

Heeft stellen Nadelige Gevolgen voor Spellens?

Dat Hoeft Niet!

SAMENVATTING

De centrale vraag in dit onderzoek was of spellingkennis van leerlingen in het speciaal onderwijs nadelig beïnvloed wordt door het schrijven van opstellen, omdat deze kinderen daarbij veel spelfouten maken. De veronderstelling is dat confrontatie met hun eigen foute spellingen de spellingproblemen van deze kinderen bestendigt. Twee groepen leerlingen kregen experimenteel stelonderwijs in de vorm van begeleid stellen of vrij stellen; een groep kreeg geen stelonderwijs. In de training waarin begeleid stellen plaatsvond werd geprobeerd te voorkomen dat de leerlingen spelfouten maakten tijdens het schrijven van opstellen, terwijl bij de leerlingen die vrij konden stellen dergelijke maatregelen niet werden getroffen. De leerlingen in de controlegroep en de leerlingen die vrij stelden schreven alle 'stelwoorden' ook eenmaal over. Hoewel de leerlingen die vrij mochten stellen meer spelfouten maakten tijdens de training dan de leerlingen die begeleid leerden stellen, bleken de spellingprestaties van beide groepen net als die van de controlegroep na afloop van de training significant verbeterd te zijn. Dit onderzoek laat zien dat er geen nadelige effecten van stellen op spellen hoeven op te treden voor kinderen met spellingproblemen.

1 Inleiding

De meerderheid van de leerlingen in het speciaal onderwijs heeft lees- en spellingproblemen. Bij deze leerlingen zijn de spellingproblemen over het

algemeen hardnekkiger dan de leesproblemen (Frith, 1984, 1985; Nicolson & Fawcett, 1994; Thomson, 1984). Een van de redenen voor de persistentie van spellingproblemen zou kunnen zijn dat leerlingen door schrijfondericht door middel van opstellen geconfronteerd worden met een groot aantal door hen zelfgemaakte spelfouten. Het bij voortduring zien van foute spellingen zou wel eens de door lezen opgebouwde orthografische kennis teniet kunnen doen.

De resultaten van twee studies uitgevoerd met studenten van de universiteit onderschrijven de veronderstelling dat blootstelling aan foute spellingen een negatief effect heeft op de spellingkennis. Zo blijkt uit het werk van Brown (1988) dat studenten die foute spellingen van bestaande woorden moesten verzinnen, deze woorden significant slechter spelden in een spellingtest afgenomen na de experimentele taak vergeleken met een spellingtest die vooraf was afgenomen. Ook Jacoby en Hollingshead (1990) laten zien dat wanneer je studenten eenmaal confronteert met een door de proefleider gemaakte foute spelling van een woord, de kans met 4% toeneemt dat ze dit woord vervolgens fout zullen spellen. Daartegen blijkt dat één confrontatie met een correcte spelling de kans op het goed spellen ervan met 6% doet toenemen.

Tegenover deze aanwijzingen voor de negatieve gevolgen van confrontaties met foute spellingen staan de

neutrale uitkomsten van twee studies uitgevoerd met leerlingen van het basisonderwijs.

Bradley en King (1992) lieten kinderen uit Groep 7, verspreid over vier dagen, teksten lezen waarin een aantal woorden onderstreept waren. Zij moesten van deze woorden aangeven of ze goed of fout gespeld waren. Alle woorden werden op deze wijze vier keer ter beoordeling aangeboden, waarvan een deel van de woorden vier keer goed gespeld was, een deel tweemaal goed en tweemaal fout, en een deel vier keer fout. Uit een vergelijking tussen de spellingprestaties op de pretest en de posttest bleek dat woorden die vier keer goed, en de woorden die twee goed en twee keer fout aangeboden werden beter gespeld werden op de posttest dan op de pretest. De woorden die de kinderen viermaal fout gespeld gezien hadden bleken op de posttest niet beter, maar ook niet slechter gespeld te worden.

Ook uit het werk van de Amerikaanse onderzoekers Ehri, Gibbs en Underwood (1988) blijkt het effect van confrontaties met foute spellingen gering te zijn. Zij lieten leerlingen uit de onderbouw van de basisschool (groepen 3, 4 en 5) en studenten van de universiteit spellingen verzinnen voor pseudoworden (bijvoorbeeld, FASH en KLAUG). Deze zelfverzonnen spellingen waren vrijwel altijd ongelijk aan de spellingen die de auteurs bedoeld hadden. Direct hierna kregen de proefpersonen de 'correcte' (de door de auteurs vastgestelde) spellingen van de pseudoworden te zien. Daarnaast was er ook een groep die geen spellingen voor de pseudoworden hoefde te verzinnen, maar uitsluitend de correcte spellingen te zien kreeg. De resultaten laten zien dat het voor het later reproduceren van de bedoelde spellingen van de pseudoworden niet uitmaakt of de proefpersonen eerder foute spellingen hadden verzonnen of niet; de prestaties op de spellingtest waren gelijk.

Een opvallende uitkomst na een vergelijking van de vier besproken studies is dat relatief ervaren geleerden meer last lijken te hebben van confrontaties met foute spellingen dan minder ervaren. Immers, zowel uit het onderzoek van Brown (1988) en dat van Jacoby en Hollingshead (1990) is gebleken dat de spellingprestaties van studenten van de universiteit negatief beïnvloed werden door het zien of zelf maken van spelfouten. Daarentegen blijken leerlingen uit het basisonderwijs daar niet zoveel last van te hebben, getuige de uitkomsten van de studies van Bradley en King (1992) en Ehri, e.a. (1988). Echter, omdat de studies op meer dan één aspect van elkaar verschillen is de conclusie niet gerechtvaardigd dat het blootstellen aan foute spellingen slechts negatief uitwerkt voor ervaren lezers en niet voor onervaren lezers.

Een belangrijk aspect dat het werk van Ehri e.a. onderscheidt van dat van de andere studies is dat zij de kinderen na het hebben laten verzinnen van 'foute' spellingen direct confronteerden met de correcte spellingwijze. Ook in onze studie maken wij gebruik van deze vorm van feedback.

De belangrijkste vraag van ons onderzoek is of de spellingkennis van kinderen met lees- en spellingproblemen nadelig beïnvloed wordt doordat zij spelfouten maken tijdens het maken van opstellen. In geen van de hiervoor besproken studies waren kinderen met leerproblemen betrokken. De tweede vraag is of een alternatieve vorm van stelonderwijs, het zogenaamde begeleid stellen, het maken van spelfouten tijdens het schrijven van opstellen vermindert. Begeleid stellen is een stelvorm die ontwikkeld is voor dit onderzoek met als doel het reduceren van spelfouten tijdens het schrijven van een opstel. We wijzen er met nadruk op dat deze alternatieve vorm van stelonderwijs niet tot doel had om de kwaliteit van het stellen van deze kinderen te

verbeteren. In een exploratieve analyse zal wel nagegaan worden in hoeverre begeleid stellen betere stelprestaties tot gevolg heeft in vergelijking met de meer traditionele vorm van stelonderwijs, die wij vrij stellen hebben genoemd. In de discussie zullen wij hierop terugkomen.

2 Methode

Aan dit onderzoek namen leerlingen deel uit drie middenbouwgroepen van een school voor speciaal onderwijs. Er is gekozen voor leerlingen uit de middenbouw omdat enige stel- en spelvaardigheid vereist is voor een succesvol verloop van het experiment. Vooraf aan het experiment werd de spel- en stelvaardigheid van de leerlingen vastgesteld door middel van een dictee, respectievelijk een opstel. Vervolgens werden de leerlingen ingedeeld in drie groepen. Twee experimentele groepen kregen ieder twee maanden een vorm van stelonderwijs, terwijl de derde groep geen stelonderwijs ontving, en daarmee de controlegroep vormde in dit onderzoek. Na afloop van het stelonderwijs werd opnieuw van alle leerlingen de spel- en stelvaardigheid bepaald.

Proefpersonen

Uit een populatie van 52 leerlingen van de middenbouw van een school voor speciaal onderwijs (lom) werden 24 leerlingen met moedertaal Nederlands geselecteerd voor deel-

name aan het onderzoek. Participatie in het onderzoek werd bepaald door de score op een spellingtest, een dictee van 40 woorden (in het vervolg aangeduid met pretest spellen). Bijlage A bevat de lijst van alle 40 dicteewoorden. In de Materiaalsectie wordt een verantwoording gegeven van de keuze van dicteewoorden.

Voor de bepaling van het spellingniveau en het daarmee samenhangend criterium voor deelname aan het onderzoek werd het totaal aantal fout gespelde grafemen geteld. Leerlingen die minder dan 11 grafemen fout spelden op de pretest spelling werden niet opgenomen in het onderzoek, omdat zij niet beschouwd kunnen worden als zwakke lezers/spellers. Leerlingen die meer dan 31 grafemen fout spelden werden evenmin in het onderzoek opgenomen, omdat hun spellingprestaties te ver beneden het gemiddelde lagen. Tabel 1 laat zien dat de leerlingen gemiddeld 16 grafemen fout spelden op een totaal van 40 woorden. Behalve het spellingniveau werd ook een tentatieve beoordeling gegeven van de prestaties op een stelopdracht, in het vervolg aangeduid met pretest stellen. De leerlingen moesten een verhaaltje schrijven van een aantal zinnen over een tekening waarop een situatie was uitgebeeld; bijvoorbeeld, een vrouw die een koelkast opentrekt en er tot haar schrik of verbazing een sneeuwpop in ontdekt. Op vier verschillende manieren is geprobeerd een indicatie te geven van de kwaliteit van het opstel, namelijk, door de

TABEL 1 Gemiddelde leeftijd in maanden, verdeling van het aantal jongens en meisjes, en het gemiddeld aantal fout gespelde grafemen op de pretest spellen van de drie experimentele groepen. Standaarddeviaties staan tussen haakjes

<i>Experimentele conditie</i>	<i>Leeftijd</i>	<i>Jongens/Meisjes</i>	<i>Score pretest spellen</i>	<i>N</i>
Begeleid stellen	115 (4.1)	4/4	15.8 (4.0)	8
Vrij stellen	117 (6.1)	6/2	16.4 (4.3)	8
Geen stellen (controlegroep)	115 (7.0)	6/2	16.0 (3.5)	8

bepaling van de gemiddelde zinslengte, het gemiddeld aantal verschillende woorden, het gemiddeld aantal grammaticaal correct geschreven zinnen en het percentage fout gespelde woorden in de stelopdracht.

Aan de hand van de scores op de pretest spellen werden de leerlingen in drie groepen verdeeld. Een groep die begeleid stelonderwijs kreeg, een groep die vrij stelonderwijs kreeg en een groep die geen stelonderwijs kreeg (de controlegroep; nadere toelichting over deze drie groepen volgt in de Procedure). Om er zeker van te zijn dat de drie groepen leerlingen niet significant van elkaar verschilden op relevante variabelen, werden er variantieanalyses uitgevoerd op de gemiddelde scores van de pretests spellen en stellen. De resultaten van deze analyses lieten zien dat de matchingsprocedure geslaagd was (alle F 's < 1).

Materiaal

Stelwoorden: Voor het experimentele stelonderwijs werden 96 woorden geselecteerd. De stelwoorden kwamen in orthografische structuur en semantische kwaliteit overeen met het niveau van de delen 1, 2 en 3 van de in deze groepen gebruikte taalmethode 'Taal is niet zo moeilijk' (Bulthuis-de Veer, 1976). De keuze van de 96 stelwoorden werd geleid door de inhoud van acht tekeningen die gebruikt werden voor acht stelopdrachten. Bij iedere tekening werd een set van 12 woorden gekozen die de leerlingen konden gebruiken in het verhaal dat ze over die tekening dienden te schrijven. Bij elke tekening werden 12 stelwoorden gezocht (8 maal 12 vormt de totale set van 96 stelwoorden). Van elke groep van 12 stelwoorden werd vastgesteld welke 5 woorden gebruikt zouden gaan worden als dicteewoorden (deze selectie staat in Bijlage A). Deze 40 dicteewoorden werden gebruikt in de pre- en posttest spellen.

Stelopdrachten: Zowel de pretest als de posttest stellen had een zogenaamd open karakter. De leerlingen schreven een verhaaltje over een in een tekening uitgebeelde gebeurtenis. Onder de tekening stond een aantal gerichte vragen die de leerlingen konden gebruiken om het verhaal vorm te geven. De opzet van de experimentele stelopdrachten worden nader toegelicht in de Procedure.

Procedure

Enige tijd voordat de leerlingen deelnamen aan het experimentele stelonderwijs werden de pretests spellen en stellen afgenomen. Nadat de leerlingen waren ingedeeld in drie groepen (zie onder) werd bijna wekelijks op iedere donderdagochtend van eind januari tot eind maart door twee groepen, in de vorm van begeleid stellen of vrij stellen, een stelopdracht uitgevoerd. De experimentele stelopdrachten waren vrijwel identiek met die stelopdrachten van de pre- en posttest stellen. In beide gevallen moesten de leerlingen een verhaaltje schrijven naar aanleiding van een tekening die een bepaalde gebeurtenis uitbeelde. Hierbij hoorde een aantal gerichte vragen over de tekening die zodanig geformuleerd waren dat beantwoording van de vragen tot een min of meer coherent verhaaltje leidde. Er was slechts één verschil. In de stelopdrachten behorend bij de pre- en posttest stellen stonden alle vragen zonder tussenruimte achter elkaar geschreven, terwijl in de experimentele opdrachten tussen elke vraag een aantal regels opengelaten werd.

De begeleiding van het klassikale experimentele stelonderwijs vond plaats onder leiding van de tweede auteur van dit artikel.

Begeleid stellen. Voordat de leerlingen aan de stelopdracht begonnen werd hen een lijst aangeboden waarop de 12 stelwoorden stonden afgedrukt. Vervolgens werd hen verteld dat zij bij

het maken van de stelopdracht gebruik mochten maken van deze lijst. De leerlingen beschikten tijdens het schrijven dus over de correcte schrijfwijze van alle 12 stelwoorden. Om het maken van spelfouten tijdens het maken van de stelopdracht zoveel mogelijk te voorkomen werd er bij de leerlingen op aangedrongen om zoveel mogelijk gebruik te maken van deze stelwoorden, en werd hen tevens aangeraden alleen woorden te gebruiken waarvan ze de schrijfwijze kennen. Bovendien mochten ze altijd aan de proefleidster de schrijfwijze van een woord vragen. Tenslotte probeerde de proefleidster tijdens de uitvoering van de opdracht zoveel mogelijk de eventuele spelfouten van de leerlingen te corrigeren.

Vrij stellen. Ook hier kregen de leerlingen de lijst met stelwoorden aangeboden voordat ze aan de stelopdracht begonnen. De proefleidster las de woorden een keer met de kinderen door, en probeerde de beschikbaarheid van de woorden in het geheugen te activeren door hen lijntjes te laten trekken van de woorden naar een specifieke plaats in de tekening. Echter, in tegenstelling tot de conditie begeleid stellen beschikten de leerlingen in deze conditie tijdens de uitvoering van de stelopdracht niet over de correcte schrijfwijze van de stelwoorden. Evenmin werden de spelfouten die gemaakt werden tijdens de uitvoering van de stelopdracht gecorrigeerd. Na de stelopdracht schreven de leerlingen de 12 stelwoorden eenmaal over, om te voorkomen dat een eventueel effect van de experimentele stelopdracht toe te schrijven zou kunnen zijn aan de frequentie waarmee de leerlingen met de stelwoorden geconfronteerd waren. Spelfouten werden onmiddellijk gecorrigeerd.

Controlegroep. Deze groep ontving geen stelonderwijs, maar aan hen werd gevraagd om tijdens een sessie de 12

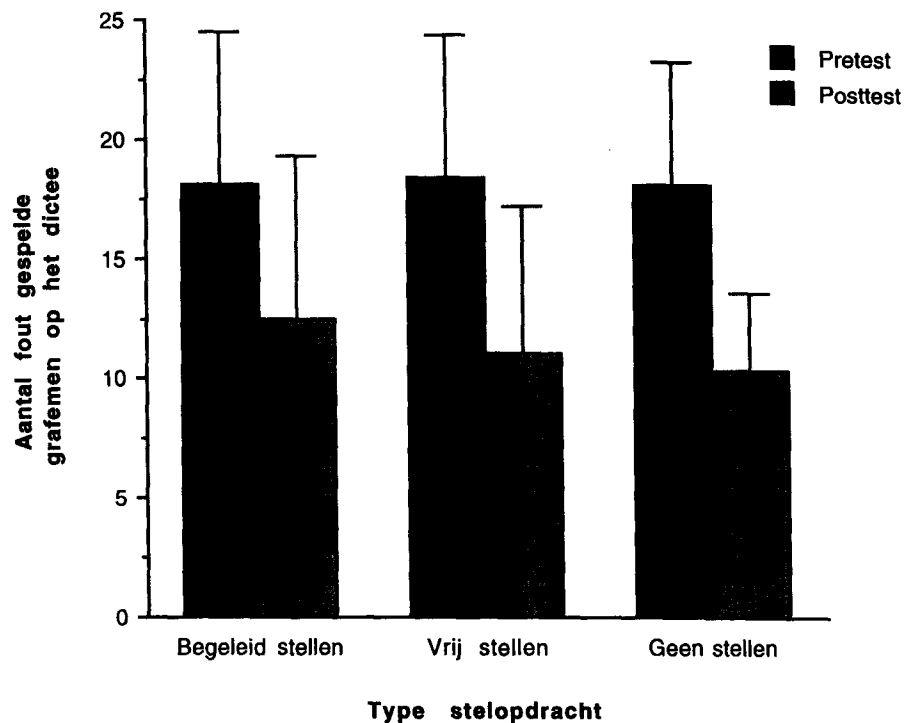
stelwoorden die in de twee experimentele groepen gebruikt werden eenmaal over te schrijven. Ook bij hen werd de schrijfwijze direct gecontroleerd en werden de fouten gecorrigeerd.

De posttests spellen en stellen vonden plaats op de vierde en zesde dag na de laatste bijeenkomst van de experimentele stelopdrachten. Zowel bij de pre- als posttest spellen vormden de 40 dicteewoorden het testmateriaal. De pre- en posttest stellen waren in vorm aan elkaar gelijk, maar het onderwerp van de tekening was verschillend.

3 Resultaten

Bij de bespreking van de resultaten zal eerst ingegaan worden op de belangrijkste vraag uit dit onderzoek, namelijk, in hoeverre zijn de spellingprestaties van de leerlingen die begeleid stelden verschillend van de leerlingen die vrij stelden en de leerlingen in de controlegroep. Hiertoe zullen de scores op de pre- en posttest spellen met elkaar vergeleken worden. Daarna zullen we nagaan in hoeverre de dicteewoorden gebruikt zijn tijdens de uitvoering van de experimentele stelopdrachten. De dicteewoorden zijn namelijk de woorden waarmee de spelprestaties gemeten worden. Tenslotte doen we een exploratieve analyse om na te gaan of de kwaliteit van de stelopdrachten verbeterd is na de acht bijeenkomsten waarin de leerlingen de stelopdrachten hebben uitgevoerd. Voor de bepaling van de kwaliteit van de opstellen zullen vier verschillende maten gebruikt worden.

Uit een 2 (test: pretest vs. posttest) bij 3 (stelopdracht: begeleid stellen vs. vrij stellen vs. geen stellen) variantieanalyse op het aantal fout gespelde grafemen van de dicteewoorden bleek het hoofdeffect van test significant te zijn, $F(1, 21) = 118.59$; $p < .001$. Het aantal fout gespelde grafemen op de



FIGUUR 1 Gemiddeld aantal fout gespelde grafemen en hun standaarddeviaties op de pre- en posttests spellen voor de drie experimentele groepen.

pretest (18.2; $SD = 5.6$) was hoger dan op de posttest (11.2; $SD = 5.5$). Het hoofdeffect van stelopdracht en het interactie-effect tussen test en stelopdracht waren niet significant (beide F 's < 1). Dezelfde analyse op het aantal fout gespelde woorden leverde een identiek resultatenpatroon op. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de stelopdracht geen differentieel effect heeft gehad op de spellingprestaties van de leerlingen. Anders gezegd, alle drie de groepen leerlingen bleken betere prestaties te leveren op de posttest dan op de pretest, ongeacht het type stelopdracht waaraan ze hadden deelgenomen. De resultaten staan weergegeven in Figuur 1.

Voordat geconcludeerd kan worden dat de manier van stellen (begeleid of vrij) geen differentieel effect heeft op

de spellingprestaties van leerlingen is het belangrijk te weten in welke mate de dicteewoorden gebruikt zijn door de twee groepen. Uit een variantie-analyse op het aantal gebruikte dicteewoorden tijdens de training blijkt dat de leerlingen die begeleid stelden meer dicteewoorden gebruikten dan de leerlingen die vrij stelden, $F(1, 14) = 5.315, p < .05$. Tevens blijken de leerlingen die vrij mochten stellen een hoger percentage fout geschreven dicteewoorden te hebben dan de leerlingen die begeleid stelden, $F(1, 14) = 8.14, p < .05$. De resultaten van het percentage fout geschreven dicteewoorden staan in Tabel 2.

TABEL 2 Aantal gebruikte dicteewoorden en het percentage fout gespelde dicteewoorden voor de twee experimentele groepen tijdens de uitvoering van de experimentele stelopdrachten. Standaarddeviaties staan tussen haakjes

<i>Experimentele conditie</i>	<i>Aantal gebruikte dicteewoorden</i>	<i>% fout gespelde dicteewoorden</i>
Begeleid stellen	23.1 (4.9)	10.1 (14.1)
Vrij stellen	17.6 (4.7)	30.0 (13.7)

Om na te gaan in hoeverre het oefenen van het schrijven van verhaaltjes (de experimentele stelopdrachten) een effect heeft gehad op de kwaliteit van het spellen in de posttest stellen werden variantie-analyses uitgevoerd op vier maten die een indicatie geven van de kwaliteit van het opstel. Deze vier maten zijn gemiddelde zinslengte, gemiddeld aantal verschillende woorden in de stelopdracht, het percentage grammaticaal correct geschreven zinnen in de stelopdracht en het percentage fout geschreven woorden in de stelopdracht.

Uit een 2 (test: pretest vs. posttest) bij 3 (stelopdracht: begeleid stellen vs. vrij stellen vs. geen stellen) variantie-analyse op het percentage verschillend aantal gebruikte woorden in de stelopdracht bleek het hoofdeffect van stelopdracht significant te zijn $F(1, 21) = 6.30, p < .05$. Het gemiddeld aantal verschillende woorden in de pretest (.65; $SD = 0.08$) was lager dan die in de posttest (.70; $SD = 0.11$). Noch het effect van stelopdracht noch het interactie-effect tussen test en stelopdracht bleek een significant niveau te bereiken (beide F 's < 1). Eenzelfde analyse op de gemiddelde zinslengte van de stelopdracht, het percentage grammaticaal correct geschreven zinnen in de stelopdracht en het percentage fout geschreven woorden in de stelopdracht leverde een identiek resultatenpatroon op. De maten waarmee de kwaliteit van de stelopdracht werd bepaald, laten dus een vooruitgang zien voor alle drie de

groepen leerlingen op de posttest vergeleken met de pretest.

4 Discussie

In dit deel bespreken we de resultaten van ons onderzoek en de didactische implicaties ervan. Hierbij zal eerst aandacht besteed worden aan de twee vragen die de aanleiding vormden voor dit onderzoek, namelijk, in hoeverre het blootgesteld worden aan zelfgemaakte spelfouten tijdens het schrijven van een stelopdracht nadelig is voor de latere spelprestatie, en of begeleid stellen een reductie van het aantal gemaakte spelfouten tot gevolg heeft. Tenslotte zullen we kort ingaan op de kwaliteit en het belang van stelonderwijs.

De resultaten laten zien dat de leerlingen die begeleid stelden, dat wil zeggen, leerlingen die de beschikking hadden over de correcte schrijfwijze van de dicteewoorden, ongeveer 60% ervan verwerkte in hun stelopdrachten en dat zij deze woorden in 90% van de gevallen correct opschreven. Daarentegen verwerkten de leerlingen die vrij mochten stellen, dat wil zeggen, leerlingen die geen beschikking hadden over de correcte schrijfwijze van de dicteewoorden, ongeveer 45% van de dicteewoorden in hun stelopdrachten, maar zij schreven deze woorden in slechts 70% van de gevallen correct op. Het blijkt dus dat leerlingen die vrij konden stellen niet alleen minder met de dicteewoorden

in aanraking zijn gekomen, maar dat ze tevens ook vaker een foute spelling ervan onder ogen hebben gehad dan de leerlingen die begeleid stellen ontvingen, namelijk hun eigen foute spellingen. Dit is misschien geen bijzonder verrassend resultaat, maar het laat zien dat onze opzet gelukt is: Begeleid stellen leidt tot minder spelfouten dan vrij stellen.

Richten we ons nu op de belangrijkste vraag uit dit onderzoek dan luidt de conclusie dat het maken van spelfouten tijdens het schrijven van stelopdrachten geen negatieve gevolgen hoeft te hebben voor de spellingkennis van zwak lezende en spelende kinderen. Er was immers geen verschil in spellingprestaties op de posttest tussen de leerlingen die vrij stelden en zij die begeleid stelden. We stellen met nadruk dat het maken van spelfouten in opstellen geen nadelige effecten *hoeft* te hebben. Het is namelijk niet duidelijk of een enigszins andere opzet van ons experiment wel een negatief effect tot gevolg gehad zou hebben.

In ons experiment schreven de leerlingen die vrij stelden alle stelwoorden na afloop van de stelopdracht eenmaal over. Dit is te beschouwen als een vorm van onmiddellijke feedback (vgl. Ehri, e.a., 1988). De effectiviteit van onmiddellijke feedback op de spellingen van leerlingen is eerder aangetoond door Harward, Allred en Sudweeks (1994). Het is mogelijk dat de leerlingen die vrij stelden en daardoor spelfouten maakten tijdens het schrijven van de opstellen zodanig gecorrigeerd werden door het overschrijven van de stelwoorden, dat de mogelijk negatieve gevolgen van de door hen zelfgemaakte spelfouten voldoende gecompenseerd werden. Met de door ons gekozen experimentele opzet kunnen wij niet nagaan of de spelprestaties van de groep die vrij mocht stellen mogelijk negatief beïnvloed zouden

zijn als de leerlingen de woorden niet overgeschreven hadden na afloop van iedere stelopdracht.

Dat het overschrijven van de stelwoorden een positief effect had op de spellingkennis blijkt uit de resultaten op het dictee van de leerlingen uit de controlegroep. Deze groep had immers betere spellingprestaties op de posttest dan op de pretest. De relatieve effectiviteit van het overschrijven van woorden voor het leren van de spelling is reeds eerder aangetoond door van Doorn-van Eijsden (1983), van Bon & van Staalduinen (1997), Bosman & de Groot, (1991, 1992) en Bosman & van Leerdam (1993).

Zoals reeds in de inleiding is gezegd was ons doel niet om de spelprestaties van deze groep kinderen te verbeteren. Het is echter wel mogelijk om na te gaan of de kinderen die stelonderwijs kregen na afloop betere opstellen schreven dan kinderen die geen stelonderwijs kregen. Omdat deze groep leerlingen over een relatief geringe schrijfvaardigheid beschikt is het moeilijk om een inhoudelijke beoordeling te geven. Wij hebben gekozen voor een aantal objectief vaststelbare criteria, waaronder gemiddelde zinslengte en het verschillend aantal woorden. Het is duidelijk dat hierop het een en ander is af te dingen, maar de beperkte omvang en de geringe kwaliteit van de opstellen dwongen ons daar min of meer toe.

De resultaten laten zien dat alle leerlingen, ongeacht of ze stelonderwijs hadden genoten of niet, betere opstellen schreven op de posttest dan op de pretest. Wij hebben geen afdoende verklaring voor het feit dat leerlingen die een groot aantal stelopdrachten hebben uitgevoerd niet *meer* vooruit zijn gegaan dan de leerlingen die niet deelgenomen hebben aan het experimentele stelonderwijs. Mogelijk dat drie maanden taalonderwijs verantwoordelijk is voor de geconstateerde vooruitgang in het schrijven

van opstellen van alle drie de groepen. Als dit een correcte verklaring is, dan moeten we tevens constateren dat deze twee vormen van stelonderwijs didactisch niet hebben bijgedragen aan het leren schrijven van een opstel. Maar, zoals al eerder opgemerkt, dit onderzoek was er ook niet op gericht om goede vormen van stelonderwijs te ontwikkelen.

Tenslotte, omdat uit peilingsonderzoek is gebleken dat de kwaliteit van

de schrijffprestaties van leerlingen uit het basisonderwijs te wensen over laat (de Glopper, 1988, 156) is het van belang dat het stelonderwijs voldoende aandacht krijgt. Ons onderzoek toont aan dat een geringe spelvaardigheid daarvoor geen beletsel hoeft te zijn, omdat met een juiste opzet van het stelonderwijs de spelkennis niet nadelig beïnvloed hoeft te worden.

Bijlage A

Dictewoorden

zand	pennendoos	pijp	tandarts
bang	vlekken	inkt	schrift
haren	fietsen	spook	rugzak
avond	aardig	prikt	zinken
zwaar	donker	brood	huilen
bos	uitglijden	pijn	schillen
kist	vliegje	boor	wachten
eten	feestje	emmer	tekkel
krant	toeter	zweet	armen
water	vallen	nieuw	kleed

Dankbetuiging

Het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan was een initiatief van de heer G. van Elk, directeur van de 'Meginhard', school voor speciaal onderwijs te Arnhem. Wij zijn de directeur, de leerlingen en de leerkrachten van de middenbouwgroepen

bijzonder erkentelijk. Zonder hun enthousiaste deelname was dit onderzoek niet mogelijk geweest. Katrien Schep-Ottevanger (1996) heeft het onderzoek uitgevoerd en gerapporteerd in het kader van haar doctoraal-examen orthopedagogiek.

LITERATUUR

Bon, W.H.J. van & Staaldunin, I. van (1997). 'Ei of ij, au of ou? Het effect van leesen schrijfoefeningen met elkaar vergeleken'. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 36, 267-274.

Bosman, A.M.T. & Groot, A.M.B. de (1991). 'De ontwikkeling van woordbeelden bij beginnende lezers en spellers'. *Pedagogische Studiën*, 68, 199-215.

Bosman, A.M.T. & Groot, A.M.B. de (1992). 'Differential effectiveness of reading and non-reading tasks in learning to spell'. In F. Satow & B. Gatherer (Eds.), *Literacy without frontiers*. United Kingdom Reading Association. Widnes: Cheshire.

Bosman, A.M.T. & Leerdam, M. van (1993). 'Aanvankelijk spellen: de dominantie van de verklankende spelwijze en de geringe effectiviteit van lezen als spellinginstructie methode'. *Pedagogische Studiën*, 70, 28-45.

Bradley, J.M. & King, P.V. (1992). 'Effects of proofreading on spelling: How reading misspelled and correctly spelled words affects spelling accuracy'. *Journal of Reading Behavior*, 24, 413-432.

Brown, A.S. (1988). 'Encountering misspellings and spelling performance: Why wrong isn't right'. *Journal of Educational Psychology*, 80, 488-494.

- Bulthuis-de Veer, A. (1976). *Taal is niet zo moeilijk*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Doom-van Eijdsen, M. van (1984). 'Leer je spellen door veel te lezen?' *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 6, 252-263.
- Ehri, L.C., Gibbs, A.L. & Underwood, T.L. (1988). 'Influence of errors on learning the spellings of English words'. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 236-253.
- Frith, U. (1984). 'Specific spelling problems'. In R.N. Malatesha & H.A. Whitaker (Eds.), *Dyslexia: a global issue*. Den Haag: Martinus Nijhoff Publishers.
- Frith, U. (1985). 'Beneath the surface of developmental dyslexia'. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glopper, K. de (1988). 'Stelonderwijs en stelvaardigheid in basisonderwijs en voortgezet onderwijs'. *Pedagogische Studiën*, 65, 149-158.
- Harward, S.V., Allred, R.A. & Sudweeks, R.R. (1994). 'The effectiveness of four self-corrected spelling test methods'. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 15, 245-271.
- Jacoby, L.L. & Hollingshead, A. (1990). 'Reading student essays may be hazardous to your spelling: Effects of reading incorrectly and correctly spelled words'. *Canadian Journal of Psychology*, 44, 345-358.
- Nicolson, R.I. & Fawcett, A.J. (1994). 'Spelling remediation for dyslexic children: a skills approach.' In G.D.A. Brown & N.C. Ellis (Eds.), *Handbook of spelling: Theory Process and intervention*. New York: John Wiley & Sons.
- Ottevanger, K. (1996). *De invloed van zelf-gemaakte spelfouten in stelopdrachten op de spelprestaties van zwakke lezers/spellers*. Doctoraalscriptie, vakgroep Orthopedagogiek, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Thomson, M. (1984). *Developmental dyslexia: its nature, assessment and remediation*. London: Edward Arnold.

ADRES VAN DE AUTEURS

dr. A.M.T. Bosman, drs. K. Schep-Ottevanger & dr. W.H.J. van Bon,
 Vakgroep Orthopedagogiek,
 Katholieke Universiteit Nijmegen,
 Postbus 9104,
 6500 HE Nijmegen