

HOOFSTUK 5

IMPLIKASIE VAN DENK- EN TAALONTWIKKELING EN KREATIWITEIT VIR STELWERK

5.1 INLEIDING

In die voorafgaande drie hoofstukke is aangetoon dat stelwerk die produk is van 'n mens se denke, sy taal en sy kreatiwiteit. Daar is ook aangetoon dat die denke, taal en kreatiwiteit nog nie by die deursnee junior sekondêre leerling ten volle ontwikkel het nie - dat daar as't ware nog sekere gebreke by die leerlinge voorkom. Hierdie gebreke kan moontlik die oorsaak wees van sekere probleme of foute wat in stelwerk voorkom. Die doel van hierdie hoofstuk is om vas te stel of daar moontlik 'n verband tussen hierdie denk-, taal- en kreatiewe gebreke by die junior sekondêre leerlinge en sommige stelwerk=foute kan wees.

Op die stadium bestaan daar nog onsekerheid oor wat stelwerk presies behels. Dit sal aanvanklik dus nodig wees om eers helderheid hieroor te kry. Tweedens sal die algemene foute wat in stelwerk voorkom, geïdentifiseer en toegelig word. Derdens volg 'n bespreking van die moontlike verband tussen die stelwerkfoute en die denken en taalontwikkeling en die kreatiwiteit van die junior sekondêre leerling.

Ten slotte sal sekere gevolgtrekkings gemaak word.

5.2 DIE BEGRIP "STELWERK"

5.2.1 Inleiding

Daar bestaan twee vorme van stelwerk, te wete mondelinge en skriftelike stelwerk. Aangesien hierdie studie uitsluitlik oor skriftelike stelwerk handel, word

dié vorm verder toegelig onder die volgende hoofde:

- . Fundamentele elemente van skriftelike stelwerk.
- . Soorte stelwerk.
- . Konkrete en abstrakte stelwerk.
- . Stelwerk as 'n faset van probleemoplossing.

5.2.2 Mondelinge en skriftelike stelwerk

Mondelinge stelwerk is feitlik sinoniem met spreektaal en skriftelike stelwerk met skryftaal. Verskille tussen mondelinge en skriftelike stelwerk is dus die verskille tussen spreek- en skryftaal.

Verskillende skrywers wys op die groot verskil tussen die twee.

Welton (1918, p.175) maak melding van die funksieverskille: "Reading maketh a full man; and writing an exact man".

Greene (1973, p.40) beweer dat skryf- en spreektaal daarin verskil dat eersgenoemde baie meer beperk is - slegs 'n sekere gedeelte van die spreektaal word geselekteer vir skryftaal.

'n Ander verskil word teweeggebring deurdat die skrywer ruimtelik verwyder is van die leser en dit het die volgende konsekwensies:

- . Die skrywer moet gebare en emosionele uitinge beskryf of suggereer.
- . Die skrywer moet alles sê wat hy wil sê en dit so helder en duidelik doen as wat hy kan. Hy moet voltooides sinne gebruik en sy woorde reg kies sodat sy bedoeling of mededeling ten beste vorm kan kry.

Die skryftaal is dus gestileerd en konserwatief; wat dit aan ekonomie en presiesheid wen, word geneutraliseer deur wat dit inboet aan bloedloosheid en

indirektheid (Eksteen, 1975, p.49).

Vygotsky (1967, p.98-100) het breedvoerig geskryf oor die probleme van skryftaal. Hy beskou dit as 'n afsonderlike linguistiese vorm wat van die spreektaal verskil ten opsigte van struktuur en wyse van funksionering. Skryftaal vereis 'n hoër graad van abstraksie. Dit "spreek" slegs in denke en voorkoms, maar mis die musikale, ekspressiewe intonasiekwaliiteit van spreektaal. 'n Kind moet hom losmaak van die sensoriese aspekte van praat en hy moet woorde vervang met voorstellings van woorde.

Voorts beweer hy dat skrywe 'n taal is wat nie aan 'n spesifieke persoon gerig is nie, maar wel aan 'n voorgestelde persoon. Dit kan tot gevolg hê dat 'n kind nie gemotiveerd is om te skryf nie. Die motiewe vir skrywe is gewoonlik meer abstrak, meer geïntellektualiseerd, verder verwyder van onmiddellike behoeftes.

Hierdie bewering van Vygotsky geld egter nie alle tipes opstelle nie. Wat beredenerende of feiteopstelle betref, is hy korrek, maar waar skryf as ekspressiemiddel dien vir 'n persoon se emosies of gedagtes vervul dit 'n behoefte en dit is reeds 'n sterk motivering.

Vygotsky beweer verder dat skrywe 'n analitiese aktiwiteit is. Wanneer 'n mens praat, is hy feitlik onbewus van die klank wat hy produseer en werklik onbewus van die geestelike handeling wat hy verrig. Wanneer hy skryf, moet hy kennis neem van die klankstruktuur van elke woord, dit analiseer en reproduseer in alfabetiese simbole wat hy vooraf moes bestudeer en memoriseer. Verder moet hy nog woorde op 'n bepaalde manier rangskik om sinne te vorm. Weliswaar het die

kind in die junior sekondêre fase reeds voldoende gevorder om die klankbeeld en skrifbeeld feitlik meganies bymekaar te bring, maar dit bly nog 'n addisionele taak wat deur hom uitgevoer moet word.

Vygotsky het ook skryftaal en verinnerlikte taal vergelyk. Hy beweer dat spreektaal verinnerlikte taal voorafgaan terwyl skryftaal dit volg - skryftaal veronderstel die bestaan van verinnerlikte taal. Volgens hom is die sintaksis van skryftaal die teenoorgestelde van die sintaksis van verinnerlikte taal met spreektaal in die middel - verinnerlikte taal is gekondenseerde, verkorte praat; skryftaal word ontplooi tot sy volle omvang, vollediger as spreektaal. Verinnerlikte taal is feitlik geheel en al bevestigend, want die situasie en die onderwerp van denke is altyd bekend aan die denker. Skryftaal daarenteen, moet die situasie volledig beskryf en verduidelik alvorens daar sprake van bevestiging kan wees.

Uit die voorafgaande bespreking kan afgelei word wat die gevolg gaan wees as iemand verinnerlikte taal en skryftaal vermeng - onvolledige, ongrammatikale sinne wat verhoed dat gedagtes duidelik, volledig en suiwer oorgedra word. 'n Bewys van hierdie bewering word gevind in 'n eksperiment deur Kaplan uitgevoer: Na aanleiding van Vygotsky se teorie oor verinnerlikte taal het Kaplan probeer vasstel wat die verskil is tussen 'n geskrewe boodskap aan jouself en een aan iemand anders. Die resultaat toon dat 'n boodskap aan jouself baie korter is as 'n boodskap aan iemand anders. 'n Boodskap aan iemand anders het ook baie meer byvoeglike naamwoorde en ander kwalifiseerders as een aan jouself (Flavell, 1968, p.37).

Een afleiding kan gemaak word: skryftaal is die

moeilikste vorm van taalgebruik. Afgesien daarvan dat dit moeiliker is as spreektaal, het dit nog sekere tekortkominge wat die kommunikatoriese funksie van taal nadelig beïnvloed. Soos Farb (1974, p.31) dit stel: Die geletterde mense van die wêreld het groot geloof in geskrewe taal, tog is dit 'n onvolmaakte kommunikasiesisteem en 'n swak weergawe van spreektaal.

Die vraag kan nou tereg gevra word of skriftelike stelwerk in 'n kurrikulum tuis hoort en as dit daar tuis hoort, wat is presies die doel daarmee?

Die volgende uitsprake laat geen twyfel oor die belangrikheid van skriftelike stelwerk nie: Goldshalk (In Gordon, red., s.j., p.101) sê: "... for writing is the fully creative aspect of communication, stands at the top of the hierarchy of skills,...". Bothma en Cloete (s.j., p.2) verwys na die belangrikheid van skryftaal vir die beoefening van bepaalde beroepe, en die Board of Education, New York (1952 - 53, p.1), bevind dat kinders 'n behoefte het om hulle gedagtes op dié wyse uit te druk.

Jenkinson en Seybold (1970, p.12) beskou skriftelike stelwerk as 'n toets van 'n leerling se kennis van sy onderwerp, van sy gehoor of leser(s), van sy taal en ook van homself.

Hierdie uitsprake sluit aan by die funksies van taal soos geformuleer in paragraaf 3.2.2. Dit beteken dan dat die doel van stelwerk is om situasies te skep waar leerlinge die geleentheid kry om hulle taal te oefen en meer funksioneel te maak. Verder kan nog bygevoeg word dat stelwerk 'n uitstekende oefening is vir denke en kreatiwiteit.

5.2.3 Fundamentele elemente van stelwerk

Die mees algemene beskouing is dat stelwerk die kuns is om gedagtes en gevoelens in woorde uit te druk (Cox & MacDonald, s.j., p.169; Grove & Nienaber, 1953, p.82; Bothma & Cloete, s.j., p.3). Jenkinson en Seybold (1970, p.ix) praat van informasie wat met spesifieke woorde aan 'n bepaalde gehoor oorgedra word. "Informasie" sluit 'n persoon se gedagtes en gevoelens in. Bright en McGregor (1970, p.141-144) noem die volgende "eienskappe" van stelwerk:

- . Leerlinge moet aan 'n bepaalde leser, werklik of fiktief, skryf.

- . Alle stelwerk moet gebaseer wees op 'n leerling se ervaring.

Drie fundamentele elemente kristalliseer hier uit:

- . Stelwerk dra informasie waaroor iemand beskik oor. In=formasie sluit ook gedagtes en gevoelens in.

- . Stelwerk vereis voldoende taalkennis en -vaardigheid om die informasie te kan oordra.

- . By die sogenaamde objektiewe opstelle (par.5.2.4) beteken dit dat daar gewoonlik met 'n bepaalde persoon(e) gekommunikeer word. By die sogenaamde subjektiewe opstelle geld die bewering in 'n mindere mate, want hier skryf die leerlinge hoofsaaklik omdat hulle daarvan hou om hulle gedagtes op skrif te stel (Board of Education, 1952-53, p.1) sonder dat hulle 'n spesifieke persoon as leser in gedagte het.

Die eerste element beklemtoon die noodsaaklikheid dat leerlinge slegs oor onderwerpe skryf wat binne hulle ervaringsveld val.

'n Tweede afleiding wat gemaak kan word, is dat leerlinge oor onderwerpe moet skryf waarvoor hulle die woordeskat het en woordeskat word deur die taalontwikkeling

bepaal.

'n Derde afleiding is dat die objektiewe onderwerpe òf duidelik moet stel òf minstens moet suggereer tot wie die skryfwerk gerig word. Dit kan byvoorbeeld aan 'n onderwyser, 'n medeleerling, 'n klein kindjie, 'n hooggeplaaste persoon, ouers, grootouers ensovoorts wees. Die rede hiervoor is dat die leser in 'n groot mate die inhoud en veral die aanbieding (taal ensovoorts) sal beïnvloed. Hierdie opmerking geld vir die subjektiewe opstelle in 'n minder mate, want hier skryf 'n leerling ter wille van die genot wat dit aan homself verskaf.

Hierdie fundamentele elemente sal dus in gedagte gehou moet word wanneer stelwerkopdragte gegee word en wanneer opstelle geëvalueer word.

5.2.4 Soorte stelwerk

Die Transvaalse sillabus vir Afrikaans Eerste Taal standaard 5, 6 en 7 (1972, p.8) maak die volgende indeling van skriftelike stelwerk: briewe; kreatiewe skryfwerk; gebruikelike vorme van kommunikasie wat insluit telegramme, uitnodigings, bedankings, kennisgewings en verwelkomings; beskrywende opstelle; verhalende opstelle; feiteopstelle; verslae en beredenerende opstelle.

'n Stelwerkprogram bestaan volgens die vorige paragraaf uit die skryf van sinne, paragrawe, briewe en opstelle. Sinne en paragrawe is egter onderdele van briewe en paragrawe, en dit laat dan slegs die twee hoofsoorte stelwerk, naamlik briewe en opstelle.

Daar bestaan verskillende soorte briewe. Die sillabus noem die volgende: vriendskaplike, sake- en amptelike briewe. Die benaminge is selfverklarend en dit is onnodig om verder hierop in te gaan. Opstelle vereis

egter vollediger bespreking:

Op grond van die reaksies wat sake by 'n mens ontlok, onderskei Grove en Nienaber (1953, p.82-84) twee soorte, naamlik subjektiewe en objektiewe opstelle. In die eerste geval word die verbeelding en in die tweede geval die verstand geprikkel. Die twee soorte vorm die uiterste punte waarbinne die rykste skakeringe kan voorkom. Die twee hoofgroepe kan dus verbeeldingsopstelle en feiteopstelle genoem word. Eersgenoemde berus ten volle op voorstellings en laasgenoemde op redenasievermoë.

Hook (s.j., p.58) onderskei vier basiese soorte: verklarende, verhalende, beskrywende en argumenterende opstelle. Hy wys egter daarop dat die tipes deesdae meestal gegroepeer word of gemengd voorkom en dat 'n streng kategorieëse indeling nie moontlik is nie. Dit is nie heeltemal duidelik wat hy met verklarende opstelle bedoel nie, maar dit skyn tog of die tipe kan ooreenkom met wat die Transvaalse Onderwysdepartement-sillabus en Grove en Nienaber feiteopstelle noem.

Bothma en Cloete (s.j., p.25-34) onderskei vyf soorte en omskryf hulle soos volg:

- . Verhalend, dit is om denkbeeldige of werklike gebeurtenisse te beskryf.
- . Beskrywend, dit is om 'n duidelike beeld te skilder van 'n plek, 'n persoon of 'n voorwerp.
- . Betogend of beredenerend, dit is om 'n eie opvatting of beskouing oor 'n saak uit te spreek en daaroor te debatteer.
- . Dialoog wat verband hou met drama.
- . Bespiegeland, dit is om 'n persoonlike sienswyse oor 'n saak uit te spreek.

Soos vroeër genoem, onderskei die Transvaalse Onderwysdepartement-sillabus vyf soorte, naamlik

kreatiewe, beskrywende, verhalende, feite- en beredene-
rende opstelle. Feite- en beredenerende opstelle kom
wat aard en inhoud betref in so 'n mate ooreen dat dit
vir alle praktiese doeleindes as een soort beskou kan
word.

Die volgende tipes word deur al die instansies
genoem: beskrywende, verhalende en beredenerende (be-
togende of feite-) opstelle. Drie soorte bly oor wat
deur enkele instansies genoem word, te wete dialoog,
kreatiewe en bespiegelende opstelle.

Dialoog kan as 'n afsonderlike soort uitgeskakel word
omdat dit eerder verwys na die aanbiedingswyse en meer
met styl te doen het. Die doel is om die leerlinge
oefening te gee in die gebruik van direkte rede.

Die vraag ontstaan nou of kreatiewe opstelle wel as
'n afsonderlike soort beskou kan word? Om helderheid
hieroor te kry, word verwys na paragraaf 4.4.3 waar gewys
word op die mate van verwarring wat die term "kreatiewe
skrywe" meebring: Enersyds word die term gebruik om 'n
produkt aan te dui en andersyds is dit die benaming van 'n
unieke stelwyse. Klaarblyklik bestaan die verwarring
ook in die sillabus. Ter motivering van die bewering
die volgende:

Die sillabus skep die indruk dat dit 'n afsonderlike
tipe opstel is, want dit word gegee onder die opskrif:
"tipe stelwerk", en saam met ander soorte opstelle. In
'n voetnota om kreatiewe skryfwerk toe te lig, word leer-
linge aangemoedig om oorspronklike prosa, poësie en
kort toneelstukkie te skryf (1972, p.8). Dit gee weer
die indruk dat dit nie 'n tipe opstel is nie, maar wel
'n skepping wat neig na die literêre kuns. Verder

impliseer die voetnota dat hierdie take vrywillig is, want daar word genoem dat leerlinge "aangemoedig" moet word om stukke te skryf, wat die onderwyser vermoedelik dan sal lees. Wat die sillabus klaarblyklik hier beoog, is dat leerlinge vrywillig en spontaan hierdie oorspronklike stukkies skep. Baie min kan egter, selfs met die wonderlikste aanmoediging, heengaan en volgens die sillabus se vereiste "oorspronklike prosa, gedigte en kort toneelstukkie" skryf. Hier kom kreatiwiteit in sy sterkste sin ter sprake (vgl. par.4.2).

Die slotsom is dus dat ons nie hier met 'n afsonderlike tipe opstel te doen het nie. Die sillabus probeer waarskynlik om aan te sluit by die idee van Margaret Langdon (1970, p.1-72) waarvoor sy die term "intensive writing" geskep het, waar die leerling die geleentheid kry om spontaan sy gedagtes op skrif te stel, bloot omdat die behoefte by hom bestaan.

Die laaste tipe wat genoem word, is bespiegelende opstelle. Bespiegel beteken om 'n saak te oorpeins, om 'n saak in oënskou te neem. Nou is daar twee benaderingswyses: òf 'n persoon kan 'n saak betreklik nugter oordink òf hy kan daarvoor mymer. In die laaste geval is die persoon emosioneel meer by 'n saak betrokke en is daar 'n sterk gevoelselement aanwesig. 'n Mens kan dit ook as stemmingsopstelle bestempel. Dit is dus veral in hierdie opstelle waar 'n leerling die geleentheid kry om sy gedagtes en emosies, sonder te veel beperkings en voor-skrifte, op skrif te stel.

Die sillabus bedoel waarskynlik "bespiegelende opstelle" waar dit van "kreatiewe skryfwerk" praat. Hierdie gedagte word versterk deur die omskrywing van

"kreatiwiteit" (par.4.3.5), naamlik dat dit 'n onkonvensionele denkaktiwiteit is wat wesenlik onlogies en on-sistematies is en sprongsgewys na 'n "oplossing" vir 'n probleem beweeg en bestaande idees herstruktureer op so 'n wyse dat daar 'n sterk verrassingselement in die nuwe struktuur voorkom. Die moontlike ongestruktureerdheid van bespiegelende opstelle het 'n belangrike verband met kreatiwiteit.

Gedagtig nou aan die funksies van taal (par.3.2.2) en die doel van stelwerk (par.5.2.2), naamlik om mee te kommunikeer, begrippe mee te vorm en intellektueel te laat groei, iemand te sosialiseer en om as uitdrukkingsmiddel van die gevoelslewe te dien, skyn dit of die volgende tipes noodsaaklik is as alle taalsituasies gedek moet word: beskrywende, verhalende, beredenerende en bespiegelende opstelle.

Kreatiewe skrywe is nie 'n afsonderlike tipe opstel nie maar 'n besondere wyse van aanbieding, 'n unieke stelwyse wat veral bepaal word deur 'n skrywer se vermoë om nuwe betekenis vir woorde te skep (Halliday, 1973, p.50). Die vier tipes hierbo genoem, kan dus almal kreatiewe elemente hê.

Die sillabus moet dus voorsiening maak vir die bespiegelende tipe ten einde alle fasette van stelwerk te kan dek en alle doelwitte van stelwerk te bereik.

'n Aantal voorbeelde van onderwerpe van die verskillende soorte sal die verskille verder illustreer:

Beskrywende opstelle:

- a. Teken 'n portret van die nuwe onderwyser.
- b. Beskryf 'n donderstorm.

Verhalende opstelle:

- a. Van uitstel kom afstel.
- b. 'n Kordaatstuk.

Beredenerende opstelle:

- a. Die waarde van volksmonumente
- b. Voor- en nadele van sport

Bespiegelende opstelle:

- a. "My vuurtjie en ek is op wag -
my vuurtjie en ek alleen"
- b. "Dis stil.
So 'n stilte wat hang en wat draal."

Ter wille van die bespreking in die paragraaf 5.2.5 is die volgende opmerkings hier ter sake: Sommige van die onderwerpe hierbo is duidelik omlyn terwyl ander vaag is. Anders gestel: die inhoud van sommige is in mindere of meerdere mate voorspelbaar terwyl ander heeltemal onvoorspelbaar is. Dit sal byvoorbeeld redelik moontlik wees om te kan sê waaraan 'n leerling aandag sal gee as hy 'n nuwe onderwyser beskryf of om te raai wat die algemene strekking gaan wees wanneer hy 'n kordaatstuk beskryf; ook om die argumente te noem wat 'n leerling gaan opper wanneer hy die voor- en nadele van sport beredeneer. Dit is egter onmoontlik om naastenby te raai wat hy gaan skryf as hy oor een van die bespiegelende onderwerpe skryf. Hier kom divergente en konvergente denke (par.4.3.4) ter sprake. Divergente denke word gekenmerk deur 'n uiteenlopendheid van moontlike response, konvergente denke deur die voorspelbaarheid van 'n antwoord of respons. Bespiegelende opstelle is om dié rede

vaer omlin en meer "oop".

Só gesien, is die volgorde in moeilikheidsgraad: beskrywend, verhalend, beredenerend, bespiegelend.

5.2.5 Konkrete en abstrakte opstelle

In paragraaf 2.7.2 is aangetoon dat sommige junior sekondêre leerlinge nog in die konkreet-operasionele fase is en gevolglik is hulle denke gebonde aan die konkrete. As daar wel konkrete en abstrakte opstelle of onderwerpe is, sal dit beteken dat sommige leerlinge moeilik oor onderwerpe wat abstrakte denke vereis, sal skryf. Dit is dus noodsaaklik om te bepaal of daar sprake van abstrakte en konkrete opstelle kan wees.

Schoonees, et al. (1965, p.12, 466) omskryf die betekenis van die twee woorde soos volg:

abstrak - nie deur sintuie waarneembaar nie.

konkreet - met sintuie waarneembaar; 'n konkrete voorstel is 'n duidelike, omlinde voorstel.

Die woord "voorstel" hierbo kan vir die doeleindes van hierdie studie met "onderwerp" vervang word.

Uit die verklarings van Schoonees, et al. kan 'n kategorieëse indeling gemaak word:

. Opstelle wat op sintuiglike waarneming berus en onderwerpe wat duidelik omlin is, is konkreet.

. Opstelle wat berus op voorstellings en redenasies en onderwerpe wat vaag omlin is, is abstrak.

Op grond van hierdie indeling kan die soorte opstelle soos volg ingedeel word:

. Beskrywende opstelle is konkreet, want hulle berus op sintuiglike waarneming en die onderwerpe is duidelik omlin;

. Bespiegelende opstelle is abstrak, want dit ontstaan in die gees van die mens en die onderwerpe is vaag omlin.

Tussen die twee pole lê die verhalende wat neig na die konkrete en die beredenerende wat neig na die abstrakte.

Twee probleme spruit uit hierdie kategoriese in-deling voort:

Eerstens is skryftaal in wese 'n abstraksie (par.5.2.2) wat dus enige konkrete onderwerp in 'n mate abstrak sal maak. Dit lei tot die tweede probleem naamlik dat die spreker/skrywer wat bewus is van hierdie abstraktheid van taal, sal probeer om sy taal so konkreet as moontlik en verstaanbaar as moontlik te maak deur gebruik te maak van beeldspraak en ander metodes. Ons vind dus enersyds dat taal die konkrete abstrak maak en andersyds poog die taalgebruiker weer om die abstrakte taal konkreet te maak.

- 'n Mens kom dan tot die gevolgtrekking dat
- . alle opstelle in 'n mate abstrak is omdat taal in sy wese abstrak is;
 - . beskrywende en verhalende opstelle in so 'n mate konkreet is dat hulle as sodanig beskryf kan word;
 - . bespiegelende en beredenerende opstelle as abstrak geklassifiseer kan word.

Daarom lyk dit of die konkreet-operasionele denker dit moeiliker sal vind om beredenerende en bespiegelende opstelle te skryf.

5.2.6 Stelwerk as 'n faset van probleemoplossing

Om hierdie saak te kan bespreek, sal dit nodig wees om te bepaal wat 'n probleem presies is.

Morris (1973, p.1042) definieer 'n probleem soos volg:

- (i) "A question or situation that presents uncertainty, perplexity, or difficulty".

(ii) "A question put forward for consideration, discussion, or solution".

Hiervolgens het 'n probleem die volgende elemente:

- . Daar is sprake van 'n vraag of 'n situasie.
- . Die vraag of situasie skep onsekerheid of verwarring.
- . Die vraag moet oorweeg, bespreek en beantwoord word.

As opstelonderwerpe hieraan getoets word, vind ons die volgende:

(i) Die meeste opstelonderwerpe is direkte vrae of impliseer vrae of situasies. Ter staving van die bewering gebruik ons van die onderwerpe in paragraaf 5.2.4:

- a. "Teken 'n portret van die nuwe onderwyser". Hierdie onderwerp kon soos volg geformuleer gewees het: "Hoe lyk die nuwe onderwyser?"
- b. "'n Donderstorm" beteken in werklikheid: "Hoe lyk 'n donderstorm?"
- c. "Die waarde van volksmonumente" kon só geformuleer gewees het: "Watter waarde het volksmonumente?"

By verhalende opstelle word 'n leerling in 'n situasie geplaas:

a. "Van uitstel kom afstel". Dit beteken dat 'n leerling 'n situasie moet beskryf wat tot die logiese gevolgtrekking lei dat, as 'n mens iets uitstel, dit op die ou end nie gedoen word nie.

b. "'n Kordaatstuk" is ook 'n situasie waarin gebeurtenisse verhaal en gerangskik moet word om as voorbeeld te dien van 'n kordaatstuk.

Hierdie situasies skep albei onsekerheid omdat die verloop en die slot van die verhaal 'n antwoord moet wees op die probleem wat by implikasie in die onderwerp gestel

word.

'n Ander tipe situasie word geskep deur onderwerpe soos:

"My vuurtjie en ek is op wag -
my vuurtjie en ek alleen"

en

"Dis stil.

So 'n stilte wat hang en wat draal"

Die skrywer word met sulke onderwerpe in 'n bepaalde stemmingsituasie geplaas en hy moet deur middel van taal hierdie stemming by die leser tuisbring. Weliswaar is dit nie probleme wat opgelos moet word in die gewone sin van die woord nie, maar niemand kan betwis nie dat die skrywer hier voor 'n besonder moeilike "probleem" geplaas word.

(ii) 'n Opstelonderwerp skep onsekerheid en verwarring by 'n leerling in die sin dat daar geen duidelike "antwoord" is op die vraag wat aan hom gestel word nie. Hy moet die antwoord self uitdink en beplan en woorde vind om vorm daaraan te gee.

(iii) Die onderwerp word, net soos in die geval van 'n gewone probleem, "oorweeg", "bespreek" en "beantwoord".

'n Verdere probleem met opstelonderwerpe is om die implikasie van die woorde raak te sien. Die probleem is geleë in wat Chomsky die "dieptestruktuur" noem (par.3.3.4). Begrip en interpretasie van hierdie dieptestrukture hang van 'n persoon se denk- en taalontwikkeling af. Piaget het bewys dat die vermoë om implikasies raak te sien 'n gevorderde denkkategorie is en 'n gevorderde denkvlak openbaar (par.2.5.2).

Al kan opstelle dan nie altyd as probleme in die gewone sin van die woord beskou word nie, word dit tog uit die bespreking duidelik dat alle opstelonderwerpe die basiese kenmerke van 'n probleem bevat. Soos De Bono (1970b, p.58) dit stel: 'n Probleem hoef nie op 'n formele manier gestel te word nie. 'n Probleem is slegs die verskil tussen wat 'n mens het en wat hy wil hê.

Vir hierdie studie is die implikasie dus duidelik: 'n Opstel is 'n probleem in verbale vorm en dit bring mee dat 'n onderwerp maklik bo die vermoë van 'n leerling kan wees (Richmond, 1970, p.47). Dit hou dus die gevaar in dat leerlinge opgesaal word met "onuitvoerbare" opdragte, met onoplosbare "probleme".

Tot sover was die doel met hierdie hoofstuk om die begrip "stelwerk" toe te lig deur verskillende probleme wat daarmee in verband staan, te identifiseer. Die tweede deel van die hoofstuk handel oor foute wat in stelwerk voorkom.

5.3 ALGEMENE FOUTE IN STELWERK

5.3.1 Inleiding

Volgens par.5.2.2 het stelwerk veral twee belangrike oogmerke:

- . Om leerlinge te leer om informasie korrek en verstaanbaar oor te dra.
- . Om aan leerlinge geleentheid te bied om hulle natuurlike behoefte om skeppend te skryf, te bevredig; om hulle emosies en/of gedagtes op skrif te stel.

As dit dan die oogmerk is, moet ons ons in stelwerk toespits op dié faktore wat die suksesvolle oordra van informasie belemmer of geslaagde gevoelsuitinge verhoed. Ons moet met ander woorde vasstel watter foute leerlinge

in stelwerk maak wat voorkom dat die oogmerke nie bereik word nie.

Golub (1971, p.449) soek die foute in wat hy noem die "organisasie" van die informasie. Organisasie sluit in:

- . gebruik van bekende, bestaande strukture
- . gebruik van sinspatrone
- . sin-afhanklikheid en koördinasie
- . rangskikking van sinne in geskakelde gesprekke en besprekings
- . paragraefbou
- . samestelling van sleutelgedagtes in langer eenhede.

Leavitt (In Gordon, red. s.j., p.55-56) is meer spesifiek oor die foute. Hy gee wat hy noem "die sewe sondes" van adolessente skryfwerk:

- . pretensieuse styl
- . lomp sinsbou
- . doodloopsinne, dit is onvolledige, onafgeronde sinne
- . swak sinsverband
- . afwesigheid van botsende elemente
- . omhaal van woorde
- . grootdoenerige denke

Mans (1974, p.4-12) onderskei ook sewe basiese foute wat grootliks met die van die vorige twee skrywers ooreenkom. Volgens hom kom foute voor by

- . woordgebruik
- . sinsbou
- . sinsverband
- . aanbieding
- . seleksie van stof
- . paragrafering
- . onderwerpe

Hierdie foute word verder toegelig.

5.3.2 Woordgebruik

- . Dit kom dikwels voor dat woorde met verkeerde betekenis gebruik word, of woorde wat nie die presiese gedagte weerspieël nie.
- . Soms word oorbodige woorde gebruik en dit bemoeilik begrip.

5.3.3 Sinsbou

Hiermee word bedoel dat die sinne lomp gestruktureer word, dit wil sê nie volgens die algemeen aanvaarde struktuur of idioom nie. Grammatikaal mag die sin korrek wees, maar dit is nie die normale idioom nie (Mans, 1974, p.7).

Leavitt (In Gordon, red., s.j., p.60) stel dit so: "... every construction is exactly right, and frightfully wrong".

'n Tweede fout wat hier voorkom, is onvolledige sinne, dit wil sê noodsaaklike dele word weggelaat. Leavitt noem hulle "doodloopsinne".

5.3.4 Sinsverband

Daar is 'n gebrek aan logiese, sinvolle skakeling tussen opeenvolgende sinne en paragrawe. Swak sinsverband is die gevolg van:

- . verkeerde gebruik van voegwoorde;
- . opeenvolgende sinne wat nie oor dieselfde onderwerp handel nie;
- . verkeerde volgorde van sinne.

Ter toeligting die volgende: Sinne word geskakel deur

- . voegwoorde en skakelwoorde,
- . logiese en chronologiese ontplooiing van gedagtes,
- . woorde wat terugverwys, dit wil sê deur die herhaling van dieselfde woord(e) in verskillende sinne,

- . leestekens,
- . teenstelling of redegewende aaneenskakeling (Mans, 1974, p.7).

5.3.5 Aanbieding

Foute kom voor in die wyse waarop die stof gehanteer word. Die aanbieding kan

- . onlogies en verwarrend wees,
- . onsamehangend wees,
- . ongebalanseerd wees met oorbeklemtoning van sekere aspekte ten koste van ander,
- . duister, vaag, dubbelsinnig, selfs onverstaanbaar wees.

Die aanbieding maak uiteraard grootliks staat op die skrywer se vermoë om logies te dink en te redeneer. Logiese redenering is 'n gevorderde denkaktiwiteit wat aangeleer moet word.

5.3.6 Seleksie van stof

Die fout is daarin geleë dat leerlinge nie genoegsaam onderskei tussen relevante en nie-relevante stof nie. Gevolglik verwar die oorbodige informasie die leser.

5.3.7 Paragrafering

Foute wat voorkom, is:

- . Die kerngedagte is onduidelik; dikwels is daar meer as een kerngedagte in een paragraaf.
- . Die gedagtes is onsamehangend en vorm nie 'n eenheid nie.
- . Die sinne "ondersteun" mekaar nie genoegsaam nie.
- . Te min gegewens word gegee met die gevolg dat die paragraaf vaag is.
- . Die groepering van die gedagtes in verskillende paragrawe is foutief of minstens aanvegbaar.

5.3.8 Onderwerpe

Die foute wat hier voorkom, spruit direk voort uit die leerlinge se denkontwikkeling. Dit is bekend dat die junior sekondêre leerlinge graag oor hulle eie gedagtes dink en graag oor die toekoms redeneer (par.2.5.2). Dit is ook bekend dat in die konkreet-operasionele stadium kinders se skryfwerk hoofsaaklik oor voorwerpe en gebeurtenisse en die groepering van hierdie gebeurtenisse gaan (Golub, 1971, p.449). Hierdie gebondenheid aan hulleself en aan die konkrete - aan hulle "ervaringsveld" - bots dikwels met wat die onderwerp vereis. Die enigste uitweg vir hierdie leerlinge is dan om af te wyk van die onderwerp of om terug te val op die konkrete - òf hy vertel 'n verhaal òf hy beskryf iets konkreet. Die fout moet in die geval eerder by die onderwerp as by die leerling gesoek word.

Dit dan wat betref die algemene foute wat in stelwerk voorkom. In die derde deel van die hoofstuk gaan die verband tussen denke, taal en kreatiwiteit en die stelwerkfoute ondersoek word.

5.4 VERBAND TUSSEN STELWERKFOUTE EN DIE DENK- EN TAAL-ONTWIKKELING EN KREATIEWE VERMOËNS

5.4.1 Inleiding

Die bespreking wat nou volg, sluit aan by die samevatting van die denkontwikkeling van die junior sekondêre leerling (par.2.7.3), by die samevatting van sy taalontwikkeling (par.3.5) en by sy kreatiewe vermoëns (par.4.6). Die metode sal wees om die verskillende denk-, taal- en kreatiewe verskynsels individueel te neem om te probeer vasstel vir watter foute elkeen verantwoordelik kan wees.

5.4.2 Abstrakte denke

5.4.2.1 Inleiding

Die foute wat adolessente maak, spruit waarskynlik voort uit die feit dat die leerlinge deur 'n onderwerp of tipe opstel in vir hulle die vreemde wêreld van die abstrakte geplaas word. Hulle word dus verplig om abstrak te dink terwyl hulle nog nie daartoe in staat is nie. Dit affekteer klaarblyklik hulle woordgebruik, sinsbou, aanbieding, paragrafering en hantering van die onderwerp.

5.4.2.2 Woordgebruik

Die foutiewe lê daarin dat die leerling verkeerde woorde of te veel woorde gebruik (par.5.3.1). Die verkeerde woorde kan toegeskryf word aan die feit dat hy abstrak moet dink terwyl hy nog op die konkrete denkvlak is en gevolglik met vreemde konsepte werk waarvoor hy nie die woordeskat het nie, want woordeskat en konsepte gaan saam (Carroll, 1964, p.67). Dit is ook so dat 'n mens se konsepte/gedagtes veel ryker is as jou woordeskat (par.3.5.6). Die gevolg gaan wees dat hy òf 'n verkeerde woord gaan gebruik omdat hy nie die presiese betekenis daarvan verstaan nie, òf hy gaan probeer om die konsep met sy beskikbare woordeskat te beskryf, wat 'n omhaal van woorde tot gevolg kan hê - hoe skraler die woordkeuse, hoe moeiliker om gedagtes te formuleer (Bernstein, 1970, p.101).

5.4.2.3 Sinsbou

Brown en Fraser (1970, p.340) bewys dat die vermoë om sinne reg te konstrueer met die toenemende ouderdom verbeter. Toenemende ouderdom beteken ook vordering van konkrete na abstrakte denke. Dit is

moeilik om te bepaal in watter mate gebrek aan abstrakte denke spesifiek vir foutiewe sinskonstruksies verantwoordelik kan wees, maar dit is logies om te verwag dat 'n kind in die konkreet-operasionele fase probleme met sinskonstruksie gaan ondervind as hy abstrak moet dink, want slordige denke veroorsaak slordige taal (par.3.4).

5.4.2.4 Aanbieding

Leerlinge maak die volgende foute met die aanbieding wat moontlik toegeskryf kan word aan die onvermoë om abstrak te dink: samehang ontbreek en die inhoud is onduidelik en onverstaanbaar.

Die moontlike oorsaak hiervan is dat leerlinge in die konkreet-operasionele fase in 'n situasie geplaas word waar hulle abstrak moet dink. Hulle kry dus 'n onuitvoerbare opdrag wat noodwendig hulle denke moet versteur en gevolglik hulle taal affekteer. Dit beteken dat hulle buite hulle ervaringsveld beweeg en gevolglik kan sulke foute verwag word.

5.4.2.5 Paragrafering

'n Vereiste van 'n paragraaf is dat dit een kerngedagte moet bevat wat duidelik uitgelig en toegelig word. Die onvermoë om abstrak te dink, kan paragrafering beïnvloed. Paragrafering vereis 'n geheelbeeld van waaroor geskryf moet word, en dit is reeds gesê dat 'n konkreet-operasionele denker nie 'n beeld kan hê van die inhoud as hy abstrak moet dink nie.

5.4.2.6 Onderwerpe

Van die junior sekondêre leerlinge word soms verwag om oor onderwerpe van abstrakte aard of om abstrakt

opstelle te skryf. Weens sommige van hulle se gebondenheid aan die persepsuele en konkrete móét hulle terugval op die enigste konkrete wat in die situasie beskikbaar is, naamlik 'n beskrywing of 'n verhaal (par.5.2.4). Van daar moontlik die bekende fout dat leerlinge hulle nie by die onderwerp bepaal nie.

5.4.3 Deduktiewe denke

5.4.3.1 Inleiding

Die onvermoë om deduktief te dink, kan moontlik verantwoordelik wees vir foute met die aanbieding en para-grafering. Deduktiewe denke beteken dat 'n persoon van 'n stelling (onderwerp) uitgaan wat hy dan probeer toets, bewys of ontken. Hy doen dit deur sekere afleidings te maak. Om die afleidings te kan maak, moet hy die implikasies van die stelling/onderwerp kan raaksien en dit voor oë hou terwyl hy redeneer (par.2.5.3). Om deduktief te kan dink en redeneer, beteken dat 'n mens voorstellend moet kan dink en die konkreet-operasionele denker is nie daartoe in staat nie (par.2.5.3). Daar gaan dus foute wees in afleidings wat hy maak, met ander woorde sy redenasies gaan nie steekhou nie en samehang kan ontbreek.

5.4.3.2 Aanbieding

Uit die voorafgaande bespreking blyk dat die onvermoë om deduktief te dink verantwoordelik kan wees daarvoor dat die opstel verwarrend is. 'n Konkreet-operasionele denker is wel in staat om in konkrete situasies deduktief te redeneer, dit wil sê om afleidings te maak, maar in abstrakte situasies glad nie. Van logiese afleidings en gevolgtrekkings sal in laasgenoemde geval geen sprake wees nie. Interessant is hier die bevindings van

Morf (In Donaldson, 1963, p.203) dat die meeste kinders, maar ook sommige volwassenes, geneig is tot "kousale" redenering in plaas van "formele" redenering. Formele redenering is reeksredenering - een gedagte lei logies tot die volgende. Morf gee die volgende voorbeeld van kousale redenering:

"My broer en ek gaan berg klim. By die hut beseft ons ons het kos vergeet. In die hut vind ons gekondenseerde melk, sop en 'n blikkie vleis. My broer eet vleis en sop en ek eet sop en gekondenseerde melk. 'n Uur later het albei maagpyn. Wat het dit veroorsaak?" Sommige leerlinge kies vleis, omdat vleis nie goed bly nie, dus 'n kousale redenasie. Hierdie is 'n goeie voorbeeld van konkrete denke.

5.4.3.3 Paragrafering

'n Fout wat in paragrawe voorkom, is dat die verskillende sinne nie altyd die kerngedagte "ondersteun" nie. Hierdie sinne is veronderstel om die enkele hoofgedagte in 'n paragraaf toe te lig en te motiveer. Die paragraaf is in essensie 'n samehangende geheel en elke sin 'n stukkie deduktiewe redenering. Die fout lê dus in die samehang van 'n paragraaf.

5.4.4 Omkering

5.4.4.1 Inleiding

Drie aspekte van omkering is hier ter sake:

- . Omkering beteken dat 'n persoon kan terugkeer na die beginpunt van 'n probleem (par.2.6.4).
- . In die konkreet-operasionele stadium kan 'n kind nie oormatige situasies hipotetiseer of potensibele relasies voorstel nie (par.2.5.4).
- . In die konkreet-operasionele stadium is die kind meer

onderhewig aan beïnvloeding deur stimuli van hoë intensiteit, wat verhoed dat hy aan alle relevante stimuli aandag gee (par.2.5.4).

Hierdie drie aspekte is moontlik verantwoordelik vir foute in aanbieding en met die onderwerpe.

5.4.4.2 Aanbieding

'n Opstelonderwerp is 'n probleem (par.5.2.6) waaromheen die inhoud as 'n eenheid gebou moet word. Om eenheid/samehang te verkry, is dit nodig om altyd die onderwerp in gedagte te hou; die onderwerp vorm as 't ware die anker wat verhoed dat die gedagtes afdwaal. Daarom moet die skrywer telkens vasstel of sy gedagtes nog bly by die implikasies van die onderwerp. Die konkreet-operasionele denker kan dit egter slegs in konkrete situasies doen (par.2.5.4). Abstrakte onderwerpe/opstelle gaan dus vir genoemde denker probleme lewer wat die eenheid/samehang betref.

Leerlinge in die konkreet-operasionele fase kan nie hipotetiseer of relasies voorstel nie en kan dus nie oor abstrakte onderwerpe skryf nie.

Beïnvloeding deur stimuli van te hoë intensiteit kan die rede wees vir die fout dat sekere aspekte van 'n saak oorbeklemtoon word.

5.4.4.3 Onderwerpe

Onvermoë tot omkering kan die rede wees waarom leerlinge van 'n onderwerp afdwaal. Die onderwerp is die beginpunt van 'n probleem wat opgelos moet word. Die oplossing geskied ten volle mentaal. Die konkreet-operasionele denker kan egter slegs die beginpunt terugroep in konkrete situasies (par.2.5.4).

Wat in die praktyk gebeur, is dat 'n leerling nie elke nuwe gedagte of paragraaf terugvoer na die onderwerp nie en dus afdwaal en nie-ter sake informasie gee. Die afdwaal beteken gewoonlik dat hulle onnodige beskrywings gee of verhale by die hare insleep.

5.4.5 Sosiosentriese denke

5.4.5.1 Inleiding

Sosiosentriese denke beteken dat 'n kind ontwikkel het tot op 'n vlak waar sy idees sosiaal geldig is (par. 2.5.5). Dit is eers in die adolessensie dat taal en sosialisering so ver gevorderd het dat daar sprake kan wees van sosiosentriese denke en gevolglik is dit twyfelagtig of sosiosentriese denke by die junior sekondêre leerling sal voorkom.

Hierdie vorm van denke neig tot groter objektiwiteit by die mens (par.2.5.5) wat onder andere tot gevolg het dat die wêreld ook uit 'n ander se oogpunt gesien word (par.2.5.4).

Twee sake word hieruit duidelik:

- . Nie alle junior sekondêre leerlinge beskik oor sosiaal geldige idees nie.
- . Sommige junior sekondêre leerlinge se taal is ontoereikend om die idees te verwoord.

Hieruit kan ons dus aflei dat daar foute kan wees met woordgebruik, sinsbou, aanbieding en moontlik ook seleksie van stof.

5.4.5.2 Woordgebruik

Kortliks kan gestel word dat die leerlinge nie oor die woordeskat beskik om hulle idees te verwoord nie.

5.4.5.3 Sinsbou

Omdat die taal as geheel ontoereikend is, sal foute ook in sinsbou voorkom.

5.4.5.4 Aanbieding

Die inhoud/aanbieding sal nie heeltemal aanvaarbaar vir die volwassene wees nie omdat die kind nog nie oor sosiaal geldige idees beskik nie, omdat hulle nog nie objektief kan oordeel nie, omdat hulle benadering van 'n saak oor die algemeen egosentrië is en omdat hulle nog nie sake in perspektief kan sien nie. Dit is veral die beredenerende opstel wat geraak word. Dié tipe opstel vereis dat verskillende kante van 'n saak objektief oorweeg word en gevolgtrekkings gemaak word. Sommige leerlinge is net nie hiertoe in staat nie.

5.4.5.5 Seleksie

By sommige soorte stelwerk is geslaagde kommunikasie belangrik en moet 'n mens jou in die plek van die persoon kan stel wat na jou luister of jou werk lees. Jy moet as 't ware antisipeer watter gegewens en watter woorde hy nodig sal hê om jou te verstaan. Te veel woorde kan net so nadelig wees as te min woorde (par.5.3.1). Inhoud (gegewens) en taal (woorde) moet dus ook geselekteer word op grond van jou kennis van die ander persoon. Daarom lyk dit of sosiosentriëse denke ook invloed sal hê op seleksie van materiaal en woorde.

5.4.6 Kombinatoriese sisteem

5.4.6.1 Inleiding

Bemeestering van die kombinatoriese sisteem beteken dat 'n kind die vermoë ontwikkel het om abstrakte

probleme sistematies aan te pak en op te los (par. 2.5.6). Die kombinatoriese sisteem beïnvloed ook die taal, want dis eers op 14-16 jaar dat die adolessent die binêre kombinasies bemeester en gedagtes (sinne) op dié wyse kombineer (par.2.5.6). Hierdie denkverskynsel kan dus verantwoordelik wees vir foute met sinsverband en aanbieding.

5.4.6.2 Sinsverband

Dit is hier nie soseer 'n fout met die sinsverband nie as wat die leerling slegs die gewone, alledaagse voegwoorde gebruik. Die leerlinge is nie in staat tot disjunkte, konjunkte, implikatiewe en ander koppeling nie. Die "fout" lê eerder daarin dat die besondere maniere om sinne te verbind nie by leerlinge in die konkreet-operasionele fase voorkom nie en daar gevolglik 'n stereotiepe sinsverband en konstruksie voorkom.

5.4.6.3 Aanbieding

As gevolg van die afwesigheid van die kombinatoriese sisteem, sal die aanbieding van die stof in die opstel onsistematies wees aangesien 'n opstel 'n abstrakte probleem is (par.5.2.5 en 5.2.6).

5.4.7. Verifikasie

Met verifikasie word bedoel dat aanvaarbare bewyse voorsien word vir bewerings wat gemaak word (par.2.5.8). In die konkreet-operasionele fase is daar 'n gebrek aan behoorlik gemotiveerde, logiese bewyse ter staving van bewerings (par.2.5.8). Dit sal meebring dat die inhoud aanvegbaar is. Die probleem is dat 'n konkreet-operasionele denker nie abstrakte idees kan verifieer nie.

Die kind is in die stadium nie bekommerd oor die waarheid of valsheid van 'n bewering nie (par.2.5.8) en sy stelling en "bewyse" daarvoor kan dus hoogs aanvegbaar wees. Die probleem sal veral voorkom by die beredenerende opstel.

By die verhalende opstel kan dit voorkom dat die basiese patroon van oorsaak en gevolg, wat eie aan hierdie opstelle is, nie tot sy reg kom nie omdat die skrywer verkeerde gevolgtrekkings maak wat nie logies voortvloei uit die "oorsaak" nie.

5.4.8 Kompensasie

Kompensasie het te doen met die kind se vermoë om verskillende faktore, aspekte of sake teen mekaar op te weeg en hulle relatiewe invloed op iets te bepaal (par. 2.5.9). In situasies waar hulle met konkrete voorwerpe werk, kan die konkreet-operasionele denkers wel kompenseer, maar in situasies waar hulle met abstrakte onderwerpe te doen het, soos wanneer hulle opstelle skryf, kan hulle nie in hulle gedagtes kompenseer nie. Gevolglik sal die logiese beredenering van 'n saak hierdeur geraak word, wat op sy beurt weer die verstaanbaarheid en aanvaarbaarheid van die opstel vir die leser gaan bepaal. Kompensasie het dus invloed op die aanbieding.

5.4.9 Klassifikasie

5.4.9.1 Inleiding

Klassifikasie beteken om voorwerpe, idees of gedagtes volgens ooreenkomste of verskille te rangskik (par.2.5.10). Om konkrete voorwerpe te klassifiseer, is betreklik eenvoudig, maar om voorstellend te klassifiseer, vereis gevorderde denkontwikkeling. Klassifikasie vereis ook 'n besondere taalvermoë (par.3.5.2);

namate die taal ontwikkel, vergroot die moontlikhede om ervaring in verskillende kategorieë te verdeel (Raaheim, 1970, p.630).

'n Persoon se kreatiewe vermoëns staan ook in direkte verband met sy vermoë om te klassifiseer (par.4.6.1).

Klassifikasie is 'n besonder belangrike denkaktiwiteit (par.2.5.10) en sal daarom vele aspekte van 'n aktiwiteit soos die skryf van 'n opstel raak. Vermoedelik het klassifikasieprobleme te doen met die volgende foute wat in stelwerk voorkom:

sinsbou, aanbieding, seleksie, paragrafering.

5.4.9.2 Sinsbou

Volgens Carroll (1964, p.90-91) bestaan taal uit:

- . woorde
- . linguistiese vorme, dit is foneme, morfeme en vaste uitdrukkings
- . konstruksies, dit is byvoeglike naamwoord plus selfstandige naamwoord, bywoord plus werkwoord, onderwerp plus gesegde, ensovoorts.

Hy beweer verder dat elk van bogenoemde drie taalverskynsels 'n konsep simboliseer en 'n konsep is 'n verinnerlike voorstelling van 'n groep ervarings, met ander woorde 'n proses van klassifikasie. Piaget (Inhelder & Piaget, 1964, p.2) toon ook aan dat sintaksis en semantiek direk te doen het met klassifikasie. Sinsbou is dus 'n uiters gesofistikeerde en ingewikkelde vorm van klassifikasie.

Wat die saak van sinskonstruksie nog moeiliker maak, is dat 'n mens behalwe die gewone logiese en infralogiese groeperings waarvolgens ons klassifiseer (par. 2.5.10) ook 'n ander vorm van groepering kry wat Bruner en Olver (1970, p.250-251) tematiese groepering noem. Die

probleem lê daarin dat so 'n groepering baie geforseerd kan wees en die indruk kan gee dat verskillende gedagtes in een sin voorkom. Dit is uiters moeilik om altyd te onderskei of dit nie die geval is nie. Vergelyk byvoorbeeld die volgende sin: As jy infeksie opdoen, moet jy nie uit die huis gaan nie, maar as jy dit wel doen, sal jy 'n sambreel vat as dit motreën en 'n baadjie en trui aantrek. Die vraag is, hoe beoordeel 'n mens hierdie sin?

Die slotsom waartoe 'n mens kom, is dat leerlinge wat nog nie op die formeel-operasionele denkvlak is nie, altyd probleme gaan hê met sinsbou omdat hulle nog nie voorstellend kan klassifiseer nie.

5.4.9.3 Aanbieding

Klassifikasie vorm die basis van logiese denke by die mens (par.2.5.10). Logiese aanbieding berus dus grootliks op klassifikasie waar 'n mens sake/onderwerpe groepeer om sisteem, logika en samehang te verkry. Klassifikasie is 'n voorwaarde vir die integrasie van stof en integrasie beteken logiese aanbieding en samehang.

5.4.9.4 Seleksie

Die mens se vermoë om die verskeidenheid in sy omgewing sinvol te verwerk, berus op sy vermoë om te klassifiseer (par.2.5.10). Die massa informasie wat die sintuie inbring, moet op een of ander wyse gegroepeer word. Maar die groepering vereis ook selektering wanneer daardie informasie verwoord word, want anders sal die gedagtes onverstaanbaar wees (par.5.3.5). Opstelskryf beteken ewe-eens dat die verskeidenheid in die omgewing verwerk moet word, en daarom berus opstelskryf ook op

seleksie van relevante stof. As 'n persoon dus nie op abstrakte vlak kan klassifiseer nie, kan hy probleme ondervind met seleksie en is dit moontlik dat onnodige gegewens gegee word.

5.4.9.5 Paragrafering

Paragrafering is basies 'n klassifiseringsproses (Mans, 1974, p.15). Sekere gedagtes (sinne) moet gegroepeer word om die paragraaf te vorm en die wyse waarop die paragrawe op mekaar volg, is ook 'n rangskikkings- of klassifikasieproses. Tewens, die verwerking van informasie, dit wil sê die wyse waarop dit om 'n bepaalde teks gebou word, berus op klassifikasie (Dijkstra, Hageman & Bolle, 1973, p.30). Swak paragrafering kan dus die gevolg wees van onvermoë om te klassifiseer.

5.4.10 Egosentrisme en egosentriese taal

5.4.10.1 Inleiding

Elementêre gestel, kom egosentrisme daarop neer dat 'n kind se gedagtes, taal en aktiwiteit om homself wentel (par.2.6.2). Dit sal waarskynlik invloed hê op woordgebruik, aanbieding, seleksie en hantering van die onderwerp.

5.4.10.2 Woordgebruik

Taal kan nooit spesifiek wees nie omdat sy aard en doel vereis dat hy algemeen moet wees. Omdat taal veralgemeen, laat dit 'n wye keuse vir interpretasie en gebruik (Condon, 1966, p.73). Egosentriese taal beteken dat die kind veel meer 'n persoonlike betekenis aan woorde heg wat kan verskil van die betekenis wat algemeen aanvaar word. Verkeerde begrip of gebruik van woorde is

onvermydelik (Society for research in child development, 1970, p.586).

5.4.10.3 Aanbieding

Egosentrisme is verantwoordelik vir 'n subjektiewe siening en benadering. Dit is ook waar dat egosentrisme nie net tot die kind beperk is nie, maar dat baie volwassenes ook nie objektief kan wees en 'n ander se standpunt kan insien nie (Golub, 1971, p.445).

Egosentrisme gaan ook 'n kind se redenasie beïnvloed: In die stadium aanvaar hy iets as waar terwyl hy oor beperkte informasie beskik en gevolglik gaan sy redenasie nie oortuig nie. Die verskynsel veroorsaak ook dat die kind aanvaar dat wat hy dink en wat hy waarneem ewe duidelik sal wees. Hy kan gevolglik 'n vae, onduidelike beskrywing gee omdat hy glo dat sy woorde net so duidelik vir ander is as wat dit vir hom is. 'n Mate van begripsverwarring is noodwendig omdat elke mens die taalsimbole na sy eie ervaring terugvoer (Pei, 1962, p.114).

5.4.10.4 Seleksie

Die volwasse mens is veronderstel om selektief te werk met alle moontlike stimuli: Stimuli moet georganiseer word en wat nie relevant is nie moet weggelaat word om sin te kan maak uit dit wat ons waarneem. Dit is egter waar dat die meeste mense swak selekteer: ons kyk na wat ons dink ons nodig het en die res word geïgnoreer (Condon, 1966, p.15-16). 'n Kind wat probleme het met egosentrisme, sal nog meer probleme hê met sinvolle seleksie van relevante stof.

5.4.10.5 Onderwerp

Die moontlikheid bestaan dat egosentrisme 'n rol kan speel in kinders se liefde vir misterie, avontuur en towery (par.2.6.2). Dit mag dus veroorsaak dat hulle die dinge inbring in 'n opstel, of dit ter sake is of nie. Gevolglik dwaal hulle af van die onderwerp.

5.4.11 Sentrering

5.4.11.1 Inleiding

Sentrering beteken dat 'n persoon se aandag in so 'n mate op een aspek van 'n saak gekonsentreer is dat ander aspekte uit die oog verloor word. Dit sal dus invloed hê op die aanbieding en seleksie (par.2.6.3).

5.4.11.2 Aanbieding

Sentrering is verantwoordelik vir 'n ongebalanseerde weergawe van 'n gebeurtenis of 'n foutiewe beskrywing van 'n saak of voorwerp omdat aandag slegs aan enkele aspekte gegee word. Die inhoud kan ook onaanvaarbaar wees vir 'n volwassene omdat sentrerings verantwoordelik is vir oormatige idealisme (par.2.6.8) en 'n onvolwasse beskouing van sake.

5.4.11.3 Seleksie

Dit is logies dat sentrerings ook die seleksie van materiaal vir verduideliking en motivering van bewerings affekteer. 'n Mens kan eers in die formeel-operasionele fase alle aspekte van 'n saak oorweeg en tot 'n gevolg-trekking kom (par.2.6.3).

5.4.12 Verinnerlikte taal

5.4.12.1 Inleiding

In paragraaf 3.5.5 word die volgende twee

opmerkings oor verinnerlikte taal gemaak:

- . dit is onverstaanbaar as gevolg van sy eienaardige sintaksis;
- . dit kom selfs nog by volwassenes voor.

Hiervan is af te lei dat dit sinsbou, sinsverband en die aanbieding sal raak.

5.4.12.2 Sinsbou

In paragraaf 3.5.5 is opgemerk dat verinnerlikte taal kripties en onverstaanbaar is. As hierdie soort konstruksie na die skryftaal oorgedra word, gaan dit ook onverstaanbaar wees: Die konstruksies gaan nie ooreenkom met die algemeen beskaafde taal nie; onvolledige sinne en foutiewe konstruksies sal voorkom.

5.4.12.3 Sinsverband

'n Kenmerk van verinnerlikte taal is dat hy hom nie aan die gewone taalkonvensies steur nie. Hierdie taalvorm het geen kommunikatoriese doel nie en gevolglik sal die middele wat aangewend word om goeie kommunikasie te verseker afwesig wees. Een van die middele is logiese, sinvolle verband tussen sinne. Gevolglik sal 'n geskrewe stuk kan bestaan uit sinne wat nie werklik met mekaar skakel nie.

5.4.12.4 Aanbieding

Uit die voorafgaande bespreking is af te lei dat die inhoud vaag en selfs onverstaanbaar sal wees.

5.4.13 Verbalisering

5.4.13.1 Inleiding

Verbalisering beteken om 'n begrip in woorde om

te sit. Nou is dit so dat 'n mens se woordeskat nooit voldoende is om jou begrippe en emosies weer te gee nie (par.3.5.6 en 4.6.2). Afgesien van hierdie tekortkoming is daar ook ander faktore wat verbalisering beïnvloed:

- . Die betekenis van 'n woord kan nie beperk word tot 'n blote woordeboekdefinisie nie (Condon, 1966, p.3);
- . 'n Metafoor, wat 'n belangrike taalmiddel is en wat algemeen gebruik word, kan maklik verkeerd verstaan word (Condon, 1966, p.45-46).

Verbalisering het dus direk te doen met woordgebruik en aanbieding.

5.4.13.2 Woordgebruik

Hoe groter die woordeskat, hoe beter kan gedagtes en ervaring weergegee word (Golub, 1971, p.450). Die konkreet-operasionele denker se woordeskat is uiteraard gebonde aan en beperk tot konkrete sake. 'n Leerling sal gevolglik foute maak met woordgebruik as hy oor abstrakte onderwerpe moet skryf. Dit sal veral kreatiewe opstelle uitskakel, want om emosies te vergestalt, bly een van die moeilikste van alle skryfaktiwiteite (par.4.6.3).

5.4.13.3 Aanbieding

Die verstaanbaarheid van die gedagtes wat oorgedra word, kan geïmpak word deur die gebruik van metafore. Die metafoor kom algemeen in taal voor, maar omdat dit deur verskillende mense verskillend geïnterpreteer kan word, is verkeerde begrip wel moontlik. Afgesien van die metafoor wat verkeerd verstaan kan word, is baie mense, veral die uit 'n laer sosio-ekonomiese milieu, nie so taalvaardig dat hulle die subtile

ooreenkoms tussen persepsie en verbale uitdrukking kan sien nie (Jensen, 1970, p.106). Gevolglik sal hulle gedagtes altyd in 'n mate versluier wees.

5.4.14 Simboliek

Die konkreet-operasionele denker se gebondenheid aan die konkrete veroorsaak dat hy nie simboliek kan verstaan nie (par.3.5.7). Maar 'n persoon se taalvermoë en gebruik van sy kreatiewe vermoëns hang grootliks saam met sy vermoë om simbole te gebruik. Anders gestel: die duidelikheid van sy gedagtes en die interessantheid waarmee hy dit aanbied, hang in 'n groot mate daarvan af of hy simbole kan gebruik (par.4.6.1).

5.5 SAMEVATTING

Saamgevat lyk dit dus of die volgende denk-, taal- en kreatiewe verskynsels verantwoordelik kan wees vir foute wat in opstelle voorkom en wat kommunikasie belemmer:

5.5.1 Woordgebruik

Onvermoë om abstrak te dink;
afwesigheid van sosiosentriese denke;
egosentrisme;
onvermoë om te verbaliseer.

5.5.2 Sinsbou

Onvermoë om abstrak te dink;
afwesigheid van sosiosentriese denke;
onvermoë om op abstrakte vlak te klassifiseer;
verinnerlikte taal.

5.5.3 Sinsverband

Kombinatoriese sisteem wat nog nie bemeester is nie;

verinnerlikte taal.

5.5.4 Aanbieding

Die aanbieding sal deur elke, moontlike verskynsel geraak word, dit wil sê deur
abstrakte denke;
deduktiewe denke;
omkering;
sosiosentriese denke;
kombinatoriese sisteem;
verifikasie;
kompensasie;
klassifikasie;
egosentrisme;
sentring;
verinnerlikte taal;
verbalisering;
simboliek.

5.5.5 Seleksie

Afwesigheid van sosiosentriese denke;
onvermoë om abstrak te klassifiseer;
egosentrisme;
sentring.

5.5.6 Paragrafering

Onvermoë om abstrak te dink;
onvermoë om deduktief te redeneer;
onvermoë om op abstrakte vlak te klassifiseer.

5.5.7 Onderwerpe

Onvermoë om abstrak te dink;
onvermoë om óm te keer;
egosentrisme.