



Taalbeschouwing

Een inventarisatie van empirisch onderzoek
in basis- en voortgezet onderwijs

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Taalbeschouwing

Een inventarisatie van empirisch onderzoek
in basis- en voortgezet onderwijs

Helge Bonset en Mariëtte Hoogeveen

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

December 2010

Colofon

© 2010 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Auteurs

Helge Bonset, Mariëtte Hoogeveen

Vormgeving

BuroDaan grafische vormgeving, Markelo

Informatie

SLO

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 664

Internet: www.slo.nl

E-mail: Info@primaironderwijs.nl

AN 1.5587.344

Inhoudsopgave

Inleiding

1.	Wat is taalbeschouwing en wat is taalbeschouwingsonderwijs?	13
2.	Onderzoek naar doelstellingen	16
3.	Onderzoek naar de beginsituatie	20
4.	Onderzoek naar onderwijsleermateriaal	24
5.	Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten	28
	5.1. Descriptief onderzoek	29
	5.2. Construerend onderzoek	36
	5.3. Effectonderzoek	37
6.	Instrumentatieonderzoek	48
7.	Evaluatieonderzoek	50
8.	Nabeschouwing	54
	8.1. Kwantitatief overzicht van het besproken onderzoek	55
	8.2. Wat weten we nu over taalbeschouwingsonderwijs?	55
	Literatuur	62
	Bijlagen	70
	Bijlage 1: Geraadpleegde tijdschriften	70
	Bijlage 2: Schematisch overzicht van het besproken onderzoek	72
	Bijlage 3: Invulformulier voor codering onderzoeken	76

Inleiding

In de publicatie *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk* (Broekkamp en Van Hout-Wolters 2005) wordt een indrukwekkende reeks mogelijke oorzaken beschreven van die kloof. Onderwijsonderzoek wordt door practici in het onderwijs gezien als eenzijdig, van onvoldoende kwaliteit, te weinig in omvang, gefragmenteerd en onvoldoende toegankelijk. Niet aan al deze oorzaken is gemakkelijk iets te doen en van sommige kan men zich ook afvragen in hoeverre ze overeenstemmen met de realiteit. Maar dat geldt niet voor de laatstgenoemde: de geringe toegankelijkheid van rapportages van onderzoek. Broekkamp en Van Hout-Wolters noemen hier als mogelijke oplossing: praktijkgerichte secundaire onderzoeksrapportages, waarin primaire onderzoeksrapportages (uit wetenschappelijke tijdschriften of boekpublicaties) worden vertaald voor practici.

In haar advies *Kennis over onderwijs* (2003) snijdt de Onderwijsraad hetzelfde probleem aan. Zij concludeert dat er in het onderwijsonderzoek schotten omver gehaald moeten worden tussen onderzoekers, ontwikkelaars en docenten en adviseert de overheid om meer te investeren in samenwerking tussen bovengenoemden in de vorm van toegankelijke overzichtsstudies. Daarnaast moeten leerkrachten meer tijd en gelegenheid krijgen om op de hoogte te blijven van hun vakgebied.

Het recentere advies van de Onderwijsraad, *Naar meer evidence-based onderwijs* (2006), sluit aan bij het vorige advies: ook hierin gaat de raad in op mogelijkheden tot een betere benutting van wetenschappelijk onderzoek in het Nederlandse onderwijs. Zij pleit ervoor om systematisch informatie te verzamelen en te verspreiden over onderwijsmethoden of -aanpakken die *evidence-based* zijn, wat wil zeggen dat ze hun werkzaamheid hebben bewezen in empirisch onderzoek. “In het onderwijs”, aldus de raad, “worden vaak nieuwe methoden en aanpakken geïntroduceerd zonder dat duidelijk is dat het nieuwe beter is dan het voorgaande. Denk aan een nieuw lesboek of aan een iets kleinere groeps grootte. Aan de andere kant vindt beschikbare kennis over bijvoorbeeld bewezen effectieve taalmethoden maar langzaam haar weg naar de onderwijspraktijk (...). Er wordt te weinig geprobeerd bewijs voor de effectiviteit van onderwijsmethoden te verzamelen en die kennis ook te verzilveren (9)”.

In het project Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht (HTNO) proberen we een bijdrage te leveren aan de oplossing van de hierboven gesignaleerde problemen door het onderzoek dat verricht is naar taalonderwijs in het basisonderwijs te inventariseren, te beschrijven en te interpreteren. Het project HTNO is een zusterproject van het project HSNO (Het Schoolvak Nederlands Onderzocht) waarin het onderzoek naar het onderwijs Nederlands in het voorgezet onderwijs geïnterpreteerd, beschreven en geïnterpreteerd wordt (Hoogeveen en Bonset 1998 en Bonset en Braaksma 2008, www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek). Beide projecten zijn uitgevoerd in samenwerking van SLO (financiering, uitvoering en projectleiding), de Nederlandse Taalunie (financiering en publicatie van resultaten op

website), het SCO Kohnstamm Instituut (onderzoeksexpertise) en de Stichtingen Lezen Nederland en Vlaanderen (subsidiënten).

In beide projecten is het onderzoek geïnventariseerd op basis van de volgende selectiecriteria:

- Empirisch onderzoek naar de onderwijspraktijk

Kenmerkend voor empirisch onderzoek (zie De Groot 1971, Wesdorp 1982a) is dat er op systematische wijze waarnemingen in de werkelijkheid worden verricht. In onze inventarisatie hebben wij onderzoek (casestudies, experimenteel onderzoek, correlatieonderzoek, enquêtes) opgenomen waarin het taalonderwijs onderwerp van onderzoek is en informatie daarover verkregen is via observatie of bevraging van betrokkenen: (oud)-leerlingen, leerkrachten, opleiders, begeleiders, ouders en burgers. Dit betekent dat louter theoretische of beschouwende publicaties geen deel uitmaken van onze inventarisatie. Hierop hebben we één uitzondering gemaakt: analyses van onderwijsleermateriaal hebben we wel opgenomen vanwege de relevantie ervan voor leerkrachten. Dit op voorwaarde dat er sprake was van een speciaal ontwikkeld en verantwoord analyse-instrument, gehanteerd door deskundigen op het gebied van het taalonderwijs Nederlands.

- Vanaf 1969 in Nederland en Vlaanderen

Dit jaartal wordt in de literatuur aangemerkt als het begin van een nieuw tijdperk in het denken en de discussies over het taalonderwijs Nederlands. Deze vernieuwing wordt getypeerd als de opkomst van een 'communicatief paradigma': taalonderwijs dient vooral communicatieonderwijs te zijn, in plaats van onderwijs dat gericht is op de formeel-grammaticale aspecten van taal. Het onderzoek in het kader van HTNO is geïnventariseerd tot en met 2004, dat naar het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs (HSNO) tot en met 2007. De keuze om ook onderzoek uit Vlaanderen op te nemen kwam voort uit de samenwerking met de Nederlandse Taalunie.

Op basis van deze criteria is de onderzoeksliteratuur verzameld. We hebben daarbij een groot aantal bronnen met betrekking tot onderwijsonderzoek geraadpleegd: catalogi, websites, zoekmachines, jaarverslagen en bibliotheken van universiteiten, vakgroepen en onderzoeksinstituten, onderwijskundige en vakdidactische bronnen (tijdschriften, handboeken, publicatielijsten, verslagbundels van conferenties). Daarnaast hebben we de zogenaamde sneeuwbalmethode gebruikt, waarbij literatuur opgespoord is via literatuurlijsten in gevonden publicaties, en via het raadplegen van deskundigen op ons terrein. In voorafgaande inventarisaties in het kader van HTNO en HSNO is uitsluitend gezocht in Nederlandstalige tijdschriften. De laatste jaren (ongeveer vanaf 1999) wordt er echter steeds meer door Nederlandse onderzoekers gepubliceerd in internationale, erkende (zogenaamde 'peer reviewed') tijdschriften. Dat was voor ons reden om ook buitenlandse tijdschriften die relevant zijn voor de onderwijsresearch aan onze lijst van bronnen toe te

voegen. We hebben internationale tijdschriften geselecteerd waarnaar in de nationale literatuur (tot 2004) minstens eenmaal werd verwezen. Dit leverde een lijst met 19 tijdschriften op. Deze lijst is aangevuld met 8 internationale (Engelstalige) tijdschriften, na raadpleging van de lijst van toegelaten tijdschriften van de Nederlandse onderzoeksscholen op het gebied van onderwijskunde en onderwijsonderzoek: ICO (Interuniversitair Centrum voor Onderwijskundig onderzoek) en ISED (Institute for the Study of Education and Human Development). Alleen de artikelen van Nederlandse en Vlaamse onderzoekers in deze tijdschriften zijn in onze inventarisatie opgenomen.

Voor een overzicht van geraadpleegde tijdschriften verwijzen we naar bijlage 1.

Het geïnventariseerde onderzoek hebben we opgevraagd, nauwkeurig getoetst aan onze selectiecriteria en voorzien van coderingen. We codeerden op relevante zoektermen als: domein van het taalonderwijs, tekstsoort, doelgroep, gebied, onderwijstype, leeftijd, onderzoeksthema, respondenten en methode van dataverzameling.

Voor een volledig overzicht van de coderingen verwijzen we naar bijlage 3.

De meeste coderingen spreken voor zich, de ordeningsprincipes domein en thema vergen echter enige toelichting. Bij de ordening van het onderzoek naar domein (bijvoorbeeld Lezen) en subdomein (bijvoorbeeld Begrijpend lezen) van het taalonderwijs zijn we uitgegaan van de in de didactische literatuur gebruikelijke indelingen. Onderzoek naar NT2-onderwijs is niet als apart domein opgenomen. Wel hebben we NT-2 leerlingen als aparte doelgroep gecodeerd, en onderzoek naar woordenschat als apart domein gerekend. Naast onderzoek dat specifiek gericht is op één domein van het taalonderwijs (bijvoorbeeld Schrijfonderwijs, Onderwijs in spreken en luisteren) is er veel onderzoek dat betrekking heeft op meerdere domeinen. Deze onderzoeken hebben meerdere domeincoderingen gekregen. Bijvoorbeeld: een onderzoek naar de invloed van grammaticaonderwijs op de stelvaardigheid van leerlingen heeft zowel de codering 'Schrijven-schrijven op tekstniveau' als de codering 'Taalbeschouwing-formeel'.

Onder 'domeinoverschrijdend' onderzoek verstaan we onderzoek naar algemeen onderwijskundige onderwerpen (bijvoorbeeld de interactie tussen leerkracht en leerlingen, adaptief onderwijs, differentiatie) die in de context van het taalonderwijs onderzocht zijn.

De indeling in onderzoeksthema is gebaseerd op het bekende model van het onderwijsleerproces 'Didactische analyse' van Van Gelder, en anderen (1971). Achtereenvolgens komen onderzoeken aan de orde die gericht zijn op: doelstellingen, beginsituatie van de leerling, onderwijsleermateriaal, onderwijsleeractiviteiten, instrumentatie en evaluatie.

We lichten deze thema's achtereenvolgens toe.

Het onderzoek naar *doelstellingen* van het taalonderwijs Nederlands geeft zicht op de gewenste doelstellingen voor het onderwijs en spitst zich toe op de vraag: wat wil het taalonderwijs bij leerlingen bereiken. Kenmerkend voor dit onderzoek is dat doelen op basis

van verschillende bronnen (onderwijsliteratuur, toetsen, leermiddelen, uitspraken van deskundigen, leerlingen, burgers) geïnventariseerd worden en vervolgens op hun wenselijkheid beoordeeld worden door zogenaamde informanten (wetenschappers, didactici, ouders, leerlingen en dergelijke) die in staat geacht worden hierover een steekhoudend oordeel te geven. De achterliggende gedachte is dat onderwijs een zaak is van algemeen belang waarover in principe alle betrokkenen moeten kunnen meebeslissen (Bos 1978). Blok en De Gloppe (1983) kennen aan doelstellingenonderzoek twee belangrijke functies toe. In de eerste plaats kunnen de resultaten gebruikt worden bij leerplanontwikkeling. Op grond van gewenste doelen kunnen leerplanontwikkelaars leerplannen ontwikkelen waarin aangegeven wordt hoe deze doelen bereikt kunnen worden. In de tweede plaats is doelstellingenonderzoek van belang voor de evaluatie van onderwijs wanneer men wil nagaan in hoeverre bepaalde doelen bereikt worden of wanneer men zicht wil krijgen op de richting waarin onderwijs zich zou kunnen ontwikkelen.

Onder *beginsituatie* verstaat men gewoonlijk de persoonlijke, sociale, situationele en schoolse gegevens die van invloed (kunnen) zijn op het verloop en de resultaten van onderwijsleerprocessen. Beginsituatie heeft niet alleen betrekking op kenmerken van de leerling (bijvoorbeeld taalvaardigheid, intelligentie, motivatie, sexe), maar ook op die van de school (bijvoorbeeld organisatie, denominatie, type school) of op buitenschoolse kenmerken (bijvoorbeeld opleidingsniveau ouders, sociaaleconomische context).

Het onderzoek naar *onderwijsleermateriaal* bestaat uit analyses en beoordelingen van methoden, inventarisaties en beschrijvingen van het gebruik ervan en uit onderzoek ten behoeve van de samenstelling van materiaal.

Bij het onderzoek naar *onderwijsleeractiviteiten* onderscheiden we drie typen onderzoek: descriptief, construerend en effectonderzoek. Descriptief onderzoek stelt zich ten doel om de stand van zaken in het taalonderwijs te beschrijven. Het gaat om vragen als: hoe ziet de praktijk eruit? Wat doen leerkrachten en leerlingen in de lessen? Welke didactische aanpakken zijn er te onderscheiden? Het doel van construerend onderzoek is om nieuwe didactische aanpakken te ontwikkelen die in de praktijk kunnen functioneren zoals door de ontwikkelaars bedoeld. Bij dit type onderzoek gaan leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand. Er wordt materiaal ontwikkeld dat in de praktijk uitgetoetst wordt en op grond van beschrijvingen daarvan bijgesteld. Bij effectonderzoek probeert men in experimenten vast te stellen wat het effect is van bepaalde didactische aanpakken op de leerprestaties van de leerlingen. Het onderscheid tussen construerend en effectonderzoek is subtiel omdat in effectonderzoek door de onderzoekers meestal onderwijsleermateriaal ontwikkeld wordt. Het belangrijkste verschil is dat construerend onderzoek formatief van aard is (het optimaliseren van een interventie), terwijl effectonderzoek een summatief doel heeft (het evalueren van het effect van een interventie). De drie typen onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten hebben met elkaar gemeen dat ze zich richten op didactische problemen waarvoor met behulp van beschrijving, materiaalontwikkeling of effectmeting een oplossing wordt gezocht.

Instrumentatieonderzoek is gericht op het ontwikkelen en beproeven van meet- en beoordelingsinstrumenten. Het gaat daarbij vooral om de vraag welk instrument het meest valide en betrouwbaar is.

In *evaluatieonderzoek* wordt met behulp van ontwikkelde instrumenten de opbrengst van taalvaardigheidsonderwijs beschreven en geëvalueerd (bijvoorbeeld de Periodieke Peilings Onderzoeken die zowel in Nederland als Vlaanderen verricht werden). In dit onderzoek wordt nagegaan in hoeverre gewenste doelstellingen bereikt worden en waar zich lacunes voordoen in de taalvaardigheid van leerlingen.

Onderzoek valt niet altijd slechts onder één noemer. Naast specifiek doelstellingenonderzoek geeft ook ander onderzoek zicht op doelstellingen. Onderzoek naar de onderwijsleersituatie geeft bijvoorbeeld zicht op de in de taallessen gerealiseerde doelstellingen. En ten behoeve van evaluatieonderzoek worden vaak ook beoordelingsinstrumenten ontwikkeld. Bij de vraag bij welk thema een onderzoek ingedeeld moest worden, hebben we ons vooral laten leiden door het doel dat de onderzoekers zelf aan hun onderzoek toekenden. In gevallen waarin dit niet duidelijk was kozen we het thema waarvan het onderzoek de meeste of duidelijkste kenmerken had.

Ten slotte voorzagen we de gecodeerde onderzoeken van een korte beschrijving die de lezer zicht geeft op de vraagstelling en de conclusies van het onderzoek. Deze beschrijvingen zijn te vinden op www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek. We wijzen erop dat de beschrijvingen vooral een signalerende functie hebben. De lezer die snel wil weten wat de opzet en resultaten van een onderzoek zijn, vindt (aangevuld met de informatie uit de coderingen) voldoende informatie. De lezer die diepgaander geïnteresseerd is in de uitvoering van het onderzoek en nauwkeuriger zicht wil krijgen op de onderzoeksmethode of de resultaten van het onderzoek, zal bij de publicatie zelf te rade moeten gaan. Omdat er vaak over één onderzoek meerdere publicaties verschenen zijn, hebben we de met elkaar samenhangende publicaties op de website aan elkaar gekoppeld. Via de toevoeging “Zie ook” aan de beschrijving komt de gebruiker terecht bij een andere publicatie over hetzelfde onderzoek (bijvoorbeeld een populariserend artikel of een artikel in een ander tijdschrift). Aparte beschrijvingen van een publicatie over hetzelfde onderzoek (bijvoorbeeld een proefschrift en een artikel over een deel van een proefschrift) hebben we alleen opgenomen in de gevallen waarin een verwante publicatie nieuwe informatie toevoegt.

In deze publicatie rapporteren we over de resultaten van onze vijfde literatuurstudie binnen het project HTNO: over het domein *Taalbeschouwing*. De publicatie is een vervolg op *Schrijven in het basisonderwijs* (Bonset en Hoogeveen 2007), *Lezen in het basisonderwijs* (Bonset en Hoogeveen 2009a), *Spelling in het basisonderwijs* (Bonset en Hoogeveen 2009b) en *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs* (Bonset en Hoogeveen 2010) (te downloaden via www.slo.nl en via www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek).

Een verschil met de voorgaande publicaties is dat in deze publicatie ook het empirisch onderzoek naar taalbeschouwing in het voortgezet onderwijs wordt beschreven. Een reden is dat het onderzoek dat zich beperkt tot taalbeschouwing in het basisonderwijs zo gering in omvang is dat een overzicht alleen daarvan niet zinvol is. Een andere reden is dat het onderzoek naar het traditionele grammaticaonderwijs (dat het grootste aandeel heeft in deze inventarisatie) veelal op zowel basisonderwijs als voortgezet onderwijs betrekking heeft.

Aan het project HTNO hebben velen een bijdrage geleverd. De Nederlandse Taalunie ontwikkelde de databank met de zoekmachine en onderhoudt de website. De SLO is verantwoordelijk voor de opzet en uitvoering van deze literatuurstudie. Het onderzoek is uitgevoerd door Mariëtte Hoogeveen (SLO), Helge Bonset (SLO) en Amos van Gelderen (SCO/Kohnstammstituut). De beschrijvingen van onderzoekspublicaties zijn geschreven door Helge Bonset, Martine Braaksma (ILO), Mariëtte Hoogeveen, Ineke Jongen (Cito), Brigit Triesscheijn (SCO/Kohnstammstituut) en Machteld Verhelst (Centrum voor Taalonderwijs). Mariska Jans en Yvonne Otten verzorgden de administratieve ondersteuning. Wij danken alle genoemde medewerkers en subsidiënten voor hun bijdrage aan dit onderzoek.

1. Wat is taalbeschouwing en
wat is taalbeschouwings-
onderwijs?

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) concretiseert deze nogal algemene definitie op twee punten. Onder *reflectie* verstaat hij ‘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 perspectieven die men kan kiezen bij het beschrijven van de taal: het *formele*, het *semantische* en het *pragmatische* perspectief. 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 definieert 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 binnen dit onderwijs *strategische* en *niet-strategische* vormen van taalbeschouwingsonderwijs. Bij strategische vormen van taalbeschouwingsonderwijs krijgen de leerlingen oefening in het toepassen van kennis over taal in het (mondeling of schriftelijk) taalgebruik. De nadruk ligt op het bewustworden van regels die behulpzaam kunnen zijn voor het oplossen van talige problemen waarmee leerlingen bij hun taalgebruik geconfronteerd kunnen worden. Bij niet-strategische vormen van taalbeschouwingsonderwijs wordt het leggen van verbanden tussen kennis over taal enerzijds en (problemen met) taalgebruik aan de leerlingen overgelaten. De 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 die in de literatuur en in de onderwijspraktijk vaak worden genoemd. De eerste is het vergroten van de taalvaardigheid; het gaat hier om de relatie tussen taalbeschouwing en taalbeheersing die al aan de orde werd gesteld door Stutterheim (1954).

De tweede is het ondersteunen van het vreemdetalenonderwijs (en het onderwijs in de klassieke talen). 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 ze 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 *cultureel* perspectief: taalbeschouwingsonderwijs als (cultureel waardevol) doel in zich.

Het meeste empirisch onderzoek dat in de volgende paragrafen aan de orde komt, heeft betrekking op het traditionele grammaticaonderwijs: zinsontleden en woordbenoemen. Dit onderwijs is formeel, niet-strategisch en instrumenteel van aard. Onderzocht is onder andere of dit onderwijs zijn claims kan waarmaken met betrekking tot vergroting van de taalvaardigheid en ondersteuning van het vreemdetalenonderwijs.

Andere vormen van taalbeschouwingsonderwijs waarnaar (in zeer beperkte mate) empirisch onderzoek is gedaan, zijn:

- 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 in de bovenbouw van havo en vwo (formeel/semantisch/pragmatisch, cultureel).

In onze beschrijvingen en tussentijdse conclusies in de volgende paragrafen verwijzen wij regelmatig naar bovenstaande omschrijvingen.

2. Onderzoek naar doelstellingen

Bij doelstellingenonderzoek is de centrale vraag: welke doelstellingen wil het taalonderwijs bij leerlingen bereiken en hoe kunnen deze doelstellingen worden gelegitimeerd? Mogelijke doelstellingen, geïnventariseerd uit literatuur of uitspraken van betrokkenen bij onderwijs, worden op hun wenselijkheid en haalbaarheid beoordeeld door zogenaamde 'relevante respondenten' als leerkrachten, leerlingen, ouders, didactici, vertegenwoordigers van vervolgonderwijs of beroepsleven.

In het Empirisch doelstellingenonderzoek van Bos (1978) werd aan 18 deskundigen (taalkundigen, taaldidactici, leraren en onderwijzers) gevraagd wat naar hun mening de belangrijkste doelen waren voor het moedertaalonderwijs aan 15- en 16-jarige leerlingen. Over traditionele grammatica luidde het algemene oordeel dat dit een onbelangrijk doelstellingengebied was. Met betrekking tot 'moderne' taalbeschouwing waren de meningen verdeeld. Sommige respondenten noemden elke vorm van taalbeschouwing overbodig; anderen noemden echter doelen op het gebied van taalbeschouwing als: 'over taal kunnen nadenken' of 'inzicht hebben in verschillende soorten taalgebruik'. Hiernaast werd een enquête gehouden onder 800 lezers (respons 25 %) van het door het onderzoeksproject uitgegeven Projectbulletin, waarin gevraagd werd naar belangrijke en minder belangrijke doelstellingen voor het moedertaalonderwijs. Van de tien onderscheiden doelstellingengebieden kreeg 'moderne' taalbeschouwing de zevende en traditionele grammatica de laatste plaats.

Binnen het Empirisch doelstellingenonderzoek van Bos verrichtte Dekker (1977) een verkennend onderzoek naar de doelstellingen van het zinsontleden. Dekker analyseerde de meest verkochte grammaticaboekjes voor lbo en mavo en de meest gangbare eindtoetsen zinsontleding op de daarin gestelde eisen en formuleerde op grond daarvan doelstellingen voor zinsontleden. Deze doelstellingsinventarisatie werd vervolgens gebruikt voor de constructie van een vragenlijst voor docenten. Dekker verzond de docentenenquête aan 200 leerkrachten: onderwijzers, leraren Nederlands en leraren moderne vreemde talen (respons 88%). De meerderheid van de docenten (85%) vindt het vreemdetalenonderwijs het belangrijkste motief om grammaticaonderwijs te geven. Daarnaast verwacht de helft van de docenten van de traditionele grammatica verbetering van de leesvaardigheid, verbetering van de stelvaardigheid en 'denkontwikkeling'. Een meerderheid van de docenten vindt de doelstellingen en opgaven die in de vragenlijst genoemd worden, belangrijk genoeg om er in het onderwijs tijd aan te besteden. Doelen die volgens de respondenten voor honderd procent gerealiseerd moeten worden, zijn: het opsplitsen van eenvoudige zinnen in grammaticale delen, het verband zien tussen onderwerp en persoonsvorm in eenvoudige zinnen en weten wat het onderwerp is in een eenvoudige zin.

In het behoeftenonderzoek van De Gloppe/Van Schooten (1990), uitgevoerd met het oog op de herziening van de examenprogramma's havo/vwo, werden de behoeften van responden-

ten (oud-leerlingen, havo- en vwo-docenten en ontwikkelde Nederlanders) onderzocht met betrekking tot het taalbeschuwingsonderwijs. De volgende kennisgebieden werden bevraagd: fonetiek, fonologie, morfologie, zinsbouw of zinsgrammatica, tekstbouw of tekstgrammatica (formeel perspectief); historische taalkunde (historisch perspectief); semantiek of betekenisleer (semantisch perspectief), taalfilosofie, sociolinguïstiek, psycholinguïstiek, taalhandelingstheorie, argumentatietheorie, retorica (voornamelijk pragmatisch perspectief) en schrijfprocedures, gesprekstechnieken, spellingregels, interpunctieregels, regels voor tekstindeling, tekstconventies (pragmatisch perspectief met nadruk op directe toepasbaarheid). Over de onderscheiden kennisgebieden werd gevraagd hoeveel kennis de respondent daarover bezat en hoe belangrijk hij het vond daar kennis over te bezitten. De top vijf van de ervaren tekorten (gemiddeld over alle groepen) bestond uit: 1) gesprekstechnieken; 2) argumentatietheorie en retorica; 3) procedures voor het schrijven van teksten; 4) tekstgrammatica; 5) regels voor tekstindeling. Hekensluiters waren historische taalkunde, fonetiek, fonologie en morfologie. Het heeft er alle schijn van, zo merken de onderzoekers op, dat vooral de kennisonderdelen hoog scores die het duidelijkst tot de taalvaardigheid kunnen bijdragen.

Aan een tweetal panels (een kleinschalig en een grootschalig) werd gevraagd hun mening te geven over de opname van taalbeschuwing in het examen. De respondenten in het kleinschalige onderzoek waren in meerderheid tegen de opname van fonetiek, fonologie, morfologie, historische taalkunde, taalfilosofie, sociolinguïstiek en psycholinguïstiek en alleen voor opname van spellingregels en regels voor tekstindeling. Over de overige onderdelen van de taalbeschuwing werd sterk getwijfeld. De respondenten in het grootschalige onderzoek twijfelden minder: volgens twee derde meerderheid hoorden zinsgrammatica, tekstgrammatica, semantiek, argumentatietheorie en retorica, schrijfprocedures, gesprekstechnieken, spellingregels, interpunctieregels, tekstindeling en tekstconventies thuis in het examen. De onderdelen die zij niet in het examen opgenomen wilden zien waren dezelfde als in het kleinschalige onderzoek, aangevuld met taalhandelingstheorie. Ook hier kwam naar voren dat de respondenten prioriteit gaven aan die onderdelen van de taalbeschuwing die het duidelijkst kunnen bijdragen aan de taalvaardigheid. Onder die voorwaarde zagen de respondenten uit het grootschalig onderzoek taalbeschuwing als een relatief belangrijk vakonderdeel, waarvoor ze 15 % onderwijstijd wilden inruimen en dat ze ook voor 15 % wilden laten meetellen in het eindexamencijfer. De toetsbaarheid en de onderwijsbaarheid van taalbeschuwing werden door de grote meerderheid van de docenten Nederlands en vakspecialisten uit de panels positief beoordeeld. De onderzoekers concluderen dat de onderzoeksresultaten geen eensluidend antwoord geven op de vraag of taalbeschuwing als vakonderdeel in de examenprogramma's havo/vwo moet worden opgenomen.

Uit het bovenstaande concluderen we het volgende.

- Eind jaren zeventig werd traditioneel grammaticaonderwijs door een groep geïnterview-

de deskundigen een onbelangrijk doelstellingengebied gevonden, en 'moderne' taalbeschouwing slechts matig belangrijk. Tegelijkertijd vonden leerkrachten, blijkens een enquête, traditionele grammatica belangrijk, met het oog op het nut voor het vreemdetalenonderwijs en de bevordering van de taalvaardigheid van de leerlingen.

- Het doelstellingenonderzoek uit de jaren negentig, ten behoeve van de vernieuwing van de eindexamens Nederlands havo en vwo, laat een voorkeur van de respondenten zien voor die vormen van taalbeschouwingsonderwijs die het duidelijkst bijdragen aan de vergroting van de taalvaardigheid van de leerlingen, en daarmee voor strategisch taalbeschouwingsonderwijs.
- Het instrumentele perspectief overheerst in het onderzoek naar doelstellingen voor het taalbeschouwingsonderwijs.

3. Onderzoek naar de beginsituatie

Onderzoek naar de beginsituatie kan betrekking hebben op de beginsituatie van de leerling (leerling-kenmerken), maar ook op de schoolcontext (schoolse kenmerken) of de sociale, culturele dan wel etnische context (buitenschoolse kenmerken). Leerlingkenmerken hebben betrekking op aanwezige kennis, vaardigheden en attitudes bij leerlingen. Het weinige beginsituatieonderzoek naar taalbeschouwing geven we hieronder weer. De eerste twee onderzoeken hebben betrekking op kennis en vaardigheden van leerlingen; de volgende drie op attitudes van leerlingen.

Kennis en vaardigheden

Assink, Kastenbergh en Van der Linden (1990) gingen na in hoeverre syntactische intuïtie gezien moet worden als een voorwaarde voor het leren beheersen van complexe spellingsregels. Daartoe onderzochten ze op welk tijdstip syntactische intuïtie ter beschikking komt en op welk beheersingsniveau. Leerlingen blijken al in groep 5 te beschikken over syntactische intuïties. De prestaties vertonen een stijgende lijn, tot een goed resultaat bij de leerlingen van groep 8. De conclusie is dat er qua leervoorwaarden voor spelling geen belemmeringen zijn op het gebied van syntactische intuïties.

In het onderzoek van Verhoeven en Van Kuyk (1991) is de conceptuele en metalinguïstische kennis van kleuters in kaart gebracht. De metalinguïstische taken meten pragmatisch, zins-, woord- en fonologisch bewustzijn, de conceptuele taken passieve en actieve woordenschat en definitievaardigheid. De verschillen tussen autochtone en allochtone kleuters blijken groot, maar in beide groepen zijn er ook grote individuele verschillen. Er zijn kleuters die bij aanvang van het basisonderwijs nog bijna geen kennis hebben van fonemen en grafemen, en anderen die al maximale scores halen. De scores op de metalinguïstische taken zijn lager dan op de conceptuele taken.

Attitudes

Van Meerem en Tordoir (1979) peilden de mening van basisschoolleerlingen (vijfde en zesde klas) over een aantal typen taaloefeningen die in hun methoden vaak voorkwamen. Ontleden wordt meestal vervelend gevonden door 30 % van de leerlingen, meestal leuk door 32 % en soms vervelend, soms leuk door 34 %. Voor werkwoord oefeningen zijn deze percentages resp. 30, 21 en 49 %. Het enige type oefening dat ongeveer even negatief scoort is overschrijven. Opvallend was dat vijfdeklassers werkwoord oefeningen en ontleden negatiever beoordeelden dan zesdeklassers.

Van Meerem, Berkenbosch en Bun (1979) verzamelden de meningen van mavoleerlingen (eerste, tweede en derde klas) over een aantal veel voorkomende taaloefeningen in hun

methoden. 39 % vindt ontleedoefeningen vervelend, 14 % leuk, 29 % geeft als zijn mening 'gaat wel'. Ontleden scoort het meest negatief van alle bevraagde onderdelen. De vraag van de onderzoekers naar het nut levert echter een ander beeld op: 48 % vindt ontleedoefeningen nuttig, 13 % vindt ze niet nuttig, 20 % zegt "gaat wel", 19 % beantwoordt deze vraag niet.

Huizing (1989) hield een kleinschalig enquêteonderzoek naar de attitude van leerlingen ten opzichte van de verschillende onderdelen van het vak Nederlands op school. Aan leerlingen uit het derde leerjaar van havo en mavo van twee scholen legde hij onder meer de vraag voor in hoeverre zij zinsontleden als leuk dan wel vervelend ervoeren. 51% van de ondervraagde leerlingen vond het onderdeel vervelend tot heel erg vervelend, waarmee grammatica het laagst scoorde van alle bevraagde onderdelen van het vak Nederlands. Huizing oppert als verklaring: "Dit is misschien te wijten aan het feit dat grammatica vaak geïsoleerd wordt aangeboden, zonder dat er een verklaring wordt gegeven voor het waarom ervan. Waarschijnlijk zal grammatica (iets) beter gewaardeerd worden als erbij verteld wordt dat het van belang is bijvoorbeeld voor het aanleren van vreemde talen. Het hantieren van grammatica als voorbereiding op het spellingonderwijs is een goed voorbeeld; hier is de nuttigheid die de leerlingen zo belangrijk vinden aanwezig."

Uit het schaarse onderzoek naar taalbeschouwelijke kennis en vaardigheden van leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs vallen geen algemene conclusies te trekken. Het onderzoek naar attitudes ten opzichte van taalbeschouwing in de vorm van ontleden, maakt duidelijk dat leerlingen dit het vervelendste onderdeel van het taalonderwijs of het vak Nederlands vinden. Een van de onderzoeken maakt echter duidelijk dat dit niet automatisch inhoudt dat leerlingen het onderdeel ook nutteloos vinden.

4. Onderzoek naar onderwijsleermateriaal

Het onderzoek naar onderwijsleermateriaal beschrijft, analyseert en beoordeelt op welke wijze methoden vorm geven aan het onderwijs, in dit geval het onderwijs in taalbeschouwing.

Van Gelderen (1988) onderzocht of er voldoende gestructureerd lesmateriaal voor taalbeschouwingonderwijs is om implementatie ervan op Nederlandse scholen mogelijk te maken. Hij ging na welke alternatieve buitenlandse en Nederlandse programma's (voor 10- tot 15-jarigen) er zijn ter vervanging van het traditionele grammaticaonderwijs, welke doelen deze alternatieve methoden nastreven en hoe deze te classificeren zijn naar kennis over taal. Daarnaast keek hij naar de kenmerken van de didactische werkwijzen en de mate van gestructureerdheid van het lesmateriaal en ging hij na of uit onderzoek is gebleken dat de programma's de gewenste effecten sorteren. Uit de inventarisatie van materiaal voor taalbeschouwingsonderwijs koos hij acht programma's en één serie met lessuggesties voor een gedetailleerde beschrijving.

In al deze programma's wordt als doel van het lesmateriaal het vergroten van de taalvaardigheid genoemd. Er zijn ook verschillen tussen de programma's: sommige richten zich op alle vormen van taalgebruik (lezen, schrijven, spreken en luisteren), andere benadrukken de schriftelijke taalvaardigheid, waarbij sommige zich meer richten op lezen en andere op schrijven. Twee van de negen programma's noemen als doel het ondersteunen van het vreemdetalenonderwijs; eveneens twee het aanbrenge van taalculturele kennis. Bij de meerderheid van de programma's is er sprake van een strategische aanpak. De programma's leggen 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 van de negen programma's bieden een geïntegreerde vorm van taalbeschouwingsonderwijs aan, waarbij de leerstof is afgestemd op het taalvaardigheidsonderwijs. Vier van de negen bieden het materiaal systematisch op inductieve wijze aan, wat wil zeggen dat de leerlingen talige regels en andere kennis zoveel mogelijk zelf ontdekken, door experimenteren en vergelijken onder leiding van de leerkracht.

Slechts naar twee programma's is effectonderzoek gedaan. Uit de resultaten daarvan zijn geen duidelijke conclusies te trekken, hoewel ze volgens Van Gelderen wel reden geven tot een gematigd optimisme over de leereffecten van de programma's.

De in dit onderzoek beschreven programma's kunnen volgens Van Gelderen op de aspecten gestructureerdheid en toepasbaarheid een vergelijking met traditionele taalmethoden doorstaan.

Witte (1992) vergeleek het aanbod van enkele methoden voor de basisvorming in het voortgezet onderwijs (Nieuw Nederlands, Klinker, Taalwijzer en Op Niveau) met de kern-

doelen die betrekking hebben op Kennis over taal en taalverschijnselen. Deze methoden blijken zeer weinig aan te bieden met betrekking tot de volgende twee taalbeschouwelijke kerndoelen (die gericht zijn op taalculturele vorming):

- De leerlingen kunnen onderscheid maken tussen meer en minder formele taalgebruikssituaties en weten welk taalgebruik in deze situaties gehanteerd wordt.
 - De leerlingen kennen het onderscheid tussen dialecten, groepstalen en standaardtalen. Ze hebben inzicht in de achtergronden van verschillen tussen gesproken taal, het ontstaan van talen en het in stand blijven en veranderen ervan.
- Het onderwijsleermateriaal voor taalbeschouwing heeft, aldus Witte, kansen laten liggen door 'interessante en maatschappelijk relevante onderdelen' als taalgeschiedenis en taalvariatie uit de kerndoelen te weinig invulling te geven.

Jacobs en Van Gelderen (1997) onderzochten welke leerstof voor taalbeschouwing op de basisschool aangeboden wordt. Daartoe analyseerden ze (delen van) vijf taalmethoden. Ook inventariseerden ze, op basis van de delen voor groep 4-6, in hoeverre er overeenstemming in leerstofkeuze tussen de methoden bestaat en of er sprake is van een duidelijke opbouw van de leerstof over de verschillende leerjaren van de basisschool.

De meest frequent aangeboden leerstofonderdelen blijken (in deze volgorde): lexicale betekenisrelaties; woordvorming; register en stijl; taalkundige ontleding; werkwoorden; redekundige ontleding en zinsstructuur. Vijf van deze onderdelen hebben betrekking op het formele perspectief van taal, een op het semantische (woordvorming) en een op het pragmatische (register en stijl). Het grootste deel van de leerstof bestaat dus uit formele taalbeschouwing: reflectie op en oefening in structurele aspecten van de taal. Veel van deze leerstof wordt gerekend tot de traditionele grammatica (redkundige ontleding, taalkundige ontleding, werkwoordsvervoeging en zinsstructuur). Toch horen juist de drie meest frequent aangeboden onderdelen niet tot de traditionele grammatica. Wellicht, zo stellen de onderzoekers, heeft de vakdidactische aandacht voor taalbeschouwing-in-brede-zin in de methoden zijn sporen nagelaten.

Slechts enkele leerstofelementen komen in alle methoden minstens in een van de drie bekeken leerjaren voor. Bij redekundige ontleding geldt dit voor 'woordgroepen/zinsdelen/zinskern'; bij taalkundige ontleding voor 'werkwoord', 'zelfstandig naamwoord' en 'bijvoeglijk naamwoord'; bij woordvorming voor 'ontleden en vormen van samenstellingen'; bij zinsstructuur voor 'van losse woorden zinnen maken'; bij lexicale betekenisrelaties voor 'tegenstellingen' en 'synoniemen'; bij zegswijzen voor 'spreekwoorden, uitdrukkingen en gezegdes' en bij taal en teken voor 'symbolen/pictogrammen/beeldtaal'. Verreweg het grootste deel van de geclassificeerde leerstofelementen komt maar in een of twee methoden aan bod in de bekeken leerjaren; dat geldt zelfs voor begrippen uit de traditionele grammatica als meewerkend voorwerp, lijdend voorwerp, en naam- en werkwoordelijk gezegde. De overeenstemming tussen methoden is dus laag.

Een duidelijke opbouw van de leerstof over de verschillende jaren van de basisschool vertonen de methoden alleen als het gaat om het leerstofelement 'woordgroepen/zinsdelen/zinskern'. Veel leerstofelementen komen in een enkel leerjaar in een of twee methoden aan bod, maar komen dan niet meer terug, of worden enkele jaren overgeslagen voordat ze terugkomen. Dit geldt zelfs voor leerstofelementen uit de redekundige en taalkundige ontleding. Bij de leerstof die betrekking heeft op de minder traditionele onderdelen van het taalbeschouwingsonderwijs, vooral de semantische en pragmatische onderdelen, is van een longitudinale opbouw in de meeste methoden geen sprake.

Uit het onderzoek naar onderwijsleermateriaal trekken we de volgende conclusies:

- Al in 1988 zijn er onderwijsprogramma's voor taalbeschouwing aanwezig die een alternatief kunnen vormen voor traditioneel grammaticaonderwijs aan 10- tot 15-jarigen. Ze zijn in meerderheid gericht op vergroting van de taalvaardigheid van de leerlingen, strategisch van aard en voldoende gestructureerd en toepasbaar. De effectiviteit ervan staat echter niet vast, omdat hiernaar te weinig onderzoek is gedaan.
- In 1992 geven nieuwe methodes voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs niet of nauwelijks vorm aan taalbeschouwing vanuit cultureel perspectief, ondanks de aanwezigheid daarvan in de kerndoelen basisvorming.
- In 1997 bestaat het grootste deel van de leerstof taalbeschouwing in taalmethoden voor het basisonderwijs uit traditionele grammatica. Wel is er ook enige aandacht voor de semantische en pragmatische aspecten van taal. Van overeenstemming tussen de methoden qua leerstofaanbod en van een systematische longitudinale opbouw van de leerstof in de methodes is nauwelijks sprake.

5. Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten

5.1. Descriptief onderzoek

Het descriptieve onderzoek stelt zich ten doel de stand van zaken in het taalonderwijs te beschrijven, aan de hand van vragen als: hoe ziet de praktijk eruit? Wat doen leerkrachten en leerlingen? Welke problemen ervaren ze daarbij? Welke didactische aanpakken zijn er te onderscheiden?

Tordoir en Wesdorp (1979) onderzochten de stand van zaken in het grammaticaonderwijs, via een schriftelijke enquête onder 1207 basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs (lbo tot en met vwo). Onderwijzers en leraren Nederlands van deze scholen werd gevraagd naar de tijd die zij aan grammatica besteden, naar de motieven die zij hebben om grammaticaonderwijs te geven en naar de directe doelen die zij bij hun leerlingen nastreven en daadwerkelijk bereiken. De belangrijkste resultaten zijn de volgende.

De onderwijsgeevenden besteden veel tijd aan grammaticaonderwijs: in de hoogste groepen van het basisonderwijs gemiddeld een klein uur per week, in de lagere klassen van mavo, havo en vwo gemiddeld een lesuur per week. In het lbo is de bestede tijd gemiddeld 25 minuten per week.

De grammaticale begrippen die aan de orde komen op 70 % van alle vier de schooltypen (basisonderwijs, lbo, mavo, havo/vwo) zijn voor het zinsontleden: zinsdeel, onderwerp en persoonsvorm; voor het woordbenoemen: zelfstandig naamwoord, eigennaam, lidwoord, bijvoeglijk naamwoord, voorzetsel, telwoord, stam van het werkwoord en voltooid deelwoord. Deze begrippen liggen binnen het bereik van minimaal 75 % van de leerlingen, aldus de ondervraagde onderwijsgeevenden. Op mavo en havo/vwo komen in de loop der jaren nog vele andere grammaticale begrippen aan de orde.

De onderwijsgeevenden vinden grammaticaonderwijs belangrijk. Het is van belang voor het vreemde talenonderwijs (91 %), bevordert de taalbeheersing (82 %), is van belang voor de scholing van het logisch denken (65 %), maakt de leerlingen taalgevoeliger/taalbewuster (55 %), is een zinvol doel op zichzelf (20 %). Veel onderwijzers geven echter ook grammaticaonderwijs omdat het voortgezet onderwijs dat vraagt (59 %). Gemiddeld geeft 14 % van de onderwijsgeevenden grammatica (ook) vanwege het leerplan.

Nagegaan is ook of er een relatie is tussen de motivering voor het geven van grammaticaonderwijs en de bestede hoeveelheid tijd daaraan. In het basisonderwijs is die er: het onderschrijven van het belang van grammaticaonderwijs op inhoudelijke gronden bleek positief samen te hangen met de hoeveelheid woordsoorten en zinsdelen die men behandelde. In de schooltypen voor voortgezet onderwijs was dit verband slechts zwak aanwezig.

Het onderzoek van Tordoir en Damhuis (1982) richtte zich op de vraag in hoeverre het grammaticaonderwijs bij Nederlands op de scholen aansluit bij het vreemdetalenonderwijs wat betreft de omvang van het grammaticale begrippenapparaat, het tijdstip van aanbieding van de begrippen, de gehanteerde terminologie en de didactische aanpak. Het onderzoek bestond uit twee praktijkonderzoeken, onafhankelijk van elkaar uitgevoerd met medewerking van 13 scholen voor voortgezet onderwijs. Het eerste onderzoek was een analyse van door leraren Nederlands en moderne vreemde talen bijgehouden logboeken, het tweede onderzoek was een analyse van de leerboeken Nederlands, Engels en Frans die op de scholen gebruikt werden. Wat de omvang van het begrippenapparaat betreft concluderen Tordoir en Damhuis dat er bij Nederlands zeer veel grammaticale begrippen behandeld worden die noch bij de docenten vreemde talen, noch in de leerboeken vreemde talen voorkomen. Omgekeerd worden er in het vreemdetalenonderwijs begrippen gehanteerd die door leraren Nederlands niet gebruikt worden. Het gemeenschappelijke deel van het grammatica-aanbod is al met al klein en bestaat voornamelijk uit behandeling van de woordsoorten, de werkwoordsvormen en de soorten werkwoorden. Ten aanzien van het tijdstip van aanbieding concluderen de onderzoekers dat er sprake is van een duidelijke kortsluiting bij de behandeling van de woordsoorten: deze worden bij Nederlands namelijk behandeld nadat ze bij Engels en Frans aan de orde zijn geweest. De bij Nederlands gehanteerde terminologie komt wel min of meer overeen met die in het vreemdetalenonderwijs. Wat de didactische aanpak betreft, signaleren Tordoir en Damhuis dat de uitleg die docenten Nederlands en docenten moderne vreemde talen geven, in veel gevallen niet op elkaar aansluit. "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."

In zijn dissertatie doet Kroon (1985) verslag van een onderzoek naar vernieuwingen in het onderwijs Nederlands en naar het verband tussen dit onderwijs en de taalwetenschap. Hij voerde een literatuurverkenning uit, enquêteerde 1000 docenten Nederlands en interviewde 13 van deze docenten.

Het doel van dit onderzoek was tweeledig:

1. Het beschrijven van de vakinhoudelijke veranderingen die zich in de jaren 1970-1980 in het onderwijs Nederlands hebben voorgedaan ten aanzien van grammatica- en communicatieonderwijs.
2. Het beschrijven van het verband tussen eventuele veranderingen en de moderne grammatica- en taalgebruikswetenschap.

Als antwoord op de eerste vraag constateert Kroon dat leraren Nederlands in hun vak een verandering in de richting van communicatieonderwijs signaleren. De leraren staan hier

over het algemeen positief tegenover, al brengen zij het maar in geringe mate in praktijk. Wat betreft grammaticaonderwijs worden geen veranderingen waargenomen in de praktijk. Leraren geven in meerderheid traditioneel grammaticaonderwijs; alternatief taalbeschouwingsonderwijs komt nauwelijks voor. Met betrekking tot de tweede vraag stelt Kroon vast dat de meeste leraren weliswaar op de hoogte zijn van de moderne grammatica- en taalgebruikswetenschap, maar dat zij hiermee in de praktijk weinig doen: “de taalwetenschap en de school zijn hier voor de leraren twee verschillende werelden”, aldus Kroon. Dit neemt niet weg dat de gesignaleerde communicatieve tendens in het onderwijs Nederlands samenhangt met het feit dat leraren geschoold zijn in de socio- en/of pragmalinguïstiek. Deze geschooldheid blijkt namelijk een van de kenmerkende eigenschappen van leraren die actief voorstander zijn van communicatieonderwijs.

In het kader van het IMEN (International Mother Tongue Education Network), een samenwerkingsverband van onderzoekers uit verschillende Europese landen, vroegen Daems (1988) (voor Vlaanderen) en Hoogeveen en Sturm (1988) (voor Nederland) ieder een docent om een dagboek bij te houden van 12 lessen Nederlands. De beide docenten stuurden hun dagboekteksten wekelijks naar de onderzoekers, die er schriftelijk vragen bij stelden. Na afloop van deze correspondentie werden de docenten geïnterviewd over hun dagboeken en hun antwoorden op de vragen van de onderzoekers. De Vlaamse docent formuleert in zijn dagboek duidelijk vernieuwende doelstellingen voor het moedertaalonderwijs. Moedertaalonderwijs moet de leerlingen/taalgebruikers in staat stellen zichzelf en de wereld om hen heen beter te leren kennen. Daarom wil de sectie de beperkingen van traditioneel grammaticaonderwijs opheffen ten gunste van reflectie op taal en taalgebruik in bredere zin. Van de twaalf door de docent in zijn dagboek beschreven lessen hebben er twee betrekking op grammaticaonderwijs. Doel van deze lessen is, aldus de docent, dat leerlingen het directe object herkennen in zinnen, dat ze zinnen kunnen aanvullen met een direct object, dat ze actieve en passieve zinnen kunnen onderscheiden, en dat ze actieve zinnen kunnen omzetten in passieve zinnen met het hulpwerkwoord ‘worden’, waarbij het direct object in het algemeen dan subject wordt van de nieuwe zin. De docent stelt in het dagboek dat spelen met taalmateriaal en eenvoudige transformaties aanbrenge voor leerlingen niet demotiverend hoeft te zijn, als het maar niet altijd gaat om: ‘Ontleed de volgende twintig zinnen’. Hij probeert waar mogelijk de leerlingen de dienstverlenende functie van grammaticaonderwijs te laten ervaren. De onderzoeker vraagt naar aanleiding van het dagboek wat de docent hiermee bedoelt. De docent antwoordt dat grammaticaonderwijs nuttig kan zijn voor de ontwikkeling van de talige intuïties van de leerlingen. Ze kunnen bijvoorbeeld op deze wijze leren zien wat het effect is van passieve zinnen waarin de handelende persoon verzwegen wordt. Voor het overige legitimeert hij de grammaticalesen met een beroep op het jaarprogramma voor het eerste jaar zoals het met de collega’s in de sectie is afgesproken. Daems concludeert voorzichtig dat in het onderwijs van de betrokken leraar een

combinatie te vinden is van actuele retoriek met zowel nieuwe als traditionele vormen en inhoud. Hoewel de leraar volgens zijn dagboek thematisch wil werken (conform de op dat moment actuele retoriek), passen de grammaticalesen feitelijk niet in dit kader. In dit opzicht, stelt Daems, is het onderwijs van de docent traditioneler dan deze het zelf waarneemt. De Nederlandse docente formuleert in haar dagboek en interview geen vernieuwende doelstellingen voor taalbeschouwingsonderwijs. Grammaticaonderwijs is voor haar een van de belangrijkste gebieden van het curriculum Nederlands. Hoewel haar hart uitgaat naar literatuur vindt zij grammaticaonderwijs heel belangrijk, vooral ten behoeve van het vreemdetalenonderwijs. Van de twaalf door de docente in haar dagboek beschreven lessen hebben er vier betrekking op grammaticaonderwijs. Centraal staat dat de leerlingen moeten leren binnen het gezegde een onderscheid te maken in persoonsvorm, voltooid deelwoord en infinitief. Dit is onderdeel van een 'crash-course'-grammatica, die uit zes stencils bestaat en naast de methode wordt aangeboden. Daarnaast moeten de leerlingen in een van de lessen een aantal zinnen beoordelen op grammaticaliteit en deze zinnen waar nodig verbeteren. De onderzoekers vragen de docente naar aanleiding van haar dagboek waarom ze een speciale "crash-course"-grammatica geeft. De reden blijkt te zijn dat de methode weinig of geen aandacht gaf aan grammaticaonderwijs en de sectie dit niettemin belangrijk vond. Het taalbeschouwingsonderwijs in de lessen van de Nederlandse docente laat al met al een toespitsing zien op traditioneel grammaticaonderwijs, evenals bij de Vlaamse docent. Verschil is dat bij de Nederlandse docente vernieuwende retoriek op het gebied van de taalbeschouwing achterwege blijft.

De motivering voor het traditionele grammaticaonderwijs is verschillend: waar de Vlaamse docent als legitimatie geeft het ontwikkelen van de talige intuïties van zijn leerlingen, motiveert de Nederlandse docente haar grammaticaonderwijs met een beroep op het nut ervan voor het vreemdetalenonderwijs. In beide gevallen wordt tevens een beroep gedaan op gemaakte sectieafspraken.

Blankesteijn en anderen (1989) voerden een interviewonderzoek uit onder vijf docenten Nederlands die deel uitmaakten van een grotere groep docenten die educatieve software ontwierp voor zinsontleden. De onderzoekers wilden antwoord krijgen op de vragen welke vakinhoudelijke problemen de docenten hadden ervaren en nog verwachtten en of er naar hun mening sprake was van een vakinhoudelijke vernieuwing.

Er bleek al snel discussie te ontstaan tussen de docenten die voorstander waren van de traditionele methode van zinsontleden en docenten die de zogenaamde methode-Paardekooper propageerden. De gekozen oplossing was dat in de software beide benaderingen naast elkaar werden geprogrammeerd. Een andere discussie betrof de vraag welke onderwerpen uit de canon van de schoolgrammatica aan de orde moesten komen en welke niet. Over deze keuze werd door de ontwikkelaars gestemd, met resultaten als 'samengestelde zinnen wel, maar het naamwoordelijk deel van het gezegde niet'. Hoewel de onderzoekers

enige vernieuwing verwachtten van het ontleedonderwijs als gevolg van dit project, bleek dat geen van de respondenten het gangbare ontleedonderwijs ter discussie stelde. De bedoeling van de software (het bijspijkeren van leerlingen die het ontleedonderwijs niet hebben kunnen volgen) vroeg om inhoudelijke overeenstemming met die alledaagse ontleedpraktijk. Dit sloot vakinhoudelijke vernieuwing in feite uit.

Kuhlemeier en Van den Bergh (1989) onderzochten in het kader van de proefpeiling Nederlands het onderwijsaanbod voor de diverse vakonderdelen aan het eind van het derde leerjaar van alle schooltypen van voortgezet onderwijs. Hiertoe enquêteerden zij 450 docenten van 178 scholen voor voortgezet onderwijs (respons 91%). De voornaamste resultaten op het gebied van taalbeschouwing zijn de volgende:

- Aan taalbeschouwing en grammatica wordt minder tijd besteed dan aan lezen of spelling of vocabulaire en evenveel tijd als aan schrijven. Er wordt meer tijd aan besteed dan aan spreken en discussiëren, luisteroefeningen, literatuuronderwijs en dramatische expressie. Er komt een gemiddeld percentage onderwijstijd voor taalbeschouwing en grammatica uit de bus van 15%. (De onderzoekers raden echter aan om alle percentages van de diverse vakonderdelen met voorzichtigheid te interpreteren, omdat het totaal ervan anderhalf keer zo veel is als de door leraren zelf gerapporteerde totale onderwijstijd voor Nederlands in de derde klas).
- De gemiddelde leraar Nederlands besteedt in het derde leerjaar per maand bijna twee en een half lesuur aan taalbeschouwing/grammatica. Er zijn in dit opzicht echter aanzienlijke verschillen tussen de individuele docenten.
- Met de uitspraak 'In het onderwijs komt vooral het taalgebruik aan de orde' zijn de ondervraagde docenten het gemiddeld (op alle schooltypen) sterker eens dan met de uitspraak 'In het onderwijs komt vooral de structuur van de taal (de grammatica) aan de orde'.
- Als het gaat om taalbeschouwing blijkt echter dat het benoemen van woorden en het ontleden van zinnen, met gebruik van grammaticale termen, de meest voorkomende activiteiten zijn (vaker dan eenmaal per maand). Taalbeschouwing zonder gebruik van de traditionele grammaticale termen, beschouwing van taalgebruik in interacties en beschouwing van taalgebruik in de massamedia komen minder dan eens in de maand aan de orde.
- Aan de docenten zijn acht grammaticale termen voorgelegd met de vraag of zij deze in de derde klas gebruikten. De uitkomsten waren gemiddeld de volgende: voltooid deelwoord 100%; lijdend voorwerp 99%; bijvoeglijk naamwoord 98%; bezittelijk voor-naamwoord 95%; hulpwerkwoord 91%; onvoltooid verleden tijd 86%; naamwoordelijk gezegde 85%; bepaling van gesteldheid 18%.
- Aan de docenten is gevraagd in hoeverre over grammaticale kwesties overleg wordt gevoerd met docenten vreemde talen die eveneens in de derde klas onderwijzen. Over de

te behandelen woordsoorten en zinsdelen blijkt soms overleg gevoerd te worden, over het behandelen van werkwoordstijden en werkwoordswijzen vrijwel nooit. Het moment van behandeling in het schooljaar blijkt voor alle drie de grammaticale kwesties vrijwel nooit een punt van overleg te vormen.

Ook aan de leerlingen legden Kuhlemeier en Van den Bergh een vragenlijst voor, met het doel hun perceptie van het onderwijsaanbod te peilen. De vragenlijst omvatte 35 taaltaken; bij elke taalkaak werd de leerlingen gevraagd hoe vaak ze deze moesten uitvoeren. Voor taalbeschouwing werden vier taken genoemd:

- Denken en praten over de manier van taalgebruik (regels voor taalgebruik, communicatie).
- Denken en praten over taalgebruik in de krant, op de televisie enzovoort.
- Denken en praten over literair en poëtisch taalgebruik (in gedichten, verhalen).
- Denken en praten over de Nederlandse grammatica, taalbeschouwing met gebruik van begrippen uit de Nederlandse grammatica (zoals onderwerp, lijdend voorwerp of voorzetsel).

De vierde taak kwam bij Nederlands het meest voor: vaker dan eenmaal per maand. Met de overige taken kwamen de leerlingen naar eigen zeggen ongeveer jaarlijks of nog minder in aanraking.

Van Roosmalen (1990) probeerde ten behoeve van het ontwikkelen van toetsen voor de determinatie van brugklasleerlingen een beeld te krijgen van de verschillende leerstofonderdelen, waaronder grammatica, die in de brugperiode onderwezen werden. Aan een steekproef voor 150 scholengemeenschappen (respons 65%) waarin de schooltypen van lbo tot en met vwo waren vertegenwoordigd, legde hij een enquête voor om vast te stellen hoe belangrijk docenten het vinden om bepaalde leerstof te geven, welke leerstofonderdelen van belang zijn voor de overgang naar het volgend leerjaar en voor welke leerstofonderdelen de docenten graag determinatietoetsen zouden hebben. Per school moest één docent de vragenlijst beantwoorden.

De docenten bleken aan hun methoden veel lesstof of oefeningen toe te voegen voor grammatica, leesvaardigheid en spelling, minder voor schrijfvaardigheid, spreekvaardigheid en woordenschat en weinig voor stijl en luistervaardigheid. Ze sloegen uit de methoden weinig over voor grammatica, leesvaardigheid, stijl, spelling en woordenschat en veel voor schrijf-, spreek- en luistervaardigheid. Het belang dat de docenten kennelijk toekennen aan grammatica komt ook tot uiting in hun antwoord op Van Roosmalens vraag naar hun tijdsbesteding. Aan grammaticaonderwijs besteedden de docenten gemiddeld 20% van hun lestijd, het meest van alle vakonderdelen (ter vergelijking: spreek- en luistervaardigheid scoren 7% respectievelijk 5%). Hun overgangscijfers baseren de ondervraagde docenten in de eerste plaats op de resultaten die de leerlingen behalen op de onderdelen grammatica en spelling (gevolgd door leesvaardigheid, stijl en schrijfvaardigheid). De belangstelling van de docenten voor Cito-determinatietoetsen concentreert zich op toetsen voor spelling, grammatica en leesvaardigheid (in deze volgorde).

Rymenans en anderen (1997) onderzochten de effecten van het onderwijsaanbod, de tijdsbesteding voor Nederlands en de schoolkenmerken op de lees- en schrijfpredaties van Vlaamse leerlingen. Een representatieve steekproef van 68 scholen voor aso, tso en bso (respectievelijk algemeen, technisch en beroepsgericht secundair onderwijs) nam aan het onderzoek deel. De 157 leerkrachten in het onderzoek werden onder andere geënquêteerd over hun tijdsbesteding aan 14 verschillende onderdelen en vaardigheden van het vak Nederlands in het tweede en vierde leerjaar.

Traditionele grammatica neemt in het tweede leerjaar een toppositie in (gemiddeld 14% lestijd), samen met spelling en woordenschat. Er is hierbij een groot verschil tussen de aan de traditionele grammatica bestede lestijd in het bso (6%) en in het aso (19%) en tso (17%). In het vierde leerjaar staat traditionele grammatica slechts op een dertiende plaats, met gemiddeld 4% lestijd. Deze daling wordt veroorzaakt door aso (3%) en tso (4%); de tijdsbesteding in het bso blijft gelijk. Taalbeschouwing (niet nader omschreven) neemt in het tweede leerjaar een vijfde plaats in op de lijst van 14, met 7% lestijd; in het vierde leerjaar is dat een vierde plaats, met 10% lestijd. Hier worden geen verschillen gerapporteerd tussen bso, aso en tso.

In diverse Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau aan het einde van het basisonderwijs (groep 8) is het onderwijsaanbod bevraagd, waaronder de tijdsbesteding aan diverse domeinen van het taalonderwijs.

Uit de peilingen aan het einde van het basisonderwijs (Zwarts 1990, Sijstra 1997 en Sijstra, Van der Schoot en 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 taalbeschouwing, anders dan ontleden, rapporteren de leerkrachten in de eerste peiling een tijdsbesteding van iets meer dan 60 minuten per week en in de tweede peiling een frequentie van 23 keer per jaar. In de derde peiling bleek 37% het wekelijks aan de orde te stellen.

Peilingen aan het einde van het speciaal basisonderwijs (Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999 en Van Weerden, Bechger en Hemker 2002) leveren het volgende beeld op. In 1993 stelde in het Lomonderwijs 50% van de leerkrachten woordbenoeming en zinsontleding wekelijks aan de orde; in het mlk-onderwijs was dit slechts 15%. Taalbeschouwing werd in beide schooltypen door 20% van de docenten wekelijks aan de orde gesteld. In 1999 behandelde in het Lomonderwijs 63% van de docenten wekelijks woordbenoeming en zinsontleding; in het mlk-onderwijs slechts 8%. Taalbeschouwing kwam in het Lomonderwijs bij 65% van de docenten wekelijks aan de orde, en in het mlk-onderwijs bij 35%.

Uit het descriptieve onderzoek naar taalbeschouwing in de onderwijspraktijk trekken we de volgende conclusies:

- Leerkrachten besteden veel tijd aan traditioneel grammaticaonderwijs, vooral in de

vorm van zinsontleding, zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs.

- Hun motieven daarbij zijn vergroting van de taalvaardigheid en ondersteuning van het vreemdetalenonderwijs. Het grammaticaonderwijs wordt echter geïsoleerd van het taalvaardigheidsonderwijs aangeboden (niet-strategisch) en tussen het grammaticaonderwijs en het vreemdetalenonderwijs lijkt, in de woorden van Tordoir en Damhuis, eerder kortsluiting dan aansluiting te bestaan.
- Andere vormen van taalbeschouwingsonderwijs dan traditionele grammatica komen zeer zelden voor, ook bij leerkrachten die zeggen deze vormen van taalbeschouwingsonderwijs in de praktijk te brengen.

Bij de laatste twee conclusies moet wel bedacht worden dat op deze punten geen recent onderzoek aanwezig is.

5.2 Construerend onderzoek

Het doel van construerend onderzoek is nieuwe didactische aanpakken te ontwikkelen voor de praktijk, waarbij leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand gaan. Er wordt onderwijsleermateriaal ontwikkeld dat in de praktijk uitgetoetst wordt en op grond van de ervaringen wordt bijgesteld.

Damsma en anderen (1985) verrichtten onderzoek naar de uitvoerbaarheid van een alternatieve vorm van taalbeschouwing: taalbeschouwing als reflectiviteit. Taalbeschouwing als reflectiviteit omschrijven zij als 'de taalbeschouwing die zich richt op en zich laat bepalen door het actuele taalgebruik van de leerlingen'. Deze vorm van taalbeschouwing is per definitie situatie- en persoonsgebonden en er kan dus geen bepaalde leergang voor ontworpen worden. 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, overigens zonder dat er van een linguïstische metataal gebruik gemaakt wordt. Het onderzoek van Damsma en anderen richtte zich op twee hoofdvragen:

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

Voor de groep leerlingen van 12-15 jaar werd gekozen omdat taalbeschouwing als reflectiviteit bedoeld is als alternatief voor het traditionele grammaticaonderwijs dat in de eerste tot en met de derde klas van het voortgezet onderwijs wordt gegeven. Aan het onderzoek namen twee leraren met twee tweede klassen en een derde klas deel. Materiaal werd verzameld via observaties van lessen, analyse van leerling-logboeken, interviews met leerlingen en besprekingen tussen de leraren en de onderzoekers.

De twee hoofdvragen van het onderzoek konden positief beantwoord worden. Damsma en anderen stelden vast dat reflecties vooral betrekking hadden op het omgaan met elkaar, 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 bleek gekenmerkt te worden 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). Ten aanzien van de rol van de docent constateerden Damsma en anderen dat de leraren een zekere spanning ervoeren tussen leidinggeven en het geven van ruimte aan de leerlingen. In de eerste fase van het proces van zelfontdekkend leren lijkt een vrij grote mate van terughoudendheid van de leraar wenselijk. Damsma en anderen 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. De onderzoekers signaleren echter dat het verwoorden van leerervaringen voor de leerlingen een moeilijke opgave is. In vervolgonderzoek zou aan dit probleem aandacht besteed moeten worden.

5.3 Effectonderzoek

Bij effectonderzoek is het doel om vast te stellen wat de effecten zijn van bepaalde didactische aanpakken op de leerprestaties van de leerlingen. Omdat in effectonderzoek didactische aanpakken meestal ook vertaald worden in ontwikkeld onderwijsleermateriaal, heeft dit onderzoek ook een construerend aspect, maar dit is niet het hoofddoel.

Wesdorp (1982b, zie ook Tordoir en Wesdorp 1979) beschrijft onderzoek naar de relatie tussen grammaticaonderwijs en taalvaardigheidsontwikkeling. Hij bekeek allereerst 13 correlatiestudies uit voornamelijk Amerikaanse onderzoeksliteratuur met het oog op de vraag of er sprake is van een positieve samenhang tussen grammaticale kennis en taalvaardigheid. De grammaticale kennis kon betrekking hebben op traditionele grammatica, maar ook op structurele grammatica; taalvaardigheid werd in de studies geoperationaliseerd als stelvaardigheid, begrijpend lezen of nog andere taalvaardigheden. De studies geven in het algemeen weinig steun aan de hypothese dat grammaticale kennis van belang zou zijn voor de taalvaardigheid: de oudere studies vertonen lage of zeer lage correlatiecoëfficiënten, de latere slechts iets hogere.

De geconstateerde verbanden zijn niet voldoende om tot een causaal verband te concluderen tussen grammaticale kennis en taalvaardigheid, stelt Wesdorp. Daartoe is ander bewijsmateriaal nodig uit experimenteel effectonderzoek. Hij bekeek 53 experimenten uit

de internationale onderzoeksliteratuur. De meeste van deze experimenten vergeleken groepen waaraan een 'bijzondere' vorm van grammaticaonderwijs werd gegeven, met controlegroepen waaraan ofwel 'normaal', traditioneel grammaticaonderwijs werd gegeven, ofwel helemaal geen grammaticaonderwijs. In het laatste geval werd de tijd gebruikt om de leerlingen te laten lezen en schrijven. De diverse grammaticamethoden kunnen worden gezien als indirecte methoden om de taalvaardigheid te verhogen, de in een flink aantal van de controlegroepen voorkomende lees- en schrijfactiviteiten representeren de directe weg voor vergroting van de taalvaardigheid. De studies verschillen nogal voor wat betreft onafhankelijke variabelen, afhankelijke variabelen, onderwijsniveau en duur en intensiteit van de grammaticale cursus.

In de 53 studies worden in totaal 95 interessante vergelijkingen gemaakt tussen bepaalde aanpakken. Wesdorp trekt uit een schematisch overzicht van deze vergelijkingen de volgende conclusies:

- Bij vergelijking van grammaticamethoden onderling blijken experimentele methoden veel vaker superieur dan de traditionele grammaticale aanpak. Vooral de structurele methode of de transformationeel-generatief getinte methode heeft vaker succes.
- Noch traditioneel, noch transformationeel-generatief getint grammaticaonderwijs is te prefereren boven direct taalvaardigheidsonderwijs als het er om gaat de taalvaardigheid (in termen van schrijf- en leesvaardigheid, of gemeten via taalgebruikstoetsen) te verbeteren.
- Alleen als de zinsstructuur (één aspect van de schrijfvaardigheid) de afhankelijke variabele is, blijken transformationeel-generatief getinte methoden betere resultaten te boeken dan traditionele methoden en ook beter dan directe methoden.

De transformationeel-generatief getinte methoden waarop Wesdorp hier doelt, komen neer op 'sentence combining': zinscombinatie-oefeningen aan de hand van concrete zinnen. Het gaat dus niet om het werken met abstracte boomstructuren.

De achtergrond van het onderzoek van Van de Gein (1989, 1991, zie ook Van de Gein 1992) is de veronderstelling dat grammaticaonderwijs jonge schrijvers kan helpen bij het aanleren van regels voor schrijftaal. Maar dat grammaticaonderwijs moet dan wel de vorm hebben van 'sentence combining' ofwel zinsopbouwonderwijs: het genereren van een basiszin en het daaraan toevoegen van meer en meer informatie. Het moet leerlingen aldus het grammaticale begrip van een zin duidelijk maken. De regels die de traditionele schoolgrammatica de leerlingen aanleert, kunnen zij niet gebruiken als ze schriftelijk formuleren.

In een vooronderzoek worden de constructie, beproeving en herziening beschreven van drie onderwijsprogramma's waarvan de effecten op schrijfvaardigheid gemeten zullen worden: traditioneel grammaticaonderwijs, direct schrijfonderwijs en zinsopbouwonderwijs. Daarnaast worden de proefafname en selectie besproken van de toetsen met behulp waarvan de effecten zullen worden gemeten.

Bestaande onderwijsprogramma's bleken na proefafname grondig te moeten worden

gereviseerd voordat ze optimale representanten waren van traditioneel grammaticaonderwijs, direct schrijfonderwijs en zinsopbouwonderwijs. De definitieve programma's dragen de namen *Zinnen en delen van zinnen*, *Werkboek Stellen* en *Zinnen Bouwen*.

De definitieve toetsbatterij bestaat uit één toets van schools grammaticale kennis (Werkwoorden Herkennen), twee voor het zinsbesef (*Zinnen Bouwen* en *Zinnen Herkennen*), een voor beknoptheid (*Beknopt Informatie Geven*) en een viertal schrijfoopdrachten in drie verschillende teksttypen (*Fantaseren*, *Uiteenzetten* en *Beschrijven*), waarvan één gestuurde opdracht.

In haar dissertatie ging Van de Gein na wat het effect is van bovenbeschreven cursus zinsopbouw op de stelvaardigheid van leerlingen uit groep 6, vergeleken met het effect van traditioneel grammaticaonderwijs en direct schrijfonderwijs. Er is sprake van een pretest-posttest design waarbij leerlingen aselekt zijn toegewezen aan een van de drie condities. Het effect is onderzocht op de volgende aspecten: schools grammaticale kennis, zinsbesef, beknoptheid, formuleervaardigheid en globale kwaliteit van de teksten. Daartoe werden de boven beschreven toetsen afgenomen als begin-, eind- en tussentoets. Bij de schrijfoopdrachten werd de formuleervaardigheid van leerlingen gemeten met behulp van de T-unit ratio: de verhouding van het aantal woorden dat in syntactisch welgevormde structuren staat en het totaal aantal woorden in de leerlingtekst. Het zinsbesef waarvan leerlingen blijk gaven in hun teksten, werd gemeten via de zinsratio: de verhouding van het aantal woorden dat in door de leerling gemarkeerde zinnen staat en het totaal aantal woorden. Beknoptheid in teksten is gemeten via de complexe nominale constituentenratio: de verhouding van het aantal complexe nominale constituenten en het totaal aantal nominale constituenten. De globale kwaliteit van de teksten van de leerlingen werd bepaald door een jury van vier ervaren basisschoolleerkrachten.

Alleen de zinsopbouw cursus bleek effect te hebben op de schools grammaticale kennis van de leerlingen; de cursus traditionele grammatica liet tegen de verwachting in geen effect zien. Op het zinsbesef gemeten via de twee toetsen 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 zinsopbouwleerlingen leidde dus niet tot een betere globale tekstkwaliteit.

Schuurs (1990) onderzocht of probleemgericht grammaticaonderwijs, in de vorm van 'expliciete instructie over vormkenmerken van zinnen', een bijdrage kan leveren aan de schrijfvaardigheid van de leerlingen.

Hij ontwikkelde drie cursussen zinsbouwonderwijs, 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 revisiecursus, was gericht op het verbeteren van zinsbouwfouten door leerlingen in hun eigen opstellen, vooral 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. Zodoende moesten de leerlingen reflecteren op hun eigen teksten en werd impliciet benadrukt dat foutloos schrijven van belang is om begrepen te worden. 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 deeltoets, opgebouwd uit een aantal losse zinnen die een fout bevatten.

Bij de deeltoets boekten de proefpersonen van de instructiecursus weinig tot geen vooruitgang, die in de andere cursussen wel. Bij de verbetertoetsen vertoonden de proefpersonen van de oefencursus een lichte achteruitgang, die van de instructiecursus een lichte vooruitgang en die van de revisiecursus een grotere vooruitgang wat de drie centrale foutsoorten betreft. Bij de stelopdrachten leken op het eerste gezicht de oefencursus en de revisiecursus de beste resultaten op te leveren, maar bij nadere analyse bleek dat zich geen significante verschillen tussen de drie condities voordeden. Probleemgericht grammaticaonderwijs zoals vormgegeven in de instructiecursus is dus niet effectiever, maar ook niet minder effectief dan de andere cursussen. Maar dit beeld verandert, aldus Schuurs, als ook de resultaten op de deel- en verbetertoetsen worden verdisconteerd. Revisieonderwijs levert immers de beste resultaten zowel waar het de verbetervaardigheid van losse zinnen als de verbetervaardigheid van zinnen in een verhalende context betreft. Schuurs conclusie: "Grammaticaonderwijs zoals vormgegeven in de instructiecursus is zeker niet de aangewezen weg om leerlingen te leren hoe zij fouten in de zinsbouw 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 zinsbouw".

In zijn dissertatie wil Hendrix (1997) de vertaalslag van de academische taalkunde naar de taalkunde in het schoolvak Nederlands maken en verantwoorden. Daartoe operationali-

seert hij in quasi-experimenteel onderzoek het concept 'taalkundige vermogens' in onderwijs en toetsing, met behulp van ontwikkeld materiaal. Uit zijn experiment met leerlingen uit 5-vwo blijkt 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 heeft op de toetsresultaten van de leerlingen (uit een voormeting blijkt overigens dat de leerlingen al over een redelijk brede kennis over taal beschikten). Bovendien werd duidelijk uit een enquête onder leerlingen en docenten dat de leerlingen over het algemeen de toetsen met interesse en aandacht gemaakt hebben 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 taalvaardigheidstraining zoals een mondelinge presentatie, een gedocumenteerd opstel, of een werkstuk. Op die manier wordt een onderdeel taalkunde zonder al te grote extra belasting voor docenten in het schoolvak Nederlands opgenomen en wint het onderwijs in taalvaardigheid aan kracht door een doelgerichte, thematische invulling.

Van Gelderen en Oostdam (2002) onderzochten via welke onderwijsaanpak de 'grammaticale vloeiendheid' (linguistic fluency) bij basisschoolleerlingen (groepen 7 en 8) tijdens het schrijven het beste te verbeteren valt. Daarbij gaat het om het 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.
- Impliciete instructie in regels en terminologie, met accent op de betekenis.

Daarbij werd ook nagegaan of er verschil optrad tussen de effecten bij leerlingen van groep 7 en die van groep 8.

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.

Alle vier de onderwijsaanpakken (Expliciet/vorm; Impliciet/vorm; Expliciet/betekenis; Impliciet/betekenis) bleken effectief te zijn. De 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 had gevolgd. Maar tussen de vier onderwijsaanpakken onderling bleek geen verschil in effectiviteit. Ook maakte het geen verschil of het ging om leerlingen uit groep 7 dan wel groep 8.

Expliciete kennis over taal bleek dus geen meerwaarde te hebben boven impliciete en kennis over formele aspecten niet boven kennis over semantische.

Goossens (2003) ging de korte- en langetermijneffecten na van expliciete en impliciete instructie op de verwerving van lexicale en syntactische taalaspecten bij leerlingen uit groep 8. Vijf condities werden vergeleken met elkaar en met een controlegroep die geen instructie kreeg:

- Expliciete instructie binnen een communicatieve context.
- Expliciete instructie zonder communicatieve context.
- Impliciete instructie binnen een communicatieve context.
- Eerst impliciete en dan expliciete instructie binnen een communicatieve context.
- Eerst expliciete en dan impliciete instructie binnen een communicatieve context.

Aangeboden werden vijftig lexicale en syntactische items uit het Afrikaans, in een verder volledig Nederlandse context. Voor Afrikaans werd gekozen omdat daarmee het aanbod onder controle gehouden kon worden (de leerlingen komen er buiten school niet mee in aanraking) en omdat het een natuurlijke taal is, wat voor leerlingen motiverender is dan een nonsenstaal leren. Bij de conditie met communicatieve context werd dit taalaanbod geplaatst in het kader van het meest afgelegen bewoonde eiland ter wereld en de taal die daar wordt gesproken; bij de conditie zonder communicatieve context ging het gewoon om het aanleren van een aantal taalelementen uit een vreemde, verder niet gesitueerde taal. De conditie 'expliciete instructie' hield in dat alle te verwerven lexicale en syntactische taalelementen expliciet en doelgericht werden aangebracht en uitgelegd, gedefinieerd, omschreven en geïllustreerd. In de conditie 'impliciete instructie' zaten de lexicale en syntactische items verwerkt in een taalaanbod waarmee inhoudelijke opdrachten moesten worden uitgevoerd, zonder dat de aandacht expliciet op de nieuwe taalelementen werd gericht.

De uitkomsten van het onderzoek zijn de volgende:

- Taalleerders van 11-12 jaar blijken in staat om expliciete informatie over taal op een goede manier in hun taalverwervingsproces te verwerken. Expliciete instructie heeft op korte termijn (twee maanden) significant meer effect dan impliciete instructie. Voorwaarde is wel dat deze expliciete instructie wordt ingebed in een communicatieve, motiverende context.
- Ook na één jaar behaalt expliciete instructie in een communicatieve context nog de beste resultaten, maar het effect van alleen expliciete instructie neemt significant af op lange termijn, terwijl dat bij impliciete instructie niet het geval is. Het verschil tussen expliciete en impliciete instructie is op dat moment ook niet meer significant.
- Een combinatie van expliciete en impliciete instructie en dus een dubbel taalaanbod en dubbele tijdsinvestering, leidt niet tot betere resultaten dan alleen expliciete of impliciete instructie. Meer aanbod blijkt niet automatisch tot meer taalverwerving te leiden.
- Expliciete instructie gevolgd door impliciete instructie levert betere resultaten op dan impliciete instructie gevolgd door expliciete instructie.

- Eerste-taalleerders scoren significant beter dan tweede-taalleerders, behalve in de conditie impliciete instructie in een communicatieve context. Verder liggen de scores van de tweede-taalleerders in dezelfde lijn als die van de eerste-taalleerders: expliciete instructie in een communicatieve context zorgt ook bij hen voor de beste resultaten.
- De effectiviteit van de expliciete instructie geldt voornamelijk voor lexicale items. Voor syntactische items zijn de verschillen veel minder uitgesproken.

Alleen als expliciete instructie wordt ingebed in een communicatieve context, blijkt ze dus meerwaarde te hebben, en dan vooral op de korte termijn en voor de verwerving van lexicale elementen.

Bienfait (2002, 2003) onderzocht in een experimentele studie het effect van expliciet grammaticaonderwijs aan jongeren van dertien tot achttien jaar in een internationale schakelklas. Het onderzoek verliep in vijftien cycli van elk ongeveer vier weken. Per cyclus werd eerst vastgesteld of leerlingen zich in een gevoelig ontwikkelingsstadium bevonden voor verschillende grammaticale structuren, door hun prestaties in een formele en een informele taalkaak te analyseren. Leerlingen in de experimentele groepen, die zich in een gevoelig stadium voor een of meer van de structuren bevonden of er juist nog niet aan toe waren, kregen in de betreffende cyclus een schriftelijke cursus in een van die structuren. Dit vormgerichte onderwijs kenmerkte zich door expliciete aandacht voor de grammaticale structuren en hun regels. Leerlingen in de controlegroepen zaten in een gevoelig ontwikkelingsstadium en kregen niet het vormgerichte onderwijs, maar het reguliere, overwegend betekenisgerichte onderwijs. Zij werden impliciet noch expliciet onderwezen in de grammaticale structuren. Het bleek dat leerlingen die vormgericht onderwijs kregen in een structuur waar ze nog niet aan toe waren, vrijwel niet vooruit gingen. Leerlingen daarentegen die vormgericht onderwijs kregen dat wel aansloot bij hun ontwikkeling, gingen betekenisvol en stabiel vooruit in zowel geanalyseerde kennis als in geautomatiseerde kennis. Leerlingen die zich in een dergelijk gevoelig ontwikkelingsstadium bevonden, gingen echter op basis van betekenisgericht onderwijs vergelijkbaar en even stabiel vooruit, ook in geanalyseerde kennis en in geanalyseerde kennis over complexe structuren. Mogelijk geeft vormgericht onderwijs wel extra steun bij de verwerving van impliciete kennis over relatief complexe structuren, maar het is twijfelachtig of zo'n effect duurzaam is. Bienfait concludeert dat expliciet en intensief vormgericht onderwijs vooral effectief is als het aansluit bij het ontwikkelingsstadium van de individuele leerling. Bij klassikaal, ongedifferentieerd oefenen wordt de beschikbare onderwijs- en leer capaciteit inefficiënt ingezet. Leerlingen in een gevoelig stadium die onderwijs krijgen op basis van betekenisgericht onderwijs, bewerkstelligen echter ook een vergelijkbare en bestendige groei in hun grammatische vaardigheid. De docent hoeft dus niet systematisch de vaardigheid van individuele leerlingen te analyseren en intensief, geïsoleerd oefenen is evenmin nodig. Zodra leerlingen toe zijn aan de verwerving van een structuur, leren ze die structuur ook bij minder voorgestructureerd, maar wel betekenisrijk aanbod.

De resultaten geven inzicht in de waarde, maar vooral in de beperkingen van expliciet, intensief en vormgericht onderwijs, stelt Bienfait. Docenten moeten vertrouwen ontwikkelen in het vermogen van leerlingen om ook op basis van betekenisgericht onderwijs en van eigen leer- en oefentechnieken hun grammatische vaardigheid verder te ontwikkelen. Leerlingen hebben niet altijd expliciete kennis nodig, voor de ontwikkeling van expliciete kennis zijn ze niet afhankelijk van expliciete uitleg door de docent en voor de ontwikkeling van geautomatiseerde kennis niet van intensieve, gestructureerde oefening.

In een experimenteel onderzoek (Hafkenscheid, 2003) werd onderzocht in hoeverre de formuleervaardigheid bij het schrijven van betogende teksten vergroot wordt na 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. Deze werkte volgens een vooraf opgesteld strikt protocol. In de experimentele groep kwamen diverse aspecten 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 ontleedboom naar het model van Kempen (1993). Ook zijn 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 onderschikking en nevenschikking. In de laatste les werd uitleg gegeven over verbindingswoordvervangende interpunctie en moesten leerlingen zelf een onderschikkende en nevenschikkende zin genereren op grond van een schema. Als voor- en natoets werd een argumentatieve schrijfo opdracht 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. Uit een toename van het aantal gebruikte connectieven en de variatie daarin binnen de onderzoeksgroep concludeert Hafkenscheid niettemin dat expliciete aandacht voor connectieven in de opbouw van zinnen, alinea's en andere tekstelementen de bewustwording van leerlingen op het gebied van tekstverbanden versterkt.

In het onderzoek van Andringa (2005) is nagegaan of zij-instromers in het voortgezet onderwijs baat hebben bij bewuste kennis van de grammatica van de tweede taal voor het ontwikkelen van hun taalvaardigheid. De onderzoeksvragen luiden:

- Hoe ontwikkelen tweedetaalleerders de vaardigheid om de doelstructuren toe te passen

in spontane gebruikssituaties? De onderzochte structuren zijn de trappen van vergelijking en de onderschikking.

- Hoe hangen expliciete en impliciete vormgerichte instructie samen met de ontwikkeling van zowel expliciete als impliciete grammaticakennis?
- Hoe beïnvloeden ontwikkelingsstadia, de moedertaal en individuele cognitieve verschillen het succes van expliciete en impliciete vormgerichte instructie?
- Hangt de effectiviteit van expliciete en impliciete instructie af van de complexiteit van de onderwezen structuur?

De ontwikkeling van de trappen van vergelijking verloopt van minder naar meer correct gebruik. Er zijn daarbij geen verschillen tussen comparatieven of superlatieven, tussen predicatief of attributief gebruik en tussen de gebruikte adjectieven. Enkel comparatieven in een comparatieve bijzin worden minder correct gebruikt. Voor de onderschikking blijkt er weinig evolutie te zijn in de gebruikspatronen. Wie vaak incorrect gebruik vertoont, heel correct of wisselend, blijft dit doen. De vooruitgang verloopt langzaam en geleidelijk. Leerlingen kunnen veel beter conditionele onderschikkingen realiseren dan causale. Er blijken ook veel meer fouten voor te komen bij complexe bijzinnen.

Er is geen positief effect van vormgerichte expliciete instructie (en kennis) op ontwikkeling van impliciete kennis. Expliciete kennis wordt op korte termijn beïnvloed door expliciete instructie. Voor onderschikking is impliciete instructie even effectief op lange termijn. De twee experimentele condities, de impliciete en expliciete instructie, verschillen niet voor de ontwikkeling van impliciete kennis.

Ongeacht de wijze van meten of van instructie boeken leerlingen meer leerwinst als ze in het ontwikkelingsstadium zijn waarin ze gevoelig zijn voor deze taalfenomenen. Leerlingen uit de expliciete instructiegroep hebben meer leerwinst voor impliciete kennis als hun moedertaal de trappen van vergelijking ook morfologisch realiseert. Jongere leerlingen blijken beter in staat te zijn expliciete kennis te ontwikkelen, ongeacht de wijze van instructie.

De bevindingen bevestigen de hypothese dat tweedetaalverwerving begint met het leren van chunks en dat beginnende grammaticastructuren afhankelijk zijn van specifieke lexicale realisaties. Correcte vormen verspreiden zich langzamerhand over verschillende gebruikcontexten en krijgen de overhand op incorrecte vormen. Het onderzoek geeft weinig aanleiding tot het veronderstellen van een interface tussen expliciete en impliciete kennis. Het hebben van expliciete kennis is geen voordeel bij de verwerving van impliciete kennis, maar ook geen nadeel. Betekenisvol grammaticaonderwijs leidt tot expliciete kennis (op zich geen voordeel) maar maakt ook impliciete leerprocessen los.

Vanaf het schooljaar 2007-2008 kan een school besluiten een vakonderdeel taalkunde bij het vak Nederlands in te voeren en te toetsen in het schoolexamen. De vraag is echter of er tijd is voor zo'n apart onderdeel. Van Disseldorp (2009) onderzocht de mogelijkheid om taalkunde aan te bieden in combinatie met schrijfvaardigheid dan wel met mondelinge taalvaardigheid.

Er is een klein experimenteel onderzoek uitgevoerd met drie onderzoeksgroepen: een groep schrijfvaardigheid, een groep mondelinge vaardigheid en een controlegroep. In iedere groep zaten drie leerlingen (uit 5 gymnasium) die vrijwillig meededen aan het onderzoek. In een nulmeting vooraf werd het niveau van taalkundige kennis van de leerlingen vastgesteld. Deze taalkundige kennis werd ook in twee natoetsen gemeten (een week en vijf weken na de interventie).

De groep schrijfvaardigheid schreef een uiteenzetting, beschouwing of een betoog op basis van documentatiemappen. Aan iedere tekstsoort was een bepaald onderwerp verbonden (bijvoorbeeld mannen- en vrouwentaal). De leerlingen moesten de geschreven teksten over de verschillende onderwerpen van elkaar lezen en aan de hand van een commentaarformulier feedback geven. Daarna volgde een herschrijfronde.

De groep mondelinge vaardigheid bereidde een uiteenzettende, beschouwende of betogende voordracht voor (weer over verschillende onderwerpen op basis van documentatiemappen). De voordrachten werden gehouden voor de andere leerlingen uit de onderzoeksgroep. Zij moesten aantekeningen maken tijdens de voordracht en achteraf vragen stellen aan de spreker.

De controlegroep kreeg de informatie uit de documentatiemappen niet en maakte alleen de voortoets en de natoetsen.

Bij de nulmeting werden er geen verschillen tussen de groepen op de kennistoets gevonden. Bij de eerste kennistoets daarentegen waren er wel verschillen tussen de groepen: de groep mondelinge vaardigheid scoorde het hoogst (gemiddeld 14,2 vragen goed), gevolgd door de groep schrijfvaardigheid (gemiddeld 10,8 vragen goed) en de controlegroep (gemiddeld 7,5 vragen goed). Bij de tweede kennistoets kwam hetzelfde beeld naar voren: de groep mondelinge vaardigheid scoorde het hoogst (gemiddeld 13,3 vragen goed), gevolgd door de groep schrijfvaardigheid (gemiddeld 10,8 vragen goed) en de controlegroep (gemiddeld 8 vragen goed). In kennistoets 1 beantwoordden de leerlingen de vragen over de onderwerpen 'mannentaal en vrouwentaal' en 'taalverandering is taalverloedering' met de meeste goede antwoorden. Tijdens kennistoets 2 beantwoordden de leerlingen de vragen over het onderwerp 'mannentaal en vrouwentaal' het beste.

Uit de enquête die de leerlingen aan het einde van het onderzoek hebben ingevuld, bleek dat zij het erg interessant vonden om op deze manier te werken en het een goede aanvulling vonden op de soms wat saaie trainingen van de vaardigheden bij Nederlands. Het aanbieden van taalkunde met behulp van mondelinge vaardigheid lijkt effectiever dan met behulp van schrijfvaardigheid als het gaat om het opnemen van kennis op de lange termijn, concludeert Van Disseldorp. En leerlingen geven aan dat zij de eigen taal een aantrekkelijk onderwerp vinden om zich verder in te verdiepen.

Uit het effectonderzoek trekken we de volgende conclusies:

- Grammaticaonderwijs, in alle varianten, lijkt voor de vergroting van de schrijfvaardigheid van leerlingen in termen van globale tekstkwaliteit geen meerwaarde te hebben

boven vormen van schrijfonderwijs (Wesdorp, Van de Gein, Schuurs, Hafkenscheid).

- Voor vergroting van schrijfvaardigheid op het syntactisch niveau (zinsbesef, zinnen structureren) lijken transformationeel-generatieve methoden in de vorm van zinsopbouwonderwijs meerwaarde te hebben (Wesdorp, Van de Gein).
- Expliciete instructie over formele aspecten van taal lijkt voor de hantering en verwerking van syntactische structuren niet per se effectiever dan impliciete, betekenisgerichte instructie (Van Gelderen en Oostdam, Bienfait, Andringa). Alleen als expliciete instructie wordt ingebed in een communicatieve context, blijkt ze meerwaarde te hebben en dan vooral op de korte termijn en voor de verwerving van lexicale elementen (Goossens).
- Behandeling van taalkundige leerstof in de bovenbouw van het vwo, vanuit cultureel perspectief, kan leiden tot de gewenste leereffecten bij de leerlingen en wordt door leerlingen en docenten gewaardeerd (Hendrix, Van Disseldorp).

6. Instrumentatieonderzoek

Instrumentatieonderzoek is onderzoek dat zich bezig houdt met het ontwikkelen en beproeven van valide en betrouwbare meet- en beoordelingsinstrumenten ten behoeve van de lespraktijk. Ook onderzoek dat gericht is op het vergroten van inzicht in de meet- en beoordelingsproblematiek valt onder deze noemer.

Op het gebied van taalbeschouwing is geen instrumentatieonderzoek verricht.

7. Evaluatieonderzoek

In evaluatieonderzoek worden de opbrengsten van het taalonderwijs beschreven en geëvalueerd, aan de hand van prestaties van leerlingen op speciaal voor het onderzoek ontwikkelde beoordelingsinstrumenten.

Het hierna beschreven onderzoek voor basisonderwijs is uitgevoerd in het kader van Periodiek Peilings Onderzoek, waarin de taalprestaties van duizenden leerlingen zijn onderzocht. We geven hier de prestaties weer op drie toetsen: voor zinsontleden en woordbenoemen (de traditionele grammatica dus), taalbeschouwing (in bredere zin) en grammaticaliteit (oordelen over de syntactische correctheid van zinnen).

In de eerste peiling eind basisonderwijs (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. Opvallend was dat de discrepantie vooral groot was bij ouders en leerkrachten basisonderwijs, terwijl leraren Nederlands de prestaties van de leerlingen goed inschatten. Het niveau dat leerkrachten basisonderwijs wensten, werd door slechts 5% van de leerlingen gehaald.

De toets voor taalbeschouwing had betrekking op systematische betekenis- en vormverschijnselen in schriftelijk taalgebruik (overdrachtelijk taalgebruik, taalhandelingen, situatiegebonden betekenis, relatie tussen taalvorm en publiek, vorming van samenstellingen, betekenis van samenstellingen en afleidingen, en woordvelden). Taalbeschouwing zoals gemeten door deze toets bleek door de leerlingen voldoende te worden beheerst; ze voldeden ruim aan de verwachtingen van de ouders, de leerkrachten en de leraren.

De toets grammaticaliteit ging de kennis na van de leerlingen op het gebied van syntactische correctheid, zoals het correct gebruik van tijdsvormen, voorzetsels, betrekkelijke voornaamwoorden, woordgeslacht en verbuigingen. Grammaticaliteit werd door de leerlingen ruim voldoende beheerst, gemeten aan de verwachtingen van de panels.

In de tweede peiling eind basisonderwijs (Sijstra 1997) zijn dezelfde onderdelen getoetst, op vergelijkbare wijze.

Gemeten aan door een panel van beoordelaars (leerkrachten, schoolbegeleiders en opleiders) opgestelde normen presteert 73% van de leerlingen bij woordbenoemen en zinsontleden op het niveau Minimum, terwijl verwacht was dat dat 90 tot 95% zou zijn. 50% van de leerlingen presteert op het niveau Voldoende in plaats van de beoogde 70 tot 75%.

Bij de toets taalbeschouwing haalt 95% van de leerlingen het niveau Minimum, en 66% van de leerlingen het niveau Voldoende, iets minder dan de beoogde 70 tot 75%.

Bij de toets grammaticaliteit bereikt 88% van de leerlingen het niveau Minimum, zodat de beoogde 90 tot 95% bijna wordt gerealiseerd. Op het niveau Voldoende scoort 62% van de leerlingen, terwijl 70 tot 75% beoogd was.

In de derde peiling eind basisonderwijs (Sijtstra, Van der Schoot en Hemker 2002) zijn wederom toetsen afgenomen voor woordbenoemen en zinsontleden en taalbeschouwing. Bij woordbenoemen en zinsontleden haalt 60% het niveau Minimum, terwijl 90 tot 95% was beoogd. 35% van de leerlingen haalt het niveau Voldoende in plaats van de beoogde 70 tot 75%.

Bij de toets taalbeschouwing presteert meer dan 90% van de leerlingen op het niveau Minimum en bijna 70% op het niveau Voldoende, zodat aan de normen van het panel wordt voldaan. Het niveau Minimum wordt bij de toets grammaticaliteit gehaald door 80 % van de leerlingen, in plaats van de beoogde 90 tot 95%. Op het niveau Voldoende scoort bijna 50 % van de leerlingen, terwijl 70 tot 75% was beoogd.

In de eerste peiling aan het eind van het speciaal basisonderwijs (Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999) is een toets afgenomen voor grammatica, die overeenkomt met de toetsen voor grammaticaliteit uit de peilingen eind basisonderwijs. De toets is afgenomen in Lom-en mlk-scholen en in groep 3 tot en met 8 van het basisonderwijs als referentiepeiling. De vaardigheid van een gemiddelde twaalfjarige mlk-leerling blijkt ruim beneden de vaardigheid van een gemiddelde leerling in groep 4 te liggen. De vaardigheid van een gemiddelde twaalfjarige Lomleerling komt overeen met de vaardigheid van een gemiddelde leerling in groep 5.

In de tweede peiling aan het eind van het speciaal basisonderwijs (Van Weerden, Bechger en Hemker 2002) is, alleen aan de Lomleerlingen, een toets woordbenoemen en zinsontleden afgenomen. Hun achterstand op dit gebied bleek in vergelijking met de reguliere basisschoolleerling twee leerjaren te bedragen.

Van Roosmalen (1990) onderzocht de leerresultaten van leerlingen van het derde leerjaar lbo tot en met vwo op de gebieden leesvaardigheid en taalbeschouwing. Zijn onderzoek maakte deel uit van een 'uitgangssituatiemeting'. De leerresultaten van de leerlingen werden getoetst met meerkeuzevragen bij teksten. De teksten droegen een informatief (krantenartikel), persuasief (reclame), commentariërend (recensie) en amuserend (cursiefje, column) karakter. De vragen voor taalbeschouwing (ruim gedefinieerd als reflectie op taal) hadden betrekking op het geven van oordelen over grammaticaliteit, op het herkennen van relaties tussen verwijswaarden en antecedenten, het herkennen van ironie, het onderscheiden van feiten en meningen en het aangeven of beoordelen van de structuur van de tekst. De voornaamste resultaten zijn de volgende:

- Hoe hoger het schooltype, hoe beter het gemiddelde resultaat voor zowel taalbeschouwing als leesvaardigheid. Daarbij doet zich wel een grote overlap in vaardigheidsniveaus voor tussen de verschillende schooltypen.

- Voor leerlingen uit alle schooltypen bleken de taalbeschouwingsitems moeilijker te zijn dan de leesvaardigheidsitems (die gericht waren op het begrijpen van de betekenis van de tekst).

Uit het evaluatieonderzoek trekken we de volgende conclusies:

- Leerlingen aan het eind van het basisonderwijs presteren voor traditionele grammatica (zinsontleden en woordbenoemen) gemiddeld ver onder de door panels van beoordelaars verwachte en gewenste prestaties.
- Taalbeschouwing, in de zin van herkennen van systematische betekenis- en vormverschijnselen in schriftelijk taalgebruik, wordt door leerlingen eind basisonderwijs gemiddeld voldoende beheerst, naar de norm van de panels. De mate van beheersing van dit type taalbeschouwing door leerlingen in het voortgezet onderwijs hangt af van het niveau van het schooltype.
- Grammaticaliteit, in de zin van kennis op het gebied van syntactische correctheid, wordt door leerlingen eind basisonderwijs gemiddeld iets onder het minimumniveau beheerst en ver onder het niveau voldoende. Opvallend is dat de scores per peiling dalen.
- Lomleerlingen hebben aan het eind van het basisonderwijs qua prestaties op traditionele grammatica een achterstand van gemiddeld twee jaar op reguliere basisschoolleerlingen. Hun prestaties op grammaticaliteit vertonen een achterstand van gemiddeld drie jaar; die van mlk-leerlingen een achterstand van gemiddeld vier jaar.

8. Nabeschuwing

8.1 Kwantitatief overzicht van het besproken onderzoek

Hieronder geven we de verdeling weer van het besproken onderzoek over de verschillende onderzoekstypen.

Tabel 1 Overzicht van onderzoek naar taalbeschouwingsonderwijs

Doelstellingen	3
Beginsituatie	5
Onderwijsleermateriaal	3
Onderwijsleeractiviteiten	
• descriptief	14
• construerend	1
• effect	10
Instrumentatie	0
Evaluatie	6
Totaal	42

Van alle onderzoeken hebben er drie betrekking op de Vlaamse situatie (Daems 1988, Rymenans en anderen 1996 en Goossens 2003). Alle overige onderzoeken hebben alleen betrekking op de Nederlandse situatie.

17 van de beschreven onderzoeken hebben alleen betrekking op het basisonderwijs, 21 alleen op het voortgezet onderwijs en 4 op basis- en voortgezet onderwijs.

8.2. Wat weten we nu over taalbeschouwingsonderwijs?

We zetten allereerst de conclusies uit de vorige paragrafen nog eens op een rij.

Het *onderzoek naar doelstellingen* voor taalbeschouwing levert de volgende conclusies op:

- Eind jaren zeventig werd traditioneel grammaticaonderwijs door een groep geïnterviewde deskundigen een onbelangrijk doelstellingsgebied gevonden en ‘moderne’ taalbeschouwing slechts matig belangrijk. Tegelijkertijd vonden leerkrachten, blijkens een enquête, traditionele grammatica belangrijk, met het oog op het nut voor het vreemde talenonderwijs en de bevordering van de taalvaardigheid van de leerlingen.
- Het doelstellingsonderzoek uit de jaren negentig, ten behoeve van de vernieuwing van de eindexamens Nederlands havo en vwo, laat een voorkeur van de respondenten zien voor die vormen van taalbeschouwingsonderwijs die het duidelijkst bijdragen aan de

vergroting van de taalvaardigheid van de leerlingen, en daarmee voor strategisch taalbeschouwingsonderwijs.

- Het instrumentele perspectief overheerst in het onderzoek naar doelstellingen voor het taalbeschouwingsonderwijs.

Uit het schaarse *beginsituatieonderzoek* naar taalbeschouwelijke kennis en vaardigheden van leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs vallen geen algemene conclusies te trekken. Het onderzoek naar attitudes ten opzichte van taalbeschouwing in de vorm van ontleden, maakt duidelijk dat leerlingen dit het vervelendste onderdeel van het taalonderwijs/Nederlands vinden. Een van de onderzoeken maakt echter duidelijk dat dit niet automatisch inhoudt dat leerlingen het onderdeel ook nutteloos vinden.

Uit het *onderzoek naar onderwijsleermateriaal* trekken we de volgende conclusies:

- Al in 1988 zijn er onderwijsprogramma's voor taalbeschouwing aanwezig die een alternatief kunnen vormen voor traditioneel grammaticaonderwijs. Ze zijn in meerderheid gericht op vergroting van de taalvaardigheid van de leerlingen, strategisch van aard en voldoende gestructureerd en toepasbaar. De effectiviteit ervan staat echter niet vast.
- In 1992 geven nieuwe methodes voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs niet of nauwelijks vorm aan taalbeschouwing vanuit cultureel perspectief, ondanks de aanwezigheid daarvan in de kerndoelen basisvorming.
- In 1997 bestaat het grootste deel van de leerstof taalbeschouwing in taalmethoden voor het basisonderwijs uit traditionele grammatica. Wel is er ook enige aandacht voor de semantische en pragmatische aspecten van taal. Van overeenstemming tussen de methoden qua leerstofaanbod en van een systematische longitudinale opbouw van de leerstof in de methodes is nauwelijks sprake.

Uit het *descriptieve onderzoek* naar taalbeschouwing in de onderwijspraktijk trekken we de volgende conclusies:

- Leerkrachten besteden veel tijd aan traditioneel grammaticaonderwijs, vooral in de vorm van zinsontleding, zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs.
- Hun motieven daarbij zijn vergroting van de taalvaardigheid en ondersteuning van het vreemdetalenonderwijs. Het grammaticaonderwijs wordt echter geïsoleerd van het taalvaardigheidsonderwijs aangeboden (niet-strategisch) en tussen het grammaticaonderwijs en het vreemde talenonderwijs lijkt, in de woorden van Tordoir en Damhuis, eerder kortsluiting dan aansluiting te bestaan.
- Andere vormen van taalbeschouwingsonderwijs dan traditionele grammatica komen zeer zelden voor, ook bij leerkrachten die zeggen deze vormen van taalbeschouwingsonderwijs in de praktijk te brengen.

Bij de laatste twee conclusies moet wel bedacht worden dat op deze punten geen recent onderzoek aanwezig is.

Er is een *construerend onderzoek* naar taalbeschouwingsonderwijs verricht, waarbij taalbeschouwing als reflectiviteit centraal stond. Op basis hiervan vallen geen algemene conclusies te trekken.

Uit het *effectonderzoek* trekken we de volgende conclusies:

- Grammaticaonderwijs, in alle varianten, lijkt voor de vergroting van de schrijfvaardigheid van leerlingen in termen van globale tekstkwaliteit geen meerwaarde te hebben boven vormen van schrijfonderwijs (Wesdorp, Van de Gein, Schuurs, Hafkenscheid).
- Voor vergroting van schrijfvaardigheid op het syntactisch niveau (zinsbesef, zinnen structureren) lijken transformationeel-generatieve methoden in de vorm van zinsopbouwonderwijs meerwaarde te hebben (Wesdorp, Van de Gein).
- Expliciete instructie over formele aspecten van taal lijkt voor de hantering en verwerving van syntactische structuren niet per se effectiever dan impliciete, betekenisgerichte instructie (Van Gelderen en Oostdam, Bienfait, Andringa). Alleen als expliciete instructie wordt ingebed in een communicatieve context, blijkt ze meerwaarde te hebben en dan vooral op de korte termijn en voor de verwerving van lexicale elementen (Goossens).
- Behandeling van taalkundige leerstof in de bovenbouw van het vwo, vanuit cultureel perspectief, kan leiden tot de gewenste leereffecten bij de leerlingen en wordt door leerlingen en docenten gewaardeerd (Hendrix, Van Disseldorp).

Instrumentatieonderzoek op het gebied van taalbeschouwingsonderwijs is niet verricht.

Uit het *evaluatieonderzoek* trekken we de volgende conclusies:

- Leerlingen aan het eind van het basisonderwijs presteren voor traditionele grammatica (zinsontleden en woordbenoemen) gemiddeld ver onder de door panels van beoordelaars verwachte en gewenste prestaties.
- Taalbeschouwing, in de zin van herkennen van systematische betekenis- en vormverschijnselen in schriftelijk taalgebruik, wordt door leerlingen eind basisonderwijs gemiddeld voldoende beheerst, naar de norm van de panels. De mate van beheersing van dit type taalbeschouwing door leerlingen in het voortgezet onderwijs hangt af van het niveau van het schooltype.
- Grammaticaliteit, in de zin van kennis op het gebied van syntactische correctheid, wordt door leerlingen eind basisonderwijs bijna beheerst op het minimumniveau en niet op het voldoende niveau. Opvallend is dat de scores voor dit laatste niveau per peiling dalen.
- Lomleerlingen hebben aan het eind van het basisonderwijs qua prestaties op traditio-

le grammatica een achterstand van twee jaar op reguliere basisschoolleerlingen. Hun prestaties op grammaticaliteit vertonen een achterstand van drie jaar; die van mlk-leerlingen een achterstand van vier jaar.

Wat weten we nu over taalbeschouwingsonderwijs, op basis van empirisch onderzoek in ons land? En vooral: wat weten we over de zinvolheid van dit onderwijs? We proberen deze vraag te beantwoorden voor de vier hoofdvormen van taalbeschouwingsonderwijs die we hebben onderscheiden in de eerste paragraaf:

- Het traditionele grammaticaonderwijs: zinsontleden en woordbenoemen (formeel, niet-strategisch en instrumenteel van aard).
- Alternatieve vormen van grammaticaonderwijs als zinsopbouwonderwijs en probleemgericht grammaticaonderwijs (formeel, strategisch, instrumenteel).
- Taalbeschouwingsonderwijs geïntegreerd met taalvaardigheidsonderwijs, bijvoorbeeld via reflectie op gebruikte taal (formeel/semantisch/pragmatisch, strategisch, instrumenteel).
- Taalkundeonderwijs in de bovenbouw van havo en vwo (formeel/semantisch/pragmatisch, cultureel).

Aan *traditioneel grammaticaonderwijs* wordt zeer veel tijd en aandacht besteed, zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs, zowel in lessen als in methodes. Leerkrachten stellen dat dit onderwijs bijdraagt aan vergroting van de taalvaardigheid van de leerlingen en dat het ondersteunend is voor het vreemdetalenonderwijs.

Traditioneel grammaticaonderwijs blijkt echter voor de vergroting van de taalvaardigheid geen meerwaarde te hebben boven direct taalvaardigheidsonderwijs. Dat traditioneel grammaticaonderwijs geen effect heeft op de schrijfvaardigheid van leerlingen, komt ook naar voren uit internationale reviews van Hillocks (1984) en Graham en Perin (2007). De laatsten vinden zelfs een negatief effect van grammaticaonderwijs op schrijfvaardigheid, vergeleken met een tiental andere mogelijke interventies.

Van ondersteuning van het vreemdetalenonderwijs lijkt in de praktijk geen sprake, omdat grammaticale begrippen bij Nederlands en de andere talen niet op elkaar aansluiten en omdat er geen afspraken zijn gemaakt over het tijdstip van behandeling.

De aan traditioneel grammaticaonderwijs bestede tijd en aandacht leidt niet tot bevredigende prestaties. Leerlingen eind basisonderwijs presteren voor zinsontleden en woordbenoemen gemiddeld ver onder het voldoende niveau en zelfs onder het minimumniveau. Hun prestaties op toetsen voor grammaticaliteit en taalbeschouwing liggen aanzienlijk hoger dan voor zinsontleden en woordbenoemen, wat opnieuw vragen oproept over de instrumentele, dienende functie van traditioneel grammaticaonderwijs.

Men kan zich op basis van het empirisch onderzoek in redelijkheid afvragen waarom zoveel tijd en aandacht aan traditioneel grammaticaonderwijs wordt besteed, als het zijn instrumentele functie 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 mogelijke reden om tijd en aandacht te besteden aan traditionele grammatica: de instrumentele functie ten dienste van het spellingonderwijs. In verschillende onderzoeken naar het aanleren van de werkwoordspelling (Assink 1983, Zuidema 1988, Van der Linden en Assink 1988, Van der Linden 1998, Sandra en anderen 2001) is een positief effect gevonden van het werken met een *algoritme*: een beslissingsschema dat bij juiste hantering de juiste spellingvorm genereert. Voor het werken met algoritmen als hulpmiddel voor spellingcontrole moeten leerlingen een aantal grammaticale begrippen kennen. Het recente referentiekader Taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen 2008) noemt daarom de volgende: *werkwoord, tijd* (o.t.t., o.v.t., v.t.t., v.v.t.), *getal* (enkelvoud/meervoud), *persoon* (1e/2e/3e), *persoonsvorm, voltooid deelwoord, stam, hele werkwoord, onderwerp, zwakke/sterke werkwoorden, werkwoordelijk gezegde, bijvoeglijk naamwoord*). Overigens is er geen empirisch onderzoek uitgevoerd naar de vraag of grammaticale kennis werkelijk noodzakelijk is voor het leren van de werkwoordspelling en zo ja, in welke mate en op welke wijze ze dan het beste kan worden ingezet. Duidelijk is echter op voorhand dat een uitgebreide behandeling van traditionele grammatica, tot en met de bepaling van gesteldheid, onmogelijk met een beroep op het leren van de werkwoordspelling kan worden gemotiveerd. Ook is aannemelijk dat deze grammaticale kennis alleen zal functioneren als ze strategisch wordt ingezet, dus in nauwe relatie tot het spellingonderwijs.

Alternatieve vormen van grammaticaonderwijs zijn slechts in een paar Nederlandse studies onderzocht, met het oog op hun bijdrage aan de schrijfvaardigheid van leerlingen. In deze studies (Van de Gein 1991 en Schuurs 1990) laten zinsbouwonderwijs en probleemgericht grammaticaonderwijs niet meer effect op globale tekstkwaliteit en formuleervaardigheid zien dan direct schrijfonderwijs, respectievelijk revisie-onderwijs. 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 een 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 rapporteren Wesdorp (1982) en Van de Gein (1991) wel positieve effecten van transformationeel-generatieve methoden in de vorm van zinsopbouwonderwijs. In het onderzoek van Van de Gein produceren de leerlingen in de zinsopbouwconditie in hun teksten meer grammaticaal correcte, volledige zinnen dan de leerlingen in de andere condities; bovendien zijn hun zinnen gemiddeld iets langer.

Is grammaticaonderwijs in de vorm van expliciete instructie over formele aspecten van taal effectiever dan meer impliciet en betekenisgericht grammaticaonderwijs? Bij Van Gelderen

en Oostdam (2002) en Bienfait (2003) blijkt expliciete instructie over formele aspecten van taal niet effectiever dan impliciete, betekenisgerichte instructie als het gaat om de vlotte hantering, respectievelijk verwerving van syntactische structuren. Alleen Goossens (2003) vindt een effect ten gunste van expliciete instructie, op voorwaarde dat deze is ingebed in een communicatieve context. Dit effect geldt echter vooral voor lexicale elementen, minder voor syntactische en vooral op de korte termijn. Een internationale review van Ellis (2002) laat eveneens wisselend effect zien van expliciete en vormgerichte instructie, in dit geval op de verwerving van structuren in het tweedetaalonderwijs. In zes van de elf geanalyseerde studies is het effect positief, in de andere vijf is er geen effect.

Veel is nog onduidelijk. Maar het ziet er toch 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).

Veel is in het verleden verwacht van *taalbeschouwingsonderwijs geïntegreerd met taalvaardigheidsonderwijs*, als alternatief voor het traditionele grammaticaonderwijs. Op het eerste gezicht lijkt dit 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. Alleen op grond van het onderzoek van Damsma en anderen (1985) naar taalbeschouwing als reflectiviteit (reflectie op eigen en andermans taalgebruik) kunnen echter geen uitspraken worden gedaan over de waarde en haalbaarheid van deze vorm van integratie. De door Van Gelderen (1988) onderzochte binnen- en buitenlandse programma's voor taalbeschouwingsonderwijs hebben in grote meerderheid een geïntegreerd karakter, maar slechts naar twee van deze programma's is effectonderzoek gedaan, met onduidelijke uitkomsten.

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 taalbeschuwelijke 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 naar actuele binnen- en vooral buitenlandse programma's voor taalbeschouwingsonderwijs.

Taalkundeonderwijs in de bovenbouw van havo en vwo heeft het wat makkelijker qua bewijslast dan de andere varianten van taalbeschouwingsonderwijs. Omdat dit type taalbeschouwingsonderwijs 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. De onderzoeken van Hendrix (1997) en Van Disseldorp (2009) rapporteren inderdaad positieve leereffecten bij leerlingen en waarde-

ring bij leerlingen en docenten. Ze spelen zich echter af in 5 vwo, respectievelijk 5 gymnasium, zodat we over de haalbaarheid 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 wel gewekt wordt. Daarvoor zou allereerst via doelstellingenonderzoek (bijvoorbeeld een herhaling van De Glopper en Van Schooten 1990) nagegaan moeten worden welke behoeften er bij maatschappelijke groeperingen leven op het gebied van taalbeschouwings- dan wel taalkundeonderwijs. Van daaruit zouden het precieze doel van zulk onderwijs en de selectie van leerstof moeten worden bepaald.

Als 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 oplaaiende 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.

De auteurs danken Amos van Gelderen (SCO-Kohnstamm Instituut) voor zijn grondige commentaar op de eerste versie deze inventarisatie.

Literatuur

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.

Assink, E. (1983). *Leerprocessen bij het spellen: aanzet voor de verbetering van de werkwoordsdidactiek*. Utrecht: Academisch Proefschrift.

Assink, E.M.H., G. Kastenbergh en I. van der Linden (1990). Syntactische intuïties bij kinderen. *Tijdschrift voor ontwikkelingspsychologie* 17, 1, 1990, 1-16.

Beernink, R., E. Dam en A. van Gelderen (1986). *Wegwijzer in taalonderwijs: taalbeschouwing*. SLO: Enschede.

Bienfait, N. (2002). *Grammatica-onderwijs aan allochtone jongeren*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. Groningen Dissertations in Linguistics, 38.

Bienfait, N. (2003). *Grammaticaonderwijs aan allochtone jongeren. Een onderzoek naar het effect*. *Levende Talen Tijdschrift* 4 (2), 11-17.

Blankesteijn, E., M. van Rooij & J. Sturm (1989). 'Analyseren en terugkoppelen'. *Opvattingen over het gebruik van de computer bij reteaching zinsontleden; een verslag van een open interviewonderzoek onder vijf moedertaaldocenten*. *Spiegel* 7, 3, 9-29.

Blok, H. en K. De Gopper (1983). *Functionele taalvaardigheid. Meninge van oud-leerlingen lbo en mavo over hun taalgebruik*. Amsterdam: SCO.

Bonset, H. en M. Braaksma (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.

Bonset, H. en M. Hoogeveen (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.

Bonset, H. en M. Hoogeveen (2009a). *Lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrip lezen, leesbevordering en fictie*. Enschede: SLO.

- Bonset, H. en M. Hoogeveen (2009b). *Spelling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. en M. Hoogeveen (2010). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bos, D. (1978). *Empirisch doelstellingenonderzoek voor het moedertaalonderwijs; samenvattend eindverslag*. Amsterdam: RITP.
- Broekkamp, H. en B. van Hout-Wolters (2005). *De kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Daems, F. (1988). *Two weeks of Dutch in a Flemish school in Belgium*. In: R. Delnoy en anderen (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. en Prins, B. (1985). *Taalbeschouwing als reflectiviteit. Studies in leerplanontwikkeling 4*. Enschede: SLO.
- Dekker, J. (1977). *Leerdoelen van zinsontleding. Docentopinions en leerlingprestaties aan het einde van de leerplicht*. Amsterdam: RITP.
- Delnoy, R. en H. Bonset (1988). *Empirisch onderzoek van het moedertaalonderwijs in het basisonderwijs. Een inventarisatie in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Disseldorp, J. van (2009). *Taalverandering in plaats van zeehondjes: taalkundeonderwijs met behulp van de taalvaardigheden*. *Levende Talen Tijdschrift*, 10 (1), 21-28.
- Ellis, N. (2002). *Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition*. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.

- Gein, J. van de (1989). *Effecten van grammaticaonderwijs op aspecten van stelvaardigheid van basisschoolleerlingen. Interimrapport I: Theorie, onderwijsprogramma's en toetsen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 200).
- Gein, J. van de (1991). *The sense of sentences. A study into the effects of grammar instruction upon junior writing*. Dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht.
- Gein, J. van de (1992). *De bijdrage van zinsbouwonderwijs aan stelvaardigheid. Analyse van een leergang*. Spiegel 10, 2, 13-25.
- Gelder, L. van, T. Oudkerk Pool, J. Peters en J. Sixma (1971). *Didactische analyse. Werk- en studieboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Gelderens, 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.
- Gelderens, 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.
- Gelderens, A. van en 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, K. de en 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.
- Graham, S. en D. Perin (2007). *A meta-analysis of writing instruction for adolescent students*. Journal of Educational Psychology, 99, 445-476.
- Groot, A.D. de (1971). *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. 's-Gravenhage: Mouton & Co.

- Hafkenscheid, E. (2003). *Grammatica als hulpbron 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. en H. Bonset (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Hoogeveen, M. en J. Sturm (1988). *Low Country school: a portrait of twelve lessons in Dutch*. In: R. Delnoy en anderen (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.
- Jacobs, M. en A. van Gelderen (1997). *Taalbeschouwing in moderne taalmethoden. Een gedetailleerde classificatie van leerstof*. *Spiegel* 15 , 2, 9-41.
- Kroon, S. (1985). *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Kuhlemeier, H. en H. van den Bergh (1989). *De proefpeiling Nederlands. Een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. *Specialistisch bulletin* 74. Arnhem: Cito.
- Linden, J. van der (1998). *Computergestuurd spellingonderwijs*. Utrecht. (Academisch Proefschrift).
- Linden, J. van der en E.M.H. Assink (1988). *Computergestuurd spellingonderwijs voor het basisonderwijs*. *Spiegel* 6, 3, 55-72.
- Meerem, L. M. van en A.Tordoir (1977). *Descriptieve analyse van leerboeken. Afsluiting van de fase "Taalmethoden basisonderwijs"*. Amsterdam: RITP.

- Meerem, L. M. van, J. Berkenbosch en B. Bun (1979). *Descriptieve analyse van leerboeken. Voorlopige resultaten van een analyse van leergangen Nederlands en Duits voor het MAVO*. Amsterdam: RITP.
- Onderwijsraad (2003). *Kennis van onderwijs: ontwikkeling en benutting*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rymenans, R., H. van den Bergh en F. Daems (1997). *Hoe effectief zijn de Vlaamse secundaire scholen? Een onderzoek naar de effecten van het onderwijsaanbod, de tijdsbesteding aan Nederlands en de schoolkenmerken op de lees- en schrijffprestaties*. Tijdschrift voor Onderwijsrecht & Onderwijsbeleid, 316-327.
- Roosmalen, W. van (1990a). *Aspecten van de onderwijspraktijk van docenten Nederlands en Engels. Onderzoeksrapporten Beginfase Voortgezet Onderwijs 4*. Arnhem: Cito.
- Roosmalen, W. van (1990b). *Overzicht van leerresultaten Nederlands*. In E. Kreemers (red.), *Overzicht van leerresultaten aan het einde van de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito, 95-220.
- Roosmalen, W. van, N. Veldhuijzen en G. Staphorsius (1999). *Balans van het taalonderwijs in LOM- en MLK-scholen. Uitkomsten van de eerste taalpeiling in LOM- en MLK-scholen*. Arnhem: Citogroep.
- Sandra, D., F. Daems & S. Frisson, *Zo helder en toch zoveel fouten! Wat leren we uit psycholinguïstisch onderzoek naar werkwoordfouten bij ervaren spellers?* Vonk 2001, p. 3-20.
- 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.
- Sijtstra, J. (Ed.) (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: Cito / PPON.
- Sijtstra, J., F. van der Schoot en B. Hemker (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem: Citogroep, 2002.

- Tordoir, A. en R. Damhuis (1982). *Grammatica en vreemdetalenonderwijs in de brugklas. Een onderzoek naar de aansluiting van het moedertaal-grammaticaonderwijs op het vreemde talenonderwijs*. Amsterdam: SCO.
- Tordoir, A. en 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.
- Verhoeven, L. & J.J. van Kuyk (1991). *Peiling van conceptuele en metalinguïstische kennis bij de aanvang van het basisonderwijs*. *Pedagogische Studiën* 68, 415-425.
- Weerden, J. van, T. Bechger, & B. Hemker (2002). *Balans van het taalonderwijs in het speciaal basisonderwijs. Uitkomsten van de tweede peiling in 1999*. Arnhem: Citogroep.
- Wesdorp, H. (1982a). *Over de problemen bij toetsingsonderzoek op het gebied van moedertaalonderwijs*. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 4, 1, 22-41.
- Wesdorp, H. (1982b). *Onderzoek op het gebied van het grammatica-onderwijs*. In: *Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek, Moedertaalonderwijs in ontwikkeling*. Muiderberg: Dick Coutinho.
- Witte, T. (1992). *Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands. Deel 1: Verantwoording*. *Levende Talen* 470, 155-163.
- Zuidema, J. (1988). *Efficiënt spellingonderwijs. Een leer- en expertmodel voor het spellen*. Amersfoort/Leuven: Acco. Academisch Proefschrift.
- Zwarts, M. (Ed.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: Cito/PPON.

Bijlage 1:
Geraadpleegde
tijdschriften

Applied Psycholinguistics	School en Begeleiding
British Journal of Educational Psychology	Reading and Writing
Caleidoscoop, Spiegel van Eigentijdse	Reading Research Quarterly
Begeleiding	Review of Educational Research
Child Development	Scientific Studies of Reading
Comenius	Spiegel
De Wereld van het Jonge Kind	Studies in Second Language Acquisition
Developmental Psychology	Tijdschrift voor Onderwijsresearch
Didaktief en School	Tijdschrift voor Onderzoek van onderwijs
Educational Research and Evaluation	Tijdschrift voor Orthopedagogiek
European Journal of Psychology of Education	Tijdschrift voor Remedial Teaching
Gramma/TTT	Tijdschrift voor Taal en Tekstwetenschap
Jaarboek voor Literatuurwetenschap	Tijdschrift voor Taalbeheersing
Jeugd in School en Wereld	Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen
Journal of Educational Psychology	Tsjip/Letteren
Journal of Educational Research	Tijdschrift voor Toegepaste Linqwistiek
Journal of Experimental Child Psychology	Tijdschrift voor Literatuurwetenschap
Journal of Genetic Psychology	Vonk
Journal of Learning Disabilities	Written Communication
Journal of Research in Reading	
Journal of Second Language Writing	
L1-Educational Studies in Language and Literature	
Language Culture and Curriculum	
Language Learning	
Language Learning and Technology	
Language Testing	
Learning and Instruction	
Leesgoed	
Levende Talen	
Levende Talen magazine	
Nederlands Tijdschrift voor Vorming,	
Opvoeding en Onderwijs	
Moer	
Multivariate Behavioral Research	
Pedagogiek	
Pedagogische Studiën	
Pedagogisch Tijdschrift	
Psychological Research	

Bijlage 2:
Schematisch overzicht van
het besproken onderzoek

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
DOELSTELLINGEN			
Bos 1978	doelstellingen voor taalbeschouwingsonderwijs	bao en vo, NT1, Nederland	enquête bij > 501 leerkrachten en andere deskundigen
Dekker 1977	doelstellingen voor grammaticaonderwijs	bao en vo, NT1, Nederland	enquête bij 101-200 leerkrachten
De Gloppe/Van Schooten 1990	doelstellingen voor taalbeschouwing in examens havo/vwo	vo, NT1, Nederland	enquête bij > 501 oudleerlingen, docenten vo en ho, en ontwikkelde Nederlanders
BEGINSITUATIE			
Assink en anderen 1990	aanwezigheid van syntactische intuïties	bao, NT1, Nederland	toetsen bij 61-100 leerlingen van groep 8
Verhoeven/Van Kuyk 1991	aanwezigheid van conceptuele en metalinguïstische kennis	bao, NT1, Nederland	toetsen bij 201-300 leerlingen van groep 1
Van Meerem/Tordoir 1979	attitudes tegenover grammaticaonderwijs	bao, NT1, Nederland	enquête en interviews bij > 501 leerkrachten en leerlingen van groep 7 en 8
Van Meerem en anderen 1979	attitudes tegenover grammaticaonderwijs	vo, NT1, Nederland	enquête bij > 501 leerlingen van mavo 1, 2 en 3
Huizing 1989	attitudes tegenover grammaticaonderwijs	vo, NT1, Nederland	enquête bij 101-200 leerlingen van mavo en havo 3
ONDERWIJSLEERMATERIAAL			
Van Gelderen 1988	programma's voor taalbeschouwingsonderwijs anders dan ontleden	bao en vo, NT1, Nederland	documentanalyse
Witte 1992	aanbod leerstof taalbeschouwing in methoden basisvorming	vo, NT1, Nederland	analyse van de methoden in relatie tot de kerndoelen
Jacobs/Van Gelderen 1997	aanbod leerstof taalbeschouwing in methoden bao	bao, NT1, Nederland	analyse van de methoden voor groep 3 t/m 8
DESCRIPTIEF ONDERZOEK			
Tordoir/Wesdorp 1979	praktijk van het grammaticaonderwijs	bao en vo, NT1, Nederland	enquête bij > 501 leerkrachten bao en vo
Tordoir/Damhuis 1982	aansluiting grammaticaonderwijs Nederlands en moderne vreemde talen	vo, NT1, Nederland	analyse van methoden en logboeken op 13 scholen
Kroon 1985	veranderingen in het onderwijs Nederlands inzake grammatica- en communicatieonderwijs	vo, NT1, Nederland	enquête bij > 501 leraren, interviews bij 13 leraren
Daems 1988	opvattingen en praktijk van docenten inzake taalbeschouwingsonderwijs	vo, NT1, Vlaanderen	interview en dagboekanalyse van één leraar onderbouw
Hoogeveen/Sturm 1988	opvattingen en praktijk van docenten inzake taalbeschouwingsonderwijs	vo, NT1, Nederland	interview en dagboekanalyse van één leraar onderbouw
Blankesteijn en anderen 1988	ontwikkeling software voor grammaticaonderwijs	vo, NT1, Nederland	interviews met < 10 leraren/ontwikkelaars

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
Kuhlemeier/Van den Bergh 1989	onderwijsaanbod voor taalbeschouwing	vo, NT1, Nederland	enquête bij 301-400 leraren en leerlingen van leerjaar 3
Van Roosmalen 1990a	belang van het leerstofonderdeel grammatica	vo, NT1, Nederland	enquête bij 101-200 leraren onderbouw
Rymenans en anderen 1997	tijdsbesteding aan grammatica en taalbeschouwing	vo, NT1, Vlaanderen	enquête bij 101-200 leraren uit leerjaar 2 en 4
Zwarts 1990	onderwijsaanbod voor taalbeschouwing	bao, NT1, Nederland	enquête onder 201-300 leerkrachten bovenbouw
Sijstra 1997	onderwijsaanbod voor taalbeschouwing	bao, NT1, Nederland	enquête onder 201-300 leerkrachten bovenbouw
Sijstra en anderen 2002	onderwijsaanbod voor taalbeschouwing	bao, NT1, Nederland	enquête onder 201-300 leerkrachten bovenbouw
Van Roosmalen en anderen 1999b	onderwijsaanbod voor taalbeschouwing	speciaal onderwijs, NT1, Nederland	enquête onder 101-200 leerkrachten van eindgroepen lom/mlk
Van Weerden en anderen 2002	onderwijsaanbod voor taalbeschouwing	speciaal onderwijs, NT1, Nederland	enquête onder 101-200 leerkrachten van eindgroepen lom/mlk
CONSTRUEREND ONDERZOEK			
Damsma en anderen 1985	uitvoerbaarheid van onderwijs in taalbeschouwing als reflectiviteit	vo, NT1, Nederland	observaties bij en interviews met 2 leraren en hun leerlingen uit leerjaar 2 en 3
EFFECTONDERZOEK			
Wesdorp 1982b	effecten van traditioneel en alternatief grammatica-onderwijs op de taalvaardigheid	bao en vo, NT1, Nederland	review van internationaal effectonderzoek
Van de Gein 1989	onderwijsprogramma's en toetsen ten behoeve van Van de Gein 1991	bao, NT1, Nederland	constructie en beproeving bij > 501 leerlingen uit groep 6, herziening
Van de Gein 1991	effecten van cursus zinsopbouwonderwijs op de schrijfvaardigheid	bao, NT1, Nederland	taalvaardigheidstaken en toetsen bij 101-200 leerlingen uit groep 6
Schuurs 1990	effecten van cursus probleemgericht grammatica-onderwijs op de schrijfvaardigheid	vo, NT1, Nederland	taalvaardigheidstaken en toetsen bij 101-200 leerlingen uit leerjaar 1
Hendrix 1997	effecten van taalkunde-onderwijs	vo, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen uit vwo 5
Van Gelderen/Oostdam 2002	effecten van expliciete en impliciete instructie op de 'grammaticale vloeiendheid' van leerlingen	bao, NT1, Nederland	taalvaardigheidstaken en toetsen bij 201-300 leerlingen uit groepen 7 en 8
Goossens 2003	effecten van expliciete en impliciete instructie op de verwerving van lexicale en syntactische taalaspecten	bao, NT2/NT1, Vlaanderen	toetsen bij 101-200 leerlingen uit groep 8
Bienfait 2003	effecten van expliciete en impliciete instructie op de verwerving van grammaticale structuren	vo, NT2, Nederland	toetsen bij 41-60 leerlingen uit leerjaar 2 t/m 6

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
Hafkenscheid 2003	effecten van grammatica-onderwijs op de formuleerbaarheid	vo, NT1, Nederland	toetsen bij 41-60 leerlingen uit vwo 4
Andringa 2005	effecten van expliciete en impliciete instructie op de verwerking van grammaticale structuren	vo, NT2, Nederland	taalvaardigheidstaken, toetsen en enquête bij 61-100 leerlingen uit leerjaar 1 t/m 6
Van Disseldorp 2009	effecten van taalkunde-onderwijs in combinatie met schrijfvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid	vo, NT1, Nederland	toetsen bij < 10 leerlingen uit gymnasium
INSTRUMENTATIE-ONDERZOEK			
EVALUATIE-ONDERZOEK			
Zwarts 1990	prestaties van leerlingen eind basisonderwijs op het gebied van taalbeschouwing	bao, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen uit groep 8
Sijtstra 1997	prestaties van leerlingen eind basisonderwijs op het gebied van taalbeschouwing	bao, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen uit groep 8
Sijtstra en anderen 2002	prestaties van leerlingen eind basisonderwijs op het gebied van taalbeschouwing	bao, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen uit groep 8
Van Roosmalen en anderen 1999	prestaties van leerlingen aan het eind van lom- en mlk-scholen op het gebied van taalbeschouwing	speciaal onderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen uit de hoogste groepen van lom en mlk-scholen
Van Weerden en anderen 2002	prestaties van leerlingen aan het eind van lom- en mlk-scholen op het gebied van taalbeschouwing	speciaal onderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen uit de hoogste groepen van lom en mlk-scholen
Van Roosmalen 1990b	prestaties van leerlingen op het gebied van taalbeschouwing	vo, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen uit leerjaar 3

Bijlage 3:
Invulformulier voor
codering onderzoeken

Nr.

Eerste twee woorden titel:

Domein

- Ontluikende geletterdheid

- Lezen - technisch lezen
- Lezen - begrijpend lezen
- Lezen - leesbevordering / literatuur

- Schrijven - aanvankelijk schrijven (= schrijftaalcode leren)
- Schrijven - technisch schrijven (= handschriftontwikkeling)
- Schrijven - schrijven op zinsniveau
- Schrijven - schrijven op tekstniveau
- Schrijven - spelling

- Spreken / luisteren - spreken
- Spreken / luisteren - luisteren
- Spreken / luisteren - interactie

- Taalbeschouwing - formeel
- Taalbeschouwing - semantisch
- Taalbeschouwing - pragmatisch

- Domeinoverschrijdend

- Taal bij andere vakken

- Taalbeleid

- Woordenschat - receptief (woord zien, betekenis bedenken)
- Woordenschat - productief (plaatje zien, woord bedenken)

Tekstsoort

- Informatieve teksten
- Verhalende teksten
- Instructieve teksten
- Betogende teksten

Doelgroep

- NT1-leerlingen
- NT2-leerlingen en asielzoekers
- Hoogbegaafde leerlingen
- Leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden
- Dyslectische leerlingen
- anders

Gebied

- Vlaanderen
- Nederland
- Suriname

Onderwijstype

- Primair Onderwijs
- Speciaal Onderwijs
- Zij-instroom opvang
- Voortgezet Onderwijs

Leeftijd

- 2,5 - 4
- 4 - 5
- 5 - 6
- 6 - 7
- 7 - 8
- 8 - 9
- 9 - 10
- 10 - 11
- 11 - 12

Thema

- Doelstellingen

- Beginsituatie - leerlingkenmerken
- Beginsituatie - schoolse kenmerken
- Beginsituatie - buitenschoolse kenmerken

- Onderwijsleermateriaal - papier
- Onderwijsleermateriaal - ICT
- Onderwijsleermateriaal - audiovisuele media

- Onderwijsleeractiviteiten - descriptief
- Onderwijsleeractiviteiten - construerend
- Onderwijsleeractiviteiten - effectonderzoek

- Instrumentatie

- Evaluatie van onderwijsopbrengsten

- Respondenten - leerlingen Aantal:
- Respondenten - oud-leerlingen Aantal:
- Respondenten - leerkrachten Aantal:
- Respondenten - schooldirecties Aantal:
- Respondenten - ouders Aantal:
- Respondenten - deskundigen Aantal:
- Respondenten - overige volwassenen Aantal:

- Methode van dataverzameling - interview
- Methode van dataverzameling - schriftelijke enquête
- Methode van dataverzameling - toetsen of test (multiple choice)
- Methode van dataverzameling - hardop-denkprotocol
- Methode van dataverzameling - logboek
- Methode van dataverzameling - documentanalyse
- Methode van dataverzameling - observatie
- Methode van dataverzameling - panelbeoordeling
- Methode van dataverzameling - taalvaardigheidstaken
- Methode van dataverzameling - review/meta-analyse
- Methode van dataverzameling - anders

SLO is het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
Al 35 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek
beleid, wetenschap en onderwijspraktijk. De kern van onze expertise
betreft het ontwikkelen van doelen en inhouden van leren, voor vele
niveaus, van landelijk beleid tot het klaslokaal.

We doen dat in interactie met vele uiteenlopende partners uit
kringen van beleid, schoolbesturen en -leiders, leraren, onderzoekers
en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties (ouders,
bedrijfsleven, e.d.).

Zo zijn wij in staat leerplankaders te ontwerpen, die van voorbeelden
te voorzien en te beproeven in de schoolpraktijk. Met onze producten
en adviezen ondersteunen we zowel beleidsmakers als scholen en
leraren bij het maken van inhoudelijke leerplankeuzes en het
uitwerken daarvan in aansprekend en succesvol onderwijs.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo