

Kenmerken en ontwikkeling van het geschreven taalgebruik van kinderen in de lagere school

door

MARIE-ANNE BAERT

0. Inleiding

Het onderzoeksgebied van de psycholinguïstiek is de laatste jaren enorm uitgebreid. Toch is er tot nu toe maar weinig aandacht geschonken aan de ontwikkeling van *tekstproductie*. Men onderzocht vooral de een-, twee- en meerwoordzin, zowel vanuit syntactische, semantische als pragmatische hoek.

Dat men zich hoofdzakelijk heeft beziggehouden met de vroege taalverwerving, is niet zo verwonderlijk als men ziet hoe vlug een kind kan communiceren in taal. Dat bracht sommige psycholinguïsten er ook toe (o.i.v. N. Chomsky) te geloven dat er een aangeboren linguïstische vaardigheid bestaat die het kind in staat stelt hypothesen te formuleren over linguïstische structuren uit de talige omgeving.

Ook pedagogen hebben vooral de voorschoolse periode bestudeerd. Ze wilden de leerkrachten duidelijk maken dat het kind heel wat taalkennis meebrengt als het naar school komt. In de pedagogische praktijk moet men immers rekening houden met die beginsituatie.

Door al die studies hebben we nu een vrij volledig beeld van de ontwikkeling van de gesproken taal tot vijf jaar. Lange tijd heeft men zelfs aangenomen dat het taalleerproces dan ook ten einde was en dat een vijfjarige zijn moedertaal volledig beheerste. Die opvatting wordt niet langer meer verdedigd dank zij het werk van C. Chomsky (1969) en P. Menuyk (1969 en 1971). Zij hebben erop gewezen dat complexere constructies, zoals passiefzinnen, zinnen met de werkwoorden 'ask' en 'tell' + to-inf. enz. nog niet begrepen worden en bijgevolg ook niet geproduceerd worden door een vijfjarige. Taalverwerving vindt dus ook nog plaats na de leeftijd van vijf jaar.

De linguïstische bekwaamheid van het lagere-schoolkind kan gemakkelijk overschat worden, omdat de tekorten niet zo gemakkelijk aan het licht komen, tenzij door experimenten of door studie van de

geschreven taal. Psycholinguistisch onderzoek naar de ontwikkeling van gebaren, woorden en zinnen is wel belangrijk maar niet voldoende. Een volledige beschrijving van het taalleerproces moet ook constructies bevatten als complexe zinnen, deelwoordconstructies, nominalisaties, passiefzinnen enz. Die structuren kan men nauwelijks onderzoeken in de gesproken taal. Ze komen vrijwel uitsluitend voor in de geschreven taal omdat die veel formeler is en meer gepland is. Dat is niet de enige reden waarom men de geschreven taal moet bestuderen. Men moet de grens van het ontwikkelingsproces verleggen naar het uiteindelijke stadium van talig functioneren, m.n. de mogelijkheid om betekenseenheden te vormen over de zinsgrens heen. Het is evident dat taalontwikkeling niet stopt bij het verwerven van zinnen, evenmin als die stopt bij het verwerven van de een- of tweewoordzin. De evolutie gaat verder door zinnen te combineren in grotere samenhangende communicatie-eenheden. Het doel van taalontwikkeling bestaat er niet alleen in grammaticaal correcte zinnen te vormen maar ook een tekst te begrijpen en produceren. Men moet zich de vraag stellen of daarbij sprake is van een ontwikkelingsproces en, als dat er is, hoe het verloopt. Bovendien moet men zich afvragen welke variabelen het kind moet leren hanteren om tot dat ontwikkelingsniveau te komen.

1. De beginsituatie

Kinderen spreken hun taal vrij behoorlijk als ze naar de lagere school komen ; ze zijn competente sprekers. Bepaalde aspecten van taalgebruik moeten ze nog wel leren, ondermeer de varianten die sociaal of situationeel bepaald zijn en een aantal complexe structuren. Het kind moet daarenboven ook een competent schrijver worden. Als men even veronderstelt dat de grammatica van het spreken dezelfde is als die van het schrijven, dan zou men het kind alleen lettertekens, spelling en punctuatie moeten bijbrengen. Niets is minder waar. In de tekstlinguïstiek heeft men er al voldoende op gewezen dat gesproken en geschreven taal duidelijk verschillen en een eigen grammatica en organisatie hebben. Het kind moet dus een nieuwe communicatievorm leren met heel specifieke eigenschappen. Dat het daartoe een beroep zal doen op de gesproken taal is onvermijdelijk. De gesproken taal is immers het enige taalsysteem waarmee het kind vertrouwd is. In de eerste teksten kan men dan ook heel wat kenmerken van de gesproken taal verwachten. De eerste pogingen van geschreven taal zijn dikwijls een duplicaat van de gesproken taal. Kinderen gebruiken hetzelfde regelsysteem voor schrijven en spreken, maar om goed te kunnen schrijven moeten bijkomende regels geleerd worden.

Schrijven is een eenzame activiteit, waarbij men steeds moet nadenken want er is *geen luisteraar* aanwezig die erop wijst dat iets niet duidelijk is; er is geen onmiddellijke feedback. Een geschreven tekst moet daarom veel *expliciet* zijn. Voor het kind is het niet gemakkelijk om expliciet te zijn, omdat het in gewone gesprekken niet dikwijls de leiding heeft en het daardoor niet gewoon is om rekening te houden met de kennis van de luisteraar. Schrijven vergt bovendien een zeker *abstraheringsvermogen* dat mee bepaald wordt door de cognitieve ontwikkeling. Men kan daarom verwachten dat kinderteksten aanvankelijk impliciet zijn en samenhang missen.

Ook al vormt de gesproken taal de basis voor de eerste teksten, men mag toch niet veronderstellen dat de ontwikkeling van de geschreven taal automatisch voortvloeit uit de gesproken competentie. Als het kind leert schrijven, moet het ook een nieuwe eenheid leren, m.n. *de zin*. Zinnen zijn niet kenmerkend voor het informele taalgebruik waarmee het kind vertrouwd is. Een zin houdt een verwijzing in naar een min of meer volledige gedachte en heeft een hiërarchische structuur. Het kind moet bijgevolg leren wat de hoofdgedachte is en wat eraan ondergeschikt is. De conceptuele en syntactische complexiteit gaan hier hand in hand.

Een geschreven tekst heeft ook een eigen grammatica en bouw. Het kind moet de structuur van de geschreven taal kunnen ervaren om die in zijn cognitieve schema's op te kunnen nemen. Vandaar dat lezen als een belangrijke stimulans voor schrijven wordt beschouwd. Het probleem is wel dat jonge kinderen nog niet goed kunnen lezen en men hun daarom ook geen al te complexe structuren kan aanbieden.

Leerlingen blijken naarmate ze ouder worden beter tegemoet te kunnen komen aan de eisen van de geschreven taal. Leerkrachten stellen een evolutie vast. Zij zijn van oordeel dat oudere leerlingen *anders* schrijven, niet alleen wat de woordenschat of de inhoud betreft, maar ook op syntactisch vlak. Ze slagen er evenwel niet in om precies te beschrijven waarin ze die vorderingen merken. Voor de jongste leerlingen kan men wel opmerken dat zij zich nog volledig moeten concentreren op het schrijfmechanisme, de spelling, enz., zodat zij weinig aandacht schenken aan andere aspecten. Dat verklaart echter niet volledig het schrijfprodukt van die jonge leerlingen.

Als we precies wisten wat er gebeurt in dat ontwikkelingsproces, zou dat praktische voordelen hebben voor het schrijfonderwijs. Men zou afwijkingen kunnen opmerken, men zou weten welke aspecten men moet aanpakken en hoe men het onderwijs moet organiseren om kinderen vlugger beter te leren schrijven. Die ontwikkeling kan men vastleggen door de teksten die kinderen schrijven te bestuderen.

2. Vier ontwikkelingsniveaus bij de evolutie van geschreven taal

Leren schrijven is een ontwikkelingsproces op verschillende niveaus. Heel algemeen lijkt er een evolutie te bestaan waarbij achtereenvolgens vorderingen worden gemaakt op het gebied van spelling, woordenschat, zinsbouw en tekstsamenhang. Het ziet er dus naar uit dat de syntactische verworvenheden opnieuw geleerd moeten worden. In elk geval staat het vast dat de geschreven taal van het kind achterhinkt t.o.v. de verwachtingen van de volwassene en ook t.o.v. de competentie van het kind op andere gebieden.

Om de ontwikkeling van de geschreven taal vast te kunnen leggen, is het noodzakelijk dat men zowel op syntactisch, stilistisch, cognitief als tekstueel vlak nagaat wat er gebeurt en welke veranderingen er optreden. Het is duidelijk dat die niveaus alleen ten behoeve van het onderzoek uit elkaar gehouden worden, maar dat ze elkaar beïnvloeden.

In wat volgt zal ik aan de hand van opstellen uit de lagere school enkele ontwikkelings-tendensen vastleggen en die vergelijken met de bevindingen uit andere, hoofdzakelijk Engelstalige, onderzoeken.

2.1. Syntactische ontwikkeling

Al meer dan 75 jaar hebben psychologen en pedagogen geprobeerd om op een objectieve manier de syntactische ontwikkeling vast te leggen (M.V.O'SHEA 1907, L. LABRANT 1933, J. W. CHOTLOS 1944, C. T. FORD 1954 enz.). Dat gebeurde hoofdzakelijk door syntactische kenmerken te tellen, zoals het totale aantal zinnen, deelzinnen of woorden, het aantal verschillende woorden (NDW), het aantal eenwoordzinnen (N1WS), de gemiddelde zinslengte (GZL), de verhouding van het totaal aantal woorden t.o.v. het aantal verschillende woorden (TTR) enz.

Die maten correleren min of meer met de syntactische maturiteit (D. J. SHARF 1972). De belangrijkste, die nu nog worden gebruikt, zijn de GZL en TTR. De GZL is een tamelijk betrouwbare maat die gemakkelijk berekend kan worden, zodat men vrij vlug merkt of er vorderingen zijn gemaakt. De TTR is tot op zekere hoogte een geschikte maat om de diversiteit in de woordenschat op te sporen. TTR wordt door F. D. MINIFIE, F. L. DARLEY en C. SHERMAN (1963) tot een van de zeven betrouwbare maten gerekend.

In een onderzoek van J. W. CHOTLOS (1944) wordt TTR gecorreleerd met het IQ en CA (chronologische leeftijd) van kinderen tussen twaalf en vijftien jaar. Hij komt tot het besluit dat de woordenschat meer gedifferentieerd is naarmate IQ en CA hoger zijn. Dat lijkt evi-

dent maar in de veronderstelling dat de correlatie tussen CA en IQ nul is, is de meervoudige correlatiecoëfficiënt van TTR, CA en IQ nogal laag. Dat wijst erop dat IQ en CA niet voldoende zijn om TTR te bepalen. Inderdaad, de diversiteit van de woordenschat zal mee bepaald worden door de aard van de opgave, de mate waarin men met een onderwerp vertrouwd is, het leesgedrag, de thuistaal enz.

Een andere belangrijke maat vinden we in het werk van L. LABRANT (1933). Zij bestudeert op een statistisch verantwoorde manier de gesproken en geschreven taalontwikkeling bij kinderen van ca. 9 tot ca. 17 jaar. Volgens haar is de beste maat om de geschreven taalvaardigheid te meten de „*subordination index*”, i.e. de verhouding van het aantal afhankelijke predikaatsverbindingen t.o.v. het totaal aantal predikaatsverbindingen. Een toename van het aantal bijzinnen wijst volgens haar op een grotere linguïstische maturiteit.

In de jaren 60 is het ontwikkelingsonderzoek vanuit linguïstische hoek in een stroomversnelling gekomen door het werk van K. W. HUNT (1965). Het bleek mogelijk om met een aantal eenvoudige syntactische variabelen de teksten van leerlingen te kwalificeren, zodat de syntactische ontwikkeling in beeld kon worden gebracht.

K. W. HUNT ontwikkelde in 1965 een methode om de syntactische maturiteit te meten. Die wordt volgens hem vooral gekenmerkt door complexe zinnen. De evolutie wordt vastgesteld door de gemiddelde lengte van de T-Units (terminable units) te bepalen. Een T-Unit is de kleinste eenheid die als zin kan worden beschouwd, ongeacht het feit of de leerling leestekens heeft voorzien. Zo telt een gecoördineerde zin twee T-Units maar wordt een hoofdzin met de daarbijhorende bijzin(nen) als één T-Unit gerekend. Later heeft Hunt ook rekening gehouden met de lengte van elke deelzin. Beide maten blijken significant toe te nemen naarmate de leerlingen ouder worden. Na veel onderzoek heeft Hunt ook een norm ontworpen voor de verschillende niveaus van syntactische groei.

In 1970 ontwikkelde hij samen met R. C. O'DONELL een instrument om een diagnose te stellen van het maturiteitsniveau. Zij gaven leerlingen (en volwassenen) een tekst (Aluminium, The Chicken) die alleen uit enkelvoudige zinnen bestond en die de proefpersonen moesten herschrijven. De tekst bevestigde dat oudere personen meer complexe zinnen gebruiken maar ook dat zinnen, bijzinnen en zinsdelen gereduceerd worden tot kleinere constituenten.

Hoewel de T-Unit tot nu toe als een belangrijk meetinstrument wordt beschouwd, vindt men in de literatuur toch veel kritiek (R. C. O'DONELL, W. J. GRIFFIN & R. C. NORRIS (1967), G. P. REESINK e.a. (1971), J. M. WIJNSTRA (1972), K. RICHARDSON e.a. (1976)). Voor het Nederlands hebben T. VAN DER GEEST, R. GESTEL, R. AP-

pel en B. TH. TERVOORT (1973) erop gewezen dat de T-Unit niet zo maar kan worden overgenomen. Zij gaan er niet mee akkoord dat alle gecoördineerde zinnen als twee T-Units worden gerekend, vooral niet die met het nevenschikkend voegwoord 'want'.

Hoewel die kwantitatieve maten belangrijk zijn voor de onderzoeker, zijn ze zeker niet voldoende omdat ze geen inzicht geven in de aard van de complexiteit. Ook Hunt heeft daarop gewezen :

But knowing about the measure of clause length and T-Unit length, however useful it may be to the researcher, is still not to help a teacher, and gives her no sense of insight into the growth of syntax. (1976 : p. 92)

Bovendien is een tekst niet noodzakelijk beter omdat hij langer is en meer samengestelde zinnen bevat. Integendeel, het getuigt soms van een grote taalvaardigheid als men een ingewikkelde materie eenvoudig kan voorstellen.

Wil men een grondig inzicht krijgen in de syntactische groei dan moet men ook rekening houden met *kwalitatieve* aspecten. In het verleden zijn daartoe al een paar, zij het minder geslaagde pogingen ondernomen (W. G. WILLIAMS 1960). Daarbij werd met een puntensysteem gewerkt : hoe complexer de zin, hoe meer transformaties er nodig zijn, des te meer punten werden toegekend. Zo'n kwalitatieve benadering maakt evenmin duidelijk waar er zich precies veranderingen voordoen.

Een kwalitatieve benadering is maar mogelijk als men de factoren beschrijft die bijdragen tot de complexiteit van een zin. Een van die factoren is :

2.1.1. *De aard van het verbindingswoord*

In tegenstelling tot het kwantitatieve onderzoek onderzoekt men in de kwalitatieve benadering vooral de ontwikkeling van de verschillende soorten relaties in samengestelde zinnen, zoals die zijn uitgedrukt door voegwoorden. De manier waarop kinderen logisch-semantische voegwoorden gebruiken, wordt algemeen als een belangrijk kenmerk van linguïstische (en cognitieve) maturiteit beschouwd. In 1944 merkte D. V. SMITH al op dat

The most significant measure of syntactic maturity in sentence structure is the ability to sense the relationship between main and subordinate ideas, as evidenced by the appropriate use of the complex sentence. Although children vary markedly in the age at which they begin to use complex sentences, use of this one construction is, in general, the best single criterion of maturity in expression. (p. 68)

Toch is pas in de jaren 70 het psycholinguïstische onderzoek van voegwoorden in complexe zinnen goed van de grond gekomen (G.

Bever (1970), P. HARRIS (1975), L. A. FRENCH & A. L. BROWN (1977), G. B. FLORES D'ARCAIS (1978), H. F. EMERSON (1979 en 1980), R. D. KAVANAUGH (1979) enz.). De meeste experimenten waren opgezet om de evolutie van de comprehensie van voegwoorden in gesproken taal na te gaan.

Als men het gebruik van voegwoorden in de geschreven taal van kinderen bekijkt, dan blijkt het gebruik ervan in de eerste kinder teksten uiterst beperkt. In het eerste en tweede leerjaar bestaan de opstelletjes bijna uitsluitend uit enkelvoudige zinnen. Vanaf het tweede leerjaar beginnen de leerlingen meer zinnen aaneen te schakelen met het nevenschikkende voegwoord 'en', zonder dat het echt functioneel is.

vb.1 * Gisteren hebben we in de tuin geweest *en* wij zijn naar de bloemen gaan kijken *en* naar de struiken gaan kijken. *en* op de struiken staan al botten. het gras is al opgeschiet, *en* op de bomen staan al botten. *en* de tuinman heeft al gezait *en* de tuinman heeft draden over het zait gedaan *en* er ligt gelas ook op voor de vogels op eten. *en* de boer werkt al op het veld. *en* de boer spit om. *en* de zwaluwen zijn te rug van het zuiden. Moeder doet de schoonmaak. (M2)

vb.2 Er was eens een man die graag vis eet *en* hij zei tegen zijn vrouw ik ga vissen. Zijn vrouw was blij *en* hij viste *en* plotseling trok hij *en* hij had een schoen. *En* op een dag ging hij weer gaan vissen. Plots trok hij het *en* het was een blikje. Hij vond het rara dat hij geen vis had. *En* dan op een woensdag ging hij weer gaan vissen *en* hij had geen vis. Dan was hij een beetje boos *en* hij vertelde dat aan zijn vrouw. *En* hij wilde vis hebben *en* hij gaat vis kopen. Een verse vis gaan kopen. *En* hij gaat naar huis *en* zegt ik heb een vis gevonden *en* zijn vrouw was zo blij. (M3)

Van het derde tot het zesde leerjaar blijft de proportie nevenschikte zinnen ongeveer gelijk, met een lichte stijging in het vierde leerjaar (24%) en dan een lichte daling (tot 20%) in het zesde leerjaar. Vanaf het vierde leerjaar komt het nevenschikkende voegwoord 'en' nog maar weinig voor (4%) bij het begin van de zin en komen ook andere nevenschikkende voegwoorden voor (want, maar).

De grootste verandering in het gebruik van verbindingswoorden bestaat erin dat steeds meer relaties expliciet worden uitgedrukt. Terwijl in de eerste twee klassen en in zekere mate ook nog in het derde leerjaar het semantische verband tussen zinnen zelden geëxpliciteerd wordt, merkt men vanaf het vierde leerjaar een toenemend gebruik

* De spelling en de punctuatie zijn in alle voorbeelden onveranderd overgenomen. De letters J en M staan voor jongen en meisje en het cijfer verwijst naar het leerjaar.

van logisch-semanticke voegwoorden (6,5% in het vierde leerjaar ; 10% in het zesde leerjaar).

vb.3 rik haperde hij valde (J2)

vb.4 En dan ging ik naar huis maar we moesten direct naar bed, het was al laat. (M3)

Temporele voegwoorden duiken al vroeg op (vooral 'als' en 'wanneer', in mindere mate 'toen', 'nadat', 'voordat' enz.). Die temporele voegwoorden samen met andere tijdsindicatoren (bijwoorden, voornaamwoordelijke bijwoorden) zijn heel frequent in kinder teksten ; zij ankeren het verhaal vast. Daardoor kan het kind gedeeltelijk de leemte opvullen die ontstaat doordat het moet schrijven zonder een specifieke context en zonder een duidelijk lezersbeeld. Bovendien is de logica van het kind sterk gebonden aan de volgorde in de realiteit. Binnen die cognitieve (en linguïstische) beperkingen tracht het kind toch een aantal ideeën met elkaar te verbinden. Naarmate het kind cognitief en linguïstisch rijper wordt, duiken ook andere relaties op (voorwaarde, hypothese, toegeving enz.).

vb.5 Moest ik daar nu in haar plaats staan, zou ik het echt niet kunnen verbeteren. (M6)

vb.6 Volgens dat de kinderen hun brieven schreven, ondervonden de ouders dat er iets niet pluis was. (M6)

vb.7 Ik geloof wel dat we van de eerste verschijning van haar genoten hebben, alhoewel Alexis het ook niet slecht deed. (M6)

In het zesde leerjaar neemt het aantal logisch-semanticke bijzinnen nog wel toe maar de leerlingen gebruiken ook veel infinite adverbiale constructies om een relatie uit te drukken.

vb.8 Zonder enig benul van het uur, kwam mama ons roepen om te eten. (M6)

vb.9 Na veel gelachten te hebben, was het weer tijd om te eten. (M6)

2.1.2. *Niet-adverbiale bijzinnen*

Er is een evolutie in het gebruik van relatieve bijzinnen en objecten subjectzinnen. De laatste twee laat ik hier buiten beschouwing. Het aantal relatieve bijzinnen neemt sterk toe vanaf 10 jaar (2% in het derde leerjaar, 5% in het vierde). De relatieve bijzinnen die jongere leerlingen gebruiken zijn doorgaans bepalingen bij een object, zelden bij een subject.

vb.10 Hij ging naar de vlinder die op de bloem zat. (M3)

vb.11 Ik zag ook nog een aap die aan het springen was in een touw. (M3)

Komt een relatieve bijzin toch voor bij een subject, dan zal er in de zin meestal een plaatsonderwerp zijn. Dat komt overeen met de al-

gemene tendens om het subject zo kort mogelijk te houden (ook weinig adjectieven bij het subject).

vb.12Er was ook een aap die alleen in een kooi zat. (M3)

vb.13Er was eens een man die vissen moest. (M3)

Relatieve zinnen ingeleid door een voornaamwoordelijk bijwoord of een voorzetsel + voornaamwoord worden pas laat verworven.

2.1.3. *Het zinspatroon*

In het zinspatroon is niet zo heel veel verandering merkbaar. De frequentste patronen zijn voor alle leeftijdsgroepen SVC, SVO en AVS. In de opstellen van oudere leerlingen komen wel meer verschillende patronen voor omdat in een zin meer bijwoordelijke bepalingen en meer hulpwerkwoorden gebruikt worden. Oudere leerlingen tonen een grotere flexibiliteit bij de plaatsing van de verschillende constituenten. Er komt meer inversie voor doordat allerlei zinsdelen vooropgeplaatst worden. Dat hangt voor een deel samen met het toenemende bewustzijn van topic en comment.

Naarmate de leerlingen ouder worden, vindt men steeds minder ontspoorde zinnen. Dat kan slechts gedeeltelijk worden verklaard doordat oudere leerlingen hun opstel herlezen, want ook zij doen dat maar in beperkte mate. Voor jongere kinderen zijn lange zinnen een te zware belasting van het short-term memory.

vb.14En dan naar de eendekooi gewandeld, maar de poort was dicht en dan hebben we met onze klas en het vierde. (M3)

vb.15Om half 10 zijn we naar een fabriek van Lotus en Corona. (M3)

vb.16In de tuin hebben we gezien dat er al paasbloemen en tulpen in bloei stonden. Maar er waren al krokussen verwelkt waaren. (M2)

2.2. *Stilistische ontwikkeling*

Tot nu toe bestaat er geen geschikte methode om de stilistische ontwikkeling in kinderteksten na te gaan. Toch merkt men dat bij de beoordeling van opstellen ook punten voor stijl worden toegekend. Waarop de leerkrachten zich hiervoor baseren blijft vrij vaag. Toch valt het een en ander op.

Er is allereerst de TTR die enigszins een idee geeft van de variëteit in de woordenschat. Hoewel die variatie in woordenschat niet zo sterk gebonden is aan CA maar veel meer beïnvloed wordt door de thuistaal en de mate waarin het kind leest, blijkt toch dat jonge kinderen b.v. meer algemene werkwoorden gebruiken zoals 'zijn', 'gaan', 'gebeuren', 'doen' dan oudere.

Een belangrijk stilistisch aspect heeft te maken met het feit dat er een groot verschil bestaat tussen gesproken en geschreven taal. Aan-

gezien een kind dat leert schrijven alleen kan terugvallen op zijn kennis van de gesproken taal, hoeft het ons niet te verwonderen dat er elementen van de gesproken taal binnendringen in de teksten van de kinderen.

- vb.17 *Alsze* we gedaan hebben met eten mochten we naar twalet en dan hebben we *wete* spelen. (J2)
- vb.18 *Floep* gingen de twee jongens met de slee weg en er waren ook al struiken *waar dat* de bladeren al aan stonden. (M2)
- vb.19 *Oh ja*, ik vergat nog te zeggen dat het vierde leerjaar ook mee was. (M2)
- vb.20 En daar laat hij de vlinder los en de vlinder leefde nog lang en gelukkig *en David ook*. (M3)
- vb.21 En zijn vrouw *die* vond dat niet plezierig en ze werd een beetje kwaad en haar man *die* ging weer vissen. (M3)

Als kinderen willen leren schrijven, moeten ze het complexe taalsysteem dat ze verworven hebben door mondeling taalgebruik aanpassen aan de eisen van de onafhankelijke tekstproductie. Het schrijven van dialogen kan daarbij een hulp zijn.

- vb.22 Ik ha naar de viswinkel, dacht Poepoel. Drie vissen aub. vijftig fank. Dank u wel. Zie eens Marie, ik heb vis mee. O wat leuk nu kunnen we lekkere vis eten. Ik ha ze gauw bakken. Smakelijk. (M3)
- vb.23 Hoera, zegt Els, het sneeuwt buiten. Ik ga vragen aan mama of ik buiten mag. Mama mag ik naar buiten in de sneeuw? Ja, zegt mama, maar dan moet je goed aangekleed zijn. Els doet haar jas aan... (M6)

De dialogen die in de teksten worden gebruikt, moeten wel gepland zijn, maar ze vormen een soort tussenstadium waarbij het kind de mondelinge discourschema's kan gebruiken in geschreven taal. Hiermee is gedeeltelijk het probleem van de afwezigheid van de toegesprokene opgelost. De cues die de imaginaire participant geeft, helpen de discours tot stand te komen. Uit het onderzoek van S. HIDI & R. KLAIMAN (1984) is gebleken dat die dialogen de informatieweergave vergemakkelijken.

Een fundamenteel verschil tussen het informele taalgebruik waarmee het kind vertrouwd is en de formele geschreven taal bestaat hierin, dat een tekst is opgebouwd uit *zinnen*. Zinnen bevatten constituenten die hiërarchisch zijn geordend, terwijl in informeel gesproken taal die hiërarchische structuur niet noodzakelijk aanwezig is. Het kind moet een nieuwe basiseenheid leren, m.n. de zin. Wat daarbij voor het kind een rol speelt is de notie van topische verbondenheid. Vandaar dat het kind soms in één zin schrijft wat een volwassene over verschillende zinnen zou spreiden.

- vb.24 als ik aan de Brielmeersen kwam zag ik eenden en zwaanen en kippen. Als we verder gingen zagen we een speeltuin, we speelden, er was een

berg zand en op die berg lag een glijbaan. Toen we al gegeten hadden gingen we een wandeling makken en we zaagen we everzwijn en een paard. Als we in het station waaren moest ik met Jan de Coninck mee naar huis. (J2)

- vb.25 De kinderen kijken naar de uitstalramen ze zien kleine en grote paaseieren en ze zien ook een paashaas van chocola. Jan ligt nog in bed Jan droomt van de paasklokken. Moeder gaat naar de bakker ze haalt een paasgeschenk. Het is Pasen de paasklokken vliegen over steden en dorpen ze laten paaseieren in de tuin vallen. An en Jan worden wakker ze zoeken paaseieren ze vinden het lekker An en Jan zijn blij. (M2)

In deze optiek is het niet verantwoord de leestekens die de kinderen gebruiken te negeren of ze als fout te beschouwen. Integendeel, ze geven een beeld van de kinderlijke definitie van een zin. Doordat het verband in topic daarbij de hoofdfactor is, zijn de zinnen in de eerste teksten als miniparagrafen te beschouwen. Voor andere kinderen daarentegen betekent een zin hetzelfde als een lijn. Dat blijkt uit het tekstbeeld van hun opstelletjes. Voor elke zin nemen ze een nieuwe regel.

- vb.26 de tuinman heeft al geplant en gezaat.
de botten zijn al opengesprongen.
Er stonden al tulpelbladeren.
En er stonden al paasbloemen.
de tuinman at al een drat over het gezaat.
gelegd.
Er stonden al fruitbomen.
Aan de fruitbomen waren al botten.
de tuinman moest in de winter het gras
niet afmaaaien.
Er waren al bloemen die verwelkt(.)
waren.
Op een tulp stond al een knop. (M2)

- vb.27 We zijn in de tuin geweest.
En we zeggen veel bloemen
en ook nog struiken.
de bloemen bloeien en de stui-
ken botten.
Bbomen pakken voedsel met
de stam.
Somige tulpen komen al
uit.
Het gras is al gegroeit.
de tuinman zaait al planten.
We zeggen ook paasbloemen
zijn in bloei sommige paasbloem
zijn al uit gebloeit. (M2)

De overgang van gesproken naar geschreven taal eist de ontwikkeling van een zeker lezersbewustzijn. Het kind moet leren uitmaken wat de lezer al weet en welke informatie noodzakelijk is voor hem. De ontwikkeling van dat lezersbewustzijn vraagt een decentralisatie en hangt nauw samen met de cognitieve ontwikkeling.

2.3. Cognitieve ontwikkeling

Dat er een relatie bestaat tussen taal en denken, is evident. Hoewel het belang van dat verband nooit in vraag is gesteld, blijft de relatie toch hypothetisch, omdat ze in twee richtingen kan werken. Heel extreem neemt men aan dat de taal het denken beïnvloedt (L.S. VYGOTSKY) ofwel dat het denken de taal beïnvloedt (J. PIAGET). Het is evenwel waarschijnlijker dat tussen beide een wisselwerking bestaat. Zonder dat men zich uitspreekt over de richting van de relatie, steunt het psycholinguïstische onderzoek doorgaans op de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget. Zijn werk vormt een belangrijk referentiekader. Cognitie is voor hem een manier om ervaringen te organiseren.

Volgens Piaget zijn de verhalen van zeven- à achtjarigen sterk egocentrisch. De gebeurtenissen worden in een tekst samengebracht volgens de interesses van het kind en worden ook beschreven vanuit zijn eigen gezichtspunt zonder rekening te houden met de *lezer*. Jonge kinderen geven de lezer onvoldoende achtergrondinformatie om de situatie te kunnen reconstrueren. In hun teksten blijft veel impliciet.

- vb.28 (...) er was ingesprooke in 1B, en *alles* lag in een romelboel er was *iets* kapot er was heel veel gestoole, *de* stikers laag op de vloer... (J1)
- vb.29 (...) het waaren diefen die gestolen haden. en weetje waar ze door gekruipen haden ? door het raam. en op een dag mag de meester *erom* gaan, wat waaren we blij. (J1)
- vb.30 Op een koude winterdag gingen *onze* vrienden naar Ijsbergen. (M3)

Vanaf tien jaar geven de leerlingen meer uitleg over de context, maar ze beseffen toch nog niet goed wat de lezer moet weten om te kunnen volgen.

- vb.31 (...) ik zat naast Els Weseman en ik heet Jessica Baert. Het vierde leerjaar was ook mee. Wij zitten in het derde leerjaar. Dan gingen we naar de Stockmanshoeve te Sijsele. (M3)

Vanaf elf à twaalf jaar beseffen de leerlingen beter wat relevante informatie is en hebben ze ook meer controle over de logische volgorde van die informatie.

Het lezersbewustzijn ontwikkelt zich pas in het formeel operationele stadium (ca.11-15). Naarmate de kinderen ouder worden, leren ze

de wereld om zich beter kennen en begrijpen. Ze zijn in staat om te leren uit ervaringen. Naarmate men een ervaring beter begrijpt, zal men ze beter onthouden en kan men ze later ook vertellen. Bovendien leren kinderen als ze ouder worden fictie en realiteit te onderscheiden.

De teksten van jonge kinderen blijken egocentrischer te zijn dan hun gesproken taal. Uit onderzoek (D. J. UMIKE-SEBEOK 1979) is gebleken dat drie- à vierjarigen in mondelinge verhalen in staat zijn om rekening te houden met de toegesprokene. Nochtans wordt leren schrijven gezien als een cognitieverruimende activiteit. Het lijkt hier evenwel andersom te werken, waarschijnlijk omdat er aanvankelijk veel concentratie gevraagd wordt voor de technische aspecten van het schrijven, zodat er vertraging in andere domeinen kan optreden. Bovendien is er bij het schrijven geen onmiddellijke feedback.

De cognitieve ontwikkeling naar een grotere decentralisatie kan men niet in alle teksten even gemakkelijk nagaan. Sommige tekstsoorten vragen immers een grotere betrokkenheid op de schrijver dan andere.

The cognitive measure of writing development proved useful in isolating certain features of the writing of each student, although it was generally less productive with narrative writing than it may have been with more transactional writing (E.S. CARLIN 1978 : p.89, zoals geciteerd in A. WILKINSON e.a. 1980, p.128)

Bovendien mag men niet veronderstellen dat na het pre-operationele stadium egocentrische teksten uitgesloten zijn. Integendeel, ook volwassenen zullen egocentrisch schrijven als ze over een te moeilijk onderwerp moeten schrijven of als ze zich geen duidelijk beeld kunnen vormen van het publiek waarvoor ze schrijven. Dit laatste is belangrijk voor het schrijfonderwijs in de school. De leerlingen schrijven doorgaans alleen voor de leerkracht, die het opstel niet leest om informatie te krijgen, maar om het te corrigeren. Dat is niet bevorderlijk voor de publiekgevoeligheid van de leerlingen noch voor de schrijfmotivatie. Zeker jonge kinderen zien niet in waarom ze moeten neerschrijven wat ze veel gemakkelijker kunnen vertellen. Zij associëren de functionaliteit van het schrijven eerst met andere activiteiten. (De tekst is dikwijls alleen een begeleiding bij een tekening en schrijven blijft beperkt tot een schoolactiviteit).

Om de leerlingen meer lezersgericht te maken, moet men specifieke stelopdrachten geven met een duidelijke situatieschets en een precieze beschrijving van de lezer. Bovendien zou men in de mate van het mogelijke die teksten ook door andere personen dan de leerkracht moeten laten lezen (klasgenoten, correspondentie met een andere klas enz.).

2.4. Tekstuele ontwikkeling

Er is al op gewezen dat elk ontogenetisch onderzoek van taal geformuleerd moet worden in het licht van het te bereiken stadium, m.n. de volwassen taalvaardigheid die erin bestaat teksten (zowel gesproken als geschreven teksten) te kunnen begrijpen en produceren.

De studies waarin men de ontwikkeling van het schrijven heeft nagegaan zijn bijna allemaal case-studies bij oudere leerlingen waarbij de methode van hardop denken wordt gebruikt (J. EMIG 1971, C. K. STALLARD 1974, D. H. GRAVES 1975 enz.). Daarbij moeten de proefpersonen terwijl ze hun tekst proberen te schrijven, alles wat ze denken meedelen, zodat de onderzoeker het schrijfproces kan volgen. Die onderzoeken tonen aan dat het schrijfproces cyclisch verloopt. De auteur heeft het schrijven blijkbaar nodig om zijn gedachten te ordenen. Verder dan die oppervlakkige bevinding gaat het onderzoek niet, ondermeer omdat er geen aansluiting gezocht wordt met de cognitieve psychologie. De werken maken niet duidelijk wanneer precies die ontwikkeling start en hoe ze verloopt. Dat kan als men nagaat hoe een aantal tekstuele aspecten zich ontwikkelen.

Uniek bij tekstproductie is dat men bewust elementen combineert. Het kind moet de strategieën om zinnen in grotere eenheden te structureren nog leren. Schrijven bestaat erin afhankelijke relaties te leggen tussen de onderdelen van een tekst zodat het geheel als een integrale tekst functioneert die niet reduceerbaar is tot een van de onderdelen. Die functionele relaties (thema-rhema) zijn duidelijk verschillend van een gewone samenvoeging van betekenseenheden in tijd en ruimte.

Wil men de ontwikkeling van het schrijven vastleggen dan moet men rekening houden met :

2.4.1. *De tekstsoort*

Het is niet de bedoeling om in te gaan op de verschillende indelingen van teksten die binnen de tekstlinguïstiek bestaan. Het is alleen zinvol om die tekstsoorten die in het stelonderwijs voorkomen te belichten.

Bij de eerste opstelletjes kan men nauwelijks spreken van een tekst. De kinderen geven een opsomming van gebeurtenissen of feiten, zonder enig verband te leggen.

- vb.32 An en Jan kijken door het raam.
 hoera het sneeuwt.
 An en Jan gaan naar buiten.
 Fons is er met de slee.
 Ze maken een sneeuwman. (J1)

vb.33 het is nu vakantie

ik heb aan mijn bladjes gewerkt en gekleurt.

ik heb ook gespeeld.

ik heb naar de plat van urbanus geluistert.

en ik heb ook tv gekeken.

en ik heb ook gewerkt.

het was hecht leuk hoor.

en het duurde ook heel lang.

ik was blij hoor.

en ik heb niet lang geslapen.

en onder de vakantie zijn peter en meter

naar de zee gwest.

en ik heb mama ook veel geholpen.

en papa moest gaan werken. (J2)

Hun verhalen zijn fragmentarisch en incoherent. Dat komt door een gebrek aan thematische continuïteit. Een goede keuze van het thema is heel belangrijk voor een vloeiende tekst. Als steeds nieuwe informatie bij het begin opduikt, is het moeilijk om de tekst te kunnen volgen. Toch worden de gebeurtenissen vrij vlug op een min of meer coherente manier voorgesteld. De geordende bouw die zich daarbij heel gemakkelijk opdringt, is die van temporele samenhang die typisch is voor *verhalende teksten*. Het is de eerste vorm van coherentie die het kind kent en de eerste schrijfprodukten zijn vrijwel allemaal narratief:

(...) the logic of lowest verbal abstractions is chronological (narrative) because it conforms most closely to the temporal and spacial area in which phenomena occur. (J. MOFFETT 1968 : p.84).

Jonge kinderen zijn alleen in staat gestructureerde teksten te schrijven als de volgorde van de gebeurtenissen zelf een sequentiële en lineaire structuur vertoont. In een narratieve tekst zijn het a.h.w. de gebeurtenissen die de schrijver leiden.

Verhalen schrijven kan dus een belangrijke plaats innemen bij het leren schrijven, doordat het kind op die manier tekstuele structuren en middelen kan ontwikkelen door een beroep te doen op de kennis die het al heeft in de gesproken taal. Kinderteksten staan dan ook vol van verbindingswoorden als 'en dan', 'toen', 'daarna' enz. De chronologische verhaalstructuur wordt echter ook gebruikt als ze minder geschikt is, zoals bijvoorbeeld in een autobiografische beschrijving of in een beschrijving van een spelreglement. De leerlingen kunnen wel al *beschrijvingen* geven, maar pas vanaf elf jaar zijn ze niet meer zo sterk gebonden aan de chronologische structuur. Jongere kinderen zullen bij een beschrijfpodracht vlug een verhaaltje schrijven. Als de tekst geen verhaal is, krijgt men dikwijls een incoherente tekst die bestaat uit een losse collectie van feiten geclusterd rond een topic. Pas

vanaf dertien jaar komen er uitweidingen voor voor prospectie en retrospectie.

- vb.34 Vorige week kregen we een brief van de BRT dat we naar dubbel-dobbel mosten gaan. Een spel voor kinderen. Ik mocht gaan van mijn mama. De volgende dag was het de dag dat we er naar toe moesten. Mijn mama en papa en ik met mijn oma. De eerste keer dat ik op tv kwam. De eerste ronde was gedaan, de andere kandidaat was gewonnen. De tweede ronde was er een moeilijke vraag. De hoofdstad van Spanje. De seconden waren bijna op en op de laatste seconde had ik het : Madrid. Ik had dus de tweede ronde gewonnen en ik had een kleuren-tv en een video recorder en een hoekkast. In de finale moest je hokken op 6 en je mocht naar Hawai. De eerste keer had ik 3. De tweede keer had ik 5. De derde keer had ik 6. Ik had de rijs naar Hawai gewonnen. En toen zijn we naar Hawai gegaan. (J3)

Doorgaans zal men in de pedagogische praktijk kinderen geen *persuasieve* teksten laten schrijven, ondanks het feit dat zij in gesproken taal voldoende kunnen redeneren (R. L. LARSON 1971). De reden hiervoor ligt waarschijnlijk in de theorie van J. PIAGET volgens welke kinderen beter slagen in concrete taken. Uit onderzoek is gebleken dat kinderen inderdaad beter narratieve en descriptieve teksten schrijven dan persuasieve (L. R. VEAL & M. TILLMAN 1971) en dat, als ze argumentatief moeten schrijven, ze dikwijls vervallen in narratieve teksten (M. CROWHURST & G. L. PICHÉ 1979).

Verklarende en *argumentatieve* teksten zijn voor het lagere schoolkind heel moeilijk, omdat zij nog niet de nodige cognitieve ontwikkeling hebben om causale relaties te leggen en hypothesen te vormen. Verklarende teksten zijn het moeilijkst, niet door een gebrek aan ideeën maar door de moeilijkheid om essentiële feiten te selecteren en ze logisch te ordenen.

2.4.2. De tekstopbouw

Het klassieke schema om een opstel op te bouwen bestaat uit een inleiding, een middenstuk en een slot. Vanaf het tweede leerjaar zijn de leerlingen zich wel bewust van dat schema, maar ze hebben toch nog moeilijkheden.

- vb.35 als we aan kwaamen. zijn we in het dierenpark geweest. (J2) (begin van een opstel : Op schoolreis)
 vb.36 we kwamen met de trein. daarna gingen we te voet naar de brielmeersen. (J2)

Aangezien de eerste pennevruchten een opeenstapeling van gebeurtenissen zijn waarbij men nauwelijks van een tekst kan spreken, vindt men er ook de klassieke tekstindeling niet in terug.

- vb.37 Marijke vandaag is het paasdag
de zon schijnt en de klokken luiden.
de kuikentjes en de haas zitten in het gras.
en de eitjes vallen in het gras. de tulp
staat ook in het gras. (M1)
- vb.38 toen ik smorgens op stont,
dan ging ik naar school.
en dan stapten ik in de auto.
ik was aan school. en ik.
zag een politie auto staan.
ik ging weer door.
beldend er stond twee politi aan.
de deur. dan mochten we
dan gingen we bine gaan alles
was over oop. toen wist ik het.
er was bine gebrooke
alles was bijna weg.
we moeste met een andere meester.
toen gingen we zwemmen. en de
meester ging naar politiekantoor. (J1)

Dat verbetert vlug als het kind naar de verhaalstructuur overschakelt. De meeste verhaaltjes hebben een aanvaardbaar *begin*, waarbij de gebeurtenissen in tijd en doorgaans ook in ruimte worden gesitueerd.

- vb.39 Vandaag was het schoolreis en we gingen naar Deinze. Als we in Deinze kwamen, hebben we een grote wandeling gemaakt. (J2)
- vb.40 Gisteren hebben we in de tuin geweest, en wij zijn naar de bloemen gaan kijken en naar de struiken gaan kijken. (M2)

Vanaf het derde leerjaar krijgt men meer details over de omgeving. Veranderingen van plaats worden duidelijk aangegeven, terwijl dat bij jongere leerlingen niet het geval is.

Het *slot* van een tekst levert meer moeilijkheden op. Tot in het derde leerjaar vindt men teksten zonder slot. De leerlingen stoppen met schrijven midden in de tekst.

- vb.41 (...)Anders komen de vogels aan de zaatjes piken en dan kan het niet meer groeien. Aan de bomen komen al bloempjes. Er staan in de tuin ook persikboom. (M2)
- vb.42 (...) We zahan ook al paasbloemen. de tuinman heeft al gezait in de tuin. (M2)
- vb.43 (...) Er bestaan verschillende uilen, bosuilen enzo. (M3)

Soms zijn ze er zich wel van bewust dat ze niet zomaar kunnen stoppen, maar ze eindigen dan abrupt met een 'pseudo-slot' of verklaren dat alles een droom was.

- vb.44 dat was alles. (M3)
- vb.45 Nu ga ik stoppen met schrijven. (M3)

Vanaf het vierde leerjaar eindigen de verhalen doorgaans met een terugblik op de gebeurtenissen ('het was een fijne dag'), een enkele keer ook met een prospectie ('ik hoop dat...').

Omdat de leerlingen vlug naar de chronologische verhaalstructuur overstappen, bevatten hun opstellen een aanvaardbaar *middenstuk*. Bij elfjarigen komen al min of meer complexe verhalen voor met een ingebodde structuur. Dat vereist een planning vooraf. Ze moeten het verhaal al bedacht hebben voor ze beginnen te schrijven. In niet-chronologische teksten waarin een abstractere organisatie nodig is, staan de zinnen soms niet in de goede volgorde doordat de leerlingen de tekst niet herlezen en veranderen.

- vb.46 Mijn moeke heet Sonja. Mijn moeke werkt in de klas. Mijn moeke heeft blond haar. Mijn moeke heeft wee kindjes. Dit is mijn liefst moeke. Zij geeft les in het zed leerjaar. Ik hep mijn moeke in huis. Mijn moeke doet de vaat. Mijn moeke gaat naar de winkel. Mijn moeke maakt het bed. (M1)

2.4.3. *Andere essentiële tekstenmerken*

Het is niet voldoende dat een tekst goed gestructureerd is en dat er een centrale idee ontwikkeld wordt. Er bestaan nog andere elementen die bijdragen tot een coherente tekst. Naast de verbindingswoorden, die ik al vroeger heb besproken, verkrijgt men ook cohesie door referentie, substitutie, ellips en een consequent tempusgebruik.

*Referentie** gebeurt door een beperkt aantal woorden die gebruikt kunnen worden om te verwijzen naar personen, dieren en zaken; woorden als 'daar', 'hier', 'toen' verwijzen naar tijds- en plaatsaanduidingen en noemt men pro-vormen. In de allereerste kinderopstellen vindt men weinig voornaamwoorden (behalve die voor de eerste persoon enkelvoud). De nominale constituent wordt gewoon herhaald.

- vb.47 wan er was in gebrooken en de dief had veel mee en gelukkig hadden ze de dief. (J2)
 vb.48 Mijn moeke heet Sonja. Mijn moeke werkt in de klas. Mijn moede heeft blond haar. (M1)
 vb.49 en de tuinman heeft al gezait en de tuinman heeft draden over het zait gedaan. (J2)
 vb.50 We zaggen ook paasbloemen zijn in bloei sommige paasbloemen zijn al uitgebloeit. (M2)

* Cf. M. A. K. HALLIDAY & R. HASAN: *Cohesion in English*. London 1977.

Het gebruik van voornaamwoorden neemt evenwel vlug toe. Toch kunnen bij tienjarigen nog problemen voorkomen, niet als het verhaal over een persoon gaat die meestal de subject-plaats inneemt, maar wel als er meer personages voorkomen.

- vb.51 (...) Ze heten Miel en Lotje. Miel en Lotje hadden veel plezier. Sim en Sam waren aan het schaatsen. Ze hadden ook veel plezier. Maar Lotje wist deze keer niet meer hoe ze moest stoppen en ze vloog in de sloot. De volgende dag zagen Sim en Sam 5 kinderen. De ene zei : wij kunnen toch beter schaatsen. Ze begonnen met harde sneeuwballen te smijten. Opeens kreeg *hij* een harde sneeuwbal op zijn neus. Zijn neus bloedde. Sam gooide met een harde sneeuwbal en *ze* viel, *ze* had een hersenschudding. (M3)

Het gebruik van pro-vormen neemt minder snel toe, vooral die van plaats zijn zeldzaam. Vandaar treft men veel herhalingen aan.

- vb.52 Vandaag was het schoolreis, en we gingen naar deinze, als we in deinze kwamen, hebben we een grote wandeling gemaakt. (J2)
 vb.53 daarna gingen we te voet naar de brielmeersen, als we toekwamen aan de brielmeersen gingen we een wandeling maken. (J2)
 vb.54 ik kwam op school, ik was blij dat ik op school was. (J1)
 vb.55 Maandag gingen op schoolreis om 8 uur. De kinderen gingen in het koekjesfabriek. Om half 10 waren we in het koekjesfabriek. Allemaal de kinderen waren blij in het koekjesfabriek. (M3)

Het repetitieve karakter van kinderteksten wordt nog versterkt doordat *substitutie* en *ellips* zeldzaam zijn. Substitutie gelijkt sterk op referentie maar bij substitutie wordt een woord, zin of zinsdeel vervangen zonder dat daarbij naar een zelfde referent verwezen wordt.

- vb.56 Ik had snoepjes meegebracht en mijn vriendin had *er* ook mee. (M6)
 vb.57 Hij dacht dat het te vlug gedaan was maar ik vind *van niet*. (J5)

Het is alsof de kinderen schrijven in afzonderlijke handelingseenheden. Een nieuwe handeling of gebeurtenis wordt doorgaans aangekondigd met een bijwoord en wordt beschouwd als een autonome eenheid. Het proces van ellips en referentie werkt wel binnen de handelingseenheid maar niet erbuiten. Er is dus wel enige structuur in de zin, maar niet veel erbuiten.

- vb.58 De leerlingen waren blij. De kinderen gingen eerst naar Gent en maakte een rondritje in de stad. De leerlingen bezochten de oude gevangenis, de klokke roeland, de sint-baafs en reden dan naar de Stockmanshoeve. (M3)
 vb.59 De leerlingen hebben eten en dan gespeelt. En de leerlingen hebben in de bus gezongen. De leerlingen het prettig en ze hebben daarom een lat gat. (M3)

vb.60 toen de meester in de klas kwam, was er ingebroken. De meester verschoot nogal en toen wij in de klas kwamen, verschooten wij ook. De politie stond er ook bij, toen de klas wat mooier zach mochten we weer binnen. In de klas begonnen we onmiddellijk aan de rekenles. (J2)

Aangezien de meeste kinderteksten verhalen zijn, treft men overwegend vertellende tempora aan. Sommige opstellen zijn beschrijvend of bevatten beschrijvende stukken. Het gaat dan wel om wat Werlich impressionistische (subjectieve) beschrijvingen noemt en ook in die tekstsoort overweegt de OVT. Het kind heeft het niet altijd gemakkelijk om de gepaste tijdsvorm te blijven gebruiken in verschillende opeenvolgende zinnen. Het komt ook voor dat ze in dezelfde zin zonder enige reden van tijdsvorm veranderen.

vb.61 Ik ging vroeg slapen want morgen *is* er weer een dag dat we sneeuwpret kunnen maken. (M6)

vb.62 We waren *zo* verheugt met die sneeuw dat we onmiddellijk naar beneden gingen, *eten* en naar buiten rennen. (M6)

vb.63 en zijn vrouw die vond dat niet plezierig en ze werd een beetje kwaad en haar man die ging weer vissen en hij vangde niets en hij *denkt* : ik ga naar de vinhandel (M3)

vb.64 Toen hij thuis kwam was zijn vrouw blij. Ze *eten* de vis smakelijk op. (M3)

3. Besluit

In deze uiteenzetting heb ik aangetoond dat de taalontwikkeling na de leeftijd van vijf jaar veel meer inhoudt dan het leren van complexe structuren. Het doel van taalontwikkeling bestaat erin een tekst te kunnen produceren. Een tekst is een structureel fenomeen gerealiseerd door syntactische middelen (Z. HARRIS 1963) en bovendien een semantische eenheid gerealiseerd in taal (M. A. K. HALLIDAY & R. HASAN 1976). De ontwikkeling van tekstproductie moet daarom gezien worden als een aaneenschakeling van cognitieve, grammaticale en tekstlinguïstische aspecten.

Ik heb geprobeerd aan te tonen hoe een paar van die belangrijke aspecten evolueren. Ik heb me daarvoor alleen gebaseerd op opstellen die in de klas zijn geschreven, omdat het leren schrijven een taak is die hoofdzakelijk aan de school toegeschreven wordt. Bovendien heb ik hier geen rekening gehouden met variabelen die betrekking hebben op de leerlingen en die hun schrijfproducten mee kunnen bepalen zoals sekse, thuistaal, sociale klasse, IQ, leesgedrag enz. Die variabelen moeten in een grondig onderzoek zeker worden opgenomen.

Het was vooral mijn bedoeling het belang aan te tonen van een studie van kinderteksten op verschillende niveaus. Door een grondige analyse van het proces waardoor competentie voor tekstproductie tevoorschijn komt, kan men die aspecten onderkennen (zowel cognitieve, linguïstische als tekstlinguïstische) die het kind moet kunnen hanteren om het analytische gebruik van taal onder de knie te krijgen. Als dat eenmaal is vastgelegd, kan men pedagogisch ingrijpen en het schrijfonderwijs, dat nu dikwijls impliciet is, aanpassen. Sommige aspecten zijn wel gemakkelijker te stimuleren dan andere. Goed schrijven leert men niet door techniek alleen, men moet eerst iets te vertellen hebben en het vereiste cognitieve niveau bereikt hebben. Toch zal men zijn ideeën adequater formuleren als men de technieken op het gepaste moment geleerd heeft.

BIBLIOGRAFIE

- BEVER, T. G.
1970 „The comprehension and memory of sentences with temporal relations”. In G. B. FLORES d'ARCAIS en W. J. M. LEVELT (eds) *Advances in psycholinguistics*. Amsterdam.
- BOTVIN, G. J. & B. SUTTON-SMITH
1977 „The development of structural complexity in children's fantasy narratives”. *Developmental Psychology* 13(4), 377-388.
- CHOMSKY, C.
1969 *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- CHOTLOS, J. W.
1944 *A statistical analysis of individual written language samples*.
- CROWHURST, M. & G. L. PICHÉ
1979 „Audience and mode of discourse effects on syntactic complexity in writing at two grade levels”. *Research in the teaching of English*, 13(2), 101, 109.
- EMERSON, H. F.
1979 „Children's comprehension of 'because' in reversible and non-reversible sentences”. *Journal of Child Language*, 6(2), 279-301
1980 „Children's judgement of correct and reversal sentences with 'if'”. *Journal of Child Language*, 7(1), 137-155.
- EMIG, J.
1971 *The composing processes of twelfth graders*. NCTE research report nr. 13, Urbana, Illinois.
- FLORES D'ARCAIS, G. B.
1978 „The acquisition of the subordinating construction in children's language”. In R. N. CAMPBELL & P. T. SMITH (eds): *Recent advances in the psychology of language*. Language development and mother-child interaction, New York.
- FORD, C. T.
1954 „Development in written composition during the primary school period”. *British Journal Educ. Psychology* 24(1), 38-45.
- FRENCH, L. A. & A. L. BROWN
1977 „Comprehension of *before* and *after* in logical and arbitrary sequences”. *Journal of Child Language* 4, 247-256.

- GEEST, VAN DER T., R. GESTEL, R. APPEL & B. TH. TERVOORT
 1973 The child's communicative competence. Language capacity in three groups of children from different social classes. The Hague.
- GRAVES, D. H.
 1975 „An examination of the writing processes of seven year old children”. Research in the teaching of English 9, 227-241.
- GREENFIELD, P. & J. SMITH
 1976 The structure of communication in early language development. New York.
- GREGG, W. & E. R. STEINBERG
 1980 Cognitive processes in writing. Hillsdale, New Jersey.
- GRUBER, J. S.
 1967 „Topicalization in child language”. Foundations of language 3, 37-65.
- HALLIDAY, M. A. K. & R. HASAN
 1976 Cohesion in English. London
- HARRELL, L. E. JR.
 1957 A comparison of the development of oral and written language in school-age children. Mon.Soc.Res.Child Development 22, nr.66.
- HARRIS, P.
 1975 „Children's comprehension of complex sentences”. Journal of Experimental Child Psychology 19, 420-433.
- HARRIS, Z.
 1963 Discourse analysis reprints. The Hague.
- HIDI, S. & R. KLAIMAN
 1984 „Children's written dialogues : intermediary between conversation and written text ?” In A. PELLIGRINI & TH. YAWKEY (eds) : The development of oral and written language in social contexts. Norwood, New Jersey.
- HORNBY, P. A.
 1971 „Surface structure and topic-comment distinction : a developmental study”. Child Development 42, 1975-1988.
- HUNT, K. W.
 1965 Grammatical structures written at three grade levels. N.C.T.E. Research Reports, nr. 3, Urbana, Illinois.
 1970 Syntactic Maturity in school children and adults. Mon.Soc.Res. Child Development 35 (1), nr. 134.
- KAVANAUGH, R. D.
 1979 „Observations on the role of logically constrained sentences in the comprehension of *before* and *after*”. Journal of Child Language 6 (2), 353-359.
- KRAAK, A.
 1976 „Psycholinguistisch onderzoek naar lezen en schrijven”. Gramma 1 (sep), 41-53.
- KRESS, G.
 1982 Learning to write. London.
- LABRANT, L. L.
 1933 „A study of certain language developments in children in grades 4 to 12 inclusive”. Genetic Psychological Monograph, 14, 387-491.
- LARSON, R. L.
 1971 „Rhetorical writing in Elementary school”. Elementary English, 48, 926-931.
- LULL, H. C.
 1929 „The speaking and writing abilities of intermediate grade pupils”. Journal of Educational Research 20, 73-77.
- LUST, B. & C. A. MERVIS
 1980 „Development of coordination in the natural speech of young children”. Journal of Child Language 7, 279-304.

- MENYUK, P.
 1969 Sentences children use. Cambridge (Mass.): MIT Press.
 1971 The acquisition and development of language. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- MINIFIE, F. D. F. L. DARLEY & D. SHERMAN
 1963 „Temporal reliability of seven language measures”.
Journal of Speech and Hearing Research 6, 139-148.
- MOFFETT, J.
 1968 Teaching the universe of discourse. Boston.
- O'DONELL, R. C., W. J. GRIFFIN & R. C. NORRIS
 1967 Syntax of kindergarten and elementary school children: a transformational analysis. Champaign, Illinois.
- O'SHEA, M. V.
 1907 Linguistic Development and Education. London: Macmillan.
- PIAGET, J.
 1967 The language and thought of the child. London: Routledge and Kegan Paul.
- REESINK, G. P. e.a.
 1971 „Syntactische ontwikkeling bij schoolkinderen en volwassenen: een replikatietoets”. *Nederlands Tijdschrift van de Psychologie*, 36, 335-364.
- RICHARDSON, K., M. CALCAN, J. ESSEN & M. LAMBERT
 1976 „The linguistic maturity of eleven-year-olds: some analysis of written compositions of children in the National Child Development Study”. *Journal of Child Language* 3 (1), 99-117.
- ROSEN, C & R. ROSEN
 1973 The language of primary schoolchildren. Harmondsworth.
- SACHS, J. & J. DEVIN
 1976 „Young children's use of age-appropriate speech styles in social interaction and role-playing”. *Journal of Child Language*, 3, 81-98.
- SAMPSON, O. C.
 1962 „Reading skill at 8 in relation to speech and other factors”. *British Journal Educ. Psych.* 32, 12-17.
 1964 „Written composition at 10 years as an aspect of linguistic development”. *Brit. J. EDUC. Psych.* 24, 143-150.
- SHARF, D. J.
 1972 „Some relationships between measures of early language development”. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 37, 64-74.
- SHOUKSMITH, G.
 1958 „Fluency and essay writing”. *British Journal Educ. Psych.* 28, 266-270.
- SMITH, D. V.
 1944 „Growth in language power as related to child development”. *Yearbook National Society for the Study of Education*, 43 (3), 52-97.
- STALLARD, C. K.
 1974 „An analysis of the writing behavior of good student writers”. *Research in the Teaching of English*, 8, 206-218.
- TALMY, L.
 1975 Figure and ground in complex sentences. Working Papers on Language Universals, 17, 65-75.
- TOWNSEND, D. J. & T. G. BEVER
 1977 Main and subordinate clauses: a study in figure and ground. Indiana University Linguistic Club, Bloomington.
- UMIKE-SEBOEK, D. J.
 1979 „Pre-school children's intraconversational narratives”. *Journal of Child Language*, 6, 91-109.

VEAL, L. R. & M. TILLMAN

- 1971 „Mode of discourse variation in the evaluation of children's writing". *Research in the Teaching of English*, 5, 37-45.

VYGOTSKY, L. S.

- 1962 *Thought and Language*. Cambridge (Mass.): MIT Press.

WIJNSTRA, J. M.

- 1972 „Syntaktische kompleksiteit in schriftelijk taalgebruik". *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 27, 29-55.

WILKINSON, A., G. BARNSELY, P. HANNA, M. SWAN

- 1980 *Assessing Language Development*. Oxford.

WILLIAMS, W. G.

- 1960 „Adequacy and usefulness of an objective language scale when administered to elementary school children". *J. Educ. Res.* 54, 30-33.