

Stabiele en instabiele spellingen in een vrije stelopdracht en een formeel dictee¹

SAMENVATTING

In dit onderzoek wordt de spelling van woorden in een vrije stelopdracht vergeleken met de spelling van diezelfde woorden in een formeel dictee. Aan het onderzoek namen leerlingen deel van de groepen 5 tot en met 8 van een reguliere basisschool en van een school voor speciaal basisonderwijs. Zowel voor de leerlingen van de reguliere basisschool als voor de leerlingen van de school voor speciaal basisonderwijs geldt dat het percentage goed gespelde woorden in het opstel hoger lag dan het percentage goed gespelde woorden in het dictee. Voor beide groepen geldt tevens dat zij meer goed-goed combinaties maakten, goed gespeld in het opstel en goed gespeld in het dictee, dan fout-fout combinaties. De leerlingen uit het basisonderwijs maakten meer goed-goed combinaties dan hun medeleerlingen uit het speciaal basisonderwijs. De leerlingen uit het speciaal basisonderwijs maakten meer fout-fout combinaties. Echter, 26% van de spellingfouten blijkt voor alle leerlingen van beide schooltypen instabiel te zijn. Hiervan bleek 19% goed in het dictee, maar fout in het opstel en 7% was fout in het dictee en goed in het opstel.

1 Inleiding

Het oordeel van leerkrachten en diagnostici over de spellingvaardigheid van een kind wordt doorgaans gebaseerd op basis van de prestaties op een woorddictee (Steenbrink, Steman e.a., 1991). Dit leidt echter tot een opmer-

kelijke constatering. In het onderwijsveld wordt immers vaak aangegeven dat leerlingen wanneer het de spelling in vrije stelopdrachten betreft, slechter presteren dan tijdens een formeel dictee.

Onderzoekers hebben verschillende verklaringen gegeven voor dit fenomeen. Sterling (1983) concludeerde dat spelfouten van 12-jarige kinderen vaak het resultaat zijn van een onzorgvuldige of incorrecte uitspraak van het te spellen woord. Deze veronderstelling werd door Assink & Verhoeven (1981) experimenteel bevestigd. Zij lieten leerlingen van een basisschool tweemaal een dictee maken. Het verschil tussen de condities was dat er een andere voorleesstijl werd gehanteerd. In de informele voorleesconditie werden veel meer slot-n fouten gemaakt dan in de formele voorleesconditie.

Andere onderzoekers (e.g., Willems, Bosman & Van Hell, 2000) richten hun aandacht op de taak en concluderen dan dat leerlingen slechter spellen in opstellen omdat de aandacht in de taak verdeeld moet worden over diverse aspecten, zoals woordkeus, inhoud, syntaxis en spelling. Bovendien is het primaire doel van een stelopdracht in het onderwijs niet om een volledig correct gespeld verhaal te schrijven. De nadruk ligt in de eerste schooljaren bij zaken als inhoud en structuur. Pas na verloop van tijd wordt van de leerlingen verwacht dat ze opstellen schrijven zonder spelfouten. Leerlingen moeten

daartoe leren om zich tijdens het schrijven bewust te worden van de taak om geschreven woorden op spelling te controleren.

Dictewoorden beter spellen dan woorden in een vrije stelopdracht is een voorbeeld van het zogenaamde transferprobleem, het onvermogen om in eerdere situaties opgedane kennis (of aangeleerde strategieën of vaardigheden) te generaliseren naar een nieuwe situatie (Boekaerts & Simons, 1995; Mayer, 1998). Binnen de onderwijspsychologie is op basis van het steeds weer opduikende transferprobleem een nieuwe stroming ontstaan die de opvatting *'gesitueerd leren'* aanhangt (in het Engels beter bekend als *'situated cognition'*). De belangrijkste aanname die ten grondslag ligt aan gesitueerd leren is dat alle cognitieve processen, zoals horen, denken, herinneren, lezen en spellen altijd aangepast zijn aan de omgeving waarin deze processen plaatsvinden.

Hieraan gerelateerd is de opvatting, die steeds meer veld wint en met name in het beroepsonderwijs op brede steun kan rekenen, dat leren en werken gekoppeld moeten zijn. Alleen door leren in de praktijk vorm te geven wordt het schoolse leren nuttig voor het leven, schrijft Vermeulen in zijn column van 9 februari 2002 in het *Onderwijsblad*. In lijn met deze gedachte is de methode van het realistisch rekenen, zoals die door het Freudenthal Instituut is ontwikkeld op basis van de ideeën van Hans Freudenthal. Door het aanbieden van contextrijke rekenopgaven komen leerlingen problemen tegen die waardevol zijn in het dagelijkse leven.

Uit het geconstateerde vermoeden dat de spelling in een dictee anders (vaak beter) lijkt te zijn dan de spelling in een vrije schrijfoopdracht moet afgeleid worden dat ook spelling alleen zinvol bestudeerd kan worden wanneer de omgevingsfactor, de praktijk

dus, er bij betrokken wordt (zie ook Clancey, 1997; Perkins & Salomon, 1989). Om die reden hebben wij een onderzoek opgezet waarbij die context expliciet een rol speelt. Wij zullen nagaan wat het verschil is in spellinggedrag van leerlingen op een dictee en in een vrije stelopdracht.

Anders dan wellicht gedacht is deze vraag niet eerder onderwerp geweest van wetenschappelijk onderzoek. In deze studie is ervoor gekozen om deze lacune op te vullen en tevens om het onderzoek bij zowel leerlingen uit het regulier als het speciaal basisonderwijs uit te voeren. Het is immers de vraag of de vaardigheden van deze twee groepen leerlingen alleen kwantitatief of wellicht ook kwalitatief van elkaar verschillen. Hoewel sinds de invoering van Weer Samen Naar School ook veel basisscholen zich geconfronteerd zien met leerlingen met ernstige spellingproblemen, zijn het sinds oudsher de scholen voor speciaal basisonderwijs die een grote populatie kennen van kinderen met ernstige spellingproblemen. Wetenschappelijk onderzoek naar spellingproblemen mag dan ook zeker niet aan de populatie met spellingzwakke leerlingen voorbijgaan.

2 Methode

Proefpersonen

Aan dit onderzoek namen 135 leerlingen deel afkomstig van een reguliere basisschool en een school voor speciaal basisonderwijs. Tabel 1 geeft een overzicht. Hierbij valt op dat de verdeling in het speciaal basisonderwijs nog steeds traditioneel scheef is, de populatie kent veel meer jongens dan meisjes. Zeven van de 135 leerlingen waren van allochtone afkomst en waren leerling van de school voor speciaal basisonderwijs.

TABEL 1 Aantal en verdeling van jongens en meisjes in het regulier en speciaal basisonderwijs onderverdeeld naar groep

Groep	School			
	Regulier		Speciaal	
	Jongens	Meisjes	Jongens	Meisjes
5	10	9		
6	11	9	9	6
7	6	10	13	2
8	9	10	24	7
Totaal	36	38	46	15

Tijdens de eerste fase van het onderzoek bleek het schrijven van een vrije stelopdracht voor de jongste groep leerlingen uit het speciaal basisonderwijs een te zware opgave. Er is toen besloten om deze groep niet op te nemen in het onderzoek. Het gevolg van deze beslissing was dat de gemiddelde leeftijd van de basisschoolleerlingen lager was dan die van de leerlingen van het speciaal basisonderwijs, 10 jaar en 7 maanden, respectievelijk 11 jaar en 6 maanden.

Procedure en materiaal

In dit onderzoek werd de spelling van woorden in een stelopdracht vergeleken met de spelling van diezelfde woorden in een formeel dictee. Het onderzoek vond plaats in de periode mei – juli 2001. Alle leerlingen kregen in mei van hun eigen leerkracht de opdracht een verhaal te schrijven. De keuze van het onderwerp werd aan de leerlingen overgelaten. Vervolgens werden van iedere leerling uit zijn of haar opstel twee woorden geselecteerd: een goed en een fout gespeld woord. Deze woorden werden samengevoegd in een groepsdictee. Iedere groep kreeg dus een eigen dictee, samengesteld uit woorden zoals ze door klasgenoten in de stelopdracht gebruikt waren. Hiermee werd voorkomen dat leerlingen in het dictee te

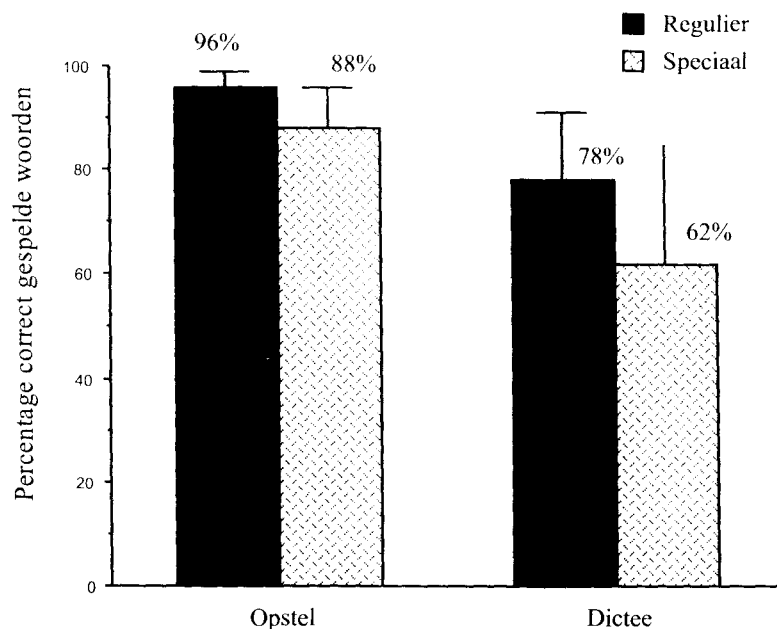
moeilijke of juist te makkelijke woorden kregen voorgeschoteld.

Eind juni, begin juli werden deze groepsdictees door de leerkrachten in één of twee sessies bij de leerlingen afgenomen. De dictees werden door de leerkrachten op de gebruikelijke manier afgenomen. Dit hield in dat de leerkracht het woord in een zin aanbod, om vervolgens het doelwoord nogmaals te noemen. Voor beide scholen gold dat dit de gebruikelijke manier van afname van een dictee was. De leerlingen kregen de opdracht om wanneer ze een woord niet kenden, het op te schrijven zoals zij dachten dat het gespeld zou moeten worden. De leerkrachten zagen erop toe dat de leerlingen altijd iets invulden.

3 Resultaten

Eerst werd nagegaan of het aantal fouten in de opstellen van de leerlingen afweek van het aantal fouten in het dictee. Hiertoe werd van elk kind het percentage goed gespelde woorden in het opstel (aantal goed / aantal geschreven woorden in het opstel) en het percentage goed gespelde woorden in het dictee (aantal goed / aantal dicteewoorden) bepaald.

Uit een 2 (school: regulier vs.



GRAFIEK 1 De spellingsprestaties van alle leerlingen op het dictee en het opstel

speciaal) X 2 (taak: opstel vs. dictee) variantie-analyse op het percentage goed gespelde woorden bleek dat alle drie de effecten significant waren. Het hoofdeffect van school liet zien dat de leerlingen uit de reguliere basisschool (87%, $SD = 7$) significant meer woorden goed gespeld hadden in beide taken dan de leerlingen uit het speciaal basisonderwijs (75%, $SD = 15$), $F(1,133) = 36.72, p < .0001$. Het significante hoofdeffect van taak onthulde dat in het opstel (92%, $SD = 7$) beter werd gespeld dan in het dictee (70%, $SD = 20$), $F(1,133) = 308.94, p < .0001$. Het significante interactie-effect tussen school en taak maakte duidelijk dat het verschil tussen de reguliere basisschoolleerlingen en de leerlingen van het speciaal basisonderwijs op het dictee groter was dan op het opstel, $F(1,133) = 10.29, p < .002$. Opvallend hierbij is dat de standaardafwijkingen van de scores van het opstel veel kleiner zijn dan van de scores van het dictee. De

resultaten staan gepresenteerd in Grafiek 1.

Teneinde vast te stellen of de effecten verkregen in de voorgaande analyses ook optraden voor de afzonderlijke groepen werden twee nieuwe variantie-analyses uitgevoerd. Een 4 (groep: 5 vs. 6 vs. 7 vs. 8) X 2 (taak: opstel vs. dictee) variantie-analyse op de percentages correct gespeld liet alleen een significant hoofdeffect zien van taak, $F(1,70) = 178.56, p < .0001$. Alle groepen maakten minder fouten in het opstel dan in het dictee. Dezelfde analyse op de data van de leerlingen in het speciaal basisonderwijs liet eveneens zien dat alle groepen beter spelden in het opstel dan in het dictee, $F(1,58) = 157.38, p < .0001$. Het significante interactie-effect toonde echter aan dat dit effect voor groep 6 disproportioneel groter was dan voor de andere groepen, $F(2,58) = 8.08, p = .0008$. In Tabel 2 staan de resultaten.

TABEL 2 Percentages correct op het dictee en het opstel per groep en per school

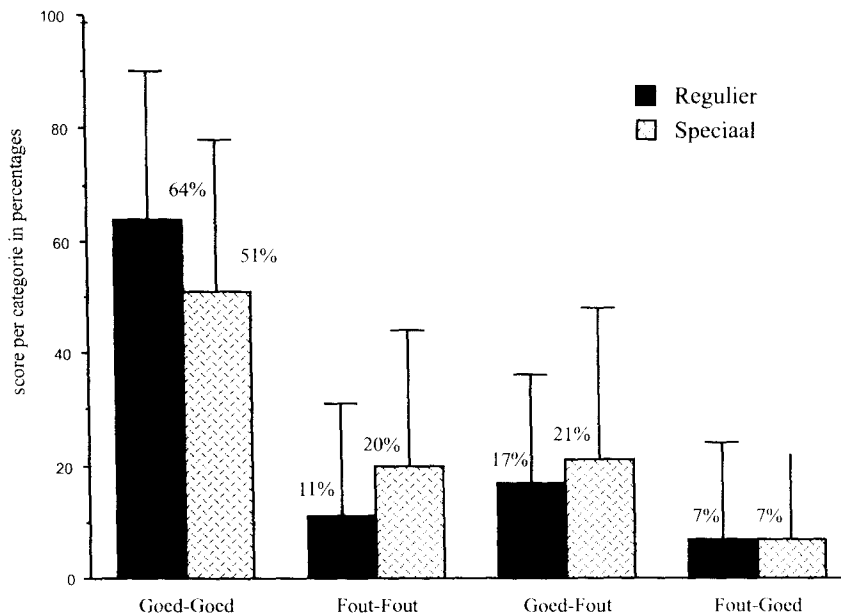
Groep	5	6	7	8			
	Regulier	Regulier	Speciaal	Regulier	Speciaal	Regulier	Speciaal
Opstel	94 (4)*	95 (3)	82 (9)	96 (3)	88 (7)	98 (2)	90 (7)
Dictee	74 (14)	78 (10)	43 (22)	79 (14)	71 (19)	80 (13)	66 (22)

* Tussen haakjes staan de standaardafwijkingen

Om na te gaan of er een relatie was tussen het percentage goed gespeld in het dictee en het percentage goed gespeld in het opstel werden correlaties berekend voor de twee groepen afzonderlijk. De correlatie in het speciaal basisonderwijs bleek significant groter, $r = -.78$, dan de samenhang in het regulier basisonderwijs, $r = -.51$; Fischer- $Z = 2.72$, $p < .01$.

Vervolgens werd van elke leerling bepaald hoeveel woorden er goed waren in het dictee en goed in het opstel, fout in het dictee en fout in het opstel, goed in het dictee en fout in het

opstel, en fout in het dictee en goed in het opstel. In Grafiek 2 staan de resultaten. Met vier t -toetsen werd nagegaan of er voor elke categorie een verschil optrad tussen de twee scholen. De goed-goed combinatie werd significant vaker gevonden bij leerlingen uit het regulier basisonderwijs dan bij leerlingen uit het speciaal basisonderwijs $t(133) = 2.83$, $p = .005$, terwijl de fout-fout combinatie vaker optrad bij de leerlingen uit het speciaal basisonderwijs, $t(133) = -2.46$, $p = .015$. Op de goed-fout en de fout-goed combinaties traden geen verschillen op tussen de



GRAFIEK 2 Scores per categorie. De eerste beoordeling in de combinatie heeft betrekking op het dictee en de tweede op het opstel

TABEL 3 Scores in percentages op de spellingcombinaties per groep en per school

Groep	5		6		7		8	
	Regulier	Regulier	Speciaal	Regulier	Speciaal	Regulier	Speciaal	
G ¹ -G ²	61 (25)*	57 (23)	46 (26)	64 (27)	49 (29)	76 (27)	55 (27)	
F ¹ -F ²	13 (27)	16 (20)	32 (28)	7 (13)	13 (21)	8 (17)	19 (21)	
G ¹ -F ²	19 (18)	20 (20)	10 (15)	21 (23)	33 (32)	10 (16)	20 (27)	
F ¹ -G ²	8 (13)	8 (15)	12 (20)	8 (25)	5 (14)	6 (15)	6 (13)	

* Tussen haakjes staan de standaardafwijkingen. ¹ is Goed of Fout in het dictee, ² is Goed of Fout in het opstel

scholen, $t(133) = -.93, p = .35$, respectievelijk $t(133) = .02, p = .99$.

Om een gedetailleerder inzicht te verkrijgen in het spellinggedrag van de groepen op iedere school werden de scores per categorie voor elke groep in de twee scholen afzonderlijk bepaald. Ook nu blijft het algemene patroon gehandhaafd. De leerlingen in het regulier basisonderwijs hebben meer goed-goed combinaties dan de leerlingen in het speciaal basisonderwijs, en de leerlingen in het speciaal basisonderwijs hebben meer fout-fout combinaties. Bovendien zijn er ook nu geen verschillen tussen de beide scholen op de fout-goed combinaties.

Ten slotte werd een onderscheid gemaakt in stabiele (goed-goed en fout-fout combinaties) en instabiele (goed-fout en fout-goed combinaties) spellingfouten.

Uit een 4 (groep: 5 vs. 6 vs. 7 vs. 8) X 2 (stabiele fout: goed-goed vs. fout-fout) variantie-analyse op de scores van de leerlingen uit het regulier basisonderwijs bleek uit het enige significante effect, het hoofdeffect van stabiele fout, dat alle groepen meer goed-goed dan fout-fout combinaties hadden, $F(1,70) = 141.14, p < .0001$. Dezelfde analyse op de scores van de leerlingen uit het speciaal basisonderwijs leverde hetzelfde effect op, uitsluitend een significant effect van stabiele fout, $F(1,58) = 28.66, p < .0001$. Ook

nu hadden alle groepen leerlingen meer goed-goed spellingcombinaties dan fout-fout combinaties.

Uit een 4 (groep: 5 vs. 6 vs. 7 vs. 8) X 2 (instabiele fout: goed-fout vs. fout-goed) variantie-analyse op de scores van de leerlingen uit het regulier basisonderwijs bleek opnieuw slechts één effect significant, het hoofdeffect van instabiele fout, $F(1,70) = 10.31, p = .002$. Alle groepen hadden meer goed-fout dan fout-goed combinaties. Dezelfde analyse op de scores van de leerlingen uit het speciaal basisonderwijs toonde eveneens een significant hoofdeffect van instabiele fout, $F(1,58) = 10.68, p = .0018$. De significante interactie tussen groep en instabiele fout ($F(2,58) = 3.85, p = .03$) noopte tot een nadere analyse per groep. Hieruit bleek dat de leerlingen in de groepen 7 ($F(1,14) = 11.28$ en $p = .005$) en 8 ($F(1,30) = 5.62, p = .02$) inderdaad meer goed-fout dan fout-goed combinaties hadden, maar voor de leerlingen van groep 6 was dit niet het geval, $F(1,14) = .19$ en $p = .67$.

4 Discussie

In dit laatste deel van ons verslag zal eerst een samenvatting gegeven worden van de resultaten. Vervolgens zal ingegaan worden op de consequenties van onze bevindingen voor het onderwijs. De vraag die de focus was van onze studie kan in een breder perspec-

tief geplaatst worden. In plaats van de vraag te stellen of er fouten in een opstel voorkomen die niet in een dictee optreden, kan ook gevraagd worden hoe stabiel het spellinggedrag van basisschoolleerlingen is. Uit de bevindingen van ons onderzoek is gebleken dat ruim een kwart (26%) van de spellingen instabiel is. Hiervan is 7% fout in het dictee en goed in het opstel, maar het merendeel (19%) is inderdaad fout in het opstel en goed in het dictee. Anders gezegd, het komt veel minder vaak voor dat een leerling een woord fout spelt in het dictee en datzelfde woord goed spelt in het opstel dan andersom. Een belangrijke additionele bevinding is dat dit verschijnsel bij *alle groepen* van zowel het *regulier* als het *speciaal* basisonderwijs optreedt. De observatie van leerkrachten dat veel leerlingen fouten maken in een opstel die ze niet maken in een dictee is met dit onderzoek wetenschappelijk bevestigd.

Een aanzet voor een verklaring voor het hoogste percentage instabiele fouten (goed op het dictee en fout in het opstel) werd gegeven in de inleiding. Verschillende studies hebben immers aangetoond dat leerlingen meer woorden correct spelden in een dictee wanneer bij de dictee-afname een formele uitspraak, dan wanneer een informele uitspraak werd gehanteerd (Assink & Verhoeven, 1981). Spelfouten in opstellen zouden vaak het resultaat zijn van een onzorgvuldige of incorrecte uitspraak van het te spellen woord (Sterling, 1983).

Een verklaring voor de tweede categorie instabiele fouten (fout op het dictee en goed in het opstel) ligt minder voor de hand, tenzij we bereid zijn een zekere mate van random fluctuaties in het gedrag van mensen (en dus ook van leerlingen) te erkennen. Hiermee bedoelen we dat mensen soms het een en soms het ander doen zonder dat er een duidelijk aanwijsbare reden voor is. Een aanwijzing voor deze mogelijkheid

geeft het onderzoek van Gough, Juel & Griffith (1992). Zij lieten zien dat het lees- en spellinggedrag van jonge lezers en spellers een zekere mate van inconsistentie heeft. Op vier verschillende momenten moesten kinderen een verzameling woorden twee keer lezen en dezelfde verzameling twee keer spellen. In 11% van de gevallen bleek dat ze woorden die ze het ene moment konden spellen het andere moment niet konden spellen. Hetzelfde gold voor de vergelijking tussen de twee leesmomen-ten (10%). In dezelfde orde van grootte (10%) lagen de inconsistenties tussen kunnen lezen op het ene moment en niet kunnen spellen op het andere moment en andersom. Het percentage instabiele fouten van de categorie 'fout op het dictee en goed in het opstel' in onze populatie is vergelijkbaar met dat van Gough e.a. (1992). Wellicht ligt ook aan het gedrag van onze leerlingen een dergelijke vorm van random fluctuaties ten grondslag.

Nu zou men kunnen tegenwerpen dat dezelfde verklaring dan ook geldt voor het optreden van de categorie instabiele fouten 'goed op het dictee en fout in het opstel'. Het is inderdaad niet uitgesloten dat een deel van deze fouten ook het gevolg is van inconsistent spellinggedrag. Echter, het feit dat het percentage 'goed in het dictee en fout in het opstel' tweemaal zo groot was als het percentage 'fout in het dictee en goed in het opstel' in ons onderzoek en de gevonden percentages in het werk van Gough e.a. (1992), ligt het voor de hand om naast een random component ook een meer systematische factor te onderscheiden, welke bovendien door eerder onderzoek reeds onthuld is.

In 74% van de gevallen was de spelling stabiel, waarbij (gelukkig) kon worden vastgesteld dat zowel de leerlingen uit het regulier basisonderwijs als uit het speciaal basisonderwijs meer goed-goed scores dan fout-fout scores hadden. Nam niet weg dat de

leerlingen uit het regulier basisonderwijs significant meer goed-goed combinaties hadden dan de leerlingen uit het speciaal basisonderwijs, terwijl de laatsten significant meer fout-fout scores hadden dan hun groepsge-nootjes uit het regulier basisonderwijs. Dit zal geen verbazing wekken: in het speciaal basisonderwijs hebben veel leerlingen immers spellingproblemen.

Nu het duidelijk is dat leerlingen in een dictee vaak beter presteren dan in een opstel als het om dezelfde woorden gaat, wordt het interessant om de vraag te beantwoorden of leerlingen dan ook absoluut gesproken meer fouten maken in een opstel dan in een dictee. De resultaten van ons onderzoek zijn een duidelijke falsificatie van deze veronderstelling. Uit een vergelijking tussen de percentages correct gespelde woorden op het dictee en het opstel bleek dat alle groepen van beide scholen aanzienlijk minder fouten maakten in hun opstellen (8%) dan in hun dictees (30%). Het verschil in fouten tussen opstel en dictee was groter voor de leerlingen uit het speciaal basisonderwijs (16%) dan voor de leerlingen uit het regulier basisonderwijs (8%).

Voordat we verder ingaan op de consequenties van deze bevinding zal eerst een verklaring gegeven worden voor het feit dat de samenhang tussen de prestaties op het dictee en het opstel significant groter was voor de leerlingen uit het speciaal basisonderwijs dan uit het regulier basisonderwijs. Een mogelijke reden voor dit verschijnsel zou kunnen zijn dat in het speciaal basisonderwijs veel met zogenaamde 'woordpakketten' gewerkt wordt. Heel systematisch worden spellingproblemen met behulp van een woordpakket behandeld. Hierbij worden op allerlei manieren steeds dezelfde woorden besproken. Wellicht hebben leerlingen in het speciaal basisonderwijs, onder meer door deze aanpak, simpelweg minder woorden

tot hun beschikking. Om een woord te gebruiken moet men op zijn minst de betekenis ervan kennen. Het schrijven van een stelopdracht, waarin de leerling vrij is in de keuze van het onderwerp, wordt veel minder gedaan dan in het speciaal basisonderwijs. Woorden worden geleerd in de context van communicatie, tot zo'n 5000 nieuwe woorden per jaar. Nieuwe woorden leren via een dictee, met behulp van korte abstracte definities gaat langzaam en is weinig succesvol (Brown, Collins & Duguid, 1989). De sterke samenhang tussen de spellingprestaties in opstel en dictee in het speciaal basisonderwijs zou dus wel eens het gevolg kunnen zijn van het gebruik van veel minder woorden en als gevolg daarvan een geringere spreiding.

Keren we terug naar de bevinding dat leerlingen in hun opstel procentueel minder fouten maken dan in een dictee, althans in een dictee dat samengesteld is uit woorden die de leerlingen in hun opstellen gebruiken, terwijl ze tegelijkertijd dezelfde woorden beter spellen in een dictee dan in een opstel. Uit het eerste deel van deze bevinding kan afgeleid worden dat onze leerlingen uit het regulier basisonderwijs vrij aardig weten welke woorden ze wel en welke ze niet kunnen spellen. Anders gezegd, ze hebben een goed ontwikkeld spellingbewustzijn (Block & Peskowitz, 1990). De opstellen van de leerlingen uit het regulier basisonderwijs hadden slechts 4% fouten. Het lijkt er dus op dat zij woorden die ze niet kunnen spellen vermijden. De leerlingen uit het speciaal basisonderwijs hebben een beduidend minder goed ontwikkeld spellingbewustzijn. In hun opstellen zaten gemiddeld 12% fouten.

De leerlingen uit het regulier basisonderwijs en in mindere mate de leerlingen uit het speciaal basisonderwijs weten zich blijkbaar heel goed aan de context aan te passen; een goed voorbeeld van gesitueerd gedrag. Daarmee

zijn we gelijk aangekomen bij de crux van dit onderzoek. In hoeverre is het zinvol om de spelling van woorden te leren buiten de context van een zinvolle, ecologisch valide taak. Zoals reeds in de inleiding werd aangestipt is volgens aanhangers van gesitueerd leren het aanbieden van leerstof buiten de context waarin het moet worden toegepast minder, of zelfs helemaal niet zinvol. De grootste effectiviteit bestaat immers in een situatie waarin het geleerde meteen bruikbaar is en/of toegepast kan worden.

De traditionele manier van onderwijzen is echter het trainen van het technische onderdeel van het spellen. Hoe die woorden vervolgens in de praktijk te gebruiken en op een correcte manier toe te passen wordt nadrukkelijk niet getraind. Een belangrijk uitgangspunt van gesitueerd leren is dat wanneer de context verandert ook het leerproces verandert, waarmee gesteld wordt dat context een essentiële factor is voor cognitieve processen. Zonder training in het schaakspel wordt zelfs een zeer intelligente persoon, die wat metacognitieve vaardigheden betreft aan alle voorwaarden voldoet om een briljant schaker te worden, nooit een grootmeester (Perkins & Salomon, 1989).

Een alternatieve manier om de spelling van woorden te oefenen (en verbeteren) kan heel eenvoudig tijdens

het schrijven van een opstel. Dit werd eerder overtuigend aangetoond door twee studies van Willemsen, Bosman & Van Hell (2000, 2002) bij zowel leerlingen uit het regulier als het speciaal basisonderwijs. In deze studies werd de tekstcorrectietaak toegepast. Leerlingen oefenden expliciet in het zorgvuldig nakijken van hun werk op spellingfouten nadat ze hun opstel af hadden. Het bleek dat deze spellingoefening ertoe leidde dat leerlingen na drie keer oefenen reeds tijdens het schrijven van hun opstel op hun spelling gingen letten.

Bij het opschrijven van een dicteewoord zijn leerlingen nadrukkelijk geconcentreerd bezig met de spelling van dat woord. Ze gaan er bij een dicteewoord namelijk van uit dat het per definitie een spellingmoeilijkheid in zich bergt. Deze zelfde houding ten aanzien van de spelling van woorden kunnen leerlingen heel goed ontwikkelen bij het schrijven van een opstel. Zij moeten dan leren inschatten welke woorden spellingproblemen voor hen kunnen opleveren. Als we ons bovendien realiseren dat stellen geen negatieve effecten heeft op spellen (Bosman, Schep-Ottevanger & Van Bon, 1997), waarom zouden we dan niet vanaf het begin het spellingonderwijs koppelen aan het stelonderwijs: Realistisch stellen analoog aan realistisch rekenen!

NOTEN

- ¹ Met dank aan alle leerlingen en leerkrachten van openbare basisschool 'Koningin Wilhelmina' en de school voor speciaal basisonderwijs 'De Korenburg' te Winterswijk. Een uitgebreider verslaglegging van dit onderzoek kunt u vinden in het werk van Jansen-Donderwinkel (2001).

GERAADPLEEGDE BRONNEN

- Assink, E. & Verhoeven, G. (1981). Verschillen in spelfouten bij dictees en andere schrijfproducten. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 3, 220-229.
- Block, K.K. & Peskowitz, N.B. (1990). Metacognition in spelling: Using writing and reading to self-check spellings. *The Elementary School Journal*, 91, 151-164.
- Boekaerts, M. & Simons, P.R. (1995). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Bosman, A.M.T., Schep-Ottevanger, K. & Bon, W.H.J. van (1997). Heeft stellen negatieve gevolgen voor spellen? Dat hoeft niet!

- Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 36, 303-312.
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Clancy, W.J. (1997). *Situated cognition. On human knowledge and computer representations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gough, P.B., Juel, C. & Griffith, P.L. (1992). Reading, Spelling and the Orthographic Cipher. In P.B. Gough, L.C. Ehri & R. Treiman. *Reading Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jansen-Donderwinkel, E.M.B. (2001). *Klooeij of Chloë: spelling in vrije stelopdracht versus formeel dictee, een inventarisatie*. Doctoraalscriptie Orthopedagogiek. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Mayer, R.E. (1998). Cognitive, metacognitive and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26, 49-63.
- Perkins, D.N. & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18, 16-25.
- Steenbrink, C.H.M., Steman, C.M., Geelhoed, J.W. & Kappers, E.J. (1991). *Zelfstandig spellen. Handleiding*. Nijkerk: Uitgeverij Intro.
- Sterling, C.M. (1983). Spelling errors in context. *British Journal of Psychology*, 74, 353-364.
- Willemen, M., Bosman, A.M.T. & Hell, J.G. van (2000). Beter leren spellen tijdens stellen. *Pedagogische Studiën*, 77, 173-182.
- Willemen, M., Bosman, A.M.T. & Hell, J.G. van (2002). Leren stellen en niet vergeten correct te spellen. Het succes van de zelfcorrectietraining. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 10 (Maart), 22-25.

ADRES VAN DE AUTEURS

Drs. E.M.B. Jansen-Donderwinkel,
Burg. van Tuyll van Serooskerkenweg 45,
7261 CW Ruurlo
ferry.manuela.jansen@12move.nl

Dr. A.M.T. Bosman en dr. J.G. van Hell,
Faculteit Sociale Wetenschappen,
Afdeling Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde,
Postbus 9104,
6500 HE Nijmegen
a.bosman@ped.kun.nl; j.vanhell@ped.kun.nl