

Nederlandse Taalunie

“Ze kunnen niet
meer spellen.”

Kan de Taalunie er wat aan doen?

ru

Nederlandse Taalunie

**“Ze kunnen niet meer spellen.”
Kan de Taalunie er wat aan doen?**

nú

Onder de titel Moderne manieren geeft Beatrijs Ritsema op haar website en in de gelijknamige rubriek in het dagblad Trouw antwoord op vragen over omgangsvormen. De adviezen zijn doorgaans praktisch, probleem-oplossend en nuchter van toon. Hier geeft Ritsema het advies te berusten in het feit dat leerkrachten niet kunnen spellen.

Juf kan niet spellen

Beste Beatrijs,

Mijn vierjarige dochter gaat binnenkort naar de basisschool en een paar weken geleden ontvingen we een uitnodiging om alvast te komen kennismaken. Heel aardig natuurlijk, ware het niet dat de pret getemperd werd door een dikke dt-fout. Het kaartje zag eruit als ‘een zoveel duizendste kopie van...’, waaruit ik de conclusie trok dat niemand dit durfde te corrigeren bij de leerkracht. Begrijpelijk, want welke ouder wil te boek staan als notoire zeurpiet, betweter, muggeziener, enzovoorts. Dat er geen geld is voor een leuker kaartje kan ik me nog voorstellen, maar foutloos schrijven kost geen geld. Moet ik me er maar bij neerleggen dat dit het gebruikelijke niveau is of zal ik er iets over zeggen? En hoe kan ik dat het beste doen?

Juf kan niet spellen

Beste Juf kan niet,

Dit is een voorproefje van wat u te wachten staat. In de komende jaren zult u nog heel wat briefjes van juffen van uw kind krijgen die niet om aan te zien zijn qua spelling, opmaak en zinsbouw. Veel jonge mensen die voor de klas staan, hebben niet voldoende niveau in spelling en rekenen. Daar kunnen ze zelf niet veel aan doen – de pedagogische academies leggen de lat niet hoog genoeg. U kunt er maar beter aan wennen, want dat is de stand van zaken. Ook al doet u moeite om deze specifieke fout te laten corrigeren, de volgende keer gaat het weer ergens anders mis. En inderdaad, de leerkracht voelt zich vernederd wanneer ouders op taalfouten wijzen. In de hogere klassen van de basisschool (vanaf groep 6) staat er trouwens vaker iemand voor de klas die wel kennis van zaken heeft.

beatrijs.com/juf-kan-niet-spellen, 30 juli 2007

© 2011 Nederlandse Taalunie

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photocopy, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

ISBN/EAN: 978-90-70593-00-1

Inhoudsopgave

	Vooraf	7
	Rol Taalunie	7
	Gegevens	8
I	Spellingonderwijs	9
I.1	Wat moeten ze weten en kunnen?	9
I.1.1	Basisonderwijs	9
I.1.2	Voortgezet/secundair onderwijs	11
I.2	Taalmethodes	12
I.3	Tijdbesteding	12
I.4	Toetsing & peiling	13
I.5	Wat gaat er fout?	14
I.6	Ontwikkelingen in kennis en vaardigheden in de laatste decennia	14
I.7	Beleidsplannen & ontwikkelingen	15
I.8	Conclusies	16
2	Maatschappelijke ontwikkelingen	17
2.1	Algemeen	17
2.2	Er wordt meer geschreven dan ooit, maar niet met een pen	17
2.3	w8 is ff, registers verschillen in schrijftaal?	17
2.4	Vormelijkheid is uit de mode	18
2.5	Spellingvereenvoudiging	18
2.6	‘De spelling verandert steeds’	18
2.7	Conclusies	19
3	Essays	21
3.1	Huis-tuin-en-keukenspelling	23
3.2	Correct spellen moet je vooral zelf heel hard willen	25
3.3	Het moeilijkste onderwijs van allemaal	27
3.4	Naar een educatieve omslag in de Spellingregeling	29
3.5	Twee stellingen over het onderwijs in spellen op de basisschool	33
3.6	De abstracte elegantie van onze werkwoordspelling: waarom het spellingonderwijs d/t-fouten niet kan uitroeien	35
3.7	Spelling: belangrijk?	39
3.8	Schaken met houten stukken	41
3.9	Spelfouten in sollicitatiebrieven; als het maar niet ál te gek wordt	43
3.10	De spelfout als keuze	45
3.11	Conclusies	47
4	Conclusies en voorstellen	49
4.1	Conclusies	49
4.2	Voorstellen	49
4.2.1	Onderzoek in voortgezet onderwijs	49
4.2.2	Taalbeleid	49
4.2.3	Verrijkte spellingwoordenlijst met niveau-aanduidingen	50
4.2.4	Oefenen met eigen teksten	51
4.2.5	Vermijd exoten	51
4.3	Tot slot	51
	Bronnen	53
	Bijlage 1 – bespreking april 2011	55
	Bijlage 2 – niveaus voor spelling	57

“Ze kunnen niet meer spellen.”

Vooraf

Elke krantenlezer heeft de afgelopen jaren wel een kop gezien als ‘Juffen en meesters beheersen nauwelijks de stof van groep acht’, ‘Studenten kunnen niet meer spellen’. Uit de berichten onder dergelijke krantenkoppen is steeds de – soms impliciete – dubbele boodschap te lezen:

- leerkrachten en aankomende studenten behoren foutloos te spellen;
- voorheen was de spellingvaardigheid van (aankomende) studenten en leerkrachten beter.

In 1997 schreef de Nederlandse Inspectie voor het Basisonderwijs in haar rapport *Spellenderwijs*: ‘[...] de maatschappelijke waardering voor een foutloze spelling en interpunctie [is] bijzonder groot. Daartegenover vinden de vakdidactici dat het leren van de spelling en interpunctieregels een bescheiden plaats moet innemen binnen het totale taalcurriculum.’

Zouden de vakdidactici hun zin hebben gekregen en heeft spellingonderricht sinds 1997 zo’n bescheiden plaats gekregen dat de kloof tussen de maatschappelijke verwachtingen en de vaardigheden die scholieren op spellinggebied verwerven te groot is geworden? En is dat er de oorzaak van dat velen nu de indruk hebben dat het (veel) slechter is gesteld met de spellingvaardigheid van jongvolwassenen dan enkele decennia geleden? Of is er geen sprake van een verslechtering? Maar hoe komt het dan dat iedereen lijkt te denken dat het bergafwaarts gaat met de beheersing van de spellingregels?

Rol Taalunie

De Nederlandse Taalunie is verantwoordelijk voor het vaststellen van de spelling van het Nederlands. Bepalen welke spellingkennis op welk onderwijsniveau moet worden aangeleerd, is een andere verantwoordelijkheid. Die ligt bij het onderwijs. De Taalunie heeft het mandaat noch de ambitie om in Nederland en Vlaanderen vast te stellen welke spellingkennis op de verschillende onderwijsniveaus moet worden aangeleerd en geoefend. Evenmin ziet de Taalunie een rol voor zichzelf bij het ontwikkelen van lesmateriaal of bij het toetsen van spellingkennis. De Taalunie heeft zich wel voorgenomen om na te gaan of zij een bijdrage kan leveren aan de oplossing van het hierboven aangeduide probleem van teruglopen de spellingvaardigheid. Zij wil dat nu doen, in de periode die voorafgaat aan de introductie van de – volgens het tienjaarlijkse schema – in 2015 opnieuw geactualiseerde *Woordenlijst Nederlandse Taal*.

Voordat we kunnen nadenken over oplossingen, moeten we eerst weten of het veronderstelde probleem – de spellingvaardigheid van jongvolwassenen loopt terug – werkelijk bestaat.

Als dat het geval is, kunnen we in kaart brengen waar het probleem precies uit bestaat en waardoor het wordt veroorzaakt. En dan kunnen de volgende vragen gesteld worden:

- Wat is de oorzaak?
- Is het een probleem? Waarom? Moet er wat aan gedaan worden?
- Kúnnen we het probleem wel verhelpen?
- Hoe?
- Wie?
- Is het op te lossen met taalbeleid: kan de Taalunie een rol spelen?

Als eerste stap hebben we een dossier *Spellingonderwijs* samengesteld, dat bestaat uit de volgende onderdelen:

- de tekst die voor u ligt, waarin schetsmatig de status quo van het spellingonderwijs in Nederland en Vlaanderen wordt besproken en waarin we enkele maatschappelijke ontwikkelingen noemen die mogelijk invloed hebben op spelgedrag;
- een tiental essays als aanvulling op de inventarisatie van feiten en ontwikkelingen die op ons verzoek zijn geschreven door mensen die direct of indirect betrokken zijn bij (de resultaten van) spellingonderwijs. Hun bijdragen zijn géén wetenschappelijke artikelen, maar standpunten die het debat over nut en noodzaak van correct spellen zullen voeden;
- een pagina op de Taaluniewebsite www.taalunieversum.org/onderwijs/spelling, waarop naast de genoemde teksten ook rapporten van deskundigen zijn bijeengebracht. Dankzij SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, voorheen Stichting Leerplanontwikkeling) was er over de situatie in Nederland een en ander beschikbaar. Opdat we ons ook een beeld konden vormen over de situatie in Vlaanderen, is die op ons verzoek in kaart gebracht door professor Frans Daems c.s. Dat leidde tot het rapport *Letters en punten*. Ook dit rapport is te vinden op, en te downloaden vanaf, de genoemde webpagina.

Uiteraard zijn we ons bewust van de bijzondere problemen die dyslectische leerlingen en leerlingen voor wie het Nederlands niet de moedertaal is ondervinden. In deze inventarisatie gaan we niet expliciet in op deze groepen. We beseffen ook terdege dat correct spellen niet verward mag worden met taalvaardigheid. Een goede tekst vertoont heel wat meer kenmerken dan het ontbreken van spelfouten. En de aandacht voor het – nu eenmaal eenvoudig toetsbare – kenmerk spelling kan in het onderwijs gemakkelijk ten koste gaan van aspecten als structuur en stijl. Met de welbewuste beperking tot het onderwerp ‘spelling’, wil dit rapport geenszins het relatieve belang ervan uitvergroten.

We hebben ons voor deze tekst gebaseerd op de aan het eind van dit rapport genoemde bronnen en op gesprekken die we in 2009 en 2010 voerden met talloze mensen die zijn betrokken bij (resultaten van) spellingonderwijs. De belangrijkste gesprekspartners zijn genoemd onder ‘bronnen’.

Op 8 april 2011 is een eerdere versie van dit rapport besproken met een aantal deskundigen die beroepshalve bij het onderwerp betrokken zijn. Naar aanleiding van hun opmerkingen is de tekst aangepast en aangevuld. Zie bijlage 1 voor de namenlijst en de belangrijkste opmerkingen en aanbevelingen.

In het eerste hoofdstuk komen feiten uit de onderwijspraktijk aan de orde. In het tweede hoofdstuk bespreken we enkele recente maatschappelijke ontwikkelingen die mogelijk invloed hebben op het spellinggedrag van hedendaagse jongeren. Dan volgen de essays en aan het slot van deze tekst proberen we antwoord te geven op de hierboven gestelde vragen.

Gegevens

In samenwerking met andere partijen verzamelt, beschrijft en typeert de Nederlandse Taalunie wetenschappelijk onderzoek naar het onderwijs Nederlands in het basis- en voortgezet/secundair onderwijs. De verzameling omvat onderzoeken die vanaf 1969 gepubliceerd zijn en is te raadplegen in een eenvoudig doorzoekbare databank Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht op <http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/>. Een zoekopdracht binnen de databank op basis van de zoekterm ‘spelling’ leverde (medio 2010) 54 resultaten op. In veel gevallen ging het over sterk gespecialiseerd onderzoek. Daarnaast geven diverse rapporten van Helge Bonset een goed en actueel beeld van de stand van zaken in het Nederlandse spellingonderwijs. De situatie in Vlaanderen is, zoals hierboven al gezegd, in kaart gebracht door Frans Daems c.s. Zie de bronnenlijst achter in dit rapport voor details.

Er is dus veel informatie. Desondanks bleek het niet eenvoudig om recente gegevens te vinden die de indruk van achteruitgang kunnen bevestigen of weerleggen. Toch is er wel iets. We beschikken over gegevens waarmee ontwikkelingen in de spellingvaardigheid van Nederlandse basisschoolleerlingen door de jaren heen vergeleken kunnen worden. Het laatstverschenen rapport over de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON 29, 2004) van Cito beschrijft de stand van zaken in 1999 en stelt vast dat er niet veel is veranderd ten opzichte van de periode daarvoor: ‘Het beeld mag niet rooskleurig zijn, slechter dan voorheen is het niet. Wezenlijk beter ook niet. Dat is opmerkelijk. Het lijkt wel of het niet zo belangrijk is, de grammaticaliteit, de spelling en de interpunctie.’ PPON beoordeelt naast spellingtoetsen, ook teksten die door leerlingen zelf zijn geschreven.

De vorige peiling (waarmee hierboven wordt vergeleken) werd uitgevoerd in 1988.

In 2009 is opnieuw een peiling uitgevoerd, maar daarover is nog geen rapport verschenen. Jannemieke van de Gein, de auteur van PPON 29 en als onderzoeker ook betrokken bij de laatste peiling, schreef in september 2010 in het maandblad Onze Taal:

‘Die uitkomst bevestigt wat al sinds de eerste peiling van het onderwijsniveau, in 1988, bekend is, namelijk dat leerlingen aan het einde van de basisschool veel beter zijn in de werkwoordspelling dan gedacht wordt. Destijds maakte, net als nu, 77 procent van de achtstegroepers geen enkele fout bij het spellen van de werkwoordvormen.’

De (vermeende) achteruitgang in de spellingvaardigheid van jongvolwassenen kan dus niet verklaard worden uit een meetbare achteruitgang in het basisonderwijs. Er zal dus gezocht moeten worden naar een andere verklaring. Verderop in haar artikel verwijst Jannemieke van de Gein naar nog lopend, kleinschalig onderzoek naar de werkwoordspelling in eindexamenteksten van leerlingen die het voortgezet onderwijs verlaten. Ze concludeert ‘dat het met de werkwoordspelling na de basisschool in rap tempo bergafwaarts gaat’ en bevestigt hiermee de veronderstelling dat er na het voortgezet onderwijs slechter wordt gespeld dan onmiddellijk na het primair onderwijs. Of die situatie anders is dan bijvoorbeeld twintig jaar geleden weten we niet, door het ontbreken van grootschalig, langlopend onderzoek naar de spellingvaardigheid van leerlingen die het voortgezet onderwijs verlaten. Aankomende studenten worden nu, bijvoorbeeld aan de Vrije Universiteit in Amsterdam en de Karel de Grote-Hogeschool in Antwerpen, aan een taaltoets onderworpen. Doordat het een recent initiatief betreft is er geen ontwikkeling af te leiden uit vergelijking van de gegevens door de jaren heen.

Met de waarneming van Van de Gein dat jongeren in de loop van het voortgezet onderwijs slechter gaan spellen is overigens nog niet de vraag beantwoord hoe dat komt. Is er sprake van afnemende kennis en vaardigheid op spellinggebied, of van teruglopende bereidheid om die toe te passen?

I Spellingonderwijs

1.1 Wat moeten ze weten en kunnen?

Nederland en Vlaanderen verschillen in de manier waarop de overheid zich met onderwijsinhoud bemoeit en in de manier waarop het onderwijs is georganiseerd. Inhoudelijk verschillen de Vlaamse eindtermen echter niet sterk van de Nederlandse kerndoelen. Hieronder beschrijven we de situatie per land heel beknopt.

In Nederland is in zogenoemde kerndoelen vastgelegd wat kinderen op de basisschool en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs moeten leren. Voor het voortgezet onderwijs worden eindtermen vastgelegd in de Regeling vaststelling examenprogramma's. In opdracht van het Nederlandse ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) zijn de kerndoelen voor het basisonderwijs voorbeeldmatig uitgewerkt in Tussendoelen en Leerlijnen (TULE, <http://tule.slo.nl/>) door het Expertisecentrum Nederlands (EN) en het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling SLO. Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn de kerndoelen door SLO uitgewerkt in leerlijnen en tussendoelen in Concretisering van de kerndoelen Nederlands. Kerndoelen voor de onderbouw VO, SLO: Enschede, april 2007 (<http://ko.slo.nl/>). In april 2010 zijn in de Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen (http://wetten.overheid.nl/BWBR0027679/geldigheidsdatum_27-09-2010) regels voor de taal- en rekenvaardigheden van leerlingen vastgelegd. Deze wet – die op 1 augustus 2010 in werking trad – is een direct gevolg van het rapport Over de drempels met taal en rekenen van de commissie-Meijerink. Hoe de kinderen de vereiste kennis opdoen en vaardigheden leren, bepaalt de school.

In Vlaanderen schrijft de overheid per onderwijsniveau en onderwijsvorm eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor. Eindtermen zijn minimumdoelstellingen die elke school bij zo veel mogelijk leerlingen dient te bereiken. Ontwikkelingsdoelen zijn minimumdoelstellingen zonder resultaatsverplichting voor de scholen. De scholen worden geacht die doelstellingen te verwerken in leerplannen. In de praktijk worden de leerplannen niet door de scholen zelf opgesteld, maar op gecentraliseerde wijze door de koepel waartoe de school behoort.

1.1.1 Basisonderwijs

In Nederland zijn in maart 2008 de huidige 58 kerndoelen voor het Nederlandse basisonderwijs vastgesteld ter vervanging van de 115 die in 1998 waren vastgesteld. Spelling was en is geen afzonderlijk onderdeel. In 1998 stond er in 'Domein schrijfvaardigheid' (C9): 'De leerlingen kunnen de vormgeving en de presentatie van hun teksten verzorgen door aandacht te besteden aan de leesbaarheid van hun spelling, de leesbaarheid van hun handschrift, zinsbouw, bladspiegel, beeldende elementen en kleur.'

Nu staat in het onderdeel 'Nederlands, Schriftelijk onderwijs' in **kerndoel 8**: 'De leerlingen leren informatie te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur. [...]'

Het zonderlinge 'leesbaarheid van hun spelling' is 'correcte spelling' geworden. Dat is winst, maar erg precies is het nog niet. Door SLO is kerndoel 8 in een toelichting op tussendoelen en leerlijnen (TULE) gespecificeerd tot '[...] weinig tot geen fouten in aanduiding van zinsgrenzen en hoofdletters, weinig tot geen spelfouten'.

Kerndoel 11: 'De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden.'

De leerlingen kennen

- regels voor het spellen van werkwoorden;
- regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden;
- regels voor het gebruik van leestekens.'

Dat is door SLO in TULE uitgewerkt tot:

Groep 3 en 4 • spellen van klankzuivere woorden op basis van de elementaire spelhandeling • spelling van woorden met specifieke spellingpatronen, zoals woorden eindigend op -nk, -uw, -eeuw, -ieuw, -aai, -ooi, -oei • spelling van clusters van medeklinkers (bijv. schr-, -rnst, -cht) • spelling van woorden met homofonen (ei-ij, au-ou, c-k, g-ch) • spelling van woorden met de stomme e • spelling van woorden met open en gesloten lettergrepen • eenvoudige interpunctie: gebruik hoofdletters, punt, vraagteken en uitroepetekens • onderkennen en corrigeren van spelling- en interpunctiefouten
Groep 5 en 6 als groep 3-4 + • gelijkvormigheidsregel (hond-honden, kast-kastje) • analogieregel (hij zoekt, hij vindt) • spelling van lange, gelede woorden en woordsamenstellingen (geleidelijk, ademhaling, voetbalwedstrijd) • regels van de werkwoordspelling (hij verwachtte, de verwachte brief) • complexe interpunctie: komma, puntkomma, dubbele punt, aanhalingstekens, haakjes • zelfstandig onderkennen en corrigeren van spelling- en interpunctiefouten • gebruik van hulpmiddelen bij het spellen zoals spellingkaarten, controleschema's
Groep 7 en 8 als groep 5-6 + • spelling van leenwoorden (politie, liter, computer) • spelling van woorden met apostrof (komma's, thema's) • spelling van woorden met deeltken (trema) en koppelteken (ideeën, Noord-Brabant) • attitude voor correct schriftelijk taalgebruik • gebruik van hulpmiddelen bij het spellen zoals een woordenboek, spellingchecker of controleschema's

In Vlaanderen zijn de eindtermen voor het lager onderwijs bij het onderdeel 'Nederlands – schrijven':

'4.7 De leerlingen kunnen voor het realiseren van bovenstaande¹ eindtermen bovendien:

- *hun teksten verzorgen rekening houdende met handschrift en lay-out*
- *spellingsafspraken en -regels toepassen in verband met het schrijven van*

Woorden met vast woordbeeld:

- *klankzuivere woorden*
- *hoogfrequente niet-klankzuivere woorden*

Woorden met veranderlijk woordbeeld (regelwoorden):

- *werkwoorden*
- *klinker in open/gesloten lettergreep*
- *verdubbeling medeklinker*
- *niet-klankzuivere eindletter*

Hoofdletters

Interpunctietekens ., ? ! :

4.8 De leerlingen ontwikkelen bij het realiseren van de eindtermen voor spreken, luisteren, lezen en schrijven de volgende attitudes:

- *[...]*
- *bereidheid tot het naleven van luister-, spreek-, lees- en schrijfconventies'*

In het hoofdstuk 'Taalbeschouwing' (ET 6.3) worden bovendien domeinen genoemd waarover de leerlingen bereid moeten zijn te reflecteren: klankniveau, woordniveau (woordvorming), zinsniveau (woordvolgorde) en tekstniveau (eenvoudige structuren). Spelling wordt daarbij niet uitdrukkelijk genoemd. In ET 6.4 worden ook enkele termen opgesomd die de leerlingen moeten kunnen gebruiken. Voor spelling, in het bijzonder werkwoordspelling, zijn daarbij relevant: werkwoord, stam, uitgang, onderwerp, persoonsvorm, zinsdeel. De herziene eindtermen taalbeschouwing, die vanaf 1 september 2010 van kracht zijn, zijn explicieter en sommen een twintigtal voor spelling relevante termen op.

Een verschil met Nederland vormen de gedetailleerde leerplannen. Leerplannen worden in veel gevallen centraal ontworpen door de koepels van het katholiek onderwijs (VSKO), het gemeenschapsonderwijs (GO!), het onderwijs van steden en gemeenten (OVSG) en het provinciaal onderwijs (POV). Een leerplan omvat de eindtermen of ontwikkelingsdoelen die voor één niveau en onderwijsvorm gelden, en voegt daar eigen doelen aan toe. Daarnaast geeft een leerplan ook allerlei didactische aanwijzingen. Hoewel de verschillende koepels eigen leerplannen met een eigen interne structuur hebben ontworpen, stemmen ze voor spelling en interpunctie in hoge mate met elkaar overeen. Spelling wordt door de leerplannen, net zoals door de

¹ Met het woord 'bovenstaande' worden eindtermen betreffende het kunnen schrijven van bepaalde teksttypen voor een bepaald publiek en op een bepaald verwerkingsniveau bedoeld.

eindtermen en ontwikkelingsdoelen, niet opgevat als een opzichzelfstaande vaardigheid, maar als een deelvaardigheid binnen ‘schrijven’. Daarom behandelen de leerplannen spelling binnen het hoofdstuk of de hoofdstukonderdelen over schrijven. Toch vormt spelling in de leerplannen lager onderwijs telkens één of meer belangrijke en grotendeels aparte onderdelen binnen het hoofdstuk of de hoofdstukonderdelen ‘schrijven’.

1.1.2 Voortgezet/secundair onderwijs

In het Nederlandse Besluit kerndoelen en adviesurentabel basisvorming 1998-2003 waren voor het vak Nederlands 32 kerndoelen vastgesteld. In het domein ‘schrijven’ hadden de volgende betrekking op spelling:

Kerndoel 22: ‘De leerlingen kennen regels voor de spelling van werkwoordsvormen en om deze regels te kunnen toepassen herkennen zij in een zin de persoonsvormen, de onderwerpen en de werkwoordelijke gezegdes.’

Kerndoel 23: ‘Bij het schrijven kunnen leerlingen zich houden aan regels en afspraken met betrekking tot spelling, interpunctie en register, zonodig met gebruik van een woordenboek.’

In juni 2006 zijn in Nederland in plaats van bovengenoemd besluit tien nieuwe kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs vastgesteld in het Besluit kerndoelen onderbouw VO:

‘Kerndoel 2: de leerling leert zich te houden aan conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en leert het belang van die conventies te zien.

Subdoelen

De leerling leert

- de grammaticale begrippen die nodig zijn voor het toepassen van werkwoordspellingregels en interpunctieregels: werkwoord, persoonsvorm [sic], zinnen en zinsdelen, werkwoordelijk gezegde, onderwerp,
- de regels voor werkwoordspelling,
- de regels voor de spelling van andere woorden,
- de regels voor interpunctie,
- de spelling- en interpunctieregels toepassen bij het schrijven,
- eigen teksten en die van klasgenoten nakijken op spelling en interpunctie,
- de spellingcorrectiefunctie van de computer hanteren en ook wat er de beperkingen van zijn,
- [...]
- “schrijfgevoel” ontwikkelen: kent het belang dat de samenleving hecht aan correct taalgebruik; ziet het belang van juiste spelling, woordkeus en zinsbouw; heeft de wil om goed te schrijven,
- “schrijfbewustzijn” ontwikkelen: reflecteren op de eigen spelling, woordkeus en zinsbouw; aanvoelen wanneer een woord of zin goed gekozen en goed geschreven is en wanneer hij daaraan moet twijfelen.’

SLO heeft de opdracht gekregen van het ministerie van OCW om de kerndoelen te concretiseren. Dat leverde de volgende toelichting op:

‘Dit kerndoel heeft een ondersteunende functie, vooral bij schrijven en in mindere mate bij spreken, waar immers ook een juiste woordkeus en goed lopende zinnen van belang zijn. Aan juiste spelling en grammaticaal correcte zinnen wordt door de samenleving, vooral in opleidings-

en werksituaties veel waarde gehecht. Het lijkt nodig om leerlingen (weer) te leren dat goed spellen belangrijk is en ook wanneer foutloos spellen een must is: in (sollicitatie) brieven, in toetsen, verslagen, werkstukken en op je eind-examen, op powerpointdia’s, in alle teksten die gepubliceerd worden.

Naast het leren van de regels voor spelling en grammatica lijkt het vooral van grote waarde om de regels vaak toe te laten passen en de spelling en zinsbouw te bespreken met leerlingen en te laten verbeteren – niet alleen bij Nederlands maar bij alle vakken en in projecten, waar de tekst ertoe doet. Leerlingen moeten zelf leren inschatten welke woorden ze goed en welke ze waarschijnlijk fout hebben gespeld. Dat kan door veel te schrijven en eigen teksten na te kijken met de spellingregels ernaast.’

In Vlaanderen komt in de Vakgebonden eindtermen Nederlands voor het secundair onderwijs steeds dezelfde vaardheidsomschrijving terug als hierboven al voor het primair onderwijs is gegeven, al dan niet aangevuld met ‘de leerlingen zijn bereid om taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen’.

Voor kso (kunstsecundair onderwijs) en tso (technisch secundair onderwijs) derde graad geldt: ‘De leerlingen kennen strategieën om een tekst juist te spellen.’

Voor de derde graad aso (algemeen secundair onderwijs) geldt: ‘De leerlingen kennen de principes van ons spellingsysteem.’

Wat opvalt is dat de leerlingen leren hoe het moet: in Nederland geformuleerd als ‘kennen de regels’ en ‘kunnen zich houden aan regels’ en in Vlaanderen als ‘kennen strategieën om een tekst juist te spellen’ en ‘kennen de principes van ons spellingsysteem’. Het praktiseren van de kennis krijgt geen nadruk. In Nederlandse eindexamens mag alleen bij het vak Nederlands een beperkt aantal punten worden afgetrokken voor spelfouten. In de correctievoorschriften voor andere vakken komt het woord ‘spelling’ niet voor. En zelfs bij Nederlands geldt volgens de Nederlandse Regeling vaststelling examenprogramma’s bij het onderdeel ‘Tekst met vragen’ in het centraal examen: ‘Bij de beoordeling van antwoorden op open vragen worden, gelet op de aard van de opgaven, geen punten afgetrokken voor spelfouten.’

1.2 Taalmethodes

Taalmethodes geven vorm en inhoud aan het onderwijs en bepalen dus in sterke mate het resultaat. Ofschoon de methode-auteurs hun eigen keuzes maken bij het kiezen en verdelen van de stof over de leerjaren, zijn de onderlinge verschillen beperkt. Naar het oordeel van onze gesprekspartner bij de onderwijsinspectie zitten de voornaamste verschillen in de volgorde van de behandelde onderwerpen. De meestgebruikte taal- en spellingmethoden – dus niet voor (aanvankelijk) leesonderwijs – in het basisonderwijs zijn:

Methode in Nederland	Uitgeverij
Taal actief Taal / Spelling	Malmberg
Taalkjournaal Taal / Spelling	Malmberg
Taal op maat Taal / Spelling	Noordhoff
Taal in beeld / Spelling in beeld	Zwijsen
Taalverhaal Taal / Spelling	ThiemeMeulenhoff
Taal leesland Taal en Lezen / Spelling	ThiemeMeulenhoff (Bekadidact)
Zin in taal / Zin in spelling	Zwijsen

Methode in Vlaanderen	Uitgeverij
Kameleon / Kameleon Spelling	Die Keure
Taalsignaal Anders / Taalsignaal Anders Spelling	Plantyn
Tijd voor Taal / Tijd voor Taal Spelling	Van In
Totemtaal	Plantyn

Het valt op dat in de methodes de onderverdeling in spellingcategorïeën steeds wordt geïllustreerd met slechts enkele voorbeeldwoorden. Een omvangrijke woordenlijst die per woord vermeldt tot welke spellingcategorïe(en) het behoort en waarin per onderwijsniveau is gemarkeerd van welke woorden de spelling gekend moet zijn, bestaat niet. Er is één methode die drie woordenlijsten levert, die voor hogere groepen steeds (omvang)rijker worden (*Lijsterbij* van Zwijsen, resp. 3.000, 17.500 en 22.500 woorden).

Een expliciet geformuleerde, algemeen aanvaarde spellingdidactiek lijkt te ontbreken. In de gesprekken die we voerden voor het samenstellen van dit rapport hebben verschillende informanten benadrukt dat een algemeen aanvaard begrippenapparaat ontbreekt. Zelfs van een kernbegrip als ‘klankzuiver’ bestaat geen algemeen aanvaarde definitie. Het schema uit het Referentiekader taal en rekenen (zie bijlage 2) maakt onderscheid tussen ‘alfabetische’, ‘orthografische’ en ‘morfologische’ spelling en gebruikt de term ‘logografisch’. Het is zeer de vraag hoeveel onderwijsgeven met deze aanduidingen uit

de voeten kunnen en een heldere toelichting op de gebruikte termen ontbreekt. In methodes wordt gesproken over ‘luisterwoorden’, ‘weetwoorden’, ‘regelwoorden’, ‘analogiewoorden’ en ‘net- als woorden’ zonder dat precies duidelijk is wat deze begrippen inhouden en in hoeverre sommige synoniem zijn.

Tijdens de bespreking van de eerdere versie van dit rapport met deskundigen, werd het belang van didactiek en de bekwaamheid van docenten sterk benadrukt.

In taalmethoden voor het voortgezet onderwijs is aandacht voor spelling summier. Aanvullend op de leerstof voor het primair onderwijs – die deels wordt herhaald – zijn grofweg de ‘moeilijke woorden’ (barbecueën, pullover), regels voor het schrijven van samenstellingen en het gebruik van verplichte hoofdletters. Frans Daems zegt erover: ‘De methodes gaan ervan uit dat de spellingregels verworven zijn, en dat er enkel nog herhaling nodig is.’

Nieuwe inhouden zijn er amper. Waar er in het basisonderwijs nog veel ruimte is voor geïsoleerd spellingonderricht, valt dat grotendeels weg in de methodes voor de eerste graad van het secundair onderwijs.’

Methode in Nederland	Uitgeverij
Taallijnen	Malmberg
Nieuw Nederlands	Wolters-Noordhoff
Op nieuw Niveau	ThiemeMeulenhoff
Taaldomein	EPN

Methode in Vlaanderen	Uitgeverij
Nieuw Netwerk Nederlands	Van In
Markant Nederlands	Pelckmans
Vitaal Nederlands	Plantyn

1.3 Tijdbesteding

In Nederland wordt volgens de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON 29, peiling 1999) in het basisonderwijs gemiddeld zeven uur per week aan taallessen besteed, waarvan gemiddeld anderhalf uur aan spelling en interpunctie. Deze tijdbesteding lijkt de afgelopen jaren niet te zijn veranderd, getuige het Onderwijsverslag 2001 van de Inspectie: ‘Leerlingen besteden gemiddeld voldoende tijd aan taal, lezen en rekenen. In de groepen 3 tot en met 8 besteden de leraren gemiddeld ruim zeven uur per week aan taal en lezen. Op scholen met veel leerlingen uit achterstandscategorieën loopt dat op tot ongeveer acht uur.’ Het in PPON genoemde gemiddelde van anderhalf uur per week voor spelling spoot met de tijdinvestering die de meeste taalmethodes veronderstellen: tussen de 75 (groep 4-6) en 110 minuten (groep 7 en 8) per schoolweek.

In Vlaanderen ligt het aantal minuten lestijd per week volgens de door Daems geraadpleegde praktijkdeskundigen tussen de 75 en 100 minuten per week. Dat komt aardig overeen met het advies over de lestijd die aan taal en spelling besteed zou moeten worden volgens de hierboven genoemde taalmethodes. Het gemiddelde voor het geheel van taalactiviteiten (taal + spelling) ligt hierin rond de zes uur. Het aandeel voor spelling varieert van een tot twee uur.

Er zijn geen aanwijzingen dat de gemiddelde tijd die in het basisonderwijs aan spelling wordt besteed de laatste decennia sterk is veranderd. In het rapport *Letters en punten* van Frans Daems wordt geparafraseerd wat de geïnterviewden erover zeggen: ‘In scholen met veel anderstalige leerlingen valt op dat leerkrachten spelling niet durven los te laten. Men blijft eraan vasthouden als aan een huis van vertrouwen, ook al blijven begeleiders pleiten om in te zetten op mondelinge vaardigheden. Je merkt in scholen dat de spellingsoefeningen van a tot z worden gemaakt, maar dat andere oefeningen die meer gericht zijn op begripsvorming of communicatieve situaties, stiefmoederlijk behandeld worden. Dat is opvallend. Hoewel spelling voor de begeleiding niet prioritair is, blijven scholen dat in de praktijk wel zo zien. Ze besteden er dus veel tijd aan, ook de vernieuwingsgerichte scholen.’

Over de tijd die in het voortgezet/secundair onderwijs aan oefening en instructie van spelling wordt besteed, ontbreken harde cijfers. Uit onze gesprekken kregen we de indruk dat de aandacht voor de spelling van teksten die door leerlingen worden geschreven voor andere schoolvakken dan het vak Nederlands, ten opzichte van enkele decennia geleden, sterk is afgenomen. Tegelijkertijd bestaat de indruk dat leerlingen veel meer dan voorheen zelf teksten produceren in de vorm van werkstukken.

1.4 Toetsing & peiling

De beheersing van de spelling kan op verschillende manieren worden gemeten. De meestgebruikte manieren zijn: woorddictee, dictee met lopende zinnen, meerkeuzetoets (welk woord in dit rijtje is fout gespeld), invuloefeningen en eigen, vrije tekst. Verschillende auteurs wijzen erop dat de diverse meetmethoden verschillende uitkomsten laten zien. Enerzijds kunnen leerlingen in eigen teksten woorden waarvan ze de spelling niet beheersen vermijden, anderzijds is de concentratie bij het schrijven van een eigen tekst sterker gericht op de inhoud en dat kan ten koste gaan van de aandacht voor spelling. Van den Bergh 2010: ‘Het aantal fouten in de werkwoordspelling zoals dat blijkt uit een dictee en zoals dat blijkt uit een zelfgeschreven tekst hangt nauwelijks samen. Kennelijk wordt er met beide metingen van spellingvaardigheid een beroep gedaan op verschillende vaardigheden.’ In Schraven 2010 wordt de geschiktheid

van een meerkeuzetest voor het toetsen van spellingvaardigheid betwist. De verschillende meetmethoden maken de resultaten van verschillende toetsen moeilijk vergelijkbaar.

Naast de toetsen die bij het lesmateriaal horen, maken de meeste Nederlandse basisscholen gebruik van genormeerde toetsen. Met deze toetsen kunnen scholen de prestaties van hun leerlingen vergelijken met leerlingen

uit het hele land. Dit zegt niet alleen iets over de vorderingen van de leerlingen, maar ook over het onderwijs van de school. Een van de bekendste toetsen in Nederland is de *Eindtoets Basisonderwijs* van Cito voor leerlingen van groep 8. Scholen gebruiken de resultaten op deze toets ter ondersteuning van hun advies over passend vervolgonderwijs na de basisschool. Ruim 80 procent van de Nederlandse basisscholen gebruikt de *Eindtoets* van Cito. De toetsvragen zijn van het invul- of meerkeuzetype. Vooralsnog is het afnemen van een eindtoets niet verplicht. De Nederlandse overheid is van plan een landelijke eindtoets verplicht te maken met ingang van het schooljaar 2012-2013.

Cito baseert zich bij het samenstellen van de toetsen op feitelijk aangetroffen leerstofaanbod in de meestgebruikte taalmethodes. Cito benadrukt dat uit de eindtoetsresultaten geen gevolgtrekkingen mogen worden gemaakt over de spellingvaardigheid van leerlingen, in tegenstelling tot de uitkomsten van de hierboven genoemde PPON. Het PPON-onderzoek verschilt van de Cito-toets die aan het eind van de basisschoolperiode bij veel Nederlandse kinderen wordt afgenomen. PPON kijkt grondig naar teksten die door kinderen zelf zijn geschreven, terwijl het in de eindtoets slechts gaat om enkele (meerkeuze)toetsvragen.

Cito biedt verder een online leerling- en onderwijsvolgsysteem (LOVS) aan waarop, scholen zich kunnen abonneren. Het biedt een deelnemende school de mogelijkheid om resultaten van leerlingen door de jaren heen te volgen. Tevens kunnen de resultaten met andere deelnemende scholen worden vergeleken. Analyses op resultaten door de jaren heen zouden inzicht kunnen geven in eventuele verschuivingen in spellingvaardigheid, maar helaas zijn deze gegevens niet landelijk beschikbaar.

In Vlaanderen vindt geen centrale toetsing plaats. Wel is enkele jaren geleden, in opdracht van het Vlaamse Departement Onderwijs, een instrument ontwikkeld voor het op basis van representatieve steekproeven uitvoeren van peilingsonderzoek ‘schrijven’ in de zesde klas van de lagere school. Uit *Letters en punten* (Daems 2010) komt het volgende citaat: ‘Koepels maken hun eigen toetsen, maar die zijn eerder bedoeld om uitspraken op schoolniveau te kunnen doen, niet voor diagnose en opvolging van individuele leerlingen. Sommige

gebruiken daarvoor een leerlingvolgsysteem. Er zijn heel wat twijfels. De methodes bieden hun eigen toetsen aan, en leerkrachten maken ook wel hun eigen toetsen. Er bestaan dus wel voldoende toetsen, maar de vraag is wat de kwaliteit ervan is. Meten ze wat ze moeten meten, of zijn ze vooral geënt op het leerplan of de methode? Wordt spelling geïsoleerd getoetst, of zit de toetsing van spelling ingebouwd in de toetsing van schrijftaken?

Spelling lijkt makkelijk toetsbaar, en wordt daardoor alleen al frequent getoetst in de scholen.’

In Nederland bestaan diverse onderzoeksprogramma's waarin grote aantallen leerlingen gedurende vele jaren worden gevolgd in hun gang door het onderwijs: het PRIMA-cohortonderzoek in het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs de zogenoemde VOCL-studies (Voortgezet Onderwijs Cohort Leerlingen). In deze schoolloopbaanonderzoeken wordt de hele schoolcarrière van vele duizenden leerlingen gevolgd. Over (gemiddelde) niveaus van specifieke kennis of vaardigheid leveren deze onderzoeken echter geen gegevens op. Sinds het schooljaar 2007/2008 worden deze onderzoeken voortgezet onder de naam Cool⁵⁻¹⁸. In het basisonderwijs worden geen vragen over spelling gesteld, in het voortgezet onderwijs wel, uitgesplitst in zes onderwijstypen van leerwegondersteunend (LWOO) tot voorbereidend wetenschappelijk VWO. Uit de toetsresultaten in het voortgezet onderwijs over 2008 blijkt dat scores voor werkwoordspelling hoger worden naarmate sprake is van een onderwijstype dat sterker gericht is op algemeen vormend onderwijs. Opgemerkt moet worden dat de beheersing van de werkwoordspelling is gemeten met een meerkeuzetoets, waarin van een gegeven woord moet worden beoordeeld of de spelling juist is. Verschillende auteurs wijzen erop dat de resultaten daarvan geen zicht geven op de werkelijke spellingvaardigheid van leerlingen.

1.5 Wat gaat er fout?

PPON onderscheidt zes soorten spelfouten, hier opgesomd in volgorde van afnemende frequentie van voorkomen in het materiaal van PPON 29 (het percentage wordt niet bij elk type fout gegeven):

- fouten tegen de regels en beginselen van de Nederlandse spelling (*klijn, bogt, zant, heelemaal*): 52%;
- verkeerdelijk los- of aaneenschrijven van woorden (*auto weg, hoogte vrees, waar om, over steken, perstuk*) 25%;
- ontbrekende hoofdletters;
- fouten tegen de werkwoordspelling (*deet, gebeurt, haald*) 7%;
- fouten tegen de verbuiging van bijvoeglijke en zelfstandige naamwoorden;
- fouten tegen afbreking aan het eind van de regel.

Interpunctiefouten vormen een afzonderlijke categorie, waarin overigens veel misgaat. ‘Dat veel leerlingen het interpungeren niet of nauwelijks beheersen aan het eind van het basisonderwijs, blijkt duidelijk uit het bovengenoemde onderzoek.

Alle beoordelaars rapporteren hierover in dezelfde zin. Over de beheersing van de interpunctievaardigheden aan het eind van het derde of vierde leerjaar [in het

voortgezet onderwijs] zijn alleen gedateerde gegevens beschikbaar, maar er is geen enkele reden om aan te nemen dat deze de afgelopen decennia spontaan verbeterd is.’ (Bonset 2007, 2.6)

Van den Bergh 2010 heeft dezelfde schrijfpdracht laten maken door leerlingen in groep 8 van het primair onderwijs en leerlingen uit de laatste klas van vmbo, havo en vwo. Hij onderscheidt tien categorieën fouten in de werkwoordspelling en stelt vast dat voor alle categorieën, in alle onderwijstypen geldt dat een kleine minderheid (10%) van het aantal leerlingen verantwoordelijk is voor het leeuwendeel (70%) van het aantal fouten. Voor drie van de tien onderscheiden categorieën (die samen grofweg de d/t-moeilijkheden omvatten) is alleen de groep eindexamenkandidaten havo en vwo in staat ten minste 80% van de aangeboden opgaven foutloos te maken. Op alle andere niveaus leiden zinnen als ‘In de auto rijdt het opaatje dat morgen verhuist’ tot erg veel fouten.

De verschillende typen fouten worden niet allemaal even erg gevonden. Ten onrechte losgeschreven samenstellingen worden op zo grote schaal aangetroffen, in kranten, in reclame-uitingen en op websites van grote dienstverlenende organisaties (jarenlang spelde de reisplaner van de NS *Terug reis*), dat slechts weinigen lijken te beseffen dat het spelfouten zijn. Ook lijken spelfouten in zeldzame ‘moeilijke woorden’ minder erg gevonden te worden, waarschijnlijk doordat veel lezers ze niet opmerken. Fouten in de werkwoordspelling worden over het algemeen sterk afgekeurd.

Over de mate waarin de zogenoemde sms-taal de spellingvaardigheid van leerlingen beïnvloedt, verschillen de meningen van deskundigen. Uit een artikel in het maandblad *Onze Taal* (juli 2007) blijkt dat docenten incidenteel spelwijzen als *ff* (even) en *nix* (niks) aantreffen in schoolwerk, maar dat er geen sprake is van het op grote schaal gebruiken van de afkortingsconventies en het gebruik van cijfers en symbolen die sms-taal kenmerken.

1.6 Ontwikkelingen in kennis en vaardigheden in de laatste decennia

Uit de diverse peilingen halverwege en aan het einde van het basisonderwijs, trekken Helge Bonset & Mariëtte Hoozeveld in *Spelling in het basisonderwijs* (2009) de volgende conclusie: ‘De spellingprestaties van leerlin-

gen aan het einde van het basisonderwijs liggen onder de door leerkrachten en ouders gewenste prestaties, waarbij moet worden aangetekend dat deze een niveau eisen dat slechts een paar procent van de leerlingen realiseert. Ze liggen nauwelijks onder de door leerkrachten en ouders verwachte prestaties. De prestaties van de leerlingen op het gebied van interpunctie liggen ver onder het gewenste niveau, en ook onder wat ouders en leerkrachten verwachten. Slechts ongeveer de helft van de leerlingen

presteert hier voldoende. Er is nauwelijks verband tussen de prestaties van de leerlingen op toetsen waarin zij spelfouten of interpunctiefouten moeten aanwijzen, en de hoeveelheid spelfouten of interpunctiefouten in hun eigen schrijfwerk.’

Van de Gein stelt vast dat driekwart van de basisschoolleerlingen geen fouten in de werkwoordspelling maakt en dat dat percentage constant is. Opmerkelijk is wel de volgende passage uit het rapport over de VOLC-cohortstudies, Kuiper 2007, pag. 93: ‘... doet vermoeden dat er sprake is van een lichte daling van het onderwijsniveau. Met andere woorden, leerlingen hebben minder kennis van rekenen en taal nodig om een bepaald advies te krijgen, en bij gelijke kennis van wiskunde en de Nederlandse taal en algemene vaardigheden halen ze vaker zonder vertraging een diploma voor het geadviseerde of een hoger onderwijstype dan in het verleden het geval was.’

De conclusies voor Vlaanderen zijn volgens Daems 2010 (6.4): ‘Over de uitkomsten van het onderwijs in spelling en interpunctie zijn we niet zo goed geïnformeerd als we zouden wensen. Het is moeilijk om representatieve, valide, betrouwbare en tevens vergelijkbare gegevens over de beheersing van spelling en interpunctie te vinden. De vergelijkbaarheid is moeilijk onder meer omdat de beoordelingsinstrumenten niet dezelfde zijn, van type verschillen (dicteevormen versus zelf geconcepioneerde teksten), en de aard van de scores ook uiteenloopt. Over beheersing van interpunctie zijn te weinig gegevens voorhanden. Op grond van de schaarse en onvolledige gegevens die we verzameld hebben, [...] kan voorzichtig gezegd worden dat de beheersing van spelling in het lager onderwijs globaal gesproken blijkt later onderzoek niet achteruit is gegaan. Of er vooruitgang is kan evenmin gezegd worden. De probleemcategorieën lijken dezelfde te zijn gebleven: onthoudwoorden, klinkerverenkeling en medeklinkerverdubbeling, werkwoordspelling.’ Op basis van de resultaten van het Belgische SiBO-project, waarin sinds 2002-2003 de schoolloopbanen van 6.000 kinderen vanaf de derde kleuterklas worden gevolgd, formuleert professor Frans Daems voorzichtig dat ‘de spellingbeheersing in de afgelopen tien jaar [...] misschien lichtjes afgenomen [lijkt] te zijn’.

Weliswaar is de aanleiding voor dit rapport de vraag of het niveau achteruitgaat, maar uiteindelijk is een vergelijking met ‘vroeger’ minder relevant dan de vraag of leerlingen die nu de school verlaten voldoende kunnen spellen.

1.7 Beleidsplannen & ontwikkelingen

In het *Referentiekader taal en rekenen* dat mede gebaseerd is op het werk van de expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (commissie-Meijerink) is gekozen voor nadere formulering van:

- ‘doorlopende leerlijnen’ die ervoor zorgen dat het onderwijsresultaat van de ene sector naadloos aansluit op dat van de andere; en
- ‘referentieniveaus’ met beschrijvingen van kennis

en vaardigheden die leraren houvast bieden voor het bepalen, volgen en stimuleren van de ontwikkeling van leerlingen.

In Nederland is intussen de *Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen* aangenomen, die op 1 augustus 2010 in werking is getreden. Daarin is het ‘Referentiekader taal en rekenen, de referentieniveaus’ bekrachtigd. Verder is vastgelegd dat bij Algemene Maatregel van Bestuur een samenhangend geheel van referentieniveaus Nederlandse taal en referentieniveaus rekenen zal worden vastgesteld. Het ‘Referentiekader...’ bevat een uitwerking van de aanbevelingen in het rapport *Over de drempels met taal* van de commissie-Meijerink. In hoofdstuk 4 wordt voor **spelling, leestekens en grammaticale begrippen** beschreven welke spellingkennis verworven moet worden; voor elk van de vier niveaus is het gewenste kennisniveau beschreven. Zie bijlage 2 achterin op pagina 55.

Op 31 maart 2011 is in de Tweede Kamer de motie Van Dijk & Van Dijk aangenomen waarin de regering wordt verzocht te onderzoeken in hoeverre correcte spelling en grammatica kunnen meetellen in de beoordeling van elk centraal eindexamenonderdeel. Het Ministerie van OCW heeft het College voor Examenonderzoek laten doen en de resultaten daarvan zijn gepubliceerd in Van Cooten 2011. Daaruit blijkt dat bij de geconsulteerde leden van vakcommissies de bezwaren tegen de beoordeling van examenopdrachten bij andere vakken dan Nederlands groot en talrijk zijn: vakinhoud dreigt in het gedrang te komen, voor leerlingen wordt onduidelijk waarop hun werk precies beoordeeld wordt, de kans op fouten bij de beoordeling neemt toe, de planning van examens komt onder druk te staan en de werklast voor docenten Nederlands neemt sterk toe. Men erkent dat de maatregel een goede prikkel zou zijn voor leerlingen om beter Nederlands te schrijven, maar er wordt ook gewezen op de nadelige gevolgen voor taalzwakke leerlingen.

1.8 Conclusies

Heel kort weergegeven zijn de bevindingen uit het voorafgaande:

- kerndoelen en eindtermen zijn weinig specifiek; uitwerkingen als TULE, de Vlaamse leerplannen en de recente referentieniveaus zijn gedetailleerder;
- er is een ruim aanbod aan inhoudelijk vergelijkbaar lesmateriaal;
- het spellingonderwijs in het primair onderwijs is de afgelopen decennia inhoudelijk niet sterk veranderd;
- de aan spellingonderwijs bestede tijd lijkt in het basisonderwijs door de jaren constant en in overeenstemming met de tijd die taalmethodes nodig achten;
- sommige onderzoekers formuleren een voorzichtig vermoeden dat leerlingen die de afgelopen jaren het basisonderwijs verlaten hebben, iets slechter presteren op spellinggebied dan leerlingen van tien of twintig jaar geleden, maar harde gegevens die dit aantonen ontbreken;
- spellingvaardigheid wordt op verschillende manieren gemeten en verschillende auteurs betwijfelen of met invuloefeningen en meerkeuzetoetsen kan worden vastgesteld of een leerling een woord correct kan opschrijven;
- de nadruk lijkt in het secundair/voortgezet onderwijs sterker te liggen op ‘weten hoe het moet’, dan op ‘foutloos toepassen’;
- over inhoud en intensiteit van spellingonderwijs in het secundair/voortgezet onderwijs is weinig bekend; de indruk bestaat dat spelling een ondergeschoven kind is;
- fouten in de werkwoordspelling worden door velen sterk afgekeurd als ze worden opgemerkt;
- een algemeen aanvaarde woordenlijst met de woorden waarvan de spelling na het basisonderwijs beheerst moet worden ontbreekt;
- een specifieke, aan het niveau in het voortgezet onderwijs gekoppelde, inventarisatie van de vereiste aanvullende spellingkennis en -prestaties ontbreekt.

2 Maatschappelijke ontwikkelingen

2.1 Algemeen

Er is uiteraard meer dat invloed heeft op ons gedrag dan onderwijs alleen. Dat geldt dus ook voor hoe vaak, wanneer, wat en hoe we schrijven. En al weten we niet precies hoe de veranderingen in de maatschappij doorwerken in het schrijfgedrag van nieuwe generaties, toch lijkt het van belang om enkele opvallende recente veranderingen te noemen wanneer we stilstaan bij ontwikkelingen in spellinggedrag en -attitude. De hieronder besproken onderwerpen kwamen naar voren in de gesprekken met de door ons geraadpleegde deskundigen en kregen en krijgen geregeld aandacht in de media.

2.2 Er wordt meer geschreven dan ooit, maar niet met een pen

De gemiddelde achttienjarige heeft in zijn leven waarschijnlijk veel meer geschreven dan zijn ouders of grootouders op dezelfde leeftijd. Niet met een pen op papier, en al helemaal niet ‘in het net’ na een eerste versie in het klad, maar via het toetsenbord van een computer en de toetsjes van een mobiele telefoon. In het schrijfonderwijs dat de hedendaagse jongere heeft genoten, komen deze hulpmiddelen echter niet of ternauwernood voor. Op school staat schrijven nog gelijk aan het hanteren van pen en papier. Het schrijf- en spellingonderwijs besteedt weinig tot geen aandacht aan de instrumenten waarmee de leerlingen hun schrijfvaardigheid in de praktijk zullen toepassen. De (in Nederland en België verschillende) indeling van het toetsenbord is geen leerstof bij schrijfonderwijs, en typevaardigheid wordt niet structureel onderwezen. Het feit dat een tekst die met een tekstverwerker wordt geproduceerd er op het beeldscherm netjes uitziet – in tegenstelling tot een in het klad geschreven tekst, die doorhalingen en herschrijvingen bevat – maakt ‘in het net’ overschrijven overbodig en ontmoedigt daardoor kritisch nalezen. De meeste teksten komen tegenwoordig tot stand in een omgeving waar (toegang tot online) spellinghulp vanzelf spreekt. Wie correct moet leren spellen, zou moeten leren hoe je op internet betrouwbare bronnen kunt vinden en vertrouwd kunt raken met automatische spellingcontrole in tekstverwerkers en de voorspelfunctie op telefoontjes. Zowel de kracht als de beperkingen van deze voorzieningen moeten onderwezen worden. Wat spellingssoftware erg goed kan, is het corrigeren van typische dicteewoorden (*leeuweriken, onmiddellijk*), maar bij de – niet altijd gesignaleerde – keuze tussen bijvoorbeeld bepaalt en bepaald moet je zelf opletten en nadenken. Dat de kwestie het onderwijsveld bezighoudt, blijkt wel uit een levendig debat na de eindexamens van 2010 op de website Kennisnet.nl. Naar aanleiding daarvan heeft het bestuur van de vaksectie Nederlands van de Vereniging

Leraren in Levende Talen het gebruik van de spellingcontrole bij het examen Nederlands aan de orde gesteld bij het College voor Examens.

2.3 w8 is ff, registerverschillen in schrijftaal?

Dat er in gesproken taal verschillen zijn in de zorg die aan een tekst wordt besteed, is volkomen geaccepteerd. In een spontaan groepsgesprek komen weinig complete, grammaticaal correcte zinnen voor. In een tweegesprek voor een microfoon wordt zorgvuldiger geformuleerd en aan toespraken wordt de meeste zorg besteed. Het lijkt alsof er voor geschreven teksten maar één niveau van verzorgdheid is, namelijk dat van volkomen welgevormde foutloosheid.

In geschreven taal zijn echter ook grote registerverschillen ontstaan, vergelijkbaar met die tussen verschillende vormen van gesproken taal. De ontwikkeling daarvan hangt samen met het beschikbaar komen van nieuwe techniek. Jongeren beschikken massaal over schrijfgerei dat twintig jaar geleden niet bestond.

Er is sprake van een ‘spreektaaliger’ manier van schrijven, die op verschillende manieren zichtbaar wordt en die op grote schaal wordt toegepast. In de onderste registers worden bijvoorbeeld nauwelijks accenten en trema's gebruikt, komen veel spelfouten voor en zijn hoofdletters zeldzaam.

Maar er is veel meer aan de hand dan dat er in informele teksten meer traditionele spel- en slordigheidsfouten worden gemaakt; er wordt ook welbewust afwijkend gespeld. Zo wordt er gebruikgemaakt van andere symbolen dan lettertekens, worden woorden vaak aaneengeschreven en op niet-conventionele manieren afgekort. Wie in een groep vrienden zit te chatten, zal ‘wacht eens even’ noteren als ‘w8 is ff’. Het gebruik van correct gespelde standaardtaal zou in zo'n omgeving sterk opvallen.

Van onder naar boven – van spreek- naar schrijftalig – verloopt de lijn van sms'en en chatten, via e-mail en internetfora, naar teksten die voor publicatie op informatieve of commerciële websites, verzending per post of voor grafische vermenigvuldiging zijn bedoeld. Veel meer hierover is te vinden in Gheuens 2010. Kennelijk is de notie dat een geschreven tekst duurzaam is en verzorgd moet worden afgeleverd, niet meegenomen naar de nieuwe media. Er is eerder een geschreven vorm van spreektaal ontstaan, met eigen codes en conventies. Het is uitermate onwaarschijnlijk dat de traditionele schrijftaalconventies alsnog kunnen worden overgedragen op chatsessies en sms'jes.

Wie echter schrijft voor publiek, moet zich aan regels

houden. Het ontwikkelen van dit besef bij leerlingen lijkt een voorwaarde voor de bereidheid de geleerde spellingregels ook toe te passen. Het bestaan van register-verschillen en de notie dat een tekst in bepaalde registers verzorging behoeft, dienen expliciet aandacht te krijgen in het schrijfonderwijs. Ter illustratie van het gapende gat tussen ‘kunnen spellen’ en ‘spontaan foutloos schrijven’ kan een mailtje dienen van een negentienjarige student biomedische wetenschappen, die op verzoek van haar vader twee weken lang de opgaven van de website Beterspellen.nl maakte. Ze zei dat ze vrijwel nooit een fout maakte, en dat is waarschijnlijk waar. In onderstaand bericht geeft ze toe één opgave fout gespeld te hebben en ze maakt en passant drie slordigheidsfouten.

Subject: spellingtestje

Date: Thu, 24 Sep 2009 11:23:35 +0200

From: hannahxxx@xxx.xx

To: xxx@taalunie.org

Hoi pap,

Vandaa alleen het woord filialen fout gepeld. Ik dnek dat het op zich een prima testje is maar dat ik gewoon te goed kan spellen.
Grapje

Hannah

2.4 Vormelijkheid is uit de mode

Sinds de jaren zeventig zijn gewoonten en omgangsvormen op allerlei gebied veranderd en de veranderingen kenmerken zich door een teloorgang van vormelijkheid. De aanspreekvorm ‘u’ is vrijwel verdwenen, men verschijnt informeel gekleed op een begrafenis, trouw-lustigen maken onderling afspraken, de vader van de bruid wordt niet meer om de hand van zijn dochter gevraagd, en op zondag hangt de was aan de lijn als het zo uitkomt. Traditionele patronen zijn vaak losgelaten en wat ervoor in de plaats kwam is informeler en minder getekend door gewoonten die als streng worden ervaren. Ook in zakelijke correspondentie zijn plechtige formules vervangen door meer alledaagse frases. Niemand schrijft meer ‘met gevoelens van de meeste hoogachting verblijf ik’; dat is ‘met vriendelijke groet’ geworden. Tegen die achtergrond is een verminderende aandacht voor de verzorging van een geschreven tekst niet vreemd.

2.5 Spellingvereenvoudiging

In Bonset 2007 zegt een docent Nederlands: ‘Ik verwacht op termijn toch aanpassingen in de werkwoordsspelling. Die voorstellen zullen niet vanuit het beroepsveld komen, maar door de taalgebruikers worden afgedwongen. Er lijkt nauwelijks meer interesse dit systeem onder

de knie te krijgen.’ Deze uitspraak veronderstelt dat een aanpassing van de geldende spellingregels voor de werkwoordsvormen iets eenvoudigers kan opleveren. Nog afgezien van de vraag of die veronderstelling juist is, lijkt een dergelijke aanpassing op weinig steun te kunnen rekenen. Uit de wijze waarop in 1995 de voorstellen van de commissie-Geerts voor de vernederlandsing van de spelling van leenwoorden in 1995 zijn verworpen en uit de relatief grote weerstand die de milde aanpassingen in 1995 en 2005 hebben opgeroepen, is af te leiden dat er geen maatschappelijk draagvlak zal zijn voor een ingrijpende herziening van de spelling.

2.6 ‘De spelling verandert steeds’

Na de herziene editie van de *Woordenlijst Nederlandse Taal* (het Groene Boekje) in 2005 klinkt af en toe de klacht dat de spelling voortdurend verandert. Het zou volgens sommigen verspilde moeite zijn om de regels nog te leren, omdat die immers toch voortdurend veranderen. Een verband tussen de problemen met spelling in het onderwijs en de bescheiden aanpassingen in het Groene Boekje is echter niet aangetoond, of zelfs maar serieus gesuggereerd. De grote probleemcategorieën in het spellingonderwijs zijn de werkwoordspelling en de leenwoorden; aan de regels daarvoor is niets veranderd. De invoering van de ‘nieuwe spelling’ komt op het volgende neer. Na decennia van ongewijzigd herdrukken is in 1995 de inhoud van de officiële *Woordenlijst Nederlandse taal* herzien. De zogenoemde toegelaten spelling uit 1954 (*copie* en *kwotum* naast de voorkeursvormen *kopie* en *quotum*) is in 1995 afgeschaft en de regels voor het spellen van de tussenklank in samenstellingen zijn veranderd (pan + koek was *pannekoek* en werd *pannenkoek*). Er werd bovendien besloten dat voortaan elke tien jaar een geactualiseerde editie van de *Woordenlijst* zou verschijnen, om te waarborgen dat de lijst niet opnieuw sterk zou verouderen. In 2005 is een uitzonderingsregel op de *pannenkoek*regel vervallen (nu ook *paardenbloem*) en er zijn enkele nieuwe regels voor specifieke problematische gevallen geformuleerd. Voorbeeld: schrijf alleen een streepje in samenstellingen met een afkorting als de letters van de afkorting afzonderlijk worden uitgesproken (*havodiploma*, *pinpas* volgens de hoofdregel aaneen, maar *btw-tarief*, *vwo-diploma* met streepje). Dat heeft geleid tot enkele aanpassingen in de schrijfwijze van afzonderlijke woorden, maar van een ‘nieuwe spelling’ was geen sprake.

Desondanks is door de negatieve publiciteit rond de aanpassingen in de *Woordenlijst* bij een deel van het publiek de indruk ontstaan dat de officiële spelling steeds verandert. Dat daardoor wellicht bij sommigen de ambitie om foutloos te spellen is ontmoedigd, is betreurenswaardig. In het onderwijs speelt deze kwestie echter een steeds geringere rol, doordat leerlingen alleen de courante spelling aanleren. De woorden die van spelling zijn veranderd zijn

“Ze kunnen niet meer spellen.”

zo weinig talrijk en zo weinig frequent, dat de verschillen bij het lezen van oudere teksten niet voor verwarring zorgen.

2.7 Conclusies

Heel kort weergegeven zijn de bevindingen uit het voorafgaande:

- er wordt veel geschreven, ook door jongeren, maar vooral met andere hulpmiddelen dan pen en papier;
- onder jongeren is een nieuwe, veelgebruikte digitale schrijfcultuur ontstaan die dicht staat bij spreektaal en sterk afwijkt van geschreven standaardtaal;
- de zorg voor nette afwerking van teksten is minder vanzelfsprekend, zoals ook andere omgangsvormen informeler zijn geworden;
- voor een vereenvoudiging van de spellingregels lijkt het maatschappelijk draagvlak gering;
- wie denkt dat er voortdurend een ‘nieuwe spelling’ wordt ingevoerd, heeft ongelijk.

“Ze kunnen niet meer spelen.”

3 Essays

Spellen is het toepassen van een code, het volgen van een conventie, gedrag dat men zich door studie en oefening eigen kan maken. In de hoofdstukken hiervoor ging het over feiten, over de manier waarop spelling binnen ons taalgebied in het reguliere onderwijs wordt onderwezen en getoetst en over maatschappelijke ontwikkelingen die van invloed (kunnen) zijn op spellinggedrag.

Zeker zo belangrijk als de feiten, is reflectie op het belang van correct spellen. Voor dit rapport hebben we tien mensen die op verschillende manieren betrokken zijn bij spellingonderwijs (en de resultaten ervan) aan het woord gelaten. Hun zienswijzen verschillen vanzelfsprekend.

“Ze kunnen niet meer spelen.”

3.1 Huis-tuin-en-keukenspelling

“Ssst, mama slaapt! niet storen. liefste mama slaap nog maar goet! Wij hebben een lekkere koek gegeten en teevee gekeken! Groetjes hanne”

De liefste mama uit het briefje ben ik, hoogzwanger. Twee kinderen hebben onverwachts het huis voor zichzelf, want hun liefste mama is in slaap gesukkeld. Hanne en Jesse zijn heel attent de slaapkamerdeur komen dichtdoen. Anderhalf uur later schrik ik wakker en meteen schieten allerlei rampscenario's met verongelukte kinderen door mijn hoofd. Maar kijk, er plakt een briefje op de deur met deze boodschap vol plantrekkerij, liefde en spelfouten.

Wat heerlijk, als je kinderen kunnen schrijven! Opgelucht en trots waggel ik de trap af. Natuurlijk reageer ik alleen op de liefde en op het initiatief, en vooral niet op de vele kruimels in het bankstel, of op de spelfouten. In deze situatie spreekt het voor zich. Maar wanneer zou ik dan wel fouten verbeteren in de huis-tuin-en-keukenschrijfsels? Nooit, altijd of iets daartussenin?

Als ze iets schrijven voor zichzelf, dan verbeter ik niets. Verlanglijstjes, dagboekfragmenten, of een verhaal... Ook kattenbelletjes voor gezinsgenoten of tekeningen met tekstjes vol liefde voor grootouders verbeter ik niet. Dan zou ik mij bemoeien met de vorm, en dat zou de spontaniteit van het schrijven en de inhoud van de tekst verstoren.

Maar als ze iets schrijven voor anderen, moet het zonder spelfouten aankomen. Van een uitnodiging voor hun verjaardagsfeestje maken ze eerst een kladje. Pas als we samen de spelling hebben nagekeken, schrijven ze de tekst over tussen prinsessen en piraten. Te vaak ook moeten ze een mailtje schrijven om te laten weten dat hun jas wéér kwijt is. Even samen met mama nakijken voor ze het verzenden naar familie en vrienden. Of hebben mijn kinderen gewoon pech dat hun moeder eigenlijk ook schooljuf is?

In mijn reactie hou ik het volgende voor ogen: leer ik het kind een goede houding aan tegenover spelling door de fouten te verbeteren in de tekst waar ze nu aan werken? Niet die foutloze uitnodiging of mail is dan mijn doel, maar wel het inzicht van mijn kinderen: foutloos schrijven is belangrijk. Het lijkt mij een rode draad in de opvoeding. Ik wil niet elke hooglopende kinderruzie sussen, maar ze hun boosheid leren herkennen, erkennen en uiten. Oplossingsstrategieën bedenken die vele ruzies meegaan. Om het zwart-wit te stellen: twee kinderen die elkaar zo-even nog lam wilden slaan, verzoen je niet door te zeggen: “zo erg is het ook weer niet, geef nu maar gauw een kus aan elkaar!” En voor hun latere leven helpt dat ook niet, want in een conflict met collega's of zelfs tussen partners, gaat het ook niet op die manier.

Terug naar de spelling en even zwart-wit: als ik een tekst met hen verbeter, zal het hen helpen om later een foutloze sollicitatiebrief te (willen) schrijven?

Als kinderen dus tijdens het schrijven vragen: “Mamaaaaah, is ‘jarig’ met één of met twee a's?”, dan heb ik al heel veel bereikt. En zeker als ze aan de computer uit zichzelf hun tekst nalezen voor ze op ‘verzenden’ duwen!

En huiswerk? Verbeteren of niet? Dat is nog een ander hoofdstuk. Huiswerk is in eerste instantie van het kind zelf. Het hoort bij zijn schoolleven en maakt dus geen deel uit van de huis-tuin-en-keukenspelling. Als er thuis voldoende rust is voor schoolwerk, ligt de verantwoordelijkheid daarna bij het kind zelf. Natuurlijk heeft het soms hulp nodig, bijvoorbeeld bij het plannen, maar huiswerk is doorgaans van het kind zelf of het schiet zijn doel voorbij. Ook hier weer: niet een taak met een tien is het doel, maar wat ze leren voor hun volwassen leven. Hoe ze leren om te gaan met taakjes waar ze zelf verantwoordelijk voor zijn. Hoe ze hun eigen leerproces in handen leren te nemen.

Dan komt natuurlijk de volgende moeilijkheid. Hoe spelfouten te verbeteren zonder dat het kind zuchtend met zijn ogen rolt, of spontaan zijn vinger begint op te steken? Wat moeten ze al kennen, wat nog niet? “Hond is een regelwoord. Heb je de regel al geleerd?” “Frisbee is een weetwoord, het komt uit het Engels.” “Je kunt het nog niet weten, maar ‘wordt’ is hier met dt”.

In de eerste graad van het lager onderwijs kun je al massa's woorden juist schrijven met drie regels. De sleutel is het woord splitsen zoals je het hoort, en luisteren of de lettergreep op een korte klinker, lange klinker of andere klinker oei eu... eindigt. Zo weet je of je de medeklinker moet verdubbelen, een klinker moet laten vallen of moet schrijven wat je hoort. Om die regels niet elke keer te moeten herhalen, spelen we thuis een associatiespelletje. Klinkt het woord zo-

“Ze kunnen niet meer spellen.”

als mijn dochter ‘Ha/nne’, klinkt het zoals haar vriendje ‘Ba/vo’ of zoals ons buurmeisje ‘Droe/ne’? Wie krijgt bijvoorbeeld het woordje ‘ja-rig’? Bavo natuurlijk!

Soms heb je het toeval aan je kant. Jesse (7 jaar) schrijft een lijstje van alles wat hij wil doen in de grote vakantie. “Naar het zwembad van Tienen of zoo.” De tweede o moet er helemaal op het einde van het regeltje bij, en eindigt half op tafel. Ik zeg langs mijn neus weg: “Gelukkig is zo met één o, dan kan het nog net op je blad.” Bijna verontwaardigd antwoordt hij: “Dat is niet waar! Zoo is met twee o’s, ik heb het in de dierentuin van Antwerpen gezien!”

Wat geweldig, een kind dat nadenkt over woorden. En wat heerlijk, een kind dat kan schrijven! Het briefje hangt nog altijd op mijn kast. Want ‘Liefste mama’, het staat er zwart-op-wit.

En als ze binnenkort gaan puberen, als de chat- en de sms-taal beginnen, zal het mij zo’n deugd doen bij tijd en wijle dat briefje nog eens te zien hangen.

Dominiek Devos
moeder

3.2 Correct spellen moet je vooral zelf heel hard willen

Ik kan ziek zijn van een spelfout in mijn teksten. Ik had het een tijd geleden bij het verschijnen van een nieuw boek. Mijn uitgever had een koerier ingeschakeld om mij net voor een lang weekend het allereerste exemplaar te bezorgen. Daar stond het dan, helemaal achterin: *Geraadplaagde* literatuur. De boeken lagen nog niet in de winkel, maar ze waren wel al gedrukt. Er was niets meer aan te doen. Dat lange weekend werd minder zorgeloos dan ik me had voorgesteld. Denk je dat iemand over die kemel ooit een opmerking heeft gemaakt? Een beetje slechte ziel zegt nu dat dat komt omdat er van dat boek amper exemplaren zijn verkocht, maar dat is het niet. De eerste oplage raakte helemaal uitverkocht en voor de volgende hebben we van die twee a's toch maar e's gemaakt.

Mijn uitgever relativeerde, zei dat het toch maar een tikfout was – niet eens een echte spelfout dus. Geraadplaagd, dat vergeeft iedereen mij. Op een azerty-klavier ligt er tussen de a en de e alleen maar een z. Foutje, niets aan te doen. Erger ware het geweest indien ik pakweg *pannekoeken* had geschreven, want er is sinds de jongste spellingaanpassing genoeg tijd verstreken om te weten hoe dat nu zit, met die tussen-n.

En waarom de eindredacteur en daarna ook nog de corrector die fout niet hadden opgemerkt? Tja.

Tikfouten of spelfouten, voor mij zijn ze even erg. En te vermijden! Ik zat op school in de jaren '60 en '70 en daar werden spelfouten ook in andere vakken dan moedertaal niet getolereerd. Voor een goed antwoord met een spelfout kon je op het schriftelijk examen aardrijkskunde nooit een vol punt halen. In een opstel gingen weliswaar de meeste punten naar stijl en inhoud, maar spelfouten werden nooit onbestraft gelaten.

Ik zie het vandaag vaak anders. ‘Ja, maar’, zegt mijn zoon van veertien, ‘het is de inhoud die telt. Bovendien: ook als ik een fout schrijf, begrijp je toch wat ik bedoel, niet?’

Ja, ik begrijp wat hij bedoelt als hij het heeft over *zen* boek. Zijn boek, natuurlijk. Ik ben niet achterlijk. En ik wordt met dt: wat is het probleem eigenlijk?

Het probleem is, probeer ik hem uit te leggen, dat niemand hem au sérieux zal nemen als hij een powerpointvoorstelling maakt – hij is daar echt goed in – met hier en daar een spelfout. De dag dat hij een sollicitatiebrief schrijft met een dt-fout in, ligt hij er meteen uit. Hij haalt zijn schouders op.

Ik zeg hem dat spelfouten de aandacht afleiden van wat hij echt wil zeggen. Zoals iemand die in een ernstige vergadering of op een officiële plechtigheid dialect praat: je zit voortdurend naar die rare klanken te luisteren waardoor de boodschap niet doordringt. Hij zucht.

Ik zeg hem dat hij niet goed overkomt als hij spelfouten maakt, dat mensen zullen denken dat als hij al niet correct spelt, de rest ook maar zo en zo zal zijn. Ik zie hem denken: zeur niet.

Zijn leerkracht in het zesde leerjaar van de lagere school moet dat ook hebben gedacht toen ik haar er tijdens het schoolfeest voorzichtig op attent maakte dat je in *Wim's frietkot* toch maar beter dat weglatingsteken weglaat en de s aan de m schrijft. Ze antwoordde dat ze dat zelf ook wel wist, maar dat zij dat spandoek niet had geschilderd.

Schrijven op het schoolbord doen ze echter wél zelf. Ik geef regelmatig lezingen in lagere scholen en ik moet me soms beheersen om niets te zeggen over wat ik op dat bord zie geschreven staan.

Als ze het op de lagere school niet leren, waar dan wel? Als ze het van hun juffen en meesters niet meekrijgen, van wie dan wel?

Als er iets is dat ik me herinner van mijn tijd in de lagere school, dan is het de drill en dat ik dat helemaal niet leuk vond. De tafels van vermenigvuldiging! We dreunden ze op en schreven ze op bierviltjes. 9x9? Da's een makkelijke. Maar 7x8? Ik ken ze nog. Ik gebruik ze nog. Zo nutteloos zijn ze dus niet geweest. Hetzelfde voor die spellingregeltjes. *Klinkt de klinker lang, dan zet ik een letter op de gang. Voorbeeld: bro-den, ba-len...* En deze heb ik ook nooit vergeten: *Ik drink nooit t, gij drinkt altijd t, hij drinkt alleen t als hij tegenwoordig is.*

En wat zegt de dubbelzetter? *Na een korte klank, 't is raar,*

maar waar, zet ik twee dezelfde medeklinkers naast elkaar: ballen, tobben, bukken...

Voor bijvoorbeeld enkele en dubbele medeklinkers heeft een volwassen mens geen regeltjes meer nodig – dat zit er ondertussen ingebakken – maar een dt-regel en zelfs wat zinsontleding (wat is hier het onderwerp? het lijdend voorwerp?) komt nog altijd van pas om te proberen zonder dt-fouten te schrijven. Ik durf nog altijd in gedachten het werkwoord in een zin vervangen door de juiste vervoeging van het werkwoord lopen.

Ik word/wordt ziek.

Ik loop ziek.

Word dus.

“Ze kunnen niet meer spellen.”

Zo wordt mijn twijfel over de laatste letter van dat woord meteen weggenomen.

Ik check het even bij mijn zoon. Hij kent die regeltjes niet (meer). Ook geen andere ezelsbruggetjes die hem moeten helpen een spellinghindernis te nemen.

Ik sta erbij en ik kijk ernaar. Ik krijg veel e-mails van jongens en meisjes uit het vijfde en het zesde leerjaar – mijn doelgroep wat mijn jeugdboeken betreft. Ze sturen mij zelden een mail in een correcte taal. Moet een kind van twaalf feilloos kunnen spellen? Neen, ik doe dat ook nog altijd niet, maar dat zo’n kind naar mij schrijft zoals het spreekt, zit me niet lekker. Ik zeg daar weinig over – ik heb me niet te bemoeien met andermans kind – maar het ergert me wel. Een meisje schrijft dat ze zelf ook graag schreiver wil worden. Ik heb haar geantwoord dat schrijver het mooiste vak is dat er bestaat en dat het voor een schrijver belangrijk is je taal correct te schrijven. Ze heeft me nog bedankt voor die goeie raad.

Ik vraag me af wie ik met zulke omfloerste taal een dienst bewijs. Mezelf misschien, want ik wil niet meer uitgemaakt worden voor spellingpolitie.

Om hun schrijversdroom te realiseren gaan sommigen naar de journalistenschool. Op de krant waar ik werk gooien ze jaarlijks enkele kruiwagens leeg met jongens en meisjes van zo’n school. Die komen dan op de redactie even van het echte leven proeven.

Sommigen hebben talent, dat zie je zo. Ze zijn stressbestendig, gooien zich in de strijd, doen zinvolle voorstellen en... kunnen schrijven zonder (veel) fouten. Het is echter velen op die leeftijd – jonge twintigers – niet gegeven. Ik had er eens eentje onder mijn hoede die niet op zijn mond was gevallen. Die jongen had ballen aan zijn lijf, zou wel een goede journalist worden, maar zijn taal en vooral zijn spelling konden best nog wat aandacht krijgen. Hij zei me onomwonden. *Schrijf jij zonder fouten? Bovendien, het is het instinct van de nieuwsgager dat telt, de primeurs, de originele invalshoek. Voor de spelling hebben we wel een eindreactie.*

Voor de spelling hebben we wel een eindredactie. Het is een tendens die opgeld maakt. Journalisten leveren een rommeltje af en de eindredactie fatsoeneert. Correct spellen is niet meer nodig als je een eindredacteur hebt die dat wel van je over neemt. Maar, neemt die eindredacteur het van je over? Waar heeft hij/zij correct leren spellen?

Er zijn geen excuses voor spelfouten. Al mijn kinderen hebben op hun kamer een exemplaar van het *Groene Boekje* en op hun computers zit een spellingcontrole. Het zijn hulpmiddelen, meer niet. En zeker die software is niet onfeilbaar – ze ziet bijvoorbeeld nog steeds niet het verband tussen het onderwerp en de persoonsvorm (en kan dus nooit worden gebruikt als controle op dt-fouten, leg ik mijn kinderen uit). Ik zeg hun dat correct spellen ook iets is dat je zelf heel hard moet willen. Dat je het als een erezaak moet beschouwen dat je een tekst, of hij nu met de computer is geschreven of met de hand, pas loslaat als je zeker bent dat er geen spelfouten meer in staan. En dan nog. Een van mijn drie kinderen is daar inmiddels van overtuigd. Ze is nu 22, het verstand komt met de jaren. Ze ergert zich aan spelfouten in de krant, mijn krant, en dan denk ik: ‘Goed zo, meisje!’ Met de twee anderen, jongens, zal ik nog wat strijd moeten leveren. Een van hen toonde me onlangs triomfantelijk een spelfout die een leerkracht in zijn agenda had geschreven. Toen wist ik: dat komt goed.

Dirk Musschoot
auteur en journalist

3.3 Het moeilijkste onderwijs van allemaal

Ik herinner me hoe mijn leraar Nederlands van het vijfde jaar me een opstel teruggaf, een schrijfopdracht. Hij had me eerst vol enthousiasme een achttien op twintig gegeven maar na een tweede lezing had hij dat gecorrigeerd. ‘Ik geef je maar zestien, want je hebt een dt-fout geschreven.’ Ik kon er niet mee lachen, zo’n stommitieit. Wie schrijft er nog dt-fouten als hij zeventien is en bijna afstudeert?

Tien jaar later sta ik zelf voor de klas. Een horeca-afdeling in het technisch onderwijs, met tal van leerlingen die al ergens een jaartje zijn blijven hangen. Zestienjarigen, gemiddeld. De meerderheid schrijft niet enkel dt-fouten, maar ook andere spelfouten: ‘onmiddelijk’, ‘gouwdief’, ‘eieren’, ‘monnikken’... Als beginnend leraar met een verouderd schoolboek weet ik op dat moment niet beter dan ettelijke lessen aan drill-oefeningen te besteden. Kilometers maken, jongelui! Dat zijn dan oefeningetjes met moeilijke woorden waarbij de spellingvalkuilen door een blanco spatie vervangen zijn. Vul in: ‘gewel__adig’, ‘pann__koeken’, ‘hij berus__e’... Bladzijden van dergelijke oefeningen laat ik ze schrijven, het hele schooljaar door. Tussendoor krijgen ze een dictee. Ik ben al blij als hun gemiddelde score eens een keer niet onder de vijf op tien ligt.

Het effect van al dat kilometers maken heb ik nooit wetenschappelijk laten analyseren, maar ik herinner me wel dat de goede spellers even goed bleven spellen en de slechte spellers even slecht. Alleen de woorden die mijn leerlingen vooraf niet kenden, spelden ze op het examen wat correcter. Woorden als ‘consciëntieus’, ‘generositeit’ en ‘briljant’, die overigens weinig of niets met hun studierichting te maken hebben... Of ze die woorden vandaag nog correct spellen? Meer nog: of ze die woorden na hun schooltijd ooit nog nodig hebben gehad? Het heeft me als beginnend leraar nooit bezighouden. Ze stonden in mijn schoolboek, dus moesten de leerlingen ze toch kennen, niet?

Uit die periode (ik veroorloof me nu even een uitstapje) herinner ik me twee anekdotes:

‘Doe geen moeite, mijnheer’, hoor ik de moeder van een van mijn leerlingen zeggen tijdens het oudercontact.

‘Niemand in onze familie is goed in taal. Het zit niet in onze genen.’ Of hoe spelling in de samenleving wordt ondergebracht in een soort ondefinieerbare archetypische soep die enkele miljoenen jaren oud is en waarop niemand ooit vat zal hebben. Daar kon ik, zij het een beetje groen, wel mee lachen. Maar het lachen verging me tijdens de deliberatie op het eind van het jaar. Een leerling van de slagerijafdeling, heel goed voor praktijkvakken, dreigde te zakken wegens een zwaar tekort voor Nederlands. De discussie liep hoog op, tot de praktijktitularis, rood aangelopen en bloeddoorlopen vlees in de blik, met de vuist op tafel sloeg en de legendarische woorden sprak: ‘Of dat hij nu gekapt schrijft met een t of met een d, zolang hij het maar kan bereiden!’ Waarop de leraar Nederlands beledigd zijn spullen inpakte en de zaal verliet. O ja, ‘gekapt’ is een dialectwoord voor ‘gehakt’.

Nog eens tien jaar later, een gezonde dosis conferenties, studiedagen en vaklektuur rijker, heb ik de drill-oefeningen in de vuilnisbak gekieperd. In de plaats daarvan schrijven mijn leerlingen complete teksten met woorden die ze in het leven buiten de school wél gebruiken. Ik laat ze elkaars schrijfproducten beoordelen en corrigeren. Ik laat ze hun eigen schrijfsels verbeteren. Ik hoop dat het klopt wat taalonderzoekers zeggen: dat je tijdens je leven een immens woordenboek in je geheugen opslaat. Dat je correcter gaat schrijven naarmate je meer correcte woordbeelden ziet en leest en opslaat.

Ik ben goedgelovig en doe mijn best, maar ik merk geen revolutionaire vooruitgang. Ik denk vertwijfeld: wat vermag ik als leraar, met de stortvloed van correct gespelde woorden en verbeterde schrijftaken die ik uitstort in de klas, tegen de grote, boze, foutief gespelde buitenwereld die zoveel groter en interessanter is dan schoolboek en schoolbord? De frituurs die volop saté’s verkopen, het pittavlees in de rekken van de Delhaize, de bordjes met ‘verse aardbeziën’ langs de baan... Allemaal vijanden die zich haast onuitroeibaar in de harde schijf van mijn leerlingen storten. En welke spelfouten leren de leerlingen van vandaag op msn, facebook, gmail, chat en hun gsm...?

Volgens onderzoek volstaan correcte woordbeelden in je hoofd niet om correct te spellen. Je moet ook de spellingregels kennen. Dat is vooral nodig als je twijfelt of onachtzaam bent. Je geheugen doet je namelijk eerder ‘ik wordt’ schrijven dan ‘ik word’, omdat ‘wordt’ veel vaker voorkomt dan ‘word’ en dus in groteren getale je geheugen bewoont... Jezelf regels inprenten, dat doe je onder meer door ze in te slijpen, door kilometers te maken, door te ‘drillen’. Op die manier houd je je eigen geheugen beter in de gaten en je frist voortdurend de regels op die je hoort te kennen. Niet zo gek toch, die spellingoefeningen. Na tien jaar didactisch exploreren ontdek je plots dat ze alsnog zin hebben, zij het vooral om regelwoorden correct te leren spellen. Niet woorden als ‘onmiddellijk’, wel vormen als ‘hij berustte’.

“Ze kunnen niet meer spellen.”

Maar er is meer. Bovendien moet je je leerlingen een attitude van taalzorg bijbrengen: de reflex om eigen teksten consequent na te lezen. Een soort taalethos ook, de trots om je moedertaal correct te beheersen. Daar hebben jongeren heus wel oren naar. Ze beseffen dat je in bepaalde situaties je taal hoort te verzorgen en daar willen ze best moeite voor doen. Selectiever dan vroeger, dat wel.

Vandaag ben ik universitair lerarenopleider en redacteur bij een Vlaams onderwijsmagazine. En nog veel meer studiedagen, vaklectuur en conferenties rijker. De best gespelde omgeving om een en al Zen te worden, denk je dan. Helaas, zelfs na artikels met vier collega's te hebben nagelezen, slagen we er nog in ze af te drukken met een dt-fout erin. De mails van mijn bijna integraal hooggeschoold netwerk bulken van de kleine en soms grote spelfouten. En zelf overvalt me de laatste tijd ook geregeld enige speltwijfel (of was het nu twijfel?): kan ik het zelf nog wel? Of ben ik onbewust mijn eigen handdoek in de ring aan het werpen?

Correct spellen is een combinatie van je passief verworven kennis aanspreken (het lexicale geheugen), regels leren, onthouden en onderhouden, reflecteren en alert zijn en af toe het woordenboek raadplegen. Of naar de rode lijntjes van je spellingchecker kijken. Het is een combinatie van kennis, vaardigheden en attitude. Dergelijke combinatie noemen we tegenwoordig 'competentie' en dat is per definitie een ingewikkelde zaak. Competenties verwerf je niet enkel door kilometers te maken. Je verwerft ze niet door enkel (tegen je zin) regeltjes uit het hoofd te leren. Met goede wil alleen, een positieve attitude tegenover correct taalgebruik, kom je er ten slotte ook niet. Het moet allemaal tegelijk gebeuren. Dat zou een grote maar haalbare uitdaging zijn, als we lesgeven aan gemiddelde leerlingen. Maar helaas, die bestaan niet, en dus is er nog een groter probleem.

Wat spellingonderwijs nog moeilijker maakt dan ik zonet beschreven heb, is de diversiteit van leerlingen en hun uiteenlopende leerstijlen. Sommige leerlingen zijn meer gebaat bij een uitgebreider lexicon, andere bij het grondiger leren van regels en nog andere bij het ontwikkelen van de gepaste attitude. Waar het over regels leren gaat, leert de ene leerling het best deductief ('geef me de theorie en laat me dan oefenen'), de ander inductief ('laat me zelf de regel ontdekken in een corpus van woorden'). De ene leerling leest veel en slikt dus veel correct gespelde woorden, de ander leest vooral woorden in het frituur. En attitude, daar zit nog meer gradatie in. Attitudes ontwikkelen zich cultuur- en contextgebonden: van een gezin waarin beide ouders standaardtaal spreken en verbaal sterk staan tot het gezin waar de televisie en de hond alle verbaliteit overstemmen, vaders krachttermen in het plat Antwerps uitgezonderd.

Samengevat geloof ik dat spellingonderwijs zowat het moeilijkste onderwijs is van allemaal. Niet enkel moet je gelijktijdig werken aan kennis, vaardigheden en attitudes, je moet er ook verschillende onderwijsstijlen tegenaan gooien (inductief, deductief, probleemoplossend, docerend, differentiërend...), krachtige leeromgevingen hanteren (situaties creëren waarin correct taalgebruik zich van nature opdringt) en verschillende evaluatievormen toepassen waarmee je zoveel mogelijk reflectie op eigen taalgebruik stimuleert. En dan nog zul je tegen een leerling aanlopen die van nature correct spelt en een andere die van nature alles fout spelt. De gausscurve indachtig zal zelfs het meest ideale spellingonderwijs niet honderd procent effectief zijn. Maar tachtig procent, het zou al mooi zijn, en daar zijn we nog lang niet. Het is wachten op een aanpak die alle voorgaande overtreft. Ik daag alle vakdidactici en materiaalontwikkelaars uit daar mee over na te denken.

Jan T'Sas
Lerarenopleider

3.4 Naar een educatieve omslag in de Spellingregeling

Als de deskundigen van de Spellingcommissie aan een herziening van de spellingregeling moesten werken met inachtneming van de volgende ministeriële aantekening: ‘Geachte leden van de Commissie, Ik acht u medeverantwoordelijk

voor de mate waarin u het de Nederlands sprekende kinderen mogelijk maakt om in de toekomst gemakkelijker te kunnen beschikken over een acceptabel niveau van spelvaardigheid’,

zou de Leidraad van het Groene Boekje inkrimpen tot 20% van de huidige omvang. Het al decennia durende gehannes met ruggespraak, huizenhoog en zonneschijn is een voorbeeld van de lange rij regels en uitzonderingen die in ruim honderd pagina's Leidraad worden beschreven. Het is tevens een voorbeeld van doorgeschoten genuanceerdheid. Spellingdeskundigen zijn onverdachte experts op het gebied van standaarduitspraak, etymologie, analogie en gelijkvormigheid. Het taalsysteem is buitengewoon complex, de schriftelijke weergave ervan zo mogelijk nog complexer. Het streven naar volledigheid en wetenschappelijkheid heeft geleid tot een voor de meeste mensen ondoordringbaar woud van regels en uitzonderingen. Bekende voorbeelden zijn de tussenklankregeling, het los of aaneenschrijven van woorden (met koppelteken, apostrof, trema) en het gebruik van hoofdletters. Wetenschappelijk gezien doet de Spellingcommissie voortreffelijk werk; de vraag is of zij niet ook een educatieve doelstelling dient na te streven.

Het nationale dictee is elk jaar, naast entertainment, ook een demonstratie van de onbeheersbaarheid van de spellingregels. Het dictee vraagt sinds kort om hoofdletters en het los of aaneenschrijven van woorden. Ervaren, goed voorbereide spellers accepteren vrolijk 23 of 38 fouten op een half A-viertje. Op school zou dat een dikverdiende 1 opleveren, met de kanttekening dat scores onder nul niet worden gegeven.

De oorspronkelijke doelstelling van de Commissie was een uniforme spelling ter bevordering van de herkenbaarheid en leesbaarheid van de taal. Uiterste consequentie daarvan zou zijn, dat de spelling onaangeroerd blijft (het Frans handhaaft meer dan tien schrijfwijzen voor de klank oo zoals in Renault en Bordeaux). Om onduidelijke redenen vinden de Commissies absolute onveranderlijkheid geen optie. Men verkiest nuance boven fixering. Nu mag genuanceerdheid inherent zijn aan het vakmanschap van deskundigen, maar deze kwaliteit schiet haar doel voorbij, als ze de spelling betreft waar 20 miljoen niet-deskundigen zich aan dienen te houden.

Omdat we in een diesel geen connectie meer zien met Herr Diesel, vervalt de hoofdletter. En als je die verwantschap wél ziet? Je schrijft een hoofdletter uit respect. En als dat respect ontbreekt? Het is mogelijk dat een dorp in Zuid-West-Vlaanderen net niet in Zuidwest-Vlaanderen ligt...

Als het centrale doel van de Commissie is: de spelling volledig beschrijven én toegankelijk maken ten behoeve van 20 miljoen taalgebruikers, dan is het eerste doel ruim en het tweede doel zeer schraal gehaald.

In de ministeriële missive van de eerste alinea wordt een nieuw, didactisch perspectief aangereikt: maak de spelling zódanig toegankelijk, dat niet primair de taalkundigen op hun wetenschappelijke wenken worden bediend, maar de taalleraren en leerpsychologen. De uiteindelijke doelstelling zou een spellingregeling moeten zijn, die het voor een gemiddeld getalenteerde twaalfjarige mogelijk maakt de basisschool spelvaardig te verlaten. Hoe haalbaar dat is, is nooit onderzocht, omdat de educatieve doelstelling nooit werd geformuleerd.

De hierboven geduide educatieve focus komt niet uit de lucht vallen. Het onderwijs zucht onder de druk van alsmaar uitdijende taken: de wetenschap schrijdt voort, de samenleving stelt steeds meer maatschappelijke eisen aan de school. Desondanks wordt een onevenredig grote hoeveelheid energie aan spelling besteed. Als spelling een milieu-aspect was, zou het een G-label krijgen; het merendeel van de energie die we in het leren van allerlei kleine regels steken, gaat immers royaal verloren. Spellingonderwijs blijkt evenwel een taaie overlever. In het verleden is spelling zo dominant geworden, dat de volksmond zegt dat men niet goed is in *schrijven*, als men *spellen* bedoelt. De hardnekkige overaccentuering van spelling is vanuit didactisch oogpunt wel verklaarbaar. Veel docenten vinden spelling aangenaam: de docent is zelf de enige expert, spelling is uit te leggen, tot in de details te oefenen en tot op twee decimalen te waarderen. Voor schrijfvaardigheid gelden tegenovergestelde kenmerken. De prominente aanwezigheid van spellen, ten koste van schrijven, is niet verwonderlijk. Spelling is het koekoeksei in het nest van de schrijfvaardigheid. Enkele decennia geleden ontstond in het onderwijs spontaan een beweging tégen de spellingdominantie: ‘*Het gaat niet om de verpakking (lees: spelling), maar om de boodschap; als dié maar duidelijk is.*’ Die koerswijziging heeft weinig goeds gebracht. Er was weliswaar meer aandacht voor de inhoud, maar beter schrijfonderwijs kwam daar niet uit voort. Het effect was slechts dat de spelvaardigheid aanzienlijk terugliep, terwijl de schrijfvaardigheid niet beter werd. Deze ontwikkeling lijkt weer op haar retour. Op de pabo is de aandacht voor schrijfvaardigheid weer volledig gericht op

“Ze kunnen niet meer spellen.”

spelvaardigheid. Er is geen ouder, minister, student of docent die zich verzet, als de klok wordt teruggedraaid naar 1960: leraren moeten weer kunnen schrijven (lees: spellen).

Navrant is het wel, de verstoorde pikorde tussen spellen en schrijven. In de afgelopen vier jaar sprak ik met meer dan duizend taaldocenten in het vo. Zij zijn verbaasd als ze beseffen dat schrijfvaardigheid een complex samenspel is van onderwijsbare deelvaardigheden als *formuleren, structureren, openen, afsluiten, logisch redeneren, relativeren, nuanceren, consistentie bewaken, transparant zijn, gebruik van boei-elementen, verrassen, humoriseren, variëren, zinsbouwen, spellen, interpungeren, het inzetten van middelen als originaliteit, het gebruik van gevarieerde woordkeus, tact, metaforen, enz.*

De opsomming wekt ongeloof en vooral onmacht: hoe is dat in hemelsnaam te onderwijzen? En wie moet dat elke week corrigeren? Die laatste vraag is een voortvloeisel van een misverstand. Men heeft in het verleden een onverbreekelijke band gesmeed tussen leren schrijven en gecorrigeerd worden door een deskundige. Die starre koppeling heeft veroorzaakt dat docenten zich hebben afgewend van schrijfonderwijs. Zij verklaren dat zij geen tijd hebben om meer dan drie of vier teksten per jaar te corrigeren en becommentariëren. Dat is een significant te lage frequentie om resultaten te boeken. Ieder weet dat de opbrengst van drie tennislessen per jaar hooguit is, dat men géén racket kan vasthouden.

Hierboven sprak ik over de verstoorde pikorde tussen spellen en schrijven en over spelling als een koekoeksei in het schrijf-nest. De achterliggende gedachte is dat het dominante spellingonderwijs de ontwikkeling van schrijfvaardigheid in de weg zit. Dat is schrijnend, omdat schrijven veel méér is dan schriftelijk communiceren: schrijven is ook van belang voor expressie, registratie, studie, probleemanalyse en -oplossing, schoonheidsbeleving, aanscherpen van het kritische en creatieve vermogen en vooral voor het conceptualiseren van complexe materie. De ontwikkeling van schrijfvaardigheid loopt parallel aan de ontwikkeling van essentiële cognitieve competenties. ‘Ze kunnen niet meer schrijven’, klagen docenten. ‘Kunnen ze wel denken?’ is de logische wedervraag.

Intermezzo

Een intrigerende paradox is dat schrijfvaardigheid alom als een van de hoogst bereikbare cognitieve vaardigheden wordt gezien en tegelijk het stiefkind is in het onderwijs. Met spelling is dat precies andersom. Het heeft te maken met de inschatting van de onderwijsbaarheid van beide. Het lijkt alsof men redeneert: ‘Aangezien goed schrijfonderwijs toch niet haalbaar is, richten we ons op uitvoerbare taalaspecten, waaronder spellen.’

Tijden veranderen. Goed schrijfonderwijs is intussen wél mogelijk. In Nederland werken op dit moment (voorjaar 2010) circa honderd scholen met het digitale programma ‘TiO-Schrijven’. Het programma laat leerlingen 35 tot 40 teksten per jaar schrijven en voorziet hen tijdens het schrijven van *feed-forward* op alle hierboven genoemde gebieden, inclusief spelling en interpunctie. Leerlingen werken primair en met veel hulp aan het schrijven van een ruwe tekst. In een tweede en derde ronde werken ze aan het verbeteren (o.a. op structuur, helderheid, stijl) en verzorgen (o.a. op spelling en zinsbouw) van de tekst. De begeleidende rol van de docent is cruciaal voor de continuïteit van werk, maar het feitelijke leerproces komt tot stand door de interactie tussen de leerling en de digitale mentor. Het is een nieuw argument om tijd vrij te maken voor schrijfonderwijs en die tijd te halen uit spellingvereenvoudiging.

We sluiten af met een nieuwe aanbeveling voor de Commissie:

De energie die in spellingonderwijs wordt gestoken dient duurzaam te zijn. De Commissie levert een bijdrage daaraan door af te zien van overnuanceren.

Het aantal goede spellers onder intellectuelen, neerlandici, journalisten, ambtenaren en secretaresses zal niet verder reiken dan enkele honderdduizenden, ofwel enkele procenten van de 20 miljoen Nederlandssprekenden. De energie die aan allen wordt besteed, komt slechts ten goede aan een kleine minderheid. Veel kinderen zouden nauwelijks slechter spellen als ze aanzienlijk minder spellingonderwijs krijgen. Hoe zou een niet-overgenuanceerde tussenklankregeling eruitzien? De nieuwe ‘Educatieve Spellingcommissie’ maakt voor eens en altijd schoon schip op dit terrein: bij versmelting van twee woorden schrijven we een tussen-e.

Koninginnesoep	paddesoorten	huizehoog	spinneweb
bonesoep	dronkelap	ruggeprik	studentekamer
manepaar	logestrafen	dagelang	zedeloos

Geen van de woorden ziet er vreemd of onleesbaar uit. Alle woorden voldoen aan dezelfde regel: boek + steun = boek-e-steun; akte + tas = aktetas. Waar je een e-klank hoort in een samenstelling, schrijf je ook -e (aktetas heeft al een e).

“Ze kunnen niet meer spellen.”

Tijden veranderen. In Nederland en Vlaanderen wonen inmiddels miljoenen mensen die het Nederlands niet als eerste taal leren. Zij worden extra gedupeerd door de complexe spellingregeling. Ook de van origine Nederlands-sprekenden worden steeds meer geïnfecteerd door sms, twitter en de enorme toevloed van het Engels. De school en de Commissie kunnen er de poorten en ogen voor sluiten, maar de ontwikkeling is onomkeerbaar. We zijn in een tijdgewricht beland, dat om een Spellingcommissie vraagt met educatieve oogmerken.

dr. Ad Bok
directeur TiO – Taalonderwijs in ontwikkeling

“Ze kunnen niet meer spelen.”

3.5 Twee stellingen over het onderwijs in spellen op de basisschool

Van alle onderdelen en aspecten van het onderwijs in het Nederlands zijn het leren lezen en het leren spellen waarschijnlijk het meest onderzocht. Des te vreemder is het dat in de literatuur over het spellingonderwijs tot dusver met een grote boog is heen gelopen om de vraag wat kinderen in de leeftijd van 6 tot 12 jaar moeten kennen en kunnen op dit gebied¹. Vandaar de onderstaande stellingen, bewust geformuleerd met voorbijgaan aan vele mogelijke nuances en nuanceringen.

1. De inhoud van het spellingonderwijs dient te worden ontleend aan de inhoud van de mondelinge taalvaardigheid van kinderen in de leeftijd van 6 tot 12 jaar.

Met de inhoud van het onderwijs in spellen is iets merkwaardigs aan de hand. We weten tamelijk precies wat het onderwijs in spellen op de basisschool inhoudt. We weten daarentegen nauwelijks waarop die inhoud is gebaseerd.

Verreweg de meeste basisscholen baseren hun spellingonderwijs op een of andere leergang. Soms is die opgenomen in een meer omvattende taalmethode, soms staat die op zichzelf. Om en nabij is bekend hoe het is gesteld met de verspreidingsgraad van die verschillende leergangen. Bekend is ook dat leraren in de praktijk van alledag die leergangen tamelijk nauwkeurig volgen. Iets minder bekend is hoe leraren hun leerlingen ondersteunen (bij het spellen) wanneer die laatste een vrije tekst schrijven. Maar hoe het ook zij: van de inhoud is nagenoeg alles bekend. Je zou verwachten dat aan de hand van die inhoud inmiddels is nagegaan welke doelen de makers van al die leergangen in feite nastreven. Maar dat is niet het geval. Zo'n onderzoek is nog nooit uitgevoerd².

En in aansluiting bij dat laatste: ook is nog nooit in kaart gebracht waarop die impliciete doelen en inhouden zijn gebaseerd. In de karige toelichtingen bij enkele leergangen wordt verwezen naar lijsten van woordfrequenties. Met het blote oog laat zich ook wel vaststellen dat de voor spellen relevante woordcategorieën zijn vertegenwoordigd. Maar dat is het dan ook wel zo'n beetje. De basis van het huidige onderwijs in spellen is een ondoorzichtige mix van woordfrequenties, taalkundige onderscheidingen en, ook dat nog, veronderstelde eisen van de kant van het voortgezet onderwijs.

Wat levert die mix uiteindelijk op? Wat is het resultaat van zes jaar (groepen 3 tot en met 8) geploeter met spellingleergangen? Naar de mening van deskundigen, leraren en ouders te weinig. En hoe komt dat? Het zou wel eens kunnen dat kinderen leren spellen in een taal die niet of maar gedeeltelijk de hunne is. Ze moeten onder meer woorden leren schrijven die afkomstig zijn uit onderzoek naar woordgebruik in door volwassenen geschreven jeugdboeken. Ze moeten werkwoordsvormen leren toepassen die ze nooit of zelden gebruiken. Wanneer ze een vrije tekst mogen schrijven, passen ze dan ook niet toe wat ze eerder (formeel) hebben geleerd. Het gat tussen droogzwemmen en echt zwemmen is kennelijk te groot.

Wanneer kinderen een vrije tekst schrijven, putten ze, net als volwassenen trouwens, uit hun eigen, op dat moment beschikbare taalvoorraad (woorden, zinswendingen, registers, e.d.). Ze schrijven op wat ze hadden kunnen of willen zeggen. Natuurlijk, net als voor volwassenen blijft ook voor kinderen het gebruik van de mondelinge code gemakkelijker dan dat van de schriftelijke. Maar hoe dan ook: de vrije tekst is altijd voor een belangrijk deel gebaseerd op het actuele mondelinge taalgebruik. Eigenlijk is het spellingonderwijs op de basisschool afgesloten wanneer een kind in groep 8 alles wat het (letterlijk) te zeggen heeft, ook orthografisch correct kan opschrijven. En het doet er dan niet toe of het dat doet op basis van beschikbare woordbeelden, kennis van regels, het gebruik van bronnen of het inschakelen van een spellingcorrector.

Maar wat willen of, vooral, kunnen kinderen verwoorden als ze 6, 8, 10 of 12 jaar oud zijn? Spijtig genoeg voor het spellingonderwijs is die vraag maar zeer gedeeltelijk te beantwoorden. Het meeste onderzoek is gedaan naar de inhoud en de ontwikkeling van de woordenschat. Maar hoe het (actieve) taalvermogen in de breedste zin van het woord zich tussen 6 en 12 jaar ontwikkelt, is maar nauwelijks bekend. Natuurlijk, de basisschool staat voor de opgave de leerlingen vertrouwd te maken met de verhouding tussen fonemen en grafemen, wat op zich al moeilijk genoeg is. Aannemelijk is verder dat er bij kinderen in de leeftijd van 6 tot 12 jaar een aanzienlijk verschil bestaat tussen wat zij van taal kunnen opnemen en begrijpen (taalreceptie) en wat zij daarvan feitelijk gebruiken (taalproductie). Maar hoe het ook zij: dat feitelijke, mondelinge taalgebruik is de enig juiste basis voor het spellingonderwijs. En zolang dat taalgebruik nog onvoldoende in kaart is gebracht, blijft het behelpen met dat spellingonderwijs.

¹⁻² H. Bonset & M. Hoogeveen. Spelling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek. SLO, Enschede, 2009.

2. De inhoud van het spellingonderwijs dient in verregaande mate te worden afgestemd op verschillen in mondelinge taalvaardigheid tussen kinderen in de leeftijd van 6 tot 12 jaar.

Kinderen, net als volwassenen trouwens, verschillen in allerlei opzichten grondig van elkaar. Ook en met name waar het gaat om de reikwijdte en de diepte van hun mondelinge taalvaardigheid. Het is een massief feit waarmee leraren in het basisonderwijs dagelijks worden geconfronteerd.

Merkwaardig is dat verreweg de meeste leergangen voor spellingonderwijs zich aan deze realiteit onttrekken. Ze onderscheiden, in inhoudelijke zin, nauwelijks niveaus in spellingvaardigheid. Iedereen oefent met dezelfde woorden en met dezelfde werkwoordsvormen. Desnoods twee keer zodat de herhaling de meest voorkomende vorm van differentiatie is.

Deze praktijk staat niet alleen haaks op de grote verschillen in verbaal vermogen (en dus spellen) van leerlingen, hij staat ook op gespannen voet met de uiteenlopende eisen die in het voortgezet onderwijs gelden en zelfs met die van hun latere beroepsleven.

Maar ook op dit punt geldt dat wetenschappelijk nauwelijks is onderzocht hoe groot de verschillen in taalvermogen tussen kinderen zijn en vooral op welke punten zich die voordoen. Een solide basis voor een gedifferentieerd spellingprogramma ontbreekt derhalve. En zolang dat het geval is zal voor een flink deel van de basisschoolleerlingen de tragedie van niet alleen de werkwoordsvormen blijven voortduren.

Theo Hendriks
oud-inspecteur Inspectie Basisonderwijs

3.6 De abstracte elegantie van onze werkwoordspelling: waarom het spellingonderwijs d/t-fouten niet kan uitroeien

Bij een evaluatie van het spellingonderwijs kan je er niet naast kijken: de povere spelling van de werkwoordvormen. Meer dan 600 eerstejaarsstudenten uit de lerarenopleiding van de Karel de Grote-Hogeschool in Antwerpen legden in 2010 een spellingtest af. Hun gemiddelde voor de werkwoordspelling: 63,6%. Velen onder hen zullen later in het lager of secundair onderwijs lesgeven, waar hun taal en spelling model zal staan voor generaties leerlingen. De nonchalance van de moderne jeugd? Al zal die factor ook een rol spelen, er is veel meer aan de hand. Het fenomeen is immers niet nieuw. Reeds in de jaren vijftig van vorige eeuw verscheen het boek *De tragedie der werkwoordsvormen*, een titel die genoeg zegt.

Nochtans zit de werkwoordvervoeging erg logisch in elkaar. We spellen *ik vind* zonder *t* omwille van *ik kom*, *hij vindt* met *t* omwille van *hij komt*, *hij wachtte* met dubbele *t* omwille van *hij raakte*, *hij heeft gedroomd* met *d* omwille van *hij droomde*, *de verbrede weg* met *e* en zonder dubbele *d* omwille van *de groene wei*. De systematiek is glashelder en volgt bovendien slechts één principe: analogie met een vorm die je spelt zoals je hem uitspreekt.

Omwille van die helderheid heerst er nagenoeg een nultolerantie tegenover zogenaamde d/t-fouten. Dat lijkt begrijpelijk: wie fouten maakt tegen zo een heldere logica, is nonchalant; die denkt niet na. Dat is echter heel kort door de bocht. Nonchalance is slechts één oorzaak van d/t-fouten, mogelijk niet eens de voornaamste. Onderzoek van mezelf en collega's laat duidelijk zien dat het probleem in grote mate het gevolg is van de werking van onze cognitie, de mentale processen die betrokken zijn bij het leren en toepassen van deze spellingregels. Daaruit blijkt dat de spelling van de Nederlandse werkwoordvormen bijzonder slecht is aangepast aan onze cognitieve vermogens. Drie factoren spelen daarbij een centrale rol.

Ten eerste is het systeem weliswaar logisch maar scharniert het op abstracte taalkundige begrippen. Wie een werkwoordvorm moet spellen moet een aantal grammaticale classificaties kunnen aanbrengen. Is dit een tegenwoordige tijd, een verleden tijd, een voltooid deelwoord? In welke persoon staat het onderwerp? Voor wie over voldoende grammaticaal bewustzijn beschikt, zijn die vragen triviaal. Voor veel kinderen tussen 10 en 14 zijn ze dat helemaal niet. Op die leeftijd zijn voltooid deelwoorden en onderwerpen vreemde taalkundige creaturen, die niet eenvoudig geïdentificeerd kunnen worden. Ook blijkt het niet eenvoudig te beslissen in welke persoon een onderwerp staat (tenzij dat *hij*, *zij* of *het* is) – en hoe verder het onderwerp van zijn vervoegd werkwoord verwijderd is, hoe moeilijker dat wordt. Kortom, veel kinderen hebben onvoldoende grammaticaal bewustzijn om de abstracte begrippen te snappen waarop de logica van de werkwoordspelling gebouwd is. Een rabiaat hater van d/t-fouten kan daar smalend over doen maar feiten kan je niet ontkennen.

Die problemen vormen trouwens geen geïsoleerd geval. Telkens kinderen zich bewust moeten worden van taalkundige begrippen blijkt dat een percentage daar problemen mee heeft. Zo verloopt bijvoorbeeld ook de ontwikkeling van het foneembewustzijn bij velen niet zonder slag of stoot. Talloze studies hebben aangetoond dat foneembewustzijn – weten dat een woord als *kat* opgebouwd is uit de fonemen *k*, *a* en *t* – een noodzakelijke voorwaarde is om zelfstandig nieuwe woorden te lezen. Zwakke lezers en dyslectici komen slechts moeizaam tot dat bewustzijn. Conclusie: nadenken over taal is een vorm van abstract denken die voor veel kinderen moeilijkheden veroorzaakt bij het leren lezen en spellen.

Inhouden die leermoeilijkheden veroorzaken vragen om een didactische methode die een brug probeert te slaan tussen de moeilijkheidsgraad van het probleem en de mogelijkheden van het modale kind. Dat brengt ons bij de tweede factor die verantwoordelijk is voor de hardnekkigheid van d/t-fouten: de aanleermethode. Het zou onfair zijn om op dit punt verwijten te sturen naar het spellingonderwijs. Sedert de jaren zeventig zijn onderwijskundigen zich ervan bewust dat men de werkwoordspelling niet moet aanleren met behulp van regels, die immers een hoog abstractievermogen vereisen ('3e persoon enkelvoud onvoltooid tegenwoordige tijd: stam + t'). Eén van de alternatieve methodes is bijzonder succesvol gebleken: algoritmes. Algoritmes zijn opgebouwd uit een reeks ja-neenvragen, waarbij elk antwoord de gebruiker naar een andere vraag leidt. De reeks ja-neenantwoorden leidt tot de oplossing van het spellingprobleem (bv. spel eind-t). Door de duidelijke vraagvolgorde en het type vragen (ja/nee) verplichten algoritmes leerlingen om op een erg gestructureerde en stapsgewijze manier te reflecteren. Daarom en omwille van het succes van de formule die uit onderzoek gebleken is, komen algoritmes in vrijwel alle schoolboeken Nederlands voor. Eindelijk kunnen leerlingen van het d/t-duiveltje verlost worden.

Helaas is het succes van algoritmes wellicht overroepen. Daar zijn diverse indicaties en vermoedens voor. De indicatie: veel generaties spellers die via algoritmes werkwoordvormen hebben leren spellen, maken nog steeds veel d/t-fouten. Ondanks deze didactische methode is de tragedie van de werkwoordvormen dus niet voorbij. Twee aspecten van de methode doen me vermoeden waarom dat zo is. Ten eerste komen in algoritmes nog steeds abstracte begrippen voor (bv. *stam*). Zelfs de meest gestructureerde methode zal een struikelblok vormen als bepaalde begrippen uit die methode een blinde vlek in de kennis van sommige leerlingen blijft. Ten tweede moet men bij het doorlopen van een algoritme een aantal ja-neenvragen oplossen. Algoritmes slorpen bijgevolg veel bewuste aandacht op. Daardoor vormen ze een hinderpaal voor een essentieel aspect van elke vorm van taalgebruik: automatisering. Zelfs na veelvuldig gebruik zal een algoritme niet onbewust en automatisch kunnen worden uitgevoerd. Processen die veel tijd opslorpen, riskeren (zeker door jongeren) snel opzijgeschoven te worden, ondanks bewezen merites. Als het spellen van één werkwoordvorm zoveel tijd in beslag neemt, dan werkt dat niet bepaald motiverend. De cognitieve voordelen van algoritmes dreigen door hun motivationele nadelen te worden geannuleerd. Daarom vrees ik voor een beperkte transfer van algoritmes naar situaties waar schrijvers niet enkel op de spelling gefocust zijn.

Het begrip ‘bewuste aandacht’ leidt ons spontaan tot de derde cognitieve factor die voor veel d/t-fouten zorgt: tijd. In tegenstelling tot wat in een dicteesituatie geldt, hebben schrijvers van teksten niet enkel aandacht voor spelling. Schrijven is een activiteit waarin men zijn aandacht moet verdelen over veel deelaspecten, die allemaal even relevant zijn voor het eindproduct: inhoud, interne samenhang, argumentatie, zinsbouw, woordkeuze en spelling. Aangezien onze aandacht volledig afhangt van een werkgeheugen met beperkte capaciteit (denk aan het onthouden van een telefoonnummer), betekent dit dat schrijvers permanent met ‘information overflow’ te kampen hebben. In zulke situaties kan men bijzonder weinig tijd aan de spelling van een werkwoordvorm besteden – en aangezien die spelling in het geheugen ‘berekend’ moet worden (i.t.t. de spelling van een woord met een vast schriftbeeld, bv. *weigeren*) kan dat problemen veroorzaken. Uit eigen onderzoek met ervaren (!) spellers is gebleken dat dit het geval is bij werkwoordvormen die niet op basis van hun uitspraak gespeld kunnen

worden (*hij wordt* vs. *hij maakt*). Veel zulke werkwoordvormen zijn homofoon, d.w.z. ze hebben dezelfde uitspraak als een anders gespelde vorm (*word/wordt*). Onze resultaten lieten zien dat in situaties van tijdsdruk, waar weinig aandacht kan zijn voor spelling, proefpersonen vaak de verkeerde homofoon opschreven. Zij hadden een voorkeur voor de vaakst voorkomende homofoon in de geschreven taal: als de correcte vorm niet vaak voorkwam, was het risico groot dat hij vervangen werd door de hoogfrequente tegenhanger. Dat gevaar werd groter als de afstand tussen onderwerp en persoonsvorm toenam, m.a.w. als het werkgeheugen overbelast werd. Als het werkgeheugen vol zit, dringt het langetermijngeheugen kennelijk automatisch de frequentste vorm op. In de tegenwoordige tijd is dat risico extra groot omdat er procentueel erg weinig homofone vormen voorkomen. Als men alle werkwoordvormen in de eerste en derde persoon tegenwoordige tijd telt (via een frequentiecorpus) blijken spellers slechts in 6,4% met een homofone werkwoordvorm geconfronteerd te worden. Daardoor ontmoeten spellers te weinig ‘gevaarvormen’ en riskeren ze zich te weinig van het gevaar bewust te zijn. Daarnaast krijgen zij ook nauwelijks kansen om bewust over de spelling van die gevaarvormen na te denken. Het feit dat de spelling van sommige werkwoordvormen bewuste aandacht vereist, dat die bewuste aandacht tijdens het normale schrijven over veel deelcomponenten van de tekst verdeeld wordt en dat er zo weinig gevaarvormen in teksten voorkomen spannen samen een val waar veel ervaren spellers intrappen.

Er is een voor de hand liggende oplossing om d/t-fouten in teksten te vermijden: lees je teksten na. Maar ook dat klinkt beloftevoller dan het is. Eigen onderzoek liet zien dat lezers minder snel een spelfout opmerken als een correcte laagfrequente vorm vervangen wordt door zijn foute hoogfrequente homofoon. Schrijvers riskeren dus twee keer bestraft te worden omdat hun langetermijngeheugen vaak voorkomende werkwoordvormen goed opslaat: tijdens het schrijfproces, waar de fout opgedrongen wordt door hun geheugen, en tijdens het nalezen, waar het vertrouwde spellingpatroon geen argwaan wekt. Ook nu kunnen spellers natuurlijk algoritmes toepassen, maar opnieuw geldt de opmerking: niet-automatiseerbare oplosmethodes slorpen wellicht meer tijd op dan de speller (ervoor) over heeft. Voor het spellen van werkwoordvormen zijn er blijkbaar veel valstrikken gespannen.

De Nederlandse werkwoordspelling is een mooi bouwwerk. Het lijkt onmogelijk dat een consequent op analogie gebaseerde systematiek zoveel spelproblemen veroorzaakt. Bij een dergelijke evaluatie houdt men echter geen rekening met de wijze waarop ons cognitief systeem functioneert: (i) de abstracte begrippen zijn voor veel jongeren niet begrijpelijk, (ii) de beste aanleermethode (het algoritme) is niet automatiseerbaar en slorpt te veel bewuste aandacht op, (iii) tijdens het schrijven is de aandacht van spellers verdeeld over talrijke tekstaspecten, waardoor het langetermijngeheugen het werkgeheugen de pas afsnijdt (homofoonfouten) en (iv) tijdens het nalezen lezen we vaak

“Ze kunnen niet meer spellen.”

over een werkwoordfout heen omdat bij de meeste fouten een laagfrequente vorm door de veel vertrouwde hoogfrequente homofoon is vervangen.

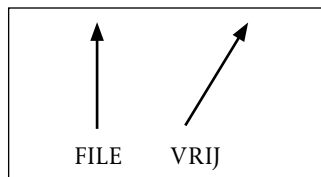
De logica en elegantie van de Nederlandse werkwoordspelling doet massa's spellers struikelen: kinderen én ervaren spellers. Dit toont aan dat een logisch systeem kan falen als het niet past op de cognitieve structuur van de gebruikers. Zo beschouwd valt te begrijpen waarom een spellingonderdeel dat ogenschijnlijk zo eenvoudig is zoveel problemen veroorzaakt. Hopelijk leert dit ons om op een evenwichtiger manier met d/t-fouten om te gaan. We moeten aandacht aan die fouten blijven besteden maar tegen de achtergrond van de menselijke cognitie is een absolute nultolerantie een onverstandige benadering.

Dominiek Sandra
Gewoon Hoogleraar Psycholinguïstiek,
Universiteit Antwerpen

“Ze kunnen niet meer spelen.”

3.7 Spelling: belangrijk?

Op onderstaande manier verscheen, niet lang na de introductie van de matrixborden in Nederland, de volgende informatie boven enkele snelwegen:



Ik redeneerde logisch. Rechtdoor zou ik in een file belanden, rechts afslaan zou ik vrij baan hebben. Ik ben niet rechtsaf gegaan om de doodeenvoudige reden dat ik niet wist waar ik zou uitkomen: een file is weliswaar vervelend, maar uiteindelijk ook niet meer dan dat. En dus tufte ik rechtdoor, richting de mij beloofde verkeersopstopping die er – u raadt het al – niet kwam. De informatie zoals hierboven uitgebeeld heeft niet al te lang op de matrixborden gestaan. Erop geattendeerd door assertievere automobilisten dan ik heeft Rijkswaterstaat zijn fout ingezien en tegenwoordig staat er netjes wat er wél bedoeld is, namelijk ‘filevrij’.

Een correcte spelling, laten we het daar maar snel over eens zijn, is belangrijk. Het bevordert een goede communicatie en voorkomt misverstanden.

De spelling van het Nederlands is, laten we er geen doekjes om winden, tamelijk ingewikkeld. Dat ze ingewikkeld is lijkt ook de samenstellers van de *Woordenlijst Nederlandse Taal* uit 1995 niet te zijn ontgaan toen ze aangaande de problematiek van de tussen-n in samenstellingen in het voorwoord het volgende lieten optekenen (pag. 11): ‘Met betrekking tot de regels voor de [tussenletter] -n- zijn beter toepasbare regels nagestreefd.’ Het is een formulering die ik altijd wat cryptisch heb gevonden: ‘nagestreefd’, alsof de dames en heren samenstellers het wel hebben geprobeerd, maar dat het – sorry, sorry, sorry – toch niet helemaal gelukt is. En dus worstelen we, ieder op ons eigen manier, met ‘de spelling’.

Dat het simpeler kan (nooit de tussen-n schrijven, bijvoorbeeld) is een gepasseerd station. De spelling ligt voor lange tijd vast en voor *handearbeid* of *woordeboek* kunnen we voorlopig alleen in Zuid-Afrika terecht. Trouwens: in een wereld waarin van een toch eenvoudig woord als ‘filevrij’ twee woorden worden gemaakt, zijn er blijkbaar andere prioriteiten dan je te moeten afvragen of het *ruggespraak* of *ruggenspraak* is.

Het Nederlandssprekende gedeelte van de mensheid correct leren spellen is een onmogelijke opgave, ook al omdat degenen die het spellingonderricht geven per definitie onkundig zijn. Niet door de domheid van de onderwijsgeven-den hoor, versta me niet verkeerd, maar door de complexiteit van de regels en, vooral, de uitzonderingen op die regels. Zowel de *Woordenlijst Nederlandse Taal* uit 1954 als die uit 1995 hadden er ongeveer 35 pagina’s voor nodig om de grondbeginselen van de Nederlandse spelling aan de gebruiker uit te leggen. Het *Groene Boekje* uit 2005, dat een herziene editie is van de *Woordenlijst* van 1995, besteedt er ruim 100 aan. In 2009 verscheen op de site van de Nederlandse Taalunie een document getiteld ‘Technische Handleiding, regels voor de officiële spelling van het Nederlands’, groot meer dan 150 bladzijden (A4’tjes). Geloof me: ook al zouden het 200 of 300 A4’tjes zijn, dan nog zul je soms met de vraag blijven zitten: ‘Maar hoe spel ik dan ...?’

Het aanleren van een correcte spelling is, laten we het daar dus óók maar snel over eens zijn, een onmogelijke opgave. Is dat erg? Welnee. Want, zie boven, we hebben heel wat naslagmateriaal tot onze beschikking.

Belangrijk is dat kinderen, nieuwkomers, bij- en herscholingscursisten enz. de basisregels van de Nederlandse spelling worden bijgebracht en, als ze die eenmaal onder de knie hebben, hun vervolgens instrumenten worden aange-reikt waarmee ze eigenhandig verder kunnen. Een soort van: zoek het verder maar uit of, als je het wat positiever wilt definiëren: ontdek het zelf. Er zijn de basisregels: als die goed worden uitgelegd en vervolgens correct worden toege-past, kun je meer dan 95% van de woorden in een doorsneetekst foutloos schrijven. Voor de overige paar procent kun je terugvallen op grondiger regels (het voorwoord van het *Groene Boekje*, spellinggidsen en taaladviesboeken), maar je kunt ook de uitgebreide woordenlijst van het *Groene Boekje* raadplegen: ruim 900 twekolomsbladzijden met tien-duizenden woorden en woordgroepen. En is dat nog niet voldoende, dan kun je via het web de hulp inroepen van een taaladviesdienst. (Om de aard van het soort vragen dat je daaraan kunt stellen te schetsen een voorbeeld: ik wilde weten hoe je, naar analogie met *Freud* + *iaans* = *freudiaans*, *Balzac* + *iaans* spelt. Zulke zeldzame woordvormingen, en hoe ze te schrijven, vind je niet terug in de gemiddelde spellinggids, en in dit specifieke geval waren er ook geen duidelijke analogieën te vinden. Het antwoord trouwens, mocht het u interesseren, was: *balzacciaans*.)

Dictees, zoals die in hun huidige vorm in de leslokalen van Nederland en Vlaanderen worden gegeven, zouden beter op een andere manier worden afgenomen. Niet door ‘moeilijke woordjes’ vanbuiten te leren, maar door een vorm van *action learning*. Geef toe: het is toch redelijk onzinnig om iemand uit het hoofd *marechaussee* te laten spellen, terwijl je dat op enig andere plek dan in een leslokaal gewoon zou opzoeken in een woordenlijst of woordenboek. Ik pleit er daarom voor om dictees met een *Groene Boekje* erbij af te nemen en bijvoorbeeld de mogelijkheid tot overleg met klasgenoten te geven. Wie enige affiniteit met taal heeft, zal zo de juiste spelling van een woord veel sneller aanleren. Wie er geen affiniteit mee heeft of het niet of onvoldoende interesseert, zal een volgende keer als hij een probleemwoord moet schrijven het zich misschien herinneren wat hij kan doen om het juist te spellen.

En als je het dictee digitaal zou laten maken, hoor ik u aanvullen, dan kun je er daarna nog eens met de spellingchecker overheen! Nou... Ho, ho. Laat nu juist de laatste generatie spellingchecker die wordt meegeleverd bij Word een hulpmiddel zijn waar je het beste nogal kritisch mee omgaat. Voorbeeldje? Onder andere plakt het programma zelfstandige naamwoorden aan elkaar. Wie dus in een Worddocument schrijft dat hij door een *ingewandstoornis* een beetje *diaree* heeft, wordt niet teruggefloten. Want het programma herkent ‘ingewand’ + ‘stoornis’ (correct is: *ingewandsstoornis*) en ‘dia’ + ‘ree’ (correct is: *diarree*), en rekent beide samenstellingen dus goed, een principe dat ook omgekeerd opgaat: wie het correcte *duurzaamheidsspecialist* spellingcheckt, krijgt de suggestie om het met één tussen-s te spellen. Nee, op de techniek vertrouw je in dezen voorlopig nog maar niet al te veel. ‘Basisregels’, weet u wel? Dezelfde basisregels die ‘file vrij’ hadden kunnen voorkomen, meneer of mevrouw de ingenieur die ooit achter de knoppen zat bij Rijkswaterstaat, de rijksdienst die, ik citeer hun website, ‘werkt aan [...] de vlotte en veilige doorstroming van het verkeer’. Ja, ja...

Marc de Smit
tweevoudig winnaar van *Het Groot Dictee* der Nederlandse Taal
(1990 voor Nederland, 1996 voor België)

3.8 Schaken met houten stukken

Het steno werd bedacht door een adjudant van de cavalerie die behoefte had om al paardrijdend aantekeningen te maken voor zijn generaal. De uitvinding van de telegraaf leidde tot het morseschrift. Beide schriften zijn inmiddels een zachte dood gestorven. Niemand die er wakker van ligt. Zolang er voldoende mensen zijn die bepaalde conventies begrijpen en volgen, zullen ze algemeen aanvaard zijn, nuttig en nodig. Wanneer de codes niet meer voldoen, gaan ze overboord. Wie op audiëntie mag bij de Japanse keizer, krijgt een vuistdik boekwerk toegezonden betreffende de heersende hofetiquette. Die meneer schud je niet zomaar even de hand. Zou hij ook in de gaten hebben dat hij een achterhoedegevecht levert als het gaat over communiceren?

Geschreven taal, en de spelling ervan, behoorde tot het domein van kerk en staat. Wetsteksten, rekeningen, contracten, Gods eigen Woord, dat waren de zaken die werden vastgelegd in schrift. Van stenen tafels tot verzegelde oorkondes of notariële aktes met angstvallig getrokken kantlijnen zodat ook maar geen letter buiten het kader kon vallen. Zelfs de schone kunst van de literatuur had zich aanvankelijk te voegen in een strak keurslijf van voorgeschreven vormen. Pas toen de volkstaal neergeschreven werd in zijn talloze varianten, veranderde de situatie.

Onze tegenwoordige taal is volkomen gedemocratiseerd. Iedereen kan schrijven, publiceren in elke taal, op eigen wijze, via elk medium dat voorhanden is. Spelling is daarbij als organisatievorm een volgend en geen leidend principe, hoe graag de dogmatische spellers dat laatste ook zouden wensen. Spelling is van ondergeschikt belang, bijna speelgoed, creatief in te zetten naar eigen goeddunken. Natuurlijk zijn dogma's hardnekkig en bieden ze ook het nodige houvast, maar in de taal worden ze altijd om zeep geholpen en links en rechts ingehaald door de voortstormende werkelijkheid.

Voortdurend duiken nieuwe symbolen en combinaties op van tekens die voor ons betekenisvol zijn en begrepen worden. Ik weet nog goed (hoe ver ligt 1997 achter ons?) dat iemand mij aansprak over 'Google'. Ik wist niet waar het over ging – was het Nederlands? – ik wist niet hoe ik het woord moest uitspreken, laat staan spellen. Inmiddels begrijp ik zelfs woorden met rare symbolen erin zoals @ of een werkwoord als 'hyven'. En ik geloof niet dat er één lezer is die niet begrijpt wat XL betekent, of XXL of XTRA of XMAS. Het is taal die wordt begrepen, het kan, het mag. Over de correcte spelling – en wat zou dat dan wezen? – windt geen mens zich op. De geschreven spreektaal die de jeugd bezigt op MSN is alleen voor buitenstaanders abracadabra. Over enige tijd zal ook de msn-spelling naar het museum kunnen. Iconen, spraakherkenningsprogrammatuur en videotaal zijn aan een onstuitbare opmars bezig.

Daar staan we dan met ons onderwijs. We bereiden kinderen voor op een toekomst die we zelf niet kunnen voorstellen. Wat moeten we onze jeugd nu leren op spellingsgebied? Wel, zolang geschreven teksten nog de basis vormen van onze communicatie, zullen we aan spelling aandacht moeten besteden. We mogen dit niet verwaarlozen, zolang als het duurt. Daarmee zouden we de jeugd tekortdoen. Ze moeten zich schriftelijk foutloos kunnen uitdrukken, zich kunnen laven aan belletristiek, een formele tekst tot zich kunnen nemen. In veel vakken, taken en situaties wordt een beroep gedaan op geletterdheid.

Op school ontstaan problemen met het behalen van kwalificaties als in beginsel aanwezig talent wordt gefrustreerd door gebrek aan geletterdheid. Op school zien we dat kinderen met spellingsproblemen een slecht woordbeeld hebben, dat ze moeite hebben met het onthouden van contextloze, losse gegevens, dat er problemen zijn met het ordenen en plannen van taken, dat het handschrift beroerd is en dat zij zich uiten in korte zinnen, zowel in schrijven als spreken. Omdat ze moeite met spellen hebben, blijven ze al spellend lezen. Dit gaat erg traag en overvraagt hun concentratievermogen. Ook het luisteren en inprenten van woorden verloopt moeizaam. Al met al veel argumenten om vooral met jonge kinderen veel aandacht aan spelling te besteden. Er hangt zoveel mee samen! Niet voor niets maakt spelling separaat onderdeel uit van de meeste tests.

Op middelbare scholen wordt daarom tegenwoordig een hoge prioriteit toegekend aan taalbeleid. Iedere docent moet beseffen dat hij óók taaldocent is. Op mijn school leert iedere docent elke les zijn leerlingen ten minste drie nieuwe begrippen aan. Ook de biologieleerling of de juffrouw nask. Als de zwaartekrachtconstante wordt uitgedrukt in het symbool *g*, zoals het boek zegt, moeten de leerlingen weten wat een constante is en dat de *g* staat voor gravitas. Zo'n begrip wordt op het bord geschreven en van betekenis voorzien. Constante komt van constant, voortdurend, altijd. In een voorbeeldzin moeten de leerlingen het begrip in context noteren. 'In de diepvries is de temperatuur constant -9 °C.' Om de motivatie te vergroten, mogen ze tijdens het proefwerk hun woordenlijst ernaast houden. Als het begrip goed is omschreven en toegelicht en regelmatig herhaald wordt, beklijft de correcte spelling vanzelf.

Toch voorzie ik onherroepelijk het moment dat de correcte spelling van woorden onnodige ballast wordt. Als een lijvig etiquetteboek zullen we haar overboord kieperen. De tekenen voor de ondergang van de geschreven taal zijn al volop aanwezig voor wie ze wil zien. Ook in het onderwijs. We leren onze pupillen competenties aan, handelingsvaardigheden die ertoe doen. Je kunt een programma leren door te oefenen, door ervaringsgericht te leren en intuïtief te werk te gaan, niet door het lezen van de handleiding. Leerlingen die presentaties verzorgen, elkaar ingewikkelde zaken kunnen uitleggen, de juiste antwoorden herkennen in een complex-examen of een multiplechoicetoets, moeten we die echt nog lang tergen door ze de vaardigheid van het foutloos spellen aan te leren? Dat tijdgebonden fenomeen, gedoemd om te verdampen?

Er was een tijd dat je moest kunnen differentiëren, Latijnse teksten verorberen, en rivieren, kapen en steden uit je hoofd kennen om vooruit te kunnen in de maatschappij. Ze ligt achter ons. Voor het rekenwerk is er de grafische rekenmachine, voor het Latijn het vertaalprogramma, voor de topografie de TomTom. We weten niet hoe die apparaten werken, maar het zal ons een zorg zijn, zolang de uitkomst ons dient. De taal en de spelling ervan bevinden zich in een transitieperiode. Mijn tekstverwerker zet nu al keurig rode golfjes onder een woord met discutabele spelling. Nog even en ik *kán* niet meer fout spellen. Is het dan een schande dat ik het eigenlijke handwerk niet meer beheers of doorgrond? Op het laatste Hoogoven-schaaktoernooi, sorry, ik moet tegenwoordig Corus zeggen geloof ik, maakte het 15-jarig schaaktalent Giri furore met gedurfd spel. Met één ding had hij echter moeite, het hanteren van de houten schaakstukken op een echt bord. Die jongen had in heel zijn leven enkel nog achter computers geschaakt. Maakt hem dat een mindere schaker? Nee toch!

De gedigitaliseerde visuele werkelijkheid komt eraan. De draadloze communicatie is er al. Wie had nou pakweg in de tijd van Napoleon kunnen bedenken dat we draadloos van het ene naar het andere continent zouden kunnen communiceren? Ik kan en durf best te bedenken dat binnenkort draadloos gedachten kunnen worden overgebracht rechtstreeks naar het brein van anderen. Worden we allemaal telepathisch begaafd. Wat valt er dan nog te spellen?

Wim Krijbolder
vmbo-docent leergebied mens en maatschappij

3.9 Spelfouten in sollicitatiebrieven; als het maar niet ál te gek wordt

Het was op een vrijdag dat ik gebeld werd door mijn baas met de vraag of spelfouten in sollicitatiebrieven een reden waren om kandidaten op basis van de brief af te wijzen. Ik kon mijn lachen niet onderdrukken en vroeg hem of hij echt dacht dat wanneer ik dit criterium zou hanteren ik ooit voldoende personeel zou kunnen binnenhalen. Zijn verbazing was groot en een beetje boos reageerde hij dat een foutloze brief toch wel een eerste vereiste was.

De organisatie waar ik voor werk is een algemeen categoriaal ziekenhuis in het noorden van het land, er werken meer dan achthonderd mensen en ik werk daar als manager PO&O. In het ziekenhuis werken mensen zonder beroepsopleiding tot academici aan toe en alles er tussen in.

Waarom verwacht een directeur van een ziekenhuis dat medewerkers bij de schoonmaakdienst foutloos zouden kunnen schrijven? Maar wanneer we het eens kunnen zijn dat dit voor schoonmaakmedewerkers niet een noodzakelijke functie-eis is, komt de vraag boven wanneer het correct hanteren van spelling en foutloos Nederlands wél een criterium is voor een functie.

Per week komen er gemiddeld dertig sollicitatiebrieven binnen, soms naar aanleiding van een vacature, maar ook dikwijls open sollicitatiebrieven. Slechts zelden zit daar een brief bij waarin geen spellingfout te vinden is. Navraag bij mijn collega's op de afdeling P&O leert dat één brief op de dertig al een aardige score is.

Nee, wanneer een foutloze brief een vereiste is, dan wordt het echt heel moeilijk om voldoende personeel binnen te halen.

Speelt goede spelling dan geen enkele rol bij de selectieprocedure? Voor sommige functies (bijvoorbeeld bij schoonmaak) volstaat een enkele aankondiging “ik zou graag bij jullie willen werken”, om uitgenodigd te worden voor een gesprek.

Bij het merendeel van de functies wordt echter wel een redelijk “geschreven” brief verwacht. Een enkele spel-, stijl- of grammaticale fout is geen reden om een kandidaat af te wijzen. Maar het moet niet te gek worden.

Hoe erg is het gesteld met de beheersing van de Nederlandse taal in de zorg? Ik denk dat wanneer je kijkt naar spelling en grammatica de conclusie moet zijn: niet best.

Van medische en andere academici mag je verwachten dat ze over een goede beheersing van de Nederlandse taal beschikken, maar zeker weten doe je dat niet. Wanneer er al een sollicitatiebrief is ontvangen, dan is dit in de meeste gevallen een brief van een buitenlandse arts en is deze geschreven in het Engels. Nederlandse artsen komen vaak binnen via netwerkcontacten of bemiddeling. Een sollicitatiebrief is een grote uitzondering bij deze groep medewerkers. In hun werkzaamheden schrijven artsen zelden en als ze al iets schrijven, is vaak de secretaresse van de arts de enige die überhaupt in staat is om de tekst te lezen.

Het taalgevoel bij verpleegkundigen, een groep waar al snel aan gedacht wordt bij ziekenhuismedewerkers, is doorgaans niet goed. Zou een neerlandicus de gemiddelde rapportages van een verpleegkundige onder ogen krijgen, zou hij zich rot schrikken.

En toch wij zijn erg blij met deze medewerkers.

Wanneer we taalgevoel uitbreiden naar communicatie en inzoomen op communicatieve vaardigheden, dan verwachten wij dat medewerkers goed in staat zijn om contact te maken met onze klanten, patiënten. Vaardigheden die er hierbij toe doen zijn: tact, rust, helderheid, invoelend vermogen en kundigheid. Het contact weten te leggen met een grote verscheidenheid aan mensen die vaak een acute zorg ervaren, dat is een kernwaarde van medewerkers die wij zoeken. Dat is waarop wij mensen selecteren, goede spelling is dan secundair.

Met regelmaat overkomt het mij dat ik onder de indruk ben van een sollicitatiebrief omdat deze goed geschreven is, overtuigt en grote verwachtingen geeft, maar dat de kandidaat vervolgens zwaar tegenvalt tijdens een sollicitatiegesprek.

Het foutloos schrijven van een sollicitatiebrief geeft geen enkele indicatie of iemand een goede zorgverlener zal zijn of niet. Het zijn andere waarden die er toe doen.

Waar ik meer op let bij een sollicitatiebrief is slordigheid; heeft de kandidaat aandacht besteed aan zijn of haar brief. Van de ca. 1500 sollicitatiebrieven per jaar zijn er misschien nog één of twee met de hand geschreven, dat is dus te

“Ze kunnen niet meer spellen.”

verwaarlozen. Er wordt vooral per e-mail gesolliciteerd. Wanneer ik de brief open en ik zie allemaal rode en groene strepen (automatische spelling- en grammaticacontrole) in de tekst staan, dan zegt mij dit meer over de kandidaat dan een enkele spelfout. De kandidaat heeft zelfs niet de moeite genomen om de tips die de software al automatisch geeft te gebruiken.

Deze kandidaat hoeft niet op gesprek te komen.

Zorgvuldigheid, aandacht, een klus goed willen doen, dat wil ik zien. Wanneer dit ontbreekt, hoeft een nadere kennismaking niet.

Kunnen de medewerkers hun werk goed doen zonder een perfecte beheersing van de Nederlandse taal? Nogmaals, het moet niet al te bar en boos zijn, maar er wordt al lang niet meer opgekeken van een d- of dt-fout. Administratieve taken zijn bijna in het geheel geautomatiseerd, formulieren en brieven zijn standaard geworden. De meeste fouten zijn dus al voorkomen. Wat overblijft zijn overdrachten, werkaantekeningen en vertrouwen op de vaardigheden van een goede secretaresse.

Samenvattend: zijn spelfouten in een sollicitatiebrief een reden om een kandidaat af te wijzen? Nee.

Goed, het moet niet te gek zijn, maar het zijn met name andere kwaliteiten waarop geselecteerd wordt. En dat is geen keuze uit armoede. Het begeleiden van een ernstig zieke of stervende vraagt geen spellingscontrole, maar empathie, liefde, geduld en tact.

Blijft nog een vraag open: wordt het minder met de beheersing van de Nederlandse taal? Ik zou het niet weten, omdat mijn kennis hierover de kennis van vandaag is en niet de kennis over hoe het vroeger was. Toen stoeide ik als verpleegkundige zelf nog met de taal en het zou aanmatigend zijn om daarvan in bredere zin iets van te vinden. Ik was zelf nog kilometers aan het maken en aan het leren.

Maar als ik kijk naar de jonge mensen die we tegenwoordig aannemen en beoordelen op attitude, betrokkenheid en inzet, dan durf ik te beweren met mijn kennis als manager PO&O dat we er in Nederland goed voor staan.

De jeugd geeft echt vertrouwen en het zou mij verbazen wanneer hun ‘taalgevoel’ minder zou zijn dan twintig, dertig of veertig jaar terug.

Henk Verhagen

hoofd PO&O Refaja ziekenhuis Stadskanaal

3.10 De spelfout als keuze

Op de jaarvergadering van de regionale afdeling van een natuurhistorische vereniging wordt het jaarverslag ter goedkeuring voorgelegd aan de leden. Slechts één van hen heeft er een opmerking bij: hier (hij wijst, leest voor) staat een d waar een t moet staan. Deze opmerking wordt in dank door de secretaris aanvaard en terwijl die ijverig de fout verbetert, buigt een van andere aanwezigen in het zaaltje zich met een verontschuldigend lachje naar de twee kersverse leden naast hem en fluistert hun toe: “Tja, je zal wel denken... Maar hij is leraar geweest.”

Geen sketch, dit voorvalletje, hoewel het daarvoor wel alle ingrediënten bevat: die secretaris die in zijn vrije tijd een jaarverslag vervaardigt waarin één spelfout staat; die spelfout die geen nadere introductie behoeft; en natuurlijk die twee heren, van wie er een die secretaris op die spelfout wijst, terwijl de ander aan die twee nieuwelingen duidelijk maakt wat dat voor iemand is, die daar die opmerking maakt. En toch geen sketch, maar echt gebeurd. Ik was er zelf bij; ik was een van die twee nieuwe leden en blij verrast bovendien door dat jaarverslag met maar één spelfout. En dat die zo gretig verbeterd werd, was al helemaal nieuw voor mij.

In mijn werkkkring ben ik het namelijk heel anders gewend. Daar krijg ik uit naam van een werkgroepje dat het ministerie van Onderwijs van advies moet dienen bij de invoering van nieuwe kwaliteitsdrempels voor rekenen en taal, stukken te lezen met spelfouten waarvan een beetje achtstegroeper raar zou staan te kijken. Daar constateert een projectleider bij een educatieve uitgeverij in opperste verbazing dat ik me werkelijk lijk te storen aan de spelfouten die hij maakt in zijn schetsen van een nieuw te ontwikkelen taalmethode. En daar vertolkt op een studiedag een docent Nederlands de opvatting van tal van zijn collega's als hij een spellingtoetsje van nog niet eens het niveau van de Cito-toets terzijde schuift met de woorden dat zijn leerlingen dat allemaal niet hoeven weten. Hoe anders was dat hier, in dit gezelschap van natuurliefhebbers en veldbiologen, amateurs en professionals, die in het afdelingsblad *Fluitenkruid* (jawel, met -n-) in vervoering schrijven over de vijftigste waarneming van de Amerikaanse smient (in Nederland een zeldzame dwaalgast), en excursies aankondigen naar het fluviatiel district waar je gevlekte scheerling en warkruid vindt; en ja, in dit gezelschap hield zich dus ook een oud-docent schuil. Maar geen docent Nederlands. Een docent biologie. En uitgerekend hier dus juist wel die wil om het goed te doen.

Want zo simpel is het. In mijn tak van sport, om het zo maar eens uit te drukken, ontbreekt het deze en gene eenvoudigweg aan de wil om het goed te doen. Althans, dat leid ik af uit wat ik te horen krijg als het al es tot schermutselingen komt. Dan luidt het namelijk steevast dat ik niet moet denken dat die spelfouten hun oorzaak vinden in onwetendheid. Nee nee, de regels zijn genoegzaam bekend. Maar spelling is gewoon niet belangrijk genoeg. Het is maar verpakking. De inhoud, daar gaat het om.

Nu dien je er altijd rekening mee te houden dat deze reactie niet primair ingegeven wordt door 's sprekers bekommernis om uitsluitend de dingen van wezensbelang, maar ook, en misschien wel hoofdzakelijk, door een zeker gevoel van schaamte. Men is immers, en publiekelijk op de koop toe, op fouten betrapt, en bedenkt dus gauw een smoesje om het gezichtsverlies te beperken. Zo'n reactie is normaal en menselijk, en er is dan ook niks mis mee. Er staat echter tegenover dat wie een keer uit gène zijn toevlucht moet nemen tot een smoesje, uiteraard zijn uiterste best zal doen om niet wéér in een situatie terecht te komen waarin dat nodig is. Ofwel: in het vervolg vist men de spelfouten uit zijn werk alvorens het te verspreiden. Maar dat is nou precies wat je nooit ziet gebeuren. Ze staan er altijd wéér, die d's en die t's waar ze helemaal niet moeten. Niks geen smoesje uit gène dus. Wie zijn spelfouten verklaart uit het feit dat hij de verpakking zonde van zijn tijd vindt, omdat het hem om de inhoud en niets dan de inhoud te doen is, meent dat serieus.

Misschien ontleent men aan deze verklaring zelfs wel enig prestige. Is het immers niet oneindig veel chiquer om zich te concentreren op de inhoud, op dat waar het werkelijk om draait, en om bijzaken te laten voor wat ze zijn? Vanuit dat gezichtspunt gezien bevindt zich de spellende brokkenpiloot natuurlijk ver boven zo'n zielige schoolfrik die zich met zijn rode pennetje druk staat te maken over precies de verkeerde dingen. In dat licht moet ook die vergoelijkend gefluisterde opmerking op die jaarvergadering begrepen worden. Wij moesten het die malle meester maar niet euvel duiden, bedoelde onze buurman te zeggen.

Overigens heb ik als doorgewinterde frik uiteraard zo mijn twijfels bij het argument waarmee die welbewuste onverschilligheid jegens de schrijfwijze van zekere woorden verdedigd wordt – van zekere woorden, ja; want laten we vooral nooit vergeten dat, hoe onverschillig men ook spelt, die onverschilligheid zelfs in de meest erbarmelijke teksten slechts een fractie van het totale aantal woorden treft. De overgrote meerderheid is gewoon correct gespeld. Het is misschien

dan ook wel juister om te spreken van selectieve onverschilligheid. Hoe dat ook zij, het argument waarmee die onverschilligheid verdedigd wordt, luidt, vrij vertaald: verpakking boeit niet. Ik zou die stelling in zijn algemeenheid al niet graag verdedigen, en zeker niet als die de schrijfwijze van woorden betreft. Mij lijkt dat namelijk helemaal de verpakking niet. Woordkeuze, dat wel; daarin kun je inhoud meer of minder aantrekkelijk verpakken. En schrijfstijl is ook een heel bruikbaar verpakkingsmiddel. Maar de vorm van een geschreven woord toch niet? Wellicht is het trouwens wel precies dat woordje vorm (met aan de keerzijde inhoud, immers) dat onverschillige spellers suggereert dat spelling in wezen van nul en generlei waarde is.

Maar dit terzijde. Waar het om draait, is dat we hier te maken hebben met welberedeneerde, zeer selectieve onverschilligheid. Is dat erg? Welnee. Ik gun ieder z'n keuze, het staat iedereen vrij om precies zo onprofessioneel over te komen als-ie zelf wil. Zolang dat inderdaad een vrije keuze is, heb ik er vrede mee. En ja, daar wringt de schoen. Want wie zo'n keuze maakt, dient wel te beschikken over de nodige kennis. Wie fouten maakt omdat-ie niet beter weet, heeft immers niks te kiezen. Alleen wie fouten maakt hoewel-ie beter weet, kiest.

Kunnen alle spellers kiezen? Beschikken alle spellers over de kennis die ze daarvoor nodig hebben? Bijvoorbeeld als ze van school komen? Als ze niet langer leerplichtig zijn? Ik geloof er niks van. Er wordt naar de spelvaardigheid van scholieren in het voortgezet onderwijs geen systematisch empirisch onderzoek gedaan (waarom eigenlijk niet?) dus ik moet afgaan op anekdotiek, alarmerende krantenberichten en de eindexamenwerken die mij op gezette tijden toespeeld worden. En het beeld dat daaruit oprijst is verre van hoopgevend. De zogeheten Expertgroep Doorlopende Leerlijnen zal ook wel niet voor niets in het leven geroepen zijn door het ministerie van Onderwijs. Nu is helaas de beschrijving die die Expertgroep van het spelvaardigheidsniveau geeft, empirisch zwak onderbouwd, en omdat leerstof die een onlosmakelijk geheel vormt over tal van leerjaren verbrokken lijkt te raken, verdienen de voorstellen ook didactisch geen schoonheidsprijs. Maar het streven is boven elke twijfel verheven. Dat streven is namelijk om ook in het voortgezet onderwijs bij voortduring te blijven oefenen met die vermaledijde spelling, zodat alle schoolverlaters de kans hebben om als ze dat willen, foutloos te spellen. En dat die wil er is, demonstreerde die ijverige secretaris met die ene spelfout die hij op die jaarvergadering zo gretig verbeterde. Misschien is die wil er niet altijd, maar dat hoeft ook niet. En is-ie er niet nu, dan is-ie er wel later.

Maar alles staat of valt met de eeuwige bereidheid van de meester om zijn kennis over te dragen. Daar is hij meester voor.

En wat zegt de meester? “Mijn leerlingen hoeven dat allemaal niet te weten.” Wat beweegt zo'n docent? Wat bezielt zo'n docent? Ik sta bepaald niet gauw met mijn mond vol tanden, maar daar was ik wel even stil van. En dat was dus geen biologiedocent, die dat wel even voor zijn leerlingen besliste. Nee, dat was een docent Nederlands.

Als er ergens een wereld te winnen is, is het daar.

Jannemieke van de Gein
taalkundige

3.II Conclusies

Hoe uiteenlopend de beschouwingen van de auteurs van bovenstaande essays ook zijn, er zijn toch overeenkomsten. Vrijwel ieder vindt dat correct spellen op school aangeleerd moet worden. De een legt het accent op de inspanning van de leerder, de ander op die van de docent en een derde ziet een rol voor de spellingcommissie, maar het verwerven van de vereiste kennis, vaardigheid en attitude zijn de inspanning waard. Zelfs de docent die voorspelt dat schrijven, net als het steno en het schaken op een houten bord, over afzienbare tijd geschiedenis zal zijn, zegt dat we het niet mogen verwaarlozen, ‘zolang als het duurt’.

Een ander thema dat in verschillende bijdragen terugkeert, is de verhoudingsgewijs grote hoeveelheid lestijd die spelling opslokt en dat schrijfonderwijs zo veel meer omvat dat zeker zo belangrijk is.

Concrete aanbevelingen die houvast kunnen geven bij toekomstig beleid zijn de stellingen die bepleiten bij spellingonderwijs aansluiting te zoeken bij het mondeling taalgebruik van de leerlingen en de oproep aan taaldocenten om het onderwerp ernstiger te nemen.

“Ze kunnen niet meer spelen.”

4 Conclusies en voorstellen

4.1 Conclusies

We begonnen dit rapport met de vraag of jongeren daadwerkelijk niet meer kunnen spellen. Of het gaat om een recente ontwikkeling weten we niet, maar er bestaat een **discrepantie tussen het feitelijke spelgedrag** van veel jongvolwassenen **en het niveau dat wordt verwacht** door veel volwassenen. Dat ieder die het secundair onderwijs verlaat feilloos kan spellen is een onhaalbaar ideaal. Maar vooralsnog lijkt men het over een aantal dingen eens te zijn. Wie met een schooldiploma de maatschappij betreedt, moet weten dat er teksten zijn die zorg en aandacht vergen en moet weten welke **typen teksten** dat zijn. Wie zulke teksten schrijft mag er per se geen dt-fouten in maken en moet liefst ook interpunctiefouten en andere spelfouten kunnen vermijden. En je moet die niet alleen kunnen vermijden, maar dat ook daadwerkelijk doen.

Van welke woorden de leerlingen de (niet-regelgestuurde) spelling moeten beheersen, bestaat geen duidelijkheid. Een algemeen aanvaarde, met het soort onderwijs en de profielkeuze samenhangende **woordenlijst** waarvan de spelling (en de betekenis) na het behalen van een diploma beheerst moet worden, is er niet. Voor de regelwoorden (dt-fouten) lijkt te gelden dat doorlopende oefening door het hele onderwijstraject heen noodzakelijk is.

We hebben geen aanwijzingen gevonden dat er iets fundamenteel schort aan het spellingonderwijs in het basisonderwijs en evenmin dat daar de afgelopen decennia veel is veranderd. Er is tussen betrokken partijen (beleidsmakers, methode- en toetsontwikkelaars, docenten) consensus over de leerstof en de gemeten resultaten zijn vrij constant.

Over de situatie **in het secundair/voortgezet onderwijs zijn weinig harde gegevens bekend** en echte conclusies over recente ontwikkelingen zijn dan ook niet te trekken. Wel kunnen we de volgende indrukken noteren. Binnen het vak Nederlands heeft er de afgelopen decennia op de meeste scholen geen sterke nadruk gelegen op het onderhouden van de spellingkennis en -vaardigheid die in het basisonderwijs zijn opgedaan. Er lijkt een zekere tolerantie te bestaan jegens spelfouten in teksten die leerlingen voor andere vakken dan het vak Nederlands schrijven en dat is niet bevorderlijk voor het ontwikkelen van een **spellingbewustzijn**.

Waarschijnlijk schrijven leerlingen meer dan voorheen, zowel binnen als buiten de school, en is er weinig aandacht voor de spelling van die ‘vrije productie’. Jongeren ondergaan de invloed van maatschappelijke ontwikkelingen als informalisering en het ontstaan van een nieuwe, spreektaalige, speelse schrijfcultuur. Voor zover

deze veranderingen samenhangen met een teruggang in spelvaardigheid, is er vooral sprake van een **attitude-probleem**. Omgangsvormen zijn minder stijf geworden, aan formele uiterlijkheden wordt minder waarde gehecht en minder aandacht voor tekstverzorging lijkt in die trend te passen.

Zowel in Nederland als in Vlaanderen staat tekortschietende spellingvaardigheid onder jongeren met een schooldiploma op de politieke agenda. In Nederland zijn de doorlopende leerlijnen vastgesteld, in Nederland zijn de referentieniveaus taal vastgesteld. Het onderwijs werkt nu hard aan de implementatie van doorlopende leerlijnen. In Vlaanderen stimuleert de overheid scholen om een degelijk taalbeleid te ontwikkelen.

4.2 Voorstellen

Doordat nog onduidelijk is waaruit het ‘ze-kunnen-niet-meer-spellen-probleem’ precies bestaat en dus evenmin de oorzaak kan worden aangewezen, doen we geen algemeen voorstel voor een oplossing. Toch kunnen we op grond van het voorafgaande wel enkele aanbevelingen doen. In wat volgt komen enkele deelaspecten aan de orde: taalbeleid, onderzoek en inhoud.

4.2.1 Onderzoek in voortgezet onderwijs

Metingen die volgens dezelfde methode met vaste intervallen worden herhaald, zoals PPO, leveren gegevens op die ontwikkelingen zichtbaar kunnen maken. Het verdient daarom aanbeveling de bestaande metingen van de vaardigheden van basisschoolleerlingen te blijven uitvoeren.

Over de praktijk van het secundair/voortgezet onderwijs is, zoals gezegd, veel minder bekend. Om zicht te krijgen op de wijze waarop spellingvaardigheid zich ontwikkelt gedurende het secundair onderwijs is een langlopende, brede monitoring nodig. Ook de commissie-Meijerink spreekt van een tekort aan ‘kwantitatieve meetgegevens’ en heeft zich daardoor deels op aannames moeten baseren. Het initiëren van een dergelijke registratie kan op langere termijn de gegevens opleveren waarop toekomstig onderwijsbeleid zich kan baseren.

De in april 2011 geraadpleegde deskundigen hebben zich nadrukkelijk uitgesproken voor een dergelijke monitoring.

4.2.2 Taalbeleid

De verontwaardiging onder leerlingen voor het aftrekken van punten voor spelfouten in schoolwerk dat buiten het vak Nederlands wordt geschreven, illustreert dat veel leerlingen correct spellen niet zien als een vaardigheid die vanzelfsprekend altijd moet worden toegepast.

Rekenfouten worden niet alleen bij wiskunde, maar uiteraard ook altijd in opgaven voor natuur- en scheikunde vermeden. Voor spelfouten lijkt te gelden dat je alleen bij het vak Nederlands moet tonen dat je ze kunt vermijden. Deze attitude, in combinatie met een dikwijls creatieve, hoge, eigen tekstproductie in een digitale omgeving waar traditionele schrijfconventies niet gelden, maakt het onwaarschijnlijk dat het tij vanzelf zal keren.

Pas wanneer de grondhouding ten aanzien van correct spellen omkeert van ‘alleen als het écht moet’ naar ‘vanzelfsprekend, behalve waar het vreemd aandoet’, kan de investering in spellingonderwijs – in welke vorm dan ook – rendement opleveren. Of er inspanningen geleverd moeten worden om een attitudeverandering te bewerkstelligen, en zo ja hoe en door wie, zijn vragen die nog beantwoord moeten worden. Op beleidsniveau lijkt men al een verandering van houding bij onderwijsgevenenden na te streven. Denk aan het motto ‘elke docent een taaldocent’ dat de voormalige Vlaamse onderwijsminister Frank Vandenbroucke meegaf aan zijn taalbeleid. De Vlaamse onderwijsinspectie besteedt in het verslag over de toestand van het onderwijs 2009-2010, de Onderwijsspiegel uitgebreid aandacht aan het talenbeleid in Vlaamse scholen. Een van de conclusies is dat scholen bezig zijn met een algemene visieontwikkeling op talenbeleid, maar dat deze visie nog onvoldoende vertaald wordt naar de uitvoering (p.45).

Ook aan Nederlandse zijde wordt verwacht dat alle onderwijsgevenenden een rol spelen bij taalonderwijs:

Het geleerde moet voortdurend in onderhoud zijn. Dat kan betekenen dat van tijd tot tijd nieuwe instructie en oefening gegeven moeten worden (opfrissen) en dat er zorgvuldig feedback gegeven dient te worden op schrijf- en spreekproducten door alle bij het onderwijs betrokkenen, docenten Nederlands en docenten van andere vakken.

Uit: *Referentiekader taal en rekenen, de referentieniveaus, 2009*

Op tal van scholen zijn taalbeleidscoördinatoren aangesteld. Op die manier zou men op termijn een attitudeverandering van leerlingen kunnen bewerkstelligen. Ook hiervoor geldt dat onderzoek van resultaten gedurende een langere periode de effectiviteit van taalbeleid op scholen zichtbaar zou moeten maken.

4.2.3 Verrijkte spellingwoordenlijst met niveau-aanduidingen

Dat het in eenentwintig afleveringen van Het Groot Dictee der Nederlandse Taal slechts één keer is gebeurd dat een deelnemer een foutloos dictee inleverde (in 2002), illustreert dat volledige beheersing van de Nederlandse spelling niet haalbaar is. Voor niemand, dus evenmin voor leerlingen die het secundair/voortgezet onder-

wijs achter zich hebben. Het idee dat iedereen die in het Nederlandse taalgebied onderwijs heeft genoten alle finesses van de spelling moet beheersen, is onrealistisch. De complexiteit van teksten die volwassenen schrijven, verschilt onderling sterk (in woordkeus, zinslengte en interpunctiegebruik) en doorgaans is er een correlatie met het genoten soort onderwijs. Het niveau ‘Groot Dictee’ komt in de praktijk niet voor en daaronder zijn er gradaties. Toch lijkt men, als het om spelling gaat, uit te gaan van ‘alles of niets’. In Daems (2010) worden diverse aanbevelingen opgetekend uit de mond van betrokken deskundigen. Eén daarvan luidt: ‘Er is te weinig onderwijs dat uitgaat van de beginsituatie van de leerlingen en van daaruit differentieert.’ In de essays hierboven wordt door verschillende auteurs verdergaande differentiatie bepleit. Net als bij de verkeersregels hoort iedereen over elementaire kennis en vaardigheden te beschikken. Afhankelijk van de rol die iemand als verkeersdeelnemer speelt, zijn de eisen echter verschillend. Wie een bromfiets wil besturen, moet meer weten en kunnen dan een kind dat verkeersexamen doet. Wie als beroepschauffeur gevaarlijke stoffen vervoert, moet kennis hebben van veel meer en gedetailleerder regels en moet in een afzonderlijk rijexamen bewijzen over bijzondere vaardigheden te beschikken. In het taalverkeer gebeuren gelukkig minder ernstige ongevallen dan op de weg, maar ook hier zijn voor de verschillende deelnemers aan het taalverkeer verschillende niveaus van kennis en vaardigheid vereist. Toch lijkt er voor spellingregels – anders dan voor de verkeersregels – een algemeen gevoel te bestaan dat iedereen ‘het gewoon moet kunnen’. De notie van kennisdifferentiatie was er tot voor kort nauwelijks en dus was evenmin duidelijk waar de grenzen liggen tussen de niveaus.

Basiskennis omvat ten minste de correcte spelling van veelgebruikte woorden en de regels voor de werkwoordspelling. Deze voor iedereen noodzakelijke kennis wordt verworven in het basisonderwijs en zou moeten worden onderhouden in het vervolgonderwijs. Meer kennis, bijvoorbeeld van interpunctie en van regels voor het gebruik van accenten, trema’s en streepjes, mag worden verwacht van ieder die beroepshalve schrijft. Het vereiste niveau van zulke aanvullende kennis overstijgt de kennis van het basisonderwijs. Het verdient dus aandacht in het secundair/voortgezet onderwijs en het is van belang dat de informatie voor belangstellenden buiten het onderwijs eenvoudig toegankelijk is. Het hoogste niveau van beheersing is vereist voor eindredacteurs en correctoren. Zij halen hun kennis uit gespecialiseerde bronnen, zoals de *Leidraad* van het *Groene Boekje*.

In het *Referentiekader taal en rekenen, de referentieniveaus* worden voor spelling vier niveaus in detail beschreven (zie bijlage 2 op pagina 55; in de tabel is het derde niveau overigens het hoogste; geen enkel onderdeel is aangevinkt voor het niveau boven mbo-4 en havo).

Een verdere uitwerking voor woord- en spellingkennis zou een woordenlijst kunnen zijn waarin per woord is aangeduid of de spelling bekend moet zijn bij achtstegroepers/zesdeklassers, bij leerlingen uit havo 4, of derde graad beroepssecundair onderwijs. Er bestaan diverse streefwoordenlijsten voor verschillende leeftijdsgroepen, maar er is geen algemeen aanvaarde Nederlandse woordenlijst waarin per woord is gemarkeerd tot welke spellingcategorie het behoort en op welk niveau de spelling ervan beheerst moet worden. Als zo'n lijst digitaal beschikbaar was, zouden auteurs van lesmethoden en toetsen, en zelfs individuele onderwijsgevers, woorden met kenmerken als klankzuiver, open eindlettergreep, homofoon kunnen selecteren als oefen- en toetsmateriaal.

4.2.4 Oefenen met eigen teksten

In de echte wereld, buiten het onderwijs, wordt iemands spelvaardigheid beoordeeld op teksten die de schrijver zelf heeft geproduceerd. Niet het aantal fouten dat je maakt in een dictee zal je door een werkgever of klant worden aangerekend, maar wel de vergissingen in een zelfgeschreven offerte of rapport. Het lijkt dus voor de hand te liggen om bij het aanleren van spelvaardigheid vooruit te lopen op situaties waarin een leerling na zijn of haar schooltijd terecht komt.

Teksten die kinderen en jongeren zelf produceren, hetzij briefjes op de keukentafel, bijdragen aan webfora, of teksten die voor andere schoolvakken (moeten) worden geschreven, zouden (vaker) als oefen- of tekstmateriaal kunnen worden gebruikt. Meer aandacht voor de spelling van eigen taaluitingen, en de wenselijkheid of noodzaak om dat volgens de officiële spellingregels of juist volgens mediumgebonden conventies te doen, zou het rendement van spellingonderwijs gunstig kunnen beïnvloeden.

4.2.5 Vermijd exoten

Spellingvaardigheid wordt al in het basisonderwijs vaak geoefend en getest met dicteezinnen die kinderen zelf nooit zullen schrijven en waarin woorden voorkomen als *goochelen*, *leeuweriken*, *poëzie*. Zulke woorden zijn nogal zeldzaam in teksten die mensen in hun volwassen leven produceren. Toch krijgen deze en dergelijke woorden in alle taal- en spellingmethoden verhoudingsgewijs veel aandacht. In het rapport *Spellenderwijs* schreef de Nederlandse Inspectie voor het Basisonderwijs al in 1997: ‘De leerstof voor spelling moet zich beperken tot in jeugdtaal en in de taal van volwassenen frequent voorkomende woorden (minimaal pakket 1500 – maximaal pakket 4500 woorden).’ Als het oefenen van spelling met zonderlinge woorden het spellingonderwijs domineert, kan dat bijdragen aan het idee dat correct spellen een schools kunstje is dat je moet beheersen, maar dat weinig met het echte leven te maken heeft.

/.../ dictees en toetsen, net zoals het *Groot Dictee der Nederlandse taal*, grossieren in spellingcuriosa zoals verbogen vormen van bijvoeglijk gebruikte voltooid-deelwoordvormen (het *gekne*de deeg) of persoonsvormen enkelvoud in de verleden tijd van werkwoorden met een stam op t (*het mistte*); in vormen, kortom, die je waar dan ook zelden aantreft. Jannemieke van de Gein in *Jeugd, school en wereld*, 1 september 2010

4.3 Tot slot

De Nederlandse Taalunie heeft zich, zoals vermeld aan het begin van dit rapport, voorgenomen om na te gaan of zij het onderwijs kan ondersteunen bij het aanleren van de door haar vastgestelde spellingregels. We hebben hierboven een beeld geschetst van de stand van zaken in het spellingonderwijs in Nederland en Vlaanderen en de essays geven stof tot nadenken. De vraag of en zo ja op welke wijze de Nederlandse Taalunie het onderwijs beter kan ondersteunen bij het onderwijzen van de spellingregels is nog niet ondubbelzinnig beantwoord. Wel vormen de conclusies en aanbevelingen uit dit rapport een goed uitgangspunt voor discussie en voor de verdere verkenning van deze vraag, die we in de komende periode zullen voortzetten. De reacties op het rapport zullen we daarbij dankbaar gebruiken.

Het lijkt wel alsof het onderwerp spelling niemand onverschillig laat en met grote regelmaat duikt het onderwerp op in de media. Elk jaar wordt in december anderhalf uur primetime televisie besteed aan de goed bekeken uitzending van Het Groot Dictee der Nederlandse Taal. In het maandblad *Onze Taal* verscheen eind 2010 een artikel waarin verslag werd gedaan van een onderzoek dat aantoonde dat veel proefpersonen de dt-fouten in een willekeurige tekst niet opmerken. Daarop volgde een golfje van publicitaire aandacht in diverse media, waarin de merkwaardigste gevolgtrekkingen te beluisteren waren, zoals ‘laten we de grammatica dan maar helemaal afschaffen’ (Campus Radio Utrecht). Het is duidelijk dat veel taalgebruikers er zeer stellige en vaak tegenstrijdige opvattingen over spelling op na houden. Het onderwijs moet leerlingen voorbereiden op een wereld waarin ze niet in een kramp hoeven schieten over een tekstuele onvolkomenheid in een kattebelletje of sms’je, maar waarin ze wel een brief, artikel, post, blog of rapport moeten kunnen schrijven zonder spelfouten.

“Ze kunnen niet meer spelen.”

Bronnen

- Beernink, R. & Th. Boland (2005). *Taalbeleid en taalmethoden, een verkenning naar effecten van overheidsbeleid op onderwijs-materiaal*. Enschede: SLO.
- Bergh, H. van den et al. (2010). ‘Spelling op verschillende niveaus: werkwoordspelling aan het einde van de basisschool en het einde van het voortgezet onderwijs’ In: *Levende Talen*, 1.
- Bonset, H. (2007). *Onderwijs in spelling en interpunctie in de onderbouw, Stand van zaken en mogelijkheden tot verbetering*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & M. de Boer (2008). *Doorlopende leerlijnen voor taal in het onderwijs, gesprekken met tien experts*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2009). *Spelling in het basisonderwijs, een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Cooten, E.S. & J. Brekelmans (2011). *Spelling en grammatica in het centraal examen*. Amsterdam: Regioplan.
- Daems, F., R. Rymenans & T. Venstermans (2010). *Letters en punten, het onderwijs in spelling en interpunctie in het lager en secundair onderwijs in Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Gein, J. van de (2004). *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs, PPON 29*. Arnhem: Citogroep.
- Gein, J. van de (2009). ‘Grammaticale scholingsniveaus in het voortgezet onderwijs – Nu nog een doorlopende leerlijn’. In: Vanhooren S. & Mottart A. (red.). *Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press.
- Gein, J. van de (2010). ‘Komd een kind van de basisschool’. In: *Onze Taal* 9.
- Gheuens, K. (2010). *De spelling voorbij, een onderzoek naar het hedendaagse gebruik van spelling bij Vlaamse en Nederlandse jongeren in formele en informele contacten*. Leuven: masterproef KUL.
- Inspectie Basisonderwijs (1997). *Spellenderwijs, een evaluatie van het onderwijs in spelling en interpunctie op de basisschool*. Den Haag: Sdu.
- Kuiper, H. en Werf, M.P.C. van der (2007). *De resultaten van VOCL'89, VOCL'93 en VOCL'99: vergelijkende analyses van prestaties en rendement*. Groningen: Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling.
- Meijerink, H.P. et al. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.
- Meijerink, H.P. et al. (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.
- Meijerink, H.P. et al. (2009). *Over de drempels met taal en rekenen, een nadere beschouwing*. Enschede: SLO.
- Meijerink, H.P. et al. (2009). *Referentiekader taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- N.N. (2007) *Concretisering van de kerndoelen Nederlands. Kerndoelen voor de onderbouw VO*. Enschede: SLO.
- N.N. (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO/Kohnstamm Instituut.
- Schijf, G.M. (2008). *Lees- en spellingvaardigheden van brugklassers*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Schijf, G.M. (2010). ‘Spellingvaardigheid van brugklassers’ In: *Levende Talen Tijdschrift* 2.
- Schraven, J.L.M et al (2010). ‘De nieuwe Cito-spellingtoets ter discussie’. In: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 49.

Websites

<http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/>

<http://www.taalenrekenen.nl/referentiekader/>

<http://www.slo.nl/>

http://www.rug.nl/kennisdebat/Debat/opinie/2008/opinie19_08

<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/>

Gesprekken zijn gevoerd met de volgende Nederlandse informanten. Vlaamse informanten zijn benaderd door Frans Daems t.b.v. het rapport *Letters en punten*.

Ivet van der Eerden, uitgever ThiemeMeulenhoff, Baarn;

Herman Franssen, inspecteur basisonderwijs, Onderwijsinspectie, Arnhem;

Mary Gerritse, onderwijsadviseur, CED-groep, Rotterdam

Ronald Krom, toetsdeskundige Cito, Arnhem;

Anneke Neijt, hoogleraar taalkunde, Radbouduniversiteit Nijmegen;

José Schraven, orthopedagoog, lees-spellingdeskundige

Johan Zuidema, auteur *Zin in Spelling*, uitgeverij Zwijsen.

Bijlage I – bespreking april 2011

Op 8 april 2011 is een eerdere versie van dit rapport besproken met een groep bij het onderwerp betrokken deskundigen, die daartoe door de Taalunie zijn uitgenodigd:

Helge Bonset (auteur diverse SLO-rapporten)

Guido Cajot (Katholieke Hogeschool Limburg)

Frans Daems (emeritus hoogleraar Universiteit van Antwerpen)

Herman Franssen (onderwijsinspectie Nederland)

Koen Gheuens (Katholieke Universiteit Leuven, auteur masterproef “De spelling voorbij”)

Etienne Gielen (onderwijsinspectie Vlaanderen)

Henk Huizenga (Gereformeerde Hogeschool Zwolle)

Astrid Mols (Cito)

Marleen van der Lubbe (PO-Raad)

Gert Rijlaarsdam (Universiteit van Amsterdam)

Truus Schijf (Universiteit van Amsterdam)

Hilde Vanderheyden (Ministerie van Onderwijs en Vorming Vlaanderen)

José Vandekerckhove (Katholieke Universiteit Leuven, methode-auteur)

Tom Venstermans (Karel de Grote-Hogeschool Antwerpen)

Wouter Wieldraaijer (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, directie vo)

Johan Zuidema (methode-auteur, Radboud Universiteit Nijmegen)

- Het rapport is naar aanleiding van de opmerkingen van deze deskundigen aangepast en aangevuld. Daarnaast leverde de bespreking een aantal belangrijke constatering op: de aanbeveling onder 4.2.1. om een langlopende, brede monitoring in Nederland en Vlaanderen op te zetten die met name ook vorderingen in het voortgezet/secundair onderwijs volgt, wordt nadrukkelijk ondersteund;
- de aanbeveling 4.2.3 om een verrijkte woordenlijst tot stand te brengen, waarbij woorden worden toegekend aan spellingcategorieën, lijkt zinvol voor educatieve uitgeverij en leraren; overeenstemming vooraf tussen betrokkenen over de inhoud is een voorwaarde;
- het primair onderwijs besteedt veel tijd aan spelling; toch zijn panels bij onderzoeken steeds niet tevreden over het niveau dat leerlingen bereiken; de uitkomst van onderzoek is vaak: leerlingen presteren beter dan verwacht, maar slechter dan gewenst;
- de stand van zaken nu en de perspectieven zijn belangrijker dan de vraag of er achteruitgang is ten opzichte van het recente verleden; toch is het wel wenselijk om in de toekomst die vergelijking te kunnen maken;
- omdat correct spellen ook te maken heeft met attitude, is aandacht voor taalregisters en taalbeschouwing in het onderwijs belangrijk;
- spellingdidactiek, instructiemethoden en vaardigheden van docenten verdienen meer aandacht;
- doorlopende leerlijnen voor spelling zijn belangrijk, maar differentiatie van vereiste spellingvaardigheid naar onderwijsniveaus vergt nog verfijning;
- vaak ervoor dat meer aandacht voor spelling niet ten koste gaat van andere belangrijke onderdelen van taalonderwijs;
- onderzoek of in landen met een vrijwel fonetische spelling (Spanje, Italië) minder spellingproblemen voorkomen; als dat het geval is, zou daarmee op termijn een spellingvereenvoudiging kunnen worden gemotiveerd;
- in het rapport wordt een algemeen beeld geschetst; de onderlinge verschillen tussen scholen zijn echter groot.

“Ze kunnen niet meer spellen.”

Bijlage 2 – niveaus voor spelling

Spelling	1F	2F	3F	4F
1. Alfabetische spelling	+			
2. Orthografische spelling	+			
3. Morfologische spelling Hieronder vallen de schrijfwijze van achtervoegsels, de meervoudsvorming, de verkleinwoordsvorming, regel van gelijkvormigheid bij assimilatie (zakdoek/zaddoek), vorming bijvoeglijk naamwoord	+			
Moeilijke gevallen:				
a) meervoud -s na klinker (meisjes, garages, fuchsia's, cafés)		+		
b) verkleinwoord na open klinker (parapluutje)		+		
c) 's in 's ochtends		+		
d) stoffelijke bijvoeglijke naamwoorden op -en		+		
e) meervouds -n bij zelfstandig gebruikte verwijzing (allen versus alle)		+		
f) wel/niet -n in samengestelde woorden.		+		
4. Morfologische spelling op syntactische basis Werkwoordspelling, waarvan een deel zuiver morfologische [sic] is, zoals tegenwoordige tijd meervoud, verleden tijd van werkwoorden met stam of -d (antwoordde(n)), hele werkwoord.	+			
Moeilijke gevallen: Persoonsvorm				
a) homofone gevallen: tegenwoordige tijd stam op -d enkelvoud (hij wordt/word)		+		
b) tegenwoordige tijd (klankvaste of zwakke) werkwoorden, enkelvoud		+		
c) verleden tijd (klankvaste of zwakke) werkwoorden met stam op -d of -t		+		
d) tegenwoordige tijd 2e persoon of 3e persoon achter de persoonsvorm (word jij ziek, wordt je broer, wordt je de toegang ontzegd)			+	
e) met prefix, homofon met voltooid deelwoord (hij beoordeelt/beoordeeld)			+	
Voltooid deelwoord				
h) homofone gevallen (verhuisd/verhuist)			+	
5. Logografisch: geen regels, maar kennis van vaststaande combinatie tussen klank en teken zoals /sj/ geschreven als -ch-	+			
6. Overige regels				
a) spelambigue woorden		+		
b) schrijfwijze van tussenklanken -s en -e(n)			+	
c) gebruik van trema en koppelteken			+	
Leestekens				
1. Hoofdletters en punten	+			
2. Vraagtekens, uitroepetekens en aanhalingstekens	+			
3. Hoofdletters bij eigennaam en directe rede		+		
4. Komma's, dubbele punten			+	
Overige regels				
Afbreekregels	+			
Aaneenschrijving en losschrijving (moeilijkste gevallen)			+	
Grammaticale begrippen voor werkwoordspelling				
Werkwoord, tijd van het werkwoord, getal, persoon, persoonsvorm, voltooid deelwoord, stam, hele werkwoord, onderwerp, zwakke/sterke werkwoorden, werkwoordelijk gezegde, 'kofschip'	+			

Uit: Referentiekader taal en rekenen, de referentieniveaus, Enschede 2009

“Ze kunnen niet meer spelen.”

“Ze kunnen niet meer spellen.”

“Ze kunnen niet meer spellen.”

tales, taal,
communic
catie, lit
n spraak
tuur, ta
erlandse
nds onde

adres

Lange Voorhout 19
Postbus 10595
2501 hn Den Haag
Nederland

telefoon

+ 31 70 346 95 48

fax

+ 31 70 365 98 18

e-mail

info@taalunie.org

internet

taalunieversum.org