

# tekstonafhankelijke vragen, een voorstel.

---

Wat zijn tekstonafhankelijke vragen ? Waarom zo'n schema ?

Tekstonafhankelijke vragen onderscheiden zich van tekstafhankelijke in het feit dat ze bij gelijk welke tekst kunnen gesteld worden. Het voordeel van het werken met zulke vragen is duidelijk : de leerlingen leren op die manier een "algemeen toepasbare leesmethode" (R.Roger, 1981, p. 18). Dit moet hen in staat stellen om na een tijd zelfstandig een tekst te analyseren en te evalueren.

Vooraleer zij daaraan toe zijn, zal het waarschijnlijk nodig zijn hen "eerst met tekstafhankelijke vragen te laten werken, waarin het tekstonafhankelijke systeem herkenbaar is" (Schellens en van den Hoven, 1979, p. 54). De vragen uit het tekstonafhankelijke systeem kunnen door de leerkracht immers "omgebouwd" worden tot meer tekstafhankelijke vragen. D.w.z. vragen die nauwer op één bepaalde tekst betrokken zijn.

Een voorbeeld :

Tekst : "De kippenslachterij", een fragment uit "Ik Jan Cremer 2" (1966) zoals opgenomen in : Wereld en Teksten (door Hugo Raes en Paul de Wispelaere, p. 113-117)

De tekstonafhankelijke vraag : Zijn de feiten, de gegevens die de auteur aanhaalt -geloofwaardig ? Waarom (niet) ?

-controleerbaar ? Kan je zelf de waarheid ervan nagaan ? - Hoe ? Gemakkelijk-moeilijk ?

- Probeer het.

De tekstafhankelijke vraag : Geloof je wat Jan Cremer vertelt ? Waarom (niet) ? Hoe kan je nagaan of het waar is wat hij vertelt ?

Het werken met een tekstonafhankelijk schema zou ook moeten leiden tot een "objectievere" vorm van vragen stellen. Bij het stellen van (tekstafhankelijke) vragen n.a.v. één tekst gaat de l.k. of de maker van een handboek immers dikwijls uit

van één (zijn) interpretatie van een tekst of een tekst-deel. Ook bij veel "verwerkingsvragen - kritische vragen- ligt het antwoord al min of meer vast. Hierdoor wordt de indruk gevestigd dat een tekst slechts één interpretatie toelaat, hetgeen toch lang niet altijd het geval zal zijn". (Kreeft en Luyten, 1979, p. 68).

Een tekstonafhankelijk schema heeft bovendien duidelijk niet te versmaden voordelen voor de leerkracht die graag werkt met teksten die actueel en recent zijn, dus (meestal) niet te vinden in het handboek, dus niet van vragen voorzien. Zo'n lk. kan aan zulk schema een houvast hebben. Zij (hij) moet telkens de kop niet breken om zinvolle vragen te vinden. Een hindernis minder om met de leerlingen recente en/of door henzelf meegebrachte teksten te lezen. Wie werkt met zo'n schema is meteen ook zeker dat zij (hij) bij het voorbereiden van de vragen telkens de voornaamste facetten van een tekst voor ogen houdt. Zij (hij) moet die daarom niet allemaal aan bod laten komen, maar kan naar aanleiding van een bepaalde tekst een bewuste keuze maken.

Andere leesmethodes en mijn bezwaren.

Onderstaand schema is gegroeid uit onvrede met wat ik in de literatuur (zie bibliografie) op dit gebied gevonden heb. Mijn voornaamste bezwaren :

1. Een systeem zoals dat van Van Calcar en Meddens 1976 is voor de lk. noch voor de lln. onmiddellijk (d.w.z. zonder bewerking van de lk.)bruikbaar. Herhaaldelijk heb ik in de eerste jaren van mijn (overigens nog niet zo lange) "leraarsloopbaan" geprobeerd om het systeem van Van Calcar te gebruiken bij het voorbereiden van van een les met een zakelijke tekst. Dit leverde grote moeilijkheden op. Ik kreeg moeilijk zicht op het m.i. wat overladen systeem. Moeizame arbeid leverde enkele bruikbare vragen op, die bovendien dan nog amper leken op die van Van Calcar. De oorzaak van de moeilijkheden kan uiteraard bij mij liggen. Ik vermoed nochtans dat mijn verstand

hoewel misschien niet beter, dan toch wel meer geoefend en beslagen is in zulke zaken dan dat van mijn leerlingen. Als het de bedoeling is hén uiteindelijk zelfstandig met zulk tekstonafhankelijk schema te laten werken, dan is het absoluut nodig het schema hanteerbaarder en overzichtelijker te houden. Het systeem van Van Calcar en Meddens voldoet duidelijk niet aan de eerste eis die Schellens en van den Hoven 1979 aan het gebruik van tekstonafhankelijke vragen stellen :

"Er moet een hanteerbaar systeem in de vragen zitten, waarmee de leerling uiteindelijk zelfstandig een tekst kan evalueren". (Schellens en van den Hoven, 1979, p. 53).

2. Sommige van de vragen uit Van Calcar's systeem zijn m.i. niet concreet, duidelijk en doorzichtig genoeg om door lln. beantwoord te kunnen worden. Dit druist dan weer in tegen de tweede eis van Schellens en van den Hoven : "De vragen op zich moeten voor de leerling beantwoordbaar zijn of het moet mogelijk zijn hen dat te leren". (o.c. p. 53). Zo zie ik bv. niet goed in hoe de doorsnee leerling moeilijk te begrijpen vragen als de volgende zou kunnen beantwoorden :

- "Houdt de tekst zich bezig met de werkelijkheid op het niveau van de direkte handeling of op het niveau van de toeschouwing. Dus is er sprake van deelnemend of afstandnemend taalgebruik". (Van Calcar en Meddens, 1976, p. 555).

" Aanvaard ik de uiting, ben ik gedwongen de uiting te aanvaarden, en daarmee de voorwaarden die deze uiting tot een onderdeel maken van een maatschappelijke situatie ?" (Van Calcar en Meddens, 1976, p. 553).

Niet alleen Van Calcar en Meddens leveren moeilijkheden op voor wat die tweede eis betreft. Ook Griffioen en Damsma 1978 bevatten vragen die vaag, te moeilijk of te algemeen zijn. Voorbeelden :

Zijn de feiten feiten ?

Is de redenering zindelijk ? (Griffioen en Damsma 1978, p. 183 e.v.)

3. Werken met de methode van Hennephof (Hennephof 1979) p. 24-25), eigenlijk geen schema van tekstonafhankelijke vragen- levert dan weer andere problemen op. Hennephof geeft voor het lezen van zakelijke teksten in de klas een tiental stappen,. Meer bepaald heb ik de moeite met stappen 5,6, 7 en 8. De leerkracht probeert in deze lesfasen met de lln. een gemeenschappelijk leesdoel te formuleren. Hiermee gaat ieder de tekst voor zichzelf en in zijn geheel lezen en indrukken, reacties, vragen en problemen noteren. Uit eigen ervaring kan ik zeggen dat een opdracht als : "Noteer je eigen indrukken, reacties enz." aan de lln. weinig houvast biedt. Zij gaan er in de meeste gevallen mee volstaan hier en daar een bepaalde passus en/of een moeilijk woord te onderlijnen. Wie met de methode Hennephof werkt, put naar mijn gevoel niet voldoende de mogelijkheden uit, die in het werken met die teksten zitten. Veel facetten van de tekst blijven met die leesmethode voor de lln. verborgen (o.m. structuur, controleerbaarheid, geloofwaardigheid). De methode Hennephof is wel bruikbaar als men werkt met lln. die al een achtergrond hebben opgebouwd op het gebied van het lezen van zakelijke teksten. In een laatste jaar humaniora bv. of in het hoger onderwijs. Ook als methode die bij wijze van afwisseling een wat lossere bespreking van zakelijke teksten brengt, kan ze goede diensten bewijzen. En in die zin gebruik ik ze zelf ook - zij het dan in enigszins gewijzigde vorm.

4. De SQ3R methode van Van Parreren 1965<sup>5</sup> is dan weer eerder gericht op het "studerend lezen" van non-fiction-werken in hun geheel. Ze is minder bruikbaar voor het behandelen van (kortere) zakelijke teksten in de klas.

En nu : hét schema ?

Nee, niet hét schema, wel een schema, vol onvolkomenheden waarschijnlijk en als dusdanig voor anderen misschien stof voor een volgend artikel. Ik hoop nochtans dat het

tenminste voor enkelen een (eventueel aanvullende) inspiratiebron kan zijn bij het formuleren van vragen in verband met een of andere zakelijke tekst.

In wat volgt zal men elementen herkennen van de geciteerde methodes. Andere zijn dan weer gegroeid uit eigen ervaring.

Het schema :

### I. Anticipatie - communicatieve situatie

#### A. Titel

- a) - Wat weet je zo al over het onderwerp af ?
  - Waar haal je die kennis ?
    - eigen ervaring
    - gelezen
    - gehoord                      Hoe ? Wanneer ? Waar ? Wat ?
    - gezien
- b) Voortgaande op de titel : waarover zou de tekst kunnen gaan ?

#### B. Auteur

- a) Wie ?
  - Beroep - functie ?
  - Behoort hij tot een groep (vereniging, instituut, partij ?...)
  - Zo ja, welke strekking ?
  - Schrijft hij als vertegenwoordiger van die groep of uit eigen naam ?
- b) In hoeverre zou dit alles invloed kunnen uitoefenen op de inhoud van de tekst ? m.a.w. : wat voegen al deze elementen toe aan onze verwachtingen omtrent de tekst ?

#### C. Presentatie

- a) Onder welke vorm is de tekst gepubliceerd ?
  - in roman ?
  - als artikel in krant
  - tijdschrift

zo ja : welke ?

genre (vrouwents., sensatiets., wetenschappelijke ts...)

strekking ? - politiek

- sociaal

- ideologisch

- in een folder (reclame-, verkiezings-)

- in een non-fictionwerk : - wetenschappelijk

- vulgariserend

- .....

b) Wat voegen al deze gegevens toe aan de verwachtingen i.v.m. de tekst ?

#### D. Publiek

a) Kan je uit A, B, C afleiden op welk lezerspubliek de auteur mikt ? Welk ? Waar leid je dat juist uit af ?

b) Wat voegt dit toe aan onze verwachtingen omtrent de tekst ?

Samenvattend :

Gegeven titel, auteur, presentatie en lezerspubliek :

Wat verwacht je dat er in de tekst gaat komen ?

## II. Analyse

### A. Inhoud

a) formuleer een (aantal) kernvra(a)g(en) waarop de tekst een antwoord geeft.

of/en :

Probeer in de tekst een antwoord te vinden op de

vragen : Wie ? Wat ? Hoe ? Waar ? Wanneer ? Waarom ?

Oorzaak ? Gevolg ?.....

b) Wat is het doel van de auteur met de tekst ?

- uitleggen

- weerleggen

- vaststellen

- kritiek uitoefenen

- overtuigen

- doen lachen

- onderzoeken
- verstrooien
- vertellen
- ...
- ontroeren

Wat wil de auteur uitleggen, vaststellen, bekritisieren.

Waarmee wil hij ontroeren, doen lachen, overtuigen...

Welke feiten, gegevens, bewijzen, argumenten haalt hij daartoe aan ?

c) Strekking :

Wat is de houding van de auteur t.o.v. het onderwerp ?

Waaruit blijkt deze houding ?

- uit positief of negatief geladen woorden;
- uit duidelijke waardeoordelen;
- ....

Geef voorbeelden.

B. Structuur

a) uiterlijk : is er een visueel merkbare indeling ?  
welke ? (alinea's, tussentitels, spaties....)

b) inhoudelijk : probeer de logische lijn die door de tekst loopt bloot te leggen;  
maak een schema van de tekst.

Komen uiterlijke en inhoudelijke structuur met elkaar overeen ? Leg eventueel een verband tussen beide.

C. Taal/Stijl

- Moeilijke woorden
  - Hoe is de woordkeuze, de zinsbouw, de formulering ?  
(zakelijk, helder, humoristisch, eenvoudig, beeldrijk, enz..)
- Geef voorbeelden.

D. De bron

a) Waar haalt de auteur zijn informatie ?

b) Is die bron :

-(een) andere tekst(en) ? Welke ?

- wetenschappelijk onderzoek ? (Op welk gebied ?)
- een enquête ? (in verband waarmee, bij welke groep van mensen...?)
- een gesprek ? (met wie ?)
- eigen ervaringen ? Observatie ? (Van wat ? wanneer ?....)
- .....

### III. Evaluatie

#### A. Wat is de houding van de lezer t.o.v.

##### 1. De inhoud

- a) Zijn de feiten, de gegevens die de auteur aanhaalt
  - geloofwaardig ? Waarom (niet) ?
  - controleerbaar ? Kan je zelf de waarheid ervan nagaan ?
  - Hoe ? Gemakkelijk, moeilijk ?
  - Probeer het.
- b) Welke informatie in de tekst vind je juist en onweerlegbaar ?
- c) Welke feiten/argumenten stel je tegenover feiten/argumenten waar je het niet mee eens bent ?
- d) Is de informatie, de lijst van argumenten volledig ?  
Indien niet : welke aanvullingen zijn mogelijk ?  
waar kan je aanvullende informatie vinden ?
- e) Is er een ander standpunt t.o.v. het onderwerp mogelijk dan dat van de auteur zoals in de tekst weergegeven ? Welk ? Van Wie ? (groep-individu?)
- f) Blijkt uit de tekst dat de auteur weet waarover hij schrijft ? Is hij deskundig op het gebied van het onderwerp ? Hoe blijkt dat ?

##### 2. Taal/stijl

Aangepast aan de inhoud ?  
het publiek ?  
eventueel kritiek op woordkeuze, zinsbouw, formule-



ring ?

3. Het doel van de schrijver

- is dit de moeite waard of niet ? Waarom ?
- is het doel bereikt of niet ? Waarom ?

4. Structuur

Is er een andere (eventueel betere) structuur, opbouw van de tekst mogelijk ? Welke ?

B. Wat heb je eraan gehad ?

1. cognitief : heb je iets bijgeleerd ? Wat ?
2. affectief : mooi ?

belangstelling gewekt ?

overtuigd van iets ?

gemotiveerd om iets te gaan doen

om over hetzelfde onder-

werp een andere tekst

te lezen ?

....

Het schema in de klas

Het eerste deel (Anticipatie) kan doorlopen worden in de vorm van een klasgesprek.

Vraag I,A,a wordt gesteld bij wijze van motivatie. Om op die manier de les te beginnen vanuit de leefwereld, de ervaringen, de kennis van de leerlingen. De vraag kan trouwens heel concreet gemaakt worden. Om nog eens het voorbeeld te nemen van "De Kippenslachterij" (zie eerder) : als startvragen hierbij heb ik gebruikt : "Wie heeft er ooit al eens een kippenkwekerij, -slachterij bezocht ? Wat heb je daar gezien ? Wat vond je ervan ?"

Na die startvragen kan de lk. vervolgens druppelsgewijze informatie verstrekken i.v.m. de communicatieve situatie (titel, auteur...). Naar aanleiding hiervan formuleren de lln. telkens wat die nieuwe informatie toevoegt aan hun verwachtingen.

Daarna kan de lk. de ll.n. de tekst geven met de opdracht hem te lezen en na te gaan of en in welke mate hij aan hun verwachtingen beantwoordt.

De verwerking van de (tekstafhankelijk gemaakte) analyse (II) en evaluatievragen (III) kan aan de ll.n. zelf overgelaten worden.

In groepjes kunnen zij deze vragen beantwoorden, waarna de resultaten naar voren worden gebracht en vergeleken.

De boven beschreven werkwijze heb ik in de klas herhaaldelijk gevolgd. Moeilijkheden bleken nogal eens te rijzen bij vraag I,B en I, C. Meer bepaald als het ging om een auteur, tijdschrift, krant enz. die de ll.n. niet kenden. Bijgevolg konden zij naar aanleiding hiervan ook moeilijk hun verwachtingen i.v.m. de tekst verwoorden. Een voor de hand liggende oplossing is dat de lk. zelf wat meer informatie over auteur enz. verstrekt.

Aan het tweede stadium (de ll.n. die zelfstandig een tekst bespreken aan de hand van het schema) ben ik vooralsnog niet toe. Het schema staat nog niet zo heel lang op punt en men kan toch niet altijd met zakelijke teksten bezig zijn.

In grote lijnen zou dit tweede stadium er als volgt moeten uitzien : De ll.n. krijgen een vereenvoudigde versie van het schema. Zonder anticipatiedeel (dat nog altijd in de vorm van een klasgesprek wordt afgewerkt) en met alleen de hoofdvragen uit het analyse- en evaluatiedeel. Aan de hand hiervan bespreken zij individueel of in groep een tekst. De resultaten worden nadien besproken en vergeleken.

Zijn er nog vragen ?

Onder deze titel verscheen in VONK, 1981, 6 een artikel van Roger Roger. Daarin wordt gepleit voor het vaker stellen van divergente en evaluatieve vragen (typologie van Gallagher en Aschner zoals gepubliceerd in Leidse Werkgroep 80, 554-555). Het eerste type van vragen doet een

beroep op de creativiteit, vraagt om nieuwe ideeën te produceren. Het tweede type heeft betrekking op oordelen, waarden en keuzen. Het blijkt dat beide types vragen zeer weinig gesteld worden aan de leerlingen. Veel minder bv. dan cognitieve geheugenvragen (die naar feiten vragen) en convergente vragen (die de analyse en de integratie van aanwezige gegevens eisen). Bij wijze van proef heb ik zelf eens nagegaan onder welke van de vier vraagtypes de vragen uit het schema te rangschikken zijn.

De resultaten : I, A, a) divergent

b) divergent

B en C a) cognitief

b) divergent

D, a) convergent

b) divergent

II : in zijn geheel convergent

III, A, 1, a) en b) evaluatief

c) divergent

d) evaluatief en divergent

e) divergent

f) evaluatief

2, 3, 4 evaluatief

B, evaluatief

Voor vragen I, A, B, D, b) heb ik een ogenblik getwijfeld tussen divergent en convergent. Wat mij uiteindelijk er toe aangezet heeft voor het eerste te kiezen is het feit dat de lln. om op deze vragen te antwoorden toch moeten speculeren, nieuwe ideeën produceren vanuit aanwezige gegevens.

Conclusies : Als ik de typologie juist heb toegepast, dan kan men voor bovenstaand schema het volgende concluderen :

- weinig cognitieve geheugenvragen
- een ruim aantal convergente en evaluatievragen
- ietwat minder divergente vragen

Bevredigend ? Ik laat het oordeel aan de lezer over.

Chris Cuyves.

#### Bibliografie

- Van Calcar, W.I.M. en Meddens, H. : Eenheid van taalgebruik en taalbeschouwing in : Levende talen 321, dec. 1976, 536-565.
- Griffioen en Damsma 1978 : Griffioen, J. en Damsma H. : Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs, H.D. Tjeenk Willink, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1978.
- Hennephof 1979 : Hennephof, K. Leesonderwijs, in : Omgaan met teksten in de klas, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1979, pp. 17-25.
- Kreeft en Luijten : 1979 / Kreeft, Henk en Luijten, Ton : Teksten met vragen : het gebruik van tekstonafhankelijke vraagssystemen bij leesvaardigheid, in : Omgaan met teksten in de klas, o.c. pp. 59-80.
- Leidse Werkgroep 80 : Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek : Moedertaaldidactiek, Dick Coutinho, Muiderberg, 1980.
- Roger Roger : Zijn er nog vragen ? in : Vonk, 11de Jrg. (1981), nr. 6 (november, december) pp. 15-26.
- Schellens en Van den Hoven 1979 : Vragen voor een kritische lezer, in : Omgaan met teksten in de klas, o.c., pp. 38-58.
- Van Parreren 1965<sup>5</sup> : Parreren, C.F. Van, J. Perck en E. Velema : Effectief studeren, Utrecht/Antwerpen, 1965<sup>5</sup>
- Wispelaere, Paul De en Hugo Raes : Wereld in teksten, deel 4, Manteau-Brussel & Den Haag, 1975.

#### Noot :

Een uitgewerkte les op basis van het schema is te verkrijgen door overschrijving van 20,- frs. (inclusief verzendingskosten) op rek. nr. 402-4025421-15 van Kredietbank, Winkelcentrum Brasschaat, met vermelding : E.H.B.O. - programma : nr. 37.  
(De titel van lesvoorstel nr. 37 is : "De pelsjagers die U een vrouw kunnen verkopen" (tekst uit Beknopt Verslag)).