

SPELLING - TAAL - SOCIALE MILIEUS *

Dr. I. van der Velde

Spellingbarrière slechten

De derde vraag luidt:

Is het doen verdwijnen van de spellingbarrière niet slechts het doen verschuiven van de moeilijkheden? Immers, zouden leerlingen die de tamelijk eenvoudige spellingregels al niet aan kunnen, veel meer eisende zaken als goed, gecoördineerd taalgebruik wel kunnen beheersen?

T.a.v. de "leerlingen die de tamelijk eenvoudige spellingregels al niet aan kunnen", zouden we twee categorieën willen onderscheiden:

1. Individueel zwak begaafde leerlingen als individuen; gedeeltelijk daarmee samenvallend:

2. leerlingen uit sociaal-zwakke milieus als groep.

In onze verdere beantwoording laten wij de eerste categorie buiten beschouwing. Een concrete beantwoording zou een vrij omvangrijke case-study vragen. Of de spellingregels zo "tamelijk eenvoudig" zijn, is een kwestie waarover men verschillend kan denken. De ervaring wijst voor beide categorieën in andere richting. Voor de werkwoordsvormengeldt het epitheton "tamelijk eenvoudig" zeker niet.

Het gaat bij categorie 2 niet om spellingregels alleen, het gaat om spellingregels als onderdeel van een veel omvangrijker complex. In Spellingvereenvoudiging hebben we aan de hand van empirische gegevens trachten aan te tonen (blz. 96-114), dat kinderen uit eenvoudige sociale milieus niet in één, maar in drie opzichten achterstaan. Te constateren vallen!

- a. geringer spellingzuiverheid;
- b. schraller woordenschat;
- c. gebrekkiger taalbeheersing.

We formuleren op deze basis de vraag der redactie thans aldus:

Als leerlingen - voor ons: leerlingen uit sociaal-zwakke milieus - al niet in staat zijn tot spellingzuivere prestaties (a), kunnen zij dan wel komen tot een goede taalbeheersing (c), met een daaraan aangepast adekwate woordenschat (b)? We zouden de vraag, aldus gesteld, op grond van langjarige ervaring in velerlei onderwijsfuncties en vrij omvangrijke researcharbeid, bevestigend willen beantwoorden. Telkens weer hebben we leerlingen ontmoet, van uiteenlopende leeftijden en in zeer uiteenlopende schoolse milieus, die goede, soms verrassend goede taalprestaties leverden, "ontsierd" door onbegrijpelijke spelfouten. Ook het omgekeerde is voorgekomen: Orthografisch geheel of vrijwel geheel vlekkeloos werk in taal, die men ronduit als stumperig moest kwalificeren. Deze feiten, die in de schoolwereld toch wel algemeen bekend zijn, wijzer erop dat we

* Het eerste deel van dit artikel verscheen in MOER 1, bl. 7-12.

met een complex te doen hebben waarvan de componenten kunnen correleren, maar niet noodzakelijk moeten correleren. Het gaat ook om verschillende kwaliteiten: om receptie - het zich "intellectueel" eigen maken van de conventionele spellingvoorschriften - en om (schriftelijke) expressie - uitdrukking geven aan eigen gedachten, gevoelens, wilsbesluiten.

De correlatie, de samenhang tussen taalbeheersing en woordenschat onderling, lijkt ons groter dan die tussen taalbeheersing en woordenschat enerzijds, spellingzuiverheid anderzijds.

In feite is hiermee de vraag der redactie beantwoord. We zien minder een verschuiving der moeilijkheden dan zij, omdat het o.i. hier twee vermoedelijk vrij sterk van elkaar onafhankelijke gebieden betreft. Spellingzwakte is o.i. niet noodzakelijk een indicatie voor zwakke taalbeheersing; zij is, menen wij, ten aanzien van taalbeheersing geen absoluut determinerende factor. Men kan ook hierover weer van mening verschillen en er in den brede over theoretiseren - empirisch materiaal ontbreekt bij ons weten.

Taalbeheersing van twaalfjarigen uit verschillende sociale milieus (1934 en 1968)

Wel biedt de derde vraag ons gelegenheid een verwante vraag te stellen:

Ervan uitgaande dat leerlingen uit zwakke sociale milieus als groep minder vaardigheid in het hanteren van de spellingregels blijken te bezitten dan leerlingen uit sociaal-sterkere milieus, wat empirisch is aangetoond, betekent dit dan dat hun schriftelijke taalexpressies ook steeds op lager niveau liggen, moeten liggen, bepaalde taalbegaafde individuen uitgezonderd?

Tot nog toe zijn wij niet in de gelegenheid geweest taalprestaties uit beide categorieën te vergelijken. Ook thans nog moeten wij ons, helaas, tot kwantitatieve vergelijking beperken en wel van oud (eigen) materiaal met onlangs beschikbaar gekomen nieuw materiaal. Het oude (eigen) materiaal is te vinden in Didaktische monographiën III: Luisteren of Zien. Auditieve of visuele grondslag van het spellingonderwijs (Groningen 1934); het onlangs ter beschikking gekomen nieuw materiaal in Actieve taalbeheersing van twaalfjarigen, uitgave van het Instituut De Vooys voor Nederlandse taal- en letterkunde aan de Rijksuniversiteit te Utrecht (1968), bewerkt door Dr. B. van den Berg, hoogleraar aldaar.

Van den Berg baseert zijn onderzoekingen op zestien opstellen van twaalfjarige leerlingen van de eerste klasse van het stedelijk gymnasium te Haarlem, geschreven toen zij nog slechts enkele weken op het gymnasium waren. Het kan dus inderdaad "representatief" geacht worden" voor het peil waarop deze leerlingen de lagere school hebben verlaten". Bij het onderzoek is de nadruk gelegd op de beheersing der syntaxis, maar daarnaast is aandacht geschonken aan de woordenschat en de interpunctie. De spelling is niet in het onderzoek betrokken.

Wijzelf onderzochten in 1933-1934, zeer toevallig, ook zestien opstellen. Deze zijn afkomstig van een VIe klas van een Amsterdamse volksschool (havenbuurt). Deze kinderen zullen allen of vrijwel allen ook twaalf jaar zijn geweest, maar hadden de VIe klasse nog niet doorlopen. Er is dus enig rijpingsverschil ten gunste der jonge gymnasiasten. Het ging in dat onderzoek om overeenstemming tussen woordklank en woordbeeld. Helaas zijn deze opstellen niet bewaard gebleven; we werken dus uitsluitend met de gegevens betreffende woordenschat en omvang der opstellen, zoals die in Luisteren of Zien bewaard zijn gebleven. Omtrent de mate van spellingzuiverheid blijven we in het onzekere. Sociaal gezien zullen we hier als totaliteiten haast wel twee uitersten hebben.

De woordenschat

In de zestien opstellen van de gymnasiasten komen in totaal 1331 verschillende woorden voor. Ze zijn opgenomen in Bijlage III: Vocabulaire. In de zestien opstellen van de zesdeklassers in totaal 1259. Deze vindt men in Luisteren of Zien op blz. 63-74. Het verschil is miniem: 72 woorden op zestien opstellen, waarbij bedacht moet worden dat deze leerlingen hun lagere-schoolopleiding nog niet hadden voltooid.

Van den Berg trekt verder enkele conclusies "omtrent de voegwoorden en voegwoordelijke bijwoorden die de scribenten actief beheersen". We treden niet in bijzonderheden; geven slechts een globaal overzicht, waarbij g staat voor gymnasium, v voor volksschoolleerlingen.

Voegwoorden

- a. Nevenschikkend. Door g gebruikt en, maar, of en want; nooit noch, alsmede, doch. De vier eerste worden ook door v gebruikt, voorts doch. Van den Bergs conclusie: "Ze bevinden zich hiermee op het niveau van de beschaafde gesprekstaal", geldt dus voor beide categorieën.
- b. Onderschikkend. Onderscheiden worden hier temporele, redengevende voegwoorden, voegwoorden van oorzaak, consecutieve, finale enz. voegwoorden. In totaal 27. Onder gemeenschappelijk al-dan-niet-gebruik vallen er 22; 4 gebruiken de g wel: nadat, voordat, totdat, aangezien, v niet; doordat wordt door v wel, door g niet gebruikt. De conclusie luidt hier: "De wel gebruikte onderschikkende voegwoorden behoren tot het dagelijkse beschaafde spreektaalgebruik. Voor de tournure van de toegeving, beperking en verhouding is het gedachtenleven van de leerlingen misschien nog niet rijp". Ook deze conclusie geldt zowel voor v als voor g.

Wat de voegwoorden in hun geheel betreft: Van de 34 vallen 28 onder gemeenschappelijk al-dan-niet-gebruik; in 4 gevallen heeft g, in 2 gevallen v een voorsprong. Van een verschil kan o.i. niet gesproken worden.

Er kunnen zich buitendien enkele grammaticale complicaties hebben voorgedaan. De v leerlingen gebruiken niet voordat en totdat. Wel voor en tot. Voor en tot kunnen zowel voorzetsels als onderschikkend voegwoord zijn: Ik ga boodschappen

doen, voor het regent. Ik blijf wachten, tot vader thuiskomt. Uit de woordenlijst in Luisteren of Zien is niet op te maken, of voor en tot misschien in beide functies zijn voorgekomen, wat in "het dagelijkse beschaafde spreektaalgebruik" gans niet onmogelijk is. Is dit inderdaad het geval, dan valt het "verschil" geheel weg.

Voegwoordelijke bijwoorden

Van den Berg onderzoekt welke van de 31 voegwoordelijke bijwoorden die hij opsomt: gewoon aaneenschakelende, versterkend aaneenschakelende, rangschikkende enz., wel en niet door g worden gebruikt. Vergelijking leert dat 25 vallen onder gemeenschappelijk al-dan-niet-gebruik, in 1 geval heeft v, in 5 gevallen heeft g een voorsprong. Ook hier is het verschil gering.

Wat de dagelijkse beschaafde spreektaal betreft zoals die in deze tweemaal zestien opstellen is aangewend, staan de v-leerlingen dus praktisch niet achter.

De omvang

De g-opstellen zullen naar schatting samen ongeveer 480 regels tellen, met een gemiddelde van ongeveer 11 woorden per regel. Dit betekent dat, weer gemiddeld, ieder opstel \pm 330 woorden telt.

Het aantal beschreven bladzijden van de v leerlingen (gewone 24-lijns cahiers) is volgens de tabel op blz. 57 van Luisteren of Zien $52 \frac{1}{3}$, of $3 \frac{1}{4}$ blz.

schrift per opstel. Gerekend naar ongeveer 100 woorden per blz. - vermoedelijk niet te hoog getaxeerd - komen we voor het gemiddelde v-opstel op 325 woorden. Opnieuw: Geen verschil.

Conclusie: Zowel wat het numerieke woordbezit als wat de aanwending van dit woordbezit in schoolse opstellen betreft, blijken deze volksschoolleerlingen over dezelfde taalvaardigheid te beschikken als de betrokken gymnasium-leerlingen.

Dit is een voor velen vermoedelijk verrassend resultaat, vooral gezien de driedelige achterstand van leerlingen uit sociaal-zwakke milieus, die we hiervoor hebben geconstateerd. Hoe is dit resultaat te verklaren?

Taalvaardigheid wordt niet door spellingonderwijs verkregen. De verklaring zal hierin moeten worden gezocht dat voor en met deze v-leerlingen steeds gezocht is naar een moedertaalonderwijs, gebaseerd op de kinderlijke expressie zelve. Waarbij het spellingonderwijs als nevenfunctie bepaald niet werd verwaarloosd, doch in zijn componenten in hoofdzaak door die gezamenlijke kinderlijke expressie werd bepaald. Waardoor het met het eigenlijke taalonderwijs voor de kinderen leefde.

Nu kan een kritisch lezer vragen: Zouden de g-leerlingen ook bij dit soort taalonderwijs toch niet hun meegebrachte voorsprong in taalvaardigheid behouden, op grond van milieu-invloeden, groter sociale beweeglijkheid (zie Van den Bergs opstellen), studie, enz. ? Ik kan hier slechts op antwoorden: Dat deze kritische lezer het onderzoekte. Misschien zou hij, al onderzoekende, tege-

lijk het bewijs leveren zowel van de mogelijkheid als van de superioriteit van dit kinderanropologisch gebaseerd en kinderanropologisch gericht moedertaal-onderwijs voor alle sociale milieus. De noodzakelijkheid van spellingvereenvoudiging wordt hierdoor niet aangetast. De uitgespaarde tijd (zie onze berekeningen bij vraag 2) kan - men mag met grote waarschijnlijkheid schrijven "zal", mits men van de taal van de "eigen" kinderen uitgaat - de taalvaardigheid ten goede komen, evenredig natuurlijk aan de individuele taalvermogens.

SCHOOLBIBLIOTHEEK EN BASISONDERWIJS I

A. Oldersma

"Het lagere-schoolkind van deze tijd leeft in een wereld die een steeds wijdere horizon krijgt. Het is een wereld die o.a. gekenmerkt wordt door de enorme vooruitgang van de natuurwetenschappen.

De moderne communicatiemedia zijn het machtige middel bij de verspreiding van informatie en het geven van ontspanning, en zij hebben een sterke invloed op de meningsvorming.

Hierdoor blijft de leefwereld van het kind niet langer beperkt tot zijn eigen naaste omgeving. Het onderwijs moet hier gebruik van maken en erbij aansluiten.

Wij zullen het kind van nu klaar moeten maken voor een wereld die wij niet kennen, maar we weten wel, dat het een wereld zal zijn die de mens steeds voor nieuwe problemen en opdrachten zal plaatsen. Het aanbrengen van kennis en vaardigheden, eens het hoofddoel van het onderwijs, komt in dienst te staan van het wekken van intellectuele belangstelling en van het vermogen om onder eigen verantwoordelijkheid nieuwe kennis te verwerven."

Het bovenstaande ontleen we aan: "Modern maths in de basisschool, indrukken van een experiment in Edinburgh" (Wolters-Noordhoff, 1969).

Tegen deze achtergrond lijkt ons een pleidooi voor het inrichten en gebruiken van schoolbibliotheken overbodig.

De schoolbibliotheek is echter niet alleen een informatiebron, maar levert materiaal dat ook voor het kind, in de meest ruime zin persoonsvormende waarde heeft.

Het citaat toont aan dat de school de kinderen handelingsbekwaam moet maken op alle terreinen, op intellectueel, creatief en sociaal gebied. De school moet het kind vele alternatieve wijzen van leven (m.n. het leven vrij van arbeid) bieden.

De functie van de bibliotheken in de school

In de "Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs", wordt op pag. 34 van