

Spellingproblemen: diagnose en begeleiding

Het aantal kinderen dat op de basisschool spelenderwijs leert lezen en schrijven, is gelukkig groot. Toch zijn er ook heel wat leerlingen die problemen hebben met 'taal' op school. De taalproblemen, die zich voornamelijk manifesteren bij het lezen en schrijven, kunnen verschillende oorzaken hebben. Soms zijn de lees- en spellingproblemen voorspelbaar, bijvoorbeeld op grond van het intelligentieniveau of een achterstand in de taalontwikkeling.

Er zijn ook leerlingen bij wie de problemen met lezen en/of spellen niet te verwachten waren: ze hebben gewoon leren praten en begrijpen prima wat er tegen hen gezegd wordt. Toch lopen ze bij het leren lezen en/of spellen al snel een achterstand op. Afhankelijk van de ernst van het probleem, de capaciteiten van de leerling en de geboden hulp kan deze achterstand in de loop van de basisschool geheel of ten dele worden ingelopen. Sommige leerlingen zullen ook in het voortgezet onderwijs veel hinder blijven ondervinden van hun lees- en spellingproblemen. Maar ook al hebben leerlingen hun lees- en spellingproblemen op de basisschool goeddeels overwonnen, in de brugklas kunnen ze dezelfde soort problemen krijgen, met name met de moderne vreemde talen. Soms is de verwarring zo groot dat ook de beheersing van het Nederlands eronder lijdt! Tenslotte zijn er leerlingen bij wie de lees- en spellingproblemen pas in de brugklas zichtbaar worden. Bij de talen halen zij zonder extra hulp het vereiste niveau niet.

Een definitie van dyslexie

Bij leerlingen die in het basis- en/of voortgezet onderwijs hardnekkige lees- en spellingproblemen hebben, zou sprake kunnen zijn

van dyslexie. Wat is dyslexie eigenlijk? Een eenduidig antwoord op deze vraag is niet te geven. Vanuit verschillende wetenschappelijke en niet-wetenschappelijke invalshoeken wordt onderzoek gedaan naar oorzaken en verklaringen van dyslexie, waarbij iedere discipline haar eigen omschrijving hanteert. De Orton Dyslexia Society gaf in 1994 in de definitie van dyslexie zowel een beschrijving in termen van waarneembaar gedrag als een verklaring. Aan de hand van de vertaling van deze definitie van Ruysseenaars (1995) kan dyslexie als volgt omschreven worden:

'Dyslexie is een leerstoornis, die specifiek taalgelaten is. Deze stoornis is in aanleg aanwezig en is niet het gevolg van algemene mentale tekorten of van zintuiglijke stoornissen. De stoornis wordt zichtbaar in problemen met het decoderen op woordniveau, wat doorgaans een uiting is van een onvoldoende adequaat verlopende fonologische verwerking (moeite met de snelle herkenning van en het onderscheid tussen fonemen).

Deze moeilijkheden in het decoderen op woordniveau zijn vaak onverwacht, gelet op de leeftijd en op andere cognitieve prestaties of mogelijkheden. Dyslexie uit zich in variabele problemen met verschillende vormen van taal. Vaak zijn er naast de problemen met lezen opvallende problemen met schrijven en spellen.'

Van der Leij (1986) benadrukt daarnaast de geringe instructiegevoeligheid voor taken die met lezen en spellen samenhangen. Daarnaast wijst recent onderzoek in de richting van een algemeen automatiseringstekort (Van der Leij 1994). Taken zijn geautomatiseerd als verwerking vrijwel geen aandacht vraagt. Omdat de teken-klankkoppelingen bij dyslectici nog niet geautomatiseerd zijn, kost technisch lezen nog veel aandacht en tijd. Dit automatiseringsprobleem beperkt zich echter niet tot talige taken: dyslectici blijken bij taken die in de normale ontwikkeling nauwelijks aandacht vragen, ook nog moeite te moeten doen, wat ten koste gaat van de uitvoering van andere taken.

De dyslectische leerling

Zonder ons te willen vastpinnen op een bepaalde definitie van dyslexie, gaan we in dit artikel uit van onze omschrijving van de definitie van Ruysseenaars, omdat die voor het

onderwijs en voor de praktijk bruikbaar is. Aangezien dyslexie een taalgebonden stoornis is, ligt het voor de hand door middel van talig onderzoek vast te stellen of er sprake is van een achterstand, op welke gebieden (lezen, spellen, Nederlands, moderne vreemde talen) er problemen zijn en hoe ernstig de problematiek is. In de praktijk blijken er leerlingen te zijn bij wie de problemen zich met name manifesteren bij het spellen. Anderen hebben ook moeite met lezen. Dyslectische leerlingen zijn globaal in drie groepen te verdelen.

<i>moeite met:</i>	<i>groep 1</i>	<i>groep 2</i>	<i>groep 3</i>
spelling	ja	ja	ja
technisch lezen	nee	ja	ja
begrijpend lezen	nee	nee	ja

Bij de eerste groep wordt ook wel gesproken van dysorthografie. Het proces van de woordherkenning verloopt bij het lezen voldoende accuraat en vlot, mede door de steun die de context geeft. Bij het schrijven, waarbij de leerling productief moet zijn, zijn er problemen.

De tweede groep leerlingen heeft ondanks problemen met decoderen een goed begrip van gelezen teksten. Over het algemeen gaat het hier om leerlingen die hun ‘handicap’ kunnen compenseren.

Bij de derde groep bestrijken de problemen zowel spellen als lezen.

Leerlingen die alleen problemen hebben met begrijpend lezen worden in eerste instantie niet tot de dyslectici gerekend.

Geen enkele dyslectische leerling blijkt hetzelfde te zijn: de problemen kunnen bijvoorbeeld tot uiting komen bij Nederlands en/of bij (één van) de moderne vreemde talen, bij het onthouden van losse gegevens, het structureren van taken en het toepassen van grammaticale regels. Al deze vaardigheden kunnen in meer of in mindere mate moeilijkheden opleveren. Allerlei combinaties zijn mogelijk. Daarnaast spelen andere factoren een rol bij het maken van een profielschets van een leerling met dergelijke taalleerproblemen: de studie-instelling en het concentratievermogen van de leerling, de gebruikte leerstrategieën, het tot dan toe genoten onderwijs, de eventuele extra begeleiding en

de wijze waarop de leerling met zijn handicap omgaat. Voor het begeleiden van dyslectische leerlingen is daarom ook niet een ‘alleenzaligmakende’ therapie te bedenken. Eerst moeten de lees- en spellingproblemen worden geanalyseerd; zowel het type fouten als de gebruikte strategie is daarbij van belang. Voor zover mogelijk moeten de oorzaken worden vastgesteld. Ook de leerlingkenmerken worden meegenomen bij het stellen van de diagnose.

Als alle gegevens in kaart zijn gebracht, kan een behandelingsplan op maat worden gemaakt.

We beperken ons bij de beschrijving van de problematiek en de suggesties voor begeleiding tot spellingproblemen, omdat de aanleiding voor het schrijven van dit artikel de in deze *Moer* verschenen bijdrage van De Haan is. Ons werkterrein is het voortgezet onderwijs en we richten ons daarom op de gevorderde speller.

Spellingsysteem en spellingstrategieën

Het spellingsysteem van het Nederlands is tamelijk ingewikkeld. In principe is er sprake van een alfabetisch systeem, dat wil zeggen dat aan fonemen (klanken) grafemen (lettertekens) worden gekoppeld. Aangezien er te weinig grafemen beschikbaar zijn, worden ook grafeemcombinaties gebruikt om fonemen weer te geven, bijvoorbeeld de *oe*, de *aa*, de *ng*. Daarnaast is ons spellingsysteem gebaseerd op regels van gelijkvormigheid en analogie: *hoed*, want *hoeden*; *grootte*, want *diepte*. Ook de oorsprong van het woord bepaalt vaak de schrijfwijze: *reik* en *rijk*; *gauw* en *gouw*. Er zijn allerlei regels, uitzonderingen en speciale gevallen. De laatste jaren kan eenieder met behulp van de resultaten van het ‘Nationaal Dicter’ constateren dat zonder spellingfouten schrijven geen sinecure is!

Kort samengevat zijn er drie soorten woorden te onderscheiden:

- 1 Er zijn woorden die geschreven kunnen worden zoals je ze hoort. Het gaat hier niet alleen om eenvoudige woorden als *boom*, *roos*, *vis*, *vuur*, maar ook om langere woorden als *duikersuitrusting*. We noemen deze woorden ‘ongemarkeerd’ (Kleijnen 1992). Voor de leerling heten ze ‘luis-terwoorden’.

- 2 Bij andere woorden is de schrijfwijze gemarkeerd door een regel (voor de leerling 'regelwoorden'), zoals bij *bomen/bommen*, bij *paard*, bij *handdoek*, bij *hij vindt* enz. Uiteraard zijn stukjes van deze woorden ongemarkeerd.
- 3 De derde soort woorden (voor de leerling 'inprentwoorden') is te verdelen in twee groepen. Er zijn woorden die hun schrijfwijze ontleenen aan een oudere taalfase van het Nederlands; dit geldt bijvoorbeeld voor de woorden met *ei* of *ij*: *klein* was in het Middelnederlands nog *cleen* en *rijk* was *rike*. De andere groep woorden ontleent de schrijfwijze aan een andere taal (*trottoir*). De schrijfwijze van deze woorden is door etymologie gemarkeerd. Ook in deze woorden kunnen stukjes voorkomen die ongemarkeerd zijn of gemarkeerd door een regel.

Een gevorderde speller heeft zich bepaalde strategieën eigen gemaakt om het spellen zo goed mogelijk te laten verlopen. Als hij de meeste woorden onmiddellijk zonder verder na te denken kan opschrijven, maakt hij gebruik van de 'directe strategie'.

Naast deze directe strategie kan ook via een 'indirecte strategie' gespeld worden. Er zijn dan twee mogelijkheden: de speller probeert of via goed luisteren en het koppelen van de klanken aan de letters of via het toepassen van regels tot de juiste spelling te komen.

De eerste mogelijkheid leidt tot een goed resultaat, als het gaat om ongemarkeerde, 'klankzuivere' woorden: via auditieve analyse en discriminatie kan de speller erachter komen uit welke klanken/fonemen het woord bestaat dat hij wil gaan schrijven. Ook moet hij de verschillende letters/grafemen onderscheiden: visuele discriminatie. Daarna moet hij aan de klanken in de goede volgorde de juiste letters koppelen: de klank-tekenkoppeling. Aangezien heel veel woorden in onze Nederlandse taal niet klankzuiver zijn, is deze strategie slechts bij een deel van de woorden te gebruiken.

De tweede mogelijkheid betreft het spellen met behulp van regels: bijvoorbeeld klankgroepenregels, morfologische regels en regels voor de werkwoordspelling.

Sommige woorden of delen van woorden kunnen alleen volgens de directe methode geschreven worden, zoals *trottoir*. Andere

woorden moeten wel met behulp van de regelstrategie geschreven worden: *gebeurd/gebeurt*. Welke strategie de speller gebruikt, hangt dus onder andere af van het type woord. De goede speller zal in principe zo veel mogelijk de directe strategie gebruiken en alleen in bepaalde gevallen op de indirecte strategie overgaan. Het spellen is dan voor een groot deel geautomatiseerd.

Problemen van gevorderde spellers

De problemen die een gevorderde speller met het spellen kan hebben, zijn zeer gevarieerd. Hij kan problemen hebben met alle soorten woorden. Het komt voor dat hij nog moeite heeft met het schrijven van eenvoudige ongemarkeerde woorden: *keuken* in plaats van *kui-ken*. Bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs komt dit soort fouten ook nog voor, vooral bij langere woorden: *kuikendurkreuk* in plaats van *keukendeurkruk*. Spellingregels worden vaak niet voldoende beheerst: *handoek*. En ook al kent de leerling de regels, hij past ze lang niet altijd op het juiste moment goed toe. Bijvoorbeeld in *voetten* wordt vermoedelijk de korte-klinkerregel ten onrechte toegepast. Ook worden er veel fouten gemaakt in de etymologisch bepaalde woorden, zowel in de eenvoudige (*tauw/touw*) als in de moeilijke (*twalet* of *toelitte* in plaats van *toilet*).

Leerlingen met spellingproblemen maken vaak te weinig gebruik van de verschillende strategieën. Ze klampen zich bijvoorbeeld vast aan de strategie van de klank-tekenkoppeling en spellen 'fonetisch' (*tegniese*), waar dat niet moet of ze gebruiken de directe methode, die ze nog onvoldoende beheersen, waardoor nog veel fouten gemaakt worden (*fallisement*).

Spellingproblemen diagnostiseren

Omdat ook in het voortgezet onderwijs nog heel wat leerlingen problemen hebben met spellen, verdient het aanbeveling in het begin van de brugklas de spellingvaardigheid van alle brugklasleerlingen te bekijken. Dit kan klassikaal gebeuren met behulp van voor het voortgezet onderwijs ontwikkelde signaleringsdictees. Om een zo goed mogelijk beeld van de spellingprestaties te verkrijgen wordt zowel een woorddictee (bijvoorbeeld 'De keuken-

- 3 1 Vier scholli~~er~~en t~~u~~s~~s~~en de vertien en achtien jaar bedachten in de zomervakantie een plan.
- 2 2 Ze wilde een gezamenlijke actie organise~~er~~en om de Nederlandse jeugt milieubewuster te maken.
- 3 3 De aandacht werd~~t~~ in ut bijzonder gevestig~~t~~ op bromfietsers, motenrijders en automobielisten.
- 4 4 Deze weggebruikers voormen een voerdurende bedreiging voor zeldzame Natuurgebieden.
- 5 5 De staats-sect~~or~~is reageerde positief en gaf ont~~o~~midde~~l~~ijk een vinucele onder~~o~~st~~u~~pping.
- 6 6 In februa~~ri~~e wisten de jongeren verscheine~~nde~~ actie~~z~~ietaken op touw te z~~e~~ten.
- 7 7 het gevarieerde program~~a~~ bood films te~~n~~oonstellingen en optredens van de be~~re~~me~~st~~e popzangers van Europa.

Afbeelding 1: Fragment van een zinnendictie van een dyslectische leerling

deurkruk', Pype 1991) als een zinnendictie (bijvoorbeeld 'Vier scholieren', Kleijnen 1992 of 'De Nieuwe Kerk', Henneman 1994) afgenomen. Ook een spontaan schrijfsproduct, waarbij de leerling zich niet bewust is van het feit dat er naar zijn spelling gekeken wordt, kan bij de beoordeling betrokken worden (Van Berkel & Kleijnen, 1990).

Nadat de toetsen zijn nagekeken en het aantal fouten is vastgesteld, kan een eerste selectie gemaakt worden. Een groep van ongeveer 15% van de leerlingen scoort, zo leert de erva-

ring, onder de kwantitatieve norm en dient daarom nader bekeken te worden. Het is mogelijk dat een enkele leerling die niet te veel, maar wel erg opvallende fouten heeft gemaakt, ook voor een vervolgonderzoek in aanmerking komt.

Onderdeel van het vervolgonderzoek is het analyseren van fouten, waarvoor enige specifieke kennis en ervaring noodzakelijk is. In de praktijk zullen scholen een beroep moeten doen op deskundige, speciaal geschoolde docenten of remedial teachers voor het voortgezet onderwijs.

Wij gebruiken het door Kleijnen (1992) ontwikkelde foutenclassificatiesysteem, dat gebaseerd is op taalkundige criteria. De orthografie van het Nederlands ligt eraan ten grondslag. Van een fout wordt alleen vastgesteld tegen welk orthografisch principe het een fout is. De fouten worden verdeeld in zes categorieën:

- 1 fouten in ongemarkeerde woorden zijn fouten tegen de klank-tekenkoppeling, bijvoorbeeld: *kunstermaars, onderstuning*;
- 2 fouten tegen de contextregels zijn vooral fouten tegen de klankgroepenregels, bijvoorbeeld: *voortduurende, programa*;
- 3 fouten tegen morfologische regels zijn vooral fouten tegen de regels van gelijkvormigheid en analogie, bijvoorbeeld: *beroemste, jeugt, dorpsstraat*;
- 4 fouten tegen syntactische regels zijn vooral fouten in werkwoordsvormen, bijvoorbeeld: *hij werd, wij wilde*;
- 5 fouten tegen semantische regels, een heel beperkte categorie waartoe hoofdletters bij namen en de tussen-n bij samenstellingen behoren, bijvoorbeeld: *beatrice, herehoed*;
- 6 fouten in woorden die worden gemarkeerd door etymologie, bijvoorbeeld: *milieu, gevesticht*.

Het zal duidelijk zijn dat in één woord fou-

ten in verschillende categorieën gemaakt kunnen worden. In *vinacele* zitten vier fouten: twee ongemarkeerde (*v* en de weggelaten *n*), één tegen gemarkeerdheid door een regel (*e*) en één tegen gemarkeerdheid door etymologie (*c* in plaats van *a*).

Een foutenanalyse van het bovenstaande dictee van een brugklasleerling (M/H) is opgenomen als afbeelding 2.

Op grond van de analyse van de dictees kan een hypothese worden opgesteld over de oorzaak van de spellingproblemen.

Als er veel fouten zijn gemaakt in de *ongemarkeerde woorden*, heeft de leerling problemen op het meest basale niveau van de spelling. Er is een aantal mogelijke oorzaken. Er kunnen onder andere problemen zijn met de auditieve discriminatie en analyse; de kennis van de grafemen kan onvoldoende zijn; het kan zijn dat de klank-tekenkoppeling niet goed verloopt; ook een beperkt concentratievermogen, gebrekkige controlevaardigheid, zeer slecht handschrift of weinig probleembewustzijn kunnen mede oorzaak zijn.

Als er vooral veel fouten zijn gemaakt tegen de *spellingregels* is het mogelijk dat de leerling,

Naam: Studierichting: AB Klas: 1A Toets: VIER SCHOLIEREN						
Totaal fout: 60		Gemarkeerd door				
Woord	Ongemark. totaal:19	Context totaal:10	Morfolog. totaal:9	Syntaxis totaal:15	Semantiek totaal:0	Etymolog. totaal:5
scholieren*	cholliere					
veertien	viertien		achtien	wilde		
achtien			zamelijke			ganiceere
wilden			jeugt			
gezamenlijke		organicee				
organiseren						
organiseren						
jeugd						
milieubewuster	illiebewu					
werd	ut			werdt		
het						
gevestigd				evesticht		evesticht
gevestigd						
motorrijders		mojerrijs				
automobilisten*						
vormen	voormen					
voortduurende		orduurend	voordure			
voortduurende						
zeldzame*	zeldzamen					

Afbeelding 2: Fragment van een foutenanalyse

om welke reden dan ook, de regels niet kent, of dat hij ze niet op de juiste manier kan toepassen. Soms vallen slechts één of twee categorieën op in negatieve zin. De overige regels beheerst de leerling dan wel.

De fouten in *door etymologie gemarkeerde woorden* kunnen ook verschillende oorzaken hebben. Fouten kunnen met name de moeilijker, veelal uit andere talen afkomstige, woorden betreffen, omdat die woorden voor de leerling nieuw zijn of qua betekenis onbekend. Soms worden ook fouten in eenvoudige, hoogfrequente woorden gemaakt; de leerling is nog onvoldoende in staat om woorden in te prenten.

De verdeling van de fouten over de verschillende categorieën geeft een eerste indicatie voor de zwaarte van het spellingprobleem. Zijn er voornamelijk regelfouten – en dus minder fouten tegen klank-tekenkoppeling en in door etymologie bepaalde woorden – gemaakt, dan kan de hypothese ‘zwakke speler’ worden gesteld. Zijn er veel fouten op alle gebieden geconstateerd, dan is er meer kans dat we te maken hebben met een dyslectische leerling.

De leerling schrijft: *gevesticht*.

Onderzoeker: ‘Waarom heb je dit woord zo geschreven?’

Leerling: ‘Dit is een voltooid deelwoord, de *ch* zit in het kofschip, dus ik moet een *t* schrijven’.

Onderzoeker: ‘Wil je het hele werkwoord eens opschrijven?’

Leerling: ‘Ja.’

De leerling schrijft *vestigen*.

Afbeelding 3: Fragment uit een spellingstrategieonderzoek

Aan de hand van een spellingstrategieonderzoek kunnen bovengenoemde hypothesen getoetst worden en kan worden achterhaald wat de voorkeursstrategie van de leerling is. Door met de leerling een gesprek te voeren over in het dictée gemaakte fouten wordt het spellingproces geanalyseerd. De centrale vraag waarop de onderzoeker een antwoord probeert te krijgen, is: ‘Waarom heb je het woord zo geschreven?’ De onderzoeker kan ook

gerichte vragen stellen om de hypothesen te toetsen. Afhankelijk van de antwoorden van de leerling worden allerlei vervolgvragen gesteld: ‘Aarzelde of twijfelde je ergens? Waarom? Weet je nu zeker dat het goed is geschreven?’

In *gevesticht* worden twee fouten gemaakt: *ch* in plaats van *g* is een ‘etymologische’ fout en *t* in plaats van *d* is een ‘syntactische’ fout. Het kan zijn dat de leerling niet weet dat er een *g* geschreven moet worden en dat hij de regels voor de werkwoordspelling onvoldoende beheerst. Uit het strategieonderzoek blijkt dat de *t* een gevolg is van de andere fout. In ieder geval één regel voor de spelling van het voltooid deelwoord wordt hier zowel beheerst als toegepast.

Op deze manier kunnen de spellingproblemen van een leerling in kaart gebracht worden. Om een goed ‘totaalplaatje’ van de problemen van de leerling te krijgen, moet ook onderzocht worden of de leerling problemen heeft met technisch en/of begrip-pend lezen.

Aangezien wij het hier hebben over spellingproblemen, ligt het voor de hand dat onze voorstellen aangaande de begeleiding zich beperken tot die leerlingen die voornamelijk problemen hebben met spellen.

De begeleiding

Dyslectische leerlingen vertonen een onregelmatig foutenpatroon en maken in vrijwel alle categorieën (en met name in de categorie van de ongemarkeerde gevallen) veel fouten. In veel gevallen treden de problemen met spellen ook op bij de vreemde talen. Zij kunnen een groot aantal woorden niet via de directe strategie schrijven; een geautomatiseerde koppeling tussen klankvorm en geschreven vorm komt namelijk niet gemakkelijk tot stand. Zij spellen vaak impulsief en passen geen enkele strategie bewust toe. Zij hebben een individueel gerichte begeleiding nodig. Daarbij moet enerzijds aandacht besteed worden aan het aanvullen en leren toepassen van de ontbrekende kennis van het spellingsysteem. Anderzijds moet het bewust leren gebruiken van de verschillende strategieën aangeleerd worden.

De motivatie van de leerling speelt bij dat hele begeleidingsproces uiteraard een grote rol.

De begeleiding moet een duidelijk gestructureerde opbouw hebben. Per spellingcategorie waarmee een leerling problemen heeft, moet de leerstof in fasen aangeboden worden (vergelijk onder andere Strategisch spellen, 1995):

- *Oriëntatiefase*: de leerling oriënteert zich op de soorten woorden die er zijn en de daarbij aansluitende strategieën.
- *Identificatiefase*: de leerling leert woorden herkennen die tot een bepaalde soort behoren.
- *Transformatiefase*: de leerling leert de specifieke strategie die nodig is om tot de juiste schrijfwijze te komen, toepassen. Met behulp van oefeningen wordt de strategie getraind.
- *Discriminatiefase*: de leerling moet beslissen of het geleerde wel of niet van toepassing is op een woord. Woorden worden met name in teksten aangeboden.
- *Integratiefase*: de leerling past de strategie toe in situaties waarin meer activiteiten van hem worden gevraagd: functionele schrijfp opdrachten, corrigeren van tekst, analyseren van zijn fouten, enzovoort.

Deze verschillende fasen kunnen glijdend in elkaar overgaan: in één oefening kan een beroep gedaan worden op meer dan één fase.

Naast structuur per categorie moet er sprake zijn van een gestructureerde opbouw tussen de categorieën onderling. Uitgangspunt zou kunnen zijn te beginnen met die spellingcategorie waar een leerling nog de meeste moeite mee heeft. Hierbij moet echter niet uit het oog verloren worden dat een goede beheersing van de elementaire klank-tekenkoppelingen (ongemarkeerde woorden) voorwaarde is voor de beheersing van de spelling van de andere woorden (door regels en etymologie gemarkeerde woorden). Heel vaak zal dit dus voor een dyslectische leerling betekenen dat de spelling van de 'luisterwoorden' en de daarbij behorende strategie de hoogste begeleidingsprioriteit heeft.

Dit geldt ook voor onze voorbeeldleerling, die de meeste fouten in de ongemarkeerde categorie maakt.

DRIE SOORTEN WOORDEN Allereerst moet een leerling duidelijk gemaakt worden dat er drie soorten woorden zijn: luisterwoorden, regelwoorden en inprentwoorden

(zie afbeelding 4). De betekenis van deze termen is een leerling zeer snel duidelijk te maken. Aan de hand van een paar voorbeelden kan het herkennen van deze drie typen bevorderd worden. Ook de bijbehorende strategie wordt kort besproken. In de praktijk blijkt dit vaak al een eye-opener te zijn. Voor dyslectici is ieder woord een verzameling van losse letters die ingeprent moeten worden. Het gegeven dat er verschillende soorten woorden zijn, die elk hun eigen specifieke strategie hebben, is verrassend en biedt houvast.

ONGEMARKEERD De leerling moet herkennen of een woord een luisterwoord is of 'luisterstukjes' bevat. Dan kan hij de stappen van de luisterwoorden zetten:

- 1 Goed luisteren en het woord zachtjes voor zichzelf in stukjes uitspreken;
- 2 het woord stukje voor stukje leesbaar opschrijven;
- 3 goed controleren of ieder stukje er staat.

Afhankelijk van het specifieke probleem van de leerling moet stilgestaan worden bij één of meer deelvaardigheden. Fouten als *vantasties* en *vinaceele* kunnen aangeven dat het onderscheid tussen de /f/ en de /v/ en/of de uitspraak daarvan nog problemen opleveren, zodat daar aandacht aan besteed moet worden. Bij het goed luisteren naar de klank en bij het koppelen van een letter aan zo'n klank, kan het voor een leerling moeilijk zijn om bijvoorbeeld te kiezen tussen de /eu/, de /u/ (*onderstuning*), de /uu/ en de /ui/. Het kan noodzakelijk zijn deze klanken eerst van elkaar te leren onderscheiden en aan de klank de juiste letters te leren koppelen. Ook het in stukjes zeggen van (met name langere) woorden kan moeilijkheden opleveren, zodat dit segmenteren van woorden geoefend moet worden. Het in de juiste volgorde opschrijven van de letters kan misgaan, zoals de *eu* in *miliuebewuster*, evenals het (in de juiste volgorde) opschrijven van alle stukjes: *verreningen* in plaats van *verenigingen*. Bij de controle (de derde stap) moet dus houvast geboden worden: de leerling kan controleren met behulp van de vier v's:

- 1 Vergeet niets
- 2 Verwissel de volgorde niet
- 3 Vervang niets
- 4 Voeg niets toe.



LUISTERWOORDEN woorden die je kunt schrijven zoals je ze hoort.



REGELWOORDEN woorden waarbij je een regel moet toepassen.



INPRENTWOORDEN woorden die je helemaal of gedeeltelijk uit je hoofd moet leren (inprenten).

Afbeelding 4: Drie soorten woorden

Dit alles moet niet alleen herkend en toegepast kunnen worden als de leerling zich bezighoudt met losse woorden, maar ook als hij zinnen en teksten schrijft. Als dit bereikt is, is de leerling toe aan de volgende spellingcategorie.

GEMARKEERD DOOR CONTEXT De overgang van luisterwoorden naar klankgroepenregels (gemarkeerdheid door context) is zo logisch, dat daar vaak eerst op ingegaan kan worden. De leerling heeft immers geleerd goed te luisteren, in stukjes te verdelen en aan de klanken de juiste letters te koppelen, waarna hij controleert. Hij heeft zich beziggehouden met woorden waar hij precies mocht schrijven wat hij hoort.

Nu krijgt hij te zien dat er ook woorden zijn waar hij niet precies kan schrijven wat hij hoort: de klankgroep (dat wat je hoort) is niet altijd gelijk aan de lettergreep (dat wat je schrijft). Hij leert wat hij wanneer moet doen. Als hij aan het eind van een klankgroep een lange klinker hoort, moet de lange-klinkerregel toegepast worden: schrijf de klank met één teken. Fouten als *organiceeren*, *voorduurende*, *secetaaris* en *vinaceele* laten zien dat een leerling de regel niet voldoende kan toepassen. Als een klankgroep eindigt op een korte klinker, moet de korte-klinkerregel toegepast worden: schrijf daarna twee medeklinkers. De leerling moet ook weten wanneer er geen regel nodig is: als de klankgroep eindigt op een tweetekenklank (*deu/ren*), een sjwa of onbeklemtoonde /e/ (*jonge/ren*) of een medeklinker

(*vor/men*), dan hoeft de *r* niet verdubbeld te worden. Vooral als de regels nog ten onrechte toegepast worden (hypercorrecties, zoals *schollieren*), moet goed duidelijk zijn wanneer wel en wanneer niet 'iets gedaan moet worden'. De ie/i-beregeling neemt een aparte plaats in: *automobilist*, *actievietet* en *posietief*. Het hangt af van de ('regelgevoeligheid' van de) leerling of hiervoor regels aangeboden worden of dat de woorden beter ingeprent kunnen worden.

Uiteraard geldt ook bij deze spellingcategorie dat de leerling de regels moet kunnen toepassen bij schrijfp opdrachten, waar zijn aandacht niet expliciet op dit spellingonderdeel gericht wordt.

GEMARKEERD DOOR MORFOLOGIE Om een fout als *jeugt* te vermijden moet de verlengingsregel aangeboden worden: als je een /t/ aan het eind van een woord hoort (en dat woord is geen werkwoord), dan moet je het woord langer maken (met *e*, *en* of *ig*) om te horen of je een *d* of een *t* moet schrijven: *jeugdig*. Als de leerling weet dat een samengesteld woord als *achttien* uit de twee grondwoorden *acht* en *tien* bestaat, die in de samenstelling hetzelfde geschreven moeten worden als los, kan *achtien* voorkomen worden. Samengestelde woorden kunnen ook uit een grondwoord met voor- en/of achtervoegsels bestaan: *on+middel+lijk* en geen *onmiddelijk*. De verlengingsregel moet soms ook aan het eind van een grondwoord binnen een samengesteld woord toegepast worden: *beroemd+ste* en geen *beroemste*.

GEMARKEERD DOOR SYNTAXIS Bij de begeleiding die zich richt op de problemen met de door syntaxis bepaalde regels gaat het vaak om de werkwoordspelling en het al dan niet aan elkaar schrijven van woorden. Soms kan het wenselijk zijn om de werkwoordspelling al wat eerder te bespreken (eventueel naast de gemarkeerdheid door context), omdat dit in een brugklas vaak van een leerling gevraagd wordt. Dit levert meestal wat succeservaringen in de vorm van goede cijfers op, waardoor een leerling meer gemotiveerd raakt/blijft.

Het verdient aanbeveling de werkwoordspelling met behulp van een beslisboom, een stappenplan aan te bieden. Daarbij wordt bijvoorbeeld expliciet gewezen op enkelvoud of meervoud, zodat fouten als *wilde* in plaats van *wilden* minder voorkomen. De stappen moeten stuk voor stuk beredeneerd worden aan de hand van een hulpkaart met het stappenplan.

dicteezin:

De aandacht werd in het bijzonder gevestigd op bromfietzers, motorrijders en automobilisten.

uitwerking:

persoonsvorm – verleden tijd – klinkerverandering - ik hoor een [t] aan het eind - het meervoud is *werden* – dus: 'de aandacht werd'.

De hulpkaart mag door de leerling gebruikt worden tot hij zelf aangeeft de kaart niet meer nodig te hebben.

GEMARKEERD DOOR ETYMOLOGIE Nu blijven de inprentwoorden (bijvoorbeeld *fantastisch*) nog over. Bij het leren van inprentwoorden kan de volgende strategie gehanteerd worden: kijk naar het woord en spreek het uit. Waar kun je schrijven wat je hoort? Bij *fantast*..... Waar kun je een regel gebruiken? In dit woord nergens. Wat blijft er nog over om in te prenten? *...isch*.

Afhankelijk van het type woord en van de voorkeur van de leerling kiest de leerling uit een aantal aangeboden inprentstrategieën. Als de leerling zich realiseert dat het bij het voorbeeldwoord om een vast achtervoegsel gaat, kan het inprenten al eenvoudiger zijn. Een rijtje voorbeeldwoorden of de spellinguitspraak *i-s-c-h* kunnen extra ondersteuning bieden. Een voorbeeld van een andere inprentstrategie is de steuntechniek: met behulp van een

steunzin, steunverhaal of steunbeeld wordt een bepaalde moeilijkheid onthouden. Een voorbeeld is de volgende steunzin:

De kabeljauw werd blauw, toen hij aan de haak geslagen werd.

Hiermee kan het moeilijke woord *kabeljauw* onthouden worden aan de hand van het eenvoudige woord *blauw*. Het is de bedoeling dat de leerling zelf de eenvoudige steunwoorden bedenkt.

Methode De Haan

In de Methode De Haan vinden we veel van bovengenoemde begeleidingsuggesties terug. Uit de structuurregels van De Haan blijkt dat er ook gewerkt wordt vanuit het luisteren ('Ik hoor ...') naar het schrijven ('Ik schrijf ...'). De regel wordt zo veel mogelijk gebonden aan dat wat je hoort. Op deze manier laat De Haan alle schrijfwijzen inprenten.

Het meest essentiële verschil tussen de begeleidingsaanpak die wij voorstaan en die van De Haan is dat hij volgens een vast patroon (woordparen en structuurregels) alle typen woorden laat leren, terwijl wij de leerling daarnaast bewust maken van het feit dat er verschillende typen woorden zijn en dat die elk hun eigen strategie hebben (oriëntatie- en identificatiefase). Bij de begeleiding wordt bovendien rekening gehouden met de voorkeurstrategie van de leerling.

Als we kijken naar een fout als *fantaseren*, dan bestaat de hulp volgens de Methode De Haan uit het laten inprenten via een of-of-regel met behulp van een woordpaar: *fantaseren* of *vandalisme*. Hij gaat daarmee voorbij aan de mogelijkheid om 'gewoon' goed te luisteren naar de beginklank en dan de juiste letter te kiezen. Als de leerling het verschil tussen *f* en *v* niet hoort – wat in sommige delen van Nederland heel gewoon is – moet er meer gedaan worden. Met woordparen werken is een mogelijkheid. Er zijn ook andere mogelijkheden. Het verschil tussen *f* en *v* is soms heel goed aan te leren, zodat *fan* in *fantaseren* gewoon een lusterstukje geworden is. Lukt het aanleren van het verschil niet, dan zal de schrijfwijze ingeprent moeten worden. Dat kan ook anders dan via een woordpaar. Kinderen die bijvoor-

beeld in Disneyland geweest zijn, zullen zich de toren bij de ingang van 'Fantasyland' goed kunnen herinneren. De leerling kan een mooie toren tekenen gebaseerd op de vorm van de F, zodat via een steunbeeld onthouden kan worden dat *fantaseren* met die 'hoge f' geschreven wordt.

Een steunzin zou kunnen zijn:

'In mijn familie kunnen we allemaal goed fantaseren.'

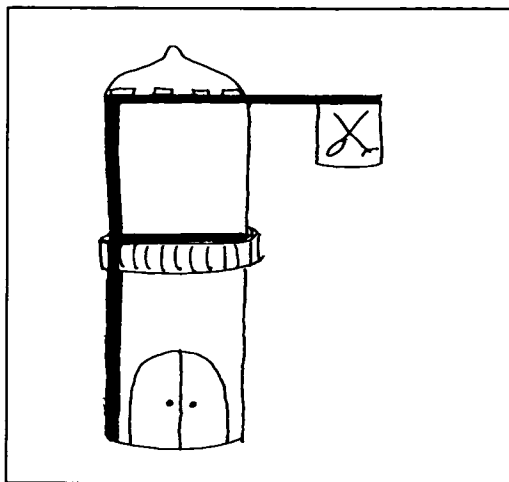
Het lijkt misschien vergezocht, maar het werkt uitstekend. Op deze manier wordt immers veel directer aangesloten bij de mogelijkheden en belevingswereld van het kind.

Hetzelfde kan gezegd worden voor inprentwoorden met *ei* of *ij*. Om het woord *eis* goed te spellen, werkt De Haan met het woordpaar *eis* (= vordering) en *ijs* (= gestold water). Voor al dit soort woorden met *ei* of *ij* moet zo'n woordpaar, dat dus alleen voor de spelling van die twee woorden werkt, geleerd worden. Een alternatieve aanpak, die ook efficiënter is, is het aanbieden van een verhaaltje waarin heel veel *ei*-woorden voorkomen. De bedoeling is dat het verhaaltje na verloop van tijd zo bekend is, dat een leerling herkent of een woord er wel of niet in zit. Een nieuw woord kan door de leerling zelf in het verhaal verwerkt worden.

Veel regels van De Haan zijn bruikbaar als we te maken hebben met een 'regelgevoelige' leerling, die met name regelwoorden moet leren spellen. Hierin ligt de waarde en tegelijk de beperking van de Methode De Haan. Er zijn immers meer typen woorden dan alleen regelwoorden en meer strategieën om woorden te schrijven.

Het toetsen van de spelling alleen via zinnen en dictees (zoals De Haan dat doet) kan een vertekend beeld geven: omdat de leerling alle aandacht kan richten op het spellen, kan het resultaat goed zijn. Als hij zich echter moet richten op de inhoud van een stuk, dan zien we weer meer fouten verschijnen. Daarom is een integratiefase zo belangrijk.

Het aanbieden van structuur geeft dyslectici houvast. Dat is broodnodig. Maar de problemen zijn daarmee niet opgelost. In de praktijk zien we vaak dat dyslectische leerlingen, ook na een gedegen begeleiding voor de spelling van het Nederlands, problemen hebben met



Afbeelding 5: De F-toren

het leren van de moderne vreemde talen. Nieuwe talige taken, ook bij Nederlands, vragen meer tijd, meer energie en meer aandacht.

Dyslexie verdwijnt dus niet, al beweert De Haan van wel. Met behulp van een goede diagnose en begeleiding kunnen dyslectische leerlingen zich handhaven in ons onderwijssysteem. Acceptatie van het probleem, zowel door de leerling als door zijn omgeving, en tegemoetkoming van de kant van docenten in de vorm van compensatie en dispensatie zijn daarbij een noodzakelijke voorwaarde.

Literatuur

- Berkel, A.J. van & R. Kleijnen, (red.), *Taalleerproblemen in het Voortgezet Onderwijs*. Amsterdam, VU, 1990
- Henneman, Koos, *Problemen van gevorderde spelers*. Bussum, Coutinho, 1994.
- Kleijnen, R., *Hardnekkige spellingfouten, een taalkundige analyse*. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger, 1992.
- Pype, A.J.C., *Woordbeeld, een hulpprogramma voor lezen en spellen in de brugklas*. Culemborg, Educaboek, 1991.
- Ruyssenaars, A.J.J.M. & Kleijnen, R., 'Dyslexie, eenheid en variëteit'. In: A.J.J.M. Ruyssenaars & R. Kleijnen (red.): *Dyslexie 1995, verslag van het dyslexiecongres te Maastricht*. Leuven, Acco, 1995.
- Strategisch spellen*, Centrum voor Taalleerproblemen 1995.