

## DICTEES

Willem Wilmink

Grouwe gebauwen, louwe thee,  
holadio, holadié,  
word je broer dominee?  
Heel gemakkelijk, zo'n dictee.

Jan vermeid het komietee,  
holadio, holadié,  
en de mijd bleikt heel tevre,  
wat gemakkelijk, zo'n dictee

Heremejee....ik heb een twee.

A-u, o-u, a-u-w,  
o-u-w of dubbel ee,  
word je broer moet met dt,  
wat een smerig rot-dictee.

En 't zijn niet alleen dictees  
waar ik hier op school voor vrees:  
ook elk opstel dat ik schrijf  
staat van rooie strepen stijf.

Streep toch niet zoveel, meneer,  
anders durven wij niet meer,  
worden wij ons leven lang  
zelfs voor brieven schrijven bang.

A-u, o-u, a-u-w,  
o-u-w of dubbel ee,  
d of t of een dt -  
stop ermee! Stop ermee!

E.M.B. Jansen-Donderwinkel

## **Klooweej of Chloë: spelling in vrije stelopdracht versus formeel dictee, een inventarisatie<sup>1</sup>**

### **Samenvatting**

**In dit onderzoek werd 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 school voor speciaal basisonderwijs en een reguliere basisschool.**

**Zowel voor de leerlingen van de reguliere basisschool als voor de leerlingen van de school voor speciaal basisonderwijs gold dat het percentage goed gespelde woorden in het opstel, hoger lag dan het percentage goed gespelde woorden in het dictee. Voor beide groepen gold tevens dat de kinderen meer goed - goed combinaties maakten, goed gespeld in het opstel en goed gespeld in het dictee, dan fout - fout combinaties. Er bleek echter wel sprake te zijn van een significante interactie tussen de scholen. 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.**

**Ruim een kwart van de spellingfouten bleek echter instabiel te zijn. Met andere woorden deze woorden werden of in het opstel goed, maar in het dictee fout gespeld, of in het opstel fout en in het dictee goed gespeld. Er bleek hierbij geen significant verschil te zijn tussen leerlingen van de basisschool of leerlingen van de school voor speciaal basisonderwijs. Voor beide groepen gold dat bijna 20% van de goed gespelde dicteewoorden in het opstel fout was gespeld.**

---

<sup>1</sup> Met dank aan leerlingen en leerkrachten van OBS Koningin Wilhelmina en de school voor speciaal basisonderwijs De Korenburg te Winterswijk.

## 1. Inleiding

De spelling van het Nederlands is een zeer complexe vaardigheid. Desalniettemin leren de meeste leerlingen het toch in een relatief kort tijdsbestek (Van Bon & Uit de Haag, 1997). Hoe complex het spellingproces in onze hersenen is, wordt pas goed duidelijk bij onderzoek naar taalstoornissen (Hagoort & Wassenaar, 1997). Aan het schrijven van een enkel woord ligt, naast een motorische component, een hele cognitieve architectuur van taal ten grondslag. Elk kind dat leert schrijven heeft al een flinke dosis kennis over taal tot zijn beschikking. Vrijwel alle kinderen vertellen dat ze "loopten" zonder dat ze dat woord (waarschijnlijk) ooit van hun ouders gehoord hebben. Ze geven daarmee echter wel aan al enig idee te hebben van spellingregels die voor het Nederlands gelden. Kinderen in groep 3 starten met een redelijke "taalrugzak". Niet alleen beschikken ze over een behoorlijke woordenschat; ze kennen de betekenis van veel woorden, maar ze hebben ook al enige notie van de structuur van onze taal. Veel kinderen kunnen bovendien al schrijven voordat het schrijfonderwijs in groep 3 start. Menig peuter kan bijvoorbeeld zijn naam schrijven. Het woordjes naschrijven levert veel plezier op. Vrijwel geen enkel kind is echter nog in staat met deze woordjes, dit eerste schrift te manipuleren. Dat dit schrijven weinig van doen heeft met spelling hoop ik hierna duidelijk te maken.

Op driejarige leeftijd schreef mijn dochter haar naam Chloë foutloos. Nooit vergat ze een letter, laat staan de trema op de e. Toen ze echter in groep 3 zat, deed ze een, in haar ogen, geweldige ontdekking. Ze kwam erachter hoe je haar naam in het Nederlands moest schrijven. Wetende dat ze een buitenlandse naam had, vertelde ze haar ouders dat ze haar naam in het Nederlands moesten schrijven: Klooweej.

Chloë liet hiermee zien dat zij de sleutel van ons alfabetische schrift had. Door de klanken die ze hoorde om te zetten in haar bekende letters, spelde zij haar naam in het Nederlands. Naar alle waarschijnlijkheid onthield ze voorheen de schrijfwijze van haar naam met behulp van enkele kenmerken.

Gough, Juel en Griffith toonden echter in hun onderzoek/reviewartikel aan dat het onthouden van de spelling van woorden aan de hand van kenmerken (woordbeelden) een zeer intensieve en weinig effectieve strategie is (Gough, Juel & Griffith, 1992). Zonder de letters te verklanken lijkt er geen systeem te zijn in ons alfabetische schrift. Van Orden (1991) toonde met een tekstcorrectietaak (proefpersonen dienen een tekst te lezen en de fout gespelde woorden aan te strepen) reeds aan dat lezen zonder te verklanken zelfs niet door de geoefende

volwassen lezer wordt gedaan. Uit de resultaten van Van Orden's onderzoek bleek dat ervaren lezers vaker over pseudohomofonen als GREIS en BLOUW heen lazen dan over pseudowoorden als GRIJM en BLAUK. Spellen en lezen zijn derhalve te verstaan als weliswaar twee verschillende, maar wederzijds afhankelijke cognitieve vaardigheden, die beide op fundamentele wijze door de fonologie bepaald worden (Bosman, 2000).

Het goed kunnen spellen van woorden vraagt dus om kennis van de grafeem-fooneem koppeling. Afwijkingen van dit principe zijn het gevolg van schrijfgeregels die niet meer op de klankvormen terug te voeren zijn. De schrijfwijze kan bijvoorbeeld berusten op traditionele onderscheidingen (e.g. ij of ei) die al sinds lang niet meer gangbaar zijn (Reitsma, 1991). Het Nederlands kent bovendien veel woorden die uitheems zijn en worden gespeld volgens de schrijfwijze die gehanteerd wordt in de taal van herkomst, voorbeelden zijn JAM, BUREAU, FLAT. Door de handhaving van de oorspronkelijke spelling en vaak ook uitspraak ontstaan er in de Nederlandse taal woorden die inconsistente fooneem-grafeem relaties (e.g. kieuw) bevatten. Het leren van de spelling van woorden met inconsistente fooneem-grafeem relaties is moeilijker dan van woorden met consistente fooneem-grafeem relaties, zoals MAAN, ROOS, BOOM (Bosman & Van Hell, 2001).

Diverse onderzoeken hebben inmiddels aangetoond dat voor het efficiënt aanleren van de correcte spelling van Nederlandse woorden verschillende spellingmethoden gebruikt zouden moeten worden. Zo blijkt het correct leren spellen van woorden met een inconsistente grafeem-fooneem koppeling significant beter te gaan door gebruik te maken van het visueel dictee (Bosman, Van Hell, Harbers & Voorzee, 2000). Bastaardwoorden leren (e.g. toilet) spellen, blijkt erg goed te gaan met behulp van de spellingmethode "Uitspreken wat er staat" (Bosman & Van Hell, 2001). Belangrijk uitgangspunt voor de onderzoekers was hierbij, dat de leerlingen de woorden ook na enkele weken correct bleven spellen. Deze controle vond plaats door de afname van een dictee met een verzameling getrainde en niet getrainde woorden.

Het oordeel van leerkrachten en diagnostici over de spellingvaardigheid van een kind wordt doorgaans gebaseerd op basis van de afname van een woorddictee (Geelhoed & Reitsma, 1999; Steenbrink, Steman, Geelhoed & Kappers, 1991). Dit leidt echter tot een opmerkelijke 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 en 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- en fouten gemaakt dan in de formele voorleesconditie.

Andere onderzoekers richtten hun aandacht op de taak en concludeerden 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 (Willemen, Bosman & Van Hell, 2000). Pas na verloop van tijd wordt van de leerlingen verwacht dat ze opstellen schrijven zonder spelfouten. Leerlingen moeten daartoe leren om tijdens het schrijven zich bewust te worden van het feit dat ze de geschreven woorden moeten controleren. Van belang hierbij is dat de schrijver, in dit geval de basisschoolleerling, weet welke woorden hij of zij zeker niet kan spellen en welke wel. Elk woord afzonderlijk controleren is een welhaast onbegonnen en in ieder geval zeer inefficiënte werkwijze. Block en Peskowitz (1990) duiden dit vermogen aan als "spellingbewustzijn". Schrijvers die goed kunnen inschatten welke woorden zij wel en welke woorden zij niet kunnen spellen hebben een goed ontwikkeld spellingbewustzijn. Willemen, Bosman en van Hell toonden in hun onderzoek aan dat door het volgen van een zelfcorrectietraining, die gericht was op het versterken van de metacognitieve vaardigheden, de spellingprestaties van leerlingen uit groep 5 verbeterden. Zij leerden dus beter spellen met behulp van het maken van stelopdrachten.

Dicteewoorden 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/vaardigheden) te generaliseren naar een nieuwe situatie (Mayer, 1998). Binnen de onderwijspsychologie ontstond zelfs een nieuwe stroming die het construct *"situated cognition"* aanhing (in het Nederlands veelal aangeduid met de term *"gesitueerd leren"*). De belangrijkste aanname die ten grondslag lag 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. Leren en cognitieve processen kunnen dan ook alleen zinvol bestudeerd worden wanneer de omgevingsfactor er expliciet bij betrokken wordt (Clancey, 1997, Perkins & Salomon, 1989).

Opgedane kennis of een geleerde vaardigheid, bijvoorbeeld de correcte spelling van een woord, zijn bepaald door de context waarin het tot stand is gekomen (training in dicteewoorden waarbij de nadruk lag op de spellingmoeilijkheid van dat ene woord). Gevolg is dat het geleerde in een nieuwe context (de vrije stelopdracht) niet zonder meer tot uiting hoeft te komen (Boekaerts & Simons, 1995).

Theorie en praktijk overziend kan dus de vraag gesteld worden hoe de correcte spelling van woorden zich verhoudt wanneer je een dictee vergelijkt met een vrije stelopdracht.

Iedereen zal het erover eens zijn dat de afname van een dictee een gekunstelde situatie is die in de praktijk slechts in het onderwijs voorkomt. Technisch gezien valt er veel voor te zeggen om een efficiënte spellingtraining op te zetten waarbij leerlingen een set hoogfrequente woorden goed leren spellen. Bij deze efficiënte training wordt dan gebruik gemaakt van verschillende spellingmethoden om de woorden zo effectief mogelijk te trainen.

Maar uitgaande van de opvatting van gesitueerd leren, onderwijzen we de leerlingen zo alleen het technische onderdeel van het spellen. Hoe die woorden vervolgens in de praktijk te gebruiken en toe te passen op een correcte manier 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).

Het doel van het spellingonderwijs is immers dat leerlingen leren om in een vrije stelopdracht zo min mogelijk spelfouten te produceren. De praktijk leert dat menig volwassene daarbij hevig vertrouwt en profiteert van de spellingcontrole op de moderne tekstverwerkingsprogramma's. Onderzoek heeft inmiddels op overtuigende wijze aangetoond dat leerlingen wel degelijk beter kunnen leren spellen door te stellen (Willemen, Bosman & Van Hell, 2000). Integratie van effectief gebleken spellingmethoden naast de training van metacognitieve vaardigheden kon wel eens een hele vruchtbare combinatie opleveren voor het spellingonderwijs.

De vraag hoe spellingfouten tussen dictee en stelopdracht zich kwantitatief gezien verhouden is echter nog nooit daadwerkelijk onderzocht. In dit onderzoek is bewust gekozen voor een vergelijking van de spellingprestaties van zowel leerlingen van een reguliere basisschool (voortaan afgekort als bao) als van leerlingen van een school voor speciaal basisonderwijs

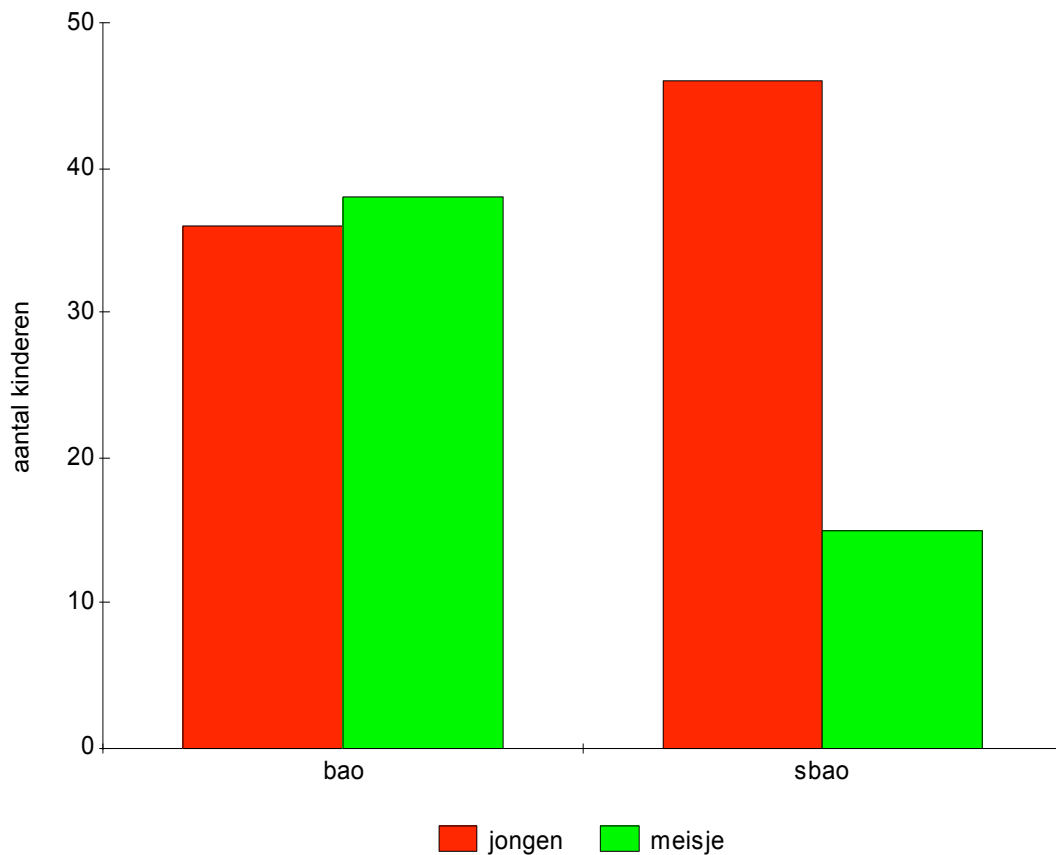
(voortaan afgekort als sbao). Juist deze door wetenschappers vaak onderbelichte groep (vaak worden zij pas in een vervolgstudie meegenomen) mag naar het oordeel van ondergetekende bij een exploratief onderzoek naar de situering van spellingfouten niet ontbreken. In de medische wereld liet een recent proefschrift zien dat patiëntengroepen op wie een nieuw geneesmiddel wordt getest, te veel afwijken van de groepen patiënten bij wie het middel na toelating tot de markt zal worden voorgeschreven. De effecten van het medicijn in de praktijk kunnen daardoor flink afwijken van de onderzoeksresultaten (over transfer gesproken). 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 onderwijs 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. De leerlingen waren afkomstig van een reguliere basisschool en een school voor speciaal basisonderwijs. Figuur 1 geeft een overzicht van het geslacht en de herkomst van de leerlingen. Hierbij valt direct op dat de verdeling in het sbao nog steeds traditioneel scheef is, m.a.w. de populatie kent veel meer jongens dan meisjes. De groep bestond uit 82 jongens en 53 meisjes. Er deden slechts 7 leerlingen van allochtone afkomst aan het onderzoek mee. Deze kinderen zijn allen leerling van de sbao.

**FIGUUR 1. Overzicht van het geslacht en de herkomst van de leerlingen**



Tijdens de eerste fase van het onderzoek bleek het schrijven van een vrije stelopdracht voor de jongste groep leerlingen van het sbao een te zware opgave. Besloten werd om deze groep niet mee te nemen in het onderzoek. Het gevolg van deze beslissing was dat de gemiddelde leeftijd van de basisschoolleerlingen lager ligt dan dat van de leerlingen van het sbao. Te weten: 10 jaar en 7 maanden versus 11 jaar en 6 maanden.

Tabel 1 geeft een overzicht van de verdeling van de leerlingen over de groepen, het geslacht van de leerlingen, hun etnische herkomst en de gemiddelde leeftijd per groep.



TABEL 1. Overzicht van de verdeling van de leerlingen over de groepen naar etniciteit, geslacht en gemiddelde leeftijd.

Schooltype en groep		geslacht	eticiteit		gemiddelde leeftijd	totaal
			autochtoon	allochtoon		
bao	groep 5	Jongens	10		9;3 jaar	19
		Meisjes	9			
	groep 6	Jongens	11		10;1 jaar	20
		Meisjes	9			
	groep 7	Jongens	6		11;3 jaar	16
		Meisjes	10			
	groep 8	Jongens	9		12;4 jaar	19
		Meisjes	10			
sba0	groep 6	Jongens	7	2	10;4 jaar	15
		Meisjes	6			
	groep 7	Jongens	13		11;2 jaar	15
		Meisjes	2			
	groep 8h (voorheen mlk)	Jongens	8	2	12;5 jaar	16
		Meisjes	3	3		
	groep 8i (voorheen lom)	Jongens	14		12;1 jaar	15
		Meisjes	1			

### *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 geheel 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 groepsdictionaries door de leerkrachten in één of twee sessies bij de leerlingen afgenomen. De dicittees werden door de leerkrachten op de gebruikelijke manier afgenomen. Dit hield in dat de leerkracht het woord in een zin aanbood, om vervolgens het targetwoord 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.

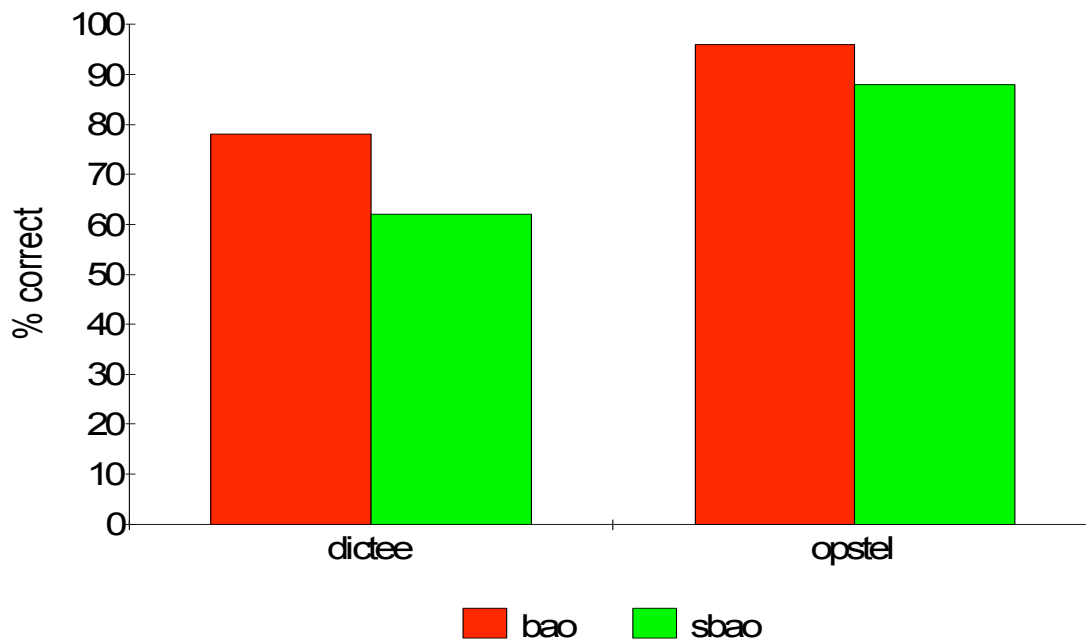
### 3. Resultaten

Elk woord uit zowel het opstel als het dictee werd gecodeerd als goed (=1) of fout (=0) gespeld. Voor alle leerlingen werd vervolgens het percentage goed geschreven vastgesteld. Deze percentages werden met elkaar vergeleken, zowel naar taak als naar school en naar groep uitgesplitst. Figuur 2 geeft een overzicht van de percentages correct gespelde woorden in dictee en opstel voor alle leerlingen.

Om na te gaan of er en hoe de relatie was tussen het percentage goed in het dictee en het percentage goed gespeld in het opstel werd een correlatie berekend voor de twee groepen afzonderlijk. De correlatie in het sbao bleek veel sterker,  $r = -.78$ , dan de samenhang in het bao,  $r = -.51$ ; Fischer-Z = 2.72,  $p < .01$ .

Uit een 2 (school: sbao versus bao) \* 2 (taak: dictee versus opstel) variantie-analyse bleken de percentages goed gespelde woorden significant van elkaar te verschillen. De verschillen tussen de beide schooltypen bleken zowel significant met betrekking tot het opstel,  $t(133) = 7.70$ ,  $p = .0001$  als met betrekking tot het dictee,  $t(133) = 5.09$ ,  $p = .001$ . Maar ook binnen de schooltypen afzonderlijk bleek er een significant verschil te zijn voor wat betreft het percentage goed gespelde woorden. Voor het bao gold dat het percentage goed gespelde woorden in het dictee significant lager lag dan het percentage goed gespelde woorden in het opstel,  $F(1,73) = 183.97$ ,  $p = .0001$ . Ook voor het sbao gold dat de percentages significant verschilden,  $F(1,60) = 134.84$ ,  $p = .0001$ . De leerlingen spellen procentueel gezien minder woorden goed in het dictee, dan in het opstel.

**FIGUUR 2. Percentage correct gespelde woorden in dictee en opstel voor bao- en sbaoleerlingen**



Vervolgens werden per schooltype de verschillen over de groepen bekeken. Tabel 2 geeft een overzicht van de percentages goed gespelde woorden in dictee en opstel voor de verschillende groepen. Voor het bao gold dat uit een 4 (groep: 5,6,7,8) \* 2 (taak: dictee versus opstel) variantie-analyse alleen een hoofdeffect op taak bleek,  $F(1,70) = 178.56, p < .0001$ . Er werden minder fouten gemaakt in het opstel dan in het dictee.

**TABEL 2 Overzicht van de percentages goed gespelde woorden in dictee en opstel voor de verschillende groepen.**

%	dictee		Opstel	
	bao	sbaoleerlingen	bao	sbaoleerlingen
5	74	-	94	-
6	78	43	95	82
7	79	71	96	88
8	80	66	98	90

Uit een 3 (groep: 6,7,8) \* 2 (taak: dictee versus opstel) variantie-analyse voor het sbao bleek zowel een hoofdeffect van groep,  $F(2,58) = 8.075, p = .0008$ , als een hoofdeffect van taak,  $F(1,58) = 157.375, p < .0001$ . Alle leerlingen spelden meer woorden goed in het opstel dan in het dictee.

Voor alle groepen in het sbao gold dat het percentage woorden dat goed gespeld werd in het dictee, significant lager lag dan het percentage goed gespelde woorden in het opstel: groep 6,  $F(1,14) = 86.91, p = .0001$ ; groep 7,  $F(1,14) = 20,79, p = .0004$  en groep 8,  $F(1,29) = 65.40, p = .0001$ .

Vervolgens werd voor elke leerling nagegaan of het dicteewoord in de stelopdracht gebruikt was. Zo ja, dan werd de spelling van het woord in zowel het dictee als de stelopdracht beoordeeld of goed of fout gespeld.

Deze bewerking leverde vier categorieën scores op die in tabel 3 zijn weergegeven. De goed - goed scores: goed gespeld in het dictee en goed gespeld in het opstel; de goed - fout scores: goed gespeld in het dictee, maar fout gespeld in het opstel; de fout - goed scores: fout gespeld in het dictee, maar goed gespeld in het opstel; de fout - fout scores: fout gespeld in het dictee en fout gespeld in het opstel. Een overzicht van de percentages laat zien dat ruim een kwart van de spellingfouten niet stabiel is. De leerling spelde het woord in het dictee goed, maar in het opstel fout of de leerling spelde het woord in het dictee fout, maar had het in het opstel goed gespeld. Verder valt op dat de percentages van de categorie fout-goed tussen bao en sbao weinig van elkaar verschillen.

**TABEL 3. Overzicht van de spellingcombinaties in percentages.**

school	spellingcombinaties			
	goed <sup>1</sup> -goed <sup>2</sup>	goed <sup>1</sup> -fout <sup>2</sup>	fout <sup>1</sup> -goed <sup>2</sup>	fout <sup>1</sup> -fout <sup>2</sup>
Bao	64.3	17.2	7.4	11.1
Sbao	50.7	21.1	8.0	20.1
<b>Totaal</b>	<b>57.9</b>	<b>19.1</b>	<b>7.7</b>	<b>15.3</b>

N.B. <sup>1</sup> = goed of fout gespeld in dictee; <sup>2</sup> = goed of fout gespeld in opstel.

Een 2 (schooltype: bao versus sbao) \* 4(spellingcombinaties: goed-goed, goed-fout, fout-goed, fout-fout) variantie-analyse leverde geen significant hoofdeffect op school op,  $F(1,133) = .26$ ,  $p = .61$ . De variantie-analyse leverde wel een significant hoofdeffect op van spellingcombinaties,  $F(3,399) = 102.77$ ,  $p = .000$ .

Vervolgens werd met behulp van een t-toets voor ongepaarde waarnemingen gekeken of er sprake was van een significant verschil binnen de spellingcombinaties voor de leerlingen van de verschillende scholen. Dit bleek het geval te zijn voor de spellingcombinatie goed-goed en fout-fout. De leerlingen van het bao maakten significant meer goed-goed combinaties dan leerlingen van het sbao,  $t(133) = 3.04$ ,  $p = .003$ . Leerlingen van het sbao maakten significant meer fout-fout combinaties dan de leerlingen van het bao,  $t(133) = -2.44$ ,  $p = .02$ . In tabel 4 en tabel 5 worden de prestaties in percentages van respectievelijk de bao- en de sbao-leerlingen op de spellingcombinaties weergegeven.

**TABEL 4. Prestaties in percentages van de bao-leerlingen op de spellingcombinaties**

%	spellingcombinaties			
	goed-goed	fout-fout	goed-fout	fout-goed
groep 5	60.68 (24.96)	12.59 (26.68)	18.6 (17.91)	8.13 (12.93)
groep 6	56.73 (22.99)	15.71 (19.67)	19.89 (19.78)	7.67 (14.66)
groep 7	64.27 (26.74)	6.8 (12.83)	21.25 (22.92)	7.5 (25.17)
groep 8	75.83 (27.35)	8.33 (17.35)	9.7 (16.07)	6.14 (14.92)

Deze spellingcombinaties werden vervolgens onderverdeeld in twee subcategorieën: gelijk (goed-goed en fout-fout combinaties) en ongelijk (goed-fout en fout-goed combinaties).

Bij het bao bleek uit een 4 (groep bao: 5,6,7,8) \* 2 (gelijk: goed-goed versus fout-fout) variantie-analyse een hoofdeffect van gelijk,  $F(1,70) = 141.14$ ,  $p < .0001$ . Alle kinderen maakten meer goed-goed spellingcombinaties dan fout-fout combinaties.

Uit een 3 (groep sbao: 6,7,8) \* 2 (gelijk: goed-goed versus fout-fout) variantie-analyse bleek ook voor het sbao een hoofdeffect van gelijk,  $F(1,58) = 28.66$ ,  $p < .0001$ . Ook de leerlingen van het sbao maakten meer goed-goed spellingcombinaties dan fout-fout combinaties.

TABEL 5. Prestaties in percentages van de sbao-leerlingen op de spellingcombinaties

%	spellingcombinaties			
	goed-goed	fout-fout	Goed-fout	fout-goed
groep 6	46.21 (25.54)	31.57 (28.3)	10.00 (14.84)	12.22 (20.14)
groep 7	49.33 (28.98)	12.78 (20.62)	33.22 (32.25)	4.67 (13.56)
groep 8	54.82 (26.84)	18.63 (21.36)	20.33 (27.44)	6.21 (12.95)

Tot slot een analyse van de niet stabiele spellingcombinaties. Uit een 4 (groep bao: 5,6,7,8) \* 2 (ongelijk: goed-fout versus fout-goed) variantie-analyse bleek voor het bao alleen een hoofdeffect van ongelijk,  $F(1,70) = 10.31, p = .002$ . Wanneer gekeken werd naar de groepen afzonderlijk bleken de verschillen significant bij Groep 5,  $F(1,18) = 4,66, p = .04$  en Groep 6,  $F(1,19) = 4,95, p = .04$ . De leerlingen uit deze groepen maakten significant meer goed - fout combinaties, dan fout - goed combinaties. Opvallend is de analyse van Groep 7. In Tabel 4 is te zien dat er sprake is van een duidelijk verschil tussen de spellingcombinaties. Er is echter geen sprake van een statistisch significant verschil omdat de afwijkingen ten opzichte van het gemiddelde binnen deze groep enorm groot is ( $mean = 7.5, sd = 25.17$ ).

Uit een 3(groep sbao: 6,7,8) \* 2(ongelijk: goed-fout versus fout-goed) variantie-analyse voor het sbao bleek een hoofdeffect van ongelijk,  $F(1,58) = 10.68, p = .0018$ , en een interactie-effect van groep en ongelijk,  $F(2,58) = 3.85, p = .03$ . Tabel 5 geeft een overzicht van de prestaties in percentages op de spellingcombinaties.

Gekeken naar de groepen afzonderlijk bleek er alleen een significant effect bij Groep 7,  $F(1,14) = 11.28$  en  $p = .005$  en Groep 8,  $F(1,30) = 5.62, p = .02$ .

#### 4. Discussie

Leerlingen van de reguliere basisschool bleken procentueel gezien zowel in het dictee als in het opstel, meer woorden goed te spellen dan de leerlingen uit het speciaal basisonderwijs. Maar de samenhang tussen het percentage goed gespelde woorden in een dictee en het percentage goed in het opstel bleek voor het sbao veel sterker dan voor het bao. Het verschil tussen beide scholen is bovendien significant. Een verklaring voor dit verschijnsel zou kunnen zijn dat het sbao veel werkt met woordpakketten en bovendien een minder "talige" traditie kent. Heel systematisch worden spellingproblemen met behulp van een woordpakket behandeld. Hierbij worden op allerlei manieren steeds dezelfde woorden besproken. Een van de redenen dat voor deze aanpak wordt gekozen, is vaak dat de scholen een grote populatie leerlingen met ernstige lees- en spellingproblemen kennen die meer lijken te profiteren van een visuele aanpak. Het maken van een vrije stelopdracht, waarin de leerling vrij is in de keuze van een onderwerp, wordt veel minder gedaan dan in het bao. Wellicht hebben leerlingen in het sbao ondermeer door deze aanpak simpelweg minder woorden tot hun beschikking. Wil je een woord gebruiken, dan dien je op zijn minst de betekenis ervan te kennen. Woorden leer je 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 sterkere samenhang tussen goed gespelde woorden in opstel en dictee bij het sbao zou dus wel eens een gevolg kunnen zijn van het gebruik van veel minder woorden door de leerlingen van het sbao in het algemeen en een veel grotere spreiding in woordenschat bij bao-leerlingen.

De verschillen in stabiele spellingcombinaties (goed gespeld in het dictee en goed gespeld in het opstel versus fout gespeld in het dictee en fout gespeld in het opstel) tussen bao en sbao bleken significant te zijn. Er was echter sprake van een duidelijke interactie: de bao-leerlingen maakten meer goed-goed combinaties, de sbao-leerlingen meer fout-fout combinaties.

Ruim een kwart van de spellingfouten bleek echter instabiel te zijn. De leerlingen spelden bij instabiele combinaties of het dicteewoord goed en het woord in het opstel fout, of ze spelden het dicteewoord fout terwijl ze het woord in het opstel correct spelden. Een verklaring voor de eerste categorie instabiele combinaties zou gelegen kunnen zijn in de vorm waarin het dictee werd afgenomen. Verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat leerlingen meer woorden correct spelden op een dictee, wanneer bij de dictee-afname een formele 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 spellingcombinaties is echter voornamelijk niet voorhanden. Het biedt echter wel mogelijkheden wanneer nagedacht wordt over spellingonderwijs waarin de stelopdracht een meer prominente plaats krijgt

Op beide scholen bleek het percentage goed gespelde woorden in de stelopdracht in de hogere groepen toe te nemen. Opvallend was echter dat voor de leerlingen uit groep 6 van het sbao het percentage goed gespelde woorden in het dictee significant lager lag dan het percentage goed gespelde woorden in het opstel. Dit opmerkelijk grote verschil vonden we namelijk niet terug bij de andere groepen. Een eerste mogelijke verklaring zou gelegen kunnen zijn in de samenstelling van het dictee. De opstellen van de leerlingen van deze groep bleken inhoudelijk "arm" te zijn. De selectie van bruikbare dicteewoorden werd daardoor erg beperkt. Wellicht dat deze selectie dientengevolge geen goede afspiegeling gaf van de woorden die door alle leerlingen van de groep gebruikt konden worden.

Een alternatieve (of zelfs aanvullende) verklaring zou kunnen zijn dat de middenbouw van het sbao in de tweede helft van het schooljaar nog een instroom van leerlingen uit het basisonderwijs kent. Veel van deze leerlingen worden alsnog naar het sbao doorverwezen in verband met hardnekkige lees- en spellingproblemen. Een herhaling van dit onderzoek zou moeten uitwijzen of dit op een structureel fenomeen wijst of dat er sprake is van een toevallige samenloop van omstandigheden.

Een andere mogelijkheid zou zijn geweest om de kinderen voor de afname van het onderzoek te matchen op niveau van spellingvaardigheid. In dit onderzoek is hier bewust niet voor gekozen. Elke keuze voor een spellingvaardigheidstoets die gebaseerd is op foutencategorieën zou op bezwaren kunnen stuiten. Er bestaat in Nederland immers geen overeenstemming over de categorisatie van spellingfouten. De keus voor de afname van een dictee zou bovendien op een theoretisch bezwaar van de onderzoeker zelf stuiten.

Hoewel het dictee in het onderwijsland een prominente rol vertolkt waar het gaat om het trainen van "moeilijk" woorden, is er op latere leeftijd zelden meer sprake van een dictee. We zijn dan aangewezen op een vrije schrijfopdracht.

Herhaling van dit experiment met volwassenen zou weleens weinig van dit onderzoek afwijkende resultaten kunnen opleveren. Menig volwassene is zich niet bewust van eigen spellingproblemen getuige bijvoorbeeld sollicitatiebrieven, maar ook interne memo's vol spellingfouten.

Onderzoek naar zelfcorrectietraining bij zowel basisschoolleerlingen als leerlingen van het sbao laat zien dat beide groepen beter gaan spellen door te stellen (Bosman, Van Hell & Willemsen, 2000). Willemsen, Bosman en Van Hell maken in hun artikel de volgende



opmerking over de plek die spelling krijgt in het stelonderwijs: "de nadruk ligt in de eerste schooljaren *terecht* bij zaken als inhoud en structuur". Juist hun onderzoek laat echter zien dat de nadruk in de eerste schooljaren niet uitsluitend zou moeten liggen bij zaken als inhoud en structuur.

Bij het opschrijven van een dicteewoord zijn leerlingen nadrukkelijk geconcentreerd bezig met de spelling van dat woord. De leerlingen gaan er bij een dicteewoord namelijk vanuit dat het bijna per definitie een spellingmoeilijkheid in zich bergt. Deze 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. Met andere woorden de leerlingen moeten een goed spellingbewustzijn ontwikkelen. Waarom zou daar niet vanaf het begin van het spellingonderwijs aandacht aan worden geschonken? Wellicht moeten we het spellingonderwijs minder loskoppelen van het stelonderwijs; realistisch stellen analoog aan realistisch rekenen? Dat daarbij de uitspraak van de te spellen woorden een zeer belangrijke rol speelt moge duidelijk zijn. Dat bovendien sommige woorden, zoals woorden met een ambigue foneem grafeem relaties een andere aanpak verdienen, lijkt ook heel interessant. Hoe deze zaken te integreren tot een nieuwe kijk op spellingonderwijs is een enorme uitdaging. Het lijkt de moeite waard te zijn daar veel meer onderzoek naar te verrichten.

## LITERATUUR

Assink, E., & Verhoeven, G. (1981). Verschillen in spelfouten bij dictees en andere schrijfproducten. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 3, 220-229.

Block, K. K., & Pleskowitz, 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.

Bon, W. H. J. van (1993). *Spellingproblemen: Theorie en praktijk*. Rotterdam: Lemniscaat.

Bon, W. H. J., van, & Uit de Haag, I. J. C. A. F. (1997). Difficulties with consonants in the spelling and segmentation of CCVCC pseudowords: Differences among Dutch first graders. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 363-386.

Bosman, A. M. T. (2000). Lezen en spellen volgens het Fonologische Coherentiemodel. In H. Kuster & H. Wieberdink (Red.), *'On gestoord voort'. Over omgaan met dyslexie in het onderwijs* (pp. 34-47). Ede: Stichting Schoolbegeleidingsdienst De Zuid-Vallei.

Bosman, A. M. T., & Van Hell, J. G. (2001). Bastaardwoorden en de spellingmethode 'Uitspreken-wat-er-staat'. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 9, 8-13.

Bosman, A. M. T., Hell, J. G. van, Harbers, W., & Voorzee, M. (2000). Visueel dictee: een effectieve spellingtraining voor woorden met ambigue foneem-grafeem relaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 39, 442-451.

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.

Bouwers, H., & Goor, H. van (1994). *Diagnostiek en behandeling van spellingproblemen*. Nijkerk: Uitgeverij Intro.

Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.

Brown, G. D. A., & Ellis, N. C. (1994). Issues in spelling research: an overview. In G. D. A. Brown & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of spelling: Theory, process and intervention* (pp. 3-25). New York: John Wiley & Sons.

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.

Hagoort, P., & Wassenaar, M. (2000). Taalstoornissen: van theorie tot therapie. In B.G. Deelman, P. A. T. M. Eling, E. H. F. de Haan, A. Jennekens-Schinkel, A. H. van Zomeren (red.). *Klinische Neuropsychologie* (pp.232-248). Amsterdam: Boom.

Horst, J. (1993). Taaljournaal. *Onderdeel spelling, een systematische leergang spelling voor de basisschool*. Den Bosch: Malmberg.

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.

Reitsma, P. (1991). De ontwikkeling van leesvaardigheid. In: A. J. W. M. Thomassen, L. G. M. Noordman & P. A. T. M. Eling, *Lezen en Begrijpen* (pp. 177-199). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

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.

Van Orden, G. C. (1991). Phonologic mediation is fundamental to reading. In D. Besner & G. W. Humphreys (Eds.), *Basic processes in reading: Visual word recognition* (pp. 77-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Verhoeven, L. (1993). *Drie-minuten-toets. Handleiding*. Arnhem: Cito.

Willems, M., Bosman, A. M. T., & van Hell, J. G. (2000). Beter leren spellen tijdens stellen. *Pedagogische Studiën*, 77, 173-182.