

SPELLING : ZIEKENZORG EN GEZONDHEIDSBELEID

*"... opdat ze de dagen van Wijsheid zouden mogen doorbrengen
In treurige geestdodendheid om een karig schijntje brood te verwerven,
In onwetendheid een klein deel te zien & te denken dat dat Alles is,
En het Bewijs te noemen, blind voor al de eenvoudige regels van het
Leven".*

William BLAKE : Jerusalem

Inleiding : Uit het leven gegrepen

Laatst kreeg één van mijn kinderen (4de jaar A.S.O.) een dictee over interpunctie. Ze maakte een heel goede beurt (nagenoeg geen interpunctiefouten), maar kreeg toch een erg laag cijfer. De leerkracht rekende nl. bij de correctie alle spellingfouten aan (en dat werd pas achteraf meege-deeld).

Deze en gelijkaardige praktijken van leerkrachten Nederlands (en vaak ook andere : een leraar geschiedenis rekende 2,5 punt aan per spellingfout in zijn toets) zijn misschien wel goed bedoeld, maar sorteren weinig of geen effect. Ik ben zelfs de mening toegedaan dat ze bij de leerling een erg negatieve houding t.g.o. spelling veroorzaken : spelling wordt/is voor veel leerlingen uiteindelijk iets waarmee men je op school voortdurend tracht te strikken - en daar slaagt men telkens opnieuw in (niet zo moeilijk trouwens, dat strikken van de leerling : de spelling van het Nederlands is behoorlijk complex, en uit de Groene Woordenlijst zijn tientallen, zoniet honderden valstrikken te bloemlezen). Dat zou de leerling wel eens tot een verregaand defaitisme kunnen brengen : als hij er toch niet in slaagt behoorlijk te spellen, waarom zou hij er zich dan nog voor inspannen?

Ik sluit me dan ook aan bij de vaststelling van Willie Van Peer : "Zoals het er thans uitziet, lijkt het er sterk

op dat de overgrote meerderheid der leerkrachten werkelijk begaan is met de spelling van hun leerlingen, maar dat zij, paradoxaal genoeg, precies datgene doen wat het bereiken van dat doel in de weg staat. Er gaapt een kloof tussen wat de leerkracht wil en wat hij in feite doet". (Van Peer, 1982 ; 5). In dit artikel tracht ik die paradoxale houding van de leerkracht tgo. spelling wat door te lichten. Ik ga ervan uit dat heel wat leerkrachten lijden aan orthographospasmus ofte spellingkramp ; d.w.z. een paradoxale, krampachtige, vaak onbegrijpelijke houding tgo. spelling, die zelf mede aan de basis ligt van het falende spellingonderwijs (de spellingramp) (1). Ik tracht een - heel voorlopige - diagnose te stellen van deze chronische aandoening, en schets daartegenover het beeld van een gezonde, positieve spellingbenadering. Wat zo'n positieve instelling oplevert bij de interpretatie van spellingfouten, illustreer ik met enkele voorbeelden uit de lagere school. Tenslotte stel ik een heel concrete nieuwe aanpak van de werkwoordsdidactiek voor, een aanpak die vanuit zo'n positieve instelling gegroeid is en binnen afzienbare tijd gebruiksklaar zal zijn.

Orthographospasmus ofte spellingkramp, een chronische aandoening

De houding van leerkrachten tgo. spelling, spellingleren en spellingfouten is bij mijn weten nog nooit grondig onderzocht. Het gaat hier nochtans om een uiterst belangrijk gegeven voor het opzetten van leerprocessen : opvattingen en waarde-oordelen over spelling maken deel uit van iemands taalvisie, en die taalvisie beïnvloedt in ruime mate het taalgebruik en de taalleerprocessen die deze persoon op gang brengt. Ik noem deze houding "spellingkramp", omdat ze onduidelijk, inconsequent, vreemdsoortig, paradoxaal, kortom krampachtig is.

Wat houdt deze aandoening in, en waardoor wordt ze veroorzaakt en in stand gehouden ? Ik wil hier even naar opklaring delven, zij het eerder speculatief.

- a) Heel wat leerkrachten hebben tijdens hun opleiding te maken gehad met leerkrachten-opleiders die "spellingkramp"-lijders waren. Vaak waren 1 of 2 spellingfouten voldoende om een kandidaat ter plekke te laten stoppen (de "lethale dosis" !). Maar ook de minder extravagante praktijk van extra-moeilijke dictees ("De archivarissen en de notarissen, die allen nog staart-s'en schrijven in hun notulen, reden in een landauer van 's-Gravenhage naar Oirschot") bezorgde de toekomstige leerkracht een kramptoestand met blijvende gevolgen : "de leerkracht herhaalt slechts wat hem is voorgedaan". (Van Peer, 1982 : 5) (2).

- b) Wie er dan in slaagde deze afvallingskoers te overleven, had precies zijn of haar diploma te danken aan spellingvaardigheid, d.w.z. de vaardigheid om moeilijke dictees te maken in een bedreigende sfeer, waartoe uiteraard een dosis geluk behoort. Voor deze mensen betekent een meer tolerante houding tegenover spelling en spellingfouten als het ware een miskenning van hun diploma en de haast bovenmenselijke inspanningen die zij daarvoor leverden op het gebied van de spelling.
- c) De praktijk van (te) moeilijke dictees heeft m.i. ook te maken met een ingewikkeld psychologisch proces van zelfbevestiging. De leerkracht eist van de leerling een niveau van spellingvaardigheid dat voor de leerling zo goed als niet haalbaar is (minstens gelijk aan het niveau van de leerkracht) ; de leerling presteert dan ook voortdurend beneden die maat, en dat toont telkens opnieuw aan hoe "knap" de leerkracht wel is op het vlak van spelling. (3)
- d) In de opvatting van spellingkramplijders zijn spellingfouten absoluut niet geoorloofd. De leerling die zo'n fout maakt, begaat een zware overtreding ; de leerkracht die zo'n fout toont, of laat staan, of toelaat, is een gevaarlijk sujet (zij is misschien immuun voor orthografospasmus). Eigenaardig genoeg is de leerkracht die leerlingen tot het schrijven van fouten brengt door het geven van (extra) moeilijke dictees, in geen enkel opzicht laakbaar ; dat is toch vrij merkwaardig. Er schuilt iets puriteins-calvinistisch in deze afkeer van fouten, en tegelijk iets jansenistisch (of manicheïstisch ?) in de manier waarop we leerlingen er toch voortdurend weer in laten lopen : velen zijn geroepen, maar weinigen uitverkoren (?).
- e) In feite verwacht de leerkracht van de leerling dat hij de spelling beheerst ; Van Peer 1982 heeft duidelijk gemaakt hoe deze onrealistische opvatting berust op een circulaire redenering. Een leerkracht die deze verwachting koestert, is in feite geen leerkracht ; zij miskent precies het permanente proces van veranderen dat leren is. Zij kan dan ook geen echt pedagogisch-didactisch standpunt innemen ; zij laat enkel de leerling fouten maken en stelt ze vast. Maar precies op het ogenblik dat zij als leerkracht aan de lerende stapgewijs en rekening houdend met de lerende allerlei dingen (kennisinhouden en vaardigheden) moet gaan (aan-)leren, zodat de lerende (bij)leert, precies dan laat zij verstek gaan. Zo'n leerkracht beperkt zich in feite tot de rol van corrector. Dit negeren van het leer-aspect van spelling is grondig fout. Het is alsof je je zoon of dochter wil laten autorijden, maar bij elke poging eist dat alles gesmeerd

loopt (ofwel leert je zoon/dochter het nooit, ofwel van iemand anders).

Deze miskennen van het leren houdt tevens een fundamentele miskennen in van de lerende als persoon die voortdurend verandert en ontwikkelt. M.i. voelen zelfs jonge leerlingen dit sterk aan.

- f) En zo komen we terecht bij wat ik reeds in vorige artikels aanhaalde (zie bibliografie) : "een theorie over spellen en leren spellen is nog lang niet voorhanden" (Van Rijnsoever 1980 : 147). Wel een opmerkelijke vaststelling als je weet dat er toch al meer dan 150 jaar spellingonderwijs bestaat, waarvan bijna de helft onder het stelsel van de leerplicht ! De leerkracht wil dus wel ingrijpen - zij is inderdaad begaan met de spelling van de leerlingen - maar zij beschikt niet over de adequate middelen om dat op een efficiënte manier te doen. Vanzelfsprekend houden leerkrachten (en andere mensen) er wel bepaalde opvattingen op na over spellingleren - dictees, 't kofschip, e.d. - maar die berusten op traditie en behoren eerder tot de "volkslinguïstiek". Het zou de moeite waard zijn schoolboeken, spellingboekjes, enz. eens te onderzoeken om na te gaan welke "theorie" over spellingleren de samenstellers ervan in hun achterhoofd hadden. (5)
- Maar ook onderzoek over de hele lijn (spellingaanpak, analyse van fouten, gebruikte leermiddelen, omstandigheden, resultaten) is dringend nodig, precies om aan ernstige theorievorming te doen.

We kunnen uit het voorgaande besluiten dat orthographospasmus een heel complexe aandoening is, zodat de therapie ervan eveneens erg ingewikkeld zal zijn (tenzij iemand zo geniaal zou zijn om het "simillimum" te vinden volgens de leer van Hahnemann). In de praktijk gaat zij dan vaak nog gepaard met een andere aandoening, nl. misoneïsmus, d.w.z. "tegenzin tegen nieuwe denkbeelden" (Pinkhof 1963). Als er al een afdoende geneeswijze voor spellingkramp zou zijn, maakt precies deze bijkomende aandoening het genezingsproces erg problematisch.

Een (wonderbaarlijke) genezing

Uit de beschrijving van de ziekteverschijnselen van orthographospasmus laat zich gemakkelijk het gedrag afleiden dat kenmerkend is voor een gezonde (c.q. genezen) patiënt. Ik som hier enkele punten op zonder er dieper op in te gaan. (6)

- a. de leerkracht weet dat leren tijd vergt ;
- b. zij weet dat zij niet weet hoe leerlingen leren spellen;

- c. zij weet dat de Nederlandse spelling zo ingewikkeld is dat men zonder behulp van een woordenboek niet goed kan spellen ;
- d. zij weet dat spellingvaardigheid een onderdeel is van schrijfvaardigheid ;
- e. zij aanvaardt spellingfouten als een onvermijdelijke stap in het leerproces, en behandelt ze ook als dusdanig;
- f. zij herinnert zich levendig haar eigen moeilijkheden bij het spellen (bv. door de muren van haar werkkamer te versieren met opstelletjes en dictees uit haar lagere- en middelbare-schooltijd) ;
- g. zij weet dat zij zelf nog fouten maakt, en dat ook zij nog kan bijleren ; zij houdt dat niet verborgen voor haar leerlingen.
- h. het spellinggedrag van de leerkracht is reversibel : leerlingen mogen haar ook geregeld op de proef stellen met allerlei spellingspitsvondigheden ;
- i. enz.

Slechts vanuit zo'n positieve instelling t.g.o. spelling en spellenleren is m.i. een zinnig, efficiënt en normaal-functioneel spellingonderwijs mogelijk. Hoe dat er kan uitzien, heeft Nielen 1979 reeds uitgeschreven : de leerling spelt goed in zijn eigen schrijfprodukten, waarbij hij over voldoende tijd beschikt en de nodige hulpmiddelen efficiënt gebruikt.

Eerst goed kijken, dan pas aanstrepen

Spellingfouten moeten niet worden verdoezeld of weggemoffeld, dat is evident. Maar hoe moet je dan "anders", "positiever" gaan aankijken tegen spellingfouten ? Ik illustreer dat even met enkele voorbeelden uit de lagere school : het gaat om fouten tegen vaste woordbeelden van leerlingen uit het 2de leerjaar. (De foutieve spellingen worden in hoofdletters weergegeven).

- a. Een leerling schrijft GSMOT i.p.v. gesloten (in de zinswending "met gesloten mond ..."). Een eerste reactie is waarschijnlijk : dat trekt er helemaal niet op, waar haalt-ie zoiets ? En toch : willen we dit eens wat van naderbij bekijken ?
 - G staat voor de klank /g/, die reeds een doffe /e/ inhoudt : /G/ betekent in feite /ge/ ;
 - S is juist ;
 - M is duidelijk fout. Maar de leerling schrijft geen /k/ of /f/, maar wel een /m/, d.w.z. een verwante medeklinker (beide zijn liquidae). Hoe de fout precies ontstaan is kunnen we niet (meer) achterhalen : hoort de leerling minder goed ? Heeft de onderwijzer minder duidelijk gesproken ? Of verwisselt de leerling de grafemen /m/ en /l/ ?

- O wordt gebruikt voor aanduiding van een heldere klinker in open lettergreep, wat hier het geval is, en is dus juist ;
- T : hier geldt dezelfde opmerking als bij de G : de doffe /e/ zit in de /t/, dus staat er /te/ ;
- de eind -n wordt in het Nederlands niet uitgesproken
 - dat is misschien ook niet gebeurd bij het dicteren, ofwel is ze geheel of gedeeltelijk opgeslorpt in de /m/ van mond.

Wat is dan de conclusie ? Deze jonge leerling heeft bij het spellen van dit woord heel wat operaties prima uitgevoerd :

- zijn auditieve analyse is (op de m/l na) juist ; de fonemen staan in de juiste volgorde ;
- de fonemen zijn afzonderlijk correct waargenomen en door de adequate grafemen weergegeven (behouding l/m);
- bij die foneemrepresentatie gelden echter allerlei regels, bv. de doffe /e/ schrijf je vaak met een /e/. Deze regel kent deze leerling duidelijk niet.
- ook de afspraak dat we hier een eind -n schrijven (die niet wordt uitgesproken) kent de leerling nog niet.

Wie zou nu nog durven beweren dat de spelling GSMOT van deze leerling waardeloos is ? Natuurlijk wijkt ze behoorlijk af van wat wij overeengekomen zijn als correct te beschouwen, maar dat eindgedrag kan dit kind nog niet vertonen. De juist/fout-dichotomie is m.a.w. ook in de spellingdidactiek onbruikbaar.

- b. Deze positieve benadering kan mij dus heel wat leren over hoe leerlingen (leren) spellen. Fouten worden zelfs in hoge mate voorspelbaar ; ook daarvan een voorbeeld. Wat kan er zoal misgaan met "tafel" ?
- /t/ : verwarring met /d/, omkering van het teken /t/;
 - /a/ : zowel /a/ als /aa/ zijn te verwachten ;
 - /f/ : hier ook mogelijke verdubbeling (f, ff) : daarnaast ook mogelijke verwarring met /v/ ;
 - /e/ : zal mogelijk weggelaten worden ;
 - /l/ : weinig verwarring mogelijk.

Welke (foutieve) spellingen werden inderdaad geschreven? TAAFEL/TAFFEL/TAVEL/TAFL/TAAFL. De lezer kan zelf de analyse maken aan de hand van het vorige voorbeeld. Opmerkelijk is de onzekerheid i.v.m. enkele of dubbele klinker/medeklinker in open/gesloten lettergrepen : niet zo eenvoudig is dat !

- c. Het woord "slurp" leverde nogal wat moeilijkheden op: blijkbaar is de combinatie van dubbele medeklinker voor-

aan en achteraan erg moeilijk. Ik geef gewoon enkele afwijkende spellingen : SLOERP (dialectklank !), SLREP (hier zit mogelijk de /u/ in de uitspraak van de l, zodat de leerlingen de svarabhakti-vocaal invoegt tussen /r/ en /p/), SLURK, SLUP (r-deletie achteraan als voorlaatste klank komt veel voor), SURLF (hier duidelijk problemen met auditieve analyse).

In het spellingonderwijs moeten dergelijke vormen grondig worden geanalyseerd, eventueel ook met de leerling zelf besproken (Lees eens wat je geschreven hebt ? Waarom kan je dat niet ? Wat heb je precies geschreven, en waarom, hoe ?). Een uitvoerig schema voor foutenanalyse is te vinden in Nijmeegse Werkgroep 1978 : 470-474.

De werkwoordsvormen : wat weten we ervan ?

De werkwoordsvormen blijven een struikelblok (en een zeer been) in het spellingonderwijs. Dat heeft enerzijds te maken met het systeem zelf, maar daarnaast speelt ook de gevreesde orthographospasmus hier een belangrijke rol. Zo tracht men jonge kinderen een regelsysteem aan te leren op een ogenblik dat ze er niet rijp voor zijn, wat dan veel meer negatieve dan positieve gevolgen heeft. Daarbij neemt men aan dat "de werkwoorden een niet gering aantal fouten opleveren in de spelling van leerlingen". (Van Peer 1982 : 3).

Mijn slecht karakter brengt mij ertoe dergelijke uitspraken in twijfel te trekken : komen die fouten procentueel gezien inderdaad vaak voor, of denken wij dat omdat we vooral die fouten aanstrepen ? Ik telde even de (vrije) opstellen na van een 6de leerjaar (21 meisjes, Zoersel) : op 4.180 woorden (waarvan 672 pv's) komen slechts 136 fouten voor, waarvan 18 werkwoordsvormen (14 pv's en 4 voltooidde deelwoorden) : het aandeel van de foutieve werkwoordsvormen is m.a.v. 13,25 %. Zo'n beperkte steekproef mag je natuurlijk niet veralgemenen ; maar ik hou er voor mezelf toch aan over dat dat "niet geringe aantal" wel eens beduidend geringer zou kunnen zijn.

Dat brengt mij op iets anders : hoe staat het met de frequentie van de werkwoordsvormen in het Nederlands ? Hoe groot is het percentage werkwoordsvormen in het Nederlands ? Daarvoor telde ik een 4-tal teksten van uiteenlopende aard : tekst 1 is een opstel uit een 6de jaar A.S.O., tekst 2 is een eerste versie van het artikel van R. Roger in ditzelfde Vonknummer, tekst 3 is het eerste hoofdstuk uit "Zazapina in de Zoo" (Liva Willems) en tekst 4 het eerste hoofdstuk uit "Heb jij het buskruit soms uitgevonden ?" (Dolf Verroen).

Van elke tekst vermeld ik het totale aantal woorden, het aantal werkwoordsvormen, daarbinnen het aantal niet-klankzuivere vormen (7), daarbinnen het aantal vormen met /dd/ of /tt/ en /dt/. Dat geeft volgende tabel (tussen haakjes staan de percentages, de pijlen daaronder verwijzen naar het geheel) :

	n	n(ww)	(%)	nNKZ	(%)	(%) dd/tt	dt
T.1.	546	104	(19.05)	4	(3.85)	(0.73)	- 1
T.2.	2.800	534	(19.07)	72	(13.48)	(2.57)	1 17
T.3.	1.660	284	(17.11)	41	(14.44)	(2.47)	2 2
T.4.	1.065	263	(24.69)	43	(16.35)	(4.04)	3 1
Totaal	6.071	1.185	(19.52)	160	(13.50)	(2.64)	6 21

Het aandeel niet-klankzuivere vormen is dus niet zo bijzonder groot (heel wat voltooid deelwoorden zitten daarbij); ook het erg kleine aantal dt-vormen is opvallend. Daarbij gaat het dan bv. in tekst 2 om wordt (6 x), vindt (4 x), geldt (3 x) en houdt (2 x).

De werkwoordsvormen : het einde van een tragedie ?

Op het Pedagogisch Centrum van de Stad Antwerpen hebben enkele mensen zich eveneens beziggehouden met dergelijke tellingen. Zij telden liefst 15.798 werkwoordsvormen na in opstellen van leerlingen. Ook zij kwamen tot de bevinding dat het aandeel van de "reële concurrenten" (d.w.z. vormen die in twee verschillende spellingen voorkomen, bv. gebeurt en gebeurd) erg klein is. Een beperkte controle aan de hand van de frequentielijst van werkwoorden van Uit den Bogaert (in Spellingwijzer, Praxis 14) bevestigde dit. Vandaar het idee om de spelling van werkwoorden als volgt aan te pakken. (Vonk krijgt de primeur van dit nieuws). Het overgrote deel van de werkwoordsvormen bestaat uit vaste woordbeelden : die worden samengebracht in een (alfabetisch gerangschikte) woordenlijst. Hierbij wordt gedacht aan een 1.500 werkwoorden, wat zeker voor de lagere school meer dan voldoende is.

Bij de "reële concurrenten" (bv. gebeurt/gebeurd) wordt verwezen naar een tweede lijst, waar de leerling via enkele eenvoudige denkstappen (mogelijk een beperkt algoritme) de passende vorm kiest. Met deze kleine werkwoordenlijst kan de leerling zelf al zijn werkwoordsvormen juist schrijven. In de derde graad van de lagere school kan dan een meer systematische behandeling van het werkwoordssysteem volgen.

Deze uitdagende idee zal binnen afzienbare tijd concreet omgezet worden in een woordenlijst, die in het onderwijs gebruikt zal worden. Het is duidelijk dat deze idee slechts kon ontspruiten aan het brein van mensen die niet (meer) aan orthographospasmus en misoneïsmus lijden. Precies omdat zij de spelling en de leerling au sérieux nemen, kon dit zoveelste ei van Columbus op tafel komen. En denk erom: na de tragedie graag applaus, maar liefst geen bisnummer.

Jef Pepermans, Swaenebeeklaan 29, 2232 's Gravenwezel

N O T E N :

1. Dat het spellingonderwijs in de lagere school inderdaad in hoge mate faalt, heb ik eerder in dit tijdschrift aangetoond : zie Pepermans 1981 en Peeters & Pepermans 1982.
2. De praktijk van extra moeilijke dictees in een verkrampte sfeer wordt jammer genoeg ook gehanteerd door sommige inspecteurs L.O., waardoor vooral de onderwijzer zich geïsoleerd voelt. Ik heb zo'n dictee voor een 4de leerjaar uitgeprobeerd in verschillende klassen H.S.O. en P.H.O. : het bleek ook voor deze gevorderden nog ruim voldoende moeilijkheden te bevatten om ze een vrij hoog aantal fouten te laten scoren.
3. Het volstaat natuurlijk een rondschrĳven van de school of een examenopgave grondig na te lezen om te zien dat zulks helemaal niet zo is. Maar leerlingen horen zoiets niet te doen ; en als ze het toch doen, kan je je als leerkracht nog altijd uit de slag trekken met foefjes als tikfout, zetfout, drukfout, of "dat heb ik met opzet gedaan om eens te zien of jullie wel aandachtig lezen". De machthebber laat zich niet zo gauw in zijn blootje zetten !
4. Ik wil niet beweren dat foutieve spellingbeelden geen invloed hebben op de leerling ; alleen stel ik de draagwĳdte ervan in vraag. Als foutieve woordbeelden zo'n invloed zouden uitoefenen, waarom geldt dat dan niet voor het veel grotere aantal goede woordbeelden dat de leerling ziet ? Vormen als "ik heb gespeeldt", "hij geeft geen antwoordt", "enceclopedy" enz. heeft hij toch nooit gezien !
5. Eén voorbeeld : "Men spelt mijns inziens niet met behulp van interne fonologisering van een woord, maar doordat men zich bij een woord,

i.e. een fonologisch-semantiche eenheid, een bepaalde orthografie herinnert". (Verhoeven 1979 : 160). En daarmee is voor hem alles gezegd.

6. Met "weten" duid ik in wat volgt aan dat de leerkracht niet alleen de kennis bezit, maar die ook gebruikt bij het opzetten van spellingleerprocessen.
7. Niet-klankzuivere vormen zijn die vormen waarvan de schrijfwijze afwijkt van de uitspraak, bv. hij wordt. Daartegenover staan klankzuivere vormen als ik eet, hij loopt, wij schrijven, er is een gedenksteen opgericht.

BIBLIOGRAFIE

Nielen, E. : Normaal-funktioneel spellingonderwijs. In : Moer 1979/2 : 3 - 14.

Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek : Taaldidactiek aan de Basis. Wolters-Noordhoff, Groningen 1978.

Peer, W. Van : Het anker leert nooit zwemmen - ook al ligt het steeds in het water. In : Moer 1982/5 : 2 - 15.

Peeters, B. & J. Pepermans : Spellingonderwijs (2). In : Vonk 12/1 (1982) : 4 - 14.

Pepermans, J. : Spellingonderwijs (1). In : Vonk 11/5 (1981) : 3 - 14.

Pinkhof, H. : Vertalend en verklarend woordenboek van uitheemse Geneeskundige Termen. Haarlem, F. Bohn, 1963.

Rijnsoever, R. van : Hoe leer je lezen en spellen ? In : B. Tervoort red. : Wetenschap en taal III, D. Coutinho, Muiderberg 1980 : 137 - 157.

Verhoeven, G. : Verbeelding en werkelijkheid ; spelfouten in de opstellen uit verschillende typen van onderwijs. In : Tijdschrift voor Taalbeheersing 1/2 (1979) : 146 - 163.