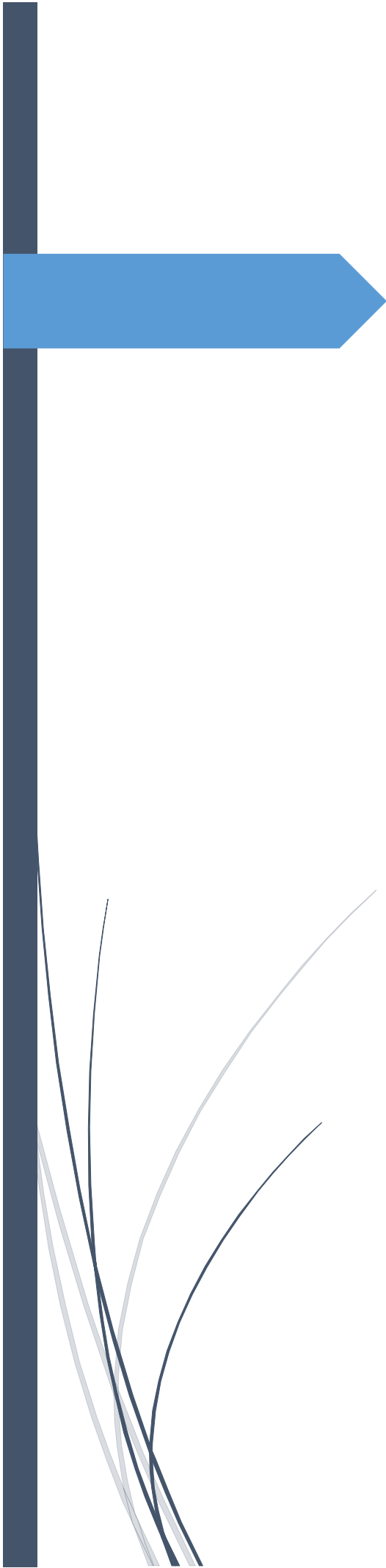




Vergroten van het spellingbewustzijn

I CANNOT TEACH
ANYBODY
ANYTHING. I CAN
ONLY MAKE
THEM THINK.

- SOCRATES

opleiding
onderzoek
ontwikkeling



Katholieke
Pabo Zwolle

Vergroten van het spellingbewustzijn

Lidune Wisse
l.wisse@kpz.nl
Studentennummer: 790117001
Bachelorthesisbegeleider: Tineke Neyman
Katholieke Pabo Zwolle
Mei 2017

Voorwoord

L.S.

Voor u ligt mijn onderzoeksrapportage over het vergroten van spellingbewustzijn van kinderen in groep zes. Dit onderzoek is uitgevoerd in groep zes van Katholieke Dalton basisschool De Dolfijn in Heino. Deze rapportage beschrijft het proces dat ik tijdens het acht maanden durende onderzoek heb doorlopen en de resultaten ervan. Dit onderzoek is de afsluiting van mijn opleiding.

In dit voorwoord wil ik graag de mensen bedanken die mij tijdens de duur van dit onderzoek gesteund hebben.

Ten eerste wil kdb's De Doflijn en mijn collega's daar bedanken voor het bieden van een fijne stageplek waar ik veel heb kunnen leren en de vrijheid heb gekregen mij verder te ontwikkelen. Daarnaast wil ik ze ook bedanken voor het meedenken, meehelpen en meewerken aan het tot stand komen en uitvoeren van mijn onderzoek.

Speciale dank gaat uit naar mijn man Marco en mijn kinderen Kim, Nienke, Julian en Frédérique. Zonder hen had ik afgelopen vier jaar niet zo goed door kunnen komen. Ze hebben mij de tijd en de ruimte gegeven om aan mijn opdrachten te werken en mijn stages te volgen. Ze hebben naar me geluisterd, toen ik het niet meer zag zitten en ze hebben mijn successen met mij gevierd. Zij geloofden in mij op momenten dat ik dat zelf even niet meer deed. Zij zorgden voor ontspanning en afleiding, zodat ik weer energie kreeg om door te gaan.

Mijn medestudent Arnoud Posthuma wil ik bedanken voor het samen kunnen sparren. Mijn vriendin Iris Vis bedank ik voor het lezen van en feedback geven op mijn eindversie.

Mijn dank gaat ook uit naar mijn moeder, Marijke Wisse, die eindeloos geduldig naar me heeft geluisterd. Zij zorgde ervoor dat ik dingen van me af kon praten en met een leeg hoofd weer door kon. Ze gaf me vertrouwen en liet mij geloven in mijn eigen mogelijkheden.

Tot slot wil ik graag u als lezer bedanken, omdat u de tijd neemt om mijn onderzoeksrapportage te lezen. Het heeft mij veel nieuwe inzichten verschaft en ik hoop dat dit bij u ook gebeurt.

Lidune Wisse
Mei 2017

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Samenvatting.....	9
1. Introductie.....	11
1.1 Aanleiding en context.....	11
1.2 Verantwoording en doel van het onderzoek.....	11
1.3 Probleem en vraagstelling	12
1.4 Structuur van de thesis	14
2. Theoretisch kader.....	15
2.1 Inleiding literatuurstudie	15
2.2 Spellingbewustzijn	15
2.3 Vaardigheden die kinderen nodig hebben om hun spellingbewustzijn te vergroten.....	15
2.4 Aandachtspunten voor leerkracht om de ontwikkeling van het spellingbewustzijn van de kinderen van groep zes te vergroten.....	17
2.5 Conclusie literatuurstudie.....	22
3. Methode, resultaten vooronderzoek.....	23
3.1 De manier waarop er op kdbs De Dolfijn door de leerkrachten en in de methodes aandacht besteed wordt aan het ontwikkelen het spellingbewustzijn.....	23
3.2 Spellingbewustzijn van kinderen in groep zes van kdbs De Dolfijn.....	25
3.3 Conclusie vooronderzoek	30
4. Onderzoek naar het ontwerp	31
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	32
4.1.1 Doel van het ontwerp.....	32
4.1.2 Ontwerpcriteria	32
4.1.3 Het ontwerp	33
4.1.4 Uitvoeren van ontwerp en methode van dataverzameling.....	34
4.5 Resultaten onderzoek naar het ontwerp.....	36
5. Conclusie.....	42
6. Discussie	43
6.1 Discussiepunten.....	43
6.2 Vervolg vragen en suggesties voor vervolgonderzoek.....	43
6.3 Aanbevelingen voor de praktijk	44
Literatuur.....	45

Bijlagen	47
Bijlage A Evaluatie	47
Bijlage B Poster.....	48
Bijlage C Verklaring uitvoering praktijk.....	49
Bijlage D Verklaring gedragscode onderzoek.....	50
Bijlage E Meetinstrument.....	51
Bijlage F Spellingcategorieën	52
Bijlage G Categoriekaart groep 6.....	55

Samenvatting

Excerpt

Onderwerp: vergroten van spellingbewustzijn.

Onderzoeksgroep: leerlingen groep 6.

Ontwerp: Toevoegen van voorspellen correcte spelling tijdens het dictee en werken met een stappenplan buiten de spellingles.

Methode: vragenlijst leerlingen, observaties leerlingen, bevragen leerkrachten en analyseren schrijfproducten.

Conclusie: Spellingbewustzijn is vergroot door het inzetten van het voorspellen en het gebruik van het stappenplan.

Deze thesis bevat een onderzoek met als doel een verandering teweeg te brengen op het gebied van taal binnen groep zes van kdbs De Dolfijn. Taal en daarbij spelling is de manier waarop wij ons uitdrukken en waarmee wij communiceren (Paffen, 2003). Daarom is het belangrijk dat kinderen leren om aandacht te besteden aan de verzorging van hun schrijfproduct (Willemen, Bosman & Van Hell, 2000). Echter blijkt uit onderzoek dat kinderen niet het vermogen hebben om aangeleerde strategieën of vaardigheden in te zetten in nieuwe situaties (Bosman 2004b; Willemen, 1998). Dit is een voorbeeld van een transferprobleem. Ook in groep zes van kdbs De Dolfijn werd geobserveerd dat kinderen buiten het maken van hun dictées niet bewust bezig waren met hun spelling en het gebruik van interpunctie. In het onderzoek staat de vraag centraal hoe de leerkracht de kinderen van groep zes kan begeleiden bij het vergroten van hun spellingbewustzijn.

Op basis van het theoretisch kader en het vooronderzoek kan geconcludeerd worden dat het spellingbewustzijn een metacognitieve vaardigheid is, waarbij het gaat om het vermogen van kinderen om op hun eigen cognitieve processen en strategieën binnen hun eigen spellingvaardigheid te reflecteren. Er zijn verschillende vaardigheden die hen kunnen helpen om dit spellingbewustzijn te vergroten. Daarnaast worden er in de literatuur verschillende aandachtspunten genoemd, die leerkrachten kunnen gebruiken om de kinderen te begeleiden bij het vergroten van hun spellingbewustzijn.

In het vooronderzoek zijn de methodes die in de groep gebruikt worden geanalyseerd en zijn de leerkrachten bevraagd. Daarnaast is gebruik gemaakt van een vragenlijst voor de kinderen; hebben de kinderen een verhaal geschreven, welke aan de hand van een aantal criteria is geanalyseerd en is het gedrag van de kinderen geobserveerd. Hieruit blijkt dat er in groep zes van kdbs De Dolfijn gewerkt wordt met een afzonderlijke spellingmethodiek, waarbij een aantal aandachtspunten aan bod komt. De spellingvaardigheden worden echter geïsoleerd aangeboden en in de taalmethode wordt relatief weinig aandacht besteed aan het vergroten van het spellingbewustzijn. Uit het vooronderzoek blijkt verder dat de kinderen zich niet bewust zijn van de noodzaak om hun teksten te reviseren en ze niet nadenken over hun eigen denkprocessen en strategieën.

Op basis van het onderzoek is een ontwerp opgesteld waarin een aanpassing is gedaan in de vormgeving van de spellingles door de kinderen te laten voorspellen of ze woorden goed of niet goed konden spellen. Daarnaast zijn de kinderen gaan werken met een stappenplan om hen te helpen bij het reviseren van hun teksten. Dit ontwerp is zes weken uitgevoerd. Gedurende deze periode zijn relevante observaties vastgelegd in een logboek. Na deze zes weken hebben de

kinderen wederom de vragenlijst van de beginmeting ingevuld en hebben ze weer een verhaal geschreven, welke wederom geanalyseerd werd aan de hand van een aantal criteria. Hieruit blijkt dat de kinderen nu meer inzicht hebben in welke woorden ze goed en welke woorden ze minder goed kunnen spellen. Ruim 70% van de kinderen reflecteert beter op de door hen geschreven teksten en verbetert vaker fouten die ze gemaakt hebben.

Uit het ontwerp komt dus naar voren dat het spellingbewustzijn van de kinderen gegroeid is door het inzetten van het voorspellen tijdens de spellingles en het gebruik maken van een stappenplan bij het reviseren van hun teksten.

Trefwoorden: taal, spelling, transferprobleem, spellingbewustzijn.

1. Introductie

1.1 Aanleiding en context

Deze bachelorthesis is onderdeel van de pabo-opleiding aan de Katholieke Pabo in Zwolle. De thesis bevat een onderzoek dat als doel heeft een verandering teweeg te brengen op het gebied van taal binnen een bepaalde groep. Het onderzoek wordt uitgevoerd in groep zes van Katholieke Dalton Basisschool de Dolfijn in Heino. De Dolfijn is een school met ongeveer 300 voornamelijk blanke, autochtone kinderen. In groep zes zitten 12 jongens en 14 meisjes in de leeftijd van negen tot tien jaar.

De onderzoeker werd door de school gevraagd zich te gaan richten op het onderdeel spelling binnen de Nederlandse taal. In het schoolplan van De Dolfijn voor het huidige schooljaar staat dat de werkgroep Spelling de doorgaande lijn spelling wil gaan evalueren en dat die aangepast moet worden aan nieuwe inzichten.

Tijdens de overdracht van de groep werd duidelijk gemaakt dat deze groep erg zwak is op het gebied van spelling. Gedurende de eerste schoolweken zijn de resultaten van de dictees op het gebied van spelling bekeken en een aantal kinderen scoort inderdaad onvoldoende op het gebied van spelling, waarbij ze bij de dictees van de tien woorden zeven woorden of minder goed schrijven. Vijf van hen hebben echter een dyslexieverklaring of worden onderzocht op de mogelijkheid dat zij een vorm van dyslexie hebben. Hun resultaten zijn dus niet representatief voor het algemene beeld van de klas. De meeste van de kinderen die geen dyslexie hebben of daarvoor onderzocht worden scoren voldoende tot goed op hun dictees, waarbij ze gemiddeld acht of meer woorden goed schrijven tijdens hun dictees.

Wat echter al wel snel opviel, was dat kinderen buiten het maken van hun dictees weinig oog hebben voor spelling en interpunctie. Bij navraag bij een collega werd aangegeven dat hier inderdaad weinig aandacht voor is en dat die collega ook merkte dat kinderen in hun andere schrijfproducten niet goed letten op de spelling. Het resultaat is dat zij bij stelopdrachten verhalen inleveren waar veel spellingsfouten zitten en waarbij ook niet altijd gelet wordt op interpunctie. Soms worden verhalen ingeleverd zonder hoofdletters en punten, waardoor het verhaal moeilijk te lezen wordt. Ook bij het beantwoorden van vragen tijdens bijvoorbeeld de taalles of tijdens de Wereld Oriëntatie vakken, wordt er weinig aandacht besteed aan spelling en interpunctie. Dit is een verschijnsel dat vaker voorkomt. Bonset (2010), Bosman (2004b) en Willemen, Bosman en Van Hell (2002) tonen al aan dat we verwachten dat kinderen correct spellen in hun schrijfwerk, maar dat de spellingvaardigheid van kinderen tijdens hun dictees vaak een heel ander beeld geven dan van hun spellingvaardigheid tijdens bijvoorbeeld een opstel dat ze schrijven.

Aangezien het belangrijk is dat kinderen ook buiten de spellingslessen en het maken van hun dictees aandacht besteden aan de verzorging van hun schrijfproduct (Willemen, Bosman & Van Hell, 2000) is na overleg met de school besloten om aan de hand van dit onderzoek een plan op te stellen dat leerkrachten in staat stelt de kinderen te begeleiden bij het vergroten van hun spellingbewustzijn, zodat kinderen ook buiten de spellingles meer aandacht zullen gaan besteden aan hun schrijfproduct.

1.2 Verantwoording en doel van het onderzoek

Taal en daarbij spelling is een de manier waarop mensen zich uitdrukken en waarmee ze communiceren (Paffen, 2003). Het is belangrijk dat kinderen leren om ook buiten de spellinglessen aandacht te besteden aan de verzorging van hun schrijfproduct (Willemen, Bosman & Van Hell, 2000). Dit onderzoek draagt eraan bij om dit te bereiken.

Het doel van het onderzoek is om inzicht te krijgen in welke vaardigheden kinderen nodig hebben om het spellingbewustzijn te ontwikkelen en hoe je als leerkracht hen daarbij kunt begeleiden.

Het uiteindelijke doel van het traject is om het spellingbewustzijn van de kinderen in groep zes van kdb's De Dolfijn te vergroten.

1.3 Probleem en vraagstelling

Mensen drukken zich uit in taal. Taal is een belangrijk communicatiemiddel en spelling is een onderdeel van deze taal (Paffen, 2003). Spelling is een technische vaardigheid waarbij het gaat om het foutloos opschrijven van woorden op basis van regels en afspraken (Schraven, 2011; Paffen, 2003). De spelling van de Nederlandse taal is echter dynamisch en verandert in de loop van de tijd (Schraven, 2011).

Bonset (2010) beschrijft dat er zowel in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs, als in de media en tenslotte in de Tweede Kamer zorgen geuit worden over de tekortschietende schrijfvaardigheid, waarbij spelling vooral een bron van zorg vormt. Ook Janson (2013) geeft aan dat spellingresultaten slechter zijn dan de resultaten bij andere vakken. Daarnaast zegt Bosman (2004a; 2004b) dat er binnen onderzoek naar geletterdheid veel meer aandacht is voor lezen dan voor spellen, terwijl spellen in de meeste alfabetische talen veel moeilijker is dan lezen. Lezers lezen volgens Bosman (2004a) gewoonlijk meer woorden correct, dan zij correct kunnen spellen. Zij noemt dit de asymmetrie tussen spellen en lezen. Er zijn veel meer mensen die goed lezen, maar zwak spellen dan mensen die zwak zijn in lezen, maar heel goed kunnen spellen. Lezen is namelijk een herkenningstaak en spellen een productietaak. Toch wordt er in het onderwijs minder aandacht gegeven aan spelling dan aan lezen.

Het spellingonderwijs maakt onderdeel uit van het vakgebied taal en beschikt over een eigen leerlijn. Zo staat in kerndoel 11 beschreven dat kinderen taalkundige principes en regels leren. 'De kinderen kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. Daarnaast kennen de kinderen de regels voor: het spellen van werkwoorden; het spellen van andere woorden dan werkwoorden en het gebruik van interpunctie' (Tule SLO, 2016; Bonset, 2010). Volgens Janson (2011) is de kern van het leren spellen dat je een woord wel kunt horen of kunt denken, maar dat je nog niet (zeker) weet hoe je het woord moet schrijven of typen.

Willemen, Bosman en Van Hell (2000) geven aan dat het belangrijker is dat kinderen foutloze opstellen kunnen maken dan foutloze dictees en zeggen dat in ons onderwijs spellingvaardigheden geïsoleerd van andere vaardigheden geoefend worden. Allal (2015) zegt daarnaast ook dat we in het onderwijs al langdurig worstelen met hoe we dat wat de kinderen leren ook aan kunnen laten sluiten met de context buiten school. We verwachten dus van de kinderen dat ze correct spellen in hun eigen schrijfwerk (Bonset, 2010), maar dat het blijkt dat de prestaties van kinderen in hun dictees een heel ander beeld geven van hun spellingvaardigheid dan bijvoorbeeld de opstellen die zij schrijven (Bosman, 2004b; Willemen, Bosman & Van Hell, 2002). Kinderen die een foutloos dictee maken, spellen diezelfde woorden in andere spellingsituaties fout. Dit is een voorbeeld van een transferprobleem; het onvermogen om dingen die ze in eerdere situaties geleerd hebben of eerder aangeleerde strategieën of vaardigheden, in te zetten in een nieuwe situatie (Bosman, 2004b; Willemen, 1998).

Willemen (1998) geeft aan dat er op basisscholen echter relatief weinig aandacht besteed wordt aan het stelonderwijs. Het is maar een klein onderdeel van het taalprogramma en vaak wordt er nauwelijks feedback gegeven op de verhaaltjes die door de kinderen geschreven worden. Volgens Willemen kan het aantal spellingfouten in vrije schrijfoopdrachten sterk afnemen als er stelonderwijs wordt gegeven. Vooral als dit stelonderwijs rekening houdt met het individuele kind en er een beroep wordt gedaan op de metacognitieve vaardigheden van de kinderen.

Verklaringen voor het slechte spellen van veel kinderen zijn, volgens Bonset (2010):

- kinderen zien het nut niet in van foutloos spellen. Ze hebben geen spellinggeweten en dus ook geen spellingbewustzijn. Je zou ze kunnen helpen bij het bewust worden van de maatschappelijke en taalkundige achtergronden van spelling en van taalgebruik. Vooral als het gaat om maatschappelijk verkeer, word je beoordeeld op de spelfouten die je maakt in je teksten;
- kinderen vragen zich af waarom ze woorden niet gewoon schrijven zoals we ze uitspreken. Maar als we een groep mensen zouden vragen een tekst op te schrijven zoals ze het uitspreken, zal blijken dat er veel verschillende weergaven van de woorden zullen zijn, omdat mensen klanken heel verschillend uitspreken;
- kinderen geven tijdens het schrijven onvoldoende aandacht aan de spelling. De cognitieve belasting is te groot en daarom lukt het ze niet om te letten op de inhoudelijke (wat wil ik zeggen) en vormelijke (hoe schrijf ik dat) aspecten van formulering. De aandacht moet daarbij verdeeld worden over te veel verschillende aspecten, zoals woordkeus, inhoud, syntaxis en spelling. Het primaire doel van de opdracht is vaak ook niet om een volledig goed gespeld verhaal te schrijven (Jansen-Donderwinkel, Bosman & Van Hell, 2002; Willemen, 1998);
- kinderen gebruiken de aanwezige hulpmiddelen niet, bijvoorbeeld een spelling- en grammaticacontrole in Word, een woordenboek, een medeleerling of de leerkracht;
- ze beheersen het onderliggende regelsysteem niet. Maken ze echter de fouten in hun teksten omdat ze de regel niet kennen en dus niet toe kunnen passen of omdat ze de regel wel kennen maar niet toepassen? Veel spellers werken echter intuïtief en baseren hun spelling niet op regelkennis, maar op woordbeelden die ze kennen uit eerder gelezen teksten.

Willemen (1998) vult daar nog op aan dat woorden tijdens een dictee vaak klankvormelijk met een meer formele uitspraak aangeboden worden. Dit leidt ertoe dat kinderen dan vaker tot een betere fonologische representatie komen dan wanneer zelf de schrijfstof verzinnen, zoals bij het schrijven van bijvoorbeeld een opstel. Daarnaast kunnen kinderen in vrije schrijfsituaties makkelijker de woorden vermijden die ze moeilijk vinden om goed te schrijven (Jansen-Donderwinkel, Bosman & Van Hell, 2002).

Paffen (2003) geeft aan dat de oorzaak van de fouten ook gezocht kan worden in de volgende factoren: de aard van het spellingschrift; de moeilijkheid van de spellingregel en de manier waarop scholen spelling aanleren aan de kinderen. Paffen zegt dat het echter zinvoller is te kijken naar de mate waarin kinderen zich bewust zijn van hun eigen spellinggedrag en spellingkennis. Dit vermogen om te reflecteren op je eigen spellingvaardigheid wordt spellingbewustzijn genoemd (Paffen & Bosman, 2005). Paffen en Bosman (2005) geven aan dat kinderen in het basisonderwijs geleerd wordt een verhaal of opstel te schrijven met pen en papier en dat zij daarvoor een goed ontwikkeld spellingbewustzijn moeten hebben, omdat ze hierbij niet terug kunnen vallen op een automatische spellingscontrole van een computer.

Uit onderzoek van Jansen-Donderwinkel, Bosman en Van Hell (2002) blijkt echter dat kinderen in hun opstel minder fouten maakten dan in hun dictee. Binnen dit onderzoek werden woorden vergeleken die zowel in het dictee als in het opstel voorkwamen. Deze zelfde woorden werden met elkaar vergeleken op spelling. De verklaring die zij hiervoor geven is, dat kinderen tijdens het schrijven van een opstel de woorden onzorgvuldig of incorrect uitspreken wat leidt tot spelfouten. In een formeel voorgelezen dictee waarbij meer aandacht besteed wordt aan de correcte uitspraak van een woord, leidde deze formele uitspraak tot meer correct gespelde woorden.

Er zijn, volgens Bosman (2004a) drie factoren die de vaardigheid bepalen waarmee een speller een goed spellingniveau kan bereiken: de eigenschap van het woord, de eigenschappen van

de speller en de kwaliteit van de instructie. De eigenschappen van een woord spelen een rol bij het correct spellen ervan. Daarnaast blijkt ook dat woorden die vaker voorkomen in onze geschreven taal, vaak ook beter gespeld worden. Het blijkt dat meisjes significant beter spellen dan jongens en oudere kinderen spellen beter dan jongere kinderen. Directe instructie is van belang, omdat kinderen zelf niet goed in staat zijn om zelf de orthografische principes van een woord te ontdekken.

Jansen-Donderwinkel, Bosman en Van Hell (2002) vinden dat kinderen moeten leren dat ze zich tijdens het schrijven bewust worden van het feit dat de geschreven woorden op spelling gecontroleerd moeten worden. Spin (2015) vindt daarnaast dat het belangrijk is dat kinderen vaardigheden moeten leren om kennis zelf op te kunnen zoeken, waarbij ze nieuwe problemen creatief op kunnen lossen. Zij vindt dat het zelfsturend vermogen van de kinderen dus bevorderd moet worden.

Uit de bovenstaande inleiding kan geconcludeerd worden dat er in het onderwijs van kinderen verwacht wordt dat ze foutloos kunnen spellen, zowel tijdens de spellingles als tijdens het schrijven van bijvoorbeeld hun opstellen, maar dat er vaak weinig aandacht is voor spelling buiten de spellingles. Het gevolg is dat er een transferprobleem optreedt. Om dit transferprobleem op te lossen, moeten kinderen leren om te reflecteren op hun eigen schrijfvaardigheid. Dit noem je ook wel hun spellingbewustzijn. Om dit spellingbewustzijn te vergroten is de volgende hoofdvraag, met daarbij behorende deelvragen, opgesteld:

Hoofdvraag:

Hoe kan de leerkracht de kinderen in groep zes begeleiden bij het vergroten van hun spellingbewustzijn?

Deelvragen:

1. Wat wordt in de literatuur verstaan onder het begrip spellingbewustzijn?
2. Welke vaardigheden hebben kinderen nodig om hun spellingbewustzijn te vergroten?
3. Wat kun je als leerkracht doen om de ontwikkeling van het spellingbewustzijn van de kinderen van groep zes te vergroten?
4. Op welke manier wordt er op kdb's De Dolfijn door de leerkrachten en in de methodes aandacht besteed aan het ontwikkelen van spellingbewustzijn?
5. Hoe staat het met het spellingbewustzijn van de kinderen in groep zes van kdb's De Dolfijn?
6. In hoeverre voldoet het ontwerp 'kinderen in groep zes van kdb's De Dolfijn begeleiden in de ontwikkeling van hun spellingbewustzijn' in de praktijk?

1.4 Structuur van de thesis

Het volgende hoofdstuk is het theoretisch kader. In het theoretisch kader zal er vanuit de literatuur antwoord gegeven worden op de eerste drie deelvragen. Per paragraaf zal er een deelvraag centraal staan. Hierna volgt in hoofdstuk 3 het vooronderzoek, waar er antwoord gegeven wordt op de deelvragen die gerelateerd zijn aan de context (vraag vier en vijf). Op basis van de uitkomsten van het theoretisch kader en het vooronderzoek wordt in hoofdstuk vier een ontwerp opgesteld en deze wordt gedurende zes weken uitgevoerd in de praktijk. De data die verzameld worden naar aanleiding van het uitvoeren van het onderzoek zullen leiden tot het kunnen beantwoorden van de laatste deelvraag. Alle verzamelde informatie samen zal antwoord geven op de hoofdvraag die in dit

onderzoek centraal staat. De thesis wordt in hoofdstuk 5 afgesloten met de discussie en de aanbevelingen ten aanzien van het onderwijs.

Daar waar naar een kind verwezen wordt met hij, kan hij of zij gelezen worden.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

In dit theoretisch kader zal antwoord gegeven worden op de vragen die leiden tot generieke kennis. Het gaat hierbij om de eerste drie deelvragen die genoemd zijn in paragraaf 1.3. In paragraaf 2.2 wordt beschreven wat in de literatuur verstaan wordt onder spellingbewustzijn. In paragraaf 2.3 geeft voorbeelden van vaardigheden die kinderen nodig hebben om hun spellingbewustzijn te kunnen vergroten en in paragraaf 2.4 worden tien aandachtspunten voor leerkrachten beschreven. Deze aandachtspunten zijn door de auteur van deze thesis samengesteld op basis van de gelezen literatuur. Leerkrachten kunnen deze aandachtspunten inzetten om het spellingbewustzijn van kinderen te vergroten. In paragraaf 2.5 staan de opbrengsten van het theoretisch kader beschreven.

2.2 Spellingbewustzijn

Spellingbewustzijn is een metacognitieve vaardigheid en is, volgens Bosman (2004a) en Paffen en Bosman (2005), het vermogen om op je cognitieve processen en strategieën binnen je eigen spellingvaardigheid te reflecteren. Je hebt een goed spellingbewustzijn als je goed in kunt schatten welke woorden je wel en welke woorden je niet goed kunt spellen (Willemen, Bosman & Van Hell, 2000).

Het spellen van een woord gebeurt vooral naar aanleiding van opgeslagen kennis. Deze kennis bestaat uit semantische, fonologische en visuele orthografische informatie van individuele woorden en woordgroepen. Woorden die hier niet onder vallen, zijn moeilijker te spellen. Hoe moeilijk ze te spellen zijn, hangt af van de mogelijkheid om een strategie in te zetten om je hierbij te helpen (Block & Peskowitz, 1990). Volgens Janson (2011) gaat het bij spellen erom dat je essentiële onderdelen in het klankbeeld herkent. De gevoeligheid, die je, volgens Janson, hiervoor nodig hebt, wordt ook wel spellingbewustzijn genoemd. Janson (2013) vindt dat het bewijs van spellingvaardigheid is, dat kinderen als vanzelf hun kennis toe kunnen passen in hun eigen teksten. Een duurzame opbrengst en spellingbewustzijn ontstaat volgens Janson als de kinderen zelf weten wat er bereikt moet worden en als ze daar gericht aan kunnen werken.

2.3 Vaardigheden die kinderen nodig hebben om hun spellingbewustzijn te vergroten

Het vertrouwen dat een speller heeft in het vermogen om woorden juist te spellen hangt af van welk deel van het woord ze al correct kunnen spellen en of ze strategieën kennen die hen kunnen helpen bij het spellen van de rest van het woord waarvan de spelling nog niet meteen bekend is (Block & Peskowitz, 1990). Het is dus belangrijk dat kinderen vertrouwen krijgen in hun eigen kennis en zich bewust worden van wat ze al wel weten en wat ze nog lastig vinden. Dit heeft te maken met metacognitieve vaardigheden.

Spellingbewustzijn is metacognitieve vaardigheid (Bosman, 2004a). Metacognitie houdt volgens Willemen, Bosman en Van Hell (2002) in, dat je het vermogen hebt om zelf na te denken over je eigen cognitieve (denk)processen en strategieën. Hierbij moet wel een onderscheid gemaakt worden tussen de kennis over de aard van de taak die uitgevoerd moet worden en de kennis over je eigen kunnen (Willemen, 1998). Het cognitief bewustzijn is goed ontwikkeld als kinderen hun

eigen sterke, maar ook hun zwakke kanten kennen (Paffen & Bosman, 2005). Ook moeten ze het verband zien tussen het toepassen van een bepaalde strategie en het effect dat dit heeft op de prestatie. Om problemen op te lossen zou strategisch gedrag als methode aangeleerd moeten worden (Willemsen, 1998).

Metacognitief leren is onder te verdelen in metacognitief bewustzijn, metacognitieve kennis en metacognitieve vaardigheden (Spin, 2015; Allal, 2015). Bij metacognitief bewustzijn gaat het erom dat kinderen op de hoogte zijn van en zich betrokken voelen bij hun eigen denken en leren. Metacognitieve kennis heeft te maken met het inzicht in hun eigen leer- en denkproces en dat van anderen. Als ze deze kennis om kunnen zetten metacognitieve vaardigheden, dan kunnen ze beslissingen nemen over leerstrategieën; subdoelstellingen bepalen en de volgorde daarvan; zichzelf toetsen; hun voortgang van leren bewaken en ze zijn in staat om zelf beslissingen te nemen tijdens hun denk- en leerproces. Dit zijn belangrijke voorwaarden voor zelfsturing. Spin (2015) geeft daarnaast ook nog aan dat het belangrijk is dat kinderen hun emotie en gedrag kunnen beheersen en hun impulsen kunnen controleren. Dit leidt er toe dat ze gericht controle uit kunnen oefenen op hun leergedrag. Hierbij kunnen ze geholpen worden door de instructie van de leerkracht, feedback van anderen en door gebruik te maken van digitale begeleiding (Allal, 2015).

Metacognitie bij spelling zou ervoor moeten zorgen dat kinderen (beter) kunnen inschatten hoe moeilijk de spelling van een woord is of hoe waarschijnlijk het is dat ze het woord correct gespeld hebben. Als ze hun metacognitieve vaardigheden inzetten ontstaat er een duidelijk verband tussen hun voorspellingen, hun vertrouwen in hun eigen spelling en hun daadwerkelijke spelling (Block & Peskowitz, 1990). Hierbij helpt het de kinderen als ze over een mate van segmentatievaardigheid beschikken. Dit houdt in dat ze woorden op kunnen delen in kleinere eenheden. Ze moeten namelijk fonemen om kunnen zetten in grafemen (Bosman, 2004a). Daarnaast ziet Spin (2015) het vermogen tot reflecteren als belangrijke voorwaarde voor zelfsturend leren. Het biedt de kinderen de mogelijkheid om hun zwakke kanten te ontwikkelen en hun sterke kanten verder te versterken. Als kinderen hardop reflecteren op hun eigen spellingproces, kun je samen met hen nagaan of de uitgesproken spellingkennis het spellingproduct ook reflecteert (Bosman, 2004a).

Kirschner (2016) zegt dat er in het onderwijs veel gesproken wordt over *deliberate practice* (doelbewust oefenen) en *grit* (doorzettingsvermogen). Bij *deliberate practice* gaat het om een zeer bewuste manier van oefenen waarbij de nadruk ligt op iets wat je nog niet beheerst. Hierbij is het belangrijk dat als je een fout maakt, je zelf of samen met iemand anders op zoek gaat naar manieren om die fout te herstellen. Kinderen hebben hierbij de hulp van iemand nodig die weet hoe je naar een hoger niveau kunt komen. Bij doelbewust oefenen moeten kinderen uit hun comfortzone komen en zij moeten hier zelf voor kiezen. Ten eerste moet het duidelijk zijn wat je wilt gaan beheersen. Daarbij gaat het erom hoe je hiervoor oefent en hoe je hierbij ondersteund en geholpen wordt. Bonset (2010) vult daarop aan dat kinderen zich bewust moeten worden van de noodzaak om hun teksten nog een keer door te lezen na het schrijven en daar waar nodig te reviseren. Het gaat daarbij dan niet alleen om spelling en interpunctie, maar ook om formulering, structuur en publiekgerichtheid.

Wat je denkt of gelooft over je eigen persoonlijkheid en je eigen mogelijkheden, bepaalt grotendeels wie je bent en wat je kunt bereiken (Dweck, 2012). Dit heeft te maken met je 'mindset' (mentaliteit, denkwijze, instelling). De manier waarop je naar jezelf kijkt, heeft een grote invloed op hoe je je leven leidt. Als je er namelijk van uitgaat dat je persoonlijkheid en je intelligentie vast staan en niet verder ontwikkeld kunnen worden, heb je volgens Dweck een 'fixed mindset' (een starre, onbeweeglijke mentaliteit, denkwijze, instelling). Deze mensen hebben de behoefte om zich steeds maar weer te bewijzen, om te laten zien dat dat wat ze zijn en weten goed is. Ze zoeken bevestiging van persoonlijkheid en intelligentie. De andere mindset is de 'growth mindset' waarbij

dat wat je hebt aan persoonlijkheid en intelligentie gezien worden als uitgangspunt. Deze kun je laten groeien en kun je verder ontwikkelen door er je best voor te doen. Hoe je ook geboren bent, iedereen kan, volgens Dweck, veranderen en groeien door ijver, inzet en ervaring. Mensen met deze mindset gaan ervan uit dat ieders mogelijkheden nog onbekend zijn en dat je nog niet weet wat er in de loop van de jaren bereikt kan worden door je motivatie, door het volgen van je passie, door te zwoegen en door training of onderwijs. Deze instelling kan ervoor zorgen dat mensen opbloeien tijdens de moeilijkste meest uitdagende momenten in hun leven.

Samengevat kun je zeggen dat het spellingbewustzijn een metacognitieve vaardigheid is, waarbij het belangrijk is dat kinderen:

- vertrouwen krijgen in hun eigen kennis en zich bewust worden van wat ze al wel weten en wat ze nog lastig vinden;
- het vermogen ontwikkelen om zelf na te denken over hun eigen cognitieve (denk)processen en strategieën;
- leren inschatten hoe moeilijk een te spellen woord is en hoe waarschijnlijk het is dat ze het woord correct kunnen spellen en gespeld hebben;
- het verband moeten zien tussen het toepassen van een bepaalde strategie en het effect dat dit heeft op hun prestatie;
- zich betrokken voelen bij hun eigen denken en leren;
- kunnen reflecteren;
- hun emotie en gedrag kunnen beheersen en hun impulsen kunnen controleren;
- moeten kunnen segmenteren; woorden op kunnen delen in kleinere eenheden;
- doelbewust oefenen (deliberate practice) en doorzettingsvermogen (grit) hebben;
- bewust moeten worden van de noodzaak om hun teksten te reviseren;
- een 'growth mindset' hebben.

2.4 Aandachtspunten voor leerkracht om de ontwikkeling van het spellingbewustzijn van de kinderen van groep zes te vergroten

Op basis van de gelezen literatuur zijn tien aandachtspunten opgesteld. Deze punten kunnen leerkrachten in het basisonderwijs gebruiken om kinderen te begeleiden bij het vergroten van hun spellingbewustzijn. Hieronder volgen de tien aandachtspunten met de daarop betrekking hebbende literatuur.

1. Help kinderen bij het oriënteren op hun taak en het bepalen van hun doel

Spin (2015) beschrijft dat het heel belangrijk is dat je als leerkracht, als je kinderen wil leren om te leren, de kinderen leert de verschillende soorten van leren goed van elkaar te kunnen onderscheiden. Ook moeten ze beslissingen op het gebied van doel, leerstrategie, meten van leerresultaten en feedback voor ogen hebben. Ze moeten dus bewuster worden van wat ze wanneer aan het doen zijn en waarom. Het is volgens haar de taak van de leerkracht om de zelfsturende vaardigheden van de kinderen te vergroten. Hierbij moet er een combinatie zijn van sturing (door de leerkracht) en zelfsturing (Allal, 2015). Kinderen hebben volgens Spin een coach nodig die met hen meekijkt en zicht krijgt op de vaardigheden die ze beheersen en gaat bijsturen als het fout gaat. De leerkracht zal moeten differentiëren, omdat kinderen andere begeleiding nodig hebben om tot zelfstandigheid en verantwoordelijkheid voor het eigen handelen en leerproces te komen. Uit haar onderzoek kwam naar voren dat de kinderen bewuster gingen leren doordat doelen zichtbaar gemaakt werden en er met de leerkracht aan het begin, halverwege en bij afronding van de taak gereflecteerd werd op die doelen. Dit kun je volgens Willemen, Bosman en Van Hell (2000) ook doen door vooraf uitleg te

geven en te oefenen met de strategie die de kinderen in kunnen zetten. Het expliciteren en oefenen van strategische kennis zijn volgens hen namelijk manieren om metacognitieve vaardigheden te bevorderen.

2. Verken de woorden auditief en werk met spellingcategorieën

Janson (2011) geeft aan dat veel leerkrachten hun spellinginstructie starten door één of meerdere woorden op het bord te schrijven. Daarmee gaan zij, volgens Janson, echter voorbij aan het leerproces dat zij bij kinderen op gang moeten brengen. De kinderen moeten leren om een klankbeeld om te zetten in de bijpassende en correct geordende tekens/letters. Dit leidt ertoe dat spelling leren meer gaat om visueel inprenten en dat spelling geoefend wordt door het overschrijven totdat het woord ingeprint is. Het gevaar hiervan is, dat kinderen het lastig vinden om in een andere context of bij andere woorden die ze niet geoefend hebben, hun spellingvaardigheid toe te passen. Volgens Janson (2011) en Ros (2015) is het belangrijk dat je start met het auditief verkennen van de woorden, waarbij de kinderen nadenken over wat ze horen; welke klanken (klankgroepen) hoor ik achtereenvolgens; herken ik aandachtspunten; waar twijfel ik nog over. Daarnaast vinden zij het belangrijk dat er gewerkt wordt met spellingcategorieën in plaats van met vaste woordpakketten. Het is volgens hem namelijk belangrijk dat de kinderen oefenen in het herkennen van bepaalde categorieën. Hierdoor zijn ze bewuster bezig met het leren en ook toepassen van spelling en kunnen ze deze ook toepassen op andere woorden dan alleen de woordpakketten die ze geleerd hebben. Ook Block en Peskowitz (1990) geven aan woorden vooral semantisch, fonologisch en orthografisch worden opgeslagen in het geheugen en dat het gebruik van de verschillende onderdelen kan helpen bij het vaststellen van de correcte spelling. Dus het ook uitspreken van het woord zorgt ervoor dat kinderen komen tot een correcte spelling.

Janson (2013) onderscheidt zes fasen die kinderen moeten doorlopen bij het komen tot de juiste spelling van een woord. Deze fasen zijn:

1. Horen (denken) en nazeggen (duo-mondeling);
2. Onderscheiden (auditief) (duo-mondeling);
3. Herkennen/identificeren (auditief) (duo-mondeling);
4. Opschrijven (duo-partnerdictiee);
5. Controleren (duo-mondeling);
6. Toepassen in eigen teksten.

3. Zorg voor een goede instructie

Volgens Block en Peskowitz (1990) zorgt een goede instructie bij spelling ervoor dat kinderen een bewustzijn ontwikkelen. Dit bewustzijn zorgt ervoor dat kinderen zich meer bewust worden van het goed of fout gespeld hebben van een net opgeschreven woord. Bosman (2004a) vult hier op aan dat directe instructie ook belangrijk is om kinderen te helpen bij het ontdekken van orthografische principes in woorden. Volgens Ros (2015) is het daarnaast belangrijk om de spellingregels expliciet uit te leggen en aan te leren.

4. Laat kinderen voorspellen of ze een woord correct kunnen spellen

Tijdens het onderzoek dat uitgevoerd werd door Block en Peskowitz (1990) werd er gekeken naar het vermogen van kinderen om te kunnen voorspellen of ze een woord correct konden spellen en of ze als ze daarna naar het woord keken in konden schatten of ze een woord inderdaad correct gespeld hadden of niet. In de eerste fase noemden de onderzoekers een woord. Daarna werd het woord gebruikt in een zin. Vervolgens werd aan de kinderen gevraagd wat hun verwachting was over het correct spellen van het woord. Ze konden antwoorden met:

1 ik kan het woord niet correct spellen;

2 misschien of

3 ik kan het woord correct spellen.

Nadat alle woorden beoordeeld waren, werden de woorden nog een keer opgelezen en mochten de kinderen ze opschrijven, waarbij ze hun voorspelling niet meer konden zien. Er werd geen feedback gegeven op de geschreven woorden. De kinderen gingen kort iets anders doen. In de tweede fase kreeg een deel van de kinderen weer een dictee zoals tijdens de eerste fase. Een andere groep kreeg het eerste dictee terug te zien en werd gevraagd om hun woorden te beoordelen op de spelling die ze gebruikt hadden. Dit konden ze wederom doen door gebruik te maken van cijfers: 1, dit woord is niet goed gespeld; 2, dit woord is misschien goed gespeld of 3, dit woord is goed gespeld. Hierbij werd in sommige gevallen het woord opgelezen door de onderzoeker, waarna het kind het in zijn hoofd nog een keer zei. Door een deel van de groep werd het woord in stilte herhaald door het kind. Weer een ander deel herhaalde het woord hardop tegen de onderzoeker. Aan het eind werd er feedback gegeven op de geschreven woorden.

Hieruit kwam naar voren dat bij het beoordelen van de spelling, het hardop zeggen van het woord door de onderzoeker of het kind bijdroeg aan het herkennen van incorrecte spelling van woorden. Het zowel terug zien als terug horen van het woord hielp de kinderen bij het zelf corrigeren van hun spelling (spellingbewustzijn).

5. Bevorder de algemene bewustwording van spellingkennis

De onderzoeken van Paffen (2003) en Paffen en Bosman (2005) sluiten aan op bovenstaande aandachtspunt. In deze onderzoeken ligt de nadruk op het bevorderen van de algemene bewustwording van spellingkennis tijdens woorddictées. Door een korte training proberen de auteurs het spellingbewustzijn te bevorderen, zodat kinderen beter in staat zijn om aan te geven welke woorden ze denken wel goed te kunnen spellen en welke woorden ze nog niet goed kunnen spellen. Er wordt ook gekeken of het toegenomen spellingbewustzijn leidt tot een verbetering van de spelling. Ook in dit onderzoek werden de woorden van het dictee in een zin auditief aangeboden. Voordat de kinderen het woord opschreven, moesten ze eerst aangeven of ze dachten dat ze het woord konden spellen of niet. Vervolgens werd het woord herhaald en mochten ze het woord opschrijven. Het kan zijn dat een kind dus denkt dat hij het woord goed kan spellen en het ook goed spelt; dat hij denkt dat hij het goed kan spellen, maar het fout spelt; dat hij denkt het woord niet goed te kunnen spellen, maar het goed spelt of denkt het woord niet goed te kunnen spellen en het ook fout spelt.

Hierna volgde een trainingssessie van vijf bijeenkomsten over een periode van zeven weken, waarbij verschillende metacognitieve vaardigheden geoefend werden. Tijdens deze sessies werden 30 woorden aangeboden, maar nu moesten de kinderen echter ook nadat ze het woord geschreven hadden aangeven of ze dachten dat ze het goed of fout gespeld hadden. Hiermee werden de kinderen gestimuleerd om zelf hun werk te corrigeren. Op de volgende bladzijde staat een overzicht van de doelen die per sessie centraal staan.

Sessie	Doel
1.	Inzicht verschaffen in eigen spellinggedrag, spellingkennis en spellingbewustzijn.
2.	Werken aan metacognitieve vaardigheden, oriënteren op de taak, eigen denkproces onder woorden brengen.
3.	Wat kun je doen als je niet weet hoe je een woord moet spellen (opzoeken in een woordenboek, een medeleerling vragen of de leerkracht vragen).
4.	Zelf oriënteren op de taak; zelfcorrectie toepassen door middel van zelfinstructie.
5.	Alle vaardigheden nogmaals bespreken en maken van een spellingkwartet.

6. Laat kinderen hun dictee (schrijfproduct) zelf nakijken

Bij een gedictieerd dictee, zoals regelmatig gedaan wordt in groep zes van kdbs De Dolfijn, kun je het vermogen tot zelfreflectie verhogen door ervoor te zorgen dat kinderen zelf gaan nakijken. Hierbij kun je als leerkracht de woorden nogmaals opnoemen. Je kunt de kinderen de woorden laten opnoemen, maar je kunt ze ook in stilte laten lezen en nakijken. Dit laatste sluit het meeste aan bij hoe kinderen te werk zullen gaan in andere situaties buiten de spellingles (Block en Peskowitz, 1990).

7. Geef directe feedback

Bosman (2004a) vindt dat spellinginstructie het beste gezien kan worden als een gezamenlijke inspanning van de leerkracht, die directe instructie geeft en het kind, dat moet leren zelf te reflecteren. Hierbij heeft een geïntegreerde, coöperatieve en op het individuele niveau afgestemde didactiek de voorkeur. Hierbij is het belangrijk dat er directe en adequate feedback gegeven wordt. Feedback moet direct over elke individueel woord gegeven worden en niet pas achteraf, bijvoorbeeld als de totale lijst van woorden opgeschreven is. Het blijkt namelijk dat dit effectiever is.

8. Denk na over je manier van toetsen

Je kunt, volgens Bosman (2004a) op twee manier toetsen. Formeel, waarbij de toets voor iedereen hetzelfde is, zoals een dictee of een meerkeuzetoets of informeel, waarbij gekeken wordt naar de kwaliteit van de spelling in een geschreven stuk. In een formeel dictee kun je de kinderen met elkaar vergelijken. Bij de informele manier van toetsen kun je het resultaat adaptief beoordelen. Je kunt de prestaties van het individuele kind met zichzelf vergelijken. In een vrije stelopdracht kunnen kinderen ook beter hun eigen individuele problemen in de spelling ontdekken.

9. Koppel het spellingonderwijs aan het stelonderwijs

Jansen-Donderwinkel, Bosman en Van Hell (2002) vinden dat je het spellingonderwijs moet koppelen aan het stelonderwijs, aangezien het effect het grootst is als het geleerde meteen in de context waarin het toegepast moet worden aangeboden wordt. Kinderen zijn bij het opschrijven van een dicteewoord nadrukkelijk bezig met de spelling van dit woord, omdat ze al weten dat er een spellingmoeilijkheid in het woord zit. Zij vinden dat kinderen diezelfde houding moeten ontwikkelen tijdens het schrijven van een opstel. Hierbij moeten ze gaan leren inschatten welke woorden voor hen een spellingprobleem kunnen opleveren. Tijdens de onderzoeken van Willemen, Bosman en Van Hell (2000; 2002) werd dit bereikt door het inzetten van een zelfcorrectietraining, waarbij de kinderen nadat ze een opstel geschreven hadden, de kans kregen om deze systematisch na te kijken op spelfouten. Hiervoor werd een stappenplan gebruikt dat samen met de onderzoekster

opgesteld was. Ieder kind had een eigen stappenplan, omdat ze allemaal ander soort spellingproblemen hadden. Gedurende zes weken werden er opstellen geschreven, die gevolgd werden door de zelfcorrectietraining. Tijdens de eerste drie weken werd er op toegezien dat de kinderen het stappenplan nauwkeurig uitvoerden. Gedurende de laatste drie weken gingen ze over op zelfstandige zelfcorrectie. Ze voerden het stappenplan zelfstandig uit, maar mochten wel vragen hoe ze een woord correct moesten schrijven. Na deze weken maakten de kinderen beduidend minder fouten dan voor de zelfcorrectietraining. Ook schreven de kinderen na deze weken langere opstellen. Het systematisch gebruiken van het stappenplan zorgde ervoor dat kinderen zich bewust werden van de woorden die zij gebruikten in hun opstel en hoe ze die woorden met behulp van hun stappenplan konden controleren. Het plezier in het schrijven van opstellen nam toe en de kinderen werden steeds meer gemotiveerd om naar spelfouten in hun eigen werk te zoeken. Hieronder staat een voorbeeld van het stappenplan dat ingezet werd tijdens deze zelfcorrectietraining.

Stappenplan

1. *Ik lees mijn verhaal goed door, van het begin tot het einde.
Heb ik misschien woorden vergeten?*
2. *Ik kijk of ik alle hoofdletters en punten op de goede plaats heb staan.*
3. *Zie ik woorden van afspraak 18, de regelwoorden petten en rokken?
Ik werk met de luisterblokjes.
Heb ik ze goed geschreven?*
4. *Zie ik woorden van afspraak 19, de regelwoorden ramen en muren?
Ik werk met de luisterblokjes.
Heb ik ze goed geschreven?*
5. *Mijn moeilijke spellingafspraken:
-woorden met een g of ch
-woorden met au of ou
Zie ik woorden die hierbij horen?
Deze woorden zoek ik op in het woordenboek of ik vraag ze aan de juf.
Heb ik ze goed geschreven?*
6. *Vreemde moeilijke woorden die ik bijna nooit schrijf zoek ik op in het woordenboek of ik vraag ze aan de juf.*

Bonset (2010) bevestigt de inhoud van dit stappenplan en geeft de volgende aanbevelingen:

- Zorg ervoor dat er bij spelling ook aandacht besteed wordt aan de taalbeschouwelijke invalshoek. Ga daarbij in op de maatschappelijke en taalkundige achtergronden van de Nederlandse spelling;
- Kinderen moeten leren om hun eigen teksten te gaan reviseren en redigeren. Ze moeten hierbij aandacht besteden aan spelling en interpunctie;
- Spoor kinderen aan om gebruik te maken van hulpmiddelen voor het spellen;

10. 'Scaffolding'

Allal (2015) haalt de theorie van Vygotsky aan, waarbij zij het belang van 'scaffolding' noemt. Hierbij is er interactieve begeleiding door leerkrachten; samenwerking met medeleerlingen; gebruik van verschillende hulpmiddelen of gebruik van digitale leermiddelen, waardoor er nieuwe vaardigheden en strategieën ontwikkeld kunnen worden en een kind beter kan komen tot zelfregulatie. Zij heeft het ook over het samen toewerken naar een product waarbij het resultaat niet eerder ingeleverd wordt, voordat iedereen het ermee eens is. Het onderling uitwisselen van

meningen over de correcte spelling draagt bij aan het vergroten van hun metalinguïstische kennis en hun metacognitieve reflectie op hoe ze tot oplossingen kunnen komen. Haar aanbeveling is dat er meer differentiatie moet zijn in de interventie van de leerkracht en dat kinderen begeleid moeten worden in het verkrijgen van vaardigheden om coöperatief te kunnen werken. Dit zorgt er, volgens Allal (2015), namelijk voor dat er meer ruimte komt voor scaffolding en sociale interactie, waardoor er vooruitgang zal ontstaan in hun schrijfvaardigheid en het verkrijgen van betere strategieën en metacognitieve vaardigheden.

2.5 Conclusie literatuurstudie

Uit het theoretische deel van het vooronderzoek kan geconcludeerd worden dat spellingbewustzijn een metacognitieve vaardigheid is, waarbij het gaat om het vermogen van kinderen om op hun eigen cognitieve processen en strategieën binnen hun eigen spellingvaardigheid te reflecteren. Hierbij moet je essentiële onderdelen in het klankbeeld kunnen herkennen en zelf je kennis te kunnen passen in je eigen teksten. Kinderen moeten weten wat er bereikt moet worden en daar gericht aan kunnen werken. Er is, zoals beschreven in paragraaf 2.3, een aantal vaardigheden die hen hierbij kan helpen:

- vertrouwen krijgen in hun eigen kennis en zich bewust worden van wat ze al wel weten en wat ze nog lastig vinden;
- het vermogen ontwikkelen om zelf na te denken over hun eigen cognitieve (denk)processen en strategieën;
- leren inschatten hoe moeilijk een te spellen woord is en hoe waarschijnlijk het is dat ze het woord correct kunnen spellen en gespeld hebben;
- het verband moeten zien tussen het toepassen van een bepaalde strategie en het effect dat dit heeft op hun prestatie;
- zich betrokken voelen bij hun eigen denken en leren;
- kunnen reflecteren;
- hun emotie en gedrag kunnen beheersen en hun impulsen kunnen controleren;
- moeten kunnen segmenteren; woorden op kunnen delen in kleinere eenheden;
- doelbewust oefenen (deliberate practice) en doorzettingsvermogen (grit) hebben;
- bewust moeten worden van de noodzaak om hun teksten te reviseren en
- een 'growth mindset' hebben.

Vervolgens zijn er door de auteur van deze thesis in paragraaf 2.4 op basis van de literatuur tien aandachtspunten geformuleerd die leerkrachten kunnen gebruiken bij het begeleiden van kinderen in het vergroten van hun spellingbewustzijn. Deze zijn:

- help kinderen bij het oriënteren op hun taak en het bepalen van hun doel;
- verken de woorden auditief en werk met spellingcategorieën;
- zorg voor een goede instructie;
- laat kinderen voorspellen of ze een woord correct kunnen spellen;
- bevorder de algemene bewustwording van spellingkennis;
- laat kinderen hun dictée (schrijfproduct) zelf nakijken;
- geef directe feedback;
- denk na over je manier van toetsen;
- koppel het spellingonderwijs aan het stelonderwijs en
- maak gebruik van 'scaffolding'.

3. Methode, resultaten vooronderzoek

In dit hoofdstuk wordt in de twee paragrafen antwoord gegeven op de twee deelvragen die gerelateerd zijn aan de context. Per paragraaf staat een deelvraag centraal en wordt er aangegeven welke instrumenten gebruikt zijn en wat de resultaten zijn. In de laatste paragraaf wordt de conclusie van het vooronderzoek beschreven.

3.1 De manier waarop er op kdb's De Dolfijn door de leerkrachten en in de methodes aandacht besteed wordt aan het ontwikkelen het spellingbewustzijn.

Om antwoord te kunnen geven op de vraag op welke manier er op De Dolfijn door de leerkrachten en in de methodes aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van spellingbewustzijn, worden de methodes die gebruikt worden voor spelling bestudeerd en geanalyseerd en wordt er beschreven hoe het lesverloop van een dictee eruit ziet. Vervolgens wordt de vaste leerkracht van de groep bevraagd over deze vraag.

Op De Dolfijn werken ze op het gebied van spelling met de methodiek 'Zo leer je kinderen lezen en spellen'. Deze methodiek geeft aan dat naast goed lezen, goed spellen een voorwaarde is voor het succesvol doorlopen van het onderwijs. De methodiek geeft ook aan dat goed kunnen spellen een belangrijke rol speelt bij het deelnemen aan het maatschappelijk verkeer. De methodiek benoemt onderstaande aandachtspunten, waarmee je de resultaten van het spellingonderwijs kunt verbeteren:

- Zorg voor goede instructie;
- Bespreek het spellingproces met de leerlingen;
- Van horen naar schrijven;
- Visuele inprenting;
- Gebruik dezelfde spellingregel door de hele school;
- Gebruik geheugensteuntjes;
- Herhaal spellingcategorieën;
- Gebruik effectieve oefenvormen;
- Ondersteun zwakke spellers.

Daarnaast raadt deze methodiek aan om veel tijd te investeren in spelling, het liefst elke dag en de dictees altijd gezamenlijk met de leerlingen na te bespreken. Binnen de methodiek worden 28 spellingcategorieën gebruikt (*Bijlage F*).

De kinderen van groep 6 van De Dolfijn maken gemiddeld drie dictees per week. Ze mogen tijdens het maken van een dictee de categoriekaart die onderdeel is van de methodiek op hun tafel leggen ter ondersteuning (*Bijlage G*). Tijdens het dictee, dat in groep zes bestaat uit zes woorden en twee zinnen, noemt de leerkracht het woord in een zin. Hij/zij benoemt het woord dat opgeschreven moet worden. Daarna herhalen de kinderen het woord en vervolgens wordt het woord klassikaal verdeeld in klankgroepen, waarbij de kinderen tegelijkertijd meeklappen. Het is de bedoeling dat de kinderen dan voor ze het woord opschrijven, bedenken welke spellingcategorie(ën) ze herkennen in het woord. De nummers die bij deze categorie horen schrijven ze op voor het woord. De zinnen worden in zijn geheel voorgelezen en daarna worden de woorden die een bepaalde spellingcategorie bevatten herhaald zoals tijdens de losse woorden van het dictee. Aan het eind van het dictee wordt het dictee klassikaal nagekeken. De woorden en zinnen worden door de leerkracht goed opgeschreven en de kinderen kunnen zelf nakijken. Daarbij wordt aan verschillende kinderen gevraagd te benoemen welke spellingcategorie ze herkennen in het woord. In de voorgaande groepen zijn de eerste 19 spellingcategorieën aangeboden. Deze zijn herhaald tot de herfstvakantie

en daarna zijn er nog drie nieuwe categorieën aangeboden. Als er een nieuwe categorie geïntroduceerd wordt, wordt deze besproken met de kinderen. Daarna verzinnen de kinderen verschillende woorden waar deze categorie in voorkomt. Deze woorden worden door de leerkracht op het bord geschreven.

De taalmethode waarmee gewerkt wordt op De Dolfijn is Taal Actief. Dit taalprogramma onderscheidt vier leerstofdomeneinen: woordenschat; taal verkennen; spreken en luisteren en schrijven. Het leren schrijven wordt gezien als een cyclisch proces met als belangrijkste doel communicatie. Je schrijft om gelezen te worden en daarom zijn presentatie en publicatie van schrijfwerk van cruciaal belang. Elke les wordt hierbij voorzien van een concreet voorbeeld en heeft een nakijkhulp en een schrijfhulp. Er wordt gewerkt aan drie hoofddoelen:

1. De kinderen leren om verschillende genres en tekstsoorten te schrijven die elk hun eigen kenmerken hebben. Ze doen dit op papier of op de computer;
2. De kinderen leren kritisch te kijken naar hun eigen teksten en deze te reviseren en
3. De kinderen leren reflecteren op hun eigen schrijfwerk en op dat van anderen.

Gedurende het schooljaar komen er acht verschillende thema's aan bod. Aan elk thema wordt vier weken gewerkt en elk thema bevat 21 lessen die gedurende die vier weken aangeboden worden. Van die 21 lessen komt schrijven echter maar tijdens 2 of 3 lessen aan bod. Dus maar ongeveer 10% van de tijd wordt er aandacht besteed aan schrijven, reviseren en reflecteren op eigen schrijfwerk.

Tijdens de eerste les gaan ze een verhaal schrijven, waarbij verschillende soorten verhalen aan bod komen, zoals een persoonlijk verhaal, fantasieverhaal, bericht, recensie, gedichten of gebruiksaanwijzingen. Elke les bevat een nakijkhulp waar naast wat specifieke vragen over het doel van deze tekstvorm, altijd gevraagd wordt of leestekens goed gebruikt zijn (hoofdletters, punten, vraagtekens en uitroepetekens) en of ze spelfouten zien. Tijdens de tweede les gaan ze de tekst die ze geschreven hebben in de eerste les reviseren. Hierbij krijgen ze tips als:

- Gebruik de nakijkhulp van de vorige les;
- Je kunt zinnen beter of mooiere maken;
- Je kunt zinnen af en toe samenvoegen met een voegwoord;
- Je kunt op leestekens letten en
- Je kunt spelfouten eruit halen.

Ook wordt ze gevraagd wat ze gedaan hebben om hun spelfouten te verbeteren. Hebben ze dit gedaan door:

- Te denken aan de lessen over spelling;
- Het woord op te zoeken;
- Iemand om hulp te vragen of
- De spellingscontrole op de computer te gebruiken.

Bij de overige 18 of 19 lessen wordt er op geen enkele manier aandacht besteed aan het ontwikkelen van spellingbewustzijn van de kinderen. Er wordt ze geen enkele keer gevraagd te reflecteren op hun eigen geschreven werk of hun werk te controleren op spelfouten.

Op De Dolfijn hebben ze met de leerkrachten richtlijnen samengesteld over hoe kinderen in hun taalschrift moeten werken. Vijf van de zeven punten gaan over wat ze waar op moeten schrijven, zoals sla twee regels over na het vorige werk; schrijf voor de kantlijn het bladzijdenummer en nummer van de les. De laatste twee punten gaan over hun spellingbewustzijn. Deze punten zijn:

- Let goed op het gebruik van hoofdletters, punten, komma's enz. en
- Klaar? Lees je werk nog eens goed na; verbeter waar nodig en lever het daarna in.

Deze zeven punten staan op een groot vel en dit vel hangt achter in de klas.

Tijdens het gesprek met de vaste leerkracht van de groep kwam naar voren dat hij constateert dat er in deze groep een duidelijke tweedeling te zien is. Er is een grote groep die een goed spellingsbewustzijn heeft en een eveneens grote groep die hier veel moeite mee heeft. Ook wordt in dit gesprek aangegeven dat er vijf kinderen met dyslexie in de klas zitten, die hier extra begeleiding voor krijgen. Verder wordt er gezegd dat geprobeerd wordt het spellingbewustzijn van de kinderen te vergroten door het aanleren van de categorieën die horen bij onze methodiek. Er wordt gesproken over het feit dat er gemiddeld drie dictees per week gegeven worden, waarin de verschillende categorieën worden ingeoefend. De woorden worden tijdens de nabespreking steeds verdeeld in de categorieën om op die manier het bewustzijn te vergroten. De woorden worden dus wel besproken, maar de kinderen krijgen niet (direct) feedback op de fouten die ze gemaakt hebben. In de lagere groepen worden nog meer dictees in de week gegeven. Verder worden er ook tijdens de schrijflessen van taal eisen gesteld aan de spelling en wordt hier ook op beoordeeld.

Kort samengevat wordt er gewerkt met een afzonderlijke spellingmethodiek, waarbinnen wel aandacht gegeven wordt aan een aantal van de aandachtspunten die genoemd is in het theoretisch kader, zoals verken de woorden auditief en werk met spellingcategorieën en laat kinderen hun dictee (schrijfproduct) zelf nakijken. De taalmethode waarmee gewerkt wordt, besteedt relatief gezien heel weinig tijd aan het verhogen van het spellingbewustzijn van kinderen. De aandachtspunten die de kinderen meekrijgen tijdens deze lessen sluiten wel aan op de theorie van het theoretisch kader, maar worden te geïsoleerd aangeboden van de rest van de lessen. Naar aanleiding van het gesprek met de leerkracht kan geconcludeerd worden dat er, naast de tijd en aandacht die er tijdens de dictees en de schrijflessen besteed wordt aan het vergroten van het spellingbewustzijn, verder weinig aandacht aan gegeven wordt. En eerder is al aangegeven dat de schrijflessen slechts 10% van de tijd aan bod komen in de methode die gebruikt wordt. Er wordt dus wel aandacht gegeven aan het vergroten van het spellingbewustzijn door de methodes die gebruikt worden en door de leerkracht, maar het wordt erg geïsoleerd aangeboden en buiten deze lessen is hier weinig aandacht voor. Wat aansluit bij wat Willemen, Bosman en Van Hell (2000) en Willemen (1998) zeggen, namelijk dat het belangrijker is dat kinderen foutloze opstellen kunnen maken dan foutloze dictees, maar dat in ons onderwijs spellingvaardigheden geïsoleerd van andere vaardigheden geoefend worden en dat er in het basisonderwijs relatief weinig aandacht gegeven wordt aan het stelonderwijs en dat er nauwelijks feedback wordt gegeven op dat wat door de kinderen geschreven wordt.

3.2 Spellingbewustzijn van kinderen in groep zes van kdb's De Dolfijn

Om antwoord te kunnen geven op de vraag hoe het staat met het spellingbewustzijn van de kinderen in groep zes van De Dolfijn, wordt gebruik gemaakt van observeren en bevragen. Hierbij wordt het gedrag van kinderen geobserveerd tijdens het schrijven van een stelopdracht. Het eindproduct wordt geanalyseerd op basis van een aantal criteria. Daarna hebben de kinderen een vragenlijst ingevuld met vragen over hoe vaak zij bepaalde vaardigheden gebruiken tijdens het maken van hun dictees en het schrijven buiten de spellingslessen. De vragenlijst (*Bijlage E*) bevat 12 vragen die gebaseerd zijn op de theorie in het theoretisch kader. Bij de vragenlijst wordt gebruik gemaakt van een vierpuntschaal.

Resultaten stelopdracht

De kinderen werden gevraagd een verhaal te schrijven. Hierbij mochten ze zelf kiezen waar het verhaal over zou gaan en welke vorm het verhaal zou hebben. Dit was de enige instructie die ze

kregen. Om een goede nulmeting te kunnen doen werd geen rekening gehouden met de aanbevelingen die gedaan zijn in het theoretisch kader. Er werd dus vooraf geen duidelijke doel geformuleerd en er was geen oriëntatie op de taak (punt 1). Er was geen duidelijke instructie (punt 3). Er werd niets gedaan om de algemene bewustwording van spellingkennis te bevorderen (punt 5), waarbij de kinderen niet gevraagd werden om moeilijke woorden hardop uit te spreken (punt 2). Ook werden ze niet aangemoedigd om hun tekst na te kijken voor ze hem inleverden (punt 6). Tijdens en na het schrijven werd er geen (directe) feedback gegeven (punt 7) en hierdoor was er ook geen sprake van scaffolding (punt 10).

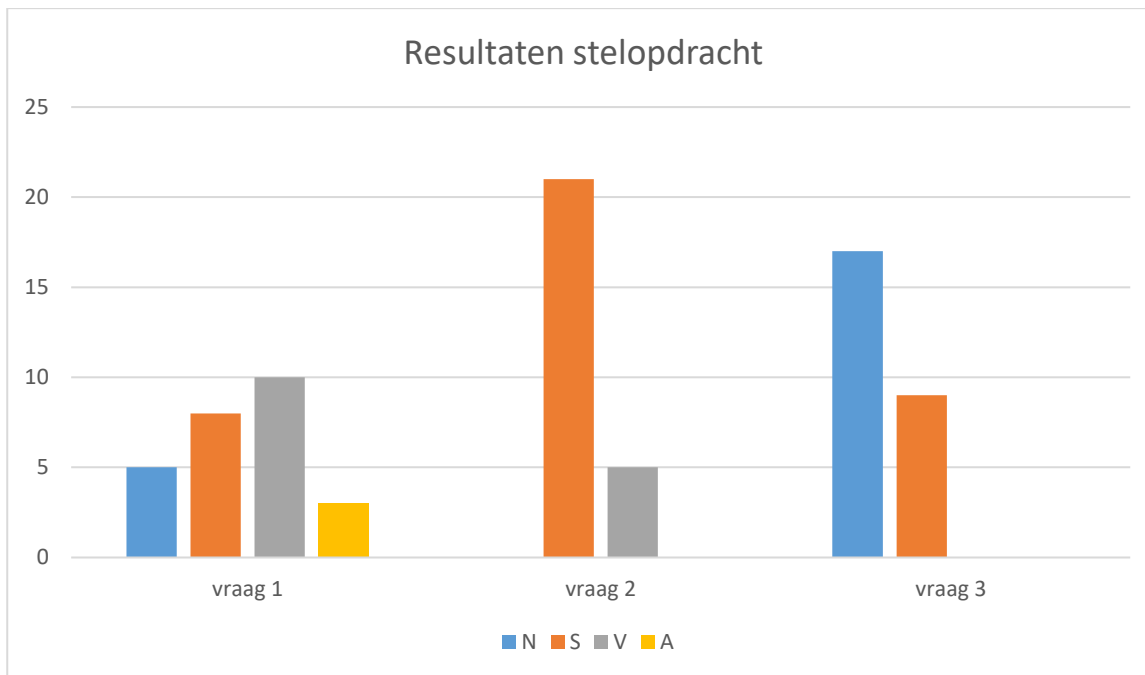
Tijdens het observeren van het gedrag van de kinderen gedurende het schrijven van hun verhaal, vielen de volgende dingen op:

- In eerste instantie gingen de meeste kinderen enthousiast aan de slag;
- Al gauw kwam echter de vraag hoe lang het verhaal moest zijn;
- Na het geven van een minimum van 10 regels, werden al snel veel verhalen ingeleverd van rond de 10 regels. Van de 26 verhalen waren dit er 22. Dat is 85 % van de verhalen. Opvallend is dat alle jongens een verhaal hadden van ongeveer 10 regels;
- Slecht één kind is een keer naar de leerkracht gegaan om te vragen hoe ze een moeilijk woord moest schrijven;
- Er is geen gebruik gemaakt van de woordenboeken die in een kast in de klas liggen;
- Er was niet merkbaar dat iemand moeilijke woorden ging verklanken of onderverdelen in klankgroepen om tot de juiste spelling te komen;
- De verzorging van het schrijfproduct was in bijna de helft van de gevallen onverzorgd, waarbij er weinig aandacht besteed werd aan het leesbaar maken van het verhaal door bijvoorbeeld onduidelijk te schrijven; geen ruimte te laten tussen de woorden of geen gebruik te maken van interpunctie. Dit was in 11 van de 26 verhalen het geval. Dit is 42%.
- Er was één jongen die helemaal niet kwam tot het schrijven van een verhaal. Hij wist niet waarover hij moest schrijven of wat hij dan moest schrijven. Hij had duidelijk last van het gebrek aan een duidelijk doel en een duidelijke instructie. Hij was niet gemotiveerd en zijn weerstand werd alleen maar groter. Met wat extra hulp heeft hij toch nog wat zinnen op papier gekregen.

De verhalen zijn vervolgens geanalyseerd op basis van de volgende criteria:

1. Is er gelet op het gebruik van interpunctie?
2. Zijn er fouten gemaakt in woorden, waarvan de spelling op basis van de tot dan toe aangeboden spellingregels bekend zou moeten zijn?
3. Zijn er woorden verbeterd die fout geschreven waren?

Bij het beantwoorden van deze vragen kunnen de volgende antwoorden mogelijk zijn: Nooit (N), Soms (S), Vaak (V) en Altijd (A). Hieronder staan de resultaten in Figuur 1 weergegeven.



Figuur 1 Resultaten stelopdracht

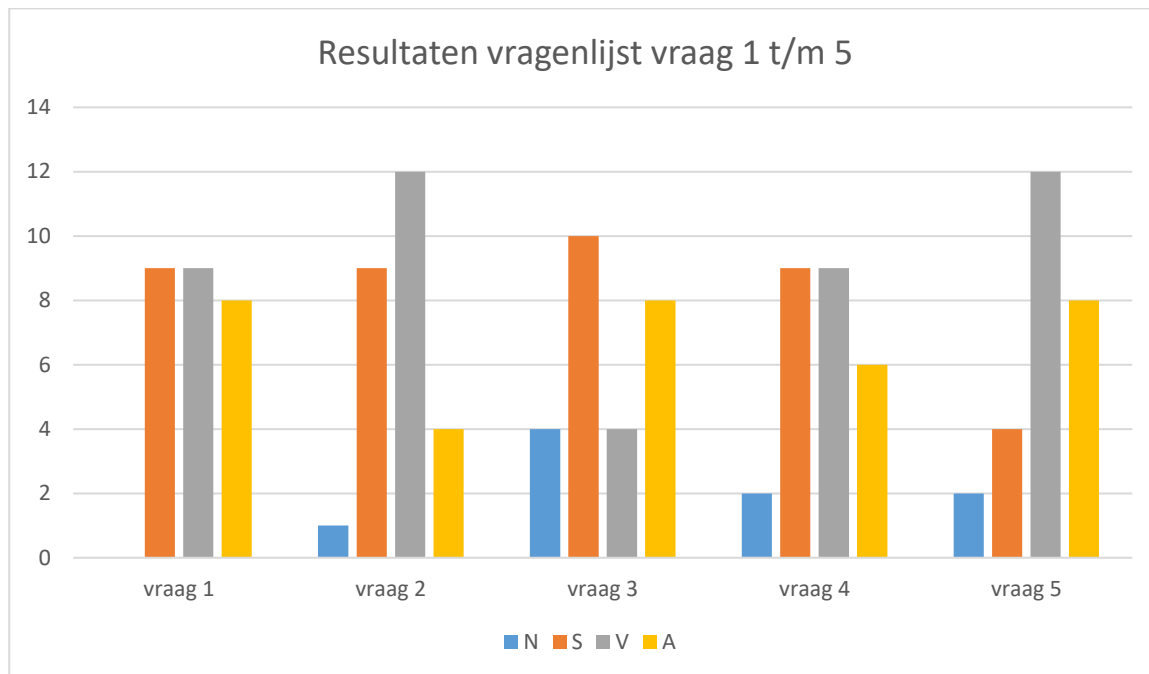
Hieruit blijkt dat de helft van de kinderen nooit of soms gebruik maken van interpunctie. Er zijn er slechts drie die dit altijd doen. Dat is slechts 11% van de kinderen. Uit de tweede vraag blijkt dat er relatief weinig fouten gemaakt worden in de woorden die ze schrijven. Dit kan verklaard worden door het feit dat kinderen in vrije schrijfsituaties makkelijker de woorden kunnen vermijden die ze moeilijk vinden om goed te schrijven (Jansen-Donderwinkel, Bosman & Van Hell, 2002). Het merendeel (80%) maakt maar soms een fout in een woord waarvan ze de spelling zouden moeten kennen op basis van wat hun tot nu toe aangeboden is. Er is tegelijkertijd niemand die foutloos schrijft en er zijn er nog vijf die vaak fouten maken in de spelling van woorden waarvan ze de spelling zouden moeten kennen. Vraag drie geeft wel het duidelijkst aan hoe het gesteld is met het reflecteren van de kinderen. Want van de fouten die gemaakt worden, wordt 65% niet verbeterd en 35 % soms. Al kan er niet gecontroleerd worden of de kinderen daadwerkelijk hun werk teruggelezen hebben en de fouten misschien zelf gewoon ook niet herkend hebben en daarom dus niet verbeterd hebben. In de resultaten van de schrijfproducten is echter wel te zien dat de verbeteringen vooral gemaakt worden op het gebied van het gebruik van hoofdletters en slechts sporadisch wordt gezien dat een woord fout geschreven is en dat deze (meteen of bij het teruglezen) verbeterd wordt.

Resultaten vragenlijst

De vragenlijst (*Bijlage E*) bevat 12 vragen op het gebied van spellingbewustzijn. De vragen zijn gebaseerd op de theorie van het theoretisch kader en de manier waarop de spellingles vormgegeven wordt op De Dolfijn. De vragenlijst is klassikaal ingevuld, zodat mogelijke onduidelijkheden in de vraagstelling meteen toegelicht konden worden. De eerste zes vragen gaan over het spellingbewustzijn van de kinderen tijdens het maken van een dictie tijdens de spellingles en de laatste ze vragen gaan over het spellingbewustzijn van kinderen buiten de spellingles. Er wordt gewerkt met een vierpuntschaal. Ook nu kon er geantwoord worden met: Nooit (N), Soms (S), Vaak (V) en Altijd (A).

In Figuur 2 staan de resultaten van de antwoorden op de eerste vijf vragen. . In Figuur 3 staan de resultaten van de antwoorden van vraag zes. Bij vraag zes kon als antwoord ja of nee gegeven

worden. Deze vraag wordt dus apart weergegeven. In Figuur 4 staan de resultaten van de antwoorden op de laatste zes vragen. Bij deze vragen werd ook gewerkt met een vierpuntschaal met als mogelijke antwoorden Nooit (N), Soms (S), Vaak (V) en Altijd (A).



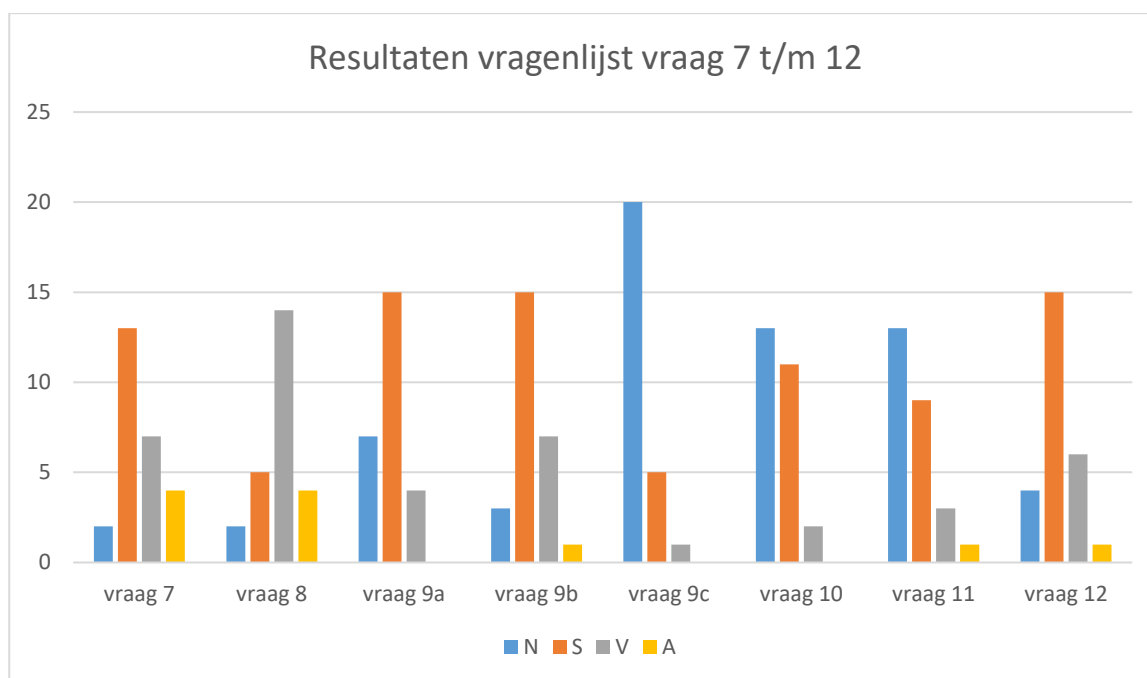
Figuur 2 Resultaten vragenlijst vraag 1 t/m 5 over gedrag tijdens spellingles

Tijdens deze spellinglessen wordt er door de leerkracht heel duidelijk instructie gegeven over het verloop van de les en over wat er van de kinderen verwacht wordt. Dit is terug te zien in de antwoorden van de kinderen op deze vragen, omdat bij elke vraag meer dan de helft van de kinderen aangeeft dit vaak of altijd te doen. Bij vraag drie is echter te zien dat meer dan de helft van de kinderen soms of nooit de spellingcategorie opschrijft die herkend wordt in het woord. Tegelijkertijd is ook te zien dat niet iedereen de instructies van de leerkracht opvolgt, aangezien er ook aangegeven wordt dat ze bepaalde dingen soms of nooit doen. Vraag vier, de vraag of ze van tevoren voorspellen of ze wel of niet weten hoe ze het woord moeten schrijven, is nieuw voor de kinderen. Dit is iets wat niet gevraagd wordt tijdens het maken van een dictee in groep zes van De Dolfijn, maar wat wel als belangrijk ervaren wordt in de literatuur (Block & Peskowitz, 1990). Toch geeft al 58% van de kinderen aan dit vaak of altijd te doen. Tijdens het dictee kijkt 77% van de kinderen het woord dat ze geschreven hebben na op spelfouten.



Figuur 3 Resultaten vragenlijst vraag 6 over inzicht in welke categorieën nog lastig gevonden worden.

In Figuur 3 is een gelijkmatige verdeling te zien. De helft zegt te weten welke spellingcategorie ze nog moeilijk vinden en kunnen deze categorie of categorieën ook benoemen. Er waren twee kinderen die aangaven dat ze wisten welke categorieën ze nog lastig vonden, namelijk dat ze er geen één lastig vonden. Opvallend is, dat bij het ene kind dit ook klopt, aangezien zij weinig tot geen fouten maakte in haar verhaal en goede cijfers haalt tijdens haar dictees. Het andere kind haalt echter constant slechte cijfers bij zijn dictees en maakte ook fouten tijdens het schrijven van zijn verhaal. Bij de ene is er dus een goed ontwikkeld spellingbewustzijn en vermogen tot reflecteren op eigen werk en eigen mogelijkheden en bij de ander is dit mogelijkwerwijs helemaal niet het geval.



Figuur 4 Resultaten vragenlijst vraag 7 t/m 12 over gedrag buiten spellingles

Deze resultaten laten duidelijk zien dat als deze kinderen aan het schrijven zijn buiten de spellingles, ze veel minder letten op hun spelling. Opvallend is dat nog maar 15% van de kinderen altijd let op hun gebruik van interpunctie. Het merendeel (69%) denkt vaak of altijd na voor ze een (moeilijk) woord opschrijven. Er wordt weinig hulp gevraagd als kinderen niet weten hoe ze een woord moeten schrijven en daarbij wordt er wel het minst vaak gebruik gemaakt van een woordenboek. 77% van de kinderen geeft aan nooit een woordenboek te gebruiken om de spelling van een woord op te zoeken. Kinderen zeggen de woorden ook niet veel meer hardop voor ze deze opschrijven. Slechts 7% doet dit vaak. Ook verdeelt het merendeel van de kinderen (85%) de woorden nooit of soms in klankgroepen. Iets wat tijdens het dictee nog wel vaak gebeurt. Het feit dat vervolgens 73% van de kinderen nooit of soms terug kijkt naar wat ze geschreven hebben en dit controleren op interpunctie en spelfouten, blijkt dat ze nog weinig bezig zijn met het reflecteren op hun eigen werk.

Uit de vragenlijst valt te concluderen dat de kinderen bewuster bezig zijn met hun spelling en interpunctie tijdens het maken van een dictee dan tijdens het schrijven van bijvoorbeeld verhalen of het maken van opdrachten buiten de spellingles. Buiten de spellingles worden de strategieën die ze geleerd worden tijdens de spellingles weinig tot niet toegepast. De kinderen maken weinig gebruik van hulpmiddelen als ze niet weten hoe ze een woord moeten schrijven en het merendeel leest ook niet terug wat ze geschreven hebben met als doel het te controleren op spel- en interpunctie fouten.

3.3 Conclusie vooronderzoek

Bij het zoeken naar het antwoord op de hoofdvraag hoe een leerkracht kinderen in groep zes kan begeleiden bij het vergroten van hun spellingbewustzijn, kunnen vanuit het vooronderzoek de volgende conclusies getrokken worden.

Op basis van het vooronderzoek kan er geconstateerd worden, dat er gewerkt wordt met een afzonderlijke spellingmethodiek, waarbinnen aandacht gegeven wordt aan een aantal van de

aandachtspunten die genoemd zijn in het theoretisch kader, zoals verken de woorden auditief en werk met spellingcategorieën en laat kinderen hun dictee (schrijfproduct) zelf nakijken. Er is tijdens de spellingles een duidelijke instructie, maar de kinderen geven aan dat ze de strategieën die hun tijdens deze lessen geleerd worden, weinig toepassen buiten de spellingles. De taalmethode waarmee gewerkt wordt, besteedt relatief gezien heel weinig tijd aan het verhogen van het spellingbewustzijn van kinderen. De aandachtspunten die de kinderen meekrijgen tijdens deze lessen sluiten wel aan op de theorie van het theoretisch kader, maar worden te geïsoleerd aangeboden van de rest van de lessen. Ook de leerkracht van de groep besteedt buiten de spellinglessen en de schrijflessen van de methode weinig aandacht aan het vergroten van het spellingbewustzijn van de kinderen (zie paragraaf 3.1).

De spellingvaardigheden worden dus geïsoleerd van andere vaardigheden aangeboden en er wordt relatief weinig aandacht gegeven aan het stelonderwijs. Tijdens deze geïsoleerde lesmomenten worden de kinderen geholpen bij het oriënteren op hun taak. Tijdens het schrijven van een dictee worden de woorden auditief verkend en wordt er gewerkt met spellingcategorieën. Daarnaast wordt er gezorgd voor een goede instructie en kijken de kinderen hun dictee zelf na. Maar het lijkt erop dat er nauwelijks feedback gegeven op dat wat door de kinderen geschreven wordt of dat er gebruik gemaakt wordt van scaffolding. De kinderen worden niet gevraagd zelf te voorspellen of ze een woord denken correct te kunnen spellen. Daarmee wordt er ook weinig aandacht gegeven aan het bevorderen van de algemene bewustwording van de spellingkennis van de kinderen.

Er wordt met de kinderen gewerkt aan vaardigheden als het reflecteren op hun eigen werk; het leren segmenteren; het verband zien tussen het toepassen van een bepaalde strategie en daarnaast ze zijn doelbewust aan het oefenen. Maar dit gebeurt alleen tijdens de lesmomenten dat dit aanbod komt, zoals tijdens het dictee en de schrijf oefeningen van de methode. Uit de vragenlijst die de kinderen ingevuld hebben, blijkt echter dat een groot deel van de kinderen buiten deze lessen veel minder bezig is met het inzetten van deze vaardigheden. Ze zijn zich dus nog niet bewust van de noodzaak om hun teksten te reviseren. Ze lijken zich niet allemaal betrokken te voelen bij hun eigen denken en leren. Daarnaast lijken ze daarmee niet na te denken over hun eigen cognitieve (denk)processen en strategieën buiten deze lessen. Dit is het transferprobleem waar door Bosman (2004b) en Willems (1998) over geschreven wordt.

4. Onderzoek naar het ontwerp

Omdat er op basis van de resultaten van het vooronderzoek geconcludeerd kan worden dat er in de praktijk iets ontbreekt om het spellingbewustzijn van de kinderen in groep zes te vergroten, is er een nieuw ontwerp geformuleerd. Dit ontwerp wordt van 27 februari tot en met 11 april uitgevoerd door leerkrachten en kinderen in groep zes van De Dolfijn in Heino. Aangezien er als hoofdvraag gesteld wordt hoe de leerkracht de kinderen van groep zes kan begeleiden bij het vergroten van hun spellingbewustzijn, zal het ontwerp vooral gericht zijn op dat wat de leerkracht anders kan gaan doen om de kinderen te helpen bij het behalen dit doel. Dit zal vooral terug te zien zijn bij de ontwerpcriteria.

In de eerste paragraaf wordt beschreven hoe het ontwerp tot stand is gekomen en wat het doel ervan is. Er wordt verder een beschrijving gegeven van de ontwerpcriteria; van het ontwerp zelf; de methode van dataverzameling en data-analyse en van de randvoorwaarden bij het monitoren en meten van het ontwerp. Er wordt ook beschreven welke procedure gevolgd wordt, welke deelnemers er zijn en welke instrumenten en welk materiaal er gebruikt wordt.

In paragraaf 4.2 worden de resultaten van het ontwerp weergegeven en beschreven. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie waarin antwoord gegeven zal worden op de hoofdvraag van deze thesis.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

In de volgende subparagrafen worden het doel van het ontwerp (paragraaf 4.1.1); de ontwerpcriteria (paragraaf 4.1.2); het ontwerp (paragraaf 4.1.3) en het uitvoeren van ontwerp en methode van dataverzameling (paragraaf 4.1.4) beschreven.

4.1.1 Doel van het ontwerp

Het doel van het ontwerp is ervoor te zorgen dat er aanpassingen gedaan worden in de didactiek en begeleiding van de leerkracht, waardoor de kinderen in groep zes van De Dolfijn zich ook buiten de spelling- en schrijfles meer bewust gaan worden van het gebruik van hun spelling en interpunctie.

De leerkracht helpt de kinderen hierbij door ervoor te zorgen dat:

- de kinderen gaan voorspellen of ze woorden wel of niet correct kunnen spellen, waardoor de kinderen meer inzicht krijgen in hun sterke en zwakke kanten;
- de kinderen gaan werken aan metacognitieve vaardigheden, waarmee ze het vermogen ontwikkelen om zelf na te denken over hun eigen cognitieve (denk)processen;
- de kinderen gaan reflecteren op hun eigen werk;
- de kinderen zich meer bewust worden van de noodzaak om hun teksten te reviseren;

De leerkracht bereikt dit door:

- te zorgen voor een duidelijke instructie;
- het geven feedback;
- de kinderen buiten de spelling- en schrijflessen te helpen bij het oriënteren op hun taak en het bepalen van hun doel en
- aandacht te besteden aan het gebruik van correcte spelling en interpunctie.

4.1.2 Ontwerpcriteria

Voor het ontwerp zijn de volgende ontwerpcriteria geformuleerd, welke onderbouwd zijn op basis van de literatuur die besproken is in Hoofdstuk 2.

De leerkrachten:

- helpen de kinderen ook buiten de spelling- en schrijflessen zich te oriënteren op hun taak en bij het bepalen van hun doel (Spin, 2015; Willemen, Bosman & Van Hell, 2000);
- zorgen ervoor dat er buiten de spelling- en schrijflessen ook aandacht is voor het gebruik van spelling en interpunctie (Willemen, Bosman & Van Hell, 2000, 2002);
- zorgen tijdens de spellingles en daarbuiten voor een duidelijke instructie (Block & Peskowitz, 1990) over de stappen die de kinderen moeten zetten tijdens het opschrijven van de woorden tijdens het dictee en over het gebruik van het stappenplan;
- laten de kinderen tijdens het dictee voorspellen of ze een woord correct kunnen spellen (Block & Peskowitz, 1990);
- geven feedback (Bosman, 2004a) op het schrijfproduct van de kinderen en op de manier waarop het stappenplan gebruikt wordt en
- werken met de methodiek 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' en met de methode Taal Actief.

De kinderen:

- denken zelf na over hun eigen cognitieve (denk)processen (Willemen, Bosman & Van Hell, 2002) door gebruik te maken van een stappenplan;

- voorspellen tijdens het dictee of ze een woord correct kunnen spellen (Block & Peskowitz, 1990) en
- werken met een persoonlijk stappenplan (Willemen, Bosman & Van Hell, 2000,2002).

4.1.3 Het ontwerp

Het ontwerp is gebaseerd op de instrumenten die door Block en Peskowitz (1998), Paffen (2003) en Paffen en Bosman (2005) en door Willemen, Bosman en Van Hell (2000; 2002) gebruikt zijn tijdens hun onderzoeken.

Block en Peskowitz (1998) lieten de kinderen tijdens het maken van een dictee voorspellen of ze een woord correct konden spellen. Paffen (2003) en Paffen en Bosman (2005) zetten een trainingssessie in van vijf bijeenkomsten over een periode van zeven weken, waarbij verschillende metacognitieve vaardigheden geoefend werden (zie paragraaf 2.3, aandachtspunt 5). Willemen, Bosman en Van Hell (2000; 2002) werkten met een zelfcorrectietraining. Nadat de kinderen een opstel geschreven hadden, kregen ze de kans om deze systematisch na te kijken op spelfouten. Hiervoor werd een stappenplan gebruikt dat ieder kind samen met de onderzoekster opgesteld had. Dit werd gedaan, omdat ieder kind een ander soort spellingprobleem had.

Het ontwerp bestaat uit twee delen. Het eerste deel bevat een extra aanvulling op de spellingles, zoals die nu ingevuld wordt en het tweede deel bevat het maken en inzetten van een stappenplan. Dit stappenplan wordt door de kinderen gebruikt bij het vergroten van hun spellingbewustzijn buiten de spellingles.

Deel 1: Spellingles

In hoofdstuk drie is te lezen dat de kinderen van groep zes van De Dolfijn drie keer per week een dictee maken. Dit dictee bestaat uit zes losse woorden en twee zinnen. Hiervoor wordt de methodiek Zo leer je kinderen lezen en spellen.

De les blijft verlopen zoals normaal, waarbij de leerkracht het woord voorleest in een zin en daarna het woord herhaalt, dat opgeschreven moet worden. De kinderen herhalen het woord en vervolgens wordt het woord onderverdeeld in klankgroepen. De aanpassing die in het ontwerp gedaan wordt, is dat de kinderen, voor ze het woord op gaan schrijven, nu eerst voorspellen of ze het woord correct kunnen spellen. De kinderen schrijven de categorie(ën) op die ze herkennen in het woord en schrijven vervolgens het woord op. Nadat ze het woord opgeschreven hebben, wordt de kinderen gevraagd nogmaals naar het geschreven woord te kijken. Hierbij bedenken de kinderen of ze het goed geschreven hebben of niet. Ze krijgen de kans het woord te verbeteren.

Deze aanpassing zal alleen toegevoegd worden bij het schrijven van de zes woorden, omdat bij de zinnen de nadruk ligt op het gebruik van interpunctie.

Als alle woorden en zinnen door de kinderen opgeschreven zijn, schrijft de leerkracht de correcte spelling van de woorden en de zinnen op het bord en kijken de kinderen hun werk zelf na. Bij de zes woorden geven de kinderen aan of hun voorspelling juist was. Tot slot verbeteren ze de woorden die ze fout geschreven hebben.

Door de spellingles op deze manier aan te passen, wordt er gewerkt aan de volgende ontwerpcriteria:

- de leerkrachten geven een duidelijke instructie;
- de kinderen gaan voorspellen of ze woorden wel of niet correct kunnen spellen, waardoor de kinderen meer inzicht krijgen in hun sterke en zwakke kanten en

- de kinderen werken aan metacognitieve vaardigheden, waarmee ze het vermogen ontwikkelen om zelf na te denken over hun eigen cognitieve (denk)processen en gaan de kinderen reflecteren op hun eigen werk.

Deel 2: Het stappenplan

Het stappenplan is gebaseerd op de instrumenten die tijdens de onderzoeken van Paffen (2003), Paffen en Bosman (2005) en Willemen, Bosman en Van Hell (2000; 2002) ingezet werden. Dit stappenplan zal bij ieder kind op zijn tafel liggen, zodat ze ernaar kunnen kijken op alle momenten dat ze, buiten de spellingles, aan het schrijven zijn

Hieronder staat het stappenplan zoals het gebruikt gaat worden tijdens de uitvoering van dit ontwerp.

Dit stappenplan is van:

1. *Ik lees mijn verhaal goed door, van het begin tot het einde.
Heb ik misschien woorden vergeten?*
2. *Ik kijk of ik alle hoofdletters en punten op de goede plaats heb staan.*
3. *Zie ik woorden van categorie 11, de klankvoeten woorden of van categorie 7, langer maak woord?*
Ik gebruik mijn categoriekaart.
Heb ik ze goed geschreven?
4. *Zie ik woorden van categorie*
Ik gebruik mijn categoriekaart.
Heb ik ze goed geschreven?
5. *Moeilijke spellingafspraken:*
-woordjes met een g of ch
-woordjes met au of ou
Zie ik woorden die hierbij horen?
Deze woorden zoek ik op in het woordenboek, ik vraag ze aan een medeleerling of ik vraag ze aan de juf.
Heb ik ze goed geschreven?
6. *Vreemde moeilijke woorden die ik bijna nooit schrijf zoek ik op in het woordenboek of ik vraag ze aan de juf.*

Door te werken met het stappenplan ontwikkelen de kinderen metacognitieve vaardigheden, waarmee ze het vermogen ontwikkelen om zelf na te denken over hun eigen cognitieve (denk)processen. De kinderen gaan: reflecteren op hun eigen werk en worden zich meer bewust van de noodzaak om ook buiten de spellingles hun teksten te reviseren. De leerkrachten zorgen voor een duidelijke instructie; geven feedback en helpen de kinderen buiten de spelling- en schrijflessen bij het oriënteren op hun taak en het bepalen van hun doel en besteden zij aandacht aan het gebruik van correcte spelling en interpunctie.

4.1.4 Uitvoeren van ontwerp en methode van dataverzameling

Uitvoering ontwerp

Tijdens de eerste week wordt op maandag aan de kinderen toelichting gegeven over de aanpassing in de spellingles, over het stappenplan en het doel van het ontwerp. Ieder kind krijgt zijn eigen stappenplan. Hierop kunnen de kinderen bij stap vier zelf invullen op welke categorieën ze extra

willen gaan letten. Indien er kinderen zijn die nog geen zicht hebben op welke categorieën ze nog moeilijk vinden, kunnen ze dit ook op een later moment invullen.

In week twee wordt gestart met het uitvoeren van het ontwerp. De kinderen maken gedurende zes weken op maandag, dinsdag en donderdag op dezelfde tijd (10.45 u) een dictee met de daarbij horende aanpassing. De leerkracht kijkt de dictees ook na en kijkt of de kinderen inderdaad gebruik maken van het voorspellen of ze een woord wel of niet goed kunnen schrijven. Ook kijkt de leerkracht of de kinderen de woorden die ze fout geschreven hebben, verbeterd hebben. Data die hieruit gehaald kunnen worden, zijn dat de leerkracht kan zien of de kinderen inzicht hebben in welke woorden ze denken goed of niet goed te kunnen spellen en of deze voorspellingen inderdaad overeenkomen met de werkelijkheid.

In de tweede week starten de kinderen op maandag met het schrijven van een verhaal. Het gebruik van het stappenplan wordt voor ze beginnen met schrijven nog een keer besproken met de kinderen. De kinderen gaan daarna hun verhaal schrijven en gebruiken hierbij hun stappenplan. De leerkracht loopt rond en geeft feedback. De leerkracht kijkt de verhalen na. Op dinsdag krijgen de kinderen hun verhaal terug. Met hun maatje kijken ze naar de feedback die ze gekregen hebben op hun verhaal en kijken ze naar de fouten die ze gemaakt hebben. De leerkracht loopt wederom rond om feedback te geven.

In de daaropvolgende twee weken herinnert de leerkracht de kinderen aan het gebruik van hun stappenplan. Door middel van het observeren van het gedrag van de kinderen tijdens hun schrijfwerk buiten de spellingles, kijkt de leerkracht of dit stappenplan op de juiste manier ingezet wordt en geeft daar waar nodig feedback.

Na drie weken volgt er klassikaal een korte evaluatie met de kinderen over het gebruik van het stappenplan. Mogelijk moeten er nieuwe categorieën toegevoegd worden of kunnen er categorieën verwijderd worden van het stappenplan. Ook vindt er na drie weken een tussenevaluatie plaats door de vaste leerkracht en de onderzoeker. Er wordt besproken of het ontwerp goed werkt of dat er misschien dingen in het ontwerp aangepast moeten worden.

De laatste drie weken werken de kinderen zelfstandig met het inzetten van hun stappenplan, maar worden hier door de leerkrachten wel aan herinnerd. Het stappenplan ligt op een hoek van de tafel. De leerkrachten geven daar waar nodig feedback op het gebruik het stappenplan en het schrijfproduct van de kinderen.

Methode van dataverzameling

Zoals in de vorige paragraaf al is aangegeven, wordt bij het afnemen van het dictee gekeken naar het inzicht dat de kinderen hebben in hun eigen sterke en zwakke kanten. Tijdens de eindmeting kan vastgesteld worden of dit inzicht in de loop van de zes weken groter geworden is.

Bij het bekijken en analyseren van de schrijfproducten van de kinderen wordt gekeken of de kinderen gebruik hebben gemaakt van hun stappenplan. Dit is terug te zien in hun gebruik van interpunctie, het verbeteren van fouten en het aanvullen van woorden die ze in eerste instantie vergeten zijn. Ook hierbij wordt er gekeken of hierin in de loop van de zes weken veranderingen optreden. De vergelijkingen tussen de begin- en de eindmeting zullen gedaan worden op klassikaal niveau.

Gedurende de weken waarin het ontwerp uitgevoerd wordt, wordt er door de onderzoeker een logboek bijgehouden. Hierin worden opvallende reacties en gedragingen van de kinderen opgenomen. Het gaat hierbij om dingen die door de onderzoeker geobserveerd worden, maar niet uit bovenstaande data naar voren zullen komen. Hierbij kan het bijvoorbeeld gaan over observaties over het gebruik van het stappenplan, over kinderen die gebruik maken van een woordenboek om moeilijke woorden op te zoeken of over kinderen die een medeleerling of de leerkracht vragen om

hulp om tot de correcte spelling van een woord te komen. Er wordt gekeken of er in de loop van de zes weken veranderingen merkbaar zijn ten aanzien van het gebruik van het stappenplan en de resultaten van de schrijfproducten.

Na afloop van de zes weken, in de week van 17 april zal de eindmeting van het ontwerp plaatsvinden. Bij het meten van het ontwerp zullen de kinderen, net als bij de beginmeting, dezelfde vragenlijst invullen en een verhaal schrijven en inleveren. Deze verhalen zullen, net als bij de beginmeting, geanalyseerd worden op basis van de volgende criteria:

- Is er gelet op interpunctie;
- Zijn er fouten gemaakt in woorden waarvan de spelling op basis van de tot dan toe aangeboden spellingregels bekend zou moeten zijn;
- Zijn er woorden verbeterd die fout geschreven waren.

Hiermee blijven de randvoorwaarden hetzelfde en zal er een realistische vergelijking gemaakt kunnen worden tussen de begin- en de eindmeting.

4.5 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

In deze paragraaf zullen de resultaten van de data bij het monitoren en het meten van het ontwerp geanalyseerd worden. Als gevolg hiervan kan dan ook antwoord gegeven worden op de laatste deelvraag, waarin gevraagd wordt of het ontwerp voldoet in de praktijk.

Zoals in paragraaf 4.3 is aangegeven is er een eindmeting geweest, waarbij de kinderen dezelfde vragenlijst (*Bijlage E*) als bij de nulmeting ingevuld hebben. Daarnaast hebben zij ook weer een verhaal geschreven en ingeleverd. De verhalen worden op basis van dezelfde criteria als bij de beginmeting geanalyseerd (zie paragraaf 4.3). Gedurende de uitvoering van het ontwerp zijn interessante observaties die los staan van de begin en de eindmeting bijgehouden in een logboek. Deze observaties zullen hieronder eerst weergegeven worden. Vervolgens worden de resultaten van de stelopdracht weergegeven. Deze resultaten worden geanalyseerd en vergeleken met de beginmeting. Tot slot worden de resultaten van de vragenlijst weergegeven en geanalyseerd. Deze resultaten worden ook vergeleken met de beginmeting. Aan het eind wordt een korte samenvatting gegeven van alle resultaten.

Resultaten observaties

- In de eerste week, na de introductie over spellingbewustzijn, kwamen er al twee kinderen vermelden dat er fout stond in het nakijkboek van de methode Taal Actief. Zij gingen dus bewuster kijken naar het taalgebruik en spelling om hen heen.
- Er wordt geobserveerd dat kinderen woordenboeken gaan gebruiken om de juiste spelling van woorden in op te zoeken. Er werd echter wel aangegeven, dat ze het lastig vonden om het woord te vinden, juist omdat ze niet wisten hoe ze het woord correct moesten spellen.
- Kinderen vragen vaker aan de leerkracht hoe ze woorden moeten spellen.
- In het werk van de kinderen wordt gezien dat er zo nu en dan verbeteringen aangebracht worden, vooral in het gebruik van interpunctie en hoofdletters.
- Tijdens de evaluatie blijkt dat voor één kind het gebruik van het stappenplan nog wat onduidelijk is. Door een ander kind wordt dit duidelijk uitgelegd.
- Tijdens een stelopdracht die staat op de weektaak van de kinderen, werken de kinderen met hun stappenplan. Er wordt geobserveerd dat er verschillende kinderen zijn die elkaar vragen hoe ze woorden moeten schrijven. Er zijn kinderen die woorden opzoeken in het woordenboek of aan de leerkracht vragen hoe ze een woord moeten schrijven.

- Het voorspellen geeft sommige kinderen meer inzicht in wat ze kunnen en niet kunnen op het gebied van spelling. Een aantal kinderen geeft namelijk aan dat ze soms dachten dat ze een woord goed/fout zouden spellen, maar dat dit juist het tegenovergestelde was.
- Eén kind geeft aan dat het voorspellen hem geholpen heeft, omdat hij nu meer nadenkt over het woord dat hij op gaat schrijven.

Resultaten stelopdracht

De kinderen kregen tijdens de eindmeting wederom de opdracht een verhaal te schrijven, waarbij onderwerp en vorm vrij stonden. In tegenstelling tot de beginmeting werd er nu wel gewezen op het gebruik van hun stappenplan en op het feit dat ze elkaars werk konden controleren en elkaar feedback konden geven. In tegenstelling tot bij de beginmeting werd er nu dus wel een duidelijk doel geformuleerd en was er oriëntatie op de taak (punt 1), zie paragraaf 2.4. Er was wel een duidelijke instructie (punt 3). Ze werden aangemoedigd om hun verhaal na te kijken voor ze hem inleverden (punt 7) en elkaar feedback te geven (punt 7 en 10).

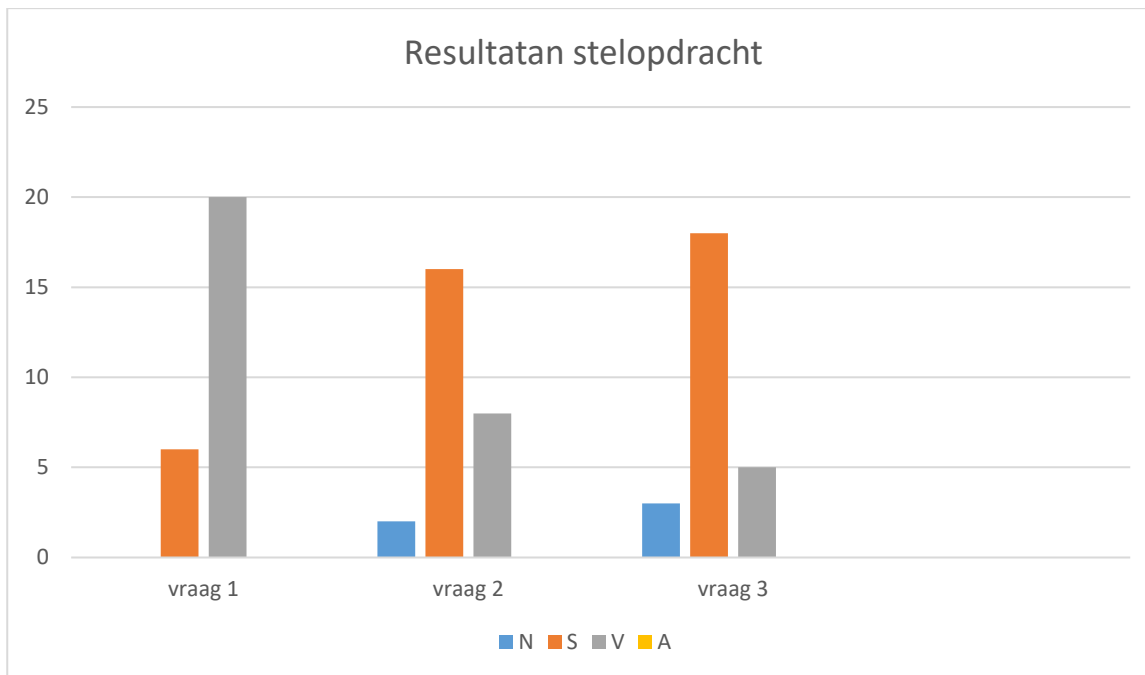
De kinderen werden tijdens het schrijven van het verhaal geobserveerd. De volgende dingen vielen op:

- Deze keer maakten de kinderen wederom geen gebruik van het woordenboek (dit kan zijn doordat ze eerder aangaven dat ze het lastig vinden om woorden op te zoeken, waarvan ze zelf niet goed weten hoe ze deze moeten spellen).
- Wel kwamen vijf kinderen aan de leerkracht vragen hoe ze een woord moesten spellen.
- In tegenstelling tot de beginmeting keken de kinderen elkaars verhalen na en gaven elkaar feedback.
- De kinderen gingen enthousiaster aan het werk en de verhalen waren bij veel kinderen beduidend langer dan tijdens de beginmeting. Dit is iets wat ook naar voren kwam in het onderzoek van Willemen, Bosman en Van Hell (2002).
- De verzorging van het schrijfproduct blijft bij veel kinderen nog onverzorgd, vooral bij de jongens.

De verhalen zijn vervolgens geanalyseerd aan de hand van de volgende vragen:

1. Is er gelet op het gebruik van interpunctie?
2. Zijn er fouten gemaakt in woorden, waarvan de spelling op basis van de tot dan toe aangeboden spellingregels bekend zou moeten zijn?
3. Zijn er woorden verbeterd die fout geschreven zijn?

Bij het beantwoorden van deze vragen kunnen de volgende antwoorden mogelijk zijn: Nooit (N), Soms (S), Vaak (V) en Altijd (A). In Figuur 5 zijn de resultaten weergegeven.



Figuur 5 Resultaten stelopdracht

Vergeleken met de beginmeting valt op dat er veel meer gebruik gemaakt wordt van interpunctie. Bij de beginmeting waren er nog vijf kinderen die helemaal geen gebruik maakten van interpunctie en dat komt nu helemaal niet meer voor. Bij de beginmeting waren er 13 kinderen (50 %) die Vaak of Altijd gebruik maakten van interpunctie. Tijdens de eindmeting zijn dat er 20 (77 %). Dit is een significante stijging.

Tijdens de eindmeting zijn er twee kinderen die geen woorden fout geschreven hebben. Zij hoefden dus ook niets te verbeteren, wat het resultaat van 3 die Nooit antwoordden op vraag 3 verklaart. De kinderen die Vaak woorden fout schreven zijn vooral de kinderen met dyslexie en de twee jongens die ook veel moeite hebben met hun spelling tijdens het dictee. Deze resultaten sluiten verder aardig aan op die van de beginmeting, waarbij het merendeel (70 %) van de kinderen tijdens de eindmeting woorden Nooit of Soms fout schreven.

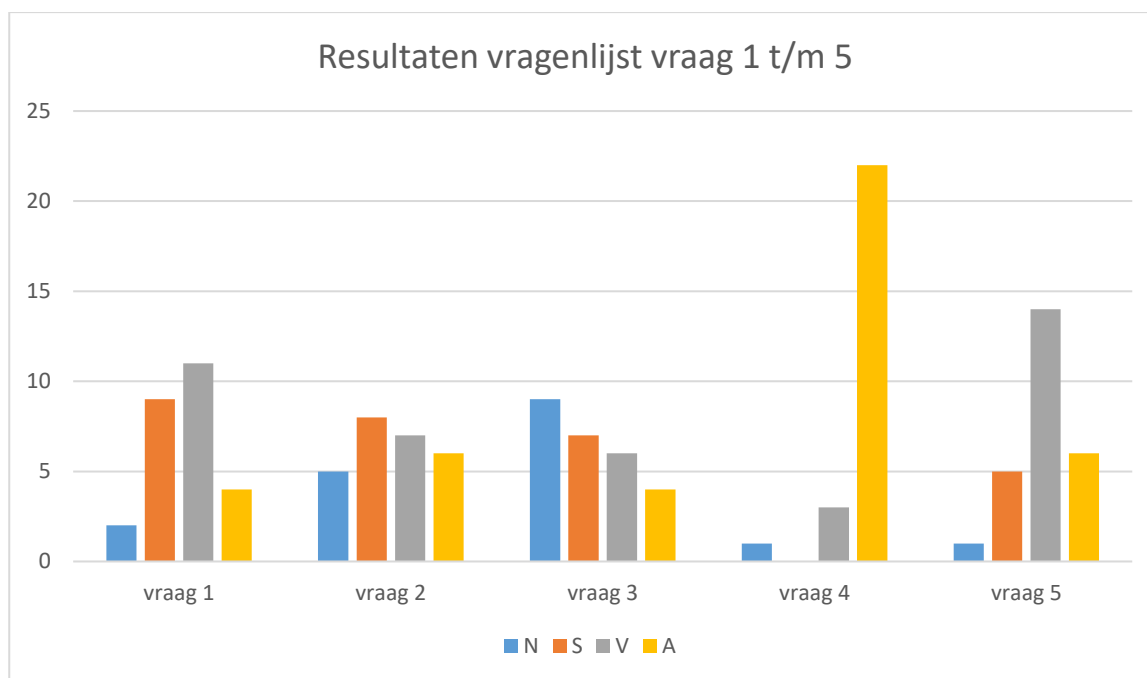
De resultaten van vraag 3 laten zien dat de kinderen nu wel veel vaker hun fouten verbeteren. De beginmeting liet zien dat 17 kinderen (65%) van de kinderen geen fouten verbeterden. Nu zijn dat er nog maar drie, waarvan er twee ook geen fouten gemaakt hadden. Dus eigenlijk is het er nog maar één (4 %). Dit gaat dan wel vooral om het gebruik van hun interpunctie, maar het toont wel dat ze kritischer naar hun werk kijken voor ze het inleveren. Het feit dat ze elkaar feedback gegeven hebben voor ze het verhaal ingeleverd hebben, zal hier waarschijnlijk ook op van invloed zijn geweest.

Wat verder nog opviel tijdens het analyseren van de verhalen, was, dat een meisje op de juiste manier gebruik maakte van aanhalingstekens. Gedurende de uitvoer van het ontwerp had zij hier feedback op gekregen. Van de meisjes waren de resultaten van de eindmeting vergelijkbaar met die van de beginmeting. Bij de beginmeting werkten zij over het algemeen al heel netjes en maakten zij weinig fouten. Vooral het gebruik van interpunctie is verbeterd. Drie meisjes hebben meer fouten gemaakt, vooral in hun interpunctiegebruik, maar hun verhalen waren bij de eindmeting beduidend langer en dan is de kans op het maken van fouten ook groter. Eén van die drie meisjes liet wel zien dat ze nu meer fouten verbeterde. Bij de jongens was vooral een vooruitgang te zien, maar dat is ook niet verwonderlijk gezien de resultaten en als daarbij rekening gehouden wordt met het feit dat de resultaten van de meisjes redelijk vergelijkbaar waren met die van de beginmeting.

De jongens verbeterden nu veel meer. Sommigen maakten ook beduidend minder spelfouten en ze maken veel meer gebruik van interpunctie.

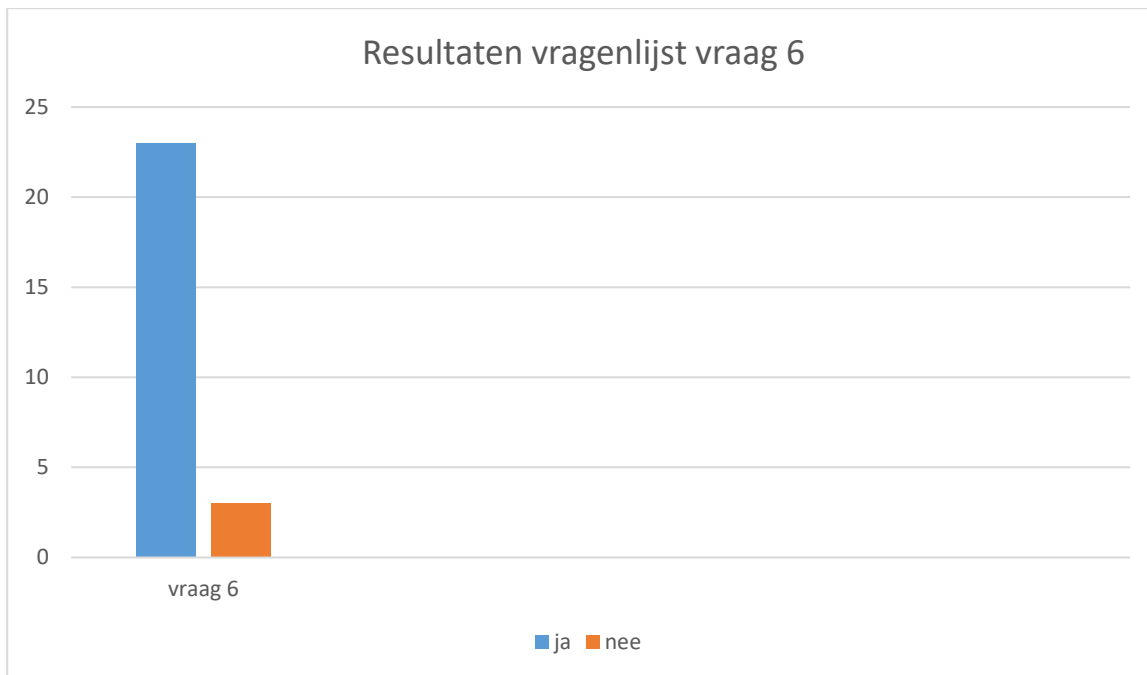
Resultaten vragenlijst

De vragenlijst die gebruikt wordt is hetzelfde als die van de beginmeting (*Bijlage E*). Zie paragraaf 3.2 voor verdere uitleg over de vragenlijst, waarbij de eerste zes vragen gaan over het spellingbewustzijn van kinderen tijdens het maken van een dictee en te laatste zes vragen gaan over het spellingbewustzijn van kinderen buiten de spellingles. In de Figuren 6, 7 en 8 staan de resultaten weergegeven. Onder elke Figuur worden de resultaten geanalyseerd en vergeleken met de beginmeting.



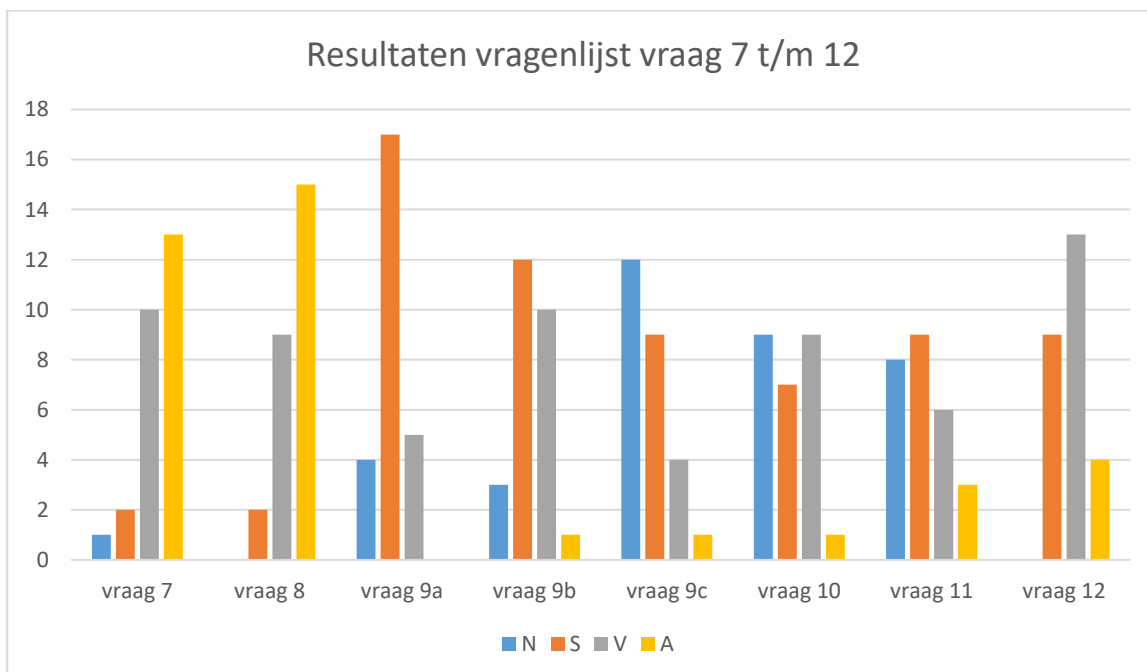
Figuur 5 Resultaten vragenlijst vraag 1 t/m 5 over gedrag tijdens de spellingles.

Vraag 1 laat een vergelijkbaar resultaat zien als bij de beginmeting. Dit resultaat is ook terug te zien tijdens het maken van de dictees. Sommige kinderen geven aan dat ze het woord in hun hoofd zeggen, maar niet hardop uitspreken. Vraag 2 laat zien dat de kinderen het woord minder vaak verdelen in klankgroepen. Waar tijdens de beginmeting slechts één kind dat niet deed, zijn dat er nu vijf. De helft van de kinderen geeft aan het nog wel vaak of altijd te doen. Ook bij vraag 3 geven nu meer kinderen aan dat ze nooit of soms de spellingcategorieën opschrijven. De antwoorden op vraag 4 laten zien dat de kinderen nu wel nagenoeg allemaal voorspellen of ze denken dat ze een woord goed kunnen spellen. Bij de beginmeting waren er zes kinderen (23 %) die dit altijd deden. Nu geven 22 kinderen (85 %) aan dat ze dit altijd doen. Vraag 5 laat ook een vergelijkbaar resultaat zien als bij de beginmeting. Ook nu geven 20 van de 26 kinderen aan dat ze Vaak of Altijd nakijken of ze het woord goed geschreven hebben. Uit deze resultaten zou je op kunnen maken dat de kinderen juist minder bewust bezig zijn met hun spelling en dus met het ontwikkelen van spellingbewustzijn. Een verklaring kan zijn, dat veel van de stappen in hun hoofd al zo geautomatiseerd zijn, dat ze er minder bewust mee bezig zijn. Vraag 6 laat echter een heel opvallend resultaat zien (zie Figuur 6).



Figuur 6 Resultaten vragenlijst vraag 6 over inzicht in welke categorieën nog lastig gevonden worden.

Dit resultaat laat namelijk zien dat de kinderen nu veel beter weten welke spellingcategorie ze nog moeilijk vinden. Degene niet nee geantwoord hebben zijn meisjes die het over het algemeen heel goed doen tijdens dictees en aangeven dat ze niets moeilijk vinden en dus nee geantwoord hebben. Hieruit zou opgemaakt kunnen worden dat ze zich dus juist meer bewust zijn geworden van hun eigen spelling en van wat ze wel en wat ze niet goed kunnen. Meerdere kinderen konden nu ook aangeven welke categorie(ën) ze nog lastig vonden (70%).



Figuur7 Resultaten vragenlijst vraag 7 t/m 12 over gedrag buiten de spellingles.

De antwoorden op de vragen 7 en 8 laten zien dat de kinderen aangeven dat ze buiten de spellingles nu vaker letten op het gebruik van interpunctie. Van de kinderen geeft 88 % aan dit Vaak of Altijd

te doen. Bij de beginmeting was dit 42 %. En van de kinderen geeft 92 % tijdens de eindmeting aan dat ze nadenken voor ze een moeilijk woord opschrijven. Bij de beginmeting was dit 70 %. Dat zijn duidelijke stijgingen. De resultaten van vraag 9a en 9b zijn vergelijkbaar met de beginmeting. De kinderen geven in vergelijking met de beginmeting wel aan dat ze nu iets vaker de leerkracht vragen wat de juiste spelling van een woord is. Dit wijzen de observaties ook uit. De antwoorden op vraag 9c laten zien dat kinderen aangeven wel vaker woorden op te zoeken in het woordenboek. De resultaten van de vragen 10 en 11 laten zien dat de kinderen buiten de spellingles wel vaker dan bij de beginmeting stilstaan bij de woorden die ze opschrijven. Ze geven aan dat ze deze woorden vaker hardop zeggen voor ze deze opschrijven en dat ze deze woorden vaker in klankgroepen verdelen. Vraag 12 laat zien dat veel meer kinderen Vaak of Altijd terug lezen wat ze geschreven hebben en dat ze het controleren op spelfouten en interpunctie. Bij de beginmeting was dit 27 % en bij de eindmeting is dit 65 % van de kinderen. Daarbij geeft bij de eindmeting niemand aan dat ze dit Nooit doen.

Samengevat tonen de resultaten van de observaties, de stelopdracht en de vragenlijst niet op alle gebieden een groei aan. De observaties laten zien dat kinderen wel vaker navragen of opzoeken hoe ze een woord moeten schrijven. Het geven van feedback door zowel leerkracht als door medeleerlingen dragen bij aan het spellingbewustzijn van de kinderen. Verder is er een grote groei te zien in het inzicht dat kinderen hebben in wat ze wel en niet weten op het gebied van spelling. Het voorspellen van de woorden voordat ze deze tijdens het dictee opschrijven lijkt hier het meest aan bijgedragen te hebben, aangezien de resultaten laten zien dat hier vooral een grote stijging in te zien is en de andere resultaten redelijk hetzelfde zijn gebleven. Ook laten de kinderen zien dat ze tijdens het schrijven buiten de spellingles veel meer letten op het gebruik van interpunctie en meer nadenken voor ze een moeilijk woord opschrijven. Daarnaast zijn er veel meer kinderen die terug lezen wat ze geschreven hebben en dit controleren op spelfouten en interpunctie, waarbij ze elkaar vaker feedback geven, waardoor ze kunnen leren van elkaar. Dit laat zien dat het spellingbewustzijn en dus hun metacognitieve vaardigheden gegroeid zijn (Willemen, Bosman & Van Hell, 2000; Willemen, Bosman & Van Hell, 2002; Paffen & Bosman, 2005). De kinderen weten namelijk beter wat ze wel en wat ze niet kunnen spellen en ze zijn zich tijdens het schrijven van bijvoorbeeld opstellen meer bewust van het feit, dat ze de geschreven woorden op fouten moeten nakijken en moeten controleren op het gebruik van interpunctie.

Tot slot is er zowel bij de beginmeting als bij de eindmeting te zien dat er tussen de meisjes en de jongens een verschil te zien is in de werkverzorging en het aantal fouten dat gemaakt wordt. Vooral bij de resultaten van de stelopdracht is er bij de meisjes relatief weinig groei gezien, aangezien zij over het algemeen al minder fouten maakten en netter schreven. Bij de jongens is echter te zien dat zij langere verhalen zijn gaan schrijven, waarbij ze laten zien dat ze hun verhalen teruglezen en fouten zijn gaan verbeteren. Ze maken hierdoor minder spelfouten en maken veel meer gebruik van interpunctie. Hier zou het krijgen van feedback van kinderen die over het algemeen goed zijn in spelling (scaffolding) ook aan bijgedragen kunnen hebben.

Op basis van bovenstaande resultaten kan geconcludeerd worden dat het ontwerp 'kinderen in groep zes van kdbs De Dolfijn begeleiden in de ontwikkeling van hun spellingbewustzijn' dus in de praktijk voldoet, aangezien meer kinderen inzicht hebben in welke spellingcategorieën ze nog lastig vinden en meer kinderen zijn zich tijdens het schrijven van bijvoorbeeld verhalen meer bewust van het feit dat ze de geschreven woorden op fouten moeten nakijken en het verhaal moeten controleren op het gebruik van interpunctie.

5. Conclusie

In deze paragraaf zal antwoord gegeven worden op de hoofdvraag van het onderzoek. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de kennis die naar voren gekomen is door het beantwoorden van de deelvragen en die verkregen is door het uitvoeren van het ontwerp.

In dit onderzoek werd onderzocht hoe de leerkracht de kinderen in groep zes kan begeleiden bij het vergroten van hun spellingbewustzijn. Het spellingbewustzijn is een metacognitieve vaardigheid. Hierbij is het belangrijk dat de kinderen inzicht krijgen in wat ze wel en wat ze niet kunnen op het gebied van spellen en dat de kinderen gaan reflecteren op hun eigen cognitieve processen en strategieën binnen hun eigen spellingvaardigheid (Bosman 2004a; Paffen en Bosman, 2005; Willemen, Bosman & Van Hell, 2000). Hiervoor hebben ze een aantal vaardigheden nodig. In het theoretisch kader worden tien aandachtspunten geformuleerd die leerkrachten kunnen gebruiken om kinderen te helpen bij het aanleren of vergroten van deze vaardigheden en daarmee ook hun spellingbewustzijn (zie hoofdstuk 2). Na onderzoek in de praktijk bleek dat spellingvaardigheden geïsoleerd van andere vaardigheden aangeboden werden en er relatief weinig aandacht gegeven werd aan het stelonderwijs. Het bleek dat een aantal vaardigheden wel aangeleerd werd, maar dit gebeurde geïsoleerd tijdens spellingles of de weinige lesmomenten dat dit aangeboden werd in de taalmethode die gebruikt wordt. Uit de ingevulde vragenlijst bleek dat de kinderen daarbuiten veel minder nadenken over hun eigen cognitieve denkprocessen en strategieën (zie hoofdstuk 3).

Op basis van deze resultaten is er een ontwerp geformuleerd. De kinderen zijn, net als in het onderzoek van Block en Peskowitz (1990) tijdens het maken van hun dictie gaan voorspellen of ze woorden wel of niet goed konden schrijven. Het resultaat hiervan is dat meer kinderen inzicht kregen in welke woorden ze nog moeilijk vonden om correct te schrijven. Daarnaast zijn de kinderen buiten de spellingles gebruik gaan maken van een stappenplan. Hierdoor zijn ze zich er meer bewust van geworden dat ze geschreven woorden op fouten moeten nakijken en moeten controleren op het gebruik van interpunctie, net als bij het onderzoek van Jansen-Donderwinkel, Bosman en Van Hell (2002). Dit heeft ze geholpen bij het reflecteren. De leerkracht heeft gezorgd voor een duidelijke instructie, zoals geadviseerd werd door Spin (2015). Hierbij is het belangrijk dat de leerkracht de kinderen helpt bij het oriënteren op hun taak en het bepalen van hun doel. Ook heeft de leerkracht feedback gegeven op het gebruik van correcte spelling en interpunctie, zoals ook gedaan werd in het onderzoek van Bosman (2004a). Uit de kennis die naar voren gekomen is door het beantwoorden van de deelvragen en die het ontwerp voortgebracht heeft, kan geconcludeerd worden dat het ontwerp heeft bijgedragen aan het vergroten van het spellingbewustzijn van de kinderen van groep zes (zie hoofdstuk 4).

Om de kinderen van groep zes te begeleiden bij het vergroten van hun spellingbewustzijn is het dus belangrijk dat de leerkracht, zoals bij het uitvoeren van het ontwerp, zorgt voor een duidelijke instructie, zodat de kinderen zich ook buiten de spellingles en de lessen van de taalmethode kunnen oriënteren op hun taak en hun doel kunnen bepalen (Spin, 2015; Block & Peskowitz, 1990). Laat de kinderen daarbij voorspellen of ze een woord correct kunnen spellen (Block & Peskowitz, 1990). Uit het vooronderzoek en tijdens het uitvoeren van het ontwerp kwam ook het belang van het geven van feedback op het gebruik van correcte spelling en interpunctie naar voren (Bosman 2004a). Daarbij kan de leerkracht de kinderen ook samen laten reflecteren op elkaars werk. Dit leidt tot interactieve begeleiding van leerkrachten en samenwerking van medeleerlingen, ook wel scaffolding genoemd. Dit sluit aan op de theorie van Vygotsky (Allal, 2015). Hierdoor worden er bij de kinderen nieuwe vaardigheden en strategieën ontwikkeld,

waardoor een kind beter tot zelfregulatie kan komen. Dit alles zal zorgen tot het bevorderen van de algemene bewustwording van spellingkennis (Paffen, 2003; Paffen & Bosman, 2005).

6. Discussie

In dit onderzoek is nagegaan wat je als leerkracht van groep zes kunt doen om het spellingbewustzijn van de kinderen te vergroten. In dit hoofdstuk wordt er kritisch teruggekeken naar het onderzoek. In paragraaf 6.1 worden discussiepunten beschreven waarbij onder andere gekeken wordt naar de mogelijke beperkingen van het onderzoek gepresenteerd. In paragraaf 6.2 worden vervolgvragen en suggesties voor vervolgonderzoek beschreven. In paragraaf 6.3 worden aanbevelingen gedaan voor de praktijk.

6.1 Discussiepunten

Dit onderzoek is slechts in één groep uitgevoerd en het ontwerp is slechts gedurende zes weken in deze groep uitgevoerd. Om een betrouwbaarder beeld en betere resultaten te krijgen zou je dit onderzoek in meerdere groepen moeten doen en over een langere periode uit moeten voeren.

Gedurende de uitvoer van het ontwerp was er te weinig continuïteit in de begeleiding van de kinderen, aangezien er niet door beide leerkrachten evenveel aandacht aan gegeven werd. Er zijn duidelijke stijgende lijnen te zien, maar een meer systematisch gebruik van bijvoorbeeld het stappenplan zal de kinderen nog bewuster maken van de woorden die zij gebruiken in hun opstel en hoe zij deze woorden met behulp van de regels in het stappenplan kunnen controleren (Willemen, Bosman & Van Hell, 2002). Daarbij was er niet altijd tijd en ruimte voor individuele begeleiding. Willemen, Bosman en Van Hell, 2000 geven aan dat een individuele aanpak een eenmalige tijdsinvestering vergt, maar wel heel vruchtbaar blijkt te zijn.

Daarnaast is er gebruik gemaakt van een te subjectieve beoordeling geweest bij het vaststellen van de foutpercentages in de geschreven verhalen. Daar was vooraf bewust voor gekozen, maar achteraf gezien blijkt dat daardoor resultaten ook subjectief worden. Door Jansen-Donderwinkel, Bosman en Van Hell (2002) werd in hun onderzoek gebruik gemaakt percentages waarbij het aantal goed gespelde woorden vergeleken met het aantal geschreven woorden. Willemen, Bosman en Van Hell (2000) hielden bij hun onderzoek naast het percentage spellingfouten ook nog rekening met de leeftijden in maanden van de kinderen. Door op deze manier de fouten te analyseren, zou dit achteraf gezien een representatiever en betrouwbaarder beeld geven hebben.

6.2 Vervolg vragen en suggesties voor vervolgonderzoek

Tijdens het onderzoek kwam het verschil tussen de resultaten jongens en meisje naar voren. Hierbij was er verschil te zien in de verhalen in hun werkverzorging (de netheid van het schrijfproduct); in de intrinsieke motivatie; in het aantal gemaakte fouten en hun mate van zelfregulatie.

De vraag die dan rijst, is of er verschil is in ontwikkeling van en het aanleren van metacognitieve vaardigheden bij meisjes en bij jongens. Heeft dit ook te maken met een mogelijk verschil van intrinsieke motivatie en is er hierbij een algemeen verschil in te zien bij meisjes en jongens? En heeft dit effect op hun spelling en hun spellingbewustzijn?

Daarnaast is er dus ook een verschil te zien in de werkverzorging en dan vooral in de netheid van het schrijfproduct. Er zou verder onderzocht kunnen worden of van jongens niet op te vroege

leeftijd gevraagd wordt om te leren schrijven. Is hun motoriek daar al aan toe of kunnen we beter nog wat langer wachten met het aanleren van schrijven aan jongens?

6.3 Aanbevelingen voor de praktijk

Kinderen zijn tijdens het schrijven van woorden tijdens een dictee heel nadrukkelijk geconcentreerd bezig zijn met de spelling van dat woord. Ze weten dat er bij een dicteewoord per definitie een spellingmoeilijkheid inzit. Het zou goed zijn als de kinderen deze houding ook ontwikkelen ten aanzien van de woorden die ze schrijven in een opstel. Dit wordt ook aangeraden door Jansen-Donderwinkel, Bosman en Van Hell (2002). Om dit te bereiken zou je stellen en spellen geïntegreerd aan kunnen bieden. Dit wordt ook geadviseerd door Willemen, Bosman en Van Hell (2000 en 2002). Het geïntegreerd oefenen van deze twee vaardigheden zal namelijk het inzicht van de kinderen in de functie van de vaardigheden bevorderen. Op het moment dat er namelijk meer aandacht voor het spellen is tijdens het stellen zullen de kinderen het belang van de spellingles beter begrijpen.

Daarnaast zou er, net zoals Paffen (2003) aangeeft, meer tijd besteed moeten worden aan het metacognitieve aspect van spellen. Kinderen maken namelijk vaak keuzes zonder dat ze zichzelf bewust zijn van die keuzes. Het kritisch beoordelen van je eigen gedrag of je eigen kennis, je metalinguïstisch bewustzijn, is echter niet aangeleerd, maar wordt geleidelijk ontwikkeld.

Uit het onderzoek en het uitvoeren van het ontwerp komt duidelijk naar voren dat het spellingbewustzijn van kinderen groeit als je ze tijdens het dictee laat voorspellen of ze denken dat ze het genoemde woord wel of niet goed kunnen spellen. Dit komt ook naar voren uit het onderzoek van Block en Pescowitz (1990).

Maak gebruik van een persoonlijk stappenplan. Het inzetten van het stappenplan helpt kinderen namelijk bewust te worden van welke stappen ze moeten zetten om hun verhalen te reviseren en redigeren. Dit wordt ook geconcludeerd door Willemen, Bosman en Van Hell (2002). Hierdoor zal het transferprobleem ook minder worden.

Laat kinderen samenwerken. Dit wordt ook geadviseerd door Paffen (2003) en Allal (2015). Deze samenwerking kan een positieve bijdrage hebben aan het verbeteren van het spellingbewustzijn van de kinderen en er worden nieuwe vaardigheden en strategieën ontwikkeld.

Kortom, de tien aandachtspunten die genoemd worden in paragraaf 2.4 zijn eigenlijk allemaal aanbevelingen voor de praktijk. Het zijn handvatten voor leerkrachten in het onderwijs, die zij kunnen gebruiken om het spellingbewustzijn van de kinderen te vergroten en hopelijk daarmee het transferprobleem, zoals dat door Bosman (2004b) en door Willemen (1998) beschreven wordt, te verkleinen.

Literatuur

- Allal, L. (2015). *Metacognitive regulation of writing in the classroom*. Verkregen op 13 november 2016 op:
https://www.researchgate.net/profile/Linda_Allal/publication/266348611_Metacognitive_regulation_of_writing_in_the_classroom/links/551999ad0cf244e9a4584894.pdf
- Block, K., & Peskowitz, N. (1990). Metacognition in Spelling: Using Writing and Reading to Self-Check Spellings. *The Elementary School Journal*, 91(2), 151-164. Verkregen op:
<http://www.jstor.org/stable/1001748>
- Bonset, H. (2010). Spelling in het onderwijs: hoe staat het ermee, en hoe kan het beter? *Levende Talen Tijdschrift*, jaargang 11, nummer 3, 3-17.
- Bosman, A.M.T. (2004a). *Spellingvaardigheid en leren spellen*. Verkregen op:
<http://www.annabosman.eu/documents/Bosman2004a.pdf>
- Bosman, A.M.T. (2004b). *Leren spellen. Slimme oefeningen en bet bevorderen van het spellingbewustzijn*. Verkregen op: <http://www.annabosman.eu/documents/Bosman2004b.pdf>
- Dweck, C.S. (2012). *Mindset. How you can fulfil your potential*. London: Robinson.
- Jansen-Donderwinkel, E.M.B., Bosman, A.M.T., & Hell, J.G. van (2007). Stabiele en instabiele spelling in een vrije stelopdracht en een formeel dictee. *Tijdschrift voor orthopedagogiek* (41), 515-524.
- Janson, D. (2011). Opbrengstgerichte spellinglessen. Een andere aanpak. *JSW*(10), 12-15.
- Janson, D. (2013). Spellinglessen vragen ook vaardigheden van leraren. *Taal lezen primair* (december 2013, nr. 1), 5- 8.
- Kirchner, P. (2016). *De klok horen luiden (1): Deliberate practice*. Verkregen op:
<https://didactiefonline.nl/blog/paul-kirschner/de-klok-horen-luiden-1-deliberate-practice>
- Paffen, R. (2003). *Spellingbewustzijn: Weten wat je weet en weten wat je niet weet*. Verkregen op:
<http://www.annabosman.eu/documents/RaquelPaffen2003.pdf>
- Paffen, R., & Bosman, A.M.T. (2005). Spellingbewustzijn kan met een korte training gestimuleerd worden. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 44, 388-397.
- Ros, B. (2016). *Laat zwakke spellers veel oefenen*. Verkregen op 16 december 2016 op:
<http://didactiefonline.nl/artikel/laat-zwakke-spellers-veel-oefenen>
- Schraven, J.L.M (2011) Zo leer je kinderen (lezen en) spellen. *Tijdschrift Taal* 3, 58- 60.
- Spin, L. (2015). Zelfsturing door leerlingen in het basisonderwijs. *Daltonvisie* (jaargang 4, nr. 1), 18- 21.
- TULE SLO (2013). Kerndoelen Nederlands. Inhoud en activiteiten. Verkregen op 10 november 2016 op:
<http://tule.slo.nl/Nederlands/F-L11.html>
- Willemen, M.H. (1998). *Beter leren spellen tijdens het stellen. Kan dit?* Verkregen op:
<http://www.annabosman.eu/documents/MariekeWillemen1998.pdf>

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

Willemen, M., Bosman, A. M. T., & van Hell, J. G. (2002). Leren stellen en niet vergeten correct te spellen.
Het succes van de zelfcorrectietraining. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 10(maart), 22-25.

Bijlagen

Bijlage A Evaluatie

In deze evaluatie kijk ik terug op onderzoeksproces. Dit proces begon aan het begin van dit schooljaar. Ik heb getracht mij zo goed mogelijk aan de planning te houden die aangeboden werd op de Katholieke Pabo in Zwolle. Dit is behoorlijk goed gelukt. Het voordeel hiervan was dat de onderwerpen van de colleges die gegeven werden aansloten bij het punt waar ik mij op dat moment in het proces bevond. Het lastige is, dat het een langlopend traject is waarbij veel verwacht wordt van de zelfstandigheid van de student. Dat is begrijpelijk, zeker aangezien het een afstudeerproject betreft. Toch blijft het een lastig traject. Er zijn relatief weinig contactmomenten, vooral met de thesisbegeleider. Het kan zijn dat mijn onzekerheid dit vooral lastig vond. Ik heb graag bevestiging over het pad dat ik aan het volgen ben. Gelukkig kon ik regelmatig sparren met één van mijn medestudenten. Wij doorliepen het proces min of meer in hetzelfde tempo, waardoor we veel aan elkaar hadden. Vanuit de begeleiding werd ons ook aangeraden om een critical friend te zoeken. Dit zou ik andere studenten ook zeker aanraden, want het is heel fijn om met iemand van gedachten te kunnen wisselen. Ik heb ook een vriendin bereid gevonden om mijn eindversie te lezen en te kijken of er wel een goede lijn in het geheel zat. Zij kon als buitenstaander goed aangeven of dingen onduidelijk waren of dat er misschien dingen misten.

Het schrijven van dit onderzoek heeft mij veel geleerd op het gebied van het doen van literair onderzoek, het uitvoeren van een vooronderzoek en het opstellen en uitvoeren van een ontwerp. Ik heb op kleine schaal een verandering teweeg kunnen brengen.

Met het afronden van dit onderzoek rond ik ook mijn pabo opleiding af. Nu is het tijd voor nieuwe uitdagingen. Ik weet nog niet of die op het gebied van onderwijs zullen liggen. De tijd zal het leren.

Praktijkprobleem Kinderen zijn zich buiten de spellingles niet bewust van hun spelling. Theoretisch kader Spellingbewustzijn is een metacognitieve vaardigheid: het vermogen van kinderen om op hun eigen cognitieve processen en strategieën binnen hun eigen spellingvaardigheid te reflecteren. Vaardigheden die hen hierbij kunnen helpen: • vrouwen krijgen in hun eigen kennis en zich bewust worden van wat ze al wel weten en wat ze nog lastig vinden; • het vermogen ontwikkelen om zelf na te denken over hun eigen cognitieve (denk)processen en strategieën; • het verband zien tussen het toepassen van een bepaalde strategie en het effect dat dit heeft op hun prestatie; • kunnen segmenteren; woorden op kunnen delen in kleinere eenheden; • doelbewust oefenen en doorzettingsvermogen hebben; • bewust worden van de noodzaak om hun teksten te reviseren. Handvatten voor leerkrachten: • help kinderen bij het oriënteren op hun taak en het bepalen van hun doel; • verken de woorden auditief en werk met spellingcategorieën; • zorg voor een goede instructie; • laat kinderen voorspellen of ze een woord correct kunnen spellen; • bevorder de algemene bewustwording van spellingkennis; • laat kinderen hun dictee (schrijfproduct) zelf nakijken; • geef directe feedback; • denk na over je manier van toetsen; • koppel het spellingonderwijs aan het stelonderwijs en • maak gebruik van 'scaffolding'.	Vergroten van het spellingbewustzijn Vooronderzoek Uit het vooronderzoek in de klas blijkt dat de spellingvaardigheden geïsoleerd van andere vaardigheden aangeboden worden en er relatief weinig aandacht gegeven wordt aan het reflecteren op spelling tijdens het stelonderwijs. Uit de ingevulde vragenlijst en de geschreven verhalen blijkt dat de kinderen zich buiten de spelling les niet bewust zijn van de noodzaak om hun teksten te reviseren en lijken niet na te denken over hun eigen cognitieve (denk)processen en strategieën. Ontwerpcriteria Voor het ontwerp gelden de volgende ontwerpcriteria: De leerkrachten: • helpen de kinderen ook buiten de spelling- en schrijflessen zich te oriënteren op hun taak en bij het bepalen van hun doel (Spin, 2015; Willemen, Bosman & Van Hell, 2000; Block & Peskowitz, 1990); • zorgen ervoor dat er buiten de spelling- en schrijflessen ook aandacht is voor het gebruik van spelling en interpunctie (Willemen, Bosman & Van Hell, 2000, 2002); • laten de kinderen tijdens het dictee voorspellen of ze een woord correct kunnen spellen (Block & Peskowitz, 1990); • geven feedback (Bosman, 2004a) op het schrijfproduct van de kinderen en op de manier waarop het stappenplan gebruikt wordt en • werken met de methodiek 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' en met de methode Taal Actief. De kinderen: • denken zelf na over hun eigen cognitieve (denk)processen (Willemen, Bosman & Van Hell, 2002) door gebruik te maken van een persoonlijk stappenplan; • voorspellen tijdens het dictee of ze een woord correct kunnen spellen (Block & Peskowitz, 1990). Bronnen • Block, K., & Peskowitz, N. (1990). Metacognition in Spelling: Using Writing and Reading to Self-Check Spellings. <i>The Elementary School Journal</i>, 91(2), 151-164. Verkregen op: http://www.jstor.org/stable/1001748 • Bosman, A.M.T. (2004a). Spellingvaardigheid en leren spellen. Verkregen op: http://www.annabosman.eu/documents/Bosman2004a.pdf • Spin, L. (2015). Zelfsturing door leerlingen in het basisonderwijs. Daltonvisie (jaargang 4, nr. 1), 18-21. • Willemen, M., Bosman, A. M. T., & van Hell, J. G. (2000). Betere leren spellen tijdens stellen. <i>Pedagogische Studies</i>, 77, 173-182. • Willemen, M., Bosman, A. M. T., & van Hell, J. G. (2002). Leren stellen en niet vergeten correct te spellen. Het succes van de zelfcorrectietraining. <i>Tijdschrift voor Remedial Teaching</i>, 10(maart), 22-25.	Vergroten van het spellingbewustzijn Resultaten en conclusie Door het gaan voorspellen tijdens de spellingles kregen de kinderen meer inzicht in welke woorden ze nog moeilijk vonden om correct te schrijven. Het gebruik van het stappenplan heeft ervoor gezorgd dat ze zich er meer bewust van zijn geworden dat ze geschreven woorden op fouten moeten nakijken en moeten controleren op het gebruik van interpunctie. Verschil tussen jongens en meisjes in werkverzorging en het aantal gemaakte fouten. Uit de kennis naar voren gekomen is door het beantwoorden van de deelvragen en die het ontwerp voortgebracht heeft, kan geconcludeerd worden dat het ontwerp heeft bijgedragen aan het vergroten van het spellingbewustzijn van de kinderen van groep zes. Discussie • ontwerp is uitgevoerd in slechts één groep; • te weinig continuïteit in de uitvoering van het ontwerp; • te subjectieve beoordeling bij het vaststellen van de foutpercentages in de geschreven verhalen. Vervolg vragen • Is er verschil in ontwikkeling van en het aanleren van metacognitieve vaardigheden bij meisjes en bij jongens? Heeft dit effect op de spelling bij jongens en meisjes? • Werkverzorging van jongens is niet zo goed als bij de meisjes. Wordt er te vroeg van jongens verwacht om 'netjes' te schrijven? Zijn ze daar motorisch al aan toe? Aanbevelingen Integreer het spellingonderwijs met het stelonderwijs en zie handvatten die omschreven staan bij het theoretisch kader.
---	---	---

Vragenlijst spellingbewustzijn (beginmeting)

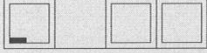
Naam:

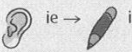
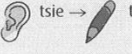
N: nooit S: soms V: vaak A: altijd

Tijdens spellingsles / het dictee	N	S	V	A
1.Ik zeg het woord hardop voor ik het opschrijf.	0	0	0	0
2.Ik verdeel het woord in klankgroepen voor ik het opschrijf.	0	0	0	0
3.Ik schrijf de spellingcategorieën op die ik in het woord herken.	0	0	0	0
4.Ik voorspel van tevoren of ik denk dat ik weet hoe ik het woord moet schrijven.	0	0	0	0
5.Nadat ik het woord opgeschreven heb, kijk ik na of ik het inderdaad goed heb geschreven.	0	0	0	0
6.Ik weet welke spellingcategorieën ik nog moeilijk vind.	Ja / Nee			
Zo ja, welke				
Buiten de spellingsles / het dictee	N	S	V	A
7.Ik let op het gebruik van interpunctie.	0	0	0	0
8.Ik denk na voor ik een (moeilijke) woord opschrijf.	0	0	0	0
9.Als ik niet weet hoe ik een woord moet schrijven, dan				
a. Vraag ik het aan een medeleerling	0	0	0	0
b. Vraag ik het aan de leerkracht	0	0	0	0
c. Zoek ik het op in bijvoorbeeld een woordenboek	0	0	0	0
10.Ik zeg moeilijke woorden hardop voor ik ze opschrijf.	0	0	0	0
11.Ik verdeel moeilijke woorden in klankgroepen voor ik ze opschrijf.	0	0	0	0
12.Ik lees terug wat ik geschreven heb en controleer het op spelfouten en interpunctie.	0	0	0	0

Bijlage F Spellingcategorieën

De verwoording van de spelling-categorieën

1	hakwoord 	leerling zegt: "Hakwoord. Schrijf het woord zoals je het hoort." Speciale Hakwoorden zijn: Vriendjesflat, geen /u/ ertussen. Achteraan altijd /t/ (fietspompletter). Achteraan altijd /s/ (slangletter)."
2	wachtwoord 	leerling zegt: "Wachtwoord. Korte klank + cht met de ch van wacht." Behalve bij: hij ligt, hij legt, hij zegt. Uitzondering pas aanbieden als dit voor het eerst in de methode voorkomt. Ook bij de 'pechwoorden': ach, och, wat een pech toch, daar verslikte zich het joch.
3	fopletter  eer, oor, eur	leerling zegt: "Fopletter /r/ bij eer, oor, eur. Je hoort i, maar schrijft ee. Je hoort o, maar schrijft oo. Je hoort u, maar schrijft eu."
4	bankletter  nk	leerling zegt: "Bankletter, daar mag geen /g/ tussen." Later (uitbreiding met verkleinwoord -nkje).
5	ringletter  ng	leerling zegt: "Ringletter, dus als bij ring."
6	aai-ooi-oei  I I i	leerling zegt: "Drietekenklank. Je hoort de j, maar schrijft de i."
7	eind-d  -d -t	Leerling zegt: "Langermaakwoord. Hoor je een 't' aan het eind: langer maken en dan hoor je of je 'd' of 't' moet schrijven." Later uitbreiden (zie planningsschema's): - 'eind-b' -heid (+ ei) -teit (+ ei)

13	kilo-literwoord ie → i 	Lastige categorie. Als weetwoord. Maar er zijn enkele handige tips: - bij de maanden altijd een 'i'; - bij woorden met -tie altijd 'i' (politie, felicitatie, etc.); - bij een betekenisvol deel vaak een 'ie', bijv. dieren, riemen, etc. Zie ook 'i-verhaal' bijlage F. Leerling zegt: "Kilo-literwoord. Je hoort de 'ie', maar schrijft de 'i'. Later uitbreiden (zie planningsschema's): - -ion - -ieel/-iaal
14	's 's- ('s morgens)	Vervanging 'des' door 's'. Leerling zegt: "Komma-'s'-woorden."
15	centwoord s → c 	Leerling zegt: "Centwoorden. Je hoort de 's', maar schrijft de 'c'."
16	's meervoud 's (auto's)	Tekendief aan het eind + 's. Behalve bij de 'ee'. Leerling zegt: "Meervoud en tekendief aan het eind komma-'s', behalve bij de 'ee'."
17	tsie → tie 	Leerling zegt: "Je hoort 'tsie', maar je schrijft 'tie'."
18	colawoorden k → c 	Leerling zegt: "Colawoorden. Je hoort de 'k', maar schrijft de 'c'."
19	-isch 	Leerling zegt: "Je hoort 'ies' en je schrijft 'isch'."

De andere categorieën die in de meeste methodes voorkomen worden steeds meer weetwoorden en kunnen als zodanig aangeleerd worden. Steeds de woorddelen wel bij de bovenstaande categorieën in blijven delen.

Bijlage G Categoriekaart groep 6

Categoriekaart groep 6

1		2	 -cht	3	 eer, oor, eur
4	nk 	5	ng 	6	 I I i
7	-d -t 	8	 I I I I	9	be-, ge-, ver-
10	-je, -tje, -pje	11	  	12	-ig -lijk
13	 ie →  i	14	's- ('s morgens)	15	 s →  c (cent)
16	's (auto's)	17	 tsie →  tie	18	 k →  c (cola)
19	 -ies →  -isch				
20	 ks →  x (taxi)				
21	 sj →  ch (chef)				
22	 t →  th				
23	é café				
24	 oo →  au				
25	 oe →  ou (route)				
26	 sje →  ge				
27	 ie →  y (pony)				
28	trema				