

[Bedrijfsnaam]

Integratie in taalmethodes voor het basisonderwijs

Een vergelijkende analyse van de mate van integratie van
grammaticaonderwijs met andere taalonderdelen

Bachelorscriptie Taalwetenschap

Universiteit Utrecht

Faculteit Geesteswetenschappen

Datum: 01-07-2019

Student: Annika Hulzebos (6012884)

Scriptiebegeleider: Dr. Jacqueline Evers-Vermeul

Tweede beoordelaar: Prof. Dr. Peter Coopmans

Samenvatting

Het taalonderwijs in het basis- en voortgezet onderwijs in Nederland is verkaveld. Dat wil zeggen dat het taalcurriculum is opgedeeld in een groot aantal verschillende onderdelen die los van elkaar worden aangeboden. In het onderwijs wordt de roep om geïntegreerd taalonderwijs, oftewel het in samenhang aanbieden van de onderdelen, steeds luider. In de literatuur verschijnen steeds meer publicaties die het belang ervan benadrukken. De overheid onderschrijft deze visie en verwijst ernaar in onder andere de kerndoelen voor het primair onderwijs. Deze doelen en de visie op geïntegreerd taalonderwijs zijn opgenomen in de meeste veelgebruikte kant-en-klare taalmethodes voor het basisonderwijs. In dit onderzoek zijn vier van deze methodes onder de loep genomen: *Taal op Maat*, *Taal Actief*, *Taal in Beeld* en *Taalverhaal.nu*. Wat is de mate van integratie van de losse taalonderdelen die daadwerkelijk wordt toegepast in deze methodes? Bij dit onderzoek ligt de focus op het grammaticaonderwijs, en binnen het grammaticaonderwijs op het taalkundig ontleden. Om de mate van integratie te bepalen zijn delen van het docentmateriaal en de oefeningen in de woordsoort- en de schrijflessen in het leerlingenmateriaal geanalyseerd.

Uit dit onderzoek is gebleken dat drie van de vier methodes weliswaar een duidelijke visie op integratie formuleren, maar dat dit in de lesstof van alle methodes weinig en niet consequent wordt toegepast. De educatieve uitgeverijen die de methodes uitbrengen laten hier een kans liggen. Aan de andere kant is het ook van belang dat er meer effectonderzoek naar geïntegreerd taalonderwijs plaats gaat vinden.

Inhoud

Samenvatting.....	1
1 Inleiding.....	3
2 Theoretisch kader.....	4
2.1 Taalonderwijs op de basisschool: huidige situatie.....	4
2.2 Visies op verkaveling van het taalonderwijs.....	6
2.2.1 Positief ten opzichte van verkaveling.....	6
2.2.2 Negatief ten opzichte van verkaveling.....	7
2.3 Integratie: hoe en in welke mate?.....	8
2.4 Definities.....	9
2.5 Verantwoording voor het huidige onderzoek.....	10
3 Onderzoeksvraag.....	11
4 Methode.....	12
4.1 corpus.....	12
4.1.1 analysemateriaal binnen het corpus.....	12
4.2 analysemethode.....	13
5 Resultaten.....	16
5.1 docentmateriaal.....	16
5.1.1 algemene handleiding.....	16
5.1.2 didactische aanwijzingen.....	17
5.2 leerlingenmateriaal.....	18
5.2.1 oefeningen woordsoortles.....	18
5.2.2 oefeningen schrijfles.....	22
5.3 samenvatting per taalmethode.....	24
6 Discussie.....	26
7 Conclusie.....	27
8 Bibliografie.....	28
Bijlage 1 Ruwe data.....	30

1 Inleiding

Integratie is een veelgebruikte term als het gaat om taalonderwijs, zowel op de basisschool als in het voortgezet onderwijs. Dit gaat om twee verschillende vormen van integratie. De eerste is de integratie van taal met andere vakken, het zogenaamde taalgericht vakonderwijs. De tweede vorm is integratie van de verschillende onderdelen binnen het taalcurriculum. Een pleidooi voor deze vorm van integratie wordt verwoord in het *Manifest Nederlands* (2016), opgesteld door de meesterschapsteams Nederlands. Hierin wordt het geïntegreerd aanbieden van de componenten taalkunde, taalbeheersing en letterkunde bepleit, ten bate van aantrekkelijk en betekenisvol taalonderwijs: *“Het schoolvak Nederlands moet meer gericht zijn op integratie van kennis en vaardigheden. De samenhang tussen de domeinen (taal, communicatie en literatuur) moet beter worden benut”* (stelling 4, pagina 2). In het eveneens in 2016 uitgebrachte adviesrapport van Platform Onderwijs2032, opgesteld in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, komt ditzelfde punt naar voren: *“Om taalonderwijs aansprekender te maken helpt het om de deelvaardigheden – lezen, spreken, luisteren en schrijven – in samenhang aan te bieden. Nu worden deze vaardigheden vaak los van elkaar behandeld, terwijl ze elkaar juist kunnen versterken”* (Platform Onderwijs2032, 2016: 30).

Grammaticaonderwijs is één van de voornoemde taalonderdelen. De term ‘grammatica’ is niet eenduidig. Het is de term die de hele studie, zowel descriptief als prescriptief, van de systematiek van een taal aanduidt. Hieronder vallen een aantal deelgebieden zoals semantiek en fonetiek. Doorgaans wordt met ‘grammatica’ echter de traditionele grammatica aangeduid, dat wil zeggen het taalkundig en redkundig ontleden. Dit wordt ook wel ‘schoolgrammatica’ genoemd. Het valt onder het onderdeel taalkunde (ook wel taalbeschouwing genoemd), en volgens bovenstaande visie zou dit ook in het basisonderwijs niet alleen in aparte lessen moeten worden aangeboden, maar ook geïntegreerd met elementen zoals bijvoorbeeld lees- en schrijfonderwijs. In de introductie van de kerndoelen voor het basisonderwijs, opgesteld door de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, wordt deze visie ook beschreven: *“Taalbeschouwing dient geen op zichzelf staand onderdeel te vormen, maar geïntegreerd te worden met (onderdelen uit) de overige domeinen”* (Kerndoelenboekje 2006: 13). De opgestelde kerndoelen vormen nog steeds een leidraad voor het huidige basisonderwijs.

Ook in de handleidingen van kant-en-klare taalmethodes die er op de markt zijn, en die veel worden gebruikt in het basisonderwijs, wordt er regelmatig gesproken van integratie van de verschillende onderdelen. Een voorbeeld: *“Ook al zijn de verschillende taalvaardigheden te onderscheiden, ze zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. In de lessen staat een leerlijn centraal maar integratie van de taalvaardigheden is daarbinnen bewust in de lessen ingebouwd”* (Taalverhaal.nu). In dit onderzoek wordt bekeken in hoeverre vier bestaande taalmethodes voor het basisonderwijs de integratie van het grammaticaonderwijs daadwerkelijk toepassen in hun leerlingenmateriaal en docentenhandleiding. Hierbij wordt gefocust op het taalkundig ontleden, oftewel de woordsoortenbenoeming.

De indeling van dit onderzoeksverslag is als volgt: eerst volgt het theoretisch kader waarin het onderzoek geplaatst kan worden, daarna wordt de methodiek van het onderzoek besproken. Hierna worden de resultaten van de analyse gepresenteerd, waarna de discussie en conclusie volgen.

2 Theoretisch kader

Allereerst zal er een beeld geschetst worden van de huidige situatie in het taalonderwijs op de basisschool, alsmede het grammaticaonderwijs in Nederland. Het blijkt dat het taalcurriculum erg versnipperd is. De voor- en nadelen hiervan zullen hierna aan bod komen. Vervolgens zal gekeken worden naar theorie over hoe integratie tussen de verschillende taalonderdelen wordt toegepast, en in welke mate dit gebeurt. Naar aanleiding hiervan zullen definities van impliciete en expliciete integratie, die belangrijk zijn voor dit onderzoek, worden gegeven. Tot slot zal de relevantie van dit onderzoek uiteengezet worden.

2.1 Taalonderwijs op de basisschool: huidige situatie

In verband met het taalonderwijs in Nederland wordt vaak de term ‘verkaveling’ gebruikt. Dit wil zeggen dat het vak is opgedeeld in aparte onderdelen, die los van elkaar aan de leerlingen worden aangeboden. De belangrijkste onderdelen hiervan in het basisonderwijs zijn: beginnende geletterdheid, aanvankelijk lezen, voortgezet technisch lezen, leesbevordering, begrijpend lezen, spreken, luisteren, schrijven (ook wel stellen genoemd), handschrift, grammatica (ook wel taalbeschouwing genoemd), spelling en woordenschat (Van Gelderen en Van Schooten, 2011).

De basisvaardigheden voor het schrijfonderwijs zijn spelling en grammatica. In de veelgebruikte taalmethodes krijgen deze onderdelen veel aandacht. Spelling vormt bij veel methodes zelfs een apart cursusonderdeel dat geheel op zichzelf staat. Grammatica valt meestal onder de noemer ‘taalbeschouwing’ of een vergelijkbare term als ‘kennis over taal’. Taalbeschouwing behandelt syntactische, semantische en pragmatische kwesties. De nadruk ligt echter op woordbenoeming (taalkundig ontleden), zinsontleding (redekundig ontleden) en in mindere mate werkwoordsvervoeging en zins- en woordstructuur (Jacobs & van Gelderen, 1997). Historisch gezien is het ontleden, oftewel de ‘traditionele grammatica’ altijd de kern geweest van de taaleducatie wereldwijd, al vanaf de klassieke oudheid (Van Rijt, Wijnands en Coppen, 2019). De didactiek gaat terug op *de Nederlandsche Spraakkunst, Handleiding ten dienste van aanstaande (taal)onderwijzers* van Den Hertog uit 1896. Hierin wordt aangeleerd om zinsdelen en woordsoorten te benoemen met behulp van syntactische manipulaties zoals het omzetten of weglaten van zinsdelen (Coppen, 2011).

Vanuit de overheid wordt verkaveling van het taalcurriculum ook toegepast. Met wettelijke leerplankaders geeft de overheid vorm aan het huidige taalonderwijs (Boelens, 2016). Dit gebeurt in de vorm van kerndoelen. Deze zijn in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap door Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) opgesteld voor het hele primair onderwijscurriculum. Ze dienen als ‘streefdoelen met veel ruimte voor eigen invulling’¹. In 2010 werd bovendien het referentiekader taal (*Over de drempels met taal en rekenen*) wettelijk van kracht (Meijerink et al, 2008). In dit document, opgesteld door de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, worden zowel de fundamentele als de streefdoelen voor leerlingen op sleutelmomenten in hun onderwijsloopbaan beschreven in de vorm van doorlopende leerlijnen. Zowel de kerndoelen als het referentiekader taal maken een indeling in verschillende domeinen. Bij de kerndoelen zijn dit: mondeling onderwijs, schriftelijk onderwijs en taalbeschouwing waaronder taalstrategieën. Deze domeinen zijn weer onderverdeeld in 12 aparte kerndoelen. Het referentiekader kent de volgende indeling: mondelinge taalvaardigheid, lezen, schrijven en begrippenlijst & taalverzorging. Grammatica valt bij de kerndoelen onder het domein taalbeschouwing.

¹ slo.nl/sectoren/po/kerndoelen

De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. De leerlingen kennen

- *regels voor het spellen van werkwoorden;*
- *regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden;*
- *regels voor het gebruik van leestekens.*

(Kerndoel 11, Kerndoelenboekje 2006: 19)

De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

(Kerndoel 12, Kerndoelenboekje 2006: 19)

Het onderdeel grammaticaonderwijs is gevat in deze twee kerndoelen. Namelijk: het redekundig ontleden van een zin in onderwerp en (delen van het) werkwoordelijk gezegde is terug te vinden in kerndoel 11. Kennis over woordsoorten (het zogenaamde taalkundig ontleden) is terug te vinden in kerndoel 12 onder *begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken*. Dit laatste is expliciet gemaakt in de doorlopende leerlijnen die onderdeel zijn van het eerdergenoemde *Over de drempels met taal en rekenen* (Meijerink et al, 2008). Hieronder de referentiebegrippen voor de groepen 5 tot en met 8:

Groep 5-6

leesteken, dubbele punt, lettertype, trema, accent, alinea, kopje, spelling, zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, lidwoord*, standpunt, argument, feit, mening, tekstsoort, aanduidingen voor tekstsoorten en genres, aanduidingen voor gespreksvormen, betekenis, symbool, signaal, synoniem, context, woordvorm, woorddeel, samengesteld, voorvoegsel, achtervoegsel, woordsoort, letterlijk, figuurlijk, uitdrukking, spreekwoord, gezegde*

Groep 7-8

puntkomma, paragraaf, articulatie, klemtoon, intonatie, spreekpauze, homoniem, vakjargon, moedertaal, tweede taal, vreemde taal, standaardtaal, dialect, meertalig, formeel en informeel taalgebruik, hoofdgedachte (van tekst), tekstthema, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp*, bijwoord*, voegwoord*, voorzetsel*, (persoonlijk, bezittelijk en aanwijzend) voornaamwoord*, hoofdzin*, bijzin**

**) Toegevoegd door de Werkgroep, omdat deze begrippen eveneens dienstbaar kunnen zijn in de taaldidactiek en in veel taalmethoden (onder diverse benamingen) een plaats krijgen.*

Volgens Boelens (2016) leggen deze wettelijke kaders niet alleen vast wat er in de praktijk gebeurt, maar legitimeren en consolideren hiermee ook de praktijk. Bovendien wordt ook op de lerarenopleiding voor het basisonderwijs (pabo) een indeling gemaakt in domeinen of modules, die op deze manier onderwezen wordt aan de studenten. De basis hiervoor is de *Kennisbasis Nederlandse Taal voor de lerarenopleiding basisonderwijs* die is opgesteld in opdracht van de overheid en die richtinggevend is voor het taalonderwijs op de pabo (Boelens, 2016).

Kant-en-klare taalmethodes, zoals de vier die in dit onderzoek aan bod komen, blijken volgens Jaspaert (2006) bij de meeste scholen nog steeds bepalend te zijn voor de koers die gevaren wordt in

het vak. De uitgeverijen die deze methodes ontwikkelen maken weliswaar gebruik van deskundigen uit het werkveld zodat er kennis is van nieuwste theoretische inzichten, maar er moet ook verkocht worden. *“Ze zorgen er dan ook voor dat de ontwikkelingsactiviteiten niet zo ver van de onderwijspraktijk afdrijven dat de scholen de methode niet meer interessant vinden. Vaak levert deze zoektocht naar het compromis een methode op die vernieuwender oogt dan ze in realiteit is”* (Jaspaert, 2006: 28). Met die vernieuwing wordt onder andere de integratieve aanpak bedoeld. Met andere woorden: de methodes lijken als vernieuwend element de verschillende onderdelen te integreren maar doen dit eigenlijk niet echt. Het gevolg hiervan is dat de methodes al decennialang een gefragmenteerd karakter hebben (Boelens, 2016). De indeling is doorgaans als volgt: spelling (als aparte cursus), spreken/luisteren, schrijven, taalbeschouwing en woordenschat. Logischerwijs spannen alle taalmethodes zich bovendien in om te voldoen aan de wettelijke richtlijnen die, zoals hierboven beschreven, ook sterk verkaveld zijn. Als gevolg hiervan wordt elk onderdeel in de methode ook afzonderlijk getoetst.

2.2 Visies op verkaveling van het taalonderwijs

Er bestaan verschillende visies op deze verkaveling van het taalonderwijs. In deze paragraaf zal ik een beknopt overzicht geven.

2.2.1 Positief ten opzichte van verkaveling

De reden voor de verkaveling ligt volgens Van Gelderen en Van Schooten (2011) in een aanname die in het verleden gedaan is. Namelijk, het idee dat bepaalde basisvaardigheden zó cruciaal zijn dat ze in het curriculum veel meer nadruk moeten krijgen. Als voorbeeld wordt het leesonderwijs genoemd, waarbij technisch lezen als basisvaardigheid gezien wordt. Als dit onderdeel is verworven, zou het begrijpend lezen vanzelf verbeteren (Van Gelderen en Van Schooten, 2011). Vandaar dat deze twee vaardigheden uit elkaar getrokken zijn. Voor het schrijfonderwijs geldt hetzelfde: spelling en grammatica worden als losse (basis-)vaardigheden aangeboden. Ook hier is het idee dat zodra spelling en grammatica verworven zijn, het schrijven zich vanzelf ontwikkelt (Van Gelderen en Van Schooten, 2011).

Vanaf de zeventiger jaren is er over de invulling van het grammaticaonderwijs een toenemende discussie gaande. Onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen en de ontwikkelingen binnen de taalwetenschap is de nadruk steeds meer op het communicatieve aspect komen te liggen. Dit betekent automatisch meer integratie met andere taalonderdelen. Hoewel dit in veel andere landen heeft geleid tot een marginalisering van het grammaticaonderwijs, is dit in Nederland nooit het geval geweest (Van Rijt, Wijnands en Coppen, 2019). De aparte status is gebleven. Tammenga-Helmantel (2010) benadrukt ook het belang van het traditionele ontleden als bijdrage aan de taalvaardigheid, zowel in de moedertaal als bij het leren van vreemde talen.

Een ander kritisch geluid ten opzichte van geïntegreerd onderwijs is dat van Bonset en Hoogeveen (2010). Zij achten in hun inventarisatieonderzoek geïntegreerd taalbeschouwingsonderwijs theoretisch veelbelovend, maar empirisch niet of nauwelijks ondersteund. Er is onderzoek nodig waarin het effect van taalvaardigheidsonderwijs met een taalbeschouwelijke component (bijvoorbeeld in de vorm van reflectie) wordt vergeleken met het effect van taalvaardigheidsonderwijs zonder die component. Ook zou buitenlands onderzoek met positieve resultaten herhaald moeten worden.

2.2.2 Negatief ten opzichte van verkaveling

Bonset en Hoogeveen (2010) hebben een uitgebreide inventarisatie gedaan van onderzoeken naar grammaticaonderwijs. Zij concluderen dat er naar verhouding veel tijd wordt besteed aan traditioneel grammaticaonderwijs, maar dat desondanks het ontleden en woordbenoemen in onvoldoende mate beheerst wordt. Bovendien heeft het geen grotere schrijfvaardigheid tot gevolg en zowel de leraren als de leerlingen ervaren het als een vervelend onderdeel van het taalonderwijs (Van den Broek, 2015). Coppen (2010) hekelt het feit dat grammaticaonderwijs zich voornamelijk toespitst op het toepassen van 'ezelsbruggetjes en vuistregels'. Volgens hem leidt dit niet tot grammaticaal inzicht, maar tot het aanleren van trucjes zonder achterliggend doel. Hij pleit voor het implementeren van modernere taalkundige inzichten, die zouden leiden tot een beter grammaticaal inzicht, oftewel 'grammaticaal denken' (Coppen, 2009). Verscheidene onderzoeken, zoals die van van Rijt, Wijnands en Coppen (2019) komen tot dezelfde conclusie. Het gaat hier om het introduceren van concepten zoals 'semantische rollen', 'predicaten' en 'argumentstructuur'. Van den Broek (2015) heeft zelfs een voorstel gedaan voor implementatie hiervan in het basisschoolcurriculum. De resultaten van het onderzoek van Van Reijt, Wijnands en Coppen (2019) wijzen er voorts op, dat bijna alle oefeningen in de grammaticamethodes een laag denkniveau aanspreken. Het kenmerk van oefeningen van een lager denkniveau is volgens de onderzoekers het feit dat er een eenduidig antwoord wordt verwacht, zonder ruimte voor discussie.

Zwart (2010) benadrukt juist het belang van descriptieve in plaats van prescriptieve grammatica. Hierbij moet het traditionele ontleden geheel losgelaten worden. Taalkundeonderwijs moet hierbij gaan over het verwerven van inzicht over hoe de wereld in elkaar zit. Dit komt overeen met de visie van Bennis (1994). Deze acht het belangrijk dat leerlingen meer inzicht verwerven in het unieke menselijke verschijnsel taal. Dit is een doel dat niet bereikt kan worden door taalvaardigheidsregeltjes te leren, maar door bewust gemaakt te worden van de onbewuste grammaticale kennis waarover mensen beschikken.

De roep om integratie van de verschillende onderdelen binnen het taalonderwijs is groot. Boelens (2016) noemt als nadelen van verkaveld taalonderwijs: het ervaren van tijdsdruk door docenten, motivatieproblemen bij leerlingen, onvoldoende aandacht voor de afhankelijke ontwikkeling en wederzijdse versterking van de verschillende domeinen, het uitblijven van transfer tussen de verschillende vakonderdelen en binnen de domeinen een te grote nadruk op de basisvaardigheden ten koste van de overige vaardigheden.

Zoals al in de inleiding aangehaald spreekt ook het *Manifest Nederlands* (2016), een initiatief van twee meesterschapsteams Nederlands, van een te grote verkaveling van het curriculum. De samenhang tussen de deelvaardigheden en domeinen is te onduidelijk en moet beter ten bate van de veerkracht van de leerling die zich staande moet houden in een maatschappij met 'veranderlijke taalnormen en genres' (*Manifest Nederlands*, 2016: 4). Van Gelderen en Van Schooten (2011) stellen dat het aansluiten van de schoolse op de buitenschoolse omstandigheden steeds belangrijker wordt in de huidige samenleving, ten bate van de taalverwerving en taalontwikkeling: "Door het vak *Nederlands* in een groot aantal stukken te verdelen, die vaak gescheiden van elkaar als een soort *mini-curricula* aan leerlingen worden aangeboden (...) wordt het leerlingen erg moeilijk gemaakt hun taallessen op een functionele wijze te verbinden met hun taalgebruik buiten de les" (2011:12). Zij richten zich hier vooral op leerlingen in maatschappelijke achterstandssituaties, die thuis weinig worden geconfronteerd met complexe schriftelijke en mondelinge uitingen. Volgens hen ligt hier voor de school een belangrijke compenserende taak. Niet via meer nadruk op de zogenaamde basisvaardigheden grammatica en spelling maar door middel van een geïntegreerde aanpak van schrijfonderwijs met spelling en (vooral) grammatica.

Uit verschillende Amerikaanse effectstudies komt ook een positief effect van integratie van taalonderdelen naar voren. Bijvoorbeeld het onderzoek van Argo (1995) waarin 228 leerlingen van twee 'middle schools' (6th grade) in de VS verdeeld waren over een experimentele groep en een controlegroep. De experimentele groep kreeg een jaar lang les waarbij alle aspecten van literatuuronderwijs werden geïntegreerd met het vak 'language arts'. Er werd in het onderzoek vooral benadrukt dat het onderdeel grammatica niet apart werd onderwezen, met oefeningen en zinnestelsels, maar verbonden werd met het literatuuronderwijs. Beide groepen deden na afloop van de lessenserie de California Achievement Test (CAT) en de experimentele groep bleek significant beter te presteren op begrijpend lezen, spelling, grammatica, 'language expression', leestotaal en taaltotaal (Argo, 1995). Een tweede voorbeeld is het onderzoek van Montelongo et al. (2010). In een lessenserie van vijf weken oefenden 61 leerlingen uit 6th en 7th grade met het begrijpend lezen en schrijven van zakelijke teksten. De focus van instructie waren de verschillende zakelijke teksten, de onderdelen begrijpend lezen, woordenschat en schrijven werden middels oefeningen geïntegreerd hiermee aangeboden. De leerlingen werden driemaal getoetst op het identificeren van de hoofdgedachte; aan het begin, in het midden en aan het eind. Bij de laatste toets presteerden ze significant beter dan op de eerste toets. Het onderzoek van Stevens (2006) richtte zich onder andere op het integreren van lezen en schrijven. Het omvatte een totaalprogramma dat zich een jaar lang focuste op onder meer het gebruik van hoogstaande literatuur bij leeslessen, expliciete instructie van leesstrategieën en coöperatieve werkvormen. Aan de literatuur werden leesinstructie en begrijpend leesopdrachten gekoppeld, zodat de leerlingen begrepen wat ze lazen en leerden van wat ze lazen. Hiernaast fungeerden dezelfde teksten ook als modellen in de schrijfles, waarbij de effecten van tekstkenmerken bestudeerd werden om deze vervolgens weer toe te passen in eigen schrijfwerk. Er deden meer dan 3900 leerlingen mee uit 6th, 7th en 8th grade, verdeeld over vijf scholen. De leerlingen werden ingedeeld bij een experimentele groep of een controlegroep. Aan het eind van het schooljaar werd ook hier een California Achievement Test (CAT) afgenomen, waarbij bleek dat de leerlingen die het programma gevolgd hadden significant beter presteerden op woordenschat, tekstbegrip en schrijfexpressie dan de leerlingen uit de controlegroep (Stevens, 2006).

Boelens (2016) haalt het onderzoek van Hoogeveen (2012) aan. Volgens haar toont dit onderzoek aan dat integratie van grammaticale kennis met andere domeinen belangrijk kan zijn voor de schrijfontwikkeling van kinderen. Het onderzoek onder kinderen van groep 8 was primair gericht op het effect van peer response en instructie van genrekennis op de schrijfvaardigheid, maar liet het voornoemde effect duidelijk zien. De kinderen kregen in een lessenserie uitleg over de functie en het gebruik van indicatoren van tijd en plaats. Deze instructie vond plaats in alle fasen van de lessen, als gemeenschappelijk leerdoel. De leerkracht gaf uitleg over de indicatoren, demonstreerde het gebruik ervan en benadrukte dat erop gelet moest worden tijdens het schrijven, reviseren en bespreken. Door deze manier van aanbieden kwamen grammaticale kennis, lezen en spreken in samenhang met schrijven aan bod. Het bleek dat de leerlingen in de experimentele groep aanmerkelijk betere teksten hadden geschreven dan de kinderen uit de controlegroepen die geen specifieke instructie hadden ontvangen over de indicatoren van tijd en plaats (Hoogeveen, 2012).

2.3 Integratie: hoe en in welke mate?

Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) is een landelijk kenniscentrum voor curriculumontwikkeling binnen het onderwijs in Nederland. Eén van hun recente projecten is 'Taal domeinen in samenhang' waarbij zij via theorie- en praktijkonderzoek tot een aanbeveling zijn gekomen hoe integratie in het taalcurriculum gerealiseerd kan worden. Een belangrijk onderliggend kwalitatief onderzoek is dat van Boelens (2016). Zij heeft diepte-interviews gehouden met basisschoolleerkrachten met als

onderwerp de meningen over geïntegreerd taalonderwijs, en de ervaringen hiermee. Uit haar resultaten blijkt dat de docenten een aantoonbaar positieve werking van in samenhang aangeboden taalonderdelen zien: zowel op het plezier als op de motivatie en de prestaties van de leerlingen. Hiernaast heeft zij aan de participerende basisschoolleerkrachten voorbeelden gevraagd van (zelfontwikkelde) geïntegreerde lessen. Het blijkt dat er verschillende manieren zijn waarop taaldomeinen geïntegreerd kunnen worden en dat tevens de mate waarin de domeinen geïntegreerd zijn, kan variëren. Dit heeft zij inzichtelijk gemaakt door de ontvangen (beschrijvingen van) lesmateriaal en uitgevoerde lesobservaties af te zetten tegen een zelfontwikkelde driepuntsschaal. Het eerste punt staat voor minimale integratie en het laatste punt voor maximale integratie:

0=er wordt gefocust op een leerdoel binnen één (sub)domein en natuurlijkerwijs worden één of meer andere (sub)domeinen ingezet om dit leerdoel te bereiken.

1= er wordt gefocust op een leerdoel binnen één (sub)domein en er worden bewust één of meer andere (sub)domeinen ingezet om dit leerdoel te ondersteunen

2= er wordt gefocust op een leerdoel binnen één (sub)domein en in de instructie wordt expliciet gemaakt dat dit leerdoel ook binnen één of meer andere (sub)domeinen kan worden nagestreefd (=gemeenschappelijke focus van instructie)

De conclusie van Boelens' onderzoek was, dat de eerste en tweede vorm van samenhang het meest zijn toegepast. Er is sowieso altijd sprake van minimale integratie door het feit dat luisteren, lezen, spreken en schrijven nooit totaal geïsoleerd aan bod komen. Bovendien was er vaak sprake van samenhang in onderwerp van de onderdelen. De maximale integratie wordt weliswaar een goed streven gevonden door de participanten, maar hoeft volgens hen niet altijd en overal toegepast te worden. Het is dan ook slechts tweemaal aangetroffen in het geanalyseerde materiaal.

2.4 Definities

In dit onderzoek worden de termen 'impliciete integratie' en 'expliciete integratie' gebruikt. De termen impliciet en expliciet zijn niet eenduidig, vandaar dat ze hier gedefinieerd worden, gericht op dit onderzoek.

Impliciete integratie:

Hiermee wordt bedoeld dat er geen duidelijke nadruk gelegd wordt op integratie. Er worden, zoals Boelens (2016) het noemt, 'natuurlijkerwijs' meerdere domeinen of onderdelen ingezet om een leerdoel te bereiken. Dit is het geval als er in de instructietekst geen link wordt gelegd tussen woordsoortoefeningen en andere taalonderdelen (zoals schrijven, spreken of woordenschat), maar die er wel is doordat een woordsoortoefening deze elementen wél bevat.

Expliciete integratie:

Hiermee wordt bedoeld dat er in de instructietekst een duidelijke link wordt gelegd tussen de woordsoortoefeningen en andere taalonderdelen. Dit wil zeggen dat woordsoorten worden benoemd in een schrijffles of dat in de woordsoortles een koppeling wordt gemaakt tussen een woordsoort en een ander taalonderdeel zoals schrijven of spreken.

2.5 Verantwoording voor het huidige onderzoek

Het oorspronkelijke plan voor dit onderzoek naar integratie van grammaticaonderwijs met andere taalonderdelen, was om te focussen op taalmethodes voor het voortgezet onderwijs. In de verkennende fase werd echter duidelijk dat Van Rijt, Wijnands en Coppen (2019) onlangs een onderzoek hebben afgerond waarvan dit onderwerp deel uitmaakt, zij het met de focus op het redekundig ontleden. Het doel van dit onderzoek was het analyseren van docentovertuigingen ten aanzien van het gebruik van moderne linguïstische concepten en reflectief denken in het grammaticaonderwijs. Hiertoe zijn (naast diepteinterviews) twee veelgebruikte grammatica-tekstboeken geanalyseerd op enerzijds het denkniveau van de oefeningen en anderzijds het vóórkomen van moderne linguïstische concepten. Voor de denkniveaus is een grounded-theory analyse gedaan met behulp van concepten uit de taxonomie van Bloom (1956). Alle theoretische informatie en alle oefeningen van de tekstboeken zijn geanalyseerd op deze taxonomische stadia. De eerste drie behoren tot de lagere denkniveaus, de laatste drie tot de hogere denkniveaus. Zoals eerder benoemd, blijkt uit dit onderzoek dat in de methodes het lagere denkniveau verreweg het vaakst wordt aangesproken.

Naar aanleiding van bovenstaand onderzoek werd besloten te onderzoeken hoe het met de integratie van het grammaticaonderwijs in het primair onderwijs gesteld is. Hier wordt immers de basis gelegd voor de grammaticale kennis die in het secundair onderwijs kan worden uitgebouwd. De analysemethode die Van Rijt, Wijnands en Coppen (2019) gebruiken is wel een concreet uitgangspunt hiervoor.

3 Onderzoeksvraag

Uit de literatuur blijkt dat er vanuit verschillende hoeken een duidelijke voorkeur is voor integratie van de verschillende taalonderdelen. De meeste basisscholen maken gebruik van kant-en-klare taalmethodes, waarin vaak wordt verklaard dat deze integratie wordt toegepast. Jaspaert (2006) beweert echter dat dit niet daadwerkelijk het geval hoeft te zijn, omdat nieuwe methodes niet te ver van de dagelijkse (verkavelde) praktijk willen afwijken. Dit is de reden om in dit onderzoek een analyse te doen naar vier veelgebruikte taalmethodes. Hierbij ligt de focus op het grammaticaonderwijs en binnen het grammaticaonderwijs op het taalkundig ontleden, oftewel het benoemen van de woordsoorten. Dit deel van de grammatica leent zich mijns inziens goed voor concrete integratie met andere taalonderdelen zoals schrijfonderwijs. De volgende onderzoeksvraag staat centraal:

In welke mate worden kennis en vaardigheden met betrekking tot het grammaticaonderdeel 'woordsoorten' geïntegreerd aangeboden met andere taalonderdelen in vier veelgebruikte taalmethodes voor het basisonderwijs?

Dit onderzoek bestaat uit drie onderdelen: eerst is er gekeken naar informatie over integratie in de docentenhandleidingen van de taalmethodes. Vervolgens zijn in het leerlingenmateriaal de oefeningen in de woordsoortlessen bekeken en geanalyseerd. Tot slot zijn de oefeningen in de schrijflessen geanalyseerd.

4 Methode

4.1 corpus

Om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden heb ik vier taalmethoden van vier grote educatieve uitgeverijen voor basisschool-leermethoden in Nederland bekeken. Hiermee wordt een zo goed mogelijk algemeen overzicht verkregen van taalmethodes die gebruikt worden op reguliere basisscholen in Nederland. Op basis van de beschikbaarheid tot inzage zijn dit de volgende methodes geworden:

Taalverhaal.nu

Taalverhaal.nu is een methode van uitgeverij ThiemeMeulenhoff. De volgende onderdelen worden aangeboden: spreken/luisteren, leesbegrip, stellen, woord- en zinsbouw en woordenschat. Het woordsoortenonderwijs valt onder woord- en zinsbouw.

Taal op Maat

Taal op Maat is een methode van uitgeverij Noordhoff. De volgende onderdelen worden aangeboden: woordenschat, schrijven, luisteren/spreken, kijk op taal. Het woordsoortenonderwijs valt onder kijk op taal.

Taal in Beeld

Taal in Beeld is een methode van uitgeverij Zwijsen. De volgende onderdelen worden aangeboden: woordenschat, schrijven, spreken/luisteren, taalbeschouwing. Het woordsoortenonderwijs valt onder taalbeschouwing.

Taal Actief

Taal Actief is een methode van uitgeverij Malmberg. De volgende onderdelen worden aangeboden: woordenschat, schrijven, spreken/luisteren, taalverkennen. Het woordsoortenonderwijs valt onder taalverkennen.

4.1.1 analysemateriaal binnen het corpus

Ik heb gekeken naar handleidingen voor docenten omdat deze zowel het leerlingenmateriaal als (soms zeer) gedetailleerde beschrijvingen bevatten van de manier waarop de lesstof aangeboden kan worden. Deze didactische aanwijzingen kunnen een rol spelen in de integratie van de verschillende taalonderdelen. Bij de methode *Taal in Beeld* bevatte de handleiding niet de afbeeldingen van het leerlingenmateriaal, dus daar heb ik de taal- en werkboeken wel bekeken. Ik heb per methode het materiaal van groep 5 tot en met 8 bekeken, omdat er volgens het referentiekader (*Over de drempels met taal en rekenen*) in groep 5 begonnen wordt met woordsoortenonderwijs (Meijerink, 2008: 44). Het eventuele digitale lesmateriaal, verdiepingsstof voor leerlingen die meer uitdaging aankunnen en extra oefenmateriaal heb ik niet betrokken in de analyse vanwege de beschikbare tijd.

Voor de selectie van te analyseren woordsoorten heb ik wederom gekeken naar het referentiekader (*Over de drempels met taal en rekenen*, Meijerink, 2008: 44). Hierin wordt benoemd dat de volgende woordsoorten beheerst moeten worden aan het eind van groep 8: zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, lidwoord, bijwoord, voegwoord, voorzetsel en (persoonlijk, bezittelijk en aanwijzend) voornaamwoord. Van deze lijst heb ik die woorden geselecteerd die zich lenen voor een geïntegreerde aanpak. Naar mijn mening zijn dit: bijvoeglijk naamwoord, voegwoord en

voornaamwoorden. Het zelfstandig naamwoord, het lidwoord en het voorzetsel zijn woorden die onmisbaar zijn in elke alledaagse tekst of verbale uiting, en niet vervangen kunnen worden zonder aan grammaticale correctheid en begrijpelijkheid in te boeten. Het bijwoord is een woordsoort die ik niet ben tegengekomen in drie van de vier methodes.

Een groot deel van dit onderzoek bestaat uit het analyseren van oefenmateriaal voor de leerlingen. In tabel 1 zijn de aantallen geanalyseerde oefeningen te zien per methode. Zowel oefeningen in de woordsoortles als in de schrijfles zijn meegenomen.

Tabel 1. Het aantal geanalyseerde oefeningen per methode, uitgesplitst naar lessort

methode	woordsoortles	schrijfles
<i>Taalverhaal.nu</i>	291	572
<i>Taal op Maat</i>	385	610
<i>Taal in Beeld</i>	108	746
<i>Taal Actief</i>	275	274

4.2 analysemethode

Van elke methode heb ik de relevante delen van de docentenhandleiding bekeken. Deze docentenhandleidingen bestaan per methode uit een grote reeks boekjes. Eén of meerdere boekjes hiervan bevatten een algemene introductie van de methode en de overige boekjes bevatten de behandeling van alle lessen van alle blokken in chronologische volgorde. Daarnaast kunnen er extra bladen of boekjes zijn met een overzicht van de leerlijnen en leerdoelen. Uit de algemene handleiding of introductie heb ik informatie over de visie op integratief taalonderwijs gehaald. Vervolgens heb ik naar de rest van de docentenhandleiding gekeken. Hier wordt in chronologische volgorde per les een overzicht gegeven van de te behandelen stof. Meestal zijn de desbetreffende pagina's uit de boeken van de leerlingen hierin afgedrukt. Hierbij staat aangegeven hoe de docent hoe deze lessen aan kan pakken. Alle relevante informatie staat zo per les bij elkaar. In de methode *Taal in Beeld* was deze informatie niet gebundeld en heb ik dus de handleiding plus het leerlingenmateriaal bekeken. Ten bate van de leesbaarheid van dit artikel zal ik vanaf nu voor *Taal in Beeld* met 'docentenhandleiding' refereren aan de docentenhandleiding plus het leerlingenmateriaal.

Binnen deze handleiding van de basisstof heb ik bekeken:

1. de hoofdstukken die de geselecteerde woordsoorten behandelen. Deze zijn snel te vinden door eerst het relevante taalonderdeel te selecteren, en daarna de leerdoelen te bekijken die per les worden aangegeven, altijd bovenaan de pagina's van de taal- en werkboeken en de handleidingpagina's.
2. de hoofdstukken die het onderdeel schrijven (ook wel 'stellen' genoemd) behandelen. Hierin heb ik alle lessen bekeken. Ik heb ervoor gekozen om juist dit domein te bekijken, omdat het zich goed leent voor integratie met woordsoortlessen. Ik heb alle lessen in de leerjaren 5 tot en met 8 bekeken, omdat ik zag dat ook in blokken waar geen woordsoortlessen voorkwamen, toch woordsoorten terug konden komen in de schrijflessen.

Ad 1.

Ik heb gekeken naar alle oefeningen die de geselecteerde woordsoorten behandelen. Een geselecteerde woordsoort kan ook een benaming hebben die niet standaard is, maar in de methode

wel algemeen gebruikt wordt als voorbereidende term, zoals ‘verbindingswoord’. Vaak bestaat één oefening uit meerdere opdrachten. Deze heb ik per opdracht geanalyseerd. Bijvoorbeeld:

De jongen draagt een blauwe broek. Zijn broek is nieuw.

A Onderstreep alle bezittelijke voornaamwoorden

B Kleur de bijvoeglijke naamwoorden geel

C Schrijf achter de zin nogmaals het bijvoeglijk naamwoord en het bezittelijk voornaamwoord.

Deze oefening bestaat uit vier opdrachten, die apart gescoord worden.

Om de mate van integratie te bepalen, heb ik voor de (kwantitatieve) analyse een combinatie gemaakt van de analysemethodes van Van Rijt, Wijnands en Coppens (2019) en Boelens (2016). De laatstgenoemde methode is beschreven in paragraaf 2.3. De methode van van Reijt, Wijnands en Coppens (2019) zal hieraan voorafgaan en zal hier nog eens kort uiteengezet worden. Naar voorbeeld van de taxonomie van Bloom (1956) is een indeling gemaakt in zes stadia, te weten Remembering (herinneren/herkennen), Understanding (begrijpen), Applying (toepassen), Analyzing (analyseren), Evaluating (evalueren) en Creating (creëren). De eerste drie stadia behoren tot de lagere denkniveaus, de laatste drie tot de hogere denkniveaus. Als voorbeeld van een oefening in stadium één (herkennen) wordt genoemd: een voorbeeld geven van een zinsdeel of een ezelsbruggetje kunnen noemen om die te vinden in een zin. Een voorbeeld van stadium twee (begrijpen) is: uitleggen waarom een zinsdeel wel of geen lijdend voorwerp (of ander zinsdeel) is. Een voorbeeld dat gegeven wordt van stadium drie (toepassen) is: alle zinsdelen in een zin benoemen. Stadium vier (analyseren) is een denkniveau hoger en behelst inzichtvragen zoals het nagaan of er in bepaalde vreemde talen contracties bestaan op woord- zinsdeel- en zinsniveau. Het vijfde stadium van evalueren gaat om vragen van een complexer niveau die een redentatie naar aanleiding van stellingen en vervolgens discussie vereisen. Deze komen in het huidige onderzoek niet voor, evenmin als het zesde stadium, vandaar dat het niet relevant is om hier verder op in te gaan.

Allereerst heb ik dus de taxonomie van Bloom toegepast om het (denk)niveau van de oefening te bepalen, waarna ik deze categorieën link aan de driepuntsschaal van Boelens. Vanuit de taxonomie van Bloom heb ik vier categorieën gemaakt: herkennen/herinneren (H), benoemen/begrijpen (B), toepassen (T) en analyseren (A). Onder H vallen oefeningen waarbij de leerling de nieuwe woordsoort in een zin moet onderstrepen, kleuren, overschrijven, etc. Een voorbeeld is te zien in (1). Onder B vallen de oefeningen waarbij de leerling een zin moet converteren of afmaken met gebruikmaking van een woordsoort, zoals in (2). Onder T vallen oefeningen waarbij de leerling zelf zinnen moeten maken en de woordsoort op een juiste wijze hierin moet toepassen, zoals in (3). Onder A vallen oefeningen waarbij de leerling analyseert wat het effect van de woordsoort op een tekst is, of wat het gebruik van een woordsoort doet met de taal, zoals in (4). Ik heb elke oefening (of onderdeel van een oefening) gescoord met een H, B, T of A.

(1) Zet een streep onder de bijvoeglijke naamwoorden:

Wat hoor ik daar op de donkere trap?

Is het een enge man of een flauwe grap?

(2) Maak een samengestelde zin. Gebruik een voegwoord:

Opa Piet gaat vroeg naar bed. Hij is moe.

(3) Kijk naar de bijvoeglijke naamwoorden uit opdracht 1. Bedenk met elk bijvoeglijk naamwoord een zin.

(4) Maak dit verhaal spannender. Schrijf de schuingedrukte woorden op. Zet er een bijvoeglijk naamwoord voor:

John liep in het *bos*. Opeens hoorde hij een *geluid*. In de verte zag hij een *beer*. John Rende weg.

Deze scores heb ik als volgt gelinkt aan de (kwalitatieve) integratieanalyse van Boelens:

“0= minimale integratie. Er wordt gefocust op een leerdoel binnen één (sub)domein en natuurlijkerwijs worden één of meer andere (sub)domeinen ingezet om dit leerdoel te bereiken” → opdrachten gescoord met H en B vallen hieronder, omdat deze erg op zichzelf staan en puur bedoeld zijn om een nieuwe term in te oefenen. Zoals in de theorie al aangegeven, is hier toch sprake van integratie door het feit dat luisteren, lezen, spreken en schrijven nooit totaal geïsoleerd aan bod komen. Bovendien is er bij alle geanalyseerde methodes sprake van overkoepelende, gemeenschappelijke onderwerpen die per blok het thema vormen voor meerdere taaldomeinen.

“1= Tussenniveau. Er wordt gefocust op een leerdoel binnen één (sub)domein en er worden bewust één of meer andere (sub)domeinen ingezet om dit leerdoel te ondersteunen” → opdrachten gescoord met T vallen hieronder, omdat hier mijns inziens sprake is van impliciete integratie. Dat wil zeggen dat er een zin of tekstje geschreven moet worden, waardoor tekstschrijven (anders dan woorden invullen of een zin converteren) ingezet wordt zonder dat dit als zodanig benoemd wordt. Het domein schrijven ondersteunt hier het domein waar de woordsoorten onder vallen.

“2= Maximale integratie. Er wordt gefocust op een leerdoel binnen één (sub)domein en in de instructie wordt expliciet gemaakt dat dit leerdoel ook binnen één of meer andere (sub)domeinen kan worden nagestreefd (=gemeenschappelijke focus van instructie)” → opdrachten gescoord met A vallen hieronder, omdat hier sprake is van expliciet benoemen van de link tussen woordsoort en andere domeinen middels inzichtvragen.

Vervolgens kijk ik wat de opbouw is per woordsoort en per leerjaar.

Ook heb ik gekeken naar de didactische aanwijzingen voor de docenten bij de woordsoortlessen. Ik heb de aanwijzingen geturfd die vallen onder niveau 2 van het integratiemodel van Boelens. Dit zijn aanwijzingen of vragen waarin een expliciete koppeling wordt gemaakt tussen een woordsoort en een ander taalonderdeel, bijvoorbeeld: *met welke woordsoort kun je je verhaal spannender maken?*

Ad 2

In de schrijflessen bekijk ik vervolgens de lessen waarin woordsoorten benoemd worden, en stel de volgende vragen:

- Hoe vaak wordt een woordsoort expliciet benoemd in een schrijfles? Hier wordt geturfd voor elke opdracht die een woordsoort bevat. Dit kan ook een benaming zijn die niet standaard is, maar in de methode wel algemeen gebruikt wordt als voorbereidende term, zoals ‘verbindingswoord’. Al deze geturfdde opdrachten vallen onder trap 2 (maximale integratie) van het integratiemodel van Boelens, aangezien een woordsoort die genoemd wordt in een ander taalonderdeel sowieso een teken is van integratie tussen taalonderdelen.
- Hoe vaak wordt er een expliciete koppeling gemaakt tussen woordsoorten en schrijven in de didactische aanwijzingen voor de docenten?

5 Resultaten

De resultaten zullen in drie delen gepresenteerd worden. Allereerst de kwalitatieve analyse van het docentmateriaal en daarna de kwantitatieve analyse van het leerlingenmateriaal. Tot slot zal per methode een koppeling van de beide eerste delen worden gegeven, ten bate van het overzicht.

5.1 docentmateriaal

In het docentmateriaal is de algemene inleiding bekeken voor de visies op integratie. De didactische aanwijzingen zijn bekeken zowel in de woordsoort- als in de schrijflessen. Dit alles is kwalitatief geanalyseerd.

5.1.1 algemene handleiding

Per methode is gekeken wat er wordt omschreven over integratie van de taalonderdelen. De resultaten zijn als volgt:

Taalverhaal.nu verwoordt in de handleiding een duidelijke visie op integratie van taalonderdelen: *“Ook al zijn de verschillende taalvaardigheden te onderscheiden, ze zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. In de lessen staat een leerlijn centraal maar integratie van de taalvaardigheden is daarbinnen bewust in de lessen ingebouwd. De koppeling van vaardigheden zorgt voor een hoog leerrendement zoals spreken aan luisteren, schrijven aan lezen, mondeling taalgebruik aan schriftelijk taalgebruik, woordenschat aan luisteren en leesbegrip. De leerlijn woord- en zinsbouw is de theoretische lijn die noodzakelijk is om voortgang te boeken bij de overige leerlijnen”*. Meer specifiek staat er dat het onderdeel stellen (schrijven) wordt gekoppeld aan woord- en zinsbouw (waar grammaticalesen onder vallen) doordat de taalkwesties die in de woord- en zinsbouwlessen aan de orde komen, aan bod komen in de stellessen. Wat er met deze ‘taalkwesties’ precies bedoeld wordt, is niet geformuleerd. Het lijkt te betekenen dat ook de kennis over woordsoorten hieronder valt. Dit zou erop wijzen dat er veel expliciete integratie plaatsvindt van woordsoortlessen en schrijflessen.

Bij *Taal op Maat* valt het grammaticaonderwijs onder het onderdeel kijk op taal. Onder het kopje ‘dienstbaarheid van kijk op taal’ staat: *“Kijk op taal heeft geen functie in zichzelf. Het staat in dienst van de talige communicatie. De begrippen die je leert bij kijk op taal stellen de leerlingen in staat om gericht over taal en communicatie te spreken. Schrijven, spreken en luisteren en ook spelling hebben de leerstof van kijk op taal nodig”*. Dit impliceert veel expliciete integratie van woordsoortkennis met alle andere onderdelen, omdat de kennis op zichzelf niet nuttig zou zijn.

Taal Actief schaaft grammaticaonderwijs onder Taal verkennen. Over integratie wordt het volgende gezegd: *“Taal verkennen ondersteunt de andere taaldomeinen. Daarom is er een nauwe band met de domeinen schrijven, spreken & luisteren en spelling. Zo wordt bij werkwoordspelling een groot beroep gedaan op de kennis van grammaticale begrippen en het inzicht in de relaties tussen zinsdelen. In Taal verkennen komen deze begrippen en zinsdelen vanaf groep 5 verkennend aan bod. Bijvoorbeeld werkwoord, enkelvoud, meervoud, tegenwoordige tijd, verleden tijd, onderwerp en persoonsvorm. Spelling van de werkwoorden sluit hierop aan en spitst de kennis toe op het vaardig en correct schrijven van de uitgangen. Bij spreken & luisteren ondersteunt taal verkennen vooral het verkennen van taalverschijnselen in mondeling taalgebruik. De samenhang met het domein schrijven zit vooral in het formuleren van grammaticaal correcte zinnen”*. Uit dit citaat blijkt dat woordsoortkennis voornamelijk in dienst staat van de spelling en het grammaticaal correct formuleren. Dit duidt op expliciete integratie.

Taal in Beeld lijkt als enige van de vier methodes geen visie op geïntegreerd taalonderwijs te hebben. In elk geval wordt er niets over genoemd in de handleiding. Ook op de website van de uitgeverij (Zwijsen) is bij deze methode niets te lezen over integratie of samenhang. Hiermee is deze methode een opvallende uitzondering op de rest van het corpus. Het zou betekenen dat er weinig tot geen expliciete integratie plaatsvindt in alle taalonderdelen.

5.1.2 didactische aanwijzingen

De didactische aanwijzingen in het docentmateriaal zijn bekeken bij de woordsoortlessen én bij alle schrijflessen. Per methode zullen hier de resultaten worden gerapporteerd.

Taalverhaal.nu bevat didactische aanwijzingen per les, die de leerkracht in kan zetten tijdens de introductie en instructie. Er wordt in totaal slechts 6 keer een didactische aanwijzing gegeven die een woordsoort linkt aan het effect ervan op de geschreven tekst, iets wat duidt op integratie van grammatica en schrijven. Deze aanwijzingen gaan in vier van de gevallen over het effect dat een woordsoort heeft op een tekst, zoals het feit dat een persoonlijk voornaamwoord een tekst minder saai en bovendien korter maakt, of dat het gebruik van voegwoorden en bijvoeglijk naamwoorden de tekst extra spannend of grappiger maken. Ook wordt er geschreven dat de docent moet vertellen dat bepaalde woordsoorten gebruikt moeten worden in een tekst, iets wat niet wordt verteld in de desbetreffende oefening. Enkele keren wordt in de tekst uitgelegd waarom leerlingen een bepaalde oefening doen, zoals het onderstrepen van bijvoeglijke naamwoorden dat bedoeld is om het belang ervan te benadrukken voor het scheppen van een beeld van iets of iemand. Er staat echter niet bij dat dit ook informatie is die de leerling moet krijgen. In de oefening wordt dit ook niet benoemd. De genoemde aanwijzingen zijn allemaal gericht op integratie van woordsoortkennis en schrijflessen.

Bij *Taal op Maat* zijn per les één of twee blokjes met didactische aanwijzingen afgebeeld. Dit is minder dan bij *Taalverhaal.nu*. In deze methode zijn zes aanwijzingen gevonden die duiden op integratie van grammatica met andere taalonderdelen. De aanwijzingen zijn overwegend gericht op integratie van grammatica en het schrijven van teksten, zoals het effect van het gebruik van een woordsoort op een tekst. Dit kan zijn in de vorm van een vraag voor de leerlingen, zoals: 'met welke woorden kun je je verhaal duidelijker maken?' Ook zijn er instructies, bijvoorbeeld het feit dat een mening herkend kan worden aan een bijvoeglijk naamwoord, of dat bijvoeglijke naamwoorden een tekst aantrekkelijker kunnen maken.

Taal in Beeld heeft een docenthandleiding waarin alle lessen behandeld worden, maar er staan geen algemene didactische aanwijzingen in vermeld. Wel worden er tips voor bijvoorbeeld tempo- en niveaudifferentiatie aangeboden. De afwezigheid van algemene didactische aanwijzingen zou erop kunnen wijzen dat de methode ófwel de aangeboden oefeningen en instructies voor zich laat spreken (en dit toereikend vindt) ófwel de leerkrachten veel vrijheid wil bieden in het toepassen van de methode.

De methode *Taal Actief* heeft per les zeer gedetailleerde didactische aanwijzingen, die de docent stap voor stap door de hele les loodsen. In de didactische aanwijzingen staan slechts drie opmerkingen die wijzen op integratie van taalonderdelen. Namelijk één opmerking dat de leerlingen gewezen moet worden op het gebruik van voegwoorden in hun verhaal. Voorts is er een aanwijzing die zegt dat verteld moet worden dat zinnen met persoonlijke voornaamwoorden beter in het gehoor liggen dan zinnen met meerdere eigennamen. Ook wordt er gezegd dat de leerlingen zelf moeten uitzoeken wat de relatie is tussen de deelzinnen die met verschillende voegwoorden worden verbonden. Deze aanwijzingen zijn niet alle drie puur gericht op schrijfonderwijs, maar zeggen ook

iets over spreken en luisteren. Het is veelzeggend dat docentmateriaal dat zulke gedetailleerde aanwijzingen bevat over het invullen van de lessen, relatief zo weinig informatie bevat die op expliciete integratie duidt.

Het blijkt dus dat in de didactische aanwijzingen van alle methodes zeer weinig expliciete integratie plaatsvindt tussen woordsoortkennis en andere onderdelen. Het blijkt echter ook dat er een groot verschil is tussen de methodes wat betreft de hoeveelheid en het detailniveau van het totaal aan didactische aanwijzingen. *Taal in Beeld* en *Taal Actief* zijn de twee uitersten: de eerste bevat geen enkele algemene aanwijzing, de laatste zeer veel. Als er binnen één methode zowel een duidelijke visie is op het bevorderen van integratie, alsmede zeer gedetailleerde aanwijzingen worden aangeboden, is de verwachting dat docenten worden aangespoord om transfer te bewerkstelligen. Bij *Taal Actief* is dit niet het geval.

5.2 leerlingenmateriaal

In het leerlingenmateriaal zijn alle woordsoortlessen én alle schrijflessen bekeken. De analyse-eenheid is in beide gevallen de oefening.

5.2.1 oefeningen woordsoortles

Tabel 2. De frequentie van woordsoortoefeningen per methode en leerjaar, opgesplitst naar woordsoort

methode	leerjaar	Bijv nw	Vw	P vnw	B vnw	A vnw	totaal
Taalverhaal.nu	Groep 5	25	27	15	0	0	67
	Groep 6	22	13	19	0	0	54
	Groep 7	25	30	29	21	21	126
	Groep 8	18	10	9	3	4	44
	totaal	90	80	72	24	25	291
Taal op Maat	Groep 5	17	16	0	0	0	33
	Groep 6	4	37	19	0	16	76
	Groep 7	48	9	40	34	10	141
	Groep 8	31	13	36	39	16	135
	totaal	100	75	95	73	42	385
Taal in Beeld	Groep 5	7	16	2	0	0	25
	Groep 6	7	9	0	0	0	16
	Groep 7	22	2	0	0	0	24
	Groep 8	4	9	18	12	0	43
	totaal	40	36	20	12	0	108
Taal Actief	Groep 5	28	10	21	0	0	59
	Groep 6	21	11	12	0	0	44
	Groep 7	25	19	10	24	20	98
	Groep 8	18	8	22	22	4	74
	totaal	92	48	65	46	24	275

In tabel 2 zijn de woordsoorten te zien die behandeld zijn in de methodes, en het leerjaar dat ze behandeld zijn. De verdeling van woordsoorten over de leerjaren verschilt enigszins tussen de methodes. Het aanwijzend voornaamwoord is het minst aan bod gekomen, en in de methode *Taal in Beeld* zelfs helemaal niet. Oefeningen over het bijvoeglijk naamwoord komen het meest voor. Op

basis van de geanalyseerde oefeningen lijkt het ook, dat deze woordsoort zich het best leent voor de integratie met lessen in het schrijven van allerlei teksten. Het bijvoeglijk naamwoord komt het meest terug in zowel schrijflessen als didactische aanwijzingen met als doel een tekst te verbeteren, zoals bijvoorbeeld: ‘maak je verhaal spannender met behulp van bijvoeglijke naamwoorden’, of ‘voeg details toe in je verhaal met behulp van bijvoeglijke naamwoorden’, ‘maak je tekst levendiger/grappiger/leuker/duidelijker met bijvoeglijke naamwoorden’.

Tabel 3. De frequentie en (percentages) van de woordsoortoefeningen per methode en leerjaar, uitgesplitst naar niveau

methode	leerjaar	Herkennen	Benoemen	Toepassen	Analyseren	totaal
Taalverhaal.nu	Groep 5	21	36	9	1	67
	Groep 6	25	21	7	1	54
	Groep 7	71	35	19	1	126
	Groep 8	31	12	1	0	44
	totaal	148	104	36	3	291
Taal op Maat	Groep 5	3	16	13	1	33
	Groep 6	15	44	16	1	76
	Groep 7	54	60	27	0	141
	Groep 8	78	29	28	0	135
	totaal	150	149	84	2	385
Taal in Beeld	Groep 5	8	11	3	3	25
	Groep 6	11	5	0	0	16
	Groep 7	0	11	1	12	24
	Groep 8	19	20	2	2	43
	totaal	38	47	6	17	108
Taal Actief	Groep 5	28	25	3	3	59
	Groep 6	20	12	3	9	44
	Groep 7	48	41	7	2	98
	Groep 8	32	33	3	6	74
	totaal	128	111	16	20	275
Totaal		464 (43.8)	411 (38.8)	142 (13.4)	42 (4.0)	1059 (100)

Tabel 4. De frequentie en percentages van voorkomen van oefeningen in alle methodes, ingedeeld naar de integratieniveaus van Boelens

Niveau van Boelens	frequentie	percentage
0, minimale integratie	875	82.6
1, tussenniveau	142	13,4
2, maximale integratie	42	4
totaal	1059	100

In tabel 3 en 4 is te zien dat verreweg de meeste oefeningen in de methodes op niveau H (herkennen) en B (benoemen) van de taxonomie van Bloom kunnen worden ingedeeld. Dit betekent dat niveau 0 (minimale integratie) het meest voorkomt als er gekeken wordt naar de oefeningen in de woordsoortlessen van het leerlingmateriaal. Het niveau A (analyseren), en dus de maximale integratie, komt maar in 4 procent van alle oefeningen voor. Dit bood wel de gelegenheid om meer in detail te kijken naar deze oefeningen. Het zijn vragen óver woordsoorten. Dit kan inhouden dat er, net als bij de meeste didactische aanwijzingen (zie paragraaf 5.1.2), gevraagd wordt een woordsoort in te zetten om een tekst te verbeteren, zoals: ‘maak je uitnodiging leuker met bijvoeglijke

naamwoorden' dan wel 'welke woordsoorten maken het verhaal spannend?' Opvallend is dat *Taal in Beeld* de enige methode is die vragen heeft over woordsoorten in verband met het zelf ontdekken van de functie ervan, zoals beschreven naar aanleiding van tabel 3 in deze paragraaf. *Taal Actief* is weer de enige methode die de leerlingen uitnodigt om na te denken over hun eigen taalgebruik (zoals: 'welke voegwoorden gebruik jij vaak?', 'welke woordsoort gebruik jij het meest, denk je?') en taalintuïtie (bijvoorbeeld: 'zeg jij wel eens 'hun hebben dat gedaan?', 'vind jij het storend als je dit hoort?'). Voorts zijn er nog vragen die betrekking hebben op voegwoorden en zinsdelen (zoals: 'na welk voegwoord staan persoonsvorm en onderwerp naast elkaar?', 'hoe verandert de betekenis van deze zin met een ander voegwoord?') en vragen over de eigenschappen van een woordsoort. Dit zijn bijvoorbeeld: 'welk woord zegt iets over een zelfstandig naamwoord?' of 'waar of niet waar: een persoonlijk voornaamwoord vervangt altijd een zelfstandig naamwoord'.

Taal in Beeld laat mijns inziens heel goed zien hoe de functie van het bijvoeglijk naamwoord met behulp van oefeningen op een hoger denkniveau aangeleerd kan worden, in plaats van met herkennen en benoefeningen (de lagere niveaus). Dit doen ze op de volgende manier: eerst worden er twee dezelfde informatieve teksten naast elkaar aangeboden, maar in de tweede tekst ontbreken alle bijvoeglijke naamwoorden. De opdrachten bij de teksten zijn achtereenvolgens:

- 1) Lees de twee krantenberichten
- 2) Welke tekst is het kortst?
- 3) Welke tekst geeft meer informatie?
- 4) Welke tekst is spannender?
- 5) Hoe komt dat?

De vragen 2 tot en met 5 zijn gescoord op niveau A van Bloom. Hierna volgt de opdracht om alle woorden op te schrijven die wel in de lange tekst staan, maar niet in de korte tekst. Vervolgens een opdracht met losse frasen zoals 'de dappere agent', waarbij gevraagd wordt welk woord iets zegt over agent. Dit zijn opdrachten op niveau B. Daarna volgt pas de uitleg over de naam van deze woorden en welke functie ze precies hebben. Hierna volgen meer oefeningen op niveau B, om het nieuw geleerde woord te automatiseren. Deze manier van aanbieden betekent dat er al vrij vroeg in het leerproces expliciete integratie wordt toegepast. In dit geval met onderdelen als lezen en schrijven. De leerling wordt gedwongen na te denken over de effecten van een woordsoort in een tekst, nog voordat precies wordt uitgelegd hoe de woordsoort heet en wat de functie is. Hierdoor wordt het nut van de les meteen duidelijk, wat waarschijnlijk motiverend werkt en de transfer vergroot. Dit zijn punten die Boelens (2016) noemt als effecten die juist niet bereikt worden met verkaveld taalonderwijs.

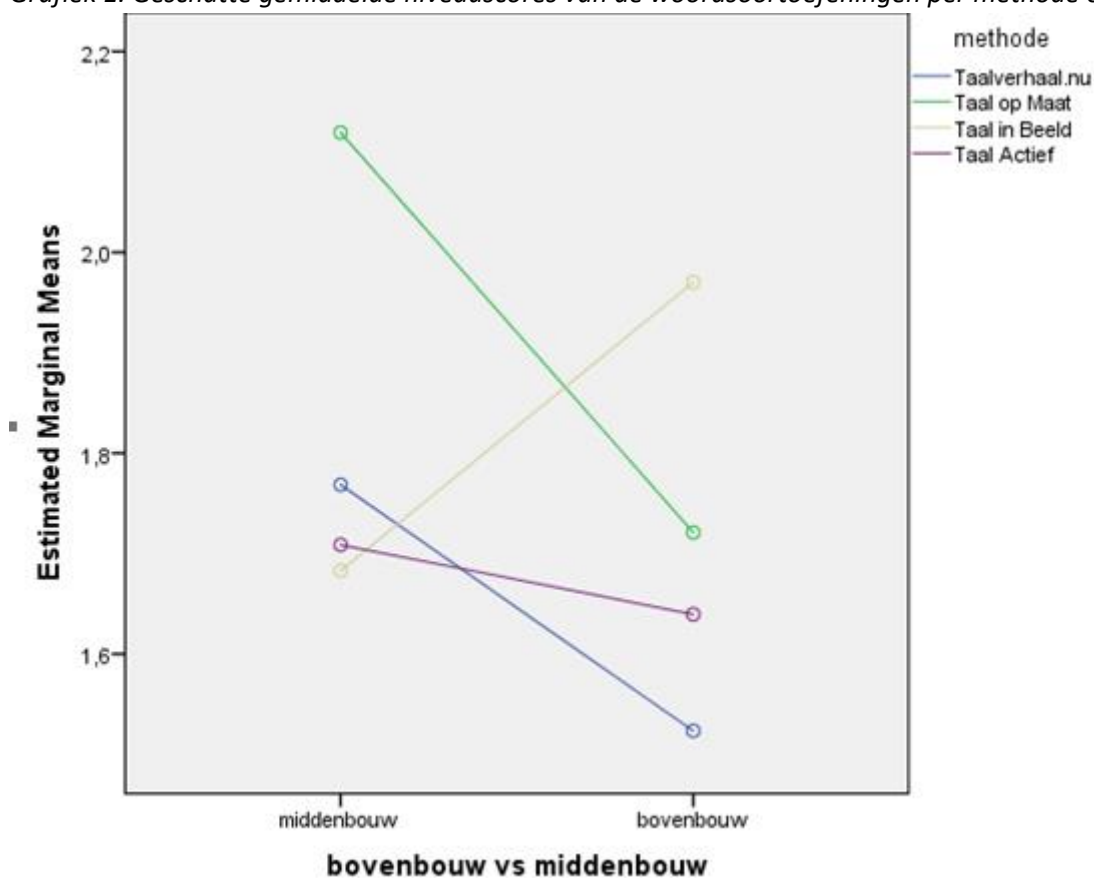
Om te zien welke variabelen van invloed zijn op het integratieniveau van de oefening, is er een loglineaire analyse uitgevoerd. Om dit mogelijk te maken, was het gezien de geringe aantallen in de verschillende leerjaren noodzakelijk om de leerjaren samen te voegen tot middenbouw (groep 5 en 6) en bovenbouw (groep 7 en 8). Ook de hoogste twee niveaus van Bloom zijn samengevoegd, dat wil zeggen dat de niveaus Toepassen en Analyseren zijn samengevoegd tot het hoogste integratieniveau. In tabel 5 zijn de resultaten van de analyse te zien.

Tabel 5. Passendheid van vier modellen in de loglineaire analyse van de woordsoortlessen op het voorkomen van oefeningen van het maximale integratieniveau in de woordsoortlessen

	factor	χ^2 model	df model	p model	$\Delta \chi^2$	Δ df	p factor
1	constante	73.86	14	< .001	-	-	-
2	1+methode	54.48	8	< .001	19.38	6	.004
3	2+bouw	35.15	6	< .001	19.33	2	< .001
4	3+methode x bouw	0	0	1	35.15	6	< .001

Het blijkt dat het niveau van de woordsoortoefening afhankelijk is van de methode ($\chi^2(6)=19.38$; $p= .004$) en van de bouw ($\chi^2(2)=19.33$; $p< .001$). Er is echter ook een interactie tussen methode en bouw ($\chi^2(6)=35.15$; $p< .001$). Dit betekent dat er verschillen zijn tussen middenbouw en bovenbouw, maar dat dit verschilt per methode. In grafiek 1 is dit visueel gemaakt.

Grafiek 1. Geschatte gemiddelde niveauscores van de woordsoortoefeningen per methode en bouw



Er is in grafiek 1 te zien dat drie van de vier methodes een neergaande lijn laten zien van integratieniveau van de woordsoortoefeningen door de jaren heen. Dit kan opvallend genoemd worden, want de verwachting zou zijn dat het niveau van de oefeningen stijgt naarmate het leerjaar stijgt. Alleen *Taal in Beeld* biedt in de bovenbouw duidelijk een groter percentage aan oefeningen op hoog niveau aan dan in de middenbouw. Dit aantal wijkt ook sterk af, in positieve zin, van het aantal dat de andere methodes aanbieden. *Taalverhaal.nu* biedt juist een beduidend lager percentage aan oefeningen op hoog niveau aan in de bovenbouw, ten opzichte van de andere. *Taal op Maat* en *Taal actief* zijn in de bovenbouw vergelijkbaar. In de middenbouw zijn *Taalverhaal.nu*, *Taal Actief* en *Taal in Beeld* vergelijkbaar wat het aandeel aan oefeningen op hoog niveau betreft, maar *Taal op Maat* springt hier bovenuit met een duidelijk hoger percentage.

Deze analyse laat zien dat geen enkele methode door alle leerjaren heen meer geïntegreerd woordsoortonderwijs aanbiedt dan de andere. De manier waarop ze de expliciete integratie laten zien, is echter wel onderscheidend voor *Taal in Beeld* en *Taal Actief* (zie de beschrijving naar aanleiding van tabel 3 en 4 in deze paragraaf).

5.2.2 oefeningen schrijfles

In alle oefeningen in alle schrijflessen is gekeken naar het voorkomen van woordsoorten. Bij het voorkomen van een woordsoort valt een oefening meteen in niveau 2 van Boelens' integratiemodel, oftewel er is sprake van expliciete integratie. In tabel 6 zijn de aantallen te zien van de oefeningen die deze expliciete integratie laten zien, evenals de aantallen oefeningen die woordsoorten niet integreren, gerangschikt naar methode en opgesplitst naar leerjaar. Er is te zien dat het aandeel van oefeningen mét een woordsoort gering is.

Tabel 6. De frequentie van de oefeningen in de schrijfles, met en zonder woordsoort, uitgesplitst naar methode en leerjaar

methode	leerjaar	Woordsoort (expliciete integratie)	Geen woordsoort	totaal
Taalverhaal.nu	Groep 5	2	143	145
	Groep 6	11	128	139
	Groep 7	6	139	145
	Groep 8	24	119	143
	totaal	43	529	572
Taal op Maat	Groep 5	4	150	154
	Groep 6	3	154	157
	Groep 7	2	149	151
	Groep 8	8	140	148
	totaal	17	593	610
Taal in Beeld	Groep 5	11	158	169
	Groep 6	7	177	184
	Groep 7	0	203	203
	Groep 8	0	190	190
	totaal	18	728	746
Taal Actief	Groep 5	0	73	73
	Groep 6	3	64	67
	Groep 7	1	67	68
	Groep 8	4	62	66
	totaal	8	266	274

De woordsoorten die het meest zijn gebruikt in schrijfoefeningen zijn bijvoeglijke naamwoorden en voegwoorden. Voorbeelden van oefeningen zijn onder andere: 'gebruik woordsoorten die de sfeer van je verhaal versterken', 'verbeter je verhaal door voegwoorden te gebruiken', 'welke voegwoorden zijn belangrijk in een betoog?' of 'heb je in je tekst bijvoeglijke naamwoorden gebruikt?'

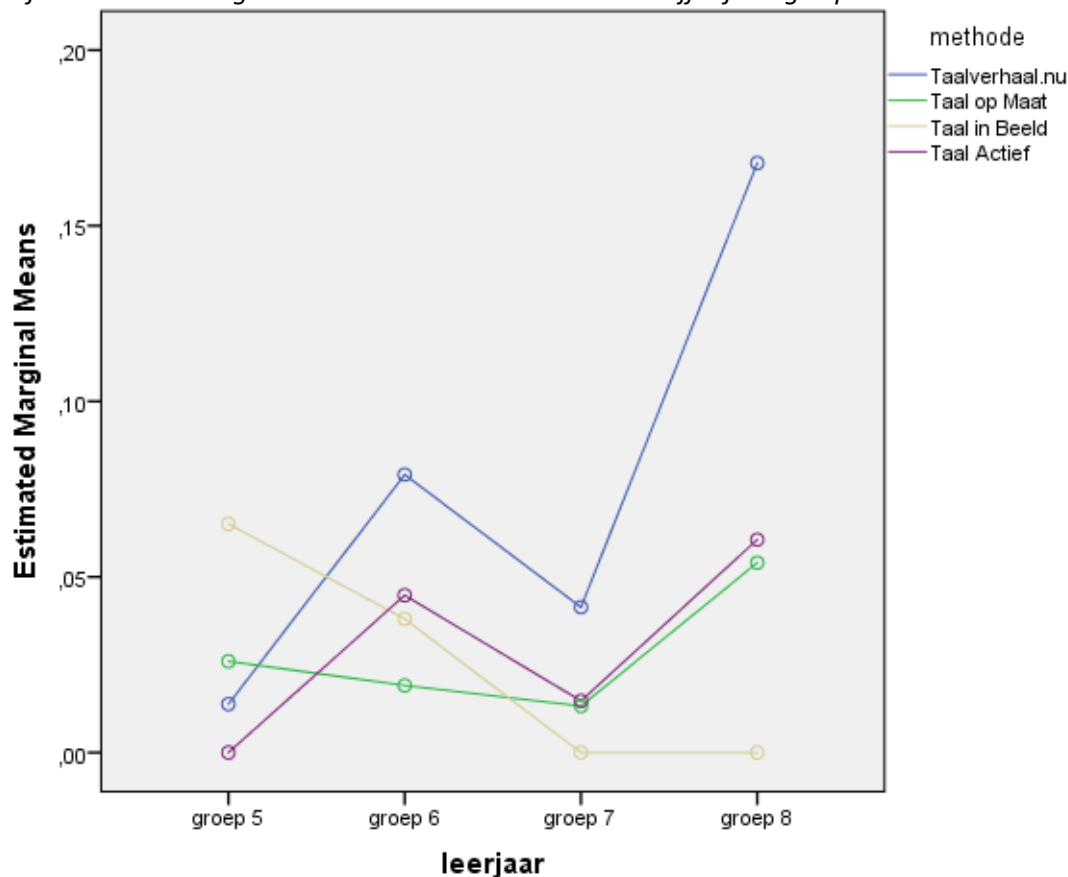
Om te zien welke variabelen van invloed zijn op het integratieniveau van de oefening (oftewel of er wel of niet naar een woordsoort wordt verwezen), is er een loglineaire analyse uitgevoerd. In tabel 7 zijn de resultaten te zien.

Tabel 7. Passendheid van vier modellen in de loglineaire analyse van de schrijflessen op het voorkomen van oefeningen van het maximale integratieniveau in de schrijflessen

	factor	χ^2 model	df model	p model	$\Delta \chi^2$	Δ df	p factor
1	constante	101.50	15	< .001	-	-	-
2	1+methode	62.18	12	< .001	39.32	3	< .001
3	2+leerjaar	42.12	9	< .001	20.06	3	< .001
4	3+methode x leerjaar	0	0	1	42.12	9	< .001

Of er naar een woordsoort wordt verwezen in een schrijfoefening is afhankelijk van de methode ($\chi^2(3)=39.32$; $p < .001$) en van het leerjaar ($\chi^2(3)=20.06$; $p < .001$). Er is echter ook een interactie tussen methode en leerjaar ($\chi^2(9)=42.12$; $p < .001$). Dit betekent dat er verschillen tussen de methodes zijn in mate van integratie in de schrijfoefeningen, maar dat dit ook per leerjaar weer verschilt. In grafiek 2 is dit visueel gemaakt.

Grafiek 2. Geschatte gemiddelde niveauscores van de schrijfoefeningen per methode en leerjaar



In grafiek 2 is inderdaad een ietwat grillig beeld te zien, vooral wat betreft de methodes *Taal in Beeld* en *Taalverhaal.nu*. In groep 5 verschillen de methodes *Taal op Maat*, *Taalverhaal.nu* en *Taal Actief* niet van elkaar wat betreft het aandeel aan schrijfoefeningen die naar een woordsoort verwijzen. De methode *Taal in Beeld* wijkt hier af, en biedt duidelijk een hoger percentage aan oefeningen met woordsoort aan. In groep 6 zijn er geen significante verschillen tussen de methodes, in groep 7 wel. Dit betreft *Taalverhaal.nu*, die een hoger percentage aan oefeningen met woordsoort aanbiedt dan de andere methodes. In groep 8 zijn de verschillen het grootst, hier zijn *Taalverhaal.nu* en *Taal in*

Beeld de methodes die aanmerkelijk naar boven respectievelijk naar beneden afwijken van de andere twee methodes.

Opvallend is dat *Taal in Beeld* een bijna tegengesteld beeld laat zien ten opzichte van de andere methodes: in groep 5 relatief veel integratie van woordsoortkennis en schrijfles, waarna dit afneemt tot 0 in de hogere leerjaren. *Taalverhaal.nu* heeft in groep 7 en 8 het grootste aandeel aan schrijfoefeningen die integratie met woordsoortkennis bevatten, met een uitschieter in groep 8. Op basis van deze analyse is echter niet vast te stellen dat er één methode is die in alle leerjaren boven de anderen uitsteekt wat betreft integratie van woordsoortkennis in de schrijflessen.

5.3 samenvatting per taalmethode

Ten bate van het overzicht zal ik hieronder per taalmethode de samenhang tussen de resultaten van de kwalitatieve en de kwantitatieve analyse weergeven en samenvatten.

Volgens de visie die *Taalverhaal.nu* verwoordt in de handleiding, past de methode veel integratie toe tussen de verschillende taalonderdelen. Dit blijkt niet het geval; vooral in de bovenbouwjaren (groep 7 en 8) past *Taalverhaal.nu* zelfs een veel kleiner aandeel expliciete integratie in de woordsoortoefeningen toe dan de andere drie methodes. In groep 7 en 8 vindt er in deze methode in de schrijflessen wel de meeste expliciete integratie plaats van alle onderzochte methodes. De didactische aanwijzingen die gegeven worden in zowel de schrijf- als de woordsoortlessen zijn ook erg klein in aantal, hoewel dit niet wezenlijk verschilt van twee andere methodes. Dit alles in ogeschouw nemend, zou gezegd kunnen worden dat *Taalverhaal.nu* een hoge verwachting schept over de toepassing van integratie in hun methode, maar dat deze niet waargemaakt wordt.

Taal op Maat heeft een specifieke visie op de integratie van het onderdeel kijk op taal, waar de woordsoortlessen onder vallen. Hieruit vloeit voort dat er in de woordsoortlessen overwegend impliciete integratie zou voorkomen omdat de woordsoortkennis hier alleen aangeleerd wordt en nog niet geïntegreerd. Het blijkt dat er in de middenbouw (groep 5 en 6) juist het hoogste percentage aan oefeningen op hoog niveau, dus de meeste expliciete integratie, wordt aangeboden vergeleken met de andere drie methodes. Volgens dezelfde visie zouden er in de schrijfles veel woordsoorten terug moeten komen. Dit aantal is echter klein en vergelijkbaar met dat van twee van de andere methodes. Dit geldt ook voor het aantal didactische aanwijzingen die aangeboden worden in de woordsoort- en schrijflessen. Er zou gezegd kunnen worden dat *Taal op Maat* een specifiek beeld heeft van integratie van grammaticaonderwijs, maar dat uit deze analyse blijkt dat de uitwerking ervan tegengesteld is aan die visie.

Taal in Beeld verschilt op een paar punten van de andere drie methodes. Allereerst heeft het geen visie verwoord ten aanzien van geïntegreerd taalonderwijs. Toch blijken zij in de woordsoortlessen relatief de meeste expliciete integratie toe te passen in de bovenbouw. Ook zit er een stijgende lijn in de mate van integratie, van middenbouw naar bovenbouw, in tegenstelling tot de andere methodes. Waarin *Taal in Beeld* ook verschilt van de andere onderzochte methodes, is het feit dat zij als enige oefeningen op het hoogste niveau (A) aanbiedt die gericht zijn op het zelf ontdekken van de functie van een werkwoord (zie paragraaf 5.2.1) in de beginfase van het leerproces (hoewel dit slechts wordt toegepast bij één woordsoort). Dit alles duidt erop dat er wel degelijk expliciete integratie wordt toegepast. In de schrijflessen komt in deze methode in groep 5 relatief de meeste integratie voor met woordsoorten, maar dit loopt in de volgende jaren af tot 0. Waarin *Taal in Beeld* ook verschilt van de andere methodes, is het feit dat er helemaal geen algemene didactische aanwijzingen worden aangeboden. Samengevat geeft *Taal in Beeld* de indruk niet te veel te willen voorkauwen aan de

leerkrachten, zowel wat betreft visie op integratie als wat betreft aanpak van de lessen. Toch vindt er zeker expliciete integratie plaats, hoewel het beeld wat grillig is hierin.

De visie op integratie van grammaticaonderwijs van *Taal Actief* is gedetailleerd en wijst naar de nadruk op het toepassen (oefeningen op niveau T van Bloom) in de woordsoortlessen en veel expliciete integratie in de schrijflessen. Dit is beide niet het geval, in de woordsoortlessen worden er veel meer oefeningen op laag niveau (H en B) aangeboden. Het aandeel schrijfoefeningen met woordsoort is laag en wijkt niet af van het gemiddelde van de andere methodes. Wel opvallend is dat *Taal Actief* als enige methode de leerlingen laat nadenken over eigen en andermans taalgebruik in de geïntegreerde woordsoortoefeningen. De didactische aanwijzingen die de leerkracht kan gebruiken zijn wederom zeer gedetailleerd. Toch wordt er hier slechts driemaal expliciete integratie toegepast. Het totaalbeeld van de onderzochte componenten van deze methode lijkt erop te wijzen dat het de docent zo gemakkelijk mogelijk gemaakt moet worden door zoveel mogelijk voor te schrijven, maar dat hierin de visie niet wordt waargemaakt.

6 Discussie

Dit onderzoek is weliswaar veelomvattend, maar zeker niet volledig. Er zijn veel punten waar, vanwege de beschikbare tijd, niet naar gekeken kon worden. Zo is slechts een deel van het woordsoortenonderwijs, dat slechts een onderdeel vormt van het grammaticaonderwijs, aan bod gekomen. Hoewel dit onderzoek een interessante conclusie heeft opgeleverd, kunnen generalisaties over integratie van het gehele grammaticaonderwijs binnen de taalmethodes slechts met enige terughoudendheid worden gemaakt. Dit onderzoek kent meer beperkingen. Zo is het extra materiaal van de methodes niet meegenomen. Vooral het digitale materiaal neemt tegenwoordig vaak een prominente plek in bij de lessen, wat bij het meenemen hiervan verschil zou kunnen maken in de resultaten. Voorts kan over de gebruikte analysemethode gediscussieerd worden en over de precieze invulling ervan: welke oefeningen worden precies tot een hoger denkniveau bestempeld en welke vallen hier net buiten? Ook zijn van de methodes de edities onderzocht die beschikbaar waren in de bibliotheek van de Hogeschool Utrecht en bij CED-groep in Rotterdam. Dit waren niet allemaal vergelijkbare edities van de methodes. Het kan zijn dat dit heeft bijgedragen aan een verschil in de uitkomsten.

Een andere beperking is dat integratie van woordsoortenonderwijs binnen één methode niet gegeneraliseerd kan worden naar integratie van andere taalonderdelen binnen dezelfde methode; wellicht worden andere taalonderdelen meer geïntegreerd aangeboden. Vervolgonderzoek kan uitwijzen of dit het geval is.

Het meenemen van de didactische aanwijzingen had als aanleiding de observatie dat deze in veel taalmethodes duidelijk aanwezig zijn, en zodoende was de aanname dat deze een grote rol kunnen spelen in de lessen. De vraag is natuurlijk in hoeverre een docent de didactische aanwijzingen daadwerkelijk leest en toepast. Een kant-en-klare methode kan gebruikt worden als basismateriaal voor een les waarin leerkrachten meer (of juist minder) integratie toepassen. Het implementeren van één van de onderzochte methodes in de taallessen houdt dus niet automatisch in dat de les hetzelfde integratieniveau zal krijgen als de methode. Dit is zeer afhankelijk van de werkwijze van de docent. Hierop aansluitend: de effecten van het toepassen van geïntegreerd taalonderwijs zijn in Nederland onvoldoende onderzocht. Dit onderzoek laat slechts zien dat de praktijk (het lesmateriaal in veelgebruikte taalmethodes) achterblijft bij de visie zoals die verwoord wordt door wetenschappers, overheid, docenten en educatieve uitgeverijen. Voor het ondersteunen van deze visie zelf is meer effectonderzoek nodig.

7 Conclusie

Geen enkele methode geeft een consistent beeld wat betreft integratie van grammaticaonderwijs met andere taalonderdelen. Per leerjaar, woordsoort en taalles (woordsoort- of schrijfles) zijn er verschillen. Toch kan iets gezegd worden over integratie van woordsoortonderwijs met andere taalonderdelen, en de manier waarop de visies van de methodes verschillen van de uitwerking. De meerderheid van de onderzochte methodes stellen dat integratie een zeer belangrijk onderdeel is van taalonderwijs en dat het in hun methodes duidelijk wordt toegepast. Dit blijkt volgens dit onderzoek tegen te vallen. Dit komt overeen met de resultaten van de onderzoeken van Boelens (2016) en Van Rijt, Wijnands en Coppen (2019). Ook sluit het aan bij de uitspraak van Jaspaert (2006) die stelt dat huidige kant-en-klare taalmethodes vaak vernieuwender ogen op het gebied van integratie dan ze in werkelijkheid zijn. De praktijk van verkaveld taalonderwijs wordt hiermee in stand gehouden, omdat de overheid, zoals Boelens (2016) opmerkt, in de wettelijke kaders ook vastlegt wat er in de praktijk gebeurt en de praktijk hiermee legitimeert en consolideert.

Op basis van dit onderzoek en bovenstaande conclusie zouden educatieve uitgeverijen hun methodes onder de loep kunnen nemen wat betreft het geïntegreerd aanbieden van grammaticaonderwijs. Dit onderzoek toont aan dat expliciete integratie van woordsoortonderwijs zeker mogelijk is, maar dat het niet consistent wordt toegepast. Dat lijkt een gemiste kans, zeker omdat er oefeningen naar voren zijn gekomen die dit mijns inziens op een hele goede manier laten zien. Effectstudies zijn echter nodig om aan te tonen dat deze oefeningen ook daadwerkelijk bijdragen aan betere resultaten.

8 Bibliografie

- Argo, D. K. S. (1995). *Integrated Language Arts: A Study of the Achievement of Sixth Grade Students in an Integrated Language Arts Program*. (Master thesis). Fort Hays State University, Kansas.
- Bennis, H. J. (1994). Taal, taalkunde en moedertaalonderwijs. *Ons erfdeel*, (5), 721-729.
- Bloom, B. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1: cognitive domain*. New York, NY: McKay.
- Boelens, A. H. (2016). *Taaldomeinen in samenhang* (Master thesis). Neerlandistiek, Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Bonset, E. H., & Hoogeveen, M. (2010). *Taalbeschouwing: Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis-en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Coppen, P. A. (2009). Actief grammaticaal denken. In S. Vanhooren & A. Mottart (Red.), *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 236-239).
- Coppen, P. A. (2010). Grammatica: waar gaat dat eigenlijk over. In S. Vanhooren & A. Mottart (Red.), *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 174-182).
- Coppen, P. A. (2011). Emancipatie van het grammaticaonderwijs. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 30-33.
- Greven, J., & Letschert, J. (2006). Kerndoelen primair onderwijs. Geraadpleegd op <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-KDNederlands.html>
- Hoogeveen, M. C. E. J. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge: a classroom intervention study* (Thesis). Enschede: Universiteit Twente.
<https://doi.org/10.3990/1.9789036534895>
- Jacobs, M., & van Gelderen, A. (1997). Taalbeschouwing in moderne taalmethoden: een gedetailleerde classificatie van leerstof. *Spiegel*, 15(2), 9-40.
- Jaspaert, K. (2006). *Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen*. Den Haag: De Nederlandse Taalunie.
- Manifest Nederlands op school (2016). Geraadpleegd op <https://vakdidactiekgw.nl/.../2016/01/Manifest-Nederlands-op-School>.
- Meijerink, H. P., Letschert, J. F. M., van Asselt, R., van den Bergh, H. H., van de Craats, J., van de Haterd, L. A. G. J., ... & Snippe, J. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen: hoofdrapport van de Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Montelongo, J., Herter, R. J., Ansaldo, R., & Hatter, N. (2010). A lesson cycle for teaching expository reading and writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(8), 656-666.
- Platform onderwijs2032. (2016). *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Geraadpleegd op <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/01/23/eindadvies-platform-onderwijs2032-ons-onderwijs2032>
- Stevens, R. J. (2006). Integrated reading and language arts instruction. *RMLE online*, 30(3), 1-12.
- Tammenga-Helmantel, M. (2010). Taalkunde in het voortgezet onderwijs: Een breder perspectief. *Levende Talen Magazine*, 97(7), 10-13.

Van den Broek, B. J. (2015). *De argumentstructuur van het werkwoord: een aanvulling op het grammaticaonderwijs op de basisschool* (Master thesis). Neerlandistiek, Universiteit Utrecht, Utrecht.

Van Gelderen, A. J. S., & van Schooten, E. J. (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen: openbare les in duplo*. Rotterdam: University Press.

Van Rijt, J., Wijnands, A., & Coppen, P. A. (2019). Dutch teachers' beliefs on linguistic concepts and reflective judgement in grammar teaching. *L1 Educational Studies in Language and Literature: What is Grammar in L1 Education Today?* (19), 1-28.

Zwart, J. W. (2010). Levende taalkunde. H. Hulshof & T. Hendrix (Red.), *Taalkunde en het schoolvak Nederlands* (pp. 51-54).

Bijlage 1 Ruwe data

De data zijn te vinden in de volgende twee files:

- Schrijfles_1.sav : Analyse van de oefeningen van de schrijflessen
- Scriptiehercod.sav : Analyse van de oefeningen van de woordsoortlessen

via onderstaande link op Google Drive:

<https://drive.google.com/drive/folders/19dXT97jdXopzxYtrrehUnPFoV8Xtky6B?usp=sharing>