Bewust spellen: nooit geweten!

een onderzoek naar de aanpak van werkwoordspelling

Welke aanpak leidt tot de beste werkwoordspellingresultaten in de midden- en bovenbouw?

Suzanne Belder

i.o.v. Christelijke Hogeschool Ede - opleiding Educatie Leraar Basisonderwijs
Contact: suzannebelder@gmail.com
www.suzannebelder.nl
(studentnr. 080745)
mei 2012

Begeleider
Susan van der Ree

Inhoudsopgave

Samenvatting 5

Voorwoord 6

0. Introductie 7

0.1 Motivatie/inleiding 7

0.2 Probleemstelling 7

0.3 Hypothese 8

0.3 Onderzoek 8

0.4 Methode voor onderzoek 9

0.4.1 Methode voor kwantitatief onderzoek 9

0.4.2 Validiteit kwantitatief onderzoek 10

0.4.3 Methode kwalitatief onderzoek 10

0.4.5 Methode literatuurstudie 10

0.4.6 Begrippenlijst 11

Hoofdstuk 1: Opvattingen in maatschappij en werkkring over (werkwoord)spelling 12

1.0 Inleiding 12

1.1 Wat zegt de maatschappij over spelling? 12

1.2 Conclusie 14

Theoretisch kader 15

Hoofdstuk 2: Wat is het doel van spelling? 15

2.0 Inleiding 15

2.1. Wat is het doel van spelling? 15

2.1.1 Wat wordt er verstaan onder het begrip gevorderde geletterdheid? 16

2.2 Wat is het verband tussen spellingbewustzijn en spellinggeweten? 18

2.2.1 Wat is spellinggeweten? 18

2.2.2 Wat is spellingbewustzijn? 19

2.2.3 In hoeverre werken de taalmethodes aan spellingbewustzijn? 20

2.3 Conclusie 20

Hoofdstuk 3: Het proces van woorden schrijven 23

3.0 Inleiding 23

3.1 Wat houdt de versmeltingstheorie van Ehri in? 23

3.2 Welke principes zijn nodig om te komen tot Nederlandse spelling? 24

3.3 Wat heb je nodig voor goede schriftelijke vaardigheden? 29

3.4 Conclusie 31

Hoofdstuk 4: Verschillende instructiemodellen bij werkwoordspelling 33

4.0 Inleiding 33

4.1 Didactische instructiemodellen die het meest gebruikt worden op dit moment 33

4.2 Welke instructieprincipes worden er toegepast bij spelling? 40

4.2.1 Welke instructieprincipes worden er gebruikt bij werkwoordspelling? 43

4.3 Welke moeilijkheden kom je tegen bij het aanbieden van werkwoordspelling? 46

4.4.1 Wat is een zelfcorrectietraining? 47

4.4.2 Op welke manier wordt zelfcorrectie toegepast in de taalmethodes? 48

4.4.2 Wat is het verschil tussen een zelfcorrectietraining en een spellingchecker? 49

4.5.1 Conclusie 50

4.5.2 Conclusie theoretisch kader 51

Onderzoek 53

Hoofdstuk 5: Leerkrachtvaardigheden bij werkwoordspelling 53

5.0 Inleiding 53

5.1 Competent leraarschap bij aanbieden van spellingonderwijs 53

5.2 Leerkrachtvaardigheden en de koppeling met de Kennisbasis Nederlandse taal 54

5.3 Onderzoek 56

5.3.1 Introductie kwantitatief onderzoek: 56

5.3.2 Dataverzameling 56

5.3.2 Analyse methodologie 57

5.3.3 Onderzoekspopulatie 57

5.3.4 Validiteit en representativiteit 57

5.3.5 Enquête 57

5.3.5 Resultaten enquête 58

5.5 Introductie onderzoek 76

5.5.1 Dataverzameling 76

5.5.2 Analyse methodologie 76

5.5.3 Onderzoekspopulatie 76

5.5.4 Validiteit en representativiteit 77

5.5.5 Inhoud training 77

5.5.6 Resultaten kwantitatief en kwalitatief onderzoek 80

5.6.1 Conclusie kwantiatief en kwalitatief onderzoek 83

5.6.2 Evaluatie experimenteel onderzoek 84

Hoofdstuk 6: Conclusie, discussie en aanbevelingen 85

6.1 Conclusie 85

6.2 Discussie 86

6.3 Aanbevelingen 87

Literatuur 89

Bijlagen 91

Bijlage 1: Algoritmekaart spelling - kwantitatief onderzoek 91

Bijlage 2: Referentieniveaus en spelling 92

Bijlage 3: Het basisonderwijs en de invoering van de referentieniveaus 93

Bijlage 4: Voormeting/nameting experimenteel onderzoek 94

Bijlage 5: Enquête leerkrachtvaardigheden spelling 98

Samenvatting

Werkwoorden invullen in de werkschriften, waarin de zinnen al voorgedrukt staan, dat lukt meestal nog wel. Totdat leerlingen zelf teksten moeten gaan schrijven, dan blijkt het lastig om de werkwoordspelling goed toe te passen. Veel scholen lopen tegen dit probleem aan. Vanuit het praktijkonderzoek, combinerend met een literatuuronderzoek, komen we tot de volgende onderzoeksvraag:

> *Welke aanpak leidt tot de beste werkwoordspellingresultaten in de midden- en bovenbouw?*

Door middel van een combinatie tussen literatuur- en praktijkonderzoek heb ik geprobeerd om een antwoord te vinden op mijn onderzoekvraag. Tijdens het praktijkonderzoek heb ik een enquête onder leerkrachten verspreid en een experiment gedaan met de leerlingen uit groep 6.

Mijn bevinding is dat het belangrijk is dat leerkrachten spellingbewustzijn bij de kinderen helpen te ontwikkelen. Dit kan de leerkracht doen door kinderen te leren reflecteren op hun werk, en daarnaast ook de denkstappen die gemaakt moeten worden goed voor te doen.

Een aanbeveling die ik zou willen doen is om tijdens het aanbieden van de werkwoordspelling het HOHOC-model voor te doen, en de denkstappen duidelijk zichtbaar te maken voor de kinderen. Laat de leerlingen hardop denken. Daarnaast beveel ik de leerkrachten aan om spelling niet te zien als een vak opzich, maar als middel om in alle vakken in te zetten. Dit helpt kinderen om een goed spellinggeweten te ontwikkelen.

Voorwoord

Beste lezer,

Het idee om een scriptie te schrijven over het spellingonderwijs, is niet zomaar ontstaan. Het is bedacht tijdens een voorgaand onderzoek. Hierin heb ik de doorgaande leerlijn van woordenschat op een basisschool onderzocht. Naast woordenschat vraagt ook het spellingonderwijs op dit moment veel aandacht. Met name de werkwoordspelling is op veel scholen een onderdeel waarop onvoldoende gescoord wordt.

Ik heb een afstudeeronderzoek gedaan naar de aanpak van werkwoordspelling. Onder andere de leerkrachtvaardigheden spelen hierbij een belangrijke rol. Met dit onderzoek sluit ik een waardevolle studie Leraar basisonderwijs (PABO) af aan de Christelijke Hogeschool te Ede.

Mijn dankwoord gaat in de eerste plaats uit naar mijn aanstaande man, Wilbert. Hij heeft mij tijdens dit proces gecoacht en gestimuleerd. Daarnaast wil ik graag een dankwoord richten naar alle leerkrachten van de meewerkende scholen aan mijn enquête over het werkwoordspellingonderwijs. Op die manier kreeg ik een goed beeld van wat er op dit moment gedaan wordt op scholen om het spellingonderwijs aan te pakken. Ook gaat een speciaal woord van dank uit naar de kinderen uit groep 6 van 'De Berkenschool' te Hoogland. Dankzij de hulp van hen heb ik een experimenteel onderzoek tot stand kunnen brengen. Hierbij heb ik gekeken welke aanpak bij werkwoordspelling het beste werkt. Tot slot ook een woord van dank naar mijn afstudeerbegeleidster, Susan van der Ree. Haar inspiratie, motivatie en vertrouwen zijn een waardevolle aanvulling geweest.

Suzanne Belder
Ede, mei 2012

0. Introductie

0.1 Motivatie/inleiding

"Goede spellers denken meer na terwijl ze schrijven." Dat schrijft van Hell (2009) in *Taalschrift*.

Is nadenken bij spelling inderdaad nodig om te komen tot betere spellingresultaten? En op welke manier bied je dat dan aan bij de kinderen?

Het spellingonderwijs is een belangrijk onderdeel van het taalonderwijs op de basisschool. Uit eigen ervaring weet ik dat aan spelling op basisscholen veel aandacht wordt besteed, maar ondanks dat vallen de resultaten vaak tegen.

De aanleiding voor dit onderzoek betreft de toegenomen aandacht voor de beheersing van de basisvakken in het basisonderwijs, en de daarbij behorende maatschappelijke belangen. De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap schrijft in een brief op 30 januri 2012 jl. aan de Tweede Kamer hoe zij het taal- en rekenbeleid wil stimuleren.[1]

Omdat mijn persoonlijke interesse uitgaat naar de taalontwikkeling van een kind, heb ik gekozen om een onderzoek te doen op het gebied van werkwoordspelling. De spelling van de Nederlandse taal is een complexe vaardigheid, waaraan veel aandacht moet worden besteed. De werkwoordspelling is extra moeilijk, omdat dit ook nog eens een aparte didactiek vereist.

0.2 Probleemstelling

Werkwoorden invullen in de werkschriften, waarin in de zinnen al voorgedrukt staan, dat lukt meestal nog wel. De leerling is dan gefocust op één categorie bij werkwoordspelling. Maar als de leerling het zelf moet doen, bijvoorbeeld tijdens het schrijven van een opstel, dan sluipen de werkwoordspellingfouten erin. De bijkomende moeilijkheid is dat de werkwoordspelling een andere didactiek vereist dan het aanbieden van de overige spellingregels. In de taalmethodes worden verschillende mogelijkheden toegepast. Ondanks dit aanbod, bijkt uit de praktijk dat veel leerlingen uitvallen op werkwoordspelling. Zeker als zij zelf teksten moeten gaan schrijven. Uit onderzoek (Jansen-Donderwinkel, Bosman & Van Hell 2002; Willemen & Van Hell 2002; Bosman & Van Paffen 2005) is gebleken dat een zelfcorrectietraining of het gebruik van een korte training helpt om het spellingbewustzijn bij kinderen te vergroten. Als dit vergroot wordt, dan kunnen de leerlingen deze vaardigheden ook inzeten bij vrije stelopdrachten. Ik wil gaan

1 http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2012/01/30/kamerbrief-schoolbreed-taal--en-rekenbeleid.html geraadpleegd op 8 mei 2012.

onderzoeken of een training ook het spellingbewustzijn bij de werkwoordspelling vergroot.

0.3 Hypothese

De hypothesen die voortvloeien vanuit mijn probleemstelling zijn als volgt:

De inzet van een zelfcorrectietraining bij leerlingen met behulp van denkstappen en metacognitieve reflectievaardigheden op specifiek de werkwoordspelling zorgt ervoor dat de spellingresultaten verhoogd zullen worden, doordat de leerlingen een beter spellingbewustzijn ontwikkelen.

De leerkrachten uit de bovenbouw maken naast het structureel gebruik van de spellingmethode ook gebruik van andere didactische hulpmiddelen. Dit doen zij naar de nieuwste inzichten om het (werkwoord)spellingonderwijs te verbeteren.

0.3 Onderzoek

Vanuit de genoemde motivatie, probleemstelling en hypthese komt de volgende onderzoeksvraag voort:

Welke aanpak leidt tot de beste werkwoordspellingresultaten in de midden- en bovenbouw?

Het woord aanpak wordt in dit onderzoek in de breedste zin gebruikt. Eigenlijk omvat de aanpak alles wat nodig is om tot een goede les werkwoorkspelling te komen, wat ook zichtbaar moet zijn in de resultaten. Het gaat hierbij om leerkrachtvaardigheden én leerlingvaardigheden.

Subvragen behorend bij de onderzoeksvraag:

1. Welke opvatting in de maatschappij en werkkring zijn er over het aanbieden van werkwoordspelling?
(Titel: *Het belang van spelling voor de maatschappij en werkkring*)
2. Wat is het doel van spelling?
(Titel: *Wat is het doel van spelling*?)
3. Welk proces gaat er vooraf bij het schrijven van woorden?

(Titel: *Het proces van woorden schrijven*)
4. Welke verschillende instructieprincipes worden er gebruikt bij het aanbieden van spelling en specifiek bij werkwoordspelling?
(Titel: *Verschillende instructiemodellen bij werkwoordspelling*)
5. Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om goed spellingonderwijs aan te bieden?
(Titel: *Leerkrachtvaardigheden bij werkwoordspelling*)

0.4 Methode voor onderzoek

Deze scriptie bestaat uit een literatuur- en praktijkonderzoek. Het praktijkonderzoek van deze scriptie bestaat uit twee delen: een enquête die verspreid wordt onder leerkrachten (kwantitatief) en een experimenteel onderzoek (kwalitatief en kwantitatief) bij leerlingen uit groep 6, omdat zij net starten met het aanbod van werkwoordspelling, bij de taalmethode *Taal op maat*. Beide onderzoeken vullen elkaar aan, omdat de enquête iets zegt over de leerkrachtvaardigheden (kwantitatief) en het experiment iets zegt over de leerlingvaardigheden en de daarbij behorende resultaten (kwantitatief en kwalitatief). Het literatuuronderzoek is een stevige onderbouwing en verantwoording voor mijn praktijkonderzoek.

0.4.1 Methode voor kwantitatief onderzoek

De enquête is gericht op de leerkrachtvaardigheden bij werkwoordspelling (bovenbouw) en gericht op de doorgaande lijn van het aanbod van spellingonderwijs op heel de basisschool. Op deze manier kreeg ik per basisschool een goede indruk in hoeverre er gewerkt wordt aan spellingbewustzijn bij kinderen.

De enquête is schriftelijk verzonden naar alle leerkrachten van 13 verschillende christelijke basisscholen in heel Nederland. De leerkrachten zijn per basisschool benaderd, waardoor de doorgaande spellingleerlijn voor mij ook helder werd. De programma's die ik heb gebruikt om de enquête te maken zijn *Microsoft Word* en *Excel*. Daarnaast heb ik voor de verwerking *Numbers* gebruikt (vergelijkbaar met *Excel*, maar dan geschikt voor de *Mac*).

Het verwachte aantal personen dat de enquête invult is 100. Vanwege de schriftelijke aard van de enquête verwacht ik een hogere respons dan gebruikelijk bij een enquête.

De enquête geeft inzicht in de manier waarop leerkrachten op dit moment met het spellingonderwijs omgaan, en in hoeverre zij spelling zien als een middel dat ingezet kan worden bij alle vakgebieden.

0.4.2 Validiteit kwantitatief onderzoek

Om dit onderzoek valide te maken, heb ik ingevulde enquêtes van onderwijsgevenden die niet voor de klas staan uit dit onderzoek gefilterd. Daarnaast heb ik kunnen zorgen voor voldoende respons (85%).

0.4.3 Methode kwalitatief onderzoek

Naast de enquête voor leerkrachten wil ik ook graag kijken naar de praktijk en de leerlingvaardigheden. Dit doe ik in de vorm van een experimenteel onderzoek. Ik ga in mijn groep een kleinschalig experiment uitzetten. Er zitten zeventien kinderen in groep 6 op mijn stageschool, die ik kan gebruiken voor dit experiment. Met de helft van deze groep ga ik voor werkwoordspelling een training geven, waardoor ik hoop dat zij bewuster worden van hun eigen spellingvaardigheden en meer inzicht krijgen in waar hun sterke en zwakke kanten liggen bij spelling.

0.4.5 Methode literatuurstudie

Ik heb gekeken naar literatuur over onderzoeken die al eerder over spelling zijn gedaan (Willemen, Van Paffen) en daarnaast ook gekeken naar de manier waarop het spellingproces in elkaar zit (Paus, Huizenga). De literatuurstudie beantwoordt deelvraag 2 tot en met 4 in het theoretisch kader van deze scriptie.

0.4.6 Begrippenlijst

Woord	*Beschrijving*
Fonologisch bewustzijn	De mate waarin een kind zijn aandacht kan verschuiven van de inhoud van woorden, naar de klanken waaruit woorden zijn samengesteld. (Van Kleef & Tomesen, 2002)
Gevorderde geletterdheid	De leerlijn waaruit het aanbod van spelling voortkomt. Tijdens de fase van gevorderde geletterdheid leren de kinderen spelling. (Aarnoutse & Verhoeven, 2003)
Spellingattitutde	De door de taalgebruiker gevoelde noodzaak om in zijn schrijfwerk aandacht te besteden aan correcte spelling. (*Kennisbasis Nederlandse taal,* 2009)
Spellingbewustzijn	Het vermogen om te reflecteren over de eigen spelling, spellingvaardigheid en spellingprocessen. (Van Paffen, 2005)
Spellingchecker	Een zelfgemaakte check-list waarbij leerlingen hun eigen spelling leren checken. (methode *Taalverhaal*)
Spellinggeweten	Het diepgewortelde verlangen alles wat men schrijft zuiver te houden van spellingfouten. (Van der Velde, 1934)
Zelfcorrectietraining	Een training waarbij leerlingen leren om te reflecteren op hun eigen spellinggedrag en spellingvaardigheid. Het spellingbewustzijn wordt hierdoor vergroot. (Willemen, 2002; Bosman & Van Paffen, 2005)

Hoofdstuk 1: Opvattingen in maatschappij en werkkring over (werkwoord)spelling

1.0 Inleiding

We leven in een tijdperk waarin ontzettend veel informatie wordt gedeeld. Nog nooit ging dit zo vlug en makkelijk. Door de komst van internet en social media wordt er veel geschreven informatie gedeeld. Maar hoe zit het daarbij met de spelingvaardigheid? Is dit nog wel belangrijk in deze maatschappij? Dit hoofdstuk zet drie verschillende visies op (werkwoord)spelling uiteen. Er zal meer onderzoek gedaan moeten worden naar de rol van spelling in de maatschappij. Op dit moment is daar nog weinig informatie over te vinden.

1.1 Wat zegt de maatschappij over spelling?

Het is aan de orde van de dag: straattaal, sms-taal, *social media* taal. Jongerentaal wordt dit bij elkaar genoemd. In sms- of Twitter-taal probeert men zo kort mogelijk een bericht op te schrijven. Bij straattaal gaat het vooral om de woorden die met name jongeren op 'straat' tegen elkaar zeggen, en niet zo snel op schrift gesteld zullen worden. Over dit onderwerp is nog maar nauwelijks relevante informatie bekend. Vandaar dat dit nog nader onderzoek vereist en ik hierover weinig kan zeggen. Wel heb ik een paar mensen gevonden die een duidelijke visie op spelling delen in de maatschappij.

Visie van hoogleraar van het Meertens Instituut

Een veelgehoorde stelling is dat de taalvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs steeds slechter wordt. In een lezing reageert Hans Bennis, hoogleraar van het Meertens Instituut op de deze stelling als volgt: ''Er wordt meer geschreven dan ooit tevoren, dus laten we ophouden met ons zo druk te maken om die d's en t's.''[2] Hij legt in zijn lezing de nadruk op het feit dat elke nieuwe vorm van taal onderworpen is aan grammatica. In een sms'je waarin 160 tekens kunnen, is grammatica aanwezig, maar ook in een *tweet* met slechts 140 tekens. Dit vergt volgens hem creativiteit van de taalgebruiker. De taal wordt ingekort. Hij geeft dit aan met de term: *Korterland*s. Volgens Bennis (2012) wordt dit gedaan om economische overwegingen. Er wordt gedwongen om teksten te produceren die korter zijn, maar waarin de betekenis overeind blijft. Bennis (2012) beweert dat het inkorten van taal helemaal niet een nieuw verschijnsel is. Het is zo oud als het

2 http://www.meertens.knaw.nl/cms/nl/nieuwsbriefteksten/nieuwsbriefuitgelicht/143712-er-wordt-meer-geschreven-dan-ooit-tevoren geraadpleegd op 3 april 2012.

bestaan van telegrammen. Maar ook krantenkoppen en contactadvertenties worden zo kort mogelijk opgeschreven.Volgens Bennis (2012) is onze schrijftaal nog nooit een dagelijks gebruiksvoorwerp geweest voor zo veel mensen uit alle lagen van de bevolking. Als het om onderwijs gaat dan zegt Bennis: "Leraren moeten inspelen op alles wat er gebeurt. Laat de kinderen in de klas *Wordfeud* spelen, laat ze teksten in 160 tekens omzetten. Ga vervolgens in gesprek hoe dat werkt en welke principes eraan ten grondslag liggen. Regeltjes leren is niet de manier waarop het onderwijs met spelling om zou moeten gaan."[3] De leraren moeten volgens hem de leerlingen respect bij brengen voor taal door aan te sluiten bij de belevingswereld van het kind. Druk maken om d's of t's is volgens hem overbodig en maakt onze taal niet mooier.

Visie op taal en spelling van de overheid

Een tegenstrijdige reactie hierop is het toegenomen maatschappelijke belang voor voldoende aandacht aan de basisvaardigheden taal en rekenen in het onderwijs. Juist in deze interculturele samenleving zijn de basisvaardigheden belangrijk. De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap schrijft in een brief op 30 januari 2012 jl. aan de Tweede Kamer hoe zij het taal- en rekenbeleid wil stimuleren.[4] Uiteindelijk gaat het om de resultaten die goed moeten zijn. Zij geeft aan dat scholen zelf de ruimte krijgen om hier een eigen invulling aan te geven. Sommige scholen plannen extra ruimte in voor de basisvakken taal en rekenen. Andere scholen zorgen voor een verbinding met de overige vakken. Dit laatst genoemde beleid wil de minister van harte ondersteunen.

Om de prestaties van het taal- en rekenonderwijs te verbeteren heeft de overheid richtlijnen ontwikkeld. Deze richtlijnen worden referentieniveus[5] genoemd. Sinds 1 augustus 2010 is de Wet Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen van kracht. In deze wet is vastgelegd dat scholen een referentiekader bij deze vakgebieden als uitgangspunt gaan nemen. Dit kader geldt voor het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs. "Het referentiekader is een hulpmiddel om de doorlopende leerlijn po-vo-vervolgonderwijs te verstevigen" (Ballering, Drunen, 2011).

Volgens het ministerie kan opbrengstgericht werken hieraan bijdragen. De referentieniveus geven duidelijk aan welk niveau er op een bepaald moment beheerst moet worden. De scholen moeten dit langzamerhand gaan invoeren (zie:

---

3 http://www.meertens.knaw.nl/cms/nl/nieuwsbriefteksten/nieuwsbriefuitgelicht/143712-er-wordt-meer-geschreven-dan-ooit-tevoren geraadpleegd op 9 mei 2012.

4 http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2012/01/30/kamerbrief-schoolbreed-taal--en-rekenbeleid.html geraadpleegd op 8 mei 2012.

5 http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/duidelijke-eisen-aan-taal-en-rekenen/referentieniveaus-taal geraadpleegd op 8 mei 2012.

bijlage 2 en 3). Voor meer informatie over de invoering van de referentieniveaus verwijs ik ook naar: www.taalenrekenen.nl

Visie op spelling door docent en schrijver van het boek: ''D of T? Ik zit er niet (meer) mee''

Veel scholen hebben nog steeds te maken met problemen bij het aanbieden van werkwoordspelling. Meester Klaas van der Veen liep hier in zijn klas ook tegenaan. Na ruim 36 jaar onderwijservaring, nu werkzaam als *remedial teacher* denkt hij met zijn boek over werkwoordspelling: "D of T? Ik zit er niet (meer) mee'' de oplossing te hebben gevonden. Kleurcodes voor de verschillende werkwoordsvormen spelen hierbij een belangrijke rol. Daarnaast maakt hij vooral gebruik van tips en trucs om de werkwoordspelling aan te bieden. Niet voor niets wordt hij ook wel de 'trucjesmeester' genoemd. Door het hele werkboek te doorlopen zouden de resultaten van werkwoordspeling beter moeten worden. Voor meer informatie hierover verwijs ik naar de site: www.dtgeenprobleem.nl.

1.2 Conclusie

Het huidige indivdualistische karakter van onze maatschappij is terug te zien in de verschillende visies die er zijn op het gebied van de spellingvaardigheid van onze taal. Voor de één doet een d'tje of t'je er nauwelijks toe, en aan ander denkt dit probleem te verhelpen door het toepassen van trucjes. De overheid daarentegen streeft wel naar hogere opbrengsten voor taal- en rekenen. Zij vindt dit ook belangrijk voor de ontwikkeling van de maatschappij.

Hier is natuurlijk wel wat voor te zeggen. Daarnaast zou er nog meer onderzoek gedaan moeten worden naar wat de gemiddelde Nederlander vindt van taal en in het bijzonder de daarbij horende spelling. Moeten wij als Nederlanders hier inderdaad geen probleem maken van de d's en t's bij werkwoordspelling of is Nederland hiervoor toch iets te trots op zijn taal? Het is te breed om hier nu nader op in te gaan, maar mogelijk wel interessant voor nader onderzoek. Dit hoofdstuk heeft een indruk gegeven op de meningen en visies die er zijn in ons land. In het theoretisch kader van deze scriptie zal ik ingaan op de vraag: *Welke aanpak leidt tot de beste werkwoordspellingresultaten in de midden- en bovenbouw?*

Theoretisch kader

Hoofdstuk 2: Wat is het doel van spelling?

2.0 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt vanuit de literatuur en bestaande onderzoeken antwoord gegeven op de vraag wat het doel van spelling in het basisonderwijs is. Er wordt duidelijk gemaakt welke plek spelling op de basisschool heeft. Een aantal factoren zoals spellingbewustzijn en spellinggeweten zijn belangrijk bij de ontwikkeling van een goede spellingvaardigheid. Die worden vanuit de literatuur in dit hoofdstuk behandeld. Dit helpt om antwoord te vinden op de hoofdvraag van mijn onderzoek.

2.1. Wat is het doel van spelling?

In Nederland neemt het taalonderwijs een belangrijke plek in op de basisschool. De basisvaardigheden van taal worden aangeleerd. Binnen het taalonderwijs, is het vak spelling een belangrijk onderdeel, waaraan veel tijd moet worden besteed. Vanwege de complexiteit van de Nederlandse spelling is dit voor veel kinderen een lastig onderdeel (Aarnoutse & Verhoeven, 2003). Spelling bestaat voornamelijk uit allerlei regels. Regels heb je nodig om tot een eenduidige schrijfwijze te komen van een taal. Het goed kunnen toepassen hiervan, blijkt in de praktijk lastig. Ook voor kinderen met Nederlands als tweede taal is het een moeilijk onderdeel. ZIj kunnen soms moeilijk het onderscheid maken tussen de verschillen van uitspraak met hun moedertaal en Nederlands als tweede taal. Voordat er een woord op papier staat, is er al heel veel gebeurd.

Door het spellen van woorden in gedachten, en de decodeervaardigheid op papier te maken, kunnen mensen elkaar begrijpen via schriftelijke communicatie. Spelling is één van de kenmerken voor de verzorging van het schriftelijk taalgebruik. Volgens Aarnoutse en Verhoeven (2003) is het daarnaast ook één van de voorwaarden voor het functionele schrijven. “Het doel van het onderwijs in spelling is dat leerlingen foutloos de woorden van het Nederlands kunnen schrijven en de leestekens weten te gebruiken’’, dat schrijven de samenstellers van de *Kennisbasis Nederlandse taal* (2009, p.64). Het correct schrijven van de Nederlandse taal, daar draait het om.

De werkwoordspelling wordt via een aparte methodiek aangeboden, waar in dit literatuuronderzoek nader op in wordt gegaan. “Doordat werkwoorden veranderlijk zijn, moeten we over de spelling van iedere vorm opnieuw nadenken’’ (Aarnoutse & Verhoeven, 2003).

In de *Kerndoelen Nederlandse taal* staat in kerndoel 11 het volgende over werkwoordspelling:

> *De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. De leerlingen kennen:*
> *-regels voor het spellen van werkwoorden;*
> *-regels voor het spelling van andere werkwoorden dan werkwoorden;*
> *-regels voor het gebruik van leestekens.*

In het eerste gedeelte van dit kerndoel staat dat kinderen enkele taalkundige principes en regels moeten leren. Blijkbaar is dit nodig om te komen tot het goed spellen van de werkwoorden. Daarnaast benadrukt dit kerndoel dat leerlingen ook de regels moeten weten, die horen bij goed spellen.

2.1.1 Wat wordt er verstaan onder het begrip gevorderde geletterdheid?

Het onderdeel spelling komt volgens de *Kerndoelen Nederlandse taal* voort uit de leerlijn: gevorderde geletterdheid. In de *Kennisbasis Nederlandse taal* (2009) is het onderdeel spelling door de samenstellers ondergebracht bij de leerlijn taalbeschouwing. Ondanks dat geven zij aan dat ze wel instemmen met de indeling van de *Kerndoelen Nederlandse taal*.

Wat wordt er verstaan onder het begrip 'gevorderde geletterdheid'? Om hierop een antwoord te kunnen geven moet eerst het begrip 'geletterdheid' duidelijk zijn. Geletterdheid is volgens Aarnoutse & Verhoeven (2003) het vermogen om te kunnen lezen en schrijven. Het *Expertisecentrum Nederlands*[6] spreekt van "de fase, meestal na groep 3, waarin een steeds snellere woordherkenning en het toekennen van betekenis aan geschreven taal centraal staan, evenals het werken met teksten en het omzetten van ideeën en gedachten in geschreven taal.'' Zij hebben het begrip 'geletterdheid' geïntroduceerd. Veelal spreekt men van functionele geletterdheid om te benadrukken dat het om kennis en vaardigheden gaat, waarmee mensen functionele doelen kunnen bereiken op het terrein van communicatie en informatieverwerving. De functionele geletterdheid is ook terug te vinden in het interactief taalonderwijs onder de pijler: betekenisvol leren. Het gaat er in deze fase om dat kinderen de functie van geletterdheid ontdekken.

Gevorderde geletterdheid komt voort uit de fases ontluikende geletterdheid en beginnende geletterdheid. (Verhoeven & Aarnoutse, 1999). De ontluikende

6 http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00097/ bekeken op 23 december 2011.

geletterdheid start al in de voorschoolse periode van het kind. Kinderen leren dan vooral luisteren en spreken. Dit wordt mondelinge taalvaardigheid genoemd. Het is de basis om te komen tot schriftelijke taalvaardigheid.

In de fase van beginnende geletterdheid - in de groepen 1 tot en met 3 - oriënteren kinderen zich verder op geschreven taal en wordt dit verder aangeboden. "De fase van beginnende geletterdheid omvat ook het leren lezen", Huizenga (2010: 43). Tijdens de fase van gevorderde geletterdheid wordt hierop voortgebouwd, en wordt er meer aandacht geschonken aan de functionaliteit van taal. Het onderdeel spelling neemt dan een belangrijke plaats in.

Naast spelling komen er meerdere aspecten aanbod bij gevorderde geletterdheid. (Aarnoutse & Verhoeven, 2003):

-Betrokkenheid: lees- en schrijfmotivatie;
-(De)codeervaardigheid: technisch lezen en spellen;
-Tekstvaardigheid: begrijpend lezen en schrijven;
-Strategische vaardigheid: informatieverwerving en kennisverwerving;
-Leeswoordenschat
-Reflectie: functies en structuur van geschreven taal.

Om te komen tot deze aspecten zijn er leerlijnen met daarin opgenomen tussendoelen geformuleerd, door het *Expertisecentrum Nederlands.* Er is bijvoorbeeld een leerlijn voor spelling. Het doel van de leerlijnen is: een handreiking voor de leerkracht. "Met deze leerlijnen krijgen zij een beeld van de vorderingen die de kinderen in de opeenvolgende jaren maken op de onderscheiden gebieden van gevorderde geletterdheid" (Aarnoutse & Verhoeven, 2003). Ook kunnen deze leerlijnen houvast bieden, doordat in grote lijnen aangegeven wordt, welke route de leerkrachten kunnen uitvoeren. Ondanks de voordelen, bieden deze lijnen ook wel een groot gevaar. Door de aparte lijnen van taal, kan de samenhang uit het oog verloren worden. (Aarnoutse & Verhoeven, 2003). Het is belangrijk dat leerkrachten zich blijven richten op de samenhang van taal. Er moet een zekere mate van balans gevonden worden.

Naast de leerlijnen zijn er ook tussendoelen, of zoals Aarnoutse & Verhoeven (2003) dit noemen: "markeringspunten in een ontwikkelingsproces". De ontwikkeling van elk kind individueel loopt via een bepaalde route. Uiteindelijk zullen de leerlingen in hun ontwikkeling bepaalde mijlpalen bereiken. Sommige mijlpalen zijn een voorwaarde om een andere mijlpaal te bereiken. De ontwikkeling verloopt volgens Aarnoutse & Verhoeven (2003) meestal niet lineair, maar het is een

cyclisch proces. De leerlingen leren leerprocessen opnieuw, maar dan wel op een steeds hoger niveau.

De tussendoelen kunnen helpen om zicht te krijgen op de ontwikkeling van leerlingen. Naast het ontwikkelingsproces, geven de tussendoelen ook resultaten aan van de ontwikkelingsprocessen die de kinderen doorlopen. De tussendoelen zijn niet afhankelijk van het jaarklassensysteem en zijn om die reden flexibel in te zetten. Daarnaast verwijzen de tussendoelen naar de einddoelen. De tussendoelen voor gevorderde geletterdheid, van groep 4 tot en met 8, zijn tevens de einddoelen van het basisonderwijs (Aarnoutse & Verhoeven, 2003). Aan het eind van de basisschool is het de bedoeling dat een leerling de basisvaardigheden van spelling beheerst.

2.2 Wat is het verband tussen spellingbewustzijn en spellinggeweten?

Om het doel van het spellingonderwijs te bereiken zijn er twee begrippen die een cruciale rol spelen: spellingbewustzijn en spellinggeweten. Nadat ik deze begrippen heb gedefinieerd, en de samenhang tussen beide heb laten zien, licht ik vanuit de literatuur toe op welke manier het spellingbewustzijn in de klas vergroot kan worden.

2.2.1 Wat is spellinggeweten?

Spellinggeweten en spellingbewustzijn zijn twee verschillende begrippen die een duidelijke relatie met elkaar hebben. Om een helder beeld te krijgen wat spellinggeweten nu precies is wil ik eerst het begrip 'geweten' omschrijven. Ik maak gebruik van de definitie zoals het Van Dale woordenboek aangeeft als je het woord *geweten* opzoekt.

> ge-we-ten het; o -s innerlijk besef van goed en kwaad.

Geweten wordt al aangeleerd tijdens de opvoeding. De ouders spelen hierbij een belangrijke rol. Soms is religie ook een belangrijke factor. De ouders brengen de kinderen als het ware een moreel besef bij van goed en kwaad. Belangrijk hierbij is dat de ouders heel consequent zijn, in het aanleren hiervan. Als iets de ene dag wel mag, en de volgende keer niet, dan brengt dit een hoop verwarring met zich mee bij het kind. Op school wordt geweten door de voorbeeldfunctie van de leerkracht bijgebracht. Voor een goed spellinggeweten is als het ware een juiste 'opvoeding van spelling' nodig. De basis hiervan is het bijbrengen van spellingbewustzijn. Dit begrip zal straks uitgelegd worden.

In navolging op Van der Velde definieert Oepkes (2006) het begrip spellinggeweten als: ''het diepgewortelde verlangen alles wat men schrijft zuiver te houden van spellingfouten'', een omschrijving die al bekend was in 1934.
Dit 'diepgewortelde verlangen' komt pas tot stand als duidelijk is hoe dit moet. Vandaar dat spellingbewustzijn vooraf gaat aan spellinggeweten. Spellinggeweten, wordt ook wel spellingattitude genoemd, volgens de samenstellers van de *Kennisbasis Nederlandse Taal* (2009): ''De door de taalgebruiker gevoelde noodzaak om in zijn schrijfwerk aandacht te besteden aan correcte spelling.'' Ook de Tussendoelen gevorderde geletterdheid van het *Expertisecentrum Nederlands* (Aarnoutse & Verhoeven, 2003) spreekt over een attitude. In de tussendoelen spelling en interpunctie staat: ''de leerlingen ontwikkelen een attitude voor correct schriftelijk taalgebruik'' (doel 3.12). Ten slotte geeft het SLO[7] een korte, maar krachtige definitie aan het begrip weer: ''spellinggeweten is de wil om de woorden op de juiste manier te spellen.''

2.2.2 Wat is spellingbewustzijn?

Uit onderzoeken (Willemen, 2002; Van Paffen & Bosman, 2005) is gebleken dat spellingbewustzijn van belang is om een goede spellingvaardigheid te ontwikkelen. Wanneer het spellingbewustzijn vergroot wordt, ontstaat er ook spellinggeweten. Door een drang naar goed spellen aan te leren, zouden kinderen ook beter scoren. Wat is nu precies spellingbewustzijn? En op welke manier hangt dit samen met spellinggeweten? Volgens van Paffen (2005) is spellingbewustzijn ''het vermogen om te reflecteren over de eigen spelling, spellingvaardigheid en spellingprocessen.''

In *Taalschrift*[8] is de vraag gesteld: ''Spellen de kinderen vandaag de dag slechter dan vroeger?'' De reactie van Van Hell (2009) was dat kinderen beter spellen wanneer zij goed leren nadenken over wat ze hebben geschreven. Van Hell schrijft verder dat ''zonder een dergelijk bewustzijn, zonder over je spelling na te denken, krijg je het systeem nooit volledig onder de knie.'' Spellingbewustzijn is belangrijk om de spellingvaardigheid te bevorderen.

Uit onderzoek van Willemen (2002) is gebleken dat leerlingen met behulp van een zelfcorrectietraining beter spellen in een vrije stelopdracht. Met behulp van deze training wordt het spellingbewustzijn bij kinderen bevorderd. Dit geldt voor leerlingen uit zowel het reguliere onderwijs als het speciaal onderwijs. ''Alleen wanneer aan leerlingen uitgelegd wordt hoe ze eerder opgedane kennis kunnen

---

7 http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00730/ geraadpleegd op 3 januari 2012.

8 http://taalschrift.org/reportage/005174.html geraadpleegd op 5 december 2011.

inzetten bij een nieuwe taak blijken ze die ook effectief te kunnen gebruiken.'' (Willemen & Van Paffen, 2002).

2.2.3 In hoeverre werken de taalmethodes aan spellingbewustzijn?

In de kerndoelen wordt het begrip spellingbewustzijn niet expliciet genoemd. In kerndoel 11 wordt gesproken over leerlingen die ''een aantal taalkundige principes en regels leren.'' Dit is vrij abstract. In de bijbehorende Tussendoelen (vanaf de middenbouw) wordt het al iets concreter: "De kinderen corrigeren gezamenlijk met de leraar en klasgenoten spelfouten. Ze leren hiermee om in hun eigen teksten spelling- en interpunctiefouten op te sporen en te corrigeren.''[9] Dit is in een manier om het spellingbewustzijn te vergroten, maar omvat niet het volledige begrip. Eigenlijk gaat het hier om het begrip 'foutenbewustzijn' wat in de taalmethode *Taal Actief* (2003) en *Taal op Maat* aanbod komt. De methode geeft geen definitie aan het begrip, maar het wil zeggen dat de leerlingen geholpen worden om kritisch en systematisch naar hun eigen spellingwerk te kijken, voordat dit afgerond wordt (Oepkes, 2006). Tijdens het afnemen van de dictees wordt het 'foutenbewustzijn' toegepast. Het dictee wordt gemaakt op een kopieerblad, waarop zij de woorden kunnen opschrijven. Dit wordt gedaan aan de hand van een aantal vragen, waarbij de leerling kan aangeven of hij denkt dat hij het woord goed geschreven heeft, hij twijfelt of dat hij denkt dat hij het woord fout geschreven heeft. In het laatste geval is er ook nog een ruimte om het nieuwe woord eventueel op te schrijven. Het is een manier om bewust na te denken over het spellingproces. In de methode *Taalverhaal* wordt het begrip spellingbewustzijn niet genoemd, maar wordt dit spellingattitude genoemd. Om het spellingbewustzijn te vergroten, maakt de methode gebruik van een *spellingchecker*. In geen enkele taalmethode is een heldere zelfcorrectietraining opgenomen voor spelling, hoewel uit onderzoek wel is gebleken dat dit er toe doet.

2.3 Conclusie

Wat het doel van spelling is, maken de samenstellers van de *Kennisbasis Nederlandse taal* (2009: 64) duidelijk: "Het doel van het onderwijs in spelling is dat leerlingen foutloos de woorden van het Nederlands kunnen schrijven en de leestekens weten te gebruiken.'' Maar de weg om dit doel te bereiken is lang. Hierbij spelen twee begrippen een belangrijke rol, namelijk: spellinggeweten en spellingbewustzijn.

---

9 http://tule.slo.nl/Nederlands/F-L11-Gr34-Kinderen.html, bekeken op 6 december 2011.

Het begrip spellinggeweten is al een oud begrip. Van der Velde omschreef dit in 1934 als: ''het diepgewortelde verlangen alles wat men schrijft zuiver te houden van spellingfouten.'' (Oepkes, 2006). In de loop van de tijd zijn er verschillende betekenissen gegeven aan dit begrip. Ondanks dat vind ik de omschrijving van Van der Velde het krachtigst. De *Kennisbasis Nederlandse taal*, houdt het namelijk al bij een 'noodzaak' tot goed spellen en dat is in mijn ogen minder scherp dan een 'diepgeworteld verlangen', waarover Van der Velde het heeft. Een noodzaak geeft namelijk meer een 'eis' weer. Het diepgewortelde verlangen gaat dieper en geeft een gevoel weer naar een ideaal dat niet altijd kan worden bereikt.

Zowel de samenstellers van de *Kennisbasis Nederlandse Taal* (2009), als de tussendoelen gevorderde geletterdheid van het *Expertisecenrum Nederlands* (Aarnoutse & Verhoeven, 2003) spreken over een spellingattitude. Dit duidt meer op een houding, dan echt een geweten ontwikkelen.

In dit hoofdstuk is beschreven dat spellinggeweten voortkomt uit spellingbewustzijn. Spellingbewustzijn is volgens van Paffen (2005) ''het vermogen om te reflecteren over de eigen spelling, spellingvaardigheid en spellingprocessen.'' Uit haar onderzoek is gebleken dat met behulp van een korte training het spellingbewustzijn kan worden vergroot. Uit eerder onderzoek van Willemen & Bosman (2002) is gebleken dat door een zelfcorrectietraining kinderen zich bewust worden van hun eigen spellingvaardigheid. De taalmethodes *Taal Actief* (2003) en *Taal op Maat (2005)* werken met een 'foutenanalyse' tijdens het afnemen van dictees. Dit is iets anders dan een zelfcorrectietraining. Een zelfcorrectietraining helpt het individuele kind inzicht krijgen in zijn of haar sterke en zwakke kanten van spelling, en hoe zij dit kunnen inzetten (zie: Hoofdstuk 4.4.1). Het vak spelling is geen doel op zich, maar een vak waarbij leerlingen inzicht krijgen in het proces van het spellen van de Nederlandse taal. Net zoals het geweten gevormd moet worden, moeten ook kinderen begrip leren krijgen voor spelling. Een belangrijke factor die hierbij een rol speelt is de leerkracht.

De leerkracht kan door zijn inzet en motivatie ervoor zorgen dat het spellinggeweten bij een kind gevormd gaat worden. Om dit te bereiken zal de leerkracht het kind moeten trainen op het bewustwordingsproces bij spelling. Daarnaast moet een leerkracht zelf de vaardigheden beheersen, om deze vervolgens over te dragen aan de kinderen. Volgens Aarnoutse & Verhoeven (2003) moeten leerkrachten zich blijven richten op de samenhang van taal. Het onderdeel spelling hoort niet alleen bij taal, maar ook de zaakvakken en andere schrijfopdrachten die kinderen krijgen. Een leerkracht die alleen tijdens de taal- en spellingslessen aandacht geeft aan spelling werkt niet volledig mee aan het spellingbewustzijn bij

het kind. Juist het maken van een goede transfer van spelling in andere vakken, is belangrijk om spellinggeweten te ontwikkelen.

Hoofdstuk 3: Het proces van woorden schrijven

3.0 Inleiding

De transfer van woorden uit het geheugen opschrijven op papier is een complexe activiteit. Dit hoofdstuk laat vanuit de literatuur zien wat er allemaal bij het proces van spelling komt kijken. In paragraaf 1 behandel ik de invalshoek van de versmeltingstheorie van Ehri, in paragraaf 2 kijk ik naar de verschillende principes die nodig zijn om te komen tot een goede spelling en paragraaf 3 behandeld de componenten die leiden tot goede schriftelijke vaardigheden.

3.1 Wat houdt de versmeltingstheorie van Ehri in?

Een theorie over de wijze waarop woorden in ons geheugen zijn opgeslagen in ons hoofd is de versmeltingstheorie van Ehri (vergelijk Mommers & Van Dongen, 1986; Huizenga, 2010: 90).

Deze theorie gaat ervan uit dat woorden verschillenden identiteiten bezitten. De woorden liggen opgeslagen in het mentale lexicon in de hersenen. We weten hierdoor hoe een woord klinkt, op welke manier het uitgesproken wordt, de betekenis van een woord, op welke manier het woord in een zin gebruikt kan worden, hoe het woord is opgebouwd, en op welke manier het woord geschreven moet worden. Een woord heeft verschillende kenmerken.

Eén van die kenmerken is volgens Ehri de *akoestische identiteit*: dat is de wijze waarop een woord klinkt. Als een akoestisch kenmerk van een woord niet correct is opgeslagen, leidt het vaak tot een foutieve spelling. Een nauw samenhangende identiteit is de *articulatorische identiteit:* in ons geheugen ligt vast hoe een woord uitgesproken moet worden. Omdat beide identiteiten met elkaar verbonden zijn spreekt men ook wel van een *fonologische identiteit:* de manier waarop woorden zijn opgebouwd.

De *morfologische identiteit* betekent dat een woord bestaat uit verschillende delen die morfemen genoemd worden. Bijvoorbeeld het woord: *paardenstal.* Dit woord bestaat uit drie morfemen. Het woord *paard* en het woord *stal* zijn twee morfemen die gebruikt worden als zelfstandig naamwoord. De meervoudsvorm *-en* wordt het meervoudsmorfeem genoemd. Tijdens het aanleren van de werkwoordspelling zijn morfemen van woorden erg belangrijk. Als leerlingen de structuur hievan ontdekken, dan zullen zij eerder komen tot een juiste spelling. De leerkracht heeft als taak om dit heel duidelijk aan de leerlingen te laten zien.

De *semantische identiteit* is de betekenis van een woord zoals die omschreven is in een woordenboek. Ook de gevoelswaarde van woorden hoort bij deze identiteit. De identiteit speelt vooral een rol bij homofonen: woorden met dezelfde uitspraak, maar met een verschillende spelling. Bijvoorbeeld de woorden *ijs* en *eis*. Het woord *ijs* kan alleen goed geschreven worden, als je de betekenis erachter weet.

De *syntactische identiteit* is ook bij de werkwoordspelling van belang. Het gaat hierbij om de mogelijkheden van een woord om met andere woorden gecombineerd te worden. Bijvoorbeeld het werkwoord *vinden*. Als vastgesteld is dat het gaat om een persoonsvorm die bij het onderwerp hoort, weet je dat de vervoeging van het werkwoord *vinden* dan bij de tweede persoonsvorm enkelvoud als volgt eruit ziet: *hij vindt*.

Ten slotte wordt ook nog de *orthografische identiteit* genoemd. Dit is eigenlijk de spelling van een woord. Deze identiteit komt tot stand door de fonologische identiteit, de morfologische identiteit en de semantische identiteit. Bij het spellen van woorden is: klank, woorduitspraak en het besef van het feit dat een woord uit verschillende delen bestaat belangrijk om te komen tot een goede spelling.

Tijdens het proces van het aanvankelijk lezen en schrijven moet een kind de orthografische identiteit, oftewel de spelling van een woord nog leren. De rest begint al in de fase van ontluikende geletterdheid. Uiteindelijk moet er een versmelting van bovenstaande identiteiten tot stand komen. Op het moment dat een kind een woord hoort, moet direct herkenning optreden van de klank en het woord, waardoor het kind het betreffende woord kan schrijven. “De genoemde woordidentiteiten maken duidelijk dat een woord niet alleen visueel in het geheugen ligt opgeslagen, maar dat er veel meer bij komt kijken’’, volgens Huizenga (2010). Wanneer er aandacht wordt besteed aan alle identiteiten zal een woord verankerd blijven in het geheugen.

Huizenga (2010) en Paus e.a. (2010) hebben vanuit de genoemde woordidentiteiten toegelicht hoe dit in het schrijfproces toegepast kan worden. De volgende paragrafen maken dit duidelijk.

3.2 Welke principes zijn nodig om te komen tot Nederlandse spelling?

Vanuit de woordidentiteiten spreekt Huizenga (2010) over het fonologisch principe, het morfologisch principe, het syllabisch principe en het etymologisch principe.

Het fonologisch principe

Het fonologisch principe houdt in dat elk foneem door een apart grafeem wordt weergegeven. ‘‘Een *foneem* is een spraakklank die betekenisverschil tussen klankgroepen veroorzaakt.’’ ‘’In de klankgroepen /gaaf/ en /raaf/ is het verschil tussen de /g/ en de /r/ verantwoordelijk voor het verschil in betekenis. De /g/ en de /r/ zijn dus verschillende fonemen.’’ (Huizenga, 2010: 13). De tekens waarmee fonemen weergegeven worden, noemen we grafemen. Een *grafeem* kan een letter zijn van ons alfabetsysteem, maar ook een lettercombinatie.

Het fonologisch principe houdt ook in dat elk grafeem maar voor één en hetzelfde foneem mag staan. De lange klank /aa/ moet in het Nederlands om die reden altijd door twee letters weergegeven worden. De woorden die alleen volgens het fonologisch principe worden gespeld, worden ‘klankzuiver’ genoemd. Tijdens het fonologisch principe leert een leerling een woord op te splitsen in klanken en daar de bijbehorende letters voor te schrijven. Dit wordt volgens de samenstellers van de *Kennisbasis Nederlandse taa*l (2009) ook wel de elementaire spellinghandeling genoemd.

Vanaf het derde levensjaar wordt het fonologisch bewustzijn bij een kind geleidelijk aan ontwikkeld, als onderdeel van het taalbewustzijn. Het fonologisch bewustzijn is ‘’de mate waarin een kind zijn aandacht kan verschuiven van de inhoud van woorden, naar de klanken waaruit woorden zijn samengesteld’’, volgens Van Kleef & Tomesen (2002). Bij taalbewustzijn zijn de leerlingen in staat om na te denken en te reflecteren op taal. Fonologie heeft alles te maken met klank. Het stimuleren van fonologisch bewustzijn in de kleuterperiode, heeft een gunstig effect op latere lees- en spellingvaardigheden. Dit kan bijvoorbeeld door veel liedjes te zingen, rijmwoorden te bedenken, woorden met dezelfde begint letter op te zoeken en een lettermuur in de klas hebben. Eigenlijk omvat het alle activiteiten die met taal, spraak en letters te maken hebben.

Het morfologisch principe

Vanuit het fonologisch principe is gebleken dat niet alleen de klank van woorden ertoe doet, maar ook de vorm van woorden. Dit noem je het morfologisch principe of ‘‘het beginsel van de vormovereenkomst’’ (Huizenga, 2010:17). De opbouw van woorden bestaat uit morfemen. Dat zijn kleinere elementen die elk hun eigen betekenis hebben. Het woord *onwijs* bestaat uit twee morfemen, *on* en *wijs*.

Er zij ook morfemen die als woord kunnen voorkomen; we noemen ze dan vrije morfemen. Ten slotte zijn er ook morfemen die niet als bestaand woord voorkomen, maar altijd aan een bestaand woord moeten worden toegevoegd. Dit zijn gebonden morfemen. Vaak zijn dit voorvoegsels (bijvoorbeeld: on-, be- en ver-) of

achtervoegsels (bijvoorbeeld -ig en -heid) van woorden. Volgens Huizenga (2010) komen vanuit het morfologisch principe twee spellingregels voort, namelijk: de regel van de gelijkvormigheid en de regel van de overeenkomst.

Regel van de gelijkvormigheid

Bij de regel van de gelijkvormigheid ga je altijd na hoe een bepaald morfeem in andere woorden klinkt. Hiervoor moet je vaak een vergelijking van woorden maken, waarin je nagaat hoe hetzelfde morfeem in langere woorden klinkt. We schrijven daarom bijvoorbeeld *web* op deze manier, omdat de meervoudsvorm *webben* is. Een goede wordenschat is hierbij onmisbaar.

Regel van de overeenkomst

De regel van de overeenkomst houdt in dat de opbouw van een woord in de spelling duidelijk wordt. Woorden die op dezelfde manier zijn gevormd, worden ook op dezelfde manier geschreven. BIj de werkwoorden geldt dat we *hij vindt* met een *-t* aan het eind schrijven, omdat in *hij werkt* dat ook het geval is. In de nieuwste druk van *het Groene Boekje* wordt de regel van de overeenkomst niet meer bij de beginselen van de Nederlandse spelling genoemd. Maar omdat het volgens Huizenga (2010: 18) ‘‘het de dragende regel is bij de werkwoordsspelling is er veel voor te zeggen om die toch te handhaven.’’

Bovenstaande regels lijken veel op elkaar. Bij de regel van de gelijkvormigheid wordt de vergelijking beperkt tot één en hetzelfde morfeem: je gaat na hoe dat morfeem in langere woorden geschreven wordt. Bij de regel van de overeenkomst wordt een woord vergeleken met een heel ander woord, met ook een andere betekenis. Ondanks dat er regels zijn, wordt de regel van de overeenkomst niet altijd consequent toepast. Bij het voorbeeld van *loop* + *t* zouden we *hij schiett* moeten schrijven. Dit soort woorden vormen dus een uitzondering op de regel van de overeenkomst.

Het syllabisch principe

Om te kunnen weten wat het syllabisch principe inhoudt, moet eerst duidelijk zijn wat een syllabe is. Een syllabe is een klankgroep, een gedeelte van het woord. Het verschil met een morfeem is, dat een morfeem altijd een betekenis heeft en klankstukken of syllaben niet. Tenzij de klankstukken heel toevallig samenvallen met een morfeem. Als een woord langzamer uitgesproken wordt, dan heb je de neiging om bepaalde klanken samen te nemen. Bijvoorbeeld als je lopen langzamer zegt ontstaat er /loo/ + /pun/ en niet /loop/ + /un/. De klanken van woorden die als één groep worden uitgesproken, noemen we dus klankstukken of syllaben. Dit is dus

wel wat anders dan een lettergreep. ‘‘Een lettergreep is een visuele verdeling van een woord’’ (Huizenga, 2010: 18). Bijvoorbeeld het woord *kikker* wordt op de volgende manier in letterrepen verdeeld: *kik-ker*. Als je dit woord in klankstukken verdeeld krijg je het volgende: */ki/* + */kur/*. Aan het syllabisch principe zijn ook twee regels verbonden, namelijk: de verenkelingsregel en de verdubbelingsregel.

De verenkelingsregel

In de Nederlandse taal wordt een lange klank door twee letters weergegeven: *aa, ee, oo, uu*. De verenkelingsregel luidt dan als volgt: al een klankstuk eindigt op een lange klank, dan schrijven we maar één letter. Bijvoorbeeld bij het woord *raken* eindigt /raa/ op een lange klank dan schrijven we volgens de regel van de verenkeling maar één keer de letter *a*.

De verdubbelingsregel

De verdubbelingsregel luidt als volgt: als een klankstuk eindigt op een korte klank */a/*, */e/*, */o/* of */u/*, dan wordt de medeklinker daarop verdubbeld. Bijvoorbeeld het woord *bakker*. Het klankstuk /ba/ eindigt op een korte klank en daarom wordt volgens de regel van de verdubbeling de *k* die erop volgt als een dubbele medeklinker geschreven. Ook deze genoemde regels kennen uitzonderingen. De /ee/ wordt aan het eind van een woord bijvoorbeeld wel weer met een dubbel teken gespeld: *mee, zee*. Dit is gedaan om verwarring met de woorden *me* en *ze* te voorkomen.

Het etymologisch principe

Ook noemt Huizenga (2010: 20) nog het etymologisch principe. Dit houdt in dat de herkomst van een woord bepalend kan zijn voor de manier waarop we een woord schrijven, of uitspreken. Net zoals iedere taal, is de Nederlandse taal in de loop van de tijd veranderd. Ook de schrijfwijze van woorden veranderen. Sommige woorden houden stand of verdwijnen. Ook bepaalde spellingregels verdwijnen soms in de loop der jaren. De leenwoorden vallen ook onder het etymologisch principe. Onder leenwoorden wordt verstaan: de woorden die wij vanuit een andere taal hebben overgenomen. We schrijven *radio*, terwijl de uitspraak als /raadiejoo/ klinkt. Omdat bijna niemand meer weet hoe Nederlandse woorden zijn ontstaan, functioneert het etymologisch principe nu niet meer als regel. In de praktijk betekent dit, dat vanuit de betekenis van een woord tot de juiste spelling gekomen moet worden. Belangrijk hierbij is dat de leerkracht ervoor zorgt dat dit soort woorden duidelijk aanwezig zijn in de klas. Als leerlingen vaker met dit soort

woorden in aanraking gekomen zijn, dan leren zij ook sneller de woorden herkennen en spellen.

Conclusie van de principes

Huizenga (2010) vindt vier principes belangrijk om te komen tot een goede Nederlandse spelling. Tijdens alle principes komt telkens terug dat een kind moet beschikken over een goede woordenschat, om tot het juist spellen van woorden te komen. Het is belangrijk dat dit dus al in de onderbouw gestimuleerd wordt.

Het fonologisch principe zoals Huizenga (2010) dit noemt, is de vertaling naar de fonologische woordidentiteit zoals genoemd in hoofdstuk 2. Voor het juist spellen van woorden heeft een kind nodig dat het klanken leert herkennen en onderscheiden. Om die reden is het belangrijk dat het fonologisch bewustzijn voorafgaand aan de schriftelijke spellingvaardigheid al gestimuleerd wordt.

Het morfologisch principe is eigenlijk een vertaling van de morfologische identiteit (Hoofdstuk 2). Als een kind weet dat bepaalde woorden op dezelfde manier zijn opgebouwd, dan zal dit helpen om te komen tot een goede spelling van woorden. Huizenga (2010) heeft hierbij twee regels genoemd: de regel van de gelijkvormingheid en de regel van de overeenkomst. In de taalmethode *Taal Actief* worden zogenaamde grondwoorden gebruikt. Dat zijn woorden die de basis vormen voor vergelijkbare woorden. Kinderen leren overeenkomsten van woorddelen sneller herkennen. Dit kan ook doorgetrokken worden naar de werkwoordspelling. Als een kind weet dat je *hij loopt* spelt met de regel *stam + t*. Dan zal een kind ook leren dat je *hij vindt* ook spelt met de stam: *vind + t*. Een leerkracht die dit consequent aanbiedt, zal de leerlingen niet in verwarring kunnen brengen met bekende termen als 'dt'.

Het syllabisch principe heeft volgens Huizenga (2010) twee regels, namelijk: de regel van de verenkeling en de regel van de verdubbeling. Een goede beheersing van deze regel is belangrijk, voordat werkwoordspelling wordt aangeboden. Immers, bij werkwoordspelling moet deze regel ook regelmatig toegepast worden in combinatie met de werkwoordspelingregels. Dit zorgt soms ook voor verwarring. BIjvoorbeeld bij het werkwoord *lopen*. Om de stam van dit werkwoord te vinden, zeggen we dat je -en van het woord moet afhalen. Dan staat er: *lop*. Maar omdat de -o- in dit woord een lange klank is, wordt het in het enkelvoud weer verdubbelt naar: *loop*.

Vanuit het etymologisch principe hebben we gezien dat het belangrijk is dat leerlingen bepaalde woorden zonder een bijbehorende spellingregel leren herkennen en daarna ook leren schrijven. Een leerkracht doet er goed aan om dit

soort woorden in de klas op te hangen. In de meeste gevallen moeten kinderen het toch doen met woorden onthouden, aldus Huizenga (2010).

3.3 Wat heb je nodig voor goede schriftelijke vaardigheden?

In de vorige paragraaf hebben we gekeken naar een aantal principes zoals Huizenga (2010) dit noemt om te komen tot een goede spellingvaardigheid. Paus e.a. (2010) heeft het niet over principes, maar over een aantal componenten die zouden moeten leiden tot een goede spelling- en schrijfvaardigheid. De volgende componenten worden genoemd: de fonologische component, lexicale en semantische component, syntactische component, morfologische component, tekstuele component, pragmatische component en de orthografische component. Ik werk genoemde componenten hieronder uit.

Fonologische component

De fonologische component houdt in dat bij het schrijven van woorden het vaak voorkomt dat je woorden in gedachten formuleert die je wilt opschrijven. Een leerkracht moet deze vaardigheid bij de kinderen aanleren. Die component geeft eigenlijk het proces weer van wat Huizenga (2010) noemt als het fonologisch principe. Je drukt als het ware de klanken dan in gedachten uit. Kleef en Tomesen (2002) spreken van het fonologisch bewustzijn. “Effectieve stimulering van fonologisch bewustzijn is in ieder geval gericht op het onderscheiden van klanken in woorden (analyse) , het samenvoegen van klanken tot woorden (synthese) en op letterkennis.” Dit gebeurt met name in de onderbouw, tijdens het proces van ontluikende geletterdheid.

Lexicale en semantische component

Twee andere componenten die in een combinatie worden genoemd door Paus e.a. (2010) is de lexicale en semantische component. Om te kunnen benoemen hoe deze twee componenten doorwerken in het schrijfproces moeten we eerst helder hebben wat beide begrippen betekenen. Volgens het *Taaluniversum*[10] wordt de lexicale component als volgt omschreven: ‘’de kennis van de woordenschat van een taal en het vermogen deze te gebruiken bestaat uit lexicale en grammaticale elementen.’’ Lexicale elementen die dan genoemd worden zijn: vaste uitdrukkingen van woorden en bepaalde zinsvolgorden. Semantiek betekent letterlijk: betekenisleer. Vanuit de betekenis van een woord zou je tot de juiste spelling van woorden moeten komen. Dit was vooral van toepassing bij samengestelde woorden. Maar sinds 1996 is deze

10 http://taalunieversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/5/2/1/1/ bekeken op 9 januari 2011.

regel volgens Huizenga (2010:22) veranderd. De hoofdregel van het spellen met de tussen-n is nu: schrijf een *n* als het eerste deel van de samenstelling een zelfstandig naamwoord is dat uitsluitend meervoud op *-(e)n* heeft. De auteur Paus e.a. (2010) heeft de lexicale en semantische componenten samengevoegd. Semantiek, oftewel betekenis van een woord in combinatie met vaste woorduitdrukkingen blijft belangrijk voor een goede spelling. De woordenschat moet hiervoor toereikend genoeg zijn.

Syntactische component

De syntactische identiteit zoals eerder genoemd was de mogelijkheid van een woord om met andere woorden gecombineerd te worden. In het schrijfproces komt dit in de syntactische component tot uitdrukking op de volgende manier: het ordenen van woorden zinnen. Dit is volgens Paus e.a. (2010) één van de moeilijkste onderdelen bij het schrijven. Het valt op dat Huizenga (2010) hierover niks benoemd.

Morfologische component/orthografische component

De morfologische component: het verbuigen van woorden en vervoegen van werkwoorden moet tot in de puntjes verzorgd zijn. Volgens Huizenga (2010) wordt het morfologisch principe uitgelegd als: het onderscheiden van de vorm van woorden. Volgens Paus e.a. (2010) heeft dit alles te maken met wat hij noemt: orthografische component. Bij die component gaat het om het daadwerkelijk spellen van een woord en om de controle van de tekst op spelling en interpunctie.

Tekstuele component

De tekstuele component bevat de opbouw van een tekst. Er moet een duidelijke inleiding, kern en slot in de tekst aanwezig zijn. Deze logische redeneringen en juiste tekstverbanden vragen veel denk- en oefenwerk, volgens Paus e.a. (2010). Die component is minder gericht op het spellen van woorden, maar wel onmisbaar tijdens het schrijfproces. Met name bij het schrijven van opstellen en brieven komt dit terug.

Pragmatische component

Daarnaast wordt ook nog de pragmatische component genoemd. Die component omvat de gebruiksregels van onze taal. Maar het gaat verder. Hoe kun je als schrijver ervoor zorgen dat het schrijfdoel het beste bij de lezer overkomt? De schrijver van een tekst moet zich bezig houden met de nieuwswaarde, de structuur, duidelijkheid en aantrekkelijkheid van de tekst. In het basisonderwijs wordt tijdens het schrijven van stelopdrachten hieraan gewerkt.

Conclusie van de componenten

De fonologische component draagt bij aan de ontwikkeling van een goede spellingvaardigheid en komt voort uit de fonologische identiteit van een woord (Hoofdstuk 3.1). Huizenga (2010) spreekt over het fonologisch princpe (Hoofdstuk 3.2). Paus e.a. spreekt van een fonologische component.

De morfologische component: die component hangt samen met de fonologische component. De morfologische component houdt in dat leerlingen woorden met andere woorden kunnen vergelijken en de opbouw van dezelfde woorden leren herkennen. Juist bij werkwoordspelling is dit belangrijk en komt dit veel terug. Een gestelde voorwaarde hierbij is dat het kind wel moet beschikken over een toereikende woordenschat. De orthografisch component komt uiteindelijk hieruit voort, omdat een kind leert de tekst te controleren op spelling.

De lexicale en semantische componenten worden in samenhang genoemd. Het gaat hierbij om het leren ontwikkelen van een goede zinsbouw. Hierbij spelen de fonologische en morfologische componenten weer een onmisbare rol.

De syntactische component komt voort uit de syntactische woordidentiteit (Hoofdstuk 3.1.) Die component speelt een belangrijke rol bij werkwoordspelling. Het zorgt ervoor dat als een kind de juiste persoonsvorm weet, dan ook in staat is om de juiste regel toe te passen.

De tekstuele component en pragmatische component geven iets weer over de verzorging en opbouw van een tekst. Dit heeft minder betrekking op spelling, maar wel op het kunnen maken van logische teksten en het in staat zijn om te schrijven voor een bepaalde doelgroep.

3.4 Conclusie

Het schrijven van woorden is een moeilijker proces dan vaak in eerste instantie gedacht wordt. Vanuit mijn deelvraag heb ik gekeken hoe dat proces er dan precies uitziet, en wat er volgens verschillende schrijvers allemaal bij komt kijken.

Een woord bestaat uit verschillende identiteiten. Een leerkracht dient zich hier bewust van te zijn, om vanuit die identiteiten de kinderen te helpen in hun spellingproces.

De schrijvers Huizenga (2010) en Paus e.a. (2010) hebben vanuit deze identiteiten zelf een verwoording of praktische vertaling eraan gekoppeld (zie: Hoofdstuk 3.2 en Hoofdstuk 3.3).

De basis om te komen tot een goede spelling ligt in de ontwikkeling van voldoende woordenschat. Daarnaast moet een kind klanken van verschillende woorden leren herkennen en onderscheiden. Dit wordt fonologie genoemd. Vanaf

de onderbouw kan de leerkracht hier al mee beginnen om het fonologisch bewustzijn te stimuleren. De leerkracht leert de leerlingen dan om bepaalde woorden in klanken te herkennen en te onderscheiden. In de midden- en bovenbouw kan dit gestimuleerd worden door de woorden van spelling hardop uit te spreken en kinderen te leren om de woorden in gedachten uit te spreken (Huizenga 2010; Paus e.a. 2010).

De morfolgische woordidentiteit (of zoals Huizenga (2010) het zegt: het morfolgisch principe, of zoals Paus e.a. het benoemt: de morfologisch component) laat duidelijk zien dat een beschikking over een voldoende woordenschat belangrijk is. Het houdt namelijk in dat bepaalde woorden dezelfde opbouw hebben of overeenkomsten. De taalmethodes *Taal Actief* en *Taal op Maat* werken daarom met zogenaamde grondwoorden. Dit zijn basiswoorden waarvan andere woorden afgeleid kunnen worden. Wanneer een kind over voldoende woordenschat bezit, zal het de overeenkomsten tussen bepaalde woorden gaan zien.

Dit hangt daarom ook samen met de semantische woordidentiteit. Voor sommige woorden is het kennen van de betekenis van belang om te komen tot een goede schriftelijke vaardigheid.

Bij de werkwoordspelling speelt ook de syntactische woordidentieit een belangrijke rol. Dit houdt in dat je een persoonsvorm kunt koppelen aan de bijbehorende spellingregel. Bijvoorbeeld dat bij de *hij-vorm* van de werkwoordspelling altijd *stam + t* gebruikt wordt. Uitzonderingen bevestigen deze regel, en daarom geld dit niet voor woorden die bij de stam al eindigen op een *-t*.

Tijdens het schrijfproces, moet de schrijver ook aandacht besteden aan correctiewerk en het komen tot een juiste spelling van een het woord. Paus e.a. (2010) geeft dat weer in de orthografische component. Eigenlijk gaat het bij die component over het begrip spellingbewustzijn, waarnaar al een aantal onderzoeken zijn gedaan (Jansen-Donderwinkel, Bosman & Van Paffen, 2002; Willemen & Van Hell, 2002; Bosman & Van Paffen, 2005). Om te komen tot een goede spelling, is reflectie op de eigen spellingvaardigheid van belang.

In mijn praktijkonderzoek zal ik onderzoeken of dit ook geldt voor de werkwoordspelling. Doormiddel van een onderzoek naar de leerkrachtvaardigheden zal blijken in welke mate hier in Nederland aan gewerkt wordt.

Hoofdstuk 4: Verschillende instructiemodellen bij werkwoordspelling

4.0 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik de instructieprincipes die bij (werkwoord)spelling van belang zijn, en via welk didactisch model dit het beste aangeboden kan worden. In paragraaf 4.1 worden de overkoepelende didactische routes die op dit moment het meest gebruik worden uiteengezet en toegelicht. Vervolgens wordt in paragraaf 2 duidelijk gemaakt welke instructieprincipes er bij spelling in het algemeen gebruikt worden, en in een subparagraaf worden de werkwoordspelling instructieprincipes toegelicht. In paragraaf 3 worden de moeilijkheden van werkwoordspelling uiteengezet. Ten slotte wordt in paragraaf 4 ingegaan op wat een zelfcorrectietraining inhoudt en op welke manier dit ingezet kan worden. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie en een eindconclusie van het theoretisch kader.

4.1 Didactische instructiemodellen die het meest gebruikt worden op dit moment

Door de jaren heen is de visie op het taalonderwijs steeds veranderd. De actuele taalmethodes sluiten zich aan bij de visie die nu het meest aangehangen wordt. De meest recente visie op taal is op dit moment die van het *Expertise Centrum Nederlands*[11], namelijk interactief taalonderwijs. De drie pijlers waar deze visie op rust zijn: betekenisvol leren, sociaal leren en strategisch leren. Een visie op onderwijs zorgt er ook voor dat er verschillende instructiemodellen ontstaan.

In dit hoofdstuk leg ik het Activerende Directe Instructiemodel en het Interactief Gedifferentieerd Directe Instructiemodel naast elkaar. Deze routes worden op dit moment het meest gebruikt tijdens het aanbieden van lesactiviteiten.

Directe Instructiemodel/Activerende Directe Instructiemodel

Om te komen tot goed spellingonderwijs zijn verschillende didactische routes denkbaar. Een didactische route die veel gebruikt wordt is de route van het Directe Instructiemodel. Een nieuwe variant op dit model is het Activerende Directe Instructiemodel (Leenders e.a., 2010). In dit model wordt het onderwijsleerproces sterk gecontroleerd door de leerkracht. Wel gebeurd dit op zo'n manier dat ook de leerlingen actief bij de les betrokken worden. De leerkracht stelt vragen, geeft

11 http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00776/ geraadpleegd op 9 mei 2012.

opdrachten, vraagt naar verbanden en probeert op deze manier de leerlingen blijvend te stimuleren. Het Activerende Directe Instructiemodel bestaat uit de volgende fasen:

1) *Terugblik*
2) *Oriëntatie*
3) *Uitleg*
4) *Begeleide inoefening*
5) *Zelfstandige verwerking*
6) *Evaluatie*
7) *Terug- en vooruitblik.*

In alle fases vindt er ook feedback plaats. De leerkracht geeft in elke fase aan de leerlingen informatie over hun werk én gedrag. Huizenga & Robbe (2009) hebben aan dit model een 0-fase toegevoegd. Dit betreft de voorbereiding van de leerkracht op de les. De voorbereiding van een les, is meestal het halve werk.

Het activerende directe instructiemodel komt er als volgt uit te zien:

Basislesmodel Activerende directe instructiemodel	
0	**Voorbereiding:** * Stel vast welke strategie of taalvaardigheid je wilt oefenen. * Stel de beginsituatie vast. * Welke vaardigheden beheersen de kinderen al en op welk niveau? * Hebben ze voldoende voorkennis over het onderwerp? * Kennen ze de regels van de tekstsoort? * Wat is de beschikbare tijd? * Bepaal welke hulpmiddelen je wilt gebruiken. * Stel vast welke instructiemethode je wilt gebruiken. * Ontwerp een betekenisvolle of functionele situatie.
1	Terugblik: * Haal de benodigde voorkennis op.
2	Oriëntatie: * Motiveer de kinderen voor het onderwerp. * Maak de kinderen duidelijk wat er van ze verwacht wordt. * Geef een vooruitblik op de les.
3	Uitleg: * Geef het doel van de les vaardigheid aan. * Sluit aan bij wat de kinderen in vorige lessen geleerd hebben. * Leg de te oefenen vaardigheid uit. -gebruik voorbeelden; -geef gerichte aanwijzingen; -denk hardop; -geef feedback; -maak gebruik van stappenplannen. * Vat samen wat de kinderen geleerd hebben.
4	Begeleide inoefening: * Oefen de vaardigheid tot een minimumniveau. * Gebruik afwisselende, korte, duidelijke opdrachten. -laat antwoorden uitleggen; -zorg voor hoge successcores; -controleer de werkwijze en antwoorden; -maak tussenstops met reflecties op verworven kennis.
5	Individuele verwerking: * Help kinderen met problemen. * Geef waar nodig gerichte hulp. * Geef aanvullende of vereenvoudigde instructie. * Onderbreek de les eventueel voor aanvullende klassikale instructie. * Stimuleer de kinderen hun werk te controleren.
6	Evaluatie: * Ga na of opdrachten voldoende zijn uitgevoerd. * Ga na of het lesdoel is gehaald. * Laat de kinderen gemaakte teksten voorlezen, publiceren of verzenden.

Basislesmodel Activerende directe instructiemodel	
7	Terugblik: * Laat de kinderen aangeven hoe ze te werk zijn gegaan. * Plaats de les in de context van een lessenreeks. * Geef aan waarover de volgende les zou gaan.
1-7	Feedback * Geef feedback op basis van het lesdoel. * Geef suggesties voor verbetering.

(bron: Huizenga & Robbe (2009))

Toelichting op het Activerende Directe Instructiemodel

Opvallend is dat bij dit model de voorbereiding veel aspecten bevat waarmee rekening gehouden dient te worden.

In dit model start de les met een terugblik. De leerkracht haalt de benodigde voorkennis op. Wellicht is dit een spellingstrategie, of iets anders waar de kinderen in de voorgaande lessen mee bezig geweest zijn.

Daarna vindt de uitleg van de nieuwe lesstof door de leerkracht plaats. De leerkracht geeft het doel van de nieuwe vaardigheid aan. Daarnaast sluit de leerkracht aan bij de lesstof van voorgaande lessen.

De uitleg kan op verschillende manieren plaatsvinden: de leerkracht maakt gebruik van voorbeelden, de leerkracht denkt hardop (modeling), de leerkracht geeft feedback aan de leerlingen of de leerkracht maakt gebruik van stappenplannen die de leerlingen kunnen helpen de nieuwe stof te begrijpen. De leerkracht vat daarna de nieuw uitgelegde stof samen. Bijvoorbeeld in de vorm van een spellingregel.

Na deze uitleg start de inoefening. De leerkracht oefent de nieuwe stof met alle leerlingen klassikaal begeleid in.

Kenmerken die hierbij naar voren komen zijn: de leerkracht laat de leerlingen de antwoorden uitleggen, zorgt voor hoge succeservaringen bij de leerlingen, geeft tussendoor feedback aan de leerlingen en reflecteert op de verworven kennis bij de leerlingen.

Na deze fase gaat de leerling individueel de nieuw aangeboden stof verwerken. Op dit moment heeft de leerkracht tijd om de leerlingen te helpen met ‘problemen’ of geeft nog aanvullende of vereenvoudigde instructie voor de leerlingen die dit nodig hebben. Ook stimuleert de leerkracht de leerlingen tijdens deze fase om hun werk nogmaals te controleren.

Na de fase van indivduele verwerking vindt de evaluatie plaats. Hierin controleert de leerkracht of de opdrachten voldoende zijn uitgevoerd en of het

lesdoel is behaald. Eventueel kunnen de leeringen het werk dat ze gemaakt hebben presenteren.

Daarna wordt er teruggeblikt doormiddel van een procesevaluatie. De leerlingen kunnen dan aangeven hoe ze aan het werk zijn gegaan. De leerkracht zet de lessen in de context van een lessenreeks en geeft aan waar het de volgende les over gaat.

Ten slotte vindt de laatste fase in de vorm van een feedback plaats. Er wordt door de leerlingen en leerkracht feedback gegeven op basis van het lesdoel, en daarnaast suggesties voor verbetering gegeven.

Het Interactief Gedifferentieerd Instructie Model (IGDI-model)

Tegenwoordig is er ook een andere variatie te vinden op het Directe Instructiemodel, namelijk: het Interactief Gedifferentieerd Instructie Model. Vanaf nu wordt dit afgekort als het IGDI-model. De eerste twee woorden geven het verschil al aan. Dit model is méér dan het directe instructie model, gericht op interactie en samenwerking tussen leerlingen en leerkracht. Maar ook tussen leerlingen onderling. Samen met de leerlingen geeft de leerkracht feedback op zowel proces- als product niveau. Het coöperatief leren neemt in dit model een grote plaats in. Naast het coöperatief leren, is er ook ruimte voor differentiatie in dit model. De leesspecialisten Veenstra & Korstanje (JSW, 6, 2011) pleiten voor een doelgerichte spellinginstructie zoals deze in het IGDI-model voorkomt. Dit wordt gedaan aan de hand van tussentijdse reflectiemomenten en een duidelijk reflectie moment aan het einde van de les op het vooraf gestelde doel. De leerkracht doet dit samen met de leerlingen en laat dit ook de leerlingen onderling doen. Dit laat zien dat de pijler: sociaal leren, van het interactief taalonderwijs een belangrijke plaats inneemt in dit model.

De voorbereidingsfase in het IGDI-model, kan overgenomen worden van het Activerende Directe Instructiemodel.

Tijdens de eerste fase wordt er in het IGDI-model teruggeblikt op lesstof die de leerlingen al eerder gehad hebben. Ook wordt er nog een korte bespreking gegeven over het werk van de leerlingen van de vorige les, nadat de leerkracht dit heeft kunnen corrigeren. De leerkracht start de les door de eerder behandelde stof voor de leerlingen samen te vatten. Hierdoor is duidelijk waar de leerlingen zijn gebleven.

In het IGDI-model start de les - na het ophalen van de voorkennes - altijd met het naar de leerlingen duidelijk maken van het onderwerp van de les. Daarnaast wordt het lesdoel heel duidelijk aan de leerlingen gepresenteerd. De leerkracht kan dit doel bijvoorbeeld op het bord schrijven. Ook is kenmerkend voor dit model dat

de leerkracht een helder verloop weergeeft van hoe de les eruit komt te zien. Dit zorgt voor overzicht en structuur bij de leerlingen.

Tijdens de instructie geeft de leerkracht de leerlingen concrete voorbeelden van de in te oefenen spellingcategorie. Kenmerkend in het IGDI-model is dat dit gebeurt door middel van een interactieve groepsinstructie en met behulp van denkstappen die de leerkracht hardop voordoet voor de leerlingen. Dat laatste gebeurt ook in het Activerende Directe Instructiemodel. Deze instructiemethdoe wordt in de literatuur modeling genoemd. (Paus e.a. 2010: 306, 323). Een kind leert de juiste denkstappen die het moet maken, omdat het hardop (auditief) wordt voorgedaan.

Vervolgens gaan de leerlingen de instructie onder begeleiding van de leerkracht inoefenen. De leerlingen oefenen via een coöperatieve werkvorm samen de stof in. Op die manier wordt mogelijk gemaakt dat de leerlingen de stof hardop denkend (auditief) inoefenen. Tijdens deze fase wordt er dus gewerkt aan de fonologische component (zie: Hoofdstuk 3.3: 28).

Hierna volgt de fase waarin de leerlingen de spellingcategorieën gaan toepassen. Dit doen zij zelfstandig in de klas. Centraal in deze fase staat: de differentiatie door de leerkracht. De leerkracht sluit aan bij wat het kind nodig heeft. Dit kan zijn extra uitdaging of juist een verlengde instructie. Tijdens de verlengde instructie legt de leerkracht nadruk op modeling. Ook kan de leerkracht de leerlingen helpen door hen bijvoorbeeld een stappenplan van de denkstappen aan te bieden. In het interactief taalonderwijs wordt dit strategisch leren genoemd.

De leerkracht maakt in deze fase de leerlingen ook bewust van een kritische werkhouding, en helpt de leerlingen om deze houding ook aan te nemen. Een kritische werhouding aanleren, betekent dat een leerkracht de leerlingen er ook op aanstuurt om het werk te controleren. De leerkracht werkt dan aan de orthografische component (zie Hoofdstuk 3.3: 29). In het IGDI-model is het ook mogelijk dat leerlingen eventueel samenwerken tijdens deze fase.

Na de fase van zelfstandige verwerking vindt de algemene evaulatie van de les plaats. De reflectiemomenten uit de les komen nu samen. De leerlingen worden hierin betrokken. Ten slotte vindt er een periodieke terugblik plaats. Dit doet de leerkracht met zowel de instructiegroep, als de groep die zelfstandig heeft gewerkt tijdens de les. De leerkracht geeft procesfeedback en feedback op werkhouding. Daarna wordt de les weer in een lessenreeks geplaatst. De leerlingen zien dan dat de les onderdeel is van een breder geheel. Het einde van de les is dus (bijna) hetzelfde als het Activerende Directe Instructiemodel.

Hieronder staat de kijkwijzer van het IGDI-model. Het geeft beknopt de fases en de belangrijkste daarbij behorende inhouden weer uit dit model. Overgenomen uit JSW, 6, 2011.

Kijkwijzer IGDI model spelling	
1. Start les * Blik terug op het voorgaande werk: welke categorie en aanpak / strategie is de vorige keer aan de orde geweest? * Bespreek het voorgaande werk op basis van correctie * Vat de eerder behandelde stof, de voorkennis samen **2. Oriëntatie les** * Geef het lesdoel en onderwerp aan: welke categorie en aanpak / strategie komt aan de orde? * Maak de leerlingen duidelijk hoe de les eruit zal zien **3. Presentatie/uitleg: interactieve groepsinstructie** * Geef concrete voorbeelden van woorden uit de categorie * Demonstreer hardop denkend de strategie en leg deze uit. **4. Oefening van de strategieën en samenwerkend leren** * Laat de leerlingen onder begeleiding oefenen (toepassing van strategie aanpak): de kinderen passen de strategie hardop denkend toe. * Geef korte en duidelijke opdrachten. * Stel veel vragen vanuit 'denken-delen-uitwisselen'.	**5. Strategieën toepassen (zelfstandig in de les)** * Zorg ervoor dat de leerlingen onmiddellijk kunnen beginnen * Zorg ervoor dat de inhoud gelijk is aan de voorafgaande lesfase. * Maak kinderen bewust van een kritische werkhouding; laat hen weten dat hun werk gecontroleerd wordt. * Laat de leerlingen elkaar helpen (tweetallen, groepjes) * Geef extra toepassingsopdrachten aan goed presterende leerlingen. * Geef zwakke spellers verlengde instructie (minimaal 10 minuten). Pas hierbij modelleren toe. -Fase 1: doe voor (demonstreer de strategie) -Fase 2: begeleid (uitvoeren van strategie) -Fase 3: toepassen door de leerlingen, controle van de leerkracht **6. Evaluatie** *Terugkoppeling en feedback gedurende elke lesfase* * Laat leerlingen vertellen wat ze geleerd hebben: categorie en strategie worden benoemd. * Laat leerlingen vertellen wat goed ging en wat ze de volgende keer anders gaan doen. * Controleer of de lesdoelen bereikt zijn (voor de hele groep of in kleine groepjes) **7.Periodieke terugblik** *Inhoudelijke afronding van de les, zowel voor de instructiegroep als voor de groep die zelfstandig werkt.* * Geef procesfeedback. * Geef feedback op netheid en correct werken. * Geef veel aanmoediging. * Plaats de les in de context van een lessenreeks.

Conclusie van beide modellen

De conclusie die getrokken kan worden is dat het IGDI-model dichter aansluit bij de huidige visie op het taalonderwijs, namelijk: interactief taalonderwijs. Het IGDI-model wordt gezien als uitbreiding op het Activerende Directe Instructiemodel. De overeenkomsten tussen beide modellen is de duidelijke structuur die erin te vinden is, en het feit dat de leerkracht de leidende hand heeft. Het benoemen van het verloop en het doel van de les is in het IGDI-model een belangrijk speerpunt.

Twee kenmerken die in het IGDI-model centraal staan zijn: het oefenen van samenwerkend leren (met gebruikmaking van coöperatieve werkvormen) en

differentiatie in de les. Het voordeel van samenwerkend leren en in die fase de strategieën inoefenen is dat de leerlingen hardop denkend de strategie kunnen toepassen. De fonologische component (Hoofdstuk 3.3) wordt daar dan dus toegepast. Doordat de leerlingen dit actief aan het doen zijn, kan de stof beter blijven hangen. Tijdens de toepassing van de les gaan de leerlingen in het IGDI-model zelfstandig aan de slag met de stof die tijdens het samenwerkend inoefenen is behandeld. De leerkracht heeft op dat moment tijd om de instructie aan te passen aan de behoeften van de kinderen. In het activerende directe instructiemodel wordt vooral gekeken naar welke kinderen er 'problemen' hebben met de lesstof, waarbij de leerkracht moet helpen. Beide modellen geven aan dat modeling door de leerkracht belangrijk is. Een leerkracht die hardop de denkstappen voordoet helpt de leerlingen in hun leerprcoes. Hierbij wordt gewerkt aan de pijler: strategisch leren van het interactief onderwijs. In het IGDI-model wordt hier meer de nadruk op gelegd dan in het Activerende Directe Instructie Model. Het Directe Instructie Model wijst de leerkracht ook op het belang van stappenplannen voor de leerlingen. Deze stappenplannen kunnen helpen bij de verwerking van de lesstof.

Beide modellen wijzen op het belang van reflectie. Het verschil is dat in het IGDI-model ook reflectie tussen leerlingen onderling gestimuleerd wordt. In de praktijk blijkt vaak dat hier maar weinig tijd voor is. In het IGDI-model wordt er meer nadruk gelegd op het benoemen van het lesdoel, waardoor het ook makkelijker wordt om doelgericht op de les te reflecteren.

4.2 Welke instructieprincipes worden er toegepast bij spelling?

Er zijn verschillende manieren om spelling aan te bieden. Dat is afhankelijk van of het woord klankzuiver is of niet klankzuiver. Als een woord klankzuiver is, dan kan het luisterprincipe worden toegepast. Je schrijft dan het woord zoals het hoort (Paus e.a., 2010: 311). Huizenga (2010) noemt drie instructieprincipes die toegepast kunnen worden bij de spelling van niet klankzuivere woorden, namelijk: inprenting, het aanleren van analogieredeneringen en het aanleren van regels. Hieronder worden deze instructieprincipes nader toegelicht. Daarnaast is er ook nog een instructieprincipe van Janson (2010) dat bij spelling gebruikt kan worden. Die zal na de instructieprincipes van Huizenga (2010) nader toegelicht worden.

Instructieprincipe volgens inprenting

Bij inprenting gaat het erom dat je de schrijfwijze van een woord in het geheugen probeert vast te leggen. Er zijn namelijk woorden waar geen regel voor is hoe je die schrijft. Zoals de woorden *chic*, *snack* en *saus*. Een woord alleen visueel aanbieden is volgens Huizenga (2010) niet voldoende om in het geheugen te blijven hangen. Er moet bij inprenting ook aandacht besteed worden aan de opbouw (=morfologie, zie: Hoofdstuk 3.2) van een woord en daarnaast ook aan de betekenis (=semantiek, zie: Hoofdstuk 3.2) van een woord. Een werkvorm die vaak gebruikt wordt bij inprenting is het visueel dictee. Tijdens dit dictee krijgen de kinderen gelegenheid een woord kort te bekijken en de schrijfwijze in zich op te nemen. Daarna moeten ze het woord opschrijven (Huizenga 2010: 87). Inprenting is volgens Huizenga een goede werkvorm, maar moet niet te vaak ingezet worden.

Instructieprincipe van analogieberedeneringen

Bij deze spellingstrategie gaan de leerlingen woorden met elkaar vergelijken. De kinderen moeten alle woorden van een bepaalde categorie bij het grondwoord kunnen onderbrengen. Vooral bij woorden met voorvoegsels en achtervoegsels wordt dit instructieprincipe veelvoudig toegepast. Ook hierbij is weer de morfologie, oftewel kennis van de opbouw van een woord belangrijk (zie hoofdstuk 3.2). Met name bij werkwoorden wordt de analogiemethode veel toegepast. Er zijn veel taalmethodes die van deze strategie gebruik maken. Ondanks dat kent deze methode ook een aantal bezwaren. Het belangrijkste bezwaar is dat de analogiemethode te impliciet is: de methode kan niet overal toegepast worden (Huizenga 2010: 90). Een tweede bezwaar is dat de analogiemethode te beperkt is: voor veel woorden is geen grondwoord te vinden (Huizenga 2010: 90). Een derde bezwaar is dat de analogiemethode niet efficiënt is. Bijvoorbeeld bij woorden met de verenkelings- of de verdubbelingsregel (Huizenga 2010:91).

Instructieprincipe van het aanleren van regels

Daarnaast is er nog een categorie van het aanleren van regels. De regels worden in voor kinderen begrijpelijke woorden weergegeven. Huizenga (2010: 91) noemt twee manieren om spellingregels aan te leren: de deductieve en inductieve manier. Bij de deductieve manier worden regels vooraf aangeleerd en moeten kinderen vervolgens de regel toepasen op alle gevallen die daarvoor in aanmerking komen. Bij de inductieve manier moeten leerlingen zelf de regel ontdekken (de methodes: *Taaljournaal* en *Taal op maat*, gaan onder andere uit van de laatst genoemde manier). In sommige gevallen wordt er gebruik gemaakt van een

algoritme. Voor het aanleren van de verenkelings- en de verdubbelingsregel is zo'n algoritme erg handig. (Huizenga 2010: 95).

Het HOHOC-instructieprincipe

Een ander instructieprincipe voor spelling is dat van Janson (2010). In tabel 1 op de volgende pagina staat dit model beknopt weergegeven in een schema.
Janson (2010) geeft aan dat een les spelling begint met **horen**. De leerlingen worden gestimuleerd om in deze fase het woord na te zeggen of even stil voor henzelf uit te spreken. Op basis van de opeenvolgende fonemen kunnen leerlingen dan verschillen tussen de woorden gaan **onderscheiden**. Hierin wordt heel duidelijk gewerkt aan de fonologische woordidentiteit en de daaruit voortvloeiende fonologische component (zie: hoofdstuk 3).

In de fase die daarop volgt moeten de leerlingen leren om bepaalde woorden of regels te **herkennen**. Dit komt voort vanuit de morfologische woordidentiteit en de daarbij behorende morfologisch component (zie: hoofdstuk 3). In deze fase begeleidt de leerkracht de leerling in het proces van het herkennen van het woord en welke regels daarbij horen. Met name bij de werkwoordspelling worden regels gebruikt om tot een goede schrijfwijze van een woord te komen.

Daarna komt in dit model pas de fase van het **opschrijven** van het woord. Tijdens deze fase begeleidt de leerkracht de leerlingen bij het maken van de juiste denkstappen. Hierdoor wordt er aandacht besteed aan de syntactische identiteit van een woord (zie: hoofdstuk 3).

Het model wordt afgesloten met de fase van **controleren.** De leerkracht legt hier heel bewust uit dat een woord gecontroleerd moet worden. De leerling wordt door de leerkracht gestimuleerd om het woord nogmaals door te lezen.

Dit instructieprincipe wordt in het vervolg van dit onderzoek het instructieprincipe HOHOC genoemd. (fasen: Horen, Onderscheiden, Herkennen, Opschrijven, Controleren).

Het HOHOC-model is sterk gebaseerd op de theorie van de verschillende woordidentiteiten en werkt hier heel bewust aan. Dit maakt dat dit een sterk model is om in te zetten bij een spellingles. In de beknopte weergave in dit model maakt Janson (2010) ook duidelijk zichtbaar dat een toereikende woordenschat bij alle fases uit dit model noodzakelijk is om te komen tot een goede spellingvaardigheid.

Overzicht van het instructieprincipe volgens het HOHOC-model:

fase	kernactiviteit	oefenen	instructie-aspecten	aandachtspunt voor de leerlingen	extra
1	Horen (denken)	Nazeggen (stil uitspreken); (even) kunnen onthouden	(Her)ken je dit woord? Wat zijn lastige klanken / klankcombinaties om te herkennen / uit te spreken? Wat maakt ze lastig? Welk woord klinkt ook zo?	Goed uitspreken; wat zijn moeilijke klanken?	woordenschat
2	Onderscheiden (auditief)	Opeenvolgende fonemen herkennen en kunnen benoemen; bij samengestelde woorden (eerst) de klankgroepen (of betekenis-volle woorddelen) herkennen en benoemen.	Welke medeklinker(s) hoor je vooraan / achteraan; hoor je korte of lange klank(en)? Maak de klankgebaren erbij. (bij samengestelde woorden:) Klap het woord: hoeveel stukken hoor je? Waar hoor je de klemtoon? Hoor je bekende stukken? Waar?	Hoor ik de goede volgorde? Hoor ik ze allemaal? (niet teveel en niet te weinig) Hoor ik waar de klemtoon is?	
3	Herkennen / identificeren	Hoor ik klanken of klankcombinaties waarbij ik speciaal moet opletten? Moet ik een regel toepassen? Zijn er letters nodig die ik niet hoor of letters niet nodig die ik wel hoor? Is het een woord uit het Engels of het Frans? Weet ik (nog) hoe ik achter de schrijfwijze van die moeilijke letters kan komen? Is er een hoofdletter nodig hier?	Zou je dit woord kunnen schrijven zoals je het hoort? Welk stukje van dit woord zou wel eens anders geschreven kunnen worden dan je op het eerste gehoor denkt? Zijn er stukjes in dit woord die je doet denken aan een regel of aan een ander woord dat je al kent? [Verder de specifieke instructie die bij een bepaalde moeilijkheid hoort]	Herken ik dit woord? Herken ik stukjes uit dit woord? Moet ik hier een regel toepassen? Hoort hier een verhaal bij? Ken ik zoiets al uit andere woorden? Enzvoort	
4	Opschrijven	Goed opletten dat ik alles wat ik heb herkend en bedacht ook zo opschrijf; ik moet alle letters duidelijk herkenbaar schrijven.	Wat zouden vergissingen kunnen zijn bij het opschrijven? Weet je (nog) wanneer een woord met een hoofdletter moet?	Zie ik het voor me? Opletten dat ik alle struikelpunten goed doe.	
5	Controleren	Staat er nu wat ik heb gehoord / gedacht? Heb ik de juiste kenmerken herkend?	Lees precies wat je hebt geschreven. Klopt het, geen vergissingen gemaakt? Duidelijk leesbaar?	Heb ik nu aan alles gedacht? Klopt wat er nu staat?	

(tabel 1: bron: Janson, D. (2010). *Kwaliteitskaart spelling leren*. Utrecht: CPS.)

4.2.1 Welke instructieprincipes worden er gebruikt bij werkwoordspelling?

Van der Velde (1960) concludeerde in zijn boek met de titel: *De tragedie der werkwoordsvormen* al in 1960, dat Nederlanders onafhankelijk van het feit of ze goed opgeleid zijn, of net beginnen met de didactiek van werkwoordspelling, relatief veel fouten maken. Deze paragraaf zal de verschillende instructieprincipes die gebruik worden bij werkwoordspelling uiteen zetten, namelijk de regelmethode, de analogiemethode en de algorimtische methode. Huizenga (2010) is de enige die deze methodes duidelijk heeft opgeschreven.

De regelmethode

"De oudste benadering binnen de werkwoorddidactiek is de regelmethode." (Huizenga, 2010: 180) Deze methodiek is bij het aanleren van spelling vergelijkbaar met het instructieprincipe van het aanleren van regels (zie: hoofdstuk 4.2). Deze didactiek begint met het aanleren van de regels. De regels worden meestal in verschillende fases aangeboden. Bijvoorbeeld eerst de tegenwoordige tijd, daarna de verleden tijd en uiteindelijk wordt deze uitgebreid met de andere verschillende tijden. Het valt op dat de taalmethodes hierop een eigen visie hebben en dat bijvoorbeeld de taalmethode *Taaljournaal* (2003) de tegenwoordige tijd naar de kinderen vertaalt als 'de tijd van nu'. De verleden tijd wordt vanzelfsprekend 'de tijd van toen' genoemd. Huizenga (2010: 180) schrijft dat het voor de spelling van de werkwoorden niet altijd nodig is de spellingregels toe te passen. "De meeste werkwoorden kan een kind correct schrijven via de fonologische strategie." Bij werkwoorden als *loopt*, *fietst*, *irriteert* en *wandelt* hebben kinderen al snel door dat je hiervoor geen ingewikkelde werkwoordspelling regel hoeft te gebruiken. Bij sommige werkwoorden moet dat wel. "Bij vormen als *vindt* en *antwoordt* lukt dit", aldus Huizenga (2010) vaak nog wel, "maar bij een minder bekend werkwoord als *respecteren* kan een kind onzeker worden." Het toepassen van enkel de regels wordt in haar zuiverste vorm niet gebruikt. De meeste methodes combineren deze regelmethodiek met het gebruik van een algoritme.

De analogiemethode

Deze methode is tot stand gekomen, als reactie op de regelmethode. De analogiemethode gaat als volgt: "aan de hand van enkele veel voorkomende voorbeeldwerkwoorden (bijvoorbeeld: *rijden*, *branden*, *wachten*, *halen*, *werken* en *lopen*) worden de moeilijkheden bij de werkwoordspelling in kaart gebracht" (Huizenga, 2010: 181). Vervolgens moet een leerling bepalen bij welk voorbeeld een bepaalde werkwoordsvorm thuishoort. De meeste analogiemethoden maken gebruik van grondwoorden. Een grondwoord is een voorbeeldwoord waaraan een leerling een ander woord kan refereren. Een kenmerk van de analogiemethode is dat de kinderen de werkwoordspelling moeten leren door woorden met elkaar te vergelijken, zonder dat precies duidelijk wordt wat de daarbij behorende regels zijn. Een bezwaar tegen deze werkwijze is: de analogiemethode blijkt te impliciet. Deze methode maakt niet duidelijk wat de leerlingen precies moeten doen om tot een juiste schrijfwijze van het woord te komen (Huizenga, 2010; Paus 2010). Paus e.a. (2010) vult hierop aan dat het ook niet altijd even makkelijk is om bij moeilijke werkwoorden te bepalen welk voorbeeldwoord van

toepassing is. Een voordeel van deze methode is dat leerlingen relatief snel en zelfstandig de spelling onder de knie kunnen krijgen (Paus e.a., 2010).

De algoritmische methode

Een alternatieve manier om de werkwoordspelling aan te bieden, is het werken met algoritmen (Assink, 1992). Het idee van een algoritme bestaat dus al best lang. Een algoritme bestaat uit een aantal systematische denkstappen, die leiden tot een juiste werkwoordspelling. Uit onderzoek is gebleken dat dit de meest effectieve methode is bij het aanbieden van werkwoordspelling (Assink, 1983; Zuidema, 1988). Dit zijn de meest recente bronnen van onderzoek waarin dit echt is aangetoond. Als hulpmiddel bij deze methode wordt de algoritmekaart gebruikt. Deze werd in de jaren '80 steeds vaker ingezet, waardoor de analogiemethode naar de achtergrond is geschoven.

Ondanks dat kan deze methode volgens Huizenga (2010: 181) ook ingezet worden in combinatie met de algoritmische methode. Nadat een aantal stappen zijn gezet, volgt dan bijvoorbeeld de opdracht: schrijf het woord net zoals het woord *antwoordde*. De algoritmische methode komt op dit moment in verschillende vormen tijdens het aanbieden van de werkwoordspelling in de taalmethodes voor. Het is een manier van strategisch leren en past om die reden bij de huidige visie van het interactieve taalonderwijs.

Meestal bestaat een algoritme uit een aantal vragen met twee keuzemogelijkheden. Uiteindelijk komt het kind bij een opdracht uit. Door de algoritmische methode toe te passen wordt de systematiek en de werkwijze van de persoonsvorm duidelijk gemaakt. Het voordeel van deze algoritmische aanpak is volgens Huizenga (2010: 184) dat ''we exact kunnen vaststellen waarmee een leerling nog problemen heeft.'' Paus e.a. (2010) voegt daaraan toe dat ''leerlingen altijd uitkomen bij de juiste spelling, maar daar hangt gelijk het nadeel tegenover dat er gemakkelijk fouten gemaakt kunnen worden als denkstappen niet volledig en in de goede volgorde worden uitgevoerd.'' Een ander nadeel is dat het relatief lang duurt voordat de leerlingen deze stappen volledig zelfstandig kunnen uitvoeren (Paus e.a., 2010). Huizenga (2010) benoemt dit in andere woorden en zegt dat ''het vrij lastig is om de verschillende stappen te automatiseren.''

4.3 Welke moeilijkheden kom je tegen bij het aanbieden van werkwoordspelling?

Spelling wordt in de taalmethodes via een aparte spellingslijn aangeboden. In de bovenbouw wordt ook de werkwoordspelling aangeboden. In de meeste gevallen wordt de werkwoorspelling in een aparte lijn, binnen de spellingslessen aangeboden.

De werkwoordspelling vereist een andere didactiek en brengt verschillende moeilijkheden met zich mee. Kenmerken van werkwoorden is dat ze kunnen veranderen van tijd, persoon en getal.[12] Daarnaast zijn er twee soorten werkwoorden, namelijk regelmatige werkwoorden en onregelmatige werkwoorden, oftewel sterke werkwoorden en zwakke werkwoorden.

Groep	*Spellingpatroon/Categorie*	*Voorbeelden*
werkwoorden	regelmatig	vertellen, gebeuren, werken
	onregelmatig	kopen, weten, zijn

(bron: www.opbrengstgerichtspellen.slo.nl - geraadpleegd op 3 mei 2012.)

Moeilijkheden bij werkwoordspelling

Volgens Paus e.a. (2010) zitten de meeste problemen bij de werkwoordspelling bij de tweede en derde persoon enkelvoud of meervoud. Zowel in de tegenwoordige tijd als in de verleden tijd. Bijvoorbeeld de hiernaast afgebeelde werkwoordsvormen.

Vind jij?

Hij wachtte, wij wachtten
Hij strandt, hij strandde
Wij stranden, wij strandden

Ook de homofonen: *ik vind/ hij vindt* brengen bepaalde moeilijkheden met zich mee. De werkwoorden met als voorvoegsel ge-/be-/ver-, worden vaak verward met voltooid deelwoorden die meestal met een *-d* aan het eind geschreven worden (Paus e.a., 2010).

Daarnaast heb je ook nog werkwoorden die een dubbele spellingregel bevatten. Bijvoorbeeld het werkwoord *durven*. De verleden tijd hiervan wordt bij de tweede persoon enkelvoud: *hij durfde*. Hier speelt ook de f/v regel een rol. Hetzelfde geldt voor de s/z regel. Bijvoorbeeld *verhuizen*. Het werkwoord wordt bij de tweede

12 http://opbrengstgerichtspellen.slo.nl/groepcyclus/2D/wwspelling/ geraadpleegd op 3 mei 2012.

persoon enkelvoud *verhuisde* in de verleden tijd. De leerlingen moeten hier een combinatie van een aantal spellingregels toepassen.

4.4.1 Wat is een zelfcorrectietraining?

''Alleen wanneer aan kinderen uitgelegd wordt hoe ze eerder opgedane kennis kunnen inzetten bij een nieuwe taak blijken ze die ook effectief te kunnen gebruiken'' (Willemen, Bosman & Van Hell, 2002). Dit heeft alles te maken met de metacognitieve reflectievaardigheden die een kind heeft. Metacognitie verwijst naar het vermogen dat een kind heeft om over zijn of haar eigen denkprocessen en strategieën na te denken.

Tijdens een zelfcorrectietraining kan een leerkracht gebruik maken van een individueel stappenplan, dat samen met de leerling wordt opgesteld. Op die manier kan gericht gewerkt worden aan het verbeteren van de individuele spellingvaardigheden van het kind.

Uit het onderzoek van Willemen (2002); Bosman & Van Hell (2005) is gebleken dat de ontwikkeling van een goed spellingbewustzijn bijdraagt aan de metacognitieve vaardigheden bij een kind. Voor de leerkrachten ligt hier een belangrijke taak om dit zorgvuldig aan te leren aan de kinderen.

In het onderzoek van Bosman & Van Paffen (2005) is gebleken dat het spellingbewustzijn bij de leerlingen zelfs met een korte training al gestimuleerd kan worden. Doordat leerlingen tijdens de bevordering van metacognitieve vaardigheden meer grip krijgen op hun eigen leerproces, gaan de resultaten ook mogelijk omhoog.

Hieronder volgt een voorbeeld van een stappenplan die bij een zelfcorrectietraining gebruikt kan worden. Dit voorbeeldstappenplan is overgenomen uit het onderzoek van Willemen, Bosman & Van Hell (2002).

Stappenplan doe-het-zelf spellingcorrectie van [naam van kind].

Ik lees mijn verhaal goed door van het begin tot het einde.
Heb ik misschien woorden vergeten?

Ik kijk of alle leestekens kloppen.
Begint elke zin met een hoofdletter?
Zijn alle namen met een hoofdletter geschreven?
Staat achter elke zin een punt?

Zie ik woorden van afspraak 18 (uit de spellingles): regelwoorden bommen-bomen?
Heb ik alle woorden van dit type opgespoord en gecontroleerd?

Zie ik woorden die voor mij moeilijk zijn: g/ch of au/ou?
Deze woorden zoek ik op in mijn spellingschrift of ik vraag ze aan de juf.

Kom ik vreemde moeilijke woorden tegen die ik bijna nooit schrijf?
Deze woorden zoek ik op in het woordenboek of ik vraag ze aan de juf.

Tijdens de zelfcorrectietraining worden de denkstappen die een kind moet maken inzichtelijk gemaakt. Belangrijk is dat de leerkracht ook zo'n stappenplan structureel inoefent met de leerlingen, zodat zij hier bewust mee aan de slag kunnen gaan.

4.4.2 Op welke manier wordt zelfcorrectie toegepast in de taalmethodes?

In Hoofdstuk 2 hebben we al gezien dat spellingbewustzijn een essentieel onderdeel is om de spellingvaardigheden te vergroten. Volgens Aarnoutse & Verhoeven (2003: 72) leren leerlingen in de loop der jaren "steeds beter strategieën voor zelfcorrectie toe te passen." Zij zijn steeds meer alert op positionele, morfologische en contextuele kenmerken van geschreven informatie." Maar om dit te leren, moet dit wel aangeboden worden. Ondanks dat bekend is dat een zelfcorrectietraining bij spelling werkt, wordt dit in de praktijk nog maar nauwelijks toegepast. In hoofdstuk 2 is al benoemd dat de taalmethodes *Taal Actief* en *Taal op Maat* werken met het begrip 'foutenbewustzijn'. Een groot nadeel hieraan is dat dit alleen maar tijdens het dictee wordt toegepast. Op deze manier kunnen de leerlingen de indruk krijgen dat het alleen tijdens een dictee belangrijk is om na te denken of je een woord kunt spellen of niet. In de praktijk blijkt dat in formele spellingsituaties nog wel enigszins goed gespeld kan worden, maar tijdens een vrije opdracht, of tijdens de transfer naar andere vakken is de spelling soms dramatisch. Hieruit blijkt dat de toepassing van spelling een moeizaam proces is en een stuk bewustzijn hierbij erg belangrijk is.

In de taalmethode *Taalverhaal* wordt aan spellingbewustzijn en spellinggeweten gewerkt met behulp van een *spellingchekcer*. In de handleiding van de methode staat: door de *spellingchecker* reflecteren de leerlingen niet alleen per

woord, maar ook op de hele tekst. Op die manier ontwikkelen de leerlingen een goede spellingattitude en spellinggeweten bij het stellen. De *spellingchecker* wordt dus vooral gebruikt als de leerlingen een verhaal of opstel gaan schrijven. Het lijkt een stap in de goede richting en in de richting van een zelfcorrectietraining. Hieronder is de *spellingchecker* uit de taalmethode *Taalverhaal* opgenomen:

Lees je tekst na.
Controleer of je elk woord goed hebt geschreven.
Twijfel je?
-Nee. Ik heb de schrijfaanwijzingen voor de gewone woorden en de werkwoorden goed toegepast.
-Ja. Controleer in het woordenboek.
-de woorden met onthoudletters
-de woorden met een ook-zo stukje.

Controleer of je de regels goed hebt toegepast;
-gewone woorden, bijvoorbeeld: letterzetter, hoofdletters;
-werkwoorden: gebruik het werkwoordschema.

(bron: Berg, H.M.G. van den (2003). *Handleiding.Taalverhaal. Groep 7.* Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff)

Het idee van een *spellingchecker* komt voort vanuit het onderzoek van Willemen & Van Hell (2002) waarin zij aantoonden dat met behulp van een zelfcorrectietraining het spellingbewustzijn en de schrijfmotivatie bij de leerlingen vergroot wordt.

4.4.2 Wat is het verschil tussen een zelfcorrectietraining en een spellingchecker?

Het verschil met een zelfcorrectietraining en een *spellingchecker* is dat de zelfcorrectietraining doelgericht is. Er wordt samen met het kind gekeken naar waar zijn of haar zwakke punten liggen bij spelling. Tijdens de training van Van Paffen & Bosman (2005) werd er nadruk gelegd op het ontwikkelingen van metacognitieve vaardigheden bij het kind.

De *spellingchecker* daarentegen is wat globaal, en geeft niet duidelijk aan wat de leerlingen moeten doen. Door de vrij globale en abstracte aanpak van de *spellingchecker* kan het nut ervan snel verdwijnen. De leerlingen weten op den duur wat er gevraagd wordt, en zullen om die reden misschien alsnog sneller door de tekst lopen en veel dingen over het hoofd zien. Met het idee uit de *spellingchecker*: 'controleer of je de regels goed heb toegepast', gaat de methode ervan uit dat de leerlingen alle spellingregels uit hun hoofd weten. Dit is meestal maar de vraag, laat staan dat leerlingen de denkstappen allemaal kunnen toepassen om dit te controleren.

Het voorbeeldplan van een zelfcorrectietraining gaat dieper. Deze is meer doelgericht en zet de denkstappen die kinderen in hun hoofd moeten leren maken duidelijk neer. De leerling checkt of 'alle leestekens kloppen' en daaronder staan de denkstappen die hij daarbij moet maken uitgewerkt. Bijvoorbeeld de denkstap: 'Begint elke zin met een hoofdletter?'. Leerlingen moeten leren om dit soort denkstappen op den duur uit het hoofd te maken. Door deze denkstappen in te prenten kan spellingbewustzijn ontstaan. Als het goed is gaat een kind zich op den duur verantwoordelijk voelen om alle zinnen te laten beginnen met een hoofdletter, en wordt hierdoor het ontwikkelde spellinggeweten zichtbaar.

4.5.1 Conclusie

Ten eerste zijn er twee didactische vakonafhankelijke modellen met elkaar vergeleken, namelijk het Activerende Directe Instructie model en de variant hierop: het IGDI-model. Het verschil is dat er in het IGDI-model ruimte is voor samenwerkend leren tijdens de inoefeningsfase van de nieuwe stof en dat tijdens de fase van zelfstandige verwerking de leerkracht inspeelt op de verschillen in instructiebehoeften van het kind. Daarnaast werkt dit model ook vanuit specifieke lesdoelen, die voorafgaand aan de les aan de leerlingen wordt vertelt.

Huizenga (2010) noemt een aantal instructieprincipes die gebruikt kunnen worden bij spelling. Hij heeft het over de inprentingsmethode, de analogiemethode en de regelmethode. Elke manier past bij een aantal groepen worden. Als het gaat om werkwoordspelling dan heeft Huizenga (2010) het ook over drie verschillende instructieprincipes namelijk: de regelmethode, de analogiemethode en de algoritmische methode. De eerste en laatstgenoemde methodes worden het meest gebruikt, en komen ook het meest voor in de leerlijn spelling van de taalmethodes. In vrijwel alle gevalen worden deze twee principes in samenhang aangeboden. De algoritmekaart is een vorm van strategisch leren en denken met behulp van de regels uit de regelmethode. Hierin komt weer een element van het interactief taalonderwijs naar voren.

Wanneer (werkwoord)spelling aangeboden wordt via regels kan dit door middel van de inductieve manier of de deductieve manier.

Het instructieprincpe HOHOC van Janson (2010) werkt goed vanuit de verschillende woordidentiteiten (zie: hoofdstuk 3). De samenhang van het gebruik van de woordidentiteiten die Janson (2010) verwerkt in haar model zorgt ervoor dat het een stevig model is.

Dit model als leiddraad nemende zou in combinatie met de instructieprincipes van Huizenga (2010) gebruikt kunnen worden. Het helpt kinderen bij het proces van

het opschrijven van woorden en staat in nauw verband met de theorie over de verschillende woordidentiteiten.

Voor een goede instructie van werkwoordspelling, dient de leerkracht ook te weten waar eventuele moeilijkheden zitten. Volgens Paus e.a. (2010) zitten deze moeilijkheden vooral bij de tweede en derde persoonsvorm, zowel enkelvoud als meervoud.

Vanuit hoofdstuk 2 weten we al dat reflectie kan helpen om het spellingbewustzijn bij leerlingen te ontwikkelen. In dit hoofdstuk hebben we gezien wat een zelfcorrectietraining is. De leerkracht gaat dan aan de hand van een stappenplan per individueel kind doelgericht kijken naar de persoonlijke spellingmoeilijkheden. In de spellingmethodes wordt dit nog niet echt ingezet, behalve dan het gebruik van een *spellingchecker* in de taalmethode *Taalverhaal*. Dit idee komt voort uit het onderzoek van Willemen & Van Paffen (2002), waarin zij aantoonden dat een zelfcorrectietraining werkt. Uit onderzoek van Bosman & Van Paffen (2005) is gebleken dat zelfs al met een korte training het spellingbewustzijn gestimuleerd kan worden. In mijn praktijkonderzoek zal ik gaan onderzoeken of dit ook voor het aanbieden van de werkwoordspelling geldt.

4.5.2 Conclusie theoretisch kader

Voordat de overgang wordt gemaakt naar mijn praktijkonderzoek wil ik eerst de belangrijkste conclusies die vanuit het theoretisch kader naar voren zijn gekomen duidelijk op een rij zetten.

In hoofdstuk 2 is beschreven wat het doel van spelling is. Hieruit blijkt dat in eerste instantie het doel is om foutloos de Nederlandse taal te leren schrijven. Twee begrippen spelen hierin een grote rol, namelijk spellingbewustzijn en spellinggeweten. Door spellingbewustzijn te ontwikkelen leren kinderen om goed te reflecteren op hun eigen spellingproces. Uit onderzoek (Bosman & Van Paffen, 2005) blijkt dat dit al met een korte training gestimuleerd kan worden. Daarnaast spelen de leerkrachtvaardigheden bij het ontwikkelen van een spellingbewustzijn een belangrijke rol. De leerkracht kan de leerlingen begeleiden in het ontwikkelen van metacognitieve reflectievaardigheden op hun eigen spellinggedrag.

In hoofdstuk 3 is het proces van woorden beschreven. Hierin zijn de identiteiten die een woord heeft van Ehri genoemd. Daarna de daaruit voortkomende spellingprincipes van Huizenga (2010) en ten slotte ook de componenten die de praktische vertaling maken naar het schrift zoals Paus e.a. (2010) dit noemt. Er is duidelijk inzichtelijk gemaakt wat nodig is voor een goede spellingvaardigheid. Ten slotte zijn in hoodstuk 4 de verschillende didactische

modellen die op dit moment gebruikt worden uiteen gezet. Het Activerende Directe Instructie model is vergeleken met het nieuwe aanvullende IGDI-model. Het laatstgenoemde model sluit aan bij de visie op het huidige taalonderwijs, namelijk: interactief taalonderwijs. Daarnaast is dit model ook doelgericht, en om die reden ook opbrengstgericht. Het sluit aan op wat het individuele kind nodig heeft.

Het instructieprincipe voor specifiek spelling in het HOHOC-model van Janson (2010) blijkt het dichtst aan te sluiten bij de theorie van het proces van woorden leren schrijven. Alle elementen van de woordidentiteiten zijn terug te vinden in haar model. Dit principe is effectief om spelling aan te bieden, en kan gebruikt worden in combinatie met de regelmethode, analogiemethode of algoritmemethode zoals Huizenga (2010) deze beschrijft (zie: hoofdstuk 4.2.1).

Uit onderzoek (Willemen & Van Paffen 2002) is gebleken dat een zelfcorrectietraining helpt om betere resultaten te hebben bij een vrije stelopdracht. In een zelfcorrectietraining gaat een leerkracht doelgericht aan de slag. Daarnaast is gebleken uit onderzoek van Bosman & Paffen (2005) dat het spellingbewustzijn met een korte training gestimuleerd kan worden. Dit helpt in de voortgang naar goede resultaten. Kinderen krijgen inzicht in wat ze doen. In mijn praktijkonderzoek ga ik onderzoeken of dit inderdaad ook gestimuleerd kan worden op de werkwoordspelling bij kinderen die dit net aangeboden krijgen.

Ik wil dit hoofdstuk beëindigen met onderstaand citaat: ‘‘Goede resultaten bij het taal/-leesonderwijs zijn van doorslaggevend belang voor de opbrengsten van de school, omdat ze ook doorwerken in de resultaten van het onderwijs in de overige vakgebieden.’’ (Gelderblom, Kooijman & Vernooy, 2007).

Om dit te bereiken zijn drie componenten van belang, die in mijn praktijkonderzoek centraal zullen staan:

- Het belang van de rol en de vaardigheden van de leerkracht bij het aanbieden van werkwoordspelling.
- Het belang van het stimuleren van metacognitieve vaardigheden bij kinderen.
- Het belang van het ontwikkelen van een goed spellingbewustzijn bij het kind.

Onderzoek
Hoofdstuk 5: Leerkrachtvaardigheden bij werkwoordspelling

5.0 Inleiding

Vanuit het theoretisch kader is gebleken dat leerkrachtvaardigheden bij spellingonderwijs er toe doen. In dit hoofdstuk zullen de resultaten van de enquête en het experimenteel onderzoek inzichtelijk gemaakt worden. Eerst wordt vanuit de literatuur de basisdimensies van een leerkracht duidelijk gemaakt en die worden op het vak spelling gelegd in combinatie met de *Kennisbasis Nederlandse taal*.

5.1 Competent leraarschap bij aanbieden van spellingonderwijs

Bij beschouwing van het leraarschap moeten drie basisdimensies in ogenschouw worden genomen (Gennip & Vrieze, 2008):

- de (vak)inhoudelijke kennis van de leraar en de daarbij behorende vakdidactiek;
- de pedagogisch-didactische interventies van de leraar die nodig zijn om de stof over te dragen;
- de persoon van de leraar.

In bovenstaand model wordt duidelijk gemaakt dat de competenties dimensies niet op zichzelf staan, maar een zekere samenhang hebben met elkaar.

5.1. 1 Vakinhoudelijk kennis van leerkracht

Wat betreft vakinhoudelijke kennis die de leerkracht nodig heeft bij spelling is het belangrijk dat de leerkracht weet wat het doel is van spelling en de manier waarop dit bereikt kan worden. Ook moet een leerkracht weten op welke manier de

leerlijnen bij spelling zijn opgebouwd. Tijdens de lessen kan de leerkracht hier dan op inspelen en bij aansluiten. De leerkracht moet daarnaast ook weten op welke manier woorden zijn opgebouwd en hoe dit in de lessen ingezet kan worden (zie: Hoofdstuk 3). Op die manier kan een leerkracht de didactiek hierbij op aan laten sluiten. Daarnaast spelen de begrippen spellingbewustzijn en spellinggeweten een belangrijke rol tijdens het aanleren van spelling (zie: Hoofdstuk 2 en 4). De leerkracht moet dit duidelijk zichtbaar maken bij de kinderen en in de klas.

5.1.2 Pedagogische-didactische interventies

In hoofdstuk 2 is al beschreven dat het belangrijk is dat de leerkracht zorgt voor de ontwikkeling van het spellingbewustzijn en spellinggeweten bij de kinderen. De leerkracht speelt hierbij een ontzettend belangrijke rol. Evengoed als dat ouders meedragen aan de vorming van het geweten van hun kind, zo dragen leerkrachten bij aan de vorming van een goed spellinggeweten. Om het spellingbewustzijn te stimuleren kan de leerkracht bepaalde reflectietechnieken toepassen. Daarnaast is het belangrijk dat de leerkracht zelf de vaardigheden van spelling beheerst.

5.1.3 De persoon van de leraar

De leraar als persoon speelt ook een belangrijke rol, als het gaat om competent leraarschap. Samen met de andere genoemde competenties kan de leerkracht bijdragen aan een goede ontwikkeling van het kind. De leerkracht als persoon dient hiervoor wel de kwaliteiten te beschikken om op een goede manier met het individuele kind om te gaan.

5.2 Leerkrachtvaardigheden en de koppeling met de Kennisbasis Nederlandse taal

Een hulpmiddel dat speciaal voor de leerkrachten is gemaakt, is de *Kennisbasis Nederlandse taal* (2009). Deze geeft overzichtelijk en systematisch weer wat leerkrachten voor kennis en vaardigheden nodig hebben om te kunnen komen tot goede taal- en spellingvaardigheden bij de leerlingen. De informatie hebben de samenstellers van de *Kennisbasis Nederlandse taal* (2009) uit verschillende bronnen gebruikt. De *Kennisbasis Nederlandse taal* (2009) kenmerkt zich door de systematische gestructureerde opbouw. Elk domein van taal is hierin opgenomen, waaronder dus ook spelling en geeft ons antwoord op vier vragen, namelijk: Wat: leerinhoud, Hoe: doemeindidactiek, 3: Wat/waarom: fundament en 4: Hoe/waarom: taaldidactiek en taalbeleid.

Bij de leerinhoud van spelling, wordt het domein werkwoordspelling onder taalkenmerken gezet. De werkwoordspelling kenmerkt onze Nederlandse taal en is uniek bij onze taal. Bij de leerling als taalgebruiker worden de volgende kenmerken genoemd:

1. Elementaire spellinghandeling
2.Spellingstrategieën
3.Hulpmiddelen correcte spelling
4.Spellingattitude

Voor een beschrijving van bovenstaande begrippen en hoe dit ingezet kan worden verwijs ik naar Hoofdstuk 2 van dit onderzoek.

Als het gaat om domeindidactiek zijn vier leerkrachtvaardigheden bij spelling belangrijk, namelijk:

1. Correct spellen
2. Instructieprincipes onveranderlijke woorden
3. Instructieprincipes werkwoordspelling
4. Analyseren spelfouten

Een goede leerkracht, die spellinggeweten op de kinderen wil overbrengen, zal dus zelf ook correct moeten kunnen spellen. Daarnaast is het van belang dat zo'n leerkracht de instructieprincipes van de onveranderlijke woorden kent, en de specifieke instructieprincipes van werkwoordspelling (zie: Hoofdstuk 4.2). Daarnaast moet een leerkracht moeite nemen om de spelfouten die de individuele leerling maakt te analyseren.

De middelen die de leerkracht hiervoor kan inzetten, zijn volgens de samenstellers van de *Kennisbasis Nederlandse taal* (2009):
een dictee, categoriegerichte oefeningen en strategiegerichte oefeningen. Daarnaast moest spellling ook geëvalueerd worden door middel van toetsen en foutencategorieën. De leerstof is geordend in de leerlijn spelling. Voor verdere informatie verwijs ik naar hoofdstuk 2 van mijn scriptie.

Het fundament dat de leerkracht nodig heeft voor werkwoordspelling is dat hij kennis heeft van de wetenschappelijke achtergrond. Bij werkwoordspelling gaat het dan voornamelijk om de principes van de Nederlandse spelling. Hoe is onze spelling precies opgebouwd, en wat kenmerkt nu precies de spelling van een woord? (zie: Hoofdstuk 3).

Naast het fundament heeft de leerkracht ook kennis nodig van de maatschappelijke achtergrond. Wat wordt er op dit moment verwacht? Is Nederland

nog wel gemotiveerd om correct te spellen? Hiervoor verwijs ik naar hoofdstuk 1 van mijn scriptie, waarin diverse meningen uit onze maatschappij uiteen gezet zijn.

Uiteindelijk geeft de *Kennisbasis Nederlandse taal* (2009) ook aan welke aandachtspunten er zijn bij het hoe en waarom bij spelling: taaldidactiek en taalbeleid. Belangrijk hierbij is welke opvatting de school heeft over het taalonderwijs in het algemeen, over spelling in het traditioneel onderwijs en spelling in het strategisch onderwijs. Op dit moment wordt voornamelijk de visie op interactief taalonderwijs aangehangen, wat voor een groot deel strategisch taalonderwijs inhoudt.

Daarnaast is het ook belangrijk om een visie te ontwikkelen op taalheterogene groepen. Op welke manier biedt de leerkracht spelling aan bij zwakke kinderen, en op welke manier bij taalzwakke kinderen? Met name het laatste punt is voor dit onderzoek in mijn scriptie van belang, en wordt toegelicht in hoofdstuk 4, als het gaat om instructievaardigheden van de leerkracht.

Ook noemt de *Kennisbasis Nederlandse taal* (2009) nog een samenhang tussen de domeinen. Hierbij gaan zij uit van een samenhang tussen beginnende geletterdheid, spelling en stellen. De samenhang tussen andere vakken wordt wel genoemd, maar verder niet beschreven. Spelling zou ook heel goed in samenhang met de zaakvakken aangeboden kunnen worden, als dit aansluit bij de visie van de school.

5.3 Onderzoek

5.3.1 Introductie kwantitatief onderzoek:

Om een goed spellingbewustzijn en spellinggeweten te ontwikkelen bij kinderen is uit het theoretisch kader gebleken dat de leerkracht en de vaardigheden van de leerkracht onmisbaar zijn. Het is de bedoeling om erachter te komen wat de leerkrachten op dit moment allemaal doen tijdens het aanbieden van werkwoordspelling en de manier waarop zij bijdragen aan de ontwikkeling van een goed spellingbewustzijn bij het kind. Op die manier hoop ik een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag die in dit onderzoek centraal staat, namelijk: *Welke aanpak leidt tot de beste (werkwoord)spellingresultaten in de midden- en bovenbouw?*

5.3.2 Dataverzameling

Voor dit onderdeel van onderzoek heb ik een kwantitatieve onderzoeksmethode gebruikt, in de vorm van een schriftelijke enquête. Hierbij heb ik mij voornamelijk

gericht op scholen die gebruik maken van de methoden *Taal Actief* (2003) en *Taal op Maat*. De looptijd van de enquête was van 31 maart tot 30 april 2012.

5.3.2 Analyse methodologie

Ik heb gekozen voor het afnemen van een schriftelijke enquête. Ik heb bewust voor deze vorm gekozen, omdat ik hiermee een grotere respons verwachtte. Voor de verwerking van mijn enquête heb ik het programma *Excel* gebruikt. Daarnaast heb ik ook het programma *Numbers* gebruikt (vergelijkbaar met Excel alleen dan geschikt voor de Mac), voor het verder vormgeven en uitwerken van de grafieken.

5.3.3 Onderzoekspopulatie

De enquête is uitgezet onder honderd leerkrachten uit heel Nederland. In het kader van de beschikbare onderzoekstijd is het niet mogelijk om meerdere leerkrachten te benaderen. Vanwege de aard van de enquête, schriftelijk, heb ik een hoge respons van 85 deelnemers (85%). Van de deelnemers hebben 31 leerkrachten uit de onderbouw de enquete ingevuld, 22 leerkrachten uit de middenbouw en 32 leerkrachten uit de bovenbouw.

5.3.4 Validiteit en representativiteit

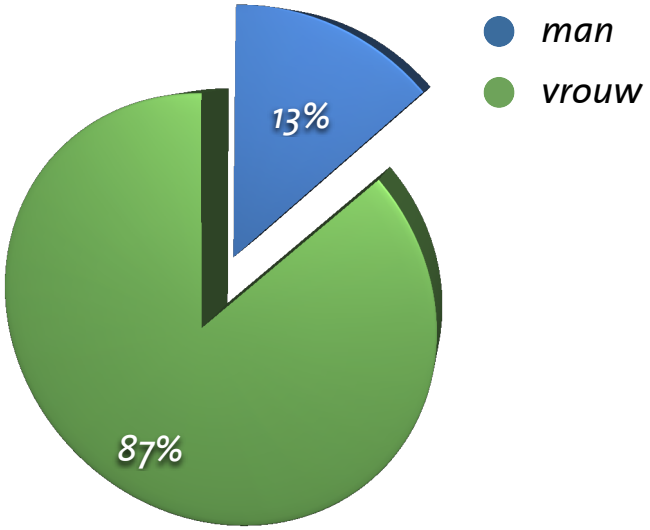
Om de validiteit en betrouwbaarheid uit te rekenen maakte ik gebruik van de website: www.journalinks.be/steekproef. Er vanuitgaande dat er 20.000 of meer leerkrachten zijn, een foutenmarge van 90%, en een betrouwbaarheid van 90%, zijn in het totaal 68 respondenten nodig om het onderzoek betrouwbaar te laten zijn. Dit aantal is ruimschoots gehaald met een respons van 85 respondenten.

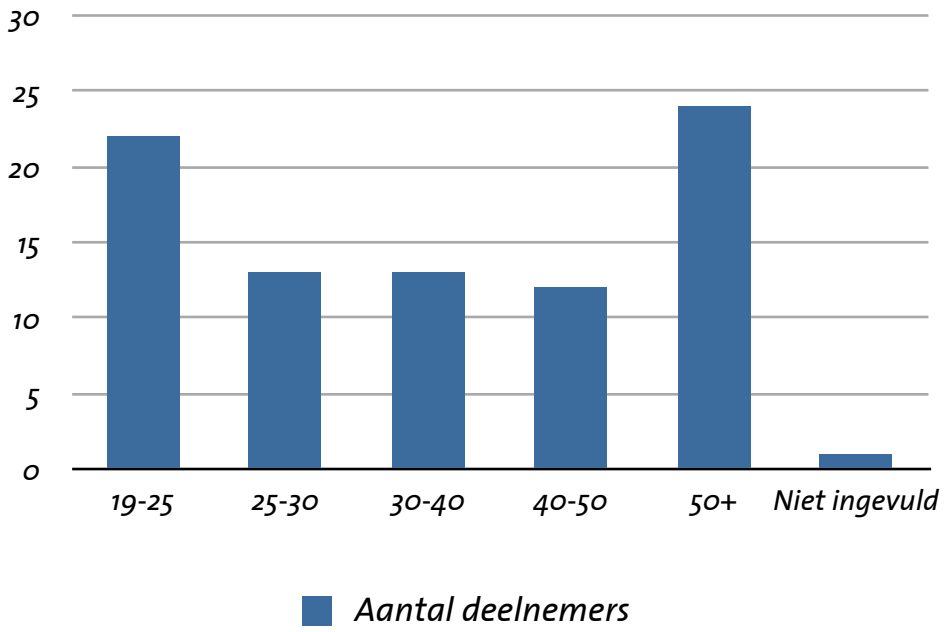
5.3.5 Enquête

De enquête is verdeeld in vijf delen. De enquête begint met een algemene inleiding. Daarna een gedeelte voor de onderbouw, een gedeelte voor de middenbouw, en een gedeelte voor de bovenbouw. Als laatste een gedeelte voor de midden- en bovenbouw over de manier waarop spelling in deze groepen geëvalueerd wordt. De meeste vragen zijn voor de leerkrachten uit groep 6, 7 en 8 omdat in deze groepen specifiek op werkwoordspelling ingegaan kan worden. De overige groepen hebben een aantal algemene vragen over de manier waarop zij omgaan met spelling, om een goed beeld van een doorgaande lijn binnen de scholen te krijgen.

5.3.5 Resultaten enquête

Vraag 1 & 2: Verhouding man/vrouw, leeftijden





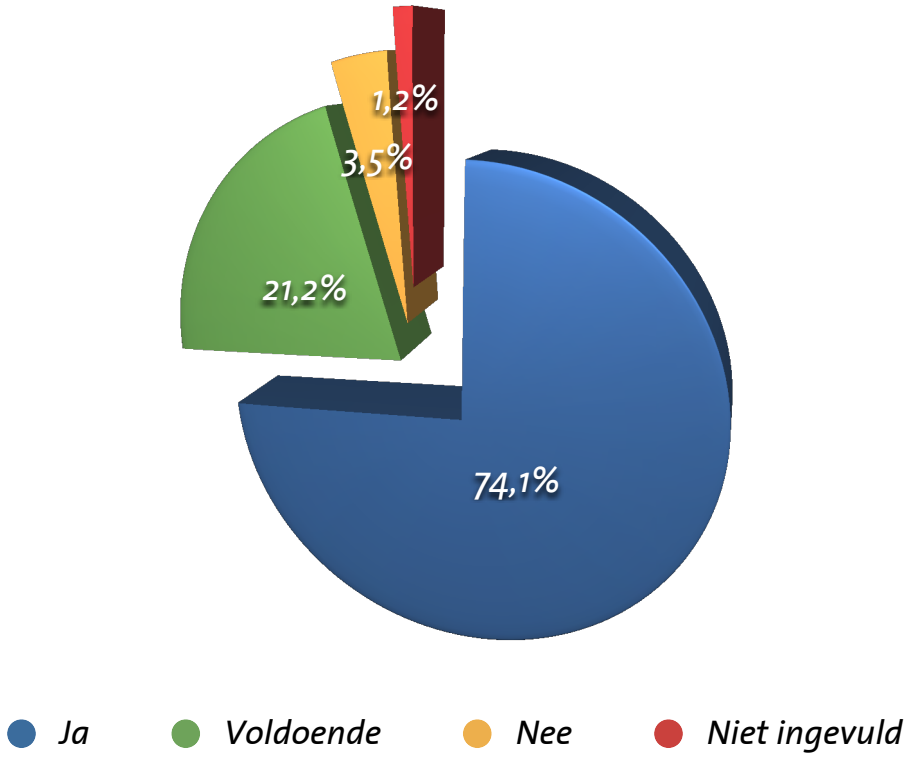
Analyse

De deelnemers van deze enquête bestonden voor 87% uit vrouwen en voor 13% uit mannen. De meeste deelnemers van deze enquête behoren tot de leeftijdcategorie 19-25 of 50+.

Vraag 10: Wat voor cijfer geeft u uw eigen spellingvaardigheid?

Het gemiddelde cijfer dat de deelnemende leerkrachten voor hun eigen (werkwoord) spelling vaardigheid geven is een 8,3.

Vraag 11: Bent u tevreden over uw eigen (werkwoord) spellingvaardigheid?

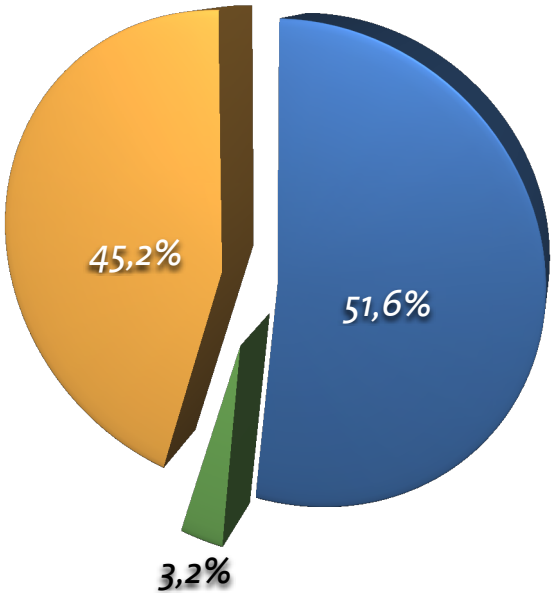


Analyse

De leerkrachten die deze enquête ingevuld hebben, geven zichzelf gemiddeld een 8,3 voor hun eigen spellingvaardigheid. Bijna driekwart van de deelnemende leerkrachten is tevreden over zijn of haar eigen spellingvaardigheid. Eén vijfde van de deelnemers vindt zijn of haar spellingvaardigheid voldoende en 3,5% is niet tevreden over zijn of haar eigen spellingvaardigheid.

Vraag 12: Casus onderbouw (groep 1, 2 en 3)

In groep 1/2 komen de kinderen structureel in aanraking met letters. Er is een letterhoek in mijn klas, de kinderen kunnen boeken lezen en bekijken, de letters van het alfabet zijn zichtbaar in de klas. Overal hangen kaartjes met de betekenis van het voorwerp. Tijdens het rollenspel krijgen de kinderen gelegenheid om te werken met zelfgeschreven briefjes (bijvoorbeeld een boodschappenlijstje in de poppenhoek). Ook is er een thematafel waarop woorden zijn geschreven, en boeken aanwezig zijn. Kortom: er is zichtbaar geschreven taal in mijn lokaal aanwezig.

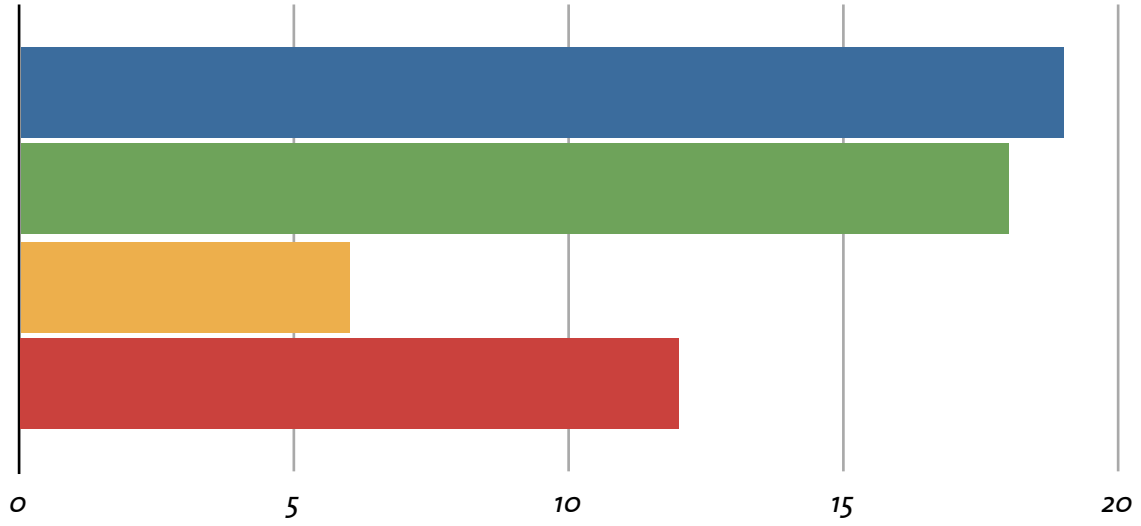


- *Ruim de helft van wat hierboven beschreven staat komt aan de orde.*
- *Ik ga op een andere manier, maar volledig bewust, met taal- en spellingonderwijs om.*
- *Alles wat hierboven staat komt aan de orde.*

Analyse

Van de ondervraagde leerkrachten in de onderbouw geeft 45,2% aan dat alles wat hierboven beschreven staat aan de orde komt. Een groep van 51,6% procent geeft aan dat ruim de helft van wat hierboven beschreven staat aan de orde komt. Ten slotte is er nog een groep van 3,2% die aangeeft dat ze op een andere manier, maar volledig bewust met taal- en spellingonderwijs omgaat. Die drie procent zijn met name leerkrachten uit groep 3. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat deze casus meer aansluit bij de groepen 1/2. In groep 3 wordt er toch vaak al systematisch aan het taal- en spellingonderwijs gewerkt.

Vraag 18: Casus middenbouw (leerkrachten groep 4, 5)

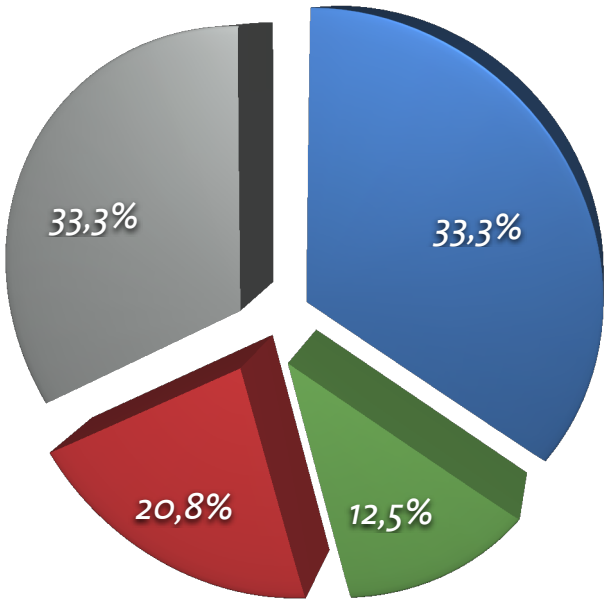


- *Tijdens spellinglessen spreek ik de aangeboden woorden uit (auditief).*
- *Bij het vak spelling stimuleer ik de kinderen om de woorden goed na te kijken, of over te schrijven.*
- *Alleen bij taal en spelling stimuleer ik de kinderen om de woorden goed over te schrijven.*
- *Tijdens alle vakken stimuleer ik de kinderen om goed hun teksten na te kijken en te corrigeren.*

Analyse

In de middenbouw worden tijdens de spellingslessen de woorden door veel leerkrachten auditief aangeboden. Daarnaast is er op te merken dat vooral bij spelling de leerlingen gestimuleerd worden om de woorden goed na te kijken, of over te schrijven. De groep die de kinderen tijdens alle vakken stimuleert om hun teksten goed na te kijken en eventueel te corrigeren is veel kleiner, dan de groep leerkrachten die dit bij spelling wel doen.

Vraag 19: Tevredenheid spellingmethode (leerkrachten groep 4, 5)

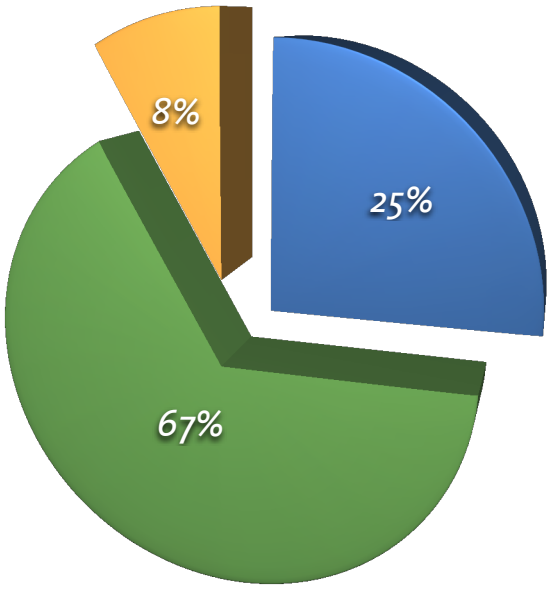


- *Ja: ik ben tevreden.*
- *Nee: de methode biedt te weinig differentiatiemogelijkheden.*
- *Nee: de leerstof is onoverzichtelijk ingedeeld.*
- *Nee: er zijn te weinig automatiseringsoefeningen.*
- *Nee: niet alle opdrachten sluiten aan bij de belevingswereld van het kind.*
- *Nee: een combinatie van bovenstaande antwoorden.*

Analyse

De verschillen over de tevredenheid van de gebruikte methode zijn groot. Twee derde deel van de leerkrachten is ontevreden over de taalmethode. Dit heeft uiteenlopende redenen. Bijvoorbeeld te weinig differentiatiemogelijkheden, of de lesstof is onoverzichtelijk ingedeeld, of dat er te weinig automatiseringsoefeningen zijn. Eén vijfde deel van de leerkrachten benadrukt expliciet dat er te weinig automatiseringsoefeningen zijn.

Vraag 21: Komen de aangeboden spellingcategorieën volgens u voldoende aan bod?

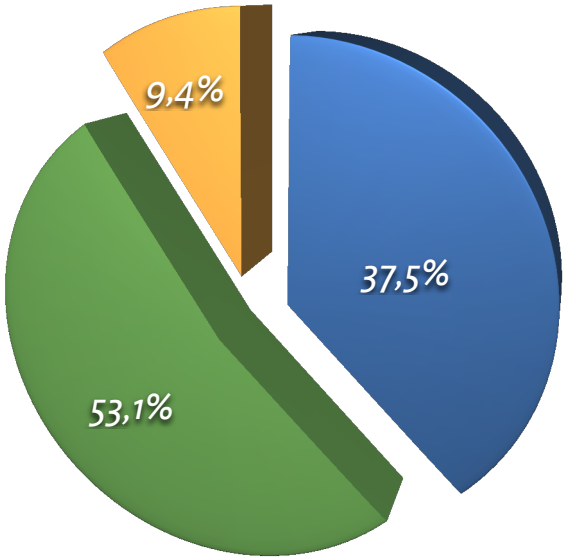


- *Ja, er is sprake van grote mate van herhaling.*
- *Voldoende, sommige categorieën hebben meer herhaling nodig.*
- *De methode laat alle categorieën maar één keer aan bod komen.*

Analyse

De meeste leerkrachten vinden dat de aangeboden categorieën voldoende aanbod komen, maar dat sommige categorieën meer herhaling nodig hebben. Een kwart van de leerkrachten uit de middenbouw vindt dat de spellingcateogrieën wel voldoende herhaald worden.

Vraag 27: Geeft u als leerkracht ook aandacht aan spellingvaardigheid bij bijvoorbeeld zaakvakken en stelopdrachten?

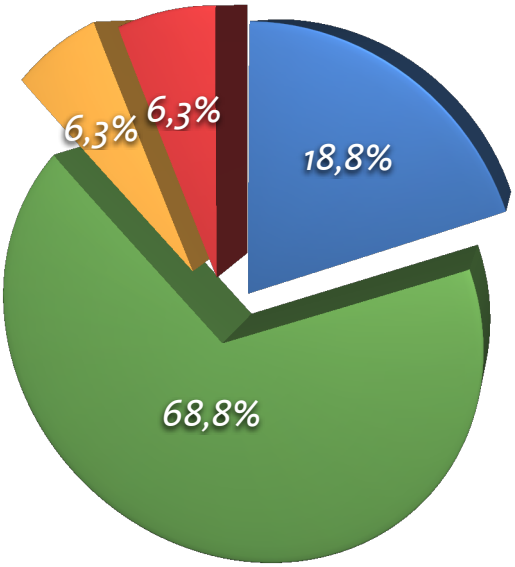


- *Ja, ik streep overal de spellingfouten aan, of laat de kinderen zelf hun spellingfouten opsporen.*
- *Soms: als ik bijvoorbeeld taal met een zaakvak integreer.*
- *Nauwelijks: ik let hier niet bewust op, bij zaakvakken is de inhoud belangrijker.*

Analyse

Ruim de helft van de leerkrachten streept de spellingfouten bij de zaakvakken aan, als deze lesactiviteit geïntegreerd wordt met taal. Ruim een derde deel geeft aan dat de spellingfouten overal worden aangestreept, of dat zij de kinderen dit zelf laten opsporen in de tekst. Een groep van ruim 9% geeft aan dat er buiten taal om nauwelijks op spelling wordt gelet. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de meeste leerkrachten spelling toch nog zien als een apart vak. Met spelling hoeft dan niet altijd rekening gehouden te worden.

Vraag 28: Biedt u de regels van werkwoordspelling structureel aan, of laat u de regels uit de kinderen komen?

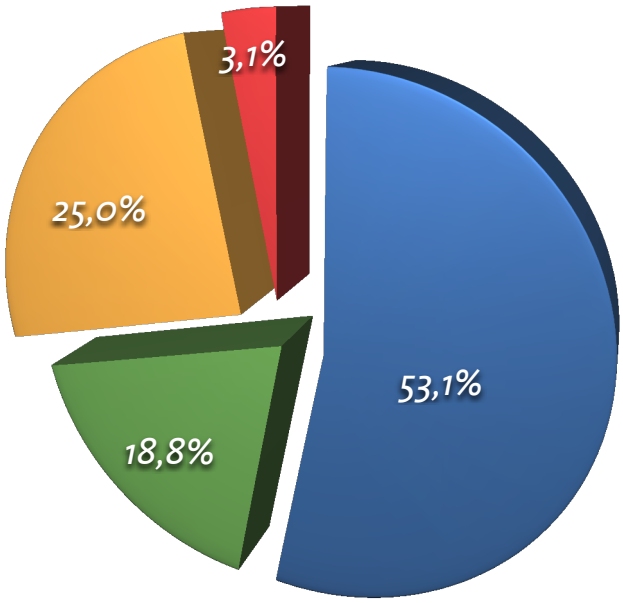


- *Ik laat de spellingregels uit de kinderen komen, met behulp van mijn denkstappen.*
- *Ik benoem de spellingregels zelf, en gebruik hier bijvoorbeeld een plaat of een ander hulpmiddel bij.*
- *Beide manieren worden wisselend gebruikt.*
- *Niet ingevuld*

Analyse

Een percentage van 68,8% geeft aan dat de leerkracht zelf de spellingregels benoemt en hierbij een didactisch hulpmiddel gebruikt. Een kleine één vijfde deel van de leerkrachten geeft aan de spellingregels uit de kinderen te laten komen, met behulp van de denkstappen van de leerkracht. Een groep van 6,3% van de leerkrachten geeft aan dat beide manieren wisselend worden gebruikt. Eénzelfde groep van 6,3% heeft deze vraag niet ingevuld.

Vraag 29: Zijn de werkwoord spellingregels duidelijk zichtbaar in de klas?

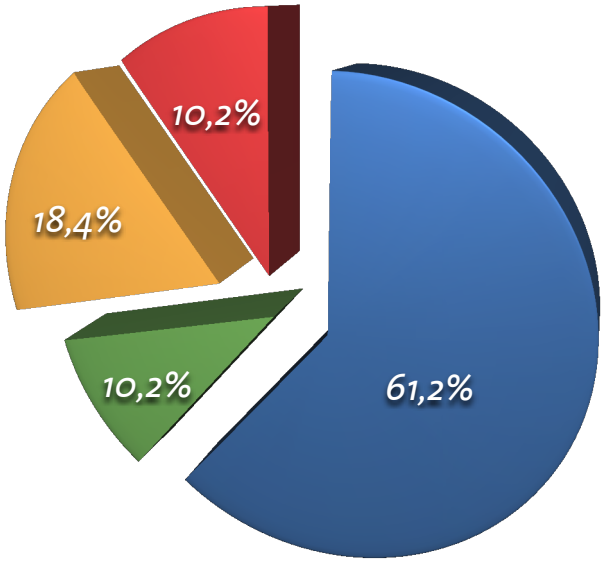


- *Ja, de categorieën zijn in de klas duidelijk aanwezig.*
- *Soms, laat ik de kinderen enkele woorden uit de categorie opschrijven.*
- *Nee, de categorieën zijn eigenlijk niet echt zichtbaar in de klas.*
- *Niet ingevuld*

Analyse

Bij ruim de helft van de leerkrachten zijn de spellingregels duidelijk aanwezig in de klas. Bijna één vijfde geeft aan dat ze de leerlingen soms een categorie op laten schrijven. Een kwart van de leerkrachten geeft aan dat de categorieën niet echt zichtbaar zijn in de klas. Een groep van 3,1% heeft deze vraag niet ingevuld.

Vraag 34: Wordt er volgens een uniform lesschema spelling aangeboden in de groepen 4 tot en met 8?

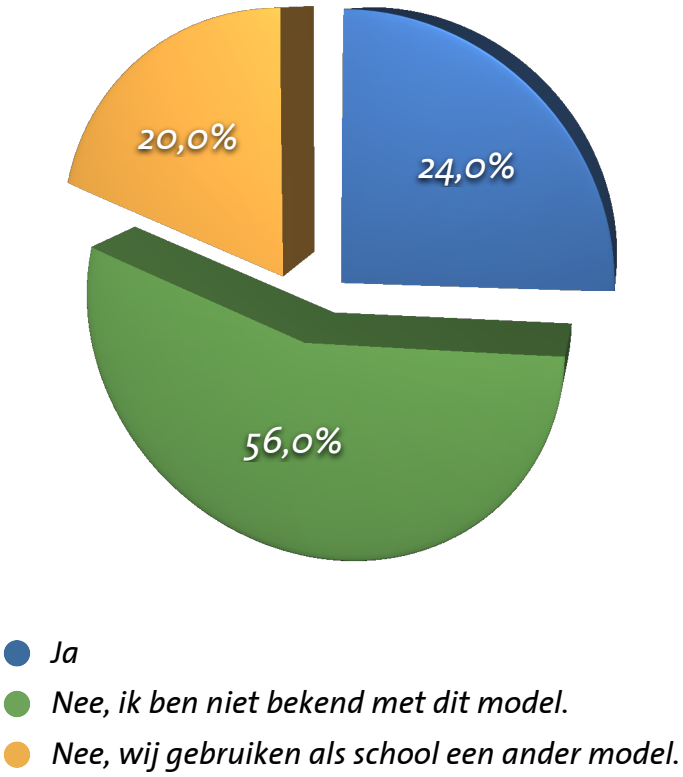


- *Ja, alle groepen volgen hetzelfde schema van de methode.*
- *Ja, wij doen dit via een instructiemodel, namelijk: IGDI/GIP model*
- *Nee, alle leerkrachten kiezen hun eigen instructiemodel.*
- *Voor zover ik weet, zijn er op onze school hierover geen specifieke afspraken gemaakt.*

Analyse

Een groep van 61,2% van de leerkrachten maakt gebruik van de didactische opbouw van de methode of kiezen hun eigen model en doen dit dan ook schoolbreed. Een groep van 10,2% geeft aan dit via een bepaald instructiemodel te doen, namelijk het IGDI- of GIP-model. Een groep van 18,4% geeft aan dat zij hun eigen instructiemodel kiezen. Bijna één vijfde van de leerkrachten van groep 4 tot en met 8 geeft aan dat ieder zijn of haar eigen instructiemodel kiest. Een groep van 10% geeft aan hierover geen specifieke afspraken te hebben gemaakt.

Vraag 35: Maakt u tijdens uw spellinglessen gebruik van het IGDI-model?



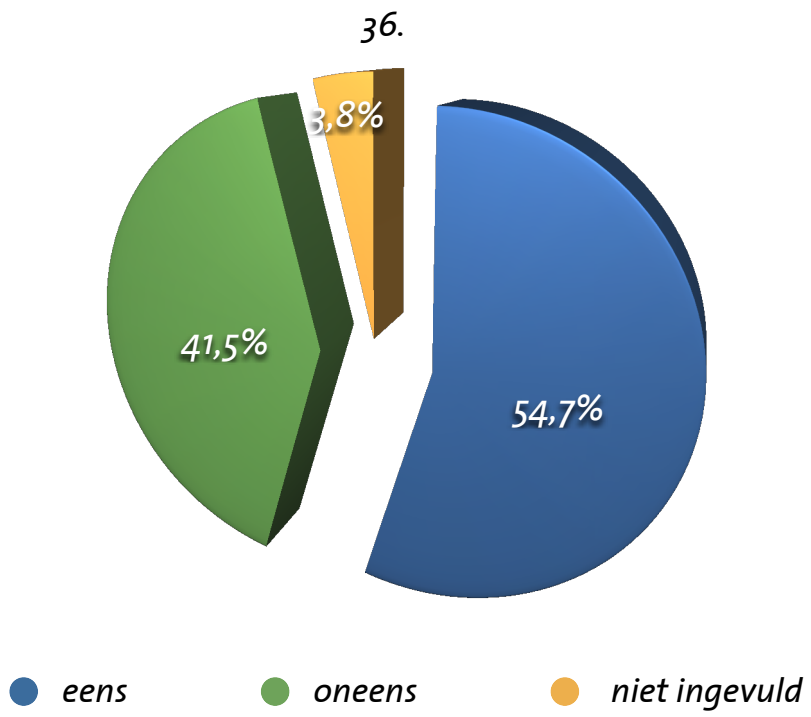
Analyse

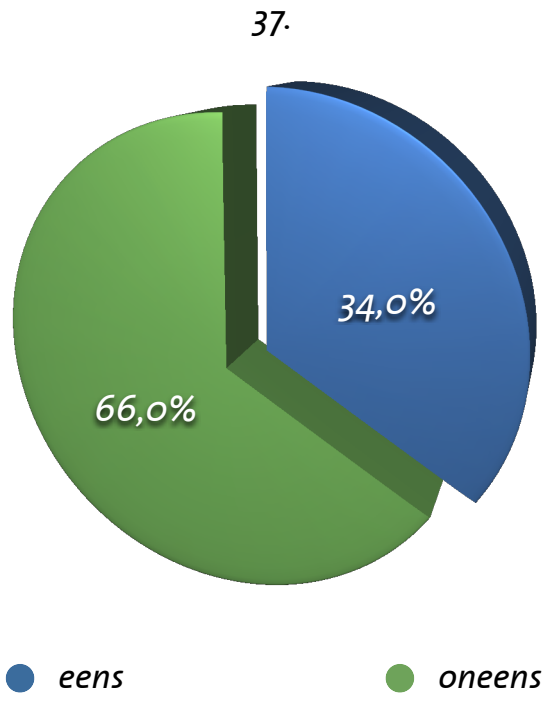
Meer dan de helft van de leerkrachten is niet bekend met het gebruik van het IGDI-model. Dit model wordt ook nog niet toegepast in de huidige taalmethodes. Op dit moment is dit model bekend om zijn doelgerichtheid en interactieve differentiatie mogelijkheden. In de vorige vraag is gebleken dat een ruime meerderheid van de leerkrachten zich houdt aan de didactische route van de methode. Uit deze vraag blijkt dat bijna een kwart van de leerkrachten gebruik maakt van het IGDI-model tijdens de lessen van spelling. Eén vijfde van de leerkachten geeft aan dit model niet te gebruiken als school.

Vraag 36 & 37: Stellingen:

>> Over het algemeen ben ik tevreden met de spellingresultaten in mijn groep.

>> Als team zijn wij tevreden met de spellingresultaten op school.





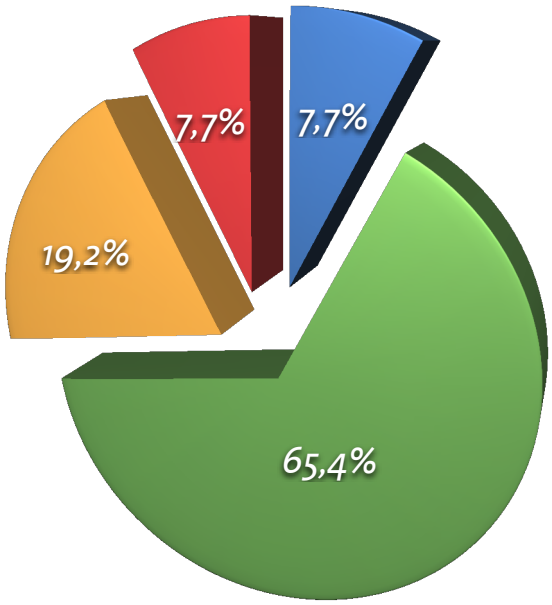
Vraag 38: Stelling:

>> Ik onderstreep spellingfouten die de leerlingen maken.

Analyse

Ruim de helft van de leerkrachten onderstreept de spellingfouten tijdens een les spelling en stelopdrachten. Uit vraag 27 bleek dat ongeveer de helft van de leerkrachten let op spellingvaardigheid als zij de zaakvakken combineren met stelopdrachten. Uit deze vraag blijkt dat een groep van 36,5% de spellingfouten bij alle vakken (incl. de zaakvakken) daadwerkelijk onderstreept. Een groep leerkrachten van 9,6% onderstreept alleen de spellingfouten die de leerlingen maken tijdens een spellingles. Geen enkele leerkracht geeft aan dit nooit te doen, en twee procent heeft deze vraag niet ingevuld.

Vraag 39: Maakt u gebruik van een mogelijk zelfontworpen zelfcorrectietraining bij spelling (naast de methode):

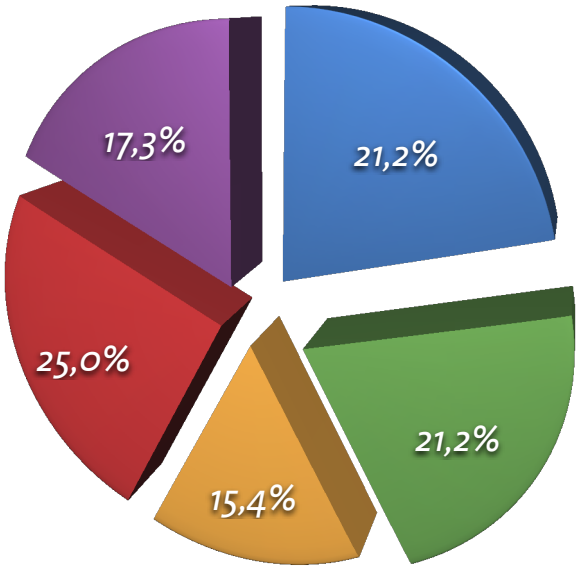


- *Ja, ik heb deze zelf ontworpen*
- *Nee, ik heb dit nog nooit gedaan.*
- *Nee, ik ben niet op de hoogte van wet een zelfcorrectietraining inhoudt.*
- *Niet ingevuld*

Analyse

Het grootste gedeelte van de ondervraagde leerkrachten (65,4%) heeft nog nooit een zelfcorrectietraining bij spelling gebruikt. Bijna één vijfde deel van de leerkrachten is hier niet van op de hoogte. Een kleine groep leerkrachten van ongeveer 8% heeft wel eens gebruik gemaakt van een zelfcorrectietraining.

Vraag 40: De methode *Taal Actief (2003)* als *Taal (Spelling) op Maat* maakt gebruik van een 'foutenbewustzijn' controle op het dictee. Kinderen moeten dan aangeven of ze denken dat het woord wel of niet goed gespeld is.

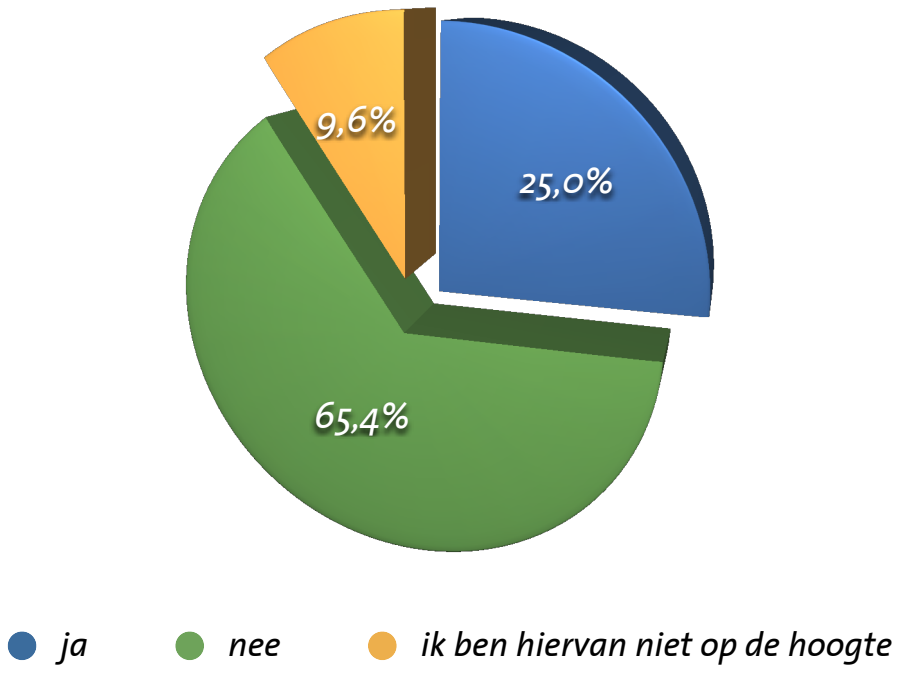


- *Ik zet dit structureel in en laat de kinderen hier ook heel bewust mee omgaan.*
- *De kinderen vullen dit meestal wel in, maar ik doe er verder niks mee.*
- *De kinderen vullen dit zonder nadenken in, zodat het weinig waarde heeft.*
- *Ik kijk hier eigenlijk nooit naar.*
- *Niet ingevuld*

Analyse

Ruim één vijfde deel van de leerkrachten maken structureel gebruik van de foutenbewustzijn controle die op het dictee bij spelling wordt aangeboden via de spellingleerlijn van de taalmethode. Uit bovenstaande resultaten blijkt dat ongeveer vier vijfde van de leerkrachten hier niets mee doet. De groep leerkrachten die deze vraag niet heeft ingevuld, behoort tot de groep leerkrachten die gebruik maken van de taalmethode *Taalfontein*. In deze methode wordt niet met zo'n foutenbewustzijn controle gewerkt.

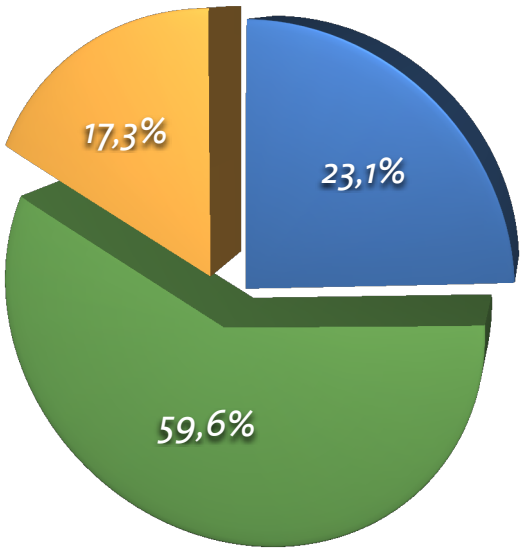
Vraag 41: Maakt u wel eens gebruik van een spellingchecker?



Analyse

Een meerderheid van de leerkrachten geeft aan geen gebruik te maken van een *spellingchecker*. Een groep van 9,6% geeft aan hier niet van op de hoogte te zijn. Een kwart van de leerkrachten maken wel gebruik van een *spellingchecker*.

Vraag 42: Weet u wat de begrippen spellinggeweten en spellingbewustzijn inhouden?



- *Ja, ik ben hiervan op de hoogte en werk hier ook bewust aan.*
- *Nee, maar ik heb wel een vermoeden.*
- *Nee: ik lees hier nu voor het eerst over.*

Analyse

Bijna een kwart van de leerkrachten is op de hoogte van wat spellinggeweten en spellingbewustzijn is. Het grootste gedeelte (60%) heeft niet precies scherp wat deze begrippen inhouden, maar heeft wel een vermoeden. Bijna één vijfde van de leerkrachten las er in de uitgezette enquête voor het eerst over.

Ook weten we als we de resultaten van vraag 42 naast die van vraag 41 leggen, dat 58% van de leerkrachten die op de hoogte zijn van de begrippen spellinggeweten en spellingbewustzijn gebruik maakt van een *spellingchecker*. Over het geheel genomen maakt slechts 25% gebruik van een *spellingchecker*. Er is dus een causaal verband tussen deze twee elementen.

Vraag 43: Zo ja, vindt u het ontwikkelen van een goed spellinggeweten belangrijk voor de resultaten van spelling?

Een aantal leerkrachten heeft deze vraag beantwoord. Hieruit kwamen onder andere de volgende antwoorden:

"Leerlingen moeten inzien dat foutloos schrijven belangrijk is (ook in de toekomst) en dat dit ook bij andere vakken hoort, niet alleen bij spelling. Ze moeten dit echt willen en dus het nut ervan inzien."

"Spelling is geen vak, maar een onderdeel van de Nederlandse taal die je bij elk vak nodig hebt."

"Het zorgt dat kinderen gemotiveerd zijn om zonder fouten te willen spellen."

"Ik vind het belangrijk dat kinderen bewust werken, ook al gebeurt dit helaas te weinig."

"Wanneer kinderen weten wat ze doen, is het eenvoudiger om regels toe te passen."

"Kinderen gaan dan bewuster met spelling om, ook in andere vakken."

5.5 Introductie onderzoek

Om te onderzoeken of leerlingen door een zelfcorrectietraining inderdaad een beter spellingbewustzijn krijgen, heb ik een combinatie van een kwalitatief en kwantitatief onderzoek gedaan in de vorm van een experiment. Dit experiment bestond uit een controlegroep en een experimentele groep. Beide groepen namen deel aan zowel de voor- als nameting van dit onderzoek. Op die manier konden er conclusies worden getrokken.

5.5.1 Dataverzameling

Omdat de kinderen gewend zijn om met de methode *Taal op Maat* te werken, heb ik voor de voor- en nameting allemaal werkwoorden gebruikt die terugkomen in de spellingmethode *Taal op Maat* voor groep 6. Voor de trainingen zijn werkwoorden gebruikt die aan het begin van groep 7 worden aangeboden in de taalmethode *Taal op Maat* en enkele werkwoorden die voorkomen in groep 6. Het experimenteel onderzoek betrof een periode van 7 weken gedurende de periode half april 2012 tot half mei 2012.

5.5.2 Analyse methodologie

Het is een onderzoek in de vorm van een experiment, waarbij er sprake is van een controle groep en een experimentele groep. Alleen de experimentele groep kreeg trainingen aangeboden, wat betreft werkwoordspelling. Zo kon met behulp van de controle groep vastgesteld worden of er een duidelijk resultaat zichtbaar was.

5.5.3 Onderzoekspopulatie

Het experimentele onderzoek heb ik in mijn eigen klas, in groep 6, uitgevoerd. Er is gekozen voor leerlingen uit groep 6, omdat deze leerlingen sinds een aantal maanden werkwoordspelling aangeboden krijgen. Daarnaast is het vermogen om te kunnen reflecteren op het werk vereist voor een succesvol verloop van dit experiment. Kinderen van deze leeftijd zijn hiertoe in staat. De gegevens van de proefpersonen staan in tabel 1.

Tabel 1: Proefpersoonsgegevens van de voormeting.

Groep	*Spellingbewustzijn in %*	*gemiddelde DLE*	*jongen/meisje*
Experimenteel	64,2%	39,8 (DL=35)	5/4
Controle	67,5%	39,9 (DL=35)	4/4

De klas bestaat uit 17 kinderen, waarvan 9 kinderen in de experimentele groep en 8 kinderen in de controle groep. Alle 17 kinderen hebben deelgenomen aan de voor- en nameting van dit onderzoek. Op die manier kon worden vastgesteld of de resultaten inderdaad vooruit zijn gegaan, en of de leerlingen een beter spellingbewustzijn hebben na een zelfcorrectietraining voor de werkwoordspelling.

Op basis van de mate van spellingbewustzijn en op basis van de DLE score van de laatste CITO spellingtoets zijn twee ongeveer gelijke groepen gemaakt. In zowel de experimentele groep, als de controlegroep zat een kind met dyslexie. Omdat bij beide kinderen de mate van spellingbewustzijn erg verschillend was, zijn zij beiden in twee verschillende groepen geplaatst. Opvallend was dat dyslexie niet van invloed is op de ontwikkeling van spellingbewustzijn.

5.5.4 Validiteit en representativiteit

Het is een onderzoek in de vorm van een experiment. Voor een goede betrouwbaarheid van een experiment zijn minimaal 16 personen tot maximaal 42 proefpersonen nodig. Ik moest het doen met een groep 6, waarin maar 17 kinderen te vinden zijn. De resultaten uit dit onderzoek zijn valide voor de betreffende groep waarop ik dit experiment heb uitgevoerd. Het onderzoek zal nogmaals grootschaliger uitgevoerd moeten worden om het ook representatief te laten zijn.

5.5.5 Inhoud training

In dit onderzoek nam zowel de experimentele groep als de controle groep deel aan de voor- en nameting. De voormeting bestond uit een door mijzelf samengesteld werkwoorddictee, bestaande uit 50 woorden die voor een deel auditief werden aangeboden, waarbij de leerlingen het werkwoord wel zelf moesten vervoegen. Soms werd het werkwoord ook al in zinsverband aangeboden en moesten de leerlingen de goede vorm van het werkwoord alleen opschrijven.

Voormeting

De voormeting bestond uit een door mijzelf samengesteld werkwoorddictee, bestaande uit 50 vervoegingen van werkwoorden die de leerlingen moesten invullen. Dit dictee was gebaseerd op woorden uit de spellingmethode *Spelling op Maat* voor groep 6. De voormeting vond plaats in het klaslokaal. De volledige toets werd afgenomen op twee verschillende momenten, gezien de duur van de toets. Hiervoor is gekozen omdat verwacht werd dat de concentratie sterk zou afnemen.

De 50 werkwoorden werden voor de helft door mij auditief aangeboden. De andere helft moesten de leerlingen zelf invullen op een daarvoor verkregen blad. Bij

elk woord moesten de leerlingen beslissen of ze het woord wel of niet dachten te spellen. Dit deden ze na het opschrijven van het woord, op een registratieblad dat hoort bij de spellingmethode *Spelling op Maat*. Hierop kunnen de leerlingen twee keuze mogelijkheden aangeven: 'dit week ik zeker' of 'dit weet ik niet zeker'. Het woord dat de leerlingen moesten opschrijven werd door mij één keer herhaald. Hierdoor konden de leerlingen zeker weten dat ze het woord goed gehoord hadden. Bij de verleden tijd moesten de leerlingen het woord zelf in de verleden tijd zetten. Ik benoemde het werkwoord in de tegenwoordige tijd. De leerlingen kregen daarnaast de opdracht om wanneer ze een woord niet konden spellen, het woord te spellen zoals zij dachten dat ze het moesten spellen.

Er zijn uiteindelijk vier combinaties mogelijk, namelijk: een kind geeft aan het woord te kunnen spellen en spelt het woord correct (ja-goed) of een leerling kan denken het woord correct te kunnen spellen, maar schrijft het woord fout (ja-fout). Ook is het mogelijk dat een kind aangeeft het woord niet te kunnen spellen, maar schrijft het woord wel goed (nee-goed). Tot slot is het mogelijk dat een leerling aangeeft een woord niet te kunnen spellen en schrijft het woord ook fout (nee-fout). Aan de hand van deze gegevens is de mate van spellingbewustzijn vastgesteld. Het spellingbewustzijn werd berekend in percentages, waarbij de combinaties ja-goed en nee-fout werden opgeteld en gedeeld door het totaal, deze score werd vermenigvuldigd met 100. Aan de hand van het percentage goed geschreven woorden is na te gaan of het een goede of zwakker speller betreft. Een leerling met een goed spellingbewustzijn, had vaker de combinatie ja-goed en nee-fout gemaakt. Voor de 'overmoedige' speller gold dat hij of zij vaak aangaf een woord correct te spellen, maar dit vervolgens fout gespeld had. Een 'onzekere' speller laat het tegenovergestelde zien, deze vulde namelijk in een woord vaker niet te kunnen spellen en spelde het vervolgens wel correct. Beide zijn voorbeelden waarbij een leerling zijn spellingkennis foutief had ingeschat. Voor de voormeting zoals de kinderen deze gekregen hebben verwijs ik naar bijlage 4 van dit onderzoek.

Training 1

Het gaat er niet direct om hoeveel fouten een leerling maakt, maar juist of de leerling zich hiervan bewust is. Dat is spellingbewustzijn. Deze training bestond uit het voeren van een aantal individuele gesprekken aan de hand van de gemaakte werkwoordspellingopdrachten bij de voormeting. Tijdens deze training heb ik met de experimentele groep kinderen individueel gereflecteerd op wat zij precies moeilijk vinden aan werkwoordspelling, en heb ik hun inschattingsvermogen of een woord al dan niet goed gespeld is laten zien. Het doel van deze training was: de

leerlingen inzicht te geven in hun eigen werkwoordspellingvaardigheden. Ik heb dit gedaan aan de hand van een aantal individuele vragen per leerling. Bij deze training heb ik de leerlingen nog 10 werkwoordsvormen laten maken, en direct met de leerling gereflecteerd op eventuele fouten of op een verkeerd inschattingsvermogen. Ik heb ook aan de leerlingen verteld dat we de komende bijeenkomsten als groep aan de slag gaan.

Training 2

Voorafgaand aan de training heb ik met de leerlingen een terugblik laten plaatsvinden op de vorige bijeenkomst. Aan het begin van de bijeenkomst heb ik de leerlingen verteld hoe de bijeenkomst zou verlopen en wat hen te wachten stond. Het doel van deze training is het behandelen van aanpakstrategieën om de werkwoordspelling onder de knie te krijgen. Deze heb ik met de leerlingen ingeoefend. Ik heb de leerlingen de keuze gegeven om met een algoritmekaart te mogen werken. Met de leerlingen heb ik alle stappen doorgenomen. Ik merkte hierbij dat een aantal leerlingen dit fijner vonden, maar ook een heel aantal leerlingen niet omdat het toch anders is dan ze gewend zijn. Ik heb bij de algoritmekaart gebruik gemaakt van de begrippen uit de methode *Spelling op Maat*. Zo ontstaat er een eenduidige lijn. Ter inspiratie heb ik het beslissingsschema van de methode *Taalverhaal* gebruikt, omdat deze naar mijn mening het meest duidelijk en overzichtelijk is. De leerlingen maakten tijdens deze training weer tien opgaven, waarbij direct gereflecteerd werd. Daarna bespraken we met elkaar de training en werd aan de leerlingen duidelijk gemaakt wat er de volgende trainingen te wachten staat.

Training 3

Tijdens deze training stonden twee vaardigheden centraal: namelijk reflecteren op eigen spellingvaardigheid en inzicht krijgen in wat de leerlingen nog moeilijk vonden bij werkwoordspelling. De training begon weer met een korte terugblik en een kort vooruitzicht op wat we tijdens deze training zouden gaan doen. Ook werd het doel voor de kinderen duidelijk gemaakt: goed kijken naar eigen spellingvaardigheid en inzicht krijgen in wat de leerling zelf nog moeilijk vindt bij werkwoordspelling. Op die moeilijkheden heb ik ingespeeld door inhoudelijke instructie te geven, en hardop te denken en de stappen voor te doen (modeling). Ik heb aan de hand van het algoritme hardop de keuzes voorgedaan. Ik heb dit gedaan volgens de methode HOHOC-model van Janson (2010). Met de leerlingen heb ik tien opgaven ingeoefend, en hier ook direct weer op gereflecteerd. De leerlingen stelden veel vragen over de werkwoordspelling. Hier heb ik uitvoering bij stil gestaan. Aan

het eind van de training blik ik samen met de leerlingen terug, en vertel ik wat hen de laatste training te wachten staat.

Training 4

Voorafgaand aan deze training heb ik met de leerlingen een terugblik gehad op de afgelopen bijeenkomsten. Wat hebben de leerlingen als positief ervaren en wat als minder positief. Positieve punten waren de intensieve begeleiding die de leerlingen kregen. De leerlingen vonden het fijn om eerlijk uit te kunnen spreken waar zij bij werkwoordspelling tegenaan lopen. Tijdens deze training hebben de leerlingen naast het reflecteren op hun eigen spellingvaardigheid, ook geholpen met het reflecteren op de spellingvaardigheid van een klasgenootje. De leerlingen hebben zelf zinngen gemaakt en moesten elkaar daarna feedback geven over de werkwoordspelling, en de stappen die zij ondernomen hardop uitspreken. Op die manier werden én de denkstappen ingeoefend, en werd hier samen met een klasgenootje op gereflecteerd. De kinderen maakten ook een aantal spellingopdrachten, waarbij zij werkwoorden in de verleden tijd moesten zetten. Minder positief vonden de leerlingen dat het "anders gaat dan normaal''. Een aantal leerlingen moesten erg aan de nieuw aanpak wennen. Aan het eind van de training blik ik terug op alle trainingen met de leerlingen. De meeste leerlingen kijken enthousiast terug op de trainingen. Een leerling geeft aan nu beter de werkwoordspelling te begrijpen. "Dankzij u snap ik nu de stappen die ik moet maken bij werkwoordspelling.''

Nameting

De nameting vond plaats op 16 mei 2012. Aan de nameting nam zowel de experimentele als de controle groep deel. Deze nameting bestond uit precies dezelfde opgaven als de voormeting. Op die manier kon worden vastgesteld of een training effect heeft op het spellingbewustzijn bij werkwoorden en of er een groei zichtbaar is. De nameting is evenals de voormeting in twee delen gegeven, vanwege de omvang van de meting. Verwacht werd dat anders de concentratie sterk zou afnemen. De nameting is gegeven in het eigen klaslokaal van de leeringen.

5.5.6 Resultaten kwantitatief en kwalitatief onderzoek

Dit hoofdstuk beschrijft de resultaten van het onderzoek. Eerst worden de resultaten van de voormeting inzichtelijk gemaakt. Daarna volgen een aantal opvallende zaken bij de trainingen. Uiteindelijk worden de resulaten van de nameting inzichtelijk gemaakt en worden hieruit conclusies getrokken.

In de onderstaande tabel worden de resultaten van de voormeting inzichtelijk gemaakt. Het percentage spellingbewustzijn is het aantal ja-goed en nee-fout bij elkaar opgeteld / 100 = percentage spellingbewustzijn.

Resultaten voormeting met zowel de experimentele als de controle groep:

Leerling	ja-goed	ja-fout	nee-goed	nee-fout	Totaal aantal goed van de 50 vragen	j/m	Percentage spellingbewustzijn
1	24	5	13	8	37	j	64%
2	18	7	11	14	29	j	64%
3	22	1	19	8	41	m	60%
4	19	3	25	3	44	m	44%
5	17	5	8	20	25	j	74%
6	30	7	10	3	40	m	66%
7	23	6	14	7	37	m	60%
8	23	7	3	17	30	m	80%
9	22	4	10	14	32	m	72%
10	38	7	2	3	40	j	82%
11	24	13	6	7	30	m	62%
12	24	8	9	9	33	j	66%
13	26	3	7	14	31	j	80%
14	17	16	6	11	23	j	56%
15	28	6	8	8	36	m	72%
16	13	13	18	6	31	m	38%
17	37	11	0	2	37	m	78%

Aan de hand van de resultaten van de voormeting heb ik een controlegroep en een experimentele groep samengesteld. Dit heb ik gedaan op basis van het spellingbewustzijn van het kind en de DLE van spelling waar het individuele kind op

dit moment zit. Leerling 1, 3, 4, 5, 9, 12, 13, 16 en 17 zitten in de experimentele groep. Zij kregen vier keer een training angeboden. De andere leerlingen zitten in de controlegroep. Ik heb er voor gezorgd dat er ongeveer twee gelijke groepen ontstaan, wat betreft het niveau van spellingbewustzijn. Dit is zichtbaar gemaakt in de genoemde tabel 1.

Resultaten trainingen

Tijdens het aanbod van de trainingen merkte ik een aantal dingen op. Ten eerste viel op dat een leerling die gezien wordt als een goede speller, en dit ook is, soms heel onzeker kan zijn over zijn of haar eigen spellingvaardigheid. Bij navraag hierbij bleek dat de leerlingen niet zeker van hun eigen zaak waren, en vaak maar nauwelijks van de leerkracht te horen kregen dat ze het wel degelijk goed doen. Het tegenovergestelde viel ook op. Kinderen die minder goed zijn in spelling, weten vaak wel waar hun zwakke kanten zitten, maar niet hoe zij dit moeten toepassen. Met name de tweede persoon enkelvoud, blijkt een lastig punt te zijn voor de leerlingen. Hierbij heb ik met de leerlingen alle denkstappen hardop voorgedaan, en het daarna bij een andere leerling voorgedaan. Daarnaast heb ik voorbeeldwoorden gebruikt, zodat voor de leerlingen inzichtelijk werd dat de combinatie *stam + t*, alleen maar lastig is bij woorden die bij de stam van een werkwoord eindigen op een *-d* of een *-t*. Tijdens de trainingen hebben de leerlingen de werkwoordsvormen geoefend in eigen gemaakte zinnen. Hierbij moesten zij aan een klasgenootje uitleggen hoe zij tot de juiste vorm en schrijfwijze van het werkwoord in de zin zijn gekomen.

Resultaten nameting met de individuen van zowel de controle als de experimentele groep.

Leerling	ja-goed	nee-goed	ja-fout	nee-fout	Totaal aantal goed van de 50 vragen	Experimentele groep	Controle groep
1.	46	2	0	2	48	96%	
2.	18	15	2	15	33		66%
3.	1	32	1	14	33	30%	
4.	39	8	3	0	47	78%	
5.	24	11	5	11	35	70%	
6.	32	12	3	3	44		72%

7.	23	11	9	7	34		60%
8.	22	7	10	11	29		66%
9.	32	11	0	7	43	78%	
10.	28	1	20	0	29		56%
11.	20	11	10	9	31		58%
12.	28	8	4	10	36	66%	
13.	36	1	10	3	37	78%	
14.	8	13	11	18	21		52%
15.	27	16	1	6	43		66%
16.	27	3	13	7	30	70%	
17.	42	0	8	0	42		84%

Tabel 2: Resultaten nameting.

Groep	*Spellingbewustzijn in %*	*gemiddelde DLE*	*jongen/meisje*
Experimenteel	70,75%	39,8 (DL=35)	5/4
Controle	64,44%	39,9 (DL=35)	4/4

5.6.1 Conclusie kwantiatief en kwalitatief onderzoek

Kwantitatief

Wat betreft de groei van het spellingbewustzijn van de experimentele groep en de controle groep zijn er twee aspecten te benoemen. Het spellingbewustzijn van de experimentele groep is in percentage toegenomen. Dit komt omdat drie kinderen uit deze groep ontzettend vooruit gegaan zijn. Zij waren ook zeer positief over de trainingen en deden ook actief mee. De controle groep is daarentegen zelfs procentueel iets omlaag gegaan. Mogelijk heeft dit te maken met de momentopname. Ik merkte dat tijdens het afnemen van de nameting niet alle leerlingen even geconcentreerd waren. Dit heeft invloed gehad in hoe zij de training gemaakt hebben.

Kwalitatief

Er hebben een aantal opvallende veranderingen plaatsgevonden. Twee kinderen die in de klas door de leerkrachten worden gezien als een 'goede' speller, bleken bij de voormeting nogal een 'onzekere' speller te zijn, met een relatief laag spellingbewustzijn. Tijdens training 1 kwam bij beide leerlingen sterk naar voren dat ze 'niet zeker' wisten of ze het wel goed deden, en om die reden invulden: 'dit weet ik niet zeker'. Ik ben met de leerlingen gaan reflecteren op de woorden die zij goed gespeld hadden, en waarbij ze toch onzeker waren. Veelal bleek dit te gaan om werkwoorden die met de stam op een *-d* eindigen. Ze waren er niet zeker van wanneer er een *-t* op het einde gebruikt werd, en hoe dit zat bij de *hij-vorm*. Samen met deze twee leerlingen heb ik de stappen hiervan nogmaals doorgenomen, en hen zelf de denkstappen laten maken. Hierop mocht de andere leerling reflecteren. Een aantal leerlingen gaf aan meer inzicht te hebben in zijn of haar eigen spellingvaardigheden.

5.6.2 Evaluatie experimenteel onderzoek

De exeperimentele groep is te klein om te kunnen vaststellen of het spellingbewustzijn is significant is toegenomen. Wel valt er wat te zeggen over de praktijksituatie waarin dit kleinschalige experiment is uitgevoerd. Dat is hierboven dan ook beschreven. Er was maar weinig tijd om intensief deze trainingen te doen en daarnaast hadden de leerlingen misschien nog wel wat extra trainingen nodig gehad. Ook speelt mee dat ik maar een relatief korte tijd met deze kinderen heb gewerkt. Op de school waar ik dit onderzoek uitvoerde werd soms ook anders over het aanbieden van werkwoordspelling gedacht. Van hieruit ontstond er soms ook verwarring bij de leerlingen. Over de resultaten valt dus alleen iets te zeggen over de groep kinderen van dit onderzoek. Nader onderzoek in de vorm van hetzelfde experiment, maar dan met meer tijd, en ruimte om dit rustig te kunnen uitvoeren is nodig om te kunnen vaststellen of het spellingbewustzijn bij werkwoordspelling dankzij een training ook significant zal toenemen. Ook zijn er meer deelnemende kinderen nodig om het betrouwbaarder te maken. Daarnaast is het experiment met leerling uitgevoerd die les krijgen via de spellingmethode *Spelling op Maat*. In een volgend experiment zouden ook andere spellingmethodes betrokken moeten worden om de betrouwbaarheid te vergroten.

Hoofdstuk 6: Conclusie, discussie en aanbevelingen

6.1 Conclusie

Welke aanpak leidt tot de beste werkwoordspellingresultaten in de midden- en bovenbouw?

Uit onderzoek blijkt dat de leerkracht een belangrijke rol speelt om te komen tot de beste werkwoordspellingresultaten bij kinderen. Er is gebleken dat leerkrachten die op de hoogte zijn van wat de begrippen spellingbewustzijn en spellinggeweten inhouden meer bezig zijn de kinderen te stimuleren om te reflecteren op hun eigen spellinggedrag. Dit doen zij bijvoorbeeld met een zelfontworpen *spellingchecker* of door spelling te integreren in de zaakvakken. De leerkracht moet de leerling in het reflectieproces begeleiden. Uit onderzoek blijkt dat maar een kwart van de ondervraagde leerkrachten op de hoogte is van wat spellinggeweten en spellingbewustzijn inhoudt.

Dit kan gestimuleerd worden door een korte training te geven aan kinderen, waarbij goed gereflecteerd wordt op het spellingproces bij de individuele leerling.

Ook is het belangrijk dat leerkrachten zich bewust worden van wat het proces spelling inhoudt en wat hier allemaal bij komt kijken. Pas als een leerkracht hiervan op de hoogte is en dit implementeert met het HOHOC-model (Janson 2010) dan zorgt dit voor een effectieve werkwoordspellinginstructie.

Door met de leerlingen te reflecteren op eigen werkwoordspellingvaardigheid met behulp van modeling door de leerkracht wordt het spellingbewustzijn bij leerlingen ontwikkeld. Dit kan leiden tot betere resultaten. Hierbij kan ook de algoritmekaart structureel ingezet worden bij werkwoordspelling. De kinderen hebben hierbij wel een leerkracht nodig die hen begeleidt.

Tijdens het experimenteel onderzoek waren de reacties van de leerlingen betrokken en positief. Zij gaven aan dat er veel ruimte was voor eigen vragen, opmerkingen. Ook vonden ze het fijn dat de leerkracht met de leerlingen individueel reflecteerde op het leerproces. De leerlingen gaven aan beter inzicht te hebben in wat ze wel of juist niet konden bij werkwoordspelling.

6.2 Discussie

Wat heeft mijn onderzoek opgeleverd?

Mijn praktijkonderzoek heeft een bijdrage geleverd aan het inzichtelijk maken van de manier waarop de leerkracht -op een gemiddelde christelijke basisschool- op dit moment bezig is met het aanbieden van spelling. Daarnaast heeft mijn onderzoek duidelijk gemaakt op welke manier deze groep leerkrachten kunnen werken aan de bevordering van het spellingbewustzijn bij het kind. Voor de ontwikkeling van een goed spellingbewustzijn is het belangrijk dat spelling bij alle vakken een rol speelt. Daarnaast is gebleken dat de leerkracht een essentiële rol speelt. De resultaten van het onderzoek liggen in het verlengde van eerder onderzoek waaruit blijkt dat spellingbewustzijn met een korte training gestimuleerd kan worden. (Van Paffen, 2005). Opvallend bij dit onderzoek is dat veel leerkrachten uit het werkveld niet precies weten wat de begrippen spellingbewustzijn en spellinggeweten inhouden. Daarnaast wordt spelling in het werkveld vooral gezien als een vak dat hoort bij taal. De meningen lopen uiteen als het gaat om de vraag of spelling ook ingezet moet worden bij de zaakvakken.

Zakelijke evaluatie

Het kwantitatief onderzoek in de vorm van een enquête is afgenomen onder voornamelijk scholen met de taal- en spellingmethode *Taal/Spelling op Maat* en de taalmethode *Taal Actief* (2003). Daarnaast is de enquête afgenomen op voornamelijk 'witte' basisscholen met een protestants-christelijke identiteit. Voor deze groep leerkrachten is dus het onderzoek relevant en betrouwbaar. Er is een grote kans dat op scholen die meer allochtone leerlingen hebben, anders omgegaan wordt met de spelling van de Nederlandse taal. Om te veel spreiding te voorkomen, heb ik dus voor genoemde groep scholen gekozen.

Het kwantitatief in combinatie met kwalitatief onderzoek in de vorm van een experiment, is uitgevoerd in groep 6 van mijn eigen LIO school. Deze groep bestond uit 17 kinderen, en helaas was er geen andere groep 6. Om heldere en betrouwbare conclusies hieruit te kunnen trekken zou dit onderzoek een vervolg moeten krijgen, en met een grotere groep kinderen uitgevoerd moeten worden. Daarnaast was er voor dit onderzoek maar een beperkt beschikbare tijd. Belangrijk is dat er echt de tijd en rust voor genomen wordt voor dit onderzoek en mogelijk nog een vijfde training eraan toegevoegd wordt. De leerlingen moesten erg wennen aan de aanpak, en in combinatie met de aanpak die zij al tijdens de reguliere lessen aangeboden kregen, was dit soms ook wel eens verwarrend. Ondanks dat was het wel interessant om te

zien dat de kinderen wel betrokken waren, en echt de ruimte voelde om hun vragen over werkwoordspelling kwijt te kunnen. Dit aspect kunnen de leerkrachten dus wel meenemen, en mogelijk ook gaan inzetten.

Daarnaast zijn de voor- en nameting maar een moment-opname. Ik merkte dat een goede speller tijdens de nameting maar nauwelijks betrokken en geconcentreerd was. Dit heeft invloed gehad op zijn resultaat. Vanwege een kleine groep, en een moment-opname, is het dus lastig om iets te kunnen zeggen over de eventuele vooruitgang die gemaakt is.

Vervolgonderzoek

Er zou een vervolgonderzoek plaats kunnen vinden in de vorm van een groter experiment bij kinderen uit groep 6 die net werkwoordspeling aangeboeden krijgen. Vanwege tijd, en het aantal kinderen dat ik ter beschikking had kon ik dit onderzoek nu niet groter uitvoeren. Het zou een aanrader zijn om dit nog wel in de praktijk te gaan testen. Ook zou er in een vervolgonderzoek gekeken kunnen worden naar de doorgaande lijn van werkwoordspelling in de hogere groepen. In groep 7 en 8 krijgen de leerlingen namelijk nog meer verschillende aspecten van de werkwoordspelling aangeboden, waarin weer andere moeilijkheden zitten, dan die in groep 6.

Een mogelijk ander vervolg onderzoek is te kijken naar de manier waarop werkwoordspelling in Vlaanderen aangeboden wordt, en wat de verschillen hiertussen zijn bij het spellingonderwijs in Nederland.

6.3 Aanbevelingen

Het is van groot belang dat in de eerste instantie de leerkracht zelf de spellingvaardigheden goed onder de knie heeft. Daarnaast dient de leerkracht te weten op welke manier werkwoordspelling het beste aangeleerd kan worden en welke moeilijkheden de werkwoordspelling met zich meebrengt.

Een doorgaande leerlijn hierin met het team helpt hierbij. Als alle afspraken rondom spelling duidelijk op papier staan, en iedereen houdt zich eraan, dan zullen de leerlingen vanzelf ook deze lijn ontdekken. Voor een eenduidige manier zou de school één instructiemodel kunnen inzetten bij alle spellinglessen. Bijvoorbeeld het in dit onderzoek genoemde IGDI-model. Afhankelijk van wat past bij de visie van de school beveel ik de scholen van harte aan om hier een goede keuze in te maken.

Daarnaast beveel ik scholen aan om bij het aanbieden van (werkwoord) spelling gebruik te maken van het HOCOC-model van Janson (2010) en de algoritmekaart in te zetten vanaf groep 6 of een duidelijk zelfgemaakt stappenplan in te oefenen bij de leerlingen. Wanneer de methode geen gebruik maakt van deze

kaart, adviseer ik de scholen om de algoritmekaart die bij dit onderzoek zit te gebruiken, of er zelf een te maken die aansluit bij de methode.

Gezien het belang van het goed diagnosticeren door de leerkracht adviseer ik de leerkrachten om vanaf de bovenbouw alle spellingfouten van de behandelde categorieën aan te strepen. Leerlingen moeten op die manier het nut van spelling gaan zien. Spelling is geen vak opzich, maar een middel wat in alle vakgebieden terugkomt. Ik adviseer scholen om die reden dan ook spelling te integreren in de andere vakgebieden, en dat ook tijdens een zaakvak aandacht wordt besteed aan (werkwoord)spelling. Op deze manier kan een leerkracht bijdragen aan het spellingbewustzijn en daaruit voortvloeiende spellinggeweten bij het kind.

Uit veel onderzoeken is gebleken dat een zelfcorrectietraining bij werkwoordspelling werkt. Ik beveel scholen van harte aan om hiermee aan de slag te gaan. Neem de tijd om met de invididuele leerling diagnostische gesprekken over werkwoordspelling te voeren. Vraag hierbij bewust aan het kind wat hij of zij nog moeilijk vindt en waar dit vandaan komt. Noteer dit als leerkracht en speel hier op in tijdens de instructie. Kinderen weten heel goed wat ze lastig vinden aan de werkwoordspelling.

Bovenstaande aanbevelingen kunnen bijdragen om uiteindelijk te komen tot de beste (werkwoord)spellingresultaten. Afhankelijk van wat past bij de visie van de school kunnen de aanbevelingen ingezet worden.

Literatuur

Aarnoutse, C., Verhoeven, L. (red.), Zandt, R. van het & Biemond, H. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Assink, E. M. H. (1983). *Leerprocessen bij het spellen: Aanzet voor de verbetering van de werkwoordsdidactiek.* Dissertatie, Rijksuniveristeit Utrecht.

Ballering, C., Drunen, R. van (2011). *Met de referentieniveaus naar schoolsucces. Zo stuurt u op taal- en rekenresultaten.* Amersfoort: CPS.

Beek, A. van der, Paus, H. (2011). *Leerstoflijnen begrippenlijst en taalverzorging beschreven.* Enschede: SLO.

Bennis, H. (2012). *Het Korterlands. Anarchie in schrijftaal.* *Onze Taal, 2/3.*

Gelderblom, G., Kooijman, H., & Vernooy, K. (2007). *Onderwijskundig leiderschap in het primair onderwijs. Naar betere prestaties op de basisvaardigheden.* Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Gennip, H. van & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon.* Nijmegen: ITS.

Heuvel, P van den., Verlouw, L. (2005). *Taal op maat. Handleiding Spelling. Groep 6.* Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Huizenga, H., Robbe, R. (2009). *Taalonderwijs ontwerpen. Taaldidactiek voor het basisonderwijs.* Groningen/Houten: Noordhoff.

Huizenga, H. (2010). *Spelling.* Groningen/Houten: Noordhoff.

Janson, D. (2010). *Kwaliteitskaart spelling leren.* Utrecht: APS

Kleef, van M. & Tomesen, M. (2002). *Werken aan taalbewustzijn.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

Leeuw, B. van der, Israel, T., & Pauw, I. (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal.* Den Haag: HBO-raad, vereniging hogescholen.

Leenders, Y., Naafs, F. & Oord, I van den (2010). *Effectieve instructie. Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel.* Amersfoort: CPS.

Oepkes, H. (2006). Het diepgewortelde verlagen alles zuiver te houden van spellingfouten. *JSW, 91,* 34-38.

Paffen, R. en A.M.T. Bosman (2005), Spellingbewustzijn kan met een korte training gestimuleerd worden, *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*. 44, 388-397.

Paus, H., Bacchini, S., & Dekkers, R. (Eds.). (2010). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs.* Bussum: Coutinho.

Veenstra, T., Korstanje, M. (2011). *Doelgerichte instructie. Betere spellingresultaten. JSW, 6, p. 6-9.*

Verhoeven, L., & Aarnoutse, C., Blauw, A. de, Boland, T., Vernooy, K. & Zandt, R. van het (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn van groep 1 tot en met 3.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Willemen, M., Bosman A., & Hell, J. van (2002). Leren stellen en niet vergeten correct te spellen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching, 10(1),* 22-25.

Zuidema, J. J. (1988). *Efficiënt spellingonderwijs: Een leer- en expertmodel voor het spellen.* Amersfoort: Acoo

Geraadpleegde websites:

www.annabosman.eu
www.dtgeenprobeem.nl
www.taalenrekenen.nl

Bijlagen

Bijlage 1: Algoritmekaart spelling - kwantitatief onderzoek

Bijlage 2: Referentieniveaus en spelling

Spelling	1F	2F	3F	4F
1. Alfabetische spelling	+			
2. Orthografische spelling	+			
3. Morfologische spelling Hieronder vallen de schrijfwijze van achtervoegsels, de meervoudsvorming, de verkleinwoordsvorming, regel van gelijkvormigheid bij assimilatie (zakdoek/zaddoek), vorming bijvoeglijk naamwoord	+			
Moeilijke gevallen:				
a) meervoud –s na klinker (meisjes, garages, fuchsia's, cafés)		+		
b) verkleinwoord na open klinker (parapluutje)		+		
c) 's in 's ochtends		+		
d) stoffelijke bijvoeglijke naamwoorden op –en		+		
e) meervouds –n bij zelfstandig gebruikte verwijzing (allen versus alle)		+		
f) wel/niet –n in samengestelde woorden.		+		
4. Morfologische spelling op syntactische basis Werkwoordspelling waarvan een deel zuiver morfologische is, zoals tegenwoordige tijd meervoud, verleden tijd van werkwoorden met stam of –d (antwoordde(n)), hele werkwoord	+			
Moeilijke gevallen: *Persoonsvorm*				
a) homofone gevallen: tegenwoordige tijd stam op –d enkelvoud (hij wordt/word)		+		
b) tegenwoordige tijd (klankvaste of zwakke) werkwoorden, enkelvoud		+		
c) verleden tijd (klankvaste of zwakke) werkwoorden met stam op –d of –t		+		
d) tegenwoordige tijd 2e persoon of 3e persoon achter de persoonsvorm (word jij ziek, wordt je broer, wordt je de toegang ontzegd)			+	
e) met prefix, homofoon met voltooid deelwoord (hij beoordeelt/beoordeeld)			+	
Voltooid deelwoord				
h) homofone gevallen (verhuisd/verhuist)			+	
5. Logografisch: geen regels, maar kennis van vaststaande combinatie tussen klank en teken zoals /sj/ geschreven als –ch-	+			
6. Overige regels				
a) spelambigue woorden		+		
b) schrijfwijze van tussenklanken –s en –e(n)			+	
c) gebruik van trema en koppelteken			+	
Leestekens				
1. Hoofdletters en punten	+			
2. Vraagtekens, uitroeptekens en aanhalingstekens	+			
3. Hoofdletters bij eigennaam en directe rede		+		
4. Komma's, dubbele punten			+	
Overige regels				
Afbreekregels	+			
Aaneenschrijving en losschrijving (moeilijkste gevallen)			+	
Grammaticale begrippen voor werkwoordsspelling				
Werkwoord, tijd van het werkwoord, getal, persoon, persoonsvorm, voltooid deelwoord, stam, hele werkwoord, onderwerp, zwakke/sterke werkwoorden, werkwoordelijk gezegde, 'kofschip'	+			

(bron: *Niveaus voor spelling, interpunctie en grammaticale begrippen voor werkwoordspelling* (Referentiekader taal en rekenen, *2009, pag. 20*)

Bijlage 3: Het basisonderwijs en de invoering van de referentieniveaus

2011-2012

* Onderwijs verzorgen op basis van de referentieniveaus,
* onderwijskundig rapport voor het voortgezet onderwijs opstellen, met informatie over het niveau van de leerling ten opzicht van de referentieniveaus.

2012-2013

* Onderwijs verzorgen op basis van de referentieniveaus,
* verplichte eindtoets (afname in huidige vorm),
* onderwijskundig rapport voor het voortgezet onderwijs opstellen, met informatie over het niveau van de leerling ten opzichte van de referentieniveaus.

2013-2014

* Onderwijs verzorgen op basis van de referentieniveaus,
* verplichte eindtoets (deels afgestemd op de referentieniveaus),
* onderwijskundig rapport voor het voortgezet onderwijs opstellen, met informatie over het niveau van de leerling ten opzichte van de referentieniveaus.

2014-2015

* Onderwijs verzorgen op basis van de referentieniveaus
* verplichte eindtoets (afgestemd op de referentieniveaus)
* invoering va neen leerling- en onderwijsvolgsysteem (LVOS)
* de resultaten van de eindtoets worden verplicht als tweede objective gegeven (naast het schooladvies)

(bron: Corine Ballering, René van Drunen, 2011, CPS)

Bijlage 4: Voormeting/nameting experimenteel onderzoek

Voormeting/nameting- Werkwoordspelling

Groep 6 – naam_____

Gebruik de tegenwoordige tijd. Schrijf de antwoorden op een antwoordenblad van de methode. Luister naar de meester of juf. [De eerste twaalf woorden kregen de leerlingen auditief aangeboden]

1. Hij _____de tuin. (wieden)

2. Ik _____ van niet. (vinden)

3. Frits _____niet. (antwoorden)

4. Jullie _____ dat. (melden)

5. Hij _____zich aan een spijker. (verwonden)

6. Karin _____ verpleegster. (worden)

7. De badmeester _____ het kind. (redden)

8. Het schip _____ op zee. (stranden)

9. De kok _____ iets lekkers. (braden)

10. Jasmijn _____ de poppen _____ (aankleden

11. De politie _____op. (treden)

12.De kinderen _____zich om. (kleden)

<u>Gebruik de tegenwoordige tijd</u>.
Schrijf de antwoorden op een antwoordenblad van de methode. Kijk goed naar de onderstaande zinnen.

13. Ik _____ morgen lekker uit. (rusten)

14. De bui _____ morgen los. (barsten)

15. Mijn zusje _____ ik vaak. (troosten)

16. Hij _____ vaak met zijn broer. (vechten)

17. De auto _____niet. (starten)

18. Ik _____ Bram. (heten)

19. De stam _____ open. (splijten)

20. De boerin _____ in. (dutten)

21. Hij meisje _____ steeds _____ (opletten)

22. Vader _____de lengte. (meten)

23. De juf _____ de tafels. (verzetten)

24. De meester _____ een poster. (verloten)

Gebruik de verleden tijd.

Schrijf de antwoorden op een antwoordenblad van de methode. Kijk goed naar de onderstaande zinnen.

25. De jongens _____ het ijs. (proberen)

26. De juf _____ een spannend verhaal. (vertellen)

27. De spullen _____ vorige keer veel minder. (kosten)

28. Annelies _____ na die opdracht. (zuchten)

29. De meisjes _____over die film. (dromen)

30. Hij_____de bal terug. (tikken)

31. De juf _____ op de groep. (vluchten)

32. De postbode _____ voor de hond. (mopperen)

33. De boer _____ het graan. (oogsten)

34. De kinderen _____ buiten. (spelen)

35. Het vliegtuig _____ . (landen)

36. De asbak _____ . (stinken)

37. Wij _____ naar een ver land. (reizen)

38. De boeven _____ . (vluchten)

39. De schaatsers _____ over het ijs. (glijden)

40. De kinderen _____ een boek. (lezen)

41. De man _____ een muur. (metselen)

42. De werkers _____ veel werk. (verzetten)

43. De storm _____ het huis. (verwoesten)

44. De kinderen _____ naar een andere plaats. (verhuizen)

45. Wij _____ op de bus. (wachten)

46. De buurman _____ de auto weg. (duwen)

47. Wij _____ de paling. (vissen)

48. Henri _____ aan de moeilijke som. (werken)

49. Wie _____ de bal door de ruit? (gooien)

50. De dief _____ ons van de piano. (beroven)

Bijlage 5: Enquête leerkrachtvaardigheden spelling

Enquête

leerkrachtvaardigheden bij het (werkwoord) spellingonderwijs

spelling

Voor mijn afstudeeronderzoek wil ik graag weten op welke manier scholen (werkwoord)spelling aanbieden. Uit literatuuronderzoek is gebleken dat de leerkrachtvaardigheden hierbij erg belangrijk zijn. Door goede vaardigheden, zouden de resultaten verhoogd kunnen worden. Om een goed beeld te krijgen van de manier waarop leerkrachten uit heel Nederland (werkwoord) spelling aanbieden, en hoe zij hiermee omgaan, zou ik u willen vragen om mee te werken aan deze enquête. Het invullen van deze enquête kost ongeveer 10 minuten.

De medewerkende scholen zullen medio juni 2012 de resultaten van dit onderzoek ontvangen per e-mail. Daarnaast bestaat er de mogelijkheid om als school een presentatie te krijgen over dit onderzoek. Indien gewenst kan de directie van uw school zich hiervoor opgeven op onderstaand e-mailadres.

De gegevens uit deze enquête zullen niet aan derden worden verstrekt. Voor een spoedige verwerking vraag ik u deze enquête zo snel mogelijk terug te zenden. Uiterlijk 30 april 2012 moeten de gegevens binnen zijn.

Alvast hartelijk bedankt voor het invullen van deze enquête!

Suzanne Belder – PABO 4 – Christelijke Hogeschool Ede
suzannebelder@gmail.com
www.suzannebelder.nl

1. Ik ben een:
☐ man
☐ vrouw

2. Wat is uw leeftijd?
☐ 19-25 jaar
☐ 25-30 jaar
☐ 30-40 jaar
☐ 40-50 jaar
☐ 50 jaar of ouder

3. Op welke school, in welke plaats en welke groep werkt u?

School: _____

Plaats: _____

Groep: _____

4. Wat is uw rol op de basisschool:
☐ directielid c.q. lid management
☐ leerkracht
☐ leerkrachtondersteuner
☐ onderwijsassistent
☐ IB'er
☐ RT'er
☐ anders, namelijk _____

5. Hoelang werkt u al in het onderwijs:
☐ 0-5 jaar
☐ 5-10 jaar
☐ 10-15 jaar
☐ 15-20 jaar
☐ 20-25 jaar
☐ 25 jaar of langer

6. Van welke taalmethode wordt in de groep 1-2 gebruik gemaakt:
☐ Ik maak geen gebruik van een taalmethode.
☐ Ik en Ko (groep 1-2)
☐ Schatkist
☐ Anders, namelijk: _____
☐ Ik weet het niet.

7. Van welke taal/leesmethode wordt in groep 3 gebruik gemaakt?
☐ Veilig Leren Lezen
☐ De Leessleutel
☐ Geen taalmethode
☐ Geen taalmethode, wel leesmethode,
namelijk_____

8. Welke taalmethode wordt op uw school gebruikt vanaf de middenbouw (groep 4 tot en met 8):

☐ Taal Actief (2003 – 3de versie)
☐ Taal op maat/Spelling op maat
☐ Taalverhaal
☐ Taaljournaal
☐ Geen taalmethode
☐ Geen taalmethode, wel leesmethode
☐ Geen taalmethode, wel spellingleerlijn van methode
_____
□ Anders, namelijk: _____

9. Als u een taalmethode gebruikt, van welke spellingleerlijn maakt u dan gebruik?
☐ De leerlijn die bij de taalmethode hoort.
☐ Een andere leerlijn gebruik ik ernaast,
namelijk……..

10. Wat voor cijfer geeft u uw eigen spellingvaardigheid? (omcirkel het cijfer dat u van toepassing vindt)

Lager dan 5 / 5 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10

11. Bent u tevreden over uw eigen (werkwoord)spellingvaardigheid?
☐ Ja, de meeste teksten schrijf ik direct foutloos.
☐ Voldoende, ik moet moeite doen om teksten foutloos te schrijven.
☐ Nee, ik laat meestal anderen mijn teksten nakijken, of deze geen (werkwoord)spellingfouten meer bevat.

De volgende vragen gaan over het aanbieden van spellingonderwijs. Vul alleen de vragen in die voor uw betreffende bouw gelden (onderbouw, middenbouw, bovenbouw).

Vragen leerkrachten onderbouw: (groep 1, 2, 3)

Casus onderbouw:

In groep 1/2 komen de kinderen structureel in aanraking met letters. Er is een letterhoek in mijn klas, de kinderen kunnen boeken lezen en bekijken, de letters van het alfabet zijn zichtbaar in de klas. Overal hangen kaartjes met de betekenis van het voorwerp. Tijdens het rollenspel, krijgen de kinderen gelegenheid om te werken met zelfgeschreven briefjes (bijvoorbeeld een boodschappenlijstje in de poppenhoek). Ook is er een thematafel waarop woorden zijn geschreven, en boeken aanwezig zijn. Kortom: er is zichtbaar

12. Kruis aan, wat het beste bij u past.

☐ Alles wat hierboven staat komt aan de orde.
☐ Ruim de helft van wat hierboven beschreven staat komt aan de orde.
☐ Ik ga op een andere manier, maar volledig bewust, met taal- en spellingonderwijs om.

13. Stelling:

>> Als leerkracht ben ik heel bewust bezig met de taalontwikkeling van jonge het
kind (=beginnende geletterdheid).

☐ Eens
☐ Oneens

14. Wat doet u in uw klas om het fonologisch bewustzijn (=activiteiten met klanken en letters) te bevorderen? (meer dan één antwoord mogelijk)

☐ liedjes zingen
☐ rijmpjes opzeggen
☐ leeshoek
☐ woorden met dezelfde begin of eindletter bij elkaar zoeken.
☐ plaatjes en woorden met dezelfde letters worden opgehangen
☐ er is een lettermuur in mijn klas aanwezig.
☐ spelletjes met 'hakken en plakken' van woorden en zinnen.
☐ aandacht aan verschil tussen een zin, woord, en lettergrepen.
☐ anders: _____

15. Stelling:
>> Een goed fonologisch bewustzijn is de basis voor een goede spellingvaardigheid.

☐ Eens
☐ Oneens

16. Wordt er in groep 1-2-3 aandacht gegeven aan onderwijs in stellen? Bijvoorbeeld in een lees/schrijfhoek.

☐ Vaak: de leerlingen krijgen bijna elke dag de ruimte om dingen op te schrijven. (waaronder ook creatief schrijven)
☐ Regelmatig krijgen de leerlingen opdrachten rondom stellen.
☐ Heel soms krijgen de kinderen zo'n soort opdracht.
☐ Nee, dit komt eigenlijk nauwelijks aan bod.

17. Stelling:

>> Op mijn school worden de ouders vanaf de onderbouw al gestimuleerd om met hun kind boekjes of andere dingen te lezen

☐ Eens
☐ Oneens

----------->>>voor u einde enquête.

Bedankt voor het invullen en meewerken!
Ruimte voor eventuele opmerkingen bij vraag 44.

Vragen leerkrachten middenbouw: (groep 4, 5)

Nadat de leerlingen in groep 3 de elementaire lees- en schrijfhandeling hebben aangeboden gekregen, komt in groep 4 het accent meer op orthografische spelling te liggen. De leerkracht leert de kinderen spelling, door de woorden met name auditief uit te spreken, en samen met de kinderen de spellingfouten in hun eigen teksten op te sporen en

Casus middenbouw:

18. Kruis aan wat voor u van toepassing is: (meerdere antwoorden mogelijk)

☐ Tijdens de spellinglessen spreek ik de aangeboden woorden uit. (auditief)
☐ Bij het vak spelling stimuleer ik de kinderen om de woorden goed na te kijken, of over te schrijven.
☐ Alleen bij taal en spelling stimuleer ik de kinderen om de woorden goed na te kijken, of over te schrijven.
☐ Tijdens alle vakken stimuleer ik de leerlingen om goed hun teksten na te kijken op eventuele spellingfouten en deze dan ook te corrigeren.

19. Bent u tevreden met de spellingleerlijn van de methode? (kruis aan wat van toepassing is)

☐ Ja, ik ben tevreden: toelichting bij vraag 11.
☐ Nee: de methode biedt weinig differentiatiemogelijkheden.
☐ Nee: de leerstof is onoverzichtelijk ingedeeld.
☐ Nee: er zijn te weinig automatiseringsoefeningen.
☐ Nee: niet alle opdrachten sluiten aan bij de belevingswereld van het kind.
☐ Nee: een combinatie van bovenstaande antwoorden.
☐ Nee, omdat _____

20. Waarom bent u tevreden: (meerdere antwoorden mogelijk)
☐ voldoende differentiatie mogelijkheden
☐ aansluiting bij de belevingswereld van het kind.
☐ afwisselende werkvormen
☐ genoeg automatiseringsoefeningen
☐ goede didactische lesopbouw van de methode
☐ er is een zichtbare doorgaande leerlijn aanwezig

21. Komen de aangeboden spelling categorieën volgens u voldoende aanbod?

☐ Ja, er is sprake van een grote mate van herhaling.
☐ Voldoende, sommige categorieën hebben meer herhaling nodig.
□ De methode laat alle categorieën maar één keer aan bod komen en dat is te weinig voor goede resultaten.

->>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>> (Ga verder naar pagina 8 vraag 34!)

Vragen leerkrachten bovenbouw: (groep 6, 7, 8)

De eerste vragen gaan over werkwoordspelling in het algemeen:

22. Vanaf welke groep wordt werkwoordspelling aangeboden op uw school?

☐ Groep 5
☐ Groep 6
☐ Groep 7
☐ Groep 8

23. Stelling:

>> De werkwoordspelling wordt via een aparte leerlijn aangeboden. Hiermee wordt bedoeld: afzonderlijk van taal en lezen.

☐ Eens
☐ Oneens

24. Bent u tevreden over de werkwoordspellingleerlijn van de methode?

☐ Ja, ik ben tevreden: toelichting bij vraag 20.
☐ Nee: de methode biedt weinig differentiatiemogelijkheden.
☐ Nee: de leerstof is onoverzichtelijk ingedeeld.
☐ Nee: er zijn te weinig automatiseringsoefeningen.
☐ Nee: niet alle opdrachten sluiten aan bij de belevingswereld van het kind.
☐ Nee: een combinatie van bovenstaande antwoorden.
☐ Nee, omdat _____

25. Zo ja, waarom bent u tevreden over de werkwoordspellingleerlijn? (meerdere antwoorden mogelijk!)

☐ voldoende differentiatie mogelijkheden
☐ aansluiting bij de belevingswereld van het kind.
☐ afwisselende werkvormen
☐ genoeg automatiseringsoefeningen
☐ goede didactische lesopbouw van de methode
☐ er is een zichtbare doorgaande leerlijn aanwezig

26. Wordt er ook bij andere vakken (behalve taal) gelet op spellingvaardigheid?

☐ Ja, naast spelling, bij Nederlandse taal in combinatie met stellen.
☐ Ja, bij het vak Nederlandse taal en lezen, maar óók bij de zaakvakken wordt hier aandacht aan besteed.
☐ Nee, alleen tijdens een spellingles wordt hier aandacht aan besteed.

27. Geeft u als leerkracht ook aandacht aan spellingvaardigheid bij bijvoorbeeld zaakvakken en stelopdrachten?

☐ Ja, ik streep altijd overal de spellingfouten aan, of laat de kinderen zelf hun spellingfouten opsporen in de tekst.
☐ Soms; Als ik bijvoorbeeld taal met een zaakvak integreer.
☐ Nauwelijks; Ik let hier niet bewust op, bij zaakvakken is de inhoud belangrijker, dan eventuele spellingfouten die de kinderen maken.

De volgende vragen gaan over de didactiek van werkwoordspelling:

28. Biedt u de regels van werkwoordspelling structureel aan, of laat u de regels uit de kinderen komen?

☐ Ik laat de spellingregels uit de kinderen komen, met behulp van mijn denkstappen.
☐ Ik benoem de spellingregels zelf, en gebruik hier bijvoorbeeld een plaat of een ander hulpmiddel bij.

29. Zijn de werkwoord spellingregels duidelijk zichtbaar in de klas?

☐ Ja, de categorieën zijn in de klas duidelijk aanwezig!
☐ Soms, laat ik de kinderen enkele woorden van een categorie opschrijven.
☐ Nee, de categorieën zijn eigenlijk niet echt zichtbaar in de klas.

30. Als ik de leerlingen de hij-vorm aanbied van spelling, bijvoorbeeld hij biedt dan leg ik dat op de volgende manier uit:
(meerdere antwoorden mogelijk)

☐ Ik vertel de kinderen dat ze de stam van het werkwoord moeten opzoeken, en bij deze vorm er een -t achter moeten plakken.
☐ Ik leg de kinderen uit dat deze vorm op **dt** eindigt.
☐ Anders, namelijk _____

31. Hoe wordt de algoritmekaart bij werkwoordspelling ingezet?

☐ Alle leerlingen maken gebruik van de algoritmekaart bij (bijna) elke les spelling, die hoort bij de methode.
☐ Alleen de zwakke spellers maken gebruik van een algoritmekaart die hoort bij de methode.
☐ Wij maken gebruik van een algoritmekaart van een andere spellingmethode, namelijk:
_____
☐ De algoritmekaart wordt bij ons niet gebruikt, omdat hij niet aanwezig is bij de taalmethode.
☐ De algoritmekaart wordt bij ons niet gebruikt, omdat dit niet past bij de visie van onze school.
☐ Anders, namelijk _____

32. Stelling:

>> In de klas zeg ik vaker dat een werkwoord op **dt** eindigt, dan de uitleg: kies de stam van het werkwoord + t. Bijvoorbeeld het werkwoord: redden.

☐ Over dit werkwoord vertel ik regelmatig in de klas dat de hij-vorm eindigt op **dt.**
☐ Over dit werkwoord vertel ik dat er een -t achter de stam komt, en gebruik ik nooit de term **dt.**
☐ Ik gebruik beide manieren wisselend bij het aanbieden van spelling.

33. Maakt u naast het gebruik van de methode, nog gebruik van andere (zelfontworpen) hulpmiddelen bij spelling? (bijvoorbeeld eigen ontworpen algoritme, extra spellinghulpkaarten etc.)

□ Ja, ik gebruik hiervoor……
□ Nee, ik houd me vrijwel altijd standaard aan de methode.

Evaluatie & toetsing van spelling (leerkrachten groep 4 tot en met groep 8)

34. Wordt er volgens een uniform lesschema spelling aangeboden in de groepen 4 tot en met 8? Is het lesschema gelijk in alle groepen?

☐ Ja, alle groepen volgen het schema (didactische opbouw) van de gebruikte spellingmethode.
☐ Ja, wij doen dit via een instructiemodel, namelijk

het……model.
☐ Nee, alle leerkrachten kiezen hun eigen instructiemodel (soms volgens methode, soms volgens bijvoorbeeld het directe instructiemodel).
☐ Voor zover ik weet, zijn er op onze school hierover geen specifieke afspraken gemaakt.

35. Maakt u tijdens uw spellingslessen gebruik van het IGDI model? (=Interactief Gedifferentieerd Instructie Model).

☐ Ja
☐ Nee, ik ben niet bekend met dit model.
☐ Nee, wij gebruiken als school een ander model.

36. Stelling:

>> Over het algemeen ben ik tevreden met de spellingresultaten in mijn groep.

☐ Eens
☐ Oneens

37. Stelling:
>> Als team zijn wij tevreden met de spellingresultaten op onze school.

☐ Eens
☐ Oneens
38. Stelling:

>> Ik onderstreep spellingfouten die de leerlingen maken:

☐ Alleen bij een les spelling.
☐ Bij een les spelling, en bij taal en stelopdrachten.
☐ Bij alle vakken (incl. zaakvakken) die de leerlingen aangeboden krijgen.
☐ Ik doe dit eigenlijk nooit.

39. Maakt u gebruik van een mogelijk zelfontworpen zelfcorrectietraining bij spelling (naast de methode):

☐ Ja, ik heb deze zelf ontworpen.
☐ Nee, ik heb dit nog nooit gedaan.
☐ Nee, Ik ben niet op de hoogte van wat een zelfcorrectietraining inhoudt.

40. Zowel de methode Taal Actief (2003) als Taal (Spelling) op Maat maakt gebruik van een 'foutenbewustzijn' controle op het dictee. Kinderen moeten dan aangeven of denken dat het woord wel of niet goed gespeld is.

Kies het antwoord dat het beste bij u past:
☐ Ik zet dit structureel in en laat de kinderen hier ook heel bewust mee omgaan.
☐ De kinderen vullen dit meestal wel in, maar ik doe er verder niks mee.
☐ De kinderen vullen dit zonder nadenken in, zodat het weinig waarde heeft.
☐ Ik kijk hier eigenlijk nooit naar.

41. Maakt u wel eens gebruik van een spellingchecker? (bijvoorbeeld bij het schrijven van een verhaal; kinderen krijgen dan een denkstappenkaart met regels van spelling. Bijvoorbeeld met de vraag: Begint elke zin met een hoofdletter? Zijn alle leestekens goed gebruikt? (etc.).

☐ Ja.
☐ Nee.
☐ Ik ben hiervan niet op de hoogte

42. Weet u wat de begrippen spellinggeweten en spellingbewustzijn inhouden?

☐ Ja, ik ben hiervan op de hoogte en werk hier ook bewust aan.
☐ Nee: ik lees hier nu voor het eerst over.
☐ Nee: maar ik heb wel een vermoeden.

43. Zo ja: Vindt u het ontwikkelen van een goed spellinggeweten belangrijk, voor de resultaten van spelling?

☐ Ja, omdat _____

☐ Nee, want _____

44. Ruimte voor eventuele opmerkingen n.a.v. deze enquête:

Einde enquête. Hartelijk bedankt voor het meewerken aan dit onderzoek!