

Effecten van semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs op het redekundig ontleden van brugklasleerlingen

JIMMY VAN RIJT

Dit artikel doet verslag van een kleinschalig onderzoek naar de wijze waarop de semantiek gebruikt zou kunnen worden om tot betekenisvoller (1) ontleedonderwijs te komen. Voor dat onderzoek zijn twee vmbo-t/havo-brugklassen met elkaar vergeleken: in de experimentele groep is gewerkt met semantisch georiënteerd materiaal; in de controlegroep is gewerkt op basis van de leergang Nieuw Nederlands, soms aangevuld met eigen oefenmateriaal in de stijl van de leergang. Om er zeker van te zijn dat beide groepen vergelijkbaar waren, is een voormeting gedaan, waaruit is gebleken dat de verschillen in grammaticaal inzicht tussen beide groepen minimaal waren. Aan het eind vond een nameting plaats in beide klassen. Hieruit bleek dat de experimentele groep, die gewerkt heeft op basis van de semantiek, significant hoger scoorde op drie punten: het 'gewone' redekundige ontleden, het herkennen van dubbelzinnige zinnen en het bouwen van zinnen volgens bepaalde patronen.

Taalbeschouwingsonderwijs in het algemeen en grammaticaonderwijs in het bijzonder zijn de afgelopen decennia amper onderzocht,

zo blijkt uit Bonset & Hoogeveen (2010). De referentieniveaus van de commissie-Meijerink (2008) versterken dit beeld: met name grammaticaonderwijs komt in de referentieniveaus amper terug. Dat is frappant, omdat dit onderwijs nog stevig verankerd zit in de dagelijkse schoolpraktijk. Naar mijn mening is dit voldoende reden het bestaan van grammaticaonderwijs niet te ontkennen, en onderzoek te doen naar de wijze waarop het vorm krijgt in de praktijk.

Op het Valuascollege werkt men al enige jaren met de leergang Nieuw Nederlands (Barends et al., 2006). Het werken met deze leergang heeft aangetoond dat het onderdeel grammatica niet voldoet: leerlingen leren het redekundig ontleden voornamelijk op basis van ezelsbruggetjes en slordige controlevragen, die slechts in 73% van de gevallen het juiste antwoord opleveren (Coppen, 2010). Dat heeft tot gevolg dat leerlingen vaak wel het juiste zinsdeel kunnen aanwijzen, maar er geen idee van hebben hoe het Nederlands nu werkelijk in elkaar zit. Bovendien bevat de leergang veel fouten en onbeholpenheden. Zo moeten leerlingen in de 'enkelvoudige' zin 'De domino-spelers proberen in het Guinness Book of Records te komen' het werkwoorde-

lijk gezegde aanwijzen (terwijl het in werkelijkheid gaat om een samengestelde zin, met 'De 'domino-spelers' proberen' als hoofdzin en de rest als beknopte lijdendvoorwerpszin). Een ander voorbeeld betreft het verdelen van de zin in zinsdelen. Na een summier stukje theorie over zinsdelen moet de volgende zin ontleed worden: 'Mijn kleine zusje blijft maar niet van mijn nieuwe computerspel af.' De beginnende leerling wordt bij deze zin direct van zijn stuk gebracht door het element 'af', en de vraag is of 'maar niet' in dit geval één zinsdeel is of niet. Voor leerlingen en docenten is het op deze wijze erg frustrerend en weinig betekenisvol om met redekundig ontleden bezig te zijn.

Probleemstelling

Met het oog op de problemen die hierboven kort genoemd worden, is getracht een ontleeddidactiek te ontwikkelen die als meer betekenisvol (Ebbens, 2005) ervaren zou kunnen worden door leerlingen en docenten. Hiertoe is leerlingenmateriaal ontwikkeld op basis van de semantiek, het onderdeel van de taalkunde dat zich bezighoudt met betekenis. (Hierbij dient de belangrijke kanttekening gemaakt te worden dat de term betekenisvol van Ebbens (2005) niet hetzelfde is als de term betekenis binnen grammatica en taalkunde. In het laatste geval kan te allen tijde gesproken worden over semantiek).

Een belangrijke inspiratiebron bij het ontwikkelen van semantisch lesmateriaal was de experimentele leergang *Je weet niet wat je weet* (Van Dort-Slijper et al., 1975).

Het ontwikkelde semantisch-syntactische materiaal is vervolgens in de praktijk uitgeprobeerd en de resultaten van deze didactiek zijn vergeleken met de traditionele ontleeddidactiek. De hoofdvraag van het onderzoek luidde dan ook: 'Wat is het effect van een semantisch-syntactische ontleeddidactiek in

vergelijking met de traditionele ontleeddidactiek?'

Nu wordt eerst nader ingegaan op het leerlingenmateriaal.

Opbouw van het semantische materiaal

In feite is de semantische benadering die in dit onderzoek is gehanteerd terug te voeren op het begrip werkwoordvalentie (Appel, 2002). De aanpak gaat dus uit van de rollen die het belangrijkste werkwoord uit de zin uitdeelt (in Kerstens, 2009 worden deze rollen thètarollen genoemd). Dat kunnen er in het zeldzaamste geval nul zijn (Appel, 2002, 121), bijvoorbeeld in gevallen als 'het regent', waarin 'het' wordt gezien als een dummywoord. Veel frequenter zijn werkwoorden met een, twee of drie rollen (soms ook 'plaatsen' genoemd). Ook werkwoorden met vier plaatsen komen voor, maar deze zijn tamelijk zeldzaam. De rollen die een werkwoord uitdeelt, zijn altijd gebaseerd op de betekenis. Neem nu een werkwoord als 'slapen'. Om die handeling uit te kunnen voeren, is slechts één rol vereist, namelijk de slaper. Dat werkwoord is dan ook eenplaatsig. Voor het werkwoord 'verzorgen' zijn twee rollen nodig op basis van de semantiek: de verzorger en de verzorgde. En zogenoemde transitiewerkwoorden, zoals 'geven' of 'overhandigen', maar ook de negatieve pendanten daarvan, zoals 'afpakken' (Balk, 1968), vereisen altijd drie rollen.

Om de brugklasleerlingen niet te overvoeren met informatie, is ervoor gekozen om het aantal plaatsen bij een werkwoord in de didactiek te beperken tot een, twee of drie. Leerlingen werd al in een vroeg stadium gevraagd om voor een reeks werkwoorden het aantal rollen te bepalen. Om optimaal aan te sluiten bij de beleavingswereld is een vergelijking gemaakt met films: net zoals een regisseur van een film rollen te vergeven heeft, zo

heeft ook het belangrijkste werkwoord rollen te vergeven. Na wat oefening bleken de leerlingen er prima toe in staat om voor diverse werkwoorden het correcte aantal rollen te bepalen.

Omdat de semantiek op deze wijze als uitgangspunt werd genomen, werd na de persoonsvorm (die al behandeld was) eerst het werkwoordelijk gezegde behandeld, nog vóór het onderwerp. De reden hiervoor is dat degene die de handeling uitvoert (zeer dikwijls het onderwerp) een van de rollen van het werkwoord vervult. Vanuit het werkwoordelijk gezegde zijn alle zinsdelen zo veel mogelijk semantisch aangeboden (zie figuur 1).

Om te beginnen bij het onderwerp: doorgaans is dat degene die iets doet of is. Omdat het naamwoordelijk gezegde pas in de tweede klas behandeld wordt, laten we dat gemakshalve even achterwege. Om de leerlingen goed kennis te laten nemen van de handelende persoon in een zin, worden eerst enkele afbeeldingen aangeboden, waarbij de leerlingen een handeling moeten noteren en degene die de handeling uitvoert. Als daaruit steeds de juiste handelende persoon gehaald kan worden, wordt overgeschakeld op zinnen waarbij het correcte onderwerp aangeduid moet worden. Om er zeker van te zijn dat de leerlingen een goed begrip hebben van het concept achter de term onderwerp ('agens-concept'), worden ook zinnen aangeboden met een afwijkende zinsvolgorde, bijvoor-

beeld 'Die melk koopt mijn moeder altijd in de supermarkt.' Leerlingen kunnen dan gebruik maken van de semantiek om gemakkelijker tot het juiste onderwerp te komen. Het is hierbij zeer belangrijk dat passieve zinsconstructies vermeden worden, omdat de rolverdeling daar anders is dan in actieve zinnen. Bovendien wordt de lijdende vorm pas in de tweede klas behandeld, wat het verstandig maakt met de behandeling daarvan te wachten.

Het lijdend voorwerp, dat voorkomt bij twee- en drieplaatsige werkwoorden, wordt op een geheel andere wijze semantisch benaderd. Zo krijgen de leerlingen zinnen voorgeschoteld als: 'Mijn vader heeft vanochtend weer eens een elektrische fiets verorberd' en 'Onze buurman rookt elke dag een lantaarnpaal.' Leerlingen moeten dan, op basis van het belangrijkste werkwoord, uit kunnen leggen waarom dergelijke zinnen nogal vreemd aandoen. Dat komt uiteraard door de betekenis: elektrische fietsen zijn niet eetbaar en lantaarnpalen kunnen niet gerookt worden. De werkwoorden leggen dus beperkingen (2) op aan hun lijdend voorwerp, en dat ontdekken de leerlingen hierdoor. Leerlingen krijgen dientengevolge een beter inzicht in taal, en bovendien worden ze uitgedaagd om na te denken. Dat is veel meer het geval dan in een leergang als *Nieuw Nederlands*, waarin het lijdend voorwerp gevonden dient te worden op basis van de controlevraag 'Wie/wat +

werkwoordelijk gezegde + onderwerp.'

Ook het meewerkend voorwerp krijgt een andere benadering dan de traditionele. Omdat uitgegaan wordt van de betekenis, is er op de eerste plaats voor gekozen om een onderscheid te maken tussen het 'gewone' meewerkend voorwerp (dat ingeleid kan worden door het voorzetsel 'aan') en het belanghebbend voorwerp (dat ingeleid kan worden door het voorzetsel 'voor'). In de traditionele ontleeddidactiek worden deze zinsdelen normaliter over een kam geschoren, en dat terwijl een indirect object dat ingeleid wordt door 'aan' nooit gesubstitueerd kan worden voor een indirect object met 'voor'. Dat ziet men het duidelijkst terug in de betekenis: in zinnen met 'gewone' meewerkende voorwerpen valt een transitiebeweging aan te duiden; in zinnen met een belanghebbend voorwerp zit vooral een 'ten-behoeve-van-betekenis'. Vergelijk (1) en (2) met (3) en (4):

1. Wij geven de kleuters iets gezonds in de pauze.
2. De politieagent nam de inbreker het wapen af.
3. De leraar deed veel voor zijn leerlingen.
4. Mijn vriendin heeft een taart voor me gebakken.

De didactiek die in dit artikel geschetst wordt, speelt daar dan ook op in. Het is nodig op de transitiebeweging extra in te gaan. Door leerlingen aan te laten duiden wat er van de een naar de ander gaat, en door dat te koppelen aan de juiste grammaticale termen, wordt een veel beter begrip van het achterliggende concept 'geven' ontwikkeld. Het op deze manier leren denken in concepten vergemakkelijkt ook de herkenning van andere soorten indirecte objecten. Het is eerder in dit artikel al genoemd, maar ook de negatieve tegenhangers van werkwoorden als 'geven', zoals 'afpakken', krijgen een indirect object bij zich, zelfs als ze ingeleid worden door het

voorzetsel 'van'. Een voorbeeld: 'Jan pakte de kniekers af van Piet.' Op basis van de semantiek wordt het zinsdeel 'van Piet' veel gemakkelijker herkend als een indirect object, terwijl dat bij de traditionele aanpak veel minder het geval is. De traditionele aanpak richt zich namelijk vrijwel uitsluitend op formele kenmerken van zinsdelen.

De bijwoordelijke bepaling, tot slot, is een ingewikkeld zinsdeel als het aankomt op een semantische benadering. De reden hiervoor is dat er door een werk als de *Algemene Nederlandse Spraakkunst* (Haeseryn et al., 1997) zeker twintig onderscheiden worden. De grammatica van Klooster (Klooster, 2001) onderscheidt er zelfs nog meer. Het is dan ook ondoenlijk om al deze verschillende bepalingen aan te leren in de brugklas. Om toch recht te doen aan de semantische benadering van bijwoordelijke bepalingen, hebben leerlingen bijvoorbeeld, net als bij het onderwerp, enkele afbeeldingen voorgeschoteld gekregen, waarbij zij naast een handelende persoon en een handeling ook een tijd, een plaats of een middel moesten toevoegen.

De stap die deze semantische didactiek completeert, is het werken met de zinsopbouwmethode. Leerlingen kregen uiteindelijk de opdracht om zinnen te maken volgens patronen als: 'MV – PV – OW – BWB – LV' of 'PV – OW – MV – BWB – BWB – LV – rest werkwoordelijk gezegde'. De leerlingen bleken er heel goed toe in staat om zinnen te fabriceren volgens dergelijke patronen. Een semantische kijk op de zaak vergemakkelijkt dat ook: als er bijvoorbeeld een meewerkend voorwerp in de zin moet staan, dan wisten de leerlingen dat er naar een drieplaatsenwerkwoord als 'geven' gezocht moest worden. Zodra dat werkwoord goed is, is de rest vooral een kwestie van de juiste rollen op de juiste plaatsen indelen. Het voordeel van werken met de zinsopbouwmethode is dat leerlingen zo zelf beter leren ontdekken welke zinsdelen welke plaatsen kunnen innemen, ook ten opzichte



Figuur 1. Het werkwoordelijk gezegde als spel van de semantisch georiënteerde ontleeddidactiek

van elkaar. Dat is bezig zijn met grammatica op een veel hoger niveau. 'Creëren' (in sommige modellen 'synthetiseren') staat in de taxonomie van Bloom (1956) namelijk op een hoger niveau dan 'analyseren'.

Naar de zinsopbouwmethode is vrij weinig onderzoek gedaan. Een onderzoek van Van de Gein (1991) spitte zich vooral toe op de relatie tussen het bouwen van zinnen en schrijfvaardigheid. Die koppeling wordt in dit artikel niet gemaakt. Bovendien richtte Van de Geins onderzoek zich op basisschoolleerlingen, terwijl dit onderzoek zich uitsluitend richt op het voortgezet onderwijs. De manier waarop leerlingen in haar onderzoek zinnen hebben gebouwd, verschilt daarom enigszins van de manier waarop leerlingen dat in dit onderzoek hebben moeten doen. Niettemin was Van de Geins conclusie veelbelovend: leerlingen zouden door de zinsopbouwmethode 'zinsbenul verwerven en gebruiken' (Van de Gein, 1991, 160).

Methode

Om zichtbaar te kunnen maken wat de effecten van semantisch ontleedonderwijs zouden zijn, moesten twee groepen vergeleken worden. Het betrof twee vmbo-t/havo-brugklassen van het Valuascollege, beide met 25 leerlingen. In beide groepen is een vorming afgenomen. Het doel daarvan was om te bepalen of er significante verschillen in beginniveau te ontdekken waren op grammaticaal gebied. Hiertoe werden de leerlingen onder meer bevraagd op de volgende punten: het correct in zinsdelen verdelen van zinnen, en het aanwijzen van de juiste persoonsvormen. De keuze voor deze onderwerpen is gebaseerd op de voorkennis die de leerlingen hadden: in beide klassen was de theorie over de persoonsvorm en de zinsdelen al behandeld. Het betrof maar een kleine opdracht van vijf zinnen, maar dat was voldoende om

te zien of ergens grote verschillen konden zijn ontstaan. In dit deel van de voormeting is telkens een fout geteld voor het onjuist aanwijzen van de persoonsvorm en voor het foutief plaatsen dan wel ontbreken van een zinsdeelstreep. De opdrachten uit de voormeting zijn door mijzelf samengesteld.

In de experimentele groep is vervolgens gewerkt met het semantische materiaal; in de controlegroep (die les kreeg van een andere docent) is op basis van *Nieuw Nederlands* gewerkt, soms aangevuld met oefeningetjes van bijvoorbeeld *cambiumned.nl*. In beide groepen is evenveel tijd besteed aan redkundig ontleden (8 lessen van 50 minuten). Aan het eind is een nameting afgenomen. De nameting moest in elk geval uit kunnen wijzen of een semantische aanpak leidt tot betere resultaten in het redkundig ontleden dan de reguliere ontleeddidactiek. De nameting bestond uit de volgende drie onderdelen: een 'regulier' gedeelte, waarin zinnen redkundig ontleed moesten worden; een semantisch gedeelte, waarin bijvoorbeeld gevraagd werd een ambigue zin op twee wijzen te ontleden en om er de juiste betekenis aan te koppelen; en tot slot een zinsopbouwopdracht, waarin leerlingen gevraagd werd zinnen te construeren volgens vooraf bepaalde patronen. Ook deze toetsonderdelen zijn door mijzelf samengesteld en nagekeken.

Resultaten

De 'reguliere' opdracht zinsontleding bestond uit tien zinnen die redkundig ontleed moesten worden. Zie voor de zinnen en de resultaten per zin figuur 2. Per zin konden maximaal 2 punten gescoord worden; per fout ging er 1 punt af. In de experimentele groep (EG) zijn 24 eindmetingen afgenomen; in de controlegroep (CG) 25. (Een leerling uit de EG was ziek).

Een onderdeel van het semantisch gedeelte luidde als volgt. De leerlingen kregen de zin

'Wij gaan in het weekend lekker ijs eten' voorgeschoteld. Deze zin moest op twee verschillende manieren ontleed worden ('lekker' als bijwoordelijke bepaling en 'ijs' als lijdend voorwerp, of 'lekker ijs' als lijdend voorwerp). Vervolgens moest uitgelegd worden welke twee betekenissen de zin zou kunnen hebben. De leerlingen uit de experimentele groep bleken hiertoe veel beter in staat, zoals figuur 3 illustreert. Voor het uitleggen van de dubbele betekenis konden de leerlingen 2 punten (geheel correct) of 0 punten verdienen.

Een andere vraag binnen het semantisch gedeelte had betrekking op de zin 'De kannibalen schijnen de ontdekkingsreiziger vorige maand opgegeten te hebben.' De leerlingen werd gevraagd het belangrijkste werkwoord aan te duiden (score 2) en om daarbij een beknopte uitleg te formuleren (score 2). Ook dat onderdeel gaat de leerlingen uit de experimentele groep duidelijk beter af (zie figuur 4).

Het derde en laatste toetsitem van het semantisch gedeelte betrof een vraag naar een meewerkend voorwerp dat niet door aan

Zin	Aantal x score 2		Aantal x score 1		Aantal x score 0	
	EG	CG	EG	CG	EG	CG
1 Gisteren schijnt de koningin de voorbijgangers bloemen gegeven te hebben.	23	14	1	4	0	7
2 Mijn klasgenootjes hebben nog nooit leeuwen geaaid.	19	12	4	6	1	7
3 Hij stond op een onmogelijk tijdstip op.	16	12	6	9	2	3
4 Pakte jij dat jongetje zijn bril af? *	22	10	0	7	2	8
5 De moeders van de wijk deden veel voor de jongeren.	8	10	8	4	8	12
6 Dat meisje zal mij vast iets leuks kunnen sms'en.	10	5	9	2	5	18
7 De directeur van de basisschool heeft mij Duits geleerd.	21	14	1	3	2	8
8 Die vazen moeten we nog even schoonmaken.	16	11	1	2	7	12
9 Op straat kun je tegenwoordig veel geweld meemaken.	18	9	6	6	0	10
10 Waarom moeten jullie hem die kans weer ontnemen?	18	7	4	5	2	13

* Bij zin 4 zijn twee antwoorden goed gerekend: 'dat jongetje' als meewerkend voorwerp en 'zijn bril' als lijdend voorwerp, of 'dat jongetje zijn bril' als lijdend voorwerp (in de betekenis van 'de bril van dat jongetje')

Figuur 2. De te ontleden zinnen en de scores per groep

Vraagonderdeel	Aantal x score 2		Aantal x score 0	
	EG	CG	EG	CG
Zinnen ontleden	11	1	13	24
Uitleg betekenis	14	3	10	22

Figuur 3. Resultaten behorend bij de zin 'Wij gaan in het weekend lekker ijs eten'

of voor werd ingeleid. Leerlingen moesten aangeven wat het meewerkend voorwerp was in de zin 'Dat kind pakte een knutselwerkje af van Richard.' Vanuit de semantiek gerekenend moet dat van Richard zijn: afpakken is een drieplaatsenwerkwoord en ook de aanwezige transitiebeweging duidt daarop (degene die iets krijgt of degene van wie iets afgepakt wordt, wordt het meewerkend voorwerp genoemd). De verwachting was dat de leerlingen uit de experimentele groep het aanwezige meewerkend voorwerp vaker zouden herkennen, gezien het gegeven onderwijs. De leerlingen uit de controlegroep zouden zich naar verwachting meer van de wijs laten brengen doordat de in de traditionele grammaticadidactiek behandelde voorzetsels aan of voor ontbreken. Dat bleek ook zo te zijn (figuur 5). Het kwam meermaals voor dat leerlingen uit de experimentele groep alleen Richard aanduiden als meewerkend voorwerp, maar wel een juiste uitleg gaven.

Het laatste toetsonderdeel betrof een zinsopbouwdeel. De leerlingen uit de experimentele groep hebben hiermee gewerkt, maar ook de controlegroep heeft dergelijke opdrachten uit Nieuw Nederlands voorgeschoteld gekregen. Ook op dit terrein bleken de leerlingen uit

de experimentele groep veel sterker te zijn, zoals figuur 6 aantoont. Per zin konden 0, 1 of 2 punten verdiend worden. Per fout of fout geplaatst zinsdeel is 1 fout aangemerkt.

Conclusies

Op basis van de uitgevoerde nameting zijn de volgende conclusies te trekken:

- Semantisch gericht ontleedonderwijs leidt tot betere resultaten bij het redekundig ontleden van zinnen. Vooral zinnen met een meewerkend voorwerp worden beter herkend, wat duidt op een beter begrip van de bijbehorende transitiebeweging. Ook zinnen met een afwijkende zinsvolgorde (bijvoorbeeld beginnend met een lijdend voorwerp) worden veel beter ontleed. Dat duidt op een beter inzicht in de betekenis en functie van de behandelde zinsdelen.
- De semantisch-syntactische benadering lijkt een positief effect te hebben op het vermogen van leerlingen om de betekenis van syntactisch ambigue zinnen uit te leggen en op het vermogen dat betekenisverschil te laten zien door de zinnen ieder op een andere wijze te ontleden.

Vraagonderdeel	Aantal x score 2		Aantal x score 0	
	EG	CG	EG	CG
Belangrijkste ww	22	16	2	9
Uitleg	21	14	3	11

Figuur 4. Resultaten behorend bij de opgave over het belangrijkste werkwoord

Vraagonderdeel	Aantal x score 2		Aantal x score 0	
	EG	CG	EG	CG
MV aanduiden	12	9	12	16
Uitleg	19	1	5	24

Figuur 5. Resultaten behorend bij de opgave over het meewerkend voorwerp bij een 'negatieve' transitiebeweging

- De semantisch-syntactische benadering heeft een zeer gunstig effect op het vermogen van leerlingen om zelf zinnen volgens bepaalde patronen te construeren (zinsopbouwmethode). Leerlingen hebben hierdoor een beter inzicht in de onderlinge samenhang van zinsdelen en hun functie, ook ten opzichte van elkaar.

Op grond van het bovenstaande zou gesteld kunnen worden dat een semantische ontleeddidactiek leidt tot meer betekenisvol ontleedonderwijs. Semantisch georiënteerd ontleedonderwijs benadert de syntaxis immers vanuit de betekenis en daardoor veel meer vanuit de werkelijkheid. Leerlingen leren daardoor beter hoe taal écht in elkaar zit dan in de traditionele grammaticadidactiek. Zo kunnen leerlingen (en docenten) voor zichzelf beter betekenis aan de lesstof geven.

Discussie

De verschillen tussen de resultaten van de experimentele groep en de controlegroep zijn groot. Niettemin moeten we ervoor oppassen de resultaten zonder meer te generaliseren, omdat er beperkingen aan dit vooronderzoek zijn:

- De controlegroep heeft Nederlands gehad van een andere docent. Deze docent heeft zich strikt gehouden aan de traditionele ontleedaanpak. Het is echter onzeker in hoeverre de invloed van de docent een rol heeft gespeeld bij de resultaten van de nameting. Zo zou enthousiasme voor het overbrengen van de lesstof van invloed geweest zou kunnen zijn op de prestaties van een of beide groepen.
- Dit onderzoek moet gezien worden als een verkennend onderzoek, een opstap voor

Zinspatroon	Aantal x score 2		Aantal x score 1		Aantal x score 0	
	EG	CG	EG	CG	EG	CG
1. ow – pv – mv – bwb – lv	18	3	2	6	4	16
2. bwb – pv – ow – lv – rest ww.gez.	21	7	2	8	1	10
3. mv – pv – ow – bwb – bwb – lv – rest ww.gez.	12	2	3	2	9	21
4. pw – ow – bwb – lv?	18	4	5	14	1	7
5. ow – pv – bwb – mv – lv – rest ww.gez.	14	5	8	4	2	16

Figuur 6. De scores van de twee groepen voor de zinsopbouwopdrachten

uitgebreider onderzoek. De resultaten van dit onderzoek kunnen op basis van deze leerlingenaantallen (24 uit de experimentele groep en 25 uit de controlegroep) nog niet gegeneraliseerd worden. Het feit dat de uitkomsten van dit onderzoek positief zijn uitgevallen, maakt vervolgonderzoek echter zinvol en wenselijk.

NOTEN

1. Ebbens (2005) verstaat onder de term 'betekenisvol' dat leerlingen voor zichzelf betekenis kunnen geven aan de lesstof, dat ze weten waarom bepaalde stof behandeld moet worden. De lesstof moet meerwaarde hebben voor de leerling.
2. In de taalkunde spreekt men in dit verband ook wel van features, zie bijvoorbeeld Van Calcar 1974.

LITERATUUR

- Appel, R. et al. (2002) (Red.) *Taal en taalwetenschap*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Balk-Smit Duyzentkunst, F. (1968). Het meewerkend voorwerp, een grammaticale ver-gissing. *Levende Talen* 34(243), 5-12.
- Bonset, H. & Hoogveen, M. (2010). *Taalbeschouwing. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Barends, T. et al. (2006). *Nieuw Nederlands 1 havo/vwo*, 4e editie. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay
- Calcar, W. I. M. van (1974). *Een grammatica voor het onderwijs in het Nederlands en de moedertaal*. Assen: Van Gorcum & Comp.
- Coppen, P. A. (2010). 'De taal is een rommeltje'. In H. Hulshof & T. Hendrix (Red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT, 26-28.

Dort-Slijper, M. van et al. (1975). *Je weet niet wat je weet. Moderne taalkunde voor het eerste leerjaar mavo, havo en vwo*. Culemborg: Tjeenk Willink/Noorduijn.

Ebbens, S., & Ettekoen, S. (2005). *Effectief leren, basisboek*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Gein, J. van de (1991). *The sense of sentences. A study into the effects of grammar instruction upon junior writing*. Academisch proefschrift. Utrecht: Universiteit van Utrecht.

Haeseryn, W. et al. (Red.) (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff/Wolters Plantyn (1997, 2e geheel herziene druk).

Kerstens, J., Ruys, E., Trommelen, M. & Weerman, F. (2009). *Plato's probleem. Een inleiding in de generatieve taalkunde*. Bussum: Coutinho.

Klooster, W. (2001). *Grammatica van het hedendaags Nederlands. Een volledig overzicht*. Den Haag: SDU Uitgevers.

Werkgroep Taal / Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal: de niveaus voor de taalvaardigheid*. Enschede: SLO.

JIMMY VAN RIJT (1990) studeerde aan de lerarenopleiding Nederlands van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Hij verzorgde tijdens zijn studie diverse verdiepingsmodulen grammatica aan diezelfde opleiding. Dit verslag is een samenvatting van zijn afstudeerscriptie, getiteld 'De betekenis van grammatica: een praktijkonderzoek naar de effecten van semantisch georiënteerd ontleedonderwijs in de brugklas'. Vanaf september 2012 is hij bezig aan de eerste graadsopleiding Nederlands van de HAN in Nijmegen.
E-mail: <jimmy.vanrijt@home.nl>

De opmars van adolescentenliteratuur

Onderzoek naar adolescentenliteratuur in het literatuuronderwijs Nederlands

MARJAN SIKKEMA

Adolescentenliteratuur heeft zich de laatste tien jaar ontwikkeld tot een volwaardig genre. Het realiseren van een plaats voor dit genre in het literatuuronderwijs in de bovenbouw verloopt echter moeizaam. Dit bleek onder andere uit de resultaten van een enquête in 2001 onder docenten Nederlands. Meer dan twee derde van de docenten stond destijds adolescentenliteratuur niet toe op de leeslijst. Gezien de huidige ontwikkelingen op het gebied van de adolescentenliteratuur is onderzocht of dit in 2011 nog steeds het geval is. Het blijkt dat er nog het nodige voorbehoud onder docenten bestaat, maar toch staat in 2011 meer dan twee derde van de docenten adolescentenliteratuur toe op de leeslijst.

Verschillende onderzoeken wijzen uit dat jongeren moeite hebben met de overstap van jeugd- naar volwassenenliteratuur (Laarakker, 2002, 72). Deze overstap maken leerlingen op de meeste havo/vwo-scholen als ze van de derde naar de vierde klas gaan. De jeugdboeken van de onderbouw moeten in de bovenbouw plaatsmaken voor boeken die geschreven zijn voor volwassenen. Dat de kloof tussen jeugd- en volwassenenlitera-

tuur niet in zeven weken zomervakantie overbrugd is, is niet verwonderlijk. Dat er boeken bestaan die leerlingen kunnen helpen de brug te maken naar volwassenenliteratuur, daar gaat het onderwijs vaak aan voorbij. Het genre dat bij uitstek geschikt kan zijn om de brug te maken is adolescentenliteratuur.

Met het genre adolescentenliteratuur worden in dit artikel de werken van auteurs bedoeld die tegen de stroom van de moraliserende probleemboeken uit de jaren zeventig ingingen en met hun adolescentenboeken een meer literaire weg insloegen. Aanvankelijk ging het om een kleine groep schrijvers, maar vanaf de jaren negentig schreven steeds meer auteurs adolescentenromans, waardoor inmiddels adolescentenliteratuur als volwaardig genre kan worden beschouwd. Nog steeds staan in deze werken, in navolging van de probleemboeken, jongeren centraal en wordt er vaak een actueel, maatschappelijk thema behandeld, maar er wordt niet of nauwelijks geoordeeld of veroordeeld. Of zoals hoogleraar jeugdliteratuur Helma van Lierop stelt: 'pasklare antwoorden hebben plaatsgemaakt voor keuzemogelijkheden' (Van Lierop- Debrauwer en Bastiaansen- Harks, 2005, 52). Naar Amerikaans voorbeeld wor-