

Een taalkundig probleem; een taalkundige oplossing

Schrijftaal en spreektaal

De schrijftaal is gefixeerd door middel van spellingregels die uitgaan van drie principes: het fonologische, morfologische en etymologische. De spreektaal is er het tegendeel van. Het Nederlands is een sterk assimilerende taal, maar daarvan zien we niets in het schrift terug. Het komt vaak voor dat een /f/ als een /v/ klinkt, of een /s/ als een /z/: vergelijk 'vinden' met 'uitvinden' /tf/, 'af' met 'afdak' /vd/, 'val' met 'afval' /ff/, 'zicht' met 'uitzicht' /ts/, 'loof' met 'loofboom' /vb/ en 'zakken' met 'afzakken' /fs/. Het heeft dus geen enkel effect om de onwetende (dyslectische) leerling het gebruik van de /f/ en de /v/, of de /s/ en de /z/ te laten horen. Het verschil hoort hij heus wel. Maar omdat hij het morfologisch principe niet kent, dat voorschrijft dat je in alle gevallen dezelfde vocaal en consonantverbindingen schrijft, schrijft hij de ene keer een *f* of *s* waar dat een *v* of *z* zou moeten zijn en omgekeerd. Schrijven zoals je spreekt is dus onmogelijk, omdat de zogenaamde klankteken-koppeling een farce is.

Toch is de schrijfwijze van het Nederlands verre van ingewikkeld (Montgomery 1990, p. 203) en heersen er al vanaf de dertiende eeuw dezelfde spellingwetten. Van Loey (1967, p. 30) concludeerde dat het Middelnederlands 'vrijwel hetzelfde consonantisme als het nieuwnederlands' had. We weten ook (Tervoort 1979, p. 223) dat er in monosyllaben zonder suffix slechts 17 mogelijke medeklinkerclusters kunnen voorkomen. In het Engels is dat niet veel anders (Montgomery, p. 184-185). Ook het vocalisme is op bepaalde onderdelen hetzelfde gebleven. Met name de korte en de lange klanken van de /a/, /e/, /i/, /o/ en /u/. We weten dat, omdat geminatie (verdubbeling van een medeklinker tussen een korte klank en een klinker) in de vroegste

teksten exact zo voorkwam als in het moderne Nederlands (Schönfeld 1924, p. 47-49 en Van Loey 1967, p. 27 en 29) Dat betekent dat het fonologische aspect van de spreektaal geweld wordt aangedaan als we leerlingen dwingen de lange klank als korte klank te leren. Dan lokken we de volgende verschrijvingen uit: 'baken' in plaats van 'bakken' en 'baaken' in plaats van 'baken'. Omdat de betreffende leerling de aangeboden regels goed heeft geleerd, mogen we dat eigenlijk niet fout rekenen. Hier ligt de schuld niet bij de leerling, maar bij de verkeerde didactische aanpak. Het zijn de klinkers die de klank van een woord bepalen, maar het is de groepering van de medeklinkers die het aantal klinkers bepaalt. Alleen door gerichte formules kan de leerling snel en efficiënt de systematiek van de taal leren. Niet alleen van de moedertaal, maar ook die van de vreemde talen.

Dyslexie, een partiële stoornis

Wanneer 6- tot 7-jarige leerlingen moeten leren lezen en schrijven, gebeurt dat niet met formules zoals bij het vak rekenen traditioneel het geval is, maar is dat veelal een proces van vallen en opstaan zonder inzichtbevorderende regels. Waarom men op school geen regels geeft, is voor mij een raadsel. Dat betekent immers dat de leerlingen zelf de structuren moeten leren herkennen en beheersen. Slagen zij daarin, dan gaan zij zonder na te denken goed schrijven. Begrijpen zij de structuren echter niet, zoals bijvoorbeeld het dictee hieronder (afbeelding 1), dan spreken we van een partiële stoornis, ook wel genoemd: leeszwakte, leesblindheid, woordblindheid, dyslexie, lees- en spellingzwakte.

Tegen alle verwachting in kunnen de dyslectische leerlingen vanaf het begin van het eerste leerjaar (groep 3 van de huidige basisschool) geen juist woordbeeld vormen, waardoor het gedachteloos schrijven en vloeiend lezen achterwege blijven. Ze blijven in het aanvankelijk lezen en schrijven steken, omdat zij bij ieder woord het woordbeeld of de schrijfwijze moeten raden. Dat is te merken aan het wisselend woordbeeld: soms goed, soms fout. Daardoor ontstaat er vanaf het eerste begin een ernstige achterstand in lezen en/of schrijven. Die achterstand wordt steeds

groter als het wisselend woordbeeld in de loop van de tijd wisselend blijft. Dat toont aan dat de leerlingen of de volwassenen in kwestie de correct uitgesproken taalstructuren nooit vanuit zichzelf in het schriftelijk taalgebruik ontdekken. Dat is het kardinale verschil met andere taalgebruikers die steeds stabielere gaan schrijven. Die categorie taalgebruikers hoeft de structuren van de taal niet zo opzettelijk te leren. Alhoewel elke taalgebruiker baat heeft bij een lees- en schrijfsproces dat door taalformules wordt ondersteund.

In dit artikel gebruiken we verder de term *lees- en spellingzwakte*, omdat de kwaal altijd in de spelling zichtbaar is en omdat de zwakte, net als een ziekte, verdwijnt. Niet met medicamenten, maar met taalformules, die inzicht geven in de structuren van de taal.

Hoe dat in zijn werk gaat, geef ik weer in een bespreking van de beginlessen van de cursus die ik sedert zes jaar aan (taak)leerkrachten in alle geledingen van het onderwijs geef. Ter sprake komen: de algemene intake-procedure, de waarde van het dictee, enkele structuurregels en woordparen en de werking ervan, het belang van het alfabet en het nut van de kleine en grote leerstappen voor de didactiek van het taalonderwijs.

De intake-procedure

De intake die hier wordt beschreven, vormt een vast onderdeel van de cursus 'Remedial Teaching lezen en spellen met de Methode de Haan' die aan (taak)leerkrachten op diverse plaatsen in het land wordt gegeven. Zij leren dictees van beginnende lezers en schrijvers, van volwassenen of van dyslectische leerlingen die al jarenlang op school zijn analyseren en van taalregels of woordparen te voorzien.

De procedure is voor alle leerlingen (vanaf twaalf jaar) en volwassenen gelijk. De begeleiding van leerlingen op de basisschool komt nog ter sprake. Zij verloopt per leerling als volgt: de leerling begint de test met het invullen van naam, adres, leeftijd en school. Daarmee controleren we niet alleen de schrijfhouding, maar ook of het geschrevene correct is. Dat biedt de opening voor een aantal vragen, zoals: 'Is het leuk, waar je/u woont?' 'Welke vakken vind je fijn?' 'Hoe gaat het op school of op het werk?' De antwoorden daarop geven een goede indicatie

van het taalbegrip en -gebruik van de betrokkene. Worden de antwoorden in verstaanbare spreektaal gegeven, dan weten we zonder verdere test dat er drie zaken in orde zijn:

- de articulatie
- het taalgehoor
- het taalgeheugen

Bovendien weten we dat de betrokkene (a) de klanksystematiek en (b) de woord- en (c) zinsstructuren kent. Hij zal bijvoorbeeld antwoorden:

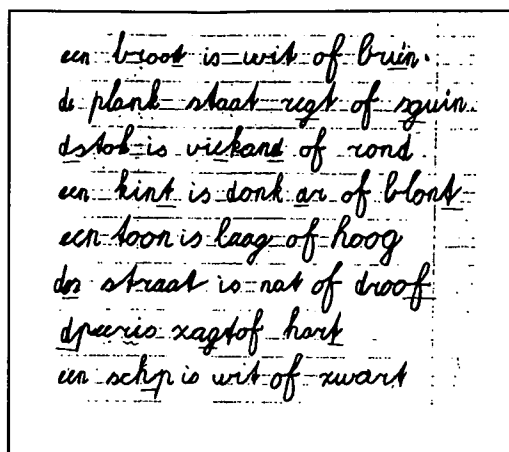
'Ik hoop dat ik beter word.'

maar nooit:

- a 'Iek hop daat iek better woord,' of:
- b 'Ki pooh taad ki retteb droow,' of:
- c 'Hoop word ik ik beter dat.'

Het is een hele opluchting als we vertellen dat het *onbewuste mondelinge taalgebruik* in orde is. We analyseren daarna de geschreven taal in de taalschriften of in het af te nemen dictee. We bepalen met een paar zinnen het niveau: zit de leerling nog in de fase van de basiswoordenschat van een zesjarige, dan maakt hij veel fouten in woorden waarin de /uh/-klank als /e/ dominant is: de, mode, ze, boze, we, meeuwen. Zit hij in die van de zogenaamde 'vreemde woorden', waarin de /uh/-klank geen /e/ is, maar een andere klinker, (*resultaat*) dan maakt hij weinig of geen fouten in de basiswoorden. Vervolgens krijgt hij nog een aantal zinnen gedictieerd. De gedicteerde zinnen zijn altijd zo gekozen dat er een totaalbeeld van het schriftelijk taalvermogen ontstaat. Tevens worden de zinnen zo uitgekozen, dat er fouten in het woordbeeld zichtbaar worden die de leerling al vanaf groep 3 had moeten kennen, bijvoorbeeld: Amirika in plaats van Amerika (vergelijk beren, waarin dezelfde /ih/-klank voor de /r/ voorkomt), conductur in plaats van conducteur (vergelijk deur). Hiermee wordt de functie van het wekelijkse dictee als toets zichtbaar.

Bovendien kunnen we aan de aarzelende wijze waarop de leerling schrijft, constateren dat het schrijven niet geautomatiseerd is en daardoor niet gedachteloos gaat. Doordat de verschrijvingen in de opvolgende dictees afnemen, weten we dat de leerling de gegeven structuurregels gaat beheersen. Bovendien neemt de aarzelende wijze waarop de leerling



Afbeelding 1: Dictezinnen

schrijft af, wat eveneens indiceert, dat het schrijven wordt geautomatiseerd en daardoor steeds onbewuster gaat.

Het dictee: test en toets

Het analyseren gaat als volgt. Zien we een wisselend woordbeeld (bijvoorbeeld: *nagt*, *plicht*, *gezig*, *bocht*) dan weten we dat er sprake is van lees- en spellingzwakte. We noteren het foute woordbeeld, schrijven er het goede woord naast en kruisen het verschil aan op de taaltest die is opgenomen in De Haan, 1993 (p. 143-148). De test is geen scorelijst van fou-

ten. Het verschil tussen beide termen ligt in het gebruik ervan. Een scorelijst betekent het einde van een handeling, de taaltest is het begin van de behandeling en meet de mate van de lees- en spellingzwakte: hoe meer is aangekruist, hoe groter de uitval. De test bestaat uit zes bladen: één voor elke klas of groep van de basisschool. Als voorbeeld geven we het eerste blad dat bij groep 3 hoort (zie afbeelding 3), ingevuld voor onderstaande verschrijvingen (zie afbeelding 1).

Het (remediërende) onderwijs begint altijd met het taalgebruik van groep 3 als de 'dubbelzetter' en de 'lettergreepregels' niet worden beheerst. De (taak)leerkrachten beginnen zodoende met de eenvoudigste regels, in een volgorde zoals die is aangegeven in het straks te bespreken kleine stappenplan of grote stappenplan, die allebei uitgaan van het alfabet (zie afbeelding 6). In het overzicht zijn reeds enkele kruisjes geplaatst. We hebben bijvoorbeeld de volgende verschrijvingen genoteerd: *zagt*, *d* en *kint* in plaats van *zacht*, *de* en *kind*:

We schrijven eerst het foute woordbeeld op, omdat de leerling ons beginpunt is. Dat betekent dat hij alleen structuurregels krijgt voor de gemaakte fouten. Achter het foute woord schrijven we het goede woord en de plaats in de taaltest. De (taak)leerkracht kruist deze gegevens op de taaltest aan (zie afbeelding 2).

1. aai, oei, ooi	(twee, ei, ui, bij)	W 1-2	_____
2. alfabet	(ue, ie/ ei, iu)	W 3	_____
3. auw/ouw - au/ou	(touw, fout)	W 4-	_____
4. cht/g	(nacht, ach)	W 18, 22	<u>X</u>
5. ch/gg	(lachen)	W 19	_____
6. d/t	(fout)	W 148-150	<u>X</u>
7. e/uh-klank	(fee, de)	W 112	<u>X</u>
8. f/v	(feest, veel)	W 62-67	_____
9. f/v	(af, juf)	H 32	_____
10. g na een lange klank	(laag)	W 19	_____
11. ih-klank voor r	(meer)	W 84-87	_____
12. korte of lange klank voor laatste medeklinker	(haak, hak)	W 108	_____
13. omkeringen	(been, peen)	H 137	_____
14. s/z	(Sint, zin)	W 139-145	_____
15. s/z	(Klaas, klas)	H 41	_____
16. uh-klank voor r	(deur)	W 51-52	_____

Afbeelding 2: De taaltest voor groep 3. H = Handleiding; W = Werkboek Dyslexie

Het verschil tussen 'verkeerd en juist woordbeeld' is een structuurregel of een woordpaar. De (taak)leerkracht kijkt in de boeken op de bladzijden die op de taaltest staan vermeld en selecteert een passende regel of woordpaar, zoals hieronder is aangegeven. Hij leert dat de gehanteerde regels of woordparen steeds uit twee delen bestaan, waardoor de betrokken leerling een afweging leert maken tussen twee goede woordstructuren. De regels beginnen bijna altijd met 'ik hoor' en 'ik schrijf' met de erbijbehorende voorbeelden, waardoor de leerling het verschil leert tussen een bepaalde taalklank en de schriftelijke weergave ervan. Met onderstaande structuurregels leert de leerling de juiste afweging maken tussen het gebruik van /cht/, /g/ of /ch/, tussen /e/ of /ee/ en tussen /t/ en /d/.

De leerling moet de geselecteerde regels elke dag hardop lezen in het bijzijn van iemand die goed leest en schrijft, om er zeker van te zijn dat hij exact leest wat er staat. Leest de leerling niet hardop, dan is controle niet mogelijk. Dat betekent tevens dat geen enkele structuurregel veranderd mag worden en dat elke verandering van de regels tot onnodige frustraties bij de leerling leidt. De (taak)leerkracht gaat inzien dat hij niets mag toevoegen of weglaten. Doet hij dat toch dan zijn de regels niet meer leerbaar.

Door middel van de wekelijkse dictees of dagelijkse zinnen leren de (taak)leerkrachten de fouten te signaleren en te diagnostiseren en leren ze de vorderingen van de leerlingen te toetsen. De leerlingen lezen elke dag de regels hardop en in een steeds wisselende volgorde, waardoor het lezen niet saai wordt en waardoor zij alle regels even goed leren. Na drie à vier weken zijn de eerste verbeteringen zichtbaar. Op die manier is het dictee tevens een test. Lezen de leerlingen de regels slechts zo af en toe, dan blijft een zichtbare verbetering van het woordbeeld in het dictee uit. Is dat het geval, dan gaan we niet verder met de behandeling en wachten we totdat de gegeven regels alsnog zijn verwerkt. Het lezen en schrijven gaat dan zienderogen vooruit.

De werking van de regels

Van de bovengegeven voorbeelden is het woordpaar het snelst in het taalgeheugen opge-

slagen. Wanneer bijvoorbeeld het woord *kind* in een zin wordt gedictieerd, maakt het taalgeheugen een vergelijking met het woord *lint*. Eén van beide past in de context van de gegeven zin. Het geheugen maakt een afweging tussen beide woorden en selecteert het juiste woordbeeld. Als we zien dat het goede woordbeeld op papier komt, en het woordpaar wordt nog maar kort gelezen, dan zegt een leerling desgevraagd: 'Het woord flitst door me heen.' Vragen we bij een latere gelegenheid, waarom het geschreven woord goed is, dan luidt het antwoord: 'Omdat ik het weet.' Het flitsmoment is voorbij en de woordbeelden zijn geautomatiseerd. Hiermee hebben we het taalgeheugen door actief ingrijpen in het lees-leerproces bijgesteld (Bakker 1994, p. 33-34).

Het effect van de regel waarin de schrijfwijze /ch/, /cht/ of /g/ wordt verklaard, is veel groter dan een apart woordpaar. Hij geldt namelijk voor de vele honderden woorden

Ik hoor aan het eind van een woord **gt** of **g**.
Ik schrijf **cht** of **g**:

nacht	dag
echt	heg
zicht	big
bocht	log
burcht	brug

maar: ach, och, doch, joch, noch...noch,
toch, pech, zich,
de lach, het gelach, de kuch,
het gekuch, het gepoch

Afbeelding 3: Structuurregel: cht of g

Ik hoor aan het eind van een woord een **uh-klank**.

Ik schrijf **één e**.

Ik hoor aan het eind van een woord een **lange e-klank**.

Ik schrijf **dubbel ee**:

me	mee
ze	zee

Afbeelding 4: Structuurregel: e of ee

kind

lint

Afbeelding 5: Woordpaar: t/d (wat belangrijk is, is onderstreept)

met een vast woordbeeld, (met uitzondering van de persoonsvorm en het voltooid deelwoord) waarin men na een korte klank een /gt/-klank hoort. Daardoor moet de leerling de regel langer dagelijks lezen dan een willekeurige woordpaar. De opbouw van deze structuurregel staat model voor de meeste andere regels: Ze beginnen met de woorden: 'ik hoor' en 'ik schrijf'. In feite vertalen de regels de spreektaal in de schrijftaal, waardoor ze niet alleen schrijfgeregels, maar ook leesregels zijn. Ze geven duidelijk aan dat er geen 'klank-teken-koppeling' sec bestaat, maar altijd een 'klank-teken' gekoppeld door een herschrijfgregel. De cht/g-regel bestaat verder uit vijf woordparen respectievelijk met de korte klanken /ah/, /eh/, /ih/, /oh/, /uh/. Dat betekent dat de regel algemeen geldig is. Om de herschrijfgregel te completeren, zijn alle relevante uitzonderingen erin opgenomen. Daardoor leert de leerling ook een afweging maken tussen alle woorden die eindigen op een korte klank + g of ch. Geven we de uitzonderingen niet, dan is de regel niet compleet en daardoor niet leerbaar.

De regel waarin de /uh/-klank als /e/ tegenover de /e/-klank als /ee/ wordt uitgelegd is enerzijds gemakkelijker, anderzijds moeilijker dan de cht/g-regel. Gemakkelijker, omdat er sprake is van twee verschillende klanken in plaats van vijf. Moeilijker, omdat de /uh/-klank de basisklank van het Nederlands is en zodoende in vrijwel ieder woord van de basiswoordenschat voorkomt. Vergelijk: me - dame, te - gewoonte, we - leeuwen, ze - deze, en mee - menen, nee - nemen, thee - teken, wee - wezen, zee - zege. Dat betekent dat deze regel de structuren van vele duizenden woorden omvat.

De leerlingen die op deze wijze hun taalachterstand in zeven à acht maanden zien verdwijnen, stellen allemaal hun verwachte schoolopleiding bij: van Individueel Technisch Onderwijs (ITO) naar MAVO, van MAVO naar HAVO of VWO.

De leerlingen op de basisschool

Er is tot nu toe besproken wat deze spellingmethode betekent voor volwassenen en voor de oudere leerlingen. Wat is de procedure zo-

als die voor de kinderen op de basisschool wordt toegepast?

Er zijn drie mogelijkheden, die achtereenvolgens op de cursus besproken en geoefend worden.

AANVANKELIJK LEZEN EN SCHRIJVEN
Er zijn 7- of 8-jarige kinderen die met de geëigende leesmethodes niet leren lezen. Zij leren lezen met het eerste deel van het boekje *Lezen is zilver, schrijven is goud*. De leesmethode stoelt geheel op de basiswoordenschat van 2500-3000 woorden die kinderen van deze leeftijd bezitten en heeft het alfabet als basis.

	1	2	3	4	5
b					
c					
d	a	aa	aai	auw	au
f	e	ee	oei	ouw	ou
g	i	ie	ooi	uw	
h	o	oo	ei	eeuw	
j	u	uu	ui	ieuw	
k		oe			
l			ij		eu
m					
n					
p					
q, r, s, t, v, w, x, z = medeklinkers					

Afbeelding 6: Alle klinkers en medeklinkers hebben lange klanken

Het alfabet bestaat uit vijf rijtjes klinkers. De leerlingen leren dat het eerste en het tweede rijtje klinkers niet in klank van elkaar verschillen. Dat is de reden waarom zij die rijtjes als volgt moeten lezen: 'Eén a of dubbel aa, één e of dubbel ee, één i of ie, één o of dubbel oo, één u of dubbel uu.' Door middel van dit alfabet leren de kinderen de klinkerformaties van het Nederlands herkennen en gebruiken. In het tweede rijtje staat de /ie/ (i-e) tussen de /ee/ (e-e) en de /oe/ (o-e) in. Daardoor zien de leerlingen dat er drie klanken zijn die op een /e/ eindigen. In het derde rijtje zien ze de klinkerformaties die eindigen op een /i/, met uitzondering van de /ij/. De omkering /ie/ - /ei/ verdwijnt daardoor snel, omdat ze zien dat de /ie/ niet in het rijtje van de /ei/ staat. In het vierde rijtje eindigen de klinkerclusters op /uw/. Om de schrijfwijze van de /auw/ - /ouw/ te leren kennen, moeten de leerlingen

eerst de /auw/-klank uitspreken en vervolgens de losse letters in lange klanken weergeven: a-u-w, o-u-w. Datzelfde geldt ook voor de klank /uuw/ (= u-w), /eeuw/ (= e-e-u-w), en /ieuw/ (= i-e-u-w). De klinkers in het vijfde rijtje tenslotte eindigen op de /u/. De termen 'klinkers' en 'medeklinkers' lezen de leerlingen ook. De termen moeten zij kennen, omdat zij in talloze regels voorkomen. Dat is de reden waarom de medeklinkers in het alfabet zijn opgenomen.

De leerstof in *Lezen is zilver, schrijven is goud* behandelt eerst woorden en zinnen gebaseerd op het tweede rijtje klinkers, omdat de lange klanken van het eerste rijtje altijd in korte klanken veranderen, zodra er een medeklinker achter komt. Dat is bij de rijtjes 2-5 nooit het geval: de lange klanken veranderen, ook in combinatie met medeklinkers, nooit van klank. Dat vereenvoudigt het leren. In 33 leeslesjes komen er achtereenvolgens woorden en zinnen van de rijtjes 3-5 van het alfabet bij. De leerlingen lezen dus de eerste maanden alleen woorden met lange klanken. Alle moeilijkheden worden middels structuurregels (zoals hierboven omschreven) uitgelegd. Nadat het eerste leestraject is afgelegd, gaan de leerlingen ook woorden met korte klanken lezen. Ze moeten dan bijvoorbeeld leren dat de lange klank van de klinkers van het eerste rijtje verandert in een korte klank zodra er een medeklinker achter komt: a - af, e - en, i - is, o - om, u - uk en dat de letter /e/ van het alfabet verandert in een /uh/-klank, zodra er een medeklinker vóór komt te staan: de, me, te, we, ze. Ze moeten ook weten dat er in een eenlettergrepig woord met /e/ als kern gevolgd door een medeklinker een /eh/-klank wordt gehoord, maar dat diezelfde formatie in tweelettergrepige woorden een /uh/-klank oplevert: vergelijk den, men, ten, wen, sen met laden, kiemen, weten, duwen, lozen. Ze zijn dan in staat de bovenbeschreven structuurregels te lezen en te begrijpen. Ze kunnen dan ook de taallesjes in het tweede deel van het aanvankelijk lees- en taalboek maken, wat nodig is om het kinderlijke taalvermogen te vergroten, zodat zij stapsgewijze na zes jaar het niveau van de taal van de volwassenen kunnen bereiken. De leerlingen kunnen dan tevens de gebruikelijke leesmethoden volgen.

GROTE EN KLEINE LEERSTAPPEN

Zodra de leerlingen kunnen lezen, gebruiken de (taak)leerkrachten een van de twee vijfweekse stappenplannen die bij de methodes horen. De grote leerstappen staan in de 'Handleiding' van *Methode 1*; de kleine leerstappen staan in 'Klinkers' van *Methode 2*. Beide volgen zij de lijn van het alfabet.

Met de grote leerstappen leren de leerlingen de eerste week door middel van zes taalregels de klanken van de rijtjes 2-5 van het alfabet. Met de kleine leerstappen leren zij alleen de klanken van het derde rijtje. De structuurregels in de afbeeldingen 3 en 4 hebben een hogere moeilijkheidsgraad dan de klankregels van de eerste week en worden daardoor pas in de tweede en vierde week aangeboden. Ze komen in het kleine stappenplan niet voor.

We beginnen altijd met de grote leerstappen. Als er een leerling is die deze taalregels niet kan leren, dan gaan we over op de kleine leerstappen afkomstig uit *Methode 2*. Het gebruik van de kleine leerstappen betekent dat de leerlingen in de klas geen algemene regels met vijf verschillende klanken lezen - zoals afbeelding 3 hierboven - maar vijf verschillende regels met telkens één klank.

**Ik hoor aan het eind van een woord een
ah-klank + cht of g/ch
Ik schrijf acht of ag:**

de nacht	de dag	maar: ach
de acht	de slag	de lach
de jacht	de vlug	het gelach
de kracht		de glimlach
zacht		

Afbeelding 7: Deelregel van afbeelding 3: alleen de ah-klank

Zo is het mogelijk nog vier regels met respectievelijk /eh/-, /ih/-, /oh/-, /uh/-klank te geven. Uiteindelijk begrijpen de leerlingen de bedoeling en zijn in staat de algemene regel in zich op te nemen. Op deze manier leren de leerlingen zoveel 'taal', dat ze op het niveau van de grote leerstappen uitkomen.

De leerlingen lezen vanaf de eerste week het alfabet en de andere algemene regels met uitsluitend lange klanken. Iedere week komen er een aantal bij, die alle aan de wanden in de klas komen te hangen. Tenslotte lezen de leer-

lingen alle regels van het stappenplan. Hebben ze alles begrepen, dan hebben ze anderhalf jaar taalonderwijs ingehaald en kennen zij het gebruik van de moeilijkste regels: *korte klank, gevolgd door een dubbele identieke medeklinker* ('ballen') en *lange klank aan het eind van een lettergreep* ('balen'). Zij lezen en schrijven dan correct op het niveau van halverwege groep vier en hebben een stevig taalfundament verworven. Door middel van dictees, die steeds de fouten registreren, krijgen de leerlingen de voor hen onontbeerlijke structuurregels voor het correcte taalgebruik in de groepen vier tot acht. De (taak)leerkrachten die de leerlingen in de basisschool begeleiden, geven de daaropvolgende jaren steeds één of twee structuurregels per maand om de spelling van moeilijke woorden begrijpelijk te maken. Daardoor zullen de leerlingen in staat zijn het woordbeeld van de vreemde talen te leren.

SAMENVATTING Zoals bij het vak rekenen behoort 'taal' gepaard te gaan met het aanbod van formules om het lezen en schrijven in goede banen te leiden. De (taak)leerkrachten zullen dan ervaren dat iedere leerling, de goede leerlingen niet uitgezonderd, baat heeft bij deze aanpak. Als ze deze manier van werken vanaf groep 3 van de basisschool invoeren, zal er mijns inziens geen lees- en spellingzwakte meer zijn. De leerlingen die desondanks niet leren lezen, leren die vaardigheid wel met het taalboekje *Lezen is zilver, schrijven is goud*. Degenen die qua schriftelijk taalgebruik in de hogere klassen zijn vastgelopen, beginnen met de bovengenoemde stappenplannen. Verwerven de leerlingen moeizaam, dan krijgen ze de eerste tijd de kleine leerstappen, verwerven ze sneller, dan kunnen ze meteen met de grote leerstappen beginnen. Nadat het taalfundament door middel van de stappenplannen is gelegd, krijgen de leerlingen uitsluitend de regels waar zij behoefte aan hebben om foutloos te leren lezen en schrijven. Het programma is te verwezenlijken door een wekelijks ongeprepareerd dictee, of door één dicteezin per dag. Dat biedt de mogelijkheid het programma te enten op elke taalmethode waarin dictees zijn verwerkt en geeft de basisschool de ruimte om de 'wekelijkse' structuurregel dagelijks klassikaal te oefenen.

Literatuur

- Bakker, D.J., 'Hersenen en dyslexie' in: Koster. J e.a., *Taalstoornissen, Cahiers Bio-wetenschappen en Maatschappij*, jrg. 17, no. 3, Utrecht, oktober 1994.
- Haan, W.J. de, *Methode de Haan 1. Spellingmethode met grote leerstappen voor dyslectici, alloctonen en taalzwakken*. 'Handleiding Dyslexie' & 'Werkboek Dyslexie'. Amsterdam, 1993.
- Haan, W.J. de, *Methode de Haan 2. Spellingmethode met kleine leerstappen voor de middenbouw van het B.O, LOM, MLK, v.s.o. en voor de onderbouw van het I.T.O.* 'Klinkers', 'Medeklinkers' & 'Dictees'. Amsterdam, 1993.
- Haan, W.J. de, *Lezen is zilver, schrijven is goud (dl 1); aanvankelijk lezen en schrijven*, Amsterdam, 1994.
- Kempfen, A en G. Dijkstra, *Taalpsychologie*. Groningen, 1993.
- Loey, A. van, *Inleiding tot de historische klankleer van het Nederlands*. Zutphen, 1967.
- Mogford Kay / Jane Sadler, *Child language disability*. 1989.
- Montgomery, Diane, *Children with learning difficulties*. London/New York, 1990.
- Schenk-Danziger, Lotte, *Studien zur Entwicklungspsychologie und zur Praxis der Schul- und Beratungspsychologie*. München/Basel, 1963.
- Schönfeld, M., *Historische Grammatika van het Nederlands*, Zutphen, 1924.
- Tervoort, Bernard T. e.a., *Wetenschap en taal*. Muiderberg, 1979.