

In het streven kinderen vertrouwd te maken met onze spelling is het nog steeds een hardnekkige gewoonte hen groepjes woorden vaak te laten overschrijven en frequent daarover dictees te geven. Ook is het heel gebruikelijk om woorden weergegeven door letters als uitgangspunt te nemen bij de uitleg en bij het oefenen van spellingvarianties.

Visuele inprenting lijkt voor velen een vanzelfsprekende manier om kinderen zich de spelling eigen te laten maken. Veel leraren hebben het immers zelf ook zo moeten leren. Daarnaast zijn er invloeden vanuit de zg. neuromythes, zoals prof. Jelle Jolles signaleerde op basis van onderzoek onder leraren. Daaruit bleek o.a. dat tachtig procent van hen denkt dat mensen een specifieke leerstijl hebben en eveneens tachtig procent dat mensen met een dominante linkerhersen helft analytisch zijn, en mensen met een dominante rechterhersen helft creatief en intuïtief (Jolles & Tuenter, 2017). Deze opvattingen over het los van elkaar opereren van de beide hersenhelften worden niet ondersteund door hersenonderzoek. Daaruit blijkt juist dat altijd beide hersenhelften actief zijn en op elkaar reageren en samenwerken, ook als het gaat om analyses of om gevoelens, om taal of om beelden.

Dit geloof in dergelijke mythes leidt ertoe dat men er vanuit gaat dat een deel van de leerlingen niet leert door begrijpen, maar alleen door visuele inprenting. Ook gevoelens van onzekerheid tijdens het leerproces worden gezien als een kenmerk van bepaalde leerlingen, die daarom op een andere manier zouden moeten leren. De noodzaak tot het bewust laten worden van hun voorkennis en het benutten daarvan en van zelf denken door de leerlingen en het zo creëren van uitdagende, maar ook veilige condities voor leren, wordt dan genegeerd. Ook blijkt die aanpak de essenties van onze spelling én van de toepassing van die spelling niet als uitgangspunt te nemen. Als gevolg van beide manco's krijgen kinderen zo (ten onrechte) een etiket opgeplakt en worden zij door de eenzijdige aanpak belemmerd in hun ontwikkeling en daardoor ook in die van hun zelfvertrouwen.

Bij het leren van spelling gaat het om gevarieerde leerprocessen. Uitgangspunt zijn altijd de klanken van onze taal. Niet alleen omdat onze spelling daarop is gebaseerd, maar vooral omdat kinderen die klanken al bij zich hebben, want ze kunnen praten. Het weergeven van die klanken van de woorden die ze spreken of denken met letters, is de essentie van het leren spellen. Tegelijk is dit ook de reden is dat ze dit leren. Je leert immers niet spellen om een dictee te kunnen maken, maar om je gedachten en ideeën naar anderen of voor een later moment te kunnen vastleggen met letters.

Dit betekent dat die weergave van woorden met de juiste letters de oplossing is en daarom nooit als vertrekpunt kan fungeren. Kinderen moeten juist leren om vanuit de woorden die ze denken of spreken de klankpatronen te herkennen en die klanken te koppelen aan de daarbij passende letters. Dit is ook de reden dat het leren spellen wordt voorafgegaan door een grondige verkenning van de klanken, de klankgroepen en de klemtonen uit de spreektaal én, los daarvan, door een even grondige verkenning van de lettervormen van ons alfabet. Pas als beide voldoende herkend, onderscheiden en benoemd kunnen worden kan met het leren spellen (en ook met het leren lezen) begonnen worden. Daarbij is het belangrijk te starten met klankzuivere woorden, omdat daarin een vaste koppeling is tussen een klank en een of twee letters. Pas als die basis wordt beheerst, is het verantwoord verder te gaan met de uitzonderingen daarop. Die niet-klankzuivere woorden kunnen dan weer onderscheiden worden in inheemse en uitheemse categorieën. De inheemse categorieën hebben dan de prioriteit, omdat die het meest voorkomen en vaak ook binnen (vernederlandste) uitheemse woorden een rol spelen.

Natuurlijk zijn er een paar groepen woorden waarin je steeds dezelfde klinker hoort, maar waarin voor die klinker toch ten minste twee schrijfwijzen kunnen voorkomen. Traditioneel noemt men zulke woorden 'weetwoorden', maar de vraag is dan natuurlijk hoe je ervoor

kunt zorgen dat kinderen dit verschil gaan weten en gebruiken als ze een eigen tekst schrijven.

Het betreft woorden met de klinker [ou], die inheems geschreven kan worden als ou of au en uitheems als ow en ao. Ook de klinker [ei] kent twee schrijfwijzen: ei en ij. Ook bij deze beide groepen woorden moeten kinderen eerst herkennen dat daarin zo'n klinker voorkomt en vervolgens een referentie hebben om de juiste variant te kiezen. Als je dat verschil niet aan de klanken kunt horen, dan kan vaak de betekenis helpen. Hoor je in een woord [teit] en heeft het met een stopwatch, de klok, de kalender of de seizoenen te maken, dan schrijf je dat woord(deel) als *tijd*. Heeft het daar niets mee te maken en klinkt het aan het eind van het woord, dan schrijf je *teit*. Ook kan die betekenis helpend zijn door de kinderen een collage van foto's/tekeningen of een verhaal/gedicht te laten maken met woorden met een van beide schrijfwijzen. In al die gevallen ontstaat er een associatie tussen de betekenis van die woorden met die ene schrijfwijze. Bij bepaalde woorden kan ook de woordstructuur helpen: als een woord eindigt op [heit] (en het is geen Fries), dan is de schrijfwijze altijd heid.

Deze werkwijze leidt ertoe dat het oefenen van de spelling mondeling gebeurt. De juiste uitspraak is de basis, die in fase 1 wordt beluisterd en zondig extra geoefend.

Het onderscheiden van klanken (in eendelige woorden) en vervolgens van klankgroepen (in meerdelige woorden) is de kern van fase 2. Ook is daarin aandacht voor de klemtoon in meerdelige woorden, omdat die in veel gevallen de keuze van de letters meebepaalt.

Het herkennen van de categorie (en wat later ook van meerdere categorieën) in zo'n woord is dan het doel van fase 3. Als die categorie is herkend, moet de leerling ook de juiste letter(s) kiezen, want bij nietklankzuivere woorden zijn er altijd minstens twee manieren om die klank(en) met letters weer te geven.

Aan het eind van fase 3 kan de leerling alle te gebruiken letters in de juiste volgorde benoemen en die zo als het ware in gedachten voor zich zien. Als ze zo weten welke letters ze nodig hebben, zijn ze klaar met deze oefening.

Het kunnen opschrijven of typen van die letters is een ander doel. Daarbij gaat het er vooral om hoe automatisch die letters in de gewenste volgorde en (bij schrijven) duidelijk herkenbaar weergegeven kunnen worden. De reflectie daarna is hier belangrijker dan het schrijven zelf. De vraag is dan hoe zeker de leerling was over deze letterkeuze en waarop die zekerheid of die twijfel bij dat specifieke woord gebaseerd was. Die analyse is dan weer terug te voeren op de drie oefenfasen. Als hieruit duidelijk wordt dat bepaalde woorden op basis van nog onvoldoende beheersing van een of meer van de drie oefenfasen tot twijfel of een verkeerde letterkeuze hebben geleid, dan is daarmee duidelijk waarmee nog heel gericht geoefend moet worden. Juist doordat de betreffende leerling zelf snapt waardoor er nog verbetering mogelijk is, kan die zelf dat oefenen inhoud en vorm geven, samen met een maatje die zulke woorden voorleest.

Het bijhouden van een logboek door elke leerling is daartoe van groot belang. Daarin noteren ze dergelijke ontdekkingen, maar daarin heeft de leerling ook zelf beschreven en/of getekend waaraan elke tot dan toe geoefende categorie herkend kan worden en op basis waarvan de juiste letters gekozen moeten worden. Daardoor is dat zowel een persoonlijk naslagboek, als een vorm voor formatieve evaluatie, doordat de leerling zelf de voortgang en de behaalde doelen daarmee kan bijhouden. Dit geldt ook voor de toepassing van de bereikte spellingvaardigheid (fase 6) in eigen teksten, verhalend en informatief.

Juist die variatie in acties en het daardoor ervaren eigenaarschap van het eigen leerproces op het gebied van spelling (en verwante taalaspecten), maakt het zo oefenen van spelling effectief en efficiënt. Het kenmerk van een categorie en de bekendheid (bv. op grond van frequentie) van daarbij horende woorden kunnen maken dat dezelfde leerling bij de ene

categorie andere of grotere inspanning moet plegen dan bij een andere categorie. Dit is normaal, maar de betreffende leerlingen moeten wel (gaan) snappen waardoor dit komt. Dit betekent ook dat daarvoor ruimte moet zijn, niet alleen in tijd, maar vooral in pedagogisch klimaat en ondersteuning door hun leraar.