

Een systeem van lexicale vragen in het moedertaalonderwijs¹

W. DROP, M. JORDAAN, M. STEEHOUDER, E. DE VRIES

Instituut De Vooy's Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

In dit artikel gaan we voor één veelgebruikte taal-methode voor het basisonderwijs exact na welke lexicale vraagtypen (typen 'betekenisvragen') er gesteld worden bij (stil-)leesstukken; enkele andere methoden zijn op dit aspect globaler doorgenomen.

We constateren dat alle gevonden vragen te herleiden zijn tot zeven 'dieptevragen' die corresponderen met de zeven meest gangbare definitietypen. Kwantitatief valt de nadruk sterk op een drietal. Juist voor dit drietal blijken de 'oppervlaktevragen' conventioneel.

In de distributie van de typen over de hele methode valt geen systematische opbouw te constateren. We pleiten ervoor een dergelijke opbouw wel na te streven: daarmee kan men de leerling beter leren zich zelfstandig op de meest geschikte manier rekenschap te geven van de betekenis van 'probleemwoorden' die hij al lezend tegenkomt.

1. *Probleemstelling en methode*

Om te kunnen begrijpen wat men leest, moet men woorden kennen, en naarmate het leesaanbod groter en gevarieerder wordt, moet men méér woorden kennen. Het is onmogelijk vast te stellen hoe groot iemands woordenschat is², maar het staat wel vast dat deze gedurende de onderwijsperiode moet groeien en dat in de regel ook doet.

Het onderwijs beschouwt het terecht als één van zijn belangrijkste taken die uitbreiding te stimuleren. Dat gebeurt in alle vakken, alleen al om het onderwijs in die vakken mogelijk te

maken. Het gebeurt op grote schaal in het moedertaalonderwijs, dat immers de algemene communicatiebehoefte wil dienen. Als dit lexicale onderwijs naar rato van de inspanning meer groei oplevert dan de natuurlijke blootstelling aan communicatie, dan kunnen we dit onderwijs vruchtbaar noemen.

Bij lexicaal onderwijs kan men de woorden, waarvan men vindt dat de leerling ze moet (leren) kennen, op verschillende manieren aanbieden: in een groter natuurlijk tekstverband, of in het beperkte geconstrueerde verband van bijvoorbeeld voorbeeldzinnen, rijtjes van moeilijke woorden etc. Alle wijzen van aanbidding hebben hun eigen merites, en terecht worden ze dan ook in de methoden naast elkaar gehanteerd.

Voor lexicaal onderwijs is het evenwel niet voldoende de woorden slechts aan te bieden, men moet er bovendien een opdracht of een vraag over geven, om te controleren of de leerling ze kent, of te stimuleren dat hij ze gaat kennen.

Een eerste soort opdracht is het woord op een zinnige manier te *gebruiken*. Deze opdracht heeft meestal de vorm van: 'Gebruik het woord x in een goede zin'. Deze manier van controle op lexicale kennis levert nogal wat problemen op. Een 'goede zin' wil nog wel eens een 'conventionele zin' zijn, waarin de leerling het woord heeft zien gebruiken. Als hij 'infrastructuur' gebruikt in de zin 'De gebrekkige infrastructuur van die regio is de hoofdoorzaak van de structurele werkloosheid aldaar', hoeft hij daarmee nog niet aangetoond te hebben dat hij het woord kent! We laten in dit onderzoek deze manier om woordkennis te demonstreren verder buiten beschouwing.

Andere soorten opdrachten, die we eveneens

buiten beschouwing hebben gelaten zijn o.a. opdrachten om tegengestelden te geven, om bij elkaar horende woorden uit een gegeven groep te verzamelen, enz.

Een andere, zeer belangrijke soort opdrachten zijn die om een woord te definiëren, in de ruimste zin van het woord. Deze opdrachten kan men beantwoorden op de wijze die de definitieër ons toont. Hiertoe behoren vragen als 'Wat betekent loeren?', 'Wat is een schutsluis?', 'Geef een ander woord voor correct' en 'Hoe maak je een plum-pudding?'. Zulke vragen (opdrachten) zullen we verder *betekenisvragen* noemen, en daarop zal ons onderzoek gericht zijn.

Om deze betekenisvragen te kunnen beantwoorden moeten de leerlingen dus in principe de verschillende definitietechnieken hanteren. In de onderwijssituatie zal men die wijze van definiëren bevredigend moeten achten, die op het niveau van de leerlingen intersubjectief aanvaardbaar het betekende identificeren. Zo is voor achtjarigen de volgende definitie van 'zonnebloem' perfect: 'Een hele grote gele bloem, met allemaal zwarte pitjes in het midden, die wel zo groot wordt als mijn pappa'. Voor botanici zou een andere definitie nodig zijn.

We geven nu eerst een kort overzicht van de meestgebruikte definitietypen³, en gaan vervolgens na hoe de relatie is tussen deze typen en de vragen die men in de praktijk tegenkomt.

1. *De synonieme definitie*. Deze bepaalt de betekenis van het gevraagde woord door het te vervangen door een ander woord (het synoniem), d.w.z. dat men het betekende aanduidt met een ander woord, dat als benoemer daarvan beter bekend is. Het synoniem heeft vaak een andere gevoelswaarde dan het oorspronkelijke woord, maar zolang de grondbetekenis van beide overeenkomt, is het synoniem acceptabel.
2. *De enumeratieve definitie*. Deze bepaalt de betekenis van het gevraagde woord door alle betekende objecten (de totale extensie van de term) op te noemen. Enumeratief definieert men 'provincie van Nederland' door opsomming van de elf.
3. *De exemplificerende definitie*. Wanneer men

deze gebruikt wijst men *iets* aan wat door het woord wordt betekend, of men beeldt het uit, of noemt er in woorden representatieve voorbeelden van. Daar we hier met drie verschillende activiteiten te doen hebben, benoemen we ze als verschillende ondersoorten.

a. *de ostensief reële exemplificerende definitie*: men definieert het onbekende door het aan te wijzen. (Men kan een plafond op deze wijze definiëren door er een aan te wijzen). Deze ostensief reële definitiewijze is in principe nonverbaal.

b. *de mimetisch reële exemplificerende definitie*: men definieert het betekende door het uit te beelden – in de ruimste zin van het woord. Zo kunnen we een kruispunt definiëren door er een te tekenen, 'uitstormen' door daadwerkelijk de klas uit te stormen, en een trompet-sigitaal door het na te bootsen.

c. *de nominaal exemplificerende definitie*: men definieert het betekende door er één of meer specimina van op te noemen; zo kan men 'sieraden' definiëren door er een aantal op te noemen. Er is verwantschap met de enumeratieve definitie. De nominaal exemplificerende wijze van definiëren is echter, i.t.t. de enumeratieve, niet uitputtend. Men geeft slechts zoveel voorbeelden als nodig is om de betekenis van het gevraagde woord duidelijk te maken.

De synonieme, enumeratieve en exemplificerende definitie roepen de totale betekende objecten op. De nu volgende definitietypen maken de betekenis zichtbaar door een bepaald aspect van het betekende naar voren te halen. Uiteraard moet dit aspect zodanig kenmerkend zijn, dat uiteindelijk toch weer zoveel mogelijk van het betekende onder het woord kan worden gebracht.

Dit definiëren door aspect kan dan nog weer op twee manieren gebeuren: door genus + differentia(e), óf door enkel het noemen van het aspect (de differentia). Een aantal aspecten is zó vaak bruikbaar voor goede definiëring, dat ze een speciale naam hebben gegeven aan soorten definities.

4. *De genus en differentia – definitie.* Deze plaatst het betekende object in een overkoepelende klasse, het genus, en geeft vervolgens aan waarin het verschilt van de andere leden van die klasse (differentia). Voorbeeld: een *schouw* is een platboomde schuit (genus) met platte voor- en achtersteven (differentia). Het aantal mogelijkheden voor differentiae is zeer groot. Men herkent er onder andere de denkreliaties van ruimte, tijd, oorzakelijkheid, doel en voorwaarde in.

Wanneer nu de differentia een doel aangeeft, of het ontstaan, dan geven we de definitie de speciale namen die hier onder 5 en 6 worden behandeld. We geven diezelfde namen óók aan definities die niet de vorm van een genus en differentia-definitie hebben, maar wel de genoemde aspecten naar voren halen ter identificatie. Men kan overigens zeer goed verdedigen dat deze definities alléén kunnen werken als het genus voor de gebruikers impliciet duidelijk is; als men 'detective' definieert door te zeggen 'Een detective heeft de taak misdadigers op te sporen', dan is dit alleen een (i.c. finale) definitie als de gebruikers weten dat het gaat om het genus mens, en niet bijv. computer.

5. *De finale of functionele definitie.* Deze geeft aan waarvoor men de dingen, die door het definiendum betekend worden, gebruikt. Hieruit volgt dat het doel of de functie van het betekende het centrale aspect is. Het genus kan worden weggelaten. Voorbeeld: 'Een houten haring dient om een scheerlijn in zandige grond vast te zetten'. (Of, met genus en differentia(e): 'een houten haring is een (taps toelopend, ingekeept) houten paaltje, dat dient om . . .').

6. *De genetische en constructieve definitie.* Deze beschrijft het door het definiendum betekende respectievelijk naar oorsprong (van binnenuit) en naar ontstaan (van buitenaf). Voorbeeld: 'Een muilnier is een kruising tussen een ezel en een paard' (genetisch); 'Een wentelteefje maakt men als volgt: men neme een snee oud brood, een ei . . . etc.' (constructief).

7. *De operationele definitie.* Deze beschrijft, al dan niet prescriptief, de handelingen die men kan verrichten om vast te stellen of iets door het definiendum wordt betekend. Een prescriptieve operationele definitie van 'begrijpend lezen van stilleesteksten in een taalboek' zou kunnen zijn: 'Een leerling heeft bedoelde teksten begrijpend gelezen als hij tenminste 80% van de erbij gestelde vragen heeft beantwoord volgens de normen waar tenminste 4 uit een groep van 5 onderwijzers die tenminste 10 jaar onderrichtervaring hebben, het over eens zijn'.

Wanneer er nu bij een tekst de volgende vragen zouden voorkomen: 'Wat is de taak van een classificerder?', 'Kareltje loerde om de hoek; doe dat eens voor', 'Hoe maak je een mozaïek?', dan beschouwen we die vragen als *betekenisvragen van respectievelijk het finale of functionele, het ostensief-reële exemplificerende, en het constructieve type*. Immers, deze vragen zijn te beantwoorden op de wijze van de corresponderende definitietypen; 'op de wijze van' betekent hier dat uit vraag + antwoord een definitie van het betreffende type is op te stellen, ook al hoeft het antwoord op zichzelf niet geheel te beantwoorden aan de logische eisen voor een definitie.

Om nu de herkenning van de betekenisvragen, corresponderend met de definitietypen, te vergemakkelijken, hebben we als pendant van ieder definitietype een standaardvraag opgesteld. Dit is een vraag die heel direct en ondubbelzinnig een definitie van het betreffende type uitlokt. De standaardvraag is als het ware de dieptestructuur van alle concreet voorkomende 'oppervlaktevragen' die op hetzelfde type terug gaan.

We zullen de standaardvragen voortaan dan ook dieptevragen noemen, en de daarop teruggaande concrete vragen: oppervlaktevragen.

1. *de synonieme dieptevraag:*

Geef een ander woord voor x.

2. *De enumeratieve dieptevraag:*

Noem alles op wat x heet.

3. *De exemplificerende dieptevragen:*

Doordat de exemplificerende definitie enkele

subtypen heeft, kunnen we ook verschillende exemplificerende dieptevragen, daarmee corresponderend, opstellen:

- a. Wijs (een) x aan.
 - b. Beeld (een) x (c.q. het x -en) uit.
 - c. Noem een x (een aantal x -en).
4. *De genus- en -differentia - dieptevraag:*
Wat is het verschil tussen x -en en x_1 -en?
(Met x_1 wordt bedoeld: een specimen van de klasse x , c.q. een subklasse (categorie) ervan).
5. *De finale of functionele dieptevraag:*
Waartoe dient x ?
6. *De genetische, resp. constructieve dieptevraag:*
Hoe ontstaat (maak je) (een) x ?
7. *De operationele dieptevraag:*
Hoe kun je vaststellen of iets (een) x is?

Ons onderzoek nu hebben we ingesteld naar de betekenisvragen bij stilleesstukken in een goed bekendstaande en ruim verspreide taalmethode voor het basisonderwijs. De taalmethode *De Taaltuin. Taalmethode voor het basisonderwijs*, samengesteld door de werkgroep Nijdam, 11 dln. Alphen aan de Rijn, z.j., bleek ons na mondelinge informatie vanuit het onderwijs en een vluchtige vergelijking met een aantal andere methoden, geschikt als object van onderzoek. Vanaf de deeltjes voor de derde klasse is er consequent lexicaal onderwijs in te vinden, uitgaande van leesteksten.

Bij een voorlopige verkenning bleken de betekenisvragen zeer gevarieerd; dat is een voordeel, omdat het dwingt het probleem van de woordbetekenis van verschillende kanten te benaderen. Een tweede voordeel is, dat het vragen zijn, die opkomen in de reële situatie dat men een tekst, een boodschap leest, en zich moet afvragen wat bepaalde probleem-woorden betekenen. Hiervoor is o.a. een techniek nodig die iedere lezer ter beschikking moet hebben: het kiezen van de meest geschikte mogelijkheid om zich rekenschap te geven van de betekenis van een gegeven woord.

We wilden te weten komen of die betekenisvragen herleid konden worden tot bovenstaande dieptevragen, of dat we in eerste instantie te weinig van de bestaande definitiemogelijkheden hadden verkend.

In de tweede plaats wilden we weten of er sprake is van *conventionele oppervlaktevragen*, die met een grote frequentie gebruikt worden bij bepaalde dieptevragen.

In de derde plaats wilden we nagaan of de vóórkommende oppervlaktevragen ondubbelzinnig betrokken zijn op één bepaalde dieptevraag, en duidelijk één bepaald soort antwoord uitlokken, of dat er bij sommige oppervlaktevragen verschillende mogelijkheden zijn. Deze kwestie achten we met name belangrijk bij de (eventueel voorkomende) conventionele oppervlaktevragen.

De vragen die we ons voor dit onderzoek hebben gesteld beschouwen we als belangrijke preliminaire vragen voor ieder verantwoord lexicaal onderwijs. Het gaat hier immers om kwesties die moeten zijn opgelost voordat men de lexicale component van het moedertaalonderwijs verantwoord kan opzetten, en voordat men de leerlingen toe kan rusten met een systeem dat hen in staat stelt *zichzelf* de vragen te stellen die hun een zo groot mogelijke kans geven lexicale problemen van verschillende aard in hun lectuur op te lossen. We zijn ons er volledig van bewust dat we ándere, zeker zo belangrijke kwesties niet aanroeren, bijvoorbeeld hoe men de woorden kiest waarnaar men vraagt, welke strategieën men de leerlingen bij kan brengen om uit de kontekst gegevens voor de beantwoording te vinden, welke 'diepgang' van betekenisbepaling onder welke omstandigheden gewenst is, enz., enz.

2. Resultaten van het onderzoek

De bestudering van het complete vragenmateriaal bij de teksten in *De Taaltuin* leerde ons, dat alle vragen over woorden en woordgroepen, die we mogelijkerwijze als opdrachten om een gegeven woord te definiëren konden beschouwen, tot onze dieptevragen waren te herleiden. Bovendien leverde een minder grondige verkenning van een aantal andere methoden voorlopig hetzelfde resultaat op⁴. Een bijzondere categorie vormden alleen de vragen van het type 'Wat is een x '?

We zullen echter laten zien dat ook deze categorie op een speciale manier in ons systeem van dieptevragen is in te passen.

We geven nu voor de methode *De Taaltuin* aan, welke oppervlaktevragen we bij iedere dieptevraag hebben aangetroffen; tesamen vormen de hier verantwoorde vragen, zoals opgemerkt, het totaal van de betekenisvragen bij de stillestukken.

2.1. De synonieme dieptevraag

We vinden vaak vrijwel letterlijk de dieptevraag 'Geef een ander woord voor x'; kleine variaties hierop zijn er van het type:

4A.2.4. Ken je een Hollands woord voor trottoir?⁵

4B.6.3. Ken je het vreemde woord voor hefschroefvliegtuig?⁶

Wanneer het gevraagde woord in een zinnetje is gegeven, bevat de oppervlaktevraag dikwijls de uitdrukking 'Zeg eens anders':

4A.4.4. Vader klampte de commandant van de brandweer aan. Zeg dat eens anders.⁷

Bij dit soort vragen moet de leerling er zelf achter komen, om welk woord in het gegeven zinnetje het eigenlijk gaat. Dat gebeurt volgens een conventie: het 'moeilijkste' woord wordt gevraagd. Welk woord de leerling als het moeilijkste zal beschouwen, hangt af van zijn intuïtie en ervaring ('Dat woord zal de schrijver wel bedoeld hebben') en van zijn woordkennis ('Dat woord ken ik niet, en zal dus wel het gevraagde zijn'). In sommige gevallen komen desondanks twee woorden in aanmerking om gedefinieerd te worden (wat overigens niet bezwaarlijk hoeft te zijn). Zo kan het in de genoemde vraag zowel de bedoeling zijn dat de leerling 'aanklampen' moet definiëren, als 'commandant'.

Hetzelfde type oppervlaktevraag wordt ook gebruikt, wanneer men naar de betekenis van een woordgroep, uitdrukking of gezegde vraagt. In dat geval speelt het selecteren van het moeilijkste woord geen rol, aangezien de gehele groep, die duidelijk apart gepresenteerd is, 'vertaald' moet worden:

4B.2.3. Zeg eens anders: koning Winter pakte zijn biezen.

5A.1.4. Zeg ook eens anders: Ze wisten van de prins geen kwaad.^{7a}

Dikwijls maken deze uitdrukkingen of zegswijzen echter weer deel uit van een zinnetje, zodat het selecteren van het gevraagde gedeelte weer moet plaatsvinden.

Synoniemen kunnen ook gevraagd worden d.m.v. multiple choice-vragen, waarbij natuurlijk de keuze zowel kan gaan tussen goed - fout, als tussen verschillende nuances 'goed':

6A.1.4. Aan jaartallen had Arie een hekel. Als je ergens een hekel aan hebt, heb je er dan een afkeer van, houd je er dan van, of spreek je er dan kwaad over?

6A.4.4. Is een pionier iemand die avonturen wil beleven, iemand die zonder noodzaak zijn leven waagt, of iemand die iets nieuws doet waarvan anderen later voordeel hebben?⁸

Ook de vraag van het type 'Wat betekent x?' of 'Wat bedoelt men met x?' kunnen we behandelen als conventionele oppervlaktevragen van de *synonieme dieptevraag* en wel omdat men dit type vragen, zeker in het basisonderwijs, in eerste instantie met een synoniem tracht te beantwoorden. Intussen *zijn* de vragen van dit type in feite 'ongerichte' vragen, een type dat we nog nader zullen bespreken. De ongerichte vragen kan men in principe opvatten als 'omnivalente' oppervlaktevragen: ze kunnen herleid worden tot alle dieptevragen; zie hierna p. 481-482

3A.8.7. Wat betekent: Hij vond het machtig?

4A.5.3. Wat bedoelt moeder met 'naar kooi'?⁹

Het geven van een synoniem is vaak een 'slordige' manier van definiëren, omdat twee woorden zelden precies hetzelfde betekenen. Op het niveau van de basisschool wegen de grote didactische voordelen hier echter wel tegenop.

Door het vragen van synoniemen wordt niet alleen de passieve, maar ook de actieve woordenschat ontwikkeld. In een aantal gevallen gaat het er blijkbaar méér om het 'andere woord' te kennen, dan de kennis van het gevraagde woord te

toetsen. Dat kan ook betekenen, dat de leerling een antwoord schuldig blijven moet, terwijl hij het gevraagde woord bijvoorbeeld ostensief wel kent.

2.2. De enumeratieve dieptevraag

Bij deze dieptevraag, 'Noem alles op wat x heet', vonden we in ons materiaal slechts één oppervlaktevraag:

5B.2.4. Een biologieles kan over dieren gaan, maar ook over . . .

Door het antwoord op deze vraag definieert men een biologieles als 'een les over dieren (al gegeven), plus een les over planten, plus een les over mensen'. Men noemt dus alle soorten biologielessen.

Dat er weinig enumeratieve oppervlaktevragen voorkomen, is niet verwonderlijk, aangezien de meeste begrippen te veel soorten of objecten omvatten, om ze allemaal op te noemen.

2.3. De exemplificerende dieptevraag

De eerste dieptevraag van het exemplificerende type, 'Wijs (een) x aan' vinden we letterlijk op twee plaatsen; een derde gaat er direct op terug:

4A.7.3. Wijs het plafond eens aan.

5B.1.6. Wijs je oksels eens aan.

6A.2.7. De logger bevindt zich op de 47e breedtegraad. Zoek eens in de atlas op waar dat ongeveer is.

Het feit dat in een klaslokaal niet allerlei voorwerpen zomaar aangewezen kunnen worden, stelt natuurlijk beperkingen aan deze vraagwijze.

Meer oppervlaktevragen vonden we bij de tweede dieptevraag van het exemplificerende type, 'Beeld (een) x (c.q. het x-en) uit':

3B.1.4. Hij tekende een kruispunt. Doe jij dat ook eens.

5B.2.6. Jos stamelde een excuus. Wat zou hij gezegd hebben?

6A.5.6. Ze lachte geheimzinnig. Wie kan dat eens doen?¹⁰

Aan het uitbeelden van begrippen wordt een beperking opgelegd door het expressievermogen

van de leerling, zodat dit vraagtype niet in alle gevallen even geschikt is. De betekenis van 'geheimzinnig (glimlachen)' zal de leerling wellicht kennen, maar hij zal deze niet altijd even duidelijk kunnen voordoen. Een tweede beperking kan zijn dat niet iedere ruimte zich leent voor het voordoen van bepaalde handelingen. Niet op iedere school zal men gelukkig zijn met de opdracht:

3A.3.6. Holleman 'stormt' het huis uit. Doe jij dat eens.

Wanneer het aanwijzen van een object of het uitbeelden van een handeling niet mogelijk is, kunnen we op onze derde dieptevraag komen: 'Noem een x (een aantal x-en)', die letterlijk zo voorkomt, en in gemakkelijk herkenbare (andere) oppervlaktevragen.

4A.3.6. Noem eens tien voorwerpen die op een stortplaats kunnen liggen.

4A.7.7. Kun je een echte ramp noemen?

6A.3.4. Kun je voorbeelden noemen van juwelen?¹¹

Het zal duidelijk zijn dat de oppervlaktevragen waarin de woorden 'noemen' of 'voorbeeld' voorkomen, het meest frequent zijn.

Bij deze dieptevraag speelt het (impliciet) abstraheren een grote rol: op grond van één of een beperkt aantal voorbeelden moet het kennen van een woord blijken. Maar een leerling, die als goed voorbeeld van een dictator antwoordt met 'Hitler', kan best in feite het begrip 'dictator' verwarren met 'oorlogsmisdadiger' of zelfs 'staats-hoofd'. Zekerheid omtrent een juiste woordkennis kan men pas krijgen door naar méér voorbeelden te vragen, of door de woordkennis nader op een andere wijze te toetsen.

2.4. De genus- en -differentia - dieptevraag

Bij deze dieptevraag, 'Wat is het verschil tussen x-en en x₁-en?' vonden we de volgende oppervlaktevragen:

6B.3.8. Welke verschillen kun je opnoemen tussen een gewone repetitie en een generale repetitie?

6B.6.7. Een doorlopende voorstelling is een

voorstelling . . .

Bij de volgende vraag worden de x-en uit de dieptevraag (het genus) niet genoemd:

6B.3.4. Wat is het verschil tussen een bom en een granaat? (een bom wordt . . . een granaat wordt . . .).

2.5. De finale of functionele dieptevraag

Deze dieptevraag 'Waarom dient x?' vinden we vrijwel letterlijk terug in de volgende oppervlaktevraag:

3A.4.7. Waar dient een troostprijs voor?¹²

Wanneer het gevraagde woord een beroep uitdrukt, is er in de oppervlaktevraag meestal sprake van een taak:

3B.8.5. Wat is de taak van een oppasser?¹³

Soms ontbreekt dit woord, maar wordt gevraagd wat de persoon in kwestie doet, moet doen, of maakt:

4A.7.4. Wat doet een loodgieter?¹⁴

5B.3.5. Wat maakt een wever?

6A.6.4. Moet een secretaris: een vergadering leiden, de brieven schrijven of het geld bewaren?

De volgende vraag lijkt ons eveneens een finale oppervlaktevraag, maar gaat beslist niet ondubbelzinnig op de dieptevraag terug.

6B.3.7. Wat zou de regisseur vóór de uitzending hebben gedaan?

Uit de volgende oppervlaktevraag blijkt duidelijk dat het om een gebruiksvoorwerp gaat:

4A.4.7. Waarvoor gebruikt men sirenes?¹⁵

In de volgende oppervlaktevraag wordt gevraagd wat men op of in een bepaalde ruimte of instelling doet:

3A.8.5. Wat bouwt men op scheepswerven?¹⁶

De oppervlaktevragen met het vraagwoord 'waarom' gaan in een aantal gevallen ook terug op de finale dieptevraag:¹⁷ waarom kan equivalent zijn met *waartoe*:

6A.2.10. Waarom wordt de schotvlag gehesen?

Tenslotte gaat o.i. ook de volgende vraag - zij het niet geheel duidelijk en ondubbelzinnig - terug op de finale dieptevraag:

4B.7.4. De haringen hielden het niet. Kun je die

haringen eten?

2.6. De genetische en constructieve dieptevraag

In ons materiaal vonden we geen oppervlaktevragen die teruggaan op de genetische dieptevraag.

De enige constructieve oppervlaktevraag (bij 'Hoe maak je x?') in ons materiaal is:

4A.6.4. Waarvan maakt men gort?

2.7. De operationele dieptevraag

Bij deze vraag, 'Hoe kun je vaststellen dat iets x is?', vonden we slechts drie oppervlaktevragen in ons materiaal:

3B.4.5. Hoe kun je zien dat het lente is?

3A.4.5. Weet je wat een stroper doet?

De vraag naar wat een stroper doet is op te vatten als een oppervlaktevraag bij 'Hoe kun je vaststellen of iemand een stroper is?' Datzelfde zou kunnen gelden t.a.v. de vraag 'Wat doet een loodgieter', die we hiervóór tot de finale vragen hebben gerekend.

Het verschil is o.i. dat deze laatste vraag te herleiden is tot de finale dieptevraag 'Wat is de taak van (waartoe dient) een loodgieter?' Deze vraag is niet zinnig t.a.v. een stroper: die heeft geen maatschappelijk aanvaarde taak of functie.

5A.5.6. Wat doe je als je barmhartig bent?

In feite wordt hier een operationalisering van 'barmhartigheid' gevraagd. Men gaat er dus eerst toe over het adjectief te substantiveren.

2.8. Ongerichte vragen

Zoals we hiervóór¹⁸ al hebben opgemerkt, wordt een aparte categorie betekenisvragen gevormd door 'Weet je wat x is?' en verwante vragen. Dit soort vragen laten de leerlingen vrij in het kiezen van een geschikt definitietype. We kunnen ze daarom beschouwen als oppervlaktevragen, waaraan meerdere, en in principe alle dieptevragen ten grondslag kunnen liggen.

4A.1.3. Weet je wat een vitrine is?¹⁹

Het feit dat de leerling bij de ongerichte vragen zelf een definitietype moet kiezen maakt het nodig dat hij een inzicht heeft in de mogelijkheden die hiervoor bestaan. Hij kan dan de 'ongerichte' oppervlaktevraag zelf herleiden tot de meest geschikte dieptevraag, bijvoorbeeld:

Weet je wat een vitrine is? → Waarvoor dient een vitrine?

Weet je wat een steeg is? → Wat is het verschil tussen een steeg en een gewone straat?

Naar onze opvatting moeten we de leerling

zover brengen dat hij met dit soort vragen uit de voeten kan. De geheel ongerichte vraag 'Wat is x?' is namelijk de normale vraag, die eerst opkomt, wanneer iemand een hem vreemd woord tegenkomt. Deze vraag zal hij pas handig kunnen beantwoorden, wanneer hij in principe alle zeven de behandelde dieptevragen tot zijn beschikking heeft. Het inzicht dat de leerling hiervoor nodig heeft krijgt hij door het veelvuldig hanteren van de verschillende soorten diepte- en oppervlaktevragen, en daarop volgend enigerlei vorm van explicitering. De 'gerichte' vragen zullen dus in een methode vooraf moeten gaan aan de 'ongerichte' vragen; en de ongerichte vragen moet de

Tabel 1. De verdeling van de vraagtypen over 8 deeltjes van *De Taaltuin*

Vraagtypen	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B	(totaal)
De synonieme dieptevraag (totaal):	2	0	4	3	6	11	13	8	47
'Geef een ander woord voor x':	1	0	2	2	3	4	0	2	14
'x - zeg dat eens anders'	0	0	1	0	3	5	4	0	13
Multiple choice vragen:	0	0	0	0	0	0	8	5	13
'Wat betekent/bedoelt men met x?':	1	0	1	1	0	2	1	1	7
De enumeratieve dieptevraag:	0	0	0	0	0	1	0	0	1
De exemplificerende dieptevragen (totaal):	1	2	5	4	4	4	3	2	25
'Wijs een x aan'	0	0	1	0	0	1	1	0	3
'Beeld een x (het x-en) uit'	1	2	0	4	3	3	1	1	15
'Noem een x (een aantal x-en)'	0	0	4	0	1	0	1	1	7
De genus- en differentia-dieptevraag:	0	0	0	0	0	0	0	3	3
De finale of functionele dieptevraag (totaal):	2	1	5	2	0	3	3	3	19
'Waartoe dient (een) x?'	1	0	0	1	0	0	1	1	4
'Wat is de taak van een x?'	0	1	1	0	0	0	0	1	3
'Wat doet een x?'	0	0	1	0	0	1	1	1	4
'Wat doet men in een x?'	1	0	1	0	0	1	0	0	3
'Waarvoor gebruikt men een x?'	0	0	2	0	0	1	0	0	3
diverse (zie par. 2.6.)	0	0	0	1	0	0	1	0	2
De genetische en constructieve dieptevraag:	0	0	1	0	0	0	0	0	1
De operationele dieptevraag:	0	2	0	0	1	0	0	0	3
Ongerichte vragen:	0	0	4	5	0	0	0	0	9

*Hieronder ook de bijbehorende multiple choice-vraag, zie par. 2.6.

leerling dan leren omzetten in gerichte.

Dat dit in *De Taaltuin* overigens niet het geval is moge blijken uit tabel I.

3. Slotbeschouwing

Uit ons onderzoek van de betekenisvragen bij leesteksten in *De Taaltuin* (en oppervlakkiger ook van enkele andere methoden) blijkt, dat die vragen alle te herleiden zijn tot zeven dieptevragen, die corresponderen met de zeven meest gebruikelijke definitietypen. Binnen dat zevental valt bovendien de (kwantitatieve) nadruk sterk op de synonieme, de exemplificerende en de finale definitie. De zogenaamde 'ongerichte' vragen zijn in principe opdrachten om een keuze te maken uit de zeven typen.

Bij de drie meest frequente dieptevragen vinden we in *De Taaltuin* conventionele oppervlaktevragen; verder onderzoek zal moeten leren in hoeverre die conventionaliteit zich ook buiten de methode uitstrekt.

Wanneer een leerling geconfronteerd wordt met een betekenisvraag (een oppervlaktevraag dus), is het in verreweg de meeste gevallen duidelijk op welk definitietype de vraag mikt (bij welke dieptevraag hij hoort). Er zijn twee oppervlaktevragen die enige problemen kunnen opleveren. In de eerste plaats het type 'Wat doet een x?'. Dit kan zowel naar de finale als naar de operationele dieptevraag verwijzen²⁰; dit klopt trouwens met het feit dat beide definitietypen in elkaar kunnen overvloeien. Verder is er het type oppervlaktevraag 'Waarom gebruik je een x?'²¹, die over het hoofd gezien kan worden als finale betekenisvraag, omdat hij wordt aangezien als een vraag naar een redengevend verband. De 'ongerichte' betekenisvragen zijn niet dubbelzinnig, maar maken een keuze noodzakelijk.

In ons onderzoek hebben we niet kunnen constateren dat er in *De Taaltuin* een duidelijke systematische verdeling zou zijn van de dieptevragen; voor de kwantitatieve verdeling over de deeltjes verwijzen we naar tabel I.

Met name voor de ongerichte vragen blijkt daaruit dat er geen sprake is van systematiek:

dit type komt uitsluitend voor in de deeltjes van de 4e klas. De keuze lijkt eerder bepaald door de voorkeur van één schrijver (steam), werkzaam in deze twee deeltjes, dan door een didactiek voor de hele methode.

Dit is echter niet in redelijkheid als verwijt naar voren te brengen. Onderzoek als het onderhavige moge simpel lijken in zijn resultaten, het is niettemin zeer arbeidsintensief, en bovendien nog maar een eerste stap op de weg naar praktisch bruikbare resultaten. Door voortgezet, nu empirisch, onderzoek zullen we te weten moeten komen wat de relatieve moeilijkheid is der verschillende vragen. Voorts welke mate van explicitering van het vraagstelsel, in welke bewoordingen wanneer mogelijk is. We zullen voorts de leerlingen een overzichtelijke set criteria moeten aanreiken, waarmee zij bij ongerichte betekenisvragen uit zichzelf een efficiënte keus kunnen doen uit de zeven typen.

We zullen bijvoorbeeld moeten laten zien, dat je een eigenschap als barmhartigheid het best operationeel kunt definiëren, dat dit ook geldt voor andere eigenschappen, en nog ruimer, voor abstracte begrippen . . .

Kortom, de opstellers van dit stuk zijn er zich volledig van bewust niet meer dan een stap te hebben gedaan op een lange weg, maar hopen in alle bescheidenheid dat het wel een weg is naar een doel dat tot dusverre niet voor veel verkeer bereikbaar is.

Noten

1. Dit artikel is het verslag van een onderzoek van een groep kandidaten aan het Instituut de Vooys voor Nederlandse taal- en letterkunde aan de R.U. te Utrecht. Deze groep werkte binnen de afdeling Taalbeheersing onder leiding van dr. W. Drop, en omvatte behalve de auteurs de volgende leden: D. Jalink-Van Rees Vellinga, G. Buenen, R. Segers en D. Sierksma. Een meer op de schoolpraktijk gerichte neerslag van dit onderzoek is onder de titel 'Wat betekent dat woord? Zeven typen van vraag en antwoord' gepubliceerd in *Onderwijs en Opvoeding*, 25 (1973) nr. 1, p. 20-23.

2. Vergelijk bijv. G. A. Miller: *Language and communication*, New York etc., 1963 (rev.ed.), pag. 149.
3. Zo'n overzicht vindt men in een inleiding tot de logica, als N. Rescher: *Introduction to Logic*, New York, 1964, pag. 36-40. Uitgebreider en meer op de praktijk gericht in W. Drop en J. H. L. de Vries: *Taalbeheersing, Handboek voor de taalhantering*, Groningen, 1974, pag. 54-61.
4. De methoden die snel zijn doorgenomen op de soorten lexicale vragen bij stillesteksten, zijn:
 - *Taal voor het leven. Taalmethode voor de basisschool*, onder redactie van B. W. Schippers en J. Sixma. 11 dln. 4e druk. Groningen, z.j.
 - J. A. Haenen en J. van de Donk: *Taal voor de basisschool*, 11 dln. 's-Hertogenbosch, z.j.
 - J. A. Michels-Scholten, R. Corporaal en N. G. Verbaan: *De basisschool*, 12 dln. 2e druk, Groningen, 1969.
 - A. Oldersma en A. Rampen: *Lezen met de trapeze*, 2 dln. Groningen, 1969.
5. De nummers vóór de vragen en in de noten geven achtereenvolgens aan in welk deeltje van *De Taaltuin*, in welk lesje uit dat deeltje, en onder welk nummer in dat lesje, de desbetreffende vraag is te vinden. 4A.2.4. betekent dus: deel 4A, lesje (leestekst) 2, vraag 4.
6. Verdere plaatsen waar de synonieme dieptevraag bijna letterlijk voorkomt: 3A.6.4.; 4A.3.4.; 4B.1.4.; 5A.1.5.; 5A.6.6.; 5A.7.5.; 5B.1.4.; 5B.3.4.; 5B.5.5.; 5B.6.4.; 6B.1.7.; 6B.6.5.
7. Verdere plaatsen waar dit type voorkomt: 5A.2.5.; 5A.3.5.; 5A.5.5.; 5B.3.6.; 5B.4.5.; 5B.4.6.; 5B.3.4.; 5B.5.6.; 6A.2.4.; 6A.5.4.; 6A.5.6.
- 7a. Verdere plaatsen waar dit type voorkomt: 5A.1.3.; 5A.4.4.; 6A.3.8.; 6A.4.3.; 6A.6.5.; 6B.1.6.; 6B.4.7.; 6B.6.6.
8. Verdere plaatsen waar dit type voorkomt: 6A.1.5.; 6A.1.6.; 6A.2.6.; 6A.3.6.; 6A.4.2.; 6A.5.3.; 6B.2.5.; 6B.2.6.; 6B.4.4.; 6B.5.5.; 6B.6.4.
9. Verdere plaatsen waar dit type voorkomt: 4B.1.8.; 5B.1.5.; 5B.7.5.; 6A.2.5.; 6B.6.14.
10. Verdere plaatsen waar dit type voorkomt: 3B.4.3.; 4B.5.3.; 4B.5.4.; 4B.6.7.; 4B.7.3.; 5A.3.4.; 5A.4.6.; 5A.5.4.; 5B.5.5.; 5B.7.6.; 6B.3.5.
11. Verdere plaatsen waar dit type voorkomt: 4A.1.8.; 4A.3.3.; 5A.2.4.; 6B.6.3.
12. Verdere plaatsen waar dit type voorkomt: 4B.1.6.; 6A.2.9.; 6B.3.9.
13. Verdere plaatsen waar dit type voorkomt: 4A.1.4.; 6B.3.6.
14. Vergelijk de opmerking bij de operationele dieptevraag op pag. 481.
15. Verdere plaatsen waar dit type voorkomt: 4A.5.8.; 5B.7.4.
16. Verdere plaatsen waar dit type voorkomt: 4A.5.4.; 6B.5.7.
17. In dit geval kan men over het hoofd zien dat het een lexicale vraag is, en hem dus houden voor een vraag naar een redengevend verband.
18. Zie hiervoor, pag. 478 en 479.
19. Verdere plaatsen waar vragen van dit type voorkomen: 4A.2.3.; 4A.4.3.; 4A.6.3.; 4B.1.3.; 4B.3.3.; 4B.3.4.; 4B.5.4.; 4B.6.5.
20. Zie pag. 481.
21. Zie hiervoor pag. 481.

Curricula vitae:

Dr. W. Drop, (geb. 1929), studeerde Nederlands te Utrecht en muziek (piano) te Amsterdam; was werkzaam als leraar voortgezet onderwijs en beroepsopleidingen en is sinds 1967 als hoofdmedewerker taalbeheersing verbonden aan het Nederlands Instituut van de R.U. Utrecht; hij is voorzitter van het curatorium van de S(tichting) O(pleiding) L(eraren) te Utrecht en lid van de Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs.

Publicaties: *Verschijningsvormen van de Nederl. Historische Roman in de 19e eeuw* (diss. 1958); *Over overtuigen* (m.v.a., 1972); *Taalbeheersing, handboek voor taalhantering* (met J. H. L. de Vries, 1974). Voorts wetenschappelijke tekstuutgaven en artikelen op het gebied van Nederlandse letterkunde, literatuurwetenschap, taalhantering en musicologie. Tenslotte een reeks schoolboeken (o.a. met J. S. ten Brinke).

Maya Jordaan (geb. 1950) en *Erna de Vries* (geb. 1950), beiden kandidaat Nederlands, en

Michaël Steehouder (geb. 1948), kandidaat Nederlands en assistent van W. Drop, hebben samen met

deze laatste voor dit artikel het werk en de verslaggeving afgerond van een werkgroep taalbeheersing in het Nederlands instituut.

Adres: Instituut De Vooy, Emmalaan 29, Utrecht.