

tussen de gymzaal en het tekenlokaal' (p. 21). Die plaats kennen we onder de naam 'talenlab'. Maar op hoeveel scholen vinden we nog zo'n werkplaats, en in hoeverre zijn bestaande talenlabs voldoende toegerust voor ontwikkelingsonderzoek? En zijn schoolorganisaties ingesteld op dit soort onderzoek? Er is ruimte en vrijheid nodig voor onderzoek, letterlijk en figuurlijk. En medewerking en ondersteuning, ook in meerdere opzichten.

De voorwaarden voor ontwikkelingsonderzoek zijn in het Nederlandse voortgezet onderwijs vaak onvoldoende aanwezig. Mogelijk komt daar in de toekomst verandering in. De docentenopleidingen vormen bij uitstek een platform voor ontwikkelingsonderzoek, dat al diverse publicaties heeft opgeleverd. Aan het begin van dit artikel zijn daarvan een aantal genoemd, hopelijk volgen er in de komende jaargangen meer.

LITERATUUR

- Bakker, C. & J.F. Deinum (2002). Activerende didactiek; een actief lerende leerling in de klas. *Levende Talen Tijdschrift* .3, 3, 3-10.
- Baten, L. & P. Bogaards (1998). Vreemdetaalonderwijs: methode, aanpak of strategie? *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 58, 1, 13-23.
- Bok, A. (1998). *Taalonderwijs in ontwikkeling*. Heeswijk-Dinther: Esstede.
- Chamot, A., Barnhardt, S. & Dirstine, S. (1998). *Conducting action research in the foreign classroom*. Northeast Conference 1998. New York.
- Cook, Th.D & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation. Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Dick, B. (2000a). A beginners' guide to action research. On line <www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/guide.html>.
- Dick, B. (2000b). Grounded theory: a thumbnail sketch. On line <www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/grounded.html>.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzmann, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge*. London: Sage.
- Janssen, T. (2002). Inhoud en opbrengsten van literatuuronderwijs; een historisch onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 3, 3, 20-26.
- Jong, R. de (2000). Onderwijskunde van 1964 tot 2000. In Stokking, K., Erkens, G., Versloot, B. & Wessum, L. van (red.), *Van onderwijs naar leren. Tussen het aanbieden van kennis en het faciliteren van leerprocessen* (pp. 61-75). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Kleijnen, R. (2001). Ontwikkelingsonderzoek (action research) en remediaal handelen. In Kleijnen, R. (red), *Remediaal handelen. Een specialisme tussen wetenschap en praktijk* (pp. 15-61). Lisse: Swets en Zeitlinger Publishers.
- Poullisse N. (2002) Chatten in het talenonderwijs. Wat kunnen we leren van de ervaringen? *Levende Talen Tijdschrift*, 3, 2, 3-14.
- Stevens, L. (1998) De school als pedagogische werkplaats. In Becker, F., Hennekele, W.V., Tromp. B. & Zuijlen, M. van (red.), *Om de kwaliteit van het onderwijs*. Amsterdam: Arbeiderspers.

Grammatica als hulpbron voor argumenteren

Instrumenten voor de evaluatie van schriftelijke betogen

ESTHER HAFKENSCHIED

Over de schrijfvaardigheid van leerlingen in de Tweede Fase hoor je vaak nogal negatieve geluiden. Toch zijn in leergangen Nederlands doorgaans systematisch opgezette instructie- en evaluatiemodellen voor schrijven opgenomen. Zijn deze mogelijk niet doorzichtig genoeg? Dit jaar start er op Belcampo (onderdeel van het Röllingcollege) te Groningen een project om de schrijfvaardigheid van bovenbouwleerlingen te verbeteren. Het project wordt ondersteund door het UCLO (RUG) en het SLO. Naar aanleiding van de onderzoeksresultaten worden in dit artikel concrete suggesties voor de onderwijspraktijk geformuleerd.

Domeinscheiding

In voorgesprekken met bovenbouwdocenten (en leerlingen) voor het schrijfvaardigheidsproject op het Röllingcollege brachten docenten naar voren, dat ze als belangrijkste problemen in de schrijfvaardigheid van leerlingen ervaren:

- een gebrekkige zinsbouw;
- het matig of niet uitwerken van argumenten, onderbouwingen en verklaringen;
- een inconsequente alineaopbouw.

Toch neemt schrijfvaardigheid een aanzien-

lijk deel van het bovenbouwprogramma in beslag, niet alleen in het eigen domein, maar ook bij argumenteren, dat sinds de invoering van het studiehuis opgenomen is in de lesstof voor Nederlands. Taalkunde is daarentegen naar de marge teruggedrongen. Dat is jammer, want taalkunde (met name grammatica) vormt een nuttig instrument waarmee leerlingen hun eigen taalgebruik en dat van anderen met enige afstand kunnen beschouwen. Zeker bij argumenteren is dat van belang, aangezien het daarbij draait om nauwgezet formuleren en overtuigingskracht van het gesproken of geschreven woord. Daar komt bij dat strikte domeinscheiding onpraktisch is: iedere docent ervaart dagelijks hoe (deel)vaardigheden in elkaar overvloeien en elkaar ondersteunen.

Hier en daar is nagedacht hoe taalkunde behouden kan blijven voor het nieuwe examenprogramma. Hendrix en Hulshof (1999) hebben voorstellen gedaan om dit onderdeel in te bedden in domein A: leesvaardigheid. Zij staan het zogenaamde stemvorkmodel voor: taalkunde wordt ingezet bij de oriëntatie op de tekst en bij het aanbrenge van systematiek. Ook teksten over taalkundige verschijnselen kunnen aan leerlingen worden voorgelegd. Deze transfer van vaardig-

heden tussen domeinen onderling kan zowel inhoudelijk als didactisch een eerste stap vormen in de overdracht naar andere vakken. Bij het maken van verslagen en werkstukken voor biologie, ckv of natuurkunde komen onder meer schrijfconventies aan de orde. Domeinoverschrijdende didactische middelen die een beroep doen op beschouwing (geschiedenis), logisch denken (wiskunde) en schematiseren (aardrijkskunde, biologie, economie) maken de transfer van vaardigheden bij het vak Nederlands naar andere vakken voor leerlingen inzichtelijker.

Samenhang in teksten

Alvorens in te gaan op mijn bevindingen met het inzetten van taalkundige aspecten bij het schrijven van betogen, vertel ik eerst iets over tekst samenhang (coherentie), aangezien coherentie de ingang voor mijn onderzoek vormde.

In schrijfproducten van leerlingen valt op, dat ze moeite hebben relaties aan te geven. Zinnen lijken vaak losse mededelingen zonder onderling verband. Ook alinea's worden zelden aan elkaar 'geplakt' of op elkaar afgestemd en menigmaal lijkt het slot geen enkele samenhang met het voorafgaande te vertonen. Leerlingen vinden het kennelijk lastig om connectieven (in lesmethodes doorgaans aangeduid als signaalwoorden en -zinnen) zelf actief toe te passen. Tegelijkertijd wordt niet alleen het herkennen van tekstverbanden, maar ook het zichtbaar maken van verbanden gezien als een belangrijke vaardigheid voor schrijven.

Connectieven maken deel uit van de groep functiewoorden, waartoe bijvoorbeeld ook de lidwoorden behoren. De voorspellende waarde van functiewoorden als het gaat om betekenisinhouden wordt zichtbaar in het proces dat *inferentie* heet. Dit proces bewerkstelligt de koppeling van nieuwe informatie aan gegevens die al liggen opgeslagen in onze

hersenen. In de taalpsychologie gaat men er vanuit dat indicatoren zoals connectieven in de betekenisinterpretatie een grote rol spelen (Dijkstra en Kempen 1997). Over het algemeen herkennen bovenbouwleerlingen in goed opgebouwde teksten wel passiefconstructies: vanaf de eerste schooldag wordt deze vaardigheid systematisch getraind. Leerlingen krijgen teksten of fragmenten voorgelegd, waarin ze op grond van vormkenmerken (alinea's, witregels, anders gedrukte gedeelten, enzovoort) of op grond van inhoudelijke aspecten (verwijswoorden, tussenkopjes, verbindingswoorden) de structuur moeten ontdekken en verklaren.

Coherentierelaties (Hobbs 1979 in Sporen, Tates en Sanders 1996) zijn van groot belang voor het begrijpen, onthouden en reproduceren van een tekst. Ze geven aanvullende informatie over de betekenis van de afzonderlijke delen binnen die tekst: tusseninleiding, kern en slot bijvoorbeeld of tussen alinea's, zinnen, zinsdelen en woorden.

Het opsporen en verklaren van signaalwoorden (connectieven) gaat leerlingen kennelijk gemakkelijker af dan het zelf toepassen in schrijfproducten. In mijn onderzoek naar grammatica als hulpbron bij schrijfvaardigheid heb ik geprobeerd na te gaan in hoeverre leerlingen hierin onderwijsbaar zijn.

Onderzoeksvraag en hypothese

Aan het onderzoek lag de volgende onderzoeksvraag ten grondslag: in hoeverre wordt de formuleervaardigheid bij het schrijven van betogende teksten vergroot na een gerichte cursus grammatica? Voor de uitvoering van het onderzoek heb ik de hoofdvraag verengd tot de volgende deelvragen:

a. gebruiken leerlingen in 4-atheneum na een korte cursus grammatica meer verbindingswoorden en zo ja, de juiste verbindingswoorden en/of gebruiken ze verbindingswoordvervangende interpunctie?

b. brengen deze leerlingen na de cursus meer variatie aan in verbindingswoorden?

Mijn hypothese luidde: in vergelijking met de controlegroep gebruiken leerlingen in de onderzoeksgroep na een gerichte cursus grammatica meer voeg- en verbindingswoorden en brengen zij meer variatie aan in de keuze van voeg- en verbindingswoorden en voegwoordvervangende interpunctie dan die in de controlegroep.

Onderzoeks- en controlegroep

De onderzoeksgroep werd gevormd door een 4-atheneumgroep te Groningen. De groep bestond uit 23 leerlingen. Een in omvang en niveau vergelijkbare 4-atheneumgroep met 24 leerlingen in Leek werd aangezocht als controlegroep. De lessen werden gegeven door de eigen leraar Nederlands. Deze werkte volgens een vooraf opgesteld, strikt protocol, om docentgebonden factoren zoveel mogelijk uit te sluiten.

Beide groepen bevatten 25 leerlingen, die allen vanaf de brugklas als vwo-leerling waren aangemerkt. In de onderzoeksgroep zaten twee doublanten en in de controlegroep geen. Daar stond tegenover, dat er aan het einde van het cursusjaar drie leerlingen uit de controlegroep bleven zitten: het aantal leerlingen dat onvertraagd klas 4 afrondde kwam dus nagenoeg met elkaar overeen.

Voor- en natoets

De voortoets bestond uit een argumentatieve schrijfo opdracht, namelijk een commentaar schrijven op een krantenbericht. Dit bericht was zodanig gekozen, dat het (tegengestelde) meningen uitlokte. Alvorens leerlingen de voortoets uitvoerden, maakten ze een voorbereidende opdracht, waarin ze de meningen en argumenten uit het bericht in een kolommschema onderbrachten. Vervolgens noteerden ze hun eigen mening(en) en argumenten in

een zelfde schema, zodat er voor het schrijven van het commentaar al enige structuur was aangebracht.

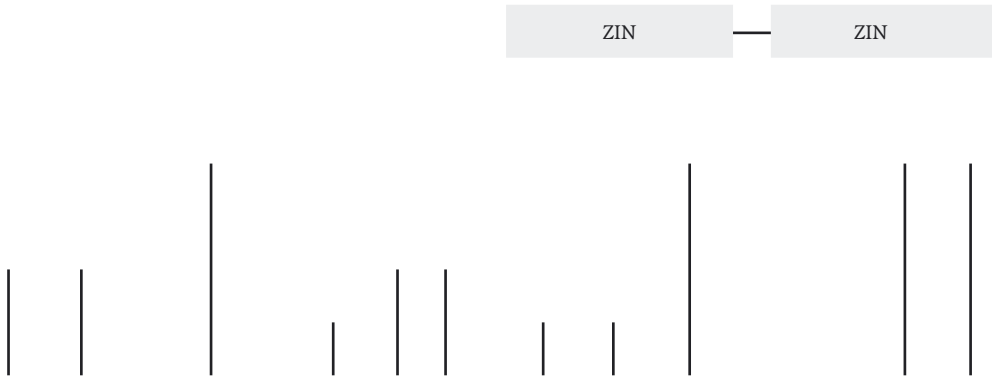
Ook voor het betoog dat als natoets diende werd vooraf een argumentatiestructuur opgesteld, maar nu door de leerling zelf. Bovendien werd voor beide toetsen een voorgeschreven omvang gehanteerd. De toetsen werden vooraf niet als zodanig bekend gemaakt. Leerlingen verkeerden in de veronderstelling vooral voor een cijfer te werken.

De markeringen in de voor- en natoets werden geteld aan de hand van een vooraf opgestelde lijst met voeg- en verbindingswoorden. Om de betrouwbaarheid van de telling van markeringen vast te stellen, werd aan een onafhankelijke docent Nederlands een aselechte steekproef voorgelegd van tien willekeurige betogen (zowel uit de onderzoeks- als uit de controlegroep). Er werden slechts minieme verschillen gevonden: deze wijze van scoren geldt derhalve als betrouwbaar.

Lessen en materialen

Voor de eerste vier lessen vormde de stof uit het blok Argumenteren in de leergang Kiliaan de basis. Deze lessen omvatten argumentatietechnieken en -structuren. Op die aspecten moesten leerlingen het commentaar beoordelen dat ze voor de voortoets schreven. Doel van de lessen was het kunnen opstellen van een argumentatieschema en aan de hand daarvan een betoog schrijven.

Op het basisprogramma volgde een korte lessencyclus (les 5 t/m 8) die alleen werd gegeven in de onderzoeksgroep. Hierin kwamen achtereenvolgens aan de orde: het beoordelen van het betoog van een klasgenoot op het gebruik van verbindingswoorden, de theorie van de samengestelde zin, het herkennen en gebruiken van markeerders en het begrijpen en maken van een ontledboom naar het model van Kempfen (1993). In figuur 1 is een dergelijke boom afgebeeld, ter vergelijking



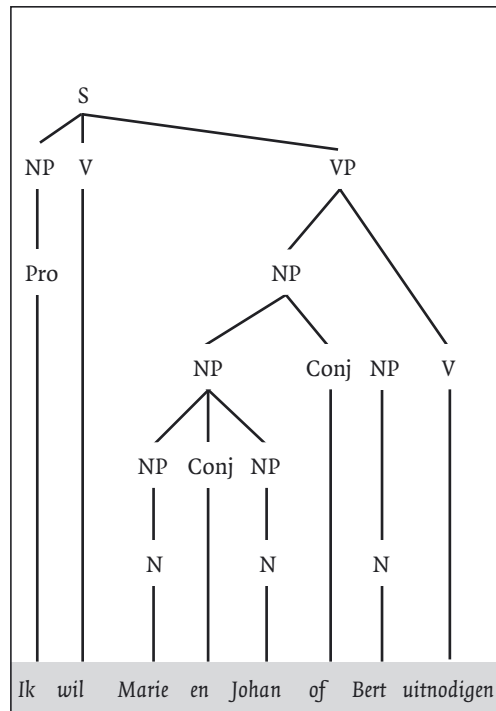
Figuur 1. Ontleedboom naar het model van Kempen (1993).

geef ik een ontleedboom weer zoals die doorgaans gebruikt wordt in de generatieve taalkunde (figuur 2). Ook zijn er de gebruikelijke instructies uit de traditionele grammatica gegeven: scheidbaarheid van onderwerp en persoonsvorm voor het vaststellen van hoofden bijzin en de ja/nee-vraag voor het vaststellen van onderschikking of nevenschikking.

In de laatste les werd uitleg gegeven over verbindingswoordvervangende interpunctie. Aan deze lessen voegde de docent een schemaatje op het bord toe, waarin verbindingswoorden, voegwoorden en bijwoorden ten opzichte van elkaar werden gepositioneerd. Verder gaf de docent een extra opdracht, waarin leerlingen zelf een onderschikkende en nevenschikkende zin moesten 'genereren' op grond van het uitgereikte schema (figuur 1).

Didactische bevindingen

Over het geheel genomen bleken leerlingen in de onderzoeks- en controlegroep moeite te



Figuur 2. Eenvoudige ontleedboom.

hebben met het onderbrengen van meningen en onderbouwingen in een argumentatieschema, zowel analyserend (van een bestaande tekst) als genererend (als basis voor een eigen betoog). Positiever waren de bevindingen met het analyseren van het eigen betoog (de voortoets) en het betoog van een medeleerling op het gebruik van connectieven. Voor veel leerlingen werkte deze opdracht als *eye-opener*. Ik denk zelfs dat een aanzienlijk deel van de toename in het gebruik van connectieven in de onderzoeksgroep valt toe te schrijven aan deze vorm van zelfreflectie.

In de lessen over samengestelde zinnen voelden leerlingen aanvankelijk weinig samenhang tussen hun eigen schrijfvaardigheid en de toepassing van grammaticale inzichten, ondanks het feit dat er schrijfproductie werd verlangd (in een stripverhaaltje). Toen de ontleedbomen (figuur 1) aan de orde kwamen bleken leerlingen echter tamelijk snel door te hebben hoe de vork in de steel zat. Er was zelfs tijd om leerlingen zelf bomen te laten opbouwen met eigen zinnen.

Zeer verrast was ik door de bevinding dat (passief) de ja/nee-vraag als vindproef voor nevenschikking of onderschikking als moeilijker werd ervaren dan het (actief) genereren van een nevenschikkende en een onderschikkende zin aan de hand van een ontleedboom.

Onderzoeksresultaten

De gemiddelden en standaarddeviaties voor

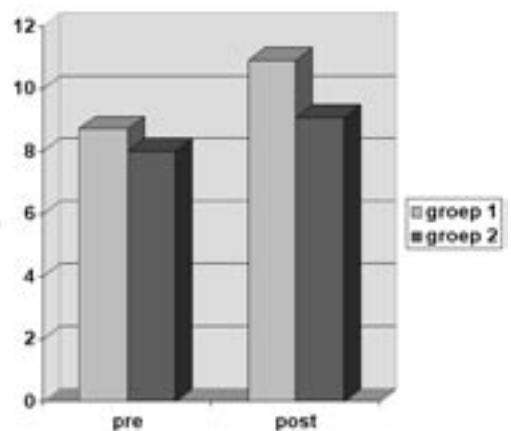
		Voortoets	Natoets
Groep 1	N = 23	Gem. = 8.7 SD = 2.5	Gem. = 10.9 SD = 2.97
Groep 2	N = 17	Gem. = 8.0 SD = 2.4	Gem. = 9.06 SD = 2.3

Tabel 1. Gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD) van de gebruikte connectieven bij de voor- en natoets door onderzoeksgroep (1) en controlegroep (2).

de totale aantallen gebruikte connectieven bij voor- en nameting staan, uitgesplitst per groep, in tabel 1 en figuur 3 weergegeven.

Eerst werden per individu totaalscores berekend voor de gebruikte absolute aantallen connectieven bij voor- en nameting. Vervolgens werden per individu uit deze totaalscores veranderingsscores bepaald. Deze veranderingsscores werden tussen de groepen vergeleken aan de hand van t-toetsen voor onafhankelijke steekproeven. Er werd geen statistisch significant verschil in grootte van verandering in het totaal aantal gebruikte connectieven tussen de groepen gevonden ($t = 0.98$, $df = 38$, $p = 0.33$, tweezijdig getoetst).

Wat de toename van de breedte (variatie) in het gebruik van de twaalf categorieën connectieven betreft, werd eerst per leerling voor elke categorie afzonderlijk vastgesteld of deze al dan niet gebruikt was, ongeacht hoe vaak dit het geval was. Dit gebeurde zowel bij voor- en nameting. Deze gedichotomiseerde scores per categorie werden vervolgens over de twaalf categorieën gesommeerd. Op deze wijze werd een maat voor de breedte (variatie) van gebruikte categorieën gedefinieerd. Daarna werden per individu weer veranderingsscores



Figuur 3: Gemiddeld aantal gebruikte connectieven per groep. Groep 1 = onderzoeksgroep; groep 2 = controlegroep; pre = voortoets, post = natoets.

berekend. Deze veranderingsscores werden ten slotte groepsgewijs getoetst tussen de groepen met behulp van een t-toets voor onafhankelijke steekproeven. Opnieuw werd geen statistisch significant verschil gevonden in verandering van (lees: variatie in) de gebruikte aantallen categorieën ($t = 1.1$, $df = 38$, $p = 0.28$, tweezijdig getoetst).

Per groep afzonderlijk werd tot slot onderzocht of er met beide gedefinieerde variabelen sprake was van een toename in het absolute aantal gebruikte connectieven en in de breedte van het aantal gebruikte categorieën was. Voor de onderzoeksgroep bleek dat er zowel voor het totaal aantal gebruikte connectieven (paarsgewijze toetsing $t = 2.7$; $p = 0.01$; $df = 22$) als voor de breedte ($t = 2.4$, $df = 22$, $p = 0.03$, paarsgewijze toetsing) sprake was van een statistisch significante toename. Voor de controlegroep werd beide keren geen statistisch significante toename gevonden ($t = 1.3$, $df = 16$, $p = 0.21$ respectievelijk $t = 0.36$, $df = 16$, $p = 0.72$).

Interpunctie is als onderzoeksitem buiten beschouwing gelaten, aangezien deze zowel in de voor- als in de natoets onvoldoende aanwezig bleek: het ging om dermate geringe aantallen, dat deze cijfers in statistische zin niet goed te analyseren waren.

Conclusies over de didactiek en inhoud van de lessen

Los van de gekozen benadering (een gerichte cursus grammatica in de onderzoeksgroep en een conventionele aanpak in de controlegroep) hebben de lessen een positieve invloed gehad op het gebruik van structuurgevende elementen als onderdeel van schrijfvaardigheid: beide groepen in dit onderzoek gingen er per saldo op vooruit.

In de lesstof die aan de onderzoeksgroep werd gegeven bleek het lastig om de samenhang tussen taalkundige en argumentatieve vaardigheden duidelijk te maken. Het analy-

seren van het eigen betoog op het gebruik van connectieven werkte echter wel als *eye-opener*. De instructie uit de meer traditionele grammatica sloeg (ondanks de 'speelse' opdrachten) minder aan, terwijl instructies, gestoeld op de generatieve taalkunde wel vruchten afwierpen. Ontleedbomen gaven de leerlingen kennelijk meer inzicht in zinsstructuren dan de traditionelere werkwijzen.

Conclusies op grond van de onderzoeksresultaten

De onderzochte aanpak werkt, gelet op de onderzoeksvraag, verhoudingsgewijs niet beter dan de conventionele aanpak. Echter het totale aantal gebruikte connectieven neemt uitsluitend significant toe binnen de groep die een gerichte cursus grammatica ontvangt. Ook de breedte (variatie) in gebruikte categorieën connectieven neemt uitsluitend significant toe in de onderzoeksgroep.

Deze laatste conclusie kan zowel positief als negatief worden geïnterpreteerd. Positief beschouwd heeft de onderzochte aanpak in elk geval een zekere werkzaamheid. Negatief beschouwd heeft de conventionele aanpak geen aantoonbare werkzaamheid.

Suggesties voor de lespraktijk

De meeste leergangen voor Nederlands in de Tweede Fase bevatten modellen voor het beoordelen en verbeteren van teksten. Deze geven puntsgewijs of door middel van checkvragen de eisen aan die aan een schrijfproduct worden gesteld. Desondanks klagen docenten over steeds terugkerende fouten in de zinsbouw, alineapbouw en uitwerking van verklaringen en onderbouwingen.

Bij beschouwing van de evaluatiemodellen in Taaldomein (de lesmethode die in de vwo-bovenbouw op Belcampo wordt gebruikt) valt op, dat verbanden weliswaar als eindresultaat worden teruggevraagd, maar dat concrete indi-

caties voor die verbanden, namelijk het gebruik van connectieven, niet zijn opgenomen. Expliciet aandacht besteden aan de rol van connectieven helpt leerlingen zich bewust te worden van structuren, zoals valt af te leiden uit de resultaten van mijn onderzoek.

De bestaande evaluatiemodellen zijn ook uit andere oogpunten niet ideaal. Docenten en leerlingen moeten de teksten steeds op een flink aantal items tegelijk 'scoren', wat zeer bewerkelijk is. Bovendien ervaren leerlingen de modellen als te eentonig en onnodig dwingend, zo bleek uit de gesprekken met leerlingen ter voorbereiding op het schrijfvaardigheidsproject in de bovenbouw van Belcampo. In de eisen en aanwijzingen voor (zelf)evaluatie kan de docent enerzijds meer eenduidigheid aanbrengen (door middel van concrete indicaties) en anderzijds meer variatie door het aantal beoordelingspunten te beperken. In een slotopdracht aan het einde van het cursusjaar zouden dan alle aspecten beoordeeld kunnen worden.

Bij elke tekstsoort valt een aantal essentiële punten aan te wijzen. Als voorzet voor verdere discussie noem ik:

- *het verslag* (de rapporterende tekst): opbouw van de kern naar chronologie, compleetheid van de informatie en als extra punt spelling;
- *de vergelijkende beschrijving*: heldere introductie en conclusie en als extra punt de zinsbouw;
- *de tekstverklaring*: dekkende titel, correcte uitwerking van verklaringen en als extra punt stijl(figuren);
- *het betoog*: duidelijke scheiding van argument en onderbouwing/ tegenargument en onderbouwing, conclusie die teruggrijpt op de inleiding en als extra punt het gebruik van signaalwoorden (connectieven).

Daarmee wordt de beoordeling niet alleen transparanter en minder belastend, maar ook voor de leerlingen minder saai.

Uit dit onderzoek blijkt dat expliciete aan-

dacht voor connectieven in de opbouw van zinnen, alinea's en andere tekstelementen bij schrijfvaardigheid de bewustwording van leerlingen op het gebied van tekstverbanden versterkt. Om leerlingen met verschillende leerstijlen aan hun trekken te laten komen, zou daarbij behalve de traditionele grammatica ook de generatieve grammatica ingezet kunnen worden.

Discussie

Met dit artikel zou ik de discussie willen openen over:

- hoe de instructie en beoordeling van schrijfteksten nauwer kan aansluiten bij individuele leerstijlen van leerlingen;
- hoe reflectie op eigen schrijfwerk aan de hand van duidelijk afgebakende, representatieve items zou kunnen plaatsvinden en welke items dat moeten zijn;
- of en op welke wijze grammatica en met name ontleedbomen uit de generatieve taalkunde bij het schrijfproces ingezet kunnen worden.

Bovendien zou ik onderzoekers willen uitnodigen om dit onderzoek te herhalen of onderzoek op bovengenoemde discussiepunten uit te voeren.

LITERATUUR

Dijkstra, A. en Kempen, G. (1997). *Taalpsychologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Hafkenscheid, E. (2001). *Grammatica als hulpbron voor argumenteren*. Afstudeeronderzoek voor de eerstegraadsopleiding Nederlands. Groningen.

Hendrix, T. en Hulshof, H. (1999). *Op taalkunde afgestemd. Algemene vaardigheden en vakspecifieke leerstof in het studiehuis: het geval Nederlands*. *Levende Talen*, 537, 122-128.

Kempen, G. (1993). Zinsontleden kan een exact vak worden. *Levende Talen*, 438, 459-462.

Spooren, W., Tates, H. en Sanders, T.