

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

druk : 2^e

isbn : 9789463678988

NUR-code : 191 (basisschool : talen)

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

contact : info@jansonadvies.nl

© 2019 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 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.

Nu zijn we weer een paar jaar verder en 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.

Deze handleiding is nu echt een bronnenboek waarin leraren kunnen vinden wat de essenties van de spellingdidactiek zijn. Het schetst ook de achtergronden van onze spelling en beschrijft welke mogelijkheden er zijn om leerlingen zich de spelling van het Nederlands actief en effectief eigen te laten maken.

De al eerder verschenen oefenkaarten zijn dan nog steeds bruikbaar, maar zullen wel op een meer flexibele manier ingezet kunnen worden. Daarom zijn ze nu digitaal beschikbaar. Daarnaast geeft deze handleiding suggesties voor nog 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 zo niet op het vergelijken van leerlingen met elkaar. Leerlingen vergelijken hun resultaten van oefenen met die van zichzelf. Het gaat dan niet in de eerste plaats om de vraag of de woorden goed of fout zijn, maar of de leerling herkent of de keuze van de letters 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) of 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 leraar de uitgangspunten en achtergronden van onze spelling 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.

De geschetste aanpak vraagt ook een duidelijke visie op leren en op de rollen van leraren en leerlingen. Wie werkt op een 'vernieuwingschool' 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 didactiek en de achtergrond daarvan. Deel twee behandelt de verschillende spellingcategorieën, 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.

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.

Ook maakte ik een beknopte samenvatting van de beschrijving van de nietklank-zuivere categorieën in A4-formaat. Die is meer als dagelijks naslagwerkje bedoeld. Recent verscheen ook *Op zoek naar betekenissen via letters en klanken*. Dit een beschrijving van het proces van aanvankelijk lezen die het achterhalen van de betekenis van woorden, zinnen en teksten centraal stelt.

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

Hengelo (Gld.), Dolf Janson

1^e druk: maart 2018

2^e druk: november 2019

Inhoud

Voorwoord	5
Taal en spelling	13
Klanken als uitgangspunt	15
Spraakklanken	17
Klemtoon	20
Letters	22
De kern van leren spellen	25
Actief leren	26
Nieuwe routines	29
a. Jij bereidt je voor	29
c. Jij begeleidt de leerlingen	31
d. Jij evalueert met de leerlingen.	32
e. Jij differentieert.	33
De rol van evaluatie en reflectie	34
Conditioes.....	36
Samenwerkend leren	38
Inductieve start.....	39
Zelf corrigeren.....	40
De opbouw van de leerstof	43
Kort, maar intensief oefenen	47
<i>Varianten</i>	52
Vorbereiding van het laddertjesspel Aantal spelers: 2, 3 of 4	52
<i>Werkwijze</i>	52
Oefenen organiseren	54
Wat en hoe evalueer je?	56
Samenwerkend leren	59
Bronnen.....	62
Links.....	65
Hoofdindeling	69
Klankzuivere woorden	70
Mogelijke oefendoelen bij klankzuivere woorden:.....	72
Mogelijke oefenvormen voor klankzuivere woorden: (in willekeurige volgorde).....	72
Klankonzuivere woorden	73
Nietklankzuivere woorden	76
Materialen	78
De spelling van persoonsvormen.....	81
Categorieën nietklankzuivere woorden	82
1. [aaj]=aai, [ooj]=ooi, [oej]=oei	85

2.	[i:r] = eer, [o:r] = oor, [u:r] = eur	90
3.	sjwa [ə] = e (of i of ij)	94
4.	[ngk] = nk 'drie is te veel' – 'twee is genoeg'	99
5a.	Verlengingsregel	103
5b.	Verlengingsregel -[p] = -b of -p	108
6.	[acht] = acht, [echt] = echt, [icht] = icht	113
7.	De Lettervrek	117
8.	De opsluitregel	123
9.	[ou] = au of ou of ow of ao	127
10.	[-w] = uw	133
11.	[ei] = ei of ij	138
12.	[vr-] = wr of vr? Dat is <i>verdraaid</i> lastig	143
13.	[ie] is op veel manieren te schrijven	146
13b.	[ie] = y of ee, of ea, of ey	152
13c.	[ij] = y of i	155
14.	[-s] = -s, of 's, of -sch, of s'	158
15.	Klinkerbotsingen	163
16a.	[k] = k of c of ck of qu	170
16b.	[kw] = qu of kw	172
17.	[ks] = x of ks	175
18.	[s] en [z]	178
18a.	[s] = s of c of z of sc [(t)sie] = tie of sie of ci [(t)sj] = ch of sj of sh	178
18b.	[z] = s of z [(d)zj] = j of ch of g	184
19.	[oe] = oe of oo of u of ui of ew of ou	188
20a.	[oo] = au of eau of ot of o (Frans)	193
20b.	[wa] = oi [waar] = oir [wie] = ui	197
21.	[e] = ai of e of è of ê of ei	200
22.	[t] = th of t	204
23a.	[(a)aj]=aill en [oej]=ouill	208
23b.	[nj] = gn	211
24.	Hoofdletters	213
25.	Los of aan elkaar?	217
26.	Wel of niet een tussen-n?	221
27.	Wel of niet een tussen-s?	225
28.	afkortingen	228
	Vorbereiden op de spelling van persoonsvormen	233
	Zinnen en woorden	233
	Zinnen in geschreven taal	234
	Op onderzoek	235
	Andere opbrengsten	238
	De rollen in een zin	239
	Woorden en woordsoorten	240
	Onderwerp	243
	Persoonsvorm	243

Spelling van persoonsvormen.....	244
Suggesties voor activiteiten onderweg naar een correcte spelling van persoonsvormen.....	248
Zinnen en woorden.....	249
Thema 1a – woorden in zinnen	250
Thema 1b – woorden in zinnen	251
Thema 2 – soorten woorden - de lidwoorden	252
Thema 3 – zelfstandige naamwoorden	255
Thema 4 – bijvoeglijke naamwoorden.....	258
Thema 4a – bijvoeglijke naamwoorden op afstand	259
Thema 5 - voornaamwoorden	261
Thema 6 – werkwoorden	265
Thema 7 – woordsoorten: herhalen en uitbreiden	267
Thema 8 – Introductie van de functie van zinsdelen	269
Thema 9 – De spelers in een zin	271
Thema 10 – werkwoorden en spelers	272
Thema 11 – Het onderwerp, maar dan anders	274
– variatie in woordgebruik.....	274
Thema 12 – de persoonsvorm.....	276
Thema 13 – De spelling van persoonsvormen (a)	282
Thema 14 – De spelling van persoonsvormen (b)	286
Thema 15 – De spelling van persoonsvormen (c)	288
Thema 16 – De spelling van persoonsvormen (d)	290
Thema 17 – De spelling van persoonsvormen (e)	291
Thema 18 – De spelling van persoonsvormen (f)	294
Thema 18 – De omstandigheden in een zin.....	295
Thema 19 – nog enkele namen: gezegdes	298
Thema 20 – nog enkele namen: voorwerpen	299
Thema 21 – nog enkele woordsoorten: telwoorden en voorzetsels	301
Thema 22 – bijwoordelijke bepaling	303
Tenslotte.....	305
Termen	309

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 in de marge betekenissen wel een rol bij de spelling. Vormverschil kan immers betekenisverschil bepalen (rouw of rauw?). Toch is de kern steeds het herkennen van wat de juiste letters zijn, die bepalen welke betekenis aan die woorden al lezend kan 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 'in-eens' 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, 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 andere 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 [flet] 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 (boxershirt) dan wel met een x te blijven schrijven?

In allerlei namen komen we nog steeds resten van eerdere spellingafspraken tegen, zoals in 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 spellingsystematiek 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. He-laa-s is het Nederlands voor een groot deel nietklankzuiver. 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 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 klankgroepen en vervolgens in afzonderlijke klanken 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 clusters daarvan, onderscheiden en herkennen, om op basis van die informatie daaraan klanken en klankcombinaties te kunnen koppelen, zodat je de betekenissen van de 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 aanvankelijk 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 uit het alfabet. Dat is niet verwarrend voor de leerlingen, mits de leraar en de oefendoelen maar steeds consequent uitgaan van het verschil tussen klanken en letters.

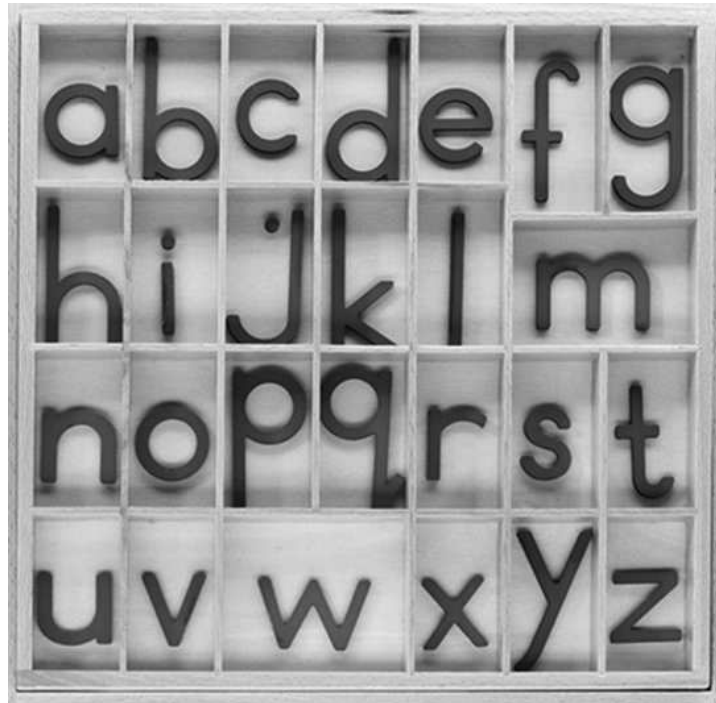
De oorzaak van deze verwarring is de gewoonte leren spellen op te vatten als een afgeleide van het leren lezen. De termen die men gebruikt bij het leren lezen, worden moeiteloos ook toegepast bij het leren spellen. Dit is wel verklaarbaar: in de lessen aanvankelijk lezen staan vaak de activiteiten meer 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 leraren zich niet altijd 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 zijn deze korte klinkers onbeklemtoond.

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 nietklankzuivere woorden extra lastig. De leerlingen hebben niet het instrumentarium verworven waarmee zij wegwijs kunnen raken in de kenmerken van al die woorden die ze moeten leren.

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 voor 'Bekijken', wat nooit de start van spellingoefeningen kan zijn: daarmee is het probleem immers al opgelost.



letterset

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 bewust zijn 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 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 gezichtsspieren ontspannen.</i> <i>Bij het uitspreken van lange klinkers zijn de gezichtsspieren meer gespannen, doordat er meer spieren bij betrokken zijn</i>	[aa] ¹	[a]	[ei]	[ə]
	[ee]	[e]	[ou]	
	[eu]	[i]	[ui]	
	[ie]	[o]		
	[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 keuze de klanken als 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 'tweetekensklank' 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 altijd met klanken, nooit met tekens. Om die reden ontbreekt ook de i-grec in dit schema, want de [i] en de [ie] staan er al.

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 drie manieren om de klank te vertalen in letters: au, ou en ow.

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.

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.

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]		[ŋg]			
	[ch]	[g]				[h]

Indeling van medeklinkers als klanken (Tops, 2008)

De klanken die bij deze letters horen staan allemaal al keurig in het schema. Of je de klank [k] verlettert met een k, met een c, of met qu is weer de leerstof in spellinglessen.

In kolom 1 van de medeklinkers staat een rijtje oude bekenden. Deze klanken ken je vast wel als de medeklinkers uit dat beroemde ezelsbruggetje 't kofschip of 't fokschaap. 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 slotklank [s] staat al in 't kofschip. Ook hier wrekt zich een op letters georiënteerde didactiek, waardoor de betekenis van iets dat helpend moet zijn, 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?

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 [zzzzz]. 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 ook een stemhebbende [g], ook wel bekend als de 'zachte g'.

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 en 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], waardoor er een [d] achter die [v] komt, want allebei zijn ze 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 woord geen v mag 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 klankgroepen vallen: soms op de laatste, 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 meer voorbeelden van de invloed van de klemtoon op de keuze van de letters waarmee we de klanken van een woord weergeven:

eigenlijk – geluk,
strategieën – financiën,
haviken – verstikken.

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 *wijnklas – limonadeglas* en *wijnklas – 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 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 spreesnelheid 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.

Vaak helpt ook een andere benadering van de klemtoon, namelijk door de klankgroepen in een woord op te vatten als muziek. Het deel dat de klemtoon krijgt, heeft een hogere toon. Als je het woord slaat op twee klankstaven (bv. g en b), wordt direct duidelijk of de klemtoon klopt. Omgekeerd kan een patroon op klankstaven worden herkend als een naam of een woord (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 kasalade. Dan speelt wel de woordenschat weer mee, want dan bepaalt de klemtoon de betekenis.

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 Middelnederlandse zinnnetjes als **hii ende ginc...***

Men heeft daar later wat op gevonden: de tweede 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 bijzonder 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.

Alles bij elkaar hebben wij met onze 26 letters de handen vol om al die verschillende klanken van woorden om te 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] (cycloon, Syrië). Toch gebruikt men vaak de term 'Griekse ei'. Ook bij het opzeggen van het alfabet wordt de y vaak als [ei] benoemd. Dit is eigenlijk niet juist. Ook in grafieken spreken we daardoor van de [iks]-as en de [ei]-as.

Het helpt daarbij niet dat in het verbonden schrift men de fout heeft gemaakt van de ij één letter te maken, die er dan uitziet als een u met een staart en puntjes. 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 hebt 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 Oostzaan, ook toe te passen op Ijmuiden en IJsselmeer. Helaas, dat is nog steeds een uitzondering en mag dus niet. 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 speelan].

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 yard ([ja:rt]) en de plaatsnaam Yale ([jeel]).

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. 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 ontleen.

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 herkennen van de klemtoon of het verschil tussen lange en korte klinkers, zijn gebaseerd op de uitspraak van woorden en dus op 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 leidt tot luisteren naar klankgroepen en klanken, 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. 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 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 het lokaal. Natuurlijk komen die beide op enig moment bij elkaar, hetzij om letters te gaan koppelen aan klanken (spelling), hetzij om klanken te gaan koppelen aan letters (lezen). In de periode die daaraan voorafgaat, is het echter belangrijk dat leerlingen ruim de tijd krijgen om beide afzonderlijk en spelend en onderzoekend te verkennen en zo de daarmee verbonden taal zich eigen te 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-klankkoppelingsspatronen 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 ook zou zijn op te lossen met een technisch hulpmiddel.

Vanuit onze kennis over leerprocessen is er nog een andere reden om dit zo 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 degene 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: 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'.

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 zes fasen van het 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 waarom)? 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

Tegelijk is dit ook het punt waar veel leraren botsen met hun 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 opeenvolgende fasen, en dan met name die eerste drie, kan met

de leerlingen analyseren in welke fase een fout ontstaat. Als dit helder is, wordt ook duidelijk waarmee dan 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 fase 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. Natuurlijk schrijf je aardrijkskundige namen 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 herhaald.

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 zonnodig 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 spelling-bewustzijn als het spellinggeweten stimuleert.



Alleen reizende toerist is duurder uit en krijgt minder

DEN HAAG | Consumenten die alleen reizen, betalen veel meer voor hun vakantie dan mensen die dat in gezelschap doen. Dat blijkt uit onderzoek van de Consumentenbond. Het reisgenoot. Bij Holland International betaalt de individuele reiziger in die periode 30 procent. Eerder onderzoek van de bond liet zien dat eenpersoonskamers vaak meer dan de helft kleiner

Af en toe aandacht geven aan spellingfouten 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 van leraren 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 *te behandelen categorie*, als de al aanwezige of juist ontbrekende *vaardigheden in de groep* en de koppeling 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 en niet vanuit de oplossing in letters!

De uitleg en achtergrondinformatie die 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 gebruiken het 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 is dat juist de basis van de instructie.

De kennis van je groep is van belang om je eigen rol als leraar 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-vaardigheidsscores, of, nog 'erger': behoort deze leerling tot de B- of de E-groep?) Hier gaat het om vragen als:

- Wie heeft extra aandacht en/of oefening 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 als 'uit het Engels' te herkennen?

Naast dergelijke 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 andere 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?
- Voor wie moet je een selectie uit de stof maken, zodat er wel opbrengst kan groeien?
- Welke duo's doen het al goed en welke moeten dat nog leren?

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. Bij die start is de vraag steeds opnieuw: wat is typerend voor deze categorie, waarin wijkt dit type woorden af van de hoofdregel voor klankzuivere woorden? Zo staat het verderop in dit boek ook bij elke categoriebeschrijving aangegeven.

Dit vraagt om 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 instructie benoemt altijd het probleem dat zich voordoet in de 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 de leerlingen daarna gericht te kunnen laten oefenen. Dit betekent dat je in je instructie de eerste drie fasen langsloopt om bij elk aandachtspunten, risico's en succesfactoren te noemen.

Voor zover al aan de orde, 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 (maar het herkennen van de klemtoon in fase 2 brengt dan uitkomst).

Het spreekt vanzelf dat je als leraar de inhoud en bedoeling van de zes fasen kent en kan 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 een 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 rouleschema 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 altijd op vaste momenten plaatsvinden, zoals direct na de nabespreking of juist voorafgaand aan de oefenmomenten.

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 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.

Begeleiding kan soms ook de vorm hebben van een specifieke instructie aan een subgroepje. Dit kun je zelf organiseren naar aanleiding van een oefendictee of een observatie, maar natuurlijk ook weer op verzoek van leerlingen. 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 kan je als leraar elke les een bijdrage leveren.

Niet in de laatste plaats hoort bij het begeleiden ook 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 zijn. 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 plaats. Elke oefenperiode van twee à drie categorieën kun je met de betrokken leerlingen afsluiten met een toetsdictee, waarvoor je gebruik kunt maken van de opgenomen voorbeeldzinnen.

Juist als je werkt met een meer flexibele planning, moet je zelf, en in overleg met de leerlingen, bepalen wie wanneer zo'n dictee krijgt. Dit kan zowel live