



# Education

EDUCATIEVE BACHELOR SECUNDAIR  
ONDERWIJS

ACADEMIEJAAR  
2024-2025

## **bachelorproef:** **Zin in zinvolle zinsontleding** **Predicatie en valentie als verrijking van de lessen** **zinsleer in 2A**

Student: Tibor Gurka  
Promotor: Marianne Vonck

Indiendatum: 2 juni 2025

## Voorwoord

Vier jaar geleden, op 35-jarige leeftijd, besloot ik terug naar school te gaan met één helder doel voor ogen: leraar Nederlands worden in het secundair onderwijs. De educatieve bacheloropleiding eindigt in een bachelorproef waarin je aantoonst dat je kennis, vaardigheden en inzichten die je tijdens je opleiding hebt opgedaan, zelfstandig kan toepassen op een praktijkgericht probleem binnen je vakgebied. Deels omdat ik zinsontleding altijd al boeiende leerstof vond, en deels omdat ik geconfronteerd werd met zorgen en twijfels op het vlak van de didactische aanpak, besloot ik me verder te verdiepen in de materie en naar antwoorden te zoeken op enkele prangende vragen. Ik doopte mijn bachelorproef, inclusief de lessenreeks die eruit voortvloeide: *Zin in zinvolle zinsontleding*.

De literatuurstudie en het praktijkonderzoek waren nooit mogelijk geweest zonder de voortdurende steun van mijn wederhelft Kristien, die me de voorbije jaren steeds de nodige tijd en ruimte schonk om ongestoord voor school te kunnen werken. Voor haar geduld – maar ook voor dat van mijn kinderen, die hun papa al te vaak moesten missen – ben ik eeuwige dank verschuldigd.

Verder gaat mijn dank uit naar Griet Van Overmeire, die met veel enthousiasme optrad als externe begeleider. Ze schonk me vol vertrouwen de kans om mijn praktijkonderzoek uit te voeren in enkele van haar klassen in het 2<sup>e</sup> jaar van de A-stroom op OLVP Bornem.

Als laatste – maar zeker niet als minste – bedank ik heel graag mijn vakdocent Marianne Vonck, die me als promotor uitstekend heeft begeleid en ondersteund, maar me vooral heeft uitgedaagd de lat hoog te leggen. Haar kritische blik en wijze lessen zal ik mijn hele schoolcarrière koesteren.

## Inhoudsopgave

Voorwoord .....	2
Inhoudsopgave.....	3
Abstract.....	5
1..... <b>Inleiding</b> .....	7
2..... <b>Probleemstelling</b> .....	9
2.1    Praktijkprobleem en theoretisch kader.....	9
2.1.1    De plaats van zinsontleding in de A-stroom.....	9
2.1.2    Zinsontleding in de A-stroom op OLVP Bornem.....	12
2.1.3    Meneer, waarom moeten we dit kennen?.....	14
2.1.4    Kritiek op de gangbare didactiek.....	16
2.1.5    Van ezelsbruggetjes en controlevragen naar grammaticaal inzicht.....	17
2.1.6    Zinsontleding vanuit taalkundige metaconcepten .....	20
2.1.7    Synthese .....	23
2.2    Onderzoeksdoel en onderzoeksvraag .....	23
3..... <b>Aanpak</b> .....	24
3.1    Onderzoeksgroep .....	24
3.2    Methode.....	24
4..... <b>Resultaten</b> .....	25
4.1    Nulmeting .....	25
4.2    Ontwerpeisen .....	27
4.3    Suggesties voor een verrijkte didactiek.....	28
4.4    Lessenreeks: Zin in zinvolle zinsontleding .....	30
4.4.1    Les 1 .....	30
4.4.2    Les 2 .....	31
4.4.3    Les 3 .....	32
4.5    Effecttoets .....	34
5..... <b>Conclusie</b> .....	37
5.1    Deelvragen.....	37
5.2    Centrale onderzoeksvraag.....	38
5.3    Suggesties voor vervolgonderzoek.....	39

5.4	Transfereerbaarheid.....	40
	Literatuurlijst.....	41
	Bijlagen.....	43
	Bijlage 1: Gantt-diagram .....	43
	Bijlage 2: anonieme bevraging van de leerkrachten Nederlands in de A-stroom .....	45
	Bijlage 3: nulmeting – toets: inzicht in enkelvoudige zinnen.....	48
	Bijlage 4: nulmeting – toets: zinsontleding.....	50
	Bijlage 5: nulmeting – anonieme bevraging van de leerlingen.....	52
	Bijlage 6: effecttoets: inzicht in enkelvoudige zinnen .....	54
	Bijlage 7: effecttoets: zinsontleding.....	56
	Bijlage 8: effecttoets – anonieme bevraging van de leerlingen .....	58

## Abstract

### Trefwoorden

A-stroom, grammatica, metaconcept, predicatie, valentie, verrijking, zinsleer, zinsontleding

### Onderzoeksvraag:

*Hoe kunnen de taalkundige metaconcepten predicatie en valentie bijdragen aan het inzicht in enkelvoudige zinnen van leerlingen in het tweede jaar A-stroom?*

### Synthese

Hoewel zinsontleding opgenomen is in de eindtermen en leerplandoelen als essentieel onderdeel van het curriculum, ervaren zowel leerlingen, leraren, vakdidactici als taalkundigen pijnpunten en obstakels in de gangbare didactiek, die al te vaak bestaat uit het leren ontleden van geïsoleerde zinnestukjes door middel van trucjes, ezelbruggetjes en controlevragen. Vakdidactici en taalkundigen schreeuwen al geruime tijd van de daken dat de ‘traditionele’ didactiek toe is aan verrijking en vernieuwing, willen we leerlingen meer betekenisvol onderwijs aanbieden. Een sleutelrol in die verrijking lijkt toebedeeld aan het werken vanuit taalkundige metaconcepten, met name predicatie en valentie.

In drie klassen van het tweede jaar A-stroom op OLVP Bornem ontwikkelde en testte ik een lessenreeks die werd voorafgegaan door een nulmeting (een toets met inzichtvragen, klassieke zinsontleding en een anonieme bevraging) en nadien werd opgevolgd door een effecttoets die naar analogie van de nulmeting werd opgesteld. Op basis van de resultaten van het praktijkonderzoek en mijn eigen ervaringen pleit ik resoluut voor een verrijking van de gangbare didactiek met predicatie en valentie. Zo kunnen leerlingen op een betekenisvolle manier leren hoe enkelvoudige zinnen zijn opgebouwd. De metaconcepten maken het mogelijk om sterk in te zetten op hun taalgevoel om complexe syntactische begrippen zoals het gezegde en de voorwerpen in een zin te verkennen. Bovendien vinden de metaconcepten makkelijk aansluiting bij de minimumdoelen en leerplandoelen die inzetten op talig bewustzijn en metacognitieve kennis over taal. Zowel predicatie als valentie lenen zich sterk tot activerende werkvormen, die in betekenisvolle contexten en d.m.v. visualisatie abstracte concepten concreet en tastbaar kunnen maken, wat zowel de beleving van de leerlingen als het leereffect ten goede kan komen. Ezelsbruggetjes en vuistregels maken plaats voor conceptuele diepgang, en er wordt een expliciet verband gelegd tussen de metaconcepten en de gangbare grammaticale begrippen. Daarnaast biedt die verrijking tal van mogelijkheden om leerlingen te laten reflecteren en redeneren, om met elkaar in dialoog te gaan en gezamenlijk tot een dieper inzicht in enkelvoudige zinnen te komen.

### Referentielijst

Van Rijt, J. (2016). De meerwaarde van valentie als taalkundig concept binnen het grammaticaonderwijs: Meer grip op taalkundige structuren. *Levende Talen Magazine*, 103(7), 6–10. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/1609>

- Van Rijt, J. (2020). *Grammatica vanuit 'valentie' als basisconcept*. Didactiek Nederlands. <https://didactieknederlands.nl/zo-kan-het-ook/grammatica/2020/09/grammatica-vanuit-valentie-als-basisconcept/>
- Van Rijt, J. (2022). Metaconceptueel grammaticaonderwijs: wat betekent dat voor les en toets? Tijdschrift Taal, 13(2), 14. [https://www.tijdschrift-taal.nl/art/50-7164\\_Metaconceptueel-grammaticaonderwijs-wat-betekent-dat-voor-les-en-toets](https://www.tijdschrift-taal.nl/art/50-7164_Metaconceptueel-grammaticaonderwijs-wat-betekent-dat-voor-les-en-toets)
- Van Rijt, J. & Coppen, P.-A. (2022). *Wat zou je moeten weten van de school- grammatica?* Taalcanon. Geraadpleegd op 22 november 2024, van <http://www.taalcanon.nl/vragen/wat-zou-je-moeten-weten-van-de-schoolgrammatica/>
- Van Rijt, J., Wijnands, A., & Coppen, P.-A. (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language And Education*, 34(3), 231–248. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1690503>

**E-mail**

[t.gurka@hotmail.com](mailto:t.gurka@hotmail.com)

## 1 Inleiding

Mijn dochter Margot is 14 en doet het goed op school. Niet dat ze 's ochtends staat te springen om naar school te vertrekken en de primus is van de klas, maar ze legt de lat voor zichzelf wel voldoende hoog en ze beschikt over een zekere mate van zelfregulatie: ze neemt initiatief, maakt een haalbare planning, doet haar best zich daaraan te houden en bovendien werkt ze zelfstandig. Zelden vraagt ze thuis om hulp, en al zeker niet als ze vragen heeft bij een opdracht of bij het studeren voor het vak Nederlands. Haar papa die terug naar school gaat en Nederlands – misschien wel het minst sexy schoolvak dat er (in haar ogen) bestaat – als tweede hoofdvak koos, dat vindt ze maar niets. De voorbije drie jaar trok ze niet één keer aan mijn mouw, ook al ben ik er zeker van dat ze af en toe wel een duwtje in de rug kon gebruiken. Tot mijn grote verbazing kwam ze tijdens de examenperiode in december (2023) toch naar mijn bureau om mij iets te vragen: “Papa, ik begrijp iets niet ... Kan jij me even helpen?”. Ik wist niet wat ik hoorde. Ze vroeg me om haar wat uitleg te geven over zinsontleding, want “ik snap er niets van” ... Werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, voorzetselvoorwerp ... Ze hoorde het duidelijk in Keulen donderen, en ik was verheugd om eindelijk mijn ‘expertise’ te mogen delen met haar. Ik liet mijn werk terstond vallen en zou haar eens snel het bijlesje zinsontleding van haar jonge leven geven! Dat ballonnetje werd al gauw doorprikt, toen ik voelde dat mijn woorden niet tot haar doordrongen. Misschien legde ik het te moeilijk uit, misschien moest ik beter even van nul beginnen, bij het onderwerp en de persoonsvorm, of andere voorbeeldzinnetjes gebruiken die beter aansluiten bij haar leefwereld, of de definities van de zinsdelen parafraseren ... Ik betrapte mezelf erop dat ik haar snelle ‘tips & tricks’ wou bijbrengen, ezelsbruggetjes en controlevragen die ze zou kunnen inzetten om de geïsoleerde zinnetjes moeiteloos te ontleden. Na iets meer dan een half uur zakte de moed ons beiden in de schoenen. De frustratie droop van haar gezicht af. Eindelijk deed ze beroep op haar vader, leraar Nederlands in spe, haar laatste redding, en ook hij kon de materie niet meteen aan haar verstand brengen. Veel tijd was er niet, het was al laat op de avond. Ongeveer twaalf uur later zou ze zuchtend voor haar proefwerk zitten en zich ermee verzoenen: als ze goed zou antwoorden op de rest van de vragen, zou haar totaalcijfer best wel meevallen. En daar trokken we ons aan recht: “Het is niet erg, die leerstof wordt na Nieuwjaar nog wel herhaald, je krijgt zeker nog een herkansing.” Het hele gebeuren liet me achter met een wrang gevoel, alsof ik gefaald had. Wat moest Margot niet van mij denken? En als ik de leerstof aan haar niet kon uitleggen, hoe zou ik het dan aan een hele klas kunnen? Er moest een andere, betere manier zijn om aan de slag te gaan met de ontleding van enkelvoudige zinnen ...

Niet veel later botste ik op een filmpje getiteld ‘Betekenisvoller ontleden’ van Arnoud Kuijpers, leraar Nederlands aan het Coornhert Gymnasium in Gouda, en populair ‘YouTube-docent’ met meer dan 30.000 abonnees. Het filmpje werd gemaakt in samenwerking met Jimmy van Rijt, universitair hoofddocent en lerarenopleider Nederlands, en illustreert op een glasheldere wijze hoe het taalkundige metaconcept valentie zinsontleding betekenisvoller kan maken. Daar moest ik het fijne van weten. Onder het filmpje staat een link naar een artikel van Jimmy van Rijt op [Didactieknederlands.nl](https://didactieknederlands.nl), met als titel ‘Grammatica vanuit valentie als basisconcept’. Het toegankelijke, pragmatische artikel was voor mij een echte eyeopener, een aanzet om me ietwat te verdiepen in het onderwerp. Voor de hoofdoopdracht van de Vervolmakingsmodule

Nederlands deed ik in het voorjaar van 2024 een poging om enkele lessen rond zinsontleding in de A-stroom uit een veelgebruikt leerwerkboek te verrijken met valentie, met als doel het taalgevoel van leerlingen te stimuleren, ze dieper te laten nadenken over hoe (eenvoudige, enkelvoudige) zinnen in elkaar zitten, en ze tot een dieper inzicht te brengen. Ik doopte de lessenreeks 'Zin in zinvolle zinsontleding', en ik heb er nog steeds zin in. Meer zin dan ooit.

## 2 Probleemstelling

### 2.1 Praktijkprobleem en theoretisch kader

Om een helder beeld te kunnen schetsen van het praktijkprobleem start ik met een beknopte toelichting van de eindtermen met betrekking tot zinsontleding, en hoe die vertaald worden in leerplandoelen door het Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Vervolgens breng ik in kaart hoe zinsontleding wordt onderwezen op OLVP Bornem, de school waar ik het praktijkonderzoek uitvoerde. Een vermelding van enkele frustraties en heikele punten die werden aangegeven door de vakgroep Nederlands van de 1<sup>e</sup> graad mogen daarbij niet ontbreken.

Binnen het schoolvak Nederlands woedt er al decennia een hevige discussie over het nut, de zin en onzin van zinsontleding. Ik neem een duik in het verleden, belicht het actuele debat over het belang van expliciet grammaticaonderwijs en tracht een antwoord te formuleren op mogelijk de meest gevreesde vraag in het hele onderwijs: “Waarom moeten we dit kennen?” Wat daarop volgt is een samenvatting van de kritiek op de ‘traditionele’ schoolgrammatica, die zowel op het gebied van de didactiek als van grammaticale inhoud door prominente vakdidactici en taalkundigen als oubollig en ontoereikend wordt bestempeld. Aansluitend bespreek ik enkele vernieuwers in het onderwijsveld die niet alleen waardevolle suggesties geven, maar ook succesvolle pogingen ondernemen, om de didactiek van ezelsbruggetjes en controlevragen te transformeren in een meer betekenisvolle aanpak die sterk inzet op grammaticaal inzicht. Tot slot zoom ik in op wat misschien wel het belangrijkste uitgangspunt is voor een vernieuwende didactiek zinsontleding: het werken vanuit taalkundige metaconcepten, met in het bijzonder predicatie en valentie.

#### 2.1.1 De plaats van zinsontleding in de A-stroom

##### 2.1.1.1 Eindtermen

In de eerste graad van het secundair onderwijs werken leraren sinds 2019 met de nieuwe eindtermen. Vanaf schooljaar 2023-2024 werden ze ingevoerd in de tweede en derde graad. De eindtermen vertrekken vanuit 16 sleutelcompetenties die door de leerlingen verworven moeten worden tijdens hun schoolcarrière, van het kleuteronderwijs tot op het einde van het secundair onderwijs. Op het gebied van talen onderscheiden we competenties in het Nederlands en competenties in andere talen.

Eindtermen vormen de minimumdoelen van het onderwijs. Ze zijn beperkt in aantal, haalbaar, helder geformuleerd en verduidelijken wat minimaal verwacht wordt. Bovendien is het onderscheid tussen vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen opgeheven: scholen hebben de vrijheid om zelf te bepalen in welke vakken ze de eindtermen realiseren. De eindtermen worden periodiek geëvalueerd en indien nodig bijgewerkt.

Voor de sleutelcompetenties in het Nederlands zijn voor de eerste graad ook eindtermen basisgeletterdheid en uitbreidingsdoelen van kracht. De eindtermen basisgeletterdheid moeten door iedere leerling individueel worden behaald, om volwaardig deel te kunnen

nemen aan de samenleving. De uitbreidingsdoelen zijn bedoeld voor leerlingen die extra uitdaging nodig hebben en bereid zijn zich verder te verdiepen in het vak.

Zinsontleding situeert zich in de A-stroom binnen volgende eindtermen:

**MD 02.10 De leerlingen passen inzicht in het taalsysteem toe ter ondersteuning van hun communicatieve handelingen.**

Onderliggende kenniselementen:

- Zinsdelen: onderwerp, gezegde (doen- en zijn-relatie), persoonsvorm, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, bijwoordelijke bepaling.

**UD 02.08 De leerlingen passen inzicht in het taalsysteem toe ter ondersteuning van hun communicatieve handelingen.**

Onderliggende kenniselementen:

- Zinsdelen: werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde (doen- en zijn-relatie), voorzetselvoorwerp
- Zinssoorten: enkelvoudige en samengestelde zinnen (nevenschiktelijke en ondergeschikte zinnen)

**UD 02.09 De leerlingen analyseren het Standaardnederlands als taalsysteem.**

Onderliggende kenniselementen:

- Aangeleerde kenniselementen uit MD 02.10 en UD 02.08

### 2.1.1.2 Leerplandoelen

Mijn praktijkonderzoek werd uitgevoerd in het tweede jaar van de A-stroom op OLVP Bornem. Ik vertrok vanuit het leerplan van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen, geldig gedurende het schooljaar 2024-2025:

**Nederlands 1<sup>e</sup> graad A-stroom  
D/2019/13.758/008 (versie januari 2022)**

De leerplandoelen met betrekking tot zinsontleding vallen onder het luik 'Taal, taalgebruik en taalsysteem', waarvoor vanuit de vormingscomponenten en wegwijzers in het leerplan een krachtlijn werd geformuleerd met fundamenteel belang voor het praktijkonderzoek:

*'Taal, taalgebruik en taalsysteem' staat in een nauwe relatie met 'communicatie en informatie'. Taalcompetentie gaat immers niet alleen over taalvaardigheid en over het toepassen van talige kennis, maar ook over het verwerven van metacognitieve kennis over taal, over het ontwikkelen van een begrippenapparaat om over taal te kunnen praten en over het werken aan een talig bewustzijn. Die inzichten zullen de groei van die eigen taalvaardigheid ondersteunen en versterken.*

**LPD 14 De leerlingen verwerven inzicht in diverse aspecten van het taalsysteem: klanken, woorden, zinnen, teksten, betekenissen, spelling, interpunctie.**

**LPD 14.1 De leerlingen verwerven inzicht in meer aspecten van het taalsysteem: zie kolom verdieping.**

**LPD 14.2 De leerlingen analyseren het Standaardnederlands als taalsysteem.**

*Aspecten van het taalsysteem (m.b.t. zinsontleding):*

Syntactisch domein	Basis: term en concept	Verdieping
zinnen: zinssoorten en zinsdelen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>zinsdeel</u></li> <li>• <u>onderwerp</u></li> <li>• gezegde met daarin de <u>persoonsvorm</u></li> <li>• werkwoordelijk gezegde</li> <li>• naamwoordelijk gezegde</li> <li>• lijdend voorwerp</li> <li>• meewerkend voorwerp</li> <li>• voorzetselvoorwerp</li> <li>• handelend voorwerp</li> <li>• bijwoordelijke bepaling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kern en bepaling</li> <li>• delen van het werkwoordelijk gezegde: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>afgescheiden deel van de persoonsvorm</i></li> <li>➤ <i>voltooid deelwoord</i></li> <li>➤ <i>infinitief</i></li> <li>➤ <i>werkwoordelijke uitdrukking</i></li> <li>➤ <i>wederkerend voornaamwoord</i></li> </ul> </li> <li>• delen van het naamwoordelijk gezegde <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>de werkwoorden</i></li> <li>➤ <i>naamwoordelijke deel van het gezegde</i></li> </ul> </li> </ul>

✓ Termen met een onderbroken onderstreping kwamen in het basisonderwijs al aan bod. Voldoende aandacht voor differentiatie, om zo alle leerlingen aan te spreken, is daarbij erg belangrijk.

✓ Leerlingen gebruiken ook de termen (zie kolom term en concept) effectief bij het verwerven van inzicht en het reflecteren op hun taal en op het taalsysteem.

✓ Reflecteren, nadenken over, inzicht gebruiken ... betekent ook waarnemen, interpreteren en begrijpen, verwerken.

## 2.1.2 Zinsontleding in de A-stroom op OLVP Bornem

Op OLVP Bornem wordt in de A-stroom gebruikgemaakt van de methode *Campus* van Uitgeverij Pelckmans. In een anonieme bevraging<sup>1</sup> gaven de leraren aan dat ze tevreden zijn van de methode, maar dat ze die aanvullen met eigen materiaal (werklaadjes, Powerpointpresentaties). Zes van de zeven leraren staan open voor een verrijking of vervanging van de gangbare didactiek. Hoewel ze de lessen rond zinsontleding unaniem zinvol vinden, zijn ze van oordeel dat de leerlingen slechts een beperkt inzicht vergaren in zinnen (cf. LPD14).

### 2.1.2.1 Globale leerlijn zinsontleding

#### Eerste jaar

- 1<sup>e</sup> trimester: herhaling onderwerp en persoonsvorm
- 2<sup>e</sup> trimester: werkwoordelijk gezegde en naamwoordelijk gezegde, lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp
- 3<sup>e</sup> trimester: herhaling van de leerstof van het 1<sup>e</sup> en 2<sup>e</sup> trimester

#### Tweede jaar

- 1<sup>e</sup> trimester: herhaling van de leerstof van het eerste jaar, bijwoordelijke bepaling en voorzetselvoorwerp
- 2<sup>e</sup> trimester: handelend voorwerp
- 3<sup>e</sup> trimester: de samengestelde zin

### 2.1.2.2 Evaluatie en remediëring

Het praktijkonderzoek van deze bachelorproef werd uitgevoerd in het tweede jaar van de A-stroom (zie 3: Aanpak). Daarom beperk ik me tot een overzicht van hoe er op OLVP geëvalueerd en geremedieerd wordt in het tweede jaar.

#### Eerste trimester

Na de belangrijkste les op het vlak van zinsontleding in het 1<sup>e</sup> trimester volgt een toets die meetelt voor 25 punten van het dagelijks werk. Leerlingen die slecht scoren op die toets worden verplicht te remediëren tijdens de ID-les (individueel differentiëmoment). De remediëring bestaat uit een digitale opdracht waarin instructievideo's en oefeningen elkaar opvolgen. De leerstof wordt integraal herhaald, onderdeel per onderdeel: van onderwerp en persoonsvorm t.e.m. de voorwerpen en bepalingen in een zin. Leerlingen die beter scoren en niet hoeven te remediëren krijgen de mogelijkheid om te verbreden en verdiepen tijdens de ID-les a.d.h.v. keuzeopdrachten. Leerlingen kiezen vaak voor de keuzeopdrachten rond zinsontleding, ter voorbereiding op de herhalingstoets die in december wordt afgenomen.

---

<sup>1</sup> Tijdens de oriënteringsfase van de bachelorproef nam ik een anonieme bevraging af die werd ingevuld door alle leraren Nederlands in de A-stroom op OLVP Bornem (zie [bijlage 2](#)).

Enkele weken voor die herhalingstoets wordt een herhalingsbundel aangeboden aan alle leerlingen.

De herhalingstoets wordt afgenomen tijdens de examenperiode in december. Het onderdeel zinsontleding staat op 33 van de 125 punten.

#### Tweede trimester

De leerlingen leren actieve en passieve zinnen bewust gebruiken. Na die les volgt een toets en een remediëringsopdracht tijdens de ID-les voor zij die er behoefte aan hebben. Voor de herhalingstoets wordt opnieuw aan alle leerlingen een herhalingsbundel aangeboden waarin alle leerstof m.b.t. zinsontleding aan bod komt.

De herhalingstoets wordt afgenomen tijdens de examenperiode en staat op 100 punten, waarvan 23 voor het onderdeel rond zinsontleding.

#### Derde trimester

In het laatste trimester leren leerlingen over samengestelde zinnen, onderschikking en nevenschikking. Ook na die les volgt een toets en een remediëringsopdracht tijdens de ID-les voor wie er behoefte aan heeft. Wat taalsysteem betreft ligt de focus de rest van het trimester op woordleer en werkwoordspelling. De leerstof rond zinsontleding wordt aan laatste keer herhaald met een herhalingsbundel.

De herhalingstoets wordt afgenomen tijdens de laatste examenperiode en staat op 125 punten, waarvan 22 voor het onderdeel rond zinsontleding.

#### 2.1.2.3 Frustraties en heikele punten

De vakgroep Nederlands noteerde volgende frustraties en heikele punten met betrekking tot de lessen zinsontleding:

- De leerstof wordt niet vastgezet: jaar na jaar krijgen leraren van leerlingen in het tweede jaar te horen dat ze bepaalde leerstof nog niet gezien hebben.
- Leerlingen kennen het ezelsbruggetje 'ZWoBBeLS', maar vergeten eerst te zoeken naar het hoofdwerkwoord. Is de persoonsvorm zijn of worden, dan heeft de zin volgens hen altijd een naamwoordelijk gezegde. Bovendien begrijpen ze de essentie van een koppelwerkwoord niet als er enkel gewerkt wordt met een ezelsbruggetje.
- Als leerlingen 10 (geïsoleerde) zinnen moeten ontleden, doen ze dat vaak 'verticaal'. In plaats van de zinnen één voor één aandachtig te lezen en te ontleden, beginnen ze met in alle zinnen eerst de persoonsvorm en het onderwerp aan te duiden. De betekenis van de zinnen gaat op die manier aan hen voorbij.
- Het tekstbegrip van de leerlingen is soms ver te zoeken, wat problematisch is bij de ontleding van samengestelde zinnen. Vraag je naar de essentie van een zin zoals 'Omdat het regende ging de uitstap niet door', antwoorden ze dat het regent.
- Als de leraar het stappenplan voor zinsontleding klassikaal overloopt, dan lukt het voor de meeste leerlingen wel om zinnen correct te ontleden. Als ze nadien zelfstandig moeten oefenen (met het hulpschema), loopt het mis. Bovendien mogen de leerlingen dat schema niet gebruiken bij het maken van een toets.

- Het merendeel van de leerlingen vindt de leerstof saai, en ze zien er het nut niet van in.

### 2.1.3 Meneer, waarom moeten we dit kennen?

Het is misschien de meest tijdloze en gevreesde vraag in het hele onderwijs: “Waarom moeten we dit kennen?”

Geen enkele leraar ontsnapt eraan, want de vraag wordt gesteld bij alle schoolvakken: van wiskunde tot vreemde talen, van aardrijkskunde tot geschiedenis. En de leraar Nederlands ontsnapt er al helemaal niet aan zodra hij een les zinsleer aankondigt ... Iedereen die erbij stilstaat, bij het *waarom* van bepaalde leerstof, weet hoe moeilijk die vraag soms te beantwoorden is. Schoolkennis heeft niet altijd een voor de hand liggende reden – wanneer gebruikte je voor het laatste de stelling van Pythagoras? Die waaromvraag is eigenlijk ook helemaal geen vraag. Het is een klacht. De klacht dat de leerstof niet boeiend is. Dat ze oninteressant lijkt. En klachten moet je niet beantwoorden, je moet ze voorkomen. Het beste antwoord op de waaromvraag is er dus voor zorgen dat ze niet gesteld wordt. Dat zijn de woorden van Peter-Arno Coppens, hoogleraar Vakdidactiek aan de Radboud Universiteit Nijmegen, een autoriteit op het gebied van o.a. (school)grammatica. Om een klacht te kunnen voorkomen, moet je op de eerste plaats de oorzaak van de klacht kennen. Wat zinsontleding betreft, vinden leerlingen de leerstof vaak saai en abstract, of ze zien er het nut niet van in (Coppens, 2012).

Over het nut, de zin en onzin van zinsontleding is al heel wat inkt gevloeid. Het lijkt wel de eeuwige discussie binnen het schoolvak Nederlands. Piet Van de Craen schreef er 32 jaar geleden over in *Vonk*, het toenmalige blad van de Vlaamse vereniging voor onderwijs in het Nederlands (VON Vlaanderen). Volgens hem kende het dispuut een hoogtepunt eind jaren zeventig, toen twee kampen “met getrokken messen” tegenover elkaar stonden. Enerzijds de verwoede tegenstanders, die zinsanalyse bestempelden als een perverse kwelling voor leerlingen én leraren, anderzijds de voorstanders die aanvoerden dat zinsontleding noodzakelijk is om enig inzicht in onze taal te verwerven. De pro-argumenten waren legio: zinsontleding zou de taalvaardigheid vergroten; het zou helpen bij het leren van vreemde talen en om goed te leren spellen; het zou leren om logisch te denken en abstraheren; het zou leerlingen bewuster maken van taalstructuren en het taalgevoel bevorderen; het zou zelfs ‘goede’ van ‘slechte’ leerlingen onderscheiden! De tegenstanders bevochten die argumenten met een even grote overtuiging: de genoemde voordelen zouden erg dubieus en nooit aangetoond zijn; als leerlingen al kunnen ontleden, dan is dat meestal een kwestie van trucjes en niet van taalbegrip; als leerlingen dankzij zinsontleding een grotere taal- of denkvaardigheid zouden verwerven, dan betekent dat nog niet dat ze die vaardigheden niet op een betere manier zouden kunnen verwerven; leraren in vreemde talen zouden de grammaticale begrippen die ze nodig hebben zelf moeten onderwijzen; leren ontleden zou leerlingen demotiveren en een negatieve instelling t.o.v. het taalonderwijs veroorzaken, en meer nog: het zou zelfs onethisch zijn! De meeste argumenten uit beide kampen werden destijds niet

gestaafd met wetenschappelijk onderzoek en getuigen bovendien van een twijfelachtige overtuigingskracht.

Decennia later blijft het debat over het belang van grammaticaonderwijs even actueel, maar de discussie is verschoven. Waar de argumenten vroeger vooral op gevoel en overtuiging steunden, richten taalkundigen als Peter-Arno Coppens en Jimmy van Rijt zich vooral op de vragen *of* en *hoe* expliciet grammaticaonderwijs bijdraagt aan taalvaardigheid en welke bredere waarde het nog kan hebben. In een artikel in *Pedagogical Linguistics* (2:2, pp. 175-199) voeren ze het huidige internationale debat, waarin de nadruk vooral ligt op het bevorderen van de taalvaardigheid, en meer bepaald de schrijfvaardigheid van leerlingen. Sommige onderwijskundigen geloven nauwelijks in de verdiensten van expliciet grammaticaonderwijs voor de verbetering van de schrijfvaardigheid, terwijl anderen het als een onschatbaar onderdeel van het leerproces beschouwen. In beide gevallen wordt grammaticale kennis gezien als middel om een doel te bereiken en is het onderwijzen ervan enkel gerechtvaardigd als het voordelen oplevert voor de (lees- en) schrijfvaardigheid, of bij het leren van een vreemde taal (Van Rijt, 2021). Toch zijn er volgens de auteurs andere waardevolle redenen om grammatica (waaronder zinsontleding) te onderwijzen, die minder worden onderzocht en besproken in curriculumdiscussies. Redenen die niet direct gericht zijn op taalvaardigheid, maar wel het algemene belang van grammaticale kennis benadrukken:

- (1) Het belang van taal zelf rechtvaardigt dat moedertaalsprekers leren hoe hun taal in elkaar zit. Taal speelt een sleutelrol in het functioneren van de samenleving en van individuen. Een zeker inzicht in de taal is daarom onontbeerlijk, en grammatica is daarbij niet weg te denken.
- (2) Grammaticaonderwijs kan inzicht verschaffen in hoe wij als mensen conceptueel en cognitief functioneren, en kan bijdragen aan de vraag wat het werkelijk betekent om mens te zijn.
- (3) Vertrekkend vanuit taalkundige metaconcepten kan grammaticaonderwijs het redeneervermogen en kritisch denken van leerlingen stimuleren, wat kan leiden tot een beter grammaticaal inzicht.

Coppens vatte de discussie bijna tien jaar eerder overtuigend samen toen hij door de redacteurs van de *Taalcanon* in 2012 werd gevraagd wat nu precies de zin van schoolgrammatica is, en meer bepaald van woordsoorten en zinsontleding. Wat doet het ertoe of er in een zin een naamwoordelijk of werkwoordelijk gezegde staat, en of er wel of geen lijdend voorwerp in zit? Coppens legde twee visies naast elkaar, die hun oorsprong vinden in de tijd van Aristoteles en Alexander de Grote, die beiden op een heel andere manier met taal bezig waren. De krijgsheer had vooral behoefte aan taalonderwijs om anderstaligen in veroverde gebieden zo snel mogelijk Grieks te leren. Daarvoor was het belangrijk om kort en systematisch te kunnen vertellen hoe die taal in elkaar zat. Zijn leermeester Aristoteles, een van de meest invloedrijke filosofen uit de Oudheid, was op een heel andere manier met taal bezig. Hij was eerder uit filosofische overwegingen geïnteresseerd in hoe de Griekse taal in elkaar zat, en hoe de taal samenhang met logica en de waarheid. Schoolgrammatica komt volgens Coppens voort uit beide visies. De grammaticale begrippen (waaronder woordsoorten en zinsdelen) vormen de taal om over taal te spreken (de metataal), die je moet leren beheersen als je wilt weten hoe het hoort in een taal (bijvoorbeeld als je een nieuwe taal wilt

leren), maar ook als je wilt weten hoe onze taal in elkaar zit, m.a.w. als je inzicht in onze taal wilt verwerven.

Ik besluit dat als we de vraag, of beter, de klacht “Meneer, waarom moeten we dit kennen?” willen voorkomen, we als leraren sterk(er) moeten inzetten op inzicht. Inzicht in hoe het hoort, en hoe het zit. Alleen zo maken we de lessen rond zinsontleding zinvol.

#### 2.1.4 Kritiek op de gangbare didactiek

Van schoolgrammatica wordt vaak gezegd dat ze ‘traditioneel’ wordt ingericht, zowel op het gebied van de didactiek als van de grammaticale inhoud. Onder een traditionele didactische aanpak verstaan we bijvoorbeeld dat leerlingen geïsoleerde, kunstmatige zinnestelsels (los van een functionele context) leren ontleden, en daarbij gebruikmaken van grammaticale termen zoals onderwerp, gezegde en lijdend voorwerp. Vaak gebeurt dat op een gestructureerde manier, waarbij leerlingen systematisch te werk gaan op basis van vuistregels, ezelsbruggetjes en controlevragen (Van Rijt, 2023). Zo start een les over het lijdend voorwerp in een veelgebruikt leerwerkboek in Vlaanderen met voorbeeldzinnen waarover gevraagd wordt of je enkel met het onderwerp en het werkwoordelijk gezegde een correcte zin kan vormen. De leerlingen moeten aanvoelen dat dat niet altijd mogelijk is, en dat er in veel gevallen behoefte is aan een extra zinsdeel om ontbrekende informatie over de handeling te geven. Dat zinsdeel wordt dan aangeduid als het lijdend voorwerp. Op zich is er niets mis met die inleiding: het taalgevoel van de leerlingen wordt aangesproken, ze reflecteren over het feit dat sommige werkwoorden *iets of iemand* nodig hebben om een zin compleet te maken. Vervolgens leren de leerlingen met behulp van de controlevraag ‘Wie/Wat + werkwoordelijk gezegde + onderwerp?’ het lijdend voorwerp op te sporen. Wanneer ze die vraag echter gebruiken om een zin te ontleden als ‘De dochter van de bakker is allergisch voor tarwe’, gaan ze de mist in: *allergisch voor tarwe* wordt aangeduid als het lijdend voorwerp. Een schoolvoorbeeld van een blinde toepassing van trucjes als controlevragen en een totaal gebrek aan inzicht. Inzicht in wat een lijdend voorwerp eigenlijk is, hoe het verschilt van een naamwoordelijk deel, en waarom in de ene zin wel een lijdend voorwerp kan staan en in de andere niet.

Ook wat de inhoud betreft spreken we over een ‘traditionele’ methode, omdat ze nog steeds leunt op een woordsoort- en zinsdeelbenoeming, waarvan de didactiek in wezen teruggaat op de schoolgrammatica die Cornelis Den Hertog, Nederlands onderwijzer en taalkundige, in 1892 ontwikkelde, en sindsdien vrijwel ongewijzigd is gebleven. Vakdidactisch onderzoek naar grammaticaonderwijs is er tot op heden niet in geslaagd om daar een wezenlijke verandering in te brengen (Coppen et al., 2019), terwijl het benutten van conceptuele inzichten uit de moderne taalwetenschap een positieve invloed kan hebben op het grammaticaal inzicht en redeneervermogen van leerlingen (Van Rijt et al., 2020).

Lange tijd werd in de onderwijswereld aangenomen dat de gangbare didactiek een belangrijke voorwaarde is voor schrijfvaardigheid. De aanname was dat door middel van de traditionele analyse van zinnen, leerlingen beter in staat zijn correcte zinnen te produceren. Niets is minder waar. Net zoals ons mondeling taalgebruik zich moeilijk laat vangen in de dwangbuis van de traditionele grammaticale definitie van een zin, die minstens uit een onderwerp en een

persoonsvorm moet bestaan, worden leerlingen ook in geschreven bronnen voortdurend geconfronteerd met 'uitzonderingen' die zich voordoen in een waaier van teksten met een bepaald doel, een bepaald publiek of van een bepaald genre. Denk maar aan krantenkoppen, gedichten, stripverhalen ... Het leren omgaan met die uitzonderingen wordt verre van bevorderd door het ontleden van gemaakte, geïsoleerde zinnestelsels met een ingebouwde ondubbelzinnige uitkomst. Dat probleem maakt het traditionele grammaticaonderwijs als ondersteuning voor de schrijfvaardigheid weinig geloofwaardig (Van Gelderen, 2012). In hun inventarisatie van empirisch onderzoek op het gebied van taalbeschouwing in het basis- en voortgezet onderwijs in Nederland, besloten de gerenommeerde vakdidactici en leerplanontwikkelaars Helge Bonset en Mariëtte Hoozeveld eerder al dat traditioneel grammaticaonderwijs helemaal geen positief effect heeft op schrijfvaardigheid, in tegendeel zelfs. Ook van ondersteuning van het vreemdetalenonderwijs lijkt in de praktijk geen sprake, omdat grammaticale begrippen bij Nederlands en de andere talen niet op elkaar aansluiten én omdat er (in curricula) geen afspraken gemaakt worden over het tijdstip van behandeling (Bonset & Hoozeveld, 2010).

Ook in een artikel getiteld 'Het leed dat grammatica heet', hekelt Peter-Arno Coppen de oubollige didactiek die de suggestie wekt dat elke zin in de taal een eenduidige ontleding heeft: de uitkomst staat vast, elke zin is als een puzzeltje dat perfect in elkaar past. Grammaticale analyse is echter geen wiskundige operatie, maar veel meer een kwestie van het afwegen van verschillende mogelijkheden en interpretaties. Wie ooit een poging heeft ondernomen om een willekeurige tekst compleet taalkundig te analyseren, weet heel goed dat zoiets binnen de drie zinnen discussies oplevert. Als je uitgaat van de gangbare didactiek kan die ervaring niet anders dan tot frustratie leiden, of je nu leerling of leraar bent. Een ander aspect van het 'leed' van traditionele schoolgrammatica is het gebrek aan differentiatiemogelijkheden in de lessen zinsontleding. Vaak wordt er gebruikgemaakt van een methode die bestaat uit een stappenplan en een aantal vuistregels voor de benoeming van de zinsdelen, gevolgd door een heleboel oefeningen. Als er al differentiatie is, bestaat die uit het geven van remediëringsoefeningen aan de leerlingen die moeite hebben met de leerstof. De mogelijkheid om sterke leerlingen op een andere manier grammaticaal uit te dagen of tot een dieper inzicht te brengen ontbreekt volledig. Leerlingen die het ontledetrucje onder de knie hebben worden doorgaans niet meer aan het twijfelen gebracht of op een andere manier gestimuleerd om verder na te denken (Coppen, 2013).

#### 2.1.5 Van ezelsbruggetjes en controlevragen naar grammaticaal inzicht

Na de discussies over het belang van grammaticaonderwijs, de zin en onzin van zinsontleding en de kritiek op de gangbare didactiek dringen zich tal van vragen op: Hoe kunnen we ervoor zorgen dat leerlingen (en leraren) echt inzicht vergaren in zinnen? Kunnen we de lessen rond zinsontleding op zo'n manier invullen dat de materie minder abstract wordt? Kunnen we leerlingen het gevoel geven dat ze iets betekenisvol leren, en ze zinsontleding niet zien als een verplicht nummertje dat bovenaan hun leerstoflijstje staat van "hier heb ik na de toets

helemaal niets meer aan”? Verschillende vakdidactici en onderzoekers hebben gezocht naar antwoorden op die vragen, en niet zonder resultaat.

In Vlaanderen springt Jan 'T Sas in het oog: vakdidacticus, lerarenopleider en onderzoeker, verbonden aan Universiteit Antwerpen. Met *Neejandertaal* ontwikkelde hij voor de eerste graad van het secundair onderwijs een vernieuwende methode – die integraal online beschikbaar is – om leerlingen taalbeschouwing bij te brengen. Op een inductieve wijze wordt sterk ingezet op de reeds verworven taalvaardigheid van leerlingen: ze vertrekken niet van een abstract theoretisch kader, maar komen al doende (d.m.v. opdrachten) tot inzicht in de systematiek van taalkundige concepten, tot ze de theorie ook werkelijk zelf formuleren. Dan geldt volgens 'T Sas (2007): “Eens verworven, altijd verworven. Net als leren zwemmen of autorijden.” Kenmerkend voor de didactiek van *Neejandertaal* zijn enerzijds de afwisselende, activerende werkvormen die doelbewust en specifiek gekozen worden om snel en effectief tot leren te komen: “Lezen doe je individueel, een dialoog samenstellen per twee, een systeem zoeken per vier, via een leergesprek theorie formuleren met heel de klas.” Anderzijds volgt de methode een duidelijke leerlijn, die net zoals in het basisonderwijs start met taalvaardigheid alvorens aan taalbeschouwing te werken, en erop moet gericht zijn leerlingen te leren reflecteren over taalgebruik. “Maar om dat te kunnen, moet een leerling eerst zijn taal kunnen gebruiken. Hij moet ze begrijpen. Hij moet ze kunnen lezen, spreken, schrijven en ernaar luisteren. Zonder taalvaardigheid geen (of weinig) taalbeschouwing.”

Over de traditionele zinsontleding zegt 'T Sas dat die voorbijgaat aan betekenis en boodschap, wat het voor leerlingen een stuk abstracter, minder relevant, moeilijker en meestal ook vervelender maakt. Zinsontleding vertrekt beter van de boodschap die een zin bevat, en van de functie die het onderwerp in die boodschap heeft – van de zin als ‘informatie-eenheid’. “Een zin wordt ook wel ontleed in kleinere delen, maar die kleine delen worden altijd aan hun betekenis in de zin gekoppeld. Zo zal een bijwoordelijke bepaling in eerste instantie worden ontleed als een informatiedrager.” Kortom: zinsontleding vanuit een andere invalshoek. Stapt *Neejandertaal* dan helemaal af van de gangbare didactiek? Neen, maar wel van de “inventieve maar bepaald abstracte variëteit zinnestukjes die leerlingen in stukken moeten hakken en benoemen, *als doel op zich*.” De principes achter de inductieve methode van *Neejandertaal* zijn dan ook zelfontdekkend, probleemoplossend leren, en systematiseren. Concreet wil dat zeggen dat leerlingen worden geconfronteerd met een probleem en samen zoeken naar een oplossing voor dat probleem. De leraar geeft feedback, maar laat niet veel informatie los. Na de opdracht worden de bevindingen klassikaal besproken en afgewogen, gevolgd door nieuwe vragen of opdrachten. De leerlingen zetten zelf op een rijtje wat ze hebben ontdekt. Hun inzichten worden tot slot weergegeven in een samenvatting, het theoretisch kader. Dat zoekproces, dat aansluiting vindt in het sociaal-constructivisme en het taakgericht taalonderwijs, is volgens 'T Sas essentieel om leerlingen tot een dieper inzicht te brengen.

Bij onze noorderburen ontwikkelde een docentontwikkelteam (DOT) van de Radboud Docenten Academie in 2015-2016, onder leiding van Peter-Arno Coppen, ook een alternatieve leerlijn voor de behandeling van zinsontleding, omdat zij net als T 'Sas niet tevreden waren over de manier waarop die in de bestaande methodes doorgaans wordt behandeld. In

tegenstelling tot de gangbare didactiek spreekt hun *Activerende Didactiek Grammatica* (ook wel 'Grammatica 2.0' genoemd) wél het taalgevoel van leerlingen aan. Bovendien is de didactiek taalkundig onderbouwd en houdt ze tegelijkertijd de traditionele terminologie in ere (De Bruijn et al., 2016). "Als we willen dat leerlingen iets zinvols kunnen zeggen over ons alledaags taalgebruik, dan moeten ze leren om daar kritisch over na te denken. In de opdrachten gaan leerlingen daarom niet alleen op zoek naar 'het juiste antwoord', maar staat de redenering centraal."

Bij het uitwerken van de vernieuwende didactiek werd uitgegaan van volgende principes:

- (1) Grammaticaonderwijs moet betekenisvol zijn. Het moet gaan over de taal die leerlingen om zich heen horen, lezen en zelf gebruiken. Taalbeschouwing moet inzicht bieden in de constructie en betekenis van zinnen.
- (2) Het taalgevoel van leerlingen moet aangesproken worden alvorens zelf met de taal aan de slag te gaan, om zo tot een beter begrip te komen van hoe die taal in elkaar zit.
- (3) Om leerlingen te leren reflecteren op de taal, is het nodig om (voorzichtig) onzekerheden in te bouwen in de werkvormen.
- (4) De nieuwe didactiek moet passen in het traditionele curriculum waarin de gangbare termen uit de zinsontleding behandeld worden.
- (5) In plaats van gebruik te maken van vuistregels en ezelsbruggetjes moeten we inzetten op concepten uit de moderne taalkunde (om leerlingen tot een dieper inzicht te brengen).

De proefversie van *Activerende didactiek grammatica*, een lesbundel met 24 opdrachten, kan gedownload worden via de website van de Radboud Universiteit. De auteurs hebben de werkvormen voor de klas gebracht, "meestal met een goed resultaat: de leerlingen vinden het leuk om actief bezig te zijn, en ze hebben het gevoel dat ze de termen beter snappen dan voorheen" (De Bruyn, 2016). Opmerkelijk: verder dan een conceptversie is het niet gekomen. Meer dan een jaar werkte het DOT aan de ontwikkeling van de nieuwe leerlijn, maar ze is nooit afgeraakt. Dat heeft mogelijk te maken met de omvang van het lessenpakket. Als je de opdrachten in volgorde (zoals het wordt aangeraden) voor de klas wilt brengen, ben je heel wat uren bezig ... Uren die je misschien niet hebt, wil je de leerplannen respecteren.

In 2023 verscheen het handboek *Vaardig met vakinhoud*, waarin de samenstellers een doelbewuste positie innemen: er wordt nadrukkelijk meer aandacht gegeven aan de inhoudelijke kant van het vak, zonder daarbij de vaardighedendimensie tekort te willen doen. Het handboek kiest daarmee duidelijk een andere koers dan het belangrijkste handboek vakdidactiek Nederlands van de afgelopen jaren (*Nederlands in de onderbouw* van o.a. Helge Bonset), dat heel sterk de nadruk legt op communicatieve vaardigheden (Dera et al., 2023). In het hoofdstuk over grammaticaonderwijs geeft Jimmy van Rijt een duidelijk en overtuigend antwoord op de vragen die gesteld werden in de eerste alinea van deze paragraaf. Op basis van wetenschappelijk onderzoek bespreekt hij vijf uitgangspunten voor betekenisvolle grammaticalesen. Kort samengevat: wil je er als leraar Nederlands voor zorgen dat leerlingen grammaticaal inzicht verwerven, en dat ze het gevoel krijgen dat ze iets betekenisvols leren, dan (1) zet je sterk in op 'de drie V's' (voelen, vatten, verwerken), (2) leer je leerlingen grammaticaal redeneren, (3) leg je relaties tussen grammatica en schrijfvaardigheid, (4) leg je

verbanden tussen het Nederlands en de vreemde talen die de leerlingen op school leren;  
(5) werk je vanuit taalkundige metaconcepten (zoals predicatie en valentie).

Waardevolle uitgangspunten van een vernieuwende didactiek die naar mijn gevoel naadloos aansluit bij de *Neejandertaal*-visie van Jan 'T Sas en bij de *Activerende didactiek grammatica* van Peter-Arno Coppen en zijn collega's van de Radboud Docenten Academie.

## 2.1.6 Zinsontleding vanuit taalkundige metaconcepten

### 2.1.6.1 Predicatie

Grammaticaal inzicht kan makkelijker bereikt worden door te werken vanuit zogenaamde metaconcepten of metabegrippen: overkoepelende concepten – vandaar 'meta' – die gericht zijn op het leren begrijpen van achterliggende, algemene principes, en van waaruit verbanden gelegd kunnen worden tussen verschillende zinsdelen (Van Rijt, 2023). Die metaconcepten onderscheiden zich van beschrijvende begrippen: ontleedtermen zoals onderwerp, persoonsvorm, lijdend voorwerp ... namen die je aan zinsdelen kan geven op basis van bepaalde eigenschappen (of omdat ze de uitkomst zijn van een controlevraag ...). De vaak relatief eenvoudige metaconcepten worden ook wel 'hogere-orde-concepten' genoemd die het begrip van 'lagere-orde-concepten' zoals ontleedtermen vergemakkelijken. Een uitgelezen voorbeeld is het metaconcept *predicatie*. Dat klinkt misschien moeilijk, maar het komt er eenvoudigweg op neer dat je zegt wat iemand of iets *doet*, of wat iemand of iets *is* (Van Rijt & Coppen, 2022). Van elk onderwerp kan je aanvoelen of datgene wat erover gezegd wordt (het gezegde) gaat over *doen* of *zijn*. Als je zegt dat de leraar zeurt, dan zeg je dat hij iets doet. Zeg je "de leraar is saai" of "de leraar wordt gek", dan zeg je dat hij iets is (of wordt). We onderscheiden dus twee soorten predicatie: doen-predicatie en zijn-predicatie. Net dat onderscheid ligt aan de basis van het verschil tussen werkwoordelijke en naamwoordelijke gezegdes, maar voor leerlingen is dat niet altijd even duidelijk. Zelfs al wordt het onderscheid in het begin van de les vooropgesteld, op het punt dat de leerlingen aan de slag gaan met de ontleding van volledige zinnen, volgen ze vaak een stappenplan waarin ze het ezelsbruggetje 'ZWOBBeLS' (of iets in die aard) gebruiken om te bepalen of het hoofdwerkwoord in de zin een koppelwerkwoord is of niet. Dat wordt problematisch als ze later zinnen voorgeschoteld krijgen als 'Er zijn mensen die dit moeilijk vinden', of 'Ik ben op kantoor'. *Zijn* is dan helemaal geen koppelwerkwoord, maar een zelfstandig werkwoord met als betekenis respectievelijk 'bestaan' en 'zich bevinden'. Om ervoor te zorgen dat leerlingen meer inzicht vergaren in de soorten gezegdes, lijkt het beter om het ezelsbruggetje helemaal achterwege te laten en de focus te verschuiven naar grammaticale redenering: heeft het hoofdwerkwoord in deze zin een doen- of zijn-predicatie? Of beter: heeft de verbinding tussen het onderwerp en het gezegde een doen-betekenis of een zijn-betekenis?

Los van de lessen zinsontleding zijn er nog tal van andere metaconcepten die je zou kunnen (aan)leren om verbanden te kunnen leggen en een dieper inzicht te vergaren in zinnen. Denk maar aan *compositionaliteit* (de betekenis van woordgroepen en zinnen is opgebouwd uit de betekenis van losse woorden én de manier waarop ze bij elkaar gezet zijn), *bepaaldheid* (wat

aangeeft of iets als specifiek en bekend of niet-specifiek en onbekend wordt gepresenteerd) en *modaliteit* (de manier waarop een spreker een houding, mening, zekerheid of intentie uitdrukt). Een bekender metaconcept dat in het basisonderwijs al (impliciet) aan bod komt is *congruentie*, het verschijnsel van overeenstemming tussen woorden of woordgroepen in een zin wat betreft eigenschappen zoals geslacht, getal en persoon. Door die metaconcepten te leren begrijp je niet alleen hoe onze taal in elkaar zit, maar hoe talen in het algemeen in elkaar zitten. Je vindt ze immers over de hele wereld in allerlei talen, in allerlei vormen terug (Van Rijt & Coppen, 2022).

#### 2.1.6.2 Valentie

Mogelijk het meest waardevolle metaconcept voor de zinsontleding is valentie, een begrip dat in de taalkunde het geheel van verbindingsmogelijkheden van een werkwoord aangeeft. Het wordt ook wel gedefinieerd in termen van 'plaatsigheid' of 'rollen'. Elk zelfstandig werkwoord roept op grond van zijn betekenis een aantal rollen op die noodzakelijk zijn voor het uitvoeren ervan; in de taalkunde spreken we van argumenten (essentiële zinsdelen). Het gaat bij valentie niet om het maximum erbij te denken rollen, wel om het minimum (Van Rijt, 2016). We onderscheiden vier mogelijkheden:

(1) Monovalente werkwoorden vereisen slechts een subject (onderwerp) om een elementaire zin te vormen. Denk aan werkwoorden als bestaan, blaffen, groeien, wandelen, werken, voetballen. Bijvoorbeeld: *Janneke* slaapt.

(2) Bivalente werkwoorden vereisen behalve een subject ook een object (voorwerp). De twee meest voorkomende types zijn werkwoorden met een direct object (lijdend voorwerp) zoals helpen, vergeten, vervoeren ... en werkwoorden met een prepositioneel object (voorzetselvoorwerp) zoals berusten, lijden, spotten, geloven. Enkele voorbeelden ter verduidelijking: *Janneke* helpt Leentje (direct object); *Janneke* gelooft in Sinterklaas (prepositioneel object).

(3) Werkwoorden die een subject en twee objecten vereisen zijn trivalent. Vooral de twee volgende combinaties van objecten komen voor: *direct object + indirect object* (bv. *Janneke* overhandigt *het boek aan de leraar*), en *direct object + prepositioneel object* (bv. *Janneke* bedankt *haar broertje voor zijn hulp*).

(4) Onpersoonlijke werkwoorden kunnen enkel met het loos subject *het* voorkomen. Bijvoorbeeld: *het* regent. Dat loos onderwerp heeft enkel een grammaticale functie en heeft verder geen betekenis; het verwijst nergens naar (Van Belle et al., 2011). Men spreekt dan van nulvalentie.

Een werkwoord kan ook uitgedrukt worden zonder een bijhorende rol: *Janneke* leest misschien wel een boek, maar je kan gerust zeggen dat *Janneke* leest, zonder expliciet te vermelden wat ze leest. Dat heet *valentiereductie*. Het is wel belangrijk om zich ervan bewust te zijn dat de 'kale' valentie daardoor in wezen niet verandert: je kan de handeling *lezen* niet uitvoeren zonder *iets* om te lezen. Valentiereductie komt slechts voor in bepaalde situaties, bijvoorbeeld als dat wat gelezen wordt niet uitgedrukt kan of hoeft te worden (Van Rijt, 2016): Wat doet *Janneke* voor het slapengaan? *Ze leest nog even in haar bed*.

In de klas is werkwoordvalentie eenvoudig te illustreren. Vergelijk bijvoorbeeld de drie werkwoorden springen (A), vergeten (B) en geven (C) aan de hand van volgende afbeeldingen:



A) *iemand springt*



B) *iemand vergeet iets*



C) *iemand geeft iets aan iemand*

Afbeeldingen gegenereerd met DALL-E 2.

De handeling *springen* kan je je niet voorstellen zonder *iemand* die springt. De handeling *vergeten* kan je je niet voorstellen zonder dat een persoon (*iemand*) bepaalde informatie of een ding (*iets*) vergeet. En de handeling *geven* is onmogelijk zonder *iemand* die geeft, hetgeen (*iets*) dat gegeven wordt, en diegene (*iemand*) aan wie het gegeven wordt. Die *betekenisrollen* (semantische rollen) zijn nodig om het werkwoord te kunnen uitvoeren. Zonder dat bepaalde rollen aanwezig zijn, kan je de handeling in kwestie niet visualiseren (Van Rijt, 2023). Voor leerlingen is het niet moeilijk om dat te begrijpen, zeker niet als ze de handeling en de daarvoor vereiste medespelers voor zich zien of ze uitbeelden (Van Rijt, 2016).

De betekenisrollen die een zelfstandig werkwoord uitdeelt hebben een vormelijke tegenhanger, die we in de lessen zinsontleding doorgaans benoemen als onderwerp, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp en voorzetselvoorwerp. In de gangbare didactiek wordt het voor leerlingen niet of onvoldoende duidelijk dat bepaalde zinsdelen door werkwoorden worden opgeroepen (de voorwerpen), terwijl andere zinsdelen doorgaans redelijk 'vrij' aan een zin kunnen worden toegevoegd (de bepalingen) (Van Rijt, 2016). Door zinsdelen gewoonweg op te sporen door middel van trucjes en controlevragen begrijpen leerlingen vaak niet hoe het kan dat in de ene zin wel een lijdend voorwerp staat en in de andere zin niet. Zelden zien ze de relatie tussen zinsdelen en werkwoorden, terwijl ze vanuit hun taalgevoel wél weten welke *iets* of *iemand* er behalve het onderwerp bij een werkwoord past. Door net te werken vanuit dat taalgevoel én basisconcepten als predicatie en valentie wordt het een stuk eenvoudiger om eerdergenoemde ontledtermen te begrijpen en écht inzicht te vergaren in zinnen. Bovendien legt die benadering een duidelijke link tussen de taal en de werkelijkheid (Van Rijt, 2023). Als dat geen zinvolle didactiek is.

### 2.1.7 Synthese

Hoewel zinsontleding opgenomen is in de eindtermen en leerplandoelen als essentieel onderdeel van het curriculum, ervaren zowel leerlingen, leraren, vakdidactici als taalkundigen pijnpunten en obstakels in de gangbare didactiek, die al te vaak bestaat uit het leren ontleden van geïsoleerde zinnestjes door middel van trucjes, ezelbruggetjes en controlevragen. Vakdidactici en taalkundigen schreeuwen al geruime tijd van de daken dat de 'traditionele' didactiek toe is aan verrijking en vernieuwing, willen we leerlingen meer betekenisvol onderwijs aanbieden. Een sleutelrol in die verrijking lijkt toebedeeld aan het werken vanuit taalkundige metaconcepten, met name predicatie en valentie.

## 2.2 Onderzoeksdoel en onderzoeksvraag

Het praktijkonderzoek beoogt een vernieuwende didactische aanpak te ontwikkelen en te evalueren voor het onderwijs in zinsontleding binnen de A-stroom. De aanpak richt zich op het vergroten van het grammaticaal inzicht van de leerlingen door de gangbare didactiek te verrijken met de taalkundige metaconcepten predicatie en valentie. De opzet van het werken vanuit die metaconcepten is om sterk in te spelen op het taalgevoel van de leerlingen, hun grammaticaal redeneervermogen aan te scherpen en hun betrokkenheid en motivatie te vergroten. De vernieuwde didactiek moet de leerstof minder abstract, meer betekenisvol en relevanter maken, met het oog op de verwezenlijking van duurzame leerresultaten.

Centrale onderzoeksvraag:

***Hoe kunnen de taalkundige metaconcepten predicatie en valentie bijdragen aan het inzicht in enkelvoudige zinnen van leerlingen in het tweede jaar A-stroom?***

Deelvragen:

- (1) Welke leerdoelen op het gebied van zinsleer kunnen worden ondersteund door te werken vanuit de taalkundige metaconcepten predicatie en valentie?
- (2) Welke didactische strategieën, werkvormen en media kunnen gebruikt worden om predicatie en valentie op een effectieve manier te integreren in de lessen zinsontleding?
- (3) In welke mate ervaren leerlingen de vernieuwde aanpak als betekenisvol, en wat is de impact ervan op hun betrokkenheid en motivatie tijdens de lessen?
- (4) In welke mate vergroot de verrijking van de gangbare didactiek met predicatie en valentie het grammaticaal inzicht van leerlingen in enkelvoudige zinnen?

### 3 Aanpak

#### 3.1 Onderzoeksgroep

Het praktijkonderzoek werd uitgevoerd in drie klassen binnen de A-stroom op OLVP Bornem:

- 2E&O2 (Economie en organisatie)
- 2LAT2 (Latijn)
- 2MTW2 (Moderne talen en wetenschappen)

De deelnemende klassen werden in samenspraak met mijn externe begeleider, Griet Van Overmeire (leraar Nederlands), doelbewust geselecteerd: de leerlingen van 2LAT2 en 2MTW2 (20 lln.) zitten voor het vak Nederlands samen en worden bestempeld als een overwegend taalsterke groep. In 2E&O2 (19 lln.) zijn de niveaueverschillen een stuk groter: een deel van de leerlingen is sterk in taalbeschouwing, anderen scoren matig tot zwak. Net die diversiteit was een gewenste factor in het onderzoek.

#### 3.2 Methode

Voor de paasvakantie vond een **nulmeting** plaats, die uit drie delen bestond:

- een toets met inzichtvragen (zie [bijlage 3](#));
- een toets zinsontleding (die zich beperkt tot de leerstof van het 1<sup>e</sup> trimester, exclusief het voorzetselvoorwerp; zie [bijlage 4](#));
- een anonieme bevraging van de leerlingen over hun perceptie, attitude en motivatie t.o.v. zinsontleding (zie [bijlage 5](#)).

Beide toetsen en de bevraging namen samen één lesuur in beslag.

Om een antwoord te vinden op de deelvragen (1) en (2) heb ik me na de nulmeting verder verdiept in de publicaties van Jimmy van Rijt en Peter-Arno Coppen, met name in het praktijkonderzoek dat werd uitgevoerd in het kader van het proefschrift (2021) van Jimmy van Rijt, en de bijhorende lessenreeks *Leren nadenken over grammatica* (2019). Mijn **literatuurstudie** en de resultaten van de nulmeting vormden het uitgangspunt voor de formulering van de ontwerpeisen voor een **lessenreeks** die ik na de paasvakantie uittestte in de deelnemende klassen. De lessen werden bijgewoond en geëvalueerd door mijn externe begeleider. Na de lessenreeks werd een **effecttoets** afgenomen, die naar analogie van de nulmeting werd opgesteld (zie [bijlagen 6, 7 en 8](#)). Op basis van een kritische evaluatie van de lessenreeks en de resultaten van de effecttoets formuleerde ik antwoorden op de deelvragen (3) en (4), en een overkoepelend antwoord op de centrale onderzoeksvraag. Tot slot deed ik aanbevelingen voor vervolgonderzoek en wierp ik een licht op de transfereerbaarheid van mijn praktijkonderzoek naar het curriculum Nederlands in de A-stroom.

Planning: zie [bijlage 1](#) (Gantt-diagram)

## 4 Resultaten

### 4.1 Nulmeting

De drieledige nulmeting werd op voorhand aangekondigd, uitgevoerd op 27 februari, en nam één lesuur in beslag. Van groep 2 waren twee leerlingen afwezig. De leerlingen bereidden zich niet voor. Het praktijkonderzoek en de verschillende onderdelen van de nulmeting werden beknopt toegelicht; de bijhorende tekst werd klassikaal gelezen.

Het eerste deel (zie [bijlage 3](#)) bestond uit 10 **inzichtvragen**, goed voor een totaal van 20 punten. Om de leerlingen op gang te helpen werden twee voorbeeldvragen klassikaal besproken en tips gegeven.

*Scores van groep 1:*

<b>2LAT2</b>	6	7	12	14	14	15	16	16	19	20
<b>2MTW2</b>	5	7	9	10	11	14	14	15	15	15

Mediaan: **14/20**

Gemiddelde: **12,7/20**

*Scores van groep 2:*

<b>2E&amp;O2</b>	5	5	5	6	6	7	9	10	11	12
	12	12	12	13	14	14	14			

Mediaan: **11/20**

Gemiddelde: **9,8/20**

Voornaamste bedenkingen en bevindingen:

- de leerlingen zijn zich weinig of niet bewust van de doen- of zijn-betekenis van een zin;
- worden, een van de werkwoorden die voorkomen in het ezelsbruggetje 'ZWoBBeLS', wordt vaak meteen als koppelwerkwoord aangeduid;
- het hoofdwerkwoord duiden de leerlingen overwegend correct aan als het belangrijkste werkwoord van de zin;
- de leerlingen staan niet stil bij de betekenis 'zich bevinden' van het werkwoord zijn;
- de leerlingen voelen aan dat sommige zinnen niet kunnen aangevuld worden met een lijdend voorwerp, maar kunnen zelden verklaren waarom;
- een zin met een lijdend voorwerp kan volgens vele leerlingen altijd aangevuld worden met een meewerkend voorwerp;
- bij de oefeningen van de soort 'Wat past niet in het rijtje?' weten de leerlingen doorgaans niet in welke richting ze moeten zoeken, ondanks de voorbeeldoefeningen en de tips die gegeven werden;

- zoals eerder aangegeven door de leraar scoren de leerlingen uit de studierichtingen met een nadruk op talen aanzienlijk beter dan de leerlingen die kozen voor de optie *Economie en organisatie*;
- in de klas 2LAT2 verbazen enkele leerlingen met onverwachte maar correcte antwoorden op de inzichtvragen, wat mogelijk getuigt van een uitzonderlijk taalgevoel.

Het tweede deel (zie [bijlage 4](#)), een ‘klassieke’ toets **zinsontleding**, bestond uit 7 enkelvoudige zinnen die volledig ontleed moesten worden volgens de methode die de leerlingen in het eerste trimester aangeleerd kregen, goed voor een totaal van 35 punten. Voor het gemak herleidde ik de scores naar punten op 20.

Scores van groep 1:

<b>2LAT2</b>	14,3	14,3	15,7	16	16,6	16,6	16,9	17,4	17,7	18,9
<b>2MTW2</b>	12,9	13,1	13,1	13,1	13,1	14,3	14,6	14,9	16	19,4

Mediaan: **15,3/20**

Gemiddelde: **15,4/20**

Scores van groep 2:

<b>2E&amp;O2</b>	9,4	10,3	11,1	11,4	13,4	14	14,3	14,3	14,3	14,9
	15,1	15,4	15,4	15,7	16	16,3	16,9			

Mediaan: **14,3/20**

Gemiddelde: **14/20**

Voornaamste bedenkingen en bevindingen:

- de leerlingen duiden overwegend correct het onderwerp en de persoonsvorm aan;
- het gezegde wordt zelden volledig aangeduid en benoemd, in het bijzonder het naamwoordelijk deel van het gezegde;
- een deel van de leerlingen ontleedt de zinnen ‘verticaal’: als de persoonsvorm een van de werkwoorden is dat voorkomt in het ezelsbruggetje ‘ZWobBeLS’, benoemen ze het gezegde als naamwoordelijk (vermoedelijk zonder stil te staan bij de betekenis van de zin);
- de toets werd (achteraf bekeken) op zo’n manier opgesteld dat de leerlingen relatief hoog konden scoren door enkel het onderwerp en de persoonsvorm aan te duiden en het gezegde correct te benoemen, wat een ietwat vertekend (lees: te positief) beeld geeft.

Het derde deel (zie [bijlage 5](#)) was een beknopte, anonieme **bevraging** via Google Forms, waarin gepolst werd naar de perceptie, attitude en motivatie van de leerlingen t.o.v. zinsontleding:

- 70% van de leerlingen vindt de lessen rond zinsontleding niet boeiend;
- bijna de helft van de leerlingen vindt zinsontleding niet tot helemaal niet nuttig, slechts 16% achten de leerstof zinvol;
- ongeveer een derde van de leerlingen vindt zinsontleding makkelijk, een derde vindt het moeilijk, de rest spreekt zich neutraal uit;
- 35% van de leerlingen meent dankzij de lessen zinsontleding inzicht te vergaren in de opbouw van enkelvoudige zinnen, meer dan 24% beweert het tegendeel, een meerderheid van 40% spreekt zich neutraal uit;
- bijna de helft van de leerlingen had het gevoel de leerstof goed tot zeer goed onder de knie te hebben na de herhalingstoets in december.

## 4.2 Ontwerpeisen

De lessenreeks beoogt een verrijking van de gangbare didactiek door middel van de taalkundige metaconcepten predicatie en valentie, met de verwezenlijking van duurzame leerresultaten als doel. Het vergroten van het grammaticaal inzicht van de leerlingen staat daarbij centraal. Vooraleer ik startte met het ontwerp van de lessenreeks formuleerde ik daarom een aantal cruciale ontwerpeisen en ging ik op zoek naar relevante suggesties voor een verrijkte didactiek.

**Om de uitvoerbaarheid te waarborgen was ik genoodzaakt de lessenreeks te beperken tot 3 lessen van 50 minuten waarin enkel het gezegde, het lijdend voorwerp, het meewerkend voorwerp en de bijwoordelijke bepalingen in enkelvoudige zinnen aan bod komen.**

Voor de overige ontwerpeisen putte ik voornamelijk inspiratie uit de lesbundel *Activerende Didactiek Grammatica* van de Radboud Docenten Academie (De Bruijn et al., 2016) en de lessenreeks *Leren nadenken over grammatica*, die werd ontwikkeld in het kader van (hoofdstuk 5 van) het proefschrift van Jimmy Van Rijt (2021):

(1) **Betekenisvolle context:** de lessen dienen aan te sluiten bij de leefwereld van de leerlingen. De contexten zijn actueel en levensecht, het taalgebruik is afgestemd op het talige niveau van de doelgroep. Er zijn talloze mogelijkheden om te werken vanuit rijke teksten: opiniestukken, nieuwsberichten, fragmenten uit jeugdromans, liedjesteksten ...

(2) **Aansluiting bij het taalgevoel:** de lessen dienen in te spelen op het intuïtieve taalgevoel van de leerlingen d.m.v. prikkelende activiteiten, als opstap naar conceptueel begrip.

(3) **Inductieve benadering:** d.m.v. een inductieve opbouw dienen leerlingen de taalkundige concepten te ontdekken. De opdrachten zijn erop gericht ze te laten *voelen* wat een bepaald concept juist inhoudt. Pas daarna komt de theorie aan bod.

(4) **Conceptuele diepgang i.p.v. vuistregels:** de lessen dienen ezelsbruggetjes en oppervlakkige regels te vermijden. In plaats daarvan staan taalkundige concepten centraal die dieper inzicht bieden in hoe zinnen zijn opgebouwd en wat ze betekenen.

(5) **Relatie tussen achterliggende taalkundige concepten en de traditionele schoolgrammatica:** de lessen dienen expliciet verbanden te leggen tussen (meta)concepten (zoals predicatie en valentie) en de gangbare grammaticale begrippen.

(6) **Reflectie en grammaticale onzekerheid:** in de werkvormen dienen situaties ingebouwd te worden waarin meerdere interpretaties mogelijk zijn. Leerlingen worden zo bewust aan het twijfelen gebracht en gedwongen om dieper na te denken over bepaalde constructies (cf. cognitieve frictie). Het doel is hen te stimuleren om grammaticaal te redeneren, en het besef los te weken dat er soms meerdere antwoorden zijn op dezelfde vraag.

(7) **Samen nadenken over taal:** leerlingen dienen gestimuleerd te worden om met elkaar in dialoog te gaan, grammaticale problemen te analyseren en gezamenlijk tot inzichten te komen. Dat kan bijvoorbeeld d.m.v. groepswork, klasdiscussie, peer teaching.

(8) **Activerende werkvormen met ruimte voor creativiteit:** de werkvormen en oefeningen dienen leerlingen aan te zetten tot actief en creatief taalonderzoek, bijvoorbeeld door het herschikken van zinnen, het uitbeelden van zinnen en hun betekenis, het vergelijken van varianten of het zelf bedenken van voorbeelden.

(9) **Curriculaire inpasbaarheid:** de lessenreeks dient naadloos aan te sluiten bij de actuele leerplandoelen. Ze bouwt stapsgewijs verder op de reeds verworven kennis van traditionele zinsontleding, zonder die ondergeschikt of overbodig te maken.

#### 4.3 Suggesties voor een verrijkte didactiek

Zoals ik eerder schreef onder [2.1.6.1](#) is **predicatie** het uitgelezen metaconcept om een lessenreeks zinsleer mee te starten. Het onderscheid tussen *doen-predicatie* of *zijn-predicatie* ligt immers ten grondslag aan het verschil tussen werkwoordelijke en naamwoordelijke gezegdes (Van Rijt, 2023). Coppens (2008) suggereert het gebruik van peutertaal en ‘kinderpredicatie’: als een kind zegt “papa lief”, dat zet het twee woorden bij elkaar in een predicatief, betekenisvol verband. Om dat zinnetje compleet te maken, heb je het werkwoord zijn nodig: papa *is* lief. Zegt dat kind “papa slapen”, dan gebruikt het niet het meervoud van het werkwoord slapen, maar wordt het hele werkwoord in een predicatief verband geplaatst met papa. Ditmaal niet in de betekenis van zijn, maar eerder van doen: papa *doet* slapen. Dat is natuurlijk geen correct taalgebruik, maar je kan het verschil makkelijk omschrijven met ‘volwassen’ formuleringen: lief is wat papa *is*, slapen is wat papa *doet*. Een prima oefening om het metaconcept predicatie te didactiseren komt uit de lesbundel *Activerende Didactiek Grammatica* (De Bruijn et al., 2016), waarbij leerlingen kaartjes met peutertaal – korte zinnetjes die een tweejarige peuter zou kunnen zeggen – in twee groepen verdelen. Een peuter gebruikt misschien slechts twee woorden, maar er zit wel een heldere betekenis in de zinnetjes. Er kunnen heel wat zinnetjes op die manier geformuleerd worden, maar uiteindelijk

ontdekken de leerlingen dat ze slechts twee verschillende betekenissen uitdrukken: een doen-betekenis of een zijn-betekenis. Eens ze dat doorhebben, is de link met het werkwoordelijk en het naamwoordelijk gezegde snel gemaakt. Het welbekende ezelsbruggetje 'ZWoBBELs' verdwijnt dan misschien wel in de vergeetput (waar het thuishoort?).

Een effectieve **valentiedidactiek** kan er volgens Van Rijt (2016) als volgt uitzien, in drie stappen:

(1) Voordat leerlingen nadenken over de rollen die worden uitgedeeld door een werkwoord, moeten ze leren hoe ze het zelfstandig werkwoord in een zin kunnen opsporen. Het klakkeloos toepassen van regeltjes als "het voltooid deelwoord is meestal het belangrijkste werkwoord" leidt zelden tot het gewenste inzicht. Een betere aanpak is om de leerlingen te leren parafraseren. Wil je weten wat het zelfstandig werkwoord is in de zin 'Jan heeft geslapen', kan je die parafraseren als 'Slapen, dat is wat Jan gedaan heeft'. Die aanpak benadrukt ook de doen-betekenis van zelfstandige werkwoorden (cf. predicatie).

(2) De stap na het herkennen van het zelfstandig werkwoord in de zin is het begrijpen van de rollen die worden uitgedeeld door dat werkwoord. Leerlingen moeten de handeling in de zin helder voor ogen kunnen zien, maar betekenis alleen kan misleidend zijn. Om verwarring te voorkomen kan je gebruikmaken van 'lege' zinnestukjes met *iemand* en *iets*. Zo kan je bijvoorbeeld voorkomen dat leerlingen bij het zelfstandig werkwoord zwemmen *water* ten onrechte als rol aanduiden. *iemand* zwemt, maar niet: iemand zwemt *iets*. Rollen die niet door het werkwoord worden uitgedeeld, vragen om een voorzetsel: zwemmen *in* water. Als de leerlingen dat onder de knie hebben, kan je de lege structuren omzetten in echte zinnen, zoals 'Yarric zwemt' of 'Peter geeft zijn smartphone aan Petra'.

(3) In de laatste stap leren leerlingen dat werkwoorden rollen uitdelen op betekenisniveau en vormniveau. Op betekenisniveau onderscheiden we de thematische rollen agens (handelende persoon), patiëns (ondergaande persoon) en recipiëns (ontvangende persoon). Op vormniveau onderscheiden we de grammaticale rollen onderwerp, lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp. Meestal komen vorm en betekenis overeen: de agens is onderwerp, de patiëns is lijdend voorwerp, en de recipiëns is meewerkend voorwerp. Soms blijkt dat echter niet het geval, vergelijk (a) 'Han versiert de kerstboom' en (b) 'De kerstboom wordt versierd'. In (a) is *Han* het onderwerp, maar in (b) is *de kerstboom* het onderwerp. Dat verschil ontstaat door een ander perspectief op de gebeurtenis. Er wordt een andere rol centraal gesteld, en de agens kan zelfs achterwege blijven. Dat inzicht helpt leerlingen begrijpen hoe zinnen anders gestructureerd kunnen worden, in dit geval bij het gebruik van de passieve (lijdende) vorm. Een mogelijk lesvervolg zou kunnen starten met de vraag: wanneer gebruiken we de lijdende vorm?

#### 4.4 Lessenreeks: Zin in zinvolle zinsontleding

Rekening houdend met de ontwerpisen en de suggesties voor een verrijkte didactiek, ontwikkelde ik de lessenreeks *Zin in zinvolle zinsontleding*. De lesvoorbereiding, werkbundel en bijlagen kunnen via deze link en QR-code bekeken en gedownload worden: [https://bit.ly/Z\\_Z\\_Z](https://bit.ly/Z_Z_Z)



Let wel: na 30 juni 2025 is het materiaal enkel beschikbaar op aanvraag via e-mail (zie [abstract](#)).

In wat volgt beschrijf ik de lessenreeks in een notendop en leg ik de basis voor een antwoord op de eerste deelvragen:

- (1) Welke leerdoelen op het gebied van zinsontleding kunnen worden ondersteund door te werken vanuit de taalkundige metaconcepten predicatie en valentie?
- (2) Welke didactische strategieën, werkvormen en media kunnen gebruikt worden om predicatie en valentie op een effectieve manier te integreren in de lessen zinsontleding?

##### 4.4.1 Les 1

Na een korte inleiding a.d.h.v. een filmpje van een spelende peuter, krijgen de leerlingen (per twee) kaartjes met zinnestjes die een tweejarige peuter zou kunnen uitspreken. De zinnestjes bestaan slechts uit twee woorden maar hebben wel een duidelijke betekenis, bijvoorbeeld 'mama lief'. De leerlingen denken na over wat de uitingen kunnen betekenen en verdelen de kaartjes in twee groepen, op basis van hun betekenis. Ze ontdekken dat de zinnestjes ofwel een zijn-betekenis hebben (iemand *is* iets), ofwel een doen-betekenis (iemand *doet* iets) en dat die twee betekenissen de basis vormen van alle zinnen die er bestaan.

In een vervolgoefening denken de leerlingen na over wat een peuter zoal is, en wat een peuter zoal doet. Ze worden vervolgens geconfronteerd met de eerste 'doordenker': *Tot welke woordsoort behoren de woorden waarmee ze omschreven wat een peuter zoal is en doet?* Op die manier ontdekken de leerlingen dat de zijn-betekenis of doen-betekenis van een zin samenhangt met een (bijvoeglijk of zelfstandig) naamwoord of een werkwoord in het tweede deel van de zin. Zinnen hebben dus een naamwoordelijke of een werkwoordelijke betekenis.

In de tweede helft van de les wordt het gezegde opgefrist a.d.h.v. oefeningen die de nadruk leggen op de naamwoordelijke of werkwoordelijke betekenis van zinnen. Ze (her)ontdekken dat zinnen met een zijn-betekenis naast een koppelwerkwoord een noodzakelijk aanvulling nodig hebben (het naamwoordelijk deel van het gezegde), en dat werkwoorden zoals *zijn*, *worden*, *blijven*, *blijken*, *lijken* en *schijnen* vaak optreden als koppelwerkwoorden, maar zeker

niet altijd. Het ezelsbruggetje 'ZWoBBeLS' wordt heel bewust doodgezwegen. Ook het werkwoordelijk gezegde wordt herhaald: meestal bestaat het uit alle werkwoorden in de zin en beschrijft het een actie of een gebeurtenis; de woorden die zeggen wat het onderwerp doet (of wat ermee gebeurt), vormen samen het werkwoordelijk gezegde. De oefeningen worden deels klassikaal, deels zelfstandig gemaakt, en afgewisseld met doordenkers: inzichtvragen die leerlingen doen nadenken en overleggen over de verschillende soorten gezegdes en hun betekenissen.

Als er lestijd rest gaan de leerlingen aan de slag met een creatieve schrijfpdracht: het schrijven van een korte introductie van een artiest naar keuze, waarbij wordt afgewisseld tussen zinnen met een naamwoordelijke gezegde (zijn-betekenis) en zinnen met een werkwoordelijk gezegde (doen-betekenis). Als er onvoldoende test rest kan de schrijfoefening ook als huiswerk opgegeven worden.

#### Verantwoording (cf. ontwerpeisen)

**Predicatie** staat in de eerste les centraal maar hoeft als begrip niet expliciet genoemd te worden. Door middel van een inductieve benadering biedt het metaconcept een dieper inzicht in hoe zinnen zijn opgebouwd en wat ze betekenen; oppervlakkige regels en ezelsbruggetjes worden bewust vermeden. Er wordt ingezet op activerende werkvormen; alle oefeningen situeren zich in een betekenisvolle, levensechte context en spelen sterk in op het taalgevoel van de leerlingen. Bovendien worden ze voortdurend gestimuleerd om met elkaar in dialoog te gaan en tot bepaalde inzichten te komen.

#### 4.4.2 Les 2

De tweede les start opnieuw met een kaartjesoefening. De leerlingen krijgen (per twee) groene kaartjes met werkwoorden en gele kaartjes met de 'lege' begrippen *iets* en *iemand*. Ze leggen de kaartjes met werkwoorden onder elkaar en maken logische combinaties met de gele kaartjes, bijvoorbeeld *'iemand geeft iemand iets'*. Vervolgens vervangen ze de gele kaartjes door blauwe kaartjes met andere (meer betekenisvolle) woorden of woordgroepen, bijvoorbeeld *'onze docent geeft de gymleraar het dikke boek'*. Zo ontdekken de leerlingen dat werkwoorden andere dingen rondom zich heen nodig hebben, dat ze bepaalde 'rollen' uitdelen. Het metaconcept **valentie** wordt expliciet benoemd en toegelicht.

Vervolgens gaan de leerlingen zowel per twee als zelfstandig aan de slag met oefeningen op werkwoordvalentie, waarbij ze nadenken over het aantal rollen dat een werkwoord uitdeelt, en zelf korte zinnen bedenken om dat te illustreren. In deze lesfase komt onvermijdelijk de bijwoordelijke bepaling aan bod. In veel zinnen komen immers zinsdelen voor die bijvoorbeeld een tijd of een plaats aangeven, of de manier waarop iemand iets doet. Maar die zinsdelen komen niet overeen met de rollen die worden uitgedeeld door een werkwoord en kunnen vaak makkelijk weggelaten of vervangen worden.

In een vervolgoefening ontdekken de leerlingen dat niet alle werkwoorden rollen uitdelen, maar enkel het hoofdwkwoord in zinnen met een werkwoordelijk gezegde. Daarom is het cruciaal om te herhalen hoe je het hoofdwkwoord in een zin kan vinden en om daarop te

oefenen. De les eindigt met een aantal doordenkers die klassikaal besproken worden: *Wat is het belangrijkste werkwoord in een zin met een naamwoordelijk gezegde? Deelt een koppelwoord ook rollen uit?* De leerlingen komen zo gezamenlijk tot het inzicht dat het koppelwoord in een naamwoordelijke gezegde geen rollen uitdeelt, maar slechts het onderwerp verbindt met het naamwoordelijk deel.

#### Verantwoording (cf. ontwerpeisen)

Ook in deze les wordt sterk ingezet op het taalgevoel van de leerlingen en wordt door middel van een inductieve opbouw het taalkundige metaconcept valentie gedidactiseerd. De leerlingen worden aangezet om te reflecteren over de betekenis van werkwoorden en hun mogelijkheid om bepaalde rollen uit te delen. De oefeningen rond werkwoordvalentie zijn geheel nieuw voor hen maar sluiten naadloos aan bij wat ze al kennen.

#### 4.4.3 Les 3

Om te herhalen wat het metaconcept valentie juist inhoudt, moeten enkele leerlingen (vooraan in de klas) gegeven werkwoorden uitbeelden. Soms lukt dat zonder dat ze iets of iemand anders nodig hebben, bijvoorbeeld voor het werkwoord 'wandelen'. Om te wandelen heb je enkel jezelf nodig. Bij sommige andere werkwoorden voelen ze al gauw dat ze iets missen – dat ze iets of iemand nodig hebben om het werkwoord te kunnen uitbeelden. Ze hebben *iets* nodig om 'eten' uit te beelden, en ze hebben *iets* en *iemand* nodig voor het werkwoord 'vertellen'.

Vervolgens projecteert de leraar enkele zinnen om met elkaar te vergelijken. De leerlingen ontdekken dat er bij het onderwerp en het werkwoordelijk gezegde soms een extra zinsdeel nodig is om ontbrekende informatie over het gezegde te geven. Het zinsdeel dat de handeling 'ondergaat' is het lijdend voorwerp. Het is een rol die uitgedeeld wordt door het hoofdwerkwoord, en je kan het steeds vervangen door iets of iemand.

Om een dieper inzicht te verschaffen worden de leerlingen opnieuw geconfronteerd met enkele doordenkers: *Kan je aan elke zin met een werkwoordelijk gezegde een lijdend voorwerp toevoegen? Kan er in een zin met een naamwoordelijk gezegde een lijdend voorwerp staan?* Zo komen ze tot het inzicht dat je niet aan elk gezegde een lijdend voorwerp kan toevoegen, en dat in een zin met een naamwoordelijk gezegde nooit een lijdend voorwerp kan voorkomen. Op dezelfde manier – door zinnen met elkaar te vergelijken – ontdekken de leerlingen dat sommige hoofdwerkwoorden nog een rol uitdelen, naast het onderwerp en het lijdend voorwerp. Het zinsdeel dat 'meewerkt' aan de handeling is het meewerkend voorwerp, en kan je steeds kan vervangen door (aan) iets of (aan) iemand.

In een vervolgoefening gaan de leerlingen aan de slag met de werkwoorden 'arresteren' en 'voorlezen'. Ze denken na over de rollen die worden uitgedeeld door de werkwoorden en bedenken zelf correcte zinnen, eerst met de lege begrippen iets en iemand, daarna met betekenisvolle woorden. In die zinnen duiden ze vervolgens het onderwerp en de voorwerpen aan.

In de tweede helft van de les worden de leerlingen een laatste keer aan het doordenken gezet: *Welke zin of welk woord past niet in het rijtje? Kan de zin aangevuld worden met een lijdend voorwerp? Kan een bepaald werkwoord zowel voorkomen in een werkwoordelijk als naamwoordelijk gezegde?* De inzichtvragen worden uitvoerig klassikaal besproken en geïllustreerd met voorbeelden die de leerlingen zelf bedenken.

In de laatste lesfase demonstreert de leraar hoe de leerlingen, met alles wat ze hebben (bij)geleerd, op een iets andere manier zinnen kunnen ontleden dan ze gewoon zijn. Hij introduceert daarbij een nieuw stappenplan. Na de demonstratie en een klassikale oefening gaan de leerlingen zelfstandig aan de slag met de nieuwe methode.

#### Verantwoording (cf. ontwerpeisen)

Opnieuw speelt de les sterk in op het taalgevoel van de leerlingen. In de eerste oefening ondervinden de leerlingen aan den lijve (cf. body grammar) dat sommige werkwoorden rollen uitdelen. Nadien wordt de relatie duidelijk tussen het achterliggende metaconcept valentie en de begrippen die ze al kennen uit de traditionele schoolgrammatica, met name de voorwerpen in de zin. Dat bewijst meteen de curriculaire inpasbaarheid: de nieuwe leerstof is niets meer dan een verrijking die de reeds verworven kennis van traditionele zinsontleding niet onderschikt of overbodig maakt.

De doordenkers zetten de leerlingen aan tot kritische reflectie en redenering: er worden vragen gesteld waarop verschillende antwoorden zijn, leerlingen worden bewust aan het twijfelen gebracht en gedwongen om dieper na te denken over bepaalde constructies. Conceptuele diepgang staat voorop; ezelsbruggetjes, vuistregels en/of controlevragen komen niet aan bod (omdat ze geen enkele meerwaarde bieden).

## 4.5 Effecttoets

De drieledige effecttoets werd aangekondigd bij aanvang van de lessenreeks, afgenomen op 29 april (groep 2) en 2 mei (groep 1), en nam één lesuur in beslag. De leerlingen kregen de correctiesleutels van de werkbundel en de nulmeting om zich voor te bereiden op de toets. Van groep 1 waren drie leerlingen afwezig; van groep 2 één leerling.

De effecttoets werd opgesteld naar analogie van de nulmeting. Het eerste deel (zie [bijlage 6](#)) bestond uit 10 **inzichtvragen**, goed voor een totaal van 20 punten.

Scores van groep 1:

2LAT2	14,5	16,5	17	18	18,5	18,5	18,5	19,5	20	20
2MTW2	8	12,5	15	17	17,5	18	19			

Mediaan: 18/20

Gemiddelde: 16,9/20

Scores van groep 2:

2E&O2	7,5	10	11,5	12	12	12,5	13	13,5	13,5	14
	14	14,5	15	16	16	16,5	18	19,5		

Mediaan: 13,8/20

Gemiddelde: 13,8/20

Voornaamste bedenkingen en bevindingen:

- **groep 1 scoort gemiddeld 4,2 punten hoger dan bij de nulmeting;**
- **groep 2 scoort gemiddeld 4 punten hoger dan bij de nulmeting;**
- de meeste leerlingen zijn zich beter bewust van de zijn- of doen-betekenis van een zin;
- de oefeningen van de soort ‘Wat past niet in het rijtje?’ worden beter aangepakt: de leerlingen zoeken duidelijk naar verschillen op het vlak van betekenis en werkwoordvalentie;
- de leerlingen staan meer stil bij de verschillende betekenissen die werkwoorden zoals zijn (cf. zich bevinden) en blijven (cf. verblijven) kunnen hebben in een zin;
- een antwoord op een vraag bewijzen met voorbeeldzinnen – uit de tekst of zelf verzonnen – blijkt voor de leerlingen van groep 2 moeilijker dan voor de leerlingen uit de talige richtingen;
- in eigen voorbeeldzinnen gebruiken sommige leerlingen een belanghebbend voorwerp (bv. *voor moeder*) in plaats van een meewerkend voorwerp (bv. *aan moeder*).
- de meeste leerlingen voelen aan dat de zin (10) met een werkwoordelijke uitdrukking niet kan aangevuld worden met een meewerkend voorwerp; slechts een handvol van hen slaagt erin te verklaren waarom niet;
- tal van leerlingen schrijven ‘Deze zin *is* een naamwoordelijk/werkwoordelijk gezegde’, i.p.v. ‘Deze zin *heeft* ...’.

Het tweede deel (zie [bijlage 7](#)), een ‘klassieke’ toets **zinsontleding**, bestond uit 7 enkelvoudige zinnen die volledig ontleed moesten worden volgens een methode naar keuze. Om de resultaten van de effecttoets eerlijk te kunnen vergelijken met die van de nulmeting, was de opgave vrijwel identiek, met uitzondering van de eerste vraag: in plaats van de delen van het gezegde te markeren en benoemen, moesten de leerlingen enkel het hoofdwerkwoord aanduiden. Buiten die kleine ingreep werd de effecttoets dus niet opgesteld vertrekkend vanuit de verrijkte didactiek, maar de leerlingen mochten wél gebruikmaken van het ‘stappenplan zinsontleding 2.0’ uit de werkbundel als ze dat wilden.

De toets was goed voor een totaal van 35 punten; voor het gemak herleidde ik de scores naar punten op 20.

*Scores van groep 1:*

<b>2LAT2</b>	16,6	18,3	18,9	18,9	18,9	18,9	18,9	19,4	19,4	20
<b>2MTW2</b>	13,7	14,9	15,4	17,7	18,3	18,9	18,9			

Mediaan: **18,9/20**

Gemiddelde: **18/20**

*Scores van groep 2:*

<b>2E&amp;O2</b>	12,6	12,6	13,1	13,7	13,7	14,6	14,9	15,1	15,4	15,4
	16,3	16,6	16,6	17,1	17,7	18,3	18,3	18,9		

Mediaan: **15,4/20**

Gemiddelde: **15,6/20**

**Voornaamste bedenkingen en bevindingen:**

- **groep 1 scoort gemiddeld 2,6 punten hoger dan bij de nulmeting;**
- **groep 2 scoort gemiddeld 1,4 punten hoger dan bij de nulmeting;**
- de leerlingen denken beter na over de betekenis en functie van de werkwoorden die voorkomen in het ezelsbruketje ‘ZWoBBeLS’; ze worden door de meeste leerlingen niet langer meteen benoemd als koppelwerkwoorden;
- tijdens de effecttoets merkte ik op dat een handvol leerlingen nog steeds ‘verticaal’ ontleedt: ze zoeken naar het onderwerp en de persoonsvorm, en duiden die soms aan als het hoofdwerkwoord van de zin. Het viel op dat net die leerlingen geen gebruik maakten van het nieuwe stappenplan;
- de leerlingen slagen er beter in de voorwerpen in de zin correct te benoemen;
- hoewel de bijwoordelijke bepalingen overwegend beter benoemd worden, hebben sommige leerlingen de neiging om lijdende voorwerpen die uit meer dan twee woorden bestaan, verder te verdelen en ook te benoemen als bijwoordelijke bepalingen.

Het derde deel (zie [bijlage 8](#)) was een beknopte, anonieme **bevraging** via Google Forms, waarin gepolst werd naar de perceptie, attitude en motivatie van de leerlingen t.o.v. de lessenreeks en het effect van de verrijkte didactiek:

- meer dan 65% van de leerlingen vond de lessenreeks (eerder) boeiend tot heel boeiend;
- 40% van de leerlingen vindt de lessenreeks een heel zinvolle aanvulling op wat ze eerder leerden over zinsontleding, 43% spreekt zich eerder neutraal uit, slechts 17% vindt de meerwaarde eerder beperkt;
- 80% van de leerlingen geeft aan het gevoel te hebben, dankzij de lessenreeks, meer inzicht te hebben verworven in hoe zinnen in elkaar zitten;
- de lessenreeks vertrok vanuit 'peutertaal' om de zijn-betekenis en doen-betekenis van een zin duidelijk te maken; meer dan 74% van de leerlingen zegt nu beter te begrijpen waar naamwoordelijke en werkwoordelijke gezegdes vandaan komen;
- ze leerden ook dat (sommige) werkwoorden rollen uitdelen in een zin, en dat die rollen overeenkomen met bepaalde zinsdelen; meer dan 74% zegt nu beter te begrijpen hoe het komt dat er in sommige zinnen lijdende en meewerkende voorwerpen staan, en in sommige zinnen niet;
- 68% van de leerlingen gaat in grote mate akkoord met deze uitspraak: *"Door de lessen zinsontleding te verrijken met predicatie (zijn- of doen-verband) en valentie (werkwoorden delen rollen uit) breng je leerlingen tot een dieper inzicht in enkelvoudige zinnen"*; 23% spreekt zich neutraal uit, slechts 3 leerlingen gaan in mindere mate akkoord met de uitspraak.

## 5 Conclusie

### 5.1 Deelvragen

*(1) Welke leerdoelen op het gebied van zinsleer kunnen worden ondersteund door te werken vanuit de taalkundige metaconcepten predicatie en valentie?*

Predicatie en valentie kunnen worden ingezet om volgende minimum- en uitbreidingsdoelen te bereiken: MD 02.10, UD 02.08, UD 02.09 (zie [2.1.1.1](#)). De leerplandoelen van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen die daarbij aansluiten zijn LPD 14, LPD 14.1 en LPD 14.2 (zie [2.1.1.2](#)).

Concreet gaat het om leerdoelen die inzetten op het verwerven van een talig bewustzijn en metacognitieve kennis over taal, en op het ontwikkelen van een begrippenapparaat om over taal te spreken. In het syntactisch domein lenen predicatie en valentie zich specifiek tot de didactisering van (o.a.) het gezegde, het lijdend en meewerkend voorwerp en de bijwoordelijke bepaling.

*(2) Welke didactische strategieën, werkvormen en media kunnen gebruikt worden om predicatie en valentie op een effectieve manier te integreren in de lessen zinsontleding?*

Peutertaal en 'kinderpredicatie' lijken de ideale manier om leerlingen te laten ontdekken dat zinnen een zijn-betekenis of een doen-betekenis hebben, en dat het onderscheid tussen die betekenissen aan de basis ligt van het verschil tussen het naamwoordelijk en werkwoordelijk gezegde. Met peutertaal kan je op een prettige, levensechte manier aan de slag: je kan leerlingen laten luisteren en kijken naar wat een peuter zoal zegt, is en doet en hen dat laten beschrijven; je kan hen (bijvoorbeeld a.d.h.v. kaartjes met zinnestjes) het verschil doen ontdekken tussen de betekenissen die worden uitgedrukt in peutertaal; en je kan hen laten ontdekken dat die verschillende betekenissen samenhangen met een naamwoord of een werkwoord in het deel van de zin dat niet het onderwerp is. Zo leren leerlingen op een sterk inductieve wijze wat naamwoordelijke en werkwoordelijke gezegdes juist zijn, en waar ze vandaan komen.

Door leerlingen te laten ontdekken dat bepaalde werkwoorden betekenisrollen uitdelen, kan je hen op een inductieve wijze aanleren waarom er in sommige zinnen bepaalde voorwerpen staan, en in sommige zinnen niet. Werkwoordvalentie leent zich sterk tot visualisatie: betekenisrollen kan je waarnemen in de werkelijkheid. Je kan leerlingen laten werken met afbeeldingen die zichtbaar maken welke rollen een werkwoord uitdeelt, en je kan hen werkwoorden laten uitbeelden (cf. body grammar). Op die manier zet je sterk in op hun taalgevoel en leg je een duidelijke link tussen onze taal en de werkelijkheid: leerling *voelen* en *zien* waar het om gaat. Je kan leerlingen zelf zinnestjes laten maken, eerst met de 'lege' begrippen *iets* en *iemand*, vervolgens met meer betekenisvolle woorden en woordgroepen. Zo laat je hen ontdekken dat niet alle werkwoorden rollen uitdelen en dat bijwoordelijke bepalingen geen noodzakelijke aanvullingen zijn. Je kan hen uitdagen met doordenkers (inzichtvragen), en hen samen laten redeneren en discussiëren over bepaalde stellingen, dubbelzinnigheden en uitzonderingen.

In een laatste stap kan je bouwen aan een nieuw stappenplan voor zinsontleding: eentje zonder ezelsbruggetjes en controlevragen, vertrekkend vanuit de zijn- of doen-betekenis van een zin en de valentie van het hoofdwerkwoord.

*(3) In welke mate ervaren leerlingen de vernieuwde aanpak als betekenisvol, en wat is de impact ervan op hun betrokkenheid en motivatie tijdens de lessen?*

Uit de anonieme bevraging na de lessenreeks blijkt dat meer dan 65% van de leerlingen de vernieuwde aanpak als boeiend tot heel boeiend vindt. 40% van hen beschouwt de lessenreeks als een waardevolle aanvulling op de leerinhouden die eerder aan bod kwamen, terwijl 43% zich neutraal opstelt en slechts 17% de meerwaarde beperkt vindt. Dat wijst op een overwegend positieve beleving door een aanzienlijk deel van de leerlingen.

Mijn persoonlijke ervaring tijdens de lessen was bevredigend: ik had sterk het gevoel dat ik de leerlingen kon boeien en dat ze openstonden voor een andere invalshoek. De meesten onder hen leken gemotiveerd en namen actief deel aan de lessen. Er was plaats voor humor en er werden kritische vragen gesteld (waaruit ik zelf ook heb bijgeleerd).

*(4) In welke mate vergroot de verrijking van de gangbare didactiek met predicatie en valentie het grammaticaal inzicht van leerlingen in enkelvoudige zinnen?*

Uit de effecttoetsen blijkt duidelijk dat de verrijking van de gangbare didactiek met predicatie en valentie het grammaticaal inzicht van leerlingen in enkelvoudige kan vergroten: op de inzichtvragen scoorden ze meer dan 20% hoger t.o.v. de nulmeting.

In de anonieme bevraging na de lessenreeks geeft 80% van de leerlingen aan beter te begrijpen hoe zinnen zijn opgebouwd, en meer dan 74% zegt nu meer inzicht te hebben in de verschillende gezegdes en het voorkomen van zinsdelen zoals het lijdend en meewerkend voorwerp in enkelvoudige zinnen. Ook de benadering vanuit peutertaal blijkt effectief voor een beter begrip van de verschillende soorten gezegdes. Bovendien bevestigt 68% expliciet dat de verrijking met predicatie en valentie bijdraagt aan een dieper inzicht in enkelvoudige zinnen, wat de meerwaarde van de vernieuwde aanpak onderstreept.

## 5.2 Centrale onderzoeksvraag

***Hoe kunnen de taalkundige metaconcepten predicatie en valentie bijdragen aan het inzicht in enkelvoudige zinnen van leerlingen in het tweede jaar A-stroom?***

Door de lessen zinsontleding te verrijken met predicatie en valentie kunnen de leerlingen op een betekenisvolle manier leren hoe enkelvoudige zinnen zijn opgebouwd. De metaconcepten maken het mogelijk om sterk in te zetten op hun taalgevoel om complexe syntactische begrippen zoals het gezegde en de voorwerpen in een zin inductief te verkennen. Bovendien vinden ze makkelijk aansluiting bij de minimumdoelen en leerplandoelen die inzetten op talig bewustzijn en metacognitieve kennis over taal.

De verrijking van de gangbare didactiek kan erin bestaan te vertrekken vanuit predicatie, om leerlingen d.m.v. peutertaal tot een dieper inzicht te brengen in het gezegde van een zin. In een volgende stap ontdekken leerlingen a.d.h.v. valentie dat sommige werkwoorden betekenisrollen uitdelen, en dat die rollen overeen komen met bepaalde zinsdelen. Ezelsbruggetjes en vuistregels maken daarbij plaats voor conceptuele diepgang, en er wordt een expliciet verband gelegd tussen de metaconcepten en de gangbare grammaticale begrippen. Zowel predicatie als valentie lenen zich sterk tot activerende werkvormen, die in betekenisvolle contexten en d.m.v. visualisatie abstracte concepten concreet en tastbaar kunnen maken, wat zowel de beleving van de leerlingen als het leereffect ten goede kan komen. Daarnaast bieden de metaconcepten tal van mogelijkheden om hen te laten reflecteren en redeneren, om met elkaar in dialoog te gaan en samen tot inzichten te komen.

Uit de resultaten van het praktijkonderzoek besluit ik dat de verrijking van de gangbare didactiek met predicatie en valentie aantoonbaar kan leiden tot een dieper grammaticaal inzicht in enkelvoudige zinnen.

### 5.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

(1) Om de uitvoerbaarheid te waarborgen was ik genoodzaakt de lessenreeks te beperken tot 3 lessen van 50 minuten waarin enkel het gezegde, het lijdend voorwerp, het meewerkend voorwerp en de bijwoordelijke bepalingen in enkelvoudige zinnen aan bod komen. Tijdens de lesrealisaties voelde ik een zekere tijdsdruk, wat ertoe leidde dat ik bepaalde oefeningen inkortte of oversloeg. Voor een optimaal effect is het wenselijk om 4 à 5 lesuren te kunnen wijden aan de lessenreeks, afhankelijk van de doelgroep. De lessenreeks zou uitgebreid kunnen worden met het voorzetselvoorwerp, en het handelend voorwerp in passieve zinnen. Leerlingen zouden dan kunnen leren dat werkwoorden niet alleen rollen uitdelen op vormniveau, maar ook op betekenisniveau: de thematische rollen agens (handelende persoon), patiëns (ondergaande persoon) en recipiëns (ontvangende persoon). Vorm en betekenis komen immers niet altijd overeen: in passieve zinnen wordt een andere rol centraal gesteld en kan de agens zelfs achterwege blijven (Van Rijt, 2016).

(2) De focus in mijn praktijkonderzoek lag op het vergroten van het inzicht in enkelvoudige zinnen. Aan klassieke zinsontleding werd minder aandacht besteed. De leerlingen gingen (wegens tijdsgebrek) slechts beperkt aan de slag met het nieuwe stappenplan en er werd geen effecttoets afgenomen waarin zinnen volgens die alternatieve methode ontleed *moeten* worden. De leerlingen mochten tijdens de effecttoets immers vrij gebruikmaken van het stappenplan – velen onder hen deden dat niet. In een vervolgonderzoek zou de nieuwe methode van ontleden centraal kunnen staan, vertrekkend vanuit de zijn- of doen betekenis van de zin en de valentie van het hoofdwerkwoord. De focus verschuift dan wel van inzicht naar vaardigheid in het ontleden *an sich* – iets wat ik heb getracht te vermijden.

(3) Mijn praktijkonderzoek vond plaats op OLVP Bornem (zie [2.1.2](#)), waar men in de A-stroom gebruikmaakt van de methode *Campus* van uitgeverij Pelckmans. In die methode wordt het verschil tussen naamwoordelijke en werkwoordelijke gezegdes duidelijk gemaakt door te

vertrekken vanuit de zijn- of doen-betekenis van een zin. Helaas valt men al gauw terug in oude gewoontes door leerlingen het ezelsbruggetje 'ZWoBBeLS' aan te leren. Bijgevolg gaan velen onder hen de mist in wanneer werkwoorden als *worden* en *lijken* als hulpwerkwoorden gebruikt worden, of *schijnen* en *blijven* als zelfstandig werkwoorden; de leerlingen staan niet langer stil bij de betekenis van de zin, maar passen klakkeloos het ezelsbruggetje toe. In een vervolgonderzoek zou uitgekiend kunnen worden in welke mate de actuele methoden in Vlaanderen en Nederland inzetten op een vernieuwde didactiek. In Vlaanderen lijkt *Nieuw Traject* (uitgeverij Van In) de meest progressieve methode, waarin duidelijk meer aandacht wordt besteed aan betekenis en inzicht, en minder aan klassieke ontleding. In Nederland lijkt de tweede editie van *Kern Nederlands* (uitgeverij Boom) het voortouw te nemen, mede dankzij Peter-Arno Coppen die als medeauteur onmiskenbaar zijn stempel heeft gedrukt op het hoofdstuk over grammatica. De vraag die dan rest: in hoeverre zijn leraren overtuigd van de vernieuwde methode, en grijpen ze finaal niet terug naar de oude didactiek?

#### 5.4 Transfereerbaarheid

Het is niet de bedoeling om mijn lessenreeks als een 'aanvulling' te beschouwen op een bestaande methode. In een ideale situatie wordt de verrijkte didactiek ingebouwd in een nieuwe methode, die start in het 1<sup>e</sup> jaar van de A-stroom. Zo kunnen de metaconcepten en hun relatie met de traditionele schoolgrammatica stapsgewijs, op een natuurlijke manier aangebracht worden – en dus niet d.m.v. een soort interventie nadat de leerstof op de gewoonlijke manier werd aangebracht. De curriculaire inpasbaarheid lijkt mij buiten kijf te staan: door te werken vanuit taalkundige metaconcepten als predicatie en valentie maak je kennis van traditionele zinsontleding geenszins ondergeschikt of overbodig, en mits kleine ingrepen kunnen ze eenvoudig maar effectief geïntegreerd worden in een verrijkte methode.

## Literatuurlijst

- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2010). *Taalbeschouwing. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Coppen, P.-A. (2006, 11 maart). *Wat de zin bij elkaar houdt*. Taalprof Plein. Geraadpleegd op 22 november 2024, van <https://taalprof.blogspot.com/2006/03/wat-de-zin-bij-elkaar-houdt.html>
- Coppen, P.-A. (2008, 30 december). *Kinderpredicatie*. Taalprof Plein. Geraadpleegd op 22 november 2024, van <https://taalprof.blogspot.com/2008/12/kinderpredicatie.html>
- Coppen, P.-A. (2009). *Leren tasten in het duister* (Inaugurele rede). Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Coppen, P.-A. (2012). 'Meneer, waarom moet we dit kennen?' *Hoe grammaticaonderwijs beter kan*. Onze Taal (jaargang 81).  
[https://www.dbnl.org/tekst/taa014201201\\_01/taa014201201\\_01\\_0030.php](https://www.dbnl.org/tekst/taa014201201_01/taa014201201_01_0030.php)
- Coppen, P.-A. (2013). Tegen het leed dat grammatica heet. In *HSN Conferentie Onderwijs Nederlands*. Taalunie. [https://hsnbundels.taalunie.org/wp-content/legacy/27/hsnbundel-27\\_1259.pdf](https://hsnbundels.taalunie.org/wp-content/legacy/27/hsnbundel-27_1259.pdf)
- Coppen, P.-A. (2022). *Wat is de zin van school-grammatica?* Taalcanon. Geraadpleegd op 22 oktober 2024, van <http://www.taalcanon.nl/vragen/wat-is-de-zin-van-schoolgrammatica/>
- Coppen, P.-A., Van Rijjt, J., Wijnands, A., & Dielemans, R. (2019). Vakdidactisch onderzoek naar grammaticaonderwijs in Nederland. *Tijdschrift Voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135(2), 85–99. <https://doi.org/10.5117/tntl2019.2.002.copp>
- De Bruijn, T., Coppen, P., Snel, B., Timmermans, M., Walinski, R., & Wassenberg, N. (2016). Activerende Didactiek Grammatica. <https://grammaticadidactiek.ruhosting.nl/DOT2014-2017.html>
- De Bruijn, T., Coppen, P., Snel, B., Timmermans, M., Walinski, R., & Wassenberg, N. (2016). Een activerende didactiek voor taalbeschouwing. In *HSN Conferentie Onderwijs Nederlands*. Taalunie. <https://hsnbundels.taalunie.org/bijdrage/een-activerende-didactiek-voor-taalbeschouwing/>
- Dera, J., Gubbels, J., Van Der Loo, J., & Van Rijjt, J. (2023). *Vaardig met vakinhoud: handboek vakdidactiek Nederlands*. Coutinho.
- T'Sas Jan. (2007). Inductief werken in de klas.  
<https://www.neejandertaal.be/pdf/Neejandertaal%20didactische%20visie.pdf>
- Van Belle, W., Lamiroy, B., Van Langendonck, W., Lahousse, K., Lauwers, P., Van Canegem-Ardijns, I. & Van Goethem, K. (2011). *Nederlandse Grammatica voor Franstaligen*. KU Leuven, Faculteit Letteren. <https://www.arts.kuleuven.be/ling/project/ngf>

- Van Gelderen, A. (2012) 'Basisvaardigheden' en het onderwijs in lezen en schrijven. (2012). *Levende Talen Tijdschrift*, 13(1), 3-15. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/136>
- Van de Craen, P. (1992). Zin en onzin van zinsontleding. *Vonk*, 22(1), 27–30.
- Van Rijt, J. (2016). De meerwaarde van valentie als taalkundig concept binnen het grammaticaonderwijs: Meer grip op taalkundige structuren. *Levende Talen Magazine*, 103(7), 6–10. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/1609>
- Van Rijt, J. (2020). *Grammatica vanuit 'valentie' als basisconcept*. Didactiek Nederlands. <https://didactieknederlands.nl/zo-kan-het-ook/grammatica/2020/09/grammatica-vanuit-valentie-als-basisconcept/>
- Van Rijt, J. (2021). *Understanding grammar: The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education* (proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen). Auteur. <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/230214>
- Van Rijt, J. (2021). Waarom kun je wel zeggen 'Frits leest', maar niet 'Frits verscheurt'? Hoe grammaticaonderwijs meer over inzicht en minder over trucjes kan gaan. In *HSN Conferentie Onderwijs Nederlands*. Taalunie. <https://hsnbundels.taalunie.org/bundel/34ste-conferentie-onderwijs-nederlands/>
- Van Rijt, J. (2022). Metaconceptueel grammaticaonderwijs: wat betekent dat voor les en toets? *Tijdschrift Taal*, 13(2), 14. [https://www.tijdschrift-taal.nl/art/50-7164\\_Metaconceptueel-grammaticaonderwijs-wat-betekent-dat-voor-les-en-toets](https://www.tijdschrift-taal.nl/art/50-7164_Metaconceptueel-grammaticaonderwijs-wat-betekent-dat-voor-les-en-toets)
- Van Rijt, J. & Coppen, P.-A. (2021). The conceptual importance of grammar. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 175–199. <https://doi.org/10.1075/pl.21008.van>
- Van Rijt, J. & Coppen, P.-A. (2022). *Wat zou je moeten weten van de school- grammatica?* Taalcanon. Geraadpleegd op 22 november 2024, van <http://www.taalcanon.nl/vragen/wat-zou-je-moeten-weten-van-de-schoolgrammatica/>
- Van Rijt, J., Wijnands, A., & Coppen, P.-A. (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language And Education*, 34(3), 231–248. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1690503>

## Bijlagen

### Bijlage 1: Gantt-diagram

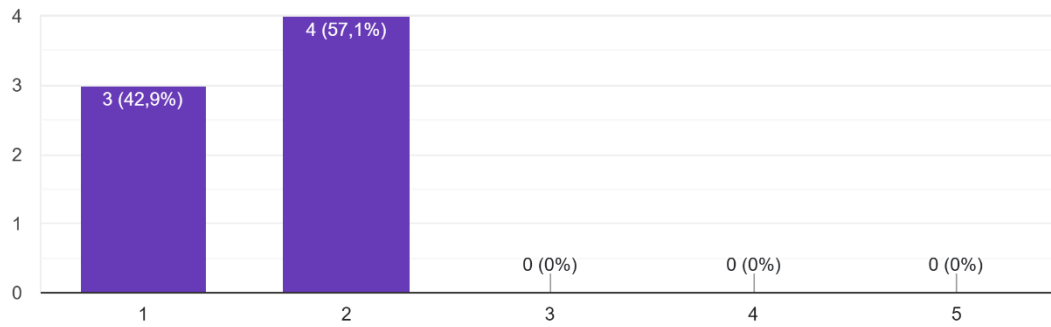
Verzamelen en analyseren																					
Onderzoeksmethode	Actie	Jan				Feb				Maart				April				Mei			
		W1	W2	W3	W4	W1	W2	W3	W4	W1	W2	W3	W4	W1	W2	W3	W4	W1	W2	W3	W4
Verzamelen en analyseren																					
Onderzoeksmethode	Actie																				
Literatuurstudie	Bestuderen van relevante publicaties van J. van Rijt en P.-A. Coppen.			X	X																
Bevraging	Enquête opstellen en bespreken met de externe begeleider en promotor							X													
Bevraging	Afname enquête bij de leerlingen 27 februari								X												
Toetsing	Toets (nulmeting) opstellen en bespreken met de externe begeleider en promotor							X													
Toetsing	Toets (nulmeting) 27 februari								X												
Bevraging	Enquête (na de interventie) opstellen en bespreken met de externe begeleider en promotor																X				



## Bijlage 2: anonieme bevraging van de leerkrachten Nederlands in de A-stroom

Kijk je op tegen de lessen rond zinsontleding?

7 antwoorden

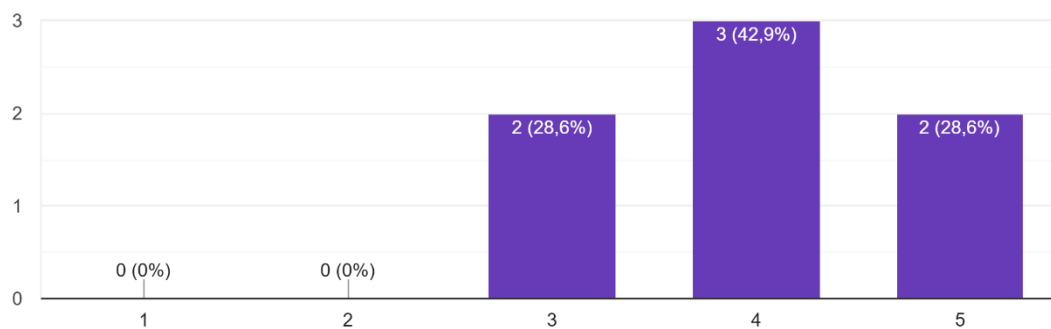


1 = Neen, helemaal niet.

5 = Ja, ik kijk er enorm tegen op.

Hou je er zelf van om zinnen te ontleden?

7 antwoorden

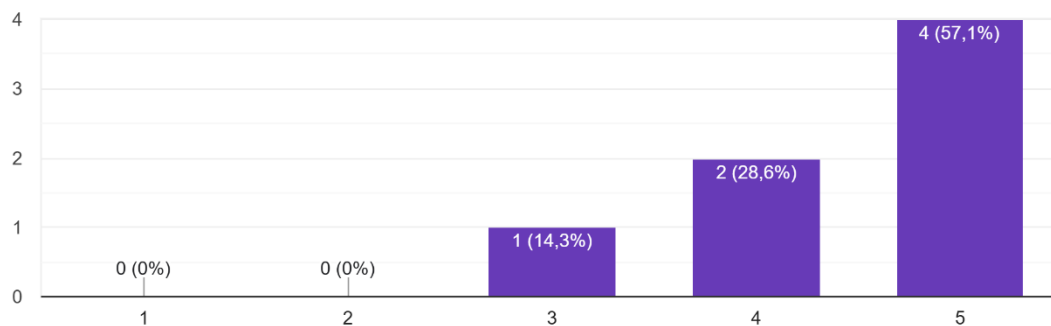


1 = Neen, ik heb er een bloedhekel aan.

5 = Ja, eens ik eraan begin ben ik niet te stoppen!

Vind je de lessen rond zinsontleding zinvol voor de leerlingen?

7 antwoorden

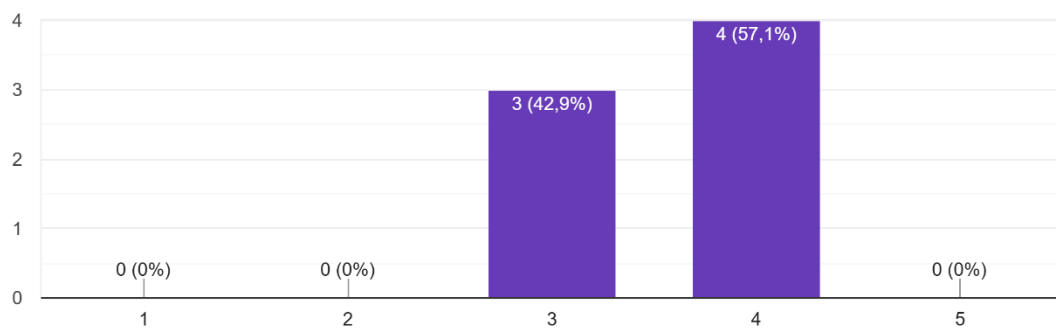


1 = Neen, de leerlingen hebben er weinig of niets aan.

5 = Ja, de lessen zijn bijzonder zinvol en niet weg te denken uit het curriculum.

Ben je tevreden van de huidige aanpak binnen de lessen zinsontleding?

7 antwoorden



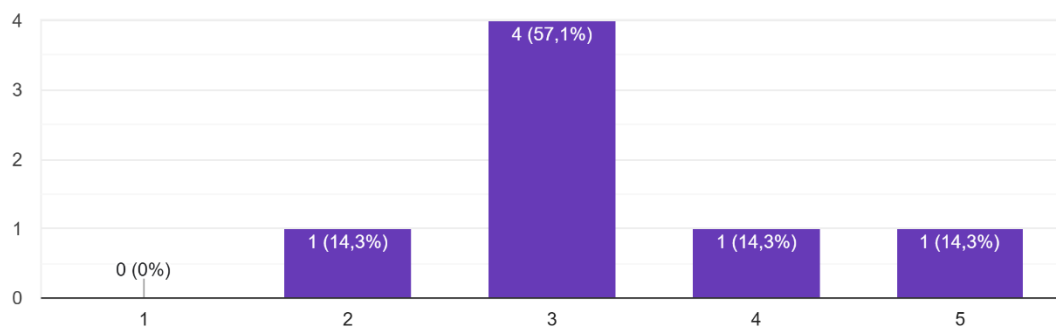
1 = Neen, helemaal niet.

5 = Ja, erg tevreden.

In welk mate vergaren de leerlingen inzicht in zinnen dankzij de lessen rond zinsontleding?

(Rekening houdend met LPD 14: De leerlingen verwer...zicht in diverse aspecten van het taalsysteem ...)

7 antwoorden

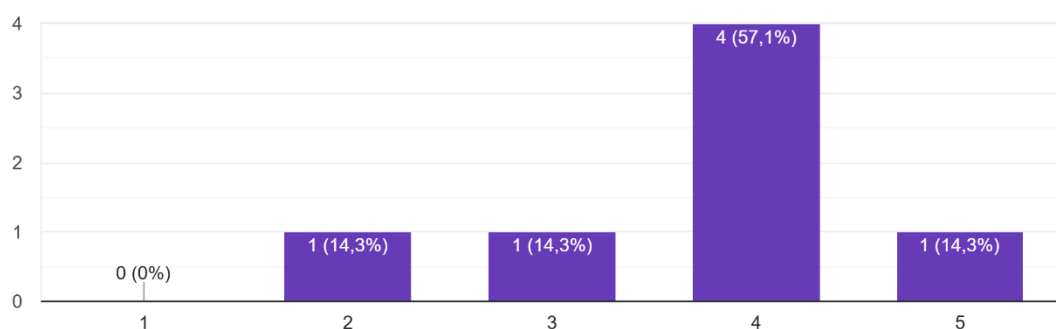


1 = Ze vergaren nauwelijks inzicht.

5 = Ze vergaren een diep inzicht.

Hou je vast aan het hand- en werkboek of vul je aan met eigen materiaal?

7 antwoorden

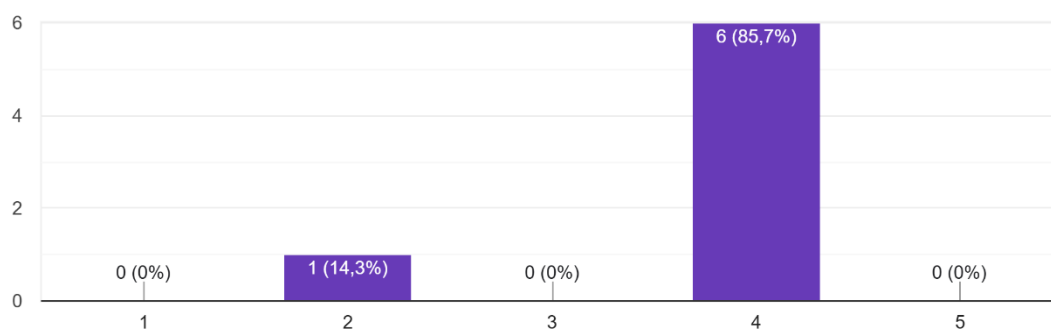


1 = Ik volg het hand- en werkboek van A tot Z.

5 = Ik wijk er regelmatig van af en vul vaak aan met eigen materiaal.

Sta je open voor een nieuwe didactiek ter verrijking of vervanging van de gangbare didactiek?

7 antwoorden

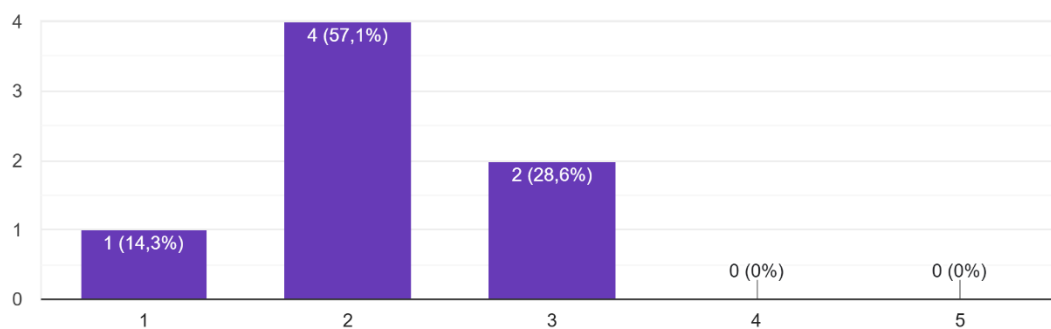


1 = Neen, ik vind de gangbare didactiek prima zoals ze is.

5 = Ja, ik pleit er al jaren voor.

In welke mate ben je vertrouwd met taalkundige metaconcepten (zoals compositionaliteit, congruentie, bepaaldheid, modaliteit, predicatie, valentie ...)?

7 antwoorden

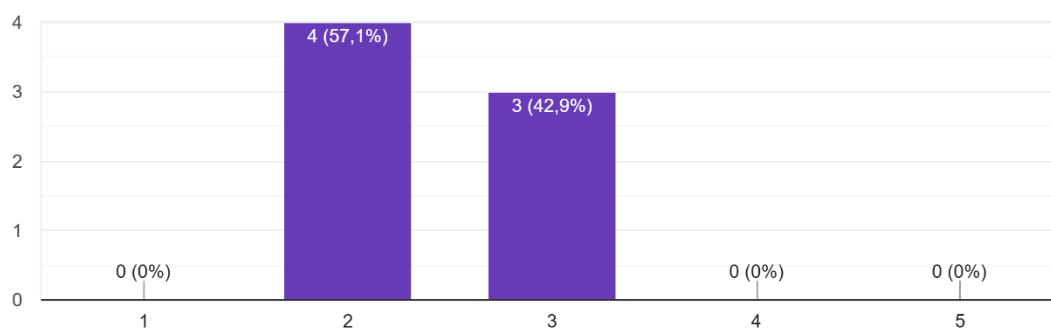


1 = Taalkundige metaconcepten? Nooit van gehoord.

5 = Ik ben er heel vertrouwd mee.

In welke mate ben je vertrouwd met werkwoordvalentie?

7 antwoorden



1 = Dit is de eerste keer dat ik ervan hoor.

5 = Ik kan je er meteen een lesje over geven.



Naam: .....

Vak: Nederlands

Nr: .....

Leerkracht:  
T. Gurka (Odisee hogeschool)

Klas: .....

Schooljaar: 2024-2025

Datum: 19/02/2025

**/20**

TOETS: INZICHT IN ENKELVOUDIGE ZINNEN

**1. Welke zin past niet in het rijtje?**

- a) De Noorse wetenschappers deden een experiment.
- b) De Noorse wetenschappers zijn de besten in hun vakgebied.
- c) De Noorse wetenschappers gaven een haarnetje aan de studenten.

Leg uit waarom je dat denkt:

.....

**2. Welke zin past niet in het rijtje?**

- a) De studenten zijn 21 jaar oud.
- b) De studenten zijn nieuwsgierig naar de resultaten van het onderzoek.
- c) De studenten zijn in de hoofdingang van het gebouw.

Leg uit waarom je dat denkt:

.....

**3. Wat is het verschil tussen deze zinnen (op vlak van zinsdelen)?**

- a) Tijdens het onderzoek registreerden de sensoren weinig hersenactiviteit.
- b) Tijdens het onderzoek gaven de onderzoekers haarnetjes aan de studenten.

Antwoord:

.....

**4. Welk werkwoord past niet in het rijtje?**

- a) bewegen
- b) opschrijven
- c) worden
- c) onderzoeken

Leg uit waarom je dat denkt:

.....

**5. Welk werkwoord past niet in het rijtje?**

- a) werken
- b) opschrijven
- c) maken
- d) onderzoeken

Leg uit waarom je dat denkt:

.....

6. Duid het belangrijkste werkwoord aan in deze zin:

*Negen van de tien mensen zouden elke dag iets met de hand kunnen schrijven.*

Leg uit waarom je dat denkt:

.....

7. Kan deze zin aangevuld worden met een lijdend voorwerp?

*Het is bijna copy-pasten.*

- a) ja
- b) nee

Leg uit waarom je dat denkt:

.....

8. Kan het werkwoord *schijnen* zowel voorkomen in een werkwoordelijk als naamwoordelijk gezegde?

- a) ja
- b) nee

Indien jouw antwoord ja is, bewijs met twee voorbeeldzinnen:

.....

.....

9. Kan een zin met een lijdend voorwerp altijd aangevuld worden met een meewerkend voorwerp?

- a) ja
- b) nee

Bewijs jouw antwoord met een voorbeeldzin:

.....

10. Kan deze zin aangevuld worden met een meewerkend voorwerp?

*De studenten gaven het haarnetje terug na het onderzoek.*

- a) ja
- b) nee

Leg uit waarom je dat denkt of bewijs jouw antwoord met een voorbeeldzin:

.....



Naam: .....

Nr: .....

Klas: .....

Schooljaar: 2024–2025

Datum: 19/02/2025

Vak: Nederlands

Leerkracht:  
T. Gurka (Odisee hogeschool)

**/35**

**TOETS: ONTLEDING VAN ENKELVOUDIGE ZINNEN**

1. Lees de tekst 'Beter leren? Schrijf met de hand!'.

2. Ontleed onderstaande zinnen:

- a) **Markeer** en benoem de delen van het gezegde (PVI/ADPV). (7)
- b) Noteer achter de zin of het om een werkwoordelijk (WWG) of naamwoordelijk gezegde (NWG) gaat. (7)
- c) Onderstreep en benoem het onderwerp (O). (7)
- d) **Markeer** en benoem, indien mogelijk, het lijdend (LV) en meewerkend voorwerp (MV). (7)
- e) Benoem, indien mogelijk, de bijwoordelijke bepalingen (BWB). (7)

Voorbeeld:

Tijdens het onderzoek / **schreven** / de studenten / **vijftien woorden**.

BWB                  PV                  O                  LV

WWG

Noorse wetenschappers deden een experiment.

\_\_\_\_\_

.....

Ze gaven aan 36 studenten een haarmetje.

\_\_\_\_\_

.....

Daarna moesten ze vijftien andere woorden intikken op een computer.

\_\_\_\_\_

.....

Het is bijna copy-pasten.

\_\_\_\_\_

.....

In dit geval zijn dat de bewegingen van je hand en vingers.

\_\_\_\_\_

.....

Negen mensen op de tien schrijven elke dag iets met de hand.

\_\_\_\_\_

.....

Ons handschrift wordt steeds minder leesbaar.

\_\_\_\_\_

.....

Tekst bij de toets:

## Beter leren? Schrijf met de hand!

**Wie met de hand schrijft, leert beter. Dat zeggen onderzoekers uit Noorwegen. Met de computer schrijven gaat sneller, maar je onthoudt minder van wat je schrijft. Hoe komt dat? Het geheim zit in onze hersenen; die zijn veel actiever wanneer we schrijven.**

### Pictionary

Noorse wetenschappers deden een experiment. Ze gaven aan 36 studenten een haarnetje. In dat haarnetje zaten 256 sensoren die verbonden waren met een computer. De sensoren konden meten wat er in de hersenen van de studenten gebeurde. Intussen kregen de studenten een taak: ze moesten vijftien woorden uit het spel Pictionary opschrijven. Daarna moesten ze vijftien andere woorden intikken op een computer.

### Meer onthouden

“Typen gaat sneller dan schrijven”, vertelt onderzoeker Audrey van der Meer. Zij is Nederlandse, maar ze werkt aan de Noorse Universiteit voor Wetenschap en Technologie. Ze voerde het experiment uit samen met haar collega Ruud van der Weel. “Maar als je typt wat je hoort, doen je hersenen niet veel met wat je typt”, vertelt ze verder. “Het is bijna *copy-pasten*. Daar denk je ook weinig bij na. Maar als je met de hand schrijft, moeten je hersenen werken. Je kunt namelijk niet even snel schrijven als iemand praat en dus moet je eerst goed luisteren. Dan moet je kiezen: wat schrijf ik op? Waar schrijf ik het op? Hoort wat ik opschrijf misschien bij iets dat ik al eerder heb opgeschreven? Je hersenen werken dus heel hard met wat je hoort. Dat is meteen de reden waarom je er meer van onthoudt.”



Meer met de hand schrijven = meer hersenwerk

### Tablet

Dat bleek ook uit het onderzoek. Terwijl de studenten de vijftien woorden intikten, registreerden de sensoren weinig activiteit in hun hersenen. Maar toen ze die woorden met de hand schreven, was dat anders. “Door met de hand te schrijven, worden de gebieden die te maken hebben met kijken en luisteren actief. Je hersenen proberen ook meer te begrijpen wat er gezegd wordt. En de gebieden die te maken hebben met bewegen gaan ook aan de slag. In dit geval zijn dat de bewegingen van je hand en vingers. Al die gebieden werken dus samen. We weten ook dat kinderen daarom beter veel schrijven dan typen, dat is onderzocht. Kinderen die leerden lezen en schrijven op een tablet, zien moeilijker het verschil tussen letters die op elkaar lijken. De b en de d bijvoorbeeld.”

### Minder leesbaar

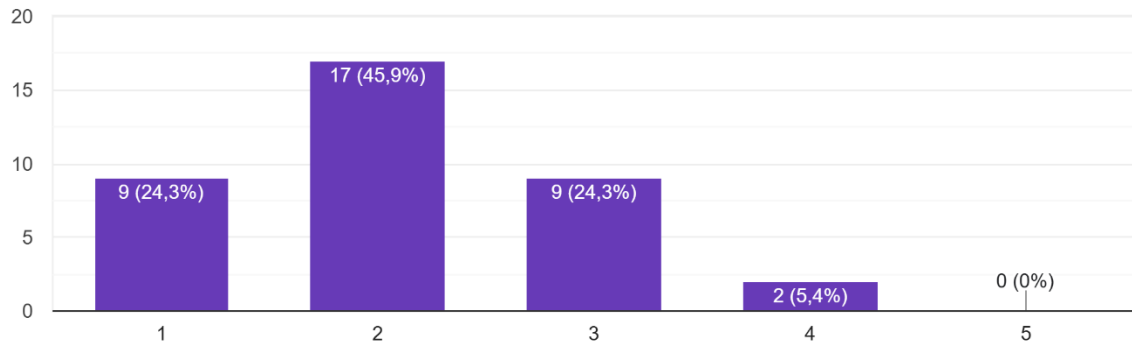
Moeten we de computer en de smartphone weggoeien? Opnieuw alles met de hand schrijven? “Dat nu ook weer niet”, zeggen de onderzoekers. “Met een computer kun je veel meer dan schrijven. Dingen opzoeken terwijl je naar iemand luistert, bijvoorbeeld. Maar om te leren lezen of schrijven is hij minder geschikt.” Het goede nieuws is ook dat we nog altijd veel schrijven. Vier jaar geleden deed de krant De Standaard daar onderzoek naar. Wat bleek toen? Negen mensen op de tien schrijven elke dag iets met de hand. Een op de tien mensen schrijven zelfs meer dan ze typen. Dat zijn dan vooral scholieren. Het enige dat we echt minder schrijven met de hand, is een brief. Minder schrijven heeft trouwens nog een ander effect: ons handschrift wordt steeds minder leesbaar.

Bron: Nieuwsbegrip.be

## Bijlage 5: nulmeting – anonieme bevraging van de leerlingen

Vind je de lessen rond zinsontleding boeiend?

37 antwoorden

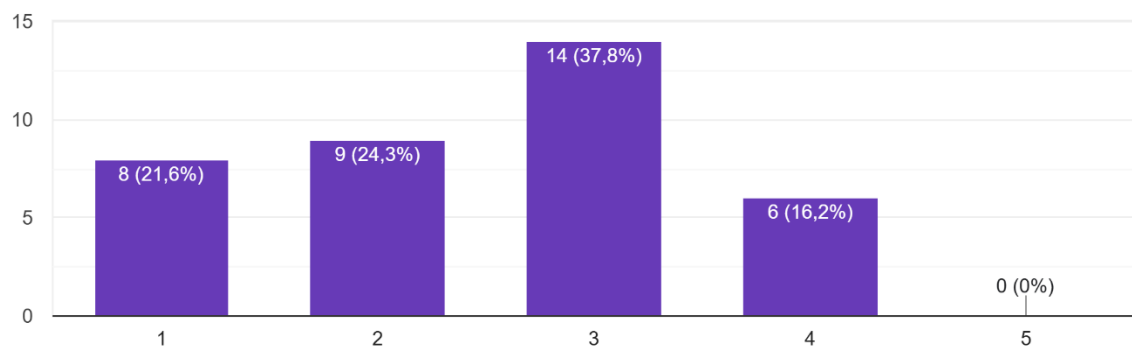


1 = Neen, ik val ervan in slaap.

5 = Ja, ik vind ze geweldig interessant.

Vind je zinsontleding nuttig?

37 antwoorden

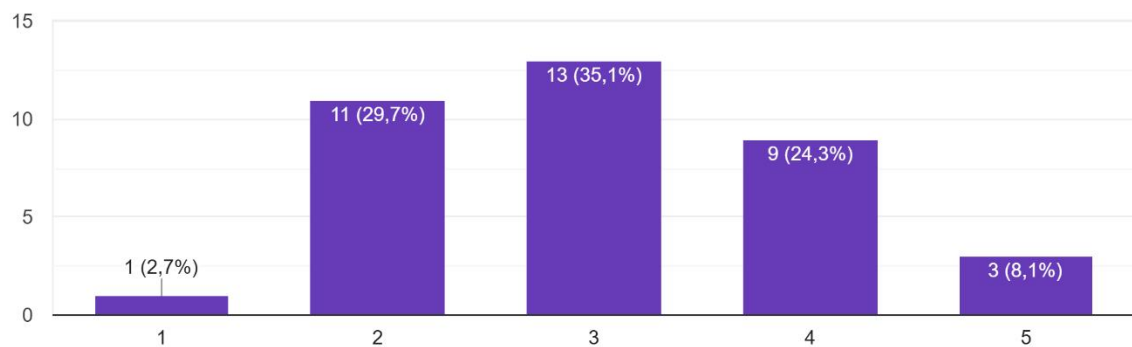


1 = Neen, helemaal niet.

5 = Ja, bijzonder zinvol.

Vind je zinsontleding makkelijk/moeilijk?

37 antwoorden

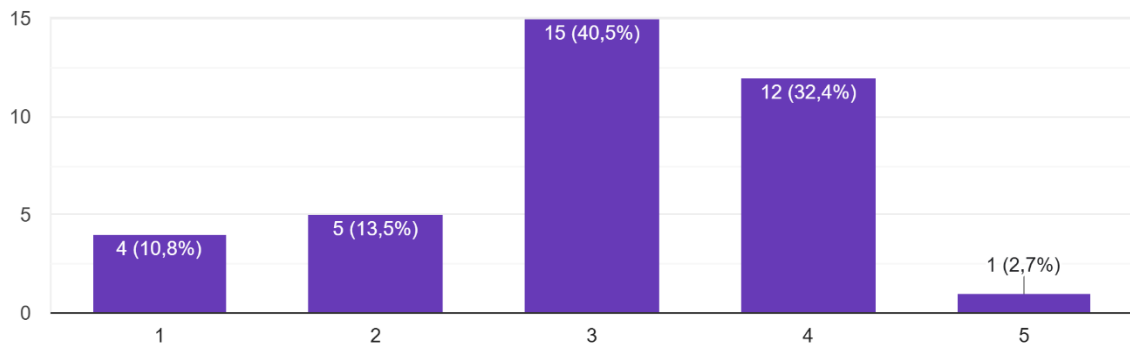


1 = Zeer makkelijk.

5 = Zeer moeilijk.

“Dankzij de lessen zinsontleding vergaar ik inzicht in de opbouw van enkelvoudige zinnen.”

37 antwoorden

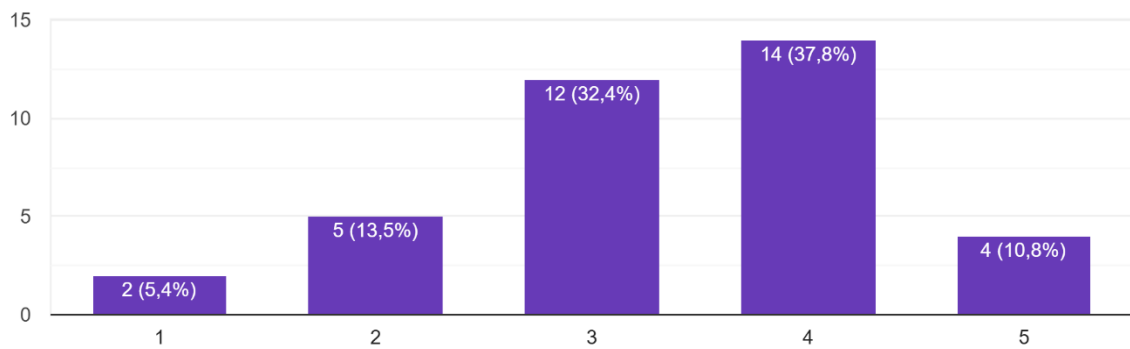


1 = Helemaal niet akkoord.

5 = Helemaal akkoord.

“Na de herhalingstoets in december had ik het gevoel dat ik de leerstof rond zinsontleding goed onder de knie had.”

37 antwoorden



1 = Helemaal niet akkoord.

5 = Helemaal akkoord.



Naam: .....

Nr: .....

Klas: .....

Schooljaar: 2024-2025

Datum: ...../...../2025

Vak: Nederlands

Leerkracht:  
T. Gurka (Odisee hogeschool)

**120**

**TOETS: INZICHT IN ENKELVOUDIGE ZINNEN**

**1. Welke zin past niet in het rijtje?**

- a) Puffin paste de verhalen van Roald Dahl aan.
- b) Puffin was één van de grootste uitgeverijen van kinderboeken in het Verenigd Koninkrijk.
- c) Puffin vond woorden zoals 'dik' en 'lelijk' te kwetsend.

Leg uit waarom je dat denkt:

.....

**2. Welke zin past niet in het rijtje?**

- a) Dahl bleef een gewaardeerd schrijver.
- b) Dahl bleef razend populair.
- c) Dahl bleef in een kostschool tot zijn 17<sup>e</sup>.

Leg uit waarom je dat denkt:

.....

**3. Wat is het verschil tussen deze zinnen (op vlak van zinsdelen)?**

- a) Toen hij jong was schreef Roald Dahl tal van brieven in zijn kamer.
- b) Toen hij jong was schreef Roald Dahl tal van brieven aan zijn moeder;

Antwoord:

.....

**4. Welk werkwoord past niet in het rijtje?**

- a) kwetsen
- b) vervangen
- c) blijven
- c) schrijven

Leg uit waarom je dat denkt:

.....

**5. Welk werkwoord past niet in het rijtje?**

- a) proeven
- b) beoordelen
- c) overlijden
- d) kopen

Leg uit waarom je dat denkt:

.....

6. Duid het belangrijkste werkwoord aan in deze zin:

*Uitgeverij Puffin blijft de oorspronkelijke verhalen van Dahl ook uitgeven, naast de aangepaste versies.*

Leg uit waarom je dat denkt:

.....

7. Kan deze zin aangevuld worden met een lijdend voorwerp?

*De volwassenen zijn bijna altijd de slechteriken.*

- a) ja
- b) nee

Leg uit waarom je dat denkt:

.....

8. Kan het werkwoord *zijn* zowel voorkomen in een werkwoordelijk als naamwoordelijk gezegde?

- a) ja
- b) nee

Indien jouw antwoord ja is, bewijs met twee voorbeeldzinnen\*:

- .....

- .....

9. Staat het meewerkend voorwerp in een zin altijd achter het lijdend voorwerp?

- a) ja
- b) nee

Bewijs jouw antwoord met een voorbeeldzin\*:

.....

10. Kan deze zin aangevuld worden met een meewerkend voorwerp?

*Hij laat zijn fantasie echt de vrije loop.*

- a) ja
- b) nee

*Ja?* Bewijs het met een voorbeeldzin\*.  
*Nee?* Leg uit waarom je dat denkt.

.....

\*Voorbeeldzinnen hoeven niet uit de tekst te komen.

---

En wat vind jij? Mag een uitgeverij beslissen om in oude boeken (mogelijk) kwetsende woorden te vervangen door neutrale woorden? Denk daar eens diep over na! 😊

Bijlage 7: effecttoets: zinsontleding



Naam: .....

Nr: .....

Klas: .....

Schooljaar: 2024-2025

Datum: ...../...../2025

Vak: Nederlands

Leerkracht:  
T. Gurka (Odisee hogeschool)

**135**

TOETS: ONTLEDING VAN ENKELVOUDIGE ZINNEN

1. Lees de tekst: *'Dik' wordt 'enorm' in verhalen van Roald Dahl. Goed idee?*
2. Ontleed onderstaande zinnen. Je mag gebruik maken van het stappenplan 'zinsontleding 2.0' in je werkbundel.
  - a) **Markeer** het hoofdwerkwoord. (7)
  - b) Noteer achter de zin of hij een werkwoordelijk (WWG) of naamwoordelijk gezegde (NWG) heeft. (7)
  - c) **Onderstreep** en benoem het onderwerp (O). (7)
  - d) Verdeel de zin in zinsdelen en benoem, indien mogelijk, het lijdend (LV) en meewerkend voorwerp (MV). (7)
  - e) Benoem, indien mogelijk, de bijwoordelijke bepalingen (BWB). (7)

1. De Britse uitgeverij heeft de verhalen van Roald Dahl aangepast. \_\_\_\_\_  
.....
2. De auteur overleed meer dan dertig jaar geleden. \_\_\_\_\_  
.....
3. In de kostscholen waren veel opvoeders superstreng. \_\_\_\_\_  
.....
4. Af en toe schonk het bedrijf dozen vol nieuwe chocolade aan de kostschool. \_\_\_\_\_  
.....
5. De volwassenen zijn bijna altijd de slechteriken. \_\_\_\_\_  
.....
6. Hij laat zijn fantasie echt de vrije loop. \_\_\_\_\_  
.....
7. Uitgeverij Puffin blijft de oorspronkelijke verhalen van Dahl uitgeven. \_\_\_\_\_  
.....

Tekst bij de toets:

## **‘Dik’ wordt ‘enorm’ in verhalen van Roald Dahl. Goed idee?**

De Britse uitgeverij Puffin heeft de verhalen van Roald Dahl laten aanpassen. Woorden als ‘dik’ en ‘lelijk’ zouden te kwetsend zijn. Ze werden vervangen door meer neutrale woorden. Hier en daar zijn zelfs nieuwe zinnen toegevoegd. Daar is lang niet iedereen blij mee.

### **Netflix**

De Grote Vriendelijke Reus, De Reuzenperzik, Matilda, Sjakie en de chocoladefabriek... Het zijn maar enkele van de boeiende verhalen die Roald Dahl geschreven heeft. De auteur overleed meer dan dertig jaar geleden, in 1990 dus. Toch blijft zijn werk razend populair. Vooral kinderen houden van zijn boeken. Veel verhalen werden zelfs verfilmd. En vorig jaar heeft de streaming-dienst Netflix de rechten op al zijn verhalen gekocht. Daardoor kan het bedrijf zoveel films of series van Dahls verhalen maken als het maar wil.

### **Kwaadaardig**

Roald Dahl werd in 1916 geboren in Wales, Groot-Brittannië. Zijn ouders kwamen uit Noorwegen. Vanaf zijn achtste werd Roald naar verscheidene kostscholen in Engeland gestuurd. Daar voelde Dahl zich niet echt goed. In de kostscholen waren veel opvoeders superstreng. Sommige vond hij zelfs kwaadaardig. Dat verwerkte Dahl later in zijn verhalen. Denk maar aan Juffrouw Bulstronk in ‘Matilda’. Zij sluit kinderen op in het Stikhok en slingert meisjes aan hun vlechten over de speelplaats. En er was meer. In die periode maakte het bedrijf Cadbury chocolade. Af en toe schonk het bedrijf dozen vol nieuwe chocolade aan de kostschool. De leerlingen mochten die proeven en beoordelen. Dat inspireerde Dahl om zijn derde kinderboek te schrijven. Dat was ‘Sjakie en de chocoladefabriek’.

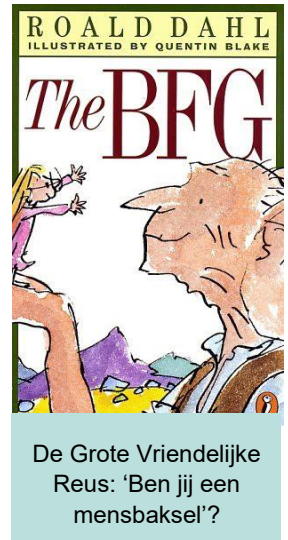
### **Snoskommers**

Veel van Dahls verhalen zijn geschreven vanuit de ogen van het kind. De volwassenen zijn bijna altijd de slechteriken. De kinderen zijn ‘de goeien’. Dahls verhalen zijn spannend, boeiend en het einde is vaak verrassend. Ze zijn ook grappig, bijvoorbeeld wanneer de kinderen wraak nemen op de slechte volwassenen. Dahl speelt ook graag met taal. Hij houdt van karikaturen en overdrijvingen. Hij laat zijn fantasie echt de vrije loop. Zo laat hij de Grote Vriendelijke Reus de gekste uitspraken doen. Mensen noemt de reus ‘mensbaksels’ en bij de lunch eet hij graag ‘snoskommers’ of ‘grasgarnalen’. Leuke taal dus, tot de Britse uitgever Puffin plots wijzigingen aankondigde.

### **Kale heksen**

Puffin had de verhalen laten lezen door mensen die moesten letten op kwetsende woorden. Ze vonden er blijkbaar veel, want prompt werden honderden woorden gewijzigd. Zo is Caspar Slok uit Sjakie en de chocoladefabriek nu ‘enorm’ in plaats van ‘dik’. De Oempa-Loempa’s zijn nu ‘kleine mensen’ en niet ‘kleine mannetjes’. (Het zouden dus ook meisjes kunnen zijn.) Mevrouw Griezels uit ‘De Griezels’ is niet langer ‘lelijk en beestachtig’, maar enkel nog ‘beestachtig’. Dat heksen soms pruiken dragen schreef Dahl ook. De uitgever liet toevoegen dat ook gewone mensen soms een pruik dragen. Enzovoort. Al deze ingrepen veroorzaken veel ophef. ‘Zo maak je de verhalen niet beter, je maakt ze kapot’, zeggen deskundigen. ‘Je kunt beter over de taal van Roald Dahl praten dan ze weg te moffelen.’ Aan de Nederlandse vertalingen van Dahls werk verandert er alvast niets. Uitgeverij Puffin blijft de oorspronkelijke verhalen van Dahl ook uitgeven, naast de aangepaste versies.

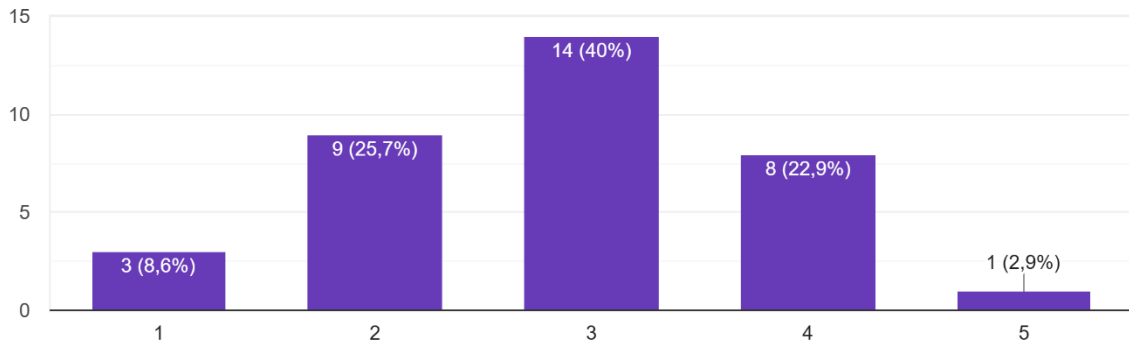
Bron: *Nieuwsbegrip.be*



## Bijlage 8: effecttoets – anonieme bevraging van de leerlingen

Vond je de lessenreeks boeiend?

35 antwoorden

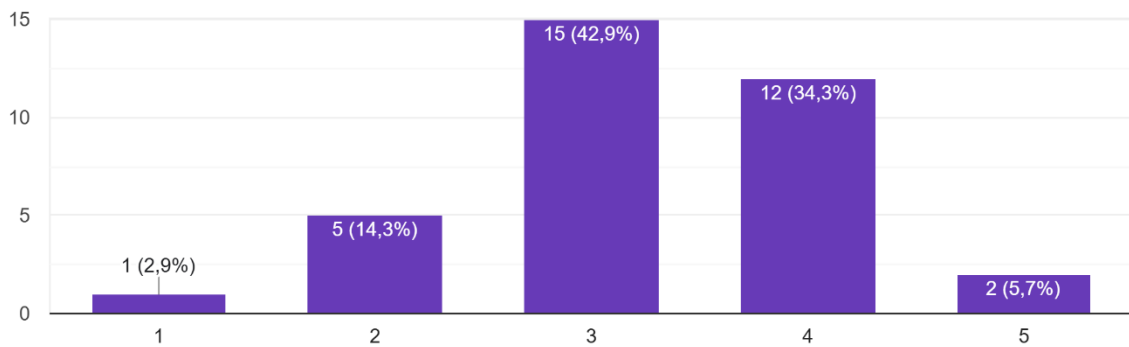


1 = Neen, ik viel ervan in slaap.

5 = Ja, ik vond ze bijzonder boeiend!

Vind je de lessenreeks een zinvolle aanvulling op wat je al eerder leerde over zinsontleding?

35 antwoorden

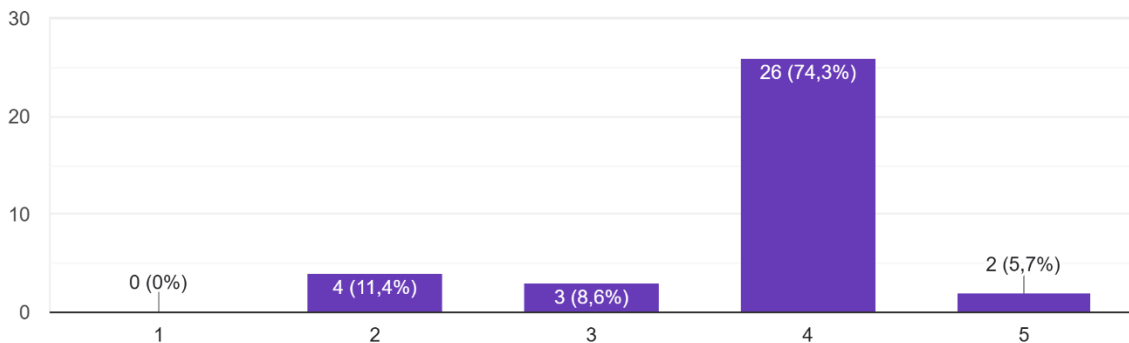


1 = Neen, ze heeft geen enkele meerwaarde.

5 = Ja, ik vind de lessenreeks een heel zinvolle aanvulling.

Heb je het gevoel dat je na de lessenreeks meer inzicht hebt verworven in hoe zinnen in elkaar zitten?

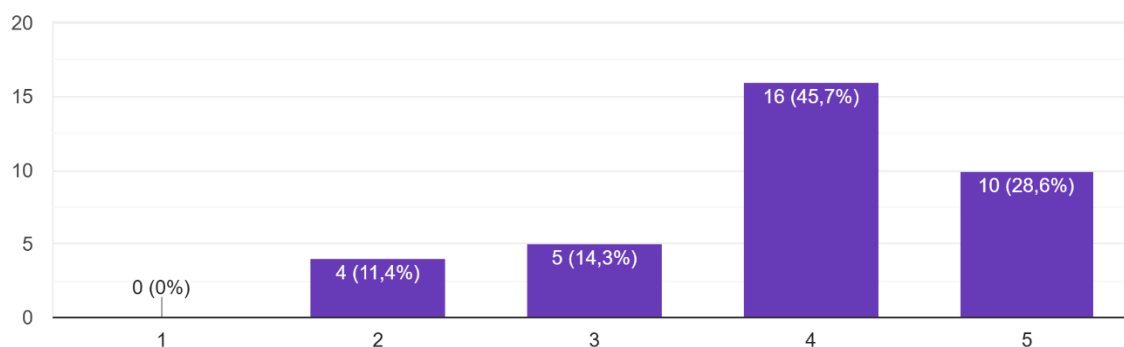
35 antwoorden



1 = Neen, helemaal niet.

5 = Ja, ik heb nu een stuk meer inzicht.

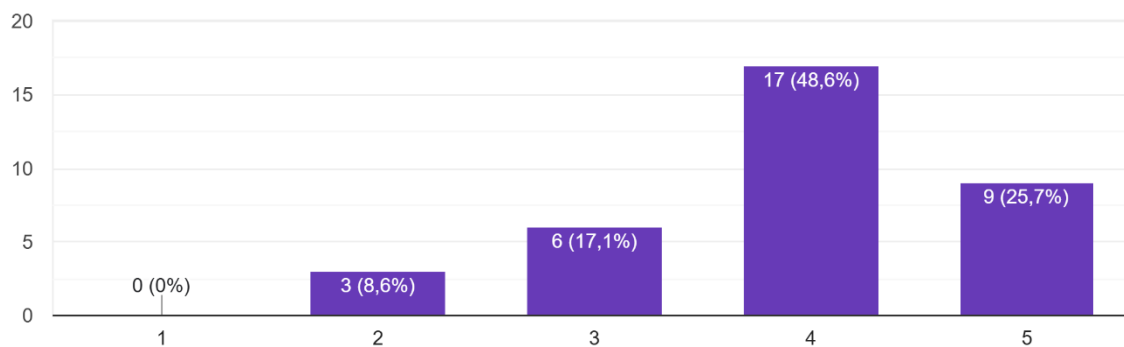
De lessenreeks vertrok vanuit 'peutertaal' om de zijn-betekenis en doen-betekenis van een zin duidelijk te maken. Begrijp je nu beter waar naamwoordelijke en werkwoordelijke gezegdes vandaan komen?



1 = Neen, helemaal niet.

5 = Ja, ik begrijp nu goed dat de zijn-betekenis en doen-betekenis aan de basis liggen van de verschillende soorten gezegdes.

Je leerde dat (sommige) werkwoorden rollen uitdelen in een zin, en dat die rollen overeenkomen met bepaalde zinsdelen. Begrijp je nu beter hoe het komt dat er in sommige zinnen lijdende en meewerkende voorwerpen staan, en in sommige zinnen niet?

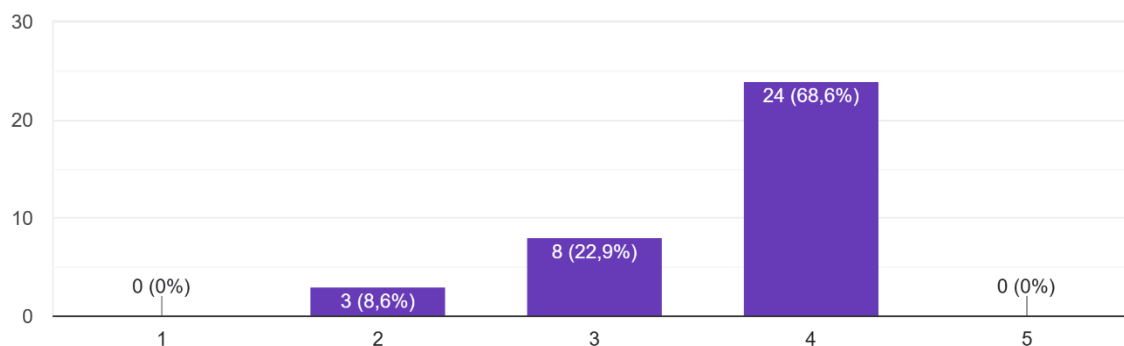


1 = Neen, helemaal niet.

5 = Ja, ik begrijp nu goed waar lijdende en meewerkende voorwerpen vandaan komen.

In welke mate ga je akkoord met deze uitspraak?

*"Door de lessen zinsontleding te verrijken met **predicatie** (zijn- of doen-verband) en **valentie** (werkwoorden delen rollen uit) breng je leerlingen tot een dieper inzicht in enkelvoudige zinnen."*



1 = Helemaal niet akkoord.

5 = Helemaal akkoord.