

Hans van Tuijl: Grammatica-onderwijs en schrijfvaardigheid

Uriël Schuurs, *Leren schrijven voor lezers. Het effect van drie vormen van probleemgericht schrijfonderwijs op de zinsbouwvaardigheid*. Enschede 1990. Dissertatie Universiteit Twente, wmw-publikatie 3. 232 blz., f40. Te bestellen bij: Faculteit Wijsbegeerte en Maatschappijwetenschappen (053: 89 32 99).

Voor de 'jongere lezers' kun je zo langzamerhand niet zomaar spreken over 'het grammatica-advies' – dat vereist nu, in 1990, enige toelichting. Hiermee is bedoeld het *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school* dat de adviescommissie Leerplanontwikkeling Moedertaal in 1978 publiceerde, waarin werd voorgesteld het ontlede als zelfstandig onderdeel van het moedertaalonderwijs af te schaffen. Dat advies vormde de aanleiding tot een felle discussie over de rol die het traditionele grammatica-onderwijs (zinsontleding en woordbenoeming) moest innemen in het gehele moedertaalonderwijs. Voor- en tegenstanders bestookten elkaar met de meest uiteenlopende argumenten, maar van overreding of consensus was geen sprake. De wedstrijd eindigde onbeslist, zullen we maar zeggen.

Toch werd er ook winst geboekt: de discussie over het grammatica-onderwijs leidde er toe dat er nadien tenminste empirisch onderzoek werd verricht, bij voorbeeld naar de effecten van grammatica-onderwijs op de spelvaardigheid en op het leren van een vreemde taal en de hoeveelheid tijd die leraren daadwerkelijk besteden aan grammatica-onderwijs. Dat leverde feitelijke gegevens op die in de discussie in 1978 (nog) niet ingebracht konden worden om de doodeenvoudige reden dat dergelijke onderzoeken niet of nauwelijks bestonden. Het ging

toen vooral om opvattingen en ideeën maar hoe overtuigend die ook mochten klinken, ze ontbeerden een empirische basis.

Het proefschrift van Uriël Schuurs is zo'n empirisch onderzoek, waarin de vraag centraal staat of grammatica-onderwijs de schrijfvaardigheid van brugklasleerlingen kan verbeteren, een vraag die in 'het grammatica-advies' ook aan de orde werd gesteld maar waarover de commissie geen stellige uitspraak deed. In het onderzoek van Schuurs gaat het met name om een verbetering van de schrijfvaardigheid op zinsniveau, door de auteur aangeduid als 'formuleervaardigheid'. Op drie vragen wil hij in dit onderzoek een antwoord geven:

- welke gebreken in de zinsbouw zijn kenmerkend voor teksten van leerlingen van brugklasniveau?
- welke mogelijkheden zijn er om schrijfonderwijs op zinsniveau te richten op deze gebreken?
- hoe effectief is probleemgericht schrijfonderwijs als het erom gaat problemen op zinsniveau te reduceren?

Ik zal allereerst een beknopt overzicht geven van de opzet en uitwerking van het onderzoek, daarna volgen enige kritische kanttekeningen.

Het boek bevat zeven hoofdstukken. *Hoofdstuk 1* geeft een verantwoording van de vraagstelling van het onderzoek. Ik heb daarover al het een en ander gezegd.

In *hoofdstuk 2*, 'Gebreken in de zinsbouw', wordt nagegaan welke problemen op zinsniveau brugklasleerlingen frequent ondervinden. Daartoe schreven zo'n 450 leerlingen een betogend of verhalend opstel naar aanleiding van vier opdrachten waaruit zij er een kozen. Een taalkundige analyse op de verkregen opstellen leverde zeven veel voorkomende foutsoorten op zinsniveau op. Maar niet elke fout is een fout. Fouten kunnen ook ontstaan door vergissingen. Die door de auteur beredeneerde tweedeling, fouten en vergissingen, levert het volgende resultaat op: weglatings-, herhalings-, woordvolgorde- en congruentiefouten zijn vergissingen veroorzaakt door een tijdelijk verslapte aandacht van de schrijver. Een voorbeeld van de laatste categorie (congruentiefouten) is de zin 'De familie Robinson gingen op vakantie'.

De 'echte' fouten betreffen *verwijzingen* ('We gingen naar het hotel. Die man wees ons onze

kamer'), *voegwoorden* ('Henk wilde weer weg van het eiland. Hij had daarom zijn witte blouse in een boomtop gehangen *zodat* er een schip langskwam') en *samentrekkingen* ('Ze schrok heel erg, maar *ze schrok* niet meer toen ze zag dat het haar vader was'). Deze fouten kunnen niet als vergissingen worden beschouwd omdat ze complexe regels betreffen en bovendien persistent lijken. Schuurs bespreekt een groot aantal voorbeelden van deze fouten en concludeert dat deze veroorzaakt worden doordat de jeugdige schrijver te veel informatie vooronderstelt bij de lezer. Hij is geneigd tot 'egocentrisme als het gaat om de vraag welke informatie impliciet mag blijven', aldus de auteur. Schrijfonderwijs moet leerlingen dus duidelijk maken hoe zij een juist beroep kunnen doen op het inferentievermogen van de lezer.

In *hoofdstuk 3* 'Mogelijke remedies voor problemen in de zinsbouw', wordt nagegaan in hoeverre het bestaande onderwijs deze doelstelling realiseert. Als je in het schrijfonderwijs fouten in de zinsbouw wilt bestrijden, moet je allereerst beschrijven welke onderdelen dat schrijfonderwijs feitelijk vormen. Schuurs definieert schrijfonderwijs als 'die onderwijsactiviteiten waarbij de docent zijn leerlingen nadrukkelijk wil instrueren over, of wil laten oefenen in zaken waarvan hij aanneemt dat ze ten goede komen aan de schrijfvaardigheid. Gegeven deze definitie kunnen het traditionele grammatica-onderwijs, schrijfoefeningen en het stelonderwijs tot regulier schrijfonderwijs worden gerekend' (p. 54).

Onder schrijfoefeningen vallen bij voorbeeld spelling en interpunctie en het correcte gebruik van woordsoorten als voegwoorden, voorzetsels en bijvoeglijke naamwoorden; onder regulier schrijfonderwijs bespreekt Schuurs twee varianten van stelonderwijs: Gericht Schrijven en Schrijven op Feiten. De conclusie luidt dat de drie genoemde vakonderdelen geen bijdrage leveren aan het voorkomen van fouten op zinsniveau. Dat zelfde moet gezegd worden van twee Amerikaanse schrijfmethoden die Schuurs bespreekt, waaronder 'sentence-combining' waarbij leerlingen enkelvoudige zinnen zo moeten combineren dat er een samengestelde zin ontstaat met dezelfde inhoud.

Ten slotte bespreekt Schuurs in *hoofdstuk 3* de waarde van revisieonderwijs: fouten leren

voorkomen door (achteraf) fouten te verbeteren in eigen werk.

Dit hoofdstuk vormt met *hoofdstuk 4*, 'Beschrijving van het experimentele onderwijs', de neerslag van de tweede onderzoeksfase (zie de tweede onderzoeksvraag). Dit hoofdstuk bestaat uit de beschrijving van drie ontwikkelde experimenten die gericht zijn op de drie meest frequente soorten zinsbouwfouten (zie boven). In het eerste experiment krijgen leerlingen *instructie* over de aard van zinsbouwfouten, over overschreden grammaticale regels en over manieren waarop de fouten kunnen worden verbeterd. In het tweede experiment staan *vaardigheden* centraal; leerlingen maken oefeningen om fouten op te sporen en te verbeteren. Deze aanpak correspondeert met de genoemde 'schrijfoefeningen'. Het laatste experiment is een benadering waarin leerlingen in een proces van *trial and error*, aan de hand van eigen ervaringen en van feedback op hun teksten, leren hoe zij zinsbouwfouten kunnen verbeteren.

Het eerste experiment betreft een operationalisering van de notie 'grammatica-onderwijs', beide andere cursussen fungeren ten opzichte hiervan als controlecursus. Bovendien is elk van de drie cursussen gebaseerd op het revisieprincipe: in staat zijn achteraf fouten te verbeteren met het doel leerlingen zover te krijgen dat ze fouten al tijdens het schrijfproces gaan verbeteren.

Wie ernaar streeft het schrijfonderwijs op zinsniveau te verbeteren, moet beschikken over kwaliteitsmaten waarmee je die veranderingen kunt beoordelen. In *hoofdstuk 5*, 'Twee globale maten voor zinsbouwvaardigheid', worden die aan de orde gesteld: de T-unit en de connectiviteitsindex. De eerste betreft de gemiddelde zinslengte, de tweede is een maat waarmee het aantal expliciet verwoorde relaties tussen (deel)zinnen kan worden uitgedrukt. In aparte deelonderzoeken gaat Schuurs de bruikbaarheid van deze maten na, waarbij naar voren komt dat de T-unit het meest geschikt is voor formele teksten en de connectiviteitsmaat voor betogende teksten.

Hoofdstuk 6 geeft een overzicht van 'De effecten van het experimentele onderwijs', dat wil zeggen van de drie uitgevoerde experimenten. Het

gehele experiment werd uitgevoerd bij drie proefgroepen, die elk waren samengesteld uit twee klassen van twee verschillende scholen. Het totale aantal proefpersonen bedroeg 150 (brugklasleerlingen). In dit hoofdstuk wordt de lezer overvallen door ingewikkelde statistische bewerkingen van het onderzoeksmateriaal waarover ik verder maar moet zwijgen.

De resultaten komen nog eens uitvoerig terug in *hoofdstuk 7*, 'Discussie', waaruit ik tenslotte een aantal opmerkelijke gegevens presenteer.

Wat de effecten van het experimentele onderwijs betreft – de drie experimenten – daarover is Schuurs heel duidelijk: 'Het gebrek aan significante resultaten maakt het onmogelijk om een volledig antwoord te geven op de derde onderzoeksvraag: «Hoe effectief is probleemgericht schrijfonderwijs als het erom gaat problemen op zinsniveau te reduceren?».' Waar het dus om verbeteringen van de schrijfvaardigheid gaat, zijn er geen conclusies te trekken hoewel de oefen- en revisie cursus (experiment) wel reductie laten zien van het aantal fouten in opstellen. Daarentegen heeft de instructie cursus geleid tot een toename van fouten.

De algehele conclusie moet dus luiden dat er geen empirisch gefundeerde uitspraken zijn te geven over het effect van het experimentele onderwijs op de via opstellen gemeten schrijfvaardigheid (p. 184).

Kanttekeningen

Het laatste hoofdstuk van de dissertatie waarin de resultaten van het onderzoek en de betekenis ervan uitvoerig worden besproken, is opvallend. Schuurs onderwerpt zijn eigen onderzoek aan een zeer kritische analyse en dat leidt soms tot harde uitspraken. Enkele voorbeelden: de gebruikte stelopdrachten blijken achteraf geen deugdelijke operationalisering te zijn van het begrip schrijfvaardigheid, het gemaakte onderscheid tussen vergissingen en fouten rammelt, de gebruikte maten voor het bepalen van de schrijfvaardigheid op zinsniveau zijn onbruikbaar of moeten tenminste met argwaan bekeken worden. Het ontbreekt Schuurs niet aan wetenschappelijke moed.

Ondanks die openhartigheid blijven er nog enkele zaken over waaraan de auteur mijns inziens onvoldoende aandacht schenkt. Het on-

derzoek wordt geafficheerd als effectonderzoek. Het gaat om het effect van grammatica-onderwijs op de schrijfvaardigheid die door middel van opstellen gerealiseerd wordt. Van groot belang in dergelijk empirisch onderzoek is dan de manier waarop de onafhankelijke variabele (grammatica-onderwijs) geoperationaliseerd wordt. Als die niet deugt, dan valt er over de uiteindelijke resultaten weinig meer te melden. Op dit punt vind ik Schuurs erg onduidelijk. In de instructie cursus, waarin deze variabele geoperationaliseerd is, gaat het om expliciete instructie over het correcte gebruik van problematische taalstructuren: het verwijzen naar andere woorden, samentrekking, voegwoorden en dergelijke. Schuurs waakt er zorgvuldig voor het begrip 'grammatica-onderwijs' te verengen tot onderwijs in de traditionele zinsontleding maar verzuimt tegelijkertijd dat nieuwe concept duidelijk te definiëren. Dat lijkt me ook heel moeilijk omdat zo'n beetje alle onderdelen van het gebruikelijke taalonderwijs er een plaats in kunnen krijgen. Bij traditioneel grammatica-onderwijs weten we dat het gaat om zinsontleding en woordbenoeming, maar in Schuurs' opvatting horen er ook 'problematische taalstructuren' toe. 'Problematische taalstructuren' is echter een raar 'paraplubegrip' dat ook geen duidelijke pendant in de onderwijspraktijk heeft. Zolang niet duidelijk omschreven is wat er precies mee bedoeld wordt, is het dan ook misleidend om het boek te eindigen met de uitspraak dat grammatica-onderwijs geen effect heeft op de schrijfvaardigheid.

Essentieel in dit onderzoek zijn de drie cursussen die de auteur heeft ontworpen en die geen positieve effecten hebben gesorteerd op de kwaliteit van de opstellen. Schuurs geeft daarvoor ook verschillende verklaringen waarvan er twee het meest plausibel lijken, aldus de auteur, namelijk de aard van de schrijfopdrachten (formeel-betogende stelopdrachten) en de complexiteit van het schrijfproces. Nu lijkt dat laatste een beetje een open deur: iedereen weet dat er nog weinig empirisch gefundeerde kennis is over de vraag hoe kennis over taalgebruik zich verhoudt tot het schrijfproces. Schuurs was zich daarvan waarschijnlijk als geen ander bewust. Hij had daarom misschien beter kunnen kiezen voor een ander onderzoeksdesign: geen effect-onderzoek maar eerder procesonderzoek. Aan het begin van het tweede hoofdstuk komt dit

probleem even ter sprake. Procesonderzoek wordt verworpen omdat aan hardop-denken-protocollen methodische problemen zouden kleven. Dat zal ongetwijfeld zo zijn, maar het is wel een manier om problemen in beeld te krijgen die in deze studie centraal staan en die achteraf beschouwd onvoldoende in kaart zijn gebracht. Duidelijkheid over constructen is vereist opdat zinnig effectonderzoek kan worden uitgevoerd. Schuurs is dus eigenlijk een beetje te hard van stapel gelopen. Of het uitvoeren van de drie cursussen synoniem mag worden gesteld met 'empirisch onderzoek' wordt dan ook twijfelachtig omdat de gebruikelijke eisen die aan dit type onderzoek worden gesteld niet gerealiseerd zijn.

Over het bezwaar van het gebruik van opstellen als enige operationalisering van het begrip schrijfvaardigheid heeft Schuurs zelf al geoordeeld. De manier waarop hij in het experimentele onderwijs leerlingen opstellen laat schrijven, vind ik eigenlijk wel aardig. Goed ingeleid met vragen om leerlingen op weg te helpen. Veel beter in ieder geval dan de opstellen die de leerlingen aan het begin van het onderzoek moesten schrijven en die inzicht moesten verschaffen in frequente fouten in de zinsbouw. Opsteltitels die verboden zouden moeten worden, zeker als leerlingen op geen enkele manier op weg worden geholpen zoals hier het geval is: 'Schrijf een verhaal over een bezoek van een Marsmannetje (of een Venusvrouwje)' of 'Schrijf een verhaal over een avontuur in een vreemd land waar je de mensen niet verstaat'. Leerlingen moeten weigeren over dit soort titels een opstel te schrijven. 'Meneer, ik heb nog nooit bezoek van een Marsmannetje gehad dus daarover valt niets te melden en een «vreemd» land bezoeken waar je de mensen niet verstaat, daar houd ik niet van.' Klaar!

Het is niet onmogelijk dat deze vreemde titels van invloed zijn geweest op de fouten die Schuurs heeft verzameld. Dit is van belang omdat die foutenverzameling de basis vormde voor het eerste deel van Schuurs' onderzoek.

Aardig is dat ook in het onderzoek van Schuurs, net als in dat van Rijlaarsdam (1986), een lans wordt gebroken voor revisieonderwijs als een goede mogelijkheid om de schrijfvaardigheid te verbeteren. Zeker waar het om het verbeteren

van zinsstructuren gaat, valt hier enige winst te boeken, constateert Schuurs. Hij pleit dan ook voor een combinatie van revisie- en oefenonderwijs: het oefenen van problematische zinsstructuren en dat verbinden met een stelselmatige revisie van opstellen. Dat lijkt me heel nuttig. We zouden een heel eind op de goede weg zijn als leraren regelmatig door leerlingen geschreven teksten tot object van reflectie zouden maken en deze laten herschrijven op taalgebruik, stijl, opbouw en fouten. Misschien zijn dan zelfs aparte oefeningen op de laatste categorie overbodig omdat ze in elke bespreking van een tekst vanzelfsprekend worden meegenomen.

Ten slotte nog twee kleine oneffenheden. Nergens in het boek staat vermeld dat het boek in 1990 is verschenen. De Universiteit Twente moet op zoek naar een andere binder: na intensief gebruik zit de lezer met 232 losse blaadjes voor zich van wat nog maar kort geleden een heus boek was.

Literatuur

- ACLO-M, *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school met het oog op de aansluiting van het voortgezet onderwijs op het lager onderwijs*. Enschede 1978.
- Rijlaarsdam, G.C.W., *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Amsterdam, SCO, 1986. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.