

NORMAAL-FUNCTIONEEL
SPELLINGONDERWIJS

spellingonderwijs

In Moer 1979: 1 kwam het grammatica-onderwijs aan de orde. In het onderstaande artikel gaat Emile Nielen in op het spellingonderwijs.

Hij gaat het traditionele dictee te lijf met als breekijzer het principe van de normale functionaliteit.

Wil hij nu ook nog het dictee afschaffen? vraagt de verontruste lezer zich misschien af.

Ja! De Hermansen, Pollen, Van Peschens en Kousbroeken worden door de auteur daarom alvast gewaarschuwd: 'Hier volgt weer zo'n cultuurondergravend betoog.'

Afschaffen, ja, maar Nielen zet er in zijn artikel een zinvoller spellingonderwijs voor in de plaats. Hij komt met voorstellen voor een longitudinaal leerplan spelling, gebaseerd op het principe van normale functionaliteit.

Een pleidooi voor een attitude-vormend leerplan

Samenvatting

Dit artikel bestaat uit twee delen; het eerste deel is tamelijk theoretisch. Ik probeer (bij voorbaat) wat emotionele reacties te ondervangen en verder leg ik uit wat ik met de term normaal functioneel bedoel ten aanzien van spellingonderwijs.

Het tweede deel is praktisch. Ik geef een schets van een leerplan voor spelling. Deze schets bevat twee nieuwe elementen: mijn leerplan probeert de leerling tot een bepaalde houding ten aanzien van 'zuiver schrijven' te brengen; mijn leerplan brengt het spellingonderwijs terug naar de plaats

waar het mijns inziens hoort, in het schrijfonderwijs als geheel.

Het heilige huisje van de spelling

Als eerste stelling bij zijn doctoraalscriptie geeft Popeijus (1978): 'Van twee onderwerpen heeft iedereen verstand: namelijk van taal en onderwijs. Vandaar dat er sprake is van een tragedie (soms klucht) op het gebied van 't spellingonderwijs.'

Hij is niet de eerste die dit opmerkt. Twaalf jaar eerder schrijft Stutterheim: 'De spelling kan het gemoed in lichterlaaie zetten en het verstand verduisteren. Dit is in het verleden door talloze reac-

ties op voorstellen tot wijziging overtuigend be-
wezen. Gedurende de laatste maanden hebben ve-
len zich gedrongen gevoeld, daarvoor opnieuw
empirisch materiaal aan te dragen, ...' (Stutter-
heim 1967, blz. 3). Hij schrijft dit naar aanleiding
van de vele reacties die de voorstellen van de Ne-
derlands-Belgische commissie voor de spelling van
de bastaardwoorden toen uitlokten. Reacties, die
mijns inziens een briljant hoogtepunt van verdwa-
zing vonden in het boekje *Soep lepelen met een
vork* (Mulisch 1972). Maar ook dat hoeft ons niet
te verbazen. In 1949 had Royen in zijn historisch
overzicht van de spellingstrijd van de dertiger ja-
ren al geschreven: 'Enquêtes stellen letterkundi-
gen in de gelegenheid zich solied te blameren'
(Royen 1949, blz. X). In *Moer* 1978: 6 kan men
op bladzijde 15 nalezen dat de huidige letterkun-
digen zich zo'n soort gelegenheid nog steeds niet
laten ontgaan (Ausum 1978). En als het zo al
gaat met het opstel en met de grammatica, dan
kun je nagaan wat er gaat gebeuren, als er iets ge-
zegd wordt over het spellingonderwijs.

Deze traditionele en bijna collectieve verdwazing
rond het taalonderwijs in het algemeen en rond
het spellingonderwijs in het bijzonder is niet zon-
der gevolgen gebleven. Hoewel het zuiver leren
schrijven op de basisschool veel tijd in beslag
neemt, heel wat meer dan grammatica bijvoor-
beeld, wordt er erg weinig onderzoek naar ver-
richt. In de uitgebreide literatuurlijst van Po-
peijus kom je maar enkele namen tegen: Cohen
en Kraak, Kooreman, Oudkerk Pool en Van der
Velde. Spelling is een gevaarlijk onderwerp! Maar
behalve dat er weinig onderzoek naar spelling
wordt verricht, wat voor Cohen en Kraak aanlei-
ding was om voorlopig elke spellingwijziging af te
wijzen (Cohen 1972, blz. 39) of minstens te on-
traden, er is ook weinig aandacht voor de prak-
tische situatie van alle dag in de school. Het
krachtig betoog van Van der Velde om het onder-
wijsmateriaal voor het spellen te laten aansluiten
bij de vrije uitingen van het kind (Van der Velde
1956!) heeft de 'dreumesen, enigszins en on-
middellijs' geenszins vermogen uit te roeien!
Nog een laatste opmerkelijk feit, dat met de hei-
ligheid van het spellinghuis iets te maken heeft:
nog geen twintig jaar na de uitvinding van de
elektronische rekenmachine mag dit hulpmiddel
al bij enkele examens worden gebruikt, maar
pleit er eens voor dat het driehonderd jaar oude
hulpmiddel bij uitstek voor de spelling: het woor-
denboek op de examens mag worden gebruikt!!

Dan zou toch iedereen wel behoorlijk kunnen
spellen en hoe moeten we dan onze intellectuelen
selecteren? Neen, de spelling als machtsmiddel
mag vooral niet verdwijnen.

Wie verder leest is dus gewaarschuwd. Hier volgt
weer zo'n cultuurondergravend betoog, dat na
het zo voortreffelijke opstel en het zo geliefd ge-
zelschapsspel zinsontleden, nu ook nog het dic-
tee wil laten verdwijnen. Hermansen, Pollen, Van
Peschen en Kousbroeken 'Let op Uw Saeck'.

Normale functies van foutloos spellen

Het breekijzer waarmee ik het traditionele dictee
te lijf wil gaan is het principe van de normale
functionaliteit (Ten Brinke 1976 en Bonset
1978). Als we dat principe in verband willen
brengen met het spellingonderwijs, moeten we
vooraf wel enkele opmerkingen maken. Tegen dit
principe wordt wel eens ingebracht, dat het toch
niet mogelijk is om rekening te houden met het
belang van iedere individuele leerling. Ik denk dat
dit bezwaar geen rekening houdt met het feit, dat
het principe alleen maar kan werken in een con-
crete situatie. Leerstof op zich kan niet op nor-
male functionaliteit onderzocht worden, men
kan alleen bepalen of leerstof voor een bepaalde
groep leerlingen in die en die school op dat en
dat moment functioneel is of niet. De gaten van
de functionele zeef worden dus groter, naarmate
de groep van belanghebbers groter en/of de tijds-
duur, waar het over gaat, langer wordt. Dat bete-
kent in ons geval, als we het hebben willen over
een leerplan voor de leerlingen in Nederland, dat
we ons niet bezig willen of kunnen houden met
vragen als: 'Is het memoriseren van de schrijfwij-
ze van "uitweiden" nu normaal functioneel?' Ik
hoop overigens dat straks duidelijk zal zijn, dat
dit soort vragen volstrekt overbodig is. Een vraag
die ons wel bezig moet houden, is bijvoorbeeld
deze: 'Is het belang van zuiver schrijven voor alle
Nederlanders even groot?' en daarbij aansluitend:
'Waarin is dat belang dan gelegen?'

Wie dit soort vragen stelt, krijgt gewoonlijk een
aantal zeer traditionele antwoorden: vanwege de
sollicitatiebrief, vanwege ingezonden brieven;
maar zelfs de meest verstokte traditionalist kan
niet waar maken, dat een Nederlander ooit bui-
ten school te maken krijgt met de noodzaak iets
dat gedictreed wordt, zonder hulpmiddelen op te
schrijven, waarbij die eerste versie ook meteen de

definitieve is. Kortom, dictees bestaan om zichzelf wille en dienen alleen schoolse doelen. Die schoolse doelen zijn trouwens erg duidelijk: punten verzamelen en selecteren. In Popeijus (1978) wordt duidelijk aangetoond dat zwak spellen correleert met zwak taalvermogen en dus weer met zwak sociaal of met dialectisch milieu (blz. 23 e.v.). Dictees zijn dus machtsmiddelen waarvan je niets leert, dan de levenslange herinnering aan de afschuwelijk ingewikkelde regel, waarom 'koninginnedag' geen vijfde 'n' krijgt. En ... velen houden er een levenslang minderwaardigheidscomplex en angst om te schrijven aan over. Een succesrijk stukje onderwijs dus!

Wie werkelijk wil weten wat het belang van zilver schrijven is, zal zich eerst moeten realiseren, dat spellen iets te maken heeft met schrijven. Je moet je dus eerst afvragen, waarom en wanneer mensen eigenlijk schrijven. Ik kan mij de volgende situaties indenken:

Mensen schrijven dingen op als een soort geheugensteuntje voor zichzelf: aantekeningen, uittreksels, schema's en boodschappenlijstjes.

Mensen schrijven dingen op voor zichzelf, omdat ze dat gewoon leuk vinden: invallen, gedichtjes misschien.

Mensen schrijven dingen voor anderen op, omdat of de afstand of de conventies direct contact onmogelijk maken: persoonlijke correspondentie en alle zakelijke brieven.

Tenslotte schrijft een aantal mensen min of meer voor hun beroep: schrijvers, journalisten, wetenschappers e.d.

Alleen in de laatste twee gevallen heeft het foutloos schrijven enig belang voor de schrijver. Wie de slordigheid en de zeer persoonlijke afkortingen en dergelijke kent van eigen aantekeningen, weet, dat de meeste mensen zich in de eerste twee gevallen erg weinig aantrekken van de spelregels. Zo lang iemand het zelf maar lezen kan, is het immers goed. In die gevallen echter, dat iemand zich tot anderen richt, kan het gebeuren, dat hij of zij op de spelling wordt aangekeken door die anderen, zelfs dat zij daarop een oordeel baseren. Dan is het dus in het belang van de schrijver dat hij foutloos spelt; in ieder geval dat hij binnen de tolerantiegrenzen van zijn lezers blijft. Wat wij onze leerlingen zouden moeten leren is: dat zij in staat zijn om dat te doen en dat zij gemotiveerd zijn om dat te doen.

Welke eigenschappen kunnen we in die twee laatste situaties onderkennen, die van enige relevantie zijn voor ons doel: een normaal functioneel leerplan ontwerpen voor spelling?

Op de eerste plaats is het opvallend, dat alle situaties waarin mensen zich schriftelijk tot anderen richten, gekenmerkt worden door de vrijheid van de schrijver om zijn eigen woorden te gebruiken. Dat is niet geheel onbelangrijk, want dát nu juist is een van de aanbevelingen die Van der Velde doet voor het spellingonderwijs: terug naar de vrije schriftelijke expressie.

Op de tweede plaats is een schrijver in de werkelijkheid altijd vrij om zoveel hulpmiddelen te gebruiken als hij maar wil: hij kan woordenboeken raadplegen; hij kan een probleem met anderen bespreken; hij kan zelfs complete voorbeelden van brieven in boekvorm kopen: kortom, nimmer is hij in de situatie dat hij allerlei subtiele regels voor alle woorden uit het hoofd hoeft te weten. Op de derde plaats moeten we niet uit het oog verliezen, dat in het geval van langere geschriften, er over het algemeen een vrij lange voorbereidingstijd aan het schrijfwerk voorafgaat; ofwel men schrijft, zoals bij verslagen en notulen, over zaken waar men al aardig wat van weet.

Ik denk dat we nu een aantal elementen van ons leerplan bij de hand hebben: leerlingen moeten leren om *met alle hulpmiddelen* te schrijven *in hun eigen woorden* over zaken *waar ze mee bezig zijn*.

De vraag is: wat moet men geleerd hebben om dat te kunnen?

Ik denk dat het niet goed mogelijk is deze leerstof anders te kwantificeren dan in het dagelijks gebruik. Spellens moet men leren door vooral regelmatig te schrijven. Met dat regelmatig schrijven kan men niet vroeg genoeg beginnen. Ik ben het in deze eens met Van Calcar: kleuters al moeten eraan wennen om te 'Schrijven': om vast te leggen wat hun bezig houdt: in een Lepelboek, in een Eierenbakboek e.d. (Van Calcar 1977, blz. 152 e.v.).

Wanneer het kind met lezen ook schrijven leert, dan moet dat doorlopende schrijfproces doorgaan: naast het leren schrijven moet het creatieve schrijven — in wat voor spelling dan ook — gewoon doorgaan. Lang heb ik gemeend, dat het hanteren van als het ware twee naast elkaar bestaande systemen iets op te schrijven: het eigen systeem van het kind en het officiële spellingsysteem dat het kind moet leren, tot verwarring zou

leiden. Inmiddels heb ik echter de hand kunnen leggen op een aantal voorbeelden van schrijfproducten van kinderen die twee systemen hanteren, en nu blijkt de angst voor verwarring erg overbodig.¹

Een kleine toelichting bij de voorbeelden. In Engeland is een grootscheeps onderwijsexperiment met spellingonderwijs uitgevoerd met het Initial Teaching Alphabet (zie Cohen, blz. 35).

Omdat de Engelse spelling sterk morfologisch is en omdat leren lezen en spellen aanvankelijk erg veel met fonetiek te maken heeft, was leren lezen en spellen voor Engelse kinderen erg moeilijk. Daarom werd in het experiment een sterk fonologisch alfabet met 45 letters ingevoerd voor het aanvankelijk lezen (zie afb. 1). Met deze spelling leren de kinderen ook schrijven (zie afb. 2). Op de afbeeldingen 3 t/m 5 zien we, hoe de kinderen langzaam van de ene in de andere spelling overgaan.

Een dergelijk systeem heeft opmerkelijke voordelen en zou er in de Nederlandse situatie ongeveer zo uitzien:

De kleuter krabbelt en tekent.

Vanaf de eerste klas mag men aannemen dat er in de dagelijkse krabbels en tekeningen woorden gaan opduiken. Waarschijnlijk zijn dat eerst de woorden die Kooreman 'klankzuiver' noemt (Kooreman 1976, blz. 29), althans die zullen het eerst 'herkenbaar' zijn.

Vanaf klas drie lijken mij een aantal cursorische oefeningen en lessen in de voornaamste spellingregels noodzakelijk. Dit is uiteraard de tijd waar de VWS (Vereniging voor Wetenschappelijke Spelling) het meeste winst zou kunnen behalen: hoe minder ingewikkeld de regels, hoe minder cursorische lessen er ingestoken behoeven te worden.

Met Van der Velde zou ik ervoor willen pleiten de spelling van de werkwoorden naar het einde van de basisschool te verplaatsen. En dan nog met behulp van zoekkaarten, die elke leerling net als het woordenboek *altijd* mag gebruiken.

Na de basisschool lopen de hoofdlijnen van dit systeem gewoon door. Ik illustreer dat maar aan de hand van de afspraken, die ik met mijn eigen leerlingen had gemaakt (mavo-havo-vwo).

Alles wat voor een ander bedoeld is moet 'foutloos' zijn gespeld. Dat geldt ook voor antwoorden op vragen e.d. Het is verplicht altijd een woordenboek en, als je wilt, ook de zoekkaarten voor de werkwoorden bij je te hebben. Wat de

beoordeling betreft: fouten tegen de schrijfwijze van een onveranderlijk woord tellen vier maal zo zwaar als fouten tegen werkwoordsvormen. De eerste soort fouten kun je door op te zoeken immers altijd vermijden. Er wordt in verband met de spelling *altijd ruim voldoende tijd* voor een werkstuk gegeven.

Deze laatste eis: ruim voldoende tijd, bleek een van de moeilijkst te verwezenlijken eisen. Wij maken op onze scholen onze leerlingen slordig door veel te veel schrijfwerk van hun te eisen in veel te korte tijd. Proefwerken heet dat dan. Aangezien de collega's van de andere vakken meestal niet bereid zijn om deze afspraken over te nemen — sommigen, de goeden niet te na gesproken, schrijven liever ingezonden brieven in de krant, dat het met het Nederlands zo slecht gaat in dit land — wordt het aanbrengen van een goede attitude voor de verzorging van schrijfklassen niet bevorderd. Latitudinaliteit is moeilijk!

We kunnen nu gaan bekijken, hoe een attitudebevorderend leerplan er uit zou kunnen zien. De genoemde doelstellingen zijn meteen een samenvatting van dit eerste deel.

Een deel(raam)leerplan voor spelling

Doelstellingen

De leerling heeft ervaren, dat spelling een noodzakelijke systematisering is van de algemene taal ten behoeve van schriftelijk contact met anderen. De leerling is in staat en gemotiveerd de normale hulpmiddelen voor de spelling: woordenlijst, zoekkaarten, deskundigen, te gebruiken.

De leerling weet, wanneer en in hoeverre foutloos spellen in zijn belang is.

De leerling weet, wanneer en waarom schriftelijk contact te prefereren is boven andere vormen van communicatie.

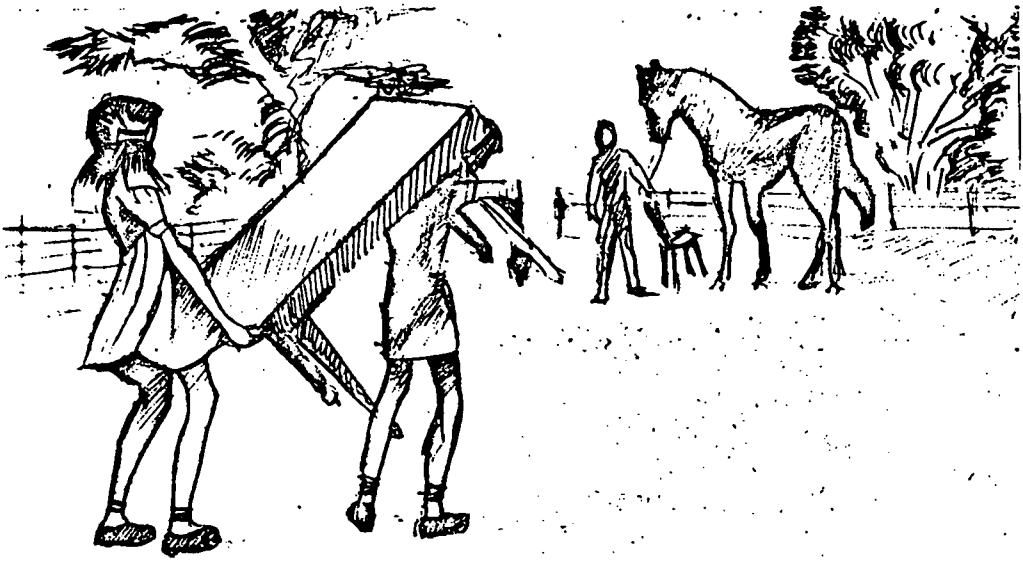
Ordening van het leerproces

4-6 jaar:

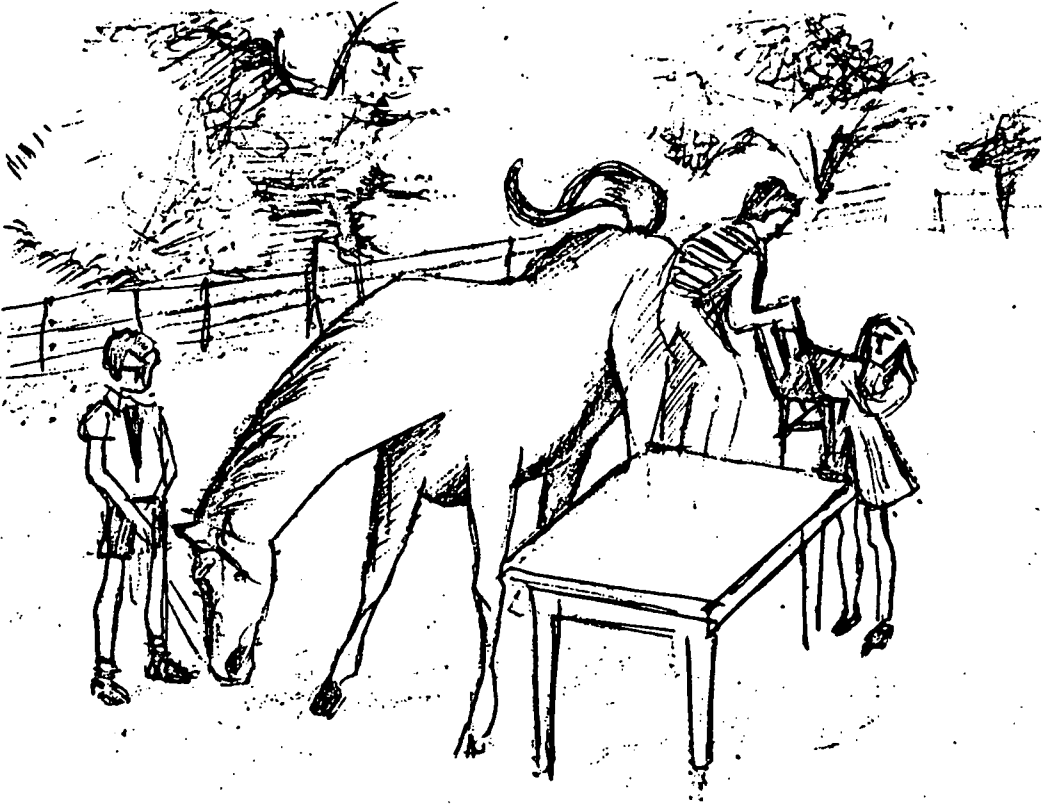
De leerlingen leggen, liefst dagelijks, met behulp van tekeningen en krabbels vast, waar het in school over gaat, of wat hun bezig houdt. (Werkwijze: zie Van Calcar 1977.)

6-8 jaar:

De werkwijze van de kleuterschool loopt gewoon door naast het aanvankelijk lezen en schrijven. Het verwerken in de tekeningen en krabbels van echte woorden behoeft gewoonlijk nauwelijks gestimuleerd te worden. Indien gewenst kan men

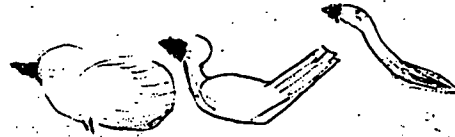


“if yō had a tæbl,”
sed paul,
“yō cōd get up.”
sœ hee and sally
took a tæbl out
ov the hous.
the boi cliemd
on the tæbl,
but hee cōd not get
on the hors.



“poot she ghær
on the tæbl, frank,”
sed sally, “heer it is.”
“thank yoo,” sed frank.
hee poot she ghær on the tæbl
and cliemd up on the hors.

RICHARD



I dæ a swon wos hatcht it wos cauld the
 ugly duck lib every body hæted him hee hæted
 ever ee body I dæ hee wos happy
 King ov the world hee wos the happiest swon the
 swon over in the

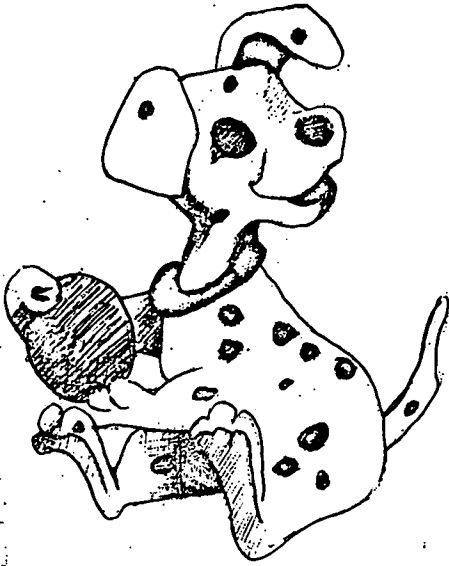
Thursday

November 2nd



Sally Elisabeth K.L.

neer is for swons and own turkey and sun children. They
 are wochin the swons in the water. Their aer som tree
 too the children go down too the water evry day too look
 at the swons. they like the swons very much. the ugly
 duckling is in the wallter the ugly duckling whud a nasty
 trip



July and

Monday.

this is Lucky.

WON OF Pongo and Perdita

youngest sonse

Lucky is a nalmatian

So is Pongo and Perdita

too.

this is the story of

101 Dalmatian

once up on a time there

was a man and a woman

they had a man and a lady nalmatian. and

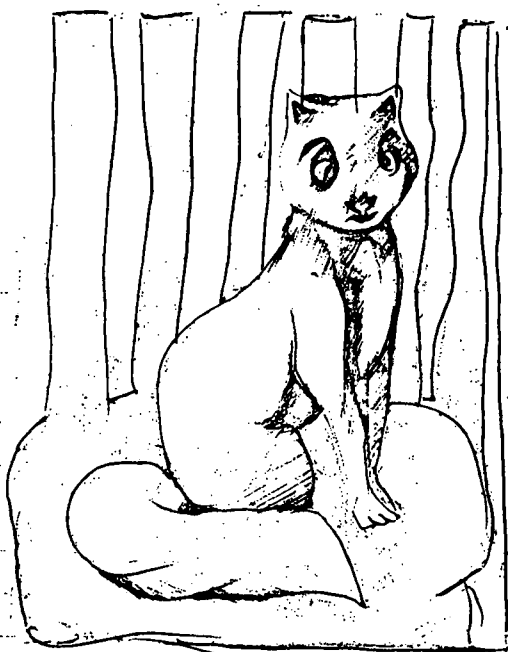
15 Puppies Lucky was a very little dog.

one day a lady come and her name was Cruella
de Ville. that ment cruel devil. the man and woman
did not know. Cruella de Ville had pland to get the

Puppies. to make a big fire coat for her self.

and won night she got the Puppies.

When the Puppies got there Pongo and Perdita saw
them.



July 4.

the Aristocats

this is Duchess one of the Aristocats

She lived in Paris on one of the islands

Paris is the capital of France.

The lady that looked after them was called Madame

Bonheur. She had a friend named Beggar

the Bulke he was Fifth and he found out about Duchess and her family. he he took them out

in his mother's back and he had a crash on the way and he fell in the river. Some won find Duchess and her kittens. The cat that found them was O-

Mallo. he was a city cat he now were Duchess and her kittens lived. Madame Bonheur was so glad to have the cats back that she gave O-Mallo and the kittens the house and Duchess.

daarvoor taalspelletjes gebruiken. (Zie bijvoorbeeld Van der Geest 1978.)

Aan de werkstukken worden nog geen andere eisen gesteld dan deze, dat de 'Schrijver' aan anderen kan duidelijk maken wat hij wil zeggen.

8-10 jaar:

De leerling leert eenvoudige hulpmiddelen hantieren: de taalbak (Van Calcar 1977), eenvoudige woordenboekjes?

De leerling krijgt naast de dagelijkse werkstukken een aantal lessen in de hoofdregels van de spelling. Voor de volgorde van deze handelingsstructurering verwijs ik naar hoofdstuk 4 van Popeijus, vooral blz. 105 e.v.

Aan de werkstukken kan men de eis stellen dat de zogenaamde klankzuivere woorden goed gespeld moeten zijn.

10-12 jaar:

Hoewel Van der Velde het anders wil, denk ik dat we in deze tijd de werkwoordsoorten moeten gaan behandelen. (Zie vooral Kooreman 1976b.) Uitgangspunt hierbij zijn de kaarten met de algoritmen.

De leerling leert de woordenlijst Nederlandse taal en de gewone woordenboeken hanteren.

Aan de werkstukken kan men de eis stellen, dat de woorden en de verbuigingen foutloos zijn. De vervoegingen van de werkwoorden zou ik niet of heel licht tellen.

Aan het eind van het basisonderwijs is de leerling dus zover, dat doelstelling 1 en 2 vervuld zijn: de leerling is gewend aan schrijfwerk voor anderen met zorg en met gebruik van hulpmiddelen te maken. Van doelstelling 3 weet hij al iets, maar de werkelijke betekenis daarvan kan pas later duidelijk worden gemaakt. Het schrijven van de werkwoordsvormen is nog zeker niet voldoende, wat dat betreft is de situatie weinig anders dan nu, maar een belangrijk verschil is, dat het hem nog niet wordt aangerekend, zodat we mogen hopen, dat er geen schrijfangst is ontstaan. Bovendien, hij heeft nog vier jaar leerplicht minimaal voor de boeg.

12-16 jaar:

Bij deze leeftijdscategorie denk ik aan leerlingen op het lager beroepsonderwijs, de mavo en op de onderbouw van het vwo-havo.

Bij al deze scholen kennen we vakleerkrachten. Hier gaat dus de latitudinaliteit een rol spelen. In

mijn opvattingen behoort het leerplan voor spelling een zaak te zijn van *de gehele school*. In het schoolwerkplan behoren uitspraken te worden gedaan over de eisen die op dit punt aan de leerlingen worden gesteld. Deze eisen behoren voor alle vakken dezelfde te zijn. De moedertaaldocent kan en mag niet alleen voor de spelling verantwoordelijk worden gesteld. Ik weet, dat dit een zware claim is, maar ik hoop duidelijk gemaakt te hebben in het eerste deel van dit artikel, dat het een noodzakelijke claim is.

De werkwijze blijft ongeveer gelijk: het gaat om de werkstukken die de leerling zelf produceert, voor welk vak dan ook.

Er zijn nog drie onderwerpen te behandelen: een serieuze behandeling van het werkwoordsvormensysteem; de leerling moet zorgvuldig weten wanneer er in en buiten de school foutloos gespeld moet worden; de leerling moet zorgvuldig weten in welke gevallen schriftelijke communicatie te prefereren is.

De werkwoordsvormen zou ik met Van der Velde willen behandelen rond 15 jaar, dus in het laatste jaar van de onderbouw of het jaar vóór het examen.

De twee overblijvende doelstellingen zullen moeten worden vervlochten met thematische lessen. Daarin kunnen deze, in feite maatschappelijke eisen serieus aan de orde worden gesteld. Hierbij zullen ongetwijfeld grote verschillen aan het licht komen tussen de maatschappelijke eisen op spellinggebied die aan een lbo-er tegenover een vwo-er, een mbo-er tegenover een gymnasiast worden gesteld.

Slot

Aan het eind van mijn verhaal valt mij op, hoe weinig nieuws ik over het spellingonderwijs heb behoeven te bedenken. De bouwstenen voor een longitudinaal en latitudinaal leerplan waren, sommige zelfs al lang, aanwezig. Niet bang zijn om te schrijven is zo'n groot goed, dat we wel op moeten houden om dat leerdoel voor selectie, bijna voor machtsmisbruik, te laten dienen. Als dit artikel dient om de traditionele werkwijzen met dictees ter discussie te stellen, dan ben ik niet ontevreden.

Doorn, november/december 1978

Noot

- 1 De Engelse voorbeelden dank ik aan mevrouw T. Battams-Sluijk. Zij werkte jaren in het Engelse basisonderwijs met de ITA-spelling. Thans is zij verbonden aan de basisschool van De Werkplaats in Bilt-hoven.

Literatuur

J. Ausum 'Het succesverhaal van Gericht Schrijven of: hoe een SLO-paradepaardje in allerlei schooltypen komt opdraven' in: *Moer* 1978: 6, blz. 11-16

H. Bonset 'Normale functionaliteit als criterium voor je onderwijs' in: *Moer* 1978: 5, blz. 34-42

S. ten Brinke *The complete mother-tongue curriculum. A tentative survey of all the relevant ways of teaching the mother tongue in secondary education* Groningen 1976

C. van Calcar *Innovatieproject Amsterdam. Deel II: Tussenstand* Amsterdam 1977

A. Cohen en A. Kraak *Spellen is spellen is spellen. Een*

verkenning van de spellingsproblematiek Den Haag 1972
A. van der Geest en W. Swüste *Praxis 11. Spelen met taal* Den Bosch 1978²

H.J. Kooreman *De L40 benadering toegepast op het lezen en spellen* Groningen 1976

H.J. Kooreman 'Een analyse naar de mogelijkheid van een algoritmisch oplossingschema voor de spelling van de werkwoordsvormen' in: *Pedagogische Studiën* 53 (1976b)

H. Mulisch *Soep lepelen met een vork; tegen de spelling-hervormers* Amsterdam 1972

H.L. Popeijus *Kind, denken en taal. Een taalpedagogische bezinning op (aanvankelijk) leren lezen, schrijven en spellen als onderdelen van het (moeder)taalonderwijs en, verbijzonderend, op (samenhangen tussen) handlingsstructurering en spellen* Getypte doctoraalscriptie, Sleetwijk 1978

G. Royen *Romantiek uit het spellingstournooi* Utrecht/Nijmegen 1949

C.F.P. Stutterheim 'Onrust om letters' in: *Ons Erfdeel* X nr 4, blz. 2-6 (1967)

I. van der Velde *De tragedie der werkwoordsvormen* Groningen 1956

Wilt u éven uw agenda pakken?

En noteren:

zaterdag 12 mei

VON-LEDENVERGADERING!