

ONDERWIJS IN SPELLING EN INTERPUNCTIE IN DE ONDERBOUW

Stand van zaken en mogelijkheden tot verbetering

Helge Bonset
SLO, Enschede, 2007

INHOUD

1. Inleiding

2. Onderwijsaanbod en beheersingsniveau
 - 2.1 Inleiding
 - 2.2 Kerndoelen basisonderwijs en onderbouw
 - 2.3 De Cito-toets eind basisonderwijs
 - 2.4 Het Inspectierapport *Spellenderwijs*
 - 2.5 Methodes Nederlands in de onderbouw
 - 2.6 Onderzoek naar prestaties van leerlingen
 - 2.7 Actuele spelfouten van leerlingen
 - 2.8 Een antwoord op de vragen uit de inleiding

3. Een concretisering van de kerndoelen voor spelling en interpunctie
 - 3.1 Inleiding
 - 3.2 Spellinggeweten en spellingbewustzijn
 - 3.3 Spelling als maatschappelijk en taalkundig verschijnsel
 - 3.4 Hulpmiddelen bij het spellen
 - 3.5 De spelling van de werkwoordsvormen
 - 3.6 Interpunctie
 - 3.7 De didactiek van het onderwijs in spelling en interpunctie
 - 3.8 Waarom maken leerlingen spelfouten?
 - 3.9 De geconcretiseerde kerndoelen op een rij

1. Inleiding

In dit stuk gaat het om *spelling*. De centrale vraag luidt: hoe kan in de onderbouw van het voortgezet onderwijs de vaardigheid in het spellen van de leerlingen worden verbeterd, zodat ze deze optimaal kunnen gebruiken in bovenbouw, vervolgoopleidingen en dagelijks leven?

Uit verschillende bronnen blijkt dat deze vraag actueel is. Eén van die bronnen is de volgende "foutentop 10", opgesteld door docent Elmar van den Ham van RSG Brokdele in Breukelen, en digitaal verzonden aan de leden van de Vakcommunity Nederlands. Drie items uit deze top-10 hebben betrekking op spelling (nrs. 2, 6 en 9).

De taalfoutentop-10

1.	<p><u>Hun</u> hebben het gedaan.</p> <p>Het persoonlijk voornaamwoord 'hun' kan nooit onderwerp zijn. 'Hun' is wel een bezittelijk voornaamwoord: 'Hun auto is stuk.' Gebruik ook 'hun' als je het kunt vervangen door een voorzetsel + hen. Bijvoorbeeld: 'Ik geef het hun.' (Ik geef het aan hen.)</p>
2.	<p>Hij wou <u>zegge</u> dat <u>ie</u> <u>me</u> fiets heeft gemaakt.</p> <p>Het werkwoord 'zeggen' eindigt op een 'n'. 'Ie' is geen persoonlijk voornaamwoord; het moet 'hij' zijn. Verder is 'me' geen bezittelijk voornaamwoord; het moet 'mijn' zijn. Als we schrijven hoe we iets uitspreken, schrijft iedereen straks wat anders.</p>
3.	<p>Het meisje <u>die</u> daar loopt, vind ik aardig.</p> <p>'Meisje' is een het-woord. Naar het-woorden verwijst je met 'dat'. Het is dus: 'Het meisje dat daar loopt.' Het betrekkelijk voornaamwoord 'die' gebruik je alleen bij de-woorden en bij meervouden: 'De jas die ik kocht', 'De kinderen die daar fietsen.'</p>
4.	<p>Zij is groter <u>als</u> hij.</p> <p>Gebruik bij de vergrotende trap geen 'als', maar 'dan'. Zet hetzelfde werkwoord aan het einde van de zin om te bepalen of je de zin afsluit met 'hem' of 'hij'. Dus: zij is groter dan hij (is). Je zegt immers niet: zij is groter dan hem (is).</p>
5.	<p><u>Nou ja</u>, dat is <u>eh</u> <u>zeg</u> maar <u>eigenlijk</u> <u>wel</u> zo.</p> <p>Gebruik geen opvulwoorden die niets aan de inhoud van een zin toevoegen. Dit soort woorden drukken in de spreektaal onzekerheid uit en suggereren dat er weinig te melden is. In schrijftaal is het gebruik ervan uiteraard helemaal uit den boze.</p>
6.	<p>Dat <u>word</u> leuk, als dat <u>gebeurd</u>.</p> <p>De regels voor de werkwoordspelling zijn niet ingewikkeld. Pas ze overal toe. Vervang bijvoorbeeld het werkwoord door een vorm die je wel kent: als je 'speelt' of 'smurft' kunt invullen, schrijf dan: stam + t. Je schrijft dus 'wordt' en 'gebeurt'.</p>

7.	<p><u>...dat het Brussel is.</u></p> <p>Gebruik geen onduidelijke verwijswaarden en begin niet zomaar iets op te schrijven. Denk eerst rustig na en laat in je antwoord altijd de vraag terugkomen. Schrijf bijvoorbeeld: 'De hoofdstad van België is Brussel.'</p>
8.	<p><u>Die doelde toen te zijn geweest omtrent (enz..)</u></p> <p>Maak geen ingewikkelde zinnen die je zelf misschien begrijpt, maar waar voor een ander geen touw aan vast is te knopen. Lees wat je hebt geschreven altijd over.</p>
9.	<p><u>Ff w88, k gloof dak nu ff nie... 6 snappie? ☺</u></p> <p>Gebruik geen msn-taal in zakelijke teksten zoals werkstukken en toetsen: je A4-vel is geen chatvenster. Er is niets tegen creatief taalgebruik, maar de ware taalkunstenaar weet waar en wanneer hij welke taal moet gebruiken.</p>
10.	<p><i>Amsterdam is de hoofdstad van Nederland.</i></p> <p>Een lelijk handschrift is geen excuus om onleesbaar te schrijven.</p>

Een andere indicatie is het feit dat diverse opleidingen in het hoger onderwijs (bijvoorbeeld (De Haagse Hogeschool, de lerarenopleidingen van de Fontys Hogeschool, de Erasmus Universiteit in Rotterdam) toetsen afnemen en remediërend onderwijs verzorgen op het gebied van het spellen van de werkwoordsvormen (vgl. Wilma van der Westen, *Welgespeld. Werkwoordspelling voor het hoger onderwijs*, Coutinho, Bussum, 2005).

Het is niet moeilijk het bovenstaande aan te vullen met artikelen en ingezonden brieven uit de pers waarin geklaagd wordt over de geringe beheersing van spelling door leerlingen en studenten uit alle vormen van onderwijs.

In hoofdstuk 2 beschrijven we wat er aangeboden wordt aan leerstof voor spelling vóór en in de onderbouw, en wat daarvan door leerlingen beheerst wordt, voor zover er over dit laatste gegevens zijn.

Hoofdstuk 3 gaat in op de vraag welke elementen van belang zijn voor een effectieve spellingdidactiek. Met behulp van deze elementen geven we een concretisering van de kerndoelen Nederlands onderbouw voor wat betreft spelling en interpunctie.

2. Onderwijsaanbod en beheersingsniveau

2.1 Inleiding

In deze paragraaf gaan we op zoek naar gegevens over het onderwijsaanbod voor spelling in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, en over de mate waarin of het niveau waarop de leerlingen spelling blijken te beheersen. We kijken daarbij zowel naar het begin als het eind van de onderbouw.

Onze vragen luiden dus:

- wat hebben leerlingen aangeboden gekregen aan leerstof voor spelling als ze na groep 8 binnenkomen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, en wat daarvan beheersen ze in welke mate?
- wat hebben leerlingen aangeboden gekregen aan leerstof voor spelling als ze van de onderbouw van het voortgezet onderwijs doorstromen naar de bovenbouw van vmbo of havo/vwo, en wat daarvan beheersen ze in welke mate?

2.2 Kerndoelen basisonderwijs en onderbouw

We gaan allereerst na in hoeverre de kerndoelen Nederlandse taal voor het basisonderwijs en de kerndoelen Nederlands voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs antwoord geven op bovenstaande vragen.

De kerndoelen Nederlandse taal voor het basisonderwijs uit 2006 vermelden het volgende over spelling:

Kerndoel 8: "De leerlingen leren informatie 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". (curs. HB)

Kerndoel 11: "De leerlingen kennen een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden.

De leerlingen kennen:

- regels voor het *spellen van werkwoorden*
- regels voor het *spellen van andere woorden dan werkwoorden*
- regels voor het gebruik van *leestekens*".

In een oudere versie van de kerndoelen (1993) werden de leestekens nog nader gepreciseerd:

Kerndoel 12: "De leerlingen kunnen begrippen hanteren die het hun mogelijk maken over taal te denken en te spreken:

* *spelling, (.....), komma, punt, puntkomma, vraagteken, uitroepeteken, dubbele punt, aanhalingsteken*" (domein *Taalbeschouwing*).

De kerndoelen Nederlands voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs uit 2004 vermelden over spelling:

Kerndoel 2: "De leerling leert zich te houden aan conventies (*spelling*, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en leert het belang van die conventies te zien".

In de vorige versie van de kerndoelen (1998) werden ook interpunctie en spelling van de werkwoordsvormen met name genoemd, en enkele grammaticale begrippen aangegeven die nodig geacht werden bij de spelling van de werkwoordsvormen:

Kerndoel 22: "De leerlingen kennen regels voor de *spelling van werkwoordsvormen* en om deze regels te kunnen toepassen herkennen zij in een zin de persoonsvormen, de onderwerpen en de werkwoordelijke gezegdes" (domein *Schrijven*).

Kerndoel 23: "Bij het schrijven kunnen leerlingen zich houden aan regels en afspraken met betrekking tot *spelling, interpunctie* en register, zonodig met gebruik van een woordenboek" (domein *Schrijven*).

Conclusies

- Spelling wordt expliciet als aandachtspunt genoemd in de kerndoelen basisonderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs. Alleen in de kerndoelen basisonderwijs wordt spelling nader onderscheiden in het spellen van werkwoorden, en het spellen van andere woorden dan werkwoorden.
- Interpunctie ofwel het gebruik van leestekens wordt genoemd in de kerndoelen basisonderwijs, en niet genoemd in de kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs. Er wordt in de kerndoelen basisonderwijs niet (meer) gespecificeerd om welke leestekens het gaat.
- Oudere versies van kerndoelen zijn iets specifiekter op het gebied van spelling en interpunctie dan nieuwe.
- De kerndoelen voor taal in het basisonderwijs en Nederlands in de onderbouw geven nauwelijks antwoord op de vraag wat aan leerstof wordt aangeboden voor spelling en interpunctie, en geen antwoord op de vraag in welke mate het aangeboden beheerst moet worden.

2.3. De Cito-toets eind basisonderwijs

Op ongeveer 80 % van de basisscholen wordt in groep 8 de Cito-toets eind basisonderwijs afgenomen. De resultaten spelen, zoals bekend, een belangrijke rol in de advisering voor en de aanname van leerlingen in de diverse schooltypen van het voortgezet onderwijs. De Cito-toets geeft, gezien zijn grote verspreiding, zeker een indicatie van wat in het basisonderwijs wordt aangeboden aan leerstof voor spelling en interpunctie. Veel leerkrachten en methodes zullen het onderwijs afstemmen op wat in de Cito-toets wordt gevraagd. Cito-toetsen zijn bij het Cito niet of nauwelijks te verkrijgen; we beperken ons dus tot een blik op de ons toevallig ter beschikking staande eindtoets basisonderwijs uit 2003 en gaan ervan uit dat die redelijk representatief is voor alle jaren.

De Cito-toets eind basisonderwijs 2003 bevat 100 items over Taal, verdeeld over vier taken. Daarvan hebben 20 items betrekking op spelling, en vijf op interpunctie. De items zijn in de meerkeuzevorm en hebben vier á vijf antwoordmogelijkheden. Van de 20 items over spelling heeft de helft betrekking op de spelling van de werkwoordsvormen. Foute spellingen die moeten worden herkend zijn:

schudt (jij)
omgedraait
biedt (jij)
verroestte
gerepareert
(liet me niet) *uitpraatten*
betradt
stralent

trachte
onthouden

De andere helft van de items heeft betrekking op diverse spellingvraagstukken. De volgende foute vormen moeten worden herkend:

haarbant
schaduw
programmaas
fonken
laaste
primietieve
koninglijke
friesland
schitterent
plotzeling

(*Schitterent* zou ook bij de items over werkwoordspelling geteld kunnen worden, maar daartegen pleit dat het fout gespelde woord in dit item niet concurreert met andere werkwoordsvormen, wat bij *stralent* wel het geval is).

De vijf items die betrekking hebben op interpunctie veronderstellen dat de leerling op de hoogte is met het correcte gebruik van komma's, aanhalingstekens, uitroepstekens en vraagtekens.

Conclusies

- De Cito-toets gaat ervan uit dat de spelling van de werkwoordsvormen op de basisschool in grote lijnen is behandeld. Alle typen van fouten daartegen zijn immers met een of meer items vertegenwoordigd in de toets. De andere spellingitems hebben deels betrekking op woorden die moeten zijn ingeprent (*plotzeling; fonken*), deels op woorden waarbij een spellingregel moet worden toegepast (*schitterent, friesland, programmaas*).
- De Cito-toets veronderstelt het gebruik van de belangrijkste leestekens bij de leerlingen bekend.

2.4 Het inspectierapport Spellenderwijs

In 1996 evalueerde de Inspectie de kwaliteit van het onderwijs in spelling en interpunctie en bracht daarvan verslag uit in het rapport *Spellenderwijs* (1997). 24 inspecteurs gingen op (een representatieve steekproef van) 149 basisscholen na hoe het onderwijs in spelling en interpunctie plaatsvond. Ze bekeken daar de leerstof die de leerlingen feitelijk kregen aangeboden (*inhouden*), de wijze waarop die aanbieding verliep (*vakdidactiek*), de mate waarin de vorderingen van de leerlingen systematisch werden gevolgd en vastgesteld (*evaluatie*), en de mate waarin rekening werd gehouden met relevante verschillen tussen de leerlingen (*differentiatie*). Voor elk van deze vier aspecten had de Inspectie vooraf standaarden gedefinieerd. De standaard van de Inspectie voor *inhouden* geeft een duidelijk beeld van wat naar haar mening in het basisonderwijs verwacht mag worden aan onderwijs in spelling en interpunctie. Ze volgt hieronder.

Standaard 1; inhouden & structuur/opbouw

De leerinhouden die de leerlingen feitelijk krijgen aangeboden komen overeen met het in de kerndoelen geïndiceerde onderwijsaanbod.

Het onderwijs in spelling en interpunctie wordt efficiënt en effectief georganiseerd.

Substandaard 1.1: spelling.

In de leerinhouden is het leren van de beginselen en regels van de Nederlandse spelling opgenomen.

De volgende leerinhouden komen voor:

- a het gebruik van klinkers (gedekte klinkers-vrije klinkers-sjwa-tweeklanken) en medeklinkers

- b het basisbeginsel van standaarduitspraak
- c afwijkingen van het basisbeginsel, te weten
 - beginselen van vormovereenkomst (gelijkvormigheid-overeenkomst) en etymologie
 - regels voor verdubbeling bij gedekte klinkers en verenkeling van vrije klinkers
 - verwaarlozen van afwijkingen als gevolg van assimilatie en klinkerverzwakking in lopende spraak
- d de spelling van tussenklanken in samenstellingen
- e het gebruik van het afbreekteken
- f het gebruik van hoofdletters
- g het gebruik van het liggend streepje (koppelteken)
- h het gebruik van het trema
- i het gebruik van de apostrof
- j het gebruik van accenttekens
- k de spelling van woorden van vreemde herkomst (voorzover die voorkomen in jeugdtaal)
- l de grammaticale functies die van invloed zijn op de spelling van woorden (getal-tijd-persoon-modaliteit)

(norm: om aan substandaard 1.1 te voldoen mag maximaal indicator j ontbreken).

Substandaard 1.2: interpunctie.

In de leerinhouden is het gebruik van de leestekens opgenomen.

De volgende leerinhouden komen voor:

- a de punt
- b de komma
- c de puntkomma
- d de dubbele punt
- e het vraagteken
- f het uitroepteken
- g de aanhalingstekens

(norm: om aan substandaard 1.2 te voldoen mag maximaal indicator c ontbreken).

Uit het onderzoek blijkt dat gemeten naar deze standaard het onderwijsaanbod voor spelling op 62 % van de basisscholen goed was, op 28 % voldoende, en op 10 % onder de maat. Op het onderwijsaanbod voor interpunctie scoorde de helft van de scholen matig tot voldoende; van de andere helft beoordeelde de Inspectie de kwaliteit als onvoldoende.

Conclusies

- Ook als we rekening houden met het feit dat niet alle scholen aan de normen van de Inspectie voldoen, is het beeld van het gewenste onderwijsaanbod voor spelling en interpunctie duidelijk: in het basisonderwijs moet (bijna) alle relevante leerstof aan de orde komen. Dit beeld sluit aan bij onze conclusie uit de vorige paragraaf met betrekking tot de eindtoets basisonderwijs van het Cito.

2.5 Methodes Nederlands in de onderbouw

Wat wordt de leerlingen aan leerstof aangeboden voor spelling en interpunctie in de onderbouw van het voortgezet onderwijs?

Zoals we al zagen, geven de kerndoelen Nederlands voor de onderbouw hier geen informatie over. En er zijn geen eindtoetsen onderbouw of standaarden van de Inspectie die uitsluitend kunnen geven. Als informatiebron blijft dan nog over de meest gebruikte methodes Nederlands in

de onderbouw. We bekeken de delen voor het eerste leerjaar van de methodes *Taaldomein*, *Nieuw Nederlands Stereditie*, *Op Nieuw Niveau* en *Taallijnen*.

Het eerste deel van *Taaldomein* besteedt aandacht aan de volgende aspecten van spelling en interpunctie:

- Leestekens en titels (h.1)
- De stam van het werkwoord; de persoonsvorm in de tegenwoordige tijd (h.2)
- Zwakke en sterke werkwoorden; de persoonsvorm in de verleden tijd (h.3)
- Het voltooid deelwoord (h.4)
- Het meervoud van het zelfstandig naamwoord (h.5)
- Het meervoud van moeilijke zelfstandige naamwoorden (h.6).

Het eerste deel van *Nieuw Nederlands* besteedt aandacht aan het volgende:

- Woorden spellen; wel of geen persoonsvorm? (h.1)
- Meervoud op -en; voltooid deelwoord (h.2)
- Meervoud op -s; persoonsvorm in de tegenwoordige tijd (h.3)
- Meervoud van woorden op -ee of -ie; persoonsvorm in de verleden tijd (h.4)
- Hoofdletters en leestekens; schema werkwoordspelling (h.5)
- Bijvoeglijk naamwoord; deelwoord als bijvoeglijk naamwoord (h.6).

Het eerste deel van *Op Nieuw Niveau* besteedt aandacht aan het volgende:

- Grenzen van zinnen (niet in deel havo/vwo); hoofdletter, punt, vraag- en uitroepetekens; ei-klank; hoofdletters: 't, 's, 'k en (alleen havo/vwo) cijfer of speciaal (h.1)
- Persoonsvorm, heel werkwoord, voltooid deelwoord; persoonsvorm tegenwoordige tijd enkelvoud en meervoud; stam + t; stam aanpassen aan uitspraak; ie-klank (h.2)
- Persoonsvorm verleden tijd; klankveranderend/klankvast; stam + te(n) of de(n); 't kofschip; voltooid deelwoord; bijvoeglijk naamwoord; voltooid deelwoord als bijvoeglijk naamwoord; k-klank; onregelmatige werkwoorden (h.3)
- Meervoud van zelfstandige naamwoorden; letterverdubbeling; trema; wisseling f-v en s-z; meervoud met 's; leenwoorden; ou-klank (h.4)
- Trappen van vergelijking; als of dan?; s-klank (h.5)
- Lettergrepen; q-klank (h.6).

Het eerste deel van *Taallijnen* besteedt aandacht aan:

- Letters en klanken; klinkerregel; medeklinkerregel - *keuzestof*: letters; e als ù; -d of -t (h.1)
- Hoofdletters; punt, vraagteken, uitroepetekens; - *keuzestof*: dubbele punt, komma; bijvoeglijke woorden: -e of -en (h.2)
- Directe en indirecte rede; meervoud op -en, -s en 's; *keuzestof*: meervoud (h.3)
- Persoonsvorm; persoonsvorm tegenwoordige tijd enkelvoud - *keuzestof*: koppelteken en weglatingstekens (h.4)
- Gebiedende wijs; persoonsvorm tegenwoordige tijd meervoud - *keuzestof*: bijvoeglijke naamwoorden, getallen (h.5)
- Persoonsvorm voltooid tijd sterk - *keuzestof*: afkortingen, trappen van vergelijking (h.6)
- Persoonsvorm voltooid tijd zwak; 't kofschip - *keuzestof*: trema; apostrof (h.7)
- Voltooid deelwoord - *keuzestof*: bijzondere bijvoeglijk naamwoorden (h.8).

Conclusies

- Uit dit beknopte overzicht blijkt dat methodes in het eerste leerjaar van de onderbouw veel aandacht besteden aan de werkwoordspelling, aan het gebruik van leestekens (met accent op punt, vraagteken, uitroepetekens en hoofdletters), en aan meervoudsvorming van zelfstandige naamwoorden.

Er zijn verschillen tussen de methodes: *Op Nieuw Niveau* besteedt verreweg de meeste aandacht aan spelling, en behandelt ook spellingproblemen die de andere methodes niet behandelen, zoals ei/ij, f/v en s/z, au/ou.

- De spellingitems van de Cito-toets en de standaarden van het inspectierapport *Spellenderwijs* uit de vorige paragrafen, laten zien dat al deze spellingproblemen al aan de orde geweest moeten zijn in het basisonderwijs. Het onderwijs in spelling in het eerste leerjaar van de onderbouw voortgezet onderwijs heeft dus het karakter van een *herhaling*.

2.6 Onderzoek naar prestaties van leerlingen

Wat beheersen leerlingen nu feitelijk op het gebied van spelling en interpunctie aan het einde van de basisschool, en dus aan het *begin* van de onderbouw van het voortgezet onderwijs?

Voor een antwoord op deze vraag maken we gebruik van gegevens uit Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau (PPON) uit de jaren negentig.

In de PPON-onderzoeken werd de taalvaardigheid van meer dan vierduizend leerlingen uit groep 8 onderzocht. Naast de hoofdvaardigheden lezen, schrijven, luisteren en spreken werden ook deelvaardigheden bevraagd, waarvan spelling en interpunctie deel uitmaakten. De resultaten op de PPON-toetsen werden gerelateerd aan door deskundige beoordelaars opgestelde normen, die aangaven wat het verwachte niveau en wat het gewenste niveau was.

De eerste taalpeiling (Zwarts 1990) liet zien dat meer dan 75 % van de leerlingen geen fouten maakte in de spelling van de werkwoordsvormen. Daarentegen maakte meer dan 80 % van de leerlingen een of meer spelfouten in onveranderlijke woorden. Interpunctie vormde voor de leerlingen een heel groot probleem: alleen zeer goede leerlingen wisten een tekst te schrijven waarin hoofdletters, punten en komma's op de juiste plaats stonden.

De tweede taalpeiling (Sijtstra 1997) liet zien dat een gemiddelde leerling in 100 zinnen 47 interpunctiefouten maakte op de zinsgrenzen en 26 binnen de zin. 76 % van de leerlingen maakte geen fouten in de werkwoordspelling, 81 % maakte geen fouten in de spelling van verbuigingen. De deskundige beoordelaars uit deze twee PPON-onderzoeken beoordeelden het niveau van de leerlingen voor wat betreft spelling gemiddeld als voldoende. Dit gold niet voor interpunctie.

Specifiek over de taalkwaliteit van het schrijfwerk van leerlingen in de derde taalpeiling (halverwege en aan het eind van het basisonderwijs) rapporteerde Van de Gein (2005). Haar openingszin laat aan duidelijkheid niet veel te wensen over: "In deze balans is te lezen hoe scholieren in Nederland zich in 1999 na acht jaar basisonderwijs schriftelijk uitdrukten. Niet best. Werk zonder grammaticafouten, zonder spelfouten en zonder interpunctiefouten is een zeldzaamheid".

83 % van de teksten van leerlingen aan het eind van de reguliere basisschool bevat spelfouten: 51 % daarvan bevat er één tot drie, 14 % vier of vijf, en 18% zes of meer. Slechts 17 % van de teksten is vrij van spelfouten. Gemiddeld maakten de achtstegroepers spelfouten in 3 % van alle woorden die ze geschreven hadden. "Wie dat weinig vindt", aldus Van de Gein, "dient er rekening mee te houden dat teksten, ook die van de hand van negen- tot dertienjarigen, niet uitsluitend bestaan uit woorden met een spellingmoeilijkheid. Het is waarschijnlijk zelfs niet te gewaagd om te stellen dat een aanzienlijk deel van de woorden in een tekst gewoon géén spellingprobleem vormt." Daar staat tegenover dat ook overduidelijke verschrijvingen meetelden als spelfout, zoals: "Hij had geen licht op zijn *fiet*". 43 % van de spelfouten van achtstegroepers wordt veroorzaakt doordat gelijkkluidende klanken op twee manieren gespeld kunnen worden (*blouwe* in plaats van blauwe, *klijn* in plaats van klein), door uitspraak (*bodum* in plaats van bodem), en door de regels voor verdubbeling en verenkelling (*verstopen* in plaats van verstoppen, *loopen* in plaats van lopen). 33 % van de spelfouten zijn "aaneenschrijffouten": leerlingen schrijven

woorden als twee woorden wanneer ze als één geschreven moeten worden (*pop muziek*), of als één woord wanneer ze als twee geschreven moeten worden (*bijelkaar*). De hoeveelheid fouten tegen de werkwoordspelling valt mee, gezien hun slechte reputatie, stelt Van de Gein: 7 % van alle spelfouten. Maar de aard van de fouten laat zien dat de makers ervan geen enkel inzicht hebben in de regels van de werkwoordspelling, getuige fouten als: "gebeurdt, verscheurdt, vondt, haald, snuffeld". Curieus is ook dat leerlingen aan het einde van de basisschool het er op het gebied van de werkwoordspelling minder goed vanafbrengen dan leerlingen halverwege de basisschool....

67 % van de teksten van leerlingen aan het eind van de reguliere basisschool bevat interpunctiefouten; slechts 19 % is vrij van interpunctiefouten. 15 % is niet classificeerbaar, voor een deel omdat er in dat werk helemaal geen geïnterpungeerde eenheden te vinden zijn. In 40 % van de teksten van de achtstegroepers is de geïnterpungeerde eenheid niet een zin maar een heel tekstfragment, in 5 % zelfs de hele tekst. (Geïnterpungeerde eenheid wil zeggen: hoofdletter aan het begin, punt aan het einde). 30 % van de teksten bevat één of meer fouten die te maken hebben met het niet plaatsen van hoofdletters, 25 % bevat één of meer fouten die te maken hebben met het niet plaatsen van punt, vraag- of uitroepetekens. Van de Gein stelt naar aanleiding hiervan: "Dat een zin begint met een hoofdletter en eindigt met een punt, eventueel met een vraagteken of een uitroepetekens, mag dan een bekende taalregel zijn die al vroeg ingeprent wordt, het is, naar nu blijkt, maar de vraag of die bekendheid en die inprenting wel het beoogde effect sorteren. Op grond van de eenheden die veel leerlingen, ook die aan het einde van de basisschool, van leestekens voorzien, kan immers zonder overdrijving geconcludeerd worden dat zij niet het flauwste idee hebben van wat voor eenheid de zin nu eigenlijk is".

Wat beheersen leerlingen nu feitelijk aan het *einde* van de onderbouw van het voortgezet onderwijs?

Ook in het voortgezet onderwijs zijn in de jaren tachtig PPON-onderzoeken of vergelijkbare peilingen uitgevoerd. En ook hier werden de prestaties gerelateerd aan van tevoren opgestelde normen van deskundige beoordelaars, die het verwachte en het gewenste niveau aangaven.

In het project Functionele taalvaardigheid (Blok 1987) werd het peil van de functionele taalvaardigheid van 400 leerlingen uit 4 lbo en 4 mavo onderzocht, waarbij ook spelling en interpunctie werden bevraagd. De spellingprestaties van de leerlingen bleken veel beter te zijn dan verwacht en zelfs dan gewenst. Gemiddeld schreven de leerlingen iets meer dan drie op de 100 woorden fout. Het panel van deskundigen voorspelde zes maal zoveel spelfouten, en nam er drie maal zoveel als norm.

Blok verklaart deze misschattingen met de veronderstelling dat veel panelleden zich niet hebben gerealiseerd dat teksten heel veel woorden bevatten die zelden of nooit fout gespeld worden. De interpunctievaardigheid van de leerlingen bleek beter dan voorspeld, maar iets slechter dan gewenst.

De Gloppe (1988) verrichtte een qua opzet overeenkomstig peilingsonderzoek in het kader van het project "IAE Written Composition Study", onder 1200 leerlingen uit het derde leerjaar van alle schooltypen van het voortgezet onderwijs. Met betrekking tot spelling en interpunctie rapporteerde hij de volgende cijfers: 10 % van de leerlingen was in staat een tekstfragment van 100 woorden te schrijven zonder spelfouten; 50-60 % maakte hierin een á twee spelfouten. Interpunctiefouten kwamen iets vaker voor.

Naar de normen van de deskundigen gemeten zakte 29 % van de leerlingen voor spelling, en 36 % voor interpunctie.

Kuhlemeier en Van den Bergh (1989) voerden een proefpeilingsonderzoek Nederlands uit onder 1450 leerlingen, evenals bij De Gloppe uit het derde leerjaar van alle schooltypen van het voortgezet onderwijs. Zij rapporteerden met betrekking tot spelling en interpunctie het volgende:

- In alle vier de afgenomen schrijftaken worden weinig spelfouten gemaakt, ook niet op het gebied van de werkwoordspelling. In de taak *Sollicitatiebrief schrijven* bijvoorbeeld maken de leerlingen gemiddeld viereneenhalve spelfout per 100 zelf gekozen woorden. Een minderheid van de leerlingen is verantwoordelijk voor een grote hoeveelheid fouten.
- Het aantal interpunctiefouten is schrikbarend hoog: tussen de 80 en 97 per 100 zinnen. Een leerling die in iedere zin een interpunctiefout maakt, is geen uitzondering.

Conclusie

- Veel leerlingen maken aan het einde van het basisonderwijs veel spelfouten, van allerlei aard, zo blijkt uit het bovenbeschreven onderzoek. Het beeld dat uit de derde taalpeiling naar voren komt, is somberder dan dat uit de twee vorige taalpeilingen. De spellingvaardigheid van leerlingen aan het eind van het derde of vierde leerjaar voortgezet onderwijs oogt wat positiever, maar hier zijn de gegevens sterk gedateerd. Het onderzoek roept ook de vraag op naar de norm voor "veel spelfouten". Als leerlingen drie of viereneenhalve spelfout maken per 100 woorden, zoals in de peilingen voortgezet onderwijs, kan dat wel minder zijn dan onderzoekers en beoordelaars verwachten of wensen, maar gegeven de maatschappelijke norm die luidt: *foutloos spellen*, is het toch behoorlijk veel. Van de Gein lijkt hier meer de maatschappelijke norm te representeren dan de eerdere beoordelaars en deskundigen in PPON-onderzoek.
- Dat veel leerlingen het interpungeren niet of nauwelijks beheersen aan het eind van het basisonderwijs, blijkt duidelijk uit het bovengenoemde onderzoek. Alle beoordelaars rapporteren hierover in dezelfde zin. Over de beheersing van de interpunctievaardigheden aan het eind van het derde of vierde leerjaar zijn alleen gedateerde gegevens beschikbaar, maar er is geen enkele reden om aan te nemen dat deze de afgelopen decennia spontaan verbeterd is.

2.7 Actuele spelfouten van leerlingen

Hoe is het vandaag de dag gesteld met de spellingvaardigheid van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs? Hoeveel fouten maken ze, en wat voor fouten? Zoals we hierboven al aangaven: er is geen actueel onderzoek dat op deze vragen antwoord geeft.

Naar aanleiding van de Taalfoutentop 10 die we weergaven in paragraaf 1, hebben we een klein onderzoekje verricht onder de leden van de Vakcommunity Nederlands. We stelden hen via listenederlands@digischool.nl de volgende vragen:

1. Is dit ook bij jouw leerlingen de top-10 van taalfouten bij het schrijven?
2. Zo nee, welke maken jouw leerlingen niet?
3. Welke zou je willen toevoegen, omdat ze bij jouw leerlingen even vaak of vaker voorkomen?
4. Vind je deze taalfouten ook inderdaad allemaal fout?
5. Welke denk je dat over 20 jaar niet meer fout zijn?

Op onze vragen kregen we 27 reacties, van docenten en een paar opleiders.

We geven hieronder de resultaten weer voor zover die betrekking hebben op spelling.

De oorspronkelijke top 10 van Elmar van den Ham bevatte drie items over spelling:

2. Hij wou zegge dat ie me fiets heeft gemaakt.

Het werkwoord 'zeggen' eindigt op een 'n'. 'Ie' is geen persoonlijk voornaamwoord; het moet 'hij' zijn. Verder is 'me' geen bezittelijk voornaamwoord; het moet 'mijn' zijn. Als we schrijven hoe we iets uitspreken, schrijft iedereen straks wat anders.

Van deze spelfouten wordt "me fiets" door 12 docenten onderschreven (vaak met grote nadruk) en door 4 docenten niet; de overigen laten zich er niet expliciet over uit. Voor "ie" gaat het om 5 docenten die het onderschrijven tegenover 11 die dat niet doen; voor "zegge" om 5 tegenover 12. Bij "zegge" wordt door een aantal docenten aangetekend dat deze fout bij hun niet voorkomt omdat zij lesgeven in Noord-Nederland, waar de slot-n wordt uitgesproken, in tegenstelling tot de rest van Nederland.

Dit laatste bevestigt ons vermoeden dat aan dit type fouten een zelfde uitgangspunt van de leerlingen ten grondslag ligt: *schrijven zoals je spreekt*. We komen hierop terug in hoofdstuk 3.

6. Dat word leuk, als dat gebeurd.

De regels voor de werkwoordspelling zijn niet ingewikkeld. Pas ze overal toe. Vervang bijvoorbeeld het werkwoord door een vorm die je wel kent: als je 'speelt' of 'smurft' kunt invullen, schrijf dan: stam + t. Je schrijft dus 'wordt' en 'gebeurt'.

Alle docenten onderschrijven dat fouten tegen de werkwoordspelling zeer veel voorkomen; "dramatisch" en "met stip bovenaan" zijn een paar van de kwalificaties die worden gegeven. Eén docent wijst erop dat sommige leerlingen veel fouten maken tegen de werkwoordspelling en andere weinig.

Een paar docenten noemen met name de foute regel "met -dt". Leerlingen hebben zo vaak gehoord dat iets geschreven wordt met -dt dat ze dit omzetten in een eigen spellingregel die leidt tot vormen als "hij *beloofdt".

9. Ff w88, k gloof dak nu ff nie... 6 snappie? ☺

Gebruik geen msn-taal in zakelijke teksten zoals werkstukken en toetsen: je A4-vel is geen chatvenster.
Er is niets tegen creatief taalgebruik, maar de ware taalkunstenaar weet waar en wanneer hij welke taal moet gebruiken.

De 12 docenten die expliciet reageren op deze fout, herkennen hem nauwelijks: kwalificaties als "amper" en "sporadisch" worden afgewisseld door "nooit" en "niet". Eén docent herkent msn-taal wel in toetsen, als leerlingen weinig tijd hebben om te antwoorden. Een andere docent ziet dergelijke fouten niet in werk voor Nederlands, maar wel voor andere vakken. Een derde herkent alleen "ff".

De docenten noemen een aantal spelfouten die door hun leerlingen vaak gemaakt worden en niet op de top 10 van Elmar voorkomen. We geven ze hieronder weer.

1. *Jouw* in plaats van *jou* en vice versa: *ik geef het aan *jouw*, en * dit is *jou* boek.
Idem met *uw* en *u*. (Vier keer genoemd).

2. Verkeerde plaatsing van komma's in en tussen zinnen. (Drie keer genoemd)
3. *Naar* in plaats van *na*: **naar* het eten ga ik tv kijken. (Twee keer).
4. Geen hoofdletters gebruiken. (Twee keer).
5. **Hij zij* in plaats van *hij zei*. (Twee keer)
6. **Is* of **es* in plaats van *eens*. (Twee keer).
7. **Der* in plaats van *haar*.
8. Verwarring tussen s/z en f/v: **verbasen*, **diefen*.
9. Foute afkortingen.
10. Foute spelling in open en gesloten lettergrepen.

Ook in deze lijst spelfouten vinden we de hantering van het principe *schrijven zoals je spreekt* door leerlingen terug, bij de nrs. 1, 3, 6, 7 en 8. Daarnaast zien we interpunctieproblemen (nr. 2) en daaraan verwante problemen (nrs. 4 en 9).

De fouten tegen de spelling uit de top 10 van Elmar worden door alle docenten ook echt fout gevonden. Niemand verwacht dat deze fouten over 20 jaar geaccepteerd zullen zijn, alleen één docent reageert: "Ik verwacht op termijn toch aanpassingen in de werkwoordspelling. Die voorstellen zullen niet vanuit het beroepsveld komen, maar door de taalgebruikers worden afgedwongen. Er lijkt nauwelijks meer interesse dit systeem onder de knie te krijgen".

Conclusies

- Bovenaan in de top 10 van spelfouten staat de categorie fouten tegen de werkwoordspelling.
- Veel andere spelfouten van leerlingen lijken voort te komen uit hantering van het principe: *schrijven zoals je spreekt*.
- Daarnaast maken leerlingen veel interpunctiefouten en daarmee verwante fouten.
- Het gebruik van msn- en sms-taal in teksten die geschreven worden voor schooldoeleinden komt niet veel voor.
- Docenten stellen zich duidelijk normhandhavend op als het gaat om spelfouten.

2.8 Een antwoord op de vragen uit de inleiding

In de inleiding van deze paragraaf stelden we de volgende vragen:

- Wat hebben leerlingen aangeboden gekregen aan leerstof voor spelling als ze na groep 8 binnenkomen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, en wat daarvan beheersen ze in welke mate?
- Wat hebben leerlingen aangeboden gekregen aan leerstof voor spelling als ze van de onderbouw van het voortgezet onderwijs doorstromen naar de bovenbouw van vmbo of havo/vwo, en wat daarvan beheersen ze in welke mate?

Op grond van de paragrafen daarna kunnen we deze vragen nu beantwoorden:

- Als leerlingen na groep 8 binnenkomen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, hebben ze in principe alle relevante leerstof op het gebied van spelling en interpunctie aangeboden gekregen. Dit blijkt uit de vragen die gesteld worden in de Cito-eindtoets basisonderwijs, en uit de standaarden van de Inspectie.

- Als leerlingen na groep 8 binnenkomen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, beheersen ze de leerstof op het gebied van interpunctie *niet*. Alle beoordelaars in PPON-onderzoeken zijn hierover eenstemmig. Wat hun beheersing van de leerstof op het gebied van spelling betreft, tonen de beoordelaars in ouder PPON-onderzoek zich tevredener dan de beoordelaar van het meest recente onderzoek.
- Als leerlingen de onderbouw van het voortgezet onderwijs verlaten, hebben ze de leerstof voor spelling en interpunctie uit het basisonderwijs opnieuw aangeboden gekregen, met accent op werkwoordspelling, interpunctie en meervoudsvorming van zelfstandige naamwoorden. Dit blijkt uit een blik op de methodes voor Nederlands in de onderbouw.
- Als leerlingen de onderbouw van het voortgezet onderwijs verlaten, beheersen ze de leerstof voor interpunctie nog steeds *niet*. Dit blijkt uit PPON-onderzoeken uit de jaren tachtig. Actuele rapportage van leerling-fouten door docenten laat zien dat dit ook nu nog het geval is. Over de beheersing van de spelling toonden deskundigen in de PPON-onderzoeken zich tevredener, maar het onderzoek is gedateerd, en deze deskundigen hanteren een soepeler norm dan de samenleving. Docenten rapporteren vandaag de dag veel fouten tegen de werkwoordspelling, en veel fouten die lijken voort te komen uit de neiging van de leerlingen om te schrijven zoals ze spreken.

Bovenstaande constatering roepen natuurlijk de vraag op naar de effectiviteit van het onderwijs in spelling en interpunctie, in het basisonderwijs, maar nog meer in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, waar de leerstof uit het basisonderwijs immers herhaald wordt.

Wordt er misschien te weinig *tijd* besteed aan het onderwijs in spelling en interpunctie? Paul van Dam, voormalig hoofd van de afdeling basisonderwijs van het Cito, denkt dat dat de reden is. "Het moet leuk zijn. Alles wat riekt naar schools willen we niet meer. (.....) Ik ben sinds een paar jaar betrokken bij de Toptoets, een wedstrijd voor de meest begaafde leerlingen van Nederland. Die moesten een opstel schrijven, maar ze maakten tal van spelfouten; verbrand met een t, dat soort fouten. Als kinderen dat doen, weet je dat het geen kwestie is van intelligentie; we leren het ze gewoon niet meer. We hebben kennis weg gerelativeerd" (Volkskrant 23 april 2007). De onderzoeken in het kader van de Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau wijzen echter uit dat in ieder geval in de jaren tachtig en negentig in het basisonderwijs spelling en interpunctie iedere week aan de orde kwamen, zowel in groep 5 als groep 8, en gedurende gemiddeld 97 (groep 5) dan wel 83 minuten (groep 8). Op een totaal van gemiddeld 7 uur taalonderwijs per week is dat niet bepaald weinig.

Voor het voortgezet onderwijs rapporteerden Van den Bergh en Kuhlemeijer in hun PPON-onderzoek (1989) een tijdsbesteding van 17 % van de onderwijstijd voor Nederlands aan spelling en vocabulaire, tegenover 15 % voor bijvoorbeeld het schrijven van verhalende en zakelijke teksten.

Het beschikbare onderzoek wijst al met al niet in de door Van Dam geschetste richting. Natuurlijk is het gedateerd, maar daar staat tegenover dat er geen duidelijke indicaties zijn dat de tijdsbesteding aan onderwijs in spelling en interpunctie in basis- en voortgezet onderwijs drastisch is veranderd.

Wij denken dat de geringe effectiviteit van het onderwijs in spelling en interpunctie, blijkend uit het gegeven dat leerlingen na negen jaar onderwijs hierin nog laag presteren, meer ligt aan gebreken in de aanpak dan gebrek aan tijd. Daarop gaan we nader in in het volgende hoofdstuk.

3 Een concretisering van de kerndoelen voor spelling en interpunctie

3.1 Inleiding

Het vorige hoofdstuk sloten we af met de vraag of de huidige aanpak van het spellingonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs wel effectief is, gegeven de magere ogende resultaten.

In dit hoofdstuk geven we aan hoe naar onze mening spellingonderwijs effectiever zou kunnen worden. We bespreken een aantal elementen die hiertoe kunnen bijdragen, en vertalen die zoveel mogelijk in concretisering van de kerndoelen voor het onderdeel spelling.

3.2 Spellinggeweten en spellingbewustzijn

In het spellingonderwijs gaat het natuurlijk om het foutloos leren spellen, zo stelt Hans Oepkes in een artikel in *Jeugd, School en Wereld* (november 2006). Maar ook spellinggeweten en spellingbewustzijn zijn belangrijke doelen van het spellingonderwijs.

Spellinggeweten wordt door Oepkes, in navolging van Van der Velde (1968), omschreven als "het diepgewortelde verlangen alles wat men schrijft zuiver te houden van spellingfouten", een omschrijving die al stamt uit 1934. Het gaat hier om de *wil* om zonder fouten te spellen, om een positieve *attitude* tegenover correct spellen. De leerkracht is de belangrijkste factor bij de ontwikkeling van dit spellinggeweten, aldus Oepkes. Hij moet goed voorbeeldgedrag tonen, en dus zelf een sterk ontwikkeld spellinggeweten hebben. Dat uit zich in het waakzaam zijn tegenover spelfouten in zijn eigen teksten, en het zo nodig gebruik maken van het Groene Boekje en het woordenboek. Van de leerlingen eist de leerkracht dat hun stelopdrachten, teksten voor de schoolkrant, brieven aan andere scholen of affiches voor evenementen vrij zijn van spelfouten, en hij stimuleert dat ze de spellingchecker op de computer gebruiken.

Spellingbewustzijn omschrijft Oepkes, in navolging van Paffen (2005) als "het vermogen te reflecteren over de eigen spelling, spellingvaardigheid en spellingprocessen". Een verwante omschrijving is die van de SLO-taalsite: "De speller is zich op allerlei momenten bewust van de spellingregels die hij/zij op dat moment zou kunnen toepassen".

Spellingbewustzijn is belangrijk voor het bevorderen van de spellingvaardigheid. Leerlingen met een goed ontwikkeld spellingbewustzijn weten bijvoorbeeld wanneer een woord goed gespeld is en weten ook wanneer ze moeten twifelen over de juiste spelling. Daardoor zijn ze beter in staat te bepalen wanneer ze welke spellingstrategieën moeten gebruiken om fouten te voorkomen of te verbeteren.

Oepkes beschrijft in zijn artikel welke aanwijzingen en mogelijkheden de taalmethoden voor basisonderwijs bieden voor het ontwikkelen van spellingbewustzijn. Daarbij blijkt het vooral te gaan om instrumenten voor zelfcontrole door de leerlingen, zowel bij dictees als (belangrijker) bij het schrijven van teksten. Leerlingen moeten nagaan of ze denken een woord goed dan wel fout geschreven te hebben, of dat ze twifelen over goed of fout. In de beide laatste gevallen moeten ze een beroep doen op hun regelkennis (waarbij ze de spellingregels ook mogen opzoeken in het woordenboek of in speciale opzoekboekjes) en proberen de fout te verbeteren.

Daarnaast acht Oepkes ook hier het goede voorbeeld van de leerkracht essentieel: hij moet in zijn lessen laten zien en horen dat hij over spellingbewustzijn beschikt. Bij lastige woorden laat hij hardop denkend horen hoe hij het spellingprobleem aanpakt: hij spreekt het woord duidelijk uit, hij vertelt welk spellingprobleem hij herkent, hij laat horen hoe hij het probleem oplost, hij schrijft het woord nauwgezet op en controleert het resultaat. Oepkes geeft het volgende voorbeeld:

"Paardenbloem".

Het woord bestaat uit twee stukjes, het is een samenstelling.

"Bloem"schrijf ik zoals ik het hoor, maar is het nu paarde of paarden ?

Ik weet dat er een regel bestaat voor woorden met een tussen-n.

Die regel luidt: Schrijf een -n- als het eerste deel van de samenstelling een zelfstandig naamwoord is dat uitsluitend een meervoud op -en of -n heeft.

Het meervoud van paard is paarden.

Ik schrijf dus een tussen-n: paardenbloem.

Ik controleer of ik het woord goed heb geschreven: paardenbloem.

Het artikel en de voorbeelden van Oepkes hebben betrekking op het basisonderwijs. Er is echter geen enkele reden om aan te nemen dat het ontwikkelen van een spellinggeweten en spellingbewustzijn in het voortgezet onderwijs niet meer nodig zou zijn. De hantering van het principe *schrijven zoals je spreekt* door leerlingen, waarvan we voorbeelden zagen in het vorige hoofdstuk, lijkt eerder te wijzen op het tegendeel.

Als concretisering van de kerndoelen Nederlands voor de onderbouw voor wat betreft spelling formuleren we:

- *De leerling ontwikkelt een spellinggeweten: hij heeft de wil om foutloos te spellen.*

- *De leerling ontwikkelt een spellingbewustzijn: hij kan zijn eigen spelling controleren en verbeteren met behulp van zijn kennis van de spellingregels.*

3.3 Spelling als maatschappelijk en taalkundig verschijnsel

Terecht vindt Oepkes het belangrijk dat een leerling een spellinggeweten ontwikkelt. Maar waar hij in zijn artikel niet op ingaat, is waar de leerling die wil om foutloos te spellen en die positieve attitude tegenover correct spellen op moet *baseren*. Het hebben en ontwikkelen van een spellinggeweten is een andere zaak dan het hebben en ontwikkelen van een gewoon geweten. Spelfouten zijn toch duidelijk van een andere orde dan fouten tegen de menselijke moraal zoals diefstal, doodslag of overspel.

Waarom is correct spellen eigenlijk belangrijk? Niet alleen Oepkes zwijgt erover, ook taalmethodes doen dat naar onze indruk overwegend. Terwijl inzicht in het maatschappelijk functioneren van spelling leerlingen zou kunnen helpen om hun wil en hun attitude cognitief te onderbouwen.

Lezers beoordelen schrijvers op spelfouten die zij maken in hun teksten; deze worden in het algemeen gezien als uiting van gebrek aan regelkennis, van gemakzucht, of van beide. En van daaruit is de stap naar de beoordeling van de schrijver als ongeletterd en onbeschaafd maar klein. Het maakt hierbij niet uit of de spelfout de communicatie tussen schrijver en lezer ook daadwerkelijk in de weg staat: de spelfout wordt in sociaal perspectief beoordeeld, en niet in cognitief perspectief.

Sandra e.a. (2001) maken aannemelijk dat het bovenstaande vooral geldt voor de spelling van de werkwoordsvormen. Fouten tegen zogenaamde weetwoorden (*parallellogram, onmiddellijk, weids*) of fouten die in de hand gewerkt worden door complexe en weinig heldere regelsystemen (*spinnenweb, spinnewiel*) worden als minder erg ervaren en dus de schrijver minder zwaar aangerekend dan fouten in de werkwoordsvormen, die immers te vermijden zijn door de juiste toepassing van kennis van grammaticaregels (*hij vindt* naar analogie van *hij loopt*: stam + t in de derde persoon onvoltooid tegenwoordige tijd). "Aangezien grammaticale analyse een analytische houding tegenover taal vereist, worden *dt*-fouten doorgaans beschouwd als een indicatie dat de speller niet goed kan nadenken ("gebrekking abstractievermogen") of onvoldoende nagedacht heeft ("oppervlakkige schrijver")", aldus Sandra e.a. Vandaar dat sollicitatiebrieven vooral in de prullenmand terecht komen wanneer er een *-dt*-fout in staat (en deze wordt opgemerkt door een wakkere personeelschef). Werkwoordfouten worden niet ervaren als gewone spelfouten, het zijn zware overtredingen tegen de spelling. Het bestaan van een boek dat geheel gewijd is aan

werkwoordspelling voor het hoger onderwijs (het al eerder genoemde *Welgespeld* van Wilma van der Westen) onderstreept dit nog eens te meer.

Leerlingen moeten zich van het bovenstaande bewust zijn, maar er is meer. Ze moeten niet alleen leren onderscheiden tussen typen fouten (van meer vergeeflijk tot onvergeeflijk), maar ook tussen typen situaties. Nielen (1979) stelt: "Wie werkelijk wil weten wat het belang van zuiver schrijven is, zal zich eerst moeten realiseren dat spellen iets te maken heeft met schrijven. Je moet je dus eerst afvragen waarom en wanneer mensen eigenlijk schrijven. Ik kan me de volgende situaties indenken:

- Mensen schrijven dingen op als een soort geheugensteuntje voor zichzelf: aantekeningen, uittreksels, schema's en boodschappenlijstjes;
- Mensen schrijven dingen op voor zichzelf, omdat ze dat gewoon leuk vinden: invallen, gedichtjes misschien;
- Mensen schrijven dingen voor anderen op, omdat de afstand of de conventies direct contact onmogelijk maken: persoonlijke correspondentie en alle zakelijke brieven (plus heden ten dage e-mail, HB);
- Tenslotte schrijft een aantal mensen min of meer voor hun beroep: schrijvers, journalisten, wetenschappers e.d."

In de eerste twee gevallen trekken de meeste mensen zich weinig aan van de spellingregels: zo lang iemand het zelf maar lezen kan, is het immers goed, aldus Nielen. In de laatste twee gevallen is het wel van belang dat de schrijver foutloos spelt, of in ieder geval binnen de tolerantiegrenzen van zijn lezers blijft. Die tolerantiegrenzen liggen in het vierde geval uit de aard der zaak laag. In het derde geval zijn ze afhankelijk van het beoogde lezerspubliek en de situatie. In het algemeen zal persoonlijke correspondentie welwillender worden beoordeeld dan zakelijke correspondentie, ook als het e-mail betreft.

Spelling is niet alleen een maatschappelijk, maar ook een taalkundig verschijnsel. In dat kader moeten leerlingen in de eerste plaats een en ander te weten komen over de Algemene Nederlandse Standaardtaal, en over schrijftaal (versus spreektaal).

De standaardtaal is de nationale variant van het Nederlands die als norm wordt beschouwd in het onderwijs en in officieel en formeel taalgebruik. Het is de taal in onderwijssituaties, van schoolboeken, kranten, instanties, radio en tv. Leerlingen moeten deze taal leren om adequaat te kunnen communiceren, zowel binnen het onderwijs als buiten de eigen vertrouwde gemeenschap. De standaardtaal bevestigt ook de nationale identiteit.

In Nederland komen, zoals overal, naast de standaardtaal verschillende taalvarianten voor: dialecten, groepstalen, thuistalen. Deze zijn vooral geschikt voor informele communicatieve situaties, niet of minder voor formele.

Voor schriftelijk gebruik kent de standaardtaal duidelijke regels op het gebied van spelling, woordvorming en zinsbouw. Schrijftaal is in principe de standaardtaal, omdat de karakteristieken van schriftelijke communicatie zijn, vergeleken met mondelinge communicatie: kunnen communiceren buiten de directe eigen gemeenschap, voor een groter lezerspubliek, en kunnen vastleggen van zaken die deel (zullen) uitmaken van ons cultuurgood. Schrijftaal heft aldus de beperkingen op in plaats en in tijd die inherent zijn aan mondelinge communicatie. Omdat schrijftaal in principe de standaardtaal is, is er in schrijftaal geen tolerantie voor taalvarianten als *"*De meisje"* of *"*Hun hebben"*, die in spreektaal door velen nog wel worden getolereerd.

Het bovenstaande zal leerlingen vandaag de dag misschien vreemd in de oren klinken. Voor hen is schrijven in de praktijk vooral: chatten, msn-en en sms-en, en daarvoor gaat al het bovenstaande nu net niét op. Als docent Nederlands zul je hun duidelijk moeten maken dat die vormen van schrijven informele afgeleiden zijn van de echte schrijftaal, en niet andersom. Anders zullen de leerlingen niet de noodzaak en de zin zien van het vermijden van niet tolerabele taalvarianten in formele schrijfsituaties. En al evenmin de zin van het vermijden van spelfouten, waarnaar immers geen haan kraait op MSN

In de tweede plaats is de vraag van belang: wat zijn de taalkundige principes achter de Nederlandse spelling, en welke gevolgen hebben die voor de spellingregels? Leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs hoeven hier niet alles van af te weten, maar enige kennis ervan zal voor hen begrijpelijker maken waarom er spellingregels zijn, en waarom die zó zijn en niet anders. Waarom schrijven we bijvoorbeeld niet gewoon zoals we spreken? We zagen in het vorige hoofdstuk dat leerlingen daar een voorkeur voor hebben.

De simpelste manier om leerlingen het probleem van een *fonetische* schriftelijke weergave duidelijk te maken, is waarschijnlijk om hen te vragen allemaal een zelfde stukje tekst op te schrijven zoals ze het uit zouden spreken. Het zal blijken dat er niet veel minder verschillende weergaven zijn dan leerlingen, omdat mensen klanken heel verschillend uitspreken. Ook zal blijken dat van de meeste weergaven de leesbaarheid aanzienlijk geringer is dan die van de originele tekst. Op deze manier verliest schrijftaal dus haar standaardtaalkarakter, en komt ook de communicatieve functie in het gedrang.

Meer zou te zeggen zijn voor een consequente hantering van het *fonologische* principe: een en dezelfde klank wordt in principe weergegeven door een en hetzelfde teken. Dus: **paart* in plaats van *paard*; **ik hout, jij hout, hij hout* in plaats van *ik houd, jij houdt, hij houdt*; **het is gebeurt* naast *het gebeurt*; **wenkbrouwen* en *vouwen* óf *wenkbrauwen* en **vauwen*. Dit was onder andere wat de "Aksiegroep Spellingvereenvoudiging" voor ogen stond in het begin van de jaren zeventig, met als voornaamste argument een verbetering van de leerbaarheid van de spelling voor leerlingen, vooral die van de werkwoordsvormen. Maar deze voorstellen tot spellingwijziging zijn niet beoordeeld als levensvatbaar. Ze zouden een te grote breuk vormen met de traditie, in die zin dat taalgebruikers er niet of nauwelijks aan zullen kunnen wennen, en dat teksten van vóór de spellingswijziging minder toegankelijk zullen worden, omdat de oude spelling daarin op de lezer werkt als stoorsignaal.

De Nederlandse spelling is volgens Cohen en Kraak (1972) gebaseerd op een viertal principes. Het eerste is dat van de beschaafde uitspraak: we spellen door de woorden in hun samenstellende spraakklanken met letters weer te geven en we stellen de opbouw uit spraakklanken vast op basis van het zorgvuldig uitspreken van het geïsoleerde woord, wat dan dient te geschieden met de uitspraak van "beschaafde lieden". (Ook hier zien we weer de relatie tussen schrijftaal en standaardtaal).

Het tweede principe is het fonologische, waarover we hierboven al spraken. Dit zorgt ervoor dat geabstraheerd wordt van individuele uitspraakeigenaardigheden, en van verschillen tussen spraakklanken die voortkomen uit hun plaats in het woord (de *e* van *meer* klinkt anders dan die van *meel*, de *w* van *wie* anders dan de *w* in *nieuw*). Dezelfde klank wordt zoveel mogelijk gerepresenteerd door hetzelfde letterteken, al veroorzaken de twee hierna genoemde principes vele uitzonderingen op deze regel. (Dat Nederlandse leerlingen niettemin relatief boffen met hun taal, kan hen duidelijk gemaakt worden aan de hand van Engelse voorbeelden als *great/preacher/ready*, of *rough/though*).

Het derde principe is het morfologische principe: woorden die op overeenkomstige wijze zijn gevormd, worden op overeenkomstige wijze geschreven. We schrijven *grootte* en *breedte* vanwege *lengte*; (hij) *vindt* vanwege (hij) *werkt*; *lopend* (en niet **lopent*) vanwege *lopende*; *goed* (en niet **goet*) vanwege *goede* en *goedig*; *rib* (en niet **rip*) vanwege *ribben* en *ribbenkast*; enzovoort. Het morfologische principe ligt ten grondslag aan onder meer onze -voor leerlingen lastig leerbare-spelling van de werkwoordsvormen. De functie ervan is dat het de verwantschap tussen woordvormen tot uiting brengt.

Het vierde principe is dat van de afleiding of etymologie: bij meer dan een mogelijkheid volgens de andere regels, beslist de historisch gegroeide spelling. Verwant is de problematiek van de bastaardwoorden: woorden die aan andere talen zijn ontleend en ingeburgerd zijn geraakt in het Nederlandse taalgebruik. Om deze redenen schrijven we *wenkbrauwen*, maar ook *rouwen*, en *bureau* in plaats van **buro*. Dit principe veroorzaakt een lange lijst van uitzonderingen op het fonologische en het morfologische principe.

De overige regels van onze spelling, aldus Cohen en Kraak, zijn in hoofdzaak afspraken over het gebruik van de letters van het alfabet, die noodzakelijk zijn doordat het aantal letters kleiner is dan het aantal spraakklanken. Dit tekort bestaat vooral bij de klinkers, waarvan er 14 zijn terwijl we er maar 5 letters voor hebben: *a, e, i, o en u*. Het gevolg is dat verdubbelingen van letters moeten worden gebruikt (*stad, staat*), en dat bepaalde letters fonologisch gezien zwaar belast zijn (vergelijk de *e*'s in *bedstede* en de *o*'s in *polshorloge*).

Het gaat er ons, nogmaals, niet om dat leerlingen dit allemaal precies zouden moeten weten en kunnen reproduceren. Maar een taalbeschouwelijke kijk op de problematiek van de spelling zou hen naar onze mening kunnen helpen om de *zin* in te zien van het ontwikkelen van een spellinggeweten en een spellingbewustzijn, zodat ze gemotiveerder zijn om spelfouten te vermijden of te verbeteren in formele schrijfsituaties. In de methoden voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs is deze benadering op dit moment geheel afwezig: de regels worden gepresenteerd en uitgelegd, en aan het waarom worden geen woorden vuil gemaakt.

Het bovenstaande brengt ons tot de volgende concretisering van de kerndoelen Nederlands voor de onderbouw voor wat betreft spelling:

- *De leerling kent het verschil tussen schrijftaal (als standaardtaal) en spreektaal in geschreven vorm (msn, sms enz.), en weet in welke situaties hij schrijftaal moet gebruiken.*
- *De leerling weet dat spelfouten in schrijftaal hem in het maatschappelijk verkeer zwaar worden aangerekend, en dat dit in het bijzonder geldt voor fouten in de werkwoordspelling.*
- *De leerling kent de principes die ten grondslag liggen aan de Nederlandse spelling in voldoende mate om te kunnen begrijpen waarom we niet schrijven/spellen zoals we spreken.*

3.4 Hulpmiddelen bij het spellen

Als de leerling de zin inziet van correct spellen en de wil daartoe heeft, staan hem verschillende hulpmiddelen ter beschikking.

Het meest voor de hand liggende hulpmiddel voor de onderbouwleerling die zijn teksten digitaal produceert, is de spelling- en grammaticaconrole van Word. Omdat niet iedere leerling evenzeer op de hoogte zal zijn van de mogelijkheden daarvan, zou de docent Nederlands naar onze mening een of meer lessen moeten besteden aan het demonstreren van de werking, met behulp van een laptop, een beamer en een scherm.

De spellingcontrole herkent iedere vorm die niet voorkomt in het lexicon van het Nederlands, dus: **wenkbrouwen, *hijdeveld, *kleinodieën, *fantasiën, *gebeurt, *verbrant, *hondert*. De fout wordt signaleerd en een verbetering wordt voorgesteld. Hiermee worden vele spellingproblemen opgelost (en uiteraard ook typefouten), maar helaas niet alle. Het programma heeft geen besef van betekenis, zodat de zin **het paart staat in de wij* wordt geaccepteerd: *paart* en *wij* maken immers deel uit van het lexicon van het Nederlands.

Met name heeft dit gevolgen voor de controle op de spelling van de werkwoordsvormen, waar het programma zich een onbetrouwbare helper toont, blijktens de volgende proefjes:

- *Zo is het dan *gebeurt* - dit wordt herkend als fout, en *gebeurd* wordt gesuggereerd als verbetering.
- *Zo is het dan in een vloek *gebeurt* - idem.
- *Zo is het dan, in een vloek, *gebeurt* - dit wordt niet als fout herkend.
- *Zo is het dan, na vele jaren en vele omzwervingen, *gebeurt* - dit wordt niet als fout herkend.

Als er teveel woorden en/of zinsdelen tussen komma's komen te staan tussen de persoonsvorm en het voltooid deelwoord, herkent het programma de fout niet meer. (Hetzelfde zien we trouwens ook gebeuren bij mensen; we komen hierop terug in paragraaf 3.5).

Een vergelijkbaar geval zien we hieronder.

- *Dat *gebeurd niet vaak* - dit wordt herkend als fout, en *gebeurt* wordt gesuggereerd als verbetering.
- *Dat, een honderdjarige, *gebeurd niet vaak* - idem.
- *Dat, namelijk het lopen van de avondvierdaagse door een honderdjarige, *gebeurd niet vaak* - dit wordt niet als fout herkend.

Hieronder volgen nog wat voorbeelden die aangeven dat leerlingen bepaald niet blind kunnen varen op de spellingcontrole als het gaat om de werkwoordspelling.

*Zo is de soep *verbrandt* - wordt niet herkend.

*Zo is de soep *verbrant* - wordt herkend (want deze vorm maakt geen deel uit van het lexicon).

*De soep *verbrand-* wordt niet herkend.

*De *verwachtte reactie bleef uit-* gemeld wordt: ontbrekend onderwerp.

*Misschien omdat hij dat niet *verwachte-* wordt niet herkend.

*Hij *verwachte weinig-* wordt niet herkend.

**Vindt jij dit onzin?* - wordt herkend.

*Ik *vindt van wel-* wordt herkend.

*Ik, in mijn hoedanigheid van werknemer, *vindt van wel-* wordt niet herkend.

**Vind je vader dit goed?* - wordt niet herkend.

Dit is heel mooi verwoort-* wordt herkend (want niet in het lexicon)

*Dit is heel mooi *verwoordt-* wordt niet herkend.

*Hij *beloofd zijn medewerkers gouden bergen-* wordt niet herkend.

*Dat heb je me *beloofd-* wordt herkend.

*Dat heb je me tien jaar geleden heel plechtig *beloofd-* wordt niet herkend.

*Hij *beloofd te veel-* wordt niet herkend.

*Hij *beloofdde te veel-* wordt herkend (want niet in het lexicon).

*Hij wordt *herkent-* wordt herkend.

*Hij *herkend hem meteen-* wordt herkend.

*Hij kijkt op en *herkend hem meteen-* wordt niet herkend.

En niet alleen de spelling van de werkwoordsvormen vormt een probleem, blijktens het volgende voorbeeld:

*De *grote van deze kamer is enorm-* wordt niet herkend.

*Wat een *grootte kamer is dit-* wordt niet herkend.

Bij een ander groot probleem voor leerlingen, de interpunctie, brengt de spelling- en grammaticaconrole van Word geen enkel soelaas. We bewerkten 12 zinnen uit de Werkwijzer Leestekenregels van *Op Nieuw Niveau*, deel 2 vmbo-t/havo (2003) door ze te verkorten en de door de methode aanbevolen leestekens te verwijderen, als volgt:

1. Ach wat smaakt zo'n pannenkoek goed!
2. Toen hij klaar was ging hij weg.
3. Houd jij ook van pannenkoeken flensjes en poffertjes?
4. Tamara doet niet mee want ze is ziek.
5. Drie leuke sporten zijn hockey tennis en zwemmen.
6. Met vriendelijke groeten Monique.

7. Ik zeg kom direct naar huis.
8. Mark een jongen uit mijn klas is geschorst.
9. Henk ga jij ook naar het feest?
10. Tamara riep hoi we hebben vrij.
11. Dan gaan we winkelen zei Dagmar.
12. Ik kan niet mee zei Sabine ik moet werken.

Alleen het ontbreken van de komma na *Ach* in zin 1 werd door de spellingcontrole van Word als fout herkend.

Als tweede hulpmiddel is er de Woordenlijst Nederlandse Taal, ofwel "Het Groene Boekje". Hierin kan van ieder woord de spelling worden opgezocht, waarbij ook verbuigingen, vervoegingen en vergrotende en overtreffende trappen worden weergegeven. De nieuwste editie van het Groene Boekje, uit 2005, is ook digitaal te raadplegen op <http://woordenlijst.org>; zie voor de openingspagina hieronder.

taalunieversum

Nederlandse Taalunie

U bent hier: [taalunieversum](#) » [woordenlijst](#)

Zoek naar in de [Zoekgereedschap](#)
Woordenlijst - alfabetisch

[0-9](#)·[A](#)·[B](#)·[C](#)·[D](#)·[E](#)·[F](#)·[G](#)·[H](#)·[I](#)·[J](#)·[K](#)·[L](#)·[M](#)·[N](#)·[O](#)·[P](#)·[Q](#)·[R](#)·[S](#)·[T](#)·[U](#)·[V](#)·[W](#)·[X](#)·[Y](#)·[Z](#) | [Inrichting van de Woordenlijst](#) | [Erratalijst](#)

Leidraad

- » [Inhoudsopgave \(uitgebreid\)](#)
- » [Inleiding](#)
- » [1 Beginselen van de Nederlandse spelling](#)
- » [2 Klinkers en tweeklanken](#)
- » [3 Medeklinkers](#)
- » [4 Accenttekens](#)
- » [5 Klemtoontekens en uitspraaktekens](#)
- » [6 Los, aaneen of met een koppelteken?](#)
- » [7 Klinkerbotsing](#)
- » [8 Samenstelling met tussenletters -e- of -en-](#)
- » [9 Afleiding met tussenletters -e- of -en-](#)
- » [10 Samenstelling of afleiding met of zonder tussenletter -s-](#)

- » [11 Werkwoorden](#)
- » [12 Engelse woorden in het Nederlands](#)
- » [13 Speciale meervouden van zelfstandige naamwoorden](#)
- » [14 Bezitsvorm van zelfstandige naamwoorden](#)
- » [15 Verkleinwoorden](#)
- » [16 Hoofdletters of kleine letters?](#)
- » [17 Afkortingen, symbolen, initiaalwoorden, letterwoorden, verkortingen](#)
- » [18 Woorden afbreken](#)
- » [Lijst van vaktermen](#)

Meer weten over de [actualisering van de woordenlijst](#)?

© [Nederlandse Taalunie](#) 2005 - alle rechten voorbehouden

[Voorpagina](#) - [Leidraad](#) - [Omspeller](#) - [Gereedschap](#) - [Contact](#) - [Vragen](#) - [Opmerkingen en reacties](#)



Naar onze mening zou het Groene Boekje, in een aantal exemplaren, tot de standaarduitrusting van ieder klaslokaal moeten behoren, zeker wanneer de leerlingen op school en thuis niet in voldoende mate over de computer kunnen beschikken. Ook hier zou de docent minstens één les moeten besteden aan het wegwijs maken van de leerlingen in het Groene Boekje, zowel wat betreft de digitale versie als de papieren versie. Speciale aandacht moet hij daarbij geven aan de handige Omspeller uit de digitale versie, die de knoop doorhakt tussen gevallen als *paardenbloem* en **paardebloem*, waarin niet alleen de leerling maar ook zijn docent veelal het spoor bijster zal zijn geraakt in de afgelopen jaren.

Ook het Groene Boekje biedt helaas geen oplossing voor de spelling van de werkwoordsvormen, en al evenmin voor de interpunctie. Alle regels staan weliswaar erin uitgelegd, maar dat staan ze ook in de methode, en waarschijnlijk op een voor de leerlingen bevattelijker manier. We gaan op beide kwesties nader in in paragraaf 3.5 resp. 3.6.

Als derde hulpmiddel om de spelling van woorden op te zoeken is er natuurlijk het woordenboek. Maar omdat dit voor wat betreft de spelling van woorden niets toevoegt aan de mogelijkheden van Word en het Groene Boekje, gaan we hier niet verder op in.

Als concretisering van de kerndoelen Nederlands voor het onderdeel spelling formuleren we:

- De leerling kent de beschikbare hulpmiddelen voor spellingcontrole, gebruikt deze om zijn teksten te controleren, en reviseert zijn teksten waar nodig.

3.5 De spelling van de werkwoordsvormen

In het voorafgaande zagen we dat het correct spellen van de werkwoordsvormen een van de grootste problemen vormt voor leerlingen, en dat de beschikbare hulpmiddelen (de spellingcontrole van Word en het Groene Boekje) hier weinig tot geen steun bij bieden. Ook zagen we dat schrijvers nu net op fouten in de werkwoordsspelling sterk afgerekend worden door hun lezers, omdat die fouten erop wijzen dat ze het onderliggende regelsysteem niet beheersen, wat gezien wordt als een vorm van ongeletterdheid.

Waarom is het eigenlijk voor schrijvers in het algemeen, en voor leerlingen in het bijzonder, zo moeilijk om tot beheersing te komen van dit regelsysteem? Taalkundig gezien is het toch een van

de meest helder beregelde domeinen van de Nederlandse spelling. De onderzoeken van Assink (1983) en Sandra e.a. (2001) geven een antwoord op deze vraag.

Assink onderzocht de problemen die leerlingen uit het basis- en voortgezet onderwijs ondervinden bij het spellen van werkwoordsvormen. Uit experimenten concludeerde hij dat de spelfouten vooral vallen in de volgende groepen werkwoorden:

- werkwoordsvormen die hoorbaar eindigen op -t- (bv. *gebeurt/d*, *verandert/d*)

- werkwoordsvormen die hoorbaar eindigen op -de/-te (bv. *vergrootte/vergroete*, *verbrandde/verbrande*).

Bij 253 lbo-leerlingen van 16-18 jaar onderzocht hij de oorzaken van deze spellingproblemen. Hij besteedde daarbij aandacht aan het spanningsveld tussen het gebruik van geheugen- en regelstrategieën. Het bleek dat minder ervaren, intuïtieve spellers bij het oplossen van spellingproblemen steun zoeken bij de woordfrequentie (en dus kennelijk geheugenstrategieën toepassen) en maar in beperkte mate afgaan op de zinscontext (en daardoor de regels niet toepassen). Met andere woorden: omdat *gebeurd* frequenter voorkomt in teksten dan *gebeurt*, hebben deze spellers de neiging *gebeurd* te spellen, ook als het *gebeurt* moet zijn.

Ook in het onderzoek van Sandra e.a. staat de spelling van de werkwoordsvormen centraal, en wel in het bijzonder de spelling van de eerste versus de derde persoon o.t.t. van werkwoorden waarvan de stam op een -d eindigt (*treed/treedt*), en de spelling van de derde persoon enkelvoud o.t.t. versus het voltooid deelwoord van werkwoorden waarvan de stam niet op een -d eindigt (*gebeurt/gebeurd*). Deze vormen zijn homofon: ze hebben dezelfde uitspraak, maar worden verschillend gespeld.

De vraag die Sandra e.a. zich stellen is in wezen dezelfde als die Assink zich stelde: maken schrijvers nu fouten in dit type woorden vanwege een zwakke regelbeheersing, of door de aanwezigheid van verwarrende, homofone vormen in het woordgeheugen?

In een experiment gaven zij achttienjarige leerlingen een blad waarin woorden ontbraken. De leerlingen moesten de proefleider-voorlezer volgen en de ontbrekende woorden meteen opschrijven als ze die hoorden. Die ontbrekende woorden waren niet alleen werkwoordsvormen, maar ook moeilijke weetwoorden (bv. *onmiddellijk*, *weids*, *parallellogram*), zodat de leerlingen zich niet exclusief op de werkwoordspelling konden richten.

Het foutrisico bleek in de eerste plaats bepaald te worden door de frequentie waarmee elk van beide homofone vormen voorkomt. Het is groter voor de vorm die met de laagste frequentie in geschreven teksten voorkomt. Dus bijvoorbeeld voor de eerste persoon als de dt-vorm de frequentste is (*word* wordt vaker fout gespeld dan *wordt*, omdat *wordt* frequenter is)), en voor de derde persoon als de d-vorm de frequentste is (*gebeurt* wordt vaker fout gespeld dan *gebeurd*, omdat *gebeurd* het frequentste is). Het feit dat het dominante type spelfout varieert van werkwoord tot werkwoord en daarbij de frequentierelatie tussen de beide homofone vormen weerspiegelt, leidt Sandra e.a. tot de conclusie dat ook de homofone vormen van een werkwoord in het woordgeheugen worden opgeslagen.

In de tweede plaats blijkt: hoe groter de afstand tussen de werkwoordsvorm en het woord dat de uitgang bepaalt (het onderwerp bij vervoegde werkwoorden, het hulpwerkwoord bij voltooid deelwoorden), hoe groter het foutrisico. Het aantal tussenliggende woorden en de aard van die woorden beïnvloeden de kans dat de speller de grammaticale informatie verliest die hij voor het bepalen van de correcte uitgang nodig heeft. Door informatieverlies in het werkgeheugen krijgen andere geheugenprocessen een grotere kans om het grammaticale, regelgeleide spellen te verstoren, namelijk die uit het woordgeheugen, waar de homofone vormen van de werkwoorden zijn opgeslagen. (We zien hier hetzelfde proces optreden bij de mens als we zagen bij de spellingcontrole van Word in de vorige paragraaf: *Dat heb je me *beloofd* wordt als fout herkend;

*Dat heb je me tien jaar geleden heel plechtig *beloofd* wordt niet herkend; evenzo wordt *Ik *vindt van wel* herkend als fout, maar *Ik, in mijn hoedanigheid van werknemer, *vindt van wel* niet).

Sandra e.a. trekken interessante conclusies:

- Een extreem afkeurende houding tegenover fouten tegen de werkwoordspelling is onrealistisch. Uit zo'n fout kan niet worden afgeleid dat de speller de vereiste grammaticale kennis niet beheerst, of minder intelligent, geletterd enz. zou zijn. Het onderzoek laat immers zien dat spelfouten in de werkwoorden niet noodzakelijk het gevolg zijn van gebrekkige kennis, maar een onvermijdelijk gevolg van de werking van het woordgeheugen. Natuurlijk moeten docenten wel doorgaan met het signaleren van deze fouten.

- Omdat werkwoordfouten ontstaan doordat processen in het woordgeheugen de bewuste aandacht van de speller te snel af zijn, kunnen werkwoordfouten alleen worden aangepakt op het niveau van bewuste aandacht. Maar tijdens het schrijfproces is de bewuste aandacht vaak niet in voldoende mate op de spelling gericht; ze moet immers verdeeld worden over verschillende aspecten van de geschreven taal (inhoud, zinsbouw enz.). Het is dus nodig leerlingen van de noodzaak te doordringen hun teksten na het opschrijven te herlezen en de werkwoordspelling te verifiëren. In het bijzonder moeten ze dan letten op zgn. "gevaarwoorden": gelijkkluidende (homofone) woorden waar concurrentie tussen twee verschillende spellingen bestaat.

- Het spellingonderwijs voor de werkwoorden moet gezien worden als een longitudinale kwestie. Op spelling moet geoefend worden, in het bijzonder op het aspect controle, tot op het einde van het voortgezet onderwijs. De regels van de werkwoordspelling vereisen heel wat vaardigheid in syntactische analyse, en het hiervoor vereiste abstractievermogen wordt door veel kinderen pas op de leeftijd van 13-14 jaar bereikt.

Het onderzoek van Assink en Sandra laat niet alleen zien waarom kinderen (en volwassenen) speciaal in de werkwoordspelling fouten maken, het geeft ook aanbevelingen hoe spellers steun kan worden geboden bij het spellen van de werkwoordsvormen. Die steun bestaat uit het werken met een **algoritme**: een beslissingsschema dat bij juiste hantering de juiste spellingvorm genereert.

Assink ontwierp een complete leergang, *De Werkwoordswinkel* (1984), voor het spellen van werkwoordsvormen met behulp van een algoritme. Het effect van deze leergang is gemeten bij leerlingen van groep 7 en 8 uit het basisonderwijs; leerlingen die met de leergang hadden gewerkt, leverden significant betere prestaties dan leerlingen die de spelling van de werkwoordsvormen onderwezen hadden gekregen met behulp van de gewone taalmethode. Sandra e.a. stellen vast (in 2001) dat de meeste methodes vandaag de dag werken met een algoritme voor de werkwoordspelling. Maar naar hun mening zijn deze algoritmes veel te volledig, omdat ze ook aangeven hoe je vormen als *ik speel, ik kom, je werkt, werk je, werkte, gewerkt* enz. moet spellen, waar geen problemen van werkwoordspelling aan vastzitten. Daardoor zijn ze te weinig gericht op de probleemgevallen waar de speller voor komt te staan en op de gevaarwoorden. Ze zijn ook veel te omvangrijk om mogelijke probleemgevallen bij het nalezen van de tekst snel en efficiënt te controleren. Sandra e.a. pleiten voor drie aparte algoritmen die zich juist op de probleemgevallen richten en voor elk probleemgeval een beperkt aantal vaste beslissingsstappen bieden. Die probleemgevallen zijn de volgende:

Schrijf ik:

(1) *-d* of *-dt* ?

word of *wordt* ?

(2) *-d* of *-t* ?

verdiend of *verdient* ? *speeld* of *speelt* ?

(3a) *-te(n)* of *-tte(n)* ?

gewenste of *gewenste* ? *lachte* of *lachte* ?

(3b) *-de(n)* of *-dde(n)* ?

verbrede of *verbreedde* ?

Een voorbeeld van een sluitend, maar volgens Sandra e.a. dus te volledig algoritme is te vinden in bijvoorbeeld *Op Nieuw Niveau*, 2 vmbo-t/havo, 2003, p. 249.

Helaas geven Sandra e.a. geen uitgewerkte voorbeelden van de door hen voorgestelde drie aparte algoritmen.

Voor het werken met algoritmen als hulpmiddel voor spellingcontrole moeten leerlingen een aantal grammaticale begrippen kennen. Als we kijken naar het algoritme van Assink (1983) en de algoritmes uit de onderbouwmethodes *Op Nieuw Niveau* en *Nieuw Nederlands*, blijkt het maximaal te gaan om de volgende begrippen: werkwoord, tijd (o.t.t., o.v.t., v.t.t., v.v.t.), getal (enkelvoud/meervoud), persoon (1e/2e/3e), persoonsvorm, voltooid deelwoord, stam, hele werkwoord, onderwerp, zwakke/sterke werkwoorden, werkwoordelijk gezegde, bijvoeglijk naamwoord (vanwege bijvoeglijk gebruik van het voltooid deelwoord), en de regel van het kofschip.

Van deze grammaticale kennis zullen leerlingen bij het spellen van werkwoordsvormen echter alleen gebruik maken wanneer ze nadrukkelijk op de relevantie van die kennis worden gewezen, zo blijkt uit onderzoek van Meuffels (1982). Gebeurt dit niet, dan transfereert die kennis ook niet. Dit pleit voor een geïntegreerde aanpak van het spellingonderwijs en dat deel van het grammaticaonderwijs dat daarvoor nodig is.

Algoritmen zijn een goed hulpmiddel voor leerlingen bij het spellen van de werkwoordsvormen, in die zin dat ze bij een juist gebruik gegarandeerd de goede oplossing genereren. Dat ze (in ieder geval tot op heden) niet bijzonder gebruiksvriendelijk zijn, en in die zin weer nieuwe problemen scheppen (tijdrovend, kennis van grammaticale termen vereist) zal uit het bovenstaande ook duidelijk zijn geworden. De vraag is dus of ze voor uitgesproken zwakke spellers de definitieve oplossing vormen.

De verleiding is groot te denken aan eenvoudige *heuristische* regels, die de kans op de goede uitkomst vergroten maar niet garanderen. Zo zou je een leerling kunnen leren:

- 1) **Wort* als enkelvoud van *worden* bestaat niet; alleen *word* en *wordt*.
- 2) Als je twijfelt tussen *word* en *wordt*, spel dan *wordt*. Dit komt namelijk vaker voor in teksten dan *word*.

Een verfijning van regel 2) luidt:

- 3) Staat er in je zin ook *ik*, dan spel je *word*. Anders spel je *wordt*.

Met deze drie simpele regels, waarvoor geen grammaticale kennis nodig is, zijn de meest voorkomende fouten ondervangen. Alleen het klassieke geval **Wordt jij* zal fout gespeld blijven worden. (De andere klassieke breinbreker, *Wordt je boek veel gelezen?*, wordt trouwens weer wel ondervangen).

Voor *gebeurt/gebeurd* zijn soortgelijke heuristische regels te bedenken, evenals voor *verwachtte/verwachte*, waarbij uitgegaan moet worden van het gegeven dat *gebeurd* en *verwachtte* de frequentst voorkomende vormen zijn.

Heuristische regels verminderen de kans op fouten tegen de werkwoordsspelling, maar wanneer het doel is: foutloos spellen, vormen ze natuurlijk geen oplossing. Ook leiden ze niet tot begrip van het onderliggende regelsysteem van de werkwoordsspelling. Toch denken wij dat hier een weg ligt die ten behoeve van de zwakste spellers, voor wie beheersing van dit regelsysteem een amper haalbare kaart lijkt, een stukje verder bewandeld zou kunnen worden, door creatieve docenten, ontwikkelaars of onderzoekers.

Als concretisering van de kerndoelen Nederlands voor het onderdeel spelling formuleren we niettemin op dit moment:

- *De leerling kent de regels die ten grondslag liggen aan de spelling van de werkwoordsvormen, controleert zijn spelling van de werkwoordsvormen met behulp van algoritmen, en verbetert deze waar nodig.*

3.6 Interpunctie

Ook interpunctie, het correct gebruik van leestekens, vormt voor leerlingen een groot probleem, zo zagen we in het voorafgaande. Alle onderzoeken in het kader van de Periodieke Peiling van

het Onderwijsniveau wijzen uit dat leerlingen dit naar de mening van deskundige beoordelaars niet voldoende beheersen, noch aan het einde van het basisonderwijs, noch aan het einde van de onderbouw voortgezet onderwijs. We kunnen ook onze vraagtekens zetten bij de kwaliteit van het onderwijs in interpunctie in het basisonderwijs, gegeven het feit dat de Inspectie dit in 1996 bij de helft van de scholen als onvoldoende beoordeelde, en bij de andere helft van matig tot voldoende.

Wat scheelt er dan aan het onderwijs in interpunctie? Omdat hiernaar, in tegenstelling tot het spellingonderwijs, geen onderzoek is verricht, kunnen we niet meer doen dan een paar veronderstellingen presenteren.

De eerste, voor de hand liggende veronderstelling is dat er te weinig specifieke tijd en aandacht aan besteed wordt. Het onderzoek van de Inspectie (1997) geeft wel enige aanleiding tot die veronderstelling, voor zover het het basisonderwijs betreft.

De tweede veronderstelling is er een van Van de Gein (2004). Naar aanleiding van de teksten van leerlingen halverwege en aan het eind van de basisschool uit PPON-onderzoek (Van de Gein 2005) constateert ze dat veel basisschoolleerlingen hun schrijfwerk wel in zinnen willen opdelen, maar dat ze niet weten hoe ze dat moeten doen, zelfs niet in groep 8. Dat hangt zonder enige twijfel samen, aldus Van de Gein, met het gegeven dat in taalmethodes het leren interpungeren gereduceerd is tot het schrijven van een hoofdletter aan het begin van een zin en het plaatsen van een leesteken aan het eind, en dat die vaardigheid over het algemeen deel uitmaakt van het leren spellen. Door gebrek aan kennis over waar zich zo'n zinseinde zoal voor zou kunnen doen, lijken leerlingen vooral intuïtief te werk te gaan, waarbij ze eigen principes hanteren als dat van de samenhangende tekstgehelen (de hele tekst wordt begonnen met een hoofdletter en afgesloten met een punt; in het tussenliggende deel wordt geen interpunctie aangebracht) of dat van de samenhangende woordgehelen (groepjes woorden die bij elkaar horen worden voorzien van een hoofdletter en een punt, zoals in: "Toen hij naar boven ging. Waren de laarsen weg". Van de Gein stelt dat het de leerlingen vooral ontbreekt aan begrip van wat een *zin* eigenlijk is. Zij pleit op grond hiervan voor leren interpungeren vanuit zinsopbouwperspectief, zoals gebeurt in de mede door haar ontwikkelde methode *Zin in taal*. Het onderwijs in interpunctie wordt dan geïntegreerd in het zinsopbouwonderwijs.

De derde veronderstelling is er een van ons, en leidt ons tot een andere oplossingsrichting dan die van Van de Gein. Het valt ons op dat methodes (en dus ook leerkrachten, wanneer ze de methode volgen) weinig oog hebben voor de *communicatieve functie* van leestekens. Leerlingen zouden in de eerste plaats moeten inzien dat leestekens (en hoofdletters) er zijn om een tekst makkelijker leesbaar te maken voor lezers, en moeten beseffen dat bij verkeerd gebruik van leestekens, lezers soms eenvoudige zinnen toch drie keer moeten lezen om te begrijpen wat er precies bedoeld is.

Ieder leesteken heeft zijn functie. Hoofdletters en punten geven de grenzen van een zin aan; vraagteken en uitroepetekens geven de intonatie en de communicatieve strekking van de zin aan; komma's geven pauzes in de zin aan en vormen aanwijzingen voor de syntactische structuur; aanhalingstekens geven de directe rede aan; dubbele punten geven aan dat er een opsomming, uitleg of citaat volgt; en de puntkomma geeft aan dat een of meer los van elkaar staande zinnen qua betekenis met elkaar verbonden zijn (zoals in deze alinea).

De methode *Op Nieuw Niveau*, 2 vmbo-t/havo (p.247) geeft in de *Werkwijzer Leestekenregels* onder meer de volgende aanwijzingen:

- Je zet een komma tussen twee werkwoorden uit verschillende werkwoordelijke gezegdes die naast elkaar staan. Voorbeeld: Toen het beslag klaar was, kon de eerste pannenkoek gebakken worden.
- Tussen de delen van een opsomming zet je komma's (of het woord en). Voorbeeld: Houd jij ook van pannenkoeken, flensjes en poffertjes?
- Voor een uitwerking zet je een dubbele punt. Voorbeeld: Ik weet maar één oplossing: kom zo snel mogelijk naar huis.
- Als je een uitspraak van iemand letterlijk op wilt schrijven (aanhalen), zet je een dubbele punt én aanhalingstekens voor en achter de woorden. Voorbeeld: Tamara riep: "Hoi, we hebben het laatste uur vrij!".

Deze aanwijzingen zijn op zich correct, maar geven de leerling weinig inzicht in *waarom* dat nu allemaal zo geschreven wordt, wat de *functie* van deze leestekens is. Bij punt, vraagteken en uitroepetekens zal dat de leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs zo langzamerhand wel duidelijk zijn, maar bij de overige leestekens is inzicht in de (vaak complexe) communicatieve functie ervan geen overbodige luxe. Dat inzicht kunnen leerlingen opdoen via oefeningen als de volgende:

- De leerlingen geven bij een bestaande tekst bij ieder leesteken aan met welke functie dit leesteken op die plaats gebruikt is.
- De leerlingen krijgen een tekst aangeboden zonder leestekens en hoofdletters, zodat ze ervaren hoe lastig leesbaar die is. (Hardop laten voorlezen is in dit geval een goed idee). Ze brengen de nodige leestekens en hoofdletters aan, en leggen bij elk leesteken uit waarom ze dat op die plaats aanbrenge(n).
- De leerlingen zetten zinnen van de directe in de indirecte rede en andersom, en leren op die manier de functie en het gebruik van aanhalingstekens.
- De leerlingen schrijven zelf tien zinnen waarin ze een bepaald leesteken gebruiken, met de juiste functie en op de juiste wijze.

Samenvattend: wij veronderstellen dat het onderwijs in interpunctie te verbeteren is wanneer het een meer taalbeschouwelijk-communicatieve invalshoek krijgt zoals hierboven aangegeven.

Als concretisering van de kerndoelen Nederlands voor de onderbouw formuleren we:

- De leerling kent de communicatieve functie van de voornaamste leestekens, en brengt op de juiste plaatsen in de zin de juiste leestekens aan.

3.7 De didactiek van het onderwijs in spelling en interpunctie

In de voorafgaande paragrafen hebben we aangegeven welke accenten volgens ons gelegd zouden moeten worden voor wat betreft de *inhoud* van het onderwijs in spelling en interpunctie in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Deze laatste paragraaf gaat over de aanpak, de *didactiek*, van dat onderwijs.

Het onderwijs in spelling en interpunctie wordt grotendeels gegeven in de vorm van *deeloefeningen*: de leerlingen krijgen een dictee of vullen letters, woorden of leestekens in op open plaatsen. Dit type onderwijs is maar beperkt effectief, om twee redenen:

1) De transfer naar door de leerlingen zelf geschreven teksten is niet vanzelfsprekend; alleen als de leerkracht de leerlingen helpt een verbinding te leggen, zal deze transfer optreden.

2) Alle leerlingen doen dezelfde deeloefeningen, ook diegenen die wat in de oefening gevraagd wordt al beheersen. Dat is voor die laatste groep weinig motiverend, en ook niet efficiënt.

Beide problemen worden ondervangen in de aanpak van Jeroen Steenbakkers uit *Nederlands anders* (2005). Steenbakkers zet in zijn spellingonderwijs de spelling van de werkwoordsvormen centraal, een terechte keuze zoals we zagen in het voorafgaande. Hij onderscheidt allereerst een pedagogisch en een didactisch probleem met betrekking tot het spellingonderwijs.

Het *pedagogisch* probleem doet zich voor als de leerling niet gemotiveerd is om correct te spellen: hij ziet er het nut niet van in en hij vindt de oefeningen op zijn zachtst gezegd weinig motiverend. Zolang dit het geval is, is meer of andere uitleg en oefening zinloos: de leerling ervaart niet zelf het probleem en legt dit bij de docent die "moeilijk zit te doen" over de spelling. Het helpt dan, aldus Steenbakkers, om helderheid te verschaffen over de vragen waarom de werkwoordsspelling relevant is en wat er van de leerling (door zijn lezers) wordt verwacht; die vragen moeten meteen al in de brugklas op tafel worden gelegd. Wat Steenbakkers hier betoogt, sluit aan bij wat wij aanbevelen in paragraaf 3.2 en 3.3: bij de leerling een spellinggeweten en spellingbewustzijn aanbrengen, en dit een basis geven door hem inzicht te bieden in spelling als taakundig en maatschappelijk verschijnsel.

Het *didactisch* probleem valt samen te vatten als: inadequate opdrachten. Bij de werkwoordsspelling werken de meeste methodes van deel naar geheel en van eenvoudig naar moeilijk. Brugklasleerlingen krijgen dus vaak eerst te lezen hoe ze de persoonsvorm in de tegenwoordige tijd moeten schrijven. Die uitleg wordt dan gevolgd door twee of drie oefeningen met enkelvoudige zinnen. Steenbakkers illustreert dit met het volgende voorbeeld uit een brugklasmethode Nederlands:

Schrijf de persoonsvorm uit de onderstaande zinnen op de juiste manier in de tegenwoordige tijd op.

- 1. Hij (praten) aan een stuk door.*
- 2. Jullie (lusten) zeker wel een lekkere appel?*
- 3. Ik (veranderen) dat antwoord nog wel.*
- 4. (Beantwoorden) jij de brief deze week nog?*
- 5. U (schrijven) toch ook stukken in de krant.*

Etcetera.

Tegen dit type oefeningen heeft Steenbakkers de volgende bezwaren.

In de eerste plaats wordt de voorkennis van de leerlingen totaal niet geactiveerd: de uitleg en oefening die de leerlingen op de basisschool hebben gehad, worden genegeerd. De kans is

daardoor groot dat de nieuwe kennis niet voortbouwt op de bestaande kennis. De leerling bouwt nu aan een nieuw regelsysteem, in plaats van op zoek te gaan naar het regelsysteem dat hij al in zijn hoofd heeft.

In de tweede plaats levert het maken van een oefening als deze de zwakke spellers slechts schijnzekerheid op. De oefening is te eenvoudig; ook een zwakke speller zal in deze vijf zinnen hooguit één fout maken, bij zin 4. In het volgende blok komt de persoonsvorm verleden tijd aan bod, en weer worden op dezelfde wijze twee of drie opdrachten afgewerkt. Pas later volgen de "totaalopdrachten", waarin alle werkwoordsvormen terugkeren, en dan blijkt de zwakke speller de draad al snel kwijt te zijn. De werkwoordsspelling blijkt wel degelijk lastig; de onzekerheid, motivatieproblemen en frustraties die tot dan toe versluierd waren door deze schijnzekerheid biedende aanpak, openbaren zich.

In de derde plaats worden ook de goede, gemotiveerde spellers door dit soort oefeningen onvoldoende bediend. Leerlingen die de spelling op de basisschool al behoorlijk onder de knie hadden, zullen bij deze oefening geen enkele fout maken, en kunnen dus ook niet laten zien hoe goed ze zijn. Deze leerlingen staan nog vele oefeningen te wachten zonder dat duidelijk wordt hoeveel ze eigenlijk al kunnen. Het duurt dus lang voordat ze écht beloond worden, want aan hoge cijfers voor te gemakkelijke oefeningen hebben leerlingen niet veel. De meest reële beloning is dat ze werkwoordsspelling mogen overslaan en aan nuttigere en interessantere zaken gaan werken.

In Steenbakkers' aanpak werken de leerlingen in de brugklas aan het "diploma A voor de werkwoordsspelling". De test, die in het begin van de brugklas wordt afgenomen, bestaat uit 25 opgaven werkwoordsspelling; bij vijf fouten of minder zijn de leerlingen geslaagd. Leerlingen die het diploma behaald hebben (sommigen doen dat al in twee lessen!) mogen stoppen met het werken aan spelling. Andere leerlingen doen er (veel) langer over.

Nadat het diploma is behaald, draait het alleen nog om de transfer naar gewone schrijfproducten (brieven, proefwerken Nederlands, opstellen en dergelijke). Zolang de leerlingen daarin weinig werkwoordsfouten maken, is er niets aan de hand. Wanneer een leerling teveel fouten maakt, volgt een individuele "herkeuring". Een leerling die daarvoor zakt, moet opnieuw oefenen voor zijn diploma A.

In de tweede en derde klas werken de leerlingen aan het "diploma B voor de werkwoordsspelling". Bij dit diploma moeten de leerlingen weer werkwoorden vervoegen, maar er komen ook andere vaardigheden aan bod. Leerlingen moeten twee korte teksten met storende werkwoordsfouten, geschreven voor de schoolkrant, corrigeren. Verder moeten ze tien werkwoordsvormen invullen in een opstel dat door een medeleerling geschreven is.

Steenbakkers' lesmateriaal bestaat uit een syllabus Werkwoordsspelling, waaraan de leerlingen zelfstandig, maar met (een variërende mate van) steun van de docent en in duo's werken, zo lang als nodig. Bij veel opdrachten wordt van de leerlingen gevraagd een + te plaatsen wanneer ze (bijna) zeker weten dat ze een werkwoord goed hebben geschreven. Zo maakt een leerling zichtbaar wat hij weet of denkt te weten, kan hij checken of zijn beeld klopt, en maakt hij lacunes zichtbaar.

Na de eerste twee paragrafen uit de syllabus volgen de leerlingen in de brugklas hun eigen weg. Er zijn dan grofweg drie groepen, aldus Steenbakkers. De eerste kan meteen op voor het diploma A, rondt dat examen succesvol af en is voor dat jaar klaar. De tweede groep kan met enig oefenen op niveau komen, gedeeltelijk met steun van de docent, gedeeltelijk zelfstandig werkend. De derde groep vindt de werkwoordsspelling moeilijk, is onzeker of mist motivatie. Deze groep

krijgt veel docentsteun. Bij hen kan het ook verstandig zijn eenvoudiger doelen te stellen, omdat ze uitzicht op succes nodig hebben. Dan is het bijvoorbeeld voldoende als ze persoonsvormen en voltooid deelwoorden herkennen en correct kunnen spellen. Hun diploma A schuift dan op naar klas 2.

Het belang van de aanpak van Steenbakkers is dat hij de voorkennis van de leerlingen op het gebied van spelling activeert, dat hij differentieert tussen leerlingen in de mate waarin de benodigde kennis en vaardigheden bij hen al aanwezig of verworven zijn, dat hij de relevantie van correct spellen duidelijk maakt, en dat hij inzet op transfer van spellingsoefeningen naar gewone schrijfproducten. Hiermee zijn vier belangrijke principes gegeven voor een effectieve spellingdidactiek, die uiteraard ook gehanteerd kan worden bij andere spellingproblemen dan de werkwoordspelling.

Steenbakkers' aanpak biedt ook perspectief voor het probleem van slechte spellers in de bovenbouw. Deze kunnen ook daar aan individuele herkeuringen worden onderworpen, waarna ze zonodig opnieuw het diploma A of B moeten behalen door zelfstandig oefenmateriaal door te werken. Op die manier wordt van de leerlingen die dit nodig hebben de spelling geremedieerd, zonder dat spelling als klassikaal onderdeel wordt toegevoegd aan het onderwijs of zelfs het schoolexamen. Steenbakkers zelf stelt overigens dat (op havo en vwo) de meeste leerlingen in klas 3 klaar zijn met de (werkwoords)spelling en hun diploma B binnen hebben, zodat spelling niet meer als zelfstandig onderwerp in de bovenbouw aan de orde hoeft te komen.

3.8 *Waarom maken leerlingen fouten in hun teksten?*

In het voorafgaande is bovenstaande vraag al even aan de orde geweest, maar nog niet uitgebreid. Daarom willen we in deze paragraaf nog een paar mogelijke antwoorden op een rij zetten, die elkaar overigens geenszins uitsluiten. Het gaat ons hier om spel- en interpunctiefouten in eigen teksten, niet in dictees of andere specifieke toetsvormen.

Een eerste mogelijke reden die we al tegenkwamen (par. 3.3) is dat leerlingen de zin van correct spellen niet inzien. Door het vele msn-en en sms-en is voor hen de grens tussen spreek- en schrijftaal vervaagd, en het is hen niet duidelijk waarom we woorden eigenlijk niet gewoon schrijven zoals we ze uitspreken. Ook beseffen ze niet hoe zwaar (bepaalde) spelfouten hen in het openbare schriftelijke taalverkeer worden aangerekend. De oplossing kan dan worden gezocht in het geven van inzicht aan de leerlingen in de maatschappelijke en taalkundige achtergronden van de spelling, zoals aangegeven in par. 3.3. Dit is typisch een taak voor de docent Nederlands.

Een tweede reden kan zijn dat de leerling er niet in slaagt tijdens het schrijven voldoende aandacht te geven aan spelling. Uit veel onderzoek blijkt dat de cognitieve belasting bij het schrijven van tekst zo groot is dat het schrijvers niet lukt tegelijkertijd de inhoudelijke aspecten van formulering (wat wil ik uitdrukken?) en de vormelijke (hoe druk ik dat uit?) recht te doen. In die optiek ontstaan fouten doordat de leerlingen teveel met de inhoud aan het worstelen zijn om ook nog oog te kunnen hebben voor stijl, grammaticaliteit en spelling. De oplossing is er dan in gelegen leerlingen te doordringen van de noodzaak hun teksten nog eens goed door te nemen na het schrijven op deze aspecten, en te corrigeren waar nodig. Wil dat bij de leerlingen een tweede natuur worden, dan kan het niet uitsluitend een taak van de docent Nederlands zijn. Juist bij andere vakken dan Nederlands valt te verwachten dat leerlingen zich in proefwerken en andere schriftelijke opdrachten meer op de inhoud zullen richten dan op de vorm. En juist daar zou hen dus de tijd gegeven moeten worden (op niet-vrijblijvende wijze) om hun tekst door te nemen en te corrigeren.

Een derde reden dat leerlingen fouten maken in hun teksten kan zijn dat ze het onderliggende regelsysteem niet beheersen. Dit is de veronderstelling waarvan docenten Nederlands vaak uitgaan: zij leggen dan geduldig de regels opnieuw en opnieuw uit, tot diep in de bovenbouw. Aan de ene kant is het onaannemelijk dat de leerlingen na negen jaar onderwijs in spelling en interpunctie, waar veel tijd aan besteed is, nog steeds de regels niet zouden kennen. Aan de andere kant zagen we (par. 2.8) dat het onderwijs in spelling en interpunctie in de praktijk weinig effectief is, en we zagen ook (par. 3.5) dat de spelling van de werkwoordsvormen erkend lastig is, ook voor geoefende spellers. Eigenlijk weten we niet met zekerheid of leerlingen in hun eigen teksten nu fouten maken omdat ze de regels niet *kennen* en dus niet kunnen toepassen, of omdat ze de regels wel kennen maar niet *toepassen* (omdat ze de zin er niet van inzien, of omdat ze er niet voldoende aandacht voor kunnen vrijmaken tijdens het schrijven, zie boven).

Een aardige proef om hier meer duidelijkheid over te krijgen kan zijn om leerlingen hun voltooide teksten terug te geven met de volgende opdracht:

-Er zitten x spel- en interpunctiefouten in je tekst. (Docent heeft deze geteld, maar niet gemarkeerd). Zoek deze fouten, markeer ze en verbeter ze. Leg uit waarom de verbetering een verbetering is.

Naarmate een leerling deze opdracht met meer succes volbrengt, kunnen we aannemen dat er sprake is geweest van het niet toepassen van regelkennis tijdens het schrijven. Naarmate hij er minder in slaagt, hebben we waarschijnlijk te maken met ontbrekende regelkennis.

We spreken van "waarschijnlijk", want de rol van regelkennis bij het spellen is complex en niet volledig duidelijk. Veel goede spellers hebben de regels geïnternaliseerd en geautomatiseerd, en beschikken na enige tijd nauwelijks meer over de expliciete kennis. Andere goede spellers gaan intuïtief te werk; zij baseren zich vooral op woordbeelden die ze hebben opgedaan uit de vele teksten die ze gelezen hebben. Hannah (14), in het algemeen een goede speller, spelde desgevraagd:

1. *Verbreiden.*
2. *Hij verbreedde de weg.*
3. *De weg is *verbreedt*
4. *De verbrede weg.*

Van de spelling van 1, 2 en 4 was ze zeker: die was goed. Over 3 aarzelde ze: moest dat nu wel of niet met -dt? Maar de -dt- bleef uiteindelijk staan. Gevraagd naar het waarom van de vier spellingvormen, bleek dat ze hierover geen enkel idee had. Begrippen als voltooid deelwoord en het bijvoeglijke gebruik hiervan, en onvoltooid verleden tijd, riepen nauwelijks herkenning op. (Wel vroeg ze zich hardop af waar al die verschillende spellingvormen eigenlijk goed voor waren; het klónk toch allemaal bijna hetzelfde? Een mooie onderstreping van wat in par. 3.3 aan de orde is geweest).

Dit geval laat zien dat (goede) spellers zelfs bij ingewikkelde spellingvormen niet per se regelkennis nodig hebben (zie 1, 2 en 4). Maar het laat ook zien dat het ontbreken van regelkennis het de speller onmogelijk maakt bij twijfel de knoop door te hakken in de richting van de goede spellingvorm (zie 3).

3.9 De geconcretiseerde kerndoelen op een rij

In deze afsluitende paragraaf zetten we de geconcretiseerde kerndoelen voor spelling als onderdeel van het vak Nederlands in de onderbouw op een rij.

De leerling ontwikkelt een spellinggeweten: hij heeft de wil om foutloos te spellen.

De leerling ontwikkelt een spellingbewustzijn: hij kan zijn eigen spelling controleren en verbeteren met behulp van zijn kennis van de spellingregels.

De leerling kent het verschil tussen schrijftaal (als standaardtaal) en spreektaal in geschreven vorm (msn, sms enz.), en weet in welke situaties hij schrijftaal moet gebruiken.

De leerling weet dat spelfouten in schrijftaal hem in het maatschappelijk verkeer zwaar worden aangerekend, en dat dit in het bijzonder geldt voor fouten in de werkwoordspelling.

De leerling kent de principes die ten grondslag liggen aan de Nederlandse spelling in voldoende mate om te kunnen begrijpen waarom we niet schrijven/spellen zoals we spreken.

De leerling kent de beschikbare hulpmiddelen voor spellingcontrole, gebruikt deze om zijn teksten te controleren, en reviseert zijn teksten waar nodig.

De leerling kent de regels die ten grondslag liggen aan de spelling van de werkwoordsvormen, controleert zijn spelling van de werkwoordsvormen met behulp van algoritmen, en verbetert deze waar nodig.

De leerling kent de communicatieve functie van de voornaamste leestekens, en brengt op de juiste plaatsen in de zin de juiste leestekens aan.

Van deze inhouden, gekoppeld aan een didactiek als beschreven in paragraaf 3.7, verwachten wij dat zij het spellingonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs kunnen verbeteren.

20/12/2007 (herziene versie)

LITERATUUR

Assink, E. (1983), *Leerprocessen bij het spellen: aanzet voor de verbetering van de werkwoordsdidactiek*. (diss. RUU), Utrecht.

Assink, E. (1984), *De Werkwoordwinkel*. Uitgeverij Muusses, Purmerend.

Blok, H. (1987), *Taal voor alledag. Feiten en meningen over het taalgebruik van lbo- en mavo-leerlingen in alledaagse situaties*. (diss. UvA), SVO, Den Haag.

Cohen, A. en A. Kraak (1972), *Spellen is spellen is spellen. Een verkenning van de spellingproblematiek*. Martinus Nijhoff, Den Haag.

- Gein J. van de (2004), Over de zinsgrens. De relatie tussen zinsbouwonderwijs en leren interpungeren. *Moer* nr. 2, p. 49-58.
- Gein, J. van de (2005), *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk in het primair onderwijs. Uitkomsten van de peilingen in 1999*. Citogroep, Arnhem.
- Glopper, K. de (1988), *Schrijven beschreven. Inhoud, opbrengsten en achtergronden van het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs*. (diss. UvA), SVO, Den Haag.
- Inspectie van het Onderwijs (1997), *Spellenderwijs. Een evaluatie van het onderwijs in spelling en interpunctie op de basisschool*. SDU, Den Haag.
- Kuhlemeijer, H. en H. van den Bergh (1989), *De proefpeiling Nederlands. Een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Specialistisch bulletin 74, Cito, Arnhem.
- Meuffels, B (1982), *Studies over taalvaardigheid*. (diss. UvA), Amsterdam.
- Nielen, E. (1979), Normaal functioneel spellingonderwijs, *Moer* 2, p. 3-15.
- Oepkes, H. (2006), Spellingbewustzijn en spellinggeweten als doelen van het spellingonderwijs, *Jeugd, school en wereld (JSW)* 91, november, p. 34-38.
- Paffen, R. en A.M.T.Bosman (2005), Spellingbewustzijn kan met een korte training gestimuleerd worden, *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 44, nr. 9, p. 380-390.
- Sandra, D., F.Daems en S. Frisson (2001), Zo helder en toch zoveel fouten! Wat leren we uit psycholinguïstisch onderzoek naar werkwoordsvormen bij ervaren spellers? *Vonk* 30, nr. 3, p. 3-21.
- Steenbakkers, J. (2005), *Nederlands anders. Een andere aanpak van lessen Nederlands in de onderbouw vo*. SLO, Enschede.
- Sijtstra, J. (Ed.)(1997), *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. CITO / PPON, Arnhem.
- Velde, I. van de (1968), *Spellingvereenvoudiging. Onderwijskundige en sociale noodzakelijkheid*. Algemene Nederlandse Onderwijzers Federatie, Amsterdam/ Den Haag.
- Westen, W. van der (2005) , *Welgespeld. Werkwoordspelling voor hoger onderwijs*. Coutinho, Bussum.
- Zwarts, M.(Ed.) (1990), *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs*. CITO / PPON, Arnhem.

