

# Lezen, oefenen, vinkje... Kan dat niet anders?

Een onderzoek naar het effect van observerend leren

*J.T. Marchal & E. van Venrooij*

Universiteit Utrecht, IVLOS/COLUU Lerarenopleiding, Cluster augustus 2010

Juni 2011

**[ABSTRACT]** Leerlingen worden tegenwoordig geacht om zelfstandig aan de slag te gaan met leertaken, waarna zij iets hebben geleerd. Dat is ten minste de veronderstelling waar vanuit wordt gegaan. Dit lijkt echter geen correct uitgangspunt. Wanneer een leerling een nieuwe taak uitvoert, gebruikt hij zoveel hersencapaciteit, dat er geen ruimte meer is voor het eigenlijke doel van de taak: iets te leren. Rijlaarsdam (2005) beschrijft een manier om deze 'cognitieve overload' te voorkomen. Door de leerling eerst te laten *kijken* naar de uitvoering van de taak door bijvoorbeeld de docent, kan hij rustig op een rijtje zetten wat hij hiervan op zou moeten steken. Uit dit onderzoek blijkt echter dat ook deze manier van leren niet zaligmakend is: brugklassers die een nieuw zinsdeel leren bij redekundig ontleden ondervinden geen positief leereffect van observerend leren. Zij scoren evengoed of op één onderdeel zelfs slechter dan de controlegroep.

---

## **Theoretisch kader**

Vroeger was het onderwijs vrij eenvoudig: de leraar vertelde, de leerling luisterde. Op die manier 'goot' de docent zijn informatie in het hoofd van de leerling. Dit strookt echter niet met de huidige opvattingen. Tegenwoordig is het gebruikelijker dat de leerling voornamelijk zelfstandig aan het werk is en oefent, om zich zo allerhande vaardigheden eigen te maken. Nu is echter de vraag of dit dan wel de beste manier van leren is. Zoals Gert Rijlaarsdam (2005a) aangeeft: een leerling maakt de taken om zo 'een vinkje' te krijgen. Dat hij ook iets had moeten leren van de taak, blijft achterwege, terwijl dat toch hetgeen is dat met de taak bereikt had moeten worden. De reden die Rijlaarsdam geeft voor het uitblijvende leereffect, is dat het zelf uitvoeren van een nieuwe taak veel cognitieve energie vraagt. Het brein heeft gewoonweg geen tijd om zich ook nog te focussen op datgene wat geleerd moet worden. Om het brein te ontlasten, moet dus een leersituatie gecreëerd worden die weinig cognitieve inspanning vraagt. Volgens Rijlaarsdam is dit observerend leren, ofwel: kijken hoe anderen de te leren taak uitvoeren (Rijlaarsdam, 2005a).

Binnen het observerend leren bestaan verschillende variaties. Zo is er het meest voor de handliggende 'leren-door-observeren'. In deze vorm kijkt de leerling naar één of meerdere uitvoerders van de taak. Vervolgens kan de leerling door evaluatievragen zich afvragen wat hij zou moeten onthouden om de taak zelf goed uit te voeren. Daarnaast is ook de vorm 'observatie-als-feedback' mogelijk. De leerling voert dan eerst de taak uit, bijvoorbeeld het schrijven van een handleiding, en kijkt dan toe hoe een

ander deze handleiding uitvoert. Vervolgens kan de leerling de taak aanpassen op basis van wat hij gezien heeft (Couzijn, 1995).

In het onderzoek van Zimmerman en Kitsantas (2002) wordt aangetoond dat de eerste vorm, leren-door-observeren, erg effectief is. Het onderzoek bestond uit drie groepen studenten die leerden een samengestelde zin maken van verschillende enkelvoudige zinnen. De eerste groep deed dit door zelfstandig oefeningen te maken aan de hand van een stappenplan. In de andere twee groepen observeerden de studenten iemand die de oefeningen maakte. Hierbij werd in de ene groep geen enkele fout gemaakt, in de andere groep werden wel fouten gemaakt, maar naarmate meer oefeningen waren gemaakt steeds minder. Bij de toets die de studenten achteraf maakten, bleek dat de groepen die hadden geobserveerd significant beter scoorden dan de controlegroep. Tussen de observerende groepen werd echter ook een verschil gevonden: de groep die naar een 'lerend' voorbeeld had gekeken, scoorde beter dan de groep die een foutloos voorbeeld observeerde (Zimmerman en Kitsantas, 2002).

Ook observatie-als-feedback blijkt een effectieve manier van leren. In het onderzoek van Rijlaarsdam (2005) gingen leerlingen aan de slag met het schrijven van een brief. Deze schreven zij allemaal aan de hand van een opdracht. Vervolgens werden de leerlingen ingedeeld als 'ontvanger' van de brief, of als observator van de ontvangers. De leerlingen die de brief ontvingen, moesten in overleg met elkaar de beste brief kiezen. Ondertussen moesten de observatoren goed opletten welke selectiecriteria de ontvangers gebruikten. Deze criteria presenteerden zij daarna aan de hele klas. Ten slotte schreven de leerlingen een tweede brief, op basis van wat ze hadden geleerd. Het bleek dat alle leerlingen een betere brief schreven, maar dat degenen die hadden geobserveerd beter scoorden dan zij die de brieven hadden ontvangen (Rijlaarsdam, 2005b).

Opmerkelijk genoeg blijkt dus dat leerlingen die alleen *kijken* naar iemand die een leertaak uitvoert, deze taak uiteindelijk beter uitvoeren dan de leerlingen die zelf met de taak hebben geoefend. Dit geldt althans op het gebied van schrijven. De andere deelvaardigheden zijn wat betreft observerend leren nog onontgonnen terrein. Op zich verwonderlijk, gezien de resultaten die bereikt zijn met observerend leren in het schrijfonderwijs. Om te analyseren of deze manier van leren ook een positief leereffect heeft op andere deelgebieden van het vak Nederlands, richt dit onderzoek zich daarom op het observerend leren van redekundig ontleden. Hieronder wordt verstaan het aanwijzen en benoemen van zinsdelen in een zin. Vooralsnog wordt deze vaardigheid vaak aangeleerd door veel te oefenen. In dit onderzoek staat echter de volgende vraag centraal: 'In hoeverre heeft observerend leren een positief effect bij het leren van redekundig ontleden bij brugklassers?'

## **Methoden**

Dit onderzoek betreft een vergelijking van de toetsresultaten van leerlingen die redekundig ontleden hebben geleerd door te observeren en leerlingen die dit alleen zelf hebben geoefend. Hierbij is de onafhankelijke variabele de manier van leren en de afhankelijke variabele de resultaten die de leerlingen behalen. Hieronder worden de proefpersonen beschreven, alsook de te gebruiken instrumenten en de procedure van het onderzoek.

### Proefpersonen

Aan dit onderzoek nemen 56 leerlingen deel. Zij komen allen van dezelfde montessorischool in de regio Utrecht. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen is 12,8 jaar en de verhouding tussen mannen en vrouwen is 23 mannen tegenover 33 vrouwen. De leerlingen zijn geselecteerd door middel van een 'convenience sample'. De deelnemers zijn over twee groepen verdeeld. Dit is gebeurd op basis van de klas waarin zij zitten. Het niveau van voorkennis wordt gelijk geacht, omdat allen hetzelfde grammaticaonderwijs hebben genoten.

### Instrumenten

Voor het onderzoek zijn verschillende materialen gebruikt. Voordat de leerlingen zelf met de taak aan de slag gingen of de docent observeerden bij het uitvoeren van de taak, hebben ze eerst een uitleg gekregen over de bekende zinsdelen (de persoonsvorm, het werkwoordelijk gezegde, het onderwerp, het lijdend voorwerp en het meewerkend voorwerp) en het nieuwe zinsdeel (de bijwoordelijke bepaling). Bij alle zinsdelen is verteld wat het was en hoe het in de zin gevonden kon worden. Daarnaast is het stappenplan herhaald. De uitleg is van tevoren uitgeschreven om verschil tussen beide groepen te voorkomen en is opgenomen in bijlage 1 op pagina 9. Daarnaast zijn tien oefenzinnen opgesteld, die de groepen ofwel zelf ontleedden ofwel ontleed zagen worden door de docent. Deze zinnen zijn opgenomen in bijlage 2 op pagina 11. Ten slotte zijn vijf zinnen gemaakt voor de eindtoets, deze is opgenomen op pagina 12 in bijlage 3.

### Procedure

Zoals in de vorige paragraaf beschreven, krijgen beide groepen krijgen een korte uitleg van de docent over redekundig ontleden. Hierbij wordt aandacht besteed aan de zinsdelen persoonsvorm (pv), werkwoordelijk gezegde (wwg), onderwerp (ow), lijdend voorwerp (lv), meewerkend voorwerp (mv) en bijwoordelijke bepaling (bwb). Bij de uitleg wordt gebruik gemaakt van één eenvoudige voorbeeldzin: *Jan stuurt vandaag een brief aan Marie*. Deze zin wordt stap voor stap ontleed in de volgorde van het stappenplan. De volledige uitleg is opgenomen in bijlage 1 op pagina 9. Na de uitleg gaan de deelnemers in de controlegroep zelfstandig aan de slag met het ontleden van tien oefenzinnen, waarbij niet overlegd mag worden. Als de zinnen volledig zijn ontleed, kunnen ze van de docent een nakijkblad krijgen, zodat ze hun werk kunnen controleren. In de testgroep krijgen de deelnemers de opdracht goed te observeren hoe de docent de tien oefenzinnen op het bord ontleedt, waarbij hardop wordt gedacht. De tien oefenzinnen zijn voor beide groepen hetzelfde en staan in bijlage 2 op pagina 11. Eén week nadat de proefpersonen de uitleg hebben gekregen en hebben geoefend of geobserveerd, wordt bij alle deelnemers een eindtoets afgenomen. Dit betreft een ontleedtaak van vijf zinnen, die zelfstandig ontleed moeten worden. Overleg is hierbij niet toegestaan. Voorafgaand aan de te ontleden zinnen, wordt naar de algemene gegevens gevraagd. De eindtoets is in zijn geheel opgenomen in bijlage 3 op pagina 12.

Wanneer de eindtoets is afgenomen, zal deze worden nagekeken, waarbij het aantal fouten wordt geteld. Dit gebeurt op twee manieren: zowel het aantal fouten per zin als het aantal fouten per zinsdeel wordt meegenomen. Eén fout wordt dus op verschillende manieren meegeteld: één keer voor

de zin waarin de fout voorkomt en één keer voor het zinsdeel. Vervolgens zal met behulp van een t-toets berekend worden of er een verschil is tussen het aantal fouten, per zin en in totaal, en het soort fouten van de controlegroep en van de testgroep.

## **Resultaten**

Zoals hierboven beschreven staat, hebben er in totaal 56 proefpersonen deelgenomen aan dit onderzoek. In tabel 1 hieronder is te zien hoe de proefpersonen over de groepen verdeeld zijn.

	<b>Testgroep (n = 29)</b>	<b>Controlegroep (n = 27)</b>
<i>Leerjaar</i>	Brugklas	brugklas
<i>Gemiddelde leeftijd</i>	12,9 jaar	12,6 jaar
<i>Geslacht</i>	Vrouw: 16, man: 13	Vrouw: 17, man: 10
<i>Aantal dyslecten</i>	3	3

*Tabel 1. Beschrijving van de proefpersonen per conditie.*

Met behulp van een independent samples t-test is berekend hoeveel fouten de proefpersonen per zin, per zinsdeel en in totaal gemaakt hebben en of er (significante) verschillen zijn tussen het aantal fouten van de proefpersonen in de testgroep in vergelijking met de proefpersonen in de controlegroep. In tabel 2 is het gemiddeld aantal fouten uitgesplitst per zin, per zinsdeel en in totaal per groep te vinden. Daarbij staat tussen haakjes de standaardafwijking.

	<b>Testgroep</b>	<b>Controlegroep</b>
<i>Zin 1</i>	1,07 (1,44)	1,22 (1,34)
<i>Zin 2</i>	0,69 (0,85)	0,44 (0,75)
<i>Zin 3</i>	1,10 (1,32)	0,93 (1,04)
<i>Zin 4</i>	1,21 (1,32)	1,00 (1,21)
<i>Zin 5</i>	0,83 (1,20)	0,85 (1,26)
<i>Persoonsvorm</i>	0,17 (0,54)	0,04 (0,19)
<i>Werkwoordelijk gezegde</i>	1,66 (2,18)	1,93 (1,86)
<i>Onderwerp</i>	1,00 (1,04)	0,59 (0,97)
<i>Lijdend voorwerp</i>	0,45 (0,74)	0,37 (0,74)
<i>Meewerkend voorwerp</i>	0,48 (0,74)	0,30 (0,61)
<i>Bijwoordelijke bepaling</i>	1,14 (1,71)	1,22 (2,04)
<i>Totaal aantal fouten</i>	4,90 (4,72)	4,44 (4,69)

*Tabel 2. Het gemiddeld aantal fouten per zin/zinsdeel/totaal per conditie.*

In tabel 2 is te zien dat bij zin 1 en 5 de controlegroep gemiddeld meer fouten maakt, terwijl dat bij zin 2, 3 en 4 de testgroep is. Bij het gemiddeld aantal fouten is ook een dergelijke spreiding te zien. Bij het ontleden van de persoonsvorm, het onderwerp, het lijdend voorwerp en het meewerkend voorwerp maken de proefpersonen in de testgroep gemiddeld meer fouten. De proefpersonen in de

controlegroep maken meer fouten bij het ontleden van het werkwoordelijk gezegde en de bijwoordelijke bepaling. Tot slot worden er in de testgroep in totaal gemiddeld meer fouten gemaakt dan in de controlegroep.

De proefpersonen scoren dus wisselend op de verschillende onderdelen en binnen de verschillende condities. Hierbij is echter nog geen rekening gehouden met de vraag of de verschillen daadwerkelijk voortkomen uit het verschil in conditie en of er significante verschillen gevonden kunnen worden. Wanneer er gekeken wordt naar significantie, dan blijkt dat er alleen een verschil is in het gemiddeld aantal fouten dat proefpersonen maken bij het ontleden van de *persoonsvorm* ( $F = 6,90$ ;  $df = 54$ ,  $35474$ ;  $p = 0,01$ ). Proefpersonen in de testgroep maken significant meer fouten dan proefpersonen in de controlegroep. Bij het foutenaantal op de andere onderdelen is er geen verschil gevonden tussen de twee groepen. Ook bij het analyseren van het totaal aantal fouten (die op het oog erg uiteenlopen) is geen significant verschil gevonden. Dit komt door de hoge standaarddeviatie (beide 4,7). Hierdoor lopen de scores binnen de groepen zo uiteen dat er geen verschil in conditie aan te wijzen valt.

### **Conclusie & discussie**

In dit onderzoek is een antwoord gezocht op de vraag: 'In hoeverre heeft observerend leren een positief effect bij het leren van redekundig ontleden bij brugklassers?'

Uit de resultaten blijkt dat er alleen een significant verschil gevonden is bij het herkennen van de persoonsvorm. Daar bleek dat proefpersonen in de controlegroep minder fouten hebben gemaakt bij het herkennen van de persoonsvorm dan de proefpersonen in de testgroep. Dit houdt dus in dat proefpersonen die zelf geoefend hebben met het redekundig ontleden van de persoonsvorm hier minder fouten in maken dan proefpersonen die de docent geobserveerd hebben tijdens het redekundig ontleden. Dit is een opvallend resultaat, want op basis van de literatuur zou juist het omgekeerde verwacht worden. Wanneer proefpersonen immers observeren hoe iemand de taak uitvoert in plaats van de taak zelf uit te voeren is er meer hersencapaciteit beschikbaar om van de taak te leren en zijn de resultaten vaak ook beter dan wanneer iemand alleen zelf met de taak geoefend heeft. Het brein wordt namelijk ontlast (Rijlaarsdam, 2005a). In dit onderzoek naar observeren bij redekundig ontleden is dit resultaat echter niet gevonden. Sterker nog, er is juist een tegenovergesteld resultaat gevonden: de leerlingen die zelf geoefend hebben met het ontleden van de zinnen, scoren beter op het ontleden van de persoonsvorm dan proefpersonen die alleen de docent geobserveerd hebben. In antwoord op de hoofdvraag kan dan dus gesteld worden dat observerend leren bij het leren van redekundig ontleden bij brugklassers geen positief, maar een negatief effect heeft, zij het in lichte mate. Voor dit merkwaardige resultaat zijn verschillende verklaringen te bedenken. Deze zullen hieronder worden besproken.

Eén van de verklaringen zou de kleinschaligheid van dit onderzoek kunnen zijn. Mede vanwege praktische haalbaarheid en het uitsluiten van andere invloeden dan de testvariabele is het onderzoek redelijk kleinschalig gebleven. Eén van de onderzoekers werkt namelijk op een montessorischool waar zij de beschikking heeft over twee brugklassen. De andere onderzoeker werkt op een reguliere school

waar zij alleen beschikking heeft over bovenbouwklassen. De onderzoekers hebben ervoor gekozen om zich in dit onderzoek alleen te richten op het montessorionderwijs om zo het onderwijstype als variabele uit te kunnen schakelen. Daarnaast is ervoor gekozen om het onderzoek alleen in de twee brugklassen uit te voeren die al gewend waren aan één van de onderzoekers als docent. Zo is de invloed van de docent (en eventuele gewenning aan een 'nieuwe' docent die alleen tijdens het uitvoeren van het onderzoek voor de klas staat) op de uitvoering van het onderzoek zo klein mogelijk gehouden. Ook een andere vorm van kleinschaligheid speelt de resultaten wellicht parten. Op de eindtoets zijn slechts vijf zinnen aan de proefpersonen voorgelegd. Dit heeft ook een praktische reden. Gezien het onderzoek in de brugklas als tussentoets (schriftelijke overhoring) uitgevoerd werd, moest rekening gehouden worden met de norm voor tussentoetsen in de brugklas. Over het algemeen zijn deze toetsen kort en simpel en puur bedoeld om te testen of de lesstof uit enkele lessen overgekomen is. Het was dan ook niet mogelijk om een lange, ingewikkelde toets af te nemen, omdat de prestaties van de proefpersonen dan niet op een natuurlijke manier getest werden, althans: niet op een manier die zij gewend zijn.

Een volgende verklaring ligt vooral in het feit dat alleen de bijwoordelijke bepaling voor de proefpersonen nog onbekend was. Het ontleden van het onderwerp, de persoonsvorm, het werkwoordelijk gezegde, het lijdend voorwerp en het meewerkend voorwerp hadden de proefpersonen al eerder in het jaar aangeleerd gekregen. Doordat zij slechts nog één onderdeel van het redekundig ontleden aan hoefden te leren, was er sprake van een lage belasting van de hersencapaciteit en daarom hielden de proefpersonen in beide condities hersencapaciteit genoeg over om van de taak te leren (hetzij door observeren en hetzij door zelf te oefenen). Weliswaar is het ontleden van de bijwoordelijke bepaling vaak wel één van de lastigere onderdelen van het redekundig ontleden, omdat er geen definitie of vindvraag (zoals bij het lokaliseren van de persoonsvorm: wie of wat + onderwerp) aan vast hangt. Eigenlijk is alles wat overblijft in een zin en wat dus niet onder één van de andere categorieën valt, onderdeel van de bijwoordelijke bepaling. Toch zullen de leerlingen een relatief lage cognitieve inspanning hebben moeten leveren om het ontleden van de bijwoordelijke bepaling onder de knie te krijgen, omdat alle andere zinsdelen wel al worden beheerst. Hieruit kan dus de conclusie getrokken worden dat observerend leren wellicht alleen effectief is bij een hoge cognitieve inspanning. Bij het aanleren van het volledige begrippenapparaat van redekundig ontleden zal observerend leren dus wellicht wel een positief effect op het leervermogen en de prestaties van proefpersonen hebben. Dit zal echter uit vervolgonderzoek moeten blijken.

Bij de beperkte cognitieve inspanning die nodig is om de bijwoordelijke bepaling aan te leren, komt dat aanleren van grammatica veel eenduidiger is dan schrijfonderwijs. Bij het ontleden van een zin kun je regels toepassen en is er maar één uitkomst mogelijk. Bij schrijfvaardigheidsonderwijs komt ook creativiteit om de hoek kijken. Het gaat daarbij namelijk niet alleen om kennisoverdracht ('hoe doe je het?'), maar ook om het ontwikkelen van een taalgevoel. Hierbij kan het als prettig en leerzaam ervaren worden om te observeren hoe anderen de taak uitvoeren. Je kunt een schrijftaak namelijk vaak op verschillende manieren uitvoeren. Dat geldt niet zozeer voor redekundig ontleden,

omdat hierbij geldt dat een antwoord goed of fout is. Er is minder ruimte voor discussie en leerlingen kunnen eenvoudiger zelf oefenen, omdat zij 'slechts' regels toepassen en naar vastliggende antwoorden toewerken. Dit zou kunnen verklaren waarom observerend leren in eerdere onderzoeken voor schrijfvaardigheid wel effectief gebleken is en in dit onderzoek voor redekundig ontleden niet.

Ten slotte nog één laatste manco aan dit onderzoek: de resultaten zijn niet generaliseerbaar. Aangezien er geen praktisch toepasbare resultaten uit dit onderzoek gekomen zijn, is dit niet zo van belang, maar het moet wel genoemd worden. Eén van de redenen waarom het onderzoek niet generaliseerbaar is, is dat het onderzoek uitgevoerd is op één middelbare school, waar montessorionderwijs aangeboden wordt. Dit is al niet vergelijkbaar met andere onderwijstypes. Daarnaast is het onderzoek alleen uitgevoerd in de brugklas en hebben er slechts 56 proefpersonen deelgenomen. Met name door de kleinschaligheid en de beperktheid van het onderwijstype is het onderzoek dus niet generaliseerbaar.

Ondanks de beperkingen van dit onderzoek, tonen de resultaten wel voldoende aan dat er behoefte is aan vervolgonderzoek. Hieronder zullen verschillende suggesties uiteen worden gezet.

Ten eerste is het mogelijk om verder te gaan op het huidige onderzoek naar het effect van observerend leren bij redekundig ontleden. Daarbij is het van belang dat dit grootschalig wordt aangepakt, omdat de kleinschaligheid van dit onderzoek wellicht heeft gezorgd voor het gebrek aan een positief resultaat. Zo is het belangrijk dat in vervolgonderzoek een hoge cognitieve belasting plaatsvindt wanneer leerlingen zelfstandig aan de slag gaan met de taak. Dit kan gemakkelijk worden bereikt door een uitbreiding van de leerstof. De leerlingen krijgen dan dus meerdere zinsdelen tegelijk aangeleerd (bijvoorbeeld zowel het lijdend voorwerp als het meewerkend voorwerp). Verder zullen ook meerdere proefpersonen betrokken moeten worden in het onderzoek, zodat het onderzoek beter generaliseerbaar is. Ten slotte verdient het een aanbeveling om onderzoek te doen op scholen met een ander type onderwijs. Niet alleen omdat ook dit de generaliseerbaarheid ten goede komt, maar ook omdat daar het observerend leren wél effectief blijkt.

Anderzijds is het natuurlijk ook mogelijk om een heel andere richting op te gaan met vervolgonderzoek. De positieve effecten van observerend leren hoeven zich ten slotte niet te beperken tot het schrijfonderwijs, maar kunnen ook op andere deelaspecten van het schoolvak Nederlands tot hun recht komen. Zo kan bijvoorbeeld het effect van observerend leren onderzocht worden bij het leren van debatteren in het spreekvaardigheidsonderwijs of het leren toepassen van leesstrategieën bij leesvaardigheid. Ook bij deze onderzoeken is het van belang dat dit niet te kleinschalig wordt opgezet, vanwege de beperkte generaliseerbaarheid.

Tot slot willen we meegeven voor de onderwijspraktijk dat het feit dat observerend leren in dit onderzoek geen positieve effecten blijkt te hebben, niet wil zeggen dat observerend leren niet bruikbaar is bij het redekundig ontleden. Je kunt observerend leren altijd toepassen in je lessen, bijvoorbeeld door leerlingen eerst te laten observeren en hen vervolgens zelf te laten oefenen. Want zeg nou zelf: een taak nadoen is toch gemakkelijker dan zelf het wiel uit te vinden?

## **Referenties**

Couzijn, M.J. (1995). *Observation of Writing and Reading Activities. Effects on Learning and Transfer*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Rijlaarsdam, G. (2005a). Observerend leren: Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. Deel 1: Ontwerpadviezen uit onderzoek verkregen. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), pp. 10-20.

Rijlaarsdam, G. (2005b). Observerend leren: Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. Deel 2: Praktijkvoorbeelden. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), pp. 21-28.

Zimmerman, B.J. & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), pp. 660-668.

## **Auteurs**

*Eva van Venrooij en Jantine Marchal zijn docenten-in-opleiding, respectievelijk voor het schoolvak Nederlands aan het Centrum voor Onderwijs en Leren (COL) te Utrecht. In het kader van hun opleiding tot eerste-graadsdocent hebben zij een onderzoek naar observerend leren verricht. De resultaten van dit Praktijkgericht Onderzoek (pgo) en de aanbevelingen die zij naar aanleiding hiervan doen, vormen de basis van bovenstaand artikel.*

### **Redekundig ontleden**

Vandaag leren jullie, naast de pv, het wwg, het ow, het lv en het mv een nieuw zinsdeel: de bijwoordelijke bepaling (bwb). Dit is een beetje de prullenbak van het ontleden: zowat alles wat je overhoudt is een bwb. Dit zinsdeel geeft antwoord op verschillende vragen, zoals: waar? Wanneer? Hoe? En ga zo maar door. Het bijzondere van de bwb is, dat dit zinsdeel de enige is die meerdere keren in een zin voor kan komen! Een onderwerp zit altijd maar één keer in de zin, maar er kunnen wel twintig bijwoordelijke bepalingen in staan! We gaan nu de oude zinsdelen nog even kort herhalen en daarna voegen we het nieuwe zinsdeel eraan toe. Dit doen we met de zin: *Jan stuurt vandaag een mail aan Marie.*

#### PV

De persoonsvorm is het werkwoord dat in de zin veranderd als je de zin van tijd verandert of het aantal personen aanpast. In de zin *Jan stuurt vandaag een mail aan Marie* is dat het werkwoord 'stuurt', want als je zegt: *Jan en Piet sturen vandaag een mail aan Marie* zie je dat het werkwoord in het meervoud komt te staan.

#### WWG

Het werkwoordelijk gezegde zijn alle werkwoorden in de zin. Bij de zin *Jan stuurt vandaag een mail aan Marie* is dat dus alleen het werkwoord 'stuurt'. Goed opletten dat je altijd de PV ook bij het WWG voegt. Dit is de enige keer dat een woord of zinsdeel meerdere 'labels' opgeplakt kan krijgen.

#### OW

Het onderwerp is degene die de actie in de zin uitvoert. Je kunt het onderwerp in de zin vinden door de vraag 'wie of wat + WWG?' te stellen. In ons voorbeeld *Jan stuurt vandaag een mail aan Marie* stel je dus de vraag 'wie of wat stuurt?', waarop het antwoord 'Jan' is.

#### LV

Het lijdend voorwerp is datgene wat de actie van het onderwerp ondergaat. Daar kan het verder niets aan doen: het moet lijdend toezien en maar afwachten of het bevalt. Het lijdend voorwerp vind je door de vraag 'wie of wat + WWG + OW?' te stellen. Dat is bij de zin *Jan stuurt vandaag een mail aan Marie* dus de vraag 'wat stuurt Jan?' en het antwoord is 'een mail'.

#### MV

Het meewerkend voorwerp is diegene die meewerkt aan de actie van het onderwerp. Doet die dat niet, dan is het ook geen meewerkend voorwerp. Je kunt het meewerkend voorwerp vinden door de vraag 'aan/voor wie + WWG + OW + LV'. Met de zin *Jan stuurt vandaag een mail aan Marie* lijdt dat tot de vraag 'aan wie stuurt Jan een mail?', waarop het antwoord 'aan Marie' is. Let erop dat je het voorzetsel tot het meewerkend voorwerp rekent! Tenzij dat er niet bij staat natuurlijk, want dat komt ook wel eens voor: *Jan stuurt Marie vandaag een mail.*

## BWB

Het laatste zinsdeel van dit jaar is de bijwoordelijke bepaling. Zoals ik al zei: de prullenbak van de grammatica. Alle zinsdelen die je niet kwijt kan bij de andere categorieën, kun je hieronder zetten. Een bijwoordelijke bepaling kan een heleboel aangeven: waar de actie plaatsvindt, wanneer de actie plaatsvindt, hoe de actie plaatsvindt, ga zo maar door. Best lastig dus om een goede vraag te stellen hierbij. Maar als je nauwkeurig het stappenplan volgt en daarna nog eens nagaat of het zinsdeel antwoord geeft op een vraag als waar, wanneer, hoe, waarom, etc. dan is het eigenlijk best te doen! In de zin *Jan stuurt vandaag een mail aan Marie* hebben we het zinsdeel 'vandaag' nog over. Dat geeft toevallig antwoord op de vraag 'wanneer stuurt Jan een mail aan Marie?'. Het moet dus wel een bwb zijn!

## Stappenplan

Als je nou zelf zinnen gaat ontleden, volg dan altijd het stappenplan dat ik zojuist ook heb gevolgd: je begint met de persoonsvorm. Vervolgens kun je de zin eventueel opdelen in zinsdelen, maar dat hoeft niet. Als je de zinsdelen al vanzelf ziet, kun je die stap gewoon overslaan. Na de PV zoek je het werkwoordelijk gezegde. Vervolgens stel je de vraag voor het onderwerp. Daarna zoek je het lijdend voorwerp en dan het meewerkend voorwerp. Als je dan nog zinsdelen overhebt, kun je er vanuit gaan dat dit bijwoordelijke bepalingen zijn. Controleer dat wel altijd even!

Vervolgens let je er nog op dat je alle zinsdelen maar één keer indeelt in een categorie (met uitzondering van de persoonsvorm). Daarnaast kan elke categorie maar één keer voorkomen (met uitzondering van de bijwoordelijke bepaling). Ten slotte hoeft niet in elke zin elke categorie voor te komen. Succes!

## *Op het bord*

1. PV
2. WWG
3. OW
4. LV
5. MV
6. BWB

**Grammatica**

*Ontleed de volgende zinnen volgens het stappenplan op het bord.*

1. De lange handgeschreven brief zal Jan morgen aan Marie overhandigen.

---

2. Vanmorgen hingen Kees en Piet hun jassen aan de kapstok.

---

3. De strenge politieagent gaf de motorrijder een fikse bekeuring voor

---

mijn deur.

---

4. In de klas moeten de tassen van de leerlingen op de grond staan.

---

5. Heeft Jan het blauwe boekje met de witte stippen gisteren aan

---

Kees gegeven?

---

6. De oudste ijssalon wordt na ruim tachtig jaar gesloten.

---

7. De leerlingen uit de eerste klas rennen door de gangen van school.

---

8. De meivakantie begint voor de leerlingen van het Herman Jordan

---

Lyceum over drie weken.

---

**Onderzoek Grammatica**

Algemene vragen

Leeftijd: 10 11 12 13 14

Geslacht: m v

Dyslexie: ja nee

Grammatica

Ontleed de volgende zinnen volgens het stappenplan: PV > zinsdelen > WWG > OW > LV > MV > BWB

9. Elke avond leest vader zijn kinderen een spannend sprookje voor op

---

de bank.

---

10. De oplossingen van de sommen staan op het bord.

---

11. De leerlingen van het Herman Jordan zullen tijdens de meivakantie

---

veel huiswerk moeten maken.

---

12. Op school worden morgen lekkere tosti's gemaakt in de personeelskamer.

---

13. De verliefde Jan en Kees hebben vanmorgen een prachtig cadeau

---

ingepakt voor de jarige Marie.

---