

Op zoek naar letters
de andere spelling- en grammaticadidactiek

Op zoek naar letters
de andere spelling- en grammaticadidactiek

Dolf Janson

Colofon

titel : Op zoek naar letters
de andere spelling- en grammaticadidactiek

auteur : Dolf Janson

uitgever : Maak je eigen onderwijsboek

editie : 3b – december 2022

isbn : 9789403657929

NUR-code : 191 (basisschool : talen)

informatie : www.janson.academy – www.hettaallab.nl

contact : info@jansonadvies.nl

© 2022 Dolf Janson

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door druk, fotokopie, foto, microfilm of welke andere analoge of digitale wijze dan ook, zonder uitdrukkelijke schriftelijke toestemming van de auteur.

Voorwoord

Op zoek naar letters, als update van de spellingdidactiek, is vanuit de praktijk ontstaan. Regelmatig kreeg ik vragen van leraren, intern begeleiders en schoolleiders over de vorm en het effect van hun spellingonderwijs. Dergelijke vragen raakten de essentie van wat leren spellen is. Daardoor moest ik mij steeds verder in de achtergronden van spelling verdiepen. Dat had ik tijdens mijn afstuderen als onderwijskundige ook al gedaan door mijn onderzoek naar de didactiek van wat toen nog 'werkwoordspelling' heette.

Opnieuw was toen de vraag actueel hoe de leerprocessen bij het leren van spelling zouden moeten verlopen. Op basis van die literatuurstudie en van gesprekken met leerlingen kreeg ik steeds meer een beeld van wat zowel inhoudelijk als qua proces nodig is. Dit leidde tot het formuleren van een aantal uitgangspunten en een eerste fasering van het leerproces.

Die aanpak heb ik toen op enkele scholen kunnen uitproberen, zowel in de stad als op het platteland. Die ervaringen leidden in 2013 tot een eerste versie van de methode *Op zoek naar letters*. In 2015 heb ik die op grond van gebruikerservaringen verder uitgebreid en aangepast.

Toen we weer een paar jaar verder waren, heb ik op grond van de praktijk besloten om de traditionele rol van een methode te doorbreken. Dit betekent dat deze handleiding geen planning voorschrijft en niet meer de suggestie wekt van klassikale lessen. Het oefenmateriaal dat erbij gebruikt kan worden is digitaal en gratis beschikbaar via www.hettaallab.nl.

Deze handleiding is nu echt een bronnenboek waarin je als onderwijsgevende kunt vinden wat de essenties van de spellingdidactiek zijn. Het schetst daarom ook wat achtergronden van onze spelling. Verder vind je daarin welke mogelijkheden er zijn om leerlingen zich de spelling van het Nederlands actief en effectief eigen te laten maken.

De digitale oefenkaarten zijn zowel geprint als via een beeldscherm bruikbaar, maar zullen wel op een flexibele manier ingezet moeten worden voor ieders persoonlijke leerproces. Daarnaast geeft deze handleiding suggesties voor nog wat andere manieren van oefenen.

Alle ervaringen uit de praktijk zijn nu weer verwerkt, waarbij ik ook aanwijzingen die ik al eerder verspreidde via mijn nieuwsbrief, heb meegenomen. Het is daarmee wel een geheel ander soort handleiding geworden dan je waarschijnlijk gewend bent. Je bent als leraar nu zelf de regisseur en niet slechts de uitvoerder van wat de methode voorschrijft. De voorkennis en de onderwijsbehoeften van de leerlingen vormen het uitgangspunt voor de keuzes die je maakt.

De nadruk ligt daardoor niet op het vergelijken van leerlingen met elkaar. Leerlingen vergelijken hun resultaten van oefenen met die van zichzelf, de zogenaamde formatieve evaluatie. Het gaat dan niet in de eerste plaats om de vraag of de woorden goed of fout zijn, maar of de leerling vanuit de klanken herkent

wat het probleem is en of de keuze van de letters op basis daarvan al onderbouwd en vanzelfsprekend is. Als er nog (veel) twijfel en onzekerheid meespeelt bepaalt dit wat en hoe er verder geoefend moet worden. Men noemt dat wel Assessment for Learning (AfL) en dat is in feite de essentie van formatieve evaluatie. Met name dat woordje 'for' i.p.v. 'of' maakt het verschil tussen worden afgerekend en met een op groei gerichte mindset leren.

Deze aanpak maakt het wel meer dan voorheen nodig om je, als onderwijsgevende, de uitgangspunten en achtergronden van onze spelling op deze manier eigen te maken. Voor je aan het werk gaat met de instructie en begeleiding van de leerlingen waarvoor je verantwoordelijk bent, moet je zelf boven die stof staan. Dit moet dan niet vanuit de oplossing (de lettertjes), maar vanuit het probleem op basis van de klanken en het daaruit voortvloeiende leerproces..

De geschetste aanpak vraagt ook een duidelijke visie op leren en op de rollen van leraren en leerlingen. Wie werkt op een 'vernieuwingsschool' zal die wellicht sneller herkennen als verwant aan de eigen visie. Dat hoeft anderen er natuurlijk niet van te weerhouden ook op deze manier te gaan werken. Tenslotte staat in de Wet op het Primair Onderwijs in artikel 8 dat het onderwijs zo moet zijn ingericht, dat hierdoor een ononderbroken ontwikkeling van de leerlingen mogelijk is. Dit geldt voor alle basisscholen!

In onderwijsontwikkeling gaat het altijd om een combinatie van drie elementen: objectieve, situationele en waardegebonden kennis (Wassink, 2017). Dit betekent dat je vakinhoudelijke kennis moet hebben ('boven de stof staan'), dat je de leerlingen van dit moment goed kent en dat je een visie hebt op de combinatie van didactiek en pedagogiek. De wisselwerking tussen deze drie aspecten maakt je onderwijs duurzaam en effectief. Dit geeft ook meer garantie dat het principe 'vorm volgt functie' niet wordt omgedraaid.

Het blijkt voor velen verrassend dat twee ogenschijnlijk wat saaie onderwerpen als spelling en grammatica model kunnen staan voor een vernieuwende onderwijsaanpak. Deze onderdelen kunnen zo niet alleen actieve en interessante onderdelen van het taalonderwijs worden, maar ook model staan voor de aanpak in andere vakken. Daarmee is het ook te zien als een verdere uitwerking van wat ik schreef in *Uitdagend en effectief taalonderwijs* en in *Rekenonderwijs kan anders*, twee boeken die medio 2017 verschenen.

Het boek *Op zoek naar letters* bestaat uit drie delen. Het eerste deel beschrijft de spellingdidactiek en de achtergrond daarvan. Deel twee behandelt de kenmerken van de verschillende spellingcategorieën, plus zowel de achtergrond, als aandachtspunten bij de aanbidding. Het derde deel gaat over grammaticaonderwijs en de daarmee verbonden spelling van persoonsvormen en wat je daarvoor wel en niet moet doen. Daarmee geeft het impulsen voor alle domeinen van taalonderwijs.

In deze derde editie heb ik de tekst nog eens heel kritisch doorgewerkt. Dat leidde tot veel aanpassingen, zowel van de formulering, als van accenten in de uitleg van de categorieën. Helaas kwam ik ook nog een paar typfouten in de vorige editie tegen, die ik nu heb kunnen corrigeren. Het voordeel van print-on-demand is dat er geen voorraad boeken ligt, als je de tekst wat wilt aanpassen. Het is daarvoor een derde editie, maar geen derde druk.

Doordat het aantal scholen dat via deze didactiek aan het werk is, of daarop wil overstappen, nog steeds groeit, is het prettig dat deze editie nu direct beschikbaar is voor ieder die ermee aan de slag wil.

Naast dit boek heb ik nog enkele boeken geschreven.

Op zoek naar klanken en letters (voor de leerjaren 1-2-3) beschrijft manieren jonge kinderen actief met klanken en (op een andere plek) met letters te laten kennismaken.

Verder verscheen ook *Op zoek naar betekenissen via letters en klanken*. Dit een beschrijving van het proces van aanvankelijk lezen dat het achterhalen van de betekenis van woorden, zinnen en teksten centraal stelt, via actief ontsleutelen van die letterpatronen.

Inmiddels heb ik ook een verdere uitwerking gemaakt van de aspecten van onze grammatica: *Op speurtocht door onze grammatica*. Daarin gaat het minder om allerlei namen en veel meer om de functie van woorden, woordgroepen en zinnen voor de betekenis en de aantrekkelijkheid van een tekst.

Ook maakte ik een beknopte samenvatting van de beschrijving van de niet-klankzuivere categorieën in A4-formaat. Die is meer als dagelijks gebruiksboekje bedoeld. Deze uitgave is, net als de andere titels, via het bestelformulier, dat je op mijn websites vindt, te bestellen. Die boeken hebben ook een isbn-code en zijn dus ook via een boekhandel te bestellen. Er is geen voorraad, want al mijn boeken zijn print-on-demand, wat papierverspilling voorkomt...

Het oefenmateriaal, voor spelling en voor o.a. aanvankelijk lezen is gratis te downloaden via www.hettaallab.nl

Hengelo (Gld.), Dolf Janson

Inhoud

Op zoek naar letters <i>de andere spelling- en grammaticadidactiek</i>	3
Colofon	4
Voorwoord	5
Inhoudsoverzicht.....	8
1. Spellingdidactiek	12
Taal en spelling	13
Klanken als uitgangspunt.....	15
Spraakklanken	18
Klemtoon	21
Letters	23
De kern van leren spellen.....	26
Actief leren.....	28
Nieuwe routines	30
a. Jij bereidt je voor	30
b. Jij geeft instructie	32
c. Jij begeleidt de leerlingen	33
d. Jij evalueert met de leerlingen.	34
e. Jij differentieert.	35
De rol van evaluatie en reflectie.....	36
Conditie.....	38
Samenwerkend leren	40
Inductieve start	41
Zelf corrigeren	43
De opbouw van de leerstof.....	46
Kort, maar intensief oefenen	50
Vorbereiding van het laddertjesspel Aantal spelers: 2, 3 of 4	56
Werkwijze	57
Wat en hoe evalueer je?	60
Samenwerkend leren	64
Bronnen	67
Links.....	70

2. Spellingcategorieën	71
Indeling van de letters van het alfabet	71
Hoofdindeling.....	72
Klankzuivere woorden	73
Mogelijke oefendoelen bij klankzuivere woorden:	76
Mogelijke oefenvormen voor klankzuivere woorden: (in willekeurige volgorde)	76
Klankonzuivere woorden.....	77
Niet-klankzuivere woorden.....	80
Materialen	82
De spelling van persoonsvormen	86
Categorieën niet-klankzuivere woorden	87
Inheemse niet-klankzuivere categorieën	89
1. [aaj]=aai, [ooj]=ooi, [oej]=oei.....	90
2. [i:r] = eer, [o:r] = oor, [u:r] = eur	95
3. sjwa [ə] = e (of i of ij) ..	99
4. [ngk] = nk 'drie is te veel' – 'twee is genoeg'	104
5a. Verlengingsregel.....	108
5b. Verlengingsregel -[p] = -b of -p	113
6. [acht]=acht / [echt]=echt / [icht]=icht.....	118
7. De Lettervrek	122
8. De opsluitregel	129
9. [ou] = au of ou of ow of ao	134
10. [-w] = uw	139
11. [ei] = ei of ij.....	144
12. [vr-] = wr of vr? Dat is <i>verdraaid</i> lastig... ..	150
13a. [ie] is op veel manieren te schrijven	153
25a. Hoofdletters	158
Grens	159
Uitheimse niet-klankzuivere categorieën	160
9b. [ou] = ou of ow of ao.....	161
13b. [ie] = y of ee, of ea, of ey	1614
13c. [i] = y of i.....	1677
14. [-s] = -s, of 's, of -sch, of s'	172
15. Klinkerbotsingen	177
16a. [k] = k of c of ck of qu.....	186

16b. [kw] = qu of kw	189
17. [ks] = x of ks	192
18a. [s]= s of c of z of sc [(t)sie] = tie of sie of ci [(t)sj] = ch of sj of sh	196
18b. [z] = s of z [(d)zj] = j of ch of g	203
19. [oe] = oe of oo of u of ui of ew of ou.....	207
20a. [oo] = au of eau of ot of o (Frans)	213
20b. [wa] = oi [waar] = oir [wie] = ui	218
21. [e] = ai of e of è of ê of ei	222
22. [t] = th of t	226
23a. [(a)aj]=aill en [oej]=ouill.....	230
23b. [nj] = gn.....	233
24. [op] = ob of op / [ap] = ab of ap / [at] = ad of at.....	236
Op betekenis gebaseerde niet-klankzuivere categorieën	238
25b. Hoofdletters	239
26. Los of aan elkaar?	243
27. Wel of niet een tussen-n?	248
28. Wel of niet een tussen-s?	252
29. Afkortingen	255
3. Grammatica en de spelling van persoonsvormen.....	257
Vorbereiden op de spelling van persoonsvormen	258
Zinnen en woorden.....	258
Zinnen in geschreven taal.....	259
Op onderzoek	260
Andere opbrengsten.....	264
De rollen in een zin.....	265
Woorden en woordsoorten.....	266
Onderwerp	270
Persoonsvorm	270
Spelling van persoonsvormen.....	272
Suggesties voor activiteiten	275
Zinnen en woorden.....	276
Thema 1a – woorden in zinnen.....	277
Thema 1b – woorden in zinnen.....	279
Thema 2 – soorten woorden - de lidwoorden	280
Thema 3 – zelfstandige naamwoorden	283

Thema 4 – bijvoeglijke naamwoorden.....	286
Thema 4a – bijvoeglijke naamwoorden op afstand	287
Thema 5 – voornaamwoorden.....	289
Thema 6 – werkwoorden	294
Thema 7 – woordsoorten: herhalen en uitbreiden.....	296
Thema 8 – Introductie van de functie van zinsdelen.....	299
Thema 9 – De spelers in een zin	300
Thema 10 – werkwoorden en spelers	303
Thema 11 – Het onderwerp, maar dan anders	304
– variatie in woordgebruik	304
Thema 12 – de persoonsvorm.....	306
Thema 13 – De spelling van persoonsvormen (a)	313
Thema 14 – De spelling van persoonsvormen (b)	317
Thema 15 – De spelling van persoonsvormen (c)	319
Thema 16 – De spelling van persoonsvormen (d)	321
Thema 17 – De spelling van persoonsvormen (f)	324
Thema 18 – De omstandigheden in een zin	326
Thema 19 – Enkele namen: gezegdes	329
Thema 20 – Enkele namen: voorwerpen	330
Thema 21 – Enkele woordsoorten: telwoorden en voorzetsels ...	333
Thema 22 – Bijwoordelijke bepaling	334
Tenslotte.....	336
De letters van het alfabet	338
Bijlagen	339
Termen	340
Overzicht spellingcategorieën	346
En dan nog even dit...	347

1. Spellingdidactiek

Taal en spelling

Het schoolvak Nederlandse taal omvat drie onderdelen: mondelinge taalvaardigheid, schriftelijke taalvaardigheid en taalbeschouwing. Het onderdeel schriftelijke taalvaardigheid bestaat uit lezen en schrijven. Van dat laatste onderdeel is 'verzorging' een aspect. Leren spellen is een voornaam onderdeel van die verzorging van schriftelijke taal, maar is tegelijk maar een beperkt aspect van het vak Nederlandse taal.

Hoewel lezen en spellen, zeker in de eerste drie leerjaren, vaak als nauw verbonden worden beschouwd, wijst deze indeling toch op een belangrijk verschil. Waar lezen in feite gericht is op het leren herkennen en toekennen van betekenissen, is spelling helemaal gericht op vorm. Natuurlijk spelen betekenissen wel een rol bij de spelling, want met andere letters krijg je meestal ook een andere betekenis. Vormverschil leidt dan immers tot betekenisverschil, zoals bij *rouw* en *rauw*.

Toch is de kern steeds het herkennen wat de juiste letters zijn bij het klankpatroon en de bedoelde betekenis. Die gekozen letters bepalen welke betekenis aan die woorden door de lezer kunnen worden toegekend. Dit is wat de leerlingen moeten gaan beheersen in het kader van die verzorgende taak bij eigen teksten.

Tegelijk is die vorm ook relatief. Spelling is slechts een afspraak. Elke keer dat dergelijke afspraken veranderden, werden ook vormen anders. De taal zelf, de uitspraak en de betekenis, veranderden daardoor niet.

Hiermee is het verschil tussen taal en spelling al min of meer getypeerd. Taal verandert ook, maar dit gebeurt veel meer door het gebruik. De taalgebruikers bepalen feitelijk wat kan en wat niet. Soms zijn bepaalde woorden of uitdrukkingen 'ineens' populair. Mensen horen dat en nemen het bewust of geheel onbewust over. In veel gevallen verdwijnt het daarna ook weer of blijft het beperkt tot een bepaalde groep. Dat kan een leeftijdsgroep zijn, of een sociaaleconomisch gedefinieerde groep of een geografisch bepaalde groep. Dit geldt voor nieuwe woorden, maar ook voor verkeerd gebruikte woorden. Hierbij is het begrip 'verkeerd' normatief vanuit het perspectief van de taal tot dan toe.

Een zinnetje als "Ik besef me, dat...", zoals dat ook door de bijna-koning Willem-Alexander werd gebruikt in het televisie-interview voorafgaand aan zijn inhuldiging in 2014, is vanuit die definitie 'fout'. De contaminatie van 'ik besef' en 'ik realiseer me' is een niet-correcte mix van twee uitdrukkingen. Doordat er veel taalgebruikers zijn, op straat en in tv-programma's, die dit ook zeggen, valt het velen niet meer op als 'fout'. Met als gevolg dat op den duur steeds meer mensen gaan denken dat 'ik besef, dat...' de foute vorm is.

Bij taal wordt woordgebruik op den duur vanzelf 'goed', dat wil zeggen: als een geaccepteerde variant beschouwd en gedocumenteerd in woordenboeken.

Criterium is meestal dat het lang genoeg en vaak genoeg gebruikt wordt. Bij spelling gaat het zo niet. Ook als velen bepaalde woorden vaak en langdurig fout schrijven, wordt het daardoor niet goed. Wat bij spelling als 'correct' geldt, is het resultaat van een afspraak. Zo'n afspraak gaat dan op een bepaalde datum in en vanaf dat moment is de ene schrijfwijze goed en wordt alles wat anders is, fout. Dat wil zeggen, fout in officiële documenten en in de teksten van wie zich conformeren aan die gemaakte afspraken. Die officiële spelling zien we daardoor meestal terug in boeken en kranten en geldt ook in het onderwijs. Ieder ander blijft vrij om woorden anders te spellen en eigen regels te hanteren.

De spelling van het Nederlands is een afspraak binnen de Taalunie. Die Taalunie is een samenwerking tussen het Koninkrijk der Nederlanden, het Gewest Vlaanderen en de Republiek Suriname. Deze combinatie doet al vermoeden dat spellingafspraken niet zo eenvoudig zijn te veranderen. Bovendien zal de behoefte aan een aanpassing in elk van deze landen verschillend zijn.

In Nederland spreken we uit het Engels afkomstige woorden als flat en tram op de Engelse manier uit als [flat] en [trem]. In Vlaanderen is de uitspraak echter bepaald door de schrijfwijze ([flat] en [tram]), en niet door de herkomst.

De Nederlandse behoefte aan aanpassing van de spelling wordt door de Vlamingen daardoor niet gedeeld.

Spellingafspraken hebben hierdoor dikwijls iets van een (politiek) compromis. Zo zijn er allerlei verschillen ontstaan, die op zijn minst inconsequent lijken en dat in veel gevallen ook zijn. Dit is een van de oorzaken die het leren van spelling lastig maken.

Waarom is 'vakantie' correct als je de letter k gebruikt, en moeten we woorden als 'vacant' of 'vacature' met de letter c schrijven? Beide woorden komen van dezelfde (Latijnse) bron: vacare (vrij zijn).

Waarom krijgt de vechtsporter die bokst een k (bokser), maar de hond die er uitziet alsof hij ook heeft meegedaan een x (boxer)? En hoe logisch is het om dat broekje van die sporter (boxershort) dan wel met een x te blijven schrijven?

In allerlei namen komen we nog steeds resten van eerdere spellingafspraken tegen, zoals in plaatsnamen als Bosch en Duin of Hoenderloo. Zo bestaat Loppersum naast Hattem, waarin het laatste deel in beide gevallen is ontstaan uit heim (huis), maar die toch een verschillende spelling hebben gekregen.

In de afgelopen decennia zijn allerlei pogingen gedaan om een spellingvereenvoudiging te realiseren. Een schrijver als Remco Campert probeerde dat door een nieuwe spelling te gebruiken. Een titel als 'Het leven is vurrukkuluk' lijkt wel een

vereenvoudiging, maar is niet consequent, doordat 'leven' niet als 'leevun' is gespeld. Waardoor zo'n streven naar vereenvoudiging in de praktijk lastig blijkt, komt in het volgende hoofdstuk aan de orde.

Klanken als uitgangspunt

Spelling is het schriftelijk weergeven van (gedachte of gesproken) taal. Dat kan met een pen of een computer, met een stokje in het zand of met een graffitispuit, het medium is niet belangrijk. Een kleuter die krabbels op papier zet en dat 'schrijven' noemt, doet al aan spelling. Het principe is in alle gevallen hetzelfde: wat ik denk of hoor, kan ik weergeven met tekens, zodat ik of een ander het later of ergens anders kan teruglezen. Historisch gezien is de spelling van woorden voorafgegaan aan het lezen ervan: er moest wel eerst iets zijn om te lezen. Het is daarom heel begrijpelijk dat Het Groene Boekje, waarin de Taalunie onze spelingsystematiek beschrijft, begint met 'De spelling van het Nederlands is gebaseerd op de standaarduitspraak'. Met andere woorden: klanken vormen de basis van spelling.

Het kunnen onderscheiden en herkennen van de klanken in onze taal, is daardoor een noodzakelijke voorwaarde om in staat te zijn de juiste letters te kiezen. Voor zover een taal klankzuiver kan zijn, wat bijvoorbeeld het Italiaans een heel eind benadert, is die taak te overzien: elke klank heeft een vaste vertaling in een of meer letters.

De hoofdregel is dan van toepassing: je schrijft een woord, zoals je het hoort. Helemaal is het Nederlands voor een groot deel niet-klankzuiver. Dit betekent dat er bij veel klanken of klankcombinaties meer dan één mogelijkheid is om die te verletteren, te vertalen in letters.

De didactiek van het leren spellen is erop gericht dit proces van verlettering, zoveel als mogelijk is, inzichtelijk te maken. Dit kan door in gesproken woorden kenmerken te onderscheiden en die in categorieën te in te delen. Tegelijk blijkt het ook belangrijk om juist ook de samenhang tussen die kenmerken van woorden te laten ontdekken en benutten.

De consequentie van dit uitgangspunt is dat ook het leren van de correcte spelling begint bij de klanken en juist niet bij de letters. Daarin onderscheidt *leren spellen* zich principieel van *leren lezen*. Leren lezen begint immers wel bij de letters. Dit onderscheid is geen woordenspel, maar een essentie: de hersenen hebben ander werk te doen.

Bij leren spellen moet je betekenissen in woorden weergeven, en die woorden in klankgroepen verdelen en vervolgens de afzonderlijke klanken daarin onderscheiden. Nadat je die klanken hebt leren herkennen, leer je om op basis van die informatie daaraan letters (vormen) te koppelen.

Bij leren lezen moet je lettervormen, of groepjes daarvan, onderscheiden en herkennen, om op basis van die informatie daaraan klanken en klankcombinaties te kunnen koppelen, zodat je de betekenissen van die woorden kunt herkennen. Deze beide leerprocessen vloeien niet uit elkaar voort, maar lopen eerder parallel. Er is bovendien sprake van verschillende doelen, die leerlingen moeten herkennen om te kunnen oefenen. Beide leerprocessen vragen immers om verschillende manieren van oefenen.

Het negeren van dit onderscheid heeft ertoe geleid dat de termen 'klanken' en 'letters' in de lespraktijk min of meer als synoniemen worden gebruikt. Een vraag bij het leren lezen, als "Welke klank hoort bij de letter die vooraan staat?" wordt bij leren spellen dan al gauw "Welke letter hoor je vooraan?". Veel leraren ervaren deze laatste vraag niet als vreemd, hoewel die onmogelijk is te beantwoorden, doordat je letters niet kunt horen. Ook in de teksten van aanvankelijke lees- en spellingmethoden gebruikt men deze termen wel door elkaar. Letters zijn en blijven alleen maar vormen, zonder geluid. Die vormen veranderen niet, zodat je die met een vaste naam kunt aanduiden: de namen van de 26 letters uit het alfabet. Dat is niet verwarrend voor de leerlingen, mits je als leraar daarin zelf ook consequent bent. Oefenactiviteiten moeten dan natuurlijk ook steeds uitgaan van het verschil tussen klanken en letters en tussen leren spellen en leren lezen.

De oorzaak van deze verwarring is de gewoonte leren spellen op te vatten als een afgeleide van het leren lezen. De termen die men gebruikt bij het leren lezen, worden moeiteloos ook toegepast bij het leren spellen. Dit is wel verklaarbaar: in de lessen aanvankelijk lezen staan vaak de activiteiten meer centraal dan de doelen. Daardoor worden opdrachten die zijn gericht op spellingvaardigheden in veel gevallen niet onderscheiden van opdrachten die zijn gericht op leren lezen. Dit blijkt bijvoorbeeld ook uit de inrichting van de gebruikte letterdozen: deze bestaan niet alleen uit kaartjes met één letter, maar bevatten ook kaartjes met meer letters. Het herkennen van die combinaties die samen één klank moeten krijgen, is bij het leren lezen een kernvaardigheid. Bij leren spellen moeten leerlingen juist leren elke letter afzonderlijk én in de goede volgorde aan de klanken toe te kennen, om zo woorden correct te kunnen schrijven of typen.

Dit soort verschillen blijken teams zich vaak niet zo bewust, juist doordat deze tradities al zo lang meegaan. Termen als 'twee- of meertekenklank' en 'stomme e' illustreren dit: het zijn aanduidingen die misschien functioneel zijn bij het leren lezen, maar die niet passen bij het leren van de juiste spelling. Daar zijn immers de klanken uitgangspunt. Als je dan al van 'stomme' klinkers wilt spreken, dan zou er sprake moeten zijn van een 'stomme [u]', want dat is wat je hoort. In feite is er niets 'stom', maar krijgt deze meest voorkomende korte klinker bij het spreken geen klemtoon, en wordt bijna ingeslikt.

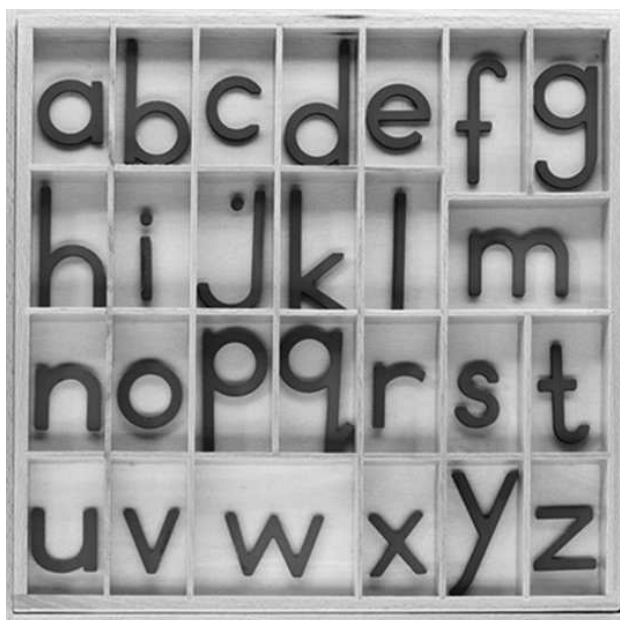
Het is dan geen wonder dat hierdoor de doelen van spellingoefeningen voor de leerlingen ook niet duidelijk zijn. De basis voor het leren van spelling wordt dan

wankel. Zonder doel is het bovendien lastig evalueren. Veel leerlingen zien het 'af' hebben van een werkblad als hun doel. Daardoor zijn zij er niet of nauwelijks op gericht, dat het uitvoeren van die opdracht hen een grotere vaardigheid, meer kennis of een beter inzicht oplevert.

Het gevolg is ook, dat 'goed kijken wat er staat', de aanmoediging bij leren lezen, ook gaat gelden voor leren spellen. Daarmee is de basis van het leren spellen van klankzuivere woorden verdwenen; daarin gaat het immers om 'goed luisteren'. Als gevolg daarvan wordt het leren spellen van niet-klankzuivere woorden extra lastig.

De leerlingen hebben niet het instrumentarium verworven waarmee zij wegwijst kunnen raken in de kenmerken van al die woorden die ze moeten leren. Het gevolg is dat de oefeningen in methodes zijn gericht op de korte termijn: het inprenten van woordbeelden door vaak overschrijven. Dan volgt een dictee en dat zou dan moeten bewijzen dat het oefenen is geslaagd. Sommige methodes bereiden zo tevens de inhoud van de eerstvolgende Cito-toets voor. Het zo gegeven spellingonderwijs gaat dan helemaal voorbij aan het echte doel: toepassing in eigen teksten, buiten de spellinglessen. Kinderen moeten dit doel voor ogen hebben en niet de indruk krijgen dat ze spelling leren vanwege die dictées.

We zien vervolgens in latere leerjaren dat leerlingen gestimuleerd worden te oefenen met digitale programma's als Snappet of BLOON. De eerste letter van die naam staat zelfs voor 'Bekijken', wat nooit de start van spellingoefeningen kan zijn: daarmee begin je het oefenen met de oplossing, in plaats van bij het op te lossen probleem: welke letters heb ik nodig om de woorden die ik bedenk op te schrijven?



letterset met blokletters

Spraakklanken

Het kiezen voor spraakklanken als uitgangspunt voor het leren spellen, komt rechtstreeks voort uit het uitgangspunt van ons spellingsysteem. Onze spelling is immers gebaseerd op de standaarduitspraak. Hoewel vrijwel niemand in Nederland consequent gebruik maakt van die standaarduitspraak, is dat wel de referentie voor de klanken van het Nederlands. Iedere speller moet zich daarom bewust worden van de manier waarop de eigen uitspraak afwijkt van die standaarduitspraak. Die uitspraak zal daardoor voor elke streek in Nederland weer andere aandachtspunten opleveren.

De uitspraak, en dus de klanken van de woorden, als basis hanteren, heeft tot gevolg dat die klanken de keuze van de letters bepalen. Dit is in veel talen het geval, al kunnen de gebruikte letters qua vorm en qua aantal verschillen.

We onderscheiden de spraakklanken in klinkers en medeklinkers. Dit zijn termen die ook de leerlingen moeten kunnen gebruiken. In onderstaande schema's staan de verschillende klanken die we in het Nederlands hebben, geordend.

klinkers	lange klinker	korte klinker	tweeklank (diftong)	sjwa
<i>Bij het uitspreken van korte klinkers zijn de gezichtspieren ontspannen.</i>	[aa] ¹	[a]	[ei]	[ə]
	[ee]	[e]	[ou]	
	[eu]	[i]	[ui]	
	[ie]	[o]		
<i>Bij het uitspreken van lange klinkers zijn de gezichtspieren meer gespannen, doordat er meer spieren bij betrokken zijn</i>	[oe]	[u]		
	[oo]			
	[uu]			

Indeling van klinkers als fonemen (Tops, 2008)

Nadere bestudering van deze overzichten zal ongetwijfeld vragen bij je oproepen. Die vragen zullen in veel gevallen illustreren hoe het spellingonderwijs wordt gedomineerd door letters en door lezen. Zo zijn hier meer lange klinkers² dan velen gewend zijn. Ook gaat het hier over tweeklanken en niet over tweetekensklanken. Dit is het simpele gevolg van de noodzaak om bij het leren spellen de klanken als

¹ Tussen rechte haken geplaatste tekens geven de spraakklank weer, niet de schrijfwijze.

² We gebruiken hier niet de technische termen *gedekte en ongedekte klinkers*, maar de termen *lange en korte klinkers*, omdat deze meestal al bekend zijn en in het basisonderwijs niet tot verwarring zullen leiden.

start te nemen. Een lange klinker heeft één klank en is lang door de stand van de tong en de ontspannen mondspieren. Een tweeklank heeft twee klanken, namelijk een klinker, waarvan de klank aan het eind afgerond wordt door een medeklinker. De term 'twee-tekenklank' is een leesterm: je moet leren de twee tekens, die je bij het lezen moet samennemen, als een vast koppel te herkennen, omdat ze samen één klank vormen. Bij het leren spellen start je juist altijd met klanken, nooit met tekens. Om die reden ontbreekt ook de i-grec in dit schema, want dat is een letter. De daarbij behorende klanken [i] en [ie] staan er natuurlijk wel.

medeklinkers	1	2	3	4	5	6
Verwantschap tussen de vorming van de medeklinkers (qua plaats in de mond) blijkt uit de horizontale plaatsing in het schema.	[p]	[b]	[m]			
	[f]	[v]			[w]	
	[t]	[d]	[n]	[r]		
	[s]	[z]		[l]	[j]	
	[k]		[ng]			
	[ch]	[g]				[h]

Indeling van medeklinkers als klanken (Tops, 2008)

Bij zowel de klinkers als de medeklinkers 'ontbreken' tekens die je misschien wel had verwacht. Er staat alleen maar één [ei] en één [ou]. Dat is eenvoudig te verklaren: de tekens tussen rechte haken geven klanken weer, geen letters. De klank [ei] komt maar eenmaal voor, net als de klank [ou]. Dat de leerlingen later moeten leren dat er verschillende manieren van schrijven zijn, is nu juist de opdracht van het spellingonderwijs: gegeven de klank, op zoek gaan naar de juiste letters. Bij de [ou] is dat trouwens niet zo simpel, want er zijn minstens vier manieren om de klank te vertalen in letters: au, ou, ow en ao.

Bij de medeklinkers doet zich hetzelfde voor. Doordat de klanken uitgangspunt zijn, zal je tevergeefs zoeken naar een c, een x of een q. Dit zijn immers wel letters maar geen nieuwe klanken.

De klanken die bij deze letters horen staan allemaal al keurig in het schema. Of je de klank [k] weergeeft met de letter k, met de letter c, of met de letters qu behoort tot de leerstof in spellinglessen.

Bij de medeklinkers staat in kolom 1 een rijtje oude bekenden. Deze klanken ken je vast wel als de medeklinkers uit dat beroemde ezelsbruggetje 't kofschip of 't fokschap.



Dit zijn allemaal *stemloze medeklinkers*. Die moet je kunnen herkennen omdat we direct na een stemloze medeklinker niet een stemhebbende medeklinker kunnen uitspreken. In zo'n geval gaat je mondstand vanzelf naar een stemloze variant. Dit verschijnsel speelt bij werkwoorden, waarvan de stam eindigt op een stemloze medeklinker: daar komt een [t] achter. Op grond van datzelfde principe ontdek je (via de verlengingsregel) dat je dan ook de letter t schrijft bij het voltooid deelwoord. Eindigt de stam (dus niet de ik-vorm!) op een stemhebbende medeklinker (als klank), dan past daar alleen een [d] achter en dus krijgt het voltooid deelwoord ook de letter d via de verlengingsregel. Dit ezelsbruggetje gaat dus *niet* over letters, maar over klanken. Daardoor is een uitbreiding van 't kofschip met een x onzin. De letter x geeft twee medeklinkers weer: [ks]. Die staan beide al in 't kofschip. Ook hier wreekt zich weer die op letters georiënteerde didactiek, waardoor de betekenis van de hulp van dat hulpmiddel niet meer herkend wordt. Je zegt [fakstə] doordat na de [s] van de stam [faks] geen [d] past. In dat geval zou je namelijk automatisch [fakzdə] gaan zeggen. Dat klinkt wel deftig, maar is niet goed...

Hoe herkennen leerlingen het onderscheid tussen stemloze en stemhebbende medeklinkers?

Bij deze vraag grijp je misschien al automatisch naar je keel. Toch is dat niet de duidelijkste manier, zeker niet voor kinderen. Veel duidelijker en zelfs spectaculairder, is de volgende methode: duw met je vingers je oren goed dicht. Zeg dan na elkaar [ssssss] en [zzzzzz]. Bij die eerste (stemloze) klank hoor je dan niets, want er ontsnapt alleen lucht en dat geluid kan door je dichte oren niet naar binnen. De tweede (stemhebbende) klank maak je (ook) met je stembanden en die hoor je binnendoor wel heel goed, ook met dichtgedrukte oren, als een sterk gezoem.

Na het voorgaande lijkt het waarschijnlijk onlogisch dat in het schema wel de [ch] en de [g] zijn opgenomen. In minimaal de noordelijke helft van ons land is er geen verschil in uitspraak (meer) en geldt eigenlijk overal de stemloze [ch]. In het zuiden en zeker in Vlaanderen is dat verschil er (nog) wel. Daar bestaat is vaak een stemhebbende [g], ook wel bekend als de 'zachte g', meer dominant.

Toch merken ook die 'noorderlingen' nog iets van dat verschil. Zwakke werkwoorden met een [g] krijgen een [d] in de verleden tijd en die met [ch] een [t]: legde - lachte. Ook het feit dat woorden als *echt(e)* en *licht(e)* na die korte klinker de combinatie van ch en t krijgen, heeft hiermee te maken. Na een [g] zou een [d] moeten volgen. Dit blijkt precies het soort uitzonderingen te zijn waarvoor leerlingen worden gewaarschuwd: legde, egde, gezegde. Hier komt die d in de verbogen vorm tevoorschijn. En dat heeft dus ook weer te maken met hetzelfde verschijnsel waarvoor 't kofschip dient: de uitspraak en het al of niet samengaan van stemhebbende of stemloze medeklinkers.

Bij sommige van die werkwoorden speelt er nog een ander uitgangspunt van onze spellingsystematiek mee. Neem het werkwoord beloven, dat klinkt als [bəlɔovən]. De stam is dan [bəlɔov], want ook die stam gaat over de klanken. Daardoor komt er een [d] achter die [v], want allebei zijn die dan stemhebbend: [bəlɔovdə].

Zodra we het gaan schrijven gebeurt er iets vreemds. Doordat we na ik niet 'beloov' mogen schrijven, omdat er aan het eind van een lettergreep geen v en geen z mogen staan, schrijven we daar 'beloof'. Dan geldt vervolgens het gelijkvormigheidsprincipe: als [bəlɔov] eenmaal als beloof is geschreven, dan moet die vorm steeds weer gebruikt worden. Daardoor schrijven we ik beloofde, maar blijven we gewoon [ik bəlɔovdə] zeggen. Zouden we die [f] echt uitspreken, dan kwam er vanzelf een [t] achteraan, zoals bij belofte.

Klemtoon

Zoals elke taal kent het Nederlands in elk woord een klemtoon. Als wij spreken komt de klemtoon in de meeste gevallen 'vanzelf' op de juiste plek. Het leggen van de juiste klemtoon leren kinderen ongemerkt tegelijk met de woorden. Anders dan in sommige andere talen ligt de klemtoon in het Nederlands niet op een vaste klankgroep. De klemtoon helpt ons daardoor niet de grenzen van woorden in een zin te herkennen, zoals in het Hongaars, waar gewoon elk woord begint met de klemtoon, of het Frans, waar de woorden eindigen met de klemtoon. De klemtoon kan in het Nederlands op verschillende plekken in een woord vallen: soms op de laatste klankgroep, soms op de voorlaatste of op de voor-voorlaatste. (De klemtoon wordt altijd geteld vanaf het einde van een woord, ook als die in feite op de eerste klankgroep valt.)

Wie het Nederlands als een tweede of volgende taal leert, kan daar wat meer moeite mee hebben. Waarschijnlijk maakt die leerling eerder fouten daarmee, dan klasgenoten die in een Nederlandstalige omgeving opgroeien. Dit geldt zeker als de plaats van de dominante klemtoon in de eigen taal sterk verschilt van die in de nieuwe taal. Denk bijvoorbeeld maar aan Fransen die Engels spreken. Veel Fransen hebben dan de neiging ook in het Engels de klemtoon op de laatste klankgroep van een woord plaatsen, en dat klinkt dan niet als Engels...

Voor de uitspraak en daardoor voor de betekenis van de taal, maakt de klemtoon vaak het verschil. Zie voor een hilarische illustratie daarvan:

<https://speld.nl/2009/03/16/bezoeker-ikea-zoekt-bommelding/>

Daarnaast blijkt die klemtoon in veel woorden ook essentieel voor de spelling. Veel in onze spelling is bepaald door de aan- of afwezigheid van een klemtoon. Zo hebben wij de neiging, om van klinkers zonder klemtoon, een soort [u] te maken en die nauwelijks uit te spreken. Die onbeklemtoonde korte klinker duiden we aan met het symbool [ə]. Zo'n klinker heet officieel *sjwarabakti-vocaal*, meestal afgekort als *sjwa*. Zo'n onbeklemtoonde klinker is typerend voor het Nederlands.

Daarmee is onze taal anders dan het Italiaans, waar alle klinkers netjes met hun eigen klank (dus klankzuiver) uitgesproken worden. Het is daarom niet toevallig dat het Italiaans geen dyslexie kent.

Een mooi voorbeeld is het woord [vər][ru][kə][lək], waarin alle klinkers ongeveer als [u] klinken. Alleen daar waar de klemtoon valt, is het een echte [u] en komt ook de letter u. Bovendien komt er daar, door die klemtoon, ook een extra letter k bij (om die [u] bij het lezen niet als [uu] te laten klinken). Als je dat vergelijkt met een Italiaans woord als *vermicelli*, dan hoor je bij een Italiaan alle klinkers [e] en [ie], terwijl een Nederlander in datzelfde woord de eerste twee klankgroepen al van een sjwa voorziet en bijna inslikt, omdat de klemtoon op de derde klankgroep valt.

Zo zijn er veel voorbeelden van de invloed die deze klemtoon heeft op de keuze van de letters, waarmee we de klanken van een woord weergeven:

eigenlijk – **geluk**,
strategieën – **financiën**,
haviken – **verslikken**.

In een samenstelling is er altijd één hoofdklemtoon, soms ook nog wisselend, afhankelijk van de betekenis. Vergelijk de rol van de klemtoon in de duo's *wijnglas* – *limonadeglas* en *wijnglas* – *wijnbeker*. De klemtoon benadrukt het bepalende (en dus variërende) kenmerk. De klemtoon van de afzonderlijke grondwoorden uit een samenstelling, blijft echter onveranderd en die bepaalt de spelling van die grondwoorden.

Uit deze voorbeelden blijkt ook hoe belangrijk het is dat leerlingen leren herkennen of een woord een samenstelling is en uit welke grondwoorden die combinatie is opgebouwd. Hierover later meer.

Het herkennen van de klemtoon blijken met name leerlingen in midden- en bovenbouw vaak nog lastig te vinden. Zij hebben dan meestal nog niet eerder bewust daarmee kennisgemaakt. Soms geldt dit ook voor hun leraren. De neiging om dan een woord extra duidelijk uit te spreken, maakt het vinden van de klemtoon juist onmogelijk. Dit komt doordat je dan het tempo van spreken wat vertraagt, waardoor alle klankgroepen nadruk krijgen. Het is hetzelfde effect als een woord klappen of stappen. Je hoort zo wel *hoeveel* klankgroepen er zijn, maar niet het ritme dat die klankgroepen met elkaar vormen. Daarvoor is juist de normale spreeknelheid nodig. Die bereik je het beste in een zin: plaats het betreffende woord in een zin en luister! Als het dan nog niet lukt, laat dan een ander zo'n zin zeggen en luister daarnaar. Probeer eventueel de woorden te hummen in plaats van uit te spreken.

Eigenlijk gaat het beter bij een andere benadering van die klemtoon. Door de klankgroepen in een woord een beetje op te vatten als muziek. Het deel dat de

klemtoon krijgt, heeft namelijk niet alleen wat nadruk, maar ook een wat hogere toon. Als je het woord slaat op twee klankstaven (bv. g en b), wordt direct duidelijk of de klemtoon klopt. Vierjarigen blijken al te kunnen horen of hun uitspraak van een woord (bij een plaatje) net zo klinkt als ze wat ze horen bij het tikken van die klankgroepen op die twee klankstaven. Omgekeerd kan een patroon op klankstaven worden herkend als een naam of een woord, dat ze mogen kiezen van een paar plaatjes (zie *Op zoek naar klanken en letters*, de handleiding voor de onderbouw).

In het verlengde hiervan kun je het ritme van een woord ook herkennen via danspassen. Waar de klemtoon valt treedt enige vertraging op. Door dit tijdens het zeggen te vertalen in een grotere pas, wordt ook duidelijk of de klemtoon daar klopt of niet.

Het is ook mogelijk alle klankgroepen van een woord een keer de klemtoon te geven. Dan hoor je vanzelf met welke klemtoonpositie het woord het meest herkenbaar klinkt. Daarbij is het weer leuk om ook woorden te laten onderzoeken die op twee manieren uitgesproken kunnen worden, zoals voorkomen, reservering en kassalade. Dan speelt wel de kennis van de woordenschat weer mee, want daarmee kun je uitproberen hoe de klemtoon verschillende betekenissen bepaalt.

Letters

Wie uit het voorgaande misschien de indruk zou hebben gekregen dat letters bij het leren van spelling niet zo belangrijk meer zijn, kan gerust zijn. Letters zijn heel bepalend bij spelling, ook bij het leren van de correcte spelling. Leren spellen is immers 'op zoek gaan naar de juiste letters'. Letters kunnen echter nooit de start zijn, want zij zijn de oplossing, het resultaat van het leerproces.

Wie wil snappen wat het leren van spelling betekent, moet zich eerst even realiseren wat het betekent om de klanken van een taal te willen vangen in lettertekens. Anders dan een taal als het Chinees, waar de betekenis de tekens bepaalt, geven onze lettertekens de klanken weer.

De talen in Noord-Europa waren ten tijde van de Romeinse veroveringen orale talen, zonder schrift. De Romeinen hadden hun Latijn waarin al wel letters beschikbaar waren om de taal weer te geven. Ook de monniken in hun kloosters werkten daarna met datzelfde Latijnse alfabet. Zo is in een aantal eeuwen geprobeerd de klanken van de talen in wat nu bijvoorbeeld Duitsland, Nederland en Engeland zijn, te vangen met de Latijnse letters. Dat was, om het in stijl te zeggen, een heidense klus. Die vijf klinkertekens uit het Latijn (a, e, i, o, u) waren daarvoor niet genoeg. Wij hebben nu in het Nederlands zestien klinkers, het Engels heeft er zelfs twintig. Al die klinkers willen weergeven met slechts vijf lettertjes moet wel leiden tot gedoe...

Dat wij het in Noord-Europa moeten doen met zo'n 'tweedehands' alfabet bepaalt voor een deel de problemen die leerlingen ervaren bij het leren daarvan.

Daarnaast zijn er in de loop der eeuwen allerlei veranderingen opgetreden in de gangbare of afgesproken schrijfwijzen. Klanken zijn veranderd, waardoor de gebruikte letters een andere uitspraak vroegen, of de letters om dezelfde klank weer te geven zijn veranderd.

*Zo zijn de lange klinkers ooit geschreven met maar één letter, waaraan later een i (of een e) als verlengingsteken werd toegevoegd. We kennen dat verschijnsel nog uit plaatsnamen, zoals Oisterwijk, Oirschot en Huissen, die je gewoon met resp. een [oo] en een [uu] moet uitspreken. Die i betekent immers slechts 'dit was een lange klinker'. Bij de klank [ie] werd dat: ii, wat, zeker als teksten werden geschreven, tot verwarring kon leiden. Denk maar aan Midde nederlandse zinnnetjes als **hii ende ginc...***

Men heeft daar later wat op gevonden: de tweede letter i werd wat langer gemaakt zodat er hij stond, maar dat nog steeds werd uitgesproken als [hie]. Later is die uitspraak door het Amsterdamse dialect veranderd in de klank [ei]. In de delen van Nederland die ver genoeg van Amsterdam af liggen, (zoals Groningen, Drenthe, Achterhoek, Zeeland) wordt ij nog steeds uitgesproken als [ie]: [hie heb pien]. De uitspraak [ie] bij de letters ij is dus niet de 'afwijking', maar het oorspronkelijke 'normaal'. De uitspraak [ei] was juist nieuwlichterij... Dit heeft voor leerlingen in genoemde streken wel als voordeel dat het onderscheid tussen de twee schrijfwijzen van [ei] minder lastig is! Het enige woord waarin we allemaal nog ij schrijven, maar [ie] zeggen, is het woord bijzonder dat die betekenis dus eer aan doet, en ook de plaatsnaam Wijchen blijft officieel gewoon als [wiechən] klinken.

Nederland heeft door de eeuwen heen ook veel woorden uit andere talen overgenomen en vaak ook weer vernederlandst. Het omgekeerde is trouwens ook wel gebeurd: Nederlandse woorden die (al dan niet verbasterd) in andere talen terecht kwamen. Voorbeelden daarvan zijn dollar (daalder), Yankee (JanKees) en mannequin (manneken).

Van oudsher hebben het Grieks en Latijn veel invloed op onze taal gehad. Niet vreemd als we bedenken dat wat in deze talen was geschreven eeuwenlang behoorde tot de basisstof voor wie wilde doorleren, in welk vak dan ook. Door allerlei gebeurtenissen en trends hebben wij ook veel Franse woorden liefdevol opgenomen. De consequentie is wel dat je, zodra je deze woorden wilt opschrijven, je daarmee ook de Franse spelling erbij hebt gekregen om te leren. Ditzelfde geldt ook voor de overvloed aan Engelstalige woorden die wij gebruiken, waarbij het verschil tussen de Engelse en de Amerikaanse uitspraak soms ook een rol speelt. Bovendien is de spelling dan soms ook een probleem.

Aan het Engels kun je goed zien wat er gebeurt als je nooit inconsequenties opruimt. De spelling van veel woorden in die taal gaat terug op de voorkeuren van allerlei schrijvers uit de middeleeuwen en daarna, en daar zit soms weinig regelmaat in.

Zo rijmen **through** en **thought** voor geen meter, maar rijmen **tale** en **tail** wel heel goed... Zo zijn de klanken niet eenduidig bepalend voor de letterkeuze, en dat maakt de spelling van het Engels extra lastig.

Alles bij elkaar hebben wij met onze 26 letters ook de handen vol, als we al die verschillende klanken van onze woorden om willen zetten in letters. Maar eigenlijk staan we daarbij ook een beetje met lege handen, juist doordat het maar 26 letters zijn voor al die klanken.

Bijzondere aandacht vraagt de 25^e letter van ons alfabet, de *y*. Deze letter heet officieel (met een Franse naam!) *i-grec*, de Griekse *i*. (In het Grieks heeft die letter de naam *ypsilon*.) Het is terecht dat deze letter als een soort *i* wordt aangeduid, want de uitspraak van die letter komt overeen met die van de *i*: soms als [i] (*synthese*, *dyslexie*) en soms als [ie] (*cyloon*, *Syrië*).

Toch gebruikt men vaak de term 'Griekse ei'. Ook bij het opzeggen van het alfabet wordt de *y* vaak als [ei] benoemd. Ook in grafieken spreken we daardoor van de [iks]-as en de [ei]-as. Dit is in beide gevallen eigenlijk niet juist, en moet je de kinderen daarom niet zo aanleren.

Het helpt daarbij niet dat men in het verbonden schrift de fout heeft gemaakt, van de *ij* één letter te maken, die er dan uitziet als een *u* met een staart en puntjes. Daarmee is het eigenlijk de 27^e letter van ons alfabet geworden.

Daardoor wordt het verschil tussen *y* en *ij* al snel benoemd als een [ei] met of zonder puntjes. Dat is niet handig, want die *ij* (met de puntjes) bestaat eigenlijk uit twee letters, zoals je hierboven al hebt

ij y IJ Y

gezien. Dat merk je ook als je gaat typen. Zeker nu elke leerling ook al snel met een toetsenbord zal werken, is het van belang de *ij* in alle gevallen als twee letters te behandelen. Dus niet de term 'lange [ei]', maar *i-j*, met de alfabetnamen. Dit zou ertoe kunnen leiden dat we de gewoonte om plaatsnamen, die beginnen met een klinker die we met twee letters weergeven, toch met maar één hoofdletter schrijven, zoals bij de plaatsen *Eibergen*, *Oudorp* of *Oegstgeest*, ook toe te passen op *Ijmuiden* en *Ijsselmeer*. Helaas, dat is nog steeds een uitzondering op ons systeem en mag dus niet. Het moet steeds met twee hoofdletters: *IJmuiden*. Dit is waarschijnlijk het gevolg van de verwarring over het bestaan van 'een letter *ij*'.

De *i-grec* is echt een heel andere letter, met een andere geschiedenis, die je niet moet schrijven als een *ij* zonder puntjes, want het is geen *ei*, ook geen Griekse... In het Duits spreekt men de *y* nog uit als [u], zoals oorspronkelijk in het Grieks. Vandaar de uitspraak [oolumpiesə speelən].

Er is nog iets opmerkelijks aan die letter y en dat zien we in het woord yoghurt. Daar is de y ineens een medeklinker. Niet voor niets schrijft men in het Duits Joghurt. Ook in het Engels komen we de y als medeklinker tegen, zoals in you ([joe]), yard ([ja:rt]) en de plaatsnaam York ([jork]).

In het Middelnederlands werd de y op verschillende manieren benut. Denk aan de schrijfwijze van woorden als Leyden, dyck, ghelyc, waerheyt. Die schrijfwijze kennen we soms nog van schilders met zo'n naam, die we dan weer terugvinden in de Lucas van Leydenstraat en de Van Dyckstraat. Het illustreert wel dat de uitspraak klonk als [ie], waardoor die letter ook in plaats van die letter i werd ingezet. Eeuwen geleden was er nog geen Taalunie om dat te regelen...

De kern van leren spellen

Het leren van de correcte spelling vraagt een daarop afgestemde didactiek. Dit wil zeggen, een didactiek die gericht is op het beoogde leerproces en de toepassing van het geleerde. Leerlingen leren niet spellen om dictees goed te kunnen maken, maar om de spelling toe te passen in eigen teksten. Dat perspectief moet steeds centraal staan. Daarbij moet de aanpak natuurlijk zijn afgestemd op de inhoudelijke problematiek van het vak. Die is helaas bij spelling nogal complex, waardoor het extra nauw let dat de didactiek gepaard gaat met pedagogiek: alle leerlingen moeten kunnen ervaren dat hun inspanningen leiden tot vooruitgang, zodat ze daaraan zelfvertrouwen kunnen ontnemen.

Inhoudelijk betekent dit dat de lessen steeds moeten *uitgaan van het omzetten van klanken in letters*. Dit is de kern, dus dat moet in elke les herkenbaar zijn. Allerlei aspecten die bij het leren spellen een rol spelen, zoals het onderscheiden van klankgroepen en het herkennen van de klankgroep met klemtoon. Ook het verschil tussen lange en korte klinkers, is gebaseerd op de uitspraak van woorden en moet dus worden gekoppeld aan de klanken. Daarom moet de spellingdidactiek het luisteren naar de klanken als vertrekpunt nemen. Je zou ook kunnen zeggen: de didactiek moet valide zijn.

Valide is een term die we ook gebruiken bij onderzoek. Vragenlijsten en tests moeten valide zijn: het resultaat daarvan moet antwoord geven op de vraag die je hebt en de vragen moeten gaan over het onderwerp waarover ze pretenderen te gaan. Als dit het geval is spreken we van 'valide' tests.

Bij didactiek is dat net zo. Het kernprobleem en het daaruit voortvloeiende leerproces dat je bij de leerlingen op gang wilt brengen, moeten in de didactiek zijn terug te vinden. Dit uitgangspunt leidt in *Op zoek naar letters* tot andere keuzes dan die elders nog steeds gebruikelijk zijn.

In de eerste plaats maken we al vanaf het begin in leerjaar 1 een nadrukkelijk *onderscheid tussen klanken en letters*. Dit onderscheid werkt door in de manier waarop je de leerlingen leert omgaan met beide. Het onderzoeken van klanken betekent dat je kinderen bewust maakt van de eigen spreektaal, want die brengen ze al mee. Daardoor kunnen ze gericht luisteren naar klankgroepen en klanken in hun eigen en in elkaars spreektaal. Dit leidt dan tot het vergelijken en benoemen daarvan en zo tot het vormen van een mentaal beeld van de klankstructuur van woorden.

Het onderzoeken van letters leidt echter tot het bekijken, voelen en vergelijken van lettervormen en het verwoorden van ontdekte overeenkomsten en verschillen.

In beide gevallen willen we dat leerlingen zich een beeld vormen van overeenkomsten en verschillen, en van onderlinge relaties. Om dit te bereiken maakt het veel uit of je bezig bent met klanken of met letters, al was het maar doordat bij de start andere zintuigen (en dus breindelen) daarbij betrokken zijn.

Daarom adviseert OZNL beide onderwerpen ook fysiek te scheiden: de klanken en de letters elk in een andere hoek van een lokaal, zodat het duidelijk is waarover het daar gaat. Natuurlijk komen die beide op enig moment bij elkaar, hetzij om letters te gaan koppelen aan klanken (spelling), hetzij om klanken (en daardoor betekenissen) te gaan koppelen aan letters (lezen). In de periode die daaraan voorafgaat, is het echter belangrijk dat leerlingen die daaraan toe zijn ruim de tijd krijgen om beide afzonderlijk op een onderzoekende manier zelf actief te verkennen. Door daarbij met een andere kleuter samen te werken en zo de daarmee verbonden kenmerken gaandeweg te herkennen en te kunnen benoemen, kunnen ze zich die zo eigen maken.

Een tweede consequentie van dit uitgangspunt is dat *oefenen niet door (over)schrijven* gebeurt. Natuurlijk gaan de leerlingen op een bepaald moment woorden schrijven. In de aanloop daarheen is de basis van het leerproces bij elke spellingcategorie echter steeds: *mondeling oefenen*. Dit is de enige manier om de leerlingen te leren vanuit de klankstructuur te denken en op basis van die klanken en later ook op grond van de kenmerken van een of meer spellingcategorieën, letters te kiezen. Hoe die keuze tot stand komt en welke mogelijkheden er zijn om klanken in letters om te zetten, zijn allebei onderdeel van dat leerproces.

Overigens krijgen de leerlingen, tijdens het samenwerken in duo's, wel degelijk visuele input bij elke categorie, doordat ze om beurten ook de rol hebben van voorlezer. Zo ervaren ze toch in elke les ook de teken-klankkoppelingpatronen van een categorie. Degene die aan de beurt is om te oefenen met het herkennen van de klanken en vervolgens met het kiezen van de klank-tekenkoppeling, moet het echter steeds doen met het klankbeeld, net als later bij de toepassing.

Actief leren

Het voorgaande heeft tot gevolg, dat leerlingen vrijwel nooit alleen oefenen. Ze doen dat steeds **samen** met een ander. Iemand moet de woorden voorlezen en zo de klanken ten gehore brengen, opdat de ander kan luisteren en analyseren. Dit is een praktische reden die, op het eerste gezicht, ook zou zijn op te lossen met een 'digitale spreker'.

Vanuit onze kennis over leerprocessen is er nog een andere reden om dit via twee kinderen te willen organiseren. Leerlingen zijn, door deze manier van oefenen, genoodzaakt om hun gedachten, hun analyse en hun keuzes te *verwoorden*. Dat stimuleert niet alleen het denken en activeert het geheugen, het biedt ook de mogelijkheid tot *directe feedback*. Dat leidt dan weer tot verdiepte kennis bij degenen die feedback geeft.

Vanuit het leerproces gedacht is dit een prachtige kans om de leerlingen *actief en betrokken* te laten zijn. In plaats van alleen en in concurrentie met anderen te werken, wordt oefenen iets wat je doelgericht en samen met anderen doet. Samen betekent namelijk ook: in rolwisseling, en gebruik makend van elkaar, werken aan het bereiken van *doelen*. Daardoor ervaren leerlingen dat *oefenen* iets anders is dan 'zorgen dat de taak af is' of 'geen fouten mogen maken'.

Dit gericht zijn op een herkenbaar resultaat is ook een punt van meerwaarde. Doordat het 'probleem', het kenmerk van de categorie, duidelijk is en ervaren wordt, is het oefenen ook veel *doelgerichter*. Elk leerling kan in elk van de drie oefenfasen van dit leerproces weten, wat daarvan steeds de opbrengst moet zijn. Elke fase is een doel, dat eerst bereikt moet worden voordat de volgende fase zin heeft. Daar begint dus al het recht doen aan verschillen.

fase	kernactiviteit	aandachtspunt voor de leerlingen	extra
1	Horen (denken) en nazeggen	Goed uitspreken; wat zijn (voor mij) moeilijke klanken? (eventueel: herken ik de betekenis?)	Ik moet dit woord oefenen met de woordenschat-routines en -modellen
2	Onderscheiden (auditief)	Herken ik alle klankgroepen (niet teveel en niet te weinig)? Hoor en onthoud ik ze in de goede volgorde? Hoor ik op welke klankgroep de klemtoon ligt?	
3	Herkennen / identificeren (auditief)	Herken ik de categorie die hierbij hoort? Moet ik hier een regel toepassen? Hoort hier een verhaal bij? Herken ik waar ik keuzes moet maken? Weet ik wat ik moet kiezen (en waardoor)? Waarover twijfel ik nog? Enzovoort	

4	Opschrijven	Zie ik het voor me? Opletten dat ik alle struikelpunten goed doe. (Tijdens het schrijven:) zijn de letters duidelijk te herkennen? (Tijdens het typen:) staan de letters in de goede volgorde?	
5	Controleren	Heb ik nu aan alles gedacht? Klopt wat er nu staat? Kan ik beredeneren waarom ik het woord zo heb geschreven?	
6	Toepassen in eigen teksten	Herken ik in de woorden die ik wil gebruiken de kenmerken van de categorieën? Lukt het me om woorden met 'bekende' categorieën direct correct te spellen? Met welke categorieën moet ik toch nog meer oefenen?	

*Fasen van het leerproces bij spelling,
met reflectievragen vanuit leerlingperspectief.*

*De fasen 1 t/m 3 zijn de basale (en dus noodzakelijke) oefenfasen,
de andere fasen zijn meer gericht op de toepassing.*

Tegelijk is dit ook het punt waarop veel onderwijsgevendenden botsen met de hen vertrouwde tradities. Er wordt vaak gedacht vanuit de gewenste antwoorden op een toets, en die zijn dan goed of fout. Wie woorden fout schrijft moet het overdoen en 'flink oefenen'. Door te denken vanuit die eerste drie opeenvolgende fasen, kan je de leerlingen zich bewust laten worden in welke fase een fout of een aarzeling ontstaat en laten analyseren waardoor dat zou kunnen komen. Als dit helder is, wordt ook duidelijk waarmee dan gericht geoefend moet worden.

Spelling leren de leerlingen om het *toe te passen in hun eigen teksten*. Dit blijkt in de praktijk van veel scholen geen automatisme. Vaak is er 'systeemscheiding' tussen de spellingles en de lessen waarin leerlingen zelf schrijven. Door deze laatste fasen te integreren in de andere vakken en door de leerlingen vanaf de start bewust te maken van wat er mis kan gaan bij de keuze van letters, ontwikkelen leerlingen *spellingbewustzijn*.

Door het toepassen van de correcte spelling belangrijk te maken in situaties dat dit ertoe doet, en op dat punt hoge verwachtingen te laten merken, stimuleer je als leraar ook het *spellinggeweten*. Zo schrijf je aardrijkskundige namen natuurlijk met een hoofdletter en zorg je dat alle letters in zo'n naam kloppen! Natuurlijk schrijf je namen van personen en unieke gebeurtenissen uit de geschiedenis met een hoofdletter! En even natuurlijk pas je de principes van de *opsluitregel* en de *Lettervrek* toe als je een zin opschrijft in je rekschrift! Leerlingen mogen ervaren dat je dit van hen verwacht op het moment dat zij dit in de spellinglessen uitgebreid hebben geoefend en als begrepen en beheerst hebben afgerond.

Sommige scholen hebben de afspraak dat teksten, die buiten het lokaal komen (bv. op prikborden op de gang, bij tentoonstellingen over een project, op een website of in de schoolkrant) en dus voor anderen bestemd zijn, eerst gecorrigeerd worden op spelling. Daartoe heeft elke groep een 'redactie' of 'expertgroep' aangewezen, die leerlingen helpt bij het opsporen en verbeteren van eventuele fouten. Daar kan in de middenbouw zonodig ook iemand uit de bovenbouw bij helpen. Binnen het lokaal staat het oefenen centraal en hoort het mogen maken van fouten daar gewoon bij. Wel ontstaat er een sfeer van 'wij leren met en van elkaar', wat zowel het spellingbewustzijn als het spellinggeweten stimuleert.



Af en toe aandacht geven aan spellingfouten buiten de school of in kranten of folders, die leiden tot een (soms hilarisch) betekenisverschil in een tekst, kan stimuleren om zelf kritisch te zijn op de eigen spelling.

Nieuwe routines

Zoals uit de voorgaande beschrijving van de spellinglessen blijkt, is de rol van de leerling in spellinglessen heel actief. Dat kan doordat de lessen kort zijn. Dagelijks besteedt een leerling 15 à 20 minuten specifiek aan (het oefenen van) spelling. Dit kan zo kort, doordat de leerlingen heel doelgericht aan het werk kunnen. Ook het samenwerken is daarbij stimulerend, zo is in de praktijk gebleken. Mits...

Die mits is vooral jouw rol als leraar. Deze manier van laten leren vraagt namelijk nieuwe routines: een ander jargon, ander materiaal, een andere manier van uitleggen, een andere manier van laten oefenen, een andere manier van differentiëren en anders organiseren. Dit alles samen maakt dat de manier waarop jij je rol invult essentieel is voor het succes. Het is niet genoeg het materiaal beschikbaar te stellen en de leerlingen veel succes te wensen, zoals je dat misschien met de traditionele werkboeken deed...

Laten we de verschillende aspecten van je rol als leraar bij spellinglessen eens langs lopen.

a. Jij bereidt je voor.

Deze voorbereiding betreft zowel de uitgangspunten van deze didactiek, als de kenmerken van een categorie, waarmee een duo aan het werk gaat. Ook moet

je zicht zien te krijgen op de al aanwezige of juist nog ontbrekende vaardigheden bij die leerlingen en wat dat vraagt aan noodzakelijke koppelingen daartussen.

Het is nodig om zelf goed te snappen wat het probleem achter een categorie is, welke keuzes er zijn en hoe de eventuele subtypen binnen een categorie met elkaar samenhangen. Steeds betekent dit ook: denken vanuit de klanken, de klankgroepen, waarvan een met klemtoon, en niet vanuit de oplossing in letters of een verdeling in lettergrepen!

De uitleg en achtergrondinformatie, die verderop in dit boek bij de categorieën staan vermeld, zijn jou mogelijk ook niet allemaal bekend. Dat vraagt dan *enige zelfstudie!*

Sommige van die achtergronden zijn geen basisstof voor alle leerlingen. Het kan wel helpen de goede spellers te interesseren voor onderzoek naar het ontstaan van en de verwantschap tussen zulke woorden en de uitzonderingen daarbij of tussen het Nederlands en andere talen.

Termen als luisterwoorden, weetwoorden of regelwoorden zal je niet meer tegenkomen. Niet alleen doordat alle woorden per definitie 'luisterwoorden' zijn, maar ook omdat die verzamelnamen niet helpen bij het vinden van de juiste letters. Als een leerling heeft geleerd dat een woord tot de 'weetwoorden' zou behoren, weet hij nog steeds niet welke letters hij moet kiezen en op grond waarvan.

Leerlingen gebruikten het in die oude aanpak zelfs als excuus, om niet te hoeven nadenken: ik weet het niet. Bovendien is de indeling die met deze termen gemaakt wordt dikwijls onjuist, doordat ze voorbijgaan aan de achtergrond van de schrijfwijze. In OZNL zijn die achterliggende principes juist de basis voor de onderbouwing van de letterkeuze.

De *kennis van je groep* is van belang om je eigen rol als onderwijsgevende te kunnen inschatten en plannen. Hoe is de *variatie in voorkennis* op het gebied van spelling? (Wat echt een heel andere vraag is dan: wat zijn de Cito-vaardigheidscores, of, nog 'erger': behoort deze leerling tot de B- of de E-groep?) Hier gaat het om vragen als:

- Wie heeft nog meer oefening nodig bij het herkennen en/of onderscheiden van klankgroepen in de eigen spreektaal, en/of met het herkennen van de beklemtoonde klankgroep?
- Wie heeft extra aandacht en/of ondersteuning nodig bij de uitspraak?
- Wie moet meer dan gewone aandacht besteden aan het herkennen van de klankgroep met de klemtoon?
- Wie vindt het lastig om een woord uit de uitheemse niet-klankzuivere categorieën als 'uit het Engels' te herkennen?

Naast zulke inhoudelijke vragen, gaat het ook om meer *procesgerichte vragen*.

- Welke leerlingen moeten (nog) leren doelgericht te oefenen door kritisch te (durven) zijn en niet te snel tevreden met iets dat erop lijkt?
- Voor welke leerlingen is samenwerken en feedback krijgen of geven nog iets om te verbeteren?
- Wie heeft nog aanvullende instructie nodig?
- Over wie wil je eerst meer te weten komen en moet je dus gaan observeren en/of interviewen?
- Wie blijven onzeker en hebben vooral aanmoediging en bevestiging nodig om zelfvertrouwen te ontwikkelen bij hun persoonlijke leerproces?
- Voor wie moet je een selectie uit de stof maken, zodat er wel opbrengst kan groeien?
- Welke duo's doen het al goed samen en kunnen zij, op basis van die ervaringen, andere duo's daarmee ondersteunen?

Dit soort vragen betekenen voor jou altijd *te plannen acties*. Die moet je voorbereiden en in de tijd een plek geven, want als je dat al improviserend zou doen, lopen bepaalde leerlingen of bepaalde aandachtspunten het risico nooit aan bod te komen.

Daarnaast maak je als leraar, en zeker in de bovenbouw, de afweging welke woorden of betekenissen vanuit de *woordenschatontwikkeling* aandacht moeten krijgen. Buiten de spellinglessen weliswaar, maar wel faciliterend daarvoor en verbonden daarmee. Zonder een sterk vermoeden over de betekenis is het soms lastig om woorden te herkennen.

b. Jij geeft instructie.

Instructie geven betekent altijd: *eerst de leerlingen zelf laten nadenken* over het mogelijke probleem dat aan de orde komt. Dit geldt bij alle vakken, dus ook bij spelling.

Je begint dus niet met een uitleg, maar je start met het noemen van een woord, steeds gevolgd door de vraag: wat is er aan de hand bij deze categorie, waarin wijkt dit woord af van de hoofdregel voor klankzuivere woorden? Zo noem je drie woorden, zonder de antwoorden op die vraag steeds te laten noemen. Wel laat je na het tweede woord het duo uitwisselen wat hun ideeën daarover zijn. Het derde woord is dan de check of wat ze samen bedachten ook dan nog steeds klopt. Zo staan verderop in dit boek bij elke categoriebeschrijving steeds drie woorden aangegeven, die je daarvoor kunt gebruiken.

Dit moeten ze kunnen ervaren als een uitdagende start, waarmee je de leerlingen nieuwsgierig maakt. Op basis daarvan sluit de instructie aan bij de gedachten van leerlingen, die door deze start zijn opgeroepen. Die kan soms al een heel eind kloppen. In je aanvullende instructie benoem je altijd het probleem nog eens heel helder, waardoor expliciet duidelijk is wat zich voordoet in die vertaling van klanken naar letters. Wat is het kenmerk van deze woorden? Wat kan je horen? Wat moet je weten? Waaruit moet je kiezen en op grond waarvan? Deze informatie is noodzakelijk om te zorgen dat de leerlingen daarna gericht kunnen oefenen. Dit

betekent dat je in je instructie de eerste drie fasen langsloopt, zodat je bij elk van die drie fasen aandachtspunten, risico's en succesfactoren kunt noemen.

Voor zover van toepassing, hoort hierbij ook aandacht voor uitzonderingen en afleidende woorden. Soms zijn er woorden die qua klank gelijkenis hebben, maar toch andere letters krijgen. *Trap niet in de valkuil om lettergelijkenis als probleem te noemen*: dat is bij lezen een probleem, niet bij spellen! De woorden *mogelijk* en *gelijk* hebben weinig verband als je luistert, maar *mogelijk* en *geluk* kunnen wel op het eerste gehoor verwarring geven. Het herkennen van de klemtoon in fase 2 brengt dan uitkomst, en maakt nog weer eens bewust hoeveel invloed die klemtoon heeft.

Het spreekt vanzelf, dat je als onderwijsgevende ook de inhoud en bedoeling van de overige drie fasen kent. Die kun je op een later moment koppelen aan elke categorie.

Dit betekent bijvoorbeeld dat je opschrijven in fase 4 niet meer als de kern van de lessen ziet, maar juist het herkennen van de kenmerken en het kiezen van de juiste letters uit fase 3.

Dit is niet alleen nodig om het te kunnen uitleggen, maar ook om daarover feedback te kunnen geven aan leerlingen op basis van wat je ziet en hoort.

c. Jij begeleidt de leerlingen.

Begeleiding kan vele vormen hebben. De kern daarvan is steeds een rol, waarin coaching de hoofdmoot vormt. Hierdoor neem je de verantwoordelijkheid van de leerlingen niet over, maar je ondersteunt die juist.

Het is vaak al nuttig om regelmatig even aan te schuiven en mee te luisteren en te kijken hoe het samen oefenen in dat duo gaat. Dit is vooral bedoeld om informatie te verzamelen: concrete beelden van de stand van zaken bij het oefenen en van de manier waarop beiden hun rol invullen.

Op basis daarvan kun je voor een vervolg kiezen: directe feedback aan de betreffende leerlingen of aandachtspunten voor een nabespreking op een later moment.

Dit aanschuiven kan op je eigen initiatief, volgens een bepaald rouleer-schema of juist op basis van signalen van of kennis over de leerlingen. Het kan ook op verzoek van de leerlingen zelf, doordat zij vragen of twijfels hebben. Er zijn verschillende mogelijkheden om dit te organiseren. Het kan op vaste momenten plaatsvinden, zoals direct na de nabespreking of juist voorafgaand aan de oefenmomenten, maar dat hoeft niet.

Je kunt ook op een vaste plek (hulpvragenbord) gelegenheid geven om een naam op te hangen en zo jouw ondersteuning in te roepen. Op basis van die vragen kun je dan zelf je contacten inplannen. Probeer te voorkomen dat je alleen maar reactief achter leerlingen aanholt. Hier ligt immers ook een verantwoordelijkheid bij jezelf. Jij hebt (proces)informatie nodig over alle leerlingen, om

de juiste interventies te kunnen plannen. Daarom is het zowel belangrijk dat leerlingen zelf kritisch zijn en tijdig signaleren of ze hulp nodig hebben én dat je zelf in de gaten houdt over wie je nog te weinig weet. Als leerlingen zelf om hulp vragen is het van belang dat ze in zo'n geval eerst zelf met hun maatje of tafelgroepje proberen die vraag of twijfel op te lossen. Daardoor blijven alleen de meer complexe vragen over. Zo verlies je als leraar geen tijd doordat leerlingen niet eerst zelf nadenken. Die tijd heb je hard nodig, omdat je ook als er geen vragen of problemen zijn vanuit een duo, jij wel belangstelling moet kunnen tonen. Ook dan vraagt dat ondersteuning, bijvoorbeeld door hen te laten verwoorden waardoor het bij hen zo goed verloopt en dat te bevestigen als dit inderdaad klopt of hen nog meer mogelijkheden aanreiken.

Begeleiding kan soms ook de vorm hebben van een specifieke instructie aan een subgroepje. Dit kun je zelf organiseren naar aanleiding van een signalering van hen zelf of op basis van een observatie door jou. Door aan te kondigen: "Ik ga met A, B en C nog een keer probleem XYZ bespreken", kunnen andere leerlingen op eigen initiatief ook aansluiten. Dit is weer een andere manier om leerlingen te leren zich verantwoordelijk te voelen voor hun leerproces en de te bereiken doelen.

Begeleiding kan ook leiden tot een demonstratie: door samen met een leerling een duo te vormen en even te laten ervaren wat wel en niet de bedoeling is van samenwerken, hoe goede feedback werkt of wat de kern is van het werken in een bepaalde fase.

Het is in alle gevallen de bedoeling dat jij met of bij leerlingen bezig bent tijdens de lessen. Zelfstandig bezig zijn is niet het doel, maar actief leren is dat wel en daaraan kun je als leraar elke les wel ergens een bijdrage leveren. Niet in de laatste plaats hoort bij het begeleiden ook het aandacht geven aan de leerlingen voor wie spelling leren niet zo'n probleem is. Door hen uit te dagen en nieuwsgierig te maken, hen in te schakelen binnen de groep en ook aan hen hoge eisen te stellen bij de toepassing van hun kennis, zorg je ervoor dat ook voor hen de lessen zinvol blijven. Hiertoe worden bij de diverse categorieën regelmatig suggesties gegeven.

d. Jij evalueert met de leerlingen.

Om de voortgang en de effecten te evalueren zijn er verschillende mogelijkheden. Observaties, gesprekjes en nabesprekingen vinden dagelijks wel ergens plaats. Elke oefenperiode van twee à drie categorieën kun je met de betrokken leerlingen afsluiten met een dictee, waarvoor je gebruik kunt maken van de opgenomen voorbeeldzinnen. Het is niet bedoeld als traditionele toets, waarbij alleen het aantal goed of fout telt, maar veel meer als een reflectiemoment, waarin de kinderen die meedoen kunnen ervaren hoe vanzelfsprekend die spelling van die typen woorden nu gaat.

Juist doordat je nu werkt met een meer flexibele planning, moet je zelf, en in overleg met de leerlingen, bepalen wie wanneer aan welk dictee meedoet. Dit kan zowel live door jou, als op de computer ingesproken of voorgelezen door een medeleerling. Als je wilt, kunnen ook twee leerlingen samen zo'n reflectiedictee samenstellen, als een vorm van toepassing van hun verworven kennis

In alle gevallen is het nuttig om er rekening mee te houden dat er kinderen zullen zijn die nog wat meer oefening op bepaalde aspecten nodig hebben. Bij voorkeur vinden die ook na maximaal drie categorieën plaats, dus aansluitend op dat dictee. Zo is er vaak genoeg gelegenheid om gericht bezig te zijn met het wegwerken van hiaten of met het onderhouden van al eerder opgedane kennis en vaardigheden. Daarvoor is het nakijken van eigen teksten op hun spellingkwaliteit een goed middel. Hieruit komt zowel voor de leerling, als voor jou als leraar, informatie beschikbaar over de stand van zaken op het gebied van het spontaan toepassen van de al geoefende categorieën.

Ook de vaardigheid zelf fouten te herkennen en te analyseren, waardoor die ontstond, hoort hierbij. Deze persoonlijke op het leerproces gerichte evaluatie noemen we *formatieve* evaluatie. De vergelijking van de huidige stand van zaken met eerdere momenten, gaat steeds over de leerling zelf. Kenmerkend voor formatieve evaluatie is ook dat die vooral informatie oplevert en geen beoordeling geeft.

Het kan in ieder geval niet zo zijn dat jij als groepsleraar zou moeten wachten tot een halfjaarlijkse Cito-toets is afgenomen, om iets inhoudelijks te kunnen zeggen over de voortgang van de spellingvaardigheid bij de leerlingen in je groep. De leerlingen hebben, als het goed is, zelf ook een aardig beeld van wat ze weten en kunnen. Dat bewustzijn kun je nog versterken door hen die evaluaties te laten noteren in hun logboek.

e. Jij differentieert.

Er is verschil tussen leerlingen in de mate waarin zij moeten oefenen met de opeenvolgende fasen. Leerlingen moeten ervaren dat oefenen inderdaad oefenen is. Dat wil zeggen dat die inspanning tot verbetering leidt. Als een bepaalde fase geen probleem oplevert, is er weinig te oefenen en moet die leerling daaraan niet veel tijd besteden. Omgekeerd zullen bepaalde leerlingen het juist nodig hebben een of meer fasen langer te oefenen, doordat zij het stadium van beheersing niet zo snel bereiken. De beheersing van elke fase is immers voorwaardelijk voor de start in de volgende.

Dit heeft ook tot gevolg dat kinderen uit hetzelfde leerjaar niet op hetzelfde moment met dezelfde categorieën bezig zijn. Dat is heel logisch, want ze zijn in allerlei opzichten verschillend. Dat betekent niet dat je hen dan moet indeling in goed, gemiddeld en zwak. Als ze allemaal in de lerende stand staan en echt ervaren wat oefenen oplevert, gaat het bij allemaal goed.

Zeker in het begin vraagt dit van de leerlingen gewenning, als ze daarvoor gewend waren dat taken vooral 'af' moesten zijn. In dat geval werkten ze immers