

**De Invloed van Zelfgemaakte Spelfouten
in Stelopdrachten op de Spelprestaties van
Zwakke Lezers/Spellers**

Scriptie voor het doctoraalexamen
Orthopedagogiek van K. Ottevanger
Begeleiding dr. W. H. J. van Bon
dr. A. M. T. Bosman

Nijmegen, augustus 1996

Inhoudsopgave

	Voorwoord	3
	Samenvatting	4
Hoofdstuk 1	Inleiding	5
Hoofdstuk 2	Onderzoeksopzet	9
Hoofdstuk 3	Resultaten	12
Hoofdstuk 4	Discussie	18
	Literatuurlijst	21
	Bijlagen	22

Voorwoord

Deze scriptie is geschreven in het kader van mijn studie Orthopedagogiek aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Er wordt verslag gedaan van een onderzoek dat gericht is op de effecten van spelfouten op de spelprestaties van kinderen. Aan dit onderzoek hebben de directeur en de leerkrachten en leerlingen van de middenbouwgroepen van de Meginhard te Arnhem hun medewerking verleend. Hiervoor mijn hartelijke dank.

Ook wil ik Wim van Bon hartelijk bedanken voor de deskundige begeleiding bij de opzet en uitvoering van het onderzoek en Anny Bosman bij de verwerking van de resultaten. Het was prettig en leerzaam om met jullie samen te mogen werken.

Nijmegen, augustus 1996

Katrien Ottevanger.

Samenvatting

In dit experiment werden bij drie groepen zwakke lezers/spellers de volgende vragen onderzocht: a) heeft (vrij) stellen een negatieve invloed op de spelprestaties? en b) heeft de begeleid stellenmethode goede stelprestaties tot gevolg, zonder dat deze de spelprestaties negatief beïnvloedt?

Alle drie de groepen (begeleid stellen groep, vrij stellen groep en controlegroep) zwakke lezers/spellers hadden betere spelprestaties op de posttest dan op de pretest. De vrij stellengroep maakte tijdens de training significant meer spelfouten, maar dit had geen negatief effect op de spelprestaties. Het antwoord op de eerste vraag is dus Nee: Vrij stellen heeft geen negatieve invloed op de spelprestaties.

Uit de resultaten van dit onderzoek bleek ook dat de aard van de steltraining geen differentieel effect heeft gehad op de stelprestaties. Alle drie de groepen hadden betere stelprestaties op de posttest dan op de pretest. In de discussie worden er enkele, indirect afgeleide richtlijnen gegeven voor een goede stelmethode die goede stelprestaties tot gevolg heeft en die de spelprestaties niet negatief beïnvloedt.

Hoofdstuk 1 Inleiding

De aanleiding van dit onderzoek was de vraag van de directeur van een school voor LOM-onderwijs, de Meginhard. De directeur is van mening dat het spontaan (vrij) schrijven van opstellen een negatief effect heeft op de spelprestaties van zwakke lezers/spellers. Hij veronderstelt dat het zwakke woordbeeld van deze kinderen door confrontatie met veelvuldig gemaakte spelfouten in hun stelopdracht afgebroken wordt. Zwakke lezers/spellers zouden pas mogen stellen als ze een goed woordbeeld hebben, wanneer ze de correcte spelling weten van de woorden. Het is dus van belang volgens de directeur hen zo stelonderwijs te geven dat zij niet in contact komen met foute spellingen. Het stelonderwijs wordt wel van belang geacht, maar omdat er geen juiste methode voor de zwakke lezers /spellers in de klas is, wordt er geen stelonderwijs gegeven op de Meginhard. De directeur vraagt nu om onderzoek te doen naar richtlijnen voor een veilige methode van stelonderwijs voor zwakke lezers/spellers die geen negatieve effecten hebben voor hun spellingprestaties.

Eerst zal er ingegaan worden op het begrip woordbeeld en wat de literatuur zegt over het woordbeeld van goede en zwakke lezers/spellers. En dan zal kort de literatuur met betrekking tot het stelonderwijs besproken worden.

Het begrip woordbeeld wordt door van Bon (1993) omschreven als de specifieke kennis van de spelling van een woord. In psycholinguïstische termen wordt gerefereerd aan een orthografische representatie in het mentale lexicon. Gaandeweg verwerven de spellers woordspecifieke orthografische kennis waarvan ze bij het schrijven gebruik maken. Reitsma en Vinke (1986) deden onderzoek naar het aantal aanbiedingen van een woord die nodig is alvorens het woordbeeld ontwikkeld is bij kinderen. Zij toonden aan dat al na een betrekkelijk gering aantal aanbiedingen kinderen vertrouwd zijn met het orthografisch beeld van een woord. Bij een oefenfrequentie van negen was er bij jonge lezers een opleestijd-verschil tussen woorden en pseudohomofonen maar nog niet bij drie aanbiedingen. De kortere opleestijd duidt erop dat er zich dan een woordbeeld of woordspecifieke kennis heeft gevormd. Echter volgens Bosman en de Groot (1991) kan niet zonder meer gezegd worden dat er na een oefenfrequentie van negen woordbeeldontwikkeling plaats vindt. Wel leiden zij uit hun onderzoek af dat er als gevolg van herhaalde aanbiedingen wel degelijk een bepaalde representatie is opgebouwd. In alle drie de experimenten resulteerde oefening in snellere opleestijden (frequentie-effect).

Uit hetzelfde onderzoek van Reitsma en Vinke (1986), bij een groep kinderen uit

het 'Speciaal Onderwijs' bleek dat deze kinderen zelfs na 18 aanbiedingen geen woordbeeld hadden ontwikkeld.

Ook Theloosen en van Bon (1993) deden onderzoek bij zwakke lezers. Er werd verwacht dat het herhalen van meerletterige woorddelen effect zou hebben op het lezen van woorden die die woorddelen bevatten (Bijvoorbeeld, heeft het lezen van de woorden: peer, speer, leer, meer, heer, keer, teer, effect op het lezen van het woord: beer). Er bleek dat na woorddeelherhalingen van vier, acht en 16 keer geen effect was. Herhaling van een heel woord bleek wel een positief effect te hebben op de herkenning van het herhaalde woord, maar een negatief effect op de herkenning van woorden die orthografisch en fonologisch lijken op een vaak identiek herhaald woord. Uit deze onderzoeken mag geconcludeerd worden dat zwakke lezers/spellers meer aanbiedingen van een woord nodig hebben dan goede lezers/spellers alvorens zij een woordbeeld ontwikkelen.

Tot nu toe hebben we gezien wat het herhaald lezen van woorden en daardoor het ontwikkelen van woordbeelden bij kinderen voor effect heeft op het lezen. Bosman en de Groot (1991,1992) en Bosman en van Leerdam (1993) deden onderzoek naar het effect van lezen op het leren van de spelling. Zij vonden dat het effect klein was. Uit het onderzoek van Bosman en de Groot (1992) werd geconcludeerd dat het effect van lezen op spellen niet erg groot is: Woorden die zes keer gelezen waren, werden niet beter gespeld dan woorden die twee keer gelezen waren. Ook de spellingresultaten uit het onderzoek van Bosman en de Groot (1991) geven aan dat de frequentie waarmee een woord eerder gelezen is geen effect heeft op het correct spellen ervan. In termen van woordbeelden kan dus gezegd worden dat het ontwikkelde woordbeeld van een woord dat 18 keer gelezen is, kwalitatief niet beter is voor het spellen dan die van een woord dat bijvoorbeeld drie keer gelezen is.

Tot nu toe hebben we kunnen zien dat het effect van het lezen op het correct spellen van woorden niet groot is. Wat voor effect zou nu het lezen van foute spellingen hebben op het correct spellen. De hieronder beschreven onderzoeken behandelen in hoeverre spelfouten een negatief effect kunnen hebben op de kennis van spelling van woorden.

Jacoby en Hollingshead (1990) deden onderzoek naar het effect van het lezen en van het reproduceren van correct en fout gespelde woorden op de spelling van eerste jaars studenten. Zij vonden dat de nauwkeurigheid van de spellingprestaties het hoogst was voor woorden die correct gespeld waren bij een eerdere presentatie, het laagst voor woorden die bij eerdere presentatie incorrect gespeld waren en er tussen in voor woorden die niet eerder gepresenteerd waren. Het reproduceren van de spelling van woorden had

niet meer effect op de nauwkeurigheid van de latere spelling dan het lezen van woorden. Toch doet het reproduceren van een correct gespeld woord het later correct spellen ervan versnellen, terwijl het lezen ervan de latere productie niet versneld.

Ehri, Gibbs en Underwood (1988) deden onderzoek bij leerlingen uit de eerste, tweede en derde klas van de basisschool en studenten van de universiteit om te kijken of leerlingen die woorden fout spelden voor zij correcte spellingen bestudeerden het moeilijker of makkelijker vonden deze correcte spellingen te leren dan leerlingen die alleen correcte spellingen hadden bestudeerd. De resultaten van de experimenten lieten geen verschillen zien tussen de groepen in hun geheugen voor de correcte spellingen. De conclusie was dat het leren van de correcte spelling van woorden noch benadeeld noch vergemakkelijkt wordt door het fout spellen van die woorden.

Brown (1988) meet in zijn experimenten bij een groep eerstejaars studenten de zogenaamde CI veranderingen. Dat zijn veranderingen van een correcte naar een incorrecte spelling. De personen die waren blootgesteld aan incorrecte spellingen hadden meer CI veranderingen dan de groep die geen incorrect gespelde woorden had gezien. Hij concludeerde uit zijn onderzoek dat het maken van of het blootgesteld worden aan foute spellingen nadelig kan zijn voor de spellingprestaties die daarop volgen.

Ook Bradley en King (1992) confronteerden hun proefpersonen, kinderen uit de vijfde klas van de basisschool met incorrecte spellingen. Het belangrijkste wat zij vonden was dat het blootstellen aan correct gespelde woorden de spellingnauwkeurigheid positief beïnvloed bij testen die direct na het onderzoek en die wat later afgenomen worden. Samengevat kunnen we stellen dat uit de besproken studies niet duidelijk is in hoeverre al dan niet zelfgemaakte spelfouten de spelprestaties negatief beïnvloeden.

Tot nu toe is het effect besproken van het blootstellen aan foutgespelde woorden op de spelling prestaties. Bij Ehri, Gibbs en Underwood (1988) gaat het hierbij om zelfgemaakte spelfouten, bij Bradley en King (1992) om spelfouten die niet door de leerlingen gemaakt zijn en bij Brown (1988) om beide typen. Maar over dit type onderzoek in relatie tot het stelonderwijs is nooit iets gerapporteerd. Juist tijdens het maken van een opstel worden er veel fouten gemaakt door de leerling. Als de confrontatie met foutgespelde woorden werkelijk een negatief effect heeft op de spellingprestaties van de leerlingen zoals door sommige van de bovengenoemde wordt beweerd dan is het zeker belangrijk op wat voor manier stelonderwijs gegeven wordt. Een goede manier om de kinderen te laten stellen zou het begeleid stellen kunnen zijn. Deze manier van stelonderwijs beperkt zoveel mogelijk het zien van verkeerde woordvormen en zou daarom niet negatief zijn voor het spellen van de leerlingen.

Het stelonderwijs blijkt in de praktijk te blijven bij het inleveren van gemaakte opstellen en het corrigeren ervan door de leerkracht. Er is niet veel onderzoek gedaan naar de stelmethoden en al helemaal niet naar de invloed van het stellen op het spellen.

De vraag is wat is het effect van de foute spellingen in de schrijfpdracht op de spelprestaties. Over dit onderwerp stellen in combinatie met spellen wil ik onderzoek doen. Er zijn twee vragen die ik in deze scriptie probeer te beantwoorden.

1. Heeft (vrij) stellen een negatieve invloed op de spelprestaties?
2. Bestaat er een stelmethode die goede stelprestaties tot gevolg heeft, zonder dat deze de spelprestaties negatief beïnvloedt?

Hoofdstuk 2 Onderzoeksopzet

In deze studie participeerden kinderen uit drie middenbouwgroepen van de Meginhard (school voor LOM-onderwijs) te Arnhem. We hebben gekozen voor leerlingen uit de middenbouwgroepen omdat enige stel- en spelvaardigheid van belang is bij deelname aan dit onderzoek. Voordat de kinderen deelnamen aan de training werd eerst een pretest bij hen afgenomen (spel- en stelopdracht). De leerlingen waren verdeeld in drie groepen. Hiervan kregen er twee groepen een steltraining en één groep kreeg geen steltraining (controlegroep). Na de training kregen de leerlingen een posttest. De posttest bestond uit hetzelfde dictee als de pretest en een stelopdracht die vergelijkbaar was met die uit de pretest.

Proefpersonen

Uit een groep van 52 leerlingen zijn met behulp van een pretest (dictee en een stelopdracht) 24 leerlingen geselecteerd. Het spelniveau van de kinderen werd bepaald door de scores op een dictee van 40 woorden. Het spelniveau werd op twee manieren gemeten: Er werd gelet op het aantal fout gespelde woorden en op het aantal fout gespelde grafemen per woord. De kinderen met een score lager dan 11 en hoger dan 31 op het aantal fout gespelde grafemen werden niet in de experimentele groep opgenomen. De kinderen met een hoge score deden niet mee omdat ze niet bij de zwakke lezers/spellers horen. De kinderen met de lage scores werden niet opgenomen omdat zij te ver onder het gemiddelde van de groep lagen. In Bijlage A staan alle 40 dicteewoorden. Voor een verantwoording van de keuze van de woorden, zie de Materiaalsectie.

Tevens werd het stelniveau van de kinderen bepaald door middel van de scores van een stelopdracht. Het stelniveau werd op 4 verschillende manieren gemeten: de gemiddelde zinslengte, het verschillend aantal woorden, het aantal grammaticaal correct geschreven zinnen en het percentage fout gespelde woorden in de stelopdracht.

Aan de hand van de scores op het dictee werden de kinderen in drie groepen verdeeld. Een groep die begeleid stelonderwijs kreeg, een groep die vrij stelonderwijs kreeg en een groep die geen stelonderwijs krijgt en daarmee de controlegroep vormde (voor de uitleg over deze drie groepen, zie onder). De drie groepen van ieder acht leerlingen werden vergeleken op spelniveau, stelniveau en leeftijd. Er bestonden geen significante verschillen tussen de drie groepen op deze relevante variabelen (alle F's < 1). In tabel 1 staan de scores op de prespellingtoets en de waarde van enkele

proefpersoonvariabelen.

Tabel 1. Leeftijd, geslacht en scores op de prespellingtoets voor de drie experimentele groepen.

Experimentele conditie	Leeftijd	Jongens/ Meisjes	Score prespellingtoets	N
begeleid stellen groep	115.0 (4.1)	4 / 4	15.8 (4.0)	8
vrij stellen groep	117.4 (6.1)	6 / 2	16.4 (4.3)	8
geen stellen (controlegroep)	115.1 (7.0)	6 / 2	16.0 (3.5)	8

Materiaal

Stelwoorden: Voor ieder van de acht trainingssessies werden 12 woorden geselecteerd. Deze 96 (8 x 12) woorden noemen we stelwoorden. Deze woorden waren afgestemd op het niveau van de delen 1,2 en 3 van de gebruikte taalmethode in de middenbouwgroepen: "Taal is niet zo moeilijk", en pasten bij de hierbij aangeboden plaat. Uit iedere set van 12 woorden werden vijf woorden geselecteerd als testwoorden. Deze vormden voor de pre- en posttest een dictee van 40 woorden

Stelopdrachten: De stelopdracht in de pre- en posttest had een open vorm. De opdracht bestond uit een aantal gerichte vragen bij een plaat. De kinderen schreven dan naar aanleiding van de plaat en de vragen een verhaaltje. Een voorbeeld van deze stelopdracht staat in Bijlage B.

De stelopdrachten van de trainingssessies hadden een minder open vorm. Ze bestonden net als de bovenstaande stelopdrachten uit een plaatje die het onderwerp aangaf en enkele gerichte vragen hierbij. Maar bij deze stelopdrachten nodigden de vragen uit om de stelwoorden te gebruiken. Zoals reeds hierboven gezegd is werden bij iedere training 12 woorden gebruikt. De vragen werden niet zoals in de stelopdracht van de pre- en de posttest direct achter elkaar gesteld, maar er waren steeds een paar regels tussen de vragen opengelaten om het antwoord na elke vraag op te kunnen schrijven. Alle antwoorden samen vormden een logisch opgebouwd verhaal. Een voorbeeld van deze stelopdrachten staat in Bijlage C.

Procedure

Na de pretest volgde de training. De trainingssessies zijn 8 keer bijna wekelijks

gehouden, op de donderdagochtenden van 25 januari tot en met 28 maart. Tijdens deze training deden twee experimentele groepen stelopdrachten en de controlegroep deed dit niet. De twee groepen die stelopdrachten maakten kregen ieder op een verschillende manier stelonderwijs, nl. begeleid stellen en vrij stellen.

Begeleid stellen: Bij begeleid stellen krijgen de kinderen eerst een plaat met de 12 stelwoorden aangeboden. Daarna maken ze een stelopdracht maar mogen hierbij gebruik maken van de 12 stelwoorden op papier. Omdat het belangrijk is dat de kinderen geen woorden fout schrijven wordt er aan het begin van elke sessie bij de kinderen op aan gedrongen alleen woorden te gebruiken waarvan ze de schrijfwijze zeker weten, zo niet dan moeten ze het altijd vragen. Bij deze groep worden de stelopdrachten direct gecorrigeerd.

Vrij stellen: Vrij stellen houdt in dat kinderen na het zien van een plaat met de 12 stelwoorden een stelopdracht krijgen maar niet gecorrigeerd worden door de begeleider. Ook de 12 stelwoorden krijgen ze niet te zien tijdens het maken van de opdracht. Na de stelopdracht schrijven ze steeds de 12 stelwoorden over. De schrijfwijze wordt direct gecontroleerd en zonodig gecorrigeerd. Dit omdat zij anders minder in contact zouden zijn geweest met deze woorden dan de andere twee groepen.

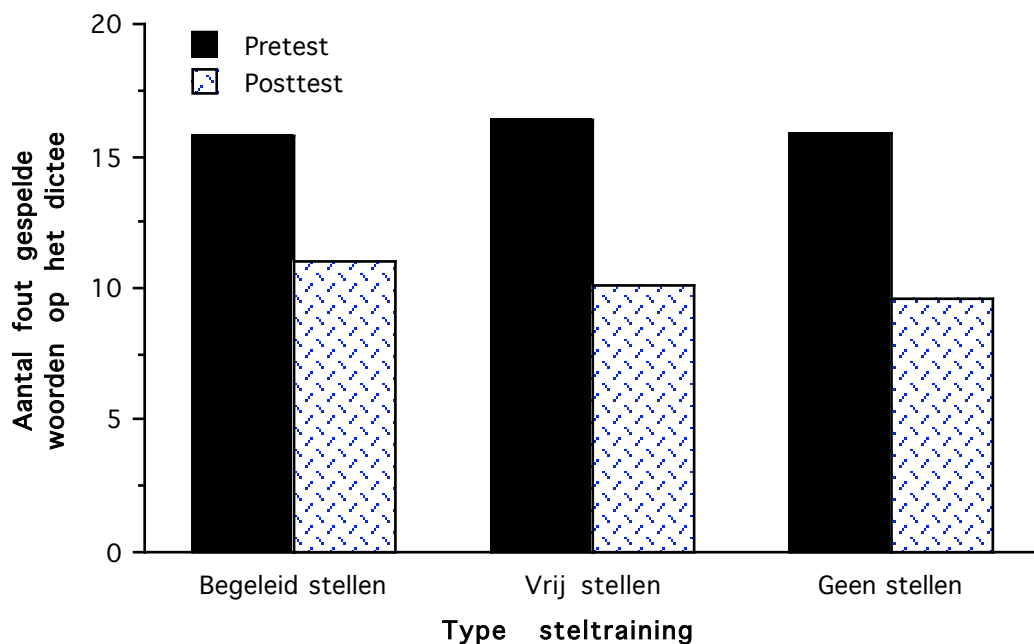
Controlegroep: Deze groep krijgt geen stelonderwijs. Wel worden aan hen bij elke sessie de 12 stelwoorden passend bij de stelopdracht aangeboden en door hen overgeschreven. De schrijfwijze wordt direct gecontroleerd en de fouten gecorrigeerd.

De posttest is afgenomen 16 weken na de pretest, en op de vierde en de zesde dag na de laatste training. De dictees waren gelijk aan die van de pretest. De stelopdracht van de posttest is qua vorm gelijk maar niet qua inhoud. Er werden weer een aantal vragen gesteld, waarna de kinderen er een verhaal over mochten schrijven. Het onderwerp en de vragen van de plaat waren verschillend van die van de pretest.

Hoofdstuk 3 Resultaten

Bij de bespreking van de resultaten zal eerst nagegaan worden of de steltraining een effect heeft gehad op de spellingprestaties van de kinderen. Hiertoe zullen de scores van de pre- en posttest met elkaar worden vergeleken. Vervolgens wordt nagegaan in hoeverre de dicteewoorden gebruikt zijn tijdens de training. Tenslotte wordt bekeken of de steltraining een effect heeft gehad op de stelprestaties van de kinderen.

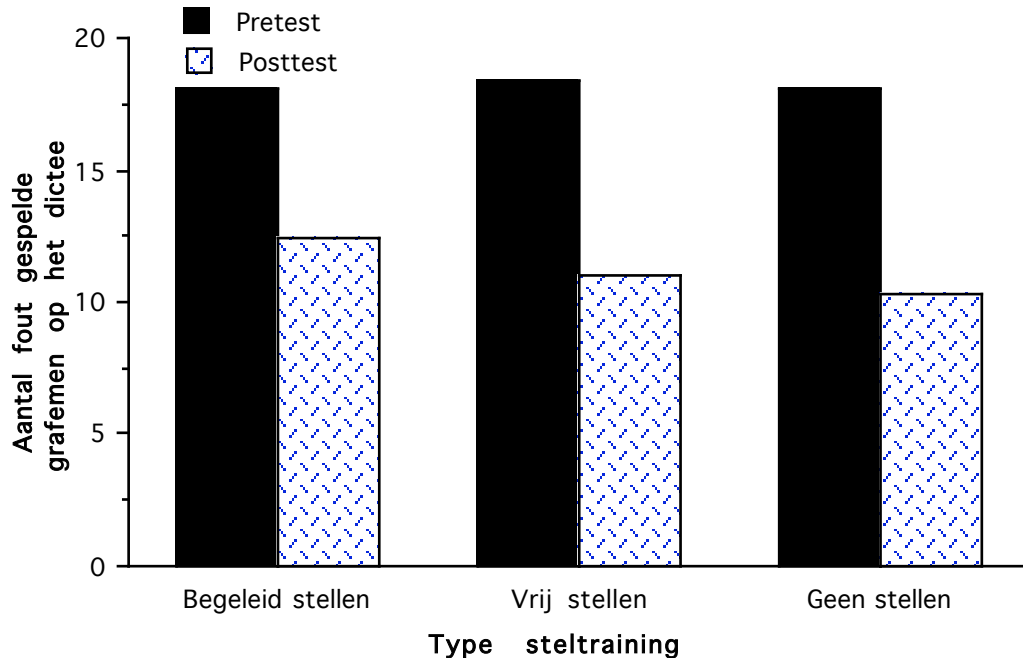
Uit een 2 (dictee: pretest vs. posttest) bij 3 (steltraining: begeleid stellen vs. vrij stellen vs. geen stellen) variantieanalyse op het aantal fout gespelde woorden in het dictee bleek het hoofdeffect van dictee significant te zijn, $F(1,21)=95.49$; $p < .001$. Het aantal fout gespelde woorden op de pretest (16.0; $SD = 3.8$) was hoger dan op de posttest (10.0; $SD = 4.3$). Het hoofdeffect van steltraining en het interactie-effect tussen dictee en steltraining waren niet significant (beide F 's < 1). Hieruit kan geconcludeerd worden dat de steltraining geen differentieel effect heeft gehad op de spellingprestaties van de kinderen. Anders gezegd, alle drie de groepen kinderen bleken betere prestaties te leveren op de posttest dan op de pretest ongeacht het type steltraining waaraan ze hadden deelgenomen. De resultaten staan weergegeven in Grafiek 1.



Grafiek 1. Aantal fout gespelde woorden op het dictee voor de drie experimentele

groepen.

Een zelfde analyse op het aantal fout geschreven grafemen in het dictee leverde een identiek resultatenpatroon op. De resultaten staan weergegeven in Grafiek 2.



Grafiek 2. Aantal fout gespelde grafemen op het dictee voor de drie experimentele groepen.

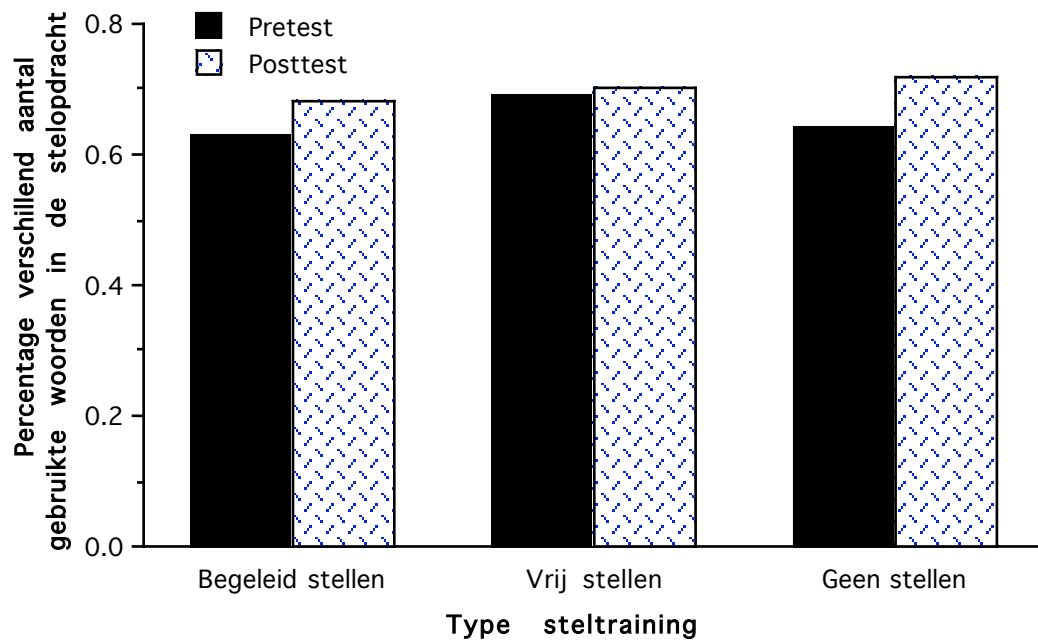
Voordat geconcludeerd kan worden dat de manier van stellen: begeleid of vrij, geen differentieel effect heeft op de spellingprestaties van kinderen is het belangrijk te weten in welke mate de dicteewoorden gebruikt zijn door de twee groepen. Uit een variantieanalyse op het aantal gebruikte testwoorden tijdens de training blijkt dat de kinderen in de begeleid stellen groep meer testwoorden hebben gebruikt dan de kinderen in de vrij stellen groep, $F(1,14)=5.315$, $p < .05$. Tevens blijkt dat de kinderen in de vrij stellen groep een hoger percentage fout geschreven dicteewoorden had dan de kinderen in de begeleid stellen groep, $F(1,14)=8.14$, $p < .05$. De resultaten van het percentage fout geschreven dicteewoorden staan in Tabel 2.

Tabel 2. Aantal gebruikte en percentage fout gespelde dicteewoorden voor twee experimentele groepen. Standaard deviaties staan tussen haakjes.

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

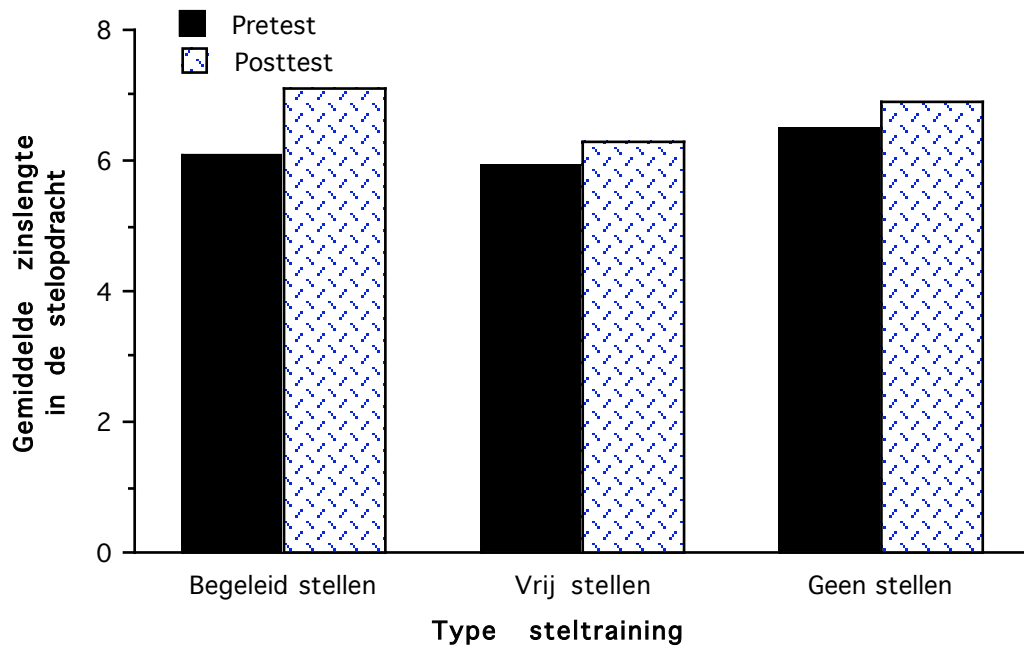
Om na te gaan in hoeverre de steltraining een effect heeft gehad op de prestaties op de stelopdracht werden variantieanalyses uitgevoerd op vier maten die een indicatie geven van de kwaliteit van het opstel. Deze vier maten zijn gemiddelde zinslengte, het percentage verschillend aantal gebruikte woorden in de stelopdracht, het percentage grammaticaal correct geschreven zinnen in de stelopdracht, en het percentage fout geschreven woorden in de stelopdracht.

Uit een 2 (stelopdracht: pretest vs. posttest) bij 3 (steltraining: begeleid stellen vs. vrij stellen vs. geen stellen) variantieanalyse 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 percentage verschillend aantal gebruikte woorden in de pretest (.65; SD = 0.08) was lager dan die in de posttest (.70; SD = 0.11). Noch het effect van steltraining noch het interactie-effect tussen stelopdracht en steltraining bleek een significant niveau te bereiken (beide F's < 1). De resultaten staan weergegeven in Grafiek 3.

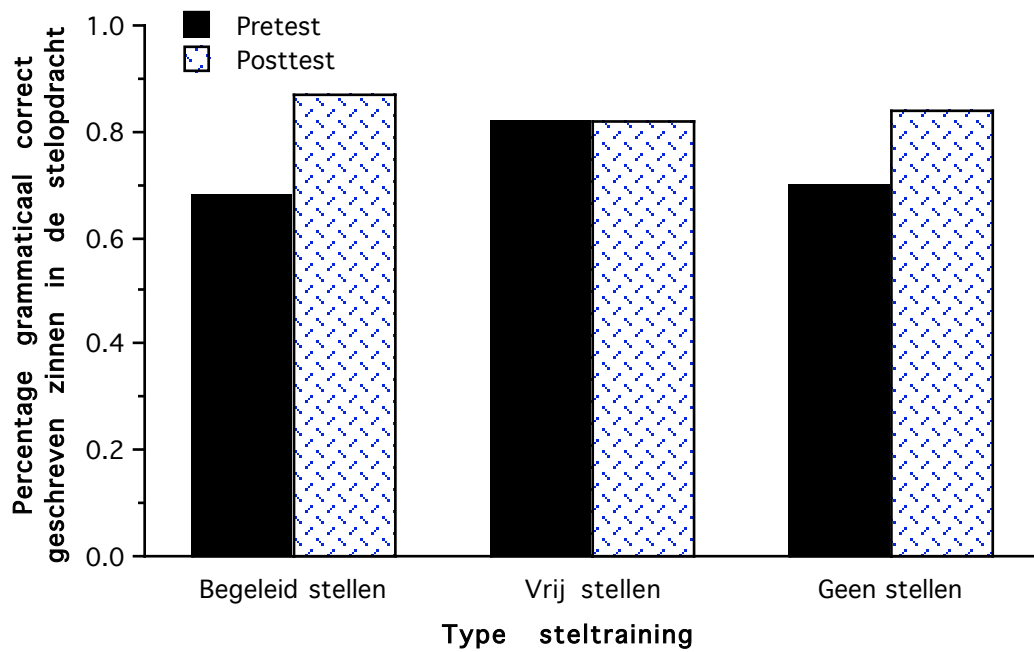


Grafiek 3. Percentage verschillend aantal gebruikte woorden in de stelopdracht voor de drie groepen.

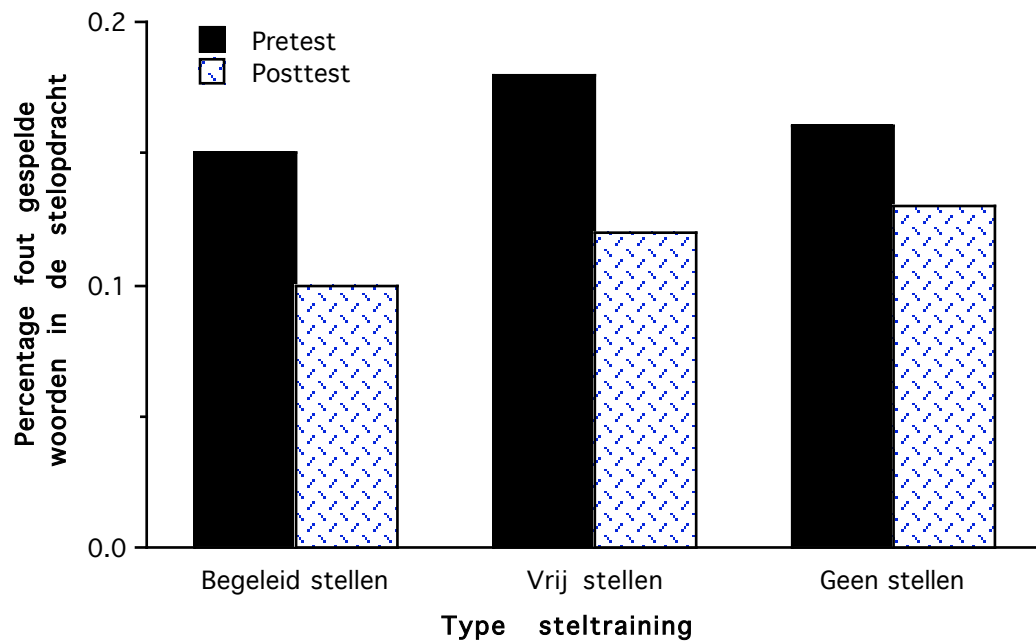
Een zelfde analyse op de gemiddelde zinslengte van de stelopdracht, het percentage grammaticaal correct geschreven zinnen in de stelopdracht en het percentage fout geschreven woorden in de stelopdracht leverde een identiek resultatenpatroon op. De resultaten staan weergegeven in de Grafieken 4, 5 en 6.



Grafiek 4. Gemiddelde zinslengte in de stelopdracht voor de drie groepen.



Grafiek 5. Percentage grammaticaal correct geschreven in de stelopdracht voor de drie groepen.



Grafiek 6. Percentage fout gespelde woorden in de stelopdracht voor de drie experimentele groepen.

De maten waarmee de kwaliteit van de stelopdracht werd bepaald, laten dus een vooruitgang zien voor alle drie de groepen kinderen op de posttest vergeleken met de pretest.

Hoofdstuk 4 Discussie

In de inleiding werden twee vragen gesteld, waarop door middel van bovenstaand beschreven onderzoek geprobeerd werd een antwoord te vinden. De eerste vraag was of (vrij) stellen een negatieve invloed heeft op de spelprestaties. Op grond van de resultaten van het onderzoek kan gezegd worden dat er geen negatieve effecten zijn van het vrij stellen op de spelprestaties van de kinderen. Anders gezegd het significant groter aantal spelfouten die de groep vrij stellen maakte tijdens de steltrainingen had geen invloed op de spelprestaties. Tevens bleek dat de twee stelgroepen, ongeacht welk type steltraining ze kregen (begeleid of vrij), betere spelprestaties hadden op de posttest dan op de pretest.

Dat er geen differentieel effect was van de steltraining op de spelprestaties, alle drie de groepen hadden immers betere prestaties na de training, kan verklaard worden doordat de kinderen uit de vrij stellen groep en de controlegroep de stelwoorden in elke trainingssessie overgeschreven hebben en de kinderen uit de begeleid stellen groep de stelwoorden gelezen en gedeeltelijk gebruikt hebben in hun opstel. Het lezen en reproduceren van correct gespelde woorden heeft volgens Jacoby en Hollingshead (1990) invloed op de nauwkeurigheid van de spelling van die woorden op een later tijdstip. Ook volgens Bradley en King (1992) heeft het zien van correcte spellingen invloed op de spellingnauwkeurigheid. Ook Bosman en de Groot (1992) vonden dat het overschrijven van een woord een positief effect had op de spelprestaties van kinderen uit Groep 3.

De resultaten van het onderzoek van Ehri, Gibbs en Underwood (1988) komen overeen met de door mij gevonden effecten: Fout gespelde woorden hebben geen negatieve invloed op het leren van de correcte spellingen in de vrij stellen groep. Ook hebben er geen CI veranderingen (van correct op de pretest naar incorrect op de posttest) plaatsgevonden bij de vrij stellen groep, er werden immers minder woorden fout gespeld op posttest dan op de pretest. Dit komt overeen met wat Brown (1988) vond.

Dus, het feit dat kinderen tijdens stelopdrachten blootgesteld worden aan door henzelf gemaakte foute spellingen heeft geen negatieve gevolgen voor de kennis van de spelling van woorden. In psycholinguïstische termen: Het zwakke woordbeeld waarover deze kinderen zouden beschikken wordt niet aangetast.

De tweede vraag in de inleiding was: Bestaat er een stelmethode die goede stelprestaties tot gevolg heeft, zonder dat deze de spelprestaties negatief beïnvloedt? Het onderzoek wees uit dat de stelprestaties van de vrij stellen groep, van de begeleid stellen groep en van de controlegroep (de groep die geen stelonderwijs had gekregen), verbeterd waren na de trainingsfase.

Waarschijnlijk is de vooruitgang van de stelprestaties op de posttest vergeleken met de pretest bij de stelgroepen en de controlegroep het gevolg van drie maanden taalonderwijs. Hierdoor kunnen de betere scores op de gemiddelde zinslengte, het aantal gebruikte woorden, het percentage grammaticaal correct geschreven zinnen en het percentage fout geschreven woorden in de stelopdracht van de posttest verklaard worden.

Het type stelonderwijs (begeleid of vrij of geen) heeft geen differentieel effect gehad op de stelprestaties. Tijdens de trainingen is er door te letten op het gebruik van de stelwoorden, het stimuleren van het maken van hele zinnen en het helpen met het maken van een verhaal met behulp van vragen, inhoud gegeven aan het stelonderwijs. Er is niet gecorrigeerd in de opstellen van de kinderen met uitzondering van de spelfouten van de kinderen in de begeleid stellen groep.

Er is onderzoek gedaan naar de kwaliteit van het stelonderwijs in Nederland. De Glopper (1988) vindt dat er geen goed stelonderwijs wordt gegeven in Nederland. Ten eerste zijn de opstellen die de kinderen schrijven over het algemeen verhalende opstellen terwijl het ook van belang is om functioneel te kunnen schrijven. Op de tweede plaats is de wijze waarop de schrijfoopdrachten worden behandeld niet opbouwend. De leerkracht kijkt het na, verbetert de tekst en geeft een cijfer. Het herschrijven van teksten komt bijna niet voor. Toch blijkt dat herschrijven effect heeft op het goed leren stellen. Maar het kost tijd om de schrijfoopdrachten te bespreken en er zodanig commentaar bij te geven dat de schrijver de tekst kan verbeteren (Han van Gessel in gesprek met Kees de Glopper, Volkskrant 19 oktober 1985).

Ook Rijlaarsdam (1986) vindt dat het schrijfonderwijs meer moet zijn dan alleen verhaaltjes schrijven en dat het begeleiden hierin meer moet zijn dan alleen het corrigeren met de rode pen. Ook volgens hem is het herschrijven belangrijk. □Om een tekst te kunnen beoordelen heeft Rijlaarsdam een serie formulieren met vragen ontworpen aan de hand waarvan de verschillende facetten van het schrijven kunnen worden bekeken. Op basis van deze kritische opmerkingen herschrijft de leerling zijn tekst in een definitieve versie. Aan de hand van wat de Glopper en Rijlaarsdam hebben gezegd over het corrigeren van het schrijfwerk van kinderen kunnen we stellen dat dit ertoe geleid heeft dat er geen differentieel effect van het type steltraining op de stelprestaties te verwachten was. Aan de kinderen werd immers niet gevraagd om de opstellen ter herschrijven.

Vanuit bovenstaande is het niet zo eenvoudig om op de tweede vraag antwoord te geven. We zien aan de ene kant dat het blootgesteld worden aan incorrecte spellingen geen effect maar aan de andere kant het geconfronteerd worden met de juiste spellingen wel effect heeft op de spelprestaties van de kinderen.

Een goede stelmethode zou, zo kunnen we hieruit afleiden, het vrij stellen kunnen zijn, waarbij de kinderen tegelijkertijd een aantal kernwoorden wordt aangeboden, die voor het stellen gebruikt kunnen worden (stelkernwoorden). Het aanbieden van deze stelkernwoorden kan bestaan uit het lezen en het bespreken ervan. We weten immers uit onderzoek van Jacoby en Hollingshead (1990) dat het lezen van correct gespelde woorden hetzelfde effect heeft op de nauwkeurigheid van de latere spelling als het schrijven (maar zie Bosman & de Groot, 1992).

Naast goede spelprestaties moet de stelmethode ook goede stelprestaties tot gevolg hebben. Door het niveau van stellen van de controlegroep te vergelijken met de andere twee groepen kan gekeken worden of deze vorm van stelonderwijs een positief effect heeft gehad op het stelniveau. We zagen in dit onderzoek dat de steltraining geen meerwaarde had voor de stelprestaties. Een goede stelmethode zal dan waarschijnlijk uit het laten herschrijven van het stelwerk van de kinderen moeten bestaan.

Dit betekent overigens niet dat de door mij toegepaste steltraining geen goede elementen bevatte. De volgende zaken zijn uit ervaringen in dit onderzoek ook zeker van belang voor goed stelonderwijs: Een uitnodigende stelopdracht, een onderwerp uit de eigen belevingswereld, en voor zwakke leerlingen is het van belang om de stelopdracht zo te maken dat ze niet terugschrikken voor het grote lege witte vel, maar er gemakkelijk aan kunnen beginnen. Een stelopdracht in de vorm van die in de steltraining is zeker waardevol. Deze vorm heeft echter als nadeel dat het voor de kinderen moeilijk is om met hele zinnen te antwoorden op de gestelde vragen. Een andere geschikte vorm zou kunnen zijn het schrijven bij en stripverhaaltje. Voor de kinderen is dit overzichtelijk, uitnodigend en er hoeven geen vragen bij gesteld te worden die het maken van hele zinnen belemmeren.

Tenslotte wil terugkeren naar de vraag van de directeur van de Meginhard. Er zijn geen redenen gevonden om geen stelonderwijs te geven in de vorm van het vrij stellen, omdat gebleken is dat de foute spellingen geen negatief effect hebben op de spelprestaties van de kinderen.

Literatuurlijst

- Bon, W. H. J. van (1993). Spellingproblemen. Theorie en praktijk. Rotterdam: Lemniscaat.
- Bosman, A. M. T., & de Groot, A. M. B. (1991). De ontwikkeling van woordbeelden bij beginnende lezers en spellers. Pedagogische Studiën, *68*, 199-215.
- Bosman, A. M. T., & de Groot, A. M. B. (1992). Differential effectiveness of reading and non-reading tasks in learning to spell. In F. Satow and B. Gatherer (Eds.), Literacy without frontiers. United Kingdom Reading Association, Widnes: Cheshire.
- Bosman, A. M. T., & van Leerdam, M. (1993). Aanvankelijk spellen: de dominantie van de verklankende spelwijze en de geringe effectiviteit van lezen als spellinginstructie methode. Pedagogische Studiën, *70*, 28-432.
- 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.
- 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.
- Glopper, K. de, (1988). Schrijven beschreven. Inhoud, opbrengsten en achtergronden van het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs. 's-Gravenhage: het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs SVO.
- 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.
- Reitsma, P., & Vinke, J. (1986). Individuele verschillen in direct en indirect lezen. In: P. Reitsma, A. G. Bus, & W. H. J. van Bon (red.), Leren lezen en spellen: ontwikkeling en problemen (pp. 80-85). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Rijlaarsdam, G. C. W. (1986). Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid. Amsterdam: SCO.
- Theloosen, G., & van Bon, W. H. J. (1993). Herhaling van woorden en lettergroepen: Oefeneffecten bij zwakke lezers. Pedagogische studiën, *70*, 180-194.

Bijlage A

Dicteewoorden

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