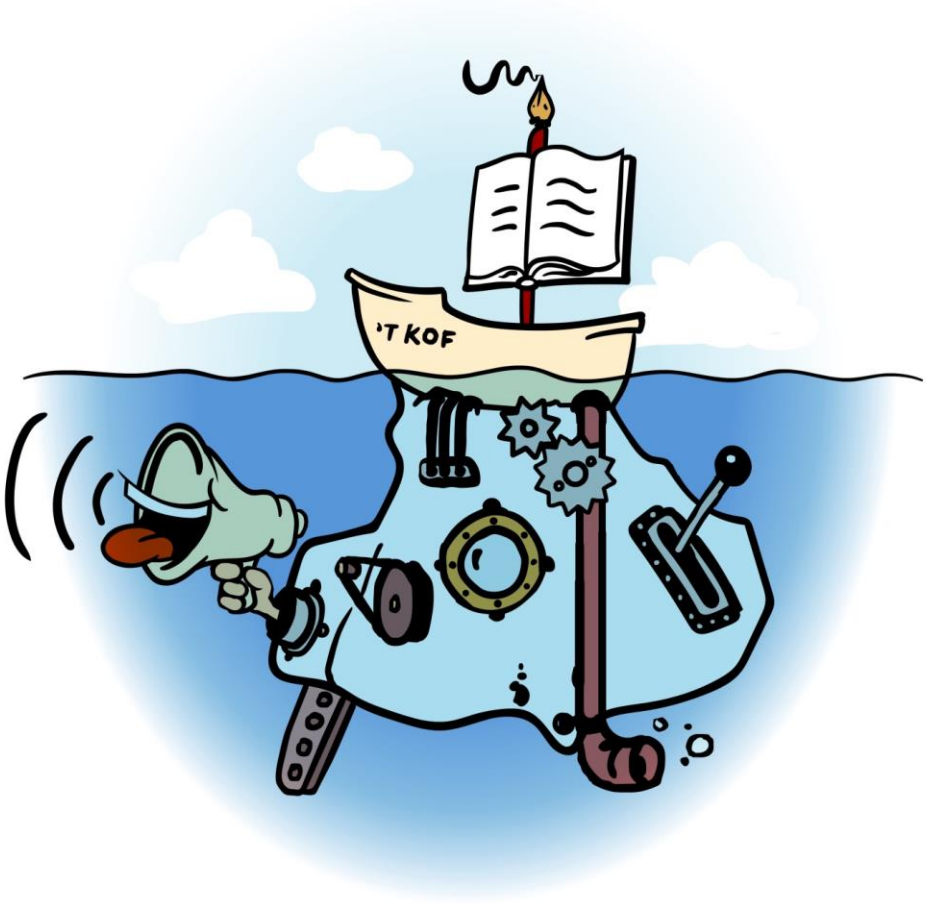
RADBOUD UNIVERSITEIT NIJMEGEN

Taalkunde in het schoolvak Nederlands

Een onderzoek naar de geschiedenis en opvattingen over taalkunde in het schoolvak Nederlands en naar de behoeftes van scholieren, docenten Nederlands en taalwetenschappers, een overzicht van ideeën voor alternatief taalkundeonderwijs, een analyse van bestaande lesmethodes en de implementatie van de theorie in twee taalkundelessen.

Vera L. de Winter

15-1-2018



Taalkunde in het schoolvak Nederlands

Een onderzoek naar de geschiedenis en opvattingen over taalkunde in het schoolvak Nederlands en naar de behoeftes van scholieren, docenten Nederlands en taalwetenschappers, een overzicht van ideeën voor alternatief taalkundeonderwijs, een analyse van bestaande lesmethodes en de implementatie van de theorie in twee taalkundelessen.

Naam student:	Vera Leanne de Winter
Studentnummer:	4299620
E-mail:	vera.de.winter@student.ru.nl

Module:	Masterthesis Dutch Linguistics
Opleiding:	Master Dutch Linguistics (voltijd)
Faculteit:	Faculteit der Letteren
Onderwijsinstelling:	Radboud Universiteit, Nijmegen
Studiejaar:	2017/2018
Plaats en datum:	Nijmegen, 15 januari 2018
Begeleider:	dr. H.A.K Klatter-Folmer
Tweede lezer:	Prof. dr. A.H. Neijt-Kappen

De tekening op de voorpagina van ’t kofschip als topje van de ijsberg is gemaakt door Bart de Piraat.

Voorwoord

In dit voorwoord wil ik in eerste instantie een aantal mensen bedanken. Mijn dank gaat uit naar mijn scriptiebegeleidster, Jetske Klatter, die mij gedurende het schrijfproces heeft ondersteund met haar positieve feedback. Daarnaast wil ik mijn tweede lezer, Anneke Neijt, bedanken voor het feit mijn tweede lezer te willen zijn. Bovendien ben ik Jimmy van Rijt dankbaar dat hij mij aan het begin van het proces heeft geïntroduceerd in het onderwerp, aangezien hij zelf promotieonderzoek doet naar grammaticaonderwijs. Het Stedelijk Gymnasium te Nijmegen bedank ik voor de gastvrijheid en in het bijzonder bedank ik Margriet Klein die mij de taalkundeles die ik heb ontworpen liet uitvoeren in haar klas. Uitgeverij Noordhoff wil ik bedanken voor het toesturen van hun lesmethode *Nieuw Nederlands.* Als laatste bedank ik mijn docenten van de opleiding Nederlandse Taal en Cultuur en Dutch Linguistics en mijn familie en vrienden die een inspiratiebron voor me zijn en me hebben gevormd zoals ik ben.

In 2013 begon ik aan de Bacheloropleiding Nederlandse Taal en Cultuur. Ik koos voor deze studie gezien mijn grote interesse in de Nederlandse literatuur. Op de middelbare school las ik bijvoorbeeld met een groepje klasgenoten elk jaar rond dezelfde tijd een aantal boeken die een literaire prijs hadden gewonnen en gaven we ons oordeel erover voor *De Inktaap*, een jongerenprijs voor de literatuur. Mijn docente Nederlands was gedreven en dat tezamen maakte het schoolvak Nederlands voor mij interessant. Voor mijn eindexamen Nederlands haalde ik echter het laagste cijfer op mijn cijferlijst. Er werd al schertsend de opmerking gemaakt dat ik Nederlands ging studeren omdat ik het nog niet zo goed kon.

Tijdens de Bachelor Nederlandse Taal en Cultuur kwam ik erachter dat de inhoud van de opleiding anders was dan ik verwacht had; de studie was niet te vergelijken met het schoolvak Nederlands. Ik ontwikkelde een interesse voor taalkunde, terwijl ik zinsontleding op de middelbare school niet als bijzonder leuk had ervaren. Dat kwam niet doordat ik nu zogenaamd alle grammaticaregeltjes ken en het taalgebruik van mensen mag verbeteren. Ik leerde dat taalkunde veel meer omvat dan zinsontleding alleen. Bovendien is het beschouwen en verklaren van taal interessanter dan een oordeel vellen in termen van ‘goed’ en ‘fout’. Nadat ik de master Dutch Linguistics heb afgerond met mijn masterscriptie over taalkunde in het schoolvak Nederlands, wil ik aan de educatieve master beginnen, zodat ik vervolgens zelf als docente Nederlands voor de klas mag gaan staan en mijn enthousiasme over taalkunde over kan gaan brengen.

Samenvatting

Het aantal studenten Nederlands neemt af. Een reden daarvan is dat scholieren het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs en taalkunde negatief beoordelen. Het doel van dit onderzoek is te achterhalen in hoeverre het onderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands verbeterd kan worden. Daartoe is een literatuuronderzoek gedaan naar de geschiedenis van het schoolvak Nederlands en taalkunde, naar de opvattingen van verschillende partijen over de invulling van het schoolvak en de rol van taalkunde en naar de behoeftes van scholieren, docenten Nederlands en taalwetenschappers. Daarnaast is een designonderzoek gedaan waarbij twee taalkundelessen zijn ontworpen gebaseerd op initiatieven voor alternatief taalkundeonderwijs in binnen- en buitenland en een analyse van de drie meest gebruikte lesmethodes Nederlands in de huidige onderwijspraktijk. Geconcludeerd kan worden dat het schoolvak Nederlands waarschijnlijk in populariteit zal stijgen en dat docenten Nederlands handvatten krijgen aangereikt als een nieuwe inductieve en inzichtelijke lesmethode wordt ontwikkeld in samenwerking met de wetenschap. Vervolgonderzoek zal zich moeten richten op het ontwikkelen van lesmethodes en op praktijkonderzoek waarbij de effecten van de ontworpen methodes worden gemeten.

Inhoud

Voorwoord……I
Samenvatting……..III
Inleiding……VIII
Opzet…….....VIII
Bronnen en afbakening van het onderwerp……IX

Hoofdstuk 1 De geschiedenis en huidige staat van het schoolvak Nederlands en taalkundeonderwijs 3

1.1 De geschiedenis van het schoolvak Nederlands 3
1.2 De geschiedenis van het taalkundeonderwijs 4
1.3 De gevolgen van de huidige staat van het schoolvak Nederlands 6
Kloof tussen laag- en hooggeletterdheid 6
Minder studenten Nederlands 7

Hoofdstuk 2 De verschillende opvattingen over het schoolvak Nederlands en taalkundeonderwijs 10

2.1 Docenten Nederlands 11
Vakvereniging Levende Talen 11
HSN Conferentie Onderwijs Nederlands 11
Facebookgroep Leraar Nederlands 11
Internationale Vereniging voor Neerlandistiek 11
Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit 12
2.2 Opleiders en adviseurs 12
Platform Taalgericht Vakonderwijs 12
Expertisecentrum Nederlands 12
Vakdidactiek geesteswetenschappen en Meesterschapsteams Nederlands 12
Symposium Het Schoolvak Nederlands-taalkunde/taalbeheersing 13
Manifest Nederlands op school 14
Platform Onderwijs2032 en Curriculum.nu 14
2.3 Beleidmakers 15
De Nederlandse Taalunie 15
Stichting Leerplanontwikkeling 15
Landelijk vakoverleg Nederlands 16
2.4 Scholieren en studenten 17
Het Landelijk Aktie Komitee Scholieren 17
Nut, moeilijkheid en populariteit van het schoolvak Nederlands volgens scholieren 17
Nut, moeilijkheid en populariteit van het schoolvak Nederlands volgens studenten 18
2.5 Wetenschappers 19

Over Platform Onderwijs2032 19
Over het eindexamen 19
Over taalkundeonderwijs 20
2.6 Pleidooi voor meer taalkunde in het schoolvak Nederlands en een alternatieve didactiek 20
Hoofdstuk 3 De behoeftes van scholieren, Docenten Nederlands en taalwetenschappers 23
3.1 Motivatie scholieren verhogen 24
Inductief onderwijs 24
Focus on Form 25
3.2 Docenten handvatten aanreiken 26
Differentiatie en het BHV-model 27
Het directe instructiemodel en leerlinggericht onderwijs 27
3.3 Taalwetenschappers een stem geven 29
Praktijkgerichte onderzoeksrapportage 29
Kerndoelen en eindtermen taalkunde 29
24-uursconferentie van de Neerlandistiek 32
Hoofdstuk 4 Alternatief taalkundeonderwijs 35
4.1 Grammaticaonderwijs als middel: praktisch georiënteerd 35
Transformationeel-generatief grammaticaonderwijs 35
Grammaticaonderwijs geïntegreerd in taalvaardigheidsonderwijs 35
Inzichtelijk praktisch grammaticaonderwijs 35
Inhoud en vaardigheden 36
4.2 Grammaticaonderwijs als doel: semantisch georiënteerd 36
Betekenisvolle grammatica 37
Semantisch grammaticaonderwijs 37
4.3 Voorbeelden: In het buitenland 39
4.4 Voorbeelden: Initiatiefnemers alternatief taalkundeonderwijs 40
Neejandertaal.be 40
Nederlands in de klas 40
Taaltutoren Radboud Universiteit 42
Teachers in Residence Radboud Universiteit 42
Hoofdstuk 5 Een analyse van huidige lesmethodes Nederlands 44
5.1 Nieuw Nederlands 44
5.2 Talent 45
5.3 Op Niveau 47
5.4 Evaluatie 49

Hoofdstuk 6 Een nieuwe alternatieve lesmethode 50
6.1 Methode van het designonderzoek 50
Voorkennis activeren: Vragenlijst vooraf 50
Terugkoppeling: Vragenlijst achteraf 50
6.1 Materiaal van het designonderzoek 50
Leerstof ontdekken: De taalkundelessen 50
Werkwoordvalentie en onderwerp, persoonsvorm en de voorwerpen 51
Fonologie en de werkwoordspelling van regelmatige werkwoorden in de verleden tijd 52
6.3 Resultaten van het designonderzoek 54
Conclusie 57
Discussie 61
Bibliografie 63
Bijlagen 68
Bijlage 1 Vragenlijst vooraf 68
Bijlage 2 Opdrachten les werkwoordvalentie 71
Bijlage 3 Opdrachten les werkwoordspelling verleden tijd 75
Bijlage 4 Vragenlijst achteraf 81

Inleiding

Over het belang en de inhoud van het schoolvak Nederlands hebben velen een uitgesproken mening. Nu het aantal studenten Nederlands aan hbo- en wo-opleidingen terugloopt, heeft ook de wetenschap belang bij het onderwerp. In deze masterscriptie zal er in worden gegaan op het taalkundeonderwijs binnen het schoolvak Nederlands. Wat is het nut van taalkundeonderwijs? En als het nuttig is, hoe moet het dan worden onderwezen? Omschreven zal worden hoe het schoolvak Nederlands en het taalkundeonderwijs is ontwikkeld tot de huidige vorm en hoe verschillende partijen over het taalkundeonderwijs denken. Vervolgens worden er suggesties gedaan voor de verbetering van het huidige taalkundeonderwijs Nederlands. De hoofdvraag luidt:

In hoeverre kan het onderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands verbeterd worden?

De verwachting is dat er verschillende manieren zijn om het onderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands te verbeteren, aangezien veel partijen belang hebben bij het onderwijs en daar invloed op uitoefenen. Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, moet om die reden een zeker aantal stappen worden gezet. Deze masterscriptie bevat zes hoofdstukken en bestaat uit twee delen. In de eerste drie hoofdstukken wordt een literatuuronderzoek uitgevoerd. In de laatste drie hoofdstukken wordt een designonderzoek uitgevoerd. Het literatuuronderzoek naar de inhoud van het schoolvak Nederlands en de behoeften van verschillende partijen kan worden opgevat als de verantwoording voor het designonderzoek waarbij twee taalkundelessen worden ontwikkeld op basis van een analyse van al bestaande lesmethodes en theorieën en voorbeelden van alternatief taalkundeonderwijs.

Opzet

In hoofdstuk 1 wordt de eerste stap gezet naar de beantwoording van de hoofdvraag met de volgende subvragen: Wat is de geschiedenis van het schoolvak Nederlands en het taalkundeonderwijs? Wat is de huidige staat van het schoolvak Nederlands en wat zijn de gevolgen daarvan?

In hoofdstuk 2 wordt de volgende subvraag beantwoord: Hoe denken verschillende partijen over de huidige staat van het schoolvak Nederlands en het taalkundeonderwijs? In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk pleit ik voor meer taalkunde in het schoolvak Nederlands en voor een alternatieve didactiek waarbij er rekening wordt gehouden met de behoeftes van de scholieren, docenten Nederlands en taalwetenschappers.

In hoofdstuk 3 wordt uiteengezet dat de motivatie van scholieren moet worden verhoogd, docenten handvatten moeten worden aangereikt en dat wetenschappers een stem moeten krijgen. De subvraag die daaraan ten grondslag ligt is: Waar hebben scholieren, docenten Nederlands en taalwetenschappers behoefte aan?

In hoofdstuk 4 worden voorbeelden gegeven van alternatief taalkundeonderwijs. Gedacht kan worden aan een semantische aanpak bij zinsontleden om in te spelen op de intuïtie van scholieren en aan hulp van studenten Nederlands op middelbare scholen om de wetenschap dichter bij de onderwijspraktijk te brengen.

In hoofdstuk 5 worden de didactische methodes geanalyseerd van de drie meest gebruikte lesmethodes voor het schoolvak Nederlands in de onderbouw voor havo-vwo. Geconstateerd kan worden dat de lesmethodes zich niet of nauwelijks baseren op wetenschappelijke inzichten van de afgelopen jaren wat betreft het taalkundeonderwijs. Taalkundeonderwijs in het schoolvak Nederlands kan worden verbeterd aan de hand van een vernieuwende lesmethode.

In hoofdstuk 6 worden ter illustratie de bevindingen van de vorige twee hoofdstukken geïmplementeerd in de ontwerpen van twee alternatieve taalkundelessen. De taalkundelessen

hebben als onderwerp zinsontleding en werkwoordspelling. Aan deze onderwerpen wordt al aandacht besteed in het huidige curriculum. In de ontworpen taalkundelessen wordt echter op een inzichtelijke manier op de onderwerpen ingegaan en zijn er taalkundige concepten toegevoegd om de lessen didactisch te verrijken. De twee taalkundelessen mogen worden opgevat als de aanzet tot een volledig nieuwe lesmethode voor het schoolvak Nederlands.

In de conclusie en discussie wordt nog eens kritisch worden gekeken naar de aanpak en resultaten van dit onderzoek. Eén van de taalkundelessen uit hoofdstuk 6 is eenmalig getest in een klassikale context en daarvan wordt een evaluatie gegeven.

Bronnen en afbakening van het onderwerp

De belangrijkste bronnen die zijn gebruikt zijn aangereikt door een promovendus die onderzoek doet naar grammaticaonderwijs binnen het schoolvak Nederlands. De rest van de gebruikte bronnen zijn gaandeweg met het schrijven verzameld via de sneeuwbalmethode. Het onderzoek richt zich op het taalkundeonderwijs binnen het schoolvak Nederlands zoals dat in de onderbouw van het huidige havo-vwo van het voortgezet onderwijs in Nederland wordt gegeven. Ik heb me beperkt tot de onderbouw van havo-vwo, aangezien in die fase en op dat niveau in de huidige tijd het meeste aan taalkunde wordt gedaan. Taalkunde zie ik als overkoepelende term voor het taalsysteem en het taalgebruikssysteem, naar het voorbeeld van Van der Aalsvoort (2016). Het taalsysteem wordt bestudeerd door de disciplines die zich bezighouden met de regels en principes voor de vorm en betekenis van een taal en het taalgebruikssysteem wordt bestudeerd door de disciplines die zich bezighouden met de regels en principes die taaluitingen in communicatie beschrijven. Onder het taalsysteem kunnen de volgende disciplines worden onderscheiden: fonologie, lexicologie, morfologie, syntaxis en semantiek. Deze disciplines tezamen worden ook wel ‘grammatica’ genoemd. Grammatica is de bestudering van het taalsysteem. De disciplines die kunnen worden onderscheiden in het taalgebruikssysteem zijn: pragmalinguïstiek, psycholinguïstiek en sociolinguïstiek. In het huidige taalkundeonderwijs van het schoolvak Nederlands ligt de focus op taal- en redekundige ontleden, oftewel op de syntaxis. Aangezien taal- en redekundig ontleden vaak *grammatica* wordt genoemd, heb ik dat ook zo genoemd als het niet voor onduidelijkheden zorgde. Aangezien de focus binnen het taalkundeonderwijs van het schoolvak Nederlands op ‘grammatica’ ligt, wordt er in sommige gevallen toegespitst op grammatica. Waar dat nodig was, ga ik ook in op de andere onderdelen van de taalkunde, de andere niveaus en leerjaren van het onderwijs en de praktijk in het buitenland.

Hoofdstuk 1 De geschiedenis en huidige staat van het schoolvak Nederlands en taalkundeonderwijs

1.1 De geschiedenis van het schoolvak Nederlands

Sinds de schoolwet van 1806 wordt er in het onderwijs aandacht besteed aan de Nederlandse taal (Hulshof, 2014). Het schoolvak Nederlands bestond toen nog niet op zichzelf, maar was opgesplitst in de vakken grammatica, dialectica en retorica. Bij het vak grammatica werd er aandacht besteed aan taalkundig ontleden, maar niet aan redekundig ontleden. Bij de vakken dialectica en retorica werd er aandacht besteed aan zinnen en aan redekundig ontleden. De woordsoorten bestonden al tweeduizend jaar en de zinsdelen werden pas rond 1814 onderscheiden toen een Haarlemse schoolmeester, Nicolaas Anslijn, zich baseerde op de *Denklehre* van J.C. Dolz, oftewel logica, wat de Nederlander vertaalde als 'Redekunde' en toepaste op taal. Deze logische analyse bestond uit het noemen van datgene waaraan gedacht wordt, iets daarover zeggen en dat samenvoegen. Een voorbeeld naar Anslijn, is: 'De aarde is rond' (Hulshof, 2014, p. 21). Redekundig ontleden ging in het denkproces vervolgens wel vooraf aan het taalkundig ontleden, want gedacht werd dat men door het analyseren van de grotere logische verbanden binnen de zin een beter begrip van de woordsoorten kreeg. Het onderscheiden van woordsoorten werd namelijk gezien als slechts geheugenwerk. Deze leergang was analytisch (zinsdelen met verbanden) in tegenstelling tot de eerdere synthetische leergang (woordsoorten). Van Dale komt in 1861 met het boek *Zinsontleding: leerboekje voor de volksschool* waarin oefenstof staat. Grammaticaonderwijs is sinds het ontstaan van de zinsontleding weinig veranderd. Enkel, doordat grammaticale en logische structuren zijn gekoppeld aan de taalvaardigheid is redekundig ontleden net als taalkundig ontleden het toepassen van trucjes geworden en maakt het de logische verbanden niet zichtbaar, maar is het slechts een kwestie van geheugenwerk (Hulshof, 2014).

Vanaf 1963 is Nederlands een apart schoolvak in het voortgezet onderwijs wanneer de Wet op het Voortgezet Onderwijs wordt aangenomen (http://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2017-08-01). De wisselwerking tussen de wetenschap en het schoolvak Nederlands verschilde per discipline. Wetenschappelijke bevindingen over letterkunde zijn vanaf het begin doorgevoerd in het schoolvak. In de jaren zeventig werd ook de communicatieve taalvaardigheid in het schoolvak belangrijk en zijn aan de universiteit de eerste taalbeheersers aangesteld (Coppen & Hulshof, 2011). In het kort is de taalkunde, en op de voet gevolgd het taalkundeonderwijs, ontwikkeld van een traditionele grammatica tot 1950 naar een structurele taalkunde tot 1965 naar een transformationeel-generatieve grammatica tot de jaren zeventig (Coppen & Hulshof, 2011). In de jaren zeventig veranderde het taalkundeonderwijs gericht op de formeel-grammaticale aspecten van taal in communicatieonderwijs en kwam de nadruk op een resultaatgerichte functionele benadering van lesgeven te liggen (Bonset, 1987; Coppen & Hulshof, 2011). Deze ontwikkeling heeft gevolgen gehad voor het onderzoek naar het schoolvak Nederlands in het algemeen en naar het taalkundeonderwijs in het bijzonder.

In 1968 ging de Mammoetwet van kracht waardoor de inhoud van het schoolvak Nederlands en daarmee het examenprogramma in vaardigheden werd beschreven, namelijk de volgende: 'de vaardigheid in het voorlezen', 'de luistervaardigheid', 'de spreekvaardigheid', 'het tekstbegrip', 'de stelvaardigheid' en 'de kennis van en inzicht in de letterkunde' (Van Leeuw et al., 2017, p. 9). In 1969 werd de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands opgericht (VON). In het eigen tijdschrift MOER werd geschreven over de functies van taal en het ontstaan van de VON kan daardoor worden gezien als de katalysator voor het paradigma waarin het traditionele grammaticaonderwijs als niet-functioneel werd gezien en aan de kant werd gezet, terwijl taalbeschouwing populair werd. In 1971 en 1975 verschenen echter twee schoolboeken, *Taalsysteem en taalbouwsels* van Hulshof en Verhagen en *Je weet niet wat je weet* van

Van Dort-Slijper, Klooster en Luif, waaraan Chomsky's transformationeel-generatieve grammatica ten grondslag lag (Hulshof, 2013). Deze taalwetenschappelijke benadering van het schoolvak Nederlands zorgde voor een discussie over de invoering van taalkunde in het voortgezet onderwijs en de vorm daarvan. Het was nog niet duidelijk of een passief verworven inzicht in de vorm van grammaticaonderwijs zou leiden tot een actieve taalbeheersing (Hulshof, 2013). Grof gezegd richtten wetenschappers zich op onderzoek naar de effecten van expliciet grammaticaonderwijs, maar leraren in het voortgezet onderwijs richtten zich op de taalintuïties van scholieren. Chomsky's grammatica heeft weinig invloed gehad op het schoolvak Nederlands, ondanks de genoemde schoolboeken, en was eerder een onderzoeksobject voor de wetenschap, maar zette wel een discussie op gang (Hulshof, 2013).

Van Gelderen (2010) maakte in de jaren negentig een inventarisatie van, en beschreef systematisch welke alternatieven er waren voor, het traditionele grammaticaonderwijs. Hij kwam met de conclusie dat het algemene doel van de acht grammatica's die hij beschreef tot dan toe het vergroten van de taalvaardigheid was. De nadruk lag op de vaardigheden lezen en schrijven waarbij de communicatieve functie van taal centraal stond. In 1990 werd er een behoeftenonderzoek gedaan naar de inhoud van de eindexamens Nederlands waarbij 'behoefte' werd geoperationaliseerd als kennis of vaardigheden die frequent gebruikt moeten worden bij het uitvoeren van taaltaken (De Glopper & Schooten, 1990). Oud-scholieren, docenten hbo en wo, ontwikkelde Nederlanders en havo- en vwo-docenten Nederlands werden geënquêteerd. Wetenschappers behoorden niet tot de participanten. De conclusie voor taalkunde was dat de participanten vonden dat de onderdelen die ze niet kenden ook niet belangrijk waren. In 1991 kwam de Commissie Vernieuwing programma's Nederlands havo en vwo met een plan om taalkunde een onderdeel van het examen Nederlands te maken (Hulshof, 2013). De commissie kon zich enkel baseren op niet-empirisch onderzoek. De vertaalslag van taalwetenschap naar taalkunde in het schoolvak Nederlands werd gemaakt door Hendrix in 1997. Hij onderzocht de mogelijkheid om taalkunde een onderdeel van het eindexamen Nederlands te maken en ontwierp en toetste cursussen, eindtermen en kernbegrippen (Hendrix, 1997).

Onderzoek naar de implementatie van taalwetenschappelijke bevindingen in het schoolvak Nederlands is sindsdien beperkt. In 2010 verscheen *Linguistics at school* over de implementatie van taalkunde in het onderwijs vanuit drie benaderingen: top-down, waarbij taalkundigen met ideeën komen voor het taalkundeonderwijs, bottom-up, waarbij de wisselwerking tussen taalkundigen en docenten beide kanten op werkt en een benadering gericht op de docenten waarbij ze zelf uitproberen wat werkt (Denham & Lobeck, 2010).

Het taalkundeonderwijs binnen het schoolvak Nederlands van vandaag de dag is op veel middelbare scholen beperkt tot bescheiden grammaticaonderwijs en slaat terug op de grammatica van C.H. den Hertog van eind negentiende eeuw. De terminologie en aanpak in de huidige lesmethodes zijn grotendeels onveranderd gebleven. In de onderbouw van de havo en het vwo bestaat het grammaticaonderwijs uit taalkundig en redekundig ontleden en in de bovenbouw is het vrijwel afwezig (Van der Aalsvoort, 2016). In de bovenbouw is de lesstof van het schoolvak Nederlands voornamelijk gericht op de vaardigheden die worden getoetst bij het centraal schriftelijke eindexamen. Het examenprogramma van het schoolvak Nederlands bestaat uit de volgende zes domeinen: (A) leesvaardigheid, (B) mondelinge taalvaardigheid, (C) schrijfvaardigheid, (D) argumentatieve vaardigheden, (E) literatuur en (F) oriëntatie op studie en beroep (http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/schoolexamen/). Het centraal examen heeft betrekking op de domeinen A tot en met D. De schoolexamens hebben betrekking op in ieder geval de domeinen E en F. Taalkunde is dus geen vereiste in het examenprogramma van het schoolvak Nederlands.

1.2 De geschiedenis van het taalkundeonderwijs

In de vorige paragraaf wordt de geschiedenis van het schoolvak Nederlands afgesloten met het grammaticaonderwijs van vandaag de dag dat gebaseerd is op Den Hertog en dan met name op

De Nederlandsche Taal (1897-1898). Den Hertog baseerde zich op de logische analyse van de 17e-eeuwse grammaire raisonnée, over het benoemen van zinnen en zinsdelen, en op de vormleer van Franz Kern, *Deutsche Satzlehre* (Noordegraaf, 1982; Kern, 1888). Naast de algemene grammatica heeft Den Hertog een grammatica geschreven speciaal voor het Voortgezet onderwijs met de titel *Voortgezet Taalonderwijs: Leidraad voor de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs* (Den Hertog, 1899a). Zijn grammatica bestaat uit drie delen, namelijk: *Beknopte theorie van het taalgebruik* en *Oefeningen in het waarnemen en toepassen van het taalgebruik*, dat uit twee bundels bestaat. Ondanks dat er in de tijd van ontstaan van deze schoolgrammatica voor de didactiek vaker werd teruggegrepen op *Onze Taal* van J. Lohr (vanaf 1883) en voor de inhoudelijke theorie de uitgebreide grammatica *De Nederlandse Taal* werd gebruikt, is het interessant om verder op de schoolgrammatica voor de eerste jaren in het voortgezet onderwijs van Den Hertog in te gaan. Op die manier kan er een beeld worden gevormd van hoe het grammaticaonderwijs er volgens hem uit moest zien.

In het voorbericht van Den Hertogs schoolgrammatica staat dat taal wordt geleerd door het waar te nemen en dat de regels niet worden gemaakt, maar worden afgeleid uit het taalgebruik (Hulshof, 2003a). De vele voorbeelden in de praktijk worden gegeneraliseerd tot algemene regels en die regels worden vervolgens onderwezen aan scholieren. Het ontstaan van Den Hertogs schoolgrammatica is inductief, terwijl het onderwijzen op basis van de theorie deductief is. Den Hertog schreef in het Voorbericht dat hij vindt dat de scholieren moeten begrijpen dat taalregels niet geboden zijn, maar uit het gebruik zijn te achterhalen. Den Hertog staat dus eigenlijk wel achter het idee dat ook scholieren inductief naar taal zouden moeten kijken. Zijn schoolgrammatica is 150 pagina's dik en kan niet van voor tot achter worden gelezen als een lesmethode. Het moet worden opgevat als een naslagwerk waarin gegeneraliseerde observaties van een veranderende taal voor een bepaalde periode zijn vastgelegd. Hulshof (2003a) geeft aan dat het mogelijk is om dit naslagwerk in te zetten in inductief onderwijs, maar dat dat niet werd gedaan.

Den Hertog schreef ook twee oefenbundels ter aanvulling op de schoolgrammatica (Den Hertog, 1899b). In het Voorbericht van deze bundels staat dat het grammaticaonderwijs in dienst moet staan van het begrijpen van niet-alledaagse lectuur, moet helpen bij lezen en schrijven en het leren van de vreemde talen. Bovendien werd verondersteld dat de scholieren de meest gebruikte grammaticale termen kenden. De oefeningen zijn veelal invuloefeningen en soms iets meer productieve oefeningen waarbij de scholier bijvoorbeeld wordt gevraagd bijwoorden als naamwoordelijk deel te gebruiken. Voor de invuloefeningen gebruikte hij gedichten. Dat deed hij waarschijnlijk om te laten zien wat volgens hem teksten zijn van goed taalgebruik (Hulshof, 2003a). Volgens Den Hertog – in zijn Voorbericht – ordent de theorie de inzichten die zijn verkregen door veel te oefenen en helpt het daardoor bepaalde taalverschijnselen te herkennen. Den Hertog gebruikte daarmee slechts twee van de vier leertrappen die de Duitse pedagoog Herbart onderscheidde, namelijk het systeem en de methode; de leerlingen moeten de theorie toepassen in oefeningen. De eerste twee stappen die Herbart nodig vond voor het leerproces, namelijk klaarheid (de aanschouwing van taal) en associatie (van de voorbeelden naar een algemene regel) ontbreken. In de volgende alinea's zal worden ingegaan op hoe er naar taal gekeken kan worden en op welke manier de traditionele grammatica in zijn werk gaat.

Taal kan beschouwd worden vanuit drie perspectieven, namelijk *formeel*, *semantisch* en *pragmatisch* (Bonset & Hoogeveen, 2010). Dat kan *strategisch* of *niet-strategisch* worden gedaan. Bij strategisch taal beschouwen ligt de nadruk op de bewustwording van regels die taalstructuren zichtbaar maken. Taalbeschouwingsonderwijs heeft drie doelen. Taalbeschouwingsonderwijs kan de taalvaardigheid in de moedertaal vergroten. Daarnaast kan taalbeschouwingsonderwijs het vreemdetalenonderwijs ondersteunen. De eerder genoemde doelen zijn *instrumenteel*. Het taalbeschouwingsonderwijs is een middel. Het laatste doel is

cultureel en is een doel op zich, namelijk het aanbrengen van verrijkende taalculturele kennis en het vormen van ethisch en esthetisch besef waarbij taal wordt gezien als onderdeel van de menselijke natuur. Bij taalbeschouwing wordt er idealiter uitgegaan van taalgebruik. Taalbeschouwing kan in drie dimensies worden verdeeld: een *deiktische, thematische* en *structureel-relationele dimensie* (Tol-Verkuyl, 2001). *Deiktisch* houdt in dat de woorden verwijzen naar de concrete taalgebruikssituatie. Voorbeelden van dat soort woorden zijn bepaalde lidwoorden, verwijswoorden en de persoonsvorm, want die wijzen op het perspectief van de schrijver. Taalbeschouwing vanuit een *thematische dimensie* houdt in dat wordt geanalyseerd of de woorden een thematische samenhang vertonen en er een samenhangend beeld gemaakt kan worden. Bij een *structureel-relationele dimensie* wordt taal geanalyseerd vanuit de opeenvolging van uitingen waarin de vormgeving van de woorden structureel kan verschillen afhankelijk van de context. Een voorbeeld zijn persoonlijke voornaamwoorden die van vorm verschillen afhankelijk van de zinsdeelfunctie in de zin.

Het traditionele grammaticaonderwijs bestaat uit taalkundig en redekundig ontleden. Dit onderwijs is formeel, niet-strategisch en instrumenteel. Brugklasdocenten Nederlands gaven in 1990 in een onderzoek van Roosmalen (1990) aan veel tijd te besteden aan traditioneel grammaticaonderwijs. Tordoir en Wesdorp (2011) vroegen leerkrachten naar hun motieven. Docenten noemden in afnemende mate het belang van het vreemdetalenonderwijs, de bevordering van de taalbeheersing, logisch denken, de toename van het taalbewustzijn en het zinvol doel op zichzelf. Daarnaast werd nog genoemd dat het gevraagd wordt door het onderwijs of het leerplan. Van Meerem, Berkenbosch en Bun (1979) vroegen naar de meningen van scholieren. Scholieren gaven aan dat ze het traditionele ontleden niet leuk vonden, maar wel nuttig. Zinsontleden en woordbenoemen bleken daarnaast niet in voldoende mate te worden beheerst (Sijtstra et al., 2002). Bovendien bleek dat traditioneel grammaticaonderwijs geen effect heeft op schrijfvaardigheid of grammaticale kennis (Wesdorp, 1982).

Volgens de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (Expertgroep 2008) is analyse van taal noodzakelijk (Coppen, 2009). Grammatica wordt alleen niet gezien als doel op zich, maar instrumenteel als middel om het spelling- en schrijfonderwijs te verbeteren. Deze gedachte is in lijn met de Erasmiaanse opvatting van taalonderwijs, waarbij vooral aandacht zou moeten worden besteed aan ‘correct spreken en schrijven’ (Coppen, 2009). In dat geval wordt de moedertaal eigenlijk beschouwd als een vreemde taal. Dat is te verklaren aangezien ten tijde van het ontstaan van het Standaardnederlands tot aan de negentiende eeuw kinderen tot de leeftijd dat ze naar school gingen enkel dialect hoorden en spraken. Tegenwoordig leren kinderen van huis uit het Standaardnederlands op een natuurlijke manier en hebben ze een veel groter taalgevoel. Grammaticaonderwijs is dan misschien niet meer op de traditionele expliciete manier nodig.

Coppen (2009) heeft zich verdiept in het debat over het grammaticaonderwijs van de laatste vijftig jaar en noemt een aantal kritiekpunten op het traditionele grammaticaonderwijs: het zou te moeilijk zijn, zich op de minder interessante onderdelen richten, nauwelijks nut hebben en niet leuk zijn. In de volgende en laatste paragraaf van dit hoofdstuk worden de gevolgen van de huidige staat van het schoolvak Nederlands en taalkundeonderwijs gegeven.

1.3 De gevolgen van de huidige staat van het schoolvak Nederlands

Kloof tussen laag- en hooggeletterdheid

Uit onderzoek van Stichting Lezen blijkt dat 17,9% van de 15-jarigen in Nederland in 2015 laaggeletterd is en dus moeite heeft met lezen, schrijven en/of rekenen (https://www.leesmonitor.nu/). Het internationale gemiddelde is hoger, namelijk 20%. Het percentage 15-jarige laaggeletterden in Nederland is sinds 2003 wel toegenomen. Toen was dat nog 11,3%. Echter, op havo en vwo opgeleide scholieren scoren voldoende op leesvaardigheid en 10,8% van de 15-jarigen in Nederland is hooggeletterd. Een mogelijke verklaring voor deze

verschillen is dat het taalkundeonderwijs op dit moment een kwestie van systematisch denken is. Scholieren leren taalkunde aan de hand van een stappenplan dat ze moeten doorlopen om zinsdelen te kunnen benoemen. De scholieren die dat niet goed kunnen, vallen buiten de boot. De scholieren die dat wel kunnen, zouden kunnen profiteren van het taalkundeonderwijs.

Laaggeletterden lopen tegen problemen aan op school, op hun werk en in hun dagelijks leven (https://www.lezenenschrijven.nl/). Het belemmert de participatie in de maatschappij en de persoonlijke ontwikkeling op andere vlakken, aangezien taal een belangrijke rol speelt in verschillende domeinen. De vorm van het taalkundeonderwijs zou voor alle niveaus aan de taalvaardigheid moeten bijdragen.

Minder studenten Nederlands

Doordat het schoolvak Nederlands niet weerspiegelt wat het vakgebied op hbo- of wo-niveau inhoudt en het schoolvak Nederlands zoals het er op dit moment uitziet, opgedeeld in losstaande domeinen, niet leuk wordt gevonden door scholieren, kiezen steeds minder van hen voor een studie Nederlands. Het gevolg van deze regressie is dat het vakgebied aan het uitsterven is. Echter, uit een Taalpeil-onderzoek uit 2007 blijkt dat slechts 5% van de ondervraagde volwassenen en docenten verwacht dat het schoolvak Nederlands zal uitsterven en van de ondervraagde leerlingen slechts 10% (Van Grinsven, Mondrian & Westerik, 2007).

Steeds minder scholieren melden zich aan voor de hbo-opleiding tot leraar Nederlands en de universitaire opleiding Nederlandse Taal en Cultuur. Bovendien is er een tekort aan docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs waardoor de overheid een lerarenbeurs in het leven heeft geroepen (https://www.duo.nl/particulier/leraar/de-lerarenbeurs/hoe-de-lerarenbeurs-werkt.jsp). In de tabel op de volgende pagina, Tabel 1, zijn de aantallen eerstejaarsstudenten voor de hbo-opleiding tot leraar Nederlands en de universitaire opleiding Nederlandse Taal en Cultuur te vinden van studiejaar 1990/’91 tot en met 2014/’15. Te zien is dat het aantal studenten hbo Lerarenopleiding Nederlands is gedaald van 549 studenten in 1990/’91 tot 230 in 2014/’15 en het aantal studenten aan de universitaire opleiding Nederlandse Taal en Cultuur van 611 in 1990/’91 tot 221 in 2014/’15.

Tabel 1. Aantal eerstejaarsstudenten hoger beroepsonderwijs Lerarenopleiding Nederlands en wetenschappelijk onderwijs Nederlandse Taal en Cultuur van 1990/'91 tot en met 2014/'15, overgenomen van Centraal Bureau voor de Statistiek, 2017, Den Haag/Heerlen.

Studierichting	**Leraar vo 2e graads Nederlands**	**Nederlands specifiek**
Onderwijssoort	**Hoger onderwijs**	**Wetenschappelijk onderwijs**
Perioden	**aantal**	
1990/'91	549	611
1991/'92	620	522
1992/'93	524	588
1993/'94	526	522
1994/'95	424	515
1995/'96	340	465
1996/'97	334	439
1997/'98	312	418
1998/'99	183	415
1999/'00	203	387
2000/'01	268	362
2001/'02	251	372
2002/'03	247	357
2003/'04	306	298
2004/'05	250	319
2005/'06	229	310
2006/'07	247	348
2007/'08	247	313
2008/'09	211	400
2009/'10	249	408
2010/'11	256	380
2011/'12	234	324
2012/'13	220	264
2013/'14	247	267
2014/'15	230	221

Uit Tabel 1 blijkt dat scholieren tegenwoordig minder snel voor een opleiding Nederlands kiezen. Het schoolvak Nederlands wordt niet positief beoordeeld door scholieren, ondanks dat het wel als een nuttig vak wordt gezien (Van Grinsven, Mondrian & Westerik, 2007). De aansluiting van het schoolvak op de studie Nederlands heeft mogelijk nog andere redenen, namelijk de beperkte aandacht voor de wetenschap bij het schoolvak Nederlands met in het verlengde beperkte kerndoelen en eindtermen en de lage eisen voor het niveau van taalvaardigheid in het voortgezet onderwijs.

In het Dossier Bewuste Geletterdheid uit 2016 staat een verwijzing naar het ongepubliceerde rapport 'Resultaten Pilottest Universiteitsvoorbereiding en Talentontwikkeling' van Van Rooij en Jansen (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). Uit dat onderzoek blijkt dat docenten van bètavakken wetenschap meer onder de aandacht brengen dan docenten van alfa- en gammavakken. Docenten van het schoolvak Nederlands brengen de wetenschappelijke benadering van het vakgebied het minste aan de orde. Scholieren komen daardoor minder in aanraking met onderzoek op het gebied van de Nederlandse taal. De verklaring die daarvoor wordt gegeven is dat het niet is opgenomen in de kerndoelen en eindtermen. Lesmethodes zijn vervolgens gebaseerd op de kerndoelen en

eindtermen en behandelen de wetenschappelijke kant van het vak ook niet en docenten grijpen veelal terug op de lesmethodes waardoor scholieren de wetenschappelijke kennis mislopen.

Uit onderzoek blijkt dat startende studenten een verschillend niveau van taalvaardigheid hebben (Van Vucht-Tijssen et al., 2015). Veel hogescholen en universiteiten nemen een aanvangstoets af onder de studenten om het taalvaardigheidsniveau te bepalen en waar dat nodig is omhoog te brengen. Dat deze maatregelen nodig zijn, zou kunnen komen doordat er in het voortgezet onderwijs een minder hoog taalvaardigheidsniveau wordt geëist.

Hoofdstuk 2 De verschillende opvattingen over het schoolvak Nederlands en taalkundeonderwijs

Van verschillende kanten gaan geluiden op dat het grammaticaonderwijs, de kerndoelen en eindtermen aangepast zouden moeten worden. Sommigen stellen zelfs dat taalkunde of grammaticaonderwijs overbodig is of dat het enkel nuttig is als het ten dienste staat van de taalbeheersing. Slechts enkelen zijn tevreden met hoe het schoolvak Nederlands eruit ziet en zijn tegen een aanpassing. In dit hoofdstuk worden die verschillende opvattingen over het schoolvak Nederlands en het taalkundeonderwijs gedetailleerd uiteengezet.

De opvattingen over de invulling van het schoolvak Nederlands hebben, naast het schoolvak en de ontwikkelingen op het gebied van de taalkunde, ook een geschiedenis. Deze geschiedenis start in de jaren zeventig op het moment dat de eerste geluiden opgaan over het nut van taalkundeonderwijs, grammatica en communicatie als twee aparte specialisaties worden gezien (taalkunde en taalbeheersing) en het grammaticaonderwijs ten dienste gaat staan van communicatieonderwijs. Een jaar eerder, in 1969, pleit de taalkundige Schultink in het artikel 'Taalwetenschap en school' voor meer taalkunde in het schoolvak Nederlands (Coppen & Hulshof, 2011). Ook andere taalkundigen willen de grammatica en dan met name de transformationeel-generatieve grammatica van Chomsky een prominentere plek in het schoolvak Nederlands geven. Namen zijn: Schultink, Ten Brinke, Uhlenbeck, Hulshof, Daems en Van Dort-Slijper. In 1970 wordt er een zitting gehouden door de Algemene Vereniging voor Taalwetenschap gewijd aan het onderwerp 'Taalwetenschap en taalonderwijs' Daaruit komt naar voren dat de nadruk in het taalonderwijs in het algemeen minder op kennis gericht moet zijn en meer op het bijbrengen van inzicht zodat de scholieren zich op basis daarvan zelf kunnen ontwikkelen (Ten Brinke, Uhlenbeck & Dik, 1970). In 1978 wordt er een rapport opgesteld door de Adviescommissie voor de leerplanontwikkeling Moedertaalonderwijs (ACLO-M) waarin juist geadviseerd wordt om het grammaticaonderwijs uit het onderwijs van de lagere school te schrappen en meer te focussen op functionele taalbeschouwing.

In de jaren tachtig is de praktijk in het onderwijs dat docenten aandacht besteden aan grammatica en niet aan andere onderdelen van de taalkunde en taalbeheersing (Coppen & Hulshof, 2011). Wetenschappers richten zich op de didactiek van taalbeschouwingsonderwijs (Van Calcar, 1974; Bonset & Hoogeveen, 2010). In 1991 geeft het tijdschrift *Levende Talen* in het themanummer 'Taalkunde in het voortgezet onderwijs' een overzicht van de stand van zaken. Er wordt in hetzelfde jaar door de Commissie Vernieuwing Eindexamens Nederlands (CVEN) een aanbeveling gedaan om taalkunde in het examenprogramma vwo op te nemen, maar dat was tevergeefs. Met een petitie in 2003, gehouden door de Landelijke Vereniging van Neerlandici, wordt taalkunde in 2007 een facultatief onderdeel van het schoolexamen Nederlands. In de praktijk blijft de taalkunde echter beperkt tot de onderbouw. In de lesmethodes voor de bovenbouw wordt enkel in de extra modules aandacht besteed aan een aantal taalkundige onderwerpen.

In de trendanalyse van 2017 publiceert SLO een lijst van verenigingen voor docenten, opleiders en adviseurs en beleidmakers op die te maken hebben met taalkunde en het schoolvak Nederlands (Van Leeuw et al., 2017). Om goed in kaart te brengen hoe die verschillende verenigingen en instanties tegenwoordig over de invulling van het schoolvak Nederlands en het nut van taalkunde- of grammaticaonderwijs denken is de lijst van het SLO als uitgangspunt genomen voor de omschrijving van de verschillende opvattingen over het schoolvak Nederlands en taalkundeonderwijs. In paragraaf 2.1 worden de opvattingen van docenten uiteengezet, in paragraaf 2.2 van opleiders en adviseurs, in paragraaf 2.3 van beleidmakers, in paragraaf 2.4 van scholieren en studenten en in paragraaf 2.5 van wetenschappers. In paragraaf 2.6 wordt een pleidooi gehouden voor meer taalkunde in het schoolvak Nederlands en een alternatieve didactiek op basis van een samenvatting van de voorgaande paragrafen van dit hoofdstuk.

2.1 Docenten Nederlands

Uit het Taalpeil-onderzoek van 2007 blijkt dat de ondervraagde docenten Nederlands 'teksten lezen' het belangrijkste doel vinden van het schoolvak Nederlands (Van Grinsven, Mondrian & Westerik, 2007). Daarnaast vinden zij het belangrijk dat scholieren zich 'mondeling uit kunnen drukken' en dat zij 'kennis maken met de literatuur'.

Vakvereniging Levende Talen

Levende Talen sectie Nederlands (SBN) is een belangenvereniging voor docenten Nederlands in Nederland (https://nederlands.levendetalen.nl/). De vereniging vertegenwoordigt de belangen van en opvattingen over het schoolvak Nederlands van docenten in het voortgezet onderwijs, mbo en hbo. In juni hield de belangenvereniging een enquête onder docenten over de invulling van het eindexamen Nederlands. Opvallend is dat de vragen vooral gaan over de methode van toetsing van schrijf- en leesvaardigheid en dat er slechts één vraag richting het onderwerp taalkunde gaat. Deze vraag luidt: 'In hoeverre ben je het eens met de wens om de inhoud van de teksten te beperken tot de inhoud van het vak Nederlands?'. Van de 996 respondenten over de verschillende jaarlagen en niveaus zijn 140 docenten het met de stelling eens. Waarschijnlijk vinden docenten het maatschappelijke belang van het schoolvak Nederlands belangrijker en willen ze dus liever teksten over maatschappelijke onderwerpen dan over de Nederlandse taal.

De vereniging heeft ook twee tijdschriften, namelijk *Levende Talen Tijdschrift* en *Levende Talen Magazine.* In 1991 kwam er een speciale editie uit met de titel 'Taalkunde in het voortgezet onderwijs' (zie inleiding hoofdstuk 2). Daarnaast is er een editie van *Levende Talen Magazine* uitgegeven met de titel 'Taalkunde en het schoolvak Nederlands'. Opvallend is dat de nadruk in de tijdschriften over het algemeen ligt op letterkunde en taalbeheersing en dat docenten dus minder belangstelling lijken te hebben voor taalkunde.

HSN Conferentie Onderwijs Nederlands

Tijdens HSN Conferenties Onderwijs Nederlands wordt kennis gedeeld tussen mensen uit de theorie en mensen uit de praktijk (https://hsnconferentie.org/info/). Het gaat dan om Vlaamse en Nederlandse onderzoekers, ontwikkelaars, docenten, studenten aan lerarenopleidingen en didactici. Jaarlijks wordt een conferentie gehouden waarvan nadien een bundel wordt samengesteld. De bundels zijn online te bekijken op taaluniversum.nl, maar de bundels van de afgelopen twee jaar staan nog niet in het systeem. In hoofdstuk 5 worden een aantal relevante artikelen uit de bundel van 2016 besproken.

Commented [V1]: Ik wil deze conferentie wel ergens in mijn scriptie noemen aangezien het een platform is waar veel ideeën worden gedeeld. Er is niet één visie die door alle mensen die naar de conferentie gaan wordt gedeeld, maar dit is wel de meest juiste plek (naar mijn mening) voor het stuk tekst.

Facebookgroep Leraar Nederlands

Docenten Nederlands die daar behoefte aan hebben, groeperen zich online via de Facebookgroep Leraar Nederlands voor het stellen van vragen over de lesstof of de lespraktijk, het delen van leessuggesties voor leerlingen, zelfgemaakt materiaal of vacatures voor docent Nederlands. Docenten Nederlands discussiëren over de benoeming van lastige zinsdelen in zinnen waaruit blijkt dat het voor de docenten niet altijd duidelijk is wat de goede ontleding is en of er überhaupt wel één juiste ontleding is. Bovendien worden creatieve lessen gedeeld waarin onder andere taalkunde op een alternatieve wijze bij de scholieren wordt aangeleerd.

Commented [V2]: Ook voor dit platform geldt dat er niet maar één visie of een aantal wordt gepredikt.

Internationale Vereniging voor Neerlandistiek

De Internationale Vereniging voor Neerlandistiek (IVN) is een vereniging voor academisch opgeleide Neerlandici in brede zin (www.ivn.nu). Het biedt een internationaal forum aan wetenschappers op het gebied van taal- en letterkunde, cultuur, geschiedenis en kunstgeschiedenis. De leden zijn onder andere (toekomstige) docenten Nederlands. De IVN ondersteunt onderzoek op onder andere het gebied van didactiek van de taal en cultuur van de Lage Landen. De vereniging organiseert jaarlijks een colloquium en verzorgt publicaties in

vaktijdschriften op het gebied van de Neerlandistiek, zoals *Internationale Neerlandistiek* en *VakTaal*.

Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit

Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit (LEONED) heeft het kennisplatform 'De Taalontwikkelende Leraar' opgezet voor docenten en studenten van lerarenopleidingen in Nederland en Vlaanderen (http://www.leoned.nl/). Het platform pleit ervoor dat de opleidingen tot docent meer taalvaardig en taalontwikkelend zijn opdat het onderwijs dat zij geven op zijn beurt meer taalgericht wordt. Het platform biedt handvatten voor docenten om bepaalde vaardigheden te oefenen die nodig zijn bij bepaalde uitleg die ze moeten geven. De leerinhoud voor de scholieren is voornamelijk gericht op woordenschat en volgens het platform is die kennis gebaseerd op de wetenschappelijke en maatschappelijke onderwerpen 'taalverwerving', 'cognitieve ontwikkeling', 'geheugen', 'tekstbegrip', 'taalvariatie', 'meertaligheid', 'lezen' en 'schrijven'. Veel van de onderwerpen zijn taalkundig. Grammatica wordt niet genoemd.

2.2 Opleiders en adviseurs

Platform Taalgericht Vakonderwijs

Op het Platform Taalgericht Vakonderwijs delen 15 instellingen kennis en ervaringen uit over taalgericht onderwijs (http://taalgerichtvakonderwijs.nl). Taalgericht onderwijs wordt uitgelegd als onderwijs waarbij taal een belangrijke rol speelt bij het leren. Drie componenten spelen daarbij een rol, namelijk 'contextrijk onderwijs', 'vol interactie' en 'met taalsteun'. 'Contextrijk' houdt in dat de leerstof aansluit op de voorkennis, 'leren in interactie' houdt in dat er over de lesinhoud wordt gesproken en 'leren met taalsteun' houdt in dat de docent ondersteunend materiaal gebruikt bij het geven van uitleg en daarnaast feedback geeft aan de scholieren. Dit platform is dus meer gericht op de didactiek dan op de inhoud van de schoolvakken.

Expertisecentrum Nederlands

Het Expertisecentrum Nederlands (EN) is een kennisinstituut en werkt aan de verbetering van taalonderwijs in Nederland (http://www.expertisecentrumnederlands.nl/over-en/missie-/). Wetenschappers verbonden aan het expertisecentrum doen onderzoek naar hoe ze de onderwijspraktijk van het primair en secundair onderwijs kunnen verbeteren. Volgens hen is goed taalonderwijs interactief taalonderwijs. Interactief onderwijs is gebaseerd op 'sociaal', 'betekenisvol' en 'strategisch' leren. Oftewel, de docent en medescholieren spelen een belangrijke rol in het sociale aspect, de context waarin een scholier leert past bij de belevingswereld van de scholier en er wordt strategisch geleerd waarbij er wordt gereflecteerd op taal en taalgebruik. Taal speelt een rol bij het leren in andere vakken, dus daar moet ook interdisciplinair aandacht voor zijn. In het onderzoek ligt de nadruk op het onderwijs dat aandacht besteedt aan lezen, schrijven en praten en communicatie, meertaligheid, dyslexie, ICT, woordenschat en taal in andere vakken.

Vakdidactiek geesteswetenschappen en Meesterschapsteams Nederlands

Vakdidactiek geesteswetenschappen is een platform voor de vakdidactiek van de alfavakken om het belang van de geesteswetenschappen in de samenleving te waarborgen (https://vakdidactiekgw.nl/paginavak/nederlands/). In het verlengde is het daarom volgens het platform van belang dat docenten in de geesteswetenschappen goed zijn opgeleid en dat er vakdidactisch onderzoek wordt gedaan. Daartoe zijn twee programma's opgezet, namelijk Dudoc-Alfa en Meesterschap in de vakdidactiek.

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft een budget beschikbaar gesteld voor Dudoc-Alfa, een programma dat eerstegraads bevoegde docenten de mogelijkheid

geeft om promotieonderzoek te doen naar vakdidactiek en geesteswetenschappen naast hun baan in het onderwijs (https://vakdidactiekgw.nl/paginavak/nederlands/).

Het tweede programma, Meesterschap in de vakdidactiek, bestaat uit stafleden van de faculteiten Geesteswetenschappen en lerarenopleidingen (https://vakdidactiekgw.nl/paginavak/nederlands/). Zij werken samen als begeleiders voor de promovendi in het Dudoc-Alfa programma en willen de universiteiten een impuls geven op het gebied van de vakdidactiek in de geesteswetenschappen. Dit programma wordt gesponsord door Regieorgaan Geesteswetenschappen, dat is ingesteld door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en voorstellen van faculteiten geesteswetenschappen beoordeelt op basis van criteria in het rapport Duurzame Geesteswetenschappen. Het meesterschapsteam voor Nederlands is opgesplitst in een meesterschapsteam voor letterkunde en een meesterschapsteam voor taalkunde/taalbeheersing. Uit deze opsplitsing blijkt al dat taalkunde en taalbeheersing als twee componenten van dezelfde richting worden gezien. In het programma wordt omschreven dat het doel van het schoolvak Nederlands niet louter 'taalvaardigheid' zou moeten zijn, maar 'bewuste taalvaardigheid'. 'Bewuste taalvaardigheid' houdt volgens de meesterschapsteams in dat scholieren 'bewust bekwaam' zijn 'op het gebied van taal, communicatie en literatuur' (https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/nederlands-algemene-info-letterkunde/algemene-info/). Een bewust taalvaardige scholier is taalvaardig, maakt gebruik van zijn vaardigheden en heeft inzicht in het eigen gebruik. De scholier is zich bewust van en reflecteert op contextafhankelijk taalgebruik. Daartoe is een onderzoeksagenda gemaakt met vakdidactische onderwerpen op het gebied van taalkunde en taalbeheersing die zich lenen voor onderzoek. Mensen die onderzoek naar die onderwerpen willen doen kunnen zich bij het Meesterschap melden. Bovendien worden de inzichten en de gedachte van bewuste taalvaardigheid uitgedragen op verschillende platforms en is er nascholing voor docenten over wetenschappelijke ontwikkelingen binnen het vakgebied. Daarnaast is die scholing bedoeld om in het curriculum van de Bacheloropleidingen Nederlands onderdelen op te nemen die in het voortgezet onderwijs van belang zijn, maar nog niet worden behandeld in de universitaire opleiding.

Symposium Het Schoolvak Nederlands-taalkunde/taalbeheersing

In januari 2015 werd er een symposium georganiseerd door het Meesterschapsteam Nederlands – taalkunde/taalbeheersing over het doel, de inhoud, de toetsing, de lesmethodes, de samenhang en de status van het schoolvak Nederlands (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). Neerlandici aan de universiteit werd eerst om hun opvattingen gevraagd en vervolgens werd dat besproken met docenten Nederlands, docenten aan docentenopleidingen, vertegenwoordigers van Levende Talen en het SLO. Er werd gefocust op havo-vwo, aangezien die niveaus aansluiten op een universitaire opleiding Nederlands. In een verslag over de bijeenkomst onder Neerlandici aan de universiteit is te lezen dat volgens hen onder het vakonderdeel taal van het schoolvak Nederlands de volgende onderwerpen aan bod zouden moeten komen:

'i. de componenten van taalbeschrijving fonetiek, fonologie, prosodie, spelling, morfologie, syntaxis, semantiek, pragmatiek.
ii. linguïstische, tekstuele, pragmatische en socio-culturele competenties
iii de wetenschapsterreinen theoretische taalkunde, sociolinguïstiek, psycholinguïstiek, discourse theorie, corpuslinguïstiek, enz.' (Dossier Bewuste Geletterdheid, 2016)

Verwacht wordt dat in de lesmethodes taalkundige onderdelen ontbreken zoals framing en het McGurk-verschijnsel, de principes A, B en C van Chomsky en de Griceaanse principes.

Er wordt gewezen op het feit dat sinds 2009 een escalatieladder is ingesteld door de inspectie (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). De gemiddelde resultaten op schoolexamens van alle vakken tezamen mogen niet meer dan 1,0 punt verschillen

van de resultaten op de centrale eindexamens en over vijf jaar niet meer dan 0,5 punt. De consequentie die daaraan vastzit is dat scholen de examenbevoegdheid kan worden ontnomen. Het gevolg van de escalatieladder voor het schoolvak Nederlands is dat de schoolexamens gaan lijken op de eindexamens aangezien een scholier goed kan zijn in literatuur en niet in begrijpend lezen waardoor het cijfer voor een schoolexamen literatuur drastisch kan verschillen van het cijfer voor het eindexamen waar begrijpend lezen wordt getoetst.

Tijdens het symposium werd overeengekomen dat het doel van het schoolvak Nederlands eerder bewuste taalvaardigheid zou moeten zijn dan slechts de beheersing van bepaalde vaardigheden (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). Scholieren moeten het inzicht verwerven om te kunnen reflecteren op taal waardoor ze bewust taal gaan gebruiken. Een voorbeeld dat werd gegeven is dat 't kofschip niet enkel als een trucje voor de verledentijdsvormen moet worden gebruikt, maar dat het inzicht dat het om overeenkomstige klankkenmerken gaat ook moet worden gegeven. De inhoud van het schoolvak Nederlands zou meer vakinhoudelijk moeten zijn. Bij taalvaardigheidstraining zou gebruik gemaakt moeten worden van onderwerpen als taal, literatuur en communicatie. Over de toetsing was de algemene opvatting dat leesvaardigheid een te groot aandeel heeft in de eindexamens en dat schrijfvaardigheid ook in de eindexamens zou moeten worden opgenomen. Er werd een voorstel gedaan om het eindexamen uit twee delen te laten bestaan waarbij het eerste deel over lees-, schrijf- en argumentatievaardigheden gaat en het tweede deel over een jaarlijks wisselend onderwerp. Dat tweede deel zou de scholieren een beter beeld van de universitaire opleiding Nederlandse Taal en Cultuur geven. De lesmethodes zouden meer gericht moeten zijn op de vakkennis en minder productgericht moeten zijn. Samenwerking met wetenschappers en educatieve uitgeverijen zou wenselijk zijn.

Manifest Nederlands op school

De Meesterschapsteams Nederlands hebben in 2016 het Manifest 'Nederlands op school' opgesteld, op basis van symposia met neerlandici die zich bezighouden met het schoolvak Nederlands, waarin wordt toegelicht hoe een bewuste geletterdheid bij scholieren bereikt kan worden (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). Het curriculum voor het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs moet volgens het manifest worden herzien. Het motto is: 'meer inhoud, meer plezier, beter resultaat' (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). Voor de taalkunde in het schoolvak Nederlands is de derde stelling van de in totaal acht stellingen belangrijk: 'Vorm maar ook inhoud'. Dat houdt in: 'Het schoolvak Nederlands moet meer gaan over het Nederlands: niet alleen de correcte vorm, maar ook het Nederlands als taalkundig fenomeen, als product en producent van cultuur in de context van andere culturen, als communicatiemiddel en als voertuig van het denken' (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). De achtergrondinformatie bij het Manifest 'Nederlands op school' is te vinden in het 'Dossier Bewuste Geletterdheid' dat te vinden is op de website vakdidactiekgw.nl.

Platform Onderwijs2032 en Curriculum.nu

Platform Onderwijs2032 is geïnitieerd door de Onderwijscoöperatie, de Primair-Onderwijs-raad, de Voortgezet-Onderwijs-raad, AVS, LAKS en Ouders & Onderwijs (http://onsonderwijs2032.nl/). Platform Onderwijs2032 ontstond in 2014 met een brainstormsessie onder met name docenten over het onderwijs van de toekomst. In 2016 bracht het platform zijn visie uit en werd die getoetst in de onderwijspraktijk. Op basis van die resultaten is een plan gemaakt voor een herzien curriculum. Kamerleden, verenigingen, wetenschappers en docenten zijn in overleg gegaan over het curriculum en de Tweede Kamer heeft een aantal voorstellen aangenomen en een aantal verworpen. Er zijn zes ontwikkelteams aangesteld om het curriculum te blijven ontwikkelen onder de naam curriculum.nu, waaronder een ontwikkelteam voor Nederlands. In de uitvoering wordt samengewerkt met SLO. De

algemene doelen van curriculum.nu zijn het bevorderen van samenhang in de onderwijsinhoud, zorgen voor doorlopende leerlijnen, de overladenheid in het onderwijsprogramma terugdringen, duidelijkheid bieden aan scholen over wat de scholieren moeten leren en wat openstaat voor vrije invulling en een betere balans in de hoofddoelen van het onderwijs brengen (Curriculum.nu). Begin 2018 zal er aan de ontwikkeling van een nieuw curriculum worden begonnen. In 2021 wordt een nieuw formeel curriculum verwacht. Concrete plannen over de invulling van het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs zijn dus nog niet verzameld.

Vakvereniging Levende Talen reageerde in januari 2016 in het vakblad *Neder-L* op het voorstel van Platform Onderwijs2032 (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). Zij vullen het voorstel aan met een aantal punten. Volgens Levende Talen is het gebruik van taal belangrijk in de hele maatschappij en dus moet taal in alle domeinen onderwezen worden. Bovendien moet de ontlezing worden tegengegaan en moet de literatuur het middel zijn om scholieren kennis te laten maken met ideeën over de wereld om zelf een mening te vormen. Naast deze algemene punten noemt de vakvereniging een aantal specifiekere kwesties die moeten worden opgelost. Het schoolvak Nederlands is op dit moment een vaardigheidsvak waarbij de nadruk vooral ligt op lezen en schrijven, aangezien het eindexamen de leesvaardigheid toetst. Het eindexamen is op dit moment niet vakinhoudelijk, maar vooral toetstechnisch haalbaar. Het schoolvak Nederlands moet volgens Levende Talen inhoudelijker worden en de eindtermen moeten daarop aangepast worden. Op het gebied van de taalkunde moet de kennis van scholieren over taal explicieter worden. Naast grammatica moet er ook aandacht worden besteed aan taalkundige onderwerpen als taalvariatie, taalverwerving, taalverandering of straattaal.

2.3 Beleidmakers

De Nederlandse Taalunie

De Nederlandse Taalunie is een beleidsorganisatie die ervoor wil zorgen dat het Nederlands een volwaardige taal blijft die in alle maatschappelijke domeinen gebruikt blijft worden, zodat het mensen kansen biedt en de welvaart, cultuur en sociale samenhang bevordert (http://over.taalunie.org/). Daartoe is een taalbeleid opgezet. De Nederlandse Taalunie verbindt organisaties die op een bepaalde manier het belang van de Nederlandse taal behartigen. Bovendien geeft de Nederlandse Taalunie advies over spelling en grammatica, onder andere via taaladvies.net. Als laatste ondersteunt de Nederlandse Taalunie docenten Nederlands en het onderwijs in Nederlands nationaal en internationaal.

Stichting Leerplanontwikkeling

Het nationaal expertisecentrum, Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), geeft sinds 2015 jaarlijks een trendanalyse per schoolvak (voor zowel het primaire als secundaire onderwijs) ‘waarin wordt beschreven wat er in zo’n schoolvak speelt en hoe het zich in de toekomst – naar verwachting – zal ontwikkelen’ (Van Leeuw et al., 2017, p. 5). De trendanalyse van 2017 bouwt voort op die van de afgelopen twee jaar. In de trendanalyse van 2017 wordt eerst een geschiedenis gegeven van het schoolvak, dan worden een aantal huidige opvattingen de invulling ervan gegeven en vervolgens worden het belang en de positie van het schoolvak Nederlands beschreven. Samengevat is de algemene visie die uit de lesmethodes blijkt, volgens de trendanalyse van 2017, dat het schoolvak Nederlands in eerste instantie instrumenteel is en een praktisch doel dient. In de kerndoelen en examenprogramma’s voor het schoolvak Nederlands worden de volgende drie domeinen genoemd: taalvaardigheid, literatuur en kennis over taal. In de kerndoelen en eindtermen wordt ‘taalvaardigheid’ omschreven als ‘een set van vaardigheden waarmee je je als scholier, beroepsbeoefenaar en burger moet kunnen redden in de moderne samenleving en in het vervolgonderwijs’ (Van Leeuw et al., 2017, p. 11). Bij het vak Nederlands moeten scholieren dus voornamelijk goed leren lezen en schrijven. Deze

vaardigheden zijn volgens de trendanalyse van 2017 nodig voor andere vakken, de studie, in het beroep en de maatschappij. De universitaire opleiding Nederlands is onder te verdelen in de volgende disciplines: taalbeheersing, letterkunde en taalkunde. De domeinen lijken vergelijkbaar met de disciplines, maar de kennisuitwisseling is niet een op een, stelt het SLO (Van Leeuw et al., 2017).

De ontwikkelingen op onder andere het gebied van internet en social media vereisen aandacht voor de inhoud van het schoolvak Nederlands (Van Leeuw et al., 2017). Er wordt gewezen op de methode voor het vergroten van de taalvaardigheid, namelijk door middel van het lezen en schrijven van en spreken over teksten. Een bezwaar dat wordt ingebracht is dat die teksten vaak over maatschappelijke onderwerpen gaan in plaats van over talige onderwerpen. Het belang dat het SLO zelf aan het schoolvak Nederlands toekent, is dat het een belangrijke positie in het onderwijs heeft, omdat het voor alle niveaus en leerjaren een verplicht vak is en dat het Nederlands de instructietaal is voor de andere vakken, met uitzondering van het tweetalige onderwijs.

Landelijk vakoverleg Nederlands

Het Landelijk vakoverleg Nederlands (LVON) is opgezet door Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) en verstrekt informatie over de invulling van het schoolvak Nederlands (http://nederlands.slo.nl/onderbouw-vo). Het SLO doet onderzoek in opdracht van de overheid. Het LVON verstrekt dus informatie over overheidsvoorschriften met betrekking tot het schoolvak Nederlands.

Het schoolvak Nederlands is opgesplitst in het primair onderwijs (po), speciaal onderwijs (so), voortgezet speciaal onderwijs (vso), onderbouw voortgezet onderwijs, bovenbouw vmbo en bovenbouw havo-vwo. Het algemene doel van het onderwijs Nederlands is de taalvaardigheid verhogen (Meijerink, Letschert, Rijlaarsdam et al., 2009). Onder taalvaardigheid wordt verstaan: ‘mondelinge taalvaardigheid’ (gesprekken, luisteren en spreken), ‘lezen’ (zakelijke en fictionele teksten), ‘schrijven’ en ‘begrippenlijst en taalverwerving’ (Meijerink, Letschert, Rijlaarsdam et al., 2009).

Voor de onderbouw havo-vwo zijn voor elk schoolvak kerndoelen opgesteld (http://slo.nl → karakteristieken en kerndoelen voor de onderbouw). Voor het schoolvak Nederlands wordt gesteld dat ‘[d]e kern van het vak bestaat uit het verwerven, verwerken en presenteren van informatie en meer algemeen uit het leren communiceren met behulp van de Nederlandse taal’ (http://slo.nl → karakteristieken en kerndoelen voor de onderbouw, p. 7). Er wordt onderscheid gemaakt tussen mondelinge, schriftelijke en strategische vaardigheden. Scholieren moeten door ‘met taal te spelen’ hun ‘taalgereedschap’ uitbreiden (http://slo.nl → karakteristieken en kerndoelen voor de onderbouw, p. 7). De onderbouw wordt als oriënterend geschetst en dus wordt gesteld dat de teksten waarmee gewerkt wordt inhoudelijk op veel diverse onderwerpen ingaat. Teksten over de taal zelf zijn dus maar een klein onderdeel. Bovendien wordt benadrukt dat de taalvaardigheid vooral wordt ‘toegepast’ in andere domeinen. De kerndoelen gaan over de beheersing van de taal, oftewel de taalvaardigheid, en niet over het inzicht in de taal.

Voor de bovenbouw havo-vwo zijn eindtermen opgesteld (zie ook paragraaf 1.1) (http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/schoolexamen/). De domeinen zijn: (A) leesvaardigheid, (B) mondelinge taalvaardigheid, (C) schrijfvaardigheid, (D) argumentatieve vaardigheden, (E) literatuur en (F) oriëntatie op studie en beroep. Ook in de bovenbouw havo-vwo wordt er vooralsnog geen aandacht aan taalkunde besteed.

2.4 Scholieren en studenten

Het Landelijk Aktie Komitee Scholieren

Het Landelijk Aktie Komitee Scholieren (LAKS) behartigt de belangen van scholieren (http://www.laks.nl/). Scholieren kunnen bij het LAKS terecht voor vragen en trainingen, maar ook voor klachten over de eindexamens. Ieder jaar zijn er veel klachten over het examen Nederlands. In 2017 waren de meeste klachten in vergelijking met de andere vakken en in vergelijking met voorgaande jaren voor het eindexamen Nederlands. Ruim 25.000 scholieren dienden een klacht in. Dat is 60% van het totale aantal van 40.000 eindexamenkandidaten.

Nut, moeilijkheid en populariteit van het schoolvak Nederlands volgens scholieren

Op basis van een online vragenlijst onder scholieren in het voorlaatste jaar van het voortgezet onderwijs heeft het SLO in een Taalpeil-onderzoek uit 2007 gegevens verzameld over de meningen over het schoolvak Nederlands. In totaal 1605 scholieren uit Nederland, Vlaanderen en Suriname, waarvan 1230 scholieren uit Nederland, gaven hun mening.

Door 32% van de ondervraagde Nederlandse scholieren wordt het schoolvak Nederlands als nuttig gezien en daardoor staat Nederlands na Engels, Wiskunde en Economie op de vierde plek qua nut (Van Grinsven, Mondrian & Westerik, 2007). Ter vergelijking staat Nederlands bovenaan de lijst bij volwassenen en docenten als reactie op de vraag aan welk vak ze in hun schooltijd het meeste hebben gehad (Van Grinsven, Mondrian & Westerik, 2007).

20% van de ondervraagde Nederlandse scholieren vindt Nederlands één van de drie moeilijkste schoolvakken (Van Grinsven, Mondrian & Westerik, 2007). Enkel de eerdergenoemde andere vakken plus Natuur & Scheikunde worden als moeilijker ervaren.

20% van de ondervraagde Nederlandse scholieren geeft aan dat het schoolvak Nederlands één van de drie minst leuke vakken is (Van Grinsven, Mondrian & Westerik, 2007). Eveneens 20% van de ondervraagde Nederlandse scholieren vindt het schoolvak Nederlands één van de drie leukste vakken. Het schoolvak Nederlands staat op de negende plaats van de negentien schoolvakken in rangorde van populariteit. In onderstaande figuur, Figuur 1, staat welke onderdelen aan het schoolvak Nederlands scholieren het leukste vinden.



Figuur 1. De onderdelen van het schoolvak Nederlands die scholieren in Suriname, Vlaanderen en Nederland het leukste vinden verticaal in volgorde van door de minsten beoordeeld als 'één van de drie leukste onderdelen van Nederlands' tot door de meesten beoordeeld als 'één van de drie leukste onderdelen van Nederlands', aangepast overgenomen uit *Taalpeil-onderzoek 2007: Onderwijs Nederlands in Nederland, Vlaanderen en Suriname* door Van Grinsven, Mondrian & Westerik, 2007, Den Haag: Nederlandse Taalunie.

In Figuur 1 is te zien dat een klein percentage aangeeft dat ze een onderdeel waar ze niet uit konden kiezen het leukste vindt en een ander klein deel dat ze geen van de onderdelen leuk vindt. Zakelijke teksten lezen en schrijven, samenvatten en literatuurgeschiedenis zijn vervolgens het minst populair. Zinsontleding, begrijpend lezen en grammatica wordt iets beter beoordeeld. Discussies voeren, verhalen schrijven en literatuur lezen zijn de populairste onderdelen van het schoolvak Nederlands.

Nut, moeilijkheid en populariteit van het schoolvak Nederlands volgens studenten

Neijt (2015) heeft onderzoek gedaan naar meningen onder studenten Nederlandse Taal en Cultuur. 36 studenten werden gevraagd op een 7-puntsschaal aan te geven hoe leerzaam, moeilijk, interessant en afwisselend ze het schoolvak Nederlands vonden. Bovendien werd gevraagd naar het nut en de moeilijkheid van het schoolvak Nederlands in vergelijking met de andere schoolvakken. De studenten oordeelden op alle onderdelen voornamelijk positief met een gemiddelde van 2,8 waarbij 1 bijvoorbeeld 'leerzaam' was en 7 'niet leerzaam'. Ook werd gevraagd een inschatting te maken van hun oud-klasgenoten en die beoordeling was negatiever met een gemiddelde van 4,6.

De onderbouw werd met de bovenbouw vergeleken en opvallend was het resultaat dat de leerstof en toetsing in de onderbouw duidelijker werden gevonden dan in de bovenbouw (Neijt, 2015). Dat zou te maken kunnen hebben met het feit dat enkel in de onderbouw aandacht

aan grammaticaonderwijs wordt besteed. In 65% van de tijd werd door de oud-scholieren op de middelbare school uit de lesmethodes gewerkt. De meeste studenten (19) waren tevreden over de afwisseling tussen het werken met de lesmethodes en zonder.

Volgens de studenten kan het schoolvak Nederlands worden verbeterd (Neijt, 2015). Als ze zelf docent Nederlands worden, zou een groot deel van de studenten meer aandacht besteden aan grammatica/zinsontleding (14) en spelling (11). Bij de vraag waar de studenten minder aandacht aan zouden besteden staan grammatica/zinsontleding (5) en spelling (5) ook bovenaan. Op de vraag of de studenten iets gemist hebben bij het schoolvak Nederlands geven maar vier studenten aan dat er te weinig aandacht was voor taalkunde. Vier studenten geven aan dat er ook grammatica moet worden onderwezen in de bovenbouw. Twee studenten geven aan dat er geen trucjes meer moeten worden aangeleerd voor het ontleden van zinnen en dat het grammaticaonderwijs moet worden verbeterd.

Alle verschillende onderdelen van het schoolvak Nederlands worden door de ondervraagde studenten als nuttig beoordeeld (Neijt, 2015). Schrijfvaardigheid wordt als nuttigste beoordeeld met een gemiddelde van 8,28 op een schaal van 1=absoluut niet nuttig tot 10=bijzonder nuttig. Grammatica wordt gemiddeld beoordeeld met een 7,81 en invuloefeningen worden het minst nuttig beoordeeld met gemiddeld een 5,83. De reden die wordt gegeven voor het nut van het schoolvak Nederlands is dat er vaardigheden worden geleerd voor studie en beroep en voor efficiënte communicatie. Literatuuronderwijs is volgens de studenten belangrijk voor de culturele ontwikkeling.

2.5 Wetenschappers

Over Platform Onderwijs2032

Een groep wetenschappers reageert in december 2015 op Platform Onderwijs2032 in het NRC-Handelsblad (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). Het schoolvak Nederlands zou de kennis over taal en de rol van taal in de samenleving moeten vergroten. Die kennis zou moeten worden vergroot door teksten en andere media te analyseren en te analyseren hoe de manier van presenteren de lezers manipuleert. Dit valt onder het vakgebied taalbeheersing. Centraal in het artikel staan de bijdrage aan een betere communicatie en dan ook met betrekking tot meertaligheid (het enige taalkundige aspect dat wordt genoemd) en het literatuuronderwijs dat zorgt voor een beter empathisch vermogen. Voor het bestuderen van complexe teksten wordt aanbevolen om scholieren een analysemodel aan te reiken. Als laatste wordt er het voorstel gedaan om het profiel ‘Cultuur en Maatschappij’ te vervangen door ‘Taal en Cultuur’ en een commissie op te stellen die bestaat uit onderwijskundigen, docenten, academici en educatieve uitgevers om een nieuw curriculum op te stellen en een nieuwe lesmethode te ontwikkelen die actueel en aantrekkelijk zijn.

Over het eindexamen

Een aantal hoogleraren uiten kritiek op de eindexamens Nederlands (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). Kennis van taal of taalvaardigheid wordt niet getoetst. Het zou volgens hen moeten gaan over cultuur, literatuur, lees- en schrijfvaardigheid. Om het eindexamen Nederlands te halen, hebben scholieren op dit moment die vaardigheden en een kritische kijk op de tekst niet nodig, maar moeten ze slechts een kunstje uithalen. Het examen bestaat uit onder andere meerkeuzevragen waarbij de keuze voor het antwoord niet hoeft worden toegelicht. Fouten in spelling en grammatica worden niet fout gerekend. In juni 2013 stelt Van Oostendorp een petitie op met de stelling ‘Eindexamen Nederlands moet anders’ (Van Oostendorp, 2013). Een combinatie van kennis en vaardigheden zou moeten worden getoetst. De petitie wordt door 1579 man ondertekend. Als reactie op de petitie komt in de Volkskrant een paar dagen later een artikel van Pander Maat, Evers-Vermeulen en Sanders (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). Zij stellen

dat de kritiek van Van Oostendorp en de groep wetenschappers die hem navolgen onterecht is. Het grootste deel van de vragen zijn open vragen. Bovendien wordt de leesvaardigheid getoetst en dus mag de schrijfvaardigheid niet worden meegewogen. En de vragen zijn praktisch en wetenschappelijk, want kennis van argumentatie draagt bij aan de leesvaardigheid en het tekstbegrip. Ze pleiten er wel voor dat schrijfvaardigheid ook een onderdeel van het eindexamen wordt. Daarnaast zijn ze van mening dat de onderwerpen van de eindexamens divers zouden moeten zijn in plaats van qua onderwerp overeen te komen.

Over taalkundeonderwijs

Hulshof (Hulshof, 2003b) is van mening dat grammaticaonderwijs en taalkundige vorming, in tegenstelling tot hoe het onderwijs er op het moment uitziet, 'verplichte onderdelen van het schoolvak Nederlands [behoren] te zijn' (p. 173). De oorzaak dat grammatica(onderwijs) niet leuk wordt gevonden ligt volgens hem niet aan de stof zelf, maar aan de aanpak ervan. De aanpak zou interesse moeten wekken voor taal, want dan zijn de termen makkelijker te leren en kan er over taal gesproken worden in taalbeschouwelijk onderwijs. Kennis van grammatica is volgens hem van belang voor het begrijpen en kunnen gebruiken van elliptische structuren en voor het begrijpen van poëzie. Ongewone meerduidige zinnen kunnen verschillend geïnterpreteerd worden en kennis van de grammatica zorgt ervoor dat scholieren onderscheid kunnen maken tussen betekenis en interpretatie. Volgens Hulshof worden scholieren bewust van hun voorheen onbewuste taalkennis door middel van grammaticaonderwijs.

Hulshof (2003b) pleit ook voor een uitbreiding van het taalkundeonderwijs met een onderdeel dat 'taalkundige vorming' genoemd zou kunnen worden om 'scholieren inzicht bij te brengen in enkele taalverschijnselen en (maatschappelijk relevante) taalkwesties' (p. 176). Als argument noemt hij drie belangen, namelijk: het culturele belang, het sociale belang en het persoonlijke belang. Taal is een maatschappelijk fenomeen en dus onderdeel van de cultuur. Bovendien wordt taal gebruikt als communicatiemiddel en een gebrek aan inzicht kan de interactie tussen mensen belemmeren. Ten slotte is taal de uiting van ieders persoonlijke cognitie. Naast deze kernbelangen noemt Hulshof (2003b) de rol van taalkundige vorming bij 'een brede maatschappelijke interesse', 'het bieden van zelfvertrouwen', 'het nut voor allochtone scholieren', 'het verschaffen van inhoud aan taalvaardigheid', 'het kweken van begrip voor wetenschappelijk onderzoek' en 'het voorkomen van vooroordelen als gevolg van oppervlakkige observaties' (p. 176).

Voor het gebrek aan taalkunde in het onderwijs geeft Hulshof (2003b) de reden dat er gebrek aan tijd is en dat taalkunde niet in de door de wet opgelegde kerndoelen van het schoolvak Nederlands is opgenomen. Hij merkt ook op dat de praktijk van school tot school erg verschilt en dat sommige docenten meer aan taalkundige vorming doen dan andere. De overheid wil zich laten adviseren door taalwetenschappers, maar die eisen volgens hem te veel, waardoor andere adviseurs worden aangesteld zoals Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), Cito en willekeurige docenten Nederlands. Voor de overheid is het lastig om tussen de didactische en toetstechnische wensen een keuze te maken. Een voorbeeld is het examenprogramma dat in 1998 voor Nederlands werd opgesteld waarin taalkunde geen plek kreeg, maar wel argumentatieleer. Bij gebrek aan kennis bij de overheid werd Nederlands beschouwd als vaardigheidsvak dat enkel van nut is ten behoeve van de andere schoolvakken.

2.6 Pleidooi voor meer taalkunde in het schoolvak Nederlands en een alternatieve didactiek

Hoofdstuk 1 en 2 hebben als doel om een achtergrond te schetsen voor het idee dat er behoefte is aan meer taalkunde in het onderwijs en dat de taalkunde die wordt behandeld op een alternatieve manier behandelt moet gaan worden. Ter verduidelijking hiervan wordt een samenvatting gegeven van de voorgaande hoofdstukken.

De geschiedenis van taalkunde in het schoolvak Nederlands start met taalvaardigheidsonderwijs met als doel iedereen het Standaardnederlands te leren spreken en schrijven. Zinsontleding ontstond in 1814 en was een logische benadering van taal (Hulshof, 2014). Deze inzichtelijke manier van taal beschouwen is snel omgeslagen naar vaardigheidsonderwijs (Hulshof, 2014). De taalkunde en het taalkundeonderwijs ontwikkelden zich van een traditionele grammatica tot 1950 naar een structurele taalkunde tot 1965 naar een transformationeel-generatieve grammatica tot de jaren zeventig (Coppen & Hulshof, 2011). In de jaren zeventig is taalkundeonderwijs functioneel gericht op communicatieonderwijs; taalkunde staat in dienst van de taalbeheersing (Bonset, 1987; Coppen en Hulshof, 2011). Sinds 1968 wordt het examenprogramma dan ook in vaardigheden beschreven (Van Leeuw et al., 2017, p. 9). De nadruk ligt op de vaardigheden lezen en schrijven (Bonset & Hoogeveen, 2010). In 1997 maakte Hendrix een vertaalslag van de wetenschap naar het onderwijs met betrekking tot de taalkunde. Hij onderzocht hoe taalkunde een onderdeel van het examen zou kunnen worden, maar dat was tevergeefs (Hendrix, 1997). Taalkundeonderwijs in het schoolvak Nederlands is vandaag de dag beperkt tot grammaticaonderwijs in de onderbouw gebaseerd op de grammatica van C.H. den Hertog van eind negentiende eeuw (Van der Aalsvoort, 2016). Den Hertog beoogde met zijn grammatica inductief grammaticaonderwijs, maar in de praktijk kwam dat niet tot stand (Hulshof, 2003a). Een mogelijke verklaring daarvoor is dat Den Hertog de nodige stappen in het leerproces miste, namelijk klaarheid (de aanschouwing van taal) en associatie (van de voorbeelden naar een algemene regel) (Hulshof, 2003a). Een gebrek aan taalkunde in de bovenbouw is te verklaren doordat het niet is opgenomen in de eindtermen (http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/schoolexamen/).

Het traditionele grammaticaonderwijs dat vandaag de dag nog steeds wordt aangeleerd in de onderbouw van havo-vwo in het voortgezet onderwijs bestaat uit taalkundig en redekundig ontleden. Dit onderwijs is formeel, niet-strategisch en instrumenteel (Bonset & Hoogeveen, 2010). Uit onderzoek blijkt dat het beoogde doel – vaardigheden voor taalbeheersing –, laat staan expliciete grammaticale kennis, niet bereikt wordt met de huidige methode (Bonset & Hoogeveen, 2010). Scholieren hebben geen baat bij het leren van hun moedertaal op de traditionele expliciete manier alsof het een vreemde taal is, want ze hebben een groot taalgevoel (Coppen, 2009). Scholieren beoordelen het schoolvak Nederlands niet positief (Van Grinsven, Mondrian & Westerik, 2007). Bovendien heeft een deel van de startende studenten een ondermaats taalvaardigheidsniveau (Van Vucht-Tijssen et al., 2015). Het gevolg van de huidige staat van het schoolvak Nederlands is dat minder scholieren kiezen voor een opleiding Nederlands. Het schoolvak weerspiegelt niet de inhoud van de studie, want in het schoolvak Nederlands is beperkte aandacht voor de wetenschap en de eisen voor taalvaardigheid zijn laag in tegenstelling tot de opleidingen Nederlands (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). Bovendien kan het onderwijs dat niet aanslaat bij de scholieren en het gebrek aan docenten Nederlands zorgen voor een denivellering tussen laaggeletterden en hooggeletterden.

In de jaren zeventig gaan de eerste geluiden op over het nut van taalkunde in het voortgezet onderwijs. Tot aan de eeuwwisseling is daar niet veel van terechtgekomen. Tegenwoordig hebben verschillende partijen verschillende opvattingen over het schoolvak Nederlands met betrekking tot het onderdeel taalkunde. De opvattingen van docenten Nederlands, opleiders en adviseurs, beleidmakers, taalwetenschappers, scholieren en studenten zijn in de vorige paragraaf uiteengezet.

Docenten Nederlands vinden het lezen van teksten het belangrijkste doel van het schoolvak Nederlands (Van Grinsven, Mondrian & Westerik, 2007). Dat is ook wat uiteindelijk getoetst wordt met het eindexamen. Vervolgens vinden docenten het belangrijk dat scholieren zich mondeling uit kunnen drukken en dat zij kennis maken met de literatuur. Docenten werken gemiddeld 65% van de tijd uit de lesmethodes (Neijt, 2015). De lesmethodes zijn gebaseerd op de kerndoelen en eindtermen. Het kerndoel van het schoolvak Nederlands in de onderbouw

havo-vwo is mondelinge, schriftelijke en strategische vaardigheden opdoen (http://slo.nl → karakteristieken en kerndoelen voor de onderbouw, p. 7). De kerndoelen gaan over de beheersing van de taal en niet over het inzicht in de taal. Taalkunde is geen onderdeel van de eindtermen Nederlands voor havo-vwo (http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/schoolexamen/). In 2009 is een escalatieladder ingesteld wat inhoudt dat scholen in de gemiddelde eindexamencijfers maar weinig mogen verschillen van de schoolexamencijfers (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). Docenten houden vast aan de lesmethodes die weinig taalkunde bevatten en behandelen in de bovenbouw vaak enkel de leesvaardigheid die wordt getoetst op het eindexamen. De Glopper en Schooten (1990) deed een behoeftenonderzoek naar de kennis en vaardigheden die volgens onder andere docenten bij het schoolvak Nederlands geleerd moesten worden. Uit dat onderzoek bleek dat de onderdelen die niet bekend waren ook niet belangrijk werden gevonden. Het is dus mogelijk dat docenten Nederlands weinig aandacht aan taalkunde besteden omdat de lesmethodes weinig aandacht aan taalkunde besteden. De lesmethodes besteden weinig aandacht aan taalkunde, omdat de eindtermen niet om taalkunde vragen. Taalkunde hoeft volgens het Landelijk Vakoverleg Nederlands onder docenten niet een onderdeel van de lesstof te worden (http://nederlands.slo.nl/onderbouw-vo). Als docenten al voorstander zijn, hebben ze vaak de tijd niet of weten ze niet hoe ze zonder lesmethode taalkunde in de lessen kunnen verwerken.

Onder opleiders en adviseurs gaan meer vernieuwende geluiden op. Er is een platform opgericht voor taalgericht onderwijs wat inhoudt dat bij elk soort onderwijs taal een belangrijke rol speelt bij het leren (http://taalgerichtvakonderwijs.nl). Het onderwijs zou contextrijk, vol interactie en met taalsteun moeten zijn. Een ander platform pleit voor meer taalvaardige en taalontwikkelende docenten waarbij goed onderwijs taalgericht is en interactief (http://www.leoned.nl/). Interactief onderwijs betekent dan dat het sociaal, betekenisvol en strategisch is. Weer een ander platform vindt het voornamelijk belangrijk dat er vakdidactisch onderzoek wordt gedaan en dat docenten in de geesteswetenschappen goed worden opgeleid (https://vakdidactiekgw.nl/paginavak/nederlands/). Tijdens een symposium over het schoolvak Nederlands met betrekking tot taalkunde en taalbeheersing werd gesteld dat het doel van het schoolvak 'bewuste taalvaardigheid' moet zijn (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). Het eindexamen zou naast de leesvaardigheid ook de schrijfvaardigheid moeten toetsen. In het manifest over Nederlands op school staat dat het curriculum meer inhoud moet krijgen (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). Daardoor krijgen de scholieren meer plezier in het vak en gaan de resultaten omhoog. Een bewuste geletterdheid moet worden bereikt door taal te bestuderen als taalkundig fenomeen.

De beleidsmakers houden vooral het maatschappelijk belang van taal in acht. De Taalunie streeft ernaar dat het Nederlands een volwaardige taal blijft, zodat het mensen kansen biedt op de arbeidsmarkt en de welvaart, cultuur en sociale samenhang bevordert . Het schoolvak Nederlands, en dan met name de taalkunde, dient volgens de beleidsmakers als instrument voor een praktisch doel (Van Leeuw et al., 2017, p. 5).

Scholieren klagen massaal over het eindexamen Nederlands (http://www.laks.nl/). Het lijkt onmogelijk om een negen of tien te halen. Het schoolvak Nederlands wordt door 32% van de scholieren als nuttig beoordeeld en 20% vindt het één van de moeilijkste vakken (Van Grinsven, Mondrian & Westerik, 2007). 20% van de scholieren vindt Nederlands één van de drie leukste vakken en hetzelfde percentage vindt het één van de drie minst leuke vakken. Lezen en schrijven van zakelijke teksten, samenvatten, grammatica, zinsontleding en begrijpend lezen staan onderaan de lijst van populaire vakonderdelen. Studenten Nederlandse Taal en Cultuur beoordelen het nut en de moeilijkheid bovengemiddeld en vinden de vakonderdelen interessant, maar verwachten wel dat oud-klasgenoten het schoolvak Nederlands minder positief zouden beoordelen (Neijt, 2015). Studenten Nederlands hebben niet voor niets voor de studie gekozen.

Zij denken dat de inhoud van het vakgebied interessant is en dat het schoolvak Nederlands verbeterd kan worden. Bovendien vinden zij dat er meer aandacht aan grammatica zou moeten worden besteed.

De wetenschap loopt op de inhoud van het schoolvak Nederlands vooruit. Ook wetenschappers hebben een mening over de inhoud van het schoolvak Nederlands. Aan het platform Onderwijs2032 geven zij de suggestie dat het profiel 'Cultuur & Maatschappij' veranderd zou moeten worden in 'Taal & Cultuur' en dat docenten Nederlands en taalwetenschappers samen zouden moeten werken met educatieve uitgeverijen om nieuwe lesmethodes te ontwikkelen (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). Uitgeverijen van lesmethodes durven op dit moment niet voorop te lopen met een nieuwe methode, omdat er angst is dat een nieuwe methode niet aanslaat. Bovendien uiten wetenschappers kritiek op het feit dat het halen van het eindexamen Nederlands op dit moment een kunstje is en niets te maken heeft met een diep begrip van de stof. Hulshof (2003b) stelt dat grammaticaonderwijs op dit moment niet populair is door de niet-inzichtelijke aanpak, maar dat de stof wel interessant voor scholieren is. Hij pleit voor taalbeschouwelijk onderwijs waarbij taalkundige vorming een onderdeel wordt. Dat onderwijs dient drie belangen: het culturele, sociale en persoonlijke belang. Het gebrek aan inzichtelijke taalkunde in het schoolvak Nederlands ligt aan het gebrek aan tijd en het gebrek aan taalkunde in de kerndoelen en eindtermen.

De inhoud van het schoolvak Nederlands in de huidige tijd zorgt voor veel problemen. Docenten klampen zich vast aan lesmethodes, kerndoelen en eindtermen en vinden om die reden leesvaardigheid het belangrijkste doel van het vak. Opleiders en adviseurs doen juist een beroep op de rol van de docent die interactief moet zijn. Scholieren moeten volgens hen bewust geletterd worden door taal te bestuderen als taalkundig fenomeen. Beleidsmakers wijzen op het maatschappelijk belang van taal en zien de taalkunde als instrument voor een praktisch doel: efficiënte communicatie, oftewel taalbeheersing. Scholieren klagen over het eindexamen Nederlands en de inhoud van het schoolvak wordt matig positief beoordeeld. Bovendien zijn de taalkundige onderdelen niet populair. Studenten Nederlands vinden dat het schoolvak Nederlands de studie niet weerspiegelt en dat het schoolvak verbeterd kan worden. De wetenschappers pleiten voor samenwerking tussen alle partijen en voor een nieuwe lesmethode waarin taal inzichtelijk wordt beschouwd. In het volgende hoofdstuk zal uiteen worden gezet waar scholieren, docenten Nederlands en taalwetenschappers behoefte aan hebben om de samenwerking en resultaten te bevorderen.

Hoofdstuk 3 De behoeftes van scholieren, Docenten Nederlands en taalwetenschappers

Taalkunde moet een meer prominente rol in het schoolvak Nederlands krijgen (zie paragraaf 2.6). Taalkunde is een klein onderdeel van het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs. In de onderbouw wordt enkel aan syntaxis aandacht besteed en in de bovenbouw, afhankelijk van de docent, eventueel aan een onderdeel van het taalgebruikssysteem. Een verandering van deze insteek is lastig aangezien het schoolvak Nederlands sterk begrensd is (Van der Aalsvoort, 2016). De schoolvakken in het voortgezet onderwijs zijn in verschillende mate begrensd. De schoolvakken wiskunde, Nederlands en de vreemde talen zijn vrij vast omschreven waardoor de grenzen om het vak sterk zijn. Er is binnen deze vakken weinig ruimte voor discussie over wat en hoe er geleerd moet worden. De inhoud van vakken met minder sterke grenzen zoals aardrijkskunde en geschiedenis ligt minder vast. Docenten Nederlands hebben om deze reden minder zeggingskracht over wat er aan taalkunde in het voortgezet onderwijs aan bod moet komen. Toch zijn er manieren om docenten handvatten te bieden. Die handvatten komen in paragraaf 3.2 aan bod. Bovendien is het mogelijk om scholieren te

motiveren om met taalkunde aan de slag te gaan, ondanks dat de motivatie te wensen over laat aangezien grammatica niet leuk lijkt, wat in paragraaf 3.1 wordt bepleit. Als laatste is het nog zaak om inzichten uit de wetenschap in het schoolvak Nederlands door te laten sijpelen. Taal zou namelijk net als in de wetenschap een studieobject moeten zijn en dus op een niet-prescriptieve manier en systematisch moeten worden benaderd, wat in paragraaf 3.3 uiteen wordt gezet. Begrippen als 'inzichtelijk leren', 'interactief' en 'taalgericht' onderwijs staan centraal om 'bewuste taalvaardigheid' te bereiken.

3.1 Motivatie scholieren verhogen

In 1978 wordt er door de Adviescommissie voor de leerplanontwikkeling Moedertaalonderwijs (ACLO-M) een rapport opgesteld over taalkunde in het basisonderwijs (Van der Aalsvoort, 2016). In het rapport staat dat het gebruikelijke grammaticaonderwijs liever vervangen wordt door aandacht voor de taalvaardigheid. De resultaten voor taal- en redekundig ontleden aan het eind van het basisonderwijs zijn namelijk gemiddeld beneden de verwachting van panels van beoordelaars (Bonset & Hoogeveen, 2010). Het rapport heeft ertoe geleid dat taalbeschouwing in wordt gezet ter verbetering van het taalgebruik als alternatief voor taal- en redekundig ontleden in het basisonderwijs (Van der Aalsvoort, 2016). Kennis van enkele grammaticale begrippen wordt vervolgens wel bekend verondersteld aan het begin van het voortgezet onderwijs. De discussie in het basisonderwijs over het afschaffen van grammaticaonderwijs leidt daardoor tot een discussie in het voortgezet onderwijs. In het voortgezet onderwijs wordt er in de onderbouw wat betreft taalkunde aandacht besteed aan taalkundig en redekundig ontleden, ook met als doel de taalvaardigheid te vergroten, en in de bovenbouw wordt er aandacht besteed aan taalkundige onderwerpen als de docent daar tijd voor vindt en aandacht aan wil besteden aangezien het niet wettelijk hoeft te worden getoetst. Het beeld dat scholieren van taalkunde hebben is daardoor vrij beperkt. Zoals uit paragraaf 2.4 blijkt, is de populariteit van het schoolvak Nederlands onder scholieren niet hoog en wordt de taalkunde niet positief beoordeeld.

Slechts één op de drie middelbare scholieren gaat graag naar school en schoolkennis beklijft minder dan vroeger (T'Sas, 2007). Het is vrij logisch dat abstracte kennis het minst beklijft en dat grammaticaregels drillen niet leuk wordt gevonden. Misschien ligt de negatieve beoordeling door scholieren van het schoolvak Nederlands niet aan de lesstof zelf, maar aan de manier waarop het wordt aangeleerd. Wanneer is taalkunde leuk voor scholieren? Hoe kan hun motivatie worden verhoogd? Deze vragen worden in deze paragraaf beantwoord.

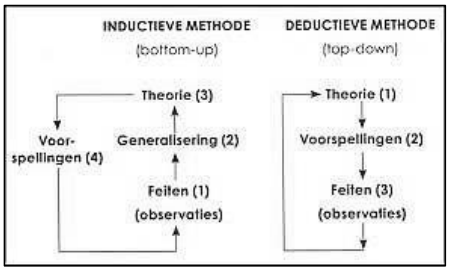
Wat als grondstelling moet worden genomen is dat taalkundeonderwijs leuk kan zijn. De taalvorm is de basis voor taalgrappen, tongbrekers zijn nog steeds populair en mensen vinden het leuk om dialecten te imiteren. In het boek *Language Play* uit 1998 van de Britse taalkundige David Crystal wordt opgemerkt dat taalgebruikers uit alle culturen het leuk vinden om met taal te spelen (Coppen J. , 2009).

Inductief onderwijs

Bij inductief onderwijs, ook wel thinking-skills-didactiek genoemd, wordt het onderzoeksobject taal niet als een abstract systeem beschouwd, maar als laagdrempelige materie waarbij het uitgangspunt het taalgevoel van de scholier is (T'Sas, 2007). Op het moment is het onderwijs nog vooral deductief waarbij er wordt uitgegaan van voorbeelden en theorie en er vervolgens oefeningen worden gemaakt. Bij traditioneel grammaticaonderwijs krijgen scholieren eerst uitleg over de verschillende zinsdelen en hoe ze te vinden. Scholieren kunnen echter veel ingewikkeldere zinnen maken dan ze kunnen ontleden. Bovendien beklijft de kennis niet en de scholieren die wel goed zijn in ontleden kunnen niet per definitie goed schrijven – het beoogde doel van grammaticaonderwijs wordt dus niet met de huidige methode bereikt (Bonset & Hoogeveen, 2010). Kennis beklijft beter als scholieren de theorie zelf ontdekken (T'Sas, 2007). Traditionele zinsontleding wordt saai gevonden, maar dat betekent niet dat

taalkunde niet leuk kan zijn. Inductief onderwijs kan ervoor zorgen dat scholieren taalkunde leuk gaan vinden.

Inductief onderwijs bestaat uit vier fasen. In de eerste fase wordt er taal aangeboden waarin een bepaald fenomeen vaker voorkomt. De scholieren analyseren de taal en verwonderen zich idealiter over de aard van het taalfenomeen. In de tweede fase wordt er een systematische generalisatie gemaakt van de verschillende voorbeelden van het fenomeen. In de derde fase wordt het fenomeen omschreven en wordt er een label opgeplakt. De theorie wordt in die fase als het ware ontworpen. In fase vier gaan de scholieren aan de slag met oefeningen en doen ze voorspellingen over nieuwe taaluitingen.



Figuur 2. De inductieve en deductieve methode van leren van http://www.nlp-opleidingen-brabant.nl/inductief-en-deductief-leren/ door Huitema, 2015.

In Figuur 2 is de inductieve en deductieve leermethode abstract weergegeven in een schema. Bij de inductieve methode hoort de notie van bottom-up en bij de deductieve methode die van top-down (T'Sas, 2007). Bottom-up houdt in dat de feiten worden verklaard door er een theorie uit te generaliseren. Top-down houdt in dat de feiten worden voorspeld op basis van de theorie. Bij de inductieve methode wordt gestart met het observeren van de taal (bottom) om uiteindelijk daaruit de theorie te generaliseren (up). Bij de deductieve methode is dat net andersom: er wordt gestart met het uitleggen van de theorie (top) om uiteindelijk die theorie in de praktijk toe te passen (down). Een inductieve methode kan bijvoorbeeld worden toegepast bij het leren van het taalkundige onderwerp homoniemen. Eerst worden voorbeeldzinnen aangeboden waarin homoniemen zitten verwerkt waarna wordt gevraagd welke eigenaardigheden er in de zinnen zitten (1). Vervolgens wordt gevraagd wat de overeenkomsten zijn tussen de eigenaardigheden, namelijk dat de woorden dezelfde vorm hebben, maar een verschillende betekenis afhankelijk van de context (2). Daarna wordt gevraagd hoe het taalfenomeen kan worden omschreven en welk labeltje erop kan worden geplakt (3). Als laatste wordt de zojuist ontdekte theorie geoefend in oefeningen (4).

De inductieve methode neemt het inzicht van de scholieren als basis. Doordat de scholieren zelf de theorie uit de voorbeelden generaliseren – wat kan worden opgevat als spelend leren – waardoor ze het inzicht van homoniemen zelfstandig verwerven, kan inductief onderwijs het plezier in taalkunde vergroten en de motivatie van scholieren verhogen. Bovendien beklijft de theorie beter waardoor de bewuste taalvaardigheid kan worden vergroot.

Focus on Form

In het taalonderwijs kan de focus worden gelegd op de vorm of op de inhoud. Scholieren hebben het idee dat taalregels vooraf gaan aan taaluitingen en willen daarom vooral leren ‘hoe het moet’ (Coppen J. , 2009). Met die gedachte gaan de scholieren ervan uit dat er ‘zekere kennis’ is. Expliciet grammaticaonderwijs zoals dat vandaag de dag in de onderbouw van havo-vwo wordt gegeven, sluit op die gedachte aan. Taalregels worden één voor één behandeld. Expliciet grammaticaonderwijs ingebed in een communicatieve context heeft enkel een positief effect op

de korte termijn voor vooral lexicale elementen en minder voor syntactische (Bonset & Hoogeveen, 2010). De expliciete kennis wordt niet geïnternaliseerd (Bossers, Kuiken, & Vermeer, 2013, pp. 57-58). Met de Focus-on-Form-benadering probeert de docent de scholieren structurele vormkenmerken te laten ontdekken waarbij er zowel aandacht voor de vorm als de inhoud. De docent biedt taalvormen aan en de scholieren verwerven impliciete grammaticale kennis door de wetmatigheden in de taal te ontdekken.

Bij een Focus-on-Meaning-benadering, die aansluit bij de gedachte dat grammaticaonderwijs overbodig is, wordt de taal enkel natuurlijk benaderd en staat de betekenis centraal (Bossers, Kuiken, & Vermeer, 2013, p. 222). Echter, bij die benadering blijven scholieren steken bij ingewikkelde constructies waarbij de betekenis niet meteen duidelijk is. Aandacht voor de vorm is dus ook belangrijk, maar de vorm moet vervolgens worden gekoppeld aan de betekenis. Om de motivatie van scholieren te verhogen moet expliciet grammaticaonderwijs vervangen worden door een Focus-on-Form-benadering waarbij de grammaticale kennis impliciet verworven wordt. De grammaticale vormen moeten daartoe in een betekenisvolle context worden aangeboden in plaats van geïsoleerd in taalregels.

Docenten hebben niet altijd een antwoord op de vraag hoe een bepaald zinsdeel uit een voorbeeldzin benoemd moet worden. In plaats van dat de scholier op dat moment de kennis van de docent in twijfel trekt en het nut van taalkunde niet meer inziet – want wat is het nut ervan als zelfs de deskundige het niet weet? – is het zaak dat de scholier en docent zich samen verwonderen over de mogelijke zienswijzen van het zinsdeel en die beredeneren. Er kan over verschillende ontledingen gediscussieerd worden, want zekere kennis bestaat niet. Door naar de onregelmatigheden in de taal te kijken en die te verklaren, kan het besef komen dat taal een natuurlijk gebruiksproduct is van mensen. Als de scholieren het nut van deze discussies inzien, dan raken ze gemotiveerd.

Naar de manier waarop taal moet worden geanalyseerd is nog niet veel onderzoek gedaan (Coppen J. , 2009). Het is wel bekend dat scholieren pas met grammaticaregels geconfronteerd moeten worden als ze er aan toe zijn en dat de regels moeten worden toegelicht in een rijke context aan voorbeelden. Bij een Focus-on-Form-benadering waarbij de betekenis van taaluitingen aan de vorm wordt gekoppeld, wordt de taalkunde in ieder geval in een rijke context geplaatst en wordt de kennis die wordt opgedaan geïnternaliseerd.

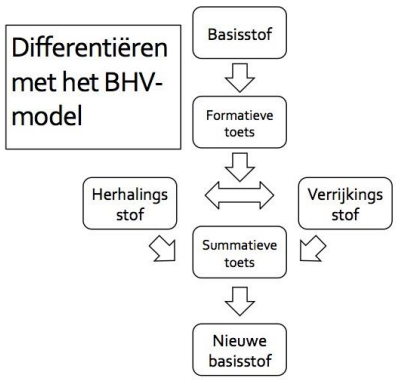
3.2 Docenten handvatten aanreiken

Docenten Nederlands in de onderbouw havo-vwo besteden veel tijd aan grammaticaonderwijs. De concrete redenen die zij daarvoor geven zijn in paragraaf 1.1 al genoemd. Kortgezegd besteden docenten aandacht aan grammatica omdat het moet, ten behoeve van andere talen of van de taalbeheersing (Bonset & Hoogeveen, 2010). Ook wordt de toename van het taalbewustzijn genoemd. Alleen de laatste reden is een reden voor grammaticaonderwijs als doel op zich. De andere redenen voor grammaticaonderwijs zijn dat grammaticaonderwijs als middel wordt ingezet voor iets anders. Die doelen worden met het huidige onderwijs niet bereikt. Doordat het grammaticaonderwijs niet geïntegreerd is in het taalvaardigheidsonderwijs en niet parallel loopt met de behandeling van grammaticale begrippen in het vreemdetalenonderwijs (die ook nog eens andere termen hebben), is het positieve effect op de taalvaardigheid en de beheersing van vreemde talen gering (Bonset & Hoogeveen, 2010). Bovendien bevordert grammaticaonderwijs niet de schrijfvaardigheid op een globaal niveau van de tekst (Bonset & Hoogeveen, 2010). Een toename van het taalbewustzijn, grammaticaonderwijs als doel op zich, wordt met het traditionele grammaticaonderwijs ook niet bereikt. De schrijfvaardigheid op syntactisch niveau wordt wel bevorderd met grammaticaonderwijs en grammaticaonderwijs heeft ook een positief leereffect op het spellingonderwijs (Bonset & Hoogeveen, 2010). Taalkundige leerstof die wordt gegeven in de bovenbouw heeft ook een positief leereffect en wordt door docenten en scholieren positief beoordeeld (Hendrix, 1997). Hoe kunnen docenten alle scholieren iets bijbrengen over

taalkunde? Hoe verwerven scholieren zelf inzicht in de taalkunde waardoor ze bewust taalvaardiger worden? Deze vragen worden in deze paragraaf beantwoord.

Differentiatie en het BHV-model

In paragraaf 1.3 kwam laaggeletterdheid als gevolg van het huidige onderwijs Nederlands aan bod. Uit de cijfers bleek dat er vooral een grote kloof zit tussen hooggeletterden en laaggeletterden. Een mogelijke oplossing van het probleem zou kunnen zijn om het niveau van het onderwijs aan te laten sluiten op de individuele scholier, zodat niet een gedeelte van de groep afhaakt en niets bijleert. Voor het differentiëren in het onderwijs is het BHV-model goed bruikbaar, wat een afkorting is voor basisstof, herhalingsstof en verrijkingsstof. In Figuur 3 is het BHV-model schematisch weergegeven (Geerts & Kralingen, 2014).

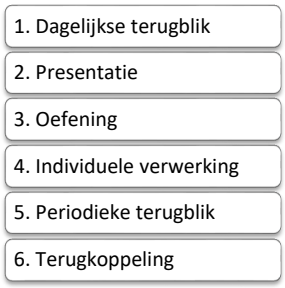


Figuur 3. Het BHV-model dat wordt gebruikt om te differentiëren in de klaspraktijk, overgenomen van http://www.vonken.be/artikels/het-motiverend-effect-van-differentieren-met-het-bhv-model/ door Van de Broek, 2015.

Het startpunt in het BHV-model is de basisstof. De basisstof is de lesstof die de scholieren uiteindelijk allemaal behoren te beheersen. In het geval van taalkundeonderwijs zou dat een primair inzicht in een onderdeel van de grammatica kunnen zijn en de kennis van de belangrijkste noties in het taalgebruikssysteem. Als de basisstof aan bod is gekomen, wordt de kennis van de scholieren getest met een formatieve toets. Als de kennis niet voldoende is, gaat de scholier aan de slag met herhalingsstof. De herhalingsstof wordt zo aangeboden dat het voor de scholier uitdagend blijft en ertoe bijdraagt dat de basisstof uiteindelijk wordt beheerst. Als de kennis na de formatieve toets wel voldoende is, krijgt de scholier verrijkingsstof aangeboden. De verrijkingsstof geeft een dieper inzicht in de grammatica en het taalgebruikssysteem. Vervolgens wordt een summatieve toets gegeven om opnieuw de basisstof te toetsen. Na afronding van de basisstof met de summatieve toets wordt er weer nieuwe basisstof aangeboden en begint het proces opnieuw. Het voordeel van de methode van het BHV-model is dat alle scholieren de kans krijgen om het basisniveau te bereiken en dat de scholieren die herhaling van de lesstof niet nodig hebben uitgedaagd blijven met verrijkingsstof.

Het directe instructiemodel en leerlinggericht onderwijs

Kennis beklijft beter als het aansluit op de voorkennis van de scholier (Ebbens & Ettekoven, 2015). Het directe instructiemodel sluit aan op dit gegeven door een leerlinggerichte aanpak. Het model onderscheidt zes stappen die in Figuur 4 zijn weergegeven.



Figuur 4. De zes stappen van het directe instructiemodel, aangepast overgenomen uit *Effectief leren basisboek vierde druk* door Ebbens & Ettekoven, 2015, Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Een les begint met de dagelijkse terugblik waarbij er wordt teruggeblikt op de lesstof van de vorige les zodat de voorkennis wordt geactiveerd (Ebbens & Ettekoven, 2015). In de tweede stap presenteert de docent wat er de huidige les grofweg aan bod gaat komen en wordt de nieuwe stof stapsgewijs uitgelegd. De volgende stap is oefenen met de nieuwe lesstof. De docent stelt vragen die uitdagend zijn, maar niet te moeilijk. Te moeilijke vragen frustreren de scholieren en te makkelijke vragen dagen de scholieren niet uit. De docent geeft voorbeelden die aansluiten op de belevingswereld van de scholieren en, in het geval van taalkundeonderwijs, van herkenbaar taalgebruik. Vervolgens gaan de scholieren zelfstandig aan het werk waarbij de docent feedback geeft – ook wel begeleid zelfstandig leren genoemd. Na elk logisch onderdeel van de lesstof en na elke les wordt er periodiek teruggeblikt op wat er is bereikt. Bij de terugkoppeling probeert de docent antwoorden te vinden op de vraag waarom bepaalde onderdelen goed gingen en andere minder en deelt de docent dat met de scholieren als verbeterpunten.

Het directe instructiemodel kan op twee manieren gebruikt worden, namelijk uitvoerend en strategisch (Ebbens & Ettekoven, 2015). Bij een uitvoerende aanpak heeft de docent een meer centrale rol en gaat het erom dat de docent de lesstof goed structureert. Bij een strategische aanpak heeft de docent een begeleidende rol en staat de scholier centraal. Deze aanpak is geschikt voor taalkundeonderwijs, aangezien is gebleken dat inzicht in taalkunde ontbreekt en de scholier dat inzicht zelf moet verwerven om het te laten beklijven. De scholier draagt bij een strategische aanpak zelf de verantwoordelijkheid om zijn leertaak succesvol uit te voeren. Bij deze leerlinggerichte aanpak handelt de scholier strategisch door voor het uitvoeren van de taak na te denken over wat hij gaat doen en achteraf de aanpak en het resultaat te evalueren. De docent heeft een begeleidende rol en stuurt de scholieren in het eigen proces. Het doel is om de scholier een brug te bieden tussen de voorkennis en de nieuwe kennis. Een goede samenwerking is belangrijk, zowel tussen de docent en scholier als tussen de scholieren onderling. Door te overleggen worden denkprocessen expliciet en kunnen scholieren van elkaar leren en weet de docent waar er door de scholier eventueel een denkfout wordt gemaakt.

Net als het BHV-model biedt het directe instructiemodel de mogelijkheid om te differentiëren naar niveau (Ebbens & Ettekoven, 2015). Doordat er tijdens de taak veel wordt samengewerkt ondersteunen de snellere scholieren de scholieren die meer steun nodig hebben en profiteren ze van elkaar. De snellere scholieren laten de stof beklijven door het uit te leggen en de scholieren die de extra steun nodig hebben krijgen de leerstof op een alternatieve manier uitgelegd door een leeftijdsgenoot en leren daardoor de leerstof.

Het directe instructiemodel is later uitgebreid met een vooruitblik aan het einde van het model en met een over het algemeen meer actieve kennisconstructie (Ebbens & Ettekoven,

2015). In het actieve directe instructiemodel staat een sterke interactie centraal om een oplossingsstrategie te laten internaliseren waarna de begeleiding geleidelijk afneemt.

3.3 Taalwetenschappers een stem geven

De relatie tussen het schoolvak Nederlands en de wetenschap kan op meerdere manieren worden benaderd. Stengel (Van der Aalsvoort, 2016) gaat uit van een epistemologisch perspectief waarin de relatie tussen de twee componenten continu, discontinu of verschillend-gerelateerd kan zijn. Bij een continue relatie is het schoolvak Nederlands een directe afspiegeling van wetenschappelijke inzichten, maar dan vereenvoudigd. Bij een discontinue relatie staat het schoolvak Nederlands helemaal los van de wetenschap. In het tweede geval is het doel van het schoolvak maatschappelijk, economisch of sociaal en wordt de kennis ontleend uit ervaringen van de docent en scholieren. Een derde relatie die Singer noemt, is de verschillende, maar gerelateerde relatie waarbij de wetenschap de invulling van het schoolvak Nederlands bepaalt, het schoolvak Nederlands de richting van de wetenschap bepaalt of dat de relatie dialectisch is. Met een dialectische relatie 'wordt de leerling enerzijds geleid in de richting van de discipline die de expert al kent, maar wordt anderzijds erkend dat er zonder ervaringen van de leerling geen kennis ontstaat' (Van der Aalsvoort, 2016, p. 33)

De relatie tussen het schoolvak Nederlands en de wetenschap kan ook worden beschouwd vanuit een historisch perspectief, zoals Deng (Van der Aalsvoort, 2016) dat doet. Het schoolvak Nederlands is volgens dat perspectief te onderscheiden van de wetenschap, doordat er meer factoren invloed hebben op het schoolvak. De factoren die invloed uitoefenen op het schoolvak Nederlands zijn: de wetenschap, de behoeften en belangen van de leerlingen en de belangen van de maatschappij. Sinds de 21ste eeuw ligt de nadruk op de belangen van de maatschappij als het gaat om de inhoud van het schoolvak Nederlands en is de algemene overtuiging dat een leerlinggerichte benadering daartoe bijdraagt. Het krachtenveldperspectief van Ball (Van der Aalsvoort, 2016) speelt daarbij een rol. De verschillende krachtenvelden die belang hebben bij de invulling van het schoolvak Nederlands zijn de vakgemeenschap, organisaties en de maatschappij (zie hoofdstuk 2).

Docenten streven de kerndoelen en eindtermen na en volgen de lesmethodes. Ze zijn praktijkgericht en in het algemeen niet op de hoogte van wetenschappelijke inzichten. Hoe kan de relatie tussen de wetenschap en de lespraktijk positief worden versterkt? In deze paragraaf worden een aantal manieren genoemd waarop de praktijk en theorie samen kunnen werken en docenten dus handvatten aangereikt kunnen worden om inzichten uit de wetenschap in de praktijk te brengen.

Praktijkgerichte onderzoeksrapportage

Broekkamp en Van Hout-Wolters geven een aantal verklaringen voor de kloof tussen de wetenschap en onderwijspraktijk (Bonset & Hoogeveen, 2010). Door docenten wordt het onderzoek naar onderwijs gezien als te eenzijdig, de kwaliteit ervan wordt onderschat en de omvang wordt gezien als te gering, gefragmenteerd en ontoegankelijk. Een aantal van deze bezwaren van docenten kan worden weerlegd en een aantal is niet gemakkelijk te verhelpen. Aan de toegankelijkheid van onderzoek naar onderwijs kan wel wat worden gedaan. De oplossing is om wetenschappelijke artikelen praktisch te vertalen voor docenten. Daarnaast moet de overheid die samenwerking tussen wetenschappers en docenten stimuleren door te investeren in het maken van die vertaalslag. Bovendien zouden docenten meer tijd moeten krijgen om op de hoogte te blijven van de ontwikkelingen binnen het vakgebied.

Kerndoelen en eindtermen taalkunde

Hendrix (1997) heeft een didactisch raamwerk ontworpen en getoetst waarbinnen taalkunde een plek krijgt. Zijn onderzoek kan opgevat worden als een aanzet voor het aanpassen van het examenprogramma, aangezien het resultaat van het onderwijsexperiment was dat

taalkundeonderwijs de scholieren kennis bijbrengt. De eindtermen taalkunde van Hendrix (1997) zijn gebruikt bij het bepalen van een onderwerp voor de taalkundelessen die in hoofdstuk 6 zijn ontworpen. De overige onderwerpen kunnen in de toekomst worden gedidactiseerd.

Wetenschappelijk opgestelde eindtermen voor taalkunde opnemen in de wet zou via de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (KNAW) een weg kunnen vinden. De KNAW is een genootschap van wetenschappers dat onderzoeksinstituten bestuurt en de regering adviseert op het gebied van wetenschap (https://www.knaw.nl/nl/de-knaw/taken). Onderstaande figuur, Figuur 5, bevat een parafrase van de eindtermen taalkunde van Hendrix (1997) zoals die aan de overheid voorgesteld zouden kunnen worden via de KNAW. Ook Hulshof (2010) heeft een voorstel gedaan voor eindtermen taalkunde vwo, maar daarnaast ook voor kerndoelen taalkunde voor de onderbouw havo-vwo wat hij heeft gebaseerd op *Over de drempels* uit 2008. De kerndoelen en eindtermen van Hulshof (2010) zijn te vinden in Figuur 6.

A	**Taal en taalgebruik**
1	Leerlingen kunnen uitleggen wat wordt verstaan onder de wetenschappelijke bestudering.
2	Leerlingen kunnen uitleggen in welke deelsystemen de studie van het taalsysteem is ondergebracht.
3	Leerlingen kunnen uitleggen wat wordt verstaan onder de studie van het gebruik van het taalsysteem.
B	**Taalvariatie in het Nederlands**
1	Leerlingen kunnen uitleggen dat onder 'het Nederlands' niet hetzelfde mag worden verstaan als onder het standaard-Nederlands.
2	Leerlingen kunnen het verschil tussen standaardtaal en dialect uitleggen als een verschil (in status en) in functie.
3	Leerlingen kunnen aan de hand van voorbeelden een aantal vooroordelen ten aanzien van dialecten noemen en verduidelijken.
4	Leerlingen kunnen aan de hand van voorbeelden de bijzondere positie van het Fries in het Nederlandse taalgebied uitleggen.
5	Leerlingen kunnen aan de hand van voorbeelden kernpunten met betrekking tot de strijd voor het behoud van het Nederlands in Vlaanderen uitleggen.
C	**Taalverwerving**
1	Leerlingen kunnen uitleggen waarom het volgens de moderne taalkunde zeer aannemelijk wordt geacht dat er bij mensen sprake is van een aangeboren taalvermogen.
2	Leerlingen kunnen vier hoofdstadia in de eerste-taalverwerving beschrijven en met behulp van enige voorbeelden toelichten.
3	Leerlingen kunnen uitleggen dat egocentrisch taalgebruik bij vier- tot achtjarigen een overgangsfase markeert van sociaal gericht taalgebruik naar de innerlijke taal van het denken.

Figuur 5. Parafrase van de eindtermen taalkunde Nederlands voor vwo, aangepast overgenomen uit *Taalkunde getoets: De validatie van een vakonderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands* door Hendrix, 1997, Nijmegen.

Hendrix (1997) heeft de eindtermen taalkunde overzichtelijk onderverdeeld in de deelonderwerpen 'taal en taalgebruik', 'taalvariatie in het Nederlands' en 'taalverwerving'. Niet opgenomen in de figuur zijn de kernbegrippen die bekend worden verondersteld aan het

eind van 6 vwo. Wat de scholieren moeten kunnen is duidelijk verwoord met de ‘leerlingen kunnen’-frase. De vereisten zijn concreet, maar laten ruimte over voor eigen invulling.

Taalkunde kerndoelen onderbouw havo-vwo
Niveau 2F

1 Taal en communicatie:
Leerlingen weten wat taal is en kunnen de verschillen tussen mensentaal en communicatie bij dieren benoemen.

2 Grammatica:
Leerlingen kunnen taal- en redekundig ontleden en aangeven hoe woorden zijn opgebouwd.

3 Taalvariatie:
Leerlingen kunnen enkele taalverschillen binnen de taalgemeenschap noemen.

4 Taalverwerving:
Leerlingen kunnen de verschillende fasen van taalverwerving bij kinderen onderscheiden en voorbeelden daarvan geven.

5 Taalverandering
Leerlingen kunnen voorbeelden geven van elementen van een taal die zijn veranderd.

Taalkunde eindtermen bovenbouw vwo
Niveau 4F

1 Taal en communicatie:
Leerlingen kennen het verschil en verband tussen taal en communicatie.

2 Pragmatiek:
Leerlingen kennen de regels volgens welke communicatie verloopt.

3 Semantiek:
Leerlingen weten hoe verschillende betekenissen van woorden zich tot elkaar verhouden, hoe de taal en cultuur invloed op elkaar uitoefenen en hoe sprekers betekenissen opslaan.

4 Grammatica:
Leerlingen herhalen de lesstof uit de onderbouw en verdiepen zich in het gebruik van de terminologie bij tekstbegrip. Ze krijgen kennis van verschillende grammatica’s, principes van woordvorming en zinsbouw en van voorbeelden van onderzoek op het gebied van taalkunde.

5 Taalvariatie:
Leerlingen kennen de taalverschillen binnen een taalgemeenschap en waardoor ze kunnen zijn veroorzaakt.

6 Taalverwerving en tweetaligheid:
Leerlingen kennen theorieën die zich bezighouden met kindertaalverwerving, de perioden van taalverwerving en bijbehorende kenmerken en weten wat tweetaligheid is.

7 Taalverandering:
Leerlingen zijn bekend met de manieren waarop een taal kan veranderen, de oorzaken van taalverandering en weten op welke manier taalverandering onderzocht kan worden.

Figuur 6. Parafrase van de kerndoelen en eindtermen taalkunde Nederlands voor havo-vwo, aangepast overgenomen uit Van grammatica naar taalkunde. Van een doodlopende naar een doorlopende leerlijn. In: *Levende Talen*, 12-19, Hulshof, 2010.

Commented [V3]: Het zijn parafrases omdat Hendrix’ eindtermen erg uitgebreid zijn. Ik heb de tekst niet herschreven, maar enkel de kopjes overgenomen (voorbeelden e.d. weggelaten). De kerndoelen en eindtermen van Over de drempels waren slecht omschreven en ik wilde de vorm zo aanpassen dat die vergelijkbaar is met de eindtermen van Hendrix. Inhoudelijk zijn de kerndoelen en eindtermen van Over de drempels hetzelfde gebleven.

De kerndoelen en eindtermen van *Over de drempels* (2010) veronderstellen een eindniveau aan het einde van de onderbouw havo-vwo en bovenbouw vwo. De eindniveaus refereren aan de fundamentele niveaus voor taal (en rekenen) die zijn opgesteld door het SLO. Voor taal is het beoogde niveau aan het eind van de onderbouw havo-vwo niveau 2F. Dat niveau wordt volgens de theorie van de fundamentele niveaus behaald aan het eind van vmbo, mbo-2 en mbo-3. Aan het einde van 6 vwo moet volgens de eindtermen van Hulshof (2010), gebaseerd op *Over de drempels*, niveau 4F worden behaald dat ook het beoogde einddoel van het vwo is volgens de fundamentele niveaus. Niveau 4F is het hoogst mogelijke niveau volgens de fundamentele niveaus. Op de website taalenrekenen.nl zijn voorbeelden te vinden van opdrachten die horen bij de verschillende niveaus.

Wat de scholieren moeten kunnen is in de kerndoelen en eindtermen van Hulshof (2010) minder helder omschreven dan in de eindtermen van Hendrix (1997). Voor de helderheid is in dit geval de opmaak gelijk getrokken met de eindtermen van Hendrix. In de oorspronkelijke versie staan frases als 'Je weet wat je bij Nederlands over taal leert, wat je al weet, wat taal is, het verschil is tussen mensentaal en communicatie bij dieren', bij het onderwerp 'taal en communicatie' in de kerndoelen van de onderbouw (Hulshof, 2010, p. 9). De vereisten zijn niet concreet. Bovendien lijkt het alsof scholieren in de bovenbouw nauwelijks iets bij hoeven te leren, aangezien vijf van de zeven onderdelen in de bovenbouw herhaling zijn van de onderbouw.

De kerndoelen van Hendrix (1997) en Hulshof (2010) verschillen in zekere mate van elkaar. Om vanuit de wetenschap advies te geven aan de overheid is het van belang dat er consensus bestaat onder taalwetenschappers wat scholieren moeten kennen en kunnen. Van Rijt en Coppen (2017) hebben onderzocht welke taalkundige concepten in de syntaxis en semantiek volgens taalwetenschappers het belangrijkste zijn in de wetenschap en het voortgezet onderwijs. Daartoe zijn interviews afgenomen onder drieëntwintig academische taalkundigen en op basis daarvan is een lijst gemaakt van vierentwintig taalkundige concepten, afgezien van de overkoepelende concepten 'vorm' en 'betekenis', die volgens de ondervraagde taalwetenschappers belangrijk zijn in zowel de wetenschap als het voortgezet onderwijs. De concepten die essentieel worden gevonden in beide terreinen zijn: 'animacy, AP, NP, PP, VP, aspect/Aktionsart, complementatie/modificatie, compositionaliteit, congruentie, constituentenstructuur, definietheid, grammaticalisatie, idiomatische verbindingen, informatiestructuur, lokaliteit, modaliteit, naamval, negatie, predicatie, recursie, semantische rollen, syntactische functies, tempus, valentie, woordstructuur, woordvolgorde en zinstypen' (Van Rijt & Coppen, 2017, p. 11). Idealiter vervangen deze concepten niet de begrippen die worden gebruikt in het huidige taalkundeonderwijs, maar verrijken ze het taalkundeonderwijs conceptueel. In plaats van een didactiek met ezelsbruggetjes en trucjes wordt er gedacht aan een conceptueel rijke didactiek waarbij het kritisch en reflectief denken wordt gestimuleerd en er sprake is van grammaticaal inzicht.

24-uursconferentie van de Neerlandistiek

Op initiatief van de meesterschapsteams Nederlands (zie paragraaf 2.2) vond op 28 en 29 september 2017 een vierentwintig uur durende conferentie plaats over de invulling van het ideale curriculum Nederlands (Spooren, 2017). Rond de veertig letterkundigen, taalkundigen, taalbeheersers en vakdidactici verzamelden zich in een klooster in Nijmegen om concrete voorstellen te doen voor de herziening van het curriculum Nederlands. Daarnaast was het doel om tot onderzoeksvoorstellen te komen die kunnen leiden tot ontwikkeling van de belangrijke onderdelen van het schoolvak Nederlands. De deelnemers hoopten bovendien dat de uitkomsten van de gesprekken zouden leiden tot een subsidieaanvraag bij het Nationaal Regieorgaan Onderwijs (NRO) voor onderwijsonderzoek. Van de conferentie zijn aantekeningen gemaakt. Die zijn opgevraagd en hieronder samengevat.

Tijdens de conferentie werd het schoolvak Nederlands vergeleken met andere schoolvakken (Spooren, 2017). Het schoolvak Nederlands richt zich grotendeels op het verwerven van vaardigheden. Het schoolvak biologie staat daar lijnrecht tegenover en richt zich enkel op inhoud. Het schoolvak geschiedenis richt zich zowel op vaardigheden als op inhoud, want bij geschiedenis kunnen de vaardigheden gemakkelijk worden gekoppeld aan de inhoud. Aangezien die combinatie van vaardigheden en inhoud als ideaal wordt gezien, werd de structuur van het schoolvak geschiedenis nader bekeken. Er werd een lijstje concepten gegeven die richting geven bij historisch onderzoek. Die concepten zijn nodig om historische vaardigheden te ontwikkelen, maar daarnaast wordt er in de les geschiedenis ook aandacht besteed aan de historische kennis en interesse en de aard van historische kennis. Echter, de scholieren redeneren nog weinig zelf bij het schoolvak geschiedenis. Dat komt doordat gedacht wordt dat scholieren eerst inhoudelijke kennis moeten bezitten, voordat ze kunnen beredeneren.

Bij vakdidactici ligt de taak om te expliciteren wat de structuur van het schoolvak is (Spooren, 2017). Voor het schoolvak Nederlands werd tijdens de conferentie gebrainstormd welke concepten centraal staan binnen de drie disciplines. Voor taalkunde werden de volgende concepten genoemd: taal als cultureel systeem, taal als sociaal systeem, taal als cognitief systeem en taal als biologisch systeem. Aan vaardigheden werd het volgende stappenplan genoemd: conceptualiseren (beschrijven, begrijpen en verklaren), manipuleren (veranderingen aanbrengen en beoordelen), vergelijken (beschrijven, begrijpen, verklaren), bronnen gebruiken/methode (taalgevoel, primaire taalkundige bronnen, andere taalgebruiken). Feitenkennis, observaties en onderzoeksvaardigheden worden op die manier gecombineerd.

Naar de leerprocessen bij scholieren is al veel onderzoek gedaan, maar naar vakdidactisch onderzoek dat toepassingsgericht is nog niet zo veel (Spooren, 2017). De aanwezigen bij de conferentie brainstormden over vakspecifieke didactische problemen. Uit de brainstormsessie kwam naar voren dat het van belang is dat er over de disciplines binnen de neerlandistiek heen wordt gekeken. Bovendien moet onderzoekend leren en denken meer centraal komen staan. Daartoe moet worden onderzocht hoe wetenschappelijke kennis gedidactiseerd moet worden, hoe het beste beoordeeld kan worden en feedback worden gegeven, hoe de motivatie en concentratie van scholieren kunnen worden verhoogd en wat de effecten zijn van groepsdynamiek en sociale factoren.

Om subsidie te krijgen van het NRO moet er ingespeeld worden op maatschappelijke belangen (Spooren, 2017). Het schoolvak Nederlands moet ervoor zorgen dat scholieren kritisch naar taal- en mediagebruik gaan kijken. Bovendien moeten ze onderzoekend leren en vanuit meerdere perspectieven leren kijken. De uitkomsten van de conferentie worden voorgelegd aan de Docent Ontwikkel Teams (DOT's), het SLO, de Taalunie en het NRO. Bovendien gaat de publiciteit worden opgezocht. Een ander project voor de toekomst is een leermiddelenportaal onder redactie waarbij een adviescommissie van docenten en wetenschappers de kwaliteit van het leermateriaal waarborgt.

De behoeftes van scholieren, docenten Nederlands en taalwetenschappers

In dit hoofdstuk is uiteengezet waar scholieren, docenten Nederlands en taalwetenschappers behoefte aan hebben. De motivatie van scholieren voor het schoolvak Nederlands en de taalkunde laat te wensen over (Van Grinsven, Mondrian & Westerik, 2007). Door middel van inductief onderwijs waarbij de verwondering van de scholieren vooraf gaat aan de theorie en een Focus-on-Form-benadering waarbij zowel de taalvorm als de betekenis centraal staat, kan die motivatie worden verhoogd. Voor docenten is er weinig ruimte om te bediscussiëren wat er aan taalkunde aan bod moet komen, omdat het schoolvak Nederlands sterk begrensd is (Van der Aalsvoort, 2016). Docenten hebben handvatten nodig om het onderwijs inzichtelijker, actiever en efficiënter te maken. Het BHV-model maakt het mogelijk om te differentiëren en het directe instructiemodel om leerlinggericht onderwijs te geven. Een laatste probleem is dat

de wetenschap vaak niet doordringt tot de onderwijspraktijk, aangezien de onderzoeksrapportage niet praktijkgericht is. Bovendien vraagt de overheid niet aan wetenschappers om advies voor de invulling van het schoolvak Nederlands, aangezien wetenschappers te veel zouden eisen en het didactisch en toetstechnisch niet uitvoerbaar zou zijn (Hulshof, 2003b). De overheid moet de samenwerking tussen wetenschappers en docenten stimuleren en bovendien aandacht besteden aan initiatieven als de 24-uursconferentie van de Neerlandistiek van de meesterschapsteams Nederlands en voorstellen voor aangepaste kerndoelen en eindtermen taalkunde.

Hoofdstuk 4 Alternatief taalkundeonderwijs

4.1 Grammaticaonderwijs als middel: praktisch georiënteerd

Grammaticaonderwijs wordt in het huidige onderwijs Nederlands op de middelbare school ingezet als middel om de taalvaardigheid te vergroten (Van der Aalsvoort, 2016). Het grammaticaonderwijs blijkt een positief effect te hebben op de schrijfvaardigheid in combinatie met mondelinge taalvaardigheidsoefeningen op de langere termijn wat pleit voor het instrumenteel nut van het vakonderdeel (Van Disseldorp, 2009). De exacte vorm van grammaticaonderwijs om de taalvaardigheid te vergroten is nog niet helder. In deze paragraaf wordt besproken welke alternatieve grammaticamethoden bij kunnen dragen aan de taalvaardigheid. Het zou mooi meegenomen zijn als scholieren ook bewust taalvaardiger worden en het inzicht in de grammatica wordt vergroot. Hoe het grammaticaonderwijs dat die doelen bereikt eruit zou moeten zien, wordt in de volgende paragraaf, paragraaf 4.2, besproken. In paragraaf 4.3 worden ter vergelijking voorbeelden van curricula van moedertaalvakken in het buitenland gegeven. In paragraaf 4.4 worden initiatiefnemers van alternatief taalkundeonderwijs in Nederland en Vlaanderen op een rijtje gezet.

Transformationeel-generatief grammaticaonderwijs

Transformationeel-generatief grammaticaonderwijs – een structurele grammatica waarbij wordt uitgegaan van de Chomskyaanse gedachte dat een universeel grammaticaal systeem is aangeboren – draagt bij aan een betere zinsbouw (Wesdorp, 1982). Transformationeel-generatief grammaticaonderwijs is niet traditioneel structureel, aangezien er geen boomstructuren worden gemaakt. In plaats daarvan wordt er gewerkt met oefeningen waarbij concrete zinnen of zinsdelen moeten worden gecombineerd. In het onderzoek van Wesdorp (1982) en Van de Gein (1991) produceren de scholieren die transformationeel-grammaticaal grammaticaonderwijs krijgen aangeboden meer grammaticaal correcte, volledige en langere zinnen in tegenstelling tot de scholieren in de andere condities. Echter, als het gaat om het verbeteren van de taalvaardigheid (schrijf- en leesvaardigheid) is taalvaardigheidsonderwijs doeltreffender dan transformationeel-generatief grammaticaonderwijs (Wesdorp, 1982)

Grammaticaonderwijs geïntegreerd in taalvaardigheidsonderwijs

Geïntegreerd grammaticaonderwijs in taalvaardigheidsonderwijs is naast formeel ook semantisch en pragmatisch van aard (Bonset & Hoogeveen, 2010). Bovendien is het strategisch en instrumenteel onderwijs (zie paragraaf 1.1). Echter, uit onderzoek van Damsma et al. (1985) en uit onderzoek van Van Gelderen (1988) kan geen uitspraken worden gedaan over de waarde en haalbaarheid van dit soort geïntegreerd onderwijs. Er is weinig effectonderzoek gedaan naar geïntegreerd grammaticaonderwijs en het onderzoek dat er is uitgevoerd heeft onduidelijke uitkomsten. Het is noodzakelijk dat er in de nabije toekomst onderzoek wordt verricht waarin geïntegreerd grammaticaonderwijs wordt vergeleken met traditioneel grammaticaonderwijs. Theoretisch is grammaticaonderwijs geïntegreerd in taalvaardigheidsonderwijs veelbelovend. Grammatica wordt in dit onderwijs gezien als middel voor het vergroten van de taalvaardigheid, maar ook als doel op zich.

Inzichtelijk praktisch grammaticaonderwijs

Het traditionele grammaticaonderwijs bereikt het beoogde doel, het vergroten van de taalvaardigheid, niet (Bonset & Hoogeveen, 2010). Dat komt doordat het traditionele grammaticaonderwijs niet zorgt voor inzicht in de taal. Volgens Pijpers (2016) kan praktisch grammaticaonderwijs een middel zijn om de volgende doelen te bereiken: het bevorderen van de Nederlandse taalvaardigheid, het bevorderen van het leren van een andere taal en het bestuderen van de moedertaal. Als de Nederlandse grammatica inzichtelijk wordt voor scholieren, middels praktisch grammaticaonderwijs, zal volgens Pijpers ook de grammatica van

de vreemde talen makkelijker te leren zijn. Samenwerking tussen de taalvakken in het voortgezet onderwijs is daarbij noodzakelijk.

Bij praktisch grammaticaonderwijs is het belangrijk dat scholieren patronen gaan herkennen binnen een taal en tussen talen (Pijpers, 2016). Vervolgens moeten scholieren ook zelf actief aan de slag met taal om door te krijgen hoe de zinsbouw invloed heeft op de betekenis. Deze tweede stap draagt mogelijk bij aan de taalvaardigheid. Actief aan de slag met taal houdt in dat scholieren inzicht moeten krijgen in wat de verschillende zinsdelen betekenen en niet primair uit moeten gaan van hoe ze te vinden zijn. Het werkwoord staat in die inzichtelijke benadering centraal. Scholieren moeten ontdekken dat werkwoordvalentie bepaalt hoeveel voorwerpen in de zin moeten staan en dat de bepalingen daar los van staan.

De voeling voor naamvallen in het Nederlands kan worden verbeterd door samen te werken met het schoolvak Duits. Inzicht in voornaamwoorden kan worden bereikt door scholieren de functie ervan te laten doorzien. Voornaamwoorden zorgen voor een soepelere communicatie, omdat je met het gebruik ervan niet in herhaling valt. Pijpers (2016) past een inductieve methode toe door scholieren een tekst aan te bieden en hen de voornaamwoorden te laten markeren en vervolgens te ordenen op soort. Zo wordt de functie van voornaamwoorden duidelijk en kunnen de scholieren de voornaamwoorden zelf productief toe gaan passen.

Inhoud en vaardigheden

Het combineren van taalkunde en taalbeheersing is al een feit in het huidige onderwijs van het schoolvak Nederlands. Echter, het praktisch inzetten van de twee disciplines ter bevordering van elkaar kan nog worden verbeterd, volgens Hulshof (2003b). Hij doet een voorstel waarbij beide disciplines worden ingezet voor een onderzoeksgerichte aanpak waarbij de inhoud (taalkunde) en vaardigheden (taalbeheersing) samengaan (Hulshof, 2003b).

Hulshof (2003b) stelt voor dat een taalkundeprogramma wordt opgesteld voor alle jaarlagen in het basis- en voortgezet onderwijs, onderverdeeld in grammatica en taalkundige vorming (zie paragraaf 2.5). De niveaustijging is in zijn programma af te zien aan de graad van abstractie die oploopt tot de zesde klas van het vwo. Tijdens schoolexamens taalkunde zouden schrijfopdrachten over taalkundige thema's moeten worden getoetst en bij schoolexamens literatuur taalkundige analyses van literatuur. De nadruk ligt daardoor meer op kennis dan op vaardigheden, maar de kennis over de taal draagt, volgens deze theorie, bij aan de taalvaardigheid.

4.2 Grammaticaonderwijs als doel: semantisch georiënteerd

Grammaticaonderwijs als doel op zichzelf wordt door docenten niet vaak als reden gegeven voor het geven van grammaticaonderwijs (zie paragraaf 3.2) (Bonset & Hoogeveen, 2010)). Echter, met 'grammaticaonderwijs' wordt in dat geval enkel onderwijs in de syntaxis bedoeld. Grammatica omvat veel meer (zie de inleiding). Om 'grammatica'-onderwijs op zichzelf betekenisvol te laten zijn, moet er ook aandacht worden besteed aan de fonologie, lexicologie, morfologie en semantiek. Grammaticaonderwijs kan dan worden omschreven als de bestudering van taal op een structurele en semantische wijze ter bevordering van het taalinzicht. Taalinzicht als doel waarbij de betekenis van de taal centraal staat – en wordt afgeleid uit de vorm – draagt vervolgens bij aan de taalvaardigheid, maar dan wel aan 'bewuste' taalvaardigheid. Samenwerking om voorkennis en taalintuïtie van verschillende scholieren te verenigen lijkt daarbij de juiste aanpak. Daarnaast lijkt het zinvol om naast taalanalyse aandacht te besteden aan de eigen taalproductie. Interactie bestaat immers uit productie en perceptie. Bovendien is het logisch om ook aandacht te besteden aan het taalgebruikssysteem, aangezien taal wordt gebruikt in een bepaalde context (pragmatiek), ideeën of gedachten vooraf gaan aan een taaluiting (psycholinguïstiek) en dat de taaluiting er verschillend uitziet afhankelijk van de sociale groep waarbinnen wordt gesproken of geschreven (sociolinguïstiek).

Betekenisvolle grammatica

De Radboud Docenten Academie heeft in het studiejaar 2015-2016 een docentenontwikkelteam opgezet (De Bruijn et al., 2016). Een subgroep van het team heeft een alternatieve leerlijn ontwikkeld voor het behandelen van de traditionele zinsontleding. Voor de ontwikkeling zijn vijf uitgangspunten als basis genomen. Ten eerste moet grammatica volgens de ontwikkelaars betekenisvol zijn. Betekenisvol houdt in dat de taal waar de scholieren mee te maken krijgen herkenbaar is, omdat ze het dagelijks om zich heen horen. Betekenisvol houdt ook in dat de taalbeschouwing, de alternatieve methode voor zinsontleding, inzicht in de betekenis van zinnen bieden. Ten tweede moet er gebruik worden gemaakt van een inductieve en dus meer activerende didactiek. Het taalgevoel moet worden aangewakkerd alvorens de scholieren met oefeningen aan de slag gaan en tot een dieper begrip komen. Ten derde moet er aandacht worden besteed aan de reflectie op taal. Er moet worden nagedacht over onzekerheden in de taal. Ten vierde moet de alternatieve methode van het docentenontwikkelteam passen in een traditioneel curriculum waarbij de standaard termen gebruikt worden. Het vijfde en laatste uitgangspunt was dat de alternatieve methode geen gebruik maakt van ezelsbruggetjes, maar concepten uit de moderne taalkunde inzet. Zo wordt het grammaticaonderwijs al met al inzichtelijker. De meeste oefeningen in het leerplan moeten klassikaal of in groepjes worden uitgevoerd. Samenwerken wordt door de ontwikkelaars gezien als een stimulatie van het creatieve proces en dus als actieve didactiek.

De alternatieve methode behandelt het onderwerp, naamwoordelijk gezegde, werkwoordelijk gezegde, de persoonsvorm, het lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp en voorzetselvoorwerp (De Bruijn et al., 2016). Daarnaast wordt er aandacht besteed aan taalkundige termen die de voorgaande termen semantisch verduidelijken. Zo begint de leerlijn met de notie van predicatie (of gezegde) om bewuste ontleding mogelijk te maken. Aan de hand van kindertaaluitingen wordt uitgelegd welke soorten subject-predicaatverbindingen er zijn.

Vervolgens wordt het begrip congruentie uitgelegd om werkwoorden met een zijn-betekenis van werkwoorden met een doen-betekenis te onderscheiden (De Bruijn et al., 2016). Die betekenissen zijn dus semantisch van aard. Scholieren gaan actief aan de slag met taal en moeten zelf zinnen produceren met de zojuist opgedane kennis. Impliciete kennis die de scholieren onbewust al hebben wordt door henzelf geëxpliciteerd aan de hand van onder andere mondelinge klassikale opdrachten die iets weg hebben van rijtjes opdreunen, maar dan om inzicht vragen. De kern van de methode is dat scholieren patronen in betekenisrelaties tussen zinsdelen ontdekken en niet meteen hele zinnen hoeven te ontleden. Eerst wordt de relatie gezegde-onderwerp duidelijk en vervolgens gezegde-voorwerp.

Na aandacht voor predicatie worden voorwerpen geïntroduceerd (De Bruijn et al., 2016). Aan de hand van werkwoordvalentie wordt uitgelegd welke werkwoorden welke voorwerpen met zich meedragen (complementatie). De werkwoorden delen als het ware een semantische rol uit aan het onderwerp of voorwerp. Aan de scholieren wordt gevraagd zelf een term te verzinnen voor de rol die het werkwoord aan een ander zinsdeel geeft. Het onderwerp kan bijvoorbeeld de ‘doener’ worden genoemd en het lijdend voorwerp de ‘ondergaander’. Uiteindelijk wordt het voorzetselvoorwerp uitgelegd en andere verbindingswoorden en bepalingen en aan de hand daarvan de notie van woordgroepen en hun structuur. Daarmee wordt een stap gezet naar het benoemen van woordsoorten.

Semantisch grammaticaonderwijs

Betekenisvol grammaticaonderwijs houdt onder andere in dat er aandacht wordt besteed aan de semantiek. Van Calcar beschouwde taal in de vorige eeuw al vanuit een semantisch perspectief (Verhoeven & Booij, 1974-1975). Hij maakte bijvoorbeeld onderscheid tussen absolute en normatieve adjectiva. Een adjectief als ‘groot’ is normatief te noemen, aangezien het een comparatief ‘groter’ en superlatief ‘grootst’ kent en een omschrijving met ‘te’, namelijk ‘te groot’. Absolute adjectiva zijn niet vergelijkend te gebruiken. Voorbeelden die Van Calcar

noemt zijn ‘leeg’ en ‘vierkant’ (Verhoeven & Booij, 1974-1975). Een glas kan niet leger zijn dan leeg en een kubus is nooit te vierkant.

Van Rijt (2016) pleit voor aandacht voor het taalkundige concept valentie bij het ontleden van zinnen. Zoals de betekenisvolle grammatica van het docentenontwikkelingsteam van de Radboud Docenten Academie al betoogt, moet het voor scholieren duidelijk worden dat werkwoorden voorwerpen oproepen en dat bepalingen vrij aan een zin kunnen worden toegevoegd. De relatie tussen het werkwoord en de voorwerpen die worden opgeroepen is semantisch. Het werkwoord ‘geven’ roept een gever (onderwerp), het gegevene (lijdend voorwerp) en een ontvanger (meewerkend voorwerp) op. Soms wordt het lijdend of meewerkend voorwerp gereduceerd aan de oppervlakte van de uiting, maar semantisch gezien zijn er altijd drie voorwerpen bij het werkwoord ‘geven’. Het werkwoord kan daarbij als rolgever worden opgevat. Deze manier van analyse werkt beeldend waardoor scholieren de grammatica mogelijk beter begrijpen. Van Rijt (2016) geeft een uitgebreide methode om met valentie aan de slag te gaan.

Om te bepalen hoeveel rollen een werkwoord uitdeelt, moet eerst het zelfstandig werkwoord in de zin worden gevonden (Van Rijt, 2016). De methode die tegenwoordig vaak wordt toegepast is dat wordt gezegd dat het voltooid deelwoord in de zin een zelfstandig werkwoord is en als er geen voltooid deelwoord in de zin staat het meest rechtse werkwoord zelfstandig is. Deze regel is niet inzichtelijk, gaat niet altijd op en wordt daarom snel vergeten. Een alternatief is om zinnen als ‘De leeuw springt door de brandende hoepel’ te parafraseren tot ‘Springen, dat is wat de leeuw gedaan heeft’ (Van Rijt, 2016). Er wordt dan antwoord gegeven op de vraag ‘Wat heeft de leeuw gedaan?’. Het zelfstandig naamwoord heeft een doe-betekenis en is de centrale handeling in de zin. Een andere methode is om telkens de persoonsvorm uit de zin te schrappen en te vervangen door een ander werkwoord uit de zin, waardoor uiteindelijk één werkwoord overblijft dat het zelfstandige werkwoord is. De hulpwerkwoorden modificeren de betekenis van de zin, maar het zelfstandige werkwoord is essentieel.

Vervolgens moeten rollen worden gekoppeld aan het zelfstandige werkwoord (Van Rijt, 2016). Om te voorkomen dat scholieren in het wilde weg semantische associaties bij het werkwoord geven, moet er de notie worden gegeven van de lege structuren ‘iets’ en ‘iemand’. Bij het werkwoord ‘geven’ zorgt dat voor de volgende structuur: ‘iemand’ geeft ‘iets’ aan ‘iemand’.

Als laatste stap kan aan de semantiek (betekenis) de notie van vorm worden toegevoegd (Van Rijt, 2016). In eerste instantie betekent dit dat de scholieren bekend moeten worden gemaakt met de grammaticale termen. Bovendien zorgt het werkwoord voor een bepaalde vorm van de voorwerpen. Het onderwerp congrueert bijvoorbeeld met de persoonsvorm. Bovendien veranderen persoonlijke voornaamwoorden afhankelijk van de positie. Bijvoorbeeld, ‘jij’ in de tweede persoon enkelvoud in onderwerpspositie verandert in het persoonlijk voornaamwoord ‘jou’ in de meewerkend-voorwerpspositie. In het voorbeeld van het werkwoord ‘geven’ zorgt dat voor de uiting ‘ik geef het cadeau aan jou’ in plaats van ‘wij geef het cadeau aan jij’.

Van Rijt (2013) heeft onderzoek gedaan naar semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs. Daartoe zijn twee vmbo-t/havo-brugklassen vergeleken. De ene klas leerde van semantisch georiënteerd materiaal en de andere klas van de lesmethode *Nieuw Nederlands*. De lesmethode gaat bij de grammatica uit van ezelsbruggetjes en controlevragen die niet altijd het goede antwoord geven. De zinnen die moeten worden ontleed in de oefeningen van de lesmethode zijn ingewikkeld in verhouding met de summiere uitleg die eraan voorafgaat. Het semantische materiaal behandelt naast de standaard termen ook het taalkundige begrip werkwoordvalentie. Het werkwoord is een-, twee- of drieplaatsig en deelt rollen uit. Om aan te sluiten bij de leefwereld van de scholier (leerlinggerichte aanpak) is die rolverdeling vergeleken met een regisseur die rollen uitdeelt aan acteurs.

Na de persoonsvorm werd het werkwoordelijk gezegde behandeld (Van Rijt, 2016). Vervolgens werd de link met het onderwerp gemaakt doordat afbeeldingen werden aangeboden en de scholieren de handeling moesten bepalen. Daarna werden zinnen aangeboden met een afwijkende zinsvolgorde waarbij het lijdend voorwerp op de eerste zinspositie werd geplaatst om bewust te worden van de rol van het onderwerp. Het lijdend voorwerp wordt uitgelegd aan de hand van zinnen met een ongepast lijdend voorwerp wat de scholieren doet inzien dat het werkwoord een bepaald soort lijdend voorwerp oproept. Bij het werkwoord 'eten' kunnen enkel eetbare lijdend voorwerpen worden gebruikt. Met deze semantische methode krijgen de scholieren inzicht in de taal en denken ze zelf kritisch na.

Bij behandeling van het meewerkend voorwerp werd er onderscheid gemaakt tussen het meewerkend voorwerp dat vooraf wordt gegaan door 'aan' en het belanghebbend voorwerp dat vooraf wordt gegaan door 'voor' (Van Rijt, 2013). Voor de behandeling van de bijwoordelijke bepaling werden weer afbeeldingen aangeboden waarbij de scholieren een tijd, plaats of middel aan de handeling moesten toevoegen. Vervolgens werd de zinsbouwmethode toegepast waarbij patronen werden gegeven van volgordes van zinsdelen die de scholieren moesten invullen. Op die manier ontdekten ze welke zinsdelen welke plaatsen kunnen innemen. Het is een productieve methode.

Vooraf aan de behandeling van de semantisch georiënteerde methode en van de lesmethode *Nieuw Nederlands* in een andere klas is een voormeting gedaan waarbij de 24 scholieren uit de ene klas en 25 scholieren uit de andere klas in vijf zinnen zinsdeelstrepen moesten zetten en de persoonsvorm moesten aanwijzen. Na acht lessen van vijftig minuten werd een nameting gedaan om het effect van de alternatieve methode te meten en te vergelijken met de oude methode. De nameting bestond uit een gedeelte redekundig ontleden, een semantisch gedeelte met ambigue zinnen en een zinsbouwopdracht te vergelijken met de zinsbouwmethode-oefeningen. De experimentele groep scoorde op alle onderdelen hoger. Semantisch georiënteerd onderwijs leidt dus tot een beter inzicht in de betekenis van zinnen en functies van zinsdelen. Bovendien kunnen scholieren die semantisch georiënteerd onderwijs krijgen beter zelf zinnen construeren dan scholieren die grammaticaonderwijs volgens de lesmethode *Nieuw Nederlands* krijgen aangeboden.

4.3 Voorbeelden: In het buitenland

Van Gelderen ging in 1988 na welke alternatieve methoden voor grammaticaonderwijs in het buitenland werden toegepast (Bonset & Hoogeveen, 2010). Hij bespreekt de alternatieve methoden in het algemeen. In al de methoden wordt als doel het vergroten van de taalvaardigheid genoemd. Bovendien wordt de ondersteuning van het vreemdetalenonderwijs en het aanbrengen van taalculturele kennis genoemd. De meerderheid van de methoden is strategisch van aard. Als uitgangspunt wordt de intuïtieve kennis over taal van de scholieren genomen die ze al bezitten. De nadruk ligt vervolgens op de bewustwording van de communicatieve functies van taal en het stimuleren van mondeling taalgebruik. Er wordt gebruik gemaakt van expliciete kennis van taal om het schriftelijk taalgebruik te vergroten. Een aantal lesmethodes zijn gebaseerd op geïntegreerd taalbeschouwingsonderwijs en een aantal maakten gebruik van de inductieve methode.

In de trendanalyse van het schoolvak Nederlands (Van Leeuw et al., 2017) is de opzet van het schoolvak Nederlands vergeleken met de opzet van het moedertaalvak in de landen Canada, Australië, Engeland, Finland, Schotland en Amerika. De kerndoelen van de moedertaalvakken in de genoemde landen zijn helder en consequent. Volgens Van Leeuw et al. (2017) is de manier waarop het moedertaalvak in andere talen is opgezet effectiever dan de manier waarop het schoolvak Nederlands is opgezet. Vervolgens worden er in de trendanalyse nog een aantal kenmerken van de opzet van het moedertaalvak in de andere landen genoemd.

In alle andere landen loopt de lijn in het curriculum door van het begin van de basisschool tot aan het einde van de middelbare school (Van Leeuw et al., 2017). In Nederland

zijn er afzonderlijke curricula opgesteld voor het basisonderwijs, de onderbouw van het voortgezet onderwijs en de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. De kerndoelen en eindtermen zijn in het buitenland concreter geformuleerd dan in Nederland. Literatuur is in de buitenlandse kerndoelen vooral een kwestie van leesplezier. De niveaus worden in de buitenlandse kerndoelen geconcretiseerd met voorbeeldteksten. Het curriculum bevat teksten geschreven door scholieren van verschillende niveaus en voorbeeldteksten geschreven door volwassenen voor scholieren. De verschillende tekstsoorten 'multimodaal', 'literair' en 'zakelijk' (digitaal, schriftelijk en mondeling) worden in de kerndoelen telkens expliciet benoemd. Het Australische curriculum is het meest uitgebreid met een portfolio per leerjaar plus toelichting bij de teksten.

Meertaligheid, taalverandering en taalvariatie zijn een onderdeel van de buitenlandse leerplannen (Van Leeuw et al., 2017). Bovendien wordt bij literatuur ook aandacht besteed aan klassieke en moderne wereldliteratuur. Als laatste is opmerkelijk dat scholieren binnen schoolvakken in het buitenland kunnen kiezen waar ze het accent op willen leggen. Bij een taalvak kan het accent bijvoorbeeld worden gelegd op de communicatie, de literatuur of de kennis over taal. Dichter bij huis is België vooruitstrevend ten opzichte van Nederland met meer taalkundig georiënteerd onderwijs van het Nederlands ten opzichte van het communicatieve taalonderwijs in Nederland (Hulshof, 2003b).

4.4 Voorbeelden: Initiatiefnemers alternatief taalkundeonderwijs

Neejandertaal.be

De website Neejandertaal.be voorziet docenten en scholieren van didactische tips en lessen taalbeschouwing (http://neejandertaal.be). De opdrachten zijn ontworpen door studenten in opleiding tot docent eerste graad bevoegdheid in het voortgezet onderwijs. De opdrachten op de website moeten niet als complete lesmethode worden opgevat die in zijn totaliteit kan worden uitgeprint en in de klas worden uitgedeeld. De docent dient de opdrachten te selecteren waaraan hij aandacht wil besteden in de klaspraktijk. Het vertrekpunt van de lesmethode is de betekenis van taal. Zinnen worden door de ontwikkelaars opgevat als informatie-eenheden. Vervolgens moeten de scholieren naar de vorm kijken. De methode is opgebouwd van kleine tot grote eenheden in de taal. In de eerste lessen wordt aandacht besteed aan woorden en vervolgens aan woorddelen en grotere eenheden zoals de zin. Die opbouw is gebaseerd op de gedachte dat kennis wordt opgebouwd. Er wordt bovendien gebruik gemaakt van een inductieve methode waarbij laagdrempelige en levendige taal als uitgangspunt wordt genomen waardoor de opdrachten als boeiend kunnen worden gezien. Taalgebruik gaat vooraf aan taalbeschouwing. De taalvaardigheden van de scholieren worden ingezet om inzicht in het taalsysteem te verwerven wat vervolgens weer invloed heeft op het taalgebruik.

Om te kunnen differentiëren en de motivatie van de scholieren hoog te houden, wordt er onder andere gebruik gemaakt van samenwerkingsopdrachten. De website moedigt het aan om in tweetallen te werken, aangezien sterkere scholieren dan zwakkere scholieren ondersteunen en ze in elk geval van elkaar leren. De scholieren ontdekken zelf (of samen) hoe ze taalkundige problemen kunnen oplossen en systematiseren vervolgens die aanpak. Het zoekproces is de kern van de les en de docent ondersteunt de scholieren daarin, maar zegt de antwoorden niet voor. Deze methode gaat dus uit van de verwondering van de scholieren en laat scholieren taal analyseren en produceren in plaats van hen taalregels aan te leren en die toe te laten passen in opdrachten.

Nederlands in de klas

De opleidingen Nederlandse Taal en Cultuur van de Radboud Universiteit Nijmegen, Rijksuniversiteit Groningen, Universiteit Leiden, Universiteit van Amsterdam en Universiteit Utrecht hebben gezamenlijk het initiatief genomen voor het project Nederlands in de klas

(http://www.nederlandsindeklas.nl). Het project houdt in dat studenten Nederlandse Taal en Cultuur op middelbare scholen worden uitgenodigd om voor de klas over hun ervaringen van de studie te praten. Zij laten de scholieren tijdens een les Nederlands kennismaken met de verschillende kanten en mogelijkheden van de studie en halen de vooroordelen over het vakgebied weg. Het project is opgezet gezien de terugloop aan studenten Nederlandse Taal en Cultuur. Het kost de middelbare scholen niets, maar het levert een leuke 'les' op en voor de universiteiten is het promotie. De studenten die worden ingezet hebben eventueel interesse om docent in het voortgezet onderwijs te worden en kunnen op deze manier proeven aan de onderwijspraktijk en worden betaald door de universiteit.

Zelf ben ik al een aantal keren ingezet om samen met een studiegenoot de studie te promoten op middelbare scholen. Van tevoren hebben we overlegd met een hoogleraar taalbeheersing en teacher in residence met een letterkunde-achtergrond over de inhoud van de voorlichting. We wilden vooral de interesse voor het vakgebied prikkelen, vooroordelen weghalen en alle disciplines aan bod laten komen.

We hebben allereerst onze persoonlijke motivatie gegeven voor het kiezen van de studie. Ik heb de scholieren verteld dat ik Nederlandse Taal en Cultuur ben gaan studeren om de literatuur en dat ik tijdens de studie erachter kwam dat taalkunde veel meer omvat dan het schoolvak Nederlands doet vermoeden en dat ik de taalkunde erg interessant vind. De scholieren werd op het hart gedrukt dat het schoolvak Nederlands niet weerspiegelt wat de studie Nederlandse Taal en Cultuur inhoudt en dat de reden daarvoor is dat de kerndoelen en eindtermen van het schoolvak Nederlands zo beperkt zijn. We vertelden welke specialisatie we hebben gekozen en wat we in de toekomst willen bereiken.

Vervolgens lieten we de scholieren nadenken over de zin 'hun hebben Nederlands gestudeerd'. Is die zin goed of fout? En wie bepaalt dat? De scholieren kwamen erachter dat er een verschil is tussen de gesproken en de geschreven taal, dat de gesproken taal vooraf gaat aan de descriptieve grammatica en dat wij als taalgebruikers bepalen hoe de taal eruit ziet. Taal verandert. We legden een link met oude letterkunde die nog in het Middelnederlands of Vroegnieuwnederlands is geschreven. Samen kwamen we erachter dat de spelling wel van hogeraf is opgelegd en is vastgelegd in het woordenboek. En als de taal verandert, moeten de lesmethodes worden aangepast, want wat vroeger nog gezien werd als fout is tegenwoordig misschien niet meer zo fout. We legden de scholieren uit dat je als taalkundige eigenlijk niet bezig bent met wat goed of fout is, maar dat je taal analyseert en verklaart. Uit onderzoek van wetenschappers aan de Radboud Universiteit (Lamers & De Hoop, 2014) is gebleken dat 'hun' aangeeft dat het onderwerp animaat is. Als je zegt 'hun liggen op bed', dan weet je zeker dat het mensen of dieren zijn en als je zegt 'zij liggen op bed' dan kunnen dat ook de lakens zijn. 'Hun' als onderwerp gebruiken is dus efficiënt omdat het economischer is dan het onderwerp 'zij' waarbij je de context nodig hebt om te bepalen of het om animaten gaat of niet.

De inhoud van de studie werd vervolgens grofweg uiteengezet aan de hand van de drie disciplines. De studie Nederlandse Taal en Cultuur is heel breed en omvat onderdelen van andere studies als Journalistiek, Algemene Cultuurwetenschappen, Literatuurwetenschap, Communicatie- en Informatiewetenschappen, Geschiedenis, Taalwetenschap etc.

Een vooroordeel dat veel scholieren hebben is dat je met de studie Nederlandse Taal en Cultuur enkel docent Nederlands kunt worden. Dat vooroordeel haalden we weg door voorbeelden te geven van oud-studenten Nederlands en hun huidige beroep.

Vervolgens was het weer tijd voor een interactief onderdeel waarbij werd ingespeeld op de belevingswereld van de scholieren. Er werd een fragment getoond uit een aflevering van De Wereld Draait Door waar Tim Hofman te gast was om over zijn gedichtenbundel *Gedichten van de broer van Roos* te praten. Tim Hofman is bekend van televisie en vooral bekend van de blog #BOOS, waar de meeste scholieren hem van kennen. In het fragment licht hij een gedicht toe dat iets weg heeft van een sudoku. Naderhand werd aan de leerlingen gevraagd of dit poëzie

is met als achterliggende vragen ‘wat is poëzie?/wat zijn kenmerken van poëzie?’ en ‘wie bepaalt wat poëzie is?’. Vervolgens werd de vraag gesteld of het eerlijk is dat de verkoopcijfers van Tim Hofmans gedichtenbundel stijl omhoog gingen nadat hij bij De Wereld Draait Door te gast was geweest. De achterliggende vragen daarvan waren ‘wat is de waarde van recensies?’ en ‘wat maakt een recensie waardevol?’.

Als prijsvraag werd gevraagd wat de kortst mogelijke zin in het Nederlands is. Belangrijk daarbij was dat de scholieren een motivatie gaven voor hun antwoord. De bedoeling was dat ze een definitie gaven van wat volgens hen een zin is en zich daarbij niet lieten leiden door wat ze hebben geleerd (‘een zin bestaat uit ten minste een onderwerp en persoonsvorm’), maar verder denken dan de grammaticale definitie van een zin en dus zelf nadenken.

De voorlichtingen die ik samen met een studiegenoot heb gegeven werden als geslaagd beschouwd, aangezien de vooroordelen over de opleiding Nederlandse Taal en Cultuur weg werden gehaald en de interesse in de opleiding werd geprikkeld. Opvallend was dat de scholieren op de momenten dat een van ons aan het woord was stil waren en op het puntje van hun stoel zaten en tijdens de vragen actief aan het meedenken waren en zich verwonderden over de Nederlandse taal, haar verschijningsvormen en gebruik.

Taaltutoren Radboud Universiteit

Het inzetten van taaltutoren op middelbare scholen is bedacht door de docentenacademie van de Radboud Universiteit Nijmegen (Taaltutoren). Talendocenten in het voortgezet onderwijs kunnen een aanvraag indienen bij de Radboud Universiteit voor ondersteuning van een taaltutor bij hun vak. Taalstudenten aan de Radboud Universiteit die hebben gesolliciteerd voor taaltutor en zijn aangenomen worden vervolgens naar die middelbare scholen gestuurd. Een docent doet een specifiek verzoek, bijvoorbeeld ‘examentraining’ of ‘hulp bij werkwoordspelling’. Een taaltutor wordt niet voor een volledige klas neergezet en is enkel aanwezig ter ondersteuning.

Zelf ben ik taaltutor Nederlands en heb ik bijvoorbeeld een dag lang kleine groepen leerlingen uit de klas gehaald om met hen extra aandacht te besteden aan de werkwoordspelling en zinsontleding. De scholieren kregen op dat moment meer individuele aandacht, er was ruimte voor vragen, en de leerstof werd door een ander uitgelegd en dus op een vernieuwende wijze. Voor de uitleg van de werkwoordspelling maakte ik onder andere gebruik van filmpjes van Het Klokhuis waarin de werkwoordspelling visueel wordt uitgelegd met leuke beelden en muziek van De Staat. De trucjes die ze gebruikten maakte ik inzichtelijk.

Studenten Nederlandse Taal en Cultuur in de Nederlandse les op de middelbare school maken de brug tussen de wetenschap en de klaspraktijk kleiner. Docenten krijgen weer een kijkje in de wetenschapswereld en doen inspiratie op voor hun eigen lessen. Scholieren krijgen les van een student die in leeftijd minder van henzelf verschilt dan hun docent en krijgen van de taaltutor te horen hoe leuk het is om met taal bezig te zijn en Nederlands te gaan studeren. Al met al is het een leuke kennisuitwisseling die positief kan zijn voor alle genoemde partijen.

Teachers in Residence Radboud Universiteit

Aan de Radboud Universiteit te Nijmegen worden jaarlijks Teachers in Residence aangesteld onder docenten in het voortgezet onderwijs die de overgang van het voortgezet onderwijs naar de universiteit helpen te versoepelen. De Teacher in Residence Nederlands adviseert scholen in de omgeving hoe de overstap naar de bacheloropleiding Nederlandse Taal en Cultuur kan worden versoepeld. Bovendien ontwikkelt de Teacher in Residence Nederlands initiatieven om de interesse op te wekken bij de studenten om docent in het voortgezet onderwijs te worden.

Op de weblog van de Faculteit der Letteren van de Radboud Universiteit verscheen in december 2017 een artikel van de huidige Teacher in Residence, Thomas de Bruijn, over een les Nederlands met als onderwerp *framing* (2017). Hij legt uit dat de les precies bevat wat het schoolvak Nederlands nodig heeft om beter aan te sluiten op de studie Nederlandse Taal en Cultuur, namelijk meer inzichtelijke taalkunde. Het voortgezet onderwijs mist aandacht voor

academische vaardigheden binnen het schoolvak Nederlands en de universiteit mist kennis over de toekomstige studenten, oftewel huidige scholieren. Bovendien moet, volgens de Teacher in Residence Nederlands, het imago van de letterenstudies worden verbeterd. Docenten Nederlands hebben als taak om de veelzijdigheid van het vak aan de scholieren te laten zien. Op dit moment wordt er nog te veel gefocust op de leesvaardigheid.

Hoofdstuk 5 Een analyse van huidige lesmethodes Nederlands

Bonset en Hoogeveen (2010) hebben een inventarisatie gemaakt van empirisch onderzoek naar onderwijs in de Nederlandse taal in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs en naar lesmethodes Nederlands. Docenten besteden veel tijd aan grammaticaonderwijs (Bonset & Hoogeveen, 2010). De reden die zij daarvoor geven is het vergroten van de taalvaardigheid en het ondersteunen van het onderwijs van de vreemde talen. Echter, het vreemdetalenonderwijs profiteert niet van grammaticaonderwijs Nederlands (zie paragraaf 3.2). De taalvaardigheid wordt wel bevorderd met grammaticaonderwijs (zie paragraaf 4.1), maar taalvaardigheidsonderwijs is doeltreffender. Docenten geven aan dat ze aan ander taalkundeonderwijs nauwelijks aandacht besteden, aangezien de lesmethodes beperkte aandacht voor taalkunde hebben (Bonset & Hoogeveen, 2010). Als er in een nieuwe lesmethode meer aandacht besteed gaat worden aan taalkunde en de methode voor zinsontleding wordt verbeterd, moeten de ontwikkelaars zich baseren op wetenschappelijk onderzoek om te bewijzen dat de nieuwe lesmethode daadwerkelijk een verbetering is van de oude methode (Bonset & Hoogeveen, 2010).

In dit hoofdstuk worden de drie meest gebruikte lesmethodes voor het schoolvak Nederlands in de onderbouw havo-vwo beschreven, namelijk *Nieuw Nederlands* in paragraaf 5.1, *Talent* in paragraaf 5.2 en *Op Niveau* in paragraaf 5.3. Vervolgens worden deze drie lesmethodes kritisch geëvalueerd door middel van een terugkoppeling naar de theorie uit eerdere hoofdstukken in paragraaf 5.4.

5.1 Nieuw Nederlands

Het eindniveau van de basisschool en het startniveau van de middelbare school wordt in *Nieuw Nederlands* voor de eerste klas havo-vwo, de zesde editie, overbrugd met het onderdeel in de lesmethode dat De Brug wordt genoemd. Het wordt de scholieren aangeraden een quiz te maken die een indicatie geeft van de kennis die ze hebben en de kennis die ze nog missen om aan te kunnen sluiten bij het niveau van hun klasgenoten en de lessen Nederlands in de brugklas. Als hun kennis ondermaats is, wordt de scholieren aangeraden extra opdrachten te maken uit het onderdeel De Brug.

De eerste tweehonderd pagina's van de lesmethode *Nieuw Nederlands* voor de eerste klas havo-vwo behandelen de vaardigheden 'lezen', 'schrijven', 'kijken en luisteren', 'spreken en gesprekken', 'woordenschat', 'grammatica', 'formuleren', 'spelling' en 'praktijk'. Elk van de vaardigheden komt per thematisch hoofdstuk aan bod. De hoofdstukken hebben de volgende thema's: 'vrienden', 'beroemd', 'feest', 'vrije tijd', 'te koop' en 'gezond'. Na de taalvaardigheid worden vijfentwintig pagina's besteed aan poëzie en fictie, twintig pagina's aan De Brug en wordt er afgesloten met een schema voor de werkwoordspelling. De volgorde van de vaardigheden die worden behandeld per hoofdstuk geeft al aan wat als belangrijker en minder belangrijk wordt beschouwd. Ieder hoofdstuk begint met leesvaardigheid. Grammatica en spelling zijn één van de laatste onderdelen. Bovendien heeft literatuur in de lesmethode maar een beperkte plaats.

Bij het onderdeel grammatica wordt aandacht besteed aan de persoonsvorm en wat zinsdelen zijn, het zelfstandig naamwoord en lidwoord, het onderwerp, bijvoeglijke naamwoorden, het werkwoordelijk gezegde, het zelfstandig werkwoord en hulpwerkwoorden, het lijdend voorwerp, het aanwijzend en vragend voornaamwoord, het meewerkend voorwerp, de voorzetsels, de bijwoordelijke bepaling en het bijwoord. Bij het onderdeel spelling wordt er in het algemeen ingegaan op hoofdletters, leestekens, meervoudsvormen, werkwoordspelling en eveneens het bijvoeglijk naamwoord. Bij het onderdeel woordenschat wordt ook enigszins aandacht besteed aan taalkunde. Er wordt uitgelegd wat een synoniem en een tegenstelling zijn. Daarbij wordt ingegaan op voorvoegsels die aan het basiswoord kunnen worden toegevoegd om de betekenis van het woord tegenstellend te maken. Bovendien wordt ingegaan op

samenstellingen en afleidingen. Er wordt uitgelegd dat je de betekenis van een woord af kunt leiden uit de context. Bij het onderdeel formuleren wordt ook aandacht besteed aan taalkundige onderwerpen. Er wordt ingegaan op lidwoorden, het woordgeslacht en de bijbehorende verwijswoorden en de trappen van vergelijking.

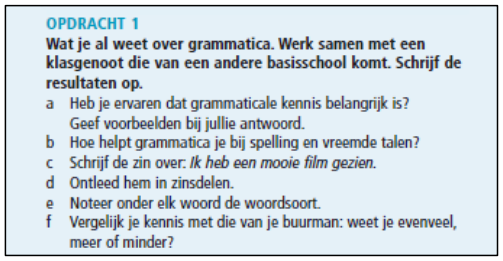
Bovenaan elke linkerpagina wordt een leerdoel gegeven. Zo is bijvoorbeeld het leerdoel van de les over zelfstandige werkwoorden en hulpwerkwoorden geformuleerd als: 'Je leert over zelfstandige werkwoorden en hulpwerkwoorden'. Onderaan elke rechterpagina staat het leerdoel nogmaals, maar dan concreter om de scholier te laten toetsen of hij de leerstof van de twee pagina's heeft begrepen. Bij de les over zelfstandige werkwoorden en hulpwerkwoorden is dat bijvoorbeeld: 'Ik kan […] zelfstandige werkwoorden en hulpwerkwoorden herkennen'.

De theorie of uitleg wordt weliswaar voorafgegaan door een zogenaamde startopdracht, maar die opdracht mist een generalisatie en conclusie van de scholier zelf, zoals bij inductief onderwijs het geval is. Er wordt bijvoorbeeld gevraagd om een afbeelding te beschrijven om het onderwerp bijvoeglijke naamwoorden in te leiden. Vervolgens wordt er echter niet gevraagd om de kenmerken van de omschrijving te generaliseren en te omschrijven. De theorie wordt niet door de scholier ontworpen, maar direct voorgekauwd aangeboden door het boek, volgend op de startopdracht op dezelfde pagina. De theorie over grammatica neemt over het algemeen als uitgangspunt vragen waarbij (in de meeste gevallen) het antwoord het gezochte zinsdeel is. Die vragen zijn op te vatten als trucjes en maken de zoektocht en het antwoord niet inzichtelijk, betekenisvol of logisch. Want waarom moet je 'Aan/Voor wie+werkwoordelijk gezegde+onderwerp+lijdend voorwerp?' vragen om het meewerkend voorwerp in de zin te vinden en waarom gaat het trucje niet altijd op?

5.2 Talent

De lesmethode *Talent* voor de eerste klas havo-vwo, tweede editie, is letterlijk bedoeld om het talent voor het schoolvak Nederlands te vergroten 'zodat je daar bij alle andere schoolvakken voordeel van hebt', zoals in het voorwoord staat. Per hoofdstuk is een inhoudsopgave gegeven en wordt er aandacht besteed aan lezen, grammatica, spelling, schrijven, spreken, kijken en luisteren. Onder het onderdeel lezen vallen ook fictie en woordenschat. De hoofdstukken zijn thematisch en behandelen de volgende onderwerpen: wat een talent, in vorm, dat vieren we, vrij spel, voor elkaar en blik op oneindig. Leesvaardigheid komt in ieder hoofdstuk als eerste aan bod. Grammatica en spelling volgen daarop, waarna de andere taalvaardigheden worden behandeld. Die volgorde suggereert dat taalkunde een meer prominente plaats in de lesmethode *Talent* krijgt dan in *Nieuw Nederlands*. Bovendien lijkt literatuur een grotere plaats in de lesmethode in te nemen. Enkel het eerste hoofdstuk is in te zien op de website van de lesmethode en zal gedetailleerd besproken worden.

Het eerste hoofdstuk begint meteen met een leestekst centraal op de pagina met in de marges vragen over de tekst. De volgende pagina's zijn op dezelfde manier opgebouwd. Bij het onderdeel woordenschat wordt er voor het eerst aandacht besteed aan taalkunde. De theorie gaat over samenstellingen. Er wordt niet over voor- of achtervoegsels gerept, zoals in *Nieuw Nederlands* het geval is. Enkel wordt uitgelegd dat het laatste woord van een samenstelling vaak het belangrijkste is voor de betekenis van de samenstelling. Bij het onderdeel grammatica staat de theorie of uitleg centraal op de pagina en staan de vragen in de marges. Het is onduidelijk of het de bedoeling is dat eerst de theorie wordt doorgenomen en vervolgens de vragen worden gemaakt of andersom. Het is ook mogelijk dat die volgorde door de docent of scholieren zelf moet worden bepaald. In het eerste hoofdstuk worden bij het onderdeel grammatica het onderwerp, de persoonsvorm en het verdelen van een zin in zinsdelen behandeld. De eerste opdracht die wordt gegeven is hieronder in Figuur 7 weergegeven.



OPDRACHT 1

Wat je al weet over grammatica. Werk samen met een klasgenoot die van een andere basisschool komt. Schrijf de resultaten op.

a Heb je ervaren dat grammaticale kennis belangrijk is? Geef voorbeelden bij jullie antwoord.
b Hoe helpt grammatica je bij spelling en vreemde talen?
c Schrijf de zin over: *Ik heb een mooie film gezien.*
d Ontleed hem in zinsdelen.
e Noteer onder elk woord de woordsoort.
f Vergelijk je kennis met die van je buurman: weet je evenveel, meer of minder?

Figuur 7. Opdracht 1 van het onderdeel grammatica, overgenomen uit *Talent: Nederlands voor de onderbouw havo-vwo 1, tweede editie,* overgenomen van https://www.malmberg.nl/voortgezet-onderwijs/methodes/talen/nederlands/talent-onderbouw/lesmateriaal-1.htm.

Deze opdracht is duidelijk bedoeld om de voorkennis van de scholieren te activeren, zodat de nieuwe leerstof beter beklijft aangezien die nieuwe kennis aan al bestaande kennis wordt gekoppeld, volgens het directe instructiemodel (zie paragraaf 3.2). De b-vraag gaat uit van het idee dat kennis van de Nederlandse taal – in dit geval de grammatica – bijdraagt aan de Nederlandse spelling en de beheersing van andere talen. Dat is een misvatting (zie paragraaf 3.2). De beheersing van het Nederlands draagt niet direct bij aan de beheersing en taalvaardigheid van de vreemde talen. Bovendien is het verwarrend dat in de e-vraag gevraagd wordt naar woordsoorten terwijl in de d-vraag wordt gevraagd om een zin in zinsdelen op te delen en in de theorie ernaast de zinsdelen worden uitgelegd. In de volgende opdrachten wordt er ook naar feitelijke kennis gevraagd, bijvoorbeeld naar welk trucje je kunt toepassen om het onderwerp van de zin te vinden. Na redekundig ontleden wordt op de volgende pagina aandacht besteed aan taalkundig ontleden. Deze twee onderdelen volgen snel op elkaar wat verwarrend kan zijn. In *Nieuw Nederlands* is dat ook het geval.

Bij het onderdeel spelling wordt weer eerst gevraagd naar de voorkennis. In het eerste hoofdstuk worden onder dit onderdeel de persoonsvorm in de tegenwoordige tijd, leestekens en aanhalingstekens behandeld. Bovendien wordt een rijtje dicteewoorden gegeven waarover een aantal vragen worden gesteld. Gevraagd wordt welke klanken voor spellingsproblemen zorgen en naar regels voor de manier waarop die klanken gespeld moeten worden. Een goede scholier zou op kunnen merken dat sommige klanken meerdere spellingwijzen hebben, dat de <d> op het einde van een woord een [t]-klank heeft en dat er regels zijn voor verenkeling en verdubbeling. Het is te hopen dat de docent op die mogelijke antwoorden ingaat of de scholieren richting die antwoorden stuurt.

Bij het onderdeel schrijven wordt gevraagd om synoniemen en verwijswoorden voor een aantal woorden te geven. Er is echter geen theorie die uitlegt wat een synoniem of verwijswoord is. Bij het onderdeel informatie wordt uitgelegd hoe je bruikbare bronnen vindt voor het vergaren van informatie. In paragraaf 1.2 werd betoogd dat het schoolvak Nederlands niet weerspiegelt wat de studie Nederlands inhoudt en dat één ontbrekend aspect de aandacht voor de wetenschap is. In *Talent* wordt daar enigszins aandacht aan besteed doordat het vinden van informatiebronnen wordt uitgelegd. Recentelijke wetenschappelijke inzichten zijn niet in het eerste hoofdstuk van *Talent* opgenomen. Aan het einde van het hoofdstuk zijn nog extra opdrachten grammatica en spelling gegeven. Blijkbaar is er extra oefening nodig. De opdrachten zijn veel van hetzelfde, maar kunnen helpen bij het erin stampen van de trucjes. Er wordt uitgegaan van een deductieve methode waarbij de theorie trucjes aanleert die de scholier vervolgens in opdrachten toe moet passen.

5.3 Op Niveau

De lesmethode *Op Niveau* voor de eerste klas havo-vwo, tweede editie, behandelt 'fictie', 'grammatica', 'spelling', 'over taal', 'lezen', 'schrijven en spreken' en 'kijken en luisteren' en heeft daarnaast projectopdrachten. Grammatica en spelling komen eerder aan bod dan lezen en de andere taalvaardigheden, wat opmerkelijk is gezien de tendens om met leesvaardigheid te starten, omdat dat met het eindexamen wordt getoetst. Literatuur komt als eerste aan bod, wat ook opmerkelijk is, aangezien de kerndoelen weinig daarover voorschrijven. In *Nieuw Nederlands* wordt het als extra leerstof gezien en in *Talent* krijgt het net zoals in *Op Niveau* een prominente plek aan het begin van ieder hoofdstuk. Op de website van *Op Niveau* is het tweede hoofdstuk in te zien en dat zal gedetailleerd besproken worden.

Bij het onderdeel grammatica worden zinsontleding en woordsoortbenoeming behandeld. Bij zinsontleding komen het werkwoord en de werkwoordsvormen aan bod, de persoonsvorm, de infinitief, het voltooid deelwoord, het werkwoordelijk gezegde, scheidbare werkwoorden, het onderwerp, de zin, zinsdelen, het lijdend voorwerp, het meewerkend voorwerp met voorzetsel 'aan', de bijwoordelijke bepaling en het meewerkend voorwerp met voorzetsel 'voor'. Bij woordsoortbenoeming komen aan bod: het werkwoord, het lidwoord, het zelfstandig naamwoord, het bijvoeglijk naamwoord, het voorzetsel, het persoonlijk voornaamwoord, het zelfstandig werkwoord en het hulpwerkwoord.

Bij het onderdeel spelling wordt de werkwoordspelling behandeld, verenkeling en verdubbeling, klanken, samenstellingen met tussen-n, verkleinwoorden, de bezitsvorm, cijfers en getallen, woorden afbreken en afkortingen. Bij het onderdeel woordenschat wordt er aandacht besteed aan de grondvorm van woorden, synoniemen, antoniemen, letterlijk en figuurlijk taalgebruik, spreekwoorden, samenstellingen, afleidingen, de trappen van vergelijking, woorddelen, verwijswoorden, voor- en achtervoegsels, woordkeuze en woordgevoel. Bij het onderdeel schrijven komen de onderwerpen taalgebruik en publiek aan bod. Bij het onderdeel spreken, kijken en luisteren is plaats voor het stemgebruik. Er wordt dus aandacht besteed aan de taalkundige onderdelen morfologie, fonologie, prosodie, pragmatiek en sociolinguïstiek. Veel leerstof wordt herhaald wat helpt om de stof te laten beklijven (zie paragraaf 3.2). *Op Niveau* lijkt het meest uitgebreid in vergelijking met *Nieuw Nederlands* en *Talent.*

Elke paragraaf wordt voorafgegaan met een kader waarin staat wat je moet kennen of kunnen voor je aan de paragraaf begint en wat je aan het einde van de paragraaf voor extra kennis of vaardigheden op zal hebben gedaan. De voorkennis wordt opgeroepen met zinnen die taalkundig interessant zijn om de scholieren zich over de taal te laten verwonderen. In onderstaande Figuur, Figuur 8, is daarvan een voorbeeld gegeven.



2.4 Zinsontleding – Weet je het nog?

Opdracht 8

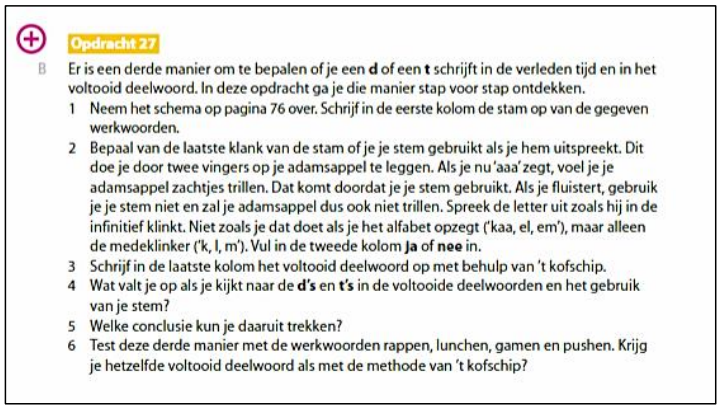
8 1 Welk teken tekent Lisa op de muur?
Is **teken** of **tekent** in deze zin het werkwoordelijk gezegde?
2 Tijdens het wandelen wandelen de kwekkende dames altijd lekker door.
Welke van de twee vormen van **wandelen** is het werkwoordelijk gezegde?
3 Leg je antwoorden op de vragen 1 en 2 op twee manieren uit. Gebruik in je uitleg de tijd- en de getalproef.

Figuur 8. Opdracht om de voorkennis te activeren, overgenomen uit *Op Niveau: onderbouw 2e editie leerjaar1 havo-vwo* door Buhler et al., 2015, Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Vraag 3 stuurt de redenatie voor het antwoord op vraag 1 en 2: het antwoord moet de tijd- en getalproef bevatten. Het is jammer dat een scholier niet met een meer taalkundig antwoord mag komen. De redenatie voor het antwoord op vraag 1 zou dan kunnen zijn dat een werkwoord kan worden vervoegd ('teken' wordt 'tekent' in de derde persoon enkelvoud) en een zelfstandig naamwoord enkel in enkelvoud of meervoud kan worden gezet (één teken vs. twee tekens/tekenen). Het antwoord op vraag 2 zou dan beredeneerd kunnen worden met het gegeven dat zodra een werkwoord vooraf wordt gegaan door een lidwoord het als een zelfstandig naamwoord kan worden opgevat.

Andere opdrachten vragen ook om inzicht, ook al worden de scholieren gestuurd naar een bepaald antwoord. Een volgende vraag is bijvoorbeeld om te definiëren wat een zin is. Vervolgens wordt uitgelegd wat een zin volgens de makers van *Op Niveau* is. Zinsdelen worden uitgelegd als betekenisvolle groepen van woorden die aangeven wie iets doet en wat er gebeurt enzovoort. Deze aanpak is semantisch te noemen. Onderdelen van de zin worden als lege plekken afgebeeld in een tabel die antwoord geven op de bekende vragen 'wie+persoonsvorm?' enzovoort. Er wordt wel duidelijk gemaakt dat zinnen een verschillende analyse kunnen hebben afhankelijk van de context waarin ze worden geuit aan de hand van de zin 'De buurman zag de postbode met de verrekijker'. De scholier mag daarbij actief aan de slag en het betekenisverschil zelf ontdekken.

Bij het uitleggen van de werkwoordspelling in de verleden tijd wordt het ezelsbruggetje van 't kofschip gebruikt. Er wordt duidelijk gemaakt dat het om klanken gaat, maar niet dat het om stemloze klanken gaat. Daarna wordt gevraagd zelf een schema te maken om de werkwoordspelling uit te leggen, wat een goede verwerking van de stof is. Vervolgens wordt er wel op stemloze en stemhebbende klanken ingegaan aan de hand van een geleide opdracht zoals hieronder in Figuur 9 is afgebeeld.



Opdracht 27

B Er is een derde manier om te bepalen of je een **d** of een **t** schrijft in de verleden tijd en in het voltooid deelwoord. In deze opdracht ga je die manier stap voor stap ontdekken.

1 Neem het schema op pagina 76 over. Schrijf in de eerste kolom de stam op van de gegeven werkwoorden.
2 Bepaal van de laatste klank van de stam of je je stem gebruikt als je hem uitspreekt. Dit doe je door twee vingers op je adamsappel te leggen. Als je nu 'aaa' zegt, voel je je adamsappel zachtjes trillen. Dat komt doordat je je stem gebruikt. Als je fluistert, gebruik je je stem niet en zal je adamsappel dus ook niet trillen. Spreek de letter uit zoals hij in de infinitief klinkt. Niet zoals je dat doet als je het alfabet opzegt ('kaa, el, em'), maar alleen de medeklinker ('k, l, m'). Vul in de tweede kolom **ja** of **nee** in.
3 Schrijf in de laatste kolom het voltooid deelwoord op met behulp van 't kofschip.
4 Wat valt je op als je kijkt naar de **d's** en **t's** in de voltooide deelwoorden en het gebruik van je stem?
5 Welke conclusie kun je daaruit trekken?
6 Test deze derde manier met de werkwoorden rappen, lunchen, gamen en pushen. Krijg je hetzelfde voltooid deelwoord als met de methode van 't kofschip?

Figuur 9. Opdracht waarbij een ezelsbruggetje inzichtelijk wordt gemaakt met fonologie, overgenomen uit *Op Niveau: onderbouw 2e editie leerjaar1 havo-vwo* door Buhler et al., 2015, Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Stap voor stap worden de scholieren naar het inzicht geleid dat alle stammen die eindigen op een stemloze klank in 't kofschip zitten en in de verleden tijd een stemloze [t] krijgen en dat alle stammen die eindigen op een stemhebbende klank in de verleden tijd een [d] krijgen. Dit is een typisch voorbeeld van inductief onderwijs waarbij een patroon wordt ontdekt en omschreven waarbij de regel van assimilatie of het ezelsbruggetje van 't kofschip als het ware wordt ontworpen.

5.4 Evaluatie

De verschillen tussen de drie op taalkunde geanalyseerde lesmethodes voor de eerste klas havo-vwo zijn in de vorige paragrafen besproken. De lesmethode *Op Niveau* behandelt de meeste leerstof aan taalkunde en op een meer inductieve manier in vergelijking met de lesmethodes *Nieuw Nederlands* en *Talent*. De lesmethodes komen verder grotendeels overeen als het gaat om de volgorde van de behandeling van de lesstof: de theorie wordt eerst behandeld en daarna komen de verwerkingsopdrachten, met uitzondering van een zogenaamde startopdracht in *Nieuw Nederlands* die voorafgaat aan de theorie en een soortgelijke maar interessantere opdracht in *Op Niveau.* In *Talent* wordt er letterlijk gevraagd naar de voorkennis. De lesmethodes dienen een praktisch doel, zoals in *Talent* wordt verwoord in het voorwoord: het schoolvak Nederlands wordt beschouwd als een ondersteunend vak van de andere schoolvakken. Wat het meer specifieke leerdoel is per onderdeel wordt in *Nieuw Nederlands* globaal en in *Op Niveau* gedetailleerd op de desbetreffende pagina's omschreven. De explicitering van het leerdoel kan helpen de scholieren het nut van de leerstof in te laten zien. Bovendien kan het gebruikt worden ter controle of het leerdoel is bereikt en de scholieren motiveren aangezien het een overzicht geeft van wat er die les gedaan gaat worden. Opvallend is dat veel opdrachten vragen om het toepassen van de theorie in fantasieloze opdrachten, terwijl het stimulerender en leerzamer is om zelf tot inzichten te komen en leerstof te produceren.

Grammatica wordt in de geanalyseerde lesmethodes expliciet uitgelegd. De regels worden geïsoleerd aangeboden in plaats van in een rijke context. Er is in de lesmethodes dus geen sprake van een Focus-on-Form-benadering, wat in paragraaf 3.1 wel wordt aangeraden. Het nut van de leerstof kan door de scholieren worden betwijfeld zodra er geen eenduidige antwoorden zijn, terwijl de regels dat wel doen voorkomen. Bij een Focus-on-Form-benadering van de leerstof wordt de betekenis aan de vorm van taaluitingen gekoppeld. Voor die benadering zijn veel voorbeelden nodig, want daardoor worden deze voorbeelden eerder geanalyseerd in plaats van in het hoofd gestampt. Zoals al eerder aangegeven zijn de lesmethodes vooral praktisch georiënteerd. Er wordt gebruik gemaakt van trucjes en ezelsbruggetjes. In *Op Niveau* wordt er wel als extra opdracht om een meer betekenisvolle uitleg voor de werkwoordspelling in de verleden tijd gevraagd. Die opdracht is bovendien inductief te noemen. Alle methodes bieden de mogelijkheid om te differentiëren met extra materiaal achterin het boek of op het internet als de leerstof nog niet begrepen of beheerst wordt. Bovendien staan er extra opdrachten in het hoofdstuk zelf als de reguliere opdrachten af zijn en een scholier meer uitdaging aankan of tijd over heeft. *Talent* maakt ook gebruik van instapopdrachten. Op basis van het aantal fouten dat een scholier voor die opdrachten maakt, wordt bepaald welke opdrachten de scholier vervolgens moet maken en welke mogen worden overgeslagen. De opdrachten in de lesmethodes moeten in verschillende werkvormen worden gemaakt. Er wordt alleen niet aangegeven welke rollen er te verdelen zijn bij samenwerkingsopdrachten.

De lesmethode *Op Niveau* behandelt uitgebreid taal- en redekundig ontleden en lijkt die leerstof belangrijker te vinden dan de taalvaardigheden, gezien de volgorde van de onderwerpen, in tegenstelling tot de andere geanalyseerde lesmethodes. De lesmethode *Op Niveau* behandelt ook de meeste taalkundige onderwerpen in vergelijking met de andere lesmethodes. Idealiter zouden alle voorgestelde onderwerpen in de taalkunde uit paragraaf 3.3 worden behandeld op een zo inzichtelijk mogelijke manier waarbij de verwondering van de scholieren als uitgangspunt wordt genomen.

Hoofdstuk 6 Een nieuwe alternatieve lesmethode

Aan de hand van de bevindingen uit de voorgaande hoofdstukken zijn taalkundelessen ontworpen. Bij het maken van deze alternatieve lesmethode is rekening gehouden met de motivatie van de scholieren door de les inductief af te nemen en met een Focus-on-Form-benadering. Bovendien is er een handvat aangereikt aan de docent in de vorm van deze taalkundelessen (inclusief lesplan en lesmateriaal). De taalkundelessen zijn gebaseerd op het BHV-model waardoor er gedifferentieerd kan worden en op het directe instructiemodel waardoor het onderwijs leerlinggericht is en de docent een begeleidende rol vervult. De wetenschap krijgt een stem doordat inzichten uit de wetenschap praktijkgericht worden gedeeld en er naast taal- en redekundig ontleden, beide onderdeel van het taalsysteem, ook aandacht is voor de andere onderdelen van het taalsysteem en het taalgebruikssysteem door meer taalkundige begrippen te introduceren.

Er zijn twee lessen ontworpen waarvan er één is uitgetest in de lespraktijk, namelijk de les over de werkwoordspelling van regelmatige werkwoorden in de verleden tijd. De twee lessen zijn hieronder uitgewerkt. In paragraaf 6.1 wordt de methode van het designonderzoek behandeld, in paragraaf 6.2 het materiaal en in paragraaf 6.3 de resultaten. De deelparagrafen zijn getiteld naar de verschillende stappen van het directe instructiemodel, namelijk: het activeren van de voorkennis door middel van een vragenlijst vooraf (zie paragraaf 6.1); de presentatie, oefening en verwerking in de taalkundeles (zie paragraaf 6.2); en de terugkoppeling door middel van een vragenlijst achteraf (zie paragraaf 6.1). Vervolgens zijn de resultaten gegeven van de les die is uitgevoerd.

6.1 Methode van het designonderzoek

Voorkennis activeren: Vragenlijst vooraf

Om te weten te komen hoe de alternatieve taalkundeles werd ontvangen, is er een voor- en nameting gedaan. Vooraf zijn vragen gesteld naar de mening over het schoolvak Nederlands en grammatica en vragen over het onderwerp van de les. Gevraagd is of de scholieren het schoolvak Nederlands en grammatica moeilijk, leuk en interessant vinden. De vragen over de lesstof dienden het doel om de voorkennis van het onderwerp te meten en activeren. De scholieren werd daarbij op het hart gedrukt dat het niet uitmaakte als ze fouten maakten, aangezien ze die leerstof in de les zouden leren. In ‘Bijlage 1 Vragenlijst vooraf’ is de vragenlijst te vinden. In paragraaf 6.3 zijn de resultaten van de vragenlijst vooraf gegeven.

Terugkoppeling: Vragenlijst achteraf

Na de taalkundeles werd de opgedane kennis getest met een vragenlijst, te vinden in ‘Bijlage 4 Vragenlijst achteraf’. Bovendien werd er nagegaan hoe de twee lessen door de scholieren werden beoordeeld. Op basis van de antwoorden op de vragenlijst achteraf kon worden bepaald waarom bepaalde onderdelen goed gingen en andere minder en waarom de ene les als leuker of uitdagender werd ervaren dan de andere les. Ook werd gevraagd of de scholieren het nut van de leerstof inzagen. In paragraaf 6.3 zijn de resultaten van de vragenlijst achteraf gegeven.

6.1 Materiaal van het designonderzoek

Leerstof ontdekken: De taalkundelessen

Er zijn twee taalkundelessen gemaakt die de volgende onderwerpen behandelen: werkwoordvalentie en onderwerp, persoonsvorm, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp; fonologie en werkwoordspelling van de verleden tijd. De les over de werkwoordspelling in de verleden tijd is in de klaspraktijk uitgevoerd.

Werkwoordvalentie en onderwerp, persoonsvorm en de voorwerpen

Volgens de inductieve methode heeft een les de volgende opbouw: observeren feiten, generalisering maken, theorie bestuderen, voorspellingen doen. De docent geeft aan het begin van de les de opbouw van de les aan en bespreekt het leerdoel. Hoe bepaal je het onderwerp en de persoonsvorm? En hoe weet je het verschil tussen het lijdend voorwerp en het meewerkend voorwerp?

Het observeren van herkenbaar (leerlinggericht) taalgebruik en verwonderen over de betekenis van de zinnen is de eerste stap die wordt gemaakt met de basisstof. Deze stap wordt in tweetallen gedaan om de motivatie van de scholieren hoog te houden en ervoor te zorgen dat er geen scholieren zijn die afhaken. De zinnen die worden aangeboden kenmerken zich doordat het onderwerp niet altijd op de eerste zinsdeelpositie staat en het meewerkend voorwerp niet altijd voorafgegaan wordt door 'aan' of 'voor' en het er niet altijd bij gedacht kan worden. De zinnen bevatten transitieve en intransitieve werkwoorden. Daartoe zijn de voorbeeldzinnen uit de elektronische Algemene Nederlandse Spraakkunst (e-ANS) gebruikt.

Vervolgens wordt aan de scholieren gevraagd om de patronen in betekenisrelaties tussen de zinsdelen die ze hebben ontdekt te verwoorden. Een hulpmiddel daarbij is een werkblad met tabellen die voor lege zinsdelen staan. Voor de scholieren die de basisstof nog niet helemaal hebben begrepen is er de herhalingsstof waarin dezelfde soort zinnen worden gegeven als die eerder werden gegeven. Voor de scholieren die de basisstof meteen hebben begrepen is er de verrijkingsstof waarin zinnen worden aangeboden die pseudotransitieve werkwoorden bevatten.

In de volgende stap van de les krijgt de docent een meer prominente rol door de bevindingen van de scholieren met ze te bespreken. De docent stelt vragen en brengt een discussie op gang. De docent laat de scholieren een term op de patronen plakken en noemt zelf de begrippen 'werkwoordvalentie', 'transitieve en intransitieve werkwoorden', 'complementen' en 'modificeerders'. Het is van belang dat de scholieren eerst zelf onder woorden brengen wat ze hebben ontdekt en ze niet het idee krijgen dat de docent daarna 'even het goede antwoord geeft'. Hoe de scholieren de patronen noemen is net zo goed, maar als ze achtergrondinformatie willen zoeken, zullen ze de begrippen moeten gebruiken die de docent heeft genoemd.

De laatste stap is de verwerking van de zojuist opgedane bevindingen. De scholieren analyseren zelfstandig zinnen op de traditionele wijze met de verwerkingsopdrachten. Bovendien wordt hen gevraagd zinnen te produceren die aan bepaalde kenmerken voldoen. De docent heeft bij dit onderdeel een begeleidende rol en geeft feedback. Er wordt afgesloten met een evaluatie waarbij als controlevraag door de docent aan de scholieren wordt gevraagd wat ze van de les hebben geleerd.

Op de volgende pagina, in Tabel 1, is het lesplan over werkwoordvalentie voor de docent weergegeven in de vorm van een tijdschema. In 'Bijlage 2 Opdrachten les werkwoordvalentie' zijn de zinnen ter analyse en de opdrachten voor de scholieren weergegeven.

In de tabel zijn de beginsituatie en het leerdoel van de scholieren gegeven. De tijdsplanning is in lesonderdelen ingedeeld en geeft ruimte voor de activiteit van de docent, de scholieren en welke materialen er worden gebruikt. De O-I-VT-R omschrijven de verschillende soorten fasen die worden doorlopen en zijn te vergelijken met de fasen uit het directe instructiemodel en de inductieve methode: oriëntatiefase, informatieoverdrachtsfase, verwerkings- en toepassingsfase, reflectiefase.

Tabel 1. Lesplan over werkwoordvalentie voor de docent in de vorm van een tijdschema.

Beginsituatie De leerlingen kennen trucjes om het onderwerp, de persoonsvorm en de voorwerpen in een zin te vinden.			**Leerdoel scholieren** De scholieren weten aan het einde van de les wat de relatie tussen de persoonsvorm en het onderwerp en de voorwerpen is. De leerlingen kunnen de zinsdelen onderwerp, persoonsvorm, lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp in zinnen benoemen en bewust zinnen produceren die die zinsdelen bevatten.		
Tijd	**O I VT R**	**Lesonderdeel**	**Activiteit docent**	**Activiteit leerlingen**	**Materialen**
5 min	O	Leerdoel en opbouw van de les	Praten en schrijven	Luisteren	Bord
10 min	O	Analyse voorbeeldzinnen	Begeleiden	Analyseren	Opdrachten basisstof
10 min	VT	Generalisering van voorbeeldzinnen	Begeleiden	Generaliseren	Opdrachten herhalingsstof en verrijkingsstof
5 min	I	Theorie	Uitleggen	Luisteren	
10 min	VT	Verwerking van nieuwe kennis	Begeleiden	Ontleden en produceren	Opdrachten verwerkingsstof
2 min	R	Leerdoel bereikt?	Vragen	Antwoorden	

Fonologie en de werkwoordspelling van regelmatige werkwoorden in de verleden tijd

Volgens de inductieve methode heeft een les de volgende opbouw: observeren feiten, generalisering maken, theorie bestuderen, voorspellingen doen. De docent geeft aan het begin van de les de opbouw van de les aan en bespreekt het leerdoel. Op basis waarvan wordt de verledentijdsvorm van regelmatige werkwoorden bepaald?

In het geval van de werkwoordspelling moet er een stap worden gezet die voorafgaat aan de stappen van de inductieve methode. Scholieren denken vaak dat ze bij de spelling van werkwoorden af kunnen gaan op hun gevoel. Deze foutieve aanname moet worden verworpen onder sturing van de docent. De docent houdt de zelfstandigheid van de scholieren wel in acht en blijft op de achtergrond door een begeleidende rol in te nemen bij het inzichtelijk maken van de manieren waarop je taal kunt leren. De docent kan sturende vragen stellen als ‘Hoe leer je taal?’. De conclusie die uiteindelijk dient te worden getrokken is dat taal uiteindelijk voornamelijk geleerd wordt via opslag, maar dat regelmatige werkwoorden vervoegt moeten worden via regels. Als de scholieren ervan uitgaan dat de spelling van regelmatige werkwoorden via opslag wordt geleerd, dan maken de scholieren fouten. De <d> wordt dan vaak onterecht gekozen aan het einde van werkwoorden, want die letter komt het vaakst voor aan het einde van een werkwoord (en de kans is dus het grootst), maar soms moet het toch echt een <t> zijn. De keuze voor een <d> of <t> is niet op gevoel te maken.

Tijdens de eerste stap is het volgende inzicht bereikt: werkwoordspelling van regelmatige werkwoorden leer je niet op basis van opslag, in tegenstelling tot de spelling van veel andere woorden, maar op basis van (fonologische) regels. Vervolgens worden bij de eerste stap van de inductieve methode de feiten geobserveerd met de opdrachten van de basisstof. Dat houdt in dat vergelijkbare zinnen worden aangeboden in de verleden tijd met regelmatige werkwoorden. Aan de scholieren wordt gevraagd twee groepen te maken: een groep met klanken die vooraf gaan aan de <t> en een groep met klanken die vooraf gaan aan de <d>. Vervolgens wordt aan de scholieren gevraagd wat de klanken in de ene groep gemeen hebben en wat de klanken in de andere groep gemeen hebben. De docent kan in dit proces sturen door aan te geven dat het met een eigenschap van klanken te maken heeft of door te zeggen dat ze de klanken eens uit moeten spreken terwijl ze hun hand op hun keel leggen. De klanken uit de <d>-groep trillen, net zoals de <d> zelf, en de klanken uit de <t>-groep en de <t> zelf trillen niet.

Als herhalingsopdracht wordt een gatentekst aangeboden waarbij de regelmatige werkwoorden in de verleden tijd ontbreken. De gatenteksten zijn online van cambiumned.nl overgenomen. De scholieren werken weer in tweetallen. Voor de snelle scholieren wordt een gatentekst als verrijkingsstof aangeboden waarbij naast de verleden tijd soms ook de tegenwoordige tijd moet worden ingevuld of de verledentijdsvorm van een onregelmatig werkwoord. De snelle scholieren moeten niet alleen goed nadenken over de regels die ze toe moeten passen, maar ook naar de betekenis van de zinnen kijken, oftewel de context. Vervolgens is de opdracht om elkaars antwoorden na te kijken en als er een fout wordt ontdekt aan de ander uit te leggen waarom het fout is. Zo leren de scholieren van elkaar en kunnen ze niet simpelweg elkaars werk overschrijven.

Een volgende belangrijke stap is het uitleggen van de theorie. De docent legt uit dat de fonologie een onderdeel van de grammatica is dat gaat over klanken en de articulatie ervan. Klanken die op een vergelijkbare manier worden geproduceerd zijn gemakkelijker na elkaar uit te spreken dan klanken die meer van elkaar verschillen. Bij de perceptie van taal is dat net andersom: hoe meer verschillen tussen de klanken die op elkaar volgen, hoe makkelijker de klanken zijn te onderscheiden en te horen. ’t Kofschip bevat alle medeklinkers die stemloos zijn, oftewel niet trillen als de scholieren hun hand op hun keel leggen. Als de stam eindigt op een stemloze klank, dan wordt het werkwoord in de verleden tijd vervoegd met de stemloze <t>. Als de stam eindigt op een stemhebbende klank, dan wordt het werkwoord in de verleden tijd vervoegd met de stemhebbende <d>. Het is dus belangrijk dat de scholieren het verschil zien tussen vervoegingen als ‘reisde’ en ‘fietste’ en dat dat komt doordat er naar de stam van het werkwoord wordt gekeken in plaats van naar de ik-vorm in de tegenwoordige tijd.

Om voorspellingen te doen wordt als verwerkingsstof gevraagd om een verhaal te schrijven over een gebeurtenis uit het verleden waarbij dus veelvuldig gebruik gemaakt wordt van de verledentijdsvormen van de werkwoorden. Er wordt afgesloten met een evaluatie waarbij als controlevraag door de docent aan de scholieren wordt gevraagd wat ze van de les hebben geleerd.

Hieronder, in Tabel 2, is het lesplan over de werkwoordspelling van de verleden tijd voor de docent weergegeven in de vorm van een tijdschema. In ‘Bijlage 3 Opdrachten les werkwoordspelling verleden tijd’ zijn de zinnen ter analyse en de opdrachten voor de scholieren weergegeven.

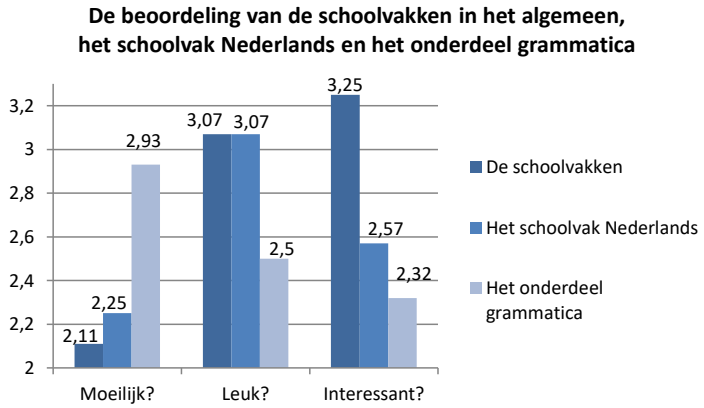
In de tabel zijn de beginsituatie en het leerdoel van de scholieren gegeven. De tijdsplanning is in lesonderdelen ingedeeld en geeft ruimte voor de activiteit van de docent, de scholieren en welke materialen er worden gebruikt. De O-I-VT-R omschrijven de verschillende soorten fasen die worden doorlopen en zijn te vergelijken met de fasen uit het directe instructiemodel en de inductieve methode: oriëntatiefase, informatieoverdrachtsfase, verwerkings- en toepassingsfase, reflectiefase.

Tabel 2. Lesplan over de werkwoordspelling van regelmatige werkwoorden in de verleden tijd voor de docent in de vorm van een tijdschema.

Beginsituatie De scholieren spellen werkwoorden in de verleden tijd op gevoel of kennen het ezelsbruggetje 't kofschip, maar weten niet waarom het ezelsbruggetje werkt.			**Leerdoel scholieren** De scholieren kunnen aan het einde van de les de verleden tijd van regelmatige werkwoorden vervoegen en beredeneren aan de hand van fonologie.		
Tijd	**O I VT R**	**Lesonderdeel**	**Activiteit docent**	**Activiteit leerlingen**	**Materialen**
5 min	O	Leerdoel en opbouw van de les	Praten en schrijven	Luisteren	Bord
5 min	O	Discussie over taal leren	Discussie leiden en sturen	Discussiëren	
5 min	VT	Analyse van zinnen in de verleden tijd	Begeleiden	Regelmatige ww in de vt in twee groepen verdelen	Zinnen in verleden tijd
10 min	VT	Gatenteksten en verhaal schrijven	Begeleiden	Gatentekst invullen en evt. verhaal schrijven	Gatenteksten en opdracht verhaal
10 min	I	Theorie	Uitleggen	Luisteren	
10 min	VT	Nakijken andermans werk en toelichten fouten	Begeleiden	Nakijken andermans werk en toelichten fouten	Gatenteksten en opdracht verhaal schrijven
2 min	R	Leerdoel bereikt?	Vragen	Antwoorden	

6.3 Resultaten van het designonderzoek

De vragenlijst vooraf aan de taalkundeles is afgenomen bij 28 scholieren uit klas 2A van het Stedelijk Gymnasium te Nijmegen. Gevraagd werd op een 5-puntsschaal aan te geven hoe ze de schoolvakken in het algemeen beoordelen, het schoolvak Nederlands in het algemeen vergeleken met de andere schoolvakken en het onderdeel grammatica van het schoolvak Nederlands. Het is tweemaal voorgekomen dat een scholier bij een vraag over het schoolvak Nederlands twee bolletjes inkleurde. Daaruit volgden de volgende resultaten, weergegeven in Figuur 10.



Figuur 10. Gemiddelde beoordeling van moeilijkheid en populariteit van en interesse voor de schoolvakken in het algemeen, het schoolvak Nederlands in het algemeen vergeleken met de andere schoolvakken en het onderdeel grammatica van het schoolvak Nederlands op een 5-puntsschaal waarbij 1=heel makkelijk, heel stom en heel oninteressant; 2=makkelijk, stom, oninteressant; 3=niet makkelijk en niet moeilijk, niet leuk en niet stom, niet interessant en niet oninteressant; 4=moeilijk, leuk en interessant; en 5=heel moeilijk, heel leuk en heel interessant.

Het onderdeel grammatica van het schoolvak Nederlands wordt door de ondervraagde scholieren beoordeeld als: heel makkelijk (4), makkelijk (8), niet makkelijk en niet moeilijk (6), moeilijk (8), heel moeilijk (3). Het schoolvak Nederlands wordt gemiddeld minder moeilijk gevonden: heel makkelijk (1), makkelijk (8), niet makkelijk en niet moeilijk (15), moeilijk (4), heel moeilijk (0) De andere schoolvakken worden gemiddeld nog minder moeilijk gevonden: heel makkelijk (0), makkelijk (4), niet makkelijk en niet moeilijk (17), moeilijk (7), heel moeilijk (0).

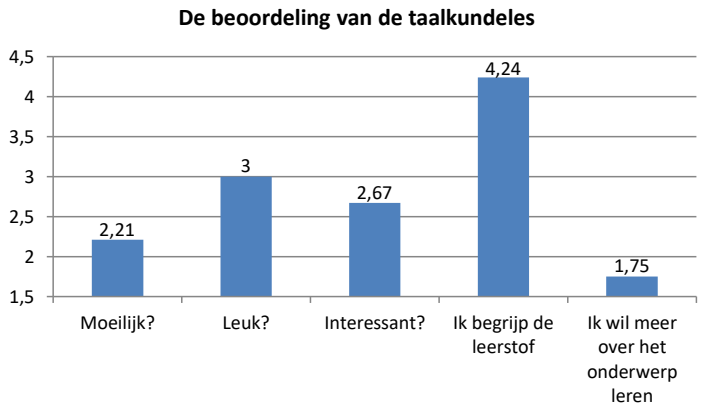
Het onderdeel grammatica van het schoolvak Nederlands wordt door de ondervraagde scholieren beoordeeld als: heel leuk (1), leuk (5), niet leuk en niet stom (8), stom (7), heel stom (7). Het schoolvak Nederlands en de andere schoolvakken worden gemiddeld (net zo veel) leuker gevonden. Het schoolvak Nederlands wordt beoordeeld als: heel leuk (1), leuk (7), niet leuk en niet stom (14), stom (5), heel stom (1). De andere schoolvakken worden beoordeeld als: heel leuk (1), leuk (7), niet leuk en niet stom (16), stom (3), heel stom (2).

Het onderdeel grammatica van het schoolvak Nederlands wordt door de ondervraagde scholieren beoordeeld als: heel interessant (1), interessant (0), niet interessant en niet oninteressant (14), oninteressant (5), heel oninteressant (8). Het schoolvak Nederlands wordt gemiddeld als interessanter beoordeeld: heel interessant (0), interessant (3), niet interessant en niet oninteressant (13), oninteressant (9), heel oninteressant (3). De andere schoolvakken worden gemiddeld nog interessanter gevonden: heel interessant (0), interessant (12), niet interessant en niet oninteressant (12), oninteressant (3), heel oninteressant (1).

Van de 28 scholieren hebben er 27 de vragen over de werkwoordspelling van de verleden tijd die vooraf aan de les werden gegeven ingevuld. 21 van hen dachten foutief dat het ezelsbruggetje van ’t kofschip gebaseerd is op letters en 6 scholieren dachten klanken. 3 scholieren dachten foutief dat ze naar de eerste persoon enkelvoud in de tegenwoordige tijd moesten kijken om een regelmatig werkwoord in de verleden tijd te vervoegen, 6 scholieren dachten foutief dat ze naar de infinitief moesten kijken en 18 scholieren dachten de stam. Voor

de eerste twee antwoorden valt ook wat te zeggen, maar ‘de stam’ was het beste antwoord dat ze konden kiezen. 18 scholieren dachten terecht dat de verledentijdsvorm enkelvoud van ‘dubben’ ‘dubde’ is, 7 scholieren dachten dat het ‘dubte’ moest zijn en 2 scholieren dachten ‘dubbete’.

De vragen over de les van de vragenlijst achteraf aan de taalkundeles zijn ingevuld door 24 van de 28 scholieren. Gevraagd is hoe moeilijk, leuk en interessant ze de les vonden. In Figuur 11 zijn de resultaten weergegeven.



Figuur 11. Gemiddelde beoordeling van moeilijkheid en populariteit van en interesse voor de uitgevoerde taalkundeles op een 5-puntsschaal waarbij 1=heel makkelijk, heel stom, heel oninteressant, ik begrijp de leerstof niet, ik wil niet meer over het onderwerp leren; en 5=heel moeilijk, heel leuk, heel interessant, ik begrijp de leerstof, ik wil meer over het onderwerp leren.

De taalkundeles over de werkwoordspelling van regelmatige werkwoorden in de verleden tijd werd door de scholieren beoordeeld als: heel leuk (3), leuk (4), niet leuk en niet stom (9), stom (6), heel stom (2), heel makkelijk (5), makkelijk (10), niet makkelijk en niet moeilijk (8), moeilijk (1), heel moeilijk (0), heel interessant (1), interessant (5), niet interessant en niet oninteressant (5), oninteressant (11), heel oninteressant (2). 13 scholieren gaven aan de leerstof helemaal te begrijpen, 8 scholieren gaven aan de leerstof iets minder te begrijpen, 1 scholier zat in het midden, 3 scholieren gaven aan de leerstof nog niet te begrijpen en geen enkele scholier gaf aan de leerstof helemaal niet te begrijpen. Eveneens 13 scholieren gaven aan helemaal niet meer over het onderwerp te willen leren, 6 scholieren gaven aan niet meer over het onderwerp te willen leren, 4 scholieren zaten in het midden, 1 scholier gaf aan iets meer over het onderwerp te willen leren en geen enkele scholier gaf aan meer over het onderwerp te willen leren.

21 van de 28 scholieren vulden de vragen over de werkwoordspelling van de verleden tijd in op de vragenlijst achteraf. 11 van de 21 wist ‘suisden’ in te vullen, 15 kwamen op het goede antwoord ‘checkte’ en 13 op het goede antwoord ‘ebde’.

Conclusie

In september 2013 begon ik met zestig medestudenten aan de opleiding Nederlandse Taal en Cultuur in Nijmegen. Aan het huidige studiejaar, 2017/2018, begonnen slechts zeventien studenten aan deze opleiding. Ook al is de opleiding Nederlandse Taal en Cultuur aan de Radboud Universiteit uniek, aangezien psycholinguïstiek wordt aangeboden, en is de opleiding al vaker verkozen tot beste opleiding Nederlandse Taal en Cultuur van Nederland, toch loopt het studentenaantal terug. Eveneens de opleidingen Nederlands in andere steden, wo en hbo, krijgen jaarlijks minder aanmeldingen. De reden voor de terugloop aan studenten Nederlands is te vinden in de huidige staat van het schoolvak Nederlands. Het schoolvak Nederlands representeert niet de inhoud van het vakgebied. Bovendien wordt de leerstof die tijdens het schoolvak Nederlands wordt behandeld niet als leuk ervaren door de scholieren. Vooral het onderdeel taalkunde wordt onderbelicht in het schoolvak Nederlands en dat wat er aan taalkunde wordt behandeld (taal- en redekundig ontleden) wordt negatief beoordeeld. Scholieren weten niet dat taalkunde veel meer en interessanter is dan trucjes aanleren voor het benoemen van zinsdelen. Bovendien is er een kloof tussen hoog- en laaggeletterden die mogelijk verklaard kan worden door de vorm van het huidige taalkundeonderwijs die gestoeld is op systematisch denken. In deze scriptie is om deze redenen onderzocht in hoeverre het onderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands verbeterd kan worden.

In hoofdstuk 1 is de geschiedenis van het schoolvak Nederlands en taalkundeonderwijs uiteengezet. De taalkunde en het taalkundeonderwijs hebben zich ontwikkeld van een traditionele grammatica tot 1950 naar structurele taalkunde tot 1965 naar transformationeel-generatieve grammatica tot de jaren zeventig (Coppen & Hulshof, 2011). Vanaf dat moment heeft taalkundeonderwijs als functie om de communicatie te verbeteren en staat het vakonderdeel taalkunde in dienst van de taalbeheersing (Bonset, 1987; Coppen & Hulshof, 2011). Het examenprogramma wordt vanaf 1968 als gevolg daarvan in vaardigheden beschreven (Van Leeuw et al., 2017, p. 9). Vooral de vaardigheden lezen en schrijven krijgen vanaf dat moment de aandacht (Bonset & Hoogeveen, 2010). Aangezien de nadruk in het schoolvak Nederlands ligt op taalvaardigheid is de aandacht voor taalkunde beperkt. In de onderbouw van havo-vwo wordt er qua taalkunde ingegaan op taal- en redekundig ontleden gebaseerd op de grammatica van C.H. den Hertog van eind negentiende eeuw (Van der Aalsvoort, 2016). In de bovenbouw wordt er enkel aandacht besteed aan taalkunde als de docent dat wil en daar tijd voor vindt, maar het is geen verplicht onderdeel, aangezien de eindtermen er niet om vragen (http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/schoolexamen/). De manier waarop grammaticaonderwijs wordt gegeven is formeel, niet-strategisch en instrumenteel (Bonset & Hoogeveen, 2010). Het taalkundeonderwijs van vandaag de dag is beperkt en dient geen duidelijk doel. Het vergroot nauwelijks de taalvaardigheid en expliciete grammaticale kennis wordt ook niet opgedaan (Bonset & Hoogeveen, 2010).

In hoofdstuk 2 is uiteengezet wat docenten Nederlands, opleiders en adviseurs, beleidmakers, taalwetenschappers, scholieren en studenten vinden van de huidige staat van het schoolvak Nederlands en taalkunde. Docenten blijken gemiddeld voor 65% van de tijd uit de lesmethodes te werken (Neijt, 2015). De lesmethodes zijn gebaseerd op de kerndoelen en eindtermen. Voor de onderbouw betekent dit dat docenten Nederlands aandacht aan grammaticaonderwijs besteden op de traditionele manier en voor de bovenbouw dat taalkunde wordt ondergesneeuwd door taalvaardigheidsonderwijs. Docenten Nederlands geven aan dat ze het lezen van teksten het belangrijkste doel van het schoolvak Nederlands vinden (Van Grinsven, Mondrian & Westerik, 2007). Dat is geen gekke bevinding aangezien blijkt dat onderdelen die niet bekend zijn ook niet belangrijk worden gevonden (De Glopper & Schooten, 1990). De redenen die docenten Nederlands geven voor het geven van grammaticaonderwijs zijn de hulp die het biedt bij het leren van de vreemde talen of de bevordering van de taalbeheersing, terwijl uit onderzoek is gebleken dat grammaticaonderwijs daar niet aan

bijdraagt (Bonset & Hoogeveen, 2010). Opleiders en adviseurs spreken zich vooral uit over de manier waarop onderwijs moet worden gegeven. Om de ideale methode van onderwijs te ontdekken, moet er vakdidactisch onderzoek worden gedaan (https://vakdidactiekgw.nl/paginavak/nederlands/). Het doel van het schoolvak Nederlands is volgens hen bewuste taalvaardigheid en het vak moet meer inhoud krijgen (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). De opvatting van beleidsmakers is dat het schoolvak Nederlands een instrumenteel praktisch doel moet dienen (Van Leeuw et al., 2017, p. 5). Het Nederlands moet een volwaardige taal blijven die ervoor zorgt dat mensen aan de slag kunnen op de arbeidsmarkt waardoor de welvaart, cultuur en sociale samenhang worden bevorderd. Scholieren zien het nut in van het schoolvak Nederlands, maar vinden het over het algemeen niet leuk. Vooral taalkundeonderwijs wordt negatief beoordeeld (Van Grinsven, Mondrian & Westerik, 2007). Bovendien wordt er veel geklaagd over het eindexamen Nederlands (http://www.laks.nl/). Studenten Nederlands denken dat het schoolvak Nederlands verbeterd zou kunnen worden en dat er meer aandacht aan grammatica zou moeten worden besteed (Neijt, 2015). Grammaticaonderwijs wordt, volgens wetenschappers, waarschijnlijk niet leuk gevonden door scholieren omdat het niet inzichtelijk wordt onderwezen (Hulshof, 2003b). Docenten Nederlands en taalwetenschappers zouden samen moeten werken met educatieve uitgeverijen om nieuwe lesmethodes te ontwikkelen (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). Uitgeverijen van lesmethodes durven namelijk niet voorop te lopen met een nieuwe inzichtelijke methode waardoor het onderwijs niet vernieuwd wordt.

In hoofdstuk 3 is uiteengezet waar scholieren, docenten Nederlands en taalwetenschappers behoefte aan hebben. De motivatie van scholieren voor het schoolvak Nederlands en de taalkunde laat te wensen over (Van Grinsven, Mondrian & Westerik, 2007). Door middel van inductief onderwijs waarbij de verwondering van de scholieren vooraf gaat aan de theorie en een Focus-on-Form-benadering waarbij zowel de taalvorm als de betekenis centraal staat, kan die motivatie worden verhoogd. Voor docenten is er weinig ruimte om te bediscussiëren wat er aan taalkunde aan bod moet komen, omdat het schoolvak Nederlands sterk begrensd is (Van der Aalsvoort, 2016). Docenten hebben handvatten nodig om het onderwijs inzichtelijker, actiever en efficiënter te maken. Het BHV-model maakt het mogelijk om te differentiëren en het directe instructiemodel om leerlinggericht onderwijs te geven (Geerts & Kralingen, 2014; Ebbens & Ettekoven, 2015). Een laatste probleem is dat de wetenschap moeilijk doordringt tot de onderwijspraktijk, aangezien de onderzoeksrapportage niet praktijkgericht is. Bovendien vraagt de overheid niet aan wetenschappers om advies voor de invulling van het schoolvak Nederlands, aangezien wetenschappers te veel zouden eisen en het didactisch en toetstechnisch niet uitvoerbaar zou zijn (Hulshof, 2003b). De overheid moet de samenwerking tussen wetenschappers en docenten stimuleren en bovendien aandacht besteden aan initiatieven als de 24-uursconferentie van de Neerlandistiek van de meesterschapsteams Nederlands en voorstellen voor aangepaste kerndoelen en eindtermen taalkunde.

In hoofdstuk 4 is besproken welke alternatieve grammaticamethoden er zijn, onderverdeeld in praktisch georiënteerde methoden waarbij grammaticaonderwijs als middel wordt ingezet voor het vergroten van de taalvaardigheid en semantisch georiënteerde methoden die scholieren bewust taalvaardig maken en het inzicht in de grammatica vergroten. Bovendien zijn de kerndoelen en eindtermen Nederlands vergeleken met die van het moedertaalvak in het buitenland. Als laatste zijn voorbeelden genoemd van initiatiefnemers van alternatief taalkundeonderwijs. Een praktisch georiënteerde methode is het transformationeel-generatief grammaticaonderwijs dat bijdraagt aan de taalvaardigheid (Bonset & Hoogeveen, 2010). Echter, taalvaardigheidsonderwijs is doeltreffender. Grammaticaonderwijs geïntegreerd met taalvaardigheidsonderwijs is in theorie veelbelovend (Bonset & Hoogeveen, 2010). Het is

namelijk formeel, semantisch, pragmatisch, strategisch en instrumenteel van aard, want grammatica wordt gezien als middel voor het vergroten van de taalvaardigheid en als doel op zich. Echter, er is nog maar weinig effectonderzoek naar gedaan. Praktisch grammaticaonderwijs dat inzichtelijk wordt gegeven kan naast de taalvaardigheid van het Nederlands mogelijk ook de taalvaardigheid van de vreemde talen verhogen (Pijpers, 2016). Door middel van een onderzoeksgerichte aanpak kan de kennis van taalkunde de taalvaardigheid vergroten (Hulshof, 2003b). Een semantisch georiënteerde methode is de betekenisvolle grammatica die is ontwikkeld door de Radboud Docenten Academie waarbij er uit wordt gegaan van een actieve didactiek (De Bruijn et al., 2016). Bij semantisch grammaticaonderwijs moet er aandacht worden besteed aan het taalkundige concept werkwoordvalentie en moeten ezelsbruggetjes inzichtelijk worden gemaakt (Van Rijt, 2016; Van Rijt, 2013). Van Rijt (2013) heeft aangetoond dat semantisch georiënteerd onderwijs leidt tot beter inzicht in de betekenis van zinnen en de functies van zinsdelen. In buitenlandse methodes wordt de intuïtieve kennis over taal van scholieren als uitgangspunt genomen, ligt de nadruk op de bewustwording van communicatieve vaardigheden en is het grootste doel het vergroten van de taalvaardigheid (Bonset & Hoogeveen, 2010). Wat verschillend is met de opzet van het schoolvak Nederlands in Nederland is dat leerlijnen in het buitenland veelal doorlopend zijn en de kerndoelen en eindtermen concreter (Van Leeuw et al., 2017). Bovendien wordt er in het buitenland standaard aandacht besteed aan meertaligheid, taalverandering en taalvariatie in tegenstelling tot in Nederland. Een initiatiefnemer van alternatief taalkundeonderwijs is de website Neejandertaal.be. In de methode wordt kennis opgebouwd. Eerst wordt er gekeken naar de betekenis en dan naar de vorm en eerst worden kleinere eenheden geanalyseerd en vervolgens grotere. Andere initiatiefnemers zijn de opleidingen Nederlandse Taal en Cultuur van verschillende universiteiten in Nederland met het project Nederlands in de klas. Studenten Nederlandse Taal en Cultuur vertellen tijdens de les Nederlands op middelbare scholen over hun ervaringen van de studie. Een ander project is geïnitieerd door de Radboud Universiteit waarbij zogenoemde taaltutoren onder de talenstudenten zijn aangesteld om docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs te ondersteunen. Studenten kunnen nieuwe kennis in de klaspraktijk brengen en tegelijkertijd proeven van het docentschap.

In hoofdstuk 5 zijn de drie meest gebruikte lesmethodes voor het schoolvak Nederlands in de onderbouw havo-vwo geanalyseerd op taalkunde en didactiek, namelijk *Nieuw Nederlands*, *Talent* en *Op Niveau*. De laatstgenoemde methode maakt het meeste gebruik van een inductieve aanpak en plaatst de taalkunde in het begin van de lesmethode waarop de taalvaardigheden volgen. In alle drie de lesmethodes wordt de theorie voorafgegaan door een opdracht om de voorkennis te activeren. De lesmethodes dienen het praktische doel om de taalvaardigheid te vergroten ter ondersteuning van de andere schoolvakken. Grammatica wordt in de lesmethodes expliciet uitgelegd. De regels worden veelal geïsoleerd aangeboden en niet in een betekenisvolle context wat een Focus-on-Form-benadering zou zijn. De meeste opdrachten vragen om het toepassen van de theorie, bestaande uit trucjes en ezelsbruggetjes, en zijn niet fantasievol te noemen. *Op Niveau* vraagt nog het meest om inzicht vergeleken met de andere geanalyseerde lesmethodes. In de lesmethodes wordt extra materiaal aangeboden voor de snellere scholieren en extra materiaal voor de minder snelle scholieren om extra te oefenen. In elke lesmethode staan samenwerkingsopdrachten.

In hoofdstuk 6 zijn op basis van de opgedane inzichten uit de eerdere hoofdstukken twee taalkundelessen ontworpen. Eén van de twee lessen is uitgevoerd op een middelbare school in een tweede klas gymnasium. De stappen van het directe instructiemodel zijn gevolgd in de aanpak, namelijk: het activeren van de voorkennis door middel van een vragenlijst vooraf; de presentatie, oefening en verwerking in de taalkundeles; en de terugkoppeling door middel van een vragenlijst achteraf. In de vragenlijst vooraf werd gevraagd wat de scholieren van het

schoolvak Nederlands en grammatica vinden en of ze al bekend waren met het onderwerp van de les die ze vervolgens zouden krijgen. Bovendien werd met de vragen over het onderwerp vooraf aan de les het taalniveau betreffende het onderwerp gemeten en de voorkennis geactiveerd. Vervolgens is de taalkundeles uitgevoerd met het onderwerp Fonologie en de werkwoordspelling van regelmatige werkwoorden in de verleden tijd. De andere gemaakte taalkundeles, die niet is uitgevoerd, had als onderwerp Werkwoordvalentie en onderwerp, persoonsvorm, lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp. Beide lessen zijn opgebouwd volgens de inductieve methode en starten met een omschrijving van de opbouw van de les en het leerdoel van de scholieren. Er wordt vanuit gegaan dat de voorkennis beperkt is of bestaat uit kennis van trucjes of ezelsbruggetjes die niet inzichtelijk zijn. Scholieren gaan van start met het observeren van de feiten, oftewel er worden voorbeeldzinnen aangeboden. Vervolgens krijgen ze de taak om de observaties te generaliseren waarbij de docent een sturende rol inneemt. In de volgende stap legt de docent de theorie uit. Daarna wordt de opgedane kennis verwerkt in opdrachten die naast reproduceren ook om produceren vragen. De opdrachten worden bij voorkeur in groepjes gemaakt, zodat de motivatie van de scholieren wordt gestimuleerd, de voorkennis en taalintuïtie van verschillende scholieren wordt verenigd en alle scholieren bij de les blijven. De les wordt afgesloten met de vraag of de scholieren het leerdoel hebben bereikt. De laatste stap van het directe instructiemodel, en dus van de opzet van de taalkundeles, is de terugkoppeling. Aan de hand van een vragenlijst aan het einde van de les werd nagegaan hoe de scholieren de les beoordeelden, of ze de leerstof dachten begrepen te hebben en of ze meer over het onderwerp wilden leren. De resultaten van het designonderzoek zijn vervolgens in tabellen weergegeven. Het schoolvak Nederlands en het onderdeel grammatica werden door de ondervraagde tweede klas van het gymnasium gemiddeld als moeilijker en minder interessant beoordeeld dan de andere schoolvakken. De taalkundeles werd gemiddeld ook niet als leuk of interessant beoordeeld. Opvallend was dat de taalkundeles niet moeilijk werd gevonden en dat de scholieren vonden dat ze de leerstof hadden begrepen, terwijl er alsnog aardig wat fouten werden gemaakt.

Uit het onderzoek is gebleken dat het onderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands op verschillende manieren verbeterd kan worden. Het uitgangspunt van het schoolvak Nederlands is op dit moment dat het vak bijdraagt aan de taalvaardigheid die in de andere schoolvakken nodig is in plaats van dat het uitgaat van de verwondering van scholieren over taal. Er is vraag naar meer taalkunde en een andere methode van didactiek. Op dit moment wordt er wat betreft taalkunde enkel aandacht besteed aan taal- en redekundig ontleden in de onderbouw van havo-vwo en niet in de bovenbouw en is er geen plaats voor de andere onderdelen van het taalsysteem en het taalgebruikssysteem. De reden daarvoor is onder andere dat docenten werken uit de lesmethodes en de lesmethodes uitgaan van de beperkte kerndoelen en eindtermen voor taalkunde. De lesmethodes zijn bovendien niet inductief van aard en laten de scholieren niet zelf tot inzichten komen. De escalatieladder die in 2009 is ingesteld, waardoor schoolexamenresultaten niet veel mogen verschillen van eindexamenresultaten, zorgt ervoor dat taalkunde ook niet wordt getoetst in de schoolexamens en daardoor nauwelijks aandacht krijgt in het curriculum (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). Als oplossing van het probleem moeten de eindtermen worden aangepast om meer taalkunde in het schoolvak Nederlands te krijgen. Wetenschappers die reageerden op platform onderwijs2032 hebben voorgesteld om een commissie op te stellen bestaande uit onderwijskundigen, docenten, academici en educatieve uitgevers om een nieuw curriculum op te stellen en een nieuwe lesmethode te ontwikkelen (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). Als het schoolvak Nederlands inzichtelijker wordt door middel van een nieuwe lesmethode die wordt ontwikkeld in samenwerking met de wetenschap, kan de motivatie van de scholieren worden verhoogd en krijgen de docenten een handvat aangereikt.

Discussie

Dit onderzoek is tweedelig: een literatuuronderzoek en een designonderzoek. Met het literatuuronderzoek is eerst een achtergrond gegeven voor het huidige probleem van het gebrek aan inzichtelijke taalkunde in het schoolvak Nederlands en de terugloop aan studenten Nederlands als gevolg hiervan. Aansluitend zijn de verschillende opvattingen over de huidige staat van het schoolvak Nederlands gegeven en de geluiden die opgaan over de vernieuwing van het schoolvak. Vervolgens is uiteengezet waar scholieren, docenten Nederlands en taalwetenschappers behoefte aan hebben om taalkunde een prominenter onderdeel van het schoolvak Nederlands te laten zijn. Het designonderzoek start met theorieën over praktisch en semantisch onderwijs en voorbeelden van initiatiefnemers in alternatief taalkundeonderwijs. Daaropvolgend zijn lesmethodes geanalyseerd die heden ten dage worden gebruikt tijdens de les Nederlands en zijn ten slotte twee alternatieve taalkundelessen ontworpen. Op basis van dit tweedelige onderzoek kan worden gesteld dat taalkunde, zoals verwacht, op verschillende manieren een meer prominente plek in het schoolvak Nederlands kan krijgen en op een meer inzichtelijke manier kan worden gedidactiseerd.

Taalkundeonderwijs wordt door velen gezien als middel tot het vergroten van de taalvaardigheid. In dit onderzoek is aangetoond dat dit doel nauwelijks met taalkundeonderwijs wordt bereikt en dat het ook niet het beoogde doel zou moeten zijn. Om het taalkundeonderwijs op zichzelf betekenisvol te laten zijn, moet er aandacht worden besteed aan alle onderdelen van het taalsysteem en taalgebruikssysteem. Taalkundeonderwijs kan dan omschreven worden als de bestudering van taal op een structurele en semantische wijze ter bevordering van het taalinzicht. De bevordering van het taalinzicht is dan het doel van taalkundeonderwijs waarbij de betekenis van taal, die wordt afgeleid uit de vorm, centraal staat. Bovendien is het logisch om ook aandacht te besteden aan de taalproductie naast de perceptie. De taalkunde is een interessant vakgebied, wat studenten Nederlands beamen, maar er is geen mogelijkheid voor scholieren om die interesse op te doen. Er is namelijk slechts beperkte aandacht voor de Nederlandse taalkunde in het voortgezet onderwijs en datgene wat er aan taalkunde wordt geleerd, taal- en redekundig ontleden, wordt niet-inzichtelijk aan de hand van ezelsbruggetjes onderwezen. Het curriculum van het schoolvak Nederlands zou meer inhoud moeten krijgen, zoals in het manifest over Nederlands op school wordt bepleit (https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/). Dan krijgen de scholieren meer plezier in het vak en gaan de resultaten omhoog. Op dit moment is het schoolvak te veel gefocust op vaardigheden. De Nederlandse taal zou moeten worden bestudeerd als taalkundig fenomeen en natuurlijk gebruiksproduct van mensen waardoor een bewuste geletterdheid wordt gekweekt. Scholieren moeten in gaan zien dat zekere kennis niet bestaat en in plaats daarvan onregelmatigheden in de taal gaan verklaren.

Als aanzet voor de oplossing van het probleem van het gebrek aan taalkunde en een juiste didactiek in het schoolvak Nederlands zijn twee theoretisch onderbouwde taalkundelessen ontworpen. De lessen behandelen onderwerpen die in het huidige curriculum al behandeld worden, namelijk redekundig ontleden en werkwoordspelling, maar maken de taalkunde meer inzichtelijk door ook andere begrippen als ‘werkwoordvalentie’ en ‘fonologie’ toe te lichten en gebruik te maken van een inductieve methode. Taalkundelessen die in het verlengde hiervan kunnen worden ontworpen kunnen bijvoorbeeld gaan over de onderwerpen ‘morfologie, creatief gebruik en affixen’ en ‘pragmatiek, ambiguïteit en context’. De les over de werkwoordspelling is als onderdeel van dit onderzoek twee keer uitgevoerd, aangezien de feedback die de scholieren bij de eerste uitvoering gaven vroeg om een tweede uitvoering waarbij die feedback verwerkt werd. Zo zijn de gaten van de gatenteksten groter gemaakt, is de titel boven de verrijkingsstof (‘Verrijkingsstof werkwoordspelling van de verleden tijd’) uitgebreid met de woorden ‘en de tegenwoordige tijd’, aangezien daar verwarring over ontstond, is de eerste zin van de verrijkingsstof waar het werkwoord zowel in de tegenwoordige

als verleden tijd kon worden gezet eenduidig gemaakt en zijn ‘niet leuk’ en ‘helemaal niet leuk’ bij de vragen of het schoolvak Nederlands en grammatica leuk zijn veranderd in respectievelijk ‘stom’ en ‘heel stom’. Bovendien was het de eerste keer dat ik aan een volledige klas lesgaf en is de les de eerste keer uitgevoerd de dag na de kerstvakantie waardoor het lastig was de aandacht van de scholieren te krijgen. Enkel de resultaten van de tweede uitvoering van de taalkundeles zijn daarom meegenomen in de resultaten.

De methode van onderzoek is uitgebreid maar niet compleet. Bij het literatuuronderzoek is uitgegaan van de doelstellingen die partijen op hun website uiteenzetten, maar de persoonlijke opvattingen van individuen zijn niet gevraagd en het bereik van de middelen die worden ingezet om de doelstellingen te bereiken is niet gemeten. Bovendien zijn er boekwerken volgeschreven met didactische theorieën, zijn er maar enkele in het designonderzoek uitgelicht, en zijn de oplossingen die voor het probleem worden gegeven in theorie ideaal, maar zal de uitvoering ervan in de praktijk minder doeltreffend zijn. Deze beperkingen zijn te verklaren door de omvang van het onderzoeksobject. Het schoolvak Nederlands is door de tijd heen ontwikkeld tot wat het nu is en in samenwerking moet er worden bepaald of dat ideaal is en hoe het veranderd zou moeten worden. Wat in ieder geval met dit onderzoek is aangetoond is dat er problemen worden ondervonden ten gevolge van de huidige staat van het schoolvak Nederlands. Dit onderzoek kan daarom opgevat worden als een overzicht van de problemen, oorzaken en mogelijke oplossingen.

Om daadwerkelijk iets te veranderen in de onderwijspraktijk is samenwerking noodzakelijk. De overheid moet oren hebben voor de wetenschap en wetenschappers moeten toegankelijke informatie verschaffen. Zodra de kerndoelen en eindtermen via die weg zijn aangepast moeten de educatieve uitgeverijen de lesmethodes voor het schoolvak Nederlands vernieuwen. Docenten Nederlands moeten op hun beurt met de lesmethodes aan de slag en achter het idee staan dat taalkunde nuttig is als losstaande discipline. Deze samenwerking is lastig, want de genoemde partijen zijn allemaal verschillende meningen toegedaan over taalkunde binnen het schoolvak Nederlands – laat staan de verschillende meningen van de individuen binnen de verschillende partijen. Desalniettemin, geluiden over een gewenste vernieuwing van het schoolvak Nederlands zijn er al. Bij de wetenschap ligt de taak om het proces te sturen, informatie te verzamelen en te delen.

Het advies voor vervolgonderzoek is meer designonderzoek en praktijkgericht onderzoek dat de effecten meet van nieuw ontworpen inzichtelijke lesmethodes voor Nederlandse taalkunde. Uiteindelijk bepaalt de lespraktijk wat de scholieren leren en de vertaalslag van theorie naar praktijk is daarom cruciaal. Als we het aan de praktijk overlaten, dan worden de onderdelen van het Nederlands die onbekend zijn niet belangrijk gevonden en is de taalkunde de pineut (De Glopper & Schooten, 1990). Daarom is een bottom-up-benadering, waarbij docenten Nederlands en wetenschappers samenwerken en informatie uitwisselen met vernieuwende lesmethodes via officiële weg dé methode om het taalkundeonderwijs te optimaliseren (Denham & Lobeck, 2010).

Bibliografie

Aalsvoort, M. van der (2016). *Vensters op vakontwikkeling: De betwiste invoering van taalkunde in het examenprogramma Nederlands havo/VWO (1988-2008).* Diss. Radboud Universiteit Nijmegen 2016. Ridderkerk: Ridderprint BV.

Algemene informatie Letterkunde. Geraadpleegd op 28 januari 2018 via https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/nederlands-algemene-info-letterkunde/algemene info/.

Brinke, J.S. ten, Uhlenbeck, E.M., Dik, S.C.Taalwetenschap en taalonderwijs. In: *Forum der Letteren*. Jaargang 1970. A.W. Sijthoff, Leiden 1970.

Bonset, H. (1987). *Onderwijs in heterogene groepen: een case-study naar het vak Nederlands in een breed-heterogene brugklas van een reguliere scholengemeenschap, en een literatuurstudie naar heterogeniteit en interne differentiatie.* Diss. Rijksuniversiteit Utrecht 1987. Purmerend: Muusses.

Bonset, H., Hoogeveen, M. (2010). *Taalbeschouwing: Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs.* Enschede: SLO.

Bossers, B., Kuiken, F., & Vermeer, A. (2013). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs.* Bussum: Coutinho.

Broek, M. van de (2015) *Het motiverend effect van differentiëren met het BHV-model*. Geraadpleegd op 9 januari 2018 via http://www.vonkenvisie.be/artikels/hetmotiverend-effect-vandifferentieren-met-het bhv-model/

Bruijn, T. de (2017). *Webblog Faculteit der Letteren*. Geraadpleegd op 23 december 2017 via http://www.ru.nl/heldengezocht/blogs/thomas-bruijn/roze-olifant-klas/

Bruijn, T. de, Coppen, J., Snel, B., Timmermans, M., Walinski, R., & Wassenberg, N. (2016). *Activerende Didactiek Grammatica.* Radboud Universiteit Nijmegen.

Buhler, J., Otte, E., Plug, G., Reckens, E., Verseveld, M. van (2015). *Op Niveau: onderbouw 2e editie leerjaar1 havo-vwo.* Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, geraadpleegd via https://www.thiememeulenhoff.nl/voortgezet-onderwijs/talen/nederlands/op-niveau onderbouw

Calcar, W. van (1974). *Een grammatica voor het onderwijs in het Nederlands en de moedertaal.* Assen: Van Gorcum.

Coppen, J. (2009). *Leren tasten in het duister.* (Inaugurale rede) Radboud Universiteit Nijmegen: Thieme MediaCenter.

Coppen, P., & Hulshof, H. (2011). De strijd voor taalkunde in het schoolvak Nederlands. In: *Honderd jaar Levende talen (1911- 2011). Verleden en toekomst van het taalonderwijs* (pp. 26-30).

Curriculum.nu. Geraadpleegd op 12 oktober 2017 via https://curriculum.nu/waarom/

Damsma, H., Griffioen, J. & Prins, B. (1985). *Taalbeschouwing als reflectiviteit.* Studies in leerplanontwikkeling 4. Enschede: SLO.

De Nederlandse Taalunie. Geraadpleegd op 12 oktober 2017 via http://over.taalunie.org/

Denham, K., & Lobeck, A. (2010). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Voorwaarden lerarenbeurs. Geraadpleegd op 25 september 2017 via https://www.duo.nl/particulier/leraar/de-lerarenbeurs/hoe-de-lerarenbeurs-werkt.jsp

Disseldorp, J. van (2009). Taalverandering in plaats van zeehondjes: taalkundeonderwijs met behulp van de taalvaardigheden. In: *Levende TalenTijdschrift* 10, 1, 21-28.

Dossier Bewuste Geletterdheid. (2016). Via https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/

Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2015). *Effectief leren basisboek*. Vierde druk. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Eindexamenprogramma Nederlands. Geraadpleegd op 21 september 2017 via http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/schoolexamen/

Expertisecentrum Nederlands. Geraadpleegd op 12 oktober 2017 via http://www.expertisecentrumnederlands.nl/over-en/missie-opvattingen/

Geerts, W., & Kralingen, R. van (2014). *Handboek voor leraren*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Gein, J. van de (1991). *The sense of sentences. A study into the effects of grammar instruction upon junior writing*. Diss. Rijksuniversiteit Utrecht 1991.

Glopper, K. de, & Schooten, E. van (1990). *De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo*. Amsterdam: SCO.

Grinsven, V. van, Mondrian, L., & Westerik, H. (2007). *Taalpeil-onderzoek 2007: Onderwijs Nederlands in Nederland, Vlaanderen en Suriname*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Hendrix, A. (1997). *Taalkunde getoets: De validatie van een vakonderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands*. Diss. Radboud Universiteit Nijmegen.

Hertog, C. den (1899a). *Voortgezet taalonderwijs: Leiddraad voor de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs. I. Beknopte theorie van het taalgebruik*. Amsterdam: Versluys.

Hertog, C. den (1899b). *Voortgezet taalonderwijs: Leiddraad voor de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs. II. Oefeningen in het waarnemen en toepassen van het taalgebruik*. Amsterdam: Versluys.

Hertog, C. den (1972-1973). *Nederlandse Spraakkunst*. Amsterdam: Versluys.

Huitema, R. (2015). *Inductief en deductief leren*. Geraadpleegd op 9 januari 2018 via http://www.nlp-opleidingen-brabant.nl/inductief-en-deductief-leren/

Hulshof, H. (2003a). Theorie, waarneming en toepassing van taalgebruik in Den Hertogs laatste schoolgrammatica. In: Ruijsendaal, E., Rutten, G. & Vonk, F. *Bon jours Neef, ghoeden dagh Cozyn! Opstellen voor Geert Dibbets* (pp. 135-148). Münster: Nodus.

Hulshof, H. (2003b). Waar moet de Nederlandse les naartoe? Over het belang van grammaticaonderwijs. In: Stroop, J. (red.), *Waar gaat de Nederlandse les naartoe? Panorama van een taal* (pp. 172-181). Amsterdam: Bert Bakker.

Hulshof, H. (2010). Van grammatica naar taalkunde. Van een doodlopende naar een doorlopende leerlijn. In: *Levende Talen* 97, 12-19.

Hulshof, H. (2013). Onderzoek naar taalkundeonderwijs: geloof en empirie. In: Janssen, T., Strien, T. van (red.), *Neerlandistiek in beeld* (pp. 263-272). Amsterdam: Stichting Neerlandistiek VU.

Hulshof, H. (2014). De 'triviale' herkomst van het redekundig ontleden. In: *Levende Talen Magazine 101*, 7, 20-25.

Internationale Vereniging voor Neerlandistiek. (2017). Via https://www.ivn.nu/

Commented [V4]: •https://www.researchgate.net/publication/275017764_Waar_moet_de_Nederlandse_les_naartoe_Over_het_belang_van_grammaticaonderwijs: In book: Waar gaat het Nerderlands naartoe? Panorama van een taal
•Chapter: Waar moet de Nederlandse les naartoe? Over het belang van grammaticaonderwijs
•Publisher: Amsterdam: Bert Bakker
•Editors: Jan Stroop
Ik denk toch echt dat het uit dit boek komt. Waar het artikel anders uit komt, is onvindbaar.

Karakteristieken en kerndoelen: Onderbouw voortgezet onderwijs. (2016). Enschede: SLO.
Kennisplatform Taalontwikkelende Leraar. Geraadpleegd op 10 oktober 2017 via http://www.leoned.nl/
Kern, F. (1888). *Die Deutsche Satzlehre.* Berlijn: Nicolaische Verlags-Buchhandlung.
Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. Geraadpleegd op 27 oktober 2017 via https://www.knaw.nl/nl/de-knaw/taken
Lamers, M., & De Hoop, H. (2014). Animate object fronting in Dutch: A production study. In: MacWhinney, B., Malchukov, A., & Mora, E. (red.), *Competing Motivations in Grammar and Usage* (pp. 42-53). Oxford: Oxford University Press.
Landelijk Aktie Komitee Scholieren. (2017). Geraadpleegd op 13 november 2017 via http://www.laks.nl/
Leeuw, B. van, Meestringa, T., Silfhout, G. v., Smit, J., Hoogeveen, M., Prenger, J., et al. (2017). *Nederlands: Vakspecifieke trendanalyse 2017*. Enschede: SLO.
Manifest Nederlands op School. Geraadpleegd op 12 oktober 2017 via https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/
Meerem, L. M. van, J. Berkenbosch & B. Bun (1979). *Descriptieve analyse van leerboeken. Voorlopige resultaten van een analyse van leergangen Nederlands en Duits voor het MAVO*. Amsterdam: RITP.
Meijerink, H., Letschert, J., Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van, & Streun, A. van (2009). *Referentiekader taal en rekenen: De referentieniveaus.* Almelo: Lulof druktechniek.
Nederlands. Geraadpleegd op 21 september 2017 via https://vakdidactiekgw.nl/paginavak/nederlands/
Nederlands in de klas. Geraadpleegd op 24 december 2017 via http://www.nederlandsindeklas.nl
Neejandertaal. Geraadpleegd op 13 november 2017 via http://neejandertaal.be
Neijt, A. (2015). *Meningen van 36 letterenstudenten over het schoolvak Nederlands*. Radboud Universiteit Nijmegen.
Noordegraaf, J. (1982). Algemene grammatica en logische analyse, In: *Voortgang 3*. Geraadpleegd op 5 oktober 2017 via Digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren: http://www.dbnl.org/tekst/_voo004198201_01/_voo004198201_01_0012.php
Oostendorp, M. van. *Eindexamen Nederlands moet anders* . Geraadpleegd op 15 oktober 2017 via https://petities.nl/petitions/eindexamen-nederlands-moet-anders
Over HSN. Geraadpleegd op 10 oktober 2017 via https://hsnconferentie.org/info/
Wet op het voortgezet onderwijs. Geraadpleegd op 26 september 2017 via http://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2017-08-01
Pijpers, M. (2016). *Praktisch grammaticaonderwijs*. Bijdrage gepresenteerd op de 30e HSN Conferentie Onderwijs Nederlands van november 2016, (pp. 277-284).
Platform Onderwijs2032. Geraadpleegd op 12 oktober 2017 via http://onsonderwijs2032.nl/
Platform Taalgericht Vakonderwijs. Geraadpleegd op 10 oktober 2017 via http://taalgerichtvakonderwijs.nl
Rijt, J. van (2013). Effecten van semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs op het redekundig ontleden van brugklasleerlingen. In: *Levende Talen Tijdschrift 14*, 1, 28-37.

Rijt, J. van (2016). Meer grip op taalkundige structuren: De meerwaarde van valentie als taalkundig concept binnen het grammaticaonderwijs. In: *Levende Talen Magazine 103*, 7, 6-11.

Rijt, J. van, Coppen, P. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts' views on essential linguistic concepts. In: *Language Awareness 26*, 4, 360-380.

Roosmalen, W. van (1990). *Aspecten van de onderwijspraktijk van docenten Nederlands en Engels*. Onderzoeksrapporten Beginfase Voortgezet Onderwijs 4. Arnhem: CITO.

Sijtstra, J., F. van der Schoot & B. Hemker (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem: Citogroep, 2002.

SLO. *Examenprogramma Nederlands*. Geraadpleegd op 29 november 2017 via http://www.slo.nl/downloads/archief/Examenprogramma__Nederlands__DEFINITIEF.pdf/download

Spooren, W. *24-uurs conferentie Neerlandistiek*. Geraadpleegd op 14 november 2017 via http://nederlands.ruhosting.nl/24-uurs-conferentie-neerlandistiek/

Startpagina. Geraadpleegd op 10 oktober 2017 via https://nederlands.levendetalen.nl/

Stichting Lezen en schrijven. Geraadpleegd op 16 oktober 2017 via https://www.lezenenschrijven.nl/

Stichting Lezen: Onderzoek naar lezen, leesbevordering en literatuureducatie. Geraadpleegd op 16 november 2017 via https://www.leesmonitor.nu/

Taaltutoren. Geraadpleegd op 13 november 2017 via http://www.ru.nl/puchumanities/aanbod-docenten/radboud-taaltutoren/

Talent: Nederlands voor de onderbouw havo-vwo 1, tweede editie. Geraadpleegd via https://www.malmberg.nl/voortgezet-onderwijs/methodes/talen/nederlands/talent onderbouw/lesmateriaal-1.htm

Tol-Verkuyl, E. (2001). *Fundamenten voor taalbeschouwing: Een synthese van opvattingen over het gebruik van taalkundige kennis in het taalonderwijs.* Bussum: Coutinho.

Tordoir, A. & H. Wesdorp (1979). *Het grammaticaonderwijs in Nederland. Een overzicht betreffende de effecten van grammaticaonderwijs en een verslag van een onderzoek naar de praktijk van dit onderwijs*. Den Haag: SVO.

T'Sas, J. (2007). Wanneer willen leerlingen (grammatica) leren? In: *Vonk 36*, 5, 31-40.

Vakdidactiek Geesteswetenschappen. Geraadpleegd op 12 oktober 2017 via https://vakdidactiekgw.nl/

Vakgebied Nederlands. (2017). Geraadpleegd op 10 oktober 2017 via http://nederlands.slo.nl/onderbouw-vo

Vereniging van Taalspecialisten. Geraadpleegd op 10 oktober 2017 via http://verenigingvantaalspecialisten.nl/

Verhoeven, G., & Booij, G. (1974-1975). Aankondiging en bespreking: Calcar, W.I.M. van. Een grammatica voor het onderwijs en de moedertaal. In: *Spektator 4*, 521-528.

Vucht-Tijssen, L. van, Versluis, L., Mies, J., & Francissen, W. (2015). *Vaart met taalvaardigheid: een rapport van de Raad voor Nederlandse Taal en Letteren over Nederlands in het hoger onderwijs.* Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Wesdorp, H. (1982). Onderzoek op het gebied van het grammatica-onderwijs. In: Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling*. Muiderberg: Dick Coutinho.

Bijlagen

Bijlage 1 Vragenlijst vooraf

Voor je ligt een vragenlijst waarin je mening over het schoolvak Nederlands wordt gevraagd. Bovendien wordt gevraagd wat je al weet van het onderwerp dat we deze les gaan behandelen. Het geeft niets als je de antwoorden op die vragen niet weet, want de vragen zijn enkel bedoeld om je voorkennis te meten en activeren.

Vragen over het schoolvak Nederlands

Moeilijk?

	Heel makkelijk	Makkelijk	Niet makkelijk en niet moeilijk	Moeilijk	Heel moeilijk
De schoolvakken in het algemeen vind ik…	0	0	0	0	0
Het schoolvak Nederlands in het algemeen, vergeleken met de andere schoolvakken, vind ik…	0	0	0	0	0
Het onderdeel grammatica van het schoolvak Nederlands vind ik…	0	0	0	0	0

Leuk?

	Heel leuk	Leuk	Niet leuk en niet stom	Stom	Heel stom
De schoolvakken in het algemeen vind ik…	0	0	0	0	0
Het schoolvak Nederlands in het algemeen, vergeleken met de andere schoolvakken, vind ik…	0	0	0	0	0

Het onderdeel grammatica van het schoolvak Nederlands vind ik…	0	0	0	0	0

Interessant?

	Heel interessant	Interessant	Niet interessant en niet oninteressant	Oninteressant	Heel oninteressant
De schoolvakken in het algemeen vind ik…	0	0	0	0	0
Het schoolvak Nederlands in het algemeen, vergeleken met de andere schoolvakken, vind ik…	0	0	0	0	0
Het onderdeel grammatica van het schoolvak Nederlands vind ik…	0	0	0	0	0

Vragen over werkwoordvalentie

Weet je wat het begrip 'werkwoordvalentie' betekent?

0 Ja, namelijk:
0 Nee

Welke rol heeft het onderwerp van de zin 'Ik (=onderwerp) geef Mariëlla een pen'?

0 Het gegevene
0 De gever
0 De ontvanger

Hoeveel rollen deelt het werkwoord 'eten' uit?

0 Eén, namelijk:
0 Twee, namelijk:
0 Drie, namelijk:

Vragen over de werkwoordspelling van de verleden tijd

Het ezelsbruggetje van 't Kofschip is gebaseerd op:

0 Letters
0 Klanken
0 Woorden

Om een regelmatig werkwoord in de verleden tijd te vervoegen, kijk je naar:

0 De eerste persoon enkelvoud in de tegenwoordige tijd
0 De infinitief
0 De stam

De verledentijdsvorm enkelvoud van 'dubben' is:

0 Dubte
0 Dubde
0 Dubbete



Bijlage 2 Opdrachten les werkwoordvalentie

Basisstof werkwoordvalentie

Werk in tweetallen. Bekijk de onderstaande zinnen en bespreek ze aan de hand van de opdrachten.

(1) *Hij* beheerste *die techniek* volledig.
(2) O, *dat* maak *ik* wel even.
(3) Kun *je die teleopvattingen* nog deze week plaatsen?
(4) *Freek* geeft *Lisa een cadeautje.*

1. **Onderstreep in de bovenstaande zinnen de zelfstandige werkwoorden.**

2. **Vervang de schuingedrukte woorden uit de bovenstaande zinnen in gedachte door *'iemand'* of *'iets'*.**

3. **Combineer de antwoorden van opdracht 1 en 2. Schrijf in de tabel hieronder de onderstreepte werkwoorden in de tegenwoordige tijd enkelvoud. Schrijf vervolgens de *iemand(en)* en eventuele *iets(en)* die daarbij hoort/horen. De eerste zin is voorgedaan.**

(1)	Iemand	beheerst	iets	
(2)				
(3)				
(4)				
(5)				
(6)				
(7)				
(8)				

4. **Maak de opdrachten 1, 2 en 3 ook voor de onderstaande zinnen.**

(5) *De hond* blafte onophoudelijk.
(6) *De planten* groeien hier goed.
(7) Rap als een eekhoorn klom *Jasper* in de boom.
(8) *Hij* zat weer eens achterstevoren op de fiets.

5. **Waarom kan er geen *iemand* of *iets* achter het zelfstandige werkwoord worden geplaats? Hoe verschillen de werkwoorden uit deze zinnen met de werkwoorden uit de eerste vier zinnen?**

6. **Wat is er gek in de onderstaande dialoog?**

Bram: Wat ben je aan het doen?
Sascha: Ik repareer.
Bram: Huh? Wat repareer je?

7. Wat is er gek in de onderstaande dialoog?

Bram: Wat ben je aan het doen?
Sascha: Ik zit iets.
Bram: Huh? Wat zit je?

8. Ontleed onderstaande zinnen. Gebruik de volgende zinsdelen: onderwerp, persoonsvorm, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp.

Iemand	pakt	iets

Iemand	geeft	iemand	iets

9. Vat samen wat je hebt geleerd.

Beheers je de basisstof? Ga dan verder met de verrijkingsstof. Beheers je de basisstof nog niet zo goed? Oefen dan nog even met de herhalingsstof.

Herhalingsstof werkwoordvalentie

Lees individueel het onderstaande verhaal. Vul de tabel in zoals je in de vorige opdrachten hebt gedaan. Schrijf de zelfstandige werkwoorden uit de zinnen in de tegenwoordige tijd enkelvoud op met de eventueel bijbehorende ietsen en iemanden. Twee zinnen is voorgedaan.

(1) *Jasper* hoort *een grote knal*. (2) Een moment weet *hij niets*. (3) Dan opent *hij zijn ogen*. (4) *Hij* kruipt onder de dekens vandaan (5) en *hij* gaat op het randje van het bed zitten. (6) *Hij* ziet *de tijd* op de wekker op zijn nachtkastje. (7) *Zijn broertje* slaapt nog. (8) *Jasper* geeft *hem een duw*. (9) *Zijn broertje* staat klagend op. (10) *Hij* schuift *het gordijn* opzij. (11) *Een witte mist* hangt in de lucht. (12) *Meer knallen* klinken. (13) *Jasper en zijn broertje* trekken *hun kleren* aan. (14) Onder het bed staat *een doos*. (15) *Jasper* geeft *de doos aan zijn broertje* (16) en *die* rommelt erin. (17) Op hun sokken rennen *ze* naar beneden. (18) *Ze* schieten *hun schoenen* aan (19) en *ze* grijpen *hun jas* van de kapstok. (20) *Jasper* opent *de voordeur*. (21) Buiten staan *hun vrienden*. (22) Samen gaan *ze* de straat op. (23) Op oudjaarsochtend pakt *Jasper een rotje* uit zijn jaszak. (24) *Hij* geeft *het aan zijn broertje* (25) en *die* steekt *het* af.

(1)				
(2)				
(3)	Iemand	opent	iets	
(4)				
(5)				
(6)				
(7)				
(8)				
(9)				
(10)				
(11)				

(12)				
(13)	Iemand	trekt	iets	(aan)
(14)				
(15)				
(16)				
(17)				
(18)				
(19)				
(20)				
(21)				
(22)				
(23)				
(24)				
(25)				

1. **Ontleed de onderstaande zin. Gebruik de volgende zinsdelen: onderwerp, persoonsvorm, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp.**

Jasper	geeft	de doos	aan zijn broertje.

Maak als je tijd over hebt ook de vragen van de verrijkingsstof.

Verrijkingsstof werkwoordvalentie

Je weet nu dat zelfstandige werkwoorden een vast aantal *iemanden* en *ietsen* vragen. Dat is niet altijd het geval. Werk in tweetallen. Bekijk de onderstaande zinnen en bespreek ze aan de hand van de opdrachten.

(11a) Hij eet een boterham.
(11b) Hij eet altijd in de aula.

(12a) Opa leest de krant.
(12b) Opa leest zonder bril.

1. **Ontleed de onderstaande zinnen. Gebruik de volgende zinsdelen: onderwerp, persoonsvorm, lijdend voorwerp, 'andere informatie'.**

Hij	eet	een boterham

Hij	eet	altijd	in de aula

2. **Hoe verschillen de a- en b-zinnen met elkaar als het gaat om de *iemanden* en *ietsen* die het zelfstandig werkwoord oproept?**

3. **Omschrijf welke informatie het lijdend voorwerp geeft over het werkwoord in de a-zinnen. Omschrijf vervolgens welke informatie 'altijd', 'in de aula' en 'zonder bril' geven over het werkwoord in de b-zinnen.**

4. **Kan je meer werkwoorden bedenken die niet per se om een lijdend voorwerp vragen? Maak a- en b-zinnen met de werkwoorden die je hebt bedacht.**

Verwerkingsstof werkwoordvalentie

Nu je de theorie beheerst, ga je de theorie toepassen in verwerkingsopdrachten, zodat je het blijft onthouden.

1. **Ontleed de onderstaande zinnen. Gebruik de volgende zinsdelen: onderwerp, persoonsvorm, werkwoordelijk gezegde, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, 'andere informatie'.**

1. De hortensia's willen deze zomer maar niet bloeien.

2. Juist op dat moment gaf de nogal onbesuisde jongen hem een duw.

3. Op het kerstrapport van Jan Hein stonden wel twee voldoendes.

4. Piet komt ook naar het feestje.

5. Volgende week komt mijn neefje uit Suriname naar Nederland.

6. Tot mijn verbazing kregen we geen klachten.

7. Wie moet deze week stofzuigen?

2. **Maak zelf zinnen met de kenmerken in het rijtje hieronder. Als je dat leuk vindt, kan je de zinnen een verhaaltje laten vormen.**

- 'Verdienen', onderwerp en lijdend voorwerp.
- 'Rennen' en onderwerp.
- 'Roken', onderwerp en lijdend voorwerp.
- 'Roken' en onderwerp.
- 'Slaan', onderwerp en lijdend voorwerp.



Bijlage 3 Opdrachten les werkwoordspelling verleden tijd

Basisstof werkwoordspelling van de verleden tijd

Werk in tweetallen. Bekijk de onderstaande zinnen en bespreek ze aan de hand van de opdrachten.

1. Mijn moeder besteedde honderd euro aan boodschappen.
2. Rosa kamde haar haren voor de spiegel.
3. Ik vergrootte mijn zicht met de verrekijker.
4. Chris schrobde het vet van de tegels met een borstel.
5. Met mijn vader zaagde ik het hout in stukken.
6. De kerstjurk paste maar net.
7. Het koninklijk echtpaar wuifde naar de mensen aan de kant van de weg.
8. Ik fietste in volle vaart naar school.
9. We duwden de auto de helling op.
10. Mijn vader reisde voor zijn werk naar Polen.
11. Eva en ik schaakten uren aan een stuk.
12. Jeroen speelde heel mooi op zijn gitaar.
13. Onderzoek toonde aan dat apen in bepaalde mate taal kunnen leren.
14. Hij trapte de bal in het doel.
15. Mijn ouders stuurden vroeger nog kerstkaartjes naar familie en vrienden.
16. Ik werkte in de vakantie in de supermarkt.
17. Een vriendin belde me om de zoveel dagen.
18. Sarah faxte de factuur.

10. Onderstreep in bovenstaande zinnen de werkwoorden.

11. Geef de stam van de werkwoorden. De stam is het hele werkwoord – en. De stam van het werkwoord *raden* is bijvoorbeeld *rad.*

12. Verdeel de stam van de werkwoorden uit bovenstaande zinnen in twee groepen. De werkwoorden in de ene groep krijgen in de verleden tijd een d en de werkwoorden in de andere groep een t. Schrijf de stam van de werkwoorden in de juiste kolom in de tabel hieronder.

d	t

13. **Spreek de laatste klanken van de stam eens uit met je hand op je keel. Wat is de overeenkomst tussen de klanken in de linker kolom? En wat is de overeenkomst tussen de klanken in de rechter kolom?**

14. **De d- en t-klank delen de eigenschap uit de vorige vraag met de eindklanken van de stam uit de desbetreffende kolom. Wat denk je dat de reden is dat een d of t in de verleden tijd volgt op de klanken uit de ene of andere kolom die die eigenschap uit de vorige vraag delen?**

15. **Waarom is het *reisde* en niet *reiste*, vergelijkbaar met *fietste*?**

16. **Vat samen wat je hebt geleerd.**

Beheers je de basisstof? Ga dan verder met de verrijkingsstof. Beheers je de basisstof nog niet zo goed? Oefen dan nog even met de herhalingsstof.

Herhalingsstof werkwoordspelling van de verleden tijd

Werk in tweetallen. De ene persoon maakt de eerste oefening en de andere persoon de tweede.

1. **Vul de verledentijdsvorm in van onderstaande zinnen.**

1. Olijven (lusten) _____ hij toen nog niet.
2. In de werkplaats (lassen) _____ de mannen de buizen aan elkaar.
3. De buurman (bemesten) _____ de borders elk voorjaar met kunstmestkorrels.
4. Doordat twee ramen tegenover elkaar openstonden, (tochten) _____ het in het lokaal.
5. Omdat ze (beloven) _____ op tijd thuis te zijn, mochten de meisjes naar het schoolfeest.
6. Was het maar zo, dat jij je altijd zo (uitsloven) _____.
7. Zeker een half uur (wachten) _____ we bij de bushalte tot onze bus eraan kwam.
8. Nederlandse vrouwen stonden er in het buitenland om bekend dat ze zelfs de stoep voor hun huis (schrobben) _____.
9. De ontsnapte gevangene (vluchten) _____, verstopt onder een stapel oude kleren, de grens over.
10. De trimmers stopten met trimmen, omdat ze het zo (misten) _____.
11. Doordat hij te vaak met zijn andere hobby's bezig was, (verwaarlozen) _____ Peter zijn tropisch aquarium.
12. Door de knop naar rechts te draaien (verhogen) _____ men de snelheid van het elektronisch bestuurde vaartuig.

2. **Vul de verledentijdsvorm in van onderstaande zinnen.**

13. Afgelopen zondag (fietsen) _____ we door het bos naar de het speelterrein.
14. Heb je gezien dat ze nog gauw even een kam door haar haar (halen) _____?
15. Twee jongens op een snelle brommer (beroven) _____ de vrouw van haar handtasje.
16. Door atmosferische storingen (vergissen) _____ zich veel postduiven zich in de juiste richting.
17. De veerboot (kapseizen) _____, toen het zeewater door het gat in de boeg naar binnen stroomde.
18. Het meteorologisch instituut (melden) _____ dat er zware storm op komst was.

19. De mensen in deze streek (leven) _____ van het geld dat ze met het vlechten van manden verdienden.
20. Wim (spreiden) _____ zijn vingers en mat de afstand tussen zijn pink en duim.
21. Doordat iedereen zo luid (praten) _____, kon ik niet verstaan wat oma tegen me zei.
22. Aan het einde van de receptie (bedanken) _____ de jubilaris allen voor hun aanwezigheid.
23. (Vermoeden) _____ jullie al dat het om een 1-aprilgrap ging?
24. Een van de studenten (leiden) _____ de geïnteresseerde leerlingen van de examenklas rond door het universiteitsgebouw.

3. **Kijk elkaars antwoorden na en leg aan de ander uit waarom de fouten die gemaakt zijn fout zijn.**

Maak als je tijd over hebt ook de vragen van de verrijkingsstof.

Verrijkingsstof werkwoordspelling van de verleden tijd (en tegenwoordige tijd)

Beheers je ook de werkwoordspelling van onregelmatige werkwoorden en van de tegenwoordige tijd? Werk in tweetallen. De ene persoon maakt de eerste oefening en de andere persoon de tweede.

1. **Vul de ontbrekende werkwoorden in de onderstaande zinnen in.**

1. De tegenstander (aanvaarden) _____ de verkiezingsuitslag niet toen hij verloor.
2. De mensen (vluchten) _____ na de overstroming naar hoger gelegen gebieden.
3. De vermoeide schaatser (scheuren) _____ zijn pak tijdens de val.
4. De computer (crashen) _____ als gevolg van de gedownloade cookies.
5. Op de Dam (optreden) _____ een groot aantal artiesten op.
6. In Veen (optreden) _____ de politie een aantal keer op.
7. Als Adriaanse bij AZ (vertrekken) _____ (opvolgen) _____ Van Gaal hem op.

2. **Vul de ontbrekende werkwoorden in de onderstaande zinnen in.**

8. NEC (verrassen) _____ de tegenstander met aanvallend spel.
9. De nieuw ingerichte kamer (kosten) _____ meer dan hij in eerste instantie (vermoeden) _____.
10. Zij (stuiten) _____ op een gesloten deur en (stoten) _____ daardoor haar hoofd.
11. Hij (bestraten) _____ zelf de paden in de tuin.
12. Voordat hij (starten) _____, (controleren) _____ hij of de banden opgepompt waren.
13. Om te voorkomen dat de epidemie zich (verbreiden) _____, (veranderen) _____ hij de voorzorgsmaatregelen.
14. Ik (vermoeden) _____ dat Van der Velde vandaag niet meer (starten) _____.

3. **Op basis waarvan bepaal je of de zin in de verleden tijd of tegenwoordige tijd staat?**

4. **Kijk elkaars antwoorden na en leg aan de ander uit waarom de fouten die gemaakt zijn fout zijn.**

Verwerkingsstof werkwoordspelling van de verleden tijd

Nu je de theorie beheerst, ga je de theorie toepassen in verwerkingsopdrachten, zodat je het blijft onthouden.

1. **Schrijf een kort verhaal over een gebeurtenis uit de kerstvakantie in de verleden tijd. Gebruik in ieder geval vijf van onderstaande werkwoorden:**

   - Sneeuwen
   - Skiën
   - Graaien
   - Dineren
   - Dansen
   - Starten
   - Scheppen
   - Schuiven
   - Spelen
   - Knallen
   - Slibberen
   - Knisperen
   - Grijnzen
   - Proosten
   - Pureren
   - Dekken
   - Maken
   - Knabbelen

Bijlage 4 Vragenlijst achteraf

Vragen over de les

Ik vond de les:

Heel leuk	0	0	0	0	0	Helemaal niet leuk
Heel interessant	0	0	0	0	0	Helemaal niet interessant
Heel nuttig	0	0	0	0	0	Helemaal niet nuttig
Heel makkelijk	0	0	0	0	0	Heel moeilijk

Over het onderwerp.

Ik begrijp de leerstof	0	0	0	0	0	Ik begrijp de leerstof niet
Ik wil meer over het onderwerp leren	0	0	0	0	0	Ik wil niet meer over het onderwerp leren

Vragen over werkwoordvalentie

Ontleed de onderstaande zinnen. Gebruik de volgende zinsdelen: onderwerp, persoonsvorm, lijdend voorwerp, werkwoordelijk gezegde, meewerkend voorwerp, 'extra informatie'.

1. Door mijn schuld gaat alles mis.

2. Men leest een boek op zondag.

3. Wie zit daar te lachen?

4. Jurrian geeft Evelien een zoen.

Vragen over de werkwoordspelling van de verleden tijd

Zet onderstaande zinnen in de verleden tijd.

1. De vliegtuigen (suizen) _____ door de lucht.
2. Ik (check) _____ dagelijks mijn e-mail.
3. Mijn buikpijn (ebt) _____ gelukkig al weg.