

Werkwoordspelling: Een beknopte didactische geschiedenis (deel 1)

8 juli 2023 ROBERT CHAMALAUN & ANNA BOSMAN

Samenvatting

Dit artikel maakt deel uit van een serie over werkwoordspelling. In deel 1 schetsen we een beknopte didactische geschiedenis, in [deel 2](#) gaan we in op de vraag waarom er zo veel spelfouten gemaakt worden, in [deel 3](#) bespreken we didactische voorstellen die door de jaren heen zijn gedaan en in het laatste deel ten slotte plaatsen we de Nederlandse werkwoordspelling in internationaal perspectief.

De geschiedenis leert ons dat het al meer dan een eeuw een behoorlijke uitdaging blijkt om leerlingen de regels van de werkwoordspelling te leren. Tot op de dag van vandaag hebben we (nog) geen didactiek waarmee dit onderdeel van de Nederlandse spelling met succes onderwezen kan worden.

Tot in de middeleeuwen volgde men voor de spelling **in principe** het fonetisch principe, dat wil zeggen dat woorden gespeld werden zoals ze klonken. Het gevolg was een enorme variatie in spellingen. In de renaissance vond men dat het anders en vooral uniformer moest. Het gelijkvormigheidsprincipe deed zijn intrede. Volgens dit principe wordt een woord als *paard* met een <d> gespeld, omdat *paarden* ook met een <d> gespeld wordt. Morfologie ging dus een rol spelen. Hoewel de voorkeur al vrij snel uitging naar deze morfologische spelling, bleef er nog lange tijd variatie in de spelling van werkwoorden (Van der Sijs, 2004).

Dat het gelijkheidsvormigheidsprincipe voor werkwoorden op verschillende manieren kan uitwerken, blijkt uit het feit dat de een verdedigde dat de spelling *hij speeld*, naar analogie van *hij speelde* moest, terwijl anderen *hij word* naar analogie van *worden* wilden spellen, en weer anderen spelden *gehoort* naar *hij hoort*. Begin achttiende eeuw hanteerden de meeste grammatica's de huidige regels voor de werkwoordspelling, en die werden ook in publicaties steeds vaker gevolgd. Geleidelijk aan ontstond er consensus over de spelling, en die werd definitief vastgelegd in de eerste officiële spellinggids uit 1804, van Matthijs Siegenbeek, en de eerste (en direct ook laatste) officiële grammatica uit 1805, van Petrus Weiland. In de laatste stonden de regels voor de vervoeging van de werkwoordspelling beschreven. De regels die Siegenbeek en Weiland hadden opgesteld, werden door de Nederlandse overheid officieel in 1804 voorgeschreven voor overheid en onderwijs (zie Molewijk, 1992).¹

Werkwoordschema

De regels waaraan de spelling moest voldoen waren weliswaar duidelijk, maar dat betekende nog niet dat onderwijzers wisten hoe ze deze het beste konden onderwijzen. Een eerste handreiking werd geboden door een publicatie van twee schoolhoofden. Den Hertog en Lohr (1907) raadden onderwijzers aan om met een werkwoordschema te werken. Een dergelijk schema bestond uit een overzicht van de standaardschrijfwijzen van de eerste tot derde persoon enkel- en meervoud waaronder de belangrijkste regels werden geplaatst voor de tegenwoordige en verleden tijd en het voltooid deelwoord; zie Afbeelding 1.

Vervoeging der werkwoorden.						
I. Hier is hoofzaak de vorming van den onvoltooid tegenwoordigen en den onv. verleden tijd.						
E. 1.	leer	baad	bind	leerde,	baadde,	bond
2.	—t	—t	—t ¹⁾	—t	—t	—t ²⁾
3.	—t	—t	—t	—t	—t	—t
M. 1.	—en	baden	—en	—n	—n	—en
2.	—t	baadt	—t	—t	—t	—t
3.	—en	baden	—en	—n	—n	—en
De stam van den teg. tijd is te vinden door van het ww. en weg te laten; enkele veranderingen zijn soms noodig.						
Voor zwakke werkwoorden wordt die stam in den verl. tijd verlengd met -de ; na eene <i>k, f, s, ch, sch, pof t</i> met -te .						
¹⁾ Met <i>je</i> : <i>je leert, je baadt, maar: leer je? baad je?</i> ²⁾ Met <i>je</i> : <i>je leerde, je liep, je bond.</i>						

Dat bepaalt ook den vorm van het zwakke volt. deelwoord: *geleerd, gebaad, maar: gekukt, gebloft, gepast, gekucht, gebriescht, gestapt, gepraat*. Na eene onechte *f* of *s* staat **d**: *geloofd, gerveest*. Sterke deelwoorden hebben **en**: *gebonden, bedrogen, verheven*, enz.

II. Een deelwoord wordt geheel op dezelfde wijze verlengd als een bijv. nwd.; dus: *geschilde, gepunte, gehate, gesmede, gepote*, enz. en **niet**: *geschilde, gepunte, gehatte, gesmedde* of *gepote*, evenmin als men *roodde, rondde, vierkantte* schrijft.

Afbeelding 1. Werkwoordschema van Den Hertog en Lohr (1907, pp. 63-64)

Voorbeeldwerkwoorden

De onderwijsinspecteur en wetenschapper Isaac van der Velde stelde in 1956 vast dat deze werkwoordschema's heel veel onderwijstijd vroegen, maar niet tot het gewenste resultaat leidden. Hij concludeerde op basis van zijn studies dat leerlingen in het primair onderwijs nauwelijks in staat waren de grammatica die ten grondslag ligt aan de werkwoordschema's te begrijpen. Het verwerven van de grammaticale concepten en het toepassen van de regels vereisten volgens hem een te hoog abstractieniveau. Ook de werkwoordschema's zelf vragen overigens het nodige abstractievermogen. Zijn advies luidde dan ook om leerlingen eerst de vervoeging van een aantal voorbeeldwerkwoorden aan te leren om vervolgens alle andere werkwoorden te spellen naar analogie van deze voorbeeldwerkwoorden. Je schrijft: hij *bespiedde* met twee *d*'s, naar analogie van de uit het hoofd geleerde werkwoordsvorm hij *kleedde*; zie Afbeelding 2.

	<i>teg. tijdsvormen</i>	<i>verl. tijdsvormen</i>	<i>hulpw.w. + dw.</i>
worden	word - wordt - worden	werd - werden	ben geworden
kleden	kleed - kleedt - kleden	kleedde - kleedden	heb gekleed
wachten	wacht - wacht - wachten	wachtte - wachtten	heb gewacht
spelen	speel - speelt - spelen	speelde - speelden	heb gespeeld

Men kan volstaan met:

- a. voor de *teg. tijdsvormen*:
De tweede teg. tijdsvorm bestaat uit de ik-vorm + t.
- b. voor de *verl. tijdsvormen*:
De onregelmatige worden uit het gebruik geleerd.
De regelmatige: voor het enk.: ik-vorm + de of te.
voor het mv.: ik-vorm + den of ten.
- c. voor het *deelwoord*:
De onregelmatige zijn uit het gebruik bekend.
De regelmatige: overeenkomstig de achtervoeging in de verl. tijd:
bij de - d;
bij te - t.

Afbeelding 2. *Werkwoordgroepen van de Analogiemethode van Van der Velde (1956, p. 436)*

Werkwoordstad

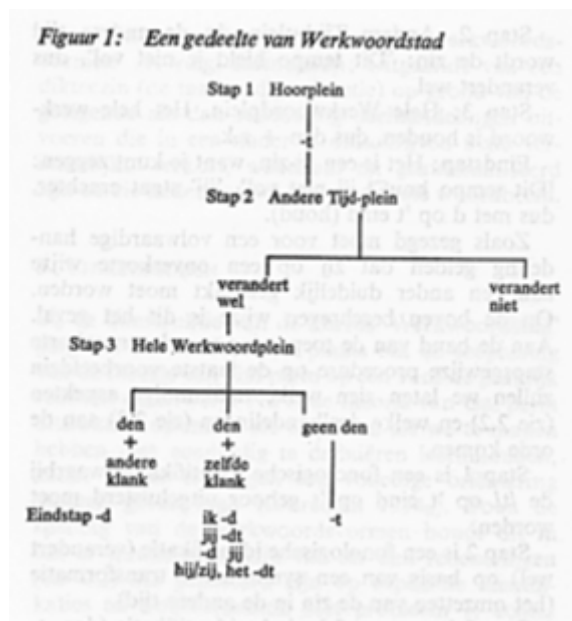
Van der Velde heeft zijn 'analogiemethode' niet empirisch getoetst en de ervaring leerde dat ook deze didactische aanpak onvoldoende soelaas bood. Twee decennia na de ideeën van Van der Velde stelde Kooreman (1976) vast dat leerlingen nogal wat fouten maken, omdat ze niet weten welk werkwoord ze als voorbeeld moeten gebruiken om een ander werkwoord te spellen. Zij moeten immers weten waarom dit werkwoord als voorbeeld geldt en waarom de analogiemethode kan worden toegepast. Zo spelden leerlingen *lachtten* naar analogie van het voorbeeld *wachtten*, *smeetten* naar analogie van *heetten* en *gefronsd* naar analogie van *gebonsd*.

Kooreman baseerde zijn algoritmische aanpak op de leertheorie van Gal'perin (Van Parreren & Carpay, 1972). Deze theorie houdt in dat voor het verwerven van kennis en vaardigheden een materiële handeling geïnterioriseerd moet worden tot een mentale handeling. Daartoe moeten leerlingen zich eerst een voorstelling maken van de handeling zodat ze zich kunnen oriënteren op de uitvoering ervan. Dit houdt in dat een leerling alle noodzakelijke voorkennis moet activeren om de handeling te kunnen uitvoeren ofwel dat de leerling beschikt over een volledige oriënteringsbasis.



We illustreren dit met een voorbeeld. Een leerling die gevraagd wordt om het werkwoord in de zin: *'Hij vindt een mooie steen'* te spellen, moet weten welk woord in de zin het werkwoord is, in welke tijd de zin staat en wat het getal is. Vervolgens moet de leerling ook de regel kennen die hoort bij deze werkwoordsvorm. De grammaticale functie van de werkwoordsvorm bepaalt immers de spelling. Pas als aan al deze voorwaarden is voldaan, kan de leerling de handeling uitvoeren, dat wil zeggen de werkwoordsvorm spellen. In eerste instantie vindt dit nog plaats met verbale explicitering totdat dit in innerlijk spreken overgaat bij voldoende oefening en er interiorisatie heeft plaatsgevonden. Voor het leren van de werkwoordspelling ontwierp Kooreman (1976), geïnspireerd door Gal'perin, dan ook een algoritmisch oplossingschema, 'Werkwoordstad' geheten; zie Afbeelding 3. Het doorlopen van dit schema moest tot de juiste spelling leiden.

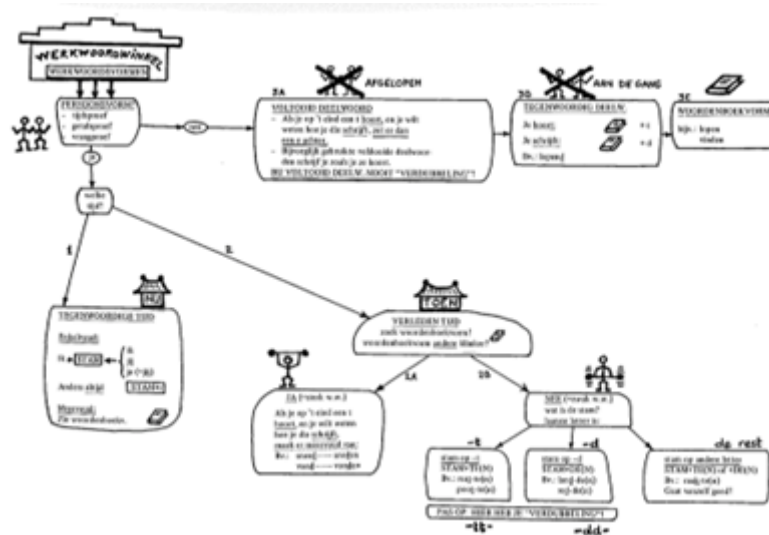
Als alle stappen in het schema van werkwoordstad expliciet en hardop doorlopen worden en het schema zichtbaar is, handelt de leerling op het waarnemingsniveau. Zodra een leerling in staat is om zich een voorstelling te maken van het schema en vervolgens correct te handelen, dan functioneert de leerling op voorstellingsniveau. Bij volledige automatisering 'weet' de leerling de stappen en heeft deze het hoogste en het 'mentale' niveau bereikt. Kooreman (1976) heeft zelf geen empirische studie gedaan naar de effectiviteit van zijn algoritmen, maar hij verwijst aan het eind van zijn artikel naar een aantal scripties waaruit zou blijken dat er positieve effecten zijn. Hij wijst er echter ook op dat er verder onderzoek gedaan moet worden, waarbij hij benadrukt dat niet alleen de leerbaarheid (i.e., effectiviteit) bepaald moet worden, maar ook de haalbaarheid (i.e., binnen het aantal uur dat beschikbaar is).



Afbeelding 3. *Werkwoordstad van Kooreman (1976, p. 267)*

Werkwoordwinkel

In dezelfde tijd dat Kooreman aan zijn algoritme werkt, had Assink (in Zuidema, 1988) in 1980 het experimentele programma ‘werkwoordwinkel’ ontwikkeld, dat eveneens een algoritmische uitwerking van de werkwoordspelling betrof, ook gebaseerd op aan de Russische leerpsychologie ontleende algoritmen; zie Afbeelding 4. Hoewel het schema er overzichtelijk uitziet waardoor in slechts enkele stappen een beslissing genomen kan worden, merkt Zuidema (1988) op dat de stappen soms wel groot zijn. In termen van Gal’perin betekent dit dat kleinere deelstappen in het algoritme al geïnterioriseerd zijn. Zuidema veronderstelt dat dit mogelijk moet zijn, omdat deze stappen in deel 1 van het programma goed worden voorbereid. Bovendien, zo stelt Verhoeven (1985), heeft een ervaren speller voldoende aan een beknopter algoritme. De mate waarin meerdere kleine stappen vervangen kunnen worden door één grote stap hangt dus af van de hoeveelheid voorkennis. Voor een ervaren speller zal bijvoorbeeld het vaststellen van de persoonsvorm in één stap kunnen, maar voor beginnende spellers zijn hier meerdere kleine stapjes voor nodig.



Afbeelding 4. Werkwoordwinkel van Assink (1985, p. 267)

De populariteit van de algoritmische aanpak blijkt duidelijk uit de vele verschillende ontwerpen die in de jaren 80 van de vorige eeuw het licht zagen (Zuidema, 1988). Het leidde ertoe dat vrijwel alle ontwikkelaars van schoolboeken, zowel in het primair onderwijs als het voortgezet onderwijs, een algoritme voor de werkwoordspelling opnamen. De keuze voor een algoritmische aanpak werd bevorderd doordat zowel Assink (1983) als Zuidema (1988) in hun onderzoek lieten zien dat de algoritmische methoden inderdaad tot betere resultaten leidden dan de analogiemethode die Van de Velde propageerde. Bovendien bleek klassikale instructie daarbij tot betere resultaten te leiden dan individuele instructie (Zuidema, 1988). Er kan overigens bij lange na niet gesproken worden van een volledige beheersing van de werkwoordspelling. Zelden stijgt het percentage goed gespelde werkwoorden in dictees uit boven de 60%.

Tot slot

De laatste jaren lijkt de populariteit van de algoritmische aanpak af te nemen. Een recente inventarisatie van Bakker-Peters et al. (2017) laat zien dat in verschillende taalmethoden in het primair onderwijs de algoritmische aanpak niet meer dominant is. Het is niet duidelijk welke overwegingen ten grondslag liggen aan de keuze om met eenvoudige schema's te werken zonder dat er sprake is van een gestructureerde algoritmische aanpak. Ook in het voortgezet onderwijs is te zien dat in de veelgebruikte schoolmethodes Nederlands (o.a. *Nieuw Nederlands* en *Op niveau*) algoritmes beknopter worden en soms vervangen worden door een regelschema. Een dergelijk regelschema bevat dan enkele richtvragen die de leerling moeten helpen om uit te komen bij welke spellingregel toegepast moet worden. In essentie lijken deze schema's op het schema van Den Hertog en Lohr, met als belangrijk verschil dat de huidige regelschema's vaker zijn opgedeeld in meerdere kleine schema's.

In dit artikel hebben we bewust een beknopt historisch didactisch overzicht geprobeerd te schetsen. We hebben nog geen aandacht besteed aan andere voorstellen om de werkwoordspellingsdidactiek te verbeteren. In het tweede deel van deze serie over werkwoordspelling gaan we eerst in op de vraag waar en waarom het misgaat. In het derde deel komen we vervolgens weer terug op andere didactische voorstellen dan de in dit artikel beschreven algoritmische aanpak.

Meer lezen

Werkwoordspelling deel 2

Werkwoordspelling deel 3

Referenties

Assink, E.M.H. (1983). *Leerprocessen bij het spellen. Aanzet voor de verbetering van de werkwoordsdidactiek*. [Academisch proefschrift]. Universiteit Utrecht.

Assink, E. (1985). Leerpsychologie en spellingonderwijs. Een vergelijking van instructieprocedures voor de werkwoordspelling. In W.K.B Koning (Ed.), *Taalbeheersing in theorie en praktijk* (pp. 261-271). Foris Publications. <https://viot.nl/wp-content/uploads/2018/11/29-E.-Assink-1985-Leerpsychologie-en-spellingonderwijs-een-vergelijking-van-instructieprocedures-voor-de-werkwoordspelling-p-p.261-271.pdf>

Bakker-Peters, M., Zuidema, J., Bosman, A.M.T., & 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>

Den Hertog, C.H., & Lohr, J. (1907). *Onze taal. Woordenboekje*. Versluys.

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

Molewijk, G.C. (1992). *Spellingverandering van zin naar onzin (1200-heden)*. SDU.

Parreren, C.F. van, & Carpay, J.A.M. (1972). *Sovjetpsychologen aan het woord*. Wolters-Noordhoff.

Sijs, N. van der (2004). *Taal als mensenwerk: het ontstaan van het ABN*. SDU.

Velde, I. van der (1956). *De tragedie der werkwoordsvormen. Een taalhistorische en taaldidactische studie*. Wolters-Noordhoff.

Verhoeven, G. (1985). *De strategieën van de speller: Een analyse van het spellingvraagstuk*. [Academisch proefschrift]. Universiteit Utrecht.

Zuidema, J. (1988). *Efficiënt spellingonderwijs*. [Academisch proefschrift]. Universiteit Utrecht.

Graag als volgt naar deze bijdrage verwijzen

Chamalaun, R.J.P.M. & Bosman, A.M.T. (2023). Werkwoordspelling: Een beknopte didactische geschiedenis (deel 1). *Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen*. Geraadpleegd [datum] via [].

¹ In 1863 zien we de eerste spellinghervorming van De Vries en Te Winkel, waarna er in de 20^e eeuw nog een aantal volgen. De regels voor de werkwoordspelling zijn sindsdien niet wezenlijk veranderd.

Dit artikel is deels afgeleid van het artikel van Bakker-Peters, Zuidema, Bosman en Neijt (2017).

Dank aan Nicoline van der Sijs die de alinea's over de historische beschrijving van spelling van bruikbare feedback voorzag.

Auteurs:



Robert Chamalaun

Robert J.P.M. Chamalaun werkt als docent Nederlands in het voortgezet onderwijs. Daarnaast is hij verbonden aan de Radboud Universiteit waar hij onderwijs geeft binnen de opleiding Pedagogische Wetenschappen van Primair Onderwijs (PWPO) en onderzoek doet naar werkwoordspelling en taaldidactiek. Hij is sinds mei 2020 voorzitter van Levende Talen Nederlands.



Anna Bosman

Anna M.T. Bosman is hoogleraar dynamiek van leren en ontwikkeling aan de Radboud Universiteit en directeur van de universitaire bacheloropleiding tot basisschoolleerkracht Pedagogische Wetenschappen van Primair Onderwijs (PWPO) en de masteropleiding Curriculumontwikkeling voor Primair Onderwijs (CoPO).