

De bijdrage van zinsopbouwonderwijs aan stelvaardigheid: analyse van een leergang

1. Inleiding

In dit artikel probeer ik aannemelijk te maken dat een zekere vorm van grammatica-onderwijs, te weten: zinsopbouwonderwijs, een zeer bescheiden bijdrage kan leveren aan de stelvaardigheid. Dat is een hachelijke zaak, hoe aanzienlijk ook de hoeveelheid degelijke empirische evidentie waarop ik mij baseer. Immers, het grammatica-onderwijs staat dan weliswaar, terecht trouwens, al heel lang niet meer in het brandpunt van de brede maatschappelijke, onderwijskundige en taalkundige belangstelling, toch is het nog altijd een onderwerp dat een scheidslijn trekt door bij benadering geheel Nederland: men is er hartstochtelijk vóór of hartgrondig tégen. Goed beschouwd is er van een grammatica-"discussie" dan ook nooit sprake geweest, ook niet op wetenschappelijk niveau¹. Een verheffende voortzetting van de grammaticatwist ligt niet in het verschiet. Gebleken is immers dat de uitvoerders van het eerste Nederlandse empirische onderzoek naar het effect van grammatica-onderwijs op formuleervaardigheid het ook al niet eens eens kunnen worden met elkaar: terwijl Dirksen meent dat grammatica-onderwijs wél aan formuleervaardigheid bijdraagt, meent Schuurs, op overigens dezelfde goede gronden, dat dat beslist niet zo is (zie Van de Gein 1991b en Dirksen 1990, p. 229 e.v.).

De aanzienlijke hoeveelheid degelijke empirische evidentie waarop ik dit artikel baseer, ontleen ik aan het onderzoek dat ik uitvoerde naar de effecten van grammatica-onderwijs op aspecten van stelvaardigheid van basisschoolleerlingen² en het moet gezegd, de geloofwaardigheid van zo'n grootschalig, kwantitatief onderzoek laat hier en daar wel iets te wensen over. Op geen enkele wijze is bijvoorbeeld te achterhalen wat nu werkelijk de werkzame bestanddelen van de superieure leergang (i.c.: *Zinnen bouwen*) waren, en wat de leerlingen ertoe bracht spontaan een beroep te doen op het zinsbesef dat deze cursus hun kennelijk (en geheel volgens verwachting) bijbracht. De hele exercitie was bedoeld om de houdbaarheid van één hypothese te toetsen: er vindt transfer plaats van grammaticale kennis naar stelvaardigheid. Dat die hypothese niet verworpen hoefde te worden overtuigt waarschijnlijk alleen degenen die tóch al overtuigd waren. Het zij zo.

Voordat ik hierna meer in detail inga op de effecten van de experimentele leergang *Zinnen bouwen*, besteed ik (in paragraaf 2) kort aandacht aan het theoretisch fundament en (in paragraaf 3) aan opzet, uitvoering en resultaten van mijn onderzoek. In paragraaf 4 geef ik een globale beschrijving van kenmerken

van de drie in mijn onderzoek betrokken leergangen en in paragraaf 5 vergelijk ik inhoud en aanpak van de cursussen. Paragraaf 6 besluit het artikel.

2. Theoretisch fundament

De studie naar het effect van grammatica-onderwijs op stelvaardigheid van basisschoolleerlingen moet vanzelfsprekend geplaatst worden tegen de achtergrond van de grammaticatwist. De studie wilde, net zoals die van Schuurs en Dirksen (Schuurs 1990; Dirksen, o.c.) een empirische duit in het zakje doen door te onderzoeken of er sprake was van een relatie tussen expliciete grammaticale kennis en stelvaardigheid. Anders dan het onderzoek van Schuurs en Dirksen, dat wortelt in de cognitieve linguïstiek, wordt mijn onderzoek omkaderd door de theorie over stelvaardigheidsontwikkeling. Daarbinnen was mijn aandacht bijna uitsluitend gericht op de eng-linguïstische, noem het desnoods de syntactische, ontwikkelingsaspecten.

Door het uitvoeren van experimenteel toetsingsonderzoek ben ik nagegaan of de stelling houdbaar was dat van expliciete grammaticale kennis alleen transfer naar stelvaardigheid plaatsvindt als die kennis betrekking heeft op (uiteraard: grammaticale) problemen waar leerlingen tijdens het schrijven mee geconfronteerd worden. De veronderstelling luidde dat een traditionele cursus schoolgrammatica (in het experiment gestalte gegeven in *Zinnen en delen van zinnen*) dan weliswaar expliciete grammaticale kennis verschafte, maar niet de kennis die leerlingen behoeven als zij schrijven. Van dergelijke kennis zou dan ook geen transfer plaats vinden. En door de grammaticale aard van de kennis die leerlingen ontberen, zou, zo luidde voorts de veronderstelling, ook de experimentele stelcursus *Werkboek Stellen* de stelvaardigheidsontwikkeling in engere zin geen soelaas bieden.

Dat grammatica-onderwijs aan de vaardigheid om de natuurlijke taal te gebruiken niets bijdraagt of kan bijdragen is elders op goede taaltheoretische gronden beargumenteerd (onlangs bijvoorbeeld in Dirksen o.c. en in Frijn & De Haan 1990; cf. ook Wesdorp 1982). In tegenstelling tot de alledaagse gesproken taal, die ook door onervaren schrijvertjes al volledig beheerst wordt, is echter geschreven taal geen natuurlijke taal. Net zo zijn de syntactisch/semantische eenheden waaruit geschreven taal is opgebouwd geen natuurlijke eenheden. Anders gezegd: de zinnen waaruit geschreven tekst is opgebouwd zijn eenheden waar taalgebruikers niet als vanzelfsprekend intuïties over hebben (zie bijvoorbeeld Chafe 1988 en Nunberg 1990; zie voor een overzicht Van de Gein 1991a). Dat impliceert geenszins dat taalgebruikers, ongeacht leeftijd, er geheel geen vermoeden van zouden hebben dat er verschil is tussen "schrijftaal" en "spreektaal". Echter, meer dan een volkomen ongearticuleerd vermoeden is dit doorgaans niet en alleen als taalgebruikers buitengewoon vertrouwd zijn geraakt met een schriftelijk tekstgenre (een sprookje of een fantasieverhaal, bijvoorbeeld), verwerken ze de distinctieve kenmerken van het genre vrij moeiteloos in hun tekst. Als zodanig is zo'n intuïtie

eenmaal onderhevig is aan een zekere normativiteit, die ook betrekking heeft op de notie "complete zin". Die constatering reduceert het probleem echter allerm minst. Hardnekkige interpunctieproblemen van leerlingen met uiteenlopende leeftijd en achtergrond illustreren dat zinsbesef niet uit de lucht komt vallen en dat, als er in het onderwijs al aandacht aan besteed wordt, dat onderwijs er niet steeds in slaagt leerlingen bij te brengen wat de zin voor construct is: een grammatisch-logisch samenhangend betekenisgeheel.

Leerlingen behoeven dus zinsbesef: kennis over de grammaticale structuur van de zin. Doordat het nu gangbare traditionele grammatica-onderwijs zulke kennis niet verschaft, is het niet het soort onderwijs dat een zinvolle bijdrage levert aan de stelsvaardigheidsontwikkeling in engere zin. Grammatica-onderwijs dat zich richt op het bijbrengen van zinsbesef zou dat wel zijn; *Zinnen bouwen* is een leergang waarin dat gebeurt.

De zin is de uiteindelijke belichaming van de inhoud van de (geschreven) tekst. Een verdergaande veronderstelling, ontleend aan Christensens generatieve retorica, is dat de zin niet alleen de inhoud belichaamt, maar ook, eenmaal geformuleerd, de aanzet kan geven tot méér inhoudsvinding, tot precisering en nuancering van de inhoud. Formuleren en inhoud genereren gaan dan hand in hand. Voor zo'n proces van zinsbouw zou zinsbesef voorwaardelijk kunnen zijn, doordat het de schrijver bewust maakt van de mogelijkheden om inhoud vorm te geven en om, andersom, structuur (meer) inhoud te geven. Regulier stelonderwijs op de basisschool houdt zich met het stimuleren van een dergelijk zinsbouwproces niet bezig. De grammaticacursus *Zinnen bouwen* wel. In theorie is het mogelijk dat dergelijk zinsbouwonderwijs, door de oefening in het overwogen formuleren van overdachte inhoud, uiteindelijk kwalitatief betere teksten oplevert³.

Een minder vergaande veronderstelling luidt dat dergelijk zinsbouwonderwijs leerlingen ertoe kan aanzetten informatie in syntactisch meer geïntegreerde structuren te formuleren. Schriftelijk taalgebruik onderscheidt zich van alledaags taalgebruik onder meer door een veel hogere mate van "syntactische integratie" (zie hiervoor onder meer Chafe 1982 en Biber 1988), die een zekere mate van doelgerichte manipulatie van informatie veronderstelt. Niet-geïntegreerde informatie kan de lineariteit van tekst verstoren. Hortend en stotend proza is het gevolg (cf. Taylor 1986 en Purcell-Gates 1988).

Merk op dat hier verondersteld wordt dat zinsbesef, in eerste instantie bedoeld ter ontwikkeling van de stelsvaardigheid in engere zin, buiten zijn enge kaders treedt en uitwaaiert naar iets veel minder engs dan "zinnetjes schrijven".

3. Opzet, uitvoering en resultaten van het onderzoek

Bij het effectonderzoek waren 165 negen- en tienjarigen betrokken, leerlingen van zesde groepen van zes basisscholen. In het onderzoek waren de factoren 'conditie'

en 'school' niet gecontamineerd doordat de leerlingen per groep aselekt toegewezen werden aan één van de experimentele condities, te weten: traditionele schoolgrammatica, stelonderwijs en zinsopbouwonderwijs. Het onderwijs werd verzorgd door proefleiders. Door proefleiders systematisch in het experimenteel ontwerp te nesten raakten de factoren 'conditie' en 'proefleider' ook niet gecontamineerd.

Het experiment duurde dertien schoolweken. Elke week kregen de leerlingen twee volle uren les. Hun prestaties zijn drie maal gemeten: voorafgaand aan het experiment, halverwege en na afloop.

De handelingen van de proefleiders waren per leergang van lesuur tot lesuur minutieus voorgeschreven. De proefleiders werden aldus in hun handelen sterk gestuurd en controle op hun handelen (door middel van audio-opnamen) wees uit dat zij zich ook lieten sturen: alle lessen zijn gegeven zoals gewenst. De reguliere groepsleerkrachten van de aan het onderzoek deelnemende scholen waren al net zo gezeglijk: gebleken is dat zij zich strikt hebben gehouden aan het verbod om onderwijs te geven dat op enigerlei wijze interfereren kon met het experimentele onderwijs. Voorts hebben time on task-observaties uitgewezen dat leerlingen in alle condities royaal tachtig procent van de lestijd met lesstof bezig waren. Uit de administratie van de vorderingen van de leerlingen, tenslotte, kwam naar voren dat de stof er ook goed in zat.

Het belangrijkste resultaat van het onderzoek is dat leerlingen door de zinsopbouw cursus inderdaad zinsbesef verwerven en dat er van die expliciete, grammaticale kennis transfer plaatsvindt naar stelsvaardigheid. Zinsopbouwleerlingen blijken in teksten méér grammaticaal correcte, volledige zinnen te produceren en te markeren dan leerlingen in de andere twee condities. Bovendien zijn hun zinnen gemiddeld ook iets langer. Het verworven en toegepaste zinsbesef maakt dat de inhoud in teksten van zinsopbouwleerlingen niet langer alleen maar opgesomd wordt. Opsommen blijft bij de andere leerlingen wel een favoriete schrijfstijl. De "en toen, en toen, en toen"-stijl (een stijl die ik "doordriven" noem, vrij naar de Amerikaanse term run-on sentences) neemt bij deze leerlingen aanzienlijk toe in populariteit. De zinsopbouwleerlingen draven ook nog wel door, maar nog maar half zo vaak als ze bij aanvang van het onderwijs doen. In vervolgonderzoek werd dit effect opnieuw geconstateerd.

Overigens bleek uit dat vervolgonderzoek eveneens dat van zinsbesef nauwelijks een spoor rest als leerlingen géén zinsopbouwonderwijs meer krijgen. Het effect ebt weg.

De resultaten van het onderzoek hebben ook laten zien dat de nu gangbare versie van het traditioneel-schoolse grammatica-onderwijs er niet in lijkt te slagen leerlingen expliciete woordsoortenkennis bij te brengen. Het zinsopbouwonderwijs slaagt daar wel in.

Zowel de stels cursus als de zinsopbouw cursus maken dat leerlingen véél informatie bondig kunnen formuleren als ze daartoe (in een testje) gedwongen worden.

Ook hier laat de traditionele schoolgrammatica het afweten.

Van géén der drie cursussen is ook maar enig differentieel effect uitgegaan op tekstkwaliteit.

4. De experimentele leergangen: een globale beschrijving

In deze paragraaf geef ik een globale beschrijving van de drie in mijn onderzoek betrokken experimentele leergangen: *Zinnen en delen van zinnen*, *Werkboek Stellen* en *Zinnen bouwen*.

4.1. Traditionele schoolgrammatica

Zinnen en delen van zinnen, zoals de leergang traditionele schoolgrammatica heet, is samengesteld op basis van het zesde-groepdeeltje van *Jouw Taal Mijn Taal*, een synthetische taalmethode die al zeer lang vrij intensief gebruikt wordt. Aan grammatica-onderwijs wordt in deze methode veel aandacht besteed: leerlingen worden veel, en, in vergelijking met andere reguliere taalmethodes, ook goed geoefend in woordbenoemen, zinsontleden en herkennen van de zinskern. De experimentele lessen bestaan uit alle *Jouw Taal Mijn Taal*-leerstof die zinsstructuur en woordsoorten betreft. Ter extra oefening is daar méér-van-hetzelfde-materiaal aan toegevoegd dat voortbordurt of preludeert op de stof.

De cursus bestaat uit veertien lessen waarvan de inhoud verspreid over zesentwintig lesuren aan bod komt. Alle lesuren verlopen volgens een min of meer vast patroon. De proefleider leest bijvoorbeeld de leestekst voor, aan het begin van een nieuwe les, en bespreekt de inhoud van de tekst kort met de leerlingen. Met een zin uit de tekst als aanknopingspunt introduceert zij vervolgens een grammaticaal probleem, dat klassikaal behandeld wordt. Na een kwartiertje gaan de leerlingen zelfstandig aan het werk in hun werkboekjes. Als een opdracht problemen geeft voor de hele klas hervat de proefleider het klassikaal werken. In de laatste tien à vijftien minuten wordt werk nagekeken, of op nieuwe stof vooruit gelopen, of wordt oude stof in een speelse oefening herhaald. Als het zo uitkomt, leest de proefleider voor.

4.2. Schrijfonderwijs

De inspiratiebron voor de experimentele leergang stellen was *Spelenderwijs Stellen*, een kistje kaarten met losse stelopdrachten. *Werkboek Stellen* is een selectie uit de 75 kaarten in deze "stelkist". Die selectie bestaat uit opdrachten waarin leerlingsschrijvers oefenen met technieken zoals in je eentje over een onderwerp brainstormen, stukjes tekst inkorten, van drie korte, thematisch samenhangende stukjes tekst één grote tekst maken, alinea's maken, met zijn tweetjes of met zijn drietjes één tekst schrijven en directe rede in een tekst verwerken. Leerlingen leren deze technieken gebruiken in verschillende soorten teksten, zoals verhalen, toneelstukjes, beschrijvingen, brieven, uiteenzettingen en korte, informatieve notities.

De stelcursus bestaat uit zes taken, waarvan er drie enige thematische samenhang vertonen. Vijf taken bestaan elk uit vier, één uit zes afgeronde, op zichzelf staande stelopdrachten. Elk lesuur wordt bij benadering één stelopdracht uitgevoerd.

Aan het begin van een doorsnee les met *Werkboek Stellen* laat de proefleider een tekening zien of ze vertelt een verhaal. Daarover wordt vervolgens zo'n vijf tot tien minuten door de hele groep gesproken. Dan wordt de stelopdracht, die in het werkboek van de leerlingen staat, doorgenomen. Ook dat vergt zo'n vijf à tien minuten tijd: proefleider en leerlingsschrijvers wisselen met elkaar van gedachten over doel- en publiekgerichtheid van de tekst. Nieuwe technieken, of dingen waar de leerlingen aandacht aan moeten besteden bij het schrijven, worden puntsgewijs op het bord genoteerd. Als de leerlingen geen vragen meer hebben over de schrijfoopdracht, gaan ze aan het werk. Ze schrijven een eerste versie, een "kladtekst". Zo'n eerste versie wordt altijd besproken: met de proefleider (die de tekst stilletjes met de schrijver) of met de hele groep leerlingsschrijvers (die luistert naar de schrijver als deze de tekst voorleest). Na enkele globale loftuitingen over de tekst volgt altijd gedetailleerd commentaar, zoals "Ik begrijp niet wat er precies aan de hand was. Kun je dat niet wat duidelijker vertellen?" of "Wat je hier schrijft, daar ben ik wel benieuwd naar! Daar moet je wat meer over schrijven!". De eventuele aandachtspunten op het bord worden ook in dat commentaar betrokken. De schrijvertjes leren ook elkaar advies geven. Het commentaar wordt, na de besprekkronde, in de kladtekst verwerkt. Wat uiteindelijk veranderd wordt, en hoe, wordt aan de schrijvers zelf overgelaten. Tenslotte wordt de tekst in het "net" in het werkboek overgenomen.

4.3. Zinsopbouwonderwijs

Het materiaal in de experimentele zinsbouw cursus *Zinnen bouwen* is ontleend aan *Grammatica in Balans*, een cursus traditionele grammatica voor de bovenbouw van de basisschool. *Grammatica in Balans* wijkt in ten minste twee opzichten sterk af van de nu gangbare traditionele schoolgrammatica's. Opvallend is natuurlijk op de eerste plaats het kennelijke belang dat gehecht wordt aan grondige kennis van termen, begrippen, regelmatig- en eigenaardigheden van de Nederlandse grammatica. Die kennis is ook doel op zich en wordt uitreuen geëfend. Afwijkend is ook de invalshoek die in *Grammatica in Balans* is gekozen om althans een deel van die grammatica te behandelen: de methode is geschreven vanuit de Den Hertogiaanse opvatting dat inzicht in zinsstructuur het best verworven zal worden door leerlingen de principes van de zinsbouw bij te brengen. Om leerlingen met die principes vertrouwd te maken, wordt in *Grammatica in Balans* de notie zinspatroon geïntroduceerd. Een zinspatroon karakteriseert zinnen tegelijkertijd semantisch en syntactisch door in termen van drie woordsoorten (te weten: het zelfstandig naamwoord, het bijvoeglijk naamwoord en het werkwoord) een omschrijving van de elementaire zinsbetekenis te geven. Die betekenis kan verlevendigd of genuanceerd worden. Leerlingen leren dat te doen door nieuwe informatie in te bedden in de basisstructuur van de zin, die vastge-

legd is in het overigens onveranderlijke zinspatroon. Zo leren zij betekenis en structuur verfijnen.

Voor het samenstellen van een experimentele leergang die zich exclusief richt op het aanbrengen van zinsbesef is stof gebruikt uit alle drie de deeltjes van *Grammatica in Balans*, maar, uiteraard, uitsluitend die stof waarin het draait om de semantisch/syntactische karakterisering van de zin. Vanzelfsprekend is in *Zinnen bouwen* ook het materiaal opgenomen waarin leerlingen vertrouwd gemaakt worden met de grammaticale termen en begrippen die nodig zijn om zinspatronen te herkennen.

De schrijftactiviteiten van zinsbouwleerlingen beperken zich altijd tot het zinsniveau. Volledige teksten schrijven zij niet en aan relaties tussen zinnen, anders dan met een nevenschikkend voegwoord, wordt in deze leergang helemaal geen aandacht besteed.

Zinnen bouwen heeft zesentwintig hoofdstukken. In een lesuur wordt bij benadering één hoofdstuk behandeld. Een doorsnee les met *Zinnen bouwen* verloopt in principe precies zoals een les met *Zinnen en delen van zinnen*: na het voorlezen van een tekstje introduceert de proefleider een probleem dat aansluitend met de groep behandeld wordt. De leerlingen gaan daarna zelfstandig aan de slag, en alleen als zij en masse bij een opdracht stranden, hervat de proefleider het klassikaal werken. Als er nog zo'n tien à twintig minuten te gaan zijn, neemt de proefleider enkele van de zelfstandig gemaakte opdrachten met de groep door. Als de tijd het toelaat, wordt nieuwe stof geïntroduceerd of wordt voorgelezen.

5. De experimentele leergangen: een discussie over inhoud en aanpak

Het belangrijkste resultaat van het onderzoek naar de effecten van grammatica-onderwijs op aspecten van stelsvaardigheid is de rechtvaardiging van de stelling dat basisschoolleerlingen door grammaticaal georiënteerd zinsopbouwonderwijs (i.c. de leergang *Zinnen bouwen*) zinsbesef verwerven en er spontaan een beroep op doen als zij schrijven. Voorlopig is niet aangetoond dat dat zinsbesef in teksten een grotere mate van syntactische integratie bewerkstelligde. Tekstkwiteit profiteerde van de zinsbouw cursus net zo min als van de andere experimentele cursussen.

In deze paragraaf probeer ik duidelijk te maken waardoor zinsopbouwonderwijs deze weliswaar zeer bescheiden maar onmiskenbare bijdrage levert aan stelsvaardigheid. Daartoe stel ik hier inhoud en aanpak van de drie experimentele leergangen ter discussie. Eerst vergelijk ik de twee grammaticale aanpakken. Dan bespreek ik de stels cursus.

5.1. Zinnen bouwen of zinnen delen

Hoewel de verschillen tussen *Zinnen en delen van zinnen* en *Zinnen bouwen* al bij nauwelijks meer dan oppervlakkige inspectie sterk in het oog springen, vertonen

de leergangen ook belangrijke overeenkomsten. Beide zijn grammaticacursussen zonder gêne: ze wemelen dus van regeltjes en termen, in beide treffen de leerlingen rijtjes losse woorden aan, in beide moeten leerlingen strepen zetten onder of lijnen trekken om delen van zinnen en in beide vertonen die zinnen, genummerd, onder elkaar, niet de contextuele samenhang die je van thematisch samenhangende zinnen wel zou mogen verwachten. De overeenkomst tussen beide wordt al iets minder als beschouwd wordt wat de invalshoek is van waaruit dit grammaticaal luilekkerland aan leerlingen wordt geopenbaard. Immers, al voert het ontegenzeggelijk te ver om te beweren dat in *Zinnen en delen van zinnen* de semantiek ontbreekt, de semantiek speelt bepaald niet de hoofdrol in de cursus, dat is voor alle gemiddeld grammaticaal geschoolden eenvoudig te constateren.

In *Zinnen en delen van zinnen* leren leerlingen zinnen ontleden en woorden benoemen. Geheel in de geest van de gangbare traditionele schoolgrammatica's worden zinsdelen en woordsoorten niet met elkaar in verband gebracht en wordt de traditionele terminologie niet of nauwelijks gehanteerd. Bij de behandeling van de woordsoorten is de invalshoek nu eens vooral semantisch getint, dan weer eenzijdig formeel. Zo wordt bij het werkwoord vrij exclusief de nadruk gelegd op één semantisch kenmerk van de persoonsvorm, terwijl de leerlingen het zelfstandig naamwoord moeten leren identificeren door een *de*, *het* of *een* voor te zetten.

Bij de behandeling van de zinsontleding komt de semantiek er al even bekaaid vanaf. Weliswaar leren leerlingen dat aan zinskernen bijvoorbeeld "hoe-delen", "waar-delen" en "wanneer-delen" toegevoegd kunnen worden en maken zij op een meer abstract niveau kennis met zinsbouw door ook naar betekenis gelijkgestructureerde zinnen te maken, maar daar houdt de semantiek abrupt op. Door oefeningen met zinnen knippen worden leerlingen naar de ontdekking geleid dat sommige zinsdelen, zonder aanzien der betekenis, uit de zin weggelaten kunnen worden omdat die er alleen informatie aan toevoegen (dat geldt niet alleen voor de hiervoor genoemde zinsdelen, maar ook voor het "wat-deel", het object van een transitief of pseudo-transitief werkwoord) terwijl andere woorden (namelijk: onderwerp en persoonsvorm) beslist niet weggelaten kunnen worden. In *Zinnen en delen van zinnen* vormen die woorden de zinskern.

Geheel tegengesteld aan wat in *Zinnen en delen van zinnen* het geval is, staat of valt in *Zinnen bouwen* de behandeling van de zinsbouw met een semantische analyse: het patroon en de betekenis van de zin zijn onlosmakelijk aan elkaar gekoppeld. Zo worden in *Zinnen bouwen* de leerlingen eraan gewend zich bij de analyse van een zin af te vragen wat de precieze betekenis van de zin is. Zo'n analyse begint dan ook strijk en zet met de vraag "wat vertellen we in deze zin?".

Behalve analyseren en herkennen van zinspatronen, leren leerlingen ook zinnen stap voor stap opbouwen en uitbreiden en zinnen en niet-zinnen onderscheiden. Bij het bouwen en uitbreiden van zinnen bekijken leerlingen bijvoorbeeld een tekening in hun werkboek en schrijven dan in een kort zinnetje op wat ze zien dat er gebeurt, of ze noemen met één zelfstandig naamwoord iets wat ze zien.

Stapsgewijs voegen ze daaraan informatie toe; het eindresultaat is een volledige zin. Als zulk zinnen bouwen groepsgewijs gebeurt, schrijft de proefleider een aantal alternatieven op het bord, zodat vorm- en inhoudsverschillen zichtbaar en bespreekbaar zijn.

Bij het leren onderscheiden van zinnen en niet-zinnen wordt de ene keer de nadruk gelegd op het verschil in vorm- en betekenisstructuur van taalbouwsels, de andere keer maken de leerlingen, alsof ze aantekeningen uitwerken, volledige zinnen van zelfstandig naamwoordgroepen.

Valt dus in *Zinnen en delen van zinnen* de nadruk voortdurend op de meer dan eens inhoudsloze "zinskern" die steeds weer langer gemaakt kan worden door er onverschillig wat voor zinsdelen in grote getale aan toe te voegen, in *Zinnen bouwen* betekent elk woord, elk zinsdeel, iets. En hoewel het van sommige woorden of zinsdelen vaststaat dat ze uitsluitend extra informatie aan de zonder hen ook al complete (want betekenisvolle) zin toevoegen, staat geen enkel woord, geen enkel zinsdeel er voor niets. Leerlingen worden daardoor telkens weer gedwongen zich rekenschap te geven van hetgeen zij willen vertellen of vragen en in welke vorm zij dat doen.

Als op basis van het bovenstaande geconcludeerd mag worden dat *Zinnen en delen van zinnen* er niet in slaagt leerlingen zinsbesef bij te brengen, en *Zinnen bouwen* wel, en als geconcludeerd mag worden dat *Zinnen en delen van zinnen* stelselmatig het grammatisch principe dat aan de zin ten grondslag ligt veronachtzaamt, en *Zinnen bouwen* niet⁴, dan ligt maar één conclusie voor de hand: het traditionele grammatica-onderwijs leert leerlingen niet wat zinnen zijn.

5.2. Normativiteit en stelvaardigheid

Doordat *Werkboek Stellen* en *Zinnen bouwen* eigenlijk weinig gemeenschappelijk hebben, is het niet eenvoudig beide leergangen op een zinvolle wijze tegenover elkaar te stellen. Hiervoor is al uiteen gezet dat in *Zinnen bouwen* alles draait om de zinsgrammatica; in *Werkboek Stellen* zijn enkele van de ingrediënten die mede borg staan voor de kwaliteitsverbetering van geschreven tekst prominent aanwezig, althans, als we de resultaten van effectonderzoek en meta-analyses mogen geloven. Inhoudsvinding, ordening en uitbreiding staan in de stelcursus dan ook voorop; aandacht voor formulering is er veel minder. Op formuleerfouten (of vergissingen) wordt door de proefleider of door medeleerlingen wel de aandacht gevestigd (met opmerkingen als "Lees dit stukje eens hardop" en "Zeg je dat zo?") en leerlingen worden ook aangezet tot het herformuleren van frases waar ze onzeker over zijn. De proefleider spreekt echter nooit het verlossende woord. De stelcursus belichaamt dus het gedachtengoed van de rabiate tegenstanders van grammatica-onderwijs, de idee dat het met de eventuele grammaticale onbeholpenheid van leerlingteksten misschien niet altijd losloopt, maar dan toch doorgaans wel vanzelf weer goed komt.

Dat klopt, als tenminste normativiteit niet in de beoordeling van de leerlingteksten betrokken wordt. Nu doet zich echter het merkwaardige fenomeen voor dat

normativiteit weinig aanbeden, maar veelvuldig beleden wordt. Uit de mond van het internationale en bont gekleurde gezelschap der stelvaardigheidsonderzoekers wordt bijvoorbeeld altoos de zucht vernomen dat leerlingen niet kunnen interpreteren. Hiervoor heb ik aannemelijk proberen maken dat ook bij zoiets schijnbaar vanzelfsprekends als de zin normativiteit een rol speelt. Veronachtzaming daarvan betekent dat leerlingen op eigen houtje het semantisch maar ook logisch gedefinieerde ordenende principe in een onnatuurlijke taal moeten reconstrueren. Het is niet verbazingwekkend en ook geen nieuws dat dat het gros der leerlingen niet lukt.

6. Tot slot

Elk van de drie hiervoor beschreven experimentele leergangen is op te vatten als een exponent van opvattingen over taal- of taalvaardigheidsonderwijs. Elk is dus gefundeerd op enkele min of meer theoretische grondslagen. Een en ander vindt zeer concreet zijn weerslag in het leerlingmateriaal van en de handleidingen bij de drie cursussen. Een concrete vertaling van bepaalde opvattingen over grammatica-onderwijs in de leergang traditionele schoolgrammatica is bijvoorbeeld de stapsgewijze training in het afbreken van zinnen om tenslotte de zinskern te herkennen. Een voorbeeld van de uitwerking in concreto van opvattingen over stelonderwijs in *Werkboek Stellen* is bijvoorbeeld het systematisch brainstormen-met-doorvragen voordat de leerlingen hun pen ter hand nemen en aan het werk gaan. In de zinsopbouw cursus is de centrale rol van de betekenis van de zin een voorbeeld.

Juist doordat de drie leergangen taaltheorie pretenderen te vertolken, zijn er ook voorbeelden van handelingen die beslist ontoelaatbaar zijn. Zo mogen leerlingen die problemen hebben met de herkenning van het zelfstandig naamwoord op grond van het criterium dat er *de*, *het* of *een* vóór kan staan, in *Zinnen en delen van zinnen* niet geholpen worden door een semantische karakterisering van de woordsoort (nl.: een zelfstandig naamwoord is een woord dat een mens, een dier of een ding noemt). Een door juf precies geformuleerde herschrijfpdracht is een voorbeeld van een proefleiderhandeling die in het werken met de stelcursus uitdrukkelijk ongewenst is. Aan het wezenlijke karakter van *Zinnen bouwen* wordt afbreuk gedaan als leerlingen bij wijze van spreken woordbenoemend het zinspatroon onder een zin zetten zonder eerst de betekenis van de zin te analyseren.

Aan alle drie cursussen zijn dan ook uitvoerige proefleiderhandleidingen onlosmakelijk verbonden. In deze handelingsvoorschriften is les voor les, stap voor stap uitgeschreven hoe de stof gegeven moet worden, en waarom. In een vooronderzoek zijn zowel de drie leergangen, inclusief deze "draaiboeken", als de proefleiders op hun bruikbaarheid getest. Dat maakte het mogelijk de onderwijsprogramma's verder te vervolmaken en van die gelegenheid is ook volop gebruik gemaakt (cf. Van de Gein 1989 en 1991a); dat maakte het ook mogelijk de proef-

leiders grondig te trainen; dat maakte het tenslotte ook mogelijk in de handelingsvoorschriften te anticiperen op vragen en opmerkingen van leerlingen over de stof. De handelingsvoorschriften zijn daardoor niet slechts schoolvoorbeelden geworden, maar actuele modellessen: een ervaren leerkracht die van "zinskernen", "woordenzonnen" of "zinspatronen" nog nooit gehoord heeft, geeft met een draaiboek in de hand een vlekkeloze taalles.

De vraag is natuurlijk waartoe deze secure één-op-één relatie tussen theorie en praktijk dient. Is het, zachtjes uitgedrukt, niet onbehoorlijk om leerlingen uit te leveren aan de waandenkbeelden van een willekeurige ontwikkelaar van het gangbare grammaticacurriculum en hem maar door te laten modderen met *de*, *het* en *een*, als door een niet zo fraai maar wel handig ezelbruggetje ("t zijn woordjes die je pakken kunt") de mystieke nevel over het zelfstandig naamwoord zich spontaan oplost? Als wij allen weten hoe een lezer ons uit locale tekstpenarie helpen kan door voor te schrijven hoe het beter kan, waarom dan niet die superieure kennis in de strijd geworpen en een verward schrijvertje ingefluisterd hoe het wél moet?

Het antwoord is natuurlijk dat er in effectonderzoek, waarin een theorie op houdbaarheid wordt onderzocht, weinig anders op zit. In termen van deze studie: het effect moet door de leergang, niet door de leerkracht, veroorzaakt worden. *Zinnen en delen van zinnen*, de operationalisatie van traditionele schoolgrammatica waarvoor ik gekozen heb, is het beste onder het gangbare materiaal. *Werkboek Stellen* is, mits vergezeld van de handleiding, een exuberante, rekkelijke vertaling van de vigerende opvattingen over stelonderwijs, waar leerlingen en leerkrachten niet alleen veel wijzer van zeiden te worden, maar ook veel plezier aan beleefden.

Deze kanttekening bedoelt, wellicht ten overvloede, duidelijk te maken dat het maar zeer de vraag is of, wie zinsopbouwonderwijs wil onderwijzen om zijn leerlingen zinsbesef bij te brengen, er goed aan doet dat onderwijs willens en wetens uit de context van het schrijfonderwijs lichten, zoals in dit experiment gebeurde. Het kan beslist geen kwaad, dat is gebleken. Maar efficiënt is waarschijnlijk anders.

In dit artikel heb ik geprobeerd duidelijk te maken dat, en ook waardóór zinsopbouwonderwijs een vorm van grammatica-onderwijs is die een specifieke en bescheiden bijdrage levert aan stelvaardigheid. Gesteld dat de noodzaak van het verwerven van zinsbesef buiten kijf staat, impliceert het resultaat van mijn studie dat met zulk onderwijs zinvol inhoud gegeven kan worden aan het grammatica-onderwijs. Samengenomen met de resultaten van de Schuurs/Dirksen-studie zou het zelfs kunnen betekenen dat niet langer getwist hoeft te worden over het nut van zoiets vaags als "grammatica-onderwijs", maar dat, nu doel, middel en effect welomschreven raken, de inhoud van het grammatica-onderwijs ter discussie gesteld kan worden.

Een waarschuwend slotwoord lijkt hier op zijn plaats. Immers, het risico is aanwezig dat zo'n discussie verzandt. Wesdorp signaleerde in 1982 al dat particu-

gesteld kan worden.

Een waarschuwend slotwoord lijkt hier op zijn plaats. Immers, het risico is aanwezig dat zo'n discussie verzandt. Wesdorp signaleerde in 1982 al dat particuliere opvattingen over "taalvaardigheid", de afhankelijke variabele in veel onderzoek, theorie- noch meningsvorming werkelijk vooruit hadden geholpen, en het is wel denkbaar dat op vergelijkbare wijze particuliere operationalisaties van de onafhankelijke variabele opnieuw van elk onderzoek "een eiland" maken, "dat weinig connecties met de vele andere eilanden van de archipel onderhoudt" (Wesdorp 1982, p. 25).

Noten

1. Toen Wesdorp in 1982 dus meldde dat hij, eigenlijk tegen beter weten in, optimistisch was (beter, gezien zijn empirische opvattingen: wel moest zijn) over de mogelijkheid om effectonderzoek uit te voeren ten behoeve van het moedertaalonderwijs, was hij waarschijnlijk ook erg optimistisch over de rationaliteit van de mens.
2. Het onderzoek werd financieel geheel gesteund door het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs te 's-Gravenhage (SVO-project 7311). Ook Mindert Eiting (SCO, UvA) en Gert Rijlaarsdam (ILO, UvA) waren mij tot steun. Het laat zich raden dat zich in dit gezelschap cynici verbergen.
3. Onderzoeksresultaten uit de Verenigde Staten laten zien dat er ook in praktijk sprake kan zijn van kwaliteitsverbetering; zie Van de Gein, 1991a.
4. Voor de goede orde herinner ik er hier nog maar even aan dat alternatieve verklaringen voor gevonden effecten uitgesloten kunnen worden.

Bibliografie

- Biber, D. (1988) *Variation across speech and writing*. Cambridge: CUP
- Chafe, W.L. (1982) Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In: Tannen, D. (ed.) *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex
- Chafe, W.L. (1988) Punctuation and the prosody of written language. *Written Communication* 5, 396-426
- Dirksen, A. (1990) *Monitoring strategies in language production*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Utrecht.
- Frijn, J. & De Haan, G. (1990) *Het taallerend kind*. Dordrecht: Foris Publications.
- Gein, J. van de (1989) *Effecten van grammatica-onderwijs op aspecten van stelvaardigheid van basisschoolleerlingen. Theorie, onderwijsprogramma's en toetsen*. Amsterdam: SCO (SCO-rapport 200).

- Gein, J. van de (1991a) *The sense of sentences*. Academisch proefschrift, Rijks-universiteit Utrecht.
- Gein, J. van de (1991b) Over fouten, vergissingen en grammatica-onderwijs. *Spiegel* 9 (2), 77-86
- Grammatica in Balans, M.K. van Dort-Slijper, J. van de Gein & M. de Vos. Gorinchem: De Ruiter, 1988.
- Jouw Taal Mijn Taal, N. van Berken e.a. Baarn: Bekadidakt, 1978
- Nunberg, G. (1990) *The linguistics of punctuation*. Stanford, Ca: CSLI (Lecture notes, 18)
- Purcell-Gates, V. (1988) Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read-to kindergartners and second graders. *Research in the teaching of English* 22 (2), 128-160
- Schuurs, U. (1990) *Leren schrijven voor lezers. Het effect van drie vormen van probleemgericht schrijfonderwijs op de zinsbouwvaardigheid*. Enschede: Faculteit Wijsbegeerte en Maatschappijwetenschappen (WMW-publicatie 3)
- Spelonderwijs Stellen, A.N. van der Geest & W. Swüste. Nijmegen: Malmberg, 1974.
- Taylor, G. (1986) The development of style in children's fictional narrative. In: Wilkinson, A. (ed) *The writing of writing*. Milton Keynes etc.: OUP
- Werkboek Stellen, J. van de Gein & G. Rijlaarsdam, 1988.
- Wesdorp, H. (1982) Over problemen bij toetsingsonderzoek op het gebied van het moedertaalonderwijs. *Tijdschrift voor taalbeheersing* 4 (1), 22-41.
- Zinnen bouwen, J. van de Gein, 1988.
- Zinnen en delen van zinnen, J. van de Gein (red.), 1988.

