

# letters en punten

het onderwijs in spelling en interpunctie  
in het lager en secundair onderwijs  
in Vlaanderen

rapport voor de Nederlandse Taalunie

2010

Frans Daems

Rita Rymenans

Tom Venstermans



# Voorwoord

Omstreeks 1500 voor Christus ontstond bij de Feniciërs de directe voorloper van ons huidige alfabetisch schrift: een systeem van aparte lettertekens om spraakklanken af te beelden. Daar lag het begin van spelling in een alfabetisch systeem. In 1805 kregen we voor het eerst een officiële spelling in het Nederlands (de spelling-Siegenbeek). Die is sedertdien nog een paar keer hervormd, in 1863, 1946/47 (met Woordenlijst in 1954) en 1995. Sinds 1995 wordt de Woordenlijst om de tien jaar geactualiseerd, voor het eerst is dat gebeurd in 2005.

Kenmerkend voor de spelling van het Nederlands is dat ze het midden houdt tussen een sterk transparant systeem zoals dat van het Italiaans, en een veel ondoorzichtiger systeem zoals dat van het Frans of Engels. De leerbaarheid van een spelling hangt blijkens onderzoek sterk samen met de mate van transparantie, dat wil zeggen de eenduidigheid van de relatie tussen spraakklanken en lettertekens. De middenpositie van het Nederlandse spellingsysteem tussen erg transparante spellingen als die van Italiaans of Spaans, en van weinig transparante zoals Engels of Frans, maakt dat het leren spellen van onze leerlingen en leerkrachten aanzienlijke inspanningen vergt.

Voor het aanbrengen van leestekens in zinnen en grotere teksteenheden, de interpunctie, bestaan er voor het Nederlands voor een deel eigen regels. Die zijn niet officieel vastgelegd maar berusten op vrij algemeen aanvaarde conventies. Goed leestekens plaatsen vergt van de schrijver een goed inzicht in de structuur van zinnen en teksten. Dat te leren vereist daardoor ook weer flink wat inspanningen van leerlingen en leerkrachten.

Uit de samenleving komen geregeld signalen dat de resultaten van het onderwijs in spelling en interpunctie niet zo goed zouden zijn als gewenst. Dat doet de vraag rijzen of het onderwijs hierin niet verbeterd kan worden. Wie verbetering zegt, heeft natuurlijk behoefte aan een analyse van de huidige toestand.

Sinds het midden van de jaren 90 levert de Nederlandse Taalunie inspanningen om het onderwijs van het Nederlands als onderwijstaal in Nederland, Vlaanderen, en sinds kort Suriname te ondersteunen door verschillende initiatieven zoals informatievoorziening, conferenties en studies. Als de Taalunie ook iets wil doen aan ondersteuning op het gebied van het onderwijs van spelling en interpunctie, is er behoefte aan een betere kennis van de huidige toestand.

In die context hebben wij een inventarisatie verricht van het onderwijs in spelling en interpunctie in het leerplichtonderwijs in Vlaanderen, van lagere school tot eind secundair onderwijs. Wat volgt is het resultaat van onze kleinschalige studie.

Frans Daems  
Rita Rymenans  
Tom Venstermans



# INHOUD

Voorwoord	1
Hoofdstuk 1. Inleiding	7
1.1 Aanleiding	7
1.2 Structuur van deze studie	8
1.3 Vraagstelling	9
1.4 Werkwijze	9
Hoofdstuk 2. Eindtermen	11
2.1 Inleiding	11
2.2 De eindtermen	11
2.2.1 Algemeen	11
2.2.2 Lager onderwijs	12
2.2.3 Eerste graad secundair onderwijs	13
2.2.3.1 A-stroom	13
2.2.3.2 B-stroom	14
2.2.4 Tweede en derde graad aso, kso en tso	14
2.2.5 Tweede en derde graad bso	14
2.3 Conclusies	15
Hoofdstuk 3. Leerplannen	17
3.1 Inleiding	17
3.2 Leerplannen lager onderwijs	17
3.2.1 Algemeen	17
3.2.2 Leerdoelen en leerinhouden	18
3.2.3 Leerlijnen	21
3.2.4 Didactische aanpak	21
3.3 Eerste graad secundair onderwijs A-stroom	23
3.3.1 Algemeen	23
3.3.2 Leerdoelen en leerinhouden	23
3.3.3 Leerlijnen	25
3.3.4 Didactische aanpak	25
3.4 Eerste graad secundair onderwijs B-stroom	26
3.4.1 Algemene opvattingen	26
3.4.2 Leerdoelen en leerinhouden	26
3.4.3 Leerlijnen	27
3.4.4 Didactische aanpak	27
3.5 Bovenbouw aso, kso en tso	27
3.5.1 Algemeen	27
3.5.2 Leerdoelen en leerinhouden	28
3.5.3 Leerlijnen	28
3.5.4 Attitudes	29
3.5.5 Taalbeschouwing	29
3.6 Bovenbouw bso	30
3.7 Conclusies	30
Hoofdstuk 4. De onderwijspraktijk: spellingmethodes	33
4.1 Methodes lager onderwijs	33
4.1.1 Leerplannen 1995	33
4.1.2 Vernieuwing	33
4.1.3 Lesminuten per week	34
4.1.4 Knelpunten	34

4.2 Methodes secundair onderwijs	39
4.2.1 Leerlijn spelling	39
4.2.2 Eerste graad secundair onderwijs	39
4.2.3 Tweede graad secundair onderwijs	40
4.2.4 Derde graad secundair onderwijs	41
4.3 Conclusies	42
Hoofdstuk 5. De onderwijspraktijk: praktijkdeskundigen	43
5.1 Inleiding	43
5.2 Lager onderwijs	43
5.2.1 Leerlijnen	43
5.2.2 Beheersing	43
5.2.3 Tijdsbesteding	44
5.2.4 Band met schrijven	44
5.2.5 Band met taalbeschouwing	44
5.2.6 Didactiek	45
5.2.7 Oefenvormen en -materialen	45
5.2.8 Attitudes	46
5.2.9 Toetsing, screening en diagnose	46
5.2.10 Belang van spelling en interpunctie – taalbeleid	46
5.2.11 Knelpunten, aanbevelingen	47
5.3 Secundair onderwijs: aso, kso en tso	47
5.3.1 Leerlijnen	47
5.3.2 Beheersing	48
5.3.3 Tijdsbesteding	48
5.3.4 Band met schrijven	49
5.3.5 Band met taalbeschouwing	49
5.3.6 Didactiek	49
5.3.7 Oefenvormen en -materialen	49
5.3.8 Attitudes	50
5.3.9 Toetsing, screening en diagnose	50
5.3.10 Belang van spelling en interpunctie – taalbeleid	50
5.3.11 Knelpunten, aanbevelingen	50
5.4 Secundair onderwijs: eerste graad B-stroom en bso	51
5.4.1 Leerlijnen	51
5.4.2 Beheersing	51
5.4.3 Tijdsbesteding	52
5.4.4 Band met schrijven en taalbeschouwing	52
5.4.5 Didactiek	52
5.4.6 Oefenvormen en -materialen	53
5.4.7 Attitudes	53
5.4.8 Belang van spelling en interpunctie – taalbeleid	53
5.4.9 Knelpunten, aanbevelingen	54
5.5 Conclusies	54
Hoofdstuk 6. De uitkomsten van het spellingonderwijs	57
6.1 Inleiding	57
6.2 Lager onderwijs	57
6.2.1 Ruijssenaars e.a. (1992)	57
6.2.2 OVSG-toetsen (2006)	58
6.2.3 Peilingsinstrument schrijven (2005)	58
6.2.4 SiBO (2010)	63
6.3 Secundair onderwijs	64
6.3.1 Geletterdheid op achttien jaar (1991)	64
6.3.2 Onderzoek Gent (2009)	65

6.3.3 Onderzoek Karel de Grote-Hogeschool Antwerpen (2010)	66
6.4 Conclusies	68
Hoofdstuk 7. Algemene conclusies	69
7.1 Onderzoeksvragen	69
7.1.1 Tijdstip van verwerving	69
7.1.2 Leerlijnen	69
7.1.3 Integratie van spelling in schrijven	70
7.1.4 Spellingattitudes	70
7.2 Knelpunten en aanbevelingen	70
7.2.1 Knelpunten	70
7.2.2 Psycholinguïstiek en taaldidactiek	72
7.2.3 Aanbevelingen	73
Literatuur	75
1. Geraadpleegde literatuur	75
2. Methodes	76
3. Eindtermen en leerplannen	76
4. Leer- en oefenboeken	77
Bijlage – Gesprekken	78
1. Deelnemers	78
2. Leidraad gesprekken	78





# Hoofdstuk 1. Inleiding

## 1.1 Aanleiding

In deze studie brengen wij<sup>1</sup> een beeld van het onderwijs in spelling en interpunctie in Vlaanderen. In onderwijscontexten worden die twee, spelling en interpunctie, meestal in één adem genoemd. De term ‘spelling’ wordt geregeld in overkoepelende zin gebruikt zodat hij ook op interpunctie betrekking heeft, anderzijds blijkt interpunctie toch vaak veel minder aandacht te krijgen.

Door het Taalunieverdrag van 1980 is het vaststellen van de officiële spelling een van de opdrachten van de Nederlandse Taalunie. Het behoort niet tot haar opdracht de interpunctie te beregelen, en voor interpunctie bestaat er geen officiële codificatie. Maar met het Taaladviesoverleg (TAO) en de website [Taaladvies.net](http://taaladvies.net)<sup>2</sup> komt ze ook wel tegemoet aan vragen van taalgebruikers inzake het gebruik van leestekens.

De spelling is door de Nederlandse Taalunie in 1995 met de *Woordenlijst Nederlandse Taal* op een aantal punten gewijzigd en vereenvoudigd. In de *Woordenlijst* is de spelling van overheidswege gecodificeerd. Met het oog op de actualisering van de *Woordenlijst* in 2005 heeft de Werkgroep Spelling de systematiek van de Nederlandse spelling expliciet gemaakt in een intern document: de *Technische Handleiding*. Op dat document is de *Leidraad* in de *Woordenlijst* van 2005 gebaseerd. Nadien is de *Technische Handleiding* in een meer toegankelijke vorm voor een publiek van geïnteresseerden beschikbaar gesteld (Nederlandse Taalunie, 2009). Bij de activiteiten die de Taalunie in het domein van de spelling en de interpunctie ontplooit, rees de vraag of zij zich ook daarin ten nutte zou kunnen maken voor de ondersteuning van het onderwijs Nederlands.

Taalbeheersing, vooral zwakke taalbeheersing, wordt geregeld in de Nederlandse en Vlaamse media genoemd, en er worden ook vragen over gesteld aan de onderwijsverantwoordelijken, bijvoorbeeld aan de minister van Onderwijs in de onderwijscommissie van het Vlaams Parlement. Uitspraken over taalbeheersing worden vaak gedaan in de vorm van uitspraken over beheersing van spelling. Spelfouten zijn immers vrij makkelijk waarneembaar, vooral voor degenen die de betrokken tekst niet zelf hebben geschreven – eigen spelfouten ziet men veel moeilijker staan. Bij veel mensen leeft de gedachte dat het met de taal- en spellingvaardigheid van de jeugd achteruitgaat, en dat de jongeren het in hun tijd veel beter konden. Ook sommige taalkundigen, zoals Van der Horst (2008, 2010), zijn ervan overtuigd dat er wat aan de hand is met de spellingvaardigheid<sup>3</sup>.

Harde gegevens over hoe de spellingvaardigheid een of een paar decennia geleden was zijn nauwelijks voorhanden, en gegevens over de toestand vandaag hebben we ook bijna niet. Toch willen we op een paar signalen wijzen.

Berckmoes en Rombouts (2009) hebben een verkennend onderzoek uitgevoerd naar knelpunten taalvaardigheid bij de aanvang van het hoger onderwijs. Daartoe hebben ze een aantal docenten uit de

---

<sup>1</sup> Frans Daems is emeritus hoogleraar Nederlandse taalkunde en didactiek Nederlands aan de Universiteit Antwerpen. Rita Rymenans is docent didactiek Nederlands en Nederlands aan Anderstaligen aan de Universiteit Antwerpen. Tom Venstermans is docent Nederlands aan de Karel de Grote-Hogeschool (Antwerpen) en wetenschappelijk medewerker aan de K.U.Leuven en de Universiteit Antwerpen.

<sup>2</sup> <http://taaladvies.net/>

<sup>3</sup> Tekenend is wat Van der Horst (2010, p. 210) zegt: ‘Toch blijven ook spelling en standaardtaal natuurlijk niet buiten schot als de hele taalcultuur waarvan ze deel uitmaken op de schop gaat.’

bacheloropleidingen in de Associatie Universiteit en Hogescholen Antwerpen bevestigd. Docenten uit de professionele bacheloropleidingen signaleren problemen met de algemene spellingvaardigheid van studenten. Sommigen zoeken de verklaring in het grote aantal instromers uit het technisch en het beroepsonderwijs. Ook in de academische opleidingen wordt spellingvaardigheid als een probleem gezien. In zowel de hogescholen als de universiteit van de genoemde Associatie wordt werkwoordspelling als het meest frequent voorkomend probleem genoemd. Zo zegt een docent uit de faculteit Toegepaste Economische Wetenschappen:

“Tegenwoordig passeert er geen examen meer zonder d/t-fout. Je kan nu zeggen, die d/t-fouten, is dat nu zo belangrijk, maar voor mij is dat voor een stuk de weergave van de aandacht waarmee iemand werkt.” (Berckmoes & Rombouts, 2009, p. 26)

In veel bachelorlerarenopleidingen van de Vlaamse hogescholen voor het kleuter-, lager en secundair onderwijs zijn zowel docenten Nederlands als docenten andere vakken ervan overtuigd dat de grootste zwakte in de taalvaardigheid van de instromende studenten gelegen is in hun spellingvaardigheid. In die lerarenopleidingen spreekt men van meer dan 80% instromende studenten met een onvoldoende spellingvaardigheid. Tal van opleidingen hoger onderwijs, onder meer heel wat lerarenopleidingen van de hogescholen, toetsen hun studenten op spelling en andere taalaspecten en organiseren aansluitende remediëring<sup>4</sup>.

## 1.2 Structuur van deze studie

Voor onze studie sluiten we aan bij een bekend model voor onderwijsonderzoek: het CIPO-model, met zijn vier grote componenten: context, input, proces, output.

De **context** is die van de bestaande grote onderwijskoepels met hun scholen en organisatie: de koepel van het Gemeenschapsonderwijs (GO!), de koepel van steden en gemeenten (OVSG), de koepel van het provinciaal onderwijs (POV), en de koepel van het katholiek onderwijs (VSKO, onderverdeeld in VVKBaO en VVKSO)<sup>5</sup>. Een ander belangrijk contextgegeven is de opdeling van het leerplichtonderwijs in lager en secundair onderwijs, en in het secundair onderwijs de verdere verdelingen in A- en B-stroom in de eerste graad (onderbouw), en in de onderwijsvormen aso, kso, tso en bso in de tweede en derde graad (bovenbouw). Bij de bespreking van input en proces maken we geregeld onderscheidingen naargelang van de verschillen in deze contextuele component.

Als **input** beschouwen we op de eerste plaats de decretaal bepaalde eindtermen of ontwikkelingsdoelen voor Nederlands (hoofdstuk 2). Een tweede vorm van input zijn de leerplannen die door de koepels ten behoeve van hun scholen ontwikkeld worden, en die het kader vormen voor de pedagogische begeleiding van scholen (hoofdstuk 3).

Als **proces** beschouwen we de onderwijs- en leeractiviteiten die in de klassen ontplooid worden. Daarvoor kijken we naar de taalmethodes (hoofdstuk 4). En verder ook naar de uitkomsten van gesprekken met praktijkdeskundigen (hoofdstuk 5).

Voor de **output** kijken we naar de uitkomsten van het onderwijs in spelling en interpunctie (hoofdstuk 6).

---

<sup>4</sup> Dat wordt gedocumenteerd in verschillende bijdragen in een boek over taalbeleid in de lerarenopleidingen dat in het najaar 2010 gaat verschijnen (Van Hoyweghen, red., te versch.).

<sup>5</sup> GO! = Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap; OVSG = Onderwijs Vlaamse Steden en Gemeenten; POV = Provinciaal Onderwijs Vlaanderen; VSKO = Vlaams Secretariaat Katholiek Onderwijs; VVKBaO = Vlaams Verbond Katholiek Basisonderwijs; VVKSO = Vlaams Verbond Katholiek Secundair Onderwijs.

Daarmee is meteen ook de inhoud van de hoofdstukken twee tot en met zes kort aangegeven. Dit inleidende hoofdstuk schetst het algemene kader. Er volgt nog een laatste, zevende hoofdstuk, met een samenvatting van de voornaamste bevindingen en conclusies.

### **1.3 Vraagstelling**

Bij onze studie hebben we antwoorden gezocht op een beperkt aantal vragen. We formuleren die vragen hier in de vorm van enkele werkhypothesen. Die geven indrukken weer die we vooraf zelf hadden, of die we in de retoriek of het veld opvingen. De werkhypothesen vertonen een zekere samenhang.

1. Spellingverwerving wordt volgens de Vlaamse eindtermen/ontwikkelingsdoelen en leerplannen geacht voltooid te zijn op het einde van de onderbouw van het secundair onderwijs, daarna vindt alleen nog occasionele remediëring plaats.  
Is dat zo in de onderwijspraktijk? Is het niet zo dat in de bovenbouw ook wel cursorisch spellingonderwijs plaatsvindt?
2. Er is geen doorgaande spellingleerlijn, vanaf aanvankelijk spellen over basaal spellen in lager onderwijs en onderbouw secundair onderwijs (gericht op de centrale aspecten van spelling), en meer gevorderd spellen in de bovenbouw secundair onderwijs (ook gericht op meer perifere aspecten van spellen).
3. Spellingonderwijs wordt geacht vrijwel geheel geïntegreerd te zijn in het schrijfonderwijs.  
Dat stemt niet overeen met de onderwijspraktijk.
4. Zwakke spellingattitudes bij leerlingen staan niet op zichzelf maar hangen samen met minder sterk ontwikkelde attitudes inzake passend taalgebruik, taalzorg en standaardtaal in het algemeen.  
Er is een discrepantie tussen door leerlingen gerapporteerde attitudes en hun feitelijke attitudes.

### **1.4 Werkwijze**

Onze werkwijze is in belangrijke mate bepaald door het feit dat er geen ruimte was om uitgebreid onderzoek op te zetten en uit te voeren. Daarom hebben we ons beperkt tot het zoeken naar en in kaart brengen van gegevens die bereikbaar zijn. In de eerste plaats waren dat de eindtermen of ontwikkelingsdoelen die door het Vlaams Parlement per decreet zijn vastgelegd. Verder hebben we de leerplannen van de verschillende onderwijskoepels uitgeplozen. Beschrijvingen van de praktijk van het onderwijs in spelling en interpunctie zijn voor zover wij weten niet voorhanden. Omdat velen ervan overtuigd zijn dat de onderwijspraktijk in niet onbelangrijke mate door de methoden bepaald wordt, hebben we de meest gebruikte methoden voor het lager en secundair onderwijs doorgenomen. Ook hebben we gebruikgemaakt van enkele publicaties en van 'grijze' literatuur die ons enige informatie verschaffen over de uitkomsten van het onderwijs. Dat alles hebben we aangevuld met gesprekken met praktijkdeskundigen.



## Hoofdstuk 2. Eindtermen

### 2.1 Inleiding

De overheidsrichtlijnen voor het Vlaamse onderwijs zijn sterk competentiegericht. Competentie wordt opgevat als een complex geheel van vaardigheden (kunnen), ondersteunende kennis (kennen) en attitudes (zijn). Daar horen eveneens strategieën bij. De richtlijnen komen op getrapte wijze bij scholen en leraren terecht. Enerzijds schrijft de overheid eindtermen of ontwikkelingsdoelen voor. Anderzijds worden de scholen geacht die doelstellingen te verwerken in hun leerplannen. In de praktijk worden de leerplannen niet door de scholen zelf opgesteld, maar op gecentraliseerde wijze door de koepel waartoe de school behoort.

De overheid schrijft per onderwijsniveau en onderwijsvorm eindtermen voor. Eindtermen zijn minimumdoelstellingen die elke school bij zo veel mogelijk leerlingen dient te bereiken. In bepaalde gevallen worden ontwikkelingsdoelen voorgeschreven. Dat zijn minimumdoelstellingen zonder resultaatsverplichting voor de scholen. Zo gelden voor de eerste graad B-stroom van het secundair onderwijs ontwikkelingsdoelen die wezenlijk samenvallen met de eindtermen van het lager onderwijs.

Spelling en interpunctie worden in eindtermen en leerplannen altijd samen behandeld. In dit hoofdstuk beschrijven we wat de eindtermen of ontwikkelingsdoelen inzake spelling (met inbegrip van interpunctie) voorschrijven. Dat doen we voor het geheel van het leerplichtonderwijs, vanaf de eerste klas van de lagere school tot het zesde jaar van het secundair onderwijs. In het volgende hoofdstuk gaat de aandacht naar de leerplannen.

## 2.2 De eindtermen

### 2.2.1 Algemeen

De nu nog gangbare eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden voorgeschreven door decreten uit 1995 en 1997<sup>6</sup>. Zodoende zijn ze al van toepassing sinds de tweede helft van de jaren 90. Voor Nederlands heeft recentelijk een herziening van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor taalbeschouwing, en alleen daarvoor, plaatsgevonden. Die voor het lager onderwijs en de eerste graad secundair zijn van kracht geworden op 1 september 2010. De herziene eindtermen taalbeschouwing voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs (aso, kso en tso, niet voor bso) zijn nog in behandeling in het Vlaams Parlement. Een opvallend verschil bij de herziening is dat de noodzakelijke begrippen en termen nu meer uitdrukkelijk opgesomd worden voor het basisonderwijs en de eerste graad secundair. Omdat de herziene eindtermen taalbeschouwing in de scholen nog niet meegespeeld hebben, houden we er in deze studie geen rekening mee.

De eindtermen voor spelling zijn principieel opgenomen in de vaardigheid schrijven (vaardigheid en attitude). Dat suggereert dat spelling ook in de onderwijspraktijk in het schrijfonderwijs geïntegreerd wordt. Daarnaast is spelling ook opgenomen in het aparte onderdeel taalbeschouwing, onder meer omdat taalbeschouwing ook als een invalshoek bij de verschillende componenten van het vak Nederlands wordt gezien.

---

<sup>6</sup> De eindtermen en ontwikkelingsdoelen zijn te vinden op de website <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/>.

## 2.2.2 Lager onderwijs

De eindtermen (ET's) dienen bereikt te zijn op het einde van het lager onderwijs. De voorschriften spreken zich niet uit over de vraag hoe dat over de zes jaren van de lagere school opgebouwd wordt, dat gebeurt in de leerplannen.

In het hoofdstuk 'schrijven' worden de hiernavolgende centrale spellingdoelen geformuleerd, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen vaardigheid, attitudes en strategieën.

### vaardigheid

4.7 De leerlingen kunnen voor het realiseren van bovenstaande<sup>7</sup> eindtermen bovendien:

- hun teksten verzorgen rekening houdende met handschrift en lay-out
- spellingsafspraken en -regels toepassen in verband met het schrijven van
  - woorden met vast woordbeeld:
    - klankzuivere woorden
    - hoogfrequente niet-klankzuivere woorden
  - woorden met veranderlijk woordbeeld (regelwoorden):
    - werkwoorden
    - klinker in open/gesloten lettergreep
    - verdubbeling medeklinker
    - niet-klankzuivere eindletter
  - hoofdletters
  - interpunctietekens . , ? ! :

Hierbij past de volgende opmerking. Het feit dat sprake is van 'regels toepassen' kan de suggestie wekken dat het spellingonderwijs volgens de overheid regelgericht zou moeten werken, en de leerlingen dus uitdrukkelijk regels bijbrengen, en daarbij voor bijvoorbeeld klinkers het onderscheid open-gesloten lettergreep aanleren. Deze formulering kan echter ook anders geïnterpreteerd worden, namelijk in de zin dat de leerlingen zo moeten kunnen spellen dat wat ze schrijven in overeenstemming is met de systematiek die door de spellingregels beschreven wordt. Deze laatste interpretatie stemt beter overeen met het algemene principe dat de Vlaamse overheid wel minimumdoelen voorschrijft, maar geen uitspraak doet over de pedagogisch-didactische werkwijzen om die doelen te bereiken.

### attitudes

4.8 De leerlingen ontwikkelen bij het realiseren van de eindtermen voor spreken, luisteren, lezen en schrijven de volgende attitudes: [...]

bereidheid tot het naleven van luister-, spreek-, lees- en schrijfconventies

### strategieën

Er worden geen strategieën in verband met spellen genoemd.

In het hoofdstuk 'taalbeschouwing' worden in eindterm ET 6.3 domeinen genoemd waarover de leerlingen bereid moeten zijn te reflecteren: klankniveau, woordniveau (woordvorming), zinsniveau

---

<sup>7</sup> Met het woord 'bovenstaande' worden eindtermen betreffende het kunnen schrijven van bepaalde teksttypen voor een bepaald publiek en op een bepaald verwerkingsniveau bedoeld.

(woordvolgorde), tekstniveau (eenvoudige structuren). Spelling wordt daarbij niet uitdrukkelijk vernoemd.

In dit onderdeel (ET 6.4) worden ook enkele taalbeschouwelijke termen opgesomd die de leerlingen moeten kunnen gebruiken. Voor spelling, meer bepaald werkwoordspelling, zijn daarbij relevant: werkwoord, stam, uitgang, onderwerp, persoonsvorm, zinsdeel. Eindterm 6.4 (taalbeschouwing) vermeldt niet de termen ‘open lettergreep’ en ‘gesloten lettergreep’, maar eindterm 4.7 (schrijven) maakt wel van dat begrip gebruik voor het benoemen van de verenkeling van ongedekte klinker en de verdubbeling van de medeklinker na een gedekte klinker. Dat feit verklaart, vermoedelijk samen met een lange traditie, dat de leerplannen van na 1995, evenals de voorlaatste generatie van taalmethodes, eveneens de begrippen én termen open en gesloten lettergreep hanteren.

Bij al het voorgaande merken we op dat de herziene eindtermen taalbeschouwing, van kracht sinds 1 september 2010, meer expliciet zijn en uitdrukkelijk een twintigtal voor spelling relevante termen opsommen<sup>8</sup>. Dat zijn termen die in de onderwijspraktijk sowieso veel gebruikt worden. Maar de begrippen en termen open en gesloten lettergreep zijn hierin doelbewust<sup>9</sup> niet opgenomen. Doordat de eindtermen voor schrijven nog niet aangepast zijn wordt daar nog wel het onderscheid open-gesloten lettergreep gebruikt. (Zie ook verder 3.2.4.)

## 2.2.3 Eerste graad secundair onderwijs

### 2.2.3.1 A-stroom

Voor de A-stroom omvatten de eindtermen van het hoofdstuk ‘schrijven’ het volgende:

#### vaardigheid

16 Bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun schrijftaken kunnen de leerlingen de middelen gebruiken die in eindterm 20.4 opgesomd zijn.

Bij het schrijven houdt dat ook verzorging in van de geschreven tekst op het gebied van handschrift, spelling, indeling en lay-out.

De ‘middelen’ die in 20.4, in de rubriek ‘taalbeschouwing’, genoemd worden zijn in feite strategieën (zie hierna).

Het valt op dat de centrale spellinginhouden van het lager onderwijs bij de A-stroom, in tegenstelling tot bij de B-stroom (zie verder), niet opnieuw genoemd worden:

- klankzuivere en niet-klankzuivere woorden met vast woordbeeld,
- woorden met veranderlijk woordbeeld,
- hoofdletters,
- interpunctietekens.

#### attitudes

17 De leerlingen ontwikkelen binnen de gepaste situaties [...] een bereidheid om:

- te schrijven;
- te reflecteren over hun eigen schrijven;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

---

<sup>8</sup> De volgende termen worden uitdrukkelijk genoemd: alfabet, letter, klinker, medeklinker, eindletter, hoofdletter, kleine letter, koppeltaken, apostrof, trema, accent, leesteken, punt, vraagteken, uitroepeten, komma, dubbelepunt, spatie, aanhalingsteken, afkorting. Zie <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/>.

<sup>9</sup> We kunnen dit met stelligheid zeggen omdat Frans Daems voorzitter was van de commissie die het ontwerp van geactualiseerde eindtermen taalbeschouwing heeft gemaakt.

### strategieën

Onder taalbeschouwing noemen de eindtermen enkele bekende strategieën m.b.t. oriënteren, uitvoeren en beoordelen, toegepast op schrijven. Ze omvatten: schrijfdoel bepalen, informatie verzamelen, schrijfpunten opstellen, woordenboek gebruiken, eigen tekst reviseren. Er worden geen meer gerichte strategieën in verband met spellen genoemd. Dit is identiek hetzelfde als in het lager onderwijs.

### taalbeschouwing

Hier wordt niets gezegd dat ook op spelling van toepassing is.

#### **2.2.3.2 B-stroom**

In de B-stroom wordt als ontwikkelingsdoel (OD) 8 opgegeven dat de leerlingen foutloos frequent voorkomende onveranderlijke woorden schrijven (p. 7). Daarnaast komt ET 4.7 (zie boven) uit het lager onderwijs in de B-stroom terug als OD 30 (p. 9). Hier past de opmerking uit het veld dat regelkennis voor veel van deze leerlingen moeilijk of niet haalbaar is.

#### **2.2.4 Tweede en derde graad aso, kso en tso**

In de tweede en derde graad van aso, kso en tso omvat schrijven:

- een vaardigheid (ET 27/21): de leerlingen kunnen bij de planning en de uitvoering van en bij de reflectie op de schrijftaken [...] eigen tekst reviseren,
- en de attitudes (ET 29/22):
  - o bereid zijn [...] te reflecteren op hun eigen schrijfproces en op inhoud en vorm van hun schrijfproduct,
  - o en taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

Of spelling nakijken onderdeel is van het reviseren wordt in ET 27/21 niet uitdrukkelijk gezegd. Strategieën voor het spellen zijn er niet in de tweede graad, en evenmin bij het aso in de derde graad. Voor het kso en tso derde graad wordt onder taalbeschouwing een strategie vermeld (ET 30): De leerlingen kennen strategieën om een tekst juist te spellen. Welke strategieën wordt niet nader gepreciseerd.

Taalbeschouwing over spellen is afwezig in de hele tweede graad en in kso en tso derde graad. Voor de derde graad aso, en alleen daar, is er wel een aparte kennis-eindterm 34:

de leerlingen kennen de principes van ons spellingsysteem.

Zoals deze eindtermen geformuleerd zijn lijkt het wel alsof in de jaren 90 alleen de attitude (bereidheid spelling te verzorgen) belangrijk werd geacht, niet de spellingvaardigheid zelf.

Ook valt op dat interpunctie niet wordt genoemd, maar wellicht is het de bedoeling geweest dat interpunctie hier deel uitmaakt van het begrip spellen.

#### **2.2.5 Tweede en derde graad bso**

In de tweede en derde graad van het bso zijn er geen eindtermen voor een apart vak Nederlands, wel voor het vak 'project algemene vakken' (PAV) waarin Nederlands vervat zit. De eindtermen van PAV hebben betrekking op functionele taalvaardigheid, functionele rekenvaardigheid, functionele informatieverwerking en -verwerking, organisatiebekwaamheid, tijd- en ruimtebewustzijn, en maatschappelijk en ethisch bewustzijn, weerbaarheid en verantwoordelijkheid.



### tweede graad bso

De eindtermen zeggen zeer weinig in verband met schrijven, en niets over spellen of interpunctie. Toch zijn er eindtermen die men met enige goede wil als relevant kan beschouwen:

de leerlingen

4 kunnen schriftelijk informatie aanvragen en meedelen in herkenbare en concrete situaties.

6 hanteren gepaste taal en omgangsvormen.

7 kunnen hulpmiddelen gebruiken om taalvaardig te handelen en hun communicatie te verbeteren.

### derde graad bso

De eindtermen van PAV 'functionele taalvaardigheid' in de eerste twee jaar, en van 'functionele tekstgeletterdheid' in het derde jaar<sup>10</sup>, zeggen niets in verband met schrijven, spellen of interpunctie.

Voor de eerste twee jaar van de derde graad vermelden de eindtermen alleen:

5 eenvoudige informatie schriftelijk formuleren.

Voor het derde jaar omvatten de eindtermen alleen<sup>11</sup>:

3 beknopt en duidelijk schriftelijk rapporteren.

## **2.3 Conclusies**

Uit het voorgaande trekken we enkele conclusies.

### 1. schrijven

Spelling en interpunctie vormen geen opzichzelfstaand geheel. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen vormen een component binnen het domein 'schrijven'.

### 2. vaardigheid

De eindtermen stellen hoge eisen aan de lagere school. Qua vaardigheid worden de leerlingen geacht het spellingsysteem wezenlijk te beheersen aan het einde van de lagere school. Ze moeten klankzuivere woorden en hoogfrequente niet-klankzuivere woorden (woorden met *ei/ij* en *au/ou*, en leenwoorden) kunnen spellen, evenals enkele (verenkelde) ongedekte klinkers in open lettergreep (*meten*, *maten*, *muren*, *boten*) versus dubbele klinkers in gesloten lettergreep (*meet*, *maat*, *muur*, *boot*), dubbele (verdubbelde) medeklinkers (*latten* – *laten*), en niet-klankzuivere medeklinkers (*heb*, *hoed*, *heg*). En ze moeten ook werkwoordsvormen en hoofdletters kunnen schrijven. Hoewel dat niet uitdrukkelijk wordt gezegd, mag aangenomen worden dat het om hoofdletters in eigennamen gaat. Ten slotte worden de leerlingen geacht de meest centrale interpunctietekens te kunnen gebruiken: punt, komma, dubbelepunt, vraagteken en uitroepetekens.

Voor leerlingen met een leerachterstand worden in de B-stroom van de eerste graad secundair dezelfde elementen van het spellingsysteem als ontwikkelingsdoel voorgeschreven.

Het valt op dat de vaardigheidseindtermen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs aso, kso en tso geen onderdelen van het spelling- en interpunctiesysteem meer toevoegen, en dat de

---

<sup>10</sup> Nadat leerlingen in het tweede jaar van de derde graad hun bso-diploma hebben behaald, kunnen ze nog een aanvullend derde jaar volgen. Wie dat gevolgd heeft krijgt toegang tot het hoger onderwijs. Het is niet onbelangrijk dat voor ogen te houden omdat behoorlijke aantallen van die bso-afgestudeerden instromen in de bachelorlerarenopleidingen in de hogescholen, terwijl de scholing in spelling en interpunctie van die aspirantleraren erg beperkt kan zijn.

<sup>11</sup> Een graad komt normaal gezien overeen met twee leerjaren. In het bso is in de derde graad een bijkomend derde jaar mogelijk, waardoor wie dat gevolgd heeft door kan stromen naar het hoger onderwijs.

onderdelen uit het lager onderwijs niet verdiept worden. Wel wordt in elke graad telkens opnieuw gesteld dat de leerlingen hun teksten dienen te verzorgen op het punt van spelling. In de eindtermen voor tweede en derde graad van het bso wordt helemaal niets gezegd over spelling of interpunctie.

### 3. attitudes

In het lager onderwijs was er al wel aandacht voor een attitude: de bereidheid om in teksten de spelling te verzorgen. Interpunctie wordt niet genoemd, maar is wellicht besloten in 'spelling'. Deze attitude blijft terugkomen in de drie graden van het secundair onderwijs, behalve in het bso.

### 4. taalbeschouwing

Spelling en interpunctie zijn vrijwel geen aandachtspunt voor taalbeschouwing. Alleen komen in het lager onderwijs en in de eerste graad B-stroom enkele spraakkunstabegrippen die van belang zijn voor werkwoordspelling aan de orde. In de derde graad van het aso, en alleen daar, is er een eindterm over kennis over het Nederlandse spellingsysteem:

34 De leerlingen kennen de principes van ons spellingsysteem.

### 5. strategieën

Alleen in de tweede en derde graad aso, kso en tso worden de leerlingen geacht strategieën te kennen om een tekst juist te spellen, maar de betrokken spellingstrategieën worden niet nader gespecificeerd.

### 6. leerlijn

Een belangrijke conclusie is dat de Vlaamse overheid spelling en interpunctie voor de meeste leerlingen als verworven lijkt te beschouwen aan het einde van het lager onderwijs. Wat nadien komt is wezenlijk onderhouden van het verworvene.

## **Hoofdstuk 3. Leerplannen**

### **3.1 Inleiding**

Leerplannen worden centraal ontworpen door de koepels van het gemeenschapsonderwijs (GO!), het onderwijs van steden en gemeenten (OVSG), het provinciaal onderwijs (POV) en het katholiek onderwijs (VSKO). Het POV heeft geen eigen leerplannen voor Nederlands, zodat het hier verder niet behandeld wordt.

Een leerplan omvat de eindtermen of ontwikkelingsdoelen die voor het betrokken niveau en onderwijsvorm gelden, en voegt daar eigen doelen aan toe. Daarnaast geeft een leerplan ook allerlei didactische aanwijzingen.

In de hiernavolgende paragrafen bekijken we de aanpak van spelling en interpunctie in de leerplannen lager onderwijs, eerste graad secundair (onderbouw), en tweede en derde graad secundair (bovenbouw). In een laatste paragraaf trekken we enkele conclusies.

Het betreft de leerplannen die ontworpen zijn in aansluiting bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen van midden jaren 90.

Hoewel de verschillende koepels eigen leerplannen met een eigen interne structuur hebben ontworpen, stellen we vast dat ze in verband met spelling en interpunctie in hoge mate met elkaar overeenstemmen. Daarom geven we de grote lijnen aan, zonder veel in te gaan op de kleinere onderlinge verschillen.

### **3.2 Leerplannen lager onderwijs**

#### **3.2.1 Algemeen**

De basisgedachte in alle leerplannen is dat spelling een code is waarmee spraakklanken (fonemen) en grafische tekens (grafemen, bestaande uit één of een paar lettertekens) op een systematische wijze met elkaar gekoppeld worden.

Spelling wordt door de leerplannen, net zoals door de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, niet opgevat als een opzichzelfstaande vaardigheid, maar als een deelvaardigheid binnen schrijven. Daarom behandelen de leerplannen spelling binnen het hoofdstuk of de hoofdstukonderdelen over schrijven. In de pedagogisch-didactische wenken bevelen de leerplannen ook aan geen opzichzelfstaande spellinglessen, geen geïsoleerde spellingcursus te organiseren, maar het spellen te integreren in het schrijven. In samenhang daarmee komen spelling en interpunctie ook terug onder de kop taalbeschouwing.

Toch vormt spelling in de leerplannen lager onderwijs naargelang van het geval telkens één of meerdere belangrijke en grotendeels aparte onderdelen binnen het hoofdstuk of de hoofdstukonderdelen schrijven: in het leerplan van OVSG p. 21-30 (basisvaardigheden schrijven) en 55-67 (deelvaardigheden schrijven); in het leerplan van GO! p. 69-77 (doelstellingen), 170-181 (didactische en methodologische oriënteringspunten) en 216-217 (evaluatie); in het leerplan van VSKO (meer bepaald van VVKBaO) p. 51-70 (leren spellen: spellingonderwijs).

## OPMERKING

De koppeling van spellingvaardigheid aan schrijven is er formeel wel maar wordt niet nader uitgewerkt. Leerdoelen, inhouden, leerlijnen enz. voor spelling en interpunctie worden niet echt geïntegreerd in het schrijven behandeld. Hoewel dat niet uitdrukkelijk gezegd wordt, gaat hiervan de suggestie uit om het spellingonderwijs grotendeels cursorisch te organiseren.

### 3.2.2 Leerdoelen en leerinhouden

De leerdoelen en ermee samenhangende inhouden hebben betrekking op vaardigheden, strategieën, kennis en attitudes inzake spelling en interpunctie.

Vaardigheidsleerdoelen en -leerinhouden zijn in de leerplannen vaak niet goed van elkaar te onderscheiden.

#### vaardigheden

Voor **spelling** omvatten ze tal van foneem-grafeemkoppelingen:

- gedekte (*i, e, a, u, o*) en ongedekte klinkers (*ie, ee/e, aa/a, uu/ u, eu, oe, oo/o*);
- de sjwa (weergegeven als *e, i* of *ij*);
- ‘echte’ tweeklanken (*ij, ei, ou, au, ui*);
- ‘onechte’ tweeklanken<sup>12</sup> (*ieuw, eeuw, uw, aai, oei, ooi*);
- medeklinkers (*p, pp, d, dd, j* enz.) en medeklinkerclusters (*bl-, kn-, sch-, -cht, -rkt* enz.).

Daar komen in de derde graad ook foneem-grafeemkoppelingen van frequente leenwoorden bij zoals *clown, accu, citroen, succes, café, aquarium, baby* enz.

De leerlingen moeten de foneem-grafeemkoppelingen allereerst verwerven in inheemse zogenaamde klankzuivere woorden (hoorwoorden). Later komen niet-klankzuivere woorden, onder meer woorden met een eindletter *b, d* en *g*, woorden met etymologische spelling (*ei/ij, au/ou*) en frequent gebruikte leenwoorden. Al snel, vanaf het tweede of derde leerjaar, staat de schrijfwijze van ongedekte klinkers met enkele klinkerletter (*mezen, ga, muren, zo*) en van identieke dubbele medeklinker na gedekte klinker (*messen, bakker, letter*) op het programma.

Ook besteedt de lagere school aandacht aan het schrijven van meervoudsvormen (o.m. *dief – dieven, mees – mezen*) en verkleinwoorden (o.m. *opa – opaatje*). In sommige leerplannen wordt het voorgaande niet apart genoemd, maar zit het vervat in de bovengenoemde foneem-grafeemkoppelingen.

Verder krijgt de schrijfwijze van werkwoordsvormen uitdrukkelijk aandacht in de leerplannen van de lagere school vanaf de tweede graad, en systematisch in de derde graad. Daar komen drie aspecten bij aan de orde:

1. de schrijfwijze van de stam vergeleken met die van de infinitief, bv. *roof* met *oo* en *f* versus *roven* met *o* en *v*; *vrees* met *ee* en *s* versus *vrezen* met *e* en *z*;
2. de schrijfwijze van geheel of gedeeltelijk gelijkkluidende werkwoordsvormen die op de klank /t/ eindigen: *word* tegenover *wordt*, *gekleurd* tegenover *kleurt*;
3. de schrijfwijze van gelijkkluidende werkwoordsvormen met dubbele versus enkele medeklinker *t* of *d*: *vergrootte(n)* tegenover *vergrote(n)*, *bereidde(n)* tegenover *bereide(n)*.

Deze aspecten van de werkwoordspelling worden in de drie leerplannen niet op identieke wijze geordend.

---

<sup>12</sup> ‘Onechte’ tweeklanken bestaan uit de verbinding van een ongedekte klinker met een halfmedeklinker /w/ of /j/, geschreven als resp. *w* en *i*.

Ook komen er nog enkele hulptekens<sup>13</sup> bij: apostrof, trema, liggend streepje, punt (in sommige afkortingen).

Ten slotte leren de leerlingen het elementair gebruik van hoofdletters (begin van een zin, eigennamen).

Naast spelling gaat het voor **interpunctie** om de interpunctietekens uit de eindtermen: komma, punt, vraagteken, uitroepteken, dubbele punt. Daar worden aanhalingstekens aan toegevoegd.

### strategieën

Waar wij in deze studie over strategieën spreken maken we geregeld een onderscheid tussen twee groepen van strategieën:

1. specifieke spellingstrategieën  
Daarmee bedoelen we strategieën (klank-, geheugen- en regelstrategie) die een schrijver inzet om spraakklanken met behulp van schrifttekens weer te geven. Zie hierna.
2. hulp- en compensatiestrategieën  
Daarmee bedoelen we algemene strategieën om een probleem op te lossen zoals het raadplegen van een bron of hulpmiddel, of het omzeilen van het probleem.

In de leerplannen is alleen sprake van spellingstrategieën, niet van interpunctiestrategieën. Ook moet gezegd worden dat niet elke strategie in elk leerplan wordt genoemd.

De leerplannen erkennen in hun toelichting vaak de rol van het geheugen bij het spellen. Ze wijzen erop dat woorden in het geheugen worden opgeslagen met allerhande kenmerken, waaronder spellinginformatie.

Voor het verwerven van de spelling en het inzetten van het verworvene bij het schrijven onderscheiden de leerplannen drie soorten woorden:

- hoorwoord, luisterwoord of klankzuiver woord: een woord dat men schrijft met behulp van de meest eenvoudige foneem-grafeemkoppeling;
- onthoudwoord, weetwoord of inprentwoord: een woord dat wordt geschreven zoals het met zijn schrijfwijze in het geheugen moet worden opgeslagen;
- regelwoord: een woord waar bij het schrijven een specifieke regel moet worden toegepast.

Op dit onderscheid zijn overeenkomstige specifieke spellingstrategieën<sup>14</sup> gebaseerd:

- hoorwoord: klankstrategie, of fonologische of auditieve strategie<sup>15</sup>;
- onthoudwoord: geheugen- of woordbeeldstrategie (het woord zit in het geheugen), en analogiestrategie (het woord of een deel ervan wordt gespeld zoals een ander woord of deel ervan dat in het geheugen zit<sup>16</sup>);

---

<sup>13</sup> Verschillende leerplannen gebruiken in dit verband de term 'woordtekens', een term die volgens Van Dale iets anders betekent, namelijk tekens die een heel woord voorstellen, zoals Chinese karakters. Nederlandse Taalunie (2009) en MOV (2009) gebruiken de term 'hulptekens' en onderscheiden daarin diakritische tekens naast andere hulptekens.

<sup>14</sup> Verschillende leerplannen gebruiken geregeld verschillende benamingen voor eenzelfde strategie. Ook wordt de term strategie niet altijd adequaat gehanteerd. Zo is 'algoritme-strategie' in feite een didactische vormgeving van een regel- of een analogiestrategie.

<sup>15</sup> Het leerplan van het GO! (p. 77) gebruikt een minder adequate benaming: foneem(groep)-grafeem(groep)koppelingstrategie (auditieve strategie).

<sup>16</sup> Het begrip analogie heeft hier betrekking op een oplossingsstrategie, en betekent zo niet helemaal hetzelfde als analogie als onderdeel van het beginsel van vormgelijkheid uit de spelling (zie *Woordenlijst of Technische*

- regelwoord: regelstrategie (op het woord moeten specifieke regels worden toegepast). Bekende voorbeelden zijn de regels voor verenkling van klinkers (*maat – maten*) en verdubbeling van medeklinkers (*mat – matten*), en de regels voor de spelling van werkwoordsvormen.

Hier komen nog andere strategieën bij, die we hulp- en compensatiestrategieën kunnen noemen.

Hulpstrategieën omvatten zoek- of opzoekstrategieën (woordenlijst, woordenboek, spellingboekje), en het inzetten van een spellingchecker.

Het VVKBaO-leerplan zegt dat ervaren spellers nu eens deze, dan die strategie gebruiken en noemt ze daarom ‘gemengde spellers’ (p. 52).

In het kader van schrijfstrategieën vermelden de leerplannen het controleren van spelling en interpunctie als een onderdeel van het nalezen (revisie) van een eigen tekst.

### kennis

Samen met de vaardigheid om woorden te spellen en te interpungeren, en om daar strategieën bij in te zetten, noemen de leerplannen ook kennis van de schrijfwijze van woorden, van regels en strategieën, en inzicht erin als leerdoel. Zo noemt het GO!-leerplan (p. 70-73) uitdrukkelijk ‘inzicht verwerven’ in tal van regels voor spelling en interpunctie, onder meer:

- de verlengingsregel<sup>17</sup> voor woorden eindigend op *-d/-t* en *-b/-p*;
- de regels voor de open lettergreep;
- de regels voor de verdubbeling van de medeklinker;
- de regels in verband met de spelling van werkwoorden;
- de regels in verband met het gebruik van hoofdletters bij het eerste woord van een zin, allerlei eigennamen;
- “de regels voor de elementaire interpunctie”.

Ook begrippen en termen in verband met klank, spelling en interpunctie worden als kennisdoelen genoemd.

### attitudes

De leerplannen noemen in navolging van de eindtermen verschillende attitudes, waarbij ‘bereidheid’ het sleutelwoord is. De leerling moet bereid zijn:

- om zijn teksten te verzorgen en dus te schrijven met inachtneming van de spellingconventies;
- om het geschrevene na te kijken op spelling en interpunctie;
- spellingbronnen te raadplegen;
- om op zijn eigen spellinggedrag te reflecteren.

---

*Handleiding*). Volgens die analogie eindigt *hij vindt* op *t* naar analogie van andere persoonsvormen zoals in *hij speelt*, of eindigt het eerste deel van *stationsstraat* op *s* naar analogie van diezelfde *s* in *stationsweg*.

<sup>17</sup> Op zich is de ‘verlengingsregel’ niet een echte regel maar een operationele presentatie van het meer algemene spellingprincipe van gelijkvormigheid, waarvolgens we verschillende vormen van een woord ongeacht uitspraakverschillen altijd gelijk spellen, bijvoorbeeld *leid* met *d* in *leid*, *leiden*, *leider*. Men kan de verlengingsregel dus opvatten als een heuristiek, een hulpmiddel of ezelsbruggetje om uit te maken of men een stemloze medeklinker */p/*, */t/* of */χ/* op het eind van een woordstam als *p*, *t*, *ch* dan wel *b*, *d*, *g* moet schrijven. In die zin kan deze ‘regel’ vergeleken worden met de regel van ’t kofschip, die eveneens geen echte regel maar een ezelsbruggetje is.

### taalbeschouwing

De leerplannen verschillen van elkaar met betrekking tot wat ze aan taalbeschouwing vermelden onder schrijven en wat in een apart hoofdstuk taalbeschouwing. De kennis van de begrippen en termen die bij spelling en interpunctie worden gebruikt, wordt in het hoofdstuk over taalbeschouwing opgenomen, c.q. herhaald. Grammaticale kennis nodig voor de spelling van werkwoorden zit ook in het hoofdstuk taalbeschouwing.

### **3.2.3 Leerlijnen**

De leerlijnen voor spelling bestaan er hoofdzakelijk in dat de leerinhouden verdeeld worden over de verschillende graden en leerjaren. Men begint met de meest eenvoudige foneem-grafeemkoppelingen in simpele klankzuivere inheemse woorden, en breidt dat geleidelijk uit naar meer complexe, niet-klankzuivere woorden, en naar woorden waarvoor aparte regels nodig zijn, met name werkwoorden. Hulptekens (apostrof, koppelteken, trema) komen pas in de derde graad. Aan moeilijke zaken zoals de werkwoorden begint men in de tweede graad, en men pakt ze meer systematisch aan in de derde graad.

Leerlijnen voor het inzetten van specifieke spellingstrategieën of hulpstrategieën, of voor het overgaan van één strategie naar een andere (zie boven en 3.2.4) worden in de leerplannen niet aangegeven.

### **3.2.4 Didactische aanpak**

Het valt op dat de leerplannen, in het bijzonder die van GO! en VVKBaO, een duidelijke nadruk op regelkennis leggen. Ze lijken te suggereren dat de vaardigheid om met name zgn. veranderlijke woorden te leren schrijven, aangebracht dient te worden door eerst regels aan te leren en dat daarom bewuste kennis van die regels noodzakelijk is.

We noemen twee voorbeelden:

- *mezen, ga, muren, zonen*  
Dat we hier een enkele klinkerletter schrijven wordt door de leerplannen beschreven als toepassing van de ‘verenkelingsregel’: in open lettergrepen wordt de dubbele ongedekte klinker *ee, aa, uu, oo* verenkeld (afgezien van de complicatie met eind-*ee* in woorden als *zee – zeeën*).
- *messen, latten, putten, tonnen*  
De dubbele medeklinkerletter wordt door de leerplannen beschreven als de toepassing van de ‘verdubbelingsregel’: na een gedekte klinker wordt een enkele medeklinker verdubbeld.

#### OPMERKING 1

Een niet onbelangrijk aantal leerlingen heeft het moeilijk met deze regels, zoals door onze zegslieden bevestigd wordt in hoofdstuk 5. Ze hebben het er moeilijk mee onder meer omdat de regels een beroep doen op voor hen (te) moeilijke begrippen als open en gesloten lettergreep, en gedekte/korte of ongedekte/lange/vrije klinker.

Het probleem bestaat er voor een deel in dat de orthografische lettergreep in bepaalde gevallen niet overeenstemt met de fonologische syllabe (in recente methodes ‘klankgroep’ genoemd). Intuïtief verdelen heel wat jongere kinderen (maar ook oudere kinderen, en zelfs sommige volwassenen<sup>18</sup>) de fonologische syllaben in sommige woorden als *bakker, koppen, zwemmen* als volgt: /bɑ/-/kər/, /kɔ/-/pən/, /zwɛ/-/mən/, dat wil zeggen dat ze de eerste syllabe als open zien, terwijl die in de

<sup>18</sup> Ook anderstaligen die Nederlands leren als tweede of vreemde taal hebben daar problemen mee.

spelling als gesloten lettergreep geldt<sup>19</sup>. Op dezelfde manier zien kinderen in *maker*, *kopen*, *nemen* de fonologische syllaben /ma/-/kər/, /ko/-/pən/, /ne/-/mən/ eveneens als open. Het gevolg is dat kinderen dan een klank- of analogiestrategie inzetten en respectievelijk *bak – baker (bakker)*, *kop – kopen (kopen)*, *zwem – zwemen (zwemmen)* en *maak – maaker (maker)*, *koop – koopen (kopen)*, *neem – neemen (nemen)* gaan schrijven.

Het tweede deel van het probleem heeft te maken met het voor jonge kinderen niet makkelijk te vatten onderscheid tussen gedekte/korte of ongedekte/lange/vrije klinker. In de leerplannen, taalmethodes en onderwijspraktijk wordt niet altijd voldoende onderscheiden tussen klank en letter. Bovendien zijn die begrippen moeilijk te definiëren tenzij via opsomming.

Wellicht wegens deze problemen maken de door ons onderzochte taalmethodes in hun regels geen gebruik meer van het onderscheid open-gesloten lettergreep (zie 4.1.4).

Op het eerste gezicht staat de regelaanpak, met name als die gebruikmaakt van het onderscheid open-gesloten lettergreep of klankgroep, haaks op de gedachte dat tal van woorden en woordvormen met hun schrijfwijze en andere kenmerken in hun geheel in het geheugen worden opgeslagen als ‘woordbeelden’. Sommige leerplannen erkennen dat wel en zeggen dan dat zulke woordbeelden meerdere ‘identiteiten’ hebben, onder meer een semantische, een fonologische en een orthografische identiteit. Deze opvatting stemt overeen met de psycholinguïstische literatuur die erop wijst dat mensen veelal vanuit hun geheugenopslag spellen zonder dat ze welbepaalde spellingregels bewust toepassen, ook al behoren die regels eventueel tot hun declaratieve kennis. Leerplannen die dat erkennen doen dat eigenlijk alleen met woorden, maar ze trekken dat niet verder door in de verdere uitwerking van de spellingdoelen en -inhouden.

Tal van veranderlijke woorden, echter niet de werkwoorden, zou men in principe ook op een andere manier, namelijk niet via regels maar via directe inprenting in het geheugen, kunnen leren schrijven. Dan zou men meteen beide vormen inprenten, en eventueel in een latere fase de ‘regel’ laten ontdekken: *mes – messen*, *lat – latten*, *put – putten*, *ton – tonnen*; *mees – mezen*, *gaan – ga*, *muur – muren*, *zoon – zonen*. Er zijn bovendien ook onveranderlijke woorden zoals *stekker*, *pater* waar dezelfde systematiek van dubbele medeklinker en enkele klinker van toepassing is. De weg van de inprenting wordt voor al deze gevallen niet genoemd door de leerplannen.<sup>20</sup>

Sommige leerplannen (VVKBaO, p. 51-53) lijken niettemin aan te nemen dat er bij regelwoorden van twee fasen sprake is, maar dan in de omgekeerde volgorde. Eerst leren kinderen zulke woorden te spellen met behulp van regels (regelstrategie). Wanneer ze die woorden al veel – frequent dus – hebben geschreven, zouden ze die woorden als woordbeelden in hun geheugen opslaan en ze vandaaruit schrijven (woordbeeld- en analogiestrategie). Regels of een regelstrategie zetten ze alleen dan nog in wanneer het via het geheugen niet gaat.

Eenzelfde leervolgorde geldt ook voor de hoorwoorden. Nadat kinderen woorden volgens de klankstrategie (inzetten van hun kennis van eenvoudige foneem-grafeemkoppelingen) hebben leren

---

<sup>19</sup> Het is mogelijk dat verder gealfabetiseerden de intervocalische medeklinker in woorden als *bakker*, *kopen*, *zwemmen* gaan interpreteren als behorend tot zowel de eerste als de tweede fonologische syllabe (ambisyllabisch), die door de dubbele medeklinker in het schrift gesuggereerd wordt. Voor de intuïtieve syllabificeringen van Nederlandstaligen zie Sandra e.a. (1997), en ook Nederlandse Taalunie (2009, par. 2.6 en 14.1).

<sup>20</sup> Intussen is over de problematiek van het verwerven van de regels voor enkele klinker en dubbele medeklinker in open resp. gesloten lettergreep interessant onderzoek uitgevoerd door S. Hilde in haar proefschrift (Hilde, 2009).



spellen, gaan ze zulke woorden als woordbeelden in hun geheugen opslaan door ze frequent te schrijven, en ze mettertijd ook vanuit het geheugen spellen. Het OVSG-leerplan (deel schrijven, p. 24) noemt dat vanuit het geheugen schrijven 'directe woordvorming' en zegt: Directe woordvorming is het eindstadium van spelvaardigheid.

#### OPMERKING 2

In overeenstemming met de nieuwe eindtermen taalbeschouwing wordt het onderscheid open-gesloten lettergreep niet meer genoemd in het deel taalbeschouwing in de in 2010 vernieuwde leerplannen van OVSG en VVKBaO. Het nieuwe ontwerp leerplan taalbeschouwing van GO! gebruikt nog wel de oude benadering: Woorden verdelen in lettergrepen, reflecteren op de lettergrepen (open-gesloten lettergreep) en bijhorende spellingsregel toepassen. (p. 13)

#### OPMERKING 3

De leerplannen hebben het geregeld over de frequentie waarmee kinderen woorden schrijven, en bevelen aan met woordfrequenties rekening te houden. Psycholinguïstisch en spellingdidactisch onderzoek, bijvoorbeeld Bosman (1994) en Sandra e.a. (2001), wijst geregeld op het verband tussen frequentie van woordvormen en de geheugenopslag ervan. Daar zou het spellingonderwijs, onder meer het aanmaken van leermaterialen, rekening mee moeten kunnen houden. Daarom is het jammer dat we geen gegevens hebben over de vraag welke woordvormen kinderen zelf, met welke frequentie op verschillende leeftijden schrijven. Nu is er niet veel meer beschikbaar dan Goessaert (2004).

## 3.3 Eerste graad secundair onderwijs A-stroom

### 3.3.1 Algemeen

De algemene opvattingen over spelling en interpunctie uit het lager onderwijs komen hier terug. Volgens de leerplannen zijn spelling en interpunctie een aspect van schrijven dat niet op zichzelf mag komen te staan in een geïsoleerd spellingonderwijs. Via reflectie (taalbeschouwing) moet spellingonderwijs gekoppeld worden aan de eigen schrijfproductie van leerlingen.

### 3.3.2 Leerdoelen en leerinhouden

De klemtoon wordt gelegd op het kunnen verzorgen van de eigen schrijfproducten als onderdeel in het schrijfproces (revisie), met gebruikmaking van hulpmiddelen. In het leerplan van het VVKSO wordt het zo geformuleerd: bij het schrijven voor een lezer maken de leerlingen geen storende fouten tegen spelling en interpunctie. (p. 19 en 26)

#### vaardigheden

In het algemeen kunnen we stellen dat de leerplannen van de A-stroom de leerdoelen en leerinhouden van het lager onderwijs als grotendeels verworven lijken te beschouwen, maar waarbij occasioneel onderhoud of individuele remediëring nodig is.

Alleen het OVSG-leerplan herhaalt uitdrukkelijk de leerinhouden van het lager onderwijs (zie boven, 3.2.2, vaardigheden).

Daarnaast maken de leerplannen ruimte voor toevoegingen, die in bepaalde gevallen door de leerkrachten als facultatieve uitbreidingsdoelstellingen mogen worden opgevat. Die hoeven dus niet door alle leerlingen bereikt te worden.

Voorbeelden van toevoegingen of uitbreidingen zijn:

aaneenschrijven van woorden, voornaamwoordelijke bijwoorden, tussenletters, schrijven van getallen, accent als nadrukteken, komma-punt, beletseltekens, haakjes, gedachtestreep. Interpunctie wordt gekoppeld aan zinsbouw in enkelvoudige en samengestelde zinnen.

### strategieën

In samenhang met het onderscheid tussen hoorwoorden, onthoudwoorden en regelwoorden worden de specifieke spellingstrategieën uit het lager onderwijs alleen door het GO!-leerplan opnieuw genoemd. Dit leerplan noemt als leerplandoelstelling: de gepaste spellingstrategie kiezen, ze toepassen en erop reflecteren (p. 16), waarbij dat reflecteren aangemerkt wordt als uitbreidingsdoelstelling. Verder zegt dit leerplan (p. 45) onder de kop ‘Strategisch spellen’ dat de leerlingen zich bewust dienen te zijn dat er drie soorten woorden zijn (luisterwoorden, inprentwoorden en regelwoorden), en dat de keuze van spelstrategie (klank-, geheugen- en regelstrategie) daarop afgestemd moet worden.

In verband met strategieën spreekt het leerplan van VVKSO onder de kop ‘Taalbeschouwing’ (p. 27) alleen over de meer algemene schrijfstrategie van reviseren. Over specifieke spellingstrategieën spreekt het niet, het noemt alleen ‘middelen’ om te spellen: spellingregels, en vooral analogie en algoritmen. Bij dit laatste plaatsen we de opmerking dat analogie en algoritme in deze context verschillende didactische vormgevingen zijn van regels, in het bijzonder van de regels voor de spelling van werkwoorden.

De hulp- en compensatiestrategieën worden in de eerste graad in alle leerplannen weer genoemd: gebruik van woordenlijst, woordenboek, spellingboekje, regeloverzicht, eigen lijstje van lastige woorden, spellingchecker en dergelijke.

Het VVKSO-leerplan (p. 27) stelt verder: Voor een leerling is de combinatie van verschillende strategieën lonend. Die gedachte zou kunnen overeenstemmen met die van de ‘gemengde speller’ uit het lager onderwijs. De context doet echter vermoeden dat het leerplan hier de term strategie in een andere betekenis gebruikt, namelijk die van ‘teaching strategy’<sup>21</sup>.

### attitudes

Inzake attitudes onderstrepen de leerplannen begrippen als spellingbewustzijn (GO!, p. 44) en goede spellinghabitus (VVKSO, p. 26).

### taalbeschouwing

Het VVKSO-leerplan behandelt spelling grotendeels in het kader van taalbeschouwing, maar dit had evengoed in het hoofdstuk over schrijven kunnen staan. Voorts bevat het (p. 27) een lijst van spellingbegrippen, bedoeld om te gebruiken bij reflectie over spelling in het kader van het doel dat bij schrijven is opgegeven: bij het schrijven voor een lezer maken de leerlingen geen storende fouten tegen spelling en interpunctie. (p. 19 en 26) We nemen die lijst, verdeeld in basis en uitbreiding, hier op ter illustratie. Een sterretje geeft aan dat aan dit element nog niet is gewerkt in de lagere school.

---

<sup>21</sup> De passage luidt: “Voor een leerling is een combinatie van verschillende strategieën lonend. Daarom is het goed dat je je spellingonderwijs op verschillende manieren aanpakt. Het minst geschikt is een systematisch regeloverzicht, los van wat de leerlingen schrijven. Daartegenover verdient het altijd aanbeveling om de leerlingen correcte spellingen te leren opzoeken, in een lijst of met behulp van een regeloverzicht.”

<b>basis</b>	<b>uitbreiding</b>
klinker (vocaal)	
gedekte klinker	
vrije klinker	
medeklinker (consonant)	* stemloze medeklinker
	* stemhebbende medeklinker
lettergreep (syllabe)	* tussenklank
open lettergreep	* tussenletter
gesloten lettergreep	
woordteken <sup>22</sup>	
deelteken (trema)	* nadrukteken
koppelteken (liggend streepje)	
weglatingstekens (afkappingstekens, apostrof)	
leestekens	* interpunctie
punt	
komma	
dubbelepunt	* kommapunt
vraagteken	* beletseltekens
uitroepetekens	* haakjes
aanhalingstekens	* gedachtestreep

Fig. 3.1: *Lijst van spellingbegrippen in de eerste graad A-stroom*

### 3.3.3 Leerlijnen

Over leerlijnen valt in de eerste graad voornamelijk te zeggen dat de leerplannen inzake inhouden er impliciet van uit lijken te gaan dat de spelling en de interpunctie in het basisonderwijs al wezenlijk verworven zijn. Ze bieden in de eerste graad weinig nieuwe dingen aan.

Spelling wordt in de eerste graad opgevat als iets dat vooral occasioneel in het kader van schrijven aan bod moet komen, met daarbij enkele toevoegingen en de mogelijkheid van enige uitbreiding. Waar schrijftaken er aanleiding toe geven, volgt remediëring met herhaling van doelen en inhouden uit het lager onderwijs.

### 3.3.4 Didactische aanpak

De verschillende leerplannen onderstrepen dat spellingonderwijs in de eerste graad niet systematisch opgezet moet worden, maar dat het occasioneel aan bod moet komen, met klassikale of individuele remediëring, dat alles in aansluiting bij schrijfproducten van de leerlingen. Dat geldt zowel voor spellingonderdelen uit het lager onderwijs als voor toevoegingen of uitbreidingen in de eerste graad. Van een (gedeeltelijk) cursorische en systematische aanpak is dus geen sprake.

In aansluiting bij de koppeling van spelling aan schrijven relativeren de leerplannen sterk de functionaliteit van klassikale dictees. GO! (p. 45-46) zegt dat een klassikaal dictee alleen zinvol is wanneer het behandeld wordt als opdracht om te reviseren en daarbij te reflecteren. OVSG (p. 53) zegt dat geïsoleerde dicteelessen niet normaalfunctioneel zijn. Voor VVKSO (p. 40) zijn dictees vooral voor formatieve evaluatie nuttig, waaruit afgeleid mag worden dat ze voor andere doeleinden minder nuttig zouden zijn.

<sup>22</sup> 'Woordtekens' is wat wij boven met de term 'hulptekens' hebben aangeduid.

## 3.4 Eerste graad secundair onderwijs B-stroom

### 3.4.1 Algemene opvattingen

Omdat veel leerlingen in de B-stroom met een leerachterstand te kampen hebben of minder sterke leerdere zijn, wordt de lat hier minder hoog gelegd dan in de A-stroom. In plaats van eindtermen gelden voor deze leerlingen ontwikkelingsdoelen, dat zijn doelen waarnaar gestreefd moet worden zonder resultaatsverplichting. Toch is het de bedoeling dat deze leerlingen hier een basis verwerven om in het secundair onderwijs door te gaan, hetzij in de eerste graad A-stroom, hetzij in de tweede graad van het bso. Doorgaan in de A-stroom is slechts voor weinigen weggelegd. Ook hier zeggen de leerplannen dat spellingonderwijs dient te worden geïntegreerd in het schrijfonderwijs.

### 3.4.2 Leerdoelen en leerinhouden

Het algemene doel wordt door de leerplannen<sup>23</sup> als volgt geformuleerd:

- GO! (p. 7): de leerlingen schrijven foutloos frequent voorkomende onveranderlijke woorden
- OVSG (p. 32): correct schrijven (spelling)<sup>24</sup>
- VVKSO (p. 29): spellingafspraken naleven

Toch wordt het doel van het naleven van spellingconventies gerelativeerd. Zo zegt het VVKSO-leerplan (p. 31) dat het accent bij schrijven meer op het maken van een schrijfproduct ligt ‘dan op de correctheid via het naleven van spellingafspraken’.

#### vaardigheden

Er wordt van uitgegaan dat spelling en interpunctie door deze leerlingen na het lager onderwijs nog onvoldoende beheerst worden. Daarom worden die leerdoelen en leerinhouden (zie boven, 3.2.2) door de leerplannen in de eerste graad opnieuw uitdrukkelijk opgelijst: GO! p. 30 en 36, OVSG p. 41-42 (voorstroomdoelen<sup>25</sup>) en p. 67 (ontwikkelingsdoelen), VVSKO p. 29-30. Het VVKSO-leerplan voegt daar nog aan toe: hoofdletter in eigennamen en hun afleidingen, en aan het begin van de zin.

#### strategieën

Van de specifieke spellingstrategieën (fonologische, geheugen- en analogie-, regelstrategie) uit het lager onderwijs is in de B-stroom geen sprake, ook niet in de zin van remediëring of herhaling. Wel wijzen de leerplannen op andere strategieën: tekst nalezen, gebruik van hulpmiddelen (woordenboek, woordenlijst).

#### attitudes

Over spellingattitudes wordt bijna niet gesproken. Het GO!-leerplan zegt wel (p. 35): “De leerlingen moeten de wil ontwikkelen om correct te schrijven (spellinggeweten) niet enkel tijdens de spellinglessen, maar tijdens alle lessen.”

---

<sup>23</sup> Voor OVSG baseren we ons op het leerplan nummer O/2/2008/198 voor het ‘project algemene vakken’, waarin Nederlands geïntegreerd is met andere algemene vakken: aardrijkskunde, geschiedenis, natuurwetenschappen en wiskunde.

<sup>24</sup> Vreemd genoeg noemt het leerplan dit ‘decoderen’, net als ‘vlot woordlezen’. Het beschouwt beide als een basisvaardigheid.

<sup>25</sup> Het OVSG-leerplan definieert ‘voorstroomdoelen’ als volgt: “De voorstroomdoelen zijn bedoeld voor leerlingen die nood hebben aan functionele remediëring. Deze doelen zijn dus selectief en prioritair aan de orde, enkel voor die leerlingen die de startcompetenties nog moeten verwerven.”

### taalbeschouwing

Over taalbeschouwing in verband met spelling wordt niet gesproken.

#### **3.4.3 Leerlijnen**

Van leerlijnen valt bijna niets waar te nemen in de leerplannen. Alleen in verband met de werkwoordsdidactiek introduceert het GO!-leerplan iets wat op een leerlijn lijkt (p. 35). In het eerste jaar moeten de leerlingen met een analogie werken: de schrijfwijze van een werkwoordsuitgang moeten ze vinden “door te luisteren naar een gelijkaardige vorm van *spelen, werken, lopen*”. Vanaf het tweede jaar moet gewerkt worden ‘met een redeneerschema voor werkwoordsvormen, en dat dient voortgezet te worden in de tweede en de derde graad. Met ‘regelschema’ wordt vermoedelijk een vorm van regelalgoritme bedoeld.

#### **3.4.4 Didactische aanpak**

Twee zaken kenmerken de didactische aanpak die de leerplannen aangeven.

Het spellingonderwijs moet niet cursorisch worden georganiseerd, maar aanknopen bij de behoeften van de leerlingen zoals die uit hun schriftelijk taalgebruik blijken. Daarin zit de aansporing tot individualiserende of differentiërende remediëring. Het OVSG-leerplan (p. 41) wijst geïsoleerde dicteelessen af.

Hoewel de leerplannen niet over specifieke spellingstrategieën spreken, hebben ze het heel terloops weleens over spellinginstructie in termen van klankzuivere woorden en regelwoorden (VVSKO, p. 29), van analogie versus regels (GO!, p. 35). Het OVSG-leerplan zegt (p. 41): Eventuele spellingsregels moeten opgebouwd worden door taalobservatie.

### **3.5 Bovenbouw aso, kso en tso**

Inzake spelling en interpunctie maken de leerplannen vrijwel geen onderscheid tussen aso, kso en tso. In het hiernavolgende hebben de verwijzingen daarom telkens betrekking op het aso-leerplan.

#### **3.5.1 Algemeen**

De algemene gedachtegang is dat de leerlingen in de eerste graad spelling en interpunctie beheersen. In de tweede en derde graad vindt vooral onderhoud van vaardigheid, strategieën en attitudes plaats, en versterking daarvan.

De algemene doelen gaan terug op de eindtermen: leerlingen moeten bij het schrijven verschillende vormconventies in acht nemen, onder meer de spelling verzorgen naast ook taal, indeling, handschrift en lay-out; ze moeten daartoe kennis, regels en strategieën inzetten; en ze moeten ook verder een attitude ontwikkelen om spelling en interpunctie te verzorgen.

Spelling en interpunctie maken deel uit van schrijven. Wanneer dat uit schrijfproducten (schrijftaken, schriften, agenda's) of andere vormen van diagnose (bv. dictees) nodig blijkt, worden onderdelen van spelling of interpunctie (regels) herhaald, met nadruk op het occasionele en op klassikale of individuele remediëring. De leerplannen wijzen een opzichzelfstaande cursorische aanpak af. Ter illustratie het volgende citaat (VVKSO, tweede graad, p. 8):

Dus niet: spellinglessen waarin we hen regeloverzichten bieden over opeenvolgende spellingonderwerpen, gevolgd door enige toepassing. Wel: behandeling van hún spellingtekorten bij de nabespreking van wat ze zelf geschreven hebben.

In de leerplannen van GO! en OVSG worden spelling en interpunctie behandeld in samenhang met schrijven. In de VVKSO-leerplannen worden spelling en interpunctie behandeld in het hoofdstuk ‘taalbeschouwing’, maar dan gaat het om taalbeschouwing als leerstrategie bij schrijfactiviteiten.

### 3.5.2 Leerdoelen en leerinhouden

Wat leerdoelen en -inhouden in de zin van spelling en interpunctie betreft, gaat het grotendeels om herhaling van het vroeger verworvene. Ter illustratie: in het leerplan VVKSO tweede graad (p. 54) worden zijdelings een paar spellingelementen genoemd die nieuw zijn ten opzichte van de eerste graad. Deze elementen worden genoemd in de context van didactische aanbevelingen om “spelling- en interpunctieverschijnselen in hun natuurlijke verband, de tekst” aan te pakken. In het volgende, overgenomen uit dat leerplan, is het enige volkomen nieuwe element onderstreept<sup>26</sup>; de andere stonden al in het leerplan van de eerste graad; die met een asterisk behoorden in de eerste graad tot de ‘uitbreiding’, en kunnen dus voor sommige leerlingen nieuw zijn :

- spellingverschijnselen: werkwoordsvormen, \*tussenletters, meervoudsvormen;
- zinsindetekens<sup>27</sup>: punt, \*puntkomma, dubbelepunt, vraagteken, uitroepeten, komma;
- opschortingstekens: \*gedachtestreepje, \*haakjes, \*beletselteken;
- differentiatietekens: aanhalingstekens, liggend streepje.

Alle leerplannen wijzen erop dat spellingonderwijs onderwijs is in probleemoplossend handelen, in strategische vaardigheden dus. In de versterking daarvan zitten de leerdoelen voor de tweede en derde graad. Daarmee komen meer of minder expliciet de specifieke spellingstrategieën uit de vroegere onderwijsniveaus terug: fonologische, geheugen-, analogie- en regelstrategie. Ook de vroeger genoemde hulpstrategieën komen terug, in het bijzonder de opzoekstrategieën. De VVKSO-leerplannen (tweede graad, p. 36; derde graad, p. 35) herhalen in dit verband opnieuw de gedachte vanuit het lager onderwijs en de eerste graad dat een goede speller een ‘gemengde speller’ is, iemand die ‘spellingbewust’ is, en die de passende kennis van regels, vaardigheids- en hulpstrategieën weet in te zetten<sup>28</sup>.

### 3.5.3 Leerlijnen

Een cumulatieve opbouw van spelling- en interpunctie-items geven de leerplannen vrijwel niet aan, en we zien wat dat betreft ook geen echte inhoudelijke verschillen tussen eerste, tweede en derde graad. De lijn die de leerplannen voorleggen is veeleer een concentrische: herhaling met verdieping. Dat wordt geïllustreerd door de volgende uitspraak uit het OVSG-leerplan tweede graad (p. 69):

De eisen gesteld aan het hanteren van conventies bij schrijfvaardigheid worden hoger gesteld dan in de eerste graad. Het gaat dan over kenmerken van tekstsoorten, tekstopbouw, zinsbouw, idioom, spelling, interpunctie en uiterlijke verzorging.

<sup>26</sup> Het valt te betwijfelen of ‘meervoudsvormen’ wel echt nieuw is.

<sup>27</sup> Het VVKSO-leerplan tweede graad geeft de hiernavolgende definities (p. 38):

Zinsindetekens: een leesteken dat het einde van een syntactische eenheid markeert.

Opschortingstekens: een leesteken dat een onderbreking van een syntactische eenheid markeert.

Differentiatietekens: een leesteken dat een ander tekstniveau markeert, zoals woorden, zinnen of gehele teksten die van een andere spreker of schrijver zijn.

<sup>28</sup> Dit is onze eigen herformulering van wat ter aangehaalde plaatse woordelijk staat.

Volgens het VVKSO-leerplan derde graad (p. 35) zou er in de leerplannen van het vrij onderwijs een opgaande lijn zitten van toenemende inzichtelijkheid in de ingezette strategieën:

Het leerplan van het basisonderwijs vraagt om van de leerlingen gemengde spellers te maken, d.i. spellers die meer dan één spellingstrategie kunnen toepassen: uitluisteren, een geheugenstrategie, een regelstrategie, spellen naar analogie, gebruik maken van ezelsbruggetjes.

Het leerplan van de eerste graad vraagt om 'een combinatie van strategieën' bij te brengen. Van die leerlingen wordt niet gevraagd om die strategieën inzichtelijk te kennen, het gaat daar meer om door gebruik ingeslepen toepassingen.

In de tweede graad leren leerlingen vanuit toepassing en beredenering met spelling omgaan vanuit strategieën en de principes van de Nederlandse spelling: de beschaafde uitspraak (fonologisch principe), de woordvorming (morfologisch principe), de betekenis (semantisch principe), de relatie met andere woorden in een zin (syntactisch principe), de herkomst van het woord (etymologisch principe), de overeenkomst met andere woorden (analogie) en het gebruik (conventioneel principe). In de derde graad wordt van leerlingen in c-richtingen<sup>29</sup> verwacht dat ze weliswaar inzicht opdoen door toepassing van strategieën, maar niet dat ze de principes van de spelling kennen. Dat is een niveau dat de leerlingen in de b-richtingen in de derde graad wél moeten aankunnen.

### 3.5.4 Attitudes

Alle leerplannen van de tweede en derde graad onderstrepen de door de eindtermen genoemde attitude (tweede graad, ET 29, derde graad, ET 22) om spelling en interpunctie te verzorgen<sup>30</sup>, en daarom eigen teksten ook op spelling te reviseren. Om die attitude te bereiken wordt inzicht in het belang van de vormelijke aspecten van teksten vooropgesteld.

Het GO! spreekt in verband met spellingattitudes van spellingbewustzijn aankweken (tweede graad, p. 42, derde graad, p. 38). De gedachte van 'spellingbewustzijn' is ook aanwezig in de VVKSO-leerplannen.

### 3.5.5 Taalbeschouwing

Onder de noemer taalbeschouwing vermelden de eindtermen voor de derde graad aso, en alleen daar, niet voor kso of tso, een kennis-eindterm inzake spelling:

34 De leerlingen kennen de principes van ons spellingsysteem.

Dit betreft algemeen culturele kennis die niet direct functioneel is voor de spellingvaardigheid.

Het GO!-leerplan derde graad aso (p. 19) zet dit kennisdoel 34 om in een vaardigheidsdoel:

De leerlingen passen de principes van ons spellingsysteem toe bij het verbeteren van spelfouten. Tevens noemt het onder het kopje 'leerinhouden' vreemd genoeg als 'principes': een luisterwoord, een regelwoord, een inprentwoord. Dat zijn namelijk onderscheidingen waarop specifieke spellingstrategieën steunen, maar die duidelijk niet de principes vormen waarop het Nederlandse spellingsysteem gebaseerd is.

Het OVSG-leerplan derde graad aso noemt het kennisdoel 34 van de eindtermen, maar gaat er niet nader op in, en noemt onder dat kopje alleen: spellingconventies, spellingstrategieën.

---

<sup>29</sup> Het VVKSO heeft een gezamenlijk leerplan voor aso, kso en tso, en differentieert in de tweede graad daarin met een eigen onderscheid tussen een a- en een b-richting, en in de derde graad tussen een a-, b- en c-richting. Die differentiatie is afhankelijk van de combinatie van het profiel van de leerlingen, de studierichtingen in de onderwijsvormen, het aantal lestijden voor Nederlands e.d. Globaal gezien vormen a-b en a-b-c schalen van meer cognitief naar meer beroepsgericht.

<sup>30</sup> GO! (tweede graad, p. 20; derde graad, p. 17); OVSG (tweede graad, p. 76; derde graad, p. 52); VVKSO (tweede graad, p. 36; derde graad, p. 24).

Het VVKSO-leerplan derde graad (p. 67) neemt dit doel uit de eindtermen als zodanig op voor de a- en b-richtingen van aso, kso en tso, niet voor de c-richtingen (sterker beroepsgerichte vormen van tso). Het leerplan zegt (p. 35):

Voor leerlingen in de a-richtingen voegen wij in de derde graad aan deze kennis van de strategieën en van de principes van de Nederlandse spelling een bespreking van het Nederlandse spellingsysteem toe. Zo stellen leerlingen zich dan vragen over wie onze spelling beregelt; hoe taalreglementering werkt; welke principes daarbij gevolgd worden; of onze spelling dan fonetisch of fonologisch is, dit is een 'taalkundig kennisgebied'. Die inzichten kunnen de leerlingen in a-richtingen nog verdiepen in een vergelijking met de spelling van andere talen: bijvoorbeeld hoe spel je in het Frans, het Engels, het Italiaans?

### **3.6 Bovenbouw bso**

Voor het bso bestaan leerplannen waar Nederlands opgenomen is binnen soms ook – grotendeels vergelijkbare – aparte leerplannen Nederlands. Wij beperken ons hier tot de leerplannen PAV. PAV staat voor 'project algemene vakken', en is in het bso een vak waarin 'functionele taalvaardigheid' een van de domeinen vormt. Spelling en interpunctie krijgen daarin weinig aandacht.

Het leerplan tweede graad van het GO! vermeldt spelling en interpunctie niet. In het eerste en tweede jaar van de derde graad noemt het GO!-leerplan (p. 9) aandacht voor zinsbouw en spelling als leerinhoud bij de leerplandoelstelling een eenvoudige samenhangende tekst schrijven. Het leerplan voor het aansluitende specialisatiejaar zegt er niets over.

Het OVSG-leerplan tweede graad wil de leerlingen oefenen in het plaatsen van leestekens en het controleren van de spelling met behulp van een checklist (p. 27). In de tweede (p. 30) en derde graad (p. 29) wordt de wenk gegeven leerlingen bij wijze van schrijfstrategie hulpmiddelen te leren gebruiken zoals spellingchecker, Groene Boekje, woordenboek.

De VVKSO-leerplannen van de tweede (p. 27) en derde graad (p. 17-18) maken een onderscheid tussen formele en informele teksten en wijzen op het belang van correcte spelling bij formeel schrijven. De leerlingen moeten daarom herinnerd worden aan de spellingregels zonder dat er spellinglessen worden gegeven, ze moeten naslagwerken gebruiken, en ze moeten gemotiveerd worden om correct te spellen en hun werk na te kijken. Het leerplan voor het aansluitende derde jaar in de derde graad, een specialisatiejaar, zegt hier niets over.

### **3.7 Conclusies**

#### **1 eindtermen en ontwikkelingsdoelen**

De leerplannen nemen getrouw de officiële eindtermen of ontwikkelingsdoelen inzake spelling en interpunctie over. Ze voegen daar slechts in beperkte mate spelling- of interpunctie-elementen aan toe.

#### **2 schrijven**

De leerplannen behandelen spellingvaardigheid (vaardigheid, kennis en strategieën) als een relatief zelfstandige deelvaardigheid behorend bij schrijven. De attitudes 'bereidheid om teksten te verzorgen' (lager en secundair onderwijs) en de daaruit voortvloeiende 'bereidheid om eigen teksten ook op spelling te reviseren' (bovenbouw s.o.) passen daarentegen sterker in strategisch schrijfonderwijs.



### 3 leerlijnen

De leerplannen van het lager onderwijs hebben een opbouw van klankzuivere woorden naar niet-klankzuivere, verschillende soorten van regels, werkwoordspelling, interpunctietekens en hoofdletters.

De leerplannen van het secundair onderwijs beschouwen de spelling- en interpunctieleerdoelen en -leerinhouden als grotendeels verworven in het lager onderwijs. In de eerste graad A-stroom van het secundair wordt aan inhouden niet veel meer toegevoegd, maar wordt de nadruk gelegd op occasionele remediëring. In de tweede en derde graad vindt vooral onderhoud en versterking van vaardigheid, strategieën en attitudes plaats. Dat moet occasioneel gebeuren: een opzichzelfstaande cursorische aanpak wordt afgewezen.

Een aangehouden lijn in lager en secundair onderwijs is de blijvende nadruk op spellingattitudes.

In de eerste graad B-stroom ligt het accent sterk op remediëren van tekorten in het in het lager onderwijs verworvene. De leerplannen voor de bovenbouw van het bso geven weinig aandacht aan spelling en interpunctie.

### 4 didactiek

De rol van het geheugen bij het spellen wordt door de leerplannen erkend bij een aantal typen van woorden waarvoor de geheugen- en analogiestrategie (onthoudwoorden) aangewezen zijn. Bij andere typen van woorden mikt het leerplan op bewuste inzet van kennis als leerweg. Dat geldt zowel voor hoorwoorden (kennis van eenvoudige foneem-grafeemkoppelingen bij klankzuivere woorden), als bij regelwoorden (bijvoorbeeld regels voor verenkelling van klinkerletters, verdubbeling van medeklinkerletter; verlengingsregel). Hier is de gedachte dat leerlingen deze woorden moeten leren schrijven door eerst de regels te leren en die dan toe te passen, zodat die woorden geleidelijk aan onthoudwoorden kunnen worden. Wanneer ze later een nieuw woord moeten schrijven dat nog niet met zijn spelling in het geheugen zit, moeten de leerlingen de regels opnieuw kunnen toepassen. Voor het schrijven van werkwoorden is het complexer. Hier moeten bijkomende specifieke werkwoordregels geleerd worden, maar de betrokken woorden mogen geen onthoudwoorden worden wegens de problemen met geheel of gedeeltelijk gelijkkluidende maar verschillend gespelde werkwoordsvormen (zie bv. *speelt – gespeeld, vind – vindt, verspreidde – verspreide*).

Het net geschetste beroep op kennis vereist nog een bijkomend soort van kennis, namelijk kennis van bepaalde fonologische en/of orthografische begrippen (bv. klinker, medeklinker, tweeklank, lettergreep, open, gesloten), kennis van bepaalde grammaticale begrippen (bv. onderwerp, persoonsvorm, voltooid deelwoord, eigenaam, verkleinwoord) en kennis van woordvormingsbegrippen.

Voor het leren van interpunctie geven de leerplannen geen didactiek aan.



## Hoofdstuk 4. De onderwijspraktijk: spellingmethodes

### 4.1 Methodes lager onderwijs

#### 4.1.1 Leerplannen 1995

Omstreeks 1995 werden de nieuwe eindtermen en in aansluiting daarbij nieuwe leerplannen voorgesteld. Vanuit de idee dat het onderwijs van het Nederlands vaardigheidsonderwijs moest zijn, en dat spellingonderwijs vooral ten dienste moest staan van het schrijfonderwijs, snoeiden de belangrijkste methodes, op dat moment *Taalsignaal* en *Taaljournaal*, drastisch in hun spellingaandacht. De methodes die halfweg de jaren 90 op de markt kwamen, bevatten veel minder spellinglessen dan leraren gewend waren. In de handleiding van de methodes werd deze aanpak verantwoord. We citeren:

*Taaljournaal*: “Een spellingleergang maakt weliswaar deel uit van het moedertaalonderwijs maar moet niet de overheersende plaats in dit taalgebied gaan innemen.”

*Taalsignaal*: “Spelling is geen doel op zich. Ze heeft wel een dienende functie. Ze moet bijdragen tot een betere schriftelijke communicatie. Van hieruit wordt de geïnvesteerde tijd afgeleid.”

De reactie liet niet op zich wachten. Scholen en leraren bestookten de uitgeverijen met klachten. Ze wilden extra materiaal om spelling te oefenen. De uitgeverijen beantwoordden deze roep om extra materiaal met nieuwe, aparte spellingmethodes, zoals bijvoorbeeld *Spelweg* (Van In) en *Taalsignaal Spelling* (Plantyn). Deze spellingmethodes stonden los van de taalmethode die gebruikt werd. Gevolg daarvan was dat er opnieuw vooral geïsoleerd geoefend werd: het spellingonderwijs beperkte zich grotendeels tot de instructie en geïsoleerde inoefening van de verschillende spellingstrategieën.

#### 4.1.2 Vernieuwing

Sinds 2005 werden/worden alle gangbare taalmethodes vernieuwd. De uitgeverijen behielden de kunstmatige tweedeling taal-spelling. Zo ontwikkelden de meeste uitgevers naast de nieuwe taalmethodes aparte spellingmethodes. De belangrijkste titels staan (in alfabetische volgorde) in de volgende tabel.

Tabel 4.1: *Taal- en spellingmethodes*

Taalmethode	Spellingmethode	Uitgeverij
<i>Kameleon</i>	<i>Kameleon Spelling (KS)</i>	Die Keure
<i>Taalsignaal Anders</i>	<i>Taalsignaal Anders Spelling (TSA)</i>	Plantyn
<i>Tijd voor Taal</i>	<i>Tijd voor Taal Spelling (TTS)</i>	Van In
<i>TotemTaal (ToTa)</i>	–	Plantyn

In de taalmethodes *Kameleon*, *Taalsignaal Anders* en *Tijd voor Taal* is spelling als zodanig niet opgenomen. Ook in de lessen taalbeschouwing is er in deze taalmethodes slechts sporadisch aandacht voor spelling. Er is geen extra instructie en inoefening van spellingregels of vastzetting van woordbeelden. Spelling is daarentegen vrijwel volledig in een parallelle aparte spellingmethode opgenomen. In deze taalmethodes wordt in sommige schrijflessen echter wel verwezen naar een ‘spellingafpraak’ (vaak een soort regel of strategie) die op hetzelfde moment in de spellingmethode wordt aangebracht. Zo wordt de leraar in de handleiding van *Kameleon* bij lessen creatief schrijven gevraagd één element uit spelling en één uit taalbeschouwing als aandachtspunt te selecteren, met de leerlingen te bespreken en in de correctie mee te nemen.

In de handleiding van een paar methodes wordt de feitelijke tweedeling taal-spelling echter geminimaliseerd.

*Kameleon Spelling*: de methode wil niet de indruk wekken dat ze bestaat uit twee afzonderlijke delen; de opdeling gebeurt in de eerste plaats op grond van praktische en didactische overwegingen.

Welke deze ‘praktische en didactische overwegingen’ zijn, wordt niet geëxpliciteerd.

*Tijd voor Taal Spelling*: de spellinglessen maken inherent deel uit van de nieuwe taalmethode.

Waarom ook hier dan gekozen werd voor een apart spellingboek, wordt niet vermeld.

De vreemde eend in de bijt is *TotemTaal*, een methode die ontworpen werd in nauwe samenwerking met het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO) (K.U. Leuven). Deze methode profileert zich uitgesproken als taakgericht, in aansluiting bij de didactische opvattingen van het CTO. Spelling zit er geïntegreerd in de verschillende thema’s, en wordt niet ‘los’ onderwezen. Er zijn wel aparte spellingdeeltjes maar die hangen nauw samen met de thema’s. Het dient hierbij opgemerkt dat heel wat scholen deze taalmethode combineren met een aparte spellingmethode behorend bij een andere taalmethode.

### 4.1.3 Lesminuten per week

Het aantal lesminuten per week dat de methodes voor specifiek spellingonderwijs adviseren, verschilt nogal. Tabel 4.2 geeft daar een overzicht van.

Tabel 4.2: *Tijdsbesteding volgens vier methodes*

	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
<i>Kameleon Spelling</i>	100	100	100	125	<sup>31</sup>
<i>Taalsignaal Anders Spelling</i>	50	50	50	50	50
<i>Tijd voor Taal Spelling</i>	100	85	100	85	85
<i>TotemTaal</i>	50	50	50	50	50

Het gemiddelde aantal lesminuten per week voor het geheel van taalactiviteiten (taal + spelling) ligt rond de 350 minuten per week. Het aandeel voor spelling varieert van 14% tot 36% van de tijd voor Nederlands. Het uitgesproken lagere percentage van *TotemTaal* is te verklaren door het feit dat deze methode veel meer dan de andere spelling integreert in de andere lessen. De nadruk ligt veel minder op geïsoleerd spellingonderwijs.

### 4.1.4 Knelpunten

#### 1 integreren van vaardigheden

De kunstmatige tweedeling taal-spelling heeft heel wat consequenties. De eerste drie methodes hebben een apart auteursteam, en er is geen enkele vorm van samenhang tussen taal en spelling. Ook in de handleiding spelling wordt niet verwezen naar taallessen of vice versa. Als gevolg hiervan hebben scholen wel meer vrijheid: de keuze van de spellingmethode is niet afhankelijk van de taalmethode die gebruikt wordt. Een belangrijk negatief gevolg is het ontbreken van transfermogelijkheden: in de andere taallessen wordt zelden of nooit verwezen naar spellingafspraken. Zelfs de stellessen, die een uitgelezen mogelijkheid creëren om het nut van een correcte spelling in te doen zien, doen geen stappen in die richting. Er is soms wel een ‘herleesfase’ of ‘verzorgingsfase’

<sup>31</sup> *Kameleon Spelling* voor het 6e leerjaar was nog niet verschenen toen we deze studie schreven.

aanwezig, maar die wordt didactisch noch inhoudelijk uitgewerkt. Enkele methodes werken met posters voor ‘schrijfstappen’, waarbij de laatste stap het herlezen en verzorgen van de eigen tekst is. Enkel *TotemTaal* maakt gebruik van het concept ‘complete schrijftaak’, waarbij spelling een deelaspect is van de instructie voor schrijven. Nadeel is wel dat de handleiding voor diverse spellingaspecten weinig houvast biedt voor de instructie door de leerkracht.

## 2 verschillende algoritmen

De onderzochte methodes gebruiken regelalgoritmen voor de verenkelings- en verdubbelingsregel vanaf het derde leerjaar, en voor de werkwoordspelling vanaf het vierde of vijfde leerjaar. Deze algoritmen zijn in alle methodes verschillend, waardoor de omschakeling van de ene naar de andere methode erg bemoeilijkt wordt. *Tijd voor Taal* heeft voor de werkwoorden een combinatie van regel en analogie: een regelalgoritme waarin via een paar grondwoorden (*werken* voor de tegenwoordige tijd, *spelen* voor de verleden tijd) ook een analogische benadering vervat zit.

## 3 verenkelings- en verdubbelingsregel

De regels voor verenkeling van klinkers (bv. *matten*) en verdubbeling van medeklinkers (bv. *matten*) worden telkens gevat in één enkel overkoepelend algoritme (zie hierna fig. 4.1-4.4). Dat wordt aangeleerd vanaf het derde leerjaar. In tegenstelling tot wat nog in de oudere eindtermen en leerplannen staat maken de recente methodes geen gebruik meer van het onderscheid open-gesloten lettergreep (zie ook boven, 3.2.4.)<sup>32</sup>. Elk van die algoritmen is echter behoorlijk ingewikkeld en wellicht moeilijker voor de leerlingen dan de makers zich voorstellen. Er kunnen zich voor de leerlingen meerdere problemen bij onderdelen van de algoritmen voordoen.

1) Het onderscheid kort-lang, of gedekt-ongedekt, in de uitspraak is voor heel wat kinderen niet makkelijk te vatten. Elk algoritme onderscheidt drie soorten van klinkers:

- *a, e, i, o, u*: korte klank (*TTS*), korte klinker (*TSA, ToTa*), korte/gedekte klinker (*KS*)
- *aa, ee, oo, uu*: lange klank (*TTS*), lange klinker (*TSA, ToTa*), lange/ongedekte klinker (*KS*)
- *ie, oe, eu*, sjwa: andere klank (*TTS*), andere klinker (*TSA, ToTa*).

*Kameleon (KS)* werkt niet met het begrip ‘andere klinker’, maar heeft het over ‘een ander woord’, en dat betreft meer dan alleen de klinkers.

Twee methodes voegen aan het algoritme nog grond- of kapstokwoorden toe, zodat ook de analogiestrategie aangewend kan worden:

*KS*:

- Woorden als *katten kunnen lekker liggen rollen*  
Ik hoor **één medeklinker** na de korte/gedekte klinker, ik schrijf de medeklinker dubbel.
- Woorden als *wilde honden met scherpe tanden spurten*  
Ik hoor **twee medeklinkers** na een korte/gedekte klinker, ik schrijf wat ik hoor.
- Woorden als *apen lopen tegen muren*  
Ik hoor **één medeklinker** na de lange/vrije klinker, ik schrijf de lange/vrije klinker enkel.
- Woorden als *vreemde paarden schuurden zich aan poorten*  
Ik hoor **twee medeklinkers** na een lange/vrije klinker, ik schrijf wat ik hoor.

*TTS*:

- *zatte vette kippen stoppen bussen*
- *apen zweven over muren*
- *zieke schilders moeten genoeg rusten*

2) Het feit dat de algoritmen de fonemen weergeven met behulp van gewone schrifttekens kan al voor enige verwarring tussen klank en spelling zorgen. Het feit dat de klinker /y/ van *minuut* met dubbele

<sup>32</sup> In welke mate dat nu ook zo is in de klaspraktijk hebben we niet kunnen achterhalen.

letter wordt geschreven betekent nog niet dat die klinker in de uitspraak ook echt lang wordt uitgesproken. Omgekeerd wordt in het Standaardnederlands hetzelfde klinkerfoneem /a/ in de eerste syllabe van *banaan* korter uitgesproken dan in de tweede<sup>33</sup>.

3) Drie algoritmen maken vanaf het derde leerjaar expliciet (*TSA, TTS, ToTa*) gebruik van de notie 'klankgroep' (de fonologische syllabe). Het is immers van belang te weten of de medeklinker die volgt op de betrokken klinker tot dezelfde syllabe behoort of tot de volgende. Elk van deze drie algoritmen vraagt aandacht voor het aantal medeklinkers dat volgt, één of twee. *KS* werkt niet expliciet met het begrip klankgroep, en wat de aard van de klinker en het aantal medeklinkers betreft sterk via analogie. Geen van de algoritmen vermeldt echter dat de regel maar geldt wanneer de syllabe na de als enkel gehoorde medeklinker een sjwa moet bevatten. Als de leerling daar geen rekening mee houdt zou hij *katachtig* of *roodachtig* verkeerdelijk als *kattachtig*, *rodachtig* kunnen schrijven.



Woorden met een korte/gedekte klinker: a e i o u

Over **katten** en **honden**

Woorden als ...

 <b>katten</b> <b>kunnen</b> <b>lekker</b> <b>liggen</b> <b>rollen</b>	 <b>wilde</b> <b>honden met</b> <b>scherpe</b> <b>tanden</b> <b>spurten</b>
<p>ik maak een afspraak</p>  <b>Ik hoor één medeklinker na een korte/gedekte klinker,</b> <b>ik schrijf de medeklinker dubbel.</b>	 <b>Ik hoor twee medeklinkers na een korte/gedekte klinker,</b> <b>ik schrijf wat ik hoor.</b>



Woorden met een lange/vrije klinker: aa ee oo uu

Over **apen** en **paarden**

Woorden als ...

 <b>apen</b> <b>lopen</b> <b>tegen</b> <b>muren</b>	 <b>vreemde</b> <b>paarden</b> <b>schuurden zich</b> <b>aan poorten</b>
<p>ik maak een afspraak</p>  <b>Ik hoor één medeklinker na een lange/vrije klinker,</b> <b>ik schrijf de lange/vrije klinker enkel.</b>	 <b>Ik hoor twee medeklinkers na een lange/vrije klinker,</b> <b>ik schrijf wat ik hoor.</b>

Fig. 4.1: uit Kameleon Spelling

<sup>33</sup> We gaan hier voorbij aan het feit dat in een groot deel van Vlaanderen de eerste klinker van *banaan* gelijk klinkt als die van *bal*, zodat men bij toepassing van de regels dan geneigd zou kunnen zijn *bannaan* met dubbele *n* te schrijven.

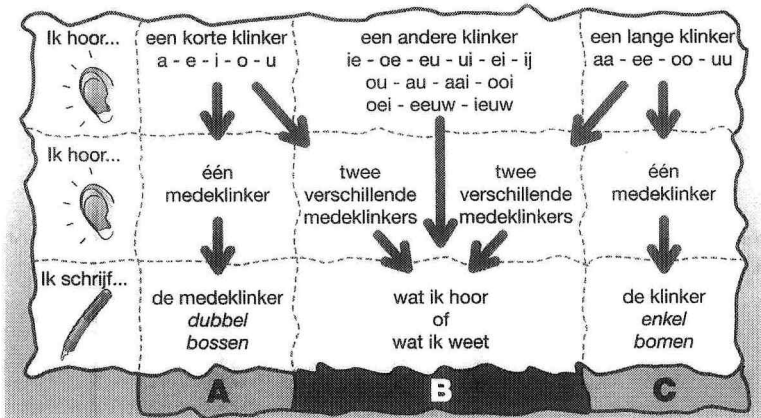


Fig. 4.2: uit Taalsignaal Anders Spelling

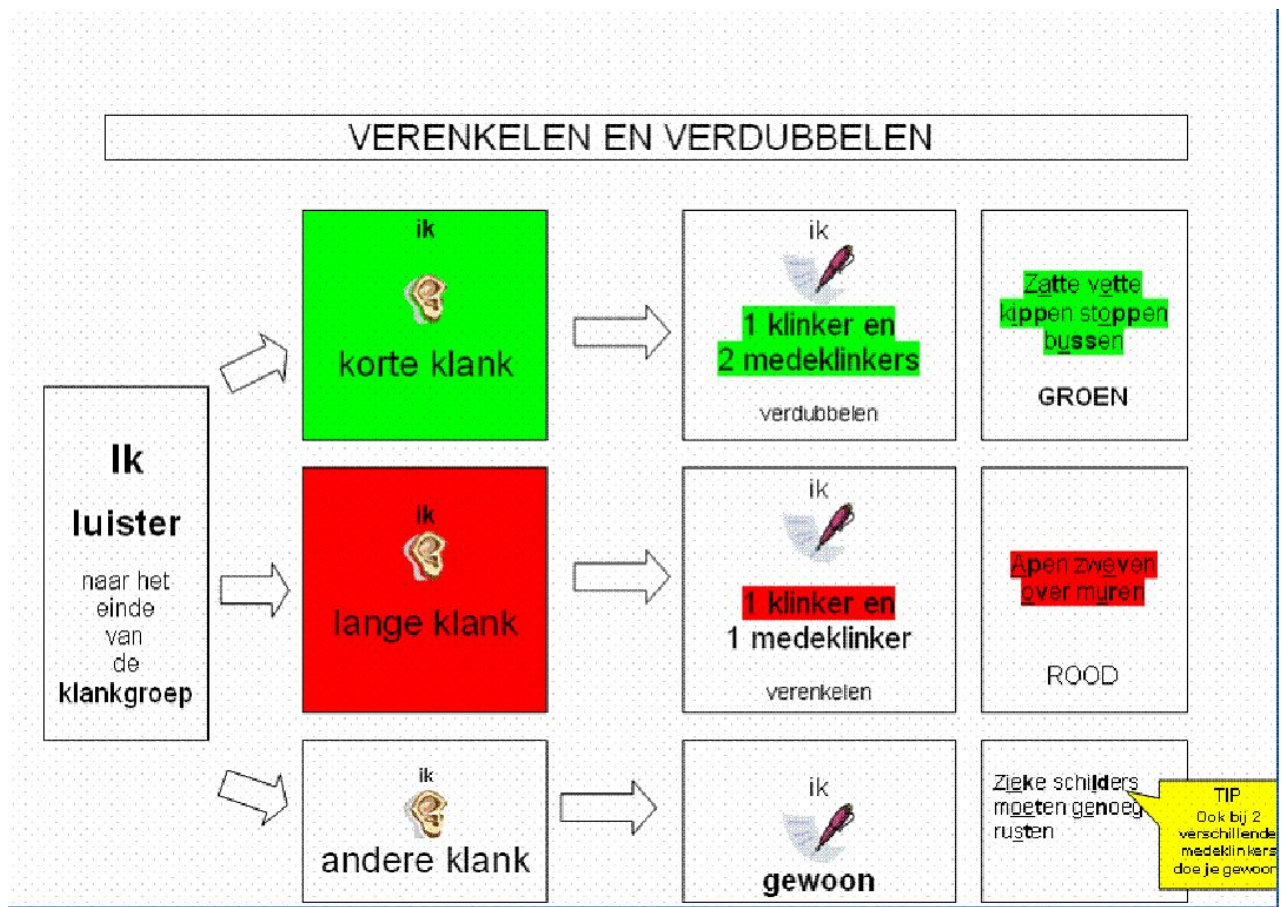


Fig. 4.3: uit Tijd voor Taal Spelling

## Verenkelen of verdubbelen?

Hoe schrijf je woorden met korte en lange klinkers (als er nog een klankgroep volgt)?



### Opgelet!

Als je een **andere** klinker hoort, volg je gewoon de hoorweg.

Voorbeelden: zieke, roepen, bouwen, gedaan, ...

Fig. 4.4: uit TotemTaal



## 4.2 Methodes secundair onderwijs

De volgende veelgebruikte methodes zijn in kaart gebracht (tabel 4.3). Methodes voor de eerste graad B-stroom en voor het bso zijn buiten beschouwing gelaten.

Tabel 4.3: *Taalmethodes secundair onderwijs*

Taalmethode	Uitgeverij
<i>Nieuw Netwerk Nederlands</i>	Van In
<i>Markant Nederlands</i>	Pelckmans
<i>Vitaal Nederlands</i>	Plantyn

### 4.2.1 Leerlijn spelling

In *Nieuw Netwerk Nederlands* staat een leerlijn spelling voor de volledige methode:

Eerste graad:

- ontwikkeling van een goede spellinghouding
- reflectie op eigen spelling in allerlei spellingopdrachten
- kennis van begrippen (klinker, lettergreep, woordtekens, leestekens)
- kennis van spellingregels en spellingstrategieën ten dienste van spellingvaardigheid

Tweede graad:

- spellingzorg gericht op spellinggewoonte van individuele leerlingen
- vaststelling van eigen kunnen en inzicht in tekorten tot individuele verbetering
- diagnostisch dictee met foutenanalyse: remediëren, eigen tekst reviseren, inhouds- en vormconventies verzorgen, bij fouten remediëren in hun spellinggedrag
- aandacht voor uitspraak, woordvorming, betekenis, syntaxis, herkomst, gebruik...

Derde graad:

- spelling taalbeschouwelijk, historisch benaderd, principes van Nederlandse spelling
- spellen vanuit kennen, kunnen, willen

### 4.2.2 Eerste graad secundair onderwijs

Voor de eerste graad secundair onderwijs is het contrast met de methodes uit het basisonderwijs erg groot. De methodes gaan ervan uit dat de spellingregels verworven zijn, en dat er enkel nog herhaling nodig is. Nieuwe inhouden zijn er amper. Waar er in het basisonderwijs nog veel ruimte is voor geïsoleerd spellingonderwijs, valt dat grotendeels weg in de methodes voor de eerste graad van het secundair onderwijs.

De methodes maken een onderscheid tussen aso en tso. Ze doen dat minder expliciet dan vroeger. Bij *Nieuw Netwerk Nederlands* zijn er a-boeken en t-boeken. De a-boeken zijn voor 'taalsterke' klassen, de t-boeken voor 'minder taalsterke' klassen<sup>34</sup>. Spelling wordt in beide methodes onder taalbeschouwing geplaatst. Het verschil in aanpak tussen de a-boeken en de t-boeken is groot. De a-boeken hebben enkel achteraan een batterij oefenmateriaal, waarmee de leerkracht aan de slag kan op het moment dat hij dat wil. Er is geen didactische uitwerking in de handleiding. In de t-boeken wordt spelling systematisch behandeld. Bij elk thema worden bepaalde spellingmoeilijkheden herhaald en gedrild.

<sup>34</sup> De onderscheiding in 'a-boeken' en 't-boeken' roept ongetwijfeld een associatie op met de a van aso en de t van tso, hoewel de eerste graad A-stroom formeel geen onderscheid in zulke onderwijsvormen kent.

*Markant Nederlands* heeft een gelijkaardige aanpak. De spellingoefeningen zitten gebundeld achter de thema's. Voor het aso bepaalt de leerkracht het tempo en de timing van de oefeningen, eventueel op basis van een diagnostisch dictee. In een vademecum staan de spellingregels. Voor het tso is er elke vijfde les een spellingles waarin verschillende spellingregels (doorgaans vier) aan bod komen en herhaald worden. Ook in *Markant Nederlands* wordt spelling onder taalbeschouwing geplaatst.

Bij *Vitaal Nederlands* is de aanpak een beetje anders. Hoewel in de handleiding staat dat de spelling wordt getraind naar aanleiding van schrijfopdrachten, staan er toch vooral theorie en oefeningen samen in het werkboek. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen een a-boek en een t-boek. Alle methodes beschikken ook over digitaal oefenmateriaal. Voor sommige methodes is dat materiaal sterk uitgewerkt, en krijgen de leerlingen feedback op de gemaakte oefeningen, bijvoorbeeld bij *Vitaal Nederlands*.

### **4.2.3 Tweede graad secundair onderwijs**

In *Nieuw Netwerk Nederlands* voor 3 aso en 4 aso is spelling in het leerboek opgenomen als een theoretisch naslagdeel (spellinggids, vademecum). In het werkboek en op de cd-roms staat een oefendeel spelling. Van integratie met andere componenten van het vak (taalbeschouwing, schrijfvaardigheid) is nauwelijks sprake.

In *Nieuw Netwerk Nederlands* voor 3 tso en 4 tso is spelling (samen met grammatica en taalschat) opgenomen in de leerlijn 'taalbeschouwing, taalgebruik en teksten'. Naast de herhaling van enkele knelpunten (zoals werkwoordspelling, moeilijke meervoudsvormen en de verbuiging van het bijvoeglijk naamwoord) wordt in deze leerlijn ook aandacht besteed aan de eigen spellingvaardigheid van de leerlingen. Aan de hand van een diagnostische spellingoefening moeten ze hun eigen spelfouten en zwaktes opsporen en extra oefeningen maken op de cd-rom. Na afloop blikken ze terug op hun persoonlijke remediëring en vorderingen. Er is ook aandacht voor de attitude om spelling in hun eigen schrijfopdracht te controleren. Per onderdeel van de methode worden dertig 'spelbrekers' genoemd, dat zijn woorden die leerlingen moeten beheersen met gebruikmaking van de geheugenstrategie.

In *Markant Nederlands* is de leerstof voor 3 tso en 4 tso onderverdeeld in 'lesblokken'. Na vier blokken wordt er telkens een volledige les aan spelling gewijd. Hierbij worden grotendeels knelpunten herhaald (werkwoordspelling, hoofdletters, interpunctie...).

In *Markant Nederlands* voor 3 aso en 4 aso is bij de component 'schrijven' een kruisverwijzing gemaakt naar 'Correct taalgebruik: spelfouten' met diagnostische toets. In het *Vademecum* voor de tweede graad komen spelling en interpunctie aan bod in het onderdeel 'Correct taalgebruik: spelling' en 'Correct taalgebruik: leestekens'. Achteraan in de werkboeken staat oefenmateriaal waarmee de leerlingen via begeleid zelfstandig leren (BZL) aan de slag kunnen, naargelang van de behoeften van de leerlingen of leerkracht.

In *Vitaal Nederlands* voor de tweede en derde graad aso worden spelling (en interpunctie) niet meer cursorisch behandeld, maar uitsluitend naar aanleiding van de schrijfopdrachten. De leerling werkt aan die onderdelen waarmee hij problemen heeft. De theorie vindt hij in het *Compendium* (tweede graad en derde graad), de oefeningen staan op cd-rom (met feedback). In *Vitaal Nederlands* voor 4 aso staan ook spellingoefeningen achteraan in het werkboek.

#### 4.2.4 Derde graad secundair onderwijs

In *Nieuw Netwerk Nederlands* voor 5 aso wordt geen expliciete aandacht besteed aan spelling. *Nieuw Netwerk Nederlands* voor 6 aso bevat een micromodule 'spelling'.

In 5 aso wordt in het *Compendium* achteraan een overzicht gegeven van de voornaamste spellingregels. Dit overzicht is gebaseerd op de afzonderlijke uitgave *Zo spel je zoo* (Janssens e.a., 2006), waarbij overigens ook een apart werkboek hoort. In het werkboek bij *Nieuw Netwerk Nederlands* voor 5 aso komen er op geregelde tijdstippen remediërende oefeningen voor.

Vanuit de vaststelling dat nogal wat leerlingen aan het einde van de derde graad niet goed spellen, stellen de auteurs van *Nieuw Netwerk Nederlands* voor om spelling niet klassikaal maar individueel aan te pakken. Leerlingen moeten inzicht krijgen in het spellingsysteem, hun eigen spellingaanpak en hun eigen spellinggedrag. Een middel daartoe is het diagnostisch dictee. Bovendien moeten leerlingen van de derde graad zich ook verantwoordelijk voelen voor hun spelling, niet alleen in occasionele oefeningen, maar ook in reële contexten, zoals schrijfoefeningen, notities, taken, teksten, agenda. In *Nieuw Netwerk Nederlands* voor de b-richtingen<sup>35</sup> van de derde graad tso is spelling cursorisch opgenomen in de leerlijn taalstudie als een herhalingsmodule. De auteurs geven het advies de leerlingen er zelf mee aan het werk te zetten en de oefeningen te spreiden over het schooljaar. Spelling komt niet voor in de leerlijn schrijven, wel in de leerlijn ICT (oefeningen) en begeleid zelfstandig leren (theorie en oefeningen).

In *Nieuw Netwerk Nederlands* voor de c-richtingen van de derde graad tso is spelling (leerlijn taalbeschouwing) opgenomen in een addendum. De auteurs adviseren om de oefeningen te spreiden over het jaar en te laten aansluiten bij de taalhandelingen en thema's. Individueel remediëren kan via de oefeningen op de cd-rom.

In *Markant Nederlands* voor de derde graad aso wordt in het leerboek en het werkboek geen structurele aandacht besteed aan spelling. In het *Vademecum* voor de derde graad komen spelling en interpunctie aan bod in het onderdeel 'Correct taalgebruik: spelling' en 'Correct taalgebruik: leestekens'.

Anders is het voor *Markant Nederlands* tso derde graad b- en c-richtingen (2 uur Nederlands per week). De leerboeken voor de derde graad tso worden ondersteund door het *Vademecum derde graad tso*, waarin 23 bladzijden aan spelling gewijd zijn. Eerst wordt daar ingegaan op de spellingprincipes en de spellingstrategieën en daarna worden de voornaamste spellingproblemen behandeld aan de hand van een 'top tien spelfouten'. In de leerboeken zelf wordt dan bij spel oefeningen telkens naar het *Vademecum* verwezen.

De tso-boeken voor de b-richting hebben op het einde van elk van de vijf blokken waaruit de boeken bestaan een batterij remediërende spel oefeningen. Het b-boek bevat achteraan ook een open leertraject taal en spelling. Dit is een vorm van leren waarbij de leerlingen zelfstandig het leerproces bewandelen en ruimte krijgen om de eigen aandachtspunten te inventariseren en in te oefenen. Er is in een negental diagnostische testen voorzien. Daarnaast is er een persoonlijk spellingdossier, bedoeld als hulp om de persoonlijke zwakke punten te remediëren, en is er ook ruimte gemaakt voor het inoefenen van 'kuitenbijters'.

Hetzelfde stramien vinden we terug in de c-boeken met dien verstande dat daar zeven blokken in plaats van vijf zijn.

Voor *Vitaal Nederlands* derde graad aso zie boven, tweede graad.

---

<sup>35</sup> Zoals in hoofdstuk 3 gezegd, heeft het VVKSO een gezamenlijk leerplan voor aso, kso en tso, en differentieert het in de tweede graad met een eigen onderscheid tussen een a- en een b-richting, en in de derde graad tussen een a-, b- en c-richting.

## **4.3 Conclusies**

Bij het voorgaande wijzen we bondig op enkele punten.

### **1 integratie van spelling en interpunctie**

De meeste taalmethodes voor het lager onderwijs, op *TotemTaal* na, bevatten een aparte spellingmethode. Daarin worden spelling en interpunctie niet echt gekoppeld aan het schrijfonderwijs dat in de taalmethode zelf aangeboden wordt.

In het secundair onderwijs bevatten de taalmethodes spellinglessen en -oefeningen, maar ook hier is er niet veel integratie in schrijven.

### **2 verschillen tussen methodes**

Overstappen van een methode naar een andere wordt bemoeilijkt doordat de methodes elk op hun eigen wijze de regels vormgeven. Zo heeft elke methode haar eigen algoritmen voor werkwoorden of voor de verenkings- en verdubbelingsregel.

### **3 leerlijnen**

Methodes voor het lager onderwijs hebben een leerlijn voor het lager onderwijs. In het secundair onderwijs gaat men ervan uit dat de spelling en spellingregels in het lager onderwijs verworven zijn.

In het secundair onderwijs vindt vooral herhaling en/of remediëring van enkele knelpunten zoals werkwoordspelling plaats, naast ook wel enige uitbreiding, bijvoorbeeld van leestekens. Verder gaat de aandacht vooral naar attitudevorming, onder meer reflectie en zelfcontrole.

### **4 ICT**

De methodes beijveren zich om ook oefenmateriaal op cd-rom aan te leveren.

## Hoofdstuk 5. De onderwijspraktijk: praktijkdeskundigen

### 5.1 Inleiding

De beschrijving van de onderwijspraktijk was in het vorige hoofdstuk gebaseerd op het aanbod in de methodes. In dit hoofdstuk berust de beschrijving op focusgesprekken die we gevoerd hebben met enkele deskundigen die uit hoofde van hun functie de onderwijspraktijk, evenals de leerplannen en methodes, goed kennen. Sommigen van hen zijn pedagogisch begeleider of lerarenopleider, en zijn betrokken of betrokken geweest bij de ontwikkeling van eindtermen, leerplannen of taalmethodes. Wij danken graag: Steven De Laet, Bart Masquillier, Marc Stevens (lager onderwijs), en Marc Smolenaers, José Vandekerckhove, Rudi Wuyts, Luc Wyns (secundair onderwijs)<sup>36</sup>. De gesprekken werden gevoerd aan de hand van een vooraf bezorgde leidraad met gespreksvragen.<sup>37</sup> Wij willen onderstrepen dat de uitspraken in dit hoofdstuk berusten op inzichten, percepties en overtuigingen van de gesprekspartners, die noodzakelijkerwijze een zekere mate van subjectiviteit hebben, zodat we niet zonder meer mogen veralgemenen. Tegelijk menen wij dat hun inbreng bijzonder nuttig is als aanvulling en een vorm van triangulering bij onze informatie uit andere bronnen (eindtermen, leerplannen en opbrengstgegevens).

### 5.2 Lager onderwijs

#### 5.2.1 Leerlijnen

De onderwijspraktijk sluit volgens onze zegslieden aan op wat de leerplannen aan opbouw voorhouden, en die gaat van wat traditioneel beschouwd wordt als eenvoudig of gemakkelijk naar moeilijk. Hoewel de leerplannen strategieën noemen, zijn hun leerlijnen niet gedacht in termen van strategieën. Recente spellingmethodes en een aantal leerkrachten staan verder dan de leerplannen en volgen een strategiegerichte aanpak: leerlingen leren inschatten met welk probleem ze te maken hebben en dan beslissen hoe ze het gaan schrijven, eventueel gaan opzoeken. Tegelijk wordt de spelling in het lager onderwijs grotendeels cursorisch aangeboden en ingeoeffend.

De lagere school is, net als het secundair onderwijs, onrealistisch wanneer ze verwacht dat spelling en interpunctie vrijwel verworven zijn op het eind van de lagere school, en zeker tegen het eind van de eerste graad secundair.

#### 5.2.2 Beheersing

Onze zegslieden menen dat kinderen tegen het eind van de lagere school globaal gesproken vrij behoorlijk schrijven. Toetsen van OVSG geven voor meer frequente woorden correctscores tot tussen 80 en 90 procent<sup>38</sup>. Onze informanten hebben geen aanwijzingen dat kinderen nu minder goed zouden spellen dan vroeger. Wat veel kinderen echter nog niet goed beheersen zijn de regels rond verenkelling en verdubbeling (zie ook 4.1.4), en de regels voor de spelling van werkwoorden.

Als je kinderen interpunctie in de spellingboeken laat oefenen, zijn ze vrij goed in staat deze oefeningen te maken. Daarbuiten is de interpunctie vaak onvoldoende. Het zal nog redelijk goed gaan voor punt, vraagteken en uitroepteken, en het gaat dramatisch fout bij komma en bij dubbelepunt voor

---

<sup>36</sup> Zie bijlage.

<sup>37</sup> Zie bijlage. Wij maken van de gelegenheid gebruik om Inge Verbeeck, onderzoeksmedewerker bij IOIW (UA) van harte te danken voor het protocolleren van de gesprekken.

<sup>38</sup> Zie ook hoofdstuk 6, par. 6.2.2.

opsommingen. Maar misschien is interpunctie erg hooggegrepen voor het lager onderwijs. Dat heeft misschien niet zozeer te maken met hun kennis of met de taalbeschouwing, maar vooral met de vaststelling dat kinderen op het einde van de basisschool niet steeds het concept 'zin' beethebben. Hun schrijftaal is vaak nog spreektaal zonder ook maar enige begrenzing tussen zinnen. Dat is niet voor alle kinderen zo, maar toch voor 40 à 50 procent.

### **5.2.3 Tijdsbesteding**

Tussen 75 tot 100 minuten per week zou naar cursorisch spellingonderwijs gaan, dus een goede 30 procent van de onderwijstijd. Dat stemt vrij goed overeen met de onderwijstijd die de spellingmethodes naar voren schuiven (zie hoofdstuk 4).

In scholen met veel anderstalige leerlingen valt op dat leerkrachten spelling niet durven los te laten. Men blijft eraan vasthouden als aan een huis van vertrouwen, ook al blijven begeleiders pleiten om in te zetten op mondelinge vaardigheden. Je merkt in scholen dat de spellingoefeningen van a tot z worden gemaakt, maar dat andere oefeningen die meer gericht zijn op begripsvorming of communicatieve situaties stiefmoederlijk behandeld worden. Dat is opvallend. Hoewel spelling voor de begeleiding niet prioritair is, blijven scholen dat in de praktijk wel zo zien. Ze besteden er dus veel tijd aan, ook de vernieuwingsgerichte scholen.

### **5.2.4 Band met schrijven**

Voor veel leerkrachten is het nieuw om spellingonderwijs te integreren in onderwijs in schrijven, hoewel de leerplannen dat al lang voorhouden. De methodes spelen daar een belangrijke rol in. De meeste methodes hebben een aparte spellingleergang. Alleen de methode *TotemTaal* heeft dat niet, maar heeft spelling geïntegreerd. Daar voelen veel leerkrachten zich onwennig bij, en veel kinderen blijken explicitering nodig te hebben van wat in *TotemTaal* te impliciet blijft. Daarom combineren de leraren vaak de geïntegreerde lessen van *TotemTaal* toch met een cursorische leergang uit een andere methode.

Verder zou *TotemTaal* veel in concentratiescholen gebruikt worden, waar de kinderen vaak veel woorden niet kennen, waardoor het vaak toch weer cursorische lessen worden.

Spelling en interpunctie worden dikwijls louter cursorisch aangepakt, zodat er niet direct kansen voor transfer in zitten. Kansen voor transfer worden wel geschapen wanneer de leerkracht bij het geven van een schrijfofdracht vermeldt welk aandeel spelling en interpunctie in de beoordeling zullen spelen.

Transferkansen zijn er ook wanneer leerlingen bij het reviseren van hun eigen schrijfstukken niet uitsluitend aandacht dienen te hebben voor inhoud en vorm, maar ook voor spelling en interpunctie. Dat alles is werken aan ontwikkeling van het spellingbewustzijn.

Volgens onze zegslieden wordt er echter weinig geschreven, is er weinig variatie in de schrijfofdrachten, en wordt nog minder gereviseerd, zodat de transfer naar schrijven moeilijk gerealiseerd kan worden.

### **5.2.5 Band met taalbeschouwing**

Ook al wordt spelling meestal cursorisch aangeboden, dan wil dat nog niet zeggen dat leerkrachten geen taalbeschouwingsactiviteiten rond spelling en interpunctie in die cursorische aanpak zouden opnemen. Het waarnemen van de verschijnselen, de inductieve aanpak, dat kan allemaal zeker nog uitgebreider en beter, maar je ziet het toch al wel gebeuren. Bij de methode *TotemTaal* stellen leerlingen soms zelf de regels vast alvorens de leerkracht ze expliciteert. Dat gebeurt ook wel bij andere methodes, maar veel minder vaak.

Het bewust aanleren van spellingbegrippen en spellingstrategieën is tegelijk ook een vorm van taalbeschouwing.

Wanneer leerlingen bij een schrijftaak leren aandacht aan de dag te leggen voor het doel en het publiek, wanneer ze leren de verschillen in te zien tussen de verschillende schrijftaalregisters die ze gebruiken (ook sms- en chattaal<sup>39</sup>), en ze hun schrijftaal, met inbegrip van spelling en interpunctie, daarop leren af te stemmen, zijn ze ook met praktische taalbeschouwing rond taalgebruik bezig.

### 5.2.6 Didactiek

De gang van zaken is volgens onze zegslieden veelal dat kinderen de woorden leren schrijven door er specifieke spellingstrategieën (klankstrategie, geheugenstrategie, regelstrategie) voor te verwerven en die bij het schrijven in te zetten. Zodra ze dat onder de knie hebben, wordt spellen vooral een zaak van de geheugenstrategie en hoeven de andere alleen bij aarzeling nog ingezet worden. Toch blijken de regelstrategieën erg moeilijk voor sommige leerlingen.

Leerkrachten laten zich leiden door de methodes, en die zijn de jongste jaren heel wat beter aan het worden, ook inzake aanleren van strategieën. Visueel dictee en mondeling spellen, wat typisch hoort bij geheugenstrategieën, zien we daar nu ook aan bod komen.

Sommige leerkrachten doen ook zeer bewust iets aan hulpstrategieën. Zij laten hulpmiddelen voor het opzoeken gebruiken, zoals spellingkaarten, hulpkaarten, werkwoordschema's, woordenlijsten, woordenboeken. In de lagere klassen wordt ook gewerkt met een zelfgemaakte woordenlijst. Vaak zitten zulke hulpmaterialen bij het leerboek. Het Groene Boekje wordt zelden gebruikt. Omgaan met een spellingchecker lijkt nog te vroeg voor de lagere school.

Hoewel gebruikmaken van hulpmiddelen gestimuleerd wordt, laten leerkrachten het gebruik van bijvoorbeeld een woordenboek bij een toets vaak toch niet toe.

### 5.2.7 Oefenvormen en -materialen

De methodes bieden gevarieerde, zelfs gedifferentieerde oefenvormen en -materialen aan. Nadeel is dat de meeste oefeningen werken met korte, nietszeggende zinnestukjes buiten elke context. Wel zijn de oefeningen gelukkig gevarieerd ten opzichte van elkaar. De oefenmaterialen op het internet worden volgens onze zegslieden als slecht ervaren en ze worden niet zoveel gebruikt.

De methodes bevatten software, en leraren gebruiken ook vaak ander materiaal dat ze in de boekhandel vinden of op het internet (vaak gemaakt met het pakket *Hot Potatoes*). Die software wordt vooral ingezet voor de snellere leerlingen en niet voor remediëring. Hij dient niet om te differentiëren, het is in veel gevallen vooral iets extra's, iets dat erbovenop komt, bijvoorbeeld bij zelfstandig werken. Men doet dat om eens een gevarieerde werkvorm aan te bieden of om de hoeken te verlevendigen, terwijl de inhoud niet steeds afgestemd is, ongeacht de kwaliteit ervan. Niettemin wordt de software toch stilaan beter, met vormen van feedback e.d. De vraag is of die software functioneel wordt ingezet. In sommige gevallen zou beter gewerkt worden met de cd's die bij methodes geleverd worden.

---

<sup>39</sup> In zijn recente masterscriptie laat Gheuens (2010) zien dat de sms- en chatberichten van jongeren en volwassenen, afgezien van echte spelfouten, ook heel wat vormen bevatten die eigen zijn aan het informele taalregister dat daar gebezigd wordt. Het betreft dan verkortingen van woorden zoals *w8* (*wacht*), en wijzigingen die de gesproken informele omgangstaal proberen weer te geven zoals *kwilnie* (*ik wil niet*). Met dank aan Koen Gheuens voor het bezorgen van zijn scriptie.

Niet alle oefeningen uit de spellingmethodes zijn voor alle leerlingen even belangrijk, wat betekent dat je met sommige leerlingen veel sneller aan een schrijfactiviteit kunt beginnen en met anderen wat cursorisch kunt werken, bijvoorbeeld aan de hand van software. Dan heb je ook meteen een boost voor het schrijfonderwijs, wat niet wil zeggen dat de allerzwakste nooit mag schrijven en alleen maar spelling hoeft te doen. Maar die heeft toch meer behoefte aan ondersteuning van de leerkracht. Bovendien zijn er leuke partnerwerkvormen en groepsdicteevormen waarbij kopiëren en mondeling spellen een kans krijgen. De spellingmethodes zitten wel wat te vol zodat je als leerkracht niet meer aan deze werkvormen toekomt, tenzij in het contractwerk.

### **5.2.8 Attitudes**

In de lagere school vallen de attitudes van leerlingen tegenover verzorgde taal, spelling en interpunctie best mee. Zeker bij jongere kinderen is er een plichtsbesef, dat later wat vermindert. Voor veel leerkrachten zijn het sms'en en het chatten de schuldigen<sup>40</sup>, maar er is vermoedelijk meer aan de hand. Kinderen weten gewoon niet goed wat taal verzorgen precies inhoudt, en wat de verschillen zijn tussen de verschillende registers of codes.

Als kinderen hun interpunctie niet verzorgen, heeft dat niet zozeer met attitude te maken, maar met het niet kunnen omdat ze het concept 'zin' nog niet vatten, en onvoldoende de verschillen tussen spreek- en schrijftaal doorhebben.

### **5.2.9 Toetsing, screening en diagnose**

Koepels maken hun eigen toetsen, maar die zijn eerder bedoeld om uitspraken op schoolniveau te kunnen doen, niet voor diagnose en opvolging van individuele leerlingen. Sommigen gebruiken daarvoor een leerlingvolgsysteem.

Er zijn heel wat twijfels. De methodes bieden hun eigen toetsen aan, en leerkrachten maken ook wel hun eigen toetsen. Er bestaan dus wel voldoende toetsen, maar de vraag is wat de kwaliteit ervan is. Meten ze wat ze moeten meten of zijn ze vooral geënt op het leerplan of de methode? Wordt spelling geïsoleerd getoetst, of zit de toetsing van spelling ingebouwd in de toetsing van schrijftaken? Spelling lijkt makkelijk toetsbaar, en wordt daardoor alleen al frequent getoetst in de scholen.

### **5.2.10 Belang van spelling en interpunctie – taalbeleid**

Bij taalbeleidsplannen op school spelen spelling en interpunctie niet mee. Taalverzorging bij andere vakken dan Nederlands is op de lagere school nog geen aandachtspunt. Leerkrachten staan er niet bij stil dat ze bij zaakvakken in feite ook talige doelen realiseren, maar letten op taal is daar heel bijkomstig. Punten aftrekken voor spelling gebeurt niet meer in de zaakvakken.

---

<sup>40</sup> Als het geheugen inderdaad een grote rol speelt, hoeft het niet te verbazen dat jongeren in hun geheugen woordvormen opslaan die ze vaak schrijven bij het sms'en of chatten, en dat die vormen dan ook in gewone teksten spontaan uit hun geheugen rollen.



### 5.2.11 Knelpunten, aanbevelingen

Op verschillende punten in het spellingonderwijs ervaren leerkrachten van de lagere school knelpunten waarvoor ondersteuning welkom zou zijn. De volgende punten worden door de zegslieden genoemd.

- Een werkpunt blijft de relatie tussen spelling en schrijven, gekoppeld aan te weinig schrijfonderwijs. De effecten van enerzijds cursorisch spellingonderwijs en anderzijds geïntegreerd spellingonderwijs, of een tussenvorm, zijn een interessant onderzoeksdomein dat nog openligt. Er valt veel te zeggen voor een goede middenweg, maar het zou positief zijn als dat bevestigd kon worden door onderzoek. Er is geen nood aan polarisatie, wel aan goede werkvormen. Er is nog een kloof tussen de academische wereld, eindtermen, leerplannen of begeleiding enerzijds, en de praktijk van de leerkrachten in de klas anderzijds.
- Er moet meer onderzoek komen over de relatie tussen spelling en de sms- en chattaal. Wat zijn de positieve en negatieve effecten ervan? Hoe ga je daar als leerkracht mee om?
- Er is te weinig onderwijs dat uitgaat van de beginsituatie van de leerlingen en van daaruit differentieert.
- Ons spellingonderwijs is nog iets te weinig motiverend.
- Er moet blijvend gewerkt worden aan spellingattitude en -bewustzijn. Leerlingen en leraren moeten leren hoe je dat moet aanpakken.
- Het is jammer dat het beperkte aantal deskundige auteurs in het kleine Vlaanderen versnipperd is over vijf verschillende, concurrerende, taalmethodes.
- Er is nood aan de ontsluiting van onderzoek met gebalde en eenvoudige conclusies, gegoten in aantrekkelijke artikels die toegankelijk en bruikbaar zijn voor leerkrachten.
- De Taalunie kan zorgen voor extra hulpmiddelen, bijvoorbeeld een spellingwoordenboekje voor de lagere school, een ontwerp voor een spellingboekje voor jongeren.
- De Taalunie kan zorgen voor betere bekendheid van goede bestaande toetsinstrumenten, of zorgen voor een goedkoper aanbod.
- De Taalunie zou kunnen bijdragen aan het afstappen van een simplistische ‘meten is weten’-ideologie.

## 5.3 Secundair onderwijs: aso, kso en tso

In deze paragraaf bespreken we de onderwijspraktijk in de eerste graad A-stroom, en in de bovenbouw, dat is de tweede en derde graad van aso, kso en tso.

### 5.3.1 Leerlijnen

De leerlijnen worden vooral bepaald door de methode, en veel minder door de eindtermen of leerplannen. De lijn door de jaren heen lijkt sterk concentrisch, hetzelfde komt in de eerste en tweede graad opnieuw met herhaling en enige uitbreiding, zoals bijvoorbeeld het schrijven van Engelse werkwoordsvormen. In de derde graad verdwijnt het merendeel van de spellinginhouden uit de methodes.

In de praktijk komt er nog heel wat systematisch spellingonderwijs voor in de eerste graad A-stroom, waarbij de spelling- en interpunctieonderdelen van het lager onderwijs herhaald worden met enige toevoegingen en uitbreidingen.

In de bovenbouw gaat meer aandacht naar spellingattitudes, en samenhangend daarmee naar het gebruikmaken van spellinghulpmiddelen. Toch gebeurt dat laatste volgens onze zegslieden in de praktijk nog veel te weinig.

Voor interpunctie zien ze geen echte leerlijnen.

### 5.3.2 Beheersing

Volgens onze zegslieden beheersen de leerlingen aan het einde van het secundair onderwijs de spelling en interpunctie niet voldoende. Zij vragen zich af of de leerlingen aan het einde van de eerste graad paradoxaal genoeg niet beter spellen dan aan het einde van de derde graad. Zij verwijzen hierbij ook naar de scores die bij de instroom van het hoger onderwijs, met name in de lerarenopleidingen van de hogescholen, behaald worden op het beginassessment spelling. Daar zou tot twee derde van die studenten remediëring nodig hebben.

Hier voegen onze zegslieden enige nuancering aan toe. Aan het eind van het secundair onderwijs is er namelijk een continuüm van heel zwakke tot heel sterke spellers. Bovendien zijn er heel wat richtingen, met name in het tso, met weinig uren voor Nederlands, slechts twee tot drie lestijden per week, waardoor spelling en interpunctie daar geen hoge prioriteit kunnen zijn.

Zwakke beheersing betekent niet noodzakelijk dat de leerlingen de regels niet kennen. Het probleem is ook onvoldoende aandacht, zodat ingeprente woordbeelden door de automatische geheugenwerking tot fouten leiden. Dat is zo bij werkwoordsvormen, maar die vormen in het secundair onderwijs niet het grootste probleem<sup>41</sup>. De moeilijkheden liggen bij kwesties als meervouds-*n* in woorden als *alle(n)*, *beide(n)*, *sommige(n)*, onderscheidingen als *jou – jouw*, voornaamwoordelijke bijwoorden (al dan niet aaneenschrijven: *ermee*, *erop*), tussenletters in samenstellingen en afleidingen. Het geheugeneffect speelt ook bij frequente werkwoordsvormen: adjectivisch gebruikte voltooidde deelwoorden (*vergrote*), persoonsvormen (*ik wordt*).

Behalve het probleem van te geringe aandacht voor spelling bij het schrijven, doet zich ook het fenomeen voor van de invloed van chat- en sms-taal (fonetisch schrijven).

Een derde probleem heeft met attitude te maken: alleen als je als leerling verwacht er profijt bij te hebben, zul je je inspannen om je tekst goed te schrijven en te spellen.

Naast spelling blijft interpunctie als geheel een probleemgebied.

### 5.3.3 Tijdsbesteding

De werkelijke tijdsbesteding is in hoge mate variabel en verschilt van leraar tot leraar en van school tot school. Onze zegslieden kunnen hier geen schatting voor aangeven. Wel valt op dat die leerlingen die het minst in taal geïnteresseerd zijn, en in richtingen zitten met minder uren voor Nederlands, soms het meest van allemaal met spelling bezig zijn, vooral in de eerste graad en minder in de tweede en derde graad.

---

<sup>41</sup> Bij beginassessments in de lerarenopleidingen van hogescholen vormt de werkwoordspelling volgens hogeschooldocenten daarentegen wel een groot probleem.

### **5.3.4 Band met schrijven**

Hoewel de leerplannen aangeven dat spelling en interpunctie in schrijven geïntegreerd moeten zijn, komen in de praktijk, vooral in de eerste graad, nog veel geïsoleerde spellinglessen voor, en soms ook een systematische leergang spelling.

Bij de correctie van schrijftaken in de tweede en derde graad geven leerkrachten aan individuele leerlingen bij fouten soms verwijzingen naar de bijbehorende stukjes spellingtheorie, en aanwijzingen voor individuele oefeningen met behulp van spellingssoftware, oefeningen uit de methode of uit aparte oefenboekjes. Achteraan in de methode staan vaak de spellingregels met oefeningen.

Ook worden diagnostische dictees bij de aanvang van het schooljaar gebruikt om de beginsituatie van de leerlingen individueel in te schatten en passende remediëringsoefeningen via pc of oefenboekjes op te geven. Dat gebeurt echter niet zo vaak als in het lager onderwijs. Werken met deze dictees is erg tijdsintensief voor de leerkrachten.

### **5.3.5 Band met taalbeschouwing**

Inductief de spellingregels ontdekken is een vorm van taalbeschouwing die af en toe voorkomt in het secundair onderwijs. Zo wordt bijvoorbeeld de analogie ontdekt tussen *freudiaans* en *elizabethaans*, *victoriaans*, *platonisch* (kleine letter), of de analoge schrijfwijze van Engelse werkwoorden. Dankzij deze onderzoekende werkwijze worden volgens onze zegslieden de regels beter onthouden.

De praktijk is echter vaker dat de vroeger al aangeleerde regels sec herhaald worden in een meer deductief gerichte aanpak.

Bewustmaking van de strategieën bij het spellen is ook een vorm van taalbeschouwing.

In de derde graad doet zich een andere vorm van taalbeschouwing over spelling voor wanneer, althans in het aso, de grondbeginselen van de Nederlandse spelling op het programma staan: het fonologisch, morfologisch en etymologisch principe.

### **5.3.6 Didactiek**

Wat net over taalbeschouwing geschreven is, zegt meteen ook iets over de gevolgde leerweg. Vroeger aangeleerde regels worden in het secundair herhaald.

In het kso en tso worden leerkrachten geconfronteerd met grotere verschillen tussen leerlingen dan in het aso. Mede daarom geven ze vaker een cursorische leergang spelling. Daarbij moeten leerlingen veel uit het hoofd leren en het kunnen reproduceren om voldoende punten te halen en te slagen, eerder dan dat ze via goed spellen hun beheersing aantonen.

Bij alle leerlingen doet zich het probleem voor dat ze vaak de regels wel kennen, maar ze toch niet goed kunnen toepassen. Dat doet zich met name voor bij de werkwoorden.

### **5.3.7 Oefenvormen en -materialen**

Expliciete spellinginstructie volgens een doordachte didactiek ontbreekt vaak in de methodes. Zo'n didactiek zou moeten uitgaan van de vraag wat op welke leeftijd effectieve manieren zijn om beter te leren spellen.

De spellingoefeningen in de methodes worden door de zegslieden als erg traditioneel ervaren, los van enige context. Toch moeten de methodes spellingoefeningen bevatten om aan de vraag van heel wat leraren tegemoet te komen. De spellingoefeningen worden ook geregeld gebruikt om verloren momenten of extra minuten op te vullen.

Naast de eigen methode zetten leerkrachten geregeld aparte spellingboekjes met regels en oefeningen in, bijvoorbeeld *Als spelling een kwelling is* (Cooreman e.a., 1995), en *Struikelblokken* (Elsinga en Van Putten, 2005).

### **5.3.8 Attitudes**

De leerkrachten in het secundair onderwijs werken aan spellingattitudes, maar hebben vaak het gevoel dat het vechten tegen de bierkaai is. Het wordt daarbij als problematisch ervaren dat Nederlands, en dus ook spelling, in een isolement zit. In andere vakken hechten leraren er minder belang aan, en beheersen zij zelf spelling en interpunctie onvoldoende. Ook vinden heel wat leerkrachten dat het niet fair zou zijn bij een toets over een ander onderdeel van Nederlands of een ander vak punten voor spelling af te trekken omdat dan niet beoordeeld wordt wat beoordeeld zou moeten worden. Dankzij de groeiende aandacht voor taalbeleid ontstaat nu een tegenbeweging om minstens ook aandacht voor spellingverzorging te vragen (zie 5.2.10).

Een belangrijk gegeven is dat leerlingen nu veel meer schrijven dan vroeger, ook tso-leerlingen. Zij zijn veel met taal bezig, maar als zij schrijven is dat vooral in chatsessies, sms'jes en e-mails. De switch van de daarbij behorende taal en spelling naar een ander schriftelijk register is voor veel leerlingen niet evident. Zij merken niet noodzakelijk dat het een ander register is of weten niet hoe ze zich aan het gepaste register moeten aanpassen. Onze zegslieden merken de tijdsgeest in het recht dat leerlingen zich voorbehouden om te spellen zoals ze het willen. De tijdsgeest is er een van 'het mag, het kan'. Dat geldt ook voor het spreken van streektaal versus Algemeen Nederlands, afhankelijk van de eisen van de situatie. Overigens zijn er op school ook heel wat leerkrachten die het zelf moeilijk hebben om naar AN te switchen.

### **5.3.9 Toetsing, screening en diagnose**

Bij evaluatie van Nederlands wordt er disproportioneel veel aandacht aan spelling besteed, net zoals aan woordenschat en grammatica. Het punt is dat dit duidelijk afgeleijnde onderwerpen zijn, die makkelijk te toetsen zijn.

De vraag rijst of de spellingtoetsen uit de methode of de door leraren zelf gemaakte toetsen wel valide zijn. Als je afgaat op de doelen die door eindtermen en leerplannen worden voorgeschreven, merk je dat die onvoldoende kader bieden voor het ontwerpen van verantwoorde toetsen met een toenemende moeilijkheidsgraad over de jaren heen.

### **5.3.10 Belang van spelling en interpunctie – taalbeleid**

In het kader van taalbeleid beginnen sommige scholen schoolbreed aandacht te geven aan taalvaardigheid in alle vakken, en daar hoort ook spelling bij. Zo zijn er scholen waar per trimester twee vakken uitgepikt worden waar ook op taal en spelling beoordeeld wordt. Bedoeling is niet dat er punten voor zogenaamde dt-fouten in een zaakvak aangerekend worden, wel dat de punten voor het aspect taal bij het vak Nederlands verrekend worden.

### **5.3.11 Knelpunten, aanbevelingen**

De volgende knelpunten en aanbevelingen worden door de zegslieden genoemd.

- Er is nood aan het ontwerpen van betere leerlijnen voor spelling en interpunctie, gegoten in een concentrische opbouw.

- Daarnaast is er grote vraag naar ‘goede’, creatieve, effectieve spellingoefeningen met een sterke, functionele link met schrijven.
- Misschien is er verder onderzoek nodig over de vraag waarom de beheersing van spelling en interpunctie in de loop van de jaren niet echt vooruitgaat, ondanks het feit dat veel daarvan toch wel leerbaar is. Zit er meer achter dan enkel de attitudes van leerlingen of leraren? Heeft het ook te maken met de aanpak door leraren?
- Het zou mooi zijn als er een inventarisatie kwam van verantwoorde instrumenten voor diagnostische en formatieve toetsing van spelling en interpunctie, met oplopende moeilijkheidsgraad.

## **5.4 Secundair onderwijs: eerste graad B-stroom en bso**

De instroom in de eerste graad B-stroom bestaat voornamelijk uit leerlingen met een leerachterstand van in de lagere school, leerlingen die al te oud zijn om de laatste klas van de lagere school nog te doen en dergelijke. Na de eerste graad gaan de meeste leerlingen meestal door naar de tweede graad bso. Daarnaast zijn er in de tweede en derde graad bso ook leerlingen die instromen vanuit aso, kso en vooral tso. In de eerste graad B-stroom is er een apart vak Nederlands, in de tweede en derde graad bso hebben de meeste scholen PAV, wat staat voor ‘project algemene vakken’, en onder meer functionele taalvaardigheid, Nederlands dus, omvat. Dat laatste wordt geregeld verzorgd door leraren die zelf een opleiding voor andere vakken dan Nederlands hebben gehad. Een veel kleiner aantal scholen – dat verschilt van net tot net – heeft een apart vak Nederlands. In dit rapport besteden we voor de tweede en derde graad bso alleen aandacht aan PAV.

### **5.4.1 Leerlijnen**

De methodes in de eerste graad B-stroom bieden de leerstof van het lager onderwijs via specifieke spellinglessen opnieuw aan, en dat bepaalt ook vaak de onderwijspraktijk. Voor spelling en interpunctie is het een groot knelpunt dat in de praktijk een doorlopende leerlijn van Nederlands in de eerste graad B-stroom naar PAV in de tweede graad bso ontbreekt. Ook de leerplannen en de methodes hebben geen systematische leerlijn in hun doelen zitten, en het is voor de leerkrachten niet evident om die zelf uit te zetten.

### **5.4.2 Beheersing**

De algemene vaststelling is dat vrijwel alle leerlingen van de eerste graad B-stroom uit het lager onderwijs zijn gekomen met een zwakke beheersing van spelling en interpunctie, dat ze worstelen met de automatisering van klank-tekenkoppelingen, en dat ze met spelling en interpunctie problemen blijven hebben. Ze krijgen de regels niet onder de knie, ook niet wanneer ze met behulp van een analogiedidactiek worden aangebracht. In de voorbije jaren zijn veel maatregelen genomen rond zorg en remediëring, maar of ze effect hebben is volgens onze zegslieden niet duidelijk. Wellicht hebben goedbedoelde maatregelen een averechts effect gehad: bijvoorbeeld teksten vereenvoudigen, antwoorden met één woord invullen, tolerant zijn voor fouten. Bij leerkrachten bestaat het gevoel dat een neerwaartse spiraal gekeerd moet worden.

### 5.4.3 Tijdsbesteding

Het valt op dat die leerlingen die het minst in taal geïnteresseerd zijn, en in richtingen zitten met minder uren voor Nederlands, soms het meest van allemaal met spelling bezig zijn. Hoeveel tijd er gemiddeld naartoe gaat, valt niet te zeggen.

### 5.4.4 Band met schrijven en taalbeschouwing

De methodes, met name in de eerste graad, hebben vaak nog aparte spellinglessen in het leer- of werkboek, of in een apart spellingboek met remediëringsoefeningen. Daarbij worden spellen en interpunctie niet functioneel gekoppeld aan schrijven. Wanneer leerlingen dan schrijfo opdrachten krijgen is spelling daar niet in geïntegreerd.

Bij PAV in de tweede en derde graad daarentegen merk je meer en meer dat sommige leraren loskomen van de methodes en spelling meer functioneel aanpakken. Ze nemen in een bepaald jaar bijvoorbeeld hoofdletters en interpunctie als aandachtspunt, en daarover krijgen de leerlingen voortdurend feedback bij taken of toetsen. Bij de bespreking van een schrijfo opdracht wordt dan uitdrukkelijk aandacht aan een bepaalde spellingkwestie gewijd.

Toch moet gezegd worden dat spelling en interpunctie in de meeste bso-richtingen niet gekoppeld worden aan de eisen van het latere beroep.

### 5.4.5 Didactiek

Er zijn aanzienlijke verschillen in aanpak tussen scholen, en ook tussen de eerste graad en de volgende graden.

Er zijn nog wel wat scholen die aan een traditionele vorm van remediëring doen vanuit de oude opvatting van de aanpassingsklas<sup>42</sup>, net zoals ze dat ook doen voor technische leesvaardigheid met AVI-normen, rekensommen enz. In andere scholen werkt men meer compenserend-dispenserend: ze schenken aandacht aan spelling en interpunctie vanuit de gedachte dat leerlingen er zo ver mogelijk in moeten geraken. Maar er zijn ook scholen die een soort medelijden met de leerlingen en dus lage verwachtingen hebben, cocoonen, pamperen, vooral belang hechten aan succesbeleving.

Zowel in de eerste graad B-stroom als in PAV komt nu veel meer aandacht voor het gebruiken van hulpstrategieën zoals spellingcontrole op de pc, of raadpleging van een woordenboek.

---

<sup>42</sup> Het concept aanpassingsklas dateert uit de jaren zeventig van de vorige eeuw. Leerlingen met een leerachterstand werden in een aparte klas door een taakleraar opgevangen. Begin jaren 2000 is de aanpassingsklas als zodanig verdwenen, en er is veel meer aandacht gekomen voor zorgverbreding en zorgcoördinatie. In de praktijk wordt de term 'aanpassingsklas' nog weleens oneigenlijk gebruikt voor het eerste leerjaar van de eerste graad B-stroom.

#### **5.4.6 Oefenvormen en -materialen**

Het wordt als een probleem ervaren dat de leer- of werkboeken van de methodes of de aparte spellingdelen inzake spelling en interpunctie in de eerste graad B-stroom vrij traditioneel opgevat zijn. Ze bevestigen leraren in traditionele opvattingen en werkwijzen.

Als er in de eerste graad B-stroom een koppeling met een thema of opdracht gemaakt wordt, is die erg kunstmatig. Spelling wordt niet echt met schrijven verbonden.

In delen voor de bovenbouw is het stramien veelal: theoriepresentatie, toepassen in oefeningen, en de opdracht om dat nu in een volgende schrijfoopdracht ook toe te passen.

#### **5.4.7 Attitudes**

Juist omdat B-stroom- en bso-leerlingen het vaak moeilijk hebben met goed spellen zoeken scholen naar middelen om aan de spellingattitude te werken. In de eerste graad treden leraren weinig bestraffend op bij spelfouten. In sommige scholen in de bovenbouw waar spelling gekoppeld wordt aan schrijven, worden leerlingen met goede punten beloond voor wat ze goed geschreven hebben, en niet bestraft voor wat fout is.

Leerkrachten proberen ook bij hun leerlingen de attitude te stimuleren om hulpstrategieën te gebruiken.

#### **5.4.8 Belang van spelling en interpunctie – taalbeleid**

In veel beroepen waar de bso-studierichtingen voor opleiden, vereisen de uitvoerende taken slechts erg beperkte schrijftaken zoals een formulier invullen, een beperkt werkverslagje opstellen of een opmerking inschrijven ('er is een probleem met kamer 35'), waar de boodschap wel, maar correcte spelling of interpunctie niet belangrijk is.

De richting 'kantoor' is in dit opzicht verschillend. Hier hebben veel uitvoerende taken te maken met het opstellen van documenten. De leerlingen krijgen bijvoorbeeld in een sjabloon een klachtenbrief die ze moeten uittikken en waarin ze spelfouten moeten kunnen herkennen en verbeteren. Dat leren ze in de handelsvakken, PAV werkt daarbij ondersteunend.

In alle bso-richtingen zijn er in de derde graad een paar situaties waar spelling en interpunctie aanzienlijk meer belang hebben: stage, en vooral de afsluitende 'geïntegreerde proef' (GIP)<sup>43</sup>. Leraren technische of praktijkvakken willen voor de jury van een GIP niet onderuitgaan met werkstukken van hun leerlingen die door taal- en spelfouten ontsierd worden. In het kader van taalbeleid, dat langzamerhand tot de scholen doordringt, zoeken scholen nu naar een passende samenwerking en rolverdeling voor de taal- en spellingbegeleiding van de leerlingen bij hun werkstuk. Bij de nieuwe visie op taalbeleid behoort bewaking van de talige vorm van schrijfproducten tot de verantwoordelijkheid van alle leraren, terwijl men vroeger geneigd was dat volledig naar de leraar PAV toe te schuiven. Toch is er het probleem dat veel leerkrachten van technische en praktijkvakken het vaak zelf moeilijk hebben met taal, en zeker met vormelijke aspecten als spelling en interpunctie.

---

<sup>43</sup> In het kso, tso en bso omvat het eindexamen een 'geïntegreerde proef', vergelijkbaar met wat in Nederland 'profielwerkstuk' of 'meesterproef' heet. De leerlingen moeten voor de GIP een werkstuk voorbereiden waarin kennis en vaardigheden uit verschillende vakken samengebracht worden. Ze dienen het werkstuk uiteindelijk veelal in schriftelijke vorm in, en presenteren het mondeling voor een gemengde jury.

### **5.4.9 Knelpunten, aanbevelingen**

De volgende aandachtspunten worden genoemd.

- In de onderwijspraktijk heeft men het moeilijk met behoorlijke leerlijnen van de eerste graad B-stroom naar tweede en derde graad bso.
- De didactische kwaliteit van de leermiddelen inzake spelling en interpunctie moet opgekrikt worden.
- De integratie van spelling en interpunctie in (beroepsgericht) schrijven in plaats van opzichzelfstaande traditionele lessen en oefeningen is op veel scholen een vrome wens.
- Breed taalbeleid waaraan alle vakken participeren wordt gehinderd door het feit dat veel vakleraren zich onvoldoende taalcompetent voelen.

## **5.5 Conclusies**

Bij wijze van conclusies herhalen we hier enkele vaststellingen en impliciete of expliciete aanbevelingen van onze zegslieden.

### **1 leerlijnen**

Met de leerlijnen binnen een onderwijsniveau, bijvoorbeeld lagere school, of de aansluiting tussen niveaus zit het nog niet goed. Voor interpunctie ontbreken de leerlijnen in feite.

Spelling en interpunctie zijn beslist nog niet verworven op het einde van de lagere school of van de eerste graad secundair. Met dat gegeven houden de leerlijnen die door de leerplannen worden voorgehouden onvoldoende rekening.

### **2 beheersing**

Ondanks vele jaren spellingonderwijs lijkt de beheersing aan het eind van het secundair nog beter te kunnen. De wens wordt geopperd dat onderzocht zou worden waarom de leerresultaten niet groter zijn.

### **3 schrijven**

Ondanks de aanbevelingen van leerplannen en begeleiders, wordt het onderwijs van spelling en interpunctie vaak niet of ten hoogste formalistisch geïntegreerd in het schrijven. In de werkelijkheid wordt het nog veel op geïsoleerd-cursorische wijze verzorgd.

### **4 taalbeschouwing**

Taalbeschouwing kan erop gericht zijn dat leerlingen inductief de systematiek in de spelling of interpunctie achterhalen, en aandacht aan de dag leggen voor de relaties tussen schrijfdoel en -publiek, schrijftaalregisters, en spellingverzorging. Toch blijkt het onderwijs in de praktijk vaak gericht op het deductief verwerven en toepassen van spellingregels, wat aan het wezenlijke van taalbeschouwing (reflecteren op taal en taalgebruik) voorbijgaat.

### **5 didactiek**

Leerlingen leren verschillende specifieke spellingstrategieën, maar in de praktijk hanteren ze spontaan een geheugenstrategie. De regelstrategieën zijn voor een niet onbelangrijk aantal leerlingen in de lagere school, maar ook in de eerste graad B-stroom en in het bso erg moeilijk.



Het zou nuttig zijn als er meer onderzoek kwam naar de effectiviteit van het werken met specifieke spellingstrategieën voor de klank-tekenkoppelingen. Er zou onderzocht moeten worden of er geen andere en betere leerwegen zijn dan de regelstrategie voor bepaalde spellingkwesties zoals de regels voor verenkeling van klinkers (*meet – meten*) en verdubbeling van medeklinkers (*mat – matten*). Meer in het algemeen bestaat er nood aan overbrugging van de kloof tussen de retoriek van onderzoek, eindtermen, leerplannen, pedagogische begeleiding en de praktijk van de leraar in de klas.

### **6 attitudes**

Een positieve attitude voor verzorging van taal in het algemeen en van spelling en interpunctie in het bijzonder is een domein van aanhoudende zorg.

### **7 toetsing**

Informatie over goede toetsingsinstrumenten voor spelling en interpunctie, en hoe die verantwoord te gebruiken, is wenselijk.

### **8 taalbeleid**

Aandacht voor taal, en dus ook voor spelling en interpunctie, is nog maar beperkt aanwezig in de andere schoolvakken.



## Hoofdstuk 6. De uitkomsten van het spellingonderwijs

### 6.1 Inleiding

In de media wordt geregeld de mening uitgesproken dat het met de taalvaardigheid van de jongeren achteruit zou gaan, in het bijzonder met hun spellingvaardigheid. Vaak is daar op de achtergrond de gedachte bij dat het vroeger allemaal veel beter was. Over interpunctie valt zoiets minder te horen. In dit hoofdstuk gaan we bondig in op de beschikbare gegevens in verband met de beheersing van spelling- en interpunctievaardigheid in het lager en het secundair onderwijs.

### 6.2 Lager onderwijs

#### 6.2.1 Ruijssenaars e.a. (1992)

Het lijkt ons interessant om gegevens uit het onderzoek van Ruijssenaars e.a. (1992) op te nemen omdat ze aanwijzingen geven voor een soort van baseline waarmee latere uitkomstgegevens vergeleken kunnen worden, ondanks het feit dat Ruijssenaars e.a. (1992) geen representatieve steekproef voor het Vlaamse lager onderwijs bevat. Dit onderzoek brengt de spellingprestaties van 822 leerlingen uit het zesde leerjaar van een aantal scholen uit Leuven en omstreken in kaart. Voor het woorddictee is gebruikgemaakt van Mommers (1967).<sup>44</sup>

Tabel 6.1 (Ruijssenaars e.a., 1992, p. 359<sup>45</sup>) geeft de toetsresultaten voor het woorddictee in vergelijking met de normering op twee nabijgelegen afnamemomenten. De afname vond plaats bij het begin van het zesde leerjaar.

Tabel 6.1: Scores op 50 in het woorddictee

	<b>gemiddelde</b>	<b>standaarddeviatie</b>
norm febr. 5e leerjaar	26,99 (53,98%)	8,82
<u>resultaten begin 6e leerjaar</u>	<u>30,29 (60,58%)</u>	8,26
norm febr. 6e leerjaar	34,80 (69,60%)	8,34

Bij een maximumscore van 50 bedroeg in 1992 de gemiddelde score van de laatstejaarsleerlingen uit de Leuvense scholen 30,29. Zij schreven gemiddeld ongeveer 61% van de woorden correct. Daarmee lag hun gemiddelde score netjes tussen de voorgaande en latere normgemiddelden in.

Tabel 6.2 (Ruijssenaars e.a., 1992, p. 360) geeft een overzicht van het relatieve aantal fouten per categorie, uitgedrukt als percentage van het totaal aantal fouten.

Tabel 6.2: Foutpercentages per categorie

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>			<b>5</b>	<b>6</b>
	<b>koppeling</b> (alt) (kopp.)	<b>weglating</b>	<b>regels</b> <b>open/</b> <b>gesloten</b>	<b>werkwoorden</b>			<b>gelijkv.</b>	<b>rest</b>
				(tt)	(ovt)	(vd)		
woord	25%	7,7%	19,6%	22,2%			2,8%	22,7%
uitsplitsingen	(11,9) (13,1)			(6,9)	(9,3)	(6,0)		

<sup>44</sup> Ruijssenaars e.a. (1992) bevat ook scores op een zinnedictee van vijftien zinnen. Die nemen we hier niet op omdat ze niet makkelijk te interpreteren zijn.

<sup>45</sup> De hier aan Ruijssenaars e.a. (1992) ontleende tabellen zijn in de bewoordingen soms lichtjes aangepast. Ook de tabelnummers zijn aangepast.

De fouten zijn verdeeld over zes categorieën:

1. fouten tegen de klank-tekenkoppeling, uitgesplitst in alternatieve schrijfwijzen van een klank (bv. /ɛi/ → /ei/ij), en andere klank-tekenkoppelingen (bv. /ɛ/ → e);
2. weglatingen, toevoegingen en volgordeomwisselingen binnen een woord;
3. fouten tegen enkele klinker (*maten*) of dubbele medeklinker (*matten*) in open resp. gesloten lettergreep;
4. fouten in werkwoordsvormen (-d, -t, -dt, -de(n)/-dde(n), -te(n)/-tte(n)) in tegenwoordige tijd, verleden tijd en voltooid deelwoord;
5. fouten tegen de gelijkvormigheidsregel (*breed* wegens *breede*);
6. andere fouten.

De percentages van de categorieën 1 (klank-tekenkoppelingen), 3 (verenkelde klinker en verdubbelde medeklinker) en 4 (werkwoorduitgangen) liggen vrij dicht bij elkaar, tussen 19,6 en 25,0%. Het percentage gelijkvormigheidsfouten (*breed* met *d*) is klein.

### 6.2.2 OVSG-toetsen (2006)

De koepel OVSG organiseert elk jaar taaltoetsen in de scholen van de koepel, waarbij ook spelling onderzocht wordt. Over de toetsen die in juni 2006 van in totaal 14.000 zesdejaarsleerlingen in 430 scholen afgenomen werden, zijn gegevens gepubliceerd (OVSG, 2006)<sup>46</sup>. Bij een gelijkmatig over de provincies gespreide steekproef van 500 leerlingen uit de 14.000 werden zes frequente woorden gedictieerd die in de lege plaatsen ingevuld moesten worden. Er waren geen werkwoordsvormen bij. De resultaten (correctpercentages) worden weergegeven in tabel 6.3 (aangepast overgenomen uit OVSG, 2006, p. 93-96). Gemiddeld bedraagt de correctscore 81%.

Tabel 6.3: *Dicteewoorden*

	<i>gedicteerd</i>	<i>score in %</i>
<b>Bederf je zomerkamp niet</b>		
Informeert je vooraf over de ..... op de kampeerplaats.	voorzieningen	89
Je vertrekt immers op kamp en niet op .....	expeditie	87
Enkele ..... vragen:	belangrijke	86
- 'Is er ..... drinkbaar water?'	stromend	73
- 'Is er een ..... mogelijkheid om voedsel koel te bewaren?'	mogelijkheid	89
- 'Hoe is het gesteld met de algemene .....?'	hygiëne	68

### 6.2.3 Peilingsinstrument schrijven (2005)

In het begin van de jaren 2000 is in opdracht van het Vlaamse Departement Onderwijs een instrument ontwikkeld voor peilingsonderzoek schrijven in de zesde klas van de lagere school (Colpin e.a., 2005). Daarbij levert de representatieve landelijke steekproef van 1058 leerlingen uit 36 scholen een goed beeld van hun prestaties voor spelling en interpunctie. Dat beeld is gebaseerd op de analyse van drie van in totaal acht schrijfopdrachten die door de totale onderzochte groep zijn uitgevoerd. Voor die analyse is uitgegaan van eindterm 4.7 over het toepassen van "bepaalde spellingsafspraken en –

<sup>46</sup> We danken Steven De Laet, pedagogisch adviseur bij OVSG, die ons deze informatie bezorgd heeft.

regels” (zie hoofdstuk 2, par. 2.2.2). Uit het eindrapport nemen we hierna een aantal gegevens en toelichtingen over (Colpin e.a., 2005, p. 63-68). We wijzen erop dat de leerlingen een uitwijkstrategie kunnen gebruiken als ze twijfelen over de schrijfwijze van een woord, en ze kunnen zelf kiezen hoe kort of hoe lang hun tekst is.

### SPELLING

Tabel 6.4 geeft een overzicht van het totaal aantal spelfouten, over alle categorieën heen, in verhouding tot het totaal aantal woorden in het schrijfproduct. Het aantal schrijfproducten zonder spelfouten varieert naargelang van de tekstsoort, en de tekstlengte (hoe korter de tekst, hoe minder spelfouten): 42% van de instructies is foutloos, 34% van de brieven en 20% van de verslagen.

Tabel 6.4: *Percentage spelfouten t.o.v. het totaal aantal woorden per schrijfproduct*

	<b>Instructie (N=1014)</b>		<b>Brief met persoonlijke boodschap (N=994)</b>		<b>Verslag van een gebeurtenis Schoolkrant (N=985)</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
0 fouten	421	41,5	337	33,9	194	19,7
< 1% fouten	232	22,9	97	9,8	127	12,9
1-5 % fouten	345	34,0	516	51,9	604	61,3
6-10% fouten	11	1,1	41	4,1	52	5,3
11-20% fouten	3	0,3	2	0,2	8	0,8
> 20% fouten	2	0,2	1	0,1	-	-

Het percentage fouten bedraagt bij de overgrote meerderheid van de leerlingen hooguit 5% van het aantal woorden. Toch merken we op dat in de brief en in het verslag door 4%, resp. 5% van de leerlingen tussen 6 en 10% van de woorden fout wordt gespeld, wat niet te verwaarlozen is.

In de volgende drie tabellen worden de percentages leerlingen die fouten maken uitgesplitst per spellingcategorie die in de eindtermen voor de lagere school wordt genoemd. Werkwoorden zijn apart berekend, los van de regelwoorden.

Tabel 6.5: Instructie, fouten per spellingcategorie

	0 fouten		<1% fouten		1-5% fouten		6-10% fouten		11-20% fouten		>20% fouten	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Klankzuivere woorden	709	69,3	175	17,1	135	13,2	2	0,2	1	0,1	1	0,1
Niet-klankzuivere woorden	803	78,3	153	14,9	67	6,5	1	0,1	1	0,1	-	-
<b>Totaal woorden met vast woordbeeld</b>	<b>590</b>	<b>57,8</b>	<b>202</b>	<b>19,8</b>	<b>222</b>	<b>21,8</b>	<b>3</b>	<b>0,3</b>	<b>1</b>	<b>0,1</b>	<b>2</b>	<b>0,2</b>
De regel 'klinker in open/gesloten lettergreep'	914	89,1	79	7,7	33	3,2	-	-	-	-	-	-
De regel 'verdubbeling medeklinker'	888	86,3	100	9,7	41	4,0	-	-	-	-	-	-
De regel 'niet-klankzuivere eindletter'	960	93,6	49	4,8	17	1,7	-	-	-	-	-	-
<b>Totaal regelwoorden</b>	<b>753</b>	<b>73,5</b>	<b>168</b>	<b>16,4</b>	<b>102</b>	<b>10,0</b>	<b>1</b>	<b>0,1</b>	-	-	-	-
<b>Werkwoordspelling</b>	<b>864</b>	<b>84,1</b>	<b>117</b>	<b>11,4</b>	<b>46</b>	<b>4,5</b>	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAAL SPELLING</b>	<b>421</b>	<b>41,5</b>	<b>232</b>	<b>22,9</b>	<b>345</b>	<b>34,0</b>	<b>11</b>	<b>1,1</b>	<b>3</b>	<b>0,3</b>	<b>2</b>	<b>0,2</b>

Tabel 6.6: Brief met persoonlijke boodschap, fouten per spellingcategorie

	0 fouten		<1% fouten		1-5% fouten		6-10% fouten		11-20% fouten		>20% fouten	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Klankzuivere woorden	722	71,0	80	7,9	211	20,7	3	0,3	1	0,1	-	-
Niet-klankzuivere woorden	593	58,5	115	11,4	300	29,6	5	0,5	-	-	-	-
<b>Totaal woorden met vast woordbeeld</b>	<b>446</b>	<b>44,6</b>	<b>104</b>	<b>10,4</b>	<b>433</b>	<b>43,3</b>	<b>16</b>	<b>1,6</b>	<b>2</b>	<b>0,2</b>	-	-
De regel 'klinker in open/gesloten lettergreep'	958	93,6	26	2,6	39	3,8	-	-	-	-	-	-
De regel 'verdubbeling medeklinker'	876	85,8	49	4,8	95	9,3	1	0,1	-	-	-	-
De regel 'niet-klankzuivere eindletter'	985	96,5	16	1,6	20	2,0	-	-	-	-	-	-
<b>Totaal regelwoorden</b>	<b>816</b>	<b>80,2</b>	<b>65</b>	<b>6,4</b>	<b>134</b>	<b>13,2</b>	<b>3</b>	<b>0,3</b>	-	-	-	-
<b>Werkwoordspelling</b>	<b>854</b>	<b>83,6</b>	<b>81</b>	<b>7,9</b>	<b>86</b>	<b>8,4</b>	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAAL SPELLING</b>	<b>337</b>	<b>33,9</b>	<b>97</b>	<b>9,8</b>	<b>516</b>	<b>51,9</b>	<b>41</b>	<b>4,1</b>	<b>2</b>	<b>0,2</b>	<b>1</b>	<b>0,1</b>

Tabel 6.7: Verslag van een gebeurtenis, fouten per spellingcategorie

	<b>0 fouten</b>		<b>&lt;1% fouten</b>		<b>1-5% fouten</b>		<b>6-10% fouten</b>		<b>11-20% fouten</b>		<b>&gt;20% fouten</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Klankzuivere woorden	691	67,2	143	13,9	191	18,6	2	0,2	-	-	1	0,1
Niet-klankzuivere woorden	433	42,5	186	18,6	399	39,1	2	0,2	-	-	-	-
<b>Totaal woorden met vast woordbeeld</b>	<b>320</b>	<b>31,6</b>	<b>168</b>	<b>16,6</b>	<b>512</b>	<b>50,6</b>	<b>10</b>	<b>1,0</b>	<b>1</b>	<b>0,1</b>	<b>1</b>	<b>0,1</b>
De regel ‘klinker in open/gesloten lettergreep’	909	88,3	63	6,1	56	5,4	-	-	1	0,1	-	-
De regel ‘verdubbeling medeklinker’	813	79,0	90	8,7	125	12,1	-	-	1	0,1	-	-
De regel ‘niet-klankzuivere eindletter’	950	92,2	53	5,1	27	2,6	-	-	-	-	-	-
<b>Totaal regelwoorden</b>	<b>690</b>	<b>67,3</b>	<b>121</b>	<b>11,8</b>	<b>211</b>	<b>20,6</b>	<b>2</b>	<b>0,2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>0,1</b>
<b>Werkwoordspelling</b>	<b>749</b>	<b>72,7</b>	<b>128</b>	<b>12,4</b>	<b>149</b>	<b>14,5</b>	<b>4</b>	<b>0,4</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>TOTAAL SPELLING</b>	<b>194</b>	<b>19,7</b>	<b>127</b>	<b>12,9</b>	<b>604</b>	<b>61,3</b>	<b>52</b>	<b>5,3</b>	<b>8</b>	<b>0,8</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Uit de voorgaande drie tabellen blijkt dat de meeste fouten gemaakt worden tegen woorden met een vast woordbeeld. Bij de categorie ‘klankzuivere woorden’ (hoorwoorden) is rond 70% van de schrijfproducten foutloos. Het percentage schrijfproducten zonder fouten tegen de niet-klankzuivere woorden (onthoudwoorden) verschilt sterk voor de drie tekstsoorten: 78% in de instructie tegenover 58% in de brief en 42% in het verslag. Over het algemeen wordt het minst gezondigd tegen de regelwoorden. Een klinker in open/gesloten lettergreep wordt in ongeveer 90% van de schrijfproducten juist geschreven en de niet-klankzuivere eindletter in 92 tot 96%. Tegen de verdubbeling van de medeklinker worden iets meer fouten gemaakt, maar er zijn toch nog 80 tot 86% foutloze schrijfproducten.

Wat de werkwoordspelling betreft merken we opnieuw verschillen tussen de instructie en de brief enerzijds, met 84% foutloze schrijfproducten, en het verslag, met 73% foutloze schrijfproducten anderzijds. Op grond van de beschikbare gegevens zijn die verschillen niet te verklaren.

#### **INTERPUNCTIE**

De volgende drie tabellen laten per tekstsoort zien hoe de laatstejaars van de lagere school omgaan met interpunctie.

Tabel 6.8: *Percentage leerlingen dat de interpunctie goed maakt in de instructietekst*

	Altijd		> ½ v.d. zinnen		< ½ v.d. zinnen		Nooit	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zichtbaar dat tekst opgebouwd is uit zinnen	672	65,4	303	29,5	10	1,0	42	4,1
Hoofdletter aan het begin van een nieuwe zin	685	66,7	238	23,2	72	7,0	32	3,1
Gebruik van interpunctietekens aan het einde van zinnen	658	64,1	274	26,7	70	6,8	25	2,4
Gebruik van <i>juiste</i> interpunctietekens aan het einde van zinnen	712	69,4	234	22,8	53	5,2	27	2,6

Tabel 6.9: *Percentage leerlingen dat de interpunctie goed maakt in de brief*

	Altijd		> ½ v.d. zinnen		< ½ v.d. zinnen		Nooit	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zichtbaar dat tekst opgebouwd is uit zinnen	739	72,2	250	24,4	7	0,7	27	2,6
Hoofdletter aan het begin van een nieuwe zin	757	74,0	213	20,8	35	3,4	18	1,8
Gebruik van interpunctietekens aan het einde van zinnen	682	66,7	265	25,9	47	4,6	29	2,8
Gebruik van <i>juiste</i> interpunctietekens aan het einde van zinnen	716	70,0	224	21,9	23	2,2	60	5,9

Tabel 6.10: *Percentage leerlingen dat de interpunctie goed maakt in het verslag*

	Altijd		> ½ v.d. zinnen		< ½ v.d. zinnen		Nooit	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zichtbaar dat tekst opgebouwd is uit zinnen	611	59,2	380	36,8	20	1,9	21	2,0
Hoofdletter aan het begin van een nieuwe zin	735	71,4	230	22,3	44	4,3	21	2,0
Gebruik van interpunctietekens aan het einde van zinnen	765	74,3	196	19,0	47	4,6	21	2,0
Gebruik van <i>juiste</i> interpunctietekens aan het einde van zinnen	669	65,0	305	29,6	34	3,3	22	2,1



Deze gegevens over interpunctie lijken de uitspraak van onze zegslieden in hoofdstuk 5 (par. 5.1.2) te bevestigen dat heel wat kinderen aan het eind van de basisschool het concept zin als elementair niveau voor interpunctie nog niet goed kunnen onderscheiden. Het aantal leerlingen die dat wel kunnen, ligt blijkens dit onderzoek globaal tussen 65 en 70%.

#### 6.2.4 SiBO (2010)

In het kader van het interuniversitaire Expertisecentrum Studie- en Schoolloopbanen (SSL) zijn in het SiBO-project sinds 2002-2003 de schoolloopbanen van 6000 kinderen gevolgd vanaf de derde kleuterklas<sup>47</sup>. Hierbij is onder meer gebruikgemaakt van de Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid voor Vlaanderen (Rymenans en Daems, 2000; Moelands en Rymenans, 2003a,b), een Vlaamse aanpassing van het onderdeel SVS uit het Nederlandse Cito-leerlingvolgsysteem. De B-versie midden zesde leerjaar – dat is de sterkere versie, er bestaat geen versie voor het einde van het zesde leerjaar – omvat 43 dicteewoorden die in een zin moeten worden ingevuld. In deze woorden zitten veertig diverse spellingcategorieën verwerkt, echter geen werkwoordsvormen. Interpunctie is er ook niet bij.

Aan het einde van 2008-2009 is de B-versie van de toets SVS-V voor midden zesde leerjaar van 3188 kinderen in een representatieve steekproef van 115 scholen afgenomen. In tabel 6.11 volgen de gegevens over de prestaties van de leerlingen voor spelling<sup>48</sup>.

Elk van de kolommen A tot E geeft het percentage leerlingen aan dat een overeenstemmende score (aantal correcte woorden op 43) heeft bereikt. De niveaugroepen A tot E zijn volgens de oorspronkelijke normering uit 2000 (Rymenans 2000; Moelands en Rymenans, 2003a, p. 21 en 57) op de volgende verdeling gebaseerd:

Niveau A:	Goed tot zeer goed (circa 25% hoogst scorende leerlingen)
Niveau B:	Voldoende tot goed (circa 25% net boven het Vlaamse gemiddelde scorende leerlingen)
Niveau C:	Matig tot voldoende (circa 25% net onder het Vlaamse gemiddelde scorende leerlingen)
Niveau D:	Zwak tot matig (circa 15% ruim onder het Vlaamse gemiddelde scorende leerlingen)
Niveau E:	Zeer zwak tot zwak (circa 10% laagst scorende leerlingen)

Tabel 6.11: *Percentages leerlingen in elke zone, aantal en gemiddelde per leerlingcategorie*<sup>49</sup>

	A >39	B 35-38	C 29-34	D 23-28	E 0-22	aantal leerlingen	gemidd. niveau	gemidd. score op 43
NL-talig niet-kansarm	21,9	27,0	28,8	15,5	6,9	2158	B	35
Niet-NL-talig niet-kansarm	16,2	25,7	32,0	19,5	6,6	241	C	34
NL-talig kansarm	11,4	19,9	32,0	21,6	15,2	579	C	31
Niet-NL-talig kansarm	7,1	18,6	32,9	22,9	18,6	210	C	30
Totaal	18,6	25,0	29,9	17,4	9,1	3188	C	34

<sup>47</sup> Het SSL is gevestigd aan de K.U. Leuven en is een samenwerking van KUL en UA. De promotor van het deelproject SiBO (Schoolloopbanen in het Basisonderwijs) is prof. J. Van Damme. Zie <http://www.steunpuntloopbanen.be>.

<sup>48</sup> We spreken onze oprechte dank uit aan het SSL, in het bijzonder aan dr. Jean Pierre Verhaeghe, die zo vriendelijk was de hier opgenomen recente onderzoeksresultaten voor ons uit de SSL-databank te halen. Deze resultaten zijn nog niet gepubliceerd.

<sup>49</sup> In de SVS-V wordt gewerkt met intervalscores tussen 0 en 157. Die intervalscores hebben we omwille van de leesbaarheid hier vervangen door scores in termen van corresponderende aantallen correcte woorden.

We constateren hier dat het percentage leerlingen in niveaugroep A sinds 2000 van 25% tot 18,6% gezakt is, in B gelijk is gebleven en in C van 25% tot 29,9% is toegenomen. Niveau D is toegenomen van 15% tot 17,4%, en niveau E is licht afgenomen. De groep voldoende tot zeer goed is van 75% licht gedaald tot 73,5%; de groep zeer zwak tot zwak is met 1,5% toegenomen. Globaal lijkt de spellingbeheersing in de afgelopen tien jaar, sinds de normering in Rymenans en Daems (2000), misschien lichtjes afgenomen te zijn.<sup>50</sup>

## 6.3 Secundair onderwijs

Voor het secundair onderwijs zijn ons maar weinig bruikbare gegevens bekend over de uitkomsten van het onderwijs in spelling en interpunctie.

### 6.3.1 Geletterdheid op achttien jaar (1991)

Om enige vergelijkingsbasis te hebben grijpen we terug naar onderzoek dat we hebben uitgevoerd eind jaren tachtig, en waarbij zesdejaarsleerlingen uit aso, tso en bso in het voorjaar van 1990 verschillende teksten hebben geschreven (Leroy e.a., 1991). Daartoe is destijds gebruikgemaakt van een steekproef die representatief is voor de leerlingen, onderwijsvormen (aso, tso en bso) en scholen over heel Vlaanderen. Aan de verschillende onderdelen hebben telkens tussen 400 en 500 leerlingen deelgenomen. Bij de taken is een onderscheid gemaakt tussen functionele taalvaardigheid (de competenties die wenselijk zijn voor het privéleven), studietaalvaardigheid (competenties vereist voor studie in het hoger onderwijs) en professionele taalvaardigheid (competenties vereist voor wie na het secundair onderwijs meteen in een beroep stapt).

Tabel 6.12 vermeldt voor het geheel van de schrijftaken de toen in het onderzoek vooropgestelde minimumnormen om te slagen (om te slagen moest men minder fouten hebben), en de percentages van leerlingen die niet aan de norm voldeden. Voor de normstelling om te slagen en de samenvattende percentages zie Leroy e.a. (1991/1, p. 45-49).

Tabel 6.12: Normen schrijftaken en percentages leerlingen onder de norm

	<b>norm</b>	<b>% lln. onder de norm</b>
spelling	> 1 fout per 100 woorden	39,34
werkwoordspelling	> 5 fouten per 100 zinnen	12,20
interpunctie	≥ 20 fouten per 100 zinnen	47,48

Opvallend was dat minder leerlingen faalden voor werkwoordspelling dan voor andere spellingonderdelen en voor interpunctie.

Er waren echter aanzienlijke verschillen naargelang van de onderwijsvorm en de schrijfpdracht. Dat wordt geïllustreerd in wat hierna volgt. Wij beperken ons tot de resultaten bij studietaalvaardigheid.

De schrijfpdrachten voor studietaalvaardigheid betroffen het schrijven van een samenvatting en van een artikel voor een kwaliteitsweekblad zoals *Knack* over vandalisme bij voetbalwedstrijden. Deze opdrachten werden alleen uitgevoerd door aso- en tso-leerlingen. In tabel 6.13 worden de scores van leerlingen onder de norm en de betrokken percentages leerlingen gemiddeld over de beide schrijftaken

<sup>50</sup> In de steekproef van 2000 had ongeveer 5,5% niet het Nederlands als thuistaal. Het is ons niet bekend of dat percentage misschien iets hoger ligt in de steekproef van het SiBO van 2008-2009, wat dan een verklaring voor het verschil (lichte achteruitgang) zou kunnen zijn.

weergegeven. De tabel laat ook zien dat het aantal fouten in het tso aanzienlijk groter was dan in het aso. Het totaal aantal leerlingen dat de beheersingsnorm (laatste kolom) niet haalde was het grootst voor interpunctie.

Tabel 6.13: *Resultaten studietaalvaardigheid*

	gemiddeld aantal fouten			norm	% lln. onder de norm
	aso	tso	aso + tso		
spelling	0,66	1,66	0,92	> 1	18,15
werkwoordspelling	1,42	3,44	2,39	> 5	16,90
interpunctie	16,88	20,53	18,70	≥ 20	37,90

### 6.3.2 Onderzoek Gent (2009)

Een totaal van 2095 eerstejaarsstudenten in een professionele en een academische bachelor, 594 mannen en 1501 vrouwen, hebben in 2009 aan een recent onderzoek naar spellingvaardigheid bij beginnende studenten deelgenomen (Vanderswalmen e.a., te versch.)<sup>51</sup>. Zij behoren tot hogescholen en universiteiten in Gent, Brussel en Leuven, en komen uit de studiedomeinen lerarenopleiding, businessmanagement, vertalen, gezondheidszorg en sociaal werk. Als instrument is een dicteetekst gebruikt, bestaande uit twaalf alinea's. Interpunctie is niet onderzocht. Spelfouten zijn geclassificeerd in een van vier categorieën:

1. basisfouten, d.i. fouten tegen eenvoudige foneem-grafeemkoppelingen (klankstrategie), bv. *misdrijven* voor *misdrifven*;
2. regelfouten (morfologische strategie): werkwoordsvormen, hoofdletters, open en gesloten lettergrepen, aaneengeschreven woorden of woorden met koppelteken;
3. geheugengerelateerde fouten (geheugen- of lexicale strategie): leenwoorden, alternatieve grafemen (*ei/ij*), vóór 1995 'toegelaten' of 'progressieve' spelling (*apoteek*);
4. niet-spellinggerelateerde fouten, bijvoorbeeld een ander woord dan het gedicteerde.

Voor de beschrijving van de spellingprestaties van de studenten ontlenen we de volgende passage aan Vanderswalmen e.a. (te versch., p. 11)<sup>52</sup>:

“Over het geheel van de dicteetest heen maakten de studenten gemiddeld 24 spellingfouten ( $sd^{53} = 13$ ) in 410 woorden. In de categorie basisfouten (1) maakten 637 studenten (30,5%) geen enkele fout, 571 (27%) maakten één fout en 348 (16,7%) maakten twee fouten (gem. = 1,95,  $sd = 3,25$ ), dat wil zeggen dat er een dalende trend was in de foutenverdeling. Die trend deed zich niet voor in de categorie regelfouten (2). Daar vertoonden de foutenaantallen een normale verdeling (gem. = 15,74,  $sd = 6,79$ ), dat wil zeggen dat het aantal studenten recht evenredig met het aantal fouten steeg tot een piek van 150 studenten (7,2%) met 13 fouten bereikt werd; na die piek nam het aantal studenten die zulke fouten maakten af. In het geval van de categorie van de geheugengerelateerde fouten (3) waren de foutenaantallen kleiner dan in de regelgerelateerde categorie (gem. = 1,63,  $sd = 1,70$ ). Ten slotte maakten de studenten in de niet-spellinggerelateerde foutencategorie (4) een verhoudingsgewijs groot aantal fouten (gem. = 4,82,  $sd = 5,47$ ).”

<sup>51</sup> Met dank aan R. Vanderswalmen die ons bereidwillig een nog te verschijnen hoofdstuk over hun onderzoek heeft bezorgd. Jammer genoeg is de beschrijving van de studentenprestaties onvolledig, en is de dicteetekst niet in het onderzoeksverslag opgenomen.

<sup>52</sup> We vertalen hier de originele Engelse tekst.

<sup>53</sup>  $sd$  staat voor standaarddeviatie.

De volgende tabel vat dit samen:

Tabel 6.14: *Verdeling fouten*

<i>categorie</i>	<i>gemiddelde</i>	<i>standaarddeviatie</i>
1 basisfouten	1,95	3,25
2 regelfouten	15,74	6,79
3 geheugenfouten	1,63	1,70
4 niet-spellingfouten	4,82	5,47

We maken hier een paar opmerkingen bij.

Het is jammer dat Vanderswalmen e.a. (te versch.) de verdeling van de studentenaantallen niet in elke categorie verder detailleert. Ook is het jammer dat de prestaties in categorie 2 (regelfouten) niet uitgesplitst worden over de verschillende subcategorieën van categorie 2. Zo zou het nuttig zijn te weten hoe groot het aantal werkwoordfouten is, en hoe groot het aantal fouten dat eerstejaars nog maken in andere subcategorieën zoals fouten tegen enkele klinker, resp. dubbele medeklinker, in woorden als *maten* en *matten*. En ook hoe het staat met hun beheersing van hoofdlettergebruik en wijzen van aaneenschrijven, wat door hun perifere karakter van een andere orde lijkt dan de voorgaande regelgevallen.

Het valt op dat het gemiddelde aantal regelfouten zoveel groter is dan de andere fouten, en zelfs groter dan de som van de gemiddelden in de drie andere categorieën. Net daarom ook zou het wenselijk zijn te weten hoe groot het aandeel van de werkwoordfouten in categorie 2 is, temeer omdat die tot de verbeelding van de mensen spreken en vaak als symptoom van zwakke of verzwakkende spellingvaardigheid, of zelfs van zwakke taalvaardigheid in het algemeen, worden genoemd. Ter vergelijking: in 1991 (Leroy e.a., 1991) was het aantal laatstejaars secundair onderwijs dat onder de norm scoorde kleiner voor werkwoordspelling dan voor andere spellingcategorieën.

Een andere overweging die we bij de resultaten van Vanderswalmen e.a. (te versch.) kunnen maken is dat veel van wat hier als regelfout wordt geanalyseerd, weleens toe te schrijven zou kunnen zijn aan het ten onrechte aanwenden van een geheugenstrategie.

### 6.3.3 Onderzoek Karel de Grote-Hogeschool Antwerpen (2010)<sup>54</sup>

Een totaal van 617 eerstejaarsstudenten legde bij aanvang van het academiejaar 2009-2010 een beginassessment spelling af aan de lerarenopleiding van de Karel de Grote-Hogeschool. Het ging daarbij zowel om studenten kleuteronderwijs, lager onderwijs als secundair onderwijs. De toets werd digitaal afgenomen, en de volgende spellingonderdelen werden bevraagd:

werkwoorden:	aantal items: 40
substantieven (meervouden, genitieven, verkleinwoorden)	aantal items: 10
hoofdletters	aantal items: 10
accenttekens	aantal items: 10
klinkers en tweeklanken	aantal items: 10
medeklinkers	aantal items: 10
samenstellingen	aantal items: 10

<sup>54</sup> Speltinckx en Venstermans (2010).

De woordselectie gebeurde aan de hand van woordfrequentie en relevantie: de opstellers hebben ernaar gestreefd om enkel woorden te bevragen die tot het vocabularium van een leraar zouden moeten behoren, woorden en spellingregels dus die een leraar nodig heeft.

De gemiddelde globale scores zijn als volgt:

Tabel 6.15: *Gemiddelde scores per type lerarenopleiding*<sup>55</sup>

<i>opleiding</i>	<i>aantal studenten</i>	<i>gem. score op 100</i>
PBKO (kleuteronderwijs)	120	61,96
PBLO (lager onderwijs)	211	67,28
PBSO (secundair onderwijs)	286	66,85

De scores voor PBSO en PBLO zijn opvallend gelijklopend, terwijl de score voor PBKO aanzienlijk lager ligt. De studenten in deze laatste opleiding hebben ook een ander profiel, voornamelijk wat hun vooropleiding betreft: een aanzienlijk percentage van deze studenten komt namelijk uit het beroepsonderwijs, waar de eisen aan spelling sowieso lager liggen.

Per spellingonderdeel ziet de score er als volgt uit:

Tabel: 6.16: *Gemiddelde scores op 100 per spellingonderdeel en type lerarenopleiding*

<i>spellingonderdeel</i>	<i>gem. PBKO</i>	<i>gem. PBLO</i>	<i>gem. PBSO</i>
werkwoorden	58,7	65,4	66,7
substantieven	55,6	58,1	58,5
hoofdletters	55,4	62,2	60,8
accenttekens	52,9	62,9	61,8
klinkers en tweeklanken	75,5	79,9	79,0
medeklinkers	74,4	77,0	75,3
samenstellingen	60,6	62,9	58,5

Uit deze gegevens kunnen nog niet te veel conclusies getrokken worden omdat ze nog niet statistisch getoetst zijn. Toch zijn er enkele opvallende vaststellingen:

- Voor vrijwel alle onderdelen lopen de scores voor PBLO en PBSO gelijk, de studenten PBKO zitten daar vrijwel altijd onder.
- Instromers in PBLO en PBSO schrijven één op drie ( $\pm 33\%$ ) van de aangeboden werkwoordsvormen fout, voor instromers PBKO ligt dat percentage een stuk hoger ( $\pm 41\%$ ).
- Klinkers, tweeklanken en medeklinkers (voornamelijk onthoudwoorden) leveren de minste problemen op (voor alle opleidingen gemiddelde scores tussen 74 en 80 op 100).
- Beginnende studenten hebben grote problemen met samenstellingen (aan elkaar schrijven, tussenletters, koppelteken) en verbogen of afgeleide substantieven (meervouden, genitiefvormen en verkleinwoorden).
- Zowel werkwoorden als verbogen of afgeleide substantieven behoren tot de categorie van de regelwoorden. Deze categorie lijkt de meest problematische. In vervolgonderzoek zullen de

<sup>55</sup> De afkorting PB staat voor 'professionele bachelor'.

spellingonderdelen verder uitgesplitst worden, zodat een meer nauwkeurige analyse van de gemaakte fouten mogelijk wordt. Momenteel loopt er ook een onderzoek naar de samenhang van deze scores met variabelen zoals geslacht, herkomst en vooropleiding.

## 6.4 Conclusies

Over de uitkomsten van het onderwijs in spelling en interpunctie zijn we niet zo goed geïnformeerd als we zouden wensen. Het is moeilijk om representatieve, valide, betrouwbare en tevens vergelijkbare gegevens over de beheersing van spelling en interpunctie te vinden. De vergelijkbaarheid is moeilijk onder meer omdat de beoordelingsinstrumenten niet dezelfde zijn, van type verschillen (dicteevormen versus zelf geconcipieerde teksten), en de aard van de scores ook uiteenloopt. Over beheersing van interpunctie zijn te weinig gegevens voorhanden. Op grond van de schaarse en onvolledige gegevens die we verzameld hebben, kunnen we niettemin een paar zaken zeggen.

In vergelijking met de resultaten van Ruijssenaars e.a. (1992)<sup>56</sup> kan voorzichtig gezegd worden dat de beheersing van spelling in het lager onderwijs globaal gesproken blijkens latere onderzoeken niet achteruit is gegaan. Of er vooruitgang is kan evenmin gezegd worden. De probleemcategorieën lijken dezelfde te zijn gebleven: onthoudwoorden, klinkerverenkeling en medeklinkerverdubbeling, werkwoordspelling.

Aan het eind van het secundair onderwijs haalde in 1991 zowat 60% van de leerlingen in alle onderwijsvormen de norm voor spelling, 88% voor werkwoordspelling, en slechts 53% voor interpunctie. De resultaten verschilden echter nogal van schrijftaak tot schrijftaak, en tussen aso-, tso- en bso-leerlingen. Voor de jongste jaren zijn er jammer genoeg weinig bruikbare harde gegevens. Recent Gents onderzoek (Vanderswalmen e.a., te versch.) bij de aanvang van het hoger onderwijs (hogeschool en universiteit) wijst erop dat de beheersing van regelgebonden spelling de zwakste spellingcategorie vormt. Dat wordt ook vastgesteld bij de instroom in de lerarenopleiding van de Karel de Grote-Hogeschool (Speltinckx en Venstermans, 2010).

---

<sup>56</sup> Een probleem is dat de gegevens van Ruijssenaars e.a. (1992) gebaseerd zijn op scholen uit alleen de Leuvense regio, en dat daardoor generalisatie naar het Vlaamse onderwijs in zijn geheel niet mogelijk is.

## Hoofdstuk 7. Algemene conclusies

### 7.1 Onderzoeksvragen

Hierna bespreken we de antwoorden die onze onderzoeksvragen uit het eerste hoofdstuk hebben opgeleverd.

#### 7.1.1 Tijdstip van verwerving

Spellingverwerving wordt volgens de Vlaamse eindtermen/ontwikkelingsdoelen en leerplannen geacht voltooid te zijn op het einde van de onderbouw secundair onderwijs, daarna vindt alleen nog occasionele remediëring plaats.

Is dat zo in de onderwijspraktijk? Is het niet zo dat in de bovenbouw ook wel cursorisch spellingonderwijs plaatsvindt?

De verschillende elementen van spelling en interpunctie worden door de eindtermen wezenlijk als verworven beschouwd aan het eind van het lager onderwijs. Wat er in het secundair onderwijs bijkomt is aandacht voor strategieën bij het spellen (welke dat zijn wordt niet gezegd), en attitudes (bereidheid om spelling te verzorgen, eigen tekst te reviseren, en over schrijven en spellen te reflecteren). In de eerste graad B-stroom van het secundair onderwijs worden door de ontwikkelingsdoelen de spelling- en interpunctie-inhouden van het lager onderwijs herhaald. Ook de leerplannen van het secundair onderwijs beschouwen spelling en interpunctie als wezenlijk verworven in het lager onderwijs. In het secundair is occasionele remediëring gewenst, met enige uitbreiding van meer perifere spelling- en interpunctieonderdelen (bv. hoofdlettergebruik, puntkomma), en staan onderhoud en versterking van spelling- en interpunctieregels, van strategieën en van attitudes op het programma.

Blijkens de methodes vertoont de onderwijspraktijk een vergelijkbaar beeld. Spelling en interpunctie vormen in het lager onderwijs een cursus op zich. In de verschillende jaren van het secundair onderwijs komt dat in de methodes telkens terug bij wijze van herhaling, meestal niet geïntegreerd in het schrijfonderwijs.

Volgens de geraadpleegde praktijkdeskundigen vindt er in de eerste graad A-stroom nog heel wat systematisch, cursorisch onderwijs plaats over de spelling- en interpunctie-inhouden die al in het lager onderwijs aan de orde waren, maar met enige toevoegingen. Volgens hen klopt het niet dat spelling en interpunctie vrijwel verworven zouden zijn aan het eind van de lagere school of van de eerste graad secundair. De centrale inhouden zijn weliswaar vroeger al aangeboden, maar de beheersing moet in het secundair onderwijs nog verder versterkt worden, en dat betekent meer dan louter onderhoud van het al vroeger verworvene.

#### 7.1.2 Leerlijnen

Er is geen doorgaande spellingleerlijn, vanaf aanvankelijk spellen over basaal spellen in lager onderwijs en onderbouw s.o. (gericht op de centrale aspecten van spelling), en meer gevorderd spellen in de bovenbouw s.o. (ook gericht op meer perifere aspecten van spellen).

Leerlijnen worden vooral bepaald door de methode, veel minder door de eindtermen of de leerplannen.

De grote lijn bestaat erin dat het lager onderwijs, en geregeld ook de eerste graad secundair, systematisch, al dan niet cursorisch, aandacht besteedt aan de centrale aspecten van spelling en interpunctie. De methodes voor het lager onderwijs, afgezien van *TotemTaal*, hebben hiervoor een apart spellingdeel. In het secundair onderwijs is de leerlijn meer concentrisch: hetzelfde komt telkens weer terug met enige uitbreiding en aandacht voor allerlei verfijningen in spelling (hoofdletters, aaneenschrijven, liggend streepje en trema, diakritische tekens) en interpunctie. Tegelijk komt er meer aandacht voor hulpstrategieën, reviseren en attitudes.

De leerlijn stopt dus niet na het lager onderwijs, maar gaat op een andere manier door in het secundair.

### 7.1.3 Integratie van spelling in schrijven

Spellingonderwijs wordt geacht vrijwel geheel geïntegreerd te zijn in het schrijfonderwijs. Dat stemt niet overeen met de onderwijspraktijk.

In de eindtermen en leerplannen heerst de opvatting dat spelling en interpunctie niet op zich staan, maar in het schrijfonderwijs geïntegreerd moeten worden. Dat neemt niet weg dat men er niet onderuit kan de leerinhouden als aparte deelvaardigheid bij schrijven op te lijsten<sup>57</sup>.

In de onderwijspraktijk blijkt het spellingonderwijs veel op geïsoleerde en/of cursorische wijze te worden verzorgd, weinig echt in schrijven geïntegreerd. In het lager onderwijs hangt dat vermoedelijk samen met het feit dat de meeste methodes een aparte leergang spelling hebben. Wanneer het schrijfonderwijs volgens een strategisch model aangepakt wordt, bijvoorbeeld het bekende OVUR (oriënteren, voorbereiden, uitvoeren, reflecteren), zijn er reële kansen voor het integreren van spelling en interpunctie in het schrijven. Zulke integratie verhindert dan niet dat een bepaald item wanneer nodig gethematiseerd wordt en onderwerp kan worden van taalbeschouwing.

### 7.1.4 Spellingattitudes

Zwakke spellingattitudes bij leerlingen staan niet op zichzelf maar hangen samen met minder sterk ontwikkelde attitudes inzake passend taalgebruik, taalzorg en standaardtaal in het algemeen. Er is een discrepantie tussen door leerlingen gerapporteerde attitudes en hun feitelijke attitudes.

Bereidheid om eigen teksten te verzorgen op het punt van spelling en interpunctie, te reviseren, hulpmiddelen in te zetten, zijn attitudes die telkens weer genoemd worden door eindtermen en leerplannen. In de onderwijspraktijk lijken die attitudes in het lager onderwijs best mee te vallen. In het secundair onderwijs staan leraren Nederlands met hun zorg voor spellingattitudes volgens onze zegslieden wat geïsoleerd van hun collega's andere vakken. Ook zou de tijdsgeest minder bevorderlijk zijn voor taalzorg in het algemeen.

## 7.2 Knelpunten en aanbevelingen

### 7.2.1 Knelpunten

De volgende spellingonderdelen worden geregeld genoemd als problematisch in het Vlaamse onderwijs:

---

<sup>57</sup> De VSKO-leerplannen voor het secundair onderwijs behandelen spelling en interpunctie onder taalbeschouwing.



1. onthoudwoorden  
Sommige onthoudwoorden blijken voor veel leerlingen – en volwassen gevorderde spellers – moeilijk te onthouden. Voorbeelden zijn: *peil/pijl*, *onmiddellijk* (2 x *d* en 2 x *l*), *cadans* (*c*, niet *k*), *pianospelen* (aaneengeschreven). De verklaring heeft ongetwijfeld met de werking van ons geheugen te maken (zie onder).
2. verenkeling van dubbele klinker (*manen*) en verdubbeling van enkele medeklinker (*mannen*)  
Dit spellingonderdeel vormt een probleem voor een aantal kinderen (zie boven, 4.1.4).
3. regels voor de werkwoordspelling  
Deze vormen een probleem in het lager onderwijs, niet het grootste probleem aan het eind van het secundair, en wat paradoxaal, toch weer wel een groot probleem bij een aanzienlijk deel van de instroom in het hoger onderwijs. Het probleem lijkt voor een deel te zijn dat de schijnbaar logische regels minder makkelijk zijn dan vaak wordt aangenomen. En voor een deel dat de automatische werking van zijn geheugen de speller parten speelt: de regels worden geregeld helemaal niet toegepast maar de sterkst in het geheugen verankerde vorm wordt opgeschreven (bv. *ik wordt* voor *ik word*)<sup>58</sup>.

Twee van deze problematische spellingonderdelen (verenkeling en verdubbeling, en werkwoordspelling) worden ook genoemd in de top drie van typen fouten die relatief vaak voorkomen in de Nederlandse orthodidactische behandelingspraktijk in Nederland (Ruijsenaars e.a., 2009, p. 7). Als derde type fouten worden daar fouten tegen de koppelingen tussen klanken en lettertekens genoemd. Volgens onze zegslieden blijven veel leerlingen in de eerste graad B-stroom eveneens worstelen met de automatisering van klank-tekenkoppelingen (zie 5.4.2).

Bij de spellingwijziging van 1995 en de actualisering van de *Woordenlijst* in 2005 is er in de media heel wat ophef geweest rond bepaalde spellingonderwerpen zoals tussenletters, hoofdletters, gebruik van trema en liggend streepje. Het mag opvallend genoemd worden dat geen van die onderwerpen in ons onderzoek als knelpunt naar voren is gekomen. De boven genoemde grote inhoudelijke knelpunten bestaan al veel langer getuige de literatuur over spelling en spellingonderwijs sinds meer dan honderd jaar.

Een aantal knelpunten ligt in het vlak van didactiek of van taalbeleid op school.

1. spellingstrategieën  
Het spellingonderwijs maakt gebruik van specifieke spellingstrategieën (klank-, geheugen- en regelstrategie) en van hulpstrategieën, maar het wordt in het midden gelaten hoe iemand voor het schrijven van een concreet woord moet uitmaken welke strategie daarvoor te kiezen (zie 7.2.2).
2. leerlijnen  
In de onderwijspraktijk heeft men moeite behoorlijke leerlijnen te realiseren tussen lager onderwijs, eerste, tweede en derde graad secundair. Dat geldt onder meer voor de werkwoordspelling.
3. de relatie spelling-schrijven  
Het blijkt moeilijk spelling en interpunctie te integreren in het schrijfonderwijs.
4. attitudes  
Hoe kunnen leraren spellingattitude en spellingbewustzijn bevorderen?
5. toetsing  
Er worden zeer veel diagnostische en formatieve toetsen over spelling en interpunctie afgenomen,

---

<sup>58</sup> Hier bestaat veel literatuur over. Zie bijvoorbeeld Sandra e.a. (2001).

toetsen die door methodes worden voorgesteld of door leraren zelf ontworpen. Er bestaan echter veel vragen over de kwaliteit van die toetsen.

#### 6. andere vakken

Leraren Nederlands en leraren andere vakken zitten nog niet voldoende op dezelfde lijn als het op eisen aan taalverzorging en spelling en dienovereenkomstige attitudevorming aankomt. Breed taalbeleid is op de scholen nog niet veel aanwezig.

### 7.2.2 Psycholinguïstiek en taaldidactiek

Uit verschillende bronnen is naar voren gekomen dat bepaalde gevallen van regelgestuurd spellen, zoals verenkelling/verdubbeling en werkwoordsvormen, tot de hardnekkigste spellingproblemen behoren. In onze ogen zou de aanpak van hardnekkige probleemgevallen, maar ook van andere onderdelen, erbij gebaat zijn wanneer hij meer rekening zou houden met de inzichten van het psycholinguïstisch onderzoek van spellingprocessen en het verwante spellingdidactisch onderzoek van de jongste decennia<sup>59</sup>. Uit dat onderzoek blijkt welke belangrijke rol de opslag- en retrievalprocessen van het langetermijngeheugen (meer bepaald het zogenaamde mentale lexicon) spelen, evenals de werking van het kortetermijngeheugen (het werkgeheugen), de beperkingen van dat laatste, en de wederzijdse interactie. Zo is duidelijk geworden dat kinderen al van bij het begin van het spellingonderwijs voor de woorden volledig gespecificeerde orthografische sequenties in hun geheugen opslaan naast de foneem-grafeemkoppelingen die hun door de school worden aangeleerd. Beginnende spellers blijken al snel met analogieën te werken: spellingpatronen van vertrouwde woorden worden in het geheugen opgeslagen zodat ze als model ('exemplar') per analogie gebruikt kunnen worden om nieuwe woorden te spellen<sup>60</sup>. Sandra (2009, p. 330) wijst erop dat ander onderzoek aangetoond heeft dat kinderen ook al snel morfologische verbanden tussen woorden herkennen, bijvoorbeeld tussen enkelvoudige en verbogen of vervoegde woordvormen, en al die vormen in hun geheugen opslaan.

Naarmate een speller woordvormen – zowel niet-klankzuivere als klankzuivere – vaker schrijft, worden die woordvormen, maar ook delen ervan (bv. *-elijk* in *vreselijk*), sterker in zijn geheugen verankerd. Bij het schrijven roept de speller die vormen op geautomatiseerde wijze uit zijn geheugen op. Wanneer de frequentie van die vormen in de loop van de jaren verandert, zal ook de sterkte van de geheugenopslag veranderen. In het geval van concurrerende homofonen, bijvoorbeeld *word* – *wordt*, kan de automatische geheugenwerking en de beperktheid van het werkgeheugen<sup>61</sup> ervoor zorgen dat de het sterkst in het geheugen verankerde vorm (*wordt*) automatisch door het langetermijngeheugen opgedrongen wordt bij het schrijven van *ik word*, voordat de speller de kans heeft gehad een regel toe te passen, zodat hij de fout *ik wordt* maakt (Sandra e.a., 1999 en 2001). Doordat het wordeinde *-elijk* zoveel frequenter is dan *-ellijk* wordt een woord als *onmiddellijk* makkelijk fout geschreven.

---

<sup>59</sup> Zie voor het psycholinguïstisch onderzoek van spellingprocessen de paragraaf 'The spelling process' in Sandra (2009, p. 328-333) en de literatuurverwijzingen aldaar. Voor spellingdidactisch onderzoek zie o.m. Bosman (1994), latere artikelen van A. Bosman, van J. van Hell, en de referenties in Bonset & Hoogeveen (2009). Zie ook de reportage 'Je kunt niet correct spellen als je twaalf bent' in *Taalschrift* (Zijlmans, 2009).

<sup>60</sup> Sandra (2009) verwijst hiervoor naar onderzoek bij beginnende spellers in het Frans (Martinet e.a., 2004).

<sup>61</sup> Ons werkgeheugen kan ten hoogste een zevental aparte elementen gedurende maximaal een tweetal seconden bewaren, daarna vervagen ze helemaal.

Uit het voorgaande concluderen we dat de spellingdidactiek al van in de lagere school veel meer dan nu het geval is met de werking van het geheugen rekening moet houden. De gangbare didactiek<sup>62</sup> wijst weliswaar op het belang van woordfrequenties, maar lijkt verder toch weinig rekening te houden met het grote belang van de geheugenprocessen. Misschien moet veel meer dan nu het geval is ingezet worden op de geheugenstrategie, misschien zelfs voor sommige gevallen – afgezien van werkwoorden – waarvoor traditioneel een regelstrategie wordt gebruikt, bijvoorbeeld verenkelling/verdubbeling. Wanneer een leraar specifieke spellingstrategieën wil aanbrengen of ernaar verwijzen, zou de leerling ook moeten leren wanneer welke strategie aangewezen is.

Veel onderzoek wijst erop dat een speller spontaan op een geheugenstrategie (hele woorden en analogieën) een beroep doet, en veel minder op regelstrategieën. Het is bekend dat leerlingen geregeld fouten schrijven ondanks het feit dat ze de regel perfect kennen. Dat moeten de opstellers van oefenmateriaal of toetsen goed in het oog houden. Het oefen- of toetsmateriaal wordt vaak ontworpen in termen van de klassieke spellingcategorieën, maar die zeggen niet waar het in het hoofd van de spellende leerling fout gaat, zoals we zien in bijvoorbeeld *ik worddt, maanen, onmiddelijk*. Diagnose zou daarvoor ook aandacht moeten hebben in termen van de processen in het hoofd van de spellende leerling.

De geheugenwerking kan ook verklaren waarom jongeren die geregeld sms'en of chatten verleid worden vormen die ze daar schrijven (*ff [effen], kwil [ik wil], trug [terug], goe [goed]*) ook in gewone teksten te gebruiken. Maar eigenlijk moeten we een deel van die vormen eerder bestempelen als ongepaste registerkeuze dan als spelfouten of gebrekkige spellingbeheersing.

De gedachte dat beheersing van spelling en interpunctie niet bereikt kan zijn aan het eind van het lager onderwijs of de eerste graad secundair, maar dat die in het secundair onderwijs verder ontwikkeld en versterkt moet worden, spoort eveneens goed met de inzichten in de werking van het geheugen: in de loop van de schoolloopbaan veranderen de frequenties van woorden en woordonderdelen en dus de sterkte van de opslag ervan in het geheugen.

Leerlijnen in eindtermen, leerplannen en methodes kunnen bijgevolg beter op de kenmerken van de geheugenprocessen afgestemd worden.

### 7.2.3 Aanbevelingen

Wij willen onze inventarisatie afsluiten met enkele aanbevelingen. Deze zijn in de loop van onze studie uitdrukkelijk genoemd door verschillende zegspersonen.

1. Het onderwijsveld en de ondersteuningsniveaus hebben behoefte aan de ontsluiting in een voor velen toegankelijke vorm van onderzoek dat relevant is voor het onderwijs in spelling en interpunctie. Zulk onderzoek heeft betrekking op meerdere onderwerpen, onder meer de relatie tussen spelling- en interpunctieonderwijs en schrijfonderwijs, spellingstrategieën, spellingaanpakken, spellingattitudes en spellingvaardigheid, codewisseling, effectieve oefenvormen.
2. Er is behoefte aan ontwerponderzoek waarbij instructiemethoden worden ontwikkeld die beter inhaken op de geheugenprocessen bij de leerlingen, en waarin specifieke spellingstrategieën sterker gedidactiseerd worden.

---

<sup>62</sup> Een goede beschrijving van de gangbare didactiek wordt geboden door Huizenga (2003). Heel wat spellingdidactisch onderzoek lijkt uit te gaan van die gangbare didactiek blijkens de inventarisatie van Bonset & Hoogeveen (2009).

3. Er is behoefte aan beter uitgewerkte doorgaande leerlijnen van lagere school tot eind secundair onderwijs, rekening houdend met de verschillende onderwijsvormen in het secundair onderwijs.
4. Er bestaat behoefte aan een inventaris van verantwoorde instrumenten voor de diagnostische en formatieve toetsing van spelling en interpunctie. Het is ook de vraag of niet betere instrumenten dan de huidige ontwikkeld moeten en kunnen worden.
5. Ondanks vele jaren van inspanning lijkt de beheersing van spelling en interpunctie aan het eind van het secundair onderwijs beter te kunnen. Kan onderzocht worden waarom de leerresultaten niet beter zijn, of is de algemene perceptie hierover niet correct?

Ter afsluiting spreken we de hoop uit dat de rapporten over het spellingonderwijs in Nederland (Bonset, 2007) en in Vlaanderen (dit rapport), evenals onderzoeksgegevens over het leren van spellen en interpunctie (onder meer verzameld in Bonset en Hoogeveen, 2009) een uitgangspunt kunnen vormen voor toekomstige activiteiten van de Nederlandse Taalunie ter ondersteuning van dit onderdeel van het onderwijs Nederlands.

# Literatuur

## 1. Geraadpleegde literatuur

- Berckmoes, D. & Rombouts, H. (2009). *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*. Linguapolis, Universiteit Antwerpen.  
<http://www.ua.ac.be/monitoraatopmaat>
- Bonset, H. (2007). *Onderwijs in spelling en interpunctie in de onderbouw. Stand van zaken en mogelijkheden tot verbetering*. Enschede: SLO. Ook:  
<http://www.levendetalen.nl/docs/200802021855145802.html>
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2009). *Spelling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO. Ook: <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/00103>
- Colpin, M., Heymans, R., Rymenans, R., Daems, Fr. & Van den Branden, K. (2005). *Ontwikkeling van een instrument voor periodiek peilingsonderzoek schrijven (PPON-S)*. Eindrapport OBPWO 01.06. Universiteit Antwerpen en K.U.Leuven. <http://www.ua.ac.be/frans.daems>
- Daems, Fr. & Venstermans, T. (2004). Spellingonderwijs: spellen om te schrijven en gelezen te worden. In: Daems, Fr., Van den Branden, K. & Verschaffel, L. (red.), *Taal verwerven op school. Taal didactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair*. Leuven: Acco, p. 155-188. Ook: <http://www.ua.ac.be/frans.daems>
- Gheuens, K. (2010). *De spelling voorbij. Een onderzoek naar het hedendaagse gebruik van spelling bij Vlaamse en Nederlandse jongeren in formele en informele contexten*. Masterscriptie K.U.Leuven.
- Goessaert, P. (2004). *De woordentrommel. Woordfrequentielijst voor spellingonderwijs in de basisschool*. Wommelgem: Van In.
- Hilte, S.M. (2009). *Optimizing computer-based spelling exercises*. Diss. VU Amsterdam, Fac. Psychologie en Pedagogiek. <http://dare.uvu.vu.nl>
- Huizenga, H. (2003). *Spelling*. Reeks Taal & Didactiek. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Leroy, G., Rymenans, R. & Daems, Fr. (1991). *Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid bij het einde van het secundair onderwijs. Deel 1: Technische verantwoording. Deel 2: Functionele taalvaardigheid. Deel 3: Studietaalvaardigheid. Deel 4: Professionele taalvaardigheid. Deel 5: Attitudes tegenover lezen en schrijven*. Eindrapport project FCFO-Ministerieel Initiatief. Antwerpen: Universitaire Instelling Antwerpen.
- Martinet, C., Valdois, S., & Fayol, M. (2004). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition. *Cognition* 91, p. B11-B22.
- Moelands, F. & Rymenans, R. (2003a). *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid voor Vlaanderen (SVS-V). Handleiding*. Arnhem: Citogroep / Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Moelands, F. & Rymenans, R. (2003b). *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid voor Vlaanderen (SVS-V). Wetenschappelijke verantwoording*. Arnhem: Citogroep / Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Mommers, M.C. (1967). *Een objectieve proef voor spelling in de bovenklassen van het basisonderwijs*. Tilburg: Zwijsen. [referentie in Ruijssenaars e.a., 1992]
- MOV [Ministerie van Onderwijs en Vorming] (2009). *Advieslijst taalbeschouwelijke termen Nederlands*.  
[http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/talenbeleid/Advieslijst taalbeschouwelijke termen Nederlands\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/talenbeleid/Advieslijst_taalbeschouwelijke_termen_Nederlands_2009.pdf)
- Nederlandse Taalunie (2005). *Woordenlijst Nederlandse Taal*. Tiel: Lannoo / Den Haag: Sdu. Ook:  
<http://woordenlijst.org>
- Nederlandse Taalunie (2009). *Technische Handleiding. Regels voor de officiële spelling van het Nederlands*. [http://taalunieversum.org/spelling/download/technische\\_handleiding.pdf](http://taalunieversum.org/spelling/download/technische_handleiding.pdf)
- OVSG (2006). *Didactische reader bij de OVSG-toets 2006. Kwalitatieve en kwantitatieve analyse schrijven: een onderzoek*. Brussel: Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap vzw.

- Ruijsenaars, A.J.J.M., Claes, E. & De Caluwe, M. (1992). Lees- en spellingproblemen in de overgangsfase van basisonderwijs naar secundair onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 31, p. 354-370.
- Ruijsenaars, W., Ruijsenaars-Elshoff, C., Smeets, M., Willemsen-Boumans, M. & Van Mameren-Schoehuizen, I. (2009). *Geregeld! Methodiek voor de aanpak van de meest hardnekkige spellingproblemen*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Rymenans, R. & Daems, Fr. (2000). *Leerlingvolgsysteem Taal*. Eindrapport OBPWO 97.06. Antwerpen: Universiteit Antwerpen. <http://www.ua.ac.be/frans.daems>
- Sandra, D. (2009). Psycholinguistics. In: Sandra, D., Östman, J.-A., & Verschueren, J. (eds.), *Cognition and pragmatics*. Amsterdam: Benjamins, p. 288-368.
- 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, p. 3-20. Ook: <http://www.ua.ac.be/frans.daems>
- Sandra, D., Frisson, S. & Daems, F. (1999). Why simple verbs can be so difficult to spell: The influence of homophone frequency and distance in Dutch. *Brain and Language* 68, p. 277-283.
- Sandra, D., Gillis, S. & De Schutter, G. (1997). Het effect van morfeemgrenzen op de intuïtieve syllabisering van kleuters en gealfabetiseerde kinderen. *Gramma/TTT* 6, p. 243-253.
- Speltinx, G. & Venstermans T. (2010). *Analyse beginassessment spelling*. Intern document. Antwerpen: Karel de Grote-Hogeschool.
- Vanderswalmen, R., Vrijders, J. & Desoete, A. (te versch.). Metacognition and spelling performance in college students. Arteveldehogeschool Gent en Universiteit Gent (Dept. Klinische Psychologie).
- Van der Horst, J. (2008). *Het einde van de standaardtaal. Een wisseling van Europese taalcultuur*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Van der Horst, J. (2010). De taal verloederd nu eenmaal. In: Van der Horst, J., *Met het oog op morgen*. Leuven: UPL in Context, p. 204-211. Ook: <http://www.groene.nl/commentaar/2009-05-19/de-taal-verloederd-nu-eenmaal>
- Van Hoyweghen, D. (red.) (te versch.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid*. Mechelen: Plantyn.
- Zijlmans, M. (2009). Je kunt niet correct spellen als je twaalf bent. In *Taalschrift*, 15.10.2009, <http://taalschrift.org/reportage/005174.html>

## 2. Methodes

### Onderzochte methodes

#### Basisonderwijs

*Kameleon* (Brugge: Die Keure)

*Taalsignaal* (Mechelen: Plantyn)

*Tijd voor Taal* (Wommelgem: Van In)

*TotemTaal* (Mechelen: Plantyn)

#### Secundair onderwijs

*Markant Nederlands* (Kapellen: Pelckmans)

*Nieuw Netwerk Nederlands* (Wommelgem: Van In)

*Vitaal* (Mechelen: Plantyn)

## 3. Eindtermen en leerplannen

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor lager en secundair onderwijs zijn in gedownloade vorm geraadpleegd: <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/>.

De leerplannen van de verschillende onderwijskoepels zijn hetzij in gedownloade (GO!, VSKO secundair onderwijs) hetzij in de gedrukte versie (VSKO lager onderwijs) of op cd-rom (OVSG lager onderwijs) geraadpleegd. Zie de betrokken websites:

GO!: <http://www.g-o.be/>

OVSG: <http://www.ovsg.be/>

VSKO: <http://ond.vsko.be/>

#### **4. Leer- en oefenboeken**

Cooreman, A. & Van den Bosch, H. (1995) / Cooreman, A. & Bringmans, M. (2007). *Als spelling een kweeling is*. Antwerpen: De Boeck.

Elsinga, H. & Van Putten, J. (2005). *Struikelblokken nieuwe spelling 2005*. Wommelgem: Van In.

Janssens, H., Vandekerckhove, J., Van Loon, M., Wastijn, L. & Sollie, L. (2006). *Zo spel je zoo. Spellingvademecum*. Wommelgem: Van In.

## Bijlage

# Gesprekken

## 1. Deelnemers

### lager onderwijs

Steven De Laet, pedagogisch begeleider OVSG

Bart Masquillier, pedagogisch begeleider VVKBaO

Marc Stevens, vakdidacticus lerarenopleiding HUB en UA

### secundair onderwijs

Marc Smolenaers, pedagogisch begeleider OVSG

José Vandekerckhove, pedagogisch begeleider VVKSO, vakdidacticus lerarenopleiding K.U.Leuven

Rudi Wuyts, leraar s.o., vakdidacticus lerarenopleiding UA

Luc Wyns, pedagogisch begeleider VVKSO

## 2. Leidraad gesprekken

lager onderwijs en secundair onderwijs

1. Zit er voor spelling in het leerplan een doorlopende lijn over de verschillende leerjaren of graden, van begin lager tot eind secundair onderwijs? Sluit het leerplan van de eerste graad s.o. aan op dat van het lo?
2. Zie je in de praktijk van het onderwijs een doorlopende lijn over de leerjaren of graden (van eerste naar tweede en derde graad) van begin l.o. tot eind s.o.?  
Of staan de leerjaren of graden nogal los van elkaar?  
Spelen de eindtermen, het leerplan, het leerboek Nederlands een rol in die leerlijn?
3. Mogen we aannemen dat de spelling en interpunctie wezenlijk verworven zijn tegen het einde van de eerste graad van het secundair, en dat daarna alleen nog onderhoud nodig is, evenals toevoeging van meer bijkomstige zaken? Of is er meer of iets anders nodig in de bovenbouw van het secundair onderwijs (tweede en derde graad)? Hoe loopt dat in de praktijk?
4. Hoe goed is de beheersing van spelling door de leerlingen? Van interpunctie? Kloppen de onheilsberichten daarover in de media?  
Zijn er onderdelen waar de leerlingen het bijzonder moeilijk mee hebben of blijven hebben?  
Welke? Wat maakt die onderdelen zo lastig?
5. Wat is de tijdsbesteding voor spellingonderwijs? Gaat er in verhouding veel of weinig tijd, aandacht en energie naar onderwijs van spelling, van interpunctie? Kun je globaal schatten welk percentage van de tijd van het vak Nederlands?
6. Wat is de band met het schrijfonderwijs? Zijn spelling en interpunctie werkelijk in het schrijfonderwijs geïntegreerd, zoals het leerplan voorhoudt?



7. Vindt het onderwijs van spelling systematisch (cursorisch) plaats, met specifieke, aparte lessen of lesdelen? Of eerder toevallig, occasioneel? Hoe is dat in het l.o.? In de verschillende graden en onderwijsvormen van het s.o.?
8. Worden de leerlingen geoefend in het inzetten van hulp- of compensatiestrategieën zoals het aanleggen van een moeilijkewoordenlijst, gebruikmaken van hulpmiddelen (voorbeelden: spellingkaart, gedrukte of onlinewoordenlijst, woordenboek, spellingchecker, andere), uitwijken naar een ander woord e.d.?
9. Worden er aparte oefenvormen voor spelling of interpunctie ingezet in de vorm van specifieke oefenmaterialen, oefeningen op de pc, andere?  
Voor alle leerlingen, of alleen ter remediëring voor sommige leerlingen?
10. Wat is er goed, minder goed of zwak aan de gebruikte leermiddelen inzake spelling (methode, apart deel spelling, werkboek, andere materialen)?  
Hoe is de band tussen spelling en schrijven, en tussen spelling en taalbeschouwing?  
Hoe oordeelt u over de oefenmaterialen (bv. woordpakketten) in het leerboek? Over oefeningen op de computer?  
In welke mate zijn leerkrachten voor spelling afhankelijk van de methode?
11. Wat zijn de attitudes van de leerlingen tegenover verzorgde spelling en interpunctie? Hangen hun spellingattitudes samen met andere attitudes, bv. verzorging van taal, passend taalgebruik, standaardtaal, ...?
12. Worden de leerlingen attitudes van spellingverzorging bijgebracht, bijvoorbeeld bereidheid om hun teksten na te kijken? Spelen andere leerkrachten of vakken daar ook een rol in?
13. Wordt er aan taalbeschouwing over spelling en interpunctie gedaan? Waarover gaat die taalbeschouwing dan meer concreet? Is de taalbeschouwing direct gericht op spellingvaardigheid?
14. Hoe belangrijk / weinig belangrijk zijn beheersing van spelling en interpunctie bij de beoordeling van de leerlingen bij schriftelijke taken, bij formatieve toetsen, bij summatieve toetsen in het kader van het vak Nederlands?  
In het kader van andere vakken, van stageopdrachten, werkverslagen, GIP (geïntegreerde proef), ...?
15. Beschikken scholen voor spellingvaardigheid over verantwoorde toetsinstrumenten, in het bijzonder voor diagnose en screening?
16. Speelt spelling nu een rol in het taalbeleid van de school? Op welke wijze zou spelling in dat taalbeleid een rol moeten spelen? Wat zijn de knelpunten?
17. Wat zijn de voornaamste knelpunten waar leerkrachten en het spellingonderwijs mee te kampen hebben? Hoe of waarmee zouden ze ondersteund kunnen worden? Kan de Nederlandse Taalunie een bijdrage leveren?