

2015

# De relatie tussen grammaticakennis en vaardigheid in werkwoordspelling bij kinderen in groep 6 en 7 van de basisschool

Bachelorscriptie Moderne Taalkunde

Yvonne van der Werff, s4213661

3-7-2015

Begeleider: prof. dr. A.H. Neijt-Kappen  
Tweede lezer: dr. J.J. Zuidema



## Inhoudsopgave

Voorwoord .....	3
Abstract .....	3
Inleiding .....	4
Theoretisch kader .....	4
Uitwerking probleemstelling .....	6
Methode .....	7
Participanten .....	7
Materiaal .....	7
Ontwerp .....	8
Instrumentatie .....	8
Procedure .....	8
Verwerking van gegevens .....	9
Resultaten .....	10
Resultaten deelvraag 1 .....	10
Resultaten deelvraag 2 .....	11
Resultaten deelvraag 3 .....	12
Resultaten deelvraag 4 .....	13
Conclusie en discussie .....	15
Gebruikte literatuur .....	17
Bijlagen .....	19
Bijlage 1: Alternatieve berekeningen .....	19
Goedpercentages voor de taaltoets (alternatieve berekening voor $t_1$ ) .....	19
Goedpercentages per item op het werkwoorddictee ( $t_2$ ) .....	21
Bijlage 2: Voorbeeld van de taaltoets met de juiste antwoorden .....	23
Bijlage 3: Voorbeeld van een werkwoorddictee met de juiste antwoorden .....	32

## Voorwoord

In dit onderzoek heb ik gekeken of de grammaticale kennis van basisschoolkinderen in groep 6 en 7 kan voorspellen hoe goed zij presteren in de werkwoordspelling. Kennis hiervan is belangrijk voor het ontwikkelen van lesmethoden om de werkwoordspelling van basisschoolleerlingen te verbeteren. Dit onderzoek valt binnen de kaders van het overkoepelende project *Werkwoordwerk*, dat als doel heeft oorzaken te vinden voor het tegenvallende niveau van werkwoordspelling van basisschoolverlaters en (te helpen bij) het ontwikkelen van nieuwe, betere lesmethoden voor de werkwoordspelling. Bij het schrijven van dit bachelorwerkstuk ben ik hoofdzakelijk begeleid door prof. dr. Anneke Neijt, een van de initiatiefnemers van het overkoepelende project *Werkwoordwerk*. Ik wil haar bij dezen bedanken voor haar geduldige reacties op mijn vragen en haar vertrouwen in de goede afloop van deze scriptie. Daarnaast heeft Mijntje Peters, de promovenda binnen *Werkwoordwerk*, mij voorzien van alle gegevens waar ik ook maar om vroeg. Ook heeft zij mij en mijn medestudenten een stoomcursus 'werken met Excel' gegeven, wat het uitgangspunt was voor mijn data-analyse. Ik ben haar dan ook dankbaar voor de heldere uitleg. Ook wil ik graag Astrid van der Werff bedanken voor haar morele steun en Frits van den Heijkant voor zijn tips en steun. Door regelmatig over onze scripties te praten hebben we elkaar vaak met kleine probleempjes kunnen helpen en hielden we elkaar scherp. Tot slot wil ik Suzanne van der Werff nog bedanken voor haar hulp bij SPSS en tips bij de statistiek.

## Abstract

In dit onderzoek is gekeken of er een relatie is tussen grammaticakennis en werkwoordspelling. Dit is onderzocht door basisschoolleerlingen in groep 6 en 7 op meerdere momenten taaltoetsen en werkwoorddictees te laten maken en tussen de voor- en natoets extra grammaticalesen aan te bieden. Het bleek dat er een middelgrote positieve correlatie bestaat tussen de resultaten van de twee toetsen in beide groepen. Bovendien vertoonden de leerlingen een vooruitgang in groep 7 ten opzichte van hun scores in groep 6 op beide toetsen, maar op het werkwoorddictee was de vooruitgang per item niet significant. Uit de resultaten kan worden afgeleid dat er inderdaad een relatie is tussen kennis van grammatica en vaardigheid in werkwoordspelling, maar voordat het basisonderwijs aangepast kan worden, zal er nog meer onderzoek gedaan moeten worden. Suggesties voor dit toekomstige onderzoek worden in de discussie gedaan.

## Inleiding

D's en t's. Ze vormen misschien wel het beruchtste spellingsonderdeel van de Nederlandse taal. Jong en oud, groot en klein: het lijkt niet uit te maken hoe goed we de regels kennen, we maken er allemaal van tijd tot tijd fouten in. Er is al veel gespeculeerd over manieren om het werkwoordspellingsonderwijs te verbeteren, zowel voor de basisschool als voor de middelbare school. In 2012 verscheen een onderzoeksvorstel van Neijt, Bosman en Zuidema, waarin mogelijke verklaringen werden gegeven voor het huidige niveau van werkwoordspellers die van de basisschool komen. Een van deze verklaringen is dat het niveau waarop basisschoolleerlingen de werkwoordspelling beheersen, mogelijk wordt beïnvloed door de mate waarin zij kennis hebben van de vereiste grammaticale begrippen, zoals onderwerp, persoonsvorm en voltooid deelwoord. In het huidige onderzoek is gekeken of de mate waarin basisschoolleerlingen in groep 6 en 7 kennis hebben van de grammatica (gemeten met een taaltoets) inderdaad een voorspeller is voor hun niveau van werkwoordspelling.

### Theoretisch kader

Het is geen geheim dat basisschoolleerlingen (evenals vele anderen) grote moeite hebben met de werkwoordspelling (Munting 2009, Zuidema 1988, Van Diepen & Bosman 1999, Frisson & Sandra 2002). Uit onderzoek blijkt dat de context waarin het werkwoord staat, de frequentie van de werkwoordsvormen en de afstand tussen de werkwoordsvorm en het onderwerp bemoeilijkende factoren zijn bij de werkwoordspelling (Assink 1985a, Van Diepen & Bosman 1999, Sandra, Frisson & Daems 1999, Frisson & Sandra 2002). Daarnaast speelt de ervarenheid van de speller een rol, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen intuïtieve spellers en goede of volleerde spellers (Van Diepen & Bosman 1999). Intuïtieve spellers zijn de spellers die nog vooral op basis van hun intuïtie werken en geen volledig begrip hebben van de achterliggende grammaticale regels, kennis die de volleerde spellers wel hebben.

In het werkwoordspellingsonderwijs wordt tegenwoordig vooral gewerkt met een algoritmekaart die de leerlingen begeleidt in hun denkstappen. Deze kaart kan zowel een leidende functie hebben als een controlerende functie. Dat er met deze methode wordt gewerkt is vooral te danken aan onderzoek van onder meer Assink (1980) en Zuidema (1988). Voorheen werd er gewerkt met een methode die gebaseerd was op analogie, en gebruik maakte van grammaticale regels die veelal impliciet bleven. Kooreman (1976), Assink (1980, 1985b, 1987) en Zuidema (1988) toonden aan dat de algoritmische methode niet alleen mogelijk, maar ook wenselijk was. De nieuwe algoritmemethode was veel effectiever, zeker in combinatie met een klassikale instructie (Zuidema 1988).

In het werkwoordspellingsonderwijs is ook aandacht voor de grammatica heel belangrijk. Niet alleen het kind dat de werkwoordspelling net leert, maar ook de volleerde speller maakt gebruik van de grammaticale regels wanneer hij tot de juiste werkwoordspelling wil komen. In het verleden is de rol van grammatica bij werkwoordspelling nog wel eens beschouwd als zeer minimaal, maar dat is volgens Assink (1980, p. 765-766) geheel onterecht. De problemen bij de werkwoordspelling doen zich vooral voor bij de homofone werkwoordsvormen (*versiert – versierd*). Hoewel slechts 10% van alle werkwoordsvormen homofon zijn, is de verwarring hierbij zo groot dat het ook invloed heeft op de overige 90% (Assink 1980, p. 767). De spellers laten zich vooral (mis)leiden door de frequentie van de vormen (Van Diepen & Bosman 1999, Frisson & Sandra 2002, Assink 1985a). Volgens Assink (1980, 1984) kan grammaticaonderwijs deze verwarring weghalen, zeker wanneer de werkwoordspelling wordt aangeleerd met de algoritmische methode.

Een beter begrip van de grammatica leidt ertoe dat er makkelijker met de kaart kan worden gewerkt en dat de kinderen minder struikelen over de gebruikte grammaticale begrippen. Immers, ‘voor het leren van de werkwoordspelling [moeten] minimaal [enkele] (...) begrippen en vaardigheden beheerst (...) worden’ (Assink 1980, p.769). Hiermee bedoelt hij onder meer kennis van werkwoord, grammaticale tijd, getal en persoon, persoonsvorm, voltooid deelwoord en onderwerp (Assink 1980, p. 769, Assink 1984, p. 274). De algoritmekaart maakt ook gebruik van deze termen. ‘Beheersing van die begrippen is [dus] een noodzakelijke voorwaarde voor het kunnen werken met de leerkaart’ (Assink 1985b, p. 151). Hoewel de leerlingen deze begrippen aangereikt krijgen in een aan hun niveau aangepast taalgebruik (bijvoorbeeld ‘woordenboekvorm’ in plaats van ‘infinitief’), is de kans zeker aanwezig dat de leerlingen de grammatica nog onvoldoende beheersen wanneer zij aan de werkwoordspelling beginnen.

Ook volgens Neijt, Bosman en Zuidema (2012) kan de mogelijk onvoldoende beheersing van grammaticale begrippen een van de oorzaken zijn voor het tegenvallende niveau waarop leerlingen de werkwoordspelling beheersen. Het huidige onderzoek gaat hierop door, door te onderzoeken of de mate van grammaticabeheersing een voorspeller kan zijn voor de mate waarin de leerlingen de werkwoordspelling beheersen. Volgens de Inspectie van het onderwijs (2008, p. 9) is er in ieder geval ‘een samenhang (...) tussen taalprestaties en de inrichting van het onderwijsleerproces.’ Inzicht in de taalprestaties (in dit geval de beheersing van werkwoordspelling) kan dus iets zeggen over de inrichting van het onderwijsleerproces (in dit geval bijvoorbeeld de mate waarin er aandacht wordt besteed aan grammaticalessen).

## Uitwerking probleemstelling

In het huidige onderzoek wordt gekeken of er inderdaad sprake is van een relatie tussen kennis van grammatica en vaardigheid in werkwoordspelling. Dit wordt gedaan door resultaten op taaltoetsen (grammaticatoetsen) te vergelijken met resultaten op werkwoordtoetsen die in dezelfde periode zijn afgenomen. Het gaat hierbij om toetsen die zijn afgenomen bij leerlingen in groep 6 en 7 van de basisschool. De vraag die hierbij centraal staat, is:

*Scoren basisschoolleerlingen beter op een werkwoordspellingsdictee als ze beter worden in de Nederlandse grammatica (getoetst met een taaltoets)?*

De hypothese is dat er inderdaad een correlatie is tussen de twee toetsen, omdat kennis van de grammatica vereist is voor een goede spelling van de werkwoorden. Het gaat hierbij om grammaticale begrippen als onderwerp, persoonsvorm, verleden en tegenwoordige tijd (ook wel de 'tijd van toen' resp. 'tijd van nu' genoemd), bijvoeglijk naamwoord en voltooid deelwoord.

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, is deze opgesplitst in onderstaande deelvragen. De hypothesen zijn per deelvraag geformuleerd.

- a) Is er in groep 6 een correlatie tussen de score op een taaltoets en de score op een werkwoorddictee?
  - De verwachting is dat er een positieve correlatie wordt gevonden, waarbij leerlingen die hoger op de taaltoets scoren, ook hoger scoren op het werkwoorddictee. De taaltoets toetst de kennis van grammaticale begrippen die nodig zijn voor een goede werkwoordspelling. Het zou echter ook zo kunnen zijn dat er geen (sterke) correlatie wordt gevonden, omdat de leerlingen in groep 6 nog nauwelijks tot geen onderwijs in werkwoordspelling hebben gehad.
- b) Is er in groep 7 een correlatie tussen de score op een taaltoets en de score op een werkwoorddictee?
  - De verwachting is dat er een sterke positieve correlatie wordt gevonden tussen deze twee factoren, omdat de leerlingen in groep 7 onderwijs krijgen in zowel grammaticale begrippen als de spelling van werkwoorden. Voor dit laatste onderdeel is kennis van enkele basisbegrippen uit de grammatica noodzakelijk, waardoor het logischerwijs te verwachten valt dat leerlingen die deze kennis beter onder de knie hebben en dus goed scoren op de taaltoets, ook beter zijn in het werkwoordspellingsdictee dan leerlingen die minder goed zijn in de taaltoets.
- c) Is er een significant verschil tussen de leerlingen van groep 6 en diezelfde leerlingen in groep 7 voor wat betreft hun score op de taaltoets? Met andere woorden: boeken de leerlingen vooruitgang op de taaltoets van groep 6 naar groep 7?

- Gezien het verschil in de mate waarin de leerlingen onderwijs in de getoetste onderwerpen hebben, mag logischerwijs verwacht worden dat leerlingen in groep 7 beter scoren op de taaltoets dan diezelfde leerlingen in groep 6. Is dit niet het geval, dan moet er sterk getwijfeld worden aan de effectiviteit van het onderwijs.
- d) Is er een significant verschil tussen de leerlingen van groep 6 en diezelfde leerlingen in groep 7 voor wat betreft hun score op het werkwoorddictee?
- Hiervoor geldt dezelfde verwachting als voor deelvraag c). Vanwege het jaar verschil dat er tussen deze metingen zit, mag verwacht worden dat leerlingen in groep 7 minder fouten maken in de werkwoordspelling dan in groep 6.

De eerste twee deelvragen worden beantwoord met behulp van een correlatiecoëfficiënt, voor de laatste twee zal een tweezijdige gepaarde t-toets uitwijzen of groep 7 dan wel groep 6 beter scoort in de taaltoets en/of het werkwoorddictee. De hoofdvraag wordt vervolgens aan de hand van de antwoorden op de deelvragen beantwoord en tot slot worden er nog suggesties voor vervolgonderzoek gedaan.

## **Methode**

### **Participanten**

In 2012 en 2013 zijn bij 268 basisschoolleerlingen uit Oss, Den Bosch, Rosmalen, Schaijk en Ravenstein in groep 6 en groep 7 taaltoetsen en werkwoorddictees afgenomen als onderdeel van het project *Werkwoordwerk*. Het gaat hier om leerlingen die in schooljaar 2012-2013 in groep 6 zaten en het jaar daarop in groep 7. Deze leerlingen zijn dus twee jaar lang gevolgd, met vier meetmomenten in groep 6 en drie meetmomenten in groep 7. De school uit Schaijk besloot uiteindelijk in groep 7 in het geheel met het project te stoppen, waardoor er in groep 7 slechts 220 kinderen meededen aan het experiment.

### **Materiaal**

Op alle toetsmomenten zijn dezelfde items bevroegd. Bij de taaltoetsen ging het om 85 items, bij de werkwoorddictees werden 32 vormen bevroegd. De doelwoorden waren telkens gelijk, maar de draagzinnen en de volgorde waarin de werkwoorden voorbij kwamen wisselden. Op die manier waren er drie versies van het dictee. Van zowel de taaltoets als het werkwoorddictee zijn in bijlage 2 en 3 voorbeelden opgenomen met het bijbehorende score- en antwoordmodel.

## Ontwerp

Zoals in tabel 1 te zien is, waren er in groep 6 vier toetsmomenten waarop de leerlingen de taaltoets en het werkwoorddictee kregen voorgeschoteld. In groep 7 waren er drie, de tussentoets was daar geschrappt omdat het niet uitkwam met de planning van de scholen.

Tabel 1 *Overzicht van de toetsmomenten*

	<i>Meting</i>	<i>Meetmoment</i>
Groep 6 (2012-2013)	Voortoets	Augustus/september 2012
	Tussentoets	Januari 2013 (week 2)
	Natoets	Mei 2013 (week 22)
	Retentietoets	Juni 2013 (week 25)
Groep 7 (2013-2014, voormalige groep 6)	Voortoets	September 2013 (week 36)
	Natoets	Mei 2014 (week 20)
	Retentietoets	Juni 2014 (week 23)

De leerlingen hebben het hele jaar met de taalmethode van de eigen basisschool gewerkt. Deze methode gaat in groep 6 overigens nagenoeg niet in op de werkwoordspelling. Tussen de tussentoets en de natoets (vanaf week 3, 2013) vond een interventie plaats die bestond uit grammaticalessen van het project *Werkwoordwerk*. Iedere week werd er een klassikale les gegeven en een werkblad gemaakt. In elke les stond steeds één onderwerp van de grammatica centraal, zoals het vinden van de persoonsvorm. De termen die in de grammaticalessen werden gebruikt, waren aangepast aan de begrippen die de leerlingen uit hun eigen methode al kenden. Zo werd bijvoorbeeld de term 'hele werkwoord' vervangen door 'woordenboekvorm' wanneer de taalmethode van de basisschool die term ook gebruikte. Op deze manier werden de lessen zo helder mogelijk gegeven.

## Instrumentatie

De toetsen zijn nagekeken volgens een vast antwoordmodel (opgenomen in bijlage 2 en 3) en geanonimiseerd. De leerlingen kregen codes die waren opgebouwd volgens het principe schoolnummer-groep-parallelklas-leerlingnummer. Een leerling met code 126101 is bijvoorbeeld afkomstig van de school met nummer 12, is in groep 6 met het project gestart en was de eerste leerling uit de eerste parallelklas van die groep. Om de anonimiteit te waarborgen en uitweidingen te voorkomen is er geen lijst met de gebruikte schoolcodes opgenomen.

## Procedure

In de taaltoets werd kennis van grammaticale begrippen getoetst die nodig zijn bij het toepassen van een algoritmekaart die veelal wordt gebruikt bij het aanleren van de werkwoordspelling. Van zowel de taaltoets als het werkwoorddictee is een voorbeeld opgenomen in de bijlage (zie bijlage 2 en 3). Voor de taaltoets geldt dat de leerlingen uit groep 6 deze niet volledig hoefden in te vullen, omdat zij



veel van de gevraagde stof nog niet hadden gehad. Zij mochten de toets maken voor zover ze konden, en dus ook zelf kiezen wanneer ze het echt niet meer zagen zitten en wilden stoppen. Het verschilt daardoor per leerling hoeveel vragen er zijn beantwoord. Bij het werkwoorddictee bestond deze optie niet, de leerlingen werden geacht deze toets volledig in te vullen. De toetsen zijn klassikaal afgenomen en werden door de leerlingen met de hand ingevuld.

### Verwerking van gegevens

De gegeven antwoorden van de toetsen zijn ingevoerd in Excel. Voor de werkwoorddictees is gescoord hoeveel fouten de leerlingen hadden gemaakt in de spelling van de werkwoorduitgangen (maximaal één fout per woord). Andere fouten dan in de uitgangen werden niet meegenomen, omdat dit onderzoek focust op een verbetering van het werkwoordspellingsonderwijs op de basisschool. Daarnaast is berekend hoe vaak een item per meting goed is ingevuld. Voor de taaltoetsen was een goedpercentage voor de leerlingen iets moeilijker te berekenen, omdat het per leerling verschilde hoeveel vragen er beantwoord waren. Om te voorkomen dat leerlingen werden afgerekend op vragen die zij logischerwijs nog niet goed hadden kunnen beantwoorden (omdat zij over dat onderwerp nog geen les hadden gehad), is ervoor gekozen om te werken met goedpercentages in plaats van absolute getallen. Deze percentages zijn berekend door het aantal vragen dat de leerling goed had beantwoord te delen door het aantal vragen dat ze in totaal hadden ingevuld. Net als bij de werkwoorddictees is ook bij de taaltoets uitgerekend hoe vaak een item goed is ingevuld en daarnaast is ook berekend hoe vaak een item überhaupt werd ingevuld. Hier zijn opnieuw percentages uit afgeleid, ditmaal de goedpercentages per item. Om consequent te zijn, zijn de scores op de werkwoorddictees ook omgezet in goedpercentages. De goedpercentages per leerling werden berekend door het aantal goed ingevulde items te delen door het totaal aantal items op het dictee en de goedpercentages per item door het aantal keer dat een item goed werd ingevuld te delen door het aantal keer dat het item werd ingevuld.

Er zijn echter ook alternatieve berekeningen van de gebruikte goedpercentages denkbaar. Zo valt voor de taaltoets te beargumenteren dat juist omdat de leerlingen een aantal vragen nog niet konden beantwoorden, zij deze ook fout zouden hebben beantwoord of zouden hebben gegokt wanneer ze hier wel iets hadden ingevuld. In bijlage 1 is een alternatieve resultatensectie te vinden, waarbij de goedpercentages per leerling op deze manier zijn berekend en ook de goedpercentages per item voor zowel de taaltoets als het werkwoorddictee op een andere manier zijn berekend. Hieruit blijkt dat de berekenmethode weinig verschil uitmaakt voor de correlaties tussen de taaltoets en het werkwoorddictee en vooruitgang op de taaltoets. Voor beide toetsen geldt bovendien dat de goedpercentages per item nog op een andere manier kan worden berekend dan hierboven beschreven staat. Het aantal keer dat een item goed is ingevuld, kan namelijk ook worden gedeeld

door het totaal aantal keer dat het item is bevroegd (het aantal leerlingen dat meedeed). Voor de metingen in groep 6 zijn dat er 268 en voor de metingen in groep 7 220. Ook van deze alternatieve berekeningen is in bijlage 1 een uitgewerkte resultatenparagraaf te vinden, waarbij opnieuw blijkt dat de tweede berekenmethode van het goedpercentage per item tot dezelfde conclusie leidt als de eerste berekening van dat percentage.

In het vervolg van deze scriptie wordt gewerkt met de goedpercentages die mijns inziens het meest voor de hand liggen. Voor de goedpercentages per item voor beide toetsen betekent dit dat er wordt gewerkt met alleen de ingevulde antwoorden en daar de percentages goede antwoorden van. Voor de goedpercentages per leerling geldt voor het werkwoorddictee dat er maar één methode echt logisch is, namelijk het delen van het aantal goede antwoorden door het totaal aantal items op de toets (in verband met de verwachting dat de leerlingen in staat zouden moeten zijn om de hele toets te kunnen maken). De goedpercentages per leerling op de taaltoets worden in het vervolg van deze scriptie berekend door het aantal goed ingevulde items te delen door het totaal aantal door de leerling ingevulde items. Op deze manier is zowel per leerling als per item voor alle meetmomenten vastgelegd hoe er werd gescoord op werkwoordspelling en grammatica.

De gegevens zijn vervolgens geëxporteerd naar SPSS, waarna diverse correlatiecoëfficiënten zijn berekend en enkele gepaarde t-toetsen zijn uitgevoerd om de deelvragen te beantwoorden. Hierbij is voor een volledig beeld van de situatie gekeken naar alle toetsmomenten, maar voor het beantwoorden van de laatste twee deelvragen wordt gefocust op het verschil in resultaat bij de voortoets van groep 6 tegenover de retentietoets van groep 7, om een zo groot mogelijk tijds- en onderwijsverschil te waarborgen en een goede conclusie te kunnen trekken over de mate waarin er vooruitgang wordt geboekt op de verschillende toetsen.

## Resultaten

### Resultaten deelvraag 1

De eerste deelvraag behandelde de vraag of er in groep 6 een correlatie was tussen de score op een taaltoets en de score op een werkwoorddictee. Er is een correlatietoets (Pearsons  $r$ ) uitgevoerd voor alle metingen in groep 6. Zoals in tabel 2 is te zien, was er bij de voortoets geen correlatie tussen de twee toetsen. Voor alle andere toetsmomenten in groep 6 werd er wel een positieve correlatie met middelgroot effect gevonden tussen de twee toetsen. Als de leerlingen hoger scoorden op de taaltoets, scoorden ze ook hoger op het werkwoorddictee.

Daarnaast is onderzocht in welke mate de score op de taaltoets de score op het werkwoorddictee verklaart. Dat is gedaan door van elk toetsmoment de determinatiecoëfficiënt ( $r^2$ ) te berekenen en daaruit de verklaarde variantie af te leiden. De resultaten van deze berekeningen zijn ook opgenomen in tabel 2. In de voortoets was zoals gezegd geen correlatie en dat is ook terug te vinden in de zo goed als afwezige verklaarde variantie. Voor de tussentoets geldt dat het resultaat op de taaltoets voor ongeveer 9% de score op het werkwoorddictee verklaart. Voor de natoets is dit 16% en voor de retentietoets 12%. De verklaarde variantie zegt echter niets over een eventuele causale relatie.

Tabel 2 *Correlatiegroottes en verklaarde variantie voor de taaltoets tegenover het werkwoorddictee per toetsmoment in groep 6*

Toetsmoment	Correlatie	Determinatiecoëfficiënt en verklaarde variantie
Voortoets	$r(261)=.08$ , $p=.18$	$r^2<.01$ , verklaarde variantie is minder dan 1%
Tussentoets	$r(249)=.30$ , $p<.001$	$r^2=.09$ , verklaarde variantie is 9%
Natoets	$r(245)=.40$ , $p<.001$	$r^2=.16$ , verklaarde variantie is 16%
Retentietoets	$r(254)=.35$ , $p<.001$	$r^2=.12$ , verklaarde variantie is 12%

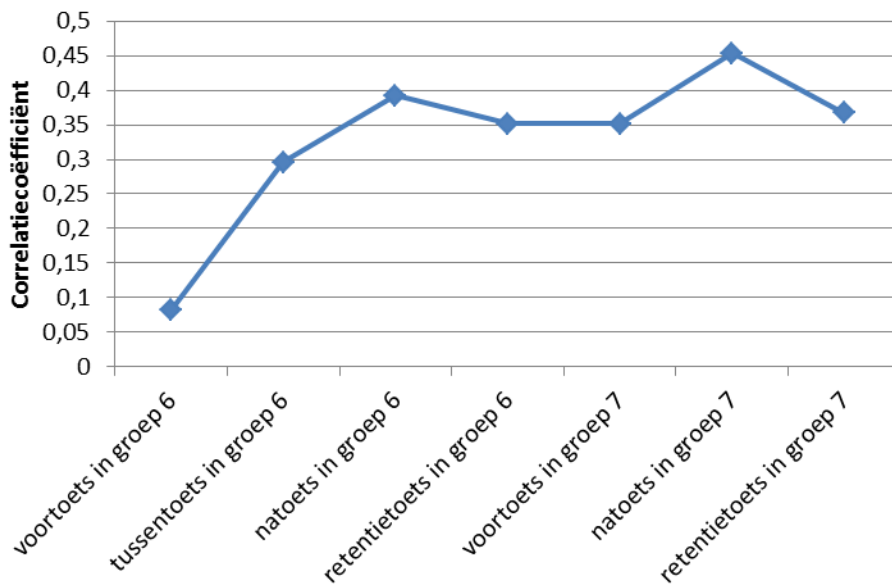
## Resultaten deelvraag 2

De tweede deelvraag was gelijk aan de eerste, maar ging uit van mogelijke correlaties in groep 7. Uit een Pearsons  $r$ -test bleek dat op alle toetsmomenten sprake was van een positieve correlatie tussen de scores op de taaltoets en die op het werkwoorddictee. Alle correlaties hadden een middelgroot tot groot effect. Zoals te zien in tabel 3, gold voor de voortoets  $r(207)=.35$ ,  $p<.001$ , bij de natoets was de correlatie  $r(204)=.45$ ,  $p<.001$  en bij de retentietoets was  $r(210)=.37$ ,  $p<.001$ . Daarnaast zijn in tabel 3, net als in tabel 2, de bijbehorende verklaarde varianties te zien (respectievelijk 12%, 20% en 14%).

Tabel 3 *Correlatiegroottes en verklaarde variantie voor de taaltoets tegenover het werkwoorddictee per toetsmoment in groep 7*

Toetsmoment	Correlatie	Determinatiecoëfficiënt en verklaarde variantie
Voortoets	$r(207)=.35$ , $p<.001$	$r^2=.12$ , verklaarde variantie is 12%
Natoets	$r(204)=.45$ , $p<.001$	$r^2=.20$ , verklaarde variantie is 20%
Retentietoets	$r(210)=.37$ , $p<.001$	$r^2=.14$ , verklaarde variantie is 14%

In grafiek 1 zijn alle correlatiecoëfficiënten in beeld gebracht. Zoals gezegd treedt pas vanaf de tussentoets in groep 6 (dat is ongeveer halverwege de eerste grammatica-interventie) een correlatie op tussen de score op de taaltoets en het werkwoorddictee.



Grafiek 1 *Correlatiegroottes tussen de taaltoetsen en werkwoorddictees voor alle toetsmomenten in twee jaar basisonderwijs.*

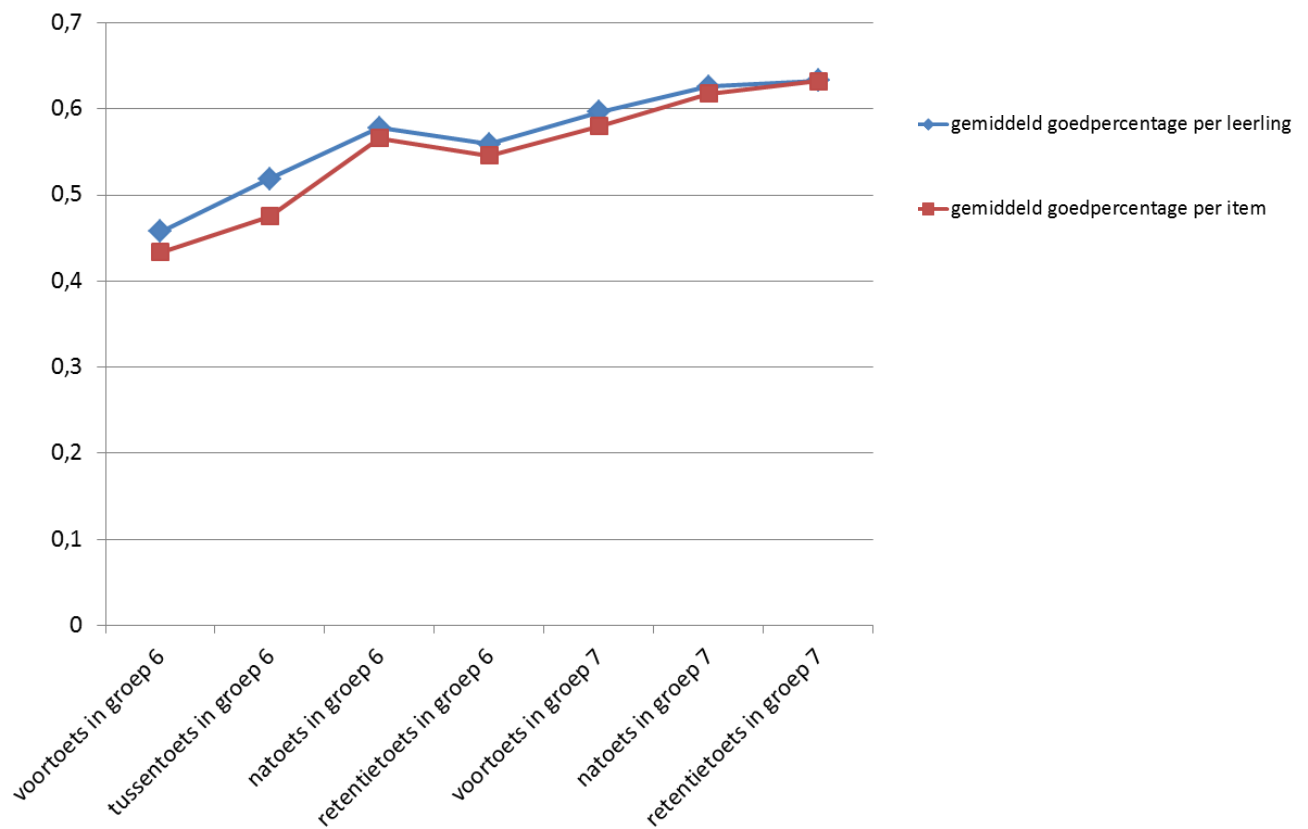
### Resultaten deelvraag 3

In deelvraag 3 stond de vraag centraal of de leerlingen in groep 7 (significante) vooruitgang boekten bij de taaltoets ten opzichte van groep 6. Hiervoor zijn twee gepaarde t-toetsen uitgevoerd, waarbij de eerste ( $t_1$ ) werd uitgevoerd met de gemiddelde goedpercentages per leerling en de tweede ( $t_2$ ) werd uitgevoerd voor de gemiddelde goedpercentages per item. Er is dus gekeken of de verschillen (per leerling en per item) tussen de voortoets in groep 6 en de retentietoets in groep 7 significant waren.

Uit de eerste gepaarde t-toets bleek dat er inderdaad een significant verschil was tussen de voormeting in groep 6 en de retentiemeting in groep 7 ( $t_1(206)=16.44, p<.001$ ). De leerlingen bleken eind groep 7 ( $M=.63, SD=.14$ ) gemiddeld 17.37% hoger te scoren op de taaltoets dan aan het begin van groep 6 ( $M=.46, SD=.13$ ).

De gemiddelde goedpercentages per item (berekend met het percentage goede antwoorden van het totaal aantal keer dat een item was ingevuld) lieten eveneens een significante vooruitgang zien ( $t_2(84)=10.23, p<.001$ ); ze stegen gemiddeld met 19.85%. Ook hier werd eind groep 7 (op de retentietoets,  $M=.63, SD=.28$ ) gemiddeld hoger gescoord dan aan het begin van groep 6 (op de voortoets,  $M=.43, SD=.24$ ).

In grafiek 2 zijn de goedpercentages per leerling en per item gecombineerd tot een grafiek die zo een beeld schetst van de vooruitgang op de taaltoets.



Grafiek 2 Vooruitgang op de taaltoets met voor elk meetmoment de gemiddelde goedpercentages per leerling en per item.

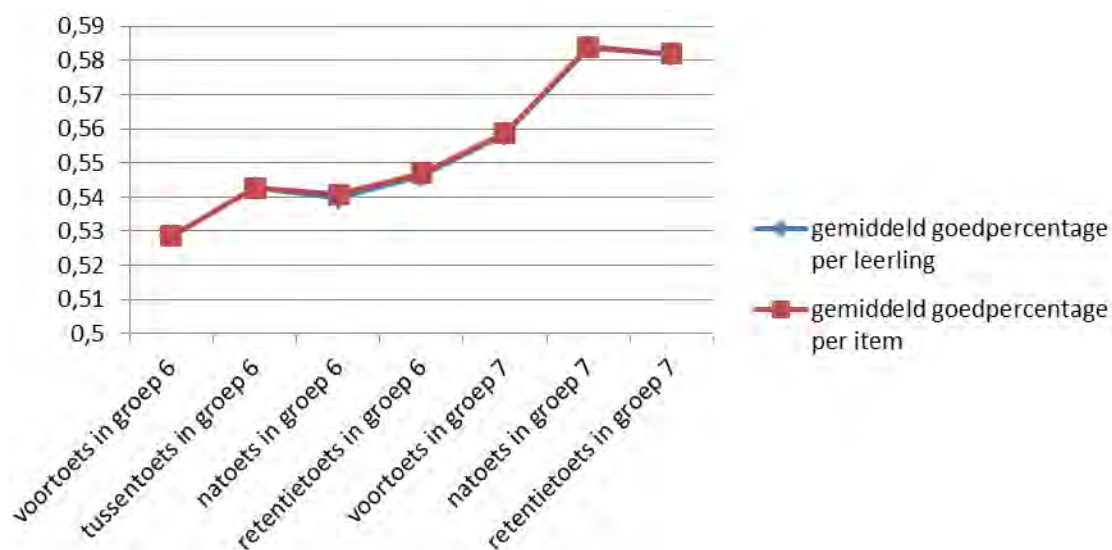
#### Resultaten deelvraag 4

Bij deelvraag 4 is ten slotte gekeken naar een eventuele vooruitgang op het werkwoorddictee. Ook hier zijn twee t-toetsen uitgevoerd voor de vooruitgang per leerling ( $t_1$ ) en de vooruitgang per item ( $t_2$ ).

Uit een gepaarde t-toets voor score op het werkwoorddictee met als factor groep bleek er een significant verschil te zijn tussen de voormeting in groep 6 en de retentiemeting in groep 7 ( $t_1(209)=8.13, p<.001$ ). Eind groep 7 ( $M=.58, SD=.10$ ) scoorden de leerlingen gemiddeld 5.63% hoger op het werkwoorddictee dan begin groep 6 ( $M=.53, SD=.05$ ). Ook hier boeken de leerlingen dus vooruitgang in groep 7 ten opzichte van groep 6. Wanneer we de eventuele vooruitgang per item bekijken, blijkt er echter geen significant verschil te zijn tussen de groepen (BCa 95% CI [-.15, .03]

$t_2(31)=1.17, p=.25$ ).<sup>1</sup> Aan het eind van groep 7, bij de retentietoets, worden er gemiddeld niet minder fouten gemaakt per item dan bij de voortoets in groep 6 (voor het aantal keer dat een item goed werd ingevuld geldt voor begin groep 6  $M=.53, SD=.41$  en voor dezelfde leerlingen eind groep 7  $M=.58, SD=.21$ ).

In grafiek 3 zijn de gegevens van  $t_1$  en  $t_2$  gecombineerd voor een overzicht van de vooruitgang op het werkwoorddictee. Het is in deze grafiek goed te zien dat de lijnen erg dicht op elkaar liggen. De gemiddelde goedpercentages zijn bijna aan elkaar gelijk. Het verschil dat ervoor zorgt dat de stijging in de goedpercentages per leerling wél significant is en de stijging in de goedpercentages per item niet, zit hem dus echt in de spreiding (de standaarddeviaties).



Grafiek 3 Vooruitgang op het werkwoorddictee in beeld, aan de hand van de gemiddelde goedpercentages.

<sup>1</sup> De verschilcores tussen de variabelen (score op voortoets groep 6 versus score op retentietoets groep 7) resulteerden in twee normale verdelingen. Om er zeker van te zijn dat er werd voldaan aan de assumpties van parametrische toetsen en toch een gepaarde t-toets uit te kunnen voeren, is er gebruik gemaakt van bootstrapping met een 95% bias corrected accelerated (BCa) confidence interval (Field 2013, p. 198-200).

## Conclusie en discussie

In dit onderzoek is gekeken of basisschoolleerlingen beter scoorden op een werkwoordspellingsdictee naarmate ze beter werden in de Nederlandse grammatica (getoetst met een taaltoets). Het bleek dat er, met uitzondering van de eerste meting in groep 6, op alle meetmomenten een positieve correlatie bestond tussen de scores op beide toetsen. Het is niet verwonderlijk dat er bij de eerste meting in groep 6 geen correlatie werd gevonden tussen de taaltoets en het werkwoorddictee. De leerlingen hadden op dat moment namelijk nog heel weinig tot geen onderwijs gehad met betrekking tot werkwoordspelling en grammatica, dus er was simpelweg nog geen kennisachtergrond waar de leerlingen gebruik van konden maken.

In grafiek 1 lijkt het of de correlaties tussen de toetsen op de nametingen het sterkst zijn. Het is helaas met het huidige onderzoek niet goed vast te stellen of deze pieken significant zijn, maar het is zeker aan te raden dat dit verder onderzocht wordt. Als het namelijk inderdaad zo is dat op de natoetsen de correlatie het sterkst is, kan dat een indicatie zijn voor het succes van een grammatica-interventie. Er moet dan wel ook worden onderzocht of de ogenschijnlijke terugval bij de retentietoets ook significant is, want in dat geval moet er goed worden nagedacht over methoden om die terugval te voorkomen. In elk geval lijkt grafiek 1 een interessant uitgangspunt te zijn voor vervolgonderzoek, waar het basisonderwijs op termijn, afhankelijk van de resultaten, van zou kunnen profiteren.

Uit de verklaarde varianties viel af te leiden dat een groot deel van de scores op de toetsen wordt beïnvloed door andere factoren dan de grammaticakennis resp. de werkwoordspelling. Eerder onderzoek (Assink 1985a, Van Diepen & Bosman 1999, Sandra, Frisson & Daems 1999 en Frisson & Sandra 2002) liet zoals gezegd al zien dat ook de frequentie van de werkwoordsvorm, de context waarin het staat (faciliterend, neutraal of conflicterend, zie Van Diepen en Bosman 1999) en de afstand tussen het werkwoord en het onderwerp een rol spelen bij de spelling van werkwoorden. Daarnaast is een eventueel onvermogen van de leerlingen om de denkstappen uit de algoritmekaart te interpreteren (Neijt, Bosman en Zuidema 2012) nog een mogelijke verklaring voor het huidige niveau van werkwoordspelling. Dit zijn allemaal factoren die naast de grammaticakennis het niveau van de werkwoordspelling (kunnen) beïnvloeden. Hoewel een aantal van deze factoren onderling al is vergeleken in diverse studies (Assink 1985a, Van Diepen & Bosman 1999, Frisson & Sandra 2002), lijkt een totaalstudie nog te ontbreken. Dit zou dan ook een zinvolle aanvulling kunnen zijn, zodat achterhaald kan worden voor welk aspect het het meest zou lonen als het onderwijs zich daar meer op zou focussen.

Uit het huidige onderzoek bleek verder dat de leerlingen eind groep 7 significante vooruitgang vertoonden ten opzichte van hun scores begin groep 6. Dit gold voor beide toetsen. Wanneer er echter werd gekeken naar de vooruitgang per item op de toetsen, was er enkel sprake van vooruitgang op de taaltoets. De vooruitgang per item op het werkwoorddictee was niet significant. Dit kan komen doordat de items heel divers zijn en waarschijnlijk minder homogeen dan de groep proefpersonen. In het licht van deze verklaring is het wel opmerkelijk dat dan juist de taaltoets wel vooruitgang liet zien, omdat deze items over het algemeen nog heterogener waren dan die op het werkwoorddictee. Dat de scores per item op de taaltoets wel een significante vooruitgang toonden, kan dan ook een voorzichtige indicatie zijn van het succes van de grammatica-interventie, maar zoals gezegd is het eventuele succes van de grammatica-interventie met het huidige onderzoek niet goed te achterhalen.

Dit alles komt er op neer dat de hypothesen zijn bevestigd, maar dat er nog een kleine slag om de arm moet worden gehouden wat betreft de vooruitgang op het werkwoorddictee vanwege de tegenvallende resultaten op de  $t_2$ -berekening. Desalniettemin kan er geconcludeerd worden dat er sterke aanwijzingen zijn gevonden dat de leerlingen beter scoorden op hun werkwoorddictee als zij een beter begrip hadden van de Nederlandse grammatica. Een grammatica-interventie lijkt effect te hebben op het resultaat op zowel een taaltoets als een werkwoorddictee, maar dit dient dus nog verder onderzocht te worden. Al met al kan er gesteld worden dat er inderdaad een relatie is gevonden tussen de kennis van grammatica en vaardigheid in werkwoordspelling, hoewel over de eventuele causaliteit (nog) geen conclusies mogen worden (en kunnen) getrokken. Hiervoor is extra experimenteel onderzoek vereist, maar het ligt wel in de lijn der verwachting dat die causale relatie bestaat. Assink (1980, 1984) liet tenslotte al zien dat grammaticakennis van groot belang is bij de werkwoordspelling.

Tot slot verdient het nog aanbeveling om in de toekomst niet alleen te onderzoeken of een grammatica-interventie zoals die in dit onderzoek is gedaan, aantoonbaar effect heeft op de scores op de toetsen, maar ook om het effect van verschillende grammatica-interventies met elkaar te vergelijken. Dergelijke inzichten kunnen uiteindelijk worden toegepast in een verbetering van zowel het werkwoordspellingsonderwijs als het grammaticaonderwijs. In het licht van deze toepassing is het bovendien noodzakelijk om, zoals eerder gezegd, aanvullend onderzoek te doen naar een mogelijke terugval in resultaat bij de leerlingen tussen de natoets en de retentietoets. Voor een duurzame verbetering van de werkwoordspelling bij kinderen is het tenslotte belangrijk de kans op een dergelijke terugval zo klein mogelijk te houden.



## Gebruikte literatuur

- Assink, E.M.H (1980). 'De relatie tussen grammaticale kennis en spelvaardigheid'. In: *Levende talen* 355, pp. 765-770.
- Assink, E.M.H. (1984). 'Het in kaart brengen van spellingproblemen'. In: *Tijdschrift voor taalbeheersing* 6, 4, pp. 264-276.
- Assink, E.M.H. (1985a). 'Assessing spelling strategies for the orthography of Dutch verbs'. In: *British Journal of Psychology* 76, 3, pp. 353-363.
- Assink, E.M.H. (1985b). 'Spellingonderwijs in de hogere klassen van de basisschool en daarna'. In: E. Assink & G. Verhoeven (red.). *Visies op spelling*. Groningen: Wolters-Noordhoff, pp. 140-152.
- Assink, E.M.H. (1987). 'Algorithms in spelling instruction: the orthography of Dutch verbs'. In: *Journal of Educational Psychology* 79, 3, pp. 228-235.
- Diepen, M. van & Bosman, A.M.T. (1999). 'Hoe spel jij gespelt? Werkwoordspelling door leerlingen van de basisschool en de middelbare school'. In: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 38, pp. 176-186.
- Field, A. (2013). 'Robust methods'. In: A. Field. *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. London: Sage 2013, pp. 198-200.
- Frisson, S. & Sandra, D. (2002). 'Determinanten van werkwoordfouten in de Nederlandse spelling. Een experimenteel onderzoek bij jonge en ervaren spellers'. In: *Nederlandse Taalkunde* 7, 2, pp. 127-141.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Basisvaardigheden taal in het basisonderwijs. Een onderzoek naar het niveau van de taalvaardigheden in het basisonderwijs en naar verschillen tussen scholen met lage, gemiddelde en goede taalresultaten*. Onderzoeksrapport van de inspectie.
- Kooreman, H.J. (1976). 'Een analyse naar [sic] de mogelijkheid van een algoritmisch oplossingschema voor de spelling van de werkwoordsvormen.' In: *Pedagogische Studiën* 53, pp. 265-282.
- Munting, I. (2009). *De algoritmekaart: doeltreffend hulpmiddel bij het controleren van werkwoordspelling voor leerlingen uit groep 8?* Masterscriptie bij Universiteit Utrecht.
- Neijt, A., Bosman, A. & Zuidema, J. (2012). *De algoritmische aanpak van de werkwoordspelling tussen fases van voorbereiding en afronding*. Laatst geraadpleegd op 2 juni 2015, via [www.ru.nl/publish/pages/641905/dutch\\_verb\\_spelling.pdf](http://www.ru.nl/publish/pages/641905/dutch_verb_spelling.pdf).
- Sandra, D., Frisson, S & Daems, F. (1999). 'Why simple verb forms can be so difficult to spell: the influence of homophone frequency and distance in Dutch'. In: *Brain and Language* 68, pp. 277-283.

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

## Bijlagen

### Bijlage 1: Alternatieve berekeningen

#### Goedpercentages voor de taaltoets (alternatieve berekening voor $t_1$ )

In het onderzoek is bij de bespreking van de taaltoets gebruik gemaakt van zogenoemde 'goedpercentages'. Deze percentages zijn berekend door het aantal vragen dat de leerling goed beantwoord had, te delen door het totaal aantal vragen dat de leerling ingevuld had. Omdat de taaltoets, net als het werkwoorddictee, op elk meetmoment dezelfde items toetste, kon het voorkomen dat leerlingen vragen kregen over onderwerpen waar zij nog geen les in hadden gehad. In het reguliere onderzoek is daarom besloten de vragen die de leerlingen niet ingevuld hadden, niet als 'fout' te markeren. Het valt echter ook te verdedigen om dit wel te doen, omdat het te beargumenteren valt dat wanneer deze leerlingen de betreffende vragen wel hadden ingevuld, ze het antwoord niet hadden geweten en de vragen dus ofwel fout zouden beantwoorden, ofwel na gokken goed beantwoorden, wat eigenlijk gelijk staat aan het fout beantwoorden omdat gokken ook blijk geeft van het feit dat de leerlingen het goede antwoord niet kenden.

Het leek interessant om te bekijken of de resultaten van de correlaties en t-toetsen rond de taaltoets anders zouden uitpakken wanneer de alternatieve berekening van het goedpercentage gebruikt zou zijn. Dit alternatieve percentage is tot stand gekomen door het aantal goed beantwoorde vragen van de leerlingen te delen door het totaal aantal vragen van de toets, in plaats van te delen door het totaal aantal *ingevulde* vragen. Hierna volgt dan ook een korte weergave en bespreking van deze alternatieve toetsen.

#### Resultaten

Voor de voormetingen in groep 6 is opnieuw geen correlatie gevonden tussen de score op de taaltoets en die op het werkwoorddictee. Net als bij de andere berekening van goedpercentages bij de taaltoets, geldt dat voor alle meetmomenten in zowel groep 6 als groep 7 (met uitzondering dus van de voortoets in groep 6) positieve correlaties zijn gevonden, allemaal met een middelgroot effect. Een overzicht van de precieze correlatiegroottes en bijbehorende verklaarde varianties is te vinden in tabel 4. Hierin is bijvoorbeeld te zien dat de verklaarde variantie bij de tussentoets in groep 6 12% is, wat betekent dat andere factoren dan kennis van grammatica een aandeel van 88% hebben op het werkwoorddictee bij de tussentoets.

Tabel 4 *Correlatiegroottes en verklaarde varianties voor de relatie tussen score op een taaltoets en score op een werkwoorddictee, op basis van de alternatieve berekening van de goedpercentages van de taaltoets.*

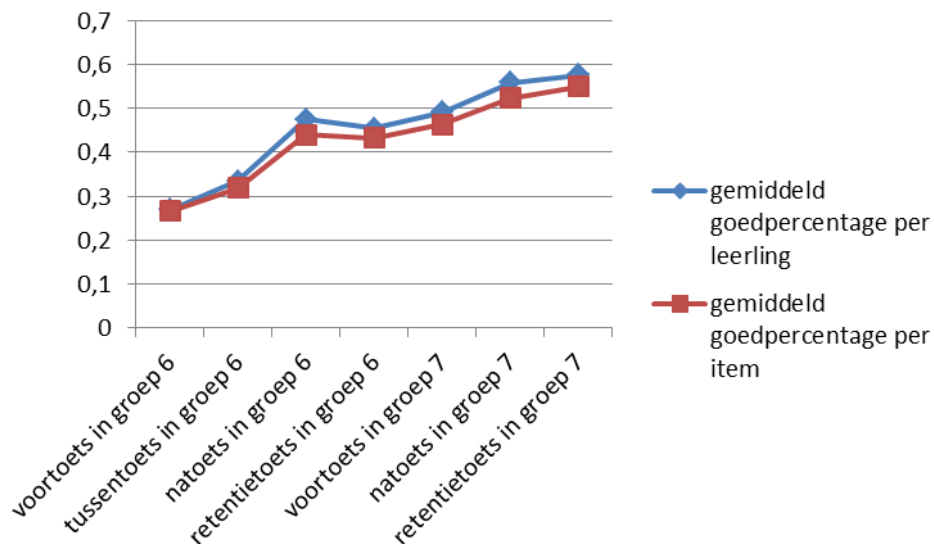
Voortoets in groep 6	$r(261)=.11, p=.08$	$r^2=.01$ (1%)
Tussentoets in groep 6	$r(249)=.34, p<.001$	$r^2=.12$ (12%)
Natoets in groep 6	$r(245)=.25, p<.001$	$r^2=.06$ (6%)
Retentietoets in groep 6	$r(254)=.37, p<.001$	$r^2=.14$ (14%)
Voortoets in groep 7	$r(207)=.30, p<.001$	$r^2=.09$ (9%)
Natoets in groep 7	$r(204)=.42, p<.001$	$r^2=.18$ (18%)
Retentietoets in groep 7	$r(210)=.38, p<.001$	$r^2=.14$ (14%)

Om te achterhalen of er ook met de nieuwe goedpercentages van de taaltoets nog een significante vooruitgang tussen groep 6 en groep 7 was, is opnieuw een gepaarde t-toets uitgevoerd. Er bleek een significant verschil te zijn tussen de voormeting in groep 6 en de retentiemeting in groep 7 ( $t(208)=30.44, p<.001$ ). De leerlingen bleken eind groep 7 ( $M=.58, SD=.14$ ) gemiddeld 31.18% hoger te scoren op de taaltoets dan aan het begin van groep 6 ( $M=.26, SD=.12$ ).

Ook voor de goedpercentages per item geldt dat een alternatieve berekening mogelijk was. In de scriptie is het percentage bij de taaltoets berekend door het totaal aantal keer dat een item goed was ingevuld te delen door het totaal aantal keer dat het item überhaupt was ingevuld. In deze sectie wordt gebruik gemaakt van het totaal aantal keer dat het item was bevraagd en daar het percentage goede antwoorden van. Bij de metingen in groep 6 is elk item 268 keer bevraagd (er deden 268 leerlingen mee) en bij de metingen in groep 7 was dit 220 keer (vanwege het afhaken van een school deden er toen slechts 220 leerlingen mee).

Uit een gepaarde t-toets voor de goedpercentages per item op de taaltoets met als factor groep (de voortoets in groep 6 versus de retentietoets in groep 7), bleek er een significant verschil te zijn (BCa 95% CI [-.32, -.25],  $t(84)=15.41, p<.001$ ). Aan het einde van groep 7 ( $M=.55, SD=.26$ ) waren de goedpercentages per item gemiddeld met 28.26% gestegen ten opzichte van de scores aan het begin van groep 6 ( $M=.27, SD=.20$ ).

Grafiek 4 is de alternatieve weergave van grafiek 2, waarbij de nieuwe goedpercentages per leerling en per item zijn gecombineerd tot een grafiek van de vooruitgang op de taaltoets met de alternatieve berekeningen van de goedpercentages.



Grafiek 4 *Vooruitgang op de taaltoets aan de hand van de nieuwe berekeningen van de goedpercentages.*

### Conclusie

De berekenmethode voor de goedpercentages bij de taaltoets blijkt geen verschil te maken voor de correlaties en vooruitgang. Op beide manieren is er een significante vooruitgang van groep 6 naar groep 7 en ook de correlaties voor elk meetmoment tussen de score op de taaltoets en de score op het werkwoorddictee blijven vergelijkbaar (middelgroot effect). Wel lijkt de vooruitgang die de leerlingen boeken op de taaltoets ( $t_1$ ) groter te zijn wanneer de goedpercentages op deze manier (delen door totaal aantal vragen) wordt berekend. Al met al kan uit de resultaten worden afgeleid dat de correlaties zodanig sterk zijn dat de berekenmethode voor de goedpercentages geen verschil maakt. Dit zou kunnen worden opgevat als extra bewijs voor de relatie tussen grammaticale kennis en werkwoordspellingvaardigheid.

### Goedpercentages per item op het werkwoorddictee ( $t_2$ )

Ook voor het werkwoorddictee kon het goedpercentage per item herberekend worden door in plaats van het aantal keer dat een item goed ingevuld werd te delen door het aantal keer dat de items waren ingevuld, te delen door het aantal keer dat de items werden bevraagd (respectievelijk 268 voor de metingen in groep 6 en 220 voor de metingen in groep 7).

### Resultaten

Uit een gepaarde t-toets voor de goedpercentages per item op het werkwoorddictee met als factor groep (de voortoets in groep 6 versus de retentietoets in groep 7), bleek dat er geen significant verschil was (BCa 95% CI [-.13, .04]  $t_2(31)=-.98$ ,  $p=.34$ ).

### *Korte conclusie*

Bij het bepalen of er vooruitgang wordt geboekt bij het werkwoorddictee maakt het geen verschil hoe het goedpercentage per item wordt berekend. In beide gevallen wordt geen significante vooruitgang gevonden.

# Taaltoets Antwoordblad

Naam \_\_\_\_\_

Groep \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_

School \_\_\_\_\_

## Uitleg

Op de volgende bladzijden staan opdrachten over taal. Er staat steeds duidelijk uitgelegd wat je moet doen en er staat een voorbeeld bij.

Vul zo veel mogelijk in. Als je een vraag echt niet weet, zet dan een streepje voor de opgave. Doe dat zo:

— De mannen lopen door de plassen.

Als je je vergist: de fout doorstrepen en verbeteren.

## » Zet een rondje om alle werkwoorden in de zin.

*voorbeeld* De schaker **wil** twee domme zetten **doen**.

Kees **heeft**<sup>1</sup> op de schommel **gezet**<sup>2</sup>.

De mannen **lopen**<sup>3</sup> door de plassen.

Jaap **wist**<sup>4</sup> het antwoord te **geven**<sup>5</sup>.

Loes **zegt**<sup>6</sup> dat zij morgen **zal**<sup>7</sup> **komen**<sup>8</sup>.

1 = goed

0 = fout

## » Schrijf het hele werkwoord op.

*voorbeeld* De hele avond **stond** Ingrid te wachten. staan

Tobias en Rik **belden** de politie.

9 bellen

Mijn vinger **bloedt**.

10 bloeden

Jaap **fietst** naar huis.

11 fietsen

Opa **verlootte** een kleurboek.

12 verloten

De bloemen **roken** erg lekker.

13 ruiken

In de haast **vergeet** Klaartje haar jas.

14 vergeten

Hij **kwam** veel te laat op school.

15 komen

Zij **verstonden** de juf niet.

16 verstaan

1 = goed

0 = fout



» Wat is het **dikgedrukte** woord? Zet een kruisje.

Noteer in welke kolom de leerling een X heeft gezet.  
Kies uit 1, 2, 3 of 4.  
4 = Meer dan 1 aangekruist.

	hele werkwoord	persoonsvorm	voltooid deelwoord	
<i>voorbeeld</i> De prinses is door de prins <b>gekust</b> .	1	2	3	
Wij hebben een geheime grot <b>ontdekt</b> .			X	17
Dat <b>gebeurt</b> niet vaak.		X		18
<b>Kleuren</b> vind ik niet zo leuk om te doen.	X			19
Ik denk dat Jasper naar Spanje <b>verhuist</b> .		X		20
Ik heb gisteren <b>betaald</b> voor de bloemen.			X	21
Bij warm weer willen we graag <b>zwemmen</b> .	X			22
Op het strand <b>verbrand</b> je snel.		X		23

» Zet een rondje om het onderwerp.

Kruis aan of het enkelvoud of het meervoud is.

1 = goed  
0,5 = half goed (lidwoord of woordgroep mist)  
0 = fout

1 = goed  
0 = fout

*voorbeeld* Ellen aait de kat.

Je<sup>24</sup> moet je huiswerk nog maken.

De neefjes van de buurman<sup>25</sup> hebben gevoetbald.

In de herfst waaien de bladeren<sup>26</sup> van de boom.

Moeder<sup>27</sup> proeft de soep.

Het<sup>28</sup> regent grote druppels.

	enkelvoud	meervoud
	X	
29		
		30
		31
32		
33		Let op, wanneer 'grote druppels' omcirkeld is, is dit antwoord juist!

» Zet een rondje om alle persoonsvormen.

*voorbeeld* De hele avond zaten we buiten.

De afspraak werd<sup>34</sup> gevraagd.

Lopen<sup>35</sup> jullie zo even mee?

Paul speelt<sup>36</sup> erg goed gitaar, maar hij kan<sup>37</sup> nog beter zingen.

Eet<sup>38</sup> je dat nog op?

Ik denk<sup>39</sup> dat Bello slaapt<sup>40</sup>.

1 = goed

0 = fout

» Zet achter deze persoonsvormen of ze in de ik-vorm, de hij-vorm of de wij-vorm staan.

Noteer in welke kolom de leerling een X heeft gezet.  
 Kies uit 1, 2, 3 of 4.  
 4 = Meer dan 1 aangekruist waar dat niet moet.

*voorbeeld* bestellen

schudt

bind

peinzen

sleepten

sluit

	ik-vorm	hij-vorm	wij-vorm	
	1	2	3	
schudt		X		41
bind	X			42
peinzen			X	43
sleepten			X	44
sluit	X	X		45+46

» Hoe maak je de ik-vorm?

Zet een rondje om a, b of c.

a. het hele werkwoord zonder -en op het einde

b. het hele werkwoord zonder -t op het einde

c. het hele werkwoord langer maken

Vraag 47:  
 Noteer welk antwoord de leerling heeft gekozen.  
 a = 1, b = 2, c = 3,  
 Kies '4' als er meerdere antwoorden zijn gekozen.

» In welke tijd staat de persoonsvorm?

Kies uit “tegenwoordige tijd”, “verleden tijd” of “tegenwoordige tijd of verleden tijd”.

- | Noteer in welke kolom de leerling een X heeft gezet.
- | Kies uit 1, 2, 3 of 4.
- | 4 = combinatie die niet mogelijk is (1+3 of 2+3)
- | Bij combinatie 1+2, vul 3 in.

*voorbeeld* schildert

bukten

haat

misten

floten

leidde

starten

redden

	tegenwoordige tijd	verleden tijd	tegenwoordige tijd of verleden tijd	
	1	2	3	
bukten		X		48
haat	X			49
misten			X	50
floten		X		51
leidde		X		52
starten	X			53
redden			X	54

» Hoeveel verschillende persoonsvormen heeft een werkwoord? Zet een rondje om het goede antwoord.

- | Vraag 55: Noteer welke antwoord de leerling heeft gekozen.
- | Kies uit 1, 3 of 5.

1	3	5
---	---	---

- » Zet een rondje om de voltooid deelwoorden.
- Als er geen voltooid deelwoord in de zin staat, kruis je dat aan in de laatste kolom.
- Kruis aan of het voltooid deelwoord gebruikt is als werkwoord of gebruikt is als bijvoeglijk naamwoord.

Noteer in welke kolom de leerling een X heeft gezet.  
 Kies uit 1, 2, 3 of 4.  
 4 = Meer dan 1 aangekruist.

	werkwoord	bijvoeglijk naamwoord	geen voltooid deelwoord	
	1	2	3	
X				62
X				63
	X			64
			X	65
		X		66
			X	67

*voorbeeld* De leeuw heeft erg hard **gebruld**.

1 = goed  
 0 = fout

- De gans werd **opgejaagd**<sup>56</sup> door de hond.
- Op vakantie is Henk zijn zonnebril **verloren**<sup>57</sup>.
- Het **gebroken**<sup>58</sup> been zit in het gips.
- Dat is veel gedoe. 59
- Ze dansten om het **ingestorte**<sup>60</sup> zandkasteel.
- Zij had te weinig geduld. 61

» Wat hoort bij elkaar? Trek lijnen.

- je ————— eerste persoon enkelvoud
- 68 jullie ————— tweede persoon enkelvoud
- 69 jij ————— derde persoon enkelvoud
- 70 hij ————— eerste persoon meervoud
- 71 + 72 zij ————— tweede persoon meervoud
- 73 wij ————— derde persoon meervoud
- 74 ik

Noteer wat de leerling heeft gekozen. Kies uit 1 tm 7.

- 1 = 74
- 2 = VOORBEELD
- 3 = 70, 71
- 4 = 73
- 5 = 68
- 6 = 72
- 7 = Meerdere lijnen.

» Is het werkwoord een klankvast werkwoord of een klankveranderend werkwoord?

*voorbeeld* Kira **hoorde** de bel niet.

1 = goed  
0 = fout

De mug **beet** de jongen.

De man **hoestte** de hele dag door.

Voor de spiegel **kamde** Kim haar haren.

Daar **vonden** ze een prachtige schat.

klankvast	klankveranderend
X	
	75
76	
77	
	78

» Wat voor een soort werkwoord is het?

- ▮ Noteer in welke kolom de leerling een X heeft gezet.
- ▮ Kies uit 1, 2, 3, 4, 5, 6 of 7.
- ▮ 7 = Meer dan 1 aangekruist.

*voorbeeld* harkten

	klankvast normaal	klankvast d- werkwoord	klankvast t- werkwoord	klankveranderend normaal	klankveranderend d- werkwoord	klankveranderend t- werkwoord	
	1	2	3	4	5	6	
speelde	X						79
startte			X				80
klommen				X			81
brandde		X					82
gleed					X		83
smeten						X	84
bakten	X						85

## Werkwoordentoets

Naam \_\_\_\_\_  
Groep \_\_\_\_\_  
Datum \_\_\_\_\_  
School \_\_\_\_\_

### Uitleg

In de onderstaande zinnen mist steeds een werkwoord. Ik lees de zin voor en zeg welk woord op het lijntje moet staan. Schrijf vervolgens dit woord op het lijntje.

### Antwoorden

- 1 Een paar kwajongens klommen in de schuur en \_\_\_\_\_ er brand.
- 2 \_\_\_\_\_ je dit een mooie jurk?
- 3 Mama heeft me een ijsje \_\_\_\_\_
- 4 Urenlang \_\_\_\_\_ het meisje door het beekje.
- 5 Daan \_\_\_\_\_ zich al de hele ochtend.
- 6 Glas moet je opruimen, anders \_\_\_\_\_ onze katten zich aan de scherven.



- 7 Gisteren hoorde ik hoe de vogels \_\_\_\_\_ in het bos.
- 8 Je \_\_\_\_\_ het nooit!
- 9 Thomas kreeg een 9 voor zijn goed \_\_\_\_\_ spreekbeurt.
- 10 Vorige week \_\_\_\_\_ de voetballers op Schiphol.
- 11 Remco \_\_\_\_\_ op zijn balkonnetje.
- 12 Ik wist niet waar ik me kon \_\_\_\_\_ voor de auditie.
- 13 Bij het dictee \_\_\_\_\_ ik het woord 'onmiddellijk' verkeerd.
- 14 Dit tasje krijgt u alleen als u met uw pinpas \_\_\_\_\_ .
- 15 De ridder \_\_\_\_\_ de draak.
- 16 Om op tijd op school te komen, heeft Erwin zich erg \_\_\_\_\_ .
- 17 Toen ik het station uitkwam, \_\_\_\_\_ ik mijn telefoon.
- 18 Ik vind dat hij zo'n hoge straf niet \_\_\_\_\_ voor zo'n kleine overtreiding.
- 19 Het schip moet van richting veranderen, dus de stuurman \_\_\_\_\_ het roer.
- 20 In de planken zaten oude \_\_\_\_\_ spijkers.
- 21 Vorige herfst \_\_\_\_\_ we wel 100 tulpenbollen in de tuin.
- 22 Het is vast zo dat ik in het spookhuis heel erg bang \_\_\_\_\_ .
- 23 Dat huis wordt al jaren niet meer \_\_\_\_\_ .
- 24 De burgemeester \_\_\_\_\_ de winnaars de onderscheiding op.
- 25 Job \_\_\_\_\_ al snel aan het felle licht.

- 26 Kees wilde de foto beter zien, dus moest hij hem \_\_\_\_\_ .
- 27 De dinosaurus \_\_\_\_\_ zijn prooi.
- 28 Waarom \_\_\_\_\_ je moeder niet als ik haar iets vraag?
- 29 De als clown \_\_\_\_\_ man trok veel bekijks.
- 30 Voor hij naar school ging, \_\_\_\_\_ Jan nog even snel zijn werkstuk uit.
- 31 We hebben al een uur gelopen, dus hier \_\_\_\_\_ we nu even.
- 32 De \_\_\_\_\_ kaas valt niet bij iedereen in de smaak.

**Goede antwoorden:**

- |                |               |               |
|----------------|---------------|---------------|
| 1. Stichtten   | 12. Aanmelden | 23. Bewoond   |
| 2. Vind        | 13. Spelde    | 24. Speldde   |
| 3. Beloofd     | 14. Betaalt   | 25. Went      |
| 4. Waadde      | 15. Doodt     | 26. Vergroten |
| 5. Verveelt    | 16. Gehaast   | 27. Verslond  |
| 6. Verwonden   | 17. Miste     | 28. Antwoordt |
| 7. Floten      | 18. Verdient  | 29. Verklede  |
| 8. Raadt       | 19. Wendt     | 30. Printte   |
| 9. Voorbereide | 20. Verroeste | 31. Rusten    |
| 10. Landden    | 21. Pootten   | 32. Gesmolten |
| 11. Zont       | 22. Word      |               |