

Opbrengstgericht lesgeven bij spelling

Auteur: Dolf Janson, senior onderwijsadviseur en -ontwikkelaar bij Jansonadvies
Bron: wij-leren.nl



In dit artikel willen we het leren van spelling nog wat verder onder de loop nemen en dan vooral nagaan, wat effectief spelling leren voor gevolgen heeft voor de aanbieder en het gebruik van spellingleergangen.

Anders starten

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 op het eerste gezicht het intrappen van een wijd openstaande deur. Toch blijkt deze kern van spelling leren in de praktijk helemaal niet zo vanzelfsprekend. Veel leraren 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 echter voorbij aan het leerproces dat zij bij de leerlingen op gang moeten brengen: het klankbeeld kunnen omzetten in de bijpassende en correct geordende tekens. Als het woord al is opgeschreven, is de oplossing al ~~u~~verklaapt 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 ~~u~~spellingbewustzijn. Dat is nodig om het geleerde te kunnen generaliseren naar andere dan de aangeboden woorden. Dat is wat de leerlingen door spellinglessen tenslotte moeten bereiken.

De leraar schrijft hond op het bord en vraagt: ~~u~~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 leraar /hont/ zou zeggen en dan vragen: ~~u~~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: nu moet de leerling voordat hij gaat schrijven, al gehoord hebben dat er aan het eind van een klankdeel een /t/ klinkt. Dat moet het signaal worden om goed op te letten (en in dit geval zelfs een regel toe te passen).

Anders oefenen

Het is helaas niet ongewoon dat nieuwe leerstof wordt aangeboden vanuit de oplossing, en niet vanuit het probleem. Daarmee gaan leraren te snel voorbij aan wat er eigenlijk te leren is. Als het de leerlingen niet duidelijk is wat de aard van een spellingcategorie is, zullen zij niet gericht kunnen oefenen. Het gevolg is dat leerlingen alleen voor de korte termijn leren en de stof niet echt hun eigendom wordt. Bij spelling leidt dit tot visuele inprenting. Spelling oefenen wordt dan 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. Als de leraar het waagt een ander woord toe te voegen, klinkt al gauw ~~u~~Dat hebben we niet gehad, juf!+. Bij een herhalings-1toets, bij een toets van het Cito-leerlingvolgsysteem of gewoon in eigen schrijfproducten is van beheersing dikwijls weinig terug te vinden. Het vervelende is dat juist de leerlingen die het, bij spelling leren, van school moeten hebben, hier door de mand vallen.

Stappen

Behalve dat leerlingen te weinig op wat er te leren is, zijn georiënteerd, is er meestal nog een probleem in spellinglessen. Dat is de manier van oefenen. Voordat de leerling het woord kan opschrijven, moet het eerst zijn gehoord (stap 1), de (klank) structuur moet zijn herkend (stap 2), om vervolgens te kunnen opmerken welke aandachtspunten, valkuilen, ezelsbruggetjes of regels met het woord verbonden zijn (stap 3). Pas als dat (goed) is gebeurd, heeft het zin om te gaan schrijven (stap 4). De laatste stap is de controle of wat er staat, klopt met het woord dat werd gehoord of gedacht.

Dat betekent dat het oefenen vooral verbonden moet zijn met die eerste drie stappen, de stappen voordat het woord wordt opgeschreven. Dat zou geen probleem zijn, als de werkboeken van spellingleergangen daarop zouden inspelen. Jammer genoeg is dat meestal niet het geval. Oefenen betekent in spellingleergangen vooral: (over) schrijven. Dat leidt wel tot enig resultaat als het maar vaak genoeg gebeurt, maar het heeft voor de meeste leerlingen niet een wendbare en duurzame beheersing van die categorieën tot gevolg.

Aandachtspunten

Daarnaast zijn er nog wat andere aandachtspunten. Sommige methoden werken met vaste woorden en leggen daardoor minder het accent op categorieën. Daardoor ontstaat de indruk dat alleen die woorden moeten worden geleerd (lees: ingeprent). Zoals hierboven al aangegeven, is dat een kwetsbare aanpak. Veel methoden voeren categorieën op, die helemaal geen apart spellingprobleem vormen. Zo komen we meervouden (roos-rozen), verbuigingen (groot-grote), verkleinwoorden (koning-

koninkje) en de vergrotende en overtreffende trap (goed-beter-best) als spellingcategorieën tegen. Dat maakt het voor de leerlingen alleen maar minder duidelijk, want dit type woorden heeft geen specifieke spellingmoeilijkheid. Historisch lijkt dat wel verklaarbaar: enkele decennia geleden waren er geen aparte spellingleergangen bij taalmethoden. In elk lesje ging het toen (ook) om spelling. Op het moment dat de spelling losgeweekt moest worden, heeft men teveel apart gezet. Bovendien is dat gebeurd zonder het leerproces voor spelling als uitgangspunt te nemen.

Op het moment dat een leerling rozen wil opschrijven, heeft hij alleen nog maar het klankbeeld /roo-zun/ en heeft hij niets te maken met het woordje roos. /Roozun/ heeft twee klankgroepen, waarvan de eerste de klemtoon heeft. Aan het eind van die klankgroep hoor je een lange klank, terwijl er in de tweede (nietbeklemtoonde) klankgroep een /u/ klinkt. Om met dat laatste te beginnen: zonder klemtoon schrijven we de /u/ nooit als u en in de combinatie /un/ altijd als en. Bij een /oo/ aan het eind van een klankdeel moet een regel worden toegepast en daardoor schrijf je o. Dat is niet anders dan bij woorden als lopen of noten. Het meervoud is voor de spelling niet iets bijzonders. Woordvorming en verbuiging zijn wel nuttige taalaspecten, maar horen niet in de spellingles te worden geïntroduceerd.

Klemtoon

Een enkele methode gebruikt ten onrechte het begrip lettergreep in spellingregels. Wie eenmaal door heeft dat leren spellen start bij het klankbeeld van een woord, begrijpt dat er dan geen sprake kan zijn van letter-grepen. Dat is een voorbeeld 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 betreffende woord als 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-kur/. 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 daarover met geen woord gerept. 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.)

Opbrengstgericht werken

Een en ander betekent dat veel spellinglessen niet erg opbrengstgericht kunnen zijn. Als het probleem niet helder is gedefinieerd, als niet duidelijk is wat moet worden geleerd en hoe dat effectief kan worden geoefend, als er onterechte categorieën zijn toegevoegd en essentiële kenmerken zijn weggelaten, is het niet zo heel vreemd dat de spellingresultaten achterblijven. Kan het anders? Natuurlijk, al zullen leraren dan wel wat meer het initiatief in eigen hand moeten nemen en minder blind varen op hun methode.

Wanneer een spellingmethode een serie categorieën bevat, moeten de niet-spellingcategorieën worden geschrapt. Vervolgens moet elke categorie die de leraar aanbiedt, starten bij het actief auditief verkennen door de leerlingen: Wat hoor ik en kan ik dat woord even onthouden? Welke klanken (evt. 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 de leraar de categorie helder benoemen. In sommige gevallen is het nuttig om de betreffende categorie al snel te vergelijken met een afleider: waardoor herken ik het verschil? Om dat te onthouden, kunnen leerlingen een eigen schriftje (of Word-bestand) aanleggen, waarin zij hun eigen ezelsbruggetjes noteren in de vorm van een symbool, hulpwoord of bijvoorbeeld de fonetische uitspraak van de schrijfwijze.

In veel gevallen zullen de oefeningen uit het werkboek weinig bijdragen aan het leren herkennen van de categorie. Veel van deze oefeningen zijn vooral nuttig nadat de beheersing al is vastgesteld. De leerlingen kunnen dan spelen met die vaardigheid en hun kennis toepassen. Dat betekent dat leraren in hun team afspraken moeten maken over andere vormen van (vooral mondeling) oefenen: klassikaal, in groepjes en in duo's. Dat vergt niet veel en niet ingewikkeld materiaal, maar wel een goede voorbereiding.

De ervaring heeft inmiddels geleerd dat de leerlingen bij deze aanpak een grote betrokkenheid laten zien en bewust bezig met het leren van spelling. Daardoor ontstaat een veel duurzamer opbrengst: wendbare spellingvaardigheid en spellingbewustzijn.