

Ten Geleide

Dit nummer opent met een artikel van Helge Bonset naar de vaardigheid van leerlingen in het spellen. De prestaties van de leerlingen in zowel basis- als voortgezet onderwijs op het gebied van spelling vallen, gemiddeld genomen, tegen. Vier verklaringen passeren hiervoor de revue. De auteur formuleert ook enkele aanbevelingen in het verlengde van deze verklaringen. Docenten zouden onder meer aandacht kunnen besteden aan spelling vanuit een taalbeschouwelijke invalshoek om zo het spellingbewustzijn bij leerlingen te vergroten. Ook zouden zij leerlingen (meer) gebruik kunnen laten maken van digitale en andere hulpmiddelen.

Het tweede artikel betreft het onderzoek van Felicity de Vries en Marjolijn Verspoor naar de vaardigheid van leerlingen om in het Engels te schrijven. De auteurs betogen dat onderzoek naar schrijffouten een beeld geeft van de ontwikkeling die leerlingen doormaken tijdens het leren van een vreemde taal. Het aantal fouten blijkt snel te dalen en de invloed van het Nederlands op het Engels neemt snel af. Verder blijken middelbare scholieren op lexicaal niveau langer en meer fouten maken te maken dan op grammaticaal niveau.

In het derde artikel doen Tine Van Houtven, Elke Peters en Zaia El Morabit verslag van een verkennende studie naar de leesvaardigheid van instromende studenten in het Vlaamse hoger onderwijs. In het onderzoek kregen studenten de opdracht een samenvattend verslag schrijven van drie artikelen. De resulta-

ten laten onder meer zien dat studenten goed kunnen lezen op het beschrijvende niveau (het beantwoorden van letterlijke vragen), maar dat ze talrijke moeilijkheden ondervinden op het boventekstuele niveau (het vergelijken van informatie uit verschillende teksten).

In het Tijdschrift is verder aandacht voor het proefschrift van Thérèse Carpay naar het Studiehuis. De auteur heeft gebruikt gemaakt van onder meer de interviews die Commissie Dijsselbloem afgenomen heeft. Het is interessant dat Carpay aandachtspunten voor toekomstige onderwijsvernieuwingen formuleert die deels haaks staan op de aanbevelingen van Commissie Dijsselbloem.

Tot slot is vermeldenswaardig dat ondergetekende stopt als hoofdredacteur van het *Levende Talen* Tijdschrift. De nieuwe hoofdredacteur wordt Helge Bonset. Wat niet verandert, is de missie van het Tijdschrift: als onafhankelijk vakblad bijdragen aan de professionele ontwikkeling van taaldocenten via het toegankelijk maken van kennis op het gebied van taalverwerving en taalonderwijs aan taaldocenten, docentopleiders en anderen die belang stellen in moedertaal- en vreemdetalenonderwijs.

Namens de redactie,
Carla Driessen

Spelling in het onderwijs: hoe staat het ermee, en hoe kan het beter?

HELGE BONSET

In dit artikel wordt allereerst ingegaan op de vraag of leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs slecht(er) spellen, en zo ja, of dat komt door te weinig tijd en aandacht voor het spellingonderwijs. Gegevens uit onderzoek en andere bronnen worden op een rij gezet om die vragen te beantwoorden. De conclusie is dat er nog altijd veel tijd en aandacht wordt besteed aan spelling, zowel in basisonderwijs als voortgezet onderwijs. Toch laten de leerlingprestaties gemiddeld al langere tijd te wensen over: het spellingonderwijs blijkt dus vooral ineffectief. Voor die ineffectiviteit werpt de auteur vier verklaringen op.

In hoger onderwijs, voortgezet onderwijs, basisonderwijs, media, Tweede Kamer: overal worden klachten geuit over de tekortschietende taalvaardigheid van leerlingen of studenten. Het grootste deel van die klachten blijkt bij nadere beschouwing betrekking te hebben op schrijfvaardigheid. En daarbinnen vormt spelling een voorname bron van zorg: leerlingen zouden steeds slechter spellen.

Voor Paul van Dam, voormalig hoofd basisonderwijs van het Cito, is de zaak duidelijk: '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' (de Volkskrant 23 april 2007). Klopt het wat Van Dam zegt (en velen met hem): kunnen leerlingen niet meer spellen? En zo ja, komt dat dan door te weinig tijd en aandacht voor het spellingonderwijs? Laten we eens kijken naar een aantal (onderzoeks)gegevens met betrekking tot het onderwijsaanbod en de prestaties van de leerlingen (Bonset 2007; Bonset en Hoogeveen 2009).

Het onderwijsaanbod

Wat moeten leerlingen eigenlijk leren op het gebied van spelling en (meestal in een adem ermee genoemd) interpunctie? Het antwoord op deze vraag is niet simpel te halen uit officiële documenten. De kerndoelen Nederlandse taal voor het basisonderwijs uit 2006 vermelden slechts dat leerlingen aandacht moeten besteden aan correcte spelling (kerndoel 8),

en dat ze regels moeten kennen voor het spellen van werkwoorden, voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden, en voor het gebruik van leestekens (kerndoel 11). In de kerndoelen Nederlands voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs uit 2004 staat dat de leerling 'leert zich te houden aan conventies en leert het belang van die conventies te zien', waarbij spelling als een van de conventies genoemd wordt. De examenprogramma's Nederlands voor vmbo, havo en vwo spreken alleen zijdelings over 'conventies voor spelling en interpunctie', respectievelijk 'conventies voor geschreven taal'. De referentieniveaus voor Taal die onlangs zijn aangenomen door de Tweede Kamer, specificeren wel wat er door leerlingen beheerst moet worden, maar gaan pas in rond 2013.

Een informatiebron voor het basisonderwijs is de Cito-eindtoets basisonderwijs die op ongeveer 80% van de basisscholen in groep acht wordt afgenomen. Veel leerkrachten en methodes zullen immers het onderwijs afstemmen op wat in de Cito-toets wordt gevraagd. Ik bekeek de toets uit 2003 die ik toevallig in mijn bezit had, ervan uitgaande dat die niet principiële afwijkt van andere jaren.

De toets bevat 100 items over Taal, verdeeld over vier taken. Daarvan hebben 20 items betrekking op spelling, en vijf op interpunctie. Van de 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*, *primitieve*, *koningklijke*, *friesland*, *schitterent*, *plotzeling*.

De vijf items die betrekking hebben op interpunctie veronderstellen dat de leerling op de hoogte is van het correcte gebruik van

komma's, aanhalingstekens, uitroepstekens en vraagtekens.

De Cito-toets gaat er vanuit dat de spelling van de werkwoordsvormen op de basisschool in grote lijnen is behandeld. Alle typen 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 toets veronderstelt daarnaast het gebruik van de belangrijkste leestekens bij de leerlingen bekend.

Een andere, wat oudere informatiebron is het inspectierapport *Spellenderwijs* (1997). 24 inspecteurs gingen op (een representatieve steekproef van) 149 basisscholen na hoe het onderwijs in spelling en interpunctie plaatsvond. Ze bekeken daar welke leerstof de leerlingen feitelijk kregen aangeboden en zetten dit af tegen een door hen van tevoren gedefinieerde standaard, die in tabel 1 is weergegeven. Uit deze standaard blijkt dat ook volgens de inspectie bijna alle relevante leerstof voor spelling en interpunctie al in het basisonderwijs aan de orde moet komen. Ook blijkt dat, gemeten naar de standaard van de inspectie, in 1996 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 viel de beoordeling aanzienlijk minder gunstig uit: daar scoorde de helft van de scholen matig tot voldoende; de andere helft onvoldoende.

Er zijn ook gegevens over de tijd die besteed wordt aan spelling en interpunctie, uit diverse Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau. Uit enquêtes onder leerkrachten binnen de peilingen aan het einde van het basisonderwijs (Zwarts, 1990; Sijtsma, 1997; Sijtsma, Van der Schoot & Hemker, 2002) blijkt dat aan spelling en interpunctie in 1988 gemiddeld 83 minuten per week werd besteed op een totaal van gemiddeld 7

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)*

Tabel 1. Standaard 1. Uit: 'Spellenderwijs. Een evaluatie van het onderwijs in spelling en interpunctie op de basisschool'. Rapport van de Inspectie van het Onderwijs, 1997

uur taalonderwijs, dat de gemiddelde leerkracht in 1993 spelling en interpunctie 37 maal per jaar (dus bijna iedere schoolweek) behandelde, en dat in 1998 97% van de docenten spelling en interpunctie wekelijks aan de orde stelde. Uit de peilingen halverwege het basisonderwijs (Van Roosmalen, Veldhuijzen & Staphorsius, 1999; Van Berkel, Van der Schoot, Engelen & Maris, 2002) blijkt dat, in 1993 zowel als in 1998, 90% van de leerkrachten in groep vijf wekelijks spelling en interpunctie behandelde, gedurende gemiddeld 97 minuten op een totaal van gemiddeld 7 uur taalonderwijs. Tot aan het einde van de vorige eeuw is er dus in het basisonderwijs in ruime mate tijd besteed aan het onderwijs in spelling en interpunctie.

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 ook geen eindtoetsen onderbouw of inspectiestandaarden die uitsluitel kunnen geven. Als informatiebron blijven dan over de meest gebruikte leergangen Nederlands in de onderbouw. Ik bekeek (in 2007) de delen voor het eerste leerjaar van *Taaldomein*, *Nieuw Nederlands Stereditie*, *Op Nieuw Niveau* en *Taallijnen*. Deze leergangen besteden veel aandacht aan de werkwoordspelling, aan het gebruik van leestekens (met accent op punt, vraagteken, uitroep-teken en hoofdletters), en aan meervoudsvorming van zelfstandige naamwoorden. Er zijn ook verschillen: *Op Nieuw Niveau* besteedt verreweg de meeste aandacht aan spelling, en behandelt ook spellingproblemen die de anderen niet behandelen, zoals *ei/ij*, *f/v*, *s/z*, *au/ou*.

De spellingitems van de Cito-toets en de standaarden van het inspectierapport laten zien dat al deze spellingproblemen al aan de orde geweest moeten zijn in het basisonderwijs. Het onderwijs spelling en interpunctie in het voortgezet onderwijs heeft dus het

karakter van een *herhaling*, in ieder geval in het eerste leerjaar. Een snelle blik op leergangen Nederlands voor het tweede en derde leerjaar is voldoende om vast te stellen dat ook daarin nog steeds veel plaats is ingeruimd voor spelling en interpunctie, waarbij eveneens meer sprake is van herhaling dan van uitbreiding.

Prestaties van leerlingen

De hierboven genoemde Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau waren er op gericht vast te stellen wat leerlingen presteren op verschillende domeinen van het taalonderwijs, waaronder spelling en interpunctie. Het beeld dat ze hiervan geven, is voor het basisonderwijs tussen 1990 en 2002 redelijk constant. De gemiddelde spellingprestaties van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs liggen steeds onder de prestaties die door panels van leerkrachten en ouders *gewenst* worden, waarbij moet worden aangetekend dat de panels een niveau wensen dat slechts een paar procent van de leerlingen realiseert. Ze liggen nauwelijks onder de prestaties die door de panels *verwacht* worden. De gemiddelde prestaties van de leerlingen op het gebied van interpunctie liggen ver onder het *gewenste* niveau, en ook onder het *verwachte* niveau. Slechts ongeveer de helft van de leerlingen presteert hier voldoende. Er blijkt nauwelijks verband te bestaan tussen de prestaties van de leerlingen op toetsen waarin zij spelfouten of interpunctiefouten moeten aanwijzen en de hoeveelheid spelfouten of interpunctiefouten in een ander deel van de peiling, hun eigen schrijfwerk. Veel leerlingen die goed presteren op toetsen, presteren slecht in het eigen schrijfwerk, en andersom.

De prestaties van de leerlingen halverwege het basisonderwijs laten een vergelijkbaar beeld zien. Ook hier presteren de leerlingen gemiddeld beter op het gebied van spelling dan op het gebied van interpunctie, en ook hier

blijkt er nauwelijks verband tussen de prestaties op de toetsen en in eigen schrijfwerk.

Specifiek over de taalkwaliteit van het eigen schrijfwerk van leerlingen in de derde taalpeiling rapporteerde Van de Gein (2005). Het gaat om brieven, fantasieverhalen en beschrijvingen, gemaakt door ongeveer 500 leerlingen uit groep vijf, 600 leerlingen uit groep acht en 250 leerlingen aan het einde van het speciaal basisonderwijs. 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 einde van de reguliere basisschool bevat spelfouten: 51% daarvan bevat er een 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.' 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 vanaf brengen 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 uitroep-teken. 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 uitroep-teken, mag dan een bekende taalregel zijn die al vroeg ingeprint 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 is er bekend over de prestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs op het gebied van spelling en interpunctie? Ook hier zijn in de jaren tachtig PPON-onderzoeken of vergelijkbare peilingen uitgevoerd en 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 in eigen schrijfwerk werden bevraagd. De spellingprestaties van de leerlingen bleken veel beter te zijn dan verwacht

en zelfs beter 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 geeft voor deze verkeerde schattingen de verklaring dat veel panelleden zich niet hebben gerealiiseerd 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 à 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, ook uit het derde leerjaar van alle schooltypen van het voortgezet onderwijs. In alle vier de afgenomen schrijftaken werden weinig spelfouten gemaakt, ook niet op het gebied van de werkwoordspelling. In de taak *Sollicitatiebrief schrijven* bijvoorbeeld maakten de leerlingen gemiddeld viereneenhalve spelfout per 100 zelf gekozen woorden. Een minderheid van de leerlingen was verantwoordelijk voor een grote hoeveelheid fouten. Het aantal interpunctiefouten was schrikbarend hoog: tussen de 80 en 97 per 100 zinnen. Een leerling die in iedere zin een interpunctiefout maakt, was geen uitzondering.

Schijf, Van der Leij, Van Berkel, Bekebrede

& Zijlstra (2010) onderzochten via een test de spellingvaardigheid van 678 brugklasleerlingen. Deze spellen van de 40 woorden in de context van zinnen gemiddeld 26 woorden goed. Zij maken gemiddeld 21 fouten, die 6,7% vormen van het aantal mogelijke fouten. Meisjes zijn wat beter in spellen dan jongens: gemiddeld foutenpercentage 5,9 versus 7,5. Tussen allochtone leerlingen en autochtone leerlingen is er geen verschil. Het verschil tussen leerlingen in het hoogste opleidingsniveau (32 van de 40 woorden goed, foutenpercentage 3,3) en het laagste opleidingsniveau (20 van de 40 goed, foutenpercentage 10,8) is groot. Gemiddeld spellen de leerlingen uit vmbo-bbl slechter dan basisschoolleerlingen aan het begin van alle groep 7, en leerlingen uit vmbo-kbl vergelijkbaar met dat niveau. Uitgaande van deze cijfers hebben beide groepen bij spellen dus een achterstand van twee jaar of meer.

Als norm voor 'zwak spellen' neemt Schijf het gemiddelde aantal goed gespelde woorden dat basisschoolleerlingen aan het begin van groep zeven halen. Op basis van deze berekening hoort bijna 20% van de brugklassers bij de zwakke spellers. Het percentage zwakke spellers loopt van 46% in vmbo-bbl naar 0% bij gymnasium. Dat 0% van de gymnasiumleerlingen in de zwakke groep valt, betekent echter niet dat zij foutloos spellen: bijna een kwart van de gymnasiumleerlingen (23%) schrijft in 10 of meer van de 40 woorden één of meer fouten.

De gemiddelde percentages van het aantal mogelijke fouten laten zien dat grammaticaal-morfologische spellingen (onder andere van de werkwoordsvormen) voor brugklasleerlingen verreweg het moeilijkst zijn.

Ineffectiviteit

Wordt er te weinig tijd en aandacht besteed aan het onderwijs in spelling en interpunctie, zoals Van Dam meent? Dit lijkt op grond van

het bovenstaande geen houdbare stelling. Nog aan het einde van de vorige eeuw werd er in het basisonderwijs ruim tijd aan besteed, en beoordeelde de inspectie het onderwijs in spelling op 90% van de scholen als goed of voldoende. In 2003 gaat de Cito-toets er nog steeds vanuit dat de leerstof voor spelling en interpunctie in het basisonderwijs al in grote lijnen behandeld is, en we mogen toch aannemen dat leerkrachten hun leerlingen ook op dit deel van de toets voorbereiden. Een groot deel van de leerstof wordt vervolgens herhaald in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs, zoals blijkt uit de methodes Nederlands, en waarschijnlijk ook nog in het tweede en derde. Hooguit kunnen er vraagtekens gezet worden bij de tijd en aandacht besteed aan interpunctie, op grond van het onderzoek uit 1997 waarin slechts de helft van de basisscholen bleek te voldoen aan de standaard van de inspectie.

Kunnen leerlingen niet meer spellen, zoals Van Dam suggereert? Daaraan gaat een vraag vooraf: in toetsen, of in eigen schrijfwerk? Een van de interessantste bevindingen uit de periodieke peilingen basisonderwijs is dat er niet of nauwelijks verband bestaat tussen de prestaties van leerlingen in toetsen en in eigen schrijfwerk. Het is niet moeilijk hiervoor verklaringen te bedenken. In eigen schrijfwerk hebben leerlingen het voordeel dat ze woorden met een potentieel spellingprobleem kunnen vermijden, en in toetsen kunnen ze dat niet. In toetsen hebben ze weer het voordeel dat ze zich volledig kunnen richten op het op te lossen spellingprobleem, terwijl ze in eigen schrijfwerk tegelijk bezig moeten zijn met andere aspecten van het schrijven als stofvinding en formulering.

Voor interpunctie zijn de leerling-prestaties gemiddeld ver onder de maat. Dit geldt zowel voor toetsen, waarop eind basisonderwijs slechts de helft van de leerlingen de afgelopen decennia voldoende presteert, als voor eigen schrijfwerk van de leerlingen. Maar uit

de peilingsonderzoeken voortgezet onderwijs uit de jaren tachtig blijkt duidelijk dat het hier niet gaat om een recent probleem: leerlingen in leerjaar drie en vier scoorden ook in die tijd al slecht op interpunctie.

Voor spelling ligt de zaak genuanceerder. Als we kijken naar de toetsen, liggen de gemiddelde leerling-prestaties eind basisonderwijs de afgelopen decennia onder het gewenste niveau, maar slechts iets onder het verwachte niveau. Recent onderzoek laat zien dat 20% van de brugklasleerlingen als zwakke speller valt te typeren, met een oververtegenwoordiging van leerlingen uit de lagere opleidingsniveaus.

In het eigen schrijfwerk worden eind basisonderwijs gemiddeld veel spelfouten gemaakt: slechts 17% van de teksten is foutloos, en leerlingen maken spelfouten in 3% van de woorden die ze schrijven. Dat laatste percentage stemt redelijk overeen met de percentages die genoemd worden in de peilingsonderzoeken voortgezet onderwijs uit de jaren tachtig. De beoordelaars uit de onderzoeken van Blok en Kuhlemeier/Van den Bergh lijken dit geen hoog percentage te vinden; Van de Gein wel.

De stelling van Van Dam dat leerlingen niet meer kunnen spellen, is in deze genuanceerde vorm niet zinvol. Ten eerste is er geen sprake van 'niet meer': de tegenvalende prestaties zijn bepaald geen recent verschijnsel. Ten tweede zijn er grote verschillen in prestaties tussen groepen leerlingen, in ieder geval op toetsen, zoals onder andere blijkt uit het onderzoek van Schijf. Ten derde zou er bij dergelijke uitspraken onderscheid gemaakt moeten worden tussen spelling in toetsen en in eigen schrijfwerk. Zo vormt de spelling van de werkwoordsvormen voor brugklasleerlingen in een toets het grootste probleem (Schijf e.a., 2010), maar niet voor achtstegroepers in hun eigen schrijfwerk (Van de Gein, 2010). Ten vierde is het de vraag welke norm men hanteert voor 'kunnen

spellen': als dat foutloos spellen is, lijkt dat gegeven de prestaties van de leerlingen in de PPON-onderzoeken geen haalbare kaart. Dit alles neemt niet weg dat de spellingprestaties gemiddeld inderdaad te wensen overlaten.

Het beeld dat oprijst van ons onderwijs in spelling en interpunctie, is er niet een van verwaarlozing, maar van *ineffectiviteit*. Jaren lang wordt er ruim tijd besteed aan spelling en interpunctie in het basisonderwijs, en een groot deel van de leerstof wordt herhaald in het voortgezet onderwijs. En toch zijn de prestaties van nogal wat leerlingen onder de maat, aan het eind van het basisonderwijs en ook aan het eind van de onderbouw voortgezet onderwijs, voor spelling en in nog sterkere mate voor interpunctie. Hoe komt dat?

Ik probeer daarvoor enkele verklaringen te geven. Daarbij leg ik de nadruk op het spellen van leerlingen in eigen schrijfwerk en niet in toetsen, omdat correct spellen in eigen schrijfwerk is wat we uiteindelijk van ze verwachten. Tegelijk doe ik suggesties voor een effectiever spellingonderwijs.

Spellinggeweten en spellingbewustzijn

Een eerste verklaring voor slecht spellen kan zijn dat leerlingen de zin van correct spellen niet inzien. Het ontbreekt hen aan een 'spellinggeweten' (de wil om foutloos te spellen) en daardoor ook aan een 'spellingbewustzijn' (het vermogen te reflecteren op de eigen spelling, spellingvaardigheid en spellingprocessen) (Oepkes, 2006). Wat hiertegen zou kunnen helpen, is hen bewust maken van de maatschappelijke en taalkundige achtergronden van spelling en van taalgebruik.

In het maatschappelijk verkeer beoordelen lezers de schrijvers op de spelfouten die zij maken in hun teksten. Deze worden gezien als uiting van gebrek aan regelkennis, van gemakzucht, of van beide. Het is van daaruit

een kleine stap om de schrijver als ongetuigd en onbeschaafd te beoordelen. 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 communicatief perspectief. Vooral fouten in de spelling van de werkwoordsvormen worden niet gezien als gewone spelfout, maar als zware overtredingen, omdat deze immers te vermijden zijn door een juiste toepassing van kennis van grammaticaregels (Sandra e.a., 2001). Leerlingen moeten zich ervan bewust worden dat dergelijke spelfouten hen in formele schrijfsituaties zwaar worden aangerekend.

Taalkundig gezien is van belang dat in formele schrijfsituaties de taal die gehanteerd moet worden, gelijk is aan de Algemene Nederlandse Standaardtaal: de nationale variant van het Nederlands die als norm wordt beschouwd in het onderwijs en in officieel en formeel taalgebruik; de taal in onderwijssituaties, van schoolboeken, kranten, instanties, radio en tv. Voor schriftelijk gebruik kent deze duidelijke regels op het gebied van spelling, woordvorming en zinsbouw. Omdat schrijftaal in principe de standaardtaal is, is er in schrijftaal geen tolerantie voor taalvarianten als '*De meisje' of '*Hun hebben', die in de spreektaal door velen nog wel worden getolereerd. Dit zal leerlingen vandaag de dag vreemd in de oren klinken. Voor hen is schrijven in de praktijk vooral: chatten, msn'en en sms'en, en daarvoor gaat dit alles nu net niet op. Als docent Nederlands zul je hen dus duidelijk moeten maken dat die vormen van schrijven informele afgeleiden zijn van de echte schrijftaal. Anders zullen de leerlingen niet de noodzaak en de zin inzien van het vermijden van niet tolerabele taalvarianten en spelfouten in formele schrijfsituaties. Msn-gebruikers storen zich hier immers niet aan.

Ook moeten leerlingen enig inzicht verwerven in de taalkundige principes achter de

Nederlandse spelling, en de gevolgen daarvan voor de spellingregels. Leerlingen vragen zich vaak af waarom we niet gewoon spellen/schrijven zoals we spreken, en tonen daar in hun schrijfwerk ook een duidelijke voorkeur voor. De simpelste manier om leerlingen het probleem van zo'n fonetische schriftelijke weergave duidelijk te maken, is om hen te vragen allemaal eenzelfde stukje tekst op te schrijven zoals ze het zouden uitspreken. Het zal dan blijken dat er niet veel minder verschillende weergaven zijn dan leerlingen, omdat mensen klanken heel verschillend uitspreken. Ook zal blijken dat de meeste weergaven aanzienlijk slechter leesbaar zijn dan de originele tekst. Bij een fonetische schriftelijke weergave verliest schrijftaal dus haar uniformerende standaardtaalkarakter, en komt ook de communicatieve functie in het gedrang. Vanuit dit inzicht kan de docent de principes verduidelijken waarop onze spelling is gebaseerd, waarvan de belangrijkste zijn het fonologische principe (dezelfde klank wordt zoveel mogelijk weergegeven door hetzelfde letterteken); het morfologische principe (woorden die op overeenkomstige wijze worden gevormd, worden op overeenkomstige wijze geschreven: *goed* en niet **goet* vanwege *goede*; (hij) *vindt* en niet **vint* vanwege (hij) *werkt*), en het etymologische principe (bij meer dan één mogelijkheid volgens de andere regels, beslist de historisch gegroeide spelling) (Cohen en Kraak, 1972).

Het gaat er 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 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 leergangen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs is deze benadering op dit moment geheel

afwezig: de regels worden gepresenteerd en uitgelegd, en aan de achtergronden ervan wordt geen aandacht besteed.

Reviseren en redigeren

Een tweede verklaring voor slecht spellen 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 erg groot is (bijvoorbeeld Flower en Hayes, 1980). Het lukt schrijvers daarom vaak niet om tegelijk recht te doen aan de inhoudelijke aspecten van formulering (wat wil ik uitdrukken?) en de vormelijke (hoe druk ik dat uit?). Fouten ontstaan dan doordat de leerlingen te veel met de inhoud aan het worstelen zijn om ook nog oog te kunnen hebben voor spelling, interpunctie en formulering.

Dit is waarschijnlijk ook een van de redenen dat er zo weinig verband is tussen prestaties van leerlingen in spellingtoetsen en in eigen schrijfwerk. Leerkrachten en methodes laten leerlingen veel deoefeningen maken op het gebied van spelling: ze krijgen een dictee of vullen letters, woorden of leestekens in op open plaatsen. Daarna wordt hetzelfde getoetst in een spellingtoets. Van transfer naar het eigen schrijfwerk is echter geen sprake, wanneer de leerkracht de leerlingen niet helpt deze verbinding te leggen. Een aanpak die mikt op transfer is beschreven door Steenbakkers (2005): leerlingen werken in de brugklas op basis van een syllabus *Werkwoordspelling* aan het 'diploma A voor de werkwoordspelling'. De test, die in het begin van de brugklas wordt afgenomen, bestaat uit 25 opgaven *Werkwoordspelling*; 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 werkwoordfouten 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 wordt op dezelfde wijze gewerkt aan het 'diploma B'.

Leerlingen moeten dus doordrongen raken van de noodzaak hun teksten nog eens goed door te lezen na het schrijven, en te reviseren waar dat nodig is. Uiteraard gaat het daarbij niet alleen om spelling en interpunctie, maar ook om formulering, structuur, publiekgerichtheid en dergelijke. Om te voorkomen dat de leerlingen reviseren gelijk gaan stellen met spel- en interpunctiefouten corrigeren, is het misschien handig deze activiteit als redigeren aan te duiden. Wil dit bij de leerlingen een tweede natuur worden, dan kan het eigenlijk 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 gelegenheid gegeven moeten worden (op niet-vrijblijvende wijze) om hun tekst door te nemen en te corrigeren.

Het reviseren en redigeren van teksten moet bij het vak Nederlands worden aangeleerd. Daar ligt ook puntenaftrek voor incorrecte spelling en interpunctie voor de hand, zoals dat ook gebeurt bij de samenvattingopdracht in het examen Nederlands voor havo/vwo. Bij andere vakken ligt dat gecompliceerder en zijn zulke maatregelen eigenlijk alleen mogelijk in het kader van een wel doordacht taalbeleid. Misschien vormt de motie Van Dijk/Van Dijk (zie tabel 2) aanleiding voor de overheid om op dit punt actie te gaan ondernemen.

Hulpmiddelen

Een derde verklaring voor slecht spellen kan zijn dat de leerling aanwezige hulpmiddelen niet gebruikt. Het meest voor de hand liggende hulpmiddel voor de leerling die zijn teksten digitaal produceert, is de spelling- en grammaticacontrole van Word. Omdat niet iedere leerling even goed op de hoogte zal zijn van de mogelijkheden daarvan, zou de docent Nederlands één of meer lessen moeten besteden aan het demonstreren van de werking, met behulp van een laptop, een beamer en een scherm. Daarbij moet hij ook duidelijk ingaan op de beperkingen.

De spellingcontrole herkent iedere vorm die niet voorkomt in het lexicon van het Nederlands, dus: *wenkbrouwen, *hijdeveld, *kleinodieën, *fantasiën, *gebeurdt, *verbrant, *hondert. De fout wordt gesignaleerd en een verbetering wordt voorgesteld. Hiermee worden vele spellingproblemen opgelost (en uiteraard ook typfouten), 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.

Bij de controle op de spelling van de werkwoordsvormen toont het programma zich een onbetrouwbare helper, zoals blijkt uit het volgende:

- Zo is het dan *gebeurt – dit wordt herkend als fout, en gebeurt wordt gesuggereerd als verbetering.
- Zo is het dan in een zucht *gebeurt – idem.
- Zo is het dan, in een zucht, *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.

Bij een ander groot probleem voor leerlingen, de interpunctie, biedt de spelling- en

Motie, ingediend bij de behandeling van het wetsvoorstel **Vaststelling van regels over referentieniveaus voor de taal- en rekenvaardigheden van leerlingen (Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen) (32290)**, te weten:

- de motie-Jan Jacob van Dijk/Jasper van Dijk over meetellen van correcte spelling en grammatica bij elk centraal eindexamenonderdeel (32290, nr. 14)

De Kamer,

gehoord de beraadslaging,

overwegende dat een verbetering van de kwaliteit van taal en rekenen het best kan worden bereikt indien de verantwoordelijkheid hiervoor integraal wordt gedeeld binnen de onderwijsinstelling;

overwegende dat de commissie-Meijering ervoor heeft gepleit om de verantwoordelijkheid voor het behalen van de referentieniveaus niet alleen bij de docenten Nederlands en wiskunde neer te leggen;

constaterende dat het in theorie mogelijk is een voldoende te halen voor een centraal eindexamenonderdeel, niet zijnde Nederlands, terwijl de beantwoording qua spelling en grammatica ver beneden peil is;

overwegende dat dit strijdig is met de eerdergenoemde integraliteit en het doel van het verhogen van het niveau van de taalvaardigheden van de leerlingen;

verzoekt de regering, te onderzoeken in hoeverre correcte spelling en grammatica op enigerlei wijze kunnen meetellen in de beoordeling van elk centraal eindexamenonderdeel en de Kamer daarover te informeren,

en gaat over tot de orde van de dag.

De aanwezige leden van de fracties van de SP, de PvdA, GroenLinks, D66, de PvdD, de VVD, het CDA, de PVV en het lid Verdonk hebben voor deze gewijzigde motie gestemd en de aanwezige leden van de overige fracties ertegen, zodat zij is aangenomen. (13 april 2010).

Tabel 2. De motie-Jan Jacob van Dijk/Jasper van Dijk over meetellen van correcte spelling en grammatica bij elk centraal eindexamenonderdeel, 2010

grammaticacontrole van Word evenmin soelaas. In de onderstaande zinnen werd alleen het ontbreken van de komma na Ach in zin 1 als fout herkend.

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. Ik zeg kom direct naar huis.
5. Mark een jongen uit mijn klas is geschorst.
6. Tamara riep hoi we hebben vrij.

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>. *Het Groene Boekje* zou 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 in 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 is ook het geval in de methode, en waarschijnlijk op een voor de leerlingen bevattelijker manier.

Dat deze hulpmiddelen onvolmaakt zijn, is geen excuus om de leerlingen er geen kennis mee te laten maken, al was het alleen al om hun spellingbewustzijn te vergroten. Ik

heb de indruk dat zo'n kennismaking in de praktijk van zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs nog heel weinig voorkomt.

Regelkennis

Een vierde verklaring voor slecht spellen is dat leerlingen spelfouten maken in hun teksten omdat ze het onderliggende regelsysteem niet beheersen. Dit is de veronderstelling waarvan de meeste docenten Nederlands uitgaan: zij leggen dan de regels opnieuw en opnieuw uit, tot in de bovenbouw. Maar het is op het eerste gezicht vreemd dat de leerlingen na negen jaar onderwijs in spelling en interpunctie nog steeds de regels niet zouden kennen. We weten ook niet met zekerheid of leerlingen in hun 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 (want ze zien de zin er niet van in, of ze kunnen er niet voldoende aandacht voor vrijmaken tijdens het schrijven, zie verklaringen één en twee). Daar komt nog bij dat de rol van regelkennis bij het spellen een complexe is: veel spellers gaan intuïtief te werk en baseren zich bij het spellen niet op regelkennis, maar op woordbeelden die ze hebben opgedaan uit gelezen teksten.

Juist om deze laatste reden heeft het aanbrengen van regelkennis bij de spelling van de werkwoordsvormen wel degelijk zin, zoals blijkt uit onderzoek van Assink (1983) en Sandra, Daems, & Frisson (2001). 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- (bijvoorbeeld *gebeurt/d*, *verandert/d*)
- werkwoordsvormen die hoorbaar eindigen

op -de/-te (bijvoorbeeld *vergrootte/vergroete*, *verbrandde/verbrande*).

Bij vmbo-leerlingen van 16-18 jaar onderzocht hij de oorzaken van deze spellingproblemen, met aandacht voor 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 *gebeurt* frequenter voorkomt in teksten dan *gebeurt*, hebben deze spellers de neiging *gebeurt* te spellen, ook als het *gebeurt* moet zijn.

Ook in het onderzoek van Sandra, Daems, & Frisson (2001) staat de spelling van de werkwoordsvormen centraal, en wel in het bijzonder de spelling van de eerste versus de derde persoon onvoltooid tegenwoordige tijd van werkwoorden waarvan de stam op een -d eindigt (*treed/treedt*), en de spelling van de derde persoon enkelvoud onvoltooid tegenwoordige tijd versus het voltooid deelwoord van werkwoorden waarvan de stam niet op een -d eindigt (*gebeurt/gebeurt*). Deze vormen zijn homofon: ze hebben dezelfde uitspraak, maar worden verschillend gespeld. Ook Sandra e.a. (2001) stelden zich de vraag: 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 (bijvoorbeeld *onmiddellijk*, *weids*, *parallellogram*), zodat de leerlingen zich niet exclusief op de werkwoordspelling konden richten.

Het risico op fouten bleek in de eerste plaats bepaald te worden door de frequentie waarmee elk van beide homofone vormen voorkomt. *Wordt* wordt vaker fout gespeld dan *wordt*, omdat *wordt* frequenter is, en *gebeurt* wordt vaker fout gespeld dan *gebeurt*, omdat *gebeurt* het frequentste is. In de tweede plaats blijkt: hoe groter de afstand tussen de werkwoordsvorm en het woord dat de uitgang bepaalt, hoe groter het risico op fouten. 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 een zelfde proces optreden bij de spellingcontrole van *Word*: *Dat heb je me *belooft* wordt als fout herkend; *Dat heb je me tien jaar geleden heel plechtig *belooft* wordt niet herkend).

Sandra e.a. (2001) concluderen dat een extreem afkeurende houding tegenover fouten tegen de werkwoordspelling onrealistisch is. 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. Op de spelling van de werkwoorden moet daarom geoefend worden, in het bijzonder op het aspect controle, tot 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, aldus Sandra e.a.

Het onderzoek van Assink en Sandra e.a. (2001) 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) op deze basis. Het effect van deze leergang is gemeten bij leerlingen van groep zeven en acht 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 taalmethod. In latere onderzoeken werd eveneens een positief effect gevonden van het werken met algoritmen bij de werkwoordspelling (Zuidema, 1988; Van der Linden & Assink, 1988; Van der Linden, 1998; zie ook Bonset & Hoogeveen, 2009).

Voor het werken met algoritmen als hulpmiddel voor spellingcontrole moeten leerlingen een aantal grammaticale begrippen kennen. Als we kijken naar het algoritme van Assink en recente algoritmes uit de onderbouwleergangen *Op Nieuw Niveau* en *Nieuw Nederlands*, blijkt het te gaan om de volgende begrippen: *werkwoord*, *tijd* (onvoltooid tegenwoordige tijd, onvoltooid verleden tijd, voltooid tegenwoordige tijd, voltooid verleden tijd), *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 integratie van het onderwijs in de werkwoordspelling en dat deel van het grammaticaalonderwijs dat daarvoor nodig is.

Aanbevelingen

Hierboven heb ik vier verklaringen besproken voor de ineffectiviteit van ons onderwijs in spelling en interpunctie. Die verklaringen variëren van hypothetisch (de eerste en de derde) tot goed onderbouwd door onderzoek (de vierde), met de tweede daartussenin. Ze leiden tot vier afsluitende aanbevelingen:

- Besteed aandacht aan spelling vanuit een taalbeschouwelijke invalshoek, door in te gaan op de maatschappelijke en taalkundige achtergronden van de Nederlandse spelling;
- Leer leerlingen hun teksten te reviseren en redigeren en daarbij aandacht te besteden aan spelling en interpunctie;
- Leer leerlingen gebruik te maken van digitale en andere hulpmiddelen voor het spellen;
- Gebruik bij het leren spellen van de werkwoordsvormen algoritmes, en blijf er aandacht aan besteden voor de leerlingen die het nodig hebben.

LITERATUUR

- Assink, E. (1983). *Leerprocessen bij het spellen: aanzet voor de verbetering van de werkwoordsdidactiek*. Academisch proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Assink, E. (1984). *De Werkwoordwinkel*. Purmerend: Uitgeverij Muusses.
- Berkel, S. van., Schoot, F. van der., Engelen, R., & Maris, F. (2002). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 3*. Uitkomsten van de derde peiling in 1999. Arnhem: Cito/PPON.
- Bonset, H. (2007). *Onderwijs in spelling en interpunctie in de onderbouw*. Stand van zaken en mogelijkheden tot verbetering. Enschede: SLO (www.basistaal.slo.nl)
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2009). *Spelling in het basisonderwijs*. Een inventarisatie van empirisch onderzoek. Enschede: SLO.
- Blok, H. (1987). *Taal voor alledag*. Feiten en meningen over het taalgebruik van lbo- en mavo-

leerlingen in alledaagse situaties. Academisch Proefschrift. Den Haag: SVO.

- Cohen, A., & Kraak, A. (1972). *Spellen is spellen is spellen*. Een verkenning van de spellingproblematiek. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Flower, L.S., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L.W. Gregg en E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gein, J. van de (2005). *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk in het primair onderwijs*. Uitkomsten van de peilingen in 1999. Arnhem: Citogroep.
- Gein, J. van de (2010). *Wenselijke, haalbare en feitelijke niveaus voor de werkwoordspelling*. Kanttekeningen bij de empirische onderbouwing van een doorlopende leerlijn. *Levende Talen Tijdschrift*, 11, 1, 25-30.
- Glopper, K. de (1988). *Schrijven beschreven*. Inhoud, opbrengsten en achtergronden van het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs. Academisch Proefschrift. Den Haag: SVO.
- Inspectie van het Onderwijs (1997). *Spellenderwijs*. Een evaluatie van het onderwijs in spelling en interpunctie op de basisschool. Den Haag: SDU.
- Kuhlemeijer, H., & Bergh, H. van den (1989). *De proefpeiling Nederlands*. Een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs. *Specialistisch bulletin* 74. Arnhem: Cito.
- Linden, J. van der (1998). *Computergestuurd onderwijs*. Academisch proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Linden, J. van der., & Assink, E.M.H. (1988). *Computergestuurd spellingonderwijs voor het basisonderwijs*. *Spiegel*, 6, 3, 55-72.
- Meuffels, B. (1982). *Studies over taalvaardigheid*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Universiteit Amsterdam.
- Oepkes, H. (2006). *Spellingbewustzijn en spellinggeweten als doelen van het spel-*

lingonderwijs. *Jeugd, school en wereld (JSW)*, 91, november, 34-38.

- Roosmalen, W., Veldhuijzen, N. van., & Staphorsius, G. (1999). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 2*. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs. Arnhem: Cito/PPON.
- Sandra, D., Daems, F., & Frisson, S. (2001). *Zo helder en toch zoveel fouten! Wat leren we uit psycholinguïstisch onderzoek naar werkwoordsvormen bij ervaren spellers?* *Vonk*, 30, 3, 3-21.
- Schijf, T., Leij, A. van der., Berkel, A. van., Bekebrede, J., & Zijlstra, B. (2010). *Spellingvaardigheid van brugklassers*. *Levende Talen Tijdschrift*, 11, 2, 3-13.
- Steenbakkers, J. (2005). *Nederlands anders*. Een andere aanpak van lessen Nederlands in de onderbouw vo. Enschede: SLO.
- Sijtstra, J. (Ed.) (1992). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool*. Uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs. Arnhem: Cito/PPON.
- Sijtstra, J., Schoot, F. van der., & Hemker, B. (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3*. Uitkomsten van de derde peiling in 1998. Arnhem: Citogroep.
- Sijtstra, J. (Ed.) (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2*. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs. Arnhem: Cito/PPON.
- Zuidema, J. (1988). *Efficiënt spellingonderwijs*. Een leer- en expertmodel voor het spellen. Academisch proefschrift. Leuven: Acco.
- Zwarts, M. (Ed.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs. Arnhem: Cito/PPON.

HELGE BONSET was leraar Nederlands, leraarenopleider en vakdidacticus Nederlands, en tot zijn pensionering in 2009 leerplanontwikkelaar bij SLO in Enschede. Hij is nu vaksectievoorzitter Nederlands havo/vwo bij het College voor Examens. E-mail: H.Bonset@slo.nl