

6 De rol van een standaard-tekstmodel bij de analyse van spontaan geschreven teksten

Carel van Wijk & Ted Sanders

- Kuno, S.
1987 *Functional Syntax: Anaphora, Discourse and Empathy*. Chicago.
Leech, G., & M. Short
1981 *Style in Fiction. A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*. Londen.
Lindemann, B.
1987 Einige Fragen an eine Theorie der sprachlichen Perspektivierung. In: P. Canisius (ed.) *Perspektivität in Sprache und Text*. Bochum. 1-51.
Lyons, J.
1982 Deixis and subjectivity: Loquor, ergo sum? In: R. Jarvella & W. Klein (eds.) *Speech, Place and Action. Studies in Deixis and Related Subjects*. New York. 101-124.
Redeker, G.
1986 *Language Use in Informal Narratives*. (Unpublished dissertation). Berkeley: University of California, Berkeley.
Rimmon-Kenan, S.
1983 *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. Londen.
Sanders, J.
1990 Explicit of niet? Referentie-bepalende factoren bij personen in nieuwsberichten. In: *Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap* 9, 159-180.
Tannen, D.
1989 *Talking Voices. Repetition, Dialogue, and Imaginary in Conversational Discourse*. Cambridge.
Toolan, M.J.
1988 *Narrative: a Critical Linguistic Introduction*. Londen.

Inleiding

Iets goed kunnen uitleggen is een waardevolle vaardigheid, zowel binnen als buiten de school. Men kan zelfs stellen dat de 'uitleg'-vaardigheid het gemeenschappelijkste element vormt in vele zogeheten proeven voor functionele taalvaardigheid zoals de weg wijzen, je schriftelijk afmelden, een zelfbeschrijving maken en een sollicitatiebrief opstellen. Of zoals Bereiter en Scardamalia (1987:251) het formuleren: "expository writing is paradigmatic for a range of intellectual tasks occurring in everyday life".¹

Het onderzoek waarover wij hier rapporteren, beoogt bij te dragen aan de theoretische kennis over de productie van verklarende teksten: de basale vaardigheid van het zelfstandig opzoeken, ordenen, selecteren en formuleren van kennis om een ander over een bepaald thema te informeren. Wij voeren daartoe allerlei analyses uit op teksten die zonder directe hulp van derden door scholieren zijn geschreven (van Wijk & Luiten, 1987). Deze analyses hebben tot doel drie typen informatie op te leveren:

- een waardering van de tekstkwaliteit,
- een waardering van de schrijfvaardigheid en
- een reconstructie van (mentale) schrijfstrategieën.

Wij bespreken hier onze bevindingen met één bepaalde poging om greep te krijgen op het corpus: een model geënt op de instrumentele tekstanalyse van Drop (1983). Bij de uitwerking van het model gingen wij ervan uit dat het mentale proces (de schrijfstrategie) in één schema weergegeven kon worden, en dat daardoor met dit schema niet alleen over teksten, maar ook over schrijvers kwalificerende uitspraken zouden kunnen worden gedaan.

Onderzoeksopzet

Er werd deelgenomen door leerlingen uit resp. groep acht van de basisschool (n=61) en klas vier van het gymnasium (n=37). Men schreef een verklarende tekst over één van twee onderwerpen: Sinterklaas of de Telefoon. De opdracht had de vorm van een aanvul-opstel: de leerling werd een communicatieve situatie geschetst die uitmondde in een vraag om uitleg. De instructie voor de Sinterklaas-tekst staat in (1). Om deze instructie voor het thema Telefoon geschikt te maken hoefden slechts een paar zinnen aangepast te worden (bijvoorbeeld "Zo'n ding met een bot erop vindt hij maar vreemd" en "Hij weet niets van telefoonboeken, de in-gesprek-toon of wat dan ook").

- (1) Stel je de volgende situatie eens voor. Je bent op vakantie in Afrika. Je hebt al een paar dagen in de woestijn geworven. Nu zit je lekker uit te puffen onder een palmboom. Je bladert in het decembernummer van een Nederlands tijdschrift. Een inboorling kijkt belangstellend over je schouder mee. Vooral de plaatjes van Sinterklaas vindt hij erg interessant. Je spreekt hem aan. Nee, Sinterklaas heeft hij nog nooit gezien. Hij heeft er zelfs nog nooit van gehoord! Die oude man met zijn witte baard en jurk vindt hij maar vreemd. "Wat is dat voor een man?" vraagt hij. "Nou, denk je, dat is moeilijk uit te leggen! Die man weet helemaal nergens van. Hij weet niets van Zwarte Piet, de roe, pepernoten of wat dan ook. Nou ja ik probeer het gewoon." Sinterklaas

De typering van het tekstmodel

De mogelijkheden om de samenhang in een tekst te beschrijven kunnen langs twee dimensies worden uitgewerkt:

1. welk aspect van de tekst staat centraal: de inhoud of de structuur?
2. waardoor wordt de analyse gestuurd: door kennis die de taalgebruiker geacht wordt te hebben, of door wat de tekst daadwerkelijk bevat?

Er zijn dus vier benaderingen mogelijk; Tabel 1 noemt van iedere mogelijkheid een representant.

Tabel 1. Vier benaderingen voor het beschrijven van tekstsamenhang	
INHOUD-GERICHT	KENNIS-GESTUURD
STRUCTUUR-GERICHT	TEKST-GESTUURD
Scripts (Schank & Abelson, 1977)	Propositionele Analyse (Turner & Greene, 1977)
Story Grammar (Thorndyke, 1977)	Rhetorical Structure Theory (Mann & Thompson, 1988)
Genre specifiek Mentaal reëel Top-down verwerking Globale opbouw primair	Algemeen bruikbaar Descriptief adequaat Bottom-up verwerking Locale samenhang primair

De vraag welke informatie de analyse stuurt, staat centraal bij de typering van een model. Een kennis-gestuurde analyse ziet teksten als instantiëring van een algemeen schema, m.a.w. de rode draad is (a priori) gegeven. Bij een tekst-gestuurde analyse is deze aanname echter juist de centrale vraag: blijkt uit de (re)constructie van de samenhang in feitelijke teksten dat er zoiets als een rode draad bestaat. Een aantal typerende gevolgen van dit verschil in uitgangspunt staan vermeld op de onderste regels van Tabel 1.

Veel voorstellen voor de analyse van tekstsamenhang beperken zich niet tot één benadering. Zo is Meyer (1985) tekst-gestuurd maar zowel op inhoud als structuur gericht, en zijn Van Dijk en Kinisch (1983) tekst-gestuurd voor inhoud (de

macro-structuur) maar kennis-gestuurd voor structuur (de super-structuur). In het geheel van voorstellen neemt de instrumentele tekstanalyse van Drop (1983) een eigen plaats in: zijn aanpak is van het kennis-gestuurde type en gericht op zowel inhoud als structuur.

Het tekstmodel van Drop omvat drie bestanddelen: een stofschema, een topisch systeem en een aantal kaderrelaties. Een stofschema is een verwachtingspatroon ten aanzien van de tekstinhoud; het geeft in termen van een aantal globale categorieën "invulplaatsen" aan. Het topisch systeem specificeert de relaties tussen het basisbegrip en deze globale categorieën. Oftewel, maar nu in termen van Drop (1986), het stofschema maakt het mogelijk om door een geleiding in deelhandelingen "greep te krijgen" op de primaire makro-taalhandeling (in ons geval "kennis verschaffen over het basisbegrip"). En het topisch systeem ordent het verloop van deze deelhandelingen. Binnen een globale categorie (deelhandeling) kunnen structuurrichtlijnen worden gegeven in de vorm van kaderrelaties. Deze relaties drukken een perspectief uit; zij geven aan welke rol de schrijver aan (vaak zeer grote) groepen zinnen wil toekennen. Bekende voorbeelden zijn conclusie-argument en probleem-oplossing. Kaderrelaties staan tegenover de "feitelijke" relaties, verbanden waarvan objectief of minstens intersubjectief het werkelijk bestaan kan worden waargenomen.

De invulling van het tekstmodel

Zoals te doen gebruikelijk is, werd ook door ons het tekstmodel op inductieve wijze ontwikkeld. Het resultaat bestond uit een stofschema met een topisch systeem. Echte kaderrelaties kwamen niet voor; de schrijvers bleken hun uitleg te beperken tot feitelijke relaties.

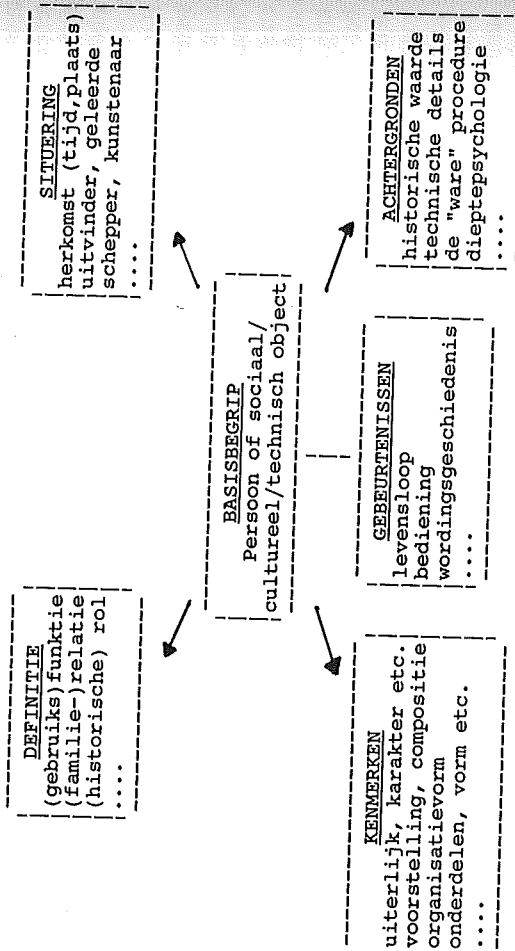
De procedure bestond uit drie stappen.

- STAP 1: Bepaal de verzameling van inhoudselementen door alle teksten uit het corpus na te lopen (dit leverde de invulling van Tabel 2 op).
- STAP 2: Groepeer de inhoudselementen in een beperkt aantal categorieën; hou daarbij de 'beste' teksten uit het corpus aan als leidraad (dit leverde de lineaire ordening van Tabel 2 op).
- STAP 3: Karakteriseer de categorieën en hun relaties met het basisbegrip in algemene termen; zie dus af van de precieze inhoud van de elementen (dit leverde Figuur 1 en (2) op).

In Figuur 1 staat het stofschema voor een uitleg waarin het basisbegrip een persoon is of een object van sociale, culturele of technische aard. Bijvoorbeeld Napoleon, de 80-jarige Oorlog, de Venus van Milo of de kruisraketten. Van belang is dat het onderwerp een mens is of door mensenhand ontstaan. Het schema past dus niet op een uitleg over bijv. biologische of fysische fenomenen zoals de spijsvertering, olifanten en vulkanen.

Vanuit vijf perspectieven kan informatie over het basisbegrip worden gegeven: de blokken waarnaar het basisbegrip verwijst. In ieder blok staan steeds een aantal suggesties om de uitleg aan op te hangen. De precieze keuze hangt af van het type basisbegrip.

Schema-aanduiders: Leg eens uit wie/wat BASISBEGRIJ is



Figuur 1. Stofschema voor een verklarende tekst over een persoon of een object van sociale, culturele of technische aard

In het stofschema kan bij iedere pijl een vraag gedacht worden. Door deze vragen in een vaste volgorde te zetten ontstaat het topisch systeem (zie (2)).

(2) TOPISCH SYSTEEM behorend bij Figuur 1

- Waar gaat de tekst over? -> Basisbegrip
- Wat/wie is Basisbegrip? -> Definitie
- Wat is context van Basisbegrip? -> Situering
- Wat typeert Basisbegrip? -> Kenmerken
- Hoe gaat/ging het met Basisbegrip? -> Gebeurtenissen
- Wat moeten we met Basisbegrip aan? -> Achtergronden

Stofschema en topisch systeem vormen tezamen het 'globaal sturend' tekstmodel. Dit is voldoende voor het creëren van een effectieve tekst: het is "geschikt om een bepaalde 'draad' te krijgen in teksten die verder in concreto sterk van elkaar verschillen" (Drop, 1986:175).

Hoezeer het tekstmodel bruikbaar is bij de tekstplanning wordt geïllustreerd in (3), onze stofverkenning voor een uitleg over de Nachtwacht. Door het schema werd niet alleen de reeds in ons geheugen aanwezige kennis geactiveerd; ook werd ons duidelijk welke informatie nog in externe bronnen moest worden opgezocht.

Bij tekstanalyse bewijst het model eveneens zijn bruikbaarheid. Zo kan de opbouw van (4), een tekst afkomstig uit Drop (1983:58), worden geëxpliciteerd (zie (5)). Daarbij wordt tevens duidelijk hoe eenzijdig de inhoud eigenlijk is. Alle informatie heeft betrekking op de (wetenschappelijke) arbeid van Brandsma; zijn

persoonlijkheid en ethische stellingname blijven onbesproken, terwijl daarin juist zijn historisch/maatschappelijk belang schuilt.

(3) Basisbegrip

- Definitie
- Situering
- Kenmerken

De Nachtwacht

Een van de pronkstukken uit de 17e eeuwse schilderkunst Geschilderd door Rembrandt in 16.. in opdracht van ... Leden van de schutterij die op pad gaan voor een nachtpatrouille, het meisje op de voorgrond, de dynamische positionering van de figuren, de licht-donker contrasten Hoe verliep de schepping (o.a. onemigheid met opdrachtgever)? Waar heeft het doek sindsdien gehangen? Wie waren de eigenaars? Wat is er zoal mee gebeurd (bijv. diefstal, bijsnijden, vandalisme)?

Gebeurtenissen

Achtergronden

Is het doek een echte R. (werd het zonder hulp van leerlingen voltooid)? Hoe constant en eensluidend is de kunsthistorische waardering geweest? In welke toestand verkeert het werk nu (is het aan een opknappbeurt toe)?

(4)

Tinus Brandsma (1881-1942) was een Nederlands historicus en wijsgeer, hoogleraar te Nijmegen. Hij behoorde tot de orde der Carmelieten. Zijn werk had vooral belang voor de studie der Nederlandse mystiek. Wegens illegale werkzaamheden werd hij door de Duitsers gearresteerd, en hij stierf in Dachau. Schreef onder andere *Mijn cel* en een biografie van de H. Theresia van Avila.

(5)

- Basisbegrip
- Definitie
- Situering
- Kenmerken
- Gebeurtenissen
- Achtergronden

Tinus Brandsma een Nederlands historicus en wijsgeer geboren in 1881; overleden in 1942 hoogleraar te Nijmegen; lid van de orde der Carmelieten werd wegens illegale werkzaamheden door de Duitsers gearresteerd; stierf in Dachau zijn werk had vooral belang voor de studie der Nederlandse mystiek; schreef o.a. *Mijn cel* en een biografie van de H. Theresia van Avila

In Tabel 2 is het tekstmodel ingevuld voor de beide schrijfhema's uit het onderzoek. Deze 'fixerende' modellen vormen de standaard waartegen iedere tekst uit het bestand kan worden afgezet. Beoordelen is een kwestie van vergelijken; het oordeel gaat uit van de discrepantie tussen tekst en model.

Tabel 2.	Het tekstmodel voor een uitleg van sinterklaas resp. de telefoon na (partiele) invulling
Basisbegrip	Sinterklaas
Definitie	Man die begin december een feest geeft voor kinderen in Nederland
Situering	Sint Nicolaas, bisschop, Klein-Azië, vierde eeuw, woont nu in Spanje Kindervriend, illustreren aan de hand van legendes
Kenmerken	Uiterlijk: baard, oud .. Kleding: mijter, mantel .. Attribuut: staf, schimmel boek, knechtjes .. Motief: viert verjaardag in ons land, geeft cadeaus Idem voor knecht Uiterlijk: zwart, kroeshaar Kleding: pofbroek, muts .. Attribuut: roe, zak .. Taak: informatie verzamelen, snoep strooien, cadeaus bezorgen, schrik aanjagen, straffen ..
Gebeurtenissen	Intocht: stoomboot uit Spanje, zingen op kade .. Voorspel: schoen zetten met peen, schoorsteen, stroom goed, verlanglijst, .. Feest: 5 december, zak voor deur, cadeaus .. Afloop: terug naar Spanje ..
Achtergronden	De moraal: braafheid beloond, ondeugd gestraft De 'ware' procedure: grote mensen houden pakjesavond: lootjes trekken, surprises maken met grappige of satirische gedichten ..

De evaluatie van het tekstmodel

Het blijkt inderdaad mogelijk om naar aanleiding van een relatief willekeurig gekozen schrijfpdracht een tekstmodel samen te stellen dat, zoals (3) en (5) aantonen, algemeen en efficiënt te gebruiken is bij zowel het plannen als het analyseren van een tekst. De vraag die we ons nu moeten stellen, is of we hiermee ook onze driedelige doelstelling kunnen realiseren.

Voor onze eerste doelstelling, de evaluatie van schrijfproducten, heeft het tekstmodel zeker op het eerste gezicht, een aantal aantrekkelijke kanten.

De norm is *algemeen geldend*. Het tekstmodel is de maatstaf voor iedere leer-

ling ongeacht leeftijd, opleiding, sociale achtergrond, etc.

De norm is *inzichtelijk*. Er wordt geen specifieke voorkennis vereist, en er wordt alleen met common-sense begrippen gewerkt.

De norm is *concreet*. Leerlingen begrijpen wat er van hun verlangd wordt; beoordelaars weten precies waar ze op moeten letten.

De norm is tevens *leerdoel*. De eindterm wordt door de norm gedefinieerd.

Al deze pluspunten ten spijt blijkt het model bij toepassing toch niet zo goed te voldoen als norm voor tekstkwaliteit. Wij vatten hier de voornaamste bevindingen kort samen. De eerste twee hebben betrekking op de inhoud van de teksten, de derde op de organisatie ervan.

Ten eerste, de adequaatheid van de tekst is niet recht-evenredig met de volledigheid van de informatie. De elementen hebben niet een gelijk gewicht, d.w.z. ze zijn niet alle even relevant voor de uitleg. De mate waarin in de tekst weloverwogen een onderscheid wordt gemaakt tussen kernpunten en details, is een belangrijk kwaliteitsaspect. In het tekstmodel is een prioritering van informatie niet uitgewerkt (zie ook Van Wijk, 1989).

Ten tweede, bij de uitleg van een basisbegrip worden woorden gehanteerd die niet altijd zonder meer als bekend kunnen worden beschouwd. Vrijwel alle teksten bevatten dan ook 'tussengeschoven' begripsomschrijvingen. In (6) staan voorbeelden afkomstig uit één tekst. De mate waarin in de tekst rekening wordt gehouden met de duidelijkheid van begrippen, is een belangrijk kwaliteitsaspect. In het tekstmodel wordt met deze vorm van anticipatie op lezersproblemen geen rekening gehouden.

(6) Sinterklaas is een man die per boot (zo'n ding wat op water is) naar Holland komt .. Op 5 december is Sinterklaas jarig (5 december is een dag en als je jarig bent krijg je cadeautjes) ... Dan gaat Sinterklaas weer met zijn boot naar Spanje
Spanje is een land heel ver weg

Ten derde, bij de uitleg van het basisbegrip worden thema's aangesneden die zelf eveneens een uitleg behoeven: bij Sinterklaas is dat de persoon van Zwarte Piet, bij het telefoneren zijn dat de handelingen bij complicaties (nummer onbekend, geen klein geld, ontvanger in gesprek etc.) De wijze waarop in een tekst zo'n zijspoor wordt betreden en ook weer verlaten, is een belangrijk kwaliteitsaspect. In het tekstmodel wordt niet aangegeven hoe men zulke terzijdes kan incorporeren in de 'rode draad' van de tekst.

Ten aanzien van de tweede doelstelling, de evaluatie van schrijfvaardigheid, biedt het tekstmodel geen uitkomst. Deze doelstelling kan namelijk alleen maar gerealiseerd worden als het model een valide operationalisering is van de werkwijze die schrijvers feitelijk volgen. En dat is niet het geval. De meeste schrijvers stellen één perspectief centraal: de Kenmerken (Sinterklaas als persoon, de telefoon als toestel) of de Gebeurtenissen (Sinterklaas als kinderfeest, het telefoneren als activiteit). En terwijl men vanuit zo'n perspectief schrijft, voegt men min of meer terloops informatie vanuit andere globale inhoudscategorieën in. De gevolgen mogen duidelijk worden met (7), een geconstrueerd voorbeeld waarin de a-versie uitgaat van Kenmerken en

de b-versie van Gebeurtenissen. In (7a) komen de relaties tussen de handelingen niet uit de verf, de rode draad (globale structuur) blijft mager. In (7b) zijn de onderdelen bij eerste vermelding al definitief, referenten worden pardoës geïntroduceerd.

- (7) a. En daarop zit een draaischijf. Daar kun je een nummer mee draaien. En in het kastje zit een bel. Die rinkelt als iemand je belt.
 b. En dan draai je het nummer. Dat doe je met de draaischijf. En dan gaat de bel rinkelen. Die zit in het kastje.

De tekortkomingen van het tekstmodel zijn voor een belangrijk deel te wijten aan de wijze waarop we onze derde doelstelling meenden te kunnen realiseren: op basis van een aanname (er is slechts één schrijfsstrategie) en intuïties die enigszins gevoerd werden door tekstinspecties. Door zo te werk te gaan hielden we ons aan de spelregels van de kennis-gestuurde tekstanalyse, maar vielen wij ook ten prooi aan de grootste zwakte van deze benadering: het voortijdig theoretiseren over taalgedrag.

Besluit

Ingeval van spontaan geschreven teksten hoeft men van de bijdrage van een standaard-tekstmodel niet veel te verwachten. Te vaak ontbreekt nog cruciale informatie: welke wegen zijn er om de betreffende taak tot een goed eind te brengen, hoe is ieder van deze wegen georganiseerd en zijn deze wegen vergelijkbaar qua doelmatigheid (zie ook Van Wijk, 1989). Naar aanleiding van deze bevinding hebben wij een prioritering aangebracht in onze onderzoeksdoelstelling: tekstanalyse hebben wij primair tot doel de reconstructie van de principes en regels die ten grondslag aan taalgedrag op tekstniveau. Pas als daarover duidelijkheid bestaat, is het kader gegeven om valide uitspraken te doen over de kwaliteit van de tekst resp. de vaardigheid van de schrijver. Tot de centrale activiteiten in ons onderzoeksprogramma behoren dan ook de ontwikkeling van tekst-gestuurde analysemodellen en de daadwerkelijke toepassing ervan op tekstbestanden. In onze andere bijdragen aan deze bundel geven wij daarvan voorbeelden.

Noten

- In het voorstel van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma Nederlands voor Vwo en Havo (CVEN) zijn de *beschouwing* en het *betoog* de centrale taaltaken. Naar onze mening heeft de Commissie zich bij deze keuze vooral door normatieve overwegingen laten leiden. Op basis van empirisch onderbouwde analyses van schrijfgedrag (zoals bijv. die van Bereiter en Scardamalia, 1987) zou de *uitleg* namelijk ook een voorkeursbehandeling verdienen. In het huidige voorstel wordt mogelijk 'te hoog gegrepen' doordat geen van beide taken louter informatief is: de *beschouwing* niet t.a.v. de stof (een mening naast de feiten), het *betoog* niet t.a.v. het doel (overtuigen naast informeren). En door zich onvoldoende rekenschap te geven waar precies de knelpunten in het leerproces zitten, vergroot men de kans dat de didactiek ondoelmatig zal worden ingevuld, d.w.z. dat de training van de beoogde vaardigheid start terwijl een andere daarvoor noodzakelijke vaardigheid nog onvoldoende wordt beheerst.

Literatuur

- Bereiter, C., & M. Scardamalia
 1987 *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.
 Dijk, T. van, & W. Kintsch
 1983 *Strategies of Discourse Comprehension*. New York.
 Drop, W.
 1983 *Instrumentele Tekstanalyse; ten dienste van Samenvatten, Opstellen van Begripsvragen, Tekstverbeteren*. Groningen.
 Drop, W.
 1986 Tekstplanning met behulp van tekstmodellen. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 8, 161-176.
 Mann, W., & S. Thompson
 1988 Rhetorical Structure Theory: toward a functional theory of text organization. In: *Text* 8, 243-281.
 Meyer, B.
 1985 Prose analysis: purposes, procedures, and problems. In: B. Britton & J. Black (Eds.), *Understanding Expository Text*. Hillsdale, N.J. 11-64.
 Schank, R., & R. Abelson
 1977 *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, N.J.
 Thorndyke, P.
 1977 Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. In: *Cognitive Psychology* 9, 77-110.
 Turner, A., & E. Greene
 1977 *The Construction and Use of a Propositional Text Base*. Technical Report No. 63, Institute for the Study of Intellectual Behavior, University of Colorado. [Abstracted in the *JASAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 1978, 3, 5]
 Wijk, C. van
 1989 Taal in vivo; een reactie op Henk Blok's "Taal voor Alledag". In: *Gamma* 13, 57-74.
 Wijk, C. van, & A. Luiten
 1987 Zinslengte, taalvaardigheid en onderwijs: een ontknoping. In: J. Boonman & J. van der Linden (red.), *Taal, Leren en Samenwerken in het Onderwijs*. Lisse. 5-16.