

# Inzet strategiegebruik bij spelling werkt niet

Marijke (groep 7) heeft moeizaam leren lezen. Haar leestempo is sinds kort op voldoende niveau (AVI M8 frustratieniveau). Met spelling houdt zij echter veel moeite: ze verwacht regels en schrijft veel woorden fonetisch. Marijke krijgt elke week een woordpakket mee naar huis en extra spellingbladen met oefeningen. Daarnaast krijgt zij extra remediëring om spellingregels in te prenten. Dit gaat vrij goed. Zij kan bijna alle regels opnoemen. Toch blijven de resultaten van Marijke binnen het leerlingvolgsysteem onvoldoende. Volgens remedial teacher Sanne Jonges komt dit omdat strategiegebruik bij spelling niet werkt bij zwakke leerlingen.

Tekst: Sanne Jonges

**V**eel remedial teachers zullen de hierboven beschreven situatie herkennen. Er wordt veel geoefend, maar toch zien we vaak weinig vooruitgang of slechts tijdelijke vooruitgang en vaak een terugval. In dit artikel houd ik de spellingdidactiek tegen het licht en beschrijf ik hoe je zo effectief mogelijk zwakke spellers kunt begeleiden.

### SPELLINGDIDACTIEK

Over het algemeen is spellen moeilijker dan lezen. Spellens is een vaardigheid die zelfs bij ervaren geletterden meer problemen oplevert dan lezen (Bosman & de Groot, 1994, Bosman & Van Orden, 1997). Binnen het spellen van woorden zijn meer 'keuzemogelijkheden' dan bij lezen. Er zijn klanken die je op meerdere manieren kan schrijven (bijvoorbeeld ei en ij), terwijl bij het lezen van dit woord maar één juiste uitspraak mogelijk is. Daarnaast horen we klanken in woorden vaak anders dan we ze moeten schrijven, bijvoorbeeld: "beer", je hoort een "i", maar schrijft een "ee" (Gijssels, Scheltinga, van Druenen & Verhoeven, 2011). Vaak wordt gedacht dat het lezen van woorden automatisch leidt tot een goede spellingvaardigheid. Dit is echter niet het geval. Bij het lezen van woorden ligt de nadruk op het verklanken van de woorden en niet op het analyseren van de woordstructuur (Bosman, van Huygevoort & Noten, 2009; Daems, 2006). Goede lezers verwerven kennis over spelling omdat het impliciete leerproces tijdens lezen en spelling succesvol verloopt. Zij zullen kennis verwerven over lettercombinaties en regelmatigigheden van de schrijfwijze (Cassar & Treiman (1997), Steffler (2001), Pacton, Perruchet, Fayol & Cleemans (2001). Bij zwakke lezers is daar geen sprake van, het impliciete leerproces dat ontstaat tijdens het lezen, hindert het juist leren spellen.

In Nederland leren wij spelling categoriewijs aan. De meeste methodes hanteren een indeling in luisterwoorden, weetwoorden, regelwoorden en analogiewoorden. Daarbinnen vallen dan weer een aantal verschillende soorten woorden. Er is echter geen eenduidigheid over welk soort woord bij een bepaalde groep hoort (Schraven, 2011). De ene methode deelt de woorden anders in dan de andere: de ene keer vallen de voegwoorden onder luisterwoorden en de andere keer vallen deze onder analogiewoorden. Dit werkt verwarrend. Tevens gaan je hersenen onjuiste kansberekeningen maken wanneer je eenzijdig met woordcategorieën gaat werken (Braams, 2005; Smits, 2006).

*Ik observeer Marijke tijdens een vrije schrijfofdracht en zie dat zij nadenkt over een woord voordat zij dit opschrijft. Ze spelt het woord zachtjes en schrijft het dan op. Ze schrijft de woorden "bananen" en "luchtballon" fonetisch: "baanaanen", "lugtbaalon". Hoe komt het dat Marieke de woorden "bananen" en "luchtballon" fout spelt? Wat speelt zich af in haar hoofd?*

### DE WERKING VAN ONS GEHEUGEN

De werking van ons geheugen speelt tijdens spellingprocessen een centrale rol. Heel veel woorden hebben we, met hun betekenis, in ons geheugen opgeslagen. Leerlingen die niet weten hoe zij een woord moeten spellen zullen eerst gebruik maken van de woordbeeldstrategie: ze halen woorden met hun spelling uit hun geheugen. De sterkst ingeprente (dus meest frequente) vorm komt het eerst beschikbaar en als dat niet lukt, zal er gebruikgemaakt worden van de analogiestrategie: ze spellen (een stuk van) het hun niet bekende woord analoog met (een stuk van) een woord dat ze wel kennen.

### *'Zelden maakt een zwakke speller gebruik van de regelstrategie'*

Indien deze strategie niet beschikbaar is in het geheugen, wordt er overgegaan op de fonologische strategie: aan de fonemen van het te schrijven onbekende woord koppelen ze de corresponderende grafemen. Zelden maakt een zwakke speller gebruik van de regelstrategie (Daems, 2006). Terwijl binnen het spellingonderwijs juist veel gebruikgemaakt wordt van het aanleren van allerlei regels. Uit onderzoek blijkt dat strategiegebruik niet leidt tot verbeterde prestaties en het is geen voorwaarde om te leren spellen (Bos, 2004, Hilde & Reitsma, 2011). Zwakke spellers hebben grote moeite om spellingregels toe te passen (Bos & Reitsma (2003). Herhaling van deze regels werkt zelfs verwarrend (Bos, 2004; Daems, 2006; Hilde & Reitsma, 2011; Smits, 2006). Met spellingregels leer je de zwakke speller spelling beschrijven, maar in het spontane schrijven zullen deze niet werkelijk gebruikt worden (Daems, 2006).

### Spellingstrategieën

1. Woordbeeldstrategie	We halen woorden met hun spelling uit ons geheugen. De sterkst ingeprente (dus meest frequente) vorm komt het eerst beschikbaar
2. Analogiestrategie	We spellen (een stuk van) het ons niet bekende woord analoog met (een stuk van) een woord dat we wel kennen
3. Fonologische strategie	Aan de fonemen van het te schrijven onbekende woord koppelen we de corresponderende grafemen.
4. Regelstrategie	Bij het schrijven van een niet-klankzui-ver woord een spellingregel toepassen



*Marijke heeft de woorden “bananen” en “luchtballon” nog niet beschikbaar in haar geheugen. Daardoor kan zij niet terugvallen op de analogiestrategie. Ze schrijft de woorden fonetisch. Je ziet dat het oefenen met regels haar in de war heeft gebracht. Zij probeert daarom toch nog een regel toe te passen en verwacht de regels die gelden voor meerlettergrepige woorden met open en/of gesloten lettergreep.*

Veel remedial teachers en leerkrachten blijken het aanleren van regels toch belangrijk te vinden of men durft het aanleren van regels niet los te laten, zelfs als leerlingen er niets mee kunnen. Je doet dan een beroep op de zwakke punten van een leerling en niet op de sterke (Bos & Reitsma, 2003; Smits, 2006).

## WAT WERKT WEL EN WAT WERKT NIET?

Wat doen we dan met alle leerlingen die veel extra oefenen en weinig vooruitgang laten zien? Er is in ieder geval een aanpak nodig die gericht is op automatisering van de spellingkennis en het behoud hiervan op langere termijn. Inprenting is hierbij van groot belang (Daems, 2006; Smits, 2006). Bos (2004) concludeert in haar proefschrift dat het inzetten van de computer met spelling de meest effectieve manier is om spellingresultaten van spellingzwakke leerlingen te

vergroten. Dit kan door middel van een trainingsprogramma: de computer toont eerst het woord en spreekt het uit. De leerling memoriseert het woord. Vervolgens verdwijnt het woord en wordt het door de leerling getypt. Zwakke spellers profiteren ervan dat het woord eerst hardop wordt uitgesproken: dit brengt een sterkere verbinding tussen spraak en schrift (Bos, 2004; Schiffelers, Bosman & van Hell, 2002). Door woordbeeld (visueel) en klankbeeld (auditief) aan elkaar te koppelen, wordt het woord verankerd in het geheugen. Het is van belang dat er een half jaar geoefend wordt boven het geconstateerde niveau. Oefenen via de computer met kleine woordpakketten waarin meerdere, niet verwarbare categorieën worden aangeboden, geeft de beste resultaten. En meer tijd aan minder woorden besteden geeft meer rendement (Gentry, 2004; Smits, 2006). Daarnaast is het zinvol om deze woorden in korte betekenisvolle zinnen te verwerken en die te oefenen (Bos, 2004). Semantische aspecten worden dan geactiveerd en dit bevordert behoud van kennis op langere termijn (Hilte & Reitsma, 2011). Een computerprogramma voor leerlingen met spellingproblemen moet beschikken over de volgende kenmerken:

1. visueel dictee
2. (over)typen
3. directe feedback (ook auditief)

## *‘Meer tijd aan minder woorden besteden geeft meer rendement’*

Programma's die hier voldoen zijn bijvoorbeeld *Woef en WRTS*. Het programma *Bloon* heeft geen auditieve functie, maar is heel goed te gebruiken wanneer je met een leerling een-op-een werkt. Je leest dan zelf de woorden voor. Het is van groot belang om de resultaten systematisch en op langere termijn te volgen (Gentry, 2004). Daarnaast is veel herhaling en *overlearning* noodzakelijk omdat spellingkennis snel vervalt. *Overlearning* betekent niet alleen veel oefenen, maar ook: toepassen van het geleerde. Dit kan door betekenisvolle schrijfactiviteiten aan te bieden. De aangeleerde vaardigheid wordt dan functioneel toegepast (Scott, 2000; Smits, 2006; Wanzek, Vaughn, Wexler, Swanson, Edmonds, & Kim, 2006). Betekenisvol houdt in dat de geschreven tekst aansluit bij de interesses en de belevingswereld van de leerling en dat deze daadwerkelijk ook echt gelezen wordt door anderen. Hierdoor merken de leerlingen niet alleen hoe functioneel het geschrevene is, maar ook dat de tekst correct geschreven moet worden. Interesses of gebeurtenissen kunnen bijvoor-

beeld verwerkt worden in een brief of een artikel voor bijvoorbeeld de schoolkrant, op de website van de school of van de rt-praktijk. Of de leerling kan een kaart of e-mail naar iemand schrijven. Hierdoor maken leerlingen kennis met verschillende tekstsoorten.

Indien er remedial teaching in klein groepsverband wordt gegeven kunnen leerlingen elkaars teksten redigeren. Dit vergroot het spellingsbewustzijn en het spellinggeweten: de wil om foutloos te spellen (Bonset, 2010; Bosman, van Huygevoort & Noten, 2009; Daems, 2006). De leerlingen kunnen hierbij gebruik maken van de site **www.woordenlijst.org**. of werken met tekst-naar-spraaksoftware (*Kurzweil* of *Sprint plus*). Zij kunnen getypt werk dan zelf controleren en corrigeren via auditieve feedback. De auditieve feedback ondersteunt immers het formuleren van goede woorden en zinnen. Dit vergroot de zelfstandigheid en het zelfvertrouwen. Leerlingen zullen hierdoor ook minder geneigd zijn moeilijke woorden te vermijden (Hoenderken, Bachman, van den Berg, Van Houwelingen, Van Steenberg, Van der Weerden & Wiggers, 2012).

*Met bovenstaande kennis heb ik de stap gemaakt om de spellingregels los te laten en het inprenten centraal te laten staan bij Marijke. Ik heb gekeken op welke categorieën zij uitviel en ben haar op bovenstaande manier gaan begeleiden. Zij kreeg elke week tien woorden mee naar huis. Elke dag heeft zij tien minuten thuis geoefend via Woef. Wanneer ik haar begeleidde, pasten we het geleerde toe in een schrijfpdracht en oefenden we woorden met een visueel dictee (vijf eerder aangeleerde woorden werden herhaald en vijf nieuwe woorden werden aangeboden). Marijke heeft binnen een half jaar grote sprongen gemaakt. Zij scoorde voor de interventie met Cito spelling een D IV en scoorde onlangs een C III. Ik heb deze vorm van begeleiding het afgelopen half jaar ook bij andere leerlingen toegepast. Individueel en in klein groepsverband. Ook hier zijn grote sprongen gemaakt in Citoscores. Ik heb ondervonden dat deze methode echt werkt en ik hoop dan ook dat meer remedial teachers deze stap durven nemen.*

Reageren op dit artikel? Mail naar [redactie@lbrt.nl](mailto:redactie@lbrt.nl)

Correspondentieadres: [s.e.jonges@tabijn.nl](mailto:s.e.jonges@tabijn.nl)



*Sanne Jonges is Master Sen remedial teacher en deed onlangs onderzoek naar effectief spellingonderwijs. Zij is zeventien jaar werkzaam in het basisonderwijs, werkt als leerkracht in groep 7 op basisschool DURV! te Alkmaar en begeleidt leerlingen met leerproblemen.*



#### LITERATUUR

Bos, M. (2004). The efficacy of spelling exercises for poor spellers (proefschrift). Amsterdam/ Duivendrecht: VU.

Bos, M., Reitsma, P. (2003). Experienced teachers' expectations about the potential effectiveness of spelling exercises. *Annals of dyslexia*, 53, 1, 104-127.

Daems, F. (2006). "Beter (leren) spellen in 2005?" Universiteit Antwerpen (Dept. Taalkunde en Instituut OIW).

Hilte, M., Reitsma, P. (2011). Activating the meaning of a word facilitates the integration of orthography: evidence from spelling exercises in beginning speller. *Journal of Research in Reading*, 34, 3, 333-345.

Pacton, S., Perruchet, P., Fayol, M., Cleeremans, A. (2001). Implicit Learning out of the lab: the case of orthographic regularities. *Journal of experiment*, 130, 3, 1-26.

Schiffelers, I., Bosman, A.M.T., & van Hell, J.G. (2002). Uitspreken-wat-erstaat: een effectieve spellingtraining voor woorden met inconsistente foneem-grafeem relaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 41, 320-331.

Scott, C.M. (2000). Principles and methods of spelling instruction: applications for poor spellers. *Topics in Language Disorders*, 20, 3, 66-82.

Steffler, D.J. (2001). Implicit cognition and spelling development (2001). *Development Review*, 21, 168-204.

Wanzek, J., Vaughn, S., Wexler, J., Swanson, E. A., Edmonds, M., & Kim, A. (2006). A synthesis of spelling and reading interventions and their effects on the spelling outcomes of students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 528-543.