

## Het taalportfolio: stand van zaken

Het taalportfolio, inmiddels gevalideerd door de Raad van Europa, omvat een taalbiografie, het talenpaspoort en een dossier. Dit alles sluit aan bij de gestandaardiseerde normen van het CEF. Men beschouwt het taalportfolio als een geschikt instrument om het onderwijs competentiegericht in te richten, waarbij de nadruk op 'kennis' verschoven is naar een nadruk op 'kunnen'. Kennis is 'slechts' een middel en geen doel van het onderwijs, zoals in een NaB Nieuwsbrief wordt gemeld.<sup>8</sup>

Het vele werk dat de afgelopen jaren is verzet ten behoeve van de ontwikkeling van het portfolio zou niet mogelijk geweest zijn zonder de politieke en financiële steun van de overheid. De overheid stimuleert en faciliteert een onderwijsontwikkeling die samenhangt met de concepten van constructivisme en competentiegericht leren.

Het portfolio is een geschikt instrument om de voortgang van het leerproces te bewaken en bespreekbaar te maken. Het administreren, het documenteren van leerervaringen en het schrijven van reflectieverslagen door de leerling/student en het lezen en becommentariëren hiervan door de leraar kosten echter zeer veel tijd en energie. De kostbare tijd en energie die aan het portfolio worden besteed, gaan in principe ten koste van het primaire leerproces.

Toch moeten we ons realiseren dat het portfolio inmiddels op Europees beleidsniveau is getild, waardoor het althans op papier een lang leven zal zijn beschoren. Verder wordt er binnen het competentiegericht beroeps-onderwijs al volop met het portfolio geëxperimenteerd. En zelfs binnen het meer traditionele, niet-competentie-gerichte onderwijs worden door individuele leraren of teams portfolio's ontwikkeld. Hoe kun je als leraar ook bezwaar maken tegen zelfreflectie, tegen het zelfverantwoordelijk leren van de leerling/student? Bovendien vinden leerlingen het leuk om te zien wat ze kunnen en op welk taalbeheersingsniveau ze zich bevinden. Ook een leraar die niets van het competentiegericht onderwijs moet hebben, kan niet ontkennen dat er aan het portfolio aspecten zitten die interessant kunnen zijn bij het verhogen van de motivatie van de leerling/student.

## Slotbeschouwing

Wat betekent dit alles nu voor de niet-competentiegerichte docent? Zou hij gebruik moeten maken van het taalportfolio of kan hij het taalportfolio eenvoudigweg laten voor wat het is?

Het taalportfolio houdt zich bezig met het administreren, documenteren en presenteren van het proces

van taalbeheersing al of niet gekoppeld aan de zes competentieniveaus van het CEF. Het betreft hier zinvolle activiteiten van metacognitieve en agogische aard die in het leerproces een stimulerende en motivatieverhogende rol kunnen spelen. Men moet echter niet vergeten dat het hierbij gaat om afgeleide activiteiten die 'slechts' ondersteuning bieden aan het primaire proces van het verwerven van kennis en vaardigheden.

Niet-gelovigen in de nieuwe leer van het 'constructivisme en het competentiegericht leren' – zij die niet geloven dat alle leerlingen te allen tijde gebaat zijn bij zelfstandig leren, niet geloven dat leren alleen mogelijk is in samenwerking met anderen, niet geloven dat 'kennis' niet overdraagbaar zou zijn, niet geloven dat 'kennis' geen onderwijsdoel maar slechts een middel tot competentievergroting is, niet geloven dat 'kennis' het product is van individuele betekenisgeving – kunnen heel goed gebruik maken van het portfolio, maar dan als instrument van leerlingbegeleiding en niet als sturingsinstrument van het leerproces, zoals dat de competentiedenkers voor ogen staat.

Dit is een wat pragmatische benadering, maar juist dit pragmatisme kan heilzaam zijn voor het onderwijs waar te veel grote woorden worden gebruikt, zoals 'het gaat in het portfolio om het documenteren van niet-becijferbare taalleerervaringen', 'het taalportfolio is een instrument op weg naar meertaligheid', 'je kunt met een taalportfolio gemakkelijker toegang krijgen tot de Europese arbeidsmarkt'. Heilzaam ook voor het onderwijs waar te veel principiële stellingen worden betrokken, waarbij gekozen moet worden vóór of tegen instructivistische/constructivistische uitgangspunten, vóór of tegen competentiegericht onderwijs. ■

## NOTEN

1. Bergenhenegouwen, G.L., Mooijman, E.A.M. en Tillema, H.H., *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 2002, p. 204.
2. Het SBL is een samenwerkingsverband tussen de Algemene Onderwijsbond, de Onderwijsbond CNV, de onderwijsbonden CMHF/MHP en het Platform Vakinhoudelijke Verenigingen Voortgezet Onderwijs. De bekwaamheidseisen voor leraren worden in de wet WIO verwerkt.
3. De principes van het constructivisme zijn uiteengezet in het artikel 'De vernieuwde basisvorming en de didactiek', Tineke Ris, in: *Levende Talen Magazine*, januari 2005, jaargang 91/1.
4. <[www.montessorilyceumamsterdam.nl](http://www.montessorilyceumamsterdam.nl)>
5. Yvonne van de Meent, 'Baas hogeschool Inholland trekt boetekleed aan', in: *Het Onderwijsblad*, 5 februari 2005, nr. 3.
6. <[www.europeestaalportfolio.nl](http://www.europeestaalportfolio.nl)>
7. Kwakernaak, E. (2004), CEF und Grammatik. Replik auf den Artikel 'Akzeptanz der pädagogischen Funktion des ESP' von Gerard Westhoff, in: *Babylonia* 3/04, p. 63-66.
8. NAB Nieuwsbrief, jaargang 7, september 2004, nr.1.

# WAAR 'T KOFCHIP STRANDT



Foto: Huub Luijten

Op de basisschool, maar ook nog op de middelbare school, worden heel wat lesuren gewijd aan 't kofschip. Dit ezelsbruggetje helpt de speller bij voltooid deelwoorden. Als de werkwoordsstam in de hele werkwoordsvorm op een letter in 't kofschip eindigt, krijgt het voltooid deelwoord een t (stoppen - gestopt, kuchen – gekucht, kruisen – gekruist), anders een d (krabben - gekrabd, zagen - gezaagd, wuiven - gewuifd). Ook verleden tijdsvormen kunnen met 't kofschip bepaald worden: zit de laatste letter van de werkwoordsstam in 't kofschip, dan eindigt de verleden tijd op te (stopte, kuchte, kruiste), anders op de (krabde, zaagde, wuifde). Op het eerste gezicht lijkt 't kofschip dus een gemakkelijke regel. Maar voor een gemakkelijke regel vraagt het wel om heel veel lestijd. Bovendien spellen veel volwassenen verleden tijden en voltooid deelwoorden nog steeds niet conform 't kofschip. Wat is er mis met 't kofschip? De auteurs van dit artikel onderzochten de problemen en suggereren een oplossing.

## Mirjam Ernestus, Pim Mak en Harald Baayen

In een eerste stap onderzochten wij welke regelmatige verleden tijden vaak fout gespeld worden. We ontwierpen een experiment waarin deelnemers 178 werkwoorden in de *wij*-vorm hoorden (bijvoorbeeld *wij krabben*). We vroegen hun voor elk werkwoord op de *de*-knop te drukken als ze dachten dat het werkwoord in de verle-

den tijd op *de* eindigt, en op de *te*-knop te drukken als het op *te* eindigt (bij *wij krabben* zouden ze dus op de *de*-knop moeten drukken). Dit experiment hebben we uitgevoerd met twee groepen van 28 studenten van de Radboud Universiteit Nijmegen en met 19 scholieren uit de hoogste klassen van het havo en vwo. We kregen drie keer hetzelfde resultaat: sommige verleden tijdsvormen worden bijna altijd goed gespeld, andere juist heel vaak fout.

Onder de geteste werkwoorden werden vooral vaak fout gespeld: *kuchte, pachte, krabde, schrobde, dubde, eiste, loenste, kruiste, danste, perste, fronste, heerste, krijste, vorste, walste, wenste, bonsde, deinsde, grijnsde, bliefde* en *hoefde*. Veel van deze werkwoorden hebben een *s*, *z*, *v* of *f*. Veel sprekers van het Nederlands maken geen of nauwelijks onderscheid tussen *s* en *z* en tussen *v* en *f* in hun uitspraak. Als je niet weet of een werkwoordstam in de hele werkwoordsvorm op *s* of *z* eindigt of op *f* of *v*, kun je 't *kofschip* niet toepassen en niet kiezen tussen *de* en *te* en maak je fouten. Toch is het zwakke onderscheid tussen *s* en *z* en tussen *f* en *v* niet de voornaamste oorzaak van de incorrecte verleden tijden. De meeste verleden tijden met *s*, *z*, *v* of *f*, bijvoorbeeld *paste, waste, beefde* en *vreesde*, werden door bijna niemand fout gespeld. Bovendien is het verschil tussen de *ch* en de *g* voor heel veel Nederlanders in de uitspraak ook volkomen afwezig, maar geen enkel werkwoord met *g* vormde een werkelijk probleem. Een andere eigenschap die de problematische werkwoorden gemeenschappelijk hebben, is dat ze relatief weinig worden gebruikt. Maar ook dat kan niet de hele oplossing zijn, want lang niet alle zeldzame werkwoorden werden vaak fout vervoegd. Daar komt nog bij dat de deelnemers in het experiment de *wij*-vormen hoorden en dus konden horen of een werkwoordstam op een klank in 't *kofschip* eindigt.

### Misleiding door gelijkklinkende woorden

Er bleek iets heel anders aan de hand te zijn. De problematische werkwoorden zijn namelijk uitzonderlijk wat hun eindklanken betreft. Neem nu *krabben*. Dit werkwoord wordt in de *ik*-vorm met een *p* uitgesproken (ik *krab*), ook al schrijf je die *p* als *b*. Bijna alle andere woorden die op een *p*-klank eindigen, hebben deze *p* ook in het meervoud en in de hele werkwoordsvorm (*stappen, koppen, lappen*, etc.). *Krab* met een *b* in de hele werkwoordsvorm (*krabben*) is uitzonderlijk en we zien dat veel deelnemers *krabte* vormden. Zij conformeerden dit werkwoord aan de woorden die in de *ik*-vorm op dezelfde klanken eindigen. Nog een voorbeeld. Het woord *kruisen* eindigt in de *ik*-vorm op een lange klinker en een *s*. De meeste andere woorden eindigend op een lange klinker en een *s* hebben een *z* in de gehele werkwoordsvorm (bijvoorbeeld *verbazen, reizen* en *blozen*). De *s* in *kruisen* is uitzonderlijk en veel deelnemers vormden *kruisde*. Samenvattend, de fouten lijken erop te wijzen dat spellers verleden tijden niet vormen door 't *kofschip* toe te passen, maar zich laten (mis)leiden door gelijk-

klinkende woorden. In het vervolg van dit artikel noemen we zulke uitzonderlijke werkwoorden incongruent en 'normale' werkwoorden congruent.

Onze hypothese dat taalgebruikers zich laten leiden door gelijkklinkende woorden vond ondersteuning in andere studies. Ten eerste hebben we onderzocht of de fouten die onze deelnemers in de experimenten maakten ook de fouten zijn die in het 'gewone' leven voorkomen. Op internet vonden we inderdaad vooral fouten bij incongruente werkwoorden (13% fouten bij incongruente, 1% bij congruente werkwoorden) en we vonden zelfs foute verleden tijdsvormen voor incongruente werkwoorden in de uitspraak in een corpus van spontane spraak (in 5 van de 100 onderzochte voorkomens).

Ten tweede hebben we een experiment uitgevoerd waarin deelnemers de *ik*-vormen van niet-bestaande werkwoorden hoorden (bijvoorbeeld *ik daup, ik taas, ik talg*) en gevraagd werden de verleden tijden voor deze vormen te maken. Deze deelnemers konden 't *kofschip* niet toepassen, want ze wisten immers niet op welke klank deze werkwoorden in de gehele werkwoordsvorm eindigen (*daupen* of *dauben*?). De deelnemers lieten zich ook hier sturen door de gelijkklinkende woorden. Ze vormden *daupte* (naar analogie van *raapte, kiepte, sleepte*, etc.), *taasde* (naar analogie van *graasde, reisde* en *bloosde*) en *talgde* (naar analogie van *legde, voegde, klaagde*).

### Nadelen van een grote woordenschat

Hoe meer woorden een spreker kent, hoe duidelijker de systematiek in het geheugen. Het patroon bijvoorbeeld dat de meeste woorden eindigend op een *p*-klank in het enkelvoud, ook een *p* in het meervoud en de hele werkwoordsvorm hebben wordt duidelijker naarmate de spreker meer woorden kent van het type *kloppen, verkroppen, kappen*, etc. Kent een spreker maar een paar van zulke woorden, dan is *krabben* niet zo uitzonderlijk. Basisschoolkinderen kennen minder woorden dan volwassenen. Als ze ouder worden, leren ze meer woorden en wordt *krabben* uitzonderlijker. Als spellers zich inderdaad laten (mis)leiden door gelijkklinkende woorden, dan zouden kinderen naarmate ze ouder worden relatief meer moeite moeten krijgen met incongruente werkwoorden. Om dit te toetsen, gaven we 288 kinderen uit de groepen 5, 6, 7, en 8 op vier basisscholen een verhaaltje te lezen met 22 incomplete verleden tijden, 11 incongruent en 11 congruent. De kinderen werd gevraagd de vormen af te maken door *de* of *te* toe te voegen. Ze

hadden inderdaad meer moeite met de incongruente ten opzichte van de congruente werkwoorden naarmate ze ouder waren. De kinderen uit groep 5 maakten 39% van de incongruente verleden tijdsvormen fout af tegen 35% van de congruente verleden tijden, een verschil van 4%. De kinderen uit groep 8 vulden de incongruente verleden tijden in 37% en de congruente verleden tijden in 18% van de gevallen fout aan, een verschil van 19%. Merk op dat het aanleren van 't *kofschip*, wat op deze scholen in groep 7 begint, nauwelijks effect heeft op het spellen van de incongruente werkwoorden. Hoe ouder kinderen dus worden, hoe moeilijker zij verschil maken tussen incongruente en congruente werkwoorden, conform onze hypothese.

Daarnaast vonden we nog een opmerkelijk verschil. De kinderen met het Nederlands als moedertaal maakten *meer* fouten (38%) met de incongruente werkwoorden dan kinderen met een andere moedertaal (33%), terwijl ze wat de congruente werkwoorden betreft statistisch gezien niet van elkaar verschilden (22% ten opzichte van 23% fouten). Het hebben van een andere moedertaal is dus gunstig voor het spellen van incongruente werkwoorden. Dit kan verklaard worden doordat het hebben van een andere moedertaal in de regel betekent dat de Nederlandse woordenschat kleiner is.

Dezelfde experimenten hebben we ook uitgevoerd met voltooide deelwoorden en de resultaten laten hetzelfde patroon zien. Studenten en basisschoolleerlingen maken meer fouten met de voltooide deelwoorden van incongruente dan van congruente werkwoorden. Opnieuw maakten kinderen uit groep 8 relatief meer fouten met incongruente werkwoorden dan kinderen uit groep 5 en hadden niet-moedertaalsprekers van het

De eindklank van een **congruent** werkwoord (bijvoorbeeld *stappen*) is **verwacht**, gegeven de gelijkklinkende woorden (bijvoorbeeld *klappen, trappen, meppen, deppen, dippen*).

De eindklank van een **incongruent** werkwoord (bijvoorbeeld *krabben*) is **uitzonderlijk**, gegeven de gelijkklinkende woorden (bijvoorbeeld *klappen, trappen, meppen, deppen, dippen*).

Nederlands relatief weinig moeite met incongruente werkwoorden.

### Implicaties voor het onderwijs

Onze uiteindelijke conclusie is dat vooral incongruente werkwoorden problemen opleveren en dat dit komt doordat zowel kinderen als volwassen zich bij het spellen laten (mis)leiden door gelijkklinkende woorden. Ze gebruiken niet (alleen) 't *kofschip*, maar analogie met gelijkklinkende woorden. 't *Kofschip* strandt voor die werkwoorden waarvoor het een andere uitgang voorschrijft dan de gelijkklinkende woorden. Anders gezegd, 't *kofschip* roeit hier tegen de stroom van de taalsystematiek en dus tegen ons taalgevoel in. Zonder 't *kofschip* zeiden en schreven we waarschijnlijk allang *krabte, lachde*, etc. 't *Kofschip* houdt hier vermoedelijk taalverandering tegen.

Onze conclusies hebben vanzelfsprekend implicaties voor het onderwijs. Het onderwijs moet een kunstmatige, voor sommige werkwoorden zelfs contra-intuïtieve, taalnorm overdragen. Ons onderzoek laat zien dat dit met de huidige onderwijsmethode niet goed lukt. Wij denken dat het zou kunnen helpen leerlingen te wijzen op het contra-intuïtieve van de spellingconventies voor de incongruente werkwoorden. Domweg nog meer lessen oefenen met 't *kofschip* lijkt, gezien de oorzaak van de fouten, niet zinvol en bovendien saai voor leerling en docent.

De docent zou de leerlingen eerst een groot aantal congruente en incongruente werkwoorden kunnen voorlezen en hun vragen de verleden tijden op te schrijven, zoals in ons eerste experiment. Bij het klassikaal nakijken ondervinden de leerlingen zelf welke verledentijdsvormen contra-intuïtief zijn. In een volgend lesuur zou de docent ons experiment met niet-bestaande werkwoorden kunnen uitvoeren. Het terugkoppelen van de resultaten van dit experiment naar veel gemaakte fouten in het eerste experiment met bestaande werkwoorden laat de leerlingen zien waarom incongruente werkwoorden moeilijk zijn. Hopelijk verbetert dit inzicht hun prestaties en hun plezier in taal. ■

Een interactieve powerpoint-presentatie over dit artikel, ook geschikt voor leerlingen, met de titel *Een grote woordenschat brengt 't kofschip tot zinken* kunt u vinden op <<http://www.mpi.nl/world/persons/private/mirjern/publicat.htm>>. Op deze pagina vindt u ook verwijzingen naar wetenschappelijke artikelen over de beschreven en gerelateerde experimenten.