

Is het een aa of een a?

Leren spellen op een multiculturele basisschool

1. Inleiding

In 1804 werd de door de Leidse hoogleraar M. Siegenbeek opgestelde Nederduitse spelling ingevoerd in overheids- en onderwijsinstellingen van de Bataafse Republiek. In de loop van de er op volgende anderhalve eeuw is dit spellingstelsel vervangen door dat van M. de Vries & L.A. te Winkel (1883), en vervolgens, uitsluitend in het onderwijs, door de spelling-Marchant (1934). Pas in 1947 zou de opnieuw aangepaste officiële spelling een verplicht karakter krijgen voor school en staat. De laatste spellingwijzigingen werden na een jarenlange discussie in 1996 ingevoerd.

De tijd die door curriculumontwikkelaars aan spellingonderwijs wordt toegewezen, is sinds de verplichting van de officiële spelling aanzienlijk afgenomen. Het lesmateriaal voor de hoogste leerjaren van het middelbaar onderwijs bood in 1955 nog stof voor 150 tot 200 uur spelling per leerjaar (Van de Velde, 1971:215). In een moderne spellingmethode voor de basisschool als *Zin in taal-Spelling* wordt voor dit vakonderdeel nog één uur per week ingeruimd op grond van de volgende overweging:

“Traditioneel kost spelling heel veel tijd in het basisonderwijs. Het lijkt zelfs wel eens dat schrijven en spellen voor hetzelfde staan. Hoezeer wij ook hechten aan een behoorlijke spellingsbeheersing, spelling heeft geen alleenrecht binnen het taalonderwijs. Goed spellen is een belangrijke, maar niet de enige voorwaarde voor een functioneel schrijfproduct.” (Cranshoff & Zuidema 1996:7)

Deze tijdsinvestering van één uur komt overeen met de norm van de Inspectie van het onderwijs (1997:31) en het Expertisecentrum Nederlands (vgl. Sijtsma, 1998:86). Beide instituten hebben overigens vastgesteld dat deze norm in de praktijk wordt overschreden. Leerkrachten zeggen gemiddeld zo'n honderd minuten per week aan spelling te wijden (Sijtsma, 1992; Inspectie van het Onderwijs, 1997:28). Deze discrepantie tussen norm en praktijk is ook door het ministerie van Onderwijs opgemerkt. In een recente beleidsnotitie stelt de staatssecretaris dat “het accent in het taalonderwijs vaak nog eenzijdig [ligt] op technisch lezen en spellen” (Adelmond, 2000:23). Hoewel leerkrachten meer spellinginstructie zeggen te geven dan wenselijk wordt geacht, relativiseren zij in hun retoriek sterk het belang van een correcte spelling (Heyne & Hofmans, 1988:97). Samen met journalisten en andere professionele taalgebruikers achten zij een foutloze spelling belangrijk, maar zeker niet het belangrijkste aspect van taal. Hoe “erg” men een spelfout vindt, blijkt afhankelijk te zijn van het soort fout, de speller, en de situatie waarin de fout wordt gemaakt.

Zeventig jaar vóór Cranshoff & Zuidema en Adelmund klaagt de in Nederlands-Indië werkende pedagoog Nieuwenhuis al in zijn *Bronnenboek voor het nieuwe taalonderwijs in Indië* (1925) dat het taalonderwijs

“alle tijd aan het zuiver schrijven der woorden besteedt, met alleen dit gevolg, dat bijna niemand het doet. Het heeft kostbare uren verprutst met het indrillen van spellingregels, die niemand toepaste.” (a.w.:155)

Zijn pleidooi voor herinrichting van het taalonderwijs werd mede ingegeven door de diversiteit aan thuistalen van leerlingen. Terwijl destijds het onderwijs op Europese, Inlandse en Chinese scholen uitsluitend in het Nederlands werd aangeboden, sprak een aanzienlijk deel van de leerlingen thuis een geheel andere taal (Groeneboer, 1993:249). Net als in het hedendaagse onderwijs op multiculturele scholen kan die omstandigheid aanleiding vormen voor veranderingen van inhoud en vorm van het spellingonderwijs. Andere vakonderdelen, zoals woordenschat, vergen plots (meer) aandacht (vgl. Bezemer & Kroon, te verschijnen), en aloude, ‘monolinguale’ spellingstrategieën, zoals de verlengingsregel (goed-goede), lijken niet meer ieder kind op weg te helpen (vgl. Kroon & Sturm, 1996).

Tegen deze achtergrond is de praktijk van het spellingonderwijs op een multiculturele basisschool onderzocht met behulp van sleutelincident-analyse. Voorafgaand aan de presentatie, analyse en interpretatie van het sleutelincident worden in de volgende paragrafen achtereenvolgens het onderzoekskader, enkele theoretische achtergronden en de onderzochte school geïntroduceerd.

2. Onderzoekskader

De studie maakt deel uit van een Noors-Nederlands-vergelijkend etnografisch onderzoek¹ dat is toegespitst op de volgende vraag:

Hoe wordt in de dagelijkse onderwijspraktijk van een multiculturele basisschool omgegaan met talige diversiteit?

In het schooljaar 1999/2000 zijn in dat kader gegevens verzameld op de Nederlandse basisschool ‘De Rietschans’.² De verzamelde gegevens bestaan in hoofdzaak uit de veldnotities en geluidsopnames³ van ruim 40 uur klasse-interactie in Groep 4 van de school. Van één observatiedag zijn ook video-opnames gemaakt. In verband met de authenticiteit van de observaties is er gedurende de dataverzameling naar gestreefd om deelname aan de interactie in de klas tot een minimum te beperken. Om de observatiegegevens te structureren, te reduceren en toegankelijk te maken voor collega-onderzoekers, zijn de gebeurtenissen in de reguliere klas van één observatieweek beschreven in een Engelstalige synopsis. Hierin is geprobeerd de interactie bondig en in waarde-neutrale bewoordingen weer te geven.⁴ De synopsis is bestudeerd tegen de achtergrond van uitkomsten van (case-)studies die betrekking hebben op de onderzoeksvraag. Een voorbeeld van een dergelijk ‘foreshadowed problem’ (Hammersley & Atkinson,

1995:24) is het in de inleiding geschetste verschijnsel dat de bruikbaarheid van bepaalde spellingstrategieën in een meertalige omgeving onder druk kan komen te staan.

De observaties van de reguliere klas zijn aangevuld met observaties van aparte lessen Nederlands als tweede taal (NT2) en T2-ondersteunend Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT) (ruim 15 uur), interviews en schoolse documenten. De open interviews met de betrokken groepsleerkracht, de NT2- en OALT-leerkrachten en de interne coördinator leerlingzorg (die tevens de remedial teaching verzorgt) zijn na transcriptie door de geïnterviewden geautoriseerd. Voorts zijn alle leerlingen vragen gesteld over hun thuistaalgebruik. Bij de groepsleerkracht zijn naast een 'lang interview' (McCracken, 1988) voorafgaande aan de observaties retrospectieve interviews afgenomen aan het einde van de periode van dataverzameling. Hierin is gesproken over mogelijke interpretaties van geregistreerde lessen. De verzamelde schoolse documenten omvatten onder meer lesmateriaal, Schoolgids en -plan, schoolrapporten, toetsuitslagen van het Cito-leerlingvolgsysteem, overdrachtsgegevens en het op eigen initiatief bijgehouden logboek van de groepsleerkracht.

Het aldus verkregen etnografische corpus documenteert de onderzochte onderwijsretoriek en -praktijk in de vorm van lesbeschrijvingen, veldnotities, transcripten van interviews en schoolse documenten. De analyse van dit corpus is gericht op de identificatie van zogenaamde sleutelincidenten (Erickson, 1985; Green & Bloome, 1997; Kroon & Sturm, 2000). Een sleutelincident is een lesfragment dat, gerelateerd aan fragmenten uit interviews en schoolse documenten en gezien vanuit verschillende perspectieven, denk-, handelings- of interpretatiepatronen van betrokkenen illustreert, waarmee de onderzochte onderwijsretoriek en -praktijk kan worden begrepen.

Aan de selectie, analyse en interpretatie van het sleutelincident dat in deze bijdrage centraal staat, liggen verschillende vormen van triangulatie ten grondslag. Door de synopsis en tussentijdse analyses van het incident met verschillende Noorse en Nederlandse onderzoekers te bespreken, ontstond een vorm van 'internationale triangulatie' (Kroon & Sturm, 2000:10). Door triangulatie van gegevensbronnen is nagegaan hoe het incident zich verhoudt tot de overige geobserveerde lessen, de interviews en de schoolse documenten. Het sleutelincident is in een retrospectief interview besproken met de betrokken leerkracht.⁵

3. Leren spellen

Basisschoolleerlingen kunnen net als volwassenen verschillende strategieën hanteren bij het spellen. Huizenga (1997:30) onderscheidt enerzijds indirecte strategieën, te weten de fonologische strategie, de woordbeeldstrategie, de regelstrategie, de analogie-strategie en de hulpstrategie, en anderzijds de directe spelstrategie. Bij leerlingen in de leeftijd van negen tot veertien jaar blijkt de woordbeeldstrategie veelal te overheersen, maar worden ook andere strategieën toegepast (Verhoeven 1985:153). De genoemde strategieën kunnen tevens als instructieprincipes dienen. Leerlingen leren in eerste instantie klankzuivere woorden te verdelen in fonemen, om vervolgens de eraan gekoppelde letters in de juiste volgorde op papier te zetten: 'schrijf, zoals je spreekt'.⁶ Dit is de fonologische strategie: de elementaire spellinghandeling die parallel loopt met

de elementaire leeshandeling (Verhoeven & Mommers, 1992:105). Daarna leren leerlingen om op basis van ingeprente woordbeelden, vaste regels ('hoor je x in situatie y, dan schrijf je z'), analogie met grondwoorden, of geheugensteuntjes niet-klankzuivere woorden te spellen. Uiteindelijk zullen de meeste hoogfrequente woorden automatisch, zonder overdenking gespeld worden. Dit is de directe strategie.

Op welke wijze kan het spellingonderwijs worden afgestemd op meertalige klassen? De didactische handleidingen van de Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1992), Verhoeven (1992), Appel & Vermeer (1994), Huizenga (1997) en Appel, Kuiken & Vermeer (z.j.) bevatten nauwelijks tot geen bijzondere aanwijzingen voor het onderwijzen van spelling aan meertalige leerlingen. Met uitzondering van Huizenga wijzen alle handleidingen op de klinkeronderscheidingsvaardigheid van Turkse en/of Marokkaanse leerlingen. Doordat korte en lange klinkers niet betekenisonderscheidend zijn in het Turks en Arabisch zouden leerlingen met die moedertalen daar problemen bij kunnen ondervinden (resp. a.w.: 416, 337, 25,-,29). Verdere didactische wenken ten aanzien van spelling in een tweede taal kunnen in genoemde handboeken niet worden gevonden.

Over de ontwikkeling van spelling in een tweede taal is slechts een beperkt aantal empirische gegevens voorhanden (Sijtsma, 1998:83). Verhoeven & Gillijns (1996) hebben vastgesteld dat allochtone leerlingen in Groep 3 en 4 ten opzichte van hun autochtone leeftijdgenoten veel moeite hebben met de segmentering van onveranderlijke woorden in fonemen en de koppeling van fonemen aan grafemen. Zij concluderen dat "voor tweede-taal-leerders het *coderen* van woorden aanmerkelijk lastiger is dan het *decoderen* van woorden." (a.w.:276). Verhoeven & Vermeer (1989) tonen aan dat Turkse en Marokkaanse leerlingen van 5 tot 9 jaar significant lager scoren op klankonderscheidings taken dan hun autochtone leeftijdgenoten en minder moeite hebben met klinkeronderscheiding dan met medeklinkeronderscheiding (a.w.:65). Verhoeven (1987) heeft Turkse en Nederlandse leerlingen uit Groep 3 van de basisschool een dictee laten maken van monosyllabische woorden die klanken bevatten die niet tot het Turkse klanksysteem behoren, zoals de klinkers in *keus*, *zus*, *zeep* en *pil*. Alle leerlingen hadden het kleuteronderwijs in Nederland doorlopen. De dictees wezen uit dat

"Turkish children have no serious or specific problems with phonemes and phoneme clusters which do not occur in the Turkish phoneme inventory. In comparison with Dutch peers, they are slightly slower in the acquisition of the spellings of tense and lax vowels, [...]" (a.w.:155)

Klinkeronderscheidingsvaardigheid is niet alleen een noodzakelijke voorwaarde voor de spelling van klankzuivere woorden als *keus*, *zus*, *zeep* en *pil*, maar tevens voor de toepassing van bepaalde conditionele spellingregels. Enkele van de spellingmoeilijkheden voor leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs die bovenaan staan in de top-tien van spelfouten in opstellen, betreffen de regels van klinkerverenkeling en medeklinkerverdubbeling (Verhoeven 1979:161). Deze spellingbeginselen spelen een centrale rol in het sleutelincident dat in deze bijdrage wordt besproken. Klinkerverenkeling wordt in Van Dale (1995) als volgt omschreven:

“In open lettergrepen –dat zijn lettergrepen waarin op de klinker geen medeklinker volgt– worden zowel de korte als de lange klinker door het enkele teken voorgesteld (met de hierna te noemen uitzonderingen).” (a.w.:xxviii)

De verdubbelingsregel wordt als volgt gedefinieerd:

“Verdubbeling van medeklinkers vindt plaats als de voorafgaande lettergreep anders open zou worden, dus om aan te duiden dat de voorafgaande klinker kort is en moet blijven [...]” (a.w.:xxx)

Meulenkamp (2000) onderzocht de strategieën die leerlingen hanteren bij het spellen van woorden waarin deze verschijnselen optreden. Nadat een gedictieerd woord door leerlingen uit Groep 5, 6 en 7 was gespeld, werd gevraagd hoe zij tot het antwoord gekomen waren. Naar eigen zeggen gaan de leerlingen in de meeste gevallen af op een (onvolledige) regel, woordkennis, of een leesstrategie (‘Anders staat er...’). Het klank-voor-klank verschriftelijken (klank-letter-koppeling) wordt in slechts enkele gevallen genoemd, en uitsluitend bij woorden met gesloten lettergrepen (a.w.:146).

Om na te gaan in hoeverre problemen met het gebruik van de verenkelings- en verdubbelingsregel bij Turkse leerlingen veroorzaakt zou kunnen worden door het al dan niet kunnen onderscheiden van korte versus lange klinkers, is een analyse uitgevoerd op recentelijk verzamelde taalvaardigheidsgegevens bij Nederlandse en Turkse leerlingen met laag opgeleide ouders aan het einde van Groep 4.⁷ Daarvoor is een selectie gemaakt uit de items van de afgenomen klankonderscheidingstaak die de aanwezigheid of afwezigheid van een ‘klinkerlengteverschil’ bevragen. In Tabel 1 zijn de items en de gemiddelde goed-score per categorie items en per groep weergegeven.

Uit t-toetsen blijkt dat geen van de verschillen tussen de groepsgemiddelden significant is ($p \geq .05$). De eerste categorie items is geschikter voor het toetsen van de hypothese dan de tweede: wanneer leerlingen een verschil zeggen waar te nemen tussen de woorden van de tweede categorie, hoeft dat niet per se betrekking te hebben op een klinkerlengteverschil. Helaas bevat de eerste categorie slechts drie items. Daar staat tegenover dat gebruik gemaakt is van de itemscores van 337 leerlingen. De gemiddelde scores op de eerste categorie items suggereren dat Turkse leerlingen even weinig moeite hebben met het onderscheiden van de /ɛ/ en de /e/, de /ɑ/ en de /a/, en de /ɔ/ en de /o/. De tweede categorie items wijst uit dat identieke woorden met een korte of lange klinker door beide groepen leerlingen in vrijwel alle gevallen ook als identiek worden beschouwd.

Items	Nederlandse leerlingen	Turkse leerlingen
weg-weeg hak-haak rok-rook	2.94	2.96
pan-pan wip-wip maag-maag pet-pet	jas-jas kool-kool mos-mos wit-wit	7.96 7.90
Alle items	10.90	10.85

Tabel 1: Gemiddelde scores van Nederlandse en Turkse leerlingen op categorieën van items uit de klankonderscheidingstaak

Geconcludeerd kan worden dat het zeer onwaarschijnlijk is dat een Turkse leerling, die vanaf de kleuterschool onderwijs in het Nederlands volgt, in Groep 4 nog spelfouten maakt die veroorzaakt worden door onvoldoende vaardigheid in het onderscheiden van korte versus lange klinkers. De in didactische handleidingen gesuggereerde problemen daaromtrent zijn ten hoogste van toepassing op de relatief kleine groep Turks- en Arabisch sprekende zij-instromers (en volwassenen) die gedurende korte tijd aan Nederlandse taal hebben blootgestaan.

4. Basisschool 'De Rietschans'

De katholieke basisschool 'De Rietschans' bevindt zich in een multiculturele wijk van een middelgrote, Zuid-Nederlandse stad. Volgens gemeentelijke statistieken bedraagt het percentage allochtonen in het voedingsgebied van de school, de wijken Rietveld en De Schans, 29 procent. De flats, lage appartementencomplexen, rijtjeshuizen en drive-in woningen in deze wijken zijn gebouwd in de jaren zestig. Het merendeel daarvan valt onder de sociale woningbouw. Het gemiddelde besteedbare inkomen per wijkbewoner ligt bijna 20 procent onder het stadsgemiddelde. Het twee verdiepingen tellende schoolgebouw wordt omringd door een straat, een grasveld, een sporthal, en een verzorgingsflat. Vlakbij de school bevinden zich een buurthuis en enkele winkels, waaronder een Turkse 'Market'.

De school is tien jaar geleden voortgekomen uit een fusie tussen een 'zwarte' school in De Schans en een 'witte' school in Rietveld. Beide scholen werden door afnemende leerlingaantallen in hun voortbestaan bedreigd. Volgens de leerlingenadministratie sprak op het moment van de dataverzameling 39 procent van de 219 leerlingen thuis een andere taal dan het Nederlands. Thuis spreekt 18 procent van leerlingen Turks en 14 procent Berbers en/of Arabisch. Ruim 90 procent van de leerlingen, 48 procent van de moeders en 51 procent van de vaders is in Nederland geboren. Veruit de meeste leerlingen zijn bijgevolg van onderaf ingestroomd in het Nederlandse onderwijsstelsel.

Het team kent veertien groepsleerkrachten, twee OALT-leerkrachten, een remedial teacher/interne coördinator leerlingenzorg, een tutor, een directeur, een NT2-leerkracht, twee peuterleidsters en twee onderwijs-assistenten. Gelet op de eigen peutergroep waarin gewerkt wordt met het voor- en vroegschoolse programma *Piramide*, de schakelgroep tussen Groep 2 en 3, de verlengde schooldag, *Overstap*, het schoolgerichte maatschappelijk werk en de taalcursussen voor allochtone moeders, kan de Rietschans beschouwd worden als een 'brede school' (vgl. Braakman, 1999). Het multiculturele karakter van de school wordt expliciet vermeld in officiële documenten als de Schoolgids en het Schoolplan, waarin de Rietschans wordt voorgesteld als "een multiculturele samenleving in het klein" (Schoolgids 1999/2000:2). Volgens de directeur "leef je hier in een samenwerkingsverband, [...] in een samenleving waar alle culturen bij elkaar leven, waar je heel sterk appelleert aan respect voor elkaar" (Directeur:13⁸).

Groep 4 van de Rietschans telde tijdens de observatieweek 27 leerlingen. Van hen spreken er naar eigen zeggen veertien uitsluitend Nederlands thuis. De overige leerlingen spreken naast of in plaats van Nederlands thuis Turks (6 leerlingen), Marokkaans-Arabisch en/of Berbers (5), Papiaments (1) of Engels (1). De gemiddelde leeftijd van de leerlingen is zeven jaar. 'Meneer Ed', de groepsleerkracht, is geboren in 1940 en werkt inmiddels meer dan 35 jaar op (een voorloper van) de Rietschans. Dit schooljaar geeft hij op de dinsdagochtend computerles aan de kleuters, en is hij op de woensdagen vrij. Groep 4 wordt dan geleid door 'juf Petra'.

In het Schoolplan wordt als leerdoel gesteld dat "de kinderen vlot moeten kunnen schrijven, hetgeen tevens inhoudt, dat spelling (inclusief spelling der werkwoorden) ruim voldoende moet zijn" (Schoolplan, 1999:6). Sinds het schooljaar waarin de case study is uitgevoerd, wordt in Groep 4 niet langer met de spellingmethode van *Taal Actief*, te weten *Woordspel* (Van den Heuvel, Huijbregts & Peeters, z.j.) gewerkt, maar met *Zin in taal-Spelling* (Cranshoff & Zuidema, 1997). De handleiding bij deze methode biedt aanwijzingen voor "specifieke problemen waar *allochtone leerlingen* bij de spelling tegenaan kunnen lopen" (a.w.:8). Bij hardnekkige spellingproblemen, die bijvoorbeeld naar voren komen bij de uitslag van de toets Schaal Vorderingen Spellingvaardigheid, wordt de remedial teacher ingezet.

5. Een spellingles

Het is donderdag 28 oktober 1999, half tien 's ochtends. Ed laat 'de uitdelers' de schrijfschriften uitdelen. De leerlingen bladeren in hun schrift om te kijken naar het punt dat ze voor de vorige uitwerking gekregen hebben. De Marokkaanse Jamilla en Nasira, en de Turkse Feride en Aysegül wordt gevraagd naar het bord te komen. De instructie die dan plaatsvindt is hieronder weergegeven (met de daarbij gehanteerde transcriptie-conventies).

Transcriptie-conventies

voorbeeld	verklaring
+5	stilte (d.w.z. geen gesproken taal) van 5 seconden (alleen stiltes > 4 sec. worden vermeld)
sla+pen	gemarkeerde pauze tussen syllaben
dat is/	correctie, herstart of interruptie
VALLEN	voorgelezen of gedicteerde tekst
P	verwijzing naar geschreven letter
[schrijft 'valen']	aanvullende observationele gegevens (veldaantekeningen)
(fluistert:)	impressionistische beschrijving van waargenomen geluiden en prosodische kenmerken
{nou}	onzekere transcriptie
/a/	fonetische transcriptie volgens IPA
e:ventjes	klinker wordt lang aangehouden
va;len	volgende syllabe wordt (opvallend) sterk beklemtoond, met stijgende intonatie
ll	niet-geïdentificeerde leerling

Het incident

- Ed: Nou even stil weer. Even nadenken. Er zijn korte, en er zijn lange klanken.
ll: (gaapt)
Ed: Geef 's een voorbeeldje van een lange klank, Stéfanie.
Stéfanie: Slapen.
Ed: Slapen. Slapen. En wat weet je ook alweer van die lange klanken?
Stéfanie: Nou, dan is er maar één P.
Ed: En ook één?
Stéfanie A. (tegelijk met andere leerling)
Ed: A. Sla+pen. Goed zo.

Ed vertelt vervolgens dat hij er bij het nakijken gisteren achter kwam dat alle leerlingen 'schitterend' hadden geschreven. Iedereen heeft een zeven of hoger en een stempeltje gekregen. Juist op het moment dat Ed de eerste zin wil dicteren, komt Abdel, de OALT-leerkracht de klas binnen:

- Ed: O wacht even. Dan kan ie mee opletten. Da's een goeie. WIJ SLAPEN IN BED.
Wij schrijven op het bord: WIJ SLAPEN IN BED. En wij wachten eventjes.

De zin 'wij slapen in bed' wordt door de meisjes en Abdel op het bord geschreven. Ed wijst erop dat 'wij' met een lange *ij* geschreven wordt, vermoedelijk als reactie op het geschrevene op het bord. Dan wordt er op initiatief van Abdel gesproken over de spelling van 'een' (met of zonder accenten), vervolgens op Eds initiatief over 'bed' (verlengingsregel), en ten slotte opnieuw op initiatief van Abdel over 'slapen'

(verenkelingsregel). Als alle leerlingen deze zin in hun schrift hebben geschreven, dicteert Ed de tweede zin:

Ed: De tweede zin. Let op. WIJ VALLEN OP DE GROND.

Il: Oei.

Ed: Wij kijken of ze 't goed doen. WIJ VALLEN OP DE GROND. En zelf nadenken hèn. WIJ natuurlijk weer met een lange IJ. WIJ VALLEN OP DE GROND. +6.

Il: (laat een boertje). Pardon.

Ed: Niet bij een ander kijken, want dan doe je 't verkeerd hèn. Dan kijk je naar/. Nou, nadenken. VALLEN. Is dat een lange klank of een korte klank?

Il: (fluistert:) {Bouchra!}

Ed: Is het een /a/ of een /ɑ/?

[Aysegül schrijft 'valen']. +7.

Ed: Aysegül, ga nou 's een metertje achteruit staan. Nee, voor het bord blijven staan, maar gewoon achteruit. Ga 's/. Ja. Met je gezicht naar het bord toe. En nou een meter achteruit gaan staan. Eén stap achteruit doen. Juist. En nou ga je ;lezen wat er staat. WIJ SLAPEN IN EEN BED. En wat staat er dan? Sst. Ze gaat vegen. Kijken wat ze {nou} gaat doen.

Il: Foutje.

Il: Fout.

Ed: Sst. En dat moet Nasira ook doen hèn. ;Lezen wat je schrijft. Da's ook belangrijk hèn. Als je iets opgeschreven hebt, om e:ventjes te lezen. Wat staat er?

[Aysegül schrijft 'vaalen'].

Il: VALEN.

Abdel: VA:;LEN.

Il: Kijken?

Abdel: WIJ VA:;LEN.

Il: VALEN.

Il: Nou staat er twee keer VALEN.

Abdel: VALEN. Kijk, kijk naar mij.

Il: Oei!

Ed: Nou, nou zijn wij stil hèn. Nou wil ik niet elke keer horen. Laat ze zelf nadenken. OP DE GROND.

Abdel: WIJ VA:;LEN.

Ed: Nou, leg het maar 's uit Jordi. VALLEN.

Jordi: WIJ uh VALLEN daarzo moet uh ;twee elletjes, want anders was het VALEN.

Ed: Juist. Ik moet twee elletjes hebben op de/ bij VALLEN. 't Is een ;korte klank. En dan hebben we de tweeling weer nodig hèn. Die moet een steuntje geven. En GROND is met een D, want we zeggen GRON;DEN hèn, dat is/. Nou. Als nou Nasira ook nog 's eventjes VALLEN opschrijft met twee elletjes, dan mogen wij de zin ook opschrijven. En weer net zo mooi als gisteren, hèn. Doe het maar langzaam, en mooi. WIJ VALLEN OP DE GROND. Jullie mogen gaan zitten, de vier.

Hierna bedenken vier autochtoon-Nederlandse jongens voor het bord hoe de zin 'wij horen een geluid' gespeld moet worden. Ten slotte wordt de zin 'wij bellen aan de deur' door de leerlingen voor het bord geschreven, maar niet meer besproken. De spellingles heeft dan ruim 20 minuten geduurd. Na afloop van de les vertelt Ed de lesobservator: "Dat vinden ze moeilijk, met name de Marokkanen, die horen dat verschil vaak niet tussen korte en lange klinkers".

De gebeurtenissen in dit lesfragment kunnen als volgt worden beschreven. Nadat Jamilla, Feride, Nasira en Aysegül plaats hebben genomen voor het bord en Ed verzocht heeft om stilte en concentratie, wijst hij op het bestaan van korte en lange klanken. Stéfanie geeft op zijn verzoek een voorbeeldje van een lange klank ('slapen'), en vertelt wat zij van die lange klank weet (dan is er maar één p, en ook één a). Als Abdel toevallig de klas is binnengekomen schrijven hij en de leerlingen voor het bord de door Ed gedicteerde zin op. Nadat deze zin is besproken en door de overige leerlingen in hun schrift is geschreven, kondigt Ed de tweede zin aan. Hij roept de leerlingen op tot concentratie, en dicteert de zin 'Wij vallen op de grond'. De leerlingen die niet voor het bord staan, worden geacht te "kijken of ze 't goed doen". Ed herhaalt vervolgens de zin en spoort de leerlingen voor het bord aan om zelf na te denken. De schrijfwijze van 'wij' krijgen ze cadeau: Ed herinnert de leerlingen eraan dat dat met een lange ij geschreven wordt. Ed wil dat de leerlingen niet afkijken en nadenken over de vraag of 'vallen' een korte, of een lange klank, een /a/ of een /a/ bevat.

Aysegül schrijft ondertussen 'valen' op het bord. Ed vraagt haar daarop een metertje achteruit te gaan staan, wat door Aysegül niet onmiddellijk begrepen wordt. Als Aysegül de gewenste positie heeft ingenomen, zegt Ed haar te lezen wat ze geschreven heeft. Hierop neemt Aysegül de borstel ter hand om een correctie aan te brengen. Enkele leerlingen merken op dat er een foutje gemaakt is. Nasira wordt eveneens gezegd te lezen wat ze heeft geschreven, omdat je in het algemeen ter controle moet lezen wat je hebt geschreven.

Inmiddels heeft Aysegül 'valen' veranderd in 'vaalen'. Enkele leerlingen en Abdel spreken dat woord uit. Abdel vraagt iemand naar hem te kijken. Vermoedelijk wil hij Aysegül iets op het bord laten zien. Als een leerling ook nog 'oei' roept, vraagt Ed om stil te zijn en ze zelf te laten nadenken. Dan mag Jordi 'vallen' uitleggen. Jordi geeft aan dat 'vallen' twee elletjes moet bevatten, omdat we anders 'valen' moeten lezen. Ed bevestigt dit. In 'vallen' heb je twee elletjes, de 'tweeling' dus, nodig om "een steuntje te geven". Hij voegt nog toe dat 'grond' met een d is, omdat we 'gronden' zeggen. Dan wordt Nasira geïnstrueerd 'vallen' ook met twee elletjes te schrijven, en mogen de overige leerlingen de zin "langzaam, en mooi" in hun schrift schrijven. De leerlingen voor het bord mogen terug naar hun plaats.

6. Analyse

De presentatie van de analyse is ingedeeld naar de hoofdrolspelers van het incident. In Paragraaf 6.1 wordt de rol van Stéfanie belicht, in Paragraaf 6.2 die van Aysegül, in Paragraaf 6.3 die van Jordi en Ed, en ten slotte in Paragraaf 6.4 die van de lesmethodes.

6.1 Stéfanie

Centraal in dit fragment staan het verenkelings- en verdubbelingsbeginsel van de Nederlandse spelling. Verenkeling treedt op in ‘slapen’, dat als eerste wordt besproken. De spelling van dat woord wordt op uitnodiging van de leerkracht door Stéfanie beredeneerd. Van “die lange klanken”⁹ weet zij dat er maar één P, en één A is. Naast het feit dat de klinker door één letter wordt weergegeven, impliceert deze uitspraak dat de medeklinker in dit geval *niet* verdubbeld wordt. De context waarnaar ‘die’ in ‘die lange klanken’ verwijst, namelijk open lettergrepen, wordt in de regel niet geëxpliciteerd.

Stéfanie zal op het najaarsrapport dat enkele weken na dit incident wordt uitgereikt, een acht behalen voor spelling en de bemoedigende opmerking ‘goed zo’ meekrijgen. Aan het einde van het jaar wordt zij in de zogenaamde overdrachtsgegevens zelfs als ‘ideale leerling’ gekarakteriseerd. Op de door de school afgenomen spellingtoets (SVS) behaalt zij de hoogste score van de klas. In de observatieweek krijgt zij regelmatig een rol toebedeeld in de eerste fase van een les(onderdeel).¹⁰ Wanneer Ed haar vraagt om een voorbeeldje van een lange *klank*, antwoordt zij met ‘slapen’, een *woord* waarin verenkeling optreedt. Precies dat verschijnsel blijkt Ed in deze spellingles aan de orde te willen stellen. Wanneer Ed vervolgens vraagt wat ze weet van die lange klanken, gaat Stéfanie eerst in op de spelling van de /p/, en dan –in antwoord op de vraag ‘En ook één?’– op de /a/. Ed bevestigt haar reacties met de opmerking “goed zo”, nadat hij de fonologische structuur van het woord nog eens benadrukt door een korte pauze tussen de lettergrepen aan te houden. In één opzicht reageert Stéfanie anders op Eds verzoeken dan hij wenst. De enkele P als antwoord op de vraag wat zij weet van lange klanken “bedoelde ik natuurlijk niet. [...] Maar ze heeft wel gelijk natuurlijk, want ze zegt: dan is er maar één P” (Ed V:9).

Geconcludeerd kan worden dat de interactie tussen de als sterke leerling gepercipieerde Stéfanie en de leerkracht tamelijk vlekkeloos, dat wil zeggen zonder misverstanden en noodzakelijke ophelderingen verloopt. Behalve in het geval van de enkele P interpreteert en beantwoordt Stéfanie Eds verzoeken precies zoals bedoeld was.

6.2 Aysegül

Na de presentatie van het voorbeeld ‘slapen’ verschijnt de Marokkaanse OALT-leerkracht Abdel in het klaslokaal en neemt hij op uitnodiging van Ed deel aan de oefeningen op het bord. Volgens Ed gebeurt dit vaker (Ed I:48). De twee Turkse en twee Marokkaanse leerlingen, evenals Abdel, schrijven de door Ed gedicteerde zin waarin het voorbeeldwoord voorkomt, op het bord. Na bespreking daarvan voorziet Ed de leerlingen van een nieuwe zin. Met de opmerkingen “Nou, nadenken. Vallen. Is dat een lange klank of een korte klank, is het een /a/ of een /a/?” bakent hij het spellingprobleem van de zin vervolgens af. Aysegül schrijft dan ‘valen’, en later ‘vaalen’ op het bord.

Na afloop van de spellingsles merkt Ed op dat allochtone leerlingen moeite hebben met het onderscheid tussen lange en korte klinkers. In het retrospectieve interview (Ed V:8; vgl. ook Observatie 5.10.99) zegt hij hierover:

Ed: Nou is het vooral deze groep, en dat heb ik dus ook weer gemerkt bij Marokkanen en zo, bijvoorbeeld als ik zeg: [...] "hij hoopte", dan horen ze de /o/ niet exact. Dat had ik met mijn Italiaan ook. Ik heb een Italiaan lesgegeven hè. Die horen niet of het een /o/ of een /ɔ/ is. Die klank is voor hun hetzelfde.

JB: Dus dat merk je bij leerlingen hier ook?

Ed: Ja. Want 'ik hoop', dan horen wij duidelijk twee O's hè. Maar zij horen dat minder. Dus dan schrijven ze ook makkelijker 'hop'.

JB: En dat zou bij Aysegül ook het geval kunnen zijn?

Ed: Dat kan bij Aysegül ook het geval zijn ja. Nou, dat is wel zeker. Ja, bij dat soort woorden dan hè.

Als hij even later tijdens het interview het protocol nog eens doorleest, merkt Ed nog op:

"Ik zie hier dat Aysegül schrijft: 'vaalen' hè, met twee A's [...] als ze 't gaat verbeteren. [...] Da's toch een teken dat ze 't helemaal nie kan horen hè. Want dan ga je 'vallen' niet veranderen in 'va(a)len'. Ja. Da's toch van: 't goed horen of 't een korte of een lange klank is. Ik denk dat dat bij de A misschien nog sterker is. Vallen, valen. Dat dat toch voor hun onduidelijker is." (Ed V:11)

Vermoedelijk werd Eds opmerking na afloop van de les over de moeilijkheid voor "met name de Marokkanen" ook al ingegeven door de spelfouten die Aysegül met 'vallen' maakt. Naast Nasira was zij de enige allochtone leerling die in deze les spelfouten op het bord heeft gemaakt. De Italiaan waarover Ed spreekt, is overigens zijn zwager, die als volwassene Nederlands leerde spreken.

Aysegül is een achtjarig meisje dat thuis zowel Turks als Nederlands spreekt. Zij volgt dit leerjaar voor de tweede maal en behaalde een 8 op spelling in het najaarsrapport. Gelet op de gepresenteerde onderzoeksgegevens in Paragraaf 3, is het zeer aannemelijk dat Aysegül de eerste klinker in 'vallen' als /a/ heeft waargenomen. Dit houdt in dat Aysegüls spelfouten, anders dan de leerkracht meent, naar alle waarschijnlijkheid niet berusten op haar klankwaarneming. Waarop dan wel?

Wellicht bieden de instructies van de leerkracht de sleutel tot het begrijpen van haar spelfouten. De nadrukkelijke aanwijzing 'is het een /a/ of een /a/?', die leerlingen op het spoor moet zetten van verdubbeling van de medeklinker, stelt de lengte van de klinker centraal. Aysegül zou daardoor de klinkerlengte en de bijbehorende klinkerletter als het spellingprobleem van de zin kunnen beschouwen. Anders gezegd, zij wordt op het spoor gezet van de elementaire spellingregel 'schrijf, zoals je spreekt', die bepaalt dat een /a/ als A, een /a/ als AA, en een /l/ als L geschreven wordt. Omdat Aysegül /valən/ waarneemt, schrijft zij 'valen'. Müller (1990:82) spreekt in dat verband van een 'eigenaktiver Lernzugriff': een beginnende schrijfstrategie die onafhankelijk van de

didactisch bedoelde methode ook wordt ingezet bij niet-klankzuivere woorden (zie ook Treiman, 1993:279).

Daarop laat Ed haar “een metertje” achteruit staan, wat blijkens de er op volgende ontkenning en opheldering door Aysegül verkeerd wordt opgevat. Zodra zij de gewenste positie heeft ingenomen, moet ze lezen wat er staat, omdat “je met een meter achteruit gaan natuurlijk makkelijker ziet of het goed of fout is. Dat je ‘t beter kunt lezen. Dan staan ze met het gezicht bovenop het bord en dan overzien ze dat eigenlijk niet” (Ed V:11). Lezen wordt zo tot controlestrategie van het spellen gemaakt. Het is mogelijk dat Aysegül deze strategie volgt, en de juiste leesregels toepassend zelf tot de conclusie komt dat het woord fout gespeld is. Daarbij zij opgemerkt dat (overwegend 1.00-)leerlingen uit Groep 5, 6 en 7 pseudo-woorden als ‘valen’ in 50-75 procent van de gevallen verklanken tot ‘vallen’ (vgl. Meulenkamp, 2000:155). Minstens zo waarschijnlijk is het dat Aysegül de opmerking “En nou ga je lezen wat er staat” heeft opgevat als een door Ed gesignaleerde fout, en wel een fout in het aantal A’s: dat is immers de letter/klank die hij ter discussie stelde (vgl. “Is het een /a/ of een /a/?”). Zo komt Aysegül snel tot de conclusie dat ‘vallen’ toch met twee A’s geschreven moet worden.

Kortom, de interactie tussen de leerkracht en Aysegül verloopt allerm minst zonder misverstanden en ophelderingen. De spelfouten die Aysegül maakt, berusten zeer waarschijnlijk niet, zoals de leerkracht meent, op klankonderscheiding, maar op de interpretatie van de instructies van de leerkracht.

6.3 Jordi en Ed

Het is de eentalige Jordi die aan het slot van het incident gevraagd wordt om de schrijfwijze van ‘vallen’ uit te leggen. Zijn uitleg is gebaseerd op leesregels: Als je één L zou schrijven, lees je ‘valen’. Ofschoon die redenering anders is dan wat Ed de leerlingen telkens voorhoudt, namelijk dat je een tweeling moet schrijven na een korte klank, wordt er volledig mee ingestemd:

“Nou, officieel zeggen wij dus: een korte klank, hè, dan krijg je dus een tweeling. Zoals wij dat nu op dit moment leren hè. Maar ja, je kent Jordi, dat is een halfvolwassen persoon. En, ja da’s ook goed hè. Als ik één L schrijf staat er ‘valen’. Nou, iemand die ‘t zo redeneert is natuurlijk ook goed. Alleen da’s niet het eerste logische antwoord wat wij dus geven, want dat zal dus bijvoorbeeld een Aysegül niet kunnen begrijpen. Of die zal dat niet uit zichzelf zeggen dat er dan ‘valen’ staat. Anders zou ze ‘t nie fout schrijven.” (Ed V:13)

Ed voegt inderdaad aan Jordi’s uitleg toe: “Ik moet twee elletjes hebben op de/ bij VALLEN. ‘t Is een ;korte klank. En dan hebben we de tweeling weer nodig hè. Die moet een steuntje geven.” Net als in de instructie aan het begin van de les wordt de context waarin de regel ‘hoor je een korte klank, dan schrijf je een tweeling’ optreedt, in deze uitleg niet vermeld. Dat het benadrukken van de reikwijdte van de regel van belang kan zijn, bleek vier dagen voordat het gepresenteerde lesfragment plaatsvond. Op de

maandagmiddag tijdens een zinsbouwles merkt een leerling op dat 'strekt', wat Ed op het bord heeft geschreven, met twee k's gespeld moet worden. De leerling leek de ingeprente regel ook te willen toepassen als een lettergreep al gesloten is.

De tweeling waarover Ed spreekt, wordt gebruikt om te verwijzen naar een dubbele medeklinkerletter. Het is echter voorstelbaar dat leerlingen ook dubbele klinkers als een tweeling beschouwen. Hierin ligt een alternatieve verklaring voor het feit dat Aysegül in tweede instantie 'vaalen' schrijft: nadat ze begrepen heeft dat 'valen' een fout bevat, herinnert ze zich de regel 'hoor je een korte klank, dan schrijf je een tweeling', en vertaalt ze die naar: 'ik hoor een /a/, dus ik moet een tweeling-A schrijven'. Zowel de tweeling als het steuntje, of te wel de kernbegrippen in Eds uitleg, worden overigens metaforisch gebruikt. De uitleg is daardoor niet alleen onvolledig en ambigu, maar ook ondoorzichtig voor leerlingen die het betreffende spellingprincipe nog nauwelijks beheersen. Tot die groep lijkt ook Aysegül te behoren.

Nadat de juiste spelling door Jordi en Ed op verschillende manieren is uitgelegd, mogen alle leerlingen de zin netjes in hun schrift schrijven. Doorgaans draait Ed naar eigen zeggen deze volgorde om, en laat hij de leerlingen voor het bord pas schrijven als de overige leerlingen de zin in hun schrift hebben geschreven, om overschrijven te voorkomen (Ed V:15).

De kwestie van verenkeling en verdubbeling is de afgelopen weken al eerder door Ed behandeld, en zal nog regelmatig terugkomen. In het retrospectieve interview legt Ed uit dat deze spellingcategorieën het hele jaar door, "bijna elke dag als het ware", behandeld worden (Ed V:3). In het logboek dat Ed heeft bijgehouden, wordt in totaal zeven keer gesproken over de behandeling van klinkers en medeklinkers in open en gesloten lettergrepen. Vier van zulke lessen zijn door ons bijgewoond, en blijken een vergelijkbare inhoud en didactiek te kennen. Telkens worden de verenkeling en verdubbeling uitgelegd volgens de regelstrategie: 'hoor je x dan schrijf je z'. Er wordt afwisselend gesproken over een 'tweeling' en een 'dubbele letter'. Ook de controlestrategie van het nalezen keert altijd terug. De leerkracht lijkt erop uit te zijn deze strategieën bij de leerlingen in te slijpen door zeer regelmatig het soort klassikale oefeningen uit te voeren dat het incident illustreert.

6.4 Zin in taal, Wie dit leest en Woordspel

Naast de in Paragraaf 3 genoemde regelstrategie gebruiken Jordi en de leerkracht in het fragment de lees- of controlestrategie bij het spellen. *Zin in taal-Spelling*, de spellingmethode waar Ed mee werkt, kiest voor een andere benadering, en stelt de behandeling van verenkeling en verdubbeling bovendien uit tot het vijfde leerjaar. In de laatste eenheden van het boek voor Groep 4 worden deze spellingmoeilijkheden voor het eerst geïntroduceerd. In de inleiding tot eenheid 10 stelt de handleiding (p.189):

"De medeklinkerverdubbeling is voor de meeste leerlingen een moeilijk spellingsverschijnsel. In de eerste fase is het belangrijk dat leerlingen met de verdubbeling hebben kennismaat. Verder dan de vaststelling dat de mede-

klinkerverdubbeling optreedt na een korte klank wordt er niet gegaan in deze eenheid. Het volgende schooljaar wordt er pas verder ingegaan op de medeklinkerverdubbeling.”

In dat volgende schooljaar worden verenkeling en verdubbeling aangeleerd op basis van *analogie* met behulp van het zogenaamde ‘klaverblad’, waarop prototypen terug te vinden zijn van verschillende spellingcategorieën. Het klaverblad wordt in de loop van het jaar uitgebreid met steeds nieuwe klinkers. Het meest uitgebreide klaverblad (Spelling B, kopieerblad 8, oaeui-klaverblad) ziet er als volgt uit:



Figuur 1: Het klaverblad uit ‘Zin in taal-Spelling’

De methode wijst er voorts op dat allochtone leerlingen dikwijls problemen hebben met het onderscheid tussen lange en korte klanken, en raadt dan extra oefeningen aan (Handleiding:205). Eds kennis over het onvermogen van allochtone leerlingen om klinkers te onderscheiden komt hiermee overeen. Net als in *Zin in taal-Spelling* worden verenkeling en verdubbeling in de methode *Woordspel* pas in het vijfde leerjaar uitgebreider behandeld, en aan het einde van het vierde leerjaar al even kort geïntroduceerd. Bij deze spellingcategorie speelt de regelstrategie dan een belangrijke rol. In de door Ed gebruikte leesmethode *Wie dit leest* (Aarnoutse & Van de Wouw, 1990) wordt in het vierde leerjaar regelmatig aandacht besteed aan het lezen van klinkers en medeklinkers in open en gesloten lettergrepen.¹¹ Daarbij keert telkens de metafoor van de ‘tweeling’ terug, die een ‘steuntje in de rug’ geeft aan de korte klank. De instructie voor het lezen (en spellen) van het woord ‘rode’ (les 3-3), bestaat bijvoorbeeld uit de volgende stappen (handleiding:3-10)

- “ 1. het woord bestaat uit twee stukjes
2. in het midden staat maar één letter: de -d
3. de -o krijgt dus geen steun in de rug ⇒ lang uitspreken ”

Net als in de interactie tussen Stéfanie en Ed is deze redenering van de leesmethode een concrete invulling van een *regelstrategie*, in dit geval 'zie je één medeklinkerletter in het midden van een woord dat uit twee stukjes bestaat, dan spreek je de voorafgaande klinker lang uit.' Anders dan bij Eds formulering is in deze regel de context wel gespecificeerd (midden van een tweelettergrepig woord). Bij de behandeling van deze les op 25 oktober 1999 (drie dagen voordat de spellingles plaatsvond) volgt Ed deze redenering niet. Hij spreekt weliswaar over woorden die bestaan uit twee stukjes, maar "aan het eind van zo'n stukje is een *lange klank*". Ook uit het feit dat leerlingen zelf dergelijke woorden mogen bedenken in plaats van ze op te zoeken in de tekst uit het boek (zoals de handleiding suggereert), blijkt dat Ed de leesles (onbewust) gebruikt voor het leren spellen van woorden met een open lettergreep.

Omdat de spellingmethode voor het vierde leerjaar geen materialen aanbiedt voor het leren van het principe van verenkeling en verdubbeling, zijn alle instructies, voorbeelden, aanwijzingen en oefeningen op dat gebied op initiatief van Ed aangeboden en bedacht. De reden dat hij deze spellingcategorieën aan de orde stelt, is naar eigen zeggen de hoge frequentie waarmee de verschijnselen in het taalgebruik optreden (Ed V:5/19). In het algemeen acht hij een tijdsinvestering in spelling van 20 minuten per dag gerechtvaardigd. Dat komt overeen met het door ons geregistreerde aantal minuten spellingonderwijs in de observatieweek, met de uitgangspunten van *Woordspel* (Van den Heuvel e.a., z.j.:26), en met het gemiddelde aantal minuten dat in surveys door leerkrachten genoemd wordt (Vgl. Sijtsma 1992; Inspectie van het onderwijs, 1997:28). De vorm, inhoud en timing van dit soort spellinglessen is waarschijnlijk ook ingegeven door de leesmethode. Dat Ed niet met het klaverblad werkt, is niet zo opmerkelijk. Ed heeft nog nooit met *Zin in taal-Spelling* aan Groep 5 lesgegeven, en blijkt van het bestaan van het klaverblad niet af te weten (Ed V:18).

7. Interpretatie: kennisbestanden en -representaties

In Paragraaf 3 zijn de spellingverschijnselen die in het lesfragment centraal staan gedefinieerd in formeel-taalkundige termen. Deze representatie van kennis van de Nederlandse spelling verschilt van de representatie die de leerlingen in het besproken lesfragment voorgelegd krijgen, en van de representaties die de lees- en de spellingmethode hanteren. Anders gezegd, de theoretische kennis over spelling is op verschillende manieren vertaald naar praktisch toepasbaar geachte kennis. Die kennisrepresentaties stemmen niet altijd overeen met de door leerlingen gehanteerde spellingstrategieën. De verschillende strategieën van de leerkracht, de leerlingen en de leesmethodes zijn in de vorige paragraaf als volgt gereconstrueerd:

- slapen	- Stéfanie	- lange klank > één P, één A
	- Ed	- lange klank > één A
- vallen	- Aysegül	- korte klank > één L, één A
		- korte klank > één L, tweeling-A
	- Jordi	- twee elletjes, anders is het 'valen'
	- Ed	- korte klank > tweeling (steuntje)
- rode	- Wie dit leest	- twee stukjes, één letter in midden > geen steuntje > lang uitspreken
- algemeen	- Zin in taal	- klaverblad

Het repertoire van kennisrepresentaties waarover leerkrachten beschikken, maakt deel uit van wat Shulman (1986) omschrijft als *pedagogical content knowledge*. Die kennis omvat, voor de meest gangbare onderwerpen van een vak,

“the most useful forms of representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations and demonstrations – in a word, the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others. Since there are no single most powerful forms of representation, the teacher must have at hand a veritable armamentarium of alternative forms of representation, some of which derive from research whereas others originate in the wisdom of practise.” (a.w.:9)

Welke representatie van een principe een leerkracht het meest geschikt acht, zal afhangen van de inschatting van de mate waarin de leerlingen het principe al doorzien. Naarmate het begrip onder de leerlingen toeneemt, zal de leerkracht eerder volstaan met een ‘gereduceerde uitleg’. Ed (en Stéfanie) hanteert in het incident regels van de vorm ‘hoor je x dan schrijf je z’ om verenkelling en verdubbeling mee uit te leggen. Dat de context waarin het verschijnsel optreedt in die regel niet wordt gespecificeerd, kan worden beschouwd als een reductie die is ingegeven door Eds verwachting dat de klas inmiddels aan een half woord genoeg heeft. Het is niet onwaarschijnlijk dat de uitleg die hij voorheen gebruikte, de context nog specificerde zoals ook de leesmethode doet.

Voorts omvat *pedagogical content knowledge* in de ogen van Shulman (1986):

“an understanding of what makes the learning of specific topics easy or difficult: the conceptions and preconceptions that students of different ages and backgrounds bring with them to the learning of those most frequently taught topics and lessons. If those preconceptions are misconceptions, which they so often are, teachers need knowledge of the strategies most likely to be fruitful in organising the understanding of learners, because those learners are unlikely to appear before them as blank slates.” (a.w.:9-10)

Eds vakdidactische kennis houdt onder andere in dat allochtone leerlingen vaak moeite hebben met het onderscheid tussen korte en lange klinkers. De bron van die kennis is

mogelijk de opmerking in de handleiding van de spellingmethode, de ervaring die hij met het onderwijzen van spelling aan enkele allochtone (zij-instromende) leerlingen heeft opgedaan, de ervaring met zijn NT2-verwervende zwager en kennisuitwisseling tussen collega's (praktische bronnen). Deze stereotypische voorkennis, die Ed projecteert op Aysegül (vgl. Cazden & Mehan, 1989:54), leidt er niet toe dat hij een instructieprincipe hanteert dat *niet* is gebaseerd op het onderscheid tussen lange en korte klinkers. Met de aloude, veelgebruikte spellingstrategie van inprenting van visuele woordbeelden (vgl. Scheerer-Neumann, 1986:173) is Ed bijvoorbeeld ook bekend.¹²

De didactiek van een leerkracht wordt blijkbaar niet uitsluitend bepaald door zijn voorkennis over leerlingen en zijn bekendheid met allerlei kennisrepresentaties. Van de 35 jaar dat Ed als basisschoolleerkracht werkzaam is, heeft hij 25 jaar onderwijs verzorgd aan klassen met overwegend eentalige leerlingen. In deze monolinguale context heeft Ed *praktische professionele kennis* (PPK) ontwikkeld waarop het routinematige didactische handelen in de vernieuwde, meertalige context is gefundeerd. PPK wordt door Anderson-Levitt (1987) als volgt omschreven:

“...their *savoir faire* or ‘know-how’: neither what they do nor what they think, but *what they think as they are doing what they do*. Knowledge then, is a shorthand term for the beliefs, values, expectations, mental models, and formulas for doing things which the teachers use in interpreting and generating classroom events.” (a.w.:174)

Na afloop van het besproken lesfragment draagt Ed een verklaring aan voor Aysegül's spelfouten die, terwijl hij deed wat hij deed, geen rol speelde. De ‘monolinguale’ routine die Ed volgt bij het onderwijzen van verenkelling en verdubbeling, onderstelt nu eenmaal dat leerlingen een verschil horen tussen lange en korte klinkers, en na enkele maanden zodanig inzicht hebben verworven in deze verschijnselen dat een gereduceerde uitleg volstaat.

PPK kent volgens Herrlitz (1996) een metonymische structuur, waarin “ein Teil [...] als Stichwort dient, um das Ganze – das Lernproblem und die einzelnen Elemente seiner pädagogischen Bearbeitung – aufzurufen.” (a.w.:28). In het gepresenteerde lesfragment kan de opmerking “Er zijn korte, en er zijn lange klanken” die functie worden toegeschreven. Het *Stichwort* roept bij Stéfanie precies de leerinhoud op die Ed aan de orde wil stellen en de werkvormen, opdrachten, aanwijzingen, kortom de denk-, handelings- en interpretatieschema's die daarbij worden gehanteerd. Het *Stichwort* zorgt daarmee voor een routinematig verloop van het er op volgende onderwijsleerproces: de praktische kennis die Ed in de interactie met Stéfanie hanteert, wordt *gedeeld* met de leerling zodat een gereduceerde uitleg volstaat. Herrlitz (1996) stelt dergelijke kennis voor als een ijsberg:

“Dieses praktische Wissen zeigt (bei Lehrern ebenso wie bei Schülern) die Struktur eines Eisbergs: Über der Wasseroberflächliche wird die Tafelreihe [in ons geval de opmerking ‘Er zijn lange...’, JB] als Spitze sichtbar; gleichzeitig damit ist für jeden Eingeweihten gegeben, daß unter der Wasseroberfläche der eigentliche Berg der Rechtschreibprobleme, Phasenschemata, Interaktions-

muster usw. verborgen ist, der das weitere pädagogische Handeln strukturiert.” (Herrlitz, 1996:28)

Ed is er in de eerste fase van de spellingles op uit om de leerlingen de werking van al eerder toegepaste spellingregels te demonstreren. Voor het welslagen van de demonstratie is het van belang dat de leerling die er bij assisteert, precies begrijpt en doet wat er van haar verwacht wordt, dat wil zeggen dat zij denk-, handelings- en interpretatieschema's moet hebben verworven die ook Ed hanteert. Gelet op Eds perceptie van Stéfanie en haar terugkerende 'voorbeeldrol' (zie voetnoot 10) is het dan geen toeval meer dat Ed en zijn 'assistenten' de praktische kennis delen die onder de denkbeeldige top van de ijsberg schuilgaat. Deze lezing wordt in het retrospectieve interview bevestigd. Wanneer ik hem vraag waarom Stéfanie de beurt krijgt, antwoordt Ed:

“Ik denk omdat ik/ in 't begin wilde ik het goed horen. En jij weet ook dat Stéfanie bij de beteren hoort. Dus hier wist ik bijna zeker, dat ik een goed antwoord krijg.” (Ed V:9)

In een latere fase van de spellingles keert de oorspronkelijke opmerking 'Er zijn korte en lange klinkers' in licht gewijzigde vorm terug. Nu zijn het Aysegül en andere Turkse en Marokkaanse leerlingen die zich van Ed moeten afvragen: “Vallen. Is dat een lange klank, of een korte klank. Is het een /a/ of een /a/?” Bij Aysegül leidt deze aanwijzing niet tot de gewenste spelling. De opmerking die vrijwel gelijk is aan die welke zo-even nog als *Stichwort* diende, zet Aysegül volgens de analyse in Paragraaf 6.2 op het spoor van de spelling van de klinker in klankzuivere woorden. Ook een herstelpoging leidt niet tot de gewenste spelling van 'vallen'. Onder de top van de ijsberg gaan nu verschillende spellingproblemen en oplossingsstrategieën schuil. Terwijl Eds vragen en uitleg enerzijds onvolledig, ambigu en metaforisch kunnen zijn zonder dat dat wenselijke antwoorden van Stéfanie en Jordi in de weg staat, verhinderen zij anderzijds dat Aysegül de principes van de spelling kan leren doorgronden.

8. Conclusie

De analyse en interpretatie van het sleutelincident wijst uit dat de instructie van de leerkracht in alle fasen van de les sterk gereduceerd is. De bedoeling van de les kan in beginsel uitsluitend worden afgeleid uit de opmerking dat er korte en lange klinkers bestaan. De oplossingsstrategieën en aanwijzingen die vervolgens worden aangedragen, zijn onvolledig, ambigu en ondoorzichtig. De T1-leerlingen geven niettemin de gewenste antwoorden. Hun inzicht in de behandelde spellingverschijnselen is zodanig ontwikkeld dat zij aan een half woord voldoende hebben om te weten hoe het verloop van de les eruit zal zien en hoe de spellingmoeilijkheden opgelost kunnen worden. Op basis van dezelfde, gereduceerde instructie is de T2-leerling niet in staat zich die verschijnselen eigen te maken.

Bovendien blijken er verschillende discrepanties te bestaan tussen de retoriek en praktijk van de leerkracht en de lesmethodes, de strategieën van leerlingen en het wetenschappelijke kennisbestand. Op basis van zijn vakdidactische kennis voorspelt de leerkracht dat allochtone leerlingen moeite hebben het onderscheiden van klinkers. In de praktijk is de instructie van de leerkracht ongeschikt voor leerlingen die klinkers niet van elkaar kunnen onderscheiden en bij wie de gewenste spellingstrategie nog niet is geautomatiseerd. De spellingmethode en didactische handboeken voorspellen eveneens dat allochtone leerlingen moeite kunnen hebben met klinkeronderscheiding. In tegenstelling tot de leesmethode past de spellingmethode een instructieprincipe toe dat op die vaardigheid geen beroep doet. Het wetenschappelijke kennisbestand voorspelt overigens dat Turkse leerlingen die van onderaf zijn ingestroomd in Nederlandstalig basisonderwijs, geen moeite hebben met klinkeronderscheiding. In de praktijk volgen leerlingen ook andere strategieën dan die welke door de leerkracht gewenst zijn. De T2-leerling komt op basis van een andere strategie niet tot de juiste oplossing, terwijl de T1-leerlingen op basis van deels afwijkende strategieën wel de juiste spelling aandragen.

Het beroep op de vaardigheid om klinkers te onderscheiden, en de onvolledigheid, ambiguïteit en ondoorzichtigheid ervan geeft de instructie van de leerkracht een sterk monolinguaal karakter. Door jarenlange ervaring met onderwijs aan vrijwel uitsluitend T1-leerlingen is er een monolinguale routine gevormd voor het onderwijzen van verenkeling en verdubbeling die noch door de invoering van een moderne spellingmethode, noch door verwerving van kennis over en inzicht in de talige bagage van leerlingen is bijgesteld. De geobserveerde spellingsles staat niet op zichzelf. De medeklinkerverdubbeling en klinkerverenkeling wordt gedurende het schooljaar regelmatig en op vergelijkbare wijze behandeld. Een analyse van het woordenschatonderwijs van dezelfde leerkracht wijst eveneens op een bewustzijn van meertaligheid in retorische bespiegelingen, en op het gebruik van monolinguale routines in de dagelijkse praktijk (vgl. Bezemer & Kroon, te verschijnen). Nader onderzoek zal moeten uitwijzen of dergelijke monolinguale routines van de leerkracht hun oorsprong vinden in een 'monolinguale habitus' (Gogolin, 1994), van waaruit in alle vakonderdelen op talige diversiteit wordt gereageerd.

Noten

1. Het onderzoek wordt uitgevoerd bij Babylon, Centrum voor Studies van Meertaligheid in de Multiculturele Samenleving van de Katholieke Universiteit Brabant, en het Instituut voor Psychologie van de Universiteit van Oslo, in opdracht van het Nederlandse ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, en het Noorse ministerie van Kerk, Onderwijs en Wetenschappen.
2. Omwille van de anonimiteit zijn de namen van personen en de school gefingeerd.
3. De opnames zijn gemaakt met behulp van één rondom-gevoelige microfoon en een DAT-recorder. De microfoon hing in het midden van het plafond en ving voldoende geluid op om ook zacht pratende leerlingen op de geluidsband te kunnen verstaan.

4. De synopsis bevat een korte beschrijving van de school, de groep en de leerkracht, een overzicht van de lessen die tijdens de observatie week gegeven zijn, een plattegrond van het klaslokaal en een 31-pagina's tellende samenvatting van de klasse-interactie. In twee parallelle kolommen staan de tijden waarop de gebeurtenissen plaatsvonden en analytische opmerkingen en verwijzingen naar lesmateriaal. Dit lesmateriaal is gebundeld als bijlage bij de synopsis.
5. De synopsis is besproken met Sjaak Kroon (KUB), Jan Sturm (KUN), en Guus Extra (KUB). Tussentijdse analyses van het incident zijn besproken met de twee eerstgenoemden. De voorlaatste versie is tevens voorgelegd aan de betrokken groepsleerkracht. Voor hun waardevolle inbreng worden zij zeer bedankt.
6. De historische achtergrond van dit 'topos' is door Müller (1990) uitvoerig beschreven. De toepassing ervan in een hedendaagse, meertalige klas in Duitsland vinden we onder andere terug in de case study van Neumann (2000).
7. Voor het ter beschikking stellen van deze gegevens en de uitvoering van de analyses ben ik dank verschuldigd aan Anne Vermeer (KUB).
8. De bronvermelding is als volgt: 'Ed I' verwijst naar het lange interview met groepsleerkracht Ed, 'Ed V' naar het retrospectieve interview met Ed en 'Directeur' naar het interview met de schooldirecteur. Het er opvolgende cijfer verwijst naar de pagina in het transcript. 'Observatie' verwijst naar veldnotities die zijn opgetekend tijdens observaties op de vermelde datum.
9. De term 'lang' suggereert ten onrechte dat het klanken betreft die lang duren of lang worden aangehouden. Ook voor de leerkracht blijkt de term verwarrend te werken. In de synopsis (p. 35) is een gebeurtenis gedocumenteerd waarbij Ed beide /a/-klanken in de naam 'Katja' kort noemt, in tegenstelling tot de leerling die desgevraagd de eerste kort, en de tweede lang noemt.
10. Behalve in dit incident bijt Stéfanie blijkens de synopsis op de volgende momenten het spits af: als eerste de sommenrij invullen en voorlezen; de instructie bij een zinsbouwles voorlezen; het versje uit een spellingles voorlezen; als eerste een deel van de tekst uit een leesles voorlezen; de titel van de leesles en de aangeleerde standaardvragen daarbij stellen. Voorts mag zij tijdens het zelfstandig werken een medeleerling helpen en krijgt zij een beurt toegewezen in een woordenschatles door een medeleerling.
11. In de lessen uit de eerste vijf eenheden (d.i. de helft van alle leerstof voor groep 4) wordt zes maal het lezen van klinkers en medeklinkers in open en/of gesloten lettergrepen als doel genoemd.
12. In het lange interview vertelt Ed hoe hij tot dan toe gewend was spelling te onderwijzen: "Wij begonnen elke maandag met een instapdictée. Dat was dus zijn die 20 woorden. Die werden geoefend op het bord, en op papier. In de komende week die dan bezig was dan had je woensdag of donderdag had je daar een oefening over. En dan spelletjes met diezelfde woorden. En ik liet ze dan, wanneer ze nogal fout geschreven werden liet ik ze thuis vijf keer schrijven. Ik zeg iemand die vijf of zes foutjes had, ik zeg: nou schrijf die woordjes thuis nog es vijf keer. En dan liet ik ze dan naar het bord komen midden in de week van schrijf die woorden es op. Kijken of je ze nou kent. En dan hadden we vrijdags hadden we het controle-dictée met die woorden d'r in. En die woorden die kenden ze dan ook." (Ed I:23)

Bibliografie

- Aarnoutse, C. & J. van de Wouw (1990). *Wie dit leest*. Tilburg: Zwijzen.
- Adelmund, K. (2000). *Aan de slag met onderwijskansen*. Tweede Kamer 1999-2000, 27020, 14.

- Anderson-Levitt, K. (1987). Cultural Knowledge for Teaching First Grade: An Example from France. In: G. Spindler & L. Spindler (eds.), *Interpretive Ethnography of Education. At Home and Abroad*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass, 171-192.
- Appel, R., F. Kuiken & A. Vermeer (z.j.). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Appel, R. & A. Vermeer (1994). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Bezemer, J. & S. Kroon. (te verschijnen). 'Daar wordt hard aan gewerkt'. Woordenschat-onderwijs in een multiculturele klas. Paper gepresenteerd op de conferentie 'Multiculturele samenleving in impasse?', Globus, 10 november 2000.
- Braakman, L. (1999). *De brede school in Nederland. De stand van zaken anno 1999*. Utrecht: Sardes.
- Cazden, C.B. & H. Mehan (1989). Principles from Sociology and Anthropology: Context, Code, Classroom, and Culture. In: M.C. Reynolds (ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford etc.: Pergamon Press for AACTE
- Cranshoff, B. & J. Zuidema (1997). *Zin in taal-Spelling A, handleiding*. Tilburg: Zwijsen.
- Dale, J.H. van (1995). *Groot woordenboek der Nederlandse taal*. Utrecht: Van Dale Lexicografie.
- Erickson, F. (1985). *Qualitative Methods in Research on Teaching*, Occasional paper No. 81. East Lansing: IRT & MSU.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Munster, New York: Waxmann.
- Green, J. & D. Bloome (1997). A Situated Perspective on Ethnography & Ethnographers of and in Education. In: J. Flood, S.B. Heath & D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*. New York: MacMillan Library, 181-202.
- Groeneboer, K. (1993). *Weg tot het Westen. Het Nederlands voor Indië, 1600-1950. Een taalpolitieke geschiedenis*. Leiden: KITLV Uitgeverij.
- Hammersley, M. & P. Atkinson (1995). *Ethnography. Principles in Practice. Second Edition*. London, New York: Routledge.
- Herrlitz, W. (1994). Spitzen der Eisberge. Vorbemerkungen zu einer vergleichenden Analyse metonymischer Strukturen im Unterricht der Standardsprache. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 48, 13-52.
- Heuvel, F. van den, C. Huijbregts & G. Peeters (z.j.). *Taal actief, Woordspel groep 4, handleiding*. Den Bosch: Malmberg.
- Heyne, G. & M. Hofmans (1988). *Speling in de spelling. Rapportage van het publieksonderzoek en het professionelenonderzoek 'Spellingvoorkeuren van Nederlanders en Vlamingen'*. Tilburg: IVA.
- Huizenga, H. (1997). *Spelling en didactiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Inspectie van het Onderwijs (1997). *Spellenderwijs. Een evaluatie van het onderwijs in spelling en interpunctie op de basisschool*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kouwenberg, B., C. van de Guchte, H. Blok & J. van de Gein (1997). *Zin in taal. Taalmethode voor het basisonderwijs, jaargroep 4. Handleiding A, Taalboeken A1 en A2, Werkboek A, Taalmaatje A, Handleiding Taalmaatje A*. Tilburg: Zwijsen
- Kroon, S. & J. Sturm (1996). Davut, Canan en de schildpad: over (taal)onderwijs in een meer-talige klas. *Spiegel* 14, 1, 2, -53.
- Kroon, S. & J. Sturm (2000). Comparative Case Study Research in Education. Methodological Issues in an Empirical-Interpretative Perspective. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3-4, 1-19.
- McCracken, G. (1988). *The Long Interview*. Newbury Park etc.: Sage.

- Meulenkamp, H. (2000). *Spellen of spelen... Spelfouten in open en gesloten lettergrepen in tweeleettergrepen woorden bij leerlingen in de basisschool*. s.l.: Graviant educatieve uitgaven.
- Müller, K. (1990). "Schreibe, wie du sprichst!" *Eine Maxime im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Eine historische und systematische Untersuchung*. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang
- Neumann, U. (2000). "Man schreibt, wie man spricht, wie man schreibt." Über sprachunterricht in einer deutschen Grundschulklasse. In: I. Gogolin & S. Kroon (Hrsg.), "Man schreibt, wie man spricht." *Ergebnisse einer vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen*. Münster etc.: Waxmann, 187-209.
- Nieuwenhuis, G.J. (1925). *Bronnenboek voor het nieuwe taalonderwijs in Indië*. Groningen etc.: J.B. Wolters' U.M.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1992). *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Scheerer-Neumann, G. (1986). Wortspezifisch: Ja - Wortbild: Nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. In: H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*.
- Schoolgids/jaarkalender Katholieke Basisschool De Rietschans (1999). s.l., s.n.
- Schoolplan Katholieke Basisschool De Rietschans (1999). s.l., s.n.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* februari 1986, 4-14.
- Sijstra, J. (1992). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool: uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs*. Arnhem: Instituut voor toetsontwikkeling.
- Sijstra, J. (1998). *Taalonderwijs op de basisschool. Een stand van zaken*. (Raamplan deel 1). Nijmegen: ITS.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell. A study of first-grade children*. New York etc.: Oxford University Press.
- Van der Velde, I. (1971). Spelling-taal-sociale milieus. In: J. de Vries, J. Griffioen, R. Vos & A.C. de Geus (red.), *Voorwerp van aanhoudende zorg. Een bundel artikelen over het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs*. s.l.: Sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen, 210-219.
- Verhoeven, G. (1979). Verbeelding en werkelijkheid. Spelfouten in de opstellen uit verschillende typen van onderwijs. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 1, 146-163.
- Verhoeven, G. (1985). *De strategieën van de speller. Een analyse van het spellingvraagstuk* (diss. UU).
- Verhoeven, L. (1987). *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy* (diss. KUB).
- Verhoeven, L. (red.) (1992). *Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verhoeven, L. & P. Gillijns (1996). Ontwikkeling van beginnende les- en spellingvaardigheid. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 19, 3, 259-279.
- Verhoeven, L. & C. Mommers (1992). Ontwikkelings- en programmagericht onderwijs. In: L. Verhoeven (red.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1989). *Diagnose van kindertaal. Nederlandse taalvaardigheid van autochtone en allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijzen.

