

Taalkunde op school, hier en daar na veertig jaar

Rede uitgesproken door

Prof. dr. H. Hulshof

ter gelegenheid van zijn afscheid als hoogleraar in de
Didactiek van het Nederlands, in het bijzonder in het voortgezet onderwijs
aan de Universiteit Leiden
op vrijdag 9 december 2011



Universiteit Leiden

Dames en heren,

Ik wil beginnen met twee voor mij opmerkelijke uitspraken, voorzien van enig commentaar.

De eerste:

“Docenten dienen zich bovenal te kunnen richten op lesgeven in hun vakgebied”.

Dat eigen vakgebied, de inhoudelijke kant van het lesgeven, verdiende kennelijk extra aandacht in de troonrede dit jaar. De regering zou met voorstellen komen.

De tweede:

“Dit is het Spoetnik-moment van onze generatie”, stelde president Obama in zijn State of the Union, de Amerikaanse ‘troonrede’, in januari. Een oproep tot herstel van competitiviteit via een link met de start van de ruimte race met de Sovjet Unie in 1957. Een oplossing voor de moeizame situatie in het Amerikaanse onderwijs kwam zo in zicht, toen de Sovjet Unie in 1957, eerder dan de VS een satelliet, de Spoetnik, in een baan om de aarde wist te brengen. De Amerikaanse regering nam meteen allerlei initiatieven, onder andere gericht op de verbetering van het onderwijs, vooral van de bètavakken. Aandacht voor de inhoud van de schoolvakken was een direct gevolg, waarbij de relatie met de actuele stand van zaken in de vakwetenschap het uitgangspunt werd.

Zijn wij in Nederland wat de vormgeving van het onderwijs betreft ook aan een Spoetnik-moment toe om een pijnlijke achterstand in te lopen?

Voor de positie van de vakinhoud, het eigen vakgebied, zou ik me dat goed kunnen voorstellen, maar de recente geschiedenis stemt niet erg hoopvol.

Een afscheidscollege leent zich ervoor om terug te kijken, parallellen te trekken, en óm te zien in tevredenheid, soms ook in teleurstelling. De geschiedenis van het schoolvak Nederlands

heeft mij altijd geboeid, mijn proefschrift was daar ook een voorbeeld van. Opvallend zijn de voortdurende golfbewegingen in ons vak qua paradigma's en de soms terechte angst voor het al te snel weggooien van het kind met het badwater. Dat is meermalen gebeurd en stemt tot nadenken.

De veldslagen die geleverd zijn om het taalonderwijs te verbeteren, zijn achteraf gezien vaak niet meer dan schermutselingen. Géén overwinning of nederlaag, maar patstellingen. De vergelijking met Sisyfusarbeid en tantaliserend streven dringt zich wel eens op (Clifford, 1988).

Een diachronisch perspectief biedt alternatieven en verklaringen en geeft ons inzicht in de verwarrende en vaak cyclische aard van onderwijsvernieuwing, waarbij het lijkt of de nadruk op vakstructuur, relevantie van leerstof en leerproces maar geen harmonisch evenwicht kunnen vinden.

Mijn terugkijken omvat ruim veertig jaar. Dat is een lange periode, achteraf gezien (vgl. Hulshof & Coppen, 2011). U hoeft niet bang te zijn, ik heb slechts drie ijkpunten gekozen, die van grote betekenis zijn geweest voor mijzelf en voor het schoolvak Nederlands in die periode.

Het zijn pogingen tot implementatie van het vakonderdeel taalkunde in het voortgezet onderwijs, als voorbeelden van de relatie tussen vakwetenschap en schoolvak, met de vakdidactiek als bindmiddel.

De Nederlandse ijkpunten zijn respectievelijk mijn eigen streven om, nu precies veertig jaar geleden, via een schoolboek de transformationeel-generatieve (TG) grammatica op school te introduceren; precies twintig jaar geleden het voorstel tot vernieuwing van het examen; en vorig jaar het verschijnen van de Levende Talen Special *Taalkunde en het schoolvak Nederlands* (Hulshof & Hendrix, 2010).

De internationale ijkpunten zijn vergelijkbare situaties in de VS en Engeland in diezelfde periode.

De drie gekozen momenten hebben tussenpozen van zo'n twintig jaar en kennen een breder perspectief toe aan de vakinhoudelijke vernieuwing van het schoolvak.

‘Hier en daar’, dat wil zeggen: nationaal en internationaal, zeker niet overal, eerder incidenteel.

Eerst ga ik 41 jaar met u terug in de tijd. Ik citeer:

“De wenselijkheid om het voortgezet onderwijs in de grammatica aan te passen aan de resultaten van de moderne taalwetenschap, is een nog steeds niet verwezenlijkt ideaal in het (moeder)taalonderwijs”. (...)

“Wat het materiaal betreft, zijn vanuit de transformationeel-generatieve grammatica van de Amerikaan Noam Chomsky nieuwe impulsen voor het onderwijs mogelijk”. (...)

“De methode zal gezocht moeten worden in de stimulering van de zelfwerkzaamheid van de leerling zonder al te veel nadruk op de zuiver wetenschappelijke motivering, maar wél met de implicaties daarvan”.

Vraag aan de collega’s: “Achten zij de TG-grammatica (teruggebracht tot de gewenste proporties) zinvol in het voortgezet onderwijs en wensen zij een uitbreiding van publicaties uit de praktijk hierover? Gezien het feit dat ik zelf met deze methode werk op school en een uitgave voorbereid van een dergelijke grammatica voor het voortgezet onderwijs, is elke suggestie welkom”.

Dan volgen adresgegevens. E-mail bestond nog niet.

Dit waren enkele citaten uit mijn artikel ‘De moderne taalwetenschap en de praktijk van het onderwijs’, gepubliceerd in het *Weekblad voor leraren* van 13 november 1970 (Hulshof, 1970).

Ik was op dat moment net 24 jaar oud, maar zoals u zojuist kon horen: overtuigd en gedreven.

De vraag aan de waarschijnlijk wat geschrokken collega’s in het land leverde mij een schoenendoos vol reacties op, veelal terughoudende, maar dat verhinderde mij niet door te zetten en in mei 1971 de eerste schoolgrammatica op transformationeel-generatieve grondslag te publiceren.

Achteraf gezien opmerkelijk: een eenmansactie met kleinschalige raadpleging van collega’s, om vervolgens via een schoolboek, los van leerplan- en exameneisen, een taalkundige

vernieuwing in het onderwijs te beogen. Mijn drijfveren kunnen iets verhelderen.

Ik was tijdens de studie Nederlands in Amsterdam geïntrigeerd geraakt door de nieuwe, veelbelovende taaltheorie van Chomsky, de promotie van Kraak in 1966, zijn colleges, en door het boek *Syntaxis* van Kraak en Klooster in 1968; vervolgens als beginnend leraar Nederlands teleurgesteld door de toch wel heel belabberde situatie van het traditionele grammaticaalonderwijs.

Dat alles deed mij met jeugdige overmoed naar de pen grijpen, zonder publieke, collegiale of overheidssteun. Het gevolg: slechts hier en daar enige vorm van implementatie, in ieder geval wel op de school waar ik zelf werkte.

Vijf hoofdstukken uit mijn schoolboek *Taalsysteem en taalbouwsels* (Hulshof, 1971) behoorden in 1974 tot de stof voor het mondeling examen Nederlands VWO in Den Helder, naast o.a. een literatuurlijst van ca. 30 boeken en ca. 30 gedichten. Dat waren nog eens tijden, nee, laat ik zeggen andere tijden, waarin de docent nog zelf het niveau kon bepalen in plaats van de SLO ...

Maar we kenden in Nederland geen Spoetnik-moment, geen top-down initiatieven met royaal gefinancierde curriculumprojecten, uit gekwetste trots over de eerste Russische satelliet.

Dat was *hier*. Maar hoe ging dat *daar*, aan de overkant van de Oceaan, in die tijd?

Voor een Amerikaans lesje over post-Spoetnik onderwijsvernieuwing, opportunisme, goede bedoelingen en cynisme, wil ik u eerst meenemen naar de VS, ruim veertig jaar geleden.

Als gevolg van het genoemde trauma werden eind jaren vijftig allerlei projecten voor leerplanontwikkeling gestart, te beginnen met de bèta-wetenschappen. Voor het onderwijs Engels volgde pas in 1962 het *Project English*. Het zou lopen tot 1968. Dat moest toch lukken in zes jaar, dacht in ieder geval een van de projectleiders.

Wayne O’Neil is op dit moment hoogleraar linguïstiek aan het prestigieuze Massachusetts Institute of Technology, het MIT,

een collega van Noam Chomsky. Met dit verschil, dat O'Neil zich ook richt op linguïstiek op school en tweede taalverwerking.

In twee artikelen, respectievelijk uit 2007 (O'Neil, 2007) en 2010 (O'Neil, 2010), kijkt O'Neil terug op het project Engels uit de jaren zestig en wat er daarna van terecht is gekomen. Het is tweemaal geen vrolijk relaas, aangezien het project door zowel interne als externe oorzaken gedoemd was te mislukken. Er werd in de hoogtijdagen van de Koude Oorlog veel geld in leerplanontwikkeling gepompt om te komen tot een *nieuwe* natuurkunde, een *nieuwe* wiskunde, een *nieuwe* scheikunde en een *nieuwe* biologie. Er moest dan ook een nieuwe generatie Amerikanen komen, gewapend met nieuwe kennis, om de natie naar de overwinning te leiden, of op z'n minst naar de maan.

De hervorming van de humaniora kwam pas later op gang, maar ook het schoolvak Engels moest gebruik maken van de beste ideeën uit het wetenschappelijk onderzoek.

In 1962 startten twaalf *Project English*-centra, van kust tot kust. Die grote spreiding was bepaald geen voordeel. Voor 'New Physics' was overigens alleen het MIT aangewezen. Verschil moet er zijn.

Voor de alfavakken was het meer een benadering van het Maoïstische 'laat honderd bloemen bloeien, laat honderd scholen wedijveren'. De geesteswetenschappen werden gezien als irrelevant voor de actuele politieke, economische en technologische kwesties. Ze gingen niet voor de winst (Nussbaum, 2010).

O'Neil, toen nog verbonden aan de Universiteit van Oregon in Eugene, aan de Amerikaanse Westkust, kreeg in 1962 de leiding van het project, voorzover het de taalkunde betrof.

Het Oregon Curriculum Study Center kreeg als taak de complete herziening van het leerplan Engels voor het voortgezet onderwijs. Dat onderwijs stelde niet veel voor; onderdelen waar andere vakken geen raad mee wisten, kwamen bij Engels terecht, een verplicht vak op de high schools.

Op grond van de beoogde top-down benadering werden er vanuit de universiteit bezoeken gebracht aan scholen in Ore-

gon en de staat Washington, werden zomercursussen taalkunde gegeven en werd leer materiaal ontwikkeld, zoveel mogelijk samen met docenten.

Gedurende de looptijd van zes jaar heeft dit Centrum een nieuw leerplan ontwikkeld voor grammatica, taalbeheersing en literatuur, als resultaat van 'gedwongen' samenwerking tussen leraren en vakwetenschappers.

Maar hoe geef je die nieuwe taalkunde inhoudelijk en didactisch vorm?

Kern was de ontwikkeling van wetenschappelijk begrip van taalkundige verschijnselen, gebaseerd op de transformationeel-generatieve grammatica, volgens Chomsky's *Syntactic Structures* uit 1957, met herschrijfgeregels, kernzinnen en transformatieregels (Chomsky, 1957).

De onderwijsopvatting was Socratisch en Bruneriaans. Dat wil dus zeggen: de leerlingen worden uitgedaagd de stof voortdurend te bevragen en te bediscussiëren, en elk wetenschappelijk gefundeerd onderwerp kan op een bepaalde manier effectief worden overgedragen aan elke leerling.

Zo kwamen Chomsky met zijn regelgebaseerde taaltheorie, Bruner met zijn nieuwe leertheoretische opvattingen over vakstructuur (Bruner, 1960), én de aloude Socrates met zijn beproefde methode van zelfstandig nadenken (Boghossian, 2003), samen in het taalkundig gedeelte van het leerplan Engels.

Het project zorgde ervoor dat er voor het eerst sprake was van samenwerking tussen vakwetenschappers en leerpsychologen. De leiding was in handen van vakinhoudelijke deskundigen, maar er ontstond wederzijdse interesse, een begin van iets als vakdidactiek.

In totaal zijn in Oregon en Washington 150 docenten Engels getraind, terwijl er 50.000 leerlingen bij het project betrokken waren. In 1965 verscheen O'Neils schoolboek *Kernels and transformations: A modern grammar of English* (O'Neil & Kitzhaber, 1965). Een didactisering van de TG grammatica, compleet met de daaraan gelieerde methode van transformaties en boomdiagrammen.

Qua doel, opzet en inhoud komt de cursus redelijk overeen met mijn *Taalsysteem en taalbouwsels* uit 1971, zonder dat ik op dat moment wist wat er zich onderwijskundig in Amerika had afgespeeld.

Ook *mijn* bron was Chomsky, zij het dat ik ook al ideeën uit zijn *Aspects of the theory of syntax* uit 1965 (Chomsky, 1965) in mijn schoolboek had kunnen verwerken, zoals de didactisch interessante toepassing van concepten als oppervlakte- en diep-structuur. Ook *mijn* doel was explicitering van taalintuïties. Wel was ik in bezit van de eerste Amerikaanse didactisering van de transformationele grammatica, een ruim 400 pagina's tellende geprogrammeerde instructie van Paul Roberts uit 1964 (Roberts, 1964), met een introductie van Chomsky zelf, naar aanleiding waarvan ik eind 1969 een artikel publiceerde met een voorbeeld voor het Nederlands, zelf nog zoekend naar een geschikte vorm van 'didactisch vertalen' (Hulshof, 1969). Onbekend was mij op dat moment nog een vernietigende bespreking van dit boek (O'Neil, 1968).

Ik sprak toen al van 'een haalbare zaak', maar hoe haalbaar was het?

Op de scholen kwamen pas begin jaren zeventig de eerste Chomskyaans opgeleide docenten.

De meesten van hen hadden eerst nog andere zorgen aan hun hoofd. Die had ik kennelijk minder.

Het Amerikaanse project had te kampen met interne organisatorische problemen én met ideologische tegenwind (Markwardt, 1967). De samenwerking met de scholen werd steeds minder. Docenten misten veelal de juiste vooropleiding en hielden mede daardoor vast aan het hardnekkige idee dat taalkundeonderwijs altijd in dienst moet staan van iets anders. Bovendien was er de voor het taalonderwijs belangrijke conferentie van Dartmouth, waar veel kritiek naar boven kwam, richtingbepalend voor de toekomst van het vak.

Die conferentie in Dartmouth, New Hampshire, ook bekend als Dartmouth Seminar, liep van 20 augustus tot 15 september 1966, met als deelnemers ruim 50 docenten en vakwetenschap-

pers uit Engeland, Canada en de VS. Er waren acht taalkundigen aanwezig.

Op die conferentie kreeg het toen vier jaar oude *Project English* een negatief stempel opgeplakt.

Het vak Engels, in het Oregon-leerplan in het bijzonder, zou ideologisch te zeer leerstofgericht zijn en niet voldoende leerlinggericht (vgl. Moffett, 1968). Deze valse dichotomie domineerde in feite alle discussies in Dartmouth en bepaalde niet alleen de kloof tussen taalkundigen en de andere deelnemers, maar ook tussen taal- en letterkundigen (Kantor, 1983).

De taalkundigen hadden grote moeite hun ideeën aan de man te brengen, vooral waar het ging om aandacht voor taalkundige onderwerpen als doel op zichzelf.

O'Neil was ook in Dartmouth en zag alle hoop voor taalkunde in rook opgaan, toen hij merkte dat daar een anti-intellectualistische, vaag humanistische stemming heerste. Hij dreigde er gefrustreerd en cynisch van te worden. Ik herken dat gevoel als ik terugdenk aan de opkomst van het Studiehuis.

Hij stapte uit het Project, mede vanuit de overtuiging dat taalkunde beter paste bij onderdelen van de bèta-vakken, waar het ook gaat over de verklaring van natuurlijke fenomenen.

Zo werd taalkunde in de latere jaren zestig verworpen en het schoolvak Engels werd primair een instrumenteel en dienstbaar vak.

Vanaf dat moment wordt er in de VS 'hier en daar' nog wel wat aan taalkunde gedaan, meestal op persoonlijk initiatief vanuit universiteit of school.

Ik heb zelden zo'n cynisch artikel gelezen als dat van O'Neil uit 2007, en dat na ruim veertig jaar!

In 2010 kijkt O'Neil nogmaals terug, in een bijdrage aan het boek *Linguistics at school* (Denham & Lobeck, 2010).

De indeling van die bijdrage (O'Neil, 2010) geeft onmiddellijk een indruk van de inhoud: 'many', 'few', 'one'.

Want een anti-climax was het. Waar het ooit begon met een groot project in Oregon, eindigde het na een klein project in

Massachusetts in de jaren tachtig, tenslotte in het één-op-één werken met een leraar hier en daar.

O'Neil gaat als een echte 'diehard' om die reden eenmaal per jaar een week naar een Middle School in Seattle, Washington. Dat is een hele reis, maar de moeite waard. Hij koestert elke vraag uit de school, zoals ook die onverwachte mail uit Seattle in 1999.

Er gebeurt ook in Massachusetts zelf nog wel wat met betrekking tot taalkunde in het voortgezet onderwijs, maar dat valt allemaal onder 'few' of 'one'.

Toch blijft de prangende vraag waarom taalkunde zo moeilijk te verkopen was en is op de scholen in de VS. Een bekend antwoord luidt: het past niet binnen het nuttigheidsideaal.

Taal kan kennelijk niet op zichzelf bestudeerd worden, alleen in functie van een ander doel.

Het is de bekende tegenstelling van eruditie vergaren versus handelen 'in het belang van'.

Dat raakt de aard van het vak.

Op zichzelf inhoudsloze werkwijzen zullen aan vakinhoud gekoppeld moeten worden, anders verschaalt het vak tot louter communicatietraining (vgl. Hendrix & Hulshof, 1999). Het is dat punt waartegen O'Neil strijdt en dat voor een deel ook de tegenstelling tussen *Project English* en de Dartmouth conferentie heeft bepaald.

Het uiteindelijke resultaat was dat het gedurende de jaren zeventig bij het schoolvak Engels in de VS ontbrak aan een centrale doelstelling. Dat betekende weinig inhoudelijke verandering en verwijdering tussen vak en steeds dominanter wordende algemene didactiek.

Het lijkt wel of de nadruk op de vakstructuur en de vernieuwende werking van de verwante vakwetenschap uit de VS is overgewaaid naar Nederland, ondanks de communicatieve wending.

In de jaren zeventig verschenen hier, haast parallel aan de vakinhoudelijke driedeling en bronnen in *Project English*, de volgende innovatieve schoolboeken voor Nederlands: *Indringend lezen* (Drop, 1970) en *Ik heb al een boek* (Anbeek & Fontijn,

1975), met structuuranalyse en romantheorie; *Taalsysteem en taalbouwsels* (Hulshof, 1971) en *Je weet niet wat je weet* (Van Dort-Slijper et al., 1975), met transformationele taalkunde; *Ter informatie* (Drop & De Vries, 1976), met een procesmatige benadering van schrijven, en *Taaldaden* (Braet, 1979), met communicatie-analyse.

Ze zijn alle te beschouwen als verwerkingsvormen van vakwetenschappelijke ontwikkelingen, door sommige didactici destijds als 'uitwassen van universitaire geldingsdrang' gezien (Jaspers, 1977).

Het typeert de vrijblijvendheid van de vernieuwing én een groeiende tegenstelling.

Jaren zeventig ...

Mijn tweede ijkpunt in de afgelopen veertig jaar behelst een voorstel in Nederland en een *resultaat* in Engeland.

In 1988 stelde de overheid de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde VWO en HAVO ofwel de CVEN in, en kunnen de jaren negentig echt beginnen.

Als de voorzitter van de CVEN, de Leidse taalbeheerser Antoine Braet, begin 1992 terugkijkt op de relatie tussen neerlandistiek en moedertaalonderwijs, schrijft hij o.a. het volgende: "Ik moet bekennen dat ik het voorzitterschap van de CVEN onder meer aangegrepen heb om te proberen het moedertaalonderwijs en de neerlandistiek, na twee decennia van verwijdering, weer nader tot elkaar te brengen." (Braet, 1992: 196)

Zo werd door deze commissie aan universitaire neerlandici gevraagd preadvies te leveren over de standaard minimumstof van de verschillende vakonderdelen.

In september 1989 vond een bijeenkomst met zo'n vijftien taalkundigen van de verschillende universiteiten in Utrecht plaats. In mijn herinnering een bijzondere bijeenkomst met een positief resultaat.

Uiteindelijk deed de CVEN in 1991 (CVEN, 1991) een voorstel voor een vrijwillig experiment taalkunde in het schoolonder-

zoek VWO: vragen en opdrachten bij teksten over taalkundige onderwerpen, inhoudelijk aansluitend bij behandelde taalverschijnselen en taalkwesties. Zo zou de leerling verantwoorde uitspraken over taal kunnen doen.

Bij positieve resultaten van dit experiment zou vijf jaar later, dat was dus in 1996, tot algemene invoering besloten kunnen worden.

In plaats daarvan werd 1996 een zwarte bladzijde: de staatssecretaris verwierp het voorstel om redenen waar ik nu verder niet op in zal gaan.

Ofschoon ons voorstel uiterst bescheiden was, waren de reacties uit het veld niet echt positief.

Veel genoemde problemen waren: gebrek aan lestijd, aan lesmateriaal en aan vertrouwde met de stof bij veel docenten. Maar bovenal: de angst voor de bemoeienissen van de vakwetenschap en de vermeende top-down benadering, gekoppeld aan wantrouwen. Dat maakte de relatie tussen neerlandistiek en moedertaalonderwijs er niet beter op. Terwijl het juist de bedoeling was om tot een 'hernieuwde relatie' te komen.

Toen de preadviezen van de wetenschappers bekend waren in 1990, reageerden twee leraren via de media op ondubbelzinnige wijze: Dautzenberg in de *Volkskrant* met een artikel getiteld 'Professoren missen benul van wat er gebeurt op scholen' en Kleisen in *Trouw* met als titel 'Onderwijsveld wordt hautain bejegend'.

Terugkijkend, is het werk van de CVEN erg belangrijk geweest voor mijn verhoogde frustratietolerantie en toegenomen inzicht in lobbyen, de ontwikkeling van het schoolvak, het formuleren van concrete eindtermen, en toch, zij het op termijn, ook voor de herstelde relatie met de vakwetenschap.

Een minpunt is, achteraf gezien, het volstrekt ontbreken van een internationaal-vergelijkend perspectief: in de Bibliografie staat geen enkele verwijzing naar een buitenlandse bron.

Los van het feit dat de staatssecretaris, mevrouw Ginjaar-Maas, de commissie bij de instelling desgevraagd had ontraden naar het buitenland te kijken, kenden wij op dat moment ook niet de positieve ontwikkelingen in Engeland ten aanzien van taalkunde op school.

Die wél kennend, zou je kunnen stellen dat in Nederland vooral de handhaving van de traditionele grammatica de invoering van taalkunde in het voortgezet onderwijs heeft verhinderd.

In Engeland verliep dat heel anders.

Wat in Nederland een problematische hobbel bleef, werd daar een oplossing biedende niche.

Ik zal dat toelichten.

Twee relevante ontwikkelingen in Engeland op het gebied van moedertaalonderwijs zijn volkomen langs ons heengegaan tijdens de CVEN-werkzaamheden: in 1983 was daar een A-level English Language ingevoerd en in 1989 een National Curriculum met behoorlijk wat aandacht voor het onderdeel taalkunde, met grammatica in modern jasje als onderdeel daarvan. Het klinkt misschien vreemd, maar in de jaren zestig en zeventig was er in Engeland een grammaticaloze periode. Alleen op particuliere scholen werd nog traditionele grammatica gegeven.

De ondergang van het grammaticaonderwijs leverde de 'first grammarless generation' op, waarvan de doorwerking grote gevolgen had. Veel docenten hadden in de jaren negentig bij herinvoering veel moeite met het geven van grammatica (Hudson & Walmsley, 2005; Hudson, 2010).

Maar elk nadeel heeft z'n voordeel. Aan het eind van deze grammaticaloze periode leidden initiatieven van de regering na veel maatschappelijke onrust tot een hernieuwde interesse in de taalkunde als onderdeel van het onderwijs Engels.

Er verschenen rapporten, met didactische ideeën vanuit de taalkunde.

In die rapporten werd de invoering van 'Language Awareness' in het gehele taalonderwijs gesteund, waarvoor Hawkins al sinds begin jaren zeventig had gepleit, om leerlingen bewust te maken van taal als een fenomeen waarvan de studie op zichzelf de moeite waard is (Hawkins, 1987).

Een onderdeel van 'Language Awareness' is 'Knowledge about Language', kennis van de taalstructuur en een metataal om daarover te kunnen praten. Descriptief, wel te verstaan.

Het intellectuele klimaat in de jaren tachtig en de top-down

steun van de overheid leidden tot de implementatie van taalkunde in het voortgezet onderwijs, mede door de afwezigheid van het traditionele grammaticaonderwijs. Er werd geen oud huis opgeknapt, maar nieuw gebouwd.

In plaats van onze tweede fase kent het Engelse onderwijssysteem de keuze voor Advanced-levels, specialisaties met inhoudelijke kwalificaties. Ze vormen een belangrijke toegang tot het hoger onderwijs.

Engelse leerlingen zijn 11 als ze met het voortgezet onderwijs beginnen. Ze verlaten het verplichte gedeelte als ze 16 zijn, maar kunnen dan opteren voor aanvullende A-levels in twee tot vier vakken. Ze doen dat van hun 16de tot hun 18de jaar. A-level English Language Course omvat de onderdelen taalstudie, tekstvergelijking en schrijfvaardigheid. Er is voldoende tijd voor beschikbaar.

Voor het taalkundige gedeelte bieden verschillende universiteiten onderwerpen aan, zoals Lancaster University: van taalgeschiedenis tot gender. Binnen een A-level programma is er zowel aandacht voor het taalsysteem als voor het gebruik van dat systeem, dus behalve voor syntaxis en semantiek ook voor psycho- en sociolinguïstische onderwerpen.

Het succes is zodanig, dat een groep taalkundigen pogingen ondernam om tot een aparte A-level in Linguistics te komen. Daartoe is al in 2004 een werkgroep ingesteld, die in 2006 met een programma kwam bestaande uit vier modulen. Er is echter nog geen tastbaar resultaat (Hudson, 2007).

Als we nu Engeland en Nederland vergelijken, ontstaat het volgende beeld (Wassenaar, 2007).

In Nederland is er nooit echt sprake geweest van een grammaticaal vacuum, het alternatief 'taalbeschouwing' ten spijt.

Taalkundigen vonden via de CVEN geen steun bij de overheid: het voorstel werd verworpen.

In de tweede fase HAVO en VWO richt de aandacht zich bij Nederlands vooral op communicatie, op algemene vaardigheden en niet zozeer op vakspecifieke kennis.

De communicatieve benadering in Engeland is minder streng van toepassing dan in Nederland.

Wat moet gedaan worden om taalkunde systematisch te integreren in het Nederlandse taalonderwijs? Ook eerst zo'n twee decennia geen grammaticaonderwijs meer? Dat zou hier niet lukken, en lijkt mij ook niet verstandig. Grammatica is bovendien onderdeel van taalkunde.

De communicatieve benadering is in Engeland succesvol gecombineerd met taalkundeonderwijs. Daaruit kan afgeleid worden dat leerlingen de voorkeur geven aan taalonderwijs waarvan ook taalkunde deel uitmaakt, dat de communicatieve benadering inhoudelijke aanvulling verdient, en dat er zo ook iets gedaan kan worden aan het imago-probleem van het moedertaalonderwijs.

De kenniscomponent maakt het vak namelijk minder kwetsbaar, intellectueel uitdagender, en daarmee ook aantrekkelijker voor aanstaande docenten.

'Engeland als voorbeeld' zou hier verder nog het volgende kunnen betekenen.

Nederlandse taalkundigen oefenen druk uit op de overheid en richten hun aandacht vooral op docenten. De universiteit versterkt *extern* de samenwerking met de scholen, en bevordert *intern* de samenwerking tussen taalkundigen en vakdidactici, tussen faculteit en lerarenopleiding.

Met enige trots kan ik zeggen dat die samenwerking in Leiden al heeft geresulteerd in de ontwikkeling van een schoolboek en nascholingscursussen.

In Engeland heeft men een beroep kunnen doen op een groep vooraanstaande taalkundigen die zich in het bijzonder voor het taalonderwijs hebben ingezet. Ik noem hier Halliday, Thorn-ton, Crystal, Hawkins en Hudson.

Dick Hudson, een van de Engelse taalkundigen die zich al sinds de jaren zestig inzet voor taalkunde op school, deelde mij kort geleden (september 2011) mee, dat hij dacht dat Nederland juist verder zou zijn dan Engeland. Hij besloot het gesprek met de uitroep "We all live in our dreams!"

Een zelfstandig A-level Linguistics is tot nu toe een droom gebleken. Er zijn niet voldoende docenten te vinden om dergelijk onderwijs te geven en om onderwijsmateriaal te ontwikkelen. Dat blijft een probleem: “how to upgrade teachers’ knowledge”. Hudson mikt nu vooral op de Taalkunde Olympiade, een Russisch idee uit de jaren zestig, die pas twee jaar in Engeland is gehouden en waaraan dit jaar 1200 leerlingen deelnamen. In Nederland is de Taalkunde Olympiade dit jaar al voor de elfde keer gehouden, vooral om VWO-leerlingen op het bestaan van taalkunde als vakgebied te wijzen (Lubotsky & De Vaan, 2010).

Mijn aanvankelijk al te positieve verwachting van de onderwijsituatie in Engeland in de jaren negentig is niet helemaal uitgekomen, ofschoon daar vanouds veel meer erkenning bestaat voor de bijdrage van de geesteswetenschappelijke disciplines aan culturele vorming op school.

Maar hoe moet die strijd om erkenning nu verder? Eric Hawkins, de ‘vader van Language Awareness’, is vorig jaar overleden. David Crystal is al 5 jaar met emeritaat (zie het interview in *Onze Taal*: Van Oostendorp, 2008), Dick Hudson is al weer 7 jaar met emeritaat. Er moeten toch niet alleen emeriti bij betrokken zijn.

Het blijkt uiteindelijk toch weer een moeizaam verhaal, maar vergeleken met het voorstel van de CVEN, wél een opmerkelijk resultaat, zo rond 1990 en daarna. Er ontstond erkenning voor taalkunde op school ‘in and of itself’, ofwel autonoom, ook bij moderne vreemde talen.

Er werd in 1992 een internationaal tijdschrift opgericht, *Language Awareness*, en er verscheen voor de onderbouw een jaloersmakende, succesvolle serie katernen ‘Awareness of Language’ over taalkundige onderwerpen.

In de afgelopen veertig jaar heeft het taalkundig onderzoek tot een beter begrip van taal geleid.

Toch blijft dat grotendeels tot de universiteit beperkt. Maar het tij lijkt te keren.

Taalkundigen kunnen het echter niet alleen.

Wat is nu, anno 2011, de stand van zaken ten aanzien van implementatie en welke rol speelt de vakdidactiek daarbij? Mijn derde ijkpunt.

Vorig jaar verscheen het boek *Linguistics at school*, geredigeerd door Denham en Lobeck, twee Amerikaanse taalkundigen van de Western Washington University in Bellingham: in meer dan twintig bijdragen een Anglo-Amerikaanse ‘state of the art’ van taalkunde in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs (Denham & Lobeck, 2010).

Het boek is belangrijk in twee opzichten: vanuit het oogpunt van de relatie tussen vakwetenschap en schoolvak, en als verzameling van ervaringen op het gebied van implementatie van taalkunde.

Het bestaat uit drie delen, ofwel drie verschillende implementatieperspectieven:

1. Linguistics from the top down: encouraging institutional change.
2. Linguistics from the bottom up: encouraging classroom change.
3. Vignettes: voices from the classroom.

Aangezien óók vorig jaar een speciale editie van *Levende Talen* verscheen onder de titel *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*, met bijdragen van taalkundigen, lerarenopleiders en docenten, geredigeerd door Ton Hendrix en mij (Hulshof & Hendrix, 2010), is het relevant om de situatie in de Engels sprekende wereld te vergelijken met die in Nederland, aan de hand van de drie benaderingen.

De eerste, ‘top down’-benadering wil meestal zeggen dat universitaire taalkundigen met ideeën komen voor het taalkundeonderwijs op school. Die aanpak is vaak gedoemd te mislukken, als er geen goede samenwerking met het veld tot stand komt. We hebben zowel het falen als het slagen van een dergelijke top-down onderneming gezien.

In *Taalkunde en het schoolvak Nederlands* behoren maar liefst acht van de elf bijdragen tot deze benadering, waar het ideeën voor de praktijk betreft.

De tweede, ‘bottom up’-benadering, is de meest realistische en succesvolle: taalkundigen werken in partnership samen met docenten en geven ook lessen op de scholen. Dit soort samenwerkingsprojecten zou op gang gebracht moeten worden, wil er iets veranderen.

Ze ontbreken vooralsnog in Nederland.

De derde implementatie-benadering betreft de stemmen uit de praktijk, de situatieschetsen, met veel variabelen. De visie op het vak, de achtergrond en de aanwezige kennis van de docent spelen hier een grote rol. Ook heel praktische zaken als: is er geschikt materiaal aanwezig, is er ruimte in het bestaande programma, is er steun van de schoolleiding?

In *Taalkunde en het schoolvak Nederlands* vallen slechts drie bijdragen onder deze noemer. Het zijn docenten die op basis van hun opleiding en met behulp van literatuur hun eigen weg inslaan.

Het ‘hier en daar’-aspect van taalkunde op school kan niet beter gedemonstreerd worden.

Deskundigen stellen dat een eclectische benadering, een combinatie van top-down en bottom-up, het meest kansrijk is, aangevuld met collegiale stimulering en steun in de schoolpraktijk.

Cruciaal is overal en altijd de opleiding van docenten: hun vak- én didactische kennis.

De tijd van de experimenterende leraar lijkt helaas voorbij.

Een indicatie is onder meer het feit dat zeer weinig leraren Nederlands geabonneerd zijn op tijdschriften als *Nederlandse Taalkunde*.

De oorzaak geheel in de randvoorwaarden te zoeken, lijkt mij onvoldoende.

Vanaf 2007 mag taalkunde officieel in het schoolexamen Nederlands opgenomen worden.

Dit bescheiden succes is echter zó facultatief, dat hier en daar wat vrijblijvend wordt geëxperimenteerd, zonder eindterm en leerlijn. Zo’n maatregel heeft nauwelijks het gewenste effect en is meer een doekje voor het bloeden met een onzeker vervolg.

In de nieuwe einddoelen voor Nederlands, de referentieniveaus, wordt aan het onderwerp taalkunde als culturele vorming geen aandacht besteed (Werkgroep Taal, 2008). Er is daarom onderzoek gewenst naar een doorlopende leerlijn taalkunde. Ik heb daarvoor vorig jaar een voorstel gedaan in *Taalkunde en het schoolvak Nederlands* onder het motto ‘de doodlopende leerlijn moet een doorlopende worden’ (Hulshof, 2010).

Juist in deze situatie is een oproep aan taalkundigen op z’n plaats: bemoei je meer met het schoolvak Nederlands! Doe dat in samenwerking met de vakdidactici, aangezien zij een rol spelen tussen vakwetenschap en schoolvak en contacten hebben met die twee partijen. Hopelijk komt het onderwijsveld dan in actie. Uiteindelijk kiest de neerlandicus voor inhoud!

Gedurende bijna twintig jaar (1989-2008) was ik in de gelukkige omstandigheid om in het doctoraalprogramma Nederlands een keuzevak aan te bieden onder de naam ‘Schooltaalkunde’. Daarin gingen we na, wat de moderne taalkunde voor met name de bovenbouw van het VWO, waarvan wij onze studenten krijgen, voor het vak Nederlands zou kunnen betekenen. Directe positieve gevolgen van het keuzevak waren scripties en het schoolboek *Taalkunde voor de tweede fase van het VWO* in 2006 (Hulshof et al., 2006), maar vooral ook de betrokkenheid van de studenten.

Al in de vakinhoudelijke opleiding wordt zo een verbinding gelegd tussen vakinhoud en vakdidactiek. ‘Vakdidactiek’ krijgt dan een bredere betekenis.

In het woord ‘vakdidactiek’ kan ‘vak’ betrekking hebben op ‘schoolvak’, of op ‘academische discipline’, óf op beide. In de gangbare interpretatie wordt de relatie tussen academische discipline en schoolvak veronachtzaamd en daarmee ook de aard van de vakdidactiek.

In de vakdidactiek zou enige bezinning op de achterliggende disciplines niet misstaan, vooral niet omdat zich juist op dat punt veranderingen voltrekken.

De relevantie hiervan wordt nog duidelijker als ‘vakdidactiek’ op een minder gangbare manier wordt bekeken, namelijk vanuit een bepaald studiegebied.

Een discipline ontwikkelt zich niet vanzelf, maar doordat in die discipline een dynamische factor zit, die aangeduid kan worden met vak- of disciplinedidactiek.

Die omvat onder meer colleges, publicaties, conferenties, het bekend maken van bevindingen in de media, het in onderzoek laten participeren van studenten.

Het is wat ik zou willen noemen het eerste stadium van didactisering. Een discipline ontwikkelt zich door haar aan zich inherente didactiek van vakspecifiek denken. Het is een belangrijk aspect van valorisatie van wetenschappelijk onderzoek. Tijdens een van de eerste colleges Vakdidactiek besprak ik altijd de volgende driedeling, door mij aangeduid als 'didactische vertaalniveaus' ofwel de 'kennisbasis van de docent': Academische studie, onderwijs bij de Faculteit, dat heb je achter de rug; Theorie van het schoolvak, onderwijs op het ICLON, daaraan gaan we nu beginnen; en Praktijk van het schoolvak, onderwijs op school, toepassing van het geleerde.

Drie keer onderwijs, drie stadia of dimensies ook van vakdidactiek, die wel te onderscheiden zijn, maar niet te scheiden. Ze dragen bij aan de kwaliteit van de docent.

Ik wil hier in herinnering brengen dat er bij de vaststelling van het curriculum voor de universitaire lerarenopleiding in 1984 een beleidsvoornemen was om naast de algemeen onderwijskundige en vakdidactische component ook 'vakinkleur' op te nemen. Daarmee werd bedoeld: disciplinaire kennis in de context van kennisoverdracht. Eerstegraads docenten moeten hiermee uit de voeten kunnen.

Zelf zou ik ervoor kiezen dat de vakdidactiek hier meer aandacht aan besteedt dan nu gebeurt of dat er in de vakstudie keuzevakken worden aangeboden van dien aard.

Studenten maken dan kennis met verschillende stadia van didactisch vertalen, in onderlinge relatie, en dat motiveert. 'Didactisch vertalen' van recente wetenschappelijke ontwikkelingen, het benutten of valoriseren van kennis in het onderwijs, blijft aantrekkingskracht op mij uitoefenen, ofschoon ik wat voorzichtiger ben geworden.

Zo is het verleidelijk om te denken aan de constructiegrammatica als wetenschappelijk kader voor vernieuwd stijlonderwijs, met taalkundige reflectie op idioom (Verhagen, 2005; Hulshof, 2009). Ondanks mijn beduchtheid om nog eens enthousiast een moderne taalkundige theorie te didactiseren, noem ik toch kort enkele voordelen van deze 'usage based', 'je krijgt wat je ziet'-benadering van taal: het sterk benadrukken van de relatie tussen taalkundige vorm en communicatieve functie, het uitgaan van actueel taalgebruik, en het inzetten van de taalkennis van de leerlingen zelf als bron ter ondersteuning van hun taalgebruik (Wee, 2007). Methoden als voorbeelden benutten, categoriseren, inductief en analogisch denken, vloeien uit de theorie voort.

Ook de integratie met andere vakonderdelen, ooit de eenheid van de neerlandistiek, lijkt daarmee kansrijker (Van den Toorn, 1997).

Het is alweer acht jaar geleden dat Theo Janssen in *Nederlandse Taalkunde* een pleidooi hield voor doorstroom van kennis over taal, op basis van steun vanuit universitair taalkundig onderzoek (Janssen, 2003). In dat onderzoek is vooruitgang geboekt, in het profijt trekken daarvan, als valorisatiepad, nog slechts hier en daar.

De vraag naar vooruitgang is wat de geesteswetenschappen betreft weer actueel geworden door het boek *De vergeten wetenschappen* van Rens Bod (Bod, 2010), over de geschiedenis van de humaniora.

De zoektocht naar principes en patronen heeft wel wat opgeleverd sinds de Oudheid. Voor de taalkunde noemt hij als patronen onder meer de regel- en voorbeeldgestuurde grammatica, en benadrukt vooral de huidige integratie van generativisme en constructionisme als exponenten daarvan.

De patroonzoekende methode raakt ook steeds meer in de onderwijskunde en vakdidactiek ingeburgerd (Hulshof, 2011). Ondanks de trend van integratie van discipline-overstijgende methoden, wordt de relatie met de cognitieve taalkunde hier mijns inziens te weinig gelegd, ook niet door Bod trouwens. En die relatie is er.

Dames en heren,

In het voorafgaande heb ik u geconfronteerd met mijn invulling van de relatie tussen vakwetenschap en schoolvak, namelijk het geval van taalkunde op school, waarbij de Nederlandse context is vergeleken met die in de VS en Engeland. In het verlengde daarvan heb ik enkele opmerkingen gemaakt over implementatie en vakdidactiek.

Mijn conclusie was: *extern* moet er meer samenwerking tussen universiteit en school komen, *intern* meer koppeling tussen vakwetenschap en vakdidactiek.

Ik heb de afgelopen 43 jaar met veel plezier in het onderwijs gewerkt, waarvan ruim 35 jaar bij de lerarenopleiding in Leiden. Dat was niet altijd gemakkelijk: een aantal malen leek het erop dat de lerarenopleiding zou worden opgeheven. Dankzij het doorzettingsvermogen en de wil tot overleven hebben we het in samenwerking steeds weer gered en zijn nu uitgegroeid tot een volwaardige partij binnen de universiteit. De respectieve hoogleraren die ik vanaf 1976 heb meegemaakt: Roest, Van den Broek, Verloop en sinds kort Van Driel, hebben allen bijgedragen aan de professionele ontwikkeling. Ik ben ze dankbaar daarvoor. Met alle collega's van het BOOL, de IVLO, de ULZH en het ICLON heb ik altijd in goede verstandhouding gewerkt. Dank daarvoor.

Aan mijn directe collega's en kamergenoten bewaar ik veel goede herinneringen. Ik hoop dat mijn opvolger bij het ICLON, Anneke Wurth, in net zo'n goede verstandhouding zal werken als ik dat heb gedaan. Volgens mij lukt dat wel.

De vakdidactiek Nederlands is een buitengewoon boeiend, maar soms ook lastig bedrijf. Toen ik eind jaren tachtig in één keer drie vakdidactici opvolgde, heb ik een uitstekende werksfeer mogen ervaren bij de vakgroep Nederlands. En niet alleen omdat er twee kamers vrijkwamen.

Met diverse collega's aldaar heb ik ook daadwerkelijk samengewerkt in colleges, bij het begeleiden van scripties of anderszins.

Ik noem hier Jan de Vries, Toine Braet, Hans Bennis en Arie Verhagen, alle vier heel goede 'vakwetenschap-didactici'.

De combinatie van keuzevakken als 'Leren en communiceren' en 'Schooltaalkunde' was voor de studenten een goede basis voor de hier eerder geschetste problematiek, en natuurlijk óók voor de lerarenopleiding. Uitdagend, en als zodanig door de meeste studenten herkend en toegepast.

Ik bewaar daar goede herinneringen aan. Als neerlandicus, taalkundige én vakdidacticus lag mijn hart daar, en dat betekende dus veel pendelen, binnen Leiden, naar Rotterdam en naar Nijmegen.

Rotterdam betreft mijn werk aan de Nutsacademie, een M.O.-opleiding, waar ik vanaf 1971 ruim twintig jaar met veel genoegen taalkunde doceerde, en waar onder andere het idee is ontstaan de *Nederlandsche Spraakkunst* van Den Hertog weer uit te geven.

Bijzonder tevreden kijk ik terug op de periode van mijn hoogleraarschap: eerst in Nijmegen van 1994 tot 2002 bij de Faculteit der Letteren en vanaf 2002 hier in Leiden bij de Faculteit der Geesteswetenschappen. Ik heb het dan ook zeer gewaardeerd dat beide faculteiten vertegenwoordigd waren met een spreker bij het symposium.

Als hoogleraar vakdidactiek Nederlands heb je weinig directe collega's in het land, ook het aantal promovendi is nog beperkt. Hopelijk wordt dat snel beter.

De beoogde landelijke samenwerking van masterprogramma's talen en culturen lijkt mij een goede mogelijkheid om een verband te leggen tussen vakwetenschap, vakdidactiek en schoolvak. Als ik dan in de plannen lees dat de komst van hoogleraarvakdidactici aan de universiteiten bevorderd zal worden, kan ik met een gerust hart weg.

Het ga u allen goed.

Referenties

- Anbeek, T. & Fontijn, J. (1975). *Ik heb al een boek. Het analyseren van jeugdboeken, lectuur en literatuur*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bod, R. (2010). *De vergeten wetenschappen. Een geschiedenis van de humaniora*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Boghossian, P. (2003). How Socratic pedagogy works. *Informal Logic*, 23(2), 17-25.
- Braet, A. (1979). *Taaldaden. Een leergang schriftelijke taalbeheersing voor de bovenbouw havo/vwo*. Twee delen. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Braet, A. (1992). Neerlandistiek en moedertaalonderwijs: een nieuw begin? *De nieuwe taalgids* 85(3), 193-204.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard: Harvard University Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clifford, G.J. (1988). *A Sisyphean task: Historical perspectives on the relationship between writing and reading instruction*. Berkeley: University of California. Technical Report No. 433.
- CVEN (1991). *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde vwo en havo*. Den Haag: SDU.
- Denham, K. & Lobeck, A. (eds) (2010). *Linguistics at school. Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drop, W. (1970). *Indringend lezen 2. Analyse van verhalend proza*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Drop, W. & De Vries, J. (1976). *Ter informatie. Leergang samenvatten en schrijven van zakelijke teksten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hendrix, T. & Hulshof, H. (1999). Op taalkunde afgestemd. Algemene vaardigheden en vakspecifieke leerstof: het geval Nederlands. *Levende Talen*, 537, 122-131.
- Hudson, R. (2007). Language for its own sake. Towards an A-level in Linguistics. *English Drama Media*, 21-26.
- Hudson, R. (2010). How linguistics has influenced schools in England. In: K. Denham & A. Lobeck (eds) (2010), 35-48.
- Hudson, R. & Walmsley, J. (2005). The English patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics* 41, 593-622.
- Hulshof, H. (1969). De transformationeel-generatieve grammatika in het voortgezet onderwijs, een haalbare zaak. *Stam Stem* 19, 8-12.
- Hulshof, H. (1970). De moderne taalwetenschap en de praktijk van het onderwijs. *Weekblad voor leraren*, 13 november, 354.
- Hulshof, H. (1971). *Taalsysteem en taalbouwsels. Inleiding tot een Nederlandse schoolgrammatica en teksttheorie op transformationeel-generatieve grondslag*. Zeist: NIB.
- Hulshof, H. (2009). Holistische en analytische principes in taalkunde en taalonderwijs. In: R. Boogaart et al. (red.), *Woorden wisselen. Afscheidsbundel voor Ariane van Santen* (pp. 85-299). Leiden: Stichting Neerlandistiek Leiden.
- Hulshof, H. (2010). Van grammatica naar taalkunde: van een doodlopende naar een doorlopende leerlijn. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.) (2010), 12-19.
- Hulshof, H. (2011). Praktijkkennis van docenten: de zoektocht naar patronen, taal en vooruitgang. In: R.M. Van der Rijst et al. (red.), *Verhandelingen over de leraar. Ter gelegenheid van het afscheid van Prof. dr. Nico Verloop* (pp. 68-74). Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.
- Hulshof, H., Rietmeijer, M., & Verhagen, A. (2006). *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hulshof, H. & Hendrix, T. (red.) (2010). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT.
- Hulshof, H. & Coppen, P.A. (2011). De strijd voor taalkunde in het schoolvak Nederlands: Na veertig jaar eindelijk voet aan de grond? In: J. Daniëls, A. Hoeflaak & E. Kwakernaak (red.), *Honderd jaar Levende Talen (1911-2011)*:

- Verleden en toekomst van het taalonderwijs* (pp. 26-30). Amsterdam: VLLT.
- Janssen, Th. (2003). Inspirerend ‘Nederlands’? Een pleidooi voor doorstroom van kennis over taal. *Nederlandse Taalkunde* 9(4), 301-314.
- Jaspers, J. (1977). Bespreking van Drop & De Vries, *Ter informatie*. Groningen 1976. DCN-boekbespreking nr. 87.
- Kantor, K.J. (1983). The English curriculum and the structure of the disciplines. *Theory into Practice* 22(3), 174-181.
- Lubotsky, A. & De Vaan, M. (red.) (2010). *Van Sanskriet tot Spijkerschrift. Breinbrekers uit alle talen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Marckwardt, A.H. (1967). From the basic issues conference to the Dartmouth seminar: perspectives on the teaching of English. *Publications of the Modern Language Association of America (PMLA)*, 82(4), 8-13.
- Moffett, J. (1968). *Teaching the universe of discourse*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- O’Neil, W. (1968). Paul Roberts’ Rules of Order. The misuses of linguistics in the classroom. *Urban Review* 2(7), 12-16.
- O’Neil, W. (2007). Project English: Lessons from curriculum reform past. *Language and Linguistics Compass* 1, 612-623.
- O’Neil, W. (2010). Bringing linguistics into the school curriculum: not one less. In: K. Denham & A. Lobeck (2010), 24-34.
- O’Neil, W. & Kitzhaber, A. (1965). *Kernels and transformations: A modern grammar of English, with exercises by Annabel R. Kitzhaber*. New York: McGraw-Hill.
- Roberts, P. (1964). *English syntax. A programmed introduction to transformational grammar*. New York etc.: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Van den Toorn, M.C. (1997). *De eenheid van de neerlandistiek*. Nijmegen: Vantilt.
- Van Dort-Slijper, M. et al. (1975). *Je weet niet wat je weet*. *Moderne taalkunde voor het eerste leerjaar mavo, havo en vwo*. Culemborg: Tjeenk Willink/Noorduijn.
- Van Oostendorp, M. (2008). “Alle mensen zijn van nature geestdriftig over taal”. David Crystal over het populariseren van taalwetenschap. *Onze Taal* 77(12), 344-346.
- Verhagen, A. (2005). Constructiegrammatica en ‘usage based’ taalkunde. *Nederlandse Taalkunde* 10(3/4), 197-222.
- Wassenaar, J. (2007). *Linguistics in secondary language education. How England can serve as an example to the Netherlands*. Master thesis Utrecht University.
- Wee, L. (2007). Construction grammar and English language teaching. *Indonesian Journal of English Language Teaching* 3(1), 20-32.
- Werkgroep Taal/ Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal*. Enschede: SLO.

