

HET RENDEMENT VAN DICTEE

Inleiding

Tijdens het schooljaar '79-'80 verrichtte ik met mijn studenten (kandidaatonderwijzers aan het H. Pius X-instituut te Antwerpen) een klein spellingonderzoek in de tweede leerjaren van onze oefenschool. Zo'n onderzoek kadert m.i. duidelijk in mijn leeropdracht. Een onderwijzer moet immers niet alleen zelf een degelijke spellingbeheersing bezitten, hij moet ook in staat zijn jonge mensen op een zo efficiënt mogelijke wijze een voor hun leeftijd haalbare en gewenste spellingvaardigheid bij te brengen. Daardoor is een grondig inzicht in de spellingsproblematiek (de spelling zelf met haar regels en moeilijkheden, en de problemen die rijzen bij het leren spellen) een belangrijke vereiste. Een spellingonderzoek, hoe beperkt van opzet het ook moge zijn, lijkt mij dan ook normaal-functioneel.

Doelstellingen

Als doelstellingen voor dit opzet stelde ik :

- a) de student komt in direkt kontakt met de problemen rond spelling in de lagere school ;
- b) de student is vertrouwd met de techniek van de foutenanalyse ;
- c) de student ziet in dat deze analyse een nuttig instrument is (kan zijn) om spellingfouten te "begrijpen" ;
- d) de student ziet in dat de gegevens van de analyse (kunnen) aantonen hoe het verder verloop van het spellingonderwijs voor de leerling en/of voor de klas moet worden georganiseerd. (1)

Naast deze didactische bedoelingen tgo. de studenten wou ik met dit onderzoek ook eens peilen naar het rendement van het spellingonderwijs. Ik had namelijk een sterk vermoeden dat de door ons gehanteerde spellingdidactiek wel de indruk geeft dat de leerling goed leert, maar dat deze resultaten erg bedrieglijk zijn wat betreft rendement op langere termijn. Daarom eerst een woordje uitleg over die spellingdidactiek.

Spellingdidactiek : de dicteeles

Het leerplan van de C.R.K.L.O. noemt als leermiddelen voor spelling : overschrijven, invullen en aanvullen, dictee. Het dictee zelf wordt verder onderscheiden in oefendictee en proefdictee (of controledictee).

In de opleiding aan onze normaalschool functioneert een dicteeles van eigen maak (2), in feite een combinatie van

het door het leerplan vermelde oefen -en proefdictee. Ons onderzoek naar het rendement van dictee beperkt zich uitsluitend tot dit soort spellingonderwijs (3). Het schema van zo'n dicteeles ziet eruit als volgt :

- A. Inleiding :
 - 1. aanknoping
 - 2. aankondiging (vandaag gaan we leren minder fouten schrijven).
- B. Kern van de les :
 - 1. Tekst voorbrengen (tekst op bord wordt eerst stil gelezen, daarna hardop)
 - 2. Behandelen van de tekst :
 - a) inhoudelijk : (bordtekst wordt bedekt, de onderwijzer stelt vragen over de inhoud van de tekst)
 - b) vormelijk (identificeren en bespreken van de moeilijkheden : wat vind je moeilijk in deze zin ? waarom schrijven we stallen met dubbele l ?)
 - 3. Dictee :
 - a) materiële voorbereiding (papier, balpen nemen, afspraken i.v.m. noteren, e.d.)
 - b) eigenlijk dictee (onderwijzer dicteert, de leerling noteert)
 - 4. Verbetering van het dictee (ll. verbetert met groene balpen zijn eigen tekst in vgl. met de bordtekst)
- C. Slot : Statistiek (hoeveel lln. met 0, 1, 2, fouten ?)
aanmoedigend woordje.

Zo'n spellingsles duurt een goed half uur ; dat betekent dat tussen de inoefening van de moeilijke woorden en de toetsing van het leerresultaat slechts een korte tijdsspanne ligt (hooguit een kwartier). De redelijk bevredigende resultaten van deze lessen meende ik dan ook voor een deel te moeten toeschrijven aan de structuur van ons geheugen en de werking van de verschillende delen ervan. We bekijken daarom de structuur van ons geheugen van naderbij.

Geheugenstructuur en -werking

De huidige biologie onderscheidt 4 soorten geheugen :

- a) het zintuiglijk geheugen, waarmee we o.m. lezen. We nemen letters, lettergroepen, woorden, enz. waar, maar "vergeten" die zintuiglijke indrukken bijna onmiddellijk om de betekenis te vatten. Op die manier maken we dit geheugen ook vrij voor de volgende waarnemingen ;
- b) het onmiddellijk geheugen, dat ons in staat stelt zonder veel moeite de laatst gesproken (c.q. gelezen zin van een gesprek (c.q. tekst)) te herhalen. De maximum tijdsduur bedraagt 30 seconden ;
- c) het semipermanente geheugen, waar gegevens worden opgeslagen gedurende max. 20 minuten ;

- d) het permanente geheugen, waarin de eigenlijke ervaring vastgelegd wordt.

Daarbinnen wordt nog onderscheid gemaakt tussen het bestand (feiten, telefoonnummers, betekenissen van woorden, enz.) en de procedures (handelswijzen en automatismen). Nielen benadrukt sterk de vluchtigheid van de eerste drie geheugenlagen (het gegevensverwerkend systeem) ; slechts de vierde laag is, zoals zijn naam aangeeft, van blijvende aard (de ervaring). Voor wat betreft de werking van dit geheugen beperk ik mij tot een zeer summiere uitleg bij fig. 1. Een gegeven (G) komt binnen via een zintuigelijk geheugen (ZG). Onmiddellijk vindt een koppeling (K) plaats met het permanente geheugen (PG), op grond waarvan het gegeven beoordeeld wordt. Deze beoordeling kan drie kanten op : ofwel geeft zij aanleiding tot reactie naar buitenuit (externe boodschap = EB) ; ofwel wordt het gegeven genegeerd (pijltje naar O) ; ofwel wordt het gegeven doorgestuurd naar de volgende laag als een interne boodschap (IB). Hetzelfde herhaalt zich bij de twee volgende geheugenlagen ; slechts die gegevens die door het filtersysteem van onmiddellijk geheugen (OG) en semipermanent geheugen (SPG) geraken en opgeslagen worden in het permanent geheugen (PG) noemt Nielen informatie (I). Deze informatie brengt een reconstructie en herprogrammering van het PG met zich. Precies deze mogelijkheid tot doorlopend verwerken van gegevens is wat wij "leren" noemen.

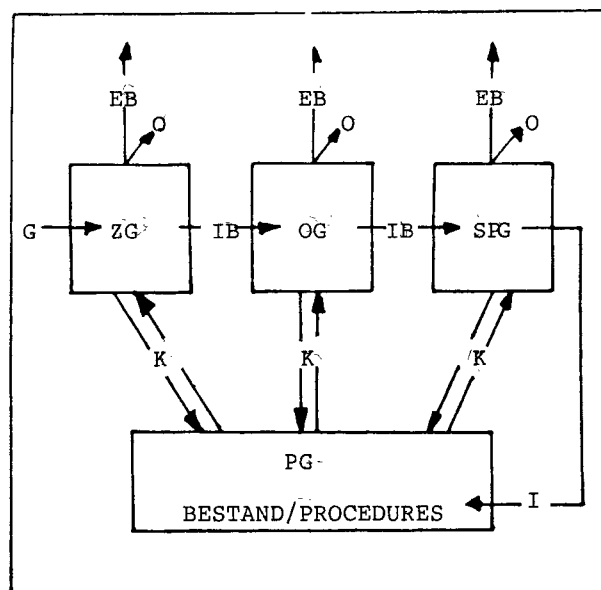


Fig. 1. Schematische voorstelling van de structuur en de werking van ons geheugen.

Mijn vermoeden dat onze dicteeles weinig rendeerde op langere termijn, berustte op de volgende redenering. Tijdens een dicteeles wordt een aantal spellingmoeilijkheden voortdurend (d.w.z. gedurende een 15-tal minuten) onder de aandacht van de leerlingen gebracht. Daardoor worden deze gegevens (alleszins voor een behoorlijk deel) doorgestuurd tot in het SPG (Ik ga hier niet in op de vraag op grond waarvan welke gegevens doorgestuurd of genegeerd worden). Binnen de werkingstijd van het SPG (binnen dezelfde lestijd) wordt een beroep gedaan op de "verworven" kennis van de leerling. De behoorlijke prestaties van de meeste leerlingen zijn voor een groot deel toe te schrijven aan de werking van hun SPG. Uit de resultaten mag men niet besluiten dat zij nieuwe gegevens (informatie) aan hun PG hebben toegevoegd, d.w.z. dat zij hun spellingvaardigheid (procedure) zouden verbeterd hebben.

Opzet en verloop van het onderzoek

Een bevestiging of ontkenning van dit vermoeden meende ik te kunnen verkrijgen door dezelfde dicteetekst na verloop van tijd opnieuw te presenteren aan leerlingen die deze tekst en zijn spellingmoeilijkheden hadden "geleerd" in een dicteeles. Een controlegroep zou dan tweemaal dezelfde tekst als dictee krijgen zonder enige bijbehorende "les".

Op 6.12.79 krijgt de onderzoeksgroep (2de leerjaar A) een dicteeles volgens het hierboven vermelde schema. Terzelfdertijd wordt hetzelfde dictee afgenomen van de controlegroep (2B). Tijdens de daaropvolgende lessen moedertaal maken de studenten een foutenanalyse van beide dictees (per klas, per leerling, per woord) aan de hand van een lijst met typen van fouten uit hun handboek (5). Op grond van deze foutenanalyse selecteren we 8 (acht) moeilijke woorden en maken daarrond een nieuwe dicteetekst. Alleen het woord "slurp" werd vervangen door "smurf", wat m.i. dezelfde spellingmoeilijkheid blijft (consonantcluster vooraan en achteraan in een éénlettergrepig woord, waarbij enkel de tweede consonant van elke cluster gewijzigd wordt : sl= sm ; rp= rf). Beide dicteeteksten zijn opgenomen in bijlage.

Deze nieuwe dicteetekst wordt op 21.1.80 (ruim 6 weken later) zowel in de onderzoeks- als in de controlegroep zonder enige vorm van les afgenomen. Ook van deze dictees wordt een foutenanalyse gemaakt. (Deze foutenanalyses per dictee per klas nemen we hier niet op).

Resultaten en interpretatie

Bij het berekenen van de fouten hielden we enkel rekening met de acht geselecteerde woorden (de leerlingen moesten

telkens de volledige tekst schrijven). Ook werden slechts die leerlingen in aanmerking genomen die in beide lessen aanwezig waren. De twee klassen waren zo goed als evenwaardig qua schoolprestaties : op een max. te behalen puntenaantal van 200 lagen de klasgemiddelden bij de peilproeven van Kerstmis slechts een half punt uit elkaar. Tabel 1 geeft de resultaten voor afzonderlijke woorden en voor totalen.

| (woord) | 2 A (n = 18) | | 2 B (n = 21) | |
|--------------|--------------|----------|--------------|----------|
| | 06.12.79 | 21.01.80 | 06.12.79 | 21.01.80 |
| tafel | - | 2 | 7 | 2 |
| morsen | 1 | 1 | 7 | 6 |
| slurp/smurf | - | 6 | 6 | 3 |
| gebruiken | 4 | 7 | 7 | 3 |
| gesloten | 1 | 6 | 10 | 7 |
| mond | 2 | 6 | 6 | 5 |
| grijpt | 4 | 3 | 6 | 2 |
| hapje | 1 | 2 | 4 | 4 |
| totalen | 13 | 32 | 53 | 32 |
| procent | 9 % | 22,2 % | 31,5 % | 19 % |
| totaalgemid. | 0,7 | 1,7 | 2,5 | 1,5 |

Tabel 1 : aantal fouten

Hoe beperkt deze gegevens ook zijn, zij bevestigen mijn aanvankelijk vermoeden : de goede resultaten van 2 A (13 fouten), zeker in vergelijking met 2 B (53 fouten), zijn zes weken later verdwenen. Op dat ogenblik presteert de controlegroep zelfs iets beter : 19 % tgo. 22,2 %. Er is dus geen sprake van een blijvend leerresultaat. De onderzoeksgroep had op 6/12 net zo goed Sinterklaasliedjes kunnen (leren) zingen ...

Maar dan duikt een andere vraag op : hoe zijn betere resultaten van de controlegroep bij de tweede beurt te verklaren ? Om daarop een antwoord te kunnen geven zouden we eerst weer andere vragen moeten beantwoorden, zoals :

- a) welk spellingonderwijs (al dan niet systematisch opgezet) kregen deze leerlingen vooraf ?
- b) welke moedertaalonderwijs kregen deze leerlingen vooraf ?
- c) welk spellingonderwijs (al dan niet systematisch opgezet) kregen deze leerlingen tussen 6/12/79 en 21/1/80 ?
- d) welk moedertaalonderwijs kregen zij in dezelfde periode ?
- e) welke andere beïnvloedende factoren kunnen hier een rol gespeeld hebben ? (bv. type van aanpak van de onderwijzer, vermoeidheidsfactor, enz.). (6).

Ik meen dat we over te weinig gegevens beschikken om al die vragen te beantwoorden. Het is wel duidelijk - en dat is dan mijn besluit uit dit onderzoekje - dat de dictees (zoals hier beschreven) weinig of niet bijdraagt tot de spellingsvaardigheid van de leerling. Een andere aanpak dringt zich dan ook op (zie o.m. bibliografie). Toch zullen ook alle voorgestelde alternatieven grondig moeten nagegaan worden op hun efficiëntie. Daarvoor zouden we eerst moeten beschikken over een degelijk inzicht in het proces van leren spellen. En dat inzicht, waarde lezer, geloof me of geloof me niet, dat inzicht ontbreekt. Daarover meer in een volgend artikel.

Jef Pepermans, Swaenebeecklaan 29, 2232 's Gravenwezel

BIJLAGE

Tekst van de twee dictees (de gecontroleerde woorden werden onderstreept)
Dicteetekst van 6.12.79

- 1. Ik blijf aan tafel zitten.
- 2. Ik wil niet morsen.
- 3. Ik slurp niet als ik drink.
- 4. Wij gebruiken mes en vork.
- 5. Ik eet met gesloten mond.
- 6. Wie grijpt het beste hapje ?

Dicteetekst van 21.1.80

- 1. Met gesloten mond kijkt de smurf rond.
- 2. Het beste hapje grijpt hij.
- 3. Maar dan begint hij te morsen.
- 4. Zou hij zijn staart gebruiken om de tafel terug proper te maken ?

NOTEN

- (1) Deze laatste doelstelling werd zeker niet gerealiseerd. Enerzijds ontbrak daarvoor de tijd, anderzijds werden we bij de interpretatie van fouten ook geconfronteerd met het verrassende feit dat een theorie over leren spellen ontbreekt. In een volgend artikel kom ik daar uitgebreid op terug.
- (2) In feite gaat het om twee lessen : dictee bepaalde moeilijkheid en dictee gemengde moeilijkheden. Beide lessen zijn echter volgens hetzelfde schema opgebouwd.
Boonen, R. : "Gedifferentieerd leren en onderwijzen met voorbeelden en lesschetsen uit de basisschool". Plantyn, Deurne-Antwerpen, z.j.
- (3) Andere vormen van spellingonderricht (bv. "Praxis 14", Kooreman, "Taaldidactiek aan de basis", enz.) zijn mogelijk betere leervormen. Met mijn studenten verzamelde ik enkele jaren terug een 30-tal spellingspelletjes. Om al deze leermiddelen op hun rendement te kunnen toetsen, moeten ze eerst gedurende langere tijd worden toegepast (wat in bepaalde scholen gebeurt).
- (4) Ik ontleen deze gegevens aan Nielen, E. : "Het belang van het begrip informatie voor de didactiek van het moedertaalonderwijs". Levende Talen 345 (oktober 1979), pp. 720-734.
- (5) Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek : "Taaldidactiek aan de Basis" (2de druk). Wolters-Noordhoff, Groningen, 1978. Andere classificatielijsten van spellingfouten zijn te vinden o.m. in het Raamplan, bij Kooreman, G. Verhoeven, enz. (zie bibliografie).
- (6) Voor wat betreft vraag c) moet ik hier toch vermelden dat de controlegroep in de tussentijd zeker niet meer systematisch spellingonderricht kreeg dan de onderzoeksgroep. Vanzelfsprekend waren beide onderwijzers op voorhand niet op de hoogte van de globale inzet van dit onderzoek.

BIBLIOGRAFIE

- Contactorgaan voor de Innovatie van het Onderwijs : Raamplan voor Taal-
onderwijs van Morgen. 's-Hertogenbosch, 1980.
- A. Van der Geest en W. Swüste : Spellingwijzer (Praxisreeks deel 14).
Malmberg, Den Bosch, 1978.
- A. Van der Geest : Spellingonderwijs en Motivatie 1.2. (Jeugd in School
en Wereld, nov. 78 (63 : 4) : 179-190 en dec. 78 (63 : 5) : 228-238).
- H.J. Kooreman : De L40-benadering toegepast op het lezen en spellen.
Wolters-Noordhoff, Groningen, 1976.
- E. Nielen : Normaal-functioneel spellingonderwijs. (Moer 1979 : 2,
pp. 3-14).
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek : Taaldidactiek aan de Basis (2de
druk). Wolters-Noordhoff, Groningen, 1978.
- R. Van Rijnsoever : Hoe leer je lezen en spellen ?. (pp. 137-158 in :
B.T. Tervoort red., Wetenschap en Taal 3, Coutinho, Muiderberg, 1980).