

Bron:

De Smedt, F. (2015). Zinsconstructie; het combineren van zinnen. In: *Vier effectieve schrijfdidactieken. De bovenbouw van het basisonderwijs*. p. 29-36. Nederlandse Taalunie

1.	Zinsconstructie: het combineren van zinnen.....	2
1.1.	Typering naar leerstof en didactiek .....	2
1.2.	De doelstellingen .....	2
1.3.	Leerstof en fasering van de lessen .....	3
1.4.	Sleutelscènes .....	5
1.5.	Doorslaggevende ontwerpregels .....	7
1.6.	Nabespreking.....	7
1.7.	Relevante literatuur .....	8

De didactiek wordt eerst algemeen beschreven. Daarna volgt een toelichting aan de hand van een exemplarisch voorbeeld. In deze toelichting wordt er stilgestaan bij de **doelstellingen** waarbij een koppeling wordt gemaakt met de kerndoelen en referentieniveaus (Nederland) en de eindtermen (Vlaanderen), **de leerstof en fasering van de lessen** en **de sleutelscènes** (typische leeractiviteiten en instructieacties van de leraar). De toelichting van het exemplarisch voorbeeld sluit af met een lijst van **doorslaggevende ontwerpregels** die de essentiële elementen van de aanpak beschrijven.

Bij de keuze van de exemplarische voorbeelden werd er bewust gekozen voor vrij uitgebreide voorbeeldinterventies om zo een heel concrete en uitgebreide beschrijving te kunnen schetsen. Het is belangrijk om de lezer erop te wijzen dat elk voorbeeld slechts één mogelijke uitwerking van de didactiek is. De ontwerpregels kunnen bijgevolg gezien worden als cruciale richtingwijzers voor mogelijke variaties op de beschreven schrijfpraktijken.

Elke schrijfdidactiek eindigt met een **nabespreking** en een lijst van **relevante literatuur** van zowel theoretisch als empirisch onderzoek.

## 1. Zinsconstructie: het combineren van zinnen

### 1.1. Typering naar leerstof en didactiek

Uit onderzoek blijkt dat er drie basisprocessen centraal staan tijdens het schrijfproces (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981). Naast de planning en revisie is ook het genereren van teksten van essentieel belang wanneer leerlingen een tekst willen schrijven. Tekstgeneratie is gericht op het vertalen van ideeën in talige representaties (vb. grammaticaal correcte zinnen). Het genereren van tekst is een complexe activiteit, aangezien schrijvers rekening moeten houden met verschillende zaken (woordkeuze, zinsbouw, grammatica, ...). Toch is het belangrijk dat schrijvers grammaticaal correcte en goedgebouwde zinnen kunnen formuleren, zodat de tekst duidelijk en leesbaar is voor de lezers.

Omwille van de complexiteit van deze basisvaardigheid is een gerichte instructie noodzakelijk. In dit verband kan een didactiek gericht op zinsconstructie effectief zijn (Graham, McKeown, Kiuahara, & Harris, 2012; Graham & Perin, 2007). Een mogelijke vorm van een zinsconstructie-interventie is een expliciete instructie gericht op **het construeren van complexe zinnen door twee of meerdere basiszinnen aan elkaar te koppelen in één zin**. Op basis van deze interventie kunnen de formuleerprocessen geautomatiseerd worden en komt er in het werkgeheugen ruimte vrij voor andere schrijfprocessen (vb. hogere orde denkvaardigheden).

In het kader van deze beschrijving staat een interventie centraal waarin men aan de hand van een combineerstrategie specifieke aandacht heeft voor *de compositie en de revisie* van **een verhaal** (Saddler & Graham, 2005). De aanpak van de combineerstrategie leunt sterk aan bij de expliciete strategie-instructie (de eerste didactiek in de beschrijvingen). Daarom zal er, waar nodig, gerefereerd worden naar deze didactiek.

### 1.2. De doelstellingen

Aan de hand van deze combineerstrategie worden volgende **doelstellingen** beoogd:

- Leerlingen kennen het nut van zinsconstructie aan de hand van de combineerstrategie. Daarnaast kunnen leerlingen ook aangeven wanneer ze de combineervaardigheden kunnen gebruiken in andere contexten.
- Leerlingen kunnen aangeven waarom de complexe combineerzinnen kwalitatief beter zijn dan de afzonderlijke kernzinnen.
- Leerlingen kunnen kernzinnen combineren in grammaticaal complexere zinnen. Leerlingen kunnen met andere woorden de combineerstrategie toepassen.
- Leerlingen kunnen zinnen construeren waarin de boodschap duidelijk wordt overgebracht.
- Leerlingen kunnen specifieke aandacht hebben voor verschillende verhaalelementen (topic, personages, ruimte en einde).
- Leerlingen kunnen, mits voldoende ondersteuning van de leraar en met behulp van de instructiekaart, de afwisselende rol van tutor en tutee op zich nemen.

## Kerdoelen en eindtermen

De leerlingen leren:

- naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen (Kerdoel 5);
- informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur (Kerdoel 8);
- strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen (Kerdoel 10).

De leerlingen kunnen:

- voor een gekend persoon een verslag schrijven van een verhaal, een gebeurtenis, een informatieve tekst (Eindterm 4.4).

## Referentieniveaus

- De informatie is zodanig geordend dat de lezer de gedachtegang gemakkelijk kan volgen en het schrijfdoel bereikt wordt. De meest bekende voegwoorden (en, maar, want, omdat) zijn correct gebruikt, met andere voegwoorden komen nog fouten voor (1F – Kenmerken van de taakuitvoering – Samenhang).
- De leerling kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht (1F – Kenmerken van de taakuitvoering – Vrij schrijven).

### 1.3. Leerstof en fasering van de lessen

De volledige lessenreeks bestaat uit dertig sessies met een duur van vijftientig minuten per les. De lessenreeks wordt gespreid over tien weken, waarbij drie sessies per week worden ingepland. De volledige lessenreeks bestaat uit verschillende leerstofeenheden, in totaal zijn dat vijf units. Maar de kern is dat de didactiek van elke unit steeds dezelfde is.

#### De didactiek

De vijf units zijn elk opgebouwd uit zes sessies waarin de leraar ondersteuning biedt aan de hand van 'scaffolding'. In dit begeleidingsproces verschuift de verantwoordelijkheid voor het schrijfproces geleidelijk van de leraar naar de leerlingen (cf. ontwerpregels strategie-instructie). Eerst geeft de leraar expliciete instructie omtrent het gebruik van de combineerstrategie, waarna hij/zij de strategiehardop demonstreert (modeling) (cf. fase 2 'Bespreek' en fase 3 'Modelleer' van het SRSD-model). Daarna oefenen de leerlingen in duo's de strategie in door mondeling eenvoudige zinnen te combineren tot complexere zinnen, terwijl de leraar de zinnen aan het bord schrijft. Vervolgens schrijven de duo's de gecombineerde zinnen zelf op papier terwijl de leraar nog steeds begeleiding voorziet (cf. fase 4 'Memoriseer' en fase 5 'Ondersteun' van het SRSD-model). Tot slot oefenen de duo's op zelfstandige basis de strategie in volgens een vorm van samenwerkend leren waarin elke leerling afwisselend de coach is (tutoring) (cf. fase 6 'Zelfstandig gebruik' van het SRSD-model). In elke stap worden de leerlingen aangemoedigd om onderling te overleggen en te discussiëren over hun oplossingen.

Het scaffolding-mechanisme wordt ook geïntegreerd in de uitwerking van de oefeningen. Initieel krijgen de leerlingen oefeningen waarin hints vervat zitten, zodat leerlingen tot een succesvolle combinatie kunnen komen. Eenmaal de leerlingen de strategie goed onder de knie hebben, wordt hen gevraagd om zinnen te combineren in open oefeningen (zonder hints).

In **sessie één en twee** worden twee soorten hints in de oefeningen verwerkt: onderstreepte hints en hints tussen haakjes:

Voorbeeld: *Tim dipt de worm in de saus. Tim legt de worm in de pan. (en)*

De leraar legt uit dat het woord tussen haakjes instaat voor de verbinding tussen de twee kernzinnen en dat de onderstreepte woorden ook zeker opgenomen moeten worden in de combinatiezin.

In **sessie drie** krijgen de leerlingen enkel nog de onderstreepte hint wanneer ze de zinnen mondeling combineren. Daarnaast worden er in sessie drie ook al open oefeningen voorzien waarin de leerlingen zinnen combineren zonder hints. In deze oefening krijgen de leerlingen een twintigtal zinnen die een verhaal vormen. De leerlingen krijgen de opdracht om voegwoorden in te voegen, woorden te schrappen en woorden te verplaatsen.

Vanaf **sessie vier tot en met sessie zes** oefenen de leerlingen de combineervaardigheden in door eigen teksten te schrijven en te reviseren.

### De leerstof

De instructie bestaat uit vijf units die steeds volgend bovenstaande didactiek vorm krijgen.

Een **eerste unit** is gericht op het combineren van korte zinnen in één betekenisvolle zin door het gebruik van de verbindingswoorden 'en', 'maar' of 'omdat'.

Voorbeeld: de zinnen *"De worm is sappig"* en *"De worm smaakt niet slecht"* worden gecombineerd in de zin *"De worm is sappig maar smaakt niet slecht"*.

In de **tweede unit** staat het invoegen van bijvoeglijke naamwoorden en/of bijwoorden centraal.

Voorbeeld: de zinnen *"Ze lopen naar de grot"* en *"Ze lopen snel"* worden gecombineerd in de zin *"Ze lopen snel naar de grot"*.

De **derde en vierde unit** staan in het kader van het invoegen van bijwoordelijke en bijvoeglijke bepalingen.

Voorbeeld: de zinnen *"De leerlingen juichen"* en *"De film stopt"* worden gecombineerd in de zin *"De leerlingen juichen wanneer de film stopt"*.

De **laatste unit** is gericht op de integratie van de vaardigheden uit vorige units. De leerlingen combineren zinnen door verbindingswoorden, bijvoeglijke naamwoorden, bijwoorden, bijwoordelijke en bijvoeglijke bepalingen in te voegen.

Voorbeeld: de zinnen *“Ralf steekt zijn hoofd uit”, “Ralf zit in de jaszak van Jef”, “Ralf kijkt rond”, “Ralf weet niet waar hij is”* worden gecombineerd in de zin: *“Ralf, die in de jaszak van Jef zit, weet niet waar hij is, maar hij steekt zijn hoofd uit en kijkt rond.”*

## 1.4. Sleutelscènes

### Sessie 1: Bespreek, modelleer, oefen in en reflecteer

In de eerste sessie legt de leraar uit dat goede schrijvers vaak spelen met zinsconstructies zodat hun tekst beter klinkt. Dit kunnen ze doen door woorden te veranderen, te verplaatsen of te verwijderen. De leraar geeft aan dat de leerlingen in de komende sessies een strategie zullen leren om hun teksten te schrijven en aan te passen zodat het voor de lezer aangenamer is om de teksten te lezen. Daarnaast geeft de leraar ook aan dat de leerlingen in duo's samen zullen werken en samen de strategie zullen inoefenen (cf. fase 2 'Bespreek' van het SRSD-model).

Vooraleer de leerlingen in kleine groepjes van start gaan, modelleert de leraar hoe de strategie kan toegepast worden door hardop na te denken. De leraar toont enkele kernzinnen (uit een unit) en leest deze hardop voor. Daarna modelleert hij/zij hoe de leerlingen de zinnen kunnen combineren in een complexe zin en schrijft deze zin aan het bord (cf. fase 3 'Modelleer' van het SRSD-model).

Vervolgens is het de beurt aan de leerlingen die mondeling de volgende kernzinnen combineren in een complexere combinatiezin. Bij elke oplossing bevraagt de leraar welke zin beter klinkt en waarom de combinatiezin beter is dan de twee kernzinnen.

Na het mondeling inoefenen van de strategie, starten de leerlingen met het combineren van kernzinnen waarbij ze de combinatiezin zelf neerschrijven. Daarnaast bediscussiëren de leerlingen ook welke zinnen beter klinken en waarom. Indien de leerlingen problemen ervaren, voorziet de leraar bijkomende begeleiding (cf. fase 4 'Memoriseer' en fase 5 'Ondersteun' van het SRSD-model).

Het klassikaal inoefenen wordt opgevolgd door een vorm van samenwerkend leren waarin de leerlingen in duo's de combineerstrategie inoefenen. De leraar deelt mee dat de leerlingen nu als een team zullen samenwerken om verschillende kernzinnen te combineren tot duidelijke, complexere zinnen. De leraar structureert het samenwerkend leren door het tutoring-concept te introduceren. Hierbij nemen de leerlingen afwisselend de rol van tutor en tutee op. De leraar begeleidt het tutoringproces door de tutor te voorzien van een instructiekaart met zowel richtlijnen over de combinatiestrategie als richtlijnen met betrekking tot het coachingsproces. De tutor krijgt meer bepaald de opdracht om de tutee (1) de kernzinnen hardop te laten voorlezen, (2) de beste combinatiewijze te laten bedenken, (3) de combinatiezin te laten noteren en (4) de combinatiezin te laten voorlezen. De tutor heeft vervolgens de opdracht om de tutee positief te bevestigen als de zin grammaticaal correct is of om feedback te voorzien in de vorm van suggesties indien de combinatiezin grammaticaal niet correct is. De leraar voorziet bijkomende begeleiding indien de tutor vast zit tijdens het feedbackproces.

Tot slot bouwt de leraar een reflectiemoment in waardoor de leerlingen stilstaan bij het doel en het nut van de combineerstrategie. Daarnaast geeft de leraar hen de opdracht om de strategie ook toe te passen in andere lessen. Op deze manier benadrukt de leraar het belang van transfer en het nut van

de combineerstrategie. De leerlingen moeten meer bepaald bijhouden wanneer en hoe vaak ze de strategie hebben toegepast, zodat de leraar daar tijdens de volgende sessie kan op ingaan.

## Sessie 2: Transfer

De leraar start de tweede sessie door aan de leerlingen te vragen of ze de combineerstrategie ook in andere lessen hebben toegepast. De leraar deelt kaartjes uit met de verschillende dagen van de week zodat de leerlingen stickertjes kunnen kleven voor het aantal keer dat ze de strategie hebben toegepast buiten de oefensessies. Vervolgens verloopt sessie twee op een dezelfde manier als de eerste sessie.

## Sessie 3: Revisie van een paragraaf (duo-taak)

Vanaf sessie drie vervangt de leraar de leerkrachtgeleide schrijfoefeningen (modeling) en de tutoring (coaching) door een duo-taak waarin twee leerlingen samen een paragraaf, bestaande uit verschillende kernzinnen, reviseren en herschrijven. De leraar moedigt de leerlingen aan om alles wat ze geleerd hebben toe te passen tijdens het herschrijven van de paragraaf. Daarna leest één van de leerlingen de tekst hardop voor en beoordelen de leerlingen samen met de leraar de kwaliteit van de revisies.

## Sessie 4: Revisie van een kort verhaal (duo-taak)

In sessie vier reviseren en herschrijven de duo's een kort verhaal door gebruik te maken van de combineerstrategie. De leraar stimuleert de leerlingen om de vaardigheden die ze in de vorige unit(s) ingeoeft hebben, toe te passen tijdens de revisie en de compositie van het verhaal.

Om deze schrijfoefening te structureren, voorziet de leraar een planningsformulier dat bestaat uit drie kolommen waarin belangrijke genre-elementen beschreven staan: (1) twee voorbeeldtopics, (2) twee mogelijke personages, en (3) twee mogelijke ruimtes waarover de duo's zouden kunnen schrijven. Tot slot voorziet het planningsformulier een vijftal kernzinnen die de leerlingen kunnen gebruiken om het einde van het verhaal te schrijven.

Onderwerp	Hoofdpersonage	Ruimte
Een piratenaanval	Kapitein Stekelbaars en zijn papegaai Kokokrab	Op de woeste zee
Een overlevende van een schipbreuk	Jan de matroos	Op een onbewoond eiland in het midden van de Atlantische oceaan
...	...	...
...	...	...
<b>Kernzinnen om mijn verhaal te eindigen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ze leefden nog lang.</li> <li>- Ze waren gelukkig.</li> <li>- Ze waren opgelucht.</li> <li>- Ze werden gered.</li> <li>- Ze zien elkaar terug.</li> <li>- ...</li> </ul>		

De duo's moeten eerst het einde van het verhaal schrijven door de combineerstrategie toe te passen. Met het einde in gedachten, krijgen ze de tijd om het verloop van het verhaal te verzinnen en te plannen aan de hand van het planningsformulier dat hen aanzet om expliciet na te denken over de integratie van verhaalelementen. Vooraleer de duo's het verhaal uitschrijven, herinnert de leraar hen eraan om de combineervaardigheden toe te passen. Nadat de leerlingen hun verhaal hebben uitgeschreven, vraagt de leraar aan de duo's om het verhaal voor te lezen en na te gaan hoe ze de tekst nog verder kunnen optimaliseren door te herschrijven.

### Sessie 5: Compositie eigen verhaal (zelfstandig)

In sessie vijf schrijven de leerlingen zelfstandig een verhaal uit. De leraar voorziet een afbeelding die dient als een visuele stimulator waarrond de leerlingen een verhaal kunnen verzinnen en uitschrijven.

### Sessie 6: Revisie eigen verhaal (zelfstandig)

Tijdens de laatste sessie reviseren de leerlingen het verhaal dat ze geschreven hebben in sessie vijf. De leraar vraagt de leerlingen expliciet om tenminste drie zinnen te herschrijven volgens de combineerstrategie die ze in één van de vorige sessies hebben geleerd (cf. productgerichte doelstellingen).

## 1.5. Doorslaggevende ontwerpregels

Uit de beschrijving van de sleutelscènes blijkt dat de didactiek van de combineerstrategie heel wat gelijkenissen vertoont met het SRSD-model (beschreven onder de didactiek van de expliciete strategie-instructie). Deze overlap komt ook duidelijk naar voor bij de ontwerpregels (cf. metascript):

1. Net zoals bij de didactiek van de expliciete strategie-instructie is de combineerstrategie gericht op het **zelfstandige gebruik van de strategie zodat leerlingen verantwoordelijk zijn voor het eigen schrijfproces**. De verantwoordelijkheid voor het schrijfproces moet met andere woorden geleidelijk aan verschuiven van de leraar naar de leerling. De leraar maakt daarom gebruik van 'scaffolding' waarbij de leraar zijn/haar ondersteuning geleidelijk aan afbouwt door drie verschillende rollen op te nemen:
  - **De leraar als instructieverantwoordelijke.** Leerlingen hebben baat bij een **expliciete toelichting** van de strategie (sessie 1 en 2).
  - **De leraar als model.** De leraar **modelleert** de combineerstrategie door hardop na te denken tijdens de taakuitvoering en de strategie te demonstreren (sessie 1 en 2).
  - **De leraar als coach.** De leraar voorziet tal van inoefenmogelijkheden zodat de leerlingen de strategie kunnen inoefenen en toepassen. Terwijl voorziet de leraar gerichte begeleiding en bijsturing (sessie 3 t.e.m. 6).
2. De opeenvolgende **sessies bouwen systematisch op elkaar voort**. De vaardigheden die leerlingen in vorige sessies ingeoefend en verworven hebben, zijn met andere woorden belangrijk voor de volgende sessies

## 1.6. Nabespreking

Het genereren van teksten is een complexe activiteit, aangezien leerlingen met verschillende zaken tegelijk rekening moeten houden (grammatica, zinsbouw, woordkeuze,...). Toch zijn al deze aspecten

belangrijk om een duidelijke en leesbare tekst op te stellen. Een gerichte instructie waarbij leerlingen grammaticaal correcte en goedgebouwde zinnen kunnen formuleren en opschrijven is dus noodzakelijk. Uit onderzoek blijkt dat de combineerstrategie, waarbij men complexe zinnen leert construeren door twee of meerdere kernzinnen samen te voegen, een effectieve manier is om de formuleerprocessen te automatiseren.

Net zoals de beschrijvingen van de vorige didactieken, is ook deze voorbeeldinterventie slechts één mogelijke uitwerking. Mits rekening te houden met de ontwerpregels, kunnen tal van toepassingsmogelijkheden geïmplementeerd worden in de klaspraktijk.

Ten eerste is de combineerstrategie **toepasbaar op verschillende leerstofonderdelen**. In de voorbeeldinterventie spreekt men van units die inhoudelijk los van elkaar staan, maar die wel telkens volgens dezelfde didactiek worden behandeld. De leraar heeft dus met andere woorden de keuze om bepaalde units niet te behandelen indien de leerlingen deze kennis en vaardigheden reeds onder de knie hebben.

Ten tweede kan het **scaffolding-mechanisme** niet enkel in de ondersteuning van de leraar voorkomen, maar kan men het principe ook toepassen in de uitwerking van de moeilijkheidsgraad van de oefeningen door het gebruik van hints geleidelijk aan te doen afnemen (zie voorbeeldinterventie).

Tot slot wordt in dit voorbeeld het belang van **'samen schrijven'** sterk in de verf gezet door de implementatie van tutoring.

## 1.7. Relevante literatuur

### Referenties

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012-4058). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from [http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications\\_reviews.aspx#pubsearch](http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch).
- Graham, S., McKeown, D., Kiuvara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 879-896. doi: 10.1037/A0029185
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Sadler, B., & Graham, S. (2005). The effects of peer-assisted sentencecombining instruction on the writing performance of more and less skilled young writers. *Journal of Educational Psychology*, 97, 43-54.

**Publicaties van onderzoeksprojecten waar de effectiviteit van de combineerstrategie onderzocht worden**

Fitzgerald, J., & Teasley, A. B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 78, 424–432. doi:10.1037/0022-0663.78.6.424

Saddler, B., & Graham, S. (2005). The effects of peer-assisted sentencecombining instruction on the writing performance of more and less skilled young writers. *Journal of Educational Psychology*, 97, 43–54.