

De ontwikkeling van het spellingbewustzijn van inheemse en uitheemse woorden¹

SAMENVATTING

In dit onderzoek werd bij een groep van 457 leerlingen uit de groepen 4 tot 8 van het regulier basis-onderwijs nagegaan wanneer ze zich bewust worden van het verschil tussen Nederlandse ofwel inheemse en vreemde ofwel uitheemse woorden. Leerlingen gaven van 60 auditief en visueel aangeboden woorden aan of ze dachten dat het een inheems dan wel uitheems woord was. Daarnaast werd hen gevraagd de woorden op te schrijven. Reeds in groep 4 zijn leerlingen zich bewust van het onderscheid. Ze kunnen dan met een zekerheid die het kansniveau overtreft aangeven wat een inheems en wat een uitheems woord is. De kennis omtrent de herkomst van woorden neemt toe tot en met groep 6 en stijgt daarna niet meer. Alle leerlingen vonden het makkelijker om op basis van het geschreven woord de herkomst ervan te bepalen dan op grond van het gesproken woord. De inheemse woorden werden in groep 4 al vrij goed gespeld; 64% werd correct gespeld, terwijl slechts 14% van de uitheemse woorden correct was. Pas vanaf groep 7 werd meer dan 50% van de uitheemse woorden correct gespeld. Ten slotte bleek dat de leerlingen geneigd waren om woorden, waarvan ze veronderstelden dat deze uitheems waren, te spellen volgens een uitheems spellingpatroon (bijvoorbeeld MALJOT als poging om *Maillot* te spellen). In de discussie wordt gepleit voor een vroege explicitering van deze kennis bij leerlingen om te voorkomen dat er onterecht verwarring ontstaat over de consistentie van de Nederlandse spelling.

1 Inleiding

De Nederlandse taal bestaat globaal uit twee typen woorden. De eerste groep, de

zogenaamde inheemse woorden, wordt gevormd door de woorden die vanaf het moment dat het Nederlands een zelfstandige taal werd (16^e eeuw) reeds tot de woordenschat behoorden. De tweede groep, de uitheemse woorden of leenwoorden, wordt gevormd door woorden die later vanuit andere talen werden opgenomen in het Nederlands. Hoewel schattingen moeilijk blijven, lijkt het alleszins redelijk om te veronderstellen dat ongeveer 15% van onze woorden bestaat uit uitheemse woorden (Bosman & Mekking, 2008; van der Sijs, 1996). Een deel van de uitheemse woorden heeft een spelling en uitspraak die niet te onderscheiden zijn van inheemse woorden en wordt aangeduid met genaturaliseerde woorden. Een voorbeeld is het aan het Grieks ontleende woord *Kerk* (oorspronkelijk *kuraikon*). Een ander deel wordt gevormd door de bastaardwoorden. Dit zijn leenwoorden waarvan spelling en klank aangepast zijn aan inheemse woorden, zoals *Empirisch* van *empirical* (Engels) of *Citroen* van *citron* (Frans). Een derde groep uitheemse woorden zijn de zogenaamde vreemde woorden. Dit zijn leenwoorden waarvan zowel spelling als klank van de brontaal behouden zijn gebleven, zoals *Thriller* en *Computer* uit het Engels, *Bureau* en *Douche* uit het Frans.

Ondanks het feit dat een grote groep uitheemse woorden tot de standaardwoordenschat van jonge kinderen behoort, denk aan *pizza*, *computer*, *game-boy* en *scooter*, wordt deze groep woorden in de eerste fase van het formele lees- en spellingonderwijs in Nederland niet aangeboden aan de leerlingen. Om

het lees- en spellingproces in groep 3 op gang te brengen, beginnen alle lees- en spellingmethoden met het aanleren van inheemse woorden. Nog preciezer, ze beginnen met de groep klankzuivere inheemse woorden. Dit zijn woorden die gespeld worden zoals je ze zegt en die uitgesproken worden zoals het er staat; een voorbeeld van een klankzuiver woord is KAT. Daarentegen is het woord BAD niet-klankzuiver, omdat de D uitgesproken wordt als [t] en niet de prototypische uitspraak [d] zoals in bijvoorbeeld DAK volgt. Halverwege groep 3 wordt een begin gemaakt met het lezen en spellen van de grootste groep, de niet-klankzuivere woorden.

Scholen streven ernaar om het technisch lezen in groep 6 op een zodanig niveau te hebben dat de leerlingen AVI-9 hebben gehaald, een minimaal leesniveau om in onze maatschappij functioneel geletterd te heten, terwijl instructie en oefening in spelling doorgaat tot het eind van groep 8. Dit is nodig, omdat spellen moeilijker is dan lezen, wat op haar beurt weer het gevolg is van het feit dat er voor de meeste klanken meerdere letters of grafemen blijken te zijn, terwijl er voor een geschreven woord vaak maar één uitspraak is. Denk aan de klank [ɔu] die op vier verschillende wijze gespeld kan worden OU, AU, OUW en AUW). Daarentegen is er slechts een handjevol woorden dat twee uitspraken kent, zoals *Regent of Kantelen* (Bosman & Van Orden, 1997, 2003). Vrijwel iedereen die geen formeel onderwijs ontvangt blijft analfabeet. Om goed te leren lezen is heldere instructie en systematische oefening van groot belang (zie Bosman, 2007). Dit geldt in nog sterkere mate voor het leren van de spelling. Bovendien is gebleken dat je van lezen niet leert spellen en van spellen niet leert lezen. Het lijken vaardigheden die in zekere mate onafhankelijk van elkaar zijn (Bosman & van Leerdam, 1993; Kieboom, Hasselman, Verhoeven, & Bosman, 2005). Betekent dit dan dat we helemaal geen kennis opdoen over de

spelling van woorden tijdens het lezen? Natuurlijk wel. Uit een aantal studies is gebleken dat het verwerven van spellingkennis zonder expliciete instructie wel degelijk gebeurt. Treiman (1993) heeft laten zien dat Amerikaanse kinderen wel de spelfout KACK maken als het CAKE betreft, maar niet CKAK. Deze beginnende spellers blijken impliciete orthografische kennis te hebben opgedaan. De lettercombinatie CK van een Engels woord komt namelijk niet voor aan het begin van een woord. Hoewel de leerlingen deze kennis over de spelling tijdens het lezen verworven hadden, bleef deze kennis meestal impliciet. Impliciete kennis is kennis die we hebben opgedaan zonder dat we ons dat hebben voorgenoemen en zonder dat we de kennis kunnen verwoorden. Zo hebben we onze moedertaal meestal spelenderwijs en zonder bewuste intentie verworven en kunnen we vaak niet uitleggen waarom een bepaalde zin wel of niet grammaticaal is. Vrijwel iedereen weet dat de zin 'Hij hoeft naar school' grammaticaal incorrect is, maar slechts weinigen kunnen uitleggen waarom dat zo is. Een ander voorbeeld waaruit blijkt dat lezers impliciete kennis van de spelling verwerven komt van Bryant, Nuñez en Snaith (2000). In het Engels wordt de verleden tijd van werkwoorden waarvan de klank niet wijzigt, gespeld met -ed op het eind; *walk* wordt *walked* en *learn* wordt *learned*. Werkwoorden waarvan de klank wel wijzigt worden met een eind-d of eind-t gespeld (*tell* wordt *told* en *sleep* wordt *slept*). Leerlingen van 8-9 jaar spelden de einduitgang van een aantal niet-bestaande woorden volgens de zogenaamde verledentijd regel, terwijl ze die regel niet expliciet hadden geleerd. Ondanks het feit dat ze niet in staat waren de regel te formuleren, waren de leerlingen wel in staat deze correct toe te passen op niet-bestaande woorden. In de praktijk en uit recent wetenschappelijk onderzoek (Kemper, Verhoeven & Bosman, 2008) is gebleken dat het leren

van de spelling van woorden gebaat is bij expliciete kennis van de spellingregels. In de meeste taalmethoden wordt daar dan ook gebruik van gemaakt. Zo worden de leerlingen aan het eind van groep 3 of het begin van groep 4 geconfronteerd met de regel voor de medeklinkerverdubbeling in het meervoud van zelfstandige naamwoorden met een korte klank: KAT wordt KATTEN en niet KATEN. Een ander voorbeeld is de klinkerreductie in het meervoud van zelfstandige naamwoorden met een lange klank, RAAM wordt RAMEN en niet RAAMEN. Later komen daar onder andere de tussen-n-regel in samengestelde woorden bij, zoals *Koninginnensoep* of *Koninginnedag*, en de regel voor de plaatsing van de trema in het meervoud van woorden, zoals *Strategieën* en *Koloniën*.

De spelling van de uitheemse woorden maakt het de Nederlandse leerling extra lastig. Ze voldoen immers niet aan de prototypische Nederlandse klank-letterkoppelingen, omdat ze voor een groot deel gespeld worden volgens de spellingregels van de brontaal. We spellen immers *Pizza* omdat dit de Italiaanse spelling is. In het geval de spelling aan het Nederlands was aangepast, was het waarschijnlijk PIETSA geworden. Dit alles maakt duidelijk waarom de spelling van uitheemse woorden in de meeste taalmethoden laat in het curriculum aan bod komt. Pas in de bovenbouw wordt verwacht dat leerlingen een deel van deze woorden kan spellen. Dus vele jaren nadat de leerlingen passief (door te lezen) of actief (door te spreken) in aanraking zijn gekomen met uitheemse woorden wordt er expliciet aandacht besteed aan de spelling. De vraag die zich dan opdringt is of er impliciete kennis van uitheemse woorden wordt opgedaan in de jaren voorafgaand aan het leren van de spelling. Dit onderzoek is een eerste verkenning op dit terrein. Hiertoe werd aan leerlingen van de groepen 4 tot 8 van reguliere basisscholen ge-

vraagd om van een groot aantal woorden aan te geven of ze dachten dat het een inheems dan wel uitheems woord was. In de eerste fase van het onderzoek moesten de leerlingen de herkomst van een woord bepalen aan de hand van het gesproken woord (een auditieve aanbieding). Bovendien werd hun tijdens deze auditieve aanbieding gevraagd de woorden ook te spellen. In de tweede fase werden de woorden schriftelijk aangeboden en kon de bepaling middels een visuele inspectie plaatsvinden. We veronderstellen dat een visuele aanbieding tot betere prestaties leidt dan een auditieve, omdat niet alleen de uitspraak maar ook de spelling van een woord kan helpen bij de bepaling van in- dan wel uitheemseheid. Een tweede, meer impliciete aanwijzing dat leerlingen zich bewust zijn van het onderscheid is de wijze waarop zij de woorden proberen te spellen. Heeft, in het geval van foutgespelde woorden, het woord dat als uitheems werd aangeduid ook vaker een karakteristieke uitheemse spelling en de fout gespelde inheemse woorden eerder inheemse spellingfouten? Neem als voorbeeld het uitheemse woord *Bouillon*. Als dit woord geschreven wordt als BOELJON dan heeft het een typische inheemse spelling, terwijl BOILLON eerder een uitheems spellingkarakter heeft. Daarentegen heeft het inheemse woord *Koorts* geschreven als KOORDS inheemse spellingeigenschappen, terwijl COORTS uitheemse heeft.

2 Methode

Proefpersonen

Aan het onderzoek namen 457 basisschoolleerlingen die afkomstig waren van zes reguliere basisscholen. De leerlingen kwamen uit de groepen 4 tot 8. De aantallen, de verdeling naar geslacht en de gemiddelde leeftijden staan weergegeven in Tabel 1.

TABEL 1 Frequentieverdeling van leerlingen naar geslacht, jaargroep en leeftijd

Groep	Leeftijd (in maanden)		Totaal	Range	Gemiddelde
	Jongens n	Meisjes n			
4	36	64	100	89 - 112	98
5	45	56	101	101 - 125	110
6	40	38	78	112 - 145	122
7	52	36	88	123 - 149	134
8	49	41	90	127 - 158	145
Totaal	222	235	457	89 - 158	122

De gemiddelden op de auditieve en visuele woordbepalingstaken zijn allemaal boven kansniveau (i.c., 50%, alle p 's < .0001).

Materiaal

Voor dit onderzoek werden 60 Nederlandse woorden geselecteerd waarvan de helft ($n = 30$) een inheemse spelling had en de andere helft een uitheemse ($n = 30$). Uitheemsheid werd hier niet bepaald aan de hand van de herkomst van het woord, maar was uitsluitend gebaseerd op de spelling (Nunn, 1998). Er is voor gekozen om alleen Engelse en Franse leenwoorden op te nemen en geen ingeburgerde, Latijnse of Griekse woorden, omdat deze veelal als inheems worden beschouwd. De gemiddelde lengte van de woorden in de twee condities week niet significant van elkaar af en bedroeg 6.2 letters ($F < 1$). In de Bijlage staan de woorden die in deze studie werden gebruikt.

Procedure

In de eerste fase van het onderzoek werd de leerlingen gevraagd om aan de hand van het door de proefleider uitgesproken woord te bepalen of het een inheems dan wel uitheems woord betrof; de zogenaamde auditieve woordbepalingstaak. Aan de hand van de woorden 'computer', 'polonaise', 'glas' en 'fiets' werd aan de leerlingen klassikaal uitgelegd dat er woorden bestaan die niet oorspronkelijk Nederlands, maar buitenlands zijn. Om het verschil tussen deze woorden voldoende duidelijk te maken, werd gevraagd of de kinderen zelf ook voor-

beelden van zowel inheemse als uitheemse woorden konden bedenken. Vervolgens kregen de leerlingen een formulier waarop een tabel stond met ruimte voor 60 regels. Achtereenvolgens werden er 60 zinnen voorgelezen. Elke zin bevatte een van de woorden uit de selectie van 60. Dit woord werd na het uitspreken van de zin herhaald en de leerlingen werd eerst gevraagd of ze dachten dat het een Nederlands woord betrof ('JA') of dat het geen Nederlands woord was ('NEE'). Als ze dat hadden genoteerd, werd hun gevraagd het woord op te schrijven. Voordat ze aan het dictee begonnen, werd de leerlingen verteld dat er soms moeilijke woorden in het dictee voorkwamen, maar dat het niet van belang was hoe goed je het dictee maakte, maar dat het erom ging hoe zij dachten dat de woorden geschreven moesten worden. Na 30 woorden te hebben beoordeeld op herkomst en opgeschreven te hebben, kregen de leerlingen enkele minuten pauze, waarna de taak werd afgemaakt.

In de tweede fase van het onderzoek, ongeveer een à twee weken later, werd de zogenaamde visuele woordbepalingstaak afgenomen. Alle leerlingen kregen opnieuw een formulier waarop alle 60 woorden stonden. Ook nu werd aan de leerlingen gevraagd om te bepalen of het woord inheems dan wel uitheems was. Achter het woord was ruimte waarin

Tabel 2 Gemiddelde scores in percentage correct op de drie experimentele taken

Groep	Auditieve woordbepaling	Visuele woordbepaling	Dictee
4	71	81	40
5	78	86	54
6	86	90	64
7	86	90	73
8	89	91	82

Noot. De gemiddelden op de auditieve en visuele woordbepalingstaken zijn allemaal boven kansniveau (i.c., 50%, alle p 's < .0001).

aangevinkt kon worden of een woord inheems of uitheems was. Omdat alle leerlingen aanwezig waren bij het eerste onderdeel van deze taak, waren ze op de hoogte van het verschil tussen Nederlandse en buitenlandse woorden. Indien een leerling niet begreep wat er stond, werd de uitspraak van de woorden niet voorgezegt. Er werd hun verteld naar het woord (beeld) te kijken en dan te bedenken of de woorden in het Nederlands op die manier voorkomen of niet.

Van alle auditieve en visuele woordbepalingen en van de spellingen werd bepaald of deze correct waren of niet. Voor elke leerling werd de gemiddelde goedscore in percentages op elk van de twee woordtypen bepaald. Bovendien werd van elk fout gespeld woord bepaald in hoeverre de spelling uitheemse karakteristieken bevatte. Hieronder werden het voorkomen van c, q, x en y gerekend, maar ook grafemen die niet in het Nederlands voorkomen, zoals 'ea' of 'ail' (zie Nunn, 1998). Zodra het woord een of meer uitheemse spellingen bevatte, werd de spelling gewaardeerd met een 1, in alle andere gevallen met een 0. Daarna werd een gemiddelde uitheemsheid bepaald. Dus hoe hoger het gemiddelde op deze variabele hoe hoger de uitheemsheid van de spelling.

3 Resultaten

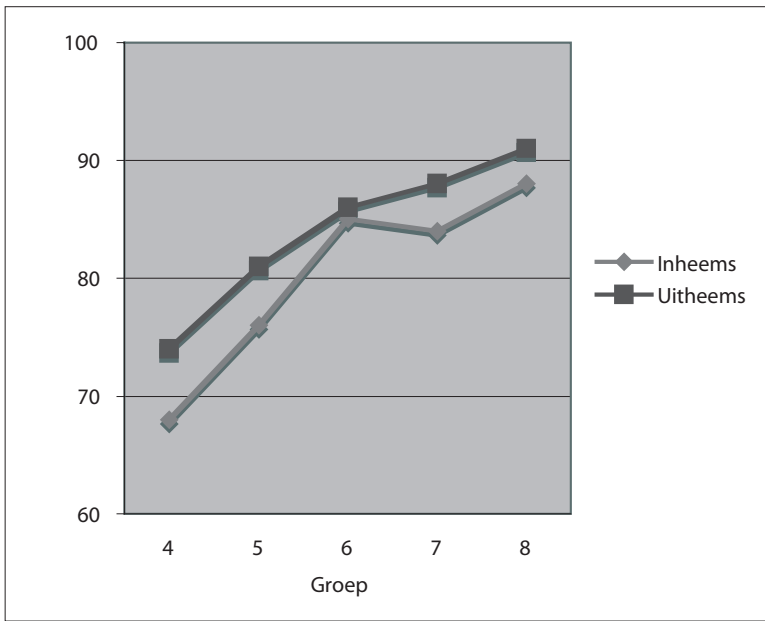
Alvorens de prestaties op elke afzonderlijke taak in detail te bespreken, zullen

we eerst de ontwikkeling van de prestaties op de taken met elkaar vergelijken. Daarna worden de resultaten op auditieve woordbepalingstaak beschreven, gevolgd door die van de visuele woordbepalingstaak. De resultatensectie zal afgesloten worden met de bevindingen van het dictee.

Vergelijking van taken

Er werd een 5 (groep: 4 vs. 5 vs. 6 vs. 7 vs. 8) X 3 (taak: auditieve woordbepaling vs. visuele woordbepaling vs. dictee) variantie-analyse uitgevoerd op het percentage correct bepaalde dan wel gespelde woorden. De gemiddelde waarden van alle groepen op elk van de drie taken staan weergegeven in Tabel 2.

Het hoofdeffect van groep was significant, $F(4, 452) = 114.00, p < .0001$. Het bleek dat de gemiddelde prestaties van de leerlingen op alle drie taken met het jaar significant toenam. Het hoofdeffect van taak was ook significant $F(2, 452) = 1128.36, p < .0001$. De gemiddelde prestatie op de visuele woordbepaling (88% correct) was significant beter dan die van de auditieve woordbepaling (82% correct) die weer significant beter was dan die van het dictee (62% correct). Deze gegevens dienen nader gekwalificeerd te worden, omdat de interactie tussen groep en taak significant was, $F(8, 904) = 60.65, p < .0001$. Op zowel de auditieve als de visuele woordbepalingstaak bleken de gemiddelde scores vanaf groep 6 niet meer significant toe te nemen. Vanaf groep 6 hebben de gemiddelde



Figuur 1 Gemiddelde scores op de auditieve woordbepaling

prestaties van de leerlingen dus een plafond bereikt. Op het dictee daarentegen namen de prestaties elk jaar significant toe met een gemiddeld percentage van 10% per jaar (alle p 's < .0001).

Auditieve woordbepalingstaak

Er werd een 5 (groep: 4 vs. 5 vs. 6 vs. 7 vs. 8) X 2 (woordsoort: inheems vs. uitheems) variantie-analyse uitgevoerd op het percentage correct bepaalde woorden. De gemiddelde waarden van de vijf groepen voor de twee woordsoorten staan in Figuur 1.

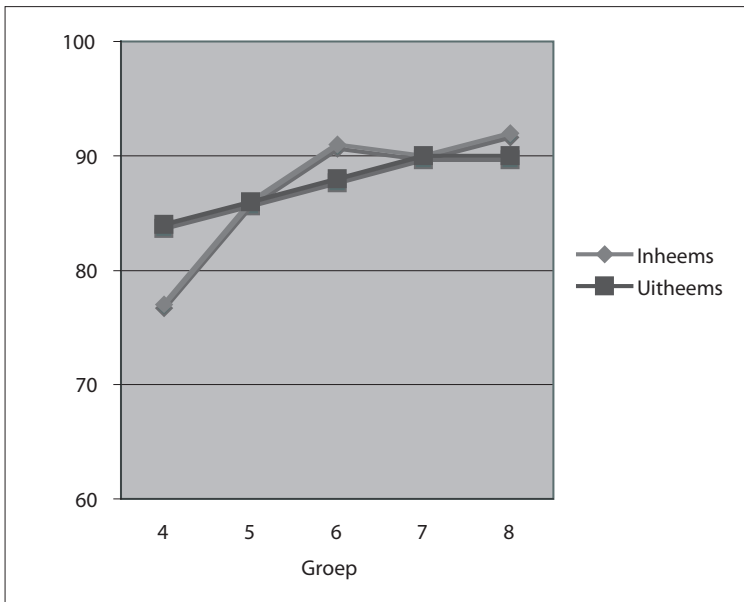
Het hoofdeffect van groep was significant, $F(4, 452) = 40.94, p < .0001$. Zoals ook al uit de analyse van de vergelijking van taken was gebleken, nam de kennis van de leerlingen over het wel of niet inheems zijn van woorden toe tot en met groep 6, daarna bleef deze stabiel tot groep 8 (zie de eerste kolom van Tabel 2). Uit het significante hoofdeffect van woordsoort bleek dat leerlingen het makkelijker vonden om te bepalen dat een uitheems woord een uitheems woord

was (84% correct) dan dat een inheems woord een inheems woord was (80% correct), $F(1, 452) = 21.51, p < .0001$. Dit gold voor alle groepen, omdat de interactie tussen woordsoort en groep niet significant was, $F < 1$.

Visuele woordbepalingstaak

Met eenzelfde variantieanalyse als bij de auditieve woordbepaling werden de effecten van groep en woordsoort op het percentage correct visueel gecategoriseerde woorden bepaald. De gemiddelde waarden van de vijf groepen voor twee woordsoorten staan in Figuur 2.

Het hoofdeffect van groep was significant, $F(4, 452) = 24.21, p < .0001$. Zoals ook al uit de analyse van de vergelijking van taken naar voren kwam bleek dat de visuele kennis van de leerlingen over het wel of niet inheems zijn van woord significant toenam tot en met groep 6 en daarna stabiel bleef (zie de tweede kolom van Tabel 2). Het niet significante hoofdeffect van woordsoort liet zien dat er bij alle leerlingen in het algemeen



Figuur 2 Gemiddelde scores op de visuele woordbepaling

geen verschil was in het bepalen wat een inheems (87%) of wat een uitheems (88%) woord was, $F < 1$. Uit de significante interactie met groep bleek echter dat dit niet gold voor de leerlingen uit groep 4, $F(4, 452) = 6.65, p < .0001$. Zij vonden het moeilijker te bepalen dat een woord inheems (77% correct) was dan uitheems (85% correct).

Dictee

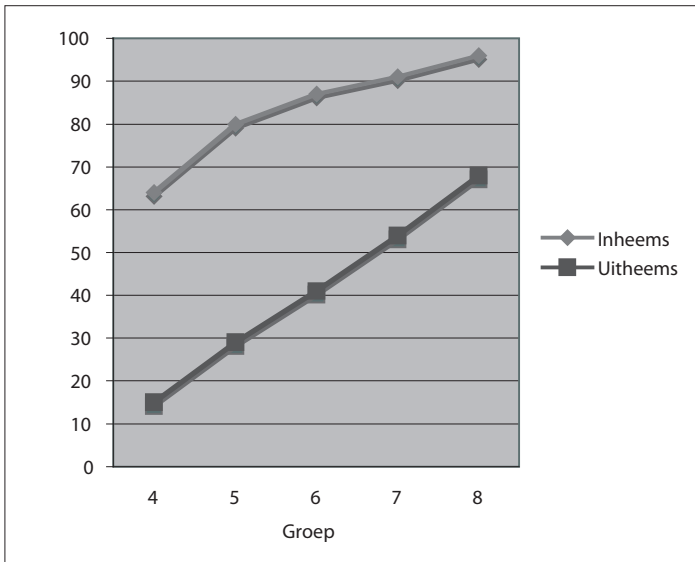
De eerste analyse betrof een 5 (groep: 4 vs. 5 vs. 6 vs. 7 vs. 8) X 2 (woordsoort: inheems vs. uitheems) variantieanalyse uitgevoerd op het percentage correct gespelde woorden van het dictee. De gemiddelde waarden van de vijf groepen voor de twee woordsoorten staan in Figuur 3.

Het hoofdeffect van groep was significant, $F(4, 452) = 169.18, p < .0001$. Zoals ook al uit de analyse van de vergelijking van taken was gebleken, nam de spellingkennis van de leerlingen elk jaar significant toe (zie de derde kolom van Tabel 2). Ook het hoofdeffect van woord-

soort was significant, $F(1, 452) = 5478.23, p < .0001$. Inheemse woorden (84% correct) werden beter gespeld dan uitheemse woorden (41% correct). Omdat het interactie-effect tussen groep en woordsoort significant was, moeten de beide hoofdeffecten nader gekwalificeerd worden, $F(4, 452) = 54.00, p < .0001$.

Een univariate variantieanalyse op het aantal correct gespelde uitheemse woorden ($F(4, 452) = 159.43, p < .0001$) liet zien dat de kennis ervan inderdaad elk jaar significant toenam (alle p 's $< .0001$). Dezelfde univariate variantieanalyse op het aantal correct gespelde inheemse woorden ($F(4, 452) = 119.90, p < .0001$) liet zien dat er een significante toename was van groep 4 naar groep 5, van groep 5 naar groep 6 en van groep 6 tot groep 8 (alle p 's $< .0001$). Op de resterende overgangen was het verschil niet significant.

De tweede analyse betrof de kwaliteit van de foutgeschreven spellingen. In hoeverre spelden de leerlingen de



Figuur 3 Gemiddelde scores op het dictee

woorden waarvan ze zelf aangaven dat deze waarschijnlijk niet Nederlands zijn ook vaker met een afwijkende, dus niet prototypisch Nederlandse schrijfwijze dan woorden waarvan ze aangaven dat deze Nederlands waren. Van alle leerlingen hadden er 55 geen waarde op een of beide variabelen, omdat ze op een of beide categorieën geen fouten hadden gemaakt. Dit betekende dat de analyse op de gegevens van 402 leerlingen werd uitgevoerd.

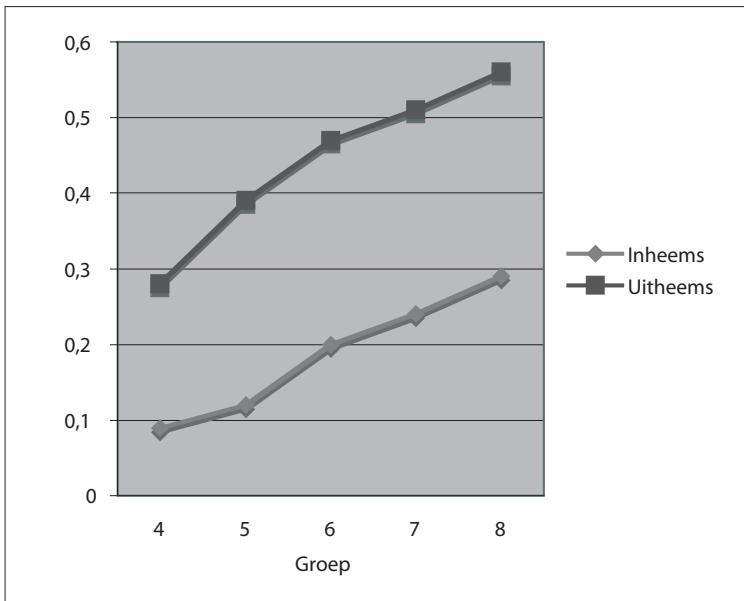
Er werd een 5 (groep: 4 vs. 5 vs. 6 vs. 7 vs. 8) X 2 (auditieve woordbepaling: inheems vs. uitheems) variantieanalyse uitgevoerd op de kwaliteit van de spelling van de dicteewoorden. De gemiddelde waarden van de vijf groepen staan in Figuur 4.

Omdat de interactie tussen groep en auditieve woordbepaling niet significant was ($p = .14$), konden beide hoofdeffecten eenduidig geïnterpreteerd worden. Het hoofdeffect van auditieve woordbepaling was significant, $F(1, 397) = 289.06, p < .0001$. Uit de gemiddelde waarden van de kwaliteit van de spelling op woorden waarvan de leerlingen zeiden dat ze uitheems waren bleek dat ze

deze significant vaker een uitheemse spelling (.44) gaven dan van woorden waarvan ze zeiden dat deze inheems (.19) waren. Het hoofdeffect van groep bleek eveneens significant te zijn, $F(4, 397) = 27.67, p < .0001$. De uitheemsheid van de spelling van de fout gespelde woorden was significant lager in groep 4 dan in groep 5 ($p < .05$), en die was weer significant lager dan die van groep 6 ($p < .01$). De uitheemsheid van de spelling van groep 6 was niet significant afwijkend van die van groep 7, maar wel van groep 8 ($p < .02$), terwijl die van groep 7 en groep 8 niet van elkaar afweken.

4 Conclusie

De resultaten van dit onderzoek laten zich als volgt samenvatten. Over het algemeen zijn leerlingen op de basisschool al vroeg in staat om aan te geven of een woord inheems dan wel uitheems is. Deze kennis neemt toe tot en met groep 6 om daarna stabiel te blijven tot groep 8. Leerlingen van groep 4 weten reeds in 71% van de auditief aangeboden woorden



Figuur 4 Gemiddelde uitheemsheidwaarde van de fout gespelde woorden op het dictee

correct te bepalen of deze inheems is of uitheems en als het een visuele inspectie betreft weten ze dat in 81 % van de gevallen correct te doen. Dat wil zeggen dat ze zeer goed op basis van klank of spelling kunnen beslissen of een woord tot de typisch Nederlandse woorden behoort of niet. Hierbij dient aangetekend te worden dat alle leerlingen reeds vanaf groep 4 beter op basis van het geschreven woord kunnen bepalen of een woord inheems dan wel uitheems gespeld wordt dan op basis van gesproken woorden.

Leerlingen lijken dus al heel vroeg linguïstische kennis te hebben verworven over de herkomst van woorden. Immers leerlingen uit groep 4 weten met een zekerheid die ruim het kansniveau overstijgt of een woord inheems of uitheems is. Bovendien blijkt dat ze uit de geschreven vorm additionele informatie kunnen afleiden die behulpzaam is bij het bepalen van de herkomst van de aangeboden woorden. De gemiddelde prestaties op het dictee hielden geen gelijke tred met die van de woordbepalingstaken. Met

andere woorden, ze hebben wel de kennis over de herkomst, maar zijn nog niet in staat om de woorden correct te spellen. Dit verschil blijft bestaan tot in de hoogste groep van de basisschool.

Een tweede aanwijzing dat de leerlingen zich inderdaad bewust zijn van de uitheemsheid van woorden blijkt uit het feit dat ze bij een poging om een voor hun uitheems woord ook daadwerkelijk te spellen uitheemse spellingkarakteristieken gebruiken. Zo werd het woord *Maillot*, waarvan een hoog percentage (85 %) dacht dat het uitheems was, op verschillende wijzen op een uitheemse manier fout gespeld: MAYO, MAILOT, MAJOT, MAYOU, MALJOT, MALIOT, MALLOT, enzovoort.

Kortom, leerlingen zijn zich al heel vroeg bewust van het onderscheid tussen inheemse en uitheemse woorden. Ze passen zelfs hun spellinggedrag aan zodra ze de indruk hebben dat een woord uitheems is en doen dan een poging om het woord een uitheems karakter te geven. Dat eenvoudige blootstelling aan uit-

heemse woorden onvoldoende is om een getrouw beeld van de spelling te verwerven blijkt uit het feit dat de spelling van deze woorden aan het eind van groep 8 op een gemiddeld percentage van 70% correct blijft steken, terwijl de spelling van de inheemse woorden vrijwel perfect is.

Onze uitkomsten zijn opnieuw een aanwijzing voor de veronderstelling dat we van lezen nauwelijks leren spellen. Dit is reeds eerder vastgesteld door Bosman en Van Leerdam (1993) voor leerlingen in het regulier basisonderwijs, en door Kieboom et al. (2005) voor leerlingen in het speciaal basisonderwijs. Zorgelijker is echter dat we al geruime tijd weten dat slechts een minderheid van de spelers spontaan strategieën ontwikkelt om afwijkende spellingen op een handige manier te leren. Zo lieten Ormrod en Jenkins (1989) zien dat de meest optimale studiestrategie voor het onthouden van woorden met vreemde spellingen door slechts 14% van universitair studenten werd toegepast. Geen van de leerlingen op basisscholen en middelbare scholen pasten de meest effectieve strategie toe. In het geval van de uitheemse woorden zoals gebruikt in dit onderzoek is gebleken dat 'uitspreken-wat-er-staat' de meest effectieve strategie is (Schiffelers, Bosman, & Van Hell, 2002). Deze strategie is erop gericht om woorden als *Bureau* op een Nederlandse manier uit te spreken, namelijk /bu/ - /re/ - /au/ in plaats van /bu-ro/, wat de correcte uitspraak is volgens de 'uitspreken-

zoals-het-hoort' methode.

De belangrijkste boodschap uit dit onderzoek is dus dat leerlingen al heel vroeg impliciete linguïstische kennis opdoen. De vraag is echter of en wanneer deze kennis expliciet gemaakt wordt. Het feit dat bij veel taalmethoden de uitheemse woorden pas in groep 7 aan bod komen, geeft te denken. De leerlingen hebben immers al veel eerder onbewuste kennis opgedaan. Onbewuste waarneming van woorden die niet voldoen aan de Nederlandse spellingregels kan ertoe leiden dat leerlingen ten onrechte de indruk krijgen dat de Nederlandse spelling inconsistent is. In het spellingonderwijs moet ernaar gestreefd worden om de structuur die ten grondslag ligt aan ons schriftsysteem zo goed mogelijk in en in een zo vroeg mogelijk stadium uit te leggen. Een belangrijke bijdrage kan geleverd worden door de leerkracht die de reeds aanwezige impliciete kennis expliciet maakt, waardoor metacognitieve vaardigheden ontwikkeld worden. Metacognitie verwijst naar het vermogen om over eigen cognitieve processen en strategieën na te denken. Volgens Flavell, Green en Flavell (1995) is het bevorderen van metacognitieve vaardigheden van groot belang omdat leerlingen daarmee controle krijgen over hun eigen leerproces. Dit betekent dat het expliciet bespreken van het onderscheid tussen inheemse en uitheemse woorden reeds vroeg kan bijdragen aan de ontwikkeling van metalinguïstische kennis én aan het vergroten van het zelfvertrouwen.

NOOT

¹ Voor hun deelname aan ons onderzoek danken wij de leerlingen en leerkrachten van 'De Boomgaard', 'de Vogelaar' en 'De Akker' in Dieren; 'Madelief' in Den Bosch en 'De Maten' in Oldenzaal. Een uitgebreider verslag van de resultaten van dit onderzoek is te vinden in de Masterscriptie van Moniek Sap (2007). Deze kan gedownload worden via www.annabosman.eu

LITERATUUR

Bosman, A.M.T. (2007). Zo leer je kinderen lezen en spellen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*,

46, 451-465.

Bosman, A. M. T., & Mekking, A. J. (2008).

- Statistical Structure of Spelling-Sound and Sound-Spelling Relations in Dutch Words*. Manuscript in voorbereiding.
- Bosman, A. M. T., & Van Orden, G. C. (1997). Why spelling is more difficult than reading. In: C. A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol, (Eds.), *Learning to spell* (pp. 173-194). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bosman, A. M. T., & Van Orden, G. C. (2003). Het fonologisch coherentiemodel voor lezen en spellen. *Pedagogische Studiën*, 80, 391-406.
- Bryant, P., Nuñez, T., & Snaith, R. (2000). Children learn an untaught rule of spelling. *Nature*, 403, 157-158.
- Flavell, J., Green, F., & Flavell, E. (1995). Young children's knowledge about thinking. *Monographs for the Society for Research in Child Development*, 60, 1. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kemper, M.J., Verhoeven, L., & Bosman, A.M.T. (2008). *Implicit and explicit instruction of spelling rules*. Manuscript aangeboden voor publicatie.
- Kieboom, P. M., Hasselman, F., Verhoeven, L. T. W., & Bosman, A. M. T. (2005). Leesinterventies verbeteren de leesprestaties en spellinginterventies verbeteren de spellingprestaties bij kinderen met lees- en spellingproblemen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 44, 250-258.
- Nunn, A. M. (1998). *Dutch orthography. A systematic investigation of the spelling of Dutch words*. Den Haag: Holland Academic Graphics.
- Ormrod, J.E. & Jenkins, L. (1989). Study strategies for learning spelling: correlations with achievement and developmental changes. *Perceptual and Motor Skills*, 68, 643-650.
- Sap, M. (2007). *Leenwoorden en woordbewustzijn. Wanneer realiseren kinderen in het basisonderwijs het verschil tussen inheemse en uitheemse woorden?* Masterscriptie Orthopedagogiek, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Schiffelers, I., Bosman, A.M.T., & Hell, J.G. van (2002). Uitspreken-wat-er-staat: een effectieve spellingtraining voor woorden met inconsistente foneem-grafeemrelaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 41, 320-331.
- Sijs, N. van der (1996). *Leenwoordenboek: De invloed van andere talen op het Nederlands*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell*. New York: Oxford University Press.

ADRES VAN DE AUTEURS

E-mail: moniek_sap@hotmail.com
a.bosman@pwo.ru.nl

Bijlage **Woorden uit het onderzoek verdeeld naar herkomst en frequentie**

Inheemse spelling		Uitheemse spelling	
algemeen	adder	acrobaat	biscuit
draak	blubber	aquarium	bouillon
druif	eskimo	bureau	bungalow
gans	gaaf	cake	cape
honing	gebit	camping	douane
inkt	hagel	clown	etage
jager	hoest	douche	excuus
jaloers	juist	expres	finish
koorts	karnemelk	flat	goal
kuiken	moordenaar	plafond	jury
leerling	peuter	restaurant	maillot
modder	skelter	taxi	medaille
plaksel	sproeier	toilet	mixer
prettig	tablet	tram	patiënt
wonder	vuilnis	weekend	trottoir