

## Waarnemingsactiviteiten en taalvaardigheid; een empirisch-theoretische studie

### 1. Taalvaardigheid en moedertaaldidactiek

De indeling in deelvaardigheden (spreken, luisteren, schrijven, lezen) behoort tot het traditionele erfgoed van de moedertaaldidactiek. Deze indeling wordt vanuit dit vakgebied maar zelden ter discussie gesteld. Meestal gaat men er stilzwijgend van uit dat oefening in deze deelvaardigheden ook automatisch resulteert in een algehele verhoging van de taalvaardigheid. Gegevens hierover zijn echter niet voorhanden. De indeling baseert zich op twee criteria: een *mediaal* aspect en een *activiteits*-aspect. Het mediale aspect betreft het medium waarin wordt gecommuniceerd: mondelinge versus schriftelijke taal. Deze tegenstelling levert de groepering spreken/luisteren tegenover schrijven/lezen op. Vooral deze laatste behoren tot het traditionele domein van het (moeder)taalonderwijs. De eerste, spreken en luisteren, zijn, althans voor wat hun belang in de hedendaagse discussie aangaat -zie daarvoor onder meer Kroon (1985)- recentere ontwikkelingen in het moedertaalonderwijs, waarbij overigens de vraag rijst wat voor die aspecten dan relevante doelstellingen zijn. Het tweede aspect, dat van de specifieke activiteiten van de betrokkenen, levert de oppositie lezen/luisteren (als zogenaamde "receptieve") versus spreken/schrijven (als zogenaamde "productieve") activiteiten op. Daarbij kan men de vraag stellen of elk van deze paren wel veel gemeen heeft: wat is er aan gelijksoortige vaardigheden in luisteren en lezen? Een hoge vaardigheid in het ene hoeft niet te correleren met een hoge vaardigheid in het andere. Bovendien, en dit lijkt theoretisch wellicht nog schadelijker, doet de tegenstelling geen recht aan het principieel *interactieve* karakter van taalgebruik. Lezen en luisteren zijn per definitie ook productief: men moet betekenissen zelf construeren in het gelezene/beluisterde. Omgekeerd vergt spreken/schrijven een grote dosis receptiviteit: men moet de instelling, kennis, motieven en verwachtingen van de

lezer/luisteraar kunnen inschatten en bij het spreek- en schrijfproces betrekken.

Deze overwegingen zijn aanleiding, de verkaveling van het moedertaalonderwijs in vier traditionele vaardigheden als onvruchtbaar voor theorievorming en praxis van de hand te wijzen. Daaruit hoeft natuurlijk niet de conclusie te worden getrokken dat deze activiteiten geen plaats meer zouden hebben in het moedertaalonderwijs (verder mto). Uiteraard is het belangrijk dat leerlingen vertrouwd worden met zowel mondelinge als met schriftelijke vormen van taalgebruik. Oefening daarin kan echter beter uitgaan van didactische principes die ook toelaten de leerprocessen progressief te ordenen. Om aan de genoemde bezwaren tegemoet te komen, en tegelijkertijd recht te doen aan het interactionele karakter van taalgebruik, lijkt een karakterisering van taalontwikkeling in termen van het begrip *afstand* zoals dit de vorm van de communicatie beheerst meer geëigend. Het is hier niet de plaats om uitvoerig op dit concept in te gaan; zie daarvoor Van Peer & Tielemans (1984: 174-187). Met name de (al dan niet grote) betrokkenheid van de taalgebruiker bij het onderwerp verdient volgens de auteurs nader te worden uitgewerkt. Hun hypothese is dat de ontwikkeling van een grotere diversiteit aan in te nemen afstand in taalgebruik een handzame vuistregel levert voor de ontwikkeling van algemene taalvaardigheid: jongere kinderen beschikken nog niet in dezelfde mate als volwassenen over de vaardigheid om taalgebruiksvormen met *grote* afstand te hanteren.

De term *afstand* verwijst naar de betrokkenheid van de taalgebruiker ten opzichte van het (talig) gebeuren. Die afstand kan *klein* worden genoemd als hij zich extreem betrokken weet en voelt bij de situatie. Omgekeerd kan men zeggen dat een taalgebruiker die zich zeer neutraal en gereserveerd ten opzichte van de situatie weet en voelt, een *grote* afstand inneemt. Die graad van betrokkenheid (groot of klein) oefent een directe invloed uit op de abstractiegraad (hoog of laag) van het taalgebruik. Waardoor wordt die afstand dan veroorzaakt? In ieder geval door twee factoren. In de eerste plaats door de verhouding *tussen de deelnemers* aan de talige interactie. In dit opzicht kan de afstand door drie elementen worden bepaald:

1. *RUIMTE*:  
met iemand die samen met je in hetzelfde huis woont, praat je anders dan met iemand uit een andere stad, streek, land, continent.
2. *TIJD*:  
naarmate er een groter tijdsverschil tussen de deelnemers bestaat, wordt ook de talige afstand groter; dit blijkt bijvoorbeeld duidelijk als men oudere teksten wil lezen.



### 3. RELATIE:

hoe groter het verschil is tussen de deelnemers in termen van macht, bezit, status, prestige... of hoe meer de relatie naar formaliteit neigt, des te groter wordt ook de "talige afstand".

Ruimtelijke, temporele en psycho-sociale afstand tussen de deelnemers aan het communicatieproces is dus een sterk bepalende factor voor het verloop en de vorm van het taalgebruik. Om slechts één voorbeeld uit de derde categorie te noemen: bij grote afstand is in dit opzicht in het Nederlands onder meer het gebruik van "u" geboden, tenminste door de deelnemer die zich de "mindere" weet of voelt.

Naast deze drie aspecten die betrekking hebben op de verhouding tussen de deelnemers onderling, wordt de afstand ook veroorzaakt door de verhouding tussen de *individuele taalgebruiker en het onderwerp* waarover wordt gepraat/geschreven. Die kan zeer klein zijn, wanneer de taalgebruiker zich op zeer concrete, direct-betrokken wijze over het onderwerp uit. Maar hij kan ook verkiezen om zich zeer gereserveerd en zo objectief mogelijk over het onderwerp te spreken/schrijven. In dat geval is de afstand spreker/onderwerp groot. Er zijn een viertal factoren die de verhouding taalgebruiker/onderwerp successievelijk vergroten:

#### 1. WAARNEMING:

de wijze waarop iemand over een onderwerp spreekt/schrijft, is afhankelijk van de wijze waarop zijn waarneming ervan plaatsvindt. Deze selecteert namelijk uit de feiten, en "kleurt" deze. Op het verband tussen waarneming en taalgebruik komen we verder in dit artikel nog terug.

#### 2. GEHEUGEN:

de opslag van het waargenomene in het geheugen vergt ordening en groepering van de feiten. Daarbij wordt in belangrijke mate gebruik gemaakt van talige concepten. Dit categoriseren vergroot verder de afstand tussen taalgebruiker/onderwerp.

#### 3. BEGRIJPEN:

hiervoor is nodig, het leggen van relaties tussen de categorieën uit (2). Doordat de taalgebruiker deze relaties talig aanduidt, maakt hij de afstand tussen hemzelf en de werkelijke feiten nog groter. Immers, dit begrijpen is steeds een "interpreteren" van de gebeurtenissen in de werkelijkheid.

#### 4. ABSTRAHEREN:

het verder denken dan de feiten zelf. Dit kan de taalgebruiker doen door het (begrepen) onderwerp op systematische wijze te verbinden met algemene wetmatigheden, principes, regels, of verklaringsgronden. Dit abstraheren vergt zeer specifieke vormen van taalgebruik (of, in het geval van de lezer/luisteraar, het begrijpen ervan).

Deze vier factoren beïnvloeden, samen met ruimtelijke temporele en relationele factoren, de afstand in het taalgebruik. Elke communicatieve situatie wordt immers gekenmerkt door een bepaalde mate van afstand tussen de betrokkenen onderling, en tussen de betrokkenen en het onderwerp, waardoor specifieke vormen van taalgebruik, kenmerkend voor dat type van communicatieve situatie, van de deelnemers worden vereist. Naast een te ontwikkelen diversiteit aan dergelijke vormen van taalgebruik door de leerling is ook de bewustwording (als integratie van kennis omtrent diverse afstand-mogelijkheden in het eigen talig handelen) een belangrijk doel van het moedertaalonderwijs: juist in het kiezen van de meest adequate afstand in taalgebruik schuilt voor vele jonge taalgebruikers een grote moeilijkheid. Hoe diep deze onzekerheid en dit kennishiaat in het taalgebruik van de leerling ingrijpen, laten onder meer de gegevens uit het recente rapport van Wesdorp (1985) zien; dys-functionele schrijfprodukten van leerlingen zijn dikwijls te wijten aan een gebrekkige kennis van de leerling omtrent de te kiezen afstand bij een opgegeven schrijfopdracht. Eén van de centrale taken daarbij is dat men zich als taalgebruiker ten dele in de positie van de ontvanger dient te verplaatsen, bijvoorbeeld door het deiktische systeem van uitdrukkingen te expliciteren; de schrijver die zich slechts als "ik" identificeert, is daarvan een voorbeeld. Het achterwege blijven van dit voor jongeren vaak abstracte karakter (want samenhangend met grote mentale afstand ten aanzien van het schrijfproces) geeft meteen het directe onderwijskundige belang van een dergelijk theoretisch concept aan.

Een van de activiteiten die deze afstand in taalgebruik rechtstreeks beïnvloedt, is -zoals gezegd- het waarnemen. Voor de samenhang tussen verbale en perceptuele categorieën, als ook voor de didactische implicaties daarvan, zij verwezen naar *Instrumentaal*, hoofdstukken 7 (pag. 176-8) en 8 (pag. 195-200). De centrale hypothese daarbij is dat de relatie tussen perceptie en taalgebruik zodanig is dat er een constructieve dynamische wisselwerking tussen beide bestaat. De waarneming wordt vergemakkelijkt door de beschikbaarheid van verbale categorieën; dit wordt door onderzoek voldoende bevestigd: zie Vernon (1975: 31-39). Het omgekeerde geldt eveneens: waarnemingsactiviteiten leiden onder bepaalde condities tot een



uitbreiding van de beschikbare verbale categorieën. Het onderzoek hiernaar is echter beperkt: Hillocks (1982) vond weliswaar bevestiging voor deze hypothese, maar zijn onderzoek is dan ook één van de weinige op dit gebied.

Om die reden, maar ook omdat juist deze hypothese van groot belang is voor de ontwikkeling van algemeen-theoretische inzichten voor de moedertaal didactiek, werd een studie naar de invloed van waarnemingsactiviteiten op de taalvaardigheid ondernomen, enigszins vergelijkbaar in opzet met die van Hillocks. Daarover wordt in het volgende deel van dit artikel gerapporteerd.

Vooraleer we daar op ingaan, is het van belang, de theoretische grondslagen waarop deze hypothese berust, nader te onderzoeken. Daarbij beperken we ons tot het tweede deel van de hypothese. Het eerste ervan, namelijk de invloed die de beschikbaarheid van verbale categorieën op het waarnemingsproces uitoefent, is uit de perceptiepsychologie genoegzaam bekend. Het waarnemen wordt grotendeels gestuurd door algemene cognitieve schemata die ontstaan op basis van de ervaring. In dergelijke schemata spelen verbale elementen een belangrijke rol. Maar interessanter voor ons is het tweede aspect, de vraag namelijk hoe de uitbreiding van verbale categorieën bij het waarnemen tot stand komt. Dit is met name voor de moedertaal didactiek van belang, omdat dit aspect inzicht kan bieden in de mogelijkheden tot taaluitbreiding van de leerlingen. Hoe, met andere woorden, verwerft iemand de verbale categorieën die hem later kennelijk helpen bij het waarnemen? Het antwoord op die vraag is relatief eenvoudig (althans in zijn algemeenheid): door waar te nemen. Anders gezegd: tussen het waarnemen als proces, en de vorming van talige concepten bestaat een dynamische wisselwerking.

Als iemand (nieuwe dingen) waarneemt, leidt dat in veel gevallen tot conceptvorming. En vanaf dat ogenblik staan deze nieuwe concepten ter beschikking om bij weer andere waarnemingsprocessen de perceptuele activiteiten te ondersteunen of te vergemakkelijken. Een eenvoudig, en gesimplificeerd voorbeeld mag dit wellicht verder verduidelijken.

Ik besluit om de film *Blow-up* van Antonioni te gaan bekijken. Ik weet niet wat de titel betekent. Tijdens het waarnemen van de film kom ik daar geleidelijk achter, en als ik de bioscoop eenmaal heb verlaten, heeft zich een nieuw concept in mijn hoofd gevormd: een blow-up is een sterke uitvergroting van een foto. Tegelijkertijd heeft mijn woordenschat zich op dit punt uitgebreid. Als resultaat van mijn waarnemingsactiviteiten kan ik nu dit verbale concept gebruiken als ik dat wil. Tegelijk zal het verbale concept mij helpen dergelijke sterke foto-uitvergrotingen niet alleen te benoemen (als ik er nog eens mee te maken krijg), maar ze ook

als zodanig te herkennen en -blijkens de gegevens uit de perceptiepsychologie- ze ook makkelijker te kunnen interpreteren tijdens het waarnemingsproces. De vorming van een nieuw talig concept beïnvloedt, c.q. stuurt, daardoor het waarnemingsproces.

Hieruit kan een eerste conclusie ten aanzien van het moedertaalonderwijs worden afgeleid. Immers, de stelling lijkt gewettigd dat jongeren nog een aanzienlijk aantal verbale concepten aan hun woordenschat kunnen toevoegen. Eén van de evidente wijzen waarop dergelijke nieuwe concepten kunnen worden geleerd, is zoals dit in het alledaagse leven gebeurt: al waarnemend.

Maar wat in het voorbeeld van daarnet niet gegeven werd, is het feit dat op dit punt een ernstig gevaar dreigt. Herhaalde waarnemingen slijpen bepaalde wijzen van kijken en luisteren in, waardoor *waarnemingsgewoonten* ontstaan. Door de vorming van mentale en verbale concepten worden dergelijke waarnemingsgewoonten verder gestabiliseerd in het kennis-systeem. Overigens dient er in dit verband op gewezen te worden dat de invloed van de massa-media zich nog bovenop de directe waarnemingsactiviteiten in de werkelijkheid doen gelden. Op het ogenblik dat zesdeklassers van de lagere school gemiddeld twee uur per dag voor de televisie doorbrengen -zie Wesdorp (1985)- mag men ervan uitgaan dat de beelden die ze daardoor voortdurend waarnemen, hun gewoonten verder beïnvloeden. Het totale resultaat van deze evolutie is het ontstaan van een *waarnemingshabitus* die het hele waarnemingsveld van een persoon en van sociale groepen bepaalt; we zien nog slechts wat (en hoe) we willen zien en wat niet past in onze waarnemingshabitus verwerpen we als onwaar of onveilig. Het vooroordeel vindt daardoor zijn verankering in alledaagse waarnemingsprocessen, net als de ideologie. Over de conflicten die ontstaan wanneer een persoon toch met informatie wordt geconfronteerd die niet strookt met zijn waarnemings- en denk-habitus, is eveneens genoeg bekend, onder meer vanuit het onderzoek naar processen van cognitieve dissonantie -zie Festinger (1957)-, of van zelfperceptie -zie Bem (1972)-.

Toch is de vorming van een waarnemingshabitus onvermijdelijk: om te kunnen functioneren in een complexe wereld is de vorming van routines die een snel besluitvormingsproces toelaten, onontbeerlijk. Vergelijk daartoe Bourdieu (1970: 40), voor wie de habitus de noodzakelijke bemiddeling tussen de objectief gegeven werkelijkheid en de individuele beslissingen van mensen in een groep betekent. Waarnemingsgewoonten, als onderdeel van een meer algemene habitus, spelen daarin een belangrijke rol. Deze gewoonten hebben door hun aard en functie echter een bedrieglijke schijn van objectiviteit in zich. Zonder verdergaande reflectie



lijkt het erop, alsof onze wijze van waarnemen ons een directe toegang tot de werkelijkheid verschaft. Aan de objectiviteit van die waarnemingen wordt dan niet meer getwijfeld. Nochtans tonen een aantal belangwekkende experimenten de onbetrouwbaarheid van deze gewoonten (en het ermee samenhangende "geloof" in de betrouwbaarheid ervan) aan: zie onder meer Ittelson (1952). Kortom, de reeds gevormde waarnemingsgewoonten van de leerling kunnen hem/haar misleiden. De verbale concepten die deze gewoonten verder ondersteunen, zijn in dat geval misplaatst. (Hier ligt de fundering -onder meer- van het begrip "cliché": een waarnemingshabitus die zo sterk en overheersend, maar ook zo populair en frequent gebruikt wordt, dat de verwijzing ernaar als oppervlakkig en nietszeggend wordt ervaren.) De verrijking van waarnemingsprocessen en de ermee samenhangende verbale categorieën die we eerder hebben genoemd, is daarom slechts één zijde van de taalvaardigheidsmedaille. Tegelijkertijd lijkt een reflectie op de reeds bij de leerling aanwezige waarnemingsgewoonten, vanuit het gegeven dat deze per definitie onvolledig en onbetrouwbaar zijn, een essentiële opgave voor het mto. Zonder een dergelijke reflectie blijft de taalvaardigheidsontwikkeling vastzitten in het ontstaan van rigide cognitieve schemata die niet voor herziening vatbaar zijn. Om slechts één onderdeel van het mto te noemen dat daardoor in ernstige problemen komt: de literatuur. Eén van de meeste essentiële ingrediënten van de literatuur is het doorbreken van het normatieve, het routineuze, het gekende en verwachte - zie daarvoor Van Peer (1986). Uiteraard zijn er ook andere ontwikkelingspsychologische en - zo men wil sociaal-culturele of wereldbeschouwelijke en politieke redenen waarom men in het onderwijs de vorming van strakke denkschema's wil doorbreken. Maar verdere bewustwording van de eigen (en andermans) waarnemingsstrategieën is een minimale conditie voor de uitbreiding en verreiking van taalvaardigheid. De vraagstelling die aan het huidige onderzoek ten grondslag ligt, luidt dan ook: wat is het resultaat van waarnemingsactiviteiten op de ontwikkeling van taalvaardigheid bij lerenden? Meer in het bijzonder werd uitgegaan van de hypothese dat een min of meer systematische training in dergelijke waarnemingsactiviteiten een positieve ontwikkeling van de taalvaardigheid (voor zover deze aan die activiteiten te relateren is) te zien zou geven. Gekozen werd voor een onderzoeksdesign waarin de gebruikte concepten relatief makkelijk te operationaliseren waren. Dit mondde uit in een effect-studie, waarin een aantal parameters die verondersteld kunnen worden aan de geoperationaliseerde concepten gerelateerd te zijn, werden gekwantificeerd, en aan de hypothese werden getoetst. In tegenstelling tot wat vaak gemeend wordt, geeft een dergelijk design geen uiteindelijk antwoord over de werkelijkheid, maar slechts een indicatie van de structuur van de

ontwikkelingsprocessen die het voorwerp van studie vormden. Zeker is dat de interpretatie van dergelijke aldus verkregen gegevens met de grootste zorg dient te gebeuren en stevig verankerd dient te worden in een theoretisch raamwerk. In dit artikel wordt daarom -na beschrijving van het onderzoek en analyse van de gegevens- ingegaan op de theoretische vooronderstellingen van het onderzoek. Deze cirkelbeweging, van theorie naar empirisch onderzoek en weer terug naar theorie, maakt niet alleen een verdere verfijning en onderbouwing van de theorie mogelijk, ze houdt ook risico's in voor de betreffende theoretische constructies, waardoor de kans groot is dat oude theoretische concepten ter discussie gesteld worden. De geboorte van nieuwe relevante theorieën is daarmee in principe gegeven.

## 2. Opzet van het onderzoek

De studie waarover hier wordt gerapporteerd, valt te karakteriseren als een quasi-experimentele "voortoets-natoets-controlegroep-opzet". Als proefpersonen fungeerden leerlingen van een eerste klas van een mavo voor volwassenen, wier beginsituatie, voor zover op het eerste gezicht waarneembaar, grotendeels gelijk was. Twee (bestaande) leerlinggroepen werden verder aan twee verschillende lessenseries onderworpen. Beide groepen besteedden aandacht aan het verschijnsel ruimte: in de eigen omgeving, in strips en in (literaire) teksten. De onderzoeksgroep observeerde in die lessen ook diverse ruimtelijke aspecten in films (via een video-presentatie). De deelnemers werd niet meegedeeld dat het om een onderzoek ging, en zoveel mogelijk werd getracht om de lessenserie op een zo "gewoon" mogelijke wijze in het onderwijs in te passen. Dat leerlingen zich eventueel toch van een onderzoek bewust zouden zijn geweest, kon niet worden bevestigd. De onderzoeksgroep (verder OG) bestond uit 15 vrouwen, variërend in leeftijd van 20 tot 54 jaar, de controlegroep (verder CG) uit 6 vrouwen en 9 mannen, variërend van 20 tot 50 jaar. De leeftijden waren dus relatief homogeen over de beide groepen verdeeld, de seksen niet.

Als proefleider trad de tweede auteur van dit artikel op, tevens docente Nederlands van de betreffende leerlingen. De proefleider beschikte dus over voorkennis omtrent de onderzoekshypothese. Zoveel als mogelijk was, is de mogelijke invloed van deze voorkennis tijdens het onderzoek zelf beperkt. Wat de *treatments* van de twee respectievelijke groepen proefpersonen betreft, verliep het onderzoek als volgt. Na twee lessen, die voor OG en CG gelijk verliepen, en waarin verschillende aspecten van ruimtelijke uitdrukking de inhoud vormden, kreeg de OG op video het fragment over Saïdjah en Adinda uit de film "MAX HAVELAAR" van Fons Rademakers te zien. Deze leerlingen hadden het boek op dat ogenblik nog niet gelezen, maar



de bedoeling van de auteur was wél ter sprake gekomen. Na de film volgde een bespreking, waarin onder andere enkele ruimtelijke aspecten in de film (vooral mise-en-scène en camera-afstanden) aan de orde kwamen. Verder werd ook het effect besproken die dichtbij- en verafopnames op de kijker konden hebben. De CG kreeg, in de plaats daarvan, de proloog van H. Mulisch' "DE AANSLAG" te lezen. Naar aanleiding van die lectuur werd door groepjes van telkens twee leerlingen een schets gemaakt van de ruimtelijke situatie zoals ze in die proloog werd aangeduid. Vervolgens werd nagedacht over de vraag hoe het verhaal zich verder zou kunnen ontwikkelen. De schets kwam op het bord te staan en de leerkracht vertelde daarna het volledige verhaal van "DE AANSLAG" verder. Na afloop daarvan volgde een discussie over het functioneren van de ruimte in het verhaal. Tijdens de vierde en laatste les van de serie waren de activiteiten van beide experimentele groepen ten dele gelijk. Als huiswerk trachtten de leerlingen de ruimtebeschrijvingen in Oek de Jongs "DE VOGELMENS" onder woorden te brengen: de leerlingen formuleerden wat zij zichzelf voorstelden bij ieder van de in het verhaal beschreven of opgeroepen ruimtes. Tijdens het begin van de les vond een korte discussie plaats over de moeilijkheden die deze opdracht voor de leerlingen met zich meebracht. Daarna bekeek de OG op video de verfilmde versie "DE VOGELMENS" van Casper Verbrugge, met als opdracht de eerder zelf geverbaliseerde ruimtebeschrijvingen (uit het verhaal) te vergelijken met die van de film. Als resultaat daarvan ontstond zich een discussie over de verschillen tussen beschrijvingen van ruimte in teksten en de afbeelding ervan in films. De leerlingen vonden grote verschillen in dit opzicht. Wellicht -zo luidde de conclusie- dat dat de oorzaak was van het feit dat de film wat tegenviel. De CG kreeg de film niet te zien, maar las in de plaats daarvan drie gedichten, waarbij speciaal werd gelet op het voorkomen en functioneren van ruimte in de tekst: een gedicht van een mavo-leerling, "IN DE FILE" van H.P. de Boer, en als laatste "EEN GEDICHT" van M. Vasalis. In de discussies kwam ter sprake dat ruimte een bepaalde invloed op de mens kan uitoefenen. Het voor dit onderzoek cruciale verschil tussen OG en CG betreft het visuele waarnemingsproces (aan de hand van video-fragmenten): in de OG vormde dit de inhoud van twee lessen, terwijl de CG zich met de bestudering van verbale teksten bezig hield. Wat in beide groepen constant bleef, was de concentratie op ruimtelijke aspecten van zowel audio-visuele als verbale teksten. De achterliggende onderzoeksvraag richtte zich juist op dit mediale aspect: in hoeverre beïnvloeden waarnemingsprocessen de wijze waarop leerlingen ruimtelijke aspecten in het eigen taalgebruik hanteren? Anders gezegd: vallen er op dit punt (het weergeven van ruimte in taal) belangrijke verschillen te constateren tussen de OG en de CG, nadat de lessen hebben plaatsgevonden? En in welke richting lopen deze verschillen? Vanuit een meer traditionele

moedertaaldidactiek zou men geneigd zijn te denken dat leerlingen uit de CG adequatere taalgebruikers zijn geworden; immers, zij hebben zich in hoofdzaak op juist *talige* aspecten van ruimtelijke weergave geconcentreerd. Anderzijds zou men verwachten dat de waarnemingsactiviteiten van de leerlingen in de OG, in het licht van de eerder geschetste theorie, een positieve uitwerking op hun taalgebruik zouden hebben.

Ondanks het feit dat de behandeling van de ruimtelijke aspecten in OG en CG constant was gehouden, dient te worden opgemerkt dat naast het mediale verschil tussen beide groepen ook inhoudelijk enkele verschillen optraden: de concrete "stof" die in de OG en CG naar aanleiding van de teksten (in audiovisuele of verbale vorm) aan de orde kwam, verschilde in beide groepen. Hoewel in de lessen zelf de aandacht van de leerlingen volledig door de ruimtelijke voorstellingswijze in beslag werd genomen, is het denkbaar dat ook de specifieke thematiek van elke tekst een invloed heeft uitgeoefend. Of dit inderdaad het geval was, valt moeilijk te constateren. Tijdens de uitvoering van het experiment werden geen speciale uitschieters (in termen van interesse, motivatie of kennis) met betrekking tot één van de teksten vastgesteld. Niettemin blijft dit verschil in themakeuze tussen OG en CG een verklaringsbron die met de mediale aspecten van het onderzoek interageert. Of hiermee de interne validiteit van het experiment in het gedrang komt, is op dit ogenblik niet te achterhalen. Verdere studies zijn op dit punt dan ook wenselijk. Om enig inzicht te verkrijgen in het effect van de lessen, werden vier metingen uitgevoerd. Deze bestonden telkens uit het laten schrijven van een opstel door de leerlingen. Als *meetmomenten* werd gekozen voor de volgende spreiding:

#### MEETMOMENT

1. voor de lessenserie over ruimte
2. na de twee lessen over ruimte
3. na de experimentele treatment
4. één maand na afloop van de lessenserie.

*Meetmoment 1* geeft informatie over eventuele verschillen die er met betrekking tot kennis en vaardigheden tussen de OG en CG kunnen bestaan. Na *meetmoment 2* valt te constateren of de groepen verschillend op de (zelfde) lessen hebben gereageerd. *Meetmoment 3* geeft informatie over de mogelijke effecten van de experimentele conditie; in hoeverre deze mogelijke effecten ook op wat langere termijn beklijven, is uit de resultaten van *meetmoment 4* af te lezen.

Als *afhankelijke variabele* is gekozen voor het laten produceren van schriftelijke teksten door de leerlingen. We noemden deze "opstellen", als een voor leerlingen bekende tekstsoort die binnen de institutie school een traditioneel-canonische positie bekleedt. Om te vermijden dat de proefleider, vanuit haar



voorkennis omtrent de onderzoekshypothese, invloed op de resultaten zou uitoefenen, waardoor de leerlingen uit één van de groepen sociaal wenselijk geacht gedrag zouden vertonen, werden de opsteltitels zo algemeen en zo neutraal mogelijk gehouden. Ook werd zorgvuldig vermeden om bij de instructies naar ruimtelijke aspecten te verwijzen. De opstellen, corresponderend met de vier elkaar opvolgende meetmomenten, behandelden de volgende onderwerpen: "De verjaardag van een kind", "Een ruzie", "Een spannende dag" en "Misverstanden op een bruiloft". Voorzover waarneembaar waren leerlingen zich niet bewust van de in dit opzicht nagestreefde onderzoeksdoelen van de proefleider. Door op deze wijze de relatie van de opstellen met de lessen over ruimte voor de proefpersonen verborgen te houden, hoopten we mogelijke beïnvloedingseffecten uit te schakelen. Tegelijkertijd werd op deze wijze beoogd, de mogelijke invloed van de experimentele variabelen op de algemene taalvaardigheid van de leerlingen (althans voor wat het schriftelijk taalgebruik betreft) te kunnen vaststellen.

Wat de *operationalisering* van de afhankelijke variabele betreft, werd gekeken naar de specifieke wijze waarop ruimtelijke aspecten door de proefpersonen in talige vorm werden weergegeven. Uitgaande van de vooronderstelling dat de verschillende condities ook verschillende effecten gehad moeten hebben, werd vooral naar *talige* indicatoren daarvan in de opstellen gespeurd. Uit hoofde van praktische uitvoerbaarheid in de toegemeten tijd werd gekozen voor een telling van:

1. werkwoorden van verplaatsing (WW) omdat die direct betrekking hebben op ruimte-aspecten;
  2. zelfstandige naamwoorden, die een plaats aanduiden (ZN), omdat die een belangrijke inhoudscategorie vormen waarmee ruimtelijke aspecten kunnen worden weergegeven.
- Deze keuze impliceert uiteraard niet dat andere indicatoren een minder belangrijke rol zouden spelen. Categorieën als deiktisch, bijwoorden van plaats, of voorzetsels zouden eveneens goed als indicatoren kunnen fungeren, en in een vervolgonderzoek aandacht kunnen krijgen.

*Werkwoorden van verplaatsing* (WW) zijn werkwoorden, die het (zich) verplaatsen weergeven, bijvoorbeeld "lopen", "zetten" en "doorkruisen". Van de wijzen van het werkwoord werd alleen de indicatief geteld; de semantiek van de gebiedende en vragende wijs met betrekking tot ruimtebeschrijvingen werd in dit stadium als te complex beoordeeld en daarom buiten beschouwing gelaten. Van de tijden van het werkwoord werden om vergelijkbare redenen de tegenwoordige tijd en de verleden tijd geteld. Verder zijn figuurlijke betekenissen evenmin meegeteld, zoals: "overlopen van geluk".

Zelfstandige naamwoorden die een plaats aanduiden (ZN) zijn zelfstandige naamwoorden die:

- een ruimtelijke situatie weergeven, bijvoorbeeld "kamer", "huis", "breedte", maar ook verwijswwoorden die naar zelfstandige naamwoorden die een plaats aanduiden verwijzen, bijvoorbeeld naar een kast met: "erachter", "daarvoor", "daar";
- een persoon of een object in de ruimte benoemen, bijvoorbeeld "kind", "stoel", "kopje";
- op een bepaalde afbeelding van ruimte slaan, bijvoorbeeld "foto", "schilderij".

(In enkele gevallen werden deiktische uitdrukkingen die naar een onmiddellijk daaraan voorafgaand zelfstandig naamwoord verwezen, eveneens als ZN geteld.)

Een ZN staat vaak in verband met een WW, bijvoorbeeld "hij loopt naar de zitkamer". Dan werd "loopt" geteld bij de WW. "De zitkamer" werd geteld bij ZN. Er waren natuurlijk ook werkwoorden die geen verplaatsing aangaven, bijvoorbeeld "hij zit in de zitkamer". In dat geval telde alleen het ZN "zitkamer" meer. Het spreekt vanzelf dat ook deze beperking door praktische overwegingen werd ingegeven.

Bij de wijze waarop de afhankelijke variabele werd geoperationaliseerd, moet de opmerking worden gemaakt dat het in beide gevallen om zeer smalle en specifieke categorieën gaat, waarbij de relatie tot de meer algemene hypothesen bijzondere aandacht verdient. In feite werd nagegaan of de experimentele conditie de relatieve frequentie van de indicatoren ZN en WW in de door de leerlingen geproduceerde teksten heeft beïnvloed. We menen dat de keuze voor een dergelijke kwantificeerbare werkwijze gegrond is: bij een meer impressionistische behandeling van de gegevens zou immers het gevaar van een self-fulfilling prophecy dreigen. Anderzijds dwingt een dergelijke keuze ook tot enige relativisering. Bij de interpretatie van de onderzoeksresultaten zal daarom de nodige zorgvuldigheid in acht moeten worden genomen. Met betrekking tot de verschillende meetmomenten kunnen de volgende hypothesen worden geformuleerd. Voor *meetmoment 1* werd verondersteld dat eventuele verschillen tussen OG en CG marginaal en aan toevalsfactoren te wijten zouden zijn. Ten aanzien van *meetmoment 2* werd een gelijke lichte toename van vaardigheid in het beschrijven van ruimte in beide groepen verwacht. *Meetmoment 3* is cruciaal in de opzet van het onderzoek. Als de grondslagen waarop de didactische voorstellen van *Instrumentaal* valide zijn, dan zou een markante toename van de taalvaardigheid in de OG (en in ieder geval relatief ten opzichte van deze van de CG) moeten volgen. Anderzijds moet worden opgemerkt dat het volwassen proefpersonen betreft, wier waarnemingshabitus (zoals eerder in dit artikel beschreven) reeds sterk in hun persoonlijkheidsstructuur is verankerd, waardoor een beïnvloeding van de taalvaardigheid via waarnemingsoefeningen twijfelachtig werd geacht. Het is tenslotte weinig waarschijnlijk dat



routineuze vormen van gedrag zich zo snel laten veranderen. In het licht daarvan is *meetmoment* 4 van groot belang. Onze hypothese was dat, zelfs als tussen OG en CG duidelijk verschillen na *meetmoment* 3 optraden, deze onder invloed van de bestaande waarnemingshabitus, zouden eroderen, en na verloop van tijd tot marginale verschillen zouden teruglopen. Hoe groot het uiteindelijke netto-effect in die omstandigheid voor de OG zou zijn, was in de gegeven omstandigheden niet te voorspellen. Of, en in welke mate, de voorspelde toename van taalvaardigheid in de OG ook na *meetmoment* 4 nog overeind zou blijven, was een vraag waarop het antwoord diende afgewacht te worden. Wel is het een vraag die voor het theoretisch kader van waaruit het onderzoek werd opgezet, aanzienlijke consequenties heeft. Het antwoord erop kan verduidelijken of eventueel geconstateerde verschillen tussen de OG en CG na *conditie* 3 niet door andere dan de experimentele variabelen verklaard moeten worden.

De *data-analyse* werd als volgt uitgevoerd. Nadat de opstellen van de twee groepen waren verzameld, werd de frequentie van elk der indicatoren (ZN en WW) voor elk opstel gescoord. Doordat de gemiddelde lengte van de opstellen (ongeveer 500 woorden) voor OG en CG gelijk was, geven de frequenties van deze indicatoren een aanwijzing van de verschillen tussen beide groepen. De totalen en gemiddelden (totaal aantal ZN en WW, gedeeld door het aantal leerlingen per groep) werden per *meetmoment* berekend. Vervolgens werd een toets op significant verschil in gemiddelden toegepast waarbij  $\alpha = .05$ . Hiervoor werd gebruik gemaakt van de *t*-toets. Opgemerkt zij dat ook deze keuze door praktische beperkingen van het onderzoek werd ingegeven; covariantie-analyse ware hier wenselijk geweest. Bij ongelimiteerde tijd en fondsen zou onze voorkeur ook daarnaar zijn uitgegaan. Zoals bekend staan echter tussen droom en daad vaak wetten in de weg, en vooral ook praktische bezwaren. De gekozen werkwijze laat echter, hoewel niet op ideale wijze, toch een aantal verschillen tussen de OG en CG zien.

### 3. Resultaten

Bij vergelijking van de gemiddelden bij *meetmoment* 1 blijkt (zie *Fig. 1*) dat er significante verschillen zijn tussen de groepen voor beide indicatoren. De onderzoeksgroep begint de lessenserie met een frequenter gebruik van WW en ZN bij beschrijving van ruimte. Waaraan dit verschil te wijten is, kan moeilijk worden achterhaald. Op intuïtieve gronden leken beide groepen grosso modo van zeer vergelijkbaar niveau. Een opvallend verschil tussen beide groepen is uiteraard het gegeven dat de OG uitsluitend uit vrouwen bestaat, terwijl de CG gemengd is. Het is echter niet duidelijk hoe dit de onderzoeksresultaten kan hebben beïnvloed. Dit zou namelijk betekenen dat (volwassen) vrouwen in

het algemeen meer ruimelijke descriptieve elementen in hun taalgebruik opnemen dan mannen. Relevante literatuur hierover werd door ons niet gevonden, zodat het veiliger lijkt, deze kwestie vooralsnog als open te beschouwen. In ieder geval doorkruist dit significante verschil de verwachting ten aanzien van meetmoment 1.

#### Gemiddelde frequentie-verdeling

Meetmoment	Parameter	Gemiddelden CG	-	OG	Overschrijdingskans	Significantie
1	WW	4,600	<	8,133	0,025	+
2	ZN	6,467	<	9,333	0,046	+
2	WW	6,533	<	6,667	0,469	--
	ZN	8,000	<	9,000	0,328	--
3	WW	10,933	<	11,667	0,348	--
	ZN	14,067	<	22,333	0,010	+
4	WW	8,000	<	16,267	0,004	++
	ZN	10,933	<	26,733	0,001	++

Betrouwbaarheidsnorm = 95%

#### Figuur 1

Bij meetmoment 2 zijn de gemiddelden van de onderzoeksgroep echter gedaald en die van de controlegroep gestegen, en wel zodanig dat er geen significante verschillen meer bestaan tussen de twee groepen. De gelijke lessen hebben kennelijk nivellerend gewerkt. Ook voor deze verschuiving is het moeilijk, een adequate verklaring te vinden. Wellicht dat we hier (gezien het feit dat de verschuiving geen significantie oplevert) moeten concluderen dat het om toevalsfactoren gaat. Duidelijk is echter dat de OG in dit stadium niet meer significant hoger scoort dan de CG.



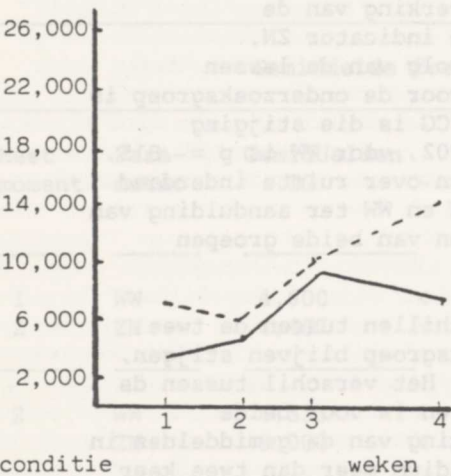
De volgende twee lessen waren per groep verschillend, de onderzoeksgroep werkte immers met tekst en videofilm, de controlegroep alleen met teksten. Beide groepen scoorden een hoger gemiddelde bij *meetmoment* 3 voor het gebruik van WW, echter zonder dat er een significant verschil is. Bij de ZN is een ander beeld te zien. Het gebruik ervan stijgt eveneens bij beide groepen, maar het gemiddelde van de onderzoeksgroep is significant hoger. Kennelijk is de uitwerking van de waarnemingsoefeningen het grootst op de indicator ZN. De stijgingen die beide groepen als gevolg van de lessen vertonen, zijn bovendien significant: voor de onderzoeksgroep is  $p = .002$  voor beide indicatoren. In de CG is die stijging grotendeels parallel: voor ZN is  $p = .002$ , voor WW is  $p = .015$ . Deze resultaten laten zien dat de lessen over ruimte inderdaad effect hebben gehad. Het gebruik van ZN en WW ter aanduiding van ruimtelijke aspecten, is in de opstellen van beide groepen significant toegenomen.

*Meetmoment* 4 vertoont de grootste verschillen tussen de twee groepen: de resultaten van de onderzoeksgroep blijven stijgen, terwijl die van de controlegroep dalen. Het verschil tussen de groepen is weer het grootst bij de ZN, en is voor beide indicatoren zeer significant. Vergelijking van de gemiddelden in *Figuur 1* laat zien dat de OG in dit stadium meer dan twee keer zoveel WW en ZN gebruikt in vergelijking met de controlegroep. Uitgaande van het feit dat dit meetmoment het beste de eventuele lange-termijn effecten kan blootleggen, dient aan dit resultaat groot gewicht te worden toegekend. Op dit punt wordt onze aanvankelijke hypothese tegengesproken: verwacht werd immers dat beide groepen een teruggang zouden vertonen. Die verwachting wordt bevestigd voor de CG; de daling is daarbij significant ( $p = .049$ ) voor WW, terwijl die voor ZN de significantiedrempel van  $= .05$  benadert ( $p = .076$ ). De onderzoeksgroep geeft een tegengesteld resultaat te zien: de gemiddelde frequentie van ZN en WW neemt nog toe; ook in dit geval benadert de overschrijdingskans het vooropgestelde significantieniveau ( $p = .062$  voor WW;  $p = .076$  voor ZN). Kennelijk werkten de resultaten nog door, ook nadat geen expliciete aandacht aan het aspect ruimte meer werd geschonken. De aldus ontstane verschillen tussen OG en CG blijken (door de stijging van de gemiddelden van de OG en een vergelijkbare daling van die van de CG) bij meetmoment (4) zeer significant te zijn.

Er blijft dus verschil tussen de twee groepen bestaan, maar de verschillen zijn door de lessenserie veel groter geworden. Tussen de twee groepen is bij *meetmoment* 1 een verschil in het gemiddelde aantal WW (zie *Figuur 2*) en een kleiner verschil in ZN (zie *Figuur 3*). Bij *meetmoment* 2 liggen de gemiddelden vlak bij elkaar, zowel voor WW als voor ZN. Bij *meetmoment* 3 zijn de

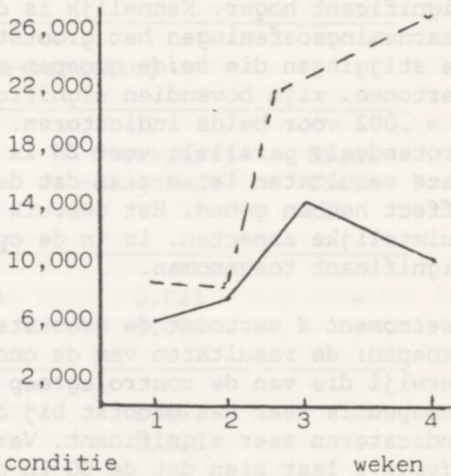
gemiddelden bij WW nog steeds nagenoeg gelijk, maar bij ZN scoort de OG significant hoger. Bij meetmoment 4 tenslotte heeft de OG zowel bij WW als bij ZN hogere gemiddelden, maar het hoogst bij ZN.

Gemiddeld aantal WW per opstel



- - = onderzoeksgroep  
 — = controlegroep

Gemiddeld aantal ZN per opstel



- - = onderzoeksgroep  
 — = controlegroep

Figuur 2

Figuur 3

Beide groepen gaan dus naar aanleiding van de lessenserie meer ZN en WW in hun opstellen gebruiken, en dit terwijl daar door de docent/proefleider niet om gevraagd was. Bij vergelijking van de meetmomenten (1) en (4) blijkt de OG een stijging van 200% voor WW en van 286% voor ZN te zien te geven. De stijgingen bij de CG zijn eveneens fors: 170% voor WW en 169% voor ZN. Het resultaat dat op korte termijn ook in de CG wordt geboekt, gaat echter na een maand al grotendeels verloren. Hoe sterk die erosie daarna nog doorwerkt, is op basis van deze gegevens niet vast te stellen, evenmin als is vast te stellen hoe lang de bij de OG gebleken stijging na meetmoment (4) nog doorgaat. De lessen met ruimte in videofilms hebben dus wellicht gezorgd voor een frequenter gebruik van WW en ZN (en dan vooral van ZN meer dan de lessen met ruimte in teksten. Vooral op langere termijn zetten de effecten daarvan op de taalvaardigheid zich door. Voor zover de indicatoren empirische validiteit bezitten (daarover zo dadelijk meer), moet worden vastgesteld dat de waarnemingsoefeningen resulteerden in een dramatisch frequenter



gebruik ervan. Het daardoor ontstane verschil tussen OG en CG is zo groot dat het nauwelijks aan het toeval te wijten kan zijn.

#### 4. Discussie en Conclusies

Een populaire vooronderstelling is dat de lezer creatiever met ruimte bezig is dan de televisiekijker, omdat de eerste de ruimte zelf moet creëren naar aanleiding van de beschrijvingen in de tekst, terwijl de kijker de ruimte als het ware op een presenteerblaadje aangeboden krijgt in kant en klare beelden - vergelijk Chatman (1978: 76). Volgens dat idee zou men mogen veronderstellen dat lezen een positievere uitwerking heeft dan film-kijken op de wijze waarop die lezer achteraf met die ruimte omgaat. Het tegendeel blijkt uit dit onderzoek.

Natuurlijk is het mogelijk dat de lezer zich helemaal niets voorstelt bij de ruimtebeschrijvingen. Sommige lezers zeggen zelfs dat ze die passages gewoon overslaan of vluchtig lezen, omdat ze alleen maar interesse hebben in de handelingen van het verhaal. In principe mag echter wel worden aangenomen dat de lezer de beschreven ruimte in gedachten voor zich ziet, en er zich een minimale voorstelling van moet maken.

Dit proces zou een positieve uitwerking moeten/kunnen hebben op de wijze waarop een lezer (althans in vergelijking met een kijker) achteraf in het eigen taalgebruik iets over ruimte zegt. Immers: de lezer is verbaal bij de ruimte betrokken (via het lezen), terwijl de kijker diezelfde ruimte op niet-verbale (maar perceptuele) wijze verwerkt. Zoals de hier gerapporteerde onderzoeksgegevens laten zien, blijkt er eerder van een omgekeerde tendens sprake te zijn. Dit roept de vraag op of dergelijke alledaagse opvattingen met betrekking tot lezen/kijken niet op ongegronde vooronderstellingen berusten, zodat ze -zeker vanuit didactisch perspectief- herzien moeten worden. Vooraleer op dit theoretisch aspect dieper wordt ingegaan, is het echter nodig, eerst enkele methodologische knelpunten te behandelen.

In de eerste plaats kan de vraag worden gesteld of de indicatoren inderdaad een aanwijzing vormen voor de wijze waarop leerlingen het aspect ruimte in geschreven teksten hebben weergegeven. Dat doen ze uiteraard slechts ten dele. We weten niet of deze indicatoren met andere mogelijke talige uitdrukkingsvormen voor het beschrijven van ruimte overeenstemmen. Ook weten we niet of ze de vaardigheid om ruimte in geschreven taal beter, of juist minder goed, weerspiegelen dan andere potentiële indicatoren. Tenslotte zeggen de indicatoren ook weinig of niets over de kwaliteit van de door de leerlingen geproduceerde teksten; het frequente gebruik van WW of ZN hoeft nog helemaal niet te betekenen dat de opstellen ook de betreffende ruimte juist, of

stilistisch gevarieerd, weergegeven. Wat deze tekortkomingen van de indicatoren betreft, moet validering aan externe standaards door middel van nieuw onderzoek gebeuren. Binnen de beperkingen van het onderhavige onderzoek is voor een pragmatisch standpunt gekozen. Dit betekent anderzijds ook weer niet dat de indicatoren helemaal geen informatie zouden verschaffen. Speciaal in het licht van de grote verschillen tussen OG en CG die konden worden vastgesteld, geven ze een aanduiding van het gebruik van twee talige categorieën waarvan de leerlingen bij het schrijven van hun teksten gebruik maakten. Als de toename in frequentie in de beide groepen niet aan het toeval te wijten is (en de statistische toetsen tonen aan dat zulks onwaarschijnlijk is), dan mag worden verondersteld dat de gegeven lessen daaraan debet zijn. Zoals gezien, was het effect daarvan in de OG markant sterker dan in de CG.

Daarnaast rijst eveneens de vraag naar de generaliseerbaarheid van de uit deze gegevens gewonnen conclusies. Is de groep proefpersonen representatief te noemen? Voor de populatie op de volwassenen-mavo lijkt dit op intuïtieve gronden het geval te zijn. Er zijn echter ook zaken op af te dingen: we hebben gezien dat de seksen niet gelijkelijk over OG en CG verdeeld waren, en dat de scores van OG en CG bij meetmoment (1) significant verschilden - hoewel dit verschil bij meetmoment (2) om één of andere mysterieuze reden genivelleerd bleek. Moeilijker nog is de representativiteit van de steekproef met betrekking tot jongere leerlingen op reguliere scholen voor lager en voortgezet onderwijs. Het mag worden verondersteld dat in dit opzicht onze proefpersonen waarschijnlijk belangrijke verschillen vertonen. Hierbij dient echter te worden opgemerkt dat -voor zover men kan zien- de waarnemingshabitus van volwassen proefpersonen minder makkelijk voor externe beïnvloeding vatbaar is dan deze van kinderen of adolescenten. De perceptuele routines van deze laatste groep hebben immers minder tijd gehad om zich te stabiliseren. Dit argument verder ontwikkelend kan men hieruit de hypothese afleiden dat de in dit onderzoek gevonden positieve verbanden tussen waarnemingsoefeningen en taalvaardigheidsontwikkeling voor jongere leerlingen relatief makkelijker zijn vast te stellen. Kortom, de veronderstelde stimulering van een gedifferentieerder taalrepertoire als gevolg van waarnemingstraining die in dit onderzoek bij volwassenen werd vastgesteld, zal -zo is ons vermoeden- nog sterker zijn bij leerlingen in het lager en middelbaar onderwijs.

Bij al deze vragen naar de generaliseerbaarheid van de onderzoeksgegevens dient echter ook een belangrijk positief aspect te worden vermeld. De hier gevonden uitkomsten bevestigen de resultaten van eerder vergelijkbaar onderzoek. Hillocks (1982) kon eveneens, op basis van welomschreven waarnemingsaanwijzingen,



markante verbeteringen in de kwaliteit van schrijfprodukten vaststellen; in vergelijking met een controlegroep scoorde de groep met dergelijke aanwijzingen significant hoger. Dit bevestigt omgekeerd ook de door ons gevonden resultaten: het vermoeden dat formuleervaardigheden grotendeels aan waarnemingsactiviteiten zijn gerelateerd, wordt hierdoor van verschillende kanten bevestigd. De fundamenteën van een moedertaal didactiek op basis van het afstands-principe zijn hierdoor steviger en hechter geworden.

In dit verband kan nog een verdere verklaring voor de resultaten worden gegeven. Opvallend in de activiteiten van beide groepen (naast het gegeven dat de OG met video gewerkt heeft) is het feit dat de OG een grotere afwisseling van leeractiviteiten met grote en kleine afstand (of, zo men wil, van relatief abstracte versus relatief concrete activiteiten) heeft doorgemaakt. Het beschrijven van ruimte in de eigen onmiddellijke omgeving (les 1) en in stripverhalen (les 2) is relatief concreet, vergeleken bij de erop volgende fase (in les 2) van het bestuderen van ruimte in literaire teksten. In les 3 is de OG weer gericht op relatief concrete materie (ruimtelijke voorstelling in film), terwijl de vergelijking daarvan met ruimte-beschrijvingen in teksten (les 4) het *abstracte* karakter doet stijgen. De vier lesfasen van de CG daarentegen blijven steeds abstract na de eerste les, die concreet is. Samengevat kan men de fasering van de twee groepen, in termen van de afstandskwaliteit, als volgt weergeven:

	OG	CG
LES 1	+ CONCREET	+ CONCREET
LES 2	+ CONCREET + ABSTRACT	+ CONCREET (strips) + ABSTRACT (literaire tekst)
LES 3	++ CONCREET	+ ABSTRACT
LES 4	+ ABSTRACT	++ ABSTRACT

*Figuur 4*

Uiteraard gaat het hier om een gesimplificeerde voorstelling van zaken, en zijn de gebruikte categorieën enigszins grofmazig. Toch

kan moeilijk ontkend worden dat de CG zich in het algemeen meer met het lezen en bestuderen van schriftelijke teksten heeft bezig gehouden. De mentale activiteiten bij het lezen kunnen -in vergelijking met het bekijken van een verfilmde versie van de tekst- wellicht zonder problemen als abstracter worden gekarakteriseerd. Daaruit volgt een paradoxaal gegeven. Immers, het *schrijven* van een opstel moet als een eveneens relatief abstracte activiteit voor deze leerlingen worden getypeerd. Hoe komt het dan, zo kan men zich afvragen, dat de groep die zich in de lessen hoofdzakelijk met *abstracte* materie heeft bezig gehouden (de CG dus), in de *abstracte* schrijfp opdrachten minder gebruik maakt van de ruimtelijke indicatoren dan de OG, die in haar programma veel meer *concrete* activiteiten heeft gehad? Hoewel de onderzoeksgegevens zelf weinig over deze vraag reveleren, is het onzes inziens toch nuttig, daarop dieper in te gaan. Eén van de plausibele verklaringen die zich hiervoor aandient, is de mogelijkheid, dat het abstractieniveau in de CG vrijwel constant te hoog is geweest; de OG zou van de concrete momenten in les 3 daardoor in verhouding meer profijt uit de lessen hebben kunnen trekken.

Een dergelijke interpretatie ondersteunt tegelijk ook een andere conclusie - als aanbeveling geformuleerd in Van Peer & Tielemans (1984: 279): niet het oefenen in taalgebruik met "grote" afstand is alleen zaligmakend; minstens zo belangrijk is het doorlopen van de abstractieladder, en in beide richtingen, dus zowel van concreet naar abstract, als van abstract naar concreet. De onderliggende assumptie daarbij is dat het abstraheren alleen dan zinvol is, als het op basis van concrete feiten en ervaringen, via een hiërarchisch-geordende trap van steeds abstractere categorieën gebeurt. Abstraheren zonder concrete basis is ijdel en gevaarlijk. Omgekeerd is concrete kennis en ervaring het zinvolst als ze via een weg van steeds fijnere concretisering wordt gerelateerd aan abstracte inzichten en ideeën. Concrete ervaringen en kennis zonder abstract raamwerk zijn vluchtig en steriel. Door leerlingen, bij het ontwikkelen van hun taalvaardigheid, de verschillende afstanden (in beide richtingen) te laten doorlopen, vrijwaren we hen zowel voor de gevaren van over-abstrahering als van concretisering, twee gevaren die iedere opstellen-verbeterende leerkracht (of didacticus) voldoende uit de praktijk kent.

Maar er is nog iets anders wat om een verklaring vraagt: de OG heeft, zoals gezegd, in verhouding méér de verschillende graden van concreetheid en abstrahering doorlopen, en het resultaat daarvan is, conform ons theoretisch uitgangspunt, duidelijk verschillend van een CG die in vergelijking meer op één trap van de abstractieladder heeft geoefend, ook al is dat een hogere trap. Maar hoe komt het, zo moet men zich afvragen, dat de OG



bovendien hogere resultaten scoort op *talige* indicatoren, terwijl die groep zich in de onderscheiden fase (3) juist *niet* met taal (maar met waarnemen) heeft bezig gehouden? Meer in het algemeen kan men dit probleem ook koppelen aan de hele theorie omtrent waarnemen. Zoals eerder werd gezegd: waarnemen (*niet-talige* activiteiten dus) kan een stimulerende invloed uitoefenen op taalvaardigheid (op *talige* activiteiten dus), en die invloed werd in dit onderzoek empirisch bevestigd. Maar hoe is zulks mogelijk? Met deze vraag zijn we bij een kernpunt van de moedertaaldidactische discussie en geschiedenis aanbeland. De diep in ons denken verankerde vooronderstelling is: als leerlingen in onze lessen veel met "taal" bezig zijn, dan werkt dat gunstig door in hun taalvaardigheid. En de geschiedenis van het vak Nederlands geeft een constante pre-occupatie te zien met talige vormen.

De stelling, als zou het bezig zijn met talige vormen de taalontwikkeling bevorderen, ontleent haar kracht aan haar alledaagse plausibiliteit. Wie muzikant wil worden, moet aan de piano zitten, en de atleet in spé moet dagelijks trainen. Toch heeft deze plausibiliteit, althans in het geval van het moedertaalonderwijs, iets verraderlijks versluiierend in zich. De snelste en meest efficiënte mensen die een taal leren, zijn immers kleine kinderen; als er iets is wat over hun taalverwerving te zeggen valt, dan is het wel dat ze door die taal zelf bepaald *niet* gepreoccupeerd zijn. Ze verwerven taal grotendeels al handelend, zonder er zich al te veel om te bekommeren. Dit inzicht, alsmede andere gegevens uit de ontwikkelingspsychologie, verschaft duidelijk inzicht in wat in dit opzicht in het moedertaalonderwijs gebeurt: een steeds verder doorgedreven *compartmentalisering* van kennis en vaardigheden. De aanname daarbij is, zoals bij het begin van dit artikel werd aangegeven: oefening in deelvaardigheden resulteert in de verhoging van algemene taalvaardigheid. Zoals de gegevens in ons onderzoek laten zien, is dit slechts zeer ten dele waar: de leerlingen van de OG hebben meer geoefend in bepaalde deelvaardigheden van Nederlands; desondanks liggen hun resultaten -binnen de eerder aangegeven beperkingen van het onderzoek- beduidend lager dan die van de OG. Ten grondslag aan deze compartmentalisering van het moedertaalonderwijs ligt een specifieke opvatting over taalgebruik; of - om met Daems et al. (1982: 26) te spreken een taalvisie. Kern van deze visie, waarop ook de verkaveling in vier vaardigheden berust, is de overtuiging dat in het moedertaalonderwijs taal een doel op zichzelf moet zijn. Deze doelgerichtheid, taalvaardigheid ontwikkelen door met taal bezig te zijn, verandert echter, eenmaal in de institutionele praxis van de school ingebed, grotendeels in haar eigen ontkenning. Deze negatie, waarvan ieder zich kan overtuigen, als men de moeite neemt te observeren wat in èchte moedertaallessen gebeurt, is wellicht nergens zo treffend

verwoord als door Griffioen & Damsma (1978: 148). Douglas Barnes parafraserend merken zij op: "We hebben gezien wat de beginsituatie is van de leerlingen: Ze kunnen al een jaar of tien praten als ze op de middelbare school komen. Sterker nog: Ze zitten vol verhalen en anekdotiek en ze zijn altijd bereid tot praten. We kennen het enthousiasme van brugklassers. Maar wat gebeurt? "André", wat betekent het woord *antiek*? "Nou meneer, mijn oma heeft een kast, en daar zit zelfs een geheim laatje in die kast..." "Nee, André, één woord dat hetzelfde betekent -een synoniem noemen we dat- en niet je antwoord beginnen met *Nou*." "Oud, Mijnheer." Binnen twee weken stopt André, aldus bejegend, zijn verhalen".

Het verdelen van het moedertaalonderwijs in de vier vaardigheden en in verdere deelvaardigheden levert de leerling over aan de blokkeringsmechanismen van de *systeemscheiding*, en aan de daaruit resulterende sprakeloosheid. De leerling is met stomheid geslagen; plots blijkt wat hij al jaren moeiteloos kan (taal gebruiken) niet meer te werken. De taalvisie van de schoolse institutie ontnemt hem de trefzekerheid van en het emotionele vertrouwen in de eigen uitdrukkings- en interactievaardigheid. Want wat altijd al een *instrument* (tot mentaal en sociaal handelen) was, blijkt plots een doel op zichzelf te zijn geworden. De wereld op zijn kop. Niet alleen de leerling wordt daar wanhopig van; ook de leerkracht, want die voelt dagelijks hoe de mogelijkheid om het begeerde doel (taalvaardiger maken van de leerling) telkens weer door de vingers glipt - ondanks de mooie theorie dat taal een doel op zich is, of moet zijn.

(Overigens zijn in dit verband interessante parallellen met de ontwikkeling binnen de taalwetenschap aan te wijzen: de scheiding tussen "*langue*" en "*parole*", door De Saussure (1916) ingevoerd maar nog steeds doorwerkend in hedendaagse grammaticale theorieën, heeft ondertussen ook in de taalkunde haar frustraties en onvrede opgeleverd, getuige het ontstaan van een aantal nieuwe sub-disciplines, zoals de pragmatiek, de discours-analyse, de tekstwetenschap of de taalgedragswetenschap, die alle gemeen hebben dat ze de sociale werkelijkheid van het taalgebeuren niet meer per definitie willen buitensluiten, maar deze integendeel tot voorwerp van bestudering hebben gemaakt.)

Tot het doel verheffen van taal in de lessen (en didactiek) van het vak Nederlands heeft geleid tot een compartimentalisering die funest mag worden genoemd voor zowel de onderwijspraxis als voor de achterliggende theorievorming van de moedertaaldidactiek. Ondanks alle goede wensen blijven de vier vaardigheden los naast elkaar staan in zowel de overheersende empirie van het schoolgebeuren als in de handboeken moedertaaldidactiek. Inmiddels zijn - door de kracht van de geschiedenis de ermee verbonden visies en presupposities zo diep in de institutionele structuur doorgedrongen, dat zelfs de legimitering ervan door



middel van rationaliteitsverklaringen (in Matthijssen's zin) achterwege kan blijven. De systeemscheiding is vanzelfsprekend geworden, daardoor ook maximaal versluierend.

Het omgekeerde laat zich daardoor juist slechts met moeite denken. Toch dienen de onderzoeksgegevens die in vorige paragrafen aan de orde kwamen onzes inziens te worden geïnterpreteerd in een theoretisch kader dat deze omkering recht doet. Een beweging, wég van een concentratie op aparte taaldoeleinden, zoals die waaraan de OG in het experiment werd onderworpen, werpt duidelijk andere vruchten af. Dit inzicht kent overigens onmiskenbare parallellen in de theorievorming rond (eerste) taalverwerving; vergelijk daartoe Brüner (1983: 31): "Language does not "grow out of" prior protophonological, protosyntactic, protosemantic or protopragmatic knowledge. It requires a unique sensivity to a patterned sound system, to grammatical constraints, to referential requirements, to communicative intentions, etc. *Such sensitivity grows in the fulfilling of certain general, nonlinguistic functions* - predicting the environment, interacting transactionally, getting to goals with the aid of another, and the like" (onze cursivering). Hierin ligt onzes inziens de kern van de verklaring waarom niet-talige activiteiten een sterkere positieve uitwerking op de taalontwikkeling kunnen hebben dan zuiver talige activiteiten. De "klassieke" aanpak van het mto gaat uit van een opvatting over taalgebruik die sterk losstaat van de gebruiksfuncties van taal. Het instrument, dat taal per definitie is (ondanks een -heersende- tegenovergestelde ideologie) isoleert de taal van haar natuurlijke handelingscontext en voert daardoor vaak naar in verhouding steriele oefeningen. Ook al ervaart men dit als een tekort, bijvoorbeeld in termen van "schoolse" functionaliteit, zoals door Ten Brinke (1977: 65-70) beschreven, dan nog blijkt de moeilijkheid om deze traditionele denkbeelden te overwinnen zo groot dat de door Ten Brinke ingeslagen weg (namelijk naar een "normale" functionaliteit) weinig verdere theoretische uitwerking heeft gekregen. De discussies over het begrip zijn in feite alleen in Moer (1980/1 en 1980/5) gevoerd met betrekking tot het politieke aspect ervan. Niet dat dit niet belangrijk zou zijn, integendeel. Maar die discussies hebben het begrip nauwelijks theoretisch verder ontwikkeld. Daar staat tegenover dat de institutionalisering van het begrip, zoals dat onder meer door de Leidse Werkgroep (1980: 20-23) werd ondernomen, het gevaar in zich draagt, tot louter lippendienst aan een principe te verworden. In feite is de strikte scheiding die dit handboek ten aanzien van de vier vaardigheden aanhoudt (met overigens het boeiende verschijnsel dat men dan de literatuur ook nog apart moet behandelen) een standpunt dat moeilijk te rijmen valt met het uitgangspunt "normale functionaliteit". Keert men de

"klassieke" aanpak echter om en beschouwt men taalgebruik consequent als een *middel* (tot mentaal en sociaal handelen), dan valt zowel de overbodige en misleidende compartimentalisering in vaardigheden als de dreiging van onvruchtbare (want systeemscheidende) activiteiten weg. Andere concepten, zoals *waarnemen*, kunnen in de theoretische discussie die genoemde gevaren opheffen. Het belangrijkste voordeel dat dergelijke concepten moeten bieden, is hun intrinsieke verbondenheid met het talige handelen en de mogelijkheid om met behulp ervan gestalte te geven aan de progressieve (longitudinale) ontwikkeling van een geïntegreerde taalvaardigheid. Dat waarnemingsactiviteiten, als één onderdeel in een hiërarchie van abstraheringsmogelijkheden, een dergelijke theoretisch geconcipeerde progressie ook empirisch-praktisch mogelijk maken, is uit dit onderzoek evenals uit dat van Hillocks (1982) gebleken. Overigens zij opgemerkt dat deze denktrant, toegespitst op het schrijven, reeds eerdere aanzetten heeft gekend: de uitwerking van de ideeën rond "Gericht Schrijven" - vergelijk De Zanger (1979) gaan in wezen uit van een gelijksoortige opvatting over taal, namelijk als een instrument ter communicatie en verkenning van de eigen omgeving, aangewend in geïntegreerde en zo natuurlijk mogelijke opdrachten en situaties.

Mutatis mutandis kan hetzelfde worden gezegd over het thematisch taalonderwijs. Ook daarin wordt de eenzijdige concentratie op taal/talige vormen losgelaten, ten voordele van een gebruik van taal gericht op (thematische) *leerinhouden*.

Ook dit ideeëngoed, naast dat van Ten Brinke (1977) getuigt van een gevoelig besef voor de ecologie van het taalgebruik; waar taal echter tot doel wordt, moet worden gevreesd voor het (zo wankel) ecologische evenwicht.

Tilburg, voorjaar 1986.

#### Noot

1. Met dank aan Hans van Driel en Jan de Zanger voor waardevolle commentaren op een eerdere versie van dit artikel.

#### Bibliografie

Bem, D.J. Self-perception theory. In: *Advances in Experimental and Social Psychology*, 6, 1-62, 1972

Bourdieu, P. *Sociologie der symbolischen Formen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1970



- Brinke, S. ten. *The complete Mother Tongue Curriculum*. Londen: Longman, 1977
- Bruner, J. *Child's Talk. Learning to use Language*. Oxford: Oxford University Press, 1983
- Chatman, S. *Story and Discourse, Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca/Londen, 1978
- Daems, F. et al. *Leren leven in taal. Een moedertaal-didactiek*. Antwerpen: De Sikkels, 1982
- Festinger, L. *A story of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press, 1957
- Griffioen, J. & H. Damsma. *Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1978
- Hillocks, G. Jr. Getting the most of time spent marking compositions. In: *English Journal*. 71 pag. 80-83, 1982
- Ittelson, W.H. *The Ames Demonstrations in Perception*. Princeton: Princeton University Press, 1952
- Kroon, S. *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985
- Leidse Werkgroep. *Moedertaaldidactiek*. Muiderberg: Coutinho, 1980
- Peer, W. van. *Stylistics and Psychology. Investigations of Foregrounding*. Londen: Croom Helm, 1986
- Peer, W. van & J. Tielemans. *Instrumentaal. Fundamenten en Modellen voor Moedertaalonderwijs*. 2 delen. Leuven/Amersfoort: Acco, 1984
- Saussure, F. de. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 1916
- Vernon, M.D. *The Psychology of Perception*. Harmondsworth: Penguin, 1975
- Wesdorp, H. *Goed onderwijs, wat is dat? Voorstudie Periodieke Peiling van het onderwijsniveau*. Den Haag, SVO, 1985
- Zanger, J. de. *Praktijkboek gericht schrijven VWO/HAVO*. Enschede: SLO, 1981

