

Taalkunde in de bovenbouw van havo en vwo

De vormgeving van een betwist vakonderdeel

JIMMY VAN RIJT

Al decennialang wordt er gelobbyd om taalkunde een vaste plek te geven in het schoolvak Nederlands, met name in de bovenbouw van havo en vwo. Tot nu toe is er van een stevige verankering nog geen sprake; wel kunnen scholen voor taalkunde kiezen in het schoolexamen. We weten echter nauwelijks hoe het huidige onderwijs in taalkunde eruit ziet: hoe wordt het aangeboden, welke onderwerpen worden aan de orde gesteld en hoe wordt er getoetst? En welke opvattingen hebben docenten Nederlands eigenlijk over taalkunde? Dit exploratieve vragenlijstonderzoek, gehouden onder scholen die taalkunde aanbieden, geeft een tentatief antwoord op deze vragen.

Het bestuderen van taal en taalverschijnselen speelt een belangrijke rol in discussies over de inrichting van het schoolvak Nederlands (zie o.a. Curriculum.nu, 2019; Meesterschapsteam Nederlands, 2021). Die aandacht kan op allerlei manieren gerealiseerd worden, bijvoorbeeld door middel van taalbeschouwingsonderwijs (Beernink et al., 1986; Coppen, 2021), waarbij het gaat om het systematisch reflecteren op vorm- en betekenisaspecten rondom taal. Ook door middel van grammaticaonderwijs wordt vaak aandacht voor taal gerealiseerd (Van Rijt, 2020), al beperkt die aan-

dacht zich in dat geval vaak tot losse zinnen. In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, waar taalbeschouwing en grammatica vaak (grotendeels) ontbreken, komt specifieke aandacht voor taal vaker naar voren in een apart vakonderdeel taalkunde. Taalkunde onderscheidt zich van taalbeschouwing en grammatica doordat het gaat om een discipline, wetenschappelijke benadering van het bestuderen van taal, gebruikmakend van concepten en begrippen uit de taalwetenschap. Daarbij kan een breed scala aan onderwerpen aan de orde komen, zoals het taalsysteem (fonologie, morfologie, syntaxis), taalverandering (historische taalkunde), de werking van taal in het brein (psycho- of neurolinguïstiek) en taal in communicatieve situaties (sociolinguïstiek, pragmatiek). Het is juist vanwege die wetenschappelijke insteek dat taalkunde als een logisch vervolg op taalbeschouwings- of grammaticaonderwijs wordt gezien, met name op het vwo. Taalkunde speelt vaak maar een bescheiden rol in de onderbouw. Als het in de onderbouw al voorkomt, is dat vaak in de vorm van een incidenteel project (zie bijvoorbeeld Van Rijt, 2013) of als grammaticaonderwijs dat inhoudelijk verrijkt is met achterliggende taalkundige metaconcepten, zoals *valentie* of *predicatie* (bij-

voorbeeld De Bruijn et al., 2016 – zie ook het proefschrift hierover van Van Rijt, 2020).

Onderzoek heeft uitgewezen dat taalkunde meerwaarde heeft in de bovenbouw van havo en vwo. Hendrix (1997) liet bijvoorbeeld zien dat taalkundeonderwijs de kennis van leerlingen over taalverschijnselen kan vergroten, en dat docenten en leerlingen taalkundemodules over taalvariatie en taalverwerving interessant vonden. Met het oog op ruimtebeperkingen in het programma adviseert Hendrix om taalkunde niet als een autonoom lesonderdeel aan te bieden, maar om het te integreren met taalvaardigheidstraining (p. 120). Van Disseldorp (2009) onderzocht daarom de mogelijkheid om taalkunde te integreren met gedocumenteerd schrijven en mondelinge taalvaardigheid. Uit haar studie bleek dat het aanbieden van taalkunde in combinatie met mondelinge taalvaardigheid leidde tot de meeste taalkundige kennis bij leerlingen. Taalkunde combineren met mondelinge taalvaardigheid is daarmee volgens Van Disseldorp (2009) effectiever dan taalkunde combineren met gedocumenteerd schrijven. Recenter onderzoek van Pronk en Sweep (2019) wees bovendien uit dat geïntegreerd taalkundeonderwijs niet tot een verminderde taalvaardigheid leidt. Tegelijkertijd bevestigde hun onderzoek dat leerlingen taalkundeonderwijs kunnen waarderen. Bovendien bleek ook uit dit onderzoek dat leerlingen extra kennis opdeden over taal, waarmee een win-winstuatie lijkt te ontstaan. De conclusie dat taalkundige kennis waardevol is in het voortgezet onderwijs wordt ook getrokken in internationaal onderzoek. Zo betoogt Denham (2020) dat taalkunde onder meer ingezet kan worden om leerlingen te leren om wetenschappelijk te denken en dat leerlingen dankzij taalkundeonderwijs beter begrijpen welke systematiek er achter taalvariëteiten schuilgaat, waardoor ze zich meer bewust worden van discriminatie die kan optreden bij het gebruik van een bepaalde taalvariëteit.

Ondanks die meerwaarde lijkt taalkunde nog maar marginaal voor te komen in de praktijk van het schoolvak Nederlands, zeker als het gaat om de verankering in de schoolexamens (Meestringa & Ravesloot, 2013). Dat ligt waarschijnlijk deels aan de ideologische gevoeligheden rondom de implementatie van taalkunde. In haar proefschrift laat Van der Aalsvoort (2016) zien dat sommige beleidsmakers en vakdidactici taalkunde mede uit het schoolvak Nederlands wilden weren vanwege een vermeende top-downneming van de universitaire neerlandistiek in het schoolvak Nederlands. Een andere oorzaak kan gelegen zijn in het ontbreken van empirisch onderzoek naar de didactische implementatie van taalkunde (Bonset & Hoogeveen, 2010; Hulshof, 2013; Hulshof & Van Rijt, 2020). Bonset (2011) typeerde de discussie rondom taalkunde dan ook veelzeggend als ‘veel geloof, weinig empirie’. De laatste jaren wordt er wel weer wat meer vakdidactisch onderzoek gedaan naar aspecten rondom taalkunde. Het gaat dan bijvoorbeeld, naast het eerdergenoemde proefschrift van Van Rijt (2020) om werk van Dielemans en Coppen (2021), die onderzochten hoe taalkundig redeneren eruit ziet, met het oog op didactisering van redeneerstappen in de omgang met taalkundige problemen. Een ander voorbeeld van recent onderzoek is het werk van Wijnands et al. (2021, 2022), waarin onderzocht wordt hoe het epistemisch denken over taalkwesties bij bovenbouwleerlingen gestimuleerd kan worden met behulp van taalkundige bronnen.

Hoewel taalkunde ondanks deze hernieuwde onderzoeksinteresse maar beperkt lijkt voor te komen in de praktijk van het schoolvak Nederlands, blijft de vraag hoe de taalkunde die wél gegeven wordt er eigenlijk uitziet. Dat is grotendeels onduidelijk: er is vrijwel niets bekend over wat er in de bovenbouw gebeurt op het gebied van taalkundeonderwijs. Hulshof (2013) neemt onderzoek

naar de evaluatie van het onderwijsaanbod taalkunde dan ook op als een van zijn desiderata voor vervolgonderzoek. Een greep uit vragen waarop vooralsnog geen antwoord is: wordt taalkunde op scholen veelal autonoom aangeboden, of wordt het – mede gegeven de beperkte tijd – geïntegreerd met taalvaardigheid? Welke materialen worden er gebruikt, hoe wordt er getoetst? Is taalkunde opgenomen in het PTA? En wat vinden docenten Nederlands eigenlijk van hun taalkundeonderwijs?

De onderzoeksvragen van dit exploratieve onderzoek zijn daarom: (1) hoe ziet de invulling van het onderdeel taalkunde eruit op Nederlandse scholen die dit aanbieden op het gebied van inhoud en toetsing? (2) welke opvattingen hebben de docenten die taalkunde geven over dat vakonderdeel?

Methodie

Er is voor dit onderzoek een Qualtrics-vragenlijst ontwikkeld door de auteur van dit artikel, samen met masterstudenten Nederlands van Fontys Lerarenopleiding Sittard (1). De vragenlijst werd uitgezet in de Facebookgroep Leraar Nederlands tussen maart en april 2021 en was drie weken toegankelijk voor Nederlandse docenten Nederlands die ervaring hadden met het geven van taalkunde in de bovenbouw. In die periode is na de eerste oproep tweemaal een herhaalde oproep gedaan om de vragenlijst in te vullen. Invullers konden een cadeaubon winnen bij deelname. De vragenlijst bestond uit vier gedeeltes: (1) persoonlijke gegevens; (2) de lessen taalkunde; (3) de toetsing van taalkunde; (4) de eigen opvattingen rondom taalkunde. In deel 2 werd deelnemers gevraagd of taalkunde een onderdeel vormt van het PTA, hoeveel uren er per jaarlaag aan taalkunde worden besteed volgens PTA of sectierichtlijnen, welke taalkundige onder-

werpen er aan de orde worden gesteld en de redenen voor die onderwerpen. Ook werd hier een vraag gesteld over een eventuele integratie met taalvaardigheid. Tot slot werd hier gevraagd naar gebruikte leermiddelen. In deel 3 werd geïnventariseerd welke toetsvormen op havo en vwo gebruikt worden voor taalkunde. Ook werd gevraagd of er sprake is van een doorlopende leerlijn van onder- naar bovenbouw. In deel 4 werd gevraagd in hoeverre docenten het belangrijk vinden dat taalkunde een onderdeel vormt van het schoolvak Nederlands, en zo ja, welke redenen ze daarvoor hebben. Ook kregen de docenten enkele stellingen voorgelegd (zie fig. 3).

Respondenten

Aan het onderzoek namen 36 docenten deel. Drie van hen werden uitgesloten, omdat ze niet (meer) aan een vo-school verbonden waren op het moment van deelname. Er bleven daarmee 33 docenten over van 28 verschillende scholen. Uitgaande van een totaal aantal havo/vwo-scholen van 513 (Onderwijs in Cijfers, 2021) betekent dat dat minimaal 5,5% van de h/v-scholen in enige vorm taalkunde aanbiedt. Van de deelnemende docenten waren er 26 vrouw (78,8%), 6 man (18,2%) en één respondent wilde dat liever niet zeggen. De respondenten hadden 0-5 jaar onderwijservaring (21,2%), 6-10 jaar (21,2%), 11-15 jaar (24,2%), 16-20 jaar (21,2%) of meer dan 21 jaar (12,1%). Bijna 85 procent van de deelnemende docenten had een eerstegraadsbevoegdheid.

Resultaten

Hierna volgen eerst de resultaten op schoolniveau (n = 28) en daarna op docentniveau (n = 33). Voor de resultaten op schoolniveau geldt dat daarvoor de antwoorden van één van de docenten van een school zijn gebruikt. Daarbij is steeds gecontroleerd of de antwoorden van docenten die op eenzelfde

school werkzaam waren afweken ten opzichte van elkaar. Dat bleek nergens het geval. Van de 28 scholen waren er 24 die zowel een havo als een vwo-afdeling hadden; 4 scholen waren alleen vwo-scholen (bijv. gymnasia).

Schoolniveau: de lessen taalkunde

Tabel 1 geeft aan op hoeveel van de 28 scholen waar taalkunde gegeven wordt het onderdeel ook is opgenomen in het PTA. Taalkunde is veel minder vaak opgenomen in het PTA op havo dan op vwo. Voor de scholen die taalkunde niet hebben opgenomen in het PTA, geldt dat 17 scholen op havo (70,8 %) en 4 scholen op vwo (14,3%) vooral incidenteel aandacht aan taalkunde besteden; één school waar taalkunde ook op havo gegeven wordt (4,2%) en 11 scholen waar taalkunde op vwo

gegeven wordt (39,3%) geven aan dat taalkunde weliswaar niet in het PTA staat, maar dat het wel een vast onderdeel is in het bovenbouwprogramma.

Tabel 2 laat zien hoeveel uren er gemiddeld per jaarlaag aan taalkunde besteed worden. Het wekt wellicht weinig verbazing dat taalkunde nauwelijks in de eindexamenklassen aan de orde gesteld lijkt te worden.

Een belangrijke vraag was ook welke taalkundeonderdelen hoofdzakelijk aan de orde gesteld worden op havo en vwo. Docenten konden meerdere opties kiezen uit een lijst van 17 vooraf gespecificeerde deelonderwerpen (afgeleid van de structuur van de Taalcanon), met de mogelijkheid met een eigen aanvulling te komen. Tabel 3 illustreert hoeveel docenten een bepaald onderwerp aan

	havo (n = 24) (%)	vwo (n = 28) (%)
Taalkunde opgenomen in PTA	6 (25)	13 (46,4)
Taalkunde niet opgenomen in PTA	18 (75)	15 (53,6)

Tabel 1. Opname van taalkunde in PTA voor havo (n = 24 scholen) en vwo (n = 28 scholen)

	Aantal scholen dat taalkunde structureel aanbiedt in deze jaarlaag*	Minimum aantal lesuren	Maximum aantal lesuren	Gemiddeld aantal lesuren(SD)
Havo 4	5 / 22	0	20	11,4 (8,9)
Havo 5	5 / 22	0	15	4,8 (6,9)
Vwo 4	16 / 26	0	18	8,4 (6,7)
Vwo 5	20 / 26	0	30	9,85 (7,8)
Vwo 6	14 / 26	0	15	2,93 (5,3)

* Data van twee scholen konden niet worden meegenomen omdat er voor deze scholen geen uren aantal is opgegeven

Tabel 2. Aantal lesuren taalkunde per jaarlaag (n = 26 scholen)

de orde stellen in de lessen taalkunde. Onder de noemer ‘anders’ werden nog ‘forensische taalkunde’ en ‘framing’ specifiek genoemd; andere docenten (n = 5) kozen deze optie om aan te geven dat de leerlingen zelf een onderwerp kozen.

Uit tabel 3 blijkt dat docenten met name op het vwo een groot aantal verschillende onderwerpen aan de orde lijken te stellen, waarbij met name taalverandering, taalvariatie, meertaligheid en psycholinguïstiek favoriete onderwerpen zijn. Opvallend is ook het grote aantal docenten dat leerlingen een eigen

taalkundig onderzoek laat uitvoeren (buiten het profielwerkstuk om). Conversatieanalyse wordt nooit aan de orde gesteld binnen lessen taalkunde; schriftsystemen, computerlinguïstiek en stilistiek nauwelijks. Op vwo krijgen alle onderwerpen meer aandacht dan op havo. Docenten hebben allerlei redenen om deze onderwerpen aan te bieden op havo en vwo. Tabel 4 geeft daarvan een overzicht.

We vroegen ook expliciet naar de mate waarin taalkunde geïntegreerd is met taalvaardigheid. Tabel 5 geeft inzicht in de antwoorden op die vraag. Bijna de helft van het

	havo (n = 24)	vwo (n = 28)
Taalverandering	5	12
Taalkundig onderzoek	3	13
Taalvariatie	3	10
Meertaligheid	3	8
Psycho-/neurolinguïstiek*	3	8
Morfologie	2	8
Pragmatiek	1	8
Fonologie/fonetiek	2	6
Syntaxis	2	6
Semantiek	1	6
Dovenstudies/gebarentaal	1	5
Vergelijkende taalwetenschap	1	5
Taalfilosofie	1	4
Computerlinguïstiek	0	2
Schriftsystemen	0	2
Stilistiek	1	1
Conversatieanalyse	0	0
Anders	2	7

* Hieronder valt ook (eerste)taalverwerving

Tabel 3. Taalkundeonderdelen die aan bod komen op havo- en vwo-scholen

aantal bevraagde scholen zoekt geen expliciete koppeling met taalvaardigheid en biedt taalkunde als autonoom onderdeel aan.

Een eventuele integratie met taalvaardigheid zit vooral in de verwerkingswijze. Tien van de docenten gaven een toelichting op de integratie tussen taalkunde en taalvaardigheid. In alle gevallen werd daarbij een opzet gevolgd waarin leerlingen eerst een bepaalde mate van taalkundige kennis opdeden (via taalkundelessen door de docent, of, in twee gevallen, uitsluitend door middel van het lezen van teksten over een taalkundig onder-

werp), waarna ze met een schriftelijke of mondelinge verwerkingsopdracht aan de slag gingen. Het ging dan bijvoorbeeld om het schrijven van een populairwetenschappelijk artikel of het maken en presenteren van een poster.

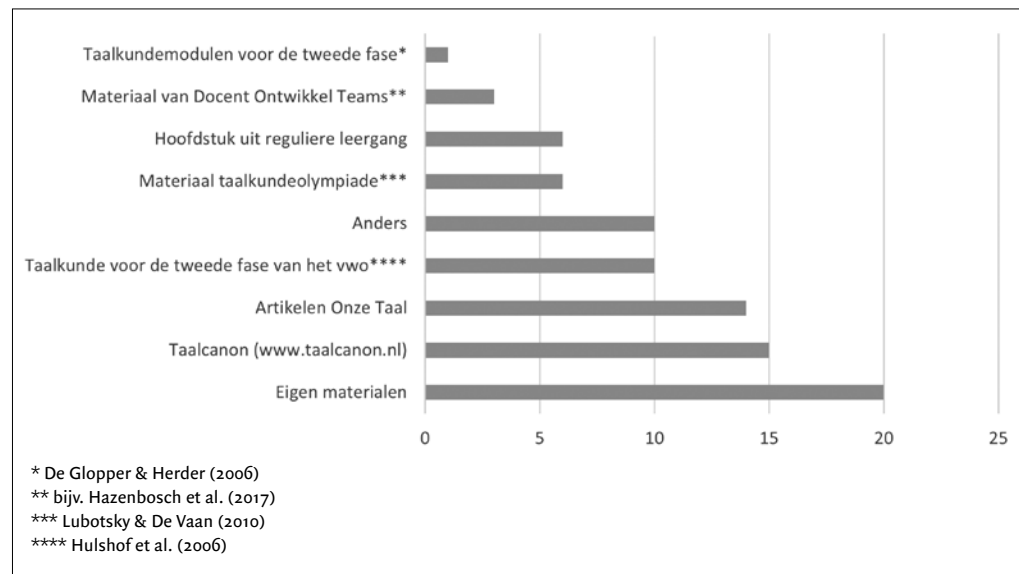
Figuur 1 laat zien hoe vaak bepaalde leermiddelen worden gebruikt op school. Onder ‘anders’ noemden docenten nog als relevante leermiddelen: *Atlas van de Nederlandse Taal* (n = 2), taalonderzoekjezo.nl (n = 1) en taalwijs.nu (n = 1). Uit Figuur 1 spreekt in elk geval dat eigen materiaal een grote rol speelt in

Reden (= > 3 keer genoemd)	Aantal keren genoemd voor havo	Aantal keren genoemd voor vwo
Het onderwerp spreekt leerlingen aan	3	8
Bij het onderwerp kan een relatie met taalvaardigheid gelegd worden	3	7
Het onderwerp geeft een goed beeld van een vervolgstudie Nederlands of taalwetenschap	-	4
Het onderwerp geeft inzicht in de werking van taal	-	4

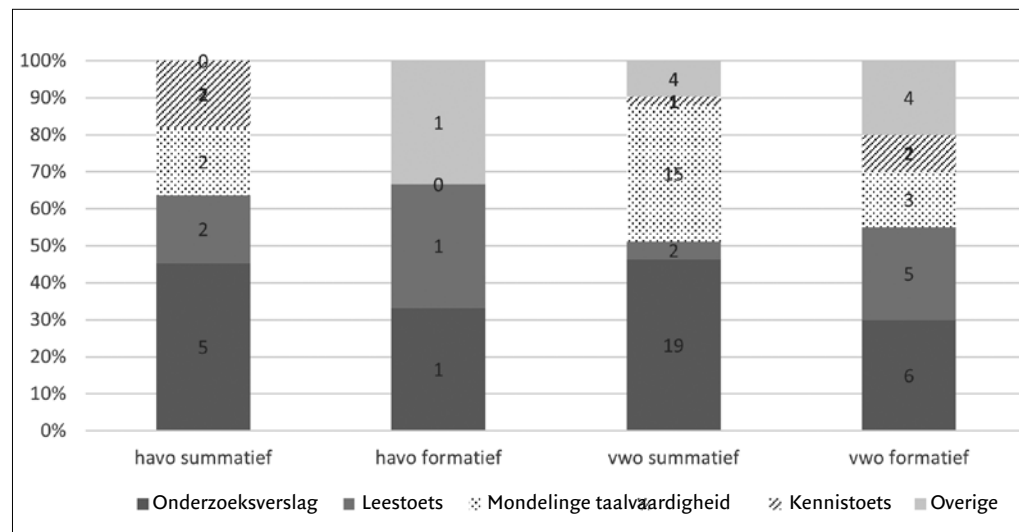
Tabel 4. Redenen waarom docenten onderwerpen aanbieden op havo- en vwo-scholen

	Frequentie	%
Taalkunde staat volledig los van taalvaardigheid	13	46,4
Taalkunde is deels geïntegreerd met taalvaardigheid	12	42,9
Taalkunde is volledig geïntegreerd met taalvaardigheid	3	10,7
Totaal	28	100

Tabel 5. Mate waarin taalkunde op scholen is geïntegreerd is met taalvaardigheid (havo/vwo samen, n = 28)



Figuur 1. Frequentie van gebruikte leermiddelen voor taalkunde



Figuur 2. Relatieve en absolute frequentie van voorkomende toetsvormen voor taalkunde op vwo (n = 28 scholen) en havo (n = 7 scholen)

het taalkundeonderwijs. Bovendien gebruikt twee derde van de scholen materiaal van drie of meer verschillende leermiddelen.

Schoolniveau: de toetsing van taalkunde

Er werd ook gevraagd naar de toetsvormen voor taalkunde: toetsen scholen summatief of formatief, en welke vormen zijn daarbij dan dominant? Docenten konden meerdere opties aankruisen. Figuur 2 laat zien welke toetsvormen het vaakst voorkomen voor havo en vwo. Het is in elk geval duidelijk dat taalkunde nauwelijks met een kennistoets wordt afgesloten. Veel vaker gaat het om een verwerkingsopdracht mondelinge taalvaardigheid (voordracht, posterpresentatie, debat) of om een onderzoeksverslag, met name op vwo. Ook combinaties van toetsvormen worden vaak gerapporteerd. Een ander opvallend aspect is dat taalkunde nauwelijks getoetst lijkt te worden op basis van een gedocumenteerde schrijfopdracht – dat werd hooguit een enkele keer genoemd (onder ‘anders’). Er is natuurlijk wel een koppeling tussen taalkunde en schrijfvaardigheid in de gevallen waar leerlingen een onderzoeksverslag moeten schrijven.

Van de 28 scholen gaven er slechts 3 (10,7%) aan dat er sprake was van een doorlopende leerlijn van onder- naar bovenbouw, met een logische aansluiting tussen taalbeschouwing, grammatica of taalkunde in de onderbouw en taalkunde in de bovenbouw. De overige 25 scholen (89,3%) gaven aan dat er geen doorlopende leerlijn voor taalkunde was.

Docentniveau: opvattingen over taalkunde

2 van de 33 ondervraagden vonden taalkunde niet belangrijk; 31 van de 33 deelnemende docenten vonden taalkunde wel belangrijk. Vervolgens werd deze groep gevraagd om hun redenen daarvoor te prioriteren (zie tabel 6). De redenen die docenten moesten prioriteren zijn afgeleid uit discussies over taalkunde in

het schoolvak Nederlands.

Opvallend is dat de hoofdreden om taalkunde aan te bieden lijkt te zijn dat het vak er aantrekkelijker door zou worden, op de voet gevolgd door de uitdagendheid voor de leerlingen, en de mogelijkheid taalkunde te gebruiken om wetenschappelijk denken te trainen. Die laatste bevinding past bij de toetsvormen die docenten veelal zeggen te hanteren, met name op vwo, waar het schrijven van een onderzoeksverslag de meest voorkomende toetsingsvorm is. Op een gedeeld derde plek staat de relatie met taalvaardigheid. De twee docenten die taalkunde niet belangrijk vonden, gaven daarvoor verschillende redenen. Een van de docenten vond dat taalkunde niet per se thuishoorde in het schoolvak Nederlands, omdat daarin vooral taalvaardigheid centraal zou moeten staan. Tegelijkertijd zag deze docent wel meerwaarde in het aanbieden van taalkunde als apart vak. De andere docent voerde als hoofdreden aan dat leerlingen taalkunde niet interessant genoeg vonden.

Ook vroegen we de docenten of ze meer of minder taalkunde in het programma zouden willen als ze het programma zelf opnieuw mochten samenstellen, met hetzelfde aantal uren als nu. Van de 33 docenten rapporteerden er 10 (30,3%) dat ze het aandeel taalkunde gelijk zouden willen houden; de overige 23 docenten (69,7%) gaven aan graag meer tijd aan taalkunde te besteden. Tot slot reageerden docenten op enkele stellingen over taalkunde (figuur 3). Het merendeel van de ondervraagde docenten blijkt ontevreden te zijn over de hoeveelheid beschikbaar lesmateriaal. Meer dan de helft vindt ook dat er binnen de huidige regelgeving onvoldoende ruimte is om taalkunde aan te bieden in het schoolvak Nederlands. Het grote merendeel (84,4%) van de docenten denkt wel dat leerlingen taalkunde leuk vinden.

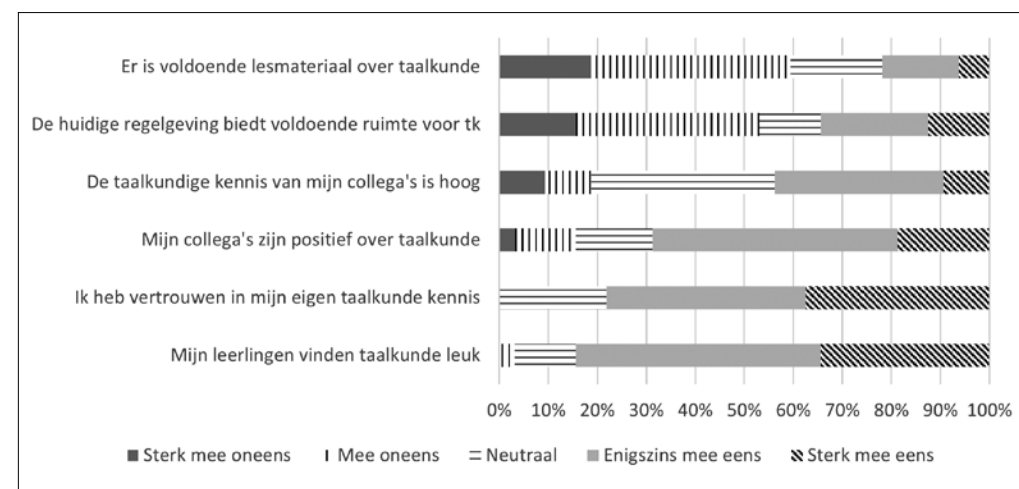
Reden om aan taalkunde te doen	Plek in rangorde o.b.v gemiddelde (1 = hoogst)	Aantal keer in top 3	Aantal keer bij laatste 3
Taalkunde maakt het schoolvak interessanter	1 (M = 3,16; SD = 2,48)	20	2
Taalkunde is uitdagend voor leerlingen	2 (M = 4,65; SD = 2,17)	12	2
Taalkunde kan bijdragen aan wetenschappelijk leren denken	3 (M = 5,03; SD = 2,93)	12	5
Taalkundige kennis draagt bij aan taalvaardigheid	4 (M = 5,03; SD = 3,14)	11	5
Taal is een belangrijk fenomeen, waarvan havo/vwo-leerlingen moeten weten hoe het in elkaar zit	5 (M = 5,39; SD = 2,74)	8	4
Taalkunde geeft leerlingen een beter beeld van de studie Nederlands aan de universiteit	6 (M = 5,84; SD = 3,00)	9	8
Taalkunde helpt om genuanceerde meningen over taalkwesties te hebben	7 (M = 6,35; SD = 2,62)	5	8
Taalkunde is leuk voor leerlingen	8 (M = 6,35; SD = 2,89)	7	8
Taalkundige kennis is in cultureel opzicht belangrijk	9 (M = 6,52; SD = 3,00)	7	14
Taalkunde spreekt ook bètaleerlingen aan	10 (M = 6,81; SD = 2,21)	2	8
Anders	11 (M = 10,81; SD = 0,75)	0	30

Tabel 6. Redenen voor docenten (N = 31) om taalkunde belangrijk te vinden

Conclusies en discussie

Dit onderzoek heeft exploratief in kaart gebracht hoe taalkunde in de bovenbouw havo/vwo vormgegeven wordt. Gezien de beperkte empirische gegevens die hierover bekend zijn, biedt deze studie een relevante aanvulling op de bestaande literatuur. Niettemin kent deze studie ook enkele beperkingen. Dit was een eerste poging om te inventariseren wat bovenbouwdocenten aan taalkunde doen; vervolgonderzoek zou noodzakelijkerwijs meer aandacht moeten besteden aan representativiteit, waarbij ook oog moet zijn voor scholen die niet aan taalkunde doen, zodat de motieven van beide groepen vergeleken kunnen worden. Op basis van de huidige studie is ook moeilijk te zeggen hoe representatief deze groep is voor de totale populatie scholen waar taalkunde gegeven wordt in de bovenbouw: we weten niet of er nog scholen zijn die wél aan taalkunde doen in de bovenbouw, maar niet hebben deelgenomen aan dit onderzoek. Een andere beperking is dat het onderzoek alleen

inzicht geeft in de zogenoemde *declared practice* (wat docenten zeggen te doen) en niet in de *actual practice* (wat docenten daadwerkelijk doen). Vervolgonderzoek zou zich meer op die dimensie moeten richten, bijvoorbeeld door lessen taalkunde te observeren of door schoolexamens kwalitatief te analyseren. Ondanks deze beperkingen weten we nu dat docenten die taalkunde geven dat overwegend graag lijken te doen, met name omdat het schoolvak er interessanter van zou worden, omdat taalkunde leerlingen uitdaagt en omdat taalkunde leerlingen onderzoeksmatig kan leren denken. Deze drie redenen sluiten aan bij discussies over de vermeende saaiheid van het schoolvak Nederlands (Van Asseldonk & Coppens, 2021). Opvallend is dat een groot aantal docenten aangeeft de taalkundelessen los van taalvaardigheid te geven, terwijl er in de toetsing vaak wél een koppeling is met taalvaardigheid, al dan niet in combinatie met onderzoeksvaardigheid. Ook mondelinge taalvaardigheid wordt vaak als verwerkingsvorm gekozen, wellicht mede ingegeven door eerder



Figuur 3. Opvattingen over taalkunde (n = 32; de data van één docent konden wederom niet worden meegenomen door een technische fout)

onderzoek (Van Disseldorp, 2009) waaruit bleek dat een combinatie tussen taalkunde en mondelinge taalvaardigheid een gunstiger invloed heeft op de taalkundige kennis van leerlingen dan een combinatie tussen taalkunde en gedocumenteerd schrijven. Dat laatste komt in de praktijk nauwelijks als toetsvorm voor. Docenten lijken verder vooral behoefte te hebben aan meer lesmateriaal, ook al weten velen van hen gratis beschikbare materialen, zoals de *Taalcanon*, wel te vinden. Tot slot bevestigt dit onderzoek, via een andere weg, eerdere bevindingen dat leerlingen taalkunde lijken te waarderen. Ook geven docenten aan dat hun collega's veelal positief tegenover taalkunde staan. Gegeven de inhoudelijke meerwaarde die taalkunde kan hebben voor leerlingen (Hendrix, 1997) en de positieve ervaringen van de docenten uit dit onderzoek, is er met de inrichting van een nieuw curriculum wellicht een mooie kans om taalkunde steviger in het schoolvak Nederlands te verankeren.

NOOT

1. De volgende masterstudenten van Fontys Sittard hebben meegeholpen bij de conceptualisering van dit onderzoek: Franka Bosma, Irma Cuperus, Clim Eijck, Daphne Jansen, Renée Kusters, Madelon Naus, Elise Salemans, Amy Timmermans en Jolein Verschuren. Verder ben ik dank verschuldigd aan Peter-Arno Coppen, Hans Hulshof en Brenda van den Broek voor hun opmerkingen bij een eerdere versie van dit artikel.

LITERATUUR

Aalsvoort, M. van der. (2016). *Vensters op vakontwikkeling. De betwiste invoering van taalkunde in het examenprogramma Nederlands havo/vwo (1988-2008)*. Academisch proefschrift. Radboud Universiteit.

Asseldonk, A. van, & Coppen, P.-A. (2021). Hoe leuk is saai? Bovenbouwleerlingen

havo/vwo over het schoolvak Nederlands. *Levende Talen Tijdschrift* 22(1), 25–34.

Beernink, R., Dam, E. en Gelderen, A. van (1986). *Wegwijzer in taalonderwijs: taalbeschouwing*. SLO.

Bonset, H. (2011). Taalkundeonderwijs. Veel geloof, weinig empirie. *Levende Talen Magazine*, 98(2), 12–16.

Bonset, H., & Hoogveen, M. (2010). *Taalbeschouwing. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs*. SLO.

Bruijn, T., de, Coppen, P.-A., Snel, B., Timmermans, M., Walinski, R., & Wassenberg, N. (2016). *Activerende Didactiek Grammatica*. Radboud Universiteit.

Coppen, P.-A. (2021). Taalbeschouwing, wat is dat? (Deel 1). In: WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Red.), *Handboek Didactiek Nederlands*. *Levende Talen*. Geraadpleegd 14 september 2021 via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/02/taalbeschouwing-wat-is-dat-deel-1/>.

Curriculum.nu (2019). *Conceptvoorstellen leergebied Nederlands, 2019*. Geraadpleegd 17 februari 2022 via <https://www.curriculum.nu/assets/uploads/2019/10/Vijfde-tussenproduct-Nederlands.pdf>.

Denham, K. (2020). Positioning students as linguistic and social experts: teaching grammar and linguistics in the United States. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–16. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.02>

Dielemans, R., & Coppen, P.-A. (2021). Defining linguistic reasoning. Transposing and grounding a model for historical reasoning to the linguistic domain. *Dutch Journal of Applied Linguistics* 9(1/2), 182–206. <https://doi.org/10.1075/dujal.19038.die>

Disseldorp, J. van. (2009). Taalverandering in plaats van zeehondjes: taalkundeonderwijs met behulp van de taalvaardigheden. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(1), 21–27.

Glopper, K. de, & Herder, A. (Red.) (2006). *Modulen taalkunde voor de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Expertisecentrum taal, onderwijs & communicatie (Etoc), Rijksuniversiteit Groningen.

Hazenbosch, R., Snel, B., Swart, P., de, Tilborg, C. van, Vincken, F., Vries, I. de & Wassenberg, N. (2017). *Woorden werken*. Radboud Universiteit.

Hendrix, T. (1997). *Taalkunde getoetst. De validatie van een vakonderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands*. Academisch proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Hulshof, H. (2013). Onderzoek naar taalkundeonderwijs: geloof en empirie. In: T. Janssen & T. van Strien (red.). *Neerlandistiek in beeld*. (pp. 263–272). Stichting Neerlandistiek VU.

Hulshof, H., Rietmeijer, M. & Verhagen, A. (2006). *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo*. Amsterdam University Press.

Hulshof, H., & Rijt, J. van. (2020). Is het schoolvak Nederlands inspirerender geworden? De relatie tussen taalkunde en het schoolvak Nederlands opnieuw bekeken. *Nederlandse Taalkunde* 25(2–3), 437–445.

Lubotsky, A., & Vaan, de, M. (Red.) (2010). *Van Sanskriet tot Spijkerschrift. Breinbrekers uit alle talen*. Amsterdam University Press.

Meestringa, Th., & Ravesloot, C. (2013). Het schoolexamen Nederlands havo/vwo in kaart. *Levende Talen Tijdschrift* 14(2), 13–19.

Meesterschapsteam Nederlands (2021). *Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten*. Geraadpleegd op 14 september 2021 via <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-220321.pdf>.

Onderwijs in Cijfers (2021). Aantal vo-scholen. Geraadpleegd op 14 september 2021 via <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/voortgezet-onderwijs/instellingen/aantal-vo-scholen>.

Pronk, D. & Sweep, J. (2019). In teken van taal; schrijven en spreken over taal, een goed idee. *Levende Talen Tijdschrift* 20(4), 37–48.

Rijt, J. van. (2013). Taalkunde in de brugklas: (g)een utopie? Over het uitvoeren van taalkundig praktijkonderzoek in de brugklas. *Levende Talen Magazine* 100(5), 18–22.

Rijt, J. van. (2020). *Understanding grammar. The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. Academisch proefschrift. Radboud Universiteit.

Wijnands, A., Rijt, J. van, & Coppen, P.-A. (2021). Learning to think about language step by step. A pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education. *Language Awareness* 30(4), 317–355.

Wijnands, A., Rijt, J. van, & Coppen, P.-A. (2022). Measuring epistemic beliefs about grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22(1), 1–29. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.362>

JIMMY VAN RIJT was naast docent Nederlands jarenlang lerarenopleider en docent taalkunde aan Fontys Lerarenopleiding Sittard. Sinds 1 november 2021 werkt hij als universitair docent bij het Tilburg Center of the Learning Sciences van Tilburg University. E-mail: j.h.m.vanRijt@tilburguniversity.edu