

EMIL WORSTELT MET WERKWOORDSPELLING

De Nederlandse werkwoordspelling is een bron van moeilijkheden voor veel leerlingen. Maar komt dit doordat de spellingregels inherent moeilijk zijn of ligt het toch aan de manier waarop we leerlingen onderwijzen? De verwarring begint al op de basisschool, waar leerlingen trucjes aangeleerd krijgen die later in het voortgezet onderwijs niet meer blijken te voldoen. Bovendien worden leerlingen in zowel basis- als voortgezet onderwijs geconfronteerd met weinig voorkomende vormen zoals bijvoeglijk gebruikte werkwoorden en onvoltooide deelwoorden. Het gevolg: er gaapt een grote kloof tussen spellingtheorie en schrijfpraktijk.

JEROEN STEENBAKKERS

Ruim tien jaar geleden schreef ik in *Levende Talen Magazine* over krachtige didactische werkvormen voor de werkwoordspelling. De jaren daarna begeleidde ik op mijn school vaak leerlingen met spellingsproblemen. Sinds die tijd verzamel ik zinnen met werkwoordfouten (zie kader op pagina 6). Ik haal ze uit werkstukken, opstellen, boekverslagen, eindexamens en dergelijke. Tientallen pagina's heb ik inmiddels. Ik wilde graag weten hoe vaak bepaalde fouten voorkomen en in wat voor zinnen

ze voorkomen. Tien jaar geleden was ik vooral gericht op de vraag hoe we de werkwoordspelling behandelen. Daarna raakte ik ook geïnteresseerd in de vraag wat we aanbieden. Ik merkte dat ons aanbod van grammatica en werkwoordspelling vaak verwarring bij leerlingen veroorzaakt. Over deze verwarring, en over wat we eraan kunnen doen, gaat dit artikel.

Verwarring

Leerlingen met spellingsproblemen hebben doorgaans veel kennis in hun hoofd zitten. Stam + t, 't ex-kofschip

(het sexy fokschaap, xtc-koffieshop), de persoonsvorm, infinitief, zo kort mogelijk: als je ernaar vraagt komt er heel wat boven. Helaas is deze kennis vaak onvolledig, onjuist of warrig. Regels van het voltooid deelwoord worden dan toegepast op de persoonsvorm en persoonsvormen worden vaak niet herkend. In een havo 3-groep zegt Charlotte in volle ernst: 'Meneer, bij is *gebeurd*, dan is *gebeurd* toch altijd met -dt?' Haar buurmeisje zegt even later: 'Maar meneer, een werkwoord dat begint met *ge-* is toch altijd een voltooid deelwoord?' 'Is dat zo?' vraag ik aan de hele groep. Een

meerderheid denkt van wel.

Hun verwarring ontstaat op de basisschool. Bij taal maken leerlingen in groep zeven een begin met grammatica en werkwoordspelling. Ze leren wat een werkwoord en wat een persoonsvorm is. De persoonsvorm vind je door de zin vragend te maken. En vervolgens hebben alle zinnen die ze ter ontleding krijgen precies één persoonsvorm. In de hoofden van deze leerlingen staat vanaf nu één ding onomstotelijk vast: elke zin heeft één persoonsvorm en die vind je door de zin vragend te maken. Hun kennis is onvolledig en in de praktijk weinig



Foto: Anda van Riet

WERKWOORDFOUTEN

De volgende fouten zijn letterlijk overgenomen uit creatieve schrijfoopdrachten bij een gelezen jeugdboek (havo 1 en wvo 2) en betogen (havo 3 en havo 5).

- Ze kruipt wat naar hem toe en probeert nog wat te slapen maar Dani word wakker en duwt haar weg.
- Willen jullie haar terug? Dan moet er een miljoen euro betaalt worden.
- Bij de zevende opdracht komt er opeens nog iemand in het spel die alles veranderd.
- Hij was erg uitgeput van die hevige strijd om de ring te verbranden en Sauron te verslaan.
- Ze staan bij Pancake en kijken soms verwaant naar me.
- Ten eerste gaat er straling naar mobiele telefoons toe, die kunnen schadelijk zijn.
- Accu's van iPads staan erom bekend dat ze erg snel leegraken en al helemaal als je er continu op bezig bent.
- De dieren die gebruikt worden voor de dierproeven worden binnen Nederland eigenlijk altijd goed verzorgt.
- Zebravissen bleken een speciaal soort cel in hun lichaam te hebben waardoor netvlies hersteld.
- Ook als een schooluniform door de overheid word gesubsidieerd zouden ouders nog geld kwijt zijn aan kleding buiten school voor hun kinderen.

In totaal verzamelde Jeroen Steenbakkers honderd van dergelijke zinnen. Geïnteresseerden kunnen een uitgebreide lijst krijgen door te e-mailen naar <j.steenbakkers@ludgercollege.nl>.

bruikbaar, maar dat zal pas later blijken.

Een brugklasser schreef in een betoog de volgende zin:

Er zullen ook altijd leerlingen zijn die van het schoolplein weggaan zonder briefje van de conciërge maar dat *gebeurd* nu ook.

Zijn grammaticale kennis werkte de fout in de hand. Als je hem zou vragen wat het gezegde is in deze zin, dan zou hij in het gunstigste geval zeggen: *zullen zijn weggaan gebeurd*. En als hem kort wordt uitgelegd dat *gebeurt* een persoonsvorm is, dan levert dat allereerst onbegrip op. Nog een paar van zulke frustrerende ervaringen en de conclusie ligt voor de hand: werkwoordspelling is verwarrend (en stom).

Het is ook oudere leerlingen nauwelijks uit hun hoofd te praten dat het geen goed idee is om de vraagproef te gebruiken. Wel leren ze in klas 2 bij grammatica dat er samengestelde zinnen bestaan, maar veel leerlingen koppelen deze nieuwe kennis niet aan hun voorkennis. Ze stellen hun kennis niet bij en brengen de nieuwe grammaticale kennis niet in verband met werkwoordspelling. En zo hebben ze straks twee verschillende regels over de persoonsvorm in hun hoofd. Eentje voor de toets ontleden van volgende week en eentje die veel dieper verankerd zit en die ze bewust of onbewust steeds weer gebruiken: elke zin heeft één persoonsvorm en die vind je door een zin vragend te maken.

De kortste weg naar een zeven

Dit jaar begeleidde ik mijn zoon met de werkwoord-

In groep 8 leren leerlingen te veel over werkwoordsvormen die ze de komende jaren nooit fout zullen schrijven en te weinig over de vormen die ze steeds weer fout gaan schrijven

spelling. Emil (havo 4, dyslectisch) is in zijn drukke leven geen moment werkelijk geïnteresseerd geweest in werkwoordspelling, maar hij is zeer geïnteresseerd in een voldoende of hoger. Hij zoekt steevast de kortste weg naar een zeven. Dat hij die bij de werkwoordspelling wist te scoren met behulp van trucjes, dat was niet zijn probleem. Bij twintig werkwoorditems was de norm in de onderbouw 'acht fouten een zes'. Maar in havo 4 kreeg Emil opeens bij een diagnostische toets met een veel zwaardere norm te maken. Emil ervoer voor het eerst een probleem en vroeg mij om uitleg. Al snel bleek dat hij de werkwoordspelling altijd 'op gevoel' had gedaan, maar deze strategie voldeed niet meer. Ik legde alles nog een keer uit. Hij tekende er een schema bij en ging oefenen. We bespraken de fouten:

De rechtbank besloot beide verdachten tegelijk te berechtten.

—Emil: De zin staat toch in de verleden tijd?

De dorpelingen liepen verwaasd langs hun *verwoesten* huizen.

—Emil: Huizen is toch meervoud?

Je *houd* je niet aan je afspraken, dat vind ik erg vervelend.

—Emil: Je staat toch achter het werkwoord?

Dat er 's winters ook iets bloeit in de tuin heeft me altijd *verbaas*.

—Emil: Er staat me, dan is het toch de ik-vorm? Enzovoort, enzovoort.

Drie avonden oefende hij, maar het werd er niet beter op. 'Papa, ik ben toch niet dom?' vroeg hij me, nadat hij een vierde oefening slechter maakte dan ooit. Wat was hier aan de hand? Zijn 'trucjes en gevoel' waren hem ontnomen, maar het nieuwe systeem bleek te veelomvattend. Terug ging niet meer, de weg vooruit leek ondoenlijk. Toen pas begreep ik hoe klemgezet sommige van mijn

leerlingen zich in de les moeten voelen.

De vijfde avond was hij erdoorheen. 'Wat doe je anders?' vroeg ik. Zijn antwoord: 'Ik doe het nu eerst op gevoel en daarna check ik met het schema.' Hij scoorde een dikke negen voor zijn toets. Fijn voor hem, maar ondertussen zitten in al mijn havo 4-klassen een paar Emils. Die leerlingen hebben een lange weg te gaan: eerst breken met de oude trucjes en dan opbouwen. Hoe komen ze door die eerste fase heen, die in eerste instantie alleen maar meer verwarring (en onvoldoendes) oplevert?

Weinig kennis van veel

Veel leerlingen ervaren in de onderbouw geen noodzaak om nauwgezet aan het werk te gaan. En dan is er ook nog een probleem met de opbouw van de leerstof. In groep acht komt de complete werkwoordspelling aan bod: persoonsvorm, infinitief, voltooid en onvoltooid deelwoord en bijvoeglijk gebruikt werkwoord (komt voor in de Cito-toets). Alles krijgt aandacht. Het gevolg is dat leerlingen te veel leren over werkwoordsvormen die ze de komende jaren nooit fout zullen schrijven en te weinig over de vormen die ze steeds weer fout gaan schrijven. We reiken de complete theorie aan zonder ons de vraag te stellen of dat helpt. Het antwoord is: het helpt niet. Allereerst omdat we een gat creëren tussen schoolkennis en praktijk. Het gevolg is dat de theorie en de schrijfpraktijk elkaar nauwelijks voeden. Een leerling uit havo 3 die moeite heeft met werkwoordspelling, is niet gebaat bij de volgende invulzin:

In de jaren zeventig ... (*investeren*) industrieën aldaar forse bedragen in pas ... (*ontwikkelen*) productiemiddelen, terwijl de Europese industrieën zich op massafabricage bleven ... (*richten*).

Wat doet een bijvoeglijk gebruikt werkwoord eigenlijk in een toets werkwoordspelling? In de tien jaar dat ik werkwoordfouten registreer, ben ik welgeteld twee keer een foutief gebruikt bijvoeglijk naamwoord tegengekomen. *Gebraden*, *beantwoorde* en *belaste*, het zijn vormen die (vrijwel) alleen in schooltoetsen fout geschreven worden. Want in het echt gebruiken leerlingen deze vormen niet, of ze schrijven ze correct. De *beantwoorde brief* levert in de praktijk zelden een probleem op, net zoals de *grote man* geen probleem oplevert. Leerlingen passen er gewoon geen werkwoordspellingsregel op toe. Het gaat mis als deze vorm wordt geplaatst in de context van een oefening werkwoordspelling. Begin een toets met het item *Toen de ... (beantwoorde) brief aankwam*, en de kans op een fout is maximaal. Zo maken we de werkwoordspelling voor veel leerlingen onoverzichtelijker dan nodig. We vragen te veel en compenseren dat later door de norm naar beneden bij te stellen.

Veel kennis van weinig

Ik heb er als docent weinig aan dat basisschoolleerlingen kennis hebben genomen van het onvoltooid deelwoord. Wat ik nodig heb, is dat ze feilloos werkwoordrijtjes kunnen vervoegen (persoonsvormen, voltooid deelwoord en hele werkwoord). Ik heb bovenal nodig dat ze een houding van toewijding hebben ontwikkeld. Die ontbreekt vaak. En in de brugklas, liefst eerder, moeten leerlingen werken met samengestelde zinnen met twee of meer persoonsvormen. Ze moeten bij iedere persoonsvorm het onderwerp kunnen aanwijzen. Dat is lastig en zinvol. Ze moeten spellingsbewustzijn ontwikkelen en beseffen dat bij werkwoorden de spellingscontrole onbetrouwbaar is. De hulp van de docent is hierbij cruciaal. Veel spellingsregels zijn er niet nodig om zelfs in de bovenbouw de werkwoorden foutloos te schrijven in verslagen en eindexamens. Een leerling heeft niet weinig kennis van veel nodig, maar veel kennis van weinig.

We winnen aan effectiviteit door oefeningen en toetsen af te stemmen op de dagelijkse schrijfpraktijk. Dus moeten brugklasleerlingen bij spelling en grammatica leren omgaan met enkelvoudige en complexe samengestelde zinnen. Bij de werkwoordspel-

ling moeten de veelgebruikte werkwoorden steeds weer terugkeren, zoals *worden*, *gebeuren*, *antwoorden*, *verbazen*, *vinden*. Het is belangrijk om ook met leerlingmateriaal te werken. Opstellen waarbij de vervoegde werkwoorden zijn weggehaald, kunnen worden gebruikt als oefening. En er is veel meer aandacht nodig voor congruentieproblemen. Die zijn lastig en gaan vaak mis, vooral als onderwerp en persoonsvorm ver uit elkaar staan.

Het is ongunstig om steeds dezelfde zinsconstructies te gebruiken, zoals gebeurt bij *Struikelblokken*, *De tiptoets* en veel digitaal materiaal. Leerlingen anticiperen trucjes op eenvormigheid. Het werkt contra-productief om werkwoorden te gebruiken die twaalfjarigen niet kennen, zoals *bevreemden*, *plenzen* en *zieden* (van woede). Een leerling die zelf zijn werk nakijkt en met zo'n werkwoord een fout maakt (*bevreemt*), kan in de war raken en mogelijk ten onrechte gaan twijfelen aan zijn kennis.

De normering is ook belangrijk. Een ruime voldoende moet bij werkwoordspelling altijd betekenen dat een leerling maar heel weinig fouten maakt. Het gaat er bij een werkstuk of opstel immers niet om dat een leerling veel werkwoorden correct spelt, maar dat hij nauwelijks fouten maakt. Vijfentwintig items en één fout per punt, dat is een zinvolle norm aan het einde van de brugklas. Bij deze norm redden leerlingen het niet meer met trucjes, ze bevordert concentratie en het consequent toepassen van de regels. Wanneer de lat te hoog ligt, is het zaak om de moeilijkheidsgraad terug te schroeven en de norm strak te houden. Dan maar beginnen met de leerbare werkwoordrijtjes.

Pas als een leerling over een stevige basis beschikt, kan het relevant zijn om die uit te bouwen met weinig gebruikte vormen. Leerlingen die het verschil nog niet weten tussen *gebeurt* en *gebeurd*, hebben allereerst iets recht te zetten. Als dat is gebeurd, kan er zo nodig worden doorgebouwd. ■

Jeroen Steenbakkers is medeauteur en ontwikkelaar van de lesmethode *Leswijs Nederlands* (uitgeverij Dedact). Voor Dedact heeft hij daarnaast een digitaal leerboek geschreven voor de werkwoordspelling. Dit leerboek kan door scholen onafhankelijk van *Leswijs Nederlands* worden gebruikt.

Inzet en vooruitgang in plaats van prestaties

Leerlingen tonen meer inzet en presteren beter als docenten hun autonomie ondersteunen. En als leraren de prestaties van leerlingen beoordelen op grond van hun inzet en individuele vooruitgang, heeft dat een positieve invloed op hun motivatie. Dat geldt voor alle leerlingen ongeacht hun sociale of etnische achtergrond, zo blijkt uit een reviewstudie van het Kohnstamm Instituut (Universiteit van Amsterdam).

Leerkrachten hebben veel te maken met verschillen tussen leerlingen, niet alleen op cognitief gebied maar ook op sociaaleconomisch en etnisch gebied. Die verschillen kunnen het leraren lastig maken om alle leerlingen goed te motiveren.

De motivatie van leerlingen voor school wordt echter nauwelijks bepaald door hun sociaaleconomische achtergrond. En leerlingen uit etnische minderheidsgroepen zijn over het algemeen even gemotiveerd als, of gemotiveerder dan, autochtone leerlingen. Dit blijkt uit een praktijkgerichte literatuurstudie van het Kohnstamm Instituut en de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. De onderzoekers baseren hun bevindingen ook op gesprekken met leraren uit basis-, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs over hun ervaringen.

Meer kennis over motivatie kan docenten helpen hun leerlingen te motiveren. Zowel niet-westers allochtone als autochtone leerlingen zijn gemotiveerder wanneer leerkrachten hun autonomie ondersteunen. Dat wil zeggen dat leraren rekening houden met gevoelens en opvattingen van de leerlingen, en hun informatie en keuzeruimte geven. Ook oefenen ze weinig controle en druk uit. Als leerlingen autonomie ervaren, vergroot dat niet alleen hun motivatie maar heeft dat bovendien een gunstig effect op hun inzet en prestaties.

Bij alle leerlingen beïnvloedt een leergerichte aanpak hun motivatie en prestaties positief. Leraren beoordelen met deze aanpak de prestaties op basis van getoonde inzet en individuele vooruitgang van leerlingen. Ook leidt een leergerichte aanpak tot minder vermijdingsgedrag dan een prestatiegerichte aanpak waarbij prestaties van leerlingen onderling worden vergeleken en vooral hoge cijfers worden beloofd.

De ondervraagde leraren merkten op dat leerlingen vooral extrinsiek gemotiveerd zijn, maar dat werd niet in de literatuur gevonden. De leerkrachten vinden het lastig om leerlingen intrinsiek te motiveren, omdat het schoolsysteem volgens hen erg gericht is op toetsen en cijfers. Wat kan helpen, is toetsen niet te gebruiken als beoordelingsinstrument maar als middel om kinderen zo veel mogelijk te laten leren. En een cijfer kan helpen om te reflecteren op wat de leerling heeft geleerd. Het gebruik van toetsen en cijfers kan dus omgebogen worden naar een meer leergerichte aanpak.

Voor het volledige onderzoeksrapport, zie <<http://tiny.cc/lm-autonomie>>. NRO

Kinderen begrijpen digitale teksten net zo goed

Kinderen lezen steeds vaker digitale teksten voor school. Maar hoe ze dat doen en hoe ze die teksten begrijpen, is nog maar weinig onderzocht. Sabine Fesel bekeek het digitale tekstbegrip van kinderen en hoe dit eventueel verbeterd kan worden. Ze promoveerde onlangs op dit onderwerp aan de Radboud Universiteit.

Digitale teksten bevatten ingebedde hyperlinks en grafische navigatieoverzichten (denk aan buttons, kopjes, opsommingen met bullets). Anders dan geprinte tekst is digitale tekst daardoor non-lineair. Hoewel hyperlinks en grafische overzichten helpen bij het bepalen van de leesvolgorde – vooral bij lezers met weinig voorkennis – kunnen zulke markers ook leiden tot cognitieve overbelasting. Toch is dat geen probleem voor het tekstbegrip van kinderen vanaf groep 8 van de basisschool voor hiërarchisch gestructureerde digitale tekst, ontdekte Fesel. Bovendien laat ze zien dat leerlingen op de middelbare school even goed leren van vier verschillende typen simpele digitale teksten: lineaire digitale teksten, digitale teksten met grafisch overzicht, hypertexten met ingebedde hyperlinks en hypertexten met een grafisch overzicht (zie ook <<http://tiny.cc/lm-hyper>>). Met behulp van tekstbegripvragen tijdens of na het lezen onderzocht ze het tekstbegrip en leren van de scholieren.

‘Een hiërarchisch gestructureerde hypertext helpt het leren. De links in dit type tekst ondersteunen een diepere verwerking. Ontwerpers van educatieve teksten kunnen daar rekening mee houden’, adviseert Fesel. ‘Leerkrachten kunnen leerlingen ondersteunen door zich bewust te zijn van de verschillen tussen geprinte en digitale tekst en hun leesonderwijs op de verschillende kenmerken aan te passen.’ *Radboud Universiteit*

