

Eigenaarschap binnen het spellingsonderwijs

27 april 2018

Student

Maartje Elbers

2517817

FHKE Pabo Veghel

Betrokken onderzoekbegeleiders

Opleiding: Dorien Kappen

Leerwerkplek: Luc Schouten

Inhoudsopgave

1. Samenvatting.....	5
2. Probleemanalyse	6
2.1. Aanleiding en context.....	6
2.2. Probleemstelling.....	7
3. Theoretisch kader	8
3.1 Eigenaarschap.....	8
3.1.1 Eigen doelen stellen	8
3.1.2 Zelfevaluatie	9
3.1.3 Zelfmonitoring	10
3.1.4 Zelfinstructie.....	10
3.2 Lesmethodes en leerlijnen	10
3.2.1. Lesmethodes	10
3.2.2. Leerlijnen	11
3.2.3. Leerlijn spelling.....	11
3.3 Spelling	12
3.3.1 Doel van spellingsonderwijs	12
3.3.2 Invloed van schrijven en typen op spelling	12
3.3.3 Effectieve instructies	13
3.3.4 Effectieve oefenvormen	13
3.3.5 Spellingsbewustzijn	14
4. Onderzoeksvragen.....	15
4.1 Hoofdvraag.....	15
4.2 Deelvragen.....	15
4.2.1 Deelvragen gericht op de situatie voor aanvang van de pilot.....	15
4.2.2 Deelvragen gericht op de situatie aan het eind van de pilot	15
5. Opzet van het onderzoek	16
5.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	16
5.2 Respondenten	16
5.3 Instrumenten	17
5.3.1 Observatie (deelvragen 1 en 3)	17
5.3.2 Observatie (deelvragen 2 en 4)	17
5.3.3 Interview (deelvraag 5)	17
5.4 Wijze van data-analyse.....	18
5.4.1 Observaties (deelvragen 1 en 3).....	18
5.4.2 Observaties (deelvragen 2 en 4).....	18

5.4.3 Interview (deelvraag 5)	18
6. Resultaten.....	20
6.1 Resultaten deelvragen gericht op situatie voor de pilot.....	20
6.1.1 Resultaten deelvraag 1.....	20
6.1.2 Resultaten deelvraag 2.....	21
6.2 Deelvragen gericht op situatie aan het eind van de pilot	22
6.2.1 Resultaten deelvraag 3.....	22
6.2.2 Resultaten deelvraag 4.....	25
6.2.3 Resultaten deelvraag 5.....	26
7. Conclusies en aanbevelingen	27
7.1 Conclusies.....	27
7.1.1 Conclusie deelvraag 1.....	27
7.1.2 Conclusie deelvraag 2.....	27
7.1.3 Conclusie deelvraag 3.....	27
7.1.4 Conclusie deelvraag 4.....	27
7.1.5 Conclusie deelvraag 5.....	28
7.1.6 Conclusie hoofdvraag.....	28
7.2 kritische reflectie op onderzoeksproces	29
7.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	30
7.3.1 Aanbeveling 1	30
7.3.2 Aanbeveling 2	30
7.3.3 Aanbeveling 3	30
7.3.4 Aanbeveling 4	31
Literatuurlijst	32
Bijlagen	35
Bijlage 1 - Vijf fases spellingsinstructie (Janson, 2010)	35
Bijlage 2 - Observatieformulier (deelvragen 1 en 3)	36
Bijlage 3 - Uitleg vijfpuntschaal observatieformulier (deelvragen 1 en 3)	37
Bijlage 4 - Observatieformulier (deelvragen 2 en 4)	39
Bijlage 5 - Opzet interview (deelvraag 5)	40
Bijlage 6 - Voorbeeld pilotboekje	42
Bijlage 7 - Toelichting pilot	57
Bijlage 8 - Uitwerkingen observaties ronde 1 (deelvraag 1)	61
Bijlage 9 - Overzicht observatieronde 1 (deelvraag 1)	67
Bijlage 10 - Uitwerkingen observaties ronde 1 (deelvraag 2)	68
Bijlage 11 - Overzicht observatieronde 1 (deelvraag 2)	73

Bijlage 12 - Uitwerkingen observaties ronde 2 (deelvraag 3)	74
Bijlage 13 - Overzicht observatieronde 1 & 2 (deelvraag 1 & 3)	84
Bijlage 14 - Uitwerkingen observaties ronde 2 (deelvraag 4)	88
Bijlage 15 - Overzicht observatieronde 1 & 2 (deelvraag 2 & 4)	93
Bijlage 16 - Uitwerkingen interviews (deelvraag 5).....	94
Bijlage 17 - Relatie tussen spelling en lezen.....	111
Bijlage 18 - Invloed van Snappet op spelling.....	112
Bijlage 19 - Aanbeveling 1 - Vijf fases spellingsinstructie (Janson, 2010)	113
Bijlage 20 - Aanbeveling 2 - Verbetering pilotboekje.....	114

1. Samenvatting

Dit onderzoek draait om een casusschool waar behoefte is aan een duidelijker beeld rondom 'eigenaarschap' en advies over de wijze waarop middenbouwleerkrachten dit kunnen stimuleren binnen effectief spellingsonderwijs.

Uit het theoretisch kader blijkt dat eigenaarschap bestaat uit de volgende trainbare vaardigheden: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie (Zimmerman, 1990; Deleij, 2016). Daarnaast blijkt dat effectieve spellingsinstructies vijf fases bevatten (Janson, 2010). Op basis hiervan is de onderzoeksvraag ontstaan: Hoe kunnen de middenbouwleerkrachten van de casusschool het eigenaarschap van kinderen volgens Zimmerman (1990) en Deleij (2016) stimuleren binnen het vakgebied spelling met behoud van effectieve spellingsinstructies volgens Janson (2010)?

Met bovengenoemde vaardigheden in gedachte is een pilot(boekje) ontworpen. Voor en tijdens de pilot is geobserveerd in vijf middenbouwgroepen. Hierbij is gekeken wat er zichtbaar was van de vaardigheden en instructiefases. De pilot heeft doorgaans zowel op het gebied van eigenaarschap als op het gebied van spellingsinstructiefases een positieve ontwikkeling teweeg gebracht. Echter is op beide vlakken nog ruimte voor verbetering. Na de pilot zijn vijf middenbouwleerkrachten geïnterviewd om te achterhalen wat zij nodig hebben om verbetering te kunnen realiseren. Hieruit is gebleken dat er behoefte is aan een soortgelijk format als het pilotboekje en een doorgaande lijn binnen de school.

De voornaamste conclusie is dat eigenaarschap stimuleren zowel een negatieve, als positieve bijdrage aan spellingsonderwijs kan leveren. Dit is afhankelijk van het level waarop de vaardigheden van eigenaarschap getraind worden. Er wordt aanbevolen om dit level te verhogen door het pilotboekje te verbeteren en structureel in te zetten.

2. Probleemanalyse

2.1. Aanleiding en context

Het onderwijs staat voor de opgave om kinderen te begeleiden burger te worden in een snel veranderende en gevarieerde samenleving (Jacobs, 2010). De eisen die de huidige samenleving aan mensen stelt, laat de onderwijssector niet ongemoeid. Binnen onze kennissamenleving is het essentieel dat mensen blijven leren en in staat zijn om hier zelf verantwoordelijkheid voor te nemen (Expertis, 2015). Daarom zouden leerlingen medeverantwoordelijk moeten worden voor hun eigen leerproces. Dat kan door leerlingen hier zelf eigenaar van te maken (CED-groep, 2016).

De casusbasisschool waar dit onderzoek plaats vindt is onderdeel van een casusstichting, waar het werken aan eigenaarschap hoog op de agenda staat. In het huidige groeiplan van deze stichting wordt beschreven hoe men de kracht uit ieder kind wil halen (Kiem Onderwijs en Opvang, 2016). In deze ontwikkeling wordt men gedreven door een aantal kernwaarden. Twee van deze waarden zijn 'leren voor het leven' en 'autonomie'.

Naast de maatschappij en casusstichting heeft ook de casusschool de ambitie om aan de slag te gaan met het thema 'eigenaarschap'. Dit blijkt uit het schoolplan (2015) waarin de term herhaaldelijk voorkomt. In het schoolplan wordt beschreven dat men het eigenaarschap van kinderen wil bevorderen door te werken vanuit doelen en leerlijnen in plaats van methodes. De casusschool wil werken vanuit behoeftes en wil kinderen meer inzicht geven in de doelen waaraan ze werken.

Dit zijn tevens deels de beweegredenen waarom een aantal jaren geleden is besloten om in de midden- en bovenbouw te gaan werken met Snappet. Snappet is een digitaal onderwijsplatform waarbij kinderen dagelijks op een eigen tablet adaptieve verwerkingsstof kunnen maken (Snappet, 2017). De leerkrachten van de casusschool zijn tevreden over de manier waarop Snappet directe feedback geeft, maar hebben niet het gevoel dat leerlingen hierdoor voldoende zicht hebben gekregen op de doelen en leerlijnen. Snappet heeft het eigenaarschap van kinderen niet bevorderd. Hier is dus nog een stap te zetten.

Tijdens de plenaire vergadering in augustus 2017 is besloten om binnen het vakgebied spelling een nieuwe werkwijze van Snappet te installeren. Hierbij is de verwerkingsstof niet meer gekoppeld aan de chronologische volgorde van de methode 'Taal Actief', maar stelt Snappet steeds één doel centraal. Na de eerste weken van het schooljaar bleek uit gesprekken met verschillende leerkrachten, dat de nieuwe werkwijze niet aansloot bij de verwachting om meer doelgericht en minder methodisch te gaan werken. Snappet was in feite de nieuwe spellingsmethode geworden en leerkrachten twijfelden aan de effectiviteit hiervan.

In september en oktober 2017 is dit besproken door de werkgroep Snappet. Er is besloten om tijdens het schooljaar 2017-2018 te blijven experimenteren met het werken aan de hand van doelen en leerlijnen. Daarnaast werd door de werkgroep en directeur voornamelijk gesproken over de oorzaak van de keuze voor een nieuwe werkwijze. Men voelde de noodzaak om terug te gaan naar de essentie en vroeg zich daarom af wat de reden is om te willen werken aan de hand van doelen en leerlijnen. Begrippen zoals 'betrokkenheid', 'differentiëren' en 'eigenaarschap' kwamen naar voren. Uiteindelijk werd geconcludeerd dat er met name rondom dit laatste begrip wellicht geen eenduidig beeld is bij de verschillende leerkrachten.

2.2. Probleemstelling

Gezien de maatschappelijke ontwikkelingen is eigenaarschap een thema waar men zowel binnen de casusstichting als casusschool aan wil werken. Uit het schoolplan blijkt dat de casusschool verwacht het eigenaarschap van hun leerlingen te kunnen vergroten door meer op basis van doelen en leerlijnen te gaan werken, in plaats van methodes. Nadat men in de praktijk is gaan experimenteren met het werken aan de hand van doelen en leerlijnen, bleek dat dit net als het begrip eigenaarschap, een term is zonder scherp afgebakende betekenis. Daardoor is het mogelijk dat leerkrachten een verschillend beeld ontwikkeld hebben rondom deze begrippen. In eerste instantie moet het theoretisch kader van dit onderzoek helderheid verschaffen over de definitie van eigenaarschap en de term leerlijnen. Vervolgens is dit onderzoek gericht op het eigenaarschap van kinderen binnen het vakgebied spelling in de middenbouw.

Het onderzoek moet inzicht geven in de wijze waarop middenbouwleerkrachten van de casusschool het eigenaarschap van kinderen stimuleren binnen effectief spellingsonderwijs en moet leiden tot aanbevelingen die bijdragen aan verbetering hiervan.

3. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op het begrip eigenaarschap en daarbij passende vaardigheden. Vervolgens wordt gekeken naar eigenaarschap in combinatie met methodisch onderwijs en het begrip leerlijnen. Tot slot wordt het vakgebied spelling belicht, omdat het onderzoek is gericht op dit vakgebied.

3.1 Eigenaarschap

In het vorige hoofdstuk werd al geconcludeerd dat het begrip 'eigenaarschap' geen scherp afgebakende betekenis heeft. Dit maakt het lastig om tot een eenduidige definitie te komen. Zimmerman (1990) beschreef een aantal decennia geleden dat de definitie van self-regulated learning, oftewel eigenaarschap, varieert (Deleij, 2016). Duckworth, Akerman, MacGregor, Salter en Vorhaus (2009) spreken over een breed, dynamisch concept dat meerdere aspecten omvat. Dit wordt onderschreven door Kennisrotonde, een loket dat is gelanceerd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, dat actuele kennisvragen uit en over het onderwijs beantwoordt. Kennisrotonde (2017) beschrijft 'eigenaarschap van leren' als een complex begrip dat nauw verweven is met andere begrippen zoals motivatie, betrokkenheid, zelfsturing, zelfregulerend leren en metacognitieve vaardigheden. Ondanks het ontbreken van een duidelijke omschrijving, is er op basis van theoretische oriëntaties van verschillende onderzoekers wel een gemeenschappelijke conceptualisering van leerlingen die beschikken over eigenaarschap. Dit zijn gemotiveerde leerlingen die beschikken over metacognitieve vaardigheden en actief deelnemen aan hun eigen leerproces (Zimmerman, 1990).

Deleij (2016) benut het gedachtegoed van Zimmerman (1990) en beschrijft aan de hand hiervan dat eigenaarschap bestaat uit de volgende trainbare vaardigheden: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie. Deze aspecten vormen de subparagrafen die hieronder te vinden zijn. Het trainen van de genoemde vaardigheden leidt tot meer eigenaarschap, wat vervolgens een positief effect heeft op de resultaten van leerlingen (Deleij, 2016). Ook Duckworth et al. (2009) trekken dit niet in twijfel en voegen hieraan toe dat eigenaarschap ook een positieve bijdrage levert aan gedrag, discipline en zelfvertrouwen.

3.1.1 Eigen doelen stellen

Een doel is datgene wat je wilt bereiken. Wanneer men kinderen (mede)eigenaar van het leerproces wil maken, is het een vereiste om kinderen zicht te geven op doelen en de vermoedelijke opbrengsten, zodat ze het leerproces kunnen overzien (Berends, 2014). In klassen waar effectief gewerkt wordt met het stellen van doelen zijn de gemiddelde prestaties beter (Marzano, 2014). Doelen zijn zowel voor leerlingen als voor leerkrachten waardevol, doordat ze bijdragen aan het leggen van de focus op de juiste aspecten. Door het stellen van heldere doelen wordt men aangezet om na te denken over werkvormen die daadwerkelijk bijdragen aan het bereiken van deze doelen. De doelen moeten centraal staan in plaats van de activiteiten of werkvormen anders bestaat het gevaar dat leerlingen zich vooral richten op 'productie' (Janson, 2014). Om eigenaarschap te bevorderen moeten kinderen worden gestimuleerd om binnen het doel dat de leerkracht inbrengt, zelf doelen te stellen (Deleij, 2016). Marzano, Pickering en Pollock (2008) beschrijven dat leerkrachten hun doelen niet te specifiek mogen maken. Doelen die te specifiek beschreven zijn, worden minder snel aanvaard door leerlingen. Daarnaast biedt het hen minder flexibiliteit bij het opstellen van hun eigen doelen (Marzano, Pickering & Pollock, 2008).

3.1.2 Zelfevaluatie

Volgens Bakx, Ros en Bolhuis (2017) betekent zelfevaluatie dat leerlingen zelf nagaan of ze de vooraf gestelde doelen hebben behaald. Een evaluatie van leerlingen wordt al snel subjectief wanneer leerlingen en leerkrachten vooraf geen duidelijk doel voor ogen hebben (Janson, 2014). Evaluaties leveren dan vaak weinig op, doordat ze oppervlakkig of sociaal gewenst zijn. Het stellen van doelen en effectief evalueren staat dus met elkaar in verbinding.

Het woord zelfevaluatie kan opgesplitst worden in de woorden 'zelf' en 'evaluatie'. Eigenhandig is een synoniem voor het woord 'zelf' en verwijst in de context van dit stuk naar leerlingen. Het woord 'evaluatie' is afkomstig van het woord evalueren. Soerland (2016) beschrijft evalueren als een proces waarbij gegevens over het leren van leerlingen worden verzameld en geïnterpreteerd. Hierbij kan onderscheid gemaakt worden tussen evalueren 'van' leren (na een bepaalde periode) en evalueren 'om te' leren (tijdens de dagelijkse onderwijspraktijk). "Onderzoek laat zien dat evalueren om te leren een positieve invloed heeft op de motivatie en zelfregulering van leerlingen" (Soerland, 2016). Wanneer leerlingen betrokken worden bij hun eigen beoordelingsproces levert dit meer inzicht in hun eigen leerproces op.

Leerkrachten kunnen zelfevaluatie van leerlingen stimuleren door vragen te stellen of op te hangen in de klas (Bakx, Ros en Bolhuis, 2017). Het is belangrijk dat hierbij niet alleen op het product, maar ook op het proces wordt ingegaan (Deleij, 2016). Van den Boogaard en Lamers (2017) hebben een poster ontwikkeld met evaluatievragen voor kinderen van de basisschool. In figuur 1 wordt deze poster weergegeven.



Figuur 1
Poster Onderwijs Maak Je Samen: 'Zo leer ik leren' (Boogaard & Lamers, 2017)

3.1.3 Zelfmonitoring

Het woord zelfmonitoring kan opgesplitst worden in 'zelf' en 'monitoring'. Het woord 'zelf' refereert wederom naar kinderen. Het woord 'monitoring' wordt meestal gedefinieerd als 'toezicht houden op'. In de context van dit onderzoek wordt hiermee 'het toezicht houden op het eigen leerproces' bedoeld.

Volgens Deleij (2016) zouden kinderen hun eigen leerresultaten bij moeten houden en zou een grafiek hiervoor een handig hulpmiddel kunnen zijn. Het aantal goede antwoorden van een dictee zou hier bijvoorbeeld structureel in kunnen worden opgenomen. Zimmerman (1990) geeft aan dat zelfmonitoring ervoor kan zorgen dat kinderen vooruitgang zien. Hierdoor wordt het gevolg van hun inspanning zichtbaar. Ook Hattie (2013) geeft aan dat het zichtbaar maken van het proces een positief effect heeft op leren.

3.1.4 Zelfinstructie

Volgens Hornstra, Weijers, Veen en Peetsma (2016) hebben leerlingen behoefte om zelf hun gedrag te sturen en keuzes te maken. Dit komt overeen met de bekende zelfdeterminatie theorie van Ryan en Deci (2000) waarbij wordt gesteld dat de volgende drie basisbehoeften een rol spelen bij de intrinsieke motivatie van leerlingen: relatie, competentie en autonomie. Door autonomie-ondersteunend les te geven kunnen leerkrachten bevorderen dat leerlingen zich willen inzetten, omdat ze dit zelf belangrijk vinden. Het aanbieden van instructies naar behoefte is leerkrachtgedrag dat aansluit bij deze autonomie-ondersteunende stijl (Hornstra, Weijers, Veen, & Peetsma, 2016). Deleij (2016) schrijft dat kinderen zelf goed kunnen aangeven of zij voor het behalen van doelen instructie nodig hebben. Leerlingen kunnen zelf aan de slag gaan met bepaalde doelen zonder een voorafgaande instructie. Wanneer kinderen vervolgens merken behoefte te hebben aan instructie, zouden ze zich in kunnen inschrijven op een instructiemoment (Berends, 2014).

Het trainen van de vier hierboven benoemde vaardigheden, zal leiden tot leerlingen die beschikken over een grotere mate van eigenaarschap. Het is echter belangrijk dat leerkrachten gedurende het trainingsproces goed volgen of leerlingen daadwerkelijk in staat zijn om juiste keuzes te maken (Deleij, 2016). Leerkrachten nemen hierbij dus een andere rol aan binnen het leerproces van kinderen. Ze zijn de vragen-stellende begeleider die kinderen faciliteert, in plaats van de instructeur die activiteiten plant (Berends, 2014).

3.2 Lesmethodes en leerlijnen

3.2.1. Lesmethodes

De term eigenaarschap en de vaardigheden die daarbij horen, worden tegenwoordig veel besproken. Dit is opmerkelijk omdat de focus in de huidige onderwijscultuur ligt op het gebruik van methodes, planmatig werken, het verlangen naar meer efficiëntie en het controleren van opbrengsten (Berends, 2014). Volgens Berends krijgen leerlingen hierdoor vaak niet de mogelijkheid om invloed uit te oefenen op de inhoud en aanpak van hun eigen leren. Aan de hand hiervan kan worden gesteld dat het volledig volgen van methodes niet samengaat met het bevorderen van eigenaarschap. Het gebruik van lesmethodes zorgt voor veiligheid en gemak, omdat auteurs al duidelijke doelen geselecteerd hebben per les, periode en schooljaar (Schmeier, 2013). Het werken met methodes kan zicht geven op doelen en leerlijnen binnen een vakgebied. Anderzijds kan het ertoe leiden dat leerkrachten zelf minder stil staan bij de doelen en leerlijnen (Bakx, Ros, Teune, 2012) en de verantwoordelijkheid voor het behalen van doelen bij de methode leggen (Schmeier, 2013).

3.2.2. Leerlijnen

Men zou zich af kunnen vragen wat er wordt verstaan onder een leerlijn. De auteurs van Kennisnet Curriculair Bewustzijn beschrijven dit begrip als volgt:

“Een leerlijn geeft per vak en per leerjaar aan op welke manier leerlingen van het startniveau tot de kerndoelen komen. Belangrijke momenten in de leerlijn heten tussendoelen. De tussendoelen zijn cruciale leermomenten, die behaald moeten zijn voordat de volgende stap gemaakt kan worden.” (Kennisnet Curriculair Bewustzijn, 2016)

Het SLO (2009) hanteert een andere definitie:

“Een leerlijn is een beredeneerde opbouw van tussendoelen en inhouden, leidend naar een einddoel. Afhankelijk van de precieze functie, gebruikscontext en doelgroep variëren leerlijnen in de mate waarin implicaties voor verschillende leerplanelementen zijn uitgewerkt.” (SLO, 2009)

Deze laatste zin brengt een nuance aan door de situatie waarvoor het begrip gebruikt wordt bij de definitie van een leerlijn te betrekken. Leerkrachten die vanuit doelen en leerlijnen werken, denken zelf na over manieren om deze doelen te halen. Wanneer leerkrachten goed zicht hebben op leerlijnen, kunnen ze als het ware ‘boven’ de stof staan en beter aansluiten bij wat kinderen nodig hebben om zich verder te ontwikkelen (Kennisnet Curriculair Bewustzijn, 2016). Globaal gezien zijn er twee manieren te onderscheiden waarop scholen kunnen werken met leerlijnen. De basis kan gevormd worden door methodes die op onderdelen los worden gelaten en vervangen door leerlijnen of er kan als basis gewerkt worden met leerlijnen waarbij methodes of andere bronnen als verwerkingsmateriaal worden ingezet (Kennisnet Curriculair Bewustzijn, 2016).

3.2.3. Leerlijn spelling

Dit onderzoek is gericht op het vakgebied spelling in de middenbouw. Het Expertisecentrum Nederlands (2010) geeft aan dat de focus binnen het spellingsonderwijs in de groepen 4 en 5 ligt op het koppelen van grafemen aan fonemen. Hierbij worden de woorden steeds wat ingewikkelder en leren de kinderen omgaan met meervoudsvormen, verkleinwoorden en samengestelde woorden. In figuur 2 zijn de tussendoelen van de leerlijn ‘spelling en interpunctie’ voor groep 4 en 5 te vinden.

Tussendoelen Spelling en interpunctie
De leerlingen:
1. zijn in staat klankzuivere woorden correct te spellen
2. kennen de spelling van woorden met homofonen (wei-wij, rauw-rouw, lag-lach)
3. passen de gelijkvormigheidsregel toe (hond-honden, kast-kastje)
4. passen de analogieregel toe (hij zoekt, hij vindt)
5. kunnen eenvoudige interpunctie duiden en toepassen: gebruik hoofdletters, punt, vraagteken en uitroepteken
6. kunnen hun spelling- en interpunctiefouten onderkennen en corrigeren.

Figuur 2
Tussendoelen Spelling en interpunctie groep 4-5 (Expertisecentrum Nederlands, 2010)

Vanaf groep 6 krijgen kinderen te maken met werkwoordspelling en de spelling van leenwoorden die oorspronkelijk uit een andere taal komen. Daarnaast is er steeds meer aandacht voor goed schriftelijk taalgebruik buiten het vak spelling (Expertisecentrum Nederlands, 2010). In figuur 3 worden de tussendoelen van de leerlijn ‘spelling en interpunctie’ voor groep 6 tot en met groep 8 weergegeven.

Tussendoelen Spelling en interpunctie

De leerlingen:

1. zijn in staat lange, gelede woorden en woordsamenstellingen te spellen (geleidelijk, ademhaling, voetbalwedstrijd)
2. beheersen de regels van de werkwoordspelling (hij verwachtte, de verwachte brief)
3. zijn redelijk in staat leenwoorden correct te spellen (politie, liter, computer)
4. kunnen complexe interpunctie duiden en toepassen: komma, puntkomma, dubbele punt, aanhalingstekens en haakjes
5. zijn in staat om zelfstandig hun spelling- en interpunctiefouten te onderkennen en te corrigeren
6. ontwikkelen een attitude voor correct schriftelijk taalgebruik.

Figuur 3

Tussendoelen Spelling en interpunctie groep 6-8 (Expertisecentrum Nederlands, 2010)

In de volgende paragraaf wordt verder ingegaan op het vakgebied spelling en inzichten die uit onderzoek verkregen zijn.

3.3 Spelling

3.3.1 Doel van spellingsonderwijs

Spellingsonderwijs moet ervoor zorgen dat kinderen de belangrijkste spellingsregels kunnen toepassen, zodat ze veelvoorkomende woorden correct kunnen schrijven (Huizenga & Robbe, 2015). Wanneer men binnen het spellingsonderwijs het eigenaarschap van kinderen wil stimuleren, moet men zich niet enkel hierop focussen. Men moet gelijktijdig bewerkstelligen dat kinderen de spelling van de Nederlandse taal eigen maken. Kortom, het bevorderen van het eigenaarschap moet een bijdrage leveren aan effectief spellingsonderwijs en hier niet ten koste van gaan.

Hoogleraar Anna Bosman (2016) geeft aan dat het wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van spellingsinstructiemethoden eigenlijk nog maar net is begonnen. Daarentegen beschikt het leesonderwijs over een rijke onderzoekshistorie. Meer informatie over de relatie tussen spelling en lezen is te vinden in bijlage 17.

3.3.2 Invloed van schrijven en typen op spelling

In bijlage 17 wordt duidelijk dat lezen volgens van Leerdam, Bosman en van Orden (1998) geen effectieve oefenvorm is voor het verbeteren van spellingsvaardigheden. Daarentegen benadrukken zij dat het schrijven wel bijdraagt aan spellingsprestaties. Cunningham en Stanovich (1990) hebben onderzoek gedaan naar het verschil tussen schrijven en typen binnen het spellingsonderwijs. Zij kwamen tot de conclusie dat schrijven doeltreffender is. Bosman (2016) benut dit gedachtengoed en ook zij benadrukt het belang van schrijven. Opvallend hierbij is dat ze recenter onderzoek van Ouellete en Tims (2014) buiten beschouwing laat. Hierbij werd geen verschil gevonden tussen de invloed van schrijven en typen. Het loket Kennisrotonde (2017) concludeert dat de bevindingen rondom dit onderwerp niet eenduidig zijn. Eerder publiceerde het loket Kennisrotonde (2016) een document rondom de leeropbrengsten bij tabletgebruik in de basisschool. Meer informatie over de invloed van Snappet op spelling is te vinden in bijlage 18.

3.3.3 Effectieve instructies

Steeds meer scholen ervaren binnen hun spellingslessen dat het maken van oefeningen een prominentere rol heeft gekregen dan de instructies (Schram, 2011; Veenstra & Korstanje, 2011). Dit is bezwaarlijk, aangezien verschillende onderzoeken het belang van directe instructie benadrukken. Ook Bosman (2016) onderschrijft het belang van het overbrengen van spellingskennis van leerkracht op de leerling. Ze geeft aan dat niet alleen zwakke, maar ook gemiddelde leerlingen amper in staat zijn om op eigen kracht orthografische principes te achterhalen.

Volgens Janson (2011) wordt het spellingsonderwijs gedomineerd door een behavioristische benadering. De valkuil hierbij is dat men voorbijgaat aan de essentie van hetgeen dat geleerd moet worden, namelijk het herkennen van spellingcategorieën zodat de juiste spelling kan worden toegepast. Aandacht hiervoor moet voorkomen dat kinderen woorden uit de spellingsmethode goed schrijven, maar vastlopen bij soortgelijke woorden die niet aangeboden zijn. Helaas komt het regelmatig voor dat kinderen spellingsvaardigheden niet kunnen toepassen in andere situaties (Dusamos, 2016). De spellingsinstructie blijkt dan niet effectief te zijn geweest. Bij een effectieve spellingsinstructie wordt toegelicht 'waarom woorden gespeld worden zoals ze gespeld worden' (Bosman, 2016). Een spellingsles dient een actieve instructie te zijn waarbij het herkennen van een categorie het doel is (Hereijgens & Berg, 2012).

Janson (2010) beschrijft dat men in een doeltreffende spellingsinstructie vijf stappen doorloopt. Deze vijf stappen worden uitgebreid beschreven in het schema dat in bijlage 1 is te vinden. De eerste fase is 'horen'. Bij het spellen van een woord is het in eerste instantie essentieel dat men het woord goed hoort. Het woord wordt nagezegd om het vervolgens goed te kunnen onthouden. Dit is het fundament van de volgende stappen die doorlopen worden. De tweede fase is 'onderscheiden'. Kinderen moeten de verschillende klankgroepen in de juiste volgorde kunnen onderscheiden. Hierbij is het klappen van het woord een instructieaspect en dient er aandacht te zijn voor de klemtoon. Het 'herkennen' van valkuilen is de derde fase. Volgens Janson (2010) hoort er pas in deze fase aandacht te zijn voor spellingsregels of -categorieën. De vierde fase draait om het 'opschrijven' van het woord en de laatste fase om 'controleren'. Hierbij moeten kinderen nagaan of ze hetgeen dat ze gehoord en bedacht hebben bij de voorgaande fases, goed hebben toegepast. Tijdens de instructie is het waardevol om als leerkracht hardop te denken en zo het voorbeeld te geven (Janson, 2010).

Verder laten zowel Hereijgens en Berg (2012) als Janson (2010) het belang van het herhalen van verschillende spellingscategorieën aan bod komen. Hiervoor wordt het beginnen van spellingslessen met een 5-woordendictee als hulpmiddel aangedragen. Om hierbij tegelijkertijd de vaardigheid zelfevaluatie (Zimmerman, 1990; Deleij, 2016) te trainen, zou de effectieve stoplichtmethode kunnen worden toegepast (Dusamos, 2016). Hierbij onderstrepen kinderen de geschreven woorden oranje wanneer ze twijfelen, rood wanneer denken dat het fout is en groen wanneer ze er zeker van zijn dat het goed is geschreven. Deze methode zorgt er niet alleen voor dat kinderen kritisch kijken naar de geschreven woorden, maar ook naar het beeld dat ze hebben van hun eigen spellingscapaciteiten.

3.3.4 Effectieve oefenvormen

Naast effectieve instructievormen zijn ook effectieve oefenvormen van belang voor deugdelijk spellingsonderwijs. Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat het belangrijk is om niet enkel delen, maar het hele woord te oefenen (Bosman, 2016). Invuloefeningen waarbij alleen het ambigue deel moet worden ingevuld, zijn dus minder effectief dan oefeningen waarbij hele woorden moeten worden opgeschreven of uitgesproken. Ook volgens Hereijgens en Berg (2012) moeten leerlingen voornamelijk bezig zijn met het actief produceren van het hele woord. Hierbij moet de kanttekening worden geplaatst dat het niet zinvol is om kinderen woorden over te laten schrijven, ondanks het feit

dat hierbij het hele woord wordt opgeschreven (Bosman & Schraven, 2008). Dit draagt niet bij aan het ontwikkelen van een woordbeeld omdat kinderen het woord letter-voor-letter kunnen kopiëren (Hereijgens & Berg, 2012). Hieruit kan worden opgemaakt dat het goed is om kinderen hele woorden uit hun hoofd (zonder dat ze het woord kunnen zien tijdens het opschrijven) te laten spellen. Verder is het beduidend beter om feedback zo veel mogelijk direct, in plaats van achteraf te geven (Bosman, 2016). Het tabletprogramma Snappet komt hieraan tegemoet, doordat kinderen telkens te zien krijgen of ze een woord juist of onjuist hebben gespeld. Deze vorm van feedback wordt kennis-van-het-resultaat feedback genoemd. Binnen het vakgebied spelling is informationele feedback (feedback waarbij wordt aangegeven wat er fout is) nog zinvoller (Bosman, 2016).

3.3.5 Spellingsbewustzijn

Wanneer kinderen hun eigen spelling controleren en verbeteren is de positieve uitwerking nog sterker, dan wanneer zij feedback krijgen (Bosman, 2016). Ook volgens Dusamos (2016) zorgt spellingsbewustzijn: 'het vermogen om te reflecteren op de eigen spelling', voor betere resultaten. De term spellingsbewustzijn heeft raakvlakken met de vier vaardigheden die Zimmerman (1990) en Deleij (2016) aan eigenaarschap koppelen. Wanneer kinderen toezicht houden op hun resultaten, eigen doelen stellen, op basis daarvan evalueren en hun instructiebehoeften bepalen, bevordert dit hoogstwaarschijnlijk ook het spellingsbewustzijn. Het bevorderen van het eigenaarschap van kinderen zou dus van toegevoegde waarde kunnen zijn voor effectief spellingsonderwijs.

4. Onderzoeksvragen

De onderstaande onderzoeksvragen zijn tot stand gekomen op basis van de probleemstelling en inzichten die de theoretische achtergronden van het onderwerp hebben opgeleverd. Om tot een antwoord op de hoofdvraag te komen, zijn deelvragen opgesteld.

4.1 Hoofdvraag

Hoe kunnen de middenbouwleerkrachten van de casusschool het eigenaarschap van kinderen volgens Zimmerman (1990) en Deleij (2016) stimuleren binnen het vakgebied spelling met behoud van effectieve spellingsinstructies volgens Janson (2010)?

4.2 Deelvragen

Voor dit onderzoek wordt een pilot opgezet. De eerste twee deelvragen zijn gericht op de situatie voor aanvang van de pilot. De overige deelvragen focussen zich op de situatie aan het eind van de pilot.

4.2.1 Deelvragen gericht op de situatie voor aanvang van de pilot

- 1) Wat is er binnen de spellingslessen in de middenbouw van de casusschool voor de pilot zichtbaar van de vaardigheden die Zimmerman (1990) en Deleij (2016) aan eigenaarschap koppelen?
- 2) Wat is er binnen de spellingslessen in de middenbouw van de casusschool voor de pilot zichtbaar van de instructiefases die Janson (2010) koppelt aan effectief spellingsonderwijs?

4.2.2 Deelvragen gericht op de situatie aan het eind van de pilot

- 3) Wat is er binnen de spellingslessen in de middenbouw van de casusschool zichtbaar van de vaardigheden die Zimmerman (1990) en Deleij (2016) aan eigenaarschap koppelen, nadat de leerkrachten hier handvatten voor hebben gekregen?
- 4) Wat is er binnen de spellingslessen in de middenbouw van de casusschool zichtbaar van de instructiefases die Janson (2010) koppelt aan effectief spellingsonderwijs, nadat de leerkrachten hier handvatten voor hebben gekregen?
- 5) Wat hebben de middenbouwleerkrachten van de casusschool nodig om de elementen van de pilot (die gebaseerd zijn op Zimmerman (1990), Deleij (2016) en Janson (2010)) verder vorm te geven in de dagelijkse praktijk?

5. Opzet van het onderzoek

5.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Dit kwalitatieve onderzoek draait om het stimuleren van eigenaarschap binnen het spellingsonderwijs in de middenbouw. De eerste en derde deelvraag van dit onderzoek sluit aan bij de vier vaardigheden die Zimmerman (1990) en Deleij (2016) aan eigenaarschap koppelen. De tweede en vierde deelvraag sluit aan bij de vijf fases die Janson (2010) aan een effectieve spellingsinstructie koppelt. Door de vraagstelling van deze deelvragen is de keuze voor een observatie een logisch gevolg.

In het vorige hoofdstuk is een tweedeling zichtbaar wat betreft de deelvragen. De eerste twee deelvragen zijn gericht op de situatie voor de pilot. Om de antwoorden op deze deelvragen te achterhalen, wordt in januari 2018 in elke participerende klas geobserveerd tijdens een spellingsinstructie. Hierbij wordt zowel gefocust op de kernbegrippen van eigenaarschap als op die van effectieve spellingsinstructies.

Na de eerste observatieronde volgt een bijeenkomst voor de (middenbouw)leerkrachten waarbij een presentatie wordt gegeven over het theoretisch kader. Ook worden de desbetreffende leerkrachten geïnformeerd en geïnstrueerd rondom een andere opzet van de spellingsinstructies, waarbij de vaardigheden van Zimmerman (1990) en Deleij (2016) zijn geïntegreerd in de werkboekjes van de leerlingen.

Na de bijeenkomst zullen de middenbouwleerkrachten de vanuit theorie verkregen interventies minimaal vier weken in de praktijk gaan toepassen, aan de hand van de werkboekjes. In het vervolg van dit onderzoeksverslag wordt gesproken over een pilotperiode en pilotboekjes. Een voorbeeldpilotboekje is te vinden in bijlage 6 en een toelichting omtrent de pilot in bijlage 7.

Aan het eind van de pilotperiode wordt opnieuw in elke participerende klas geobserveerd om de derde en vierde deelvraag te kunnen beantwoorden. Na deze tweede observatieronde wordt een tweede onderzoeksmethode ingezet om informatie vanuit respondenten te verkrijgen voor het beantwoorden van deelvraag vijf.

Voor het verkrijgen van informatie vanuit respondenten kan gekozen worden voor een interview of een enquête. Het nadeel van een enquête is dat de antwoorden veelal voorgeprogrammeerd zijn en het achterhalen van onderliggende motieven lastig is (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2011). Daarom is er gekozen voor een interview. In paragraaf 5.3 worden de keuzes met betrekking tot de instrumenten verder toegelicht.

5.2 Respondenten

Op de casusschool horen de leerjaren 4, 5 en 6 bij de middenbouw. In totaal werken in de middenbouw negen leerkrachten waarvan één fulltimer en acht parttimers. Twee van deze parttimers werken één dag in de week op invalbasis. Zij zullen niet participeren in dit onderzoek omdat zij niet representatief zijn voor de middenbouw van de casusschool. In totaal blijven er 7 respondenten over waarvan 2 mannen en 5 vrouwen die in de volgende klassen werkzaam zijn: 3-4, 4, 5, 5-6 en 6-7. In de combinatiegroepen 3-4 en 6-7 zal uitsluitend geobserveerd worden tijdens instructies van middenbouwleerjaren 4 en 6.

Doordat in iedere middenbouwklas minimaal één keer voor en één keer tijdens de pilot wordt geobserveerd, bestaat de kans dat parttimeleerkrachten niet worden geobserveerd. De betrouwbaarheid van het onderzoek komt hierdoor niet in het gedrang omdat de respondenten at random worden gekozen. De onderzoeker gaat er vanuit dat een willekeurige selectie representatief is voor de groep (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2011). Daarnaast vertrouwt men erop dat leerkrachten die samen verantwoordelijk zijn voor één klas, hun instructiewijze zo goed mogelijk op elkaar afstemmen. Nadat beide observatierondes zijn afgerond, zal uit elke middenbouwgroep minimaal één leerkracht worden geïnterviewd. Ook hierbij worden leerkrachten at random gekozen.

5.3 Instrumenten

Voor dit onderzoek vinden minimaal tien observaties en vijf interviews plaats. Deze aantallen corresponderen met de vijf middenbouwgroepen. De observaties zijn allen gestructureerd en niet-participerend. Ieder interview is individueel en semigestructureerd.

5.3.1 Observatie (deelvragen 1 en 3)

De aan eigenaarschap te relateren vaardigheden van Zimmerman (1990) en Deleij (2016) vormen de basis van het observatieformulier uit bijlage 2. Hierin is zichtbaar dat de observator gebruik zal maken van een vijfpuntschaal. In bijlage 3 wordt nauwgezet beschreven wat er onder elk cijfer wordt verstaan. De beschrijvingen zijn tot stand gekomen op basis van literatuur uit de desbetreffende paragraaf van het theoretisch kader. Het leerkrachtgedrag dat bij de nummers vijf staat beschreven, is het meest aanbevelingswaardig in het kader van eigenaarschap stimuleren. Door de overzichtelijke omschrijvingen van de vijfpuntschaal, is het onderzoek herhaalbaar aan het eind van de pilot. Ook is het onderzoek hierdoor herhaalbaar voor andere onderzoekers. Dat komt de betrouwbaarheid ten goede (Baarda, de Goede & Teunissen, 2005).

5.3.2 Observatie (deelvragen 2 en 4)

De instructiefases van Janson (2010) vormen de basis van het observatieformulier uit bijlage 4. Hierop staan de vijf fases in chronologische volgorde en kan met 'ja' of 'nee' worden aangegeven of de fases zichtbaar zijn. Door middel van cijfers kan worden aangegeven in welke volgorde de fases aan bod komen. In bijlage 1 staat welke instructieaspecten bij de verschillende fases horen.

Doordat er binnen dit onderzoek in samenhang wordt gekeken naar effectieve spellingsinstructies en het stimuleren van eigenaarschap, wordt tijdens ieder observatiemoment naar beide elementen gekeken. Dit betekent dat de observatieformulieren uit bijlagen 2 en 4 gelijktijdig worden gebruikt. Omdat dit vrij complex is, is er gekozen voor gestructureerde observaties met duidelijke kijkpunten. Bij een open, ongestructureerde observatie zou de focus uit het oog verloren kunnen worden (van der Donk & van Lanen, 2009).

5.3.3 Interview (deelvraag 5)

Voor dit onderzoek worden semigestructureerde interviews gehouden aan de hand van vaste vragen. In tegenstelling tot een gestructureerd interview kan hierbij worden doorgevraagd en van de vraagvolgorde worden afgeweken. Verder zijn de antwoorden van de verschillende interviews doorgaans vergelijkbaar met elkaar. Hierdoor is een semigestructureerd interview objectiever dan een open interview (Kallenberg, Koster, Onstenk, Scheepsma, 2011).

In bijlage 5 is de interviewleidraad te vinden met daarin voornamelijk open vragen. Hierdoor krijgen de respondenten de mogelijkheid achterliggende motieven te belichten (Kallenberg, Koster, Onstenk, Scheepsma, 2011). Evenals bij de observatieformulieren zijn de kernbegrippen van Zimmerman (1990), Deleij (2016) en Janson (2010) leidend geweest bij het opstellen van het interviewformulier.

5.4 Wijze van data-analyse

5.4.1 Observaties (deelvragen 1 en 3)

Tijdens elk observatiemoment wordt het observatieformulier uit bijlage 2 ingevuld en toegevoegd in bijlage 8 (observatieronde 1) of 12 (observatieronde 2). Onder deze observatieformulieren wordt herhaaldelijk een staafigrafiek geplaatst. Hierin staan op de x-as de vier vaardigheden die Zimmerman (1990) en Deleij (2016) aan eigenaarschap koppelen en is vanuit de y-as de waardering op de vijfpuntschaal af te lezen.

Na de eerste observatieronde worden twee overzichtsstaafigrafieken met de hierboven beschreven indeling gemaakt en toegevoegd aan bijlage 9. In de eerste staafigrafiek worden de vijf middenbouwgroepen op de x-as bij elke vaardigheid naast elkaar geplaatst. In de tweede staafigrafiek worden de gemiddeldes van middenbouw per vaardigheid weergegeven.

Na de tweede observatieronde worden deze overzichtsstaafigrafieken opnieuw gemaakt en toegevoegd aan bijlage 13. In deze bijlage worden ook vier staafigrafieken gepresenteerd waarin steeds één vaardigheid centraal staat. Op de x-as van deze staafigrafieken staan de middenbouwgroepen en vanuit de y-as is wederom de waardering op de vijfpuntschaal af te lezen. De gegevens uit de eerste en tweede observatieronde worden hierbij per groep naast elkaar geplaatst. De paarse balkjes vertegenwoordigen de eerste observatieronde en de groene de tweede. Zo kunnen de situaties voor en tijdens de pilot eenvoudig met elkaar vergeleken worden. Er is gekozen voor staafigrammen omdat hierbij de verschillen in aantallen gemakkelijk inzichtelijk worden gemaakt (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmas, 2011).

5.4.2 Observaties (deelvragen 2 en 4)

Tijdens elk observatiemoment wordt het observatieformulier uit bijlage 4 ingevuld en toegevoegd in bijlage 10 (observatieronde 1) of 14 (observatieronde 2).

Na de eerste observatieronde wordt in bijlage 11 een overzicht gemaakt middels een tabel waarin de instructiefases van Janson (2010) in de gewenste volgorde staan. Per middenbouwgroep kan ingevuld worden welke leerkracht is geobserveerd en in welke volgorde de instructiefases aan bod kwamen. Wanneer een instructieaspect niet zichtbaar was, zal in de kolom 'volgorde' een streepje worden geplaatst. In de tabel wordt per instructiefase ook een taartdiagram toegevoegd zodat in één oogopslag zichtbaar wordt of de instructiefases in alle middenbouwgroepen zichtbaar waren. Er is gekozen voor taartdiagrammen omdat deze volgens Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmas (2011) duidelijk aangeven hoe onderdelen zich tot elkaar verhouden. Wanneer er taartpunt(en) uit een taartdiagram ontbreken, komt het desbetreffende instructieaspect niet in alle geobserveerde instructies aan bod.

Na de tweede observatieronde wordt aan deze tabel een kolom toegevoegd in bijlage 15. Wederom wordt ingevuld in welke volgorde de instructiefases van Janson (2010) wel of niet aan bod zijn gekomen. Door de gegevens uit observatieronden 1 en 2 naast elkaar te presenteren, kunnen de situaties voor en tijdens de pilot eenvoudig met elkaar vergeleken worden.

5.4.3 Interview (deelvraag 5)

De interviews worden opgenomen. De nauwkeurigheid wordt hierdoor vergroot doordat de geluidsopnames kunnen worden geraadpleegd bij het uitwerken van de interviews (van der Donk & van Lanen, 2009). Aan de hand van de opnames worden de interviews samenvattend getranscribeerd. Om de betrouwbaarheid te waarborgen worden de observatieverslagen ter goedkeuring voorgelegd aan de respondenten. Volgens Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmas (2011) wordt hierdoor vertekeningen door interpretatie voorkomen. Vervolgens worden de

verslagen per antwoord in bijlage 16 in een analyseschema naast elkaar geplaatst. Deze methode heet horizontaal vergelijken en is geschikt om overeenkomsten en verschillen tussen antwoorden van respondenten overzichtelijk in beeld te brengen (van der Donk & van Lanen, 2009). In de meest rechtste kolom van het analyseschema worden de overeenkomsten en opvallendste verschillen beschreven.

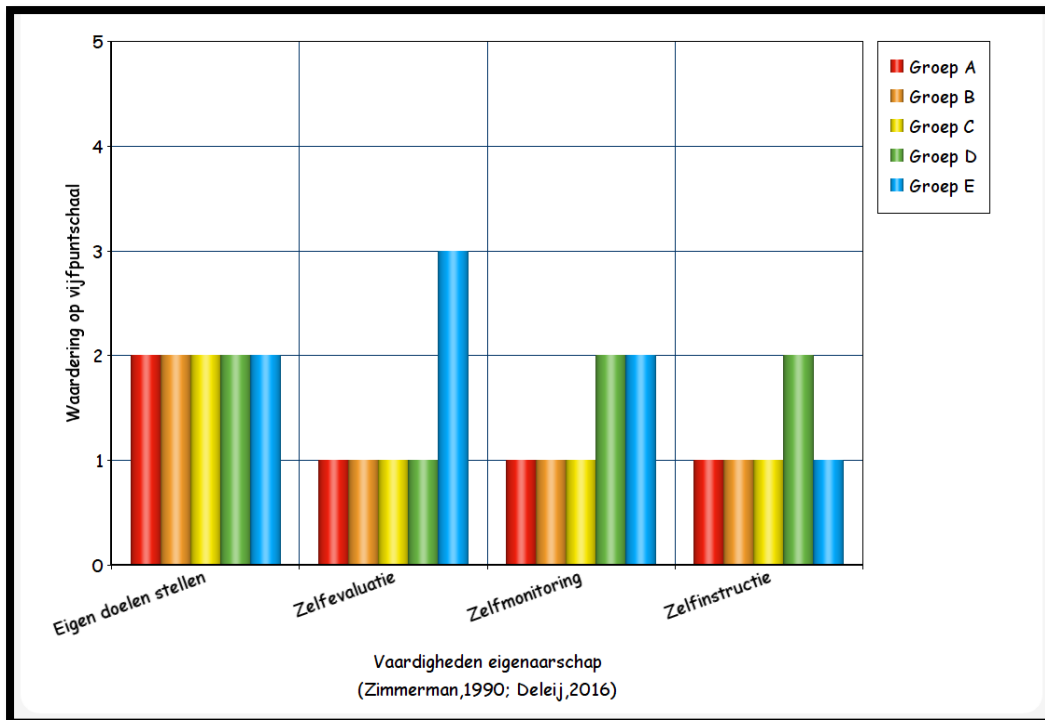
6. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van dit onderzoek per deelvraag weergegeven en beschreven.

6.1 Resultaten deelvragen gericht op situatie voor de pilot

6.1.1 Resultaten deelvraag 1

1) Wat is er binnen de spellingslessen in de middenbouw van de casusschool voor de pilot zichtbaar van de vaardigheden die Zimmerman (1990) en Deleij (2016) aan eigenaarschap koppelen?



Figuur 4

Observatieronde 1 - Vaardigheden eigenaarschap (Zimmerman, 1990; Deleij, 2016) - Overzicht per groep

In figuur 4 kan afgelezen worden welke waarderingen de middenbouwgroepen aan de hand van de vijfpuntschaal hebben gekregen tijdens de eerste observatieronde. Hieronder worden de vier vaardigheden van Zimmerman (1990) en Deleij (2016) los van elkaar voorzien van een toelichting.

Eigen doelen stellen: Alle geobserveerde leerkrachten kregen een waardering van 2 op de vijfpuntschaal. Dit betekent dat zij leerdoelen benoemden, maar kinderen niet stimuleerden om na te denken over eigen leerdoelen.

Zelfevaluatie: Vier van de vijf leerkrachten kregen een waardering van 1 op de vijfpuntschaal. Dit betekent dat zij kinderen niet stimuleerden om te evalueren. Eén van de vijf leerkrachten stimuleerde de kinderen om te evalueren aan de hand van vooraf opgestelde doelen en kreeg daarom een waardering van 3.

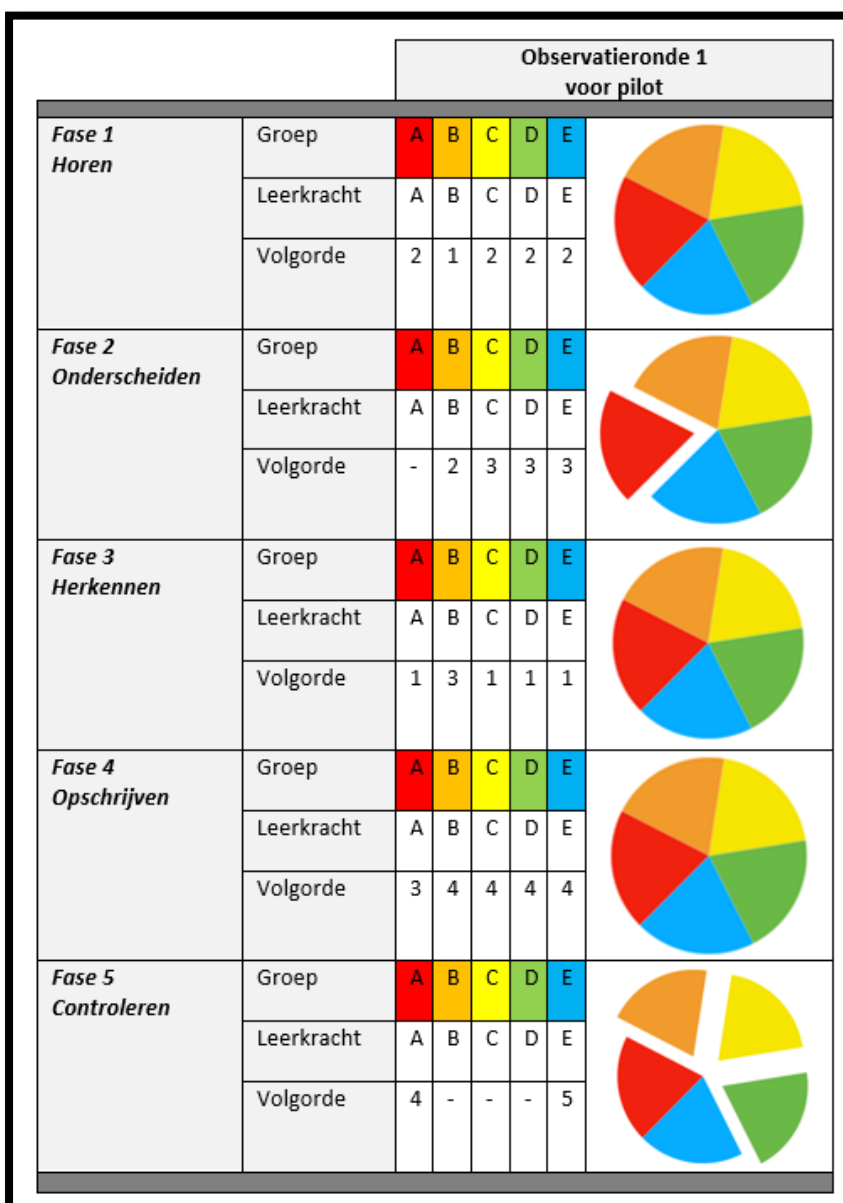
Zelfmonitoring: Geen van de geobserveerde leerkrachten stimuleerde de kinderen om toezicht te houden op hun eigen leerproces. Daarnaast voorzagen drie van de vijf leerkrachten de kinderen niet van directe feedback. Zij kregen een waardering van 1 op de vijfpuntschaal. Twee van de vijf leerkrachten voorzagen de kinderen wel van directe feedback en kregen hierdoor een waardering van 2.

Zelfinstructie: Vier van de vijf leerkrachten verzorgde een instructie voor alle kinderen en kregen een waardering van 1 op de vijfpuntschaal. Eén van de vijf leerkrachten gaf enkel instructie aan de kinderen die dit volgens hem of haar nodig hadden. Deze leerkracht kreeg een waardering van 2.

6.1.2 Resultaten deelvraag 2

2) Wat is er binnen de spellingslessen in de middenbouw van de casusschool momenteel zichtbaar van de instructiefases die Janson (2010) koppelt aan effectief spellingsonderwijs?

In figuur 5 kan per groep worden afgelezen in welke volgorde de instructiefases aan bod kwamen. De cijfers laten de chronologie van de instructiefases tijdens de geobserveerde lessen zien. De meest gewenste chronologie is in de tabel van boven naar beneden zichtbaar. Wanneer een instructieaspect in alle middenbouwgroepen zichtbaar was, is de desbetreffende taartdiagram compleet.



Figuur 5
Observatieoverzicht ronde 1 - Instructiefases spelling (Janson, 2010)

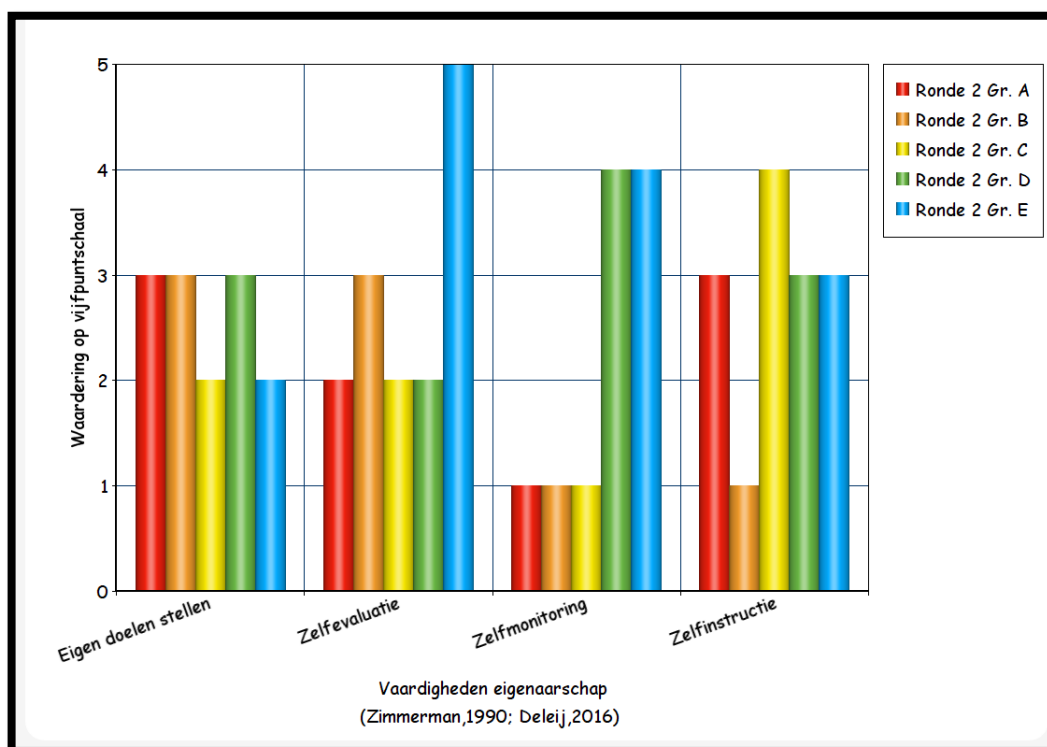
Tijdens de observaties voor aanvang van de pilot waren de instructiefases horen, herkennen en opschrijven in alle middenbouwgroepen zichtbaar. Het instructieaspect onderscheiden was in vier van de vijf middenbouwgroepen zichtbaar en het instructieaspect controleren slechts in twee van de vijf middenbouwgroepen. Verder valt op dat vier van de vijf geobserveerde leerkrachten hun instructie startte met het instructieaspect herkennen. Volgens Janson (2010) zou dit het derde instructieaspect moeten zijn.

6.2 Deelvragen gericht op situatie aan het eind van de pilot

6.2.1 Resultaten deelvraag 3

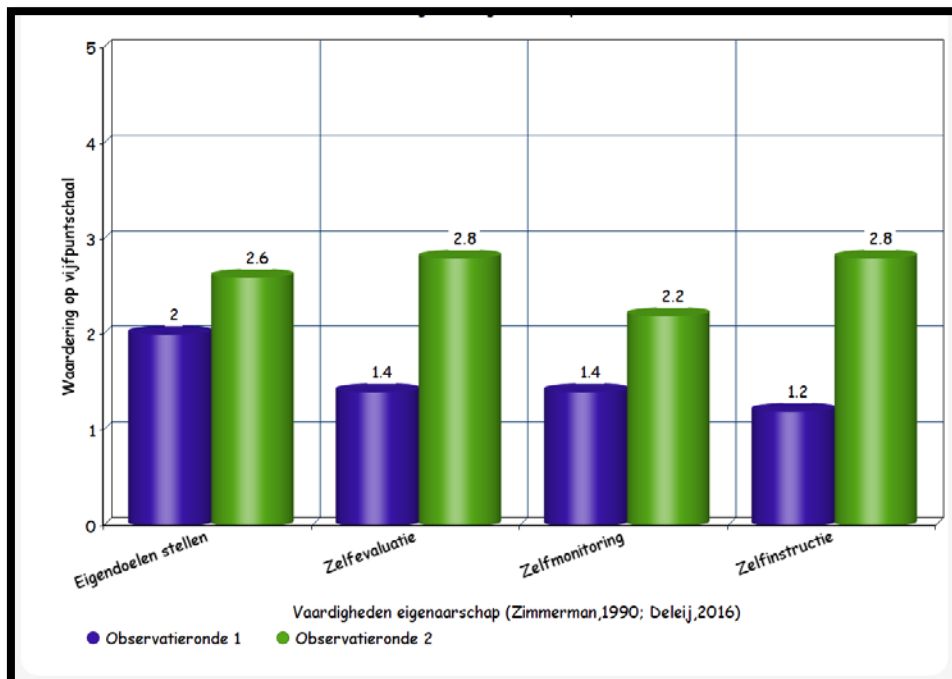
3) Wat is er binnen de spellingslessen in de middenbouw van de casusschool zichtbaar van de vaardigheden die Zimmerman (1990) en Deleij (2016) aan eigenaarschap koppelen nadat de leerkrachten hier handvatten voor hebben gekregen?

Figuur 6 is hetzelfde opgebouwd als figuur 4. In figuur 6 worden gegevens uit de tweede observatieronde gepresenteerd. Wanneer figuur 4 en 6 met elkaar vergeleken worden, valt op dat de waarderingen in elke middenbouwgroep minimaal gelijk zijn gebleven en in de meeste gevallen omhoog zijn gegaan.



Figuur 6
Observatieronde 2 - Vaardigheden eigenaarschap (Zimmerman,1990; Deleij, 2016) - Overzicht per groep

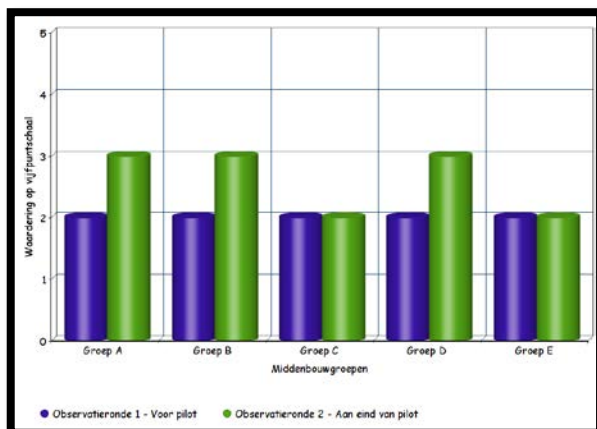
In figuur 7 zijn de gemiddelde waarderingen van de middenbouwgroepen uit de eerste en tweede observatieronde naast elkaar geplaatst. Gemiddeld gezien zijn de waarderingen bij alle vaardigheden omhoog gegaan. Tijdens de eerste observatieronde hebben de middenbouwgroepen gemiddeld gezien bij de vier vaardigheden samen een waardering van 1,5 gekregen. Bij de tweede observatieronde was dit een gemiddelde waardering van 2,6.



Figuur 7
Observatieronde 1 & 2 - Vaardigheden eigenaarschap (Zimmerman,1990; Deleij, 2016) - Gemiddelden middenbouw

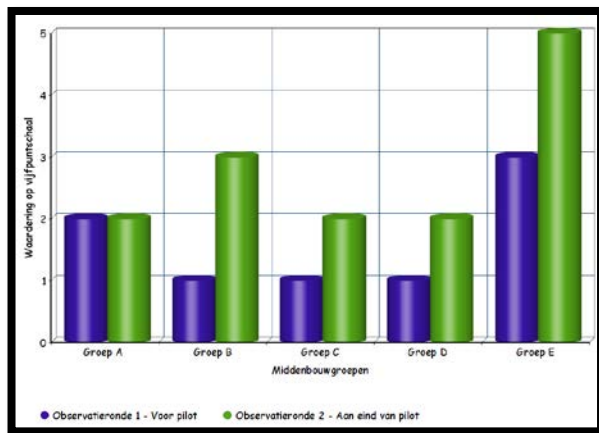
Hieronder worden de vier vaardigheden van Zimmerman (1990) en Deleij (2016) los van elkaar voorzien van een toelichting over observatieronde 2. In figuur 8 tot en met 11 worden de gegevens uit beide observatieronden per vaardigheid weergegeven.

Eigen doelen stellen: In twee van de vijf middenbouwgroepen is de waardering 2 gebleven. In de overige drie middenbouwgroepen is de waardering gestegen naar een 3. Dit betekent dat leerkrachten leerdoelen niet alleen benoemden, maar ook kinderen stimuleerden om na te denken over eigen leerdoelen.



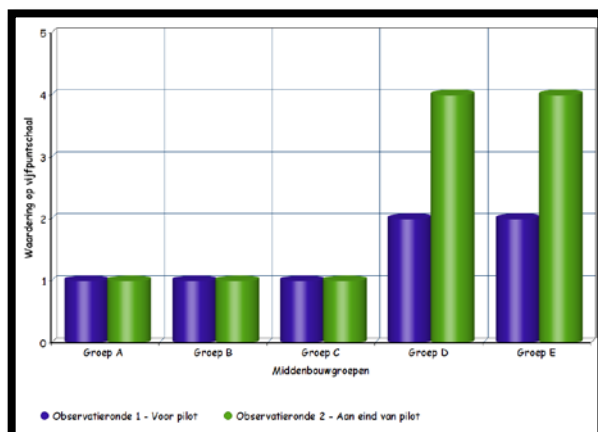
Figuur 8
Observatieronde 1 & 2 - Vaardigheid eigenaarschap (Zimmerman,1990; Deleij, 2016) - EIGEN DOELEN STELLEN

Zelfevaluatie: Drie van de vijf geobserveerde leerkrachten kregen tijdens de tweede observatieronde een waardering van 2, doordat zij kinderen stimuleerden om te evalueren. Eén van de vijf geobserveerde leerkrachten kreeg een waardering van 3, doordat zij kinderen stimuleerde om te evalueren aan de hand van vooraf opgestelde doelen. De overgebleven leerkracht kreeg de maximale waardering van 5. Dit betekent dat deze leerkracht gebruik maakte van verschillende werkvormen en materialen om kinderen te stimuleren te evalueren aan de hand van vooraf opgestelde leerdoelen. Daarnaast werd hierbij zowel naar het product als het proces gekeken.



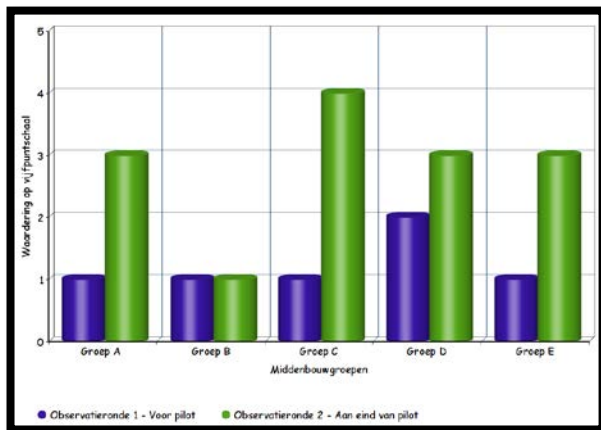
Figuur 9
Observatieronde 1 & 2 - Vaardigheid eigenaarschap (Zimmerman,1990; Deleij, 2016) - ZELFEVALUATIE

Zelfmonitoring: In tegenstelling tot de eerste observatieronde, stimuleerden alle leerkrachten de kinderen om toezicht te houden op hun eigen leerproces en boden ze aan de hand van het pilotboekje de mogelijkheid om gegevens bij te houden. Toch is in drie van de vijf middenbouwgroepen de waardering op de vijfpuntschaal 1 gebleven. Dit komt doordat de geobserveerde leerkrachten de kinderen niet voorzagen van directe feedback. Met name tijdens het 5-woorden-dictee viel op dat de kinderen feedback kregen na afloop van het dictee in plaats van na ieder woord. De overige twee leerkrachten kregen een waardering van 4. Zij voorzagen de kinderen van directe feedback, stimuleerden hen om toezicht te houden op hun eigen leerproces en boden hen de mogelijkheid om gegevens bij te houden.



Figuur 10
Observatieronde 1 & 2 - Vaardigheid eigenaarschap (Zimmerman,1990; Deleij, 2016) - ZELFMONITORING

Zelfinstructie: In één van de middenbouwgroepen is de waardering op de vijfpuntschaal 1 gebleven. Dit wil zeggen dat de instructie waarbij geobserveerd is, ook tijdens de pilotperiode aan alle kinderen werd verzorgd. Twee van de vijf leerkrachten gaven de kinderen de mogelijkheid om wel of niet deel te nemen aan een instructie en kregen een waardering van 3. De overige leerkracht kreeg een waardering van 4 doordat zichtbaar was dat de leerkracht in de gaten hield of kinderen in staat waren om de juiste keuze te maken wat betreft het wel of niet deelnemen aan een instructie.



Figuur 11
Observatieronde 1 & 2 - Vaardigheid eigenaarschap (Zimmerman,1990; Deleij, 2016) - ZELFINSTRUCTIE

6.2.2 Resultaten deelvraag 4

4) *Wat is er binnen de spellingslessen in de middenbouw van de casusschool zichtbaar van de instructiefases die Janson (2010) koppelt aan effectief spellingsonderwijs nadat de leerkrachten hier handvatten voor hebben gekregen?*

In figuur 12 worden de gegevens uit observatieronde 1 en 2 naast elkaar gepresenteerd. Tijdens de observaties aan het eind van de pilot waren alle instructiefases in alle middenbouwgroepen zichtbaar. Wanneer de chronologie van de instructiefases uit ronde 1 en 2 met elkaar vergeleken worden, valt op dat deze enkel bij leerkracht E helemaal hetzelfde is gebleven. Verder valt op dat de chronologie van de instructiefases binnen observatieronde 2 bij geen van de respondenten hetzelfde is, terwijl dit bij observatieronde 1 wel het geval was.

		Observatieronde 1 voor pilot					Observatieronde 2 aan eind van pilot				
Fase 1 Horen	Groep	A	B	C	D	E					
	Leerkracht	A	B	C	D	E					
	Volgorde	2	1	2	2	2					
Fase 2 Onderscheiden	Groep	A	B	C	D	E					
	Leerkracht	A	B	C	D	E					
	Volgorde	-	2	3	3	3					
Fase 3 Herkennen	Groep	A	B	C	D	E					
	Leerkracht	A	B	C	D	E					
	Volgorde	1	3	1	1	1					
Fase 4 Opschrijven	Groep	A	B	C	D	E					
	Leerkracht	A	B	C	D	E					
	Volgorde	3	4	4	4	4					
Fase 5 Controleren	Groep	A	B	C	D	E					
	Leerkracht	A	B	C	D	E					
	Volgorde	4	-	-	-	5					

Figuur 12
Observatieoverzicht ronde 1 en 2 - Instructiefases spelling (Janson, 2010)

6.2.3 Resultaten deelvraag 5

5) Wat hebben de middenbouwleerkrachten van de casusschool nodig om de elementen van de pilot (die gebaseerd zijn op Zimmerman (1990), Deleij (2016) en Janson (2010)) verder vorm te geven in de dagelijkse praktijk?

Om een antwoord te vinden op deze deelvraag, zijn vijf respondenten geïnterviewd. In bijlage 16 zijn de uitwerkingen van deze interviews te vinden. Hieronder worden de opvallendste zaken samengevat.

Het merendeel van de leerkrachten geeft aan dat ze tijdens de pilotperiode bewuster bezig waren met of gegroeid zijn in de wijze waarop ze de vaardigheden van Zimmerman (1990) en Deleij (2016) hebben gestimuleerd. Daarnaast geven zij aan het pilotboekje of een ander format nodig te hebben om zichzelf hier verder in te kunnen ontwikkelen. Met name op het gebied van zelfmonitoring blijkt er behoefte te zijn aan een format.

Twee leerkrachten geven aan dat ze onderling afspraken willen maken in het kader van een doorgaande lijn. Zij benadrukken het niet wenselijk te vinden als leerkrachten op uiteenlopende manieren aan de hand van verschillende formats aan de slag gaan met het stimuleren van eigenaarschap. Ook een andere leerkracht geeft aan een doorgaande lijn belangrijk te vinden, maar benadrukt daarnaast het ook van belang te vinden dat individuele leerkrachten de ruimte krijgen om te werken op een manier die bij hen past.

In de interviews komt naar voren dat de pilot ervoor heeft gezorgd dat leerkrachten bewuster bezig waren met hun eigen leerkrachtgedrag. Volgens leerkracht A heeft de pilotperiode een beeld gegeven van een manier waarop men eigenaarschap kan vergroten. Leerkracht C geeft aan dat de middenbouwleerkrachten de pilot nodig hadden om 'eigenaarschap' meer centraal te gaan stellen. Verder blijkt dat leerkrachten over het algemeen prettig gewerkt hebben met het pilotboekje. Er zijn ideeën ontstaan om dit boekje te verbeteren, want het wordt nog niet als een optimaal format gezien.

Verder worden verschillende dingen aangedragen die nodig zouden kunnen zijn om de elementen van de pilot verder vorm te geven en te kunnen geven in de dagelijkse praktijk. De volgende uiteenlopende zaken worden benoemd: meer inzicht in de leerlijn van spelling, meer kennis van Snappet, meer informatie over gespreksvoering met kinderen, een overzicht met verschillende manieren om te evalueren, filmopnames van eigen leerkrachtgedrag en een coach die leerkrachten begeleidt bij het geven van effectieve feedback.

7. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de deelvragen en hoofdvraag. Hierna volgt een kritische reflectie van het onderzoeksproces en de aanbevelingen die uit dit onderzoek voortkomen.

7.1 Conclusies

7.1.1 Conclusie deelvraag 1

1) Wat is er binnen de spellingslessen in de middenbouw van de casusschool voor de pilot zichtbaar van de vaardigheden die Zimmerman (1990) en Deleij (2016) aan eigenaarschap koppelen?

De vaardigheden eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie waren voor de pilot niet of nauwelijks zichtbaar. Leerkrachten benoemden leerdoelen, maar stimuleerden de kinderen niet om na te denken over eigen leerdoelen. Verder gaf het merendeel van de leerkrachten instructie aan de hele groep en stimuleerden ze de kinderen vrijwel niet om te evalueren of om toezicht te houden op hun eigen leerproces.

7.1.2 Conclusie deelvraag 2

2) Wat is er binnen de spellingslessen in de middenbouw van de casusschool voor de pilot zichtbaar van de instructiefases die Janson (2010) koppelt aan effectief spellingsonderwijs?

Voor aanvang van de pilot waren de instructiefases horen, onderscheiden, herkennen en opschrijven veelal zichtbaar. Opvallend was dat het instructieaspect controleren regelmatig ontbrak. Dit strookt met de conclusie van de eerste deelvraag waaruit blijkt dat evalueren zelden wordt gestimuleerd. Verder viel op dat de meeste leerkrachten startten met de instructiefase herkennen. Volgens Janson (2010) hoort dit de derde fase te zijn. Wellicht komt dit doordat leerkrachten willen starten met het benoemen van het lesdoel. Los hiervan volgden de overige instructiefases elkaar in de gewenste volgorde op.

7.1.3 Conclusie deelvraag 3

3) Wat is er binnen de spellingslessen in de middenbouw van de casusschool zichtbaar van de vaardigheden die Zimmerman (1990) en Deleij (2016) aan eigenaarschap koppelen nadat de leerkrachten hier handvatten voor hebben gekregen?

Gemiddeld gezien waren alle vaardigheden tijdens de pilotperiode beter zichtbaar dan daarvoor. De meeste leerkrachten gaven kinderen de mogelijkheid om een instructie wel of niet te volgen, stimuleerden kinderen om na te denken over eigen doelen, stimuleerden om te evalueren en om overzicht te houden op hun eigen leerproces. Dit laat zien dat de pilotperiode een positieve uitwerking heeft gehad op de mate waarin leerkrachten kinderen de ruimte gaven om de aan eigenaarschap te relateren vaardigheden te trainen. Dit kan echter nog wel verbeterd worden. De omschrijvingen van de vijfpuntschaal uit bijlage 3 laten hiervoor suggesties zien.

7.1.4 Conclusie deelvraag 4

4) Wat is er binnen de spellingslessen in de middenbouw van de casusschool zichtbaar van de instructiefases die Janson (2010) koppelt aan effectief spellingsonderwijs nadat de leerkrachten hier handvatten voor hebben gekregen?

In tegenstelling tot de situatie voor aanvang van de pilot waren alle instructiefases in alle middenbouwgroepen zichtbaar. Verder is opmerkelijk dat de volgorde waarin de instructiefases elkaar opvolgden, bij het merendeel van de leerkrachten minder stabiel was dan voor aanvang van de pilot.

7.1.5 Conclusie deelvraag 5

5) Wat hebben de middenbouwleerkrachten van de casusschool nodig om de elementen van de pilot (die gebaseerd zijn op Zimmerman (1990), Deleij (2016) en Janson (2010)) verder vorm te geven in de dagelijkse praktijk?

Uit de interviews blijkt dat er op het gebied van eigenaarschap met name behoefte is aan (een verbeterde versie van) het pilotboekje of een ander format. Daarnaast blijkt dat meerdere leerkrachten op dat vlak behoefte hebben aan afspraken en een doorgaande lijn. Verder kwam naar voren dat leerkrachten uiteenlopende dingen nodig denken te hebben om het eigenaarschap van kinderen beter en structureler te bevorderen. Er kwamen minder behoeften naar voren wat betreft het geven van effectieve spellingsinstructies. Individuele leerkrachten gaven aan dat een terugkoppeling van de observaties of het ophangen van de instructiefases van Janson (2010) mogelijk nuttig zou kunnen zijn.

7.1.6 Conclusie hoofdvraag

Hoe kunnen de middenbouwleerkrachten van de casusschool het eigenaarschap van kinderen volgens Zimmerman (1990) en Deleij (2016) stimuleren binnen het vakgebied spelling met behoud van effectieve spellingsinstructie volgens Janson (2010)?

Volgens Zimmerman (1990) en Deleij (2016) kunnen leerkrachten het eigenaarschap van kinderen stimuleren door de vaardigheden eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie te trainen. Om gelijktijdig effectieve spellingsinstructies te behouden, dienen volgens Janson (2010) de volgende instructiefases hierbij aan bod te komen: horen, onderscheiden, herkennen, opschrijven en controleren.

Deze laatste instructiefase gaat hand in hand met het trainen van de vaardigheid 'zelfevaluatie'. Op basis van dit onderzoek zou men kunnen concluderen dat de instructiefase 'controleren' minder vaak ontbreekt wanneer leerkrachten bewust bezig zijn met het bevorderen van eigenaarschap. Vanuit een ander perspectief zou men kunnen stellen dat, het stimuleren van het eigenaarschap kan botsen met het zorgen voor effectieve spellingsinstructies. Wanneer leerkrachten de vaardigheid 'zelfinstructie' willen stimuleren, is het van belang dat zij kinderen ruimte geven om zelf keuzes te maken met betrekking tot het wel of niet volgen van instructies. Indien leerkrachten onvoldoende weten na te gaan of kinderen in staat zijn om hierbij juiste keuzes te maken, zal dit ten koste gaan van effectieve spellingsinstructies. Het is belangrijk dat leerkrachten zich realiseren dat het stimuleren van eigenaarschap een effectieve spellingsinstructie in de weg kan staan, maar hier ook een positieve bijdrage aan kan leveren. Het stimuleren van eigenaarschap bevordert namelijk waarschijnlijk het spellingsbewustzijn dat volgens Dusamos (2016) voor betere resultaten zorgt.

De middenbouwleerkrachten van de casusschool kunnen het eigenaarschap van kinderen stimuleren en daarnaast effectieve spellingsinstructie behouden, door de vaardigheden van Zimmerman (1990) en Deleij (2016) te trainen op een level waarbij dit niet ten koste gaat van de instructiefases van Janson (2010).

7.2 kritische reflectie op onderzoeksproces

De aanbevelingen die uit dit onderzoek voortkomen, moeten een bijdrage leveren aan het verbeteren van de wijze waarop de middenbouwleerkrachten van de casusschool het eigenaarschap van kinderen stimuleren binnen effectief spellingsonderwijs. Over eigenaarschap in combinatie met het vakgebied spelling is vrijwel geen literatuur voorhanden. Toch is er een waardevol theoretisch kader ontstaan waarin raakvlakken tussen theorieën rondom spellingsonderwijs en eigenaarschap zichtbaar worden. Om een helder beeld te schetsen rondom het begrip eigenaarschap, is aanvankelijk gebruik gemaakt van het gedachtegoed van Zimmerman (1990). Het feit dat Deleij (2016) heden ten dagen gebruik maakt van deze literatuur laat zien dat dit nog steeds relevant is voor het huidige onderwijs. In twee deelvragen wordt naar deze bronnen gerefereerd. Door de verbinding van deze bronnen, ontstaat een sterke mengeling van een naar verhouding oudere internationale en een recente nationale bron. Op het gebied van spelling worden in het theoretisch kader meerdere bronnen benut. In de onderzoeksvragen wordt uitsluitend Janson (2010) benoemd. De reden hiervan is dat hij een overzichtelijke volgorde beschrijft met fases en instructieaspecten die leiden tot een effectieve spellingsinstructie.

Sterk aan dit onderzoek is dat leerkrachten tijdens de pilotperiode direct aan de slag konden met de inzichten vanuit het theoretisch kader. Aannemelijk is dat leerkrachten hierdoor meer betrokken waren en bewuster bezig waren met de inhoud van het onderzoek. Minder sterk aan het onderzoek is dat het aantal respondenten relatief klein is. Lezers van dit onderzoek moeten er rekening mee houden dat de resultaten zijn gebaseerd op slechts vijf middenbouwgroepen. Op basis van observaties worden de situaties voor en tijdens de pilot per middenbouwgroep met elkaar vergeleken aan de hand van de waardering die is toegekend. Bij middenbouwgroep B en D is deze vergelijking minder veelzeggend, doordat er voor de pilot een andere leerkracht is geobserveerd dan tijdens de pilot. Verder valt bij de resultaten van de eerste observatieronde op dat groep E over het algemeen hogere waarderingen krijgt. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat deze leerkracht intensiever betrokken was bij de totstandkoming van de onderzoeksopzet en eerder op de hoogte was van de omschrijvingen die bij de vijfpuntschaal horen. Positief aan deze omschrijvingen is dat ze het onderzoek herhaalbaar en dus betrouwbaarder maken. Echter zou men kunnen discussiëren over de wijze waarop deze omschrijvingen zijn opgebouwd en steeds worden uitgebreid. Daarnaast brengt het gebruiken van omschrijvingen bij een vijfpuntschaal het nadeel met zich mee dat de observator te allen tijde één omschrijving moet kiezen. Ook wanneer deze omschrijving niet geheel overeenkomt met hetgeen dat de observator daadwerkelijk waarneemt. Binnen dit onderzoek was dit tijdens de tweede observatieronde het geval bij de vaardigheid zelfmonitoring. In tegenstelling tot de eerste observatieronde stimuleerden de leerkrachten de kinderen tijdens de tweede observatieronde wel om toezicht te houden op hun eigen leerproces. Desondanks kregen middenbouwgroepen A, B en C toch een waardering van één op de vijfpuntschaal doordat het geven van directe feedback niet zichtbaar was. In dit geval boden de omschrijvingen van de vijfpuntschaal dus geen ruimte om groei te laten zien doordat de juiste omschrijving er eigenlijk niet tussen stond. Bij de overige vaardigheden van Zimmerman (1990) en Deleij (2016) was duidelijker zichtbaar dat deze tijdens de pilot beter tot uiting kwamen dan hiervoor. Dit strookt met de verwachtingen van de onderzoeker.

Zoals hierboven staat beschreven, draait dit onderzoek om het stimuleren van eigenaarschap binnen het vakgebied spelling. Vervolgonderzoek zou kunnen focussen op een ander vakgebied. Zo kan men wederom inzicht krijgen in voorwaarden die nodig zijn om eigenaarschap te stimuleren en gelijktijdig effectieve instructies te behouden. Vervolgonderzoek kan ook gericht zijn op het in beeld brengen van verbanden tussen resultaten van kinderen en de mate van hun eigenaarschap.

7.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

In de probleemanalyse wordt duidelijk dat de casusschool behoefte heeft aan een beter beeld rondom het begrip eigenaarschap. De middenbouwleerkrachten willen het eigenaarschap van kinderen stimuleren binnen het spellingsonderwijs, zonder dat dit ten koste gaat van effectieve spellingsinstructies. Zij hebben advies nodig over de wijze waarop zij dit kunnen aanpakken. Hieronder worden aanbevelingen gedaan die het onderwijs op de casusschool kunnen verbeteren naar aanleiding van dit onderzoek.

7.3.1 Aanbeveling 1

De instructiefases van Janson (2010) tijdens spellingsinstructies allemaal en in de gewenste volgorde aan bod laten komen.

In een doeltreffende spellingsinstructie worden de volgende vijf fases doorlopen: horen, onderscheiden, herkennen, opschrijven en controleren (Janson, 2010). Uit de observaties van dit onderzoek is gebleken dat deze fases zich doorgaans niet in de gewenste volgorde opvolgden. Verder ontbrak de fase 'controleren' regelmatig tijdens de eerste observatieronde. Leerkrachten moeten er ook in het kader van eigenaarschap stimuleren, alert op zijn dat ze de fase 'controleren' doorlopen. Tijdens de interviews werd door een leerkracht aangedragen dat het ophangen van de instructiefases, zou kunnen helpen om alerter te zijn op de aanwezigheid en volgorde hiervan. Bijlage 19 zou hiervoor gebruikt kunnen worden met bijlage 1 als verdieping hierop.

7.3.2 Aanbeveling 2

De vaardigheden van Zimmerman (1990) en Deleij (2016) trainen door het format van het pilotboekje samen te verbeteren en structureel in te zetten binnen het spellingsonderwijs.

Het trainen van de volgende vaardigheden zorgt voor meer eigenaarschap: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring, zelfinstructie (Zimmerman, 1990; Deleij, 2016). Uit dit onderzoek is gebleken dat de middenbouwleerkrachten van de casusschool deze vaardigheden doorgaans beter stimuleerden tijdens de pilotperiode dan daarvoor. Uit de interviews kwam naar voren dat het pilotboekje heeft bijgedragen aan deze verbetering. Daarom wordt aanbevolen om dit boekje structureel in te gaan zetten. De leerkrachten geven aan dat zij het pilotboekje of een ander format nodig hebben om de mate waarin zij eigenaarschap stimuleren, vast te houden of te verbeteren. Uit de interviews bleek echter dat leerkrachten het pilotboekje nog niet als een optimaal format zien. Een aantal verbeter suggesties die in de interviews naar voren kwamen zijn verwerkt in bijlage 20. Verder wordt de middenbouwleerkrachten geadviseerd om het pilotboekje samen verder uit te werken. Na ieder thema of tijdens ieder unitoverleg zouden zij ervaringen kunnen delen. Vervolgens kan geïnventariseerd worden welke elementen uit het pilotboekje zij willen aanpassen, weglaten of toevoegen. Het is hierbij belangrijk dat zij in het oog houden dat alle vier de vaardigheden een rol blijven spelen binnen het onderwijs dat zij aanbieden.

7.3.3 Aanbeveling 3

Het in gang gezette proces (eigenaarschap stimuleren binnen het spellingsonderwijs) blijven monitoren.

Uit de conclusie van de hoofdvraag blijkt dat het stimuleren van eigenaarschap zowel een positieve, als negatieve bijdrage kan leveren aan de effectiviteit van spellingsinstructies. Dit is afhankelijk van het level waarop leerkrachten het eigenaarschap stimuleren. Daarom is het wenselijk om dit te blijven monitoren en om daarnaast toezicht te houden op de effectiviteit van de spellingsinstructies.

Dit kan door net als binnen dit onderzoek te observeren met de observatieformulieren uit bijlage 2 en 4. De middenbouwleerkrachten mogen ernaar streven om aan het eind van dit of begin van volgend schooljaar bij alle vaardigheden gemiddeld gezien een waardering van 3 op de vijfpuntschaal (zie bijlage 3) te scoren. Dit is een haalbaar streven, aangezien de leerkrachten gedurende het onderzoek in ongeveer twee maanden van een gemiddelde waardering van 1,5 naar 2,6 zijn gegroeid. Bij elke vaardigheid zijn minimaal twee leerkrachten die tijdens de tweede observatieronde al een waardering van 3 of hoger kregen. Het is dus raadzaam om gebruik te maken van elkaars bekwaamheid. Na één of twee vervolgobservatierondes zouden de leerkrachten van de casusschool kunnen inventariseren of de aanbevelingen van het onderzoek hen tot dusver voldoende opleveren. Wanneer dit niet het geval is zou men kunnen overwegen om een externe organisatie zoals de CED-groep of Expertis in te schakelen voor begeleiding omtrent het meer centraal stellen van het eigenaarschap van kinderen.

7.3.4 Aanbeveling 4

Een doorgaande lijn binnen de school definiëren op het gebied van eigenaarschap.

Uit het schoolplan van 2015 blijkt dat de casusschool de ambitie heeft om met het thema 'eigenaarschap' aan de slag te gaan. Voor aanvang van dit onderzoek was dit echter nog niet zozeer merkbaar in de dagelijkse praktijk. Ten gevolge van dit onderzoek en een studiedag waarbij het bevorderen van eigenaarschap aan bod kwam, zijn leerkrachten hiermee gaan experimenteren. Uit de interviews bleek dat meerdere leerkrachten het niet wenselijk vinden wanneer leerkrachten eigenaarschap op uiteenlopende wijze met behulp van verschillende formats gaan stimuleren. Het advies is daarom om afspraken te maken rondom de wijze waarop eigenaarschap op de casusschool wordt gestimuleerd, zodat er een doorgaande lijn ontwikkeld kan worden. Wanneer kinderen tijdens hun schoolloopbaan samenhang ervaren qua begeleiding en aanbod, is de doorgaande lijn op orde. De casusschool zou ernaar kunnen streven om in het nieuwe schoolplan van 2019 helder te beschrijven op welke manier en bij welke vak-/ontwikkelingsgebieden zij zich focussen op het stimuleren van eigenaarschap.

Literatuurlijst

- Baarda, D. B., Goede, M. P. M., de & Teunissen, J. (2005) *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Houten/Groningen: Noordhoff Uitgevers
- Bakx, A., Ros, A. & Teune, P. (2012). *Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho
- Bakx, A., Ros, A. & Bolhuis, B. (2017) *Cyclisch onderwijs ontwerpen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho
- Berends, R. (2014). Maak leerlingen eigenaar van hun leerproces: Werken aan eigenaarschap. *JSW*, 6-9.
- Boogaard, J., van den. & Lamers, P. (2017). Zelfregulerend leren stimuleren bij leerlingen. Opgehaald van Onderwijs Maak Je Samen: <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/zelfregulerend-leren-stimuleren-leerlingen/>
- Bosman, A. & Schraven, J. (2008). Lezen en spellen, zo leer je kinderen lezen en spellen in het speciaal basisonderwijs. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 26-29
- Bosman, A. (2016) Spelling en expliciete instructie. Opgehaald van wij-leren: <https://wij-leren.nl/effectieve-spelling-instructie-expliciet.php>
- CED-Groep. (2016). *Maak leerlingen zelf eigenaar van hun leerproces*. De Tafel van 10, 14-16
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1990). Early spelling acquisition: Writing beats the computer. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 159-162.
- Deleij, M. (2016). Maak leerlingen betrokken: Eigenaarschap zo simpel! *JSW*, 32-25.
- Donk, C. van der & Lanen, B. van (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E. & Vorhaus, J. (2009). *Self-regulated learning: a literature review*. Londen: Institute of Education University of Londen.
- Dusamos, N. (2016). De transfer van spellingsvaardigheden: Onbewust spellingsbewust. *JSW*, 18-21
- Expertisecentrum Nederlands (2010). *Leerlijn 3 spelling en interpunctie*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen
- Expertis onderwijsadviseurs. (2015). *Eigenaarschap bij leerlingen*. Opgehaald van Expertis: <http://expertis.nl/dienst/eigenaarschap-bij-leerlingen/>
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt
- Hereijgens, C. & Berg, M., van den. (2012). *Kwaliteitskaart: Tips voor betere spellingsresultaten*. Den Haag: School aan Zet
- Hornstra, L., Weijers, D., Veen, I., van der. & Peetsma, T. (2016). *Motiverend lesgeven, handleiding voor docenten*. Opgehaald van Universiteit Utrecht: https://www.uu.nl/sites/default/files/motiverend_lesgeven_handleiding.pdf
- Huizenga, H. & Robbe, R. (2015). *Taalonderwijs ontwerpen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
- Huizenga, H. (2015). *Spelling*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers

- Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog, omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken*. Tilburg: Fontys Hogescholen
- Janson, D. (2010) Kwaliteitskaart: Spelling leren. Utrecht: APS Opgehaald van Docplayer: <http://docplayer.nl/19016606-Kwaliteitskaart-spelling-leren.html>
- Janson, D. (2011). Opbrengstgerichte spellingslessen: Een andere aanpak. *JSW*, 12-15
- Janson, D. (2014). *Kwaliteitskaart: Doelen stellen met je leerlingen*. Den Haag: School aan Zet
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek: Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff
- Kennisnet Curriculair Bewustzijn. (2016). *Werken met leerlijnen*. Opgehaald van Wikiwijs: [https://maken.wikiwijs.nl/81931/Werken met leerlijnen](https://maken.wikiwijs.nl/81931/Werken_met_leerlijnen)
- Kennisrotonde. (2016). *Wat zijn de leeropbrengsten van tabletgebruik in de basisschool?* Den Haag: Kennisrotonde. Opgehaald van NRO: <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/09/016-Antwoordformulier-leeropbrengsten-tablets.pdf>
- Kennisrotonde. (2017). *Hoe kunnen docenten het eigenaarschap van leerlingen in het voortgezet onderwijs versterken?* (KR. 180). Den Haag: Kennisrotonde. Opgehaald van NRO: <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/03/180-antwoord-Hoe-kunnen-docenten-het-eigenaarschap-van-leerlingen-in-het-voortgezet-onderwijs-versterken-4.pdf>
- Kennisrotonde. (2017). *Is het waar dat leren schrijven (handschrift) bijdraagt aan taalvaardigheidsontwikkeling op alle schriftelijke domeinen?* (KR. 130). Den Haag: Kennisrotonde. Opgehaald van NRO: <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/02/130-Antwoord-Is-het-waar-dat-leren-schrijven-handschrift-bijdraagt-aan-taalvaardigheidsontwikkeling.pdf>
- Kiem Onderwijs en Opvang (2016). *Jouw kracht is de kiem voor ontwikkeling, Groeiplan Kindcentra Kiem Onderwijs en Opvang 2016-2020*. Uden
- Leerdam, M. van, Bosman, A. M. T., & Van Orden, G. C. (1998). *The ecology of spelling instruction: Effective training in first grade*. In P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.), *Problems and interventions in literacy development* (pp. 307-320). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock, J. E. (2008). *Wat werkt in de klas, didactische aanpak*. Bazalt
- Marzano, R. J. (2014). *Kunst en wetenschap van het lesgeven: Een evidence-based denkkader voor goed, opbrengstgericht onderwijs*. Rotterdam: Bazalt
- Molenaar, I., Campen, C., van & Gorp, K. van (2016). *Onderzoek naar Snappet; gebruik en effectiviteit*. Nijmegen: Radboud Universiteit. Opgehaald van Kennisnet: https://www.kennisnet.nl/fileadmin/kennisnet/leren_ict/leren_op_maat/bijlagen/Onderzoek_naar_Snappet_Radboud_Universiteit.pdf
- Ouellette, G. & Tims, T. (2014). The write way to spell: printing vs. Typing effects on orthographic learning. *Frontiers in psychology*, 5(117). Opgehaald van Frontiers in Psychology: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00117>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55, 68-78

- Schmeier, M. (2013). Werken met doelen en leerlijnen: Zicht op het leerproces. *JSW*, 12-15
- Schram, E. (2011). Opbrengstgericht werken: Spelling verbeteren. *JWS*, 32-35
- SLO. (2009). *Doorlopende leerlijnen*. Opgehaald van Cursus Curriculumontwerp SLO:
http://www.cursuscurriculumontwerp.slo.nl/kennisbank/Doorlopende_leerlijnen.docx/
- Snappet. (2017). *Informatie over Snappet*. Opgehaald van website van Snappet:
<https://nl.snappet.org/informatie/over-snappet/>
- Soerland, C. (2016). *Leerlingen evalueren hun eigen leerproces*. Opgehaald van NRO:
<https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/06/Leerlingen-evalueren-eigen-leerproces.pdf>
- Speleon (2015). *Schoolplan basisschool Het Speleon, It takes a village to raise a child*. Uden
- Veenstra, T. & Korstanje, M. (2011). Doelgerichte instructie: Betere spellingsresultaten. *JSW*, 6-9
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25-(1), 3-17.

Bijlagen

Bijlage 1 - Vijf fases spellingsinstructie (Janson, 2010)

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? Hoor 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?	

Bijlage 2 - Observatieformulier (deelvragen 1 en 3)

Datum	
Groep	
Leerkracht	
Observator	

Observatie gericht op de vaardigheden van eigenaarschap (Zimmerman, 1990; Deleij, 2016).

Eigen doelen stellen				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

Zelfevaluatie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

Zelfmonitoring				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

Zelfinstructie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

Bijlage 3 - Uitleg vijfpuntschaal observatieformulier (deelvragen 1 en 3)

Eigen doelen stellen

1 = De leerkracht benoemt geen leerdoel(en) en stimuleert kinderen niet om na te denken over eigen leerdoel(en).

2 = De leerkracht benoemt leerdoel(en), maar stimuleert kinderen niet om na te denken over eigen leerdoel(en).

3 = De leerkracht benoemt leerdoel(en) en stimuleert kinderen om na te denken over eigen leerdoelen.

4 = De leerkracht benoemt leerdoel(en), stimuleert kinderen om na te denken over eigen leerdoelen en laat deze te noteren.

5 = De leerkracht benoemt leerdoel(en), stimuleert kinderen om na te denken over eigen leerdoelen en laat deze noteren voor zowel de korte* als de lange** termijn

*Korte termijn = gedurende minimaal één begeleidings- / instructie- les

** Lange termijn = gedurende minimaal een lesperiode
(van een aantal weken, een blok of een hoofdstuk)

Zelfevaluatie

1 = De leerkracht stimuleert kinderen niet om te evalueren.

2 = De leerkracht stimuleert kinderen om te evalueren.

3 = De leerkracht stimuleert kinderen om te evalueren aan de hand van vooraf opgestelde doelen.

4 = De leerkracht stimuleert kinderen om te evalueren aan de hand van vooraf opgestelde doelen en zorgt dat hierbij zowel naar het product als het proces wordt gekeken.

5 = De leerkracht maakt gebruik van verschillende werkvormen en of materialen om kinderen te stimuleren te evalueren, aan de hand van vooraf opgestelde doelen, en zorgt dat hierbij zowel naar het product als het proces wordt gekeken.

Zelfmonitoring

1 = De leerkracht voorziet kinderen niet van directe feedback* en stimuleert hen niet om toezicht te houden op hun eigen leerproces.

2 = De leerkracht voorziet kinderen van directe feedback, maar stimuleert hen niet om toezicht te houden op hun eigen leerproces.

3 = De leerkracht voorziet kinderen van directe feedback en stimuleert hen om toezicht te houden op hun eigen leerproces, maar geeft hen hiervoor geen handvatten.

4 = De leerkracht voorziet kinderen van directe feedback, stimuleert hen om toezicht te houden op hun eigen leerproces door hen de mogelijkheid te bieden gegevens bij te houden.

5 = De leerkracht voorziet kinderen van directe feedback, stimuleert hen om toezicht te houden op hun eigen leerproces door hen de mogelijkheid te bieden gegevens bij te houden en deze overzichtelijk te verwerken**

*Onder directe feedback worden beide vormen (kennis-van-het-resultaat feedback en informatie feedback) die in het theoretisch kader worden beschreven, verstaan.

** Bijvoorbeeld in een tabel of grafiek.

Zelfinstructie

1 = De leerkracht verzorgt een instructie voor alle kinderen.

2 = De leerkracht verzorgt een instructie voor kinderen die dit volgens hem of haar nodig hebben.

3 = De leerkracht geeft kinderen de mogelijkheid om wel of niet deel te nemen aan een instructie.

4 = De leerkracht geeft kinderen de mogelijkheid om wel of niet deel te nemen aan een instructie en houdt hierbij in de gaten of kinderen in staat zijn om de juiste keuze te maken.

5 = De leerkracht geeft kinderen de mogelijkheid om wel of niet deel te nemen aan een instructie, houdt hierbij in de gaten of kinderen in staat zijn om de juiste keuze te maken en geeft kinderen feedback met betrekking tot hun keuze zodat zij hiervan leren.

Bijlage 4 - Observatieformulier (deelvragen 2 en 4)

Datum	
Groep	
Leerkracht	
Observator	

Observatie gericht op de fases van een effectieve spellingsinstructie (Janson, 2010).

Instructiefases:	Zichtbaar:	Volgorde:
Horen (denken) - (Her)ken je dit woord? - Wat zijn lastige klanken / klankcombinaties om te herkennen of uit te spreken? - Wat maakt ze lastig? - Welke woord klinkt ook zo?	ja / nee	
Onderscheiden (auditief) - Welke medeklinker(s) hoor je vooraan / achteraan? - Hoor je korte of lange klank(en)? - Klap het woord: Hoeveel stukken hoor je? - Waar hoor je de klemtoon? - (Waar) hoor je bekende stukken?	ja / nee	
Herkennen / identificeren - Zou je dit woord kunnen schrijven zoals je het hoort? - Welk stukje van dit woord zou wel eens anders geschreven kunnen worden dan je denkt? - Zijn er stukjes in dit woord die je doet denken aan een regel of ander woord dat je al kent? (Verder de specifieke instructie die bij een bepaalde moeilijkheid hoort.)	ja / nee	
Opschrijven - Wat zouden vergissingen kunnen zijn bij het opschrijven? - Weet je (nog) wanneer een woord met een hoofdletter moet?	ja / nee	
Controleren - Lees precies wat je hebt geschreven. Klopt het? - Is het duidelijk leesbaar?	ja / nee	

Bijlage 5 - Opzet interview (deelvraag 5)

Deelvraag 5:

Wat hebben de middenbouwleerkrachten van de casusschool nodig om de elementen van de pilot (die gebaseerd op Zimmerman (1990), Deleij (2016) en Janson (2010) zijn) verder vorm te geven in de dagelijkse praktijk?

1

Wat vond jij als leerkracht prettig aan de manier van werken tijdens de pilotperiode?

2

Wat vond jij als leerkracht minder prettig aan de manier van werken tijdens de pilotperiode?

Interviewvragen 3 t/m 6 sluiten aan bij de vier vaardigheden die Zimmerman (1990) en Deleij (2016) aan eigenaarschap koppelen. Bij deze vragen worden drie deelvragen gesteld aan de hand van de omschrijvingen die horen bij de vijfpuntschaal uit bijlage 3.

3

Eigen doelen stellen

- a) Welke omschrijving vind je het best bij jouw leerkrachtgedrag passen?
- b) Ben je voor jouw gevoel gegroeid tijdens de pilotperiode?
- c) Wat heb je nodig om (nog) verder te kunnen groeien in het begeleiden van kinderen bij het opstellen van eigen doelen (binnen het vakgebied spelling)?

4

Zelfevaluatie

- a) Welke omschrijving vind je het best bij jouw leerkrachtgedrag passen?
- b) Ben je voor jouw gevoel gegroeid tijdens de pilotperiode?
- c) Wat heb je nodig om (nog) verder te kunnen groeien in het begeleiden van kinderen bij het evalueren (binnen het vakgebied spelling)?

5

Zelfmonitoring

- a) Welke omschrijving vind je het best bij jouw leerkrachtgedrag passen?
- b) Ben je voor jouw gevoel gegroeid tijdens de pilotperiode?
- c) Wat heb je nodig om (nog) verder te kunnen groeien in het begeleiden van kinderen bij het bijhouden van hun resultaten (binnen het vakgebied spelling)?

6

Zelfinstructie

- a) Welke omschrijving vind je het best bij jouw leerkrachtgedrag passen?
- b) Ben je voor jouw gevoel gegroeid tijdens de pilotperiode?
- c) Wat heb je nodig om (nog) verder te kunnen groeien in het begeleiden van kinderen bij het maken van keuzes wat betreft het wel of niet volgen van een instructie (binnen het vakgebied spelling)?

7

Wat heb jij als leerkracht nodig om kinderen een spellingsinstructie aan te bieden volgens de instructiestappen (*horen, onderscheiden, herkennen, opschrijven, controleren*) van Janson (2010)?

8

Heb je voor jouw gevoel het eigenaarschap van kinderen vergroot tijdens de pilotperiode?

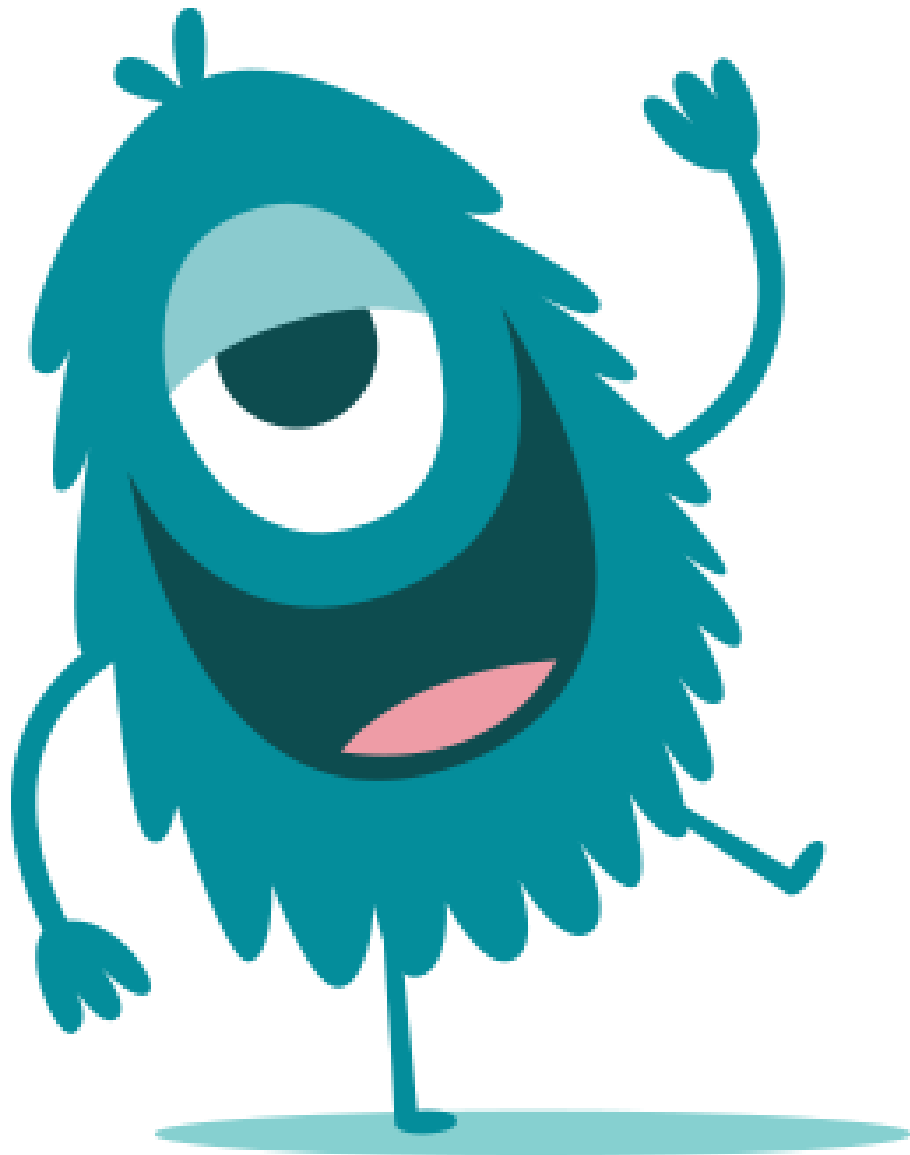
9

Heb je voor jouw gevoel effectieve spellingsinstructies gegeven tijdens de pilotperiode?

10

Is er iets wat je nog graag kwijt wil over de pilot of het onderzoek?

Spelling



Naam: _____

Startdictee

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

11. _____

12. _____

13. _____

14. _____

15. _____

16. _____

17. _____

18. _____

19. _____

20. _____

Doelen

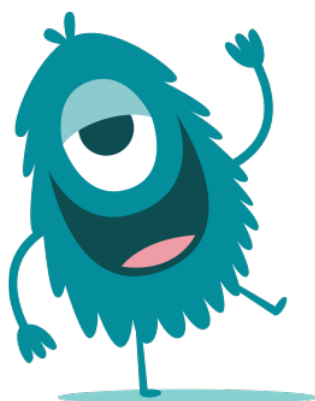
Taal actief

Snappet

- | | |
|--|------|
| ✓ Woorden op -aai, -ooi, -oei
(saai, mooi, boei) | 13 F |
| ✓ Woorden met ge-, be-, ver-, te-
(genoeg, bezoek, verschil, terug) | 25 F |
| ✓ Woorden met ou of au
(stout of saus) | 29 F |
| ✓ Woorden op -eeuw, -ieuw, -uw
(leeuw, nieuw, duw) | 22 F |

5				
4				
3				
2				
1				
	Woorden op -aai -ooi -oei	Woorden met ge-, be-, ver-, te-	Woorden met ou of au	Woorden met -eeuw, -ieuw, -uw

Kleur hierboven hoeveel woorden je in het startdictee goed hebt geschreven. Dit doe je per doel.



Als ik klaar ben met mijn weektaak ga ik op Snappet werken aan doel(en):

5-woordendictee

Fout



Twijfel



Goed



1. _____ ☐ _____ ☐
2. _____ ☐ _____ ☐
3. _____ ☐ _____ ☐
4. _____ ☐ _____ ☐
5. _____ ☐ _____ ☐

Kleur hieronder hoeveel woorden je goed hebt geschreven in het 5-woordendictee. Omcirkel daarna of jij instructie nodig hebt.



☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

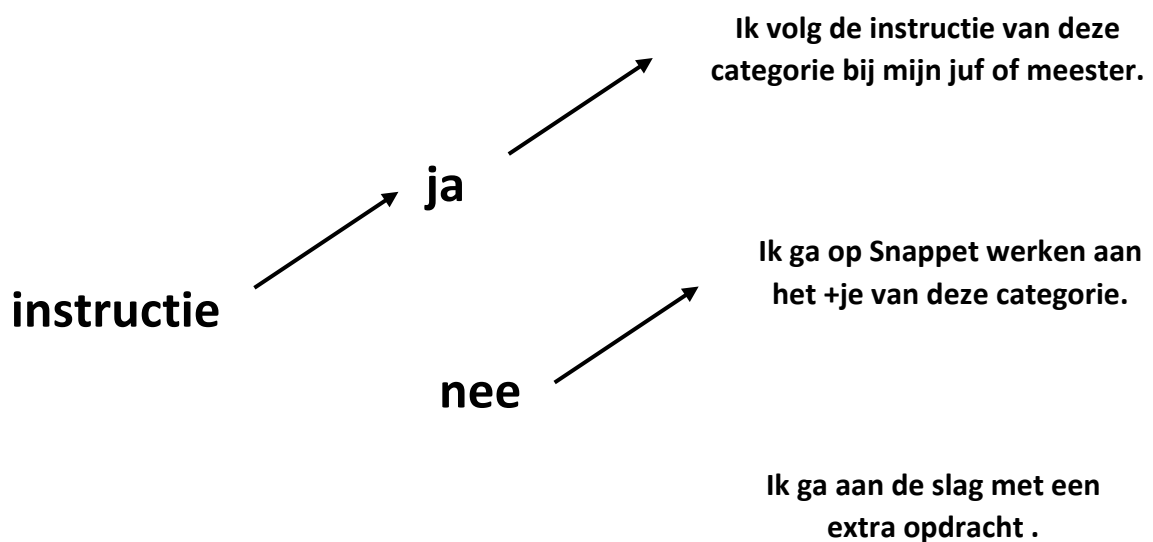
ja / nee

Mijn doel

Aan het eind van deze les kan ik...

- ☐ ... vertellen hoe je **woorden op -aai, -ooi, -oei** moet schrijven.
- ☐ ... laten zien dat ik **woorden op -aai, -ooi, -oei** goed kan schrijven.
- ☐ ... uitleggen waarom een **woord op -aai, -ooi, -oei** goed of fout is geschreven.
- ☐ ... _____

Aan de slag



5-woordendictee

Fout



Twijfel



Goed



1. _____ ☐ _____ ☐
2. _____ ☐ _____ ☐
3. _____ ☐ _____ ☐
4. _____ ☐ _____ ☐
5. _____ ☐ _____ ☐

Kleur hieronder hoeveel woorden je goed hebt geschreven in het 5-woordendictee. Omcirkel daarna of jij instructie nodig hebt.



☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

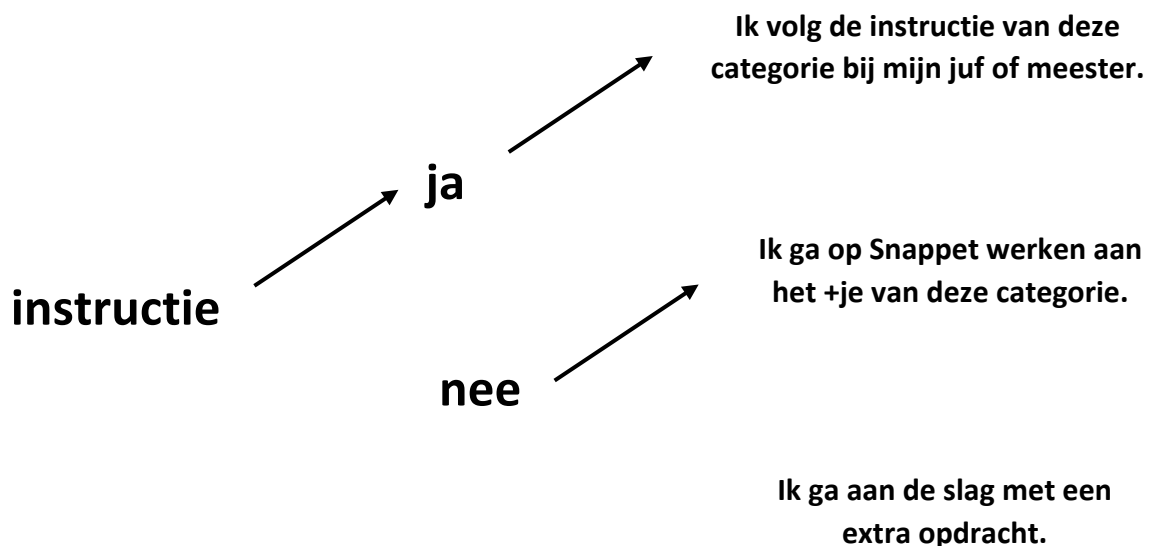
ja / nee

Mijn doel

Aan het eind van deze les kan ik...

- ☐ ... vertellen hoe je **woorden met ge-, be-, ver-, te-** moet schrijven.
- ☐ ... laten zien dat ik **woorden met ge-, be-, ver-, te-** goed kan schrijven.
- ☐ ... uitleggen waarom een **woord met ge-, be-, ver-, te-** goed of fout is geschreven.
- ☐ ... _____

Aan de slag



5-woordendictee

Fout



Twijfel



Goed



1. _____ ☐ _____ ☐

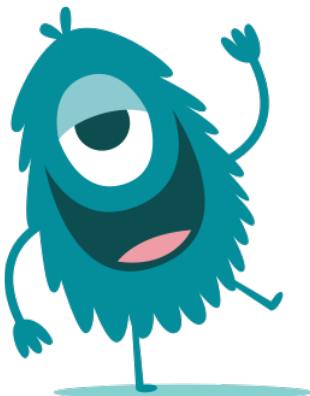
2. _____ ☐ _____ ☐

3. _____ ☐ _____ ☐

4. _____ ☐ _____ ☐

5. _____ ☐ _____ ☐

Kleur hieronder hoeveel woorden je goed hebt geschreven in het 5-woordendictee. Omcirkel daarna of jij instructie nodig hebt.



☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

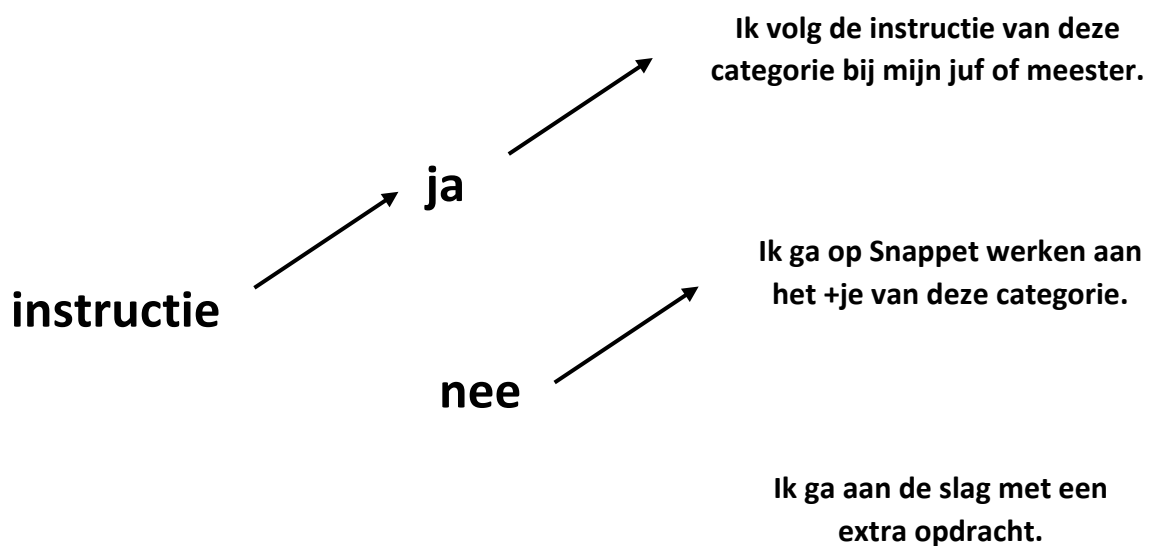
ja / nee

Mijn doel

Aan het eind van deze les kan ik...

- ☐ ... vertellen hoe je **woorden met ou of au** moet schrijven.
- ☐ ... laten zien dat ik **woorden met ou of au** goed kan schrijven.
- ☐ ... uitleggen waarom een **woord met ou of au** goed of fout is geschreven.
- ☐ ... _____

Aan de slag



5-woordendictee

Fout



Twijfel



Goed



1. _____ ☐ _____ ☐
2. _____ ☐ _____ ☐
3. _____ ☐ _____ ☐
4. _____ ☐ _____ ☐
5. _____ ☐ _____ ☐

Kleur hieronder hoeveel woorden je goed hebt geschreven in het 5-woordendictee. Omcirkel daarna of jij instructie nodig hebt.



☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

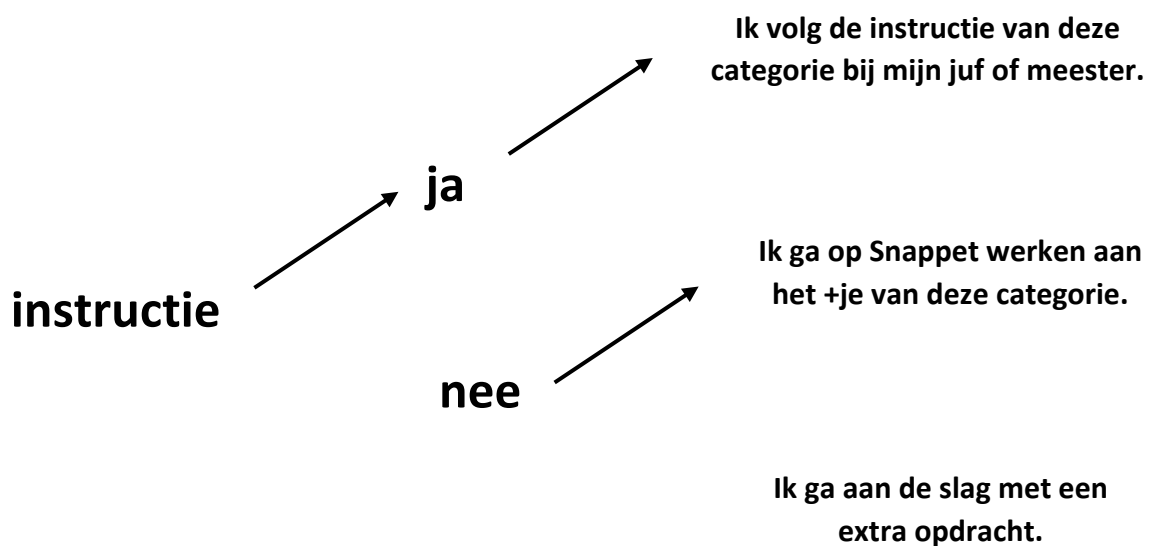
ja / nee

Mijn doel

Aan het eind van deze les kan ik...

- ☐ ... vertellen hoe je **woorden met -eeuw, -ieuw, -uw** moet schrijven.
- ☐ ... laten zien dat ik **woorden met -eeuw, -ieuw, -uw** goed kan schrijven.
- ☐ ... uitleggen waarom een **woord met -eeuw, -ieuw, -uw** goed of fout is geschreven.
- ☐ ... _____

Aan de slag



Einddictee

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

11. _____

12. _____

13. _____

14. _____

15. _____

16. _____

17. _____

18. _____

19. _____

20. _____

5				
4				
3				
2				
1				
	Woorden op -aai, -ooi, -oei	Woorden met ge-, be-, ver-, te-	Woorden met ou of au	Woorden met -eeuw, -ieuw, -uw
aantal goed startdictee				

Kleur hierboven hoeveel woorden je in het einddictee goed hebt geschreven. Dit doe je per doel.



Kan je nu meer woorden goed schrijven dan vier weken geleden?

Evaluatie

Ben je trots op de manier waarop je de afgelopen vier weken hebt gewerkt aan spelling?



Waarom?

Bijlage 7 - Toelichting pilot

Tijdens de pilotperiode zullen alle middenbouwgroepen gebruik maken van een pilotboekje waarvan een voorbeeld te vinden is in bijlage 6. Hieronder wordt globaal in chronologische volgorde beschreven hoe de pilotperiode eruit zal zien.

1. Startdictee

De kinderen maken een startdictee van 15 of 20 woorden die gekoppeld kunnen worden aan drie of vier verschillende categorieën. Deze categorieën zijn voorafgaand aan het startdictee niet aan bod gekomen in de klas.

2. Doelen presenteren

De leerkracht geeft aan welke doelen er de komende periode centraal zullen staan. Hij of zij geeft aan dat deze doelen / categorieën verstoppt zaten in het startdictee. Vervolgens laat de leerkracht zien dat de kinderen in het pilotboekje kunnen vinden met welk nummer de verschillende doelen worden aangeduid op Snappet.

3. Staafigrafiek 1

De leerkracht heeft het startdictee (samen met de kinderen) nagekeken. Hierna bespreekt hij of zij met de kinderen welke woorden bij welke categorie horen. Vervolgens laat hij de kinderen in het format uit het pilotboekje kleuren hoeveel woorden ze per categorie goed hadden geschreven bij het startdictee. Zo ontstaat er een staafigrafiek waarin verschillen met elkaar vergeleken kunnen worden. Aan de hand van de staafigrafiek geven de kinderen aan met welk doel ze zelfstandig gaan oefenen op het moment dat hun weektaak af is.

4. Stoplichtmethode bij 5-woordendictee

Tijdens het eerste instructiemoment van een bepaalde categorie, start de leerkracht de les met een 5-woordendictee met woorden die aansluiten bij deze categorie. Na elk gedicteerde woord passen kinderen de stoplichtmethode (Dusamos, 2016) toe. In het format uit het pilotboekje staan vierkantjes achter de schrijflijnen van het 5-woordendictee. Deze vierkantjes kleuren de kinderen rood, oranje of groen. Wanneer een kind denkt dat een woord goed gespeld is, kleurt hij of zij het vakje groen. Wanneer een kind er zeker van is dat een woord fout is gespeld, kleurt hij of zij het vakje rood. Bij twijfel wordt het vakje oranje gekleurd. Deze methode zorgt er niet alleen voor dat kinderen kritisch kijken naar de geschreven woorden, maar ook naar het beeld dat ze hebben van hun eigen spellingscapaciteiten. Nadat de kinderen de stoplichtmethode hebben toegepast, geeft de leerkracht directe feedback door de juiste spellingswijze te laten zien. Vervolgens wordt het volgende woord van het 5-woordendictee gedictreed.

5. Instructiebehoeften

In het pilotboekje zijn onder het format van het 5-woordendictee vijf vakjes te vinden. Na het 5-woordendictee kruisen de kinderen aan hoeveel woorden ze daadwerkelijk goed hadden geschreven. Vervolgens laat de leerkracht de kinderen nadenken over de volgende vraag: 'Heb je instructie nodig bij dit doel / deze categorie?' De leerkracht stimuleert de kinderen om hun keuze te maken op basis van de staafigrafiek van het startdictee, de gemaakte inschatting (stoplichtmethode) en het daadwerkelijke aantal goed gespelde woorden bij het 5-woordendictee. Uiteindelijk omcirkelen kinderen het woord 'ja' of 'nee' om aan te geven of zij instructie nodig hebben. De leerkracht houdt hierbij in de gaten of kinderen in staat zijn om de juiste keuze te maken.

6. Doel

Vervolgens bepalen de kinderen wat hun persoonlijke doel voor deze les is. Dit doen zo door in het pilotboekje een van de opties aan te kruisen of door zelf een doel te noteren.

7. Aan de slag

Kinderen die aangegeven geen behoefte te hebben aan het volgen van de instructie, gaan zelfstandig aan het werk. Zij gaan op hun Snappet aan de slag met de categorie die centraal staat door de les die aansluit bij de instructie zelfstandig te verwerken of door adaptieve opdrachten te maken via de knop met het +-je. Ook zouden kinderen aan de slag kunnen gaan met extra opdrachten waarin meerdere categorieën aan bod komen. De kinderen die hebben aangegeven binnen deze categorie wel behoeften te hebben aan het volgen van de instructie, volgen deze bij de leerkracht.

8. Evaluatie les

Aan het eind van de les vraagt de leerkracht aan een aantal kinderen of zij hun persoonlijke doel hebben bereikt en of ze dit kunnen laten zien. De leerkracht zorgt ervoor dat zowel kinderen die de instructie hebben gevolgd als kinderen die zelfstandig hebben gewerkt aan het woord komen.

De stappen 4 t/m 8 worden herhaald bij de overige instructiemomenten waarbij een doel / categorie voor de eerste keer aan bod komt. Het aantal instructiemomenten binnen het blok correspondeert met het aantal 5-woordendicties in het pilotboekje. Dit kan per groep verschillen.

9. Einddictee

Na afloop van het desbetreffende blok, krijgen de kinderen een einddictee. Dit einddictee bestaat uit woorden die horen bij dezelfde categorieën als de woorden van het startdictee. De woorden zelf zijn echter anders.

10. Staafgrafiek 2

Na het einddictee maken de kinderen wederom een staafgrafiek van het aantal goede antwoorden per categorie / doel. Onder deze categorieën noteren zij hoeveel woorden ze tijdens de startdictee goed hadden geschreven. Op deze manier kan er niet alleen naar de verschillen per categorie, maar ook naar de verschillen in vergelijking met het startdictee worden gekeken. Uiteindelijk geven de kinderen aan of zij meer woorden goed hebben geschreven dan vier weken geleden.

11. Evaluatie periode

Op de laatste bladzijde van het pilotboekje geven de kinderen aan of ze trots zijn op de manier waarop zij de afgelopen vier werken aan spelling hebben gewerkt. Hierbij kunnen ze een bijpassende smiley omcirkelen en deze voorzien van een toelichting op de schrijflijnen daaronder.

Volgens Zimmerman (1990) en Deleij (2016) leidt het trainen van de volgende vaardigheden: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie tot meer eigenaarschap. In het pilotboekje zijn elementen verwerkt die hierbij aansluiten. Op de volgende pagina is een tabel te vinden met daarin de vier trainbare vaardigheden, screenshots uit het pilotboekje en verwijzingen naar het theoretisch kader. Zo wordt zichtbaar met welk van de vaardigheden de verschillende elementen uit het boekje verbonden zijn.

Verder laten paragrafen 3.3.2 en 3.3.3 uit het theoretisch een wisselend beeld zien, ten aanzien van de invloed van typen en tabletgebruik binnen het spellingsonderwijs. Bij de uitwerking van dit onderzoek gaat men er net als Kennisrotonde (2016) vanuit dat tabletprogramma's kunnen bijdragen aan betere leerprestaties. Om tevens deels aan de visie van Bosman (2016) tegemoet te komen, is ervoor gekozen om de kinderen die participeren in dit onderzoek niet enkel gebruik te laten maken van digitale leermiddelen. Door middel van het pilotboekje zullen de kinderen niet alleen typen, maar ook schrijven gedurende de pilotperiode.

Vaardigheden eigenaarschap (Zimmerman, 1990; Deleij, 2016) geïntegreerd in pilotboekje

Eigen doelen stellen

Lange termijn (vier weken)



Kleur hierboven hoeveel woorden je in het startdictee goed hebt geschreven. Dit doe je per doel.

Als ik klaar ben met mijn weektaak ga ik op **Snappet** werken aan doel(en):

Korte termijn (één instructie)

Mijn doel

Aan het eind van deze les kan ik...

- ☐ ... vertellen hoe je woorden op -aai, -ooi, -oei moet schrijven.
- ☐ ... laten zien dat ik woorden op -aai, -ooi, -oei goed kan schrijven.
- ☐ ... uitleggen waarom een woord op -aai, -ooi, -oei goed of fout is geschreven.
- ☐ ...

Theoretisch kader

Eigen doelen stellen
paragraaf: 3.1.1

Zelfevaluatie

5-woordendictee

Fout 
Twijfel 
Goed 

- _____ ☐ _____ ☐
- _____ ☐ _____ ☐
- _____ ☐ _____ ☐
- _____ ☐ _____ ☐
- _____ ☐ _____ ☐

Evaluatie

Ben je trots op de manier waarop je de afgelopen vier weken hebt gewerkt aan spelling?



Waarom?

Theoretisch kader

Zelfevaluatie
paragraaf: 3.1.2

Stoplichtmethode
paragraaf: 3.3.4

Spellingsbewustzijn
paragraaf: 3.3.6

Zelfmonitoring

5				
4				
3				
2				
1				
	Woorden op -ai -oi -oei	Woorden met -er, -er-, -ver-, -te-	Woorden met -oe of -au	Woorden met -ness-, -ious-, -ise

Kleur hierboven hoeveel woorden je in het startdictee goed hebt geschreven. Dit doe je per doel.

- _____ ☐ _____ ☐
- _____ ☐ _____ ☐

Kleur hieronder hoeveel woorden je goed hebt geschreven in het 5-woordendictee. Omcirkel daarna of jij instructie nodig hebt.



☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Theoretisch kader

Zelfmonitoring
paragraaf: 3.1.3

Zelfinstructie

Kleur hieronder hoeveel woorden je goed hebt geschreven in het 5-woordendictee. Omcirkel daarna of jij instructie nodig hebt.



☐ ☐ ☐ ☐ ☐

ja / nee

Aan de slag

instructie

- ja
 - Ik volg de instructie van deze categorie bij mijn juf of meester.
- nee
 - Ik ga op **Snappet** werken aan het rje van deze categorie.
 - Ik ga aan de slag met een extra opdracht.

Theoretisch kader

Zelfinstructie
paragraaf: 3.1.4

Bijlage 8 - Uitwerkingen observaties ronde 1 (deelvraag 1)

Datum	18-01-18
Groep	A
Leerkracht	A
Observator	X

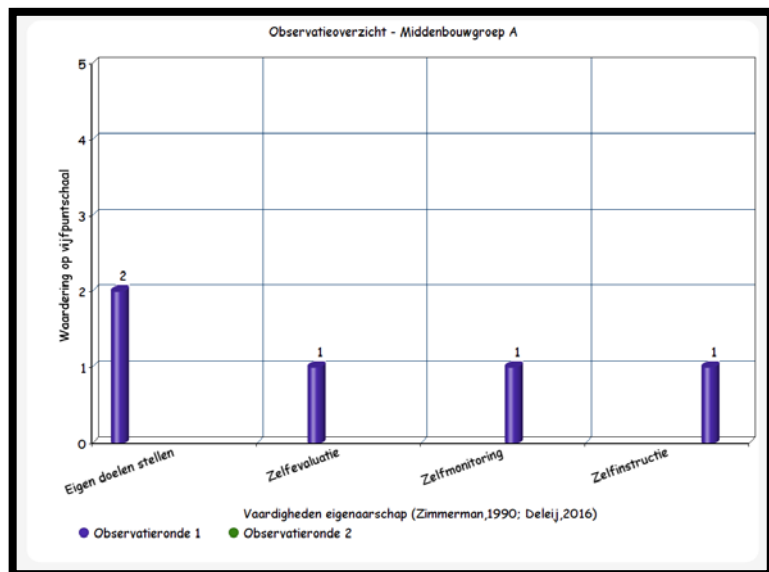
Observatie gericht op de vaardigheden van eigenaarschap (Zimmerman, 1990; Deleij, 2016).

Eigen doelen stellen				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen: De leerkracht vertelt welke categorie er tijdens de instructie centraal staat. Het woord 'doel' wordt niet benoemd.				

Zelfevaluatie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

Zelfmonitoring				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen: Leerkracht: 'Goed zo je hebt al veel woorden opgeschreven. Kind: 'Ik weet alleen niet met welke ij/ei ik het woord tijd moet schrijven. Leerkracht: 'Kies maar gewoon, we gaan het straks controleren.'				

Zelfinstructie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				



Datum	17-01-18
Groep	B
Leerkracht	B
Observator	X

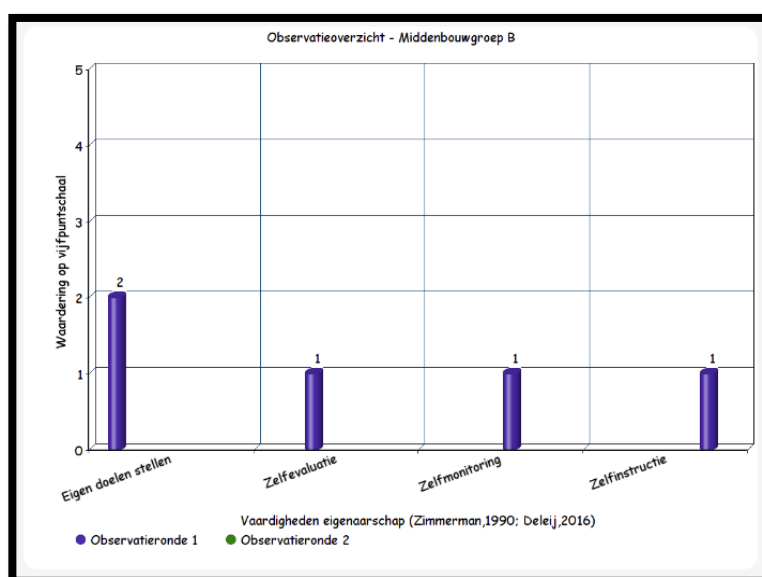
Observatie gericht op de vaardigheden van eigenaarschap (Zimmerman, 1990; Deleij, 2016).

Eigen doelen stellen				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen: De leerkracht bespreekt het doel van de les aan de hand van de software van Snappet op het bord.				

Zelfevaluatie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

Zelfmonitoring				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

Zelfinstructie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen: De leerkracht verzorgt een instructie voor de gehele klas. Na deze instructie werken een aantal kinderen (die hier volgens de leerkracht behoefte aan hebben) aan de instructietafel.				



Datum	11-01-18
Groep	C
Leerkracht	C
Observator	X

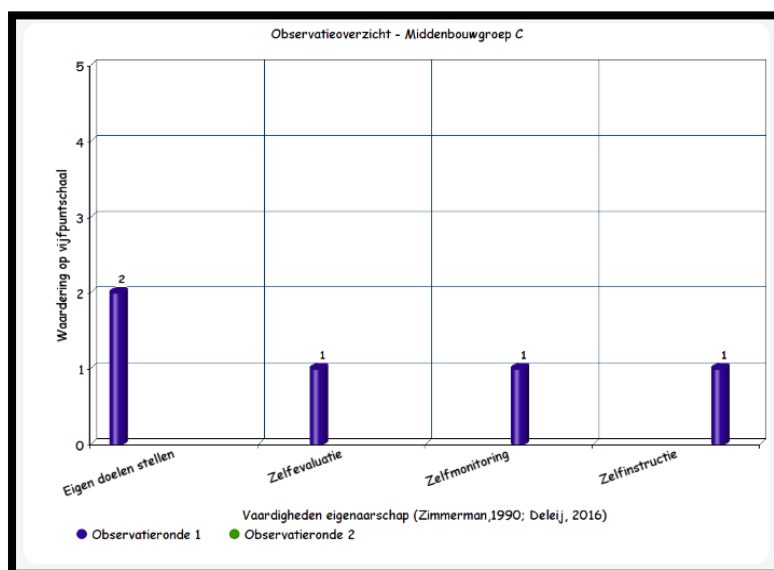
Observatie gericht op de vaardigheden van eigenaarschap (Zimmerman, 1990; Deleij, 2016).

Eigen doelen stellen				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen: De leerkracht vertelt welke categorie er tijdens de instructie centraal staat. Het woord 'doel' wordt niet benoemd.				

Zelfevaluatie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

Zelfmonitoring				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

Zelfinstructie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen: De leerkracht verzorgt een instructie voor de gehele klas. Na deze instructie werken kinderen aan eigen doelen via Snappet.				



Datum	18-01-18
Groep	D
Leerkracht	D
Observator	X

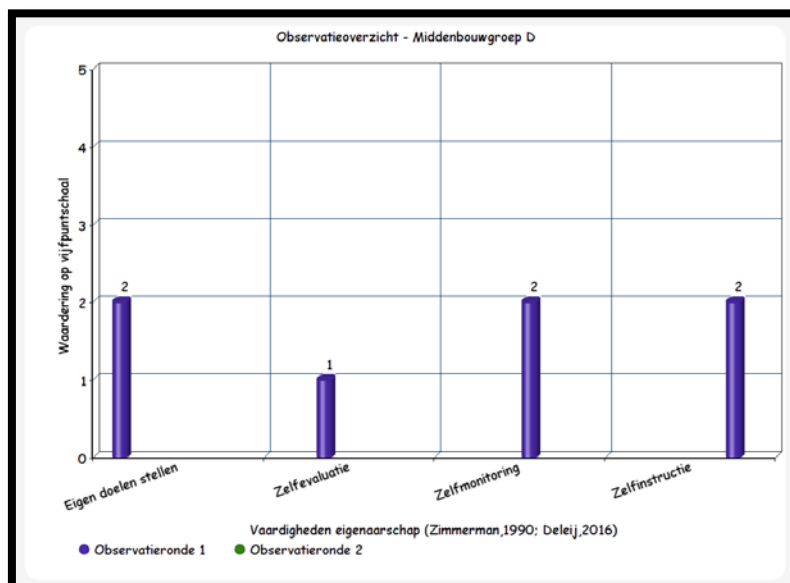
Observatie gericht op de vaardigheden van eigenaarschap (Zimmerman, 1990; Deleij, 2016).

Eigen doelen stellen				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen: De leerkracht vertelt welke categorie er tijdens de instructie centraal staat. Het woord 'doel' wordt niet benoemd.				

Zelfevaluatie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

Zelfmonitoring				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen: De leerkracht bespreekt een aantal opgaven samen met de kinderen die de instructie volgen en laat daarbij uiteindelijk steeds op het bord zien hoe de woorden juist geschreven moeten worden.				

Zelfinstructie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen: Leerkracht: 'De kinderen die ik opnoem, doen met mij mee en volgen de instructie. Kinderen die ik niet heb opgenoemd gaan zelf opdracht 1 maken. Daarna maken zij een flitsles of 20 opgaven van het +-je op Snappet. Als je denkt dat je nog oefening nodig hebt bij dit doel, kies je voor de flitsles. Als je wil dat de opdrachten steeds moeilijker worden, kies je voor het +-je.'				



Datum	18-01-18
Groep	E
Leerkracht	E
Observator	X

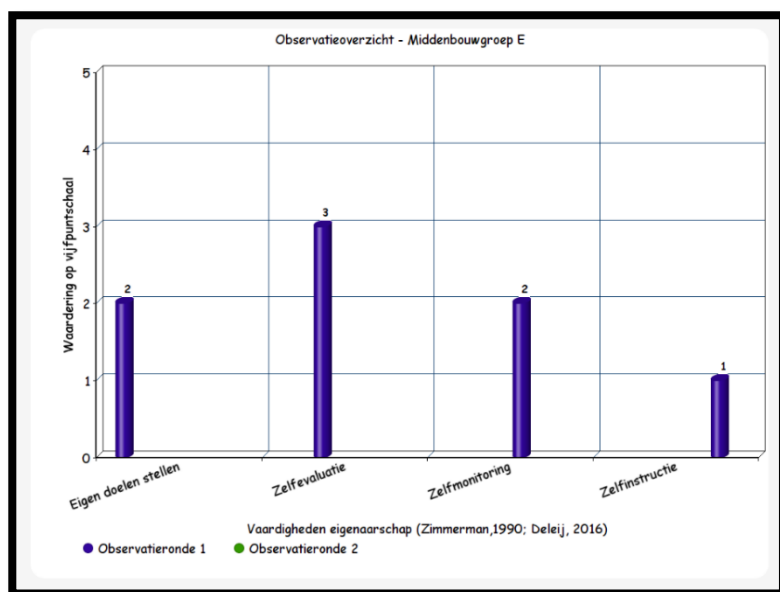
Observatie gericht op de vaardigheden van eigenaarschap (Zimmerman, 1990; Deleij, 2016).

Eigen doelen stellen				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen: De leerkracht bespreekt het doel van de les aan de hand van de software van Snappet op het bord.				

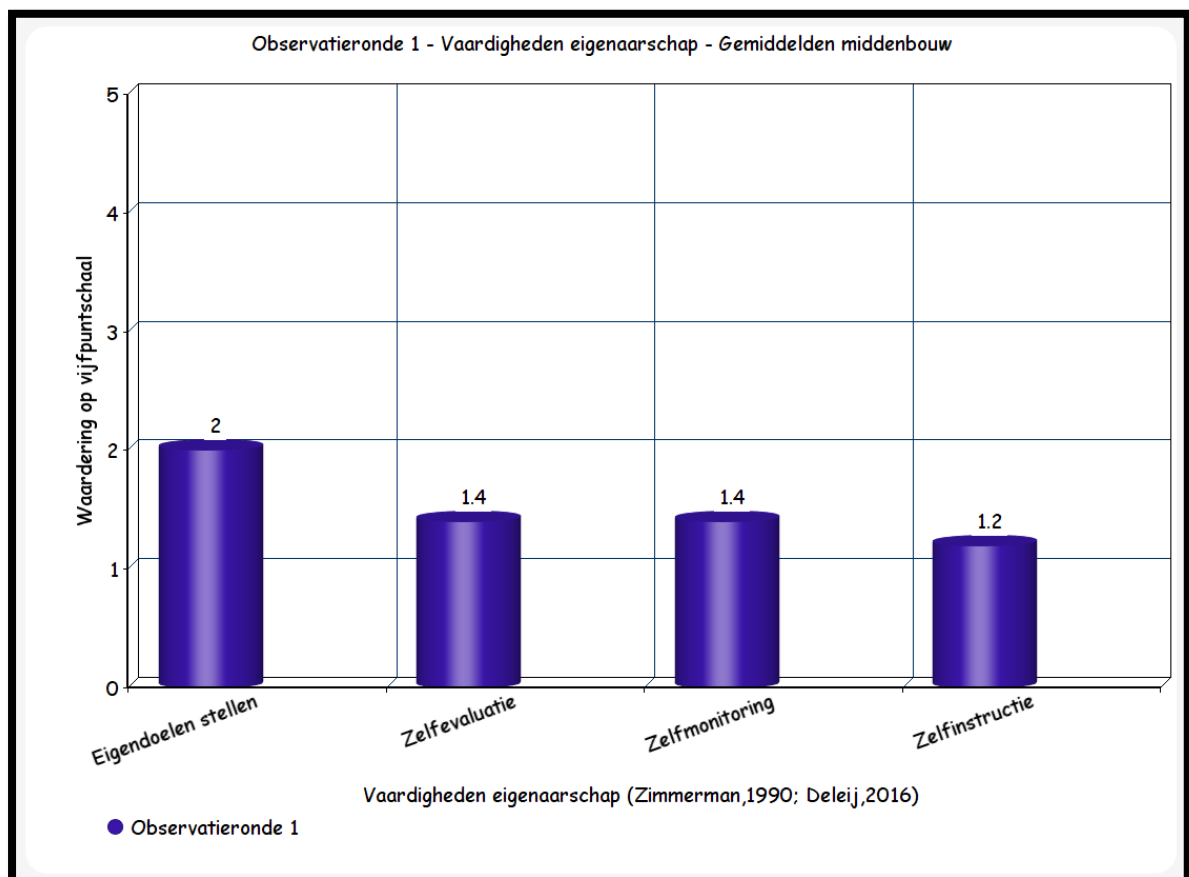
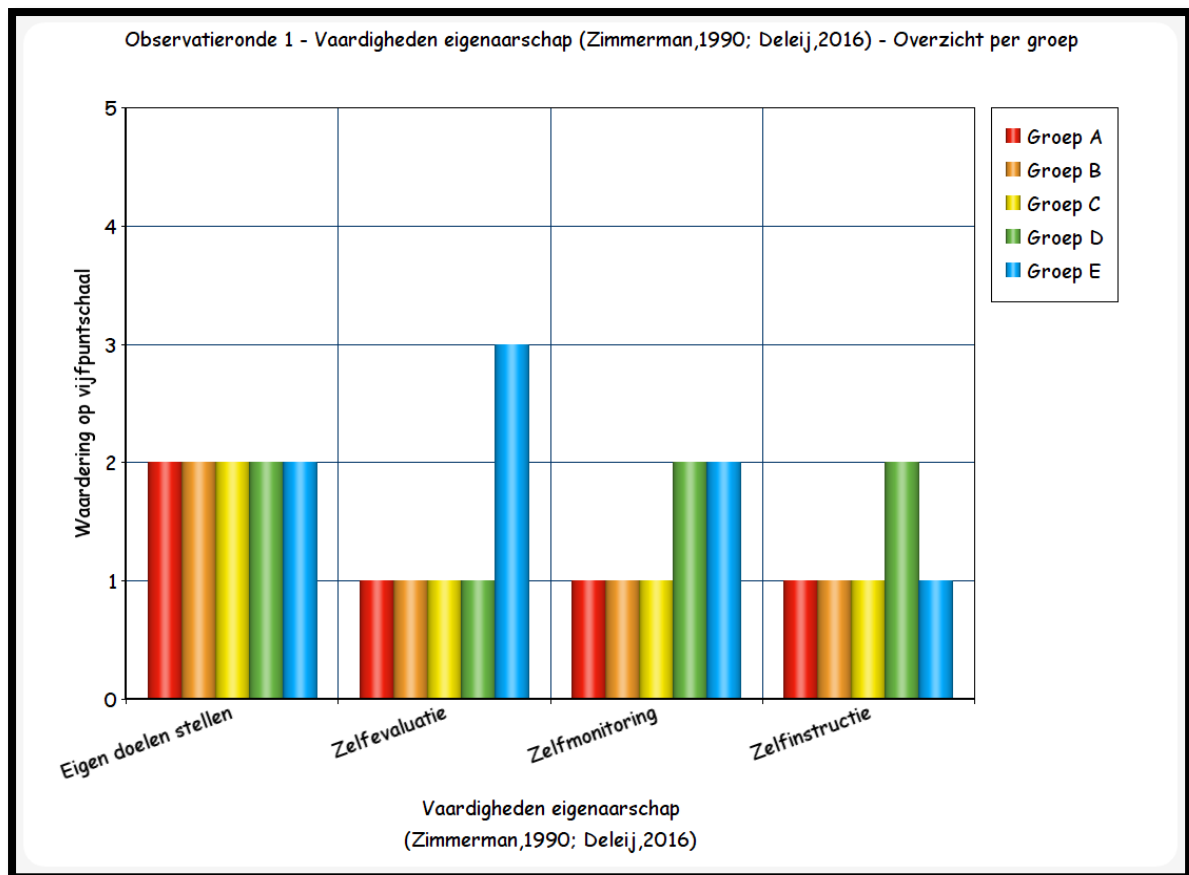
Zelfevaluatie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen: Bij elk dicteewoord, worden de instructiestappen (Janson, 2010) doorlopen en controleren de kinderen of ze het woord juist hebben geschreven. De leerkracht stimuleert de kinderen om hierbij met name te kijken naar het ambigue gedeelte van het woord dat tijdens de instructie centraal staat.				

Zelfmonitoring				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

Zelfinstructie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen: De leerkracht verzorgt een instructie voor de gehele klas. Na deze instructie werken de kinderen aan adaptieve opdrachten aan de hand van het +-je op Snappet.				



Bijlage 9 - Overzicht observatieronde 1 (deelvraag 1)



Bijlage 10 - Uitwerkingen observaties ronde 1 (deelvraag 2)

Datum	18-01-18
Groep	A
Leerkracht	A
Observator	X

Instructiefases:	Zichtbaar:	Volgorde:
Horen (denken) - (Her)ken je dit woord? - Wat zijn lastige klanken / klankcombinaties om te herkennen of uit te spreken? - Wat maakt ze lastig? - Welke woord klinkt ook zo?	ja	2
Onderscheiden (auditief) - Welke medeklinker(s) hoor je vooraan / achteraan? - Hoor je korte of lange klank(en)? - Klap het woord: Hoeveel stukken hoor je? - Waar hoor je de klemtoon? - (Waar) hoor je bekende stukken?	nee	-
Herkennen / identificeren - Zou je dit woord kunnen schrijven zoals je het hoort? - Welk stukje van dit woord zou wel eens anders geschreven kunnen worden dan je denkt? - Zijn er stukjes in dit woord die je doet denken aan een regel of ander woord dat je al kent? (Verder de specifieke instructie die bij een bepaalde moeilijkheid hoort.)	ja	1
Opschrijven - Wat zouden vergissingen kunnen zijn bij het opschrijven? - Weet je (nog) wanneer een woord met een hoofdletter moet?	ja	3
Controleren - Lees precies wat je hebt geschreven. Klopt het? - Is het duidelijk leesbaar?	ja	4

Datum	17-01-18
Groep	B
Leerkracht	B
Observator	X

Instructiefases:	Zichtbaar:	Volgorde:
Horen (denken) - (Her)ken je dit woord? - Wat zijn lastige klanken / klankcombinaties om te herkennen of uit te spreken? - Wat maakt ze lastig? - Welke woord klinkt ook zo?	ja	1
Onderscheiden (auditief) - Welke medeklinker(s) hoor je vooraan / achteraan? - Hoor je korte of lange klank(en)? - Klap het woord: Hoeveel stukken hoor je? - Waar hoor je de klemtoon? - (Waar) hoor je bekende stukken?	ja	2
Herkennen / identificeren - Zou je dit woord kunnen schrijven zoals je het hoort? - Welk stukje van dit woord zou wel eens anders geschreven kunnen worden dan je denkt? - Zijn er stukjes in dit woord die je doet denken aan een regel of ander woord dat je al kent? (Verder de specifieke instructie die bij een bepaalde moeilijkheid hoort.)	ja	3
Opschrijven - Wat zouden vergissingen kunnen zijn bij het opschrijven? - Weet je (nog) wanneer een woord met een hoofdletter moet?	ja	4
Controleren - Lees precies wat je hebt geschreven. Klopt het? - Is het duidelijk leesbaar?	nee	-

Datum	11-01-18
Groep	C
Leerkracht	C
Observator	X

Instructiefases:	Zichtbaar:	Volgorde:
Horen (denken) - (Her)ken je dit woord? - Wat zijn lastige klanken / klankcombinaties om te herkennen of uit te spreken? - Wat maakt ze lastig? - Welke woord klinkt ook zo?	ja	2
Onderscheiden (auditief) - Welke medeklinker(s) hoor je vooraan / achteraan? - Hoor je korte of lange klank(en)? - Klap het woord: Hoeveel stukken hoor je? - Waar hoor je de klemtoon? - (Waar) hoor je bekende stukken?	ja	3
Herkennen / identificeren - Zou je dit woord kunnen schrijven zoals je het hoort? - Welk stukje van dit woord zou wel eens anders geschreven kunnen worden dan je denkt? - Zijn er stukjes in dit woord die je doet denken aan een regel of ander woord dat je al kent? (Verder de specifieke instructie die bij een bepaalde moeilijkheid hoort.)	ja	1
Opschrijven - Wat zouden vergissingen kunnen zijn bij het opschrijven? - Weet je (nog) wanneer een woord met een hoofdletter moet?	ja	4
Controleren - Lees precies wat je hebt geschreven. Klopt het? - Is het duidelijk leesbaar?	nee	-

Datum	18-01-18
Groep	D
Leerkracht	D
Observator	X

Instructiefases:	Zichtbaar:	Volgorde:
Horen (denken) - (Her)ken je dit woord? - Wat zijn lastige klanken / klankcombinaties om te herkennen of uit te spreken? - Wat maakt ze lastig? - Welke woord klinkt ook zo?	ja	2
Onderscheiden (auditief) - Welke medeklinker(s) hoor je vooraan / achteraan? - Hoor je korte of lange klank(en)? - Klap het woord: Hoeveel stukken hoor je? - Waar hoor je de klemtoon? - (Waar) hoor je bekende stukken?	ja	3
Herkennen / identificeren - Zou je dit woord kunnen schrijven zoals je het hoort? - Welk stukje van dit woord zou wel eens anders geschreven kunnen worden dan je denkt? - Zijn er stukjes in dit woord die je doet denken aan een regel of ander woord dat je al kent? (Verder de specifieke instructie die bij een bepaalde moeilijkheid hoort.)	ja	1
Opschrijven - Wat zouden vergissingen kunnen zijn bij het opschrijven? - Weet je (nog) wanneer een woord met een hoofdletter moet?	ja	4
Controleren - Lees precies wat je hebt geschreven. Klopt het? - Is het duidelijk leesbaar?	nee	-

Datum	18-01-18
Groep	E
Leerkracht	E
Observator	X

Instructiefases:	Zichtbaar:	Volgorde:
Horen (denken) - (Her)ken je dit woord? - Wat zijn lastige klanken / klankcombinaties om te herkennen of uit te spreken? - Wat maakt ze lastig? - Welke woord klinkt ook zo?	ja	2
Onderscheiden (auditief) - Welke medeklinker(s) hoor je vooraan / achteraan? - Hoor je korte of lange klank(en)? - Klap het woord: Hoeveel stukken hoor je? - Waar hoor je de klemtoon? - (Waar) hoor je bekende stukken?	ja	3
Herkennen / identificeren - Zou je dit woord kunnen schrijven zoals je het hoort? - Welk stukje van dit woord zou wel eens anders geschreven kunnen worden dan je denkt? - Zijn er stukjes in dit woord die je doet denken aan een regel of ander woord dat je al kent? (Verder de specifieke instructie die bij een bepaalde moeilijkheid hoort.)	ja	1
Opschrijven - Wat zouden vergissingen kunnen zijn bij het opschrijven? - Weet je (nog) wanneer een woord met een hoofdletter moet?	ja	4
Controleren - Lees precies wat je hebt geschreven. Klopt het? - Is het duidelijk leesbaar?	ja	5

Bijlage 11 - Overzicht observatieronde 1 (deelvraag 2)

		Observatieronde 1 voor pilot				
Fase 1 Horen	Groep	A	B	C	D	E
	Leerkracht	A	B	C	D	E
	Volgorde	2	1	2	2	2
Fase 2 Onderscheiden	Groep	A	B	C	D	E
	Leerkracht	A	B	C	D	E
	Volgorde	-	2	3	3	3
Fase 3 Herkennen	Groep	A	B	C	D	E
	Leerkracht	A	B	C	D	E
	Volgorde	1	3	1	1	1
Fase 4 Opschrijven	Groep	A	B	C	D	E
	Leerkracht	A	B	C	D	E
	Volgorde	3	4	4	4	4
Fase 5 Controleren	Groep	A	B	C	D	E
	Leerkracht	A	B	C	D	E
	Volgorde	4	-	-	-	5



Bijlage 12 - Uitwerkingen observaties ronde 2 (deelvraag 3)

Datum	26-03-2018
Groep	A
Leerkracht	A
Observator	X

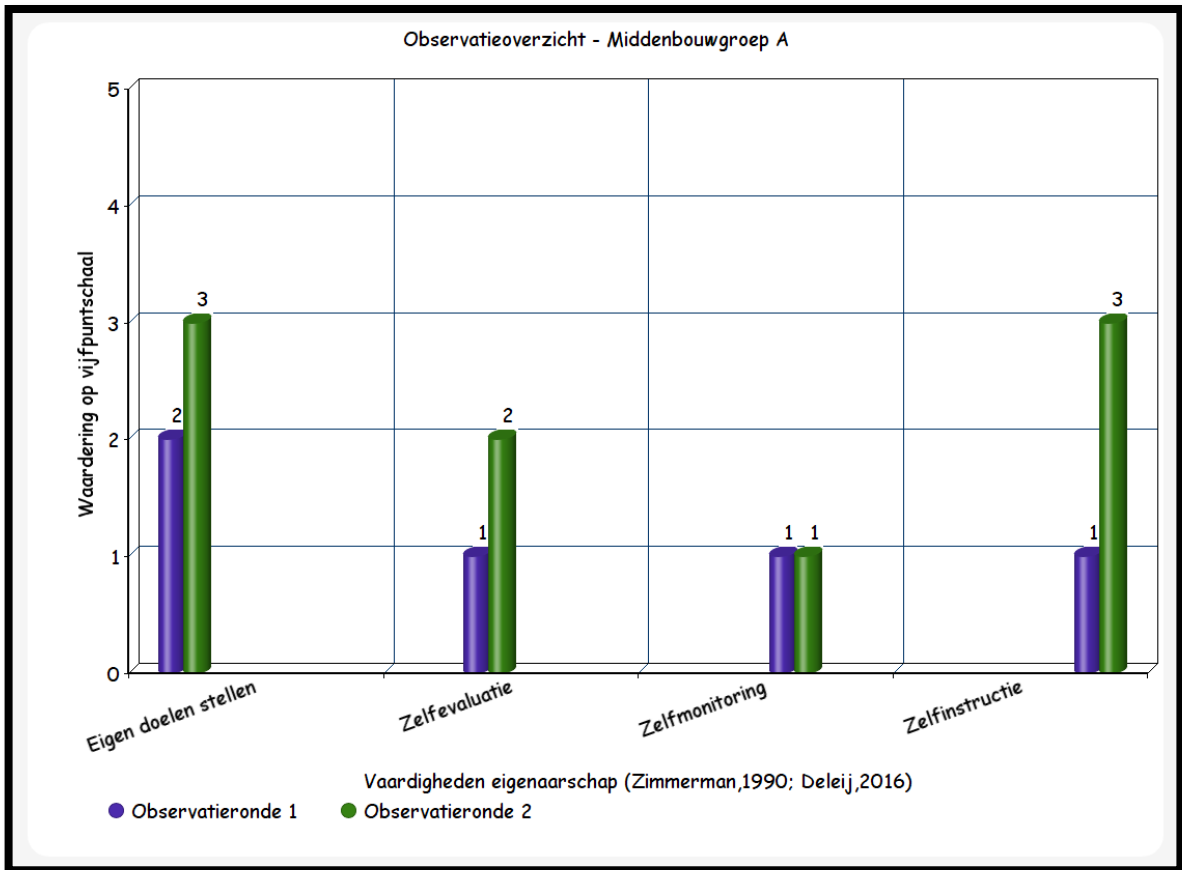
Observatie gericht op de vaardigheden van eigenaarschap (Zimmerman, 1990; Deleij, 2016).

Eigen doelen stellen				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

Zelfevaluatie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

Zelfmonitoring				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen: De leerkracht stimuleerde de kinderen om toezicht te houden op hun eigen leerproces en bood hen aan de hand van het pilotboekje de mogelijkheid om gegevens bij te houden. Er werd tijdens de geobserveerde les dus deels voldaan aan de omschrijving van het cijfer '4' van de vijfpuntschaal. Echter is er toch gekozen voor het cijfer '1' omdat er geen directe feedback zichtbaar was. Met name tijdens het 5-woorden-dictee viel op dat de kinderen feedback kregen na afloop van het dictee in plaats van na ieder woord.				

Zelfinstructie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				



Datum	28-03-2018
Groep	B
Leerkracht	F
Observator	X

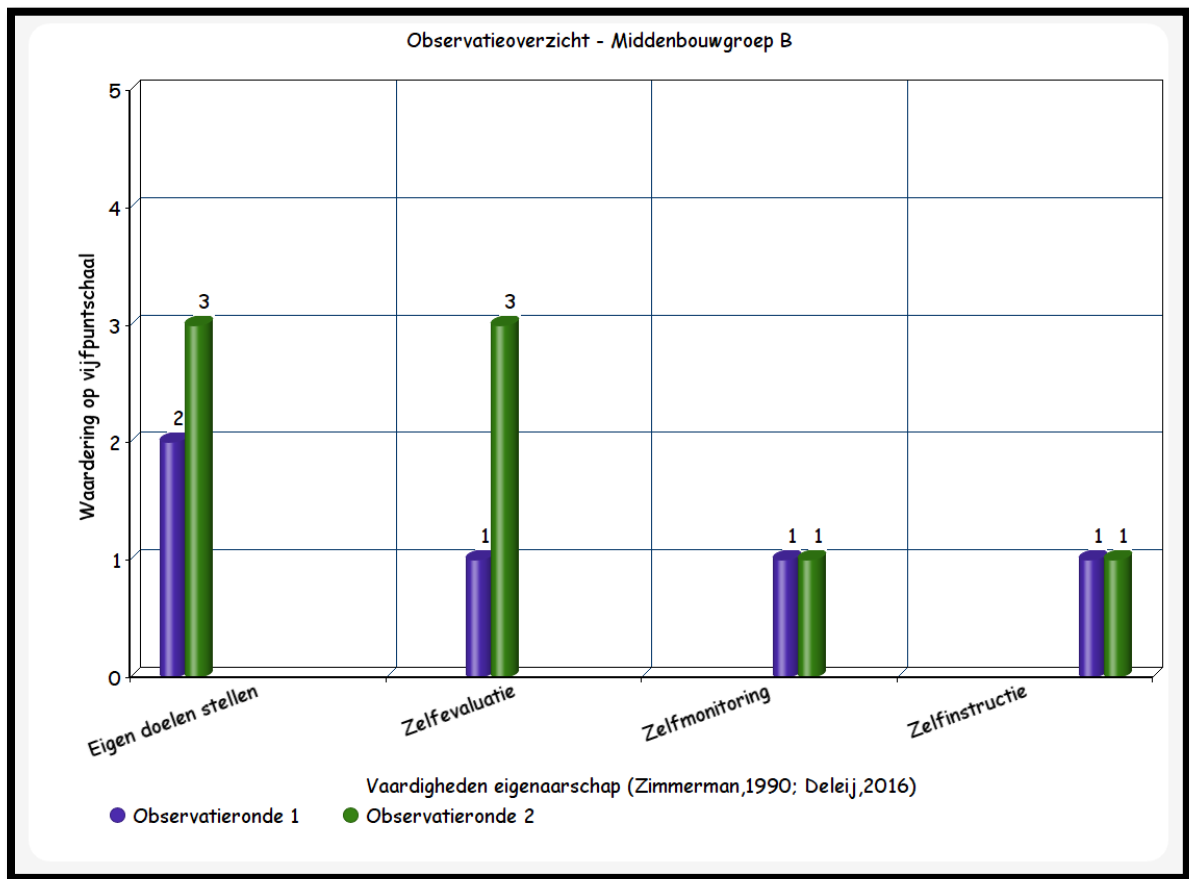
Observatie gericht op de vaardigheden van eigenaarschap (Zimmerman, 1990; Deleij, 2016).

Eigen doelen stellen				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

Zelfevaluatie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

Zelfmonitoring				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen: De leerkracht stimuleerde de kinderen om toezicht te houden op hun eigen leerproces en bood hen aan de hand van het pilotboekje de mogelijkheid om gegevens bij te houden. Er werd tijdens de geobserveerde les dus deels voldaan aan de omschrijving van het cijfer '4' van de vijfpuntschaal. Echter is er toch gekozen voor het cijfer '1' omdat er geen directe feedback zichtbaar was. Met name tijdens het 5-woorden-dictee viel op dat de kinderen feedback kregen na afloop van het dictee in plaats van na ieder woord.				

Zelfinstructie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen: De leerkracht startte met een instructie voor alle kinderen. Hierna werd het 5-woorden-dictee aan de hand van het pilotboekje aangeboden. Vervolgens gaf de leerkracht de kinderen de mogelijkheid om wel of niet deel te nemen aan een 'extra' instructie.				



Datum	26-03-2018
Groep	C
Leerkracht	C
Observator	X

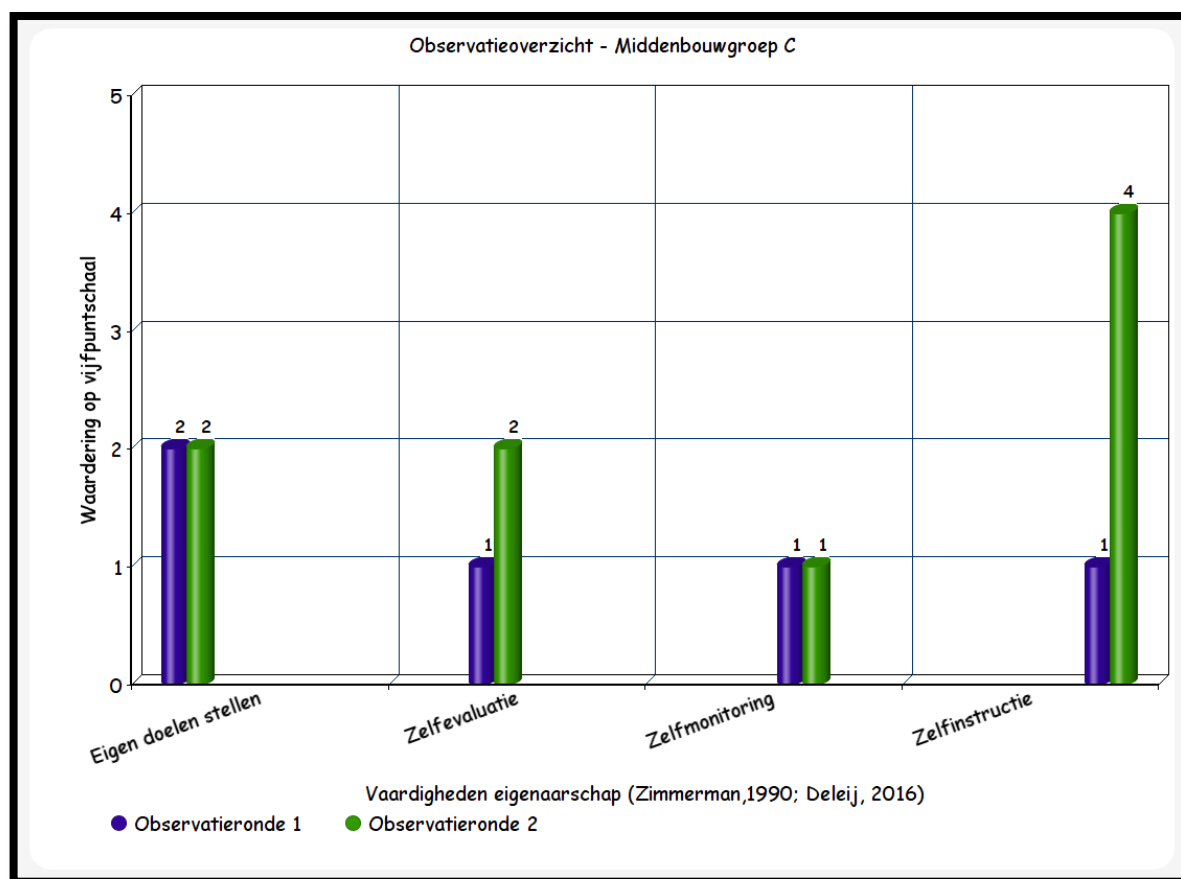
Observatie gericht op de vaardigheden van eigenaarschap (Zimmerman, 1990; Deleij, 2016).

Eigen doelen stellen				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

Zelfevaluatie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

Zelfmonitoring				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen: De leerkracht stimuleerde de kinderen om toezicht te houden op hun eigen leerproces en bood hen aan de hand van het pilotboekje de mogelijkheid om gegevens bij te houden. Er werd tijdens de geobserveerde les dus deels voldaan aan de omschrijving van het cijfer '4' van de vijfpuntschaal. Echter is er toch gekozen voor het cijfer '1' omdat er geen directe feedback zichtbaar was. Met name tijdens het 5-woorden-dictee viel op dat de kinderen feedback kregen na afloop van het dictee in plaats van na ieder woord.				

Zelfinstructie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				



Datum	03-04-2018
Groep	D
Leerkracht	G
Observator	X

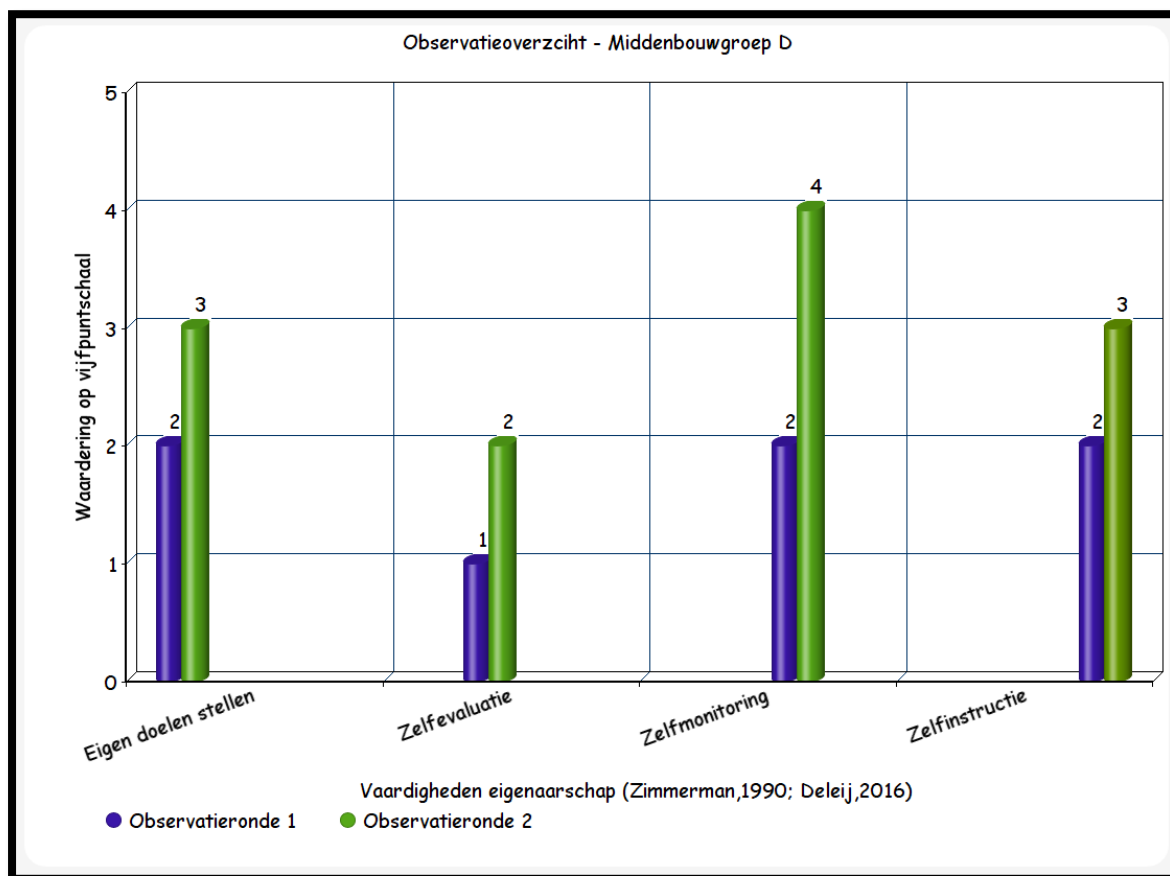
Observatie gericht op de vaardigheden van eigenaarschap (Zimmerman, 1990; Deleij, 2016).

Eigen doelen stellen				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

Zelfevaluatie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen: De leerkracht stimuleert de kinderen om te evalueren en doet dit ook door het principe modellen toe te passen. Na elk woord van het 5-woorden-dictee worden de kinderen voorzien van directe feedback. Wanneer de leerkracht het woord op het bord heeft geschreven, controleert hij/zij zelf ook of het goed is gegaan.				

Zelfmonitoring				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

Zelfinstructie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				



Datum	27-03-2018
Groep	E
Leerkracht	E
Observator	X

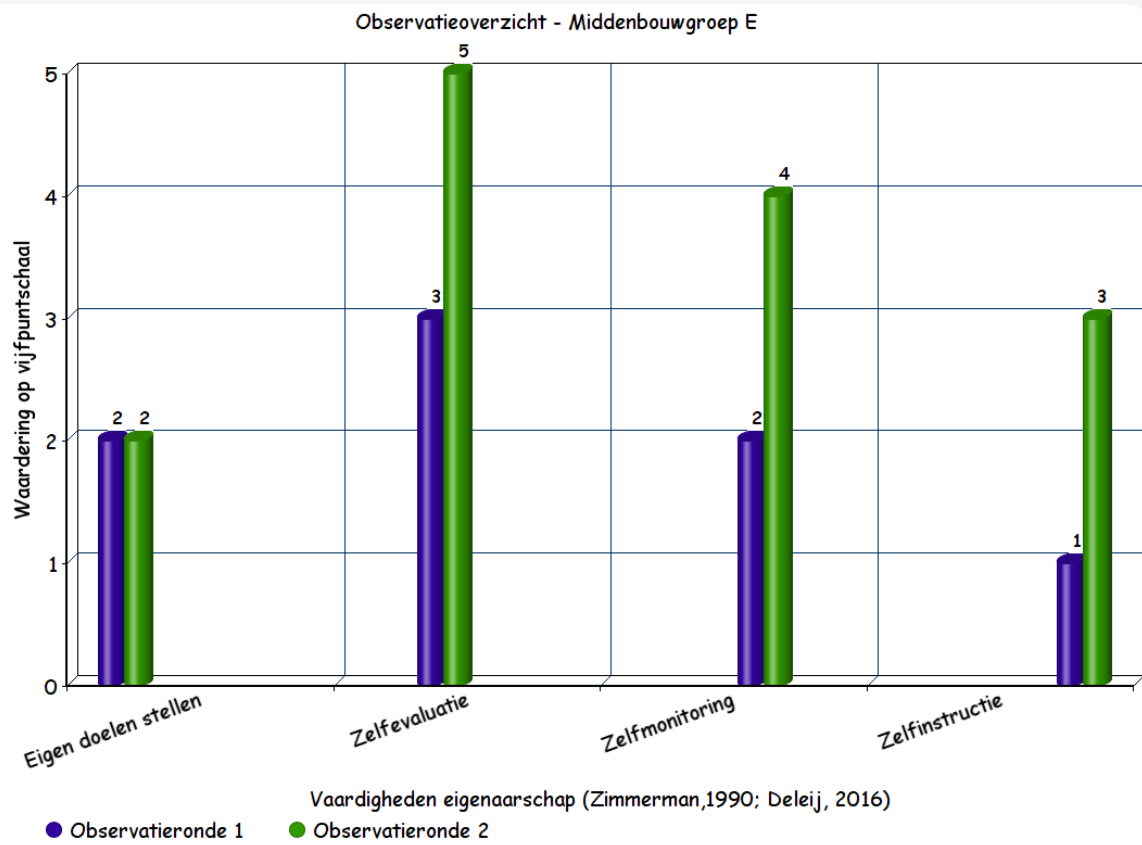
Observatie gericht op de vaardigheden van eigenaarschap (Zimmerman, 1990; Deleij, 2016).

Eigen doelen stellen				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				

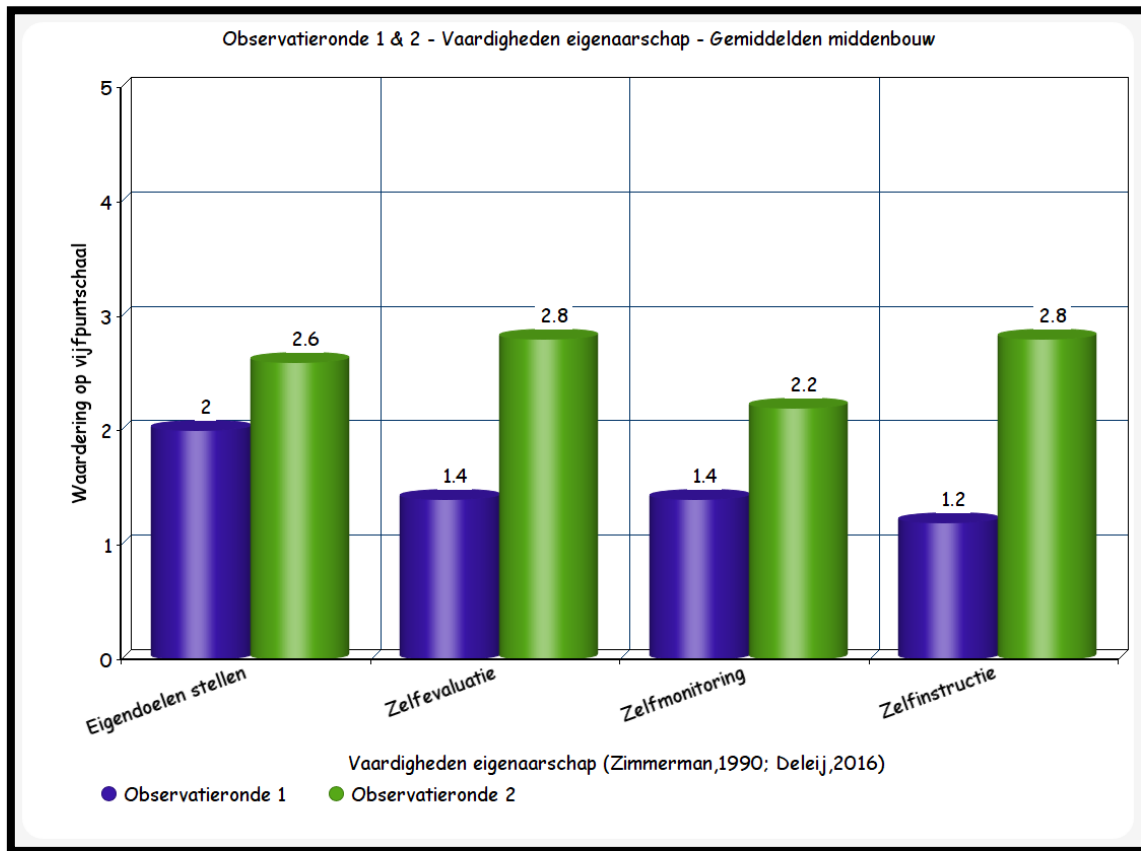
Zelfevaluatie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen: Bij het onderdeel 'zelfevaluatie' is op de vijfpuntschaal gekozen voor het cijfer '5'. Hierbij hoort de volgende omschrijving: <i>'De leerkracht maakt gebruik van verschillende werkvormen en of materialen om kinderen te stimuleren te evalueren, aan de hand van vooraf opgestelde doelen, en zorgt dat hierbij zowel naar het product als het proces wordt gekeken.'</i> Aan het eind van de les liet de leerkracht op het bord drie woorden zien die aansloten bij het doel van de instructie. Vervolgens kregen de kinderen de opdracht om de woorden te bekijken en doormiddel van een A-, B- of C-kaartje aan te geven welk woord fout was gespeld. Tot slot mochten een aantal kinderen verwoorden hoe ze tot het antwoord waren gekomen.				

Zelfmonitoring				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen: Bij het onderdeel 'zelfmonitoring' is op de vijfpuntschaal gekozen voor het cijfer '4'. Hierbij hoort de volgende omschrijving: <i>'De leerkracht voorziet de kinderen van directe feedback, stimuleert hen om toezicht te houden op hun eigen leerproces door hen de mogelijkheid te bieden gegevens bij te houden.'</i> Na elk gedicteerde woord van het 5-woorden-dictee liet de leerkracht de juiste spellingswijze op het bord zien. Ondertussen doorliep ze hardop de eerste vier instructiefases van Janson (2010). (horen, onderscheiden, herkennen, opschrijven.)				

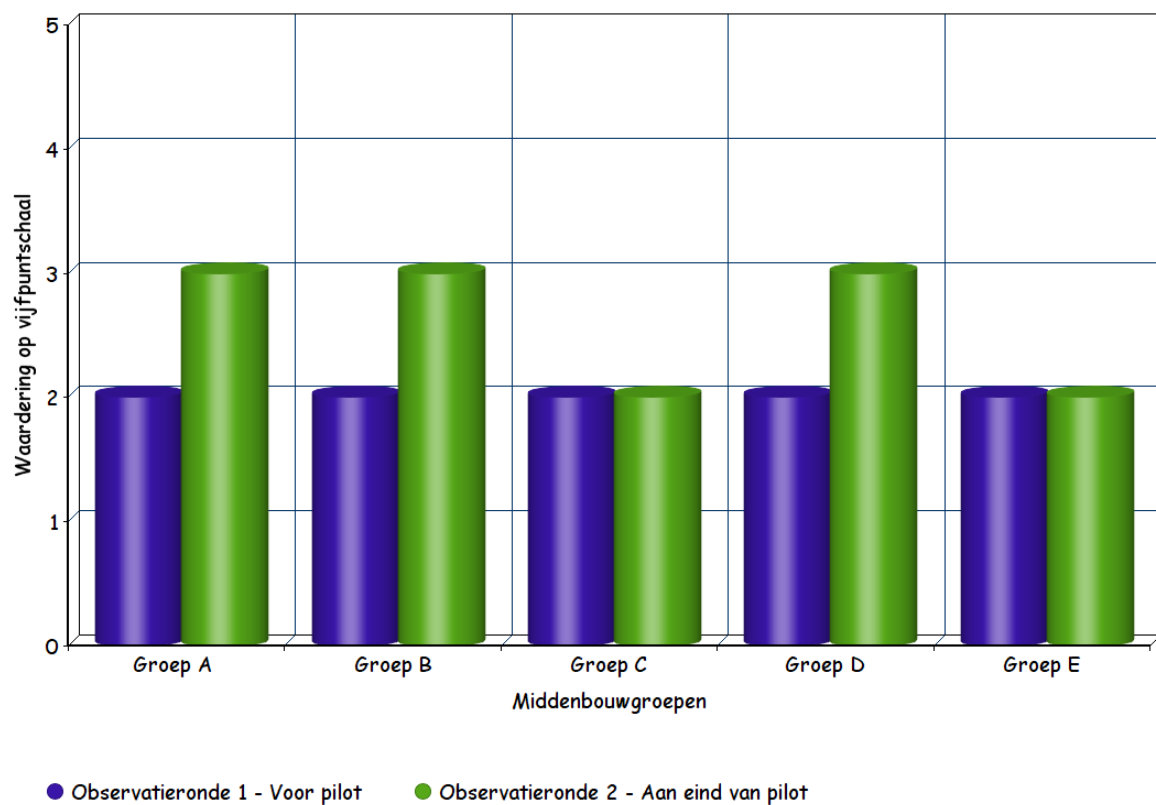
Zelfinstructie				
1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen:				



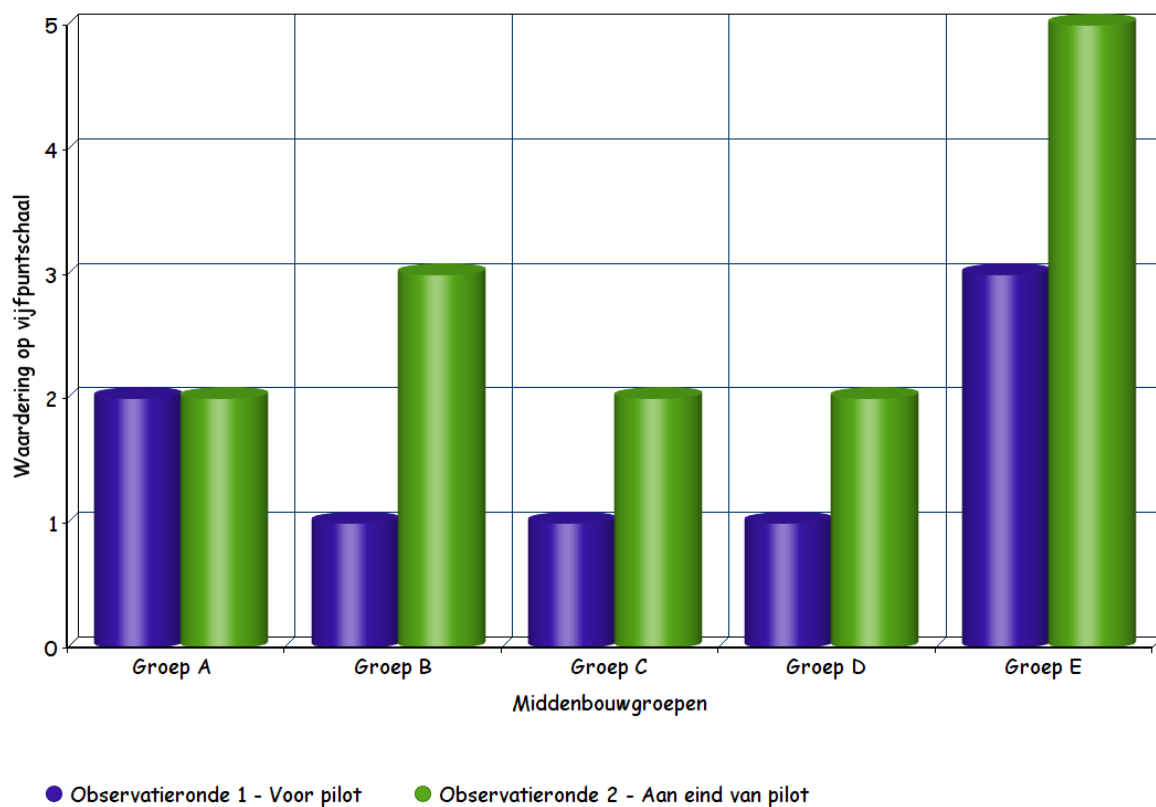
Bijlage 13 - Overzicht observatieronde 1 & 2 (deelvraag 1 & 3)



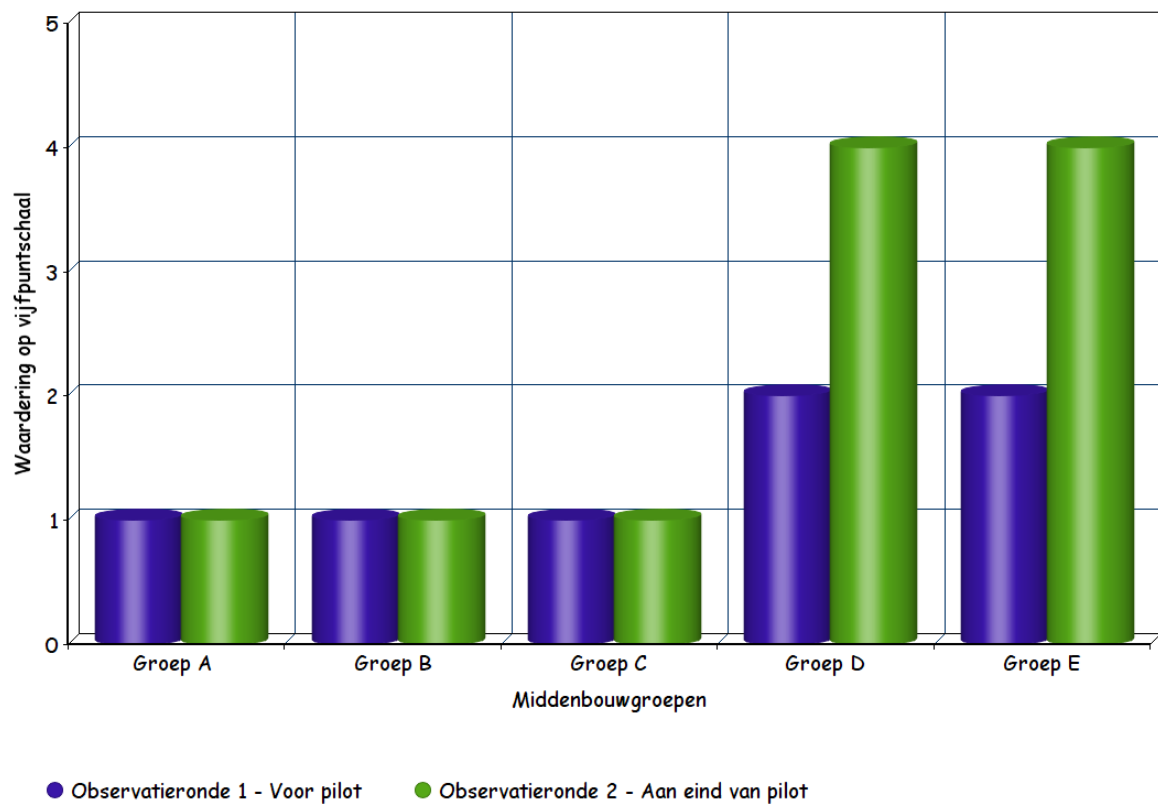
Vaardigheden eigenaarschap (Zimmerman,1990; Deleij,2016) - Overzicht per vaardigheid: EIGEN DOELEN STELLEN



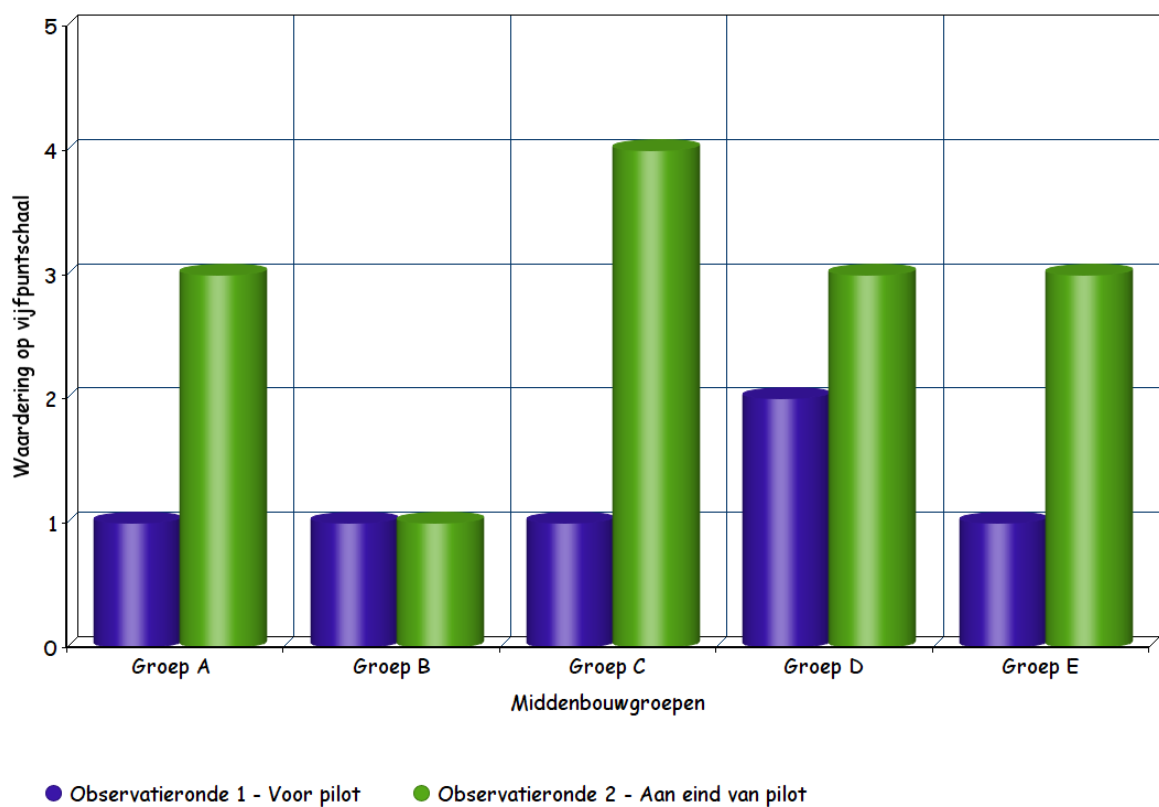
Vaardigheden eigenaarschap (Zimmerman,1990; Deleij,2016) - Overzicht per vaardigheid: ZELFEVALUATIE



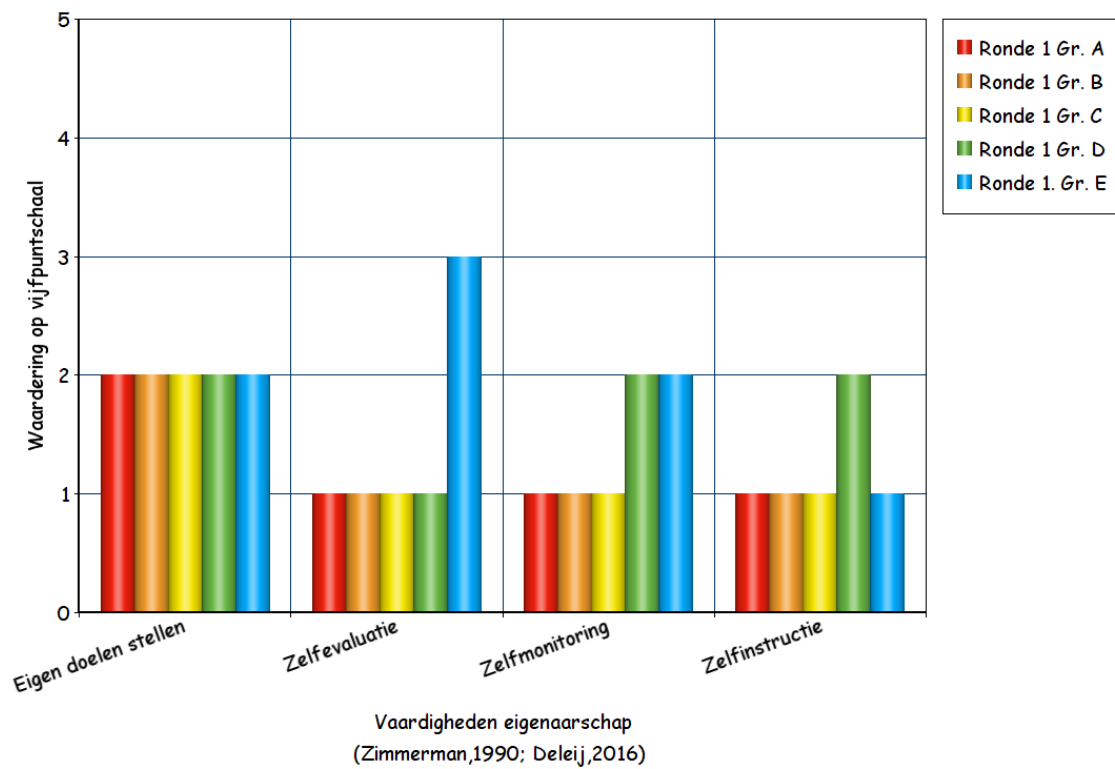
Vaardigheden eigenaarschap (Zimmerman,1990; Deleij,2016) - Overzicht per vaardigheid: ZELFMONITORING



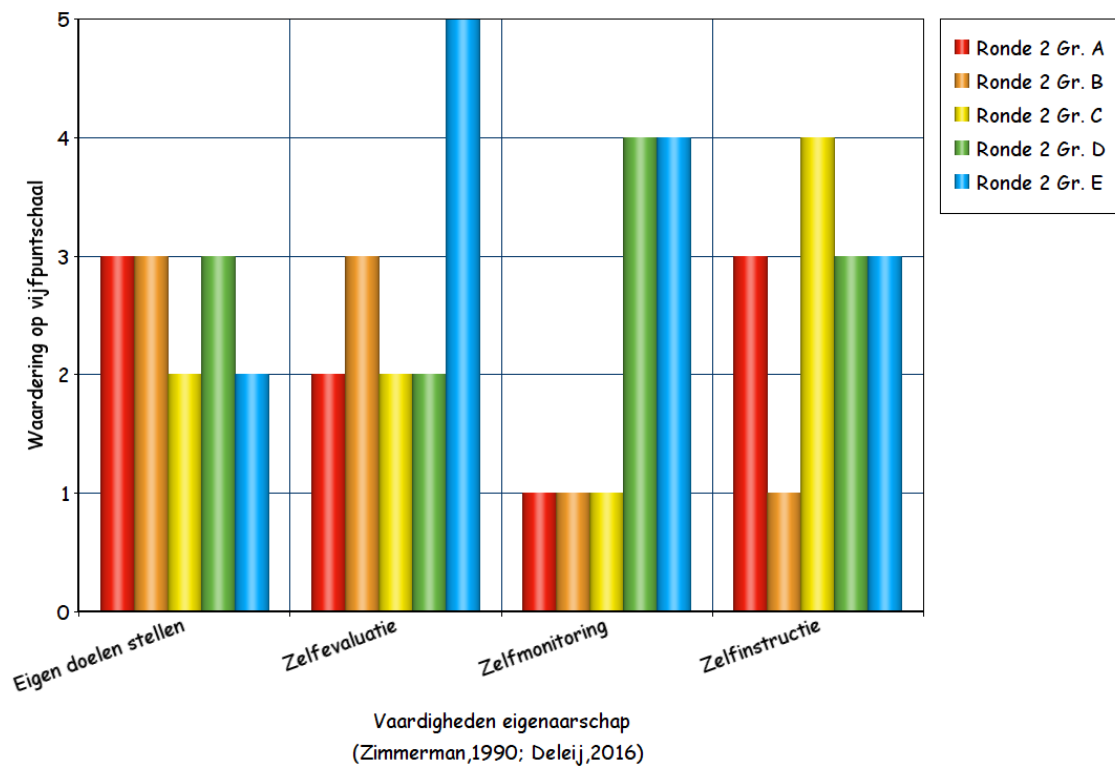
Vaardigheden eigenaarschap (Zimmerman,1990; Deleij,2016) - Overzicht per vaardigheid: ZELFINSTRUCTIE



Observatieronde 1 - Vaardigheden eigenaarschap - Overzicht per groep



Observatieronde 2 - Vaardigheden eigenaarschap - Overzicht per groep



Bijlage 14 - Uitwerkingen observaties ronde 2 (deelvraag 4)

Datum	26-03-2018
Groep	A
Leerkracht	A
Observator	X

Instructiefases:	Zichtbaar:	Volgorde:
Horen (denken) - (Her)ken je dit woord? - Wat zijn lastige klanken / klankcombinaties om te herkennen of uit te spreken? - Wat maakt ze lastig? - Welke woord klinkt ook zo?	ja	4
Onderscheiden (auditief) - Welke medeklinker(s) hoor je vooraan / achteraan? - Hoor je korte of lange klank(en)? - Klap het woord: Hoeveel stukken hoor je? - Waar hoor je de klemtoon? - (Waar) hoor je bekende stukken?	ja	5
Herkennen / identificeren - Zou je dit woord kunnen schrijven zoals je het hoort? - Welk stukje van dit woord zou wel eens anders geschreven kunnen worden dan je denkt? - Zijn er stukjes in dit woord die je doet denken aan een regel of ander woord dat je al kent? (Verder de specifieke instructie die bij een bepaalde moeilijkheid hoort.)	ja	1
Opschrijven - Wat zouden vergissingen kunnen zijn bij het opschrijven? - Weet je (nog) wanneer een woord met een hoofdletter moet?	ja	2
Controleren - Lees precies wat je hebt geschreven. Klopt het? - Is het duidelijk leesbaar?	ja	3

Datum	28-03-2018
Groep	B
Leerkracht	F
Observator	X

Instructiefases:	Zichtbaar:	Volgorde:
Horen (denken) - (Her)ken je dit woord? - Wat zijn lastige klanken / klankcombinaties om te herkennen of uit te spreken? - Wat maakt ze lastig? - Welke woord klinkt ook zo?	ja	1
Onderscheiden (auditief) - Welke medeklinker(s) hoor je vooraan / achteraan? - Hoor je korte of lange klank(en)? - Klap het woord: Hoeveel stukken hoor je? - Waar hoor je de klemtoon? - (Waar) hoor je bekende stukken?	ja	2
Herkennen / identificeren - Zou je dit woord kunnen schrijven zoals je het hoort? - Welk stukje van dit woord zou wel eens anders geschreven kunnen worden dan je denkt? - Zijn er stukjes in dit woord die je doet denken aan een regel of ander woord dat je al kent? (Verder de specifieke instructie die bij een bepaalde moeilijkheid hoort.)	ja	3
Opschrijven - Wat zouden vergissingen kunnen zijn bij het opschrijven? - Weet je (nog) wanneer een woord met een hoofdletter moet?	ja	4
Controleren - Lees precies wat je hebt geschreven. Klopt het? - Is het duidelijk leesbaar?	ja	5

Datum	26-03-2018
Groep	C
Leerkracht	C
Observator	X

Instructiefases:	Zichtbaar:	Volgorde:
Horen (denken) - (Her)ken je dit woord? - Wat zijn lastige klanken / klankcombinaties om te herkennen of uit te spreken? - Wat maakt ze lastig? - Welke woord klinkt ook zo?	ja	1
Onderscheiden (auditief) - Welke medeklinker(s) hoor je vooraan / achteraan? - Hoor je korte of lange klank(en)? - Klap het woord: Hoeveel stukken hoor je? - Waar hoor je de klemtoon? - (Waar) hoor je bekende stukken?	ja	5
Herkennen / identificeren - Zou je dit woord kunnen schrijven zoals je het hoort? - Welk stukje van dit woord zou wel eens anders geschreven kunnen worden dan je denkt? - Zijn er stukjes in dit woord die je doet denken aan een regel of ander woord dat je al kent? (Verder de specifieke instructie die bij een bepaalde moeilijkheid hoort.)	ja	3
Opschrijven - Wat zouden vergissingen kunnen zijn bij het opschrijven? - Weet je (nog) wanneer een woord met een hoofdletter moet?	ja	2
Controleren - Lees precies wat je hebt geschreven. Klopt het? - Is het duidelijk leesbaar?	ja	4

Datum	03-04-2018
Groep	D
Leerkracht	G
Observator	X

Instructiefases:	Zichtbaar:	Volgorde:
Horen (denken) - (Her)ken je dit woord? - Wat zijn lastige klanken / klankcombinaties om te herkennen of uit te spreken? - Wat maakt ze lastig? - Welke woord klinkt ook zo?	ja	3
Onderscheiden (auditief) - Welke medeklinker(s) hoor je vooraan / achteraan? - Hoor je korte of lange klank(en)? - Klap het woord: Hoeveel stukken hoor je? - Waar hoor je de klemtoon? - (Waar) hoor je bekende stukken?	ja	4
Herkennen / identificeren - Zou je dit woord kunnen schrijven zoals je het hoort? - Welk stukje van dit woord zou wel eens anders geschreven kunnen worden dan je denkt? - Zijn er stukjes in dit woord die je doet denken aan een regel of ander woord dat je al kent? (Verder de specifieke instructie die bij een bepaalde moeilijkheid hoort.)	ja	5
Opschrijven - Wat zouden vergissingen kunnen zijn bij het opschrijven? - Weet je (nog) wanneer een woord met een hoofdletter moet?	ja	1
Controleren - Lees precies wat je hebt geschreven. Klopt het? - Is het duidelijk leesbaar?	ja	2

Datum	27-03-2018
Groep	E
Leerkracht	E
Observator	X

Instructiefases:	Zichtbaar:	Volgorde:
Horen (denken) - (Her)ken je dit woord? - Wat zijn lastige klanken / klankcombinaties om te herkennen of uit te spreken? - Wat maakt ze lastig? - Welke woord klinkt ook zo?	ja	2
Onderscheiden (auditief) - Welke medeklinker(s) hoor je vooraan / achteraan? - Hoor je korte of lange klank(en)? - Klap het woord: Hoeveel stukken hoor je? - Waar hoor je de klemtoon? - (Waar) hoor je bekende stukken?	ja	3
Herkennen / identificeren - Zou je dit woord kunnen schrijven zoals je het hoort? - Welk stukje van dit woord zou wel eens anders geschreven kunnen worden dan je denkt? - Zijn er stukjes in dit woord die je doet denken aan een regel of ander woord dat je al kent? (Verder de specifieke instructie die bij een bepaalde moeilijkheid hoort.)	ja	1
Opschrijven - Wat zouden vergissingen kunnen zijn bij het opschrijven? - Weet je (nog) wanneer een woord met een hoofdletter moet?	ja	4
Controleren - Lees precies wat je hebt geschreven. Klopt het? - Is het duidelijk leesbaar?	ja	5

Bijlage 15 - Overzicht observatieronde 1 & 2 (deelvraag 2 & 4)

		Observatieronde 1 voor pilot					Observatieronde 2 aan eind van pilot						
Fase 1 Horen	Groep	A	B	C	D	E		A	B	C	D	E	
	Leerkracht	A	B	C	D	E		A	F	C	G	E	
	Volgorde	2	1	2	2	2		4	1	1	3	2	
Fase 2 Onderscheiden	Groep	A	B	C	D	E		A	B	C	D	E	
	Leerkracht	A	B	C	D	E		A	F	C	G	E	
	Volgorde	-	2	3	3	3		5	2	5	4	3	
Fase 3 Herkennen	Groep	A	B	C	D	E		A	B	C	D	E	
	Leerkracht	A	B	C	D	E		A	F	C	G	E	
	Volgorde	1	3	1	1	1		1	3	3	5	1	
Fase 4 Opschrijven	Groep	A	B	C	D	E		A	B	C	D	E	
	Leerkracht	A	B	C	D	E		A	F	C	G	E	
	Volgorde	3	4	4	4	4		2	4	2	1	4	
Fase 5 Controleren	Groep	A	B	C	D	E		A	B	C	D	E	
	Leerkracht	A	B	C	D	E		A	F	C	G	E	
	Volgorde	4	-	-	-	5		3	5	4	2	5	

Bijlage 16 - Uitwerkingen interviews (deelvraag 5)

1	Groep A Leerkracht A 10-04-2018	Groep B Leerkracht F 09-04-2018	Groep C Leerkracht C 11-04-2018	Groep D Leerkracht G 09-04-2018	Groep E Leerkracht E 09-04-2018	Bevindingen
Wat vond jij als leerkracht prettig aan de manier van werken tijdens de pilotperiode?	Het prettigst vond ik dat kinderen inzicht kregen in datgene waar ze die periode aan gaan werken. Daarnaast vond ik het prettig dat zichtbaar werd voor de kinderen welke doelen ze al redelijk beheerste en aan welke doelen nog gewerkt moest worden.	Ik vond dat het pilotboekje motiverend werkte. Op Snappet missen kinderen soms het overzicht. Nu zag ik kinderen terugbladeren en terugkijken naar de doelen en het grafiekje van het startdictee. Ik zag verwondering wanneer kinderen ontdekte dat ze meer hokjes konden kleuren dan daarvoor.	Ik vond het fijn dat de doelen duidelijk vermeld stonden in het pilotboekje. Verder vond ik het sterk dat voor kinderen zichtbaar werd waar ze weinig of juist veel fouten maakten.	Ik vond het prettig voor de kinderen dat ze wat meer regie kregen. Verder vond ik het fijn dat de doelen overzichtelijk uitgewerkt waren in het boekje en dat kinderen van tevoren wisten wat ze konden verwachten.	Ik merkte dat het pilotboekje overzichtelijk was voor de kinderen. Het was duidelijk wanneer het blok begon, welke doelen er aan bod kwamen en wanneer het blok eindigde. Kinderen vinden dat echt heel fijn. Ook gaven de kinderen aan dat ze het prettig vonden om het dictee op papier te maken in plaats van op Snappet. Ze vonden het fijn om de woorden eerst zelf en daarna samen te controleren. Ik vond dat kinderen tijdens de pilot kritischer naar geschreven woorden keken. Misschien zou het boekje uitgebreid kunnen worden door ook het zinnendictee hierin te verwerken. Kinderen zouden dan ook de woorden uit het zinnendictee kunnen kleuren in een staafigrafiek. Tijdens de pilot heb ik voor mijn gevoel meer aan de hand van	Alle leerkrachten gaven aan dat ze het pilotboekje overzichtelijk vonden voor de kinderen. Het was duidelijk welke doelen er centraal stonden. Daarnaast gaven meerdere leerkrachten aan dat voor kinderen beter zichtbaar werd welke doelen ze al beheersten en waar nog aan gewerkt moest worden.

					doelen gewerkt en de lessen wat lossier gelaten. Dat vond ik fijn.	
--	--	--	--	--	--	--

2	Groep A Leerkracht A 10-04-2018	Groep B Leerkracht F 09-04-2018	Groep C Leerkracht C 11-04-2018	Groep D Leerkracht G 09-04-2018	Groep E Leerkracht E 09-04-2018	Bevindingen
Wat vond jij als leerkracht minder prettig aan de manier van werken tijdens de pilotperiode?	Ik was wat meer tijd kwijt. Ik verwacht dat dit niet perse te maken heeft met de manier van werken, maar vooral met het feit dat het nieuw is. Het is geen nadeel waardoor ik het niet meer zou willen doen. Wanneer je dingen uit gaat proberen kost dat altijd wat meer tijd.	De doelen die centraal stonden tijdens de pilot-periode waren dit schooljaar al eerder aan bod gekomen. Dat vond ik achteraf jammer. Ik verwacht namelijk dat de verschillen tussen het startdictee en het einddictee veel groter zouden zijn bij nieuwe en moeilijkere doelen. Verder vond ik het pilotboekje heel werkzaam.	Ik vond dat kinderen nog niet in staat waren om een goede keuze te maken met betrekking tot het wel of niet volgen van een instructie. Je kon merken dat kinderen nog niet gewend waren om op deze manier te werken. Verder vond ik de lessen met het pilotboekje in eerste instantie best tijdrovend. Ook gezien het feit dat er tijdens de eerste week een extra dictee op het programma stond. Daarnaast viel me op dat een	Ik liep er tegenaan dat er tijdens elke les één doel centraal stond. Kinderen voelden dit vaak al een beetje aan en maakte daardoor weinig fouten bij de dictees. Wanneer kinderen vijf woorden goed geschreven hadden, kozen ze meestal voor om geen instructie te volgen. Dat vond ik soms lastig omdat ik bang ben dat kinderen de spellingsafspraken in een andere context nog niet goed toe kunnen passen. Ik zou de stoplicht-methode in willen zetten tijdens een dictee waarbij meerdere doelen	Het eigen doelen stellen met de kinderen vonden de kinderen, maar ook ikzelf nog erg lastig. Kinderen konden niet zo veel met de manier waarop dit nu in het pilotboekje was weergegeven. Misschien zouden er andere keuzemogelijkheden als doel moeten zijn. Kinderen zouden bijvoorbeeld aan kunnen geven of ze op hun Snappet een hoger percentage of meer sterren bij een bepaalde categorie willen halen. Verder zou ik persoonlijke doelen liever individueel met kinderen af willen stemmen in plaats van laten noteren in het boekje. Verder zou er wellicht een kolom aan het format van de staafigrafiek toegevoegd kunnen worden waarin kinderen kunnen laten zien hoeveel fouten ze gemaakt hebben in overige	Twee van de vijf leerkrachten gaven aan dat ze de lessen tijdens de pilot-periode tijdsintensiever vonden. Daarnaast gaven twee van de vijf leerkrachten aan dat ze er tegen aan liepen dat fouten die kinderen maakte niet altijd bij de desbetreffende categorie hoorde.

			fout niet perse een bij de desbetreffende categorie hoeft te horen.	centraal staan. Dan is het wellicht nog effectiever. Ik vond dat veel kinderen nu te vlug dachten dat ze een doel al beheersten.	categorieën die niet centraal stonden tijdens het blok. Ik zou kinderen bij een fout geschreven woord, zelf na willen laten gaan of ze een fout in de desbetreffende categorie of in een andere categorie hebben gemaakt.	
--	--	--	---	--	---	--

Interviewvragen 3 t/m 6 sluiten aan bij de vier vaardigheden die Zimmerman (1990) en Deleij (2016) aan eigenaarschap koppelen. Bij deze vragen worden drie deelvragen gesteld aan de hand van de omschrijvingen die horen bij de vijfpuntschaal uit bijlage 3.

3	Groep A Leerkracht A 10-04-2018	Groep B Leerkracht F 09-04-2018	Groep C Leerkracht C 11-04-2018	Groep D Leerkracht G 09-04-2018	Groep E Leerkracht E 09-04-2018	Bevindingen
Eigen doelen stellen a) Welke omschrijving vind je het best bij jouw leerkrachtgedrag passen? b) Ben je voor jouw gevoel gegroeid tijdens de pilotperiode? c) Wat heb je nodig om (nog) verder te kunnen groeien in het begeleiden van kinderen bij het opstellen van eigen doelen (binnen het vakgebied spelling)?	a) Op dit moment denk ik dat nummer 3 bij mij past. Ik benoem leerdoelen en stimuleer kinderen om na te denken over eigen leerdoelen. b) Tijdens het werken met het pilotboekje liet ik kinderen de doelen	a) Mijn eerste gevoel zegt bij nummer 4. Ik wil zichtbaar maken wat kinderen zelf willen bereiken. b) Ik denk dat er voor en tijdens de pilot geen verschillen waren. Ik monitor altijd welke fouten er zijn gemaakt en laat dat de volgende dag terugkomen. c) Ik denk	a) Ik denk dat ik op dit moment bij nummer 3 hoor. Ik laat kinderen doelen niet noteren. Ze schrijven wel op aan welk doel ze op hun Snappet werken. b) Door de manier van werken voor de kinderen, ben ik als leerkracht misschien wat bewuster geworden van de manier waarop ik dingen doe.	a) Dit is wisselend bij mij. Ik denk dat nummer 3 het meest bij mij past. Ik benoem doelen en nodig kinderen ook uit om zelf leerdoelen te kiezen. Kinderen die een doel dat centraal staat al beheersen, stimuleer ik om een ander doel te kiezen. Zo nu en dan kies ik er ook voor om persoonlijk	a) Ik verwacht nummer 3 omdat ik eigen doelen nog niet laat noteren. Hier wil ik wel naar toe. Bij rekenen heb ik een overzicht gemaakt zodat kinderen zelf kunnen zien waar ze staan per doel. Bij spelling ben ik nog zoekende. b) Ja, want voorheen benoemde ik aan het begin van de les wel het doel en de categorie, maar nu staat ook het groeien binnen een bepaalde	a) Vier van de vijf leerkrachten vonden de derde omschrijving het best bij hun eigen leerkrachtgedrag passen. Eén leerkracht vond het eigen leerkrachtgedrag bij nummer 4 aansluiten. b) Vier van de vijf leerkrachten geven aan dat ze tijdens de pilotperiode gegroeid zijn of

	wel noteren en zat ik dus hoger dan 3. Ik denk dat de manier van werken tijdens de pilot eraan bijdraagt dat kinderen op termijn hun doelen ook makkelijk er kunnen noteren. Nu is het heel lastig voor kinderen om een doel te noteren. De leerkrachten en het pilotboekje waren hierbij nog sturend. Wanneer we hier langer mee zouden gaan werken, verwacht ik dat kinderen meer inzicht krijgen in hetgeen dat ze wel of niet goed kunnen. Dan kunnen ze eigenlijk pas echt goede eigen doelen	dat evaluatie erg belangrijk is. Ik vind het belangrijk om als leerkracht te weten welke fouten er gemaakt worden en daar op terug te komen. Herhaling, herhaling, herhaling.	c) Met een aantal middenbouwleerkrachten hebben we de manier van werken tijdens de pilot geëvalueerd. We willen graag verder gaan met een aangepast boekje. We willen kinderen bewust maken van de dingen die ze al kunnen en de dingen waar ze beter in willen worden. We willen aan de houding van kinderen werken. Ik denk dat we samen moeten blijven zoeken en het pilotboekje moeten aanpassen tot er een model ontstaat waar we helemaal tevreden over zijn.	e doelen op de weektaak te noteren. Wanneer ik een les heb gegeven schrijf ik op het bord welk nummer van Snappet hierbij hoort. Ik geef dan aan dat kinderen dit doel op hun weektaak kunnen schrijven wanneer ze het gevoel hebben dat ze hier nog mee moeten oefenen. b) Ik denk dat ik tijdens de pilot bewuster bezig ben geweest om kinderen te stimuleren eigen doelen te stellen. c) Ik denk dat ik nog beter overzicht zou kunnen krijgen in de leerlijn van spelling. Daar zou ik zelf nog mee aan de	categorie meer centraal. Ik heb ook het gevoel dat kinderen tijdens de pilot beter wisten welke doelen er centraal stonden. c) Ik ben nog veel aan het uitvogelen met Snappet. Ik weet nog niet zo goed waar ik heen wil en welke mogelijkheden Snappet biedt. Voor mijn gevoel weet ik ondertussen best veel, maar misschien heb ik toch nog meer ervaring en kennis nodig van manieren waarop je Snappet allemaal in kan zetten. Verder denk ik dat ik vooral tijd binnen mijn dagprogramma nodig heb om rustig met kinderen te gaan zitten voor het opstellen van eigen doelen en het geven van feedback.	bewuster bezig waren op het gebied van eigen doelen stellen. c) Twee van de vijf leerkrachten gaven aan dat het verder werken met en verder vormgeven van het pilotboekje hen zou kunnen helpen om te kunnen groeien in het begeleiden van kinderen bij het opstellen van eigen leerdoelen. Andere leerkrachten gaven aan meer kennis van Snappet of de leerlijn van spelling nodig te hebben.
--	---	--	---	--	---	---

	gaan stellen. c) Ik denk dat we met het pilotboekje prima vooruit kunnen. Ik werk hier graag verder mee en zou eenzelfde opzet ook graag bij andere vakgebieden uit willen proberen. Ik denk dat het pilotboekje een hulpmiddel kan zijn om te groeien op dit gebied.			slag kunnen gaan.		
--	---	--	--	-------------------	--	--

4	Groep A Leerkracht A 10-04-2018	Groep B Leerkracht F 09-04-2018	Groep C Leerkracht C 11-04-2018	Groep D Leerkracht G 09-04-2018	Groep E Leerkracht E 09-04-2018	Bevindingen
Zelfevaluatie a) Welke omschrijving vind je het best bij jouw leerkrachtgedrag passen? b) Ben je voor jouw gevoel gegroeid tijdens de pilotperiode? c) Wat heb je nodig om (nog)	a) Voor het pilotboekje nummer 2. Ik stimuleer kinderen wel om te evalueren, maar doe dit voornamelijk op proces. Ik zou nog wat meer aan de hand van doelen mogen	a) Ik denk 4 of 5. b) Nee want de vragen die ik stel en opdrachten die ik geef tijdens mijn lessen, stel ik altijd al bewust aan	a) Ik zou zeggen nummer 3 misschien voor een stukje nummer 4. Alhoewel ik daar het woord 'proces' zie staan. Ik denk dat we daar naar toe willen en dat daar	a) Over het algemeen denk ik dat ik voornamelijk nog tussen 2 en 3 zit. Tijdens de pilot was dit zeker 3. b) Tijdens de pilot was ik bewuster bezig met het	a) Ik denk nummer 4 omdat ik in deze omschrijving het woord 'proces' zie staan. Daar ben ik mee bezig tijdens spelling. Inmiddels hoor ik ook van kinderen terug dat ze woorden	a) Uit de interviews blijkt dat de respondenten uiteenlopende omschrijvingen en bij hun eigen leerkrachtgedrag vinden passen. b) Vier van de vijf

verder te kunnen groeien in het begeleiden van kinderen bij het evalueren (binnen het vakgebied spelling)?	evalueren. Daarom kies ik voor nummer 2 in plaats van 3. b) Tijdens de pilot paste ik wel bij nummer 3. Ik denk eigenlijk zelfs bij nummer 4 want in deze omschrijving staat het woord 'proces'. c) Ik heb behoefte aan meer informatie over het in gesprek gaan met kinderen. Ik zou willen weten wat goede vragen zijn die je kunt stellen. Ik zou antwoorden uit kinderen zelf willen krijgen i.p.v. antwoorden die je als leerkracht wil horen. Daarnaast heb ik hier ook tijd en ruimte voor nodig binnen mijn rooster.	bepaalde kinderen. c) Ik denk dat dat uit zichzelf moet gaan. Leerkracht -en moeten aan kinderen laten zien dat ze zelf ook evalueren. Dat is een houding die een leerkracht nodig heeft.	nog te weinig oog voor is. Verder zijn we voor een stukje natuurlijk ook al bezig met nummer 5, want we proberen goede werkvormen en materialen in te zetten. b) Ja, maar minder dan ik eigenlijk had gewild. Voor mijn gevoel heeft dit te maken met de tijdsinvestering binnen de lessen die hiervoor nodig was. Ik heb te weinig aandacht besteed aan het onderdeel in het pilotboekje waar kinderen evalueerbare doelen konden stellen. Alhoewel ik dit wel een leuk onderdeel vond. Normaal gesproken vertel ik het doel van de les, maar kom ik daar vaak niet meer op	begeleiden van kinderen bij het evalueren. c) Ik zou het fijn vinden om een soort overzicht te hebben van manieren waarop je snel en overzichtelijk met kinderen kunt evalueren. Ik merk dat ik dit vaak op dezelfde manier doe. Een ideeënoverzicht zou mij wellicht kunnen helpen om beter en vaker te evalueren.	vaker in stukjes hakken en nadenken over de regels. Verder vind ik dat ik over het algemeen nog te weinig tijd heb ingeruimd om na lessen met kinderen samen te evalueren. b) Ja door de pilot ben ik bewuster bezig met het stimuleren van kinderen om te evalueren. c) Achter in de klas hangen spellingscategorieën en afspraken van het blok waar we mee bezig zijn. Ik zou deze muur een prominenter e rol willen geven bij het evalueren. Ik zou willen dat kinderen gedurende de hele dag vaker evalueren aan de hand van deze posters.	leerkrachten geven aan dat ze tijdens de pilotperiode gegroeid zijn of bewuster bezig waren op het gebied van zelfevaluatie. c) Twee van de vijf leerkrachten kunnen niet concreet aangeven wat zij nodig hebben om te kunnen groeien in het begeleiden van kinderen bij het evalueren. De overige drie leerkrachten geven verschillende antwoorden. Zij geven aan de volgende dingen nodig te hebben: een overzicht met evaluatiemanieren, meer informatie over gespreksvoering met kinderen en het in gesprek blijven met collega's.
---	---	--	---	--	---	---

			terug. De voorbeeld zinnen uit het pilotboekje maakte dit wel eenvoudiger . Het zou mooi zijn als kinderen echt kunnen gaan denken in 'mijn doel'. c) Ik denk dat ik het nodig heb om over dit onderwerp in gesprek te blijven met collega's. Misschien ontstaat er uiteindelijk daardoor een duidelijke behoefte. Door in gesprek te blijven en ideeën te delen, blijf je er bewuster mee bezig.			
--	--	--	---	--	--	--

5	Groep A Leerkracht A 10-04-2018	Groep B Leerkracht F 09-04-2018	Groep C Leerkracht C 11-04-2018	Groep D Leerkracht G 09-04-2018	Groep E Leerkracht E 09-04-2018	Bevindingen
Zelfmonitoring a) Welke omschrijving vind je het best bij jouw	a) In een homogene groep geef ik meer directe feedback dan in en	a) Ik denk nummer 2. Hier valt nog winst te behalen. Directe	a) Ik vind dit een hele lastige doordat ik hierbij ook denk aan het stukje	a) Ik denk nummer 4. Ik heb de kinderen bijvoorbeeld vandaag binnen het	a) Ik denk dat ik het best pas bij nummer 4. Ik zou het proces tijdens lessen nog beter willen	a) Twee van de vijf leerkrachten geven aan dat ze hun gedrag het best bij

leerkracht-gedrag passen? b) Ben je voor jouw gevoel gegroeid tijdens de pilotperiode? c) Wat heb je nodig om (nog) verder te kunnen groeien in het begeleiden van kinderen bij het bijhouden van hun resultaten (binnen het vakgebied spelling)?	combinatie-groep. Tijdens de terug-koppeling van de observatie ben ik erachter gekomen dat ik minder directe feedback geef dan ik zou willen. Daarentegen stimuleer ik kinderen wel om toezicht te houden op hun eigen leerproces. Dus ik denk dat ik voor nummer 2 moet kiezen. De omschrijving die het best bij mij past staat er eigenlijk niet bij. Ik stimuleer kinderen om toezicht te houden op hun leerproces, maar geef daarnaast nog te weinig directe feedback. b) Dat weet ik eigenlijk niet. Wanneer ik gegroeid ben, ben ik me hier niet bewust van.	feedback geef ik altijd maar toezicht houden op het eigen leerproces vind ik een groot woord. Snappet houdt natuurlijk veel bij en daar maak ik gebruik van. Als ik zie dat er veel goed gaat, zet ik het bord aan en laat ik de 'groene zee' van bolletjes aan de kinderen zien. b) Jazeker. Nu houdt Snappet dingen bij. De kinderen zelf doen dat normaal-gesproken niet. Ik denk wel dat dat heel stimulerend werkt. c) Ik denk dat een format zou kunnen helpen. Het format van de staaf-grafiek uit	monitor-ing vanuit Snappet. Ik probeer altijd om directe feedback te geven, maar Snappet doet dit natuurlijk ook deels. Ik denk dat mijn gedrag het beste past bij nummer 3. b) Tijdens de pilot hielden niet alleen de Snappets, maar ook de kinderen zelf dingen bij over hun groei. Dus ik denk dat ik tijdens de pilot het best bij nummer 4 paste. c) Ik denk dat het voor kinderen goed werkt als ze zelf kunnen zien dat ze groeien. Ik denk dat Snappet op dit gebied niet altijd overzichtelijk genoeg is voor de kinderen. Wanneer een werk-pakket wordt geüpdatet, verdwijnen	rapport van Snappet laten werken. Ik laat de kinderen dan in hun oefenschrift het balkje dat hun prestaties weergeeft, natekenen voordat ze aan het werk gaan. Na het werken kunnen ze kijken of het balkje een andere plaats heeft gekregen. Veder geef ik de kinderen ook vaak directe feedback aan de hand van hun werk op Snappet. b) Voor mijn gevoel is dit een beetje hetzelfde gebleven doordat ik voor de pilot ook al bezig was met het stimuleren van zelfmonitoring . c) Ik pik hier en daar op dat collega's op verschillende manieren bezig zijn op het gebied van zelfmonitoring . Ik zou het fijn vinden om binnen het team samen te besluiten op welke	monitoren. Kinderen zouden bijvoorbeeld met behulp van Snappet kunnen noteren hoeveel ze tijdens een les zijn gegroeid binnen een doel. Verder zouden kinderen misschien nog beter kunnen bijhouden / monitoren hoe vaak ze extra aan bepaalde doelen werken. b) Ja zeker en het pilotboekje heeft daarbij geholpen. Het heeft een opstap gegeven om bewuster over zelfmonitoring na te denken en hier daadwerkelijk mee aan de slag te gaan. c) Misschien zou het pilotboekje verder uitgewerkt kunnen worden. Dat maakt het voor kinderen en leerkrachten makkelijker en overzichtelijker om met zelfmonitoring bezig te zijn.	omschrijvings 2 vinden passen. Een leerkracht koppelt het eigen gedrag aan de derde omschrijving De overgebleven twee leerkrachten vinden hun gedrag het best bij omschrijving 4 aansluiten. Verder valt op dat het merendeel van de leerkrachten het woord 'Snappet' heeft laten vallen bij de vragen rondom de vaardigheid 'zelfmonitoring'. b) Drie van de vijf leerkrachten geven aan tijdens de pilotperiode te zijn gegroeid in het stimuleren van zelf-monitoring. De overige leerkrachten geven aan dat de mate waarin ze zelf-monitoring stimuleren hetzelfde is gebleven of geven aan
--	---	--	---	--	---	--

	c) Ook hierbij denk ik dat ik tijd binnen het rooster nodig heb. Ik geef instructie, laat kinderen dit verwerken en vlieg vervolgens naar mijn volgende instructie binnen mijn huidige combinatie-groep. Verder denk ik dat een format zou kunnen helpen om kinderen meer gegevens bij te laten houden. Ik vind dat je als school één lijn moet hebben. Maar dit moet er niet voor zorgen dat je als leerkracht op een manier moet gaan werken die niet bij je past. Dat is nep en kinderen zullen dat merken. Dus ik vind het ook belangrijk dat leerkrachte	het pilotboekje werkte best goed. Het is niet moeilijk, maar wel duidelijk voor kinderen.	doelen die kinderen al beheersen. Met de staaf-grafiekjes uit het pilotboekje kunnen de kinderen een vergelijking maken en zien of ze gegroeid zijn. Dat vind ik mooi. Het is alleen jammer dat deze grafieken gemaakt worden op basis van vijf woorden. Dit zou ik graag nog wat breder willen trekken. Misschien is het overigens duidelijker als de balkjes van het start- en einddictee samen in dezelfde grafiek staan. Maar om antwoord te geven op de vraag, net als bij de voorgaande vaardigheden denk ik dat ik het nodig heb om samen met collega's	manier we dit aanpakken. Zodat niet iedereen iets anders doet en er een doorgaande lijn komt.		zichzelf niet bewust te zijn van een mogelijke groei. c) Uit alle antwoorden blijkt dat leerkrachten behoefte hebben aan een format waarin kinderen hun resultaten overzichtelijk bij kunnen houden. Er wordt geopperd om het pilotboekje verder uit te werken. Verder geven twee leerkrachten aan dat ze het jammer vonden dat de grafieken uit het pilotboekje gemaakt werden op basis van slechts vijf woorden. Dit zou breder mogen.
--	--	--	---	--	--	--

	n hun eigenheid kwijt kunnen. Wat ik ook nog kwijt wil is dat ik het format met de staafigrafiek uit het pilotboekje heel mooi vind maar dat dit gebaseerd is op één moment en vijf woorden. In het kader van toezicht houden op je eigen leerproces, zou ik dit nog graag breder willen zien.		een format verder te ontwikkelen . Daarnaast denk ik dat we op de hoogte moeten blijven van manieren waarop de Snappets of anderen methoden ingezet kunnen worden om kinderen resultaten overzichtelijk bij te laten houden.			
--	--	--	--	--	--	--

6	Groep A Leerkracht A 10-04-2018	Groep B Leerkracht F 09-04-2018	Groep C Leerkracht C 11-04-2018	Groep D Leerkracht t G 09-04-2018	Groep E Leerkracht E 09-04-2018	Bevindingen
Zelfinstructie a) Welke omschrijving vind je het best bij jouw leerkrachtgedrag passen? b) Ben je voor jouw gevoel gegroeid tijdens de pilotperiode? c) Wat heb je nodig om (nog) verder te	a) Bij nummer 4 en soms nummer 5. Ik kies nog niet helemaal voor nummer 5 omdat ik vind dat ik nog niet structureel en effectief genoeg feedback geef	a) Eerlijk gezegd denk ik bij nummer 2 en soms bij 3. Dat is afhankelijk van het onderwerp en de moeilijkheid van de spellings-categorie. Als de categorie al aan bod is	a) Tijdens de pilot denk ik dat ik bij nummer 5 paste. Normaal denk ik nummer 4. b) Ja, want tijdens de pilot was ik bewuster bezig met het geven van	a) Sowieso nummer 3, ik tracht 4. Ik ben een leerkracht die graag vrijheid biedt. Wanneer kinderen iets al begrijpen mogen ze er van mij zelf mee	a) Nummer 4 en soms ook 5 als ik eraan toe kom om kinderen feedback te geven. b) Ja sowieso want hiervoor waren mijn spellings-instructies wel kort,	a) Drie van de vijf leerkrachten kiezen voor omschrijving 4. De overige leerkrachten geven aan dat hun gedrag waarschijnlijk het best bij nummer 2 of 3 past. b) Vier van de vijf

kunnen groeien in het begeleiden van kinderen bij het maken van keuzes wat betreft het wel of niet volgen van een instructie (binnen het vakgebied spelling)?	wanneer kinderen kiezen om een instructie wel of juist niet te volgen. b) Nee want ook tijdens de pilot paste mijn gedrag het best bij nummer 4. c) Filmopname s van mezelf waarin ik zie wat ik doe. Dan kan ik er achter komen of ik onbewust misschien toch feedback geef aan kinderen op het gebied van zelfinstructie . Daarnaast denk ik dat ik iemand nodig heb die mij feedback geeft op de manier waarop ik feedback geef.	geweest, zijn er een aantal kinderen die door mogen werken. Bij instructies van een nieuwe categorie blijf ik echt nog op 2 hangen. b) Tijdens de pilotperiode zat ik over het algemeen hoger dan 2 of 3, maar dat kon ook door de onderwerpen die centraal stonden. Deze waren al vaker aan bod gekomen. c) Ik denk dat we niet echt iets nodig hebben. Voor mijn gevoel is het een kwestie van het aannemen van de juiste houding. Het heeft ook te maken met je eigen zekerheid. Je moet ook durven loslaten.	feedback aan kinderen. Toevallig ben ik ook vandaag heel bewust bezig geweest met de laatste regel van omschrijving nummer 5. Ik gaf de kinderen feedback met betrekking tot hun keuze wat betreft het volgen van de instructie. Ik liet kinderen niet alleen naar het aantal fouten, maar ook naar de soort fout kijken. De instructie levert natuurlijk het meeste op als de fouten ook daadwerkelijk in die categorie worden gemaakt. c) Ik moet beginnen bij mezelf. Sinds de pilot ben ik beter met kinderen gaan kijken wat ze fout	aan de slag gaan. Verder probeer ik kinderen aan te spreken wanneer ze ervoor gekozen hebben om geen instructie te volgen terwijl ze dit wel nodig blijken te hebben. b) Ja dat denk ik wel. Zeker tijdens de lessen waarbij het boekje werd gebruikt. c) Ook hierbij denk ik dat het belangrijk is om binnen het team afspraken te maken.	maar vaker voor de hele groep. c) Ik vind het belangrijk dat er één lijn is binnen de school. Ik vind het niet fijn als we allemaal iets anders doen. Dus ik zou graag met collega's af willen stemmen hoe we met zelfinstructie omgaan.	leerkrachten geven aan dat ze tijdens de pilotperiode gegroeid zijn of bewuster bezig waren op het gebied van zelfinstructie . c) Twee van de vijf leerkrachten geven aan dat ze het niet wenselijk vinden wanneer er grote verschillen ontstaan omtrent het stimuleren van zelfinstructie . Zij zouden hier daarom graag afspraken over maken binnen het team. Daarnaast wordt wederom aangegeven dat het werken met het pilot- of een vergelijkbaar boekje, leerkrachten zou kunnen helpen om te groeien. Verder geeft één van de leerkrachten aan dat filmopnames en een coach zouden
---	--	---	--	---	---	---

			hebben gedaan. Ik ben me ervan bewust geworden dat ik kinderen bewust moet maken van de fouten die ze hebben gemaakt. Om hier verder in te kunnen groeien, denk ik dat ik net als bij de pilot ik ieder geval een soort boekje nodig heb. Hierbij zijn fouten makkelijker zichtbaar en kan je daar over doorpraten.			kunnen helpen om betere feedback te geven.
--	--	--	--	--	--	---

7	Groep A Leerkracht A 10-04-2018	Groep B Leerkracht F 09-04-2018	Groep C Leerkracht C 11-04-2018	Groep D Leerkracht G 09-04-2018	Groep E Leerkracht E 09-04-2018	Bevindingen
Wat heb jij als leerkracht nodig om kinderen een spellingsinstructie aan te bieden volgens de instructiestappen van Janson (2010)? <i>Horen Onderscheiden Herkennen Opschrijven Controleren</i>	In eerste instantie denk ik niet dat ik iets nodig heb. Misschien zou ik de vijf verschillende fases voor mezelf ergens op kunnen hangen zodat ik er alert op ben dat deze fases allemaal aan bod komen in de juiste volgorde.	Hier heb ik niets bij nodig.	Volgens mij heb ik hier niets bij nodig. Ik verwacht dat deze fases meestal aan bod komen tijdens mijn instructie.	Ik zou het prettig vinden om een terugkoppeling van de observaties te krijgen. Wellicht kunnen hier verbeteracties uit voortkomen.	Voor mijn gevoel heb ik op dit gebied niets nodig. Ik vind het fijn dat deze instructiestappen ook in Snappet zitten.	Het merendeel van de leerkrachten geeft aan op dit gebied niets nodig te hebben. Eén van de leerkrachten geeft aan behoefte te hebben aan een terugkoppeling van de observaties. Een andere leerkracht geeft aan dat het ophangen van een lijstje met de vijf instructiefases, zou kunnen helpen om deze structureel in de goede volgorde aan bod te laten komen.

8	Groep A Leerkracht A 10-04-2018	Groep B Leerkracht F 09-04-2018	Groep C Leerkracht C 11-04-2018	Groep D Leerkracht t G 09-04-2018	Groep E Leerkracht E 09-04-2018	Bevindinge n
Heb je voor jouw gevoel het eigenaarschap van kinderen vergroot tijdens de pilotperiode? Waarom wel of niet?	Ja voor mijn gevoel heb ik bij het merendeel van de kinderen het eigenaarschap vergroot. Voor sommige kinderen is de mate van eigenaarschap hetzelfde gebleven omdat ik daar bij deze kinderen al meer mee bezig was. Voor mezelf heeft de pilot een beeld gegeven van een manier waarop je het eigenaarschap van kinderen kunt vergroten. Voor de pilotperiode vond ik het woord eigenaarschap vaag en kon ik me geen beeld vormen van de manier waarop ik hiermee aan de slag zou kunnen gaan.	De betrokkenheid van kinderen heb ik vergroot. Ik weet niet of ik het eigenaarschap van kinderen heb vergroot. Ik denk namelijk dat dat een groter proces is. Maar ik merkte zeker een verschil qua betrokkenheid. Het feit dat kinderen verandering zagen, motiveerde.	Dat heb ik geprobeerd, maar ik weet niet of dat gelukt is. Ik heb kinderen weinig over de pilot horen praten. Alhoewel sommige kinderen er heel serieus mee bezig zijn geweest. Ik denk dat ik het eigenaarschap van de kinderen als het ware heb aangeraakt.	Ja dat denk ik zeker. Dat vond ik met name doordat kinderen mochten kiezen of ze behoefte hadden aan instructie of niet.	Jazeker! Kinderen geven zelf terug dat ze het fijn vonden om met het pilotboekje te werken. Kinderen konden na afloop van het blok benoemen welke categorieën en bijpassende regels er tijdens het blok centraal stonden. Dit konden ze hiervoor echt niet. Tijdens het dictee vond ik dat kinderen veel bewuster bezig waren met het geconcentreerd spellen van woorden. Hiervoor werd op Snappet het woord vlug ingetypt en maakte het groene of rode feedback-scherm niet zo veel indruk. Ik merkte dat de betrokkenheid nu hoger was.	Drie van de vijf leerkrachten hebben voor hun gevoel het eigenaarschap bij (het merendeel van) de kinderen vergroot. Uit de antwoorden van de overige twee leerkrachten blijkt dat ze de term 'eigenaarschap' te groots vinden om hier een antwoord op te kunnen geven. Eén van deze leerkrachten geeft aan het eigenaarschap als het ware aangeraakt te hebben. De andere leerkracht geeft aan dat met name de betrokkenheid werd vergroot tijdens de pilotperiode.

9	Groep A Leerkracht A 10-04-2018	Groep B Leerkracht F 09-04-2018	Groep C Leerkracht C 11-04-2018	Groep D Leerkracht G 09-04-2018	Groep E Leerkracht E 09-04-2018	Bevindingen
Heb je voor jouw gevoel effectieve spellingsinstructies gegeven tijdens de pilotperiode? Waarom wel of niet?	Ja voor mijn gevoel wel. Alhoewel ik wel soms twijfelde aan de volgorde waarop ik dingen aanbod.	Ja dat denk ik wel. Ik kon gewoon de methode en Snappet gebruiken bij mijn instructies. Het traject waarbij we het pilotboekje hierbij gingen gebruiken was duidelijk.	Ja dat denk ik wel. Mijn spellingsinstructies waren over het algemeen wat langer dan normaal gesproken omdat ik bewuster bezig was met evalueren en het geven van feedback.	Daar heb ik een wisselend gevoel over. Zoals ik eerder al aangaf heb ik het gevoel dat kinderen aan de hand van het 5-woordendictee te vlug dachten geen instructie nodig te hebben. Ik zou er denk ik voor kiezen om in het 5-woordendictee niet allemaal dezelfde regels aan bod te laten komen. Kinderen zouden ook aan de hand van het startdictee en de bijpassende grafiek kunnen kiezen of ze instructie nodig hebben of niet. Het voordeel daarvan vind ik dat de doelen door elkaar gevraagd worden en nog niet bekend zijn bij de kinderen.	Ja, dat blijkt eigenlijk al uit mijn vorige antwoord.	Vier van de vijf leerkrachten geven aan dat ze voor hun gevoel effectieve spellingsinstructies hebben kunnen geven tijdens de pilot. Het stimuleren van de vaardigheden die samenhangen met eigenaarschap ging voor hun gevoel niet ten koste van de effectiviteit van de instructies. Eén van de vijf leerkrachten geeft aan hier wel een wisselend gevoel over te hebben doordat kinderen niet allemaal ik staat waren om de juiste keuze te maken omtrent het wel of niet volgen van een instructie.

10	Groep A Leerkracht A 10-04-2018	Groep B Leerkracht F 09-04-2018	Groep C Leerkracht C 11-04-2018	Groep D Leerkracht G 09-04-2018	Groep E Leerkracht E 09-04-2018	Bevindingen
Is er iets wat je nog graag kwijt wil over de pilot of het onderzoek?	Ik wil een compliment geven omdat het onderzoek nu al iets heeft opgeleverd. Met name bewustwording bij de leerkrachten rondom de stappen die ze doorlopen bij een spelings-instructie en een manier waarop je kinderen inzicht kunt geven in hun leerproces.	De kinderen vonden het leuk, ik ben positief over de pilot.	Ik ben erachter gekomen dat het voor kinderen zelf best lastig is om hun eigen spelling na te kijken. Verder heb ik heb fijn gewerkt met het pilotboekje. Ik vond het een leuk idee om op deze manier te werken. Ik denk dat we dit nodig hadden om 'eigenaarschap' meer centraal te stellen.	-	Ik ben bang dat de aspecten waar we nu mee aan de slag zijn gegaan, weer langzaam verdwijnen na het onderzoek. Ik zou het fijn vinden als er een opzet komt waar de school mee aan de slag kan. Hierbij denk ik aan de verbeterde versie van het pilotboekje en wellicht een stappenplan waarin staat hoe je een spellings-instructie met onze middelen en methode het beste vorm kunt geven.	Uit drie van de vijf antwoorden blijkt nogmaals dat leerkrachten met een positief gevoel terugkijken op de pilot. Een leerkracht geeft aan bang te zijn dat de elementen uit de pilot na het onderzoek weer verdwijnen.

Bijlage 17 - Relatie tussen spelling en lezen

Hoogleraar Anna Bosman (2016) geeft aan dat het wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van spellingsinstructiemethoden eigenlijk nog maar net is begonnen. Daarentegen beschikt het leesonderwijs over een rijke onderzoekshistorie. Dit is merkwaardig aangezien spelling in de meeste alfabetische talen moeilijker is dan lezen (van Leerdam, Bosman & Van Orden, 1998). Informatie over processen die zich afspelen in het brein, bij het spellen van woorden is schaars (Huizenga, 2015), maar het gegeven dat lezen en spellen met elkaar samen hangt is algemeen aanvaard. Dit blijkt ook uit het feit dat leerlingen die moeite hebben met lezen ook vrijwel altijd moeite hebben met spellen (Expertisecentrum Nederlands, 2010). Bij beide vakgebieden speelt het fonologische (klank) aspect een belangrijke rol. Dit verklaart waarom kinderen hoofdzakelijk fonologische fouten maken (Bosman, 2016) en *'kompjoeter'* schrijven in plaats van computer.

De Nederlandse spellingsdidactiek was jaren lang gebaseerd op de veronderstelling dat juiste spellingswijzen op een visuele manier waren opgeslagen in ons geheugen. Zodoende ging men ervanuit dat het juiste woordbeeld uit ons geheugen moest worden opgeroepen bij het spellen van een woord (Huizenga, 2015). Deze veronderstelling is tegenstrijdig met studies die later aantoonde dat veel lezen niet in grote mate bijdraagt aan het spellingsvermogen van kinderen (van Leerdam, Bosman & Van Orden, 1998). Ook in recentere literatuur benadrukken Bosman en José Schraven (2008) dat lezen en spellen twee apart te leren vaardigheden zijn. Het koppelen van letters aan klanken is eenvoudiger dan het omzetten van klanken naar letters omdat hierbij meer keuzemogelijkheden ontstaan (Bosman, 2016). Dit bekrachtigt de kennisgeving dat spelling lastiger is dan lezen.

Bijlage 18 - Invloed van Snappet op spelling

Het loket Kennisrotonde (2016) heeft een document rondom de leeropbrengsten bij tabletgebruik in de basisschool gepubliceerd. Hierbij wordt verwezen naar een onderzoek van Molenaar, Campen en Gorp (2016) over het gebruik en de effectiviteit van het tabletprogramma Snappet. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat kinderen uit groep 4 en 6 meer vooruitgang boekten wanneer er gewerkt werd met Snappet bij het vak spelling. Hierbij bleek Snappet vooral effectief te zijn voor hoog presterende leerlingen. Verder bleek het in alle middenbouw groepen nuttig te zijn om kinderen adaptieve spellingsopdrachten (op hun eigen niveau) te laten maken. Opmerkelijk is het gegeven dat Snappet bij spelling geen significant grote groei laat zien bij leerlingen uit groep 5.

Kennisrotonde (2016) geeft aan dat het niet altijd onbetwistbaar is dat (positieve) effecten aan de tablets zelf zijn toe te schrijven. Zij concluderen dat leerlingen aan de hand van Snappet beter zelfstandig met opdrachten op hun eigen niveau kunnen doorwerken en dat dit leidt tot betere leerprestaties.

1. Horen	
2. Onderscheiden	
3. Herkennen	
4. Opschrijven	
5. Controleren	

Bijlage 20 - Aanbeveling 2 - Verbetering pilotboekje

	start	eind	start	eind	start	eind	start	eind
5								
4								
3								
2								
1								
	klinker- verenkeling		medeklinker- verdubbeling		tweeteken- klanken		aantal fouten andere categorieën	
	ja / nee		ja / nee		ja / nee			

Kleur bij iedere categorie hoeveel woorden je
 Kleur ook hoeveel fouten je gemaakt hebt in andere
 categorieën.

Wat geschreven in het dictee. Heb je
 die nodig over deze categorieën?



Bedenk met welke categorie
 je extra wil oefenen.
