

Flower, L. (1998). *Problem-Solving Strategies for Writing in College and Community*. Ft. Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.

Gottschalk, K., & Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing. A Resource for Instructors in All Disciplines*. Boston / New York : Bedford/St. Martin's.

Hand, B., Prain, V., & Yore, L. (2001). Sequential writing tasks' influence on science learning. In: G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & P. Tynjala, L. Mason, & K. Lonka (Volume Eds.) *Studies in Writing, Volume 7, Writing as a Learning Tool: Integrating Theory into Practice*, pp. 105-129. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Hillocks, G., Jr. (1995). *Teaching writing as reflective practice*. New York: Teachers College Press.

Janssen-van Dielen, A. (2000). Sleutelen aan de leerling of sleutelen aan de les? Twee invalshoeken voor Content Based Language Instruction nader bekeken. *Moer 2000/4*, 232-240.

Mohan, B.A. (1986). *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Ven, G. van de (2006) Kennis en/of Fingerspitzengefühl? *LES 142*, sept 2006

Westhoff, G.J. (2002) Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs. Zie: www.nabmvt.nl/publicaties/00008

GEERT VAN DE VEN studeerde Nederlands aan de toenmalige Katholieke Universiteit te Nijmegen en ontwikkelde zich tot een ervaren docent NT2. Momenteel is hij als senior medewerker NT2 actief bij het Universitair Taal- en Communicatiecentrum van de huidige Radboud Universiteit te Nijmegen. Als trainer (op de werkvloer), docentenopleider, materiaalontwikkelaar en publicist werkt hij vanuit eenzelfde visie: in communicatief taalonderwijs gaat het om meer dan de vaste patronen. Inventiviteit en inlevingsvermogen zijn onmisbare competenties in interacties die zelden 'volgens het boekje' verlopen. Sinds vijf jaar is Geert van de Ven ook actief als trainer schrijfvaardigheid binnen de afdeling communicatie (NT1). Specialisatie: juridisch schrijven. Correspondentieadres: Geert van de Ven, Radboud Universiteit Nijmegen. Erasmusplein 1, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen. E-mail: <G.v.d.Ven@let.ru.nl>.

Taalverandering in plaats van zeehondjes: taalkunde- onderwijs met behulp van de taalvaardigheden

JESSICA VAN DISSELDORP

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 auteur van dit artikel is op zoek naar een antwoord op de vraag hoe taalkunde als vakonderdeel gegeven kan worden zonder dat het weinig of geen extra tijd kost.

Taalkunde mag vanaf vorig schooljaar als vakonderdeel gegeven worden binnen het vak Nederlands. Vele docenten zullen echter vast moeten stellen dat er geen tijd is voor zo'n apart vakonderdeel. In mijn afstudeeronderzoek heb ik de mogelijkheid onderzocht om taalkunde aan te bieden in combinatie met schrijfvaardigheid dan wel mondelinge taalvaardigheid. In plaats van een betoog over bijvoorbeeld de zeehondjes in de Noordzee schrijven de leerlingen een betoog over taalverandering of taalverloeding. De twee belangrijkste conclusies zijn de volgende: ten eerste is het aanbieden van taalkunde met behulp van de mondelinge vaardigheid het meest effectief en ten tweede vinden leerlingen de eigen taal een aantrekkelijk onderwerp om zich verder in te verdiepen.

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. Stel dit echter aan tien docenten Nederlands voor en negen van de tien zullen zeggen dat er geen tijd voor is: "Het PTA zit te vol". Tijdens mijn afstudeeronderzoek voor de Master Nederlands aan de lerarenopleiding ben ik daarom op zoek gegaan naar een oplossing voor dit probleem, in de zin van mogelijkheden die weinig of geen extra tijd kosten.

Het startpunt van het onderzoek was het proefschrift van Ton Hendrix (Hendrix, 1997). Hij deed onderzoek naar de effectiviteit van een vakonderdeel taalkunde. Zijn conclusie was dat een vakonderdeel taalkunde effectief is, maar dat er weinig tijd voor is. Hendrix suggereert daarom om taalkunde te combineren met de taalvaardigheden, met name leesvaardigheid.

In mijn onderzoek heb ik gezocht naar mogelijkheden om taalkunde te combineren met schrijfvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid. (Voor leesvaardigheid is bewust niet gekozen, omdat leesvaardigheid hier al ingebed is in de andere vaardigheden. De leerlingen moeten namelijk een gedocumenteerde opdracht maken, waardoor ze bij zowel schrijven als spreken informatie verzamelen en dus bezig zijn met leesvaardigheid).

Mijn hypothese was dat de combinatie van taalkunde met een productieve vaardigheid het meest effectief zou zijn, omdat leerlingen meer leren van informatie die ze aan een ander moeten vertellen dan van informatie die ze op moeten schrijven. Uit de leerpiramide (Bales, 1996) blijkt namelijk dat leerlingen 80% leren van wat ze aan anderen uitleggen. Leerlingen die zich voorbereiden op een mondelinge voordracht of een schrijfopdracht hebben beide van te voren nagedacht over hun mening met betrekking tot het onderwerp. Leerlingen die zich voorbereiden op een mondelinge voordracht moeten echter extra goed nadenken over hun onderwerp, omdat ze hun zinnen niet letterlijk uit kunnen schrijven, zoals bij een schrijfopdracht. Deze leerlingen moeten ook na hun voordracht vragen beantwoorden van luisteraars. Hierdoor zijn zij intensiever met de stof bezig.

Onderzoekopzet

Tijdens het onderzoek is gebruik gemaakt van drie onderzoeksgroepen: een groep schrijfvaardigheid, een groep mondelinge vaardigheid en een controlegroep. De eerste groep maakte een gedocumenteerde schrijfopdracht, de tweede groep hield een gedocumenteerde voordracht en de laatste groep kreeg geen onderwijs in taalkunde. Het samenstellen van de onderzoeksgroepen was een lastig karwei: het bleek niet mogelijk klassen van collega's op mijn school te vinden waarin het onderzoek uitgevoerd kon worden. Na overleg met de directie konden leerlingen zich vrijwillig aanmelden voor het onderzoek. Dit resulteerde in een groep van negen leerlingen uit de 5^e klas gymnasium. Deze leerlingen hebben zich niet aangemeld omdat ze meer van taalkunde wilden weten, maar omdat ze extra wilden oefenen met één van de vaardigheden. De negen leerlingen zijn verdeeld over de drie onderzoeksgroepen.

Alle groepen begonnen het onderzoek met een nulmeting. Hiermee heb ik het niveau van taalkundige kennis van de leerlingen aan het begin van het onderzoek vastgesteld. Voor de nulmeting is een selectie van 25 vragen uit de nulmeting uit het onderzoek van Ton Hendrix gebruikt. De nulmeting bevatte twee soorten vragen: vragen over algemene taalkennis en vragen die gingen over een onderwerp dat in het onderzoek aan de orde kwam. Na de nulmeting werkte iedere onderzoeksgroep een eigen programma af.

De groep schrijfvaardigheid ging aan de slag met het schrijven van een uiteenzetting, beschouwing of betoog. Er is gebruik gemaakt van drie tekstsoorten omdat niet ieder taalkundig onderwerp zich leent voor dezelfde tekstsoort. De leerlingen begonnen met documenteren. Hiervoor kregen ze een informatiemap over één van de drie onderwerpen, zodat de leerlingen allen dezelfde informatie onder ogen kregen. In deze door mij samengestelde informatiemap zaten artikelen die kwamen uit de tijdschriften *Onze Taal* en *Levende talen* en teksten uit het boek *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo* (Hulshof e.a. 2006).

Aan iedere tekstsoort was een onderwerp verbonden. Aan de beschouwing was bijvoorbeeld mannen- en vrouwentaal verbonden. Het onderwerp dat de leerling kreeg, hing af van de tekstsoort waar deze leerling voor had gekozen. De leerlingen moesten kiezen voor een tekstsoort, omdat ze op die manier niet bewust kozen voor een onderwerp dat ze interessant vonden. De leerlingen hadden zich tenslotte aangemeld voor het oefenen van de taalvaardigheden en niet voor de taalkundige onderwerpen.

De leerlingen moesten de geschreven teksten over de verschillende onderwerpen van elkaar lezen en aan de hand van een commentaarformulier feedback geven. Daarna moesten ze hun tekst herschrijven en vervolgens inleveren. Door de teksten van elkaar kritisch

te bekijken, 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 getoetst werd. De leerlingen wisten dit voor het schrijven van de tekst: op die manier is geprobeerd de leerlingen te stimuleren 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. De leerlingen uit deze onderzoeksgroep begonnen eveneens met documenteren en kregen daarvoor dezelfde informatiemappen als de leerlingen uit de groep schrijfvaardigheid. Het kiezen van een onderwerp ging bij deze groep ook als bij de groep schrijfvaardigheid: leerlingen kozen voor een soort voordracht en hoorden daarna welk onderwerp daarbij hoorde. Alle voordrachten werden op dezelfde dag gehouden voor alle andere leerlingen uit deze onderzoeksgroep. Deze maakten aantekeningen tijdens de voordracht en moesten achteraf vragen stellen aan de spreker. Op deze manier werd bij de leerlingen een actieve luisterhouding gestimuleerd. Een week na de voordracht kregen ook deze leerlingen een kennistoets voorgelegd 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 deze groep maakten alleen de nulmeting en de twee kennistoetsen. De inzet van deze groep had als doel het vaststellen welke resultaten de kennistoetsen opleveren bij leerlingen die geen informatiemap hebben bestudeerd en daar geen schriftelijke of mon-

delinge opdracht over hadden uitgevoerd. Bovendien werd de controlegroep ingezet om na te gaan of leerlingen ook iets leerden van het maken van de verschillende toetsen. Met leren wordt bedoeld dat zij informatie uit een eerdere toets opnemen en deze gebruiken bij het maken van een volgende toets.

Voor dit onderzoek zijn onderwerpen gekozen die dicht bij de interessewereld van de leerlingen liggen en bovendien goed passen bij de gebruikte tekstsoorten. Bij de uiteenzetting en de uiteenzettende voordracht hoorde het onderwerp 'standaardtaal en dialecten'. Bij de beschouwing en de beschouwende voordracht maakten de leerlingen kennis met het onderwerp 'mannen- en vrouwentaal', en bij het betoog en de betogende voordracht gingen de leerlingen in op de stelling: 'taalverandering is taalverloeding'. De reden om te kiezen voor een klein aantal onderwerpen is vooral van praktische en organisatorische aard. De onderzoeksgroepen waren niet groot en daardoor waren meer onderwerpen niet nodig.

Eén week en vijf weken na het inleveren van de schrijfopdracht of na het houden van de mondelinge voordracht kregen de leerlingen een kennistoets. Tussen de kennistoetsen door werden geen opdrachten over taalkundige onderwerpen meer gemaakt. Er werd twee keer een andere toets gegeven. De toets bestond beide keren uit 20 vragen: 15 meerkeuzevragen en 5 open vragen. De toetsen zijn door mij samengesteld aan de hand van de informatie die de leerlingen onder ogen hadden gekregen, en bevatten zowel reproductievragen als toepassingsvragen. De kennistoetsen waren voor de afname getest in andere klassen. De leerlingen die de tekst bekeken, kregen als opdracht om te bepalen of alle vragen duidelijk waren en niet dubbelzinnig. Tijdens de afname van deze tests traden geen problemen op. De kennistoetsen werden door de leerlingen van alle onderzoeksgroepen tegelijk gemaakt, zodat de leer-

lingen geen mogelijkheid hadden om vragen of antwoorden aan elkaar door te geven.

Resultaten

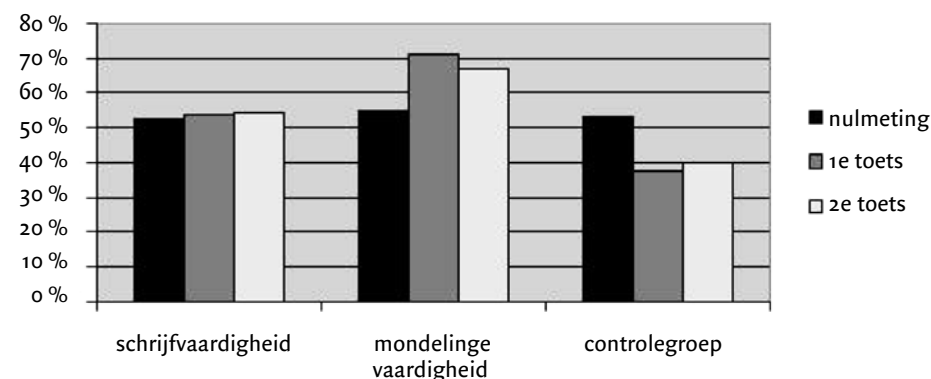
Tijdens de nulmeting scoorden alle deelnemers aan het onderzoek ongeveer even goed. De deelnemers hadden gemiddeld 13,1 van de 25 vragen goed beantwoord. De laagste score was 11 goede antwoorden, de hoogste score 18 goede antwoorden. Zowel de leerling met de hoogste als de leerling met de laagste score kwam uit de groep mondelinge vaardigheid.

Bij de eerste kennistoets werden de verschillen tussen de onderzoeksgroepen echter snel duidelijk. Gemiddeld beantwoordden de leerlingen 10,8 van de 20 vragen goed. De leerlingen uit de groep mondelinge vaardigheid beantwoordden gemiddeld 14,2 vragen goed en waren daarmee de beste groep tijdens de eerste kennistoets. De groep schrijfvaardigheid beantwoorde gemiddeld 10,8 vragen goed, de controlegroep kwam op een gemiddelde van 7,5 goed beantwoorde vragen uit. In de groep schrijfvaardigheid is iets opmerkelijks te zien in de resultaten. Eén van de leerlingen scoort slechter tijdens de eerste kennistoets dan tijdens de nulmeting. Deze daling is echter te verklaren doordat deze leerling een black-out kreeg tijdens de toets. De controlegroep scoorde tijdens deze toets een stuk minder dan tijdens de nulmeting. Dit was te verwachten, omdat zij niet in aanraking is geweest met de taalkundige onderwerpen. De leerlingen konden in deze toets in tegenstelling tot de nulmeting vragen ook half goed hebben. Dit heeft te maken met het feit dat de toets ook open vragen bevatte, waardoor het ingevulde antwoord ook half goed gerekend kon worden.

Bij de tweede kennistoets waren de verschillen tussen de groepen weer groot. Ook bij deze toets kwam de groep mondelinge vaardigheid als beste uit de bus. Gemiddeld

beantwoordden de leerlingen 10,7 van de 20 vragen goed. De leerlingen uit de groep mondelinge vaardigheid beantwoordden gemiddeld 13,3 van de 20 vragen goed, de groep schrijfvaardigheid beantwoorde gemiddeld 10,8 vragen met een goed antwoord, de controlegroep kwam uit op een gemiddelde van 8 goed beantwoorde vragen. Ook bij de tweede kennistoets konden de leerlingen weer vragen half goed hebben, omdat in deze toets ook open vragen zaten. De leerlingen in de groep schrijfvaardigheid scoorden tijdens kennistoets 2 iets beter dan tijdens kennistoets 1, waaruit blijkt dat zij de opgedane kennis goed in hun langetermijngeheugen hebben opgenomen. De groep mondelinge vaardigheid scoort tijdens kennistoets 2 iets slechter dan in kennistoets 1, waaruit blijkt dat zij de kennis minder goed in hun langetermijngeheugen hebben opgeslagen. Hieruit zou men kunnen concluderen dat kennis opgedaan door middel van schrijfvaardigheid beter in het langetermijngeheugen opgenomen wordt. De totale score tijdens kennistoets 2 van de groep mondelinge vaardigheid is echter dusdanig hoger dat toch geconcludeerd kan worden dat de kennisopname bij mondelinge vaardigheid effectiever is. De controlegroep scoorde tijdens deze toets iets beter dan tijdens kennistoets 1. Dit kan verklaard worden doordat de leerlingen enige kennis hebben opgedaan door het maken van de eerdere kennistoets en daardoor meer kennis in het langetermijngeheugen hebben opgenomen. In Figuur 1 is een overzicht van de resultaten tijdens de drie toetsen te zien.

Tijdens het onderzoek is ook gekeken naar de scores per onderwerp. Er is bijgehouden hoe de leerlingen scoorden op het onderwerp waar ze zelf kennis over opgedaan hadden. Daarnaast is er ook gekeken naar de score die zij behaalden op de onderwerpen waarvan zij alleen via hun groepsgenoten kennis hadden genomen. Opvallend bij kennistoets 1 is dat de leerlingen niet het beste scoorden op het



Figuur 1: Percentage goed beantwoorde vragen per onderzoeksgroep.

onderwerp dat zij zelf gekozen hadden. Bij kennistoets 2 scoorden de leerlingen op hun eigen onderwerp echter wel het beste. Hieruit valt misschien op te maken dat de leerlingen in eerste instantie niet meer onthouden van hun eigen onderwerp, maar dat ze er wel zo intensief mee bezig zijn geweest dat ze van hun eigen onderwerp het meeste opnemen in hun langetermijngeheugen.

Verder is er ook gekeken naar het onderwerp waarover de meeste vragen goed beantwoord werden. In kennistoets 1 beantwoordden de leerlingen de vragen over de onderwerpen 'mannen- en vrouwen taal' en 'taalverandering is taalverloeding' met de meeste goede antwoorden. Van beide onderwerpen werden gemiddeld 67% van de vragen goed beantwoord. Tijdens kennistoets 2 beantwoordden de leerlingen de vragen over het onderwerp 'mannen- en vrouwen taal' het beste. Deze keer werden gemiddeld 64% van de vragen over dit onderwerp goed beantwoord.

Daarnaast is er ook gekeken naar de relatie tussen de gemaakte opdracht en de score

in de kennistoetsen. De leerlingen die een hoog punt haalden voor hun schrijfopdracht of voordracht, haalden niet per definitie een hoge score tijdens de kennistoetsen. Andersom was dit wel het geval: een leerling die een lager punt scoorde voor zijn schrijfopdracht of voordracht, scoorde ook slechter tijdens de kennistoetsen. Daarnaast is er gekeken naar de relatie tussen de kennistoetsen en de teksten die de leerlingen moesten lezen of de voordrachten waar ze naar moesten luisteren. Leerlingen leerden minder over het onderwerp als een tekst vol met spelfouten zat of wanneer een voordracht niet enthousiast gebracht werd. De kwaliteit van de tekst of voordracht is dus van invloed op de opname van kennis.

Aan het einde van het onderzoek hebben alle leerlingen een enquête ingevuld waarin hen gevraagd is hoe zij het onderzoek ervaren hebben. Hieruit bleek dat zij het erg interessant vonden om op deze manier te werken en het bovendien een goede aanvulling vonden op de soms wat saaie trainingen van de vaardigheden bij Nederlands.

MOGELIJKE ONDERWERPEN		
UITEENZETTENDE VOORDRACHT	BESCHOUWENDE VOORDRACHT	BETOGENDE VOORDRACHT
Standaardtaal	Mannen- en vrouwentaal	Taalverloedering.
Gebarentaal	Taalverloedering	Kritische periode bij taalverwerving.
Jongereentaal	Taalverwerving bij jonge kinderen	De grammatica van Paardekoper is effectief.
Straattaal	Taalverwerving NT2	Is Surinaams een Nederlandse taal?
MSN-taal	De waarde van dialecten	Is Zuid-Afrikaans een Nederlandse taal?
SMS-taal	De veranderingen in de spelling van het Nederlands	Chomsky heeft gelijk met zijn transformationele grammatica.
Taalgebruikssituaties	Het ontstaan van het Nederlands	Jongeren gaan slechter schrijven door MSN en SMS.
Morfologie	Schooltaalwoorden en de begrijpelijkheid daarvan	De spelling van het Nederlands moet niet steeds veranderd worden.
Wat is taal?	De werking van taal in de hersenen	Dieren communiceren op een vergelijkbare manier als mensen.
Afasie	Poldernederlands	Vwo-leerlingen moeten de Nederlandse spelling correct beheersen.

Figuur 2: Overzicht van mogelijke onderwerpen.

Conclusies

De twee belangrijkste conclusies uit mijn onderzoek zijn de volgende. Ten eerste lijkt het aanbieden van taalkunde met behulp van mondelinge vaardigheid effectiever dan met behulp van schrijfvaardigheid, als het gaat om het opnemen van kennis op de lange termijn. Ten tweede geven leerlingen aan dat zij de eigen taal een aantrekkelijk onderwerp vinden om zich verder in te verdiepen. Daarnaast lijken leerlingen bij deze manier van taalkundeonderwijs ook kennis op te doen via de teksten die ze lezen en de voordrachten waar

ze naar luisteren, waarbij de kwaliteit van de tekst of voordracht van invloed is op de opname van kennis.

Aanbevelingen

Het aanbieden van taalkunde bij het vak Nederlands in combinatie met taalvaardigheid lijkt haalbaar en zinvol. Door taalverandering als onderwerp centraal te stellen in plaats van zeehondjes vinden leerlingen het aanleren van de taalvaardigheden ineens een stuk boeiender. En door de kennismaking met

taalkunde zullen ze sneller op het idee komen om een profielwerkstuk voor Nederlands te maken. Daarnaast komt er voor de docent in de Tweede Fase ook meer ruimte om te doceren over zijn eigen vak, iets wat veel docenten missen in de tweede fase. Uiteindelijk wordt het vak Nederlands dus voor zowel de docenten als de leerlingen aantrekkelijker.

Het aanbieden van taalkunde in combinatie met de mondelinge vaardigheden lijkt in het bijzonder aan te raden. De leerlingen vinden het interessant en er zijn veel uitdagende onderwerpen waar leerlingen over kunnen spreken voor een groep.

Een aantal docenten zal zeggen: 'Hoe doe ik dit dan in een klas van 30 leerlingen?' Bij een grote klas moet de docent gebruik maken van meer onderwerpen en kan de docent bovendien de drie soorten voordrachten of drie tekstsoorten tegelijk inzetten. Figuur 2 geeft een overzicht van de verschillende onderwerpen die een docent zou kunnen laten behandelen. De onderwerpen zijn ingedeeld per soort voordracht, maar een groot aantal onderwerpen kan bij twee verschillende soorten voordrachten worden ondergebracht. Een docent kan hierdoor het aantal mogelijkheden nog verder uitbreiden.

Aanbevelingen voor verder onderzoek

Gezien de kleine onderzoeksgroepen die gebruikt zijn tijdens dit onderzoek, is het aan te bevelen dit onderzoek op grotere schaal uit te voeren. Hierbij moet gedacht worden aan onderzoek onder meer leerlingen, verdeeld over verschillende scholen. Het is dan aan te bevelen om te kijken naar de mogelijkheid om leesvaardigheid of samenvatten toch bij dit onderzoek te betrekken. Bovendien is het ook interessant om te kijken naar de verschillen die ontstaan wanneer onderzoeksgroepen zelf hun informatie mogen zoeken dan wel deze voorgeschoteld krijgen door de docent.

Tijdens dit onderzoek is alleen gekeken naar leerlingen uit 5 gymnasium. Het is aan te bevelen deze methode ook in andere jaarlagen uit te proberen. Taalkunde is natuurlijk niet alleen voor 5 vwo geschikt, maar kan ook in 4 en 6 vwo onderwezen worden. Daarnaast kan het op de havo uitgeprobeerd worden. In dit kader ben ik op dit moment bezig met een proef in 4 vwo en 4 havo. Ik heb me bij deze proef geconcentreerd op de mondelinge vaardigheden. Om echte conclusies aan deze proef te kunnen verbinden zal ik daarom ook een proef op moeten zetten waarbij schrijfvaardigheid centraal staat. Hopelijk levert verder onderzoek een echte verandering op in het vak Nederlands, waardoor leerlingen zich kunnen verdiepen in datgene waar het vak Nederlands op gebaseerd is: de taal.

LITERATUUR

Bales, E. (1996). Corporate universities versus traditional universities: friends or foes. Key note. Conference on innovative practices in Business Education. Florida: Orlando.

Disseldorp, J. van (2007). Taalkunde?! De effectiviteit van taalkunde aanbieden met behulp van de taalvaardigheden. Tilburg.

Hendriks, T. (1997). Taalkunde getoetst. De validatie van een vakonderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands. Academisch proefschrift. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.

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

JESSICA VAN DISSELDORP (1983) heeft aan de 2e graads lerarenopleiding Nederlands, Fontys Hogeschool Tilburg gestudeerd. Zij heeft daar ook de Master lerarenopleiding Nederlands voltooid. Momenteel is zij werkzaam als 1e graads docent Nederlands aan het Willem van Oranje College te Waalwijk. Correspondentieadres: Jessica van Disseldorp, Archimedeslaan 14, 4904 HK Oosterhout NB. E-mail: <jessicavandisseldorp@gmail.com>.