

Grammaticaonderwijs binnen het vmbo-kader

Vasthouden aan tradities of anders?

Juni 2015

BAEW Nederlandse Taal en Cultuur

Universiteit van Utrecht

Petra Emmel-Janssen

Studentnummer: 3536882

Cursuscode: NE3VD11017 – 7,5 ECTS

Periode: blok 4 2014-2015

Begeleider: hr. N.F.M. Corver

Tweede lezer: mw. J.M. van Koppen

Woord vooraf

Na een lange carrière in de communicatie heb ik mijzelf herschoold tot docent Nederlands (tweede graads) en ben ik vanaf 2009 werkzaam in het voortgezet onderwijs en het mbo. Vanaf 2013 volg ik een pre-mastertraject om door te stromen naar de master 'Nederlandse taal en cultuur: communicatie en educatie'.

Mijn eerste schreden in de lespraktijk leverden enige verbazing op: items als hoofdgedachte en signaalwoorden kwamen in mijn schooltijd niet aan de orde. Gelukkig herleefden voor mij ook oude tijden met vertrouwde onderdelen als werkwoordspelling en traditionele grammatica met het benoemen van woordsoorten en ontleden van zinnen.

Gaandeweg sloeg wat grammatica betrof bij mij de twijfel toe, vooral bij leerlingen in het vmbo-kader. Waarom vermoei ik deze groep leerlingen hiermee? Ik twijfel(de) met name aan het nut, de mate van transfer en het leereffect van zinsontleding. Daarnaast ervoer ik de lessen zinsontleding als een extra belasting voor zowel docent als leerling. Vmbo-kaderleerlingen zijn niet de makkelijkste leerlingen om te onderwijzen en te motiveren en grammaticaonderricht veroorzaakt doorgaans weerstand bij de leerlingen. Daarom wil ik liever die kostbare lestijd invullen op een manier die meer tegemoet komt aan de leerlingen en waarmee ik als docent beter beoogde en benodigde resultaten kan behalen.

Het aanbieden van traditionele grammatica verloopt in het algemeen vrij 'automatisch': veel scholen maken gebruik van bekende lesmethodes als Nieuw Nederlands of Op Niveau die in hun lesboeken structureel traditionele grammatica opnemen en hebben veelal ook de toetsing op grammatica verankerd binnen het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA). Maar hier tegenover staat dat grammatica geen deel uitmaakt van het eindexamen! Een cursus aan de Universiteit Utrecht over traditionele zinsontleding binnen het onderwijs heeft mijn kennis en blikveld verruimd en mijn twijfels enigszins bevestigd. Ik wil daarom onderzoeken hoe docenten Nederlands traditioneel grammaticaonderwijs ervaren en of er aannemelijke gronden zijn om aan te sturen op een alternatieve lesinvulling voor dit onderdeel.

Petra Emmel-Janssen,
juni 2015

Inhoudsopgave

1. Inleiding.....	4
Wetenschap versus praktijk	4
Communicatief paradigma.....	5
Onderzoek grammatica binnen het vmbo	6
Opzet onderzoeksverslag	7
2. Probleemstelling.....	8
Vmbo-kaderleerlingen.....	8
Onderzoeksvraag.....	8
Deelvragen.....	9
Afbakening.....	9
Parameters	9
Hypothese	10
3. Methode van onderzoek	12
Methodiek vragenlijst.....	12
Ontwerp vragenlijst	12
Verloop en respons	14
4. Theoretisch kader.....	15
Taalbeschouwing.....	15
Stand van zaken.....	17
Alternatieven.....	19
Adviezen	22
Wettelijke eisen.....	23
5. Onderzoek: resultaten, analyse en eerste interpretatie.....	26
6. Beantwoording onderzoeksvraag en deelvragen.....	39
7. Eindconclusie, hypothese, reflectie en aanbevelingen	44
Eindconclusie.....	44
Hypothese	44
Verbeterpunten.....	45
Aanbevelingen.....	45
Literatuur.....	47
Appendix.....	49
Bijlagen	50

1 . Inleiding

Wetenschap versus praktijk

Ter introductie enkele passages uit een recente columnwisseling tussen P. Coppen (o.a. hoogleraar Vakdidactiek) en H. Bonset (Lerarenopleider; SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling)¹.

Een vaderlijk woord (Coppen): “Ik wil eens even ernstig met u praten. Het grammaticaonderwijs in het schoolvak Nederlands is een beetje achterlijk. Ik geloof dat je in geen enkel schoolvak nog serieus genomen wordt als je vanuit een beperkt referentiekader over de legitimering van het vak begint. Het jongetje dat bij aardrijkskunde het nut betwijfelt van topografische kennis ‘omdat hij toch nooit op reis zal gaan’ [krijgt achteraf te horen]² dat dit toch best een erg domme opmerking was... Maar bij de grammatica wordt dit kortzichtige utiliteitsdenken juist aangemoedigd: je moet vooral niks willen weten dat geen onmiddellijk nut heeft. Ik heb...wel eens voorgesteld om...de uiterst fundamentele term *predicatie* in te voeren, maar iedere keer als ik dat doe is het lokaal te klein... Ik heb de afgelopen jaren tientallen malen in het openbaar gesproken over het grammaticaonderwijs, en er is werkelijk geen keer voorbijgegaan zonder dat ik indringend ben bevraagd over het nut van dit alles. Als een goed docent zeg ik altijd dat er geen domme vragen bestaan, maar als columnist kom ik daarop terug.”

Een herderlijk schrijven (Bonset): “Grammaticaonderwijs is geen onderwijs. Het is een geloof... Onderzoek dat uitwijst dat grammaticaonderwijs geen nut heeft (niet voor vergroting van de taalvaardigheid, niet voor het leren van vreemde talen), heeft geen nut... Alle pogingen van Coppens voorganger Hulshof om (drg)redenen te geven voor het nut van grammaticaonderwijs, zijn niet meer geweest dan een knieval voor de ongelovigen. Ongelovigen hebben ook onderzoek gedaan naar de vragen hoeveel leerlingen opsteken van grammaticaonderwijs (zeer weinig), hoe ze het waarderen (saai) en hoeveel onderwijstijd het kost (veel)... Coppen is ook teleurgesteld dat docenten en schoolboekauteurs de term *predicatie* niet willen invoeren... Ik zou de term *predicatio* voorstellen...invoering van Latijnse termen zou een belangrijke bijdrage leveren aan de zo broodnodige afstand tussen de aardse mens en de hogepriesters van het grammaticaonderwijs.”

Beste Helge (Coppen): “Ik bespeurde een ondertoon in je reactie [dat] wij het met elkaar oneens zijn. En daar geloof ik niks van... [Ik geloof] dat wij over geen van die kwalificaties [(achterlijk, kortzichtig, dom)] zo sterk van mening verschillen. Ik noemde het huidige, klassieke grammaticaonderwijs achterlijk, in de letterlijke zin: achtergebleven bij taalkundige en didactische ontwikkelingen. Dat vind jij toch ook? Jij zegt altijd dat onderzoek nooit een effect heeft aangetoond op taalvaardigheid, dat leerlingen het saai vinden en dat er te veel tijd aan besteed wordt. Ik neem aan dat jij daaruit niet de conclusie wilt trekken dat we elke vorm van grammaticaonderwijs moeten afschaffen, maar dat het anders (beter) moet. Dat vind ik ook... Onderwijs met alleen maar inhoud die onmiddellijk praktisch nut voor de leerlingen oplevert, vind je in geen enkel schoolvak. Daar voor het grammaticaonderwijs aan vasthouden kun je dus best kortzichtig noemen. Zijn we dat zo sterk met elkaar oneens?... [Ook] krijg ik de indruk dat jij mij betreft in een strijd die er in het laatste kwart van de twintigste eeuw is gevoerd over grammatica in het schoolvak Nederlands. Maar die strijd is naar mijn idee uitgewoed. Iedereen is het er wel over eens dat er iets van grammaticaonderwijs (of taalbeschouwing) in het schoolvak Nederlands thuis hoort. Hoe precies, dat weten we nog niet zo goed, maar daarover zouden we het moeten hebben.”

¹ Coppen versus Bonset, 2014-2015. *Levende Talen Magazine* 2014/8:21, 2015/1:42, 2015/2:29

² [] zijn geplaatst waar tekst verkort is weergegeven in eigen woorden. Voor betere leesbaarheid houd ik de notering ... i.p.v. [...] aan waar tekst is weggelaten.

Over traditionele grammatica (zinnen ontleden en woordsoorten benoemen) in het schoolvak Nederlands is vanouds veel discussie. Bovenstaand dispuut illustreert treffend enkele belangrijke twistpunten hierin. Zoals het standpunt - hier vertegenwoordigt door Coppen - dat het 'dom' is om voor de legitimering van traditionele grammatica alleen maar uit te gaan van het eventuele nut, het utiliteitsdenken. Aan de andere kant is er een groep die hekelt dat traditionele grammatica slechts een verheven traditie is, een geloof zoals Bonset zegt, terwijl het amper nut voortbrengt, leerlingen het vervelend vinden en het leerkrachten veel tijd kost. Maar op een wezenlijk punt zijn de strijdende partijen tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk eensgezind: het klassieke grammaticaonderwijs is sterk achtergebleven bij taalkundige ontwikkelingen en dient een andere, betere invulling te krijgen.

Communicatief paradigma

De wens tot herziening van het klassieke grammaticaonderwijs is niet van de dag van gisteren. Ook besteden docenten nog altijd – net als in vroegere tijden - relatief veel lestijd aan grammatica. 1969 wordt gezien als een mijlpaal 'voor het begin van een nieuw tijdperk in het denken en de discussies over het taalonderwijs Nederlands. Deze vernieuwing wordt getypeerd als de opkomst van een 'communicatief paradigma': taalonderwijs dient vooral communicatieonderwijs te zijn, in plaats van onderwijs dat gericht is op de formeel-grammaticale aspecten van taal.'³ (Meer hierover volgt in hoofdstuk 4.)

Bonset en Hoogeveen halen drie onderzoeken⁴ uit de laatste decennia van de vorige eeuw aan die laten zien dat het in de praktijk echter niet erg wilde vlotten. (1) Kroon enquêteerde in 1985 duizend docenten Nederlands over vakinhoudelijke veranderingen in de jaren zeventig en tachtig. Leraren constateren een verandering in de richting van communicatief onderwijs, staan daar in het algemeen positief tegenover, maar het wordt slechts in geringe mate in praktijk gebracht. Ten aanzien van grammaticaonderwijs worden geen veranderingen waargenomen. (2) In 1989 bemerken Kuhlemeier en Van den Bergh een curieus verschil tussen perceptie en praktijk. Zij onderzochten op 178 scholen in het voortgezet onderwijs, onder alle schooltypes, het onderwijsaanbod voor de verschillende vakonderdelen bij het schoolvak Nederlands in het derde leerjaar. Gemiddeld 15% (of ongeveer 2,5 lesuur per maand) van de onderwijstijd wordt ingevuld met taalbeschouwing waarvan grammatica onderdeel uitmaakt. De docenten waren het sterker eens over de stelling 'In mijn onderwijs komt vooral het taalgebruik aan de orde' dan over de stelling 'In mijn onderwijs komt vooral de structuur van de taal (de grammatica) aan de orde.' Maar de activiteiten woorden benoemen en zinnen ontleden bleken binnen het totale taalbeschouwingsonderwijs toch het meest aan bod te komen! Leerlingen gaven ook aan dat taalbeschouwing in de vorm van grammatica het vaakst aan bod kwam. Maar voor taalbeschouwingsactiviteiten zonder traditionele grammatica gaven docenten aan dat dat minder dan eens in de maand aan de orde was terwijl leerlingen aangaven 'ongeveer jaarlijks of nog minder'. Een beetje vreemd: docenten zeggen andere

³ Bonset en Hoogeveen, 2010. *Taalbeschouwing; een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs*. P.6

⁴ Aangehaald werk (A.w.*), p.30, 31, 33, 34. *) Voor de leesbaarheid gebruik ik de afkorting a.w. om daarmee de herhaling aan te geven van het laatstgenoemde werk in voetnoot.

taalbeschouwingsvormen aan bod te laten komen maar volgens de leerlingen gebeurt dat amper. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat de leerlingen de bewuste activiteiten echter niet als zodanig herkennen. (3) In 1990 blijkt uit onderzoek van Roosmalen wederom dat docenten, ondanks de trend naar meer communicatief gericht onderricht, toch altijd nog veel belang hechten aan traditioneel grammaticaonderwijs. Onder 150 scholen van lbo t/m vwo bekeek Roosmalen op brugklasniveau de tijdsbesteding per vakonderdeel: van alle vakonderdelen werd de meeste lestijd, 20%, besteed aan grammatica. En ook het belang van grammatica scoorde hoog: de docenten bepaalden op de eerste plaats het overgangscijfer op resultaten op de onderdelen spelling en grammatica.

Bovenstaande onderzoeken en het dispuut tussen Coppen en Bonset geven goed een algemene tendens aan die (nog steeds) van kracht is. Er zijn nog altijd veel discussies rondom traditionele grammatica en nog altijd besteden docenten veel tijd aan grammatica. Maar ook is er de wens tot herziening en vernieuwing van de grammatica binnen het voortgezet onderwijs. Gedacht kan dan worden aan: meer impliciet (zelf regels afleiden) werken in plaats van expliciet (uitgaan van de regels), alternatieve vormen van didactiek toepassen (bijvoorbeeld de semantisch-syntactische grammaticadidactiek), meer andere taalbeschouwingsvormen in het onderwijs inbrengen (bijvoorbeeld reflectie op gebruikte taal) etc. (Op dergelijke alternatieve invullingen kom ik later in het onderzoek nog uitgebreid terug.)

Onderzoek grammatica binnen het vmbo

Het is denk ik hoog tijd aan te sluiten bij o.a. Coppen, die hopelijke correct denkt dat de strijdbijl nu inmiddels is begraven, en ons te richten op de inhoud van het grammaticaonderwijs dat in ontwikkeling is achtergebleven. Zijn probleem, Bonsets probleem en met hen het probleem van veel vakdocenten Nederlands is echter: hoe dan precies? Helaas laat onderzoek ons hiervoor in de steek. In 'Taalbeschouwing. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis en voortgezet onderwijs' wordt zeer omvangrijk ingezoomd op hetgeen reeds is onderzocht en ondervonden. Helaas moeten de onderzoekers Bonset en Hoogeveen uiteindelijk concluderen: 'Het is wonderlijk dat naar een complex en in ons land zoveel bediscussieerd vakonderdeel als taalbeschouwing zo weinig empirisch onderzoek is gedaan. Daardoor worden de regelmatig oplaaiende discussies over niet alleen grammatica, maar alle hierboven besproken vormen van taalbeschouwing, bijna zestig jaar later nog steeds vooral gevoed door overtuigingen en nauwelijks door empirische gegevens.'⁵

Hier komt bij dat onderzoek in de daadwerkelijke onderwijspraktijk beduidend minder is vertegenwoordigd én vaak gericht is op een vrij brede onderzoeksgroep. In veel onderzoek is het basisonderwijs (bo⁶) en het voortgezet onderwijs (vo) samengevoegd of het betreft onderzoek in het vo waarbij geen onderscheid is gemaakt in schooltype. En als de groep wat is afgebakend betreft het bijna altijd bovenbouw en niet onderbouw. Ook al kent het vmbo ook het onderscheid in onder- en bovenbouw, in het algemeen wordt het totale vmbo –

⁵ Bonset en Hoogeveen, 2010. P.61

⁶ In dit document zijn verscheidene afkortingen met betrekking tot het onderwijs gebruikt. Zie voor afkortingen de Appendix op pagina 49.

zijnde basis, kader, gemengde leerweg en theoretische leerweg - binnen het vo-aanbod gerekend tot onderbouw. Ook kent Nederland geen *high school*-systeem waarbij alle leerlingen onderwijs voorgeschoteld krijgen uit één en dezelfde ruif. Binnen ons schoolsysteem is gedifferentieerd in schooltypes – van lwoo/vmbo basis tot en met vwo – hetgeen daarom gedifferentieerde eisen stelt aan de vakinhouden per schooltype.

In dit onderzoek richt ik mij op vakdocenten Nederlands die zich afvragen hoe zij het beste hun grammaticaonderwijs invulling kunnen geven. Met behulp van een enquête wil ik de ervaringen en meningen van de deskundigen in de dagelijkse praktijk peilen wat betreft hun grammaticaonderwijs binnen het schoolvak Nederlands. Sluit het onderricht aan bij de behoeften en wensen van de docenten en leerlingen? Is er een noodzaak of wens om de traditionele grammatica anders vorm te geven? En hoe moet dat dan eruit zien? Ik kies hierbij specifiek voor één bepaalde groep, namelijk de vakdocenten die Nederlands doceren binnen het schooltype vmbo-kader.

De resultaten kunnen in het onderwijs binnen het vmbo-kader wellicht dienen als een handreiking bij de invulling van het grammaticaonderwijs. Misschien is zelfs een *good practice* voor de praktijk te destilleren. Ook zou het kunnen zijn dat het onderzoek docenten/secties Nederlands inspireert tot nadenken en te ondernemen acties ten aanzien van het traditionele grammaticaonderwijs.

Opzet onderzoeksverslag

In het volgende hoofdstuk (2), Probleemstelling, ga ik allereerst in op de keuze voor mijn doelgroep, namelijk docenten in het vmbo-kader. Vervolgens formuleer ik mijn centrale onderzoeksvraag en deelvragen. Ook bespreek ik hier de parameters die in het onderzoek zijn meegenomen ten aanzien van de bevrageden: geslacht, leeftijd en ervaring (ervaring betreft hier jaren werkervaring als docent Nederlands en ervaring in verschillende leerjaren en schooltypes). Tot slot besluit ik dit hoofdstuk met mijn hypothese.

De methode en verloop van het onderzoek licht ik nader toe in hoofdstuk 3. In hoofdstuk 4 komt het theoretisch kader aan bod. Op basis van de literatuur behandel ik onderstaande aspecten/vragen:

- Grammatica en taalbeschouwingsonderwijs.
- Wat is de stand van zaken anno 2015 met betrekking tot traditionele grammatica in het voortgezet onderwijs (vmbo)?
- Zijn er aanwijzingen die een alternatieve invulling legitimeren?
- Welke adviezen zijn er ten aanzien van grammaticaonderricht en alternatieve invullingen?
- In hoeverre is grammatica een vereiste in het voortgezet onderwijs en het mbo?

Hoofdstuk 5 betreft de feitelijke onderzoeksrapportage waarin ik de resultaten van het onderzoek presenteer en analyseer en een eerste interpretatie geef. Daarna volgt in hoofdstuk 6 de volledige interpretatie van de resultaten en beantwoording van de onderzoeksvraag en deelvragen. Hoofdstuk 7 tot slot bevat de eindconclusie, de terugkoppeling naar mijn hypothese, reflectie en aanbevelingen.

2. Probleemstelling

In dit hoofdstuk licht ik allereerst mijn keuze met betrekking tot de onderzoeksgroep toe, te weten docenten Nederlands binnen het vmbo-kader. Vervolgens formuleer ik mijn centrale onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen. Daarna volgt een afbakening van het onderzoek, beschrijving van gebruikte docent-parameters en hypothese.

Vmbo-kaderleerlingen

Al sinds jaar en dag zijn er discussies omtrent het nut van traditioneel grammaticaonderricht. Een eensluidende conclusie ontbreekt nog altijd: er blijven voorstanders (onder andere nuttig voor de algemene ontwikkeling en het vreemdetalenonderwijs) en tegenstanders (het is niet duidelijk of er daadwerkelijk transfer plaatsvindt naar de taalvaardigheden).

Leerlingen binnen de kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo – ongeveer gelijk aan de vroegere LTS en huishoudschool - zijn voor docenten een intensieve groep om iets tussen de oren te krijgen. Met beperkte (cognitieve) capaciteiten (moeilijk kunnen leren, slechte concentratie), moeilijk te motiveren, veelal behept met leer- en/of gedragsstoornissen, te midden van afgezakte havisten die de dienst uitmaken, wordt deze groep weleens oneerbiedig aangeduid als 'het afvoerputje' binnen de schoolgemeenschap. Door de sterke praktijkgerichtheid van de bij voorkeur met de handen werkende leerlingen speelt het motivatieprobleem bij leervakken (in plaats van praktijkvakken!) waaronder Nederlands nog eens versterkt op.

Het is echter nog altijd vrij gangbaar om kaderleerlingen traditionele grammatica te doceren. Gezien bovenstaande typering van de vmbo-kaderleerling is dat bepaald geen sinecure. Het zal ook evident zijn dat een vwo-leerling 'meer' grammatica behoeft dan een vmbo-leerling. En zoals eerder gezegd wordt grammatica niet specifiek getoetst in hun eindexamen. Het merendeel van de leerlingen zal na het vo doorstromen naar het mbo waar Nederlandse taalvaardigheid een steeds belangrijkere rol gaat spelen; op korte termijn zal de verplichte examinering voor het vak Nederlands voor alle mbo-niveaus (2, 3 en 4) van kracht zijn. Deze examinering heeft betrekking op lees-, spreek- en schrijfvaardigheid (hierover later meer). Bij de professie van de vo-docent hoort ook dat deze de doorlopende leerlijn waarborgt en leerlingen goed voorbereidt om deze met de juiste vaardigheden naar het vervolgonderwijs over te dragen.

Dit alles maakt dat ik me afvraag waarom vmbo-docenten Nederlands toch vasthouden aan die traditionele grammatica voor deze doelgroep. Hoe denken zij over deze problematiek en welke wijsheden hebben zij verworven vanuit hun lespraktijk?

Onderzoeksvraag

Op basis van het bovenstaande kom ik hiermee op de volgende hoofdvraag:

Vinden docenten Nederlands traditioneel grammaticaonderricht aan vmbo-kaderleerlingen (nog) passend en wenselijk of zien zij liever een alternatieve invulling in de vorm van bijvoorbeeld een specifieke didactiek of het aanbieden van andere vormen van taalbeschouwingsonderwijs? En speelt geslacht, leeftijd en ervaring van de docent daarbij een onderscheidende rol?

Deelvragen

1. Hoe ziet de huidige praktijk ten aanzien van het grammaticaonderricht er bij de bevraagde docenten uit?
2. Hoe schatten de docenten de opbrengst in van het traditionele grammaticaonderwijs in hun lespraktijk?
3. Vinden de docenten dat hun grammaticaonderricht aansluit bij (a) de vereisten, (b) de behoeften van de leerlingen en (c) de eigen professionele uitvoering van het docentschap?
4. Zijn de docenten van mening dat traditionele grammatica gehandhaafd moet blijven, moet verdwijnen of moet wijzigen voor hun lespraktijk?
5. Op wat voor manier(en) zouden de (verandergezinde) docenten de lestijd die aan traditioneel grammatica wordt besteed (gedeeltelijk) anders willen aanvullen?
6. Achten zij een alternatieve invulling op korte termijn ook realistisch en haalbaar?

Afbakening

Toelichting op de hoofdvraag en begrippen:

- Het onderzoek richt zich specifiek op de sterk praktijk- en beroepsgerichte kaderleerlingen in het vmbo.
- Docenten Nederlands betreffen tweedegraads docenten met praktijkervaring met leerlingen in het vmbo-kader.
- Grammaticaonderricht heeft hier betrekking op traditionele schoolgrammatica, het benoemen van woordsoorten en het ontleden van zinnen.
- Vereisten heeft betrekking op het curriculum in het vo en de exameneisen in het vo en het mbo ten aanzien van het vak Nederlands.
- Behoeften van leerlingen heeft betrekking op aansluiting van de lessen op capaciteit/motivatie/leefwereld/praktijkgerichtheid, het benodigde voor voortgang in het vo- en mbo-onderwijs en de (toekomstige) praktijk.
- Professionele uitvoering richt zich op de mate van transfer van de lesstof, leerwinst, waarborging doorlopende leerlijn en krachtige leeromgeving.

Parameters

Ten aanzien van de onderzoeksgroep zijn in het onderzoek drie parameters (variabelen) gehanteerd: geslacht, leeftijd, (werk)ervaring.

Leeftijd is onderverdeeld in drie categorieën: 1) jonger dan 30 jaar, 2) 30-45 jaar en 3) 46 jaar en ouder. De eerste categorie merk ik aan als de jongste generatie die tijdens hun schooltijd met veel onderwijsvernieuwingen in de praktijk te maken hebben gehad en relatief vrij recent hun studie hebben afgerond waardoor zij waarschijnlijk relatief het meest in aanraking zijn gekomen met nieuwe dan wel de nieuwste onderwijstheorieën. De laatste categorie (46 jaar en ouder) is te beschouwen als de oude garde: zij hebben wellicht zelf veelal vrij traditioneel onderwijs genoten nog voor allerlei grote onderwijsvernieuwingen (bijvoorbeeld profielen in plaats van vakkenpakketten, 1^{ste}/2^{de} fase, studiehuis, het nieuwe leren) in gang zijn gezet in de laatste decennia van de vorige eeuw. De tweede categorie (30-45 jaar) hangt er een beetje tussenin. Deze docenten kunnen een vrij traditioneel, dan wel in mindere mate traditioneel en enigszins 'modern' dan wel een relatief 'modern' referentiekader vanuit hun eigen schooltijd hebben. Leeftijd en ervaring zal mijns inziens in dit onderzoek niet 1 op 1 lineair opgaan, dat willen zeggen hoe hoger de leeftijd hoe meer

ervaring. Dit gaat wel bijvoorbeeld op voor docenten die van jongs af aan in het onderwijs werken. Het onderwijs kent echter de laatste jaren veel herintreders en omgeschoolde mensen in verband met de toenemende vergrijzing en (daarmee) relatief ruime werkgelegenheid. Dan hoeft een hogere leeftijd dus niet te corresponderen met meer ervaring.

Ervaring heeft betrekking op werkervaring als docent Nederlands. Hier geldt een onderverdeling in: 1) 1 tot 3 jaar, zijnde 'startend/enige ervaring', 2) 4 tot 6 jaar, 'ervaren' en 3) 7 jaar en meer, 'zeer ervaren'. Deze ervaringsindeling heb ik onder andere gebaseerd op het gegeven dat veel wervingsbureaus/recruiters voor banen in het onderwijs, een dergelijke indeling aanhouden. Daarnaast vind ik dat iemand die 1-3 jaar een bepaald leerjaar heeft gedraaid, wat dat leerjaar betreft redelijk is ingewijd. Mensen die daarnaast ervaring hebben in meerdere leerjaren zijn breder georiënteerd. En mensen die veel werkjaren hebben gedraaid en mogelijk ook binnen verschillende leerjaren en schooltypes, zullen een nog ruimere vakblik hebben. Daartoe zijn voor de variabele ervaring ook vragen opgenomen met betrekking tot ervaring in specifieke leerjaren en in verschillende schooltypes.

Vragen met betrekking tot de parameters in de enquête zijn: geslacht/vraag 2, leeftijd/vraag 3 en ervaring/vraag 4 t/m7.

Hypothese

De verwachting is dat de meeste tot bijna alle ondervraagde docenten toch wel graag 'iets anders willen' met hun grammaticaonderwijs. 'Iets anders' in de zin van: het (flink) verminderen van het reguliere (traditionele) grammatica-aanbod en vervolgens het 'vrijgekomen' gedeelte op een andere manier invullen. Als alternatieve invulling is de verwachting dat de semantisch-syntactische didactiek en/of andere vormen van taalbeschouwingsonderwijs de doelgroep zal aanspreken (op deze didactiek en vormen van taalbeschouwingsonderwijs kom ik later nog uitgebreid terug).

Lijnrecht zou je kunnen denken dat de oudste leeftijdscategorie het minst geneigd zal zijn tot verandering gezien hun eigen 'traditionele grammaticale opvoeding' en daarmee samenhangend waarschijnlijk ook 'het geloof' erin. Ik denk echter dat dat niet per se zo hoeft te zijn. Als goed vakman/-vrouw wil je je vak goed uitoefenen en bijblijven en meegaan met nieuwe ontwikkelingen. Bovendien trek je als werknemer steeds weer conclusies uit eigen handelingen en ervaringen die vervolgens leiden tot bijstelling van je activiteiten. Niettemin zal de factor van het traditionele referentiekader toch enigszins van invloed zijn. Hoeveel zal in dit bestek echter niet aan te tonen zijn. En bij de jongste leeftijdscategorie, die vrij recent de opleiding heeft verlaten en is gestart, is misschien al een andere visie te bespeuren. Het blijft echter gissen en koffiedik kijken.

Dat geldt ook voor de variabele geslacht. Vrouwen zijn binnen arbeidsrelaties in het algemeen iets meer gezagsgetrouw dan mannen. In die zin dat zij minder snel iets zullen ondernemen indien ze daarmee tegen de stroom ingaan of iets niet geoorloofd of wenselijk is. Mannen gaan, indien ze ergens van overtuigd zijn, ondanks eventuele weerstand eerder overstag. Wel is het zo dat mannen in het algemeen weer minder geneigd zijn tot verandering en iets gemakkelijker in hun comfortzone blijven hangen (het gaat toch goed zo, zo doen we het al jaren). Wat dit onderzoek betreft denk ik gevoelsmatig dat zowel de vrouwen als de mannen geneigd zijn tot verandering, maar dat dit net iets sterker aanwezig zal zijn bij de vrouwen.

Maar hypotheses blijven hypotheses: het onderzoek zal daadwerkelijk uit moeten wijzen of de parameters opvallende gegevens opleveren.

3. Methode van onderzoek

Hieronder bespreek ik de keuze voor de gebruikte methodiek, het ontwerp van de enquête, de verdere opzet van het onderzoek, het verloop en de respons.

Methodiek vragenlijst

De onderzoeksvraag en deelvragen hebben betrekking op de mening, visie en ervaringen van docenten Nederlands die werkzaam zijn (of geweest zijn) in de praktijk van het vmbo-kader. Om antwoorden te krijgen op de vragen, heb ik een opinie-onderzoek uitgevoerd met behulp van een enquête/vragenlijst. De vragenlijst is een goed meetinstrument voor opinie-onderzoek.

De resultaten van de enquête worden vervolgens berekend naar gemiddelden en vergeleken (bijvoorbeeld het feitelijke lesaanbod met het gewenste lesaanbod, cijfers/percentages uit het onderzoek met cijfers/percentages uit de literatuur) waarna conclusies kunnen worden getrokken. Omdat het hier niet alleen gaat om feitelijke vragen maar ook om meer diepliggende en meer subjectieve (gedrags)zaken, ben ik mij bewust dat dit onderzoeksmiddel geen absolute uitkomsten kan genereren. Daarom zal ik ook de nodige relativering betrachten bij de presentatie en interpretatie van de resultaten.

Ontwerp vragenlijst

Bij het maken van de vragenlijst heb ik ter ondersteuning het boek 'De vragenlijst' van Joep Brinkman⁷ gebruikt. Dit boek is geheel toegespitst op de enquête als meetinstrument voor onderzoek. Het boek geeft tips om zo valide mogelijk vragen op te stellen en belangrijke informatie over vraagtypen en soorten antwoordcategorieën. De vragen in de enquête zijn zo opgesteld dat deze mogelijkheid bieden tot beantwoording van de hoofdvraag en deelvragen en de parameters (zie vorig hoofdstuk). De schriftelijke en gestructureerde enquête heb ik volledig gedigitaliseerd met behulp van de site www.enquetemaken.nu en via e-mail verspreid en retour ontvangen.

Als bijlage 1 is de volledige enquête opgenomen. Hier bespreek ik - met verwijzing naar de enquête in bijlage - de opbouw, de gebruikte vraagtypen en antwoordcategorieën en in het kort de feitelijke vragen. De enquête telt 55 vragen en is opgesteld rond vijf thema's: algemene gegevens, huidige lespraktijk grammaticaonderwijs, ervaringen en opbrengsten, aansluiting bij leerlingen & doorlopende leerlijn en alternatieve invullingen (andere didactiek, taalbeschouwingsvormen etc.). De lijst start met algemene vragen (7x) zoals geslacht, leeftijd en ervaring uitgesplitst naar jaren werkervaring, leerjaren en schooltypes. De laatste twee vragen zijn optioneel; mogelijkheid om vragen/opmerkingen ten aanzien van de enquête aan te geven en mogelijkheid om zelf iets toe te voegen naar aanleiding van het onderwerp.

De vragen zijn waar mogelijk gesteld in de vorm van een stelling/mening (13x) waar de ondervraagde het op een 5-puntsschaal in bepaalde mate mee eens-oneens kan zijn (helemaal oneens, meer oneens dan eens, in gelijke mate eens-oneens, meer eens dan oneens, helemaal eens). Bewust is hierbij het meest negatieve antwoord – ook in vergelijkbare antwoordcategorieën – steeds als eerste genoemd om verwarring te voorkomen. Ook betreft het een oneven aantal antwoordmogelijkheden zodat bevroegden de mogelijkheid hebben een neutraal antwoord te geven. Het woord neutraal is echter

⁷ Brinkman, 2014. *De vragenlijst. Een goed meetinstrument voor toepasbaar onderzoek*

hierbij niet gebruikt maar verwoord als 'in gelijke mate' omdat neutraal verkeerde associaties zou kunnen oproepen. Daarnaast zijn er 'gewone' multiple choice vragen (12x) waarbij maar één antwoord mogelijk is (bijvoorbeeld bij de vraag over leeftijdscategorie). Een ander categorie betreft vragen waar meerdere antwoordmogelijkheden mogelijk zijn (13x). Bijvoorbeeld waar aangegeven moet worden welke onderdelen in een bepaald jaar aan bod komen. Een open vraag is 6x aan de orde: 2x waar percentages gevraagd worden, 3x om een toelichting te geven bij 'anders' en 1x om thema's te benoemen. Voor twee belangrijke vragen is een zogenaamde Likert-schaal gebruikt, waarmee zowel subscores als totaalscore gemeten kunnen worden binnen dezelfde vraag.⁸ Het betreft hier de vragen 14 en 33, met acht subitems respectievelijk vier subitems. Hierbij heb ik wederom voor een 5-puntsschaal (rating) gekozen, maar nu gekoppeld aan de cijfers 1 t/m 5 (en weer van negatief naar positief, bijvoorbeeld 'onderschrijf ik helemaal niet-onderschrijf ik volledig'). Hieronder volgt een overzicht van de vragen in relatie tot de deelvragen:

Deelvraag 1 - vragen 8 t/m 26 hebben betrekking op de feitelijke lespraktijk (ten aanzien van grammaticaonderwijs tijdsbesteding, methode, percentages met betrekking tot onderdelen, deductief of inductief, doelstellingen, andere vormen van taalbeschouwing, aanbod zinsdelen per leerjaar en aanbod woordsoorten per leerjaar).

Deelvraag 2 - vragen 27-30* en 32* en 42* hebben betrekking op de opbrengst van het traditionele grammaticaonderwijs (nut grammatica ten aanzien van schrijf-, spreek- en leesvaardigheden en het vreemdetalenonderwijs, nut grammatica in totaliteit bezien, wel/niet inzicht in zinsbouw door gebruik vuistregels).

Deelvraag 3a - vragen 35 en 36** hebben betrekking op de vereisten ten aanzien van de leerlingen (startniveau en overgang naar mbo).

Deelvraag 3b - vragen 33 en 34 hebben betrekking op de behoeften van de leerlingen (traditionele grammatica acht ik passend voor de leerling qua ...: ...capaciteit/...motivatie/-...leefwereld/...praktijkgerichtheid. En: het grammatica-aanbod bezien in het kader van de vier vmbo-sectoren Zorg & Welzijn, Economie, Landbouw en Techniek).

Deelvraag 3c - vragen 27 t/m 30*, 31, 32*, 36** en 42* hebben betrekking op de eigen professionele uitvoering (grammatica en nut ten aanzien van vaardigheden en vreemdetalenonderwijs, klasklimaat, nut grammatica in totaliteit bezien, relatie tot doorlopende leerlijn, wel/niet inzicht in zinsbouw door gebruik vuistregels,). [* en **: vragen 27 t/m 30, 32 en 42 komen bij deelvraag 2 aan de orde bij 'opbrengst' (in het algemeen). Hier maken ze o.a. deel uit van de professie bezien in relatie tot opbrengst. Vraag 36 komt ook aan bod bij deelvraag 3a; hier heeft vraag 36 betrekking op waarborg van de doorlopende leerlijn, in deelvraag 3a heeft vraag 36 betrekking op aansluiting op de vereisten ten aanzien van de leerlingen.]

Deelvraag 4 - vragen 43, 44 en 37 t/m 41 hebben betrekking op noodzaak of wens tot aanpassing van het grammaticaonderwijs en het aanbod van traditionele zinsonderdelen per leerjaar dat de docenten zelf wenselijk achten (37 t/m 41).

Deelvraag 5 - vragen 45-50 hebben betrekking op alternatieve manieren en vormen en hoe docenten hier tegenover staan om traditionele grammatica (gedeeltelijk) anders in te vullen: semantisch-didactische didactiek, ontdekkend leren, inductieve-constructivistische didactiek of andere vormen van taalbeschouwingsonderwijs (taalvariatie, taalverwerving, reflectie op taalgebruik, taal en media etc.).

Deelvraag 6 vragen 51 t/m 53 bevragen of eventuele vernieuwingen realistisch en haalbaar zijn.

⁸ A.w., p.155-156

Verloop en respons

Voor het werven van deelnemers ben ik begonnen telefonisch scholen te benaderen voor namen van docenten. In totaal zijn ruim vijftig docenten Nederlands, binnen 23 scholen in Brabant en de Randstad, in twee rondes individueel per e-mail door mij aangeschreven om mee te werken aan het onderzoek. De scholen betreffen tien zelfstandige vmbo-scholen met alle leerwegen (lwoo/basis/kader/gemengde en theoretische leerweg), zes scholen met alleen de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg en zeven scholengemeenschappen met een afdeling vmbo(-kader) al dan niet op een zelfstandige locatie. Namen van de scholen: 't Ravelijn/Steenbergen, Davinci College/Roosendaal, Gertrudis College/Roosendaal, Markland College/Oudenbosch, Munnikenheide College/Rucphen, Steenspil/Halsteren, Prinsentuin/Oudenbosch, Prinsentuin Van Cooth/Breda, Melanchthon Prinses Irene/Rotterdam, Melanchthon Matenese/Rotterdam, CSG Calvin De Meerpaal/Rotterdam, LMC Vmbo Zuid Veenoord/Rotterdam, Nova College Slinge/Rotterdam, SG Nieuw-Zuid RVC De Hef/Rotterdam, Unie Noord Horeca Vakschool/Rotterdam, Chr. Lyceum Delfland/Delft, De Goudse Waarden/Gouda, De Meander/Gouda, Diamant College/Den Haag, François Vatelsschool/Den Haag, Roemer Visschercollege/Den Haag, Prinsentuin/Andel en Prinsentuin Pomonalaaan/Bergen op Zoom. In de eerste ronde ontvingen 39 kandidaat-deelnemers vooraf een uitnodiging inclusief informatie over het aanstaande onderzoek en konden zij aangeven wel of niet te willen deelnemen. Na slechte respons (zie ook later in hoofdstuk 7) heb ik in een tweede ronde 12 nieuwe kandidaten nog kunnen benaderen en zijn alle kandidaten die niet gereageerd hadden in de eerste ronde nogmaals aangeschreven. Uiteindelijk hebben 17 docenten de enquête ingevuld. Het streven was echter 20 tot 30 enquêtes.

4. Theoretisch kader

In dit theoretisch kader bespreek ik een aantal aspecten met betrekking tot (traditionele) grammatica, zoals visies, standpunten, gang van zaken binnen het onderwijs, alternatieve invullingen voor grammaticaonderwijs en wettelijke vereisten. Vooraf besteed ik kort enige aandacht aan schoolgrammatica in het algemeen en taalbeschouwingsonderwijs.

Taalbeschouwing

Grammatica en taalbeschouwingsonderwijs

Om te weten waar het bij schoolgrammatica om draait, gaat Coppen in zijn artikel 'Wat is de zin van schoolgrammatica'⁹ terug naar de tijd van de Griekse vorst Alexander de Grote rond 350 jaar vChr. Om binnen zijn enorme rijk te kunnen communiceren, had hij behoefte aan een vorm van taalonderwijs waarmee de vele niet-Grieks sprekende vreemdelingen snel leerden hoe de Griekse taal in elkaar zat. Taalonderwijzers vonden het vooral belangrijk om te weten wat de regels van een taal zijn. Maar de filosofen wilden juist weten wat de logica is van een taalsysteem: hoe legt de taal verband met de wereld om ons heen? 'Deze twee visies zijn typisch voor de schoolgrammatica door de eeuwen heen: gaat het om hoe het hoort, of gaat het om hoe het zit?'¹⁰

Grammatica kent diverse verschijningsvormen. Hier volgt een aantal om- en beschrijvingen uit 'Nederlandse grammatica' van M.C. van den Toorn¹¹. Grammatica of spraakkunst kan beschrijvend (descriptief) of voorschrijvend (prescriptief) zijn. Prescriptief is vooral van toepassing bij het leren van een vreemde taal maar kan ook van toepassing zijn op de moedertaal bijvoorbeeld dat het 'groter dan ik' moet zijn en niet 'groter dan mij'; descriptief is het beschrijven van de taal (door middel van regels) zoals deze in de taalwerkelijkheid (dat wil zeggen in het taalgedrag van taalgebruikers) voorkomt. Tegenwoordig wil grammatica ook kunnen 'verklaren', een voorstelling geven van het functioneren van de taal. Ter verduidelijking: in de Chomskyaanse taalkunde is het veeleer een beschrijving van de grammatica zoals die 'in ons hoofd' zit. Dat wil zeggen een grammatica is een beschrijving van dan wel theorie over het mentale kennissysteem dat ten grondslag ligt aan de taal van een taalgebruiker. Een traditionele grammatica van een taal wordt gewoonlijk ingedeeld in zinsleer of syntaxis en woordleer en/of vormleer (morfologie). (In de moderne grammatica kennen we ook fonologie, semantiek en lexicon.) Syntaxis is te beschouwen als het belangrijkste onderdeel van een grammatica en kunnen we omschrijven als het geheel van regels betreffende de ordening van woorden tot zinnen. 'Er is in een zin een ordening aangebracht, waardoor een zinvol verband is ontstaan. [...] Analyse van de functies van zinsdelen is niets anders dan wat de zogenaamde traditionele zinsontleding, die de meeste Nederlanders van het basisonderwijs af hebben leren kennen, ons te bieden heeft.' Traditioneel refereert hier aan het reeds eeuwenlange gebruik ervan, de traditie. De schoolgrammatica zoals we die nog altijd kennen, opgedeeld in woordsoorten benoemen en zinnen ontleden, gaat ruim 2000 jaar respectievelijk twee eeuwen terug volgens Hulshof. In zijn artikel 'De 'triviale' herkomst van het redekundig ontleden'¹² lezen we over deze uiteenlopende voorgeschiedenis in tijdspanne. Reeds 2000 jaar geleden waren

⁹ Coppen, 2012. Wat is de zin van schoolgrammatica? Over zinsontleding en woordsoorten.

¹⁰ A.w.

¹¹ Van Toorn, 1984. *Nederlandse grammatica*, p.V-VI en 4-10.

¹² Hulshof, 2014. De 'triviale' herkomst van het redekundig ontleden. Uit de geschiedenis van de schoolgrammatica in Nederland.

woordsoorten al bekend, zinsdelen werden pas veel later onderscheiden. Dankzij initiatieven van de Leidse hoofdonderwijzer Nicolaas Anslin werd rond 1810 onderwijs in zinsdelen, als inleiding(!) op de 'gewone' woordsoortengrammatica, opgenomen binnen het moedertaalonderwijs in Nederland. Hiermee ontstonden tegelijkertijd twee problemen die volgens Hulshof nog altijd van kracht zijn: 'Enerzijds de verstrengeling van grammaticale en logische categorieën, anderzijds de koppeling met taalvaardigheid. Dit geeft tot op de dag van vandaag aanleiding tot discussie en onbegrip.'¹³

Heden ten dage valt de schoolgrammatica, meestal bestaande uit zinsontleding en woordsoortbenoeming, binnen de pijler taalbeschouwingsonderwijs. Bonset haalt in 2011¹⁴ voor de definiëring van taalbeschouwing en taalbeschouwingsonderwijs het onderzoek uit 1986 van Beernink, Dam en Van Gelderen aan. De onderzoekers definiëren hier taalbeschouwing als 'reflectie op alle aspecten van taal' waarbij reflectie staat voor actief onderzoek van (taal-)verschijnselen. Voor aspecten van taal noemt Van Gelderen drie taalkundige beschrijvingsperspectieven: het formele (onder andere kennis van grammaticale regels), het semantische (betekenis) en het pragmatische perspectief (functies in concrete taalgebruikssituaties). Taalbeschouwingsonderwijs ziet hij als 'met taal over taal spreken en met behulp hiervan conclusies trekken over het eigen of andermans taalgebruik.' Van Gelderen onderscheidt daarbij strategische vormen (toepassen van kennis over taal in het taalgebruik) en niet-strategische vormen (het leggen van verbanden tussen kennis over taal en taalgebruik door de leerlingen zelf). En hij noemt drie doelstellingen voor taalbeschouwingsonderwijs: 1) vergroten taalvaardigheid, 2) ondersteunen vreemdetalenonderwijs en 3) taalculturele kennis als deel van de algemene ontwikkeling. De eerste twee doelstellingen zijn instrumenteel, dat wil zeggen als middel tot iets.

Voor taalbeschouwingsonderwijs zijn vier hoofdvormen te onderscheiden¹⁵:

- Het traditionele grammaticaonderwijs: zinnen ontleden en woordsoorten benoemen (formeel, niet-strategisch, instrumenteel).
- Alternatieve vormen van grammaticaonderwijs, bijvoorbeeld zinsopbouwonderwijs (het formuleren van een basiszin en daaraan steeds meer informatie toevoegen) en probleemgericht grammaticaonderwijs (formeel, strategisch, instrumenteel)
- Taalbeschouwingsonderwijs geïntegreerd met taalvaardigheidsonderwijs (formeel/semantisch/pragmatisch, strategisch, instrumenteel)
- Taalkundeonderwijs in de bovenbouw van havo en vwo (formeel/semantisch/pragmatisch, cultureel)

In deze paragraaf zijn de begrippen (traditionele) grammatica, taalbeschouwing en taalbeschouwingsonderwijs nader besproken en gedefinieerd. Het huidige grammaticaonderwijs bestaat hoofdzakelijk uit zinsontleding en woordsoorten benoemen, de eerstgenoemde hoofdvorm. In het onderzoek zal onder andere bekeken worden of, hoe en in hoeverre naar het oordeel van vmbo-docenten Nederlands alternatieve vormen voor traditioneel grammaticaonderwijs en taalbeschouwingsonderwijs geïntegreerd met taalvaardigheidsonderwijs (hoofdvorm 2 en 3) de eerste vorm (deels) kunnen vervangen. Omdat het vmbo behoort tot de onderbouw in het voortgezet onderwijs valt de vierde vorm in dit bestek weg.

¹³ A.w., p.25

¹⁴ Bonset, 2011. Taalbeschouwingsonderwijs, wat is dat?

¹⁵ Bonset en Hoogetveen, 2010. P.58.

Stand van zaken

Wat is de stand van zaken anno 2015 met betrekking tot traditionele grammatica in het voortgezet onderwijs (vmbo)?

In dit onderdeel beschrijf ik hoe het met een aantal aspecten zoals doelstelling, tijdsbesteding en motivatie van leerlingen rond traditionele grammatica in het huidige onderwijs is gesteld. Ik zal hierbij veelvuldig teruggrijpen op het werk 'Taalbeschouwing. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs.'¹⁶ omdat juist hierin allerlei onderzoeken op dit gebied vrij recent bijeen zijn gezet.

Eerder in de inleiding noemde ik al het jaar 1969 als mijlpaal voor het begin van een nieuw tijdperk in het denken en de discussies over het taalonderwijs Nederlands, de opkomst van het zogenaamde communicatief paradigma. Taalonderwijs moest in eerste instantie communicatieonderwijs zijn dat wil zeggen gericht zijn op taalgebruik (het communiceren) en zich niet richten op formele (grammaticale) aspecten van taal. Met behulp van het moedertaalonderwijs zou de leerling, de taalgebruiker, zichzelf en de wereld om hem heen beter moeten leren kennen. En dit alles niet door middel van traditioneel grammaticaonderwijs maar door reflectie op taal en taalgebruik in brede zin. Ook zagen we toen dat Kroon in 1985 een verandering in het denken van docenten in de richting van communicatief onderwijs waarnam, maar dat daar in de praktijk weinig van terecht kwam. Het grammaticaonderwijs bleef onveranderd en de tijdsbesteding bleef relatief hoog: 15% (of 2,5 lesuur per maand) binnen het totale lesaanbod binnen het vo werd besteed aan taalbeschouwingsonderwijs inclusief grammatica (1990 Kuhlemeier en Van den Bergh, zie ook inleiding). De meest voorkomende activiteiten van dit taalbeschouwingsonderwijs waren zinnen ontleden en woordsoorten benoemen. Een jaar later constateerde Roosmalen (zie ook inleiding) dat 20% van de lestijd werd besteed aan grammatica waarmee aan dit vakonderdeel de meeste tijd werd besteed. Helaas is in beide onderzoeken het totale vo onderzocht en geldt daarmee de tijdsbesteding als gemiddelde voor het gehele vo en is dit gegeven niet uitgesplitst voor het vmbo. Wel blijkt hieruit dat het onderwijsveld relatief veel belang hecht aan grammaticaonderwijs. In 1979 kwam bij het empirisch doelstellingenonderzoek van Bos¹⁷ onder 18 (taal)deskundigen echter nog het algemene oordeel naar voren dat traditionele grammatica 'een onbelangrijk doelstellingsgebied' was binnen doelen voor moedertaalonderwijs aan 15- en 16-jarigen. Bij een subonderzoek onder een grotere groep (800 deskundigen) naar deze doelen, behaalde traditionele grammatica de tiende en tevens laatste plaats en eindigde taalbeschouwing op de zevende plaats. Dekker¹⁸ peilde een jaar eerder binnen het onderzoek van Bos motieven voor grammatica onder 200 onderwijzers en docenten Nederlands en vreemde talen. Een overgrote meerderheid (85%) vond vreemdetalenonderwijs het belangrijkste motief en ongeveer de helft van de bevroegden verwachtte een verbetering van leesvaardigheid, stelvaardigheid en denkontwikkeling door grammaticaonderwijs. Hiermee zien we een tegenstelling tussen het werkveld dat wel vernieuwingsgezind is maar het in praktijk bij het oude laat en de zeg maar wetenschappelijke theoretische hoek die de traditionele grammatica verwerpt. De helft in het werkveld, de 50% genoemd door Dekkers, vindt het ondanks nieuwe winden toch

¹⁶ A.w.

¹⁷ A.w., p.17

¹⁸ A.w., p.17

belangrijk genoeg om er aandacht aan te (blijven) besteden. Hierbij merk ik op dat dit onderzoek ook onderwijzers uit het basisonderwijs betrof en juist op de basisschool is een relatief flinke portie grammatica traditie en gebruik.

Waarom grammatica onderwijzen? Tordoir en Wesdorp¹⁹ onderzochten dit in 1979 met een enquête onder 1207 basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs. In totaliteit vindt men het onderwijs belangrijk. Belangrijkste doel is daarbij het vreemdetalenonderwijs (91%) en vervolgens bevordering taalbeheersing (82%), het logisch denken (65%), omdat het voortgezet onderwijs het verlangt (59%), bevordering taalgevoeligheid/taalbewustzijn (55%), zinvol doel op zichzelf (20%) en vanwege leerplan (14%). Het onderzoek sluit daarmee redelijk aan bij het onderzoek van Dekker: (zeer) hoge score voor ondersteuning vreemdetalenonderwijs. Bevordering taalvaardigheid (82% bij Tordoir/Wesdorp) was bij Dekker niet uitgesplitst, maar wel constateerde hij dus dat ruim de helft grammatica gunstig achtte voor lees- en stelvaardigheden en de denkontwikkeling. Anders dan in het onderzoek van Dekker, hebben Tordoir en Wesdorp voor de relatie tussen motivering en de bestede lestijd wel de groep uitgesplitst naar basisschool en voortgezet onderwijs. 'In het basisonderwijs bleek het onderschrijven van het belang van grammaticaonderwijs op inhoudelijke gronden positief samen te hangen met de hoeveelheid woordsoorten en zinsdelen die men behandelde. In de schooltypen voor vo was dit verband slechts zwak aanwezig.' Met dit laatste gegeven kunnen we weinig, maar de percentages voor de doelen duiden toch wel op redelijk hoog belang dat men toedicht aan grammatica. Dekkers noemt globaal een 50% die grammaticaonderwijs wel onderschrijft; maar dit is niet uitgesplitst naar bo en vo, en ik denk dat hoogstwaarschijnlijk de onderschrijving wat hoger ligt bij de onderwijzers dan bij de docenten omdat bepaalde grammatica nu eenmaal onontbeerlijk is binnen het basisschoolonderwijs omdat jonge kinderen nog bezig zijn hun (moeder)taal te verwerven. De literatuur geeft hier verder geen uitsluitsel over.

Behalve docenten die doceren zijn er de leerlingen die het grammaticaonderwijs moeten volgen. Leerlingen in de eerste drie leerjaren van de mavo werden in 1979 door Van Meerem, Berkenbosch en Bun²⁰ gevraagd naar hun mening over verschillende soorten taal oefeningen: ontleden scoorde hier het meest negatief. 39% vindt ontleden 'vervelend', 29% zegt 'gaat wel' en 14% vindt het 'leuk'. Gevraagd echter naar het nut ervan levert dat volgens de onderzoekers een ander beeld op: 48% vindt ontleden nuttig en 13% niet nuttig. Deze cijfers geven echter niet aan welke leerlingen het wel nuttig vinden (de leerlingen die het leuk vinden of het goed kunnen?). Een kleinschalig onderzoek van Huizing (1989)²¹ onder leerlingen in leerjaar 2 en 3 mavo/havo op twee scholen levert ongeveer hetzelfde beeld op. Van alle onderdelen van het vak Nederlands scoort grammatica het laagst: 51% vindt ontleden vervelend tot heel erg vervelend. Het leerlingonderzoek van Huizing is echter heel kleinschalig, waarschijnlijk dat van Van Meerem e.a. ook – er worden geen aantallen genoemd – waardoor deze cijfers met de nodige voorzichtigheid gehanteerd moeten worden.

¹⁹ A.w., p.29

²⁰ A.w., p.21 en 22.

²¹ A.w., p.22

Samengevat hebben we nu gezien dat ondanks vernieuwende impulsen, dat taalonderwijs vooral communicatief gericht moet zijn, het grammaticaonderwijs (ontleden, woordsoorten benoemen) min of meer onveranderd blijft in de onderwijspraktijk in de loop der jaren. Ook blijven onderwijzers en leerkrachten relatief veel belang hechten aan grammatica, terwijl de wetenschap beduidend minder dan wel weinig waarde hecht aan traditionele grammatica binnen het moedertaalonderwijs. Van alle motieven scoort het motief dat grammatica goed is ter ondersteuning van het vreemdetalenonderwijs het hoogst en daarna verbetering van taalvaardigheden (82% van Tordoir). Ongeveer de helft van leerkrachten en docenten vindt dat grammatica bijdraagt aan verbetering van verschillende andere vaardigheden. Leerlingen vinden grammatica het vervelendste onderdeel van het schoolvak Nederlands.

Alternatieven

Zijn er aanwijzingen die een alternatieve invulling legitimeren?

In de jaren negentig zien we wederom een soort van vernieuwingsgolf. Glopper en Van Schooten (1990)²² deden weer – in het kader van de vernieuwing van de eindexamens havo/vwo – onderzoek naar onder andere doelstellingen met betrekking tot grammatica. Hun conclusie was dat het onderwijs nu een sterke voorkeur bleek te hebben voor vormen van taalbeschouwingsonderwijs die het duidelijkst bijdragen aan de vergroting van taalvaardigheid van leerlingen (= strategisch taalbeschouwingsonderwijs). Ook werd duidelijk dat het instrumentele perspectief – taalbeschouwingsonderwijs als middel tot iets – overheerst. In deze paragraaf ga ik verder in op hoeverre grammatica beoogde doelstellingen zoals bijvoorbeeld ondersteuning vreemdetalenonderwijs en bevordering taalvaardigheid waar zou (kunnen) maken.

Laten we beginnen met de claim met betrekking tot de vreemde talen. In zijn boek 'Didactiek van het vreemdetalenonderwijs' geeft Kwakernaak²³ aan 'dat er al eeuwenlang overwaardering is van grammatica voor het vreemdetalenonderwijs' en dat 'de laatste decennia grammatica meer een hulpmiddel is geworden voor vaardigheden als lezen, luisteren, spreken en schrijven.' Volgens zijn mening is er voor lezen/luisteren weinig grammaticale kennis nodig en met het gegeven dat juist spreken/schrijven veel grammatica behoeft is hij het ook niet eens. Hij onderbouwt dit vervolgens met een reeks misverstanden ten aanzien van grammatica. De misverstanden betreft hij allemaal op grammatica en het vreemdetalenonderwijs (vto), maar de meeste misverstanden zijn zeker ook op grammatica in het algemeen van toepassing! Enkele misverstanden volgens Kwakernaak en zijn kritiek: Grammatica is de basis van de taal. Nee, zegt hij, zinnen alleen vormen geen basis. Grammaticale elementen zoals enkel een zin opgebouwd uit losse woorden of zinsdelen hebben geen communicatieve waarde, dat wil zeggen dat ze geen betekenis overdragen. Hoe meer grammatica, hoe beter. Nee, regels leren leidt niet tot verwachte taalproductie. Je moet regels niet alleen leren, maar toepassen. Grammatica leer je alleen door regels. Nee, een kind verwerft zonder onderwijs grammatica door taalaanbod uit de omgeving en onbewuste verwerking ervan (natuurlijke verwerving). Kwakernaak geeft hierbij specifiek aan dat ook binnen het vto veel grammatica op natuurlijke wijze wordt opgepikt. Zijn advies

²² A.w., p.17 en 18.

²³ Kwakernaak, 2009. *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. P.331-373.

is daarbij om wat dit betreft aan te sluiten bij de natuurlijke verwervingsvolgorde, dus onderdelen pas te behandelen als de leerling daar aan toe is. Manco hier bij is, en dat onderkent hij ook, dat vaak niet duidelijk is wat die natuurlijke verwervingsvolgorde is, anders gezegd wanneer het tijd is om bepaalde structuren aan bod te laten komen.

Leerlingen niet te vroeg grammatica aanbieden want dan maken ze onherstelbare fouten.

Nee, want tijdens de taalontwikkeling maakt een kind in de moedertaal typische grammaticale fouten wat hoort bij het (onbewuste) verwervingsproces. Slotconclusie van Kwakernaak is dat grammaticaonderwijs maar beperkt succes heeft, namelijk alleen bij structuren die aan de beurt zijn om verworven te worden. Tordoir en Damhuis (1982)²⁴ constateren dat wat grammaticaonderwijs en vto betreft er vooral sprake is van kortsluiting in plaats van aansluiting. Zij bemerken dat bij Nederlands zeer veel grammaticale begrippen behandeld worden die in dezelfde periode niet in het vto terugkomen en omgekeerd.

Coppen brengt in zijn artikel 'De taal is een rommeltje' (opgenomen in de bundel 'Taalkunde en het schoolvak Nederlands')²⁵ een opvallend gegeven naar voren. Namelijk dat al die ezelsbruggetjes waarvan docenten zich doorgaans bedienen bij het ontleden van zinnen, voor een behoorlijk percentage gewoon niet opgaan. Toepassing van foefjes als bijvoorbeeld 'lijdend voorwerp = 'Wat + pv + ond?' zal in gemiddeld maar 73% van de gevallen het juiste antwoord genereren 'omdat taalvormen niet zo eenduidig en helder in elkaar zitten als de vuistregels suggereren.' Hierdoor vindt ook geen transfer plaats: zodra de vuistregels op een 'echte' tekst in plaats van op voorgekookte oefenzinnen worden toegepast, levert dat direct problemen op. Coppen adviseert dan ook dat we van die regeltjes af moeten, meer moeten nadenken over de eigenschappen van taalvormen en vooral grammatica geïntegreerd in een context moeten aanbieden.

Effect van grammatica op taalvaardigheid is in diverse onderzoeken aan de orde geweest, maar helaas is er nog altijd geen duidelijk en eenduidig antwoord hierop. Van Gelderen bekeek in 1988²⁶ negen alternatieve programma's in binnen- en buitenland die waren ontworpen ter vervanging van het traditionele grammaticaonderwijs en die allemaal als doel hadden het vergroten van de taalvaardigheid. Acht van deze programma's boden een geïntegreerde vorm van taalbeschouwingsonderwijs aan afgestemd op taalvaardigheid. En bij meerdere programma's werd sterk inductief gewerkt zodat leerlingen zelf talige regels en kennis moesten ontdekken. Alleen bij twee programma's is effectonderzoek gedaan maar uit de resultaten waren geen conclusies te trekken. Van Gelderen denkt wel dat ze 'reden geven tot een gematigd optimisme over de leereffecten.' 'Taalbeschouwing als reflectiviteit, een vorm die zich richt op en zich laat bepalen door het actuele taalgebruik van de leerlingen', stond in 1985 bij Damsma en anderen centraal.²⁷ De taalbeschouwing als reflectiviteit was bedoeld als alternatief voor het traditioneel grammaticaonderwijs voor een groep 12-15-jarigen leerlingen. De hoofdvraag van het onderzoek, 'Kunnen leerlingen van 12-15 jaar reflecteren op eigen en andermans taalgebruik?' kon 'positief' beantwoord worden.

²⁴ Bonset en Hoogeveen, 2010. P.30.

²⁵ Hulshof en Hendrix, 2010. *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. P.26-28.

²⁶ Bonset en Hoogeveen, 2010. P.25

²⁷ A.w., p.36 en 37

Wesdorp onderzocht in 1982²⁸ Amerikaanse correlatiestudies naar een eventuele positieve samenhang tussen grammaticale kennis en taalvaardigheid. Een causaal verband was echter niet aan te tonen volgens Wesdorp. Daarna bekeek hij 53 internationale experimenten waarbij aan groepen 'een bijzondere vorm van grammaticaonderwijs werd gegeven' en aan een controlegroep traditioneel grammaticaonderwijs. Bij vergelijking bleken de experimentele methoden veel vaker 'superieur' te zijn ten opzichte van de traditionele aanpak. Vooral transformationeel-generatieve methodes zoals zinsopbouwonderwijs hadden vaker succes. Maar aan de andere kant waren 'noch traditioneel, noch transformationeel-generatief grammaticaonderwijs te prefereren boven direct taalvaardigheidsonderwijs.' Al waren de experimentele methoden veelal superieur, Wesdorp vond desondanks dat verhoging van de taalvaardigheid het beste bewerkstelligd werd door rechtstreeks te werken aan de beoogde vaardigheid. In de literatuur worden op dit gebied nog meer onderzoeken besproken maar die zijn in dit bestek toch weinig relevant. Of het betreft bijvoorbeeld basisonderwijs of conclusies zijn niet echt te trekken hetgeen aansluit bij één van de eindconclusies van Bonset en Hoogeveen²⁹: 'Al met al is geïntegreerd taalbeschouwingsonderwijs theoretisch veelbelovend, maar empirisch tot op heden niet of nauwelijks ondersteund.' Twee andere belangrijke eindconclusies van hen zijn³⁰: andere vormen van taalbeschouwingsonderwijs in plaats van traditionele grammatica komen relatief maar zelden voor. En grammaticaonderwijs wordt veelal geïsoleerd aangeboden waardoor het motief van vergroting van taalvaardigheid niet wordt behaald.

Een tegengeluid in al deze materie is waar te nemen bij Tammenga-Helmantel in haar artikel 'Taalkunde in het voortgezet onderwijs'.³¹ Zij pleit voor een 'bredere kijk op het taalkundeonderwijs' door meer internationale oriëntatie en door meer samenwerking tussen secties Nederlands en secties moderne talen. Daarnaast stelt zij dat we vooral niet het nut van traditioneel grammaticaonderwijs in twijfel moeten trekken. Volgens haar 'draagt taalbeschouwing, onder meer met behulp van het traditionele ontleedinstrumentarium, bij aan de taalvaardigheid in de moedertaal.' Ze vindt dat taalbeschouwing inzicht biedt in de Nederlandse taal en dat na transfer het een positieve invloed heeft op schrijfvaardigheden indien ook reflectie hierbij aan bod komt. Haar bevindingen zijn echter vooral georiënteerd rond taalkunde, een onderdeel dat voornamelijk behoort tot de bovenbouw en niet zozeer tot de onderbouw en het vmbo.

Samenvattend: accent bij grammaticaonderwijs moet niet liggen bij het leren van (alleen) regels maar bij het toepassen van regels. Het geïsoleerd aanbieden van grammatica heeft weinig effect op bevordering van taalvaardigheden. Belangrijk gegeven is dat grammatica voor een groot deel op natuurlijke wijze wordt verworven en dat het belangrijk is aan te sluiten bij die natuurlijke verwervingsvolgorde. Dit geldt ook voor grammatica in relatie tot het vreemdetalenonderwijs. Onduidelijk is echter nog wat die natuurlijke verwervingsvolgorde precies is. Ook is bij het vto sprake van meer kortsluiting dan aansluiting, omdat de lessen niet synchroon lopen qua aanbod van grammaticale structuren. Grammaticale

²⁸ A.w., p.37 en 38

²⁹ A.w., p.60

³⁰ A.w., p.36

³¹ Tammenga-Helmantel, 2010. Taalkunde in het voortgezet onderwijs. Een breder perspectief.

vuistregels werken niet goed en grammatica moet niet geïsoleerd maar geïntegreerd, in context, worden aangeboden. De claim met betrekking tot bevordering van de taalvaardigheid blijft onduidelijk. Alternatieve vormen komen maar weinig voor en zijn empirisch nog niet voldoende onderzocht, maar ervaringen zijn als 'positief' aan te merken.

Adviezen

Welke adviezen zijn er ten aanzien van grammaticaonderricht en alternatieve invullingen?

Hulshof geeft in zijn artikel 'Waar moet de Nederlandse les naartoe?'³² aan dat 'grammatica(onderwijs) vaak wordt gezien als iets stoffigs en vervelends, maar de oorzaak daarvan zit eerder in de aanpak dan in de stof zelf.' In dit onderdeel beperk ik mij tot een korte bespreking van drie alternatieve vormen van grammatica(didactiek) die het traditionele ontleden in een verfrissende vorm aanbieden en die de vmbo-leerlingen waarschijnlijk beter zullen aanspreken. Omdat de vormen wat speelser, aantrekkelijker en minder abstract zijn, zijn de vormen aantrekkelijker voor de leerlingen en kunnen zij er waarschijnlijk ook makkelijker mee uit de voeten.

1) Semantisch-syntactische grammaticadidactiek – (o.a.) Van Rijt³³

Deze semantisch-syntactische grammaticadidactiek is gebaseerd op de semantiek (betekenis) van de taal. Leerlingen moeten leren dat een zin is opgebouwd rondom een werkwoord dat semantische rollen uitdeelt. Vervolgens worden zinsdelen vanuit de betekenis aangeboden. De basis in deze didactiek wordt gelegd door het begrip 'werkwoordvalentie', de rol die een werkwoord vanuit de betekenis uitdeelt. Doorgaans betreft dat 1, 2 of 3 rollen (soms is er geen rol of is zelfs sprake van 4 rollen). Bij het werkwoord slapen is maar 1 betekenselement (rol) vereist, namelijk de slaper; het werkwoord is daarmee een éénplaatsig werkwoord. Maar overhandigen kent drie rollen – een geveer, het gegevene en de ontvangst – en is drieplaatsig. Na de werkwoordvalentie kunnen nu vanuit een semantische benadering zinsdelen uit de traditionele grammatica worden geboden. Een voorbeeld voor het lijdend voorwerp: 'het werkwoord en het lijdend voorwerp onderhouden een nauwe band met elkaar. Vanuit de betekenis geredeneerd, kan deze band nader verkend worden door te kijken naar *features*' (kenmerken, eigenschappen). Zin 1: Meneer Engelen rookt elke ochtend een sigaretje. Zin 2: Meneer Engelen rookt elke ochtend een lantaarnpaal. Zin 1 oogt als een volstrekt normale zin, omdat het lijdend voorwerp 'een sigaretje' inderdaad de eigenschap 'rookbaar' kent. Zin 2 is raar, want een lantaarnpaal is niet rookbaar. Door de semantiek beseffen leerlingen dat zin 2 niet correct is, hoewel er syntactisch niets mis mee is. 'Leerlingen leren zo beter hoe de band is die er tussen werkwoord en lijdend voorwerp bestaat.'

³² Hulshof, 2003. Waar moet de Nederlandse les naartoe? Over het belang van het grammaticaonderwijs. P.173

³³ Van Rijt, 2012. Van zwemmen zonder water tot het roken van lantaarnpalen. Over grammaticaonderwijs op semantische basis.

2) Ontdekkend leren: interesse en verwondering wekken – (o.a.) Hulshof/Coppen

(Deze bespreking is gedestilleerd uit Hulshof/2003 en Hulshof & Coppen/2011³⁴.)

Grammaticaonderwijs (zinsanalyse) moet leerlingen vooral leren om zich te verbazen over taal. Ze moeten zelf ontdekken waarom taal bijzonder is. Bijvoorbeeld door te werken met minimale paren en elliptische vormen. Voorbeelden: 1. Het eten van leeuwen is spectaculair < > Het eten van leeuwen is ongezond (dubbelzinnig). 2. Elliptisch: 'En Cruyff kopt in!' (de bal, het lijdend voorwerp ontbreekt). Dubbelzinnigheid is bij uitstek geschikt om inzicht in zinsstructuur en begrip te vergroten. Bij 'Ik heb hem als kind gekend' kan *als kind* terugslaan op *ik* en op *hem*. Hiervoor moet de context uitkomst bieden. Door eerst los van de context structuurmogelijkheden te verkennen komen mogelijkheden naar boven die anders ongezien blijven.

3) Inductieve-constructivistische didactiek – o.a. Coppen³⁵

Grammaticaonderwijs (zinsanalyse) moet leerlingen vooral leren werken met metaconcepten voor het herkennen van eigenschappen van woorden en zinsdelen. Volgens Coppen zijn 'metaconcepten conceptueel eenvoudiger dan ontleedtermen, omdat deze vaak uit een combinatie van factoren bestaan, terwijl metaconcepten zelf eendimensionaal zijn.' Metaconcepten zijn o.a. predicatie (wat iemand doet of is), thematische rol (onderwerp draagt één van de thematische rollen van het werkwoord), congruentie (is op allerlei manieren te bepalen door verandering/vervanging/-verplaatsing van zinsdelen) en basisvolgorde (afwijking ook gemarkeerd in klank). Behalve het voorgaande vindt Coppen dat ontleden van zinnen het onderzoeken van de taalvorm is en niet 'het oplossen van een puzzeltje. Bij taalbeschouwing gaat het om het herkennen van relevante eigenschappen van woorden en zinsdelen.'

In deze paragraaf heb ik achtereenvolgens drie alternatieve didactieken besproken: de semantisch-syntactische, het ontdekkend leren en de inductieve-constructivistische didactiek.

Wettelijke eisen

In hoeverre is grammatica een vereiste in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en het mbo?

Hier bespreek ik onder andere wat er wettelijk bepaald is met betrekking tot grammatica(onderwijs) in het vmbo(-kader) en in het vervolgonderwijs het mbo. De basisschool komt ook kort aan bod want het eindniveau van een leerling op de basisschool is tegelijkertijd het instapniveau van die leerling in het vo.

(Alle feitelijke informatie van dit onderdeel komt van twee uitgebreide en daartoe geëigende sites van de overheid: de site voor *Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs*, Ministerie van OCW³⁶ en de site voor *Referentiekader taal en rekenen*, van SLO³⁷.)

Grammatica binnen het Referentiekader en kerndoelen

In 2008 verschijnt het overheidsrapport *Over de drempels met taal* met referentieniveaus in

³⁴ Hulshof, 2003. Waar moet de Nederlandse les naartoe? Over het belang van het grammaticaonderwijs.

Hulshof en Coppen, 2011. De strijd voor taalkunde in het schoolvak Nederlands. Na veertig jaar eindelijk voet aan de grond?

³⁵ Coppen, 2011. Emancipatie van het grammaticaonderwijs.

³⁶ Ministerie van OCW, 2006. *Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs*

³⁷ SLO, 2009. *Referentiekader taal en rekenen*

het kader van een doorlopende leerlijn van basisschool tot en met 6 vwo. In deze niveaus is omschreven wat een leerling op een bepaald moment moet kunnen. Wat de leerling moet weten is daaraan ondergeschikt. De vereiste kennis voor grammatica is in het Referentiekader zeer beperkt: leerlingen hoeven slechts drie woordsoorten te kennen (werkwoorden, zelfstandige naamwoorden en bijvoeglijke naamwoorden) en moeten een paar zinsdelen kunnen herkennen: onderwerp, persoonsvorm, gezegde en lijdend voorwerp. Dit geldt voor zowel enkelvoudige als samengestelde zinnen. Daarnaast moeten ze kennis hebben van hoofd- en bijzinnen. Vanaf augustus 2010 is de wet 'Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen' van kracht voor het gehele voortgezet onderwijs. Het examenprogramma Nederlands is vervolgens ook gewijzigd: vanaf 2015 geldt bij het examen Nederlands het referentiekader. Het referentiekader is een aanvulling op de omschreven kerndoelen, omdat deze geen uitsluitel geven over het te bereiken beheersingsniveau. Voor het onderwijs Nederlands zijn 12 kerndoelen vastgelegd, verdeeld over de domeinen mondeling onderwijs (kerndoel 1-3), schriftelijk onderwijs (kerndoel 4-9) en taalbeschouwing (kerndoel 10-12). Kerndoel 11 heeft betrekking op traditioneel grammaticaonderwijs gekoppeld aan spelling. *Ze kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. De leerlingen kennen regels voor het spellen van werkwoorden, andere woorden en de regels voor leestekens.* Ditzelfde komen we ook tegen voor het basisonderwijs. In kerndoel 10 vinden we taalbewustzijn en het gebruik van strategieën; in kerndoel 12 gaat het om reflectie op de eigen taalvaardigheid en het verwerven van woordenschat. De kerndoelen zijn niet erg specifiek; ze geven maar globaal aan welke leerstof van toepassing is en leerstof is niet uitgesplitst naar leerjaren. Zoals eerder gezegd, wordt grammatica niet als examenonderdeel getoetst, maar is omschreven aan welk beheersingsniveau moet worden voldaan.

Voor de basisschool is, zoals hierboven al is genoemd, qua grammatica in de kerndoelen voor het primair onderwijs min of meer hetzelfde opgenomen als hetgeen in de kerndoelen voor het vo is opgenomen. Een extra lijst met metatalige begrippen voor groep 3 t/m 8 (tabel 2 in het rapport 'Over de drempels met taal' uit 2008³⁸) is daarbij een aanvullende handreiking (geen verplichting) om het onderwijsaanbod richting te geven. Opvallend is dat op deze lijst ook het lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, bijwoord, voegwoord, voorzetsel en hoofd-/bijzijn zijn opgenomen. Een veel ruimer aanbod dus dan omschreven is in de kerndoelen voor het bo en vo.

Examens mbo

Binnen het mbo is het vak Nederlands nu verplicht en zullen ook op korte termijn leerlingen van alle niveaus examen Nederlands moeten doen. Leerlingen doen examens voor lezen en luisteren. En worden daarnaast geëxamineerd op Gesprekken voeren (dialogen en werkoverleg) en Spreken (presenteren).

Met de komst van het Referentiekader zijn de eisen met betrekking tot grammatica in het voortgezet onderwijs geminimaliseerd. Tegelijkertijd zijn er wel handreikingen voor het onderwijsaanbod (met name in het basisonderwijs) die echter veel ruimer zijn. Leerlingen in het voortgezet onderwijs doen geen examen in grammatica; in het mbo geldt het vak

³⁸ SLO, 2008. *Rapport Over de drempels met taal.*

Nederlands nu als examenvak en worden examens afgenomen op het gebied van lezen/luisteren en mondelinge taalvaardigheid. (NB: Nederlands als examenvak binnen het mbo is nu nog niet van kracht voor alle niveaus; binnenkort (plusminus 2017) is de exameneis van kracht voor alle niveaus.)

5. Onderzoek: resultaten, analyse en eerste interpretatie

Hieronder volgt per vraag/vragengroep de weergave van de resultaten, een analyse en interpretatie. Ook zijn resultaten – indien van toepassing – vergeleken en geïnterpreteerd met gegevens uit het theoretisch kader. In het volgende hoofdstuk zal ik vervolgens de resultaten beschrijven en verder interpreteren in het licht van de onderzoeksvraag en de deelvragen.

Vraag 2 en 3

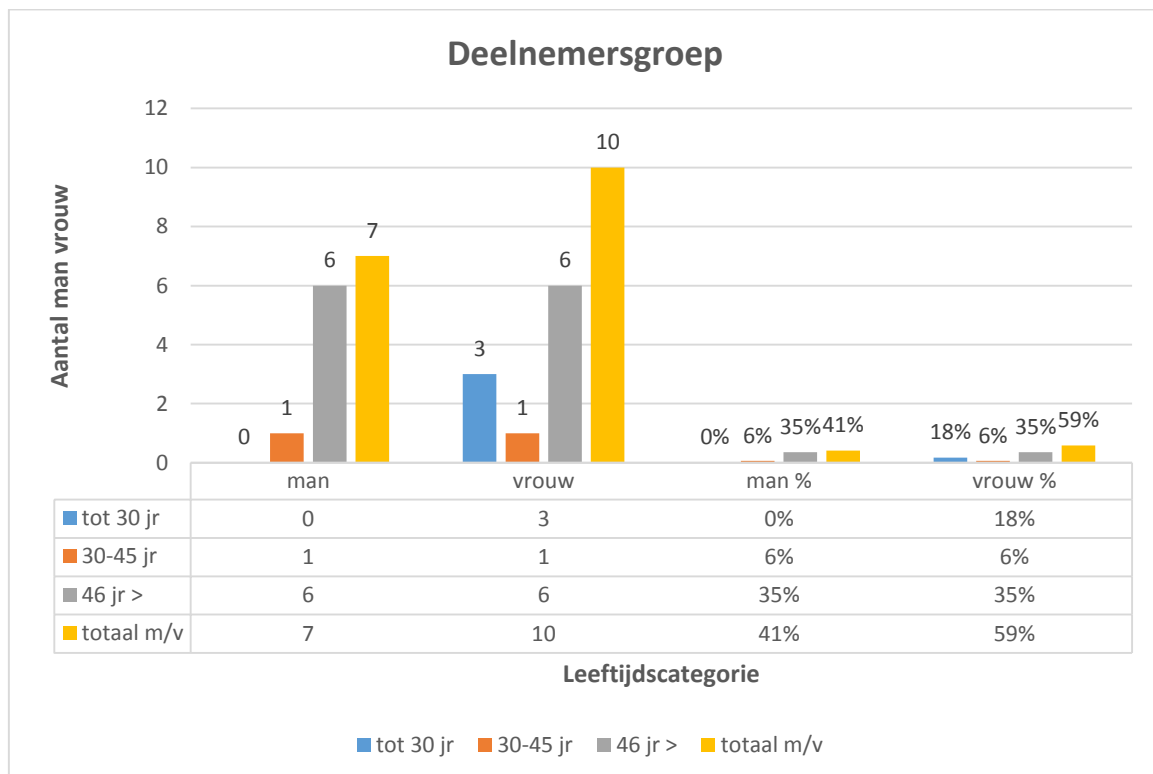
Geslacht en leeftijdscategorie, grafiek 1.

Totaal hebben 17 docenten Nederlands de enquête ingevuld. De deelnemersgroep bestaat uit 10 (59%) vrouwen en 7 mannen (41%). Er zijn drie leeftijdscategorieën: jonger dan 30 jaar (3 pers., 18%), 30-45 jaar (twee pers., 12%) en 46 jaar en ouder (12 pers., 70%).

De grootste deelnemersgroep betreft categorie 46 jr en ouder (70%). Dat is niet vreemd gezien de vergrijzing binnen het docentencorps. De verdeling man/vrouw in totaal gaat vrij gelijk op (41% m, 59% v). De verdeling man/vrouw binnen de categorie 46 jaar en ouder is gelijk (beide 35%).

De categorie 30-45 jaar is ondervertegenwoordigd met slechts 1 man en 1 vrouw (12%); de categorie tot 30 jaar kent ook een laag deelnemersaantal, slechts 3 vrouwen (18%).

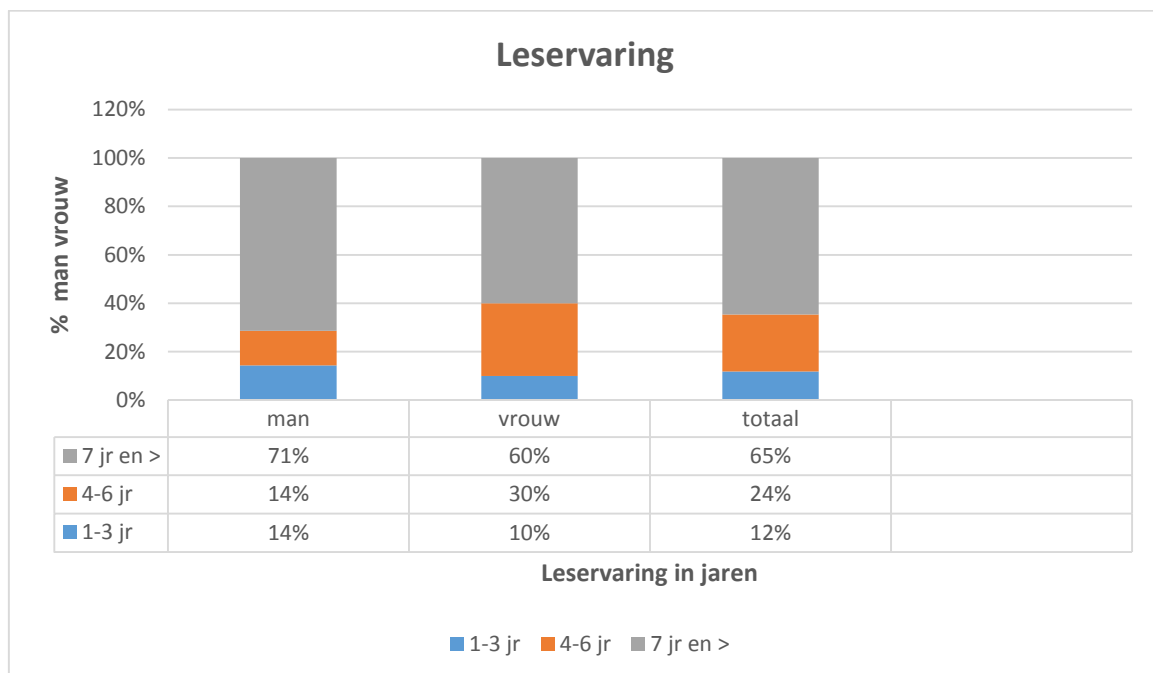
Grafiek 1 – Deelnemersgroep naar geslacht en leeftijdscategorie



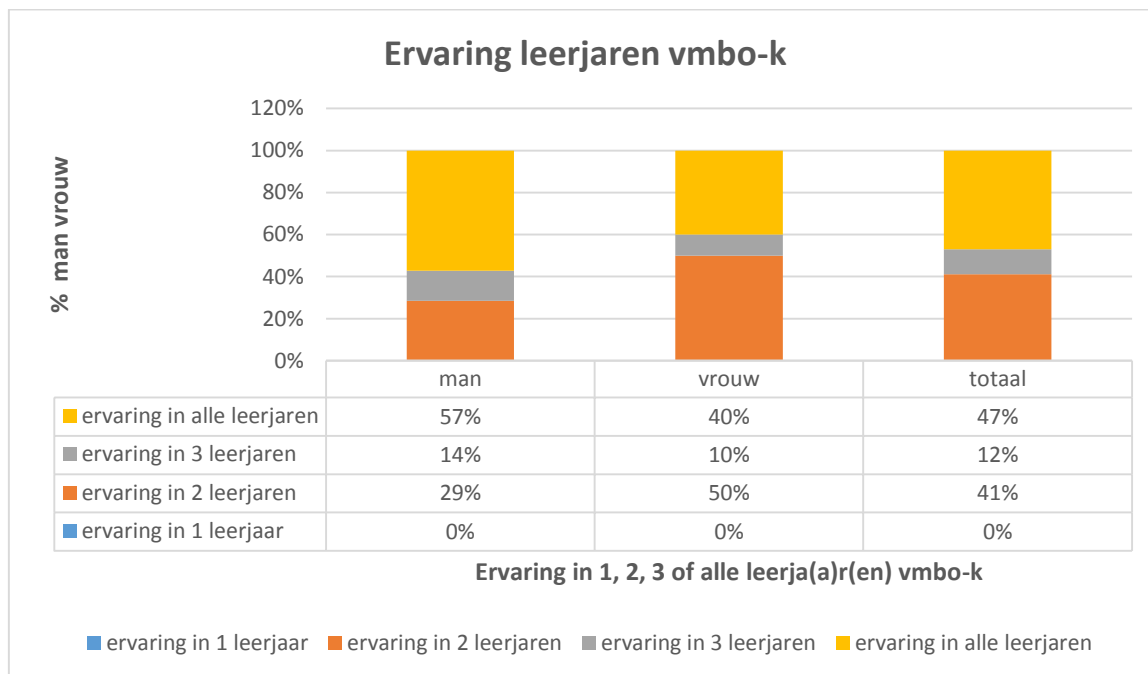
Vraag 4 t/m 7

Ervaring: jaren werkervaring als docent Nederlands, ervaring met leerjaren binnen het vmbo-k , ervaring binnen sectoren van het vo en huidige leerjaar, grafiek 2a, 2b, 2c en 3. De docenten kunnen als zeer ervaren worden bestempeld: gemiddeld 65% heeft meer dan zeven jaar leservaring. In de groep met 4-6 jaar ervaring zijn 2x zoveel vrouwen. Misschien komt dit door veel herintredende vrouwen. Ook ervaring in verschillende leerjaren is ruim: bijna de helft is bekend met alle leerjaren of heeft ervaring in minimaal twee leerjaren (grafiek 2b). Daarnaast heeft ruim de helft ook ervaring in de mavo of hoger (24%) hetgeen een ruimere blik geeft op het voortgezet onderwijs (grafiek 2c). De verdeling van de klassen die de docenten nu doceren is erg gespreid. Door de gegevens te clusteren in onderbouw (leerjaar 1 en 2) en bovenbouw (leer jaar 3 en 4) wordt het iets overzichtelijker. Geclusterd op onderbouw, bovenbouw en onderbouw & bovenbouw, zien we dan een redelijk gelijkmatige verdeling: 35% geeft les in de onderbouw, 24% in de bovenbouw en 41% in zowel onderbouw als bovenbouw (grafiek 3)

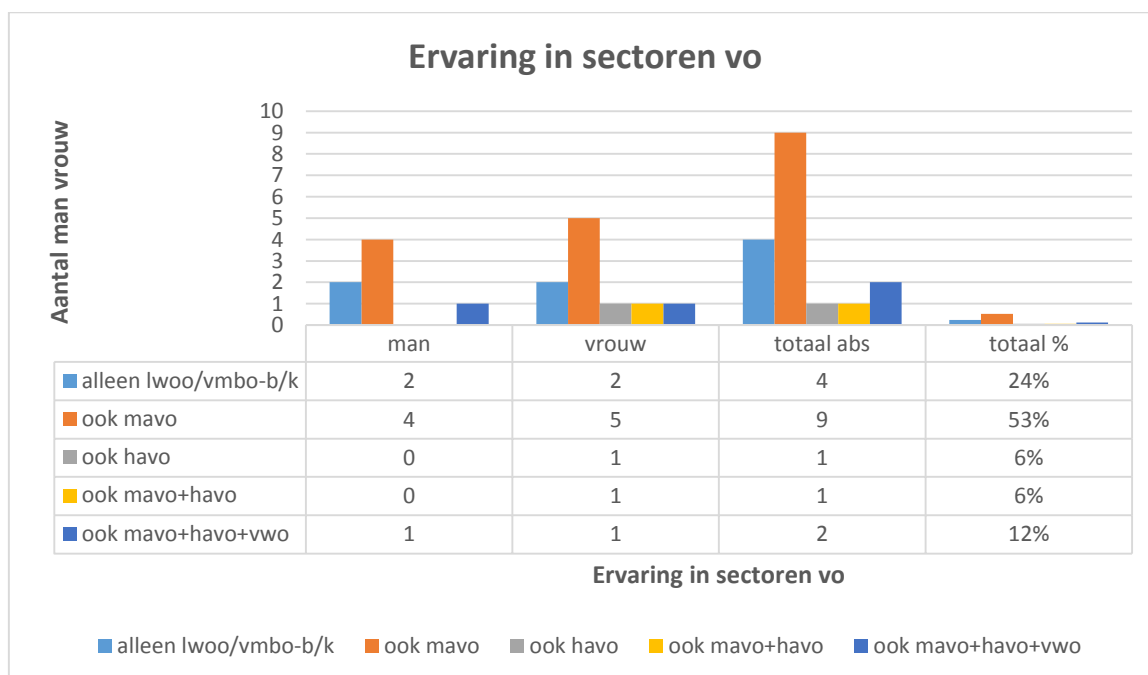
Grafiek 2a – Jaren leservaring



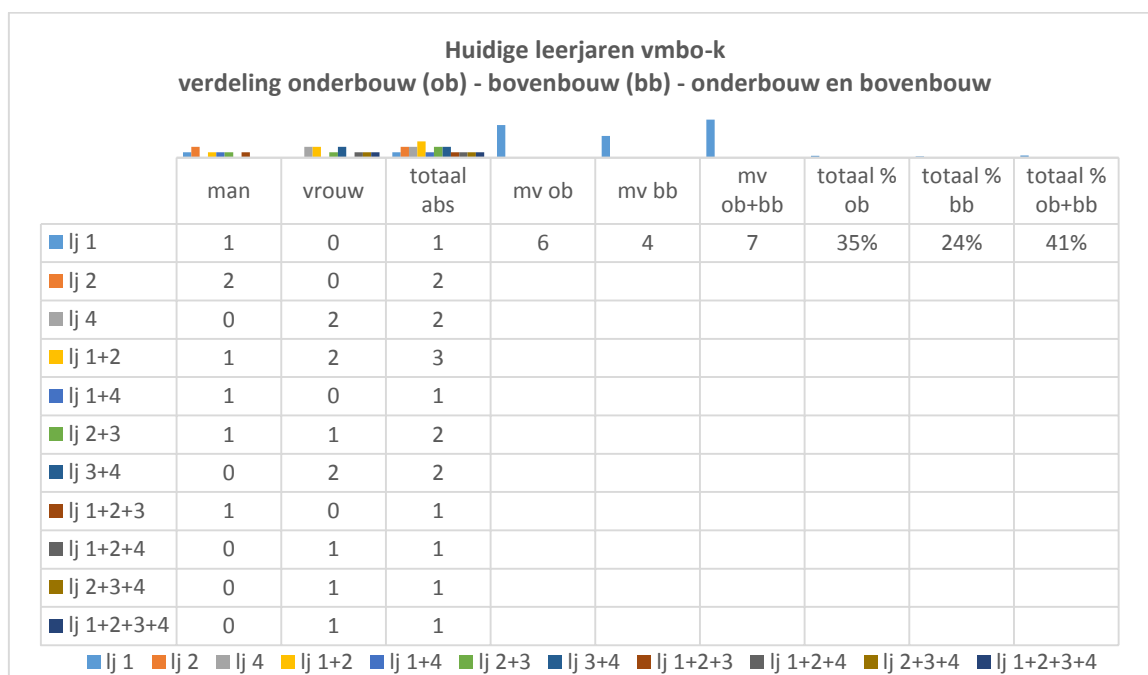
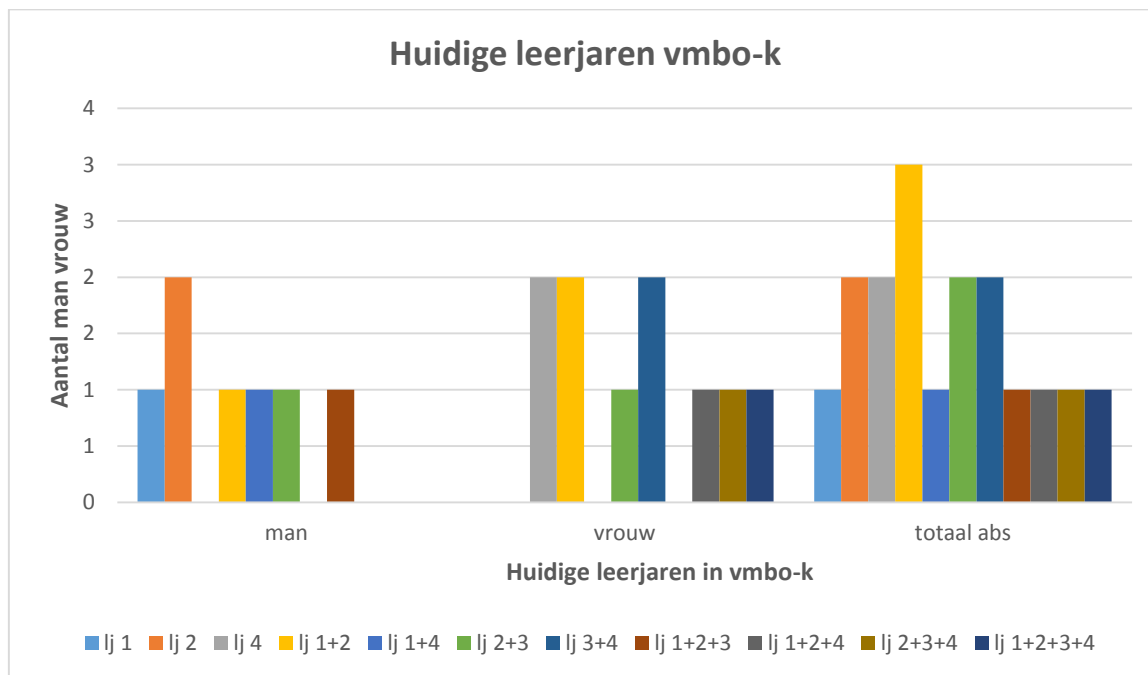
Grafiek 2b – Ervaring in leerjaren vmbo-k



Grafiek 2c – Ervaring in verschillende sectoren binnen het voortgezet onderwijs



Grafiek 3 – Huidige leerjaren in het vmbo-k



Vraag 8 t/m 26

Deze vragen gaan over het feitelijke grammatica-aanbod van de docenten in hun lessen met betrekking tot: tijdsbesteding, methode, percentages deelvaardigheden en onderdelen, deductief/inductief en het aanbod zinsdelen en woordsoorten per leerjaar.

Lestijd – De docenten moesten aangeven hoeveel lestijd ze besteden aan grammatica. 47% besteedt 1 lesuur per week aan grammatica, 29% minder dan een half lesuur, 18% een half lesuur, 6% meer dan 1,5 lesuur en niemand zegt ongeveer 1,5 lesuur lestijd nodig te hebben. In de tijdsbesteding aan grammatica loopt de groep daarmee wat uiteen: de helft van de docenten besteedt 1 lesuur aan grammatica, een derde heeft aan ‘minder dan een half lesuur’ genoeg en 18% heeft een half lesuur nodig. Een tijdsbesteding van 2,5 lesuur per maand, zeg maar gemiddeld 0,6/0,7 lesuur per week, kwam eerder in de literatuur ter sprake (Kuhlemeier 1990). Het is lastig voor de nu gevonden resultaten exact een gemiddelde af te leiden. Maar globaal is denk ik wel te stellen dat de docenten nu voor een groot deel globaal gemiddeld een half tot een heel lesuur besteden aan grammatica. Dit gemiddelde komt dan redelijke overeen met de 0,6/0,7 lesuur per week van 25 jaar geleden.

Methode - Alle docenten blijken gebruik te maken van een methode. 70% volgt meerendeels de methode, 30% gebruikt naast de methode ook veel eigen materiaal. Dit komt overeen met het eerdere gegeven dat de meeste scholen grotendeels het grammatica-onderwijs baseren op het aanbod in de gebruikte methode.

Percentages deelvaardigheden en grammaticaonderdelen (vr10 en 11)

Tabel 1 – percentages vaardigheden en onderdelen (mannen–vrouwen–totaal gem. mannen/vrouwen)

	Cchrijven	Spreken	Lezen	Spelling	Gramm	Anders
Man	17	12	29	18	14	10
Vrouw	20	8	30	19	18	5
Totaal*	18	10	30	19	16	7
	<i>woordsrt</i>	<i>zinnen</i>	<i>Andere grammaticale activiteiten</i>			
<i>Man</i>	36	41	23			
<i>Vrouw</i>	46	46	8			
Totaal*	41	44	15			

*) = Totaal (afgerond) gemiddelde scores mannen en vrouwen

Gemiddeld besteden de docenten ten opzichte van andere vaardigheden 16% van de lestijd aan traditionele grammatica. Bij andere activiteiten (7%) wordt waar dit is omschreven ‘fictie’ genoemd. Deze 16% komt ongeveer overeen met percentages die een kwart eeuw geleden hiervoor zijn genoemd: 15% in 1990 bij Kuhlemeier en Van den Bergh en 20% bij Roosmalen in 1991. Maar anders is nu dat het onderdeel grammatica niet meer het hoogste percentage laat zien. Dat is nu Lezen met 30%. Een verklaarbare stijging gezien de in het algemeen sterke achteruitgang van lezen (kwantitatief en kwalitatief) bij leerlingen de laatste decennia. Dit noopt tot intensiever leesonderwijs. Bij de totaal te besteden tijd aan grammaticaonderwijs besteden de docenten aan zinnen ontleden 44% van de tijd en aan woordsoorten benoemen 41%. Het percentage ‘andere grammaticale activiteiten’ laat hier een opvallend verschil zien tussen de mannen en vrouwen: 23% bij de mannen en slechts 8% bij de vrouwen. Het hoge percentage bij de mannen wordt grotendeels verklaard door de antwoorden van twee mannen. Eén man gaf aan 40% van de tijd te besteden aan andere activiteiten, de andere man gaf 50% hiervoor aan. Bij een toelichting gaven zij alletwee aan

dat zij die lestijd vulden met zelfontdekkend leren-activiteiten met betrekking tot zinnen met behulp van digitaal materiaal.

Deductief/inductief – Gevraagd hoe men doorgaans de lesstof aanbiedt – deductief, inductief of zowel deductief als inductief – zegt 65% van de docenten deductief te werken. Dit sluit ongeveer aan bij de 70% die de methode volgt en zoals eerder gezegd is het aanbod in methodes in het algemeen voornamelijk deductief. Verder geeft één persoon (6%) aan voornamelijk inductief te werken en 29% werkt zowel deductief als inductief.

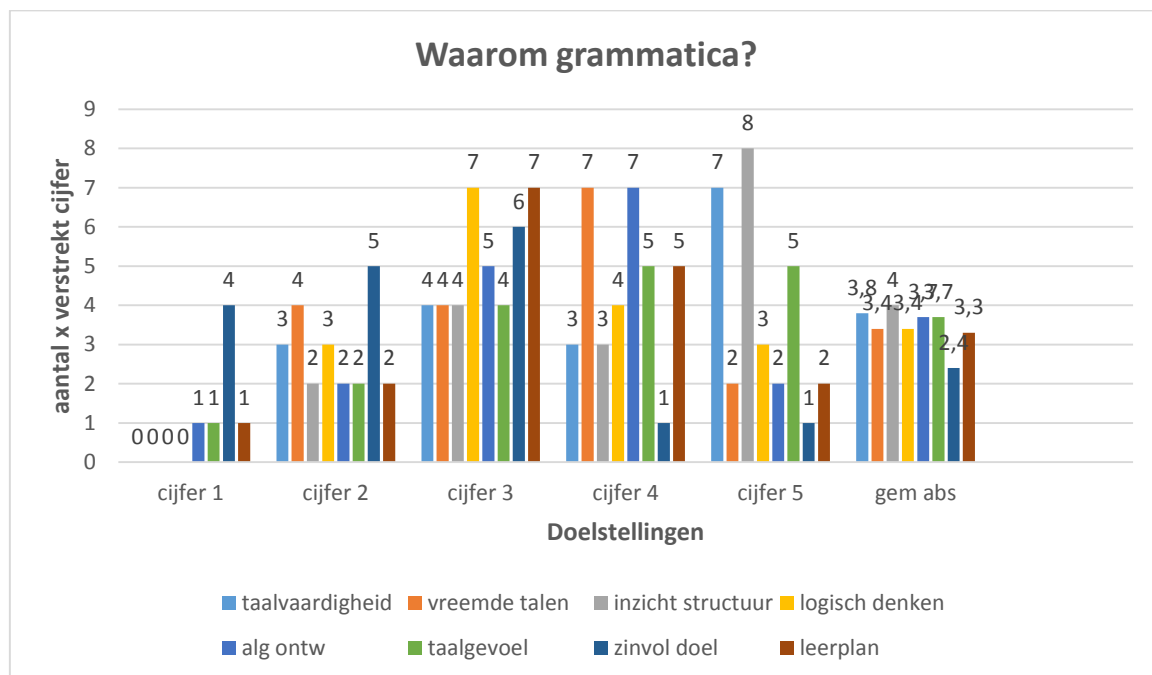
Doestellingen – Grafiek 4. Docenten gaven met een cijfer van 1 tot 5 aan in hoeverre zij bepaalde doelstellingen voor het geven van grammatica onderschrijven, van 1 'helemaal niet' tot 5 'volledig'. De doelstellingen zijn: verbetering van de taalvaardigheid, ondersteuning vto, meer inzicht in structuur, ten behoeve van het logisch denken, ten behoeve van de algemene ontwikkeling, ten behoeve van taalgevoel/taalbewustzijn, zinvol doel op zich en vanwege leerplan/PTO-PTA/beleid/sectie. 'Inzicht in structuur' scoort met een gemiddeld cijfer van 4 het hoogst, daarna volgt 'taalvaardigheid' (3,8), op een gedeelte 3^{de} plaats 'algemene ontwikkeling' en 'taalgevoel' (3,7), op een gedeelte 5^{de} plaats 'ondersteuning vreemde talen' en 'logisch denken' (3,4), op de 7^{de} plaats 'vanwege leerplan' (3,3) en op de laatste plaats eindigt 'zinvol doel' (2,4). Ten opzichte van onderzoek in 1979 van Tordoir en Wesdorp zijn er een paar opvallende verschuivingen. Bij Tordoir en Wesdorp eindigde 'ondersteuning vto' (91%) op de 1^{ste} plaats, kwam 'bevordering taalvaardigheid' (82%) op de 2^{de} plaats en 'logisch denken' (59%) op de 3^{de} plaats. 'Inzicht in structuur' scoort nu het hoogste en heeft het doel 'ondersteuning vto' van de 1^{ste} plaats verdrongen (nu 5^{de} plaats). In onderzoek van Dekker in 1978 stond het doel 'ondersteuning vto' met 85% overigens ook op de eerste plaats. Doelstelling 'bevordering taalvaardigheid' blijft hoog gewaardeerd en staat evenals in 1979 op de 2^{de} plaats. Verder komt de rest van de rangorde, al zijn de categorieën niet altijd exact hetzelfde benoemd, min of meer overeen met de rangorde in 1979. Nummer 1 en 2 van de doelstellingen worden wél voornamelijk gedragen door de vrouwen: 7 van de 11 zijn vrouw die bij inzicht in structuur 'helemaal eens' en 'meer eens' aangeven en 7 van de 10 zijn vrouw die bij taalvaardigheid 'helemaal eens' en 'meer eens' aangeven. De docenten zijn in het algemeen redelijk positief ten aanzien van de doelen: het totaalpakket doelen behaalt gemiddeld een score van 3,5.

Andere vormen taalbeschouwing - Een derde van de leraren (30%) biedt 1x per maand andere taalbeschouwing aan, een kwart (24%) 1x per kwartaal, 17% 1x per week, 17% 1x per twee weken en 12% nooit. Hier zijn geen verschillen tussen mannen en vrouwen te bespeuren. In de literatuur wordt voor andere taalbeschouwingsvormen 'minder dan 1x per maand' genoemd (1979 Kuhlemeier en Van den Bergh). Omdat over deze frequentie niet meer is gezegd, is dit nu niet echt te vergelijken met bovenstaande percentages. Wel laat het zien dat er nog altijd weinig taalbeschouwingsonderwijs aanwezig is: bij slechts een derde staat het 1x per maand op de agenda. Thema's die men benoemt voor andere taalbeschouwingsvormen zijn: straattaal (10x), dialect (8x), geschiedenis van de taal (3x), taalverandering (3x), verschillen tussen talen (2x) en gedichten, stijffiguren en standaardtaal (1x). Straattaal en dialect zijn hiermee de thema's die hoog scoren.

Aanbod zinsdelen en woordsoorten per leerjaar – Tabel 2. Het merendeel biedt in alle leerjaren pv, ond en ww gez aan. Het nw gez wordt beperkt aangeboden en dan met name in leerjaar 4. Het lv, mw en bijw.bep worden vrij regulier aangeboden vanaf leerjaar 2. De

bijv.bep biedt ongeveer een derde van de docenten aan, vooral in leerjaar 3 en 4. Maar een beperkt deel van hen biedt de samengestelde zin en hoofd-/bijzin aan, het meest in het examenjaar. Actieve/lijdende vorm wordt weinig aangeboden, het voorzetselvoorwerp amper (1x) en de beknopte bijzin nooit. In totaal is het aanbod ruimer dan is opgenomen in het Referentiekader. Buiten wat is omschreven in het Referentiekader, te weten pv, ond, gez, lv, de samengestelde zin, hoofd-/bijzin, wordt door de docenten nog aandacht besteed aan het mw, de bepalingen en het voorzetselvoorwerp. Het aanbod van de samengestelde zin en hoofd-/bijzin wordt voorgeschreven maar ongeveer de helft biedt dit niet aan. Bij de woordsoorten is het aanbod van lw/bn/zn en zelfstandig ww het hoogst, in alle leerjaren. Dit zijn tevens de woordsoorten die volgens het Referentiekader aandacht moeten hebben. Maar buiten deze genoemde woordsoorten, komen ook bijna alle andere woordsoorten in alle leerjaren nog vrij ruim aan bod.

Grafiek 4: doelstellingen grammatica



Totaal gemiddeld cijfer voor alle doelen: **3,5**

Tabel 2: Aanbod zinsdelen en woordsoorten per leerjaar

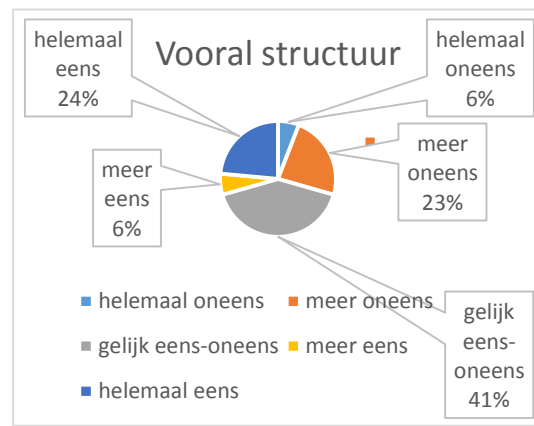
	zinsdeel	Lj 1	Lj 2	Lj 3	Lj 4		woordsoort	Lj 1	Lj 2	Lj 3	Lj 4
2	Pv	9	12	11	10		Lw, bn, zw	9	12	11	9
3	Ond	9	12	11	10		Ww zelf	8	10	10	7
4	Ww gez	9	12	10	8		Ww hulp	3	7	8	5
5	Nw gez	1	1	2	4		Ww koppel	1	1	3	2
6	Lv	5	10	9	9		Voorzetsel	6	8	8	8
7	Mw	2	10	7	9		Bijwoord	2	4	5	5
8	Voorz.vw	-	-	1	1		Telwoord	4	9	7	7

9	Bijv bep	1	7	8	8		Voegwoord	2	6	9	7
10	Bijv bep	-	3	5	5		Pers. vnw	6	10	7	8
11	Actief/lijdend	-	-	2	3		Aanw. vnw	2	8	7	8
12	Samen gz	1	4	5	8		Vr. vnw	2	5	6	7
13	Hfd bijzin	3	3	5	6		Bez. vnw	5	8	6	8
14	Bekn bijzin	-	-	-	-		Onb. vnw	-	-	-	1
15							Wdvwig vnw	-	-	-	1
16							Vnw. bijw	-	-	-	1

(Aantal = aantal docenten dat het onderdeel aanbiedt)

Vooraf structuur of vooraf taalgebruik – Grafiek 5.

Grafiek 5: taalgebruik – structuur



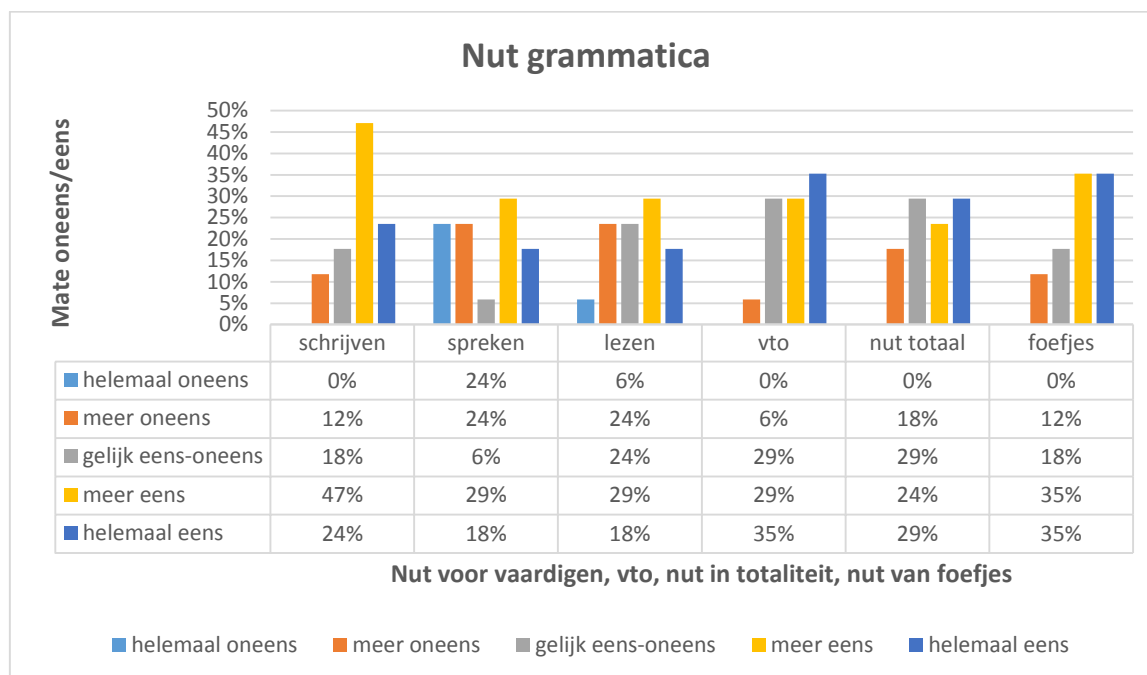
De docenten is gevraagd in welke mate zij het eens zijn met de stellingen 'In mijn onderwijs komt vooral de structuur (grammatica) aan bod' en 'In mijn onderwijs komt vooral het taalgebruik aan de orde.' Net als in eerder onderzoek (1989 Kuhlemeier en Van den Bergh) waren ze het nu ook meer eens over de stelling met het taalgebruik (35% helemaal eens) dan met de stelling met structuur (24% helemaal eens). Indien we de categorieën helemaal eens en meer eens samen nemen, komt dat voor 'vooral taalgebruik' uit op 65% en voor 'vooral structuur' komt het dan uit op 30%. Tweederde van de docenten vindt hiermee zijn (totale) onderwijs beduidend meer gericht op taalgebruik dan op structuur. Eerder is al het gegeven genoemd dat het overgrote deel van het grammatica-aanbod echter bestaat uit zinnen ontleden en woordsoorten benoemen (= gericht op structuur). Dat zou dus betekenen dat bij tweederde van de docenten bij de andere vaardigheden het taalgebruik (waarschijnlijk bij lezen en schrijven) sterk aanwezig zou moeten zijn.

Vragen 27 t/m 30, 32 en 42

Deze vragen gaan over de opbrengst van het traditionele grammaticaonderwijs. In hoeverre vinden de docenten grammatica nuttig voor vaardigheden en vto en hoe staan zij tegenover het gebruik van vuistregels.

In grafiek 6 is het nut ten opzichte van schrijf-, spreek-, leesvaardigheid en vto opgenomen alsmede het nut van grammaticaonderwijs in totaliteit bezien en is ook opgenomen in hoeverre de docenten oefjes (vuistregels) nuttig vinden.

Grafiek 6: nuttig voor vaardigheden



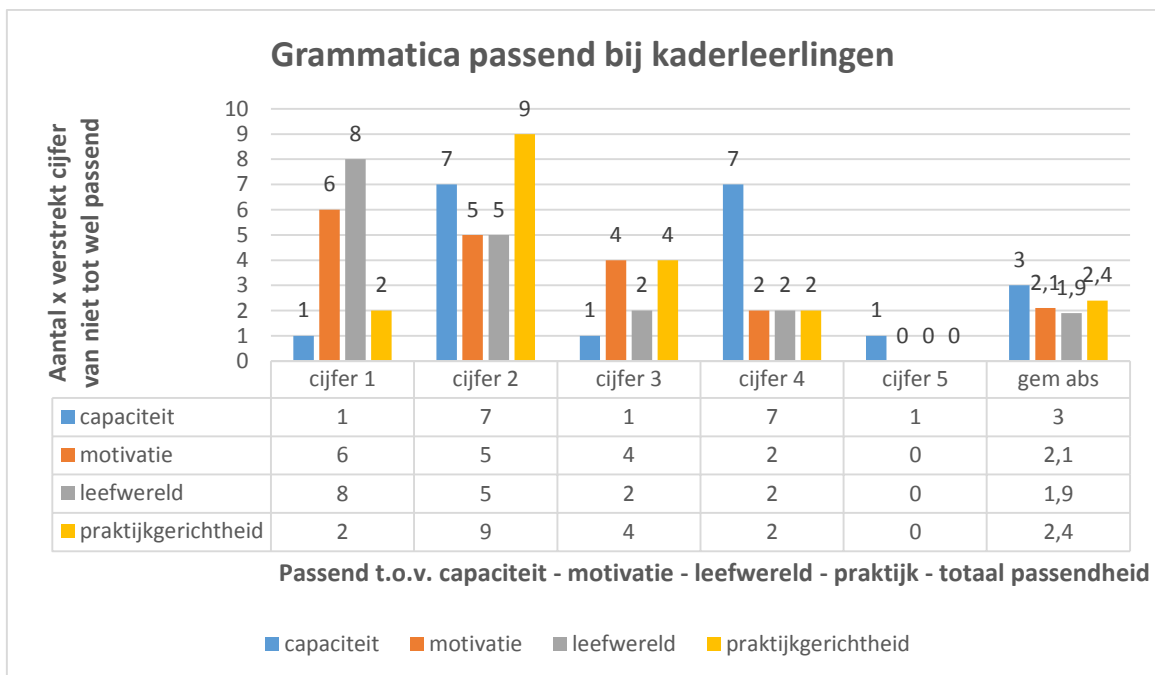
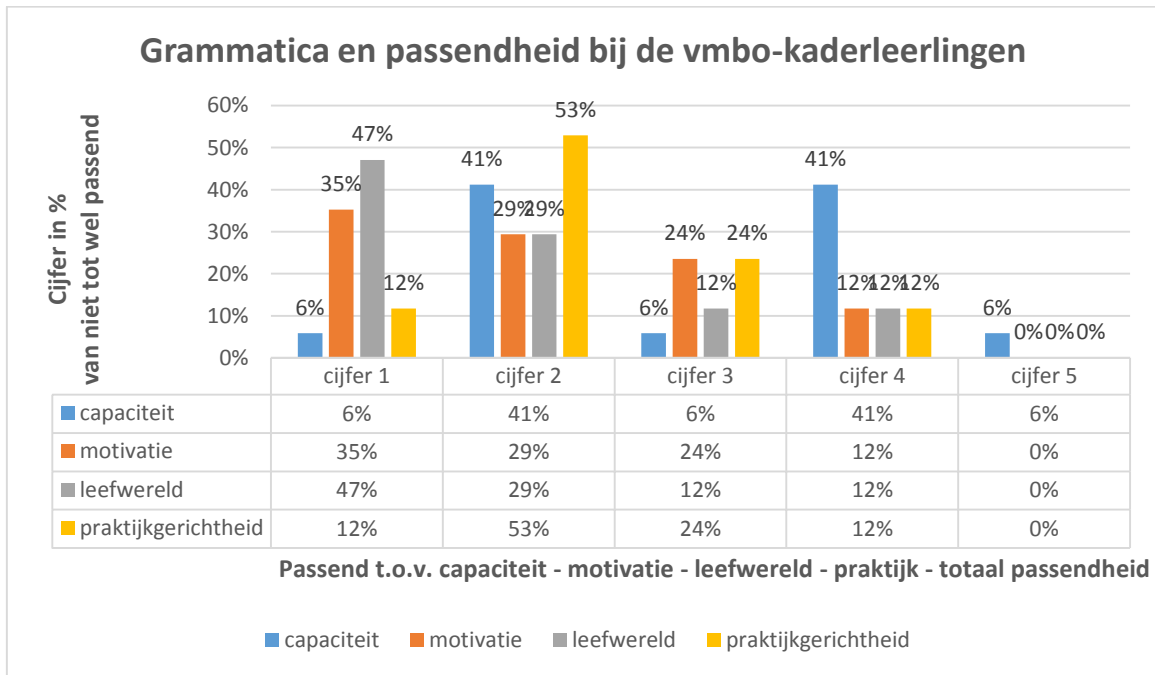
De vragen zijn allemaal gesteld in de vorm van een bewering waarbij de ondervraagden moesten aangeven in hoeverre zij het daar mee eens/oneens zijn: ‘Grammatica vind ik nuttig voor de ...vaardigheid’, ‘Totaal gezien vind ik grammaticaonderwijs een nuttige activiteit binnen mijn onderwijs’ en ‘Ondanks dat vuistregels niet altijd het juiste antwoord genereren, vind ik het gebruik ervan nuttig. De leerling krijgt daardoor inzicht in de Nederlandse zinsbouw’. In totaliteit vinden de docenten traditionele grammatica relatief nuttig. Indien we de waarden ‘meer eens dan oneens’ en ‘helemaal eens’ bij elkaar nemen, dan vindt meer dan de helft (53%) dat grammatica nut heeft. Het hoogste scoort ‘schrijven’ met 71% en daarna ‘vto’ met 64% en bijna de helft (47%) denkt dat grammatica ook enigszins van nut is voor spreken en lezen. Het minste nut dichten de docenten toe aan grammatica in relatie tot spreken: 48% (meer oneens dan eens en helemaal oneens) ziet hier geen gunstige relatie. Ter vergelijking: 30% (meer oneens dan eens en helemaal oneens) vindt dat voor lezen, 12% voor schrijven en 6% voor vto. Maar liefst 70% (meer eens dan oneens en helemaal eens) van de docenten staat positief tegenover het gebruik van de zogenaamde traditionele ‘foefjes’ en denkt dat het gebruik ervan leerlingen toch inzicht geeft in de Nederlandse zinsbouw. Bij dit vragendeel zijn niet echt onderlinge verschillen te constateren tussen mannen en vrouwen.

Vragen 33 t/m 36

Deze vragen hebben betrekking op de behoeften van de leerlingen en de vereisten voor de leerlingen. In grafiek 7 is te zien hoe de docenten denken over traditionele grammatica en het aansluiten daarvan bij de leerlingen. Docenten gaven met een cijfer van 1 tot 5 aan in hoeverre zij in relatie tot vier leerlingkenmerken (capaciteit, motivatie, leefwereld en praktijkgerichtheid) traditionele grammatica passend achten voor de vmbo-kaderleerling,

van 1 'helemaal niet passend' tot 5 'volledig passend'.

Grafiek 7: passendheid grammatica bij vmbo-kaderleerling



Totaal gemiddeld cijfer absoluut: 2,4

De docenten vinden overwegend dat het onderwijs niet echt past bij de kaderleerling: in totaliteit hebben zij voor de vier kenmerken een gemiddeld cijfer toegekend van 2,4. Zij vinden vooral dat het niet past bij hun leefwereld (gemiddeld cijfer 1,9), daarna volgt motivatie (2,1), praktijkgerichtheid (2,4) en capaciteit (3). Deze laatste categorie heeft de

meest positieve score en tegelijk een score exact in het midden van de ratingscore 1-5. Echter, de docenten zijn over passendheid ten opzichte van kenmerk capaciteit erg verdeeld. Zeven docenten geven een 4 en zeven docenten geven een 2. Een behoorlijke groep geeft daarmee aan dat qua capaciteit zij het onderwijs redelijk passend achten, een andere even grote groep vindt het juist niet echt passend.

Klasklimaat - Voor het klasklimaat tijdens de grammaticalesen konden de ondervraagden aangeven of zij dat als onrustiger/onprettiger dan doorgaans ervaren, hetzelfde als altijd of rustiger/prettiger. 70% vindt het klasklimaat niet verschillen, maar 30% vindt het onrustiger dan normaal. Het zijn hier bijna allemaal de vrouwen die last hebben van een drukker klas: van de vijf ondervraagden die dit aangaven zijn er vier vrouw. Het percentage laat ook enige samenhang zien met de vorige vraag. Als lessen niet aansluiten bij de leerlingen, waarbij leefwereld en motivatie belangrijke factoren zijn voor het vinden van aansluiting bij leerlingen, bestaat het risico op verzet bij leerlingen en kan dat leiden tot een onrustiger klas. *Aanbod binnen de vier sectoren* – Tabel 3. De docenten is gevraagd of ze in relatie tot de omvang van het aanbod zouden willen differentiëren binnen de vier sectoren van het vmbo.

Tabel 3: aanboddifferentiatie binnen de sectoren

In %	Zorg en welzijn	Economie	Landbouw	Techniek
Geen wijziging	53%	47%	47%	53%
Meer aanbod	30%	41%	12%	18%
Minder aanbod	17%	12%	23%	29%
Geen aanbod	0%	0%	18%	0%

De helft van de docenten vindt het voor alle sectoren niet nodig om te differentiëren in omvang van het aanbod. Ruim een derde zou voor de sectoren Zorg en welzijn en Economie wel wat meer aanbod willen zien; een kleine groep zou dat ook willen voor Landbouw (12%) en Techniek (18%). Opvallend is dat bijna een derde deel en een vierde deel van alle docenten het aanbod binnen de sectoren Techniek (29%) respectievelijk Landbouw (23%) wil verminderen. Voor de sector Landbouw, onze toekomstige agrariërs, vindt 18% het zelfs helemaal niet nodig grammatica te doceren.

Vereisten – Op de stelling dat de leerlingen bij binnenkomst in het voortgezet over voldoende basiskennis beschikken, dat wil zeggen kennis van pv, o, ww gez, hoofd-/bijzin en lijdende vorm vanuit het basisonderwijs, antwoordde 29% helemaal mee oneens, 59% meer mee oneens dan eens en 12% meer mee eens dan oneens. Niemand was het helemaal eens. De docenten vinden dus bijna allemaal (88%!) dat het startniveau van de leerlingen onvoldoende is. Op de stelling dat het voortgezet onderwijs de leerlingen goed voorbereid op het mbo en de examinering van Nederlands binnen het mbo is 23% het helemaal eens, 18% meer eens dan oneens, 35% in gelijke mate eens-oneens, 18% meer oneens en 6% helemaal oneens. Ruim 40% denkt dus dat het onderwijs Nederlands op het vo de leerlingen goed voorbereidt (18% voldoende, 23% ruim voldoende/goed) voor voortgang in het mbo en een kwart denkt dat het tekort schiet (18% onvoldoende, 6% zwaar onvoldoende). Een kwart van de docenten vindt dus dat het onderwijs Nederlands op het voortgezet onderwijs de leerlingen onvoldoende basis geeft voor het vervolgonderwijs.

Vragen 37 t/m 41, 43 en 44

Bij deze vragen konden de docenten aangeven welke wensen zij hebben tot hun grammaticaonderwijs. Tabel 4 laat zien in welke mate de docenten het eens-oneens zijn met de stellingen 'Ik ervaar een noodzaak tot aanpassing van mijn grammaticaonderwijs' en 'Ik vind het wenselijk om mijn grammaticaonderwijs te wijzigen'. Ongeveer de helft (helemaal oneens en meer oneens) acht geen noodzaak aanwezig. 35% (meer eens en helemaal eens) vindt het echter wel noodzakelijk en een derde (meer eens en helemaal eens) vindt het wenselijk. Vrouwen ervaren 2x zo vaak een noodzaak tot wijziging; bij de wenselijkheid is geen verschil tussen mannen of vrouwen.

Tabel 4: noodzaak of wens tot aanpassing

In %	Helemaal oneens	Meer oneens	Gelijk eens-oneens	Meer eens	Helemaal eens
Noodzaak	12%	41%	12%	23%	12%
Wenselijk	12%	23%	35%	18%	12%

In vraag 37-41 gaven de ondervraagden aan wat zij zelf aan zinsdelen per leerjaar zouden aanbieden indien ze daarover zelf kunnen beslissen (Tabel 5).

Tabel 5: Wenselijk aanbod zinsdelen per leerjaar t.o.v. huidige aanbod

	Zinsdeel	Lj 1	Wens lj 1	Lj 2	Wens lj 2	Lj 3	Wens lj 3	Lj 4	Wens lj 4
2	Pv	9	9	12	12	11	11	10	7
3	Ond	9	9	12	12	11	11	10	8
4	Ww gez	9	9	12	12	11	11	8	8
5	Nw gez	1	1	1	3	2	2	4	3
6	Lv	5	4	10	10	9	9	9	6
7	Mw	2	3	10	10	7	8	9	5
8	Voorz.vw	-	3	-	2	1	2	1	1
9	Bijw bep	1	3	7	8	8	6	8	4
10	Bijv bep	-	2	3	3	5	3	5	3
11	Actief/lijdend	-	1	-	3	2	3	3	2
12	Samen gz	1	2	4	7	5	7	8	6
13	Hfd bijzin	3	1	3	5	5	7	6	6
14	Bekn bijzin	-	-	-	-	-	-	-	1

(Aantal = aantal docenten dat een onderdeel wil aanbieden)

De gewenste onderdelen in leerjaar 1-3 lopen redelijk synchroon met het huidige aanbod. Het voorzetselvoorwerp dat in het huidige aanbod ontbreekt willen docenten er echter toch graag bij. In leerjaar 1 wil men vaker de bepalingen, actief/passief en samengestelde zin behandelen. In leerjaar 2 en 3 wil men vooral vaker actief/passief, samengestelde zin en hoofd-/bijzin behandelen en wat minder de bepalingen. In het examenjaar (lj4) lopen alle onderdelen wat terug in aanbod. Dat wordt ook een paar keer bij de opmerkingen aangegeven: grammatica liefst afsluiten in leerjaar 3 en geen aanbod meer in leerjaar 4.

Vragen 45-50

In dit onderdeel werd gevraagd hoe de docenten staan tegenover alternatieve didactieken en vormen. Ze moesten aangeven in welke mate ze het eens-oneens zijn met drie alternatieve didactische vormen als goed alternatief: A. de semantisch-syntactische didactiek, B. het ontdekkend leren en C. de inductieve-constructivistische didactiek.

Tabel 6: alternatieven als goed alternatief

In %	Helemaal oneens	Meer oneens	Gelijk eens-oneens	Meer eens	Helemaal eens
Alternatief A	0%	18%	29%	35% (3v 3m)	18% (3v 0m)
Alternatief B	6%	12%	29%	29% (3v 2m)	24% (3v 1m)
Alternatief C	6%	23%	41%	30% (3v 2m)	0%

Tabel 6. Ruim de helft van alle docenten (53%) is het meer eens en helemaal eens met zowel A als B als goed alternatief! Met alternatief C is 30% het meer eens. Vrouwen zijn ten opzichte van mannen iets enthousiaster over de alternatieven. Alle ondervraagden op één na (een man) zouden één of meer van de alternatieven willen introduceren en/of proberen. Daarna is gevraagd naar een voorkeur voor A, B of C; 'geen voorkeur' en 'n.v.t.' waren hierbij ook antwoordmogelijkheden. Hierbij komt B, het ontdekkend leren, overtuigend als winnaar uit de bus met 54%, krijgt C 17%, A 6%, geen voorkeur 17% en n.v.t. 6% toebedeeld. Hierbij zijn er geen verschillen tussen de mannen en vrouwen. Met de stelling 'Taalbeschouwingsonderwijs is een goede optie om het grammaticaonderwijs (gedeeltelijk) anders in te richten' was 18% het helemaal eens en 35% meer eens dan oneens; bij elkaar dus ruim de helft. Een opvallend verschil laat zich hier zien tussen de mannen en vrouwen: 7 vrouwen (70%) en slechts 2 mannen (28%) kozen voor 'helemaal eens' en 'meer eens'.

Vragen 51-53

Indien docenten wijzigingen in hun onderwijs willen aanbrengen maar dat niet kunnen uitvoeren, werd gevraagd daarvoor de reden aan te geven. Op de 1^{ste} plaats is dat verplichtingen (beleid/sectie/PTA-PTO), 11x aangegeven (7 vrouwen, 4 mannen), op de 2^{de} plaats 'methode' (7x aangegeven; 5 vrouwen, 2 mannen), op de 3^{de} plaats 'gewoonte' (4x aangegeven; 3 vrouwen, 1 man) en op de 4^{de} plaats 'geen tijd' (3x), 'weerstand' (3x), 'soesa' (3x), 5^{de} plaats 'kennis' en 6^{de} plaats 'twijfel'. De redenen die het hoogst eindigden – verplichtingen, methode, gewoonte - werden voornamelijk genoemd door vrouwen. Gevraagd naar de belangrijkste reden eindigt wederom op 1. Verplichtingen, maar nu komt op 2. geen tijd en op 3. weerstand.

In dit hoofdstuk heb ik de resultaten van de enquête gepresenteerd, geanalyseerd en geïnterpreteerd en waar mogelijk verbonden aan het theoretisch kader.

6. Beantwoording onderzoeksvraag en deelvragen

In dit hoofdstuk geef ik aan de hand van de resultaten een verdere interpretatie en beantwoord ik de onderzoeksvraag en de deelvragen. Daarbij kom ik ook terug op de eerder beschreven parameters leeftijd, ervaring in verschillende vormen en geslacht. In het volgende hoofdstuk volgt de eindconclusie en bespreek ik mijn eerder vermelde hypothese.

Voor ik de onderzoeksvraag en deelvragen ga beantwoorden, vat ik de samenstelling van de onderzoeksgroep nog even samen. Voor het grootste deel behoren de bevraagde docenten tot de leeftijdscategorie 46 jaar en ouder. De onderzoeksgroep in totaliteit is aan te merken als ruim ervaren gezien jaren werkervaring en ervaring binnen verschillende leerjaren en schooltypes.

Deelvraag 1: Hoe ziet de huidige praktijk ten aanzien van het grammaticaonderricht er bij de bevraagde docenten uit?

Het aanbod van traditionele grammatica neemt net als in vroegere tijden nog steeds een belangrijke positie in binnen het schoolvak Nederlands. Het aandeel grammatica ten opzichte van de andere vaardigheden bedraagt nog altijd ruim 15%, maar scoort nu niet meer het hoogst. Dat is nu leesvaardigheid met 30%. En net als 25 jaar terug besteden veel docenten ongeveer een 0,5 lesuur per week aan traditionele grammatica. Er wordt voornamelijk deductief gewerkt, maar dat is niet vreemd omdat 70% de methode volgt en methodes zijn merendeels deductief van aard. Dat de docenten grammatica relatief belangrijk vinden, is ook terug te zien in de mate dat zij doelstellingen voor grammatica onderschrijven. In totaal beoordelen de docenten alle doelstellingen tezamen vrij positief met een cijfer 3,5. 'Inzicht in structuur' staat hierbij bovenaan, met net als vroeger daarna taalvaardigheid op de 2^{de} plaats. Het zijn vooral de vrouwen die deze twee doelstellingen onderschrijven. Ondersteuning vto heeft als doel duidelijk terrein verloren: verdrongen van de 1^{ste} plaats naar de middenmoot. Andere taalbeschouwingsvormen komen nog altijd weinig aan bod: bij een derde – bij evenveel vrouwen als mannen - staat het 1x per maand op de agenda. Dit zou een kleine vooruitgang kunnen zijn omdat in eerder onderzoek nog werd aangegeven 'minder dan 1x per maand'. Maar over dit laatste zijn niet genoeg gegevens bekend om het echt te kunnen vergelijken. Populaire thema's bij taalbeschouwing zijn dialect en straattaal. Een thema als straattaal sluit goed aan bij de leefwereld van leerlingen en een thema als dialect is vaak opgenomen in methodes. Zowel het aanbod van zinsdelen als woordsoorten is veel ruimer dan strikt genomen noodzakelijk is volgens het Referentiekader. Bij zinsdelen valt op dat hoofd- en bijzin en de samengestelde zin die juist wél in het kader worden genoemd, slechts bij de helft van de docenten aan bod komen. Veel docenten vinden dat hun totale onderwijsaanbod meer op taalgebruik dan op structuur is gericht. Maar dat gaat niet op voor het grammaticaonderwijs want in de praktijk blijkt het aanbod binnen het grammaticaonderwijs toch altijd nog voornamelijk betrekking te hebben op structuur.

Deelvraag 2: Hoe schatten de docenten de opbrengst in van het traditionele grammaticaonderwijs in hun lespraktijk?

De docenten zijn vrij positief over het nut dat traditionele grammatica heeft ten aanzien van

andere vaardigheden en vto. Schrijfvaardigheid en vto scoren daarbij het hoogst. Ondanks dat vuistregels voor ruim 25% een foutscore opleveren, vinden docenten het gebruik ervan toch nuttig voor inzicht in de Nederlandse zinsbouw.

Deelvraag 3: Vinden de docenten dat hun grammaticaonderricht aansluit bij (a) de vereisten, (b) de behoeften van de leerlingen en (c) de eigen professionele uitvoering van het docentschap?

(a) Bijna alle docenten vinden het niveau van de leerlingen bij binnenkomst in het voortgezet onderwijs onvoldoende tot zwaar onvoldoende. De basiskennis die op de basisschool al geleerd moet zijn – pv, o, ww gez, hoofd-/bijzin en lijdende vorm – is volgens hen ontoereikend. De meerderheid daarentegen vindt dat hun onderricht in het vak Nederlands op het voortgezet onderwijs de leerlingen goed voorbereid op het vervolgonderwijs en de examinering van Nederlands in het mbo.

(b) De docenten vinden in het algemeen niet dat grammaticaonderwijs echt past bij kaderleerlingen. Op een cijferschaal van 1-5 (van niet tot wel passend) gaven zij voor de kenmerken capaciteit, motivatie, leefwereld en praktijkgerichtheid in totaliteit een gemiddeld cijfer van 2,4. Zij vinden vooral dat het onderwijs niet aansluit bij hun leefwereld en vervolgens hun motivatie. Over aansluiting op de capaciteit zijn ze erg verdeeld: een groep vindt het prima passen, een andere groep denkt juist van niet. Binnen de vier sectoren zou toch de helft van de docenten enige differentiatie in omvang van het aanbod willen aanbrenge(n). Bij Zorg en welzijn en Economie wat meer aanbod, bij landbouw en techniek wat minder. Voor Landbouw vindt zelfs een klein deel dat grammaticaonderwijs helemaal niet nodig is.

(c) Onderlinge verschillen lopen uiteen, maar in totaliteit ervaart ruim de helft de traditionele grammatica als relatief nuttig. Daar zou uit afgeleid kunnen worden dat de docenten enigszins tevreden zijn over transfer en leerwinst naar aanleiding van hun onderwijs. Ze zien vooral een positieve invloed van grammatica op de schrijfvaardigheid (71%) en vervolgens op het vreemdetalenonderwijs (64%). Bijna de helft (47%) denkt dat grammatica enigszins van nut is voor spreken en lezen. Het minste nut dichten de docenten toe aan grammatica in relatie tot spreken: 48% (meer oneens, helemaal oneens) ziet hierbij géén nuttige relatie. Maar liefst 70% van de docenten staat positief tegenover de zogenaamde traditionele 'foefjes' en denkt dat het gebruik ervan leerlingen toch inzicht geeft in de Nederlandse zinsbouw. Zoals ook al aangegeven in 3b vinden de docenten dat zij goed de doorlopende leerlijn waarborgen. In hun opinie zijn de leerlingen dus na vertrek uit het voortgezet onderwijs voor het vak Nederlands goed voorbereid op het mbo en de aldaar geldende examinering voor het vak Nederlands. Tijdens de grammaticalesen ervaart een derde van de docenten een onprettiger klasklimaat dan doorgaans. Dit kan samenhangen met de slechte aansluiting van de grammaticalesen op de leerlingen, vooral wat betreft leefwereld en motivatie (zie ook weer 3b). Een slechte aansluiting heeft meteen invloed op de leeromgeving met een hoog risico op onrust in de klas tot gevolg. Aanbod van leerstof wanneer de motivatie ervoor laag is en aanbod dat buiten de leefwereld van de leerlingen ligt, maakt dat leerlingen al gauw letterlijk en figuurlijk (zich) gaan 'vervelen' met alle gevolgen van dien voor het klasklimaat. Bovendien ondersteunt het de literatuur dat de meeste leerlingen grammatica het vervelendste onderdeel bij Nederlands vinden. Pubers die

iets vervelend vinden gaan zich verzetten en zoeken wegen om dat te tonen en zoeken allerlei vernuftige manieren om de ongewenste situatie te saboteren. Overigens zijn het bijna allemaal de vrouwen die last hebben van een minder krachtige leeromgeving. Het kan zijn dat mannen zich wat laconieker opstellen ten opzichte van het klasklimaat of misschien wel de betreffende vraag vrij 'sociaal wenselijk' hebben ingevuld omdat ze 'de aantasting van hun gezag' niet willen toegeven. Maar misschien voeren de mannen wel met een verrassende portie flair en humor de lessen uit en hebben ze er daadwerkelijk ook minder last van dan vrouwen.

Deelvraag 4: Zijn de docenten van mening dat traditionele grammatica gehandhaafd moet blijven, moet verdwijnen of moet wijzigen voor hun lespraktijk?

Ruim de helft ervaart geen noodzaak tot aanpassing van hun grammaticaonderwijs, maar een derde ziet wel een noodzaak hiertoe en nog eens een derde vindt het gewenst. Het zijn vooral de vrouwen die een noodzaak ervaren. Globaal wijkt het gewenste aanbod per leerjaar met betrekking tot zinsdelen niet erg af van het huidige aanbod van zinsdelen per leerjaar. Wijzigingen zien we vooral bij de bepalingen (wat meer in leerjaar 1 en wat minder in leerjaar 2 en 3) en bij de actieve/passieve vorm, de samengestelde zin en hoofd-/bijzin waar de docenten in alle leerjaren meer aandacht voor willen. Dit laatste is een goede ontwikkeling in relatie tot het Referentiekader. Samengestelde zinnen en hoofd-/bijzin zijn opgenomen in het kader, maar eerder bleek dat de helft van de docenten dit niet regulier aanbiedt. Het voorzetselvoorwerp is een onderdeel dat nu gemist wordt maar wel gewenst is. Verder gaven docenten aan vooral in het examenjaar (leerjaar 4) op alle fronten wat minder aan te bieden; zelfs zijn er docenten die helemaal geen ontleden meer willen aanbieden in het laatste leerjaar.

Deelvraag 5: Op wat voor manier(en) zouden de (verandergezinde) docenten de lestijd die aan traditioneel grammatica wordt besteed (gedeeltelijk) anders willen aanvullen?

Ruim de helft van de docenten staat positief tot heel positief tegenover alternatieve didactische vormen als de semantisch-syntactische didactiek, het ontdekkend leren en de inductieve-constructivistische didactiek. Het ontdekkend leren heeft daarbij duidelijk de voorkeur. Er zijn hier geen verschillen tussen de mannen en de vrouwen. Op één van de ondervraagden na (een man), zijn ze allemaal ook bereid één of meer van de vormen eens uit te proberen. In het algemeen zijn vrouwen wat ontvankelijker voor de alternatieven dan mannen. Ruim de helft van de docenten is ook positief tot heel positief ten aanzien van het inbrengen van (meer) taalbeschouwingsonderwijs als goede optie om het grammaticaonderwijs (gedeeltelijk) anders in te richten. Maar hier laat zich een opvallend verschil zien tussen de mannen en vrouwen: het zijn voor het allergrootste deel de vrouwen die voorstander zijn van meer taalbeschouwing.

Deelvraag 6: Achten zij een alternatieve invulling op korte termijn ook realistisch en haalbaar?

Het vaakst wordt als reden opgegeven om geen vernieuwingen door te kunnen voeren 'verplichtingen' (beleid/sectie/PTA-PTO), daarna volgt 'methode' en daarna 'gewoonte'. Het zijn voornamelijk vrouwen die deze belemmeringen ervaren. Gevraagd naar de belangrijkste reden is dat wederom 'verplichtingen', maar nu eindigt 'geen tijd' op de 2^{de} plaats en

'weerstand' op 3^{de} plaats.

Bij 'verplichtingen' zijn meerdere partijen betrokken en spelen ook machtsverhoudingen een rol. Het zal per school, en het machtsklimaat aldaar, verschillen in hoeverre hier 'beweging' in te krijgen is. Een methode wijzigt ook niet van de één op andere dag, maar na een aantal jaar wordt doorgaans een nieuwere versie aangeschaft of een andere methode gekozen. Dit biedt dus enig perspectief op (middellange) termijn en ligt bovendien grotendeels besloten bij de sectie Nederlands zelf.

Wat betekent dit alles nu voor de onderzoeksvraag?

Vinden docenten Nederlands traditioneel grammaticaonderricht aan vmbo-kaderleerlingen (nog) passend en wenselijk of zien zij liever een alternatieve invulling in de vorm van bijvoorbeeld een specifieke didactiek of het aanbieden van andere vormen van taalbeschouwingsonderwijs? En speelt geslacht, leeftijd en ervaring van de docent daarbij een onderscheidende rol?

Globaal kan ik stellen: nee, de docenten vinden traditioneel grammaticaonderricht niet echt passen bij vmbo-kaderleerlingen met name wat betreft aansluiting bij de leefwereld en de motivatie van de leerlingen. Wel zijn ze van mening dat zij de leerlingen goed voorbereiden op het vervolgonderwijs. Grofweg de helft van de docenten staat welwillend tegenover wijziging, een derde van hen ervaart het zelfs als een noodzaak en een derde zou het wel graag willen. Voor alternatieve invullingen gaat de voorkeur uit naar meer 'ontdekkend leren' gevolgd door de semantisch-syntactische didactiek en vindt de helft meer taalbeschouwingsonderwijs een goede optie.

Een aantal duidelijke verschillen tussen mannen en vrouwen zijn in dit onderzoek naar voren te komen. Maar gezien de beperkte onderzoeksgroep van 17 personen en de verdeling tussen mannen (7) en vrouwen (10), moeten deze verschillen met de nodige terughoudendheid worden bezien. In de verdeling in percentages tussen de verschillende vaardigheden met betrekking tot de tijdsbesteding, zien we bij mannen een lager percentage voor traditionele grammatica (14%) en een hoger percentage bij 'andere vormen/activiteiten' (10%) dan bij de vrouwen (18% respectievelijk 5%). Daarmee zou gesteld kunnen worden dat mannen minder tijd aan traditionele grammatica besteden en meer andere activiteiten opnemen. Bij het onderzoek hebben echter twee mannen 40% en 50% aangegeven bij 'andere activiteiten' wat in dit bestek veel invloed heeft op de totaalpercentages en daarmee durf ik dit niet zo te stellen.

Het zijn met name de vrouwen die het een noodzaak vinden om het grammaticaonderwijs te herzien. En wederom zijn het ook vrouwen (overgrote deel!) die aan andere vormen van taalbeschouwingsonderwijs denken. De doelstellingen voor grammatica 'verbetering taalvaardigheden' en 'inzicht in structuur', het geloof erin, wordt ook voornamelijk gedragen door de vrouwen. Een heel opvallend verschil is te zien bij het onderwerp krachtige leeromgeving. Hierbij ervaren vier vrouwen (op een totaal van vijf ondervraagden) een onrustiger klas tijdens de grammaticalesen. Vanuit dit onderzoek is geen verklaring hiervoor te geven behalve wat reeds eerder hierover is gezegd, namelijk misschien het sociaal wenselijk invullen door de mannen van de betreffende enquêtevraag of dat mannen inderdaad met meer flair en humor grammatica behandelen in de les.

Verschillen ten opzichte van leeftijd waren helaas in dit onderzoek niet echt vast te stellen vanwege de erg scheve verhouding tussen de leeftijdscategorieën (merendeels was alleen de categorie 46 jaar en ouder vertegenwoordigd). Voor ervaring kom ik helaas niet verder dan dat de groep met 4-6 jaar werkervaring 2x zoveel vrouwen kent, waarschijnlijk door het fenomeen 'herintreedster'. Ook voor deze parameter lag de verhouding tussen de benoemde categorieën wat scheef: 65% meer dan zeven jaar ervaring als docent Nederlands, 24% 4-6 jaar en maar 12% 1-3 jaar ervaring. Bij een hogere respons en een meer gelijke verdeling was deze parameter wellicht beter tot zijn recht gekomen. Daarnaast kon ik ook niet goed uit de voeten met ervaring in verschillende leerjaren en ervaring in andere sectoren van het vo. De spreiding was hier vrij regelmatig maar het zou te bewerkelijk worden (mede ook gezien in relatie tot de geringe totale omvang van de groep) en/of waarschijnlijk te onoverzichtelijk worden om al de resultaten ook nog eens hierop te bezien.

7. Eindconclusie, hypothese, reflectie en aanbevelingen

In dit laatste hoofdstuk volgt nu de eindconclusie, kom ik terug op mijn hypothese, reflecteer ik kort op mijn onderzoek en sluit ik af met een aantal aanbevelingen.

Eindconclusie

Ondanks allerlei vernieuwende geluiden, onderzoeken en discussies over traditioneel grammaticaonderwijs, blijkt het huidige aanbod binnen het vmbo-kader nog altijd in hoge mate traditioneel te zijn en tevens een aanzienlijk deel van de beschikbare lestijd op te eisen. Ook het geloof in het nut ervan blijft relatief hoog. Al zien we hier wel een wijziging: het doel ondersteuning vreemde talen is van de eerste plaats verdrongen ten gunste van inzicht in structuur. Het geloof dat grammatica taalvaardigheden bevordert blijft ook onveranderd en hoog op de 2^{de} plaats staan. Het toepassen van vuistregels lijkt in de praktijk de boventoon te voeren. Andere vormen van taalbeschouwingsonderwijs dringen maar mondjesmaat het klaslokaal binnen. Als we de literatuur bekijken, is het triest te stellen dat nog altijd ondanks verschillende onderzoeken die erop wijzen dat het allemaal wel tegenvalt met dat vermeende nut en dat het aanleren van ezelsbruggetjes weinig toegevoegde waarde heeft, het in de praktijk allemaal min of meer bij het oude blijft.

Specifiek met het vmbo-kader kunnen we uit dit onderzoek opmaken dat de huidige manier van grammaticaonderwijs juist voor deze groep geen aansluiting vindt. Motivatie en aansluiting bij de leefwereld van de leerlingen zijn hierbij belangrijke factoren. Bij de vraag of de leerlingen traditioneel grammaticaonderwijs qua capaciteit (cognitief, concentratie) aankunnen, staan de meningen lijnrecht tegenover elkaar: een groep denkt dat dat geen probleem is, een andere groep denkt dat de leerlingen het niet aankunnen. Er zijn zelfs docenten die grammatica in de sector Landbouw willen schrappen. De docenten zijn verder best tevreden met de opbrengst van het grammaticaonderwijs en vinden ook dat hun onderwijs voldoende de doorlopende leerlijn waarborgt (overgang van de leerlingen naar het mbo). Eerder onderzoek toonde aan dat leerlingen grammatica het vervelendste onderdeel vinden van de Nederlands les. Dit gegeven kan een relatie hebben met het gegeven uit dit onderzoek dat een deel van de docenten (met name de vrouwen) het klasklimaat als onprettiger ervaart tijdens grammaticalesen.

Gelukkig staat de helft van de ondervraagden welwillend tegenover wijzigingen en ervaart zelfs een derde daartoe een noodzaak. Een voorkeur gaat daarbij uit naar vormen van ontdekkend leren tijdens grammaticalesen. Aansprekende (taal)voorbeelden (bijvoorbeeld minimale paren) moeten de leerlingen verrassen en tot denken aanzetten. Wijzigingen voor het grammaticaonderwijs zullen uiteindelijk vanuit de sectie Nederlands moeten komen maar daarna wel gedragen moeten worden door de rest van organisatie om kans op slagen te hebben. Hiertoe zullen de belangrijkste belemmerende factoren (verplichtingen en methode) eerst overwonnen moeten worden.

Hypothese

Vooraf had ik aangegeven dat ik dacht dat de meeste ondervraagden wel zouden willen veranderen en ik gaf aan dat ik in dit bestek veel verwachtte van de semantisch-syntactische didactiek. Dit is in grote lijn redelijk uitgekomen: de helft is verandergezind en na het

‘ontdekkend leren’ dat de voorkeur heeft, zien de ondervraagden ook iets in de semantisch-syntactische didactiek. Het ontdekkend leren is o.a. vanwege het speelse karakter een goede optie voor vmbo-leerlingen; persoonlijke voorkeur zal bij een keuze tussen de twee varianten ongetwijfeld een rol spelen.

De hypothese met betrekking tot leeftijd is niet meer relevant omdat ik die in dit onderzoek niet nader heb kunnen staven. Voor de variabele geslacht had ik ingeschat dat vrouwen iets eerder geneigd zijn tot verandering. Dat is uitgekomen. Alleen is het niet ‘iets eerder geneigd’ maar ‘heel sterk geneigd’. Het zijn vooral de vrouwen die hun onderwijs willen veranderen en die er wat voor voelen om meer andere vormen van taalbeschouwingsonderwijs in te brengen. Daarbij had ik voorzien dat vrouwen doorgaans meer gezagsgetrouw zijn. Dat is hier ook een beetje te herkennen omdat de belangrijkste reden om geen verandering in te voeren, namelijk ‘verplichtingen’, ook weer voor een groot deel gedragen wordt door vrouwen.

Verbeterpunten

Met betrekking tot de lage respons kun je in eerste instantie denken: het onderwerp is niet interessant en/of de enquête is niet ‘goed’. Ik denk niet dat dit zo was. Alle mensen die gereageerd hadden én ook een opmerking/toelichting hadden toegevoegd waren zonder uitzondering positief tot zeer positief over het onderwerp en/of de enquête! Wel speelde een aantal belemmerende factoren een rol. Zo viel de meivakantie middenin de periode van aanschrijving hetgeen echter niet te vermijden was. Ook waren er toen de centrale examens, die begrijpelijk de hoogste aandacht van de docenten opeisten. En nog een pechfactor: het netwerk van het ROC West-Brabant waar veel van de scholen onder vallen, had juist tijdens de periode van het invullen een aantal maal storing. Met als gevolg dat de enquête niet bereikt kon worden of halverwege de gegevens verdwenen. Hier komt in het algemeen nog bovenop dat de zogenaamde onderzoeksmoeheid door een overload aan (digitale) verzoeken de laatste jaren sterk toeneemt.³⁹ Als ik het onderzoek nogmaals zou uitvoeren onder andere met het oog op een hogere respons, dan zal ik in ieder geval het proces van benadering veranderen door eerst intensief contact te hebben met directie en/of sectieleiders Nederlands van scholen. En vervolgens via deze contacten docenten benaderen. Er wordt zo van bovenaf min of meer ‘verzocht’ in het belang van de ontwikkeling van het vak/docent eraan mee te werken.

Een ander punt is de parameter ervaring. Al lagen de verhoudingen wat scheef, achteraf denk ik dat ik bepaalde vragen misschien anders had moeten insteken of andere vragen had moeten inbrengen. Bijvoorbeeld: ‘Door mijn (les)ervaring kijk ik nu anders tegen traditioneel grammaticaonderwijs aan.’ (ja, gedeeltelijk, nee). Gevolgd door een open vraag waar naar een toelichting hierop wordt gevraagd.

Aanbevelingen

Een advies voor betrokkenen zou kunnen zijn om een keer de tijd te nemen het onderwerp op de agenda te zetten en vervolgens spijkers met koppen te slaan. Handig hiertoe zou zijn als in een boekje/document vooraf allerlei belangrijke wetenswaardigheden rondom het onderwerp op rij zijn gezet zodat iedereen zich snel op de hoogte kan stellen. Vervolgens zou in het document ook een soort plan van aanpak kunnen staan om systematisch te werken

³⁹ Brinkman, 2014. *De vragenlijst*. p.15

aan verandering (bijv. inventarisatielijsten voor het huidige onderwijs/methode, informatie over keuzebepaling voor alternatieven, diverse voorbeelden en ontwerpen voor een grammaticalijs etc.).

In dit onderzoek stond de aanbodzijde (de docent) centraal. Interessant zou het kunnen zijn om in vervolg op dit onderzoek de leerling te onderzoeken. Het opvallende verschil dat vrouwen eerder willen vernieuwen en positiever zijn ten aanzien van taalbeschouwingsonderwijs zou ook nader onderzocht kunnen worden. Evenals dat er docenten zijn die aangeven dat zij grammatica voor de sector Landbouw overbodig vinden. Verder kan ik me aansluiten bij Bonset en Hoogeveen die moeten constateren dat taalbeschouwingsonderwijs (waaronder grammaticaonderwijs) helaas nog niet genoeg empirisch is onderzocht (onder andere wat betreft het nut van traditioneel grammaticaonderwijs). Ik zou ervoor willen pleiten om onderzoek meer op te splitsen. Bij veel onderzoeken over grammatica en grammaticaonderwijs wordt het hele voortgezet onderwijs betrokken of het basisonderwijs en voortgezet onderwijs samen onderzocht. Voor de praktijk is het echter belangrijk zicht te hebben op een bepaalde groep. Een havo-leerling is nu eenmaal qua onderwijs en didactiek totaal verschillend als een vmbo-kaderleerling. Bovendien, in de onderzoeken die ik heb bekeken komt soms wel de doorlopende leerlijn (een beetje) aan bod, maar wordt het gegeven uiteindelijk niet echt genoeg uitgewerkt om daaruit conclusies te kunnen aanwenden voor de eigen praktijk. En als er iets te vinden is over de doorlopende leerlijn, dan is het bijna altijd in relatie tot de bovenbouw. De onderbouw (en zeker het vmbo behorende tot de onderbouw) komt amper in onderzoeken terug. En dat is jammer. Uit dit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat docenten 'ontdekkend leren' een goede optie vinden voor kaderleerlingen.

Dat het niet helemaal gladjes verloopt met het grammaticaonderwijs binnen het vmbo-kader maakt dit onderzoek wel duidelijk. Het onderzoek geeft belangwekkende signalen af voor betreffende docenten Nederlands om over na te denken en kan ook docenten aanzetten of inspireren tot verandering.

Literatuur

Bonset, H. (2011). Taalbeschouwingsonderwijs, wat is dat? Een overzicht van empirisch onderzoek in Nederland. *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*, jaargang 2 (3) 6-15.

Bonset, H. versus Coppen, P. (2014-2015). Gepubliceerde correspondentie tussen Coppen en Bonset in *Levende Talen Magazine*, 2014/8:21, 2015/1:42 en 2015/2:29:
- Bonset, H. (2015). Een herderlijk schrijven. Reactie Bonset op column Coppen in rubriek Opinie in *Levende Talen Magazine*, 2015/1:42. (Zie ook Coppen, P. versus Bonset, H., 2014-2015.)

Bonset, H. & Hoogeveen M. (2010). *Taalbeschouwing; een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.

Brinkman, J. (2014). *De vragenlijst. Een goed meetinstrument voor toepasbaar onderzoek* (3^{de} druk). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv Groningen.

Coppen, P. (2011). Emancipatie van het grammaticaonderwijs. *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*, jaargang 2 (3) 30-33.

Coppen, P. (2012). Wat is de zin van schoolgrammatica? Over zinsontleding en woordsoorten, *Website Taalcanon 2012*

<http://www.taalcanon.nl/vragen/wat-is-de-zin-van-schoolgrammatica/>

Coppen, P. versus Bonset, H. (2014-2015). Gepubliceerde correspondentie tussen Coppen en Bonset in *Levende Talen Magazine*, 2014/8:21, 2015/1:42 en 2015/2:29:

- Coppen, P. (2014). Een vaderlijk woord. Column in *Levende Talen Magazine*, 2014/8:21.

- Coppen, P. (2015). Beste Helge. Reactie van Coppen op reactie Bonset in column in *Levende Talen Magazine*, 2015/2:29. (Zie ook Bonset, H. versus Coppen, P., 2014-2015.)

Hulshof, H. (2003). Waar moet de Nederlandse les naartoe? Over het belang van het grammaticaonderwijs. Gepubliceerd in J. Stroop (red.), *Waar gaat de Nederlandse les naartoe? Panorama van een taal*. Amsterdam: Bert Bakker, 172-181

Hulshof, H. (2014). De 'triviale' herkomst van het redekundig ontleden. Uit de geschiedenis van de schoolgrammatica in Nederland. *Levende Talen Magazine*, 2014/7 20-25.

Hulshof, H & Coppen, P. (2011). De strijd voor taalkunde in het schoolvak Nederlands. Na veertig jaar eindelijk voet aan de grond? Artikel in: *jubileumnummer Levende Talen mei 2011*, Honderd jaar Levende talen (1911-2011). Vereniging van Leraren in Levende Talen.

Hulshof, H. & Hendrix, T. (2010). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Special van *Levende Talen Magazine*, Amsterdam: Vereniging van Leraren in Levende Talen.

Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho, 331-373.

Ministerie van OCW, 2006. *Kerdoelen onderbouw voortgezet onderwijs*

<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs.html>

Rijt, J. van (2012). Van zwemmen zonder water tot het roken van lantaarnpalen. Over grammaticaonderwijs op semantische basis. Vanhooren S. & Mottart, A. (Red.) *26^{ste} Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, 270-274.

SLO (2008). *Rapport Over de drempels met taal*

<http://www.slo.nl/nieuws/dll/Taalrapport.pdf/>

SLO (2009). *Referentiekader taal en rekenen*

<http://www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf/>

Tammenga-Helmantel, M. (2010). Taalkunde in het voortgezet onderwijs. Een breder perspectief. *Levende Talen Magazine*, 2010/7 10-13.

Toorn, M.C. van (1984). *Nederlandse grammatica* (9^{de} druk). Groningen: Wolters Noordhoff, p.V-VI en 4-10.

Appendix

Lijst met gebruikte afkortingen en verduidelijking (onderwijs)termen.

vmbo

Het vmbo staat voor voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. Het vmbo kent vier leerwegen:

- Basisberoepsgerichte leerweg, vmbo-basis of vmbo-b
- Kaderberoepsgerichte leerweg, vmbo-kader of vmbo-k
- Gemengde leerweg, vmbo-gl
- Theoretische leerweg, vmbo-tl

Afkortingen zinsdelen

pv	persoonsvorm
ond	onderwerp
ww gez	werkwoordelijk gezegde
nw gez	naamwoordelijk gezegde
lv	lijdend voorwerp
mw	meewerkend voorwerp
voorz.vw	voorzetselvoorwerp
bijw.bep	bijwoordelijke bepaling
bijv.bep	bijvoeglijke bepaling

Afkorting woordsoorten

lw	lidwoord
bn	bijvoeglijk naamwoord
zw	zelfstandig naamwoord
ww zelf	zelfstandig werkwoord
ww hulp	hulpwerkwoord
ww koppel	koppelwerkwoord
vz	voorzetsel
bw / tw	bijwoord / telwoord
pers.vnw	persoonlijk voornaamwoord
aanw.vnw	aanwijzend voornaamwoord
vr.vnw	vragend voornaamwoord
bez.vnw	bezittelijk voornaamwoord
onb.vnw	onbepaald voornaamwoord

Afkortingen

bo	basisonderwijs
lwoo	leerwegondersteunend onderwijs voor vmbo-leerlingen
PTA	Programma van Toetsing en Afsluiting
PTO	Programma van Toetsing Onderbouw
vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs
vmbo kader/vmbo-k	
vo	voortgezet onderwijs
vto	vreemdetalenonderwijs
woordsoorten	(zie voor gebruikte afkortingen van woordsoorten hierboven)
zinsdelen	(zie voor gebruikte afkortingen van zinsdelen hierboven)

Bijlagen

1. Enquete (ook in digitaal document)