

opnames: je leert iemand kennen en gaandeweg laat je meer en meer informelere en geografisch gemarkeerde elementen toe.

Het taalonderwijs moet de handleiding van de taalmengtafel bestuderen (het moet aan taalbeschouwing doen), maar het moet de taaldatabanken van de leerlingen ook onderhouden (taaltraining), wat enerzijds uitbreiding betekent en anderzijds (her-)codering: welke elementen zijn formeel, informeel, algemeen Belgisch-Nederlands, enz. Voor dat laatste is voorlopig echter geen betrouwbare basis. Misschien zal het Algemeen Nederlands Woordenboek – waarvan de eerste aflevering in het voorjaar 2009 zal verschijnen – op lexicaal gebied soelaas bieden, maar we zullen dan toch tot 2019 moeten wachten tot dat digitale woordenboek volledig is. Intussen lijkt Taaladvies.net het interessantste baken voor het Vlaamse taalzorgonderwijs.

## Referenties

- Blommaert, J. & P. Van Avermaet (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving*. Berchem: EPO.
- Hendrickx, R. (1998). *Het taalcharter*. ([http://vrttaal.net/taaldatabanken\\_master/taalbeleid/taalcharter.shtml](http://vrttaal.net/taaldatabanken_master/taalbeleid/taalcharter.shtml)).
- Schramme, A. (2003). *Advies inzake taalvariatie*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. ([http://taalunieversum.org/taalunie/advies\\_inzake\\_taalvariatie/index.php](http://taalunieversum.org/taalunie/advies_inzake_taalvariatie/index.php)).
- Van der Horst, J. (2008). *Het einde van de standaardtaal. Een wisseling van Europese taalcultuur*. Amsterdam: Meulenhoff.

---

## Ronde 8

Jessica van Disseldorp  
 Willem van Oranje College, Waalwijk  
 Contact: [jessicavandisseldorp@gmail.com](mailto:jessicavandisseldorp@gmail.com)

## Taalkunde?! Het aanbieden van taalkunde in de bovenbouw met behulp van de taalvaardigheden

Sinds het schooljaar 2007-2008 kan een school beslissen om een vakonderdeel taalkunde bij het vak Nederlands in te voeren en te toetsen in het schoolexamen. Stel echter aan tien docenten Nederlands voor om een vakonderdeel taalkunde in te voeren in

de tweede fase en negen van de tien zullen zeggen dat er geen tijd voor is. “Het PTA zit te vol”, is een vaak gehoord argument. Tijdens mijn afstudeeronderzoek voor de Master Nederlands aan de lerarenopleiding ben ik daarom op zoek gegaan naar een oplossing voor dit probleem. Mogelijkheden die weinig of geen extra tijd kosten, hebben daarbij voornamelijk mijn aandacht gehad.

In het onderzoek heb ik de mogelijkheden onderzocht om taalkunde te combineren met schrijfvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid. Leesvaardigheid is bewust buiten beschouwing gelaten, omdat leesvaardigheid al ingebed is in de andere vaardigheden. De leerlingen moeten namelijk een gedocumenteerde opdracht maken, waardoor ze zowel bij schrijven als bij spreken bezig zijn met leesvaardigheid. Mijn hypothese was dat de combinatie van taalkunde en mondelinge taalvaardigheid het meest effectief zou zijn, omdat leerlingen meer leren door informatie aan anderen te vertellen dan door informatie op te schrijven. Uit de leerpiramide blijkt namelijk dat leerlingen 90% leren van wat ze aan anderen uitleggen. Leerlingen die zich voorbereiden op een mondelinge voordracht of op een schrijfofdracht hebben van te voren nagedacht over hun mening met betrekking tot het onderwerp. Leerlingen die bezig zijn met een mondelinge voordracht moeten echter extra goed nadenken over hun onderwerp, omdat ze hun zinnen niet letterlijk kunnen uitschrijven, wat wel het geval is bij een schrijfofdracht. Leerlingen die een mondelinge voordracht voorbereiden, moeten ook na hun voordracht vragen beantwoorden van hun luisteraars. Hierdoor zijn ze intensiever met de stof bezig.

Tijdens het onderzoek is gebruik gemaakt van drie onderzoeksgroepen: een groep schrijfvaardigheid, een groep mondelinge vaardigheid en een controlegroep. De eerste groep hield zich bezig met een gedocumenteerde schrijfofdracht. De tweede groep hield een gedocumenteerde voordracht en de laatste groep kreeg geen onderwijs in taalkunde. Bij aanvang van het onderzoek werden alle groepen onderworpen aan een nulmeting. Hiermee heb ik het niveau van de taalkundige kennis van de leerlingen aan het begin van het onderzoek vastgesteld. Voor de vormgeving van de nulmeting werd beroep gedaan op het werk van Hendrix (1997). Concreet werden 25 vragen uit de nulmeting die hij in zijn onderzoek uitvoerde, geselecteerd. Die selectie beruiste niet op willekeur. Ten eerste zijn alle vragen geschrapt, die niets met de onderwerpen uit mijn onderzoek te maken hadden. Ten tweede zijn een aantal vragen geschrapt die onvoldoende onduidelijk of verwarrend waren. Uiteindelijk bevatte de nulmeting in mijn onderzoek twee soorten vragen: (1) vragen over de algemene taalkennis en (2) vragen die handelden over een onderwerp dat in het onderzoek aan de orde kwam. Na de nulmeting werkte elke onderzoeksgroep een eigen programma af.

De groep schrijfvaardigheid ging aan de slag met het schrijven van een uiteenzetting, een beschouwing of een betoog. Er is gebruik gemaakt van drie tekstsoorten, omdat niet elk taalkundig onderwerp zich leent voor dezelfde tekstsoort. De leerlingen begonnen met documenteren. Hiervoor kregen ze een informatiemap over één van de

drie onderwerpen. Die map stelde ik zelf samen, opdat alle leerlingen over dezelfde informatie zouden beschikken. De informatiemap bevatte artikelen uit de tijdschriften *Onze Taal* en *Levende talen* en teksten uit *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo* (2006), het boek van Hulshof, Rietmeijer en Verhagen. Elke tekstsoort was verbonden met een specifiek onderwerp. Welk onderwerp de leerling kreeg, was afhankelijk van de tekstsoort waar de leerling voor koos. Door de leerlingen te laten kiezen voor een tekstsoort, was het mogelijk om te verhinderen dat ze hun keuze lieten hangen van het onderwerp dat ze het meest interessant vonden. De leerlingen hadden zich immers aangemeld voor het oefenen van taalvaardigheden en niet voor taalkundige onderwerpen. Vandaar dat het laten kiezen voor een tekstsoort logisch was.

De leerlingen moesten de geschreven teksten over de verschillende onderwerpen van elkaar lezen en werden gevraagd om aan de hand van een commentaarformulier feedback geven. Daarna moesten de leerlingen hun tekst herschrijven en vervolgens inleveren. Door kritisch naar elkaars teksten te kijken, kwamen de leerlingen van de onderzoeksgroep ook in aanraking met de andere onderwerpen uit het onderzoek. De leerlingen kregen een cijfer voor hun tekst. Een week na de inleverdatum kregen ze een toets, waarin hun taalkundige kennis getest werd. De leerlingen wisten voor het schrijven van de tekst dat ze een toets over de taalkundige kennis zouden krijgen. Op die manier is geprobeerd om de leerlingen te stimuleren om actief bezig te zijn met de onderwerpen. Vijf weken na de eerste toets volgde nog een toets, die bedoeld was om de opname van de taalkundige kennis in het langetermijngeheugen te meten.

De groep mondelinge vaardigheid bereidde een uiteenzettende, beschouwende of betogende voordracht voor. Ook de leerlingen uit die onderzoeksgroep begonnen met documenteren. Ze kregen daarvoor dezelfde informatiemappen als de leerlingen uit de groep schrijfvaardigheid. Een onderwerp kiezen, voltrok zich bij deze groep op dezelfde manier: leerlingen kozen voor een soort voordracht en hoorden daarna welk onderwerp daarbij hoorde. Alle voordrachten werden op dezelfde dag gehouden. De leerlingen maakten aantekeningen tijdens de voordracht en moesten achteraf vragen stellen aan de spreker. Op die manier werd bij de leerlingen een actieve luisterhouding gestimuleerd. Een week na de voordracht kregen ook deze leerlingen een kennistoets en vijf weken later deden ook zij mee aan de tweede kennistoets. Ook de leerlingen in deze onderzoeksgroep waren op de hoogte van het feit dat hun taalkundige kennis getoetst zou worden.

De controlegroep heeft de informatie uit de informatiemappen niet onder ogen gekregen. De leerlingen uit die groep maakten alleen de nulmeting en de twee kennistoetsen. Het inzetten van de controlegroep had tot doel om vast te stellen welke resultaten de kennistoetsen opleveren bij leerlingen die geen informatiemap hadden bestudeerd en er geen schriftelijke of mondelinge opdracht over hadden uitgevoerd. Bovendien werd de controlegroep ingezet om na te gaan of leerlingen ook iets leerden uit het maken van de verschillende toetsen. Met leren wordt bedoeld dat ze informa-

tie uit een eerdere toets opnemen en die gebruiken bij het maken van een volgende toets.

De twee belangrijkste conclusies van mijn onderzoek zijn de volgende:

1. het aanbieden van taalkunde met behulp van mondelinge vaardigheid is het meest effectief;
2. leerlingen vinden de eigen taal een aantrekkelijk onderwerp om zich verder in te verdiepen.

Daarnaast is gebleken dat leerlingen bij dergelijk taalkundeonderwijs ook passief veel kennis opdoen, doordat ze leren van de teksten die ze lezen en de voordrachten waar ze naar luisteren.

## Referenties

- Hendrix, T. (1997). *Taalkunde getoetst. De validatie van een vakonderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Hulshof, H., M. Rietmeijer & A. Verhagen (2006). *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo*. Amsterdam: Amsterdam University Press.