

Master SEN/RTVO Amsterdam
RV10 Praktijkonderzoek
t.a.v. dr. Judith Bekebrede
mei 2011

Werkwoordspelling in havo 4 op het Mendelcollege te Haarlem

Boudewijn Stapper
Indischestraat 135
2022 VS Haarlem
0617430703
b.stapper9@upcmail.nl
Studentnummer 2153667

Zonder hulp vaart niemand wel

In de afgelopen twee jaar heb ik negen modules met veel interesse gevolgd, te weten: Beleid en organisatie, Inleiding in de orthodidactiek, HGW en spellingproblemen, Begrijpend en technisch lezen, Moderne Vreemde Talen, Reken- en wiskunde problemen, Communicatie, Taalbeleid en Sociaal-emotionele gedragsproblematiek. Mijn jaargenoten en de docenten hebben mij elke week weer geïnspireerd. Elke module werd steevast met een groot werkstuk afgesloten. Ze zijn allemaal met een voldoende afgerond en zijn nu het bewijs dat ik over een heleboel zaken heel veel meer verstand heb. Of ik die kennis meteen op de juiste manier in kan zetten, zal ik in de komende jaren moeten bewijzen. De modules had ik niet gehaald als ik niet de geweldige steun van mijn collega Joke Hammann had gekregen. Zij heeft mij alle tijd en ruimte gegeven en wist mij elke keer weer een hart onder de riem te steken. Ik ben blij hoe ze mij in het zorgteam heeft opgenomen.

Alle kennis is vooral in mijn kleine hersens doorgedrongen omdat ik de colleges nabesprak met Robert Jonker, mijn reisgezel. Bovendien was hij een geweldige critical friend bij mijn praktijkonderzoek.

Natuurlijk bedank ik ook Judith Bekebrede voor de begeleiding bij mijn praktijkonderzoek.

*Voor
Sebastiaan en Véronique*

Inhoudsopgave

Samenvatting			pagina	4
Hoofdstuk 1	Theoretisch kader			
▪	1.1	Verlegenheidssituatie	pagina	5
▪	1.2	Werkwoordspellinginterventie	pagina	5
▪	1.3	Zwakke werkwoordspelling: intelligentie en verklaringen	pagina	6
▪	1.4	Een goede les werkwoordspellen; wat werkt?	pagina	7
▪	1.5	Eigenaarschap	pagina	9
▪	1.6	Onderzoeksvragen	pagina	10
Hoofdstuk 2	Methode			
▪	2.1	Participanten	pagina	11
▪	2.2	Instrumenten	pagina	11
▪	2.3	Procedure	pagina	13
Hoofdstuk 3	Resultaten			
▪	3.1	De toetsen	pagina	15
▪	3.2	De enquêtes	pagina	15
▪	3.3	De interviews	pagina	16
Hoofdstuk 4	Conclusie en discussie		pagina	19
Literatuurlijst			pagina	21
Bijlage				
▪	Bijlage 1	a	Begin-toets / nulmeting	pagina 23
		b	Diagnostische toets / tussentoets	pagina 24
		c	Eindtoets	pagina 25
▪	Bijlage 2		Begrippenapparaat voor de werkwoordspelling	pagina 26
▪	Bijlage 3	a	Leerlingen-enquête bij de start	pagina 27
		b	Leerlingen-enquête na interventie	pagina 29
▪	Bijlage 4		Docenten-enquête	pagina 30
▪	Bijlage 5	a	Vragen bij leerlingen-interview	pagina 31
		b	Vragen bij docenten-interview	pagina 31

Samenvatting

Met grote regelmaat wordt er geklaagd over het niveau van spellen bij de leerlingen uit de bovenbouw, de klassen 4 en 5, van het Hoger Algemeen Vormend Onderwijs (havo). Vooral de vele fouten bij de werkwoorden worden als heel storend ervaren. In dit praktijkonderzoek is in de periode van 11 april tot 18 mei 2011 naar het eigenaarschap van de werkwoordspelling in de 4^e klas havo van het Mendelcollege in Haarlem gekeken. In heel veel gevallen voelen docenten zich verantwoordelijk voor het aantal fouten in de werkwoordspelling of worden zij daar in ieder geval verantwoordelijk voor gehouden, zowel door ouders, leerlingen en collega's. De interventie met betrekking tot de werkwoordspelling heeft plaatsgevonden in twee klassen van havo 4. Tegelijkertijd heeft er in één controlegroep van havo 4 een gewone lessenserie werkwoordspelling plaatsgevonden. De gegevens van de interventiegroep en de controlegroep worden in dit onderzoek vergeleken. Een enquête bij de start van de interventie, een voor – en nameting door middel van een toets, een eindenquête, vier interviews met leerlingen en twee docenteninterviews maken het beeld compleet.

Aan het einde van de interventie zijn er op twee terreinen verbeteringen te bespeuren. Bij de eindtoets werd door de interventiegroep beter gepresteerd en bij de houding van leerlingen uit die groep zien we een verschuiving in verantwoordelijkheid die gezonder lijkt. Leerlingen voelden zich veel zelfstandiger en meer verantwoordelijk voor hun resultaten. Docenten hadden het gevoel meer effectief onderwijs gegeven te hebben.

Hoofdstuk 1 Theoretisch kader

1.1 Verlegenheidssituatie

Goed onderwijs in de werkwoordspelling is belangrijk. Zowel ouders, leerlingen als docenten zien het belang van goed leren spellen in. Het resultaat na alle inspanning valt helaas vaak tegen. Slecht 36,6% van de startende Hoger Beroepsonderwijsstudenten behaalt een voldoende bij een werkwoordtoets (cijfers 2004, Centraal Bureau Statistiek). De beste kwaliteitskranten in Nederland noteren met regelmaat verkeerde werkwoordspelling. Neerlandici wordt ,soms smalend, gevraagd of zij nog wel onderwijzen in de juiste spelling van werkwoorden. Leerlingen in havo 4 van het Mendelcollege laten met grote regelmaat zien dat zij moeite met spellen hebben. Zowel bij losse oefeningen in de werkwoordspelling als bij werkstukken en presentaties duiken fouten in de werkwoordspelling op. Leerlingen lijken vooral bezig te zijn met de boodschap en niet zo zeer met de vorm van de taal. Als de boodschap gelukt is, gaan zij aan de slag met de vorm. Leerlingen denken dan vooral aan de lay-out. Van der Westen (2005) vergelijkt het met een PowerPointpresentatie waar de leerlingen wel aandacht voor de juiste kleding hebben, maar niet voor de correcte werkwoordspelling. Bonset (2010) meldt dat de cognitieve belasting bij het schrijven van een tekst erg groot is. Te veel aandacht gaat uit naar de inhoud, waardoor de vorm (spelling) mis gaat.

Bij de taal kan er heel veel mis gaan. Waar leerlingen meteen op gewezen wordt zijn de fouten in de werkwoordspelling. Vooral de d-t fouten worden door docenten als storend ervaren. In het spellingonderwijs op het Mendelcollege is er een spagaat over hoeveel tijd er besteed kan worden aan en welke didactiek er toegepast zal worden bij de lessen in de werkwoordspelling. In de praktijk is er weinig afwisseling in het aanbod van de werkwoordspelling. Lessen uit de brugklas verschillen niet veel van de lessen in havo 4 van het Mendelcollege. Veelal betekent dit dat een spellingles bestaat uit het (klassikaal) herhalen van de basisregels.

Het is belangrijk dat leerlingen inzien dat zij eigenaar zijn van het probleem bij de werkwoordspelling en handvatten hebben om hun kennis te remediëren. Dat betekent in het geheel niet dat op het Mendelcollege het onderwijs in de werkwoordspelling in havo 4 afgeschaft moet worden. Het zou op een effectievere manier ingevuld kunnen worden.

1.2 Werkwoordspellinginterventie

Het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling waar de Cito-toets gemaakt wordt, gaat er vanuit dat de spelling van de werkwoordsvormen op de basisschool in grote lijnen zijn behandeld (Bonset, 2010). De assumptie in dit onderzoek is dat leerlingen goede instructie in de klas hebben gehad (zorgniveau 1) (Gijssels, 2009) en dat zij, als de resultaten tegenvielen, extra zorg in de groep hebben gehad (zorgniveau 2). Op de meeste basisscholen worden leerlingen, die vervolgens nog uitvallen, geholpen op zorgniveau 3. Al sinds 1988, de eerste keer dat er een peilingonderzoek werd gehouden naar de scores van de werkwoordspelling (het Cito werd voor het eerst gehouden in 1966 te Amsterdam), komt telkens weer naar voren dat leerlingen aan het einde van de basisschool veel beter zijn in de werkwoordspelling dan gedacht wordt (Gein, 2010). Na drie jaar middelbaar onderwijs op het Mendelcollege is daar weinig meer van terug te vinden.

De problemen die leerlingen ervaren op het gebied van schrijven betreffen het vinden van de juiste woorden (50%), het maken van zinnen (26%) en de spelling (25%) (Hacquebord, 2004). De basisregels van de spelling worden in hoofdzaak geleerd op de basisschool. De fouten die in het voortgezet onderwijs gemaakt worden zijn vooral te wijten aan onachtzaamheid, nonchalance, onvoldoende controle van wat men geschreven heeft, het over het hoofd zien van een spellingregel en niet aan het feit dat men de spellingregels niet zou kennen (Peer, 1987). Docenten in het middelbaar onderwijs gaan derhalve aan de slag met aparte spellingoefeningen en de zoveelste uitleg. Een gemeenschappelijke aanpak van de spellingproblemen bij de werkwoorden ontbreekt op het Mendelcollege. Docenten menen dat oefeningen “goed voor hen zijn” en laten leerlingen dan niet uit zichzelf, maar onder de paraplu van de meester of juf oefenen.

Wil het Mendelcollege effectief onderwijs geven in de werkwoordspelling, dan moet het spellingonderwijs meer gericht zijn op de zelfstandigheid van de leerlingen. Hier lijkt een aanpak zoals die in de 2^e fase bedoeld is bij uitstek geschikt. Volgens Peer (1987) moeten leerlingen hun deel van de verantwoordelijkheid dragen. Daarvoor moeten de leerlingen gebruik leren maken van de grote hoeveelheid nuttige hulpbronnen. Die bronnen zijn vooral op de computer heel toegankelijk. Leren we de leerlingen niet omgaan met die verantwoordelijkheid, dan kan de ontwikkeling van een adequate spellingattitude nauwelijks van de grond komen. Is een dergelijke spellingattitude aangeleerd, dan hoeft volgens Gein (2010) het spellingonderwijs in havo 4 niet meer te doen dan hun kennis en vaardigheid te onderhouden.

1.3 Zwakke werkwoordspelling: intelligentie en verklaringen

Veel docenten, en met hen ouders, beschouwen het niet beschikken over een goede spellingvaardigheid bij de werkwoorden als een getuigenis van weinig intelligentie. Zelfs fouten die de betekenis niet aantasten (vind/vindt) worden spellers vaak zwaar aangerekend (Bosman, De Graaf & Gijssels, 2006). Schijff (2010) bemerkt echter dat er ook heel wat slimme mensen zijn die de grootste moeite met spellen hebben. Volgens Assink (1983) betreft goed kunnen spellen een vaardigheid, die aan de cognitieve vermogens van de leerling bepaalde minimeisen stelt. Ook Ravid & Gilles (2001) vinden het vermogen om goed te kunnen spellen een complexe denkwereld waar intelligentie voor nodig is : *“Spelling, though belonging to the written domain and related to school-type activities, is an authentic linguistic act This requires a highly analytical ability, access to a broad array of linguistic structures, systematic knowledge of the language domains involved, and the ability to relate domains in novel ways as well as verbalize the process.”* (1992: 22-23) Ravid & Gilles (2001, p.7,8). Westen (2005) stelt echter dat niet goed kunnen spellen geen bewijs is van een gebrek aan intelligentie. Dat spellen wellicht iets met intelligentie te maken heeft, is voor docenten niet meer dan een vorm van legitimering om hun spellingonderwijs te verdedigen (Peer, 1987). Wat je wel kunt zeggen als iemand goed kan spellen, is dat een goede spelling getuigt van een zekere ontwikkeling, van een vorm van wellevendheid en van respect tonen voor de lezer of ontvanger.

Er zijn een aantal factoren aan te wijzen die verklaren waarom de werkwoordspelling soms niet correct toegepast wordt. De aard van de fout laat soms zien dat de schrijver geen enkel inzicht heeft in de regels van de werkwoordspelling, getuige fouten als *gebeurdt* (Bonset, 2010). Een andere factor is het ineffectieve, klassikale onderwijs, zoals in de dissertatie van Van der Velde (1956) al werd aangetoond. Ook het ontbreken van een spellinggeweten (je

bewust zijn van wat goed en wat fout is. Zie hoofdstuk *Eigenaarschap*) heeft grote invloed op de vele fouten (Oepkes, 2006). Voor een leerling betekent het niet beheersen van de werkwoordspelling dat er enkele rode strepen meer in het werk staan, maar de leerling zal er niet echt onder lijden. Een matige spelling wordt door leerlingen niet als een probleem ervaren (84.6%) (zie bijlage 5). Het maken van fouten is soms ook te verklaren door het op kritieke momenten nalaten van essentiële controlehandelingen (Assink, 1983). Tenslotte maken leerlingen volgens Bonset (2010) spelfouten omdat ze het onderliggende regelsysteem (het regelsysteem van de grammatica) niet beheersen. Hierbij moet bij beheersen gedacht worden aan de mate waarin de regels geautomatiseerd zijn.

1.4 Een goede les werkwoordspellen; wat werkt?

Om te kunnen spreken van effectief spellingonderwijs in het algemeen, dient er aan bepaalde voorwaarden voldaan te worden. Het is bijvoorbeeld belangrijk dat er individueel gewerkt kan worden, omdat er niets dodelijker is dan een klassikale spellingles. Uit onderzoek van Peer (1978) blijkt dat het huidige spellingonderwijs nog steeds grotendeels klassikaal plaatsvindt en dan vooral met dictees en invuloefeningen. Ook op het Mendelcollege is dit het geval. In navolging van Peer (1987) zou het voor leerlingen en docenten goed zijn het klassikale lesgeven los te laten. Het loslaten van het klassikale spellingonderricht betekent in ieder geval ook minder uitsloferij voor de leerkracht. Een meer coachende docent besteedt volgens Luigies (1997) relatief weinig tijd aan het klassikaal informeren. Hij stimuleert daarentegen het nemen van eigen initiatieven in de richting van het goed kunnen spellen. Coachen betekent ook het centraal stellen van het individueel ontwikkelingsproces van een leerling. Het onderwijs moet daarbij geëxtensiverend worden; de leerling moet zelf actief met de leer-/lesstof bezig zijn en niet passief/consumerend zijn. De leerling is in de ideale setting een persoon die vraagt om gecoacht te worden omdat hij iets wil leren of omdat hij de regels van de werkwoordspelling wil oefenen. De leerling die vervolgens op zijn eigen, individuele manier aan de slag gaat, zorgt zelf, aan de hand van een correctiemodel, voor verbeteringen en evaluatie.

De regels van de werkwoordspelling berusten voor een groot deel op een algoritme. Een algoritme is een systematische oplossingsprocedure die, mits correct uitgevoerd, altijd tot goede resultaten leidt (Assink, 1983). Mits correct uitgevoerd is een behoorlijke adder onder het gras. In de studie van Kempen en Dijkstra (1993) kunnen we lezen : *"In practice one often tries to solve such spelling problems by invoking ad hoc heuristics such as the following: "If you want to know how to spell word(t) in Ik word (I am), Je wordt (You are), Word ik (Am I) and Word je(Are you), then try a verb like werken (to work) Such heuristics are indeed helpful but do not always yield the correct solution. For instance, je is ambiguous between personal and possessive pronoun (you versus your)." Kempen en Dijkstra (1993, p.8). Meestal blijken de regels niet zodanig geautomatiseerd te zijn stelt Westen (2005) dat ze in de dagelijkse praktijk toegepast kunnen worden. Regels doen vaak een beroep op onderliggende kennis. Wanneer je die kennis niet hebt, is een regel een barrière in plaats van een hulpmiddel (Van der Westen, 2005).*

In de dagelijkse praktijk blijkt nauwelijks transfer te bestaan tussen de prestaties van de leerlingen op toetsen waarin zij spelfouten moeten aanwijzen en de hoeveelheid spelfouten in hun eigen schrijfwerk. Bonset (2010) concludeert dat veel leerlingen die goed presteren op toetsen, slecht presteren in eigen werk, en andersom. Bovendien schrijven leerlingen vaak woordbeelden op die ze opgedaan hebben uit gelezen teksten. Juist om deze reden vindt

Bonset (2010) het aanbrengen van regelkennis voor effectief spellingonderwijs een belangrijke voorwaarde.

Om te bereiken dat leerlingen in de praktijk de werkwoorden goed spellen, moet je hen een houding aanleren waarbij ze hun teksten controleren en verbeteren op de werkwoordspelling (Van der Westen, 2005). Op de spelling van de werkwoorden moet dus geoefend worden, in het bijzonder op het aspect controle, tot het einde van het voortgezet onderwijs (Bonset, 2010). Leerlingen zullen daarbij een actieve houding moeten tonen. Vermaas & Linden (2007) beweren dat leerlingen die de lesstof op een activerende manier leren, de lesstof eerder zullen snappen en een grotere kans hebben dat de lesstof beter beklijft.

Om leerlingen niet te laten oefenen om het oefenen, laat je hen alleen die opdrachten maken die zinrijk zijn. Peer (1987) stelt dat je moet stoppen met spellingoefeningen als de leerling geen ogenschijnlijke problemen van ernstige aard omtrent spellen heeft. Waar mogelijk dient ook de grammaticale ballast te worden vermeden om het doel, de adequate beheersing van de werkwoordspelling door de leerling, veilig te stellen. Dat er een basisgrammatica nodig is om de werkwoordvormen goed te schrijven, staat buiten kijf. Volgens Assink (1983) is het leren beheersen van de werkwoordspelling zonder de hulp van grammaticale kennis onmogelijk.

Verder zal er in hoog tempo gewerkt moeten worden en, niet in de laatste plaats, snel gecorrigeerd moeten worden. Een snelle feedback is volgens Peer (1987) namelijk van essentieel belang. Daar is de computer natuurlijk een meester in. De computer is derhalve een ideale plaats om de werkwoordspelling te oefenen. Heb je de leerlingen geholpen de eigen weg op de computer te vinden, dan kunnen zij zelf hun werkwoordspelling op peil houden. Maar ook oudere oefenboekjes of boekjes die gebruikt worden in de brugklas kunnen in een 4^e klas havo, als je ze goed inzet, van grote dienst zijn. Tenslotte is spellingonderwijs volgens Van der Westen (2005) pas effectief bij herhaling. Laat je die herhaling na, dan blijkt het spellingonderwijs in de werkwoordsvormen vaak ineffectief.

Hoe blijf je leerlingen vervolgens motiveren voor die spellingopdrachten? Om te beginnen door hen op het maatschappelijke belang te wijzen. Niet alle geschreven teksten moeten foutloos zijn (een boodschappenbriefje, een sms-berichtje), maar soms *moet* het foutloos (een sollicitatiebrief). De motivatie tot correct spellen wordt aangesproken door een activerende leeromgeving te creëren met het accent op zelfstandig leren. Hierbij gaat het om het bevorderen van leervaardigheden om zelf informatie te verwerken en op het vergroten van de autonomie van de leerling. De docent is in zo'n les naast uitlegger en expert vooral begeleider/coach. Onderwijs in leervaardigheden leidt tot een diepere verwerking van de lesstof, een verhoogde motivatie en meer kennis. Verder zeggen Vermaas & Linden (2010) dat motivatie een positief effect op leerprestaties heeft. Meer autonomie bij leerlingen heeft een positieve invloed op leergedrag en leerprestaties.

Assink (1983) vindt het belangrijk dat de aandacht gericht is op het aanleren van fundamentele begrippen en vaardigheden, zoals; werkwoord, grammaticale tijd, getal en persoon, onderwerp en persoonsvorm, voltooid deelwoord, vervolgens onderscheid kunnen maken tussen persoonsvorm en voltooid deelwoord en tenslotte het kunnen vaststellen of een voltooid deelwoord al dan niet bijvoeglijk in een zin gebruikt wordt (bijlage 2).

Luigies (1997) stelt dat een docent op vijf zaken moet letten als hij wil coachen bij een les in werkwoordspelling. Hij moet dan ten eerste de leerdoelen duidelijk geformuleerd hebben; ten tweede een heldere omschrijving van het gevraagde aanvangsniveau hebben en ten derde een goede leermethode voor handen hebben. Vervolgens dient hij te zorgen dat leerlingen toenemend planmatig en zelfstandig kunnen werken. Daarnaast is het noodzakelijk dat hij

leerlingen individueel of in kleine groepjes laat werken. Ten tenslotte zal het schoolreglement hem relatief veel vrijheid moeten geven.

1.5 Eigenaarschap

Onder eigenaarschap wordt verstaan dat een ieder verantwoordelijk is voor dat wat zijn daden teweegbrengen. Je hebt daar een geweten voor nodig (eerder spellinggeweten genoemd). De havo 4 leerlingen van het Mendelcollege lijken het de normaalste gang van zaken te vinden om hun spellingprobleem extern te attribueren. Zij lijken daardoor geen spellinggeweten te hebben. Daarnaast hebben leerlingen in havo 4 over de hele linie motivatieproblemen (Vermaas & Van der Linden, 2007). De passieve leerhouding van de leerlingen en het snel de moed laten zakken zijn niet gunstig voor een beter spellingresultaat. Leerlingen ervaren de overstap van onderbouw naar bovenbouw als problematisch en wijten ook daar hun slechte resultaten bij de werkwoordspelling aan. In de literatuur wordt dan gesproken over doorlopende leerlijnen (Beek, Loeffen & Verschuren, 2009). De aansluitingsproblematiek omhelst meerdere aspecten. In havo 3 is er geen goede voorbereiding qua leerstof en werkhouding. Havoleerlingen missen de vaardigheden om te reflecteren, te plannen en zelfstandig te werken. Docenten in havo 4 hebben meer verwachtingen ten aanzien van de kennis en vaardigheden dan de havo 4 leerling toont. Vermaas (2007) bemerkte dat de heterogene samenstelling van de groepen de voortgang bemoeilijkt (zie Figuur 1, blz. 11). Leerlingen lijken zich nog niet echt bewust te zijn van het feit dat spelfouten hen in formele schrijfsituaties zwaar worden aangerekend (Bonset, 2010).

Als docenten zich bewust zijn dat havo 4 leerlingen nog geen spellinggeweten hebben, dan kunnen zij bij het onderricht in de werkwoordspelling rekening houden met het gegeven dat spelling een product is van kennis (weten), motivatie, concentratie en willen tegelijk (Peer, 1987). Tot op heden werden er veel klassikale lessen besteed aan het verbeteren van de werkwoordspelling met de nadruk op de kennis. Tegen beter weten in. Zelfs na het verschijnen van de dissertatie van Van der Velde in 1956 waar, zoals bij anderen te lezen is, ondanks onderzoeken en aanbevelingen die in de jaren 70 gedaan werden door Oudkerk Pool, Van der Velde, Van Pernis, Kooreman en Verhoeven, doet vermoeden dat er sprake is van een gouden jubileum bij een “tragedie” (Assink, 1983. p.25). Van der Velde toonde aan hoe gering het effect was, na de vele moeite en tijd die men in de lagere school van toen investeerde, om de werkwoordspelling aan te leren. Met het herhalen van deze wetenschap die Assink (1983) met klem benadrukt, is het verstandig om de aandacht in de spellinglessen te verschuiven naar de intrinsieke motivatie. Docenten moeten gebruik maken van het feit dat leerlingen willen weten of zij iets met de verworven kennis, het inzicht en de vaardigheid kunnen. Luigies (1997) weet te melden dat leerlingen studeren vanwege het rendement, dat zij selectief zijn of omdat zij calculeren. Door nadruk te leggen op het toepassen van de verworven kennis, door een transfer te maken naar het eigen schrijfwerk, kunnen leerlingen meer eigenaarschap verkrijgen over hun spellingprobleem. Hier zou de kracht kunnen liggen van een andere didactiek.

1.6 Onderzoeksvragen

De aanbevelingen die Van der Velde (1956) en Van der Westen (2005) gedaan hebben en de constatering van Vermaas & Van der Linden (2007) en Luigies (1997) blijken nog niet

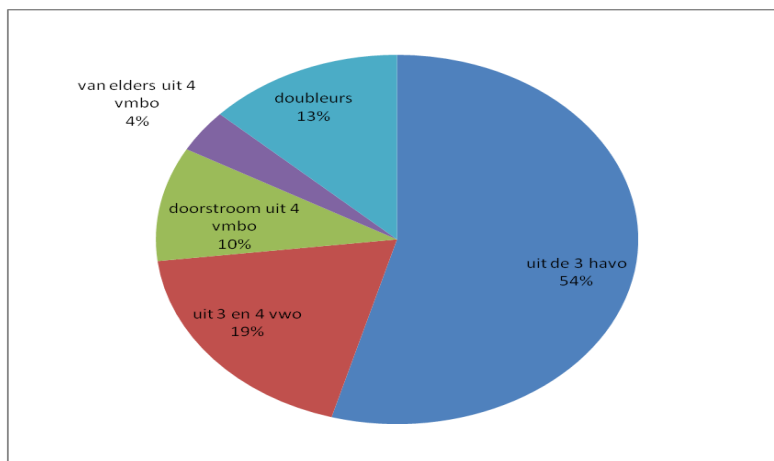
doorgedrongen te zijn tot het Mendelcollege. Dat is jammer, want op het Mendelcollege blijven de resultaten van de werkwoordspelling wisselend. Een aanpak bij het spellingonderwijs die meer verantwoordelijkheid bij de leerlingen legt, lijkt gesteund door de literatuur en is daarmee een gerechtvaardigde beslissing. Als het resultaat van de interventie inderdaad een positieve invloed op de werkwoordspelling van de leerlingen in havo 4 van het Mendelcollege heeft, dan is het zeker de moeite waard om met voorstellen te komen die de discussie verder zijn uitgewekt. Om de aanbeveling te steunen, luiden mijn onderzoeksvragen:

- 1A. Hoe kunnen docenten op het Mendelcollege de verantwoordelijkheid van goed spellen aan de leerlingen geven?
 - 1B. Voelen leraren zich verantwoordelijk voor de werkwoordspelling die de leerlingen uit havo 4 laten zien?
 - 1C. Hoe kunnen leraren (nog beter) de werkwoordspelling aanbieden?
 - 1D. Hoe is er te differentiëren?
-
- 2A. Wat is het effect van lessen waarbij er aan de eigenaarschap van de leerlingen geappelleerd wordt als het gaat om spellingonderwijs?
 - 2B. Is er een (significant) verschil tussen de twee toetsen?
-
- 3A. Wat zijn de ervaringen van havo 4 leerlingen met betrekking tot de lessen in werkwoordspelling?
 - 3B. Hebben leerlingen inzicht hoe ze zelf aan de werkwoordspelling kunnen werken?
 - 3C. Wat heb je geleerd over eigenaarschap?
 - 3D. Hoe hebben de leerlingen de nieuwe aanpak ervaren?

Hoofdstuk 2 Methode

2.1 Participanten

De havo 4 groep op het Mendelcollege in Haarlem telt in het schooljaar 2010-2011 in totaal 160 leerlingen. Van deze groep komen er 87 uit de voorgaande 3 havo. 30 leerlingen komen uit de 3^e en 4^e klas vwo. 16 leerlingen zijn doorstromers uit 4 vmbo van het Mendelcollege en er zijn 6 vmbo-leerlingen die van een andere vmbo-school komen. In praktijk blijken die leerlingen vooral te komen van onze buurschool De Hartenlust Mavo. Er zijn 21 doubleurs (zie figuur 1). Van de 87 leerlingen hebben 22 leerlingen een dyslectieverklaring. De havo 4 groep is samengesteld uit 84 jongens en 76 meisjes. De gemiddelde leeftijd is 16 jaar en één maand in deze havo 4 groep



Figuur 1 Samenstelling participanten

Voor het praktijkonderzoek is in twee klassen een interventie uitgevoerd (verder te noemen klas A en klas B) en is er een klas als controlegroep opgenomen (verder klas C te noemen). In klas A zitten 8 meisjes en 16 jongens; in klas B zitten 11 meisjes en 12 jongens. Te samen betekent dat voor de experimentele groep 40.4% meisjes en 59.6% jongens. In de controle groep, klas C, zitten 13 meisjes (52%) en 12 jongens (48%). Wat de uitslag eventueel negatief zou kunnen beïnvloeden is het aantal dyslecten in de groepen. In klas A zit één dyslect, in klas B zitten vijf dyslecten (13%), in klas C zitten 5 dyslecten (20%).

Drie docenten wisten in het programma van havo 4 tijd vrij te maken om mee te werken bij het onderzoek. De docent die de controlegroep les geeft, heeft een korte ervaring op het Mendelcollege. De twee docenten die les geven aan de experimentele groep zijn beiden al langer aan het zoeken naar wegen ter verbetering van de werkwoordspelling. De docenten van de experimentele groep zijn al tien jaar aan de school verbonden.

2.2 Instrumenten

Nulmeting en eindtoets

Van der Westen (2005) inspireerde mij om zelf toetsen samen te stellen. Zij heeft jarenlang zinnen verzameld die eerstejaars hbo-studenten regelmatig tegen zouden kunnen komen. Die zinnen zijn voor dit praktijkonderzoek omgezet naar het niveau van havo 4. De omzetting naar herkenbare zinnen geldt zowel voor de nulmeting, de tussentoets als voor de eindmeting (zie bijlage 1 a/b/c). De toetsen geven bij alle werkwoorden een mogelijkheid uit twee antwoorden. Het antwoord is goed of het antwoord is fout. Een grote groep Neerlandici is echter geen voorstander van het laten zien van verkeerde woordbeelden. Er zou een verkeerd woordbeeld kunnen ontstaan. Ik ben daar niet bevreesd voor. Maar een kleine groep van alle havisten heeft voldoende woordbeeld tot zijn beschikking om een dergelijke foute vorm snel als onmogelijk te verklaren. Laat staan dat de foute vorm tijdens een toets inslijt. De toets controleert de kennis omtrent de tegenwoordige tijd, de verleden tijd, het voltooid deelwoord en het bijvoeglijk gebruikt werkwoord. Zowel voor de nulmeting als voor de eindtoets krijgen de leerlingen 15 minuten de tijd. Voor alle klassen lag er ook een evaluerende tussentoets, met nakijkblad, klaar. Die toets verschilde niet in moeilijkheidsgraad van de nulmeting of de eindtoets.

Leerlingenenquête

De eerste leerlingenenquête bevat 15 vragen. Alle vragen zijn meerkeuzevragen. Bij drie vragen mogen, naast een keuze, ook zelf antwoorden geformuleerd worden. De leerlingen mochten bij alle vragen meerdere antwoorden aankruisen. De vragen in de enquête bevragen vooral het eigenaarschap van het spellingprobleem. Dat betekent dat er gevraagd wordt naar de mogelijke oorzaak van de spellingproblemen, wat de leerlingen er nu aan doen, waar voor hen op dit moment het grootste knelpunt zit (die aanwijzingen zijn handig om de lessen aan te passen) en hoe ze de toekomst bezien.

Bij de tweede leerlingenenquête, die 7 vragen bevat, wordt er gevraagd naar de eigenaarschap van het spellingprobleem en hoe de leerlingen daar nu verder mee denken om te gaan.

Docentenenquête

Bij de docentenenquête zijn de vragen gericht op de didactiek van de werkwoordspelling. Hoe geef je de lessen spelling, in welke mate deel jij je methode en hoe zou de les verbeterd kunnen worden. Er wordt ook gevraagd naar wie er verantwoordelijk is voor de werkwoordspelling van de leerlingen. Er zijn twee vragen die naar de motivatie(problemen) van de leerlingen vragen.

Interview bij leerlingen

Zowel bij de interviews met de leerlingen als bij het interviews met mijn collega's heb ik gekozen voor het open gesprek. Iedereen was vrij om te spreken. De tussenvragen waren ontleend aan het oplossingsgericht gesprek. Goed luisteren naar wat de geïnterviewde vertelt en doorvragen als dat van belang is. Belangrijkste vragen waren: *Hoe ervaar jij de lessen in eigenaarschap? Wat kun je zelf doen aan de werkwoordspelling?*

In bijlage 5 a zijn de vragen opgenomen als leidraad bij het interview.

Interview bij docenten

Bij het interview met de docenten was de intentie vooral te vragen naar beleving van het huidige spellingonderwijs. Hoofdvragen bij dit interview waren; *Hoe ervaar je de lessen van de werkwoordspelling? Aan welke voorwaarden moet er voldaan worden om de verantwoordelijkheid aan de leerlingen te geven? Hoe kunnen de docenten de motivatie van de leerlingen uit 4 havo een positieve impuls geven?*

In bijlage 5 b zijn de vragen opgenomen als leidraad bij het interview.

2.3 Procedure

In de periode van 11 april tot 18 mei 2011 heeft het praktijkonderzoek plaatsgevonden. Het praktijkonderzoek heet in de literatuur een evaluatieonderzoek, omdat er gekeken is naar een verandering bij docenten en leerlingen. Vooraf is aan de afdelingsleider gevraagd of het onderzoek mocht plaatsvinden. Hij heeft het onderzoek met enthousiasme ontvangen. Het programma in havo 4 mocht alleen niet (te veel) gestoord worden. Voor de interventie zijn acht lessen uitgetrokken. Een lesuur duurt 50 minuten. Daar gaat tijd af voor de eerste les (met toetsen en een enquête) en het laatste lesuur (voor een toets en nabespreking). Er zijn 6 lessen van 30 minuten voor de werkwoordspelling.

Zowel bij de experimentele groep als bij de controlegroep is, nadat de nulmeting gemaakt is, aansluitend de enquête ingevuld. De enquête is in de eerste les afgenomen. Leerlingen geven dan nog de meest eigen antwoorden. Vooral de experimentele groep moet nog niet beïnvloed zijn door de docent die met de nieuwe aanpak komt.

De controlegroep ging vervolgens het reguliere lesprogramma volgen. Dat betekende dat er, nadat het reguliere lesprogramma was behandeld, aandacht besteed werd aan de werkwoordspelling. In de praktijk kwam dat neer op een half uur per les. Zij kregen dan klassikale uitleg van de werkwoordspelling en kregen de mogelijkheid om te oefenen. De oefeningen kwamen uit Tiptoets. Tiptoets is een brugklasoefenboekje waarin ook de spellingregels staan uitgelegd. Het bevat veel oefeningen, oplopend in moeilijkheidsgraad. Alle oefeningen bestaan uit 20 zinnen.

Bij de twee interventieklassen werd er na de nulmeting en de enquête aandacht besteed aan het eigenaarschap. Wie is waarvoor verantwoordelijk en wat is de start van de interventie. Vooral de (andere) manier van onderwijzen werd helder en duidelijk uitgelegd. Dat betekende dat er duidelijk verteld werd dat alle kennis al bij alle leerlingen aanwezig is sinds groep acht en dat er nu geen klassikale uitleg meer zou plaatsvinden. De hulp van de docent kon vervolgens individueler en meer oplossingsgericht werken aan ieders specifieke probleem. Aan het einde van het lesuur kregen de leerlingen een lijst met basisbegrippen. Die basisbegrippen hebben zij nodig bij de werkwoordspelling (zie bijlage 2).

De experimentele groep kreeg 6 lessen de mogelijkheid om te oefenen (in Tiptoets) en te vragen. Elke les lagen voor alle leerlingen oefeningen en nakijkbladen klaar, zodat de leerlingen meteen na konden kijken. Van de zes lessen konden zij drie maal gebruik maken van de computer. Er kon niet elke les op de computer gewerkt worden, omdat dan het reguliere programma te veel onder druk zou komen te staan. Wisselen van lokalen kost te veel tijd. De keuze om met Tiptoets te werken als er geen computer beschikbaar was, lag dan voor de hand. Een viertal klassensets van Tiptoets is op school aanwezig. Natuurlijk werd er niet de gehele les aan werkwoordspelling gedaan, want dat zou averechts en demotiverend kunnen werken.

Na de eindtoets moesten de leerlingen een eindenquête invullen. In die enquête, die zeven vragen bevat, wordt gevraagd naar de beleving van de interventie en of hen dat wat heeft opgeleverd.

Vier docenten die lesgeven aan de havo 4 groepen zijn gevraagd een enquête in te vullen. De docentenenquête richt zich vooral op de vraag in hoeverre docenten zich genoeg competent voelen om spellingonderwijs te geven en er wordt gevraagd naar mogelijke verbeteringen.

Vier leerlingen zijn geïnterviewd. Twee leerlingen uit de interventiegroep en twee leerlingen uit de controlegroep. Tijdens deze interviews konden leerlingen uitgebreider verhalen wat zij van de spellinglessen vonden en uitgebreider tips geven om spellinglessen te verbeteren. Twee docenten zijn geïnterviewd. Zowel een docent uit de experimentele groep als een docent die lesgeeft aan de controlegroep. De interviews duurden 20 minuten.

Hoofdstuk 3 Resultaten

3.1 De toetsen

De ruwe scores van de nulmeting en de eindmeting van de spellingtoets zijn te lezen in Tabel 2. Omdat er zowel in de experimentele groep als in de controlegroep minder leerlingen meedoen bij de eindmeting (absentie) is het gemiddeld aantal fouten per leerling uitgerekend (Tabel 1). Dat gegeven wordt vervolgens gebruikt om de klassen te vergelijken. Zo is te lezen dat er in klas A een verbetering is van 1,7 (van 7,0 fout naar 5,3 fout). Voor klas B een verbetering van 1,4 (van 6,6 fout naar 5,2 fout) en voor de controlegroep klas C een verbetering van 0,4 (van 6,0 fout naar 5,6 fout).

	Begintoets aantal fouten / aantal lln.	Eindtoets aantal fouten / aantal lln.	verschil
Klas A	160 / 23 = 7,0	90 / 17 = 5,3	1,7
Klas B	152 / 23 = 6,6	108 / 21 = 5,2	1,4
Klas C	150 / 25 = 6,0	134 / 24 = 5,6	0,4

Tabel 1 Gemiddeld aantal fouten per klas bij de begin- en eindtoets

Voor de interventieklassen betekent dat een verbetering van 1,6 fout en dat de controlegroep een verbetering van 0,4 fout laat zien. Twee leerlingen uit de experimentele groep maken de eindtoets met nul fouten.

	voormeting			Nameting			Verbetering / Verslechtering
		Kolom 3	Kolom 4		Kolom 6	Kolom 7	
	Aantal fout	Fouten in %		Aantal fout	Fouten in %		
Klas A	160	14.5 %	Klas A+B 28.3 %	90	24.0 %	Klas A +B 23.7 %	+ 4.6 %
Klas B	152	13.8 %		108	23.4 %		
Klas C	150	25.0 %	25.0 %	143	25.4 %	25.4 %	+ 0.4 %

Tabel 2 Resultaten van de spellingtoetsen van de voor- en nameting

3.2 De enquêtes

De leerlingen en enquêtes

De enquête is aan het begin van het onderzoek bij 73 leerlingen afgenomen. De enquête laat zien dat het merendeel (73,3%) de verantwoordelijkheid van de spellingproblemen buiten zichzelf legt. 44.8% van de leerlingen is op dit moment tevreden over hun spellingvaardigheid, terwijl 55.2% van de leerlingen niet zo tevreden is. Vergelijken we de experimentele groep met de controlegroep, dan zien we dat de eigen inschatting over het niveau van spellen in beide groepen tussen een laag niveau spelling en een middelmatig of hoger niveau bij spelling een vrijwel gelijk percentage te constateren is (zie Tabel 3).

	Laag niveau spelling	Middelmatig niveau spelling	Voldoende Niveau spelling	Goed Niveau spelling
Experimentele groep	25 %	34%	38%	2%
Controle groep	22%	26%	43%	9%

Tabel 3 Inschatting van eigen niveau

Leerlingen storen zich wel aan hun eigen gemaakte fouten (81.5%). Leerlingen hebben het gevoel dat er regelmatig (51.6%) puntenaftrek is bij proefweken omdat de werkwoordspelling niet in orde is. Zij noemen dan vooral de vakken Nederlands (49,3%) en Engels (11.5%). Verder worden de vakken Duits, Frans, godsdienst, geschiedenis en economie genoemd (14,9%). Opvallend is dat 49,2% van de leerlingen beweert geen aftrek te bemerken bij welk vak dan ook. Deze laatste groep lijkt in de praktijk het dichtst bij de waarheid te zitten.

Uit de eindenquête die bij de leerlingen uit de experimentele groep is afgenomen, blijkt dat iedereen het probleem van nog niet goed spelling bij zichzelf neerlegt (100%). Iets meer dan de helft (52%) weet nu te omschrijven wat eigenaarschap is. Dat percentage valt tegen, omdat het woord eigenaarschap in een van de groepen niet zo nadrukkelijk gebruikt is. Driekwart van deze groep weet nu hoe ze zelf aan de slag kan om de werkwoordspelling te oefenen (76%). Over de nieuwe aanpak is de experimentele groep verdeeld. Precies de helft (50%) vindt de nieuwere manier van lesgeven een goede manier.

De docentenenquête

De docenten uit het havo 4 team vinden dat zij een adequate manier gevonden hebben om de werkwoordspelling aan te bieden (75%), maar zij delen die aanpak niet (75%). Twee docenten (50%) gebruiken een methode bij het spellingonderwijs die terug te vinden zou zijn in de methode. De andere twee docenten (50%) hebben hun eigen manier gevonden. Bij lesgeven in werkwoordspelling hebben de meeste docenten voldoende materiaal om te oefenen. Alle docenten (100%) geven aan zich verantwoordelijk te voelen voor de werkwoordspelling.

Op de vraag waarom leerlingen de werkwoordspelling niet beheersen geven docenten aan dat discipline (44,4%) , motivatie (33,3%) en hun beperkte inzicht dat leerlingen uit 3 havo meenemen (22,2%) mogelijke oorzaken zijn.

Op de vraag hoe docenten de verantwoordelijkheid omtrent de werkwoordspelling terug kunnen geven aan de leerlingen, geven zij allen aan dat daar vanaf de brugklas aan gewerkt moet worden. Dat zou dan in kleine stapjes geoefend moeten worden.

Op de vraag hoe er een positieve impuls gegeven kan worden om de motivatie te vergroten zeggen 4 docenten dat er consequent becijferd moet worden.

3.3 De interviews

Uit het interview met de twee leerlingen uit de experimentele groep komt naar voren dat het teruggeven van het eigenaarschap snel is opgepakt. Beiden vinden het verhaal duidelijk. De leerlingen bevestigen met klem alles al een keer onderwezen gekregen te hebben en nu zelf aan de slag te moeten. De leerlingen geven daarbij wel aan dat ze hulp van de docent nodig hebben. Beiden voelen zich nu sterker staan, omdat zij naast extra goed meedoen nu de weg weten op internet om hulp te zoeken en te oefenen. De geïnterviewden hebben het

oefenen tijdens de interventie vooral in de les gedaan en nog niet thuis. Nu de geïnterviewden met werkwoordspelling bezig zijn geweest en nagedacht hebben waar het voor nodig is, weten ze (weer) waarvoor ze werken. Beiden hebben tijdens de les tips meegekregen ter verbetering waardoor ze nu weer een stapje verder zijn. Maar daar zijn beiden ook heel voorzichtig in. De meeste regels zijn nog niet echt ingeprent en er zal geoefend moeten worden. Een van de leerlingen weet een mooie verbinding te leggen met een ander vak. In de Engelse les worden in het begin van het jaar de onregelmatige werkwoorden uitgelegd. Daarna is het een kwestie van oefenen. Daar valt dan niets meer aan uit te leggen. Leerlingen zullen ook daar na de uitleg en enkele malen oefenen zelf een methode moeten vinden om de kennis niet in vergetelheid te laten geraken.

In de interviews met de leerlingen uit de controlegroep valt op dat zij beiden nog erg afhankelijk zijn van de docent. Ze zijn blij met klassikale uitleg en pikken dan een onderdeelje op. Een leerling zegt dat het kwartje nu gevallen zou zijn voor 't kofschip en de ander is blij dat hij nu een verband ziet tussen spelling en grammatica.

Beiden vinden dat er wel erg weinig geoefend is. Maar drie keer 20 zinnen. Terwijl zij allebei vinden dat door veel oefenen, hetgeen ook door Van der Westen (2005) betoogd wordt, er meer geleerd zou worden. Een leerling geeft duidelijk aan dat hij in ieder geval calculerend is. Als docenten puntenaftrek goed aankondigen, wordt zijn motivatie gescherpt (Luigies, 1997). Maar spelling is voor beide geïnterviewden een grote goocheltruc. Beide leerlingen leggen op hun manier de mate van kennis bij hun voorgaande docenten. Of die voorgaande docent heeft niets gedaan of (in het andere geval) de docent heeft zich uitgesloofd en er alles aan gedaan. Een geïnterviewde geeft aan dat hij een vmbo mentaliteit heeft (geïnterviewde is een doorstromer van 4 vmbo naar 4 havo). Dat betekent voor hem dat hij er eigenlijk helemaal geen moeite voor wil doen en dat hij het allemaal niet echt belangrijk vindt.

De geïnterviewde docent uit de controlegroep gaf aan dat de toetsen goed waren, maar dat zij meer een voorstander is van werken vanuit de infinitief (het hele werkwoord). Zij merkte dat ze wel erg veel stond uit te leggen tijdens de spellinglessen. Zij was best wel een beetje moe, want spellinglessen verzorgen kost haar veel energie. Zij geeft aan dat spellingonderwijs ook zo lastig is. Hoe kan een docent nu elke keer weer maar die snelle feedback geven. Vooral in geschreven werk is het een hele kluit, zeker als je een volledige baan hebt. Zij benadrukt wel dat zij feedback via geschreven werk de beste manier van leren vindt. Feedback op een positieve manier formuleren is volgens de docente het beste. Docenten moeten geen strafpunten geven voor spelling, maar werk hoger beoordelen als er geen, of bijna geen, spelfouten zijn gemaakt.

Om het begrip eigenaarschap inhoud te geven, adviseert zij om bij de start van de middelbare school, in de brugklas, te gaan werken aan een spellinggeweten. Dat zou moeten gebeuren met een programma waarbij hele snelle feedback gegeven kan worden. Met die feedback zouden leerlingen vaker werk moeten herschrijven. Wat haar betreft zit daar de meerwaarde in.

De collega die lesgeeft in de experimentele groep bevestigt dat er vrij snel een groep is die zelfstandig aan de slag gaat, maar dat daarnaast een groep blijft bestaan die graag aan het handje genomen wil blijven worden. Maar hij heeft wel het idee dat het voor alle leerlingen duidelijk is dat zij zelf slag de slag moeten. Zijn stellige overtuiging is dat je leerlingen duidelijk moet maken wat ze niet kunnen en als ze daar fouten in blijven maken op moet

afrekenen. Dat zal de motivatie verhogen om de spelling in orde te maken. Het liefst geeft hij de feedback persoonlijk en niet klassikaal, net zoals de lessen moeten zijn. De persoonlijke aandacht zal ook de positieve stimulans zijn om de motivatie op een hoger plan te krijgen. De rust en aandacht in de les ziet geïnterviewde terug in de houding van de leerlingen als zij een toets gaan maken.

Implementatie van deze manier van lesgeven zou in de onderbouw moeten starten. Daar moet je de leerlingen leren met deze manier van lesgeven om te gaan en te werken met feedback. Het liefst maakt hij naar aanleiding van een schrijfpdracht een persoonlijke feedbackkaart. Daar kan een leerling dan mee aan de slag (drie keer oefenen) om vervolgens een schrijfwerk in te leveren. Dat werk wordt dan beoordeeld met als basis de feedbackkaart. Hij zou deze methode liefst opgenomen zien worden in het leerlingvolgsysteem.

Hoofdstuk 4: Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk worden aan de resultaten van het praktijkonderzoek conclusies verbonden. Dat zal gedaan worden door de deelvragen nader te bekijken. Tot slot zullen er aanbevelingen gedaan worden voor het Mendelcollege in Haarlem.

Deelvraag één luidt: *Hoe kunnen docenten de verantwoordelijkheid van goed spellen aan de leerlingen geven?* Uit de literatuur blijkt dat het spellingonderwijs weinig effectief is (Van der Velde, 1956). Dat weten de meeste docenten ook wel. Een omschakeling van klassikaal naar meer coachend lesgeven zou moeten plaatsvinden. Dat betekent dat er aan veel voorwaarden voldaan moet worden. Geen klassikale lessen meer, maar snel werk, snel nakijken, computerlessen en vervolgens die meer coachende dan docerende taak nastreven. Toch blijven docenten op het Mendelcollege tot op de dag van vandaag doorgaan op de klassieke wijze van spellingonderwijs. Omdat die lessen zo weinig opleveren, voelen docenten zich verantwoordelijk voor de resultaten. Alle docenten die in havo 4 lesgeven, geven in de enquête aan dat zij zich voor 100% verantwoordelijk voelen voor de werkwoordspelling. Deze uitslag bevestigt enerzijds mijn verwachting. Anderzijds had ik door de interventie een andere uitslag verwacht. Het is, denk ik, toch belangrijk de aanbevelingen (o.a. maatschappelijke relevantie benadrukken) uit de literatuur over te brengen naar de docenten op het Mendelcollege, zodat docenten en leerlingen bevrijd zijn van een last die ze allebei niet verdienen.

De overgang van een klassieke les naar een meer coachende manier van lesgeven zou tevens een ideale manier zijn om gedifferentieerd te werken. Als docenten zich minder verantwoordelijk gaan voelen voor het uiteindelijke resultaat en serieus met de leerlingen omgaan, dan blijkt uit dit praktijkonderzoek dat er heel snel een verandering waargenomen kan worden.

Er lijkt wat tijd verloren te gaan bij computeronderwijs. Dat docenten door de directie niet aangesproken mogen worden op tijd die tijdens lessen spellingonderwijs eventueel minder effectief gebruikt wordt, is helder door Luigies (1997) als voorwaarde gesteld. Een verandering gaat nu eenmaal altijd gepaard met enkele (tijdelijke) minder gunstige effecten.

Deelvraag twee luidt: *Wat is het effect van lessen waarbij er op het eigenaarschap van leerlingen geappelleerd wordt als het gaat om werkwoordspelling?* De uitslag is na een korte interventie iets beter. De leerlingen uit de interventiegroep maken één opdracht beter van de 17. De controlegroep scoort minimaal beter (0,4%). De uitslag is voor beide groepen zo minimaal dat je niet kunt spreken van een significant verschil. Het verschil is vooral de winst die geboekt wordt dat zowel de docenten als de leerlingen zich een stuk prettiger voelden tijdens de spellinglessen. De twee docenten van de interventiegroep voelden een vrijheid in werken en zij zagen dat leerlingen met meer eigenaarschap aan het werk gingen. Bovendien hadden ze meteen het gevoel leerlingen veel directer te kunnen helpen. Grote winst was er te bespeuren bij de rust die leerlingen hadden bij het maken van de tweede toets. Als ze het goed gingen maken hadden ze dat aan zichzelf te danken. Als het mis zou gaan ook. Er werd veel minder beroep gedaan op de docent. Leerlingen vonden de individuele aandacht een stuk prettiger en zij merkten dat zij meer vragen durfden stellen. Omdat er zo veel oefenstof lag en omdat ze zo op de computer bezig waren (docenten denken altijd dat leerlingen alles wel weten van die computer, maar het bleek voor het spellingonderwijs toch nog een zoektocht), waren de leerlingen blij verrast door de snelle feedback. Dat gaf hen echt het gevoel iets te leren.

Deelvraag drie luidt: *Wat zijn de ervaringen van havo 4 leerlingen met betrekking tot de lessen werkwoordspelling?* Leerlingen uit havo 4 blijken de hoge verwachtingen die docenten van hen hebben best in te kunnen lossen (Beek, Loeffen & Verschuren, 2009). Als de docenten van havo 4 maar helder communiceren met de leerlingen. Na twee lessen, waarin de docenten veel aandacht schonken aan de verwachtingen, konden de leerlingen zonder al te veel weerstand aan de slag. Als docenten de leerlingen goed en helder uitleggen dat leerlingen alle informatie omtrent werkwoordspelling al een keer gehoord hebben, dan hoeft de docent hen alleen nog maar op een coachende manier bij het oefenen te helpen.

Na deze korte interventie is de helft van de leerlingen (50%) gewend en tevreden met de manier van lesgeven. Bij een meer gefaseerde verandering en bij een langere interventie zouden er wellicht meer leerlingen een positief antwoord geven op de vraag of de nieuwe manier van aanpak prettig is. Zoals een docent aangaf in een interview is het zaak om in de brugklas te beginnen met de verantwoordelijkheid van leerproces en resultaat. Daar zou op het Mendelcollege een start mee gemaakt kunnen worden.

Leerlingen blijken na een korte interventie en een helder uitleg het eigenaarschap op zich te nemen. Leerlingen lijken het eigenaarschap heel logisch te vinden. Uit de enquête blijkt dat alle leerlingen uit de interventiegroep (100%) het begrip eigenaarschap op heeft gepikt en er mee aan de slag gaat. Dat de leerlingen zelf aan de slag moeten (motivatie) en dat ze moeten oefenen (met aansporing van docent) is voor de meeste leerlingen ook heel logisch. Dit praktijkonderzoek wil een aanzet geven tot een effectievere manier van lessen in de werkwoordspelling. Om te weten hoe het staat met het niveau, zal er getoetst moeten worden. Je kan de toetsen geven in meerkeuze of met het hele werkwoord. Zowel in de aangehaalde literatuur (Van der Westen, 2005) als bij het interview kwam dat punt al aan de orde. Hoewel er tijdens dit praktijkonderzoek gebruik is gemaakt van meerkeuze, lijkt een toets met hele werkwoorden beter. Het met opzet verkeerde woordbeelden laten zien is aanvechtbaar.

Feedback op geschreven werk geven is zinvol. Alle docenten geven dat aan op het enquêteblad. Maar hier staan ideaal en praktijk op het Mendelcollege ver uiteen. Het is haast niet te doen om regelmatig feedback te geven. In de praktijk zijn de meeste collega's Nederlands blij als zij dat 3 keer per jaar per klas kunnen doen. Toch is het zinvol om naar manieren te zoeken, zodat er regelmatig feedback gegeven kan worden.

Een duidelijke aanbeveling wil ik doen met betrekking tot het klassikaal lesgeven. In vrijwel alle literatuur is te lezen dat een klassikale les in spellingonderwijs door geen enkele partij als prettig wordt ervaren en dat de resultaten meestal minimaal zijn. Voor de andere disciplines bij het vak Nederlands zou er ook kritisch gekeken moeten worden naar klassikaal lesgeven gezien de groepssamenstelling in havo 4 (zie Figuur 1).

Het oordeel over de effectiviteit van een interventie hangt sterk samen met de in de klas behaalde resultaten. Hetzelfde geldt met betrekking tot de motivatie: leerkrachten die goede resultaten behalen zijn zelf enthousiast en melden een opmerkelijke verhoging van de motivatie bij de leerlingen in vergelijking met voorgaande lessen. Leerkrachten met minder goede resultaten daarentegen klagen over motivatieproblemen (Assink, 1983). Peer (1987) benadrukt dat het hoofddoel bij spellingonderwijs blijft dat de leerlingen leren *het op te zoeken* en hen niet afhankelijk van de docent laat blijven. Bij de leerling-enquête (vraag 11) geeft 54% van de leerlingen aan dat zij dat nu zouden kunnen.

literatuurlijst

Assink, E.M.H. (1983). *Leerprocessen bij het spellen. Aanzet voor de verbetering van de werkwoorddidactiek*, Drukkerij Elinkwijk, Utrecht : Rijksuniversiteit Utrecht (Proefschrift)

Beek, S., Loeffen, E. & Verschuren, M. (2009). Doorlopende leerlijnen, Meijerink op scholen. 's Hertogenbosch: KPC-groep

Bonset, H., (2010) Spelling in het onderwijs; hoe staat het ermee, en hoe kan het beter? *Levende Talen Tijdschrift*, 11, 3

Bosman, A. M., De Graaf, S., & Gijssel, M. A. R. (2006). Double Dutch: The Dutch spelling system and learning to spell in Dutch. In: R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of Orthography and Literacy*. NJ:Lawrence Erlbaum

Deutekom, J. (2008). *FC-Sprint?*. Boom, fonds NT2, Amsterdam

Drunen, M. van, Steenbeek-Planting, E. & Kleijnen, R. (2007) Lees- en spellinginterventie in het praktijkonderwijs. De moeite waard! *Remediaal*, 7, 16-21

Gein, J van de. (2010). Komd een kind van de basisschool. Onderwijscommissie onderschat spelvaardigheden basisscholieren. *Onze taal* 2010-9

Gijssel, M. (2009) Lees- en spellingprestaties met de F7L-methode en de voorspellende factoren voor succes. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48

Hacquebord, H. (2004). Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs. Leerlingen- en docentenvragenlijsten als instrument voor taalbeleid. *Levende talen tijdschrift*, 2,17-28

Kempen, G. & Dijkstra, A. (1994). Toward an integrated system for grammar, writing and spelling instruction. In Appelo, L. , & de Jong, F.M.G., (Eds.) *Computer-Assisted Language Learning. Proceedings of the Seventh Twente Workshop on Language Technology*. Enschede: University of Twente. [pp. 41-46]

Luigies, E.J. (1997). *De coachende docent*, Nelissen B.V., Baarn

Paffen, R. en Bosman, A.M.T. (2005). Spellingbewustzijn kan met een korte training gestimuleerd worden, *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 44, nr. 9, p. 380-390.

Peer, W. van., (1987). Spelling in stelling. Een didactische visie. *Levende talen tijdschrift*, 4117, 23-29

Peer, W. van., (1987). Vrijheid en verantwoordelijkheid in de praktijk van het spellingonderwijs. *Levende talen tijdschrift*,1, 22-25

Ravid, D. & S. Gillis. (2002). Teachers' perception of spelling patterns and children's spelling errors: A cross-linguistic perspective. In M. Neef, A. Neijt and R. Sproat (eds.). *Consistency in writing systems*. Tübingen: Niemeyer Verlag, 71-95.

Schijf, G.M. (2008). *Lees- en spellingvaardigheden van brugklassers*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut

Schijf, T., Leij, A. van der., Berkel, A. van., Bekebrede, J. ,& Zijlstra, B. (2010) Spellingvaardigheid van brugklassers. *Levende Talen Tijdschrift*, 11, 2, 3-13

Vermaas, J. & Linden, R. van der., (dec.2007). Beter inspelen op havo-leerlingen. IVA beleidsonderzoek en advies, *projectnummer 07.3.3.II*

Westen, W. van der., (2005) *Welgespeld, werkwoordspelling voor hoger onderwijs*. Coutinho, Bussum

Bijlage 1 a Begintoets / nulmeting

1. Uit de voorbeelden is duidelijk geworden dat het risico dat een docent niet de gevraagde informatie **meestuurd/meestuurt**, wel degelijk aanwezig.
2. Op dit moment **vindt/vind** binnen school, zowel binnen de klas als bij de directie, een onderzoek plaats dat “herinrichting” **wordt/word** genoemd.
3. Om alle voorstellen samen mee te nemen in een nieuw voorstel zijn de leerlingen uit havo **verdeelt/verdeeld**, over de **grootte/grote** van de klassen **melde/meldde** het allereerste plan vrij weinig.
4. Later is het aantal leerlingen **verhoogt/verhoogd** naar 28 leerlingen.
5. De mentor heeft kennisgenomen van de **zogeheten/zogehetten** problemen en zal verder nadenken over verdere plannen.
6. **Word/Wordt vervolgt/vervolgd** in een volgende mentorles.
7. Uit de nieuwe plannen valt te begrijpen dat men **streeft/streefd** naar een vorm van de “ideale klas”.
8. Het boekenpakket werd als onbestelbaar geretourneerd, later bleek de familie waarvoor de boeken **bedoeld/bedoelt** waren, **verhuisd/verhuist**.
9. Helaas stonden twee deelnemers van de MTS niet in het dankwoord **vermeldt/vermeld**.
10. Ik **raad/raadt** u aan de **meegezonden/meegezondde** informatie goed door te lezen.
11. De **verwachte/verwachtte** onvoldoendes bleven uit; alle leraren waren blij verrast.
12. Wanneer je bij een proefwerk niet alle opdrachten **beantwoord/beantwoordt**, moet je niet verrast zijn een onvoldoende te krijgen.
13. Het is niet ondenkbaar dat deze opmerkingen **beschouwd/beschouwt** zullen worden als kritiek.
14. De op deze groep **gerichte/gerichtte** activiteiten moeten gezien worden als een steuntje in de rug.
15. Met deze maatregel **beschermde/beschermt** het Mendelcollege alle Mendeliërs; de havo 4 leerling vindt echter dat zij centraal **behoort/behoort** te staan.

16. De nieuwe regeling kent veel uitzonderingen en is om die reden niet eenduidig te noemen; hierdoor dreigen goedwillende leerlingen uiteindelijk **benadeelt/benadeeld** te worden, doordat overtreders geen straf krijgen.

17. Iemand die de regels **overtreedt/overtreedt** kan zich beroepen op onduidelijkheid in de regeling.

Bijlage 2 b Diagnostische toets / tussentoets

1. De door de enthousiaste leerling naar voren **gebrachte/gebrachtte** vragen zijn hiermee helemaal niet **beantwoord/beantwoordt**.

2. Wanneer een leerling tijdens zijn maatschappelijke stage tot volle tevredenheid **functioneert/functioneerd**, **verhoogd/verhoogt** hij / zij de kans dat een bedrijf hem / haar een aan **aanbiedt/aanbied**.

3. **Vermeld/Vermeldt** je in je verslag ook wie de stagebegeleider is geweest.

4. De komende periode **wordt/wordt** het plan uitgevoerd, waarbij de mentor als begeleider **optreedt/optreedt**.

5. Volgens deze methode **wordt/word** de werkwoordspelling pas **behandelt/behandeld** wanneer je het onderwerp in de zin kan vinden.

6. De op deze groep **gerichtte/gerichte** activiteiten zullen eind 2012 van start gaan.

7. De overnachting tijdens de werkweek **wordt/word** maar voor een gedeelte **vergoedt/vergoed**.

8. De leraar **verwachtte/verwachte** juist in de proefwerkweek de eindrekening te kunnen maken; achteraf bleken de **begrootte/begrote** bedragen niet goed ingeschat te zijn.

9. Goed **beschouwt/beschouwd** blijkt de conclusie dat de leerlingen minder tijd aan een proefwerk besteden door de vele baantjes wel gerechtvaardigd.

10. Wanneer een docent een werkstuk **beoordeelt/beoordeeld**, wordt tevens bekeken hoe het met de werkwoordspelling staat.

11. Voor het onderzoek "De werkwoordspelling" zijn eerst de leraren **benadert/benaderd**; leerlingen zelf werden pas later vragen gesteld.

12. Het onderzoek **besteedde/bestede** eerst veel aandacht voor het uiterlijk en **trachte/trachtte** die zo duidelijk mogelijk te beschrijven.

13. Het door de tweede beoordelaar **toegekende/toegekendde** cijfer kwam overeen met de oorspronkelijke beoordeling.

14. Dit schema **biedt/bied** een duidelijk overzicht van de door de leerlingen **verrichtte/verrichte** werkzaamheden tijdens het project.

15. De onkosten worden slechts gedeeltelijk **vergoed/vergoedt**.

Bijlage 1 c Eindtoets

1. Uit onderzoek blijkt dat de leraar nooit de rapporten heeft **meegestuurd/meegestuurt**.

2. Met het invullen van dit formulier **wordt/word** je geregistreerd als echt lid.

3. Al je als leerling zelf de eindversie van je werkstuk **verzorgt/verzorgd**, krijg je vaak een beter beeld van wat je nu echt instuurt.

4. De vraag is of een leraar alleen maar een cijfer geeft bij een spreekbeurt of dat er ook medeleven **word/wordt getoont/getoond** als dat nodig is.

5. Uit het verbeterplan van de leerling blijkt dat hij **streeft/streefd** naar betere cijfers.

6. De **vergoedde/vergoede** onkosten worden niet doorberekend/berekent; maar over de gemaakte onkosten is hij belasting **verschuldigd/verschuldigt**.

7. De leraar verwacht niet dat je er nare gevolgen aan **overhoudt/overhoud** als je maar één onvoldoende staat op je rapport.

8. Ik **raad/raadt** u aan de **meegezonden/meegezonden** brief goed door te lezen voor het mentorgesprek begint.

9. De **overgrote/overgrootte** meerderheid van fouten bij werkwoordspelling kan in dit schema ondergebracht worden.

10. Wanneer je de goede spelling bij een opstel niet **vasthoud/vasthoudt** en hier en daar overstapt naar populaire woorden, kan dit **beschouwd/beschouwt** worden als storende fout.

11. De naar voren **gebrachte/gebrachtte** kritiek op de spreekbeurt viel in slechte aarde.

12. Een niet goed functionerende leraar kan een gesprek verwachten; in zeer ernstige situaties kan een leraar **vervolgt/vervolgd** worden door de politie.

13. Een leraar moet ook **beschermd/beschermt** worden en ook zijn verhaal moet worden **gehoord/gehoort**.

14. De volgorde waarin je de **gevraagde/gevraagde** informatie in je werkstuk verwerkt, is niet echt logisch; zo **vermeld/vermeldt** je bijvoorbeeld de bronnen niet aan het begin.

15. De op deze groep **gerichte/gerichte** reclamecampagne werd niet begrepen.

16. De leraar **verwachtte/verwachte** na de presentatie een applaus van alle leerlingen.

Bijlage 2 Begrippenapparaat voor de werkwoordspelling

persoonsvorm
onderwerp
voltooid deelwoord
tegenwoordige tijd
verleden tijd
enkelvoudige zin
samengestelde zin
stam
infinitief [hele werkwoord]
prefix
analogie
hulpwerkwoord
zelfstandig werkwoord
't kofschip
sterk werkwoord
zwak werkwoord
Engelse werkwoorden

Bijlage 3 a Leerlingenenquête bij de start

leerlingenquete	klas A	klas B	klas C	totaal
1 Wie is verantwoordelijk voor jouw kennis van de werkwoordspelling?				
0 de juf / meester van de basisschool	6	11	15	32
0 de docent Nederlands van afgelopen jaar	5	4	5	14
0 je huidige docent	6	4	7	17
0 je zelf	12	6	5	23
2 Hoe schat jij je eigen niveau in als het gaat om de werkwoordspelling?				
0 laag	6	5	5	16
0 middelmatig	7	8	6	21
0 voldoende	10	7	10	27
0 goed	0	1	2	3
3 Hoe vaak oefen je de werkwoordspelling?				
0 nooit	14	11	9	34
0 soms	9	7	11	27
0 regelmatig	0	3	2	5
4 Hoe vaak vind je het storend dat de werkwoordspelling niet in orde is?				
0 nooit	3	3	6	12
0 1 of 2 maal voorgekomen	16	13	14	43
0 regelmatig	4	4	3	10
5 Vindt er puntenaftrek plaats bij proefwerken als de spelling niet in orde is?				
0 nooit	4	0	2	6
0 1 of 2 maal voorgekomen	8	8	9	25
0 regelmatig	10	12	11	33
0 bij de volgende vakken /docenten				
6 Het beheersen van de werkwoordspelling is alleen belangrijk voor het vak Nederlands.				
0 ja	3	4	3	10
0 ja, voor het overgrote deel is dat zo	9	4	2	15
0 nee, ook bij andere vakken is dat belangrijk	13	13	18	44
7 Hoe komt het dat je fouten maakt in de werkwoordspelling?				
0 ik maak zelf fouten	4	3	10	17
0 de docent Nederlands heeft niet goed uitgelegd	2	2	1	5
0 ik vind het niet belangrijk	0	2	1	3
0 ik besteed mijn aandacht aan andere zaken bij schrijven	11	6	6	23
0 ik zie mijn eigen fouten niet	10	8	11	29

0 anders, nl.	3	4	4	11
8 Is het beheersen van de werkwoordspelling voor je vervolgopleiding belangrijk?				
0 nee,	5	1	2	8
0 valt wel mee	9	10	10	29
0 ja, want ik word er op afgerekend in het vervolgonderwijs	9	10	10	29
9 Ken je alle termen om de werkwoordspelling goed te kunnen schrijven?				
0 nee	8	6	5	19
0 ja	15	15	18	48
10 Hoe zou je de werkwoordspelling kunnen verbeteren?				
0 zelf in actie komen	15	10	12	37
0 docent / meer lessen	10	8	11	29
0 ik vind het niet belangrijk	2	5	2	9
11 Zou je zelf de werkwoordspelling op een beter peil kunnen brengen?				
0 nee	0	0	3	3
0 ja, met behulp van de docent	13	10	7	30
0 ja, zelfstandig zou mij dat lukken	8	5	7	20
0 ja, want meer dan de helft weet ik wel	2	7	8	17
12. Met de nieuwe lessenserie doe ik actief mee				
0 nee, geen echte interesse	0	5	5	5
0 ja, mijn gewone inzet zal ik gebruiken	19	16	16	51
0 ja, ik zal extra inzet tonen	3	0	2	5
13 Aan welk onderdeel moet jij nog werken om de werkwoordspelling beter te krijgen?				
0 tegenwoordige tijd	4	4	4	12
0 verleden tijd	5	6	4	15
0 voltooid deelwoord	3	4	5	12
0 werkwoord gebruikt als bijvoeglijk naamwoord	6	8	7	21
0 de samengestelde zin	4	9	8	21
0 sterke en zwakke werkwoorden	4	4	1	9
0 je hebt geen idee waar je zou moeten starten	10	4	6	20
0 anders, nl.	0	2	2	4
14 De computer is een handig hulpmiddel om de werkwoordspelling te oefenen				
0 ja	14	12	10	36
0 nee	3	6	5	14
0 geen idee	5	3	9	17
15 Op internet kan ik alle regels vinden die te maken hebben met werkwoordspelling				
0 ja	12	12	14	38
0 nee	2	1	0	3
0 geen idee	9	8	9	26

Bijlage 3 b Leerlingenenquête na interventie

leerlingenenquête na de interventie

Klas A klas B klas A+B

1	Ik weet nu hoe ik zelf de werkwoordspelling kan oefenen.			
0 ja		12	23	35
0 nee		10	1	11
2	Ik ben zelf verantwoordelijk voor de fouten die ik maak bij werkwoorden			
0 ja		22	24	26
0 nee		0	0	0
3	Ik heb voldoende kunnen werken / oefenen bij de lessenserie over werkwoordspelling			
0 ja		13	22	35
0 nee		9	2	11
4	Ik leer meer als ik zelf aan de slag ga.			
0 ja		9	16	25
0 nee		13	8	21
5	Ik vind "nieuwe manier" van aanpak bij de werkwoordspelling een goede manier.			
0 ja		9	14	23
0 nee		13	10	23
6	Ik heb geleerd dat <i>eigenaarschap</i> bij werkwoordspelling betekent; ...			

--

Bijlage 4 Docentenenquête

Docentenenquête		aantal maal geantwoord
1	Vind jij dat je een adequate manier gevonden hebt om de werkwoordspelling aan te bieden in havo 4	
0	ja	3
0	nee	1
2	Deel jij je aanpak met andere docenten?	
0	ja	1
0	nee	3
3	Is jouw aanpak terug te vinden in de methode?	
0	ja	2
0	nee	2
4	Leerlingen hebben problemen met de werkwoordspelling. Jij mag aangeven waaraan jij denkt hoe dat komt. <i>Je mag meerdere antwoorden geven</i>	
0	discipline	4
0	zelfstandig werken	
0	alles wat met de 2e fase te maken heeft	
0	motivatie	3
0	planning	
0	hun beperkte inzicht dat ze uit havo 3 meebrengen	2
6	Ik heb voldoende materiaal om leerlingen uit havo 4 te laten oefenen.	
0	ja	3
0	nee	1
7	Aan welke voorwaarden moet er voldaan worden om de verantwoordelijkheid aan de leerlingen te geven?	
8	Voel jij je verantwoordelijk voor de werkwoordspelling van leerlingen?	
0	ja	4
0	nee	0
9	Hoe kunnen de docenten de motivatie van de leerlingen uit havo 4 een positieve impuls geven?	

Bijlage 5 a Vragen bij leerlingeninterview

Wat heeft de nieuwe aanpak je geleerd?

Zou je een betere methode weten om de werkwoordspelling te leren?

Ga je na de nieuwe lessen een hoger cijfer scoren voor werkwoordspelling? Waarom?

Worden leerlingen vaker teruggeworpen op zelfwerkzaamheid?

Wat herinner je nog van de afgelopen jaren van de werkwoordspellinglessen?

Waarom maak jij, denk je, nu nog te veel fouten?

Heb je in de tussentijd geoefend?

Heb je echt alles geleerd op de basisschool?

Vind je de werkwoordspelling belangrijk?

Ben je in staat je eigen werk na te kijken?

Hoe vond jij de toets?

Hoe heb je de lessen van de werkwoordspelling ervaren?

Heb je enig idee hoe je verder kunt oefenen?

Hoe zou er aan de motivatie gesleuteld kunnen worden?

Bijlage 5 b Vragen bij docenteninterview

Wat vind jij van de toetsen?

Wat heb je de afgelopen lessen gedaan aan werkwoordspelling?

Wat vind je van het plan om meer coachend les te gaan geven?

Hoe zou je de reacties van de leerlingen kunnen omschrijven?

Hoe zou je de leerlingen nog meer kunnen motiveren?

Wat zou er toegevoegd kunnen worden aan een lessenserie werkwoordspelling waarbij er meer op de eigen verantwoordelijkheid wordt geappelleerd?