

‘Basisvaardigheden’ en het onderwijs in lezen en schrijven

AMOS VAN GELDEREN

De publieke media, maar ook de politiek en de onderwijsinspectie in ons land spreken vaak over de zogenaamde basisvaardigheden voor lezen en schrijven. Met de basisvaardigheid voor lezen bedoelt men een beperkte vorm van lezen, namelijk het herkennen en verklanken van woorden in geschreven teksten, het technisch lezen. Het begrijpen van die woorden en teksten staat daar uiteraard niet los van, maar het onderwijs in technisch lezen is vooral gericht op vlotte en correcte woordherkenning, niet op tekstbegrip. Ook voor schrijven wordt een nogal beperkte interpretatie gehanteerd als men het heeft over basisvaardigheden in het huidige onderwijspolitieke klimaat. Men denkt dan aan spelling en grammatica (grammaticaal correcte zinnen schrijven).

Dit artikel¹ gaat in op de aanname die verscholen ligt in het gebruik van het woord ‘basisvaardigheden’, en die het denken in publieke opinie en onderwijspolitiek over de rol van onderwijs in lezen en schrijven bepaalt. Deze aanname luidt: als je de basis van het lezen (geschreven woorden verklanken) en van het schrijven (correct spellen en zinnen bouwen) maar beheerst, dan komt de rest (begrijpend lezen en begrijpelijk schrijven) vanzelf. Recente wetenschappelijke inzichten over

de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid op school wijzen echter in een andere richting. Technisch lezen, spelling en grammatica zijn van belang voor de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid, maar het geïsoleerd oefenen van deze vaardigheden, los van activiteiten gericht op belangstelling van leerlingen en los van hun conceptuele ontwikkeling, heeft slechts een beperkt nut.

Begrijpend lezen en begrijpelijk schrijven zijn lange tijd beschouwd als niet of moeilijk te onderwijzen. Voor het begrijpend lezen gold dat het een proces is, waar moeilijk richtlijnen voor te geven zijn (in contrast met het verklanken van woorden dat goed voorgedaan kan worden). Voor begrijpelijk schrijven gold dat het beschouwd werd als een gave, een talent dat maar weinigen gegeven is en nauwelijks te onderwijzen. Nog in de jaren tachtig van de vorige eeuw constateerden onderzoekers dat onderwijs in begrijpend lezen praktisch non-existent was (Durkin, 1978-1979; Weterings & Aarnoutse, 1986). Pas in de jaren negentig zijn leesmethoden populair geworden waarin leerlingen niet simpelweg getoetst werden op hun vaardigheid om vragen over teksten te

beantwoorden, maar waarin ze ook instructie kregen in het gebruik van diverse strategische aanpakken van een tekst. Voor het onderwijs in schrijven in de basisschool geldt nog steeds dat instructie in begrijpelijk schrijven nauwelijks aan bod komt in het taalonderwijs (Van Gelderen & Blok, 1991; Van Gelderen, 2010a; Franssen & Aarnoutse, 2003; Inspectie van het Onderwijs, 1999a). In brede sectoren van het onderwijs wordt het onderdeel schrijven meer gezien als een vorm van (tamelijk vrijblijvende) expressie dan als een essentiële vaardigheid voor communicatie die in de toekomstige loopbaan van leerlingen van groot belang is. In het hoger onderwijs wordt al decennialang geklaagd over het gebrekkige niveau van schrijfvaardigheid van studenten, wat weer leidt tot een roep om meer aandacht voor de ‘basisvaardigheden’ in het basis- en voortgezet onderwijs (Expertgroep Doorgaande Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008).

Hoe belangrijk zijn basisvaardigheden?

Zoals gezegd wordt het verklanken (ook wel decoderen) van woorden beschouwd als basisvaardigheid voor lezen. Dit ligt voor de hand, want jonge kinderen die in groep 1 van de basisschool zitten hebben wel toegang tot gesproken taal – zij kunnen woorden en zinnen verstaan en ze kunnen ze ook uitspreken – maar niet tot de geschreven taal. Om deze toegang te krijgen hebben ze een ‘sleutel’ nodig: kennis van de koppeling tussen lettertekens en klanken. Deze ontsleuteling van geschreven taal leren de leerlingen in het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 van de basisschool, verreweg het omvangrijkste onderdeel van het taalonderwijs in die groep.

Voor het schrijfonderwijs geldt dat spelling en grammatica als basisvaardigheden worden beschouwd. Naar analogie van het lezen, kunnen spelling en grammatica gezien worden als het verschaffen van een sleutel tot de

schriftelijke code. Moeten leerlingen bij het lezen letters, woorden en zinnen leren verklanken zodat ze toegang krijgen tot de betekenis, zo moeten ze bij het schrijven letters, woorden en zinnen produceren om betekenissen schriftelijk uit te drukken. Ze moeten dus de conventies van spelling en grammatica leren om leesbare teksten te kunnen produceren. Bij het aanvankelijk leesonderwijs wordt meestal ook aandacht besteed aan de spelling van woorden, omdat dat behulpzaam is bij het ontwikkelen van een snelle en correcte woordherkenning. Aan het produceren van grammaticale zinnen wordt echter veel minder tijd besteed in deze beginfase van het schrijven. Ook al wordt in het aanvankelijk leesonderwijs een jaar lang intensief geoefend en geïnstrueerd om de basisvaardigheden voor lezen en schrijven te ontwikkelen, toch blijkt dat onvoldoende om zelfstandig verder te gaan. In de eerste plaats zijn er leerlingen die zeer traag en ‘spellend’ blijven lezen, waardoor lezen voor hen nog steeds een moeizame activiteit is. In de tweede plaats zijn leerlingen die wat sneller en beter zijn in hun woordherkenning nog lang niet in staat om allerlei soorten teksten te begrijpen. In de derde plaats zijn leerlingen nog lang niet toegerust om zelfstandig een tekst van enige omvang te produceren.

Ik ga allereerst in op de twee eerstgenoemde punten: wat moet er gebeuren om beide groepen lezers vooruit te helpen in hun leesontwikkeling?

Technisch lezen en leesvaardigheid

Hier doen zich twee ‘scholen’ gelden. De ene legt veel nadruk op continue training en oefening in technisch lezen (verklanken van woorden), de andere benadrukt dat leesvaardigheid zich het best ontwikkelt wanneer instructie zich concentreert op de betekenis van woorden en teksten. Dat laatste betekent

vooral veel lezen ('kilometers maken'), maar ook veel instructie om het begrip van teksten te bevorderen, gericht op bijvoorbeeld woordbetekenissen, relaties tussen zinnen, het maken van inferenties, het vinden van antwoorden op vragen of het aanpassen van het leesgedrag aan het leesdoel. De roep van de eerste school om een voortdurende nadruk op technisch lezen in het primair en secundair onderwijs, komt voort uit de aanname dat eerst de 'basisvaardigheid' van het lezen (vlotte en correcte woordherkenning) voldoende moet zijn ontwikkeld voordat leerlingen teksten goed kunnen begrijpen. Wanneer het ontsleutelen van de schriftelijke code nog niet vlot gebeurt, kost dat proces zoveel aandacht dat lezers onvoldoende aandacht hebben voor begripsprocessen (LaBerge & Samuels, 1974).

Een afgeleide aanname is in de theorie over het lezen bekend geworden als de 'simple view of reading' (Gough & Tunmer, 1986) die stelt dat tekstbegrip bepaald wordt door slechts twee vaardigheden: woordherkenning en begrijpend luisteren. De implicatie hiervan is dat om teksten te kunnen begrijpen toegang tot de schriftelijke code (technisch lezen) de belangrijkste hobbel is die genomen moet worden. De rest wordt bepaald door het luisterbegrip, ofwel hoe goed men gesproken tekst begrijpt. In Nederland heeft deze gedachtegang ertoe geleid dat de onderwijsinspectie scholen aanspoort veel meer aandacht aan technisch lezen te besteden dan zij gewoon zijn te doen, niet alleen in groep 3, maar ook in de bovenbouw en zelfs tot in het voortgezet onderwijs toe (vooral het vmbo, waar veel leerlingen moeite hebben met tekstbegrip). De Inspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2006) sloeg bijvoorbeeld alarm over een tweejarige achterstand in technische leesvaardigheid van leerlingen in het vmbo. Die moest zo snel mogelijk ingehaald worden door meer aandacht aan technisch lezen te besteden in scholen van dit onderwijsstype. In een onderzoek naar basisvaar-

digheden (Inspectie van het Onderwijs, 2008) suggereert de inspectie (op basis van wat zij zelf noemde "niet-significante resultaten"...) dat meer aandacht voor technisch lezen in het vmbo leidt tot betere prestaties in begrijpend lezen. Tevens meent de inspectie dat grote achterstanden op het gebied van technisch lezen aan het eind van de basisschool verklaren waarom leerlingen in het vmbo hun lesboekjes niet begrijpen. Ook in andere Nederlandse publicaties wordt het beeld opgeroepen van een falend onderwijs op het gebied van technisch lezen dat erin resulteert dat zwakke lezers steeds verder achterblijven op hun klasgenoten (Vernooy, 2005a, 2005b, 2009). Aangezien onderwijs nu eenmaal prioriteiten moet stellen, zal meer tijd aan technisch lezen altijd ten koste gaan van andere onderdelen van het taalonderwijs, zoals het begrijpend leesonderwijs en het schrijfonderwijs. De boodschap voor de scholen lijkt duidelijk: besteed meer tijd aan technisch lezen en zet dat moeilijke begrijpend leesonderwijs (waar veel leerkrachten toch al mee worstelen) maar op een laag pitje!

De relatie tussen technisch en begrijpend lezen

Men zou verwachten dat bij zo een duidelijke boodschap er wel veel hard bewijs is dat technisch leesonderwijs ook van blijvend belang is voor de begrijpende leesvaardigheid van zwakke (langzame) lezers, conform de gedachte van de *simple view*. Dat is echter niet het geval. Integendeel! We weten uit Nederlands en Amerikaans onderzoek dat de relatie tussen technische en begrijpende leesvaardigheid vanaf de leeftijd van 7 jaar tot in het voortgezet onderwijs sterk afneemt (Aarnoutse & Van Leeuwe, 1988; Kintsch & Kintsch, 2004; Thorndike, 1973-1974). Terwijl er in het begin (wanneer het aanvankelijke leesonderwijs gegeven wordt) nog een

substantiële relatie bestaat tussen technisch en begrijpend lezen (correlaties van ongeveer .60) is daar aan het eind van de basisschool nauwelijks iets van over. Thorndike (o.c.) schat dat er bij 13-jarigen geen relatie meer is tussen technische en begrijpende leesvaardigheid. Een bevestiging hiervan is gevonden in onderzoek in het Nederlandse voortgezet onderwijs (over de hele breedte), waarbij de relatie tussen technisch en begrijpend lezen verwaarloosbaar of zeer gering bleek (Van Gelderen et al., 2004 en 2007; Schijf, 2008). Ook in recent onderzoek naar leerlingen in de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen van het vmbo wordt nauwelijks verband gevonden tussen technische en begrijpende leesvaardigheid (Trapman et al., submitted). Dat binnen deze groep van zwakke lezers geen relatie meer bestaat tussen de 'basisvaardigheid' en het begrijpend lezen staat haaks op de aanbevelingen van de onderwijsinspectie en andere aanhangers van de *simple view*. Kennelijk zegt de snelheid van woordherkenning van deze zwakke lezers niets meer over hun vaardigheid om teksten te begrijpen. Langzame lezers kunnen teksten net zo goed begrijpen als snelle lezers, en omgekeerd zijn snellere lezers niet per se betere (begrijpend) lezers.

Onderzoek in het Nederlandse (speciaal) basisonderwijs laat zien dat technisch leesonderwijs effect heeft op de technische leesvaardigheid, maar effecten op de begrijpende leesvaardigheid worden niet gerapporteerd (bijvoorbeeld Houtveen et al., 2005). Kennelijk is de aanname dat technisch lezen een 'basisvaardigheid' voor begrijpend lezen is zo 'vanzelfsprekend' dat men verzuimt om deze aanname ook empirisch te toetsen. Onderzoek dat zich wel richt op het effect van technisch leesonderwijs voor zwakke lezers op hun begrijpende leesvaardigheid laat geen (of slechts zeer kleine) effecten zien (Torgesen, 2004). Soms gaat het hierbij om meerdere jaren instructie in het ontsleu-

telen van woorden ('phonics instruction'). Betwijfeld wordt of dit soort instructie wel bijdraagt aan het proces van vloeiend lezen, dat nodig is om aandacht vrij te maken voor begripsprocessen (Pressley et al., 2009).

Het belang van andere vaardigheden voor begrijpend lezen

Bovendien duidt het ontbreken van een relatie tussen technisch en begrijpend lezen bij leerlingen in het voortgezet onderwijs op het belang van andere vaardigheden voor begrijpend lezen. Een verklaring wordt bijvoorbeeld gegeven door Walczyk (1995, 2000) die stelt dat lezers die nog niet vlot zijn in woordherkenning compenserende strategieën inzetten om tot een bevredigend tekstbegrip te komen. Het zou dus beter zijn om zwakke lezers in de bovenbouw van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs te ondersteunen in het gebruik van dergelijke compensatiestrategieën dan om hen te blijven trainen in de verklanking van woorden. Het is verder aannemelijk dat vaardigheden op het gebied van woordenschat en conceptuele ontwikkeling een veel belangrijker rol spelen bij het begrijpend lezen van deze (oudere) leerlingen dan technische leesvaardigheid. Ook zijn er duidelijke aanwijzingen dat grammaticale vaardigheden en kennis van goede leesstrategieën een veel belangrijker rol spelen dan technische leesvaardigheid (Van Gelderen et al., 2004, 2007; Schoonen, Hulstijn & Bossers, 1996). Een recente Amerikaanse overzichtsstudie over het onderwijs in leesvaardigheid concludeert dat het trainen van klank-letterkoppeling (*phonics*) uitsluitend in het aanvankelijke leesonderwijs (groep 3) effectief is gebleken voor begrijpend lezen, en dat er vanaf groep 4 gemiddeld geen winst meer geboekt wordt (of zelfs achteruitgang in vergelijking met andere aanpakken) (Alvermann, Fitzgerald & Simpson, 2006). De teneur in andere Amerikaanse recente onder-

zoeksliteratuur over het vroege en latere leesonderwijs is ongeveer gelijk (zie bijv. Pressley et al., 2009). De nadruk moet al vrij vroeg verlegd worden van het technische lezen naar een veel gevarieerdere aanpak (*balanced literacy*) waarbij veel meer recht gedaan wordt aan de complexe aard van het begrijpend leesproces. Een recente meta-analyse van 13 studies naar interventies voor het begrijpend lezen van adolescenten, zwakke lezers (12-18 jaar) laat zien dat het effect veel groter is als de interventies zich richten op begripsvaardigheden en leesstrategieën dan wanneer ze gericht zijn op het verklanken van woorden en het vergroten van het leestempo (Edmonds et al., 2009). De effecten zijn volgens dit onderzoek vooral te danken aan interventies gericht op 'explicit comprehension strategy instruction – that is, modeling and thinking aloud how to self-question and reflect during and after reading and engaging students to become actively involved in monitoring their understanding and processing text meaning' (o.c., p. 293). Het zou goed zijn wanneer de Nederlandse onderwijsinspectie en het Nederlandse onderwijs in zijn geheel (zowel scholen als beleid) kennis nemen van deze inzichten.

Spelling, grammatica en schrijfvaardigheid

Hoe staat het met het onderwijs in 'basisvaardigheden' voor schrijven: spelling en grammatica?

Evenmin als voor technisch lezen kan worden ontkend dat het van belang is voor leesvaardigheid, kan voor spelling en grammatica worden ontkend dat deze vaardigheden van belang zijn voor schrijfvaardigheid. In het curriculum van de basisschool wordt er dan ook ruimschoots aandacht aan besteed. Dat kan worden opgemaakt uit de aandacht voor spelling en grammatica (of taalbeschouwing) in veel gebruikte taalmethoden. Bij spelling is

er vaak zelfs een apart deel van de taalmethode gereserveerd voor een cursus die geheel op zichzelf staat. Bij grammatica (ook wel aangeduid als taalbeschouwing) is er meestal een gevarieerd aanbod – wederom los van andere onderdelen zoals schrijfonderwijs – gericht op syntactische, semantische en pragmatische kwesties. De nadruk ligt echter op taalstructurele kwesties, zoals zins- en woordstructuur, woordbenoeming, zinsontleding en werkwoordsvervoeging (Jacobs & Van Gelderen, 1997). Uit de Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau blijkt bovendien dat zowel voor spelling als voor grammatica/taalbeschouwing in de bovenbouw van de basisschool veel tijd wordt uitgetrokken in vergelijking met andere onderdelen van het taalonderwijs (Sijstra et al., 2002). Om een idee te geven: gemiddeld geeft 97% van de leerkrachten in de bovenbouw eenmaal per week een spellingles. Dat is van alle taalonderdelen veruit het hoogste percentage. Slechts 28% van de docenten geeft 1 maal per week een schrijfles waarbij leerlingen een tekst schrijven. 54% doet dat slechts 2 maal per maand en 14% zelfs maar 1 maal per maand. Over het voortgezet onderwijs zijn helaas geen vergelijkbare recente gegevens bekend, maar ook hier bestaat de indruk dat de aandacht voor de 'basisvaardigheden' spelling en grammatica in verhouding tot het daadwerkelijke schrijfonderwijs zeer groot is (De Gloppe, 1988; Hoogeveen & Bonset, 1998; Inspectie van het Onderwijs, 1999b). Gegeven de grote aandacht voor spelling en grammatica in het onderwijs, is de vraag relevant wat de bijdrage van deze vaardigheden is aan de ontwikkeling van schrijfvaardigheid.

Spelling en schrijfvaardigheid

Wat spelling betreft kunnen we kort zijn. Uiteraard leidt een betere spelling tot een leesbaarder tekst en tot minder ergernis bij de lezers over (vooral) verkeerd gespelde werkwoorden (dt- problematiek, voltooid

deelwoorden, en verleden tijdsvormen met verdubbeling van d of t.). Maar een correcte spelling zorgt er niet voor dat de tekst een samenhangende gedachtegang, een kloppende redenering, heldere informatie of een boeiend betoog bevat. Spelling heeft dus een beperkte plaats in de bepaling van de kwaliteit van een tekst. Niet onbelangrijk, gezien de sociale consequenties die een slecht gespelde formele brief bijvoorbeeld kan hebben, maar zeker niet allesbepalend.

Traditioneel grammaticaonderwijs en schrijfvaardigheid

Voor grammatica liggen de zaken een stuk gecompliceerder, niet in de laatste plaats omdat het begrip grammatica nogal veelomvattend is. Niettemin bestaat het grammaticaonderwijs in Nederland, zoals hierboven al aangegeven, voor het grootste deel uit zogenaamde taalstructurele kennis op het gebied van de zinsbouw. Veel van deze grammaticale leerstof kan ook wel worden aangeduid als traditionele grammatica (Van Gelderen, 1988, 2010b). Lange tijd werd in de onderwijswereld aangenomen dat goed onderwijs in deze traditionele grammatica, waarbij de nadruk ligt op het benoemen van woordsoorten (zelfstandig naamwoord, werkwoord, bijvoeglijk naamwoord) en zinsdelen (onderwerp, persoonsvorm, lijdend voorwerp), een belangrijke voorwaarde is voor schrijfvaardigheid. De aanname was dat door dit soort expliciete analyse van zinnen, leerlingen beter in staat zijn correcte zinnen te produceren. Deze aanname is in de jaren 70 en 80 van de vorige eeuw zowel internationaal als nationaal onder vuur komen te liggen (Tordoir & Wesdorp, 1979; Hillocks, 1984). Belangrijke kritiekpunten waren dat de schoolgrammatica te ver afstond van het taalgebruik van de leerlingen, voor veel leerlingen te abstract en te moeilijk was, geen rekening hield met contextuele inbedding van zinnen in teksten, en ten onrechte pretendeerde voor te kunnen schrijven hoe

zinnen gebouwd moesten worden, terwijl in het echte taalgebruik veel meer mogelijk is dan de traditionele grammatica toelaat. Het mondelinge taalgebruik – niet alleen van kinderen, maar ook van volwassenen – laat zich bijvoorbeeld heel moeilijk vangen in de dwangbuis van de traditioneel grammaticale definitie van een zin (minstens een persoonsvorm en onderwerp). Maar ook in geschreven bronnen worden leerlingen vaak geconfronteerd met ‘uitzonderingen’. Men hoeft bijvoorbeeld maar een Jip en Janneke boek open te slaan om te zien dat het wemelt van de zinnen zonder persoonsvorm en/of onderwerp. Dit probleem, gecombineerd met de nogal gekunstelde en geïsoleerde zinnen die als oefenmateriaal worden gebruikt, maakt het traditionele grammaticaonderwijs weinig geloofwaardig als ondersteuning voor de schrijfvaardigheid van leerlingen. Bovendien werd als kritiekpunt genoemd dat leerlingen (eerste-taalsprekers) al weten wat grammaticale zinnen in het Nederlands zijn, voordat ze enig grammaticaonderwijs hebben gehad. Dat wordt ze namelijk duidelijk bij hun mondelinge taalverwerving in het gezin en op school. Vandaar dat geen kind op de basisschool betraapt zal worden op ongrammaticale uitingen als ‘paard het wei in staat’. Vanuit de psycholinguïstiek is in toenemende mate duidelijk geworden dat veel van onze grammaticale kennis over zinsbouw en woordbouw niet gebaseerd is op expliciet geleerde regels, maar op impliciete verwerving door frequent aanbod en gebruik (Ellis, 2002). Door vaak geconfronteerd te worden met dezelfde zinsstructuren worden deze structuren geleerd, zonder dat een bewuste toepassing van regels plaatsvindt. Voor de verwerving van veel grammaticale structuren van een taal is het frequente gebruik en de aanbieding van deze structuren dus de bepalende voorwaarde, niet het leren van regels voor zinsontleding en woordbenoeming.

Behalve deze – vooral theoretische –

bezwaren tegen de schoolgrammatica, zijn er ook veel empirische studies die de aanname onderuit halen dat traditioneel grammaticaonderwijs goed is voor de ontwikkeling van schrijfvaardigheid. Tordoir & Wesdorp (1979) hielden 53 experimentele studies tegen het licht, gericht op het effect van verschillende aanpakken om de schrijfvaardigheid te bevorderen. Hun conclusie was dat het effect van de 'directe aanpak' (geen grammatica, maar oefening in schrijven) veel sterker was dan diverse grammaticale aanpakken. Hillocks (1984) deed een meta-analyse van 39 studies gericht op de aanpak van schrijfvaardigheidsonderwijs. Zijn conclusie luidde dat traditioneel grammaticaonderwijs geen effect had op de kwaliteit van schrijfproducten. Alle andere aanpakken in zijn studie bleken effectiever. Tenslotte is ook een recente meta-analyse gepubliceerd van Graham en Perin (2007), gebaseerd op 123 publicaties (met een zekere overlap met de voorgaande meta-analyse van Hillocks). De auteurs onderscheiden 11 verschillende soorten interventies: strategie-instructie, samenvattingen maken, hulp van klasgenoten (*peer assistance*), vaststellen van doelen, tekstverwerking, zinscombinatieonderwijs, onderzoek, activiteiten voor het schrijven, procesgerichte instructie, het bestuderen van modelteksten en tenslotte grammaticale instructie. De grootste effecten op schrijfvaardigheid werden gevonden voor strategie-instructie, samenvattingen en hulp van klasgenoten. Het geringste effect – zelfs een negatief effect – werd gevonden voor traditioneel grammaticaonderwijs.

Grammaticale kennis en vaardigheid ten behoeve van schrijfvaardigheid

Deze empirische evidentie dat traditioneel grammaticaonderwijs geen effectief middel is om de ontwikkeling van schrijfvaardigheid te bevorderen, hoeft niet te verbazen. Laten we eerst en vooral de verwarring vermijden tussen enerzijds traditioneel grammaticaon-

derwijs en anderzijds grammaticale kennis en vaardigheid. Zoals hierboven al aangegeven, is de schoolgrammatica (traditioneel grammaticaonderwijs) nogal ver verwijderd van de grammatica van het gewone (mondelinge en schriftelijke) taalgebruik. Bovendien gaat het bij grammaticale kennis om heel veel meer dan wat is opgenomen in de schoolgrammatica. Vooral semantische en pragmatische kennis van de taal blijft grotendeels buiten schot. Ook het leren omgaan met alle 'uitzonderingen' die zich voordoen in de context van een tekst met een bepaald doel, een bepaald publiek en van een bepaald genre (krant, literair boek, gedicht, schoolboek, internet, stripverhaal, schoolse opdracht et cetera) wordt niet bevorderd door de algemene regels van de traditionele grammatica. Dat het onderwijs in schoolgrammatica niet helpt om beter te schrijven, betekent dus helemaal niet dat grammaticale kennis onbelangrijk is bij de ontwikkeling van schrijfvaardigheid. In een longitudinaal onderzoek naar de determinanten van schrijfvaardigheid van bijna 400 leerlingen van de 2e – 4e klassen van het voortgezet onderwijs (breed) bleek grammaticale kennis één van de belangrijkste determinanten te zijn (naast kennis van goede strategieën voor lezen en schrijven) (Schoonen et al., 2011). De grammaticale kennis in dit onderzoek betrof echter niet beheersing van regels voor woordbenoeming en zinsontleding, maar de productie van correcte werkwoordsvervoegingen. In eerder onderzoek bleek een bredere maat voor grammaticale kennis, waarin ook de productie van correcte verbuigingen en woordvolgorde een belangrijke plaats hadden, eveneens een sterke samenhang met schrijfvaardigheid te hebben (Schoonen et al., 2003).

De benodigde grammaticale kennis om goed te kunnen schrijven is waarschijnlijk veel specifiek en veel uitgebreider dan de schoolgrammatica. Een belangrijke inspiratiebron voor effectiever onderwijs in gram-

maticale kennis voor schrijfvaardigheid is de zogenaamde *functional grammar* van Halliday en Matthiessen (2004). In deze aanpak wordt grammatica niet prescriptief, maar descriptief gebruikt: er wordt een begrippenapparaat ingevoerd dat geschikt is om taalgebruik in al zijn verschillende facetten en contexten te beschrijven. Hierbij wordt een verband gelegd tussen de vorm en functie van taaluitingen, in plaats van die los van elkaar te zien. In een dergelijke aanpak kunnen leerlingen concrete taalmiddelen aangereikt krijgen die passen bij de specifieke functies die ze in hun teksten willen realiseren (bijvoorbeeld: hoe schrijf je een boeiend verhaal of een duidelijke instructie, door gebruik te maken van specifieke aanduidingen voor tijd en plaats). In een onlangs uitgevoerd experiment is dit soort grammaticale instructie gebruikt in combinatie met leerling-respons. Leerlingen in groep 8 zagen in voorbeeldteksten hoe bepaalde tijd- en plaatsaanduidingen fungeerden en probeerden deze aanduidingen ook toe te passen in hun eigen tekst. Bovendien kregen ze commentaar van klasgenoten zowel bij het bedenken van tekst als bij de revisie, waarbij het gebruik van de tijd- en plaatsaanduidingen telkens een apart aandachtspunt was (Hoogeveen & Van Gelderen, 2010). De experimentele leerlingen schreven na afloop van 12 lessen beduidend betere teksten dan een controlegroep van leerlingen die dezelfde lessen had gevolgd, maar zonder de specifieke aandacht voor tijd- en plaatsaanduidingen in hun tekst. Het verschil in kwaliteit op alle vier de teksten die leerlingen na afloop schreven was uitzonderlijk groot. Er is dus wel degelijk ruimte voor ondersteuning van de schrijfvaardigheidsontwikkeling van leerlingen met grammaticale middelen, maar die zijn van een geheel andere aard dan de schoolgrammatica. Wanneer grammaticale kennis direct gekoppeld is aan het genre waarin leerlingen moeten schrijven en wanneer de werking van specifieke taalmiddelen ook gedemonstreerd

wordt met concrete voorbeelden, dan kunnen leerlingen daar zelf direct gebruik van maken en daardoor betere teksten schrijven.

De complexiteit van het schrijfproces

Een van de redenen waarom traditioneel grammaticaonderwijs geen effect heeft op schrijfvaardigheid is ongetwijfeld ook de enorme complexiteit van het schrijfproces. Vanaf het begin van de jaren tachtig van de vorige eeuw weten we al dat schrijven bestaat uit talrijke subprocessen, zoals inhoud genereren, tekst organiseren, selectie van inhoudselementen, omzetten van ideeën in taal (ofwel formuleren), evalueren, reviseren, herschrijven en corrigeren (Hayes & Flower, 1980; Bereiter & Scardamalia, 1987). Veel van deze subprocessen hebben vooral betrekking op het conceptuele niveau van de tekst en vergen weinig van de grammaticale vaardigheden van de schrijver. Vooral elementen van het formuleer- en het reviseerproces vergen veel van de grammaticale vaardigheden (Van Gelderen & Oostdam, 2004; Van Gelderen, 1997; Kellogg, 1994). Hierbij moeten immers de gedachten van de schrijver op een begrijpelijke wijze in taal worden omgezet, of beter worden geformuleerd. Het is niet verwonderlijk dat training in grammaticale vaardigheid slechts beperkte invloed heeft op het hele schrijfproces als veel subprocessen zich meer op het conceptuele niveau (wat wil ik schrijven?) dan op het grammaticale niveau (hoe schrijf ik dat?) afspelen.

Bovendien is het de vraag hoe vrije productie kan profiteren van specifieke grammaticale kennis. Het is moeilijk om je het onderliggende mechanisme voor te stellen, wanneer leerlingen vrij zijn elke grammaticale structuur te gebruiken die past bij hun ideeën, onafhankelijk van de vraag of die structuren deel uitmaken van het grammaticaonderwijs dat ze hebben genoten. Gezien de belangrijke rol van conceptuele processen bij het schrijven is het ook niet verwonderlijk dat in de hiervoor genoemde researchoverzichten

andere aanpakken dan grammaticaonderwijs een veel groter effect op de schrijfvaardigheid laten zien. Instructie in het gebruik van strategieën, vooral bij het plannen en het reviseren van tekst, mikt op het bewustmaken en sturen van die conceptuele processen die horen bij het maken van een goed gestructureerde tekst, die voldoet aan de doelen van de schrijver. De schrijver leert hierdoor zijn conceptuele schrijfprocessen te reguleren, zodat niet alleen de schrijver zelf, maar ook de beoogde lezers de gedachtegang kunnen volgen. Dat vereist niet alleen iets heel anders dan grammaticale kennis, namelijk greep op het eigen denkproces, maar ook het opdoen van ervaring met zo veel mogelijk verschillende schrijfsituaties, genres en doelen. Veel van de conceptuele processen en strategieën voor tekstproductie zijn namelijk niet generiek en op alle schrijfsituaties van toepassing, maar specifiek voor elke nieuwe situatie.

Goed schrijfonderwijs

Goed schrijfonderwijs bereidt leerlingen dus voor op zoveel mogelijk van die nieuwe situaties, met concrete voorbeelden en schrijfopdrachten, zodat ze zich adequate schrijfstrategieën eigen kunnen maken. Goed schrijfonderwijs bestaat uit veel en gevarieerde schrijfervaring, uit specifieke instructie die aangepast is aan het niveau van de schrijvers en aan de eisen die verschillende genres stellen. Belangrijk daarbij is dat de aandacht van de leerlingen gericht is op specifieke leerdoelen om hun schrijfvaardigheid te bevorderen ('schrijven met focus', zie Van Gelderen, 2010a). Als dat niet het geval is, verdrinken ze in de complexiteit van de vele subprocessen van het schrijven, met de bekende, bedroevende, resultaten.

Helaas lijkt van schrijfonderwijs dat aan deze eisen voldoet geen sprake in de doorlopende leerlijn van basis-, voortgezet en hoger onderwijs. Zolang dat niet het geval is, zal de klacht dat kinderen, studenten en volwassen

werknemers zo slecht schrijven, blijven klagen. Van meer nadruk op de 'basisvaardigheden' grammatica en spelling valt geen heil te verwachten. Integendeel, de oplossing moet gezocht worden in een goed doordacht curriculum voor schrijfonderwijs waarin spelling en (vooral) grammatica geïntegreerd worden in plaats van geheel naast het schrijfonderwijs te worden gegeven, maar waar bovenal veel meer aandacht is voor de wijze waarop leerlingen hun inhoudelijke doelen in geschreven teksten realiseren. Schrijven moet met andere woorden uit de sfeer van vrijblijvendheid getrokken worden. Wat leerlingen schrijven moet er toe doen, zowel voor henzelf als voor hun docenten. De eenzijdige aandacht voor correcte spelling en zinsbouw in het onderwijs moet plaatsmaken voor een evenwichtige aanpak, waarin taalgebruik en inhoud gelijkwaardig zijn.

Conclusie

In het bovenstaande heb ik aangegeven dat aannames over 'basisvaardigheden' (technisch lezen, spelling en grammatica) die ertoe leiden dat elk onderdeel apart wordt onderwezen, zonder duidelijke raakvlakken met het begrip lezen en begrijpelijk schrijven, met het oog op de recente wetenschappelijke inzichten over de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid op school van de hand moeten worden gewezen. Technisch lezen, spelling en grammatica zijn van belang voor de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid, maar het geïsoleerd oefenen van deze vaardigheden, los van activiteiten gericht op belangstelling van leerlingen en los van hun conceptuele ontwikkeling, heeft slechts een beperkt nut.

Technisch lezen moet in het begin van de basisschool als aparte vaardigheid worden onderwezen, maar in de hogere leerjaren heeft het geen aantoonbaar nut voor tekstbegrip. Voor spelling zal er altijd wel behoefte

zijn aan aparte oefening en ezelsbruggetjes (zoals het kofschip voor de werkwoordspelling), maar lang niet van alle woorden kan de spelling op zo'n cursorische manier geleerd worden. Veel lezen en schrijven in zinvolle contexten is de enige manier waarop woordbeelden van een groot aantal verschillende woorden kunnen worden ingeslepen. Daarbij is bovendien gegarandeerd dat de geleerde woorden ook relevant zijn voor het taalgebruik van de leerlingen. Voor de traditionele grammatica geldt dat er geen effect te verwachten is op de ontwikkeling van schrijfvaardigheid en dat er ook geen effect in onderzoek is aangetoond. Grammaticale kennis moet meer in directe samenhang met het schrijfonderwijs worden gebracht om enig effect ervan te kunnen verwachten. Bovendien zal het lees- en schrijfvaardigheidsonderwijs, vooral voor zwakke lezers, meer aandacht moeten besteden aan andere vaardigheden, zoals het gebruik van lees- en schrijfstrategieën en aan de conceptuele ontwikkeling in samenhang met het instrumentele gebruik van lees- en schrijfvaardigheid in alle school vakken.

Noten

1. Dit artikel is een ingekorte versie van de openbare les die is gepubliceerd bij de aanvaarding van het Lectoraat Taalverwerving en Taalontwikkeling bij het Instituut voor de Leraaropleidingen van de Hogeschool Rotterdam: Gelderen, A. van & Schooten, E. van (2011) *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen, openbare les in duplo*. Rotterdam University Press: Rotterdam
2. Voor sprekers van het Nederlands als tweede taal gaat dezelfde redenering op, hoewel voor deze leerlingen rekening moet worden gehouden met een geringere aanbodsfrequentie van grammaticale structuren vanuit de thuissituatie en eventueel ook daarbuiten. Dat betekent niet noodzakelijkerwijs dat zij meer expliciet gram-

matica onderwijs nodig hebben om hun taalontwikkeling te faciliteren. Een zo frequent mogelijk en gevarieerd taalaanbod (zowel mondeling als schriftelijk) blijft de belangrijkste motor voor verwerving van grammaticale structuren. Wel kan het zinvol zijn om het proces te bevorderen door tweede taalsprekers bewust te maken van repeterende fouten in hun taalproductie, de zogenaamde *focus on form* (Long, 1991). Coaching van het schriftelijk taalgebruik van tweede taalsprekers kan ook vergemakkelijkt worden door het gebruik van metatagale begrippen op het gebied van de zinsstructuur. Dat maakt het makkelijker om basale grammaticale problemen te benoemen en te verhelpen.

Literatuur

- Aarnoutse, C. A. J., & Leeuwe, J. F. J. van (1988). Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 65, 49–59.
- Alvermann, D. E., Fitzgerald, J. & Simpson, M. (2006). Teaching and learning in reading. In: P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, 2nd ed., (pp. 427–455). London: LEA.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Durkin, D. (1978-1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481–538.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C, Cable, A, Klingler Tackett, K. & Wick Schnakenberg, J. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79, 262–300.
- Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications

- for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143–188.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met taal; De niveaus voor de taalvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Franssen, H. M. B. & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23(3), 185–198.
- Gelderen, A. van (1988). *Taalbeschouwing, wat is dat? Deel 1: een internationale inventarisatie en systematische beschrijving van alternatieven voor het traditionele grammaticaonderwijs*. (SCO-rapport 173). Amsterdam: SCO.
- Gelderen, A. van (1997). Elementary students' skills in revising; integrating quantitative and qualitative analysis. *Written Communication*, 14(3), 360–397.
- Gelderen, A. van (2010a). *Leerstoflijnen schrijven beschreven; uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Gelderen, A. van (2010b). Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empirical research. In T. Locke (Ed.): *Beyond the grammar wars: A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom* (pp. 109–128). New York: Routledge.
- Gelderen, A. & Blok, H. (1991). De praktijk van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool; observaties en interviews. *Pedagogische Studiën*, 68(4), 159–175.
- Gelderen, A. van & Oostdam, R. (2004). Revision of form and meaning in learning to write comprehensible text. In: L. Allal, L. Chanquoi, P. Largy & Y. Rouiller (Eds.). *Revision: cognitive and instructional processes*. *Studies in Writing* (Vol. 13) (pp. 103–123). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gelderen, A. van, Schoonen, R., Gloppe, K. de, Hulstijn, J., Simis, A. Snellings, P. & Stevenson, M. (2004). Linguistic knowledge, processing speed and metacognitive knowledge in first and second language reading comprehension; a componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 19–30.
- Gelderen, A. van, Schoonen, R., Stoel, R., Gloppe, K. de & Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in Language 1 and Language 2; A longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology*, 99, 477–491.
- Gloppe, K. de (1988). *Schrijven beschreven; Inhoud, opbrengst en achtergronden van het schrijfonderwijs in de eerste vier jaren van het voortgezet onderwijs*. Den Haag: SVO.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445–476.
- Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). London: Arnold.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93, 133–170.
- Hoogeveen, M. & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Hoogeveen, M. & Gelderen, A. van (2010). Writing with peer response; comparing classroom interventions with and without focused response. International Conference of the EARLI Special Interest Group on Writing. September 8–10, University of Heidelberg, Heidelberg.
- Houtveen, T., Kuijpers, J. & Vernooij, K. (2005). *Meer kansen voor kinderen*.

- Evaluatie van het project Leesimpuls Speciaal Basisonderwijs. Utrecht : ISOR/ICO.
- Inspectie van het Onderwijs (1999a). Schrijver onderwijs; een evaluatie van het onderwijs in het schrijven van teksten op de basisschool. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (1999b). Inspectierapport Nederlands in de basisvorming. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). De staat van het onderwijs: onderwijsverslag 2004-2005. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2008). Basisvaardigheden taal in het voortgezet onderwijs. Resultaten van een inspectieonderzoek naar taalvaardigheid in de onderbouw van het vmbo en praktijkonderwijs. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jacobs, M. & Gelderen, A. van (1997). Taalbeschouwing in moderne taalmethoden: een gedetailleerde classificatie van leerstof. *Spiegel*, 15(2), 9-40.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Kintsch, W. & Kintsch, E. (2004). Comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum.
- La Berge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 196-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pressley, M., Duke, N. K., Fingeret, L., Park, Y., Reffitt, K., Mohan, L., Collins, S., Gaskins, I. W., Halladay, J. L., Hilden, K. R., Zhang, S., Raphael, L. M., Reynolds, J., Golos, D. & Solic, K. (2009). Working with struggling readers: Why we must get beyond the simple view of reading and visions of how it might be done. In: Gutkin, T. B. & Reynolds, C.R. (2009). *The handbook of school psychology*, 4th ed. (pp. 522-546). Hoboken, N.J.: Wiley & sons.
- Schijf, G. M. (2008). *Lees- en spellingsvaardigheden van brugklassers*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Schoonen, R., Gelderen, A. van, Gloppe, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P. & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: the role of linguistic fluency, linguistic knowledge and metacognitive knowledge. *Language Learning* 53(1), 165-202.
- Schoonen, R., Gelderen, A. van, Stoel, R., Hulstijn, J., & Gloppe, K. de (2011). Modeling the development of L1 and EFL writing proficiency of secondary school students. *Language Learning* 61(1), 31-79.
- Schoonen, R., Hulstijn, J., & Bossers, B. (1998). Language-dependent and language-independent knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48, 71-106.
- Sijstra, J., Schoot, F. van der, Hemker, B. (2002). Balans van het Taalonderwijs aan het eind van de basisschool 3. *Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau*. Arnhem: Cito.
- Thorndike, R. L. (1973-1974). Reading as reasoning. *Reading Research Quarterly*, 2, 135-147.
- Tordoir, A., & Wesdorp, H. (1979). *Het grammatica-onderwijs in Nederland: een researchoverzicht betreffende de effecten van grammatica-onderwijs en een verslag van een onderzoek naar de praktijk van dit onderwijs in Nederland*. Den Haag: SVO, Staatsuitgeverij.
- Torgesen, J.K. (2004). Lessons learning from research on interventions for students who have difficulties learning to read. In: P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 355-382). Baltimore: Paul Brookes Publishing.

- Trapman, M., Gelderen, A. van, Steensel, R. van & Hulstijn, J. (submitted). Lower and higher order components of reading comprehension of adolescent struggling readers: differences between monolinguals and bilinguals. *Journal of Reading Research*.
- Vernooy, K. (2005a) Opbouw taal/leeslijn telt voor success. *Didaktief* nr. 8, Leesspecial, p. 4-5.
- Vernooy, K. (2005b) Mythen en onderzoek. *Didaktief* nr. 8, Leesspecial, p. 10-11.
- Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit! Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.
- Walczyk, J. J. (1995). Testing a compensatory-encoding model. *Reading Research Quarterly*, 30, 396-408.
- Walczyk, J. J. (2000). The interplay between automatic and control processes in reading. *Reading Research Quarterly*, 35, 554-566.
- Weterings, A.C.E.M. & Aarnoutse, C..A.J. (1986). De praktijk van het onderwijs in het begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 63, 387-400.

AMOS VAN GELDEREN (1953) is senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam. Hij onderzoekt taalonderwijs in basis-, voortgezet en hoger onderwijs. Sinds 2010 is hij ook lector bij de lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam. Recente onderzoeksprojecten: Studie naar Achtergronden van Leesen Schrijfontwikkeling van Adolescenten (SALSA) en een onderzoek naar de effecten van begrijpend leesonderwijs met het programma Nieuwsbegrip in het vmbo.
E-mail: <a.j.s.vangelderens@uva.nl>