

Hoe moeilijk is de Engelse spelling voor Nederlandse leerlingen?

ANS VAN BERKEL

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de vraag, in hoeverre Nederlandse leerlingen erin slagen zich de Engelse spelling eigen te maken. Ter voorbereiding van het onderzoek werd een beschrijving van het Engelse spellingsysteem ontwikkeld, in termen waarvan spellingkennis geoperationaliseerd kan worden.

1 Inleiding

Aanleiding voor het onderzoek is de constatering dat de spelling in de meeste leergangen Engels voor het voortgezet onderwijs slechts mondjesmaat aan bod komt. Meestal is er wel aandacht voor spellingkwesties die een rol spelen in de grammatica, zoals *to stay / stayed* versus *to hurry / hurried*; *bigger* naast *big*, *happier* naast *happy*. Maar wie de moeite neemt om leergangen te analyseren met betrekking tot spellingregels en specifieke spellingoefeningen, moet constateren dat er op dit punt weinig materiaal voorhanden is. Tijdens nascholingscursussen hebben docenten Engels mij vaak verzekerd dat zij geen aandacht schenken aan typische spellingstof als de keuze tussen <ch> of <tch> in *teacher* en *kitchen*, of tussen <a-e>, <ai> of <ay> in *name*, *train* en *day*. Blijkbaar heerst de opvatting dat leerlingen vanzelf wel leren spellen. Dat is des te meer opmerkelijk omdat het Engelse spellingsys-

teem in het algemeen als lastig wordt ervaren, vanwege de weinig eenduidige relatie tussen klanken en schrifttekens (Carney 1994).

Het vocabulaire in leergangen blijkt geselecteerd te zijn op grond van betekenis of grammaticale functie, niet op basis van orthografische systematiek. Dat heeft tot gevolg dat leerlingen vanaf het eerste hoofdstuk allerlei spellingvarianten tegenkomen zonder dat wordt duidelijk gemaakt wat regel is en wat uitzondering. Eenzelfde klank blijkt veelvuldig op verschillende manieren gespeld te kunnen worden, zoals /f/ in *funny*, *stiff*, *orphan* en *laugh*. Eenzelfde schrijfwijze blijkt verschillend te kunnen worden uitgesproken, zoals <gh> in *laugh*, *daughter* en *ghost*. De indruk moet wel ontstaan dat er in de Engelse spelling weinig systematiek te ontdekken valt: je moet de spelling van woorden gewoon inprenten.

Ik heb me afgevraagd of er niet meer te zeggen is over het leren spellen dan 'gewoon inprenten': wat voor spellingkennis verwerven leerlingen nu eigenlijk? En in hoeverre klopt de indruk dat zij in staat zijn zich zelfstandig de spelling eigen te maken?

Om de eerste vraag te kunnen beantwoorden heb ik een beschrijving van het Engelse spellingsysteem ontwikkeld waarin eenduidig af te bakenen spellingcategorieën worden

onderscheiden (Van Berkel 1999). Op grond van deze beschrijving is het mogelijk spelingskennis te operationaliseren. In de volgende paragraaf wordt dit model besproken. In de paragrafen daarna komt de tweede vraag aan de orde.

2 Een beschrijvingsmodel van de Engelse orthografie

Grofweg kunnen in het Engels twee soorten spelling worden onderscheiden. Enerzijds zijn er schrijfwijzen die corresponderen met een morfem, anderzijds zijn er schrijfwijzen die met een foneem corresponderen. Deze tweedeling ligt ten grondslag aan twee te onderscheiden spellingprincipes, het morfemisch en het fonemisch principe (zie Van Berkel 1999 voor een discussie over het aantal te onderscheiden spellingprincipes en de definitie ervan).

Het morfemisch principe houdt in dat de vorm van morfemen in schrift constant is. Een voorbeeld is het flexiemorfeem <ed> in *worked*, *landed* en *lived*: in gesproken taal gaat het om drie vormen, in geschreven taal slechts om één constante vorm. De spelling van een woord als *cupboard*, het resultaat van samenstelling, is slechts te begrijpen op grond van dit principe: je spelt anders dan je op grond van wat je hoort zou verwachten. Omdat het woord *sanity* is gevormd door afleiding van *sane* door middel van het achtervoegsel *ity*, spel je slechts één maal de letter <n>, hoewel je na een korte klinker <nn> zou verwachten (vergelijk *granny*).

Schrijfwijzen die met een foneem corresponderen vallen onder het fonemisch principe, hetgeen inhoudt dat eenzelfde foneem onder dezelfde condities steeds met dezelfde schrijfwijze wordt weergegeven. Het foneem /ei/ bijvoorbeeld wordt aan het eind van een syllabe <a> gespeld (conditie 1: *lady*); vóór een enkele consonant als <a-e> (conditie 2: *late*); vóór <n> en <l> echter vaak als <ai> (conditie 3: *train*, *rail*); aan het wordeinde is de spelling

veelal <ay> (conditie 4: *day*). De overige schrijfwijzen van dit foneem zijn vanwege de zeer lage frequentie te beschouwen als woordspecifiek (conditie 5), zoals in *straight* en *eight*.

De morfemisch bepaalde schrijfwijzen zijn alle ondergebracht onder één spellingcategorie. De schrijfwijzen die onder het fonemisch principe vallen, zijn onderverdeeld in drie spellingcategorieën. De indeling is enerzijds gebaseerd op het al dan niet voorkomen van spellingregels, anderzijds op de frequentie van de schrijfwijzen. Het tweede criterium vraagt om een nadere toelichting.

De frequentiegegevens zijn ontleend aan Carney (1994). In deze studie worden, gebaseerd op een corpus van ruim 26000 woorden, zowel de lexicale als de tekstuele frequentie gegeven. In het eerste geval gaat het uitsluitend om het aantal keren dat een bepaalde spelling van een foneem voorkomt. In het tweede geval wordt rekening gehouden met de frequentie van de woorden waarin de betreffende spelling wordt aangetroffen. Soms is er sprake van opmerkelijke verschillen tussen beide. Berekend als lexicale frequentie dekt de spelling <igh> bijvoorbeeld 4 procent van de schrijfwijzen van de klank /ai/, als tekstuele frequentie echter is de dekking 13 procent (Carney 1994:152). Daar de vreemdtaalige leerder in de beginfase hoogstwaarschijnlijk vooral over kennis van relatief hoogfrequente woorden zal beschikken, heb ik voor de hierna te beschrijven indeling in spellingcategorieën gebruik gemaakt van de tekstuele frequentie.

In de eerste categorie, door mij de alfabetische genoemd, vallen schrijfwijzen die eenduidig, zonder dat regels een rol spelen, van het foneem kunnen worden afgeleid. Het zijn schrijfwijzen die hoogfrequent zijn (zie voor de invulling van de begrippen hoogfrequent en laagfrequent Van Berkel 1999). Een voorbeeld daarvan is het foneem /æ/ dat altijd als <a> wordt gespeld, of het foneem /d/ dat met <th> correspondeert. Naast de specifiek Engelse

schrijfwijzen komen in deze categorie spellingen voor die een grote overeenkomst laten zien met het Nederlands, zoals de spelling voor /b/, <e> voor /e/ en dergelijke. Aangezien de specifiek Engelse schrijfwijzen voor het onderzoek het meest interessant zijn, is de alfabetische categorie onderverdeeld in schrijfwijzen die in het Nederlands en het Engels overeenkomen (alfabetisch, T₁=T₂), en schrijfwijzen die specifiek zijn voor het Engels (alfabetisch, T₂).

In de tweede categorie, de *orthografische* genoemd, vallen de schrijfwijzen die bepaald worden door spellingregels. Zo spel je <ay> in *day* omdat het om de spelling van /ei/ aan het wordeinde gaat; je schrijft *love* in plaats van **luv* omdat de letter <u> in combinatie met de letter <v> vervangen wordt door <o> en bovendien <v> als laatste letter niet is toegestaan. Het gaat steeds om relatief frequente spellingen, die echter minder frequent voorkomen dan de alfabetische schrijfwijzen.

In de derde categorie, de *logografische* genoemd, vallen de schrijfwijzen die niet te beregelen zijn. Bovendien zijn ze laagfrequent. Voorbeelden daarvan zijn <u> in *busy*, <ea> in *great* en <ou> in *young*. Zulke niet-eenduidige spellingen zijn als woordspecifiek te beschouwen.

In figuur 1 zijn de categorieën in schema weergegeven.

Principe	Categorie	Voorbeelden
fonemisch	alfabetisch, T ₁ =T ₂	bit
	alfabetisch, T ₂	bad
	orthografisch	day
	logografisch	great
morfemisch	morfemisch	worked

Figuur 1: De spellingcategorieën

3 Enige overwegingen betreffende de wijze van verwerving

Hierboven is opgemerkt dat er kennelijk van T₂-leerders wordt verwacht dat zij het Engels zonder systematische begeleiding leren spellen. In de volgende paragraaf zal ik bespreken in hoeverre zij daarin slagen. In dit gedeelte wil ik stilstaan bij de vraag hoe leerlingen zich de spelling eigen maken.

In het begin van de ontwikkeling van spelvaardigheid in het Engels als moedertaal is de alfabetische fase van eminent belang (Frith 1985; Ellis 1994). In deze fase leert het kind op het gehoor te spellen. Daarbij spelen vaardigheden als auditieve discriminatie (het onderscheiden van fonemen ten opzichte van elkaar) en auditieve analyse (het abstraheren van fonemen in een woord) een belangrijke rol.

Het is de vraag of de beginnende T₂-speler langs deze weg voldoende kans van slagen zou hebben. In een kleinschalig onderzoek waaraan leerlingen uit de eerste drie leerjaren van een school voor vwo deelnamen, kon aannemelijk worden gemaakt dat de onderzochte T₂-spellers de voorkeur geven aan een visuele strategie boven het spellen op het gehoor (Van Berkel 1999). Als we de zojuist beschreven categorieën vanuit het visuele perspectief bekijken, valt het volgende op te merken.

Voor de morfemisch bepaalde schrijfwijzen geldt bij uitstek dat ze niet af te leiden zijn van wat je hoort. Morfologische vormen hebben immers in schrift een constante vorm terwijl ze in spraak kunnen variëren.

Daar in de alfabetische categorie de correspondentie tussen foneem en schrijfwijze eenduidig is, zou de T₂-leerder deze woorden op het gehoor kunnen schrijven. Dat ligt waarschijnlijk het meest voor de hand bij die klank-tekenkoppelingen die een grote overeenkomst met het Nederlands vertonen. Daar waar het in deze categorie om specifiek Engelse schrijfwijzen gaat, betreft het echter fonemen die, zeker door de beginner, nogal eens verkeerd worden uitgesproken. Het gaat

bijvoorbeeld om de uitspraak van de klinkers in *bad* en *but*; van de medeklinkers in *the* en *oath* en in *she*, *chew* en *go*, of van de stemhebbende eindconsonanten in *dog* en *hand*. Zou de T2-speller voor de schrijfwijze van deze klanken uitsluitend afgaan op de (eigen!) uitspraak, dan zou die strategie tot fouten moeten leiden (bijvoorbeeld *dog* gespeld als **dok*). Ook in deze gevallen is het daarom voorstelbaar dat de leerlingen gebruik zullen maken van de informatie die het geschreven woord te bieden heeft: het gaat om hoogfrequente spellingen en lettercombinaties.

De orthografische categorie onderscheidt zich van de alfabetische op grond van frequentie en van regels. Het opmerkelijke van spellingregels is dat ze als het ware wel zichtbaar, maar niet hoorbaar zijn. Het is immers niet te horen dat in *day* de klinker anders gespeld moet worden dan in *date* of in *love* anders dan in *luck*. De verwerving van dit soort spellingen kan in principe tot stand komen door het ontdekken van de systematisch in het schrift voorkomende patronen. Zo worden aan wordeinde klinkers overwegend met een klinkerletter gevolgd door <y> of <w> gespeld (bijvoorbeeld *day*, *they*, *boy*, *cow*, *law*, *new*). De letter <u> wordt bijna nooit in combinatie met de letter <v> aangetroffen, de betreffende klinkers worden in die context als <u> gespeld (vergelijk *love* en *luck*, *move* en *muse*). Bovendien wordt <v> aan het wordeinde altijd gevolgd door <e> (bijvoorbeeld *love*, *live*, *recieve*, *have*).

De schrijfwijzen uit de logografische categorie moet de leerling als woordspecifieke schrijfwijzen inprenten. De mate van beheersing zal uitsluitend afhangen van het aantal keren dat een woord gezien is. Als het om woorden gaat die op zich hoogfrequent zijn, zal dat weinig problemen geven. Een voorbeeld daarvan is de spelling <ou> in *you*. Bij minder frequente woorden ligt dat anders. Vergeleken met de orthografische categorie is er, behalve de frequentie, nog een verschil. Bij

de orthografische categorie gaat het om visuele verwerking gericht op het ontdekken van systematiek, bij de logografische categorie ontbreekt die systematiek en zal de leerling toch op de één of andere manier de woordvorm moeten onthouden. Bij de logografische categorie kan de leerling niets anders doen dan inprenten, bij de orthografische categorie is het mogelijk te profiteren van structuur.

4 Het onderzoek: de relatieve moeilijkheid van spellingcategorieën

Opzet: populatie en materiaal

In het hier beschreven onderzoek is de vraag aan de orde, in hoeverre Nederlandse leerders in staat zijn zich de Engelse orthografie eigen te maken. Het onderzoek werd uitgevoerd aan het eind van het schooljaar en er namen rond 1400 leerlingen deel, verdeeld over groep acht (n=239) en de brugklas (ivbo: n=236, vbo-mavo: n=499 en havo-vwo: n=439). De spellingvaardigheid is onderzocht door middel van een dictee van vijftientwintig bestaande woorden, waarvan de schrijfwijzen waren ingedeeld in de besproken spellingcategorieën. Bij de keuze van de woorden hebben de volgende overwegingen een rol gespeeld.

Met name voor de logografische spellingen geldt dat, vanwege het woordgebonden karakter ervan, zoveel mogelijk gegarandeerd moet zijn dat de betreffende woorden aan de leerlingen aangeboden zijn. Er is naar gestreefd woorden te selecteren die bekend waren bij de gehele onderzochte populatie. Leergangen Engels verschillen echter aanzienlijk in de keuze van de aan te bieden woorden en ook wat de hoeveelheid betreft. Dat blijkt zodra men probeert tot een inventaris van gemeenschappelijke woorden te komen. In het brugklasdeel van de vijf leergangen die ten tijde van het onderzoek veel gebruikt werden (Unicom - Thieme, In Focus - Meulenhoff Educatief, Stepping Stones - Jacob

Dijkstra, *On the Move* - Wolters Noordhoff en *Notting Hill Gate* - Malmberg), blijken slechts 221 gemeenschappelijke woorden voor te komen, dit ondanks het feit dat de behandelde thema's grotendeels dezelfde zijn (Jansen 1995). Deze kwestie is in het onderhavige onderzoek opgelost door de taak te beperken tot woorden die op basis van een tweetal pilotstudies geselecteerd waren. De pilotstudies bestonden elk uit 22 woorden en werden afgenomen op dezelfde typen scholen als in de uiteindelijke studie, onder totaal 163, respectievelijk 224 leerlingen. De pilotwoorden kwamen uit de door Jansen (1995) gemaakte inventaris van leergangen Engels voor de brugklas. De in aanmerking komende gemeenschappelijke woorden waren nader geselecteerd op grond van de spellingcategorieën die erin voorkwamen. Dat resulteerde in de keuze van de 44 woorden die in de pilotstudies werden uitgezet.

Op basis van de pilotstudies konden 25 woorden worden geselecteerd, die als dictee van losse woorden werden aangeboden. Het dictee was op band ingesproken, elk woord werd twee keer gepresenteerd en het tempo was zodanig dat ook langzame leerlingen het dictee konden volgen. Achtereenvolgens werden de volgende woorden gedictieerd: *before*, *birthday*, *breakfast*, *evening*, *village*, *chair*, *potato*, *sugar*, *postcard*, *stamps*, *Dutch*, *dress*, *tomorrow*, *upstairs*, *perhaps*, *channel*, *sometimes*, *clothes*, *parents*, *to worry*, *busy*, *interesting*, *nothing*, *teacher* en *history*.

Op grond van de indeling van deze woorden in spellingcategorieën bedroeg het totale aantal onderzochte schrijfwijzen per categorie 62 ($T_1=T_2$), 22 (alfabetisch T_2), 17 (orthografisch) en 12 (logografisch). In de morfemisch bepaalde categorie kwamen 21 schrijfwijzen voor. In figuur 2 zijn enige voorbeelden te vinden.

	$T_1=T_2$	alf- T_2	orth	log	morf
birthday	b, d	th	ay	ir	
upstairs	p, s, t	u	air	s	
village	v, i		ll		age
Dutch	d		u	tch	

Noot. $T_1=T_2$ staat voor de schrijfwijzen met grote overeenkomst tussen het Engels en het Nederlands, alf- T_2 staat voor specifiek Engelse schrijfwijzen die onder de alfabetische categorie vallen, orth staat voor orthografisch, log voor logografisch en morf voor morfemisch bepaald.

Figuur 2: Indeling van enige dicteewoorden in spellingcategorieën

Hypotheses

Hoewel het onderzoek betrekking had op alle beschreven categorieën, beperk ik mij hier om omvangredenen tot de categorieën die onder het fonemisch principe vallen. Vanwege de overeenkomst met het Nederlands en de hoge frequentie, is te verwachten dat de alfabetische $T_1=T_2$ -schrijfwijzen de minste fouten te zien zullen geven. De specifiek Engelse schrijfwijzen die onder de alfabetische categorie vallen, zouden alleen al op grond van frequentie minder fouten moeten opleveren dan de orthografische schrijfwijzen, en die op hun beurt weer minder dan de logografische spellingen. Gelet op de relatie tussen klank en schrijfwijze, speelt bij de alfabetische spellingen een rol dat de relatie eenduidig is, bij de orthografische categorie is van belang dat het om regels gaat terwijl in de logografische categorie systematiek ontbreekt. De hypothese luidt dat de categorieën een oplopende graad van moeilijkheid hebben. In figuur 3 is de hypothese samengevat.

Categorie	Frequentie	Relatie klank en schrijfwijze	Moelijkheidsgraad
T1=T2	hoog	eenduidig	1
alfabetisch T2	hoog	eenduidig	2
orthografisch	redelijk	regels	3
logografisch	laag	geen systematiek	4

Figuur 3: Voorspelling betreffende de moeilijkheid van spellingcategorieën

Resultaten

Van elke leerling werd de proportie correcte antwoorden per categorie berekend. De resultaten zijn weergegeven in tabel 1 (de gemiddelden per categorie in percentages en standaarddeviaties).

Schooltype	T1=T2	alf-T2	orth	log
groep 8 (n=239)	.89 (.06)	.60 (.16)	.53 (.21)	.36 (.22)
ivbo (n=236)	.85 (.08)	.53 (.16)	.44 (.21)	.34 (.21)
vbo-mavo (n=499)	.91 (.06)	.71 (.15)	.64 (.19)	.57 (.21)
havo-vwo (n=439)	.95 (.04)	.79 (.13)	.79 (.15)	.69 (.19)

Tabel 1: De gemiddelde goedscores per spellingcategorie

De in figuur 3 weergegeven voorspelling kon worden bevestigd. Op basis van een MANOVA (*repeated measures*) met de factoren 'categorie' (*within-subject factor*) en 'schooltype' (*between-subject factor*) bleken hoofdeffecten voor elk van beide factoren ('categorie': $df=3$, $F=3314.680$, $p=.000$; 'schooltype': $df=3$, $F=272.296$, $p=.000$). Tevens werd een interactie-effect gevonden ($df=9$, $F=94.340$, $p=.000$). Op basis van een post-hoc analyse (Newman Keuls; $p<.05$) voor 'categorie' per schooltype bleek dat de vier categorieën van elkaar verschilden in drie van de vier schooltypen: alleen in het havo-vwo was geen sprake van verschil tussen de alfabetische en de orthografische categorie. Een

post-hoc analyse (Newman Keuls; $p<.05$) voor 'schooltype' per categorie liet zien dat de vier schooltypen verschilden per categorie, behalve wat de scores van het ivbo en groep 8 op de logografische categorie betreft. In dat geval waren beide scores niet verschillend.

In groep 8, het ivbo en het vbo-mavo zijn dus steeds de minste fouten gemaakt in de schrijfwijzen die in het Nederlands en het Engels overeenkomen, gevolgd door de typisch Engelse schrijfwijzen uit de alfabetische categorie, de te beregelen spellingen uit de orthografische categorie en tenslotte de in te prenten schrijfwijzen uit de logografische categorie. Alleen in het havo-vwo zien we iets andere resultaten: de leerlingen scoren op de orthografische categorie even hoog als op de alfabetische-T2. Vergelijken we de scores van de vier schooltypen onderling dan blijken deze, op één uitzondering na, te verschillen op de vier categorieën. Het havo-vwo scoort het hoogst, gevolgd door het vbo-mavo; het ivbo scoort lager dan groep 8. De enige uitzondering betreft de scores die groep 8 en het ivbo op de logografische categorie behalen: in dit geval is er geen sprake van verschil.

Aldus kan worden vastgesteld dat het ontstane beeld redelijk consistent is. De relatieve moeilijkheidsgraad van Engelse schrijfwijzen hangt in ieder geval af van frequentie. Maar regels blijken eveneens van belang. Deze conclusie is te trekken op grond van de resultaten van het havo-vwo. Deze leerlingen scoren op de orthografische categorie niet lager dan op

de alfabetische-T₂. Dat zou kunnen betekenen dat met name de goede T₂-speller profiteert van systematische verschijnselen.

Over de twee groepen die het laagst scoren valt ook het één en ander op te merken. Hoewel leerlingen uit het ivbo een jaar langer Engels hebben gehad dan groep 8, scoren zij op bijna alle categorieën lager. Dat geldt niet alleen voor de specifiek Engelse alfabetische en de orthografische categorie, maar ook voor de T₁=T₂-spellingen. Dat laatste is opmerkelijk omdat voor deze schrijfwijzen in feite geen kennis van het Engels nodig is. Misschien ligt een verklaring in het volgende. Van zeer zwakke spellers uit de brugklas is bekend dat zij in alle spellingcategorieën van het Nederlands nog fouten maken, ook in eenduidige schrijfwijzen zoals die welke voorkomen in de alfabetische categorie (Kleijnen 1997). Als we ervan uitgaan dat een deel van de ivbo-populatie ernstige spellingproblemen in het Nederlands heeft, dan zou dit de score op de T₁=T₂-spellingen kunnen verklaren.

Dat groep 8 op de logografische categorie niet hoger scoort dan het ivbo, is waarschijnlijk terug te voeren op het feit dat de leerlingen uit de laatste klas van de basisschool een jaar minder ervaring hebben kunnen opdoen met het Engelse spellingsysteem. Het is niet verwonderlijk dat dit tot relatief meer fouten leidt in de categorie waarvan de beheersing afhankelijk is van het aantal keren dat de leerder de betreffende woorden onder ogen heeft gehad.

5 Conclusie

Het zal duidelijk zijn dat de vraag, wat voor spellingkennis nu eigenlijk verworven wordt, met behulp van de indeling in spellingcategorieën kan worden beantwoord. Hoe moet nu de conclusie luiden ten aanzien van de vraag, in hoeverre Nederlandse leerlingen in staat zijn zich de spelling van het Engels eigen te maken? Als we ermee rekening houden dat het hier om relatieve beginners gaat, dan lijkt het er op dat een groot deel van de leerlingen

op de goede weg is. Dat aan het eind van de brugklas de leerlingen van het havo-vwo op alle onderdelen het hoogst scoren en van het ivbo het laagst, komt overeen met de opvattingen die in het algemeen heersen ten aanzien van de leerprestaties van de onderzochte schooltypen. Als we ons echter realiseren dat het hier gaat om de resultaten van een ongestuurd leerproces, moet de conclusie luiden dat de zwakste spellers, vergeleken met de andere leerlingen, op eigen kracht niet zoveel kennis van de Engelse spelling verworven hebben. Hoewel ook voor hen geldt dat alfabetische spellingen gemakkelijker zijn dan orthografische, en deze weer gemakkelijker dan de logografische, lijkt het er toch op dat deze leerlingen grote moeite hebben met het opslaan van de geschreven vormen, ook wanneer deze eenduidig met de gesproken vormen corresponderen of te beregelen zijn. Zulke leerlingen hebben hulp nodig bij de verwerving van het schriftbeeld. Maar betekent dat dat we hen moeten leren spellen? In het huidige vreemde-taalonderwijs wordt het schrijven steeds minder van belang geacht. De leesvaardigheid echter is juist sterk in aanzien gestegen. In de begeleiding van leerlingen met spellingproblemen moet dan ook rekening worden gehouden met het volgende.

Hoewel niet alle zwakke spellers ook zwakke lezers zijn (Schijf 2000), is er een groep leerlingen die behalve ernstige spellingproblemen ook problemen heeft met het technisch lezen. Dat wil zeggen dat de woordherkenning niet geautomatiseerd is en te traag of niet volledig plaatsvindt. Spellingproblemen en leesproblemen in het Engels blijken dan terug te voeren op één tekort: het ontbreken van voldoende volledige orthografische woordbeelden in het geheugen (Ehri 1980; Frith 1980). Zulke zwakke spellers zouden in ieder geval hulp moeten krijgen. Gezien het geringe belang van correct spellen vergeleken met automatische woordherkenning, zou daarbij het technisch lezen het zwaarste accent moeten krijgen.

LITERATUUR

- Berkel, A.J. van (1999). *Niet van horen zeggen. Leren spellen in het Engels als vreemde taal*. Bussum: Coutinho.
- Carney, E. (1994). *A survey of English spelling*. Londen: Routledge.
- Ehri, L.C. (1980). The development of orthographic images. In Frith, U. (Ed.), *Cognitive processes in spelling* (pp. 311-318). Londen etc.: Academic Press.
- Ellis, N.C. (1994). Longitudinal studies of spelling development. In Brown, G.D.A. & Ellis, N.C. (Eds.), *Handbook of spelling* (pp. 154-177). Chichester: John Wiley.
- Frith, U. (1980). Unexpected spelling problems. In Frith, U. (Ed.), *Cognitive processes in spelling* (pp. 495-515). Londen etc.: Academic Press.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In Patterson, K., Coltheart, M. & Marshall, J. (Eds.), *Surface dyslexia* (pp. 301-330). Londen: Erlbaum.
- Jansen, C.C.F. (1995). *Engelse woorden in de brugklas, een inventaris*. Interne publicatie. Amersfoort: CPS.
- Kleijnen, R. (1997). *Strategieën van zwakke lezers en spellers in het voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schijf, T. (2000). Dyslexie. *Levende Talen Tijdschrift*, 2, 40-46.