

Spellingsproblemen bij werkwoordsvormen

Een onderwijspsychologische analyse*

E. M. H. ASSINK

Psychologisch Laboratorium, Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

Drie vragen worden in dit artikel aan de orde gesteld: a) Is er op dit moment, ondanks inhoudelijke verbeteringen in de leerstofpresentatie bij de moderne taalmethoden, nog sprake van een werkwoordsvormenprobleem? b) Kan men bij werkwoordsvormen bepaalde probleemttypen aanwijzen die ook in het voortgezet onderwijs en bij volwassenen moeilijkheden blijven geven? c) Is de hardnekkigheid van deze probleemttypen onderwijspsychologisch te verklaren?

Deze vragen blijken bevestigend te kunnen worden beantwoord.

Ter afsluiting wordt ingegaan op enkele belangrijke consequenties voor de leergangontwikkeling.

1. Inleiding

Een kwart eeuw geleden verscheen Van der Veldes taaldidactische pionierswerk over de problematiek van het schrijven van werkwoordsvormen in het basis- en voortgezet onderwijs. In het voetspoor van diens bevindingen en aanbevelingen zijn er in de loop der jaren over dit onderwerp een reeks publikaties verschenen (o.a. Oudkerk Pool, 1974; Van der Velde, 1975; Van Pernis, 1976; Kooreman, 1976). De meeste in het basisonderwijs gebruikte taalmethoden hebben bij de behandeling van de werkwoordsvormen didactisch profijt getrokken van bovengenoemde literatuur. In hoeverre het vraagstuk hierdoor werd opgelost blijft voorlopig nog de vraag. Recentelijk verricht onderzoek (Verhoeven, 1979) doet eerder vermoeden dat er sprake is van een zilveren jubileum van de 'tragedie'.

In de volgende bladzijden willen wij aan drie punten aandacht besteden:

a) in hoeverre is er momenteel, ondanks verbeteringen in de leerstofopbouw nog sprake van een 'tragedie', is dit klassieke probleem werkelijk nog

actueel?

- b) bestaan er bij werkwoordsvormen aanwijsbaar hardnekkige probleemttypen, gevallen die ook in het voortgezet onderwijs en bij volwassenen een struikelblok blijven vormen? en
- c) hoe kan deze hardnekkigheid onderwijspsychologisch verklaard worden?

Vooraf deze laatste twee vragen zijn belangrijk, omdat naar onze mening een antwoord hierop een concreet aanknopingspunt kan bieden voor een mogelijke oplossing van dit taaldidactische vraagstuk. Wij gaan er van uit dat het startpunt voor de constructie van een effectieve leergang moet bestaan uit een onderwijspsychologische analyse van de eisen die aan de leerling worden gesteld: het gaat om het in kaart brengen van het geheel van vaardigheden en deelvaardigheden, waarover degene beschikt die de taak volledig beheerst. Daarnaast is het minstens zo belangrijk en informatief om te kijken naar de wijze waarop de leerling die de taak juist niet of niet volledig beheerst te werk gaat. Door immers de wijze van aanpak van 'experts' te vergelijken met die van 'beginners' kan waardevolle informatie verkregen worden over de punten waarop de leerlingen vermoedelijk vast zullen lopen, zodat hiermee bij de constructie van een leergang rekening gehouden kan worden.

In dit artikel zullen wij ons in hoofdzaak bezig houden met de vraag naar de hardnekkigheid van probleemttypen bij werkwoordsvormen. Door eerst die gevallen af te zonderen, die zelfs na jarenlang onderwijs nog grote moeilijkheden veroorzaken, en door vervolgens de vraag te stellen wat de factoren nu precies zijn, die juist deze gevallen psychologisch gezien tot extra moeilijk maken, hopen wij dieper door te kunnen dringen tot de kern van het vraagstuk. Bij het ontwikkelen van een leergang kan vervolgens met dergelijke voorspelbare problemen rekening gehouden worden door ze 'in de kiem te smoren'.

Wij kunnen hier niet ingaan op detailvragen die rechtstreeks betrekking hebben op de leergangconstructie als zodanig. In een afzonderlijke publikatie zal hieraan speciaal aandacht worden besteed.

* Dit onderzoek is mede tot stand gekomen dank zij een bijdrage uit het Prof. Dr. H. C. J. Duijkerfonds.

2. Hoe verwarrend is de gangbare aanpak?

Het slothoofdstuk van Van der Veldes dissertatie bevat een uitgewerkt overzicht van een didactisch beter verantwoorde opzet voor de behandeling van de werkwoordsvormen. Dit soort overzichten kan men overigens in elk taaldidactiekboek aantreffen (bijv. Evers & Van Gelder, 1967; Reijnders, 1972; Nijmeegse werkgroep taaldidactiek, 1978). Veel auteurs van taalmethoden hebben van deze suggesties geprofiteerd. Op grond van deze inhoudelijke verbeteringen in leerstofopbouw kan een verhoging van het onderwijsrendement verwacht worden, hoewel niet uit het oog mag worden verloren dat in de laatste decennia het onderwijs (terecht) steeds meer de nadruk is gaan leggen op andere taalvaardigheidsaspecten, zoals spreekvaardigheid, tekstbegrip, etc. Omdat op korte termijn geen spellingshervorming te verwachten valt, is het van belang na te gaan hoe het huidige rendement is.

In een eerdere publikatie (Assink, 1980) hebben wij betoogd dat er redenen zijn aan te nemen dat de gangbare aanpak nog steeds eerder verwarrend dan verhelderend is voor grote groepen leerlingen en dat deze verwarring via voorspelbare banen loopt. Deze stelling was gebaseerd op resultaten verkregen uit twee experimenten in de derde en zesde klassen van twee 'doorsnee' basisscholen. Gezien de geringe omvang van de proefgroepen namen wij de nodige reserve in acht bij het trekken van conclusies. Daarom was het nodig onze verwarringshypothese aan een scherpere toetsing te onderwerpen, door deze onderzoeken op grotere schaal te repliceren. Wij zullen de resultaten van dit onderzoek kort beschrijven. Deze beschrijving moet voorafgegaan worden door een stukje psychologische theorie van de werkwoords-spelling.

Bij het opsporen van problemen met werkwoordsvormen moet men beginnen met zich af te vragen wat er redelijkerwijs zoal door de leerlingen aan schrijfregels verward zou kunnen worden. Als men deze mogelijke verwarringsgevallen wat systematischer ordent krijgt men het in Figuur 1 weergegeven overzicht van probleemttypen.

Voor een beargumentering van dit overzicht zie Assink (1980). Het maken van fouten kan op tweeërlei wijze worden veroorzaakt. Op de eerste plaats kan een vorm worden geschreven zonder dat expliciet een regel wordt toegepast; wij noemen dit een *foutieve associatie* met het woordbeeld van een frequente vorm; op de tweede plaats bestaat de mogelijkheid dat er een fout gemaakt wordt, waaraan een foutief denkproces voorafgaat. In dit laatste geval is er dus

GROEP 1:	
WERKWOORDSVORMEN DIE EINDIGEN OP EEN HOORBARE -T	
1a.	Prefixwerkwoorden in de t.t. enk. met suffix -t VERSUS volt. deelw. 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), 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, verbrandde/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. Probleem is hier of de stam wel of niet op -t of -d eindigt Voorbeelden: wende/wendde, miste/mistte, giste/vergiste, lachte/wachtte
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/antwoordden, wachten/wachtten
3b.	Voltooid deelwoorden op -en Bij: sterke en zwakke w.w. Voorbeelden: gevochten, gezouten, geweven

Figuur 1 Probleemttypen bij werkwoordsvormen in het Nederlands

sprake van *foutieve regeltoepassing* in engere zin.

De in Figuur 1 opgenomen probleemttypen leveren niet alle in dezelfde mate moeilijkheden op. Men kan ze in twee groepen verdelen:

Groep A: Het 'concurrerende alternatief' komt wèl voor in het vormenbestand van het Nederlandse werkwoordsysteem en is dus een '*reële concurrent*'. Een voorbeeld hiervan is: 'Er gebeurt een ongeluk'. Tot groep A behoren de probleemttypen 1a, 1b, 2a, 2c en 3a.

Groep B: Hier is sprake van een door de leerling *vermeende concurrent*, omdat de foute vorm niet voorkomt in het vormenbestand (de aanvoegende wijs buiten beschouwing gelaten). Voorbeeld: 'De *gevluchte* dieven'. Het type fouten dat in de B-groep valt, wordt door de leerling met een goed woordbeeld gemakkelijk opgemerkt, zelfs indien hij de schrijfgeregels nog niet goed beheerst. Tot de B-groep behoren de probleemttypen 1c, 2b, 2c, 2d en 3b. Alleen type 2c bevat zowel A- als B-problemen (vgl. *wende/wendde* met *lachte/wachtte*).

Naast dit belangrijke indelingscriterium naar de *aard van de concurrentie* is er een tweede indelingscriterium dat hier genoemd moet worden. Spellingstechnisch gezien bevatten werkwoordsvormen altijd een 'cruciaal element', d.w.z. een deel waar de typische ('echte') werkwoordsfouten worden gemaakt. Zo zit bij 'antwoorden' de fout niet en bij 'gelandde' de fout wèl in het cruciale element.

Bij deze cruciale elementen in werkwoordsvormen kan er wèl of niet sprake zijn van *fonische correspondentie*: eenvoudig gezegd komt het er op neer dat deze elementen wèl of niet geschreven kunnen worden zoals men dit op grond van het klankbeeld zou verwachten. In het eerste geval, zoals bij 'gebeurt', 'antwoorden', enz. spreken wij van *klankzuivere* vormen, in tegenstelling tot vormen als 'gebeurd', 'antwoordden', enz. die wij *niet-klankzuiver* zullen noemen. Als men beide bovenstaande indelingscriteria met elkaar kruist krijgt men het overzicht van Tabel 1.

Tot zover onze theoretische beschouwingen, die nodig waren om het volgende onderzoek te kunnen beschrijven.

Aan het eerste experiment namen de derde- en zesde klassers van 5 basisscholen deel. Alle scholen gebruikten een zeer gangbare taalmethode. De kinderen kregen een dictee van 16 zinnen voorgelegd (zie bijlage A). De tekst was gestencild, de werkwoordsvormen hoefden alleen maar op de open plaatsen ingevuld te worden. Elke zin werd tweemaal voorgelezen. Alle in het dictee voorkomende vormen waren *klankzuiver*, d.w.z. zij konden in principe door de

Tabel 1 *Relatie tussen probleemttypen en de beide indelingscriteria*

		Aard van de concurrentie	
		Reëel (A-Problemen)	Niet reëel (B-problemen)
Fonische correspondentie	afwezig (= niet-klankz.)	1a - gebeurd	1c - getimmerd
		1b - windt	2b - landde
		2a - vergrootte	2c - wachtte
	aanwezig (= klankzuiver)	2c - wendde	
		3a - antwoordden	
	afwezig (= klankzuiver)	1a - gebeurt	1c - gekocht
		1b - wint	2b - gelande
		2a - vergrote	2c - lachte
	aanwezig (= klankzuiver)	2c - wende	2d - getimmerde
		3a - antwoorden	3b - gevochten

leerling correct geschreven worden door goed te luisteren, zonder één regel toe te passen. Opgenomen werden alle A-problemen, waarbij het oppositiepaar uit een wel/niet klankzuivere vorm bestaat (de typen 1a, 2a en 3a). A-problemen, waarbij in de oppositie tevens een verschil in lexicale betekenis tot uitdrukking komt, zoals bij *wint/windt* (type 1b) of bij *wende/wendde* (type 2c) werden niet opgenomen, omdat zij relatief zeldzaam zijn en bovendien een extra vaardigheid vooronderstellen, die bij de derdeklassers niet aanwezig geacht mocht worden. Wèl werd uit de B-groep type 2b (*landde/gelande*) toegevoegd, om na te gaan of dit type zich door het extra informatieve prefix *ge-* bij de voltooid deelwoordvorm onderscheidt van 2a-problemen. Elke type was door 4 vormen vertegenwoordigd (zie Tabel 2).

Onze hypothese was dat de derdeklassers deze klankzuivere vormen goed zouden schrijven, niet gehinderd door kennis van werkwoords-spellingsregels, terwijl bij de zesdeklassers daarentegen de verwachte verarring op zou moeten treden. Een en ander zou moeten blijken uit een gemiddeld betere prestatie door de derdeklassers. De resultaten van dit onderzoek staan in Tabel 2 samengevat.

Men ziet dat de verwarringshypothese bevestigd wordt. Het verschil in de gemiddelden is statistisch significant ($p < 0.01$). Met uitzondering van type 3a behalen de derdeklassers op alle fronten een beter resultaat. Deze afwijking in de verwachte tendens kan verklaard worden als we eens kijken naar Tabel 3, waarin een frequentieoverzicht wordt gegeven van foute varianten in het leerlingenwerk (wegens ruimtegebrek hebben we per probleemttype één vorm gekozen).

Tabel 2 Aantallen fouten op uitsluitend klankzuivere werkwoordsvormen

Probleemtype		Derdeklassers (n=99)	Zesdeklassers (n=96)
Type 1a	betekent	45	54
	verandert	62	65
	verhuurt	50	69
	herkent	52	68
		<hr/> 209 (53%)	<hr/> 256 (67%)
Type 2a	verbrande	23	65
	vergroete	29	49
	bestede	51	70
	verlichte	29	50
		<hr/> 132 (33%)	<hr/> 234 (61%)
Type 2b	gelande	17	50
	gevluchte	59	58
	gewonde	26	28
	gestichte	42	58
		<hr/> 144 (36%)	<hr/> 194 (51%)
Type 3a	wachten	22	31
	antwoorden	51	25
	melden	3	11
	verbeelden	42	6
		<hr/> 118 (30%)	<hr/> 73 (19%)
Totaal		603	757
Totaal gemiddelde		6.09 (38%)	7.89 (49%)

Bij het analyseren van dit overzicht springen duidelijk enkele opvallende verschillen tussen de beide groepen in de aard van de gemaakte fouten in het oog:

1. Bij de zesdeklassers is het aantal verschillende foute varianten in belangrijke mate afgenomen, in vergelijking tot de derdeklassers. Het maken van fouten bij deze laatste groep wordt blijkbaar in hoofdzaak veroorzaakt doordat hier allerlei meer elementaire spellingsproblemen nog een grote rol spelen.
2. Bij de zesdeklassers wordt het merendeel van alle fouten gevormd door 'echte' werkwoordfouten, fouten die gemaakt worden als er duidelijk sprake is van verwarring van schrijfgeregels. Opvallend is dat deze 'echte' fouten bij de derdeklassers grotendeels ontbreken. Type 1a vormt hier een uitzondering op, waarop wij hierna nog terug zullen komen.

Het beeld dat Tabel 3 te zien geeft, geldt ook voor de overige niet opgenomen vormen uit het dictee. Uit het feit dat derdeklassers absoluut gezien minder fouten maken, gecombineerd met de constatering dat bij derdeklassers 'echte' werkwoordfouten praktisch nog ontbreken, trekken wij de conclusie dat het maken van fouten in belangrijke mate door het onderwijs wordt veroorzaakt.

In het kader van deze gegevens komt de slechtere prestatie van de derdeklassers bij 3a-problemen (veroorzaakt door de vormen 'antwoorden' en 'verbeelden') in een ander licht te staan: ondanks de hogere foutenscore bleken derdeklassers ook hier praktisch geen 'echte' fouten te maken.

De gevonden verschillen tussen derde- en zesdeklassers worden nog duidelijker als men eens nagaat hoe zesdeklassers tot hun prestaties zijn gekomen. Uit Figuur 1 zal duidelijk worden zijn dat de leerling in feite altijd met een twee-keuzeprobleem zit.

Tabel 3 Voorbeelden van foute varianten per probleemtype

type	Derdeklassers				Zesdeklassers	
1a	betekend	28	buteekent	1	betekend	50
	beteket	2	bedekent	1	betekentd	1
	betenket	1	beteekend	1	betekent	1
	beteekent	3	buteekend	1	betekendt	1
	butekend	2	betenket	1	betenkend	1
	betekt	1	bentekend	1		
	betekunt	1	bentenket	1		
			Totaal:	45	Totaal:	54
2a	verligte	9	verlichde	1	verlichtte	37
	verlichten	8	verlte	1	verlichten	8
	velichte	3	verligd	1	verlichtten	2
	ferlichte	2	verlichter	1	verligte	1
	ferligte	1			velichte	1
	verligten	1			gelichte	1
	verligt	1				
		Totaal:	29	Totaal:	50	
2b	gewonden	9	guwond	1	gewondde	17
	gebonde	4	guwonde	1	gewonden	7
	gewoonde	2	gewonen	1	gewond	1
	gwonde	2	chewonden	1	verhinderd	1
	gebonden	2	gevode	1	verwondde	1
	gevonden	1			verwonde	1
	gewond	1				
			Totaal:	26	Totaal:	28
3a	antwoorden	18	andwooden	1	antwoordden	20
	andwoorden	10	anwoorden	1	andwoorden	3
	andworden	8	andwoerden	1	antwoorde	1
	antwoorde	4	anworden	1	anwoorden	1
	antwooden	3	antwoden	1		
	antworde	2				
	atwoorten	1				
			Totaal:	51	Totaal:	25

Een blik op Tabel 2 laat zien dat de zesdeklassers over het geheel genomen op kansniveau scoorden. Aan de zesdeklassers van één van de deelnemende scholen werd in een individueel naonderzoek gevraagd hun antwoorden te motiveren. Dat goede antwoorden niet altijd corresponderen met goede beslissingen blijkt uit het feit dat over het geheel genomen slechts tussen de 60 à 70 procent van de goed geschreven vormen ook bevredigend kon worden gemotiveerd. Daar staat wel tegenover dat in 5 à 10 procent van de gevallen door de leerlingen fouten werden hersteld.

Op grond van bovenstaande gegevens trekken wij de conclusie dat men er weliswaar in slaagt de leerlingen

enige kennis van de schrijfgeregels bij te brengen, maar dat deze kennis uiterst kwetsbaar, intuïtief en niet-expliciteerbaar blijkt te zijn. In dit licht gezien kan zelfs de stelling verdedigd worden dat degene, die uitsluitend op grond van prestatie metingen een uitspraak doet over de vraag in hoeverre men in het huidige voortgezet spellingsonderwijs de doelstellingen bereikt, een te rooskleurige voorstelling van zaken geeft.

Het zijn vooral de door de leerlingen gegeven foute verklaringen van fout geschreven vormen die interessante aanvullende informatie opleveren. Het bleek dat foutieve toepassing van één en soms twee regels regelmatig voorkwam. Het is natuurlijk praktisch onmogelijk vast te stellen of de leerlingen zich bij het

schrijven inderdaad lieten leiden door irrelevante regels of dat zij deze bij navraag ad hoc aanvoerden.

Bij type 1a-problemen werkte de zgn. verlengingsregel verwarrend, soms zelfs in combinatie met de analogieregel (bijv. 'betekend'). De vormen van type 2a en 2b werden voor verleden tijden aangezien, waarbij soms zelfs nog een slot -n werd toegevoegd, als het volgende zelfstandige naamwoord in het meervoud stond (bijv. 'de verbrandden bomen'). De bij type 3a gebruikte infinitieven werden door de meeste foutenmakers voor verleden tijden aangezien. Weglating van de slot -n, het omgekeerde van wat wij bij de typen 2a en 2b vonden, kwam praktisch niet voor.

Zoals hierboven al gezegd, levert Tabel 3 een representatief beeld op van de verschillen in foute varianten tussen de beide klassen. Zoals deze tabel duidelijk toont werden er door de derdeklassers slechts bij type 1a 'echte' werkwoordfouten gemaakt. De meest plausibele verklaring voor dit verschijnsel lijkt ons dat de derdeklassers bij het schrijven van deze vormen zich lieten leiden door woordbeelden; dit in tegenstelling tot de overige typen, waarbij hoofdzakelijk op auditieve informatie werd afgestaan. Het is niet onwaarschijnlijk dat in de jeugdliteratuur zowel de klankzuivere als de niet-klankzuivere vormen van 1a-problemen in ongeveer gelijke mate vertegenwoordigd zijn, maar omdat frequentietellingen hiervan voor zover ons bekend niet bestaan is het moeilijk hier harde uitspraken over te doen. Verder blijft het mogelijk dat de derdeklassers de aan hen onderwezen analogie- en verlengingsregels (bijvoorbeeld voor zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden) op deze werkwoordsvormen toepasten; het is zelfs niet denkbeeldig dat sommige leerlingen ter plaatse 'regels' maakten! In het kader hiervan zou het interessant zijn na te gaan in hoeverre er regelmaat in de oplossingsstrategieën van deze leerlingen te vinden is.

Een punt, dat tot nu toe nog niet aan de orde is geweest, is de vraag of de zesdeklassers bij het schrijven van 2b-vormen (landde/gelände) inderdaad profiteren van het extra informatieve prefix ge- bij de voltooid deelwoordvorm, dat bij 2a-vormen (vergrootte/vergroete) ontbreekt, omdat hier de infinitief al een prefix heeft. Men ziet in Tabel 2 dat zesdeklassers bij 2b-vormen 10% minder fouten scoren, zodat men mag concluderen dat dit extra prefix inderdaad voor sommige leerlingen een aanknopingspunt biedt.

Nadat in dit onderzoek de superioriteit van de derdeklassers op klankzuivere werkwoordsvormen was gebleken, voerden wij een controle-experiment uit met derde- en zesdeklassers (resp. 114 en 127 leerlingen), waarbij dezelfde opzet gekozen werd als bij

het vorige onderzoek. Doel van dit controle-experiment was na te gaan, in hoeverre het beeld zou veranderen indien de leerlingen een dictee kregen, waarin naast de klankzuivere vormen de niet-klankzuivere tegenhangers werden opgenomen. Opgenomen werden de vormen: (1a): betekent/d, verandert/d; (2a): verbrand(d)e, vergro(ot)te; (2b): landde/gelände, vluchtte/gevluchte en (3a): wacht(t)en, antwoord(d)en.

In grote lijnen werden de resultaten van het eerste onderzoek bevestigd: derdeklassers presteerden niet alleen beter op de klankzuivere vormen, het bleek bovendien dat bij hen, met uitzondering van type 1a, 'echte' werkwoordfouten praktisch ontbraken. Over deze afwijking is hierboven al gesproken. Zoals verwacht werd door de derdeklassers de overgrote meerderheid van de niet-klankzuivere vormen fout geschreven (93% tegen 55% bij de zesdeklassers). Zij liepen hier als het ware niets vermoedend in de val.

Op grond van bovenstaande resultaten menen wij de volgende conclusies te mogen trekken:

- de gangbare aanpak in de werkwoordsdidactiek sticht nog steeds bij grote groepen leerlingen verwarring; deze verwarring loopt via voorspelbare banen;
- het verschil in resultaat tussen derde- en zesdeklassers bij de klankzuivere vormen geeft een duidelijk beeld van de *tol* die betaald moet worden voor het leren schrijven van de moeilijke, niet-klankzuivere vormen: de magere winst die hierbij geboekt wordt, komt ten laste van het schrijven van de gemakkelijke klankzuivere vormen, die vóór de aanvang van de instructie geen specifieke moeilijkheden opleverden. Betreft men hierbij het gegeven dat de fouten van de derdeklassers worden veroorzaakt door allerlei meer basale, niet-specifieke werkwoordelijke spellingsproblemen, die blijkbaar na drie jaar praktisch verdwenen zijn, dan worden de verschillen tussen de beide groepen nog sprekender.

De balans opmakend stellen wij vast dat er nog steeds sprake is van een werkwoordprobleem in het basisonderwijs. Overigens moet men wel realistisch genoeg zijn er rekening mee te houden, dat het waarschijnlijk zeer de vraag is of het mogelijk zal zijn met welke ideale methode dan ook alle leerlingen tot een optimaal resultaat te brengen. Uiteindelijk betreft het hier een vaardigheid, die aan de cognitieve vermogens van de leerling bepaalde minimum-eisen stelt. De vraag van wat haalbaar is kan alleen met behulp van resultaten verkregen uit formerend experimenteel onderzoek beantwoord worden.

3. Op zoek naar blijvende struikelblokken

Hoewel wij dus verwachten dat men met een betere opzet waarschijnlijk toch niet bij alle leerlingen 100% resultaat zal kunnen boeken, lijkt het ons wél mogelijk om met behulp van een onderwijspsychologisch doordacht programma in een betrekkelijk korte tijd betere effecten te bereiken.

In de inleiding beargumenteerden wij dat men bij het construeren van een dergelijk programma zal moeten beginnen met een psychologische analyse van de complexe spellingsvaardigheid. Waarover moet de leerling die de taak uitvoert zoal beschikken: welk geheel aan vaardigheden en deelvaardigheden vormt hiervoor een noodzakelijke voorwaarde? En in verband hiermee: wat zijn nu precies de factoren die het schrijven van werkwoordsvormen psychologisch gezien moeilijk maken? Vooral op dit laatste punt zullen wij nu verder ingaan.

Werkwoordfouten vormen een deel van het totaal aan mogelijke spelfouten. Booij e.a. (1979) stelden vast dat er twee groepen blijvende spelfouten zijn aan te wijzen: werkwoordfouten en – voor zover het geen werkwoorden betreft – fouten tegen het schrijven van de slot-n. Verhoeven (1979) komt tot een gelijk-luidende conclusie.

Bij het analyseren van Tabel 2 zal men opgemerkt hebben dat er bij de zesdeklassers duidelijke verschillen in moeilijkheidsgraad van de verschillende probleemtypen te zien zijn. De typen 1a en 2a vormen de toppers, gevolgd door 2b. Dit verschil, hoewel natuurlijk op zich al informatief, geeft geen rechtstreeks antwoord op de vraag in hoeverre door toename van leeftijd en verdere schoolopleiding de diverse probleemtypen in verschillende mate een struikelblok *blijven* vormen. Het is dus belangrijk onze taakanalyse te beginnen met een speurtocht naar die probleemtypen, die in het voortgezet onderwijs en ook nog bij volwassenen, dus na jarenlange oefening, het grootste deel van de gemaakte fouten voor hun rekening nemen. Vervolgens moeten we ons dan de vraag stellen hoe het nu komt, dat juist *dé*ze probleemtypen extra hardnekkig zijn, welke specifieke eisen ze stellen, en hoe daaraan in een programma tegemoet kan worden gekomen.

Om deze hardnekkigheidsverschillen vast te stellen deden wij een onderzoek in de *tweede* en *eindklassen* van de volgende typen van voortgezet onderwijs: LTS (theorie/praktijkoriëntatie), MAVO, HAVO en VWO. In totaal namen dus 10 klassen aan het onderzoek deel. De tekst van het gebruikte dictee was gestencild, de werkwoordsvormen hoefden alleen maar op de open plaatsen te worden ingevuld. Om de definitieve tekst niet te lang te maken werd bij

een proefgroep bestaande uit de derde klassen van alle deelnemende schooltypen een voorlopige versie afgenomen, waarin alle probleemtypen vertegenwoordigd waren. Hierbij bleek, dat de typen 1c en 3b nauwelijks nog problemen opleverden, zodat deze uiteindelijk niet werden opgenomen. Hierdoor bevatte de definitieve tekst de volgende probleemtypen:

1a: betekent/d; verandert/d

1b: broedt/t; brand/t

2a: verbrand(d)e; vergro(ot)te

2b: landde/gelande; vluchtte/gevluchte

2c: mist(t)e; wend(d)e

2d: gebluste, getimmerde, gekochte, gevraagde

3a: antwoord(d)en; wacht(t)en

Zoals uit dit overzicht blijkt was elk type door 4 vormen vertegenwoordigd. De zinnen van het dictee zijn opgenomen in bijlage B. De afnameprocedure was gelijk aan die van de vorige twee experimenten.

De resultaten van dit onderzoek staan samengevat in Tabel 4. Uit deze tabel wordt op de eerste plaats duidelijk dat het totale foutenpercentage bij stijging van het onderwijsniveau inderdaad regelmatig afneemt, zowel voor wat betreft de tweede als de eindklassen, terwijl binnen elk schooltype de eindklassen superieur zijn. Bij 1a-problemen ligt het foutenpatroon praktisch in alle klassen symmetrisch verdeeld over de categorieën wel/niet-klankzuiver. Dit wijst er op dat beide subcategorieën ongeveer dezelfde moeilijkheidsgraad hebben. Veel leerlingen gaven bij deze vormen aan te hebben 'gegokt'.

Bij de typen 2a en 2b ligt de zaak anders. Hier blijken veel meer fouten gemaakt te worden op de klankzuivere vormen. Deze tendens, die sterker wordt met het stijgen van het onderwijsniveau, rechtvaardigt de conclusie dat leerlingen in de loop der jaren blijkbaar wél de verleden tijdsregel leren beheersen, terwijl de regel voor de attributieve deelwoorden daarentegen een constant probleem blijft vormen. Op dit interessante punt zullen wij hierna terug komen.

Bij type 2c is het zo dat de klankzuivere vormen op de hoogste onderwijsniveaus de meeste fouten op gaan leveren. Wij verklaren dit verschijnsel uit het feit dat het bij dit type om enkele 'klassieke' geïsoleerde opposities gaat, waarbij de leerlingen de neiging vertonen om in geval van twijfel het 'ingewikkeldste' spellingsalternatief te kiezen. Omdat het hier inderdaad om enkele geïsoleerde gevallen gaat is type 2c eigenlijk in het kader van de gehele werkwoordsproblematiek niet zo interessant.

Verder blijkt dat type 2d maar een zeer gering deel van alle fouten voor zijn rekening neemt, en dat deze fouten in het VWO praktisch verdwenen zijn. Ten-

Tabel 4 *Verschuingen tussen probleemtypen als foutebron na de basisschool*

EINDKLASSEN															
Type	LTS-prakt. (n=21)		LTS-theor. (n=27)		MAVO (n=26)		HAVO (n=21)		VWO (n=27)		Totaal				
	klankz.	niet-kl.	klankz.	niet-kl.	klankz.	niet-kl.	klankz.	niet-kl.	klankz.	niet-kl.					
1a	17 = 6,75%	18 = 7,14%	26 = 9,00%	30 = 10,38%	15 = 7,07%	21 = 9,81%	14 = 10,85%	12 = 9,30%	9 = 7,83%	9 = 7,83%	Totaal 252 (=42,86%)				
1b		18 = 7,14%		45 = 15,57%		22 = 10,28%		20 = 15,50%	9 = 7,83%	16 = 13,91%					
2a	31 = 12,30%	17 = 6,75%	29 = 10,03%	18 = 6,23%	32 = 14,95%	11 = 5,14%	19 = 14,73%	7 = 5,43%	26 = 22,61%	8 = 6,96%					
2b	24 = 9,52%	11 = 4,37%	22 = 7,61%	21 = 7,27%	37 = 17,29%	8 = 3,74%	21 = 16,28%	7 = 5,43%	18 = 15,65%	5 = 4,35%					
2c	23 = 9,13%	15 = 5,95%	15 = 5,19%	23 = 7,96%	20 = 9,35%	6 = 2,80%	7 = 5,43%	4 = 3,10%	7 = 6,09%	4 = 3,48%					
2d	12 = 4,76%		16 = 5,54%		14 = 6,54%	3 = 2,33%	3 = 2,33%	4 = 3,10%	0 = 0,00%	4 = 3,48%					
3a	9 = 3,57%	24 = 9,52%	6 = 2,08%	38 = 13,15%	12 = 5,61%	16 = 7,48%	4 = 3,10%	11 = 8,53%	4 = 3,48%	9 = 7,83%					
Totaal 252 (=42,86%)												Totaal 289 (=38,23%)	Totaal 214 (=29,40%)	Totaal 129 (=21,94%)	Totaal 115 (=15,21%)

TWEDEDE KLASSEN

Type	LTS-prakt. (n=21)		LTS-theor. (n=19)		MAVO (n=25)		HAVO (n=27)		VWO (n=23)		Totaal				
	klankz.	niet-kl.	klankz.	niet-kl.	klankz.	niet-kl.	klankz.	niet-kl.	klankz.	niet-kl.					
1a	26 = 8,75%	27 = 9,09%	18 = 7,63%	20 = 8,47%	14 = 5,55%	36 = 14,28%	21 = 8,57%	30 = 12,24%	19 = 11,73%	19 = 11,73%	Totaal 297 (=50,51%)				
1b		39 = 13,13%		28 = 11,86%		28 = 11,11%		24 = 9,80%	14 = 8,64%	14 = 8,64%					
2a	31 = 10,44%	25 = 8,42%	17 = 7,20%	24 = 10,17%	35 = 13,89%	7 = 2,77%	45 = 18,37%	8 = 3,27%	24 = 14,82%	12 = 7,41%					
2b	26 = 8,75%	19 = 6,40%	15 = 6,36%	26 = 11,02%	34 = 13,49%	4 = 1,59%	43 = 17,55%	1 = 0,41%	21 = 12,96%	6 = 3,70%					
2c	18 = 6,06%	20 = 6,73%	10 = 4,24%	22 = 9,32%	20 = 7,94%	15 = 5,95%	15 = 6,12%	9 = 3,67%	12 = 7,41%	7 = 4,32%					
2d	16 = 5,39%		15 = 6,36%		19 = 7,54%	12 = 4,90%	12 = 4,90%	7 = 4,32%	7 = 4,32%	7 = 4,32%					
3a	19 = 6,40%	31 = 10,44%	6 = 2,54%	35 = 14,83%	14 = 5,55%	26 = 10,31%	20 = 8,16%	17 = 6,94%	13 = 8,02%	8 = 4,93%					
Totaal 297 (=50,51%)												Totaal 236 (=44,36%)	Totaal 252 (=36,00%)	Totaal 245 (=32,41%)	Totaal 162 (=25,16%)

slotte blijkt dat bij type 3a de meeste moeilijkheden worden veroorzaakt door de niet-klankzuivere vormen (-tt- en -dd-), hoewel de tweede klassen HAVO en VWO hierop een merkwaardige uitzondering vormen.

Na dit algemene beeld van het verloop van het foutenpatroon willen we nader ingaan op de vraag in hoeverre de diverse probleemttypen zich bij de verschillende typen van vervolgonderwijs weten te handhaven, en met name op het punt hoe bij de hoogste onderwijsniveaus de onderlinge verhoudingen tussen de probleemttypen komen te liggen. Hiervoor zijn de gegevens van Tabel 4 in twee grafieken samengevat (zie Figuur 2).

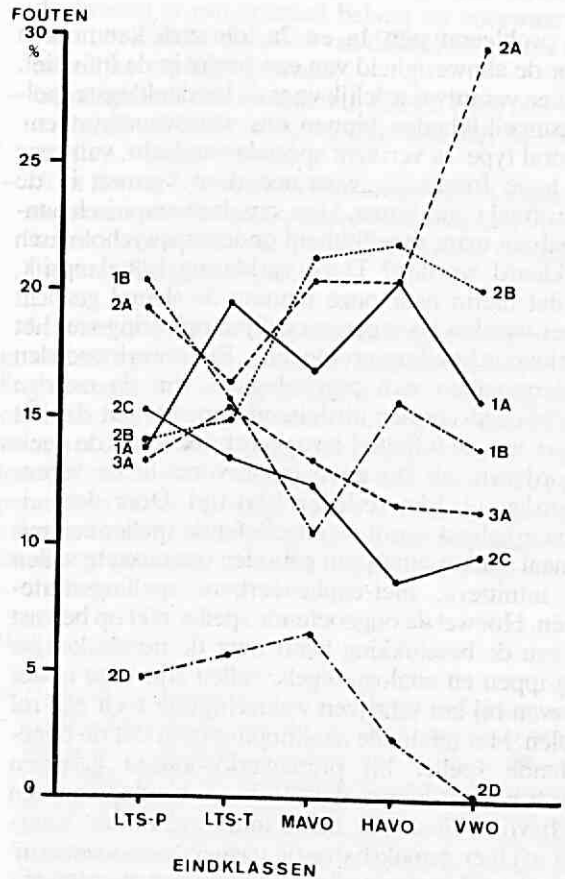
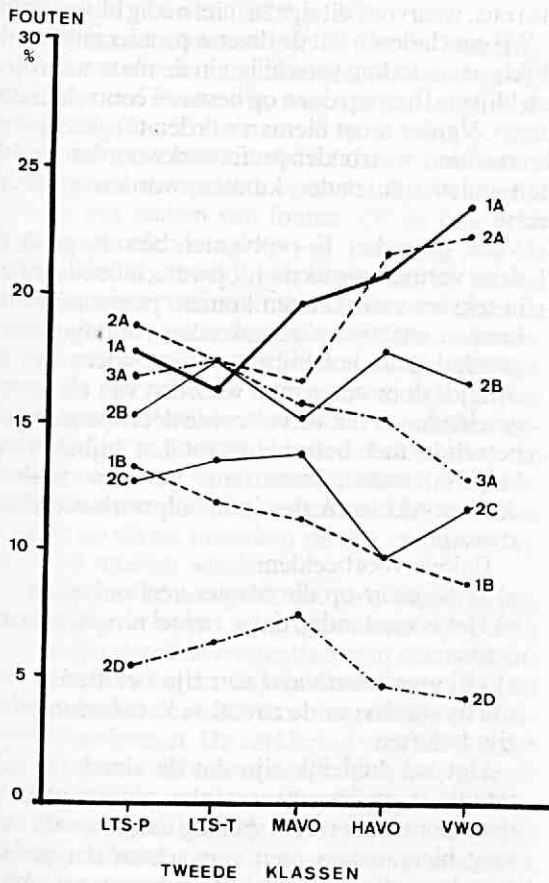
In deze grafieken is, afzonderlijk voor de tweede en de eindklassen, weergegeven welk percentage van het totaal aantal fouten in het betreffende opleidingsniveau voor rekening komt van elk probleemttype. Het gaat dus om verschuivingen in het relatieve gewicht van de typen bij stijging van de opleiding.

Bij de lagere niveaus, speciaal bij de LTS-klassen,

is er nauwelijks sprake van differentiatie tussen de probleemttypen: voor deze leerlingen vormen werkwoordproblemen blijkbaar één homogene klont, waarbinnen door hen moeilijk nadere onderscheidingen zijn aan te brengen.

Bij de leerlingen van de MAVO, HAVO en VWO-klassen blijkt daarentegen in toenemende mate deze differentiatie te ontstaan. Vooral de probleemttypen, waarbij er prefixwerkwoorden in het spel zijn (1a en 2a), en type 2b, waar het gaat om een attributief deelwoord met een bijbehorende verleden tijd met 'verdubbeling' (gelande/landde), komen steeds duidelijker als de toppers naar voren. De stijging van type 2a bij de eindklas VWO is in dit opzicht zelfs spectaculair te noemen.

Wat de overige typen betreft, type 1b ('stam +t') vertoont zowel in de tweede als in de eindklassen een dalende tendens, hetgeen ook geldt voor type 3a. Blijkbaar gaan deze klassieke werkwoordproblemen steeds minder een rol spelen in het totale foutenbestand.



Figuur 2 Probleemttypen als foutenbron in het vervolgonderwijs

Hierboven hebben wij al de geringe betekenis van type 2c binnen de gehele werkwoordproblematiek benadrukt. Uit de grafiek blijkt bovendien dat dit type als foutenbron aan belang inboet. Verder zien wij dat 2d als probleemtype in het voortgezet onderwijs geen rol van betekenis meer speelt.

Op grond van het bovenstaande komen wij tot de conclusie dat de probleemtipes die voor blijvende obstakels zorgen de prefixwerkwoorden omvatten (1a en 2a) en die gevallen waarbij het attributieve deelwoord een verleden tijd met 'verdubbeling' naast zich heeft. Hoewel type 2a bij de eindklas VWO op dramatische wijze omhoog springt moet men wel in het oog houden dat het bij 2a-problemen slechts om een beperkt aantal vormen gaat; het betreft hier blijkbaar een wel erg moeilijk, maar niet zo frequent werkwoordprobleem. Dit geldt niet voor de beide overige toppers (1a en 2b) zodat vooral aan deze twee typen de nodige aandacht in het onderwijs geschonken zal moeten worden.

4. *Wat is er nu zo moeilijk aan prefixwerkwoorden?*

De probleemtipes 1a en 2a, die zich kenmerken door de aanwezigheid van een prefix in de infinitief, blijken verantwoordelijk voor de hardnekkigste spellingsmoeilijkheden binnen ons werkwoordsysteem. Vooral type 1a verdient speciale aandacht, vanwege de hoge frequentie waarmee deze vormen in de schrijftaal voorkomen. Hoe kan deze empirisch aantoonbare extra moeilijkheid onderwijspsychologisch verklaard worden? Deze verklaring is belangrijk, omdat hierin naar onze mening de sleutel gezocht moet worden voor een mogelijke oplossing van het werkwoordspellingsprobleem. Prefixwerkwoorden onderscheiden zich psychologisch van de overige werkwoordsvormen uitsluitend door het feit dat het prefix van de infinitief terugkeert, bij zowel de deelwoordvorm als bij de persoonsvorm in de tegenwoordige (1a) en verleden (2a) tijd. Door deze eigenaardigheid wordt de ongeoeffende speller een minimaal aanknopingspunt geboden om terug te vallen op intuïtieve, niet-expliciteerbare spellingsstrategieën. Hoewel de ongeoeffende speller niet op bewust niveau de beschikking heeft over de noodzakelijke begrippen en analogieregels, zullen zijn vage noties hiervan bij het schrijven waarschijnlijk toch een rol spelen. Het minimale aanknopingspunt dat de ongeoeffende speller bij prefixwerkwoorden geboden wordt bestaat hierin, dat bij de aanbieding van een prefixvorm *simultaan* beide intuïtieve noties, waarvan wij hier gemakshalve de termen 'persoonsvorm' en 'voltooid deelwoord' zullen koppelen, worden opgeroepen door het prefix, zodat hier de verwarring

optimaal is. Bij niet-prefixwerkwoorden is er geen sprake van een dergelijke simultane confrontatie van intuïtieve noties. Hier zullen de vaste woordbeelden de niet geoeffende speller veel meer houvast kunnen bieden. Ter illustratie van het bovenstaande vergelijk de vormen huurt/gehuurd (niet-prefix) met verhuurt/verhuurd (prefix).

Overigens speelt de extra moeilijkheid van prefixwerkwoorden ook geoeffende spellers parten. Iedereen, voor wie de spelling in principe geen moeilijkheden meer op hoeft te leveren, zal bij zichzelf kunnen vaststellen dat de verschillende probleemtipes in verschillende mate de mogelijkheid bieden om de correcte spelling op een geautomatiseerd, onbewust niveau te laten verlopen. In dit verband is het juist kenmerkend dat bij de categorie prefixwerkwoorden de mogelijkheden tot een geautomatiseerde, niet bewust gestuurde spelling het geringst zijn. Bij het schrijven (of bij de controle achteraf) klinkt er in het hoofd van de schrijver als het ware een 'alarmsignaal', zodra hij op een prefixvorm stuit, in tegenstelling tot vormen als word(t), vind(t) (1b) en geboeid (1c) etc., waarvoor dit signaal niet nodig blijkt te zijn.

Wij concluderen dat de diverse probleemtipes dus blijkbaar onderling verschillen in de mate waarop zij een blijvend beroep doen op bewuste controlehandelingen. Verder moet hieraan worden toegevoegd dat de *condities*, waaronder prefixwerkwoorden problemen opleveren, nader kunnen worden gespecificeerd:

1. Voor zover het 1a-problemen betreft, geldt dat deze vormen syntactisch op verschillende wijzen in teksten voor kunnen komen: persoonsvormen kunnen enerzijds direct worden voorafgegaan of gevolgd door het bijbehorende onderwerp, anderzijds door een aantal woorden van elkaar zijn gescheiden. Voor de voltooid deelwoorden geldt hetzelfde met betrekking tot het bijbehorende hulpwerkwoord. In extreme gevallen, zoals bij deelwoordconstructies, is dit hulpwerkwoord zelfs afwezig!

Enkele voorbeelden:

- a) *Je bespaart* op die manier veel onkosten.
- b) Het is verstandig, dat *je* zoveel mogelijk kosten *bespaart*.
- c) Hij *wordt herinnerd* aan zijn beloften.
- d) Hij *wordt* voor de zoveelste keer *herinnerd* aan zijn beloften.

Het zal duidelijk zijn dat de zinnen a) en c) intuïtieve spellers meer aanknopingspunten bieden voor een correcte spelling dan b) en d). Analooq hieraan kan men verwachten dat geroutineneerde spellers bij onvoldoende controle bij de zinnen b) en d) eerder het risico lopen een fout

over het hoofd te zien.

Het bovenstaande kan worden geïllustreerd met behulp van een aantal werkwoordfouten, die wij in de periode oktober 1979/februari 1980 aantreffen in gedrukte teksten (het gaat hier dus niet om zetfouten, maar om fouten die aan het oog van de schrijver/corrector/zetter ontsnapt zijn). Van de 14 gevallen die wij in dagbladen en boeken ontdekten kwamen er 11 voor rekening van type 1a. Verder was er één geval van 2a, een type dat – hoewel notoir moeilijk – door zijn lage frequentie veel minder kans van voorkomen heeft, één geval van 1b en één van 1c. Uit de hoge frequentie van 1a-fouten blijkt nogmaals dat dit type speciale aandacht verdient. In vrijwel alle zinnen waarin een 'prefix-fout' voorkwam waren onderwerp/persoonsvorm of hulpwerkwoord/-voltooid deelwoord door een aantal woorden van elkaar gescheiden. Twee voorbeelden:

e) 'Zij heeft in de afgelopen jaren de techniek ontwikkelt om discussies tot de essentie terug te brengen en gesprekken levendig te houden'. (De Volkskrant, 16 okt. 1979, p. 17).

f) 'Het is niet onwaarschijnlijk dat de belasting-ambtenaar die de aangifte over 1980 beoordeeld nog eens een steelse blik werpt in het aangiftetbiljet 1979'. (De Volkskrant, 2 febr. 1980, p. 2).

Uit het bovenstaande blijkt dat de zinscontext voor geoefende spellers waarschijnlijk belangrijk is voor het maken van fouten. Of dit óók geldt voor ongeoefende spellers is voorlopig nog de vraag. Het is namelijk denkbaar dat zij in veel mindere mate profiteren van zinsstructuren en de werkwoordsvormen dus meer als 'losse' elementen opvatten. In dat geval zouden andere factoren, zoals het woordbeeld, voor hen veel belangrijker kunnen zijn. Prefixwerkwoorden verschillen onderling sterk in de mate waarin de beide leden van het oppositiepaar voorkomen in teksten. Hoe factoren als zinscontext en woordbeeld bij intuïtieve spellers op elkaar inwerken zal nog empirisch onderzocht moeten worden.

2. Voor 2a-problemen geldt dat voor de persoonsvormen (verbrandde, vergrootte, ontblootte etc.) in principe dezelfde contextfactoren een rol kunnen spelen als bij 1a. Bij de deelwoorden ligt dit anders, omdat deze immers hier uitsluitend attributief voorkomen. De verklaring voor het feit dat juist bij deze attributieve deelwoorden de meeste fouten gemaakt worden zoeken wij momenteel in de omstandigheid dat in het onderwijs aan deze vormen relatief weinig aandacht geschonken wordt, en soms zelfs helemaal niet als werkwoordsvorm, maar uitsluitend als bijvoeglijk

naamwoord behandeld worden, hoewel deze vormen door de leerlingen duidelijk als werkwoordsvorm aangevoeld worden (Van der Velde, 1956).

5. Consequenties voor leergangconstructie en verder onderzoek

Op grond van het bovenstaande komen wij tot de volgende conclusies¹ in verband met leergangconstructie:

- elke leergang voor het spellen van werkwoordsvormen zal falen indien er niet eerst ruim aandacht geschonken wordt aan de fundamentele begrippen, die de bouwstenen vormen voor het kunnen werken met de spellingsregels; dus eerst begrippen, daarna pas spellingsregels;
- deze begrippen zijn: grammaticale tijd, getal en persoon, persoonsvorm, voltooid deelwoord, onderwerp;
- vooral het onderscheid persoonsvorm/voltooid deelwoord is van cruciaal belang en voorwaarde voor het kunnen oplossen van de zeer frequente en moeilijke prefixproblemen;
- de plaats van deelwoorden in zinnen (wel/niet attributief) zal in de leergang duidelijk aan de orde moeten worden gesteld;
- door het expliciet maken van de opposities, zoals in de twee voorafgaande punten bedoeld, kan voorkomen worden dat de leerling terugvalt op intuïtieve spellingsstrategieën.

Met het oog op het bovenstaande lijkt het ons van groot belang meer gegevens te verzamelen over spellingsstrategieën van schrijvers, die niet volledig georiënteerd zijn in het systeem van regels, met name waar het de hardnekkige probleemtypen betreft. Allereerst om de hierboven gegeven verklaring nader te preciseren en uit te werken, ten tweede om hieruit informatie af te leiden voor de constructie van een leergang, waaraan het onderwijs behoefte heeft.

Noot

1. De Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling van het Moedertaalonderwijs (ACLO-M) komt in haar 'Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school' (Enschede, 1978) tot de conclusie dat voor de spellingsinstructie grammaticale kennis niet strikt noodzakelijk is, ofschoon het bestaansrecht van instructie op grond van beredenering wel wordt erkend. In dit laatste geval zouden volgens de ACLO-M-commissie uitsluitend de be-grippen onderwerp en persoonsvorm nodig zijn.

Het is duidelijk dat wij deze conclusie niet onderschrijven. Voor een uitvoerige bespreking van dit punt zie mijn artikel: 'De relatie tussen grammaticale kennis en spelvaardigheid' in: *Levende Talen*, oktober 1980.

Literatuur

Assink, E.M.H., Het probleem van het schrijven van werkwoordsvormen bekeken door een onderwijspsychologische bril, *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1980, 2-1, 31-45.

Booij, G.E. e.a., *Spelling*. Groningen, 1979.

Evers, F. & L. v. Gelder, *Nederlandse taal. Didactische aanwijzingen voor het lager onderwijs*. Groningen, 1967⁵.

Kooreman, H. J., Een analyse naar de mogelijkheid van een algoritmisch oplossingschema voor de spelling van werkwoordsvormen, *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 265-282.

Nijmeegse werkgroep Taaldidactiek. *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen, 1978².

Oudkerk Pool, Th., Spelling van de werkwoordsvormen: een didactische aanpak opnieuw bekeken, *Pedagogische Studiën*, 1974, 51, 385-397.

Pernis, C. J. M. v., Spelling van de werkwoordsvormen, *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 222-229.

Reijnders, B. M., *Dagelijks taal*. Een praktische handreiking ter stimulering van de taalgroei van het kind in de basisschool. Groningen, 1972³.

Velde, I. v.d., *De tragedie der werkwoordsvormen*. Een taalhistorische en taaldidactische studie. Groningen, 1956.

Velde, I. v.d., Nogmaals: de tragedie der werkwoordsvormen, *Pedagogische Studiën*, 1975, 52, 95-104.

Verhoeven, G., Verbeelding en werkelijkheid; spelfouten in de opstellen uit verschillende typen van onderwijs, *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1979, 1, 146-163.

Curriculum vitae

E. M. H. Assink (geb. 1944) was na de onderwijzersopleiding (1965) geruime tijd werkzaam in de praktijk van het basis- en MAVO-onderwijs. Begon in 1971 de studie psychologie aan de Rijksuniversiteit te Utrecht met als specialisatie functieleer (onderwijsproceskunde). Werkte na het afsluiten van deze studie op het Instituut voor Ontwikkeling van het Wiskunde Onderwijs (IOWO) en is momenteel als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de vakgroep Psychologische Functieleer van de Utrechtse Universiteit. Onderwijs- en onderzoeksactiviteiten liggen op het terrein van de onderwijspsychologie en de toepassing hiervan in leerprogramma's.

Adres: Varkenmarkt 2, Utrecht

Bijlage A

1. Heb je gezien wat dat *betekent*? (1a)
2. Na de grote bosbrand werden alle *verbrande* bomen opgeruimd. (2a)
3. Mijn broertje vergat gisteren op ons te *wachten*. (3a)
4. Het *gelande* vliegtuig stond gisteren nog steeds aan de grond. (2b)
5. De *vergrote* foto staat op het nachtkastje. (2a)
6. In Nederland *verandert* het weer bijna elke dag. (1a)
7. De politie arresteerde gisteren de *gevluchte* dieven. (2b)
8. Wat hadden jullie daarop te *antwoorden*? (3a)
9. Het gebeurt een enkele keer, dat mijn oom zijn tent *verhuurt*. (1a)
10. We vonden dat we een goed *bestede* dag achter de rug hadden. (2a)
11. De mensen gingen aan de politie *melden*, dat de weg door een boom versperd was. (3a)
12. Ik kom morgen bij je, als mijn *gewonde* knie het niet verhindert. (2b)
13. Op slecht *verlichte* wegen moet je voorzichtig rijden. (2a)
14. We zijn er zeker van, dat niemand je zo *herkent*. (1a)
15. De verleden jaar *gestichte* voetbalclub heeft al een paar wedstrijden gewonnen. (2b)
16. Theo is wel een aardige jongen, maar hij moest zich niet zo veel *verbeelden*. (3a)

Bijlage B

1. Heb je gezien wat dat *betekent*? (1a)
2. De jongen *verbrandde* een stuk papier. (2a)
3. We hebben een kip die op vijf eieren *broedt*. (1b)
4. Toen mijn moeder de vorige week op reis was *miste* ik haar erg. (2c)
5. De brandweercommandant was bang dat de *gebluste* brand opnieuw op zou kunnen laaien. (2d)
6. De *vergrote* foto staat op het nachtkastje. (2a)
7. Wat hadden jullie daarop te *antwoorden*? (3a)
8. De politie arresteerde gisteren de *gevluchte* dieven. (2b)
9. Koningin Wilhelmina heeft veel voor ons land *betekend*. (1a)
10. Hij *wende* al snel aan de nieuwe situatie. (2c)
11. Ik legde het *gekochte* vlees in de koelkast. (2d)
12. Vol spanning *wachten* de kinderen tot de voorstelling begon. (3a)
13. Kijk uit, anders *brand* je je vingers. (1b)
14. Het *gelande* vliegtuig stond gisteren nog steeds aan de grond. (2b)
15. Je herkent hem bijna niet, zó is hij *veranderd*. (1a)
16. Na de grote bosbrand werden alle *verbrande* bomen opgeruimd. (2a)
17. Wat voor rare plannen *broed* je nu weer uit? (1b)
18. Omdat het meisje haar paspoort verloren had, *wendde* ze zich tot de politie. (2c)
19. Het *gevraagde* antwoord werd niet gegeven. (2d)

20. De wielrenner *vergrootte* de afstand op zijn achtervolgers. (2a)
21. Mijn broertje vergat gisteren op ons te *wachten*. (3a)
22. De inbreker *vluchtte* toen hij ontdekt werd. (2b)
23. In Nederland *verandert* het weer bijna elke dag. (1a)
24. Tijdens mijn vakantie in Londen *miste* het vaak. (2c)
25. Door deze zelf *getimmerde* stoel zal je zeker niet zak-

- ken. (2d)
26. Waarom *antwoordden* jullie niet toen ik wat vroeg? (3a)
27. Paul *brandt* van verlangen te weten wat hij voor zijn verjaardag krijgt. (1b)
28. De eend *landde* op het water. (2b)

Manuscript aanvaard 14-7-'80