

## Ten Geleide

Regelmatig ligt het ontleedonderwijs bij Nederlands onder vuur: didactisch gezien zou het op een zinloze manier onderwezen worden en daarbij wordt geclaimd dat kunnen ontleden überhaupt weinig nut heeft. Sinds enkele jaren staat een nieuwe manier om leerlingen te leren ontleden in de vakdidactische belangstelling: het zogenaamde semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs. Veel bewijs voor het effect hiervan is er echter nog niet. Het onderzoek van Ringo Mooij en Josefiën Sweep laat zien dat semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs in de tweede klas van vmbo-tl/havo leidt tot betere resultaten bij ontleden en tot minder grammaticale fouten bij het formuleren van zinnen.

Ook het volgende artikel heeft betrekking op grammaticaonderwijs, maar dan bij de moderne vreemde talen. Het onderzoek naar effectieve grammaticale instructie laat daar zien dat grammaticale structuren niet alleen moeten worden ingeoefend in vormgerichte oefeningen, maar ook dienen te worden geïntegreerd in productieve opdrachten. Verder wordt gepleit voor een aanbod van zowel deductieve als inductieve instructie. Marjon Tammenga, Minna Maijala en Mark Duijgingen na in hoeverre leergangen Duits uit

Duitsland, Nederland en Finland deze inzichten volgen. Hun resultaten tonen dat met name Finse leergangen gebaseerd zijn op wetenschappelijk onderzoek en een inspiratiebron kunnen zijn voor Nederlandse leergangauteurs en –uitgevers.

Het effect van taalgericht wetenschaps- en techniekonderwijs op de motivatie en het leerrendement werd door Elena Schutjes gemeten in twee Vlaamse klassen van de lagere school. Een bestaand lessenspakket over het thema ‘energie’ werd aangepast volgens de principes van taalgericht vakonderwijs om vervolgens onderwezen te worden in een meertalige klas en een eentalige klas. Zowel de intrinsieke motivatie als het leerrendement stegen, waarbij de intrinsieke motivatie sterker steeg in de meertalige klas.

Ton Koet bespreekt het proefschrift van Johan Graus: *Student teacher cognitions on form-focused instruction: An explanatory sequential study of Dutch undergraduate and post-graduate EFL student teachers*. Johan Graus is hoofdredacteur van ons zusterblad *Levende Talen Magazine*. Wij feliciteren hem van harte met zijn promotie!

Namens de redactie,  
HELGE BONSET

## Semantisch grammaticaonderwijs:

### Beter ontleden en formuleren

RINGO MOOIJ & JOSEFIËN SWEEP

*Regelmatig ligt het ontleedonderwijs onder vuur: didactisch gezien zou het op een zinloze manier onderwezen worden en daarbij wordt geclaimd dat kunnen ontleden überhaupt weinig nut heeft. Sinds enkele jaren staat een nieuwe manier om leerlingen te leren ontleden in de vakdidactische belangstelling: het zogenaamde semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs. Veel bewijs voor het effect hiervan is er echter nog niet. Dit onderzoek laat zien dat semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs in de tweede klas van vmbo-tl/havo leidt tot betere resultaten bij ontleden en tot minder grammaticale fouten bij het formuleren van zinnen.*

Het is al jarenlang bekend dat grammaticaonderwijs bij Nederlands (ontleedonderwijs) door leerlingen vaak als vervelend ervaren wordt (Bonset, 2011). Daarbij is het praktische nut van op zichzelf staande ontleedkennis niet echt bewezen (Bonset, 2011; Van Gelderen, 2012). De studies die deze negatieve punten naar voren brengen, hebben echter voornamelijk betrekking op ontleedonderwijs in traditionele zin: redekundig en taalkundig ontleden, zoals dit van oudsher

gegeven wordt. Naast de twijfel over het nut hiervan is er ook vanuit taalkundige hoek inhoudelijk commentaar op dit ontleedonderwijs, omdat leerlingen alleen zouden leren ezelsbruggetjes toe te passen zonder dat ze daadwerkelijk begrip of inzicht verwerven (Coppen, 2010).

Er is echter ook een andere manier om redekundig ontleden aan te leren, die bovendien veelbelovend lijkt: het zogenaamde semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs (Van Rijt, 2012; 2013a; 2013b). Hoewel deze aanpak inmiddels zelfs door methodemakers voorzichtig omarmd lijkt te worden (vgl. Buhler et al., 2015), is het empirisch bewijs dat voor deze manier van ontleedonderwijs spreekt flinterdun (Van Rijt, 2015). In deze studie<sup>1</sup> onderzoeken we daarom het effect van semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs (in tweede klassen vmbo-tl/havo).

Vooraf zullen we ingaan op de vraag wat semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs eigenlijk is en op het (vermeende) verband tussen grammaticaonderwijs en schrijfvaardigheid (in het bijzonder het formuleren). Daarna leggen we onze onderzoeksopzet uit, gevolgd door de resultaten en conclusie.

## Semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs

Bij de semantische aanpak van grammaticaonderwijs wordt ontleden uitgelegd door betekenis als uitgangspunt te nemen. De verschillende zinsdelen worden dus niet uitgelegd aan de hand van ezelsbruggetjes en controlevragen, maar op basis van de semantische bijdrage die ze in een zin leveren. Het taalkundige concept dat hierbij een centrale rol speelt (Van Rijt, 2012) is ‘werkwoordvalentie’ (Tesnière, 1959): het werkwoord wordt gezien als een soort regisseur (Van Rijt, 2013a; Van de Wiel, 2014) die bepaalt welke zinsdelen er in de zin nodig zijn. Het werkwoord deelt dus rollen uit, die in de taalkunde ook ‘thematische/semantische rollen’ genoemd worden (Gruber, 1965). De structuur van een zin wordt in sterke mate bepaald door de semantische rollen waar de werkwoordvalentie om vraagt.

De klassieke voorbeelden van semantische rollen zijn *agens* (datgene/degene die handelt), *patiëns/theme* (datgene/degene die een handeling ondergaat), *recipiëns* (degene die iets ontvangt) en *instrument* (datgene waarmee een handeling verricht wordt). De meeste overgangelijke werkwoorden zijn tweepлаatsig: er is een *agens* en een *patiëns* nodig (bijv. *bereiden: de kok bereidt het hoofdgerecht*). Bij drieplaatsige werkwoorden wordt om een *agens*, *patiëns* en *recipiëns* gevraagd (bijv. *sturen: Piet stuurt zijn tante een brief*). Ook nulplaatsige werkwoorden bestaan. Het klassieke voorbeeld hiervoor is een werkwoord als *regenen*. Omdat *regenen* geen semantische rollen vereist, treedt alleen een loos onderwerp op (*het regent*).

Uit het bovenstaande blijkt dat semantische rollen kunnen helpen om grammaticale functies (soorten zinsdelen) uit te leggen: in Van Rijt (2013a) wordt het *agens*-concept gebruikt om het onderwerp uit te leggen, het *patiëns*-concept voor het lijdend voorwerp en het *recipiëns*-concept voor het meewerkend voorwerp.<sup>2</sup>

Bovendien stelt de werkwoordvalentie vaak nog specifiekere semantische eisen. Dit kan ook geïllustreerd worden aan de hand van *bereiden of sturen*: je kunt alleen iets als ‘gerechten/voedsel’ bereiden en alleen ‘teksten/pakketjes’ sturen. Zulke semantische eisen (= selectierestricties) gebruikt Van Rijt (2013a) bij de uitleg rondom het lijdend voorwerp. Bij het meewerkend voorwerp kan nog een iets specifiekere uitleg gegeven worden. In zinnen met een meewerkend voorwerp gaat er iets (de *patiëns*) van iemand (de *agens*) naar iemand (de *recipiëns*). Die beweging wordt benadrukt, waardoor leerlingen een meewerkend voorwerp gemakkelijker bij verschillende werkwoorden kunnen herkennen (Van Rijt, 2013a).

Ten slotte wordt bij de semantische aanpak ook de zogenaamde zinsopbouwmethode ingezet (Van Rijt, 2013a). Dat wil zeggen dat leerlingen aan de hand van grammaticale patronen zelf zinnen moeten opbouwen. Dit draagt bij aan zinsbegrip bij het zelf formuleren van zinnen (Van de Gein, 1989). Een voorbeeld van zo’n aangeboden grammaticaal patroon is *ow – pv – mv – bwb – lv*, waarbij bijvoorbeeld de zin *ik gaf mijn moeder voor haar verjaardag een boek* geformuleerd kan worden.

De semantische aanpak lijkt effectief: Van Rijt (2013a) vindt dat een 1-vmbo-tl/havoklas die de semantische uitleg gekregen heeft beter scoort op toetsen redkundig ontleden dan een vergelijkbare klas die traditioneel onderwijs gekregen heeft.

### Grammaticale kennis inzetten voor het formuleren van zinnen

Van Rijt (2013a) vindt weliswaar dat de semantische aanpak leidt tot een betere grammaticale kennis<sup>3</sup>, maar daarmee is nog niets gezegd over de vraag of het nuttig is om grammaticale kennis te bezitten. En dit nut is voor alle andere vormen van grammatica-

onderwijs nu juist omstreden (Bonset, 2011; Van Gelderen, 2010), ondanks dat dit juist als reden aangevoerd wordt om grammatica bij Nederlands te behandelen (De Boer, 2007; Tammenga-Helmantel, 2010).

Van Gelderen (2012) benoemt expliciet dat het probleem van traditioneel grammaticaonderwijs is dat er niet genoeg grammaticale kennis en vaardigheden geleerd worden, omdat de traditionele aanpak geen aandacht geeft aan het gewone taalgebruik en de semantische en pragmatische kant van taal. Ook in dit opzicht lijkt semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs dus veelbelovend. In dit onderzoek hebben we daarom niet alleen getest wat het effect van een semantische aanpak is op de grammaticale kennis (dat wil zeggen kennis op het gebied van redkundig ontleden), maar ook of deze aanpak een positief effect heeft op de formuleervaardigheid van leerlingen bij hun schrijffproces.

Schrijven is een complexe handeling waarbij continu gepland, geformuleerd (tekstproductie) en gereviseerd moet worden (Van Weijen, 2008). Een goede schrijver kan immers ‘een coherente tekst [...] schrijven die betekenisvol is, aansluit bij de schrijffopdracht, waarin het juiste register wordt gehanteerd, en waarin de juiste, correct gespelde, linguïstische vormen worden gebruikt’, wat betekent dat je bij het formuleren van tekst linguïstische kennis (lexicale, orthografische en grammaticale kennis) nodig hebt (Trapman et al., 2012, p. 66; Van Beuningen, 2012). Grammaticale kennis die nodig is voor tekstproductie (formuleren) kan gedefinieerd worden als de kennis die ervoor zorgt dat schrijvers woorden kunnen combineren tot goedlopende zinsdelen en zinnen (Schoonen et al., 2003; Trapman et al., 2012). Waar spreekvaardigheid in de moedertaal van jongs af aan automatisch verworven wordt, is schriftelijk formuleren een schoolse vaardigheid die aangeleerd moet worden. Het is niet

ondenkbaar, gezien het bovenstaande, dat hiervoor grammaticale kennis nodig is, zeker aangezien een schrijver ‘syntactisch volwassen’ moet worden (Van de Gein, 1989).

Hunt (1965) gaat ervan uit dat syntactisch volwassener schrijvers langere zinnen produceren dan syntactisch minder volwassen schrijvers. Een manier om te meten hoe gevorderd een schrijver in syntactisch opzicht is, kan dus zijn om het gemiddeld aantal woorden per zin te tellen. Omdat leerlingen normaliter nog niet foutloos interpungeren, moet hierbij gekeken worden naar de kortst mogelijke nog grammaticaal correcte zinnen: alle hoofdzinnen met ondergeschikte bijzinnen. Deze zinnen noemt Hunt (1965) T-units. Hoe meer woorden de T-units bevatten, des te ervarener de schrijver syntactisch gezien is (Hunt, 1965). De syntactische gevorderdheid kan dus in kaart gebracht worden door de gemiddelde T-unitlengte in een schrijfproduct te berekenen: totaal aantal woorden in schrijfproduct / totaal aantal T-units in schrijfproduct (Van de Gein, 1989).

Het aantal woorden geeft weliswaar een indicatie over de complexiteit van een zin, maar het is bijvoorbeeld denkbaar dat een hoofdzin zonder bijzin meer woorden bevat dan een hoofdzin met een bijzin, waarbij de laatste in grammaticaal opzicht complexer is. Een andere gebruikte manier om grammaticale complexiteit te meten die juist hier rekening mee houdt, is de zogenaamde sub-ordinatie-index (Van Beuningen, 2012), waarbij het aantal bijzinnen gedeeld wordt door het totaal aantal zinnen/T-units.

Als je grammaticale kennis zou inzetten bij tekstproductie, doe je dat echter niet alleen voor het formuleren van syntactisch complexe zinnen, maar ook voor het formuleren van grammaticaal juiste zinnen. Van de Gein (2005) onderscheidt verschillende soorten grammaticale fouten (‘ongrammaticaliteiten’), zoals inversie; congruentie; werkwoordtijd; betrekkelijk

voornaamwoord; andere voornaamwoorden (dat/wat; hun/zij); elliptische constructies; woordvolgorde en fouten in het verkeerd combineren van synonieme constructies. Om twee redenen is te verwachten dat semantisch grammaticaonderwijs helpt bij het voorkomen van ongrammaticaliteiten. Ten eerste wordt er bij semantisch grammaticaonderwijs in tegenstelling tot het traditionele grammaticaonderwijs niet gewerkt met trucjes en controlevragen. Er wordt primair uitgegaan van de betekenis, en betekenis is ook datgene waar het om gaat bij formuleren: het omzetten van je boodschap in tekst. Hierdoor is beter inzicht te verwachten in de samenhang tussen zinsdelen, hetgeen zal zorgen voor bijvoorbeeld minder congruentiefouten en tijdfouten. Ook Van de Gein (1989) benadrukt dat voor schriftelijk formuleren mogelijk niet zozeer schoolse grammaticakennis als wel kennis van de semantische aspecten van zinsdelen een positieve rol speelt.

Ten tweede wordt er bij het semantisch grammaticaonderwijs veel gebruik gemaakt van de zinsopbouwmethode. Als een inhoudelijke boodschap gepaard gaat met een bepaald syntactisch patroon, dan geldt dat andersom uiteraard ook en met het zelf produceren van zinnen op basis van vooraf opgekregen patronen is zelfs al geoefend. Dit maakt bijvoorbeeld woordvolgordefouten en inversiefouten minder aannemelijk. Van de Gein (1989) concludeert ook dat de zinsopbouwmethode de syntactische kwaliteit en complexiteit van zinnen gunstig beïnvloedt.

Tabel 1 geeft een overzicht van de bekeken ongrammaticaliteiten, met een voorbeeld en een link met het semantisch grammaticaonderwijs.

### Onderzoeksopzet

Dit onderzoek naar het effect van semantisch grammaticaonderwijs is gedaan in

tweede klassen op vmo-tl-/havo-niveau op het Huygens College Heerhugowaard. Aan het experiment deden twee klassen mee: een experimentele groep en een controlegroep. In beide klassen is eerst een voormeting gedaan, zowel om de formuleervaardigheid vast te stellen als om ontleedkennis te toetsen.

Het formuleervaardigheidsniveau is bepaald door leerlingen twee keer (voor- en nameting) een open brief van minimaal 350 woorden te laten schrijven. Bij de voormeting moesten leerlingen een reactie geven op een krantenartikel over verkeersboetes, bij de nameting over het kiezen van natuur boven welvaart. Het gaat dus beide keren over een maatschappelijk thema, waarbij het ene niet per se meer aansluit bij de belevingswereld van de leerling dan het andere. Om de omstandigheden verder zo vergelijkbaar mogelijk te houden, zijn beide brieven in de les op school geschreven. Om ervoor te zorgen dat de leerlingen hun best deden, kregen ze voor beide brieven een cijfer dat meetelde voor het rapport. Voor dit onderzoek is de formuleervaardigheid aan de hand van de brief bepaald door enerzijds naar de syntactische complexiteit te kijken (gemiddeld T-unittengte en subordinatie-index) en anderzijds door het aantal grammaticale fouten te bepalen (relatief ten opzichte van de lengte van de brief: (aantal fouten/aantal woorden)\*100).

De ontleedtoets voor de voormeting had betrekking op het werkwoordelijk gezegde, het onderwerp en het lijdend voorwerp, aangezien dat de stof is die de leerlingen tot dan toe gehad hadden. De toets is een standaard klassieke ontleedtoets, ontworpen naar voorbeeld van de lesmethode (Kraaijeveld et al, 2003). Voor de nameting (bijlage 3) is hetzelfde principe gehanteerd, alleen worden in deze toets ook het naamwoordelijk gezegde, het meewerkend voorwerp en de bijwoordelijke bepaling getoetst. De nameting bevat verder ook passieve zinnen, aangezien hier in

ONGRAMMATICALITEIT (VAN DE GEIN, 2005)	VOORBEELD VAN DE LEERLINGEN	VERBAND SEMANTISCH GRAMMATICAONDERWIJS
inversiefout	'Het is te gevaarlijk en kan je...' 'afgelopen dinsdag ik had...'	• zinsopbouwmethode • inzicht samenhang zinsdelen
congruentiefout	'Ik vind dat er minder <u>nieuw-</u> <u>bouwwijken moet</u> komen' '... dat er <u>gewoon moeten</u> worden gebouwd'	• inzicht samenhang onderwerp en persoonsvorm
tijdfout	'Ik ben het er wel mee eens dat de regering <u>nu</u> minder geld in de bouw <u>moest</u> stoppen'	• inzicht semantische samenhang zinsdelen • inzicht samenhang onderwerp en persoonsvorm
fout in woordgeslacht bij verwijfswoord	'...dat het <u>meisje die</u> aan het appen was...'	• inzicht semantische samenhang zinsdelen
restgroep (andere vnv)	'De natuur <u>wat...</u> ' 'Afgelopen woensdagochtend las ik <u>u</u> krantenbericht'	• inzicht in verband functie, vorm en betekenis van een zinsdeel
samentrekkingsfout (fout bij elliptische constructies)	'Zelf ben ik het hiermee eens <u>en wil</u> hieronder graag uitleggen waarom...'	• zinsopbouwmethode • inzicht structuur en betekenis
woordvolgordefout	' <u>Door</u> het volbouwen van de natuur <u>vind ik</u> misschien nog wel <u>het</u> ergste dat...' [door-frase niet voorop -semantisch verschil- en vind ik het...]	• zinsopbouwmethode • inzicht samenhang zinsdelen
verkeerde samenvoeging synonieme constructie	'...is mijn belangrijkste standpunt dat we meer geld voor de natuur moeten <u>besteden</u> ' [besteden aan/reserveren voor] 'Er moet <u>in</u> Nederland wel wat groen <u>overhouden</u> ' [X moet overhouden/er moet overblijven]	• zinsopbouwmethode • inzicht samenhang zinsdelen

Tabel 1. Grammaticale fouten met link semantisch grammaticaonderwijs

de lessen aandacht aan is besteed.<sup>4</sup> Zulke zinnen zijn in het kader van semantisch ontleedonderwijs zeer relevant, omdat in het passief de patiëns juist als onderwerp gerealiseerd wordt (Van Rijt, 2015). Qua complexiteit zijn de voor- en nameting zo gelijk mogelijk gehouden: in beide tests komt een gesubstantiveerd werkwoord als onderwerp voor; beide tests bevatten vier zinnen die een afwijkende woordvolgorde hebben (lijdend voorwerp – persoonsvorm – onderwerp); en beide tests bevatten een zin die in de gebiedende wijs staat (een zin zonder onderwerp). De leerlingen kregen voor de toetsen een cijfer.

Alle tests zijn afgenomen op een voor de leerlingen zo natuurlijk mogelijke wijze: in een normaal klaslokaal, in de normale klas-samenstelling en op een tijdstip volgens hun normale lesrooster. De voor- en nametingen zijn telkens voor beide condities op dezelfde dag afgenomen. Tussen de voormeting en de nameting zat ongeveer vier maanden (de looptijd van de interventie). Tijdens het afnemen van de toetsen was er in beide klassen een leerling ziek, één leerling is van klas veranderd en één leerling is van school gegaan. Deze leerlingen zijn uiteraard niet meegenomen in het onderzoek. Uiteindelijk zaten er hierdoor 29 leerlingen in de controlegroep en 29 in de experimentele conditie.

### Beschrijving van de interventie

Na de voormetingen heeft elke klas negen lessen over grammatica gekregen. De eerste vijf lessen vonden aan het begin van het schooljaar in september plaats, de laatste vier lessen aan het begin van het kalenderjaar in januari, omdat redkundig ontleden op het Huygens College Heerhugowaard volgens de reguliere studiewijzer op deze wijze ingepland was. Les 6 is om dezelfde reden een herhalingsles. De hoeveelheid stof is voor beide klassen gelijk gehouden en de lessen zijn in

dezelfde weken gegeven. Elke les duurde 50 minuten. Het bleek helaas praktisch onhaalbaar om dezelfde docent aan beide groepen les te laten geven. Eén docent Nederlands heeft daarom de experimentele groep lesgegeven en een andere de controlegroep. De controlegroep werkte met de traditionele uitleg uit de lesmethode (Kraaijeveld et al., 2003). Hierbij wordt gezocht naar zinsdelen en wordt voornamelijk aangeleerd hoe je door het beantwoorden van controlevragen het juiste zinsdeel kunt vinden. Dit wordt geoefend aan de hand van zinnen.

De experimentele groep kreeg grammatica op een semantische manier. Uitgangspunt hierbij is de betekenis van zinsdelen, waarbij het werkwoord centraal staat, omdat dat de functies in de zin bepaalt (werkwoordvalentie en semantische rollen). In deze lessen is het semantisch lesmateriaal ontwikkeld dat Van Rijt gebruikt heeft (2012; 2013a), aangevuld met zelf ontworpen materiaal voor het naamwoordelijk gezegde en passieve zinnen, waarbij gebruik gemaakt is van Van de Wiel (2014). Elke les is vooraf in detail uitgewerkt.

Er werd geoefend aan de hand van zinnen, plaatjes en met behulp van de zogenaamde zinsopbouwmethode (Van Rijt, 2013a). Zoals gezegd, krijgen de leerlingen een grammaticaal patroon (bijv. *lv – pv – ow – bw – bw*), waarbij ze zelf zinnen moeten maken (bijv. *De halvolle melk koopt mijn moeder altijd in de supermarkt.* [Van Rijt, 2012]).

Bij beide klassen zijn naast een introductieles en herhalingslessen de persoonsvorm, het werkwoordelijk gezegde en het naamwoordelijk gezegde, het onderwerp, het lijdend voorwerp, het meewerkend voorwerp, de bijwoordelijke bepaling en passieve zinnen aan bod gekomen. Tabel 2 geeft een overzicht. In bijlage 1 en 2 zijn als voorbeeld de uitwerkingen van les 4 en les 6 voor de controle- en de experimentele conditie te vinden.

LES	ONDERWERP	TRADITIONEEL ONTLEEDONDERWIJS	SEMANTISCHE GRAMMATIC
1	<b>introductie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aanhaken bij voorkennis: herhaling pv, werkwoordelijk gezegde</li> <li>• indeling in zinsdelen door zinsdeelproef</li> <li>• oefenen aan de hand van opdrachten lesboek en zinnen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aanhaken bij voorkennis: herhaling pv, werkwoordelijk gezegde</li> <li>• indeling in zinsdelen (wat semantisch bij elkaar hoort)</li> <li>• werkwoord deelt functies uit (vgl. met een regisseur)</li> <li>• oefenzinnen en zelf valentiepatoon bij ww maken</li> </ul>
2	<b>onderwerp (ow) en lijdend voorwerp (lv)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ow links of rechts van pv en controlevraag 'wie/wat + gezegde'</li> <li>• oefenen met zinnen (inclusief afwijkende woordvolgorde <i>halvolle melk koopt mijn moeder</i>)</li> <li>• lv door vraag 'wie/wat + gezegde + onderwerp' en begint nooit met voorzetsel</li> <li>• oefenen met zinnen en opdrachten boek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ow door omschrijving agens bij ww</li> <li>• geoefend met plaatjes en zinnen (inclusief afwijkende woordvolgorde, bijv. <i>halvolle melk koopt mijn moeder</i>)</li> <li>• lv door omschrijving patiëns bij ww</li> <li>• vb semantische eisen aan lv door ww (<i>de buurman rookt een lantaarnpaal</i>, Van Rijt, 2013a)</li> <li>• geoefend met plaatjes en zinnen en zinnen met lv maken bij een ww</li> </ul>
3	<b>meewerkend voorwerp (mv)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vraag 'aan/voor wie/wat + gezegde + onderwerp + lijd vw.' &amp; theorie lesmethode: <i>voor/aan</i> is altijd toe te voegen of weglaatbaar</li> <li>• oefenen met zinnen en opdrachten boek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mv door omschrijving recipiëns bij ww en transitie (Van Rijt, 2013a)</li> <li>• geoefend met plaatjes en zinnen en zinnen met mv maken bij een ww</li> </ul>
4	<b>bijwoordelijke bepaling (bw)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vraag 'waar, wanneer, waarom, waarvoor, waarmee, waaruit, hoe, hoeveel?'</li> <li>• oefenen met zinnen en opdrachten boek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uitgelegd aan de hand van plaatjes (Van Rijt, 2012; 2013a)</li> <li>• betekenis: geeft extra informatie</li> <li>• geoefend met plaatjes en zinnen</li> </ul>
5	<b>stof tot nu toe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• herhalingsboekje lesmethode</li> <li>• oefenen in zinnen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zinsopbouwmethode (Van Rijt, 2013a)</li> </ul>
6	<b>herhalingsles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• controlevragen en ezelsbruggetjes herhaald</li> <li>• oefenen met zinnen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• herhaling zinsdelen ww dat functies uitdeelt</li> <li>• herhaald met de zinsopbouwmethode</li> </ul>
7	<b>naamwoordelijk gezegde (nw. gez.)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vinden vanuit het koppelww</li> <li>• oefenen met zinnen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• plaatje eigenschap vs. plaatje handeling</li> <li>• eigenschap nodig bij bepaald type ww (koppelww) (geïllustreerd door onaffe zinnen als Rick is.)</li> </ul>
8	<b>passieve zinnen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lijd. vw. wordt onderwerp</li> <li>• met voorbeeldzinnen geïllustreerd</li> <li>• geoefend door zelf zinnen actief/passief te maken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• actieve vs. passieve zin en gevraagd naar functie onderwerp</li> <li>• geoefend door zelf zinnen actief/passief te maken</li> </ul>
9	<b>herhalingsles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oefenen aan de hand van zinnen ontleden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oefenen aan de hand van zinnen ontleden en zinnen opbouwen</li> </ul>

Tabel 2. Overzicht lessen controle- en interventieklas

COND.	GRAMM. VOOR	GRAMM. NA	VERSCHIL* (SD)
Exp (n=29)	5,49	7,06	1,57 (1,87)
Contr (n=29)	5,33	5,91	0,58 (1,35)
t-test			t(51,01) = 2,30, p = ,025

Tabel 3. Resultaten grammatica voor- en nameting en verschil beide klassen

### Resultaten

Bij de grammaticale voormeting scoort de experimentele klas (n=29) gemiddeld een 5,49 en de controleklas (n=29) een 5,33. Zie tabel 3. Bij de nameting scoort de experimentele klas in absolute waarden gemiddeld aanzienlijk beter dan de controlegroep, namelijk een 7,06 tegenover een 5,91. De gemiddelde groei per klas (uitgerekend door van elke individuele leerling de eindscore van de beginscore af te trekken en hiervan het gemiddelde te nemen) is voor de experimentele groep 1,57 en voor de controleklas 0,58.

Een t-toets voor onafhankelijke steekproeven toont aan dat het verschil in groei tussen de condities significant is ( $t(51,01) = 2,30$ ,  $p = 0,025$ ). Uit Levene's test bleek dat de errorvarianties van beide groepen significant verschillend zijn, dus de vrijheidsgraden zijn hiervoor gecorrigeerd.

Voor de formuleervaardigheid is er naar drie zaken gekeken: naar het percentage grammaticale fouten (ongrammaticaliteiten) voor de grammaticale correctheid, en voor de syntactische complexiteit naar het gemiddeld aantal woorden per T-unit en naar de subordinatie-index (percentage bijzinnen per T-unit). Tabel 4 geeft van elk onderdeel de resultaten van de voormeting, de nameting en de gemiddelde groei. De experimentele groep verbetert zich in absolute waarden op alle drie deze onderdelen bij de nameting (vermindering van het aantal fouten en stijgingen bij syntactische complexiteit), terwijl de controleklas juist telkens achteruit gaat. T-toetsen voor onafhankelijke steekproeven tonen aan dat voor het aantal grammaticale fouten het verschil in groei tussen de condities significant is ( $t(46,90) = -2,29$ ,  $p = 0,026$ ), maar voor de overige variabelen niet.

cond.	% ONGRAMMATICALITEITEN			WOORDEN PER T-UNIT			SUBORDINATIE-INDEX		
	voor	na	verschil*	voor	na	verschil	voor	na	verschil
exp (n=29)	1,55	1,00	-0,55 (0,84)	10,87	11,05	0,18 (1,90)	54,11	54,81	0,70 (22,26)
contr (n=29)	1,72	1,85	0,12 (1,35)	10,81	10,16	-0,65 (3,1)	51,21	51,13	-0,08 (21,43)
t-test	t(46,90) = -2,29 p = ,026			t(46,43) = 1,23 p = ,22			t(56) = 0,13 p = ,89		

Tabel 4. Resultaten grammaticale vaardigheden bij het formuleren in de voor- en nameting en verschil beide klassen

### Conclusie en aanbevelingen

Semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs lijkt op basis van deze studie in de tweede klas vmbo-tl/havo veelbelovend. Evenals gevonden door Van Rijt (2013a) leidt semantisch grammaticaonderwijs in absolute waarden tot een hoger gemiddelde voor de ontleedtoets (in deze studie zelfs voor een reguliere ontleedtoets) dan traditioneel grammaticaonderwijs. De semantische aanpak laat een significant effect zien, wanneer we kijken naar de groei in ontleedvaardigheid over de tot op dat moment behandelde stof.

Op basis van eerdere studies (vgl. bijv. Van de Gein, 1989; Hunt, 1965) lag het ook in de lijn der verwachting dat de semantische aanpak de grammaticale vaardigheden voor schriftelijk formuleren zou verbeteren. Ook dat zien we terug: de experimentele groep scoort namelijk significant beter op hun groei in grammaticale correctheid. Semantisch grammaticaonderwijs draagt dus bij aan de vermindering van grammaticafouten bij het formuleren van tekst.

We hadden op basis van eerdere studies echter ook verwacht dat de syntactische complexiteit van zinnen (woorden per T-unit en de subordinatie-index) zou verbeteren. Hier hebben we geen significante verschillen kunnen vaststellen. Eerdere studies zoals Van de Gein (1989) zijn gedurende een veel langere periode uitgevoerd; het kan dus zijn dat de looptijd van onze interventie (een half jaar) te kort is om een effect op syntactische complexiteit te vinden. Maar daarnaast is het vaststellen van syntactische complexiteit in het bijzonder met het oog op formuleervaardigheid een ingewikkelde aangelegenheid. Zo waren er in dit onderzoek leerlingen die meerdere malen 'omdat' in één zin lieten voorkomen, wat zorgt voor een hoge T-unitlengte en een hoge subordinatie-index, terwijl dit stilistisch niet per se gewenst is. Leerlingen daarentegen die varieerden in

gebruik van 'omdat' en 'want' scoorden lager op syntactische complexiteit, omdat er bij het nevenschikkende *want* geen bijzin aanwezig is, waardoor de subordinatie-index lager wordt en de gemiddelde T-unitlengte korter. Afwisseling in zinsstructuur zorgt vaak voor een beter schrijfsproduct, maar op basis van deze graadmeters in dit geval juist voor een lagere syntactische complexiteit. Misschien zou een andere manier om syntactische complexiteit vast te stellen dus gewenster zijn en andere resultaten opleveren.

Bij onze positieve bevindingen ten aanzien van grammaticale kennis en vermindering van het aantal grammaticale fouten bij het formuleren willen we echter nog één laatste kanttekening plaatsen: het blijft op dit moment nog de vraag in hoeverre de gerapporteerde effecten op verhoogde grammaticale kennis en minder grammaticale fouten zuiver effect van de semantische aanpak zijn. Aangezien de leerlingen voorafgaand aan de tweede klas al op een traditionele manier met ontleden in aanraking zijn gekomen, is niet uit te sluiten dat bijvoorbeeld juist de combinatie van 'ezelsbruggetjes' met een semantische didactiek het beste werkt.

Hoewel onze studie positieve effecten van semantische grammaticaonderwijs laat zien, lijkt ons meer empirische ondersteuning naar het effect van de semantische aanpak dan ook wenselijk. Zo zou het een idee kunnen zijn om deze studie in verbeterde vorm te repliceren (één docent voor beide condities, een zuiverdere voor- en nameting, aselecte toewijzing aan condities en mogelijk andere graadmeters om syntactische complexiteit vast te stellen). Het zou bovendien interessant zijn om uit te vinden wat nu het meest vruchtbaar is: puur een semantische aanpak of een combinatie van traditioneel en semantisch grammaticaonderwijs. Ook is het belangrijk om na te gaan of een positief effect op andere schoolniveaus terug te vinden is (bijvoorbeeld in niet-gemengde eerste en tweede klassen

vmbo, havo of vwo). Een vervolgstap zou dan degelijk ontwerponderzoek zijn, zodat er meer kwalitatief goed lesmateriaal voor de semantische aanpak beschikbaar komt.

## NOTEN

1. De hier gerapporteerde resultaten zijn gebaseerd op het afstudeeronderzoek van Ringo Mooij voor de master Nederlands aan de Hogeschool van Amsterdam.
2. Hoewel semantische rollen voor leerlingen kunnen bijdragen aan begrip bij ontleden, is het als docent belangrijk om voor ogen te houden dat een semantische rol niet hetzelfde is als een grammaticale functie. Zo kan een onderwerp ook recipiëns zijn (Piets tante ontving de brief), patiëns (het hoofdgerecht wordt bereid; het weer klaart op; de Sahara ligt in Noord-Afrika) of experiencer, d.w.z. degene die iets voelt/ervaart i.p.v. handelt (*de leerling vreest de docent; Anne haat huiswerk*).
3. Hoewel verre van perfect (zie bijvoorbeeld de volgende voetnoot) is onze studie in methodologisch opzicht een verbetering ten opzichte van Van Rijt (2013a). Zo bevat onze ontleedtoets geen vragen die beter aansluiten bij onderwijs van de experimentele groep (zoals een zinsopbouwonderdeel en een semantisch uitlegdeel), waardoor niet bij voorbaat te verwachten valt dat deze groep beter zal scoren dan de controlegroep. We hebben juist een standaardtoets gebruikt, die aansluit bij de reguliere lesmethode. Ook hebben we niet alleen de eindmetingen van de controle- en experimentele groep vergeleken, maar de vooruitgang ten opzichte van de beginsituatie van de leerlingen (verschilcores voor- en nameting op schooltoetsen voor grammatica) en hebben we hierbij statistische toetsen gebruikt.
4. Op deze manier sluiten de toetsen aan bij de onderwijspraktijk (je toetst stof die behandeld is). Door deze keuze is het niet mogelijk om een zuivere vooruitgang te meten. Daarvoor hadden we exact dezelfde

onderdelen moeten testen. Bij deze studie ging het echter niet zozeer om de zuivere vooruitgang, maar om het verschil in didactische aanpak. Omdat wij de vooruitgang in de experimentele groep en de controlegroep op precies dezelfde manier getoetst hebben (de verschillen tussen voor- en natests zijn voor beide condities gelijk), is het effect van de aanpak wel zuiver na te gaan.

## LITERATUUR

- Beuning, C. van. (2012). Het nut van de rode pen. Of, hoe en wanneer correctie bijdraagt aan de schriftelijke taalvaardigheid van tweedetaalleerders. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(4), 2–12.
- Boer, M. de. (2007). *Concretisering van de kerndoelen Nederlands. Kerndoelen voor de onderbouw VO*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. (2011). Taalbeschouwingsonderwijs, wat is dat? Een overzicht van empirisch onderzoek in Nederland. *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*, 2(3), 6–15.
- Buhler, J., Otte, E., Plug, G., Renckens, E., & Verseveld, M. van. (2015). *Op Niveau onderbouw 2e editie. Nederlands leeropdrachtenboek. Leerjaar 1 vmbo-t/havo*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Coppen, P.A. (2010). Grammatica, waar gaat dat eigenlijk over? In S. Vanhooren & A. Mottart (Red.). *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 174–182). Gent: Academia Press.
- Gein, J. van de. (1989). *Effecten van grammaticaonderwijs op aspecten van stelvaardigheid van basisschoolleerlingen. Interimrapport I: Theorie, onderwijsprogramma's en toetsen*. SCO-rapport 200. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Gein, J. van de. (2005). *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk in het primair onderwijs. Uitkomsten van de peilingen in 1999*. Arnhem: Citogroep.
- Gelderen, A. van. (2010). Does explicit teaching of grammar help students to become

- better writers? Insights from empirical research. In T. Locke (Ed.) *Beyond Grammar wars*, (pp. 109–128) New York/London: Routledge/Taylor & Francis.
- Gelderen, A. van. (2012). 'Basisvaardigheden' en het onderwijs in lezen en schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(1), 3–15.
- Gruber, J.S. (1965). *Studies in Lexical Relations* (PhD dissertation). Massachusetts Institute of Technology. Cambridge: Massachusetts.
- Hunt, K.W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. Champaign, Illinois: NCTE.
- Kraaijeveld, R., Bakker, M., Pol, J. van de, Verseveld, M. van., & Zwart, P. (2003). *Nederlands voor de basisvorming, Op Nieuw Niveau. 2 vmbo-t/havo basisboek*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Rijt, J. van. (2012). Van zwemmen zonder water tot het roken van lantaarnpalen. Over grammaticaonderwijs op semantische basis. In A. Mottart & S. Vanhooren (Red.). *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 270–274). Gent: Academia Press.
- Rijt, J. van (2013a). Effecten van semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs op het redkundig ontleden van brugklasleerlingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(1), 28–36.
- Rijt, J. van. (2013b). Semantisch grammaticaonderwijs: een stand van zaken. In S. Vanhooren & A. Mottart (Red.). *Zeventwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 229–235). Gent: Academia Press.
- Rijt, J. van. (2015). Grammatica moet, maar wel goed! *Negenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 203–208). Gent: Academia Press.
- Schoonen, R., Gelderen, A. van, Gloppe, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., Snelling, P., & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: the role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53, 165–202.
- Tammenga-Helmantel, M. (2010). Taalkunde

in het voortgezet onderwijs: Een breder perspectief. *Levende Talen Magazine*, 97(7), 10–13.

- Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Parijs: Klincksieck.
- Trapman, M., Steensel, R. van, Schooten, E. van, Gelderen, A. van, & Hulstijn, J. (2012). Een longitudinale studie naar de rol van linguïstische kennis, vloeiendheid en metacognitieve kennis in schrijfvaardigheid van leerlingen in het vmbo. In *Papers of the Anla 2012 Applied Linguistics Conference* (pp. 66–74). Delft: Eburon.
- Weijen, D. van (2008). *Writing processes, text quality, and task effects. Empirical studies in first and second language writing*. (Proefschrift). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Wiel, H. van de (2014). Een kreupele soapster. *Levende Talen Magazine*, 101(4), 38–39.

RINGO MOOIJ (1988) is docent Nederlands op het Huygens College Heerhugowaard. In 2016 behaalde hij zijn eerstegraadsbevoegdheid aan de Hogeschool van Amsterdam. Dit artikel is gebaseerd op zijn masterscriptie *Ontleedonderwijs: semantisch of traditioneel? Het effect van semantisch georiënteerd ontleedonderwijs op de grammaticale kennis en vaardigheden*. E-mail: Mooij.r@huygens.nl

JOSEFIEN SWEEP (1982) heeft in Nijmegen Duitse Taal en Cultuur en Filosofie gestudeerd en is in 2012 binnen de Nederlandse taalkunde gepromoveerd aan de UvA. Sindsdien is zij werkzaam op de HvA als lerarenopleider en curriculumontwikkelaar in de master Eerstegraadsleraar Nederlands, Frans en in de bachelor Leraar Nederlands. Sinds 2017 vervult ze een sleutelrol bij de opzet van de nieuwe HvA-bachelor Leraar Duits. Zij doceert in al deze opleidingen verschillende grammatica- en taalkundemodules en begeleidt masterstudenten Nederlands bij hun afstuderen. E-mail: j.sweep@hva.nl

Bijlage 1: Les 4 over de bijwoordelijke bepaling voor de controle- en de experimentele groep

LES 4. BIJWOORDELIJKE BEPALING: TRADITIONEEL		LES 4. BIJWOORDELIJKE BEPALING: SEMANTISCH	
De uitleg uit het boek (Kraaijeveld et al., 2003) zal worden gebruikt. Het boek geeft aan dat de bijwoordelijke bepaling antwoord geeft op vragen als: 'waar, wanneer, waarom, waardoor, waarmee, waaruit, hoe, hoeveel?' Hierbij zullen twee voorbeeldzinnen worden gebruikt, waarna de leerlingen zelf de opdrachten uit het lesboek zullen maken. Deze opdrachten omvatten alle zinsdelen tot nu toe.		De bijwoordelijke bepaling zal, geheel volgens Van Rijt (2013a), worden uitgelegd aan de hand van plaatjes. Hierbij moeten leerlingen naast de handeling en de handelende instantie ook een tijd, een plaats of een middel toevoegen. Hierna kunnen de leerlingen de zinnen uit het boek (Kraaijeveld et al., 2003) ontleden, waar ook eerdere grammaticale begrippen zullen worden gevraagd.	
LESPLAN		LESPLAN	
Lesonderwerp	Tijd	Lesonderwerp	Tijd
<b>Uitleg bijwoordelijke bepaling (bwb)</b> De uitleg uit het boek zal worden gebruikt. Het boek geeft aan dat de bijwoordelijke bepaling antwoord geeft op vragen als: 'waar, wanneer, waarom, waardoor, waarmee, waaruit, hoe, hoeveel?' Twee voorbeeldzinnen worden gebruikt: • <i>In de kerstavakantie vliegt de rijke man ieder jaar naar Ibiza.</i> • <i>Vanwege de slechte weersomstandigheden zal morgen de voetbalwedstrijd waarschijnlijk worden afgelast.</i>	20 min	<b>Uitleg bijwoordelijke bepaling (bwb)</b> De bijwoordelijke bepaling geeft altijd extra informatie in de zin. Vaak is dat een tijd, een plaats of een middel, maar het kan ook iets anders zijn. Twee voorbeeldplaatjes ( <i>van een vrouw die winkelt met een tas op een drukke vrijmarkt en van een tractor op het land voor een kerk</i> ) worden getoond. Benoem hierbij de persoonsvorm, het onderwerp en de extra informatie.	10 min
<b>OPDRACHT</b> <b>Ontleed de zinnen uit het boek</b> Leerlingen zullen zelf de opdrachten uit het lesboek maken. Deze opdrachten omvatten alle zinsdelen tot nu toe.	15 min	<b>OPDRACHT</b> <b>Benoem de persoonsvorm, het onderwerp en de extra informatie op de plaatjes</b> Vijf plaatjes: <i>een volgeschreven agenda, een clown met een saxofoon, een visser op een boot, een picknick op een natgeregend sportveld, twee kinderen op een slee in de sneeuw.</i>	10 min
<b>Bespreking opdracht</b>	15 min	<b>Bespreking opdracht</b>	10 min
		<b>OPDRACHT Ontleed de zinnen uit het boek</b> Hierin komen ook grammaticale begrippen voor die eerder de revue zijn gepasseerd.	10 min
		<b>Bespreken zinnen</b>	10 min

Bijlage 2: Les 6, herhalingsles voor de controle- en de experimentele groep

LES 6. HERHALING VAN DE ZINSDLEN: TRADITIONEEL		LES 6. HERHALING VAN DE ZINSDLEN: SEMANTISCH	
Deze les vindt enige tijd na de vorige grammaticales plaats en daarom is het een herhalingsles. Alle zinsdelen (de persoonsvorm, het werkwoordelijk gezegde, het onderwerp, het lijdend voorwerp, het meewerkend voorwerp en de bijwoordelijke bepaling) worden aan de hand van de controlevragen en ezelsbruggetjes nog een keer behandeld. Hierna worden zinnen uit het lesboek en uit het herhalingsboek van de methode (Kraaijeveld et al., 2003) ontleed.		Deze les vindt enige tijd na de vorige grammaticales plaats en daarom is het een herhalingsles. De tot nu toe behandelde zinsdelen (pv, ww, gez., ow, lv, mv en bw) worden herhaald, de leerlingen zullen zinnen krijgen die moeten worden ontleed en er wordt opnieuw geoefend met de zinsopbouwmethode, waarbij leerlingen zelf zinnen dienen te produceren aan de hand van bepaalde patronen (Van Rijt, 2013a, p. 31).	
LESPLAN		LESPLAN	
Lesonderwerp	Tijd	Lesonderwerp	Tijd
<b>Uitleg pv, ww, gez., ow, lv, mv en bw</b> Omdat dit de eerste grammaticales is van de nieuwe periode zal het geheugen worden opgefrist. Hoe vind je de persoonsvorm, het werkwoordelijk gezegde, het onderwerp, het lijdend voorwerp, het meewerkend voorwerp en de bijwoordelijke bepaling? Voorbeeldzin: <i>Voor mijn arme moeder heb ik gisteren heerlijk hutspot gemaakt.</i> Samen ontleden.	10 min	<b>Uitleg pv, ww, gez., ow, lv, mv en bw</b> Hoe vind je ook alweer de persoonsvorm en het werkwoordelijk gezegde? Hoeveel functies delen de werkwoorden <i>lopen, zien, geven, afkraken</i> en <i>afpakken</i> uit? Welke functies worden door deze werkwoorden uitgedeeld? Wat is kenmerkend voor het onderwerp, het lijdend voorwerp, het meewerkend voorwerp en de bijwoordelijke bepaling? Voorbeeldzin: <i>Voor mijn arme moeder heb ik gisteren heerlijk hutspot gemaakt.</i>	15 min
<b>OPDRACHT</b> <b>Ontleed de zinnen uit de lesmethode</b> Leerlingen zullen zelf de opdrachten uit het lesboek maken. Deze opdrachten omvatten alle zinsdelen tot nu toe.	25 min	<b>OPDRACHT Ontleed de zinnen uit het boek</b>	15 min
<b>Bespreking opdracht</b>	15 min	<b>Bespreking opdracht</b>	5 min
		<b>OPDRACHT Zinsopbouw oefening maken</b> Maak zinnen op basis van deze patronen: 1. pv – ow – bw – lv; 2. ow – pv – bw – mv – lv – rest ww,gez; 3. ow – pv – mv – bw – lv; 4. mv – pv – ow – bw – lv; 5. lv – pv – ow – bw – bw; 6. pv – ow – mv – lv – bw; 7. pv – ow – mv – bw – bw – lv – rest ww, gezegde; 8. bw – pv – ow – lv – rest ww,gez; 9. mv – pv – ow – bw – bw – lv – rest ww,gez; 10. ow – pv	10 min
		<b>Bespreken opdracht</b>	5 min

## TOETS

Schrijf van de volgende zinnen op: pv, wwg of nwg, ow, lv, mv en bwb. Als een zinsdeel niet in de zin voorkomt, zet je een streepje.

1. Die dierenarts heb ik vorige week bezocht.
2. Teken en is mijn favoriete vak.
3. Geef dat zware beeldscherm voorzichtig aan mij.
4. Een tekening gaf ik mijn opa en oma altijd op hun verjaardag.
5. Dat leek hun erg leuk.
6. De man werd vorige week door criminelen overvallen.
7. In West-Europa is het drinkwater van goede kwaliteit.
8. Die boeken hebben we vorig jaar gelezen voor Engels.
9. Zijn huiswerk probeert de ijverige jongen iedere dag te maken.
10. Die zware klus zal tijdrovend zijn.

### Beoordeling toets

De standaardberekening op het Huygens College Heerhugowaard is dat de leerlingen per zin altijd één punt minder kunnen behalen dan het aantal zinsdelen. Bij deze grammaticatoets moeten leerlingen in totaal zes zinsdelen benoemen. Per zin kunnen de leerlingen dus vijf punten behalen. Bij elk fout benoemd zinsdeel gaat er per zin een punt af. Leerlingen konden dus in totaal vijftig punten halen. Het aantal punten dat de leerlingen behaalden, werd gedeeld door vijftig en daarna vermenigvuldigd met tien.

## Verantwoord aanbieden van grammaticaonderwijs

### Leergangen Duits onder de loep.1

MARJON TAMMENGA, MINNA MAIJALA & MARK DUIJF

Onderzoek naar effectieve grammaticale instructie laat zien dat grammaticale structuren niet alleen moeten worden ingeoefend in vormgerichte oefeningen, maar ook dienen te worden geïntegreerd in productieve opdrachten. Verder wordt gepleit voor een aanbod van zowel deductieve als inductieve instructie. Deze studie gaat na in hoeverre leergangen Duits uit Duitsland, Nederland en Finland deze inzichten volgen. Onze resultaten tonen dat met name Finse leergangen gebaseerd zijn op wetenschappelijk onderzoek en een inspiratiebron kunnen zijn voor Nederlandse leergangauteurs en –uitgevers.

De positie en vorm die grammatica zou moeten innemen in communicatief vreemdetalenonderwijs (vto) houden zowel docenten als wetenschappers bezig. Vormgerichte instructie komt in review studies als meest effectief uit de bus (De Graaff & Housen, 2009; Norris & Ortega, 2000; Spada & Tomita, 2010), vooral wanneer geïntegreerd in communicatieve activiteiten (Ellis, 2005; 2006; 2009; Funk, 2014; Newby, 2014). Als we kijken naar het vak Duits, dan zien we dat grammatica zowel in de les (Van Tolie, 2015; West & Verspoor, 2016; Zimmermann, 1984; 1990) als in de leergangen (Tammenga-Helmantel, 2012)

een dominante positie inneemt. Dat dit niet alleen voor Duits geldt, tonen o.a. Tomlinson (2012) en Harmer en Thornbury (2014).

Vanuit de literatuur weten we dat lesmateriaal bijzonder sturend is voor het onderwijs (Guerrettaz & Johnston, 2013; Luke, de Castell & Luke, 1989). Nog onbekend is in hoeverre leergangen grammatica op een verantwoorde manier aanbieden, dat wil zeggen, conform wetenschappelijke inzichten betreffende grammaticale instructie. Om die reden hebben wij onderzocht of leergangen grammatica zo presenteren dat dit leerlingen en docenten ondersteunt in het taalleerproces.

Deze studie onderzoekt de positie van grammatica in leergangen Duits en neemt daarbij een internationaal perspectief in. We vergelijken de vo-leergangen op de Nederlandse en Finse markt, dat wil zeggen leergangen die voor het schoolvak Duits in Nederland, Finland maar ook in Duitsland ontwikkeld zijn. Een blik over de grens geeft een breder beeld dan wanneer de focus ligt op een enkel land. Verder is Finland interessant als vergelijk: daar wordt net als in Nederland Duits als L3 (of L4) aangeboden, en ook daar gelden heel algemeen geformuleerde eindtermen en bestaat er geen toelatingscommissie voor leermiddelen.