

Praktische taalkunde in het brugjaar¹⁾

E. BOL, J. A. M. CARPAY, R. SIMONS

Psychologisch Laboratorium Rijksuniversiteit Utrecht.

1. Inleiding

Er bestaat een groeiende behoefte aan programma's om de achterstand in taalbeheersing op te heffen of te verminderen die kinderen uit bepaalde sociale milieus vertonen ten opzichte van een 'gewenst' niveau van taalbeheersing in het voortgezet onderwijs.

Dit gewenste niveau van taalbeheersing kan worden afgeleid uit de taalgebruiksproducten (gesproken of geschreven) waarmee de leerlingen in de verschillende klassen van het voortgezet onderwijs worden geconfronteerd. Wanneer er een discrepantie bestaat tussen de aard van de aangeboden taalgebruiksproducten en het niveau van taalbeheersing van de kinderen, dan mag men verwachten dat de communicatie tussen de spreker (respectievelijk auteur) en de leerlingen gebrekkig zal zijn, wanneer het niveau van taalbeheersing van de leerlingen relatief laag is. Dit laatste is - naar men aanneemt - veelal de oorzaak van het onvoldoende begrijpen en verwerken van teksten door bepaalde groepen van leerlingen.

Een analyse van dit probleem is gemaakt door Bernstein (1961). Deze auteur heeft naar voren gebracht dat er kinderen zijn die vrijwel uitsluitend de beschikking hebben over wat hij noemt een *restricted code*. Hij doelt daarmee op een betrekkelijk stereotiep taalgebruik, dat tot concrete situaties beperkt blijft, en waarvan de globale manier van uitdrukken alleen 'voor insiders' duidelijk is. Daarnaast onderscheidt de auteur een zogenaamde *elaborated code*, een meer individueel, genuanceerd taalgebruik, waarmee het concreet gegevene kan worden overschreden, en de spreker zich ook op het niveau van

abstracte relaties kan uitdrukken. Omdat de spreker en hoorder in deze gevallen minder gebruik kunnen maken van in de situatie gegeven aanwijzingen, zijn zij gedwongen van formele middelen gebruik te maken teneinde de communicatie met succes tot stand te brengen. In deze termen gedefinieerd komt het hierboven gestelde probleem erop neer dat er leerlingen zijn die een onvoldoende *elaborated code* bezitten gezien de taalgebruiksproducten waarmee zij in het voortgezet onderwijs worden geconfronteerd. Het doel van de Onderzoeks Groep Taal Onderwijs (OGTO)²⁾ is het ontwikkelen van een cursus waarmee wordt gepoogd het niveau van taalbeheersing van de leerlingen van het brugjaar meer in overeenstemming te brengen met het gewenste niveau. De OGTO ziet dit zeer nadrukkelijk als een poging, aangezien op dit moment niet bekend is of de achterstand die bepaalde leerlingen kennelijk hebben nog enigszins overbrugd kan worden.

2. Een theoretische verkenning

Wanneer men zich tot doel stelt de taalbeheersing van leerlingen op een hoger niveau te brengen, dan is het uiteraard van belang dat men zich afvraagt wat daaronder moet worden verstaan. Het directe gegeven waarover men kan beschikken is het *taalgebruik* van de leerlingen d.w.z. de wijze waarop zij met taal omgaan. Men kan nagaan in hoeverre de taalgebruiksproducten van de leerlingen aan een bepaalde (linguïstische) *norm* voldoen en in hoeverre zij in staat zijn aangeboden taalgebruiksproducten op adequate wijze te verwerken. Hierbij stelt men evenwel alleen maar vast tot welke *prestaties* de leer-

lingen in staat zijn. Men kan tot de conclusie komen dat de prestatie van een leerling onvoldoende is, en zelfs is het mogelijk te specificeren op welke punten een leerling faalt, maar men kan uit het taalgebruik niet afleiden *waardoor* een leerling faalt. Om deze vraag te kunnen beantwoorden moet men nl. weten *op welke wijze* een leerling een bepaalde prestatie levert. De wijze waarop het taalgebruik van een leerling tot stand komt weerspiegelt de taalbeheersing van de leerling. De term 'taalbeheersing' heeft nl. betrekking op het geheel van resultaten van leerprocessen, dat aan het taalgebruik ten grondslag ligt.

Het probleem waarvoor we ons gesteld zien, wanneer we aan de verbetering van de taalbeheersing willen werken is nu, dat in de psychologie weinig concreets bekend is over de aard van de taalbeheersing. Anders gezegd, dat we nog onvoldoende inzicht hebben in de leerprocessen die aan taalgebruik ten grondslag liggen. Uit taalpsychologische onderzoekingen is er wel enig inzicht ontstaan in de *voorwaarden* waaraan voldaan moet zijn om de leerprocessen op gang te brengen. We dienen ons nl. te realiseren dat taal voor een taalgebruiker primair een communicatiemiddel is. D.w.z. een taalgebruiker maakt van dit middel gebruik om communicatie met andere mensen tot stand te brengen. De leerprocessen waar het hier omgaat, hangen in de eerste plaats af van de aard van het taalgebruik waarmee de taalgebruiker wordt geconfronteerd (Bernstein, 1961; Rupp, 1969) en in de tweede plaats van de intentie om communicatie tot stand te brengen. De taalgebruiker is er als hoorder (lezer) op gericht om te begrijpen welke de bedoelingen zijn van de spreker (schrijver) en als spreker (schrijver) is de taalgebruiker erop gericht om zijn bedoelingen duidelijk te maken aan de hoorder (lezer). De taalgebruiker slaagt hierin wanneer hij een bepaalde 'code' meester is. Wanneer dit niet of niet in voldoende mate het geval is, zal de communicatie objectief een onbevredigend verloop hebben. Het hangt dan van de instelling van de taalgebruiker af, of deze ook subjectief de tekorten in de code waarover hij beschikt zal ervaren. Dit betekent dat, *wil de*

taalgebruiker de beschikking krijgen over een meer elaborated code, hij ten eerste met een dergelijke code geconfronteerd zal moeten worden en ten tweede moet ontdekken dat hij (aanvankelijk) een dergelijke code niet beheerst. Hierin zijn de eerste twee voorwaarde gegeven voor het opgang komen van leerprocessen die leiden tot de beheersing van een meer elaborated code. Het probleem voor bepaalde groepen van leerlingen bestaat vooral hierin dat zij op grond van het soort taalgebruik (overwegend restricted code) thuis en de kennelijk te geringe compensatie die het basisonderwijs biedt, niet in staat zijn het meer formele taalgebruik in het voortgezet onderwijs voldoende te verwerken. Er is nog een derde voorwaarde: een cursus die wil werken aan verbetering van de taalbeheersing moet de leerlingen niet uitsluitend confronteren met hun onvermogen, maar moet er ook *op gericht zijn de leerlingen een aantal vaardigheden bij te brengen waarmee zij hun (eigen!) moeilijkheden (althans gedeeltelijk) kunnen oplossen.* Het gaat daarbij dus niet zo zeer om een *theoretische* taalkunde, maar om een *praktische* taalkunde.

3. Het rode signaal

Zoals gesteld is één van de voorwaarden voor het opgang komen van de leerprocessen die aan taalbeheersing ten grondslag liggen, dat de taalgebruiker zich voldoende realiseert dat in bepaalde gevallen de communicatie een onbevredigend verloop heeft. Of anders gezegd: dat de taalgebruiker zich ervan bewust is dat hij zijn bedoelingen onvoldoende duidelijk maakt, of dat hij de bedoelingen van een ander onvoldoende begrijpt. Uit onderzoek is echter gebleken (Sinica, 1955; Uhlenbeck, 1968; Bol en Carpay, 1970) dat in een aantal gevallen een taalgebruiker zich wel realiseert dat een bepaalde tekst hem niet helemaal duidelijk is, maar dat hij zich tevreden stelt met een *globaal begrijpen*. In dit soort gevallen zien we dat de taalgebruiker zich *onvoldoende* realiseert dat de communicatie gebrekkig is. Immers de taalgebruiker heeft eventueel wel in de gaten dat er iets niet in de haak is, maar hij probeert geen maatregelen te treffen om de on-

duidelijkheid op te sporen en het is nu juist dit laatste wat van essentieel belang is voor een verbetering van de taalbeheersing. Dit soort gevallen zijn niet beperkt tot het taalonderwijs, maar vormen een algemeen didactisch probleem, dat te maken heeft met factoren als aandacht, motivatie en kritische bezinning in de omgang met leermateriaal door leerlingen. Eén en ander houdt in dat we bij de leerlingen een soort rood signaal moeten inbouwen. Hiermee bedoelen we dat we de leerlingen moeten leren zich op de juiste momenten af te vragen: begrijp ik nu wel wat er staat (of wat er wordt gezegd). Komt een leerling tot de conclusie dat hij de hem geboden tekst niet helemaal begrijpt of er niet zeker van is dat hij de tekst begrijpt, dan moet deze conclusie voor hem gaan functioneren als een rood signaal. Om leerlingen deze gerichtheid op het signaleren van communicatieproblemen bij te brengen, staan ons procedures als de volgende voor ogen.

We beginnen met de leerlingen aan de hand van een paar anekdotes te demonstreren welke onzinnige misverstanden kunnen ontstaan wanneer twee mensen elkaars woorden verkeerd interpreteren. Vervolgens krijgen de leerlingen een paar opdrachten met teksten die zodanig zijn geformuleerd dat ze op meerdere wijzen geïnterpreteerd kunnen worden. We zorgen er dan voor dat slechts één interpretatie tot zinvolle actie kan leiden, terwijl de andere interpretatie(s) tot min of meer dwaze oplossingen aanleiding geven. Op een dergelijke wijze hopen we de leerlingen duidelijk te maken hoe belangrijk het is om teksten kritisch te beschouwen. De volgende fase van het programma zal dan bestaan uit een rechtstreekse training van technieken om na te gaan of men een tekst wel begrepen heeft. In de derde fase van de cursus zullen de leerlingen een training krijgen in technieken om de oorzaak van onduidelijkheden in de tekst op te sporen (b.v. komt er in de tekst een woord voor waarvan de leerling de betekenis niet kent). Zijn de leerlingen zover, dan kunnen wij ze technieken leren om de problemen die ze hebben gelokaliseerd, op te lossen. Men denke hierbij bijvoorbeeld aan het gebruik van het woordenboek, het aan-

leren van raadstrategieën, het gebruikmaken van syntactische informatie e.d.

Het is van belang dat de leerlingen vertrouwd raken met een heel scala van technieken en strategieën voor het *signaleren* en *oplossen* van problemen. Deze strategieën en technieken zullen in de cursus expliciet gemaakt moeten worden en systematisch moeten worden ingeoeffend. Uiteraard zullen er dan nog problemen overblijven bij het begrijpen van teksten die alleen maar zijn op te lossen door de leerlingen extra informatie te verschaffen over het onderwerp waarover de tekst gaat (inhoudelijke informatie).

Daar het in de cursus primair gaat om het verwerven van vaardigheden in taalgebruik, zal het opsporen van inhoudelijke informatie niet systematisch worden geoefend.

Voor een groot gedeelte zullen de technieken als hierboven bedoeld, overeenkomst vertonen met technieken die in de studielessen en het moedertaalonderwijs worden aangeleerd. Toch zijn er verschillen met dit soort lessen. In de eerste plaats zal in de cursus praktische taalkunde worden nagestreefd, dat de leerlingen de beschikking krijgen over een geordend repertoire van verbale oplossingstechnieken, zodat ze na 'diagnose' van de moeilijkheid weten, wat ze bij deze soort moeilijkheid moeten of kunnen doen. Getracht zal worden een expliciet stelsel van algoritmische of heuristische methoden bij de leerlingen op te bouwen in de zin van Landa (1970). Behalve een *expliciet* leerresultaat wordt nu, ten tweede, ook een door de leerlingen *geïntegreerd* leerresultaat nagestreefd. Het is bekend uit de systeemtheorie van Van Parreren, dat kennis die in een bepaalde context is opgedaan zeer vaak niet functioneert in andere contexten. Het is daarom de bedoeling dat in de cursus praktische taalkunde de verschillende technieken direct worden geïntroduceerd in verband met bepaalde problemen die door de leerlingen worden ervaren. Op deze wijze kan men bereiken dat de kennis van de grammatica, omgang met een woordenboek, raadstrategieën e.d. niet een geïsoleerd en overwegend theoretisch karakter dragen, maar dat de leerlingen het praktisch nut van de kennis ervaren en daardoor ook inte-

grenen. Ook in dit opzicht is de naam praktische aalkunde van toepassing. Natuurlijk is het zo, dat de inhoud en de vorm van een dergelijke cursus gedeeltelijk op grond van theoretische overwegingen en gedeeltelijk op grond van praktische overwegingen kan worden bepaald, maar met een cursus als zodanig bestaat nog geen ervaring. Daarom zal vanuit de praktijk van het onderwijs nog zeer veel know how, ervaring en didactische inventiviteit noodzakelijk zijn, wil de cursus een succesvol karakter krijgen.

4. Een onderzoek naar het raden van woordbetekenissen

Teneinde na te gaan welke problemen de leerlingen hebben bij het begrijpen van zinnen waarin één of meer onbekende woorden voorkomen, is omstreeks juni 1970 onder auspiciën van de werkgroep OGTO in een aantal 1e, 2e, 3e en 4e klassen van de Osdorper Schoolgemeenschap een oriënterend onderzoek uitgevoerd. De doelstelling hiervan was na te gaan hoeveel en welke soort informatie uit de context gebruikt wordt bij het raden van woorden, die ingevuld moeten worden op een lege plaats in een zin. Meer in het algemeen was het de bedoeling een voorlopige indruk te krijgen omtrent het niveau van verbale vaardigheid dat leerlingen van enkele jaargangen hadden bereikt bij het verwerken van in principe voor hun leeftijd bedoelde teksten.

4.1 *Materiaal.* Hiertoe werd gebruik gemaakt van een verhaal uit een boek voor 12-14-jarigen. Er waren twee condities: de zinsconditie (Z) bestond uit 24 zinnen uit het verhaal (in willekeurige volgorde). In iedere zin was één woord weggelaten en vervangen door stippels. Normaal is bij het raden van de betekenis van een onbekend woord alleen de betekenis onbekend, maar in dit geval moest zowel de betekenis als de vorm geraden worden. De contextconditie (K) bestond uit zes fragmenten uit het verhaal (in willekeurige volgorde). Alle zinnen van de zinsconditie kwamen (soms met kleine wijzigingen) voor in de fragmenten van de contextconditie. In de con-

textconditie komt bijvoorbeeld het volgende fragment voor: 'Toen ze wat dichterbij kwamen, zagen ze dat het zwarte voorwerp een was en opeens ontdekten ze een gestalte, waarschijnlijk de berijder, die het erf overstak. Iets in de manier waarop hij liep, deed vermoeden dat hij oneerlijke bedoelingen had en de meisjes hun pas en renden toen de heuvel af'. In de zinsconditie komen de volgende zinnen voor uit dit fragment: (11) 'De meisjes hun pas en renden toen de heuvel af. (6) Iets in de manier waarop hij liep, deed vermoeden dat hij iets van plan was'.

4.2 *Proefpersonen* In totaal waren er 222 proefpersonen verdeeld over acht klassen: 1 vierde klas, 2 derde klassen, 4 tweede klassen en 1 eerste klas. Van de zijde van de school werd aan elke klas het niveau L (laag), G (gewoon), H (hoog) toegekend. Elke klas werd in tweeën gesplitst: de ene groep vulde de formulieren van de zinsconditie in en de andere groep die van de contextconditie.

4.3 *Instructie* In de instructie – voorgelezen door de leraar in de klas – werd er de nadruk opgelegd dat steeds slechts één woord ingevuld mocht worden en dat – indien nodig – geraden moest worden.

4.4. Scoring

4.4.1 Er werd onderscheid gemaakt tussen A-, B-, C-, BC- en D-fouten. A-fouten zijn fouten tegen de instructie (ommissies en meer dan 1 woord). B-fouten zijn fouten die ontstaan moeten zijn doordat informatie uit de woordgroep van het in te vullen woord onvoldoende verwerkt is (de woordgroep is de kleinste zinvolle eenheid waarbinnen nog een beslissing genomen kan worden, per zin operationeel gedefinieerd). C-fouten zijn fouten die ontstaan moeten zijn doordat informatie uit de rest van de zin of context onvoldoende verwerkt is. De ingevulde woorden passen in dit geval wél in de woordgroep. BC-fouten moeten zijn ontstaan doordat informatie zowel uit de woordgroep als uit de rest van de zin of context onvoldoende verwerkt

is. D-fouten worden gevormd door alle overige gevallen, uitgezonderd spelfouten. Voorbeelden van deze soorten fouten (het ingevulde woord is schuin gedrukt):

A-fout : Toen ze / zich *hadden opgefrist* / konden ze het stadje zien liggen.

B-fout : Toen ze / zich *uitkeken* / konden ze het stadje zien liggen.

C-fout : Toen ze / zich *vooroverboog* / konden ze het stadje zien liggen.

BC-fout: Toen ze / zich *uitkeek* / konden ze het stadje zien liggen.

D-fout : Toen ze / zich *uitsloofden* / konden ze het stadje zien liggen.

Bij de scoring werd als volgt te werk gegaan:

1. nagegaan werd of een gemaakte fout in de B-, C- of BC-kategorie viel. Hierbij werden zowel semantische als grammatikale criteria gehanteerd.

2. De resterende fouten werden verdeeld over de A- en de D-kategorieën. Deze wijze van scoring werd gekozen omdat in een aantal gevallen een fout zowel onder de A-kategorie als resp. onder de B-, C- of BC-kategorie kon worden ondergebracht. Omdat het hier primair ging om fouten tegen het taalgebruik en niet zozeer om de vraag of iemand zich wel aan de instructie houdt, is prioriteit verleend aan de B-, C- of BC-kategorie.

4.4.2 Naast deze is nog een andere scoring

toegepast. Hiertoe werd steeds vastgesteld of de fouten ontstaan moeten zijn doordat informatie die in de zin of tekst *vóór* het in te vullen woord te vinden is, onvoldoende verwerkt is of dat deze informatie *erna* komt, of zowel *ervoor* als *erna*. Daarnaast werd onderscheid gemaakt tussen gevallen waarin informatie is genegeerd (weggelaten of vervormd) en waarin informatie als het ware is toegevoegd. (In sommige gevallen voegden de kinderen zelfs woorden toe aan de tekst.) Bovendien was er een categorie fouten, waarbij het ingevulde woord wel in de zin op zich paste maar niet in de grotere context (GK). Deze GK-fouten kunnen dus alleen in de K-conditie voorkomen. De overblijvende gevallen vormden de restcategorie.

De hierboven vermelde scoringen zijn soms noodzakelijkerwijs enigszins speculatief. De beoordelaars waren uiteraard aangewezen op hun eigen taalintuïtie.

4.5 Resultaten en discussie

4.5.1 Resultaten van de eerste scoring (A-, B-, C-, BC- en D-fouten)

In tabel 1 is weergegeven het gemiddeld aantal fouten per pp. in 9 gescoorde zinnen, onderverdeeld naar klas en conditie (Z = zinsconditie, K = contextconditie). Alleen de zinnen 2, 3, 4, 6, 8, 11, 16, 19 en 22 werden verwerkt omdat daarin de meeste fouten gemaakt werden in de klassen 141 en 233 (beide laag niveau).

Tabel 1: Gemiddeld aantal fouten in de negen zinnen per klas.

Fout Conditie	A		B		C		BC		D		Totaal		Aantal ppn.	
	Z	K	Z	K	Z	K	Z	K	Z	K	Z	K	Z	K
Klas/niveau														
141 (L)	0,00	1,00	1,25	1,25	0,75	1,58	0,33	0,58	0,00	0,08	2,33	4,42	12	12
233 (L)	0,63	0,60	1,14	1,33	1,29	1,67	0,21	0,20	0,07	0,07	2,50	3,73	14	15
213 (G)	0,00	0,93	1,42	0,93	0,92	1,00	0,08	0,00	0,00	0,00	2,42	2,87	12	15
214 (G)	0,00	1,00	1,36	1,50	0,55	0,83	0,18	0,50	0,00	0,08	2,09	3,83	11	12
212 (H)	0,00	0,23	0,69	0,92	0,62	0,92	0,00	0,00	0,15	0,08	1,46	2,15	13	13
302 (G)	0,07	1,36	0,57	0,73	0,64	0,82	0,14	0,00	0,07	0,18	1,50	3,04	14	11
301 (G)	0,00	0,17	1,07	0,77	0,31	0,62	0,00	0,00	0,08	0,00	1,46	1,54	13	13
457 (G)	0,33	0,52	0,71	0,57	0,52	0,29	0,05	0,05	0,10	0,24	1,67	1,67	21	20

a. Met behulp van de tekentoets vinden we de volgende resultaten:

- In de contextconditie worden in totaal meer fouten gemaakt dan in de zinsconditie ($p = .008$, eenzijdig getoetst).
- In de contextconditie worden meer A-fouten gemaakt ($p = .035$) en meer C-fouten ($p = .035$).
- Er is geen verschil tussen het aantal B-, BC- en D-fouten tussen de condities.

b. Met behulp van de mediaantoets vinden we de volgende resultaten:

- Er bestaat een significant verschil tussen de totaalscores van de leerlingen in de 2e klas hoog niveau en de totaalscores van de leerlingen in de 2e klas laag niveau zowel in de zinsconditie als in de contextconditie (Fischer $p < .01$ resp. chi-kwadraat = 6.82, $p < .005$, beide toetsen eenzijdig).

c. Met behulp van de mediaantoets vinden we de volgende resultaten:

1. Er bestaat een significant verschil in de zinsconditie tussen de gemiddelde totaalscores van de klassen 141, 233, 213 en 214 en die van de klassen 212, 301, 302 en 457. (Fischer, $p < .015$)
2. Er bestaat een significant verschil in de contextconditie tussen de totaalscores van de leerlingen van de klassen 141, 233, 213 en 214 en die van de klassen 212, 301, 302 en 457 (chi-kwadraat = 12.71, $p < .005$)

N.B. We hebben klas 212 bij de 3e en 4e klassen ingedeeld, omdat deze klas qua niveau (zie a-3) meer overeenkomst vertoonde met de 3e en de 4e klassen (die van gemiddeld niveau zijn) dan met de andere 2e klassen.

4.5.2 Discussie

a. In de contextconditie worden meer A- en meer C-fouten gemaakt. Dat er meer A-fouten gemaakt worden zou kunnen wijzen op grotere verwarring of op het ook uit ander onderzoek bekende verschijnsel van accumulatie van fouten. Het kan zijn, dat er vooral moeilijkheden bij het raden van de betekenis van onbekende woorden optreden, als er meerdere achterelkaar voorkomen. De extra

C-fouten bestaan voornamelijk uit woorden die wel in de zinsconditie, maar niet in de contextconditie passen (GK). Als deze fouten niet meegerekend worden is er geen verschil meer tussen de zins- en contextconditie wat betreft de C-fouten ($p = .227$).

- b. Uit de resultaten blijkt dat de prestaties van de leerlingen uit de 2e klas hoog niveau aanmerkelijk beter zijn dan de prestaties van de leerlingen uit de 2e klas laag niveau. Het is moeilijk om uit te maken door welke factoren dit verschil in prestatie wordt veroorzaakt. Het ligt voor de hand aan te nemen dat de leerlingen die op grond van diverse schoolprestaties op een bepaald niveau zijn geplaatst, in overeenstemming met dit niveau een taak als in dit onderzoek zullen volbrengen.
- c. Eenzelfde beeld zien we als we de lagere en de hogere klassen vergelijken, nl. dat de hogere klassen een betere prestatie leveren dan de lagere. Het is hierbij niet duidelijk of dit verschil moet worden toegeschreven aan een verschil in algemene cognitieve ontwikkeling dan wel dat de leerlingen uit de hogere klassen een betere taalbeheersing hebben c.q. dat hun vermogen tot taalbeschouwing meer ontwikkeld is. Het verdient overigens wel aanbeveling in het oog te houden dat, al is er dan een afname van het aantal fouten bij het hoger worden van de klassen, in de beste klas toch nog gemiddeld 1,46 (Z) en 1,54 (K) fouten gemaakt worden (van de 9 mogelijke fouten).

4.5.3 Resultaten van de tweede scoring

In tabel 2 staat voor beide condities aangegeven hoeveel fouten gemaakt zijn per categorie. Door middel van een chi-kwadraat-analyse vinden we de volgende resultaten:

- d. In de contextconditie wordt na het invullen woord relatief meer toegevoegd en minder weggelaten dan in de zinsconditie ($p < .05$).
- e. De overige verschillen zijn niet significant.
- f. Verder is opvallend dat er slechts 14 GK-fouten (d.w.z. in strijd met de grotere context)

Tabel 2: De verwerking door de ppn van de informatie voor of na de open plaatsen. Aantal fouten per categorie.

Z/K	Voor			Na			Voor/Na		Rest	Totaal fout	goed	Aantal ppn.	
	weg	toe	GK	weg	toe	GK	weg	toe					GK
Z	77	15	—	72	20	—	—	4	—	35	223	767	110
K	81	21	10	67	40	—	5	5	4	86	319	689	112

gemaakt zijn en dat in de contextconditie meer restfouten gemaakt zijn.

4.5.4 Discussie:

- d. Het hier gevonden verschil zou als volgt verklaard kunnen worden: Clark (1965) heeft aannemelijk gemaakt, dat teksten voornamelijk van links naar rechts geïnterpreteerd worden (Ook: Herriot, 1970). In de contextconditie is meer tekst voorafgegaan aan het in te vullen woord en heeft men duidelijker verwachtingen van wat volgt na het in te vullen woord dan in de zinsconditie. Men raadt het onbekende woord op grond van de verwachtingen van de rest van de zin. Daarna wordt onvoldoende gecontroleerd of er inderdaad wel stond wat men verwacht had. Zo kon het in de contextconditie gebeuren dat men informatie toevoegt die er niet staat, wanneer men tenminste aanneemt, dat op grond van duidelijker verwachtingen eerder informatie toegevoegd wordt dan weggelaten.
- e. Ook hier blijkt dat er weinig verschillen zijn tussen de zins- en de contextconditie. De verschillen die optreden, zijn in het nadeel van de contextconditie. Dit zou erop kunnen wijzen dat een grotere context bij het raden van woordbetekenissen niet faciliterend werkt. Een consequentie hiervan is dat men bij het raden van woordbetekenissen het best gebruik kan maken van een context die zo klein mogelijk is, maar toch alle nodige informatie geeft.
- f. De meeste fouten die in de contextconditie zijn gemaakt, zijn niet van dien aard dat ze niet in de grote context passen, maar veeleer dat zij binnen de syntactische c.q. semantische structuur van de zin niet passen. We zien dan

ook dat er maar zeer weinig GK-fouten zijn gemaakt. Dit is in overeenstemming met de resultaten uit andere onderzoeken (Selz, 1935¹; Kaplan, 1963). Men vindt nl. steeds dat jeugdige ppn. wel in staat zijn een grotere context globaal te begrijpen, maar er onvoldoende in slagen om de geboden informatie in zijn totaliteit te benutten. De leerlingen zullen dus vooral moeten leren om bij het lezen van een tekst gebruik te maken van allerlei 'kleine' aanwijzingen die geboden worden in de semantische en grammaticale structuur van de zinnen. Ook deze gegevens wijzen erop dat bij het leren raden van betekenissen het best uitgegaan kan worden van een context die zo klein mogelijk is, maar toch alle informatie geeft.

4.5.5 Overige resultaten

- g. In de contextconditie worden (behalve de 14 GK-fouten) dezelfde of overeenkomstige fouten gemaakt als in de zinsconditie.
- h. De volgende soorten fouten worden gemaakt:
- Er wordt te weinig rekening gehouden met kleine aanwijzingen uit de context. Voorbeelden (het verschil waarop niet gelet is, is tussen haken vermeld): Ze konden de zilverachtig *kronkelende* rivier zien liggen (zilverachtig / zilverachtige). Toen was er van de geheimzinnige *lijk* niets meer te zien (de / het). Het *leek* dat de boeren ervan op de hoogte waren (dat / of).
 - Bepaalde vaste uitdrukkingen worden niet herkend of onjuist geciteerd. Voorbeeld: *Ze remden* hun pas.
 - Er worden veel woorden ingevuld die qua betekenis wel ongeveer passen, maar een onjuiste of absurde zinsstructuur tot gevolg

- hebben, bijv.: Het *feit* dat de boeren ervan op de hoogte waren. (In plaats van *feit* moest *blijkt* ingevuld worden).
- Bepaalde fouten komen direkt voort uit het Amsterdams dialect, bijv.: ze waren er niet *opgekomen* van dat hij het wist.
 - Een (klein) aantal fouten is qua vorm wel juist, maar de betekenis klopt niet. Bijv.: iets *achterdochtigs* in zijn manier van lopen.
- i. Er is geen verschil in de soorten van fouten te bespeuren tussen lagere en hogere klassen.
- j. Er is slechts één zin waarin het in te vullen woord in het laatste gedeelte voorkomt (zin 19). Hierin worden relatief weinig fouten gemaakt, in ieder geval veel minder dan in de zinnen waarin het in te vullen woord in het voorste gedeelte staat. (In de zinsconditie in totaal 11 en in de contextconditie in totaal 19 fouten).

4.5.6 Discussie

- g. Dat er geen verschillen in de som van fouten zijn tussen de condities, wijst erop dat de grotere context weinig nieuwe informatie opgeleverd heeft, waardoor bepaalde fouten voorkomen hadden kunnen worden en dat de grotere context het aantal mogelijke alternatieven nauwelijks beperkt.
- h. Het merendeel der fouten kan toegeschreven worden aan globaal en onsystematisch lezen en aan een onvoldoende controleren achteraf. Men raadt vaak wel ongeveer de goede betekenis, maar giet deze in een slechte vorm – een vorm die in strijd is met kleine aanwijzingen in de context (zin) of een die een onjuiste zinsstructuur tot gevolg heeft. Hieruit zou men kunnen afleiden dat de leerlingen, als de vorm van het onbekende woord gegeven is, wel de juiste betekenis kunnen raden. Een plausibele hypothese op grond van deze resultaten zou kunnen zijn: de betekenis van een onbekend woord wordt eerder geraden wanneer dat woord in een relatief eenvoudige zin voorkomt dan wanneer het in een ingewikkelde zin staat.
- i. Bij het hoger worden van de klassen, neemt dus alleen het aantal fouten af, de soort fouten verandert niet.
- j. Het laatstgenoemde resultaat leidt tot deze hypothese: als een onbekend woord achter in een zin staat worden de betekenis en de vorm gemakkelijker geraden dan wanneer het voor in de zin staat. Deze hypothese is in overeenstemming met het o.a. door Clark beschreven 'links-rechtsmechanisme'. Wanneer het thema van een zin al aan het begin duidelijk wordt, wat vaak het geval is (Clark), dan bevat het laatste deel van de zin minder nieuws (redundantie). Onbekende woorden aan het eind van een zin zullen dan ook relatief makkelijker geraden worden.

4.5.7 Algemene conclusies

- Bij het raden van onbekende woorden kan men waarschijnlijk het best gebruikmaken van een context die zo klein mogelijk is (maar toch de nodige informatie verschaft).
- Er worden bij het invullen van open plaatsen in een zin vrij veel fouten gemaakt; in lagere klassen meer dan in hogere. Het 'niveau' van de klassen, zoals geschat door de docenten, is echter ook een belangrijke factor.
- Er wordt globaal en onsystematisch gelezen.
- Er is onvoldoende controle achteraf.
- De globale betekenis wordt over het algemeen redelijk goed geraden.
- De moeilijkheden liggen vooral op het gebied van vaste uitdrukkingen, zinsstructuur en kleine aanwijzingen uit de context.

5. Implicaties voor een leergang praktische taalkunde

De algemene conclusies van het onderzoek bevatten voor een ervaren docent ongetwijfeld weinig nieuws. Zoals reeds eerder is gezegd, was uit een aantal oudere onderzoekingen ook reeds gebleken welke problemen twaalf à dertienjarige kinderen met dit soort taken hebben. Desondanks waren er een aantal overwegingen om een inventariserend onderzoek te doen: *Ten eerste* om na te gaan of er zich bij de gegeven schoolpopulatie specifieke problemen voordoen. Het is immers niet uitgesloten dat er groepen van kinderen zijn bij wie zich bepaalde eigenaar-

digheden in het taalgebruik manifesteren. Met uitzondering van invloeden van het Amsterdamse dialect bleek dit overigens niet het geval. *Ten tweede* om een indruk te krijgen van de spreiding van de prestaties op een taak die appelleert aan de taalbeheersing. Omdat het op de O.S.G. gaat om een zeer gevariëerde schoolpopulatie, is het noodzakelijk na te gaan of de verschillen tussen de groepen van leerlingen van dien aard zijn dat niet met één leergang maar met een aantal varianten van een leergang gewerkt zal moeten worden. Gezien de verschillen in prestatie tussen bijv. de 2e klas hoog en de 2e klas laag niveau, lijkt het ons voorlopig aan te bevelen in de cursus voor de brugklassen met meerdere varianten te werken. Dit betekent dat bepaalde groepen van kinderen onderwijs zullen moeten krijgen in onderdelen die andere groepen van kinderen al min of meer beheersen. *Ten derde* om na te gaan in hoeverre er zich in de lagere klassen problemen manifesteren die zich in hogere klassen niet (meer) voordoen. Uit de getrokken steekproef blijkt dat de leerlingen uit de hogere klassen weliswaar minder fouten maken, maar dat de soorten van fouten weinig veranderen. Mede gezien het relatief grote aantal malen dat leerlingen in de hogere klassen blijf geven stilistische nuances niet aan te voelen (niet vermeld in het voorgaande), lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat er nog flinke aantallen leerlingen zijn bij wie de gewenste taalvaardigheden onvoldoende tot ontwikkeling zijn gekomen. Het is daarom belangrijk en interessant te zoeken naar nieuwe wegen om deze taalvaardigheden (en de daarin geïmpliceerde wijze van taalbeschouwing) bij de leerlingen tot ontwikkeling te brengen.

In het onderzoek werd de specifieke taak gekozen op grond van een aantal overwegingen. In tegenstelling tot vroeger gaat men er tegenwoordig algemeen vanuit dat de hoorder (lezer) geenszins een *passieve* instantie is, maar dat deze de uitingen van de spreker (schrijver) gedeeltelijk anticipeert. Door in een tekst, die geschreven is voor de betrokken leeftijdsgroep, een aantal elementen weg te laten, kan men een indruk krijgen in hoeverre de proefpersonen in staat zijn tijdens lezen adequaat te anticiperen. Uit de resultaten

is gebleken dat de leerlingen in vrijwel alle gevallen oplossingen geven die *globaal* gezien wel in de tekst passen, maar die toch vaak onvoldoende nauwkeurig zijn. Bedenken we daarbij dat bij deze taak de leerlingen voldoende tijd hebben hun keuze te overwegen dan mogen we aannemen dat bij een moeilijker (gesproken of geschreven) tekst die in een snel tempo verwerkt moet worden, het vermogen tot anticipatie in vele gevallen onvoldoende zal zijn. Wanneer de anticipatie onvoldoende nauwkeurig is dan leidt dit ertoe dat de informatiewaarde van de aangeboden taalelementen hoog is, waardoor hoge eisen worden gesteld aan het taalverwerkingsmechanisme. Men kan dit bijvoorbeeld ervaren bij het lezen van teksten op een terrein waarop men minder goed thuis is. Het komt dan meerdere malen voor dat men een zin moet herlezen.

Een tweede overweging voor de keuze van deze taak was dat hierin behalve een beroep op de taalbeheersing (o.a. vermogen tot anticipatie) tevens een beroep wordt gedaan op taalbeschouwing. Immers ook al is de anticipatie voldoende nauwkeurig, dan moet toch altijd nog worden overwogen welke van de mogelijke alternatieven het beste is. We hebben de indruk dat de leerlingen over het algemeen het eerste het beste alternatief dat ze te binnen schiet opschrijven. Dit betekent dat de leerlingen of onvoldoende instaat zijn tot taalbeschouwing of dat zij in onvoldoende mate overgaan tot taalbeschouwing (systematisch rekening houden met de geboden informatie). In de hier gegeven taak kan de leerling nog duidelijk waarnemen dat er een probleem is en waar hij het probleem moet lokaliseren. Echter, in de teksten waarmee de leerling normaliter wordt geconfronteerd, staat hij in feite voor een meer complexe taak: hij moet (1) waarnemen dat er een probleem is (2) het probleem lokaliseren en (3) oplossen. Wanneer de leerling in een taak waarin het duidelijk is dat er een probleem is in onvoldoende mate overgaat tot taalbeschouwing (ongeacht of hij het niet kan of niet doet), dan valt niet aan te nemen dat een leerling dit wel zal doen in die gevallen waarin het niet duidelijk is of er al dan niet een probleem is. De centrale problematiek, waarvoor

we ons gesteld zien, komt dus in het kort neer op het volgende:

- a. de taalbeheersing van de kinderen is nog onvoldoende ontwikkeld om meer complex taalgebruik aan te kunnen;
- b. de mogelijkheid tot compensatie van dit tekort d.m.v. taalbeschouwing (het analyseren van de geproduceerde of aangeboden taalgebruiksproducten wordt onvoldoende benut.

De vormen van taalbeschouwing die op school worden aangeleerd, functioneren kennelijk niet in situaties waarin de leerling is gericht op het begrijpen resp. het overbrengen van mededelingen. We zullen daarom ons er in de eerste plaats op moeten richten de leerlingen duidelijk te laten ervaren dat hun taalgebruik in bepaalde gevallen tekort schiet. En in de tweede plaats zullen we ons erop moeten richten de leerlingen te laten zien hoe het mogelijk is d.m.v. taalbeschouwing (geconcretiseerd in een repertoire van vaardigheden) een betere communicatie tot stand te brengen.

Noten:

1. Derde versie van een nota die werd opgesteld in het kader van besprekingen tussen medewerkers van het Psychologisch Laboratorium van de Rijksuniversiteit Utrecht en docenten van de Osdoorper Schoolgemeenschap.

2. De OGTO werd in 1969 op initiatief van Prof. C. F. van Parreren opgericht en is een interdisciplinaire werkgroep bestaande uit psychologen, pedagogen en taalkundigen.
3. Geciteerd bij Van Parreren (1969), blz. 248.

Literatuur:

- B. B. Bernstein, Language and Social Class, Brit. J. Sociol. vol. 11 (1960) blz. 271-276.
- E. Bol, J. A. M. Carpay, Het zog. verschilligheids-experiment, Verslag Psych. Lab. Utrecht (1970).
- H. H. Clark, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, vol. 4 (1965) blz. 365-370.
- P. Herriot, An Introduction to the Psychology of Language, London, 1970, blz. 50-53.
- L. N. Landa, Algoritmen en heuristieken in het onderwijs en het programmeren van de denkactiviteiten van leerlingen. Vertaling uit het Russisch in: Ped. Stud. 47 (1970) blz. 293-307.
- C. F. van Parreren, Psychologie van het leren, dl. I, Deventer, 1969, blz. 248-253 over O. Selz (1935).
- J. C. C. Rupp, Opvoeding tot schoolweerbaarheid, Groningen, 1969.
- J. E. Sinica, Het leren door leerlingen van nieuwe woorden uit een tekst. (In het Russisch) in: Voprosy Psichologii, 1955.
- R. W. F. Uhlenbeck, Onderzoek 'Arachne-Bargitte', doct. scriptie, Psych. Lab. Utrecht, 1968.
- H. Werner en B. Kaplan, Symbol Formation, New York, 1963, blz. 190-200