



BALANS VAN TAALKWALITEIT

IN SCHRIJFWERK

UIT HET PRIMAIR ONDERWIJS

Uitkomsten van de peilingen in 1999

Jannemieke van de Gein
in opdracht van de Citogroep

Nederlandse taal

VOORWOORD

In het kader van een peilingsonderzoek naar schrijfvaardigheid in 1999 hebben leerlingen uit de jaargroepen 5 en 8 en leerlingen uit het speciaal basisonderwijs teksten geschreven bij diverse schrijftaken. Inmiddels is naar aanleiding van deze peiling gerapporteerd over de kwaliteit van het handschrift van de leerlingen (Van der Schoot en Bechger, 2003) en over de inhoudelijke, organisatorische en communicatieve aspecten van schrijfvaardigheid (Krom et al., 2004).

Deze balans over taalkwaliteit maakt het drieluik compleet. In deze balans wordt verslag gedaan van een onderzoek naar kwalitatieve aspecten van het taalgebruik van de leerlingen in deze teksten. Dat betreft dan aspecten als zinsbouw, grammaticaliteit, spelling, interpunctie. De vaardigheden van de leerlingen op deze aspecten worden nu dus niet beschreven vanuit specifieke toetsen die aan leerlingen zijn voorgelegd (zie daarvoor Sijtsma et al., 2002; Van Berkel et al., 2002; Van Weerden et al., 2002) maar op basis van hun ‘natuurlijke habitat’: de zelfgeschreven teksten van leerlingen.

Leerlingen schrijven uiteraard totaal verschillende teksten en dan ligt een beschrijving van de vaardigheden aan de hand van een psychometrisch model minder voor de hand. Jannemieke van de Gein weet echter op aansprekende wijze de – wat zij genoemd heeft – taalkwaliteit van de leerlingteksten te beschrijven. Met tal van voorbeelden illustreert zij de problemen die leerlingen op taalgebruikniveau hebben wanneer hen gevraagd wordt een tekst te schrijven. Zij heeft ervoor gekozen de traditionele structuur van PPON-balansen te verlaten en van haar bevindingen in artikelvorm verslag te doen. PPON is haar erkentelijk voor de manier waarop zij ons over taalkwaliteit boeiend weet te onderhouden.

Frank van der Schoot
productgroepmanager PPON



TIENDUIZEND FOUTEN

In deze balans is te lezen hoe scholieren in Nederland zich in 1999

na acht jaar basisonderwijs schriftelijk uitdrukten. Niet best.

Werk zonder grammaticafouten, zonder spelfouten en zonder interpunctiefouten is een zeldzaamheid.

Van 1.257 onderzochte teksten zijn er bijvoorbeeld maar 267 grammaticaal helemaal correct; 120 daarvan zijn van de hand van leerlingen uit groep 8. In de rest van het schrijfwerk staat ten minste één ongrammaticale constructie, in de helft staan er twee en in bijna één op de drie zitten drie of meer ongrammaticale constructies. Het is opvallend dat bepaalde veel voorkomende ongrammaticaliteiten toe te schrijven zijn aan een specifiek en na al die schooljaren in wezen onnodig grammaticaal kennistekort. Zo beheersen veel leerlingen de vervoegingen van de onregelmatige werkwoorden niet of nauwelijks en kennen ze ook de regelmatigheden in het gebruik van het lidwoord, het aanwijzend en betrekkelijk voornaamwoord en de verbuiging van het bijvoeglijk naamwoord niet.

Nul fouten?

Aan Juf,

Ik deed helemaal niks bij Els.
Steeftrok aan Els d'r staart en toen dacht Els dat
ik het deed, maar dat was niet zo. Els riep het toen
doorde klas en toen dacht u dat ik het deed.
Daarom heb ik nu straf.

In deze tekst geeft de leerling, een achtstegroeper, zich uit voor het jongetje Kemal dat zich in een brief aan juf moet zien vrij te pleiten van een valse beschuldiging. De ware toedracht van het voorval waar het allemaal om draait, maakt als stripverhaal deel uit van de schrijfpdracht. De tekst is foutloos: nul taalfouten, nul spelfouten, nul interpunctiefouten. Merk op dat de leerling de 'valse start' (het eerste woord, 'Ik') verbeterd heeft door het tussen puntjes te plaatsen. Ook de inhoud van de brief is correct. Met 45 woorden en negen zinsconstructies, waarvan twee bijzinnen, is het werk relatief kort en tamelijk eenvoudig, grammaticaal gezien. Wel vergeet de schrijver – het is niet gauw goed! – de brief te ondertekenen. Foutloze teksten komen ook aan het einde van de basisschool zelden voor.

Verder staat in maar 149 van de 1.257 teksten geen enkele spelfout; daarvan zijn er 109 geschreven door leerlingen uit groep 8. Lezers van teksten van basisschoolleerlingen worden negen van de tien keer met minstens één spelfout geconfronteerd, maar twee spelfouten komt het vaakst voor, terwijl er ook een kans van royaal één op vier is dat er meer dan vijf spelfouten in het werk

zitten. Daar komt bij dat leerlingen aan het einde van de basisschool het er op het gebied van de werkwoordspelling minder goed vanafbrengen dan leerlingen halverwege de basisschool.

Interpungeren gaat de leerlingen evenmin goed af. Sterker nog, afgaand op de gegevens in deze Balans is, als het op taalverzorging aankomt, interpunctie het grootste struikelblok voor leerlingen, groter nog dan spelling. In slechts 139 van de 1.257 teksten is namelijk geen enkele interpunctiefout te vinden; 106 daarvan zijn geschreven door leerlingen uit groep 8.

'... die chaos van stijl- en taalfouten ...'

Wim ging fietsen door het bos hetgeen ^{was} van
meer het regende heel hard zo hard dat er plassen
kwamen. Entoen was hij gevallen door een grote
stelt. En Hij was nat van de plas. En zijn T- shirt
was helemaal bijna kapot. En toen kwamen
een dief halfs weg van wim weg. En toen ging
lopen naar huis. En zijn Moeder werd erg kwaad.
Einde

In dit verhaal over hoe het sippe jongetje Wim op een avond thuiskwam met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt, terwijl hij ook zijn fiets kwijt was, staan zeven grammaticale fouten en zes spelfouten. Ook zijn er te weinig leestekens geplaatst. Het werk is geschreven door een leerling uit groep 5, maar de taalkwaliteit wijkt in geen enkel opzicht wezenlijk af van die in gangbaar werk uit groep 8. Met 67 woorden en twaalf zinsconstructies, waarvan één bijzin ('Einde' blijft buiten beschouwing) is het werk, ook voor groep 5, relatief kort. De grammaticale complexiteit is gemiddeld.

'De meesten onzer worden wanhopig onder die chaos van stijl- en taalfouten', zei in 1907 een schoolmeester over het schrijfwerk van leerlingen op de toenmalige basisschool. Die schoolmeester was Jan Ligthart, nu vooral bekend van Ot en Sien. De chaos in het werk van deze 'Ot' wordt gedetailleerd behandeld in de toelichting op de classificatie van de interpunctiefouten, de spelfouten en de ongrammaticaliteiten.

Het onderzochte schrijfwerk is in 1999 verzameld in drie peilingsonderzoeken voor schrijfvaardigheid en de taalkwaliteit ervan wijkt op geen enkel punt wezenlijk af van die van eerder verzameld schrijfwerk. Het beeld mag niet rooskleurig zijn, slechter dan voorheen is het niet. Wezenlijk beter ook niet. Dat is opmerkelijk. Het lijkt wel alsof het niet zo belangrijk is, de grammaticaliteit, de spelling en de interpunctie.

Deze Balans opent met de uitkomsten, het grootste struikelblok voorop. Na de uitkomsten komen verschillende taalkundige kenmerken van het verzamelde schrijfwerk aan bod. Daarna volgt informatie over het uitgevoerde onderzoek.



Over de uitkomsten

Vier leestekens, over de duizend fouten Elf procent van het schrijfwerk van basisschoolleerlingen is correct geïnterpungeerd, het werk van de leerlingen aan het einde van de basisschool het best. Tegelijkertijd is in veertig procent van het werk van achtstegroepers de geïnterpungeerde eenheid niet een zin maar een compleet tekstfragment.

pagina 8

5.500 spelfouten in 95.000 woorden In één op de tien teksten van basisschoolleerlingen staat geen enkele spelfout, maar in de meeste staan er twee. Formatiegewicht van leerlingen is aan het einde van de basisschool een factor van belang en wat de werkwoordspelling betreft: die heeft vooral voor achtstegroepers meer weg van een loterij dan van een leerbaar systeem.

pagina 12

3.000 ongrammaticaliteiten in 1.250 teksten In viervijfde van het schrijfwerk van achtstegroepers staat ten minste één ongrammaticale zinsconstructie en in royaal een derde staan er drie of meer. Formatiegewicht van leerlingen is een factor van belang. Nadere beschouwing van veel gemaakte fouten suggereert dat de natuurlijke taalverwerving haar werk wel doet, het onderwijs niet.

pagina 20

Over de taalbouwsels

Teksten en zinnen lopen sterk in lengte uiteen Fantasieverhalen van vijfdegroepers zijn gemiddeld twee keer zo lang als hun brieven, die van achtstegroepers en leerlingen uit het speciaal basisonderwijs zijn wel drie keer zo lang. En er zijn aanwijzingen dat verschillen tussen leerlingen er met het ouder worden niet kleiner maar juist groter op worden.

pagina 28

Zoveel hoofden, zoveel zinnen Ruim een vijfde van de onderzochte taalbouwsels van vijfdegroepers begint met 'en' en dik viervijfde is rechttoe-rechtaan rapporterend. Maar er zijn ook formuleringen waaruit ontluikend schrijverschap blijkt.

pagina 34

Uiteindelijk zijn het toch de woorden die het hem doen Een gedetailleerde analyse van werk van vijf achtstegroepers brengt aan het licht welke retorische zetten een brief lezenswaard maken.

pagina 46

Over het onderzoek

De schrijfp opdrachten Er zijn negen opdrachten: vier brieven, vier fantasieverhalen en één beschrijving.

pagina 52

Niet alleen zinnen De classificatie van interpunctiefouten.

pagina 56

Ook de puntjes op de i De classificatie van spelfouten.

pagina 60

Alleen de oppervlakte is geschampt De classificatie van ongrammaticaliteiten.

pagina 64

De tekstverzameling Ongeveer 500 vijfdegroepers, 600 achtstegroepers en 250 leerlingen aan het einde van het SBO hebben de teksten voor dit onderzoek geschreven. De minderheidsgroepen zijn met opzet getalsmatig op sterkte gebracht.

pagina 68



VIER LEESTEKENS, OVER DE DUIZEND FOUTEN

Elf procent van het schrijfwerk van basisschoolleerlingen is correct geïnterpungeerd, het werk van de leerlingen aan het einde van de basisschool het best. Tegelijkertijd is in 40 procent van het werk van achtstegroepers de geïnterpungeerde eenheid niet een zin maar een compleet tekstfragment. Alles duidt erop dat als leerlingen al hoofdletters en punten, vraagtekens of uitroepetekens gebruiken, het gros niet het flauwste idee heeft hoe dat moet.

Weinig taalregels zijn zo bekend als de regel dat een zin begint met een hoofdletter en eindigt met een punt. Weinig taalregels worden ook zo vroeg ingeprent, en dat is niet voor niets, want een hoofdletter aan het begin van de zin en een punt aan het einde zijn in geschreven taal onmisbaar. Zonder die twee – die vier, als de plaatsvervangers van de punt meegerekend worden – is het immers onmogelijk om de in geschreven taal onhoorbare grenzen tussen zinnen te zien of te laten zien.

Maar hoofdletters schrijven en punten zetten is gemakkelijker gezegd dan gedaan. In de overgrote meerderheid van het schrijfwerk van basisschoolleerlingen, in 1.118 van de onderzochte 1.257 teksten wel te verstaan, gebeurt het althans niet of niet goed. Elf procent van het schrijfwerk, een totaal van 139 teksten, is wel correct geïnterpungeerd, het werk van de leerlingen aan het einde van de basisschool het best: in 106 van hun teksten, 19 procent, staat geen enkele interpunctiefout. Goed geïnterpungeerd schrijfwerk van leerlingen halverwege de basisschool en van leerlingen aan het einde van de speciale basisschool is met respectievelijk 5 en 4 procent, 24 en 9 teksten, uitgesproken schaars.

Over de hele linie geldt dat meisjes niet wezenlijk anders interpungeren dan jongens. Ook het formatiegewicht van leerlingen maakt niet uit en werk uit 1993/1994 is niet beter of slechter geïnterpungeerd dan werk uit 1999.

Percentages teksten met en zonder interpunctiefouten

	Halverwege de basis- school	Aan het einde van de basis- school	Aan het einde van het SBO	Samen
Fout geïnterpungeerd	64	67	58	64
• met hele tekst als eenheid	8	5	10	7
• met fragmenten als eenheid	33	40	26	35
• met zinnen als eenheid	23	22	22	22
Goed geïnterpungeerd	5	19	4	11
Niet-classificeerbaar	31	15	38	25

Bijna een derde van het schrijfwerk door leerlingen halverwege de basisschool krijgt het etiket 'niet-classificeerbaar', 31 procent, omdat in dat werk helemaal geen geïnterpungeerde eenheden te vinden zijn, omdat er schrijfgeregels of zinsfragmenten geïnterpungeerd zijn, of omdat het werk zo kort is dat er over de geïnterpungeerde eenheden geen uitspraak te doen is. Van de teksten uit het speciaal basisonderwijs krijgt 38 procent dat etiket opgeplakt, aan het einde van het reguliere basisonderwijs 15 procent.

Schrijfgeregels en zinsfragmenten als interpunctie-eenheid

En hij is mijn vriend geloof je.

Mij of niet ik krijg altijd de schuld.

(Schrijfgregel als interpunctie-eenheid)

Bob en Barbara waren

op een mooie winter-

dag aan het schaatsen. Toen

ze op eens een luid geblaf

hoorden.

(Zinsfragment als interpunctie-eenheid)

Het schrijfgregelvoorbeeld is afkomstig uit een tekst waarin de leerling zich uitgeeft voor het jongetje Kemal dat zich in een brief aan juf moet vrijpleiten van een valse beschuldiging.

Het zinsfragmentvoorbeeld is afkomstig uit de bijschriften bij het beeldverhaal over Bob en Barbara. De regelval in beide voorbeelden is die van de oorspronkelijke handgeschreven tekst.

In het ene voorbeeld vormen alle woorden die op één regel passen de eenheid die geïnterpungeerd is. In het andere voorbeeld is de afhankelijke bijzin 'toen ze op eens een luid geblaf hoorden' ten onrechte geïnterpungeerd als een op zichzelf staand geheel.

Werk waarin de interpunctie-eenheid een afgeronde tekst is, komt aan het einde van de basisschool niet veel voor (5 procent) en ook halverwege de basisschool en aan het einde van de speciale basisschool is de afgeronde tekst als interpunctie-eenheid in de minderheid. Het kenmerkt respectievelijk 8 en 10 procent van het werk. In royaal een derde van al het werk (439 van de 1.257 teksten, 35 procent) is de geïnterpungeerde eenheid niet een zin maar een tekstfragment. Het is een fout die vooral in het schrijfwerk uit het reguliere basisonderwijs te vinden is, en dan vooral in dat van achtste-groepers. Het geïnterpungeerde tekstfragment kenmerkt 40 procent van hun teksten (228 van de 568 teksten).

In royaal een vijfde van alle teksten met interpunctiefouten, ten slotte, is de fout louter een kwestie van verkeerd of inconsequent, wellicht gewoon slordig leestekengebruik.

Verder staat in 721 van de 860 teksten waarin het gebruik van de leestekens beoordeeld is (in de niet-classificeerbare teksten en het werk waarin de tekst de interpunctie-eenheid is, kan het leestekengebruik niet beoordeeld worden) ten minste één leestekenfout. In 40 procent daarvan beginnen de geïnterpungeerde eenheden (tekstfragmenten of zinnen) niet of niet allemaal met een hoofdletter, en in 25 procent staat er niet of niet altijd een punt, vraagteken of uitroepetekens achter.

Tekstfragmenten als interpungeereenheden

In werk waarin niet volledige teksten maar fragmenten daarvan geïnterpungeerd zijn, staan, simpel gesteld, wel een aantal hoofdletters en punten waar ze horen staan, maar er staan er te weinig, zoals blijkt uit het voorbeeld hierna, een brief aan een denkbeeldige nieuwe pen vriend, geschreven als reactie op een oproep. De briefschrijver, een achtstegroeper, begrenst drie eenheden – niet genoeg – maar de grenzen tussen die eenheden vallen wel op passende plaatsen. De regelval in het voorbeeld is die van de oorspronkelijke handgeschreven tekst.

Ik reageer op je advertentie omdat je een
hobby hebt en dat is voetbal. Mijn naam
is Ben en ik ben 12 jaar mijn hobby is
voetbal ik ben keeper. Ik keep
bij Elinkwijk in Utrecht ik zou
willen weten of je op een
voetbalclub zit en ik heb wel wat
aanstekers voor je.

In meer dan de helft van het werk van vijfdegraders en van leerlingen aan het einde van het speciale basisonderwijs (respectievelijk 53 en 52 procent, om precies te zijn) begint bovendien elke nieuwe zin of elk nieuw tekstfragment op een nieuwe regel. In werk van achtstegroepers geldt dat voor 24 procent.

Percentages teksten met één of meer leestekenfouten

	Halverwege de basis- school	Aan het einde van de basis- school	Aan het einde van het SBO	Samen
Geen hoofdletters	47	30	61	40
Geen punt, vraag- of uitroepetekens	22	25	31	25

Dat een zin begint met een hoofdletter en eindigt met een punt, eventueel met een vraagteken of een uitroepetekens, mag dan een bekende taalregel zijn die al vroeg ingeprent wordt, het is, naar nu blijkt, maar de vraag of die bekendheid en die inprenting wel het beoogde effect sorteren. Op grond van de eenheden die veel leerlingen, ook die aan het einde van de basisschool, van leestekens voorzien, kan immers zonder overdrijving geconcludeerd worden dat zij niet het flauwste idee hebben van wat voor eenheid de zin nu eigenlijk is. Ter vergoelijking kan daartegen natuurlijk ingebracht worden dat 'de zin' zich niet gemakkelijk omschrijven of definiëren laat. Dat, sterker nog, 'Dé zin' helemaal niet bestaat. Immers, alles wat semantisch, syntactisch en melodisch – zeg maar: grammaticaal – een eenheid vormt, en dat bovendien begint met een hoofdletter en eindigt met een punt, eventueel met een vraagteken of een uitroepetekens, is een zin.

Niet alleen hoofdletters en punten

Aan Juf, beste juf. Zo begon het.
In het begin stak Els haar tong naar mij uit.
Later trok steef aan Els zijn staart. Daarvoor
steef dat deed weet ik niet. Misschien vond
hij het heel leuk dat ik straf kreeg en hij niet.
Ik denk dat ze het afgesproken hadden. Maar
Els haar tong uitstak zou steef haar aan
haar paardestaart trekken. Ik denk dat het
zo gebeurd is.
Maar natuurlijk weet ik dat niet zeker. Ik
verwacht geen straf van u, omdat u het niet
heeft gezien. Ik vind het wel fotsomdijk
als ze zo iets doen. En het is natuurlijk niet
normaal.
Ik verwacht van u, dat zij straf krijgen.

groefes
Kemal.

Foutloos geïnterpungeerde brief van een leerling aan het einde van de basisschool. In deze brief geeft de leerling zich uit voor het jongetje Kemal dat zich moet zien vrij te pleiten van een valse beschuldiging. Met iets meer dan 100 woorden en met 22 zinsconstrucies, waarvan 9 bijzinnen, is dit werk bovenmatig lang noch bovenmatig complex, grammaticaal gezien. Merk wel op dat deze leerling deze brief niet alleen ordent met behulp van hoofdletters en punten, maar ook met alinea's.

Grammaticale samenhang, daar draait het om. En omdat het in geschreven taal onmogelijk is om die grammaticale samenhang te laten horen, is het noodzakelijk om hem te laten zien. In dat opzicht is interpunctie, net als spelling, een zogenaamde codeervaardigheid. Spelling en interpunctie worden dan ook vaak, louter op grond van die ene overeenkomst, in één adem genoemd, in één leergang onderwezen. De vraag is of dat terecht is. Succesvol is het beslist niet.

5.500 SPELFOUTEN IN 95.000 WOORDEN

In één op de tien teksten van basisschoolleerlingen staat geen enkele spelfout, maar in de meeste teksten staan er twee. Formatiegewicht van de leerlingen blijkt pas aan het einde van de basisschool een factor van belang en wat de werkwoordspelling betreft: het blijft frustrerend dat die voor sommige leerlingen, en vooral voor achtstegroepers, meer weg heeft van een loterij dan van een leerbaar systeem.

In Nederland leren scholieren in groep 3 hun eerste woordjes schrijven, klankzuivere woordjes van één lettergreep, zoals 'dak' en 'rits'. In de vijf schooljaren daarna staat spelling eerst dagelijks, dan wekelijks op het lesrooster, en als alles goed gaat, draaien leerlingen aan het einde van groep 8 hun hand niet meer om voor een dictee met woorden zoals 'cadeau', 'goochelaar', 'lucifer' en 'principiële'. Het spellingsysteem van het Nederlands is leerbaar, in een paar jaar heb je het onder de knie.

Dat betekent echter niet dat er in de teksten die leerlingen aan het einde van de basisschool schrijven geen spelfouten voorkomen. Integendeel.

In 18 procent van de teksten van de achtstegroepers in dit onderzoek staan zes spelfouten of meer, een aantal dat in individuele gevallen oplopen kan tot welgeteld 33 fouten, zo is geconstateerd. In ruim de helft van de teksten van de achtstegroepers, 51 procent, staan één tot drie spelfouten. Het ligt voor de hand om te veronderstellen dat het aantal fouten samenhangt met de lengte van het werk, maar op het eerste gezicht lijkt er van zo'n samenhang geen sprake. In 17 procent van de teksten zijn alle woorden, werkwoordvormen inclusief, wel correct gespeld. (Zie ook de tabel 'Percentage teksten met en zonder spelfouten'.)

Percentage teksten met en zonder spelfouten

	Halverwege de basis- school	Aan het einde van de basis- school	Aan het einde van het SBO	Samen
Percentage met spelfouten	96	83	93	90
● met één tot drie spelfouten	37	51	42	44
● met vier of vijf spelfouten	20	14	22	18
● met zes spelfouten of meer	38	18	29	28
Percentage zonder spelfouten	4	17	7	10

Formatiegewicht van leerlingen blijkt aan het einde van de basisschool een factor van belang als het om spelvaardigheid gaat. In teksten van een zogeheten 1.00-leerling staan namelijk gemiddeld 2,80 spelfouten, terwijl er in teksten van een niet-1.00-leerling gemiddeld 3,54 staan. Dat verschil is statistisch getoetst (T-toets) en significant ($p = .0199$). Doordat in dit onderzoek

tweederde van de teksten door niet-1.00-leerlingen geschreven is, zijn daarmee de uitkomsten van dit deel van het onderzoek dan ook niet representatief voor het onderwijsniveau aan het einde van de basisschool. Immers, als het onderzoek de landelijke getalsverhoudingen tussen de leerlinggroepen weerspiegeld had, zouden er minder spelfouten geteld zijn. Tevens zou dan minder duidelijk naar voren gekomen zijn dat er onder de achtstegroepers uit minderheids- en achterstandsgroepen onbehoorlijk veel zeer zwakke spellers zijn. En dat geldt voor zowel 1993/4 als voor 1999 – een onbevredigend resultaat.

Leerlingen halverwege de basisschool hebben nog royaal drie jaar spelling-onderwijs voor de boeg. Die hoeven nog niet foutloos te spellen en uit de tabel is eenvoudig op te maken dat zij dat dan ook niet doen. Teksten zonder spelfouten zijn schaars in groep 5. Ze maken niet meer dan 4 procent van het schrijfwerk uit. Verder valt op dat in 38 procent van het schrijfwerk halverwege de basisschool zes spelfouten of meer staan, met uitschieters tot zes- en zeventwintig fouten in één tekst, terwijl in 37 procent van het schrijfwerk maar één of twee, hooguit drie spelfouten staan. Anders dan aan het einde is er, opmerkelijk genoeg, halverwege de basisschool nog geen sprake van verschil tussen werk van 1.00- en niet-1.00-leerlingen.

Handvol vijfdegroepers schrijft tekst zonder spelfouten

aan juf,
Ik ging Els heen omdat ze haar tong
naar mij uitsteekt.
Toen zei zij: au, au!! ^{dat} doet pijn
* Kemal. Hou je handen thuis.
En toen zei ik tegen u: Maar juf ik ~~deed~~
~~deed~~ niks! Ik krijg altijd de schuld.
En toen zei u: Kemal, ik heb er genoeg
van. Je blijft voor straf na.
En toen zei ik: Maar juf ik deed niks!
Ik krijg altijd de schuld.

Tekst zonder spelfouten uit groep 5. Zulke teksten maken niet meer dan 4 procent van het schrijfwerk door vijfdegroepers uit. In dit werk geeft de leerling zich uit voor Kemal die zich in een brief aan juf moet zien vrij te pleiten van een valse beschuldiging. De ware toedracht van het voorval waar het allemaal om draait, maakt als stripverhaal deel uit van de opdracht. Dat Kemal Els geslagen heeft, zoals hij hier in zijn eerste zin schrijft, is niet juist. Met 53 woorden is deze brief aan de lange kant. Gemiddeld tellen brieven zoals deze 37 woorden. Veel voorkomende spelfouten in de brieven zijn 'deet' in plaats van 'deed', 'egt' in plaats van 'echt', 'getroken' in plaats van 'getrokken', 'haaren' in plaats van 'haren', 'schult' in plaats van 'schuld' en 'zij' in plaats van 'zei'.

Teksten geschreven door leerlingen aan het einde van het speciale basisonderwijs nemen een middenpositie in. Zo is er bijvoorbeeld in 7 procent geen enkele spelfout te bespeuren en is er in 42 procent sprake van hooguit drie spelfouten. Dat neemt niet weg dat er in teksten van de gemiddelde SBO-leerling meer spelfouten staan dan in teksten van de gemiddelde BO-leerling. Het verschil is statistisch significant (T-toets; $p = < .0001$). En in teksten van meisjes staan minder spelfouten dan in die van jongens; ook dat verschil is statistisch significant (gemiddeld 3,98 versus 4,67 fouten per tekst; T-toets; $p = .036$).

Kortom: wie schrijfwerk van basisschoolleerlingen leest, wordt negen van de tien keer met ten minste één spelfout geconfronteerd. Twee spelfouten per tekst komt het vaakst voor. Maar er is ook een kans van dik één op vier dat er zes spelfouten of meer in het werk zitten. Wat voor fouten zijn dat zoal?

Uit de routebeschrijvingen

- over het bruggetje
- kijk naar links en rechts
- dan ga je rechtsaf
- en dan helemaal regdoor
- dan de bocht om
- en dan de tweede straat rechts
- je vindt het wel

Spelfouten onder de loep

De circa 1.250 teksten waarin alle spelfouten geteld en geclassificeerd zijn, bestonden samen uit iets meer dan 95.000 woorden. Daarvan waren er bijna 5.500 verkeerd gespeld, 6 procent. Wie dat weinig vindt, dient er rekening mee te houden dat teksten, ook die van de hand van negen- tot dertienjarigen, niet uitsluitend bestaan uit woorden met een spellingmoeilijkheid. Het is waarschijnlijk zelfs niet te gewaagd om te stellen dat een aanzienlijk deel van de woorden in een tekst gewoon géén spellingprobleem vormt.

Wie daarentegen 6 procent veel vindt, dient er rekening mee te houden dat de voorschriften voor het nakijken van het schrijfwerk onverbiddelijk waren.

Als spelfout telden ook suffe fouten mee, zoals 'is', 'haar', 'fiet' en 'sprepen' in de zinnen '... dus ik dacht kom, laat is maar eens een brief schrijven', 'Kijk daar, zei Bob, een hek met een los stuk plank, haar die plank eraf', 'Hij had geen licht op zijn fiet' en 'Bij de kraag heb je wit met blauwe sprepen'. Veel of weinig, die 6 procent is hoe dan ook een gemiddelde, want leerlingen aan het einde van de reguliere basisschool maakten spelfouten in 3 procent van alle woorden die ze geschreven hebben en leerlingen halverwege in 9 procent, net als leerlingen aan het einde van het speciale basisonderwijs.

In 2.842 woorden is gezondigd tegen de regels en beginselen van de Nederlandse spelling. Dat wil zeggen dat 'mouwen' als 'mauwen' gespeld wordt, 'klein' als 'klijn', 'bocht' als 'begt', 'zand' als 'zant', 'terugbetalen' als 'trugbetalen', 'helemaal' als 'heelemaal' en 'boodschappen' als 'boodschapen'. Dit heterogene allegaartje maakt 52 procent van de volledige spelfoutenverzameling uit. Vooral vijfdegroepers maakten veel van dit soort fouten: 1.500 op een totaal van 2.500, 60 procent. In het speciaal onderwijs maakten deze fouten 53 procent van alle fouten uit, aan het einde van de basisschool

43 procent. Dat valt niet mee, want representatief of niet, het gaat hier om heel fundamentele spellingkennis.

Drie beginselen, twee regels, drieduizend fouten

De spelling van de klanken van het Standaardnederlands is vastgelegd in een systeem van drie beginselen en twee regels. Tegen die regels en beginselen wordt bijna drieduizend keer gezondigd, en bijna altijd met een aanwijsbare oorzaak. Een greep uit de verzameling.

Fouten veroorzaakt doordat gelijkkluidende klanken op twee manieren gespeld kunnen worden

- au/ou: mauwen (mouwen); blouwe (blauwe)
- ij/ei: klijn (klein); kweit (kwijt)
- ch/g: dagt (dacht); zach (zag)
- t/d: andwoord (antwoord); zant (zand); rondt (rond)

Fouten veroorzaakt door uitspraak

aderes (adres), bodum (bodem), flakbij (vlakbij), prijzen (prijzen), prongeluk (per ongeluk), srijf (schrijf), teminste (tenminste), trugbetalen (terugbetalen)

Fouten veroorzaakt door de regels voor verdubbeling en verenkeling

(in de onderbouw ook bekend als de dubbelzetter en de klinkerdief)

- ontsmetingsspul (ontsmettingsspul), numer (nummer), verstopen (verstoppen), ligen (liggen)
- lopen (lopen), oversteeken (oversteken), haaren (haren), iedee (idee)

De andere (tevens kleinste) helft van de spelfoutenverzameling kan in vijven verdeeld worden. Het kleinste van die vijf delen bestaat uit woorden die, als ze niet meer op de schrijfgregel passen, verkeerd afgebroken worden. Iets groter is het deel met verkeerd gespelde verbogen vormen van zelfstandig en bijvoeglijk naamwoorden. Het grootste deel bestaat uit woorden die ten onrechte wel of juist niet als één woord gespeld worden en iets minder groot is het deel met fouten met hoofdletters, bijvoorbeeld bij eigennamen. (Fouten met hoofdletters aan het begin van een zin worden beschouwd als interpunctiefouten.)

Afbreken en verbuigen

Correct afbreken van woorden op regeleinden lijkt basisschoolleerlingen niet veel hoofdbrekens te kosten. Een vijfdegroeper brak het woord 'getrokken', toen dat niet meer op de regel paste, een keer af na de 't' ('get-rokken'), een achtstegroeper brak 'schreeuwen' een keer af na de 'w' ('schreeuw-en'), en zo zijn er nog 41 woorden op het einde van een regel verkeerd afgebroken. Toch is het voorbarig om op grond hiervan te concluderen dat basisschoolleerlingen dat veel beter doen dan het eerste het beste tekstverwerkingsprogramma. Informatie over het totaal aantal door leerlingen afgebroken woorden is er namelijk niet.

Iets meer fouten, namelijk zestig, maakten de leerlingen bij het schrijven van de meervouds-n achter zelfstandig naamwoorden ('trane') en bij het schrijven van het stoffelijk bijvoeglijk naamwoord ('houte' of 'houtte' in plaats van 'houten'). Een enkele keer stond er ook wel eens een 'n' teveel: 'gewonden dieren' in plaats van 'gewonde dieren'.

Beide fouttypen zijn vooral te vinden in de fantasieverhalen, en daarbij valt het op dat meer dan de helft ervan in teksten stond die geschreven waren door leerlingen aan het einde van de basisschool.

Aaneenschrijffouten

Een kwart van alle fout gespelde woorden was niet als één maar als twee woorden geschreven, of niet als twee woorden maar als één. Voorbeelden van dat laatste: 'bijelkaar', 'meerdan', 'opweg', 'perstuk', 'voortijd' en 'zobang'. Ook 'omdat' in '...dat er alleen veel mensen omdat wak stonden' is zo'n fout. Precieze gegevens ontbreken, maar dat deze spelfout niet de talrijkste van de aaneenschrijffouten was, staat wel vast.

Evenmin talrijk maar toch ook het vermelden waard zijn de woorden van twee of meer lettergrepen die gespeld worden als twee woorden. Voorbeelden daarvan zijn 'alle maal', 'de zelfde', 'om hoog', 'te rug', 'uit zicht', 'van avond' - en het zal wel geen toeval zijn dat de los van elkaar geschreven woorddelen steeds bestaande woorden zijn.

Talrijk, ten slotte, zijn wel de onterecht als twee woorden geschreven samenstellingen, bijwoorden en scheidbaar samengestelde werkwoorden of samenkoppelingen. Enkele voorbeelden:

- *Samenstellingen*: auto weg, hoogte vrees, pop muziek, punt dak, teken film, vlieg veld
- *Bijwoorden*: waar in, daar achter, waar om
- *Scheidbaar samengestelde werkwoorden of samenkoppelingen*:
 - kwijt raakte, weg ging (persoonsvormen enkelvoud)
 - op gepakt, uit gedaan (deelwoordvormen)
 - leeg prikken, na blijven, open doen, over steken (persoonsvormen meervoud/infinities)

Een derde van alle spelfouten van de leerlingen aan het einde van de reguliere basisschool zijn aaneenschrijffouten, in groep 5 amper een vijfde, aan het einde van het speciaal onderwijs ruim een kwart. Leerlingen aan het einde van de reguliere basisschool maken deze fout dus relatief vaak.

Uit de brieven aan juf

- | | |
|---|---|
| • Jufvrouw | • en ze dagt |
| • Els schreewden wel naar mij | • dat ik het doet |
| • om mij de schuld te geven | • en dat gelof jij |
| • en ik vint dat ik geen straf hep verdient | • U moet ijgenlijk Els en Steef straf geven |
| • wand Steef heeft het gedaan | • eg juf |
| • die had aan haar haar getroken | • volgens mij vind niemand mij aarddig |

De werkwoordspelling

En het spellingprobleem van het Nederlands, de werkwoordspelling? Hoe zit het daarmee?

Het totale aantal fout gespelde vervoegde werkwoorden valt gezien hun slechte reputatie mee. Het zijn er op de kop af 399, meer dan afbreek- en verbuigingsfouten, minder dan hoofdletter- en aaneenschrijffouten. Op een totaal van meer dan 95.000 woorden is dat 4 promille, op een totaal van 5.500 spelfouten is het 7 procent en nog wat. Dat is niet niks, maar het is te weinig om de slechte reputatie van deze woorden te verklaren. De verklaring daarvoor zit hem waarschijnlijk ook niet, of niet alleen, in het gegeven dat leerlingen problemen hebben met het correct spellen van vervoegde werkwoordvormen. De verklaring zit hem waarschijnlijk in de soort problemen

die leerlingen hebben – in het *hoe* van deze spelfouten. Nadere inspectie van de stoet van fouten laat namelijk zien dat de fouten van diverse pluimage zijn. Ten eerste kan een werkwoord, net als alle andere soorten woorden, fout gespeld worden doordat leerlingen het schrijven zoals het klinkt. Spelfouten zoals ‘deet’, ‘hat’, ‘hep’, ‘vint’, ‘wert’; ‘lopent’, ‘gespeelt’ en ‘gescheurt’ zijn daar voorbeelden van. Deze fouten zijn afkomstig uit werk van leerlingen halverwege de basisschool, maar dat betekent niet dat leerlingen aan het einde ze niet maken. Dat doen ze wel, daarvan getuigen ‘ret’, ‘stont’; ‘gebouwt’, ‘gevraagd’, ‘gezegd’ en ‘gereageert’, en ook meervoudsvormen waarvan consequent de slot-n niet geschreven wordt. En ook ‘gebeurt’ of ‘gelooft’, ‘belooft’, ‘betekent’, ‘vertelt’, ‘verbaast’, ‘ontkent’, ‘ontfutselt’ in plaats van ‘gebeurd’ en ‘geloofd’, ‘beloofd’, ‘betekend’, ‘verteld’, ‘verbaasd’, ‘ontkend’ en ‘ontfutseld’ – al die spelfouten kunnen veroorzaakt worden doordat achtstegroepers schrijven wat ze horen. Maar zulke spelfouten kunnen ook veroorzaakt zijn doordat ze de regels waarmee de woordvormen uit elkaar te houden zijn met elkaar verwarren. Dat geldt ook voor ‘doden’ in plaats van ‘doodden’ en ‘hete’ in plaats van ‘heette’. En uit het laatste voorbeeld blijkt bovendien dat de woorden waarmee de werkwoordvormen verward lijken te worden zelf geen werkwoorden hoeven zijn: ‘hete’ is een (verbogen) bijvoeglijk naamwoord. In geen van deze gevallen staat dus vast of de fout gemaakt wordt doordat een leerling schrijft wat hij hoort of doordat hij regels verwacht. Van een leerling die ‘gebeurd’ schrijft in plaats van ‘gebeurt’ staat dat wél vast. Die leerling moet wel aan verwarring ten prooi zijn. Of de regels helemaal niet kennen. Of er niet om malen, dat kan ook. Hoe je het ook wendt of keert, die ‘d’ kan in geen geval geschreven zijn omdat leerlingen hem horen, want een d-klank op wordeinde komt in het Nederlands niet voor. Zo’n ‘d’ in plaats van ‘t’ moet dus wel voortkomen uit onvoldoende begrip of waardering voor de regels van de werkwoordspelling. En dat geldt ook voor ‘wordt’ in plaats van ‘word’ of andersom, of voor ‘vindt’ in plaats van ‘vind’ of andersom. Hoe weinig sommige leerlingen trouwens begrijpen van de regels voor de werkwoordspelling, meer in het bijzonder van de regel voor de schrijfwijze van de persoonsvorm van het werkwoord bij de derde persoon enkelvoud in de tegenwoordige tijd, de ‘stam plus t’- of ‘ik-vorm plus t’-regel, blijkt wel uit de zinnen hierna, citaten uit verhalen van zes verschillende achtstegroepers.

Uit de bijschriften bij het beeldverhaal

- Een hondt in het water
- Op een dag gingen Barbara en Bob samen naar de vijfer
- een wak, suffert
- in het wak licht een hond
- ach wat ziellig
- straks vriesd die hond nog dood
- nu ze er zijn probeeren ze de hond te paken
- hij probeerde op de kant te klimen
- maar ineens haden ze een iedee
- kijk, daar ligt een plank
- ze leggen de plank op de rand van het eis en zo hallen ze hond uit het water
- hebes
- en zo kwam alles op zijn pootjes teregd

- Marieke, Marieke, kijk eens wat daar gebeurt!
- ... en verscheurdt het recept.
- ... of ze meeding om te schaatsen. Barbara vondt het wel een goed idee.
- Timoer ging naar Gaya's huis en vondt tegengif.
- ... pakt de hond bij z'n halsband een haald de hond uit het wak.
- De tijger snuffeld aan de dode dieren, de gier pikt aan de dode koeien, ze zijn best lekker.

Wie 'gebeurt' of 'verscheurdt' schrijft, moet immers wel denken dat die persoonsvormen gespeld worden door niet één maar twee letters aan de stam of ik-vorm van het werkwoord toe te voegen, een 'd' én een 't'. Of ze denken helemaal niet aan stam of ik-vorm en zien direct en alleen de analogie met bijvoorbeeld 'vindt'. En wie 'vondt' schrijft, lijkt te denken dat die regel niet alleen in de tegenwoordige maar ook in de verleden tijd opgeld doet.

Wie daarentegen 'haald' of 'snuffeld' schrijft (niet-bestaande vormen die niet gespeld worden zoals ze klinken), lijkt de regel helemaal niet te kennen. Die doet in plaats daarvan wellicht een beroep op een zelfgebouwd ezelsbruggetje, op basis waarvan komt vast te staan dat je 'haald' en 'snuffeld' moet schrijven, omdat je in 'haalde' en 'snuffelde' een d-klank hoort.

Een vergelijkbaar ezelsbruggetje wordt ook wel gebruikt om na te gaan wat de laatste letter van een voltooid deelwoordvorm is (een 'd' want het is 'gehaalde'). Vormen zoals 'huild', 'hoord' en 'probeerd' en natuurlijk ook 'gebeurd' laten zich op die manier nog wel verklaren. Vormen zoals 'beweegd', 'heeft', 'vraagd' en 'vriest' niet. Tenzij natuurlijk de leerlingen die dat schrijven niet weten dat 'bewegen', 'vragen' en 'vriezen' onregelmatige werkwoorden zijn. Die horen in de verleden tijd wellicht wél een 'd': 'beweegde', 'vraagde', 'vrieste' ...

Uit de verhalen over de Tigoren en de Girakken

Enkele ogenblikken later

- kwamen ze bij de rievier aan
- ze kijken goed rondt
- ze zachen een roodde gloed
- Timoer ontdekte een gifgroene brei aan de oever
- Timoer en Gaya keken elkaar stom verbaast aan
- hij begon een beetje miselijk te woorden
- stuifmeel, zecht Gaya
- hij rook inderdaad iets eigennaardigs
- we moetten de vergiftiger zoeken
- ik heb al zo'n vermoedde wie het is
- Gaya wau hem in de val loken
- ze konden weer vijlig zwemen
- en zo waren alle dieren gelukeg

Meer fouten in werk uit groep 8

Verreweg de meeste fout gespelde werkwoordvormen waren te vinden in de verhalende teksten: samen 264, tegenover 5 (ja, vijf!) in de brieven met een routebeschrijving. Die 5, en precies de helft van de 264 fout gespelde

werkwoordvormen in de fantasieverhalen, stonden dus in werk van leerlingen aan het einde van de basisschool. De andere 132 foutgespelde werkwoordvormen stonden in werk van leerlingen halverwege de basisschool.

(Een vergelijking met het werk van leerlingen in het speciaal basisonderwijs kan niet gemaakt worden doordat er te weinig gegevens voorhanden zijn.) Wordt dat verschil in aantallen verklaard doordat de fantasieverhalen veel langer zijn dan de brieven met een routebeschrijving? Nee. Als dat de verklaring was, zouden er namelijk ook meer andersoortige spelfouten in de fantasieverhalen moeten staan, en dat is nu juist niet het geval. De verklaring is natuurlijk dat in een routebeschrijving een paar werkwoorden volstaan (denk aan 'loop', 'ga' of 'neem' en 'ben'), terwijl er in een verhaal waarin de hoofdpersonen van alles doen of waarin hun van alles overkomt niet alleen veel meer maar ook veel meer verschillende werkwoorden staan, die, bijna tot overmaat van ramp, niet altijd maar wel vaak de onvoltooid verleden tijdvorm hebben.

Natuurlijk, de optimist die nu, tot het uiterste getergd, tegenwerpt dat het allemaal zo erg niet is, omdat een overweldigende meerderheid van de woorden toch geheel foutloos op papier gekomen is, heeft gelijk. Dat moet tot tevredenheid stemmen en dat stemt ook tot tevredenheid. Maar juist daarom is het tegelijkertijd zo frustrerend dat de achtstegroepers verantwoordelijk zijn voor de helft van alle fout gespelde werkwoordvormen. Dat suggereert immers dat zij het op dit gebied niet beter doen dan vijfdegroepers, en misschien zelfs wel slechter. Die suggestie wordt ondersteund door het gegeven dat negen procent van alle spelfouten aan het einde van de basisschool een fout tegen de werkwoordspelling is, tegenover zeven procent halverwege. De conclusie moet wel luiden dat er achtstegroepers zijn voor wie de werkwoordspelling meer weg heeft van een loterij dan van een leerbaar systeem. Onuitstaanbaar, dat is het.

Uit de verhalen over de sippe Wim

- Wim wert over vallen door een paar helen grote jonges
- hij moest boodschappen doen
- hij srok zig kapot
- hij schreeuden geef mijn fiets trug lumels
- en toen bleev zijn fiets in de moder zitten
- nu gaan ze voetballen
- en zijn fiets was hij kweit
- hij is bang dat zijn moeder boos woort
- waar is je fieds
- Wim zei snikend
- ik denk dat ik erges achter ben blijve hake
- en ik hep ook nate schoenen
- en moeder was heel kwaat

3.000 ONGRAMMATICALITEITEN IN 1.250 WOORDEN

In viervijfde van het schrijfwerk van achtstegroepers staat ten minste één ongrammaticale zinsconstructie en in royaal een derde staan er drie of meer. Formatiegewicht van leerlingen is een factor van belang. Nadere beschouwing van veel gemaakte fouten suggereert dat de natuurlijke taalverwerving haar werk wel gedaan heeft, maar het onderwijs niet.

Al lang voordat ze naar school gaan, beginnen kinderen met het verwerven van grammaticale kennis. Erg bewust zijn ze zich meestal niet, en zeker niet voortdurend, van die almaar werkzame en groeiende hoeveelheid regels voor woordbouw en zinsbouw, maar dat hoeft ook helemaal niet, want ook zonder dat bewustzijn zorgt het brein er wel voor dat ze kunnen praten met andere taalgebruikers, voorzien van net zo'n brein. En ook taallessen zijn daarvoor niet nodig. Taallessen kunnen wel de taal en het taalgebruik van kinderen systematisch verrijken en verbreden. En nodig, of wenselijk, zijn taallessen ook als de grammaticale kennis die de leerlingen zich vanaf hun geboorte eigen gemaakt hebben niet die van het Standaardnederlands is.

Hoe geslaagd dat onderwijs is, is de vraag: teksten van achtstegroepers die van begin tot eind grammaticaal correct zijn, zijn in de minderheid.

In viervijfde (79 procent) van hun werk staat ten minste één ongrammaticale zinsconstructie en in royaal een derde (35 procent) staan er drie of meer, met uitschieters tot 18 ongrammaticale constructies in één tekst. Halverwege de basisschool is de situatie, met hier een procentje meer en daar een procentje minder, niet wezenlijk anders, zodat het wel lijkt alsof er in de tussenliggende schooljaren helemaal geen vooruitgang geboekt wordt. Dan komt het schrijfwerk van leerlingen uit het speciaal basisonderwijs beter uit de bus, want daar zitten niet alleen meer teksten tussen die van begin tot eind grammaticaal correct zijn, er zijn ook aanzienlijk minder teksten waarin drie of meer ongrammaticale zinsconstructies staan. Het lijkt alsof leerlingen uit het speciaal basisonderwijs minder grammaticale fouten maken, maar de rol van het toeval kan hier niet uitgesloten worden: van deze groep leerlingen zijn relatief weinig teksten verzameld.

Percentage teksten met en zonder ongrammaticaliteiten

	Halverwege de basis- school	Aan het einde van de basis- school	Aan het einde van het SBO	Samen
Met ongrammaticaliteiten	81	79	74	79
• in één zinsconstructie	24	26	35	27
• in twee zinsconstructies	23	19	18	20
• in drie of meer zinsconstructies	34	35	21	32
Zonder ongrammaticaliteiten	19	21	26	21

In alle 1.257 brieven, verhalen en beschrijvingen samen zijn 2.947 grammaticale fouten geteld. Die laten zich in twee grote groepen indelen: de groep van weinig gemaakte fouten en de groep van veel gemaakte fouten. Verkeerd gebruikte werkwoordtijden, incongruenties tussen het onderwerp en de persoonsvorm van het werkwoord (getalsincongruenties), woordvolgordefouten, samentrekkingsfouten en fouten in de plaatsing van het onderwerp en de persoonsvorm van het werkwoord (onjuiste inversie) behoren tot de groep van weinig gemaakte fouten. Samen maken ze 13 procent van het foutentotaal uit. Veel gemaakte fouten zijn, in opklimmende frequentie, fouten van het type 'hun' in plaats van 'zij' of 'ze' (295 keer geteld, 10 procent van het foutentotaal), fouten in de vervoeging van werkwoorden (334 keer geteld, 11 procent van het foutentotaal), fouten met het lidwoord en alle daaruit voortvloeiende fouten (619 keer geteld, 21 procent van het foutentotaal), en ongrammaticaliteiten die voortkomen uit fouten in een groter syntactisch geheel, zoals taalbouwsels waarin twee synonieme zinsconstructies tot één ongrammaticaal geheel samengesmolten zijn (1.315 keer geteld, 45 procent van het foutentotaal).

Grammaticaal correct is ook niet alles

Aan Juf,

Ik zat in de klas en
toen stak Els haar tong uit.
En dat vond ik niet leuk dus
trok ik aan haar haar.
En Els begon ook
Dus vind ik het flauw
dat zij geen straf krijgt.

Kemal

Brief zonder grammaticale fouten van een leerling uit het speciaal basisonderwijs. In dit werk geeft de leerling zich uit voor het jongetje Kemal dat zich moet zien vrij te pleiten van een valse beschuldiging. Met 38 woorden en zeven zinsconstructies is dit werk van precies gemiddelde lengte. Syntactisch is het werk uitgesproken eenvoudig: de zinsconstructies zijn allemaal ongeveer even kort, alleen de laatste van de zeven constructies is een bijzin ('dat zij geen straf krijgt'), van de andere zes beginnen er drie met en ('en toen stak Els...', 'en dat vond ik...' 'en Els begon ook'), en twee van de overige drie worden ingeleid door 'dus' ('dus trok ik', 'dus vind ik'). Belangrijker dan die vormkwesties is natuurlijk dat de inhoud van de brief niet deugt. Zoals op te maken valt uit het stripverhaal dat deel uitmaakt van de opdracht, heeft Kemal Els helemaal niet aan haar haar getrokken. Hij dient zich in deze brief juist vrij te pleiten van die beschuldiging.

In alle brieven samen is 19 procent van de zinsconstructies ongrammaticaal, in alle verhalen samen 12 procent. Het verschil is naar alle waarschijnlijkheid toe te schrijven aan de inhoud van de brieven. In één zo'n brief moet bijvoorbeeld

beredeneerd worden dat de vraagprijs van een videoband te hoog is, in een andere moet iemand de weg uitgelegd krijgen, in nog weer een andere moet de ware toedracht van een akkefietje in de klas uit de doeken gedaan worden. Dergelijke monologen vereisen meer van de formuleervaardigheid dan het rechttoe-rechtaan verwoorden van wat er zoal gebeurt met een paar fantasiepersonages. Een vergelijking met de beschrijvende teksten kan niet gemaakt worden doordat er te weinig beschrijvingen voorhanden zijn.

Schrijfwerk van meisjes en dat van jongens doet in ongrammaticaliteit niet voor elkaar onder, en werk uit 1993/4 is niet meer of minder ongrammaticaal dan dat uit 1999. Formatiegewicht van leerlingen is wel een factor van belang: in schrijfwerk van niet-1.00-leerlingen zitten aanzienlijk meer ongrammaticaliteiten dan in schrijfwerk van 1.00-leerlingen. Doordat in dit onderzoek tweederde van de teksten door niet-1.00-leerlingen geschreven is, kunnen de uitkomsten van dit deel van het onderzoek dan ook niet als representatief gezien worden voor het onderwijsniveau halverwege en aan het einde van de basisschool. Immers, als het onderzoek de landelijke getalsverhoudingen tussen de leerlinggroepen weerspiegeld had, zouden er minder ongrammaticaliteiten geteld zijn.

Tevens zou dan minder duidelijk naar voren gekomen zijn dat de leerlingen uit minderheids- en achterstandsgroepen te kampen hebben met specifieke grammaticale problemen. En ook zou de hardnekkigheid van die specifieke problemen niet zo duidelijk gebleken zijn. In schrijfwerk van niet-1.00-leerlingen staan bijvoorbeeld zowel halverwege als aan het einde van de basisschool veel meer lidwoordfouten ('de T-shirt', 'het luchtballon') dan in werk van 1.00-leerlingen, en hun werk telt ook meer fouten zoals 'dat straat', 'een jongetje die zat te huilen', 'een grote wak', fouten die voortvloeien uit de onbekendheid van het grammaticaal geslacht van zelfstandig naamwoorden. Het verschil is statistisch getoetst en significant (T-toets; de 'p' is zowel halverwege als aan het einde van de basisschool kleiner dan 0,0001). Ook zijn er zowel halverwege als aan het einde van de basisschool in het schrijfwerk van de niet-1.00-leerlingen beduidend meer formuleerfouten te vinden ('Bob en Barbara zaten aan het schaatsen'). Ook dat verschil is statistisch significant (T-toets; p-halverwege < 0,0001; p-einde = 0,0033). Halverwege de basisschool maken de niet-1.00-leerlingen bovendien statistisch significant meer fouten van het type 'hun' in plaats van 'zij' of 'ze' (p = 0,0154) en aan het einde van de basisschool maken ze meer vervoegingsfouten ('helpte' in plaats van 'hielp', 'stook' in plaats van 'stak'; p = 0,0106). Dat laatste doen de 1.00-leerlingen halverwege de basisschool trouwens ook significant vaker dan de 1.00-leerlingen aan het einde van de basisschool (p = 0,0078).

Uit de brieven aan een nieuwe pen vriend

- je hebt gevraagd of dat je met iemand kan schrijven
- ik heb jouw als pen vriend gekozen
- omdat ik jou hobby's leuk vind
- ik heb lang donkerblond haar
- ik stop niet naar een paar brieven
- lijk je het wat schrijf dan me terug

Het komt er, alles bij elkaar en in grote lijnen, op neer dat in schrijfwerk van basisschoolleerlingen, inclusief dat van leerlingen uit het speciaal basis-onderwijs, meestal één ongrammaticale constructie staat. In de helft van alle teksten uit groep 5 en groep 8 staan er hooguit twee. Maar er is ook een kans van bijna één op drie dat er drie of meer ongrammaticale constructies in hun schrijfwerk zitten. Het ligt voor de hand om te veronderstellen dat het aantal fouten samenhangt met de lengte van het werk, maar op het eerste gezicht lijkt er van zo'n samenhang geen sprake te zijn. Het totaal van 2.947 grammaticale fouten overtreft overigens het totale aantal ongrammaticale constructies, want daarvan zijn er 2.642 geteld. Dat betekent uiteraard dat in zo'n twee- tot driehonderd zinsconstructies twee of meer ongrammaticaliteiten te vinden zijn.

Weinig gemaakte grammaticale fouten

Twee op de honderd zinsconstructies worden ontsierd door verkeerd gebruikte werkwoordtijden, incongruenties tussen het onderwerp en de persoonsvorm van het werkwoord (getalsincongruenties), woordvolgordefouten, samentrekkingsfouten of fouten in de plaatsing van het onderwerp en de persoonsvorm van het werkwoord (onjuiste inversie). Er zijn 384 van deze fouten geteld: 113 werkwoordtijdfouten, 105 getalsincongruenties, 96 woordvolgordefouten, 66 samentrekkingsfouten en 4 onjuiste inversies.

Van onjuiste inversie is sprake als de persoonsvorm van het werkwoord in een stellende zin ten onrechte aan het grammaticaal onderwerp voorafgaat, zoals in 'en trouwens stak Els haar tong naar mij uit'. Van een samentrekkingsfout is sprake als de condities geschonden worden waaronder het tweede van twee identieke taalelementen in opeenvolgende constructies wegvallen kan, zoals het geval is in 'er ligt een hond in het water en kan er niet meer uit'. Voluit zou de tweede zin immers 'en die hond kan er niet meer uit' luiden. Niet alleen is het taalelement waarin samengetrokken is in de tweede zin niet identiek aan dat in de voorafgaande zin, ook de positie ervan is niet identiek: '...ligt een hond', '...die hond kan'. Dat er maar 66 van dergelijke fouten geteld zijn, betekent niet dat leerlingen samentrekking machtig zijn: geslaagde samentrekkingen zijn niet geteld.

Schaars zijn ook onmiskenbaar on-Nederlandse constructies met woordvolgordefouten zoals 'wil je met me verkering' en 'ik vind leuk de teken film van Tom en Jerry'.

Een voorbeeld van een congruentiefout is te vinden in 'o wat zal vader en moeder boos zijn'. Het is niet ondenkbaar dat deze leerling al schrijvend bedacht heeft dat niet alleen vader maar ook moeder wel boos zou zijn, en dat hij toen 'en moeder' ook maar meteen opgeschreven heeft. In de alledaagse conversatie is zo'n alerte correctie heel gebruikelijk, in schrijfwerk levert het een ongrammaticaliteit op.

Het talrijkst van de weinig voorkomende grammaticale fouten zijn tijdfouten zoals in 'Gaya en Timoer wisten niet wat ze moeten doen'. Er zijn er 113 geteld – weinig.

Wat zeggen nu deze fouten, in deze getale, over het taalonderwijs, meer in het bijzonder over de lessen die de systematische verrijking en verbreding van de taal en het taalgebruik van de leerlingen als doel hebben, en over de lessen die als doel hebben om leerlingen de grammatica van het Standaard-nederlands eigen te maken, bijvoorbeeld omdat die taal niet hun moedertaal of thuistaal is? Een afgewogen antwoord op die vraag is alleen mogelijk als duidelijk is waar de fouten vandaan komen.

Ongrammaticaliteiten onder de loep

De fout vervoegde werkwoorden staan met 334 exemplaren op de derde plaats in de fouten-top-3; in bijna 2 procent van alle zinsconstructies staat een verkeerd vervoegd werkwoord. Een kleine minderheid van de fouten (precieze gegevens ontbreken) bestaat uit fout gevormde voltooiddeelwoordvormen. Een groter aandeel hebben ongrammaticale persoonsvormen in de tegenwoordige tijd. Het grootst is het aandeel van de verkeerd vervoegde persoonsvormen in de verleden tijd.

Voorbeelden van fout gevormde voltooid deelwoorden zijn 'begroeven' in plaats van 'begraven', 'geslaan' in plaats van 'geslagen', 'gestelen' in plaats van 'gestolen' en 'vergiftigd' in plaats van 'vergiftigt'. De eerste drie, 'begroeven', 'geslaan' en 'gestelen', worden naar het lijkt veroorzaakt doordat leerlingen een specifieke vorm van een werkwoord niet kennen. Met eigenaardigheden die deze werkwoordvorm aankleven, lijken ze echter wel enigszins vertrouwd. Zo beseft de leerling die 'begroeven' als deelwoordvorm gebruikt hoogstwaarschijnlijk dat er werkwoorden zijn waarvan de klank in de persoonsvorm van de verleden tijd dezelfde is als de klank in de deelwoordvorm: 'verdween – verdwenen', 'besloot – besloten', 'begon – begonnen', dan ook 'begroef – begroeven'. En de leerlingen die de niet bestaande woorden 'geslaan' en 'gestelen' gevormd hebben, beseffen kennelijk dat deelwoordvormen met het voorvoegsel 'ge' van de infinitief van het werkwoord afgeleid kunnen worden: 'gebakken', 'gelachen', 'gewassen', dan ook 'geslaan', 'gestelen'.

Al dat besef helpt evenwel geen zier: deelwoordvormen van onregelmatige werkwoorden zoals 'begraven', 'slaan' en 'stelen', zijn, net als hun persoonsvormen voor de verleden tijd, onvoorspelbaar. Ze laten zich raden noch afleiden. Het zijn woorden die geleerd moeten worden; bijvoorbeeld in een les met het doel om leerlingen de grammatica van het Standaardnederlands eigen te maken.

Uit de verhalen over de sippe Wim

- in eens kwam er een groot boos jongen aan
- de jongen zegt: mag ik jou fiets lenen
- nee, zeg hij
- en hij stol zijn fiets
- nu moes hij met de voet naar huis
- en het jongen heeft Wim schoenen weggegooit
- en hij loopte toen tegen een boom
- en plop in de water
- de water kwam zelfs in zijn voet
- nou zijn me schoennen nat
- en toen blijf Wim haken
- oh oh, denk hij
- o wat zal vader en moeder boos zijn
- en hij vertelde wat er gebeurde

De niet bestaande deelwoordvorm ‘vergifterd’ is met het achtervoegsel ‘d’ afgeleid van de stam ‘vergifter’ van het werkwoord ‘vergifteren’. Alles geheel volgens de regelen der kunst, ware het niet dat het werkwoord ‘vergifteren’ niet bestaat. Anders dan in het geval van ‘begroeven’, ‘geslaan’ en ‘gestelen’, waar de werkwoorden goed waren, de vervoegingen fout, is in het geval van ‘vergifterd’ de vervoeging goed en het werkwoord fout. Deze fout kan dan ook alleen maar opgevat worden als een aanwijzing dat deze leerling het werkwoord ‘vergiftigen’ niet kent. Stof voor een grammaticalesje? Niet per se, natuurlijk.

Laten lang niet alle voltooid deelwoordvormen en persoonsvormen voor de verleden tijd zich raden of afleiden, de persoonsvormen voor de tegenwoordige tijd, die van ‘hebben’, ‘kunnen’, ‘mogen’, ‘willen’, ‘zijn’ en ‘zullen’ daargelaten, laten zich wel raden. Aan die vormen ligt immers een leerbaar systeem ten grondslag. Wie dat systeem kent, kan de juiste vormen voorspellen. Wie het niet kent of een ander systeem dan dat van het Standaardnederlands hanteert, maakt fouten zoals ‘ga’ in plaats van ‘gaat’ (‘als jij nou op die plank ga leggen’) en ‘maak’ in plaats van ‘maakt’ (‘maar dat maak niet zoveel uit’). Als er iets is wat thuishoort in de lessen die als doel hebben om leerlingen de grammatica van het Standaardnederlands eigen te maken, is het dit wel.

En dan de persoonsvormen voor de verleden tijd. Er zijn fouten met de regelmatige werkwoorden, met de onregelmatige werkwoorden, en met de uitgangen. Voorbeelden van verkeerd vervoegde regelmatige werkwoorden zijn ‘recde’ in plaats van ‘recte’ (van ‘racen’), ‘juigde’ in plaats van ‘juichte’, en, andersom, ‘legte’ in plaats van ‘legde’ en ‘hoeftte’ in plaats van ‘hoefde’ – net als de vervoeging van de persoonsvorm in de tegenwoordige tijd grammaticastof bij uitstek. Merk overigens op dat ‘recde’ en ‘juigde’ niet alleen verkeerd vervoegd maar ook verkeerd gespeld zijn. Dat kan bij de vervoeging met ‘de’ een rol gespeeld hebben, zeker bij ‘juichen’. De letter ‘g’ figureert immers niet in ‘t kofschip of in zijn hedendaagse plaatsvervanger.

Uit de bijschriften bij het beeldverhaal

- Plank doet redding
- Bob en Barbara zaten aan het schaatsen
- maar opeens viel het oog van Bob op een grote wak
- hun kwamen dichterbij
- er ligt een hond in het water en kan er niet meer uit
- een jongetje die zat te huilen
- dat jongen huilt voor zijn hond
- Bob vraagt als die moet helben
- ze pakte een stuk hout wat daar lag
- als jij nou op die plank ga leggen
- want jij bent niet zo zwaar als mij
- en toen pakte Barbara het vlooienband van die hond
- en trek hem uit het water
- en Bob en Barbara waren de held van de stad

Voorbeelden van fouten met onregelmatige werkwoorden zijn onder meer 'helpte' in plaats van 'hielp', 'springte' in plaats van 'sprong', 'weiste' in plaats van 'wees', 'trekte' in plaats van 'trok', 'breekde' in plaats van 'brak', 'stook' in plaats van 'stak' en 'stol' in plaats van 'stal'. Leerlingen die dergelijke fouten maken, hebben allemaal te weinig werkwoordvormen geleerd. Met de regelmaat in de vervoeging hebben leerlingen die vormen zoals 'helpte', 'springte', 'weiste' en 'trekte' maken geen probleem, leerlingen die fouten zoals 'breekde' maken wel. De vormen 'stook' en 'stol' zijn van dezelfde orde als 'begroeven', 'geslaan' en 'gestelen': kennelijk afgeleid van een bekende werkwoordvorm ('gestoken', 'gestolen') naar analogie van werkwoorden met vergelijkbare klanken in twee van hun zogenoemde hoofdtijden ('besloot – besloten', 'bewoog – bewogen', 'dook – gedoken').

Ook fout zijn natuurlijk 'keekte' in plaats van 'keek', 'gingden' in plaats van 'gingen', 'schrokde' in plaats van 'schrok' en 'vroegde' in plaats van 'vroeg'. Leerlingen die zulke fouten maken, hebben wel genoeg werkwoordvormen geleerd, maar lijken niet te weten dat 'keken', 'gingen', 'schrokken' en 'vroegen' verledentijdsvormen zijn. Ze vervoegen de vormen alsof het infinitieven zijn. (En ook hier trouwens weer geen problemen met de regelmaat in de vervoegingen.) Grammaticastof? Ja.

Fout zijn ten slotte ook 'kwamt' in plaats van 'kwam', 'kond' in plaats van 'kon', 'dach' in plaats van 'dacht', 'moes' in plaats van 'moest' en 'wis' in plaats van 'wist'. Leerlingen die dergelijke fouten maken, hebben wel genoeg vormen geleerd, maar lijken de regels van de persoonsvormen voor de tegenwoordige tijd toe te passen op die voor de verleden tijd, terwijl er daarvan voor het enkelvoud maar één is. Ook grammaticastof.

Onnodige fouten

Kort samengevat: het gros van de ongrammaticaliteiten die veroorzaakt zijn door een onjuist vervoegd werkwoord is toe te schrijven aan een grammaticaal kennistekort. Bij leerlingen uit groep 5 is dat tekort, ongeacht formatiegewicht, groter dan bij leerlingen uit groep 8. Maar daaruit kan niet geconcludeerd worden dat het tekort in de tussenliggende schooljaren door taalonderwijs systematisch tenietgedaan wordt, want aan het einde van de basisschool maken de niet-1.00-leerlingen beduidend meer van dit soort fouten dan de 1.00-leerlingen – een verschil tussen leerlinggroepen dat er in groep 5 nog niet was. Dat suggereert dat hier de natuurlijke taalverwerving wel aan het werk geweest is, en het onderwijs niet. Een misser van formaat. De helft van de 619 ongrammaticaliteiten die veroorzaakt zijn door lidwoord-fouten, de nummer 2 van de fouten-top-3, bestaat uit de/het-fouten (327 stuks). De andere helft bestaat uit 165 ongrammaticale verwijzingen ('een jongetje die ...') en 127 fout verbogen bijvoeglijk naamwoorden ('nieuwe water', 'een groot boos jongen'). Niet-1.00-leerlingen maken dergelijke fouten zowel halverwege als aan het einde van de basisschool aanzienlijk vaker dan 1.00-leerlingen, en dat zal niemand verbazen, want het is geen sinecure om het juiste lidwoord van een uiteindelijk onbeperkt aantal zelfstandig naamwoorden uit je hoofd te leren. Regels leren, om het even hoe, is al heel wat minder belastend. En leerlingen zitten lang genoeg op school om zich zulke regels zo eigen te maken dat ze ze niet alleen kennen, maar ook gebruiken. Juist daarom is het zo opvallend, om niet te zeggen

teleurstellend, dat ook met de wetmatigheden in het gebruik van het lidwoord, het aanwijzend en betrekkelijk voornaamwoord en de verbuiging van het bijvoeglijk naamwoord zoveel in wezen onnodige fouten gemaakt worden. En niet alleen door leerlingen die van huis uit geen Standaard-nederlands spreken. Alweer een misser.

Waar komen, ten slotte, de 1.315 formuleerfouten vandaan die op de eerste plaats van de fouten-top-3 prijken? Alleen al het feit dat die fouten in al hun verscheidenheid toch op één hoop terechtgekomen zijn, is er een aanwijzing voor dat de herkomst van die fouten niet eenduidig is. Soms is de herkomst zelfs volkomen onduidelijk.

Neem de verhaspeling 'ik krijg het op mijn kop', waarschijnlijk opgebouwd uit 'ik krijg het op mijn bord' en 'ik krijg op mijn kop'. Het is heel goed mogelijk dat een leerling ervan overtuigd is dat 'ik krijg het op mijn kop' juist is en dan moet hij natuurlijk hoognodig uit de droom geholpen worden. Maar het is net zo goed mogelijk dat een leerling de idiomatische uitdrukkingen zonder zich dat ten volle bewust te zijn allebei tegelijk in zijn hoofd heeft en al schrijvend van de ene op de andere overstapt. De fout die hij in dat geval maakt, is dat hij dit onbedoelde misbaksel niet opmerkt en verbetert, ook niet in tweede instantie. Het is dan ook niet overdreven om te stellen dat zo'n formuleerfout vooral laat zien, en wie wist dat eigenlijk nog niet, dat schrijfwerk veel zorg en veel aandacht vraagt. Te oordelen naar het ongenadige potje, het moet maar eens gezegd, dat ook de 1.00-leerlingen aan het einde van de basisschool bij tijd en wijle van hun formuleringen maken, hebben zij niet geleerd die zorg en aandacht aan hun schrijfwerk te schenken. Wat bijvoorbeeld te denken van de volgende taalbrouwsels, citaten uit verhalen van drie achtstegroepers.

- Ze moesten een oplossing vinden om het te voorkomen dat de man het nog een keer deed
- Oké, ik heb me zelf voorgehouden dat als iemand ontdekt dat ik het heb gedaan, me erbij neer te leggen
- Nadat ze de plank moeilijk meekregen hebben ze hem met veel kracht bij het gat gekregen

Juist zulke vrijmoedige blunders, resultaat van op zichzelf prijzenswaardige inspanningen, suggereren – alweer – dat de natuurlijke taalverwerving haar werk wel doet, maar het onderwijs niet.

De vraag was: hoe geslaagd is het taalonderwijs, meer in het bijzonder: hoe geslaagd zijn de lessen die de systematische verrijking en verbreding van de taal en het taalgebruik van de leerlingen als doel hebben, en hoe geslaagd zijn de lessen die als doel hebben om leerlingen de grammatica van het Standaardnederlands eigen te maken, bijvoorbeeld omdat die taal niet hun moedertaal of thuistaal is? Afgaand op de kwaliteit van het taalgebruik in de teksten in dit onderzoek moet het antwoord, spijtig genoeg, tot twee keer toe luiden: niet geslaagd.

TEKSTEN EN ZINNEN LOPEN STERK IN LENGTE UITEEN

Fantasieverhalen van vijfdegroepers zijn gemiddeld twee keer zo lang als hun brieven, die van achtstegroepers en leerlingen uit het speciaal basisonderwijs zijn wel drie keer zo lang. Zinsconstructies in de brieven van vijfdegroepers zijn gemiddeld langer dan die van de oudere leerlingen, maar ze zijn minder ingewikkeld. En er zijn aanwijzingen dat verschillen tussen leerlingen met het ouder worden er niet kleiner maar juist groter op worden.

De 1.257 teksten waarin alle spelfouten, interpunctiefouten en ongrammaticaliteiten geteld en geclassificeerd zijn tellen samen 95.573 woorden in 18.437 zinsconstructies, waarvan 4.428 in de directe rede. In één zo'n tekst staan dus gemiddeld 76 woorden in gemiddeld 15 zinsconstructies van 5 woorden, en van die 15 constructies staan er gemiddeld 4 in de directe rede. Nu betekenen zulke gemiddelden niet bar veel, daarvoor lopen de teksten wat lengte betreft te veel uiteen. De beschrijvingen tellen bijvoorbeeld 36 woorden en 5 zinsconstructies gemiddeld, de brieven 46 woorden en 8 zinsconstructies, de verhalende teksten 116 woorden en 23 zinsconstructies. Ook binnen die drie tekstsoorten zijn de verschillen enorm. Het langste verhaal, over het onderzoek naar de dood van duizenden dieren in de wereld van de Tigoren en de Girakken van de hand van een achtstegroeper, telt bijvoorbeeld 389 woorden in 68 zinsconstructies, terwijl het kortste, een verhaal over een ballonvaart, geschreven door een leerling uit groep 5, korter is dan de kortste beschrijving: 'De lugt balon is om hog' – en in die ene zinsconstructie staan geen 6, maar 4 woorden: 'de', 'is', 'luchtballon' en 'omhoog'. De kortste beschrijving telt er altijd nog 11.

Verhaallengte

	Groep 5	Groep 8	SBO	Samen
Aantal fantasieverhalen	242	252	60	554
Aantal woorden	18.408	39.799	6.163	64.370
Gemiddelde lengte in woorden	76	158	103	116
● Aantal woorden in kortste verhaal	4	17	32	4
● Aantal woorden in langste verhaal	250	387	304	387
Aantal zinsconstructies	3.723	7.916	1.324	12.963
Gemiddelde lengte in zinsconstructies	15	31	22	23
● Aantal zinsconstructies in kortste verhaal	1	2	7	1
● Aantal zinsconstructies in langste verhaal	59	73	64	73

Dat het langste verhaal geschreven is door een achtstegroeper, het kortste door een vijfdegroeper, is geen grote verrassing. Oudere kinderen schrijven over het algemeen namelijk langere verhalen dan jongere. Dat komt niet doordat ze

meer te vertellen hebben – zeker niet – maar in tegenstelling tot veel jongere kinderen werken de wat oudere zelfstandig en zonder aansporing door aan een tekst. Jongere kinderen doen dat meestal niet. Die hebben daarvoor wél aansporing nodig. Blijft die achterwege, dan houden ze het voor gezien. Het is dan ook geen toeval dat de fantasieverhalen van de vijfdegroepers met een gemiddelde lengte van 76 woorden in 15 zinsconstructies bij benadering maar twee keer zo lang zijn als hun brieven, die gemiddeld 43 woorden en 7 zinsconstructies tellen, terwijl de verhalen van de leerlingen aan het einde van de reguliere en speciale basisschool met gemiddeld 158 en 103 woorden, 31 en 22 zinsconstructies wel drie keer zo lang zijn als hun brieven, die gemiddeld 54 en 35 woorden, 10 en 7 zinsconstructies tellen. (Een serieuze vergelijking met de beschrijvingen blijft hier achterwege omdat er te weinig materiaal voorhanden is.)

Brieflengte

	Groep 5	Groep 8	SBO	Samen
Aantal brieven	235	246	114	595
Aantal woorden	10.066	13.245	4.031	27.342
Gemiddelde lengte in woorden	43	54	35	46
● Aantal woorden in kortste brief	8	14	11	8
● Aantal woorden in langste brief	131	135	102	135
Aantal zinsconstructies	1.689	2.429	767	4.885
Gemiddelde lengte in zinsconstructies	7	10	7	8
● Aantal zinsconstructies in kortste brief	1	1	3	1
● Aantal zinsconstructies in langste brief	25	26	17	26

Natuurlijk laat het verzamelde schrijfwerk ook zien dat wat over het algemeen wel geldt, niet hoeft te gelden voor individuele leerlingen. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de reusachtige verschillen die ook in het werk uit groep 8 bestaan tussen het kortste en het langste verhaal (17 versus 387 woorden, 2 versus 73 zinsconstructies) en tussen de kortste en de langste brief (14 versus 135 woorden, 1 versus 26 zinsconstructies). Ook achtstegroepers houden het dus wel eens snel voor gezien. Maar de verschillen kunnen ook betekenen dat de verschillen tussen leerlingen in dit opzicht met het ouder worden eerder groter dan kleiner worden.

Brieven van de hand van SBO-leerlingen lijken lengteverschillen te vertonen die vergelijkbaar zijn met die in werk uit groep 5, maar meer duidelijkheid, in het bijzonder over de verhalende teksten, ontbreekt doordat er, opnieuw, te weinig materiaal voorhanden is.

Niet alleen de teksten lopen fors uiteen in lengte, ook de zinsconstructies doen dat. De zinsconstructies in de brieven van de vijfdegroepers zijn met 6,19 woorden per constructie gemiddeld het langst. De verklaring hiervoor zit hem in het soort constructies. Dat zijn bij de jongste leerlingen namelijk vooral eenvoudige hoofdzinnen zoals die hierna, afkomstig uit zes van de

brieven waarin vijfdegroepers zich uitgeven voor het jongetje Kemal dat zich moet zien vrij te pleiten van een valse beschuldiging.

- je wilt me toch niet geloven
- ik krijg altijd op men donder
- en zij ging haar tong uitsteken
- en Steef trok toen aan haar Staart
- en toen heb ik de schuld gekregen
- maar ik heb geen straf verdient

In schrijfwerk van achtstegroepers zijn dergelijke constructies natuurlijk ook te vinden, maar daarin worden ze afgewisseld met bijzinnen. Syntactisch maakt dat het werk complexer, terwijl de gemiddelde lengte van de zinsconstructies afneemt. De voorbeelden hierna laten dat zien. Ze zijn afkomstig uit zeven van de brieven waarin achtstegroepers zich uitgeven voor Kemal. De van de hoofdzinnen afhankelijke bijzinsconstructies staan tussen vierkante haken.

- ik heb geen straf verdient, [omdat Els haar tong uitstak]
- en ik vroeg me af [waarom ze dat deed]
- toen zag ik [dat steef aan haar haren trok]
- en Els dacht [dat ik het was]
- en schreeuwde tegen me [dat ik dat moest laten]
- en toen dacht u [dat ik het deed]
- maar ik weet [wie het hebt gedaan]

Lengte en complexiteit van zinsconstructies in brieven en verhalen

	Groep 5	Groep 8	SBO
Totaal aantal brieven	235	246	114
Aantal zinsconstucties	1.689	2.429	767
• waarvan bijzinnen	217	409	79
• (percentage)	13	17	10
Gemiddelde lengte van zinsconstructies	6,19	5,74	5,29
Standaardafwijking	1,67	3,93	1,04
Totaal aantal verhalen	242	252	60
Aantal zinsconstucties	3.723	7.916	1.324
• waarvan bijzinnen	267	1.049	109
• (percentage)	7	13	8
Gemiddelde lengte van zinsconstructies	5,12	5,18	4,75
Standaardafwijking	0,91	1,55	1,03

Jongere leerlingen gebruiken naar verhouding weinig van die afhankelijke bijzinnen, wat resulteert in een wat hogere gemiddelde constructielengte, maar een geringe syntactische complexiteit. Overigens lijkt de bovenste helft

van de tabel 'Lengte en complexiteit van zinsconstructies in brieven en verhalen' te suggereren dat de brieven van leerlingen uit het speciaal basis-onderwijs syntactisch nog eenvoudiger in elkaar zitten: daarin is slechts één op de tien constructies als bijzin gebouwd. Gezien het bescheiden aantal waarnemingen is enig voorbehoud hier echter op zijn plaats.

Als de aanwezigheid van afhankelijke bijzinsconstructies als maat voor syntactische complexiteit genomen wordt, blijkt de schrijfp opdracht waarin de leerlingen zich uitvegen voor Kemal bij de leerlingen uit groep 8 en bij de leerlingen aan het einde van het speciaal basisonderwijs garant te staan voor het syntactisch meest complexe taalgebruik. Nadere inspectie van die brieven heeft namelijk aan het licht gebracht dat in werk van SBO-leerlingen gemiddeld 20 procent van de zinsconstructies van 'Kemal' een bijzin is, versus 10 procent in hun brieven, in werk van achtstegroepers 27 versus 17 procent. Alles natuurlijk met het nodige voorbehoud, maar toch. De forse standaard-afwijking van 3,93 woorden voor de gemiddelde lengte van 5,74 woorden per constructie in alle brieven van de achtstegroepers samen geeft al aan dat de gemiddelde lengte van de zinsconstructies in de brieven flink van elkaar en van het groepsgemiddelde afwijken. Aan die onderlinge diversiteit zal deze ene schrijfp opdracht zeker bijgedragen hebben. Op de syntactische complexiteit van het schrijfwerk van vijfdegroepers had de opdracht overigens geen effect. Dat kan, samen genomen met die grote standaardafwijking van de achtstegroepers, opgevat worden als een aanwijzing dat de verschillen tussen leerlingen met het ouder worden eerder toe- dan afnemen.

Meest complexe constructie vormt hart van het betoog

Aan Juf, u stond getallen op het bord te
schrijven toen stook Els haar tong naar mij
uit ik zou niet weten waarom. Toen trok Steef
aan Els haren, Els dacht zeker dat ik dat
deed, en schreeuwde tegen me dat ik dat
moest laten terwijl ik helemaal niets deed.
Steef wilde zeker dat ik na moest blijven.
Maar ja ik ben aan straf gewend.

Syntactisch complexe tekst uit groep 8. In dit werk geeft de leerling zich uit voor Kemal die zich in een brief aan juf moet zien vrij te pleiten van een valse beschuldiging. De ware toedracht van het voorval waar het allemaal om draait, maakt als stripverhaal deel uit van de opdracht. Dat Kemal verzucht dat hij aan straf gewend is, is gebaseerd op de uitroep in de strip dat hij altijd de schuld krijgt. Met 63 woorden en 12 zinsconstructies is deze brief van precies gemiddelde 'Kemal'-lengte. Vier van de twaalf zinsconstructies in deze brief zijn afhankelijke bijzinnen: 'dat ik dat deed', 'dat ik dat moest laten', 'terwijl ik helemaal niets deed' en 'dat ik na moest blijven'. Merk op dat 'dat ik dat deed' afhangt van 'Els dacht zeker', hier het eerste lid van twee hoofdzinsconstructies in nevenschikkend verband: 'Els dacht (iets) en schreeuwde tegen me'. De tweede en de derde bijzin, 'dat ik dat moest laten' en 'terwijl ik helemaal niets deed' hangen van het tweede lid van die hoofdzinsconstructie af: 'schreeuwde tegen me'. Samen vormen deze constructies het hart van het betoog dat de brief in feite is.

Het minst complex, zo laat de tabel 'Lengte en complexiteit van zinsconstructies in brieven en verhalen' zien, is het taalgebruik in de verhalen, en het zal de liefhebbers ongetwijfeld opvallen dat de standaardafwijking van de gemiddelde lengte van de zinsconstructies in de verhalen van vijfde- en achtstegroepers kleiner is dan die van de gemiddelde lengte van de constructies in brieven. Wat zinslengte betreft verschillen de verhalen in die twee leerlinggroepen dus minder van elkaar dan de brieven. Verder spreekt het nogal vanzelf dat vooral de verhalen verlevendigd zijn doordat personages sprekend ten tonele gevoerd worden. Gemiddeld bestaan de verhalen voor ongeveer een derde uit de letterlijke weergave van vragen, antwoorden, opmerkingen en uitroepen, maar er zijn ook teksten die uit niets anders dan directe rede bestaan. Ter vergoelijking zij daaraan toegevoegd dat in één van de twee verhaalopdrachten voor de leerlingen halverwege en aan het einde van de basisschool en in de ene verhaalopdracht voor de leerlingen van het speciaal basisonderwijs de verbale interactie tussen de protagonisten meer dan gemiddeld van belang was voor de verhaalontwikkeling.

Conversatiestaaltjes

Verhalende teksten waarin de personages niet sprekend ten tonele gevoerd worden, horen tot de uitzonderingen. De volgende staaltjes, citaten uit werk van acht leerlingen, getuigen ervan dat letterlijk weergegeven conversatieflarden een verhaal danig kunnen verlevendigen.

Bob rukte er een losse plank uit en zei: "Kijk je een beetje uit dat je zelf niet in het water valt."
Barbara zei "Kun je de spijkers er niet uithalen."

"Je weet het he deze plank moet bij het wak ga er op legen en
Ja ja ik weet het valt Barbara Bob in de rede

en mama zei wat krijgen we nou wim

Wat zie jij eruit! riep zijn moeder

de baas roept als we je krijgen dan lef je niet lan meer horje dat klein kren

Timoer knipperde met zijn ogen.

Dit kan niet waar zijn ik droom, knijp me is in mijn arm Gaya, au! Niet zo hard!

Hoe lossen wij dit op?
Dat lossen wij niet op.

Zullen we maar doorlopen?
Is goed.

Vier taalkundigen hebben alle woorden en zinsconstructies in het schrijfwerk van de leerlingen geteld, en de constructies waar dat van toepassing was geclassificeerd als bijzinnen en directe rede. Ieder van hen werkte zich door een kwart van de teksten heen, maar er was voor gezorgd dat de woorden en de constructies in een aantal teksten door alle vier geteld en geclassificeerd werden. Op grond daarvan is vast komen staan dat de tellingen en classificaties bijna perfect overeenstemden. Over alle taken, tellingen en classificaties heen bedroeg de overeenstemming, die uitgedrukt kan worden in een getal tussen 0, geen overeenstemming, en 1, perfecte overeenstemming, 0,95. Over niet één onderdeel was de overeenstemming lager dan 0,92, het hoogst was hij als er woorden of bijzinnen geteld werden: 0,98.

ZOVEEL HOOFDEN, ZOVEEL ZINNEN

Een impressie van de formuleervaardigheid van vijfdegroepers

Wat schrijven leerlingen halverwege de basisschool en hoe doen ze dat? Om die vragen te beantwoorden zijn 1.535 taalbouwsels onderzocht. Ruim een vijfde daarvan begint met ‘en’ en dik viervijfde is rechttoe-rechtaan rapporterend. Maar er zijn ook formuleringen waaruit ontluikend schrijverschap blijkt. En: goed voorbeeld doet goed volgen.

Leerlingen halverwege de basisschool hebben nog een lange leerweg voor zich, ook op het gebied van de taal en het taalgebruik. Tegelijkertijd zijn het al bijna tien jaar taalgebruikers met bovendien enige scholing in lezen en schrijven. Beginnelingen zijn het dus niet. Wat voor taalbouwsels maken deze leerlingen eigenlijk? Wemelt het in hun werk bijvoorbeeld van de constructies die ingeleid worden met ‘en’ of ‘en toen’? Wijken ze weleens af van de rechte zinsvolgorde? Hoe groot is de kans op een samentrekking?

En wat vertellen ze in die taalbouwsels? Om op dergelijke vragen een antwoord te geven, zijn de formuleringen uit 240 werkjes van vijfdegroepers geanalyseerd, 1.535 zinsconstructies in totaal, waarvan 1.300 geschreven door leerlingen van Nederlandse herkomst. Meer dan een redelijke indruk van de formuleervaardigheid kan zo’n analyse niet opleveren – maar dat is in dit kader meer dan voldoende.

Het onderzochte taalmateriaal, bijschriften bij twee series plaatjes, is verzameld in 1994 en in 1999 als onderdeel van de peilingsonderzoeken voor schrijfvaardigheid halverwege de basisschool. Van het materiaal uit 1999 zijn taal- noch tekstkwaliteit eerder noch elders onderzocht. De kwaliteit van het schrijfwerk uit 1994 is wel onderzocht, maar de uitkomsten van dat onderzoek blijven hier buiten beschouwing.

Ruwweg de helft van de werkjes, 117 van de 240, gaan over Marieke die te laat op school komt, de andere 123 gaan over de levenscyclus van Vera de vlinder.

Te laat

Acht plaatjes vormen samen een stripverhaal over het meisje Marieke dat te laat op school komt, want ‘op weg naar school maakt ze heel wat mee’. Op het eerste plaatje loopt Marieke winters aangekleed langs een sloot. Dan waait (plaatje 2) haar muts af. Hij belandt (plaatje 3) aan de overkant van de sloot in het weiland. Op het vierde plaatje zakt Marieke, op weg naar haar muts, halverwege de sloot door het ijs. Een agent helpt haar op het vijfde plaatje weer op het droge en neemt haar mee naar het bureau (plaatje 6), waar ze een droge jas, een boterham en iets warmes te drinken krijgt. Op het laatste plaatje staan Marieke en de agent bij de school die, te oordelen naar de afwezigheid van andere levende wezens in de nabije omgeving, inmiddels begonnen is. De opdracht aan de leerling luidt: ‘Schrijf in 1 zin waarom Marieke te laat op school komt.’ – het betreft hier eigenlijk een samenvattingsopdracht.

De royaal bemeten schrijfruimte die de opdracht de leerling biedt, in 1994 twee regels, in 1999 vier, laat zich verklaren uit het soms forse handschrift van vijfdegroepers.

De 117 werkjes in deze verzameling, 55 uit 1994, 62 uit 1999, tellen samen 352 zinsconstructies, gemiddeld drie, het vaakst één of twee. Zes werkjes bestaan uit wel zeven zinsconstructies, nog eens zes tellen acht tot twaalf zinsconstructies en het langste werk bestaat uit 22 zinsconstructies. Er zijn 68 leerlingen (33 in 1994, 35 in 1999) die een stukje schrijven dat zo beknopt is dat het gemakkelijk voor één zin kan doorgaan. Daarvan hieronder voorbeelden, voor de goede orde voorafgegaan door de opdracht.

Schrijf in 1 zin op waarom Marieke te laat op school komt.

- om dat haar muts weg waait
- ze was door het ijs gezakt en moest even naar het polietsie
- Ze verloor haar muts toen wou ze haar muts trug en toen zakte ze door het ijs

Niet meer dan zes van de 117 leerlingen (vijf procent) schrijft een schoolse 'hele zin'.

- Marieke kwam te laat op school om dat ze door het ijs is gezakt

Een kleine minderheid van de leerlingen raakt bij het schrijven van maar één zin evident in problemen, daarvan getuigen de volgende formuleringen.

- eerst waait haar muts af en nog veel meer
- omdat ze veel mee maak
- er zijn veel ongelukken

Maar het leidt ook tot grammaticaal sterke staaltjes.

- Omdat ze haar muts acht erna ging en toen door het ijs zakte

Zeker tien procent van de leerlingen trekt zich echter geen zier van de opdracht aan.

In een overweldigende meerderheid van alle zinsconstructies staan de zinsdelen in de zogenaamde rechte volgorde: eerst het onderwerp, dan de persoonsvorm van het werkwoord, dan de rest. Opmerkelijk is dat niet; de schrijfoopdracht over Marieke is niet bepaald een uitgelezen aanleiding om het met de zinsbouw nu eens over een heel andere boeg te gooien. In een al even overweldigende meerderheid is de strekking van de zinsconstructies rechttoe-rechtaan rapporterend. Ook dat is, gezien de schrijfoopdracht, niet opmerkelijk. Wel opmerkelijk zijn de taalbouwsels waarin leerlingen blijken te geven van wat gerust ontluikend schrijverschap genoemd mag worden. In het voorbeeld hierna gebruikt de leerling bijvoorbeeld de techniek van de indirecte rede – een techniek die vijfdegroepers hoogstzelden gebruiken.

- Marieke denkt dat het ijs hard is en dat is niet zo

Oeps

Ze is buiten het vliegt oeps mijn muts vliegt
af. Ze kijkt of ze de muts nog ziet.
Ja, ik zie hem nog zou ik hem pakken ja.
Ze rent er naar toe. Ze valt door het ijs de politie
ziet het moet ik je pakken ja. Ze ging met de politie mee.
Ze ging op de stoel zitten ze kreeg wat warmte.
De politie mee - de politie was haar naar sool brengen en
dat was goed. Kijk daar is mijn school
nou bedankt.

Met 22 zinsconstructies is dit veruit het langste werk in de verzameling bijschriften bij het stripverhaal over waarom Marieke te laat op school komt. Andere uitzonderlijk lange werkjes zijn met 12, 11, 10 en 9 zinsconstructies aanzienlijk korter. Opmerkelijk in dit verhaal is het levendige gebruik van de directe rede, in het bijzonder de monologue intérieur van Marieke. (Ja, ik zie hem nog zou ik hem pakken ja.) Merk ook op dat de muts niet gewoon afwaait maar, beeldender, *afvliegt* en dat ze de muts niet gewoon gaat pakken maar er, alweer beeldender, *naartoe rent*.

De gedachten van Marieke worden zo ingebed in de tekst, en de leerling kan die gedachten meteen van commentaar voorzien. Zo komt de inschattingfout van Marieke in het licht te staan. Een mooi, dramatisch effect. Geluidswaergave levert natuurlijk ook dramatisch mooie effecten op.

- plons zij valt in het water
- en krak ze valt erin

Technisch sterk zijn ook de taalbouwsels waarin de emoties van de personages direct aan de lezer gepresenteerd worden.

- ze drinkt thee mmm lekker

Verteller, lezer en verhaalpersonage versmelten met elkaar in dat 'mmm lekker', waardoor niet alleen Marieke maar ook wij echt van dat kopje thee genieten. Net zo indringend is de schrikreactie in het werk hierna, integraal opgenomen.

Marieke is in het water gevallen
en daar heb je de politisie
en de politisie schrikt heel erg
een kind in het water gevallen
en de politie trekt marieke en gauw uit

Merk op dat lezers met 'en daar heb je de politisie' het verhaal al ingezogen worden, en dat de heftige schrikreactie 'een kind in het water gevallen' levensecht verwoord wordt: het is een ellips. Kort, maar o zo krachtig.

In de verzameling bijschriften bij het stripverhaal over waarom Marieke te laat op school komt zijn 153 zinsconstructies geteld die niet door een voegwoord of een bijwoord van tijd ingeleid worden. Dat zijn dus constructies zoals hierna.

- Marieke ging naar school
- het waait hart
- haar muts waaid af
- haar muts waajt naar de overkant
- ze gaat agter haar muts aan
- het ijs was te dun
- Ze was door het eis gezakt.
- een polietie helpt haar
- ze moest mee met de polietieagent
- ze mag even drogen
- ik ben te laat op school hoor politie

De andere 199 zinsconstructies worden wel ingeleid door een voegwoord of een bijwoord van tijd en een ruime meerderheid daarvan, 137 (69 procent; 39 procent van alle constructies) wordt ingeleid door een nevenschikkend voegwoord ('en', 'maar', 'want'), het bijwoord 'toen', of door de combinatie 'en toen'. Voorbeelden daarvan zijn de volgende constructies.

- en ze valt door het ijs
- maar ze zakte door het ijs
- want zakte door het ijs
- toen fiel ze er in!
- en toen zakte ze door het ijs

De overige 62 zinsconstructies (18 procent van alle constructies samen) worden door een onderschikkend voegwoord ingeleid; dat zijn dus bijzinnen. Het gros daarvan, 48 stuks, begint, hoe kan het ook anders, met 'omdat'. Enkele voorbeelden daarvan:

- om dat haar muts af ging
- omdat ze haar muts acht erna ging
- omdat ze in een wak getrapt is
- omdat Marieke met politie mee moest

Onderschikkende voegwoorden zoals 'doordat', 'dat' en 'of' worden spaarzaam gebruikt.

- doordat hij in het ijs is gevallen
- (en ze denkt) dat het ijs hard genoeg is
- (ze voelt) of het stevig genoeg was

Het nevenschikkend voegwoord 'en' leidt 114 van de 352 zinsconstructies in, 32 procent, en is daarmee verreweg het populairst. Het wordt ook, zij het sporadisch, gebruikt in combinatie met onderschikkende voegwoorden.

- (en ze drinkt iets) en als ze klaar is (dan brengt hij haar naar school)
- (omdat ze in het eis valt) en dat ze toen mee naar de politieburo moest

Met 'dat' in de laatste zin wordt 'omdat' bedoeld.

In 26 van de 352 zinsconstructies (7 procent) is sprake van samentrekking, het verschijnsel waarbij het tweede van twee identieke taalelementen in opeenvolgende constructies wegvalt. In de voorbeelden hierna is steeds samengetrokken in het onderwerp, in de eerste twee is dat Marieke, in het laatste 'een politie'. Voor alle duidelijkheid geven de punthaken aan waar het onderwerp wegvalt.

- Marieke liep over de stoep en < > verloor haar muts
- Marieke staat op het ijs en < > valt in het water
- en een politie ziet haar en < > haalt haar eruit

In een stuk of drie van die 26 is sprake van een fout doordat de condities voor samentrekking geschonden worden.

- mar toen kwam er een agent en < > pakte har hant
- en toen kwam er een agent en < > hielp haar

Voluit zou de tweede constructie in het eerste voorbeeld immers 'en *die agent* pakte har hant' luiden, in het tweede voorbeeld 'en *die agent* hielp haar. Niet alleen is het taalelement waarin samengetrokken is in de tweede constructie dus niet identiek aan dat in de voorafgaande zin, ook de positie ervan ten opzichte van de persoonsvorm van het werkwoord is niet identiek: '... kwam er een agent', '... *die agent* pakte', '... *die agent* hielp'.

Terzijde valt nog op te merken dat de werkwoordelijke uitdrukking 'door het ijs zakken' niet algemeen bekend is. Marieke 'valt' dan ook vaak 'in' of 'door (het) ijs'. Ook noemen veel leerlingen de diender die haar weer uit de sloot vist niet 'een agent' maar 'een politie'. Een doodenkele keer waait niet haar muts af, maar haar pet of haar hoed, en één keer steekt ze niet de sloot, het water of het ijs over, maar de vijver.

Vlinders

Vijf plaatjes, gevouwen tot een eenvoudig boekje, beelden de levenscyclus van de vlinder uit. Die cyclus begint in dit geval met een volwassen vlinder die volgens het bij deze taak bijgeleverde cassettebandje Vera heet. Op het eerste plaatje is deze Vera te zien boven enkele bloemen. De stem op het bandje vertelt er een verhaaltje bij: 'Het is een mooie, warme dag. Buiten schijnt de zon. De vogels fluiten. De bijen en vlinders vliegen van bloem naar bloem. Ook Vera de vlinder is op zoek naar voedsel. Ze vliegt de hele dag en haalt haar voedsel uit de bloemen. Ze eet bloemenhoning.'

De aandacht van de kinderen wordt vervolgens op het tweede plaatje gericht: 'Kijk nu naar het plaatje waar het cijfer 2 bij staat.' Op dat plaatje is te zien dat Vera eitjes heeft gelegd 'bij elkaar in een groepje' en op 'een goed blad van een brandnetel.' Op het derde plaatje komen er rupsen uit de eitjes en 'omdat er een groepje eitjes was, zitten de rupsen nu dus ook bij elkaar in een groepje.' 'Als de rupsen goed gegroeid zijn, zoeken ze een goed plekje om alleen te zijn. Als ze een goed plekje hebben gevonden, gaan ze stil zitten. Ze spinnen een

soort huisje om zich heen. We noemen dit een pop.' Die pop is op het vierde plaatje te zien. 'Na een tijdje breekt het huisje open en dan komt de vlinder tevoorschijn.' Dat is op de vijfde tekening te zien. Die vlinder 'gaat weer op zoek naar voedsel. Ze gaat van bloem naar bloem, zodat ze later ook eitjes kan leggen en dan begint alles weer opnieuw.'

De opdracht aan de leerlingen is om 'na elk stukje van het verhaal' dat nogmaals, maar nu deel voor deel, wordt voorgelezen door de stem op de cassette, 'een zin in het boekje' te schrijven. En niet zomaar een zin, maar onder elk plaatje 'één mooie zin die bij het plaatje past.' Daarvoor is onder elke tekening ruimte gereserveerd, vier regels. 'Maar eerst mag je nu een naam bedenken voor het hele verhaal.' En namen bedenken ze, deze 123 vijfdegroepers. Een greep uit het aanbod.

- van ei tot vlinder
- de kringloop
- de opgroei van de vlinder
- het vlinderleven
- zo worden vlinders geboren
- hoe eten vlinders en leggen ze eieren
- vlindertje vlader mooi
- leer leesen met de vlinder Els
- feyenoord

De bedenker van de laatste naam heeft waarschijnlijk niet zo heel goed naar dat mooie bandje geluisterd. Zoals uit de prachttitel 'leer leesen met de vlinder Els' op te maken valt, gaan niet alle vlinderverhaaltjes over Vera de vlinder. Ze gaan ook over Els, Belja, Pamela, Kim en Gerard de vlinder.

De 123 werkjes in deze verzameling, 60 uit 1994 en 63 uit 1999, tellen bij elkaar, inclusief titels, 1183 zinsconstructies. Gemiddeld schrijven leerlingen dus negen tot tien zinsconstructies, het vaakst schrijven ze er zeven, en twaalf werkjes tellen zestien tot twintig zinsconstructies.

Net als bij het stripverhaaltje over Marieke staan in de bijschriften bij dit beeldverhaal de zinsdelen in de overgrote meerderheid van de zinsconstructies in de rechte volgorde: eerst het onderwerp, dan de persoonsvorm van het werkwoord, dan de rest.

Ook is de strekking van de overgrote meerderheid van de zinsconstructies rechttoe-rechtaan rapporterend. Anders dan de schrijfpdracht over Marieke nodigt die over de vlinder echter ook uit tot een andere aanpak. Enkele leerlingen schrijven onder de plaatjes bijvoorbeeld alleen maar 'één mooie zin die bij het plaatje past.'

- de vlinder met veel kleuren
- de tak met bladeren

Andere leerlingen geven, ieder op eigen wijze, lucht aan hun gevoelens.

- wat een mooie vlinder seg en wat een mooie bloemen
- ik vind het knap dat vera de eire vast kan zetten
- zo mooi

Sfeer en ritme

Dit verhaal heet: Over hoe een vlinder wordt geboren



¹ Het is een mooie dag. Vera de vlinder
eet honing uit een bloem en de bijen
ook. en ze geniet van de zon.



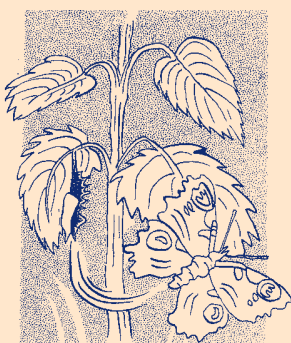
² Vera de vlinder legt in het voorjaar
eijes op een brandnetel stervig vast.
heel veel.



³ In de eijes komen rupsen.
bij elkaar op het blad net een heel
groot groepje.



4 Als de rups groot is zoekt hij een
 fijn plekje daar spint hij een huisje
 dat noemen wij een pop en verandert
 niets maar van binnen in wel dan wordt
 ze een vlinder



5 dan komt er een vlinder uit
 en dan gaat het zo verder
 dan legt hij ook eitjes die uit
 komen

Met twintig zinsconstructies is dit een van de twee langste werkjes in de verzameling bijschriften bij het beeldverhaal over de levenscyclus van de vlinder. Gemiddeld tellen deze werkjes negen tot tien constructies. Opmerkelijk in dit werk is de sfeertekening: 'en ze geniet van de zon'; 'Vera de vlinder legt in het voorjaar eitjes op een brandnetel stevig vast. heel veel.' Ook de vergelijking 'net een heel groot groepje' (bij het derde plaatje) valt op. Het ritmische slot en het herhaalde 'dan ... en dan ... dan ...' ('dan komt er een vlinder uit / en dan gaat het zo verder / dan legt hij ook eitjes / die uit komen') geeft het geheel uiteindelijk iets poëtisch.

In zo'n vijf tot tien procent van alle taalbouwsels klinkt de stem van een instruerende verteller. Enkele van die vertellers gebruiken het algemeen voornaamwoord 'je' of het vage 'we'.

- je noemt het een pop
- Je ziet niet wat er gebeurt
- en je denkt dat er niks gebeurt maar er verandert heel veel
- bloem hongig noemen we dat

Andere vertellers spreken rechtstreeks tot hun publiek.

- leuk he
- de pop is best groot he

Er zijn ook vertellers die de lezer een vraag in de mond leggen en daarop antwoorden, en vertellers die met tussenwerpsels met louter communicatieve functie zoals 'en ja hoor' en 'en nu maar ...' laten blijken dat ze zich van hun rol bewust zijn.

- hé wat zijn dat? dat zijn rupsen
- en ja hoor ze heeft een plekje gevonden bij de brandnetels
- en nu maar wachten

Rasvertellers gebruiken natuurlijk gemengde technieken als ze zich rechtstreeks tot het publiek wenden. Een fragment uit het werk van een van hen.

kijk nu komen de laven eruit
zie je die kleine zwarte dingentjes
dat zijn de larven
wat zit daar in die pop
o, ja, de rupsen gaan daar in

Enkele leerlingen, ten slotte, doen nog weer iets anders: zij richten zich tot de afgebeelde figuren, bijvoorbeeld de rupsen en (in het laatste voorbeeld) de nieuwe vlinder.

- kom naar gou uit rupsjes
- leuk dat julie er uit zijn
- moje kleuren heb je

Een aantal formuleringen zijn echo's van de tekst op het bandje. Daar schuilt geen kwaad in. Eerder het tegendeel. Goed voorbeeld doet immers goed volgen.

- Vera de vlinder die vliegt van bloem naar bloem in het zonlicht van de dag
- Vera de vlinder zoekt in het voorjaar een mooi blad op een brandnetel om ijtjes te leggen
- In het voorjaar zoekt Vera de vlinder een mooi brandnetelblad uit om eitjes op te leggen

In 53 van de 1183 zinsconstructies, 4 procent, was sprake van samentrekking, het verschijnsel waarbij het tweede van twee identieke taalelementen in opeenvolgende constructies wegvalt. In de eerste twee voorbeelden hierna is samengetrokken in het onderwerp (eerst Vera, dan de rups), in het laatste voorbeeld is samengetrokken in onderwerp en persoonsvorm van het werkwoord (de rups wordt). Voor alle duidelijkheid geven de punthaken aan waar de zinsdelen wegvallen. Samentrekkingsfouten zijn niet aangetroffen.

- Vera zoekt een plekje op een brandnetel en < > legt eitjes
- de rups zoekt een plekje op waar hij alleen kan zijn en < > spint een pop om zich heen
- de rups wordt een pop en < > dan een vlinder

In de verzameling bijschriften bij het beeldverhaal over de levenscyclus van de vlinder zijn 857 zinsconstructies geteld die niet door een voegwoord of een bijwoord van tijd ingeleid worden. Dat zijn dus constructies zoals de volgende.

- het is een mooi dag
- vera de vlinder vliegt van bloem naar bloem
- Vera zoekt in het voorjaar een brandnetelblad
- daar kan ze eitjes leggen
- het is een groepje eieren
- Uit die eitjes komen ruspen
- De rups spint een draad
- Dat heet een pop
- een van de rupsen heeft zijn pop onder een brand netel blad gemaakt
- Daar hankt ie
- uit de pop komt een vlinder
- De vlinder gaat weer van bloem naar bloem

De andere 326 constructies worden wel ingeleid door een voegwoord of een bijwoord van tijd en een ruime meerderheid daarvan, 242 (74 procent; 20 procent van alle zinsconstructies) wordt ingeleid door een nevenschikkend voegwoord, het bijwoord 'dan', of door een combinatie van die twee ('en dan'). Enkele voorbeelden:

- en de rupsen zitten dicht bij elkaar
- maar binnenin wordt de rups een vlinder
- want anders vallen ze van het blad af
- dan wordt ze een vlinder
- en dan gaan die rupsjes zich helemaal oprollen

De resterende 84 zinsconstructies (26 procent) worden door een onderschikkend voegwoord ingeleid; dat zijn dus bijzinnen. 'Om' en 'als' zijn favoriet, deze voegwoorden leiden respectievelijk 32 en 31 bijzinnen in.

- om de eieren te leggen
- om de eitjes neer te leggen
- als er wormpjes komen
- als de rupsen een mooie plek vinden

In plaats van ‘om’ wordt ook ‘voor’ gebruikt.

- voor de eitje te leggen
- voor een vlinder te woorden

Andere onderschikkende voegwoorden worden spaarzaam gebruikt.

- totdat ze een vlinder zijn
- omdat ze bij elkaar liggen
- (Ik vind het knap) dat vera de eire vast kan zetten

Het nevenschikkend voegwoord ‘en’ leidt 201 van de 1183 zinsconstructies in, 17 procent, en is daarmee verreweg het populairst. Het wordt ook, zij het sporadisch, gebruikt in combinatie met onderschikkende voegwoorden (‘en als’, ‘en omdat’).

- en als een vlinder zoon ding zoekt (...)

Terzijde valt nog op te merken dat de rupsen ook wel ‘wurmpjes’, ‘wormpjes’ en ‘larven’ genoemd worden. En, uiteraard, ‘ruspen’.

Dat deze exercitie niet meer zou opleveren, en ook niet meer kon opleveren, dan een redelijke indruk van de formuleervaardigheid van vijfdegraders stond bij voorbaat vast. Waar komt het al met al op neer? Ruim een vijfde van de taalbouwsels van de vijfdegraders in deze verzameling begint met ‘en’, dik viervijfde heeft een louter rapporterende strekking zonder toeters of bellen, de kans op een samentrekking is klein en in nog geen tien procent treden de zinsdelen ook eens een keertje uit het keurslijf van de rechte volgorde.

Globale tekstkwaliteit

In een klein en nadrukkelijk pretentieloos vervolgonderzoek is tevens de globale tekstkwaliteit van de verzameling bijschriften bij het beeldverhaal over de levenscyclus van de vlinder beoordeeld.

Dit gebeurde door zeven lezers onafhankelijk van elkaar alle werkjes te laten ordenen op een zevenpuntsschaal die loopt van ‘Allerberoerdest’ naar ‘Top!’ De kwaliteit van de werkjes bestrijkt de gehele schaal. Werk van jongens wordt met een gemiddelde van 3,7 gewaardeerd, dat is hoger dan schaalwaarde 3, ‘Niet best’, maar lager dan schaalwaarde 4, ‘Niet goed, niet slecht’. Werk van meisjes scoort gemiddeld 4,4; weliswaar hoger dan schaalwaarde 4 maar lager dan 5, ‘Goed’.

De verklaring voor het kwaliteitsverschil tussen het werk van jongens en dat van meisjes schuilt wellicht in het gegeven dat meisjes meer tekst leveren, niet alleen doordat ze meer zinsconstructies produceren, maar ook doordat ze in die zinsconstructies meer informatie opnemen; bijwoordelijke bepalingen bijvoorbeeld. Ook gebruiken meisjes de eigennaam van de vlinder (Vera of een andere naam) vaker dan jongens.

Van de verzameling bijschriften bij het stripverhaal over Marieke is de globale kwaliteit niet beoordeeld. De werkjes leenden zich daar gewoon niet voor. Overigens leenden ook niet alle ‘vlinders’ zich ervoor. Uiteindelijk zijn er maar 85 beoordeeld. Deze uitkomsten zijn dus bovenal speculatief.

Zo gepresenteerd lijkt het kraak- en smaakloos werk wat deze vijfdegroepers schrijven en dat is het uiteraard ook weleens: saai, eentonig, slap. Het is al te gemakkelijk om dan maar meteen de schrijftaken de schuld in de schoenen te schuiven, want die taken mogen dan geen van beide voor een schoonheidsprijs in aanmerking komen, helemaal zonder verdienste zijn ze niet. Ze hebben leerlingen immers ook geïnspireerd tot werk dat helemaal niet saai en slap is, maar juist boeiend en krachtig. Het grootste verschil zit hem daarbij niet in wát de leerlingen vertellen. Het zit hem in hóé ze het vertellen. In hun formuleervaardigheid, dus. De vraag is nu natuurlijk: waar komt dat verschil vandaan?

UITEINDELIJK ZIJN HET TOCH DE WOORDEN DIE HET HEM DOEN

Conventies en creativiteit in brieven uit groep 8

Een gedetailleerde analyse van werk van vijf achtstegroepers brengt aan het licht welke retorische zetten een brief lezenswaard maken.

Interpunctie, spelling en grammaticaliteit – er is geen enkele reden te bedenken waarom het niet in orde zou hoeven zijn met die drie en wie hecht aan foutloos werk hoeft zich daarvoor dan ook helemaal niet te schamen. Maar in wezen gaat het met taal natuurlijk om iets heel anders. Een detailanalyse van de brieven van vijf leerlingen uit groep 8 laat dat zien. De brieven maken deel uit van een willekeurige greep uit een verzameling uit 1999 en zijn geschreven naar aanleiding van (denkbeeldige) advertenties van vier kinderen die een pen vriend zoeken: de jongens Edward en Albert en de meisjes Natasja en Sandra. De schrijfpdracht aan de leerlingen is om aan één van die vier een reactie te schrijven en daarin toe te lichten waarom zij met dat kind willen pennen. Natuurlijk moeten ze in de brief ook iets over zichzelf vertellen. De vijf brieven die hier besproken worden, verschillen van elkaar op acht onderscheiden objectieve kwaliteitscriteria en vertegenwoordigen aldus vijf kwaliteitsstadia.

Acht vragen volstaan

Uit een verkennend onderzoek naar de tekstkwaliteit van de brieven die de achtstegroepers schreven aan de zogenaamde beoogde pen vrienden blijkt dat de antwoorden op acht specifieke vragen volstaan om de kwaliteit ervan te bepalen. Drie van die vragen betreffen min of meer conventionele briefkenmerken, de vijf andere betreffen specifiek de inhoud van de brief. Het aantal Ja-antwoorden bepaalt de kwaliteit, met dien verstande dat meer 'Ja' ook meer kwaliteit betekent. Wel leggen de Ja-antwoorden op de vragen naar inhoud meer gewicht in de schaal dan de vragen naar briefconventies. Dit zijn de vragen.

Vragen over briefconventies

- Heeft de brief een min of meer conventionele aanhef? Schrijft de leerling bijvoorbeeld 'Hallo ik ben Jos' of 'Hoi Natasja'?
- Wordt de brief afgerond? Schrijft de leerling bijvoorbeeld 'Lijkt het je wat, schrijf dan naar...' of 'Ik hoop dat je op deze brief reageert'?
- Staat er onder de brief een min of meer conventionele afscheidsgroet of slotformule? Schrijft de leerling bijvoorbeeld 'Veel schrijfplezier van ...' of 'De beste hoi hoi groeten'?

Vragen over de inhoud van de brief

- Vertelt de briefschrijver waarom hij juist op deze oproep reageert? Schrijft de leerling bijvoorbeeld 'Toen ik jouw advertentie las, dacht ik: ik heb dezelfde hobby's (behalve handballen dan)' of 'Ik schrijf naar jou omdat je net zo'n iemand bent als mij! Toevallig hé?'
- Meldt de schrijver (ook) iets anders, iets extra's over zichzelf? Schrijft de leerling bijvoorbeeld 'Volgend jaar ga ik naar het Stedelijk Gymnasium. Nou niet gaan denken dat ik zo'n nerd ben hoor!!!'?

- Maakt wat de schrijver aan extra's over zichzelf meldt duidelijker wie en hoe hij is? Schrijft de leerling bijvoorbeeld 'Ik kan wel tegen grapjes en heb wel humor' of 'Ik ben een marokkaans meisje'?
- Maakt de schrijver alles bij elkaar voldoende duidelijk wie en hoe hij is?
- Laat de briefschrijver merken dat het hem ernst is door zich in zijn toekomstige pen vriend te verplaatsen en hem in zijn wereld te betrekken? Schrijft de leerling ook 'Natuurlijk zal ik veel gaan schrijven' of 'Ik stop echt niet na drie brieven'?

Brief A, van Christiaan aan Natasja, vertegenwoordigt de kwalitatief minste brieven, brief B, van Vincent aan Edward, staat voor de brieven die wel iets maar niet veel beter zijn. Brief C, van Chris aan Sandra, is een typisch voorbeeld van 'niet slecht maar ook niet goed', D, van Lianne aan Sandra, is gewoon echt goed en E, van Lian aan Sandra, is buitengewoon goed. Van de achternaam van de briefschrijvers, als die in de brief staat, wordt alleen de eerste letter gegeven, de voornamen van de briefschrijvers zijn gewoon gehandhaafd. Interpunctiefouten, spelfouten en ongrammaticaliteiten zijn niet verbeterd en de regelval is die van de oorspronkelijke handgeschreven tekst.

'Doet-ie 't of doet-ie 't niet? (Antwoorden (ja, nee) per brief (A t/m E) op acht specifieke vragen naar tekstkwaliteit)

	A (Christiaan aan Natasja)	B (Vincent aan Edward)	C (Chris aan Sandra)	D (Lianne aan Sandra)	E (Lian aan Sandra)
Briefconventies					
● Conventionele aanhef?	ja	ja	ja	ja	ja
● Afronding?	nee	ja	nee	ja	ja
● Groet?	nee	ja	nee	ja	ja
Inhoud					
● Waarom reageert?	nee	ja	ja	nee	ja
● Extra over zelf?	nee	nee	ja	ja	ja
● Duidelijker wie en hoe?	nee	nee	nee	ja	ja
● Voldoende duidelijk wie en hoe?	nee	nee	ja	ja	ja
● Ernst?	nee	nee	nee	ja	ja

Brief A vertegenwoordigt de kwalitatief minste brieven. Afhankelijk van de woordstatus van 'formule 1 rijden' telt de lopende tekst van de brief 20, 21 of 22 woorden. Daarmee is hij aanmerkelijk korter dan de andere brieven van dit kaliber in deze verzameling. De schrijver, waarschijnlijk Christiaan geheten, maar helemaal zeker is dat niet, scoort één maal Ja. (Zie tabel 'Doet-ie 't of doet-ie 't niet?').)

Brief A, van Christiaan aan Natasja

Hallo Natasja ik ben Chritiaan
S. Ik ben 12 jaar mijn
hobby's zijn voetballen computeren
treinen varchtwagen en
formule 1 rijden. Mijn adres is
[...]

Christiaan begint zijn brief goed: 'Hallo Natasja ik ben Chritiaan S'. Hij geeft zijn leeftijd en somt in één moeite door zijn hobby's op. Dan, ineens, houdt hij het voor gezien. Hij beveelt zichzelf niet aan bij Natasja en hij put zich ook niet uit in vriendelijkheid, zelfs niet voor de vorm. Graag of niet, lijkt hij te denken. En alles welbeschouwd maakt hij daarmee, wellicht onbedoeld, volstrekt duidelijk dat hij géén potentiële penvriend is. Op de ladder der schrijfvaardigheidsontwikkeling staat deze Christiaan, te oordelen naar zijn brief, op een van de onderste sporten. Het hart van zijn brief, van 'Ik ben 12 ...' tot en met '... formule 1 rijden' overschrijdt de lengte van één gespreksbeurt niet. In termen van geschreven tekst produceert hij niet meer dan één alinea, waarin we bovendien alleen de hoofdgedachte aantreffen, geïnterpungeerd als één geheel. Vincent, de schijver van brief B, doet het vele malen beter.

Brief B, Van Vincent aan Edward

Voor Edward
Hoi ik ben Vincent k.
Ik schrijf jou omdat ik ook van
voetbal hou.
Ik ben 12 jaar, ik heb blauwe ogen.
Nou, mijn hobby's zijn: voetballen, basketbal,
computeren, muziek luisteren.
computeren en muziek luisteren doe ik meestal
in mijn vrije tijd.
Nou dat was het dan
de groeten
Vincent [...]

Deze Vincent groet Edward joviaal ('Hoi'; Conventionele aanhef? Ja.), stelt zich voor en laat Edward ook meteen weten waarom hij reageert op diens oproep: 'Ik schrijf jou omdat ik ook van voetbal hou'. (Waarom reageert? Ja.) Vervolgens laat hij Edward weten hoe oud hij is en wat de kleur van zijn ogen is, waarna hij opsomt wat zijn hobby's zijn en hoe hij zijn vrije tijd doorbrengt, een opsomming die hij vooraf laat gaan door het gesprekkige 'Nou', een tussenwerpsel van niet-noodzakelijk emotionele snit dat Vincent hier gebruikt als signaal om Edward te laten weten dat er iets nieuws, iets anders volgt. 'Nou' is hier een structuursignaal, specifiek voor informeel taalgebruik. Vincent leidt er ook de afronding van zijn brief mee in ('Nou dat was het dan'; Afronding? Ja.) en hij eindigt zijn brief al net zo joviaal als hij begon, namelijk door Edward 'de groeten' te doen. (Groet? Ja.) Toch is het een petbrief, een kwalificatie die enerzijds toe te schrijven is aan

het ontbreken van alle belangstelling voor de persoon van Edward, toch zijn beoogde pen vriend. Tegelijkertijd is de brief pet door de oppervlakkigheid van de informatie die Vincent over zichzelf verstrekt. Hij schrijft wel veel over zichzelf, deze jongen, maar maakt desondanks niet duidelijk wie hij nu eigenlijk is. Dat, en de lengte van 48 woorden, maken dat deze brief wel iets meer kwaliteit heeft dan brief A, die van Christiaan aan Natasja, maar niet véél meer.

Brief C, van Chris aan, zo blijkt uit de envelop, Sandra, is een typisch voorbeeld van de kwaliteitsklasse 'niet slecht maar ook niet goed'. Ook de lengte, 63 woorden lopende tekst, maakt het tot een doorsnee product in die categorie.

Brief C, van Chris aan Sandra

Hallo ik ben Chris.
Ik heb gereageerd omdat ik lachen
en schrijven ook wel leuk vindt.
Ik ben zelf 12 jaar, heb donkerbruin
haar, blauwe ogen, en een bril, en sproeten.
Mijn hobby's zijn: voetballen, keten,
zwemmen en naar de kermis gaan.
Meestal ga ik voetballen met mijn
vrienden.
En vaak ga ik vrijdagavond naar de
blauwe golf.
Ik zit zelf ook voetbal.
Chris [...]

Het begin van deze brief verschilt niet veel van het begin van de brief van Vincent aan Edward. Ook Chris groet zijn beoogde pen vriend, zij het minder joviaal dan Vincent dat deed ('Hallo'; Conventionele aanhef? Ja.), stelt zich voor en laat Sandra meteen weten waarom hij reageert op haar oproep: 'Ik heb gereageerd omdat ik lachen en schrijven ook wel leuk vindt.' (Waarom reageert? Ja.) Vervolgens laat hij Sandra weten hoe oud hij is en hoe hij eruitziet, waarna hij opsomt wat zijn hobby's zijn. Anders dan Vincent geeft Chris in de rest van zijn brief extra informatie over die hobby's. (Extra over zelf? Ja.) Die informatie is niet persoonlijk genoeg van aard om duidelijker te maken wie of hoe hij is (Duidelijker wie en hoe? Nee.), maar uit alles bij elkaar wordt wel voldoende duidelijk dat we hier van doen hebben met een energiek, beweeglijk baasje van wiens uiterlijk we ons bovendien een redelijke voorstelling kunnen maken. (Voldoende duidelijk wie en hoe? Ja.) Alleen dat maakt deze brief beter dan die van Vincent, want Chris laat net zo min als Vincent iets blijken van belangstelling voor de beoogde pen vriend. Als hij écht niks meer te schrijven weet, houdt hij het ook doodleuk voor gezien. Zelfs een groetje kan er niet af. Nee, dan is Sandra vast meer in haar nopjes met de volgende brief, echt gewoon een goede. Op zeven van de acht vragen die met elkaar het kwaliteits-criterium vormen, scoort de schijver Ja, en met zijn 89 woorden lopende tekst is de brief aanmerkelijk langer dan een gemiddelde brief van deze kwaliteit.

Brief D, van Lianne aan Sandra

Hoi, Sandra

Ik ben Lianne. Ik ben 13 jaar en ik zit in groep 8

Mijn hobby's zijn: Scouting en schaken

Verder lees ik graag en luister veel muziek

Ik zou nog wat vertellen over scouting

Je leert heel veel knopen en zo en je hebt veel kampen.

Ik ben vorige week met pinksteren nog op kamp geweest.

Je moest van hout en touw zelf een

keuken bouwen en je was daar

met allemaal andere scoutinggroepen

Dat was leuk joh!

Nu ga ik stoppen en ik hoop dat we

contact houden. Groetjes Lianne [...]

Lianne begroet Sandra en spreekt haar ook direct aan. ('Hoi, Sandra'; Conventionele aanhef? Ja.) Daarna stelt zij zich voor. Zij vertelt niet waarom zij reageert op juist Sandra's oproep (Waarom reageert? Nee.) en laat ook een beschrijving van haar uiterlijk achterwege. Wel geeft ze haar leeftijd en haar hobby's. Op één hobby, scouting, gaat ze graag in: 'Ik zou nog wat vertellen over scouting'. Ze geeft er een algemeen beeld van ('Je leert heel veel knopen en zo en je hebt veel kampen') en gaat daar weer dieper op in: 'Ik ben vorige week met pinksteren nog op kamp geweest'. Aansluitend daarop geeft ze heel concrete informatie ('Je moest van hout en touw zelf een keuken bouwen en je was daar met allemaal andere scoutinggroepen') wat ze laat volgen door een enthousiast 'Dat was leuk joh!'. Met dat geheel scoort ze Ja op 'extra over zelf' en 'duidelijker wie en hoe'; een Ja op 'voldoende duidelijk wie en hoe' volgt daar bijna als vanzelf op. Ook voor wie gruwet van scouting en alles wat daarnaar riekt, wordt duidelijk dat Lianne, een schaker, een lezer, ook niet wars is van bouw- en maakwerk en graag contact heeft met gelijkgestemden. Net als Vincent en Chris vertelt Lianne veel over zichzelf. Anders dan de jongens richt zij zich echter direct tot Sandra. Het begint eigenlijk al in de aanhef ('Hoi, Sandra'). In de vijfde regel van de brief richt zij zich opnieuw direct tot Sandra. Merk bovendien op dat Lianne het gebruik van het persoonlijk voornaamwoord 'ik' afwisselt met het algemeen voornaamwoord 'je', waar ze ook heel goed voor het persoonlijk voornaamwoord 'we' had kunnen kiezen: 'Je leert heel veel knopen en zo en je hebt veel kampen (...)' 'Je moest van hout en touw zelf een keuken bouwen en je was daar met allemaal andere scoutinggroepen'. Het gebruik van 'ik' of 'we' had Sandra buitengesloten; het gebruik van het algemene 'je' doet dat niet. Lianne's gerichtheid op Sandra blijkt ook uit de enthousiaste afsluiting van haar scoutingrelaas ('Dat was leuk joh!') en ook in de afronding vinden we er duidelijke sporen van. Hieruit kan Sandra zonder meer opmaken dat het Lianne ernst is met de pennerij. (Ernst? Ja.)

Kan het nog beter? Ja. En of de duivel ermee speelt is ook de allerbeste van deze vijf brieven geschreven door een meisje en gericht aan Sandra.

Sterker nog, hij is zelfs geschreven door een bijna-naamgenoot van de vorige briefschrijfster.

Brief E, van Lian aan Sandra

Hoi Sandra,

Ik heet Lian en ik heb jouw brief gelezen in de Radio Piepjong en het leek me wel wat om met jou te pennen omdat ik ook van lachen hou en met iemand te schrijven. Ik hou veel van dolfijnen.

Zo zie ik eruit: ik heb bruin haar tot op m'n schouders en blauwe ogen.

Ook heb ik net een plaatjesbeugel. bah.

Ik ben 12 jaar en zit op turnen.

Ik hoop natuurlijk graag dat je met mij wilt pennen en dat ook jij een pasfoto meestuurd. Doeiii! van Lian [...]

De lopende tekst in de brief van Lian bestaat uit praktisch evenveel woorden als die van Lianne, en wel 87. Lian scoort ja op alle acht kwaliteitscriteria. In regel 4, 5 en 6 vertelt ze waarom ze juist op Sandra's oproep reageert, in regel 9 vertelt ze iets extra over zichzelf en de manier waarop ze dat doet, meer in het bijzonder het hartgrondige 'bah' maakt duidelijk dat ze spontaan en open is. Daaruit, maar ook uit wat zij vertelt in het hart van de brief wordt voldoende duidelijk wie en hoe zij is. Met het krachtige 'bah' en door Sandra direct aan te spreken laat zij bovendien blijken dat het haar ernst is met de penvriendschap (regel 1: 'Hoi Sandra'; regel 2 'jouw brief'; regel 4: 'met jou'; regel 11: 'dat je met mij ...'; regel 12: 'dat ook jij'). Merk op dat Lian daarvoor vormen gebruikt van het persoonlijk voornaamwoord voor de tweede persoon en niet, zoals Lianne, vormen van het algemeen voornaamwoord. In haar poging om Sandra ervan te overtuigen dat het haar echt ernst is, vergaloppeert Lian zich zelfs als ze stelt dat ze 'natuurlijk graag' hoopt dat Sandra pennen wil. De brief begint en eindigt min of meer conventioneel en de lopende tekst wordt fraai afgerond.

Schrijfvaardigheid is een ingewikkeld samenspel van talige conventies en creativiteit. Uit de acht kwaliteitscriteria valt dat niet direct af te leiden. Pas uit de detailanalyse van slechts enkele exemplarische teksten blijkt dat bekendheid met conventies weliswaar nuttig is bij het schrijven van een brief met een degelijke huishoudkwaliteit, maar meer ook niet. Om eruit te springen, om iets te maken dat lezenswaard is, is meer nodig. De analyse laat zien wat taal met lezers doet en wat schrijvers met taal kunnen doen. Dat, bijvoorbeeld, retorisch sterke zinnen zoals 'Dat was leuk joh' en 'bah' het effect van een brief beïnvloeden en dat het gebruik van bepaalde voornaamwoorden invloed uitoefent op de kwaliteit ervan. Dat het uiteindelijk toch de woorden zijn die het hem doen. Daarin schuilt ook de betekenis van zo'n analyse.

DE SCHRIJFOPDRACHTEN

Er zijn negen opdrachten: vier brieven, vier fantasieverhalen en een beschrijving. Twee van de brieven zijn reacties op advertenties, één bevat instructies en in de vierde moeten de leerlingen in de huid kruipen van een leerling die aan zijn juf uitlegt dat hij ten onrechte straf krijgt. In de fantasieverhalen wordt er een ballonvaart gemaakt, er wordt een hond gered, de dood van duizenden dieren in de wereld van de Tigoren en de Girakken wordt onderzocht en het wordt duidelijk hoe het komt dat het jongetje Wim zo sip kijkt.

De verzameling teksten waarin systematisch alle spelfouten, grammaticale fouten en interpunctiefouten geteld en geclassificeerd zijn, bestaat uit een selectie van schrijfwerk op basis van negen schrijfopdrachten. Het belangrijkste criterium bij de selectie van die negen uit de voorradige 23 was of de opdracht door voldoende verschillende leerlingen uitgevoerd was om de taalkwaliteit van het schrijfwerk van leerlinggroepen te vergelijken. Taalkundige overwegingen kwamen er dus niet of nauwelijks aan te pas. Een en ander heeft geresulteerd in een selectie van vier brieven, vier fantasieverhalen en één beschrijving. Om met die laatste te beginnen: de leerlingen krijgen een foto van de voor- en achterkant van een trui en moeten zich inbeelden dat zij die trui in de trein hebben laten liggen. De opdracht is om de trui zo te beschrijven dat hij door iemand van de afdeling Gevonden Voorwerpen herkend kan worden. De opdracht is uitgevoerd door leerlingen aan het einde van de basisschool en door leerlingen aan het einde van het speciaal basisonderwijs. (Zie ook de tabel 'De verdeling van de opdrachten').

De verdeling van de opdrachten

	Halverwege de basisschool	Einde van de basisschool	Einde SBO
Beschrijving			
● van een trui		X	X
Brieven			
● over de video's van Tom en Jerry	X		
● aan een nieuwe pen vriend		X	
● van Bart aan Jessica (routebeschrijving)	X	X	X
● van Kemal aan zijn juf	X	X	X
Fantasieverhalen			
● over Bob en Barbara (bijschriften)		X	X
● over de Tigoren en de Girakken		X	
● over de ballonvaart van Tim en Sanne	X		
● over de sippe Wim	X		

Vier soorten brieven

Twee van de vier brieven zijn reacties op advertenties. In de ene advertentie worden video's van Tom en Jerry te koop aangeboden, in de ander worden penvrienden gezocht. In de eerste moeten leerlingen naar een specifieke video vragen (en wel naar 'Tom en Jerry op de Noordpool') en moeten ze bovendien de aanbieder ervan (ene Jeroen) zover zien te krijgen dat hij zijn prijs verlaagt omdat hun ouders de oorspronkelijke vraagprijs te hoog vinden. In de ander moeten de leerlingen uit vier kandidaten de ene kiezen die hun het leukst lijkt om mee te corresponderen. In de brief die zij aan dit kind schrijven, moeten zij hun keuze liefst kort toelichten en natuurlijk ook iets over zichzelf vertellen.

De derde brief, die met instructies, is een routebeschrijving. Bij het uitvoeren van deze schrijfo opdracht moeten de leerlingen zich inbeelden dat zij Bart zijn, een jongen die nog niet zo lang geleden naar een andere stad verhuisd is en die nu bezoek krijgt van zijn vroegere buurmeisje Jessica. Ze komt met de bus. In de brief die Bart aan Jessica schijft, legt hij uit hoe zij en haar moeder vanaf de bushalte lopen moeten om bij zijn huis te komen. Om deze schrijftaak goed uit kunnen voeren, krijgen de leerlingen een kaartje waarop niet alleen de route ingetekend is, maar waarop ook markante bouwsels te herkennen zijn, zoals een molen, een kerk en een brug.

De vierde brief die leerlingen moeten schrijven is gericht aan de juf. Bij het schrijven van die brief moeten de leerlingen zich inbeelden dat zij Kemal zijn, een jongen die er geheel ten onrechte van beschuldigd wordt het meisje Els, dat in de bank voor hem zit, aan haar haar getrokken te hebben. De werkelijke dader, Steef, zit naast Kemal; hij trok Els aan haar haar nadat zij haar tong naar Kemal uitgestoken had. Juf heeft van het hele voorval niets gemerkt, omdat zij op het bord stond te schrijven. Toch gelooft zij Els, die Kemal beschuldigt, op haar woord. Als Kemal protesteert ('Maar juf, ik deed niks! Ik krijg altijd de schuld!') laat zij hem voor straf nablijven en moet hij in een brief uitleggen waarom hij die straf niet verdiend heeft. De gebeurtenissen zijn in stripvorm verbeeld, zodat de leerlingen precies weten wat zich afgespeeld heeft. De opdracht luidt om de brief van Kemal aan zijn juf te schrijven.

Merk op dat deze brief aan juf, wil hij effect sorteren, ten minste deels argumentatief of betogend moet zijn. Datzelfde geldt voor de brief waarin onderhandeld moet worden over de vraagprijs van de video's. De brief die de leerlingen als Bart aan Jessica schrijven, bevat vooral instructies. De brief aan de potentiële penvriend is vooral informatief maar kan ook enigszins beschouwend van toon zijn. Zo gezien is het feit dat deze vier teksten brieven zijn dus een bijkomstigheid.

Brieven van Bart aan Jessica en van Kemal aan zijn juf zijn door zowel vijfdegroepers als door achtstegroepers en door leerlingen aan het einde van het speciaal basisonderwijs geschreven. Brieven aan een nieuwe penvriend zijn alleen door leerlingen aan het einde van de gewone basisschool geschreven, brieven aan de jongen die video's van Tom en Jerry te koop heeft alleen door leerlingen halverwege de basisschool. (Zie ook de tabel 'De verdeling van de opdrachten'.)

Vier soorten fantasieverhalen

In drie van de opdrachten om een fantasieverhaal te schrijven krijgen de leerlingen inhoudselementen aangereikt, in de vierde opdracht zijn de gebeurtenissen als beeldverhaal getekend en moeten de leerlingen de plaatjes van een passend bijschrift voorzien. Die laatste opdracht maakt zogenaamd deel uit van een maandelijks terugkerende prijsvraag voor de lezers van het (uiteeraard denkbeeldige) blad 'Strippers'. Het verhaal in kwestie speelt zich af in de winter, op het ijs. Het duo Bob en Barbara ('Een nieuw avontuur van Bob en Barbara!') ontdekt tijdens het schaatsen dat er een hond door het ijs gezakt is en in plaats van werkloos toe te zien, zoals de omstanders, inclusief het baasje van de hond, rukt Bob een plank van een houten bouwwerk in de nabijheid en legt die op het ijs, zodat Barbara erop kan gaan liggen en aldus dicht genoeg bij het wak kan komen om de hond eruit te vissen. Eind goed, al goed.

Een ander verhaal, getiteld 'De vergiftigde rivier', speelt zich af in de wereld van de Tigoren en de Girakken, vijandige volken, het eerste onder leiding van de grote, sterke Timoer, die zich per tijger verplaatst en die heel goed ruiken kan, terwijl het Girakkenvolk aangevoerd wordt door Gaya die lang en lenig is, zich per gier verplaatst en heel goed zien kan. Van dit verhaal is het eerste deel ('Het bezoek van Gaya') in zijn geheel in de opdracht uitgewerkt. In dat deel brengt Gaya Timoer een bezoek om te melden dat er duizenden dode dieren langs de rivier liggen, reden genoeg om de strijdbijl tijdelijk te begraven. Aan de leerlingen de opdracht om de verhaaldelen met de titels 'Waardoor de dieren stierven', 'Op zoek naar de vergiftiger' en 'De ramp gestopt' uit te werken.

In een derde verhaalopdracht krijgen de leerlingen onder de titel 'Tim en Sanne pikken een luchtballon' bij wijze van aanloop in een tekstje ter grootte van een alinea te lezen dat Tim en Sanne op woensdagmiddag een onbeheerd achtergelaten luchtballon aantreffen op het grasveld in het park. 'Tim kijkt om zich heen. Er is niemand te zien ...' Aan de leerlingen de opdracht om te verzinnen hoe het verder gaat.

In de vierde verhaalopdracht moeten de leerlingen een verhaal verzinnen over een sip afgebeeld jongetje, Wim genaamd, dat op een avond thuiskwam met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt, terwijl hij ook zijn fiets kwijt was. De bijschriften bij het beeldverhaal van Bob en Barbara zijn geschreven door leerlingen aan het einde van de basisschool en door leerlingen aan het einde van het speciaal onderwijs. Het verhaal over de Tigoren en de Girakken is door alleen de leerlingen aan het einde van de gewone basisschool geschreven. Vijfdegripers schreven het verhaal over de luchtreis van Tim en Sanne en ook het verhaal over de sippe Wim. (Zie ook de tabel 'De verdeling van de opdrachten'.)



NIET ALLEEN ZINNEN

De classificatie van interpunctiefouten

Om na te gaan in hoeverre basisschoolleerlingen erin slagen om met hoofdletters en punten orde in hun teksten aan te brengen, zijn alle interpunctie-eenheden in het verzamelde schrijfwerk geteld en geclassificeerd. Werk waarin de geïnterpungeerde eenheid samenvalt met de volledige tekst is apart gehouden van werk waarin fragmenten van teksten geïnterpungeerd zijn. Leestekengebruik is ook onderzocht. Bij het nakijken was wel sprake van onenigheid, maar die was niet verontrustend.

Op interpunctiegebied staat weinig vast, maar één ding is zeker: een zin begint met een hoofdletter en eindigt met een punt, een vraagteken of een uitroepeten. Wie leert lezen en schrijven, krijgt al in een vroeg stadium met die taalregel te maken. En niet voor niets. Hoofdletter en punt, vraagteken of uitroepeten zijn namelijk de middelen bij uitstek om op een fundamenteel niveau orde te brengen in een geschreven tekst. Om na te gaan in hoeverre basisschoolleerlingen erin slagen om die orde in hun eigen schrijfwerk aan te brengen zijn de diverse manieren waarop ze dat doen geteld en geclassificeerd. Het gebruik van andere leestekens, zoals de komma en de dubbele punt, blijft buiten beschouwing. Dat is niet alleen omdat deze en aanverwante leestekens van minder fundamenteel belang zijn. Ook het gebrek aan spijkerharde voorschriften voor het gebruik van deze leestekens heeft een rol gespeeld bij de beslissing om het onderzoek te beperken.

Er zijn twee soorten interpunctiefouten onderscheiden: fouten met de geïnterpungeerde eenheden en fouten met de leestekens. Hierna twee voorbeelden van fouten met de geïnterpungeerde eenheden. In het ene, een compleet hoofdstuk uit een verhaal dat zich afspeelt in de fantasiewereld van de Tigoren en de Girakken, vormt een afgerond stuk tekst de interpunctie-eenheid. In het andere, een brief aan een denkbeeldige nieuwe pen vriend, geschreven als reactie op een oproep, vormen tekstfragmenten de interpunctie-eenheid. De regelval in beide voorbeelden is die van de oorspronkelijke handgeschreven tekst; de woorden tussen vierkante haken in het ene voorbeeld zijn in de opdracht gegeven.

[Enkele ogenblikken later] kwamen Timoer op zijn
tijger en Gaya op haar gier bij de rivier
Gaya en Timoer schrokken heel erg
toen ze de dode dieren zag liggen en de
gewonden dieren de doode dieren
begroeven ze en de gewonde dieren
verzorgde ze toen ze een paar uur
later alle dieren begroeven hadden
en verzorgd gingen ze naar huis.
(De geïnterpungeerde eenheid valt samen met de tekst)

Ik reageer op je advertentie omdat je een
hobby hebt en dat is voetbal. Mijn naam
is Ben en ik ben 12 jaar mijn hobby is
voetbal ik ben keeper. Ik keep
bij Elinkwijk in Utrecht ik zou
willen weten of je op een
voetbalclub zit en ik heb wel wat
aanstekers voor je.

(Tekstfragmenten als interpungeereenheid)

Werk waarin de tekst samenvalt met de geïnterpungeerde eenheid, begint niet altijd met een hoofdletter, maar eindigt wel altijd met een punt. Die punt kan gewoon achter het laatste woord van de tekst staan, zoals in het voorbeeld het geval is, maar dat hoeft niet. Er zijn ook leerlingen die hun werk afronden door er een punt onder te zetten. Zo'n punt kan fors uitgevallen zijn, of uitbundig versierd.

In werk waarin niet volledige teksten maar fragmenten daarvan geïnterpungeerd zijn, staan, simpel gesteld, wel een aantal hoofdletters en punten waar ze horen staan, maar er staan er te weinig, zoals blijkt uit het voorbeeld. De briefschrijver, Ben, begrenst drie eenheden – niet genoeg – maar de grenzen tussen die eenheden vallen wel op passende plaatsen.

Tekstfragmenten, zinnen en zinsconstructies

In zijn brief aan een mogelijke pen vriend interpungeert de schrijver, Ben, drie eenheden, waarvan alleen de eerste een zin is. De andere twee zijn tekstfragmenten. De zin bestaat uit twee hoofdzinsconstructies, hierna tussen vierkante haken, en een bijzinsconstructie, tussen ronde haken: [Ik reageer op je advertentie] (omdat je een hobby hebt) [en dat is voetbal]. De drie zinsconstructies hangen in betekenis samen. Die semantische samenhang wordt niet alleen tot uitdrukking gebracht met de voegwoorden waarmee de constructies aaneengesmeed zijn ('omdat' en 'en') maar ook, bij hardop lezen, in de zinsmelodie.

De tweede geïnterpungeerde eenheid, 'Mijn naam is Ben en ik ben 12 jaar mijn hobby is voetbal ik ben keeper.' bestaat uit vier hoofdzinsconstructies. In dit tekstfragment hebben alleen de eerste twee zinsconstructies, [Mijn naam is Ben] [en ik ben 12 jaar], de drievoudige samenhang van semantiek, syntaxis en zinsmelodie. De tweede en derde, [en ik ben 12 jaar] [mijn hobby is voetbal], hangen alleen semantisch samen, niet syntactisch en niet melodisch. De derde en de vierde, [mijn hobby is voetbal] [ik ben keeper], hangen syntactisch ook niet samen. Wel kan de zeer sterke semantische samenhang maken dat, bij hardop lezen, de twee mededelingen als het ware in één adem gezegd worden, waardoor ze melodische samenhang krijgen.

Wat betekent dat voor de interpunctie? Dat het fragment na 'jaar' hoe dan ook met een punt in tweeën gehakt moet worden, eventueel, met een punt na 'voetbal', in drieën. Maar na 'voetbal' is ook een komma mogelijk.

Voor het uit vier zinsconstructies bestaande derde tekstfragment, [Ik keep bij Elinkwijk in Utrecht] [ik zou willen weten (of je op een voetbalclub zit)] [en ik heb wel wat aanstekers voor je], geldt globaal hetzelfde als voor het tweede: na 'Utrecht' komt een punt, na 'zit' eventueel ook. Merk nog op dat de derde zinsconstructie een afhankelijke bijzin is bij de tweede. Samen vormen ze zo'n hechte twee-eenheid – de een kan niet zonder de ander – dat ze niet van elkaar gescheiden kunnen worden.

Alle andere fouten met geïnterpungeerde eenheden belanden op één hoop. Ook het werk waarin helemaal geen geïnterpungeerde eenheden te onderscheiden zijn belandt op die hoop, net als het werk dat zo kort is dat er over de interpunctie-eenheid geen uitspraak te doen is. Dat werk blijft verder buiten beschouwing.

Een ander soort interpunctiefout is het onjuist gebruik van leestekens. Leestekengebruik kan vanzelfsprekend alleen geteld en geclassificeerd worden in schrijfwerk waarin leestekens staan op plaatsen waar ze horen. Dat betekent dat alleen in teksten waarin de geïnterpungeerde eenheden zinnen of tekstfragmenten zijn, onderzocht is of die eenheden consequent van elkaar gescheiden zijn en hoe ze gescheiden zijn. Door leestekens? Of doordat bijvoorbeeld elke nieuwe eenheid op een nieuwe regel begint? Van de gebruikte leestekens, waartoe in dit geval gemakshalve ook de hoofdletters gerekend worden, is bovendien nagegaan of ze steeds correct gebruikt zijn.

De interpunctiefouten van Ot

Wim ging fietsen door het bos ^{was} het ~~geen~~ ^{was} van
meer het regende heel hard zo hard dat er plassen
kwammen. En toen was hij gevallen door ^{een} grote
stolp. En hij was nat van de plas. En zijn T-shirt
was helemaal bijna koud. En toen kwam er
een dief. Stofteels weg van wim weg. En toen ging
lopen naar huis. En zijn Moeder werd erg kwaad.
Einde

In het verhaal van Ot uit groep 5 over hoe het sippe jongetje Wim op een avond thuiskwam met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt, terwijl hij ook zijn fiets kwijt was, vormen tekstfragmenten de interpunctie-eenheden. De fragmenten zijn consequent van elkaar gescheiden door leestekens, en hoewel het er te weinig zijn, zijn de leestekens die er wel staan steeds correct. Het eerste fragment dat Ot met een leesteken scheidt van wat volgt, bestaat uit vier hoofdzinsconstructies, hierna tussen vierkante haken, en een bijzinsconstructie, tussen ronde haken: [Wim ging fietsen door het bos] [het was geen zon meer] [het regende heel hard] [zo hard (dat er plassen kwamen)]. De vier hoofdzinsconstructies zijn niet aaneengeschakeld met een voegwoord en vormen dus syntactisch en melodisch geen geheel. Semantisch wel. Het is een situatieschets. Ot begint zijn relaas over de lotgevallen van Wim pas na dit fragment. De eenheden die Ot na de opening van het verhaal interpungeert zijn ook allemaal verhaalfragmenten. Elk fragment, op één na, geeft in één hoofdzinsconstructie één gebeurtenis weer. De uitzondering is de diefstal van de fiets. Daarover vertelt Ot in twee hoofdzinsconstructies: [En toen kwam er een dief] [stol fiets weg van wim weg]. Merk op dat Ot in dit fragment, net als in het openingsfragment, de constructies syntactisch niet aaneenschakelt. Toch gebruikt hij tot zes keer toe het voegwoord 'en'. Maar dat gebruikt hij niet om zinsconstructies aaneen te schakelen tot een zin. Hij gebruikt het om de opeenvolgende, van elkaar door een punt gescheiden gebeurtenissen aaneen te schakelen tot een verhaal.

De interpunctiefouten in het werk van de leerlingen zijn geclassificeerd door vier taalkundigen. Ieder van hen werkte zich door een kwart van de teksten heen, maar er was voor gezorgd dat een aantal teksten door alle vier op interpunctiefouten nagekeken werd. Op grond van die teksten is geconstateerd dat de classificaties van de vier nakijkers voldoende overeenstemden, hoewel ze het nauwelijks met elkaar eens bleken te zijn over de interpunctiefouten in de teksten waarin de leerlingen zich uitvechten voor het jongetje Kemal dat zich in een brief aan juf moet vrijpleiten van een valse beschuldiging en in de fantasieverhalen over de ballonvaart van Tim en Sanne. Het vermoeden bestaat dat zich onder de teksten die door alle vier op interpunctiefouten nagekeken zijn, toevalligerwijs enkele eigenzinnig geïnterpungeerde exemplaren bevonden, en dat dat – zoveel hoofden, zoveel zinnen – de overeenstemming niet ten goede gekomen is. Hoe het ook zij, over alle taken en foutsoorten heen bedroeg de overeenstemming, die uitgedrukt kan worden als een getal tussen 0, geen overeenstemming, en 1, perfecte overeenstemming, 0,77. Het laagst, 0,63, was de overeenstemming over de juistheid van de gebruikte leestekens. De nakijkers, zo is gebleken, tilden niet alle vier even zwaar aan een niet geplaatst vraagteken. Goed, 0,84, was de overeenstemming over de vraag of er in een tekst voldoende zinnen geïnterpungeerd waren, het hoogst, 0,94, was de overeenstemming over de punt waarmee leerlingen hun tekst wel of juist niet afsloten.

OOK DE PUNTJES OP DE I

De classificatie van spelfouten

Om na te gaan in hoeverre basisschoolleerlingen het spellingsysteem van het Nederlands beheersen, zijn alle spelfouten in het verzamelde schrijfwerk geteld en geclassificeerd. Apart geteld zijn fouten met vervoegde en verbogen woorden, met aaneenschrijven en afbreken van woorden en met hoofdletters. Er is geen onderscheid gemaakt tussen verschrijvingen en echte fouten en bij het nakijken was amper meningsverschil over de indeling van de fouten.

Basisschoolleerlingen worden vanaf het moment dat zij leren lezen en schrijven ingewijd in de regels, beginselen, uitzonderingen en speciale gevallen van het spellingsysteem van het Standaardnederlands. Om na te gaan in hoeverre zij dat systeem beheersen zijn alle spelfouten in hun schrijfwerk geteld. Enkele specifieke fouten zijn apart geteld, de rest kwam op één grote hoop.

Apart geteld zijn fouten in de spelling van vervoegde werkwoorden, fouten met het aaneenschrijven van woorden, fouten in de spelling van verbogen woorden zoals stoffelijk bijvoeglijk naamwoorden, fouten in het afbreken van woorden op regeleinden en fouten in het gebruik van hoofdletters anders dan aan het begin van een zin. (Het ontbreken van een hoofdletter aan het begin van een zin wordt beschouwd als een interpunctiefout.) Voor belangrijke spellingkwesties uit de hogere leerjaren zoals de spelling van de vervoegde werkwoorden is in het classificatieschema dus wel apart plaats ingeruimd, voor de regels voor verdubbeling en verenkeling, een belangrijke kwestie in het spellingonderwijs in de onderbouw, niet. Ook verwarring van de 'au' met de 'ou', de 'ei' met de 'ij' of de 'ch' met de 'g' heeft in het schema geen eigen plaats. Zo'n nauwgezette administratie van spelfouten voert gewoon te ver. Merk op dat 'hep' in plaats van 'heb' en 'verdient' in plaats van 'verdiend' in de werkwoordgroep 'hep verdient' allebei tot de spelfouten gerekend worden, meer in het bijzonder tot de fouten in de spelling van de vervoegde werkwoorden. In het geval van 'hep' vloeit dat min of meer vanzelf voort uit de gehanteerde indeling van de fouten, hoewel het eigenlijk dezelfde fout is als 'rip' in plaats van 'rib'. In geval van 'verdient' in plaats van 'verdiend' vloeit het voort uit de wetenschap dat de diverse schrijfwijzen van een werkwoordvorm die met een t-klank eindigt (in het ene geval met een 'd', in het andere geval met een 't' en in nog weer een ander geval met een 'd' én een 't') het gevolg zijn van enkele van de regels en beginselen van het Nederlandse spellingsysteem. Dat je moet kunnen ontleden om te achterhalen welke spellingregel van toepassing is, maakt het nog geen grammaticafout. Het is en blijft een spelfout.

De spelfouten van Ot

Wim ging fietsen door het bos ^{was} hetigeen van
meer het regende heel hard zo hard dat er plassen
kwammen. Entoen was hij gevallen door een grote
stolp. En Hij was nat van de plas. En zijn T-shirt
was hellemaal bijna koud. En toen kwamen
een dief stal fiets weg van wim weg. En toen ging
lopen naar huis. En zijn Moeder werd erg kwaad.
Einde.

In zijn verhaal over hoe het sippe jongetje Wim op een avond thuiskwam met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt, terwijl hij ook zijn fiets kwijt was, maakt Ot uit groep 5 zes spelfouten: 'kwammen' (regel 3), 'Hij' (regel 4), 'hellemaal' (regel 5), 'wim', 'Toen' (regel 6) en 'Moeder' (regel 7). Omdat van 'zo hard' (regel 2) niet met zekerheid vast te stellen is of het aaneengeschreven is, krijgt de leerling het voordeel van de twijfel. Vier van de spelfouten ('Hij', 'wim', 'Toen' en 'Moeder') zijn fouten in het gebruik van hoofdletters anders dan aan het begin van een zin. De woorden 'hij', 'toen' en 'moeder' worden in het Nederlands op deze positie in de zin niet met een hoofdletter geschreven, 'Wim' is een eigenaam en wordt altijd met een hoofdletter geschreven. De andere twee spelfouten zijn de dubbele m in 'kwammen' en de dubbele l in 'hellemaal'. Deze spelfouten suggereren dat Ot de regels voor het schrijven van lange klinkers en die voor de verdubbeling van medeklinker door elkaar haalt. De werkwoordvorm 'stol' in plaats van 'stal' in regel 6 is een geval apart. Het kan een spelfout zijn, maar dat is minder aannemelijk dan de veronderstelling dat Ot de vorm 'stal' niet kent en 'stol' gevormd heeft naar analogie van de deelwoordvorm 'gestolen'. Als die redenering klopt – en er is niets dat erop wijst dat die niet klopt – is 'stol' geen spelfout, maar een grammaticafout.

Een woord dat meer dan eens in een tekst gebruikt wordt, telkens op dezelfde manier fout gespeld, telt één keer als spelfout, van een woord waarin meer dan één apart classificeerbare spelfout gemaakt wordt, tellen alle afzonderlijke spelfouten. Zo scoort 'schreeuden' in 'hij schreeuden' twee keer, één keer omdat de 'w' ontbreekt, één keer omdat de uitgang niet deugt. De laatste is een fout in werkwoordspelling, de eerste komt op de grote hoop van niet nader geclassificeerde fouten. Ander voorbeeld: 'stom verbaast' in 'Timoer en Gaya keken elkaar stom verbaast aan' scoort één keer als aaneenschrijffout en één keer als fout in de werkwoordspelling. Bij het inventariseren van spelfouten is verder geen onderscheid gemaakt tussen enerzijds woorden die hoogstwaarschijnlijk fout geschreven zijn doordat de schrijver niet weet hoe ze wel geschreven moeten worden en anderzijds woorden die hoogstwaarschijnlijk gewoon per ongeluk fout geschreven zijn. Concreet betekent dat dat niet alleen de woorden 'atvertentie', 'avondtuur', 'wand', 'jonges', 'eigelijk' en 'blouwe' in de

bovenste vier zinnen hierna geboekstaafd zijn als spelfouten, maar ook de woorden 'is', 'haar', 'fiet' en 'sprepen' in de onderste vier.

- Ik heb op je atvertentie gereageerd ...
- Phu, zegt Bob, wat een avondtuur
- Wand de jonges waren veel en veel ouder
- nou eigenlijk wit met blauwe strepen en een paar knopen
- ... dus ik dacht kom, laat is maar eens een brief schrijven
- Kijk daar, zei Bob, een hek met een los stuk plank, haar die plank eraf
- Hij had geen licht op zijn fiet
- Bij de kraag heb je wit met blauwe sprepen

Nu maakt iedereen wel eens een suffe schrijffout. De taalkwaliteit van het schrijfwerk heeft daar maar weinig van te lijden en met goed of minder goed spellingonderwijs heeft het ook niets te maken. Raadzaam is het dan ook niet om dergelijke fouten onverbiddelijk tot de spelfouten te rekenen. Het probleem is echter dat natuurlijk nooit vaststaat of een leerling die 'atvertentie' schrijft, of 'avondtuur', of 'wand' of 'jonges', of 'eigelijk' of 'blouwe' géén suffe schrijffout maakt maar een heuse spelfout. Dan dus toch maar liever onverbiddelijk, tot en met het puntje op de 'i'.

Spelfout of schrijffout

Hoewel het onderscheid tussen heuse spelfouten en suffe schrijffouten niet altijd glashelder is, zijn die twee in een kwart van alle teksten van leerlingen halverwege en aan het einde van de basisschool in een vervolgonderzoek zo goed en zo kwaad als dat ging toch uit elkaar gehouden. Zoals de tabel laat zien, beïnvloedt dat het percentage teksten met spelfouten in geringe mate. Als alle fout geschreven woorden tot de spelfouten gerekend worden, staat halverwege de basisschool in 96 procent van alle teksten een spelfout, aan het einde in 83 procent. Blijven de vermoedelijke schrijffouten buiten beschouwing, dan staat halverwege in 95 procent, aan het einde in 82 procent van de teksten een spelfout, in beide gevallen een verschil van één procentpunt.

	Halverwege de basisschool	Aan het einde van de basisschool
Percentage teksten met spelfouten		
● inclusief schrijffouten	96	83
● exclusief schrijffouten	95	82

De spelfouten in het werk van de leerlingen zijn geteld en geclassificeerd door vier taalkundigen. Ieder van hen werkte zich door een kwart van de teksten heen, maar er was voor gezorgd dat een aantal teksten door alle vier op spelfouten nagekeken werd. Op grond van die teksten is berekend dat de classificaties van de vier nakijkers goed overeenstemden. Over alle negen taken en zes onderscheiden spelfoutsoorten bedroeg de overeenstemming, die uitgedrukt kan worden als een getal tussen 0, geen overeenstemming, en 1, perfecte overeenstemming, gemiddeld 0,87. Over de spelfouten in verbogen en vervoegde woorden ('roodde', 'vriesd') waren de nakijkers het het meest eens, de overeenstemming over de niet nader gespecificeerde fouten ('miselijk', 'kweit') was iets minder hoog maar nog altijd heel bevredigend (0,76). De overvloed van dergelijk spelfouten kan hier een rol gespeeld hebben. Het bleken er namelijk uiteindelijk bijna 3.000 te zijn, en er stonden er soms meer dan twintig in één tekst. Het laat zich raden dat er daarvan weleens eentje aan de aandacht ontsnapt is.

ALLEEN DE OPPERVLAKTE IS GESCHAMPT

De classificatie van ongrammaticaliteiten

Om na te gaan in hoeverre basisschoolleerlingen de grammatica van het Standaardnederlands beheersen, zijn alle ongrammaticaliteiten in het verzamelde schrijfwerk geteld en geclassificeerd.

Zonder onderscheid te maken tussen onnozele vergissingen en fouten door kennisgebrek zijn er negen soorten fouten genoteerd.

Ingeburgerde ongrammaticaliteiten zijn de leerlingen niet aangerekend en bij het nakijken bestond weinig verschil van mening.

Alle basisschoolleerlingen komen vanaf het moment dat zij leren lezen en schrijven systematisch in contact met de grammatica van het Standaardnederlands. Leerlingen voor wie het Standaardnederlands de moedertaal of de thuistaal is, zijn daarmee natuurlijk al vanaf hun geboorte in contact gekomen. Om na te gaan in hoeverre basisschoolleerlingen die grammatica beheersen zijn alle grammaticale fouten in hun schrijfwerk geteld en geclassificeerd. Daarbij zijn de ongrammaticaliteiten die aanwijsbaar door één woord veroorzaakt worden, apart gehouden van de ongrammaticaliteiten die hun oorzaak vinden in de bouwfouten van een groter taalbouwsel. Van de ongrammaticaliteiten die aanwijsbaar door één woord veroorzaakt worden, betreffen er vier het werkwoord, en van die vier betreffen er drie de vorm van het werkwoord, één de plaats. Die laatste fout, een zogeheten inversiefout, is bijvoorbeeld te vinden in de zinsconstructie ‘en trouwens stak Els haar tong naar mij uit’ waarin de persoonsvorm van het werkwoord (‘stak’) voorafgaat aan het grammaticaal onderwerp (‘Els’). Dat is, na ‘en trouwens’, fout. Het moet andersom.

Merk overigens op dat het heel goed mogelijk is dat de schrijver van deze zin het hier als tussenwerpsel optredende bijwoord ‘trouwens’ gebruikt alsof het een bijwoord zoals ‘bovendien’ was. Als dat er gestaan had, was de zin namelijk niet ongrammaticaal geweest. Zo gezien wordt de ongrammaticaliteit dan ook niet veroorzaakt door de onterechte inversie, maar door vermoedelijk onjuist gebruik van ‘trouwens’, waarvan de inversiefout een gevolg is. In een grootschalig onderzoek voert zo’n genuanceerde foutenfilering echter veel te ver. Vandaar die botte bijl, die alleen de oppervlakte schampt.

De vormfouten van het werkwoord zijn congruentiefouten, tijdfouten en vervoegingsfouten. Een congruentiefout is te vinden in ‘o wat zal vader en moeder boos zijn’; niet ‘zal’ maar ‘zullen’ is hier de juiste persoonsvorm van het werkwoord. Overigens is zo’n fout alleen ondubbelzinnig als grammaticale fout te classificeren als hij bij hardop lezen hoorbaar is. Een weggevalen eind-n (‘pakte’ in plaats van ‘pakten’), in Standaardnederlands onhoorbaar, is om die reden als spelfout genoteerd.

In ‘en dan ging hij naar de dieren’ staat een tijdfout: ‘ging’ moet hier ‘gaat’ zijn. Een ander voorbeeld van een tijdfout is te vinden in ‘Gaya en Timoer wisten niet wat ze moeten doen’ (‘moeten’ moet ‘moesten’ zijn). Een spannings-technisch effectief overstapje van de onvoltooid verleden naar de onvoltooid tegenwoordige tijd of andersom (‘Het water in de rivier kabelde rustig door.

Maar wat is dat? Een paarse gloed, een blauwe gloed. Toen was het voorbij.') is natuurlijk niet fout gerekend.

Voorbeelden van vervoegingsfouten, ten slotte, zijn te vinden in 'ik hebt lang donkerblond haar' ('hebt' moet 'heb' zijn) en 'als je nou op die plank ga leggen' ('ga' moet 'gaat' zijn), beide tegenwoordige tijd, en in 'dat wis ik niet' ('wis' moet 'wist' zijn) en 'nu moes hij met de voet naar huis' ('moes' moet 'moest' zijn), beide verleden tijd. Ook alle mogelijke onjuiste verleden tijd-vormen vallen onder het hoedje van de vervoegingsfouten, zoals regelmatig vervoegde onregelmatige werkwoorden (in 'Bob weiste naar een wak'), verkeerde onregelmatige vervoegingen (in 'toen stook Els haar tong naar mij uit'), verkeerde regelmatige vervoegingen (in 'en legte dat op het ijs') en dubbele vervoegingen (in 'hij keekte op zijn horloge').

De andere ongrammaticaliteiten die aanwijsbaar door één woord veroorzaakt worden, zijn fouten met het lidwoord en alle daaruit voortvloeiende fouten. Voorbeelden van lidwoordfouten zijn niet alleen het ontbreken ervan ('en hij was weg kwijt'), maar ook het gebruik van 'de' in plaats van 'het' en 'het' in plaats van 'de' ('omdat de T-shirt naast de fiets was opgehangen', 'wij nemen het luchtballon mee'), en, ruimer, het gebruik van de aanwijzende voornaamwoorden 'die' of 'deze' in plaats van 'dit' of 'dat' of andersom ('die armme hondje'; 'in dat straat'). Ook alle gevallen waarin met bijvoorbeeld 'dat' of 'het' naar een mannelijk of vrouwelijk ('de')-woord verwezen wordt, of andersom ('een jongetje die zat te huilen') zijn onder deze noemer genoteerd. Omdat een zogeheten attributief gebruikt bijvoeglijk naamwoord ('nieuw', 'groot', 'boos') altijd verbogen wordt, behalve als het bij een onbepaald onzijdig zelfstandig naamwoord ('het-woord') gebruikt wordt, zijn ook de onjuist verbogen bijvoeglijk naamwoorden zoals in 'Gaya pompte nieuwe water in de rivier' ('nieuwe' in plaats van 'nieuw') en 'een groot boos jongen' ('groot' en 'boos' in plaats van 'grote' en 'boze') tot deze foutengroep gerekend. In de restgroep van de ongrammaticaliteiten die aanwijsbaar door één woord veroorzaakt worden, belandden ten slotte fouten zoals 'leggen' in plaats van 'liggen' in 'als jij nou op die plank ga leggen', 'wat' in plaats van 'dat' in 'ze pakte een stuk hout wat daar lag', 'mij' in plaats van 'ik' in 'want jij bent niet zo zwaar als mij' en 'hun' in plaats van 'ze' of 'zij' in 'hun kwamen dichterbij'. Ook het gebruik van 'jou' in plaats van 'jouw' in 'omdat ik jou hobby's leuk vind' is in deze groep ondergebracht, hoewel dat natuurlijk ook een spelfout kan zijn. Omwille van de eenduidigheid zijn dergelijke gevallen desondanks als grammaticale fout geclassificeerd.

Ook apart gehouden zijn twee ongrammaticaliteiten die hun oorzaak vinden in de bouwfouten van een groter syntactisch geheel: samentrekkingsfouten en fouten met woordvolgorde. Van samentrekking is sprake als van twee identieke taalelementen in opeenvolgende constructies de tweede wegvalt. Die wegval is aan condities gebonden en daarvan worden er in 'er ligt een hond in het water en kan er niet meer uit' twee geschonden. Voluit zou de tweede zin immers 'en die hond kan er niet meer uit' luiden. Niet alleen is het taalelement waarin samengetrokken is in de tweede zin dus niet identiek aan dat in de voorafgaande zin, ook de positie ervan ten opzichte van de persoons-vorm van het werkwoord is niet identiek: '... ligt een hond', '... die hond kan'. Woordvolgordefouten zijn bijvoorbeeld 'lijk je het wat schrijf dan me terug' (twee constructies, allebei fout), 'wil je met me verkering' en 'ik vind leuk de teken film van Tom en Jerry'.

Alle andere formuleerfouten zijn op een hoop gegooid. In veel gevallen op die hoop gaat het om twee of meer synonieme constructies die samengesmolten zijn tot één ongrammaticaal taalbouwsel. Voorbeelden daarvan zijn 'ik krijg het op mijn kop' (van 'ik krijg op mijn kop' en 'ik krijg het op mijn bord'), 'Bob en Barbara zaten aan het schaatsen' (van '... waren aan het schaatsen' en '... zaten te schaatsen', dat overigens ook geen schoonheidsprijs verdient), 'na een tijdje dat ze gezocht hadden' (van 'na een tijdje gezocht te hebben' en 'nadat ze een tijdje gezocht hadden') en 'Timoer riep tegen Gaya' (van '... zei tegen ...' en '... riep naar ...'). Ook fouten zoals 'naar' in plaats van 'na' en 'als' of 'of dat' in plaats van 'of' kwamen op deze foutenhoop terecht. Voorbeelden: 'ik stop niet naar een paar brieven', 'Bob vraagt als die moet helben' en 'je hebt gevraagd of dat je met iemand kan schrijven'. Bij het inventariseren van grammaticale fouten is geen onderscheid gemaakt tussen enerzijds de ongrammaticaliteiten die hoogstwaarschijnlijk voortkomen uit kennisgebrek, waarvan verledentijdvormen zoals 'weiste' en 'stook' voorbeelden zijn, en anderzijds de ongrammaticaliteiten die hoogstwaarschijnlijk berusten op onnozele vergissinkjes, zoals congruentiefouten ('o wat zal vader en moeder boos zijn'), het ontbreken van 'ze' in 'enkele ogenblikken later komen bij de rivier aan' of het twee maal opduiken van 'vanaf mijn plek' in 'en daarbij komt dat ik vanaf mijn plek nooit bij haar staart kan vanaf mijn plek'.

De grammaticale fouten van Ot

Wim ging fietsen door het bos ^{was} ~~het was~~ geen zon
meer het regende het hard zohard dat er plassen
kwamen. Entoen was hij gevallen door een grote
stels. En Hij was nat van de plas. En zijn T-shirt
was hellemaal bijna kapot. En toen kwamen
een dief stol fiets weg van wim weg. En toen ging
lopen naar huis. En zijn Moeder werd erg kwaad.
Einde.

In het verhaal van Ot uit groep 5 over hoe het sippe jongetje Wim op een avond thuiskwam met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt, terwijl hij ook zijn fiets kwijt was, zijn vier van de twaalf zinsconstructies ongrammaticaal. De eerste daarvan is 'het (was) geen zon meer' – de accolades vervangen de invoegpijl. Dit is een typisch voorbeeld van twee synonieme constructies die samengesmolten zijn tot één ongrammaticaal taalbouwsel. De twee synonieme constructies die eraan ten grondslag liggen, zijn in alle waarschijnlijkheid 'het was geen mooi weer meer' en 'er was geen zon meer'. Ergens ter hoogte van 'was' is Ot al schrijvend als het ware overgestapt van de ene op de andere.

De tweede ongrammaticale zinsconstructie is 'En zijn T-shirt was hellemaal bijna kapot'. In dit syntactisch geheel deugt de woordvolgorde niet. Hoe kan Ot dit fout doen? Omdat hij zich waarschijnlijk al schrijvend gerealiseerd heeft dat het T-shirt van Wim helemaal niet 'helemaal' kapot is, zoals op een illustratie te zien was, waarna hij zichzelf, alert, direct verbeterd heeft door 'bijna kapot' te schrijven. Zo'n manier van doen is in de alledaagse conversatie heel gewoon, maar levert in schrijfwerk een formuleerfout op.

De derde ongrammaticale zinsconstructie is 'stol fiets weg van wim weg', waarin welgeteld vier fouten zitten: het grammaticaal onderwerp ontbreekt, de persoonsvorm 'stol' is fout, het lidwoord bij 'fiets' ontbreekt en 'weg' duikt twee keer op. 'Wegstelen' is kinderlijk, niet ongrammaticaal. Dat het onderwerp ontbreekt, komt wellicht doordat Ot gedacht heeft dat 'een dief', dat hij net vooraan op de regel geschreven had, het onderwerp van deze zin was. Geef hem eens ongelijk! Het lidwoord bij 'fiets' is vermoedelijk gesneuveld doordat zijn pen de snelle gang van zijn gedachten niet bijhouden kan. En omdat hij vermoedelijk te veel aan zijn hoofd heeft, stapt hij zonder zich dat bewust te zijn over van 'fiets weg van wim' op 'fiets van wim weg', zodat 'weg' twee keer opduikt. Beide keren daar waar het in zijn eentje grammaticaal correct geweest zou zijn, trouwens. De persoonsvorm 'stol', ten slotte, is naar alle waarschijnlijkheid gevormd naar analogie van de deelwoordvorm 'gestolen' (en fout gespeld, want als deze vorm wel zou bestaan, zou hij met 'oo' gespeld worden). De juiste vorm lijkt Ot onbekend, maar hij is niet gek en weet kennelijk wel dat naast de deelwoordvorm 'besloten' een persoonsvorm 'besloot' bestaat, naast 'geroken' 'rook', dat het 'duiken – dook – gedoken' is, en 'bewegen – bewoog – bewogen'. Waarom dan niet 'stelen – stool – gestolen'? Omdat het 'stelen – stal – gestolen' is. Gelukkig zit Ot op school. Daar kan hij dat nog leren. 'En Toen ging lopen naar huis' is de vierde en laatste ongrammaticale constructie; het onderwerp ontbreekt, ongetwijfeld onbedoeld. Onbedoeld of niet, het brengt het totaal op zeven grammaticale fouten in vier zinnen. 'En toen was hij gevallen door één grote steen' en 'En hij was nat van de plas' zijn weliswaar niet fraai maar ook niet fout. Merk ten slotte op dat de woordvolgorde in die laatste ongrammaticale zin suggereert dat Ot niet 'lopen' maar 'lopend' bedoelt – een subtiliteit die alleen opvalt als de constructie nauwgezet gefileerd wordt, immers, als hij 'lopen' bedoelt, had hij vast niet 'lopen naar huis' geschreven, maar 'naar huis lopen', want dat is de meest natuurlijke volgorde.

Een in de omgangstaal ingeburgerde ongrammaticaliteit zoals de verbuiging van het bijwoord 'heel' als het bij een bijvoeglijk naamwoord hoort ('een hele grote vijver' in plaats van 'een heel grote vijver') is de leerlingen niet aangerekend. Een zelfstandig naamwoord dat meer dan eens in een tekst gebruikt wordt met telkens het verkeerde lidwoord is één keer als ongrammaticaliteit genoteerd, een telkens op dezelfde manier fout vervoegd werkwoord ook.

De grammaticale fouten in het werk van de leerlingen zijn geteld en geclassificeerd door vier taalkundigen. Ieder van hen werkte zich door een kwart van de teksten heen, maar er was voor gezorgd dat een aantal teksten door alle vier op ongrammaticaliteiten nagekeken werd. Op grond van die teksten is berekend dat de tellingen en classificaties van de vier nakijkers goed overeenstemden. Over alle taken en foutsoorten heen bedroeg de overeenstemming, die uitgedrukt kan worden als een getal tussen 0, geen overeenstemming, en 1, perfecte overeenstemming, 0,87. Het laagst, 0,74, was de overeenstemming over de lidwoordfouten. Iets hoger, 0,78, was de overeenstemming over de restcategorie van de ongrammaticaliteiten die aanwijsbaar door één woord veroorzaakt worden, de 'hun leggen'- in plaats van 'zij liggen'-fout. Het vermoeden is dat dergelijke ongrammaticaliteiten wel altijd opgemerkt zijn, maar niet altijd eender geclassificeerd. Uitgesproken hoog was de overeenstemming over de inversie-, tijd-, congruentie- en vervoegingsfouten van het werkwoord (0,91, 0,93, 0,95 en 0,97) en torenhoog was-ie als het om een samentrekkingsfout ging: 1,00.

DE TEKSTVERZAMELING

Ongeveer 500 vijfdegroepers, 600 achtstegroepers en 250 leerlingen aan het einde van het SBO hebben de teksten voor dit onderzoek geschreven, iets meer jongens dan meisjes. De minderheidsgroepen zijn met opzet getalsmatig op sterkte gebracht. Circa tien procent van het schrijfwerk kwam uiteindelijk niet voor beoordeling in aanmerking.

Van de teksten waarin systematisch spelfouten, grammaticale fouten en interpunctiefouten geteld en geclassificeerd zijn, is 36 procent (om precies te zijn: 514 van de 1.410 teksten, zie ook de tabel 'De verdeling van de teksten') geschreven door leerlingen uit groep 5 en 45 procent door leerlingen uit groep 8 (637 teksten). De overige 259 teksten, ruim 18 procent, zijn geschreven door leerlingen aan het einde van het speciale basisonderwijs.

Iets meer dan de helft van deze 1.410 teksten is door jongens geschreven, iets minder dan de helft door meisjes (712 versus 697, zie ook de tabel). Van de 1.151 teksten die geschreven zijn door leerlingen in het gewone basisonderwijs zijn er 621 door meisjes geschreven en 529 door jongens. In het speciaal onderwijs zijn de verhoudingen andersom: 76 teksten door meisjes en 183 door jongens.

Verder dateert ongeveer een derde van de teksten van de leerlingen uit het reguliere basisonderwijs uit 1993/4, de rest, inclusief die uit het speciale basisonderwijs, dateert uit 1999.

De verdeling van de teksten

	Leerlingen halverwege de basis- school	Leerlingen aan het einde van de basis- school	Leerlingen aan het einde van het SBO	Alle leerlingen samen
Aantal teksten	514	637	259	1410
Percentage	36	45	18	100
Teksten van jongens	241	288	183	712
Teksten van meisjes	273	348	76	697*
Teksten uit 1993/4	191	255	0	446
Teksten uit 1999	323	382	259	964
* Van één tekst is niet duidelijk of die door een jongen of een meisje geschreven is.				

Basisschoolleerlingen kunnen ook naar formatiegewicht gegroepeerd worden. (Niet die in het SBO, want dat kent de gewichtenregeling niet.) Bij het verzamelen van de teksten zijn de gewichten tussen 1.00 en 1.90 gemakshalve samengenomen, zodat er drie groepen zijn: de 1.00-leerlingen, de 1.90-leerlingen en de leerlingen met een formatiegewicht daartussenin. Bovendien zijn bij de verzameling van het schrijfwerk uit die drie groepen de laatste twee getalsmatig op sterkte gebracht, zodat de uiteindelijke tekstverzameling bestaat uit drie even grote deelverzamelingen van teksten. De 1.00-leerlingen hebben 390 teksten geschreven, de 1.90-leerlingen hebben er 378 geschreven, de andere leerlingen 382 (van één leerling is het formatiegewicht niet bekend).

Door deze ingreep zijn de 1.00-leerlingen, vergeleken met de landelijke verhoudingen, in dit onderzoek ondervertegenwoordigd, de niet-1.00-leerlingen oververtegenwoordigd. Daardoor kunnen de resultaten niet systematisch vertoebeld worden door het getalsmatige overwicht van de 1.00-leerlingen. Is die ingreep dan geen bedreiging voor de representativiteit van de resultaten? Dat blijkt vanzelf.

De herkomst van de allochtone leerlingen

Een derde van de 1150 op de basisschool verzamelde teksten is geschreven door allochtone (1.90) leerlingen. Kinderen van Marokkaanse of Tunesische herkomst maken daarvan 20 procent uit, kinderen van Surinaamse, Antilliaanse of Arubaanse herkomst 14 procent. De herkomst van 5 procent van de kinderen is Spaans, Italiaans of Portugees en van 4 procent Grieks of Joegoslavisch. Kinderen van Turkse herkomst zijn met 28 procent in de meerderheid. Van een even groot percentage kinderen is de herkomst nog weer anders of onduidelijk.

Niet al het schrijfwerk bleek uiteindelijk in aanmerking te komen voor een beoordeling. Daar waren verschillende oorzaken voor. Op de eerste plaats bleken er leerlingen te zijn die helemaal niets opgeschreven hadden, of een of twee losse zinnestukjes of woordjes en verder niets. En er waren ook enkele leerlingen die alleen maar een stukje van de instructie overgeschreven hadden. Het ligt voor de hand om te veronderstellen dat leerlingen die dat soort dingen doen de opdracht niet kunnen of niet willen uitvoeren. Hoe het ook zij: hun werk is niet beoordeeld om de doodeenvoudige reden dat er niets te beoordelen was.

Op de tweede plaats bleken er leerlingen te zijn die iets heel anders deden dan de bedoeling was. Zulke leerlingen begrijpen de opdracht waarschijnlijk verkeerd of nemen hem niet serieus. In het eerste geval is het niet fair, in het tweede niet raadzaam om het schrijfwerk dan toch te beoordelen als ware alles koek en ei. Ook dergelijk werk is dus terzijde gelegd.

Ten slotte waren er leerlingen die zich voorbeeldig van hun taak kweten en wier werk desondanks niet beoordeeld kon worden. Dat zijn de leerlingen die bij het uitwerken van de opdracht om een trui te beschrijven geen tekst geschreven hebben, maar een lijst met kenmerken. Spelfouten in zo'n lijst zijn uiteraard gemakkelijk te tellen en te classificeren. Maar doordat er in zo'n lijst geen of amper sprake is van een grammaticale structuur, valt er over de grammaticaliteit van zulk werk maar bar weinig op te merken, en hetzelfde geldt natuurlijk voor de interpunctie. Het maakt immers helemaal niet uit of

er wel of geen hoofdletters in zo'n lijst staan, en ook niet of er geen of juist wel leestekens gebruikt zijn, en welke dan precies. Om die redenen zijn al die lijsten dan ook buiten beschouwing gebleven.

In totaal kwamen er 153 teksten, 11 procent van de verzameling, niet in aanmerking voor een beoordeling in. In 87 gevallen, meer dan de helft dus, zijn dat beschrijvingen van de trui. Verder valt op dat er, de truibeschrijvingen niet meegerekend, maar 13 van de 511 teksten van leerlingen aan het einde van de basisschool terzijde gelegd hoefden worden (3 procent), tegenover 16 van de 190 van leerlingen aan het einde van het speciaal basisonderwijs (8 procent) en 37 van de 514 halverwege de basisschool (7 procent).

ANDERE TAALBALANSEN OVER DE PEILINGEN IN 1999

Schoot, F. van der & T. Bechger (2003). Balans van handschriftkwaliteit in het primair onderwijs. Uitkomsten van de peilingen in 1999. PPON-reeks 22. Arnhem, Citogroep.

Krom, R., J. van de Gein, J. van der Hoeven, F. van der Schoot, N. Verhelst, N. Veldhuijzen & B. Hemker (2004). Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool. Uitkomsten van de peilingen in 1999: halverwege en einde basis-onderwijs en speciaal basisonderwijs. PPON-reeks 28. Arnhem, Citogroep.

Weerden, J. van, T. Bechger & B. Hemker (2002). Balans van het taalonderwijs in het speciaal basisonderwijs. Uitkomsten van de tweede peiling in 1999. PPON-reeks 21. Arnhem, Citogroep.

Berkel, S. van, F. van der Schoot, R. Engelen & G. Maris (2002). Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1999. PPON-reeks 20. Arnhem, Citogroep.

Sijtstra, J., F. van der Schoot & B. Hemker (2002). Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998. PPON-reeks 19. Arnhem, Citogroep.

Over de auteur

Jannemieke van de Gein (1954) is taalkundige. Zij schreef een proefschrift over het grammatica- en schrijfonderwijs op de basisschool ('The sense of sentences', 1991) en werkte als onderzoeker en docent op de universiteiten van Amsterdam en Leiden. Ze was betrokken bij de ontwikkeling van educatief taalmateriaal voor de basisschool en is een van de makers van 'Zin in taal' (Uitgeverij Zwijsen). Verder werkte ze onder meer mee aan het 'Taalboek van de eeuw' (1999, Sdu) en aan de bundel 'Moeilijk lezen makkelijk maken' (2002, Biblion). Ook levert ze bijdragen aan tijdschriften; in 2002, 2003 en 2004 verschenen er artikelen van haar hand in de tijdschriften 'Leesgoed', 'Moer' en 'Onze taal'.

COLOFON

- Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
- Ontwerp peiling: Ronald Krom, Norman Verhelst, Niels Veldhuijzen
- Constructie schrijfp opdrachten: Josje Sijstra, Martha Otter, Hetty van den Berg en Gert Rijlaarsdam, in samenwerking met commissies van taaldeskundigen en leraren basisonderwijs
- Ontwerp beoordelingsvoorschrift voor grammaticaliteit en spelling: Jannemieke van de Gein, Willem van Roosmalen
- Ontwerp beoordelingsvoorschrift voor interpunctie en taalbouwsels: Jannemieke van de Gein
- Coördinatie gegevensverzameling: Ronald Krom
- Secretariaat: Ferry Gabriëls
- Beoordeling grammaticaliteit, spelling en interpunctie: Saskia Aukema, Jannemieke van de Gein, Monique Prevaes, Yvonne van Rooijen
- Beoordeling taalbouwsels: Saskia Aukema, Jannemieke van de Gein, Karin Heesters, Ronald Krom, Esther Kuijs-Pieters, Monique Prevaes, Yvonne van Rooijen
- Taalinhoudelijke analyses: Jannemieke van de Gein
- Psychometrische analyses: Ton Heuvelmans
- Bureau redactie: Truus Peters
- Grafische vormgeving: Marianne Brouwer
- DTP opmaak: Ron Egbers

Artikelnummer 58908

© Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, Arnhem (2004)

Alle rechten voorbehouden.

Niets uit dit werk mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling worden openbaar gemaakt en/of verveelvoudigd door middel van druk, fotokopie, scanning, computersoftware of andere elektronische verveelvoudiging of openbaarmaking, microfilm, geluidskopie, film- of videokopie of op welke wijze dan ook.