarin zij vertellen hoe ze dit proefwerk ervaren hebben. In § 4 trek ik enkele konklusies op taalgebruiksterrein. Verder geef ik daarin een paar onderwijskundige (en naar mijn mening in laatste instantie politieke) problemen aan die in het verlengde van de taalgebruikskonklusies liggen.

Tenslotte nog dit: dit is geen bijzonder theoretisch artikel. Als u VERWEIJ 1975 over vragen stellen, HUBERS 1973 en STURM 1974 over vaktaal en TEN BRINKE 1974 over de onderwijskundige kwartslag hebt gelezen zult u hier geen nieuwe theorie vinden. De bedoeling is om de topics uit deze artikelen te demonstreren aan een concreet praktijkgeval: het traditionele proefwerk. Als u bovenstaande artikelen niet kent, kunt u dit hier evengoed lezen: daar is het speciaal op geschreven.

1 HET PROEFWERK

Het is misschien goed om aan het begin van deze paragraaf eens precies te omschrijven wat de L.W.G. onder een traditioneel proefwerk verstaat: een aantal (in de open vraagvorm gestelde) controlevragen of -opgaven over door de leerling van buiten geleerde stof, die door de leraar nagegeken worden en van een meetellend cijfer voorzien.

Leraren Nederlands geven eigenlijk niet veel van dergelijke proefwerken of het zou literatuurgeschiedenis moeten zijn; leraren aardrijkskunde, geschiedenis, biologie enz. echter des te meer.

Het traditionele proefwerk dat in dit artikel als case fungeert is een aardrijkskunde-proefwerk, in het schooljaar 1972-1973 gegeven aan een 4 HAVO-klas op een school in Eersel, Brabant. De *proefwerkvragen* luiden als volgt:

1 Wat is een metropolitan area? Noem er een en geef aan waar hij ligt.

- 2 Wat versta je onder de relatieve ligging van een bepaald gebied? Waardoor is de relatieve ligging van het verre Westen sterk verbeterd?
- 3 Het agrarisch grondgebruik van een bepaald gebied is aan verandering onderhevig: welke economische oorzaken kan dat hebben?
- 4 Welke verschillende verplaatsingen van de bevolking moet je in de Verenigde Staten onderscheiden, en geef bij elk kort de oorzaken aan.
- 5 Wat versta je onder decentralisatie van de industrie, en verklaar waarom dit meer voorkomt dan verplaatsing.

Bovenstaande vragen hebben betrekking op behandelde stof over Noord-Amerika. De *beantwoording* van de proefwerkvragen door twee leerlingen uit de 4 HAVO-klas vindt u hierna. We hebben geprobeerd het - uiteraard handgeschreven - origineel zo nauwkeurig mogelijk te transskriberen. Hetzelfde geldt voor de *korrektie* door de leraar die u in, naast en onder het proefwerk aantreft.

2 DE PROBLEMEN

Welke taalgebruiksproblemen kun je verwachten bij een traditioneel proefwerk als dat uit de vorige paragraaf?

Degene die ik hieronder ga noemen vormen geen uitputtende lijst. Problemen met betrekking tot de *korrektheid* (zo kunnen formuleren dat 'men' het goed, sociaal aanvaardbaar Nederlands vindt) blijven buiten beschouwing. Niet omdat ze op zich onbelangrijk zouden zijn, maar omdat de L.W.G. zijn onderzoeksprioriteiten altijd gelegd heeft bij taalgebruiksproblemen op *kommunikatief* gebied (zo kunnen formuleren dat je publiek je begrijpt) en *kognitief* gebied (zo kunnen formuleren dat je precies zegt wat je bedoelt).

Een eerste vraag die je je kunt stellen als je het aardrijkskundeproefwerk uit de vorige paragraaf ziet: *voor welk publiek schrijft de leerling eigenlijk, en met welk doel?* Of, daarmee samenhangend: *wat heeft deze vraag- en antwoordsituatie nog te maken met normale vraag- en antwoordsituaties uit het dagelijks leven?*

Het werk van Drop (DROP 1971) heeft ons geleerd dat het schrijven van ópstellen alleen een zinnige en motiverende taal voor leerlingen kan zijn als ze de kans krijgen werkelijk iets nieuws te vertellen aan een reëel publiek, of minstens een dergelijke situatie te 'spelen'. Waarschijnlijk geldt dit niet alleen voor opstellen en niet alleen voor de lessen Nederlands. Het is in ieder geval heel duidelijk dat in dit aardrijkskundeproefwerk de leerling alleen voor het publiek de leraar schrijft (of helemaal niet meer publiekgericht), met als enig doel het extrinsieke doel om een goed cijfer te halen. Iets nieuws aan de leraar vertellen kan hij niet, want die kent per definitie de antwoorden op de vragen al.

VERWEIJ 1975 vergelijkt het vraag- en antwoordspel in het dagelijks leven met dat op school. Normaal stellen mensen vragen om informatie te krijgen, en is de vragensteller gedupeerd als de antwoorder hem foute informatie geeft. In de schoolsituatie vraagt de leraar via zijn controlevragen continue naar de bekende weg, en de leerling die een

PROEFWERK VAN LEERLING I

1. Een stadsgewest New York in het noord-oosten v.d. V.s.

is toonaangevend voor de omtrek op bijna alle gebied

2. De ligging ten opzichte van iets. New York bijv. (of de het hele noord-oosten) heeft een goede relatieve ligging. Omdat:

- a) het was de toegangspoort tot de V.S.
- b) er waren grondstoffen en energiebronnen aanwezig.
- c) verwijderde grondstoffen konden men daar aan.

De relatieve ligging v.h. westen is verbeterd door:

- a) opkomst v.d. koeltechniek, de koelwageng.
- b) goedkoper wordende vervoer van agrarische produkten.
- c) opkomst v.h. luchtverkeer ^{het vliegen} dat daar tamelijk goedkoop is:

3. .vraag naar en aanbod v. het produkt op de wereldmarkt.

- .kosten van arbeidsloon, irrigatie, mechanisatie enz.
- .hoge grondprijzen waardoor de boer zijn grond verkoopt.
- .concurrerende gewassen, zoals de sojaboon in het zuiden.
- x .opkomst van andere niet-agrarische industrien.

4. dagelijkse trek - van woonplaats naar werk

- immigratie -van platteland naar stad (en andersom
- van centrum v.d. stad naar buitenwijken
- tussen verschillende stadsgewesten

-van platteland naar stad door:

- a) aantrekkelijkheid v.d. stad. door service, gezelligheid
meer en veelzijdiger werkgelegenheid.
- b) oplopen van grondprijzen op platteland
- c) er is een goed beleid nodig om nog een boerderij te hebben die iets betekent.
- a) ja

sommigen worden in de stad teleurgesteld

trek van stad naar platteland

- a) teleurgestelden
- b) gepensioneerden die een rustige oude dag willen

-van centrum naar buitenwijken

- a) meer groen, fris, gezond.
- b) minder lawaai, rustiger.

-van woonplaats naar werk

Er zijn goede wegen en veel parkeerplaatsen
-naar zuidelijke staten

- a) meer werk
- b) meer groen
- c) zonniger

-vooral vroeger van zuiden naar noorden,
daar was een betere zorg voor behoeftigen

5. decentralisatie is het zich ergens anders vestigen en het vroegere bedrijf nog laten functioneren maar de nadruk leggen op het nieuwe bedrijf.

Dit komt meer voor dan verplaatsing want bv. de staalindustrie moet zoveel investeringen in zijn bedrijf doen dat je niet zomaar kunt zeggen, nu stop ik en verkoop ik dit bedrijf en ik ga ergens anders een nylonfabriek oprichten. Bij de textielind. en dergelijke zou het evt. nog wel beter gaan.

waarom?

PROEFWERK VAN LEERLING II

1. Metropolitan area: een dichtbevolkt gebied, dat vaak op sociaal, cultureel, industrieel en economisch terrein het toonaangevende element
 ✓ in een bep. gebied is.

Als voorbeeld zou in de Verenigde Staten de Atlantic Megapolis genoemd kunnen worden, wat een aaneenschakeling van stadsgewesten in het [Noord] Oosten is.

2. Relatieve ligging: de ligging van een punt t.o.v. iets. Relatieve ligging is gebaseerd op het begrip relatieve afstand, dit is de tijd en moeite die nodig is om de werkelijke afstand weer tussen twee punten te overbruggen. Het begrip is veranderlijk, en ook naast voor alle personen gelijk. Als er bijvoorbeeld tussen 2 punten die eerst voor elkaar moeilijk te bereiken waren, nu een grote snelweg aangelegd zou worden is de relatieve ligging verbeterd omdat men dan minder tijd nodig heeft, en minder moeite behoeft te doen om het punt te bereiken.

De relatieve ligging v/h Westen t.o. . het Noord-oosten was vroeger slecht, maar is door de volgende punten verbeterd: 1) de toepassing v/d koeltechniek bij het vrachtovervoer waardoor de agrarische produkten over een grotere afstand vervoerd konden worden 2) Het vaststellen van speciale lage vrachttarieven. 3) De opkomst van het vliegverkeer (Vliegen is in Amerika werkelijk "goedkoper dan je denkt"

4. We onderscheiden de volgende bevolkingsbewegingen:

a) de dagelijkse trek van huis naar werk.

Het verschil hierin tussen (bijv.) Ned. en USA is

a) de afstanden zijn in USA veel langer

b) Minder verkeersproblemen: 1) schaakbordpatroon v/d steden
2) veel parkeergelegenheid.

2) De trek van landelijke gebieden naar stedelijke gebieden (en in mindere mate ook andersom). De redenen hiervoor zijn:

a) de landbouw stoot mensen af door: 1) landbouw is duur, waardoor de kleine bedrijven verdwijnen. 2) stedengroei, wegens aanleg en andere economische redenen maken dat er minder grond voor landbouw is. 3) landarbeiders en jonge mensen trekken vlug naar de steden.

b) In de steden is meer werkgelegenheid en men denkt dat het er gezelliger is en men er meer service krijgt.

c) De Welfare Works (een soort sociale voorzieningen) zijn in de steden beter dan op het platteland wat speciaal de Zuid-Noord trek bevordert heeft.

Toch loopt de trek naar de steden niet voor iedereen goed af, waardoor er ook mensen terug naar het platteland gaan. Deze groep bestaat vooral uit teleurgestelde mensen en gepensioneerd mensen die de dagen die hun nog resten op het rustige platteland willen doorbrengen.

3) De trek v/d stadskernen naar randgemeenten en buitenwijken.

Redenen: 1) het is er mooier en gezelliger wonen, en men heeft minder grotestadsproblemen. 2) (Speciaal voor USA): doordat er vele rijke mensen vertrekken en er alleen arme voor in de plaats komen gaat de stad er op achteruit (waar er financiële moeilijkheden komen) en het huis van de mensen daalt in waarde door de sociale achteruitgang v/d buurt 3) De rassenintegratie

4) De trek tussen de stadskernen onderling, waaronder ook de opvallende trek naar het Zuid-Westen en Florida valt.

Redenen: 1) gunstig klimaat van deze gebieden.

2) Natuurschoon (vooral Zuid-Westen)

3) Er is nog volop ruimte.

4) Tot voor kort was de werkgelegenheid er groter dan de bevolkingstegen-
name

Decentraliseren: op het op een andere plaats vestigen van nieuwe onderdelen v/h bedrijf, met behoud van de oude fabrieken, op basis van ^{veranderende} standplaatsfactoren. Hierdoor wordt de standplaatsbepalende invloed van de afzetmarkt vergroot, die meestal nogal uitgestrekt is, waardoor er van de markt ook een decentraliserende kracht uitgaat.

Decentraliseren is dmv subsidies ed. gestimuleerd door regeringen. Motieven

a) hulp aan probleemgebied.
b) strategische kwetsbaarheid van een land als de industrie op één hoop samengekrept zit.

Waarom? Ook is het nogal duur voor de meeste bedrijven om zich in het geheel gaan te verplaatsen. Dit geldt vooral voor ijzer-staal en chemische industrie vooral als het een geïntegreerd bedrijf betreft

3.1) Soms ~~is~~ zijn in een ander gebied de lonen lager.

(2) Ander gebied heeft meer werklozen, waardoor men goedkoper arbeiders kan betrekken.

3) Schommeling (daling van een productprijs op de wereldmarkt.

4) geringere macht v/d vakbonden in een bep. gebied

5) mindere belastingen in een bep. gebied.

6) Vraag en aanbod van een produkt op de nationale en wereldmarkt. = 3

7) concurrentie van niet agrarische bedrijven

8) Hogere of lagere garantieprijsen v/d regering.

= politiek!

7

fout antwoord geeft dupeert niemand dan zichzelf. Verweij omschrijft het schoolse vraag- en antwoordspel m.i. heel treffend als volgt: 'Een spel waarbij de verantwoordelijkheid voor het spelverloop én voor de uitgewisselde informatie in handen ligt van één van de spelers, de leraar. De leerling speelt mee, maar vertoont eerder overeenkomst met een van de speelstukken (pion) dan met een volwaardige tegenspeler' (pag. 74). Ook het aardrijkskundeproefwerk uit de vorige paragraaf bestaat geheel uit controle-vragen. De vraag is of en hoe leerlingen zelf een dergelijke *pseudokommunikatie* ervaren. Maar daarover in § 3.

Een tweede serie vragen naar aanleiding van het proefwerk die zich opdringt: *wat zou de leraar bedoelen met zijn korrektietekens? Zouden de leerlingen zijn bedoelingen er uit op kunnen maken? Zou deze feedback van de leraar functioneren?*

De leraar zet zijn tekens en opmerkingen, afgesloten met een cijferbeoordeling, natuurlijk niet zomaar neer: zijn bedoeling moet wel zijn de leerling uit te leggen (of op zijn minst een aanzet te geven tot een latere uitleg bij bespreking in de klas) wat hij fout geantwoord heeft en waarom dat fout is. Tevens zal de leraar wel via de korrektietekens en -opmerkingen zijn eindcijfer willen verantwoorden tegenover de leerling.

Te vrezen valt echter dat de nogal kryptische korrektietekens bij dit proefwerk de leerlingen weinig verheldering zullen geven, en hun ook niet erg zullen motiveren om later in de klas om uitleg te vragen.

Een derde vraag: *Zouden er in dit proefwerk plaatsen zijn waar de leerling de juiste vaktermen gebruikt terwijl hij de zaak eigenlijk niet begrepen heeft?* En daarmee samenhangend: *Is de leerling wel in staat verband te leggen tussen het geleerde enerzijds en eigen ervaringen, meningen enz. anderzijds?*

We hebben hier te maken met het probleem van verbalisme, ook besproken in STURM 1974 (pg. 267/268). Kort en goed komt het hierop neer: leerlingen leren termen uit het boek uit hun hoofd plus de kontekst waarin die termen gebruikt zijn, en spuiten een en ander op in hun proefwerk. Ze zijn echter niet in staat om de termen toe te passen op de alledaagse werkelijkheid om hen heen. Ze kennen bv. de term 'metropolitan area', kunnen de definitie ervan die ze geleerd hebben woordelijk opzeggen, kennen het éne Noord-Amerikaanse voorbeeld dat ze geleerd hebben, maar ze kunnen niet ook maar één vergelijkbare metropolitan area in hun eigen provincie aanwijzen.

De beste manier om er achter te komen of de kennis van leerlingen alleen verbalistisch is, is natuurlijk om ze iets als dit laatste te vragen. Maar dat gebeurt nu juist in traditionele proefwerken nooit, ook in dit niet. Te verwachten valt dus dat gevallen van verbalisme ook hier te vinden zullen zijn.

Een vierde vraag is juist de omgekeerde van de vorige: *Zouden er in dit proefwerk plaatsen zijn waar de leerling de zaak beter begrepen heeft dan hij onder woorden heeft kunnen brengen?*

Op deze vraag gaan HUBERS 1973 (pg. 17-22) en STURM 1974 (pg. 259/260) uitgebreid in. Bij het overhoren via een proefwerk (of anderszins) gaan we stilzwijgend van de volgende gedacntengang uit: de leerling heeft een pakket kennis in zijn hoofd (of

niet, natuurlijk). Wij zenden als leraar een vraag uit om de leerling een stukje van die kennis te laten demonstreren; de leerling ontvangt die vraag. Als de leerling nu dát antwoord op onze vraag dat wij willen horen, terug uitzendt bezit hij de kennis; als hij geen of het foute antwoord uitzendt bezit hij de kennis niet. We miskennen hierbij dat communicatie tussen mensen niet méchanisch verloopt: een lift gaat altijd wel omhoog of omlaag als je op zijn juiste knop drukt, er zijn geen mogelijkheden tot misverstand, en als hij het niet doet is hij dus echt stuk. Maar bij mensen kan het zijn dat onze vraag niet begrepen wordt, of wij begrijpen het antwoord van de ander niet, of de ander begrijpt onze vraag wel en weet ook wat hij zou moeten antwoorden, maar hij kan dat (op dat moment) niet toereikend onder woorden brengen. De *intentie* (bedoeling) van een zender is lang niet altijd gelijk aan zijn uiteindelijke *formulering*, en al evenmin aan de *interpretatie* daarvan door de ontvanger.

In het geval van het aardrijkskundeproefwerk: als een leerling volgens de leraar een fout antwoord geeft kan het best zijn dat

- de leerling de kennis wel heeft, maar de vraag van de leraar niet begrepen heeft
- de leerling de kennis wel heeft maar door de leraar niet begrepen wordt, hetzij omdat de leerling het onduidelijk onder woorden gebracht heeft, hetzij omdat de leraar niet goed of onwelwillend gelezen heeft.

Wat het eerste betreft: de proefwerkvragen uit § 1 lijken weinig aanleiding te kunnen geven tot misverstand (hoewel leerling I claimt niet begrepen te hebben dat de lerares bij vraag 1 een definitie van metropolitan area vroeg). Het tweede probleem is inherent aan elk schriftelijk overhoren, omdat de leraar daarbij niet door kan vragen of helpen; hooguit kan hij zich welwillend opstellen tegenover wat formeel een fout antwoord is. Het probleem valt dus ook te verwachten bij dit proefwerk en de leerlingen die het gemaakt hebben.

3 DE LEERLINGEN

De twee leerlingen van wie u in § 1 de proefwerken hebt gezien, zijn door leraar Nederlands en L.W.G.-er Jacques Peeters kort na het proefwerk geïnterviewd. Bedoeling van dat interview was om na te gaan in hoeverre de - theoretische - problemen uit de vorige paragraaf nu ook echt zichtbaar zijn in de schoolpraktijk. Het interview draaide dus om de vragen:

- Ervaren de leerlingen de communicatiesituatie van het proefwerk als *psuedo-kommunikatie*?
- Kunnen de leerlingen wijs worden uit de *korrektietekens*?
- Weten de leerlingen waar ze het over (gehad) hebben in het proefwerk, en kunnen ze die kennis ook toepassen op hun eigen omgeving? (*verbalisme*).
- Weten de leerlingen meer van de stof dan ze onder woorden hebben kunnen brengen zódanig dat de leraar het begreep? (*intentie versus interpretatie*).

Bij deze interviews moeten we natuurlijk wel bedenken dat het hier maar om twee willekeurige leerlingen en één willekeurig proefwerk gaat.

Een ander probleem: het is bij dergelijke interviews erg moeilijk om niet je eigen stokpaardjes de leerlingen in de mond te leggen. Volgens mij is Jacques Peeters er bijzonder goed in geslaagd om dat te vermijden, maar ik besef dat u niet meer heeft om op af te gaan dan deze mening van mij, en de interviewgedeelten die hieronder volgen.

Ik ga nu gedeelten uit de interviews weergeven of citeren, voorzien van kommentaar, en gerubriceerd onder: *pseudokommunikatie*, *korrektietekens*, *verbalisme*, en *intentie vs. interpretatie*. Leerling I is een meisje en autrice van proefwerk I; leerling II een jongen en auteur van proefwerk II.

PSEUDOKOMMUNIKATIE

Beide leerlingen ervaren duidelijk de communicatiesituatie van het proefwerk als afwijkend van normale communicatie, maar ze waarderen het verschillend: leerling I meer berustend, leerling II meer opstandig, en dus ook gedemotiveerder. Een paar citaten: JP: Stel dat ik in het vervolg - ik weet niks van aardrijkskunde af, hè - stel dat ik nou in het vervolg jouw proefwerken na zou gaan kijken. Zou je het dan anders gaan beantwoorden?

LI I: (lacht) Dat kan toch helemaal niet? Als ú mijn aardrijkskundeproefwerken na zou gaan kijken . . . dat weet u ja, ik zou misschien alles wel iets duidelijker gaan neerzetten, maar dan weet ú toch nog niet of het goed is?

JP: Nou, als jij mij erg duidelijk kunt vertellen wat een metropolitan area is . . .

LI I: Dan kan ik wel van alles neerzetsen. (lacht) Als u dat helemaal niet weet, en ik zet er iets neer . . . hoe kunt u dan weten of het goed is?

JP: Nou, laat ik dan anders vragen. Ik hoef niet te weten of het goed of fout is, maar ik ga ervan uit dat jij het weet. En dan moet jij mij duidelijk maken wat een metropolitan area is. Zou je het dan anders beantwoorden?

LI I: Ja, dan wel, want . . . ja, stadsgewest, als je dat dan ook niet weet dan . . . ik zou er wel méér bijzetten in formuleringen toch wel, een definitie of zoiets.

JP: Maar dat doe je nu niet omdat het een aardrijkskundelerares is die het nakijkt, en die weet het allemaal al?

LI I: ja.

JP: Dus eigenlijk richt je je in dat proefwerk tot mejuffrouw (naam van de lerares, HB)?

LI I: Ja . . .

JP: Ja?

LI I: Ja, zeker (lacht).

JP: En met welk doel richt je je tot haar? Waarom schrijf je dat allemaal voor haar op?

LI I: (aarzelend) Ja, dat vraagt ze. En daar moet je antwoorden bij hebben, enne . . . ja . . . ik wil een zo goed mogelijk punt. En zij moet het nakijken. Dus . . .

JP: Ik wil graag eens weten hoe je je op een dergelijk proefwerk voorbereidt.

LI II: Nou, ik . . . iedere keer krijgen we dus een gedeelte van de stof op, als we gewoon een normale les hebben gehad, en . . . daar maak ik een uittreksel van . . . dan krijg je dus een proefwerk op . . . nou, en dan leer ik die uittreksels uit mijn kop, gewoon helemaal van buiten. Nou, dat is een goed systeem, tenminste wat het punten halen betreft. En, nou ja, daar gaat het per slot van rekening om.

JP: Ja.

LI II: Niet dat ik het nou zo graag heb dat het daar om gaat, maar daar gaat het wel om. En dan kan ik wel mooi zeggen: het interesseert me niet, ik leer het niet, maar daar word ik dan wel mooi zelf de dupe van. Iets anders zou zijn als meer mensen dat gingen zeggen, maar ja . . .

Ook in citaten uit de andere drie rubrieken zult u voortdurend zien dat beide leerlingen zich bewust zijn van het specifiek schoolse karakter van deze vraag- en antwoordsituatie. Tegenaanwijzingen zijn in het materiaal niet te vinden.

KORREKTIETEKENS

De betekenis van de korrektietekens is de leerlingen zeker voor de helft onduidelijk, en de totstandkoming van het eindcijfer helemaal. Uit de zeven citaten die ik zou kunnen geven kies ik er vijf.

JP: Zorg voor behoeftigen, dat is onderstreept. Waarom?

LI I: Sociaal . . . sociale hulp of zo iets. Ach, zorg voor behoeftigen . . .

JP: Dat is toch hetzelfde als sociale hulp? Of niet?

LI I: ja, ik vind van wel. Misschien denkt zij van niet.

JP: Je vindt het terecht dat het onderstreept is?

LI I: Ach . . . Het mag wel . . . ik vind het niet erg, maar . . . ik vind het toch ook wel goed zo.

JP: Je bent het niet eens met het punt?

LI I: Ja, wél. Ik vind een zesenhalf . . . ja . . .

JP: Daar ben je wel tevreden mee. En weet je nou ook hoe dat cijfer tot stand gekomen is, hoeveel bijvoorbeeld voor de eerste vraag afgetrokken is en zo? .

LI I: Nee, dat weet ik niet.

JP: Zou je dat ook niet willen weten?

LI I: Ja, dat zou ik wel willen weten.

JP: Bij vraag een, daar geef je een omschrijving van metropolitan area waar een V-tentje bij staat. Wat is de betekenis daarvan?

LI II: Ik zal wel iets vergeten zijn.

JP: Weet je ook . . .

LI II: Ik weet niet wat, ik heb het vanmorgen nog eens nagekeken, maar ik kon niet

vinden wat ik vergeten was.

JP: Waar heb je dat in nagekeken?

LI II: In mijn boek.

JP: En wat stond daar vergeleken met wat je hier neergeschreven hebt?

LI II: Nou, de definitie stond ook letterlijk in het boek.

JP: Dus als je de volgende keer die vraag krijgt dan zou je die op exakt dezelfde wijze beantwoorden?

LI II: Nee . . .

JP: Wat dan?

LI II: Ik zou eerst vragen wat ik hier nou vergeten was.

JP: Dat heb je blijkbaar nu niet gedaan. Waarom niet?

LI II: Nou . . . het interesseert me niet zoveel. Het proefwerk heb ik gemaakt, en ik heb een zeven, en dan kan ik het wel weer vergeten, want ik doe er toch niets meer mee, met de meeste dingen uit dit proefwerk.

JP: Een heel eind verderop bij punt 4 (van vraag 4, HB) noem je een aantal redenen die de trek tussen steden onderling moeten verklaren, en vóór die redenen staat genoteerd: betere relatieve ligging, met een uitroepteken. Zie je dat?

LI II: Ja, dat zie ik. Het zijn alle vier dingen die neerkomen op dat de relatieve ligging van die . . . van Florida dus, verbeterd is.

JP: En wil dat nou zeggen dat je net zo goed had kunnen zeggen: de reden is de verbetering van de relatieve ligging?

LI II: Ja, maar als ik dat had gezet dan had ze er weer bij gezet: Waarom?

JP: Is dit nu fout geteld, dat je dat betere relatieve ligging niet als zodanig hebt genoteerd?

LI II: Nou . . . fout geteld denk ik niet. Er is in ieder geval wel rekening mee gehouden bij het eh . . . bij het punt geven.

JP: Nu heb je voor het hele proefwerk een zeven gekregen. Kun je het eens zijn met die beoordeling, en weet je ook hoe hij tot stand gekomen is?

LI II: Ik ben het er niet mee eens, en ik weet ook niet hoe hij tot stand gekomen is.

JP: Maar hoe kun je het er dan niet mee eens zijn?

LI II: Omdat ik . . . eh . . . mijn buurjongen die had hetzelfde . . . die had een paar dingen minder fout, maar in ieder geval niet zoveel dat het anderhalf punt kon schelen, want hij had een achtenhalf en ik een zeven. Maar ik denk dat het gelegen heeft aan het feit . . . hij had alles op ongeveer twee kantjes staan, en ik heb er viereneenhalf kantje over gedaan.

JP: En hoe meer je schrijft, hoe lager het punt?

LI II: Nou, ze had dus aan het begin van de les gezegd: alles zeer kort opschrijven. En in punten, puntsgewijs. Nou, dat heb ik dus wel veel gedaan, maar ook nog wel enkele verhalen er rondom, en dat schijnt ze niet zo gewaardeerd te hebben.

JP: Waarom zou ze dat vragen, om alles puntsgewijs op te schrijven?

LI II: Nou, ik zou het niet weten. Misschien omdat ze dan minder hoeft na te kijken of zo . . . Maar of dat de reden is . . . Ik weet niet waarom ze het gevraagd heeft.

De resterende korrektietekens die niet begrepen worden zijn: het kruisje bij vraag 3 van proefwerk I, en het streepje onder 'duur' plus vraagteken bij vraag 4 van proefwerk II.

Er zijn vier tegenaanwijzingen te vinden in het materiaal waar korrektietekens begrepen lijken te worden: het V-teken bij vraag 1 van proefwerk I; de streep door New York bij vraag 1 van proefwerk I; het V-teken bij vraag 4 van proefwerk I; en het 'waarom?' bij vraag 4 van proefwerk II.

Het opvallendste van het materiaal vind ik eigenlijk dit: aan de ene kant begrijpen de leerlingen de korrektietekens vaak niet, en de totstandkoming van het eindcijfer helemaal niet. Aan de andere kant heeft dit ze kennelijk niet uitgelokt om de lerares om uitleg en verantwoording te vragen. De reden kan zijn dat ze beiden toch al een voldoende hebben en zich voor de stof zelf verder niet interesseren.

VERBALISME

Het materiaal bevestigt in grote lijnen mijn verwachtingen t.a.v. verbalisme uit 2 niet. Beide leerlingen blijken i.h.a. redelijk in staat om gehanteerde vaktermen en andere moeilijke termen nader in te vullen, al is natuurlijk voor een niet-aardrijkskundige niet zo eenvoudig te beoordelen of ze dat goed doen. Leerling I redt zich uit de termen *toonaangevend* (vraag 1), *toegangspoort* (2), *grondstoffen en energiebronnen* (2), *koeltechniek en koelwagens* (2), *ekonomische oorzaken* (3) en *niet-agrarische industrieën* (3). Ook blijken de leerlingen op de momenten dat Jacques Peeters daar uitdrukkelijk om vraagt tot op zekere hoogte begrippen toe te kunnen passen op hun eigen omgeving: leerling I past het begrip *relatieve ligging* (2) toe op Eersel, en leerling II de begrippen *metropolitan area* (1), *relatieve ligging* (2) en *ekonomische oorzaken* (3) op de Kempen. Het materiaal bevat maar twee duidelijke tegenaanwijzingen: leerling I is niet in staat haar antwoord op vraag 5 nader te verduidelijken, en bij vraag 3 snapt ze zelf niet dat 'irrigatie' en 'mechanisatie' gelezen moeten worden als '(kosten van) irrigatie' en '(kosten van) mechanisatie'.

Een paar citaten:

JP: Wat is het verschil tussen: de ligging van Eersel is goed, en de relatieve ligging van Eersel is goed?

LI I: Ja, eh . . . de ligging dat is in kilometers. En de relatieve ligging, dan is het makkelijk bereikbaar, vanuit Eindhoven bijvoorbeeld.

JP: Wat is het verschil tussen grondstoffen en energiebronnen?

LI I: Grondstoffen . . . ja, eh . . . energiebronnen zijn nodig voor de verbranding enzo, dat er energie vrijkomt, dat de fabriek kan draaien, en grondstoffen om de produkten te maken, eh . . . ijzer . . . ijzererts om spullen van te maken.

JP: Kun je van beide een voorbeeld geven, een voorbeeld van een grondstof en van een energiebron?

LII: IJzererts en steenkool.

JP: Steenkool is een . . .

LI I: Een energiebron.

JP: Zullen we eens proberen het hele proefwerk op de Kempen of op Reuzel toe te passen? Wat is een metropolitan area?

LI II: Reuzel in ieder geval niet. Eindhoven . . . Eindhoven zou er eventueel een kunnen zijn.

Zoals al gezegd: er zou een aardrijkskundige nodig zijn om de aardrijkskundige kennis van de leerlingen die hieruit spreekt, naar waarde te schatten. Voor ons is op dit moment het belangrijkste om te zien dat beide leerlingen zich in ieder geval wel voorstellingen kunnen maken bij vaktermen die ze gebruiken, en ook in staat zijn die termen in gewone woorden te parafraseren. Waarom gebruiken ze dan toch zo vaak de formuleringen uit boek of diktaat? Misschien zit daar de strategie achter die leerling II hier beschrijft:

JP: Je hebt gezegd, je leert die schema's uit je kop, die uittreksels. Leer je ook formuleringen uit het hoofd?

LI II: Nou, eh, zo min mogelijk. Maar bijvoorbeeld die van een metropolitan area en van het begrip relatieve ligging, daar kun je niks anders mee doen dan uit je kop leren. En je moet ze natuurlijk ook snappen. Maar je hebt er weinig aan als je ze snapt, maar je kunt het helemaal niet formuleren op het proefwerk of zo. Dus moet je ze wel van buiten leren.

JP: Is het niet zo dat als je het werkelijk snapt, dat je het dan ook in eigen woorden na kunt vertellen?

LI II: Ja, maar dan is het risico dat er weer een V bij komt of een streep, terwijl je dat risico niet hebt als je het helemaal van buiten leert.

Leerling II gaat in het interview met Jacques Peeters nogal uitgebreid in op de toepassingsmogelijkheden van de leerstof op het dagelijks leven. Een citaat:

JP: Dat heeft niet jouw belangstelling, Noord-Amerika?

LI II: Dat heeft wel mijn belangstelling, maar niet op deze manier. Mijn belangstelling gaat meer uit naar de problemen die daar allemaal zijn; en die industrie en die trek en die stadskernen, dat interesseert me niet, hè. Daar kan ik niks mee doen.

JP: Hangt het ook niet op een of andere manier samen met de onderwerpen die wel jouw belangstelling hebben? Ik kan me voorstellen dat bijvoorbeeld de rassenintegratie - ik neem nu even aan dat dat een probleem is dat jouw belangstelling heeft - dat die wat te maken heeft met de verplaatsing van de bevolking, of met het agrarische grondgebruik van de verschillende streken.

LI II: Oké, maar het is niet belangrijk om te weten hoe dat gekomen is, denk ik, maar het is wel belangrijk om te weten hoe de situatie nu is en wat er aan gedaan wordt en

hoe het veranderd zou kunnen worden. Ik zie er trouwens ook niet zoveel verband tussen.

JP: Worden die verbanden wel gelegd in het boek of de les of in een diktaat?

LI II: Nee. Het is meestal gewoon puur stof, volgens het boek, punt. En dat moet je dan leren, want anders dan blijf je zitten.

(. . .)

JP: Vind je dat dit soort proefwerken het plezier in het leren van aardrijkskunde teniet doet?

LI II: Ja. Eh . . . kijk, er zijn wel meer dingen waar ik . . . eh . . . Ik zie het nut er niet van in! Als ik later . . . wat heb ik daar nou aan? Ik heb er toch niks aan dat ik nou weet dat de trek tussen stadskernen onderling, tussen het zuidwesten Florida enzo voorts, dat die opvalt of zoiets, dat hij extra groot is.

Het probleem van verbalisme lijkt zich hier meer als een affektief dan als een cognitief probleem te presenteren: met enige hulp en aandrang is leerling II waarschijnlijk wel in staat de meeste aardrijkskundige begrippen die hij geleerd heeft toe te passen op zijn eigen omgeving enz. Maar de zín daarvan ontgaat hem volkomen: hij ziet deze aardrijkskundige stof totaal niet als mogelijke informatiebron voor de problemen die hem interesseren. Mij lijkt dit een nog veel groter probleem dan het 'kognitieve verbalisme'.

INTENTIE VS. INTERPRETATIE

Er is in het materiaal maar één geval waar een leerling claimt het beter bedoeld te hebben dan hij het opgeschreven heeft. Het gaat hierom leerling II en vraag 4:

JP: Aan het slot van het antwoord staat 'Waarom' met een vraagteken.

LI II: Ja, ik had moeten vertellen waarom het voor de meeste bedrijven nogal duur is om zich in het geheel te gaan verplaatsen.

JP: En vind je dat redelijk dat dat gevraagd wordt, om dat erbij te vermelden?

LI II: Ik denk dat ik het er wel bij vermeld had als ik niet in tijdnood was geweest. We hebben 50 minuten om het proefwerk te maken, dan gaan er 5 af bij het begin van de les, dan gaan er nog eens 5 of 10 af door het vragen opgeven, en dan moeten we in een half uur of 35 minuten al die vragen maken, en dat gaat dan nog wel eens ten koste van wat ik neerschrijf.

Uit dit ene geval valt natuurlijk niet zoveel op te maken, hoewel het mij wel lijkt dat leerling II een belangrijke faktor aanroert die formuleringen minder goed maakt dan intenties: tijdnood.

4 KONKLUSIES EN KWARTSLAGEN

We kunnen de vragen uit de vorige paragraaf voor wat betreft ons materiaal nu beantwoorden:

- *Ervaren de leerlingen het proefwerk als pseudokommunikatie?* Ja, duidelijk, al waarden ze dat verschillend.
- *Kunnen ze wijs worden uit de correctie?* Nee, en je hebt de indruk dat ze het ook niet erg veel schelen kan zolang het punt maar goed is.
- *Weten ze waar ze het over hebben in zo'n proefwerk, en kunnen ze die kennis ook toepassen op hun dagelijks leven?* Het eerste tot op redelijke hoogte; in het tweede zijn ze niet in het minst geïnteresseerd zodat ze aan het 'kunnen' helemaal niet toekomen.
- *Weten ze meer van de stof af dan ze goed op hebben kunnen schrijven?* Op grond van dit materiaal valt daar niet veel van te zeggen.

Hiermee is deze taalgebruiksanalyse van het materiaal afgelopen; kenmerkend voor de L.W.G. is dat L.W.G.-onderzoek nu niet afgelopen is (en dus ook dit artikel nog niet). Na het bekijken van bepaalde aspecten van taalgebruik bij leraar en/of leerlingen moet nl. de *onderwijskundige* interpretatie (in het L.W.G.-jargon vanouds onderwijskundige 'kwartslag' genoemd) worden toegepast (TEN BRINKE 1974, pg. 230-234).

Waarom moet dat? Omdat taalbeheersing, taalgebruikskunde of hoe u het noemen wilt zelf niet in staat is om deze *motivatiekrisis* - want dat is toch wat het meest duidelijk spreekt uit het hele interviewmateriaal! - verder te verhelderen, laat staan op te lossen. Daarvoor zijn in eerste instantie onderwijskundige analyses en oplossingen nodig.

Rondom ons interviewmateriaal zouden talloze onderwijskundige beschouwingen te schrijven zijn; het is een dankbare kluit, zoals dat heet. Ik beperk me tot twee korte beschouwingen, waarmee ik dit artikel afsluit.

ALTERNATIEF VOOR HET TRADITIONELE PROEFWERK

Op het eerste VON-kongres dat we dit materiaal analyseerden was ook de aardrijkskundelerares die het proefwerk gegeven had aanwezig. Haar zaten dergelijke proefwerken zelf ook al lang niet lekker; in de bezwaren van de leerlingen en van de subgroepen herkende ze veel van haar eigen onvrede. Samen met de subgroep bedacht ze een 'alternatief proefwerk' dat ze de leerlingen voor zou leggen. Ze zou de leerlingen enkele uitlokkende stellingen presenteren over de stof, waarop ze schriftelijk in een eigen betoog moesten reageren. Op het betoog zou zij weer schriftelijk reageren. Ze zou er een communicatiesituatie ontstaan waarin beide partijen elkaar echt iets nieuws te vertellen konden hebben, waar argumentatie de plaats van correctietekens innam, en waar de kans op verbalisme van de leerling verminderde, omdat een éigen betoog gevraagd werd.

Vanuit taalgebruiksoogpunt is de oplossing best bevredigend, maar de onderwijskundige problemen begonnen nu pas goéd. Want de leerlingen zeiden, zo vertelde de aardrijkskundelerares op het VON-kongres van een jaar later: 'Hoe kunt u hier nu een cijfer voor geven, voor onze eigen mening?' en: 'Nou moet u ook wel anders lés gaan geven'. En ze hadden gelijk. De veranderde toetsingsmethode bracht noodzakelijk veranderingen in doelstellingen met zich mee (van parate kennis naar begrip, toepassing

en evaluatie), en een veranderde relatie (van beoordelaar naar mede-argumentator) waarin cijfers uitdelen niet zo goed meer past.

Een betere manier van toetsen brengt beter onderwijs mee, om de moraal kort samen te vatten. Voor dat betere onderwijs bestaat niet bar veel ruimte. Op dat probleem ga ik zometeen door.

VERVREEMDING

Op beide kongressen viel de subgroepen de totale vervreemding van de leerlingen op ten opzichte van hun eigen werk. Vervreemding kan hier heel huiselijk omschreven worden als: dat het resultaat van je arbeid zélf je niet interesseert, maar alleen wat je ervoor krijgt. Zoals lopende bandarbeiders zich gemeenlijk niet interesseren voor de duizenden dozen chocola waar ze tijdig een kartonnetje in hebben gelegd - ze hebben daar ook geen enkele reden toe overigen - net zo ongeïnteresseerd toonden de leerlingen zich in proefwerken, terwijl bij hun nog wel het eindprodukt helemaal, of mogen we hopen in ieder geval toch grotendeels, hun eigen werk was. Het kon ze weinig of niets schelen wat ze blijkens de korrektietekens in hun proefwerk fout hadden gedaan, en wat ze dus nu niet van aardrijkskunde afwisten - het ging ze alleen om de beloning: een goed cijfer, goed rapport en overgaan.

Wat doe je daar nu aan? Motiverend onderwijs, is natuurlijk het meest voor de hand liggende antwoord. Zoals Ten Brinke het in een van zijn andere artikelen heeft omschreven: 'De voornaamste reden waarom je als leerling voor de school gemotiveerd kunt raken is dat je er dingen leert en doet die je wezenlijk interesseren (bv. omdat ze van groot praktisch nut voor je zijn, omdat je een aantal belangrijke dingen duidelijk worden, omdat ze je aangrijpen of opwinden, omdat je er iets over jezelf door ontdekt' (MOER 1974:5, pag. 237).

Maar in hoeverre zijn we in de gelegenheid, nu even nog afgezien van onze eigen vermogens, om onze leerlingen zulk onderwijs te geven? De school in onze maatschappij is er niet alleen om leerlingen de kennis, vaardigheden, normen, waarden enz. van de maatschappij bij te brengen (*ideologische* functie), maar ook en vooral om de banen en de diploma's voor verder leren te verdelen, in aansluiting op de behoeften van de economie (*kwalifikatiefunctie*, zie verder voor dit onderscheid ZONNEVELD 1974). Aan de eerste functie valt nog wel wat te sleutelen: een 'alternatief', 'kritisch' of 'inhoudelijk motiverend' onderwijs. Maar dat dan alleen zolang de botsing met de tweede functie niet te heftig wordt. Anders gezegd: de macht van het cijfer, het rapport, het examen, van de piramidale selectie in ons onderwijs bepalen de grenzen waarbinnen motiverend onderwijs gegeven kan worden.

Die macht kan niet gebroken worden alleen vanuit het onderwijs zélf; daar is een maatschappij voor nodig die niet per definitie een kleine toplaag van beroepen hóóg en alle andere láág beloont, zodat iedere leerling wel gedoemd is te streven naar een zo 'hoog' mogelijk cijfer, schooltype, diploma en baan. Zo zijn we dan tenslotte bij een politieke interpretatie aangeland: de laatste kwartslag die een onderzoeker van taalgebruik en onderwijs volgens mij moet maken.

LITERATUUR

- BRINKE, J. S. ten, *Taalgedrag van leraar en leerling via de zgn. 'kwartslag' bestudeerd*, MOER 1974:5.
- DROP, W., *De centrale betekenis van doelstelling en publiekgerichtheid bij het schrijven van zakelijke opstellen*, Levende Talen nr. 275.
- HUBERS, G., *Vaktaal op school*, VON-kongres 1973 en 1974.
- STURM, J., *Vaktaal op school*, MOER 1974:5.
- VERWEIJ, H., *De regels van het spel*, MOER 1975:2.
- ZONNEVELD, L., *Er verandert geen 'Moer' aan de schoolinhoud, zolang niet eerst de functie van de school veranderd is*, MOER 1974:2.

LOS BERICHT

NBLC: nederlands bibliotheek en lektuur centrum. Een onderafdeling van het centrum is Bureau Boek en Jeugd.

Bureau Boek en Jeugd is een landelijk inlichtingenbureau voor jeugdlektuur en jeugdbibliotheekwerk. Een aspekt van het werk van het bureau is het in huur geven van tentoonstellingen. U kunt kiezen uit twee aanbiedingen: 'De kleuter en zijn boek', ongeveer tweehonderd boeken voor en over kleuters; 'Boek en Jeugd', ongeveer 275 boeken voor 0-16 jarigen.

Bij de tentoonstellingen zit expositiemateriaal: wandversieringen, tafelkleden, boekensteunen en aanduidingen van de rubrieken. U mag ze veertien dagen houden.

Wilt u er meer over weten dan kunt u kontakt zoeken met het NBLC, Bureau Boek en Jeugd, afdeling tentoonstellingen, Postbus 2054, Den Haag. Of als u wilt bellen: 070-26 43 51, toestel 154.