

**Is het verdachte bekend of bekent,
en waarom zeggen we runtflees maar
schrijven we rundvlees ?**

Een verkenning naar de problemen van *'t kofschip* als aspect van werkwoordspelling

Universiteit Utrecht
Master Nederlandse taal en cultuur:
educatie en communicatie

Student: Angelique Bekker
Studentnummer: 3876217
Scriptiebegeleider: dr. Marjo van Koppen
Cursuscode: NEMV04001
Datum: 11 augustus 2014

Samenvatting

Het huidige grammaticaonderwijs krijgt al jarenlang op dezelfde wijze vorm en de invloed daarvan op het niveau van werkwoordspelling is twijfelachtig. Dit laatste punt vormde de aanleiding om *'t kofschip* verder te onderzoeken, omdat *'t kofschip* een belangrijk aspect van werkwoordspelling is. Centraal stond hierbij de vraag: In hoeverre is er sprake van een discrepantie tussen de wetenschappelijke inzichten en de onderwijspraktijk ten aanzien van *'t kofschip*? Om antwoord te kunnen geven op deze vraag is een literatuuronderzoek en een praktijkonderzoek gehouden. Het geheel heeft geresulteerd in een verkennende exercitie om in het algemeen een beter beeld te krijgen van het grammaticaonderwijs als het gaat om werkwoordspelling en in het bijzonder meer inzicht op de werking en het gebruik van *'t kofschip*.

Uit het literatuuronderzoek komt naar voren dat de fonologische processen van eindklankverscherping en stemassimilatie aan de basis liggen van *'t kofschip* en dat het om die reden verstandig kan zijn deze fonologische uitleg in de les aan leerlingen mee te geven. Daarnaast viel uit andere niet-fonologische inzichten op te maken dat cognitieve 'storingsbronnen' het correct spellen van werkwoorden kunnen bemoeilijken. Uit het praktijkonderzoek blijkt dat de officieuze regel van *'t kofschip* vooral als een visueel en op schrift gericht hulpmiddel wordt meegegeven aan leerlingen en dat goed kunnen spellen volgens de docenten vooral een kwestie is van de juiste inzet en mentaliteit van de leerling. Kortom, er lijkt sprake te zijn van een discrepantie tussen de wetenschappelijke inzichten en de onderwijspraktijk ten aanzien van *'t kofschip*.

Het is daarom aan te bevelen, te kiezen voor een andere niet-traditionele aanpak van het grammaticaonderwijs. Om daarnaast dit onderwijs in te bedden in andere domeinen van het vak Nederlands en om een doorlopende leerlijn voor grammaticaonderwijs te ontwikkelen. Ook zou er meer kruisbestuiving tussen wetenschap en praktijk moeten plaatsvinden, waardoor kennis en ervaring beter en vaker worden uitgewisseld. Uiteraard zullen dit soort beslissingen eerder genomen worden, indien onderzoek hiervoor het empirisch materiaal levert. Zodoende is mijn allereerste aanbeveling, in een vervolgonderzoek toetsen of *'t kofschip* daadwerkelijk tot betere resultaten bij vwo-leerlingen leidt, als de fonologische achtergrond van de regel meer wordt uitgelegd.

INHOUDSOPGAVE

| | |
|------------------------------------------------------|----|
| 1. Inleiding | 4 |
| 2. Achtergrond grammaticaonderwijs | 6 |
| 2.1. Het nut van traditionele grammatica | 6 |
| 2.2. Grammaticaonderwijs en spellingsresultaten | 8 |
| 2.3. Taalbeschouwingsonderwijs | 10 |
| 2.4. Samenvatting | 14 |
| 2.5. Onderzoeksvraag | 14 |
| 3. 't Kofschip | 17 |
| 3.1. Spellingsregels | 17 |
| 3.2. Grammatica en werkwoordspelling | 18 |
| 3.3. Werking van <i>'t kofschip</i> | 18 |
| 3.4. Fonologische achtergrond van <i>'t kofschip</i> | 20 |
| 3.5. Overige inzichten | 23 |
| 3.6. Samenvatting | 25 |
| 4. Docentgesprekken | 26 |
| 4.1. Introductie praktijkonderzoek | 26 |
| 4.2. Prestaties werkwoordspelling | 27 |
| 4.3. Lesaanbod | 28 |
| 4.4. Oorzaken huidige niveau | 30 |
| 4.5. Suggesties voor aanpassingen | 32 |
| 4.6. Samenvatting | 34 |
| 5. Conclusies en aanbevelingen | 35 |
| 5.1. Grammaticaonderwijs | 35 |
| 5.2. 't Kofschip | 36 |
| 5.3. Discussie en aanbevelingen | 37 |
| Literatuuropgave | 40 |
| Bijlagen | 42 |

1. Inleiding

Op maandag 19 mei jongstleden bracht de Onderwijsraad het advies uit aan minister Bussemaker en staatssecretaris Dekker van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) om het formele (wettelijk vastgelegde) onderwijscurriculum periodiek te herijken. Het voornaamste doel hiervan is ervoor zorgen dat er gewerkt wordt aan de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden van leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs en mbo-studenten. Het gaat dan om ict-geletterdheid, kritisch denken, sociale competenties en leervaardigheden. Daarbij zal een intensief beroep worden gedaan op leraren en schoolleiders, aangezien het vooral hun taak is om het onderwijs bij de tijd te houden.

Diezelfde dag kwam mijn zoon, die in de eerste van het gymnasium zit, thuis met een acht voor zijn grammaticaproefwerk, dat over het naamwoordelijk gezegde handelde. Zijn eerder behaalde cijfers voor grammatica en spelling waren een zevenenhalf en een negen. Uiteraard ben ik trots op mijn zoon, maar dat hoeft ik niet in een inleiding van een academische scriptie te zetten. De reden dat ik het wel doe, is het feit dat ik op basis van zijn cijfers denk dat het wel goed zit met zijn taalvaardigheid. Echter, niets is wat het lijkt. Van de week las ik een briefje van hem aan onze oppas met de aanhef 'Lieve Trudy' en ik dacht: hij is vast geen uitzondering maar waarschijnlijk exemplarisch voor veel vwo-leerlingen.

Taalonderwijs blijft iets bijzonders. Het vooruitstrevende advies van de Onderwijsraad en de twijfelachtige grammaticale vaardigheden van een gymnasiast zijn nauw verweven met het thema van deze scriptie: werkwoordspelling en 't *kofschip*. De scriptie is opgebouwd vanuit een drietal perspectieven. Ten eerste geeft dit werkstuk op basis van literatuuronderzoek een beschouwende kijk op de complexe grammatica-materie. Ten tweede gaat het in op een aantal theoretische inzichten met betrekking tot 't *kofschip*. Ten derde verslaat het een praktijkonderzoek dat gehouden is onder diverse docenten, die lesgeven aan vwo-leerlingen. Het geheel dient antwoord te geven op de centrale onderzoeksvraag van deze scriptie:

In hoeverre is er sprake van een discrepantie tussen de wetenschappelijke inzichten en de
onderwijspraktijk ten aanzien van 't *kofschip*?

Om deze vraag goed te kunnen beantwoorden, wordt in hoofdstuk twee eerst ingegaan op de achtergrond van het grammaticaonderwijs, zoals het nut van traditioneel grammaticaonderwijs (paragraaf 2.1.), de behaalde resultaten van leerlingen op basis van dit onderwijs (paragraaf 2.2.) en het belichten van andere typen van grammaticaonderwijs (paragraaf 2.3.). In paragraaf 2.5. wordt de bovengenoemde onderzoeksvraag verder uiteengezet. In het derde hoofdstuk staat het literatuuronderzoek naar 't *kofschip* centraal. Daarin worden de algemene spellingsregels beschreven (paragraaf 3.1.), de relatie tussen grammatica en werkwoordspelling besproken (paragraaf 3.2.) en de werking van 't *kofschip* uitgelegd (in paragraaf 3.3.). In de paragrafen 3.4. en 3.5. worden de

fonologische en de overige inzichten met betrekking tot *'t kofschip* uiteengezet. In hoofdstuk vier wordt vervolgens verslag gedaan van het praktijkonderzoek, dat een aantal persoonlijke gesprekken met docenten behelst. Onderwerpen als prestaties van leerlingen ten aanzien van werkwoordspelling, het lesaanbod, oorzaken met betrekking tot het huidige niveau en suggesties voor eventuele aanpassingen komen aan de orde. Tenslotte worden in het vijfde hoofdstuk conclusies getrokken ten aanzien van het huidige grammaticaonderwijs (in paragraaf 5.1.), en *'t kofschip*, waarbij ook expliciet antwoord wordt gegeven op de centrale onderzoeksvraag (in paragraaf 5.2.) De scriptie wordt afgesloten met een aantal beknopte aanbevelingen, die in paragraaf 5.3. worden gegeven.

2. Achtergrond grammaticaonderwijs

De laatste eeuw lijkt er weinig veranderd te zijn op het gebied van grammaticaonderwijs. Op de basis- en middelbare scholen gaan de grammaticalesen nog steeds over het taalkundig en het redekundig ontleden. Den Hertog beschreef deze traditionele grammatica reeds aan het eind van de 19^e eeuw. Toch zou je verwachten dat na zoveel tijd het grammaticaonderwijs zich gewijzigd heeft. Op basis van de literatuur heb ik de stand van zaken opgemaakt. De inzichten die ik heb verkregen over grammaticaonderwijs vormen de achtergrondinformatie bij deze scriptie. De specifieke aspecten die hebben geleid tot mijn onderzoeksvraag zal ik in de volgende paragrafen bespreken. In paragraaf 2.1. zal ik diverse onderzoeken bespreken, die ingaan op het nut van traditioneel grammaticaonderwijs. In paragraaf 2.2. wordt ingegaan op het niveau van grammaticaonderwijs en wordt een aantal onderzoeken over resultaten van leerlingen betreffende werkwoordspelling aangehaald. In de derde paragraaf 2.3. bespreek ik alternatieven voor traditioneel grammaticaonderwijs en het nut van deze opties. In paragraaf 2.4. worden de eerste drie paragrafen van dit hoofdstuk kort samengevat en in de laatste paragraaf 2.5 wordt de onderzoeksvraag toegelicht.

2.1. Het nut van traditionele grammatica

Het vak Nederlands is onderverdeeld in vier domeinen: mondelinge taalvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en het laatste domein wordt gevormd door de combinatie van taalverzorging en taalbeschouwing. Binnen deze laatste categorie, en dan voornamelijk het onderdeel taalbeschouwing, valt ook de traditionele grammatica. In het rapport *Over de drempels met taal* worden deze domeinen beschreven en zijn de referentieniveaus terug te vinden ten aanzien van de kennis en vaardigheden die basisschoolleerlingen en middelbaar scholieren moeten bezitten (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen 2008:69; 75). Het rapport is in opdracht van het ministerie van OCW vervaardigd om scholen en docenten meer houvast te geven bij het kwalitatief vormgeven van de inhoud van het vak Nederlands in het primaire, secundaire en mbo-onderwijs.

Voor wat betreft het onderdeel taalbeschouwing wordt in het rapport opgemerkt dat taal (zinnen, woorden en teksten) vanuit een formeel (structuur), semantisch (betekenis) en pragmatisch (functie) perspectief beschouwd kan worden (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen 2008:69). Het is zorgvuldig dat de Werkgroep Taal deze verschillende invalshoeken benoemt, echter in de praktijk schijnt taalbeschouwing toch vooral synoniem te staan voor traditionele grammatica (Bonset en Braaksma 2008: 147). Dit is op z'n minst opvallend te noemen, want daaruit zou je kunnen opmaken dat er op scholen minder aandacht wordt besteed aan de semantische en pragmatische benadering. Echter, het meest opvallende is dat de focus op traditionele grammatica onterecht lijkt, aangezien het beoogde nut ervan onduidelijk is.

Uit diverse onderzoeken blijkt namelijk dat de beoogde doelstellingen en effecten van traditionele grammatica empirisch niet of slechts weinig overtuigend kunnen worden aangetoond. Deze

onderzoeken en diverse andere onderzoeken over taal in de periode van 1969 tot 2007 worden overzichtelijk samengevat in het rapport *Taalbeschouwing. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs*, dat in opdracht van het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO) is samengesteld door Bonset en Hoogeveen (2010). Ten aanzien van het nut van traditionele grammatica wil ik drie onderzoeken uit dit rapport aanhalen.

Het eerste onderzoek betreft een schriftelijke enquête onder leraren van basisscholen en middelbare scholen met betrekking tot grammaticaonderwijs (Tordoir en Wesdorp 1979). De insteek van het onderzoek was achterhalen hoeveel tijd leraren besteden aan grammaticaonderwijs, welke motieven daarbij een rol spelen en welke doelen zij bij leerlingen nastreven. Uit het onderzoek blijkt dat leraren vrij veel tijd steken in traditioneel grammaticaonderwijs. Zij geven hiervoor drie redenen aan: 1) ze denken dat dit nuttig is voor de taalbeheersing; 2) ze menen dat het de beste manier is om de grammaticale begrippenkennis te vergroten en 3) ze denken dat het het vreemde talenonderwijs bevordert (Bonset en Hoogeveen 2010:29). Dat deze drie redenen niet legitiem zijn, laten onder andere de volgende twee onderzoeken zien.

Het onderzoek van Tordoir en Damhuis (1982) toont aan dat er geen duidelijke correlatie is tussen het grammaticaonderwijs bij Nederlands en het beter leren van vreemde talen. Dit onderzoek betreft analyses van logboeken die door leraren zijn bijgehouden en analyses van leergangen Nederlands, Engels en Frans. De onderzoekers concluderen dat de grammaticale begrippen die bij Nederlands behandeld zijn, andere zijn dan die bij de vreemde talen en omgekeerd: de begrippen die bij de vreemde talen werden gebruikt, kwamen niet voor bij Nederlands (Bonset en Hoogeveen 2010: 30). Daarnaast sluit de uitleg die docenten Nederlands gaven en die docenten vreemde talen gaven niet op elkaar aan. Het onderzoek van Wesdorp (1982) laat aan de hand van dertien correlatiestudies zien, dat er relatief weinig verband bestaat tussen grammaticale kennis en taalvaardigheid van leerlingen (Bonset en Hoogeveen 2010:37). Dit zijn slechts twee onderzoeken die beschrijven dat het beoogde nut van traditionele grammatica niet overtuigend kan worden aangetoond.

Maar er is meer 'bewijslast' in dit kader. Zo lijkt namelijk het effect van traditionele grammatica op de schrijfvaardigheid van leerlingen ook nihil te zijn, aldus Van Gelderen (2012:12). Hij stelt in zijn artikel vast dat het aanleren van basisvaardigheden, waaronder correct spellen en zinnen bouwen, niet voldoende is om begrijpelijk te kunnen schrijven. Van Gelderen meent dat vooral het te geïsoleerd aanbieden van spelling en grammatica de bijdrage aan het schrijfonderwijs beperkt. Hij vindt dat spelling- en schrijfactiviteiten meer geïntegreerd zouden moeten plaatsvinden en dat daarbij meer rekening moet worden gehouden met de belangstelling van leerlingen (Van Gelderen 2012:11). Hij geeft ook aan dat grammaticaonderwijs effectiever kan zijn voor de schrijfvaardigheid, indien het meer descriptief in plaats van prescriptief zou worden gegeven. Hij refereert hierbij aan een ander experiment waarbij een duidelijk verband werd gelegd tussen vorm en functie van taaluitingen (Van Gelderen 2012:10). Leerlingen uit groep 8 kregen te zien hoe specifieke tijd- en plaatsaanduidingen werkten in teksten. Op basis van deze expliciet aangereikte grammaticale instructie moesten de

leerlingen vervolgens zelf proberen deze aanduidingen in eigen teksten te gebruiken. Uit het onderzoek kwam naar voren dat de kwaliteit van de teksten van leerlingen uit het experiment in vergelijking met de teksten van leerlingen uit de controlegroep aanzienlijk beter was.

Aan de hand van de hiervoor genoemde onderzoeken, valt het nut van traditionele grammatica dus te betwijfelen. Aangezien de beoogde doelen op basis van traditioneel grammaticaal onderwijs, zoals een betere taalbeheersing, het vergroten van de kennis omtrent grammaticale begrippen en het bevorderen van het vreemde talenonderwijs niet evident kunnen worden bewezen. Daarnaast blijkt er geen positieve correlatie te zijn met de schrijfvaardigheid.

Het is dan ook opmerkelijk dat er nog zoveel tijd en aandacht naar deze vorm van grammaticaal onderwijs uitgaat. Wellicht komt dat, omdat zinsontleding en woordbenoeming vooral ten dienste staan van de spelling, waaronder werkwoordspelling. Dat zou betekenen dat de aanwezige focus op traditionele grammatica zich vertaalt in goede resultaten op dit gebied. Maar is dat ook het geval? In de volgende paragraaf 2.2. bespreek ik wederom een aantal onderzoeken, echter dan met betrekking tot de resultaten van leerlingen als het gaat om (werkwoord)spelling. Daarna zal duidelijk worden of het nut van traditioneel grammaticaal onderwijs wellicht hierop gericht is.

2.2. Grammaticaal onderwijs en spellingsresultaten

Op de basisschool krijgen leerlingen in principe alle benodigde grammaticale kennis en vaardigheden geleerd. Sinds 2008 houdt het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito), in opdracht van het ministerie van Onderwijs, jaarlijks bij hoe het met het reken- en taalniveau van de basisschoolleerlingen is gesteld; dit is de zogenaamde Cito Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON). Voor deze jaarlijkse peilingsonderzoeken worden de gegevens uit de Eindtoets van groep 8 en de gegevens uit het Cito Volgstelsel voor groep 4 gebruikt. Ten aanzien van spelling laten de peilingen de afgelopen jaren een positief beeld zien, waarbij zelfs in de peiling over het jaar 2012 een kleine stijging voor beide leerjaren te zien was ten opzichte van het jaar ervoor (Weerden, e.a. 2013:19; 31; 41).

Dit is natuurlijk goed nieuws, echter volgens Van de Gein kan dit niveau niet worden gecontinueerd op de middelbare school, omdat het niveau onvoldoende wordt onderhouden (Van de Gein 2010:28). Ofwel de opgedane kennis en vaardigheden van achtstegroepers op het gebied van werkwoordspelling lijken volgens Van de Gein gedurende de middelbare school verloren te gaan. Zij geeft toe dat prestaties van middelbaar scholieren helaas niet systematisch worden vastgelegd, toch kan zij concluderen op basis van een vergelijking tussen eindexamenkandidaten en achtstegroepers die de Cito-Eindtoets maken, dat de laatste bijna twee keer beter scoren dan de eerste (Van de Gein 2010:28). Daarnaast vindt zij dat de zogenaamde referentieniveaus voor het basisonderwijs, zoals die door de commissie-Meijerink vermeld worden in *Over de drempels met taal* te laag zijn ingeschat. Het risico hiervan is dat het goede vaardigheidsniveau van de basisschoolleerlingen in de toekomst juist zal dalen, hetgeen ook weer zijn effect zal hebben op het niveau op de middelbare school (Van de Gein

2010:28). Overigens blijkt deze negatieve ontwikkeling, zoals eerder aangegeven, voorlopig nog niet uit het meest recente gepubliceerde peilingsonderzoek (Weerden, e.a. 2013:19; 31; 41). Toch denk ik dat Van de Gein hier een punt heeft, ook omdat zij aangeeft dat in de kerndoelen de grammaticale kennis en vaardigheden waarover middelbaar scholieren moeten beschikken slechts summier worden omschreven. Aangezien die niet duidelijk verwoord zijn, zullen scholen hier een eigen (of geen) invulling aangeven, met alle mogelijke negatieve effecten voor de toekomst.

In het onderzoek *Kunnen leerlingen wat ze moeten kunnen?* worden leerlingprestaties getoetst aan de referentieniveaus van de commissie-Meijerink (Horst e.a. 2012). In dit onderzoek moesten havo- en vwo-leerlingen een dictee en een schrijfopdracht maken en bleek dat havisten (klas 1 tot en met 4) niet voldoen aan het gewenste niveau van werkwoordspelling en vwo-leerlingen (klas 1 tot en met 5) al in de eerste klas alle vaardigheden beheersen. Een andere conclusie uit dit onderzoek is dat leerlingen door de leerjaren heen niet beter worden in het spellen van werkwoorden (Horst e.a. 2012:37). Volgens de onderzoekers is dit een signaal voor discutabel spellingonderwijs. Zij refereren hierbij aan Bonset (2010) die stelt dat er wel aandacht wordt besteed aan spelling, maar dat het onderwijs daarin ineffectief is doordat er vooral sprake is van herhaling en niet van uitbreiding van de lesstof (Horst e.a. 2012:35).

Wat nu het echte niveau en de ware resultaten zijn van leerlingen op de middelbare school als het om grammatica en spelling gaat, blijft onduidelijk. Er is gewoonweg te weinig onderzoek naar gedaan en de onderzoeken die er zijn, spreken elkaar regelmatig tegen. Zo menen Van den Bergh, Van Es en Spijker (2011) dat leerlingen gemiddeld niet zo slecht scoren op het gebied van werkwoordspelling. Terwijl Grezel (2013) constateert dat er ‘aansluitingsproblemen’ bestaan tussen het voortgezet en het hoger onderwijs. Hetgeen volgens Grezel betekent dat het taalvaardigheidsniveau van eerstejaars studenten – zij die in het bezit zijn van een havo- dan wel vwo-diploma – in feite te laag is om te kunnen starten aan een hogeschool of universiteit. In het onderzoek van Van den Bergh, Van Es en Spijker is eveneens gewerkt met een dictee en schrijfopdracht. Zowel leerlingen aan het einde van de basisschool als leerlingen aan het einde van het voortgezet onderwijs scoorden goed als het gaat om de eenvoudige vervoegingen van werkwoorden, zoals sterke werkwoorden in de verleden tijd met een stam eindigend op -d of -t (Van den Bergh e.a. 2011:12). Met moeilijke vervoegingen, zoals zwakke werkwoorden in de verleden tijd met een stam eindigend op -d of -t, hadden leerlingen aan het einde van het primair onderwijs en de groep vmbo’ers moeite. Voor havo- en vwo- leerlingen in eindexamenklassen leverde dit weinig problemen op.

Deze over het algemeen positieve resultaten stroken niet met de uitslagen van de taaltoetsen die door hbo-opleidingen en universiteiten worden afgenomen bij eerstejaars studenten. Het artikel ‘Taal moeten weer tussen de oren’ beschrijft dat vijftig procent van de studenten de eerste keer zakt voor dit soort taalvaardigheidstoetsen (Grezel 2013:4). De toetsen zijn geen selectiemiddel maar een indicatie voor het eventuele taaltekort bij studenten. Mocht dit naar aanleiding van de toetsresultaten geconstateerd worden dan kan daar gedurende het eerste studiejaar extra aandacht aan worden besteed,

zodat studenten daar de rest van hun opleiding profijt van hebben. De opleiders verbazen zich over het gebrek aan affiniteit met goed taalgebruik en taalverzorging, alsook over de problemen die studenten hebben met het stellen en spellen bij schrijfp opdrachten; dit is het coherent en met een correcte spelling schrijven van teksten (Grezel 2012:7). Vaak wordt er door de eerstejaars geen onderscheid gemaakt tussen hoofd- en bijzaken en wordt de geschreven tekst slecht of geheel niet gecorrigeerd door de student zelf, waardoor onnodig veel taalfouten blijven staan.

De hiervoor besproken resultaten leiden niet tot een eenduidig beeld als het gaat om de kwaliteit en de invloed van het grammaticaonderwijs op (werkwoord)spelling. Het basisschoolniveau lijkt goed te zijn, maar wordt schijnbaar onvoldoende onderhouden tijdens de middelbare schooltijd. Maar het kan ook zo zijn dat het onderhoud er wel is, maar dat het niet effectief genoeg is, waardoor de resultaten teruglopen, of misschien is het wel een combinatie van factoren. Het lijkt er sterk op dat er teveel onbekend is door een gebrek aan empirisch onderzoek. Zodoende blijft het voorlopig ‘business as usual’ ondanks dat er, zoals blijkt uit paragraaf 2.1., de nodige signalen zijn die aangeven dat het huidige grammaticaonderwijs niet (meer) optimaal is. Een van die signalen is volgens mij ook de aanwezigheid van nieuwe dan wel andere benaderingen voor grammaticaonderwijs. De aanhangers van deze ‘alternatieven’ menen namelijk dat hun aanpak zinvoller en effectiever is dan het traditionele grammaticaonderwijs. In de volgende paragraaf belicht ik een aantal van deze andere invalshoeken.

2.3. Taalbeschouwingsonderwijs

Zoals aangegeven in paragraaf 2.1. gaat het bij taalbeschouwing over de formele, semantische en pragmatische kijk op taal. Ofwel er kan naar taal gekeken worden op basis van de structuur, de betekenis en de functie. In het rapport *Taalbeschouwing. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs* wordt voor taalbeschouwingsonderwijs gerefereerd aan de definitie van Van Gelderen (1988): “*In taalbeschouwingsonderwijs wordt leerlingen geleerd op een systematische wijze talige verschijnselen - formeel, semantisch of pragmatisch - te onderzoeken; ze leren hierbij met taal over taal te spreken en met behulp hiervan conclusies te trekken over het eigen of andermans taalgebruik*” (Bonset en Hooegeveen 2010:13). Van Gelderen geeft aan dat het taalbeschouwingsonderwijs ten minste drie verschijningsvormen kan aannemen: 1) het traditionele grammaticaonderwijs; 2) het taalbeschouwingsonderwijs geïntegreerd in taalvaardigheidsonderwijs en 3) het taalkundeonderwijs. De vorm hangt nauw samen met de nagestreefde doelstellingen (instrumenteel of cultureel) en het karakter van het onderwijs; strategisch of niet-strategisch (Bonset en Hooegeveen 2010:13; 14). Ik zal de drie vormen in deze en de volgende paragraaf verder toelichten. Het traditionele grammaticaonderwijs, waarover gesproken is in paragraaf 2.1. en 2.2., kenmerkt zich door een formele aard, dat wil zeggen: het richt zich op de structuur en regels van teksten, zinnen of woorden. Daarnaast is het een niet-strategische vorm van taalbeschouwingsonderwijs, hetgeen inhoudt dat de nadruk vooral ligt op het aanleren van begrippen en regels en het maken van oefeningen. Bovendien heeft het een instrumenteel karakter, hetgeen inhoudt dat het (in principe) bedoeld is om de

taalvaardigheid te vergroten en het leren van een vreemde taal te ondersteunen. Alternatieven voor traditioneel grammaticaonderwijs kenmerken zich vaak door een meer semantische dan wel pragmatische aard (in plaats van een formele aard). Hun vorm is meer strategisch, dat wil zeggen dat vooral het toepassen van kennis over taal in taalgebruik en het bewust worden van regels centraal staat. Daarnaast is het doel van deze andere vormen van taalbeschouwingsonderwijs (in tegenstelling tot het traditionele grammaticaonderwijs) meer gericht op taalculturele vorming ofwel taalonderwijs, omdat het cultureel waardevol is.

De keuze om naar alternatieven uit te kijken voor traditioneel grammaticaonderwijs speelt al geruime tijd. Zo pleitte Calcar met zijn artikel 'Het grammatica schandaal' al zo'n dertig jaar geleden voor een geïntegreerde manier van taalbeschouwingsonderwijs (Calcar 1988:54). Hij vond dat binnen het vak Nederlands de verschillende onderdelen, zoals onder andere grammatica, niet op zichzelf moesten staan maar juist met elkaar verbonden moesten worden (Calcar 1988: 59). Deze geïntegreerdheid zou volgens hem ook moeten gelden voor iedereen die bij het vak betrokken was. Ofwel hij vond dat uitgevers, leraren, opleiders, taalkundigen en onderzoekers meer zouden moeten samenwerken (Calcar 1988:61). Het geïntegreerd taalvaardigheidsonderwijs, zoals onder andere Calcar dat voorschrijft, heeft als voordeel dat het zowel formeel, semantisch, pragmatisch, instrumenteel als strategisch van aard is. Echter, ook hier geldt dat er te weinig onderzoek gedaan is naar de vraag of het daadwerkelijk effect heeft. Wellicht wordt de keuze voor taalkundeonderwijs beter ondersteund met feiten. In de volgende paragraaf zal ik dat bespreken en zal ik toelichten wat er precies wordt verstaan onder dit type van taalbeschouwingsonderwijs.

2.3.1. Taalkundeonderwijs

Taalkundeonderwijs beschouwt de taal vanuit een strategisch en cultureel perspectief. Sinds 2003 is het door het ministerie van Onderwijs mogelijk gemaakt taalkunde (weer) in het schoolexamen Nederlands op te nemen. Hendrix en Hulshof, twee belangrijke voorstanders van taalkunde op middelbare scholen, geven in de special van *Levende Talen* 'Taalkunde en het schoolvak Nederlands' aan dat taalkunde brede mogelijkheden biedt om het taalvaardigheidsonderwijs uit "*het isolement van de deelvaardigheidstraining*" te halen (Hendrix en Hulshof 2010:7). Volgens hen dient er naast het leren toepassen van diverse taalvaardigheden, zoals bijvoorbeeld het hanteren van een leesstrategie, ook vakinhoudelijke, neerlandistische kennis worden aangeboden, in de vorm van (basiskennis) taalkunde. Hierbij kan gedacht worden aan taal als mentaal verschijnsel (onder andere taalverwerving en taalstoornissen) en taal als sociaal en cultureel verschijnsel (onder meer dialecten en taalveranderingsprocessen). Hendrix en Hulshof bepleiten dus een leerlijn taalkunde in combinatie met een leerlijn taalvaardigheid, hetgeen zal leiden tot meer diepgang binnen het vak Nederlands (Hendrix en Hulshof 2010:8).

Hulshof geeft in een ander artikel in diezelfde special aan dat grammatica onderdeel moet uitmaken van taalkunde, waarbij in de onderbouw grammatica (syntaxis en morfologie), taalverandering en

taalverwerving centraal moeten staan. In de bovenbouw zou verder invulling moeten worden gegeven aan grammatica en thema's als psycholinguïstiek, pragmatiek en semantiek (Hulshof 2010:12). Hulshof acht het belangrijk dat er een doorlopende leerlijn van primair onderwijs tot en met klas 6 vwo komt. Hulshof wil graag het huidige grammaticaonderwijs structureel verbeteren, maar realiseert zich dat het belangrijk is om hiervoor meer (empirisch) onderzoek te verrichten (Hulshof 2010:19). Toch lijkt het mondjesmaat de goede kant op te gaan met het verkrijgen van meer empirisch materiaal. Ik wil daarom nog twee benaderingen belichten, die laten zien dat het grammaticaonderwijs op een andere wijze dan de huidige traditionele manier kan worden ingevuld. Het is de semantisch georiënteerde manier van Van Rijt (2013) en het 'concept' van kritisch grammaticaal denken van Coppen (2011; 2012). De eerste benadering is een variatie op een taalkundige invalshoek voor taalbeschouwingsonderwijs. Het denken van Coppen heeft zowel kenmerken van taalbeschouwingsonderwijs geïntegreerd in taalvaardigheidsonderwijs als kenmerken van taalkundeonderwijs. In de volgende paragraaf bespreek ik beide invalshoeken.

2.3.2. Semantisch-syntactisch grammaticaonderwijs

Van Rijt heeft vanuit een taalkundig perspectief een kleinschalig onderzoek verricht naar het voordeel van lesgeven op een semantisch-syntactische ontleddidactiek versus een traditionele ontleddidactiek (2013). Hij heeft gebruik gemaakt van semantisch-syntactisch lesmateriaal. Dit is materiaal dat gebaseerd is op de semantiek; een onderdeel van taalkunde dat zich bezighoudt met betekenis (Van Rijt 2013:29). Bij het vervaardigen van dit materiaal en tijdens het lesgeven hiermee, is uitgegaan van de zogenaamde thètarollen die bij het belangrijkste werkwoord van een zin horen (Van Rijt 2013:29). Afhankelijk van dat werkwoord zijn er een of meerdere rollen te onderscheiden. Zo hoort bijvoorbeeld bij het werkwoord *slapen* slechts één rol, namelijk die van *slaper*. Terwijl bij het werkwoord *geven* drie rollen horen: die van *gever*, die van *ontvanger* en die van wat er *gegeven* wordt. In het experiment van Van Rijt is getoetst of deze andere benaderingswijze van het ontleden van zinnen, tot betere resultaten zou leiden dan de traditionele manier. Er zijn in het onderzoek twee vmbo-t/havo-brugklassen met elkaar vergeleken. De ene klas was de experimentele groep en kreeg les op basis van semantisch georiënteerd lesmateriaal en de andere klas was de controlegroep, die les kreeg op basis van de traditionele leergang Nieuw Nederlands. Het bleek dat de experimentele groep beduidend hoger scoorde op het gebied van redekundig ontleden van zinnen. Daarnaast lijkt de semantisch-syntactische benadering een positieve invloed te hebben op het herkennen en uitleggen van ambigue zinnen (Van Rijt 2013:34). Ondanks deze positieve resultaten geeft Van Rijt zelf aan dat er op basis van dit ene experiment nog niet gegeneraliseerd mag worden, daarvoor is verder onderzoek nodig (Van Rijt 2013:36)

Een laatste invalshoek, als alternatief voor het traditionele grammaticaonderwijs, is het 'kritisch grammaticaal denken' van Coppen, dat ik in de volgende paragraaf bespreek.

2.3.3. Kritisch grammaticaal denken

Coppen geeft in tenminste twee artikelen helder zijn visie weer omtrent de grammaticaproblematiek in het voortgezet onderwijs (2011; 2012). Hij geeft aan dat ‘het probleem’ van grammatica al begint bij de begripsbepaling van wat grammatica is (Coppen 2011:222). Daar zijn volgens hem meerdere antwoorden op te geven. Het is zowel een boek, een deel van het brein alsook een stel regels. Daarmee probeert hij aan te geven dat grammatica soms minder gestructureerd is dan velen denken, op basis van de diverse regels die er zijn (Coppen 2011:222). Coppen is van mening dat grammatica een combinatie is van kennis en doen. Kennis over bijvoorbeeld begrippen en regels en doen in de zin van het herkennen, begrijpen en manipuleren van die kennis. Bij dit alles spelen volgens hem taalgevoel, taalnorm en taalgebruik een belangrijke rol (Coppen 2011:223). Om al deze verschillende taalaspecten (van kennis, doen, gevoel, norm en gebruik) niet te laten vervallen in een ongestructureerde brij, is het volgens hem belangrijk om binnen het grammaticaonderwijs het (bewust) grammaticaal redeneren en het reflectief denken te stimuleren en te ondersteunen (Coppen 2011:227). Aan de hand van het beschrijven van het experiment dat Coppen gedaan heeft op een middelbare school in Nijmegen, maakt hij zijn visie en aanpak concreet (Coppen 2012: 208).

Bij dat experiment moesten twee docenten aan vijf tweede klassen uitleggen wat het onderscheid is tussen het naamwoordelijk en het werkwoordelijk gezegde. De ene docent gaf les aan drie atheneumklassen en de andere docent aan twee gymnasiumklassen. Het ging om een lessenreeks waarbij leerlingen zelf in groepjes aan de slag moesten en waarbij de docent een coördinerende en sturende rol had. Een en ander leidde uiteindelijk tot zeer levendige onderlinge discussies die resulteerden in oplossingen, die door de leerlingen zelf naar voren waren gebracht. Dit in tegenstelling tot de traditionele aanpak van grammaticaonderwijs, waarbij leerlingen regels worden geleerd die ze vervolgens toe moeten passen, maar volgens Coppen uiteindelijk onvoldoende eigen maken. Coppen meent dat het kritisch denken bij leerlingen ontwikkeld en gestimuleerd kan worden aan de hand van ‘thinking skills’ zoals hij dat noemt en zoals die ook tijdens het experiment werden aangeleerd (Coppen 2012:212). Deze skills worden geleerd middels een activerende didactievorm, waarbij sterk ingespeeld wordt op het eigen taalgevoel en de eigen creativiteit van leerlingen. Hierdoor zijn volgens Coppen de leerlingen veel meer betrokken bij de leerstof, waardoor de lessen veel meer effect sorteren. Door denk- en leerprocessen bij leerlingen te ontwikkelen, leren leerlingen zowel ‘taal *kennen*’ als ‘taal *doen*’ (Coppen 2011:222). Omdat het om een abstracte manier van denken gaat over meta-concepten (predicatie, congruentie of valentie) is de aanpak van Coppen met name geschikt voor vwo-leerlingen. Door de onderlinge discussies maar ook door de ‘exploratory talk’ van de docent worden leerlingen geconfronteerd met taalvraagstukken, waar ze bewust over moeten nadenken. De leerlingen zijn bezig met de achtergronden van taal, waardoor ze zelf ervaren en inzien hoe taal werkt en kan werken (Coppen 2012:212). Het devies van Coppen is dan ook: leer leerlingen kritisch en reflectief nadenken en leer ze grammaticaal redeneren (Coppen 2011:227).

Het hiervoor beschreven experiment is inmiddels verder uitgebreid naar een praktijkonderzoek op dezelfde middelbare school in Nijmegen. Binnen afzienbare tijd schijnen daarvan de resultaten bekend te worden gemaakt. Hetgeen Coppen beschrijft, klinkt logisch, zinvol en interessant, echter ook hier geldt, dat de resultaten van het (vervolg)onderzoek moeten bewijzen of de aanpak daadwerkelijk effectief is.

2.4. Samenvatting

In de voorgaande paragrafen heb ik een beeld geschetst van het huidige grammaticaonderwijs op basis van de aanwezige literatuur en het onderzoek naar de effectiviteit van grammaticaonderwijs en de mogelijke andere manieren om dit onderwijs aan te bieden. Het beeld is niet volledig maar beschrijft een aantal aspecten van het grammaticaonderwijs die mij zijn opgevallen. De traditionele grammatica bepaalt al zeer lange tijd en voor het overgrote deel het domein van taalbeschouwing binnen het vak Nederlands. Wat daarbij vooral bijzonder is, is dat het nut van traditionele grammatica niet wordt ondersteund door empirisch onderzoek. Of anders gezegd: van het middel grammatica is in feite onduidelijk welk doel zij daadwerkelijk dient. Het lijkt erop dat het een positieve invloed heeft op de spellingsvaardigheid van basisschoolleerlingen en van middelbaar scholieren, ondanks dat de diverse onderzoeken elkaar op dit gebied tegenspreken (Van de Gein 2010; Horst e.a. 2012; Van den Bergh e.a. 2011; Grezel 2012). Maar of traditionele grammatica leerlingen en scholieren ook taalvaardiger en schrijfvaardiger maakt valt te betwijfelen (Van Gelderen 2012; Bonset 2010). Er zijn nieuwe ‘initiatieven’ ontplooid als alternatief voor het traditionele grammaticaonderwijs, waarvan de bedenkers menen dat deze effectiever zijn dan de huidige manier van zinsontleding en woordbenoeming. Maar voor deze nieuwe aanpakken zijn er nog weinig empirische onderzoeksresultaten voorhanden, en hoewel taalkunde sinds 2003 deel mag uitmaken van het schoolexamen schijnen er nog maar weinig scholen te zijn die taalkunde hebben opgenomen.

Kortom, ik heb het sterke vermoeden dat er van alles speelt op het gebied van grammaticaonderwijs, maar dat er nog relatief weinig verandert, omdat er meer onderzoek nodig is. De uitdaging lonkt om in deze scriptie groots en breed te werk te gaan en te onderzoeken wat de werkelijke status is van het huidige grammaticaonderwijs om vervolgens een overzichtelijk pad te banen in de jungle, die ik globaal geschetst heb in de voorgaande paragrafen. Maar om de vergelijking door te trekken: soms is het beter de jungle te koesteren en daar ‘slechts’ enig licht in aan te brengen. Ik heb er voor gekozen om binnen deze scriptie verder in te zoomen op één specifiek aspect binnen het grammaticaonderwijs en dat is: *'t kofschip*. Ik zal in de volgende en laatste paragraaf van dit hoofdstuk deze keuze uiteenzetten.

2.5. Onderzoeksvraag

Uit de samenvattende paragraaf 2.4 mag worden afgeleid dat het grammaticaonderwijs niet meer voldoet. In de andere paragrafen worden diverse onderzoeken aangehaald die dit ondersteunen (Van

de Gein 2010; Bonset 2010; Van Gelderen 2012; Grezel 2012). Zoals beschreven in paragraaf 2.2. is er vooral veel discussie over het niveau van werkwoordspelling. Dat deze discussie over foutieve werkwoordsvormen en slecht spellen nog steeds levendig is, getuigt het artikel in de *Volkscrant* van woensdag 14 mei jongstleden ‘Geen zin in grammatica? Dan maak je maar zin!’, waarin een docent schrijft: “*Wie niet in staat is zich schriftelijk correct uit te drukken, loopt grote kans buiten de boot te vallen*”. Het correct spellen van werkwoorden is binnen de grammatica een belangrijk item en op middelbare scholen wordt daarbij vaak gebruik gemaakt van ‘*t kofschip*. Omdat ‘*t kofschip* zo’n wezenlijk en typisch onderdeel vormt van werkwoordspelling, kies ik er in deze scriptie voor om hierop in te zoomen.. De centrale vraag die ik heb geformuleerd, luidt:

In hoeverre is er sprake van een discrepantie tussen de wetenschappelijke inzichten en de onderwijspraktijk ten aanzien van ‘t kofschip?

Mijn aanname is dat de status quo van ‘*t kofschip* vergelijkbaar is met die van het grammaticaonderwijs: het is minder duidelijk dan het lijkt. Zo vraag ik mij af of er in het algemeen binnen het vakgebied van de Nederlandse taal en binnen de secties Nederlands op middelbare scholen in het bijzonder, duidelijkheid heerst over het nut, de werking en de effectiviteit van ‘*t kofschip* met betrekking tot werkwoordspelling.

Om tot een goed antwoord te komen op de centrale vraag, wil ik eerst vanuit een theoretische invalshoek naar de achtergronden van ‘*t kofschip* kijken. Hoe werkt ‘*t kofschip*? Waarom werkt het zoals het werkt? Zijn er wellicht wetenschappelijke inzichten die het gebruik van ‘*t kofschip* positief kunnen beïnvloeden? De antwoorden op deze vragen zou ik aan de hand van literatuuronderzoek willen vinden.

Daarnaast wordt ‘*t kofschip* in de dagelijkse schoolpraktijk gebruikt om leerlingen het spellen van werkwoorden eigen te maken. Om een beter beeld te krijgen van werkwoordspelling in de praktijk en de rol van het ‘*t kofschip* daarin, zal ik met diverse docenten gesprekken voeren. Hoe is het gesteld met de leerlingprestaties rondom werkwoordspelling? Hoe bepalend is het lesaanbod daarin? Zijn er verklaringen te geven voor de leerlingprestaties? Dienen er eventueel aanpassingen doorgevoerd te worden en, indien dit het geval is, welke aanpassingen dan?

Het totaal van literatuur- en praktijkonderzoek is te vergelijken met een verkennende exercitie naar de problemen van ‘*t kofschip* als aspect van werkwoordspelling. Dit betekent dat het vervolg van de scriptie globaal als volgt opgebouwd is. In hoofdstuk 3 zal de theoretische kant van ‘*t kofschip* belicht worden en in hoofdstuk 4 wordt ingegaan op de schoolpraktijk. In hoofdstuk 5 komt als het ware alles samen, aangezien in dat hoofdstuk expliciet antwoord wordt gegeven op de onderzoeksvraag door conclusies te trekken vanuit de drie belichte perspectieven in deze scriptie, te weten: de achtergrond van het grammaticaonderwijs (hoofdstuk 2), de wetenschappelijke inzichten met betrekking tot ‘*t kofschip* (hoofdstuk 3) en het beeld van de onderwijspraktijk ten aanzien van werkwoordspelling en

de rol van *'t kofschip* daarin (hoofdstuk 4). De scriptie wordt afgesloten met een aantal aanbevelingen, die in paragraaf 5.3. worden gegeven. Deze aanbevelingen zijn interessant voor een ieder die nauw betrokken is bij het samenstellen van het curriculum van het vak Nederlands op (met name) middelbare scholen en voor (aankomend) docenten Nederlands.

3. 't Kofschip

Hoewel 't *kofschip* geen grammaticale regel is, wordt bij werkwoordspelling gebruik gemaakt van dit hulpmiddel. Werkwoordspelling ligt op het snijvlak van spelling en grammatica. Dit betekent dat er aan de ene kant regels gelden voor het correct schrijven van (werk)woorden. Aan de andere kant is kennis en kunde omtrent het benoemen van woordsoorten en het bepalen van zinsdelen vereist voor het juist vervoegen van werkwoorden. In de eerste twee paragrafen van dit hoofdstuk zal ik vanuit de deelgebieden spelling en grammatica aangeven welke principes en begrippen belangrijk zijn bij het spellen van werkwoorden. Vervolgens bespreek ik in de daaropvolgende paragrafen 't *kofschip* in relatie tot fonologische en andere inzichten.

3.1. Spellingsregels

De Nederlandse spelling is gebaseerd op een drietal principes. Ten eerste wordt er bij het spellen uitgegaan van het fonologische basisprincipe van de (beschaafde) normale uitspraak, waarbij voor één foneem (klank) steeds één teken (grafeem) wordt gebruikt. Hierbij dient direct een kanttkening geplaatst te worden, omdat de één-op-één relatie tussen klank en teken niet altijd opgaat. Dit komt doordat er onvoldoende letters zijn om alle klanken eenduidig te kunnen weergeven; zo worden *bed* en *beter* met dezelfde letter *e* geschreven maar heeft de *e* in *bed* een andere klank dan de eerste en de tweede *e* in *beter*; in de eerste lettergreep klinkt de *e* als *ee* en in de tweede lettergreep als een zogenaamde stomme *e*, ook wel aangeduid als de sjwa.

Ten tweede bestaat er het principe van de morfologie, die twee aspecten in zich draagt: gelijkvormigheid en analogie. De regel van gelijkvormigheid stelt dat woorden en woorddelen zo veel mogelijk op dezelfde wijze geschreven moeten worden; het is *paard* met een *d*, omdat ook *paarden* met een *d* wordt geschreven en het is *ik heb* met een *b* en niet *ik hep*, omdat het hele werkwoord *hebben* is. De regel van analogie stelt dat als woorden op dezelfde manier gevormd worden, ze ook op dezelfde manier geschreven moeten worden. Zo wordt de 3^e persoon enkelvoud in de tegenwoordige tijd van het werkwoord *werken* geschreven als *hij werkt* (op basis van stam+t) en daarom wordt naar analogie van *hij werkt* ook *hij brandt* geschreven op basis van stam+t. Een ander voorbeeld van analogie is *grootte* en *breedte* vanwege *lengte*.

Naast het fonologische basisprincipe en het principe van de morfologie is er ook nog het principe van de etymologie. Dit principe stelt dat er zoveel mogelijk rekening moet worden gehouden met de historische achtergrond dan wel met de oorspronkelijke vorm van woorden. Daardoor bestaat er naast *leiden* ook *lijden*, omdat er vroeger een klankverschil bestond tussen de *ei* en *ij* en schrijven we *bordeaux*, omdat het van oorsprong een Frans woord is; zo worden ook de woorden *baby* en *jazz* geschreven in hun oorspronkelijke vorm.

3.2. Grammatica en werkwoordspelling

Naast algemeen geldende spellingsprincipes zijn ook woordbenoeming en zinsontleding belangrijk voor het goed spellen van werkwoorden. Zodoende wil ik kort drie elementen vanuit de grammatica bespreken, die van invloed zijn bij werkwoordspelling en het hanteren van *'t kofschip*.

Ten eerste zijn dat uiteraard de werkwoorden. Ze kunnen veranderen van tijd (tegenwoordig, verleden of voltooid). Ze kunnen vervoegd worden (afhankelijk van de persoon volgt een bepaalde uitgang) en ze maken onderdeel uit van het gezegde (werkwoordelijk of naamwoordelijk). Er bestaan twee type werkwoorden: de sterke en de zwakke werkwoorden. De eerste veranderen in de verleden tijd van stam (ik zwem – ik zwom, ik loop – ik liep) en de tweede groep doet dat niet (ik fiets – ik fietste, ik werk – ik werkte). Daarnaast kunnen werkwoorden ingedeeld worden naar zelfstandige werkwoorden, hulpwerkwoorden en koppelwerkwoorden. Zelfstandige werkwoorden geven een handeling, actie of gebeurtenis aan. Hulpwerkwoorden komen niet zelfstandig voor en verschijnen als hulpwerkwoorden van tijd (*hebben* en *zijn*), van de lijdende vorm (*worden* en *zijn*) en van modaliteit (het uitdrukken van een mogelijkheid, wenselijkheid of waarschijnlijkheid). Er zijn negen koppelwerkwoorden en het belangrijkste kenmerk is dat een koppelwerkwoord geen handeling maar een toestand uitdrukt en onderdeel uitmaakt van het naamwoordelijk gezegde.

Een tweede element is de persoonsvorm. De persoonsvorm is een werkwoord en komt in persoon (1^e, 2^e of 3^e) en getal (enkelvoud of meervoud) overeen met het subject (congruentie). Indien er in een enkelvoudige zin meerdere werkwoorden zijn, congrueert de persoonsvorm met het onderwerp en zijn de andere werkwoorden een vorm van een deelwoord of een infinitief (hele werkwoord eindigend op -en of -n, dat niet van tijd kan veranderen).

Het deelwoord is het derde belangrijke element bij werkwoordspelling. Bij een tegenwoordig deelwoord is er sprake van een activiteit die nog bezig is, bijvoorbeeld: 'Lopend gaat zij naar school'. Het tegenwoordig deelwoord bestaat uit het *infinitief* (hele werkwoord) eindigend op een -d. Het voltooid deelwoord geeft aan dat iets klaar of voorbij is, het kan niet van tijd veranderen en heeft vaak het voorvoegsel 'ge' (behalve bij werkwoorden die beginnen met *be-*, *her-* of *ver-*). Voorbeelden van voltooid deelwoorden zijn: 'zij is *geknipt*' of 'hij heeft *gebeld*'. Soms wordt een voltooid deelwoord als een bijvoeglijk naamwoord gebruikt, het zegt dan iets over een zelfstandig naamwoord, zoals bijvoorbeeld: 'het *gestorte* geld'.

3.3. Werking van *'t kofschip*

De verleden tijd van zwakke werkwoorden wordt in het Nederlands gevormd door aan de stam van het werkwoord (dit is het infinitief zonder -en) de uitgang -te(n) of -de(n) toe te voegen. Om de juiste uitgang te kunnen bepalen, kan er gebruik worden gemaakt van de regel van *'t kofschip*. Dit is geen officiële grammatica- of spellingsregel maar een ezelsbrug. Het is een hulpmiddel dat gehanteerd kan worden bij het spellen van de verleden tijd en bij het spellen van het voltooid deelwoord. De regel werkt als volgt: indien de stam van een werkwoord eindigt op een van de medeklinkers uit *'t kofschip*

(*t, k, f, s, ch, of p*) dan komt in de verleden tijd achter de stam de uitgang -te(n). Indien de stam niet op een van de medeklinkers uit 't *kofschip* eindigt dan komt in de verleden tijd achter de stam de uitgang -de(n). Een aantal voorbeelden ter verduidelijking:

| | | | |
|----------|------------|---------------------------|------------------------|
| werken: | hij werkt | wordt in de verleden tijd | hij werk- te ; |
| lachen: | hij lacht | wordt in de verleden tijd | hij lach- te ; |
| rusten: | hij rust | wordt in de verleden tijd | hij rust- te ; |
| duwen: | hij duwt | wordt in de verleden tijd | hij duw- de ; |
| branden: | hij brandt | wordt in de verleden tijd | hij brand- de ; |
| bellen: | hij belt | wordt in de verleden tijd | hij bel- de . |

Soms eindigt een voltooid deelwoord op *en*, zoals bij 'hij heeft *gelachen*' en 'hij heeft *gebakken*'. Maar regelmatig eindigt het voltooid deelwoord op een *t* of *d*. Om te achterhalen of het voltooid deelwoord met een *d* of met een *t* moet worden geschreven op het eind kan er, net zoals bij de verleden tijd, gekeken worden naar de stam van het werkwoord. Als de stam eindigt op een van de medeklinkers uit 't *kofschip* (*t, k, f, s, ch, of p*) dan eindigt het voltooid deelwoord op een *t*. Indien de stam niet op een van de medeklinkers uit 't *kofschip* eindigt, dan eindigt het voltooid deelwoord op een *d*.

| | | |
|--------|------------------------------|-------------------|
| werken | heeft als voltooid deelwoord | gewerk t ; |
| rusten | heeft als voltooid deelwoord | gerust ; |
| duwen | heeft als voltooid deelwoord | gedu w d; |
| bellen | heeft als voltooid deelwoord | geb e ld. |

In plaats van 't *kofschip* wordt ook wel gesproken over 't *ex-kofschip*. Dit heeft te maken met de ontwikkeling dat steeds meer Engelse werkwoorden onderdeel uitmaken van de Nederlandse taal. Deze 'nieuwe' werkwoorden binnen het Nederlands, dienen vervoegd te worden alsof het (van origine) Nederlandse werkwoorden zijn. De uitgangen van de verleden tijd en het voltooid deelwoord van deze Engelse werkwoorden kunnen op basis van de laatste letter van hun stam ook bepaald worden met behulp van 't *kofschip*. Het meest bekende voorbeeld is het werkwoord *faxen*. Echter, de *x* van de stam *fax*, staat niet in 't *kofschip*, zodoende is de ezelsbrug uitgebreid tot 't *kofschip* + *x* of 't *ex-kofschip*. In het vervolg van deze scriptie zal ik gemakshalve blijven spreken van 't *kofschip*.

Dat 't *kofschip* of beter gezegd de combinatie van medeklinkers *t, k, f, s, ch, p* (en *x*) die geresulteerd hebben in het woord 't *kofschip* geen willekeurige keuze is geweest, kan verklaard worden vanuit de fonologie. Over het algemeen wordt bij het uitleggen van de regel van 't *kofschip* gesproken over:

“Indien de *stam* van een werkwoord eindigt op een van de medeklinkers uit ‘*t kofschip* dan...”. Echter, vanuit de fonologie spreekt men van: “Indien de *klank* van de laatste lettergreep overeenkomt met de klank van een van de medeklinkers uit ‘*t kofschip* dan...”. Waarom dit verschil wezenlijk is voor de theoretische achtergrond van ‘*t kofschip*, zal ik in de volgende paragrafen toelichten.

3.4. Fonologisch achtergrond van ‘*t kofschip*

Fonologie houdt zich bezig met de kennis van het klanksysteem die elke spreker onbewust heeft. Spraakklanken die qua betekenis onderscheidend zijn, worden ook wel fonemen genoemd. Zo onderscheidt in het Nederlands de *b* van *berk* zich van de *p* van *perk*. De twee woorden lijken voor wat betreft hun structuur sterk op elkaar, maar door het verschil in klank tussen de *b* en *p*, wordt het onderscheid in betekenis duidelijk.

Nu kent het Nederlandse klanksysteem fonologische processen, die ertoe leiden dat bepaalde medeklinkers van klank veranderen. Voordat ik daar verder op inga, is het goed om te weten dat medeklinkers ofwel consonanten in twee hoofdcategorieën kunnen worden ingedeeld: de obstruenten en de sonoranten. Deze indeling heeft te maken met de mate van obstructie/blokkering van de uitstromende lucht bij het uitspreken en ook de verdere indeling van obstruenten en sonoranten is geënt op gradaties van obstructie. In de onderstaande tabel is de indeling van de medeklinkers weergegeven.

Tabel 1: Indeling van de medeklinkers naar klanken

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------------|-------------|---|------|---|----|
| A. Obstruenten: | 1. Plosieven/plofklanken | Stemloos | p | t | k | |
| | 2. Plosieven/plofklanken | Stemhebbend | b | d | | |
| | 3. Fricatieven/wrijfklanken | Stemloos | f | s | | ch |
| | 4. Fricatieven/wrijfklanken | Stemhebbend | v | z | | g |
| | | | | | | |
| B. Sonoranten: | 1. Nasalen/neusklanken | | m | n | | ng |
| | 2. Liquidae/vloeiklanken | | | l, r | | |
| | 3. Glijklanken | | w | | j | |

Bewerkt van: *Plato's probleem. Een inleiding in de generatieve taalkunde* (2009), p.103.

Voor wat betreft het verschil tussen stemhebbende en stemloze consonanten is het onderscheid goed te voelen door een vinger op de keel te houden. Bij stemhebbende klanken kan er een trilling gevoeld worden. De keuze van het ‘*t kofschip* is bewust, aangezien de medeklinkers uit ‘*t kofschip* overeenkomen met de stemloze obstruenten.

De relatie van stemloze en stemhebbende medeklinkers met 't *kofschip* wordt vooral bepaald door twee fonologische processen: verscherping en progressieve assimilatie. In de volgende paragraaf zal ik deze processen beschrijven.

3.4.1. Verscherping en stemassimilatie

In het Nederlands is een begin-obstruent altijd stemloos (p, t, k, f, s, ch) of stemhebbend (b, d, v, z, g), anders zou er geen onderscheid zijn tussen woorden die qua structuur sterk op elkaar lijken; denk hierbij wederom aan het voorbeeld *berk* ten opzichte van *perk* of *baard* ten opzichte van *paard*. Ook binnen een woord moet er sprake zijn van een stemhebbende of stemloze obstruent, denk hierbij aan het voorbeeld *model* versus *motel*. Terwijl er aan het einde van een woord in bepaalde situaties géén verschil wordt gemaakt tussen stemhebbende en stemloze obstruenten. Dit komt doordat in het Nederlands de stemhebbende obstruent /b/, /d/, /v/, /z/, en /g/ op het wordeinde stemloos wordt uitgesproken. In het Nederlands is er dus geen woord te vinden dat eindigt op een uitgesproken /d/ of /z/. Anders gezegd, woorden die op een geschreven *d* eindigen, worden altijd met /t/ uitgesproken, zoals: *hond*, *bond*, *geweld*, *bord*. Woorden die eindigen op een *z* kennen we zelfs niet in het Nederlands; met uitzondering van *fez*, maar dat is in feite een leenwoord en datzelfde geldt ook voor *jazz*. Het Nederlands komt wat dit betreft overeen met het Russisch, Duits en Turks, en verschilt hierin met het Engels. In het Engels wordt wel degelijk de /d/ uitgesproken in woorden als *gold* en *bed*. Onder andere aan deze d-uitspraak verraaft een Nederlander zich als hij Engels spreekt, hij spreekt namelijk een /t/ uit waar het een /d/ moet zijn.

Een ander geval waarbij de obstruent stemloos wordt, is als het vóór een andere consonant staat ofwel: een obstruent wordt stemloos op het eind van een syllabe. In de fonologie wordt in dit geval gesproken van *verscherping*. Ik zal een aantal voorbeelden geven ter verduidelijking. In het woord *ab-nor-maal* wordt de stemhebbende *b* een stemloze klank /p/, omdat de *b* aan het eind van een syllabe staat. Hetzelfde geldt voor de *d* van *ad-mi-raal* die een /t/ wordt en de *g* van *mag-ne-tron* die een /ch/ wordt. Wat wel belangrijk is om te noteren, is dat verscherping alleen speelt bij obstruenten aan het eind van een syllabe, dus niet in het geval van *du-bro*, waar de *b* het begin is van een syllabe en zodoende gewoon een /b/ blijft. Dit geldt evenzo voor de *d* in het woord *ma-dras* die ook aan het begin van de syllabe staat en daarom een /d/ blijft.

Er is ook nog een derde situatie te noemen waar obstruenten stemloos zijn. Dit is in het geval waar een fricatief (f, s, ch, v, z, of g) binnen woorden of bij samenstellingen rechts van een obstruent staat en daardoor altijd stemloos is. Ofwel een obstruentcombinatie met rechts een stemhebbende fricatief bestaat in het Nederlands niet. Een duidelijk voorbeeld hiervan is het woord *rundvlees*. De *d* van *rund* wordt een stemloze /t/, omdat het aan het eind van een syllabe staat (= verscherping). Deze stemloze /t/ van *rund* beïnvloedt vervolgens de stemhebbende *v* van *vlees* en die verandert in een stemloze /f/; *rund-vlees* = /tf/. In een dergelijk geval wordt er gesproken van fricatief-assimilatie of *progressieve stemassimilatie*. Hetgeen betekent dat een fricatief de stemkwaliteit krijgt van een onmiddellijk

voorafgaande obstruent. Het omgekeerde komt ook voor en dan wordt er gesproken van plosief-assimilatie of *regressieve assimilatie*: een obstruent krijgt de stemkwaliteit van een onmiddellijk volgend plosief. Een voorbeeld hiervan is *visboer*, waar de stemhebbende beginletter *b* van de *s* een stemhebbende /z/ maakt; vis-**b**oer = /zb/.

3.4.2. Fonologie verklaart 't kofschip

De regel van 't *kofschip* lijkt op het eerste gezicht een trucje vanuit de schrijftaal, echter vanuit het perspectief van de fonologie is er wel degelijk een verklaring te geven waarom 't *kofschip* werkt, zoals het werkt. Op basis van de vorige paragraaf zijn er drie belangrijke constatering te maken, die verklaren dat de grondgedachte van 't *kofschip* gebaseerd is op fonologische processen.

Ten eerste is een *d* eigenlijk hetzelfde als een *t* maar dan met iets extra's, namelijk een *d* is een *t* met het kenmerk [stem]. Om een *d* uit te kunnen spreken, moeten de stembanden trillen. Terwijl dit bij het uitspreken van een *t* niet het geval is. Een vergelijkbare relatie bestaat er tussen de letters *z* en *s*, *b* en *p* en *v* en *f*. Ten tweede is het gevolg van stemassimilatie dat twee naast elkaar staande obstruenten allebei het kenmerk [stem] hebben; dit is regressieve assimilatie, zoals *visboer* [zb]). Dan wel dat twee naast elkaar staande obstruenten allebei *niet* het kenmerk [stem] hebben; dit is progressieve assimilatie, zoals *rundvlees* [tf]. Ten derde zorgt verscherping ervoor dat obstruenten stemloos op het eind van een syllabe worden.

Dit alles maakt dat de regel van 't *kofschip* ook in fonologische termen kan worden opgeschreven: na een stam die eindigt op [stem], kies de variant met [stem] en na een stam die *niet* eindigt op [stem], kies de variant zonder [stem]. Ofwel, de stam van het werkwoord *zeuren* eindigt stemhebbend *zeur* hierdoor krijgt de verleden tijd van *zeuren* ook een stemhebbende uitgang: *zeur-den*. De stam van het werkwoord *werken* eindigt daarentegen stemloos *werk* en daardoor volgt er in de verleden tijd een stemloze uitgang: *werk-ten*.

Nu zullen moedertaalsprekers waarschijnlijk de verleden tijd van *werken* sowieso niet spellen als **werkden* en zullen ze ook niet snel geneigd zijn om van *leven* **leeften* in de verleden tijd te maken. Echter, voor de voltooid deelwoorden van zwakke werkwoorden, kan het soms wel een probleem zijn om te bepalen of het voltooid deelwoord een *d* of een *t* krijgt op het eind. Aangezien beide een t-klank hebben op het eind: *gewerkt* en *geleefd*. De t-klank bij *geleefd* wordt enerzijds verklaard vanuit het principe van verscherping; de *d* wordt stemloos, omdat het aan het eind van een syllabe staat. Anderzijds spelen ook de morfologische principes een rol; in de verleden tijd schrijf je *wij leefden* en *zij leefden* met dubbel *ee*, een *f* en een *d* en daarom wordt het ook *geleefd* met dubbel *ee*, een *f* en een *d*. Deze morfologische principes kunnen misschien verwarring opleveren en wellicht is daarom destijds de ezelsbrug van 't *kofschip* bedacht.

Het blijft overigens nog wel de vraag waarom de stam *lev* van het werkwoord *leven* in de verleden niet is terug te vinden. Waarom wordt het *leefden* en niet **levden*. Ik kan dat alleen maar verklaren op basis van het feit dat *lev* niet mag eindigen op een stemhebbende *v*. Volgens het principe van

verscherping moet dit namelijk een stemloze *f* worden die dan ook daadwerkelijk geschreven wordt. Vervolgens moet tegelijkertijd de *e* verdubbeld worden conform de klank van het hele werkwoord *leven*, hetgeen resulteert in *leef-den*. Waarom in dit geval de stemloze *f* ook echt geschreven wordt, heeft waarschijnlijk te maken met het basisprincipe van spelling: schrijf woorden zo veel mogelijk zoals ze klinken.

3.4.3. Discussie: letters of klanken?

De ‘regel’ van ‘*t kofschip*’ is weliswaar een ezelsbrug maar het fundament ervan ligt bij de fonologie. Op zich niet heel verrassend, omdat het basisprincipe van spelling ook fonologisch van aard is: één klank voor één teken. Toch lijkt het erop dat de link die er tussen de ‘regel’ en de fonologie in essentie bestaat, in de loop van de tijd is vervaagd. Gaandeweg is ‘*t kofschip*’ steeds meer gehanteerd als een visuele schrijftregel: als de ‘laatste letter’ van de stam eindigt op een *f*, dan krijgt het voltooid deelwoord op het eind een *t* en krijgt de verleden tijd de uitgang *-te(n)* en zo verder. Terwijl vanuit de fonologie heel expliciet in auditieve termen als ‘stemhebbend’ en ‘stemloos’ wordt gesproken. De vraag is of de werking van de regel meer effect zou sorteren als de fonologische uitleg, die er achter schuilt ook verteld zou worden aan leerlingen. Of is de regel zoals die op dit moment gebruikt lijkt te worden met een focus op de ‘letter’ en niet op de ‘klank’ juist sterker en duidelijker? Hoe de regel daadwerkelijk gehanteerd wordt in de schoolpraktijk zal hopelijk helder worden uit de diverse gesprekken met docenten, waarvan verslag wordt gedaan in hoofdstuk 4. Eerst wil ik nog een aantal opmerkelijke theoretische inzichten bespreken ten aanzien van werkwoordspelling en het gebruik van ‘*t kofschip*’.

3.5. Overige inzichten

De wijze waarop ‘*t kofschip*’ al dan niet werkt zal van invloed zijn op het niveau van werkwoordspelling, vooral als het gaat om het voltooid deelwoord en de verleden tijd. Echter, er zijn ook andere niet-fonologische aspecten die een rol spelen bij werkwoordspelling in het algemeen en bij ‘*t kofschip*’ in het bijzonder. Dit zijn de woordfrequentie, de zinscontext en de afstand tussen de werkwoordvorm en het woord dat de uitgang bepaalt. Daarnaast spelen ook het homofone karakter van werkwoorden en de werking van het mentale lexicon en het werkgeheugen mee. Ik zal alle aspecten aan de hand van de literatuur onderstaand toelichten, waarbij het laatste onderzoek inspeelt op gelijkklinkende werkwoorden, die ervoor zorgen dat volgens de onderzoekers ‘*t kofschip*’ in feite zinloos is.

3.5.1. Frequentie, context en geheugen

Van Diepen en Bosman hebben vanuit een orthopedagogische invalshoek onderzoek verricht naar d/t-fouten door basisschoolleerlingen en middelbaar scholieren (1999). Zij concludeerden dat de context van de zin waarin het werkwoord staat en de frequentie van het werkwoord van invloed zijn op het

niveau van werkwoordspelling van leerlingen. Zij borduurden voort op en bevestigden gedeeltelijk eerder onderzoek van Assink (1981). Hij liet streekschoolleerlingen (16- tot 18-jarige werkende jongeren) de ontbrekende *d* of *t* van werkwoordsvormen invullen. Het ging om zwakke werkwoorden die een prefix in de infinitief hadden, zoals *gebeuren*, *verbeteren* en *begrijpen*. Assink concludeerde dat de zinscontext waarin het werkwoord staat en de frequentie waarin de vorm van een werkwoord voorkomt, essentieel zijn voor het spellingsgedrag van de leerlingen (Van Diepen en Bosman 1999:177). Er zijn bepaalde vormen die vaak voorkomen in een corpus van woorden, zoals *bepaald* (105 keer) en vormen die veel minder voorkomen zoals *bepaalt* (slechts 10 keer). De conclusies van Van Diepen en Bosman kwamen, zoals gezegd in grote lijnen overeen met die van Assink. Zowel de leerlingen van de basisschool als de middelbaar scholieren spelden beter als direct duidelijk was wat de functie van het werkwoord in de zin was en als een woord hoog- en gemiddeld-frequent was.

Vergelijkbaar met het onderzoek van Van Diepen en Bosman is het onderzoek van Sandra, Daems en Frisson, die vanuit een psycholinguïstische invalshoek naar werkwoordspelling hebben gekeken (2001). Zij constateren dat óók ervaren spellers - in hun optiek zijn dit spellers die bekend zijn met de regels - regelmatig werkwoordfouten maken en zich daarbij laten misleiden door frequentie en de afstand tussen de werkwoordvorm en het woord dat de uitgang bepaalt. De verklaring voor dit soort fouten ligt volgens hen in de werking van het mentale lexicon en het werkgeheugen (Sandra e.a. 2001:9). Zij stellen dat de grammaticainformatie die nodig is om het werkwoord goed te vervoegen in het werkgeheugen verdwijnt naarmate de genoemde afstand groter is. Tegelijkertijd krijgen dan andere processen in het geheugen, zoals het woordgeheugen (dit is het mentale lexicon) de mogelijkheid om op de voorgrond te treden en de spelling te verstoren. Zo komt in het algemeen -dt als uitgang vaker voor dan -d. Maar bij sommige werkwoorden komt de ik-vorm het meest voor. De frequente aanwezigheid van bepaalde uitgangen kan leiden tot foutieve vervoegingen en de kans dat dit gebeurt, is het grootst bij homofonen (woorden die hetzelfde klinken, maar die verschillend worden geschreven, zoals *gebeurt* versus *gebeurd*). Aangezien alle homofone woorden worden opgeslagen in het mentale lexicon (Sandra e.a. 2001:11).

Ernestus, Mak en Baayen stellen aan de hand van een aantal experimenten vast dat *'t kofschip* niet werkt (2005). Zij zien dat veel volwassenen het voltooid deelwoord en de verleden tijd spellen op een manier die niet overeenstemt met de regel. In een eerste experiment moesten studenten en scholieren uit de bovenbouw havo/vwo middels twee verschillende knoppen aangeven of werkwoorden in de verleden tijd met -de of met -te geschreven worden. De groep vond het lastig om te bepalen of werkwoorden met een *s* of *z* dan wel met *f* of *v* werden geschreven (Ernestus, Mak en Baayen 2005:10). Toch scoorden ze hier goed op. Werkwoorden die wel problemen gaven waren de werkwoorden waarbij de eindklank uitzonderlijk was, zoals *krabben*. Het werkwoord *krabben*, wordt in de ik-vorm uiteraard met een *b* geschreven *ik krab*, echter de *b* klinkt als een *p* (denk hierbij aan de verscherpingsregel). Maar het merendeel van de andere werkwoorden die op een p-klank eindigen, worden ook daadwerkelijk met een *p* geschreven, denk aan: *stappen*, *koppen* en *lappen* en in die zin is

het werkwoord *krabben* uitzonderlijk. Respondenten bleken op basis van het horen van de wij-vorm, deze werkwoorden te vervoegen conform gelijkklinkende werkwoorden in de ik-vorm, zo blijkt het werkwoord *kruisen* uitzonderlijk te zijn ten opzichte van *verbazen*, *reizen* en *blozen* (Ernestus, Mak en Baayen 2005:10). Bij deze, door de onderzoekers incongruente werkwoorden genaamd, worden spellers misleid en gebruiken ze niet de regel van 't *kofschip*. In een derde experiment werd deze conclusie bevestigd. Deelnemers moesten bij het horen van de ik-vorm van niet-bestaande werkwoorden (onder andere *ik daup*, *ik taas* en *ik talg*) de verleden tijden bepalen. In deze gevallen kon in principe 't *kofschip* niet worden toegepast, want ze kenden het hele werkwoord niet (*dauben* of *daupen*?). Wat gebeurde, was dat ook hier de deelnemers op basis van gelijkklinkende woorden hun antwoord bepaalden: *ik daupte* naar analogie van *ik raapte* en *ik sleepte*, en *ik talgde* naar analogie van *ik legde*, *ik klaagde* (Ernestus, Mak en Baayen 2005:10). De onderzoekers constateren dus dat 't *kofschip* niet wordt gebruikt door de respondenten, maar dat zij hun keuze maken op basis van analogie met gelijkklinkende woorden. In dit soort gevallen kan volgens de onderzoekers met recht gesproken worden van " 't *kofschip strandt*" (Ernestus, Mak en Baayen 2005:11). Ik denk dat het goed is hierbij op te merken dat het afleiden van de verkeerde stam, niet hetzelfde is als het niet werken van 't *kofschip*, echter dat het goed is om te weten dat het gebruik van 't *kofschip* dus verstoort kan worden doordat spellers soms spellen op basis van analogie.

3.6. Samenvatting

Het probleem bij werkwoordspelling is dat de fonologische basisregel 'schrijf wat je hoort' niet altijd opgaat, omdat je regelmatig een *t* hoort terwijl je een *d* schrijft, zoals bij 'het is *bepaald*'. Aan de klank is dus niet altijd goed af te leiden hoe het werkwoord geschreven dient te worden. Indien dit het geval is, kan een ezelsbrug zoals 't *kofschip* uitweg bieden. Hoewel er aan getwijfeld kan worden of de regel in de schoolpraktijk met fonologische achtergrond wordt aangeleerd en/of deze fonologische uitleg de leerlingen juist wel of juist niet zou helpen. Daarnaast zijn er een aantal 'storingsbronnen' onder andere woordfrequentie en zinscontext die het proces van werkwoordspelling kunnen dwarsbomen. Dat werkwoordspelling voor leerlingen niet eenvoudig is, kan dus verklaard worden vanuit diverse wetenschappelijke inzichten. In hoeverre de schoolpraktijk van deze inzichten op de hoogte is, wordt in het volgende hoofdstuk als het goed is duidelijk. In dat hoofdstuk wordt verslag gedaan van de diverse gesprekken met docenten.

4. Docentgesprekken

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van het gehouden praktijkonderzoek onder docenten. Het beeld dat op basis van diverse gesprekken naar voren is gekomen, wordt in dit hoofdstuk in de paragrafen 4.2. tot en met 4.5. besproken. Echter, voordat ik kan ingaan op de resultaten van dit onderzoek, zal ik eerst de details van het onderzoek in de komende paragraaf toelichten.

4.1. Introductie praktijkonderzoek

Om beter zicht te krijgen op de omstandigheden en details van werkwoordspelling in de praktijk, is er gesproken met zes docenten Nederlands, die lesgeven of hebben gegeven aan vwo-klassen in de bovenbouw. Het voornaamste doel van deze gesprekken was inzicht krijgen in de resultaten van werkwoordspelling, de rol van *'t kofschip* daarin, het lesaanbod en eventuele verklaringen omtrent het niveau. De gesprekken hadden een open en kwalitatief verkennend karakter. In totaal hebben vier verschillende middelbare scholen uit de omgeving van Haarlem mee gewerkt aan het onderzoek, te weten:

- Sancta Maria Lyceum voor havo, atheneum en gymnasium;
- Atheneum College Hageveld;
- Stedelijk Gymnasium Haarlem;
- Coornhert Lyceum; openbare school voor vmbo-tl, havo, atheneum en gymnasium.

Er zijn vijf gesprekken geweest met in totaal zes docenten. Bij het gesprek met het Stedelijk Gymnasium waren twee docenten aanwezig en een gesprek heeft plaatsgevonden met een vorig jaar gepensioneerde docent, die onder andere heeft lesgegeven aan het Sancta Maria. Elke docent is eerstegraads bevoegd en heeft velen jaren aan leservaring. Er is een lijst¹ met vragen opgesteld, echter niet elke vraag van de lijst is daadwerkelijk in elk gesprek aan de orde gekomen. De vragen dienden vooral als checklist en als middel om het gesprek indien nodig op gang te houden.

In de komende vier paragrafen wordt verslag gedaan van alle gesprekken. In elke paragraaf staat in principe een onderwerp centraal en de antwoorden van de vragen die bij dat betreffende onderwerp horen, zijn zo veel mogelijk in die paragraaf verwerkt. Echter, aangezien het om open gesprekken gaat, is het niet te voorkomen dat bij de verwerking van de antwoorden sommige items in meerdere paragrafen terugkomen. Daarnaast is elke paragraaf een optelsom van meerdere gesprekken.

In paragraaf 4.2. komen de prestaties van werkwoordspelling aan bod. Aspecten als resultaten en niveau van de leerlingen, het doel van werkwoordspelling en de wijze van toetsing worden daarin meegenomen. In paragraaf 4.3. wordt ingegaan op het lesaanbod, de inhoud van de stof en de te leren kennis en vaardigheden waaronder ook hulpmiddelen zoals *'t kofschip*. In paragraaf 4.4. wordt gesproken over mogelijke oorzaken dan wel factoren die het beschreven niveau en resultaat verklaren,

¹ Deze lijst met vragen is als bijlage I opgenomen.

bijvoorbeeld de rol en verantwoordelijkheid van de docent en de leerling. In paragraaf 4.5. zijn suggesties en aanbevelingen van docenten voor aanpassingen en eventuele verbeteringen opgenomen. Daarbij komen ook aspecten als doorlopende leerlijn, doelen, Nederlands in andere vakken en de toekomst van het vak ter sprake.

4.2. Prestaties werkwoordspelling

Hoe maken leerlingen gemiddeld de diverse toetsen? Zijn de docenten tevreden over het resultaat en het niveau van de leerlingen als het gaat om werkwoordspelling? Wat vinden docenten het belangrijkste doel van spelling? Doen vwo'ers het beter of slechter dan bijvoorbeeld havo-leerlingen? De algemene indruk van de docenten over de taaltoetsen, gedurende de hele middelbare schoolperiode is dat de resultaten tegenvallen. Andere bewoordingen die zijn gebruikt, waren 'niet goed' en zelfs de term 'dramatisch' is gevallen. Dit laatste oordeel ging over de prestaties van een aantal 5 havo-klassen. Een van de docenten had de verschillende prestaties voor in totaal 155 havo-leerlingen bijgehouden en in kaart gebracht. Daar kwam uit dat de helft van deze leerlingen (79 van de 155) een 5,5 of lager had gehaald voor dit onderdeel van het schoolexamen. De toets bestond uit 75 vragen onderverdeeld naar: a) woordkennis/idioom, b) spelling werkwoordsvormen, c) spelling algemeen en d) stijl/formuleren; de eerste drie onderdelen betroffen ieder 20 vragen en het laatste onderdeel telde 15 vragen. Het gemiddeld aantal fouten dat leerlingen maakten op het onderdeel 'spelling werkwoordsvormen' was 6,7 fout, dit is in percentages uitgedrukt 34%. Dezelfde toets is door de docent ook aan een aantal 5 vwo-klassen gegeven. Zij presteerden ten aanzien van werkwoordspelling vergelijkbaar met de havo-leerlingen. Maar hierbij dient te worden aangetekend dat de vwo-leerlingen de toets onvoorbereid hadden gemaakt, terwijl bij de havo-leerlingen er van te voren ongeveer twee lessen aan besteed waren.

Andere docenten hadden de prestaties van hun leerlingen niet zo detaillistisch bijgehouden. Maar het beeld dat de helft van de klas een 5,5 of minder heeft, is niet uitzonderlijk. Toch vindt iedereen over het algemeen dat werkwoordspelling (uiteindelijk) gemiddeld genomen redelijk tot goed gaat, maar de prestaties kunnen altijd beter. Daar komt bij dat er wel de nodige inspanning geleverd dient te worden door zowel docenten als leerlingen om de cijfers op een acceptabel niveau te krijgen.

Iedereen was van mening dat tenminste zo'n 10% van de leerlingen onder het gewenste niveau blijft. Eén docent gaf aan dat leerlingen grofweg in drie groepen kunnen worden ingedeeld als het specifiek om werkwoordspelling gaat: de goeden, de slechten en de gemiddelden. De groepen zijn en blijven qua grootte redelijk gelijk aan elkaar vanaf de brugklas tot en met 6-vwo. Echter, leerlingen zitten gedurende hun middelbare schooltijd niet altijd in dezelfde categorie; de slechten worden gemiddeld, de gemiddelden worden slechter en soms beter, en er zijn altijd een aantal goeden die terugvallen naar een gemiddeld niveau.

Bijna alle docenten gaven aan dat leerlingen die hun taal-/spellingstoetsen goed maken niet per definitie goede spellers zijn. Dat wil zeggen, in schrijfopdrachten maakt ook deze groep storende dan

wel onbegrijpelijke werkwoordsfouten. Ook omgekeerd geldt dat leerlingen die hun spellingstoets slecht hebben gemaakt, in schrijfp opdrachten weinig tot geen werkwoordspellingfouten maken. Meerdere docenten vonden het daarnaast opvallend dat leerlingen heel goed kunnen zijn in exacte vakken als wiskunde en natuurkunde, maar ogenschijnlijk niet begrijpen hoe de diverse spellingsregels met betrekking tot werkwoorden moeten worden toegepast. De docenten vinden over het algemeen de moeilijkheidsgraad van werkwoordspelling niet hoog. Naar hun idee is goed spellen van werkwoorden voor iedereen te begrijpen en te leren en zeker niet te abstract. Zij zijn van mening dat elke leerling, zeker op basis van voldoende oefening hier tenminste een voldoende voor zou moeten kunnen halen.

Doordat grammatica in het algemeen en werkwoordspelling in het bijzonder niet meer expliciet omschreven staan in de referentieniveaus voor de bovenbouw, is het niet duidelijk wat leerlingen in 4, 5 en 6 vwo op dit gebied moeten kennen en kunnen. Het lijkt erop dat het merendeel van de docenten gemakshalve het vereiste eindniveau van de onderbouw als richtlijn aanhoudt voor het eindniveau van de bovenbouw. De docenten geven aan dat naar hun idee 70 tot 80 procent van de leerlingen in het bezit van een middelbaar school diploma, gemiddeld genomen behoorlijk kunnen spellen. Ze hebben de vaardigheid geleerd en weten hoe het moet. Wat dat betreft denken de docenten het gewenste doel bereikt te hebben. Maar of leerlingen deze vaardigheid ook altijd zullen benutten daar wordt over getwijfeld en in die zin zou het gewenste doel volgens de docenten niet bereikt zijn. Eén docent was het opgevallen dat als je leerlingen ervan doordringt dat ze extra aandacht moeten besteden aan formuleren en spellen in hun schrijfp opdracht, ze dat iets bewuster gaan doen. Als er niet iets expliciet over wordt gezegd, bijvoorbeeld bij het maken van een samenvatting over een gelezen werk, dan lijkt het wel of leerlingen slordig worden en er minder over nadenken.

Toch is het zwaarder laten meetellen van de taaltoets (in plaats van 10% van het eindcijfer voor het schoolexamen, spelling voor 15% laten meetellen) of het aantal fouten strenger beoordelen (dat wil zeggen meer punten aftrekken) niet de manier om de prestaties van leerlingen te verbeteren. Volgens de ervaring van de docenten geeft het leerlingen namelijk niet de extra motivatie die nodig is om zich meer in de stof te verdiepen.

4.3. Lesaanbod

Wat wordt gedaan aan werkwoordspelling? Hoe wordt het de leerlingen aangeleerd? Wat is de rol van de docent en wat is de verantwoordelijkheid van de leerling? Is het een herhaling van leerstof of wordt er ook nieuwe informatie gegeven? Dit zijn onder meer de vragen die vallen onder het thema lesaanbod en die in deze paragraaf beantwoord worden.

De indruk is dat alle docenten het wenselijker vinden om tot betere resultaten te komen. Op de vraag aan docenten waarom het huidige niveau tegenvalt, was hun eerste reactie vaak onbegrip en enige frustratie. Aangezien geen van de docenten vindt dat het aan de manier van lesgeven ligt of aan de leerstof die gegeven wordt. Sterker nog, de docenten doen er naar hun idee alles aan om leerlingen de kennis en vaardigheid van werkwoordspelling bij te brengen. Hiervoor maken docenten regelkaarten

(algoritmen); in bijlage II is hiervan een voorbeeld van een van de scholen opgenomen. Ook worden eigen grammaticaboekjes voor de onderbouw gemaakt, met daarin alle belangrijke regels (nogmaals) op een rijtje gezet. Gedurende de gehele onderbouw staat grammatica en spelling op het programma en wordt alle stof van de basisschool herhaald. Daarbij worden ook nieuwe onderwerpen behandeld, zoals het naamwoordelijk gezegde en de bijwoordelijke bepaling. Alle scholen toetsen brugklasleerlingen aan het begin van het schooljaar op hun taalniveau, meestal gebeurt dit aan de hand van een taaltoets, waar werkwoordspelling een van de onderdelen is. Hierdoor wordt direct duidelijk welke kinderen eventueel een achterstand hebben en bij welke kinderen meer aan de hand is (bijvoorbeeld een vorm van dyslexie).

Alle grammatica en spelling dient in principe in de onderbouw afgerond te zijn, omdat in de bovenbouw deze stof niet meer formeel op het programma staat. Toch wordt in de bovenbouw vaak nog aandacht besteed aan spelling, omdat bij het merendeel van de scholen de laatste jaren een taaltoets onderdeel uitmaakt van het eigen schoolexamen. Blijkbaar vinden scholen het belangrijk om taalonderdelen als formuleren, woordenschat, spellen en werkwoordsvormen ook in de bovenbouw expliciet te toetsen. Maar de totale lestijd is beperkt en daardoor is het vooral een verantwoordelijk van de leerling zelf om zich hierop voor te bereiden. Als extra hulpmiddel wordt op sommige scholen *Vlekkeloos Nederlands* van Dick Pal (2008) als leerboek voorgeschreven; dit naast de bestaande leer methode, die voor elke school waarmee gesproken is Nieuw Nederlands is van Noordhoff Uitgevers. Deze leergang kan volgens de docenten zeer goed dienst doen als naslagwerk voor de leerlingen. In de les zelf wordt van deze leergang in de bovenbouw voor wat betreft de grammaticastof slechts summier gebruik gemaakt. De docenten vinden het zeker geen slechte methode, want alle noodzakelijke informatie staat erin. Echter, de docenten belichten liever op hun eigen wijze en afhankelijk van de behoeften en problemen in de klas een aantal aspecten. Ook adviseren leraren leerlingen ter voorbereiding op een toets de dagelijks test op www.beterspellen.nl te maken.

Naast de taaltoets wordt formuleren en spellen in de bovenbouw vooral beoordeeld in schrijfoopdrachten. Leerlingen kunnen soms twee punten van de tien verdienen of er worden punten voor elke gemaakte spelfout afgetrokken tot een maximum van twee. Kortom, docenten zijn van mening dat er genoeg tijd en energie wordt besteed aan het taalvaardiger maken van de leerlingen. Dat dit soms tot onvoldoende bevredigend resultaat leidt, moet te maken hebben met andere factoren.

Twee docenten vinden dat de totale hoeveelheid aan lessen te beperkt is om alle benodigde onderwerpen goed te behandelen, waardoor er soms andere keuzes in de lesstof moet worden gemaakt. Zo geven deze docenten aan dat zij graag ook dictees willen geven naast en soms in plaats van de taaltoetsen, omdat in hun beleving dan duidelijker wordt of leerlingen de stof daadwerkelijk hebben begrepen en beheersen. Echter, het grote nadeel van een dictee geven, is de hoeveelheid nakijktijd die ermee gemoeid gaat. Zeker als daarnaast diverse schrijfoopdrachten moeten worden nagekeken en van feedback moeten worden voorzien, is de hoeveelheid werk te veel ten opzichte van het totaal aantal beschikbare uren.

De te beperkte tijd heeft ook te maken met de ‘eisen’ om meer thematisch en projectmatig te werken en goede doorlopende leerlijnen uit te zetten. Alle docenten staan hier op zich open voor en willen er ook graag aan meewerken, maar om een en ander te realiseren in de praktijk is lastig en tijdrovend. Een aantal docenten merkt op dat er voor grammatica geen duidelijke leerlijn is. De leerboeken zijn veelal modulair opgezet, dat wil zeggen enerzijds inhoudelijk opgezet vanuit de verschillende domeinen lezen, schrijven, spreken, argumenteren en taalverzorging en anderzijds zeer thematisch ingedeeld naar tal van onderwerpen. Dit betekent dat hij eenvoudig bepaalde onderwerpen kan overslaan dan wel juist bepaalde accenten kan leggen door langer bij bepaalde onderdelen stil te staan. Dat is aan de ene kant prettig en tegelijkertijd zorgt een gebrek aan lestijd er vaak voor dat het tempo moet worden opgevoerd en bepaalde stof niet meer klassikaal behandeld kan worden.

Het les-aanbod in de bovenbouw van het vwo beperkt zich dus vooral tot (wederom) een herhaling van de stof, die als bekend wordt verondersteld. Het is namelijk in vogelvlucht dezelfde stof die de leerlingen reeds op de basisschool en in de onderbouw hebben gekregen. Niet alles kan uiteraard worden herhaald, omdat dat qua tijd niet haalbaar is. Leerlingen moeten namelijk worden voorbereid op hun school- en eindexamen. De onderwerpen die meestal nog een keer worden uitgelegd voor wat betreft werkwoordspelling zijn: de persoonsvorm en de tegenwoordige tijd, en *'t kofschip* en daarmee de verleden tijd en het voltooid deelwoord.

4.4. Oorzaken huidige niveau

Is er een verklaring te geven voor de behaalde resultaten en het niveau? Spelen hierbij wellicht nog andere factoren en problemen een rol? Speelt de grammaticale aanpak ook een rol? Wat is de rol van de leerlingen ten aanzien van de resultaten? Dit waren een aantal vragen, waarvan de antwoorden meer inzicht moesten geven in mogelijke oorzaken van het huidige niveau van leerlingen als het gaat om werkwoordspelling.

Veel docenten denken dat een groot deel van het probleem ligt bij de leerling zelf. Veel leerlingen vinden Nederlands geen leuk vak, omdat het verplicht is. Leerlingen zijn nonchalant en stralen weezin uit, wat een negatief effect heeft op hun resultaten. Een aantal docenten geeft aan dat zelfs voor de onderdelen van spelling waarvoor leerlingen gewoon kunnen leren, zoals idioom/woordkennis, slecht wordt gescoord. Volgens de docenten is dit een duidelijk bewijs van ongemotiveerd gedrag. Een aantal docenten vond dat bij leerlingen soms de wil en de zin om te leren te veel ontbreekt. Een docent refereerde in dat kader ook aan een artikel in de *Volkskrant* van 14 mei jongstleden met de titel “Geen zin in grammatica? Dan maak je maar zin!” In het artikel wordt door een docent ingegaan op een promotieonderzoek, waarin is aangetoond dat het “*erbarmelijk gesteld is met de schrijfvaardigheid van de gemiddelde hbo- en wo-student*”. Hij gaat voornamelijk in op het aantal taal- en spelfouten dat studenten maken bij schrijfp opdrachten en de rol van het onderdeel grammatica met betrekking tot het beter leren spellen en schrijven.

Een vergelijkbare attitude van leerlingen constateren docenten ook ten aanzien van lezen. Het merendeel van de docenten ziet het verminderde lezen ook als een van de oorzaken voor het tegenvallende taalvaardigheids- en spellingniveau. Omdat leerlingen minder lezen, is hun woordkennis kleiner en komen ze ook minder in aanraking met grammaticale voorbeelden. Eén school heeft dan ook het aantal verplicht te lezen boeken opgeschroefd en dat begint al in de onderbouw. Over elk boek dient of een individuele opdracht gemaakt te worden of er wordt een literatuurtoets afgenomen; voor beide opdrachten is het noodzakelijk om het boek gelezen te hebben (en dus niet alleen een samenvatting van internet). Grammatica en spelling is ook veel oefenen en doen, en bij een negatieve attitude wordt de motivatie daarvoor kleiner. De docenten zijn dan ook blij met de vele oefenmogelijkheden die er geboden worden op het internet. Ondanks dat ze kwalitatief niet allemaal even betrouwbaar zijn, is het aanbod ruimschoots voldoende voor de leerlingen om in eigen tijd aan de slag te gaan met werkwoorden en spellingsoefeningen. Naast www.beterspellen.nl werden ook genoemd www.cambiumned.nl en www.hbotaaltoets.nl.

Een andere factor die bijna door alle docenten spontaan genoemd wordt, is de invloed van nieuwe media. Het whatsappen vinden docenten niet bevorderlijk voor het leren van goed Nederlands. Maar ook de ontwikkeling dat kinderen steeds minder fysiek schrijven met een pen en steeds meer 'schrijven' met het toetsenbord en een computer met spellingscontrole is volgens de docenten van invloed op de taalontwikkeling. Bepaalde fouten haalt de spellingscontrole er wel uit, bepaalde fouten niet en soms wordt er zelfs verkeerd verbeterd. Maar het typen brengt volgens een aantal docenten ook een andere manier van schrijven en denken met zich mee. Dat wordt ook onderzocht. Zo wordt in de *Volkscrant* van 4 juni jongstleden in het artikel 'Wie schrijft, onthoudt beter' diverse onderzoeken toegelicht waarin wordt gesuggereerd dat er een positief verband bestaat tussen schrijven met de hand en het beter opnemen van informatie, het beter leren en het beter nadenken (Konnikova 2014).

De invloed en toename van de Engelse taal is ook een ontwikkeling waar rekening mee gehouden moet worden, aangezien enkele docenten menen dat het ten koste gaat van het niveau van het vak Nederlands. Niet alleen door muziek en films komen leerlingen veelvuldig in aanraking met de Engelse taal, ook op scholen wordt Engels steeds meer op een hoger niveau aangeboden waardoor leerlingen hier meer aandacht aan moeten besteden. Docenten constateren dat het gemakkelijker wordt voor leerlingen om Engelse boeken te lezen en als er dan toch gelezen moet worden, lijkt het alsof leerlingen eerder kiezen voor een Engelse dan een Nederlandse roman.

Een docent geeft aan dat de veranderingen binnen het onderwijs met de invoering van het studiehuis hun tol hebben geëist. Met de invoering van de Tweede Fase is door tal van onderwijsvernieuwingen de druk in de praktijk behoorlijk opgevoerd. Volgens de docent moet er te veel leerstof binnen te korte tijd behandeld worden, hierdoor gebeuren een aantal zaken minder diepgaand dan zou moeten. Tegenwoordig wordt er op scholen veel meer gedaan aan mondelinge vaardigheden en schrijfopdrachten en zijn er ook nog projecten die vakoverschrijdend plaatsvinden. Het is soms niet mogelijk om binnen de beschikbare lestijd alle stof behandeld te krijgen. Hij geeft aan dat grammatica

nog redelijk behandeld wordt, maar het tempo is hoog en veel stof wordt kort en snel doorgenomen. Als docent kun je dus niet overal even uitgebreid bij stil staan. Daarnaast moet veel klassikaal gegeven worden, omdat de klassen redelijk groot zijn. Tegelijkertijd wordt van leerlingen verwacht dat ze zelfstandiger aan de slag gaan en eigen initiatief nemen. Hetgeen op zich nastrevenswaardig is, maar de docenten geven aan dat niet iedere leerling daartoe in staat is.

Een laatste belangrijke oorzaak die een aantal docenten noemden, was het niveau waarop vwo-leerlingen binnenstromen. Elke school probeert aan de poort te selecteren op basis van NIO-toets (Nederlandse Intelligentietest voor Onderwijsniveau), Cito's, Eindtoets en advies van de basisschoolleraar, maar elk jaar weer starten er leerlingen die onvoldoende grammaticale bagage hebben. Soms is het causale verband met de basisschool direct te trekken, omdat significant meer kinderen van één basisschool slecht scoren op de eerste taaltoets. Afhankelijk van hoe slecht de basis is, kan een leerling hier nog jaren nadeel van ondervinden.

4.5. Suggesties voor aanpassingen

Zou er een doorlopende leerlijn moeten zijn voor grammatica en spelling tot en met de bovenbouw? Dient het doel van grammaticaonderwijs en spelling wellicht te wijzigen? Gaat er in de (nabije) toekomst inhoudelijk iets veranderen aan het grammaticaonderwijs en werkwoordspelling, bijvoorbeeld de rol van de Nederlandse taal in andere vakken? Hoe kunnen docenten goed op de hoogte blijven van nieuwe (wetenschappelijke) inzichten? Dit soort vragen spelen een rol bij 'suggesties voor aanpassingen'.

Hoewel alle docenten het spellingsniveau van de leerlingen problematisch vinden, zijn de meningen verdeeld over de grootte van het probleem. De een ervaart het als zorgelijk, de ander heeft gemerkt dat het uiteindelijk wel goed komt (zeker voor vwo-leerlingen), en weer een ander stelt dat er nu eenmaal altijd leerlingen blijven die niet goed kunnen spellen: "*Het zit blijkbaar niet in hun DNA*".

Dat vwo-leerlingen over het algemeen beter zijn op het gebied van werkwoordspelling dan havo-leerlingen, en vooral beter dan vmbo-leerlingen, daar is iedereen het over eens. Maar juist de groep vwo'ers zou volgens allen beter moeten en kunnen presteren dan ze nu doen.

Wanneer tijdens de gesprekken de term 'semantische benadering' valt als een mogelijke nieuwe aanpak voor grammaticaonderwijs, valt het bijna bij iedereen even stil. Een summiere toelichting dat het een manier is om de betekenis en achtergrond van grammaticabegrippen en het daadwerkelijk bekijken daarvan als uitgangspunt te nemen in tegenstelling tot traditionele grammatica waarbij het correct kunnen invullen van de bekende grammaticaoefeningen het aandachtspunt lijkt, leidt niet tot meer respons. De indruk ontstaat dat docenten niet echt bekend zijn of in ieder geval niet precies weten wat een semantische grammaticale-aanpak (zoals besproken in paragraaf 2.3.2.) inhoudt. Zij geven aan dat ook zij uitleg geven over grammaticale termen, die nodig zijn voor werkwoordspelling. De docenten menen dat het wellicht iets zou kunnen zijn voor taalkunde en taalbeheersing, maar niet zozeer voor spelling. Spelling is in hun optiek vooral regels kennen en regels kunnen toepassen en

daar hoeft je verder niet te veel over uit te weiden. Over taalkunde geven de docenten aan dat dat inderdaad in de lesmethode is opgenomen en dat daar in de vwo-klassen soms aandacht aan wordt besteed. Dat wil zeggen ten aanzien van bepaalde taalkundige onderwerpen en taalaspecten (denk hierbij aan het ontstaan van taal, taal en cultuur en taalproblemen) wordt er soms verwezen naar de leergang, waar meer informatie daarover te vinden is.

De meeste docenten geloven niet in een andere manier van grammatica geven en ook niet in een andere wijze van werkwoordspelling geven. Zij geven aan dat het probleem van tegenvallende resultaten al meerdere jaren speelt, en op dit moment lijkt het onder controle. Of het probleem in de toekomst groter gaat worden, daarover zijn de meningen verdeeld: de ene docent denkt van wel, de andere denkt van niet. Grammatica en spelling worden eigenlijk al jaren op dezelfde wijze gegeven en dat komt volgens de docenten, omdat de leerstof heel tastbaar en concreet is en er dus heel expliciet en instructief les kan worden gegeven. Een docent sprak over: *“Je moet de (werkwoord)spelling niet moeilijker maken dan het is”*. In een eventueel andere aanpak, zoals de zojuist genoemde semantische benadering, daar geloven de docenten niet. Omdat het naar hun idee niet nodig is en door een gebrek aan lestijd is het ook niet mogelijk dit te gaan uitproberen. Indien er volgens een andere didactiek les gegeven moet worden en volgens andere eisen, dan moet het volgens hen in principe (direct) werken of in ieder geval getest zijn dat het werkt.

Op de vraag of er in andere vakken (strenger) beoordeeld moet worden op het goed formuleren en spellen van het Nederlands, wordt door de docenten wisselend gereageerd. De docenten menen dat het lastig wordt om grammaticale en spelfouten bij de beoordeling in andere vakken te laten meewegen. De ene docent geeft aan dat het bij die andere vakken namelijk om de inhoud gaat, en daar moeten leerlingen op worden afgerekend. Een andere docent geeft aan dat het met de Nederlandse kennis van collega's ook niet altijd goed is gesteld, dus al zou men willen om leerlingen daarop te beoordelen, dan is het nog maar de vraag of dat haalbaar is. Een derde docent vindt het noodzakelijk dat leerlingen altijd op hun Nederlands moeten worden beoordeeld. De overige docenten vinden het lastig om daarover een goed oordeel te vellen.

De toekomst is moeilijk te voorspellen. Volgens de docenten zal grammatica altijd een plek in blijven nemen binnen het curriculum. *“Voor schrijven heb je werkwoorden nodig en dan moet je toch weten wat een werkwoord is en hoe je het spelt.”* Een aantal geeft daarbij aan dat grammatica ook in de toekomst in zijn huidige vorm zal worden blijven gegeven. Anderen menen dat spelling met betrekking tot meervoudsvormen, aaneenschrijven, trema's en dergelijke wellicht wordt vervangen door geavanceerde spellingsprogramma's. Daar komt bij dat het merendeel een trend ziet dat foutieve spelling steeds meer geaccepteerd lijkt te worden, dat wil zeggen de factor van ergernis lijkt kleiner te worden. Het zou de docenten niet verbazen als te zijner tijd **hun hebben* en **me moeder* ook correct is.

Een aantal docenten geeft aan dat wellicht beter moet worden gekeken naar het niveau dat kinderen hebben en aankunnen. Zo'n zestig procent van de basisschoolleerlingen die naar het voortgezet

onderwijs gaan, heeft een vmbo- of havo-niveau. Slechts 30 % van de basisschoolleerlingen kan naar een atheneum of gymnasium. Een aantal docenten vermoedt dat er te vaak kinderen boven hun niveau zitten te werken en dat zie je terug in de prestaties. Echter, omdat scholen steeds meer worden afgerekend op hun resultaten ofwel op het aantal geslaagden, zal een school er alles aan doen om dit aantal zo hoog mogelijk te krijgen. Dit betekent onder meer toch tijd en aandacht inruimen voor grammatica en spelling in de bovenbouw, ondanks dat daar er eigenlijk geen lestijd voor beschikbaar is, aldus de docenten.

4.6. Samenvatting

De opvallendste en belangrijkste punten die uit de diverse gesprekken naar voren kwamen, zijn hieronder nogmaals op een rijtje gezet.

Voor wat betreft de prestaties ten aanzien van werkwoordspelling vallen de resultaten van de vwo-leerlingen tegen. Uiteindelijk eindigen de leerlingen gemiddeld genomen op een acceptabel niveau bij het verlaten van de middelbare school. Echter, om dat niveau te bereiken, is extra tijd en aandacht voor grammatica en werkwoordspelling in de bovenbouw noodzakelijk. Er wordt wel getwijfeld over het ware niveau van taalvaardigheid van de leerlingen.

Voor wat betreft het lesaanbod van grammatica en spelling in de bovenbouw herhalen docenten vooral de leerstof van voorgaande jaren met als doel latent aanwezige kennis weer te actualiseren. Daarvoor worden op een zeer instructieve wijze de benodigde regels, waaronder *'t kofschip* nogmaals op een rijtje gezet. De docenten adviseren de leerlingen vooral veel te oefenen om zich op deze wijze goed voor te bereiden op de taal-en spellingstoets(en).

Als belangrijkste oorzaak voor het tegenvallende niveau van de vwo-leerlingen noemen de docenten vooral de houding van leerlingen. Maar ook het leesgedrag, nieuwe media, de invloed van de Engels taal, veranderingen binnen het onderwijs en het basisniveau van leerlingen worden als mogelijke boosdoeners genoemd.

De docenten geven eigenlijk geen concrete suggesties om het spellingsniveau van leerlingen te verbeteren. Ze geloven wel dat het nodig is om ook in de bovenbouw lestijd te besteden aan (werkwoord)spelling, echter dat doen ze in feite al. Ze vinden het niveau van de leerlingen in principe acceptabel, en vinden het dan ook niet echt nodig om zaken te veranderen. In nieuwe grammatica benaderingen hebben ze weinig fiducia, zeker als niet is aangetoond dat deze beter werken en deze niet relatief eenvoudig in te voeren zijn. De docenten menen dan ook dat voor de toekomst er niet heel veel zal veranderen binnen het grammaticaonderwijs.

5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de conclusies besproken naar aanleiding van het literatuur- en het praktijkonderzoek. In beide onderzoeken is vanuit het perspectief van het huidige grammaticaonderwijs ingezoomd op *'t kofschip*. In de eerste paragraaf zal worden ingegaan op het grammaticaonderwijs in brede zijn. In de tweede paragraaf staat het *'t kofschip* centraal. In de derde paragraaf worden de beperkingen van het gehouden onderzoek kort aangestipt en worden tot slot aanbevelingen gegeven. Deze aanbevelingen zijn bedoeld voor een ieder die nauw betrokken is bij het samenstellen van het curriculum van en het lesgeven in het vak Nederlands op middelbare scholen.

5.1. Grammaticaonderwijs

Twee belangrijke constateringten ten aanzien van het grammaticaonderwijs zijn dat het grammaticaonderwijs al jarenlang op dezelfde traditionele wijze wordt ingevuld en dat er een concrete doorlopende leerlijn voor dit onderwijs ontbreekt (Van de Gein 2010; Bonset 2010; Hendrix en Hulshof 2010). Beide punten kwamen niet alleen naar voren in de literatuur over de achtergrond van het grammaticaonderwijs maar werden ook aangehaald tijdens de gesprekken. De docenten gaven daarnaast aan niet wezenlijk open te staan voor een andere aanpak van het grammaticaonderwijs. De belangrijkste reden hiervoor is dat zij het nut daarvan niet inzien. Het nut van grammaticaonderwijs staat overigens meer algemeen ter discussie, zo bleek uit de literatuur. De doelen die met traditioneel grammaticaonderwijs al jarenlang worden nagestreefd, schijnen niet overduidelijk bereikt te worden. Dat wil zeggen op basis van het aanwezige empirisch materiaal wordt niet overtuigend aangetoond dat grammaticaonderwijs bevorderlijk is voor het vreemde talenonderwijs of voor de taalvaardigheid van leerlingen, zoals bijvoorbeeld schrijven (Tordoir en Wesdorp 1979; Tordoir en Damhuis 1982; Wesdorp 1982); Van Gelderen 2012). Als oorzaak werd onder andere genoemd dat het grammaticaonderwijs ineffectief is (Bonset 2010) maar ook dat het grammaticaonderwijs te veel een aparte entiteit is (Hendrix en Hulshof 2010; Coppen 2011; 2012).

De gedachte dat het (huidige) grammaticaonderwijs functioneel is voor werkwoordspelling blijkt eveneens discutabel (Van de Gein 2010; Horst e.a. 2012; Van den Bergh e.a. 2011; Grezel 2012). In paragraaf 4.2. waarin de docenten ingaan op prestaties van leerlingen omtrent werkwoordspelling, wordt dit beeld bevestigd. In paragraaf 4.3. dat ingaat op het lesaanbod valt daarnaast op te maken dat ondanks de jarenlange aandacht voor zinsontleding en woordbenoeming, het niveau van leerlingen in de bovenbouw gebrekkig is, aldus de docenten. Uiteindelijk behalen de vwo-leerlingen gemiddeld genomen een behoorlijk niveau na het afronden van de middelbare school, maar is het twijfelachtig of ze over voldoende taalvaardigheid beschikken.

5.2. 't Kofschip

Er is in deze scriptie ingezoomd op een belangrijk aspect van grammatica en werkwoordspeling, te weten: *'t kofschip*. Het is duidelijk geworden dat deze ezelsbrug niet zomaar een trucje is. Dat wil zeggen uit het literatuuronderzoek naar *'t kofschip*, in hoofdstuk drie, blijkt de werking verklaard te kunnen worden door fonologische processen als eindklankverscherping en progressieve stemassimilatie. Tegelijkertijd wordt duidelijk uit de gesprekken in het praktijkonderzoek, dat deze inzichten slechts summier door de docenten worden belicht in de dagelijkse onderwijspraktijk. De docenten lijken in hun grammaticalessen voornamelijk bezig te zijn met het herhalen van de theorie van de basisschool, waarbij ze vaak regelkaarten gebruiken als extra hulpmiddel voor de leerling. Daarnaast menen zij dat het foutloos leren spellen van werkwoorden toch vooral een kwestie is van structureel oefenen. Of deze aanpak in de praktijk te maken heeft met onvoldoende op de hoogte zijn van de wetenschappelijke inzichten of met een gebrek aan lestijd dan wel dat het te maken heeft met het vasthouden aan oude gewoonten, is niet duidelijk geworden. Waarschijnlijk is het een combinatie van factoren die hierbij van invloed is.

Een andere constatering is dat de inzichten die vanuit fonologische processen genoemd worden in paragraaf 3.4. niet stroken met de oorzaken die docenten aangeven, in onder meer paragraaf 4.4., als het gaat om het 'matige' spellen van werkwoorden door leerlingen. De conclusie die hieruit getrokken kan worden, is dat *'t kofschip* in de schoolpraktijk vooral wordt gebruikt als een visueel en op schrift gericht hulpmiddel in plaats van een krachtig auditief 'wapen'. Tevens worden vanuit overige wetenschappelijke inzichten (in paragraaf 3.5.) cognitieve argumenten aangehaald, zoals woordfrequentie, zinscontext en de werking van het werkgeheugen, die problemen kunnen veroorzaken bij werkwoordspelling. Terwijl de docenten uit het praktijkonderzoek de attitude en het gedrag van de leerling als belangrijkste oorzaken noemen. De docenten menen bovendien dat de hoeveelheid lestijd en de hoeveelheid leerstof sterk uiteenlopen en dat daardoor het onderhouden van grammaticakennis vooral een verantwoordelijkheid van de leerling zelf is.

Op de centrale onderzoeksvraag "In hoeverre is er sprake van een discrepantie tussen de wetenschappelijke inzichten en de onderwijspraktijk ten aanzien van *'t kofschip*?" kan geantwoord worden dat er sprake is van een discrepantie. Omdat vanuit wetenschappelijke inzichten het belangrijk lijkt te zijn voor een beter begrip rondom de werking van *'t kofschip*, dat de fonologische achtergrond van *'t kofschip* uitgelegd wordt. Een beter begrip zou vervolgens tot betere spellingprestaties moeten leiden. Maar uit het praktijkonderzoek blijkt dat de docenten het correct spellen van werkwoorden los zien staan van een andere, uitgebreidere (fonologische) uitleg van *'t kofschip*. Zij menen daarentegen dat *'t kofschip* niet optimaal wordt benut, omdat de juiste houding bij de leerling ontbreekt.

5.3. Discussie en aanbevelingen

De hiervoor genoemde conclusies en het antwoord op de centrale onderzoeksvraag zijn ‘slechts’ gebaseerd op een verkennend literatuuronderzoek en een klein praktijkonderzoek onder docenten. Desondanks is het reëel te constateren dat de behoefte aan meer onderzoek groot is. Dat er een tekort aan onderzoek is op dit gebied blijkt vooral uit de literatuur over grammaticaonderwijs, besproken in paragraaf 2.1. Toch heeft het vakgebied niet geheel stilgestaan. In paragraaf 2.3.1. is te lezen dat Hendrix en Hulshof op het gebied van taalkunde een belangrijke stap hebben gezet door taalkunde in het curriculum opgenomen te krijgen (2010). Uit paragraaf 2.3.3. valt verder op te maken dat Coppen bezig is met het verkrijgen van actueel empirisch materiaal als het gaat om een effectievere grammatica-aanpak (2011; 2012). Het zijn twee voorbeelden die tonen dat er een soort van transformatie aan de gang is.

Het lijkt erop dat de manier waarop *'t kofschip* werkt en gebruikt wordt in de praktijk veel overeenkomsten vertoont met het grammaticaonderwijs. Vanuit dit kader, wil ik deze scriptie afsluiten met de volgende en laatste paragraaf, waarin ik vier concrete aanbevelingen geef omtrent het huidige grammaticaonderwijs in het algemeen en ten aanzien van werkwoordspelling in het bijzonder.

5.3.1. Aanbevelingen

Ten eerste zou het antwoord op de centrale vraag in deze scriptie vervolg moeten krijgen in een nieuw onderzoek. Het zou bijvoorbeeld input kunnen zijn voor een universitaire scriptieopdracht. In die opdracht kan onderzocht worden of een fonologische uitleg van *'t kofschip* tot betere prestaties van het spellen van werkwoorden leidt dan de traditionele wijze van grammaticaonderwijs met betrekking tot werkwoordspelling.

Ten tweede is een van de conclusies dat het grammaticaonderwijs te veel op zichzelf staat. De oplossing hiervoor lijkt helder door zinsontleding en woordbenoeming niet meer op een traditionele wijze te geven, maar in te bedden in andere domeinen. Leerlingen vragen regelmatig wat het nut is van grammatica. Dit lijkt zeer legitiem op basis van de diverse onderzoeken, die besproken zijn in hoofdstuk twee waarin het nut van het huidige grammaticaonderwijs niet echt onderbouwd kon worden met empirisch materiaal (Tordoir en Westdorp 1979; Tordoir en Damhuis 1982; Westdorp 1982; Van Gelderen 2012). De vraag zou echter minder snel gesteld worden op het moment dat direct duidelijk is dat grammatica belangrijk is om teksten goed te kunnen doorgronden (ofwel het is belangrijk voor begrijpend lezen) en als duidelijk wordt gemaakt dat met grammatica de basis wordt gelegd voor goed formuleren (ofwel het is belangrijk voor schrijven). Door grammatica daadwerkelijk en expliciet te integreren met alleen al lezen en schrijven, zal de motivatie van leerlingen gestimuleerd worden, want het nut van lezen en schrijven is voor elke leerling duidelijk (Coppen 2011; 2012). De ‘ingrediënten’ uit het traditionele grammaticaonderwijs kunnen worden gebruikt, echter ze dienen op een andere wijze vorm te krijgen, waardoor het geheel tot een beter resultaat leidt. Wat dat betreft zie ik veel mogelijkheden in de benaderingen zoals Hendrix en Hulshof (2010) en Coppen (2011; 2012)

die beschrijven. Het is wellicht tijdrovender, echter op dit moment wordt er ook al jaren van tijd geïnvesteerd met een discutabel eindresultaat. Misschien zou het vak Nederlands op de middelbare school net zoals op de universiteit wel in drie vakgebieden ingedeeld moeten worden: letterkunde, taalbeheersing en taalkunde. Werkwoordspelling zou dan vooral geleerd moeten worden bij het laatste onderdeel, en toegepast moeten worden bij taalbeheersing en letterkunde.

Een derde aanbeveling heeft te maken met het belang om grammatica gedurende de gehele schooltijd, van basisschool tot en met de bovenbouw middelbare school, op het curriculum te hebben staan; ofwel grammatica dient een doorlopende leerlijn te zijn. Uiteraard is de kans dat een dergelijke doorlopende leerlijn ontwikkeld wordt groter indien het vanuit het ministerie verplicht wordt gesteld. Desalniettemin zouden middelbare scholen daar bij het samenstellen van hun curriculum Nederlands al een voorschot op kunnen nemen. Door (nog meer) expliciet en trapsgewijs vast te leggen wat leerlingen moeten kennen en kunnen gedurende hun (vwo-)schoolloopbaan. Door het duidelijk vast te leggen, kan er ook gedifferentieerd worden per leerling (bijvoorbeeld ten aanzien van hoogbegaafde leerlingen). Naarmate een leerling meer treden heeft genomen, is er steeds meer van de totale leerstof eigen gemaakt. Eigen gemaakt betekent dat de leerling ook daadwerkelijk de leerstof begrijpt en beheerst, ofwel dat hij de stof heeft geïnternaliseerd. Het grote voordeel hiervan is dat de leerling in staat is, zijn kennis ook steeds beter toe te passen tijdens ‘spontane’ (schrijf)opdrachten. Natuurlijk spreekt het voor zich dat het oefenen met de stof belangrijk blijft. Echter, er zou meer afwisseling moeten zijn in type oefeningen ten behoeve van een betere bewustwording. Zo zou er meer tijd ingeruimd moeten worden om bijvoorbeeld met enige regelmaat een dictee te geven. Tot slot zou direct aan het begin van de onderbouw (van het voortgezet onderwijs) bij leerlingen impliciet en latent aanwezige kennis beter geactiveerd moeten worden. Zodat de leerling al vroeg in zijn nieuwe schoolperiode wordt uitgedaagd en zelf leert nadenken en leert verbanden te leggen (Coppen 2011; 2012).

Het zijn drie aanbevelingen die door scholen kunnen worden opgevolgd, maar die natuurlijk aan de hand van empirisch materiaal zinvoller en effectiever gestalte kunnen krijgen. Daarom wil ik als laatste en vierde aanbeveling meegeven dat praktijk en wetenschap nog vaker de handen ineen moeten slaan. Zodat voor problemen op de ‘werkvloer’ ook wetenschappelijke oplossingen kunnen worden gezocht, en voor theoretische ontdekkingen ook draagvlak zal zijn op scholen. Een manier om de integratie tussen theorie en praktijk onder meer te bevorderen zou kunnen zijn door sectievergaderingen Nederlands op de middelbare school regelmatig te laten starten met een item ‘noviteiten’. Iedere keer zou een van de docenten Nederlands kunnen worden ‘aangesteld’ om een (wetenschappelijk) artikel uit bijvoorbeeld het *Levende Talen tijdschrift* te bespreken en te vertalen naar de praktijk. Op deze wijze komt er periodiek een recent inzicht voorbij uit de literatuur en kan dergelijke informatie worden meegenomen in het lesprogramma. Een andere manier zou kunnen zijn om bijvoorbeeld aan de start van het nieuwe schooljaar workshops te organiseren, waarbij wetenschappers worden uitgenodigd om te spreken over nieuwe ‘ontdekkingen’. Bij dit alles lijkt een

belangrijke rol te zijn weggelegd voor eerstegraads docenten, die de kloof tussen wetenschap en praktijk hebben ervaren en zich dus bewust zijn van wat er mogelijk is en wat er nodig is.

Literatuuropgave

- Bergh, H. van den, Es, A. van & Spijker, S. (2011). Spelling op verschillende niveaus: werkwoordspelling aan het einde van de basisschool en het einde van het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 12 (1), 3-14.
- Bonset, H. & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2010). *Taalbeschouwing. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Calcar, W. Van (1988). Het grammatica schandaal. In F. Zwitserlood (Red.), *Verslag van actuele ontwikkelingen in onderzoek, beleid en onderwijspraktijk. Derde Conferentie Het Schoolvak Nederlands*, (53-64). Enschede: VALO-Moedertaal.
- Coppen, P.A. (2011). Grammatica is een werkwoord. In S. Vanhooren & A. Mottart (Red.), *Vijfentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederland*, (222-228). Gent: Academia Press.
- Coppen, P.A. (2012). Sturen zonder handen. In A. Mottart & S. Vanhooren (Red.), *Zesentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*, (207-212). Gent: Academia Press.
- Diepen, M. van & Bosman, A. (1999). Hoe spel jij gespelt?: Werkwoordspelling door leerlingen van de basisschool en de middelbare school. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1999 (38), 176-186.
- Ernestus, M., Mak, P. & Baayen, H. (2005). Waar 't kofschip strandt. *Levende Talen Magazine*, 92 (6), 9-11.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. Enschede: SLO.
- 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), 25-29.
- Gelderen, A. van (2012). Basisvaardigheden en het onderwijs in lezen en schrijven. *Levende talen Tijdschrift*, 13 (1), 3-15.
- Grezel, J. (2013). Taal moet weer tussen de oren: Verbetering van de aansluiting VO-HO door taaltoetsen? *Levende Talen Magazine*, 100 (2), 4-8.
- Hendrix, T. & Hulshof, H. (2010). Ten geleide: Het schoolvak Nederlands inhoudelijk aanvullen. *Levende Talen Magazine Special: Taalkunde en het schoolvak Nederlands*, 2010, 5-10.
- Hulshof, H. (2010). Van grammatica naar taalkunde: Van een doodlopende naar een doorlopende leerlijn. *Levende Talen Magazine Special: Taalkunde en het schoolvak Nederlands*, 2010, 12-19

- Horst, M. van der, Bergh, H. van den & Evers-Vermeul, J. (2012). Kunnen leerlingen wat ze moeten kunnen?: Onderzoek naar de doorlopende leerlijn op het gebied van werkwoordspelling. *Levende Talen Tijdschrift*, 13 (2), 33-42.
- Kerstens, J., Ruys, R., Trommelen, M. & Weerman, F. (2009). *Plato's Probleem. Een inleiding in de generatieve taalkunde*. Bussum: Coutinho.
- Konnikova, M. (2014). Wie schrijft, onthoudt beter: Het neerzetten van letters leert je focussen op wat belangrijk is. *Volkskrant*, 4 juni 2014, p.19.
- Kooij, J. & Oostendorp, M. van. (2003). *Fonologie. Uitnodiging tot de klankleer van het Nederlands*. Amsterdam: University Press.
- Rijt, J. van (2013). Effecten van semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs op het redkundig ontleden van brugklasleerlingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (1), 28-36.
- Sandra, D., Daems, F. & Frisson, S. (2001). Zo helder en toch zoveel fouten!: Wat leren we uit psycholinguïstisch onderzoek naar werkwoordfouten bij ervaren spellers? *Vonk*, 30 (3), 3-20.
- Slagter, M. (2014). Geen zin in grammatica? Dan maak je maar zin! *Volkskrant*, 14 mei 2014, p.34.
- Weerden, J. van, Hemker, B., Straat, H. & Mulder, K. (2013). *Peiling van de rekenvaardigheid en de taalvaardigheid in jaargroep 8 en jaargroep 4 in 2012. Jaarlijkse Peilingsonderzoek van het Onderwijsniveau*. Arnhem: Cito.

BIJLAGE – I: Checklist met vragen docentgesprekken

- Hoe gaat het met werkwoordspelling? Tevreden over de resultaten en het niveau?
- Wat is de verklaring voor dit resultaat?
- Waar valt werkwoordspelling onder: grammatica of spelling of beide?
- Wat wordt gedaan aan werkwoordspelling?
- Welke factoren of problemen komen daarbij kijken?
- Is de aanpak goed en juist? Effectief en efficiënt?
- Wat moeten leerlingen nu echt weten/kennis en kunnen/vaardigheden?
- Waarom en waarop wordt het gebaseerd? Ligt er een visie aan ten grondslag, zo ja welke?
- Hoe zit het met het inzicht?
- Op welke manier wordt les gegeven? Aparte didactiek?
- Leergang? Eigen sheets? Hoeveelheid tijd?
- Expliciet/drillen versus impliciet (aangeboren taalgevoel)/beklijven
- Deductief (regel geven en oefenen) versus inductief (regel afleiden)
- Productie (schrijven) versus receptie (bij lezen en luisteren)
- Traditioneel/instrumenteel-algoritmisch versus semantisch-taalkundig/cultureel
- Werkt t kofschip? Hulp om regel (grammaticale redenering) te onthouden.
- Hoe zit het met overige spellingstrategieën dan wel instructiemethoden?
Woordbeeld? Analogie? Fonologisch? Inprenten?
- Wat is de rol en taak van de docent? Expert? Begeleider? Klankbord?
- Is er een doorlopende leerlijn of wordt er alleen alleen in de onderbouw werkwoordspelling gegeven?
- Welke grammaticale begrippen zijn in het kader van de werkwoordspelling belangrijk?
- Hoe zit het met het abstractieniveau (grammaticale termen)? Problemen?
- In hoeverre wordt er achtergrond informatie gegeven? Denk aan de fonologie/
klanken/proces van verscherping. Vooral aan de moeilijkere vormen aandacht besteden of juist niet? Lesgeven van klanken naar woorden naar zinnen, is dat haalbaar en/of wenselijk?
- In hoeverre is er bekendheid met de werking van het geheugen (homofone vormen en afstand onderwerp en persoonsvorm) en de cognitieve beperkingen?
- In hoeverre wordt er gewerkt met metaconcepten: predicatie-thematische rol-congruentie-subject?
- Wat is het eigenlijke doel van de werkwoordspelling? En van grammaticaonderwijs?
Taalvaardiger? Taalbewuster? Wordt het doel bereikt?
- Positie t.o.v. andere vakonderdelen (w.o. schrijven, spreken, lezen) en t.o.v. MVT?

- Alleen onderhouden niveau groep 8 of andere wending, invulling (taalkundig, semantisch) geven aan werkwoordspelling?
- Hoe gaat de toetsing? Wat wordt getoetst? Dictees? Schrijfoopdrachten?
- Zinsgrammatica, toegepaste grammatica, semantiek, waar gaat het heen?
- Toekomst van werkwoordspelling? Nederlands A en B? Taaltoets naast Rekentoets? Digitalisering? Overvloed aan Engelse woorden?
- Wat vinden leerlingen van werkwoordspelling?
- Hoe zit het met de attitude van leerlingen? En met differentiatie mogelijkheden?
- Andere schooltypen zoals havo presteren die anders?
- Tijd-onderzoek-nieuwe inzichten: hoe blijf je op de hoogte als docent, sectie? En wat is reëel en haalbaar in de tijd als het gaat om vernieuwingen/veranderingen doorvoeren?
- Wat is het huidige paradigma?

