

Meesterschapsteam Nederlands (2016). *Manifest Nederlands op school. Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat*. Geraadpleegd op 2-7-2019 via: <https://vakdidactiek.nl/2016/01/20/manifest-nederlands-op-school/>

Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 542–556.

Ramaut, G., Sierens, S., Bultynck, K., Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., & Verhelst, M. (2012). *Evaluatieonderzoek van het project 'Thuistaal in onderwijs' (2009-2012)*. Leuven & Gent: Universiteit Leuven/Universiteit Gent.

Rosiers, K. (2016). Haal meer uit interactie! Meertalige interactie in de klas. In L. van Praag et al. (red.) *Haal meer uit meertaligheid. Omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*. (pp. 71–82). Leuven/Den Haag: Acco.

CATHERINE VAN BEUNINGEN is als senior-onderzoeker verbonden aan het lectoraat Didactiek van de Moderne Vreemde Talen van de Hogeschool Utrecht en is daarnaast hoofddocent binnen de lerarenopleiding Nederlands van de Hogeschool van Amsterdam.

E-mail: <catherine.vanbeuningen@hu.nl>.

DANIELA POLIŠENSKÁ is hoofddocent Onderzoek voor de eerstegraads lerarenopleidingen aan de Hogeschool van Amsterdam. Daarnaast is zij als onderzoeker verbonden aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van dezelfde hogeschool.

E-mail: <d.polisenska@hva.nl>.

In het teken van taal; Schrijven en spreken over taal, een goed idee

DANIELLE PRONK & JOSEFIEN SWEEP

In dit onderzoek is aan leerlingen van 4-havo taalkunde aangeboden door deze te integreren in de taalvaardigheidslessen: leerlingen kregen spreek- en schrijflessen aangeboden die gericht waren op taalkundige onderwerpen. Via dit geïntegreerde taalkundeonderwijs kan aan taalkunde een vaste plek in de bovenbouw gegeven worden, zonder dat er ingrijpende veranderingen in het volle programma moeten worden aangebracht. Geïntegreerd taalkundeonderwijs is alleen een goed idee als de leerling minstens zo taalvaardig wordt als bij taalvaardigheidslessen zonder koppeling aan taalkundige onderwerpen. Dit bleek in 4-havo het geval: we vonden geen significante verschillen in taalvaardigheid tussen de controlegroep en de geïntegreerde taalkundeconditie. Omdat leerlingen wel in significante mate taalkundekennis opdoen en ze het onderwijs overwegend positief beoordelen, blijkt geïntegreerd taalkundeonderwijs zinvol.

Hoewel de neerlandistiek taalbeheersing, letterkunde en taalkunde omvat, is taalkunde in tegenstelling tot de andere twee disciplines veelal geen vast onderdeel van het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs. Ondanks vele pogingen van voorstanders,

waar we in de volgende paragraaf nader op in zullen gaan, is hier tot op heden geen verandering in gekomen. Een veelgenoemd bezwaar tegen het opnemen van taalkunde is het overvolle curriculum bij Nederlands, waar niets meer bij kan en eigenlijk ook niets uit kan. Voor dit probleem is het zogenaamde 'geïntegreerde taalkundeonderwijs' een mogelijke oplossing: het koppelen van taalkunde aan het bestaande taalvaardigheidsonderwijs.

Hendrix (1997) heeft reeds aangetoond dat geïntegreerd taalkundeonderwijs zijn vruchten afwerpt als taalkunde gekoppeld wordt aan leesvaardigheid in 5-vwo. Van Disseldorp (2009) heeft de koppeling tussen taalkunde en schrijf- en spreekvaardigheid in 5-gymnasium onderzocht. De leerlingen vonden de taalkundige onderwerpen een goede aanvulling op het vak Nederlands, en de koppeling aan spreekvaardigheid leidde tot de meeste taalkundige kennis.

In deze studie¹ is het effect van de koppeling tussen taalkundeonderwijs en schrijf- en spreekvaardigheid in 4-havo onderzocht. De studie is uitgevoerd op een regionale brede scholengemeenschap in Noord-Holland onder in totaal 58 leerlingen, van wie 29 in de experimentele conditie. Deze leerlingen

maakten spreek- en schrijfpoddrachten over taalkundige onderwerpen in een lessenreeks die voorafgegaan en afgesloten werd door een taalkundekennistest. Daarmee werd getoetst hoeveel taalkundige kennis de leerlingen, vergeleken met de controlegroep, verwierven. Ook is gemeten in hoeverre de spreek- of schrijfvaardigheid verbeterde en wat de leerlingen van de taalkundige onderwerpen vonden.

Taalkunde in het voortgezet onderwijs

Al sinds de jaren 80 worden pogingen ondernomen om taalkunde op te nemen in het curriculum van het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs. In 1989 wordt taalkunde onder de commissie Braet bijna een vast onderdeel (Bennis, 1991), vanaf 1995 wordt in de context van de Tweede Fase de discussie opnieuw gevoerd (Van der Aalsvoort, 2016), en recentelijk wordt taalkunde weer genoemd in het Manifest Nederlands (Vakdidactiek Geesteswetenschappen, 2016) en in vakbladen (Andreoli, 2019; Bunt, 2019; Van Oostendorp, 2019). Tot nu toe is daadwerkelijke verandering uitgebleven; als er iets taalkundigs te vinden is in het schoolprogramma, is dat veelal traditioneel grammaticaonderwijs (ontleedonderwijs) of taalbeschouwing, waarbij de kennis over taal volledig in dienst staat van de eigen taalvaardigheid (Van der Aalsvoort, 2016).

In de discussie over taalkunde op school wordt vooral gesproken over het nut voor de leerlingen (Bennis, 1991; Bonset, 2010, 2011; Tammenga-Helmantel, 2010). Het aanbieden van taalkunde is belangrijk voor de voorbereiding van leerlingen op het hoger en wetenschappelijk onderwijs. Wie een taal zoals Nederlands gaat studeren, krijgt tenslotte ook te maken met taalkunde, aangezien dit een wezenlijk onderdeel van de neerlandis-

tië is. Een toevoeging van taalkunde aan het curriculum zal dan ook bijdragen aan een betere voorbereiding op een aansluitende studie.

Daarnaast levert taalkunde taalculturele kennis en vorming op, wat een mogelijke doelstelling van het vak Nederlands is (Bonset, 2010; Bonset & Hooegeveen, 2010; Meestringa & Ravesloot, 2012). Deze culturele bagage is bovendien van belang voor het voeren van bepaalde maatschappelijke debatten (Bennis, 1991), wat met het oog op hedendaagse burgerschapsvorming erg belangrijk is. Met kennis van taalkunde en taalkundig redeneren (Coppen, 2011) kunnen vooroordelen, zoals anderstaligen die kritiek krijgen op hun ondermaats Nederlands, voorkomen worden (Delarue, 2015).

Bij docenten blijkt niet zozeer de taalculturele maar vooral de instrumentele visie op taalkunde gehoor te vinden (vgl. Bennis, 1991; Van Schooten & De Glopper, 1990). Deze visie houdt in dat leerlingen reflecteren op taal ten behoeve van hun taalvaardigheid en sluit daarmee aan bij het idee van taalbeschouwing. Het doceren van taalkunde in het voortgezet onderwijs zou dan vooral een goed idee zijn als het bijdraagt aan de taalvaardigheid. Het is echter betwistbaar in hoeverre expliciete taalkundige kennis de taalvaardigheid daadwerkelijk verbetert (vgl. Van Gelderen, 2006).

Tot slot kan een vakonderdeel taalkunde in het curriculum de nieuwsgierigheid van leerlingen aanwakkeren. Ondersteund door de huidige toegankelijkheid van populairwetenschappelijke taalkundige artikelen, boeken en programma's zou een inhoudelijke toevoeging van taalkunde aan het schoolvak Nederlands tot een verhoogde motivatie bij leerlingen voor het vak kunnen leiden (Bennis, 1991; Janssen, 2003). We hebben de respondenten van deze studie dan ook gevraagd om hun mening over de interventie en de taalkundeonderwerpen te geven.

Geïntegreerd taalkundeonderwijs als interventie

Door taalkunde te koppelen aan het bestaande taalvaardigheidsonderwijs snijdt het mes aan twee kanten: taalkunde krijgt een plek in het onderwijs, terwijl er niets aan de huidige vakinhoud veranderd hoeft te worden. De theoretische taalkundige verdieping staat in dienst van de taalvaardigheid, zonder de implicatie dat er sprake zou zijn van een causaal verband.

Om te onderzoeken of dit geïntegreerde taalkundeonderwijs werkt, zijn op een brede scholengemeenschap in Noord-Holland in 4-havo taalvaardigheidslessen over taalkundige onderwerpen aangeboden. In lijn met Van Disseldorp (2009) is gekozen voor gedocumenteerde spreek- en schrijfpoddrachten. Bij deze productieve vaardigheden wordt de leerstof op het hoogste niveau verwerkt, aangezien een receptieve vaardigheid als leesvaardigheid ook al ingezet wordt bij het verzamelen, lezen en selecteren van de te verwerken informatie.

Dit onderzoek is uitgevoerd onder 58 leerlingen uit 4-havo. Om de vooruitgang in taalkundekennis te onderzoeken kozen 29 leerlingen een taalkundig onderwerp. De overige 29 leerlingen kozen een geschiedkundig of aardrijkskundig onderwerp en vormden de controlegroep. Ten behoeve van hun taalvaardigheid traiden de 58 leerlingen hun spreek- of schrijfvaardigheid: 26 leerlingen hielden een gedocumenteerde informatieve

voordracht en 32 leerlingen schreven een gedocumenteerde uiteenzetting. Van zowel de sprekers als de schrijvers hield de ene helft van de leerlingen zich met taalkunde bezig en de andere helft met geschiedenis of aardrijkskunde. Tabel 1 geeft een overzicht.

De selectie taalkundige onderwerpen waaruit de sprekers en schrijvers uit de experimentele conditie konden kiezen, is enerzijds afgestemd op de taalkundekennistest van Hendrix (1997) – zodat die als onderzoeksinstrument gebruikt kon worden – en anderzijds op de artikelen van de Taalcanon (Boogaard en Jansen, 2012) – zodat de leerlingen die als bronnenmateriaal konden gebruiken. Tabel 2 (met de testitems uit Hendrix, 1997) geeft hiervan een overzicht.

De structuur van de lessen zag er voor de experimentele groep (de geïntegreerde taalkundeconditie) en de controlegroep hetzelfde uit. Beide groepen kregen gedurende twee weken vier lessen begeleiding bij het bedenken van een onderwerp, het stellen van hoofd- en deelvragen, het zoeken en kritisch lezen van bronnen, en het maken van een coherente voordracht of uiteenzetting aan de hand van uitgelegde vorm- en taaleisen. Na de vier lessen hadden de leerlingen een week de tijd om het product af te maken.

Tot slot vonden er beoordelingsmomenten plaats, op twee ochtenden gedurende vier lessen. De groepen bleven van elkaar gescheiden, zodat ze elkaar niet konden beïnvloeden, en de leerlingen beoordeelden elkaars voordrachten en uiteenzettingen met behulp

	Sprekers	Schrijvers	Totaal soort onderwerp
Taalkundig onderwerp	13	16	29
Geschiedkundig/ aardrijkskundig onderwerp	13	16	29
Totaal soort vaardigheid	26	32	N=58

Tabel 1. Onderzoeksgroepen

Mogelijke taalkundige onderwerpen	Aantal testitems (48)	Testitems (Hendrix, 1997)
Algemeen	6	1 13 30 31 38 44
1 Gebarentaal	3	2 3 4
2 Talen wereldwijd	4	5 6 7 14
3 Taalvariatie: talen en dialecten in Nederland	4	8 9 10 11
4 Standaardtaal	3	15 16 17
5 Het ontstaan van het Nederlands	5	18 19 20 21 22
6 Vlaams	3	23 24 25
7 Syntaxis	3	26 29 53
8 Woordenboeken	3	32 33 35
9 Taalverwerving	4	36 37 39 43
10 Dierentaal	3	40 41 42
11 Alfabetten	1	45
12 Fonologie	2	46 47
13 Leenwoorden en taalverloedering	4	48 49 50 51

Tabel 2. De dertien taalkundige onderwerpen met de corresponderende testitems

van feedbackformulieren (zie bijlagen 1 en 2). Op deze manier hebben alle leerlingen actief kennisgenomen van elkaars onderwerpen.

Taalvaardigheidsniveau en taalkundige kennis meten

Voorafgaand aan de bovenstaande lessenreeks is er bij alle leerlingen een voormeting gedaan om hun beginniveau vast te stellen, zowel op het gebied van taalkundige kennis als op het gebied van taalvaardigheid. Voor de voormeting van de taalvaardigheid hebben de leerlingen een informatieve voordracht en een schriftelijke uiteenzetting gemaakt

rondom een regionaal nieuwsbericht. De eindtest voor de taalvaardigheid is wederom een voordracht of uiteenzetting, afhankelijk van de keuze van de leerling voor spreken of schrijven. Alle opdrachten zijn becijferd, de schriftelijke uiteenzetting door de docent-onderzoeker en de informatieve voordracht door de docent-onderzoeker in samenwerking met een tweede docent (met het oog op de betrouwbaarheid van de beoordeling). De cijfers zijn tot stand gekomen met behulp van beoordelingsformulieren (dezelfde als de feedbackformulieren voor de leerlingen, zie bijlagen 1 en 2).

Om de taalkundekennis in kaart te brengen is bij de begin- en eindmeting exact

dezelfde test gebruikt, die gebaseerd is op de pretest van Hendrix (1997). Hendrix' test bevatte oorspronkelijk 53 meerkeuzevragen, waarvan er vijf geschrapt zijn (vraag 12, 27, 28, 34 en 52), omdat ze bij Hendrix (1997) een negatieve item-rest correlatie opleverden, wat wil zeggen dat de resultaten van de betreffende vragen niet overeenkwamen met de resultaten van vergelijkbare vragen. De overige 48 meerkeuzevragen zijn ingedeeld in een algemeen deel en dertien onderwerpen, waaruit leerlingen een onderwerp kozen om hun onderzoek naar te doen. Leerlingen konden voor elke vraag één punt krijgen. Hendrix' test sluit af met vier extra ervaringsvragen (over inhoud, moeilijkheid, aandacht en bestede tijd, gescoord op een vijfpuntschaal), die een beeld geven van de mening van leerlingen over de taalkundekennistest. Tussen de begin- en de eindmeting hebben de leerlingen geen uitslag of andere informatie over de test gehad, zodat de meting niet beïnvloed kon worden. Voor een overzicht van onderwerpen en testitems zie tabel 2.

Ondanks dat Hendrix de testitems al gecontroleerd heeft op betrouwbaarheid, hebben we met onze resultaten nogmaals een reliability test gedaan. Voor de nulmeting bleek de Cronbachs Alpha 0,020, wat erop wijst dat de antwoorden geen interne samenhang vertoonden. Dit is een verklaarbaar resultaat, aangezien de leerlingen in 4-havo bijna niet zijn onderwezen in taalkunde, waardoor ze bij de taalkundetest veelal antwoorden moes-

ten gokken. Bij de nameting is nogmaals een reliability test gedaan met de antwoorden van de leerlingen uit de taalkundeconditie (de niet meer gegokte antwoorden). De Cronbachs Alpha bleek ditmaal 0,609, wat een aanzienlijk hogere samenhang aangeeft dan bij de nulmeting en in een onderwijscontext een acceptabele betrouwbaarheid aanduidt (vgl. Taber, 2018), met name bij een dergelijke test met een breed scala aan onderwerpen.

Resultaten

In deze paragraaf worden de resultaten besproken van verworven taalvaardigheid en taalkundekennis. We vergelijken daarbij telkens de taalkundeconditie (n=29) met de controlegroep (n=29). Ook bespreken we of er een verschil tussen sprekers en schrijvers is.

Op het gebied van taalvaardigheid laten beide condities een vergelijkbaar patroon zien: in bijna alle gevallen verbetert het gemiddelde cijfer van de leerlingen enigszins. Terwijl de begincijfers van leerlingen uit de experimentele conditie in de meeste gevallen gemiddeld iets lager zijn dan die van de controlegroep, liggen de gemiddelde eindcijfers voor taalvaardigheid in de experimentele conditie juist telkens iets hoger. Zie tabel 3 voor een overzicht van de cijfers voor taalvaardigheid.

Om te kijken of deze verschillen signi-

TAALVAARDIGHEID (cijfer 0 – 10)	exp. cond. (n=29)	controlegr. (n=29)	schr.-exp. (n=16)	schr.-contr. (n=16)	spr.-exp. (n=13)	spr.-contr. (n=13)
M beginmeting	5,84	5,92	5,84	5,55	5,84	6,38
SD begin	0,55	0,79	0,54	0,73	0,58	0,58
M eindtest	6,19	5,96	6,02	5,87	6,39	6,07
SD eind	0,74	0,54	0,55	0,48	0,90	0,60

Tabel 3. Cijfers taalvaardigheid (kolom 2-3 gehele condities; 4-5 schrijvers; 6-7 sprekers. Vet = experimentele conditie)

TAALKUNDETEST (max.48 punten)	exp. cond. (n=29)	controlegr. (n=29)	schr.-exp. (n=16)	schr.-contr (n=16)	spr.-exp (n=13)	spr.-contr (n=13)
M beginmeting	23,72	21,55	23,81	22,19	23,62	20,77
SD begin	2,71	3,28	3,20	3,22	2,06	3,29
M eindtest	25,21	21,52	24,00	21,63	26,69	21,38
SD eind	4,93	2,13	4,69	2,09	4,99	2,25

Tabel 4. Scores taalkundekennis (kolom 2-3 gehele condities; 4-5 schrijvers; 6-7 sprekers. Vet = experimentele conditie)

ficant zijn, hebben we een ANCOVA uitgevoerd met de cijfers van de beginmeting als covariaat (zodat mogelijke niveauverschillen tussen beide condities meegenomen worden). Het verschil tussen de taalkunde- en de controleconditie blijkt niet significant te zijn ($F(1,53)=2,76$, $p=0,10$). Sprekers en schrijvers verschillen niet significant op hun eindcijfers ($F(1,53)=0,9$, $p=0,35$) en er is ook geen significant interactie-effect ($F(1,53)=1,44$, $p=0,24$), wat wil zeggen dat het gevonden nuleffect voor zowel sprekers als schrijvers geldt. Kortom, geïntegreerd taalkundeonderwijs kan als taalvaardigheidsonderwijs op school ingezet worden, want het maakt voor de taalvaardigheid van leerlingen (zowel spreekvaardigheid als schrijfvaardigheid) niet uit of je deze oefent aan de hand van taalkundige of niet-taalkundige (aardrijkskundige en geschiedkundige) onderwerpen.

Conform de verwachting laat alleen de experimentele conditie een verbeterde score zien op het gebied van taalkundekennis (van gemiddeld 23,72 naar 25,21 punten van maximaal 48 te behalen punten); de controlegroep toont geen verbetering (van gemiddeld 21,55 naar 21,52 punten). Zie tabel 4.

Een ANCOVA met de beginscores als covariaat toont aan dat het verschil tussen beide condities significant is ($F(1,53)=8,82$, $p=0,04$). Het effect is niet groot, maar ook niet echt klein: het blijkt om een middelmatig effect te gaan (partial eta squared=0,14). Sprekers en schrijvers verschillen niet significant in hun eindscores ($F(1,53)=2,50$, $p=0,12$) en er is geen significant interactie-effect ($F(1,53)=1,69$, $p=0,20$), wat betekent dat de significante taalkundekennisgroei zowel voor sprekers als voor schrijvers geldt. Tabel 5 geeft een overzicht van de resultaten

	TAALVAARDIGHEIDCIJFERS			TAALKUNDESCORES		
	exp. vs. contr.	schrijvers-sprekers	interactie	exp. vs. contr.	schrijvers-sprekers	interactie
df	1; 53	1; 53	1; 53	1; 53	1; 53	1; 53
F	2,76	0,90	1,44	8,82	2,50	1,69
prt. η^2	0,05	0,02	0,03	0,14	0,05	0,03
p	0,10	0,35	0,24	0,04*	0,12	0,20

Tabel 5. Overzicht statistische resultaten (ANCOVA)

van de statistische analyses.

Samenvattend kunnen we stellen dat geïntegreerd taalkundeonderwijs inderdaad een handige manier is om taalkunde bij het vak Nederlands aan te bieden: zonder dat er iets in het curriculum gewijzigd hoeft te worden, trainen leerlingen hun taalvaardigheid, waarbij ze iets leren over taalkunde.

Wat vinden de leerlingen van het taalkundeonderdeel?

De taalkundekennistest (Hendrix, 1997) sluit af met vier ervaringsvragen over de test. Leerlingen kunnen daarbij op een vijfpunt-schaal aangeven wat zij van de inhoud van de test vonden en van de moeilijkheidsgraad, met hoeveel aandacht ze de test gemaakt hebben en hoeveel tijd ze ervoor nodig hadden. Alle 58 leerlingen hebben deze vragen beantwoord. Wat opviel, is dat de leerlingen de test moeilijk vonden, zowel in de experimentele groep ($M = 3,73$, $SD = 0,52$) als in de controlegroep ($M = 3,83$, $SD = 0,75$). Verder vonden ze de test inhoudelijk niet zo interessant of neutraal; ze hebben de test aandachtig gemaakt en daarvoor relatief weinig tijd nodig gehad. Zie tabel 6 voor een overzicht.

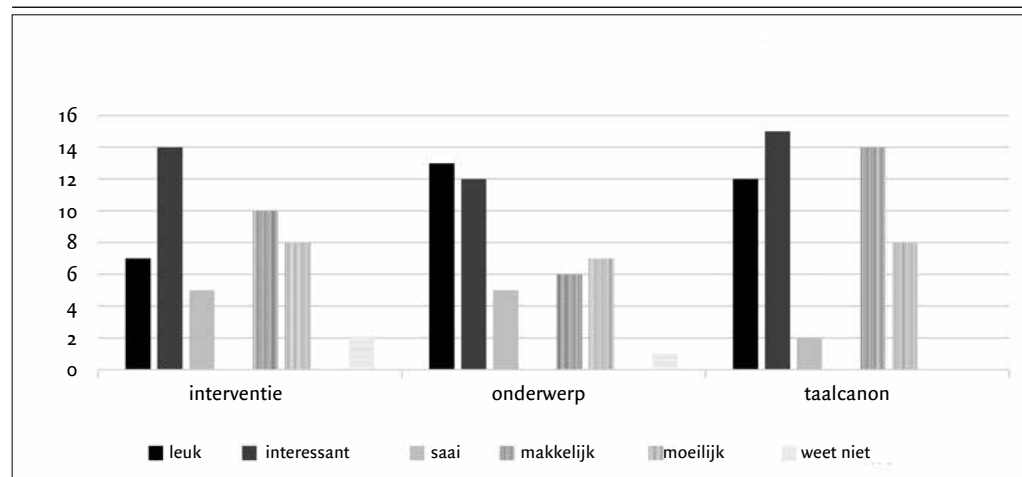
De leerlingen uit de taalkundeconditie ($n=27$, 2 afwezig) zijn op een later tijdstip in een klassikaal gesprek verder bevraagd over hun ervaring met het taalkundeonderdeel. Met betrekking tot de moeilijkheid van de test gaven leerlingen aan de vraagstellingen soms niet te begrijpen en er stonden woorden in die ze niet kenden. Er is ook gevraagd wat de leerlingen vonden van de interventie, van de onderwerpskeuze en van de taalcanon-artikelen. Om het gesprek te structureren konden leerlingen kiezen uit de door hen zelf aangereikte beoordelingswoorden leuk – interessant – makkelijk – moeilijk – saai – weet ik niet, waarbij meerdere antwoorden gegeven mochten worden. Figuur 1 geeft de scores weer. Opvallend is het hoge aandeel leuk en interessant (de donker ingevulde staven)² op alle onderdelen.

Conclusie en discussie

Het aanbieden van geïntegreerd taalkundeonderwijs in 4-havo lijkt een goed idee te zijn. Het maakt het mogelijk om leerlingen taalkundeonderwijs bij Nederlands aan te bieden zonder dat dit een negatief effect op een ander programmaonderdeel heeft. Er hoeft immers

Ervaringsvragen over de taalkundetest N=29	Experimentele conditie		Controlegroep	
	Mean	SD	Mean	SD
inhoud (1= saai, 5= heel interessant)	2,62	1,04	2,48	1,12
moeilijkheidsgraad (1=gemakkelijk, 5=heel moeilijk)	3,73	0,52	3,83	0,75
aandacht (1=zonder enige aandacht, 5=heel aandachtig)	3,59	0,86	3,28	1,06
tijd (1=75 tot 90 minuten, 5=15 tot 30 minuten)	4,31	0,60	4,17	0,65

Tabel 6. Gemiddelden ervaringsvragen



Figuur 1. Overzicht meningen over geïntegreerd taalkundeonderwijs

niets in het curriculum aangepast te worden en het staat taalvaardigheid van leerlingen niet in de weg. Deze manier van taalkundeonderwijs blijkt bovendien nuttig: leerlingen doen in significante mate taalkundige kennis op.

Daarbij zijn leerlingen voornamelijk positief over het taalkundeaanbod in het geïntegreerde taalkundeonderwijs. Dit is een belangrijk resultaat met het oog op de geringe populariteit van het vak Nederlands (Andreoli, 2019). Bovendien kan deze positieve ervaring met taalkunde leerlingen stimuleren om voor het profielwerkstuk in 5-havo een taalkundig onderwerp te kiezen. Een aantal leerlingen uit de experimentele conditie koos inderdaad voor een taalkundig onderwerp (meestal in het verlengde van hun spreek- of schrijfopdracht uit deze studie). Geïntegreerd taalkundeonderwijs zorgt in die gevallen dus voor nog meer taalkunde op school zonder ingrijpende curriculumaanpassingen.

De positieve bevindingen uit deze studie bieden naar onze mening genoeg aanknopingspunten voor verder onderzoek. Omdat blijkt dat geïntegreerd taalvaardigheidsonderwijs in 4-havo zinvol is, zou het voor de praktijk handig zijn om materiaal en lesop-

zetten te ontwerpen. Ook lijkt het ons interessant om deze studie in andere leerlagen en voor alle taalvaardigheden te reproduceren.

Daarnaast denken we dat de huidige opzet op een aantal punten verbeterd zou kunnen worden. Allereerst lijkt het ons belangrijk om een duidelijker beeld te krijgen van de mening van leerlingen over het taalkundeonderwijs. Aangezien het positieve aspect van taalkunde voor de leerling in de discussie over taalkunde op school steeds genoemd wordt (Andreoli, 2019; Van Oostendorp, 2019), zou juist dat in de toekomst op een nog systematischer manier onderzocht kunnen worden.

Een ander punt van verbetering betreft de gebruikte taalkundetoets. Deze is ontworpen voor leerlingen uit 5-vwo die langere tijd taalkundeonderwijs genoten hebben, terwijl wij de toets gebruikt hebben bij een relatief korte interventie in 4-havo. De toets was dus erg moeilijk voor leerlingen, wat we bevestigd zien in de ervaringsvragen over de test en mogelijk ook in de Cronbach's Alpha. We denken daarom dat er een veel groter effect gevonden zal kunnen worden, wanneer de taalkundekennis met een geschiktere test getoetst wordt.

NOTEN

- De hier gerapporteerde resultaten zijn gebaseerd op het afstudeeronderzoek van Daniëlle Pronk voor de master Nederlands (eerstegraadslerarenopleiding) aan de Hogeschool van Amsterdam. Graag willen we Amos van Gelderen bedanken voor zijn waardevolle feedback op een eerdere versie van dit artikel. Monique Pollmann willen we heel erg bedanken voor haar hulp bij de statistische analyses.
- Methodologisch is het niet handig om voor twee positieve classificaties (leuk en interessant) tegenover één negatieve (saai) te kiezen. Maar zelfs wanneer we alleen naar de dichotomie interessant-saai (14-5; 12-5; 15-2) kijken, valt de beoordeling positief uit.

LITERATUUR

- Aalsvoort, M. van der. (2016). Vensters op vakontwikkeling. De betwiste invoering van taalkunde in het examenprogramma Nederlands havo/vwo (1988-2008) (Proefschrift). Radboud Universiteit, Nijmegen.
- Andreoli, T. (2019). Het schoolvak Nederlands moet opnieuw worden uitgevonden. *ScienceGuide*. Gedownload op 4 oktober 2019 van <https://www.scienceguide.nl/2019/06/het-schoolvak-nederlands-moet-opnieuw-worden-uitgevonden/>
- Bennis, H. (1991). Taalkunde in de bovenbouw. *Levende Talen*, 78(461), 235-242.
- Bonset, H. (2010). Taalbeschouwingsonderwijs, wat is dat? Een overzicht van empirisch onderzoek in Nederland. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 6-15.
- Bonset, H. (2011). Taalkundeonderwijs, veel geloof, weinig empirie. *Levende Talen Magazine*, 98(2), 12-16.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2010). *Taalbeschouwing. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Boogaard, M., & Jansen, M. (2012). *De taalca-*
- non: Alles wat je altijd al had willen weten over taal. Amsterdam: Meulenhoff.
- Bunt, J. (2019). 't Es nog al nie na de wuppe: Een voorbeeld van geïntegreerde lees- en schrijflessen over taalvariatie. *Levende Talen Magazine*, 106(1), 10-17.
- Coppen, P.-A. (2011). Grammatica is een werkwoord. In S. Vanhooren & A. Mottart (Red.), *Vijftienvintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 222-228). Gent: Academia Press.
- Delarue, S. (2015). *Meer taalkunde in de klas, waarom en hoe?* Gedownload op 23-8-2019, van <http://nederl.blogspot.com/2015/08/meer-taalkunde-in-de-klas-waarom-en-hoe.html>
- Disseldorp, J. van. (2009). Taalverandering in plaats van zeehondjes: taalkundeonderwijs met behulp van de taalvaardigheden. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(1), 21-27.
- Gelderen, A. van. (2006). What we know without knowing it: Sense and nonsense in respect of linguistic reflection for students in elementary and secondary education. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 44-54.
- Glopper, K. de, & Schooten, E. van. (1990). *De inhoud van de examens Nederlands voor HAVO en VWO. [SCO-rapport 243]* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Hendrix, T. (1997). *Taalkunde getoetst. De validatie van een vakonderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands* (Proefschrift). Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Janssen, T. (2003). Inspirerend 'Nederlands'? Een pleidooi voor doorstroom van kennis over taal. *Nederlandse Taalkunde*, 8 (4), 301-314.
- Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2012). *Het schoolexamen Nederlands in de tweede fase vo. Uitkomsten van een enquête*. Enschede: SLO Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling.
- Oostendorp, M. (2019). *Leer geen trucjes, zing een ode. Van twaalf tot achttien*. Gedownload

op 19-2-2019, van <https://www.van12tot18.nl/leer-geen-trucjes-zing-eeen-ode>.
 Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296.
 Tammenga-Helmantel, M. (2010). Taalkunde in het voortgezet onderwijs, een breder perspectief. *Levende Talen Magazine*, 10 (7), 10–13.
 Vakdidactiek Geesteswetenschappen (2016). *Manifest Nederlands op school. Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat*. Gedownload op 24 februari 2016, van <https://vakdidactiek.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>

DANIELLE PRONK (1989) is eerstegraadsdocent en schoolcounselor op het Murmellius Gymnasium in Alkmaar. Voor haar bachelor deed zij onderzoek naar de invloed van de profiel- en studiekeuze op de motivatie van leerlingen. Dit artikel is gebaseerd op haar masterscriptie voor de Hogeschool van Amsterdam, waarvoor zij onderzoek deed naar geïntegreerd taalkundeonderwijs in 4-havo op een brede scholengemeenschap in Noord-Holland.
 E-mail: <danielle.pronk@gmail.com>.

JOSEFIEN SWEEP (1982) heeft in Nijmegen Duits en Filosofie gestudeerd en is in 2012 binnen de Nederlandse taalkunde gepromoveerd aan de UvA. Sindsdien is zij werkzaam op de Hogeschool van Amsterdam als leraaropleider en curriculumontwikkelaar in de master Eerstegraadsleraar Nederlands. Vanaf 2017 vervult ze een sleutelrol bij de opzet van de nieuwe bachelor Leraar Duits. Zij doceert verschillende grammatica- en taalkundemodules in de masters Nederlands en Frans en in de bachelor Duits en begeleidt masterstudenten bij hun afstuderen.
 E-mail: <j.sweep@hva.nl>.

Bijlage 1. Beoordelingsformulier voordrachten

Beoordelaar:		Presentator: Onderwerp:						
	Onderdeel	Beschrijving	Punten					Opmerkingen
VORM	Opening	De voordracht wordt op een originele, aansprekende manier ingeleid	5	4	3	2	1	
		Er wordt al snel duidelijk waar de voordracht over gaat	5	4	3	2	1	
	Kern	De voordracht bevat een logische opbouw, een duidelijke rode draad	5	4	3	2	1	
		Het is duidelijk wat de deelonderwerpen zijn	5	4	3	2	1	De deelonderwerpen zijn onder andere:
Slot	De voordracht eindigt met een goede afsluiter	5	4	3	2	1		
INHOUD	Informatie	Er wordt interessante of originele informatie in de voordracht verteld	5	4	3	2	1	Zoals:
		Ik heb iets van deze voordracht geleerd	5	4	3	2	1	Namelijk:
		Er wordt uitleg gegeven en er worden voorbeelden gegeven	5	4	3	2	1	
	Materiaal	Er wordt verwezen naar bronnen	5	4	3	2	1	
		Het onderwerp is op een interessante manier uitgewerkt	5	4	3	2	1	
		Na het zien van deze voordracht heb ik geen vragen meer	5	4	3	2	1	
		De leerling laat genoeg materiaal zien	5	4	3	2	1	
		Het beeldmateriaal is passend bij het onderwerp	5	4	3	2	1	
		Er staan geen taal- en spelfouten in de voordracht	5	4	3	2	1	
		PRESENTEREN	De leerling spreekt in goedlopende zinnen en met passende woordkeuze	5	4	3	2	1
	De leerling komt enthousiast en als expert over	5	4	3	2	1		
	De leerling praat luid en duidelijk	5	4	3	2	1		
	De leerling heeft oog voor de gehele groep en betreft het publiek bij de presentatie	5	4	3	2	1		
TOTAAL	Hoeveel punten heb ik in totaal gegeven?							
EINDOORDEEL	Opmerkingen:							

Gebaseerd op Furth, M. (z.d.). Presentatievaardigheden. Geraadpleegd op 15 maart 2016, van <http://cf.hum.uva.nl/nhl/academische%20vaardigheden/presentatievaardigheden.htm#Literatuurlijst>, en Frank, H., Grezel, J.E., Kooiman, M., Steenbergen, W., Zetstra, H. (2014). *Nieuw Nederlands 4/5 havo* (5e herziene druk). Groningen: Noordhoff Uitgevers bv.

Bijlage 2. Beoordelingsformulier uiteenzettingen

Beoordelaar:		Auteur: Onderwerp:						
Onderdeel	Beschrijving	Punten					Opmerkingen	
VORM	Titel	De tekst heeft een aansprekende titel	5	4	3	2	1	
	Inleiding	De inleiding maakt duidelijk waar de tekst over gaat.	5	4	3	2	1	
		Er staan aansprekende voorbeelden, vragen of anekdotes in de inleiding.	5	4	3	2	1	Namelijk:
	Kern	De kern bevat alinea's met deelonderwerpen	5	4	3	2	1	De deelonderwerpen zijn onder andere:
		Er zit een logische volgorde in de kern	5	4	3	2	1	
		Er wordt gebruik gemaakt van signaalwoorden	5	4	3	2	1	
	Slot	Het slot sluit aan bij wat er in de kern genoemd is	5	4	3	2	1	
		Er staan concluderende en animerende zinnen in (een uitsmijter)	5	4	3	2	1	
	INHOUD	Er staat interessante of originele informatie in de uiteenzetting	5	4	3	2	1	Zoals:
		Ik heb iets van deze uiteenzetting geleerd	5	4	3	2	1	Namelijk:
Er wordt uitleg gegeven en er staan voorbeelden bij		5	4	3	2	1		
Er wordt verwezen naar bronnen		5	4	3	2	1		
De tekst is op een aansprekende manier geschreven		5	4	3	2	1		
Deze tekst is volgens een duidelijke, bij de inhoud passende structuur geschreven		5	4	3	2	1		
Na het lezen van deze uiteenzetting heb ik geen vragen meer		5	4	3	2	1		
TAALGEBRUIK	Er zijn geen taal- en spelfouten gemaakt	5	4	3	2	1		
	Er is juist gebruik gemaakt van interpunctie en hoofdletters	5	4	3	2	1		
	De tekst is geschreven in goedlopende zinnen	5	4	3	2	1		
TOTAAL	Hoeveel punten heb ik in totaal gegeven?							
EINDOORDEEL	Opmerkingen:							

Gebaseerd op Ekens, T. & Meestringa, T. (2013). *Beoordeling van en feedback op schrijfvaardigheid. Een handreiking voor de tweede fase voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO, en Frank, H., Grezel, J.E., Kooiman, M., Steenberg, W., Zetstra, H. (2014). *Nieuw Nederlands 4/5 havo* (5e herziene druk). Groningen: Noordhoff Uitgevers bv.

VERSCHENEN PROEFSCHRIFT

Functionele grammatica helpt studenten beter schrijven

THEUN MEESTRINGA

Kuiper, C. (2018). *Promoting Tertiary Students' Writing; A Subject-Specific Genre-Based Approach*. Leuven: KU Leuven. Isbn 978 94 028 1014 1. 316 blz.

Het proefschrift van Cindy Kuiper (2018) waarop zij in juni 2018 in Leuven is gepromoveerd, leest bijna als een roman. Naast de laag van het beschreven onderzoek, is er de laag van de vooruitgang van de schrijfvaardigheid van de studenten waar het allemaal om te doen is, maar ook volg je de ontwikkeling van de twee uitvoerende docenten en daaronder kun je de ontwikkeling zien van de onderzoeker op het terrein van de genredidactiek als verdieping van taalgericht vakonderwijs.

Net als Van Dijk (2018, besproken in LTT 2019-3)) laat Kuiper in haar proefschrift zien dat die verdieping zin heeft, omdat ze daarmee beter kan beschrijven welke schrijfvaardigheid haar hbo-studenten moeten leren beheersen en ze de studenten en opleiders middelen kan geven om de schrijfvaardigheid én het schrijfonderwijs te verbeteren.

Kuipers onderwerp, de niveauverhoging van de schrijfvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs, is een actueel thema. De Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015) adviseert vaart te maken met taalvaardigheid in het hoger onderwijs door van elke instelling voor hoger onderwijs een taalbeleid te vragen dat is toegespitst op de eigen opleidingen. Zij merkt op dat veel studenten moeite hebben met analyseren, redeneren en

schrijven, terwijl de huidige tijd om een uitstekende taalvaardigheid vraagt. Bovendien is de aandacht daarvoor in de instellingen te weinig of niet structureel verankerd. Ook de Inspectie van het Onderwijs (2018) roept in het hoger onderwijs op tot opleidings specifiek taalbeleid, dat 'beter aansluit op de praktijk'. In het rapport van december 2018 lijkt de Inspectie zich alleen om de vaardigheid in het Engels te bekommeren, maar in 'De staat van het hoger onderwijs' (2019) vraagt zij zich toch ook af of de Nederlandse taalvaardigheid voldoende wordt bevorderd. Omdat beroepen sterk verschillen in voor het beroep relevante schrijftaken, is opleidings specifiek schrijfonderwijs nogal een uitdaging, maar Kuiper laat zien die wel aan te durven.

Zorgen om de schrijfvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs bestaan al jaren. Zo waren ze in de jaren negentig mede aanleiding tot de invoering van de tweede fase in het voortgezet onderwijs; in deze eeuw hebben we er het referentiekader taal aan te danken. Veel hogescholen proberen met verplichte taaltoetsen en algemene, vormgerichte schrijfcursussen deze problemen aan te pakken, maar die aanpak is ontoereikend gebleken, voert Kuiper aan. De genredidactiek die expliciteert hoe taal in specifieke situaties wordt gebruikt voor bepaalde communicatieve doelen - lijkt haar veelbelovend en daarom onderzoekt ze de vraag hoe vakspecieke genredidactiek in het hbo kan worden vormgegeven en ingezet met het oog op het bevorderen van de schrijfbaar-