

Over fouten, vergissingen en grammatica-onderwijs

Een bespreking van:

A. Dirksen, *Monitoring processes in language production*. Academisch proefschrift, Universiteit van Utrecht, 1990.

en

U. Schuurs, *Leren schrijven voor lezers. Het effect van drie vormen van probleemgericht schrijfonderwijs op de zinsbouwvaardigheid*. Faculteit Wijsbegeerte en Maatschappijwetenschappen, WMW-publ. 3, 1990.

1. Dirksen en Schuurs in kort bestek

In 1990 werd de eerste Nederlandse studie naar effecten van grammatica-onderwijs op schrijfvaardigheid afgerond met twee dissertaties: die van Schuurs (1990) en die van Dirksen (1990). Dat er twee dissertaties uit één studie voortkwamen is in dit geval niet bijzonder. Het onderzoek dat Dirksen en Schuurs uitvoerden was, zoals Schuurs zelf in zijn voorwoord benadrukt, immers interdisciplinair van karakter: het was taalkunde en taalbeheersing.

De taalkunde wordt belichaamd in het aandeel van Dirksen: zijn proefschrift is de neerslag van een aantal theoretische studies naar aard en oorsprong van grammaticale fouten in opstellen van onervaren schrijvers. Het eerste hoofdstuk van zijn dissertatie is een voorlopige inventarisatie van verschillende typen grammaticale fouten in zulke opstellen, een karwei dat hij samen met Schuurs ondernam. Die inventarisatie leert hem (en Schuurs) dat er sprake is van ongelukjes en echte grammaticale fouten. Alvorens voor beide foutentypen een theoretische verklaring te formuleren, behandelt Dirksen in twee opeenvolgende hoofdstukken twee centrale taalkundige vraagstukken: hoe kunnen grammaticale fouten en vergissingen ontstaan en hoe kunnen deze door een spreker/schrijver opgemerkt worden? In het vierde hoofdstuk gaat Dirksen dan in op de oorzaken van grammaticale vergissingen; de hoofdstukken 5 en 6 zijn analytische studies van grammaticale fouten. Het zevende en laatste hoofdstuk van zijn boek is een bondige, kritische beschouwing van de resultaten van het onderwijsexperiment dat de hoofdmoot vormt van Schuurs' dissertatie. Deze laatste, immers, nam de taalbeheersing voor zijn rekening, of, in zijn eigen woorden: "de onderwijsmatige consequenties" (Schuurs, *ibid.*, 7).

In het eerste hoofdstuk van zijn dissertatie rechtvaardigt Schuurs zijn studie door te memoreren dat, door gebrek aan empirische gegevens, het nut van grammatica-onderwijs nog immer omstreken is. Om te laten zien dat de roep om grammatica-onderwijs niet onterecht is, bespreekt hij in hoofdstuk 2 de verschillende typen grammaticale fouten (te weten: echte fouten en vergissingen) die hij

en Dirksen tegenkwamen in opstellen van onervaren schrijvers. In hoofdstuk 3 bespreekt Schuurs mogelijke remedies voor problemen in de zinsbouw, waarna hij, in het vierde hoofdstuk van zijn proefschrift, uitvoerig de programma's presenteert waarmee hij zinsbouwfouten te lijf wil gaan. De instrumenten waarmee hij de effectiviteit van deze programma's meten gaat, worden in het daarop volgende hoofdstuk behandeld. De gegevensanalyse en hypothesetoetsing zijn in het zesde hoofdstuk te vinden. Ook bij Schuurs is het zevende en laatste hoofdstuk een kritische beschouwing van de resultaten van het onderwijsexperiment.

2. Het experimentele onderwijs: inhoud en effect

Schuurs en Dirksen proberen met hun respectieve dissertaties een antwoord te geven op de volgende vragen: hebben onervaren schrijvers (i.e.: brugklasleerlingen) specifieke zinsbouwproblemen, zijn die op te lossen met schrijfonderwijs op zinsniveau en hoe effectief is dat onderwijs dan? Beiden stellen dat, als grammatica-onderwijs al van enig nut zou kunnen zijn voor de schrijfvaardigheid, dit tot uitdrukking zal komen op het niveau van zinnen en zinsverbanden.

Alvorens te besluiten tot experimentele interventie beraadt het duo zich terdege op de noodzaak daartoe. Samen inspecteren zij een dikke vierhonderd opstellen en hierin vindt Schuurs, die uiteindelijk het experiment ter hand neemt, aanleiding genoeg om te vermoeden dat onervaren schrijvers zinsbouwproblemen hebben: naar blijkt is het gebruik van verwijzende uitdrukkingen en voegwoorden en het maken van samentrekkingen en nevenschikkingen problematisch. Schuurs vindt ook dat deze problemen persisteren. Aldus gesterkt besluit hij in te grijpen. Maar hoe? In zijn queeste naar mogelijke remedies voor de zinsbouwproblemen presenteert Schuurs een bescheiden doch bonte optocht van zeer divers gepluimde vogels. Hij drijft deze bijeen op basis van didactische overeenkomsten ('vormgeving', zoals hij zelf zegt) en besluit zo tot drie experimentele programma's. Deze zijn alledrie inhoudelijk uitsluitend gericht op de drie typen zinsbouwfouten maar verschillen in hun didactische uitwerking.

Eén is de instructievariant. Schuurs presenteert deze als de beste representant van de grammaticale aanpak. De nadruk ligt op terminologische kennis en inzicht in zinsstructuren en de nadruk ligt ook op instructie. Naar Schuurs' eigen zeggen ging 80% van elk lesuur heen met instructie en was maar 20% van elk lesuur besteed aan oefenen. Na afloop van het onderwijsexperiment moest Schuurs constateren dat in gesloten correctietaakjes de leerlingen, die elf lesuren met dit programma werkten, minder van de gewraakte fouten konden verbeteren dan vóór de behandeling.

Het tweede programma is Schuurs' verdichting van de twee bekendste schrijfaanpakken-op-zinsniveau uit de Verenigde Staten: sentence combining en generatieve rhetoric. Hun beider toch heel fundamenteel van elkaar verschillende didactieken vangt Schuurs onder het hoedje van 'oefenen in artificiële context'. In deze zogenaamde oefenvariant wordt het vaardigheidsaspect benadrukt; 80% van alle

lestijd wordt besteed aan het creëren van inzicht-door-oefening. Slechts 20% van elk lesuur is ingeruimd voor instructie. De didactiek van deze variant is daarmee precies tegenovergesteld aan die van de instructievariant. De zinsbouwfout-verbetertaak laat zien dat de leerlingen in deze conditie twee keer zoveel fouten verbeteren als vóór de behandeling.

In de derde variant stond niet alleen schrijven maar vooral ook herschrijven centraal. Schuurs bespreekt onderzoek waaruit naar voren komt dat het met behulp van commentaar reviseren van eigen proza mogelijkerwijze zinvol is om onervaren schrijvers te attenderen op hun fouten. Schuurs laat in de revisie-aanpak leerlingen dus hun fouten corrigeren: zij ontvangen hun opstellen telkens retour voorzien van commentaar van een, zoals Schuurs zelf aangeeft, soms wellicht wat erg onnozel lijkende lezer, die bij voortduring om opheldering vraagt. Schuurs' uiteindelijke doel is de schrijvers zover te krijgen dat ze zinsbouwfouten 'on line', dus nog tijdens het schrijven, vermijden. Hij beargumenteert nergens waartoe dat nu noodzakelijk is en, gek genoeg, lijkt het ook zo haaks te staan op de door hem toch als zinvol ten tonele gevoerde revisie-aanpak. Als reviseren dan tóch moet (want schrijven is herschrijven, zoveel is na al dat schrijfonderzoek wel zeker) waarom dan ook niet een revisie-rondje voor zinsbouwfouten¹? Hoe het ook zij, uit de verbetertaakjes die Schuurs ook aan deze leerlingen voorlegt, blijkt dat zij, net als de 'oefenleerlingen', twee maal zoveel van de drie typen zinsbouwfouten corrigeren.

Overigens zijn de resultaten van Schuurs' experiment, spijtig genoeg, enigszins schimmig. Zijn metingen werden geteisterd door ernstige technische panne en zo kan hij, zoals hijzelf ook bij herhaling benadrukt, niet veel meer dan zeer voorzichtige en speculatieve uitspraken doen. Hij durft nog wel te stellen dat "waar het de verbetervaardigheid betreft, ... revisie-onderwijs het meest effectief is, op de voet gevolgd door oefen-onderwijs; grammatica-onderwijs is zeker niet de aangewezen weg om leerlingen te leren om fouten op te sporen en te verbeteren" (Schuurs, *ibid.*, 191).

Reduceert deze voor iedereen in alle opzichten tegenvallende oogst het werk van Schuurs nu tot iets dat maar liever niet nader benoemd moet worden? Door nader in te gaan op slechts twee kernpunten van zijn werk wil ik laten zien dat het tegendeel eerder waar lijkt. Hoewel zijn onderzoek beslist geen schoonheidsprijs verdient, verrijkt het de traditie van het formuleervaardigheidsonderwijs wel degelijk op enkele centrale punten. Zo bevat het overigens in zijn geheel behartigswaardige vijfde hoofdstuk over problemen bij het meten van formuleervaardigheidsproblemen een paar fraaie paragrafen over de bij nadere inspectie toch wat verdacht ogende wijze waarop in het Amerikaanse sentence combining-onderzoek veelal spectaculaire effecten werden berekend. Ook getuigen voorbeelden van speelse en gekke opdrachten die Schuurs geeft uit de drie onderwijsprogramma's van een behoorlijke dosis inspiratie.

Bovenal verdienen Schuurs en zijn maatje Dirksen echter lof voor de intelligente wijze waarop zij de zinsbouwproblemen van onervaren schrijvers geanaly-

seerd hebben. Het grondig verantwoorde onderscheid dat zij maken tussen fouten en vergissingen verleent hun werk de diepgang die soortgelijk werk te vaak ontbeert. Verwante onderzoekszielen kunnen met het werk van het duo nog lang en vruchtbaar verder. Omdat hun onderscheid tussen fouten en vergissingen een wezenlijke vernieuwing inhoudt van het denken over formuleervaardigheidsproblemen, bespreek ik in paragraaf 3 de meest essentiële kenmerken van dit onderscheid.

Direct daarop aansluitend ga ik kort in op het soort (grammatica)onderwijs waarmee Schuurs en Dirksen experimenteerden. Dat doe ik omdat een visie op fouten, vergissingen en formuleervaardigheid een visie op interventie impliceert. Schuurs en Dirksen onderzochten samen de mate waarin grammatica-onderwijs succesvol intervenueert en hoewel zij met dezelfde resultaten geconfronteerd werden, komen zij toch niet tot dezelfde conclusies. Dit merkwaardige fenomeen, dat alles te maken lijkt te hebben met een definitie van grammatica-onderwijs, bespreek ik in paragraaf 4.

3. De oorspong van zinsbouwproblemen

Om te bepalen of schrijfonderwijs op grammaticale basis effect sorteert, achtten Schuurs en Dirksen het raadzaam te inventariseren of er eigenlijk wel iets mis was met die schrijfvaardigheid. Zij analyseerden derhalve de fouten in een verhalend en een beschrijvend opstel van 224 leerlingen: leerlingen van de achtste groep van het basisonderwijs, brugklassers en leerlingen uit de tweede klas van het voortgezet onderwijs. Zij vonden zeven min of meer frequente fouten. Fouten met verwijzende uitdrukkingen en met voegwoorden en foutieve samentrekking en nevenschikking bleken gedrieën goed voor 800 van de in het totaal 1223 fouten (65%). Op deze drie foutentypen concentreerden zich de experimentele cursussen. Geen aandacht, of tenminste geen expliciete aandacht in de vorm van instructie, wordt besteed aan de andere vier foutentypen, te weten: ten onrechte weggelaten woorden, verkeerde woordvolgorde, ten onrechte herhaalde woorden en incongruenties in onderwerp en persoonsvorm. Samen maken deze 35% van het totaal aantal fouten in het corpus uit. Bijna de helft hiervan komt op rekening van de ten onrechte weggelaten woorden. Incongruenties werden het minst aangetroffen: 18% van het weinig frequente kwartet, 6% van alle fouten samen. Schuurs en Dirksen hebben een goede reden om aan deze foutsoorten geen instructie te wijden. Die reden is niet de relatief lage frequentie, maar de aard van de fout. In de foutendiagnose kwam vast te staan dat ten onrechte weggelaten woorden, verkeerde woordvolgorde, ten onrechte herhaalde woorden en incongruenties in onderwerp en persoonsvorm niet toegeschreven kunnen worden aan een of ander gebrek in (grammaticale) kennis. Veeleer zijn deze typen fouten het gevolg van tijdelijk verslachte concentratie tijdens het schrijven, of, om met Dirksen te spreken: het gevolg van "problemen met de controle over het taalproductieproces" (Dirksen, *ibid.*, 243). Schrijvers die hun proza nog eens nalezen, vissen er zulke foutjes

moeiteloos uit. Het zijn dan ook geen werkelijke fouten, maar vergissingen of onschuldige ongelukjes ('accidents', en vandaar: A-fouten).

De fouten top-drie wordt bevolkt door een foutentype van geheel ander karakter. Fouten met verwijzende uitdrukkingen, met voegwoorden en met samentrekking en nevenschikking zijn er, in de visie van Schuurs en Dirksen, aan te wijzen dat de schrijver nauwelijks of helemaal niet rekening houdt met het lezerspubliek. De schrijver heeft uitsluitend oog voor zijn eigen perspectief en interpretatie en vergeet dat een lezer beide al lezend uit de tekst moet kunnen reconstrueren. De oorzaak van de fout moet dus gezocht worden in (een gebrekkige) interactie tussen schrijver en lezer (vandaar: I-fouten).

Dirksen, die stelt dat met "'diagnose' I mean, quite literally, that we need to find out what *causes* these problems and not just how they should be described" (Dirksen, *ibid.*, 17; nadruk: AD), verschaft vanuit cognitief-linguïstisch perspectief een hecht taaltheoretisch fundament voor dit onderscheid in foutentypen. Hij stelt dat het voorkomen, bemerken en verbeteren van fouten, en van A-fouten in het bijzonder, een uitdaging is voor de vigerende theorie over taalproductie en taalperceptie. Dirksen aanvaardt die uitdaging ook en laat zien hoe bijvoorbeeld sentence blends verklaarbaar zijn. Sentence blends resulteren in onterechte woordherhalingen (bijvoorbeeld *welk net ik op moet opzetten*) en in onterechte woordweglatingen (bijvoorbeeld *omdat er veel spanning in deze films*); samen zijn de sentence blends goed voor bijna een kwart van alle aangetroffen fouten. Dirksen beargumenteert dat "when a speaker or writer considers alternative possibilities for encoding an utterance, full sets of representations are created and maintained in STLM (STLM = short term linguistic memory, jg). A change of plan half-way through an utterance corresponds with a sudden switch from the currently active process P (producing output for the selected set S) to a process P', so that further output is produced for an alternative set S'" (Dirksen, *ibid.*, 70). De kracht (en aantrekkingskracht) van Dirksen's werk is niet deze eigenlijk weinig opzienbarende verklaring.

De kracht is dat voor Dirksen daar het denkwerk niet ophoudt, maar eigenlijk pas goed begint. Want, zo stelt hij (en ik citeer nu gemakshalve uit de Samenvatting bij zijn proefschrift): "Een theorie over taalverwerking is in de eerste plaats een theorie over het cognitief mechanisme dat ons in staat stelt welgevormde taaluitingen te produceren en te begrijpen. Daarnaast moet de theorie het voorkomen van grammaticale fouten kunnen verklaren, echter zonder daar aparte mechanismen voor te postuleren" (*ibid.*, 244). Ook vraagt hij zich af "hoe het feit dat een uiting een grammaticale fout bevat, door iemand opgemerkt kan worden. Dit is een vraag naar de aard van het monitoring-proces. Een probleem is dat het optreden van een fout de interpretatie niet of nauwelijks belemmert. Dit impliceert dat op het niveau van de conceptuele structuur de defecte uiting als volledig en compleet gerepresenteerd wordt. Informatie over de aard van het defect moet dus op een andere manier verkregen worden" en hij verdiept zich er niet alleen in hoe dan, maar probeert ook een oplossing te vinden voor "het fenomenologische pro-

bleem: hoe we tegelijkertijd een zin kunnen begrijpen en zien dat er een fout in zit" (ibid., 245). Naast Levelts theorie over monitoring, staat de 'processing theory' van Jackendoff centraal. Op basis van zijn interpretaties van hun werk en de A-fouten in het werk van de leerlingen doet Dirksen bovendien enkele voorstellen tot nadere precisering van de respectieve theorieën.

Daar zijn grondige analyse hem en zijn lezer ertoe brengt te concluderen dat A-fouten eigenlijk niet goed vermeden kunnen worden, doordat ze allemaal hun oorsprong vinden in "een ongelukkige samenloop van omstandigheden in het verwerkingsproces" (ibid., 246), wordt in het onderwijsexperiment geen aandacht aan zulke ongelukjes besteed. Er zijn immers fundamenteelere problemen waar iets aan gedaan moet worden: de I-fouten.

4. Het probleemoplossend vermogen van grammatica-onderwijs

Fouten van het I-type zijn fouten waar de interactie tussen schrijver en lezer strandt. Dit kan gebeuren doordat de schrijver zich te weinig in het perspectief van de lezer verplaatst. In de tekst, bij de lezer, ontstaan hierdoor begripsproblemen. Schuurs haast zich te verklaren dat lang niet alle begripsproblemen even fundamenteel van aard zijn: een welwillende lezer kan met een klein beetje extra inspanning heus nog wel begrijpen wat de schrijver nu eigenlijk bedoeld heeft met de zinnen (1-4).

- 1 We gingen naar het hotel. Die man wees ons onze kamer
- 2 Als we onze gids iets vroegen gaf ie meestal geen antwoord, totdat we in het dorp terugkwamen en hoorden dat de man doof was
- 3 Ze schrok heel erg maar niet meer toen ze zag dat het haar vader was
- 4 De letters op huizen kende hij niet, en had ze nog nooit gezien²

Dirksen slaagt erin aannemelijk te maken dat zinnen zoals deze niet veroorzaakt worden door onschuldige 'attention dips'. Met gebruikmaking van het werk van Levelt en Karttunen ontwikkelt hij een theorie over 'discourse reference' die hem in staat stelt correct te voorspellen welke fouten met verwijzende uitdrukkingen vooral gemaakt zullen worden; hij maakt aannemelijk dat onervaren schrijvers voegwoorden wel goed gebruiken maar dat ze de lezer in strikt syntactische zin te weinig houvast geven voor een volledig eenduidige interpretatie; en na een grondige discussie van de verschillen tussen diverse vormen van samentrekking en nevenschikking (werk dat hij samen met Kerstens ondernam) laat hij zien dat daar iets soortgelijks speelt. Steeds weer blijkt het te gaan om "a problem of *recoverability* of the interpretation intended by the writer" (Dirksen, ibid., 213; nadruk: AD).

Om fouten als deze uit te bannen introduceert Dirksen na afloop van elke theoretische exercitie stelselmatig een vorm van grammatica-onderwijs die onervaren schrijvers voorziet van een meta-taal die zij nodig hebben om problemen

met verwijzende uitdrukkingen, voegwoorden, samentrekking en nevenschikking te bespreken. Hij liet in een goed doortimmerd betoog vooraf al zien wat de speciale waarde van bepaalde vormen van grammatica-onderwijs kan zijn ("... not a source of knowledge about language itself, but as a source of a technical vocabulary that we need to express such knowledge"; Dirksen *ibid.*, 15;³). Dirksen laat zich dus kennen als een pleitbezorger van het grammatica-onderwijs. Los van de vorm die dat grammaticale schrijfonderwijs krijgt, probleemgericht moet het in ieder geval zijn, want, zoals Dirksen al bij voorbaat stelde: "we must first identify and diagnose linguistic problems experienced by pupils" (*ibid.*, 17).

Hoewel Schuurs uit hetzelfde vaatje tapt, klinkt zijn betoog aanmerkelijk minder overtuigend. Zijn hameren op de begripsverwarring die zo onomstotelijk het gevolg zou zijn van deze I-fouten is daar naar alle waarschijnlijkheid debet aan. Mogelijk moet je als lezer inderdaad soms een beetje moeite doen om precies te begrijpen wat bedoeld wordt met zinnen zoals hiervoor genoemd; wellicht raak je als niet-rekkelijke lezer licht geïrriteerd als proza wemelt van de kromme samen-trekkingen. Maar om van begripsverwarring te spreken, dat gaat wellicht wat ver. Onduidelijk is ook waar Schuurs op doelt als hij beweert dat door I-fouten "de schrijver zijn lezers dwingt tot een afwijken van de optimale leesstrategie" (Schuurs *ibid.*, 31; dat lezers met relatief geringe, eigenlijk niet merkbare inspanning, de bedoeling van de schrijver achterhalen duidt toch juist op een optimale leesstrategie?) en ronduit ongeloofwaardig is hij een pagina eerder, waar hij stelt dat "lezers bij hun interpretatie steun moeten ontleen aan het geschrevene": alsof alleen schrijvers maar beschikken over kennis van de wereld en lezers niet ook 'scripts' kant en klaar hebben liggen.

Schuurs lijkt hier een verwoede poging te doen het probleem vanuit puur praktische hoek belangwekkend te maken. De winst hiervan blijft vooralsnog onduidelijk en doordat Schuurs' pogingen moeizaam en zonder succes zijn, boet de onderneming aan zijn kant althans belangrijk in aan geloofwaardigheid. In tegenstelling tot Dirksen neemt Schuurs ook uitdrukkelijk geen stelling hier. Het heeft er alles van dat Schuurs' sterke hang naar empiricisme zich hier wrekt. Immers, voor het beantwoorden van de theoretische vraag hoe fouten uiteindelijk uit te bannen zijn, is het niet noodzakelijk te laten zien dat ze schadelijk zijn. Dan is het voldoende te constateren dat ze er zijn, dat de oorzaak bekend is en dat ze vanuit een theoretische visie op bijvoorbeeld formuleervaardigheid, transfer desnoods (denk aan Schuurs' uitdrukkelijke intentie de I-fouten 'on-line' uit te roeien!), bestreden gaan worden. Doordat Schuurs dit standpunt nu juist uit de weg gaat degradeert hij zijn effectonderzoek tot een wat kluchtige wedstrijd tussen drie cursussen die alledrie een belofte herbergen. En, naar hij meent, niet waarmaken. Hier echter vindt hij Dirksen op zijn weg.

Al rechtvaardigen Schuurs en Dirksen de aandacht voor I-fouten op niet geheel parallelle wijze, zij zijn er beiden van overtuigd dat zich hier het kernprobleem van de onvolmaakte formuleervaardigheid van onervaren schrijvers manifesteert⁴.

Drie cursussen worden ingezet om die formuleervaardigheid te verbeteren. Schuurs houdt staande dat de cursussen uitsluitend verschillen in 'vormgeving', maar noemt tegelijkertijd slechts één ervan (de 'instructievariant') grammatica-onderwijs. Hij acht "het zinvol om *expliciete instructie* over vormkenmerken van zinnen te hanteren als onderscheidend criterium. Pas wanneer schrijfonderwijs expliciete regelgeving bevat over hoe zinnen correct kunnen worden geformuleerd, spreek ik (= Schuurs, jg) dus over grammatica-onderwijs. Pas dan is er immers een waarborg, dat de aandacht van de leerlingen bewust gericht is op die vormkenmerken." (Schuurs, *ibid.*, 95; nadruk; US). De oefen- en revisiecursus zijn, in Schuurs opvatting, dus nadrukkelijk géén grammatica-onderwijs, de instructiecursus, met z'n 80% instructie en 20% verwerking, juist bij uitstek wél. Wil zo'n grammaticacursus effect sorteren, dan moeten de leerlingen volgens Schuurs er eerst via deductie toe overgaan de gegeven taalgebruiksregels toe te passen op zinsbouwfouten. Pas dan kunnen zij wellicht leren dergelijke fouten in eigen werk te verbeteren en pas daarna om die fouten te voorkomen. Als deze redenering klopt (en dat staat niet vast; hij lijkt te getuigen van een buitengewoon mechanistische visie op vaardigheden en transfer van vaardigheden en elke externe evidentie ter ondersteuning ontbreekt) dan lijken de grammaticaleerlingen al bij voorbaat tot verliezen gedoemd. Schuurs merkt nog wel op dat deze omslachtige weg misschien noodzakelijk is: "In de oefen- en revisiecursus wordt immers een groot beroep gedaan op het vermogen van leerlingen om uit oefenmateriaal, resp. feedback op eigen fouten taalgebruiksregels te destilleren" (*ibid.*, 115).

Zo'n opvatting over grammatica-onderwijs komt beslist niet overeen met de opvatting van Dirksen. Die huldigt immers het standpunt dat grammatica-onderwijs eigenlijk niet meer is, zelfs onmogelijk meer kan zijn, dan een leverancier van termen en begrippen om, indien dat gewenst of noodzakelijk wordt geacht, over taal en taalgebruik te praten. Bij hem is dan ook niet de mate van expliciete instructie cruciaal, maar of het onderwijs erin slaagt leerlingen een blik te laten werpen op hun impliciete grammaticale kennis (zie ook noot 3). En 't is nog maar de vraag of een grammaticacursus à la Schuurs daar de meest aangewezen weg voor is. Dirksen denkt van niet: in zijn visie waren immers alle drie de cursussen grammatica-onderwijs en verschilden zij slechts in de mate waarin zij waren ingebed in het schrijfcurriculum. Met de nodige voorzichtigheid stelt hij dan ook dat "our research could be interpreted as saying that teaching (some form of) sentence analysis (aimed at interactional monitoring) may help improving writing skills *on the condition that it becomes fully integrated in the writing curriculum*" (Dirksen, *ibid.*, 230; nadruk: AD). Hoewel het uitgesproken jammer is dat hun gezamenlijke onderneming een meer definitief antwoord onmogelijk maakt, is het te waarderen dat zij de knuppel weer eens in het hoenderhok gooien. Hun deels overeenkomstige en deels botsende opvattingen over formuleervaardigheid en formuleervaardigheidsonderwijs zijn een vruchtbare bodem voor verdere theorievorming.

5. Tot besluit

Doordat het taaltheoretisch fundament van het toepassingsgerichte werk in de studie van Schuurs en Dirksen niet al bij voorbaat stiefmoederlijk bedeed werd, was deze van meet af aan van een voorbeeldige toegepast taalkundige opzet. Beide dissertaties getuigen ervan dat die opzet ook geslaagd is. Samen leveren zij een belangrijke bijdrage aan de discussie over de verbetering van de nog zo onvolmaakte stelvaardigheid van onervaren schrijvers.

Dat wil bepaald niet zeggen dat het werk van Schuurs en Dirksen boven elke twijfel verheven is. Zeker niet. Van enkele van de zinsbouwfouten die centraal staan in het werk van Dirksen is de grammaticale oorsprong niet steeds volledig onbetwist, enkele van de vooronderzoekjes die zij samen uitvoerden zijn onnodig stuntelig van opzet en in de studie van Schuurs ontbreekt niet alleen elke serieuze controle op de uitvoering van het werk van leerlingen en docenten (waarvan Schuurs er één was), ook had de machteloze onderzoeker te kampen met een bij tijd en wijle bijna desastreus teruglopende 'n' en met een paar wel erg onbetrouwbaar gebleken meetinstrumenten. En zo wordt het woord van Wesdorp (1982; 1983) weer bewaarheid. Immers, als dan niet de resultaten van de gehele onderneming "ronduit teleurstellend" zijn (sic) dan zijn toch tenminste de resultaten van de experimentele interventie die Schuurs pleegde nogal verdacht en daardoor weinigzeggend.

De waardevolle bijdrage van Dirksen en Schuurs aan de discussie over de stelvaardigheidsverbetering van onervaren schrijvers ligt dan ook niet besloten in de praktische uitvoering of de resultaten van het onderwijsexperiment, maar in de gewetensvolle en intelligente taaltheoretische probleemanalyse die daaraan vooraf gegaan is. Door hun oorspronkelijke onderscheid tussen het maken van 'vergis-singen' en 'fouten' tijdens het schrijven kunnen zij zich niet alleen richten op werkelijke zinsbouwproblemen, maar voegen zij iets wezenlijk nieuws toe aan de ook op internationaal niveau nog lang niet uitgewoede discussie over wat er in eng-syntactische zin toch mankeert aan de stelvaardigheid van taalgebruikers die in diezelfde eng-syntactische zin allang volwassen zijn. Alleen al daarvoor dienen zij met een eervolle vermelding bijgezet te worden in de rijke traditie van het toegepast taalkundig onderzoek dat de stelvaardigheidsverbetering tot object heeft. Dat zij er niet in geslaagd zijn de mankementen bevredigend te verhelpen of dat de onderzoeksopzet soms aanleiding geeft te vermoeden dat het duo het met enkele onderzoeksmores zo nauw niet neemt, doet daar weinig aan af. Niet alleen detoneren zij niet in het rariteitenkabinet vol illustere voorgangers van wie het onderzoek, indien theoretisch zeer inspirerend, onderzoekstechnisch meer dan eens het een en ander te wensen overlaat (cf. bijv. Hillocks 1986), het lijkt zeer waarschijnlijk dat zij, net als enkele van de zéér illustreren, de discussie naar een wezenlijk hoger plan gebracht hebben. En wie enigszins thuis is in de traditie weet het: krakende wagens lopen het langst.

1. Wellicht dat hier het duidelijkst naar voren komt dat inhoudelijk de experimentele programma's niet steeds even weloverwogen zijn geweest. Dat aan de didaktische aanpak, die Schuurs meer op de voorgrond plaatst, overigens ook hier en daar wel iets schort, kwam al tot uitdrukking in het instructieprogramma, waar 80% van de tijd ook werkelijk instructie was, zonder verwerking of oefening.
2. Zin (1) is fout doordat de verwijzende uitdrukking *die* in de tekst geen referent heeft. Zin (2) is fout door het incorrecte voegwoord. Dit suggereert een (niet bedoelde) tegenstelling. Over zin (3) zou Heldring opmerken: schrok ze niet meer of was ze niet meer bang toen ze zag dat het haar vader was? Zin (4), tenslotte, is fout doordat de samentrekking zich helemaal links in het tweede lid van de nevenschikking bevindt, terwijl het antecedent helemaal rechts in het eerste lid staat.
3. Dat grammatica-onderwijs onmogelijk taalkennis verschaffen kan, beargumenteert Dirksen door te laten zien hoe het voor een leerling onmogelijk is "to grasp the concepts of traditional grammar, unless he possesses *tacit* knowledge of these concepts, which, somehow, he succeeds at making available for conscious inspection ... (en dat) ... thus, the knowledge ... is at best a mock version of the implicit knowledge you already have of your mother-tongue" (Dirksen, *ibid.*, 15; nadruk: AD).
4. Immers, beiden lijken formuleervaardigheid te beschouwen als "de vaardigheid om goed te kunnen schrijven op het niveau van zinnen inclusief hun onderlin-ge verbanden" (Schuurs, *ibid.*, 15).

Bibliografie

- Dirksen, A., *Monitoring processes in language production*. Academisch proefschrift, Universiteit van Utrecht, 1990.
- Hillocks jr., G., *Research on written composition. New directions for teaching*. Urbana, Ill.: NCTE, 1986.
- Schuurs, U., *Leren schrijven voor lezers. Het effect van drie vormen van probleemgericht schrijfonderwijs op de zinsbouwvaardigheid*. Faculteit Wijsbegeerte en Maatschappijwetenschappen, WMW-publ. 3, 1990.
- Wesdorp, H., Over de problemen bij toetsingsonderzoek op het gebied van het moedertaalonderwijs. *Tijdschrift voor taalbeheersing* 4 (1982), 22-41.
- Wesdorp, H., *Schrijven in het voortgezet onderwijs*. 's-Gravenhage, 1983.

