

Hier word gespelt

Onderzoek naar het draagvlak bij Vlaamse leerkrachten
voor een herziening van de werkwoordspelling

Niels Planckaert

Masterproef voorgelegd tot het behalen van de graad van Master of Arts in het vertalen
Academiejaar 2021-2022

Promotor: prof. dr. Sarah Van Hoof

Copromotor: prof. dr. Filip Devos



Voorwoord

Met trots kan ik zeggen dat ik mijn masterproef, het slotstuk van mijn opleiding tot Master in het vertalen, heb afgerond. Het was een boeiende tocht, soms steil bergop, maar vanop de top van de berg kijk ik met een voldaan gevoel terug. Bedankt aan mijn promotor, prof. Sarah Van Hoof, en mijn copromotor, prof. Filip Devos, om mijn gids tijdens dit proces te zijn. Zonder jullie waardevolle inzichten en feedback was het mij niet gelukt. Bedankt ook aan mijn vriend, Seppe, om me weer recht te helpen als ik af en toe eens viel. Je bent mijn rots in de branding. Bedankt aan mijn ouders en mijn studiegenoten voor hun wijze raad. En tot slot, bedankt aan alle leerkrachten die de tijd hebben genomen om mijn enquête in te vullen. Zonder jullie had ik dit onderzoek niet tot een goed einde kunnen brengen.

Abstract

In april 2021 lanceerde prof. Dominiek Sandra (Universiteit Antwerpen) een voorstel voor een alternatieve werkwoordspelling. Uit onderzoek is immers gebleken dat de manier waarop spelling wordt verwerkt in onze hersenen ertoe leidt dat zelfs ervaren spellers fouten maken tegen die werkwoordspelling. De regels zijn m.a.w. niet automatiseerbaar doordat de meest frequente vorm in een aantal contexten wordt overgegeneraliseerd (het zogenaamde frequentie-effect) en daarom is een aanpassing van de werkwoordspelling volgens Sandra wenselijk. Op het voorstel van Sandra volgden hevige reacties op sociale media, maar die lieten niet toe een gedifferentieerd beeld te vormen van het draagvlak voor een mogelijke aanpassing van de werkwoordspelling. In deze masterproef onderzochten we of er bij Vlaamse leerkrachten uit de derde graad van het lager onderwijs en leerkrachten Nederlands uit de eerste graad van het secundair onderwijs een draagvlak is voor een aanpassing van de werkwoordspelling. Net zij zijn immers de spilfiguren in het onderwijzen van die spelling en ze zijn dus zeker geopinieerd over de kwestie. Uit het attitudeonderzoek blijkt dat leerkrachten niet te vinden zijn voor een nieuwe werkwoordspelling, ongeacht het type onderwijs (lager of secundair) en hun ervaring. Wel lijkt het erop dat leerkrachten in een sterk meertalige context een andere houding over de werkwoordspelling aannemen dan de overige leerkrachten. Verder onderzoek moet de reikwijdte van die vaststelling uitwijzen.

Lijst van tabellen en grafieken

Tabel 1: Vergelijking voorstel De Belder en voorstel Sandra	26
Tabel 2: Vergelijking voorstel Neijt, voorstel De Belder en voorstel Sandra	28
Tabel 3: Werkplaats respondenten per provincie	31
Grafiek 1: De huidige werkwoordspelling is goed zoals ze nu is	34
Grafiek 2: De huidige werkwoordspelling is goed zoals ze nu is	35
Grafiek 3: De huidige werkwoordspelling moet behouden blijven	35
Grafiek 4: Ik sta open voor aanpassingen aan de huidige werkwoordspelling	36
Grafiek 5: Ik sta open voor aanpassingen aan de huidige werkwoordspelling	36
Grafiek 6: De regels voor de werkwoordspelling aanpassen zou zinvol zijn	37
Grafiek 7: De huidige werkwoordspelling is te moeilijk	37
Grafiek 8: De werkwoordspelling onder de knie krijgen is gewoon een kwestie van veel oefenen	38
Grafiek 9: De werkwoordspelling is goed onderwijsbaar	39
Grafiek 10: De werkwoordspelling is goed onderwijsbaar	40
Grafiek 11: De werkwoordspelling is goed onderwijsbaar	40
Grafiek 12: Mijn leerlingen begrijpen de werkwoordspelling snel	41
Grafiek 13: Het merendeel van mijn leerlingen schrijft foutloos werkwoorden tijdens de spellingles	41
Grafiek 14: Het merendeel van mijn leerlingen schrijft foutloos werkwoorden tijdens andere lesinhouden dan de spellingles	42
Grafiek 15: Wat ik ook doe, mijn leerlingen blijven fouten maken tegen de werkwoordspelling	43
Grafiek 16: De werkwoordspelling is duidelijk	43
Grafiek 17: De werkwoordspelling is duidelijk	44
Grafiek 18: Dit voorstel is duidelijk	47
Grafiek 19: Dit voorstel is goed onderwijsbaar	48
Grafiek 20: Dit voorstel lost de problemen van de huidige werkwoordspelling op	48
Grafiek 21: Dit voorstel creëert nieuwe problemen	49
Grafiek 22: Dit voorstel zal tot minder fouten leiden dan de huidige werkwoordspelling	50
Grafiek 23: Dit voorstel is een goed alternatief voor de huidige werkwoordspelling	50
Grafiek 24: Dit voorstel is duidelijk	53
Grafiek 25: Dit voorstel is een goed alternatief voor de huidige werkwoordspelling	54
Grafiek 26: Dit voorstel is goed onderwijsbaar	54
Grafiek 27: Dit voorstel zal tot minder fouten leiden dan de huidige werkwoordspelling	55

Grafiek 28: Dit voorstel lost de problemen van de huidige werkwoordspelling op	56
Grafiek 29: Dit voorstel creëert nieuwe problemen	56
Grafiek 30: Dit voorstel is duidelijk	59
Grafiek 31: Dit voorstel is een goed alternatief voor de huidige werkwoordspelling	60
Grafiek 32: Dit voorstel is goed onderwijsbaar	60
Grafiek 33: Dit voorstel lost de problemen van de huidige werkwoordspelling op	61
Grafiek 34: Dit voorstel creëert nieuwe problemen	62
Grafiek 35: Dit voorstel zal tot minder fouten leiden dan de huidige werkwoordspelling	62
Grafiek 36: De huidige werkwoordspelling is goed zoals ze nu is	64
Grafiek 37: De huidige werkwoordspelling moet behouden blijven	65
Grafiek 38: Ik sta open voor aanpassingen aan de huidige werkwoordspelling	65
Grafiek 39: De huidige werkwoordspelling is te moeilijk	66
Grafiek 40: De huidige werkwoordspelling is duidelijk	66
Grafiek 41: De regels voor de werkwoordspelling aanpassen zou zinvol zijn	67
Grafiek 42: De huidige werkwoordspelling is goed onderwijsbaar	67
Grafiek 43: Rangschikking van de voorstellen	70

Inhoudstafel

Inleiding	1
Deel 1 Literatuurstudie	3
Hoofdstuk 1 De werkwoordspelling	4
1.1 Werkwoordspelling volgens de ANS (deels uit bachelorproef)	4
1.1.1 Definiëring van het concept ‘werkwoord’	5
1.1.2 De vervoeging van het werkwoord	5
1.2 Taaladviezen (deels uit bachelorproef)	8
1.3 Homofone vormen.....	10
Hoofdstuk 2 Spelling en grammatica in het Vlaamse onderwijs	12
2.1 De kennis van en attitudes over spelling en grammatica (deels uit bachelorproef).....	12
2.2 De kennis van en attitudes over de <i>dt</i> -regel (deels uit bachelorproef).....	15
Hoofdstuk 3 De neurale verwerking van spelling.....	17
3.1 Het frequentie-effect.....	17
3.2 Homofoon dominantie	19
3.3 Didactische consequenties	20
3.4 Conclusie.....	21
Hoofdstuk 4 Een aanpassing van de (werkwoord)spelling?.....	23
4.1 Voorstellen vanaf de jaren ‘70.....	23
4.2 Recente voorstellen	25
Deel 2 Surveyonderzoek.....	29
Hoofdstuk 5 Methode	31
5.1 Respondenten.....	31
5.2 De enquête	32
5.3 Procedure	32
5.4 Analyse.....	33
Hoofdstuk 6 Resultaten.....	34
6.1 De huidige werkwoordspelling	34

6.1.1	Likertschalen	34
6.1.2	Commentaren	44
6.2	Voorstel 1: schrijf altijd de stam (Sandra)	47
6.2.1	Likertschalen	47
6.2.2	Commentaren	51
6.3	Voorstel 2: schrijf de stam en de eindklank die je hoort (De Belder).....	53
6.3.1	Likertschalen	53
6.3.2	Commentaren	57
6.4	Voorstel 3: schrijf consequent -d of -de (Neijt)	59
6.4.1	Likertschalen	59
6.4.2	Commentaren	63
6.5	Invloed van kennismaking met nieuwe voorstellen op attitudes over de huidige werkwoordspelling	64
6.5.1	Likertschalen	64
6.5.2	Commentaren	68
6.6	Rangschikking van de voorstellen.....	70
Hoofdstuk 7	Discussie en conclusie.....	71
7.1	De onderzoeksvragen	71
7.1.1	Hoe staan de leerkrachten tegenover de huidige werkwoordspelling?.....	71
7.1.2	Hoe beoordelen leerkrachten mogelijke alternatieven die worden voorgesteld?	73
7.1.3	Wat is de invloed van onderwijstype en ervaring op de attitudes van de leerkrachten?.....	75
7.1.4	Verandert een kennismaking met alternatieve voorstellen de attitudes van de leerkrachten tegenover de huidige werkwoordspelling?.....	75
7.1.5	Een antwoord op de centrale onderzoeksvraag.....	76
7.2	Beperkingen en suggesties	77
7.3	Conclusie.....	79
Bibliografie	81
Appendix	89

Aantal woorden: 24 477

Inleiding¹

Vijf van de twintig meest bezochte pagina's op de website van Team Taaladvies behandelen vragen over de werkwoordspelling. Vier van die vijf pagina's bevatten adviezen voor werkwoordsvormen die eindigen op *-d* of *-dt*. Dat blijkt uit een eigen analyse van de meeste bezochte webpagina's van de taaladviesdienst². Uitschieter daarbij bleek de pagina "Je vindt – jij vindt – je vind – jij vind", waarnaar in 2019 maar liefst 210 361 keer werd gezocht.

Taalgebruikers lijken dus sterk te twijfelen aan de spelling van werkwoordsvormen op *-d* of *-dt*. Toch worden fouten tegen de werkwoordspelling vaak niet gedoogd. Voormalig taaladviseur Ruud Hendrickx gaf in een gesprek met prof. Sandra aan dat *dt*-fouten heel vaak gemeld worden aan de taaladviesdienst VRT Taal (VRT, 2021). Ook wie een *dt*-fout maakt in een chatbericht of een bericht op sociale media, wordt vaak gecorrigeerd en even vaak bespot. Onderstaand voorbeeld (Van der Linden, 2020, www.thebestsocial.media, geraadpleegd op 11 maart 2021) illustreert dat:



Ondanks de moeilijkheden die veel taalgebruikers ondervinden met de spelling van werkwoorden, lijken veel mensen dus ook sterk aan die spelling gehecht. Van alle spelfouten lijken de *dt*-fouten de meest gestigmatiseerde. Tekenend is de commotie waartoe het opiniestuk in De Standaard van professor Dominiek Sandra, 'Schaf de *dt*-regels af', leidde (Sandra, 2021a). De hoogleraar psycholinguïstiek pleitte in dat stuk voor een nieuwe werkwoordspelling die beter afgestemd is op ons taalbrein (cf. infra). Uit zijn onderzoek blijkt immers dat de *dt*-regel weliswaar logisch is, maar spellers toch parten speelt omdat hij voor ons brein niet automatiseerbaar is. De werking van ons brein staat haaks op de bouw van de regels voor werkwoordspelling, wat ertoe leidt dat zelfs ervaren spellers onvermijdelijk *dt*-fouten schrijven. Taalkundigen doen al decennialang voorstellen om de werkwoordspelling aan te passen. Het feit dat dat spellers onvermijdelijk moeilijkheden ondervinden door de huidige regels zou een argument kunnen zijn voor zo'n aanpassing. Er is evenwel nog discussie over hoe die aanpassing er dan moet uitzien. Ook of taalgebruikers te vinden zouden zijn voor een

¹ Bepaalde delen van de inleiding en deel 1 van deze masterscriptie zijn overgenomen uit, of gebaseerd op, mijn bachelorscriptie (Planckaert, 2021).

² Voor deze analyse werd bij Team Taaladvies een Google Analytics-rapport van de 500 meest bezochte webpagina's uit 2019 opgevraagd. Die lijst werd op de volgende manier opgeschoond: verwijzingen naar de homepage, pagina's met spellingtests, pagina's die geen specifieke items behandelden (bv. 'de spellingregels'), pagina's over leestekens en pagina's over tekststructuur en schrijfstijl werden verwijderd. Van de 36 eerste items uit de ruwe lijst hielden we zo nog 20 items over.

aanpassing, is een onbeantwoorde vraag. Op die laatste vraag proberen we in deze masterproef een aanzet tot antwoord te geven. Is er met andere woorden draagvlak voor een mogelijke aanpassing van de werkwoordspelling? De verhitte reacties op sociale media suggereren dat dat draagvlak klein is. Sociale media zijn echter bij uitstek een plek waar meningen stellig worden geponeerd en de nuance vaak ver zoek is. Het is evenwel belangrijk om een genuanceerd beeld te krijgen van wat verschillende belangengroepen denken over een mogelijke nieuwe werkwoordspelling als we het draagvlak daarvoor in kaart willen brengen. In deze masterproef willen we nagaan hoe taalprofessionals in het Vlaamse onderwijs, leerkrachten dus, naar een mogelijke hervorming van de werkwoordspelling kijken. Zij moeten leerlingen immers de spellingregels aanleren en zijn dus ervaringsdeskundigen. Ze zijn dan ook ongetwijfeld geopinieerd over de kwestie. Tegelijk zijn ze als groep weinig hoorbaar in het debat. We formuleren daarom de volgende onderzoeksvraag met 5 subvragen:

Is er bij Vlaamse leerkrachten uit de derde graad van het lager onderwijs en leerkrachten Nederlands uit de eerste graad van het secundair onderwijs een draagvlak voor een aanpassing van de werkwoordspelling?

1. Hoe staan de leerkrachten tegenover de huidige werkwoordspelling?
2. Hoe beoordelen ze mogelijke alternatieven die worden voorgesteld?
3. Wat is de invloed van onderwijstype (lager onderwijs of secundair onderwijs) op de attitudes van de leerkrachten?
4. Wat is de invloed van ervaring op de attitudes van de leerkrachten?
5. Verandert een kennismaking met alternatieve voorstellen voor de werkwoordspelling de attitudes van de leerkrachten tegenover de huidige werkwoordspelling?

In een eerste luik van deze masterproef bespreken we de relevante literatuur. We gaan daarbij in hoofdstuk 1 dieper in op de huidige werkwoordspelling en bespreken zowel de ANS als verschillende taaladviezen. Na een grondige bespreking onderscheiden we vier problematische contexten voor de werkwoordspelling. Hoofdstuk 2 behandelt onderzoek naar spelling en grammatica in het Vlaamse onderwijs met een focus op enerzijds kennis en anderzijds attitude. We besteden in dit onderzoek ook bijzondere aandacht aan onderzoek naar de *dt*-regels binnen een onderwijscontext. In hoofdstuk 3 wordt onderzoek besproken naar de verwerking van spelling in onze hersenen. Belangrijk daarbij is de spanning tussen het werkgeheugen en het mentale lexicon en de centrale rol van het frequentie-effect. Een logisch gevolg van dat effect is homofonodominantie, wat een verklaring biedt voor de hardnekkige *dt*-fouten die ook bij ervaren spellers optreden. Hoofdstuk 4 gaat tot slot dieper in op enkele alternatieven voor de huidige werkwoordspelling. Voorstellen voor een meer fonologische spelling worden daarbij afgewogen tegen voorstellen met een focus op morfologie, maar we vellen geen oordeel over de intrinsieke waarde van de verschillende ideeën.

Daarna worden in het tweede deel van de masterproef de resultaten besproken van een grootschalig surveyonderzoek bij Vlaamse leerkrachten uit de derde graad van het lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs. 271 respondenten vulden een online enquête in en uitten zo hun mening over de huidige werkwoordspelling en drie mogelijke alternatieve werkwoordspellingen. In hoofdstuk 5 tot 8 bespreken we achtereenvolgens de methode, resultaten, conclusie en discussie van ons onderzoek.

Deel 1

Literatuurstudie

Hoofdstuk 1 De werkwoordspelling

In dit eerste hoofdstuk gaan we dieper in op de Nederlandse werkwoordspelling. De Algemene Nederlandse Spraakkunst (kortweg ANS), hét referentiewerk voor Nederlandse grammatica, biedt ons een eerste inzicht in de regels om werkwoorden te vervoegen (1.1). We focussen hierbij vooral op de spelling van werkwoorden in de onvoltooid tegenwoordige tijd en de imperatief, en op de spelling van voltooid deelwoorden, aangezien vooral die relevant zullen blijken in het kader van *dt*-verwarring. In 1.2 volgt een vergelijking van de taaladviezen voor werkwoordspelling van VRT Taal, Onze Taal, Taaladvies en Team Taaladvies, met bijzondere aandacht voor de taaladviezen voor werkwoorden die eindigen op *-d*, *-dt* of *-t*. Daarna besluiten we in 1.3 met een overzicht van systematische homofone werkwoordsvormen, die mogelijk aanleiding geven tot spelfouten.

1.1 Werkwoordspelling volgens de ANS

De ANS, ook wel de Algemene Nederlandse Spraakkunst, is “de tot dusver uitvoerigste beschrijving van de grammaticale aspecten van het hedendaagse Nederlands die gericht is op een breed publiek” (Haeseryn, 2012, ans.ruhosting.nl, geraadpleegd op 3 maart 2021). Het is het basiswerk voor de Nederlandse grammatica en gaat descriptief te werk, wat betekent dat het beschrijft hoe de taalvorm in de taalrealiteit gebruikt wordt. De ANS is dus geen taalwetboek en werkt bijgevolg niet prescriptief. Het werk probeert wel een zo volledig mogelijke beschrijving te geven van de grammaticale aspecten van het hedendaagse Nederlands en wil vooral een praktisch hulpmiddel zijn bij het bepalen van de grammaticaliteit en aanvaardbaarheid van taalvormen. De ANS is niet enkel gericht op specialisten, maar mikt op een grote groep belanghebbenden, waaronder anderstaligen met een gevorderde beheersing van het Nederlands, docenten, en Nederlandstalige leken met voldoende basiskennis (ANS, 1997, hoofdstuk 0.2). Op 20 april 2021 lanceerde het Instituut voor de Nederlandse Taal een nieuwe website met een derde, herziene versie van de ANS. Die herziening kon op heel wat commotie in de media rekenen. Daarover zullen we hier niet verder uitweiden. De meest recente versie is vrij te raadplegen via <https://e-ans.ivdnt.org/> en werd in de loop van 2021 verder geüpdatet. Het is die versie die voor deze paper werd gebruikt, hoewel het hoofdstuk over werkwoorden ongewijzigd bleef. Ook de voorbeelden in dit hoofdstuk komen uit de zogenaamde ANS3.

Hoewel we het in deze masterproef hebben over de werkwoordspelling, kiezen we bewust voor een grammaticawerk en niet voor bijvoorbeeld Het Groene Boekje. De spelling van werkwoordsvormen is immers bij uitstek een gevolg van de geldende grammaticaregels voor die werkwoordsvormen. Ook de verschillende voorstellen voor een nieuwe werkwoordspelling refereren aan grammaticale concepten zoals stam, uitgang en verschillende werkwoordstijden.

1.1.1 Definiëring van het concept 'werkwoord'

De ANS definieert het concept werkwoord vanuit drie invalshoeken: morfologisch, syntactisch en semantisch (ANS, 1997, hoofdstuk 2.2.1). Morfologisch beschrijft de ANS het werkwoord als een woord dat vervoegd kan worden. Dat houdt in dat het werkwoord vormveranderingen kan ondergaan naargelang de syntactische en/of semantische eigenschappen van de constituenten waarmee het in een zin wordt gecombineerd. Zo treedt er bijvoorbeeld congruentie op tussen een onderwerp en persoonsvorm, of kan een werkwoord in de tegenwoordige of verleden tijd worden geplaatst. Daarnaast deelt het werkwoord nog een morfologisch kenmerk met verschillende andere woordsoorten: het vermogen om door samenstelling en/of afleiding andere woorden te vormen. Naast *werken* bestaan bijvoorbeeld ook de werkwoorden *bewerken* en *samenwerken*.

Syntactisch kan het werkwoord omschreven worden als een woord dat (als persoonsvorm) een verbinding kan aangaan met bijvoorbeeld het onderwerp van de zin. Daarnaast kan het werkwoord syntactisch gezien gecombineerd worden met alle andere werkwoordsvormen in dezelfde enkelvoudige zin. Die verzameling werkwoorden noemen we het werkwoordelijk gezegde.

Semantisch, tot slot, drukt het werkwoord een werking uit. Als het werkwoord als persoonsvorm in een zin wordt gebruikt, is die werking steeds verbonden aan een zelfstandigheid (het onderwerp) en gesitueerd in de tijd. Het werkwoord is daardoor onderhevig aan vormveranderingen (cf. supra).

In een volgende paragraaf worden de regels voor de vervoeging van werkwoorden besproken zoals de ANS die beschrijft (ANS, 1997, hoofdstuk 2.2.3). We zijn daarbij vooral geïnteresseerd in vormen die eindigen op *-d* of *-t*, aangezien net die vaak tot verwarring bij taalgebruikers leiden. Om die reden zullen we ons beperken tot een bespreking van de imperatief, het voltooid deelwoord en de onvoltooid tegenwoordige tijd.

1.1.2 De vervoeging van het werkwoord

De vorm van een werkwoord wordt bepaald door zijn wijs, tijd, persoon en getal (ANS, 1997, hoofdstuk 2.2.3.2.1). Voor elke wijs en tijd gelden een aantal principes die de spelling van het werkwoord eenduidig maken. Er bestaat evenwel een groep werkwoorden waarvoor die principes niet gelden, en waarvan de spelling dus in verschillende opzichten afwijkt van die van andere werkwoorden. De vervoeging van de werkwoorden *hebben*, *kunnen*, *mogen*, *willen*, *zijn* en *zullen* wordt in deze bespreking dan ook buiten beschouwing gelaten omdat ze niet relevant blijkt voor het huidige onderzoek. Daarnaast focussen we vooral op de gevallen waar zich verwarring over de schrijfwijze van de eindklank zou kunnen voordoen. De bespreking hieronder geldt dus niet als een algemene bespreking van de volledige werkwoordspelling, maar stipt veeleer enkele relevante punten voor dit onderzoek aan.

De onbepaalde wijs of infinitief eindigt altijd op *-en* of *-n*, waardoor zich in deze wijs geen problemen met de eindklank stellen (ANS, 1997, 2.2.3.2.2). De andere wijzen van het werkwoord vertrekken van de stam van dat werkwoord, een geconstrueerd taalelement dat als hulpmiddel dient om de vervoeging van het werkwoord te bepalen. De stam wordt verkregen door de uitgang *sjwa* of *sjwa + n*

van de infinitief zoals die wordt uitgesproken, weg te laten. Als bijgevolg in de infinitief de uitgang voorafgegaan wordt door een *b*, *d*, *g*, *v* of *z*, dan eindigt ook de abstracte stam van dat werkwoord op die medeklinker. Om die abstracte stam te kunnen gebruiken, wordt hij geconcretiseerd, i.e. aan de spellingregels van de geschreven taal aangepast, of aan de uitspraakregels van de gesproken taal. Daarbij worden verschillende principes gehanteerd: *b*, *d* en *g* blijven behouden (dus niet in overeenstemming met de uitspraak), terwijl *v* en *z* vervangen worden door *f* en *s* (wel overeenkomstig de uitspraak). Die verschillende benaderingen zouden aanleiding kunnen geven tot verwarring bij de schrijfwijze van werkwoorden uit beide groepen. Daarnaast volgen werkwoorden de spellingregel dat medeklinkers in dezelfde lettergreep nooit dubbel worden geschreven, waardoor er bijvoorbeeld geen verschil is tussen de stam *zet* en stam + *t* *zet* (ANS, 1997, 2.2.3.2.3). Hoewel ook de stam *bied* wordt uitgesproken met een *t*-klank, wordt hier wel het onderscheid gemaakt met stam + *t* *biedt*. Ook dat principe kan dus tot problemen leiden voor taalgebruikers. In de volgende alinea lichten we enkele wijzen en tijden toe waarbij de mogelijke problemen met de stam een rol spelen.

In de gebiedende wijs of imperatief wordt volgens de werkwoordspelling de stam van het werkwoord gebruikt. In erg formeel of verouderd taalgebruik en in enkele vaste verbindingen komt ook stam + *t* voor (ANS, 1997, 2.2.3.2.5). Merk bijvoorbeeld het verschil op in onderstaande voorbeelden.

- (1) Werk eens door!
- (2) Word wakker!
- (3) Komt allen! <<formeel>>

De imperatief wordt gebruikt zonder onderwerp en kan onder andere een bevel, verzoek, wens en advies uitdrukken. Als er sprake is van een bevel of dringend verzoek, kan er vaak een persoonlijk voornaamwoord van de tweede persoon worden toegevoegd.

- (4) Doe de deur dicht, jullie!
- (5) Kom eens hier, jij!

Dat toegevoegd voornaamwoord kan ook meteen na het werkwoord komen. In zo'n geval krijgt de imperatief de vorm stam + *t* als het voornaamwoord meervoudig is, zonder dat daarbij sprake hoeft te zijn van formeel taalgebruik (ANS, 1997, 2.2.4.4).

- (6) Gaat u zitten!
- (7) Doe jij de deur dicht!

Zoals het voorbeeld hieronder illustreert, kunnen eenzelfde wijs, tijd, persoon en getal dus aanleiding geven tot verschillende vormen van een werkwoord door de aanwezigheid van een persoonlijk voornaamwoord.

- (8) Word eens wakker!
- (9) Wordt u nu eens wakker!

Het tegenwoordig deelwoord wordt gevormd door *-d* of *-de* toe te voegen aan de infinitief (2.2.3.2.6). Voor het voltooid deelwoord van regelmatige werkwoorden wordt aan de stam het voorvoegsel *ge-* toegevoegd (hoewel het in bepaalde gevallen wordt verschoven of weggelaten), alsook de uitgang *-t* of *-d*. Als de laatste letter van de stam *t, k, f, s, ch, x* of *p* is, wordt de uitgang *-t*, anders *-d*. Het voltooid deelwoord van onregelmatige werkwoorden wordt in de meeste gevallen gevormd door het voorvoegsel *ge-* en de uitgang *-en*. (2.2.3.2.7).

In de onvoltooid tegenwoordige tijd komen zowel bij regelmatige als onregelmatige werkwoorden drie verschillende vormen voor: de stam, stam + *t* en de infinitiefvorm. In het enkelvoud wordt de stam gebruikt voor de eerste persoon en stam + *t* voor de tweede en derde persoon. In het meervoud geldt voor alle gevallen de infinitiefvorm.

Zoals reeds aangehaald beschrijft de ANS de Nederlandse spraakkunst. De verschillende taaladviesdiensten voor het Nederlandse taalgebied pogen de principes uit de ANS concreet te maken en formuleren adviezen en praktische tips. In de volgende paragraaf bespreken we de adviezen voor werkwoordspelling van vier taaladviesdiensten.

1.2 Taaladviezen

Er bestaan verschillende taaladviesdiensten in België en Nederland die concrete vragen van taalgebruikers beantwoorden, gaande van spellingsvragen tot stijltips. De belangrijkste taaladviesdiensten voor het Nederlands zijn VRT Taal, Onze Taal, Taaladvies.net en Team Taaladvies. Hoewel ze als verschillende diensten naast elkaar bestaan, hoeft het niet te verbazen dat ze in de praktijk met elkaar in contact staan en dat ze ook beïnvloed worden door elkaars advies. De diensten baseren zich bij grammaticale vragen op de eerder besproken ANS, maar proberen de soms theoretische benadering van de ANS voor het grote publiek toegankelijk te maken. In het kader van deze masterproef bekijken we welke adviezen de verschillende diensten geven voor werkwoordspelling, in het bijzonder voor werkwoordsvormen die eindigen op *-d*, *-dt* of *-t*.

VRT Taal is de taaladviesdienst van de Vlaamse openbare omroep. Toenmalig taaladviseur Ruud Hendrickx schreef er in 1998 al een column over *dt*-regels, toen er heisa was ontstaan over de begintitels van “Typisch Chris” (Hendrickx, 1998). Daar stond immers ten onrechte “Hoedt u voor namaak!”. In de column wees Hendrickx op de verwarring tussen de imperatief van wederkerende werkwoorden en die van niet-wederkerende werkwoorden met een persoonlijk voornaamwoord.

- (10) Hoed u voor namaak! (infinitief: zich hoeden)
- (11) Werkt u verder, alstublieft! (infinitief: werken)

In het geval van een wederkerend werkwoord (voorbeeld 10) is de correcte spelling de stam van het werkwoord. Een niet-wederkerend werkwoord in combinatie met een persoonlijk voornaamwoord (voorbeeld 11) wordt als stam + *t* gespeld. Een wederkerend werkwoord kan echter ook in een imperatief met persoonlijk voornaamwoord voorkomen, zoals in voorbeeld 12. Het volgt daarbij de gewone regels en wordt dus ook als stam + *t* gespeld.

- (12) Hoedt u zich voor namaak!

Daarnaast schreef VRT Taal een specifiek taaladvies uit voor “*d/dt*” (VRT Taal, s.d.). De dienst gaat er dieper in op het verschil tussen *jij + stam + t*, *stam + jij*, en *stam + t + hij*, in het bijzonder voor werkwoordsvormen die eindigen op *-d* en waarbij het verschil tussen die laatste twee dus niet hoorbaar is, zoals in onderstaande gevallen.

- (13) Vind je dat ook?
- (14) Vindt je broer dat ook?

VRT Taal formuleert voor die gevallen het advies om de onbeklemtoonde vorm ‘*je*’ te vervangen door *jij* of *jouw* om zo het onderwerp makkelijker te identificeren.

Onze Taal, de tweede toonaangevende taaladviesdienst, hangt af van het Genootschap Onze Taal. Dat genootschap geeft ook het tijdschrift *Onze Taal* uit, een vaktijdschrift over diverse aspecten van de Nederlandse taal (Onze Taal, 2021). In zijn taaladvies “*D, t of dt (werkwoordspelling)*” wijst de dienst

op het belang van correcte zinsontleding (Onze Taal, augustus 2011). In de tegenwoordige tijd heeft de taalgebruiker immers slechts de keuze tussen *stam* en *stam + t*; een uitgang *-d* toevoegen is daar nooit een optie. Het is daarenboven cruciaal om het onderwerp te identificeren als je de juiste keuze wil maken tussen *stam* en *stam + t*. Een hulpmiddel bij die keuze kan zijn om het werkwoord te vervangen door een ander werkwoord waarbij je de uitgang duidelijk hoort, zoals *smurfen* (Onze Taal, mei 2011).

(15) Waar smurft u ons? → vindt

(16) Waar smurf je ons? → vind

Onze Taal publiceerde tevens een aantal taaladviezen over werkwoorden waarbij de uitspraak van het voltooid deelwoord dezelfde is als die van *stam + t*. Het gaat dan bijvoorbeeld om *beloven* (*beloofd/belooft*) (Onze Taal, 15 april 2011), *betalen* (*betaald/betaalt*) (Onze Taal, 13 mei 2011), *gebeuren* (*gebeurd/gebeurt*) (Onze Taal, 12 juni 2017) en *verhuizen* (*verhuisd/verhuist*) (Onze Taal, 6 mei 2011). In de infinitieven van die werkwoorden zit al een voorvoegsel *be-*, *ge-* of *ver-* verrat, waardoor ze het extra voorvoegsel *ge-* van het voltooid deelwoord niet meer aannemen. Het grote aantal taaladviezen over zulke gevallen lijkt te suggereren dat taalgebruikers vaak twijfelen over die vormen.

Taaladvies.net, de taaladviesdienst van de Taalunie, voegt aan die laatste problematische categorie nog de onscheidbaar samengestelde werkwoorden toe waarvan de klemtoon niet op het eerste lid valt. Ook voor het werkwoord *weerleggen* wordt het voltooid deelwoord *weerlegd* hetzelfde uitgesproken als de *stam + t* *weerlegt* (Taalunie, s.d. a).

In het advies “Meldt / meld u aan” stelt Taaladvies.net dat de zin *meldt u zich aan* geen imperatief bevat. De zin bevat wel een aansporende, bevelende strekking, maar het toegevoegde persoonlijk voornaamwoord *u* is tevens het onderwerp en dus is *meldt* volgens de dienst niet langer een gebiedende wijs. Om na te gaan of *u* in *meld u aan* een persoonlijk of wederkerend voornaamwoord is, raadt de dienst in datzelfde taaladvies aan om *u* te vervangen door *uzelf*. Als dat een goede zin oplevert, is *u* een wederkerend voornaamwoord en *meld* een imperatief (Taalunie, s.d. b).

Team Taaladvies, tot slot, is de taaladviesdienst van de Vlaamse Overheid. Team Taaladvies is ook de dienst waarvan de meest bezochte webpagina’s werden opgevraagd. De website teamtaaladvies.be bevat 110 taaladviezen over “Werkwoorden: d / dt / t” (Team Taaladvies, s.d. c). 5 van die adviezen halen de lijst met 20 meest bezochte webpagina’s. Op de pagina “d / dt / t” formuleert Team Taaladvies het advies om voor de spelling van het voltooid deelwoord te vergelijken met de verledentijdsvorm. Als die op *-de(n)* eindigt, krijgt het voltooid deelwoord een *-d*. Eindigt die op *-te(n)*, dan krijgt ook het voltooid deelwoord een *-t* (Team Taaladvies, s.d. b). Om te achterhalen of je wel degelijk met een voltooid deelwoord te maken hebt, raadt de dienst aan om het werkwoord in de zin te vervangen door een werkwoord dat in het voltooid deelwoord met *ge-* begint maar niet in de infinitief, zoals *zeggen*. Bij zulke werkwoorden is er geen verwarring mogelijk tussen het voltooid deelwoord en een andere vorm (Team Taaladvies, s.d. a).

1.3 Homofone vormen

Homofone vormen zijn woorden die hetzelfde klinken, maar niet op dezelfde manier gespeld worden. Het spreekt voor zich dat net die vormen aanleiding geven tot spellingfouten. In paragraaf 1.1 en 1.2 bespraken we enkele items uit de werkwoordspelling en daarbij kwamen her en der ook vormen voor die we als homofoon kunnen bestempelen. In deze paragraaf geven we een overzicht van de contexten die aanleiding geven tot homofonie en dus twijfel over de correcte werkwoordspelling. We merken daarbij op dat het probleem zich niet beperkt tot *dt*-verwarring. Ook bij werkwoorden waarvan de stam niet eindigt op *-d*, kan homofonie optreden.

Sandra, Daems & Frisson (2001) onderscheiden minstens 4 contexten waarin homofone werkwoordsvormen optreden. Een eerste categorie is de onvoltooid tegenwoordige tijd enkelvoud van werkwoorden met een stam op *-d*. Voor die werkwoorden is het verschil tussen de eerste persoon (stam, zie voorbeeld 17) en de tweede en derde persoon (stam + *t*, voorbeeld 18) in de uitspraak niet te onderscheiden.

(17) ik word/houd/vind.

(18) jij/hij/zij wordt/houdt/vindt.

De tweede categorie, ook in de onvoltooid tegenwoordige tijd, houdt verband met de eerste. Voor vraagzinnen waarvan de stam van het werkwoord eindigt op *-d* is er geen hoorbaar verschil tussen de tweede persoon enkelvoud (voorbeeld 19) en de derde persoon enkelvoud (voorbeeld 20).

(19) vind je dat ook?

(20) vindt je broer dat ook?

Een derde context waarin homofonie optreedt, is de gebiedende wijs. In de imperatief wordt het onderwerp in principe niet uitgedrukt en is de werkwoordsvorm de stam. Hoe dan ook is het veelal mogelijk om een persoonlijk voornaamwoord toe te voegen dat fungeert als onderwerp. De werkwoordsvorm past zich dan aan het onderwerp aan en wordt in het geval van *u* stam + *t*. Volgens Taaladvies.net spreken we door de toevoeging van het onderwerp overigens niet meer over een gebiedende wijs, maar over een onvoltooid tegenwoordige tijd. Voor werkwoorden met een stam op *-d* is het verschil tussen *word eens wakker* en *wordt u eens wakker* niet hoorbaar. De werkwoordsvormen zijn homofoon.

In de vierde categorie, tot slot, eindigt de stam van het werkwoord niet noodzakelijk op *-d*. Het gaat om werkwoorden waarbij de uitspraak van het voltooid deelwoord niet verschilt van die van de derde persoon enkelvoud uit de tegenwoordige tijd. Voorbeelden zijn *herhaald* en *herhaalt*, *gebeurd* en *gebeurt*, en *weerlegt* en *weerlegt*. Het onderscheid tussen beide vormen dat normaal gezien optreedt, de toevoeging van het voorvoegsel *ge-*, vervalt bij die groep werkwoorden omdat ze al een voorvoegsel in zich hebben.

Homofone vormen vereisen in grotere mate grammaticaal inzicht dan andere werkwoordsvormen om ze correct te spellen. Ze kunnen dus tot problemen leiden, zeker voor taalgebruikers die zich nog in

een leerfase bevinden. In hoofdstuk 2 gaan we na of dat ook zo is. We bekijken enerzijds de kennis die Vlaamse leerlingen hebben over de Nederlandse spelling en grammatica. Daarnaast bespreken we ook onderzoek naar de attitude van Vlaamse leerlingen en leerkrachten tegenover spelling en grammatica. Naast enkele algemene bevindingen over spelling en grammatica gaan we ook specifiek in op onderzoek naar *dt*-fouten.

Hoofdstuk 2 Spelling en grammatica in het Vlaamse onderwijs

Het onderzoeksveld rond spelling en grammatica in het Vlaamse onderwijs is vrij nieuw. De studies die voorhanden zijn, peilen ten eerste naar de kennis van en de attitudes over de volledige Nederlandse spelling en grammatica. Die worden in 2.1 besproken. In 2.2 behandelen we onderzoek naar de kennis van en attitude over *dt*-regels.

2.1 De kennis van en attitudes over spelling en grammatica

Het onderzoek van Devos & De Vilder (2018) richt zich op de spelling- en grammaticakennis van 17- en 18-jarigen in Vlaanderen en Nederland. Ze onderzochten de kennis van die jongeren en vergeleken de resultaten met de resultaten van een identiek onderzoek uit 2008 (Van Vooren, 2008). Grammaticakennis wordt daarbij opgesplitst in kennis van woordsoorten en kennis van zinsdelen. Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen uit het 5 en 6 aso in Vlaanderen de eindtermen voor spelling en woordsoorten behalen. Voor zinsdelen scoren de leerlingen ondermaats en hun kennis erover is ook verslechterd in vergelijking met het onderzoek van 2008. De onderzoekers geven hier evenwel geen verklaring voor. De Nederlandse leerlingen in het onderzoek behalen de eindtermen voor spelling, maar niet die voor woordsoorten en zinsdelen. Hun kennis van die laatste twee is er sterk op achteruitgegaan sinds 2008, maar ook daarvoor wordt geen verklaring gegeven. Voorts liggen de resultaten voor de volgende drie variabelen in lijn met die van 2008: in alle domeinen scoren de Vlaamse leerlingen beter dan de Nederlandse, vrouwelijke participanten beter dan de mannelijke, en de leerlingen die Latijn volgen beter dan de leerlingen zonder Latijn in hun curriculum. Een verschil met 2008 is evenwel dat leerlingen in een college overal, en in het bijzonder voor grammatica, beter scoren dan leerlingen in een atheneum.

Gheuens (2010) onderzocht het spellingsgebruik van Vlaamse en Nederlandse jongeren in formele en informele contexten. Hij analyseerde daarvoor het taalgebruik op internetfora en chatboxen, waarbij fora als een formele context worden beschouwd omdat er mensen meelesen en de berichten er vaak voor een langere tijd blijven staan. Gheuens maakt een onderscheid tussen 1) klassieke fouten, zoals *dt*-fouten en fouten tegen de schrijfwijze van 'jou(w)' in bijvoorbeeld '*jou huis', en 2) spelwijzigingen onder invloed van de tussentaal of de spreektaal, zoals deletie van de eind -t in woorden zoals 'da, wa, nie' (i.p.v. dat, wat, niet) en assimilatie en clise, zoals 'kwil, zeggis'. De eerste groep, de klassieke spelfouten, blijkt weinig registergevoelig te zijn. De fouten komen zowel voor op de fora als in de chatboxen, met ongeveer dezelfde frequentie. Wel zijn ze frequenter in Nederland dan in Vlaanderen; vooral het aantal *dt*-fouten ligt er opmerkelijk hoger. Spelwijzigingen lijken dan weer typisch Vlaams te zijn, en komen vooral voor in de informele context (i.e. de chatbox). Bijkomend voerde Gheuens ook

een surveyonderzoek uit bij Vlaamse en Nederlandse leerkrachten. Hij bevroeg hen over de invloed van nieuwe media op de spelling van leerlingen in formele, gecontroleerde contexten zoals de klas. Daarnaast moesten de leerkrachten de spellingsvaardigheid van hun leerlingen en hun attitude tegenover spelling beoordelen. Over de algemene spellingsbeheersing van hun leerlingen zijn de leerkrachten negatief. De spellingsbeheersing van leerlingen uit het aso, havo en vwo wordt wel beter beoordeeld dan die van leerlingen uit het tso, bso en vmbo, en die van Vlaamse leerlingen wordt beter beoordeeld dan die van Nederlandse. De meest gemaakte fouten in dalende orde zijn: fouten tegen de *dt*-regel en werkwoordsvormen, fouten tegen hoofdletters en interpunctie, registerfouten (i.e. spelwijzigingen) en fouten bij samenstellingen. De oorzaak voor de negatieve resultaten ligt volgens de leerkrachten niet bij de nieuwe media, maar wel bij het onderwijs. De ruimte voor spelling in de leerplannen is te beperkt. Gheuens volgt hen daarin: spelwijzigingen zouden volgens hem het resultaat zijn van onvoldoende registerbeheersing. Dat betekent dat leerlingen niet beseffen dat de informele (gewijzigde) vorm, zoals 'da' en 'kwil', niet in een klascontext hoort.

Het onderzoek van Van Dorpe (2021) richt zich dan weer op spelling- en grammaticakennis van leerkrachten in spe. Van Dorpe voerde daarvoor een replica-onderzoek uit, gebaseerd op de onderzoeken van Van Vooren (2008) en De Vilder (2018, cf. supra). Uit haar onderzoek blijkt dat eerstejaarsstudenten in de lerarenopleiding secundair onderwijs voor het vak Nederlands in 2020 over het algemeen de eindtermen voor spelling behalen. Studenten scoren gemiddeld ook beter voor werkwoordspelling dan voor spelling van woorden. Met de grammaticakennis van de studenten is het minder goed gesteld: 41% slaagt niet voor woordsoorten, 48% presteert ondermaats voor zinsontleding. Ook in de onderzoeken van Van Vooren (2008) en De Vilder (2018) kwam naar voren dat laatstejaarsleerlingen het vooral moeilijk hebben met grammatica. Van Dorpe geeft daarvoor de verklaring dat grammatica, en vooral zinsontleding, pas heel laat in het onderwijs uitgebreid aan bod komt. Over het algemeen geeft Van Dorpe overigens wel aan dat de overgrote meerderheid van de eerstejaarsstudenten in de lerarenopleiding beter scoort dan de laatstejaarsleerlingen uit de onderzoeken van Van Vooren en De Vilder, wat niet hoeft te verbazen als ze voor de opleiding kozen (Van Dorpe, 2019).

Er is ook specifiek onderzoek gevoerd naar attitudes van leerkrachten en leerlingen over spelling en grammatica. Voor de attitudes van leerkrachten verwijst Devos (2012) naar de attitudeonderzoeken van Cappelle (2011) voor het secundair en Vleminckx (2011) voor het lager onderwijs. Uit het surveyonderzoek van Cappelle bij 255 Vlaamse leerkrachten Nederlands blijkt dat de leerkrachten pessimistisch zijn over het grammaticaniveau van hun leerlingen, terwijl ze hun prestaties voor spelling iets positiever beoordelen. Dat resultaat kwam ook in het onderzoek van Devos & De Vilder (2018, cf. supra) naar boven: leerlingen scoren grammaticaal niet hoog, althans wat zinsdelen betreft. Op het gebied van spelling en woordsoorten behalen ze de eindtermen wel. De leerkrachten in het onderzoek van Cappelle merken tevens een duidelijke terugval op in de taalbeheersing van hun leerlingen. Die val beperkt zich evenwel tot het gebied van spelling en grammatica. Over de schriftelijke en mondelinge vaardigheid van hun leerlingen zijn ze best tevreden. De helft van de leerkrachten merkt hierbij ook op dat er onvoldoende aandacht wordt besteed aan grammatica in het leerplan Nederlands. Ook de schoolboeken zouden volgens 40% van de leerkrachten voor verbetering vatbaar zijn (Cappelle, 2011).

Vleminckx verkrijgt soortgelijke resultaten met haar surveyonderzoek bij 318 leerkrachten lager onderwijs in Vlaanderen. Ook die leerkrachten merken een taalrugval op. Meer dan 70% van de bevraagde leerkrachten wil meer tijd besteden aan grammatica dan het leerplan voorschrijft en vindt dat het lager onderwijs onvoldoende is afgestemd op het secundair onderwijs. De aangereikte grammatica van het Nederlands sluit ook onvoldoende aan op die van het Frans en is ontoereikend om als basis te dienen voor andere talen. Opvallend bij het surveyonderzoek van het lager onderwijs is dat leerkrachten met meer ervaring ook duidelijk meer overtuigd zijn van een taalrugval en het belang van grammatica in het lager onderwijs (Vleminckx, 2011).

Verder voerden Devos & Kygnée (2019) ook onderzoek naar de attitudes van leerlingen tegenover spelling en grammatica. Hun respondenten waren zowel Nederlandse als Vlaamse leerlingen uit de laatste twee jaren van het secundair onderwijs. In hun onderzoek zochten Devos en Kygnée naar verbanden tussen de kennis van hun respondenten, hun metacognitie over die kennis en hun attitudes over de materie (nl. spelling en grammatica). De respondenten bleken positiever te staan tegenover spelling dan tegenover grammatica: 84,8% vond spelling belangrijk of heel belangrijk, tegenover 46,4% voor grammatica. Dat uitte zich ook in hun kennis en metacognitie. Ze behaalden betere resultaten voor spelling en konden hun spellingskennis ook beter inschatten. Er bestaat dus een positieve correlatie tussen kennis en attitude en tussen kennis en metacognitie. Wat grammatica betreft, bleken de woordsoorten en zinsdelen het meest problematisch, zowel qua kennis als attitude en zelfinschatting (Devos & Kygnée, 2019).

2.2 De kennis van en attitudes over de *dt*-regel

Bijzondere aandacht ging in het verleden al uit naar de *dt*-regel. Claus (2018) onderzocht de attitude van jongeren en leerkrachten tegenover de *dt*-regel, en vergelijkt de resultaten met die van een identiek onderzoek uit 2007 (Hendrickx, 2007). Voor jongeren is de ernst van *dt*-fouten sterk contextafhankelijk. Vooral in een formele context, en specifiek in het vak Nederlands en in sollicitatiebrieven, verbinden ze een negatieve associatie aan zulke fouten. Ook voor de leerkrachten speelt de context een belangrijke rol. Ze vinden het belangrijk dat leerlingen in elk vak zonder *dt*-fout schrijven en zeker in het vak Nederlands. Ze zijn wel toleranter tegenover *dt*-fouten van hun leerlingen dan tegenover *dt*-fouten in bijvoorbeeld krantenartikelen. De leerkrachten vinden het daarnaast rechtvaardig dat er punten worden afgetrokken voor *dt*-fouten. Zulke fouten worden volgens de leerkrachten veroorzaakt door slordigheid, desinteresse, luiheid, en in het tso ook wel onwetendheid. Tegenover 2007 blijkt dat leerlingen nu meer belang hechten aan *dt*-spelling, meer beschaamd zijn over hun eigen fouten, en zich meer ergeren aan andermans fouten. Ze staan ook negatiever tegenover *dt*-fouten in het bedrijfsleven dan in 2007. Leerkrachten vinden het in 2018 belangrijker om in alle contexten zonder *dt*-fouten te schrijven. Ze denken vaker dan in 2007 dat leerlingen de spellingregels wel onder de knie hebben maar er gewoon niet aan denken. De algemene perceptie dat jongeren vandaag de dag geen waarde meer hechten aan *dt*-spelling, wordt in het attitudeonderzoek van Claus niet bevestigd (Claus, 2018).

Het onderzoek van Degroote (2019) is een aanvulling op dat van Claus (2018). Ze onderzocht de kennis van en de attitude tegenover de *dt*-spelling bij leerlingen van het laatste jaar algemeen secundair onderwijs in Vlaanderen en voortgezet wetenschappelijk onderwijs in Nederland. Voor het kennisonderdeel legden de participanten een invultest en een verbeterest af. De scores voor beide liggen vrij laag: de leerlingen scoorden gemiddeld 58% voor de invultest en 53% voor de verbeterest. Toch stelt Degroote vast dat leerlingen de *dt*-spelling wel belangrijk vinden: een attitudebevraging leidde tot een gemiddelde waarde van 4,5 op een 6-punts-Likertschaal, waarbij 1 stond voor helemaal niet belangrijk en 6 voor heel erg belangrijk. Dat bevestigt de bevindingen van Claus (2018). Leerlingen met strengere attitudes blijken tevens hoger te scoren op de kennistests. Er wordt in het onderzoek van Degroote dus een positief verband aangetoond tussen attitudescores en kennisscores.

De Block (2021) herhaalt het onderzoek van Degroote (2019) bij Vlaamse leerlingen uit het tweede jaar (A-stroom) en het vierde jaar (aso) van het secundair onderwijs, en brengt zo de evolutie van *dt*-spelling doorheen het secundair onderwijs in kaart. De respondenten van De Block vullen dezelfde invultest, verbeterest en attitudebevraging in als die van Degroote (2019). Kennis over de *dt*-spelling stijgt enkel significant tussen het tweede en het vierde jaar, waarna ze stagneert. Leerlingen uit het tweede jaar slagen niet voor de kennistest. Uit de attitudebevraging concludeert De Block dat de attitude tegenover *dt*-regels vooral afhangt van de context. De meerderheid van de respondenten vindt spelling in het algemeen belangrijk, maar in een formele context wordt wel meer belang gehecht aan een foutloze spelling dan in een informele context, een resultaat dat eerder onderzoek van Claus (2018) bevestigt. In het zesde jaar vindt 97,18% echter dat ook in een informele context *dt*-fouten niet door de beugel kunnen. Dat resultaat strookt opvallend genoeg niet met de resultaten voor het tweede en het vierde jaar en met eerder onderzoek.

Er bestaat duidelijk een discrepantie tussen kennis en attitude. Hoewel leerlingen en leerkrachten *dt*-spelling belangrijk vinden, blijken de leerlingen de regels niet altijd even goed toe te passen. Over het algemeen scoren leerlingen beduidend slechter voor grammatica dan voor spelling en hechten ze er ook minder belang aan. Dat kan verklaren waarom ook de *dt*-spelling moeilijk blijft. Ze vormt immers een onderdeel van de spelling die zinsontleding en dus grammaticale kennis vereist. Een mogelijk antwoord op het *dt*-probleem kan dus zijn om in te zetten op betere grammaticale kennis en een verbeterde attitude tegenover grammatica. Daarnaast zijn er echter ook onderzoekers die het wenselijk achten om het systeem van de werkwoordspelling op zich te herdenken. Dat heeft alles te maken met hoe spelling in ons talige brein verwerkt wordt. De onvermijdelijkheid van *dt*-fouten wordt in hoofdstuk 3 uitvoerig besproken.

Hoofdstuk 3 De neurale verwerking van spelling

In onze Nederlandse spelling wordt een didactisch onderscheid gemaakt tussen zogenaamde regelwoorden, zoals *werkt*, en weetwoorden, zoals *onmiddellijk*. Weetwoorden volgen geen specifieke regel. Ze verkeerd spellen wordt dan ook als minder erg beschouwd dan het verkeerd spellen van regelwoorden (Sandra, Daems & Frisson, 2001). Werkwoorden zijn regelwoorden: ze volgen het morfologische principe, waarbij er een systematische koppeling gebeurt tussen spelling en vorm-/betekeniseenheden. Zo bestaat *werkt* uit de stam *werk-* en de uitgang van de onvoltooid tegenwoordige tijd *-t*. Vanuit taalkundig perspectief is dat een optimaal transparante constructie: als je de morfemen kan analyseren, kan je nooit een fout maken tegen de spelling ervan. Fouten tegen de spelling van regelwoorden zouden in die opvatting blijf geven van onvoldoende begrip of beheersing van de regels (Sandra, Daems & Frisson, 2001). Daar komt bovenop dat de werkwoordspelling helder en eenduidig beschreven is, in tegenstelling tot de complexere beregeling van bijvoorbeeld de tussen-*n*, die een grotere tolerantie geniet. Toch kan ook een transparant taalkundig systeem aanleiding geven tot problemen. Sandra, Brysbaert, Frisson & Daems (2001) maken daarom een onderscheid tussen het taalkundig perspectief en dat van de speller, of tussen beschrijving en gebruik: “Beschrijving en gebruik zijn met andere woorden per definitie totaal verschillend. Wie op basis van de eenvoud van beschrijving van een systeem uitspraken doet over de eenvoud van het gebruik ervan maakt dan ook een fundamentele denkfout” (Sandra, Brysbaert, Frisson & Daems, 2001, p. 4). Wat betreft spelling worden frequente vormen opgeslagen in ons talige brein, zodat we ze kunnen raadplegen als we niet in staat zijn om de regels bewust toe te passen. Dat zogenaamde frequentie-effect wordt in de volgende paragraaf uitvoerig besproken.

3.1 Het frequentie-effect

Ons talige brein bestaat uit twee gebieden die met elkaar concurreren als het op spelling aankomt: het mentale lexicon en het werkgeheugen. Ons mentale lexicon, ook wel lexicale geheugen of woordgeheugen, is deel van het langetermijngeheugen. Alle woorden en regels worden er opgeslagen (Danckaert, 2012). We vinden er twee soorten lexicale elementen terug. Lexemen als *kon*, *kan* en *gekund* staan in het mentale lexicon in verbinding met hun lemma *kunnen*. Via dat lemma wordt syntactische informatie en betekenis beschikbaar gemaakt (Dijkstra & Kempen, 1984, p. 34). Ook de fonologie, morfologie, syntaxis, articulatie, spelling en frequentie van woordvormen liggen opgeslagen in het woordgeheugen (Danckaert, 2012). Het is bovendien dynamisch, waardoor we ons hele leven kunnen blijven bijleren (Jarema & Libben, 2007). Het werkgeheugen, daarentegen, heeft een gelimiteerde capaciteit en is deel van het kortetermijngeheugen. Becker & Morris definiëren het gebied als “a set of linked and interacting information processing components that maintain information in a short-term store (or retrieve information into that store) for the purpose of the active

manipulation of the stored items” (Becker & Morris, 1999). Dijkstra & Van Kempen begrepen het werkgeheugen al in 1984 als onze woordsynthetisator: ons werkgeheugen fungeert als een bufferzone waarin we door regels toe te passen van lemma naar lexeem overgaan (Dijkstra & Van Kempen, 1984). Daar ligt nu precies soms het conflict voor de taalgebruiker. In het werkgeheugen past die de regels toe, terwijl die uit zijn woordgeheugen de meest frequente vorm haalt. Die twee stemmen niet noodzakelijk overeen.

Taalgebruikers halen dus vaak de meest frequente vorm van een woord uit hun mentale lexicon en schrijven die ook waar het minder frequente alternatief zou moeten staan. Dat zogenaamde frequentie-effect werd al in heel wat studies op verschillende manieren aangetoond. Van Diepen & Bosman (1999) toonden aan dat veelvoorkomende werkwoordsvormen vaker goed gespeld worden dan vormen die minder vaak voorkomen. Uit onderzoek van Van Abbenyen (2010) blijkt dat je woorden die je al veel gelezen hebt, herkent en sneller leest. In 1986 al onderzochten Rayner & Duffy hoelang het oog zich fixeert op hoogfrequente en laagfrequente woorden. De proefpersonen keken significant langer naar laagfrequente woorden, wat suggereert dat ze minder eenvoudig uit het mentale lexicon te halen zijn (Rayner & Duffy, 1986).

Niettemin werd het frequentie-effect ook verschillende keren tegengesproken. Zo poneerde Steven Pinker (1999) de words-and-rulestheorie. Daarin stelt hij dat regelmatige woorden, i.e. regelwoorden, niet als *full form* worden opgeslagen, maar als morfemen waar regels (*rules*) op worden toegepast. Zo zouden we in het mentale lexicon niet *wordt* terugvinden, maar *word-* en *-t*. Onregelmatige woorden, i.e. weetwoorden, worden in zijn theorie wel als *full form (words)* opgeslagen. In die optiek kan het frequentie-effect niet over de hele lijn bestaan. Regelmatige lexemen zijn immers niet terug te vinden in het woordgeheugen, onregelmatige wel. Het frequentie-effect zou dan dus enkel op de *words* betrekking kunnen hebben. Algemeen wordt er echter uitgegaan van het *full storage* model: zowel weet- als regelwoorden worden daarbij opgeslagen in het mentale lexicon. Naar dat model zijn ook talloze onderzoeken gedaan. Het impliceert niet dat spellers geen regels toepassen, maar veronderstelt dat ze dat enkel doen wanneer ze tijd genoeg hebben (Sandra, 2010, p. 442). Onder andere het onderzoek van Sandra naar homofonodominantie (cf. infra) bewijst dat ook regelmatige woorden als *full forms* opgeslagen worden.

Ook het recentheidseffect van Griffin (2002) is in strijd met het frequentie-effect. In haar theorie stelt Griffin dat niet de meest frequente, maar de meest recente vorm uit het woordgeheugen wordt opgeroepen. Griffins hypothese wordt als aanvaardbaar gezien en omvat een zekere overlap met het frequentie-effect. Een hoogfrequente vorm heeft immers ook meer kans om recent gelezen te zijn. Onderzoek van Sandra (2010) en Danckaert (2012) toont evenwel aan dat het recentheidseffect alvast niet geldt voor homofone vormen. Proefpersonen bleken immers niet in staat om uit een homofonenpaar de vorm te kiezen die zij kort tevoren in een reeks korte tekstjes gelezen hadden. Analyse toonde dat ze gokten en zich lieten leiden door de frequentieverhouding van de homofoonparen (Sandra, 2010).

3.2 Homofoondominantie

Hoorbare verschillen in de morfologische bouw van werkwoorden leiden zelden tot spelfouten. Als elk morfeem hoorbaar is in de uitspraak, kunnen taalgebruikers gewoon het fonologisch principe toepassen om die vormen te spellen. Er bestaan echter ook vormen waarvan de uitspraak de morfologische structuur niet weerspiegelt (homofonen) en die leiden veel vaker tot fouten omdat ze een bewuste analyse in het werkgeheugen vereisen (Sandra, 2015). Sandra, Frisson & Daems (1999) onderscheidden in hun onderzoek twee mogelijke oorzaken voor spelfouten bij homofone vormen: 1) een zwakke beheersing van analytische capaciteit (want homofone vormen vereisen morfologische en syntactische analyse) en 2) verwarring door het bestaan van een alternatieve vorm of concurrent. Door spelfouten bij ervaren spellers te bestuderen, sloten de onderzoekers de eerste categorie uit. Sandra et al. zagen bij ervaren spellers een groter foutrisico naarmate de afstand tussen de werkwoordsvorm en het woord dat de uitgang bepaalt groter wordt, alsook een groter foutrisico wanneer er tussen die woorden een ander woord staat met grammaticale eigenschappen die niet overeenstemmen met die van het onderwerp. Beide resultaten bevestigen dat in het werkgeheugen de spellingregels worden toegepast. Taalgebruikers maken immers net fouten wanneer dat werkgeheugen wordt overbelast. Daarnaast bewezen de onderzoekers dat het foutrisico ook wordt bepaald door de frequentie waarmee elk van beide homofonen voorkomt. Het foutrisico is hoger voor de vorm die met de laagste frequentie in geschreven teksten voorkomt. Zo is *ik wordt* een frequenter voorkomende fout dan *hij word*.

Dt-fouten worden dus niet at random gemaakt en ontstaan ook niet uit een voorkeur voor een bepaalde vorm (bijv. de stamvorm). De frequentierelatie is de foutendeterminant: de meeste intrusies troffen in het onderzoek niet altijd dezelfde vorm (altijd *d* of altijd *dt*), maar wel de laagstfrequente vorm (soms *d*, soms *dt*). Dat effect van frequentierelatie wijst op de betrokkenheid van het woordgeheugen bij het spellen (Sandra, Frisson & Daems, 1999). In onderzoek naar homofoonintrusies bij de (informele) imperatief werd verwacht dat het werkgeheugen weinig actief zou zijn en het mentale lexicon alle kansen zou krijgen voor hoogfrequente vormen omdat velen de regels niet kennen voor de spelling van imperatieven. De imperatief is een *d*-vorm, en er werden inderdaad meer fouten gemaakt tegen *dt*-dominante werkwoorden (Sandra, 2010). Ook dit laatste onderzoek bevestigt dus het bestaan van homofoondominantie.

Homofondominantie is niet meer dan een logisch gevolg van het toepassen van het frequentie-effect op homofonen. Eén homofoon, de meest frequente, is altijd dominant en zal bij overbelasting van de woordsynthetisator door het mentale lexicon worden aangeboden. Zoals hierboven beschreven kan de woordsynthetisator overbelast raken door afstand tussen de werkwoordsvorm en het woord dat de uitgang bepaalt (onderwerp of hulpwerkwoord), maar ook meerdere taken tegelijk uitvoeren kan daartoe leiden (Largy & Fayol, 1996).

Onderzoek van Sandra & Van Abbenyen (2009) toont overigens dat ook homonieme substantieven en adjectieven bijdragen tot een hogere frequentie van de homofoon die eindigt op *-d* (de *ik*-vorm). Danckaert (2012) geeft daarbij het voorbeeld *strijden*, dat op basis van het werkwoord licht *dt*-

dominant is. Als de frequentie van het substantief *strijd* ook in rekening wordt gebracht, is het werkwoord echter sterk *d*-dominant, wat zich weerspiegelt in haar onderzoeksresultaten.

Verhaert (2015) onderzocht tot slot of dominante homofoonintrusies ook het minst opvallen tijdens een (na)leestaak. Intrusies van de hoogfrequente homofoonvorm blijken inderdaad sneller herkend te worden dan die van de laagfrequente vorm en komen daardoor vertrouwd en dus minder verdacht over, waardoor ze vaker niet gedetecteerd worden in een naleestaak. Dat resultaat is in overeenstemming met het effect van homofoon dominantie in spellingexperimenten (Verhaert & Sandra, 2015). Dat homofoon dominantie een rol speelt tijdens zowel het schrijven als het (na)lezen, verklaart de hardnekkigheid van de fouten. Verschillende onderzoekers formuleerden diverse adviezen over hoe het onderwijs daarop zou kunnen inspelen. Die worden besproken in de volgende paragraaf.

3.3 Didactische consequenties

Sandra, Daems & Frisson (2001) stellen op basis van hun onderzoek dat leerlingen moeten aangeleerd krijgen om na het opschrijven bewust te herlezen en werkwoordspellingen te verifiëren. Spelfouten ontstaan onvermijdelijk tijdens het spontane spellen, maar ze kunnen achteraf wel nog gecorrigeerd worden. Hun punt is niet zozeer dat schrijvers hun teksten moeten nalezen, maar wel dat ze dat met verschillende doelen moeten doen. Zo kunnen ze bijvoorbeeld de ene keer nalezen met maximale aandacht voor de inhoud, daarna eens voor zinsbouw en een derde keer voor spelling. In de didactiek zouden homofoonparen verder als “gevaarwoorden” gemarkeerd moeten worden (dit is didactisch sterk uitgewerkt door Pepermans en Van Herck, 1985) zodat die woorden een alarmmarkering in het geheugen krijgen, net zoals dat voor pakweg *onmiddellijk* ook het geval is. Door alle vormen van alle (regelmatige) werkwoorden aan te bieden, gaat het onderwijs voorbij aan die probleemgevallen (Sandra, Daems & Frisson, 2001). Verhaert & Sandra (2016) ondersteunen die gedachtegang. Ook zij wijzen op het belang van bewuste tekstrevisie met bijzondere aandacht voor “gevaarvormen”. Enkel bewuste controle kan het negatieve effect van onbewuste processen counteren.

In hun onderzoek zijn Sandra, Daems & Frisson (2001) tevens ingegaan op het verschil tussen ervaren spellers en 12- en 13-jarigen. Daaruit blijkt dat leerlingen nog een hele evolutie doormaken tussen het einde van het lager en het einde van het secundair onderwijs. Frequenties van waargenomen vormen veranderen in die periode nog aanzienlijk, dus spellingonderwijs zou longitudinaal benaderd moeten worden met verdere oefeningen op controle/verificatie tot het einde van het secundair onderwijs. De onderzoekers vinden het onzin dat de eindtermen Vlaams basisonderwijs de werkwoordspelling omvatten en zo een eindpunt lijken te suggereren. Bovendien vereisen sommige werkwoordsvormen, zoals de imperatief, een zeker abstractievermogen en syntactische analyse. Dat abstractievermogen wordt door veel leerlingen pas op de leeftijd van 13 of 14 jaar bereikt, en soms nog later in het secundair of zelfs helemaal niet. Ook daaruit blijkt het belang van een longitudinale aanpak.

Danckaert (2012) nam onder meer een taaltest af bij leerlingen uit de derde graad aso, tso en bso. Daaruit blijkt dat er zeker ook wat schort aan het analytisch vermogen van bso-leerlingen, in die zin dat zij abstracte syntactische concepten vaak niet kunnen bevatten. Slechts 42% van hen kon de *dt*-regel correct uitleggen, tegenover 96% van de aso-leerlingen en 84% van die uit het tso. Niettemin bleek ook dat zowel leerlingen met als zonder dat analytisch vermogen ten prooi vallen aan het effect van homofonodominantie, en dat er geen verband bestaat tussen het analytisch vermogen van de leerlingen en hun gevoeligheid voor homofonodominantie. Zowel leerlingen die de regels wel kunnen uitleggen als leerlingen die dat niet kunnen, vallen dus ten prooi aan het frequentie-effect en overgeneraliseren de meest frequente variant.

Janssen (2015) voerde onderzoek naar de invloed van frequentie op de ontwikkelingsgang van spelling van werkwoordsvormen bij basisschoolleerlingen. Uit zijn onderzoek blijkt dat er meer fouten worden gemaakt tegen werkwoordsvormen met een homofone concurrent dan tegen werkwoordsvormen zonder concurrent en dat dominante homofone vormen vaker goed gespeld worden dan niet-dominante vormen (de dominante vorm *betaald* wordt dus vaker goed gespeld dan de niet-dominante vorm *betaalt*). Hoe dan ook worden niet-dominante vormen wel elk jaar beter gespeld, terwijl dominante vormen en werkwoorden zonder concurrent net steeds slechter worden gespeld. Uit dat resultaat leidt Janssen af dat er aan dominante vormen minder aandacht besteed wordt omdat ze vaak gestandaardiseerd zijn en dus als makkelijker beschouwd worden. De focus in het spellingonderwijs ligt vooral op afwijkende spellingsvormen, de “gevaarvormen” van Sandra, Daems & Frisson (2001) en Verhaert & Sandra (2016). Bij de neutrale vormen (zonder homofone concurrent) en de niet-dominante vormen wordt bijgevolg vooruitgang geboekt, maar de dominante concurrenten worden vergeten (Janssen, 2015). Janssen suggereert dus om ook de meer eenvoudige dominante concurrenten veel te oefenen, een advies dat haaks lijkt te staan op dat van Sandra, Daems & Frisson (2001) en Verhaert & Sandra (2016). Zij pleiten net voor een focus op de “gevaarvormen”.

3.4 Conclusie

We hebben in dit hoofdstuk een overzicht gegeven van de belangrijkste modellen voor de neurale verwerking van spelling, hun implicaties en hun didactische consequenties. De algemeen gangbare theorie is die van het frequentie-effect, waarbij elke woordvorm met zijn frequentie wordt opgeslagen in het mentale lexicon. Dat impliceert dat in ons brein ook regelwoorden als weetwoorden worden opgeslagen, iets wat eerder werd tegengesproken door onder meer Pinker (1999). Als niet alle woorden als *full form* worden opgeslagen, kan je echter niet verklaren waarom de meest frequente vorm vaker correct gespeld wordt en de laagfrequente vorm meer aanleiding geeft tot spelfouten. Dat we niet de woorddelen opslaan, klinkt misschien raar vanuit taalkundig perspectief maar is logisch vanuit een psychologisch perspectief. Het geheugen legt autonoom vast wat het individu in werkelijkheid waarneemt (woorden) en creëert sterkere geheugensporen als eenzelfde werkelijkheid vaker waargenomen wordt. Vaak is dat geen probleem: door de hoogfrequente vorm toe te passen, is de gebruikte vorm per definitie vaker juist dan fout. De verhouding tussen de werkwoordspelling en

de werking van onze hersenen leidt evenwel tot een paradox voor geoefende spellers (Sandra, Daems & Frisson, 2001):

Werkwoordfouten zijn in het Nederlands niet te vermijden omdat de meest geoefende spellers, die de regels wel beheersen, nog steeds ten prooi kunnen vallen aan de sterkte van de geheugensporen voor homofone vormen in hun mentale lexicon. Hoewel we zouden willen hopen dat geoefende spellers na verloop van tijd helemaal geen risico meer lopen op het maken van werkwoordfouten, zullen zij sterk gevoelig blijven voor de frequentie waarmee woordvormen in de geschreven taal voorkomen, precies omdat zij veel met geschreven taal in aanraking zijn gekomen. Daarom zullen werkwoordfouten zich zelfs bij de beste schrijvers automatisch opdringen tijdens het spontane opschrijven van homofone werkwoordvormen in het Nederlands. Hoe meer iemand immers geschreven en gelezen heeft, des te meer hebben er zich frequentiegevoelige geheugensporen gevormd. (p.8)

Onder meer die vaststelling heeft ertoe geleid dat doorheen de tijd verschillende alternatieve spellingssystemen zijn voorgesteld. Die voorstellen zullen we in hoofdstuk 4 bespreken.

Hoofdstuk 4 Een aanpassing van de (werkwoord)spelling?

De spelling zoals we die vandaag kennen is gebaseerd op de spelling De Vries – Te Winkel (1863). Over de jaren werden af en toe wijzigingen doorgevoerd en de laatste spellingswijziging dateert van 2005. Toch werd aan de werkwoordspelling nooit geraakt: die bleef onveranderd. We zullen de verschillende spellingswijzigingen in deze masterproef dus niet behandelen. Een helder overzicht van die wijzigingen is te vinden in “Ruggespraak in het gekkenhuis: een beknopte geschiedenis van de spelling van het Nederlands” (Ryckaert, 2017).

Dat de werkwoordspelling onveranderd bleef, neemt niet weg dat onderzoekers en activisten op verschillende momenten voorstellen hebben gedaan om die (werkwoord)spelling drastisch te veranderen. Recent nog verscheen er een artikel van Bakker-Peters et al. (2017) waarin wordt betoogd waarom de werkwoordspelling lastiger is dan ze op het eerste gezicht lijkt:

(a) omdat het fonologisch principe moeilijk is toe te passen. Het verschil tussen stemloze en stemhebbende consonanten in het midden van een woord is moeilijk te horen en daarvoor biedt 't kofschip als geheugensteun niet altijd een oplossing. Regels leiden evenmin eenduidig tot de juiste spelling (niesen – niezen). De werkwoordspelling is ook lastig (b) omdat ongelijkvormigheid binnen het werkwoordparadigma optreedt (hij went, hij is gewend), (c) omdat de dt-spelling ingaat tegen de regel dat je geen dubbele medeklinkers schrijft binnen een lettergreep en (d) omdat de werkwoordspelling ingaat tegen het morfologisch principe: de suffixen -de en -te zijn in morfologisch opzicht gelijk, maar de schrijfwijze verschilt. Lastig is ook dat (e) de werkwoordspelling interfereert met de verdubbelings- en verenkeliingsregels die basisschoolkinderen met moeite onder de knie hebben en dat (f) het systeem vereist dat werkwoordsvormen die hetzelfde klinken toch verschillend geschreven worden, waarbij (g) de keuze tussen de ene en de andere vorm ook nog beïnvloed wordt door frequentie- en contexteffecten. (p. 52)

In dit hoofdstuk bespreken we een aantal van de voorstellen voor een nieuwe werkwoordspelling. In 4.1 richten we onze aandacht op de tweede helft van de twintigste eeuw, waarna we in 4.2 enkele recente voorstellen bestuderen.

4.1 Voorstellen vanaf de jaren '70

In 1969 kwam de Belgisch-Nederlandse regeringscommissie Pée-Wesselings met een voorstel naar buiten om de spelling te vereenvoudigen. Die spellingcommissie was in 1963 opgericht om komaf te maken met de voorkeursspelling en om de schrijfwijze van bastaardwoorden sterker te vernederlandsen. Haar voorstel bevatte dus regels om bastaardwoorden in bepaalde gevallen te

fonetiseren. Daarnaast zou het achtervoegsel *-lijk* voortaan *-lik* worden, *-isch* werd dan weer *-ies*. De tussenletter *-n-* en in bepaalde gevallen ook *-s-* zou verdwijnen en de *-e-* in meervouden zou niet langer verdubbeld worden (*knieën* werd dus *kniën*). Het onderscheid *au/ou* en *ei/ij* bleef in het voorstel Pée-Wesselings bestaan.

Verder omvatte het voorstel van de commissie ook een herziening van de werkwoordspelling. Voor de werkwoordsvormen zou *-dt* plaatsmaken voor *-d*. De commissie beriep zich daarvoor op het analogieprincipe (schrijf woorden zoveel mogelijk op dezelfde manier). *Hij wordt* werd in het voorstel van Pée-Wesselings dus *hij word*. De verleden tijd van werkwoorden zou voortaan fonetisch gespeld worden waardoor er in bepaalde gevallen geen onderscheid meer zou zijn tussen de tegenwoordige en de verleden tijd. Zo werd de verleden tijd van *antwoorden* nu *wij antwoorden* en niet langer *wij antwoordden* (Verstegen, 1974). Op de eindvoorstellen van de regeringscommissie Pée-Wesselings kwam kritiek. De winst aan vereenvoudiging was gering en er bleken talloze uitzonderingen nodig, iets wat net moest vermeden worden bij een nieuwe spelling. Zo werd <i> in het voorstel nu eens als *ie*, dan weer als *i* geschreven. Daarnaast hekelden onderwijsorganisaties dat werkwoordsvormen in de tegenwoordige tijd niet gefonetiseerd werden. De spellingswijziging zou nieuwe fouten introduceren: als leerlingen *hij word* moesten schrijven, zouden ze ook *het gebeurd* schrijven, naar analogie met *gebeurde*. Het ongenoegen bij enkele belangengroepen uit het onderwijs leidde ertoe dat ze de spellingsvoorstellen verder doordreven dan de commissie en in 1971 een actiegroep vormden o.l.v. Dr. D. Kohnstamm.

De Aksiegroep Spellingvereenvoudiging wilde *-d* of *-dt* die als <t> werd uitgesproken consequent als *-t* spellen (in plaats van de *-d* van de regeringscommissie). Ze benaderde de volledige werkwoordspelling daarmee veeleer vanuit het fonologisch principe. Dat zou er evenwel voor zorgen dat een aantal voltooide deelwoorden niet meer te onderscheiden zouden zijn van de tegenwoordige tijd enkelvoud, bijvoorbeeld bij *het gebeurt* en *het is gebeurt*. De Aksiegroep meende echter dat het onderscheid tussen beide tijden vrijwel altijd duidelijk is op basis van het zinsverband.

Naast de andere kijk op werkwoordspelling voerde de Aksiegroep nog wijzigingen door aan het voorstel van de commissie Pée-Wesselings: de *ou* zou voortaan *au* worden, *ei* werd *ij*, en de <i> werd *i* in een open lettergreep en *ie* in een gesloten lettergreep. Aan het eind van een woord zou <i> altijd als *ie* gespeld worden (Verstegen, 1974). Verder voerde de Aksiegroep de fonologische benadering van de werkwoorden ook door naar andere woordsoorten. Zo veranderden ook *paard* en *geluid* in *paart* en *geluit* en werd *breedte* voortaan *brete*. Die wijzigingen gingen een stuk verder dan het oorspronkelijke doel van de Aksiegroep: komaf maken met de “tragedie der werkwoordsvormen”, zoals van der Velde al in 1956 het probleem had omschreven (cf. Bonset, 2021).

De sterk fonologische spelling van de Aksiegroep kreeg de steun van onder meer de Algemene Nederlandse Onderwijs Federatie en de Vereniging voor Wetenschappelijke Spelling. Toch werd de spelling uiteindelijk niet gewijzigd door de emotionele reacties van letterkundigen, lezers en journalisten (Bonset, 2021). Nochtans was het effect van deze spelling voor het onderwijs spectaculair. In een dictee van 15 werkwoordsvormen in de reguliere spelling maakten 1711 leerlingen uit groep 8 7663 werkwoordsfouten. Na een half uur instructie over de vereenvoudigde spelling maakten ze 1571 fouten in hetzelfde dictee. In het eerste dictee maakte slechts 12% van de leerlingen geen enkele of maar één fout, in het tweede 78% (Berits, 1972). Bovendien hadden tegenstanders soms een

overdreven idee van de mate waarin het schriftbeeld na de spellingvereenvoudiging zou veranderen. In de spelling Pée-Wesselings bleven ca. 95% van de woorden onveranderd, in de spelling van de Aksiegroep was dat net geen 90% (Verstegen, 1974).

In 1989 publiceerde de Nederlandse Taalunie het rapport van de Werkgroep ad hoc spelling, waarin een aantal mogelijke spellingwijzigingen werden besproken. Naar aanleiding daarvan werd aan de Universiteit Leiden een lezingenreeks georganiseerd over de spelling, die in 1991 resulteerde in de bundel *De Groene Spelling* (Bennis, Neijt & van Santen 1991). In zijn bijdrage bouwde De Rooij (1991) deels verder op de ideeën van de commissie Pée-Wesselings, maar hij beperkte zijn voorstellen tot de werkwoordspelling. De Rooij wilde twee regels die al golden voor andere woordsoorten nu ook toepassen op werkwoorden: (1) schrijf geen dubbele medeklinkers binnen een lettergreep en (2) maak het woord langer om de eindletter te spellen. De eerste regel maakt komaf met de *dt*-spelling. *Ik vind, jij vindt, hij vindt* zou dus voortaan *ik vind, jij vind, hij vind* worden. Met het doorvoeren van de tweede regel creëerde hij gelijkvormigheid binnen het werkwoordparadigma (*hij hoord – hij hoorde – hij heeft gehoord* en *hij werkt – hij werkte – hij heeft gewerkt*). In dezelfde bundel ging Zuidema (1988, 1991) nog een stapje verder door de gelijkvormigheidsregel uit te breiden naar andere woordsoorten en tegelijk de analogieregel af te schaffen. Hij benaderde de spelling daarmee sterk morfologisch. In zijn voorstel zouden woorden altijd verlengd moeten worden om tot de juiste spelling te komen. Je zou woorden met Zuidema's voorstel altijd kunnen verlengen om tot de juiste spelling te komen. Zo schrijf je *leev* vanwege *leven* en *poez* vanwege *poezen*. Het basisprincipe van Zuidema's voorstel is dat letterpatronen altijd, zelfs op sublexicaal niveau, eenduidig gespeld zouden worden. Waar frequentie met de huidige spelling tot verwarring leidt (cf. hoofdstuk 3), zou ze met zijn voorstel correct spellen alleen maar ondersteunen.

4.2 Recente voorstellen

Ook recent was er weer meer aandacht voor een mogelijke wijziging van de werkwoordspelling. Het opiniestuk in de Standaard van Dominiek Sandra, hoogleraar psycholinguïstiek aan de Universiteit Antwerpen, deed heel wat stof opwaaien. Sandra stelt twee dingen vast: (1) in het onderwijs wordt veel tijd besteed aan (werkwoord)spelling en (2) de schrijfvaardigheid van leerlingen daalt. Hij pleit daarom voor een spelling die veel meer ten dienste staat van het schrijfonderwijs en niet zozeer een doel op zich wordt. Het gelijkvormigheidsprincipe (je spelt de stam *houd* want de infinitief is *houden*) wil Sandra behouden, want dat principe wordt gemakkelijk geautomatiseerd door taalgebruikers en komt ook voor in andere woordsoorten (*brood* want *broden*, *rond* want *ronde*). Uit onderzoek van een geanonimiseerd chatcorpus met gesprekken tussen adolescenten van 16 tot 20 jaar blijkt bovendien dat ze maar 14 fouten maakten van het type *ik vint* of *hij wort*, op een totaal van meer dan 5000 *d/dt*-homofonen, terwijl meer dan 1600 van die homofonen verkeerd werden geschreven om andere redenen. Tegen de stamspelling worden dus amper fouten gemaakt; die blijft bijgevolg behouden (Sandra, 2021b).

Veel meer fouten worden gemaakt tegen het analogieprincipe (*hij wordt* eindigt op *t* want *hij maakt* ook). Dat principe hebben we maar voor 5% van de werkwoorden nodig. Ondanks grote inspanningen in het onderwijs zijn we er dus gewoonweg te weinig in getraind en kiezen we vaak voor de meest frequente vorm uit ons langetermijngeheugen. De spellingsregels voor pakweg open en gesloten lettergrepen lijken daarentegen moeilijker, maar zijn veel frequenter. Taalgebruikers vertonen bij die regels overtraint gedrag en hebben de regels dus wel geautomatiseerd. De kern van Sandra's voorstel is dan ook om niet-automatiseerbare regels af te schaffen en ze te vervangen door een automatiseerbaar alternatief (Hendrickx, 2021).

Daarom stelt Sandra het volgende voor: schrijf altijd de stam en volg daarna de regels voor open en gesloten lettergrepen (woorden splitsen in lettergrepen en dan klinkers verdubbelen of verenken, zoals voor alle woordsoorten geldt). Je krijgt dan de volgende woordbeelden: *hij word*, *het is gebeurt*, *het brande*, *hij hate haar*. Die vormen lijken nu misschien vreemd, maar zullen volgens Sandra snel wennen (Sandra, 2021c).

Sandra's voorstel wordt geen consequent systeem vanuit een analytisch/grammaticaal perspectief (*hij werkt* zal naast *hij word* bestaan), maar wel één dat automatiseerbaar is vanuit het perspectief van de speller. We vertrekken immers van de spraak en passen daarna de verlengingsregel (*houd* want *houden*) toe om tot de juiste stam te komen, net zoals bij adjectieven en zelfstandige naamwoorden, gevolgd door de regels voor de spelling van open en gesloten lettergrepen. Beide types regels leveren voor ervaren spellers geen problemen op (D. Sandra, persoonlijke communicatie, 15 maart 2022).

Onderzoeker Marijke De Belder, verbonden aan de universiteit van Oldenburg (Duitsland), denkt ook dat de werkwoordspelling anders kan (De Belder, 2021). De Belder merkt op dat we de stam voor *sz-* en *fv-*paren niet consequent op dezelfde manier schrijven (we schrijven *kaas* maar *kazen*, *doof* maar *dove*, *schrijf* maar *schrijven*). Voor *pb-* en *dt-*paren doen we dat wel: we schrijven *hond* vanwege *honden* en *heb* vanwege *hebben*. Bij het voorstel van Sandra blijft die inconsequentie bestaan. De Belder werkt ze weg door deze regel voor te stellen: schrijf altijd de stam en volg daarna de regels voor open en gesloten lettergrepen. Spel voor wisselende eindmedeklinkers de medeklinker die je hoort. De Belder volgt daarmee in zekere mate de visie van de Aksiegroep Spellingvereenvoudiging. Haar voorstel resulteert in de volgende woordbeelden:

Tabel 1
Vergelijking voorstel De Belder en voorstel Sandra

Voorstel De Belder: stam + hoorbare eindklank	Ter vergelijking: voorstel Sandra – stam
Hij wort	Hij word
Het is gebeurt	Het is gebeurt
Het brande	Het brande
Hij hate haar	Hij hate haar
Ik hep	Ik heb
De hont, de honden	De hond, de honden

Het voorstel van De Belder raakt dus aan meer dan enkel de werkwoordspelling. Ook andere woordsoorten volgen het principe “Spel voor wisselende medeklinkers de medeklinker die je hoort” (bv. *hont*).

De Belder merkt tevens op dat de huidige werkwoordspelling niet consequent is. Als we altijd stam *+t* spellen voor de derde persoon, waarom schrijven we dan *hij zit* en niet *hij zitt*? Met haar voorstel werkt De Belder dus twee inconsequenties uit de spelling weg: *kaas-kazen* versus *hond-honden* en *hij wordt* versus *hij zit*. Een consequentere spelling is volgens De Belder altijd een betere spelling, zowel om aan te leren, als om te lezen en te schrijven (De Belder, 2021).

Emeritus hoogleraar Nederlandse taalkunde Anneke Neijt (Radboud Universiteit Nijmegen) betoogt in “De monsterlijke werkwoordspelling – wat kan ervoor in de plaats komen?” (2021) dat de werkwoordspelling een plaag is voor het onderwijs, waarvoor ze refereert aan de zeven redenen van Bakker-Peters et al. (2017, cf. supra). Neijt geeft vervolgens een overzicht van wat volgens haar de vereenvoudigingsmogelijkheden zijn. Daarbij komt de stamspelling aan bod (cf. commissie Pée-Wesselings, Sandra) en de vereenvoudiging van de verleden tijd door niet langer *-dd-* of *-tt-* te schrijven (cf. commissie Pée-Wesselings, Sandra, De Belder), hoewel ze van dat laatste voorstel zelf geen voorstander is. De uitgang van de verleden tijd is immers meer betekenisvol dan wat de *-dt* aangeeft. Ook een meer fonologische benadering van de spelling komt aan bod (cf. Aksiegroep Spellingvereenvoudiging, De Belder) en een voorstel dat Neijt “schrijven volgens ’t kofschip” noemt. In dat voorstel wordt gelijkvormigheid nagestreefd door de eindletter *-d* of *-t* te laten afhangen van de voorgaande medeklinker (cf. De Rooij, Zuidema). De Rooij (1988) beperkte die regel in zijn voorstel tot de zwakke werkwoorden om het aantal nieuwe woordbeelden te beperken, wat resulteert in *hij bald* (vanwege *balde*) en *hij valt* (vanwege *viel*). Neijt merkt daarbij op dat het niet wenselijk is dat taalgebruikers moeten nadenken over de verleden tijd om de tegenwoordige tijd te vervoegen. Daarnaast kan de aanpak “schrijven volgens ’t kofschip” tot dubbelzinnigheid leiden, bijvoorbeeld bij de vorm *verteld* die zowel onvoltooid verleden tijd als een voltooid deelwoord kan zijn.

Eén voorstel van Neijt valt op. Daarin stelt ze voor om te schrijven volgens de morfologie, waarbij elke bouwsteen van een woord een vaste betekenis toevoegt aan dat woord. Momenteel bepaalt de eindklank van de stam of er een *d* of een *t* volgt in de verleden tijd. Na een stemloze medeklinker, m.a.w. na een medeklinker uit ’t kofschip, volgt *t*, anders *d*. Uit onderzoek blijkt dat we zonder de ’t kofschip-regel waarschijnlijk allang *krabte* en *lachde* schreven. ’t Kofschip houdt vermoedelijk dus taalverandering tegen (Ernestus et al., 2005). Het feit dat we die regel nodig hebben om juist te schrijven, suggereert dat het verschil tussen *-de* en *-te* niet zo belangrijk is voor de uitspraak.

Neijt stelt daarom voor om alleen maar *-d* en *-de* te gebruiken bij de vervoegingen en niet meer *-t* of *-te*, net zoals in het Engels altijd *-ed* wordt gebruikt in de verleden tijd. Je gebruikt dan dus de uitgang *-d* voor de tegenwoordige tijd en het voltooid deelwoord, en de uitgang *-de* voor de verleden tijd, ongeacht de uitspraak (want die blijft onveranderd). Om de vreemde woordbeelden *plantd* en *geplantd* te vermijden, valt hierbij na een *t* de *-d* weg. Dat levert *plant* en *geplant op*.

De regel die Neijt voorstelt, luidt dus: schrijf de werkwoorduitgangen met *-d* (heden) of *-de* (verleden). Schrijf nooit *-td* aan het einde van een woord, dat wordt *-t*. Gebruik de verlengingsregel zoals die nu is. Het resultaat daarvan zijn de volgende woordbeelden:

Tabel 2

Vergelijking voorstel Neijt, voorstel De Belder en voorstel Sandra

Voorstel Neijt: schrijf consequent -d of -de	Ter vergelijking: De Belder – stam + hoorbare eindklank	Ter vergelijking: Sandra - stam
Hij word	Hij wort	Hij word
Het is gebeurd	Het is gebeurt	Het is gebeurt
Het brandde	Het brande	Het brande
Hij haatde haar	Hij hate haar	Hij hate haar
Ik heb gekookd	Ik hep gekookt	Ik heb gekookt
De slang sisd	De slang sist	De slang sist
Ze plant iets (ww 'planten')	Ze plant iets	Ze plant iets
Ze pland iets (ww 'plannen')		

Met de huidige onderzoeksmiddelen zou het volgens Neijt niet lang moeten duren om de voor- en nadelen voor leerders, spellers en schrijvers van de verschillende voorstellen te onderzoeken. Vereenvoudigingen onderzoeken heeft echter pas zin als er een draagvlak is voor welke verandering dan ook (Neijt, 2021). Precies daarnaar peilen we in het tweede deel van deze masterproef. We gaan erin na hoe Vlaamse leerkrachten over een mogelijke nieuwe werkwoordspelling denken.

Deel 2

Surveyonderzoek

We willen in deze masterproef nagaan hoe Vlaamse leerkrachten denken over een mogelijke aanpassing van de werkwoordspelling. We richten ons daarbij in het bijzonder op leerkrachten uit het vijfde en zesde leerjaar en leerkrachten Nederlands uit de eerste graad. Net in die jaren wordt immers vooral ingegaan op de werkwoordspelling. Die leerkrachten zijn dus de spilfiguren in het overbrengen van de huidige, en ook van de mogelijke nieuwe, werkwoordspelling. Toch kwamen ze in het spellingdebat tot dusver maar weinig aan bod. Daar willen we met dit onderzoek verandering in brengen. Concreet formuleren we daartoe volgende onderzoeksvraag met 5 subvragen:

Is er bij Vlaamse leerkrachten uit de derde graad van het lager onderwijs en leerkrachten Nederlands uit de eerste graad van het secundair onderwijs een draagvlak voor een aanpassing van de werkwoordspelling?

1. Hoe staan de leerkrachten tegenover de huidige werkwoordspelling?
2. Hoe beoordelen ze mogelijke alternatieven die worden voorgesteld?
3. Wat is de invloed van onderwijstype (lager onderwijs of secundair onderwijs) op de attitudes van de leerkrachten?
4. Wat is de invloed van ervaring op de attitudes van de leerkrachten?
5. Verandert een kennismaking met alternatieve voorstellen voor de werkwoordspelling de attitudes van de leerkrachten tegenover de huidige werkwoordspelling?

Om die vragen te beantwoorden, werd een enquête opgesteld en verspreid onder leerkrachten. In die enquête wordt gepeild naar hun houding tegenover de huidige werkwoordspelling en tegenover drie alternatieve werkwoordspelingen. We kozen daarbij voor de drie recente voorstellen van respectievelijk prof. Dominiek Sandra, dr. Marijke De Belder en em. prof. Anneke Neijt, die we presenteerden in hoofdstuk 4. De bevindingen uit onze enquête worden in de volgende hoofdstukken uitvoerig besproken.

Hoofdstuk 5 Methode

5.1 Respondenten

De beoogde respondenten voor dit onderzoek waren Vlaamse leerkrachten die lesgeven in het vijfde of zesde leerjaar en Vlaamse leerkrachten Nederlands uit de eerste graad. In die jaren wordt de werkwoordspelling immers het meest uitgebreid aangebracht. Dat blijkt onder meer uit het leerplan van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen voor de eerste graad (A-stroom). Leerplandoelstelling 14 luidt daarbij: “De leerlingen verwerven inzicht in diverse aspecten van het taalsysteem: klanken, woorden, zinnen, teksten, betekenissen, spelling, interpunctie” (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2019). Zowel voor het morfologische als voor het orthografische domein worden daarbij specifiek de woordvorming en spelling van werkwoorden aangehaald.

In totaal vulden 271 respondenten onze enquête volledig in. Van 45 respondenten waren de antwoorden niet bruikbaar: ze woonden in Nederland of ze waren geen leerkracht in het vijfde of zesde leerjaar of leerkracht Nederlands in de eerste graad. We houden dus 226 respondenten over. 137 van hen geven les in het vijfde of zesde leerjaar, 89 van hen geven Nederlands in de eerste graad van het secundair onderwijs.

De gemiddelde leeftijd van de leerkrachten is 36 jaar (sd = 10). 87,6% van hen identificeert zich als vrouw, 12,4% als man. Het merendeel van de leerkrachten werkt in Oost-Vlaanderen, maar ze zijn wel vrij gelijkmatig verspreid over de verschillende provincies in Vlaanderen (tabel 1). Slechts van één respondent is Nederlands niet de moedertaal.

Tabel 3

Werkplaats respondenten per provincie

	West-Vlaanderen	Oost-Vlaanderen	Antwerpen	Limburg	Vlaams-Brabant	Brussel
Frequentie	39	56	45	36	41	9
Percentage	17,3%	24,8%	19,9%	15,9%	18,1%	4,0%

Van alle leerkrachten had 29,2% minder dan 5 jaar ervaring, 30,1% tussen de 5 en de 15 jaar, 35,0% tussen de 15 en de 30 jaar en 5,8% meer dan 30 jaar. Dat het laatste percentage een heel stuk lager ligt, is wellicht te wijten aan de manier waarop de enquête werd verspreid (zie 5.3).

5.2 De enquête

De enquête (zie appendix) bestond uit vier delen. In enkele inleidende vragen werd gevraagd naar demografische gegevens van de respondenten. Zo kregen we een overzicht van hun leeftijd, geslacht, werkplaats en aantal jaar ervaring. De respondenten gaven ook aan of ze in het lager of secundair onderwijs lesgeven, en in welke graad.

Daarna volgden twaalf stellingen over de huidige werkwoordspelling (voor een volledig overzicht, zie appendix). Elke stelling werd op een 7-puntslikertschaal beoordeeld, waarbij 1 gelijkstond aan “helemaal niet akkoord” en 7 aan “helemaal akkoord”. Onderaan de pagina konden de respondenten in een antwoordveld opmerkingen formuleren.

In het derde deel van de enquête werden drie alternatieve werkwoordspellingen voorgesteld aan de respondenten, die ze telkens in zes stellingen met een 7-puntslikertschaal beoordeelden. Meer bepaald ging het om de voorstellen van Sandra, De Belder en Neijt (cf. hoofdstuk 4). De drie onderzoekers werden vooraf gecontacteerd om onze samenvatting van hun voorstellen te beoordelen. Na de waardevolle feedback van prof. Sandra en em. prof. Neijt deden we nog enkele aanpassingen aan onze beschrijving van hun voorstellen. Na elk voorstel dat in de enquête werd aangeboden, hadden de respondenten opnieuw de mogelijkheid om opmerkingen te formuleren in een antwoordveld.

In het laatste deel van de enquête kregen de respondenten opnieuw zeven stellingen over de huidige werkwoordspelling te zien, identiek aan de stellingen in deel 2. Er werd hun gevraagd de stellingen opnieuw te beoordelen op een 7-puntslikertschaal. Tot slot rangschikten ze de drie aangeboden voorstellen en de huidige werkwoordspelling van goed naar minder goed.

5.3 Procedure

De enquête verliep volledig online en was actief van 25 maart 2022 tot 4 april 2022. Ze werd verspreid via sociale media en in het bijzonder via Facebookgroepen voor leerkrachten (Leerkrachten Lager Onderwijs, Lesideeën secundair onderwijs, Voor alle leerkrachten secundair onderwijs, Leerkrachten 6^{de} leerjaar, Leraar Nederlands, Leerkrachten basisschool, Leerkrachten 3^{de} graad lager onderwijs). Door de enquête aan te vatten, stemden de respondenten ermee in dat hun gegevens zouden gebruikt worden voor onderzoek aan de Universiteit Gent. Onder de participanten werden tevens drie boekenbonnen verloot. Om deel te nemen aan de loting, konden ze op het einde van de enquête hun e-mailadres achterlaten.

5.4 Analyse

De analyse van de resultaten werd uitgevoerd met de statistische software SPSS. Voor de descriptieve analyse van de antwoorden op elke stelling werden de frequenties, het gemiddelde, de standaarddeviatie, de mediaan en de modus berekend. Tevens werd voor elke stelling een histogram gegenereerd, dat in hoofdstuk 6 ook telkens wordt weergegeven.

De effecten van onderwijstype en ervaring werden statistisch getoetst met telkens twee tests. Enerzijds werd een variantieanalyse (ANOVA) uitgevoerd waarop de Bonferronicorrectie werd toegepast. Anderzijds werd voor elk effect ook de niet-parametrische Kruskal-Wallistest uitgevoerd. Een resultaat werd pas als significant beschouwd als beide tests dit bevestigden.

Voor het verschil tussen de attitudes over de huidige werkwoordspelling vóór het zien van de voorstellen en die erna werd een niet-parametrische test voor gerelateerde steekproeven (gepaarde waarnemingen) gebruikt, met name de Friedmantest.

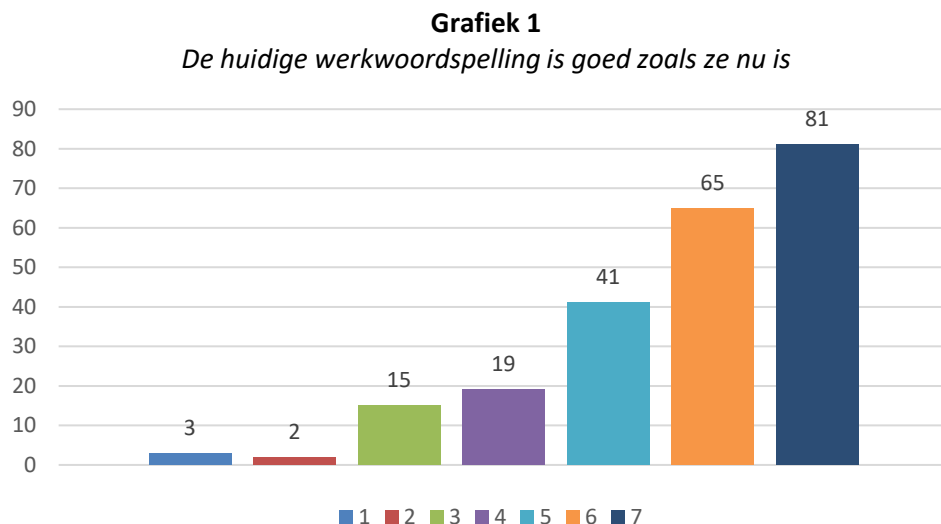
Hoofdstuk 6 Resultaten

6.1 De huidige werkwoordspelling

6.1.1 Likertschalen

In een eerste reeks stellingen met 7-puntslikertschaal werd gepeild naar de ideeën van de respondenten over de huidige werkwoordspelling. We bespreken hieronder de antwoorden op elk van die stellingen.

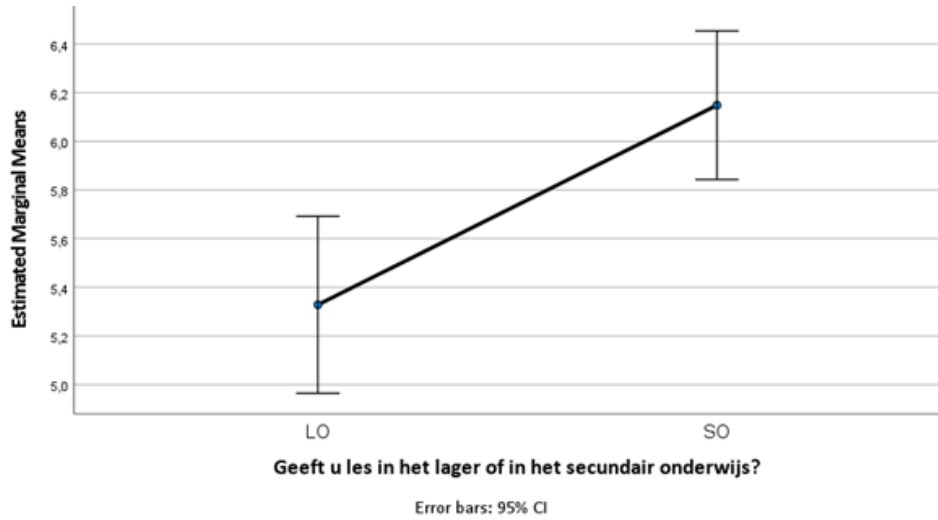
Stelling 1: De huidige werkwoordspelling is goed zoals ze nu is (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



Het merendeel van de leerkrachten vindt de huidige werkwoordspelling goed zoals ze nu is. De modus is 7, de mediaan is 6 en het gemiddelde is 5,71 met een standaarddeviatie van 1,37. De leerkrachten Nederlands zijn wel sterker overtuigd dan de leerkrachten uit het lager onderwijs, zo blijkt uit de ANOVA-toets voor de onafhankelijke variabele onderwijstype ($F(1,218) = 11,58; p < 0,01$). Voor de eerste groep ligt het gemiddelde op 6,15, voor de tweede groep is dat 5,33. Er werd via de ANOVA-toets geen significant effect van ervaring vastgesteld ($F(3,218) = 0,52, p = 0,67$). De Kruskal-Wallistest bevestigt de resultaten van ANOVA ($H(1) = 25,20; p < 0,01$ voor de variabele onderwijstype en geen significant effect voor ervaring ($H(3) = 1,60; p = 0,66$)).

Grafiek 2

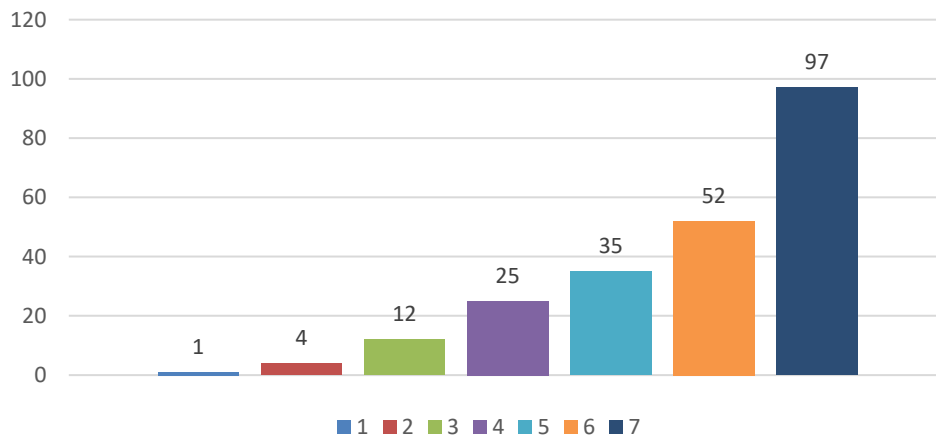
De huidige werkwoordspelling is goed zoals ze nu is



Stelling 2: de huidige werkwoordspelling moet behouden blijven (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').

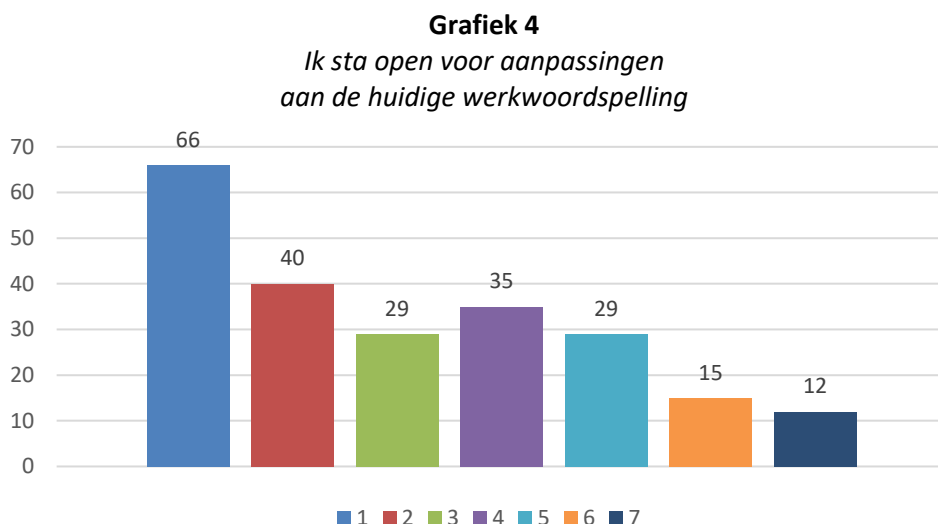
Grafiek 3

De huidige werkwoordspelling moet behouden blijven

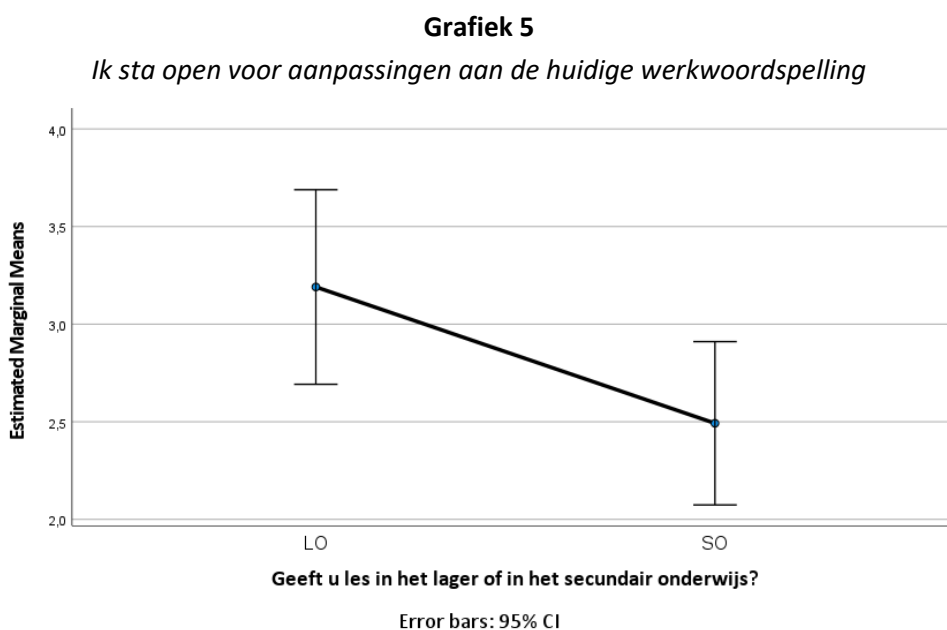


42,9% van de leerkrachten is er helemaal mee akkoord dat de huidige werkwoordspelling behouden moet blijven. De modus is 7, de mediaan is 6, het gemiddelde is 5,80 en de standaarddeviatie is 1,37. Er is geen significant effect van ervaring ($F(3,218) = 0,80$; $p = 0,50$). De ANOVA levert geen significant effect op van onderwijstype ($F(1,218) = 2,74$; $p = 0,10$). In de Kruskal-Wallistest is dat effect echter wel significant ($H(1) = 16,84$; $p < 0,01$). Het resultaat is dus statistisch onzeker.

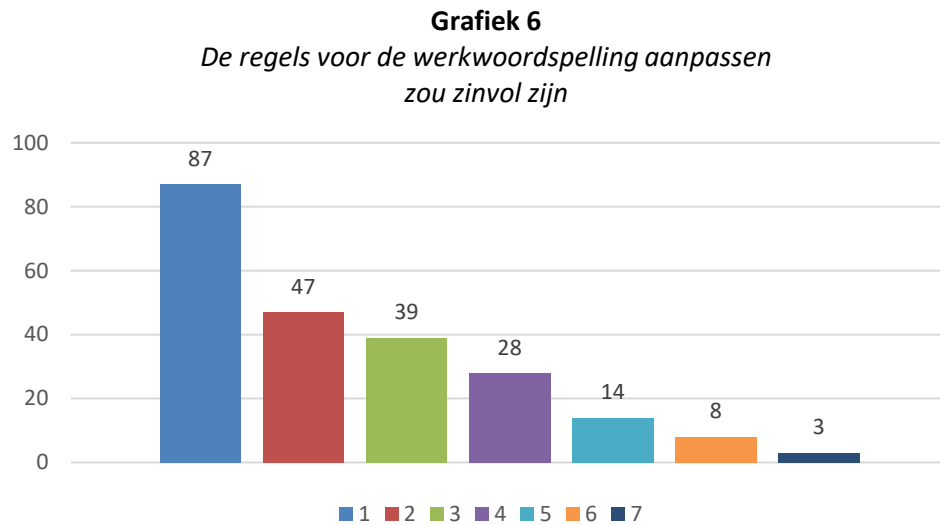
Stelling 3: ik sta open voor aanpassingen aan de huidige werkwoordspelling (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



24,8% van de leerkrachten staat open voor aanpassingen aan de huidige werkwoordspelling (Likertscore ≥ 5). 59,7% is het daar niet mee eens (score ≤ 3). De modus voor deze stelling is 1. De mediaan is 3 en het gemiddelde is 3,06. De standaarddeviatie is 1,86. Leerkrachten lager onderwijs reageren minder negatief dan leerkrachten Nederlands ($F(1,218) = 4.47$; $p < 0,05$): een minderheid van 31,4% van de leerkrachten lager onderwijs staat open voor aanpassingen aan de huidige werkwoordspelling, tegenover een nog kleinere minderheid van 14,6% van de leerkrachten Nederlands. De gemiddelden voor beide groepen zijn respectievelijk 3,19 en 2,49. De modus blijft over alle groepen heen 1. De Kruskal-Wallistest bevestigt de significantie van de ANOVA ($H(1) = 13,57$ en $p < 0,01$). Voor ervaring is er opnieuw geen significant effect ($F(3,218) = 1,79$; $p = 0,15$ en $H(3) = 6,35$; $p = 0,10$).

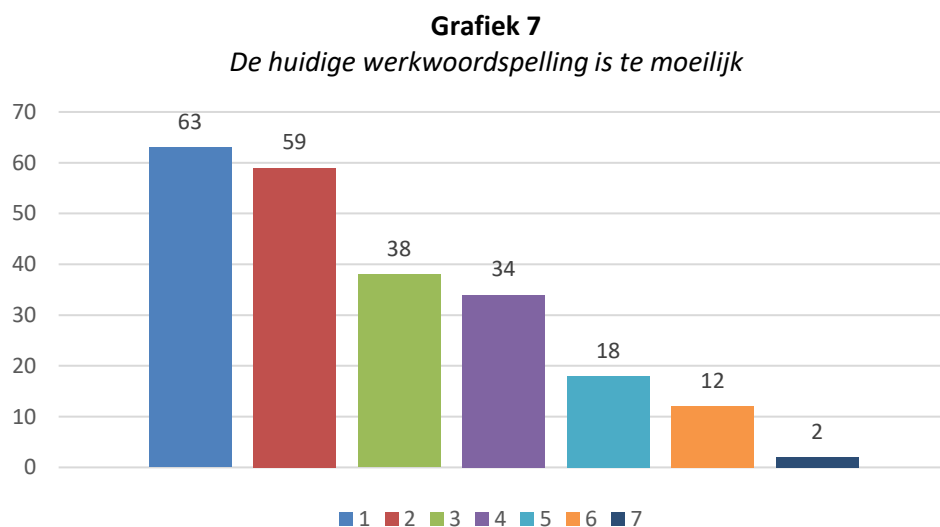


Stelling 4: de regels voor de werkwoordspelling aanpassen zou zinvol zijn (1 = ‘helemaal niet akkoord’, 7 = ‘helemaal akkoord’).



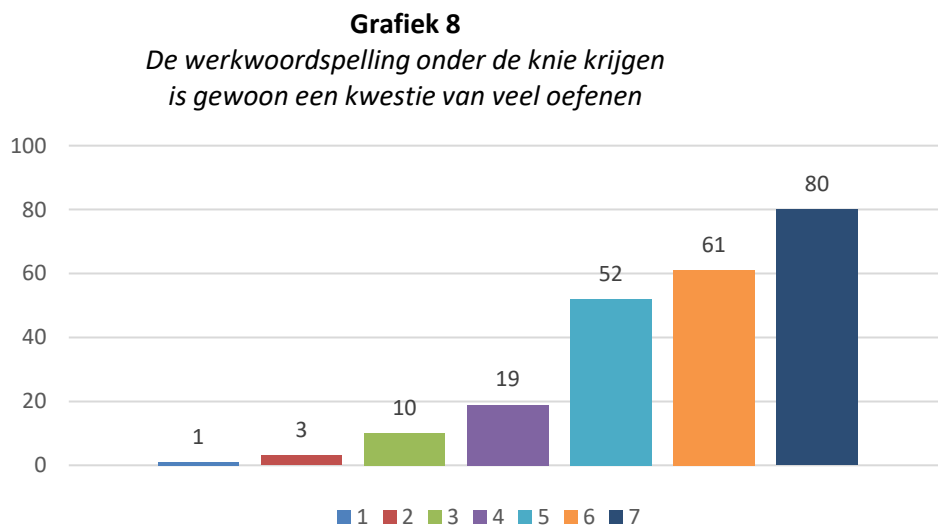
Algemeen gelooft 76,5% van de leerkrachten niet dat het zinvol zou zijn om de regels voor de werkwoordspelling aan te passen (score ≤ 3). Amper 11,1% ziet er wel de zin van in (score ≥ 5). De leerkrachten geven voor deze stelling een gemiddelde score van 2,43 (sd = 1,53). De modus is 1, de mediaan is 2. De ANOVA levert geen significante effecten op van ervaring ($F(3,218) = 0,91$, $p = 0,44$) en onderwijstype ($F(1,218) = 2,83$, $p = 0,09$). De Kruskal-Wallistest levert wel een significant effect op van onderwijstype ($H(1) = 13,03$; $p < 0,001$) maar geen significant effect van ervaring ($H(3) = 3,07$; $p = 0,38$). Het effect van onderwijstype is bijgevolg statistisch onzeker.

Stelling 5: de huidige werkwoordspelling is te moeilijk (1 = ‘helemaal niet akkoord’, 7 = ‘helemaal akkoord’).



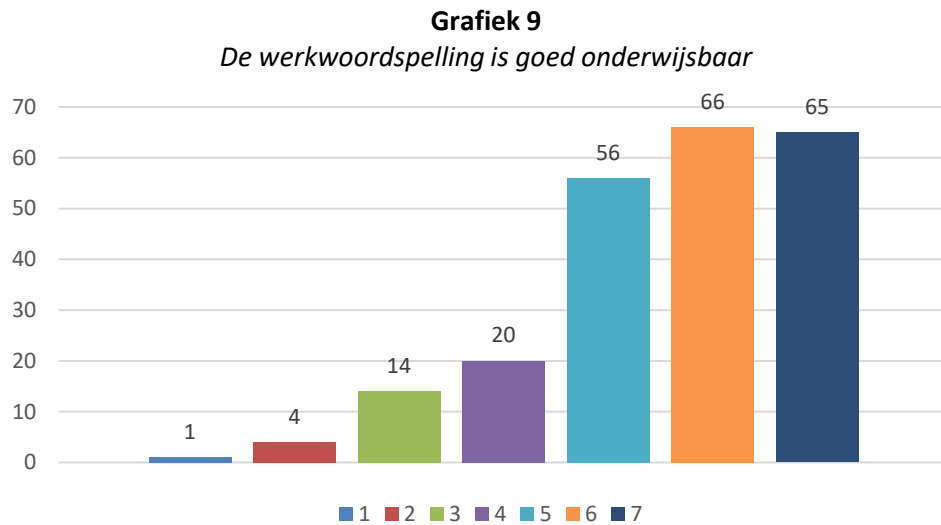
De leerkrachten vinden de huidige werkwoordspelling niet te moeilijk (modus = 1; mediaan = 2; gemiddelde = 2,69; sd = 1,54). Er zijn volgens ANOVA geen significante effecten van onderwijstype ($F(1,218) = 3,34$; $p = 0,07$) of ervaring ($F(3,218) = 1,45$; $p = 0,23$). Volgens de Kruskal-Wallistoets is het effect van onderwijstype wel significant ($H(1) = 14,04$ en $p < 0,001$), waarbij de leerkrachten lager onderwijs een significant hogere score toekennen dan de leerkrachten Nederlands. Dat effect is dus statistisch onzeker. Het effect van ervaring is ook volgens Kruskal-Wallis niet significant ($H(3) = 3,19$; $p = 0,36$).

Stelling 6: de werkwoordspelling onder de knie krijgen is gewoon een kwestie van veel oefenen (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



85,4% van de leerkrachten meent dat leerlingen gewoon veel moeten oefenen om de werkwoordspelling onder de knie te krijgen (score ≥ 5). De modus voor deze stelling is 7, de mediaan is 6 en het gemiddelde is 5,75 (sd = 1,26). Er zijn geen significante effecten van onderwijstype en ervaring. De resultaten van de Kruskal-Wallistest zijn respectievelijk $H(1) = 2,60$; $p = 0,11$ en $H(3) = 3,02$; $p = 0,39$. Ook de ANOVA levert geen significante resultaten op (respectievelijk $F(1,218) = 0,44$, $p = 0,51$ en $F(3,218) = 1,01$, $p = 0,39$).

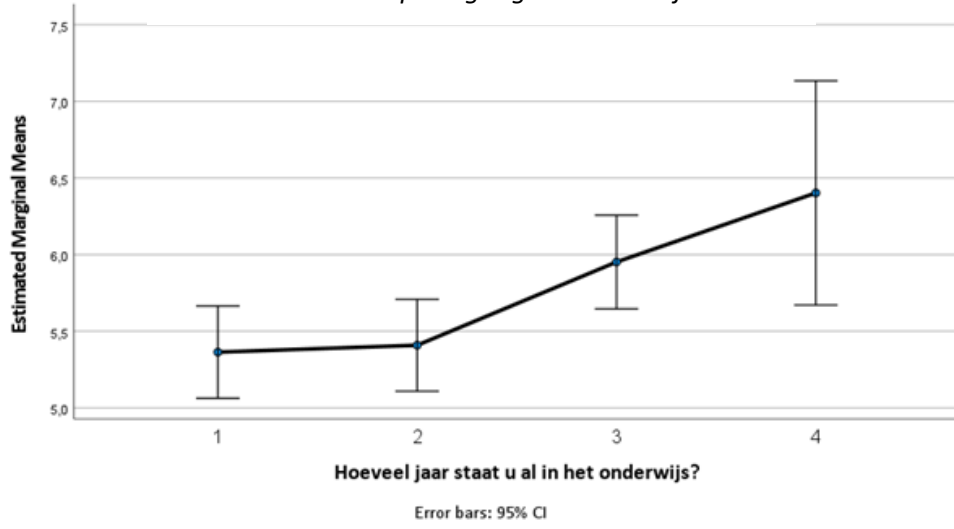
Stelling 7: de werkwoordspelling is goed onderwijsbaar (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



82,7% van de leerkrachten vindt de werkwoordspelling goed onderwijsbaar (score ≥ 5). De modus en de mediaan zijn beide 6, het gemiddelde is 5,6 en de standaarddeviatie is 1,29. Er zijn significante effecten van zowel onderwijstype als ervaring. Voor onderwijstype leveren de ANOVA-test en de Kruskal-Wallistest respectievelijk volgende resultaten op: $F(1,218) = 4,423$; $p < 0,05$ en $H(1) = 10,87$; $p < 0,001$. Leerkrachten Nederlands gingen sterker akkoord met deze stelling dan leerkrachten lager onderwijs. De modus in de eerste groep bedraagt 7, waarbij 42,7% van hen helemaal akkoord gaat, terwijl bij de leerkrachten lager onderwijs de modus 6 bedraagt, een antwoord dat 32,1% van hen heeft aangekruist, gevolgd door 27,7% voor antwoordoptie 5. 19,7% van de leerkrachten lager onderwijs gaat helemaal akkoord met de stelling. Ook het effect van ervaring is hier significant ($F(3,218) = 4,59$; $p < 0,01$ en $H(3) = 11,32$; $p = 0,01$). Met name de verschillen tussen leerkrachten met meer dan 30 jaar ervaring en leerkrachten met 5 tot 15 jaar ervaring werden na de Bonferronicorrectie significant bevonden ($p < 0,05$), alsook de verschillen tussen leerkrachten met meer dan 30 jaar ervaring en leerkrachten met minder dan 5 jaar ervaring ($p < 0,05$). Het zijn daarbij telkens de leerkrachten met meer ervaring die sterker geloven in de onderwijsbaarheid van de werkwoordspelling. Zij geven een score die respectievelijk gemiddeld 1,14 en 1,05 hoger ligt dan die van de andere groep.

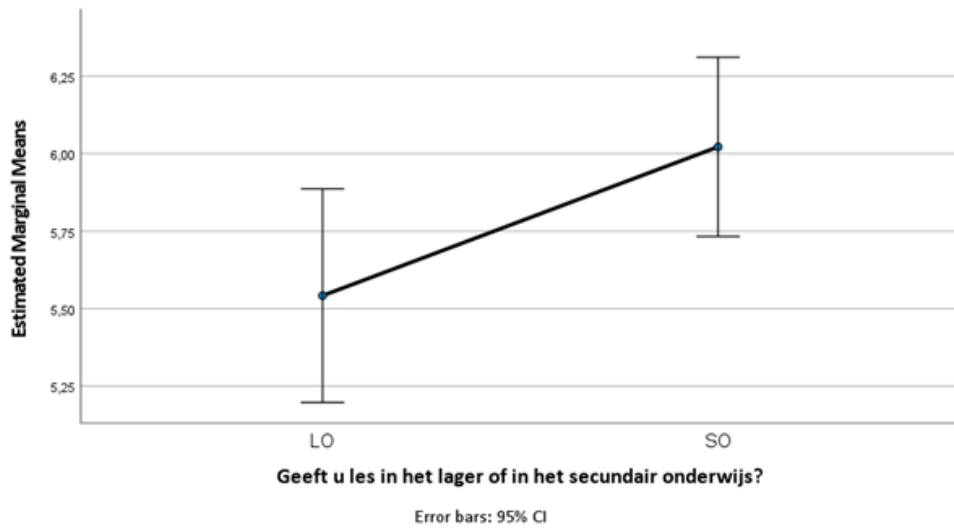
Grafiek 10

De werkwoordspelling is goed onderwijsbaar

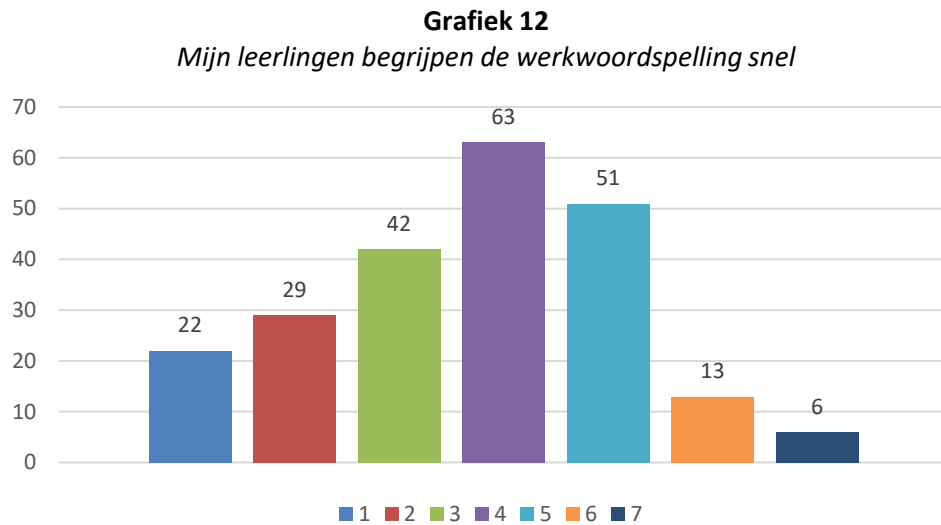


Grafiek 11

De werkwoordspelling is goed onderwijsbaar

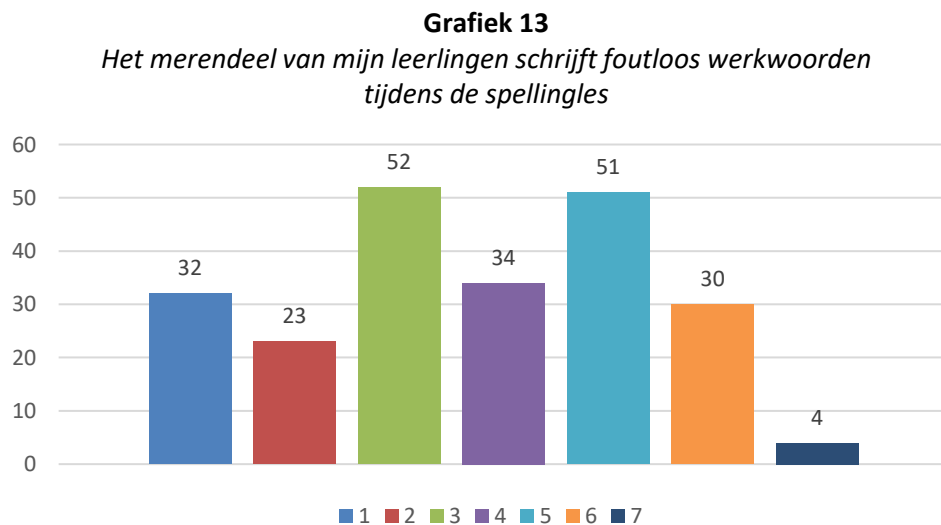


Stelling 8: mijn leerlingen begrijpen de werkwoordspelling snel (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



De leerkrachten vinden dat er tijd kruipt in het aanleren van de werkwoordspelling. 27,9% van hen kiest voor een Likertscore van 4, het midden van de schaal en meteen ook de modus. 41,2% van hen is eerder niet tot helemaal niet akkoord met de stelling (score ≤ 3). De mediaan voor deze stelling is 4, het gemiddelde is 3,69 met een standaarddeviatie van 1,48. Er zijn geen significante effecten van ervaring ($F(3,218) = 0,75$; $p = 0,53$; $H(3) = 2,09$; $p = 0,55$) en onderwijstype ($F(1,218) = 1,34$; $p = 0,25$; $H(1) = 3,67$; $p = 0,06$).

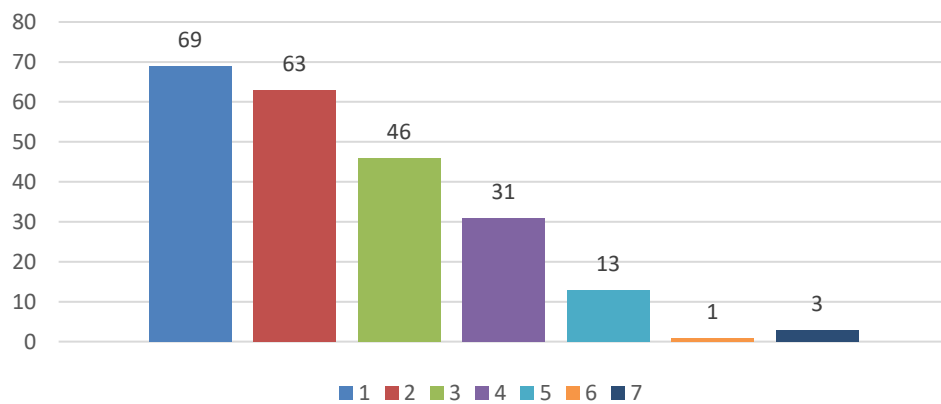
Stelling 9: Het merendeel van mijn leerlingen schrijft foutloos werkwoorden tijdens de spellingles (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



De meningen van de leerkrachten zijn verdeeld voor de stelling “het merendeel van mijn leerlingen schrijft foutloos werkwoorden tijdens de spellingles”. De modus is 3, de mediaan 4 en het gemiddelde 3,69 (sd = 1,66). Er zijn wederom geen significante effecten van ervaring ($F(3,218) = 2,34$; $p = 0,07$ en $H(3) = 2,34$; $p = 0,07$) en onderwijstype ($F(1,218) = 2,55$; $p = 0,11$ en $H(1) = 0,99$; $p = 0,32$).

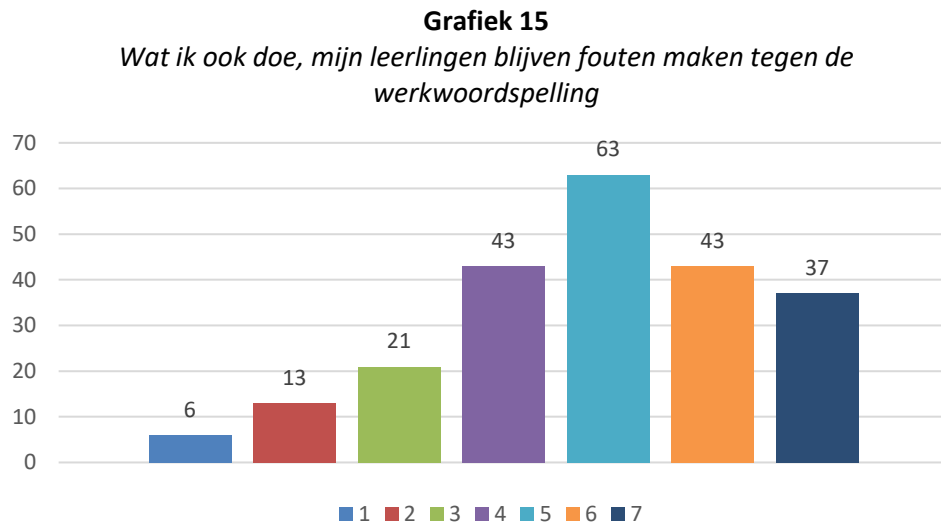
Stelling 10: Het merendeel van mijn leerlingen schrijft foutloos werkwoorden tijdens andere lesinhouden dan de spellingles (1 = ‘helemaal niet akkoord’, 7 = ‘helemaal akkoord’).

Grafiek 14
Het merendeel van mijn leerlingen schrijft foutloos werkwoorden tijdens andere lesinhouden dan de spellingles



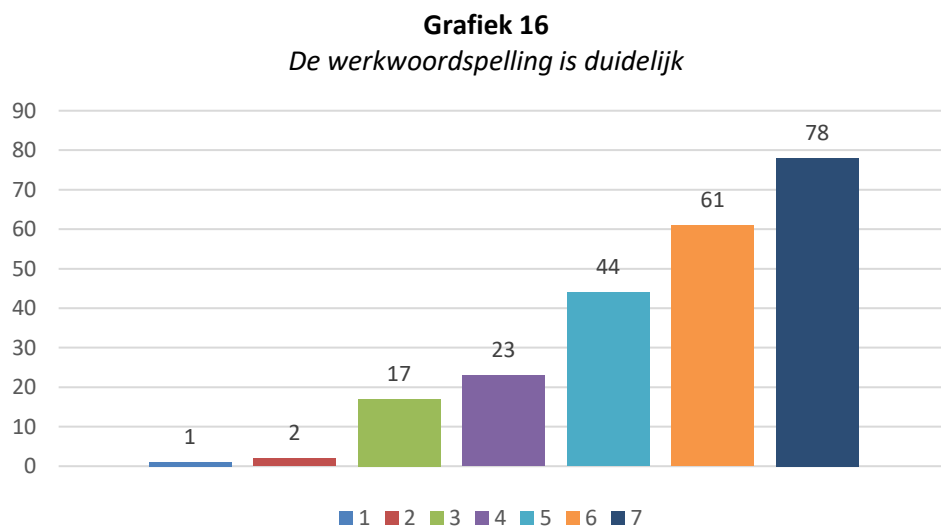
Buiten de spellingles heeft 78,8% van de leerkrachten niet de indruk dat de leerlingen foutloos werkwoorden schrijven (score ≤ 3). De modus is 1 en de mediaan is 2. Het gemiddelde is 2,43 (sd = 1,34). Er zijn geen significante effecten van onderwijstype ($F(1,218) = 1,99$; $p = 0,16$ en $H(1) = 2,34$; $p = 0,14$) en ervaring ($F(3,218) = 1,73$; $p = 0,16$ en $H(3) = 4,10$; $p = 0,25$).

Stelling 11: Wat ik ook doe, mijn leerlingen blijven fouten maken tegen de werkwoordspelling (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').

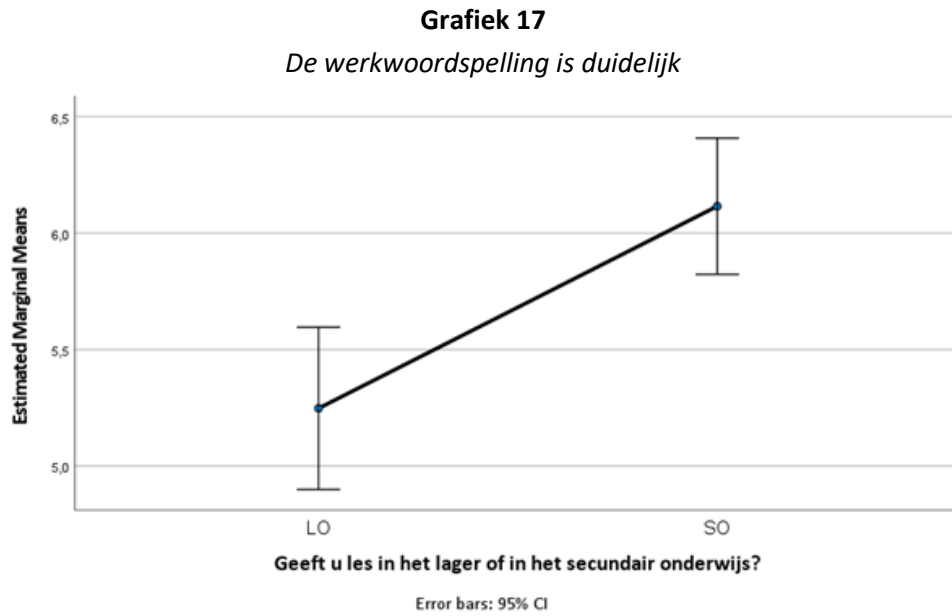


63,3% van de leerkrachten meent dat leerlingen fouten blijven maken tegen de werkwoordspelling, wat de leerkrachten ook doen (score ≥ 5). De modus en de mediaan zijn 5. Het gemiddelde is 4,86 en de standaarddeviatie 1,53. Er zijn geen significante effecten gevonden voor ervaring ($F(3,218) = 0,15$; $p = 0,93$; $H(3) = 0,48$; $p = 0,93$) en onderwijstype ($F(1,218) = 3,15$; $p = 0,08$; $H(1) = 3,58$; $p = 0,06$).

Stelling 12: de werkwoordspelling is duidelijk (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



81,0% van de leerkrachten vindt de huidige werkwoordspelling duidelijk (score ≥ 5). Slechts 8,8% vindt de spelling eerder niet tot helemaal niet duidelijk (score ≤ 3). Zoals grafiek 17 toont, vinden we hier een effect van onderwijstype: leerkrachten Nederlands zijn sterker overtuigd dat de werkwoordspelling duidelijk is dan leerkrachten lager onderwijs ($F(1,218) = 14,13$; $p < 0,001$; $H(1) = 16,89$; $p < 0,001$). Er is geen significant effect van ervaring ($F(3,218) = 1,95$; $p = 0,12$ en $H(3) = 5,18$; $p = 0,16$). De modus voor deze stelling is 7 en de mediaan is 6. Het gemiddelde en de standaarddeviatie zijn respectievelijk 5,66 en 1,33.



6.1.2 Commentaren

Na de eerste reeks stellingen konden de respondenten optioneel commentaar formuleren in een antwoordveld. 60 leerkrachten maakten gebruik van die mogelijkheid. In deze sectie bespreken we enkele trends in hun commentaren.

Ook uit hun vrije antwoorden blijkt dat leerkrachten de huidige werkwoordspelling logisch en duidelijk vinden. Zo stellen ze bijvoorbeeld vast dat leerlingen de regels wel kunnen toepassen in de les Nederlands. Tijdens andere lessen lijken ze de regels echter volledig te vergeten. Op zich is de werkwoordspelling echter eenvoudig, zo stellen zes leerkrachten expliciet: vervang voor een persoonsvorm in de tegenwoordige tijd altijd door werken, verleng als het werkwoord geen pv is. Voor de verleden tijd volstaat het om de stam van het werkwoord te zoeken en *-de(n)* of *-te(n)* toe te voegen. Het is vooral een kwestie van heel erg veel oefenen, drillen, om die regels te automatiseren. Een leerkracht stipt aan dat die de werkwoordregels eigenlijk heel logisch vindt, dus dat we misschien eerder op zoek moeten naar een nieuwe manier om ze te onderwijzen in plaats van een nieuwe spelling.

De leerkrachten zien dan ook geen reden om voor een andere werkwoordspelling te kiezen. Jongeren lezen en schrijven gewoon veel minder dan vroeger, en dat heeft zijn gevolgen, zo menen ze. Nieuwe regels moeten de jongeren evenzeer weten toe te passen dus zullen er problemen blijven bestaan.

Bovendien geven twee leerkrachten aan dat andere systemen opnieuw voor andere problemen zullen zorgen.

Daarnaast stippen de leerkrachten ook enkele oorzaken van de problemen met de huidige werkwoordspelling aan. Twaalf leerkrachten herleiden de problemen ten eerste tot een attitudeprobleem bij de leerlingen. Die willen vaak geen stappenplan meer volgen en schrijven dus gewoon wat ze horen, terwijl ze eigenlijk wel weten hoe het moet. Het is gewoon geen automatisme om aan de regels voor werkwoordspelling te denken. Een leerkracht schrijft: "Het gaat eerder over een attitude, over gebrek aan inzet en je lost het probleem niet op door steeds te veranderen..." Andere leerkrachten stippen aan dat leerlingen op een werkwoordtoets wel foutloos kunnen vervoegen en op andere momenten toch fouten schrijven. Daaruit blijkt dat ze wel kunnen spellen, maar spelling gewoon minder belangrijk vinden.

Op de tweede plaats treft ook het onderwijs schuld volgens de respondenten. Zo zou er volgens acht leerkrachten te weinig nadruk gelegd worden op zinsleer, voornamelijk in het lager onderwijs. Leerlingen begrijpen vaak wel de spellingregels, maar kunnen ze niet toepassen omdat ze de functie van het werkwoord niet herkennen in de zin. Nog problematischer wordt het als bijvoorbeeld samengestelde zinnen geïntroduceerd worden. Een leerkracht schrijft daarover:

Bij het maken van oefeningen kijken ze echter te weinig naar congruentie (overeenkomst onderwerp en pv). Ze vullen te snel de PV in de OTT en/of OVT in het enkelvoud in, terwijl het onderwerp in het meervoud staat. Zeker als je een oefening laat maken waarbij als onderwerp ook nog verwijswaarden worden gebruikt en waarbij ze de zinnen in de gehele context van de tekst moeten lezen.

Door de spellingregels aan te passen, wordt het probleem gewoon verlegd en mogelijk erger gemaakt, stellen twee leerkrachten. De hints die leerlingen nu nog kunnen krijgen uit de manier waarop zaken gespeld zijn, zouden (mogelijk) verdwijnen. Daarnaast wordt volgens vier respondenten in het onderwijs nog al te vaak gesproken over *dt*-regels, een term die de verwarring grotendeels veroorzaakt. Als enkel zou gesproken worden over *stam + t*, was een groot deel van het probleem al opgelost.

Drie leerkrachten hekelen tevens het feit dat er in andere vakken dan het vak Nederlands geen punten meer mogen afgetrokken worden voor werkwoordfouten. Dat zou een symptoom zijn van de steeds verder aftakelende leerplannen en ervoor zorgen dat de leerlingen geen aandacht meer besteden aan spelling in andere vakken. Leerlingen moeten ook buiten de spellingles gemotiveerd worden om aan de spelling te denken. Verder zouden de handleidingen een eenvoudiger schema voor werkwoordspelling moeten aanbieden, want de kinderen kunnen er nu hun weg niet in vinden. De methodes maken de werkwoordspelling volgens vijf leerkrachten vaak onnodig complex. Bovendien zijn er te veel verschillende methodieken in omloop en is de confrontatie met al die methodieken erg verwarrend voor de leerlingen. Een duidelijk, eenvoudig schema dat in alle lagere scholen vlot kan worden toegepast, zou dan ook een meerwaarde vormen.

Tot slot verwijzen twaalf leerkrachten naar de impact van anderstalige leerlingen in de klas. Zo geeft een leerkracht aan dat de onvoltooid verleden tijd en het voltooid deelwoord van onregelmatige werkwoorden (werkwoorden met klankverandering) zeker voor leerlingen met een andere moedertaal moeilijk is. Een andere leerkracht schrijft: "Ik werk met anderstalige leerlingen. Zelfs de stam van werkwoorden vinden gaat er heel moeilijk in." Ook een verlengingsregel is voor die leerlingen nauwelijks toepasbaar. Veel leerlingen met een andere thuistaal horen niet of een werkwoord op *-d* of *-t* eindigt als ze verlengen. Toch geeft een enkele leerkracht aan dat anderstalige nieuwkomers net minder fouten maken omdat de regels voor hen duidelijk zijn en ze de tijd nemen om erover na te denken of om hun werkwoordschema te gebruiken.

De leerkrachten zijn vooral bang dat de lat steeds lager wordt gelegd door aanpassingen zoals een nieuwe werkwoordspelling. Een leerkracht zegt daarover:

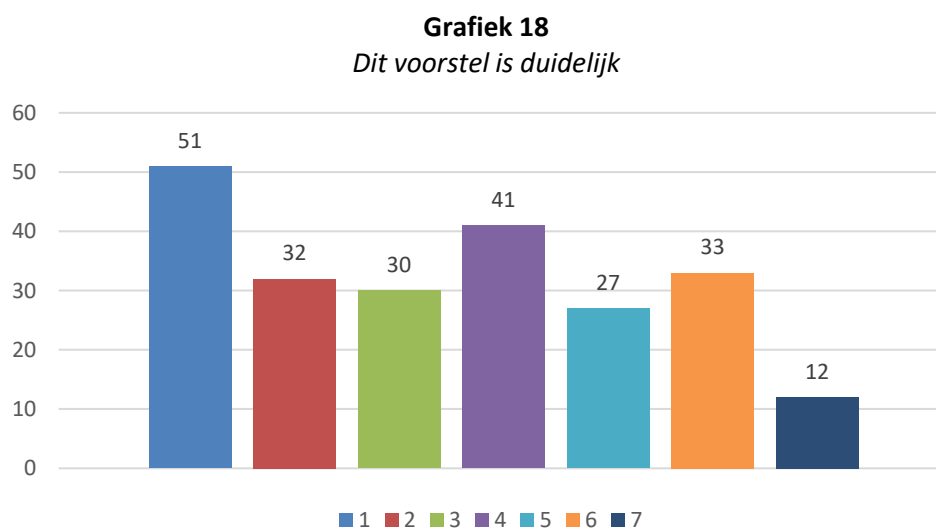
We kunnen alles gaan vereenvoudigen, maar het lijkt soms alsof we kinderen gewoon de kans ontnemen om iets te leren dat wat moeite vraagt. Maken we hen niet minder vaardig in doorzetten, inzicht ontwikkelen, redeneren, leren leren, ... wanneer we regels en afspraken laten vallen omdat men moppert dat niet iedereen het helemaal begrijpt. Mijn ervaring is dat wie de tussenstappen plichtsbewust zet, zo goed als foutloos de werkwoordspelling kan toepassen zonder al te veel moeite. Jammer genoeg is de werkhouding niet altijd wat het moet zijn en worden die stapjes liever overgeslagen.

6.2 Voorstel 1: schrijf altijd de stam (Sandra)

6.2.1 Likertschalen

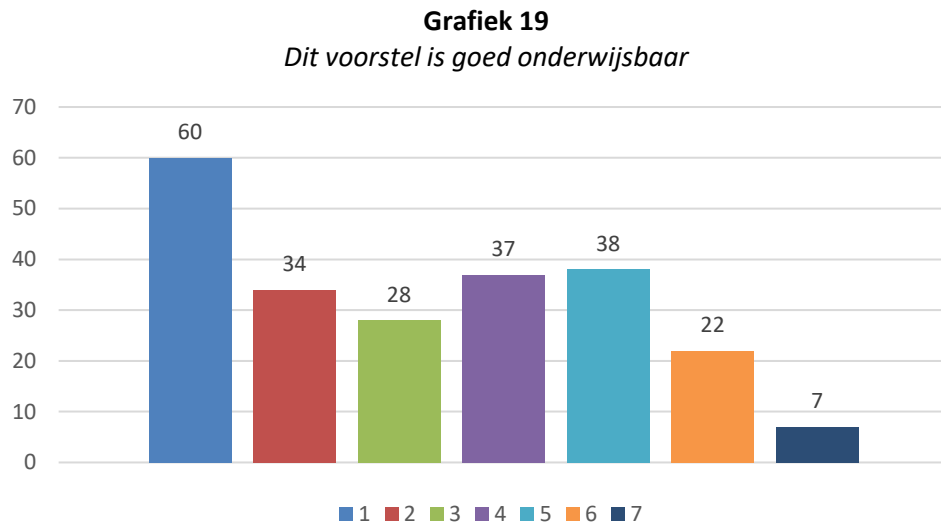
Na de eerste reeks stellingen werd beknopt de aanleiding voor enkele alternatieve voorstellen uitgelegd. Onder meer het frequentie-effect kwam daarbij aan bod. Daarna werden er drie voorstellen toegelicht met voorbeelden en uitten de respondenten opnieuw hun mening via een reeks stellingen met 7-puntslikertschaal. Het eerste voorstel was dat van Sandra en dat bespreken we hieronder. Voor elke stelling geven we de resultaten weer in een histogram en bespreken we enkele centrum- en spreidingmaten.

Stelling 1: Dit voorstel is duidelijk (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



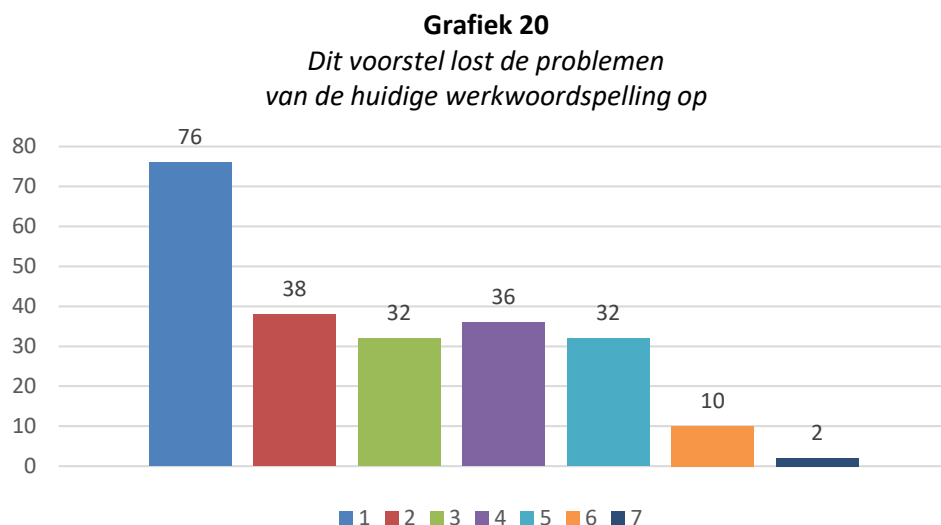
50,0% van de leerkrachten geeft aan dat Sandra's voorstel eerder niet tot helemaal niet duidelijk is (score ≤ 3), 18,1% kiest voor de neutrale antwoordoptie en 31,9% vindt het voorstel eerder wel tot helemaal duidelijk (score ≥ 5). De modus voor deze stelling is 1 ('helemaal niet akkoord'), de mediaan is 3,5 en het gemiddelde is 3,48 (sd = 1,91). Er zijn geen significante effecten gevonden van ervaring ($F(3,218) = 1,38$; $p = 0,25$; $H(3) = 3,62$; $p = 0,31$) of onderwijstype ($F(1,218) = 0,11$; $p = 0,75$; $H(1) = 1,84$; $p = 0,18$).

Stelling 2: Dit voorstel is goed onderwijsbaar (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



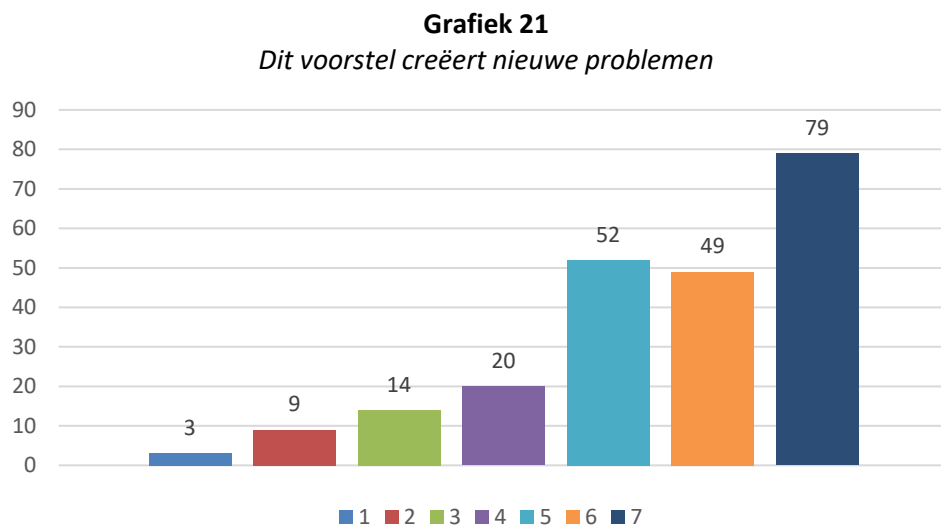
54% van de leerkrachten vindt het voorstel eerder niet tot helemaal niet goed onderwijsbaar (modus = 1; mediaan = 3; gemiddelde = 3,23; sd = 1,84). Volgens de Kruskal-Wallistest is er een significant effect van onderwijstype, $H(1) = 6,92$; $p < 0,01$, maar de ANOVA bevestigt dat resultaat niet ($F(1,218) = 2,37$; $p = 0,13$). Het effect is dus statistisch onzeker. Er is geen significant effect van ervaring ($H(3) = 4,05$; $p = 0,26$ en $F(3,218) = 1,18$; $p = 0,32$).

Stelling 3: Dit voorstel lost de problemen van de huidige werkwoordspelling op (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



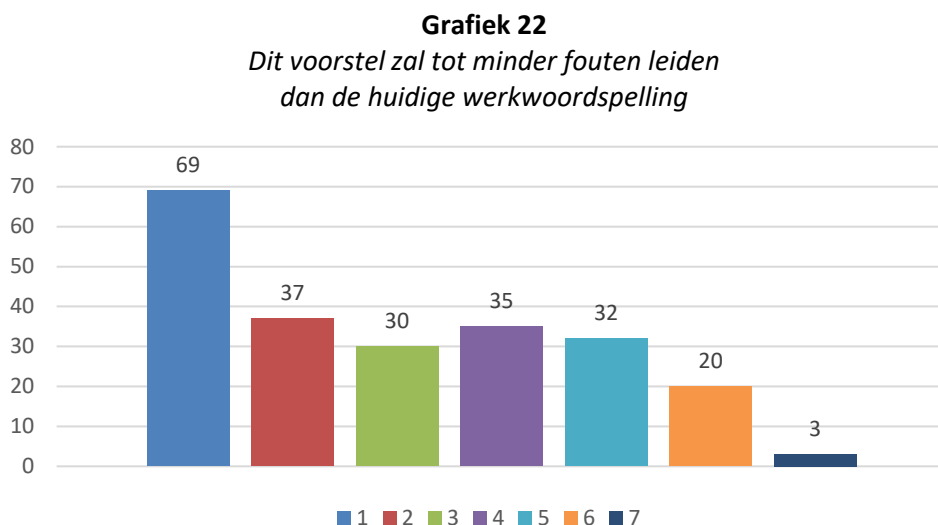
De leerkrachten geloven niet dat het voorstel van Sandra de problemen van de huidige werkwoordspelling oplost: 63,3% van hen geeft een score van 3 of lager. De mediaan is 2, het gemiddelde is 2,77 met een standaarddeviatie van 1,66 en de modus is 1. Het effect van onderwijstype is statistisch onzeker ($H(1) = 4,36$; $p < 0,05$ en $F(1,218) = 0,071$; $p = 0,79$). Er is geen effect van ervaring ($H(3) = 0,43$; $p = 0,93$ en $F(3,218) = 0,28$; $p = 0,84$).

Stelling 4: Dit voorstel creëert nieuwe problemen (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



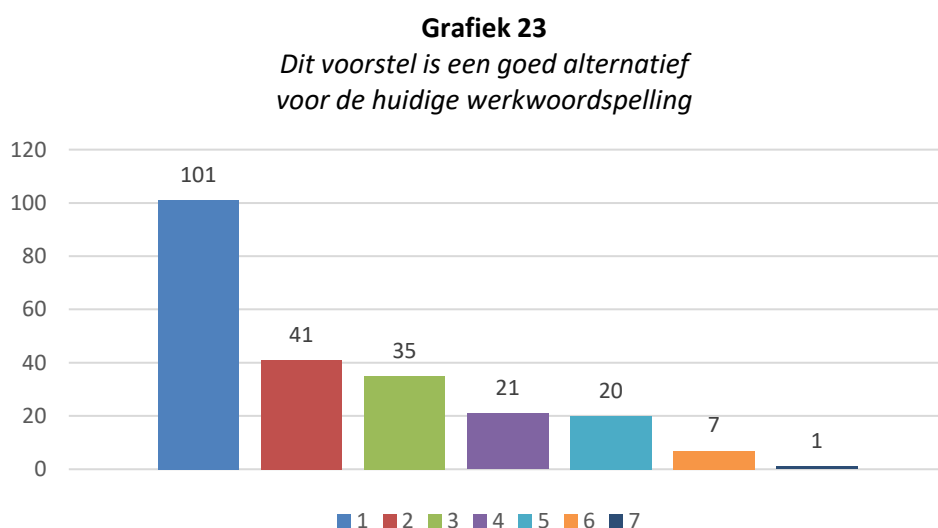
De leerkrachten geloven sterk dat het voorstel van Sandra nieuwe problemen zal introduceren, met een gemiddelde score van 5,53 ($sd = 1,50$). 79 respondenten kiezen voor de modus 7. De mediaan is 6. Volgens ANOVA zijn er geen significante effecten van onderwijstype en ervaring ($F(1,218) = 0,39$; $p = 0,54$; $F(3,218) = 1,93$; $p = 0,13$). De Kruskal-Wallistest vindt ook geen significant effect van ervaring ($H(3) = 5,85$; $p = 0,12$), maar wel van onderwijstype ($H(1) = 5,03$; $p < 0,05$). Dat laatste effect is dus statistisch onzeker.

Stelling 5: Dit voorstel zal tot minder fouten leiden dan de huidige werkwoordspelling (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



Al met al gelooft slechts 24,3% van de leerkrachten dat Sandra's voorstel uiteindelijk tot minder fouten zal leiden (score ≥ 5). 60,2% van de respondenten is het daar niet mee eens (score ≤ 3). De gemiddelde score onder alle leerkrachten is 2,98 (sd = 1,77). De mediaan is 3 en de modus is 1. Opnieuw is het effect van onderwijstype statistisch onzeker ($H(1) = 4,94$; $p < 0,05$ en $F(1,218) = 0,57$; $p = 0,45$). Er is geen effect van ervaring ($F(3,218) = 1,54$; $p = 0,20$ en $H(3) = 4,42$; $p = 0,22$).

Stelling 6: Dit voorstel is een goed alternatief voor de huidige werkwoordspelling (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



We kunnen besluiten dat de algemene tendens over het voorstel van Sandra negatief is. 78,3% van de bevroegde leerkrachten vindt het voorstel geen goed alternatief voor de huidige werkwoordspelling (score ≤ 3). 44,7% van de leerkrachten kiest voor de modus 1. Het gemiddelde is 2,31 met een standaarddeviatie van 1,51. De mediaan is 2. Er zijn geen effecten van onderwijstype ($F(1,218) = 1,01$; $p = 0,32$; $H(1) = 3,58$; $p = 0,06$) en ervaring ($F(3,218) = 0,22$; $p = 0,88$; $H(3) = 0,75$; $p = 0,86$).

6.2.2 Commentaren

Na de stellingen konden de leerkrachten opnieuw hun commentaar formuleren in een antwoordveld. 42 leerkrachten hebben dat gedaan. In de eerste plaats vallen hun vaak emotionele reacties op. Zo vinden leerkrachten het voorstel “absurd” en “te belachelijk voor woorden”. Daarnaast worden heel wat argumenten gegeven tegen het voorstel, die we hieronder samenvatten. Ook zijn er vier leerkrachten die wel het potentieel van Sandra’s voorstel zien.

Een eerste groep antwoorden gaat in op de inhoudelijke tekortkomingen van Sandra’s voorstel. Drie leerkrachten geven aan dat ze het voorstel niet logisch vinden omdat het tot tegenstrijdige uitkomsten zal leiden. Ze begrijpen niet waarom je wel een *-t* toevoegt bij *hij haalt* en niet bij *het wordt*. De werkwoordspelling zou op die manier geen consequent systeem meer zijn. Daarnaast is Sandra’s voorstel sterk gestoeld op het verenkelen en verdubbelen van klinkers en medeklinkers en ook die regels zijn problematisch voor leerlingen, zo mogelijk nog meer dan de regels voor werkwoordspelling, geven elf leerkrachten aan. Op dat vlak biedt het voorstel dus geen soelaas. Een leerkracht merkt op dat voor erg taalzwakke leerlingen de spelling *hij hate* (met verenkeling) een groter probleem vormt dan *hij haatte*. Voor anderstaligen is het dan weer moeilijk om de stam van een werkwoord te vinden. Ook worden in dit voorstel verschillende woordbeelden voor eenzelfde stam geïntroduceerd. Nu is de stam van *haten* bijvoorbeeld altijd *haat*. In Sandra’s voorstel bestaat *ik hate* naast *ik haat*, waardoor leerlingen wellicht een van beide vormen zullen overcompenseren, aldus een leerkracht.

Ten tweede worden er argumenten gegeven die minder op de inhoud van dit specifieke voorstel ingaan. Zo geeft een leerkracht aan dat een wijziging van de werkwoordspelling tot problemen zal leiden voor de oudere generaties en refereert die daarvoor aan de hardnekkige problemen met *k* en *c* (voor woorden zoals *product*, dat vroeger als *produkt* werd geschreven). Ook wordt, net zoals in de eerste reeks commentaren, het commentaar gegeven dat we leerlingen niet noodzakelijk een dienst bewijzen door alles eenvoudiger te maken.

Niettemin zijn ook enkele (matig) positieve geluiden te horen. Een leerkracht geeft aan dat die het voorstel zelf onnatuurlijk vindt aanvoelen, maar dat dat wellicht met gewenning te maken heeft. Een andere leerkracht bevestigt dat Sandra’s voorstel een hele ommezwaai is, maar dat die wel mee is met de redenering. Nog een andere leerkracht zegt: “Ik ben verrast. Ik had er zo nog niet over nagedacht. Maar dit klinkt erg logisch”. Bovendien wordt door een leerkracht opgemerkt dat dit voorstel voor kinderen met dyslexie wel eens handig zou kunnen zijn, al zullen ze in de verleden tijd misschien eerder voor *ik haate* dan voor *ik hate* kiezen.

Toch overheerst bij heel wat leerkrachten verontwaardiging en stellen ze zich vragen over Sandra’s voorstel. Hieronder geven we enkele voorbeelden:

“Ik vind dit redelijk idioot! De toevoeging van de t bij derde persoon enkelvoud is gewoon consequent zijn. Waarom wel hij haalt, maar niet het wordt?”

“Trekt op niets.”

“Ik begrijp niet wat er mis is met huidige spelling: het is een attitude probleem”

“Het gaat verwarring geven. Hij wordt want hij werkt, hij speelt,...Stam + t. Je moet consequent zijn.”

“Wat met mensen die wel goed spellen? Moeten zij zich dan plots aanpassen?”

“Ik geef al 38 jaar les. Heb de spellingsregels al een paar keer zien veranderen en heb mij telkens moeten inwerken. Dit kan ik niet aan.”

“Wat doe je met reeds gedrukte boeken? Een klasbib... verwarring voor de kinderen”

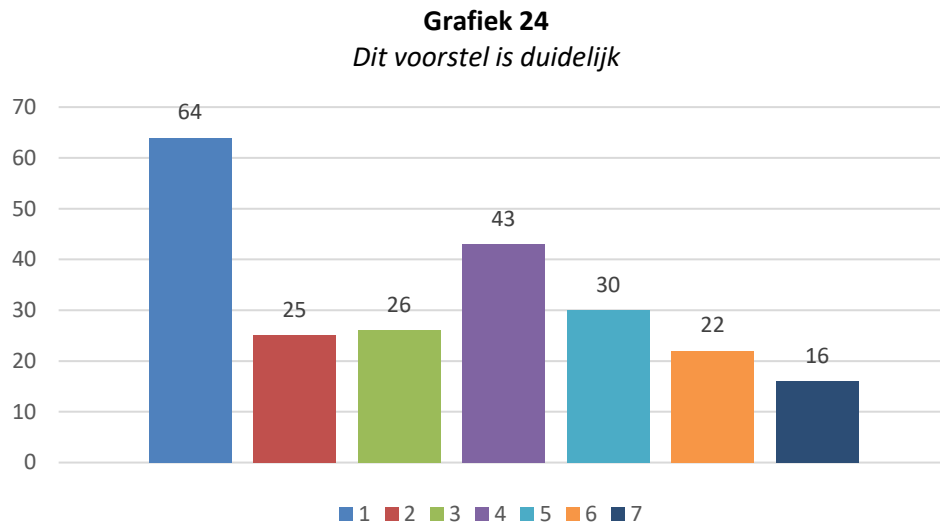
“De leerlingen moeten voor dit principe evenzeer nog weten wat een stam is en hoe ze die vinden. Eén stap verder zit je voor de tegenwoordige tijd bij ‘stam + t’. Ik stel me steeds vaker de vraag waar we mee bezig zijn. Het niveau zit op een dieptepunt en blijft verder dalen; gaan we regels echt opnieuw gemakkelijker maken? Zo zal het niveau alleszins stijgen in de onderzoeken, in de realiteit houd ik mijn hart vast.”

“Dit lijkt mij heel vreemd. Op deze manier wil ik geen Nederlands meer geven.”

6.3 Voorstel 2: schrijf de stam en de eindklank die je hoort (De Belder)

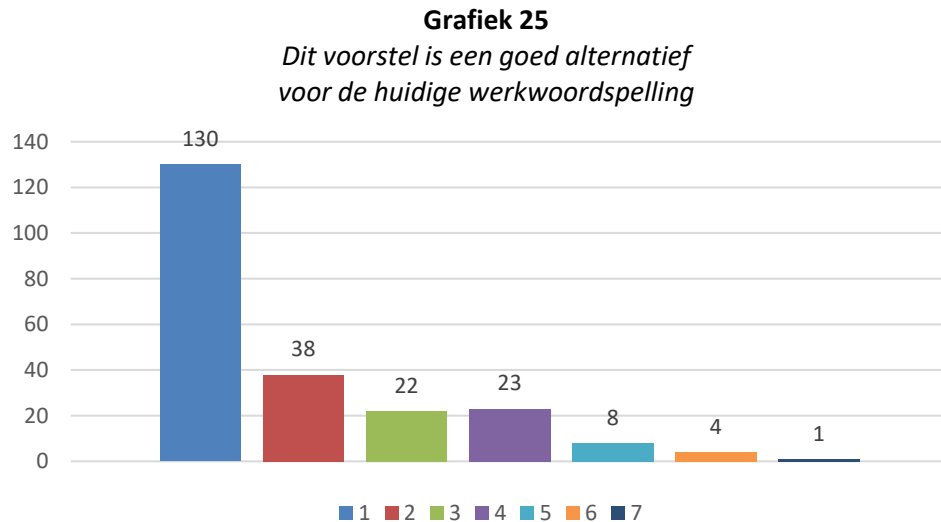
6.3.1 Likertschalen

Stelling 1: dit voorstel is duidelijk (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



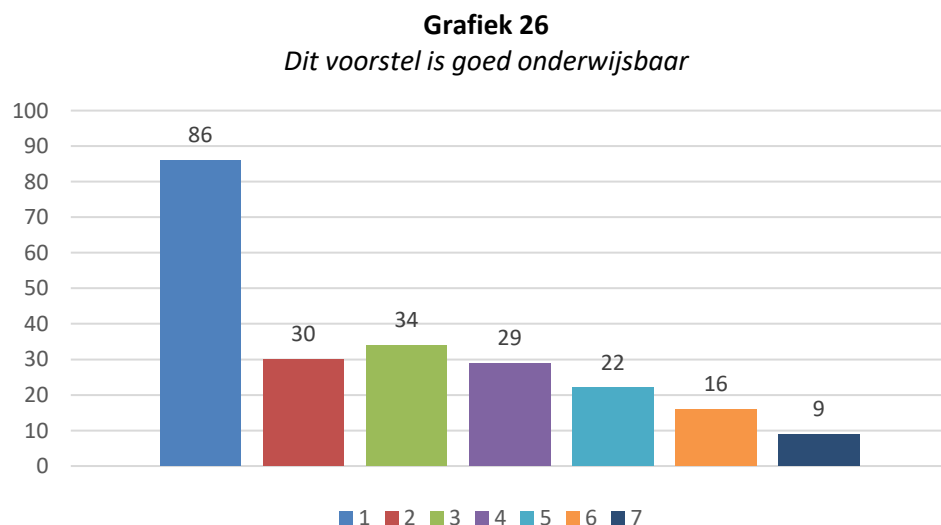
50,9% van de leerkrachten gaf aan dat het voorstel van De Belder eerder niet tot helemaal niet duidelijk was (score ≤ 3). 30,1% vond het voorstel eerder wel tot helemaal duidelijk (score ≥ 5). De modus voor de stelling is 1, de mediaan is 3 en het gemiddelde is 3,35 (sd = 1,97). Er treden geen effecten op van onderwijstype ($F(1,218) = 0,97$; $p = 0,33$; $H(1) = 0,005$; $p = 0,94$) of ervaring ($F(3,218) = 2,52$; $p = 0,06$). Er zijn ook geen significante verschillen tussen de resultaten voor De Belders voorstel en dat van Sandra ($\chi^2(1) = 0,11$; $p = 0,74$).

Stelling 2: dit voorstel is een goed alternatief voor de huidige werkwoordspelling (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



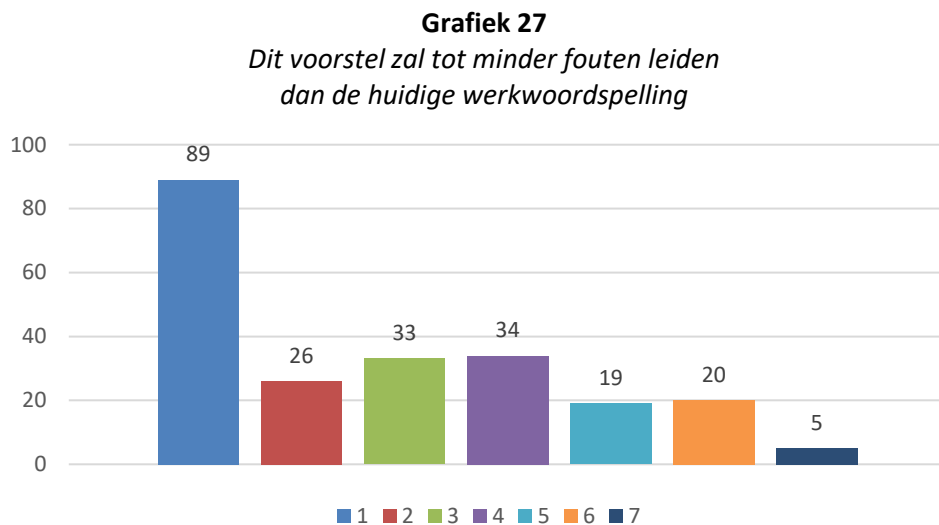
84,1% van de leerkrachten vindt het voorstel van De Belder geen goed alternatief voor de huidige werkwoordspelling (score ≤ 3), slechts 5,8% is er wel voor te vinden (score ≥ 5). De modus is 1, de mediaan is 1 en het gemiddelde is 1,92 (sd = 1,34). Die resultaten zijn significant negatiever dan bij Sandra ($\chi^2_{(1)} = 11,31$; $p < 0,001$). Er zijn geen significante effecten van ervaring ($F(3,218) = 0,27$; $p = 0,85$ en $H(3) = 0,30$; $p = 0,96$) of onderwijstype ($F(1,218) = 0,02$; $p = 0,90$ en $H(1) = 1,06$; $p = 0,30$).

Stelling 3: dit voorstel is goed onderwijsbaar (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



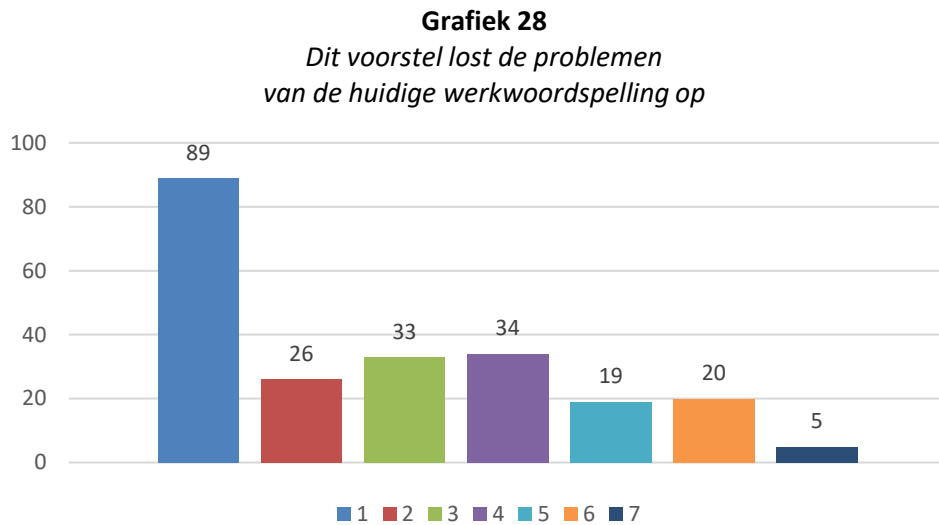
De tendens zet zich verder voor de overige resultaten: 66,4% van de leerkrachten vindt het voorstel van De Belder eerder niet tot helemaal niet goed onderwijsbaar (score ≤ 3). De leerkrachten geven een gemiddelde score van 2,80 (sd = 1,85). De modus is 1 en de mediaan is 2. De resultaten voor deze stelling zijn significant lager bij De Belder dan bij Sandra, $\chi^2_{F(1)} = 7,31$; $p < 0,01$. Er zijn geen effecten vastgesteld van onderwijstype ($F(1,218) = 0,19$; $p = 0,66$; $H(1) = 0,40$; $p = 0,53$) en ervaring ($F(3,218) = 2,00$; $p = 0,12$; $H(3) = 5,81$; $p = 0,12$).

Stelling 4: dit voorstel zal tot minder fouten leiden dan de huidige werkwoordspelling (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



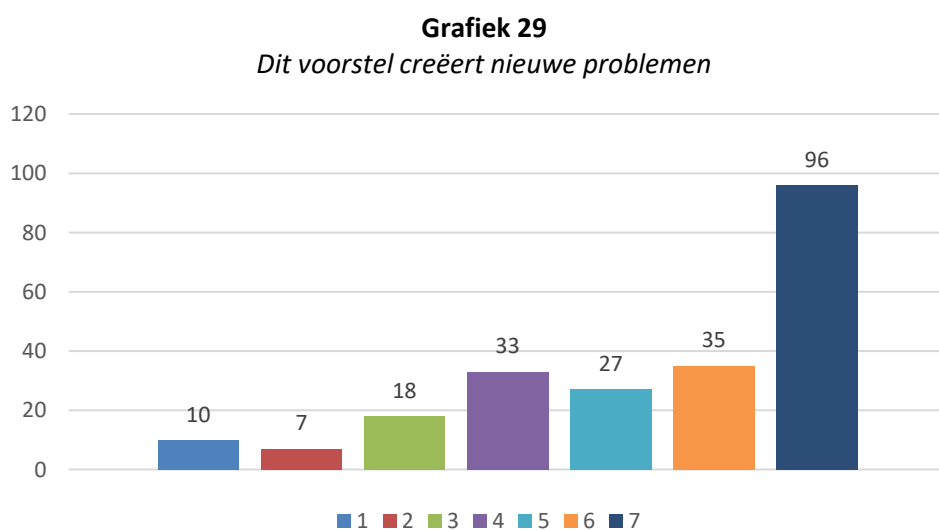
65,5% gelooft niet dat het voorstel tot minder fouten zal leiden dan de huidige werkwoordspelling. De gemiddelde score is 2,77 met een standaarddeviatie van 1,81. De modus is 1 en de mediaan is 2. Die resultaten zijn opnieuw significant lager dan de resultaten voor Sandra's voorstel, $\chi^2_{F(1)} = 4,24$; $p < 0,05$. Er zijn wederom geen significante effecten van onderwijstype en ervaring, met ANOVA-resultaten $F(1,218) = 0,57$; $p = 0,45$ en $F(3,218) = 1,54$; $p = 0,20$ en Kruskal-Wallisresultaten $H(1) = 2,44$; $p = 0,12$ en $H(3) = 5,14$; $p = 0,16$.

Stelling 5: dit voorstel lost de problemen van de huidige werkwoordspelling op (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



Voorts denken leerkrachten ook van het voorstel van De Belder niet dat het de problemen van de huidige werkwoordspelling oplost: de modus is 1, de mediaan is 2 en het gemiddelde is 2,50 met een standaarddeviatie van 1,70. Er is geen significant effect van onderwijstype ($F(1,218) = 0,07$; $p = 0,79$ en $H(1) = 1,39$; $p = 0,24$) noch van ervaring ($F(3,218) = 0,28$; $p = 0,84$ en $H(3) = 3,95$; $p = 0,27$). Wel zijn de resultaten opnieuw significant lager dan bij Sandra, $X^2_f(1) = 5,57$; $p < 0,05$.

Stelling 6: dit voorstel creëert nieuwe problemen (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



69,9% van de leerkrachten is er tot slot eerder wel tot helemaal mee akkoord dat het voorstel van De Belder nieuwe problemen creëert. De leerkrachten geven gemiddeld een score van 5,43 (sd = 1,77).

De mediaan is 6 en de modus is 7. Er is geen significant effect van onderwijstype ($H(1) = 1,42$; $p = 0,24$; $F(1,218) = 0,39$; $p = 0,54$). De Kruskal-Wallistest stelt een significant effect van ervaring vast ($H(3) = 8,06$; $p < 0,05$), maar de significantie van dat effect vervalt als de Bonferronicorrectie wordt toegepast. Met de ANOVA-toets wordt geen significant effect van ervaring vastgesteld ($F(3,218) = 1,93$; $p = 0,13$). Er is verder geen significant verschil met de resultaten voor Sandra's voorstel ($\chi^2_{F(1)} = 0,03$; $p = 0,87$).

Over het algemeen staan de leerkrachten dus ook negatief tegenover het voorstel van De Belder en in verschillende gevallen significant negatiever dan bij Sandra het geval was. Net zoals bij Sandra, zien we ook hier geen significante effecten van onderwijstype en ervaring.

6.3.2 Commentaren

Wederom kregen de respondenten na de 6 stellingen met Likertschaal de kans om opmerkingen te geven, wat 31 van hen ook deden. Meer nog dan bij het voorstel van Sandra valt het op dat de leerkrachten erg emotioneel reageren. We geven hieronder enkele voorbeelden, waarna we opnieuw veeleer ingaan op enkele reacties waarin argumenten worden geformuleerd.

“Dit doet zelfs pijn. Gaat naar: schrijf wat je hoort. Zullen we spelling dan maar gewoon afschaffen?”

“Dit is echt te belachelijk voor woorden, het niveau gaat nu al zienderogen achteruit. Willen we de lat nu nog lager leggen zodat niemand nog moet denken?”

“Dit lijkt mij op het Nederlands van Kwak en Boemel uit Jommeke!”

“Ik blijf erbij... TERUG NAAR DE BASIS! Ik en zovele anderen hebben dit geleerd met ‘tijd en boterhammen’ Het is iets typisch van deze tijd dat we niet de oorzaak veranderen (te weinig tijd om te leren/oefenen) maar het probleem gaan veranderen... nieuwe spellingsregels...”

“Zou men al niet beter Esperanto onderwijzen?”

Acht leerkrachten vinden het voorstel van De Belder te ingrijpend omdat het aanpassingen aan de hele spelling impliceert en niet enkel aan de werkwoordspelling. Drie van hen merken eerder cynisch op dat verenkelen en verdubbelen dan maar beter ook meteen afgeschaft wordt om volledig fonetisch te schrijven.

Ten tweede is het volgens drie leerkrachten heel moeilijk duidelijk te maken aan leerlingen wat ze moeten “horen”. Dat is erg verschillend van leerling tot leerling. Zeker voor anderstaligen is het “horen” van een eindklank niet vanzelfsprekend, zo stelt een leerkracht: “Wat met anderstalige leerlingen? Luisteren naar klanken is voor hen heel moeilijk, aangezien die vaak anders klinken in hun uitspraak.”

Verder vinden drie leerkrachten het verwarrend dat voor een aantal werkwoorden een *-d* te horen zal zijn in de infinitief (*vinden, worden, doden...*) die verdwijnt bij het vervoegde werkwoord. Omgekeerd geldt dus ook dat je leerlingen moet kunnen uitleggen dat *hij wort* in de infinitief *worden* wordt en niet *worten*. Zeker voor anderstalige leerlingen zal dat volgens de leerkrachten een hele uitdaging vormen. Bovendien valt voor een heel aantal werkwoorden het verschil tussen de persoonsvorm en het voltooid deelwoord weg, wat het moeilijker maakt voor de leerlingen om die te identificeren, zo stellen

twee leerkrachten. Ook het verschil tussen *wij vermoedden* en *wij vermoeden* is in De Belders voorstel niet meer zichtbaar.

Toch zijn er ook drie leerkrachten die dit voorstel haalbaarder vinden dan dat van Sandra, al is het volgens hen enkel onderwijsbaar voor leerlingen die nooit een ander systeem onderwezen gekregen hebben. Ze geloven bovendien dat het de werkwoordspelling makkelijker zou maken voor leerlingen die de taal niet machtig zijn. Een leerkracht stelt:

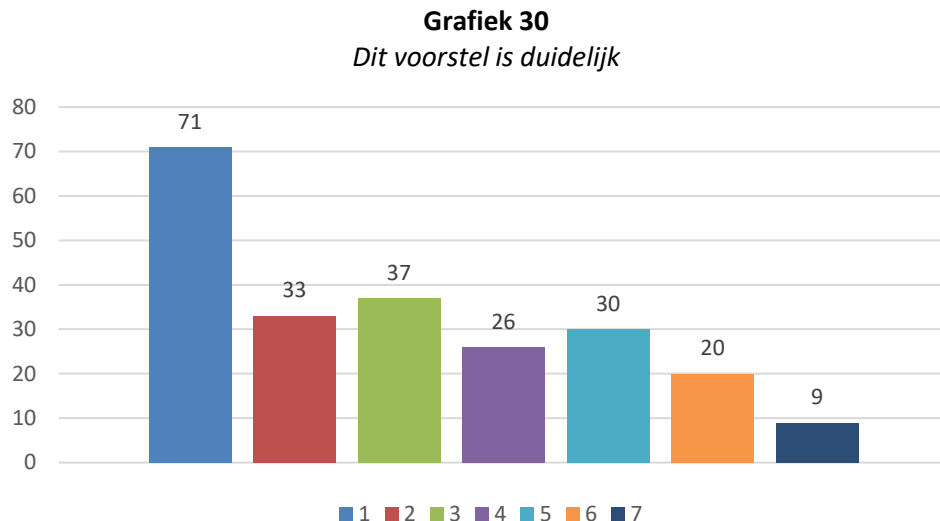
Het ziet er gek uit. Een beetje Kwak en Boemel uit Jommeke. Maar het is wel hoe mijn leerlingen uit het Brusselse soms durven schrijven: ze schrijven wat ze horen. Als Nederlands niet je moedertaal is en je niet bent opgegroeid met ons schriftbeeld, dan ziet dit er logisch uit...

Twee leerkrachten merken op dat dit voorstel sterk benadert hoe leerlingen met dyslexie en leerlingen die logopedie volgen voor spelling schrijven. In dat opzicht zijn ze wel voorstander van het voorstel, want voor die leerlingen is nu vaak een speciaal handlingsplan nodig.

6.4 Voorstel 3: schrijf consequent -d of -de (Neijt)

6.4.1 Likertschalen

Stelling 1: dit voorstel is duidelijk (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').

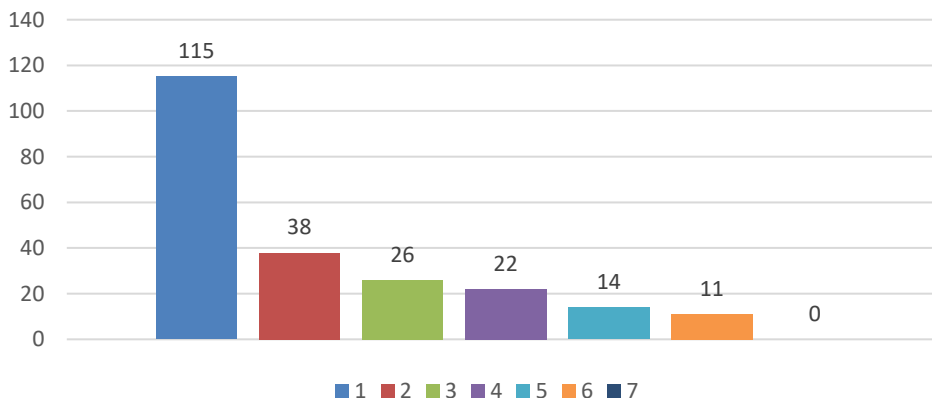


Het voorstel van Neijt, ten slotte, vindt 26,1% van de respondenten eerder wel tot helemaal duidelijk (score ≥ 5). 62,4% van de leerkrachten is het daar niet mee eens (score ≤ 3). De gemiddelde score is 3,03 met een standaarddeviatie van 1,87. De modus is 1 en de mediaan is 3. Met de Friedmantest is een significant verschil vastgesteld tussen de resultaten voor het voorstel van Neijt en de resultaten voor beide andere voorstellen ($\chi^2_{(2)} = 8,93$; $p = 0,01$), maar na de Bonferronicorrectie is dat verschil niet langer significant. Er is geen effect van onderwijstype ($F(1,218) = 0,97$; $p = 0,33$; $H(1) = 0,00$; $p = 0,99$). Via de Kruskal-Wallistest wordt wel een significant effect van ervaring vastgesteld ($H(3) = 16,63$; $p < 0,001$): Meer bepaald het verschil tussen enerzijds leerkrachten met minder dan 5 jaar ervaring en anderzijds leerkrachten met 5 tot 15 jaar ervaring ($p < 0,05$), leerkrachten met 15 tot 30 jaar ervaring ($p = 0,01$) en leerkrachten met meer dan 30 jaar ervaring ($p < 0,01$) blijkt significant. Die eersten zijn er minder van overtuigd dat de werkwoordspelling duidelijk is. De ANOVA-test kan dat resultaat echter niet bevestigen ($F(3,218) = 2,52$; $p = 0,06$) en dus is het statistisch onzeker.

Stelling 2: dit voorstel is een goed alternatief voor de huidige werkwoordspelling (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').

Grafiek 31

Dit voorstel is een goed alternatief voor de huidige werkwoordspelling

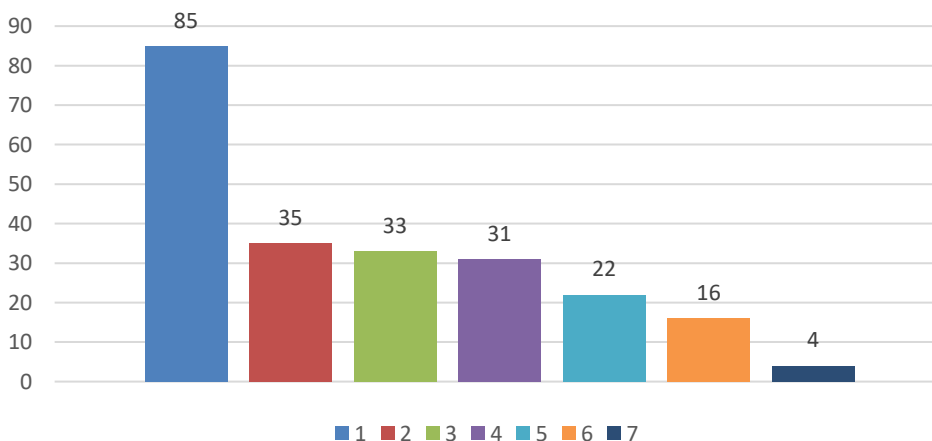


De leerkrachten vinden het voorstel geen goed alternatief voor de huidige werkwoordspelling. De mediaan is 1, eveneens de modus met 50,9% van de antwoorden. Het gemiddelde is 2,18 met een standaarddeviatie van 1,53. Uit de Friedmantest ($\chi^2_{F(2)} = 12,72$; $p < 0,01$) blijkt enkel opnieuw het significante verschil tussen het voorstel van Sandra en dat van De Belder ($p < 0,05$) maar geen significant verschil tussen het voorstel van Neijt en de andere voorstellen. Er zijn ook geen significante effecten vastgesteld van onderwijstype ($F(1,218) = 0,61$; $p = 0,44$; $H(1) = 3,22$; $p = 0,07$) en ervaring ($F(3,218) = 1,92$; $p = 0,13$; $H(3) = 5,71$; $p = 0,13$).

Stelling 3: dit voorstel is goed onderwijsbaar (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').

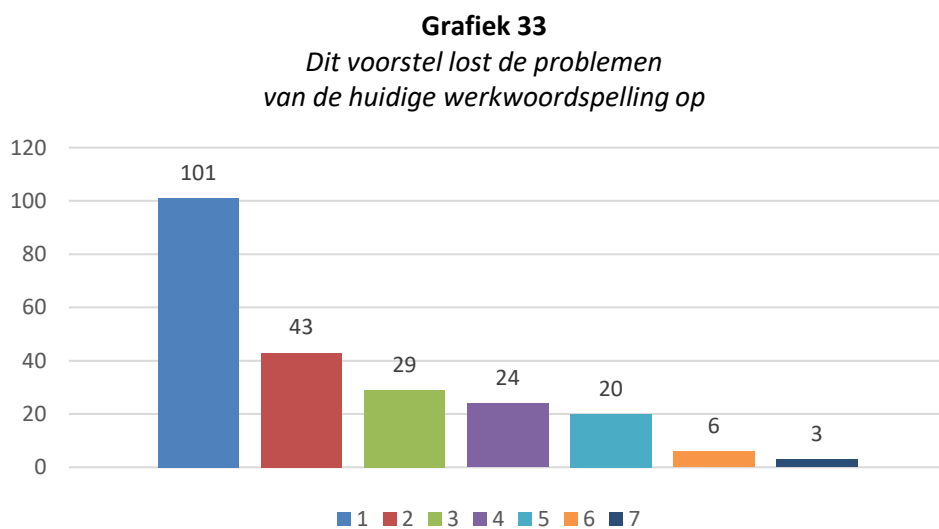
Grafiek 32

Dit voorstel is goed onderwijsbaar



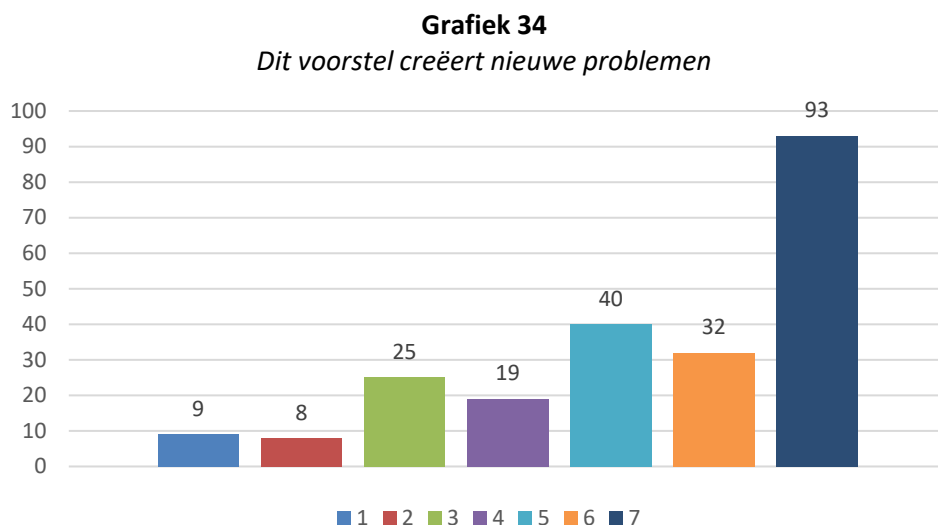
Slechts 18,6% van de leerkrachten denkt dat het voorstel van Neijt goed onderwijsbaar is (score ≥ 5), 67,7% is daar niet mee akkoord (score ≤ 3). Voor de centrummaten is de modus 1, de mediaan 2 en het gemiddelde 2,71 (sd = 1,74). Een gelijkaardig resultaat vonden we terug bij De Belder, maar de leerkrachten beoordelen het voorstel van Neijt wel significant negatiever dan dat van Sandra ($p < 0,01$), zo blijkt uit de Friedmantest ($X^2_{F(2)} = 18,53$; $p < 0,001$). Uit de Kruskal-Wallistest blijkt ook het effect van ervaring significant ($H(3) = 9,79$; $p < 0,05$), maar de ANOVA-test bevestigt dat resultaat niet ($F(3,218) = 2,08$; $p = 0,10$) en bijgevolg is dat effect statistisch onzeker. Er is geen effect van onderwijstype vastgesteld ($F(1,218) = 0,001$; $p = 0,97$; $H(1) = 0,06$; $p = 0,81$).

Stelling 4: dit voorstel lost de problemen van de huidige werkwoordspelling op (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



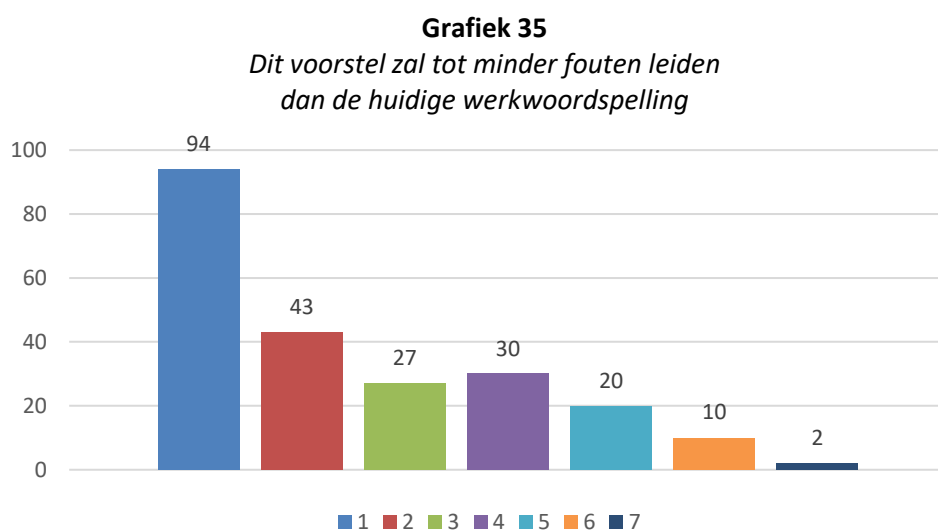
De leerkrachten geloven niet dat Neijts voorstel de problemen van de huidige werkwoordspelling oplost: de modus is 1, de mediaan is 2 en het gemiddelde is 2,33 (sd= 1,57). De Friedmantest stelt een significant verschil vast met een van de andere voorstellen ($X^2_{F(2)} = 15,87$; $p < 0,001$). Meer bepaald het voorstel van Sandra werd significant positiever beoordeeld ($p < 0,01$). Er is geen significant verschil met de resultaten bij De Belder. Er zijn geen significante effecten vastgesteld van ervaring ($F(3,218) = 1,00$; $p = 0,39$; $H(3) = 3,32$; $p = 0,34$) en onderwijstype ($F(1,218) = 2,40$; $p = 0,12$; $H(1) = 1,02$; $p = 0,31$).

Stelling 5: dit voorstel creëert nieuwe problemen (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



73,0% van de respondenten denkt dat het voorstel nieuwe problemen zal creëren (score ≥ 5). De leerkrachten geven gemiddeld een score van 5,39 (sd = 1,77). De mediaan en modus zijn respectievelijk 6 en 7. Er is geen significant verschil met de resultaten voor deze stelling bij Sandra en De Belder ($\chi^2_{F(2)} = 0,19$; $p = 0,91$). Voorts zijn er geen effecten vastgesteld van onderwijstype ($F(1,218) = 0,07$; $p = 0,80$ en $H(1) = 1,65$; $p = 0,20$), noch van ervaring ($F(3,218) = 0,18$; $p = 0,91$ en $H(3) = 0,11$; $p = 0,99$).

Stelling 6: dit voorstel zal tot minder fouten leiden dan de huidige werkwoordspelling (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



Slechts 14,2% van de leerkrachten denkt dat het voorstel uiteindelijk tot minder fouten zal leiden dan de huidige werkwoordspelling (score ≥ 5). 41,6% kiest voor de modus 1. De mediaan is 2 en het

gemiddelde is 2,46 (sd = 1,61). De resultaten voor deze stelling zijn significant negatiever dan die bij Sandra ($X^2_F(2) = 21,05$; $p < 0,001$), waar het gemiddelde nog 2,98 bedroeg. Er zijn wederom geen significante effecten vastgesteld voor ervaring ($F(3,218) = 1,29$; $p = 0,28$ en $H(3) = 5,73$; $p = 0,13$) en onderwijstype ($F(1,218) = 0,51$; $p = 0,48$ en $H(1) = 1,37$; $p = 0,24$).

Ook het morfologische voorstel van em. prof. Neijt wordt dus negatief onthaald door de respondenten. Voor een aantal stellingen zijn de resultaten significant negatiever dan de resultaten bij Sandra. Er zijn geen significante verschillen vastgesteld met de resultaten bij De Belder. Er werden daarnaast geen effecten van onderwijstype en ervaring vastgesteld.

6.4.2 Commentaren

Opnieuw voorzagen 30 leerkrachten het voorstel van een vrije commentaar in het antwoordveld. Zoals de voorbeelden hieronder illustreren, blijven de leerkrachten emotioneel. Niettemin geven ze wederom ook enkele argumenten waarom ze het voorstel al dan niet goed vinden.

“Ik krijg grijze haren van de 3 voorstellen!”

“Aiai... Kan er niet bij.”

“Dit raakt kant noch wal!”

“Ik weet niet wat deze onderzoekers gedronken hebben maar voor mij houdt dit geen steek.”

“Laat de lln. lezen en drillen. Ze houden daarvan.”

Vier leerkrachten merken op dat het voorstel van Neijt een leesprobleem creëert. Hoewel in principe de uitspraak onveranderd blijft, vermoeden ze dat leerlingen ook <d> zullen zeggen waar ze een -d schrijven en de uitspraak eigenlijk <t> is. Leerlingen lezen immers al te vaak de klanken die er staan in plaats van logisch na te denken over wat ze zeggen. Ook voor ervaren spellers verwachten twee leerkrachten leesproblemen bij vormen als *hij haatde haar*. Daarnaast stelt een leerkracht het volgende: “Het probleem van -dt, wordt met dit voorstel het probleem van -td. Waarom zou je een duidelijke leerstrategie, zoals die van ‘t ex-kofschip, laten vallen voor een regel die misschien alleen maar voor meer verwarring zorgt?” Ook de ‘td-regel’ zal volgens de leerkracht een uitzondering vormen op de andere regels en mogelijk tot dezelfde problemen leiden.

Vier leerkrachten geven verder aan dat het voorstel van Neijt volledig indruist tegen hun taalgevoel en alle logica mist, net omdat de spraak en het schrift niet langer overeenkomen. Voor leerlingen die klankgevoelig zijn, zal dit voorstel volgens een leerkracht nieuwe problemen uitlokken leerkracht door de vreemde woordbeelden.

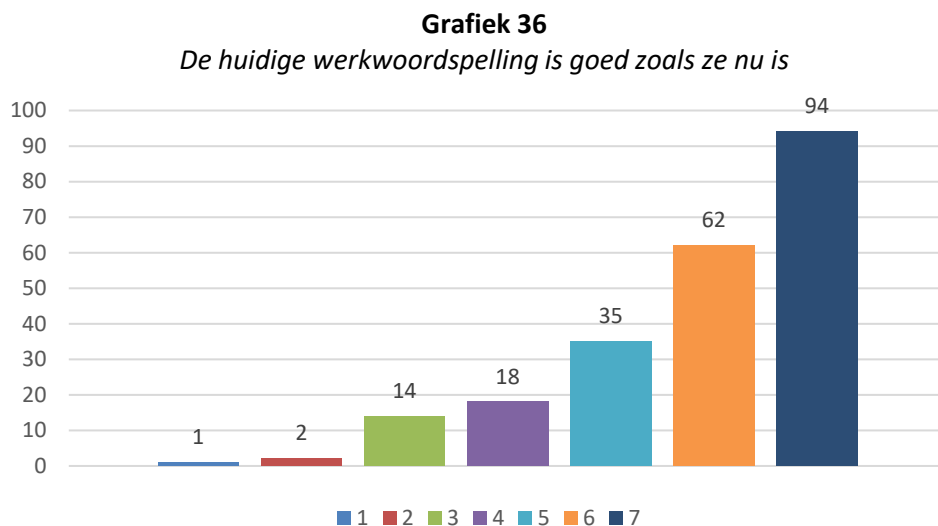
Vijf leerkrachten merken evenwel op dat Neijts voorstel wel heel duidelijk is. Bovendien meent een leerkracht: “Hoe minder verschillende regels de leerlingen moeten leren, hoe duidelijker het voor hen zal zijn en hoe beter ze de regel leren toepassen.” Een andere leerkracht is wel voorstander van de logica achter Neijts voorstel, maar zou er eerder voor opteren om altijd -t/-te te schrijven en niet -d/-de. Twee leerkrachten geven aan dat ze het raar vinden om dit voorstel vanuit hun perspectief te zien, maar dat kinderen het wel beter zouden begrijpen dan de huidige werkwoordspelling en dat het duidelijk is. Een leerkracht geeft tot slot aan dat die het voorstel van Neijt wel eenduidig en consequent vindt, in tegenstelling tot de twee andere voorstellen.

6.5 Invloed van kennismaking met nieuwe voorstellen op attitudes over de huidige werkwoordspelling

6.5.1 Likertschalen

Na de drie voorstellen voor alternatieve werkwoordspelingen kregen de respondenten opnieuw een selectie van de stellingen over de huidige werkwoordspelling (cf. 6.1) aangeboden die ze wederom scoorden op een Likertschaal van 1 (helemaal niet akkoord) tot 7 (helemaal akkoord).

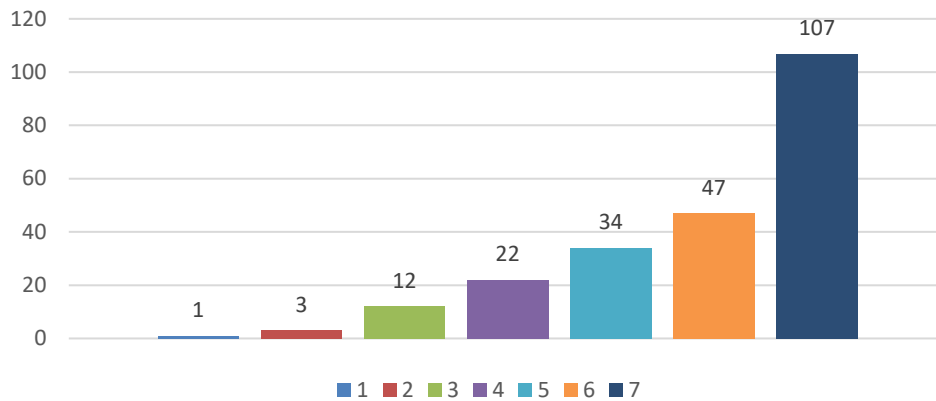
Stelling 1: de huidige werkwoordspelling is goed zoals ze nu is (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



De leerkrachten blijven consequent in hun overtuiging dat de huidige werkwoordspelling goed is zoals ze nu is. 41,6% van hen kiest nu voor de modus 7, waar dat aan het begin van de enquête 35,8% was. De mediaan is nu 6 en het gemiddelde is 5,86 (sd = 1,30). De Friedmantoets wijst uit dat de leerkrachten significant meer akkoord gaan met deze stelling na kennismaking met de alternatieve voorstellen ($\chi^2_{F(1)} = 4,75$; $p < 0,05$).

Stelling 2: de huidige werkwoordspelling moet behouden blijven (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').

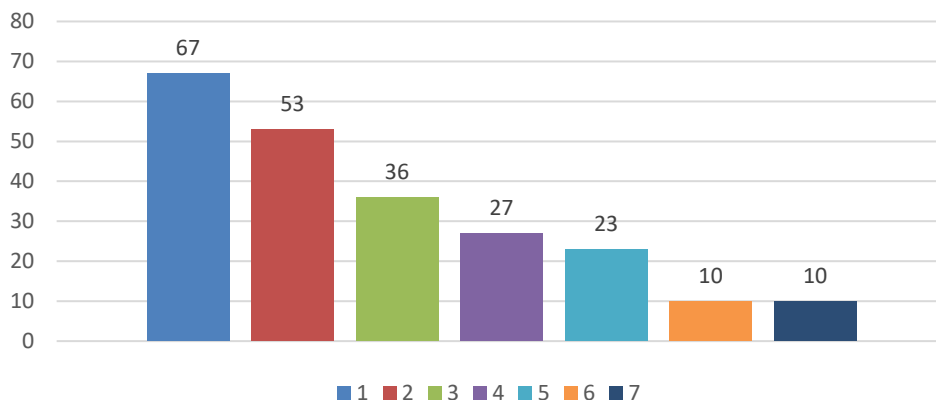
Grafiek 37
De huidige werkwoordspelling moet behouden blijven



47,3% van de respondenten is helemaal akkoord dat de spelling behouden moet blijven (modus = 7), opnieuw een stijging met iets minder dan 5 procent. Slechts 7,1% is het niet eens met die stelling (score ≤ 3). De leerkrachten geven gemiddeld een score van 5,89 (sd = 1,35). De mediaan is 6. Er is geen significant verschil met de resultaten aan het begin van de enquête ($\chi^2_{F(1)} = 0,62$; $p = 0,43$).

Stelling 3: ik sta open voor aanpassingen aan de huidige werkwoordspelling (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').

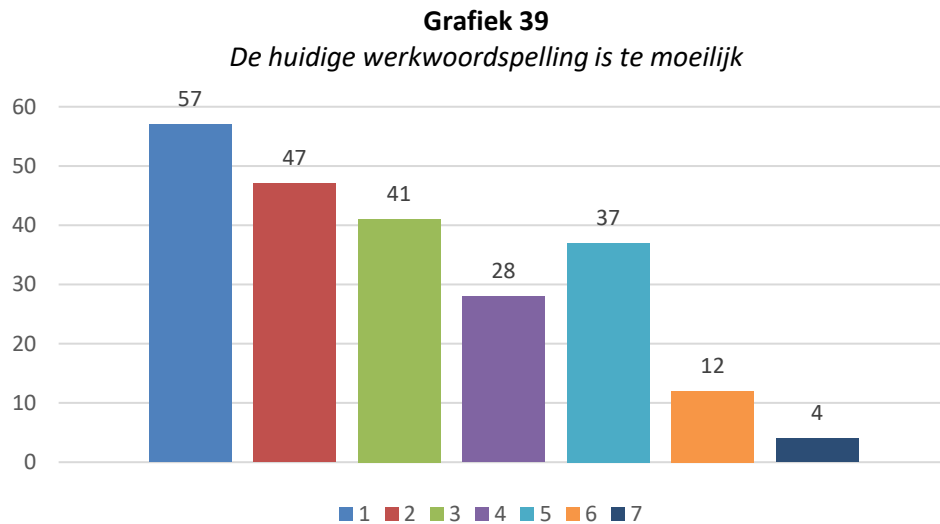
Grafiek 38
Ik sta open voor aanpassingen aan de huidige werkwoordspelling



19,0% van de leerkrachten zegt open te staan voor aanpassingen aan de huidige werkwoordspelling, 11,9% antwoordt neutraal. Aan het begin van de enquête was dat nog respectievelijk 24,7% en 15,5%.

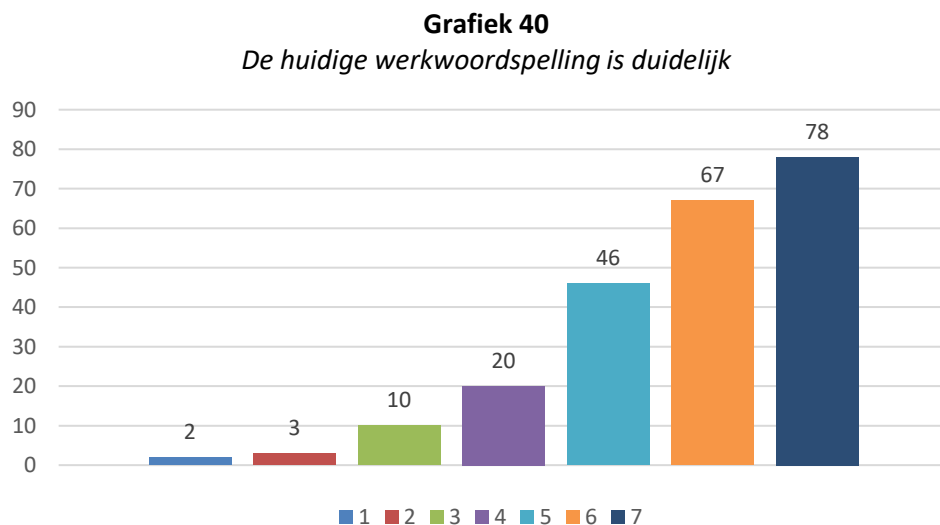
De modus is nu 1 en de mediaan is 2. Het gemiddelde is gezakt van 3,06 naar 2,81 (sd = 1,74). Uit de Friedmantest blijkt dat de verschillen met het begin significant zijn ($X^2_F(1) = 7,14; p < 0,01$).

Stelling 4: de huidige werkwoordspelling is te moeilijk (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



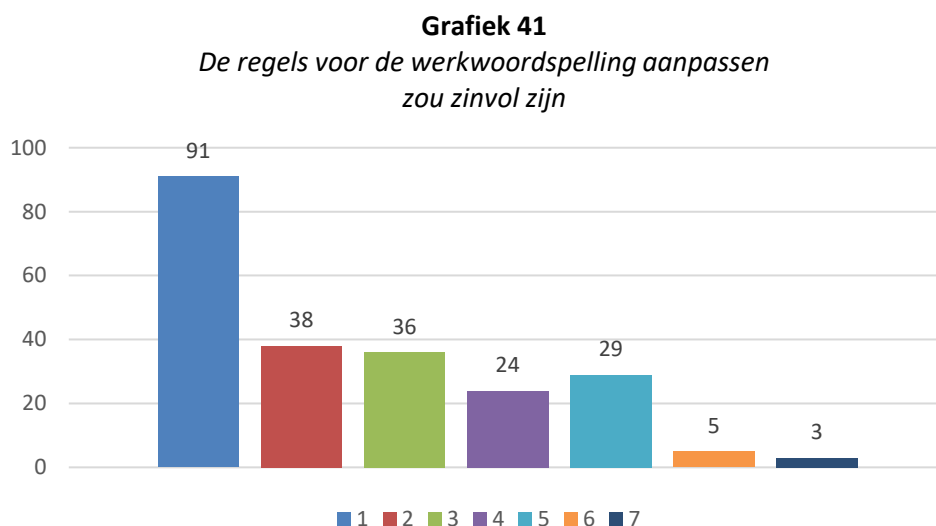
Na het zien van de voorstellen vindt nog 64,2% van de leerkrachten dat de werkwoordspelling niet te moeilijk is (score ≤ 3), opvallend genoeg een daling van 6,6%. Meer leerkrachten vinden de werkwoordspelling nu dus wel te moeilijk. De Friedmantest wijst uit dat die stijging significant is ($X^2_F(1) = 4,97; p < 0,05$). De modus blijft evenwel 1. De mediaan is 3 en het gemiddelde is 2,97 (sd = 1,66).

Stelling 5: de huidige werkwoordspelling is duidelijk (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



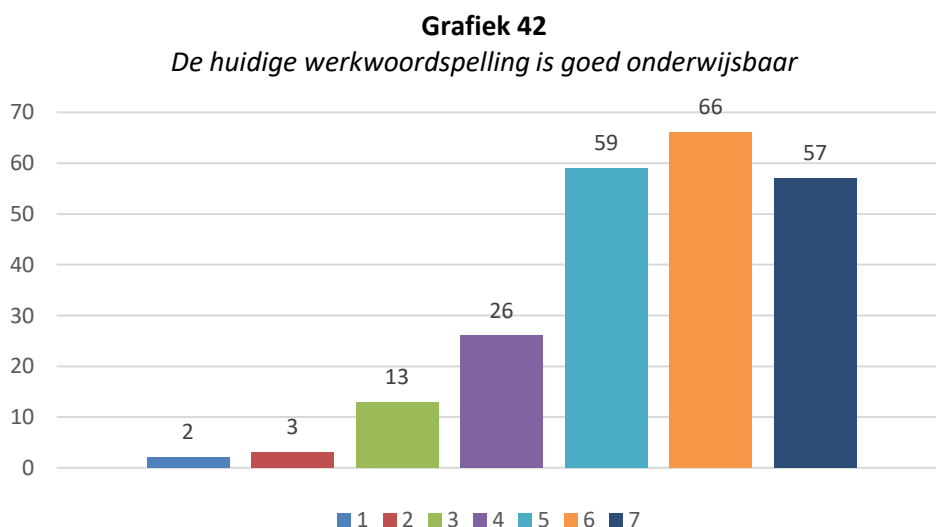
Toch blijft 85,5% erbij dat de huidige werkwoordspelling duidelijk is (score ≥ 5). Slechts 6,6% vindt dat niet. De modus is 7, de mediaan is 6 en het gemiddelde is 5,73 (sd = 1,29). Er is geen significant verschil met de resultaten aan het begin van de enquête ($X^2_{F(1)} = 0,46$; $p = 0,50$).

Stelling 6: de regels voor de werkwoordspelling aanpassen zou zinvol zijn (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



De leerkrachten geloven niet dat het zinvol zou zijn om de regels voor de werkwoordspelling aan te passen. Gemiddeld geven ze een score van 2,51 voor die stelling (sd = 1,61). De modus en de mediaan zijn respectievelijk 1 en 2. Opnieuw is er geen significant verschil met de resultaten aan het begin van de enquête ($X^2_{F(1)} = 0,08$; $p = 0,77$).

Stelling 7: de huidige werkwoordspelling is goed onderwijsbaar (1 = 'helemaal niet akkoord', 7 = 'helemaal akkoord').



80,5% van de leerkrachten vindt de spelling tot slot goed onderwijsbaar. De modus en mediaan zijn beide 6. Het gemiddelde is 5,49 met een standaarddeviatie van 1,29. De resultaten lopen gelijk met die aan het begin van de enquête ($\chi^2_{(1)} = 2,23$; $p = 0,14$).

6.5.2 Commentaren

Na de reeks stellingen over de huidige werkwoordspelling hadden de respondenten nog een laatste keer de kans om opmerkingen neer te schrijven in een vrij antwoordveld, wat 22 leerkrachten ook deden. Opnieuw valt op dat veel reacties emotioneel geladen zijn, zoals ook blijkt uit de voorbeelden hieronder. Daarnaast werden argumenten voor en tegen de huidige werkwoordspelling geformuleerd.

“Die voorstellen slaan op niets en druisen in tegen de huidige regels. Waarom veranderen?”

“Vroeger begrepen we dat dus waarom zou dat nu niet meer gaan? STOP met alles te willen vereenvoudigen. Er bestaat geen eenduidige methode. Je verplaatst de problemen.”

“Ik zou het vreselijk vinden moesten ze onze spelling aanpassen. Hoe de regels ook zijn, mensen gaan er blijven fouten aan maken.”

“Je maakt gewoon nieuwe problemen.”

“Ik heb de drie voorstellen geplaatst, maar ik vind ze allemaal te gek voor woorden. Voor mij zijn ze allemaal even absurd en is er eigenlijk geen volgorde in belangrijkheid.”

“Die alternatieven doen echt pijn aan mijn ogen, mijn taalhart zou bloeden als ze dit nog maar zouden voorstellen, hoe komen ze er bij?!”

Zes leerkrachten stelden dat niet alles in het onderwijs gemakkelijk hoeft te zijn. Ook volwassenen moeten nadenken over taal en dat vergt aandacht en energie. Nieuwe regels verleggen de problemen gewoon, want in elke methode zullen moeilijkheden schuilen.

De leerlingen die problemen blijven ondervinden met de werkwoordspelling zijn vaak leerlingen met een andere moedertaal of met dyslexie, zo meent een leerkracht. In het algemeen zijn leerlingen echter vaak liever lui dan moe, vinden vier leerkrachten, en dat mag geen reden zijn om de regels aan te passen en zo het niveau te verlagen. De leerkrachten vinden dus nog steeds dat vooral een attitudeprobleem bij de leerlingen aan de basis van de spellingproblemen ligt.

Een leerkracht die in een sterk meertalige context lesgeeft, schrijft het volgende:

Ik had nog niet over alternatieven nagedacht. Nu steken we heel veel tijd in werkwoordspelling, ik doe het graag, maar voor anderstalige en meertalige leerlingen is het een van de toegangstickets tot faalonderwijs. Bij anderstalige nieuwkomers vind ik dat uitermate schrijnend aangezien ze vaak als analfabeet aankomen maar dit niveau moet (sic) kunnen halen.

Voor die anderstalige leerlingen zou een alternatieve werkwoordspelling dus wel een oplossing kunnen bieden volgens deze leerkracht. Niettemin kan het voor het gros van de leerlingen geen kwaad dat ze af en toe een grote brok best moeilijke leerstof moeten verwerken, vinden verscheidene respondenten. Een leerkracht, tevens ouder van een kind met leermoeilijkheden, blijft ervan overtuigd dat de huidige werkwoordspelling haalbaar is mits voldoende tijd en inspanning. Een andere leerkracht zegt over een anderstalige leerling:

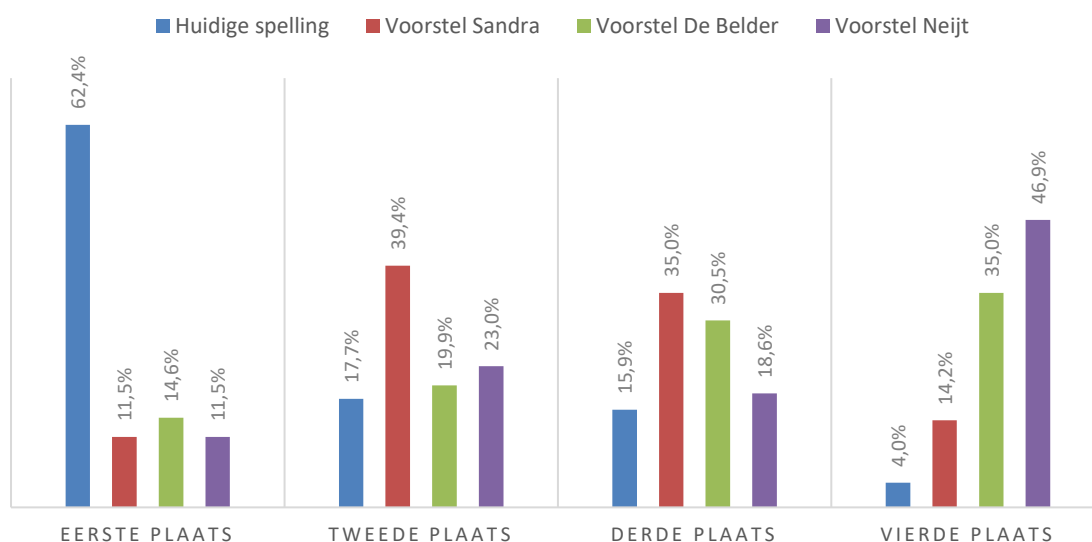
Ik heb een leerling uit El Salvador in het gewoon onderwijs, 3tso, die beheerst de werkwoordspelling beter dan de gewone leerlingen, omdat zij er echt mee bezig is. Dus als je echt met die spelling bezig bent, lukt dit wel, de leerlingen zijn er gewoon niet voldoende mee bezig.

Nog een andere leerkracht merkt op dat kinderen die werkwoorden fout schrijven ook fouten maken tegen de “gewone” spellingregels zoals verenkelen en verdubbelen. Taalzwakke kinderen en anderstaligen hebben volgens die leerkracht ook veel problemen met sterke en zwakke werkwoorden. Bovendien zouden ze geen taalgevoel hebben en horen ze dus niet wanneer iets fout is.

De leerkrachten zijn het duidelijk niet helemaal eens met elkaar. Vooral over de haalbaarheid van de huidige werkwoordspelling voor anderstalige leerlingen heerst onenigheid. Een leerkracht stelt voor om de mogelijke aanpassingen voor te leggen aan leerlingen uit het secundair onderwijs, omdat zij net het volledige traject van spellingonderwijs hebben afgelegd.

6.6 Rangschikking van de voorstellen

Grafiek 43
Rangschikking van de voorstellen



Tot slot werd de respondenten gevraagd om de vier opties (huidige spelling, Sandra, De Belder, Neijt) te rangschikken van het beste voorstel tot het minst goede voorstel. 62,4% van de leerkrachten plaatst daarbij de huidige werkwoordspelling op de eerste plaats. Het voorstel van Neijt vinden de respondenten het minst goede. 46,9% zet het op de vierde plaats. Zowel op de tweede als de derde plaats wordt algemeen het vaakst voor het voorstel van Sandra gekozen, respectievelijk met 39,4% en 35,0%.

Volgens de Kruskal-Wallistest is er geen significant effect van onderwijstype op de plaatsing van de huidige werkwoordspelling en de drie alternatieven ($H(1) = 3,04$; $p = 0,08$, $H(1) = 0,48$; $p = 0,49$, $H(1) = 0,70$, $p = 0,40$ en $H(1) = 0,07$; $p = 0,78$).

Er is via de Kruskal-Wallistest wel een significant effect van ervaring vastgesteld op de plaatsing van de huidige werkwoordspelling in de rangschikking, $H(3) = 8,72$; $p < 0,05$. Na de Bonferronicorrectie vervalt de significantie van dat effect echter en is $p > 0,05$ voor alle relevante groepen. Er is geen significant effect van ervaring vastgesteld op de plaatsing van Sandra's voorstel, het voorstel van De Belder en dat van Neijt (respectievelijk $H(3) = 5,48$; $p = 0,14$, $H(3) = 6,72$; $p = 0,08$ en $H(3) = 4,14$; $p = 0,25$).

Hoofdstuk 7 **Discussie en conclusie**

Het hoeft niet te verbazen dat net de huidige werkwoordspelling er in onze enquête als het beste voorstel uitkomt, en dat de leerkrachten ondanks de tekortkomingen van de huidige werkwoordspelling negatief reageren op mogelijke alternatieve spellingen. Taal is een deel van de identiteit van de taalgebruikers, en mogelijke wijzigingen aan de spelling, onderdeel van die taal, lokken dan ook geregeld emotionele reacties uit. Toch vroegen we ons met deze enquête ook af of er tussen groepen leerkrachten onderling verschillen optreden, met name tussen leerkrachten met meer of minder ervaring en tussen leerkrachten uit het lager en uit het secundair onderwijs. In dit hoofdstuk proberen we een antwoord te formuleren op onze verschillende onderzoeksvragen. Daarna gaan we even dieper in op enkele beperkingen van ons onderzoek en suggesties voor mogelijk vervolgonderzoek.

7.1 De onderzoeksvragen

Allereerst proberen we in deze discussie een antwoord te formuleren op onze onderzoeksvragen. We beantwoorden daarvoor eerst de subvragen en komen zo tot een genuanceerd antwoord op onze centrale onderzoeksvraag.

7.1.1 Hoe staan de leerkrachten tegenover de huidige werkwoordspelling?

De leerkrachten zijn algemeen genomen positief over de huidige werkwoordspelling. Ze vinden de werkwoordspelling goed zoals die nu is en dus moet die ook behouden blijven. Slechts een kleine groep leerkrachten staat open voor aanpassingen aan de werkwoordspelling, en nog minder leerkrachten denken dat het zinvol is om de werkwoordspelling aan te passen. De leerkrachten vinden de werkwoordspelling niet te moeilijk. Het vergt volgens hen gewoon heel wat oefening om ze onder de knie te krijgen. De leerlingen begrijpen de werkwoordspelling dan ook niet zo snel. Toch vinden de leerkrachten de spelling duidelijk en goed onderwijsbaar.

Anderzijds antwoorden de leerkrachten twijfelachtig op de stelling dat leerlingen foutloos werkwoorden schrijven tijdens de spellingles. Tijdens andere lessen dan de spellingles zijn ze het veel meer eens met elkaar: daar schrijft het merendeel van de leerlingen niet foutloos werkwoorden. Die tweede vaststelling komt overeen met wat is vastgesteld in onderzoeken naar homofoon dominantie en het frequentie-effect (cf. hoofdstuk 3). Fouten tegen de werkwoordspelling onder invloed van het frequentie-effect kunnen optreden wanneer het werkgeheugen overbelast raakt en dus verschillende taken tegelijk moet opnemen (Largy & Fayol, 1996). In een context waar niet enkel de spelling aandacht vergt maar ook andere inhouden, worden vaker hoogfrequente vormen uit het mentale lexicon

opgeroepen zonder dat de regels voor werkwoordspelling worden toegepast in het werkgeheugen. Toch is ook de eerste vaststelling niet onbelangrijk: ook in een spellingsles schrijft een deel van de leerlingen niet foutloos werkwoorden. In die les ligt de primaire focus wel op spelling en zou het werkgeheugen dus in principe wel in staat moeten zijn om de juiste vorm te bepalen. Dat resultaat wijst er dus mogelijk op dat sommige leerlingen uit het vijfde of zesde leerjaar of het eerste of tweede secundair de regels voor de werkwoordspelling nog onvoldoende beheersen. Het bestaande onderzoek naar het frequentie-effect richt zich op ervaren spellers. Mogelijk is dat effect dus niet in dezelfde hoedanigheid aanwezig bij spellers in een leerfase.

Verder gaven leerkrachten in onderzoek van Gheuens (2010, cf. supra) al aan dat de ruimte voor spelling in de leerplannen te beperkt is. In onderzoek van Cappelle (2011, cf. supra) stelden de leerkrachten Nederlands dat er onvoldoende ruimte is voor grammatica in het leerplan Nederlands. Ook in het huidige onderzoek werd die bevinding door enkele leerkrachten aangehaald. Vooral in het lager onderwijs wordt te weinig nadruk gelegd op zinsleer. Leerlingen kunnen de functie van het werkwoord niet achterhalen, wat de correcte spelling ervan bemoeilijkt. Eveneens in Cappelle (2011) gaf 40% van de leerkrachten aan dat de schoolboeken voor grammatica en spelling voor verbetering vatbaar waren. Dat probleem lijkt, blijkens onze resultaten, nog steeds niet opgelost: leerkrachten hekelen ook nu dat de handleidingen onnodig complexe schema's aanbieden en dat er heel wat uiteenlopende methodieken circuleren, wat verwarrend is voor de leerlingen.

Als tweede oorzaak menen leerkrachten in het huidige onderzoek dat de fouten vooral veroorzaakt worden door een attitudeprobleem bij de leerlingen. Die zouden te weinig belang hechten aan de (werkwoord)spelling. Die bevinding staat haaks op wat verschillende andere onderzoeken hebben uitgewezen. Het onderzoek van Degroote (2019) en het vervolgonderzoek De Block (2021) bij Vlaamse leerlingen uit het zesde jaar van het secundair toont aan dat leerlingen de *dt*-spelling wel belangrijk vinden. In het zesde jaar vindt 97,2% van de leerlingen dat ook in een informele context *dt*-fouten niet door de beugel kunnen. Het replicaonderzoek van Claus (2018) wijst uit dat leerlingen in 2018 meer belang hechten aan de *dt*-spelling dan in 2007. In het onderzoek van Devos & Kygnée (2019) gaf 84,8% van de leerlingen uit de derde graad secundair aan dat ze spelling belangrijk of heel belangrijk vonden. Voor grammatica was dat evenwel maar 46,4% procent. Dat laatste is niet onbelangrijk, want zoals we in hoofdstuk 1.1 al aangaven, is de werkwoordspelling bij uitstek het gebied in de spelling dat vooral wordt bepaald door de grammaticaregels die eraan vasthangen.

Een minderheid van de leerkrachten wijst voorts op de moeilijkheid van de huidige spellingregels voor anderstalige leerlingen. Die leerlingen vormen een steeds groter wordende groep en de huidige werkwoordspelling is voor hen heel uitdagend. Ze wordt daarenboven vaak als een maatstaf beschouwd voor hun algemene kunnen.

Algemeen heerst onder de leerkrachten toch vooral de bezorgdheid dat het niveau van het onderwijs daalt en steeds verder dreigt te dalen. Voor een grote groep leerkrachten betekent een alternatieve werkwoordspelling automatisch een vereenvoudiging en dus een daling van het onderwijsniveau. We verwijzen daarbij graag terug naar het citaat van Sandra, Brysbaert, Frisson & Daems (2001) in hoofdstuk 3. In dat citaat wordt gewezen op het onderscheid tussen eenvoud in beschrijving en eenvoud in gebruik. De onderzoekers menen dat wie op basis van de eenvoud van beschrijving van de werkwoordspelling uitspraken doet over het gebruik ervan, een fundamentele denkfout maakt. Een

nieuwe werkwoordspelling hoeft dus niet noodzakelijk “gemakkelijk” te zijn in haar beschrijving en kan nog steeds een intellectuele uitdaging voor de leerlingen vormen. Wel moet ze automatiseerbaar en dus eenvoudig te gebruiken zijn voor een ervaren speller. Sandra geeft in dat verband het voorbeeld van de regels voor open en gesloten lettergrepen (Hendrickx, 2021, cf. hoofdstuk 4.2). Die zijn uitdagend voor de leerlingen en dus niet zo makkelijk aan te leren. Leerkrachten geven ook in ons onderzoek aan dat de regels voor open en gesloten lettergrepen vaak moeilijker te onderwijzen zijn dan die voor de werkwoordspelling. We kunnen dus stellen dat ze niet eenvoudig zijn in beschrijving. Het is volgens Sandra evenwel zo dat ervaren spellers amper of nooit fouten maken tegen die regels. De regels zijn automatiseerbaar en dus eenvoudig in gebruik. Het is net daarnaar dat we met een vernieuwde werkwoordspelling zouden kunnen streven (Hendrickx, 2021).

7.1.2 Hoe beoordelen leerkrachten mogelijke alternatieven die worden voorgesteld?

Algemeen genomen worden de drie voorstellen negatief onthaald door de leerkrachten. Die vinden de voorstellen niet duidelijk en niet goed onderwijsbaar. De problemen van de huidige werkwoordspelling worden volgens hen in geen enkel voorstel opgelost en elk voorstel creëert volgens de leerkrachten nieuwe problemen. De leerkrachten geloven niet dat de voorstellen tot minder fouten zullen leiden. Ze vinden bijgevolg van geen enkel voorstel dat het een goed alternatief is voor de huidige werkwoordspelling.

Toch zijn er ook onderlinge verschillen tussen de voorstellen. Op de stelling “dit voorstel is een goed alternatief voor de huidige werkwoordspelling” antwoorden de leerkrachten significant negatiever bij De Belder dan bij Sandra. Ook qua onderwijsbaarheid schatten ze De Belder significant lager in dan Sandra. Ze geloven bovendien nog minder dat het voorstel van De Belder de problemen van de huidige werkwoordspelling oplost en tot minder fouten zal leiden dan dat dat bij Sandra het geval is. De scores bij De Belder zijn dus voor 4 van de 6 stellingen significant lager dan bij Sandra.

Ook bij Neijt zijn de scores significant lager voor “dit voorstel is goed onderwijsbaar”, “dit voorstel lost de problemen van de huidige werkwoordspelling op” en “dit voorstel zal tot minder fouten leiden dan de huidige werkwoordspelling”. Tussen de voorstellen van De Belder en Neijt zijn evenwel geen significante verschillen vastgesteld. Hoewel ze een volledig andere benadering van de spelling belichten, leveren ze gelijkaardige resultaten op. We moeten evenwel voorzichtig omspringen met de onderlinge verschillen die in ons onderzoek werden vastgesteld, omdat die ook te wijten kunnen zijn aan ons onderzoeksdesign. We besteden daaraan meer aandacht in 7.2 Beperkingen en suggesties.

In de vrije commentaar bij het voorstel van Sandra hekelen de leerkrachten dat in dat systeem een vorm als *hij haalt* zou bestaan naast pakweg *het word* en dat er op die manier niet consequent wordt omgesprongen met de eind-*t*. Dat is nu echter ook al het geval voor vormen waarvan de stam eindigt op -*t* (bijvoorbeeld *hij zet*): volgens de regels beschreven in de ANS valt de eindletter -*t* weg als de laatste lettergreep van de stam al eindigt op een -*t*. Trek je dat principe door naar een eindklank <*t*>, dan is het woordbeeld *hij wordt* even vreemd als *hij zett*. Verder wijst een heel aantal leerkrachten erop dat de regels voor open en gesloten lettergrepen vaak meer moeilijkheden opleveren voor de

leerlingen dan de werkwoordspelling en dat net op die open en gesloten lettergrepen erg gesteund wordt in Sandra's voorstel. Het verschil tussen eenvoud in beschrijving (en bij uitbreiding instructie) en eenvoud in gebruik voor de ervaren speller hebben we echter in 7.1.1 al besproken en is ook hier relevant. Voor ervaren spellers zullen de regels voor open en gesloten lettergrepen in Sandra's voorstel wellicht geen problemen opleveren. Voorts geloven enkele leerkrachten dat de verschillende schrijfwijzen van eenzelfde stam zouden leiden tot overcompensatie van een van de twee schrijfwijzen. In Sandra's voorstel zou je immers *ik haat* naast *ik hate* krijgen en dus zowel *haat*- als *hat*- als stam van het werkwoord *haten*. Die overcompensatie is iets wat we volgens de inzichten over de neurale verwerking van spelling niet verwachten. In het werkgeheugen zijn ervaren spellers in staat om actief de regels voor open en gesloten lettergrepen toe te passen. In het woordgeheugen ligt elk woord opgeslagen als *full form* en kan er in principe geen interferentie van dominante homofonen optreden (de vormen *ik haate* en *ik hat* bestaan immers niet). Toch lijkt het ons zinvol deze hypothese te toetsen.

Het voorstel van De Belder vinden de leerkrachten te sterk fonetisch en te ingrijpend. Dat voorstel impliceert immers ook fonetische ingrepen in andere gebieden van de spelling. Een groot deel van de verzuchtingen van de leerkrachten ontstaat echter omdat ze een fonetisch georiënteerd voorstel met een morfologische blik benaderen. Zo hekelen ze bijvoorbeeld dat het geschreven verschil tussen *wij vermoeden* en *wij vermoeden* wegvalt. De aanduiding van de verschillende tijden in de schrijfwijze van woorden die hetzelfde worden uitgesproken is evenwel een typisch morfologisch verschijnsel en kan dus niet verwacht worden bij een fonetisch georiënteerde benadering. Het zijn ook net die onhoorbare morfologische verschillen die ervoor zorgen dat er homofoonparen ontstaan waartegen fouten worden gemaakt. Verder geven leerkrachten aan dat het moeilijk is om uit te leggen aan leerlingen wat die moeten "horen". Twee leerkrachten stippen wel aan dat het voorstel van De Belder benadert hoe leerlingen met dyslexie vaak schrijven. Voor die leerlingen zou het voorstel van De Belder dus wel een enorme vooruitgang betekenen, menen zij.

Van het voorstel van Neijt vinden de leerkrachten ten derde dat het leesproblemen creëert omdat het te sterk morfologisch georiënteerd is. Spraak en schrift hebben een wederzijdse invloed op elkaar en dus bestaat de kans dat de puur morfologische elementen *-d* en *-de* ook zullen leiden tot de uitspraak <d>. In verder onderzoek zouden de mogelijke leesproblemen bij Neijts voorstel getoetst kunnen worden met een experiment waarbij de participanten een tekst hardop voorlezen. Enkel zo kunnen we ook conclusieve antwoorden formuleren over de invloed van het voorstel op klankgevoelige leerlingen en ervaren spellers. Leerkrachten geven daarnaast aan dat bij het voorstel van Neijt het *dt*-probleem louter vervangen wordt door een *td*-probleem dat dezelfde gevolgen zal opleveren. Vanuit psycholinguïstische inzichten zou dat evenwel niet het geval mogen zijn. Het *dt*-probleem ontstaat doordat er twee correcte vormen *wordt* en *word* bestaan en de speller moet kiezen tussen die twee vormen. In het voorstel van Neijt is *-td* geen optie: die uitgang zou altijd vervangen worden door *-t*. De speller hoeft bijgevolg geen keuze te maken tussen twee verdedigbare vormen en er treedt geen frequentie-effect op. Al bij al vinden de leerkrachten het voorstel van Neijt wel het meest eenduidige en duidelijke van de drie voorstellen.

Tot slot komt de rol van anderstaligen in de commentaren naar voren. De huidige werkwoordspelling vormt voor die leerlingen een hele uitdaging en leidt er vaak mede toe dat ze ondanks hun capaciteiten

moeizaam slagen in ons onderwijs. Leerkrachten die lesgeven in een meertalige context lijken dan ook meer open te staan voor een alternatieve spelling. Toch zijn ze niet allemaal te vinden voor de voorstellen uit dit onderzoek. Het voorstel van Sandra steunt erg op de stam van het werkwoord en die is voor anderstalige leerlingen vaak moeilijk te identificeren. In de fonetische benadering van De Belder moeten taalgebruikers een klank “horen”: voor veel leerlingen en zeker voor anderstaligen is dat lastig. Anderzijds schrijft een leerkracht bij het voorstel van De Belder dat dat exact is hoe haar Franstalige leerlingen uit de buurt van Brussel vaak schrijven. Verder onderzoek naar de specifieke noden van anderstaligen is dan ook aangewezen. Een relevante vraag, die gezien de groeiende groep anderstalige leerders van het Nederlands zeker aandacht verdient in het spellingdebat, is in welke mate de aanwezigheid van anderstaligen in onze samenleving het spellingsbeleid kan of moet beïnvloeden.

7.1.3 Wat is de invloed van onderwijstype en ervaring op de attitudes van de leerkrachten?

Voor de stellingen over de huidige werkwoordspelling is er vier keer een significant effect van onderwijstype vastgesteld. Leerkrachten Nederlands zijn met name sterker overtuigd dan leerkrachten in het lager onderwijs van de huidige werkwoordspelling, staan minder open voor aanpassingen aan die spelling, vinden de werkwoordspelling beter onderwijsbaar en zijn er meer van overtuigd dat de huidige werkwoordspelling duidelijk is. Toch stellen we vast dat het telkens louter gaat om een sterkere negatieve dan wel positieve respons dan de leerkrachten uit het lager onderwijs, en niet om een verschil tussen een positieve respons van de ene groep en een negatieve respons van de andere groep. Bovendien is er bij de stellingen over alternatieve werkwoordspellingen geen enkel significant effect van onderwijstype vastgesteld.

Voor ervaring zijn nog minder significante effecten vastgesteld. Enkel voor de stelling “de werkwoordspelling is goed onderwijsbaar” werd een significant verschil gevonden tussen de respons van leerkrachten met meer dan 30 jaar ervaring en leerkrachten met minder dan 15 jaar ervaring. Voor alle andere stellingen over de huidige werkwoordspelling, alsook voor de stellingen over de drie voorstellen werden geen significante effecten van ervaring vastgesteld.

We kunnen dus besluiten dat ervaring en onderwijstype slechts een beperkt effect hebben op de attitudes van leerkrachten ten aanzien van de werkwoordspelling. In een veel groter aantal gevallen antwoorden de verschillende groepen leerkrachten eensgezind. De invloed van onderwijstype en ervaring op de attitudes van de leerkrachten draagt dus niet bij tot een gediversifieerd antwoord op de centrale onderzoeksvraag.

7.1.4 Verandert een kennismaking met alternatieve voorstellen de attitudes van de leerkrachten tegenover de huidige werkwoordspelling?

Van de zeven stellingen die de leerkrachten moesten beoordelen nadat ze de voorstellen hadden gezien, is er bij drie stellingen een significant verschil met diezelfde stelling aan het begin van de enquête. De leerkrachten zijn meer bepaald sterker overtuigd dat de huidige werkwoordspelling goed

is zoals ze nu is en staan nog minder open voor aanpassingen aan die werkwoordspelling. Opvallend genoeg zijn er ook significant meer leerkrachten die de werkwoordspelling te moeilijk vinden. Het lijkt er dus op dat leerkrachten vooral voor extremere scores hebben gekozen dan bij het begin, of dat sommigen toch overtuigd zijn geraakt dat de huidige werkwoordspelling te moeilijk is maar vinden dat de alternatieven geen oplossing bieden. Toch blijft de algemene trend duidelijk in het voordeel van de huidige werkwoordspelling.

Ook in de vrije commentaren komen gelijkaardige antwoorden als in het begin naar voren. Opnieuw wijzen leerkrachten op het attitudeprobleem bij de leerlingen en het niveau van het onderwijs. Ook de moeilijkheid van de werkwoordspelling voor anderstalige leerlingen komt opnieuw aan bod.

7.1.5 Een antwoord op de centrale onderzoeksvraag

Centraal in dit onderzoek stond de volgende vraag: is er bij Vlaamse leerkrachten uit de derde graad van het lager onderwijs en leerkrachten Nederlands uit de eerste graad van het secundair onderwijs een draagvlak voor een aanpassing van de werkwoordspelling? Om die vraag te beantwoorden, hebben we hierboven eerst een antwoord geformuleerd op een aantal subvragen. We combineren die antwoorden nu tot een antwoord op onze centrale onderzoeksvraag.

De leerkrachten blijken een sterke voorstander van de huidige werkwoordspelling. Het draagvlak voor een aanpassing van de werkwoordspelling is dan ook klein. Daarnaast blijken de effecten van onderwijstype en ervaring slechts beperkt aanwezig en kunnen we met dit onderzoek dus geen duidelijk onderscheid vaststellen tussen de attitudes van verschillende groepen leerkrachten. Bovendien zijn de leerkrachten nog sterker overtuigd van de huidige werkwoordspelling nadat ze kennisgemaakt hebben met verschillende alternatieve voorstellen. Toch zien we in de vrije antwoorden dat leerkrachten die in een sterk meertalige context lesgeven soms een andere mening toegedaan zijn dan de overige leerkrachten. Het effect van die variabele kunnen we met dit onderzoek evenwel niet hardmaken en is voer voor verder onderzoek.

Dat een mogelijke aanpassing van de (werkwoord)spelling op weerstand botst, hoeft niet te verbazen en is ook in het verleden al talrijke keren gebleken. Geerts, van den Broeck en Verdoodt schreven al in 1977 over de moeizame pogingen tot een Nederlandse spellingshervorming vanaf de Tweede Wereldoorlog tot dan. In "Successes and Failures in Dutch Spelling Reform" (1977) evalueerden en categoriseerden ze de argumenten uit het toenmalige debat. Een aantal van die argumenten vinden we ook nu terug in de reacties van de leerkrachten op de drie alternatieve spellingsvoorstellen. Van de 17 categorieën die Geerts et al. (1977) introduceerden, zijn er minstens 10 ook in het huidige debat aanwezig. We lijsten die hieronder kort op. Geerts et al. (1977) merken op dat bijna elk argument in beide richtingen kan gebruikt worden, dus zowel voor als tegen een mogelijke nieuwe spelling.

Gewenningsargument: een conservatieve kijk op de spelling, of de overtuiging dat alles went

Esthetisch argument: de alternatieve spelling is mooi, of ze is niet mooi

Corruptie-argument: de alternatieve spelling verraadt in zekere zin onze taal en maakt ze armer

Luiheidsargument: mensen zijn te lui om goed te spellen en daarom mag alles, of mensen zijn net te conservatief en willen alles te strikt

Frequentieargument: de spelling is al te vaak veranderd en er is nood aan stabiliteit

Homograafargument: de alternatieve spelling creëert homografen en zal dus tot verwarring leiden

Etymologisch argument: de afkomst van woorden is minder zichtbaar in de nieuwe spelling

Woordbeeldargument: het geschreven woord is maar een weergave van de inhoud, of het woordbeeld bepaalt voor een deel de inhoud

Instructieargument: de spelling is moeilijk en vraagt te veel tijd in de les, of niet alles hoeft gemakkelijk te zijn

Sociaal argument: de spelling mag geen middel voor sociale discriminatie zijn, of de spelling is prestigieus en moet dat dus net wel zijn

Sebba (2007) geeft in dat verband nog aan dat elke mogelijke orthografische verandering tegen weerstand botst, ongeacht hoelang de huidige norm al bestaat en niet in verhouding met de impact van wat wordt aangepast. Zo zou een aanpassing van de volledige Nederlandse spelling dus niet noodzakelijk op meer weerstand botsen dan de gewijzigde spelling van enkele werkwoorden in pakweg het voorstel van Sandra. Ook Jacobs (1997) is die mening toegedaan. Hij stelt dat weerstand bij elke poging tot spellingshervorming te verwachten is omdat professionele taalgebruikers er altijd baat bij hebben dat de orthografie ongewijzigd blijft. Sebba (2007) voegt daar nog aan toe:

However, as we have seen in numerous cases, even slight modification of an existing orthography can lead to an enormous outcry, entirely out of proportion to the actual disruption it may cause. It is indeed the 'established symbolic linkages' which are probably most to blame, as small points of spelling and punctuation can be taken as iconic of a heroic past or of educational and social decline, as the case may be. (p. 154)

In pedagogische discours overheerst vaak het idee dat een eenvoudiger, meer 'rationele' spelling in het voordeel is van de leerders en dat een spellingshervorming dus zinvol is. Toch is ook een conservatiever standpunt mogelijk: spelling mag een struikelblok vormen en is een maatstaf voor het niveau van ons onderwijs (Sebba, 2007). Wat betreft de Nederlandse werkwoordspelling is op vandaag vooral dat tweede standpunt aanwezig bij de Vlaamse leerkrachten uit de derde graad van het lager onderwijs en leerkrachten Nederlands uit de eerste graad van het secundair onderwijs.

7.2 Beperkingen en suggesties

Dit onderzoek werd met de grootste zorg uitgevoerd. Toch erkennen we dat er ook enkele beperkingen aan verbonden zijn. Daarnaast formuleren we aan de hand van onze inzichten enkele suggesties voor vervolgonderzoek.

Met onze enquête werden relatief weinig participanten met meer dan 30 jaar ervaring bereikt. 5,8% van het totale aantal participanten had zoveel ervaring, tegenover 29,2% met minder dan 5 jaar ervaring, 30,1% met 5 tot 15 jaar ervaring en 35,0% met 15 tot 30 jaar ervaring. Dat onevenwicht is wellicht vooral te wijten aan de manier waarop we onze enquête hebben verspreid. We hebben daarbij ingezet op het socialemediaplatform Facebook en daarop is deze leeftijdscategorie minder aanwezig. In volgend onderzoek zou meer kunnen ingezet worden op het bereiken van die groep door hen te

contacteren via bijvoorbeeld e-mail of brief. Niettemin hebben we ook gezien dat ervaring slechts in heel beperkte mate een invloed had op de attitudes van de leerkrachten. We kunnen er dus wel van uitgaan dat onze resultaten representatief zijn voor de hele leerkrachtenpopulatie ondanks de ondervertegenwoordiging van leerkrachten met meer dan 30 jaar ervaring.

Daarnaast hebben we vastgesteld dat de voorstellen van De Belder en Neijt op verschillende punten negatiever werden bevonden dan het voorstel van Sandra. In de enquête zelf werden echter enkel de verschillende stellingen per fase gerandomiseerd, en niet de voorstellen onderling. Dat zou er dus voor kunnen zorgen dat de volgorde van de drie voorstellen een invloed heeft gehad op de beoordeling ervan. Bij eventueel verder onderzoek is het volgens ons dan ook aan te raden om ook de verschillende voorstellen onderling in een willekeurig wisselende volgorde weer te geven. Enkel zo kunnen effecten van bijvoorbeeld verveling of een steeds groter wordende afkeer worden uitgesloten.

We waren in dit onderzoek verder gebonden aan de beperkingen van een enquête, die om praktische overwegingen vaak beperkt is in duur. Hoewel we geprobeerd hebben om de respondenten te informeren over de beweegredenen voor de nieuwe voorstellen en de inhoud van die voorstellen, was de ruimte daartoe beperkt. Een louter kwalitatieve studie waarin veel sterker ingezet wordt op instructie kan dan ook een mooie uitbreiding bieden op de inzichten in dit onderzoek. Het is immers mogelijk dat de stap van een emotioneel geladen reactie naar een rationeel en goed geïnformeerd antwoord meer tijd en informatie vergt dan wat we in deze context konden aanbieden.

Voorts lijkt het ons zinvol om in vervolgonderzoek de effecten van andere variabelen mee te nemen, gebaseerd op de resultaten van het huidige onderzoek. Vooral de invloed van anderstalige leerlingen in de klas springt daarbij in het oog. Verder onderzoek zou kunnen ingaan op mogelijke attitudeverschillen tussen leerkrachten die in een sterk meertalige klascontext lesgeven en leerkrachten die dat niet doen. Uit de vrije commentaren lijkt het er alvast op dat leerkrachten in een meertalige klascontext meer te vinden zijn voor een eventuele spellingswijziging dan leerkrachten met weinig anderstaligen in de klas. Een groep die daarnaast helemaal niet aan bod is gekomen in het huidige onderzoek, zijn leerkrachten uit Nederland. Verder onderzoek zou kunnen nagaan of het draagvlak voor een alternatieve werkwoordspelling in Nederland groter is dan in Vlaanderen. Onderzoek naar attitudes over en kennis van de Nederlandse spelling en grammatica toonde in het verleden immers al aan dat die niet altijd gelijklopen voor het hele taalgebied (cf. hoofdstuk 2).

Het lijkt ons tot slot aangewezen om in verder onderzoek dieper in te gaan op de noden van anderstalige leerlingen en de specifieke problemen die zij ondervinden met de (werkwoord)spelling. Het lijkt erop dat onder meer die anderstalige leerlingen wel baat zouden hebben bij een alternatieve werkwoordspelling. Toch kunnen we ons daarbij ook de vraag stellen in welke mate de aanwezigheid van anderstaligen in ons onderwijs en onze samenleving een invloed kan of moet hebben op het algemene spellingsbeleid dat wordt gevoerd. Dat is echter een vraag die niet met onderzoek beantwoord kan worden, maar die beantwoordt aan een politieke of ideologische keuze. Er zou in dat verband wel onderzocht kunnen worden in welke mate de noden van moedertaalsprekers en die van NT2-sprekers verenigbaar zijn.

7.3 Conclusie

De aanleiding voor dit onderzoek was de storm aan emotionele reacties op sociale media toen prof. Dominiek Sandra in april 2021 een nieuwe werkwoordspelling voorstelde, die beter afgestemd zou zijn op hoe onze hersenen spelling verwerken. Het huidige spellingsysteem botst immers met ons neurale systeem, wat er onder meer toe leidt dat zelfs ervaren spellers fouten blijven maken tegen de werkwoordspelling. De reacties op sociale media leken duidelijk: Vlaamse taalgebruikers zijn niet klaar voor een herziening van de werkwoordspelling. Toch moet er voorzichtig worden omgesprongen met de interpretatie van zulke reacties op sociale media. Ze zijn vaak niet representatief voor de opinie van de hele bevolking omdat enkel sterk geopinieerde personen hun mening uiten over de kwestie. Daarnaast laten ze niet toe om meer in detail te bestuderen hoe verschillende belangengroepen over de kwestie denken. Daarom hebben we in dit onderzoek de attitudes van één belangengroep onderzocht, die we over verschillende voorstellen hebben laten oordelen nadat haar ook de nodige informatie over die voorstellen en de beweegredenen voor een alternatieve werkwoordspelling werd verstrekt. We hebben onze aandacht gericht op leerkrachten omdat net zij de spelling moeten onderwijzen aan de volgende generaties en ze dus ongetwijfeld geopinieerd zijn over de kwestie.

We zijn in dit onderzoek dus nagegaan of er bij Vlaamse leerkrachten die lesgeven in de derde graad van het lager onderwijs of leerkrachten Nederlands die lesgeven in de eerste graad van het secundair onderwijs een draagvlak is voor een wijziging van de werkwoordspelling. We hebben daartoe een enquête opgesteld waarin werd gepeild naar hun opvattingen over de huidige werkwoordspelling en drie mogelijke alternatieven, en die verspreid via Facebookgroepen voor leerkrachten. Uit hun antwoorden blijkt dat het draagvlak voor zo'n spellingswijziging beperkt is. Toch lijken de vrije antwoorden te suggereren dat leerkrachten in een sterk meertalige context een andere mening toegedaan zijn dan leerkrachten die minder met anderstalige leerlingen werken, een vaststelling die zeker verder onderzoek verdient. Daarnaast zou verder onderzoek kunnen ingaan op de attitudes van leerkrachten uit Nederland of van andere belangengroepen. Enkel zo is het mogelijk om gediversifieerd in kaart te brengen in welke mate er over de hele bevolking een draagvlak is voor mogelijke hervormingen, welke groepen meer weerstand voelen dan andere, en wat daarvan de oorzaak is.

Bibliografie

- Bakker-Peters, M., Zuidema, J., Bosman, A., & Neijt, A. (2017). De verenigbaarheid van didactische middelen en taalkundige spellinglogica bij Nederlandse werkwoorden. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 39(1), 31-62. <https://doi.org/10.5117/tvt2017.1.bakk>
- Becker, J. T. & Morris, R. G. (1999). Working Memory(s). In: *Brain and Cognition* 41(1), 1-8. <https://doi.org/10.1006/brcg.1998.1092>
- Berits, J. (1972). Taal timmeren met een gebroken hamer. In D. Kohnstamm (Red.). *Ik hoop dat de spelling verandert wort*. (pp. 33-39). Purmerend: Muusses.
- Bonset, H. (2021, 9 mei). Vautloos spellen. *Neerlandistiek*. Geraadpleegd op 20 april 2022, via <https://neerlandistiek.nl/2021/05/vautloos-spellen/>
- Cappelle, P. (2011). *Dutch grammar in secondary education: A research about the attitude of Flemish teachers of Dutch towards grammar education* [Ongepubliceerde masterscriptie, Hogeschool Gent – Faculteit Toegepaste Taalkunde].
- Claus, M. (2018). *Een replica-onderzoek naar de attitude van jongeren en leerkrachten tegenover dt-fouten* [Ongepubliceerde masterscriptie, Universiteit Gent – Faculteit Letteren en Wijsbegeerte].
- Danckaert, E. (2012). *Het effect van homofoondominantie op de naleestaak* [Ongepubliceerde masterscriptie, Universiteit Antwerpen].
- De Belder, M. (2021, 27 april). Spelling mag u het leven niet zuur maken. *De Standaard*. Geraadpleegd op 20 april 2022, via https://www.standaard.be/cnt/dmf20210426_97669484
- De Block, H. (2021). *De evolutie van dt-spelling doorheen het secundair onderwijs (2A, 4aso & 6aso/vwo). Een kwantitatief en attitudeonderzoek* [Ongepubliceerde masterscriptie, Universiteit Gent – Faculteit Letteren en Wijsbegeerte].

- Degroote, J. (2019). *Dt-spelling bij laatstejaars ASO in Vlaanderen en VWO in Nederland. Een kwantitatief en attitudeonderzoek* [Ongepubliceerde masterscriptie, Universiteit Gent – Faculteit Letteren en Wijsbegeerte].
- De Rooij, J. (1991). Ik vind, jij vind, hij vind. Vaste woordbeelden voor een nieuwe spelling. In H. Bennis, A. Neijt, & A. Van Santen (Reds.), *De groene spelling* (pp. 121-128). Bert Bakker.
- Devos, F., & De Vilder, J. (2018). A replication study investigating L1 knowledge of spelling and grammar in secondary-school pupils in Flanders and the Netherlands. In *Edulearn 2018* (pp. 4285-4290). IATED.
- Devos, F., & Kygnée, P. (2019). Spelling and grammar in secondary-school pupils in Flanders and the Netherlands: correlating knowledge with attitude and metacognition. In *Edulearn 2019* (pp. 2399-2404). IATED.
- Dijkstra, T., & Kempen, G. (1984). *Taal in uitvoering: Inleiding tot de psycholinguïstiek*. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Ernestus, M., Mak, P., & Baayen, H. (2005). Waar 't kofschip strandt. *Levende Talen Magazine*, 2005(6), 9-11.
- Geerts, G., Van den Broeck, J., & Verdoodt, A. (1977). Successes and failures in Dutch spelling reform. In J. A. Fishman (Red.). *Advances in the creation and revision of writing systems* (pp. 179-245). Mouton & Co.
- Gheuens, K. (2010). *De spelling voorbij. Een onderzoek naar het hedendaagse gebruik van spelling bij Vlaamse en Nederlandse jongeren in formele en informele contexten* [Ongepubliceerde masterscriptie, Katholieke Universiteit Leuven – Faculteit Letteren].
- Griffin, Z. M. (2002). Recency effects for meaning and form in word selection. *Brain & Language* 80(3), 465-487. <https://doi.org/10.1006/brln.2001.2609>
- Haeseryn, W., Romijn, K., Geerts, G., de Rooij, J., & Van den Toorn, M.C. (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst. Tweede, geheel herziene druk*. Martinus Nijhoff uitgevers/Wolters Plantyn.

- Haeseryn, W., Romijn, K., Geerts, G., Rooij, J. & Toorn, M. (2019, januari). Het werkwoord (verbum). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. <https://e-ans.ivdnt.org/topics/pid/ans02lingtopic>. (geraadpleegd 4 januari 2022).
- Hendrickx, E. (2007). *‘Wat vindt jij van dt-fouten?’ Over de houding van jongeren en leraren tegenover de werkwoordspelling* [Ongepubliceerde masterscriptie, Katholieke Universiteit Leuven – Faculteit Letteren].
- Hendrickx, R. (1998, 24 september). *Hoed(t) u voor namaak*. VRT Taal. Geraadpleegd op 27 december 2021, via <https://vrtaal.net/column/hoedt-u-voor-namaak>
- Hendrickx, R. (2021, 16 april). *Moet de dt-regel op de schop?*. VRT Taal. Geraadpleegd op 27 december 2021, via <https://vrtaal.net/nieuws/moet-de-dt-regel-op-de-schop>
- Janssen, T. (2015). *Homofonie in de werkwoordspelling: Hebben concurrerende vormen invloed op het leren spellen van werkwoorden?* [Ongepubliceerde bachelorscriptie, Radboud University Nijmegen].
- Jarema, G., & Libben, G. (2007). Introduction: Matters of definition and core perspectives. In *The mental lexicon: Core perspectives* (pp 1-6). Brill.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2019). *Nederlands 1ste graad A-stroom. Leerplan secundair onderwijs*. <https://api.katholiekonderwijs.vlaanderen/content/2111b27e-1bde-48f6-8e7f-8014322e3e46/attachments/Nederlands-IA.pdf>
- Neijt, A. (2021, 29 mei). De monsterlijke werkwoordspelling – wat kan ervoor in de plaats komen?. *Neerlandistiek*. Geraadpleegd op 20 april 2022 via <https://neerlandistiek.nl/2021/05/de-monsterlijke-werkwoordspelling-wat-kan-ervoor-in-de-plaats-komen/>
- Onze Taal. (2021, 11 maart). *Het genootschap Onze Taal*. Geraadpleegd op 28 november 2021 via <https://onzetaal.nl/over-onze-taal>
- Onze Taal. (2011, 30 augustus). *D, t of dt (werkwoordspelling)*. Geraadpleegd op 28 november 2021 via <https://onzetaal.nl/taaladvies/d-t-of-dt>

- Onze Taal. (2011, 6 mei). *Vind u / vindt u*. Geraadpleegd op 28 november 2021 via
<https://onzetaal.nl/taaladvies/vindt-u>
- Onze Taal. (2011, 15 april). *Beloven: zoals beloofd / belooft*. Geraadpleegd op 28 november 2021 via
<https://onzetaal.nl/taaladvies/zoals-beloofd-belooft>
- Onze Taal. (2011, 13 mei). *Betalen: betaald / betaalt*. Geraadpleegd op 28 november 2021 via
<https://onzetaal.nl/taaladvies/betaald-betaalt>
- Onze Taal. (2017, 12 juni). *Gebeuren: gebeurd / gebeurt*. Geraadpleegd op 28 november 2021 via
<https://onzetaal.nl/taaladvies/gebeurd-of-gebeurt>
- Onze Taal. (2011, 6 mei). *Verhuizen: verhuisd / verhuist*. Geraadpleegd op 28 november 2021 via
<https://onzetaal.nl/taaladvies/verhuisd-verhuist>
- Pepermans, J. & van Herck, P. (1985). *Eigenwijzer. Nieuwe methode voor werkwoordspelling*. Acco.
- Pinker, S. (1999). *Words and rules: the ingredients of language*. Weidenfeld & Nicolson.
- Planckaert, N. (2021). *Waarom hebben we zo'n moeite met voornaamwoordelijke bijnaamwoorden? Kritische benadering van de regel en onderwijscontext* [ongepubliceerde Bachelorscriptie, Universiteit Gent – Faculteit Letteren & Wijsbegeerte].
- Rayner, K., & Duffy, S. A. (1986). Lexical complexity and fixation times in reading: Effects of word frequency, verb complexity, and lexical ambiguity. *Memory & Cognition*, 14(3), 191-201.
<https://doi.org/10.3758/bf03197692>
- Ryckaert, R. (2017). Ruggespraak in het gekkenhuis : een beknopte geschiedenis van de spelling in het Nederlands. In G. De Sutter (Red.), *De vele gezichten van het Nederlands in Vlaanderen: een inleiding tot de variatietaalkunde* (pp. 80–97). Leuven: Acco.
- Sandra, D. (2010). Homophone dominance at the whole-word and sub-word levels: Spelling errors suggest full-form storage of regularly inflected verb forms. *Language and Speech*, 53(3), 405-444. <https://doi.org/10.1177/0023830910371459>
- Sandra, D. (2015). Mentale processen achter d/t-fouten: is een verklaring ook een legitimatie?. *Over taal: tijdschrift over taal, tekst en communicatie*, 54, 34-37.

- Sandra, D. (2021a, 6 maart). Schaf de dt-regels af. *De Standaard*. Geraadpleegd op 20 april 2022, via https://www.standaard.be/cnt/dmf20210305_98174151
- Sandra, D. (2021b, 13 mei). “Kijk, de keizer heeft geen kleren aan”. *Neerlandistiek*. Geraadpleegd op 20 april 2022 via <https://neerlandistiek.nl/2021/05/kijk-de-keizer-heeft-geen-kleren-aan/>
- Sandra, D. (2021c, 28 april). Met deze regels vermijd je de tragedie der werkwoordsvormen. *Neerlandistiek*. Geraadpleegd op 20 april 2022, via <https://neerlandistiek.nl/2021/04/met-deze-regels-vermijd-je-de-tragedie-van-de-werkwoordsvormen/>
- Sandra, D., Brysbaert, M., Frisson, S., & Daems, F. (2001). Paradoxen van de Nederlandse werkwoordspelling. De logica van dt-fouten. *De Psycholoog*, 36(6), 282-287.
- Sandra, D., Daems, F. & Frisson, S. (2001). Zo helder en toch zoveel fouten! Wat leren we uit psycholinguïstisch onderzoek naar werkwoordfouten bij ervaren spellers?. *Vonk* 30(3), 3-20.
- Sandra, D., Frisson, S. & Daems, F. (1999). Why simple verb forms can be so difficult to spell: The influence of homophone frequency and distance in Dutch. *Brain and Language*, 68(1-2), 277-283. <https://doi.org/10.1006/brln.1999.2108>
- Sandra, D., & Van Abbenyen, L. (2009). Frequency and analogical effects in the spelling of full-form and sublexical homophonous patterns by 12 year-old children. *The Mental Lexicon*, 4(2), 239-275. <https://doi.org/10.1075/ml.4.2.04san>
- Sebba, M. (2007). *Spelling and society: The culture and politics of orthography around the world*. Cambridge University Press.
- Taalunie. (s.d. a). *D / t (tegenwoordige tijd): hij beloofd / hij belooft*. Taaladvies.net. Geraadpleegd op 29 november 2021, via <https://taaladvies.net/d-of-t-tegenwoordige-tijd-hij-beloofd-of-hij-belooft/>
- Taalunie. (s.d. b). *Meldt / meld u aan*. Taaladvies.net. Geraadpleegd op 29 november 2021, via <https://taaladvies.net/meldt-of-meld-u-aan/>
- Team Taaladvies (s.d. a). *Beloven (vervoegen)*. Team Taaladvies. Geraadpleegd op 30 november 2021, via <https://www.vlaanderen.be/taaladvies/beloven-vervoegen>

- Team Taaladvies (s.d. b). *D / dt / t*. Team Taaladvies. Geraadpleegd op 30 november 2021, via <https://www.vlaanderen.be/taaladvies/d-dt-t>
- Team Taaladvies (s.d. c). *Werkwoorden: d / dt / t*. Team Taaladvies. Geraadpleegd op 30 november 2021, via <https://www.vlaanderen.be/taaladvies/werkwoorden-d-dt-t>
- Van Abbenyen, L. (2010). *Dat verklaard veel... Over de detectie van spelfouten tijdens het leesproces en de invloed van lexicale en sublexicale homofoon dominantie hierop* [Ongepubliceerde masterscriptie, Antwerpen].
- Van der Linden, N. (2020, 24 april). *23 corrigerende taalnazis op social media die het niet kunnen laten*. Geraadpleegd op 11 maart 2021 via <https://www.thebestsocial.media>
- Van Diepen, M., & Bosman, A. M. T. (1999). Hoe spel jij gespelt? Werkwoordspelling door leerlingen van de basisschool en de middelbare school. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 38, 176-186.
- Van Dorpe, K. (2021). *Kunnen onze leerkrachten Nederlands in spe nog spellen? Een onderzoek naar de Nederlandse spelling- en grammaticakennis van Vlaamse eerstejaarsstudenten in de lerarenopleiding secundair onderwijs voor het vak Nederlands*. [Ongepubliceerde masterscriptie, Universiteit Gent – Faculteit Letteren en Wijsbegeerte].
- Van Vooren, V. (2008). *Grammar education in Dutch. Study of the Dutch grammar level in the final year of secondary education in Flanders and the Netherlands* [Ongepubliceerde masterscriptie, Hogeschool Gent – Departement Vertaalkunde].
- Verhaert, N. (2015). *Rules or regularities? The homophone dominance effect in spelling and reading regular Dutch verb forms* [Doctoraal proefschrift, Universiteit Antwerpen].
- Verhaert, N., & Sandra, D. (2015). De rol van het werkgeheugen en het mentale lexicon als verklaring van d/t-fouten: Een pleidooi voor tolerantie. In A. Mottart, & S. Vanhooren (Reds.), *29ste Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 221-228). Amsterdam University Press.
- Verhaert, N., & Sandra, D. (2016). De ene dt-fout valt meer op tijdens het lezen dan de andere. Van experimentele resultaten naar een mogelijke onderwijsaanpak. In A. Mottart, & S.

Vanhooren (Reds.), *30ste Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 307-311). Amsterdam University Press.

Verstegen, P. (1974) De spelling van 1990. *De Revisor*, 1. 26-32. Geraadpleegd op 29 april 2022, via https://www.dbnl.org/tekst/_rev002197401_01/_rev002197401_01_0060.php

Vleminckx, M. (2011). *Nederlandse grammatica in het lager onderwijs. Een kritische kijk op het hedendaagse grammaticaonderwijs* [Ongepubliceerde bachelorscriptie, Hogeschool Gent – Faculteit Toegepaste Taalkunde].

VRT. (2021,28 april). *Dt-debat van VRT Taal en Universiteit Antwerpen (21 april 2021)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1Pcrk8Pq30U>

VRT Taal. (s.d.). *D/dt*. VRT Taal. Geraadpleegd op 28 november 2021, via <https://vrttaal.net/taaladvies-spelling/d-dt>

Zuidema, J.J. (1988). *Efficiënt spellingonderwijs: Een leer- en expertmodel voor het spellen*. Acco.

Appendix: enquête

Beste leerkracht

In mijn masterproef onderzoek ik de regels voor de **werkwoordspelling** (de “dt-regels”) en enkele mogelijke alternatieven voor die werkwoordspelling. Ik wil daarover ook graag uw mening horen!

In het bijzonder ben ik geïnteresseerd in de mening van leerkrachten uit het **vijfde en zesde leerjaar** en van leerkrachten Nederlands uit de **eerste graad van het secundair**.

Deze enquête zal ongeveer **15 minuten** in beslag nemen. Als u aan de volledige enquête deelneemt, maakt u kans op een **boekenbon** van 20 euro. U kan daarvoor op het einde van de enquête uw e-mailadres achterlaten.

Alle gegevens die u ingeeft voor deze enquête worden anoniem verwerkt en worden uitsluitend gebruikt voor wetenschappelijk onderzoek aan de Universiteit Gent.

Alvast **heel erg bedankt** voor uw deelname!

Niels Planckaert

Masterstudent in het Vertalen aan de Universiteit Gent

Inleidende vragen

Wat is uw leeftijd? [open vraag]

Hoe identificeert u zich?

- M
- V
- X

In welke provincie werkt u?

- West-Vlaanderen
- Oost-Vlaanderen
- Antwerpen
- Vlaams-Brabant
- Limburg
- Anders:

Wat is uw moedertaal?

- Nederlands
- Anders:

Hoeveel jaar staat u al in het onderwijs?

- Minder dan 5 jaar
- Tussen de 5 en 15 jaar
- Tussen de 15 en 30 jaar
- Meer dan 30 jaar

Geeft u les in het lager of het secundair onderwijs?

INDIEN KEUZE LAGER	INDIEN KEUZE SECUNDAIR
In welke graad geeft u les? <ul style="list-style-type: none">- Eerste of tweede leerjaar- Derde of vierde leerjaar- Vijfde of zesde leerjaar	Bent u leerkracht Nederlands? <ul style="list-style-type: none">- Ja- Nee
	INDIEN JA
	In welke graad geeft u les? <ul style="list-style-type: none">- Eerste graad- Tweede graad- Derde graad

Tot welk onderwijsnet behoort de school waar u lesgeeft?

- Het gemeenschapsonderwijs (GO!)
- Het gesubsidieerd officieel onderwijs (OVSG/POV)
- Het gesubsidieerd vrij onderwijs
- Anders:

De huidige werkwoordspelling

De volgende stellingen geven ideeën weer over de huidige werkwoordspelling. Duid voor elke stelling aan in hoeverre u met die stelling akkoord gaat (1 = helemaal niet akkoord, 7 = helemaal akkoord). [opties: 1 = helemaal niet akkoord, 2, 3, 4, 5, 6, 7= helemaal akkoord]

De huidige werkwoordspelling is goed zoals ze nu is.

De huidige werkwoordspelling moet behouden blijven.

De huidige werkwoordspelling is te moeilijk.

De werkwoordspelling onder de knie krijgen is gewoon een kwestie van veel oefenen.
Ik sta open voor aanpassingen aan de huidige werkwoordspelling.
De regels voor de werkwoordspelling aanpassen zou zinvol zijn.
De werkwoordspelling is goed onderwijsbaar.
De werkwoordspelling is duidelijk.
Mijn leerlingen begrijpen de werkwoordspelling snel.
Wat ik ook doe, mijn leerlingen blijven fouten maken tegen de werkwoordspelling.
Het merendeel van mijn leerlingen schrijft foutloos werkwoorden tijdens de spellingles.
Het merendeel van mijn leerlingen schrijft foutloos werkwoorden tijdens andere lesinhouden dan de spellingles.

Wilt u nog iets kwijt over de huidige werkwoordspelling?

Voorstellen voor vernieuwing

Hoewel veel mensen de huidige werkwoordspelling eenvoudig vinden, maken ook ervaren spellers er nog steeds fouten tegen.

Onderzoek heeft uitgewezen dat de **structuur van ons talig brein** daarvan de oorzaak is. Ondanks de eenduidige beschrijving van de huidige werkwoordspelling is ze voor ons brein niet automatiseerbaar. Ons werkgeheugen probeert de spellingregels toe te passen op elke werkwoordsvorm die we moeten vervoegen, maar wordt daarbij voortdurend verstoord door suggesties die ons langetermijngeheugen aanbiedt. In dat langetermijngeheugen is immers de meest frequente vorm van elk (werk)woord opgeslagen. Voor het werkwoord gebeuren is dat bv. gebeurd. Die vorm zal dus vaker opgeroepen worden door ons brein. Daardoor is het gebeurd een vaker voorkomende spelfout dan het is gebeurt. Aan die werking van ons brein kunnen we helaas niets veranderen. **Ervaren spellers zullen dus onvermijdelijk fouten blijven maken tegen de huidige regels.** Dat heeft ertoe geleid dat een aantal onderzoekers voorstellen hebben gedaan voor **nieuwe spellingregels**, die wél automatiseerbaar zijn en dus veel minder tot fouten zouden leiden.

We focussen in deze enquête op **3 voorstellen**.

Voorstel 1: schrijf altijd de stam

Een eerste voorstel komt van Dominiek Sandra, hoogleraar psycholinguïstiek aan de Universiteit Antwerpen. Hij stelt twee dingen vast: (1) in het onderwijs wordt veel tijd besteed aan (werkwoord)spelling en (2) de schrijfvaardigheid van leerlingen daalt. Hij pleit daarom voor een **spelling die veel meer ten dienste staat van het schrijfonderwijs** en niet zozeer een doel op zich wordt. Het gelijkvormigheidsprincipe (je spelt de stam *houd* want de infinitief is *houden*) wil Sandra behouden, want dat principe wordt gemakkelijk geautomatiseerd door taalgebruikers en komt ook voor in andere woordsoorten (*brood* want *broden*, *rond* want *ronde*). Tegen de stamspelling dus worden amper fouten gemaakt; die blijft bijgevolg behouden.

Veel meer fouten worden gemaakt tegen het **analogieprincipe** (*hij wordt* eindigt op *t* want *hij maakt* ook). Dat principe hebben we maar voor 5% van de werkwoorden nodig. Ondanks grote inspanningen in het onderwijs zijn we er dus gewoonweg te weinig in getraind en kiezen we vaak voor de meest frequente vorm uit ons langetermijngeheugen. Daarom stelt Sandra het volgende voor:

Schrijf altijd de stam en volg daarna de regels voor open en gesloten lettergrepen (woorden splitsen in lettergrepen en dan klinkers verdubbelen of verenken, zoals voor alle woordsoorten geldt). Je krijgt dan de volgende woordbeelden:

hij word
het is gebeurt
het brande
hij hate haar

Die vormen lijken nu misschien vreemd, maar zullen volgens Sandra snel wennen.

Sandra's voorstel wordt geen consequent systeem vanuit een analytisch/grammaticaal perspectief (*hij werkt* zal naast *hij word* bestaan), maar wel één dat **automatiseerbaar** is vanuit het perspectief van de speller. We vertrekken immers van de spraak en passen daarna de verlengingsregel (*houd* want *houden*) toe om tot de juiste stam te komen, net zoals bij adjectieven en zelfstandige naamwoorden, gevolgd door de regels voor de spelling van open en gesloten lettergrepen. Beide types regels leveren **voor ervaren spellers geen problemen** op.

Duid nu hieronder aan in hoeverre u akkoord gaat met elke stelling (1 = helemaal niet akkoord, 7 = helemaal akkoord). [opties: 1 = helemaal niet akkoord, 2, 3, 4, 5, 6, 7= helemaal akkoord]

Dit voorstel is goed onderwijsbaar.

Dit voorstel is een goed alternatief voor de huidige werkwoordspelling.

Dit voorstel zal tot minder fouten leiden dan de huidige werkwoordspelling.

Dit voorstel is duidelijk.

Dit voorstel lost de problemen van de huidige werkwoordspelling op.

Dit voorstel creëert nieuwe problemen.

Wilt u nog iets kwijt over dit voorstel?

Voorstel 2: schrijf de stam en de eindklank die je hoort

Onderzoeker Marijke De Belder, verbonden aan de universiteit van Oldenburg (Duitsland), denkt ook dat de werkwoordspelling anders kan. De Belder merkt op dat we **de stam voor sz- en fv-paren** niet consequent op dezelfde manier schrijven (we schrijven *kaas* maar *kazen*, *doof* maar *dove*, *schrijf* maar *schrijven*). Voor **pb- en dt-paren** doen we dat wel: we schrijven *hond* vanwege *honden* en *heb* vanwege *hebben*. Bij het voorstel van Sandra blijft die inconsequentie bestaan. De Belder werkt ze weg door deze regel voor te stellen:

Schrijf altijd de stam en volg daarna de regels voor open en gesloten lettergrepen. Spel voor wisselende eindmedeklinkers de medeklinker die je hoort. Je krijgt dan de volgende woordbeelden:

<i>Voorstel 2: stam + hoorbare eindklank</i>	<i>Ter vergelijking: voorstel 1 - stam (Sandra)</i>
Hij wort	Hij word
Het is gebeurt	Het is gebeurt
Het brande	Het brande
Hij hate haar	Hij hate haar
Ik hep	Ik heb
De hont, de honden	De hond, de honden

Het voorstel van De Belder raakt dus aan meer dan enkel de werkwoordspelling. **Ook andere woordsoorten** volgen het principe “Spel voor wisselende medeklinkers de medeklinker die je hoort” (bv. hont).

De Belder merkt op dat de **huidige werkwoordspelling ook niet consequent** is. Als we altijd stam+t spellen voor de derde persoon, waarom schrijven we dan *hij zit* en niet *hij zitt*? Met haar voorstel werkt De Belder dus twee inconsequenties uit de spelling weg: *kaas-kazen* versus *hond-honden* en *hij wordt* versus *hij zit*. Een consequentere spelling is volgens De Belder altijd een betere spelling, zowel om aan te leren, als om te lezen en te schrijven.

Duid nu hieronder aan in hoeverre u akkoord gaat met elke stelling (1 = helemaal niet akkoord, 7 = helemaal akkoord). [opties: 1 = helemaal niet akkoord, 2, 3, 4, 5, 6, 7= helemaal akkoord]

Dit voorstel is goed onderwijsbaar.

Dit voorstel is een goed alternatief voor de huidige werkwoordspelling.

Dit voorstel zal tot minder fouten leiden dan de huidige werkwoordspelling.

Dit voorstel is duidelijk.

Dit voorstel lost de problemen van de huidige werkwoordspelling op.

Dit voorstel creëert nieuwe problemen.

Wilt u nog iets kwijt over dit voorstel?

Voorstel 3: schrijf consequent -d of -de

Emeritus hoogleraar Nederlandse taalkunde Anneke Neijt (Radboud Universiteit Nijmegen) kijkt voor haar voorstel naar de **Engelse werkwoordspelling**. Neijt stelt voor om te schrijven volgens de **morfologie**, waarbij elke bouwsteen van een woord een vaste betekenis toevoegt aan dat woord.

Momenteel bepaalt de eindklank van de stam of er een *d* of een *t* volgt. Na een stemloze medeklinker, m.a.w. na een medeklinker uit *'t kofschip*, volgt *t*, anders *d*. Uit onderzoek blijkt dat we zonder de *'t kofschip*-regel waarschijnlijk allang *krabte* en *lachde* schreven. **'t Kofschip houdt vermoedelijk dus taalverandering tegen**. Het feit dat we die regel nodig hebben om juist te schrijven, suggereert dat het verschil tussen *-de* en *-te* niet zo belangrijk is voor de uitspraak.

Neijt stelt dus voor om **alleen maar -d en -de** te gebruiken bij de vervoegingen en niet meer *-t* of *-te*, net zoals in het **Engels altijd -ed** wordt gebruikt in de verleden tijd. Je gebruikt dan dus de uitgang *-d* voor de tegenwoordige tijd en het voltooid deelwoord, en de uitgang *-de* voor de verleden tijd, ongeacht de uitspraak (want die blijft onveranderd). Om de vreemde woordbeelden *plantd* en *geplantd* te vermijden, valt hierbij na een *t* de *-d* weg. Je krijgt dan *plant* en *geplant*.

De regel luidt dus: **schrijf de werkwoorduitgangen met -d (heden) of -de (verleden). Schrijf nooit -td aan het einde van een woord, dat wordt -t. Gebruik de verlengingsregel zoals die nu is.** Je krijgt dan volgende woordbeelden:

<i>Voorstel 3: schrijf consequent-d of -de</i>	<i>Ter vergelijking: voorstel 2 – stam + hoorbare eindklank (De Belder)</i>	<i>Ter vergelijking: voorstel 1 – stam (Sandra)</i>
Hij word	Hij wort	Hij word
Het is gebeurd	Het is gebeurt	Het is gebeurt
Het brandde	Het brande	Het brande
Hij haatde haar	Hij hate haar	Hij hate haar
Ik heb gekookd	Ik hep gekookt	Ik heb gekookt
De slang sisd	De slang sist	De slang sist
Ze plant iets (ww 'planten')	Ze plant iets	Ze plant iets
Ze pland iets (ww 'plannen')		

Duid nu hieronder aan in hoeverre u akkoord gaat met elke stelling (1 = helemaal niet akkoord, 7 = helemaal akkoord). [opties: 1 = helemaal niet akkoord, 2, 3, 4, 5, 6, 7= helemaal akkoord]

Dit voorstel is goed onderwijsbaar.

Dit voorstel is een goed alternatief voor de huidige werkwoordspelling.

Dit voorstel zal tot minder fouten leiden dan de huidige werkwoordspelling.

Dit voorstel is duidelijk.

Dit voorstel lost de problemen van de huidige werkwoordspelling op.

Dit voorstel creëert nieuwe problemen.

Wilt u nog iets kwijt over dit voorstel?

Afsluitende vragen

Hieronder volgen nu opnieuw enkele stellingen over de huidige werkwoordspelling. Duid voor elke stelling aan in hoeverre u met die stelling akkoord gaat (1 = helemaal niet akkoord, 7 = helemaal akkoord). [opties: 1 = helemaal niet akkoord, 2, 3, 4, 5, 6, 7= helemaal akkoord]

De huidige werkwoordspelling is goed zoals ze nu is.

De huidige werkwoordspelling moet behouden blijven.

De huidige werkwoordspelling is te moeilijk.

Ik sta open voor aanpassingen aan de huidige werkwoordspelling.

De regels voor de werkwoordspelling aanpassen zou zinvol zijn.

De werkwoordspelling is goed onderwijsbaar.

De werkwoordspelling is duidelijk.

Rangschik tot slot hieronder de huidige werkwoordspelling en de 3 alternatieve spellingen naargelang uw voorkeur. Bovenaan plaatst u het beste alternatief, onderaan het minst goede.

Dubbelklik of klik-en-sleep items van de linkerlijst naar de rechterlijst. Zet in de rechterlijst de items op volgorde van belangrijkheid. Zet het voor u belangrijkste item bovenaan.

Huidige werkwoordspelling -- hij wordt, het is gebeurd, het brandde, ik haatte

Voorstel 1: schrijf altijd de stam (Sandra) -- hij word, het is gebeurt, het brande, ik hate

Voorstel 2: schrijf de stam en de eindklank die je hoort -- hij wort, het is gebeurt, het brandde, ik haatte, de hont, de honden

Voorstel 3: schrijf consequent -d of -de (Neijt) -- hij word, het is gebeurd, het brandde, ik haatte, de slang sisd

Als u nog opmerkingen heeft, kan u die hieronder vermelden:

Boekenbon

Wilt u kans maken op een boekenbon? Vul dan hieronder uw e-mailadres in.

De boekenbonnen worden uiterlijk op 15 mei 2022 verloot onder de deelnemers.

Bedankt voor uw bijdrage aan mijn onderzoek!

