

## Taalbeschouwing in moderne taalmethoden; een gedetailleerde classificatie van leerstof<sup>1</sup>

### 1. Inleiding

Er is weinig bekend over de precieze leerstof op het gebied van taalbeschouwing die leerlingen op de basisschool krijgen. Dit is een opmerkelijke constatering, gezien de prominente plaats die dit leerstofdomein heeft in de kerndoelen voor de basisschool. In de kerndoelen voor het Nederlandse taalonderwijs staat taalbeschouwing als gelijkwaardig vierde domein naast de domeinen mondelinge vaardigheden, lezen en schrijven. Wat onder taalbeschouwing verstaan moet worden, wordt in de kerndoelen in zeer globale zin verduidelijkt (cf. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993)<sup>2</sup>. Het gaat om de kerndoelen 10, 11 en 12. Kerndoel 10 richt zich vooral op de relatie tussen taal en de taalgebruikssituatie. Kerndoel 11 spreekt over taalkundige principes en regels. Kerndoel 12 geeft een opsomming van begrippen die nodig zijn om over taal te denken en te spreken. Hoe deze globale doelen omgezet moeten worden in taalbeschouwingsonderwijs is echter onbepaald. Het blijft de vraag wat precies de geschikte soorten leerstof zijn om de kerndoelen voor taalbeschouwing te bereiken.

Deze vraag is uiteraard erg relevant voor de ontwerpers van nieuwe taalmethoden. Bij de afdeling Primair Onderwijs van het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) wordt een uitgave ontwikkeld met als doel het geven van zo concreet mogelijke richtlijnen voor nieuwe taalmethoden (Van Gelderen & Beernink, te verschijnen). Hierbij wordt rekening gehouden met de nieuwste wetenschappelijke inzichten op het gebied van de taaldidactiek en met actuele ontwikkelingen, zoals het streven naar een geïntegreerde aanpak van NT1 en NT2, het Weer-Samen-Naar-Schoolbeleid (WSNS) en het zogenaamde Actieplan Taal van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (Netelenbos, 1995).

Gezien het belang van het domein taalbeschouwing in de kerndoelen en de onduidelijkheid over de precieze stand van zaken op dit gebied, is besloten een gedetailleerde analyse van bestaande methoden te verrichten. Hiermee wilden we een steviger basis geven aan de aanbevelingen voor leerstofselectie. Niet alleen de vraag *welke leerstof* wordt aangeboden, maar ook in *welke leerjaren* dat gebeurt, is van belang. Het maken van een taalmethode vereist immers dat men bepaalt wanneer leerlingen bepaalde leerstof voorgelegd krijgen.

In dit artikel wordt verslag gedaan van het onderzoek naar leerstof voor taalbeschouwing in vijf recent uitgegeven taalmethoden voor de basisschool. De volgende vragen wilden we beantwoorden:

1. Welke leerstof wordt in de methoden aangeboden voor taalbeschouwing met het oog op de kerndoelen?
2. Wat is de overeenstemming tussen de verschillende taalmethoden in de selectie van leerstof voor taalbeschouwing?
3. Is er een duidelijke opbouw van de leerstof over de verschillende leerjaren van de basisschool?
4. Zijn op basis van de beantwoording van de voorafgaande vragen aanbevelingen te doen voor de selectie van leerstof in toekomstige taalmethoden?

Achtereenvolgens komen in dit artikel aan bod het theoretische kader voor de analyse van leerstof voor taalbeschouwing (paragraaf 2), de opzet van het onderzoek (paragraaf 3), de resultaten van de leerstofclassificatie (paragraaf 4), de conclusies met betrekking tot de eerste drie vraagstellingen (paragraaf 5) en de aanbevelingen voor de vierde vraagstelling (paragraaf 6).

## 2. Theoretisch kader

Taalbeschouwing is een moeilijk te definiëren domein voor het onderwijs. Soms wordt het opgevat als de verzameling van alternatieven voor traditioneel grammatica-onderwijs. Soms als een andere manier om traditionele grammatica te onderwijzen. Maar meestal heeft het een bredere definitie. In Beernink, Dam & Van Gelderen (1986: 13) wordt de volgende omschrijving gegeven:

“Taalbeschouwing is reflectie op alle aspecten van de taal. Hiervoor gebruiken we begrippen die afkomstig kunnen zijn uit de taalkunde, maar ze kunnen ook afkomstig zijn uit de gewone spreektaal.”

Van Gelderen (1988), voortbouwend op deze definitie, merkt op dat onderwijs in taalbeschouwing en traditioneel grammatica-onderwijs in twee opzichten van elkaar kunnen verschillen. In de eerste plaats is er sprake van een verschillend leerstofdomein: onderwijs gericht op *alleen taalstructurele* aspecten versus reflectie op *alle aspecten* van de taal. In de tweede plaats is er sprake van verschillende *didactische* opvattingen. In traditioneel grammatica-onderwijs overheersen prescriptieve en deductieve opvattingen. De prescriptie heeft betrekking op procedures waaruit valt af te leiden hoe taal correct gebruikt moet worden (bijvoorbeeld de formulering van een volzin, het gebruik van naamvallen of de regelmatige werkwoordspelling). Onder deductie wordt verstaan dat uit algemene regels afgeleid moet worden wat in elk bijzonder geval moet worden gedaan (bijvoorbeeld: als je in het meervoud een ‘d’ hoort, schrijf je in het enkelvoud ook een ‘d’; dus schrijf je ‘paard’ en niet ‘paart’). In taalbeschouwingsonderwijs overheersen daarentegen descriptieve en inductieve opvattingen. Niet het leren en toepassen van algemene procedures en regels, maar het beschrijven en zelf ontdekken van regelmatigheden staat voorop.

We wijzen tevens op een ander onderscheid. In traditioneel grammatica-onderwijs ligt de nadruk meestal op *kennis over en inzicht in taal*. Het strategisch inzetten van die kennis bij het eigen taalgebruik is meestal geen expliciete doelstelling. Argumenten voor traditioneel grammatica-onderwijs gaan er vaak vanuit dat onderwezen grammaticale kennis probleemloos toegepast kan worden bij het mondeling en schriftelijk taalgebruik<sup>3</sup>. Deze aanname wordt echter door een groot aantal empirische studies ondergraven (cf. Tordoir & Wesdorp, 1979; Hillocks, 1984). Zonder gerichte oefening en instructie zetten veel leerlingen niet de stappen die nodig zijn om de expliciete regelkennis voortvloeiend uit grammatica- en taalbeschouwingsonderwijs te integreren in hun bestaande intuïties over taalstructuur en taalgebruik. Tegenover het 'niet-strategische' grammatica-onderwijs kan dus een meer 'strategische' benadering geplaatst worden (cf. Van Gelderen, 1988). Hierbij staat het leren *toepassen van kennis en technieken* bij het eigen taalgebruik centraal: taalbeschouwing ten dienste van taalvaardigheid.

In dit artikel richten we ons op de *leerstof* voor taalbeschouwing. De verschillende didactische benaderingen blijven buiten beschouwing, omdat de vragen van het onderzoek zich daarop niet richten. Het onderscheid strategisch/niet-strategisch komt niet aan de orde, omdat de analyse zich beperkt tot onderdelen die in de taalmethoden expliciet als 'taalbeschouwing' benoemd worden. Deze onderdelen zijn meestal *niet-strategisch* van aard. Om aandacht te besteden aan strategische taalbeschouwing zouden ook de taalvaardigheidsonderdelen aan een analyse onderworpen moeten worden.

## 2.1. Een stukje historie

Over het nut van taalbeschouwings- en grammatica-onderwijs is in de loop der jaren heel wat gediscussieerd. Een advies dat in 1978 door de Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaal aan de toenmalige minister van onderwijs is uitgebracht over het grammatica-onderwijs in de lagere school heeft heel wat stof doen opwaaien (ACLO-M, 1978). Met het oog op de aansluiting tussen lager en voortgezet onderwijs werd in dit advies aanbevolen het 'op zichzelf staande, systematische, gebruikelijke grammatica-onderwijs in de lagere school' af te schaffen. Belangrijke argumenten voor afschaffing van het grammatica-onderwijs uit het rapport van de ACLO-M waren de volgende: grammatica-onderwijs zou te abstract zijn, het zou leerlingen een 'onnatuurlijke' kijk op taal geven, het zou leerlingen het plezier ontnemen om met taal om te gaan en er zouden geen argumenten zijn voor een positieve invloed van grammatica-onderwijs op de taalvaardigheid van leerlingen (lees-, schrijf-, spreek- en luistervaardigheid). Tegen deze argumenten werd door een invloedrijke groep tegenstanders, zowel in de landelijke media als in de vakliteratuur met veel verve geageerd. Belangrijke tegenargumenten waren dat traditionele grammatica de taalvaardigheid van leerlingen wel degelijk bevordert, dat het essentieel is voor het onderwijs in vreemde talen, dat het een belangrijke culturele



waarde vertegenwoordigt en dat het een goed middel is om abstract denken te bevorderen.

Noch voor de argumenten van de tegenstanders, noch voor die van de voorstanders van traditioneel grammatica-onderwijs werden duidelijke empirische bewijzen gevonden (De Glopper & Rijlaarsdam, 1983; Tordoir & Wesdorp, 1979; Tordoir & Damhuis, 1982). Dit maakte de weg vrij voor de ontwikkeling van alternatieven voor traditioneel grammatica-onderwijs. Deze alternatieven richten zich vooral tegen de traditionele onderdelen zinsontleden en woordbenoemen. Deze werden geïsoleerd van andere onderdelen van het taalcurriculum gegeven, en verschaften volgens de kritiek geen werkelijk inzicht in de taalstructuur (cf. Barnes, 1983; Boettcher & Sitta, 1978; Griffioen 1975; Lammers, 1984; Lentz, Herrlitz & Lammers, 1984; Van Dort-Slijper, 1984). Volgens sommigen leidde dit onderwijs zelfs tot foutieve inzichten (cf. Tibbetts & Tibbetts, 1978). Deze stand van zaken vonden veel didactici en docenten zeer onbevredigend. Het traditionele grammatica-onderwijs hoefde niet afgeschaft te worden, doch zou een onderdeel vormen van 'uitgebreide' taalbeschouwing waarin aandacht besteed wordt aan aspecten van het *taalsysteem*, maar waar eveneens plaats is voor het beschouwen van *semantische* en *pragmatische* aspecten van taal (cf. ACLO-M & SLO, 1984). Door deze verbreding zou meer recht gedaan kunnen worden aan de rol die taal speelt in het leven van de leerlingen zelf en daarmee zou de functie (en legitimiteit) van het taalbeschouwingsonderwijs binnen het taalcurriculum versterkt kunnen worden.

## 2.2. Drie perspectieven

Een driedeling in vorm- betekenis- en functie-aspecten voor taalbeschouwing wordt veel gebruikt. Deze driedeling is afkomstig uit de taalkunde en voor het eerst toegepast op het onderwijs in taalbeschouwing door de Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1978). De driedeling is door Beernink, Dam & Van Gelderen (1987) en Van Gelderen (1988) geformaliseerd in termen van perspectieven voor taalbeschouwingsonderwijs. Aangezien we in de analyses van leerstof hiervan uitgegaan zijn, geven we hieronder een uitgebreide definitie van deze perspectieven.

Onder het *formele perspectief* van taalbeschouwingsonderwijs verstaan we kennis over de taalstructuur, gericht op het bewust worden van regels voor de bouw van woorden, zinnen of teksten. Het gaat bijvoorbeeld om kennis op het gebied van woordspelling, morfologie, uitspraak, interpunctie, conventies voor de bouw van teksten, zinsontleding en woordbenoeming. Veel van de traditionele leerstof voor grammatica richt zich op dit perspectief.

Het *semantische perspectief* richt zich op de betekenis van woorden, zinnen of teksten. De relatie tussen woorden en hun betekenis kan geobserveerd worden door een systematische variatie aan te brengen in contexten waarin een woord gebruikt kan worden. De verdieping van woordkennis, de classificatie van betekenisrelaties en de benoeming en beschouwing van semantische verschijnselen (bijvoorbeeld



spreekwoorden, metaforen, homonymie) staan in dit perspectief centraal. In taalmethoden wordt aandacht besteed aan het semantische perspectief door bijvoorbeeld het maken van woordvelden bij thema's, oefeningen waarbij synoniemen voor woorden bedacht moeten worden, woorden gerubriceerd moeten worden en van zinnen moet worden bepaald of ze letterlijk of figuurlijk bedoeld zijn.

Het *pragmatische perspectief* richt zich op de functies van woorden, zinnen of teksten in concrete communicatieve situaties (taalgebruikssituaties). Het doel is het bewust maken van handelingsopties die met taal verwezenlijkt kunnen worden. In het onderwijs wordt een grotere 'mondigheid' van de leerlingen en een groter kritisch vermogen ten aanzien van andermans taalgebruik nagestreefd. Aan kinderen wordt bijvoorbeeld geleerd dat je uit een bepaald taalgebruik vaak het doel van de spreker of schrijver kunt afleiden. Ook worden kinderen erop gewezen hoe talen, dialecten en sociolecten relaties tussen mensen kunnen bepalen en hoe die relaties samenhangen met culturele overeenkomsten en verschillen. Het pragmatische perspectief biedt dus mogelijkheden voor intercultureel onderwijs. Lange tijd is dit perspectief in methoden onderbelicht gebleven. In moderne taalmethoden zijn ideeën voor pragmatische taalbeschouwing wel doorgesijpeld. Een belangrijke reden voor de gebrekkige aandacht is vermoedelijk dat er geen didactische traditie bestaat voor het beschouwen van taalgebruikssituaties.

### **3. Opzet van het onderzoek**

#### **3.1. Selectie van methoden**

De selectie van de taalmethoden vond plaats in begin 1996. De vier taalmethoden voor de groepen 3 tot en met 8 van de basisschool die op dat moment het recentst waren, zijn voor analyse geselecteerd. Lang niet alle delen van deze methoden waren toen voor analyse beschikbaar. Een vijfde, minder recente methode is geselecteerd, om een betere indruk te krijgen van de verdeling van leerstof over de hele basisschoolperiode. Nagegaan is welke taalbeschouwingsaspecten in het beschikbare materiaal voor elk leerjaar aan bod komen. Op deze wijze moest een overzicht ontstaan van de leerstof voor taalbeschouwing, die tegenwoordig wordt aangeboden in de betreffende leerjaren van de basisschool.

De redenen voor deze selectie zijn de volgende. De recentst uitgekomen taalmethoden geven een benadering van de huidige visie van auteursgroepen en uitgevers met betrekking tot het leerstofdomein van taalbeschouwing. Bovendien werken veel basisscholen met een van deze methoden of zullen ze dat in de toekomst gaan doen. Daarom geeft de selectie een benadering van het aanbod dat op veel scholen gerealiseerd wordt, of zal worden. Een nadeel is dat slechts één methode geheel gereed was ten tijde van de analyse. Van de overige vier bestudeerde methoden zullen de laatste delen in 1997 verschijnen. In Tabel 1 is te zien welke delen ten tijde van de analyse beschikbaar waren.

De selectie bleef noodzakelijkerwijs beperkt tot taalmethoden zonder specifieke aandacht voor leerders van het Nederlands als tweede taal. De afgelopen tien jaar zijn voor NT2 alleen methoden uitgekomen met aanvullende leerstof voor de 'algemene' taalmethoden. Een geïntegreerde methode die recht doet aan zowel eerste- als tweede-taalsprekers bestaat vooralsnog niet. We vinden overigens de vergelijking tussen NT1- en NT2-methoden een interessante invalshoek voor nader onderzoek. In hoeverre zijn er duidelijke verschillen in leerstof taalbeschouwing voor sprekers van het Nederlands als eerste en tweede taal? Voor een analyse die op deze kwestie betrekking heeft verwijzen we naar Jacobs (1995).

Taalmethode	Jaar	Uitgeverij	Groep	Beschikbare delen	Taalbeschouwingsonderdelen
Taaltoren	1987	Meulenhoff Educatief	1 t/m 8	1 t/m 8	vorm betekenis gebruik
Taaltijd	1994	Wolters-Noordhoff	1 a/b t/m 8 a/b	4a, 6a en 8a	Taalschat Taalspel Kijken naar taal
Taaljournaal	1993	Malmberg	4 t/m 8	4 t/m 6	taalbouw taalgebruik
Taal actief (nieuwe versie)	1994	Malmberg	4 t/m 8	4 t/m 6	vorm betekenis effect
Taalleesland	1995	Bekadidact	4 t/m 8	4 en 5	onderscheidt zeven kleinere onderdelen (zie par. 3.4.)

Tabel 1 Informatie over de vijf bestudeerde taalmethoden

De leerstof voor de groepen 1 en 2 is in dit onderzoek buiten beschouwing gebleven, ook al is in twee methoden uit de tabel wel leerstof voor dat niveau opgenomen. Uit Tabel 1 is af te lezen dat twee van de vijf bestudeerde methoden leerstof voor groep 3 bevatten. Van één daarvan (*Taaltijd*) waren de deeltjes voor die groep nog niet beschikbaar. De leerstofanalyse voor groep 3 beperkte zich dus tot de methode *Taaltoren*. De deeltjes voor groep 4 tot en met 6 waren voor vier van de vijf methoden beschikbaar. Er ontstaat dus een goed beeld van de aangeboden taalbeschouwingsleerstof in de middenbouw van het basisonderwijs. Voor groep 7 hebben we uitsluitend een beroep kunnen doen op de methode *Taaltoren*, terwijl we voor groep 8 naast *Taaltoren* eveneens deel a van *Taaltijd* hebben bekeken.

### 3.2. De selectie van leerstof uit de taalmethoden

De leerstof uit de methoden is geselecteerd met het oog op de uitvoerbaarheid van de analyse binnen de beperkt beschikbare tijd. In de eerste plaats is alleen *basisstof* geselecteerd voor taalbeschouwing. De zogenaamde keuze- en verrijkingsstof in de methoden is dus niet geanalyseerd. Hierdoor komen we te weten wat het leerstofaanbod is voor alle leerlingen gezamenlijk, niet wat er daarnaast nog voor aparte groepen aangeboden wordt. Ten tweede zijn uitsluitend lessen geanalyseerd, die door de methodemakers expliciet aangeduid zijn als behorend tot het *taalbeschouwingsdeel*. Taalbeschouwelijke leerstof en toepassing van de kennis binnen taalvaardigheidsonderdelen (lezen, luisteren, schrijven, spreken) komen in deze analyse dus niet aan de orde. De meeste geanalyseerde taalmethoden benoemen onderdelen voor taalbeschouwing op een duidelijk herkenbare wijze (zie de laatste kolom van Tabel 1). Bij één van de methoden (*Taaltijd*), is echter op het eerste gezicht niet duidelijk wat tot het onderdeel taalbeschouwing moet worden gerekend. Na bestudering van de inhoud van de onderdelen, is besloten de onderdelen 'Taalschat', 'Taalspel' en 'Kijken naar taal' vanwege hun aandacht voor taalbeschouwelijke aspecten bij de analyse te betrekken.

### 3.3. Eenheid van analyse

De beschikbare delen van de vijf methoden zijn voor drie taalmethoden op lesniveau bestudeerd. De algemene handleiding voor de leerkracht is gebruikt om de relevante lessen te kunnen vinden. Eenheid van analyse vormden de doelstellingen van elke afzonderlijke les<sup>4</sup> over taalbeschouwing in het leerlingmateriaal. Een les bestaat vaak uit verscheidene opdrachten en oefenitems. Ook al worden deze in een methode met één doelstelling per les aangeduid, toch zijn vaak diverse taalbeschouwelijke doelstellingen te identificeren. Door raadpleging van de leshandleidingen en het leerlingmateriaal zijn dus bij de drie methoden vaak meerdere taalbeschouwelijke doelstellingen per les in de analyse betrokken. Voor twee methoden (*Taaltoren* en *Taalleesland*) is een meer tijdsbesparende analysemethode gevolgd. Deze methoden bevatten duidelijke overzichten van de lesdoelstellingen in de leerkrachthandleiding. In eerste instantie is van deze overzichten gebruik gemaakt. Een nadere controle van de doelstellingen op lesniveau is steekproefsgewijs uitgevoerd. Deze controle leidde tot de conclusie dat de overzichten in grote lijnen betrouwbaar zijn. Soms moest ter verduidelijking van wat bedoeld werd toch de leshandleiding en/of het leerlingmateriaal geraadpleegd worden. Dat de analyse voor deze twee methoden minder gedetailleerd is dan voor de andere methoden, is voor het doel van het onderzoek (een overzicht van taalbeschouwelijke leerstof in recente taalmethoden) niet ernstig. Bij de onderlinge vergelijking van de methoden zal met dit verschil echter wel rekening gehouden moeten worden.



### 3.4. Het classificeren van taalbeschouwingsleerstof

De classificatie van de leerstof is in drie fasen uitgevoerd. Ten eerste is van iedere les beschreven welke doelen centraal staan, uitgaande van de terminologie van de methoden zelf. Ten tweede zijn de beschrijvingen globaal geordend naar het soort perspectief van taalbeschouwing (formeel, semantisch of pragmatisch). In de derde fase is een nadere onderverdeling van de leerstof binnen die globale categorieën gemaakt, zodat alle doelen uit de verschillende methoden met dezelfde termen gedekt worden. Hieronder zal beschreven worden hoe de analyse in elk van deze fasen is uitgevoerd.

#### *Fase 1*

Er zijn beschrijvende lijsten gemaakt met de aangetroffen lesdoelstellingen. De lesdoelstellingen zijn op de volgende drie aspecten geordend:

1. de methode waaruit de doelstelling afkomstig is;
2. het leerjaar waarin de doelstelling aan de orde gesteld wordt;
3. het taalbeschouwingsonderdeel, zoals in de methode zelf benoemd.

De terminologie is letterlijk overgenomen uit de afzonderlijke methoden. De algemene doelstellingen van de afzonderlijke lessen zijn achter elkaar gezet en de specifiekere lesinhouden (afgeleid uit leshandleiding en leerlingmateriaal) zijn er bijgezet. Dit leidde tot een lange lijst met doelstellingen per methode. In Tabel 2 zijn enkele (willekeurig gekozen) fragmenten weergegeven.

Methodemakers maken gebruik van verschillende onderverdelingen voor de lessen taalbeschouwing (zie Tabel 1). De methode *Taalleesland* wijkt bijvoorbeeld af van de meest voorkomende driedeling: vorm (formeel), betekenis (semantisch) en gebruik (pragmatisch) van taal. In *Taalleesland* worden de volgende taalbeschouwingsonderdelen onderscheiden: 'woordvorming', 'zinsbouw', 'woordsoorten', 'taaldenkelaties', 'woordenschat', 'interpunctie' en 'andere onderwerpen'. Vorm-, betekenis- en gebruikaspecten van taal zijn wel in deze zevendeling te herkennen. In de onderdelen die de methode *Taaltijd* hanteert ('Taalschat', 'Taalspel' en 'Kijken naar taal') is het onderscheid tussen vorm, betekenis en gebruik echter veel minder duidelijk herkenbaar.

Er ontstonden dus lijsten met vormdoelen, taalgebruiksdoelen, semantische doelen etc.. Deze lijsten blinken uit in volledigheid, maar er zijn diverse praktische bezwaren. In de eerste plaats zijn de lijsten veel te lang om echt greep te krijgen op het leerstofdomein. In de tweede plaats zijn de lijsten voor de verschillende taalmethoden niet goed vergelijkbaar. De eenduidigheid ontbreekt op drie vlakken:

1. Een taalbeschouwingsdoelstelling wordt in de ene methode onder een ander kopje ondergebracht (bijvoorbeeld 'betekenis') dan in de andere methode (bijvoorbeeld 'taalschat' of 'taalgebruik').

2. Iedere methode hanteert eigen termen. Bijvoorbeeld: de ene methode heeft als lesdoel *leerlingen laten kennismaken met het wanneer-deel*, terwijl een andere methode spreekt over *leerlingen laten kennismaken met bepalingen van tijd*.
3. De algemene lesdoelstellingen (zoals in methoden benoemd) zijn vaak onvoldoende dekkend voor de meer specifieke lesinhouden. In het eerste fragment van Tabel 2 kan men bijvoorbeeld zien dat de specifieke lesinhouden meer informatie geven over de taalbeschouwingsleerstof dan men kan afleiden uit de algemene doelstelling (passief en actief werken met begrippen rondom 'jaloezie').

- Passief en actief werken met begrippen rondom 'jaloezie':
  - \* van gegeven woorden actief een omschrijving geven;
  - \* van gegeven woorden actief de tegenstelling geven en vervolgen van die woorden zinnen maken.

(Uit: Taaltijd, onderdeel Taalschat, groep 6, deel a)

- Vertellen in welke situaties 'verzachtend taalgebruik' een functie heeft. Dit taalgebruik toepassen in enkele 'alledaagse taalsituaties':
  - \* van 'verzachtende' zinnen bepalen wat er bedoeld wordt;
  - \* match-oefening, waarbij 'gewone' zinnen aan 'verzachtende' zinnen gekoppeld moeten worden;
  - \* individueel of in tweetallen vijf 'harde' zinnen bedenken en daar 'verzachtende' zinnen bijschrijven.

(Uit: Taaltijd, onderdeel Taalschat, groep 8, deel a)

- Begrijpen dat er verschillen en overeenkomsten zijn tussen vreemde landen en talen:
  - \* ervaringen met je eigen en een ander land opschrijven.

(Uit: Taaltijd, onderdeel Kijken naar taal, groep 4, deel a)

- De zinskern benoemen en verdelen in twee zinsdelen. Eenvoudige zinnen verdelen in zinsdelen (zonder ze te benoemen):
  - \* de zinskern op drie manieren afmaken / aanvullen;
  - \* korte en langere zinnen in stukken verdelen.

(Uit: Taaltijd, onderdeel Kijken naar taal, groep 6, deel a)

- De persoonsvorm in een zin in een ander getal zetten:
  - \* enkelvoudige zinnen in meervoud zetten (zelfstandige naamwoorden en werkwoorden);
  - \* in een zin gemarkeerde foutieve persoonsvormen in de juiste vorm zetten.

(Uit: Taal actief (nieuwe versie), vormdoelen, groep 6)

Tabel 2 Beschrijving van doelstellingen voor taalbeschouwingslessen (\*) en specifieke lesinhouden (\*); enkele fragmenten

De beschrijvende lijsten zijn dus als zodanig niet bruikbaar voor een helder overzicht van de taalbeschouwingsdoelen in de verschillende methoden. Als eerste stap om dit

probleem op te lossen, zijn alle lesdoelstellingen in drie hoofdonderdelen gecategoriseerd.

### *Fase 2*

In de tweede fase is uitgegaan van een *topdown*-benadering om de leerstof uit de verschillende methoden op een uniforme wijze te rubriceren. Er is gekozen voor de in paragraaf 2.2 uiteengezette driedeling: doelen gericht op (1) het formele, (2) het semantische en (3) het pragmatische perspectief. Deze keuze lag voor de hand, omdat een gelijksoortige driedeling gebruikt wordt in de taalmethoden zelf (zie Tabel 1). Bovendien is de driedeling informatief: er ontstaat inzicht in de verhouding tussen tamelijk traditionele onderdelen (vooral gericht op het formele perspectief) en meer vernieuwende onderdelen (vooral gericht op semantische en pragmatische perspectieven).

Alle verzamelde doelen in fase 1 zijn dus bij één van de drie taalbeschouwingsperspectieven ondergebracht. De classificatie die de methoden zelf hanteren is daarbij als uitgangspunt genomen, maar was niet doorslaggevend voor de nieuwe classificatie. In de taalmethoden worden diverse vernieuwende of speelse lesdoelstellingen opgenomen onder kopjes als 'Taalschat', 'Taalspel', 'Effect' of 'Gebruik' (zie Tabel 1). Voorbeelden zijn woordspelletjes (bijvoorbeeld rebus), signaaltalen en klankspelletjes (rijmen). Van geval tot geval moet bepaald worden of het hier om taalbeschouwing vanuit een formeel, een semantisch of een pragmatisch perspectief gaat. Sommige onderwerpen (bijvoorbeeld andere talen, relaties tussen spreek- en schrijftaal en tekstsoorten) worden gewoonlijk vanuit een pragmatisch perspectief behandeld, maar dat is niet altijd het geval. Soms gaat het alleen om het kraken van een code, het waarnemen van klankovereenkomsten, het zien van eigenaardigheden in een andere taal, of het leren van een standaard-tekstindeling (inleiding-kern-slot) kortom: taalbeschouwing waarin de *vorm* of de *betekenis*, maar niet het *gebruik* van taal voorop wordt gesteld.

De onderverdeling in drie perspectieven geeft een beeld van de verdeling van doelen in de verschillende methoden. De uitgebreide doelenlijst uit fase 1 is enigszins ingekort, doordat sommige (verschillend benoemde) doelen uit de methoden bij elkaar genomen konden worden. Toch zijn er in de nieuwe versie nog grote verschillen in de benoeming van (algemene en specifieke) lesdoelen, waardoor niet duidelijk is welke doelen eigenlijk bij elkaar horen en welke meer wezenlijk onderscheiden moeten worden. Onder één perspectief zijn erg veel uiteenlopend benoemde doelen verzameld. Een nadere classificatie is daarom noodzakelijk om grip te krijgen op het leerstofdomein. In de derde fase van de analyse zijn daarom de terminologische verschillen aangepakt die tussen methoden bestaan op het niveau van de afzonderlijke lesdoelen voor taalbeschouwing.

### *Fase 3*

In de derde fase is getracht om verschillend benoemde doelen uit de vijf methoden die toch inhoudelijk overeenkomen bij elkaar te plaatsen. Deze subclassificatie is via een



recursief proces tot stand gekomen. Dat wil zeggen: er werd zowel vanuit bestaande classificaties omlaag geredeneerd, als vanuit de feitelijk gevonden lesdoelstellingen omhoog gewerkt om tot een enigszins sluitende, en zoveel mogelijk dekkende classificatie te komen. Eerst zijn de doelen geclassificeerd op grond van bestaande inzichten hierover ('van bovenaf'). Hiervoor is gebruik gemaakt van de onderverdeling die Van Gelderen (1988) geeft voor het leerstofdomein van de traditionele grammatica. Verder is gebruik gemaakt van de opgedane kennis tijdens de twee voorafgaande fasen om een classificatie te ontwerpen. Daarna vond de classificatie van onder op plaats. Er is van elk genoemd doel bepaald wat de relevantie is voor het taalbeschouwingsonderwijs. Zowel de algemene als de specifiekere lesdoelstellingen uit de overzichtslijsten (zie Tabel 2) zijn hiervoor gebruikt. De specifieke doelstellingen werden gebruikt, voor zover zij iets toevoegden aan het algemenere doel, zoals aangeduid door de methodemakers. Bijvoorbeeld de algemene doelstelling uit het eerste fragment in Tabel 2 ('passief en actief werken met begrippen rondom jaloezie') is als zodanig minder geschikt voor ons leerstofoverzicht. Voor classificatie van de leerstof voor (semantische) taalbeschouwing is het immers niet nodig om dat per afzonderlijk thema te doen (bijvoorbeeld 'jaloezie', 'ziekte', 'vakantie'). De specifieke doelen in dit voorbeeld (omschrijvingen, tegenstellingen, zinnen maken) zijn beter geschikt. De diverse semantische verschijnselen die behandeld worden (bijvoorbeeld synoniemen, tegenstellingen, definities) zijn belangrijke facetten van de leerstof taalbeschouwing<sup>5</sup>. Wanneer een betekenisvol kopje gevonden is waaronder veel specifieke doelstellingen passen, is dit voorlopig gehandhaafd. Zodoende bleef onder elk van de drie perspectieven een groep restdoelstellingen over. Het proces van ontwerpen en herindelen van de kopjes ging door totdat er géén of uitsluitend niet-plaatsbare restdoelstellingen overbleven. Het plaatsen van doelen onder kopjes maakte het mogelijk om afzonderlijk benoemde doelen uit verschillende methoden tezamen te nemen onder één *etiket*, zodat de lijst van afzonderlijke lesdoelstellingen in het uiteindelijke leerstofoverzicht aanzienlijk kon worden ingekort. Hierbij is gestreefd naar zoveel mogelijk informatiebehoud van de oorspronkelijke lesdoelstellingen uit de methoden. Wanneer in de lessen zeer specifieke doelen nagestreefd worden (bijvoorbeeld: 'bijbetekenissen van verkleinwoorden bij eigennamen' of 'einde van de zin bepalen zonder leestekens in de tekst'), zijn deze dus behouden in het uiteindelijke etiket.

#### 4. Resultaten van de classificatie

Het resultaat van het hierboven beschreven proces is weergegeven in het leerstofschema in de bijlage. Het schema bestaat uit drie *hoofdonderdelen* (de perspectieven), namelijk formele taalbeschouwing, semantische taalbeschouwing en pragmatische taalbeschouwing. De drie hoofdonderdelen zijn verdeeld in een wisselend aantal (*sub*)onderdelen. Elk (*sub*)onderdeel bevat verwante doelstellingen voor taalbeschouwing die in de taalmethoden gevonden zijn. De afzonderlijke doelstellingen zijn aangeduid met samenvattende *etiketten*. De etiketten zijn niet identiek met de benamingen in de afzonderlijke methoden. Sommige etiketten zijn ook breder dan

andere. Het etiket 'werkwoordsvervoeging' (zie het onderdeel 'werkwoorden' bij formele taalbeschouwing) bevat lessen waarin het werkwoord op diverse manieren vervoegd moet worden. Het etiket 'persoonsvorm tegenwoordige tijd enkelvoud' gaat om lessen waarin alleen *deze* soort vervoeging aan de orde is. Een ander voorbeeld is te vinden bij semantische taalbeschouwing onder het onderdeel 'lexicale betekenisrelaties'. Daaronder vindt men zowel het zeer specifieke etiket 'bijbetekenis van verkleinwoorden bij eigennamen' als het veel algemenere etiket 'begrippen ordenen'. Deze verschillen in bandbreedte van de etiketten zijn het gevolg van onze keuze om zoveel mogelijk informatie te behouden van de oorspronkelijke lesdoelstellingen. In sommige lessen uit de taalmethoden worden immers veel bredere doelstellingen nagestreefd dan in andere. Op de beschreven wijze konden dus etiketten worden gemaakt voor lesdoelstellingen uit verschillende methoden, zonder dat noemenswaardig informatieverlies optrad.

In het schema kan men zien in welke leerjaren (groepen 3 t/m 8) en in welke methode elke afzonderlijke lesdoelstelling is aangetroffen. De methoden zijn weergegeven met een nummercode (1=*Taaltoren*; 2=*Taaltijd*; 3=*Taaltijdschrift*; 4=*Taal actief*; 5=*Taalleerland*). Een nummercode in een van de vakjes in het schema betekent dat de betreffende lesdoelstelling (rij) in het betreffende leerjaar (kolom) in de betreffende methode (nummercode) is aangetroffen. *Hoe vaak* de lesdoelstelling in het betreffende leerjaar terugkeert in dezelfde methode is in het schema niet te zien. Dit terugkeren van dezelfde lesdoelstelling in één leerjaar is bij de meeste methoden eerder uitzondering dan regel<sup>6</sup>. Er is dus relatief weinig informatie verloren door deze schematische representatie. Achter elk onderdeel is tussen haakjes aangegeven wat de gevonden frequentie is van de lesdoelstellingen die onder dat onderdeel vallen. Dit getal geeft aan hoeveel aandacht de vijf methoden gezamenlijk aan het betreffende onderdeel besteden (gesommeerd over de groepen 3 t/m 8).

Hieronder zullen we een korte toelichting geven van de inhoud van elk subonderwerp.

### **Formele taalbeschouwing**

#### *Redekundige ontleding*

Doelstellingen op het gebied van de redekundige ontleding hebben te maken met het onderscheiden en benoemen van zinsdelen, zoals bepaling van tijd, werkwoordelijk gezegde en meewerkend voorwerp. Leerlingen maken kennis met begrippen als 'onderwerp', 'persoonsvorm', 'lijdend voorwerp' en 'meewerkend voorwerp', maar de terminologie die ze leren, loopt nogal uiteen. In de ene methode wordt de traditionele term genoemd (lijdend voorwerp), terwijl een andere methode voor een andere term kiest (het *wat*-deel). Methoden verschillen ook van elkaar in de mate waarin de termen expliciet geleerd worden. Soms worden zinsdelen wel onderscheiden, maar worden de termen niet onderwezen.

### *Taalkundige ontleding*

Doelstellingen op dit gebied hebben betrekking op het onderscheiden en benoemen van woordsoorten, zoals werkwoorden, zelfstandige naamwoorden en bijvoeglijke naamwoorden. Evenals bij de redekundige ontleding hanteren methoden hier verschillende termen en verschillen de methoden ook in explicietheid.

### *Formulering*

Doelstellingen onder formulering zijn gericht op de schriftelijke formuleervaardigheid. De leerlingen moeten woorden of woordgroepen invullen in of toevoegen aan zinnen. De zinsdelen en woordsoorten waar het bij deze oefeningen om gaat zijn in het schema opgesomd. Deze termen staan ook onder de kopjes redekundige en taalkundige ontleding vermeld, maar daar gaat het om het onderscheiden en benoemen van de woordsoorten en zinsdelen.

### *Woordvorming*

Onder woordvorming vallen de doelen gericht op morfologie, uitgezonderd de werkwoordsvervoeging (zie 'werkwoord'). Voorbeelden zijn: samenstellingen, verkleinwoorden, enkel- en meervoud, woordsoortverandering, de plaats van letters in een woord, het verdelen van woorden in lettergrepen, afleidingen, voor- en achtervoegsels.

### *Zinsstructuur*

Onder zinsstructuur vallen lesdoelen waarin leerlingen gebruik moeten maken van hun inzicht in de grammatica (vooral redekundige ontleding) om de structuur van een zin te manipuleren. Voorbeelden zijn het plaatsen van onderwerp en persoonsvorm in een zin, het bepalen van woordvolgordes, zinsdelen substitueren en weglaten.

### *Zinssoorten*

Het gaat hier om het onderscheiden en benoemen van verschillende typen zinnen, zoals vragende zin, stellende zin, bevelende zin.

### *Werkwoorden*

Hieronder vallen lesdoelen gericht op de vervoeging van werkwoorden, de tijden van het werkwoord en de kennis van de infinitiefvorm.

### *Zinsgeleding en -markering*

Onder deze groep vallen lesdoelen gericht op interpunctie, het bepalen van zinsgrenzen en het herkennen van samengestelde zinnen.

### *Tekstbouw*

Onder tekstbouw vallen lesdoelen gericht op de structuur van een tekst (titels, alinea's, zinsvolgorde, inleiding etc.).

### *Alfabet*

Hieronder vallen lesdoelen waarin kennis van het alfabet wordt vergroot.



### *Restcategorie*

Onder deze categorie vallen lesdoelen voor formele taalbeschouwing die niet onder een van de vorige categorieën ondergebracht kunnen worden. Het betreft drie onderwerpen: spiegelschrift, rijm en metrum.

## **Semantische taalbeschouwing**

### *Lexicale betekenisrelaties*

Dit is verreweg het grootste onderdeel van semantische taalbeschouwing. Hieronder vallen lesdoelstellingen waarin de betekenisvelden van woorden worden verkend en geleerd. Een aantal voorbeelden: woordvelden maken, omschrijvingen, tegenstellingen, ontkenningen, synoniemen, rubriceren, oorzaak-gevolgrelaties.

### *Zegswijzen*

Onder zegswijzen vallen de lesdoelen waarin de betekenis van vaste woordgroepen (spreekwoorden, uitdrukkingen, idiomatische expressies) wordt geleerd en waarin ingegaan wordt op metaforische betekenissen (het onderscheid tussen letterlijk en figuurlijk taalgebruik).

### *Extralexicale betekenis*

Onder dit kopje vallen de lesdoelen waarbij ingegaan wordt op hetgeen extralexicale aspecten als intonatie, articulatie, spreektempo, context en zinstructuur kunnen toevoegen aan woordbetekenissen.

### *Namen*

Hieronder vallen enkele lesdoelen gericht op de betekenis en achtergrond van eigennamen.

### *Restcategorie*

Drie lesdoelen blijven over in de categorie semantische taalbeschouwing die bij geen van de vorige kopjes ingedeeld kunnen worden: woordspelletjes, gebruik van een beeldwoordenboek en trefwoorden.

## **Pragmatische taalbeschouwing**

### *Register en stijl*

Dit is het grootste onderdeel van de lesdoelen die als pragmatisch gecategoriseerd kunnen worden. Het gaat hier in grote lijnen om reflectie op de invloed van de communicatieve situatie (zender, boodschap, ontvanger) op de vorm van de taaluitingen. Verschillen in gevoelswaarden, spreekgewoonten in verschillende gemeenschappen, relatie tussen leeftijd en taalgebruik, reclametaal, vraagantwoordpatronen zijn enkele van de vele voorbeelden die op dit gebied in de methoden zijn aangetroffen.

### *Taalcultuur en taalleren*

Onder dit kopje vallen de lesdoelen gericht op het vergroten van kennis over eigenschappen van taal in verschillende culturen (andere landen, streken, gemeenschappen), over de herkomst van woorden (leenwoorden) en over de wijze waarop taal geleerd wordt door verschillende typen leerders (eerste, tweede en vreemde taalsprekers, kinderen en volwassenen).

### *Taal en teken*

Dit onderdeel bevat de lesdoelen die zich richten op andere tekensystemen dan de alfabetische en op symboolfuncties van taal- en tekensystemen.

### *Tekstsoorten*

Onder dit kopje vallen de lesdoelen gericht op het vergroten van kennis over de kenmerken van tekstsoorten (sprookjes, stripverhalen, flapteksten, toespraken, formuleren etc.).

### *Media*

Hieronder vallen de lesdoelen waarin kennis over het gebruik van verschillende media van communicatie wordt vergroot (bijvoorbeeld: telefoon, boeken, tijdschriften, televisie, computer).

### *Taalgebruik in context*

Hieronder vallen de lesdoelen waarin gereflecteerd wordt op specifieke taalgebruikssituaties (het weer, science fiction taal, taalmiddelen die gebruikt worden bij argumentatie en verschil van mening of bij het bedreigen van een ander, et cetera). Ook theoretische kennis over de context van het taalgebruik (bijvoorbeeld het leren van termen als 'boodschap' en '(mis)communicatie') valt onder dit onderdeel.

Niet altijd is even duidelijk onder welk hoofdonderdeel (formeel, semantisch of pragmatisch) een bepaalde groep lesdoelstellingen moet worden geplaatst. Van sommige lesdoelen kan niet precies bepaald worden waarop precies - naar de bedoelingen van de auteurs van de methode - de nadruk ligt: reflectie op vorm, betekenis of gebruik. Bijvoorbeeld bij het onderdeel 'taal en teken' kunnen zowel formele (Hoe zien symbolen eruit? Wat is de structuur van beeldtaal?) als pragmatische aspecten (Waarvoor dient een rebus? Wanneer gebruik je non-verbale signalen bij de communicatie?) in het centrum van de aandacht gebracht worden. Het is ondoorzichtig om van geval tot geval deze lesdoelstellingen bij een ander hoofdonderdeel onder te brengen. Daarom is besloten doelstellingen uit één onderdeel altijd onder hetzelfde hoofdonderdeel (in dit geval pragmatische taalbeschouwing) onder te brengen. Ook de lesdoelstellingen die onder het onderdeel 'woordvorming' vallen zijn om deze reden onder één hoofdonderdeel (formele taalbeschouwing) geplaatst, ook al zijn er enkele lesdoelstellingen bij waar de nadruk meer ligt op semantische dan formele aspecten (bijvoorbeeld in enkele gevallen waarin ingegaan wordt op voor- en achtervoegsels).

## 5. Conclusies

Het doel van deze classificatie van lesdoelen was in de eerste plaats inzicht te krijgen in de aard en opbouw van de leerstof voor taalbeschouwing die in recente methoden aangeboden wordt met het oog op de kerndoelen (zie de vragen 1, 2 en 3 in paragraaf 1). In de tweede plaats wilden we op basis van dit inzicht aanbevelingen doen voor de selectie van leerstof voor toekomstige taalmethoden (vraag 4). We zullen ons hier richten op de drie eerstgenoemde vragen. De aanbevelingen komen in de volgende paragraaf aan de orde.

1. Welke leerstof wordt in de methoden aangeboden voor taalbeschouwing met het oog op de kerndoelen?

Uit de frequentietellingen in het schematische overzicht blijkt duidelijk welke onderdelen van taalbeschouwing in de vijf methoden de meeste aandacht krijgen<sup>7</sup>. Wanneer we de frequenties van de (sub)onderdelen bij elkaar optellen dan blijken er 449 lesdoelstellingen gewijd aan formele taalbeschouwing, 148 aan semantische taalbeschouwing en 199 aan pragmatische taalbeschouwing. Richten we onze blik op de meest frequente onderdelen dan blijken er zeven te zijn met een frequentie van meer dan 50, te weten:

1. Lexicale betekenisrelaties (97);
2. Wordvorming (91);
3. Register en stijl (72);
4. Taalkundige ontleding (68);
5. Werkwoorden (59);
6. Redekundige ontleding (57);
7. Zinsstructuur (54).

Vijf van deze subdoelstellingen behoren tot het formele perspectief van taalbeschouwing, één tot het semantische en één tot het pragmatische perspectief. Kort samengevat kan men dus stellen dat het grootste aandeel van de leerstof voor taalbeschouwing bestaat uit formele taalbeschouwing: reflectie op en oefening in structurele aspecten van de taal. Het betreft veel onderdelen die meestal tot de *traditionele grammatica* gerekend worden (Redekundige ontleding, Taalkundige ontleding, Werkwoordsvervoeging en Zinsstructuur). Toch behoren juist de drie frequentste onderdelen - Lexicale betekenisrelaties, Wordvorming en Register en stijl - niet tot de traditionele grammatica. Men kan concluderen dat de vakdidactische aandacht voor taalbeschouwing-in-brede-zin (zie paragraaf 2.2) in de huidige generatie taalmethoden sporen heeft nagelaten. Weliswaar is het grootste deel van de leerstof formeel van aard, toch nemen enkele andere onderdelen ook een aanzienlijke plaats in.

Wat precies de relatie is met de kerndoelen voor taalbeschouwing is uit bestudering van de taalmethoden niet duidelijk geworden. In de methoden zelf wordt niet expliciet gemaakt welke van de lesdoelen wel en welke niet vanuit de kerndoelen noodzakelijk geacht worden. Wel kan men concluderen dat er aan doelen op het formele vlak een



veel groter aanbod in de methoden is, dan op grond van de kerndoelen verwacht zou worden. In de aanbevelingen (paragraaf 6) gaan we nader op deze kwestie in.

## 2. Wat is de overeenstemming tussen de verschillende taalmethoden in de selectie van leerstof voor taalbeschouwing?

De bovenstaande conclusies gelden wanneer men over alle vijf de geanalyseerde methoden sommeert. Deze conclusies zeggen ons echter nog niet zoveel over de vraag of de methoden een communale selectie van leerstof voor taalbeschouwing bevatten. Zijn er onderdelen die in alle methoden van belang geacht worden en ongeveer even veel aandacht krijgen? Het beantwoorden van deze vraag wordt bemoeilijkt door het feit dat niet van elke methode evenveel materiaal beschikbaar was (zie Tabel 1). We kunnen daarom niet eenvoudig de totale frequenties van lesdoelen per methode met elkaar vergelijken. Beter vergelijkbaar zijn de materialen voor de middenbouw (groepen 4 tot en met 6), omdat daar het meest complete materiaal voor beschikbaar was. Als we de lesdoelen van de onderscheiden methoden in deze groepen met elkaar vergelijken dan blijkt het volgende.

Enkele doelstellingen komen in alle methoden minstens in één van de drie leerjaren voor. Bij Redekundige ontleding geldt dit voor 'woordgroepen/zinsdelen/zinskern'. Bij Taalkundige ontleding gaat het om 'werkwoord', 'zelfstandig naamwoord' en 'bijvoeglijk naamwoord'. Bij Woordvorming: 'ontleden en vormen van samenstellingen'. Bij Zinsstructuur: 'van losse woorden zinnen maken'. Bij Lexicale betekenisrelaties: 'tegenstellingen' en 'synoniemen'. Bij Zegswijzen: 'spreekwoord/uitdrukkingen/gezegdes'. Bij Taal en teken: 'symbolen/pictogrammen/beeldtaal'.

Verreweg het grootste deel van de geclassificeerde doelstellingen komt maar in één of twee methoden aan bod in de betreffende leerjaren. Dit geldt niet alleen voor de meer innovatieve doelstellingen (bijvoorbeeld die op pragmatisch vlak, zoals bij Register en stijl, Tekstsoorten, Media en Taalgebruik in context). Het geldt ook voor 'traditionele' onderdelen op formeel vlak (zoals bij de Redekundige ontleding: de diverse 'bepalingen', de begrippen 'meewerkend voorwerp', 'lijdend voorwerp' en 'naam- en werkwoordelijk gezegde'). De helft van de geclassificeerde doelstellingen op het gebied van Taalkundige ontleding komt slechts in een minderheid van de taalmethoden voor de groepen 4 tot en met 6 aan bod. Bij het onderdeel 'Zinsgeleding en -marketing' is de verhouding nog ongunstiger. Slechts twee van de tien onderscheiden lesdoelstellingen ('gebruik van de punt' en 'gebruik van hoofdletters') komen in meer dan twee van de vijf methoden in de middenbouw aan bod. Andere onderdelen van formele taalbeschouwing (met name Tekstbouw en Alfabet) komen er niet veel beter af. Ook bij de semantische doelstellingen is het opvallend te zien hoe weinig overeenstemming er is tussen de vijf methoden. Het grootste deel van de doelstellingen voor de middenbouw wordt door niet meer dan twee van de vijf methoden nagestreefd.

Bovenstaande analyse vormt in zeker opzicht een *overschatting* van de overeenstemming, doordat de *drie* jaren van de middenbouw als eenheid van vergelijking worden gebruikt. Wanneer we per leerjaar vergelijken wat er in de vijf methoden wordt aangeboden, dan is de overeenstemming nog veel geringer.

3. Is er een duidelijke opbouw van de leerstof over de verschillende leerjaren van de basisschool?

Voor de beantwoording van deze vraag gaan we na in hoeverre doelstellingen die in een methode worden nagestreefd in de volgende leerjaren terug komen. Men mag er immers vanuit gaan dat leerstof op het gebied van diverse onderdelen van taalbeschouwing niet beklijft, wanneer volstaan wordt met een aanbieding in (bijvoorbeeld) groep 4. Men mag van een methode verwachten dat dezelfde doelstellingen in volgende jaren herhaald, verbreed en/of verdiept worden, zodat leerlingen in de gelegenheid worden gesteld zich de leerstof grondig eigen te maken<sup>8</sup>. Van een dergelijke stapsgewijze opbouw blijkt in het schema nauwelijks iets. We moeten echter rekening houden met de ontbrekende delen van de methoden. Bijvoorbeeld de doelstelling 'woordgroepen/zinsdelen/zinsken' (een basaal onderdeel van de redekundige ontleding) komt in methode 1 (Taaltoren; alle delen beschikbaar) alleen in de groepen 4 en 5 aan bod. In methode 3 (*Taaljournaal*; 4 t/m 6 beschikbaar) komt dit doel in alle beschikbare delen aan bod. Ook methode 2 (*Taaltijd*; alleen materiaal beschikbaar voor de groepen 4, 6 en 8) en methode 5 (*Taalleesland*; alleen groepen 4 en 5) blijken in alle geanalyseerde delen aandacht te geven aan de doelstelling. Men kan dus concluderen dat alle methoden op een na, longitudinaal aandacht geven aan deze doelstelling. Nu is dit ook een van de meest *gemeenschappelijke* doelstellingen van de 5 methoden (zie hierboven). Richtten we onze blik op minder gedeelde doelstellingen (en op doelstellingen waarvoor in het schema veel lege cellen staan), dan ontstaat een ander beeld.

Veel doelstellingen komen in een enkel leerjaar bij een of twee methoden aan bod, maar komen dan niet meer terug, of er worden enkele jaren overgeslagen voordat ze terug komen. Dit geldt zelfs voor enkele doelstellingen uit de *redkundige en taalkundige* ontleding, ook al betreft het de meest traditionele en gestructureerde onderdelen van het taalbeschouwingsonderwijs. Voorbeelden zijn het begrip 'bepalingen' (alleen in groep 4 bij methode 1) en diverse ondersoorten van bepalingen (zoals de 'bepaling van omstandigheid', 'bepaling van tijd'). Ook het 'lijdend voorwerp', 'meewerkend voorwerp' en 'naam- en werkwoordelijk gezegde' (notoir moeilijke onderdelen van de redekundige ontleding) worden in een of enkele leerjaren aangeboden, maar vinden geen vervolg in latere jaren. Bij Taalkundige ontleding gaat dit ook op voor een groot aantal doelstellingen. Enkele bizarre voorbeelden zijn het 'stoffelijk bijvoeglijk naamwoord' dat in methode 1 in groep 4 onderscheiden wordt, maar verder niet meer voorkomt en het 'bezittelijk voornaamwoord' dat in de methoden 1 en 2 eveneens uitsluitend in groep 4 onderscheiden wordt, terwijl methode 3 alleen in groep 6 deze doelstelling opneemt. Bij onderdelen zoals Formulering, Woordvorming, Zinsstructuur, Werkwoorden, Zinsgeleding en

-markering, Tekstbouw en Alfabet zijn er ook diverse doelstellingen die slechts in een of twee leerjaren worden aangeboden, terwijl men voor een goede beheersing van de leerstof zeker meer zou verwachten (bijvoorbeeld 'interpunctie', 'infinities', 'gebiedende wijs', 'voltooid deelwoord', 'voor- en achtervoegsels').

Als we verder afdalen in het schema naar de minder traditionele onderdelen van het taalbeschouwingsonderwijs -vooral de *semantische en de pragmatische* onderdelen blijkt het aantal lege cellen (en cellen waarin van jaar tot jaar een andere methode aandacht besteedt aan een doelstelling) soms nog groter. Bijvoorbeeld bij Extralexicale betekenis wordt aan de invloed van context, intonatie / articulatie / spreektempo, en zinsstructuur slechts in een enkel leerjaar door een of andere methode aandacht geschonken. Een ander voorbeeld: bij het onderdeel Tekstsoorten is opvallend dat een methode (1) uitsluitend aandacht besteedt aan de tekstsoort sprookjes (maar wel in vier opeenvolgende jaren), terwijl andere methoden (2 en 3) zeer incidenteel (van jaar tot jaar wisselend) aan diverse tekstsoorten aandacht besteden (toespraak, flaptekst, dagboek, formulier, brief, vergadering). Slechts in een minderheid van de gevallen is er sprake van een aaneengesloten reeks leerjaren waarin *dezelfde* methode aandacht besteedt aan *dezelfde* doelstelling (bijvoorbeeld bij Lexicale betekenisrelaties: woordvelden maken, tegenstellingen, rubriceren, of bij Register en stijl: thuistaal-schooltaal, relatie sprekersrol-taaluiting en rolgedrag in taal). Veel doelstellingen lijken lukraak in een jaargang van een (enkele) methode terecht te zijn gekomen. Van een longitudinale opbouw is bij de meerderheid geen sprake.

Het is van belang hier een opmerkelijk verschil tussen de methoden te noemen. De methode *Taaltijd* (methode 2) herhaalt in tegenstelling tot de andere methoden regelmatig doelstellingen binnen een leerjaar (voor twee van de drie rubrieken, zie noot 6). Zelfs binnen het materiaal voor een *half* leerjaar dat voor analyse beschikbaar was, keren veel doelstellingen drie keer terug. Wel moet bedacht worden dat de herhaling gebaseerd is op de eigen doelstellingsformuleringen van de methode. Deze zijn meestal tamelijk algemeen geformuleerd (zie Tabel 2), zodat er vaak verschillende specifieke lesdoelen onder vallen. Toch is duidelijk dat in deze methode systematischer aandacht is besteed aan herhaling dan in de andere methoden. *Taaltijd* bevat ook opvallend veel taalbeschouwingslessen in vergelijking met de andere methoden.

## 6. Aanbevelingen

Een commissie van deskundigen op het gebied van het taalonderwijs op de basisschool moest enkele jaren geleden de belangrijkste problemen voor de Minister van Onderwijs in kaart brengen (Aarnoutse e.a., 1995). Voor het taalbeschouwingsonderwijs formuleerde deze commissie als grootste probleem

“het ontbreken van een systematische leerlijn die zorgvuldig is afgestemd op de leerlijnen voor de taalvaardigheden.” (Aarnoutse e.a., 1995: 33)



Als hoofdoorzaken zag de commissie: (1) tekorten in de gangbare taal/leesmethoden en (2) tekorten in de opleiding, bij- en nascholing van de leerkrachten. De resultaten van onze studie laten zien dat de eerstgenoemde oorzaak nog steeds in hoge mate aanwezig is, ook in de nieuwste generatie taalmethoden. Een systematische leerlijn voor taalbeschouwing is niet dichterbij gekomen. Welke aanbevelingen kunnen we op basis van deze resultaten doen voor de komende generatie taalmethoden?

We zullen hier drie globale aanbevelingen formuleren, die erop gericht zijn de tekorten in systematiek die in bovenstaande conclusies zijn beschreven op te heffen. De eerste aanbeveling heeft als strekking dat de leerstofselectie voor taalbeschouwing veel doelgerichter moet plaatsvinden dan in de geanalyseerde methoden gebeurt. De tweede aanbeveling richt zich op de basis voor de leerstofselectie in de verschillende taalmethoden: afstemming op de leerlijnen voor taalvaardigheden verdient meer aandacht. De derde aanbeveling richt zich op de longitudinale planning van de leerstof.

De *eerste* aanbeveling heeft betrekking op de aansluiting van het leerstofaanbod op de kerndoelen voor het taalonderwijs. Uit onze classificatie blijkt geen duidelijk verband tussen de kerndoelen en het leerstofaanbod in de methoden. Veel aangeboden leerstof op het gebied van de traditionele grammatica (het formele perspectief) is niet duidelijk uit de kerndoelen af te leiden. Deze kerndoelen stellen voor het formele perspectief niet meer verplicht dan taalkundige principes die nodig zijn voor het aangeven van onderwerp, werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde, het spellen van werkwoordsvormen, regels bij de spelling van andere woorden en bij het gebruik van leestekens (kerndoel 11). Voor kerndoelen op het gebied van meer vernieuwende onderdelen (er wordt bijvoorbeeld in kerndoel 10 gesproken over talen, taalvarianten en hun samenhang met culturele overeenkomsten en verschillen, factoren die invloed hebben op de betekenis van taaluitingen en situaties waarin taal gebruikt wordt) is in de methoden veel minder aandacht. Ook blijken er erg weinig doelstellingen voor taalbeschouwing te zijn die in alle taalmethoden worden nagestreefd. De methoden maken zelf niet duidelijk welke leerstof bedoeld is als concretisering van de kerndoelen en welke als extra-leerstof. Voor toekomstige taalmethoden is aan te bevelen dat de vertaling naar concrete lesdoelstellingen voor taalbeschouwing veel explicieter gebeurt dan nu het geval is. Dan kunnen docenten en scholen veel beter verantwoorden wat zij aanbieden en waarom.

De *tweede* aanbeveling sluit eveneens aan bij de bovengenoemde probleemidentificatie voor het taalonderwijs (Aarnoutse e.a., 1995). Er blijkt weinig overeenstemming tussen de verschillende taalmethoden wat betreft de selectie van leerstof. De methoden zelf expliciteren slechts algemene criteria voor de leerstofselectie voor taalbeschouwing. Het ligt voor de hand dat er bij de leerstofselectie meer gewicht gegeven wordt aan de functie van taalbeschouwelijke kennis in het taalcurriculum voor de basisschool. Zo zou de taalbeschouwelijke leerstof directer kunnen aansluiten op strategieën die de leerlingen kunnen gebruiken bij de onderdelen spelling, technisch en begrijpend lezen, stellen, formuleervaardigheid en gespreksvaardigheid.

De lesdoelstellingen voor taalbeschouwing in dit onderzoek zijn zonder verwijzing naar deze andere onderdelen in de methoden geplaatst (niet-strategische taalbeschouwing, zie paragraaf 2). De realisatie van doelstellingen voor taalbeschouwing is waarschijnlijk afhankelijk van het gebruik dat leerlingen van de leerstof kunnen maken bij hun eigen taalgebruik in en buiten het onderwijs. Wanneer leerlingen daartoe niet aangespoord worden, dan is het twijfelachtig of zinvolle leerresultaten geboekt kunnen worden. Niet alleen herhaling en verdieping van kennis over taal, maar ook de toepassing van de bedoelde leerstof in functionele contexten is een belangrijk element van een leergang taalbeschouwing.

De *derde* aanbeveling sluit op het bovenstaande aan. Het blijkt dat zeer veel leerstof voor taalbeschouwing in methoden wordt opgenomen, zonder dat er van een duidelijke opbouw in leerjaren sprake is. Veel doelstellingen worden opgenomen in het materiaal voor een leerjaar, maar schitteren in volgende leerjaren door afwezigheid. Het lijkt er op dat men kiest voor veel variatie in lesdoelen, in plaats van herhaling van lesdoelen op verschillende niveaus. Ook hier valt te vrezen dat dit ten koste gaat van het rendement van het onderwijs (zie noot 8). Wanneer leerlingen een (moeilijk) begrip als 'persoonsvorm' in groep 4 aangeboden krijgen en er pas in groep 7 aan herinnerd worden, hoeven we ons weinig illusies te maken over de leerstofbeheersing. Aanbevolen wordt dus dat bij de leerstofselectie voor de verschillende leerjaren in een taalmethode *van meet af aan* rekening gehouden wordt met de opbouw van lesdoelstellingen over de jaren heen, en met de consequenties van deze opbouw voor de *hoeveelheid* lesdoelstellingen voor taalbeschouwing die men op een zinvolle wijze in de taalmethode kan aanbieden. 'Niet het vele is goed, maar het goede is veel', zou het motto moeten zijn bij het ontwerp van een leerlijn voor taalbeschouwing. Te vaak lijkt een lesje taalbeschouwing in taalmethoden het gevolg te zijn van een toevallige ingeving van een auteur voor een leuk onderwerp.

Het in dit onderzoek geconstateerde gebrek aan systematiek lijkt te wijzen op problemen bij de legitimering van taalbeschouwingsonderwijs in de basisschool. Men kan niet meer terugvallen op de vanzelfsprekendheid van de (historisch gewortelde) praktijk van geïsoleerde zinsontleding en woordbenoeming. Men beschikt echter met de kerndoelen voor taalbeschouwing ook niet over een duidelijk alternatief. Het gevolg is dat er onvoldoende basis is om leerstof over taalbeschouwing te selecteren. Auteurs van taalmethoden zijn dus gedwongen om ieder hun eigen weg te gaan. De in de inleiding genoemde uitgave die bij de SLO wordt voorbereid is dan ook bedoeld als hulpmiddel voor methodemakers. Er zijn *streefdoelen* geformuleerd, waarin per *tweetal leerjaren* (in plaats van over alle acht leerjaren van de basisschool, zoals in de kerndoelen) aangegeven wordt welke leerdoelen voor het taalonderwijs centraal moeten staan. Er zijn streefdoelen voor mondelinge vaardigheden (spreken en luisteren), schriftelijke vaardigheden (schrijven en lezen) en taalbeschouwing (Van Gelderen & Beernink, in druk). Deze streefdoelen zijn gebaseerd op de kerndoelen, maar geven veel gedetailleerder weer aan welke soorten leerstof gedacht moet worden. Daarom zijn deze streefdoelen bruikbaarere instrumenten voor de selectie van leerstof in een taalmethode dan de erg globaal geformuleerde kerndoelen. De

streefdoelen voor taalbeschouwing zijn dus een instrument voor de makers van toekomstige taalmethoden om tegemoet te komen aan bovenstaande aanbevelingen.

## Noten

1. Dit artikel is een verbeterde versie van een eerder verschenen manuscript in een bundel van de Nederlandse Taalunie, naar aanleiding van een voordracht van Amos van Gelderen voor de conferentie 'Taalbeschouwing in het basisonderwijs' gehouden op 23 en 24 mei 1997 te Antwerpen. We willen dank zeggen aan de 'HogCog-groep', een studiegroep bij het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam, die een bespreking heeft gewijd aan een eerdere versie en aan Rudy Beernink die gedetailleerd commentaar heeft geleverd. We hebben van deze commentaren gebruik gemaakt in de huidige versie van het artikel.
2. De kerndoelen zijn op dit moment in revisie. We gaan hier uit van de bestaande (oude) formuleringen, omdat de taalmethoden zich niet op de nieuwe formuleringen konden oriënteren. Naarverwachting zullen er echter geen grote veranderingen optreden in de kerndoelen voor het taalonderwijs. In het revisievoorstel is één kerndoel voor taalbeschouwing toegevoegd (nummer 10) waarin doelen voor het taalgebruik onderscheiden en benoemd worden (informerend, instruerend, verstrooiend, sturend en overtuigend). De nieuwe nummers 11 tot en met 13 komen in grote lijnen overeen met de oude nummers 10 tot en met 12 (Instituut voor Leerplanontwikkeling, 1997).
3. Vergelijk de door Jaspaert (1997) als 'synthetisch' aangeduide aanpak van het taalonderwijs. De terminologie van Jaspaert heeft echter tot verwarring geleid. De term 'synthetisch' wordt vaak gebruikt voor taalonderwijs dat gericht is op communicatie in zijn totale verband. De tegenhanger 'analytisch' taalonderwijs wordt dan juist gereserveerd voor een meer traditionele benadering, waarin de grammaticale analyse van zinnen en het leren van grammaticale regels voorop staat.
4. Begrippen als 'les' en 'oefening' zijn moeilijk te definiëren in de context van de verschillende taalmethoden. De ene methode maakt niet duidelijk hoe lang over lessen / oefeningen gedaan kan worden, de andere doet dat wel. De omvang van de leerstof per les varieert ook nogal van de ene methode tot de andere. Vandaar dat niet de lessen, maar de lesdoelstellingen als eenheid van analyse gekozen zijn.
5. De bepaling van relevante facetten voor een beschrijving van de leerstof voor taalbeschouwing is een theoretisch vraagstuk, dat discussie behoeft. We hebben bij de subclassificatie de volgende oplossing gekozen. De lesdoelen voor taalbeschouwing die we in de derde fase formuleren zijn geabstraheerd van het specifieke onderwerp (thema) en de context van het taalgebruik (zie het voorbeeld in de tekst). We gebruiken hierbij veel voorkomende en traditioneel bekende termen (zowel uit taalmethoden als uit de vakdidactische theorie) en streven naar korte en voor de lezer direct begrijpelijke 'etiketten'. In de taalmethoden worden de lesdoelen voor taalbeschouwing vaak gekoppeld aan concrete onderwerpen (thema's) voor taalgebruik. Onze analyse is er dus op gericht deze band tussen taalbeschouwelijke doelen en thema's voor taalgebruik los te maken, zodat de (abstracte) doelen voor taalbeschouwing zichtbaar worden. Vanuit het perspectief van een methodemaker doet dit misschien onvoldoende recht aan zijn lesdoelstellingen. Die zijn immers vaak breder dan het taalbeschouwelijke aspect alleen.
6. We hebben geteld hoe vaak doelstellingen binnen een leerjaar herhaald worden vanuit de eigen opgave van elke methode. Dit kon uitsluitend gedaan worden bij de drie methoden die op lesniveau geanalyseerd zijn (*Taal Actief*, *Taaljournaal* en *Taaltijd*). Bij *Taaljournaal* en *Taal Actief* komt het gemiddeld aantal keren dat een lesdoel aan de orde komt per



leerjaar nauwelijks boven de 1. De methode *Taaltijd* vormt een gunstige uitzondering voor de doelstellingen in de rubrieken 'Kijken naar Taal' en 'Taalschat' (maar niet voor 'Taalspel'). De in de methode geformuleerde lesdoelen worden binnen leerjaren regelmatig herhaald (gemiddeld 3 tot 4 keer in de delen 4a, ba en Ba). Een directe vertaling van het aantal herhalingen binnen onze schematische weergave is helaas niet mogelijk. De in de methoden genoemde lesdoelen zijn immers niet identiek met de door ons gemaakte etiketten. Het is niet aannemelijk dat voor deze abstracte etiketten meer herhaling binnen een leerjaar optreedt dan wat de methoden zelf expliciet hebben nagestreefd.

7. Ervan uitgaande dat in de meeste methoden nauwelijks doelstellingen herhaald worden binnen een leerjaar (zie noot 6), mogen we ervan uitgaan dat de getoonde frequenties de verhouding tussen leerstofonderdelen goed weergeven. Wel moet er rekening gehouden worden met verschillen in omvang van het geanalyseerde materiaal. De ene taalmethode heeft een groter aandeel in de totale frequenties dan de andere. Voor een globale vergelijking van de aandachtsverdeling voor de verschillende soorten leerstof is dit echter geen belemmering.
8. De eis van stapsgewijze opbouw van leerstof is gebaseerd op algemene leerpsychologische uitgangspunten. De integratie van (nieuwe) schoolse kennis in reeds bestaande cognitieve structuren van leerlingen vereist regelmatige herhaling, oefening, toepassing en specificatie (vergelijk bijvoorbeeld Piagets begrippen van assimilatie, accommodatie en autoregulatie; zie Piaget, 1970). Weliswaar hoeft de eis niet voor alle leerstofonderdelen in ons schema even sterk te gelden, maar ze geldt zeker voor onderdelen die betrekking hebben op de beheersing van abstracte metaal in het taalbeschuuwingsonderwijs (bijvoorbeeld bij Taalkundige en Redekundige ontleding en bij de benoeming van lexicale relaties) en onderdelen waarin regels voor woord- en zinsbouw geleerd worden en specifieke vaardigheden toegepast worden (bijvoorbeeld formulering, werkwoordsspelling, zinsgeleding, woordenboekgebruik, gebruik van zegswijzen en stijlvormen).

## Bibliografie

- Aarnoutse, C., K. de Glopper, P. Litjens, J. Sijstra, & K. Vernooy (1995). *Probleemidentificatie en aanzet voor een actieplan taal*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- ACLO-M (1978). *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school met het oog op de aansluiting van het voortgezet onderwijs op het lager onderwijs*. Enschede: Adviescommissie voor de leerplanontwikkeling Moedertaal.
- ACLO-M & SLO (1981). *Over het onderwijs in taalbeschouwing. Een handreiking voor onderwijsgenoten in de basisschool*. Enschede: SLO.
- Barnes, D. (1984). Reflection on language: some qualifications and doubts. In W. Van Peer & A. Verhagen (Eds.), *Forces in European Mother Tongue Education, Proceedings of the International Symposium on Mother Tongue Teaching*. Tilburg: Tilburg University, Department of Language and Literature, 97-102.
- Beernink, R., E. Dam & A. Van Gelderen (1986). *Wegwijzer in taalbeschouwingsonderwijs*. Enschede: SLO.
- Boettcher, W. & H. Sitta (1978). *Der andere Grammatikunterricht*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Dort-Slijper, M. van (1984). *Grammatica in het basisonderwijs*. Leiden: Nijhoff.
- Gelderen, A. van (1988). *Taalbeschouwing, wat is dat? Deel 1: Een internationale inventarisatie en systematische beschrijving van alternatieven voor het traditionele grammatica-onderwijs*. Amsterdam: SCO.

- Gelderen, A. van & R. Beernink, (Red.) (in druk). *Een blauwdruk voor methoden voor taalonderwijs; aanwijzingen voor het ontwikkelen van methoden voor Nederlandse taal voor het basisonderwijs*. Enschede: SLO
- Glopper, K. De & G.C.W. Rijlaarsdam (1983). Taalbeschouwing als alternatief voor traditioneel grammatica-onderwijs? Een kritische bespreking van de ACLO-SLO nota over onderwijs in taalbeschouwing. *Levende talen*, 379, 93-103.
- Griffioen, J. (1975). Taalvaardigheid = taalgebruik + taalbeschouwing. *Levende Talen*, 315, 478-491.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: a meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, November, 133-170.
- Instituut voor Leerplanontwikkeling (1997). *Concept herziene kerndoelen voor het basisonderwijs*, Enschede: SLO.
- Jacobs, M.M.L. (1995). *Taalbeschouwing in meertalige klassen; een onderzoek naar de inrichting van het taalbeschouwingsonderwijs in een meertalig perspectief*. Doctoraalscriptie, Utrecht: Algemene Taalwetenschap, RUU.
- Jaspaert, K. (1997). NT1 en NT2 in Vlaanderen en in Nederland. In: S. Kroon en T. Vallen (Red.). *Het verschil voorbij; onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Voorzeten 51. 's-Gravenhage: Sdu Uitgeverij Koninginnegracht / Stichting Bibliographia Neerlandica, 13-41.
- Lammers, H. (1984). De praktijk van het taalbeschouwingsonderwijs. *Levende Talen*, 388, 24-30.
- Lentz, L., W. Herrlitz & H. Lammers (1984). Taalbeschouwing, een kinderspel. In: H. Lammers, L. Lentz & H. van Tuijl (Red.), *Taalbeschouwing ter discussie*, Enschede: SLO, 11-23.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993). Kerndoelen basisonderwijs. *Uitleg*, 9, 18b, 3-19.
- Netelenbos, T. (1995). *Een impuls voor het basisonderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1978). *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In: P.H. Mussen (Ed.). *Carmichael's Manual of Child Psychology, third edition*, volume 1. New York: John Wiley & Sons, 703-732.
- Tibbetts, A.M. & Ch. Tibbetts (1978). *What's Happening To American English*. New York: Scribners.
- Tordoir, A.C. & R. Damhuis (1982). *Grammatica en vreemde-talenonderwijs in de brugklas. Een onderzoek naar de aansluiting van het moedertaalgrammatica-onderwijs op het vreemde-talenonderwijs*. Amsterdam: SCO.
- Tordoir, A. & H. Wesdorp (1979). *Het grammatica-onderwijs in Nederland: een research-overzicht betreffende de effecten van grammatica-onderwijs en een verslag van een onderzoek naar de praktijk van dit onderwijs in Nederland*. Den Haag: SVO, Staatsuitgeverij.

## Bijlage

### Formele taalbeschouwing

Taalbeschouwingsaspect	Groep 3: 1 methode	Groep 4: 5 methoden	Groep 5: 4 methoden	Groep 6: 4 methoden	Groep 7: 1 methode	Groep 8: 2 methoden
<b>REDEKUNDIGE ONTLEDING (57)</b>						
Woordgroepen/zinsdelen/ zinskern		1,2,3,4,5	1,3,5	2,3	1	2
Persoonsvorm		1,3		3,4	1	1,2
Onderwerp		1,3	3	3,4		
Bepalingen		1				
Bijwoordelijke bepalingen		3,5	5	3		2
Bepaling van plaats		1,2,5	5	1,3	1	
Bijwoordelijke bepaling van hoedanigheid		5	1,5	1		
Bepaling van tijd		2,5	5	1	1	
Bijwoordelijke bepaling van middel of reden				1		
Bepaling van omstandigheid		2				
Lijdend voorwerp			1	1	1	2
Meewerkend voorwerp			1	2		2
(Naam- en) werkwoordelijk gezegde				3	1	
<b>TAALKUNDIGE ONTLEDING (68)</b>						
Werkwoord		1,5	1,3,4,5	1,2,3,4	1	
Zelfstandig naamwoord		1,4,5	3,4,5	1,2,3,4	1	1
Bijvoeglijk naamwoord		1,2,3,4,5	1,3,4,5	1,3	1	1
Stoffelijk bijvoeglijk naamwoord		1	5			
Persoonlijk voornaamwoord		1,2	1,3	3		2
Voorzetsels		1,5	5		1	
Bezittelijke voornaamwoord		1,2		3		
Verwijswoorden		1			1	
Voegwoorden				1	1	
Lidwoord		4,5	4	2,3	1	
Bijwoord					1	2
Vragend voornaamwoord			1	1	1	
Telwoorden				1		
Eigenaam				2		



FORMULERING (46)						
Voorzetsel		2	4,5	4		2
Voegwoord		2		4		
Plaatsbepalingen		2	3			2
Tijdsbepalingen		2,4	4	2,3,4		2
Bepaling van hoeveelheid				4		
Bijvoeglijk naamwoord		4,5	4,5	2,3		2
Zelfstandig naamwoord		4,5	4,5			2
Bijwoordelijke bepalingen		2,3	5			
Werkwoord			4			
Persoonlijk voornaamwoord		2,5	5			
Lijdend voorwerp		5	5	2		
Als...dan (even groot als/groter dan)		5				
Vaste uitspraken/woordcombinaties	1	5		4		
Bezittelijk voornaamwoord		2	5			
WOORDVORMING (91)						
Verkleinwoorden	1	4,5	1,3,4,5	1		
Enkel- en meervoud z.n.		4,5	4,5	3,4	1	
Trappen van vergelijking		1,5	1,3,4,5		1	
Woordsoortverandering		5	5			2
Lettergrepen en woordgrenzen	1	1,3,4,5	3,5	3		
Van letters woorden maken		1,3,4,5	1,3,4,5	1	1	1
Samentrekking			5	1		1
Letter- en klankcombinaties/posities		1	1	2		
Omkeerwoorden		1				
Woorden met dezelfde begin- of eindletter	1	1,2,3,5	3,5			
Plaats van (mede-)klinkers		4,5	3,4,5	3		
Ontleden en vormen van samenstellingen	1	1,2,5	1,3,4,5	1,2,3,4	1	2
Scheidbare werkwoorden	1	1				
Samengestelde werkwoorden	1		5	1		
Afleiden van woorden			5		1	
Voor- en achtervoegsels		3,5	4,5	2	1	

ZINSSTRUCTUUR (54)						
Plaats van onderwerp en persoonsvorm		3	3	3		
Relatie onderwerp/persoonsvorm		3,4,5	3,4,5	3,4		
Woordvolgorde bepalen		3,4	3,4	4		
Zinsdeelvolgorde bepalen/veranderen		2,3,4	3,4	3,4		
Zinsdelen substitueren		2,5	5	4		
Zinsdelen weglaten		2,3,4	3,4			
Zinsdelen toevoegen		2,3,4	5	4		
Grammaticaliteit van zinnen beoordelen		1,3	3	2		
Van 'losse' woorden zinnen maken	1	1,2,4,5	1	3		
Van koppen volledige zinnen maken			3			
Lijdende zin					1	
Wederkerige werkwoorden				1		
Zinnen tot zinskern reduceren		2				
ZINSSOORTEN (21)						
Gebiedende wijs		1,3	1,3			
Vraagzin		2,3,4,5	4,5	3,4		
Stellende/mededelende zin		4	3,4,5	3		
Van stellende/mededelende zin vraagzin maken			3,4	3,4		
WERKWOORDEN (59)						
Vervoeving		1,3,5	1	1	1	2
Termen tegenwoordige en verleden tijd		1,3	1,4	1,3,4		2
Persoonsvorm t.t. e.v.		1,4	4,5	3,4	1	2
Persoonsvorm v.t. e.v.				3,4	1	2
Persoonsvorm t.t. m.v.		4	4,5	3,4		2
Persoonsvorm v.t. m.v.				3,4		2
Tekst van o.t.t. in o.v.t. en omgekeerd		3	5	3,4		
Infinitief		1		1,3,4	1	
Ik-vorm van werkwoord		5		1,4	1	
Termen enkelvoud en meervoud			1,3	1,3		
Voltooid deelwoord		1,3,5		4	1	2

<b>ZINSGELEDING EN -MARKERING (28)</b>						
Interpunctie		1		1	1	
Gebruik van de punt		2,4,5	5	4		
Gebruik van hoofdletters		1,4,5	1,5	4		
Gebruik van komma's			5	4		
Gebruik van vraagtekens		5	5	4		
Gebruik van uitroepetekens			5	4		
Dubbele punt en aanhalingstekens in directe rede			5			
Einde zin bepalen zonder leestekens in de tekst		4	4			
Samengestelde zinnen			3,5		1	
Samenvoeging van zinnen		3				
<b>TEKSTOPBOUW (12)</b>						
Titel			3	2		
Tijdaanduiding/chronologie			1	1		
Zinsvolgorde		1,3,4	3,4	3		
Inleiding, kern, slot				3		
Tekst in alinea's verdelen			3			
<b>ALFABET (6)</b>						
Alfabetische volgorde		1	1,3	3		
Het alfabet opzeggen		2				
Frequentie letters alfabet		1				
<b>RESCATEGORIE (7)</b>						
Spiegelschrift en -letters		1				
Rijmen		3	3	2,3	2	
Metrum			3			



## Semantische taalbeschouwing

Taalbeschouwingsaspect	Groep 3: 1 methode	Groep 4: 5 methoden	Groep 5: 4 methoden	Groep 6: 4 methoden	Groep 7: 1 methode	Groep 8: 2 methoden
<b>LEXICALE BETEKENISRELATIES (97)</b>						
Woordvelden maken	1	1,2	1,5	1,2,3	1	1,2
Omschrijvingen	1	3	4	1,2,3,4		2
Tegenstellingen		1,2,3,4,5	1,4,5	1,2,4	1	
Ontkenningen		1				
Synoniemen		2,4,5	3,4	1,2		2
Homoniemen		1,3	3	2,3	1	2
Begrippen ordenen		5	5	4		
Betekenisniveaus/betekenis- nuances		5	1,5	2,3		
Associëren		2	1,3	2,3		2
Rubriceren		2,3,4,5	3,4,5	2,3,4		2
Classificeren		2				
Deel/geheel-relaties		5	4	4		2
Middel/doel-relaties		5		4		
Oorzaak/gevolg relaties			5			
Vershil feit-mening			1	1		1
Vershil feit-gevoel		3				
Vershil objectief-subjectief				3		
Bijbetekenis verkleinwoorden bij eigennamen		5				
Neologismen	1	1	1			1,2
Gebruik woordenboek			1	1,3	1	2
Gebruik van modale woorden in zinnen		3				
<b>ZEGSWIJZEN (30)</b>						
Zo...als-(vergelijking)		1,2,3,5	1,5	1	1	
Uitdrukkingen voor haast en rust			1			
Spreekwoorden/uitdrukkin- gen/gezegdes		2,3,5	1,3,4,5	1,2,3,4	1	2
Letterlijk en figuurlijk taalgebruik		2,3	1,3	1,2,3,4	1	
<b>EXTRALEXICALE BETEKENIS (8)</b>						
Intonatie			1,3	1	1	
Context		3	4			
Effect van intonatie, articulatie en spreektempo				3		
Zinsstructuur		4				

NAMEN (3)						
Herleiden van achternamen		5				
Mannelijke en vrouwelijke persoonsnamen			5			
Schuilnamen			5			
RESCATEGORIE (10)						
Woordspelletje/woordgrap/ puzzel		2,3	1,3,5	1,3	1	
Beeldwoordenboek		3				
Trefwoordgebruik				3		

### Pragmatische taalbeschouwing

Taalbeschouwingsaspect	Groep 3: 1 methode	Groep 4: 5 methoden	Groep 5: 4 methoden	Groep 6: 4 methoden	Groep 7: 1 methode	Groep 8: 2 methoden
REGISTER EN STIJL (72)						
Beleefd/onbeleefd taalgebruik		1				
Gevoelswaarde van woorden/zinnen		1,2,5		1,3	1	1,2
Stemmingen herkennen/ stemmingswoorden		3,4	4	1,2,4		2
Emoties in teksten herkennen		1		1,2		
Verzachtend taalgebruik				2		2
Aanspreekvormen			3,5			
Vraag-antwoordpatronen		2,4	4	1		
Directe rede		1	1,5			
Thuis taal/schooltaal		3	3	3		
Schrijftaal-sprektaal				1		
Vaktaal		2				
Reclametaal		3	1,3,5	3		1,2
Begroeten en afscheid nemen					1	
Spreekgewoonten			4	4		
Relatie situatie-taaluiting		2,4	3,4	3		
Relatie sprekersrol-taaluiting		2,3	3	3		
Relatie leeftijd-taalgebruik			3			
Stijlverschijnselen				1	1	
Ironie en spot					1	
Overdrijven			3	2,3		
Promotiepraatje houden						2
Rollenspel voor communicatie		2		2,3		
Rolgedrag in taal		3	3	3		
Afkortingen		3	3	4	1	

TAALCULTUUR EN TAALLEREN (41)						
Talen van andere landen		2		1,3	1	2
Standaardtaal				4		
Accent/dialect		3	3,4	1,2,3	1	2
Leenwoord		1	1,3,5	1,3		1,2
Woorden (bijv. getallen) uit andere talen		2,3	3	1,3		2
Verschillen en overeen- komsten landen en talen						
Vergelijken leren van moedertaal en tweede/ vreemde taal		2,3	3	3		2
Taalverwerving kinderen				2,4		2
Verschil peutertaal- volwassenentaal			3			
Moelijkheid Nederlands voor buitenlanders		4				
Schriftsysteem andere talen						2
		3	3,5			
TAAL EN TEKEN (35)						
Spreek- en denkwolken		5		1,3		
Krantenkop			3			1
Symbolen/pictogrammen/ beeldtaal		3,4,5	3	1,2,3	1	1
Rebus		1,3	3	3		
Geheimtaal/gebarentaal			5	1,2,4		
Morsetekens			3	2		
Brailleschrift			5			
Lichaamstekens en -taal/houding		3		3,4		
(Panto)mimiek			3			
Klanken noteren/nabootsen		1,5			1	
Relatie tekst-tekening		3		3		
Verbale vs non-verbale taal				4		
TEKSTSOORTEN (15)						
Sprookjes		1	1	1	1	2
Stripverhaal en cartoon		3	3	1		
Toespraak						2
Flaptekst			3			
Basisregels briefindeling en adressering		3				
Op grond van titel tekstsoort bepalen				2		
Soorten formuleren			3			
Dagboek				3		
Vergaderen		3				



MEDIA (5)						
Telefoongesprek			1			
Verskillende media			3			
Soorten boeken			3			
Soorten tijdschriften	3		3			
TAALGEBRUIK IN CONTEXT (31)						
Praten over het weer			1,5		1	
Science Fiction woorden						2
Verhaalsymboliek			3			
Dreigtaal				1		
Vooroordelen in teksten/gesprekken				3		2
Woordenwisseling/verschil van mening	3					
Miscommunicatie			3		1	2
Argumenteren (omdat/want/daarom-zinnen)						
Je mening geven						
Tekst indikken		1,3	1,3	1,3		2
Bepalen van/rekening houden met doel en publiek van tekst	3		3			2
De term 'boodschap'	3		3	3		
De term 'communicatie'	3			3		2
				1	1	
					1	