

# Taalbeschou- wingsonderwijs, wat is dat?

Een overzicht van empirisch onderzoek  
in Nederland

In dit artikel geef ik een overzicht van empirisch onderzoek naar taalbeschouwingsonderwijs in Nederland en Vlaanderen van 1969 tot heden<sup>1</sup>). Eerst omschrijf ik de begrippen taalbeschouwing en taalbeschouwingsonderwijs. Daarna bespreek ik het onderzoek, gegroepeerd rond vier vormen van taalbeschouwingsonderwijs: traditioneel grammaticaonderwijs, alternatieve vormen van grammaticaonderwijs, taalbeschouwingsonderwijs geïntegreerd in taalvaardigheidsonderwijs, en taalkundeonderwijs.

**Auteur: Helge Bonset**

<sup>1</sup> De inventarisatie is uitgevoerd binnen het kader van *Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht en Het Schoolvak Nederlands Onderzocht*; projecten van SLO, SCO-Kohnstamm Instituut, Instituut voor de Lerarenopleiding van de UvA en Nederlandse Taalunie. De volledige en uitgebreide inventarisatie waarop dit artikel gebaseerd is, is te downloaden via [www.slo.nl/htno](http://www.slo.nl/htno) en [www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek](http://www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek). (Bonset & Hoogeveen 2010).

## Wat is taalbeschouwing, en wat is taalbeschouwingsonderwijs?

Beernink, Dam en Van Gelderen (1986) definiëren taalbeschouwing als volgt: “Taalbeschouwing is reflectie op alle aspecten van de taal. Hiervoor gebruiken we begrippen die afkomstig kunnen zijn uit de taalkunde, maar ze kunnen ook afkomstig zijn uit de gewone spreektaal”.

Van Gelderen (1988) omschrijft *reflectie* als “een actief onderzoek van (taal-) verschijnselen waarbij gebruik gemaakt wordt van een (systematische) methode van vergelijking die voor alle participanten duidelijk is”. Als *aspecten van de taal* benoemt hij drie taalkundige beschrijvingsperspectieven: het *formeel*, het *semantische* en het *pragmatische*. Het formele perspectief richt zich op kennis over de taalstructuur, over regels voor de bouw van zinnen, woorden of teksten. Het semantische perspectief richt zich op de betekenis van woorden, zinnen of teksten. Het pragmatische perspectief richt zich op de functies van woorden, zinnen of teksten in concrete taalgebruikssituaties.

Taalbeschouwingsonderwijs omschrijft Van Gelderen als volgt: “In taalbeschouwingsonderwijs wordt leerlingen geleerd op een systematische wijze talige verschijnselen - formeel, semantisch of pragmatisch - te onderzoeken; ze leren hierbij *met taal over taal* te spreken en met behulp hiervan conclusies te trekken over het eigen of andermans taalgebruik”. Hij onderscheidt *strategische* en *niet-strategische* vormen van taalbeschouwingsonderwijs. Bij de strategische vormen krijgen de leerlingen oefening in het toepassen van kennis over taal in het (mondeling of schriftelijk) taalgebruik. Nadruk ligt op bewustwording van regels die kunnen helpen bij het oplossen van talige

problemen waarmee leerlingen bij hun taalgebruik geconfronteerd worden. Bij de niet-strategische vormen wordt het leggen van verbanden tussen kennis over taal enerzijds en (problemen met) taalgebruik anderzijds aan de leerlingen overgelaten. Nadruk ligt op het aanleren van begrippen en regels waarmee over taalverschijnselen kan worden gesproken, en het maken van oefeningen waarin deze begrippen en regels aan de orde komen.

Ten slotte onderscheidt Van Gelderen een drietal doelstellingen voor taalbeschouwingsonderwijs. De eerste is het vergroten van de taalvaardigheid in de moedertaal. De tweede is het ondersteunen van het vreemdetalenonderwijs. De derde is het aanbrengen van taalculturele kennis, die onderwezen wordt omdat ze deel uitmaakt van de algemene ontwikkeling die de leerlingen op school moeten opdoen, dan wel omdat deze kennis voor leerlingen verrijkende en interessante inzichten lijkt te bevatten.

De eerste twee doelstellingen vallen te typeren als een *instrumenteel* perspectief: taalbeschouwingsonderwijs als middel tot iets anders, namelijk vergroting van de taalvaardigheid of ondersteuning van het vreemdetalenonderwijs. De derde typeren we als een *cultureel* perspectief: taalbeschouwingsonderwijs als (cultureel waardevol) doel op zich.

Het meeste empirisch onderzoek heeft betrekking op het traditionele grammaticaonderwijs: zinsontleden en woordbenoemen. Dit is formeel, niet-strategisch en instrumenteel van aard.

Verder is in zeer beperkte mate empirisch onderzoek gedaan naar:

- alternatieve vormen van grammaticaonderwijs, zoals zinsopbouwonderwijs en probleemgericht grammaticaonderwijs (formeel, strategisch, instrumenteel);

- taalbeschouwingsonderwijs geïntegreerd met taalvaardigheidsonderwijs, bijvoorbeeld via reflectie op gebruikte taal (formeel/semantisch/pragmatisch, strategisch, instrumenteel);
- taalkundeonderwijs (formeel/semantisch/pragmatisch, cultureel).

## Traditioneel grammaticaonderwijs

Vanouds is traditioneel grammaticaonderwijs, in de vorm van zinsontleden en woordbenoemen, onderwerp van discussie (Stutterheim 1954, Griffioen 1972, Van den Toorn 1972, ACLO-M 1978). Maar ook wordt er vanouds veel tijd en aandacht aan besteed door leerkrachten. Uit de periodieke peilingsonderzoeken (PPON) einde basisonderwijs (Zwarts 1990, Sijstra 1997 en Sijstra, Van der Schoot & Hemker 2002) blijkt dat aan ontleden door leerkrachten in 1988 gemiddeld 42 minuten per week werd besteed (op een totaal van gemiddeld 7 uur taalonderwijs), dat de gemiddelde leerkracht in 1993 ontleden 32 maal per jaar behandelde, en dat in 1998 54% van de leerkrachten ontleden wekelijks aan de orde stelde. Voor de hoogste groepen van het basisonderwijs rapporteerden Tordoir en Wesdorp (1979) gemiddeld een klein uur per week dat aan zinsontleden besteed wordt.

In onderzoek van Van Roosmalen (1990) gaven brugklasdocenten Nederlands aan 20% van hun lestijd te besteden aan grammaticaonderwijs. Ze voegden aan hun methoden veel lesstof of oefeningen toe voor grammatica, leesvaardigheid en spelling, en sloegen weinig lesstof of oefeningen over voor grammatica, leesvaardigheid, stijl, spelling en woordenschat. Hun overgangscijfers baseerden ze in de eerste plaats op de resultaten van de leerlingen op de onderdelen grammatica en spel-

ling, gevolgd door leesvaardigheid, stijl en schrijfvaardigheid.

Kuhlemeier en Van den Bergh (1989) rapporteerden gemiddeld bijna twee en een half lesuur in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs voor taalbeschouwing en grammatica, en een gemiddeld percentage onderwijstijd van 15%. Daarbij waren woordbenoeming en zinsontleding de meest voorkomende activiteiten (vaker dan eenmaal per maand). Taalbeschouwing zonder gebruik van traditionele grammaticale termen, beschouwing van taalgebruik in interacties, en beschouwing van taalgebruik in de massamedia kwamen minder dan eens in de maand aan de orde.

Ook leerkrachten die zeiden meer op te hebben met andere vormen van taalbeschouwingsonderwijs dan met traditioneel grammaticaonderwijs, besteedden in de praktijk toch het grootste deel van hun tijd aan traditioneel grammaticaonderwijs (Kroon 1985, Daems 1988, Hoogeveen & Sturm 1988).

Leerlingen zijn niet zo dankbaar voor deze inspanningen van hun leerkrachten. Van Meerem en Tordoir (1979) peilden de mening van basisschoolleerlingen uit de hoogste groepen over een aantal typen taal oefeningen. Ontleden werd meestal vervelend gevonden door 30% van de leerlingen, meestal leuk door 32% en soms vervelend/soms leuk door 34%. Het enige type oefening dat ongeveer even negatief scoorde, was overschrijven.

Van Meerem, Berkenbosch en Bun (1979) verzamelden de meningen van mavoleerlingen (eerste, tweede en derde klas) over veel voorkomende taal oefeningen in hun methoden. 39% vond ontleedoefeningen vervelend, 14% leuk, en 29% gaf als mening "gaat wel". Ontleden scoorde het meest negatief van alle bevroegde onderdelen. De vraag naar het nut leverde

echter een ander beeld op: 48% vond ontleedoefeningen nuttig, 13% niet nuttig, 20% zei "gaat wel" en 19% beantwoordde deze vraag niet.

Huizing (1989) vroeg leerlingen uit het derde leerjaar havo en mavo onder meer in hoeverre zij zinsontleden als leuk dan wel als vervelend ervoeren. 51% van de ondervraagde leerlingen vond het onderdeel vervelend tot heel erg vervelend, waarmee grammatica het laagst scoorde van alle bevroegde onderdelen van het vak Nederlands.

Waarom besteden leerkrachten zoveel tijd aan traditioneel grammaticaonderwijs? In het onderzoek van Tordoir en Westdorp (1979) noemden de leerkrachten de volgende motieven: het is van belang voor het vreemde talenonderwijs (91%), het bevordert de taalbeheersing (82%), het is van belang voor de scholing van de leerlingen taalgoeliger en taalbewuster (55%) of het is een zinvol doel op zichzelf (20%). Veel leerkrachten gaven echter ook grammaticaonderwijs omdat het voortgezet onderwijs dat vraagt (59%) of vanwege het leerplan (14%).

Naar de eerste twee motieven is empirisch onderzoek gedaan.

Het eerste motief is onderzocht door Tordoir en Damhuis (1982). Zij gingen na in hoeverre het grammaticaonderwijs in het vak Nederlands aansloot bij het vreemdetalenonderwijs qua omvang van het grammaticale begrippenapparaat, tijdstip van aanbieding van de begrippen, gehanteerde terminologie en didactische aanpak. Daartoe analyseerden ze door leraren Nederlands en leraren moderne vreemde talen bijgehouden logboeken, en de leerboeken Nederlands, Engels en Frans die op de scholen gebruikt werden. Qua omvang van het begrippenapparaat

bleken er bij Nederlands zeer veel grammaticale begrippen behandeld te worden die niet in de lessen of de leerboeken vreemde talen voorkomen, en omgekeerd. Het gemeenschappelijke deel van het grammatica-aanbod bestond voornamelijk uit behandeling van de woordsoorten, de werkwoordsvormen en de soorten werkwoorden. Qua tijdstip van aanbieding was er een duidelijke kortsluiting bij de behandeling van de woordsoorten: deze werden bij Nederlands behandeld nadat ze bij Engels en Frans aan de orde zijn geweest. De bij Nederlands gehanteerde terminologie kwam min of meer overeen met die in het vreemdetalenonderwijs. Wat de didactische aanpak betreft, signaleerden Tordoir en Damhuis dat de uitleg die docenten Nederlands en docenten moderne vreemde talen geven, in veel gevallen niet op elkaar aansloot. "Als we de resultaten van het onderzoek overzien", zo stellen Tordoir en Damhuis, "kunnen we niet anders dan concluderen dat het grammaticaonderwijs, zoals gegeven bij Nederlands, op een aantal belangrijke punten niet aansluit op de grammatica in het vreemdetalenonderwijs, althans in de brugklas. Het geheel overziend, is er eerder sprake van kortsluiting dan van aansluiting." Kuhlemeier en Van den Bergh (1989) vroegen docenten Nederlands van het derde leerjaar voortgezet onderwijs in hoeverre over grammaticale kwesties overleg werd gevoerd met docenten vreemde talen. Over te behandelen woordsoorten en zinsdelen bleek soms overleg gevoerd te worden, over het behandelen van werkwoordstijden en werkwoordsvormen vrijwel nooit. Het moment van behandeling in het schooljaar bleek voor al de grammaticale kwesties vrijwel nooit een punt van overleg te vormen.

Het tweede motief is uitgebreid onderzocht door Westdorp (1982, zie ook Tordoir &

Wesdorp 1979). Hij bekeek 53 experimenten uit de internationale onderzoeksliteratuur. De meeste van deze experimenten vergeleken groepen leerlingen waaraan een alternatieve vorm van grammaticaonderwijs werd gegeven, met controlegroepen waaraan ofwel traditioneel grammaticaonderwijs werd gegeven, ofwel helemaal geen grammaticaonderwijs. In het laatste geval werd de tijd gebruikt om de leerlingen te laten lezen en schrijven. In de 53 studies werden in totaal 95 interessante vergelijkingen gemaakt tussen bepaalde aanpakken. Wesdorp concludeert uit een schematisch overzicht van deze vergelijkingen het volgende:

- Bij vergelijking van grammaticamethoden onderling blijken alternatieve methoden veel vaker effectief dan de traditionele grammaticale aanpak. Vooral de transformationeel-generatieve methode heeft vaker succes.
- Noch traditioneel, noch transformationeel-generatief grammaticaonderwijs is te prefereren boven direct taalvaardigheidsonderwijs als het erom gaat de taalvaardigheid (in termen van schrijven en leesvaardigheid, of gemeten via taalgebruikstoetsen) te verbeteren.

Ook in het onderzoek van Van de Gein (1991) bleek traditioneel grammaticaonderwijs geen enkel effect te hebben op (aspecten van) de taalvaardigheid van basisschoolleerlingen: niet op formuleerbaarheid, zinsbesef, beknopt formuleren, globale tekstkwaliteit, en zelfs niet op grammaticale kennis.

Dat grammaticaonderwijs geen positief effect heeft op de schrijfvaardigheid van leerlingen, is ook uitgebreid gedocumenteerd in internationale reviews: Hillocks (1984) en Graham & Perin (2007); zie ook Van Gelderen (2010).

Welke resultaten worden behaald met het onderwijs in traditionele grammatica?

## “Traditioneel grammaticaonderwijs blijkt geen effect te hebben op schrijfvaardigheid en zelfs niet op grammaticale kennis.”

In de eerste periodieke peiling (Zwarts 1990) bleek zinsontleden en woordbenoemen gemiddeld niet in voldoende mate beheerst te worden door de leerlingen, gemeten aan de verwachtingen van panels van ouders en leerkrachten. In de tweede peiling (Sijtstra 1997) presteerde slechts 50% van de leerlingen voldoende in plaats van de beoogde 70 tot 75%. In de derde peiling (Sijtstra, Van der Schoot & Hemker 2002) ging het om 35% in plaats van de beoogde 70 tot 75%.

Leerlingen aan het einde van het basisonderwijs presteerden voor traditionele grammatica al met al gemiddeld ver onder de door panels van beoordelaars verwachte en gewenste prestaties. Opvallend is dat ze in iedere peiling beter scoorden op een toets *Grammaticaliteit*, die kennis toetst op het gebied van syntactische correctheid. Dat roept opnieuw vragen op over de instrumentele, dienende functie van traditioneel grammaticaonderwijs: het doel wordt beter beheerst dan het middel.

Men kan zich op basis van het empirisch onderzoek afvragen waarom er zoveel tijd en aandacht aan traditioneel grammaticaonderwijs wordt besteed, als dat onderwijs de geclaimde instrumentele functies niet waarmaakt en niet leidt tot voldoende leerresultaten. Temeer daar leerlingen het typeren als het vervelendste onderdeel van het taalonderwijs of het vak Nederlands. Er resteert slechts één reden om tijd en aandacht te besteden aan traditionele grammatica: de instrumentele functie ten

dienste van het spellingonderwijs. Deze is echter niet empirisch onderzocht en blijft hier dus buiten beschouwing.

## Alternatieve vormen van grammaticaonderwijs

Valt er meer te verwachten van alternatieve vormen van grammaticaonderwijs, als het gaat om het effect op de taalvaardigheidsontwikkeling van leerlingen? Hiervoor zagen we al dat in de internationale review van Wesdorp (1982) transformationeel-generatief grammaticaonderwijs onder blijkt te doen voor direct taalvaardigheidsonderwijs. Wesdorp stelt echter ook: “Alleen als de zinsstructuur (één aspect van de schrijfvaardigheid) de afhankelijke variabele is, blijken transformationeel getinte methoden betere resultaten te boeken dan traditionele methoden, en ook beter dan directe methoden.” Nederlandse methoden als die van Hulshof (1971) en Van Dort-Slijper, Klooster & Luif (1975) zijn transformationeel-generatief van aard, maar hun effecten zijn nooit empirisch onderzocht.

Van de Gein (1991) onderzocht of grammaticaonderwijs leerlingen (uit groep 6) kan helpen bij het aanleren van regels voor schrijftaal, wanneer het de vorm heeft van zinsopbouwonderwijs: het genereren van een basiszin en het daaraan toevoegen van meer en meer informatie. Van drie onderwijsprogramma's heeft zij

de effecten op schrijfvaardigheid gemeten: traditioneel grammaticaonderwijs, direct schrijfonderwijs en zinsopbouwonderwijs. Het effect is onderzocht op de aspecten formuleervaardigheid, grammaticale kennis, zinsbesef, beknopt formuleren en globale kwaliteit van de teksten.

Alleen de zinsopbouw cursus bleek effect te hebben op de grammaticale kennis van de leerlingen; de cursus traditionele grammatica liet tegen de verwachting in geen effect zien.

Op het zinsbesef hadden alle drie de cursussen evenveel effect, maar in de teksten bleken de leerlingen uit de zinsopbouwconditie beter in staat om van hun besef van zinnen gebruik te maken in hun teksten: zij produceerden in teksten meer grammaticaal correcte, volledige zinnen dan de andere twee groepen. Bovendien waren hun zinnen gemiddeld iets langer. Direct schrijfonderwijs had een even gunstig effect op de beknoptheid in teksten als de zinsopbouw cursus. Traditioneel grammaticaonderwijs had hierop helemaal geen effect.

Geen van de drie experimentele condities had effect op de formuleervaardigheid. De globale tekstkwaliteit bleef voor alle groepen onveranderd. Het toegenomen zinsbesef en het beknopte formuleren van de leerlingen uit de zinsopbouwconditie leidde dus niet tot een betere globale tekstkwaliteit.

Schuurs (1990) onderzocht of probleemgericht grammaticaonderwijs, in de vorm van "expliciete instructie over vormkenmerken van zinnen", kan bijdragen aan de schrijfvaardigheid van de leerlingen.

Hij ontwikkelde drie cursussen zinsopbouwonderwijs, alle gericht op het correcte gebruik van verwijzende uitdrukkingen, voegwoorden en samentrekkingen. In de eerste cursus kregen de leerlingen instructie over de aard van de zinsbouwfouten,

over de overschreden grammaticale regels, en over manieren waarop de fouten konden worden verbeterd. Deze cursus representeerde probleemgericht grammaticaonderwijs. De tweede cursus was een oefencursus met minimale instructie: de leerlingen werd niet uitgelegd hoe zinsbouwfouten geanalyseerd kunnen worden, maar via oefeningen kregen zij een beeld van de voorwaarden waaraan, gegeven een specifieke taalgebruikssituatie, een taaluiting moet voldoen. De derde cursus, de revisie cursus, was gericht op het verbeteren van zinsbouwfouten door leerlingen in hun eigen opstellen, vooral van de drie centrale foutsoorten. Op iedere plaats waar zo'n fout zich voordeed, stelde de docent de vraag wat de schrijver met de betreffende zin bedoelde. Gestuurd door deze feedback, en door korte klassikale instructies aan de hand van voorbeeldzinnen, probeerden de leerlingen daarna de bewuste fouten in hun opstel te verbeteren. De effecten van de cursussen op de schrijfvaardigheid van de leerlingen werden gemeten via voor- en natoetsen in drie vormen: een formeel-betogend opstel, een verbetertoets (in een gegeven verhaal waren fouten aangebracht die de leerlingen moesten verbeteren) en een deoltoets, opgebouwd uit een aantal losse zinnen die een fout bevatten.

Bij de deoltoets boekten de leerlingen uit de instructieconditie weinig tot geen vooruitgang, de anderen wel. Bij de verbetertoetsen vertoonden de leerlingen uit de oefenconditie lichte achteruitgang, die uit de instructieconditie een lichte vooruitgang, en die uit de revisieconditie een grotere vooruitgang. Bij de stelopdrachten deden zich geen significante verschillen tussen de drie condities voor. Probleemgericht grammaticaonderwijs zoals vormgegeven in de instructie cursus was dus niet effectiever, maar ook niet minder effectief dan de andere cursussen. Maar dit beeld veran-

dert, aldus Schuurs, als ook de resultaten op de deel- en verbeteroetsen worden verdisconteerd. Revisieonderwijs leverde immers de beste resultaten zowel voor het de verbetervaardigheid van losse zinnen als de verbetervaardigheid van zinnen in een verhalende context betreft. Schuurs' conclusie: "Grammaticaonderwijs zoals vormgegeven in de instructie cursus is zeker niet de aangewezen weg om leerlingen te leren hoe zij fouten in de zinsopbouw kunnen opsporen en verbeteren. Van grammaticaonderwijs in deze vorm mag dan ook, in tegenstelling tot wat wij bij de start van het onderzoek als uitgangspunt namen, geen bijdrage verwacht worden aan de kwaliteit van de zinsopbouw".

Hafkenscheid (2003) onderzocht in hoeverre de formuleervaardigheid bij het schrijven van betogende teksten vergroot wordt door een gerichte cursus grammatica. Formuleervaardigheid werd geoperationaliseerd als het veelvuldige, juiste en gevarieerde gebruik van connectieven (signaalwoorden en -zinnen). De onderzoeksgroep werd gevormd door een vier vwo-klas. Een in omvang vergelijkbare vier vwo-klas vormde de controlegroep. In de controlegroep kregen de leerlingen les van hun eigen leraar Nederlands, volgens een vooraf opgesteld strikt protocol. In de experimentele groep kwamen aan bod: het beoordelen van een betoog van een klasgenoot op het gebruik van verbindingswoorden, de theorie van de samengestelde zin, het herkennen en gebruiken van markeerders en het begrijpen en maken van een ontledboom. Ook werden instructies uit het traditionele grammaticaonderwijs gegeven: scheidbaarheid van onderwerp en persoonsvorm voor het vaststellen van de hoofd- en bijzin en ja/nee-vraag voor het vaststellen van onder-schikking en nevenschikking. In de laatste les werd uitleg gegeven over verbindings-

woordvervangende interpunctie en moesten leerlingen zelf een onderschikkende en nevenschikkende zin genereren op grond van een schema. Als voor- en natoets werd een argumentatieve schrijfpdracht afgenomen, namelijk een commentaar schrijven op een krantenbericht. Er werd geen statistisch significant verschil in grootte van verandering in het totaal aantal gebruikte connectieven gevonden tussen de onderzoeksgroep en de controlegroep, en evenmin in variatie in het gebruik van connectieven. De onderzochte aanpak werkte, gelet op de onderzoeksvraag, dus niet beter dan de conventionele aanpak.

In welke mate zijn leerlingen in het algemeen gebaat bij expliciete kennis over formele aspecten van taal? Van Gelderen en Oostdam (2002) onderzochten via welke onderwijsaanpak de ‘linguistic fluency’ tijdens het schrijven bij basisschoolleerlingen uit de hoogste groepen het beste te verbeteren valt. Daarbij gaat het om snel kunnen ophalen uit het geheugen en het gemakkelijk produceren van woordcombinaties en zinsstructuren. Vier onderwijsaanpakken werden vergeleken: expliciete instructie in regels en terminologie, met accent op de vorm; impliciete instructie in regels en terminologie, met accent op de vorm; expliciete instructie in regels en terminologie, met accent op de betekenis; en impliciete instructie in regels en terminologie, met accent op de betekenis. In de impliciete condities deden de leerlingen kennis over grammaticale structuren op alleen via het werken met voorbeelden; in de expliciete condities ging dit vergezeld van uitleg van regels en termen. In de vormcondities werden de leerlingen systematisch gewezen op de vorm van grammaticale structuren, in de betekeniscondities gebeurde dit niet.

## *“Al met al is geïntegreerd taalbeschouwingsonderwijs theoretisch veelbelovend, maar empirisch tot op heden niet of nauwelijks ondersteund.”*

Alle deelnemende leerlingen waren na afloop beter in staat zinnen uit te breiden, zinnen te combineren, bijzinnen toe te voegen aan hoofdzinnen en verwijzingen te hanteren dan leerlingen uit een controlegroep die het reguliere schoolprogramma hadden gevolgd. Maar tussen de vier onderwijsaanpakken onderling bleek geen verschil in effectiviteit. Expliciete kennis over taal had dus geen meerwaarde boven impliciete, en kennis over formele aspecten niet boven kennis over semantische. Ook in onderzoek van Bienfait (2003) en Andringa (2005), uitgevoerd in de context van het tweedetaalonderwijs, bleek expliciete instructie over formele aspecten van taal niet effectiever dan impliciete, betekenisgerichte instructie als het gaat om de verwerving van syntactische structuren. Goossens (2003) vond een kortetermijneffect ten gunste van expliciete instructie, op voorwaarde dat deze is ingebed in een communicatieve context. Dit effect gold echter vooral voor de verwerving van lexicale elementen, minder van syntactische.

De alternatieve vormen van grammaticaonderwijs laten niet meer effect op globale tekstkwaliteit en formuleervaardigheid zien dan (vormen van) schrijfonderwijs. Dit sluit aan bij de conclusie uit een internationale review van Andrews (2005, 91): “(...) that there was no evidence for

the assumption (...) that knowledge about sentence grammar helps pupils write more fluently and accurately”. In de review van Graham en Perin (2007) worden wel effecten vermeld van zinsbouwonderwijs op de kwaliteit van schrijfproducten van leerlingen, maar interventies als strategie-instructie en peer assistance (tekstbesprekingen door leerlingen onderling) blijken aanzienlijk meer effect te hebben. Op het formeel-syntactische niveau worden wel positieve effecten gerapporteerd van transformationeel-generatieve methoden in de vorm van zinsopbouwonderwijs. Grammaticaonderwijs in de vorm van expliciete instructie over formele aspecten van taal lijkt niet per se effectiever dan meer impliciet en betekenisgericht grammaticaonderwijs, noch voor eerste noch voor tweedetaalleerders. Een internationale review van Ellis (2002) laat wisselend effect zien van expliciete en vormgerichte instructie op de verwerving van grammaticale structuren in het tweedetaalonderwijs. In zes van de elf geanalyseerde studies is het effect positief, in de andere vijf afwezig. Veel is nog onduidelijk. Maar het ziet er niet naar uit dat grammaticaonderwijs, ook in andere vormen dan zinsontleding en woordbenoeming, de eerst aangewezen weg is om de schrijfvaardigheid van leerlingen in hun moedertaal te vergroten (zie ook Van Gelderen 2010).

## Taalbeschouwingsonderwijs geïntegreerd in taalvaardigheidsonderwijs

Veel is in het verleden verwacht van taalbeschouwingsonderwijs geïntegreerd in taalvaardigheidsonderwijs, ook als alternatief voor het traditionele grammaticaonderwijs. Dit lijkt een goede manier om de taalvaardigheid van de leerlingen te vergroten: het is breed van aard (zowel formeel als semantisch als pragmatisch), het is strategisch en het is instrumenteel. Zeer uiteenlopende publicaties als Griffioen (1975), Ankone e.a. (1978), Nieuwenhuijsen (1978) en Van Calcar (1979) hadden deze gemeenschappelijke invalshoek.

Daarvan is alleen de eerste gevolgd door empirisch onderzoek. Damsma, Griffioen en Prins (1985) onderzochten taalbeschouwing als reflectiviteit: "de taalbeschouwing die zich richt op en zich laat bepalen door het actuele taalgebruik van de leerlingen". De lessen worden georganiseerd in werkgroepen, waarin leerlingen met elkaar praten, luisteren, schrijven en lezen (taalgebruik in complete communicatieve situaties). Daarbij vindt expliciete reflectie op dat taalgebruik plaats, zonder dat er van een linguïstische metataal gebruik gemaakt wordt. Het onderzoek had twee hoofdvragen:

1. Kunnen leerlingen van 12-15 jaar leren reflecteren op eigen en anderen taalgebruik?
2. Kunnen leraren het reflecteren op eigen en anderen taalgebruik onderwijzen aan leerlingen van 12-15 jaar?

Aan het onderzoek namen twee leraren deel. Materiaal werd verzameld via observaties van lessen, analyse van leerlinglogboeken, interviews met leerlingen en besprekingen tussen de leraren en de

onderzoekers. De twee hoofdvragen van het onderzoek werden positief beantwoord. Reflecties bleken vooral betrekking te hebben op het samenwerken, en minder op andere aspecten van het vak Nederlands. Reflecties op mondeling taalgebruik bleken in de meerderheid, al werd eveneens gereflecteerd op elkaars schrijfproducten. De wijze van reflecteren werd gekenmerkt door expressief taalgebruik. De reflecties waren deels spontaan van aard, deels ontlokt en gestuurd door opdrachten, vragen en suggesties van de docent (bijvoorbeeld een formulier met aandachtspunten voor het schrijven van een beschouwende tekst). De leraren ervoeren een zekere spanning tussen leiding geven en het geven van ruimte aan de leerlingen. Damsma e.a. zien twee taken voor de leraar: de reflectie op taal en taalgebruik bevorderen, en de leerlingen zodanig begeleiden dat ze het reflecteren zelf steeds beter onder de knie krijgen. Bij het leren reflecteren zouden leerlingverslagen een belangrijke rol kunnen spelen. Het verwoorden van leerervaringen blijkt voor de leerlingen echter een moeilijke opgave.

Van Gelderen (1988) ging na welke alternatieve buitenlandse en Nederlandse programma's (voor 10- tot 15-jarigen) er zijn ter vervanging van het traditionele grammaticaonderwijs. Uit zijn inventarisatie koos hij acht programma's en één serie met lessuggesties voor een gedetailleerde beschrijving.

In al deze programma's werd als doel het vergroten van de taalvaardigheid genoemd. Er waren ook verschillen: sommige programma's richtten zich op alle vormen van taalgebruik, andere benadrukten de schriftelijke taalvaardigheid, waarvan sommige meer het lezen en andere het schrijven. Twee van de negen programma's noemden als doel het

ondersteunen van het vreemdetalenonderwijs; twee noemden het aanbrenge van taalculturele kennis.

Bij de meerderheid van de programma's was er sprake van een strategische aanpak. Ze legden in het algemeen een sterke nadruk op de volgende aspecten van het taalonderwijs:

- bewustmaken van de communicatieve functies van taal;
- uitgaan van de intuïtieve kennis over taal die leerlingen al bezitten;
- stimuleren van mondeling taalgebruik in de klas;
- gebruik van expliciete kennis over taal voor het verbeteren van het schriftelijk taalgebruik.

Acht programma's boden geïntegreerd taalbeschouwingsonderwijs aan, afgestemd op het taalvaardigheidsonderwijs. Vier boden het materiaal op inductieve wijze aan: de leerlingen ontdekken talige regels en andere kennis zoveel mogelijk zelf, door experimenteren en vergelijken onder leiding van de leerkracht. Slechts naar twee programma's is effectonderzoek gedaan. Uit de resultaten daarvan waren geen duidelijke conclusies te trekken.

Al met al is geïntegreerd taalbeschouwingsonderwijs theoretisch veelbelovend, maar empirisch tot op heden niet of nauwelijks ondersteund. Voor zo'n ondersteuning is onderzoek nodig waarin het effect van taalvaardigheidsonderwijs met een taalbeschouwelijke component (bijvoorbeeld in de vorm van reflectie) wordt vergeleken met het effect van taalvaardigheidsonderwijs zonder die component. Ook zou het wenselijk zijn dat het onderzoek van Van Gelderen werd herhaald met het oog op actuele binnen- en vooral buitenlandse programma's voor taalbeschouwingsonderwijs.

## Taalkundeonderwijs

Hier gaat het om taalbeschouwingsonderwijs vanuit cultureel perspectief, als (cultureel waardevol) doel op zich. Taalkundeonderwijs staat in de belangstelling vanaf de jaren negentig van de vorige eeuw, waarin pogingen zijn gedaan taalkunde in te voeren als verplicht examenonderdeel in de bovenbouw van havo en vwo. Kenmerkende recente publicaties zijn die van De Glopper en Herder (2005) en Hulshof e.a. (2006), waaraan echter geen empirisch onderzoek is gekoppeld.

In zijn dissertatie wilde Hendrix (1997) de vertaalslag van de academische taalkunde naar de taalkunde in het schoolvak Nederlands maken en verantwoorden. Uit zijn experiment met leerlingen uit 5-vwo bleek dat de behandeling van taalkundige leerstof van de drie cursussen (*Taal en taalgebruik. Een kennismaking met de taalkunde; Taalvariatie in het Nederlands en Taalverwerving*) een duidelijk positief effect had op de toetsresultaten van de leerlingen. (Uit een voormeting bleek overigens dat de leerlingen al over een redelijk brede kennis over taal beschikten). Bovendien bleek uit een enquête onder leerlingen en docenten dat de leerlingen over het algemeen de toetsen met interesse en aandacht gemaakt hadden en dat de docenten positief waren over de inhoud van de toetsen en het lesmateriaal. Volgens Hendrix kunnen docenten in relatief weinig contacturen een basiscursus taalkunde behandelen en toetsen. Leerlingen kunnen daarna een zelf gekozen onderdeel verdiepen in zelfstandige werkuren door de taalkundige inhoud te combineren met een onderdeel van de taalvaardigheids-training zoals een mondelinge presentatie, een gedocumenteerd opstel, of een werkstuk. Op die manier wordt een onderdeel taalkunde zonder al te grote extra belasting

*“Discussies worden vooral gevoed door overtuigingen en nauwelijks door empirische gegevens.”*

voor docenten in het schoolvak Nederlands opgenomen en wint het onderwijs in taalvaardigheid aan kracht door een doelgerichte, thematische invulling.

In het onderzoek van Van Disseldorp (2009) bleek het aanbieden van taalkundige kennis in combinatie met oefening in mondelinge vaardigheid effectiever dan in combinatie met schrijfvaardigheid, als het gaat om het opnemen van de kennis in het langetermijngeheugen. Ook in haar onderzoek gaven de leerlingen (uit 5 gymnasium) aan dat zij onderwerpen als taalverandering, standaardtaal en dialect en mannen- en vrouwentaal aantrekkelijk vonden om zich in te verdiepen.

Taalkundeonderwijs heeft het makkelijker qua bewijslast dan de andere varianten van taalbeschouwingsonderwijs. Omdat het niet instrumenteel van aard is, zijn vragen naar het effect ervan op andere variabelen niet aan de orde. Relevant met het oog op de culturele pretentie van dit onderwijs is wel of de leerstof leerbaar en interessant is voor de betreffende leerlingen, en onderwijsbaar door docenten. Dat lijkt het geval te zijn, maar de onderzoeken spelen zich af in 5 vwo, respectievelijk 5 gymnasium, zodat we over de haalbaarheid en relevantie ervan voor havo geen gegevens hebben. Ook valt uit deze positieve resultaten niet zomaar te concluderen dat taalkundeonderwijs nu verplicht ingevoerd moet worden in het onderwijs en de examens van de bovenbouw, een suggestie die soms gewekt wordt. Daarvoor zou allereerst via doelstellingenonderzoek (bijvoorbeeld een herha-

ling van De Glopper & Van Schooten 1990) nagegaan moeten worden welke behoeften er bij maatschappelijke groeperingen leven op het gebied van taalbeschouwing- dan wel taalkundeonderwijs. Van daaruit zouden het precieze doel van dit onderwijs en de selectie van leerstof moeten worden bepaald.

## Conclusie

In zijn laatste zin van *Taalbeschouwing en Taalbeheersing* (1954) schrijft Stutterheim: “Mede op grond van deze ervaringen met onszelf en met anderen, maar toch vooral op grond van onze, eveneens op ervaringen, op feiten, gebaseerde redeneringen zijn wij ervan overtuigd, dat het onderwijs in een bepaald gedeelte der Nederlandse grammatica, mits op een bepaalde wijze gegeven, de taalbeheersing van Nederlanders kan bevorderen.” Het is wonderlijk dat naar een complex en in ons land zoveel bediscussieerd vakonderdeel als taalbeschouwing zo weinig empirisch onderzoek is gedaan. Daardoor worden de regelmatig oploeiende discussies over niet alleen grammatica, maar alle hierboven besproken vormen van taalbeschouwing, bijna zestig jaar later nog steeds vooral gevoed door overtuigingen en nauwelijks door empirische gegevens.

*Helge Bonset was leerplanontwikkelaar bij SLO. Hij is nu, behalve pensioengerechtigd, interim-voorzitter van de vaksectie Nederlands havo/vwo bij het College voor Examens.*



## Literatuur

- Aclo-M (1978). *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school met het oog op de aansluiting van het voortgezet onderwijs op het lager onderwijs*. Enschede: SLO.
- Ankone, R. (1978). *Taal gebruiken*. DCN-cahier 6. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Andrews, R. (2010). Teaching sentence-level grammar for writing. In: Terry Locke (ed.), *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/Literacy classroom*. New York: Routledge.
- Andringa, S. (2005). *Form-focused instruction and the development of second language proficiency*. Groningen: Groningen Dissertations in Linguistics.
- Beernink, R., E. Dam & A. van Gelderen (1986). *Wegwijzer in taalonderwijs: taalbeschouwing*. Enschede: SLO.
- Bienfait, N. (2003). Grammaticaonderwijs aan allochtone jongeren. Een onderzoek naar het effect. *Levende Talen Tijdschrift*, 4 (2), 11-17.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2010). *Taalbeschouwing. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Calcar, W. van (1979). Grammatica als deel van taalbeschouwing. *Levende Talen* 340, 203-217.
- Daems, F. (1988). Two weeks of Dutch in a Flemish school in Belgium. In: R. Delnoy e.a. (Eds.), *Portraits in mother-tongue education. Teacher diaries as a starting point for comparative research into standard language teaching in Europe*. Enschede: VALO-M.
- Damsma, H., Griffioen, J. & Prins, B. (1985). *Taalbeschouwing als reflectiviteit*. Studies in leerplanontwikkeling 4. Enschede: SLO.
- Disseldorp, J. van (2009). Taalverandering in plaats van zeehondjes: taalkundeonderwijs met behulp van de taalvaardigheden. *Levende Talen Tijdschrift*, 10 (1), 21-28.
- Dort-Slijper, M. van, W. G. Klooster & J. H. J. Luif (1975). *Je weet niet wat je weet, moderne taalkunde voor het eerste leerjaar mavo, havo en vwo 1*. Culemborg: Tjeenk Willink/Noorduijn.
- Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
- Gein, J. van de (1991). *The sense of sentences. A study into the effects of grammar instruction upon junior writing*. Dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht.
- Gelderen, A. van (1988). *Taalbeschouwing, wat is dat? Deel 1: Een internationale inventarisatie en systematische beschrijving van alternatieven voor het traditionele grammatica-onderwijs*. SCO-rapport 173. Amsterdam: SCO.
- Gelderen, A. van (2010). Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empirical research. In: Terry Locke (ed.), *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/Literacy classroom*. New York: Routledge.
- Gelderen, A. van & R. Oostdam (2002). Improving linguistic fluency for writing. Effects of explicitness and focus of instruction. *L1 Educational Studies of Language and Literature*, 2 (3), 239-270.
- Glopper, C.M. de & A. Herder (2005). *Modulen taalkunde voor de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie.
- Glopper, K. de & E. van Schooten (1990). De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo. SCO rapport 243. Amsterdam: SCO.
- Goossens, G. (2003). Effecten van expliciete en impliciete instructiewijzen op taalleren. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 70 (2), 65-78.
- Griffioen, J. (1972). Grammatica in het v.w.o.? *Levende Talen* 289, 301-303.
- Griffioen, J. (1975). Taalvaardigheid = taalgebruik + taalbeschouwing. *Levende Talen* 315, 478-491.
- Graham, S. & D. Perin (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Hafkenscheid, E. (2003). Grammatica als hulppbron voor argumenteren. *Levende Talen Tijdschrift*, 4 (2), 24-30.
- Hendrix, T. (1997) *Taalkunde getoetst. Validatie van een vakonderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition. A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93, 133-170.
- Hoogeveen, M. & J. Sturm (1988). Low Country school: a portrait of twelve lessons in Dutch. In: R. Delnoy e.a. (Eds.), *Portraits in mother-tongue education. Teacher diaries as a starting point for comparative research into standard language teaching in Europe*. Enschede: VALO-M.
- Huizing, K. (1989). Hoera Grammatica? Attitudes van leerlingen over de onderdelen van het vak Nederlands. *Levende Talen* 438, 112-117.

Hulshof, H. (1971). *Taalsysteem en taalbouwsels. Inleiding tot een Nederlandse schoolgrammatica en teksttheorie op transformationeel-generatieve grondslag*. Zeist: NIB.

Hulshof, H., M. Rietmeijer & A. Verhagen (2006). *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Kroon, S. (1985). *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.

Kuhlemeier, H. & H. van den Bergh (1989). *De proefpeiling Nederlands. Een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Specialistisch bulletin 74. Arnhem: CITO.

Meerem, L. M. van & A. Tordoir (1977). *Descriptieve analyse van leerboeken. Afsluiting van de fase "Taalmethoden basisonderwijs"*. Amsterdam: RITP.

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.

Nieuwenhuijsen, P. M. (1978). *Gerichte taalbeschouwing*. Groningen: Spektator Cahiers 1.

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

Schuurs, U. (1990). *Leren schrijven voor lezers. Het effect van drie vormen van probleemgericht schrijfonderwijs op de zinsbouwvaardigheid*. Dissertatie Universiteit Twente.

Stutterheim, C.F.P. (1954). *Taalbeschouwing en taalbeheersing*. Amsterdam: J.M. Meulenhoff.

Sijstra, J. (Ed.) (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: CITO / PPO.

Sijstra, 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.

Toorn, M. C. van den (1972). Taalkunde bij het vwo? *Levende Talen* 289, 296-301.

Tordoir, A. & R. Damhuis (1982). *Grammatica en vreemde talenonderwijs in de brugklas. Een onderzoek naar de aansluiting van het moedertaalgrammaticaonderwijs op het vreemde talenonderwijs*. Amsterdam: SCO.

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.

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

Zwarts, M.(Ed.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: CITO / PPO.