

Spelling leren

maar dan wel...
volgens een passende didactiek,
die leerlingen actief maakt
en recht doet aan de inhoud
van dit leerproces

Dolf Janson



Colofon

Titel:
Spelling leren

Auteur:
Dolf Janson

Foto's:
Dolf Janson

www.janson.academy
www.hettaallab.nl

oorspronkelijk in 2012 uitgegeven door APS
deze versie is in 2021 door dezelfde auteur herzien en is beschikbaar
voor teams die hiermee aan de slag willen.

Spelling leren

maar dan wel...
volgens een passende didactiek,
die leerlingen actief maakt
en recht doet aan de inhoud van dit leerproces

Inhoud

Vooraf 5

1. Spellingdidactiek	7
Een beetje geschiedenis	7
Gangbare didactiek	7
2. Spelling leren	9
De kernvraag	9
Klanken	10
Letters	12
Leerprincipes	14
Woordenschat	16
3. Spellingcategorieën	18
4. Fonologische vaardigheden en fonemisch bewustzijn	20
5. Klankzuivere woorden	23
6. Klankonzuivere woorden	25
7. Niet-klankzuivere woorden	27
Literatuur	32

Vooraf

Spelling leren is niet populair op school. Zowel leerlingen als leraren zien het dikwijls als een (meer of minder) noodzakelijk kwaad. Binnen de kring van taaldidactici mag spelling zich evenmin in een grote populariteit verheugen. "Spelling is geen taal", zo stellen zij, het zijn maar afspraken die geen invloed hebben op onze taal. Er zijn bovendien onderdelen van taal die veel belangrijker zijn, en waaraan de school veel meer tijd en aandacht zou moeten besteden." Dat is inderdaad waar, spelling leren is maar een marginaal onderdeel van taalonderwijs. De spelling maakt deel uit van het onderdeel *taalverzorging* (Referentiekader taal en rekenen - 2009) en dat is alleen aan de orde bij schriftelijk taalgebruik en dan pas als de inhoud is afgerond.

	passief		actief	
mondeling	luisteren		spreken	
		gesprekken		
schriftelijk	lezen		schrijven	spelling

figuur 0.1

Plaats van spelling binnen de taaldomeinen

Dat alles bij elkaar is waarschijnlijk de reden dat er in de didactiek van het spellingonderwijs de afgelopen jaren zo weinig is veranderd. Sinds 'opbrengstgericht werken' in het onderwijs veel belangstelling krijgt, valt het op dat het met de opbrengst van spellingonderwijs vaak bedroevend gesteld is. Hoewel spelling leren juist buiten de spellinglessen zijn vruchten zou moeten afwerpen, blijven de positieve resultaten veelal beperkt tot de (toetsen in) de spellinglessen zelf. Dat laatste geldt dan meestal ook nog slechts direct na de behandeling van de spellingcategorie of de aangeboden woorden.

Juist die marginale rol van spelling maakt het belangrijk dat de spellinglessen effectief en motiverend zijn. Alleen dan kan met relatief weinig tijd een goed resultaat worden geboekt. Dit betekent dat er dan ook meer tijd overblijft om aandacht te besteden aan het toepassen van spelling, het eigenlijke doel van spelling leren.

In de voorliggende uitgave bied ik een introductie op de spellingdidactiek die uitgaat van het leerproces dat de leerlingen moeten doormaken. Wij wijken daarmee nadrukkelijk af van de dominante onderwijs traditie. De ervaring die we hiermee inmiddels hebben opgedaan in diverse scholen (van (kleine) dorpsscholen tot (grote) stadsscholen en van traditionele tot meer vernieuwende scholen) toont aan dat hiermee betere resultaten zijn te boeken en dat de leerlingen een grotere betrokkenheid laten zien.

Tegelijk is duidelijk geworden dat onderwijs tradities sterk zijn. Spellinglessen baseren op andere uitgangspunten vraagt daardoor ook veel oefening van jou als leraar en een duidelijke en stimulerende ondersteuning vanuit de schoolleiding. Als de resultaten en de motivatie niet duidelijk beter werden, dan zouden deze teams die moeite niet hebben gedaan. Nu dat wel het geval is, lijkt het tijd om ook de andere scholen hiermee op een meer systematische manier te laten kennis maken.

Ik bied geen methode in de traditionele betekenis, maar een didactiek: een inhoudelijk onderbouwde werkwijze waarmee je als leraar vertrouwd moet raken. Anders dan in de traditionele spellingdidactiek is er een andere en veel doelgerichte manier van oefenen nodig. Daarom zijn er geen leerjaargerichte handleidingen en geen werkschriften.

Het boek **Op zoek naar letters** geldt in feite voor alle groepen, zodat het hele team over dezelfde informatie beschikt en ieder dus kan inspelen op de voortgang in het leerproces van elke leerling. Je vindt daarin uitleg van de didactiek en van de systematiek achter onze spelling. Daarnaast vind je een beschrijving van alle spellingcategorieën, zoals die volgens deze didactiek worden onderscheiden. Wij hebben alle categorieën opnieuw gedefinieerd en beschreven op basis van de uitgangspunten van deze didactiek. Met name dit aspect zal bij de invoering de nodige aandacht vragen van jou en je collega's.

Verder zijn er aandachtspunten voor het organiseren van dit spellingonderwijs, want dat gebeurt natuurlijk niet klassikaal voor ieder hetzelfde op hetzelfde moment.

Naast dit boek zijn er nog drie andere uitgaven: Op zoek naar klanken en letters, waarin de activiteiten staan beschreven die je jonge kinderen kunt laten doen. Het gaat dan om hen de klanken uit hun spreektaal bewust te laten worden, en om klankgroepen en hun klemtoon te leren herkennen. Ook vind je daarin activiteiten om met de kennismaking met letters te beginnen of verder te gaan. De tweede aanvullende uitgave is een boek op A4-formaat, waarin op elke pagina een van de categorieën niet-klankzuivere woorden staat, met een typering van de kenmerken en aandachtspunten voor de introductie en het daarmee oefenen.

De kaarten (A5-formaat) waarmee de kinderen moeten oefenen in die fasen 1 t/m 3, zijn gratis te downloaden vanaf www.hettaallab.nl. Deze zijn hoofdzakelijk voor mondeling gebruik in tweetallen (of soms met viertallen). Daarnaast heb ik in 2020 een boek gewijd aan een betekenisvollere aanpak van de grammatica, waarin ook de spelling van de persoonsvormen aan de orde komt: Op speurtocht door onze grammatica.

Ik sta nog steeds open voor ervaringen en reacties. Je kunt je reacties en vragen kwijt op info@jansonadvies.nl.

1. Spellingdidactiek

In dit eerste hoofdstuk schetsen we in het kort wat de aanleiding is om een andere spellingdidactiek te introduceren. We plaatsen dat in het kader van de recente historie van spellingdidactiek.

Een beetje geschiedenis

Tot en met de jaren '70 van de 20e eeuw was er geen onderscheid tussen taal leren en spelling leren. Het taalonderwijs was grotendeel gericht op schriftelijke taalbeheersing en spelling hoorde daar onlosmakelijk bij. Elke taaloefening was daarmee ook een spellingoefening en alle woorden die in het taalboek voorkwamen moesten correct gespeld kunnen worden. Daar behoorden ook de nodige voor kinderen onbekende en ongebruikelijke woorden bij. Slechte spellingresultaten leken zo al gauw slechte taalresultaten. Wie een grote woordenschat had was hierbij sterk in het voordeel. In de jaren '80 kwamen hierop reacties. Zo werd gesteld dat die grote waarde die aan spelling werd gehecht, de ongelijke kansen voor kinderen versterkte. Dat leidde zowel tot een pleidooi voor een vereenvoudigde spelling, als voor het gebruik van meer frequente woorden in spellinglessen. Alleen die tweede optie kreeg brede steun. De gedachte was, dat als de leerlingen tenminste de meest frequente woorden konden spellen, zij zich in het dagelijks leven in ieder geval konden redden. Dat leidde tot de introductie van zogenaamde woordpakketten (V.d.Geest & Swüste, 1980), waarin een (wekelijkse) selectie van woorden werd aangeboden. Dat leidde vervolgens tot spellingleergangen die los van de rest van een taalmethode konden worden gebruikt. Die aanpak wordt inmiddels in alle taalmethoden gehanteerd, waarbij een deel van de methoden nog steeds werkt met 'woordpakketten', woorden van de week' of varianten daarop. In de oude situatie, als onderdeel van taalmethoden, waren de te leren woorden altijd onderdeel van zinnen en teksten. In de aparte methoden werden het losse woorden met vooral uiterlijke kenmerken. In de nieuwste generatie taalmethoden zien we toch weer pogingen om een relatie te leggen met een context waarin deze woorden passen. De woorden uit de spellingleergang komen dan ook in de gewone taalmethode terug en/of er zijn zg. ankerverhalen bij de spellingleergang.

Gangbare didactiek

In alle reguliere basisschoolmethoden is de basis van de didactiek: visuele aanbieding en visuele inprenting. De woorden worden kant-en-klaar aangeboden, besproken en ingedeeld. Er is naast een indeling in spellingcategorieën, ook een indeling van deze categorieën in hoofdcategorieën, door elke methode net weer wat anders benoemd. Hierbij vallen dan termen als luisterwoorden, regelwoorden of weetwoorden of varianten daarop. Het oefenen gebeurt meestal individueel in een werkboek en/of met computersoftware. De kern van het oefenen is dan goed kijken en overschrijven. De toetsing gebeurt echter altijd in de vorm van een dictee. Dat is een merkwaardige combinatie. Wat de leerlingen hebben geoefend (kijken en overschrijven) wordt niet getoetst en wat ze niet hebben geoefend

(luisteren en een schrijfwijze kiezen) wordt wel getoetst. Doordat zo'n woordpakket slechts een beperkt aantal woorden betreft, zijn de resultaten van dat toetsdictee in veel gevallen acceptabel tot zelfs goed. Echt zwakke spellers blijven hier grote moeite mee houden. De anderen blijken in teveel gevallen niet in staat het geleerde vast te houden en te generaliseren naar andere woorden en toe te passen buiten de spellingles. Toch zijn dit nu net de redenen om spellingonderwijs te organiseren: opgedane kennis en vaardigheden kunnen generaliseren en toepassen. Bovendien zou het met name leerlingen die het helemaal van de didactiek moeten hebben, sterker moeten maken.

In de praktijk van remedial teaching is al wel op allerlei manieren ervaring opgedaan met varianten op die gangbare aanpak op school. Daarin is gebleken dat een sterker accent op de auditieve aspecten van leren spellen, tot succes leidt. Dat alles pleit voor een andere didactiek op school. Ook de praktijken voor remedial teaching hebben echter nog niet een consequente didactiek opgeleverd, die deze rol zou kunnen vervullen. Daarom heb ik toen besloten zelf die aanpak te ontwikkelen. In de rest van deze inleiding op die didactiek beschrijf ik wat er dan anders moet, en welke consequenties dat heeft voor de spellinglessen.

2. Spelling leren

In dit hoofdstuk vind je de principes achter deze spellingdidactiek. Dat zijn principes vanuit de taalkunde, maar ook vanuit de leerpsychologie.

De kernvraag

Leerlingen die nog niet bezig zijn met schriftelijk taalgebruik, beschikken al wel over taalvaardigheid. Zij herkennen en gebruiken (combinaties van) klanken en kunnen zo communiceren. Die gesproken taal is voor hen betekenisvol.

Zodra ze hebben ontdekt dat anderen die taal ook noteren op papier of op een beeldscherm, of dat je teksten van anderen kunt lezen of voorlezen, groeit de belangstelling voor de tekens die dat mogelijk maken.

In imitatiespel kan een briefje met krabbels nog prima doorgaan voor een echt geschreven tekst. Daarna duikt vroeg of laat toch de vraag op: hoe schrijf je dat? Dat is de basisvraag voor spellingdidactiek.

Dat is tegelijk ook de kern van onze benadering van spelling leren: ik heb woorden in gedachten, maar weet niet hoe ik die moet schrijven. Alle spellinglessen hebben als doel om die terugkerende vraag steeds weer en steeds preciezer te leren beantwoorden. Die vraag, deze nieuwsgierigheid van leerlingen, is de basis voor een groeiend spellingbewustzijn. Dat betekent dat deze vraag steeds weer centraal moet staan in de spellinglessen, zowel bij de instructiemomenten, als in de oefenactiviteiten.

Daarbij gaat het op school om het leren van de correcte spelling, zoals beschreven in het 'Groene boekje'. Dat is de spelling die officieel geldt in Nederland, Vlaanderen en Suriname. Deze spelling van de Nederlandse taal is gebaseerd op het beginsel van de standaarduitspraak, zo vermeldt dat Groene boekje. Zet in gedachten een Nederlander, een Vlaming en een Surinamer op een rij en luister hoe zij dezelfde tekst uitspreken. Doe dat vervolgens ook eens met een Amsterdammer, een Fries, een Twent en een Limburger. Dat roept dan ongetwijfeld de vraag op: wat is hier die 'standaarduitspraak'? We komen daar in hoofdstuk 3 op terug!

Bij de introductie van een categorie, worden de woorden niet visueel aangeboden, noch op het (digi)bord, noch op papier. Dat is anders dan in traditionele spellinglessen. Daarmee creëren wij direct bij de start al de situatie die zich steeds bij het spellen voordoet: je denkt of hoort een woord en moet te weten zien te komen met welke letters je dat moet opschrijven / typen.

Zo komt direct dit kernprobleem centraal te staan. De leerlingen kunnen zich daardoor zelf bewust worden wat de kenmerken van een spellingcategorie zijn. Later ontdekken ze zo ook wat de valkuilen van dat type woorden kunnen zijn. Dan kan het gaan om de vergelijking met woorden waarin de klanken sterk lijken op die van de categorie en daardoor voor verwarring kunnen zorgen. Maar ook de plek van de klemtoon in woorden of afspraken over het wel of niet plaatsen van bepaalde letters aan het eind van een lettergreep kunnen dan een rol spelen.

Klanken

Het uitgangspunt voor spelling leren zijn de (spraak)klanken¹. Die zijn immers al bekend bij de leerlingen voordat ze interesse krijgen in letters. Om klanken te kunnen onderscheiden moeten de leerlingen in staat zijn naar woorden te luisteren los van hun betekenis. Dit vraagt enige afstand: de leerlingen moeten die klanken kunnen abstraheren van de betekenis. Dit staat ook wel bekend als fonologisch bewustzijn.

Fonologisch bewustzijn:

Het (toenemend) vermogen (bij jonge kinderen) te abstraheren van de betekenis van taal, zich te richten op de klankvorm en te manipuleren met klanken.

Fonemisch bewustzijn:

Een specifieke gevorderde fase van het fonologisch bewustzijn waarbij kinderen in staat zijn eendelige woorden in afzonderlijke (spraak)klanken op te delen.

Figuur 2.1

Onderscheid fonologisch en fonemisch bewustzijn

Fonemen is een ander woord voor (spraak)klanken. Elk gesproken woord is opgebouwd uit (spraak)klanken. We onderscheiden daarin klinkers en medeklinkers.

Deze klinkerfonemen zijn op hun beurt weer onder te verdelen in:

- Korte klinkers
- Lange klinkers
- Tweeklanken
- Sjwa (afkorting van sjwarabakti-vocaal, een tussengevoegde klinker), een korte klinker in een klankgroep zonder klemtoon, die daardoor klinkt als een soort [u] en die we als klank weergeven met een dubbelgespiegelde e: ə.

klinkers	lange klinkers	korte klinkers	tweeklanken	sjwa
	[aa] ² [ee] [eu] [ie] [oe] [oo] [uu]	[a] [e] [i] [o] [u]	[ei] [ou] [ui]	[ə]

Figuur 2.2

Indeling van klinkers als klanken (Tops, 2008)

Deze indeling roept ongetwijfeld vragen op. Zo vraag je je misschien af waarom niet de term tweetekensklanken is gebruikt. Het antwoord is eenvoudig: dat is een leesterm: een klank die je bij het lezen moet geven aan twee bij elkaar horende tekens. Hier gaat het om klanken, waaraan nog geen tekens zijn toegekend. We zullen in het vervolg zien dat veel van de tradities in het spellingonderwijs zijn bepaald door de leesdidactiek. Hoewel

¹ We spreken in het vervolg meestal over 'klanken' als we spraakklanken bedoelen. Er bestaan daarnaast natuurlijk ook heel andere klanken, zoals in de muziek. Daarover gaat het hier niet.

² Tussen rechte haken geplaatste tekens verwijzen naar klanken, niet naar letters.

lezen en schrijven veel met elkaar te maken hebben, is het leren van spelling toch een geheel anders leerproces. Dat betekent dat we de leestermen niet zomaar kunnen overnemen bij het leren spellen.

Een ander voorbeeld is het ontbreken van de ij en au in dit overzicht. De klanken [ei] en [ou] staan er wel. Doordat dit overzicht klanken weergeeft, gaat hier niet over de schrijfwijze, maar over hoe het klinkt. Dit leidt ook tot een andere rij bij de lange klanken. De oe, eu en ie zijn lange klanken: je kunt ze eindeloos aanhouden, zonder dat er nog een andere klank aan te pas komt. Dat is bij de tweeklanken niet zo: daar komt steeds aan het eind nog een andere klank tevoorschijn, de medeklinkers [j] of [w].

De medeklinkers zijn onder andere te onderscheiden in stemhebbende en stemloze medeklinkers.

In onderstaand schema horen de stemloze medeklinkers van kolom 1 en de stemhebbende medeklinkers van kolom 2 min of meer bij elkaar. Druk je oren dicht en zeg ze steeds na elkaar: het verschil is duidelijk te horen. Bij de eerste kolom hoor je niets, bij de tweede een zeker gedreun of gegons in je hoofd. Je stembanden maken het verschil! Ook de andere medeklinkers zijn min of meer stemhebbend. In de 3^e kolom staan de zg. neusklanken.

medeklinkers	1	2	3	4	5	6
	[p] [f] [t] [s] [k] [ch]	[b] [v] [d] [z] [g]	[m] [n] [ŋ]	 [r] [l]	 [w] [j]	 [h]

Figuur 2.3 Indeling van medeklinkers als klanken (Tops, 2008)

Je mist de c, de q en de x. Dat klopt, want dat zijn letters en geen aparte klanken in het Nederlands. Als je die toch had verwacht in het overzicht, is dat opnieuw een teken dat je eraan gewend was geworden dat de spellingdidactiek ondergeschikt aan de leesdidactiek is gemaakt. In de volgende paragraaf zullen we dat nog sterker tegenkomen.

Dit wetend, vraag je je misschien af waarom dan toch de [g] en de [ch] in het schema staan. De [g] staat in de rij van de stemhebbende medeklinkers. Als je onder de grote rivieren woont, zal dat je niet verbazen: die beroemde zachte [g] is stemhebbend. Noordelijker en westelijker in Nederland is de daar gebruikelijke harde [g] vaak bijna overal stemloos. In de standaarduitspraak komen beide klankvarianten voor.

Herken je de samenhang in kolom 1? Vast wel, alleen waarschijnlijk niet als stemloze medeklinkers, maar als de medeklinkers uit 't fokschaap³! Laat die [t] na de stam, waarnaar 't fokschaap verwijst, nu juist daar komen vanwege die stemloosheid! Dit is typerend voor oude didactiek: wel een ezelsbruggetje aanleren, maar niet het waarom van deze combinatie van klanken uitleggen.

³ Onder invloed van spellingmethoden voegt men tegenwoordig ook de x toe ('t ex-fokschaap of 't sexy fokschaap). Vanuit de klanken gedacht, is dat niet alleen overbodig omdat de x klinkt als [ks] en de klanken van die uitgang al in 't fokschaap staan, maar ook omdat de x geen klank is en 't fokschaap over klanken gaat!

Klankgroepen en klemtoon

Als we spreken, maken we gebruik van de klankgroepen in de woorden. Als we zingen, merken we dat misschien nog meer, want dan krijgt elke klankgroep een noot (en soms zelfs meer, zoals in de eerste regel van ons volkslied al te horen is...).

Dat onderscheid in klankgroepen is natuurlijk alleen van belang als een woord uit meerdere klankgroepen bestaat, want een eendelig woord heeft maar een klankgroep. Bij dat onderscheid in klankgroepen speelt de klemtoon een belangrijke rol. Als een klankgroep een klemtoon heeft, dan gaat de toon van je stem een beetje omhoog en je spreekt dat deel ook wat nadrukkelijker uit, zoals de naam al doet vermoeden... Kinderen van vier jaar kunnen al praten en kennen al veel woorden. Als zij aan de hand van plaatjes woorden mogen uitspreken en dan op twee klankstaven (g en b) die klankgroepen mogen laten horen, dan blijken zij dat al te kunnen. Een plaatje van een struisvogel leidt dan al gauw tot de tikjes b-g-g. Ook een plaatje van een kasteel kunnen ze door die klemtoon goed onderscheiden in de klankgroepen [kas][teel], doordat dat beklemtoonde deel, als je het uitspreekt, begint met die [t]. Hier blijkt ook weer dat dit voor kinderen die hiermee beginnen, niet zoveel problemen oplevert. Het sluit aan bij de spreektaal, die zij al meebrengen. Wie al met letters is bezig geweest en al met lettergrepen heeft kennis gemaakt, kan die kennismaking met klankgroepen soms wat lastiger vinden. Dat zul je zelf misschien ook merken, juist doordat je bij spelling vaak alleen maar bezig bent geweest met lettergrepen. Die klemtoon blijkt dat een handige ingang, om die klankgroepen te kunnen onderscheiden.

Letters

Letters zijn de 26 tekens, waarmee de gesproken Nederlandse taal op schrift kan worden weergegeven. Letters zijn vormen, die leerlingen kunnen zien en eventueel voelen. Ten overvloede: letters kun je niet horen. De vraag "Welke letter hoor je vooraan?" is dus onzin. Dat Veilig Leren lezen het o.a. heeft over 'de letter oe' is dus ook onjuist en verwarring stichtend.

Het verschil tussen letters schuilt in de vorm: de plek van de stok, richting van de 'romp' en dergelijke. Het let nauw: de d is anders dan een b, een p of een q, maar bestaat wel uit precies dezelfde twee elementen: een rondje en een stok. Letters zijn pas aan de orde als je wilt gaan schrijven (typen). Dan gaat het om vragen als "Welke letter hoort bij de klank die je aan het begin van dit woord hoort?"

Onder invloed van het leren lezen is de gewoonte ontstaan om letters te benoemen als klank. Dat leidt tot uitspaken als "[aap] schrijft je met twee keer een [a]". Dat leek misschien heel handig en leerlingvriendelijk, maar wie zich kritisch durft af te vragen of dit wel klopt, zal moeten toegeven dat dit het voor leerlingen alleen maar ondoorzichtiger maakt. Klanken noem je bij hun klanknaam en letters bij hun alfabetnaam.

In deze tekst zullen we voor de duidelijkheid de letternamen aangeven met het woord 'letter' ervoor: [aap] schrijf je met twee keer de letter a. Dat is voor veel nieuwe gebruikers van deze didactiek waarschijnlijk schrikken. Jarenlang is er immers ingestampt dat die alfabetnamen niet mogen. Zelfs Sesamstraat heeft dat indertijd aangepast... Dat heeft men echter vooral

gedaan voor de leesdidactiek, omdat daar de letters tot klanken moeten worden herleid. Bij spellingdidactiek gelden andere regels, want daar gaat het precies andersom en dat is dus een heel ander leerproces!

Als je de letters toch wilt indelen, dan maken we hooguit onderscheid tussen de letters die we gebruiken voor klinkers en die voor medeklinkers. Alle verdere verdelingen gaan over de klanken en heb je voor het onderscheiden van de lettervormen niet nodig.

In het kader van het leren lezen kun je kinderen laten ontdekken dat de letter a soms klinkt als [a], soms klinkt als [aa] en in uit het Engels afkomstige woorden als [ee] (als in race) of [e] (als in flat). Bij het leren spellen moeten ze dan gaan herkennen in welke situaties die klanken [aa], [ee] en [e] toch ook met één letter a geschreven moeten worden.

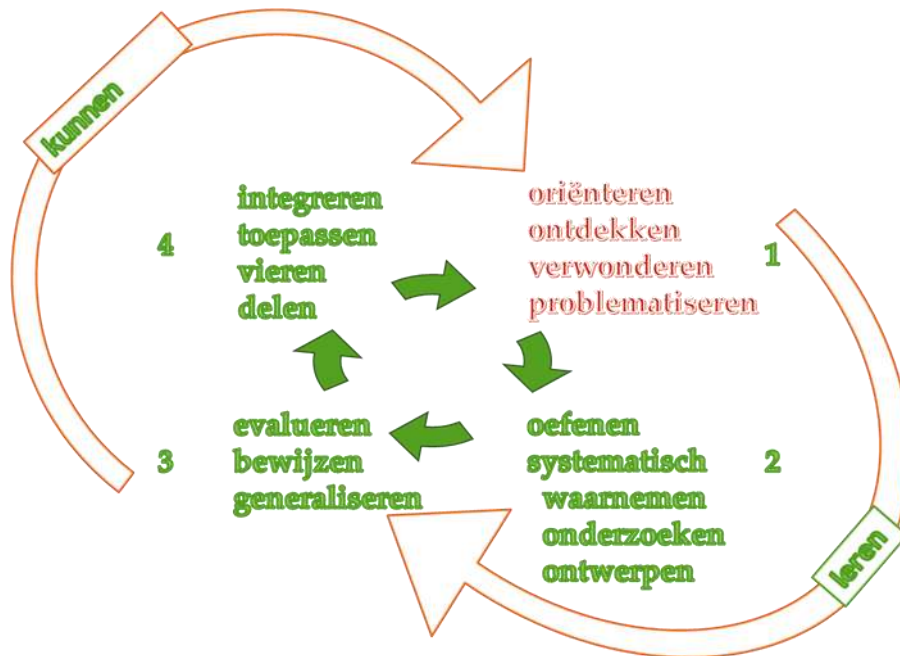
In het verlengde hiervan is het belangrijk goed te onderscheiden wanneer sprake is van klankgroepen (of syllaben) en wanneer van lettergrepen. De namen wijzen eigenlijk al de weg: als we bezig zijn met klanken gaat het over klankgroepen. Werken we al met letters, dan is er sprake van lettergrepen. Juist de vertaling van klankgroepen naar lettergrepen leidt tot aandachtspunten en er zijn zelfs spellingcategorieën die op het verschil daar-tussen zijn gebaseerd. Vergelijk [pa][kən] met pak-ken en merk het verschil.

De letters die wij voor het Nederlands gebruiken zijn afkomstig uit het Latijn, de taal van de Romeinen (zie voor meer achtergrond: Tops, 2008). Voor die taal was deze set letters perfect. Voor het Italiaans is deze groep letters dat nog steeds. Voor de klanken van onze taal (en voor het Duits, het Engels en veel andere verwante talen) zijn deze letters minder handig. Hierdoor kostte het in de middeleeuwen de nodige moeite om 'onze' klanken met die Romeinse letters weer te geven. In de loop der eeuwen zijn allerlei veranderingen en variaties opgetreden. Zo werd de u aanvankelijk gebruikt om de [oe] weer te geven (zoals in het Duits nog steeds het geval is) en werden bepaalde tekens ook gebruikt om een klinkerverlenging aan te duiden (de e of de i, achter een klinkerletter). Dit zien we nog steeds in plaatsnamen als Oisterwijk ([oostərweik]) en Huissen ([huusən]). Hieraan hebben we ook de ij te danken, want de lange klinker [ie] werd dan geschreven met de letter i, met daarachter nog een i vanwege de verlenging. Dat bleek bij het schrijven verwarrend en daarom bedacht men aan het eind van de middeleeuwen een truc: die tweede i werd wat langer gemaakt en zo stond er een i en een j. In Zeeland en veel andere streken langs de grenzen van ons land zegt men tegen een woord als dijk nog steeds [diek]. Dit betekent ook dat die 'lange ei' uit twee letters bestaat, die dus ook zo met elkaar verbonden moeten worden bij het schrijven. Die ij is niet onze 27^e letter van het alfabet, zoals veel schrijfmethoden ons doen geloven...

niet  maar 

Er is in de voorbije eeuwen dus veel gebeurd om ervoor te zorgen dat we de klanken in letters kunnen vangen. Het blijft, ondanks allerlei pogingen om

de regels te vereenvoudigen of te moderniseren nog steeds behelpen. 'Zeker weten' welke letters bij welke klanken horen, het doel van spellingonderwijs, is voor veel leerlingen daardoor hard werken. Dat het dan uitmaakt volgens welke principes je spelling mag leren, blijkt uit de praktijk van scholen die zijn overgegaan op deze nieuwe didactiek. Dit komt in de volgende paragraaf aan de orde.



Figuur 2.4 Model van de leercyclus om de gewenste opbrengst te krijgen is de start altijd bij 1

Leerprincipes

Om iets zo te kunnen leren, dat het begrepen, onthouden en toegepast kan worden, is het noodzakelijk, dat de leerling snapt wat er te leren is. Het gaat steeds om het antwoord op de vraag: "Welke problemen moet ik, als ik dit straks ga gebruiken, kunnen herkennen en vlot oplossen?" Bij spelling leren betekent dit, dat een leerling eerst moet snappen dat de basis van onze spelling klankzuiverheid is.

Daarna kunnen ze dan kennismaken met de vele categorieën woorden die op een aspect afwijken van die klankzuiverheid. Daartoe moeten ze leren waaraan zo'n spellingcategorie is te herkennen, welke letterkeuzes daarmee samenhangen en op grond waarvan welke keuze gemaakt moet worden. Leerlingen leren bijvoorbeeld zodra ze een [u] in een woord horen, waaraan ze kunnen herkennen of het dan een 'echte' [u] is, in een klankgroep met klemtoon, of een [ə], een sjwa, in een klankgroep zonder klemtoon, zodat ze weten welke letter ze daar moeten schrijven.

Om de juiste spelling te leren is het noodzakelijk uit te gaan van spellingkwesties en niet van leeskwesities. Dat lijkt logisch, maar de teksten en oefeningen in de reguliere spellingleergangen laten zien dat dit helemaal niet zo vanzelfsprekend is. Zo is de c geen spellingcategorie, doordat de letter

c geen klank is. De c is dus niet het probleem, maar een mogelijke oplossing. Het probleem is dat de klanken [k] en [s] op verschillende manieren geschreven kunnen worden. De vraag die leerlingen in dit voorbeeld bij spellen moeten leren oplossen is of ze [k] moeten schrijven met de letter(s) k, c, of qu. In een andere categorie is de vraag of [s] geschreven wordt met de letter s, c, of z, of misschien wel met de letters ch of g.

Bij leren lezen is het probleem dat de letter c op verschillende manieren uitgesproken kan worden. Daar is de letter het probleem en de keuze voor de juiste klank de oplossing.

Het maakt dus een groot verschil of je als leerling moet leren klanken te verbinden met letters (=lezen) of letters met klanken (=spellen). Dat verschil is niet alleen een kwestie van volgorde, het gaat om andere kennis en vaardigheden die leerlingen moeten gaan beheersen. Leesvaardigheid en spellingvaardigheid zijn voor veel leerlingen niet uitwisselbaar, waardoor niet geldt 'als je het een kunt, kun je het ander ook'.

Deze werkwijze betekent dat de leerlingen veel mondeling bezig zijn. Luisteren en nazeggen, luisteren en analyseren, luisteren en beredeneren, enzovoort. Juist door het steeds weer eerst onder woorden te laten brengen, voorkom je dat leerlingen onnadenkend maar wat opschrijven.

Het echte oefenen is mondeling in duo's en vindt plaats met de fasen 1, 2 en 3. Dat opschrijven speelt eigenlijk pas in fase 4, maar dan hebben ze al bedacht hoe het woord er gaat uitzien en waarom zo. Zie het schema op p 15.

fase	kernactiviteit	aandachtspunt voor de leerlingen	extra
1	Horen (denken) en nazeggen	Goed uitspreken; wat zijn (voor mij) moeilijke klanken?	woordenschat
2	Onderscheiden (auditief)	Herken ik alle klankdelen (niet teveel en niet te weinig)? Hoor en onthoud ik ze in de goede volgorde? Hoor ik waar de klemtoon is?	
3	Herkennen / identificeren (auditief)	Herken ik de categorie die hierbij hoort? Moet ik hier een regel toepassen? Hoor 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. (bij schrijven:) zijn de letters duidelijk te onderscheiden?	
5	Controleren	Heb ik nu aan alles gedacht? Klopt wat er nu staat? Kan ik beredeneren wat ik heb geschreven?	

Figuur 2.5 Fasen van spelling leren

Wie eenmaal vertrouwd is met de juiste spelling, gebruikt ook nog maar drie fasen: (1) horen (denken), (4) schrijven (typen) en (5) controleren in relatie tot 1.

Zodra echter een onbekend woord geschreven moet worden, gebruiken ook ervaren spellers die 2^e en 3^e fase weer. Soms gebeurt dat in een flits, een aarzeling tijdens het schrijven. In andere gevallen leidt het tot echt analyseren. Dat kan soms ook leiden tot zoeken in een woordenboek of via sites als <https://www.spelling.nu/nl/>.

Als werkvorm is **samenwerken in duo's** effectief en praktisch. Zoveel mogelijk leerlingen zijn actief en de leerlingen krijgen direct feedback. Ook het steeds wisselen van rol maakt dat de leerlingen bij de les blijven. Doordat ze elkaar vergelijkbare woorden voorlezen, krijgen ze genoeg visuele informatie over de schrijfwijze om ook dat informatiekanaal te kunnen benutten. Dat neemt niet weg dat spellen altijd begint bij een auditief vertrekpunt: het (gedachte of gesproken) woord dat je wilt (kunnen) schrijven. Het resultaat van deze activerende didactiek is betrokkenheid en een spellingbewustzijn. Die betrokkenheid ontstaat zowel doordat de leerling zich niet kan onttrekken aan de activiteit, maar ook doordat direct duidelijk is wat de oefening tot doel heeft. Leerlingen kunnen daardoor zelf heel goed nagaan in hoeverre ze dat doel al hebben bereikt. Het samenwerken en het niet hoeven overschrijven van veel woorden blijken voor leerlingen bijkomende pluspunten. Het zo samenwerken zonder concurrentie, creëert ook een veilige sfeer om te kunnen leren.

Woordenschat

Vanuit de traditie van de reguliere spellingaanpak zijn veel woordenschat- en woordvormingsoefeningen het spellingonderwijs binnengeslopen of daarin achtergebleven vanuit de tijd dat er nog geen aparte spellinglessen waren.

Dat leidt tot verwarrende oefeningen, zoals

- meervouden	een soes	-	twee	soezen
	een duif	-	veel ...	duiven
	een goal	-	drie ...	goals
- verkleinwoorden	een grote lepel	-	een klein ...	lepelkje
	een dikke boom	-	een dun ...	boompje
	Koning Winter	-	een ...	winterkoninkje

De spellingmoeilijkheid schuilt bij al dit soort woorden niet in de vorm van het meervoud of het verkleinwoord. Ook hier moet je weer de voorkennis die de leerlingen meebrengen serieus nemen, want die meervouden en verkleinwoorden gebruiken ze vaak al. Wie [soezən] denkt en dat wil opschrijven, doet niets anders dan bij elk ander woord: goed luisteren, de klanken of klankgroepen onderscheiden en bedenken welke moeilijkheden hierin zitten en/of welke keuzes gemaakt moeten worden. Daarvoor is het woord [soes] niet nodig. Door het naast elkaar te zetten belast je het werkgeheugen onnodig en dat leidt juist bij kinderen, die wat meer moeite moeten doen om zich die spelling eigen te maken, juist tot onzekerheid: hoe was het ook alweer? Bovendien zullen veel leerlingen in hun woordenschat meervouden en verkleinwoorden al lang hebben opgenomen, maar door het moeten kiezen van uitgangen ineens gaan twijfelen. Wat de spelling ervan betreft: alle moeilijkheden uit deze woorden zijn al ingedeeld bij echte categorieën.

Woordenschat is op een andere manier wel een belangrijk aspect bij spelling leren. Als woorden bij de leerlingen bekend zijn, is het herkennen van dat woord voor hen gemakkelijker. Die herkenning helpt bij het nazeggen,

bij het onderscheiden in delen en ook bij het onthouden. Soms is ook de betekenis bepalend voor de manier van spellen (denk aan rouw tegenover rauw of date tegenover deed). Dat betekent dat leerlingen die veel woorden bij een categorie niet *herkennen*, doordat ze deze niet kennen, vooraf vertrouwd gemaakt moeten worden met de meest belangrijke en/of frequente woorden.

Kennis van de woordenschat is ten dele voorwaardenscheppend bij het leren van onze spelling. Toch is het leren van nieuwe woorden en het toekennen van betekenissen aan woorden, wel onderdeel van taalonderwijs, maar niet specifiek van spellingonderwijs.

3. Spellingcategorieën

Een spellingcategorie is een groep woorden, met als gemeenschappelijk kenmerk de manier waarop daarin klanken of klankcombinaties worden weergegeven met letters. We onderscheiden in het Nederlands diverse spellingcategorieën. Daarnaast hebben we te maken met spellingregels uit andere talen en met combinaties tussen buitenlandse woorden en Nederlandstalige regels.

Bij het leren van de correcte spelling is de volgende hoofdindeling van belang.

A. Klankzuivere woorden

Uitgangspunt is de vaste koppeling van de grafemen (letters) aan de fonemen (klanken) in dat woord: als alle klanken in een woord vertaald kunnen worden in de bijbehorende letter(s), dan is er sprake van klankzuiverheid.

Dat betekent bijvoorbeeld dat [zee] klankzuiver is, want deze lange klinker wordt met twee letters e geschreven: zee. Bij [zoo] is dat niet het geval, want hier schrijf je de lange klinker maar met één letter o: zo.

Veel klankzuivere woorden bestaan uit één klankgroep. Wanneer twee (of meer) klankzuivere woorden zijn samengevoegd tot een samenstelling, is ook die samenstelling klankzuiver.

Bak en *fiets* zijn klankzuiver, dus is *bakfiets* dat ook. En ook *bakfietsstuur* is in principe nog steeds klankzuiver. Toch is deze laatste vorm eerder een voorbeeld van B (zie hieronder). Ook al moet je bij sommige samenstellingen goed opletten vanwege de vele medeklinkers, zoals in *herfststorm*, dat doet niets af aan hun klankzuiverheid.

B. Klankonzuivere woorden (ten gevolge van de spreektaal)

Uitgangspunt hierbij is dat het woord bij een 'correcte' uitspraak klankzuiver is, maar dat in de praktijk de uitspraak vaak daarvan afwijkt, waardoor die klanken uit de eigen spreektaal tot verwarring kunnen leiden.

We kunnen dit type woorden onderscheiden in drie categorieën:

- a. Klankzuivere woorden waarin klanken worden uitgesproken die niet geschreven dienen te worden.
- b. Klankzuivere woorden waarin klanken niet worden uitgesproken die wel geschreven dienen te worden.
- c. Klankzuivere woorden waarin klanken anders worden uitgesproken dan ze geschreven dienen te worden.

C. Niet-klankzuivere woorden

Uitgangspunt bij deze woorden is dat een of meer klanken in een woord op meer manieren vertaald kunnen worden in letters of dat klankgroepen niet een-op-een vertaald kunnen worden in lettergrepen. Welke vertaling gekozen moet worden hangt af van de kenmerken van de categorie.

We maken hierbij onderscheid tussen inheemse en uitheemse categorieën. De inheemse vormen de basis, doordat die het meest in Nederlandse woorden voorkomen. De uitheemse niet-klankzuivere

categorieën zijn geheel of gedeeltelijk te herleiden tot andere talen en bestaan daardoor vaak uit wat minder woorden dan bij de inheemse categorieën.

D. Door de betekenisverschillen bepaalde spelling

Naast de categorieën met een door de klanken bepaalde schrijfwijze, zijn er ook een paar categorieën, waarin niet de klank leidend is. Het gaat dan om het gebruik van hoofdletters, manieren van afkorten, het wel of niet aan elkaar schrijven van woorden en het wel of niet plaatsen van een n of een s tussen de delen van een samenstelling.

Deze laatste groepen woorden (C en D) zijn de feitelijke reden voor al die aandacht voor spellingonderwijs. Hadden wij een geheel klankzuivere spelling, dan was dat snel aangeleerd. Helaas bestaat onze taal al te lang om zo simpel te kunnen zijn. Des te meer reden om te zorgen dat de kinderen vooral snappen wat de letterkeuze in al die soorten woorden bepaalt. Door zelf te herkennen, analyseren en de samenhang te bedenken, kunnen ze op deze manier toch die spelling de baas blijven. Hoe lekker voelt dat! Dit vraagt wel een zorgvuldige opbouw, zodat ze op tijd beschikken over de kennis en vaardigheden die nodig zijn om echt met dat leren spellen te kunnen beginnen. Daarover gaan de volgende hoofdstukken.

4. Fonologische vaardigheden en fonemisch bewustzijn

In kleutergroepen zijn allerlei activiteiten die je niet als 'spellinglessen' moet benoemen. Toch is dat wel de fase waarin kinderen de basis leggen voor het latere spellingonderwijs. Kleuters worden zich in allerlei situaties bewust van hun gebruik van allerlei woorden en hun betekenissen. Zo worden ze dus ook bewust van allerlei kennis, die ze al meebrengen.

Daardoor worden ze zich ook bewust van verschillen en overeenkomsten tussen de klanken in de woorden. Dezelfde klanken blijken op verschillende plekken in woorden te kunnen voorkomen. Daardoor merken ze ook dat de klankvolgorde in woorden verschillen kan. Zo gaan ze klanken herkennen en kunnen die benoemen.

Ze leren zo ook steeds meer die klanken onderscheiden in klinkers en medeklinkers. Ook horen ze zo het verschil tussen lange en korte klinkers in de woorden die zijzelf gebruiken, maar ook anderen horen gebruiken. Ze herkennen de afzonderlijke klankgroepen bij het praten. Die horen ze trouwens ook bij het zingen, want elke klankgroep heeft dan een eigen noot. Zo kunnen ze ook bepalen hoeveel klankgroepen het zijn. Dan gaan ze ook herkennen op welke klankgroep van een woord de klemtoon ligt, want dan gaat je stem een beetje hoger klinken en krijgt dat stukje een beetje meer nadruk.

Dit gebeurt allemaal niet door 'schooltje te spelen'... Je moet ook niet als leraar dat allemaal als feiten gaan aanbieden, bv. via zoiets als 'directe instructie'. De beste manier om kinderen in de lerende en ontdekkende stand te zetten, is door vragen te stellen en de leerlingen nieuwsgierig te maken. Daardoor gaan ze zelf, en liefst met een of twee maatjes, met woorden en klanken experimenteren, waardoor ze zelf kunnen ontdekken hoe dat zit met die klankgroepen en klemtonen.

Ook door spelvormen aan te bieden, worden kleuters zich bewust van en vertrouwd met hun eigen spraakklanken. Dat vraagt een gevarieerd aanbod en een herkenbare plek in de klas te midden van alle andere activiteiten.

Het is om allerlei redenen aan te bevelen ten minste één digitaal foto- of telefoontoestel in de klas te hebben, waarmee de leerlingen zelf mogen fotograferen. Waarvan ze dan foto's kunnen maken, wordt iets verderop beschreven. Ook een of meer klassenpoppen (grote handpoppen) zijn handig om een rol te laten spelen in een klankenspel.

Zoals al in hoofdstuk 2 is beschreven, blijkt het nodig om kinderen eerst bewust te maken van 'de kwestie' die je aan de orde wilt stellen. Dat kan door iets gewoons te problematiseren. Stel je wilt de leerlingen bewust maken van het bestaan van klinkers. Dan zou je bijvoorbeeld de klassenpop de leerlingen kunnen laten toespreken met woorden waarin steeds dezelfde klinker voorkomt (en waarbij je wel de sjwa gewoon laat staan, vanwege de klemtoon!).

"Gaademaargen jaangens aan maasjæs!". Vervolgens neem je even de tijd om te bespreken wat de pop gezegd heeft. Wat heb je gehoord? Wat is er anders? Misschien lukt het om even na te gaan of er eigenlijk

wel woorden bestaan waar die [aa] wel gewoon in hoort. Vervolgens mogen kinderen in tweetallen met de pop spelen, maar hem alleen maar laten praten met die [aa] (of een andere klinker) in de woorden.

Als op zo'n manier een klinker centraal staat (en door steeds even te vragen 'hoe het klinkt') wordt de term klinker al heel vanzelfsprekend. Daartoe kun je vast nog meer activiteiten verzinnen, waarmee de kinderen actief kunnen worden.

Een paar leerlingen moeten in tweetallen foto's gaan maken van dingen in de klas / de school waarin ze een [aa] in de naam horen. Ze komen dan vast met foto's van het raam, de kraan en van haar. Anderen moeten op zoek naar losse voorwerpen waarbij ze ook die [aa] in de naam horen. Zij komen dan met voorwerpen als een vaasje, een plaatje, een kaars, en een potlood dat de kleur paars heeft (mits je dat soort voorwerpen ergens in klas hebt natuurlijk...).

Zowel de (geprinte) foto's, als de voorwerpen komen op de klankentafel (of in het klankenkoffertje, als je dat een 'spannender' vorm vindt). Vervolgens krijgt een ander tweetal de opdracht twee voorwerpen te zoeken waarbij juist geen [aa] in de naam zit. Die mogen ze tussen de andere zetten. De volgende dag mag weer een ander duo uitzoeken welke voorwerpen niet bij de [aa]-verzameling horen.

In al die voorbeelden werken kleuters samen. Dat zal niet altijd echt samenwerken zijn. Wat je zo wel bevordert is dat ze er samen over praten en dat is precies waar het om gaat. Door het met elkaar te hebben over 'wel een [aa]' en 'niet een [aa]' raken ze steeds meer gewoon aan de rol van die klinker in een woord.

Dat kan vervolgens ook met woorden met 'waarin je vooraan een [s] hoort' of woorden die 'aan het eind een [g] hebben' en zo nog veel meer. Let erop dat je die medeklinkers ook echt als klank uitspreekt en niet als een letter!

Een vorm die in alle leerjaren zal terugkomen is het werken met hoepels (cirkels). Eigenlijk is dit het principe van een venndiagram uit de verzamelingenleer. Je legt een hoepel op de grond en spreekt af welke klank in de hoepel hoort. Leerlingen mogen voorwerpen en plaatjes pakken en nagaan of die in de hoepel mogen. Als de afspraak is 'begint met een [s]' dan moeten ze alle dingen die daaraan niet voldoen buiten de hoepel leggen. Overigens gaat het hier uitsluitend om de klank. Woorden als circus, giraffe en champignon mogen bij dit voorbeeld in de hoepel, ook al schrijf je daar geen letter s vooraan. Om die reden moet je die woorden ook niet opschrijven. Het gaat alleen om de klank en letters maken het dan verwarrend.

*Je kunt het moeilijker maken door opdrachten als 'ik hoor **geen** [p] in dit woord'. Ook kun je twee hoepels neerleggen, met elk een klankkenmerk, bijvoorbeeld: 'ik hoor een [aa] in dit woord' en 'ik hoor een [s] aan het eind'. Tja, waar leg je dan een stukje 'kaas'? Laat ze daar zelf een oplossing voor bedenken! Inderdaad, dan moeten de cirkels elkaar een stukje overlappen, wat bij verzamelingen een doorsnede heet...*



Natuurlijk heb je naast een 'klankenkoffertje' (met o.a. plaatjes) ook een letterdoos of iets dergelijks. Daarin gaat het over vormen. Desnoods kun je de vier, hierboven met een pijltje aangegeven, uitheemse letters nog even weglaten, al is de kans groot dat diverse kinderen juist een van deze letters in hun naam hebben. In dat geval doen ze gewoon mee natuurlijk. Realiseer je dat beide vaardigheden nodig zijn, zowel klanken als letters vragen om ervaring opdoen in het omgaan ermee. Bedenk bovendien dat het leren (=bewust worden) van klanken en van letters verschillende leerprocessen betreffen. Die moet je dus niet aan elkaar koppelen. Ook het woordgebruik daarbij is verschillend. Dat vraagt ook van jezelf de nodige aandacht! Je kunt bijvoorbeeld niet (zoals VLL wel doet) spreken van 'de letter oe'.

Als leerlingen laten merken dat ze toe zijn aan een koppeling van klanken en letters, hetzij door klanken aan letters te willen toekennen (lezen), hetzij door wat ze aan woorden bedacht hebben te willen omzetten in letters (spellen), is dat natuurlijk prima. Stimuleer in dat laatste geval vooral het correct schrijven (of nog neerleggen met letterblokjes) van de klankzuivere woorden. Fouten in andere woorden zijn nog niet erg, maar als je (op hun verzoek) zelf 'moeilijke' woorden bij een tekening zet, moeten die natuurlijk wel correct zijn. In deze fase volstaat "Dit woord schrijf je zo." als uitleg bij het gebruik van een andere letter dan de leerling verwachtte,

5. Klankzuivere woorden

Het leren spellen van klankzuivere woorden is de start van (systematisch) spelling leren. Daarvoor hebben de leerlingen al kennis gemaakt met een aantal termen. Het juiste gebruik van deze termen is essentieel om verwarring te voorkomen.

Ik kies ervoor direct de correcte termen te introduceren en niet eerst met tijdelijke 'kindernamen' te werken. Voor de leerlingen maakt het niets uit of ze de ene of de andere vreemde naam leren. Wat wel uitmaakt is dat ze snappen wat ze leren. Daarom is een introductie nodig die altijd start vanuit het ervaren of herkennen van de functie van de term (zie de leercyclus in figuur 2.4).

Noodzakelijke termen

- woorden
 - klanken
 - medeklinkers
 - klinkers
 - lange klinkers
 - korte klinkers
 - tweeklanken
 - sjwa
 - klankgroepen
 - klankgroep met klemtoon
 - letters
 - vorm
 - stok (voor/achter/boven/beneden)
 - dicht rondje (cirkel)
 - open rondje (cirkel) boven/onder/links/rechts
 - namen volgens alfabet

Naast deze spellingtermen zijn natuurlijk ook positieaanduidingen als *voor-aan* en *achteraan* en begrippen als *hetzelfde* en *verschillend* nodig om over klanken te kunnen spreken.

Bij klankzuivere woorden zijn de letters altijd op dezelfde manier gekoppeld aan de gehoorde klanken. Zo schrijf je de lange klinker [aa] met twee letters a, de lange klinker [ie] met de letters i en e en de neusklank [ng] met de letters n en g.

Woorden waarin dat volgens het Groene boekje niet mag, zoals [*staa*] (sta) en [*vermicelie*] (*vermicelli*), noemen we daardoor niet-klankzuiver. Het woord [*twee*] is dat weer wel, doordat de lange klinker [ee] daarin wel met twee letters e geschreven moet worden.

Voor het oefenen van klankzuivere woorden is het belangrijk dat de leerlingen de letters die hiervoor nodig zijn kennen en kunnen benoemen. Het is, om verwarring te voorkomen, aan te bevelen hen te leren de letters aan

te duiden als 'letter a', 'letter b', enzovoort. Zo is hen direct duidelijk wat je bedoelt met 'de lange klinker [ee] schrijf je met twee keer de letter e'.

Wat er voor de leerlingen te oefenen is, hangt af van hun voorkennis. In het algemeen geldt dat de vaardigheden die nog niet vlot en vanzelfsprekend goed gaan, oefening nodig hebben. Dit betekent dat ook het omgekeerde van toepassing is: wat de leerlingen al wel beheersen, moeten ze niet meer oefenen. Dergelijke vaardigheden vragen wel om toepassing en onderhoud, maar dat heeft een ander doel dan oefenen op weg naar (geautomatiseerde) beheersing.

Mogelijke oefendoelen:

- Onderscheiden, herkennen en benoemen van de klanken.
- Benoemen en aanwijzen, respectievelijk schrijven/neerleggen van letters.
- Benoemen in de juiste volgorde van de klanken in een woord (bv. *gips* na *wesp*).
- Klanken (klinkers en medeklinkers) op volgorde kunnen vertalen in de bijbehorende letters (bv. *herfst*).
- Herkennen welke klanken en/of klankencombinaties en/of letters ze al wel en welke nog niet vlot kunnen benoemen en/of aan elkaar koppelen.
- Herkennen dat samenstellingen langere woorden zijn, die je als één woord schrijft. Ook klankzuivere woorden kunnen uit wel drie delen bestaan, zoals *blokfluitles* of *voetbalschoen*.

Mogelijke oefenvormen:

- Van een gesproken woord kunnen aanwijzen met welke letters het woord geschreven moet worden.
- Bij een plaatje van 'iets' kunnen aangeven met welke letter het geschreven woord begint / eindigt.
- Vergelijken van twee (gesproken) woorden en benoemen welke klank(en) verschillend of hetzelfde is (zijn).
- Kunnen analyseren hoeveel klanken een woord heeft en of dit met evenveel letters geschreven moet worden.
- Gesproken woorden (of plaatjes, die verwijzen naar woorden) ordenen naar bepaalde letters, die je gebruikt als je deze woorden wilt opschrijven.



Welke letter heb je twee keer nodig bij dit plaatje?

6. Klankonzuivere woorden

Voor de klankonzuivere woorden geldt hetzelfde als voor klankzuivere woorden, doordat dit in feite ook klankzuivere woorden zijn. Het grote verschil is dat de gebruikte uitspraak afwijkt van de standaarduitspraak, waarop onze spelling is gebaseerd. Dit verklaart de noodzaak om eerst met de leerlingen na te gaan of er sprake is van een uitspraakverschil tussen de eigen uitspraak en de veronderstelde standaarduitspraak. Is dat het geval, dan moeten deze leerlingen oefenen in het herkennen van woorden waarin dat verschil een rol speelt en hoe ze op basis van die herkenning vervolgens toch de juiste schrijfwijze kunnen achterhalen. Dit is ook de reden dat de eerste oefenfase bij het zich eigen maken van de spelling steeds op die uitspraak is gericht. Die uitspraak moet niet hypercorrect worden, maar aan de gebruikte uitspraak moet een leerling wel de juiste klanken kunnen ontleenen

Tot die klankonzuiverheid behoren vaak de volgende categorieën:

a. Woorden met 'kleefletters':

- met een [l]+medeklinker → melk, wolf, helm, hulp, Belg, enz
- met een [r]+medeklinker → erg, berm, jurk, sterk, hark, enz.

Deze woorden klinken dikwijls alsof ze uit twee delen bestaan: [mɛ]-[lɔk], [ɛ]-[rɔch].

Daardoor klinken ze net als woorden, die echt uit meer delen bestaan: [vroo]-[lɔk], [gɛzɛlɔch].

We spreken daarom wel van kleefletters, omdat die beide medeklinkers zonder klinker ertussen uitgesproken zouden moeten worden.

De toets is dan: kan je het woord als één deel uitspreken: [melk]? Ja! [vrook]? Nee!

Extra kenmerk: woorden met echte kleefletters hebben een korte klinker, de afleiders hebben een lange klinker.

b. Woorden, die zijn samengesteld uit enkele klankzuivere woorden, waarin het ene woord eindigt met dezelfde medeklinker als waarmee het volgende begint. Door die opeenvolging van twee gelijke medeklinkers, wordt een van beide niet (duidelijk) uitgesproken.

Voorbeelden zijn fietsstuur, gasstel, kiekkast, stoelleuning.

c. Woorden waarin bepaalde klanken structureel niet correct worden uitgesproken.

Dit is meestal streekgebonden. Beruchte voorbeelden zijn woorden die beginnen met [z] of [v]. Als [zon] altijd klinkt als [son] en [vis] als [fis], helpt het niet deze woorden bij de klankzuivere woorden in te delen.

In elke stad of streek zullen kinderen moeten herkennen wat voor hen lastige klanken zijn, doordat er een verschil is tussen de spreektaal in hun regio en de uitspraak in de standaardtaal, waarop de correcte spelling is gebaseerd.

Datzelfde geldt ook voor leerlingen voor wie Nederlands niet de moedertaal is. Ook zij zullen extra aandacht aan hun uitspraak moeten besteden. In ieder geval moeten zij gaan herkennen wat het verschil is

tussen hun uitspraak en de standaarduitspraak die uitgangspunt is voor de spelling. Het is niet voor niets dat de eerste fase van het oefenen bij spelling bestaat uit het aandacht geven aan de uitspraak.

- d. Als je aan het begin van een klankgroep de klankencombinatie [sg] hoort schrijf je altijd sch.** Dit geldt alleen als de klankencombinatie geheel aan het begin van een klankgroep staat (bv. [schoen], [schuit]) en niet bij woorden als [nieuwschierøch], want daar schrijf je wel nieuwsgierig, doordat die klankencombinatie daar over de twee woorden van de samenstelling verdeeld is en dus tot twee afzonderlijke klankgroepen behoort.

De lettercombinatie sg komt in het Nederlands niet voor aan het begin van een lettergreep. De stemloze [s] past alleen samen met de eveneens stemloze [ch] en wordt daardoor met de bijbehorende letters weergegeven. Strikt genomen is dat een klankzuiver verschijnsel, maar doordat in grote delen van Nederland dit verschil niet gehoord wordt, is dit hier als klankonzuiver opgenomen. Dit geldt ook als binnen langere woorden, ook die met niet-klankzuivere onderdelen, sommige klankgroepen bijna helemaal worden ingeslikt, zoals verrukkelijk, dat vaak klinkt als [vrøkløk].

- e. Als je aan het begin van een klankdeel [schr] hoort, schrijf je dit met schr.** Probleem hierbij is, dat vaak of de [ch] of de [r] wordt ingeslikt. Dat maakt het lastig de [sch] te onderscheiden van de [schr] of om eraan te denken nog een ch tussen de letter s en de letter r te schrijven, ook al hoor je ([sr]). Wat dan helpt, is de wetenschap dat die lettercombinatie sr nooit aan het begin van een lettergreep voorkomt en dus niet goed kan zijn.

7. Niet-klankzuivere woorden

Als de klankzuivere woorden herkend en daardoor beheerst worden, komen de vele uitzonderingen daarop aan de beurt. Dat er nu allerlei klanken of klankencombinaties, al dan niet in relatie tot de klemtoon, niet-klankzuiver blijken te zijn, is het toch even wennen na al die klankzuivere woorden. Gelukkig berusten die nieuwe categorieën niet op toeval, zodat die afwijkingen wel zijn te onderbouwen.

Daarom komen eerst de inheemse woorden aan bod en pas daarna de uitheemse. Inheems betekent dat die woorden gewoon tot het Nederlands behoren. Wel zijn er afspraken vastgelegd, die afwijken van de systematiek bij klankzuivere woorden. Zo worden lange klinkers aan het eind van een klankgroep in veel gevallen niet met twee letters geschreven. Als die klinker een [ee] is, komen er soms wel twee letters. Dan schrijf je wel *twee*, maar niet *zoo* of *staa*. In woorden als *vele* en *gegeten* komt echter ook maar één letter e voor die klank [ee].

De eerste categorie gaat over klinkers waarin je aan het eind een [j] hoort. Bij woorden die daarop eindigen, zoals [haaj] en [hooj] mag je niet de letter j schrijven, want die komt in het Nederlands nooit aan het eind van een lettergreep. De enige uitzondering daarop is de 'lange ei', want die tweeklank schrijf je met de letters i en j, maar doordat die j daar bij de i hoort, en dus eigenlijk een klinkerrol speelt, mag die dan wel aan het eind van een lettergreep, zoals in *zij* of *vrij*.

Bij het oefenen van niet-klankzuivere woorden gaat het er dus vooral om dat kinderen de kenmerken van zo'n categorie op het gehoor leren herkennen. Op basis van die herkenning kiezen ze dan de daarbij passende letter(s). Dit betekent ook, dat bij de inheemse woorden meestal niet het hele woord niet-klankzuiver is, maar slechts een of twee klanken. Als die plekken zijn gevonden, is de rest van het woord niet moeilijk meer. Niet voor niets moest de beheersing van de klankzuivere woorden aan deze categorieën vooraf gaan.

Oefenen betekent dus vooral luisteren en analyseren en op basis daarvan de juiste letters kiezen. Kijken naar de letters van een woord en dan overschrijven, zoals dat in traditionele taalmethoden nog steeds gebruikelijk is, mag je dan niet oefenen noemen. De informatie die nodig is om die kenmerken van niet-klankzuivere categorieën te horen en te herkennen, wordt op die manier niet actief gemaakt en verbonden met de al aanwezige voorkennis van woorden en klanken in het brein. Het gaat niet om visueel inprenten bij spelling, maar om alertheid om klankpatronen te kunnen herkennen en duiden.

8. Spelling oefenen organiseren

Het oefenen van al deze typen woorden kan alleen maar optimaal effect op de langere termijn hebben, als kinderen oefenen op basis van hun voorkennis.

Dit betekent dat zowel de start als de voortgang afhangen van wat een kind al weet, begrijpt en kan. Er moet sprake kunnen zijn van een doorgaande ontwikkeling en dus ook van een leerproces dat aansluit bij die voortgang van een kind.

Dit betekent in de eerste plaats een teambrede aanpak. Kinderen die zodra ze vier jaar zijn geworden aan de basisschool beginnen, doen dat niet op dezelfde datum. Alleen al daardoor zijn er verschillen tussen kinderen in een groep. Hun introductie in de mogelijkheden die een basisschool hen kan bieden zal, door die verschillende momenten en ervaringen die de anderen in die groep al hebben opgedaan, ook verschillen.

De voorkennis en ervaringen die zij meebrengen bepalen mede wat dit betekent voor hun activiteiten op school. Daarom is het essentieel dat die beelden, woorden en belevenissen die zij meebrengen uitgangspunt zijn bij allerlei activiteiten. Dit geldt daardoor ook voor de klanken uit hun gesproken taal, de woorden en betekenissen die zij kennen of kunnen herkennen, maar ook voor de waarnemingen die hen op het spoor van letters hebben gebracht, zoals letters uit hun naam, of op winkels onderweg.

Zodra zij voldoende voorkennis hebben verzameld en zich daarvan bewust zijn geworden, kunnen zij starten met het oefenen met klankzuivere woorden. Dat doen ze samen met een duo-partner die in diezelfde fase is beland. Het moment waarop dit passend is, kan nogal variëren. Bij de een is dat al in de eerste twee jaren op de basisschool, bij anderen is dat in de loop van het derde jaar. Gewoontegetrouw beginnen na de zomervakantie bij de start in leerjaar drie is dus zeker geen voorschrift en zal voor veel kinderen niet het meest geschikte moment zijn.

Dit geldt vervolgens eveneens voor alle vervolgstappen van het leren spellen. Sommigen hebben die voorkennis eerder, anderen later, terwijl het tempo waarin zij zich die drie fasen van het oefenen per type woorden eigen maken, zal ook flink kunnen verschillen. Dat is niet vreemd en ook niet erg, mits de activiteiten die we als oefenen bestempelen (fase 1, 2 en 3), ook inderdaad doelgericht en bewust uitgevoerd worden. Het moet niet af, maar het betrokken kind moet kunnen ervaren dat die inspanning leidt tot verbetering en zo tot beheersing. Dat het dan soms wat langer kan duren, doordat bepaalde fasen een herhaling nodig hebben bij bepaalde categorieën, is niet erg. Dit hoort bij elk leerproces, want juist door fouten ga je het nog beter herkennen en dus leren. Dit besef moet de kinderen steeds weer bewust gemaakt worden, want in de traditionele aanpak is er een voortdurende vergelijking tussen kinderen en bepaalt de methode het tempo. Dit vraagt ook uitleg aan de ouders, want die zijn meestal zelf ook in die oude traditie opgegroeid en denken soms dat dit de beste manier is.

Een en ander betekent, dat je door deze didactiek vertrouwen geeft aan elke leerling. Dat maakt het niet vrijblijvend, want je verwacht, als onderwijsgevende, dat elke leerling ook echt met dat eigen leerproces bezig is. Ook tijdens al die moment waarop twee kinderen samenwerken, staat met en van elkaar leren centraal. Dat vertrouwen moet je uitstralen, maar daarbij moet je ook feedback geven op wat daarbij hoort en ziet. Daarmee geef je hen de kans om hun aanpak effectiever te maken, maar om te accepteren dat sommige onderdelen wat meer oefening vragen en dat dit heel gewoon is voor lerend bezig zijn.

De controle van het resultaat is daardoor niet een dictee, maar een kort interview, waarin je kinderen aan de hand van enkele woorden, laat uitleggen hoe ze te werk gaan om erachter te komen welke letters daarvoor nodig zijn. Niet het correct geschreven woord, maar de uitleg van de route naar de juiste letters is het bewijs van de effectiviteit van het afgelegde leerproces.

9. De spelling van persoonsvormen

Traditioneel spreekt men in taalmethoden over 'werkwoordspelling'. Dit niet terecht, want de spelling van werkwoorden volgt dezelfde spelling als alle niet-werkwoorden. De enige uitzondering vormt een groep persoonsvormen, waaraan je niet kunt horen hoe een bepaald kenmerk gespeld moet worden. Hiervoor is dan een analyse van een paar bepalende kenmerken nodig.

Wat is een persoonsvorm?

Een persoonsvorm is niet een persoon, zoals je misschien zou kunnen denken als je die term voor het eerst hoort. Het woord in een zin dat we persoonsvorm noemen is een werkwoord. Het verwijst soms wel naar een persoon, tenminste als de hoofdrolspeler in die zin (traditioneel bekend als 'het onderwerp') een mens is. Die hoofdrolspelers kunnen echter ook dieren of dingen zijn, waardoor die term 'persoonsvorm' dan wat verwarrend is.

Het woord dat de naam persoonsvorm heeft, is een werkwoord dat twee kenmerken combineert. De vorm laat zien of die hoofdrolspeler uit één of meer 'personen' bestaat en of die iets beschrijft dat nu gebeurt, of dat al eerder is gebeurd.

De kinderen in onze groep **schrijven** allemaal een gedicht over hun hobby.

Ik **schreef** al vaker een gedicht, maar nog nooit over mijn hobby.

In veel taalmethoden moeten kinderen werkwoorden schriftelijk vervoegen. Dat is in strijd met de al aanwezige voorkennis, want ze kunnen al praten en gebruiken die verschillende vormen van een werkwoord al in hun spreektaal. Dat is niet wat geoefend moet worden. Wat wel nodig kan zijn, is het bewust worden van die vormverschillen. Waarom zeg ik de ene keer 'loop' en een andere keer 'loopt'? Door kinderen dit verschijnsel in tweetallen te laten onderzoeken in zelfbedachte zinnen, zullen zij samen ontdekken welk patroon daarachter zit. In het nagesprek daarover kun je dat nog wat toespitsen, maar de meeste kenmerken zullen dan wel boven water zijn gekomen. Dan blijkt waarschijnlijk ook dat in het ene werkwoord de klinker kan veranderen, terwijl dat in andere werkwoorden niet gebeurt. Daar komt dan een stukje erbij. Zo ontdekken ze 'ik loop en ik liep', naast 'ik wandel en ik wandelde'.

De spelling van persoonsvormen

Persoonsvormen zijn in de meeste gevallen niet anders dan andere woorden als het om het kiezen van de juiste letters gaat. Door de luisteren naar de klank, de klankgroepen en de klemtoon, kun je herkennen welke letters je nodig hebt.

Wij **kijken** samen naar de voetbalwedstrijd.

Ik **liep** vandaag op een holletje naar huis.

De regen **kletterde** tegen de ramen.

In deze drie zinnen wordt duidelijk dat het niet uitmaakt of daarin persoonsvormen voorkomen, want de keuze van de letters gaat bij alle woorden op dezelfde manier.

Toch zijn er werkwoorden die wel aandacht vragen. Daarvan is een werkwoord als 'vinden' een voorbeeld. Als je wilt schrijven [ik][vint], dan is er hetzelfde probleem als bij [də][hont]. Een [t] aan het eind moet je de ene keer met de letter t schrijven, maar andere keren met de letter d. Door het woord dan langer te maken hoor je welke letter nodig is. In [vindən] hoor je een [d], dus schrijf je de stam [vint] met een d aan het eind. Als de hoofdrolspeler (onderwerp) 'ik' is, komt er geen extra letter meer achter de stam.

Maar als in de zin [zij] [vint] klinkt, dan moet je opletten, want het is ook 'zij loopt', dus moet er een t achter de stam. Dat moet dus ook achter die d, en krijg je 'zij vindt'. Maar bij het werkwoord praten wordt het gewoon 'zij praat' en niet 'zij praatt'. Die [t] die je soms hoort aan het slot van een persoonsvorm, moet je dus altijd even checken, door te vergelijken met hoe het hele werkwoord klinkt.

Jij rijdt ook altijd op de fiets naar school, net als ik.
Onze hond vindt achter een bal aanrennen heel leuk.

Iets dergelijks is ook bij werkwoorden die in de verleden tijd [tə(n)] of [də(n)] aan het eind krijgen. Dat komt dan achter de 'stam'. Die stam gaat niet over letters, maar over klanken. Die stam is ook niet de 'ik-vorm'. De stam vind je door van het gesproken werkwoord de laatste twee klanken weg te laten. Een werkwoord als [vreezən] heeft dan als stam [vreez]. Dat is een stemhebbend einde, dus dan moet in de verleden tijd daar ook een stemhebbende medeklinker op volgen: [vreezdə]. We schrijven dat dan wel een beetje anders: vreesde. Dat komt doordat we nooit een z aan het eind van een lettergreep schrijven. In onze uitspraak blijf je die [z] horen.

Datzelfde komen we ook tegen bij dat type werkwoorden (die wel 'zwak' worden genoemd), waarvan de stam eindigt op een [t] of een [d]. Na die stam, die dan eindigt met de letter t, komt dan de verledentijdsuitgang met nog een t. Bij zulke werkwoorden waarvan de stam eindigt met de letter d komt er een uitgang die begint met een d, en dus staan er dan twee d's.

Zij sportte in de vakantie elke dag.
Hij brandde gisteren bijna zijn vingers.

Dit zijn de enige typen persoonsvormen waaraan je de spelling niet zomaar kunt horen. Bij al die andere lukt dat wel, tenminste als je hoort dat het klankzuiver is of als je de categorie daarin herkent.

Literatuur

- Geest, A. van der, Swüste, W. (1980). *Spellingwijzer* (Praxisreeks 14); Den Bosch: Malmberg.
- De Tier, V., Van Koppen, M., Ooms, M., Swanenberg, J., De Vogelaer, G. (2021). *Wie zegt wat waar? Regionale taal in Nederland en Vlaanderen*. Utrecht: Genootschap Onze Taal / St. Nederlandse Dialecten.
- Janson, D.J. (2017). *Op zoek naar klanken en letters*. Nieuwolda: Maak je eigen onderwijsboek.
- Janson, D.J. (2019²). *Op zoek naar letters – de andere spelling- en grammaticadidactiek*, Nieuwolda: Maak je eigen onderwijsboek.
- Janson, D.J. (2020). *Op zoek naar letters*. Een beknopte handleiding bij de categorieën niet-klankzuivere woorden. Nieuwolda: Maak je eigen onderwijsboek.
- Janson, D.J. (2020). *Op speurtocht door onze grammatica – Hoe maak je grammatica voor kinderen functioneel en betekenisvol?* Nieuwolda: Maak je eigen onderwijsboek.
- Schoenaerts, P. (redactie) (2011). *Goed Gezegd – uitspraak voor anderstaligen*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- Tops, G.A.J. (2008). *Waarom die lettertjes in de soep? – Inzicht in spelling*. Leuven: Davidsfonds.
- Sijs, N. van der (redactie) (2011). *Dialectatlas van het Nederlands*. Amsterdam: Bert Bakker.

Aantekeningen

