

gebruik van nieuwe media en geletterdheid, andere negatieve correlaties en weer andere vonden überhaupt geen verband. Dat komt doordat de studies uiteenlopen in methodes en deelnemers:

- a. De studies verschillen in de manier waarop ze geletterdheid meten. Men gebruikt directe maten van spelling-, grammatica-, schrijf- en leesvaardigheid, maar ook indirecte maten die bijvoorbeeld cognitieve vaardigheden meten die ten grondslag liggen aan geletterdheid. Ook verschillen studies methodologisch in hoe het gebruik van nieuwe media wordt gemeten: ze meten op diverse manieren de mate waarin jongeren communiceren via nieuwe media (hoe frequent ze sms'en, chatten, twitteren...) of de wijze – taalkundig gesproken – waarop ze dat doen (hoe vaak wordt gebruikgemaakt van 'sms- afkortingen').
- b. De deelnemers aan de studies zijn behoorlijk divers. Zo zijn er verschillen in leeftijdsgroep ('kinderen', 'adolescenten', 'jongvolwassenen'), opleidingsniveau, nationaliteit en geslacht. Ook de technologie die participanten gebruiken bij het communiceren via nieuwe media, zowel de hardware (alfanumerieke versus QWERTY-telefoons) als de software (zoals woordvoorspellers) verschilt naargelang de studie.

Door deze verschillen is het lastig om eerdere studies te vergelijken. Ze verschaffen dan ook geen duidelijk beeld over de invloed van 'digi-taal' op de schrijfvaardigheid van jongeren. Met mijn onderzoek tracht ik te achterhalen hoe de vork nou precies in de steel zit.

## Referenties

Verheijen, L. (2013). "The effects of text messaging and instant messaging on literacy". In: *English Studies*, 94 (5), p. 582-602.

---

## Ronde 7

Roy Dielemans  
Dorenweerd College en Trias Publica  
Contact: r.dielemans@dorenweerd.nl

## Van ezelsbruggetjesdidactiek naar taalkundig redeneren

Als docent Nederlands gaf ik onlangs een overhoring 'zinsontleding' over het lijdend voorwerp (LV). Een van de betere leerlingen, die zelfs een 7,5 scoorde, kwam na afloop naar mij toe en vroeg: "Meneer, wat is een LV ook al weer?" Ik was geschokt. Deze

leerling had een goed cijfer, maar hij had blijkbaar totaal geen begrip van de stof. De leerling gaf aan dat hij de avond voorafgaand aan de toets het stappenplan voor de ontleding van zinsdelen goed had geleerd.

De grammaticadidactiek in het schoolvak Nederlands wordt al decennialang gedomineerd door ezelsbruggetjes, zoals ‘t kofschip, en grammatica-oefeningen die gericht zijn op een snel benoemingsresultaat. In de traditionele grammaticalesen, gebaseerd op een deductieve invalshoek, worden leerlingen niet of nauwelijks uitgedaagd om vakspecifiek te redeneren, vragen te stellen en kritisch te denken. Lagere-ordeconcepten (‘persoonsvorm’, ‘lijdend voorwerp’) domineren het onderwijs, in tegenstelling tot abstractere linguïstische hogere-ordeconcepten, zoals ‘predicatie’, ‘valentie’ en ‘modaliteit’ (Coppen 2009). Dat leidt tot oppervlakkige oplossingen voor ontledvragen, maar niet tot fundamenteel begrip van taal en kritisch denken.

Naast ‘Nederlands’, geef ik ook ‘geschiedenis/maatschappijleer’. Er valt mij een duidelijk verschil op: waar bij ‘geschiedenis’ de parate kennis wat meer op de achtergrond is komen te staan en juist hogere-ordedenkvaardigheden (‘kritisch denken’) gestimuleerd worden, is de didactiek bij het schoolvak Nederlands gericht op ‘het goede antwoord’. In het bijzonder is dat het geval bij het grammaticaonderwijs, dat sinds de invoering in de laatste decennia van de 19<sup>de</sup> eeuw vrijwel ongewijzigd is gebleven (Hulshof 1996). Het traditionele grammaticaonderwijs maakt veel gebruik van ezelsbruggetjes en stappenplannen. Dat past echter niet bij de aard van het vak: grammaticale analyse is veel meer het afwegen van mogelijkheden en interpretaties, met een conclusie die voor discussie vatbaar is (zie bijvoorbeeld Coppen 2011). De huidige didactiek veronderstelt dat elke zin in de taal een eenduidige ontleding heeft, terwijl grammaticale analyse eerder een *messy problem* is en een zekere mate van onzekerheid met zich meebrengt. Leerlingen moeten daarom niet worden toegerust met ezelsbruggetjes, maar met middelen om met die onzekerheid om te gaan: vragen (leren) stellen en kritisch denken.

Hoewel een belangrijk onderdeel in het schoolvak Nederlands (het grammaticaonderwijs) dus een uitgelezen mogelijkheid zou zijn om leerlingen hogere-ordedenkvaardigheden aan te leren – die overigens ook in het curriculum steeds relevanter worden (argumentatieve vaardigheden beslaan sinds kort een groter deel van het eindexamenprogramma) – lijkt men deze kans niet te benutten. Zoals eerder gezegd, heeft het geschiedenisonderwijs de laatste jaren juist wél ingezet op die hogere-ordedenkvaardigheden. Er is een *framework* opgesteld waarin de onderdelen van historisch redeneren zijn uiteengezet (Van Drie & Van Boxtel 2008). Een dergelijk *framework* voor taalkundig redeneren, waarbij deze vaardigheid zelf wordt opgedeeld in aparte componenten (*thinking skills*) is er niet. Dat bemoeilijkt het aanpassen en innoveren van het grammaticaonderwijs. Wereldwijd is er een *big grammar debate* over het nut van grammatica. In Nederland is er wel een *common sense* dat grammatica zinvol is (Van

Gelderden 2010). In onderzoek wordt bovendien gekeken hoe in het grammaticaonderwijs hogere-ordedenkactiviteiten gestimuleerd kunnen worden. Wanneer grammaticaonderwijs ingezet kan worden om taalkundig redeneren als hogere-ordedenkactiviteit te stimuleren dan kan het ook bijdragen aan de onderbouwing van het nut van grammatica.

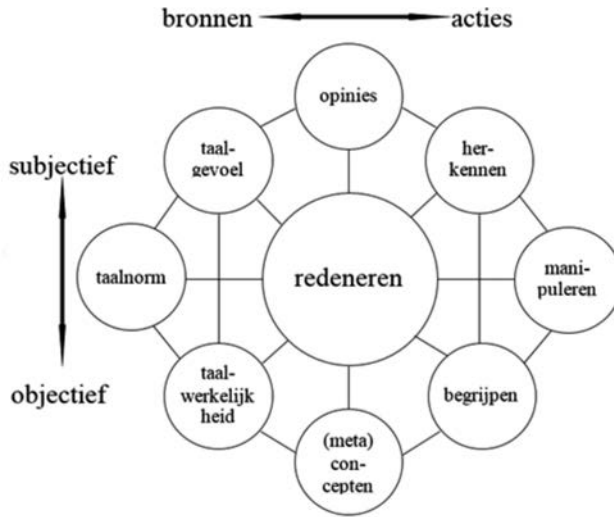
Innoveren valt vaak samen met de ontwikkeling van ‘onderwijs met ICT’. De manier waarop ICT het onderwijs innoveert laat echter te wensen over. Uit onderzoek blijkt dat ICT veelal gebruikt wordt ter ondersteuning van kennisoverdracht en veel minder voor kennisconstructie. Over het algemeen gebruikt men ICT ter ondersteuning van wat men al deed (vergelijk niveau *Substitution* in SAMR) en heeft ICT nog niet geleid tot een herdefiniëring van de didactiek (zie niveau *Redefinition* in SAMR) (Brick & Cervi-Wilson 2015). Bovendien beschikken veel docenten niet over de benodigde didactische ICT-vaardigheden (Kral; Voogt et al. 2013). De roep om nieuw onderwijs, het stimuleren van ICT-vaardigheden bij docenten en leerlingen en het door middel van ICT werken aan gepersonaliseerd onderwijs wordt echter steeds luider, zie bijvoorbeeld *Doorbraakproject onderwijs en ict, Lerarenagenda 2013, Kennisnet* (Kennisnet 2015).

Voor mijn promotieonderzoek wil ik beide aspecten (‘het redeneren een plaats geven binnen het grammaticaonderwijs’ en ‘het onderwijs innoveren met ICT’) met elkaar combineren. Mijn onderzoeksvraag luidt daarom als volgt: op welke wijze kunnen docenten in het grammaticaonderwijs taalkundig redeneren met behulp van ICT-middelen integreren en stimuleren?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, zullen de volgende deelvragen worden beantwoord:

1. Wat is taalkundig redeneren?
2. Hoe kan taalkundig redeneren geïntegreerd worden in het grammaticaonderwijs met behulp van ICT?
3. Hoe kan de docent taalkundig redeneren met behulp van ICT stimuleren bij leerlingen in het voortgezet onderwijs?

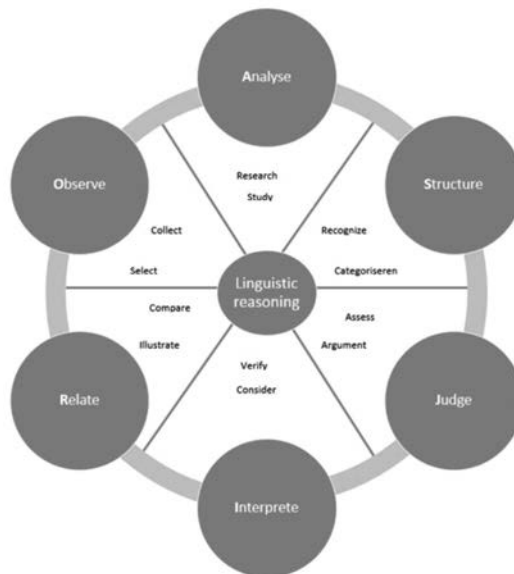
Het onderzoek wordt begeleid door prof.dr. Peter-Arno Coppen die in 2010 het volgende schema voor taalkundig redeneren heeft ontwikkeld:



Figuur 1 – Taalkundig denken.

De scope van het onderzoek is de middelste cirkel: ‘taalkundig redeneren’. De eerste onderzoeksvraag richt zich op de vraag wat nu eigenlijk verstaan moet worden onder taalkundig redeneren.

Op basis van een literatuurstudie is een eerste concept van het *framework* voor taalkundig redeneren ontwikkeld:



Figuur 2 – *Concept-framework linguistic reasoning.*

Dit model, de zogenaamde ‘pizza van ASJIRO’, geeft de subactiviteiten van het taalkundig redeneren weer en de relaties tussen de subactiviteiten. De buitenste ringen hebben betrekking op de algemene aspecten van taalkundig redeneren: Analyse, Structure, Judge, Interpret, Relate en Observe.

De binnenste termen hebben betrekking op leeractiviteiten voor het secundair onderwijs. In het midden bovenaan staat ‘het analyseren’, want dat beoogt de vaardigheid ‘taalkundig redeneren’ het meest, namelijk het kunnen maken van een kritische en objectieve analyse. De bovenste drie *slices* hebben betrekking op het verwerken van informatie ten behoeve van de analyse. Een leerling start altijd met het waarnemen door de zin te lezen. Hij tast de informatie af en selecteert en verzamelt de relevante gegevens. Een vervolgstap is het structureren, bijvoorbeeld het verdelen van zinnen in zinsdelen na het herkennen van de persoonsvorm.

De onderste drie *slices* hebben betrekking op het interpreteren van de informatie. In lesmethoden wordt vaak gewerkt met voorbeelden. Leerlingen vergelijken de informatie of werpen een tegenvoorbeeld op. Uiteindelijk is het doel dat de leerling een afwijking maakt en zijn uiteindelijke keuze beargumenteert.

Voor het onderzoek wordt binnen een docent-ontwikkelteam (DOT), bestaande uit acht docenten van vier verschillende middelbare scholen, lesmateriaal ontwikkeld. Het doel is om te kijken aan welke criteria een educatief ontwerp moet voldoen om de aspecten van taalkundig redeneren te stimuleren bij leerlingen.

Tijdens mijn presentatie licht ik de onderdelen van het *framework* toe en zal ik enkele innovatieve opdrachten tonen, waarbij ik u zal vragen om input en waarbij er ruimte is voor een interactieve dialoog over taalkundig redeneren.

## Referenties

- Brick, B. & T. Cervi-Wilson (2015). *Technological diversity: A case study into language learners' mobile technology use inside and outside the classroom*. Dublin: Research Publishing.
- Coppen, P.A. (2009). ‘Leren tasten in het duister. Inaugurele rede door prof. dr. Peter-Arno Coppen’. Nijmegen: Thieme MediaCenter Nijmegen.
- Coppen, P.A. (2011). “Grammatica is een werkwoord”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 222-228.
- Drie, J. Van & C. Van Boxtel (2008). “Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students’ Reasoning about the past”. In: *Educational Psychology*, 2008 (20), p. 87-100.

- Gelderen, A. van (2010). 'Does Explicit Teaching of Grammar Help Students to Become Better Writers?' In: T. Locke. *Beyond the Grammar Wars*. New York/London: Routledge, p. 109-128.
- Hulshof, H. (1996). *Kennis over taal en taalverschijnselen*. Bussum: Coutinho.
- Kennisnet Jaarplan (2015). 'Ict laten werken voor het onderwijs'. Zoetermeer: Kennisnet.

---

## Ronde 8

*Astrid Wijnands*  
*Hogeschool Utrecht*  
*Contact: Astrid.Wijnands@hu.nl*

### **Dat zoeken we op! Het gebruik van de ANS bij grammatica**

#### **1. Inleiding**

Op HSN-2013 signaleerde Coppen (2013) een onzichtbaar leed, namelijk het leed van de Algemeen Nederlandse Spraakkunst (ANS). De ANS is in de jaren 1960-1970 ontstaan, omdat in onderwijskringen behoefte was aan een uitvoerige grammatica waarin een brug geslagen werd tussen grammaticaonderwijs en wetenschappelijke taalbeschrijving. Maar in het onderwijs wordt de ANS nauwelijks gebruikt: het werk is nog steeds te moeilijk voor onze leerlingen. Om de ANS te lezen en te gebruiken, zullen leerlingen dus geholpen moeten worden. Coppen (2013) pleitte dan ook voor de ontwikkeling van een didactische onderlaag bij de elektronische versie van de ANS (E-ANS) waarin onderwijsmateriaal geplaatst zou kunnen worden voor een concrete toepassing van dit naslagwerk in de les. In het project *All ANS on deck* zal ik mij de komende jaren bezighouden met de ontwikkeling van deze didactische onderlaag.

#### **2. Huidige situatie in Nederland<sup>1</sup>**

Grammaticaonderwijs wordt in Nederland gegeven in de onderbouw (klas 1 t.e.m. 3) van het voortgezet onderwijs. Leerlingen op de hogere niveaus (havo en vwo) leren meer grammaticale begrippen aan dan leerlingen op de lagere niveaus (vmbo). Leerlingen op lagere niveaus ontleden meestal alleen enkelvoudige zinnen, terwijl havisten en vwo-leerlingen zich ook wagen aan samengestelde zinnen. Echter, leerlingen die goed zijn in grammatica worden veelal niet verder uitgedaagd om zich in de