

## PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/196195>

Please be advised that this information was generated on 2021-06-23 and may be subject to change.



## WAAROM KRIJGEN LEERLINGEN DE NEDERLANDSE WERKWOORDSPELLING ZO MOEILIK ONDER DE KNIE?

Fouten tegen de werkwoordspelling, of ze nu wel of niet de communicatie tussen schrijver en lezer in de weg staan, worden spellers doorgaans zwaar aangerekend omdat ze zouden wijzen op domheid en/of luiheid. Het is dan ook niet verwonderlijk dat er zowel op de basisschool als in het voortgezet onderwijs veel aandacht is voor werkwoordspelling. Ondanks alle inspanningen blijft voor veel leerlingen de werkwoordspelling toch een struikelblok, vooral omdat zij tijdens het spellen strategieën blijken te gebruiken die niet in alle gevallen tot de juiste schrijfwijze leiden. Het is daarom belangrijk leerlingen te wijzen op deze verschillende strategieën en de erbij behorende kans op spelfouten.

ROBERT CHAMALAUN & MIRJAM ERNESTUS

Ondanks de hoeveelheid tijd en aandacht die we in het onderwijs aan werkwoordspelling besteden, lijkt het vaak of leerlingen bij reguliere schrijfp opdrachten alle regels spontaan vergeten zijn. Een belangrijke vraag is of die fouten veroorzaakt worden door een gebrek aan

grammaticale kennis die nodig is om de spellingregels goed toe te kunnen passen. In dit artikel bespreken we de ernst van het probleem en gaan we in op de vraag waarom leerlingen fouten in werkwoordspelling blijven maken. Bovendien doen we een voorstel hoe de bestaande didactiek aangevuld kan worden om fouten in de werkwoordspelling te verminderen (zie ook kader 1).

Kinderen leren de regels voor de werkwoordspelling al op de basisschool. Ze leren dat het nodig is om de hele zin te bekijken om werkwoorden goed te kunnen spellen. De grammaticale functie van het werkwoord bepaalt immers hoe er gespeld moet worden. Daarnaast moeten kinderen kunnen bepalen wat de persoon, tijd en het getal van de werkwoordsvorm is. In de zin *De docenten beantwoordden vorige week alle vragen* kun je het werkwoord *beantwoordden* alleen goed spellen als je begrijpt dat het onderwerp *De docenten* meervoud is en de hele zin in de verleden tijd staat. Kortom, aan het einde van de basisschool moeten kinderen enig inzicht hebben in basale grammaticale principes.

Sinds enige jaren is ook voor het voortgezet onderwijs wettelijk vastgelegd welke eisen gesteld worden op het gebied van werkwoordspelling aan het einde van de onderbouw (niveau 2F), aan het einde van havo en mbo 4 (niveau 3F) en aan het einde van vwo (niveau 4F) (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008). Op de meeste middelbare scholen nemen werkwoordspelling en grammatica dan ook een belangrijke plaats in binnen het curriculum van het vak Nederlands. Maar hoeveel levert dit nu op?

### Hoe spellen leerlingen?

Het is onmogelijk te horen of je *gebeurt* of *gebeurd* moet schrijven; dat hangt af van de grammaticale functie en dus is een grammaticale analyse, hoe onbewust ook, onontbeerlijk. Tijdens de lessen Nederlands horen we van leerlingen regelmatig dat ze ‘min of meer op gevoel’ spellen. Wij wilden graag weten hoe dat ‘gevoel’ werkt en wat het oplevert.

In een ideale situatie maken leerlingen een juiste grammaticale analyse en vervolgens passen zij de bijbehorende regels op de goede manier toe. De vraag is echter: 1. in hoeverre leerlingen in staat zijn een dergelijke analyse te maken; 2. of zij na een correcte

Robert Chamalaun doet promotieonderzoek dankzij een NWO Promotiebeurs voor Leraren en wordt begeleid door prof. dr. Mirjam Ernestus en prof. dr. Anna Bosman. Het promotieonderzoek heeft als onderwerp de Nederlandse werkwoordspelling en bestaat uit de volgende deelstudies:

- Onderzoek naar de strategieën die middelbare scholieren gebruiken als zij werkwoorden moeten spellen in een dicteesituatie (voortgezet onderwijs, hoger onderwijs).
- Het ontwikkelen en toetsen van een aangepaste didactiek werkwoordspelling, gebaseerd op uitgangspunten van expliciete directe instructie en deelstudie 1 (voortgezet onderwijs en hoger onderwijs).
- Onderzoek naar fouten in werkwoordspelling in concrete schrijfsituaties (geschreven teksten, Twittercorpus).
- Onderzoek naar het herkennen van fouten in werkwoordspelling in teksten met behulp van *eye-tracking*.

Kader 1. Deelstudies

grammaticale analyse een werkwoord ook goed kunnen spellen, dat wil zeggen de juiste regel kunnen toepassen; en 3. welke andere strategieën zij toepassen. Antwoord op deze vragen kan ons laten zien waar we vooral aandacht aan moeten geven in het spellingonderwijs.

Om deze drie vragen te kunnen beantwoorden hebben we een experiment uitgevoerd bij 322 middelbare scholieren. Via een computerprogramma kregen leerlingen negentig zinnen te zien waarin steeds één werkwoordsvorm nog niet vervoegd was. In een eerste stap kregen ze de opdracht om per zin aan te geven welke grammaticale functie de werkwoordsvorm had: *persoonsvorm* (tegenwoordige of verleden tijd), *voltooid deelwoord*, *infinitief* of *bijvoeglijk naamwoord*. In een tweede

stap kregen ze de zin nog een keer te zien en moesten ze typen hoe de werkwoordsvorm gespeld moest worden. Alle leerlingen, van vmbo-t tot vwo, van klas 1 tot en met 6, kregen dezelfde test. In het volgende voorbeeld is te zien hoe de zinnen zodanig gemanipuleerd waren dat een werkwoord als *gebeuren* voorkwam als persoonsvorm tegenwoordige tijd, gespeld met een t, en in een andere zin als voltooid deelwoord, gespeld met een d:

- ⊙ De meeste ouders maken zich grote zorgen dat er iets met hun kinderen *gebeurt*.
- ⊙ Als mijn broer beter had opgelet, was die aanrijding nooit *gebeurd*.

### Grammaticale analyse als strategie

De resultaten laten duidelijk zien dat een groot deel van de leerlingen een correcte grammaticale analyse uitvoert en dat ze beter spellen als ze de grammaticale functie herkennen. Daarmee lijkt een behoorlijk aantal leerlingen de grammaticale analyse als spelstrategie te volgen. Toch zagen we dat in maar liefst 26 procent van de gevallen leerlingen verkeerd spelden, terwijl zij wel de grammaticale functie herkend hadden. Andersom kwam ook voor: in 10 procent van de gevallen hadden leerlingen de grammaticale functie niet herkend, maar spelden zij toch correct. Hieruit kunnen we opmaken dat leerlingen in sommige gevallen de regel onvoldoende beheersten, maar ook dat zij gebruikmaken

| KLAS | VMBO-T     |          | HAVO       |          | VWO        |          |
|------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|
|      | grammatica | spelling | grammatica | spelling | grammatica | spelling |
| 1    | 40%        | 42%      | 40%        | 43%      | 66%        | 59%      |
| 2    | 40%        | 37%      | 47%        | 42%      | 63%        | 61%      |
| 3    | 39%        | 40%      | 58%        | 54%      | 78%        | 72%      |
| 4    | 46%        | 46%      | 66%        | 65%      | 88%        | 85%      |
| 5    |            |          | 59%        | 60%      | 90%        | 85%      |
| 6    |            |          |            |          | 92%        | 90%      |

Kader 2. Deze tabel toont de mate waarin leerlingen de grammaticale functie correct herkenden en correct spelden. Met blauw is de overlap tussen vmbo-t en havo aangegeven; groen geeft de overlap tussen havo en vwo aan

van andere strategieën dan enkel en alleen een grammaticale analyse.

Opvallend is dat de verschillen tussen schooltypen en leerjaren behoorlijk groot zijn (zie kader 2). Het verschil tussen vmbo-t en havo is vooral opvallend omdat de brugklassers in vmbo-t en havo nagenoeg gelijk presteren. Terwijl de vmbo'ers in de vier jaar op de middelbare school nauwelijks iets bijleren, vergroten de havoleerlingen significant hun kennis van grammatica en spelling.

Verder valt op dat leerlingen in vmbo 4 op gemiddeld hetzelfde niveau presteren als leerlingen in havo 2 en dat leerlingen in havo 5 op gemiddeld hetzelfde niveau presteren als leerlingen in vwo 2, voor zowel spelling als grammaticale analyse. Deze vergelijking is vooral interessant omdat een aantal kinderen vanuit vmbo 4 doorstroomt naar havo 4 en vanuit havo 5 naar vwo 5. Gezien vanuit hun kennis van grammatica en spelling is dat niet optimaal. Deze resultaten bevestigen de resultaten uit experimenten die we (van 2015 tot en met 2017) op andere middelbare scholen hebben uitgevoerd.

### Andere spelstrategieën

Voordat we dieper ingaan op de andere strategieën die leerlingen tijdens het spellen volgen, moeten we kort stilstaan bij twee basiskennissen van het Nederlandse spellingsysteem. De Nederlandse spelling is gestoeld op het fonologisch principe dat een woord gespeld wordt met de klanken die hoorbaar zijn in de standaarduitspraak van het woord. Daarnaast is het morfologisch principe van belang: verschillende vormen van een (werk)woord worden zo veel mogelijk gelijk gespeld (we spellen bijvoorbeeld ik *zend* met een *d* omdat *zenden* ook een *d* heeft). Door het morfologisch principe moet een enkele klank soms met de ene letter, soms met de andere en soms met beide letters geschreven worden. De vorm [zɛnt], bijvoorbeeld, moet

soms geschreven worden als *zend* en soms als *zendt*. Deze zogenaamde homofonen zorgen voor veel fouten in de werkwoordspelling. In ruim 48 procent van de gevallen schreven leerlingen de homofone variant (bijvoorbeeld *bepaald* in plaats van *bepaalt*), terwijl zij de grammaticale functie goed geïdentificeerd hadden.

Ons onderzoek toont aan dat leerlingen tijdens het spellen niet alleen een grammaticale analyse en spellingregels als strategie hanteren, maar ook andere strategieën gebruiken. Een leerling die 'op gevoel spelt' maakt gebruik van zijn mentale woordenboek, zonder dat hij zich daarvan wellicht bewust is. Dit mentale woordenboek bevat veel vervoegingen van veel werkwoorden, zowel de uitspraak als de spelling (Sandra, Frisson & Daems, 1999).

Een eerste veelvoorkomende strategie is gebruikmaking van de frequentie van het woord. Naarmate een bepaalde spelling van een woord vaker voorkomt, zijn we eerder geneigd die hoogfrequente vorm te schrijven, ook al was de laagfrequente vorm goed geweest. Zo wordt het woord *herhaalt* vaak gespeld als *herhaald*, omdat voor dit woord de spelling met een *d* vaker voorkomt dan de spelling met een *t*. Het woord *geloofd* bijvoorbeeld wordt vaak gespeld als *gelooft*, omdat voor dit woord de spelling met een *t* weer vaker voorkomt. Het kiezen voor de meest frequente vorm als spelstrategie is daarmee een handige strategie, behalve uiteraard wanneer de laagfrequente vorm geschreven had moeten worden.

Een tweede strategie betreft de regelmatige werkwoorden die een onbeklemd voorvoegsel hebben, zoals *besparen*, *geloven*, *herinneren*, *ontkennen* en *vertellen*. Vooral werkwoorden met het voorvoegsel *ge-* zorgen voor verwarring, omdat de aanwezigheid van dit voorvoegsel normaal gesproken een aanwijzing vormt dat we te maken hebben met een voltooid deelwoord (bijvoorbeeld *gefietst*) (Bosman, 2005). Dit probleem komt bij dit type

werkwoorden nog boven op de al genoemde homofonproblematiek. Onze resultaten bevestigen dat leerlingen regelmatig ervan uitgaan dat een werkwoord met een onbeklemd voorvoegsel een voltooid deelwoord is, terwijl het werkwoord een persoonsvorm tegenwoordige tijd betrof en vice versa. Hierbij viel op dat leerlingen een werkwoordsvorm vaker aanduiden als voltooid deelwoord dan als persoonsvorm tegenwoordige tijd.

### Aanvulling op bestaande didactiek

Bij het spellen van homofone werkwoordsvormen moeten spellers kiezen tussen twee, soms drie mogelijke schrijfwijzen. Om de juiste schrijfwijze te kunnen bepalen zijn twee zaken essentieel. Allereerst moeten leerlingen een juiste grammaticale analyse maken en vervolgens moeten zij nog de regels voor de werkwoordspelling goed toepassen. Uit ons onderzoek blijkt dat leerlingen die de school met een vmbo-t- of havodiploma verlaten, op het gebied van grammatica onvoldoende presteren. Verder laat ons onderzoek duidelijk zien dat leerlingen verschillende spelstrategieën combineren. Alleen meer aandacht voor grammatica lost het probleem daarom niet op. Wat betekent dit nu voor de dagelijkse lespraktijk?

De meest gangbare didactiek in het voortgezet onderwijs is de algoritmische methode. Een algoritme is een handelingsvoorschrift dat, mits goed uitgevoerd, altijd een goede oplossing geeft. Vaak wordt zo'n algoritme gegoten in de vorm van een aantal vragen die achtereenvolgens beantwoord moeten worden (Huizenga, 1991). Onderzoek heeft aangetoond dat deze algoritmische aanpak de meest efficiënte manier is om de werkwoordspelling aan te leren (Zuidema, 1988).

Op basis van ons onderzoek pleiten wij voor het aanvullen van de algoritmische didactiek met een meer taalkundige benadering, waarbij niet alleen aandacht gegeven wordt aan de systematiek achter de

werkwoordspelling, maar ook aan de vraag waarom we fouten maken. We moeten leerlingen vertellen dat er meerdere spelstrategieën zijn. Het is van belang dat we bij leerlingen het besef weten te bereiken dat gebruiksfrequentie van woorden een rol speelt bij het maken van fouten en dat het dus niet verstandig is om al te veel te vertrouwen op deze strategie. Immers, zolang je hoogfrequente (hf) woorden moet spellen is er niets aan de hand, maar bij laagfrequente (lf) woorden gaat het mis. In dat verband kan het zinvol zijn om leerlingen te laten oefenen met homofone woordparen zoals *betekent* (hf) / *betekend* (lf) en *vertelt* (lf) / *verteld* (hf). Leerlingen moeten ook leren dat de aanwezigheid van voorvoegsels als *ge-* extra aandacht verdient, bijvoorbeeld bij een woord als *gebeurt* (persoonsvorm) en *gebeurd* (voltooid deelwoord). Op dit moment zijn we deze aanvulling op de bestaande didactiek aan het testen in havo 4. We hopen dat deze benadering ertoe leidt dat er bij leerlingen eerder alarmbellen gaan rinkelen als zij werkwoordsvormen moeten spellen waarin veel fouten worden gemaakt. ■

Dit artikel is gebaseerd op Chamalaun, Ernestus en Bosman (2018).

Mocht u met een of meerdere klassen willen meedoen aan ons onderzoek of meer informatie wensen, dan kunt u contact opnemen met <r.chamalaun@let.ru.nl>.

### LITERATUUR

- Bosman, A. (2005). Development of rule-based verb spelling in Dutch students. *Written Language & Literacy*, 8(1), 1–18.
- Chamalaun, R., Ernestus, M., & Bosman, A. (2018). *The role of grammar in spelling homophonous regular verbs*. Manuscript in voorbereiding.
- Huizenga, H. (1991). *Spellingdidactiek voor de basisschool*. Leiden/Antwerpen: Martinus Nijhoff.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. (2008). *Over de drempels met taal*. Enschede: Auteur.
- Sandra, D., Frisson, S., & Daems, F. (1999). Why simple verb forms can be so difficult to spell: The influence of homophone frequency and distance in Dutch. *Brain and Language*, 68(1/2), 277–283.
- Zuidema, J. (1988). *Efficiënt spellingonderwijs: Een leer- en expertmodel voor het spellen* (Dissertatie). Rijksuniversiteit Utrecht.