

Spelling en schoolsucces

1 Inleiding

Wie spelfouten maakt kan op emotionele reacties rekenen. Vrijwel nooit leiden spelfouten ertoe dat de tekst niet te begrijpen is, maar niettemin roepen ze vaak verontwaardiging op bij leerkrachten, ouders, krantenlezers en Willem Frederik Hermans.

Er is iets aan de hand met spelling; bij geen ander schoolvak is de betrokkenheid van de samenleving zo groot. Dat komt doordat het spellingonderricht behalve een cognitieve, ook een normatieve aangelegenheid is. Over spelling als normenstelsel handelt de volgende paragraaf. In paragraaf 3 zal ingegaan worden op de belangrijke rol van het vak spelling op school. Gezien het grote belang van spelvaardigheid voor de verdere schoolloopbaan van de leerlingen, is het gewenst dat het spellingonderwijs zo goed mogelijk gebeurt. Hoe het gangbare klassikale spellingonderwijs verbeterd kan worden, daarover gaat de vierde paragraaf van dit artikel. Vier mogelijke maatregelen komen daarbij aan bod: het geven van positieve feedback, individualisering van de instructie, het onderwijzen van algoritmen, en het betrekken van medeleerlingen bij het onderwijs.

2 Spelling als normenstelsel

Spelling is een gewoon schoolvak. De leerlingen moeten veel regels leren die elke hogere jaargroep moeilijker worden en zoals bij ieder belangrijk vak bestaan er verschillende didactieken. Maar spelling is tevens een bijzonder vak; het is namelijk een normenstelsel over hoe we schriftelijk met onze taal omgaan. Normen zijn regels die voorschrijven hoe een groep of gemeenschap zich dient te gedragen. Essentieel voor normen is dat die groep of gemeenschap, in casu degenen die Nederlands spreken en of schrijven, de opvattingen in enige mate ondersteunt. Een wet die weliswaar voorschrijft hoe men moet handelen, maar nauwelijks geaccepteerd wordt, is dus geen norm.

Dat spelling een geaccepteerd stelsel van voorschriften is blijkt wel uit de vele reacties die overtredingen oproepen. Van kleine kinderen accepteert men doorgaans spelfouten; ze hebben zelfs iets ontwapenends. Maar als oudere kinderen nog steeds niet goed kunnen spellen, beginnen ouders en grootouders geïrriteerd of ongerust te raken. Van laaggeschoolde volwassenen is bekend dat ze meestal slecht spellen. Uit angst voor smalende reacties schamen velen van hen zich ervoor brieven te schrijven of schriftelijke boodschappen achter te laten. Beter opgeleiden kunnen zich niet veroorloven in sollicitatiebrieven spelfouten te maken. Niet zelden vormt spelling het eerste criterium op grond waarvan men kandidaten voor een baan afwijst, zelfs als goed kunnen spellen volkomen irrelevant is voor de functie-uitoefening. Dat spelling als normenstelsel leeft, blijkt vooral wanneer er weer eens een golf van spellingherformingsplannen over ons heenkomt. In de herfst van 1988 opende Professor Paarde-

ko(o)per de discussie in het NRC-Handelsblad. Schrijvers, wetenschappers, leerkrachten, sluimerende querulanten en gewone taalgebruikers klommen in de pen. Een volle pagina met ingezonden brieven vormde slechts een selectie uit al de reacties die bij het dagblad binnenkwamen. Met deze voorbeelden zal voldoende aangetoond zijn dat spelling een normatieve functie heeft. De vraag is nu waarom er zoveel betrokkenheid bij spelling bestaat.

Allereerst is het gewenst dat er duidelijke normen bestaan voor maatschappelijke schriftelijke communicatie. Een geletterde, moderne samenleving kan niet zonder. Uitgevers, dagbladen, softwareproducenten en brievenschrijvers in Vlaanderen en Nederland moeten weten waar ze aan toe zijn. Wij mensen accepteren een slecht gespelde boodschap nog wel, de computer daarentegen verwerpt een fout gespeld commando.

De tweede reden is dat mensen taal - of dat nu gesproken of geschreven taal is - als iets van zichzelf ervaren. Edwards (1986) wijst er op dat taal behalve een communicatieve ook een symbolische functie heeft. Ze bepaalt in belangrijke mate onze sociale identiteit, want ze is het symbool waarop alle nederlands sprekenden en schrijvende zich aangesproken voelen, zoals allerlei regionale en sociale taalvariëteiten op hun beurt aan kleinere groepen een deel van hun sociale identiteit verlenen. In zekere zin geldt voor ieder: "Wie aan m'n taal komt, komt aan mij".

Op de derde plaats geldt dat degene die zich aan de spellingnormen houdt meer prestige geniet. Evenals het goed gekleed gaan doorgaans geassocieerd wordt met status, verschaft een goede beheersing van de spellingregels aanzien. Dit geldt des te sterker voor degene die de regels niet correct weet toe te passen. Zo iemand wordt als dom of ongeletterd beschouwd. Terwijl heel wat mensen zich niet zo veel aantrekken van kledingsvoorschriften, is er niemand die voor dom wil doorgaan.

Tenslotte worden spellingnormen extra versterkt door het feit dat overtredingen van de norm zo goed waarneembaar zijn; ze worden immers uiteraard schriftelijk vastgelegd. Controle op de naleving van de normen kan probleemloos geschieden. Enerzijds staat nauwgezet omschreven wat goed en fout is (het Groene Boekje), anderzijds is het eigen aan schriftelijke communicatie dat schrijffouten perfect geregistreerd worden.

3 Het belang van spelling in het onderwijs¹

Zojuist hebben we gezien hoe groot de maatschappelijke betrokkenheid bij spelling is. Vanzelfsprekend werkt dat door in het onderwijs. Bij uitstek daar, want er is waarschijnlijk geen maatschappelijke sector waar spelling zo een saillante plaats inneemt als de school. Maar er zijn andere factoren -waarvan sommige van sociaal psychologische aard- die van spelling een belangrijk vak maken. De factoren die we hieronder zullen bespreken zijn: de tijdsinvestering, de rol van de beoordeling, de invloed van spelvaardigheid bij andere taalactiviteiten, spelling als handicap voor verschillende maatschappelijke groepen en tot slot spelvaardigheid als bekrachtiger van milieugebonden verwachtingen.

Op vrijwel alle basisscholen vindt van jaargroep 3 tot en met 8 (klas 1 tot en met 6) spellingonderwijs plaats. Het vangt aan zodra de kinderen wat woordjes hebben leren lezen, maar het meest wordt er gelezen -door leerlingen en leerkrachten- in

jaargroep 7 en 8 wanneer de wat complexere werkwoordsvormen aan bod komen. Gemiddeld genomen staat spelling voor anderhalf uur per week op het rooster, te geven in twee blokken van 45 minuten of drie blokjes van 30 minuten, hetgeen een flinke tijdsinvestering is.

Spelling is een vak dat kinderen al vrij snel op school krijgen, maar het is ook een vak dat *frequent beoordeeld wordt*; op de meeste scholen krijgen de kinderen eens per week een dictée. In jaargroep 4 weten de leerlingen (ongeveer 7 jaar oud) al perfect wie goed en wie slecht zijn "in dictée" en tussen de goeien en de slechten zweeft een grote groep met wisselende en gemiddelde resultaten. Spelling en rekenen zijn de enige vakken waarbij al zo snel duidelijk is wie er goed en wie er slecht in is. Bij een vak als gymnastiek tekent een dergelijke differentiatie zich pas veel later af. Uit eigen onderzoek in jaargroep 5 blijkt dat vrijwel alle kinderen zich zelf (nog) goed in gymnastiek vinden. Dat is vermoedelijk te danken aan de houding van de leerkrachten die eerder stimulerend dan beoordelend is en aan het feit dat gymnastiek zoveel aspecten kent dat iedere leerling wel ergens goed in kan zijn.

Te vaak negatief beoordeeld worden werkt ontmoedigend en heeft een nadelige invloed op prestaties, vooral van zwakke leerlingen. Dat wijzen empirische studies uit, maar het is ook een conclusie die voor leken weinig verrassend zal zijn. Juist de lage presteerders die het meest te winnen hebben bij positieve feedback, krijgen deze bij het gangbare klassikale onderwijs het minst. De waardering die een leerling ontvangt is bij het klassikale beoordelingssysteem namelijk vooral afhankelijk van de positie die hij inneemt ten opzichte van zijn medeleerlingen en niet of nauwelijks van de mate van vooruitgang die hij boekt. Neem bijvoorbeeld een leerling die doorgaans zo'n twaalf fouten in een dictée maakt. Stel dat hij zich inspant en daardoor op acht fouten komt, dan krijgt zo'n kind, zijn vorderingen ten spijt, vermoedelijk weer een onvoldoende. Een leerling daarentegen die meestal een zes krijgt en even goed zijn best doet, krijgt dat wel beloond met een mooier cijfer. Het klassikale beoordelingssysteem werkt dus zeer ontmoedigend voor de zwakste leerlingen (voor een empirische onderbouwing hiervan zie Siero, Van Oudenhoven & Veen, 1983), in ieder geval bij vakken als spelling waarbij prestaties eenduidig en gemakkelijk vast te stellen zijn.

Afgezien van de lesuren waarvoor expliciet spellingonderwijs staat vermeld, speelt spelling ook *een rol bij alle lesactiviteiten waarbij de leerlingen een schriftelijke prestatie moeten leveren*. Hierbij moet men vooral aan opstellen denken. Leerkrachten hebben de neiging ook bij opstellen spelfouten aan te strepen en ze bij de beoordeling mee te laten tellen.

In een experiment hebben we deze veronderstelling getoetst. We hebben daartoe 48 leerkrachten en evenveel aspirant-leerkrachten veertien opstellen laten beoordelen waarvan er zeven door arbeiderskinderen en zeven door leerlingen uit hogere sociale milieus - allen uit jaargroep 5 van de basisschool- gemaakt waren. De opstellen werden zowel ongecorrigeerd, als gecorrigeerd op spelling, interpunctie, grammatica en gebruik van hoofdletters aangeboden. Om de opstellen verder zo gelijk mogelijk te houden waren de gecorrigeerde en de ongecorrigeerde versie telkens in hetzelfde kinderhandschrift overgeschreven. Bij de ongecorrigeerde opstellen viel de waardering hoger uit voor de leerlingen uit de hogere milieus. Bij de gecorrigeerde opstellen echter waren er geen (significante) verschillen meer in beoordeling tussen de beide milieus. Het maakte verder niet uit of de beoordeling door aspirant-leerkrachten of door ervaren leerkrachten geschiedde.

In een tweede experiment was het mogelijk de rol van alleen spelfouten vast te stellen. Bijna 250 aspirant-leerkrachten kregen een opstel voorgelegd met veel of weinig spelfouten, maar in beide gevallen betrof het voor het overige een identiek opstel. Zoals verwacht werd het opstel met veel spelfouten lager beoordeeld dan het opstel dat maar enkele spelfouten bevatte. Omgerekend naar het bekende schoolcijfer (van 1 tot 10) kregen de opstellen respectievelijk gemiddeld een 5,8 en een 6,3.

Op school heerst de standaardtaal: op een enkele uitzondering na vindt al het onderwijs in het A.B.N. plaats. Het kan ook moeilijk anders. Wel betekent het dat leerlingen die van huis uit A.B.N. spreken in het voordeel zijn en dat *leerlingen die thuis een taal gewend zijn die van de standaardtaal afwijkt een handicap hebben*. Dat laatste geldt voor arbeiderskinderen, leerlingen uit regio's waar dialect gesproken wordt en kinderen uit ethnische minderheidsgroepen. Het ligt voor de hand dat deze kinderen wat meer moeite hebben met spelling, aangezien de spellingregels bij conventie gekoppeld zijn aan de beschaafde uitspraak.

Vooraf naar de onderwijsprestaties van arbeiderskinderen is veel onderzoek verricht. Herhaaldelijk is aangetoond: hoe lager het milieu, hoe lager de prestaties (o.a. Van Heek, 1968; Meijnen, 1984). Deze onderzoeksconclusie bevat weinig nieuws, maar minder bekend is dat de prestatieverschillen tussen de uiteenlopende sociale milieus het grootst zijn op de taalvakken en in het bijzonder op spelling.

Net als bij zoveel andere groeperingen bestaan ook bij leerkrachten *negatieve opvattingen over de verbale capaciteiten van kinderen uit benadeelde milieus*. Het valt te begrijpen dat leerkrachten lagere verwachtingen hebben over het verbale kunnen van benadeelde kinderen als zij dagelijks geconfronteerd worden met hun zwakke taalprestaties, te meer daar de resultaten van psychologische tests dat beeld nog eens bevestigen. Wanneer men voortdurend geconfronteerd wordt met zwakke taalprestaties van leerlingen uit benadeelde milieus is het moeilijk stereotiepe opvattingen te wijzigen. Het is aannemelijk dat de leerkracht wel geneigd zal zijn zijn lage verwachtingen over de verbale capaciteiten van kinderen uit benadeelde milieus bij te stellen, als het mogelijk blijkt via het onderwijs milieuverschillen op verbale prestaties te verkleinen. Zeker als dit gebeurt op een gebied waar de verschillen groot zijn en de prestaties eenduidig te beoordelen (zoals bij spelling).

In het bovenstaande is uiteengezet dat het vak spelling veel meer betekent dan het "zuiver leren schrijven" dat voor anderhalf uur op het lesrooster staat: de maatschappij hecht waarde aan een goede spelling; spelvaardigheid beïnvloedt ook de waardering van opstellen; kinderen die zwak zijn in spellen zijn bij het gebruikelijke klassikale beoordelingssysteem onderhevig aan een feedbackpatroon dat funest is voor hun motivatie; het zijn vooral de kinderen uit benadeelde milieus die moeite hebben met spellen; en de in het algemeen lagere spelvaardigheid van kinderen uit benadeelde milieus bevestigt de stereotiepe opvattingen die er bestaan over hun verbale capaciteiten.

Op grond van deze mechanismen is het aannemelijk dat spelvaardigheid een belangrijke invloed heeft op iemands schoolcarrière. In een evaluatie-onderzoek van het onderwijsstimuleringsbeleid (Mens & van Calcar, 1981: 94-96) kwam inderdaad naar voren dat praktische taalvaardigheid, waar spelling een belangrijk onderdeel van vormt, een struikelblok vormt op de basisschool. Terwijl 90 % van de geïnterviewde leerkrachten van mening was dat tenminste driekwart van de leerlingen de doelstelling van praktische taalvaardigheid zou moeten bereiken, vond slechts 11 % dat deze

doelstelling gehaald werd. Voor de overige doelstellingen gold enerzijds dat zij minder belangrijk gevonden werden, terwijl anderzijds een groter aantal leerkrachten van mening was dat de doelstellingen gehaald werden. Het is goed voorstelbaar dat praktische taalvaardigheid -gezien het belang dat leerkrachten eraan hechten en gezien het feit dat op weinig scholen meer dan driekwart van de leerlingen dit doel bereikt- het belangrijkste criterium is op grond waarvan besloten wordt of een leerling moet blijven zitten.

4 Onderwijskundige maatregelen ter verbetering van het spellingonderwijs

Er zijn verschillende strategieën denkbaar om de vaak negatieve invloed van een slechte spelvaardigheid op de schoolloopbaan te reduceren. De meest radicale aanpak zou de afschaffing van het spellingonderwijs zijn, een standpunt dat - voorzover bekend - nauwelijks voorstanders kent. Een dergelijke oplossing doet denken aan het voorstel om voortaan de voorste treinwagons los te koppelen omdat uit een onderzoek van de NS gebleken is dat de meeste ongelukken met de voorste treinstellen gebeuren. Wel zijn er onder degenen die zich met het moedertaalonderwijs bezighouden voorstanders van een reductie van het spellingonderwijs, omdat zij andere aspecten van het taalonderwijs belangrijker achten (o.a. Nielen, 1979). Hoe aantrekkelijk deze oplossing ook lijkt, erg realistisch is een dergelijke aanpak niet. Het belang van een acceptabele beheersing van de spellingregels ten behoeve het maatschappelijke verkeer is te groot om een vak als spelling te verwaarlozen. Bovendien zou een geringere aandacht op school voor spelling de verschillen tussen goede en zwakke leerlingen waarschijnlijk alleen nog maar vergroten. Overigens zal deze strategie bij de huidige trend van "back to basics" niet veel aanhangers meer hebben.

Voor de strategie van spellingvereenvoudiging daarentegen zijn meer aanhangers te vinden. Strikt onderwijskundig gezien zou een spellinghervorming inderdaad aan te bevelen zijn, omdat er nogal wat inconsistente regels zijn en sommige spellingproblemen erg lastig zijn. Vooral de werkwoordsvormen zijn berucht. Maar het probleem is dat telkens als de hervormingsbeweging aan kracht wint, het aantal tegenstanders ook toeneemt. Onder hen bevinden zich vooral schrijvers, uitgevers, maar zelden degenen die veel moeite met spellen (gehad) hebben. En aangezien voorstanders en tegenstanders elkaar zo ongeveer in evenwicht houden, gebeurt er niets. Een andere reden waarom er niet veel verandert is dat spellinghervormers vaak met voorstellen komen die het woordbeeld dermate verkrachten, dat elke bereidheid bij de andere partij om er eens over na te denken verdwijnt.

De strategie waar mijn medewerkers en ik voor kiezen is die van onderwijskundige verbeteringen in het spellingonderwijs. Het is duidelijk niet de bedoeling meer tijd aan spelling te besteden. Ervan uitgaande dat er nog een marge is om het spellingonderwijs efficiënter en onderwijskundig verantwoord te laten verlopen, hebben we een reeks onderzoeken opgezet om de effectiviteit van enkele methodische ingrepen in het spellingonderwijs te kunnen bepalen. Hieronder volgt een verslag van die onderzoeken². Respectievelijk komen aan bod: het verschaffen van positieve feedback, geïndividualiseerde instructie, algoritmisch onderwijs (dit betreft geen eigen onderzoek) en tot slot coöperatief leren.

4.1 Positieve feedback

Hierboven hebben we al gezien dat de klassikale beoordeling ontmoedigend werkt voor de zwakke leerlingen. Gezien hun slechte prestaties ontvangen ze immers vrijwel voortdurend negatieve feedback terwijl het juist voor hen beter zou zijn positieve feedback te ontvangen. Als negatieve feedback - vooral als ze vaak voorkomt - een ongunstige invloed heeft op prestaties, dan ligt het voor de hand de kinderen meer positieve feedback te geven. Dat is echter gemakkelijker gezegd dan gedaan; het is niet eenvoudig om leerlingen die slechte prestaties leveren op realistische wijze positieve feedback te geven. Niettemin hebben we dat proberen te realiseren in een aantal onderzoeken dat hier kort besproken zal worden.

In drie veldexperimenten werd de manier van beoordelen bij het spellingonderwijs zo gewijzigd dat vooral de zwakke leerlingen geacht werden hun prestaties te verbeteren. De experimenten duurden drie à vijf maanden en vonden alle drie plaats bij leerlingen van jaargroep 5 (ongeveer negen jaar oud). In het eerste onderzoek vroegen we de leerkrachten uit de controleconditie hun gebruikelijke spellingaanpak te continueren, hetgeen inhield dat zij een klassikale spellingmethode hanteerden, twee á drie keer per week een half uur spellingonderwijs gaven, en wekelijks één dictée afnamen dat gecorrigeerd werd teruggegeven. De correctie bestond uit het aanstrepen van alle fouten, gepaard gaande met een waardering in de vorm van een cijfer of een uitspraak dat het voldoende of onvoldoende was. De gang van zaken bij de positieve feedback-conditie was gelijk aan die van de controleconditie, behalve dat in deze conditie de leerkrachten gevraagd werd om bij zeven van de twaalf wekelijkse dictées een realistische positieve opmerking te plaatsen, zoals bijvoorbeeld: "station is een moeilijk woord en dat heb je goed geschreven". De positieve opmerkingen moesten op voorgeschreven momenten geplaatst worden. Bij een zeer slecht dictée gaven de leerkrachten echter geen positief commentaar en bij een voor de leerling zeer goede prestatie werd altijd een positieve opmerking gezet. Kortom: in tegenstelling tot de controleconditie ontvingen de lage presteerders naast het cijfer dat voor hen door-gaans laag uitviel nu ook een positieve opmerking. Het resultaat van het onderzoek was dat de positieve feedback in het algemeen tot betere prestaties leidde, maar deze had niet meer invloed bij zwakke leerlingen dan bij goede leerlingen.

Een probleem bij de positieve feedback-conditie was echter dat de leerkrachten het steeds moeilijker vonden om die kinderen die in vergelijking met hun medeleerlingen slechte prestaties leverden, met overtuiging te vertellen dat ze iets goeds gedaan hadden. Daarom werd in het tweede en derde veldexperiment (Van Oudenhoven, 1987) de beoordeling niet meer bepaald aan de hand van een klassikale norm, maar aan de hand van individueel gemaakte vorderingen. De mate van vooruitgang bepaalde derhalve of het oordeel gunstig of ongunstig uitviel. Het voordeel van een dergelijke beoordeling is dat de leerkracht zelfs bij zeer zwakke leerlingen, mits zij enige vooruitgang laten zien, op een geloofwaardige manier een positieve opmerking kan maken. Bij het tweede experiment gebruikte de leerkracht voor de vooruitgangsfeedback een vorderingenboekje waarin zo'n 120 vakjes met telkens één typisch spellinggeval stonden. Als een kind in het wekelijkse dictée er blijk van gaf een nieuw spellinggeval te beheersen, dan mocht het kind het betreffende vakje inkleuren. Bij geen vooruitgang vertelde de leerkracht dat het de ingekleurde woorden nog steeds goed deed en in geval van achteruitgang wees de leerkracht het kind erop dat het

die fouten eerder niet gemaakt had. De onderzoeksresultaten lieten zien dat in de conditie met de vooruitgangsfeedback de prestaties van de zwakke leerlingen meer vooruit gingen dan die van de vergelijkbare leerlingen uit de controleconditie. Voor de middelmatige en goede leerlingen maakte het niet uit welke beoordelingsmethode er gebruikt werd.

De geïndividualiseerde beoordeling met de vorderingenboekjes was nogal omslachtig, omdat de leerkracht voor alle leerlingen een inschalingslijst moest maken om hun niveau te kunnen bepalen. Bovendien moest hij deze lijsten voortdurend bijstellen. Bij het derde veldexperiment vond de vooruitgangsfeedback daarom op een eenvoudiger wijze plaats. De leerkrachten streepten wel alle fouten aan in het wekelijks dictee, maar mochten niet het aantal fouten bij het dictee vermelden, noch een waardering of een cijfer geven. De beoordeling geschiedde door een gekleurde sticker waarvan de kleur correspondeerde met het aantal fouten. In de klas hing een plaat met vijftien verschillende kleuren met bovenaan geel en onderaan zwart. De leerlingen wisten dat een gele sticker betekende dat ze het dictee erg goed gemaakt hadden en een zwarte dat ze een zeer slecht dictee gemaakt hadden. Er was geen cesuur aangegeven tussen voldoende en onvoldoende. De leerlingen waren niet op de hoogte gebracht van de koppeling tussen de kleur van de sticker en het aantal fouten. Slechts enkele, vooral degenen met weinig fouten, hadden het principe van de omrekening van het aantal fouten naar de kleur door. Terwijl het bij de controleconditie niet veel uitmaakte of een zwakke leerling van vijftien fouten naar acht fouten ging - in beide gevallen kreeg hij een onvoldoende beoordeling - zag de leerling bij de experimentele conditie zijn beoordeling in zo'n geval enorm omhoog schieten. Maar ook een kleine vooruitgang, bijvoorbeeld van veertien naar dertien, betekende voor de zwakke leerling dat hij op de kleurenschaal omhoog ging, terwijl dertien of veertien fouten bij de gebruikelijke klassikale beoordeling tot een even sterk negatief oordeel leidde. Evenals als bij het vorige experiment gingen de prestaties van de zwakke leerlingen meer vooruit wanneer zij vooruitgangsfeedback ontvingen en maakte het voor de betere leerlingen nauwelijks uit of ze klassikaal of geïndividualiseerd beoordeeld werden.

Het interessante van alle drie experimenten is dat alleen al een verandering in de beoordeling sterk genoeg blijkt te zijn om gedurende langere periodes de schoolprestaties te beïnvloeden in een natuurlijke situatie waarin ook allerlei andere invloeden werkzaam zijn. Het is een vrij natuurlijke volgende stap om de kinderen niet alleen geïndividualiseerd te beoordelen, maar ze ook oefeningen te laten maken die overeenkomen met hun individuele spellingniveau. Die behoefte kwam ook als vanzelf naar voren bij de leerkrachten die meededen aan de geïndividualiseerde beoordeling; doordat ze veel scherper in de gaten kregen fouten de kinderen maakten, was het verleidelijk daar ook de oefeningen op af stemmen.

4.2 Geïndividualiseerd spellingonderwijs

Op zoek naar een krachtige onderwijsmethode, waarin alle kinderen op een ongeunstelde wijze positieve feedback zouden kunnen ontvangen, kwamen we al snel bij de methode van het geïndividualiseerde spellingonderwijs die redelijk goed aan onze wensen voldoet. Het klassikale onderwijssysteem wordt bij deze methode doorbroken, doordat de leerlingen taken moeten verrichten die qua moeilijkheid aansluiten bij hun capaciteiten. Zodra de leerlingen oefeningen van een bepaald niveau beheersen, gaan

ze over tot het maken van oefeningen van de daaropvolgende moeilijkheidsgraad. Op deze manier kunnen leerlingen effectiever leren omdat ze opdrachten maken die optimaal aansluiten bij wat ze cognitief kunnen verwerken; bovendien laat het maken van oefeningen die de leerling aankan diens ervaring van succes toenemen met een gunstige uitwerking op verdere prestaties. Alle leerlingen kunnen zo op realistische wijze positieve feedback ontvangen aangezien ieder op zijn eigen niveau werkt en de kans op een succesvolle afronding van de spellingopdracht voor iedere leerling even groot is.

In een tweetal experimenten waarin een geïndividualiseerd spellingonderwijs vergeleken werd met een klassikale vorm van spellinginstructie, bleek de geïndividualiseerde wijze van werken zowel voor de zwakke als voor de betere leerlingen tot betere prestaties te leiden. De extra prestatiewinst van deze methode, vergeleken met die van de gebruikelijke klassikale methode, was in beide gevallen ongeveer even groot als het leerrendement dat normaal in drie maanden optreedt.

Toepassing van het geïndividualiseerde spellingonderwijs stuit niet op grote bezwaren. Het kost ongeveer een maand om de leerkrachten in te werken. De methode is te gebruiken in combinatie met de gebruikelijke klassikale taalmethoden, brengt nauwelijks materiaalkosten met zich mee en is in klassen met een normale grootte - tot ongeveer 30 leerlingen - redelijk toe te passen. Het is wel erg gewenst om, als men kiest voor individualisering van het spellingonderwijs in een bepaalde jaargroep, dat dan ook in alle volgende jaargroepen van de basisschool toe te passen. Anders brengt men het leerrendement weer om zeep.

De twee zojuist genoemde onderzoeken vonden beide plaats in jaargroep 5 en hadden geen betrekking op de werkwoordspelling. Generalisatie naar andere jaargroepen is dus niet zonder meer mogelijk. Echter, in een recent onderzoek (Zuidema, 1988) dat plaats vond in jaargroep 7 en betrekking had op werkwoordspelling, werd onder meer een geïndividualiseerde vorm van spellinginstructie (naar aanleiding van het onderzoek van Van Oudenhoven, 1983) vergeleken met een klassikale vorm. De conditie met geïndividualiseerde instructie liet ook in dit onderzoek betere resultaten zien dan de controleconditie. De conclusie dat het geïndividualiseerd spellingonderwijs aan te bevelen is voor verschillende jaargroepen en uiteenlopende spellinggebieden lijkt dus gerechtvaardigd.

4.3 Algoritmisch spellingonderwijs

Bij de hierboven genoemde onderwijskundige ingrepen van positieve feedback en geïndividualiseerde instructie speelt het opwekken van de motivatie een belangrijke rol, ofschoon bij de laatste meer onderwijskundige principes in het geding zijn. Deze principes zijn natuurlijk ook toepasbaar op andere schoolvakken zoals rekenen. Aangezien spellen altijd de toepassing van regels inhoudt, ligt het voor de hand dat de meeste onderwijskundige aandacht gericht is geweest op een zo efficiënt mogelijk aanleren van spellingregels. Het is ondoenlijk om de vele methoden binnen dit kader te bespreken; voor een kort overzicht wordt verwezen naar Zuidema (1988) die de verschillende algoritmische spellingmethoden onlangs nog eens op een rijtje heeft gezet.

Zuidema zelf heeft de methode "Werkwoordwinkel" (Assink & Klein, 1984) geëvalueerd door haar te vergelijken met de meer traditionele, maar op ruime schaal gebruik-

te analogiemethode. Dat gebeurde in het zelfde, zo juist genoemde, onderzoek waarin hij ook de geïndividualiseerde instructie met de klassikale vorm vergeleek. Zoals gezegd leidde de geïndividualiseerde instructie tot betere resultaten dan de klassikale instructie, maar de gunstigste resultaten boekte de combinatie klassikaal onderwijs met toepassing van algoritmen. Anders dan verwacht was de combinatie geïndividualiseerde instructie en algoritmen niet de meest effectieve aanpak. Een mogelijke verklaring is dat die ingreep zo veel veranderingen in het normale lespatroon teweeg bracht dat leerkrachten en leerlingen overladen werden met instructies, hetgeen tot een minder werkzame methode leidde dan wanneer uitsluitend geïndividualiseerd of volgens de algoritmische methode gewerkt werd. Aangezien er de laatste tijd verschillende nieuwe algoritmische methoden ontwikkeld zijn, lijkt op dit gebied verder onderzoek gewenst.

4.4 Coöperatief leren

Een onderwijsvorm die de laatste jaren in de belangstelling staat is het samenwerkend leren. Sinds 1984 doen wij (Van Oudenhoven, Van Berkum & Swen-Koopmans, 1987; Van Oudenhoven, Wiersema & Van Yperen, 1987; Wiersema & Van Oudenhoven, 1988) onderzoek naar het effect van deze onderwijsvorm op spellingprestaties. In de onderzoeken maken de leerlingen de spellingoefeningen in groepjes van twee; ze kijken elkaars werk na en ze geven elkaar uitleg over de gemaakte fouten. Bij de eerste twee onderzoeken, die plaats vonden in jaargroep 5, gingen de kinderen die in tweetallen werkten meer vooruit dan de kinderen die alleen werkten. Bij het laatste onderzoek, dat plaats vond bij de jaargroepen 4, 6, en 8, vonden we alleen in jaargroep 6 een gering verschil ten gunste van de samenwerkende leerlingen.

Een mogelijke, wat speculatieve verklaring is dat het samenwerken alleen zin heeft als er wat te overleggen valt. In jaargroep 4 zijn de spellingproblemen tamelijk simpel en komen er nauwelijks spellingregels aan te pas. Dan kunnen leerlingen even goed individueel leren. In jaargroep 5 en 6 komen wat moeilijker spellingproblemen aan de orde; daarbij kan overleg met een medeleerling nuttig zijn. In jaargroep 8, wanneer de uiterst complexe werkwoordsvormen op het programma staan, is het inzicht in de spellingregels en de daaraan ten grondslag liggende grammaticaregels doorgaans zo gering dat overleg met medeleerlingen niet veel zin heeft. Op grond van het tot nu toe verrichte onderzoek kunnen we het coöperatieve leren dus niet voor alle klassen aanbevelen; voor de middengroepen lijkt het een effectieve - en voor de leerlingen motiverende - methode te zijn.

5 Conclusie

Spelling is een vak dat meer dan andere schoolvakken in de maatschappelijke belangstelling staat. De waarde die de maatschappij aan goed spellen hecht en een aantal sociaal psychologische factoren maken het vak belangrijker dan de anderhalf uur per week op het rooster doet vermoeden. Een slechte spelvaardigheid is funest voor de schoolloopbaan. Gelukkig zijn er onderwijskundige maatregelen mogelijk die het spellingonderwijs aanzienlijk kunnen verbeteren, in het bijzonder voor de zwakke spellers. Deze maatregelen komen neer op het positiever maken van de beoordeling, kinderen laten samenwerken, de instructie individualiseren of een beter doordacht

algoritmisches spellingonderwijs invoeren. Vooral de laatste twee maatregelen zijn interessant voor de verbetering van het spellingonderwijs. Individualisering van het spellingonderwijs lijkt voor alle klassen van de basisschool een goede ingreep te zijn; algoritmisering is waarschijnlijk aan te bevelen wanneer de werkwoordspelling op het programma staat. Een voordeel van spelling is dat er een eindpunt is waarbij men van een acceptabele beheersing kan spreken. Zwakke leerlingen kunnen zo "inlopen" op hun bekwaamere medeleerlingen. Bij wiskunde zou zoiets niet mogelijk zijn. Daar worden de verschillen in bekwaamheid alleen maar groter naarmate het onderwijs vordert. Wanneer de verschillen in spellingprestaties tussen de leerlingen kleiner worden, voorkomt dat veel frustratie voor de zwakke leerlingen. Bovendien kan bij de beoordeling van andere schriftelijke prestaties, zoals opstellen, de nadruk meer op de inhoud vallen. Een verbetering van het spellingonderwijs is wellicht van groter invloed voor de schoolloopbaan van de gemiddelde leerling dan zulke grootschalige maatregelen als de invoering van een algemene basisvorming.

Noten

1. De argumenten en de empirische ondersteuning ervan zijn ontleend aan Van Oudenhoven (1983).
2. De hier besproken onderzoeken, met uitzondering van die waar expliciet naar verwezen wordt, staan uitgebreid beschreven in de publicatie genoemd onder noot 1.

Bibliografie

- Assink, E. & P. Klein, *De werkwoordwinkel*. De werkwoordspelling in kaart. Purmerend: Muusses, 1984.
- Edwards, J., *Language, society and identity*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.
- Heek, F. van (e.a.), *Het verborgen talent*. Meppel: Van Gorcum, 1968.
- Mens, A. & C. van Calcar, *Onderwijsstimulering op weg*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO, 1981.
- Meijnen, G.W., *Van zes tot twaalf*. Den Haag: S.V.O., 1984.
- Nielen, E., Normaal-functioneel spellingonderwijs. *Moer*, 2, 1979, 3-14.
- Oudenhoven, J.P.L.M. van, *Onderwijsongelijkheid en evaluatieve feedback*. Apeldoorn: Van Walraven, 1983.
- Oudenhoven, J.P. van, Vooruitgangsfeedback en spellingprestaties. In E. Harskamp & W. Hoebe, *Leermethoden in het onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1988, p.1-84.
- Oudenhoven, J.P. van, G. van Berkum, & T. Swen-Koopmans, Effect of cooperation and shared feedback on spelling achievement. *Journal of Educational Psychology*, 79, 1987, p.92-94.
- Oudenhoven, J.P. van, B. Wiersema, & N. van Yperen, Effects of cooperation and feedback by fellow-pupils on spelling achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 1987, p.83-91.
- Siero, F.W., J.P. van Oudenhoven & P. Veen, Causale attributies na oordelen over prestaties. *Gedrag*, 11, 1983, p.190-204.

Wiersema, B. en J.P. van Oudenhoven, *Effect of cooperation on spelling achievement at three age levels (grade 2, 4, and 6)*. Paper presented at the International Convention on the Study of Cooperation in Education, July 5-8, Tel-Aviv, Israel, 1988.

Zuidema, J., *Efficient spellingonderwijs*. Een leer- en expertmodel voor het spellen. Leuven/Amersfoort: Acco, 1988.

1. Inleiding

In dit artikel beschrijf ik het schrijfcurriculum in het derde jaar van de tweedegraads deeltijdopleiding Nederlands SOL/COCMA te Utrecht. Gericht schrijven heeft in het curriculum een belangrijks plaats veroverd. In paragraaf 2 zal ik eerst een beeld schetsen van de structuur van de Utrechtse opleiding en van de modale tweedegraads deeltijdstudent. In paragraaf 3 stel ik de vergelijkers wat scherper en wordt het de de studiejaar wat scherper onder de loupe genomen, in het bijzonder het vakonderdeel Taalbeheersing. Daarnaast kan ik daarbij niet om onze eigen opvattingen over schrijven en schrijfdidactiek heen, aangezien die onze keuze voor de implementatie van Gericht Schrijven legitimeren. In deze paragraaf beschrijf ik eveneens hoe gericht schrijven bij ons gestalte krijgt in dat derde studiejaar.

2. In deeltijd Nederlands studeren bij de COCMA

In het eerste deel van deze paragraaf zet ik uiteen hoe de opleiding in Utrecht gestructureerd is. In het tweede deel schets ik een profiel van de deeltijdstudent, aangezien dit type student bepaalde didactische consequenties impliceert die zich in nuances kunnen verschillen van wat de voltijdse dagstudent vraagt.

2.1 Algemene gegevens over de studie

De opleiding voor de middelbare akte Nederlands bestaat sinds 1 augustus 1986 uit twee delen: een vierjarige opleiding voor de tweedegraads akte (vergelijkbaar met de "grote" MO-A opleiding) en een driejarige opleiding voor de eerstegraads akte (MO-B). De opleiding leidt voornamelijk studenten op tot leeraar, er zijn echter momenteel in Utrecht werkgroepen bezig met de inrichting van een Vrije Studierichting te exploreren.

De opleiding Nederlands van de COCMA is, zoals gezegd, een deeltijdopleiding. De collega's vragen van de studenten één à twee avonden per week, voor zeker de helft van de studenten ook de zaterdagochtend. Naast het bijwonen van de colleges wordt van de studenten verwacht dat zij minstens 12 uur per week aan de studie kunnen besteden. In concreto betekent dit voor de studenten een wekelijkse portie studietijd van zeker 20 uur. Alvorens wat dieper op aan de inrichting van het curriculum in te gaan, geef ik d.m.v. onderstaand overzichtje aan hoe de urentabel er voor de student Nederlands van de COCMA uitziet:

