

Communicatie en kennis; een moeizame balans

AMOS VAN GELDEREN

Jeroen Dera, Joyce Gubbels, Janneke van der Loo & Jimmy van Rijt (red.) (2023). *Vaardig met vakinhoud. Handboek vakdidactiek Nederlands*. Coutinho. 384 blz. Isbn 978 90 469 0879 2.

Wat verwacht men van een nieuw handboek voor de vakdidactiek Nederlands? Die vraag wordt opgeworpen in de inleiding van dit handboek door de redactie. Volgens deze inleiding is er sprake van een tweedeling in de discussies over de didactiek van het Nederlands. Enerzijds gaat het om onderwijs gericht op inhouden (kennis over de taal); anderzijds gaat het om (communicatieve) vaardigheden: het verbeteren van de eigen mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van leerlingen. De indruk bestaat dat deze twee invalshoeken met elkaar in strijd zijn en dat het ‘communicatieve paradigma’ de afgelopen decennia dominant was. In dat opzicht ziet de redactie dit nieuwe handboek als een tegenhanger van het nog niet zo lang geleden uitgegeven handboek van Bonset e.a. (2020), dat geheel vanuit de communicatieve hoek is geschreven. Een correctie dus, met als doel een meer evenwichtige aandacht voor kennis over taal en eigen taalvaardigheid. Deze aanpak (waarnaar ook de titel van het handboek verwijst) wordt door de redactie benoemd als ‘bewuste geletterdheid’. Dit wordt door het *Manifest Nederlands Op School* (Meesterschapsteam Nederlands, 2016)

omschreven als ‘vaardigheden die steunen op inzicht in taal, literatuur en communicatie’. Wat dit in de praktijk van het onderwijs Nederlands betekent, is nog lang niet duidelijk, maar het wekt wel de verwachting dat de hoofdstukken van het handboek daar meer duidelijkheid over verschaffen.

Vier delen

In totaal 23 hoofdstukken telt het boek, verdeeld over vier delen: algemene ontwikkelingen, communicatie, taal en literatuur. Het deel *algemene ontwikkelingen* gaat over zaken die niet specifiek het onderwijs Nederlands betreffen, maar betrekking hebben op het onderwijs in het algemeen (vijf hoofdstukken over meertaligheid, digitalisering, burgerschap, leesmotivatie en toetsing). Het deel *communicatie* bestaat uit zes hoofdstukken: genredidactiek, leesbegrip, mondelinge taalvaardigheid, retorica, schrijfvaardigheid en creatief schrijven. Het deel *taal* bestaat ook uit zes hoofdstukken: het fenomeen taal, grammaticaonderwijs, pragmatiek, taalvariatie, taalverandering, en spellingonderwijs. Ook het deel *literatuur* bestaat uit zes hoofdstukken: literatuur op school, de leescyclus, de leraar als leesbevorderaar, proza, poëzieonderwijs en literatuurgeschiedenis. Elk hoofdstuk wordt afgesloten met opdrachten voor reflectie en suggesties voor verder lezen, zoals tegenwoordig bij didactiekboeken gebruikelijk is. Elk van de

23 hoofdstukken is geschreven door andere auteurs, zodat de redactie vermoedelijk een flinke klus gehad heeft aan het op elkaar afstemmen van stijl, structuur en inhoud van deze hoofdstukken. Qua systematiek van de onderverdeling in delen en hoofdstukken vallen er wel wat vraagtekens te zetten. Zo is bijvoorbeeld in het deel *algemene ontwikkelingen* een hoofdstuk over leesmotivatie opgenomen, terwijl dit toch een onderwerp is dat bij de vakdocent Nederlands thuishoort. Het zou bijvoorbeeld ook een onderdeel kunnen zijn van het hoofdstuk leesbegrip (in het deel *communicatie*), omdat het begrijpend lezen van teksten sterk afhangt van de leesmotivatie van leerlingen. Bovendien is er in het deel *literatuur* een hoofdstuk ‘de leraar als leesbevorderaar’, dat vooral over leesmotivatie gaat. De redactie is zich bewust geweest van overlappingsen tussen verschillende hoofdstukken en heeft ervoor gezorgd dat er heen en weer wordt verwezen, maar de vraag blijft toch staan: waarom is er niet gestreefd naar één hoofdstuk waarin alles over leesmotivatie wordt besproken in plaats van deze verbrokkeling.

Een andere kwestie is hoe we de hoofdstukken moeten interpreteren als representanten van ‘bewuste geletterdheid’. Gezien de inleiding van het handboek verwachten we dat duidelijk gemaakt wordt wat die bewuste geletterdheid in de praktijk betekent. In het deel *communicatie* verwachten we veel aandacht voor de communicatieve vaardigheden, dus onderwijs in lezen, schrijven en mondelinge vaardigheden. Vier van de zes hoofdstukken gaan daar inderdaad over, maar daarnaast is er een hoofdstuk genredidactiek en een hoofdstuk retorica, die meer taal-georiënteerd lijken dan communicatief. Bij het deel *taal* is iets vergelijkbaars aan de hand. Vijf van de zes hoofdstukken gaan over taalbeschouwelijke onderwerpen (bijv. grammatica, pragmatiek, taalvariatie), dus dat zijn voorbeelden van een taalgerichte insteek van

het onderwijs Nederlands, maar een zesde hoofdstuk gaat over spellingonderwijs, dat weer meer een (communicatieve) vaardigheid dan een taalkundige kwestie is. Een en ander maakt nieuwsgierig hoe de verschillende hoofdstukken invulling geven aan de verbinding tussen taalgericht en vaardigheidsgericht onderwijs, zoals beloofd in de inleiding. De titels van de delen en hoofdstukken sturen echter niet naar een verbinding tussen kennis over taal en communicatieve taalvaardigheid. Het onderscheid tussen de delen *communicatie* en *taal*, lijkt juist de twee perspectieven uit elkaar te trekken. De vraag is dus: in hoeverre doen de specialisten op het gebied van taalvaardigheid niet alleen hun gewone verhaal, maar geven ze ook aan welke kennis over taal daarbij relevant is en vice versa? Het is in het kader van deze bespreking niet mogelijk alle 23 hoofdstukken aandacht te geven. Ik zal daarom voorbeeldgewijs enkele hoofdstukken bespreken vanuit deze kwestie van verbinding die het handboek belooft te realiseren.

Meertaligheid

Om te beginnen is er hoofdstuk 1 over meertaligheid dat geplaatst is in het deel algemene ontwikkelingen. Dit hoofdstuk laat zich vooral lezen als een pleidooi voor meer aandacht aan taalvariatie in de klas. Er wordt ingegaan op de voordelen van meertaligheid van leerlingen en hoe die in de klas tot uiting gebracht kunnen worden, en op de belemmeringen daarvoor in de huidige eentalige onderwijspraktijk. Ook het misverstand dat taalontwikkeling in meerdere talen tegelijk tot achterstanden leidt wordt besproken. Het hoofdstuk besluit met de beschrijving van verschillende thema’s en activiteiten die vanuit een meertalig perspectief aan de orde kunnen komen in de les, zoals vergelijking van talen, meertalige literaire analyse, het maken van een taalportret, verhalen vertellen over de eigen ontwikkeling van meertalig-

heid, taalnormen en taalattitudes, taalfamilies en taalverandering. Opvallend is dat deze thema's zich allemaal richten op taalvariatie als object van taalbeschouwing. Dat roept de vraag op waarom dit hoofdstuk niet geplaatst is in het deel *taal* waarin taalverandering en taalvariatie ook centrale onderwerpen zijn. Bovendien roept het de vraag op in hoeverre de aandacht voor meertaligheid in de klas ook dienstbaar is aan de ontwikkeling van communicatieve taalvaardigheid. Veel verder dan de opvatting dat een positieve attitude tegenover taalvariatie bevorderlijk is voor de taalontwikkeling van meertalige leerlingen komt dit hoofdstuk niet. Van een verbinding tussen kennis over taal(variatie) en communicatieve taalvaardigheid is hier dus geen sprake.

Leesbegrip

Hoofdstuk 7 (in deel 2, *communicatie*) houdt zich bezig met de rol van leesbegrip. De ondertitel van dit hoofdstuk luidt: 'Betekenisvol lezen als fundament voor schools en maatschappelijk functioneren'. Dit maakt duidelijk waar de nadruk op ligt, namelijk op de bevordering van de leesvaardigheid van leerlingen in het onderwijs. De auteurs geven een uitgebreide definitie van wat ze verstaan onder leesbegrip. Eigenaardig is dat ze hierbij een lineaire opvatting verkondigen die ook wel bekend staat als 'bottom up'. Eerst worden woorden gedecodeerd vanuit het schrift, dan verbinden lezers woorden met elkaar, daarna maken ze zinnen, die ze vervolgens aan elkaar verbinden tot een zogenaamde 'textbase'. In de hedendaagse literatuur wordt echter benadrukt dat het leesproces zowel van globale informatie over de tekst ('top down') als van informatie op woordniveau gebruik maakt op een niet-lineaire manier en afhankelijk van de voorkennis die lezers hebben over het onderwerp van een tekst. De suggestie dat eerst uitsluitend informatie uit de tekst zelf wordt gebruikt is weinig realistisch. Voor het

verbinden van informatie uit woorden en zinnen is vrijwel altijd ook tekst-externe kennis nodig (Vette e.a. 2022).

Het hoofdstuk gaat vervolgens in op de grote variatie van soorten teksten die relevant zijn voor het leesonderwijs, zoals fictie, digitale teksten, multimodale teksten en non-lineaire teksten naast 'klassieke' (informatieve) teksten en benadrukt dat deze soorten een beroep doen op telkens andere (diepere) leesvaardigheden van leerlingen. Vooral evalueren en reflecteren zijn vaardigheden waar volgens de auteurs in het leesonderwijs onvoldoende aandacht aan wordt besteed en waar Nederlandse leerlingen derhalve niet goed op scoren. Vervolgens werken de auteurs zeven deels overlappende didactische uitgangspunten uit voor het leesonderwijs (werk aan leesmotivatie, interactie, maak lessen betekenisvol, schenk aandacht aan het leesproces, lees in de diepte, lees in de breedte, bied een breed spectrum aan verwerkingsopdrachten).

Ten slotte gaat het hoofdstuk in op de toetsing van leesbegrip, waarbij de dominante toetsmethode van de tekst met vragen kritisch wordt beschouwd en aangeraden wordt ook alternatieve toetsmethodes te hanteren. Ook in dit hoofdstuk, evenals in het hoofdstuk over meertaligheid, is een verbinding tussen communicatieve vaardigheid en kennis over taal ver te zoeken. Lezen wordt niet behandeld als een 'vaardigheid die steunt op inzichten in taal, literatuur en communicatie', zoals verwoord in het *Manifest Nederlands op School*. Aan de benodigde taalkennis, bijvoorbeeld grammaticale kennis, kennis van tekststructuren of genrekennis, voor de ontwikkeling van leesvaardigheid in het onderwijs wordt geen aandacht gegeven. Dit in tegenstelling tot de aandacht voor het toepassen van leesstrategieën, diep lezen en andere didactische aanbevelingen voor de bevordering van leesvaardigheid.

Genrekennis

Dat het wel mogelijk is om een expliciete verbinding te maken tussen taalkennis en de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden zoals lees- en schrijfvaardigheid, bewijst hoofdstuk 6 over genrekennis en –bewustzijn. In dit hoofdstuk wordt genredidactiek aanbevolen om leerlingen te ondersteunen in de ontwikkeling van hun lees- en schrijfvaardigheid. In het kort komt het erop neer dat leerlingen op een expliciete wijze geattendeerd worden op de kenmerken van verschillende (niet-schoolse) genres, zoals nieuwsberichten, columns, klachtenbrieven, uitnodigingen et cetera. Deze kenmerken hebben betrekking op de gebezigde taal (formulering), de structuur en de sociale context (doel en publiek) van verschillende genres. Leerlingen die vermoedelijk al op een impliciete wijze met dergelijke genres bekend zijn, kunnen door het expliciteren van deze kenmerken geholpen worden teksten beter te begrijpen en zelf te schrijven, bijvoorbeeld door aandacht te besteden aan specifieke taalkenmerken die een bepaalde functie vervullen binnen het genre, of door te reflecteren op de opbouw van een tekst in een bepaald genre. Ook bepaalde inhoudselementen (wie, waar en wat) kunnen kenmerkend zijn voor een genre en daardoor steun bieden aan het lees- en schrijfproces. De auteurs laten in het midden hoe sterk de nadruk moet zijn op expliciete instructie en bieden ook de mogelijkheid om gebruik te maken van bestaande intuïties van leerlingen over genrekenmerken. Er is empirische evidentie dat kennis van bepaalde genrekenmerken daadwerkelijk helpt bij het begrijpen en schrijven van teksten. Maar het veld van genres is erg breed, met verschillende literaire genres, informatieve genres, betogende genres en genres met specifieke sociale doelen, zoals instructies en het onderhouden van sociaal contact. Bovendien zijn er verschillende niveaus van genrekenmerken (globale

structuur, inhoudselementen of formulering) waarbij nog weinig bekend is over het nut van expliciete instructie. In onderzoek van Hoogeveen (2012) werd bijvoorbeeld aangetoond dat leerlingen (groep 8) die geïnstrueerd werden verschillende formuleringen te gebruiken voor tijd- en plaatsaanduidingen in verhalen en instructies daar veel meer baat bij hadden bij het schrijven dan leerlingen die geïnstrueerd werden zich te richten op globale communicatieve functies van verhalen en instructies (doel- en publiekgerichtheid). Er is nog een wereld om uit te zoeken als het gaat om het bepalen van de specifieke genres die in het onderwijs Nederlands aan bod moeten komen en de daarbij horende niveaus van genrekenmerken. Als concrete invulling van de belofte van 'bewuste geletterdheid' is de geschetste genredidactiek in dit hoofdstuk wel een goede kandidaat.

Retorica

Het hoofdstuk over retorica (9) belooft ook bij te dragen aan de bewuste geletterdheid van leerlingen, vooral in het domein van de mondelinge taalvaardigheid (argumentatieve presentaties en discussies). Retorica kan immers gezien worden als een explicitering van de voorwaarden voor een overtuigende argumentatie (de zogenaamde logos, ethos en pathos). In dat opzicht echter stelt het hoofdstuk teleur, omdat er nauwelijks sprake is van explicitering van de benodigde kennis over taal en communicatie. Alle elementen van de argumentatie moeten volgens de auteur aangeleerd worden door te kijken en te luisteren naar voorbeelden van volwassen argumentatie. Wat daarbij de essentie is van overtuigende argumentatie blijft echter tamelijk impliciet, subjectief en situatiegebonden. Een goede logos wordt bepaald door de kracht van de aangevoerde argumenten, maar naar concrete aanwijzingen hoe die kracht moet worden gerealiseerd is het vergeefs zoeken. Met een verwijzing naar Van

Eemeren e.a. (1997) worden tien regels voor de argumentatieve discussie opgesomd, maar die regels zijn allemaal negatief geformuleerd en lijken meer open deuren dan concrete aanwijzingen. Bijvoorbeeld de geldigheidsregel stelt 'De redeneringen die in de argumentatie als formeel geldig worden voorgesteld mogen geen logische fouten bevatten'. Het valt te betwijfelen of deze regels leerlingen steun geven bij het voeren van een debat of het houden van een betoog. Ook de ethos ('het karakter dat de spreker pratend opbouwt') en de pathos ('door de spreker opgeroepen gevoelens') blijken bij nadere beschouwing nauwelijks houvast te bieden aan leerlingen en blijven in algemene beschrijvingen steken. De benodigde kennis voor toepassing moet gedestilleerd worden uit niet nader geanalyseerde voorbeelddiscussies en -betogen. In het hoofdstuk wordt tevens gerefereerd aan de vier stijldeugden van Quintilianus (foutloos, helder, passend en fraai spreken). Ook hier vraag ik me af waar de benodigde kennis hiervoor vandaan moet komen. De auteur stelt dat 'stimulerend onderwijs' hierin vanaf de eerste klas positieve gevolgen heeft voor de bewuste taalvaardigheid van leerlingen. Het gaat eigenlijk om schrijfvaardigheids-onderwijs dat in de praktijk al lang gegeven wordt, maar waarvan de resultaten tot nog toe niet indrukwekkend zijn. Hoe dit uitstraalt naar gesproken taal, waar de betekenis van 'foutloos' en 'fraai' taalgebruik toch heel anders is dan in geschreven vorm, blijft helaas onbesproken. Een gemiste kans om de bewuste kant van taalvaardigheid van leerlingen te bevorderen. Een vergelijking van de kenmerken van een mondelinge presentatie met een schriftelijke versie, kan immers interessante reflectie oproepen en leerlingen daadwerkelijk steunen in de formulering van hun argumentatieve communicatie.

Grammatica

Een oude bekende in de discussies over taal-

didactiek is de rol van grammatica in het onderwijs Nederlands. Vaak wordt het begrip 'grammatica' in deze discussies vereenzelvigd met de traditionele grammaticalesen over zinsontleding en woordbenoeming, ook wel schoolgrammatica genoemd. Hoofdstuk 13 over grammaticaonderwijs wijst echter op de kritiek op deze traditionele praktijk die nochtans op veel scholen gebruikt wordt. Een belangrijke kwestie is dat de analyse van zinsdelen en woordsoorten in het onderwijs geheel los staat van het gewone taalgebruik (en van het schrijfonderwijs) en vaak neerkomt op het toepassen van trucjes zonder inzicht in de structuur van zinnen. De auteur geeft daarom de voorkeur aan een andere vorm van grammaticale analyse, die volgens hem meer betekenisvol is en derhalve ook tot meer inzicht leidt. In deze 'andere' grammatica gaat het om zogenaamde metaconcepten, zoals de valentie van werkwoorden (het aantal betekenisrollen die een werkwoord uitdeelt) en predicatie (het verschil tussen werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde). Door middel van een driestapsprocedure (voelen, vatten en verwerken) kunnen leerlingen gaandeweg meer inzicht krijgen in de werking van die meta-concepten. In vergelijking met de traditionele grammatica geeft deze aanpak meer ruimte aan *beschrijving* van syntactische verschijnselen (tegenover prescriptie) en aan discussies over wat de juiste analyse is (soms zijn er meer analyse-mogelijkheden en die vormen een uitdaging). Niettemin blijft deze aanpak zich strikt richten op de syntactische structuur van zinnen en wordt niet duidelijk hoe leerlingen deze analyses kunnen gebruiken in hun productie van gesproken of geschreven teksten of het begrijpen van teksten. Het is twijfelachtig dat leerlingen bij eigen tekstproductie in overweging nemen wat de valentie van een te gebruiken werkwoord is en of het gezegde naamwoordelijk of werkwoordelijk is (zie ook Van Gelderen, 2010). Uitgangspunt

in dit hoofdstuk is dat leerlingen grammaticaal leren te redeneren. Hiervoor wordt een model gepresenteerd van Dielemans en Coppen (2021), dat laat zien welke onderdelen van het redeneerproces van belang kunnen zijn voor taalkundig redeneren. Daarin wordt duidelijk dat het taalkundig redeneren opgevat wordt als een onderwijsdoel op zich en niet als een instrument om communicatieve taalvaardigheid van leerlingen te bevorderen. Ook wordt duidelijk dat er nog steeds begrippen uit de traditionele grammatica nodig zijn om het bedoelde redeneren tot stand te brengen. Begrippen als lijdend voorwerp, gezegde en bijwoordelijke bepaling zijn nodig om het gesprek over de zinstructuur in de klas te kunnen voeren. Helemaal aan het eind van het hoofdstuk wordt echter een draai gemaakt. Daar wordt gesteld dat er in het onderwijs relaties gelegd moeten worden tussen grammatica en schrijfvaardigheid. Er wordt gewezen op de mogelijkheid om te reflecteren op verschillende woordvolgordes in zinnen en wat voor effecten die kunnen hebben op de lezer. Leerlingen kunnen op deze wijze bewust gemaakt worden van alternatieve formuleringsopties voor hun eigen teksten waar ze zelf zo gauw niet over nagedacht hebben en die misschien wel beter uitdrukken wat ze bedoelen. Door leerlingen stil te laten staan bij verschillende formuleringsopties kan grammaticaonderwijs een bijdrage leveren aan de bewuste schrijfvaardigheid van leerlingen. Wat de taalkundige meta-concepten uit de rest van het hoofdstuk daaraan kunnen toevoegen blijft echter duister. De verbinding met schrijfvaardigheid veronderstelt immers dat schrijfproducten van leerlingen en hun bestaande taal-intuïties als uitgangspunt genomen worden. Daarover kan prima gepraat worden zonder meta-concepten te gebruiken, bijvoorbeeld door woorden in zinnen toe te voegen, weg te laten of in volgorde te wijzigen om te observeren wat de betekenis-effecten zijn.

Andere hoofdstukken

Zoals gezegd is het in het kader van deze bespreking niet mogelijk alle 23 hoofdstukken recht te doen en hun aanpak van bewuste geletterdheid op de proef te stellen. Bovenstaande voorbeelden maken echter duidelijk dat de verbinding tussen taalkennis en communicatieve taalvaardigheden, zoals lees- schrijf-, luister- en spreekvaardigheid niet overal overtuigend naar voren komt. In veel gevallen overheerst een communicatieve of juist een taalkennisgerichte benadering van het vak Nederlands en blijft impliciet wat het een voor het ander kan betekenen. Slechts hier en daar wordt geëxpliciteerd wat men verstaat onder bewuste geletterdheid en hoe men daaraan bij wil dragen. In de niet besproken hoofdstukken wordt vaak al in de ondertitel duidelijk dat het accent ligt op één kant van de medaille. Zo heeft hoofdstuk 12 (Het fenomeen taal in de klas) als ondertitel 'taal betekenisvol beschouwen in de klas'; het gaat dus niet om een verbinding met vaardigheidsonderwijs. Hoofdstuk 15 (Taalvariatie in de klas) heeft als ondertitel 'Talige diversiteit benutten om taalbewustzijn te vergroten', ook hier dus geen expliciete verbinding met taalvaardigheidsonderwijs (zie ook de bespreking van hoofdstuk 1 hierboven). Hoofdstuk 16 (Taalverandering) heeft als ondertitel 'Hoe maak je leerlingen bewust van hedendaagse en historische taalveranderingen' wat ook niet wijst op een relatie met communicatieve vaardigheden. Hoofdstuk 17 gaat over spellingonderwijs en heeft als ondertitel 'Het versterken van spellingbewustzijn en spellingvaardigheid'. Hiermee wordt duidelijk dat onderwijs in spellingvaardigheid centraal staat. Er wordt overigens ook aandacht besteed aan regelkennis voor spelling waardoor een zekere verbinding tussen taalkennis en spellingvaardigheid wordt gerealiseerd. Een uitzondering in het deel taal is hoofdstuk 14 over pragmatiek, waarin kennis over pragmatische kwesties zoals

taalhandelingen, het coöperatieprincipe en beleefdheid verbonden wordt aan formuleervaardigheid in eigen teksten van leerlingen.

Literatuur

Tot nu toe heb ik nog geen aandacht besteed aan de zes hoofdstukken in het deel literatuur. Dat heeft als reden dat al die hoofdstukken zich richten op de vraag hoe leerlingen in de schoolse context enthousiast gemaakt kunnen worden voor het lezen van en reflecteren op literaire teksten, waaronder ook poëzie. Ondertitels getuigen hier ook van: 'hoe je het lezen van literaire teksten relevant kunt maken', 'didactiek voor stimulerend (jeugd) literatuuronderwijs', 'de leraar als leesbevorderaar', 'op literaire teksten reflecteren met leerlingen', 'gedichten beleven en getuigen in de klas'. Het hoeft dan ook niet te verbazen dat de kwestie van verbinding van het lezen van literaire teksten met expliciete taalkennis in deze hoofdstukken vrijwel afwezig is.

Conclusie

We maken de balans op. Wat voegt Vaardig met Vakinhoud toe aan bestaande handboeken voor het vak Nederlands? Of met andere woorden, maakt het handboek de belofte waar dat in het vak Nederlands systematisch gestreefd wordt naar bewuste geletterdheid van leerlingen? Zoals hierboven beschreven is het beeld gemengd. In veel hoofdstukken wordt geen overtuigende verbinding gemaakt tussen taalkennis en communicatieve vaardigheden. Veel auteurs blijven als het ware vuren uit hun eigen schuttersspuitje en hebben weinig oog voor een ander perspectief. Daarom is van een systematische poging om taalvaardigheden in het onderwijs te laten 'steunen op inzicht in taal, literatuur en communicatie' geen sprake. Niettemin zijn er wel enkele hoofdstukken die een geloofwaardige relatie weten te leggen tussen taalkennis (bijvoorbeeld over genres, pragmatiek en in mindere mate over spelling) en de ontwikkeling

van mondelinge of schriftelijke taalvaardigheden, waardoor het begrip 'bewuste geletterdheid' concrete inhoud krijgt. Voor het grootste deel van het handboek geldt echter dat communicatieve vaardigheden en kennis over de taal gescheiden werelden opleveren. Voor de taalkundige kwesties die in dit handboek aan de orde komen (o.a. grammatica, taalvariatie, en taalverandering) roept het de vraag op hoe in dit rijke domein van taalkennis prioriteiten gesteld kunnen worden. Lerarenopleiders die met dit handboek aan de slag gaan, moeten zich realiseren dat de bewuste geletterdheid van leerlingen gebaat is bij enige diepgang in taalkundige kwesties, en dat dat veel tijd kan kosten, tijd die ten koste gaat van andere doelen van het vak Nederlands. Bovendien moet de verbinding met de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden in het voortgezet onderwijs in veel gevallen nog gemaakt worden. Het is daarom te hopen dat de hoofdstukken in dit handboek niet als een gegeven behandeld worden, maar als een start voor kritische reflectie, zowel gericht op de hoofdstukken zelf (waarin soms veel overlap optreedt) als op de consequenties voor de lespraktijk. Een mooie uitdaging voor de studenten van de 1^e en 2^e graads) lerarenopleiding en hun opleiders.

LITERATUUR

- Bonset, H., Boer, M. de, & Ekens, T. (2020). *Nederlands in de onderbouw: een praktische didactiek*. Coutinho.
- Dielemans, R., & Coppen, P.A. (2021). Defining linguistic reasoning: Transposing and grounding a model for historical reasoning to the linguistic domain. *Dutch Journal of Applied Linguistics* 9(1-2), 182–206.
- Eemeren F.H. van, Grootendorst, R., & Snoeck Henkemans, A.F. (1997). *Handboek Argumentatietheorie: Historische achtergronden en hedendaagse ontwikkelingen*. Martinus Nijhoff.

Gelderen, A. van (2010). Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empirical research. In Locke, T. (Ed.): *Beyond the grammar wars: A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom* (pp 109–128). Routledge.

Hoogeveen, M.C.E.J. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge: A classroom intervention study*. Universiteit Twente. (Academisch proefschrift).

Meesterschapsteam Nederlands (2016). *Manifest Nederlands op school: Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat, geraadpleegd via <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2020/02/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>*.

Vette, E. de; Wit, J. de, & Gelderen, A. van (2022). Studerend lezen in het hbo; een casestudy van het taakgerichte leesproces van eerstejaarsstudenten van de lerarenopleiding. *Levende Talen Tijdschrift* 23 (3), 30–41.

AMOS VAN GELDEREN (1953) is lector taalverwerving en taalontwikkeling bij Hogeschool Rotterdam (Kenniscentrum Talentontwikkeling) Hier richt hij zich vooral op de lerarenopleidingen (pabo en 2e graads). Daarnaast is hij senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam. Hij doet onderzoek naar taalonderwijs en taalleerprocessen in eerste, tweede en vreemde talen en begeleidt promovendi bij onderzoek gericht op taalvaardigheid en interventies gericht op de verbetering daarvan.

E-mail: a.j.s.van.gelderen@hr.nl