

VO

Interactief lees- en schrijfonderwijs

Werken met tussendoelen in de onderbouw van het vo

Laura Punt
Hedwig de Krosse

Activerend grammaticaonderwijs

Bij het ontwikkelen van reflecteren op geschreven taal, hoort ook het leren gebruiken van grammaticale begrippen en het leren beheersen van de concepten achter deze begrippen. We beschrijven hier kort een nieuwe aanpak die door Coppen (2009, 2010a, 2010b) werd ontwikkeld voor activerend grammaticaonderwijs. Deze nieuwe aanpak is in een tweetal pilots onderzocht¹⁾.

Traditioneel grammaticaonderwijs

In het traditionele grammaticaonderwijs krijgt het benoemen van woord- en zinsdelen veel aandacht. Het onderwijs blijft vaak beperkt tot het benoemen van termen en besteedt geen aandacht aan achterliggende concepten. Hoewel er op sommige scholen soms aandacht is voor meer dan alleen de klassieke grammaticale begrippen, komt het grammaticaonderwijs voor een groot deel toch nog steeds neer op het maken van oefeningen waarin je een bepaalde woordsoort of een bepaald zinsdeel in een zin of tekst moet opzoeken. Denk aan opdrachten als *wijs de persoonsvorm aan of wat voor woordsoort is het onderstreepte woord in de volgende zinnen?* De bijbehorende didactiek beperkt zich tot een betekenisarme uiterst beknopte uitleg van een aantal vuistregels. Denk aan vuistregels als *Verander de zin van tijd of getal of Stel de vraag: wie/wat +pv*. Met deze vaak ongenueanceerde vuistregels, aldus Coppen, kan het best mogelijk zijn om in het vereiste aantal gevallen het juiste antwoord te vinden. Maar leren de leerlingen nu werkelijk wat precies een persoonsvorm is, of een onderwerp? Krijgen ze inzicht in de taalkundige concepten die daarachter liggen?

Volgens Coppen is het onvermijdelijk dat de traditionele aanpak in het grammaticaonderwijs tot frustraties leidt omdat het zich beperkt tot instructies om oefeningen te maken. Wat leerlingen werkelijk moeten leren, wordt overgelaten aan het magische effect dat de oefeningen moeten hebben. De vraag is of docenten zelf goed weten wat de leerlingen precies moeten leren van de oefeningen. Daar komt bij dat er nauwelijks transfer van het geleerde kan worden bereikt naar de wereld buiten de oefeningen, want als je de vuistregels op willekeurige teksten probeert toe te passen dan gaat het binnen een paar zinnen al mis.

Vaak zijn meerdere oplossingen of benoemingen te verdedigen. Op welke klank eindigt bijvoorbeeld de stam van niesen/niezen? Is mee-eten een afleiding of een samenstelling? Is *al* in *al ga je op je kop staan* een voegwoord of een bijwoord?

Een rommelig probleem

Coppen noemt de grammaticale analyse een *messy problem* oftewel een *rommelig probleem*. Rommelige problemen moet je volgens Coppen benaderen door kritisch denken. Een didactiek van kritisch denken, richt zich op denkvaardigheden die nodig zijn om te kunnen redeneren - ook over rommelige problemen. Het gaat dan om cognitieve vaardigheden als het probleem herkennen, informatie verzamelen, het geheugen raadplegen, de taalvorm manipuleren en beoordelen, causale verbanden zien, argumenten afwegen en probleemoplossend denken.

In de aanpak van *Actief Grammaticaal Denken* verwerkt Coppen dan ook componenten die een oplossing moeten bieden voor de *messy problems*. De aanpak is er vooral op gericht leerlingen te laten redeneren en een bewustzijn te creëren van grammaticale concepten. In deze aanpak gaat het dus niet zozeer om of het antwoord van de leerling goed of fout is, maar om het leren beredeneren waarom je een bepaald woord of zinsdeel op een bepaalde manier benoemt.

Werkvormen voor Actief Grammaticaal Denken

Een aantal concrete werkvormen om actief met leerlingen grammaticaal te denken, zijn bijvoorbeeld de *taboo* werkvorm en taalbingo. Bij *taboo* vertellen leerlingen een verhaal zonder de gegeven taboewoorden. Ze mogen bijvoorbeeld geen vorm van het werkwoord *hebben* gebruiken, of geen verleden tijd, of geen persoonlijk voornaamwoord. Bij taalbingo krijgen leerlingen een bingokaart met negen vakjes met te spotten taalvormen. De leraar leest een verhaal voor, bijvoorbeeld over de in de les behandelde woorden of categorieën (voltooid deelwoord, voorzetsel) of over syntactische patronen. De leerlingen die het eerste een rij op de kaart vol hebben winnen, uiteraard na controle, het bingospel. Beide werkvormen zoomen in op het metalinguïstische bewustzijn: de leerling leert om niet alleen te luisteren naar de inhoud en betekenis van het gesprokene, maar ook naar de vorm.

1) Voor een gedetailleerde beschrijving en voorbeeldmaterialen verwijzen wij naar www.expertisecentrumnederlands.nl > projecten > tussendoelen vo.

Uitspraken in woordparen

Mama lief	Broertje boos	Papa slapen
Snoepje lekker	Hondje blaffen	Tante zingen
Treintje tsjoektsjoek	Meloen bah	Popje stout

Vul aan

Eerste groep

1	2	3
Mama		lief

Tweede groep

1	2	3
Papa		slapen

Een bovenstaande voorbeeld uit de aanpak van Coppen dat leerlingen bewustmaakt van concepten en hen niet alleen begrippen aanleert, betreft een oefening waarbij leerlingen gevraagd worden om uitspraken die bestaan uit twee woorden, in twee categorieën te verdelen. Leerlingen krijgen kaartjes waarop taaluitingen staan van een tweejarige kleuter. De uitingen zijn steeds maar twee woorden die naast elkaar gezet zijn. Toch zit daar al betekenis in. De twee woorden vormen telkens samen een uitspraak. Als je goed kijkt naar het verband tussen de twee woorden, kun je de uitingen in twee gelijke groepen verdelen.

Leerlingen bekijken de uitspraken en vullen vervolgens onderstaand schema in. In eerste instantie blijft de tweede kolom leeg in de schema's. Bij kleuters ontbreken de woordjes die in de tweede kolom horen. In de taalontwikkeling van een kleuter zie je vaak die woordjes in de volgende fase opduiken.

Doordat de leerlingen de uitingen in twee groepen moeten verdelen, komen ze tot het inzicht dat er soms een *zijn*-betekenis tussen de woordjes zit, en soms een *doen*-betekenis. Dit is een abstract concept, dat ten grondslag ligt aan het onderscheid tussen naamwoordelijk en werkwoordelijk gezegde. De leerlingen krijgen vervolgens verschillende woordjes aangeboden (zoals *lijkt*, *wordt*, *gaat*) om in de tweede kolom in te vullen. Sommige woorden passen maar in één tabel, andere in beide.

Leerlingen ontdekken aldus op een andere manier wat een persoonsvorm is: een woordje dat de verbinding tussen onderwerp en gezegde verzorgt. Er zijn persoonsvormen die horen bij de eerste groep en persoonsvormen die horen bij de tweede groep. Vervolgens kan de docent met de leerlingen de stap maken naar de grammaticale begrippen die hierbij horen. Het eerste betekenisverband uit de eerste groep is een naamwoordelijk verband (mama is lief).



Het tweede betekenisverband is een werkwoordelijk verband (papa doet slapen). Op deze manier worden leerlingen op een actieve manier bewustgemaakt van de begrippen naamwoordelijk en werkwoordelijk gezegde. Een categorie van begrippen waar mening leerling in het traditionele grammaticaonderwijs veel moeite mee heeft. Deze begrippen worden in eerste instantie aangeleerd, onafhankelijk van woordsoortcategorieën als *koppelwerkwoord*.

Pilotresultaten

De pilots *Actief Grammaticaal Denken* laten zien dat leerlingen nog sterk geneigd zijn om terug te vallen op traditionele denkwijzen, zeker als ze die eerder gehad hebben. Ook is het duidelijk dat compliceringen bij de begrippen na de basisuitleg nog extra aandacht nodig hebben. Niettemin is Coppens ervan overtuigd dat een grammaticaonderwijs gebaseerd op activerende didactiek en de metaconcepten waar het om gaat, op den duur betere resultaten zal opleveren.

3.4 Discussiepunten

We sluiten dit hoofdstuk af met een aantal discussiepunten. Door deze te bespreken in het docententeam, met de coördinatoren enzovoorts komt er zicht op de huidige situatie van het schrijfonderwijs op school en op mogelijk gewenste acties voor de toekomst. De volgende stellingen helpen de discussie op gang over het schrijfonderwijs in de onderbouw in relatie met de tussendoelen.

- 1 Bij ons op school hebben alle docenten voldoende inzicht in het schrijfvaardigheidsniveau van de leerlingen. Zij weten welke leerlingen achterstanden hebben en welke leerlingen vergevorderd zijn, en zij voelen zich voldoende bekwaam om de leerlingen te ondersteunen bij hun verdere schrijfontwikkeling.
- 2 Bij ons op school hebben de leerlingen zelf voldoende inzicht in hun schrijfvaardigheidsniveau. Zij hebben een reëel beeld van eventuele achterstanden en voelen zich