

Opbrengstgerichte spellinglessen

Een andere aanpak

Veel schoolteams ervaren een (groot) verschil tussen de resultaten op de spellingtoetsen van hun methode en die op de Cito-toetsen of de spontane spelling buiten de spellinglessen. Dit artikel geeft daarvoor een verklaring en biedt mogelijkheden om de spellinglessen anders aan te pakken.

Dolf Janson

is senior onderwijsadviseur/-onderzoeker bij APS in Utrecht (d.janson@aps.nl)

De kern van het leren spellen is dat je een woord wel kunt horen of denken, maar nog niet (zeker) weet hoe je het moet schrijven of typen. Dat lijkt een open deur. Toch blijkt deze kern van spelling leren in de praktijk niet altijd vanzelfsprekend. Veel leerkrachten beginnen hun spellinginstructie zoals vrijwel alle spellingleergangen aangeven: door een of meer woorden op het (digi)bord te presenteren. Een term als 'bordrij-woorden' illustreert deze praktijk. Daarmee gaan zij voorbij aan het leerproces dat ze bij de leerlingen op gang moeten brengen: het klankbeeld kunnen omzetten in de bijpassende en correct geordende tekens. Als het woord is opgeschreven, is de oplossing al 'verklapt' en ontwikkelen de leerlingen niet de gevoeligheid die nodig is om de essentiële elementen in het klankbeeld te herkennen. Die gevoeligheid wordt ook wel aangeduid als 'spellingbewustzijn' – het geleerde ook kunnen toepassen in andere dan de aangeboden woorden.

Anders oefenen

Het is niet ongewoon dat nieuwe leerstof wordt aangeboden vanuit de oplossing en

niet vanuit het probleem. Anders gezegd: wie werkt vanuit een 'behavioristische' visie op leren zal anders starten dan wie uitgaat van een meer '(sociaal-)constructivistische' opvatting over leren (Ettekoen & Hooiveld, 2010). Bij spelling overheerst een behavioristische traditie, waardoor soms voorbij wordt gegaan aan wat er eigenlijk te leren is. Als het de leerlingen niet duidelijk is wat de aard van een spellingcategorie is, kunnen ze niet gericht oefenen op het herkennen daarvan. Het gevolg is dat ze vooral oefenen voor de toets en de stof niet echt hun eigendom wordt. Spelling leren wordt dan visueel inprenten en spelling oefenen wordt overschrijven, net zo lang tot het woord is ingeprent. Dat is meestal net genoeg om het toetsdictee goed te maken, mits dit dezelfde woorden bevat. Dit type leren maakt het voor leerlingen lastig om in een andere context of met andere woorden dan die ze inge oefend hebben, hun spellingvaardigheid toe te passen. Als de leerkracht in de toets een ander woord toevoegt, klinkt al gauw: 'Dat hebben we niet gehad, juff!' Bij een herhalingstoets, bij een toets van het Cito-

De leerkracht schrijft 'hond' op het bord en vraagt: 'Wat is er moeilijk aan dit woord?' Nu het geschreven is, blijkt de moeilijkheid dat er een d staat aan het eind, maar dat je /t/ moet uitspreken. Met andere woorden: het is nu een leesprobleem. Wanneer de leerkracht /hont/ zou zeggen en dan vragen: 'Wat is er moeilijk als je dat woord moet opschrijven?', dan blijkt dat je wel /t/ hoort aan het eind, maar dat je er niet zeker van kunt zijn dat je een t moet schrijven. In dit geval moet je een d opschrijven. Nu gaat het echt om een spellingprobleem: de leerling moet voordat hij gaat schrijven al gehoord hebben dat er aan het eind van een klankdeel een /t/ klinkt. Dat moet het signaal worden om op te letten (en in dit geval een regel op toe te passen).

Spelling leren wordt visueel inprenten en spelling oefenen wordt overschrijven



Fotografie Twan Wiermans

leerlingvolgsysteem of gewoon in eigen schrijfproducten kunnen leerlingen het geleerde niet generaliseren naar wat daar van hen wordt gevraagd, waardoor van beheersing weinig sprake is. Juist de leerlingen die het bij spelling leren van school moeten hebben, vallen bij deze veel gevolgde spellingdidactiek vaak door de mand. Het lijkt vreemd dat de leerlingen oefenen met overschrijven (visueel herkennen) en vervolgens worden getoetst met auditief herkennen (het dictee). Logischer zou zijn een overschrijftoets te geven, omdat ze dat geoefend hebben.

Vijf stappen

Naast het niet herkennen van de spellingcategorieën blijkt er vaak nog een probleem te zijn in de spellinglessen: de manier van oefenen. Daarin kun je vijf stappen onderscheiden (Janson, 2010), die afwijken van wat in de meeste spellingmethoden wordt aangeboden aan oefenstof.

Het begin is basaal: hoor je het woord en hoor je het goed? Dit is belangrijk, want hierop bouwen de volgende stappen verder. Kinderen met een andere taalachtergrond of kinderen met een leerkracht uit een ander deel

van het land lopen in deze fase al een extra risico. Leerlingen en leerkrachten uit Amsterdam spreken woorden als 'zon' en 'vis' bijvoorbeeld vaak al snel uit als /son/ en /fis/. Het is de eerste stap in bewustwording: welke klanken vind ik lastig om te zeggen of om te herkennen. Tijdens deze stap moeten de leerlingen dat woord ook even kunnen opslaan, vanwege de stappen twee en drie.

In stap twee moet de leerling de klanken (of bij langere woorden: de klankdelen) in de juiste volgorde kunnen onderscheiden. Dat is nodig om in stap drie te kunnen herkennen waar eventueel problemen kunnen schuilen, welke regels moeten worden toegepast of welke hulpstrategieën kunnen worden ingezet.

In deze derde fase leert de leerling herkennen of een klankdeel eindigt op een lange klinker. Hierdoor weet hij of hij de bijbehorende regel moet toepassen en die klinker met slechts één letter schrijven of dat het gaat om de /ie/ en dan moet denken aan de woorden op de i-plaat (Schraven, 2004).

Daarna, in stap vier, wordt het woord opgeschreven. Ten slotte kijkt de leerling in stap vijf

Spelling leren kan prima in tweetallen

In het woord /vurrukuluk/ horen we viermaal een /u/. Toch schrijven we maar eenmaal de letter u, namelijk bij de /u/ die de klemtoon krijgt. Ook komt daarna de dubbele k vanwege de klemtoon. (De dubbele r komt voort uit de samenvoeging van de prefix ver- en de woordkern rukken.)

of het opgeschreven woord klopt met wat hij had gehoord in stap één.

Aandachtspunten

De stappen één, twee en drie verlopen vrijwel geheel mondeling. Dat kan prima in tweetalen, soms in iets grotere groepjes. Het gaat immers om horen, nazeggen en benoemen en onderbouwen met argumenten. Leerkrachten die denken dat spelling leren vooral lukt als het stil is, zullen merken dat het hier om een ander soort leren gaat dan bij inprenten. Dat vraagt ook extra aandacht in groepen waar zinvol samenwerken (nog) geen gewoonte is. In scholen waar deze manier van werken inmiddels is of wordt ingevoerd, is sprake van een grotere betrokkenheid en hebben leerlingen plezier in de spellinglessen.

Daarnaast zijn er nog andere aandachtspunten. Sommige methoden werken met vaste woordpakketten en leggen daardoor minder het accent op (de kenmerken van) de categorieën. Steeds vaker zetten scholen die zo werken deze woordpakketten op hun website: voor thuis. Daardoor ontstaat de indruk dat alleen die woorden moeten worden geleerd (lees: ingeprent). Dat is een te kwetsbare aanpak. De leerlingen moeten juist oefenen in het herkennen van de categorie en dan liefst ook nog naast verschillende afleiders; bijvoorbeeld naast 'logisch' ook 'vies' of naast 'melk' ook 'vrolijk'.

Goed leren spellen begint bij het je bewust zijn van de spellingregels en deze toepassen

Veel methoden voeren categorieën op die geen apart spellingprobleem vormen. Zo kom je meervouden (roos-rozen), verbuigingen (groot-grote), verkleinwoorden (koning-koninkje) en de vergrotende en overtreffende trap (goed-beter-best) als spellingcategorieën tegen. Dit maakt voor de leerlingen minder duidelijk wat spellingcategorieën zijn, want dit type woorden heeft geen specifieke spellingmoeilijkheid. Het is voor de leerlingen zinvoller om overeenkomsten tussen woorden te herkennen (bijvoorbeeld alle voor- en achtervoegsels met een niet-beklemtoonde /u/ die als e wordt geschreven), dan om het overzicht kwijt te raken door een overmatig aantal (sub)categorieën. In de 'gewone' taallessen kan aandacht besteed worden aan de meervoudsvorm van woorden of aan wat de vergrotende of overtreffende trappen van een woord zijn.

Historisch is het misschien wel verklaarbaar dat er 'oneigenlijke' spellingcategorieën in spellingmethoden zijn opgenomen. Enkele decennia geleden waren er geen aparte spellingleergangen bij taalmethoden. In elke les uit het taalboek ging het toen (ook) om spelling. Op het moment dat het aanleren van de spelling losgemaakt is tot een afzonderlijke leergang, zijn er blijkbaar te veel onderdelen apart gezet. Bovendien is de spelling in sommige methoden geordend op een manier die niet het leerproces voor spelling als uitgangspunt neemt, maar de systematiek van de verschijningsvorm van woorden. Zo komt in die spellingmethoden zowel -eer, -oor-, -eur voor in één categorie, als -aar en -uur. Bij de andere drie is, onder invloed van de -r, het klankbeeld afwijkend van het correcte letterbeeld (resp. /ir/, /or/ en /ur/), waardoor deze samen wel een aparte categorie moeten worden.

Klemtoon

Een enkele methode gebruikt ten onrechte nog het begrip 'lettergreep' in spellingregels. Ook leerkrachten gebruiken deze term soms, op grond van een oude traditie. Wie inziet dat leren spellen altijd moet starten bij het klankbeeld van een woord, begrijpt dat er dan geen sprake kan zijn van lettergrepen. Dat is een voor-

beeld van denken vanuit de oplossing. Wie weet hoe een woord verdeeld kan worden in lettergrepen, hoeft geen regel meer toe te passen: wie weet dat het woord kik-ker moet worden gesplitst, weet al dat er een dubbele k nodig is. De spellingregel gaat echter uit van klankgroepen (ook wel klankdelen of klankvoeten genoemd): /ki-ker/. (Kooreman, 1977) Omdat de beklemtoonde klankgroep eindigt op een korte klank, wordt de eerstvolgende medeklinker tweemaal geschreven: kikker (dus niet kikkur, want het laatste klankdeel heeft geen klemtoon, en dus schrijf je niet een echte u). Het begrip klemtoon is inmiddels een paar keer gevallen. Ook dat is een essentieel onderdeel bij het leren van spelling: veel regels en patronen zijn gebaseerd op het wel of niet hebben van de klemtoon. In spellingleergangen wordt daaraan meestal pas aandacht besteed bij de introductie van het deelteken (trema).

Opbrengstgericht werken

Een en ander betekent dat veel spellinglessen die op de traditionele manier worden gegeven, minder opbrengstgericht zijn en zeker geen duurzame opbrengst opleveren. Als het probleem niet helder is gedefinieerd, niet duidelijk is wat moet worden geleerd en hoe dat effectief kan worden geoefend en er onterechte categorieën zijn toegevoegd en essentiële kenmerken zijn weggelaten, is het niet vreemd dat de spellingresultaten achterblijven. Kan het anders? Natuurlijk, al zul je als leerkracht dan vaker zelf keuzes moeten maken en minder afgaan op de methode. Zo kunnen, zoals hierboven al opgemerkt, de niet-spellingcategorieën (maanden van het jaar, vergrotende trap, meervouden, verkleinwoorden, enzovoorts) in de spellingmethode (als aparte categorieën) worden geschrapt. Hierdoor kunnen de overblijvende categorieën over een langere periode worden verdeeld. Vervolgens moet elke categorie die je aanbiedt, starten bij het actief auditief verkennen door de leerlingen: Wat hoor ik en kan ik dat woord even onthouden? Welke klanken (respectievelijk klankgroepen) hoor ik achtereenvolgens? Herken ik daarin al op welke aandachtspunten ik extra moet letten? Waarover twijfel ik nog?

Als de leerlingen hun vermoedens over het waarom van een bepaalde schrijfwijze hebben uitgewisseld, kan je de categorie helder

benoemen. In sommige gevallen is het nuttig om de betreffende categorie te vergelijken met een afleider die (bijna) net zo klinkt: waaraan herken ik het verschil? Om dat te onthouden kunnen klassikale hulpmiddelen worden ingezet of leggen de leerlingen zelf een eigen schriftje (of Word-bestand) aan, waarin ze hun persoonlijke ezelsbruggetjes noteren in de vorm van een symbool, hulpwoord of bijvoorbeeld de fonetische uitspraak van de schrijfwijze. Het oefenen gebeurt door het toepassen van basiswerkvormen en door het inzetten van een aantal spelvormen. In vrijwel al deze gevallen is er sprake van samenwerkend leren.

De schriftelijke oefeningen uit het werkboek van de spellingmethode zullen weinig bijdragen aan het leren herkennen van de categorie. Sommige van deze oefeningen zijn wel nuttig nadat de beheersing al is vastgesteld. Leerlingen kunnen dan spelen met die vaardigheid en hun kennis toepassen in bijvoorbeeld kruiswoordpuzzels. Dat betekent dat leerkrachten in hun team afspraken maken over andere vormen van (vooral mondeling) oefenen: klassikaal, in groepjes en in duo's. Dat vergt niet veel of ingewikkeld materiaal, maar wel een goede voorbereiding, doordat oefeningen uit de methode in veel gevallen min of meer aangepast moeten worden.

Uit ervaring van de scholen die met deze didactiek zijn gaan werken, blijkt dat de grotere betrokkenheid van de leerlingen ertoe leidt dat ze bewuster bezig zijn met het leren (en toepassen) van spelling. Daardoor ontstaat een duurzamer opbrengst: wendbare spellingvaardigheid en een spellingbewustzijn.

- Ettehoven, S. & Hooiveld, J. (2010). *Leren en onderwijzen*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Janson, D.J. (2010). *APS Kwaliteitskaart spelling*. Downloaden via: <http://www.aps.nl/NR/rdonlyres/CC2CACE6-2E9C-4AA6-92EC-F1301396AF09/0/KwaliteitskaartspellinglerenAPS.PDF>
- Kooreman, H. (1977). *De L40-benadering toegepast op het lezen en spellen*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Schraven, J.L.M. (2004). *Zo leer je kinderen lezen en spellen*. Zutphen: TGM.

MEER WETEN?