

Onderwijspsychologie en werkwoordsdidactiek: effecten van een leergang (I)*

E. M. H. ASSINK

Psychologisch Laboratorium, Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

Dit is het eerste deel van een artikel, waarin de opbouw en het effect van een leergang voor het spellen van werkwoordsvormen, gebaseerd op ideeën van de sovjetpsychologen Landa en Gal'perin, wordt geschetst. Dit eerste deel bevat een beschrijving van de opzet van deze leergang. Het tweede deel bevat het verslag van een onderzoek naar de effectiviteit van de ontwikkelde onderwijsprocedure.

1 Inleiding

Eén van de gronddoelstellingen van het basis-onderwijs die in de loop der jaren niet zijn veranderd, is dat men er naar streeft dat alle leerlingen zich – tenminste op een elementair niveau – correct schriftelijk leren uitdrukken. Binnen dit onderdeel van het moedertaalonderwijs gaat het op de allereerste plaats om de uiterst belangrijke vaardigheid van het *leren schrijven van teksten* voor diverse taalgebruikssituaties. Hierbij valt te denken aan het schrijven van brieven, samenvattingen, eenvoudige verhalen, simpele betogen, enz.; kortom een complex geheel van deelvaardigheden die elk op zich weer specifieke leervoorwaarden vooronderstellen. Zonder overdrijving kan men zeggen dat als het gaat om het schrijven van teksten men nooit raakt uitgeleerd. Dit in tegenstelling tot het tweede aspect van schriftelijke taalvaardigheid, nl. het *zuiver schrijven of spellen*. Hier gaat het om het leren en gebruiken van een beperkt aantal conventies en re-

gels, die bij het schrijven in acht moeten worden genomen. Niet iedereen maakt zich echter deze spellingsregels even gemakkelijk eigen en elke cultuurtaal kent zo zijn eigen spellingsproblemen. De grootste hinderpaal bij het leren van de Nederlandse spelling is ongetwijfeld het zuiver leren schrijven van de werkwoordsvormen. Over dit probleem is in de loop der jaren een omvangrijke literatuur ontstaan, vooral na het verschijnen van de aandacht trekkende dissertatie van Van der Velde in 1956. Voor het eerst werd aangetoond hoe gering het effect was van de vele moeite en tijd die men in de lagere school van toen investeerde om de werkwoordspelling aan te leren. Ondanks het verschijnen van nieuwere taalmethoden, waarin werd geprobeerd de werkwoordsinstructie efficiënter aan te pakken, blijkt (o.a. uit de jaarlijkse CITO-resultaten) dat er sedert 1956 niet veel veranderd is.

Het zou te simplistisch zijn om dit uitblijven van resultaat uitsluitend toe te schrijven aan tekortkomingen in de didactische opzet van taalmethoden. Een reeks van andere factoren hebben hier zeker mede een rol gespeeld. Zo heeft bijvoorbeeld de spelling de laatste decennia (terecht) minder gewicht gekregen binnen het moedertaalonderwijs ten gunste van andere aspecten van taalvaardigheid, zoals mondelinge taalbeheersing, tekstbegrip etc. Verder werken allerlei maatschappelijke veranderingen in het onderwijs door, wat met zich mee brengt dat zowel leerkracht als leerling met een andere instelling deelneemt aan het lesgebeuren. Dit komt bijvoorbeeld tot uiting in concentratie- en motivatieklachten, vooral als het gaat om vakken die nu eenmaal extra eisen stellen aan verstandelijke vermogens en zelfdiscipline. Het leren spellen hoort hier zeker ook toe. Maar zelfs als we de zojuist genoemde bemoeilijkende factoren buiten beschouwing laten, moeten we vaststellen dat de leerkracht die in de hoogste klassen van de basisschool zijn leerlingen de werkwoordspelling bij moet brengen voor een niet geringe opgave staat. Dit wordt pas goed duidelijk als we eens kijken naar de indeling van probleemttypen bij werkwoordsvormen in Fig. 1. Voor een toelichting

* Dit onderzoek werd mede mogelijk gemaakt door bijdragen uit het Prof. Duijkerfonds en de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.

GROEP 1: WERKWOORDSVORMEN DIE EINDIGEN OP EEN HOORBARE -T	
1a.	Prefixwerkwoorden in de t.t. enk. met suffix -t VERSUS volt. deelv. op -d Bij: zwakke w.w. met de prefixen be-, ge-, her-, ont- en ver- Voorbeelden: gebeurt/d, verandert/d
1b.	Persoonsvorm in de t.t. en v.t. enk. Bij: sterke en zwakke w.w. behalve die met de stam op -t Voorbeelden: vind(t), win(d)t(t), parkeert, bestrijdt/bestreed
1c.	Voltooid deelwoorden die eindigen op een hoorbare -t Bij: sterke en zwakke w.w., voor zover zij niet vallen onder 1a Voorbeelden: getimmerd, gekocht, gevraagd
GROEP 2: WERKWOORDSVORMEN DIE HOORBAAR EINDIGEN OP -DE/-TE	
2a.	Persoonsvorm v.t. enk. VERSUS attributief voltooid deelwoord op -e Bij: zwakke prefixwerkwoorden (zie 1a) met stam op -t of -d Voorbeelden: vergrootte/vergroete, verbrande/verbrande
2b.	Persoonsvorm v.t. enk. VERSUS attributief voltooid deelwoord op -e Bij: de overige zwakke w.w. met stam op -t of -d Voorbeelden: landde/gelande, vluchtte/gevluchte
2c.	Persoonsvorm v.t. enk. van-zwakke w.w. Problem is hier of de stam wel of niet op -t of -d eindigt Voorbeelden: wende/wendde, miste/mistte, gatte/vergistte, lachte/wachte
2d.	Attributief gebruikte voltooid deelwoorden op -e Dit is groep 1c, nu attributief gebruikt Voorbeelden: getimmerde, gekochte, gevraagde
GROEP 3: WERKWOORDSVORMEN DIE HOORBAAR EINDIGEN OP -DEN/-TEN	
3a.	Persoonsvorm t.t. meerv. of infinitief VERSUS persoonsvorm v.t. meerv. Bij: zwakke w.w. met stam op -d of -t Voorbeelden: antwoorden/antwoorden, wachten/wachtten
3b.	Voltooid deelwoorden op -en Bij: sterke en zwakke w.w. Voorbeelden: gevochten, gezouten

Figuur 1 Probleemtijpen bij werkwoordsvormen in het Nederlands

op deze indeling verwijzen wij naar een tweetal vroegere publikaties (Assink, 1980a en 1980b). Wat maakt nu de spelling van de werkwoordsvormen zo moeilijk? Kort gezegd: in veel gevallen geeft de klankvorm van een werkwoordsvorm in een gegeven zinscontext onvoldoende informatie om tot een juiste schrijfwijze te komen. Dit geldt in het algemeen voor werkwoordsvormen, maar in het bijzonder voor de probleemtijpen 1a, 1b, 2a, 3a en voor een deel ook voor 2c. In deze gevallen kan de klankvorm dus geen steun bieden, en moeten er op andere en wel *grammaticale* gronden keuzen worden gemaakt. Voor veel schrijvers is nu juist dit een onoverkomelijk probleem, omdat zijn niet beschikken over het *grammaticale begrippenapparaat* dat daarvoor nodig is.

Hiermee komen wij al meteen op een kernpunt van kritiek op een in gangbare methoden verbreide opvatting over de relatie tussen grammaticale kennis en spelvaardigheid. Uit de mondelinge taaluitingen van het schoolgaande kind blijkt dat het in essentie de grammatica van zijn moedertaal op 'gebruiksniveau' beheerst. Hieruit mag echter niet de conclusie

worden getrokken dat in het basisonderwijs deze 'gebruikskennis' zoveel mogelijk intuïtief moet worden gelaten, zoals momenteel in vrij brede kring wordt aangenomen. Wij gaan er van uit dat deze praktische grammaticale vaardigheid weliswaar de nodige voedingsbodern vormt, waarop in het onderwijs moet worden voortgebouwd, maar dat deze 'gebruikskennis' zal moeten worden omgevormd tot voor het kind *bewust hanteerbare kennis*. Het kernprobleem bij het spellingsonderwijs is immers dat het kind moet leren om allerlei grammaticale (hoofdzakelijk morfologische) principes in de spelling te verantwoorden, op een tijdstip dat het nog volop bezig is om zich deze complexe grammaticale kennis eigen te maken. Voor wat betreft de werkwoordspelling gaat het hier met name om systematische, bewust hanteerbare kennis van de regels voor de vervoeging en verbuiging van woorden. In een wat ruimer verband moeten hiearaan nog de regels voor de vorming van samengestelde en afgeleide woorden worden toegevoegd. Het is duidelijk dat de correcte toepassing van de betreffende spellingsregels daardoor moeilijk te leren is, zoals ook duidelijk is dat die regels de leerling van veel taalstructuur bewust kunnen maken (Cohen & Kraak, 1972). Dit gaat echter niet automatisch. De consequentie hiervan is dat als men het spellingsonderwijs op een doeltreffender wijze wil gaan inrichten men genoodzaakt is om als het ware op twee fronten tegelijk te werken: aan de ene kant gaat het om verdieping en bewustmaking van nog onsystematiseerde morfologische kennis, anderzijds moeten regels worden aangeleerd waarmee deze kennis in het schrift wordt vastgelegd. Uit het voorafgaande volgt dat de waarde van een goed programma voor de werkwoordspelling noodzakelijk verder reikt dan het leren schrijven van d's en t's op de juiste plaats; een zeker tot waardevol, zo niet waardevoller, 'nevenproduct' is dat de leerlingen een bewuster, dieper inzicht krijgen in elementaire structuurprincipes van onze taal. In deze zin levert goed spellingsonderwijs zeker een belangrijke bijdrage tot beter taalbeschouwingsonderwijs. Leerlingen moeten immers niet alleen taal als expressie- en communicatiemiddel leren hanteren; voor de verstandelijke ontwikkeling is het minstens zo belangrijk dat zij ook leren om systematisch over dit communicatiemiddel zelf na te denken en over de wijze waarop zij met dit instrument omgaan.

2 Schets van de opbouw van de leergang

Op welke wijze zou het onderwijsleerproces bij het leren spelen van werkwoordsvormen nu op een efficiëntere wijze kunnen worden ingericht? Hoofdoorzaak van het geringe effect bij de huidige aanpak is volgens ons dat teveel wordt nagelaten de leerlingen een duidelijk overzicht te geven van het gehele systeem van regels, dat van toepassing is bij het schrijven van werkwoordsvormen. De leerling – en met name de zwakke en middelmatige leerling – wordt in onvoldoende mate *georiënteerd* in de onderlinge samenhang die het systeem van schrijfgeregels vertoont, zodat het hem daardoor al moeilijk wordt gemaakt om doelgericht en vlot met dit systeem van regels te werken.

Wij hebben een experimentele leergang 'De Werkwoordwinkel' (Assink, 1980c) ontwikkeld, waarin is geprobeerd leerlingen dieper inzicht te geven in de wijze waarop werkwoordsvormen vormveranderingen ondergaan en hoe dit in het schrift tot uiting komt. De kerngedachte die aan het programma ten grondslag ligt is het idee dat de werkwoordsdidactiek in het huidige moedertaalonderwijs faalt, niet zozeer omdat men de leerling verkeerde of tegenstrijdige of niet-inzichtelijke regels bijbrengt, maar omdat de gangbare aanpak zich te weinig richt op het aanleren van de *fundamentele begrippen*, waarop de schrijfgeregels van toepassing zijn, met als gevolg dat de leerling niet in staat wordt gesteld een overzicht te krijgen van het gehele systeem van regels dat ten grondslag ligt aan het schrijven van werkwoordsvormen. In de meeste taalmethoden wordt een serieus begin gemaakt met een systematische behandeling van de werkwoordsvormen in de vierde klas. Deze behandeling loopt dan door tot in het zesde leerjaar, waar de stof nog eens grondig herhaald wordt. In de loop van deze 2½ jaar krijgen de leerlingen steeds mondjesmaat stukjes en brokjes werkwoordsoefeningen, waarbij men verzuimt deze stukjes en brokjes voldoende met elkaar in verband te brengen, met het bekende resultaat.

Bij het schrijven van het programma gingen wij er vanuit dat:

- het onderwerp als één geheel in de 5e klas in een betrekkelijk korte tijd gepresenteerd moet worden (7 à 8 maanden; 2 lessen van 45 minuten per week);
- vooral zwakke en middelmatige leerlingen van het programma moeten profiteren;

- de leerlingen een overzicht moeten krijgen van het gehele systeem van regels;
- het leerproces moet worden geoptimaliseerd door de leerlingen veelvuldig te laten handelen met zorgvuldig samengesteld en gevarieerd oefenmateriaal.

Centraal in het programma staat een *algoritme voor het schrijven van werkwoordsvormen*. Een algoritme is een handelingsvoorschrift, dat degene die het goed gebruikt met 100% zekerheid tot de juiste oplossing leidt. Bij het ontwikkelen van dit algoritme zijn wij uitgegaan van ideeën van de sovjetpsychologen Landa (1969 en 1976) en Gal'perin (1978). Bij het leren toepassen van verworven kennis benadrukken beiden sterk het belang van het bijbrengen van *systematische oplossingsmethoden*. Daarbij speelt het leren werken met materiële hulpmiddelen, voor het inzichtelijk maken van abstracte begrippensystemen en de daarop gebaseerde handelingsmodellen, een centrale rol. Een zeer essentieel punt bij het leren werken met een algoritme is dat dit niet de mogelijkheid mag bieden om af te glijden tot het uitvoeren van stereotiepe, blinde recepten, maar dat het integendeel de leerling juist moet aanzetten tot inzichtelijk, begripmatig handelen. Met het oog hierop hebben wij ons algoritme zodanig geconstrueerd dat het noodzakelijke grammaticale begrippenapparaat, waarover wij in de inleiding spraken, erin verwerkt zit. Met name moet hier worden gedacht aan de volgende begrippen en vaardigheden (zie ook Assink, 1980b en 1981a):

- de begrippen: werkwoord, grammaticale tijd, getal en persoon, onderwerp en persoonsvorm, voltooid deelwoord;
- het onderscheid kunnen maken tussen persoonsvorm en voltooid deelwoord. Deze vaardigheid is van doorslaggevend belang en vormt de voorwaarde voor het kunnen oplossen van de zeer frequente en hardnekkige prefixproblemen (1a: verandert/d; 2a: verbrande/verbrandde);
- het kunnen vaststellen of een voltooid deelwoord al dan niet bijvoeglijk in een zin gebruikt wordt, omdat zowel het bijvoeglijk (attributieve) als het niet-bijvoeglijke (predicatieve) gebruik bij prefixproblemen een belangrijke rol speelt.

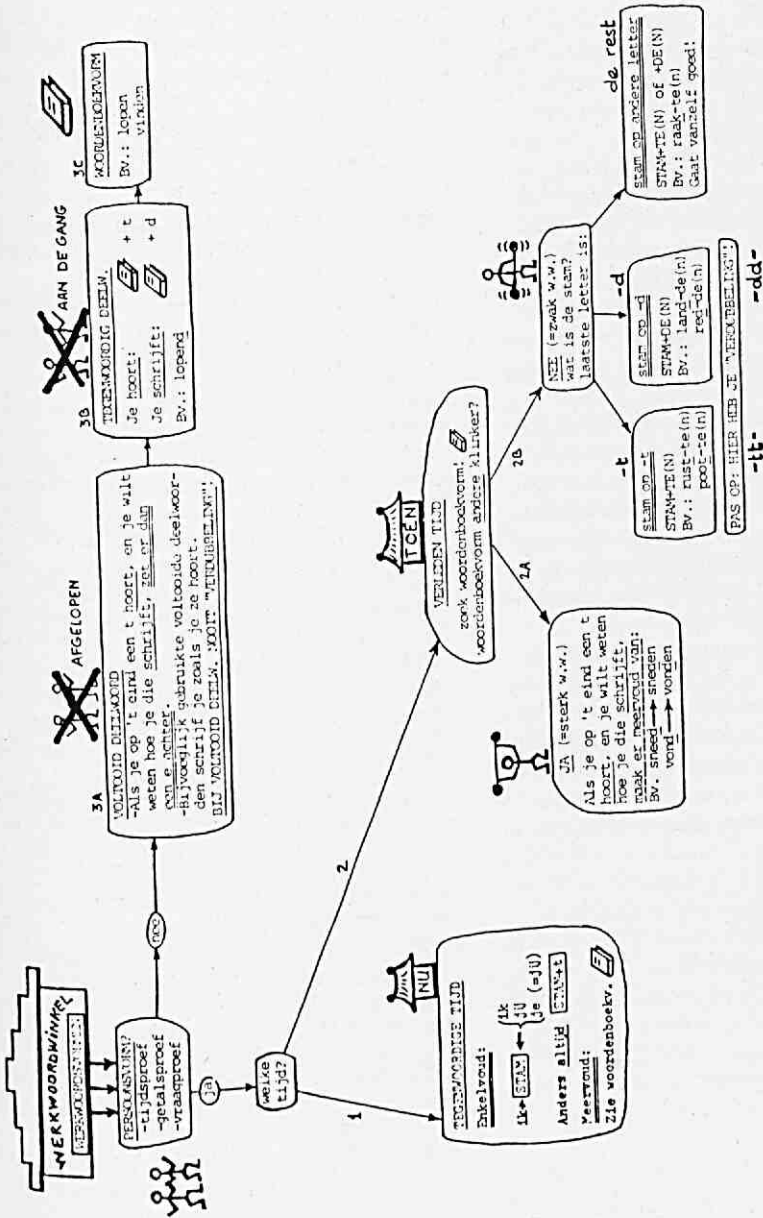
Uit deze begrippenlijst blijkt dat een elementaire vorm van zinsanalyse – waarbij gebruik wordt gemaakt van enkele begrippen uit de zinsontleding en woordbenoeming – de basis

vormt om zinvol over werkwoordspelling te kunnen spreken. Juist dit aanleren van deze basisbegrippen en -vaardigheden biedt de mogelijkheid de leerlingen in aanraking te brengen met een waardevol stuk taalstructuur-analyse, waarvan het belang hierboven al benadrukt is. Uit het overzicht van probleemtipes (Fig. 1) zal het duidelijk geworden zijn, dat het werkwoordprobleem in de kern terug te voeren is tot de vraag hoe kan worden voorkomen dat verwarring van begrippen en regels optreedt. Om dit te bereiken hebben wij, om onnodige complicaties te vermijden, in de belangrijke *eerste of begripsverwervingsfase* van het programma geen of nauwelijks aandacht geschonken aan spellingsregels. Een moeilijkheid bij het ontwikkelen van een spellingsprogramma voor werkwoordsvormen is dat de kinderen zich een aantal tamelijk abstracte, moeilijk aansprekende begrippen eigen moeten maken. Op het motivationele punt zullen wij verderop nog terugkomen, eerst willen wij hier ingaan op het probleem van de abstractheid. Om de moeilijke begrippen voor de leerlingen toegankelijker te maken hebben wij een strategie van *'progressieve formalisering'* toegepast. Dit houdt in dat we bij de introductie van een nieuw begrip aansluiten bij intuïtieve noties, die bij de leerling al aanwezig zijn (bijvoorbeeld het begrip 'werkwoord', 'persoonsvorm', etc.). Vervolgens wordt bij een nadere analyse toegestuurd naar het leren ontdekken van de formele, taalkundige eigenschappen waarop de begrippen betrekking hebben. Dit gebeurt zoveel mogelijk door het leren van identificatiehandelingen, waarmee de leerlingen kunnen beslissen welke grammaticale kenmerken een gegeven werkwoordsvorm heeft, onder gebruikmaking van aanschouwelijke hulpmiddelen. Dit concreet en 'handelbaar' maken van de begrippen, waarbij de essentiële kenmerken bewaard blijven, moet de nodige antistof bieden tegen het probleem van de abstractheid.

In de *tweede* fase van het programma gaan de leerlingen, geholpen door de leerkracht, gezamenlijk op zoek naar de *schrijfregels* die horen bij de begrippen persoonsvorm, voltooid deelwoord, enz. In deze fase wordt het algoritme stapsgewijs samen met de leerlingen opgebouwd. Zijn alle schrijfregels eenmaal besproken, dan kan worden overgegaan naar een zeer belangrijk moment in het leerproces – dat in de huidige praktijk wordt overgeslagen – n.l. het

bij elkaar zetten van alle regels in een systeem dat de leerling in alle voorkomende gevallen kan gebruiken. Dit systeem moet een *algoritme* zijn: het moet precies de volgorde van de handelingen specificeren die moeten worden uitgevoerd om tot een goed resultaat te komen. Een statisch overzicht van werkwoordsvormen, zoals men dat in sommige taalmethoden wel tegenkomt, is ongeschikt. Ons spellingsalgoritme vindt men in Fig. 2 weergegeven.

Dit *algoritme*, dat zijn uiteindelijke vorm kreeg op basis van een logische taakanalyse, gevolgd door een uitvoerige testfase in proefklassen, is zodanig ingericht dat de *voor de werkwoordspelling* belangrijkste beslissingen, zoals de keus tussen persoonsvorm en voltooid deelwoord, het eerst genomen moeten worden, terwijl minder belangrijke keuzen (bv. het onderscheid tussen tegenwoordig deelwoord en infinitief) later worden gedaan. Verder ziet men dat de in het algoritme voorkomende begrippen zijn gevisualiseerd. Deze visualiseringsen, die een snellere begripsidentificatie mogelijk moeten maken, zijn ontleend aan de leeringentekst, waardoor deze tekst en het algoritme een samenhangend geheel vormen. Bij het begin van de *derde of oefenfase* wordt dit algoritme, op een stevige kaart afgedrukt, aan de leerlingen uitgereikt. Nu wordt een zorgvuldig samengesteld en gevarieerd oefenmateriaal doorgewerkt, waarin ook de hardnekkige werkwoordsproblemen (de typen 1a: vertelt/d; 2a: verbrand(d)e en 2b: landde/gelände, zie Assink, 1981b) ruim vertegenwoordigd zijn. Ook qua vorm is het oefenmateriaal gevarieerd: naast invulopdrachten zijn er taken waarbij in de tekst aanwezige fouten moeten worden opgezocht, opdrachten waarbij op speelse wijze de spelling van krantekoppen wordt gevarieerd etc. In het begin van de oefenfase wordt er hoofdzakelijk met invultaken gewerkt. De eerste oefeningen worden klassikaal gemaakt, waarbij de leerkracht het gebruik van de algoritmekaart demonstreert. Later werken de leerlingen in tweetallen of in groter groepsverband, waarbij steeds één leerling de taak uitvoert met behulp van de kaart, terwijl de andere leerling de uitgevoerde denkhandelingen met zijn eigen kaart controleert. Als de leerlingen bij het inoefenen al zover zijn dat zij bepaalde beslissingen kunnen nemen zonder de kaart te raadplegen, worden zij aangemoedigd de kaart omgekeerd vóór zich te



schrijfplaatje van "de werkwoordwinkel"

Figuur 2 Het spellingsalgoritme uit 'De Werkwoordwinkel'

leggen en deze alleen dan nog maar te raadplegen als zij vastlopen. Op deze manier wordt de algoritmekaart gaandeweg overbodig, en verkorten de denkhandelingen van de leerlingen totdat zij uiteindelijk zijn geautomatiseerd. Natuurlijk controleert de leerkracht de denkstappen en laat, waar nodig, de kaart gebruiken. In de eindfase van het programma, na 7 à 8 maanden, kunnen praktisch alle leerlingen zonder kaart werken.

Aan het eind van deze schets van de opzet van de leergang nog een enkele opmerking over het *motivatieprobleem*, en in verband hiermee, de *presentatievorm* van het leermateriaal. Het leren van de werkwoordspelling is nu eenmaal iets waar weinig kinderen spontaan warm voor zullen lopen. Voor een belangrijk deel hangt dit samen met de abstractheid van de stof, speciaal van de noodzakelijke begrippen.

Hierboven hebben wij al iets gezegd over het grijpbaarder maken van deze begrippen. Om de stof in een voor kinderen wat aantrekkelijker jasje te steken, heeft het leerprogramma de vorm van een soort raamvertelling gekregen. Twee kinderen worden, onder begeleiding van hun oom, wegwijs gemaakt in het 'Taalwarenhuis', en wel speciaal op de afdeling 'Werkwoorden'. Eerst maken zij kennis met allerlei 'soorten' werkwoorden (persoonsvormen, infinitieven, deelwoorden, etc.) en leren de kenmerken waarmee je die soorten van elkaar kunt onderscheiden. Zo ontstaat geleidelijk een overzicht (plattegrond) van de Afdeling Werkwoorden. In het tweede deel van het programma wordt het overzicht, dat zij nu hebben gekregen, omgevormd tot een nieuw overzicht, dat je handig kunt gebruiken, bij het schrijven van werkwoordsvormen. Zo groeit dan langzaam de definitieve 'schrijfplattegrond', die in Fig. 2 staat afgebeeld en die bij het eigenlijke oefenen wordt gebruikt.

Bij de uiteindelijke vormgeving van het programma is vooral geprofiteerd van ervaringen opgedaan met proefversies van de tekst op enkele Utrechtse basisscholen¹. Bij de leergang hoort een beknopte handleiding met algemene informatie over opzet en werkwijze en specifieke aanwijzingen bij de diverse onderdelen van de leerlingentekst.

Noot

1. De Prinses Beatrixschool en de Prins Willem Alexanderschool.

Literatuur

- Assink, E. M. H., Het probleem van het schrijven van werkwoordsvormen bekeken door een onderwijspsychologische bril. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1980a, 2, 31-45.
- Assink, E. M. H., De relatie tussen grammaticale kennis en spelvaardigheid. *Levende Talen*, 1980b, Nr. 355, 765-770.
- Assink, E. M. H., *De werkwoordwinkel*. Experimenteel programma voor de spelling van werkwoordsvormen. Met handleiding. Utrecht: Rijksuniversiteit, 1980c.
- Assink, E. M. H., Spellingsproblemen met werkwoordsvormen. Een onderwijspsychologische analyse. *Pedagogische Studiën*, 1981a, 58, 57-69.
- Assink, E. M. H., Schrijfstrategieën van intuïtieve spellers bij moeilijke werkwoordsvormen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1981b, 3, 55-66.
- Assink, E. M. H., Het beste paard struikelt wel eens ... (Maar wáár?). Experimenten met ervaren spellers. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1982, 4, nr. 1, pp. 42-57.
- Assink, E. M. H., *Leerprocessen bij het spellen*. Diss. R.U. Utrecht, 1983.
- Cohen, A. en A. Kraak, *Spellen is spellen is spellen*. Een verkenning van de spellingsproblematiek. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1972.
- Gal'perin, P. J., De organisatie van de cognitieve activiteit en de optimalisering van het onderwijsleerproces. *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 218-227.
- Landa L. N., *Algorithmiering im Unterricht*. Berlin: Volk und Wissen, 1969.
- Landa, L. N., *Instructional regulation and control*. Englewood Cliffs, N. J.: Educational Technology Publications, 1976.
- Otis, *Otis-test*. M-vorm. Test voor verbale intelligentie. Nijmegen: Berkhout N.V., 1969.
- Oudkerk Pool, Th., Spelling van de werkwoordsvormen: een didactische aanpak opnieuw bekeken. *Pedagogische Studiën*, 1974, 51, 385-397.
- Velde, I. van der, *De tragedie der werkwoordsvormen*. Een taalhistorische en taaldidactische studie. Groningen: Wolters, 1956.

Manuscript aanvaard 8-3-83