



Foto: Anda van Riet

TAALKUNDEONDERWIJS veel geloof, weinig empirie

De laatste jaren staat taalkundeonderwijs weer volop in de belangstelling. Zo pleitte Marjon Tammenga-Helmantel in het novembernummer van *LTM* van vorig jaar nog voor een helderder beleid en samenwerking met de moderne vreemde talen om taalkunde een plek te geven in het voortgezet onderwijs. Er kunnen echter ook vraagtekens gezet worden bij dit streven. Helge Bonset deed een uitgebreid literatuuronderzoek. Op grond daarvan heeft hij veel kritiek op de argumentatie van Tammenga-Helmantel.

HELGE BONSET

In *LTM* 2010-7 roept Marjon Tammenga-Helmantel (verder MTH) op tot een krachtenbundeling van taalkundeliefhebbers. Haar missie is helder: 'Hoe krijgen we taalkunde als verplicht onderdeel in het curriculum?' (p. 11). Hiermee sluit ze aan bij een lobby die al jaren ijvert voor een grotere rol voor taalkunde in het voortgezet onderwijs, en die ook uitgebreid aan het woord kwam

in de *LTM*-special *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Een passage uit haar bijdrage luidt als volgt:

Taalbeschouwing, onder meer met behulp van het traditionele ontleedinstrumentarium, draagt verder bij aan de taalvaardigheid in de moedertaal waar deze afwijkt van de standaardnorm (cf. Coppen, 2010, p. 27). Taalbeschouwing verschaft in het ideale geval inzicht in de kenmerken van

het Nederlands en heeft na transfer een positieve invloed op met name de schriftelijke vaardigheden van de taalgebruiker, waar hij/zij tijd heeft voor reflectie. En ook voor de (gevorderde) taalleerder van een vreemde taal lijkt schrijfvaardigheid een gunstig effect te hebben op de taalvaardigheid in die vreemde taal en inzicht in het taal [sic] te bevorderen (Little, 1997). De discussie over het nut van traditioneel ontleed speelt binnen de mut

niet of nauwelijks. Taalverwervingsonderzoek heeft aangetoond dat grammaticale instructie effect heeft en doet uitspraken over de effectiviteit daarvan (bijvoorbeeld Robinson, 1996; DeKeyser, 1995; Andringa, 2007; Arends et al., 2010). Verder wordt het grammaticaonderwijs binnen het schoolvak Nederlands door de collega's van mut als grote hulp beschouwd en ook zo gewaardeerd. (Tammenga-Helmantel, 2010, p. 12)

‘De rol die grammaticaonderwijs moet spelen in het tweedetaalonderwijs is al heel lang een punt van discussie en onderzoek’

Het afgelopen jaar inventariseerden wij het empirisch onderzoek naar grammatica, taalbeschouwing en taal-kunde in het Nederlandse en Vlaamse basis- en voortgezet onderwijs van 1969 tot heden (Bonset & Hoogeveen, 2010).* Op grond daarvan kunnen we grote vraagtekens plaatsen bij MTH's beweringen.

Traditioneel grammaticaonderwijs

In de eerste zinnen van de geciteerde passage suggereert MTH dat traditioneel grammaticaonderwijs een bijdrage levert aan de taalvaardigheid, in het bijzonder de schrijfvaardigheid van de leerlingen. Dit is onderzocht door Wesdorp (1982). Hij bekeek 53 experimenten uit de internationale onderzoeksliteratuur. De meeste van deze experimenten vergeleken groepen waaraan een alternatieve vorm van grammaticaonderwijs werd gegeven, met controlegroepen waaraan ofwel traditioneel grammaticaonderwijs werd gegeven, ofwel helemaal geen grammaticaonderwijs. In het laatste geval werd de tijd gebruikt om de leerlingen te laten lezen en schrijven. In de 53 studies werden in totaal 95 relevante vergelijkingen gemaakt tussen bepaalde aanpakken. Wesdorp concludeerde uit een schematisch overzicht van deze vergelijkingen: ‘Noch traditioneel, noch transformationeel-generatief 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.’

Dat traditioneel grammaticaonderwijs geen positief effect heeft op de schrijfvaardigheid van leerlingen, is ook uitgebreid gedocumenteerd in latere internationale reviews: Hillocks (1984) en Graham en Perin (2007). De laatsten vonden zelfs een negatief effect van traditioneel grammaticaonderwijs op schrijfvaardigheid, vergeleken met een tiental andere mogelijke interventies. In het onderzoek van Van de Gein (1991) bleek traditioneel grammaticaonderwijs evenmin effect te hebben op de schrijfvaardigheid van basisschoolleerlingen: niet op formuleervaardigheid, zinsbesef, beknopt formuleren of globale tekstkwaliteit.

Alternatief grammaticaonderwijs

Ook van alternatieve vormen van grammaticaonderwijs is de bijdrage aan taal-, i.c. schrijfvaardigheid in de eerste taal onderzocht. Schuurs (1990) onderzocht of probleemgericht grammaticaonderwijs, in de vorm van ‘expliciete instructie over vormkenmerken van zinnen’, kan bijdragen aan de schrijfvaardigheid van de leerlingen. Zijn conclusie luidde: ‘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.’ Revisieonderwijs, waarbij leerlingen hun eigen zinsbouwfouten verbeterden, bleek effectiever. Van de Gein (1991) vergeleek de effecten op schrijfvaardigheid van traditioneel grammaticaonderwijs, direct schrijfonderwijs en zinsopbouwonderwijs: het genereren van een basiszin en het daaraan toevoegen van meer en meer informatie. De leerlingen uit de zinsopbouwconditie produceerden in hun teksten meer grammaticaal correcte, volledige zinnen dan de andere twee groepen. Bovendien waren hun zinnen gemiddeld iets langer. Maar geen van de drie experimentele condities had effect op de formuleervaardigheid, en ook de globale kwaliteit van de teksten bleef voor alle groepen onveranderd.

Een en ander sluit aan bij de conclusie uit een internationale review van Andrews (2005, p. 91) ‘that there was no evidence for the assumption (...) that knowledge about sentence grammar helps pupils write more fluently and accurately’. Een review van Graham en Perin (2007) vermeldt wel effecten 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.

Hulp voor het vreemdetalenonderwijs?

MTH geeft in de laatste zin van de geciteerde passage aan dat docenten moderne vreemde talen het ontleed-

onderwijs bij Nederlands als ‘grote hulp’ beschouwen. Dit sluit niet aan op wat uit onderzoek in ons land naar voren is gekomen.

Tordoir en Damhuis (1982) gingen na in hoeverre het grammaticaonderwijs bij Nederlands aansloot bij het vreemdetalenonderwijs. Daartoe analyseerden ze door leraren Nederlands en moderne vreemde talen bijgehouden logboeken, en de leerboeken Nederlands, Engels en Frans die op de scholen gebruikt werden. Bij Nederlands bleken er zeer veel grammaticale begrippen behandeld te worden die niet in de lessen of de leerboeken vreemde talen voorkwamen, en omgekeerd. Qua tijdstip van aanbieding was er een duidelijke kortsluiting bij de behandeling van de woordsoorten: deze werden bij Nederlands behandeld nadat ze bij Engels en Frans aan de orde zijn geweest. De bij Nederlands gehanteerde terminologie kwam min of meer overeen met die in het vreemdetalenonderwijs. Wat de didactische aanpak betreft, signaleerden Tordoir en Damhuis dat de uitleg die docenten Nederlands en docenten moderne vreemde talen geven, in veel gevallen niet op elkaar aansluit. Zij concludeerden ‘dat het grammaticaonderwijs, zoals gegeven bij Nederlands, op een aantal belangrijke punten niet aansluit op de grammatica in het vreemdetalenonderwijs, althans in de brugklas. Het geheel overziend, is er eerder sprake van kortsluiting dan van aansluiting.’

Kuhlemeier en Van den Bergh (1989) vroegen docenten Nederlands van het derde leerjaar voortgezet onderwijs in hoeverre over grammaticale kwesties overleg werd gevoerd met docenten vreemde talen. Over te behandelen woordsoorten en zinsdelen bleek soms overleg gevoerd te worden, over het behandelen van werkwoordstijden en werkwoordswijzen vrijwel nooit. Het moment van behandeling in het schooljaar bleek voor al de grammaticale kwesties vrijwel nooit een punt van overleg te vormen.

Het is theoretisch natuurlijk mogelijk dat sinds 1989 op scholen een nauw overleg tussen secties Nederlands en moderne vreemde talen tot stand is gekomen over grammaticaonderwijs. Waarschijnlijk is dit echter niet, omdat de werkdruk van docenten sinds die tijd alleen

maar is toegenomen, en de rol van de grammatica zowel bij Nederlands als bij de vreemde talen meer ter discussie is komen te staan.

Effectiviteit van grammaticale instructie

‘De discussie over het nut van traditioneel ontleden speelt binnen de mvt niet of nauwelijks. Taalverwervingsonderzoek heeft aangetoond dat grammaticale instructie effect heeft en doet uitspraken over de effectiviteit daarvan’ beweert MTH. Zij beroept zich daarbij onder andere op Andringa (2007). Van dit artikel luidt echter de allereerste zin: ‘De rol die grammaticaonderwijs moet spelen in het tweedetaalonderwijs is al heel lang een punt van discussie en onderzoek’ (p. 23). En de belangrijkste conclusie uit Andringa's onderzoek luidt: ‘dat ook dit onderzoek weinig aanleiding geeft te veronderstellen dat bewuste regelkennis een voordeel vormt voor de ontwikkeling van tweedetaalvaardigheid’ (p. 27). Ook al nuanceert Andringa deze conclusie in de volgende alinea door erop te wijzen dat de uitkomsten van het onderzoek niet gezien kunnen worden als een reden tot afschaffing van het grammaticaonderwijs, het is duidelijk dat in het artikel grammaticaonderwijs en het effect daarvan wel degelijk ter discussie staan.

Een relevante vraag is om welk type grammaticale instructie het gaat. MTH lijkt te doelen op grammaticaonderwijs in de vorm van expliciete instructie over formele aspecten van taal. In onderzoek van Van Gelderen en Oostdam (2002) en Bienfait (2003) blijkt expliciete instructie over formele aspecten van taal niet effectiever dan impliciete en betekenisgerichte instructie voor de vlotte hantering, respectievelijk verwerving van syntactische structuren in de eerste en tweede taal. Goossens (2003) vindt een effect ten gunste van expliciete instructie, als deze is ingebed in een communicatieve context. Maar dit effect geldt vooral voor lexicale elementen, minder voor syntactische, en vooral op de korte termijn. Een internationale review van Ellis (2002) laat wisselend effect zien van expliciete en vormgerichte instructie op de verwerving van structuren in het tweedetaalonderwijs: in zes van de elf geanalyseerde studies is het effect positief, in de andere vijf afwezig. De stelligheid van

De discussie blijft er een van veel geloofsovertuigingen, weinig empirische gegevens

MTH's uitspraken over de effectiviteit van dit type grammaticale instructie is dus niet terecht.

Taalkundeonderwijs

'Willen we er wat van maken [van taalkundeonderwijs], dan moeten we het goed verkopen' stelt MTH. Maar verkoop is niet gebaat bij misleidende argumenten en onduidelijkheid over het product. MTH had zich in haar argumentatie en bronnenkeuze beter kunnen beperken tot het onderzoek van Hendrix (1997) naar precies datgene wat zij ingevoerd wil zien: taalkunde in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Uit Hendrix' experiment met leerlingen uit vwo 5 blijkt dat de behandeling van taalkundige leerstof over onder andere taalvariatie en taalverwerving een positief effect heeft op de toetsresultaten van de leerlingen, 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. Maar ook uit deze positieve resultaten valt niet zomaar te concluderen dat taalkundeonderwijs nu verplicht ingevoerd moet worden in de bovenbouw van havo en vwo. Daarvoor zou allereerst nagegaan moeten worden welke behoeften er bij maatschappelijke groeperingen leven aan taalbeschouwings- dan wel taalkundeonderwijs (bijvoorbeeld via een herhaling van het onderzoek van De Gloppe en Van Schooten (1990)). Van daaruit zouden het precieze doel van dit onderwijs en de selectie van leerstof moeten worden bepaald. Bovendien had Hendrix' experiment alleen betrekking op het vwo, zodat we niets weten over de haalbaarheid van taalkundeonderwijs voor het havo.

Naar het complexe en veel bediscussieerde domein grammatica/taalbeschouwing/taalkunde is in ons land in veertig jaar tijd bar weinig empirisch onderzoek gedaan. In onze inventarisatie komen we met de allersoepestste wijze van tellen niet verder dan 42 onderzoeken. Nog niet de helft daarvan is uitgevoerd door taalkundigen. Zodoende blijft de discussie er een van veel geloofsovertuigingen, weinig empirische gegevens. Als taalkundigen dan niet zelf empirisch onderzoek doen naar relevante didactische vragen, zou men minstens mogen verwachten dat ze van die weinige empirische gegevens op de hoogte zijn. ■

NOOT

* De inventarisatie is uitgevoerd binnen het kader van Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht en Het Schoolvak Nederlands Onderzocht; projecten van SLO, SCO-Kohnstammstituut, Instituut voor de Lerarenopleiding van de UvA en Nederlandse Taalunie. Ze is te bestellen bij SLO of te downloaden via <www.slo.nl/htno> en <www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek>.

LITERATUUR

- Voor de literatuurverwijzingen in de geciteerde passage verwijs ik naar het artikel van Tammenga-Helmantel.
- Andrews, R. (2010). Teaching sentence-level grammar for writing. In T. Locke (Red.), *Beyond the grammar wars: A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/Literacy classroom*. New York: Routledge.
- Andringa, S. (2007). Grammaticaonderwijs en de ontwikkeling van tweedetaalvaardigheid. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(1), 23–30.
- Bienfait, N. (2002). *Grammatica-onderwijs aan allochtone jongeren* (Dissertatie). Rijksuniversiteit Groningen.
- Bonsset, H., & Hoogeveen, M. (2010). *Taalbeschouwing: Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143–188.
- Gein, J. van de. (1991). *The sense of sentences: A study into the effects of grammar instruction upon junior writing* (Dissertatie). Rijksuniversiteit Utrecht.
- Gelderen, A. van, & Oostdam, R. (2002). Improving linguistic fluency for writing: Effects of explicitness and focus of instruction. *L1 Educational Studies of Language and Literature*, 2(3), 239–270.
- Gloppe, K. de, & Schooten, E. van. (1990). *De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo*. Amsterdam: SCO.
- Goossens, G. (2003). Effecten van expliciete en impliciete instructiewijzen op taalleren. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 70(2), 65–78.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445–476.
- 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.
- Kuhlemeier, H., & Bergh, H. van den. (1989). *De proefpeiling Nederlands: Een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito.
- Schuurs, U. (1990). *Leren schrijven voor lezers: Het effect van drie vormen van probleemgericht schrijfonderwijs op de zinsbouwvaardigheid* (Dissertatie). Universiteit Twente.
- Tammenga-Helmantel, M. (2010). Taalkunde in het voortgezet onderwijs: Een breder perspectief. *Levende Talen Magazine*, 97(7), 10–13.
- Tordoir, A., & Damhuis, R. (1982). *Grammatica en vreemde talenonderwijs in de brugklas: Een onderzoek naar de aansluiting van het moedertaalgrammaticaonderwijs op het vreemde talenonderwijs*. Amsterdam: SCO.
- Wesdorp, H. (1982). Onderzoek op het gebied van het grammatica-onderwijs. In Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling*. Muiderberg: Dick Coutinho.

nieuws

Engels leren met mobiele telefoon

De mobiele telefoon als lesmiddel kan in het basisonderwijs een belangrijke bijdrage leveren aan betere leerresultaten. Leerlingen beleven plezier aan mobiel leren en besteden daarom meer (vrije) tijd aan de leerstof. Dat is de uitkomst van een onderzoek naar mobiel leren onder leerlingen van acht tot tien jaar van de Stichting Bestuur Openbaar Onderwijs Rotterdam.

In het experiment *Leren met je mobiel* kregen 75 kinderen van drie groepen 5 op verschillende manieren Engelse woordjes aangeleerd. De eerste groep kreeg les op school met behulp van een lesbrief. De tweede groep leerde op school én met behulp van een mobiel met multimediaal lesmateriaal in dierentuin Blijdorp. De derde groep mocht daarna de mobiel ook mee naar huis nemen. Het onderzoek laat zien dat de Engelse woordenschat van kinderen die thuis een mobiele telefoon tot hun beschikking hadden, meer toenam dan van kinderen zonder mobiel. Leerlingen met een mobiele telefoon besteedden méér tijd aan de lesstof en presteerden hierdoor opvallend beter. *Nationale Onderwijsgids*

Drilloefeningen versus 'vrije oefening'

In het verleden werd het Engelse tijdensysteem in lesverband grotendeels aan de hand van drilloefeningen geoefend, die gericht waren op output en waarvoor de taalleerlingen grammaticaal correcte vormen dienden te produceren. Deze aanpak wordt ook gebruikt in hedendaagse taallessen en is zeker bruikbaar gebleven op zijn eigen manier. Maar het op output gebaseerde oefenen (*output practice*) wordt in het hedendaagse lesmateriaal gecombineerd met andere oefeningsvormen zoals *input practice*, dat van taalleerders vraagt dat ze oefenen met input zonder eigenlijk vormen te produceren.

Voor zijn promotie onderzocht Jim Ureel het concept *practice* en de effecten van *input practice* en *output practice* op de verwerving van het Engelse tijdensysteem door Nederlandstaligen. Met de resultaten van drie experimenten toont hij aan dat *practice* daadwerkelijk een enorm belangrijke bijdrage kan leveren bij het verwerven van een problematische doelstructuur in lesverband. De aard van de *practice* blijkt echter geen verschillend effect te hebben. Zowel *input practice* als *output practice* zorgden voor een verbeterde prestatie van de leerlingen op taaltesten, maar er bleek geen significant onderscheid te zijn tussen leerlingen die *input practice* kregen en leerlingen die *output practice* kregen. UvA

Wetenschappers laten muis zingen

Japane wetenschappers hebben de genen van een muis zodanig aangepast dat deze nu in staat is om te zingen als een vogeltje. De onderzoekers kruisten genetisch gemanipuleerde muizen en kwamen uiteindelijk bij de zingende muis uit. De onderzoekers hopen door het experiment te achterhalen hoe taal – en de menselijke taal in het bijzonder – ontstond.

'Mutaties zijn de drijvende kracht van evolutie', merkt onderzoeker Arikuni Uchimura op. 'We hebben de genetisch gemanipuleerde muizen generatie op generatie gekruist om te zien wat er zou gebeuren. We checkten de pasgeboren muizen stuk voor stuk. En op een dag troffen we een muis aan die zong als een vogel.'

er zou gebeuren. We checkten de pasgeboren muizen stuk voor stuk. En op een dag troffen we een muis aan die zong als een vogel.' Dat de muis kan zingen, is puur toeval, maar ook het nageslacht van de muis gaat ondertussen zingend door het leven. In het laboratorium van de Japanners bevinden zich zo'n honderd zingende muizen.

En die dieren kunnen de onderzoekers helpen om te achterhalen hoe taal ontstaat. Wetenschappers weten inmiddels dat vogels verschillende geluidselementen combineren om een liedje te maken. De schikking van die elementen is aan 'taalregels' onderworpen. Om te achterhalen hoe die regels zijn ontstaan en hoe de menselijke taal zich ontwikkelde, hebben de onderzoekers muizen nodig. 'Muizen zijn beter dan vogels, omdat ze zoogdieren zijn en zowel wat hun hersenstructuur en andere biologische aspecten betreft veel dichter bij de mens staan.' *Scientias.nl*

Een nieuw woord leren kost vijftien minuten

De hersenen leren een nieuw woord in amper een kwartier. Dé truc? Het woord 160 keer horen. Daarna hebben de hersenen een netwerk van neuronen gevormd dat specifiek dat woord helpt herinneren. Het hele proces duurt zelfs minder lang dan eerst werd gedacht.

Yury Shtyrov en zijn team kwamen tot die conclusie door elektroden te plaatsen op het hoofd van zestien gezonde vrijwilligers. Op die manier konden ze de hersenactiviteit meten terwijl de vrijwilligers naar een pas verzonden woord luisterden. In het begin moesten de hersenen hard werken om het woord te herkennen. Maar na 160 keer waren de neuronensporen bijna niet te onderscheiden van de sporen die leiden naar vertrouwde woorden.

'Luisteren is al een grote hulp, onze vrijwilligers herhaalden de woorden niet', zegt Shtyrov, die wel toegeeft dat door het woord zelf te herhalen, het neurale netwerk zou uitbreiden. *Edp*

