

# Goed geschreven

Praktijkonderzoek, gericht op hoe leerlingen van groep 7 en 8 de werkwoordspelling toepassen bij het schrijven van teksten.



4-6-2013  
S1045225  
Lucia Lock

## Inhoud

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Samenvatting.....                                                              | 3  |
| Hoofdstuk 1: Inleiding .....                                                   | 4  |
| 1.1 Aanleiding.....                                                            | 4  |
| 1.2 Verlegenheidssituatie .....                                                | 4  |
| 1.3 Doel .....                                                                 | 4  |
| 1.4 Onderzoeksvragen.....                                                      | 4  |
| Centrale vraagstelling.....                                                    | 4  |
| Onderzoeksvraag 1 .....                                                        | 4  |
| Onderzoeksvraag 2 .....                                                        | 5  |
| Onderzoeksvraag 3 .....                                                        | 5  |
| Onderzoeksvraag 4 .....                                                        | 5  |
| 1.5 Gevolgde methode .....                                                     | 5  |
| Hoofdstuk 2: Theoretisch kader .....                                           | 6  |
| 2.1 Inleiding op het theoretisch kader .....                                   | 6  |
| 2.2 Definities.....                                                            | 6  |
| 2.3 Oorzaak van werkwoordfouten.....                                           | 6  |
| 2.4 Aanbod van werkwoordspelling.....                                          | 7  |
| Integratie van fonologie, morfologie en orthografie .....                      | 7  |
| Generaliseren van grammatica instructie naar schrijfoopdrachten .....          | 8  |
| Schrijf- en ontleedvaardigheden als geïntegreerd vak.....                      | 9  |
| 2.5 Motivatie bij de toepassing van werkwoordspelling in spontaan schrift..... | 10 |
| 2.6 Samenvatting ten behoeve van de lessenreeks .....                          | 10 |
| Hoofdstuk 3: Opzet.....                                                        | 12 |
| 3.1 Inleiding op de opzet .....                                                | 12 |
| 3.2 Onderzoeksgroep .....                                                      | 12 |
| 3.3 Onderzoeksinstrumenten.....                                                | 12 |
| 3.4 Triangulatie.....                                                          | 14 |
| 3.5 Tot slot.....                                                              | 14 |
| Hoofdstuk 4: Resultaten .....                                                  | 15 |
| 4.1 Inleiding op de resultaten .....                                           | 15 |
| 4.2 Het onderwijs in werkwoordspelling op CBS Goudenstein.....                 | 15 |

|                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|
| De methode.....                                                                       | 15 |
| Ervaring.....                                                                         | 15 |
| Volgen van de ontwikkeling .....                                                      | 15 |
| 4.3 Overeenkomsten en verschillen.....                                                | 16 |
| Verschillen tussen de literatuur en de praktijk .....                                 | 16 |
| Overeenkomsten tussen de literatuur en de praktijk .....                              | 16 |
| 4.4 Verschillen tussen de praktijk vóór en na het onderzoek .....                     | 16 |
| 4.5 Resultaten van de leerlingen .....                                                | 18 |
| 4.6 Motivatie van de leerlingen .....                                                 | 18 |
| Hoofdstuk 5: Conclusie.....                                                           | 20 |
| 5.1 Inleiding op de conclusie .....                                                   | 20 |
| 5.2 Conclusie 1.....                                                                  | 20 |
| 5.3 Conclusie 2.....                                                                  | 20 |
| 5.4 Conclusie 3.....                                                                  | 20 |
| 5.5 Conclusie 4.....                                                                  | 21 |
| 5.6 Conclusie 5.....                                                                  | 21 |
| 5.7 Conclusie 6.....                                                                  | 21 |
| 5.8 Aanbevelingen voor aanvullend onderzoek.....                                      | 21 |
| 5.9 Aanbeveling aan de leerkrachten.....                                              | 22 |
| Literatuurlijst .....                                                                 | 24 |
| Bijlagen .....                                                                        | 25 |
| Bijlage 1: Checklist literatuur versus praktijk .....                                 | 26 |
| Bijlage 2: Interview leerkrachten voormeting.....                                     | 28 |
| Bijlage 3: Interview leerkrachten nameting .....                                      | 29 |
| Bijlage 4: Algemene vragenlijst leerlingen .....                                      | 31 |
| Bijlage 5: Reflectievragenlijst leerlingen .....                                      | 33 |
| Bijlage 6: Lessenserie.....                                                           | 34 |
| Bijlage 7: Overzicht instructie specifieke leerlingen n.a.v. geschreven teksten ..... | 41 |
| Bijlage 8: Voorbeeld geschreven tekst leerling .....                                  | 45 |

## Samenvatting

In dit onderzoek is bekeken hoe onderwijs eruit ziet dat erin resulteert dat leerlingen hun kennis van werkwoordspelling toepassen wanneer zij een tekst schrijven. Na literatuuronderzoek en een analyse van het onderwijs in groep 7 en 8 op CBS Goudenstein is een lessenserie opgesteld. Door voor- en nameting is het effect van deze lessenserie bekeken. Hierin is zowel het effect op de motivatie bij leerlingen meegenomen als het effect op de resultaten van werkwoordspelling in de teksten die leerlingen van groep 7 en 8 schrijven.

Dit onderzoek heeft aangetoond welke kenmerken in het lesaanbod een effect van bewustwording bewerkstelligen bij de leerlingen waardoor zij werkwoordspelling toepassen bij het schrijven van teksten. Het inruimen van tijd om het geschreven werk te controleren op werkwoordspelling is hierbij een belangrijk kenmerk gebleken (Sandra, 2010). Ook het bevorderen van de sociale interactie heeft effect op deze bewustwording bij leerlingen (Guthrie, 2001). Op de lange termijn zou de bewustwording van het belang om werkwoordspelling toe te passen bij het schrijven van teksten, erin kunnen resulteren dat de resultaten verbeteren. Om dit vast te kunnen stellen is aanvullend onderzoek nodig.

Het effect van schrijfopdrachten die een connectie hebben met de echte wereld en het bieden van keuze in de schrijfopdrachten is aannemelijk gebleken, maar dit onderzoek heeft hierover geen doorslaggevende resultaten getoond. Dit geldt ook voor het integreren van instructie voor werkwoordspelling met het schrijven van teksten.

# Hoofdstuk 1: Inleiding

## 1.1 Aanleiding

In het voorjaar van 2012 is er op CBS Goudenstein een analyse gemaakt van het spellingonderwijs in groep 4 tot en met 8. Naar aanleiding daarvan is een aantal aanpassingen gedaan in de manier waarop het spellingonderwijs aangeboden wordt. Werkwoordspelling is bij deze analyse buiten beschouwing gelaten. Bij de evaluatie bleek er ook behoefte te zijn aan een analyse op het gebied van onderwijs in werkwoordspelling in de bovenbouw.

## 1.2 Verlegenheidssituatie

De directeur en de bovenbouwleerkrachten zien dat leerlingen de werkwoordspelling verwarrend vinden. Op sommige momenten kunnen leerlingen de spellingregels correct toepassen en in een nieuwe groep of een ander moment zijn ze de regels weer vergeten, zo ervaren de leerkrachten. Een collega van groep 7 zegt: "Op het moment dat ik instructie geef over voltooid deelwoorden zijn de kinderen wel in staat om de voltooid deelwoorden uit die les correct te schrijven, maar kijk ik vervolgens de taalschriften na of een verhaal dat ze hebben geschreven, dan lijken ze zich niet meer om de spelling van de voltooid deelwoorden te bekommeren." De collega's van deze school lopen er dus tegenaan dat er geen transfer plaatsvindt van de lessen werkwoordspelling naar de schrijfproducten. Ook ervaren ze dat, wanneer leerlingen in een bepaalde fase regels leren, ze dit in een andere fase weer vergeten kunnen zijn. Verder zien ze dat de leerlingen de lessen werkwoordspelling ervaren als saai.

## 1.3 Doel

Als kinderen tijdens een instructie wel de juiste regels toepassen, maar tijdens het maken van schrijfproducten vergeten zij het gebruik ervan, op welke manier kunnen leerkrachten er dan voor zorgen dat leerlingen de regels wel gaan toepassen? Het doel van dit onderzoek is het verbeteren van de transfer op het gebied van werkwoordspelling naar het spontaan schrift.

## 1.4 Onderzoeksvragen

### *Centrale vraagstelling*

Wat kunnen de leerkrachten van groep 7 en 8 van basisschool Goudenstein doen om ervoor te zorgen dat de leerlingen uit deze groepen hun werkwoordspellingkennis toepassen in de praktijk van het spontaan schrijven?

### *Onderzoeksvraag 1*

Welke kenmerken in onderwijs van werkwoordspelling zijn volgens de literatuur van belang om ervoor te zorgen dat leerlingen de opgedane kennis toepassen bij het schrijven?

- 1.1 Wat zegt de literatuur over de wijze waarop onderwijs in werkwoordspelling het best kan worden aangeboden?
- 1.2 Wat zegt de literatuur over de voorwaarden voor inrichting van schrijfonderwijs op een wijze die recht doet aan zowel het oefenen van de vaardigheid tot het zich schriftelijk uitdrukken als het correct spellen van werkwoorden?
- 1.3 Hoe zien instructie- en verwerkingsvormen eruit voor werkwoordspellingonderwijs dat erin resulteert dat leerlingen hun kennis toepassen in de praktijk van het spontaan schrijven, volgens de literatuur?

- 1.4 Welke leerkrachtvaardigheden zijn nodig om leerlingen hun kennis en vaardigheden toe te laten passen in de praktijk van het spontaan schrijven, volgens de literatuur?
- 1.5 Welke materialen zijn nodig om leerlingen hun kennis toe te laten passen in de praktijk van het spontaan schrijven, volgens de literatuur?

#### *Onderzoeksvraag 2*

Op welke manier krijgen de leerlingen van groep 7 en 8 op basisschool Goudenstein werkwoordspellingonderwijs?

- 2.1 Welke methode of aanpak wordt gebruikt bij het werkwoordspellingonderwijs en de toepassing daarvan bij het spontaan schrijven?
- 2.2 Op welke manier wordt de ontwikkeling van leerlingen gevolgd met betrekking tot werkwoordspelling en de toepassing daarvan bij het spontaan schrijven?
- 2.3 Welke zorg krijgen leerlingen die achterblijven in hun ontwikkeling met betrekking tot werkwoordspelling en de toepassing daarvan bij het spontaan schrijven?
- 2.4 Hoe ervaren leerkrachten en leerlingen het werkwoordspellingonderwijs en de toepassing daarvan bij het spontaan schrijven op hun school?

#### *Onderzoeksvraag 3*

Welke overeenkomsten en verschillen zijn er tussen datgene wat de literatuur zegt over werkwoordspellingonderwijs dat erin resulteert dat leerlingen hun kennis toepassen bij het schrijven en de manier waarop de leerkrachten van groep 7 en 8 op basisschool Goudenstein vorm geven aan het werkwoordspellingonderwijs?

- 3.1 Welke verschillen zijn er tussen de literatuur en de praktijk?
- 3.2 Welke overeenkomsten zijn er tussen de literatuur en de praktijk?
- 3.3 Wat betekenen de verschillen en overeenkomsten voor het handelen van de leerkracht?

#### *Onderzoeksvraag 4*

Passen de leerlingen van groep 7 en 8 van basisschool Goudenstein hun werkwoordspelling kennis toe in de praktijk van het spontaan schrijven wanneer de leerkrachten het werkwoordspellingonderwijs vormgeven overeenkomstig de in de literatuur gevonden wijze?

- 4.1 Wat zijn de verschillen tussen de praktijk vóór dit onderzoek en de praktijk nu?
- 4.2 Wat betekenen deze verschillen voor de resultaten van de leerlingen?
- 4.3 Wat betekenen deze verschillen voor de motivatie van de leerlingen met betrekking tot werkwoordspelling en de toepassing ervan in het spontaan schrijven?

#### **1.5 Gevolgde methode**

Dit onderzoek bestaat uit een combinatie van een quasi experiment en een ontwerpgericht onderzoek. Door op basis van literatuur een lessenserie te ontwerpen en deze lessenserie uit te voeren in de groepen 7 en 8 wordt onderzocht of het ontwerp effect heeft op de resultaten en de motivatie van de leerlingen.

## Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

### 2.1 Inleiding op het theoretisch kader

In het theoretisch kader wordt literatuur aangehaald, toegespitst op de verlegenheidssituatie en de praktijkvraag. Op deze manier draagt het theoretisch kader bij aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen, die zich richten op de kenmerken van werkwoordspellingonderwijs die volgens de literatuur van belang zijn om ervoor te zorgen dat leerlingen hun opgedane kennis toepassen bij het schrijven. Onderzoeksvraag 1 wordt in dit theoretisch kader rechtstreeks beantwoord.

In dit hoofdstuk wordt eerst beschreven wat de literatuur zegt over onderwijs in werkwoordspelling en de toepassing daarvan in het schrijven. Er wordt een koppeling gemaakt tussen de literatuur en de eigen praktijk en ook vindt daarop reflectie plaats. Het hoofdstuk begint met uitleg van een aantal voor het onderzoek relevante begrippen. Vervolgens wordt ingegaan op mogelijke oorzaken van werkwoordfouten. Hierna volgen een paragraaf over de wijze waarop werkwoordspelling aangeboden zou kunnen worden en een paragraaf gewijd aan de motivatie bij leerlingen voor het schrijven van teksten. Tot slot wordt de theorie samengevat tot enkele belangrijke punten waarop de lessenserie wordt gebaseerd die in de praktijk voor dit onderzoek wordt uitgevoerd.

### 2.2 Definities

In dit onderzoeksrapport wordt afwisselend geschreven over *spontaan schrijven*, *schrijfonderwijs* en *stelonderwijs*. Bij spontaan schrijven kan gedacht worden aan stukjes tekst waarbij leerlingen zonder opdracht of sturing van de leerkracht uit zichzelf schrijven, bijvoorbeeld een briefje aan een klasgenoot of een herinneringsbriefje aan iets dat meegebracht moet worden ([“strategisch schrijven”], n.d.). Wanneer leerlingen een schrijfopdracht krijgen en deze uitvoeren, wordt dat in dit onderzoek ook beschouwd als spontaan schrijven. De leerlingen schrijven ten slotte geen gedicteerde zinnen op. Het spontane houdt in dat zij hun eigen creativiteit moeten gebruiken om te bedenken welke zinnen zij op papier willen zetten, welke woordkeus zij daarbij gebruiken en op welke manier zij de tekst opbouwen. Het is juist op deze momenten dat leerlingen moeite blijken te hebben de regels van de werkwoordspelling toe te passen (Sandra, Daems en Frisson, 2001). Sandra, Daems en Frisson (2001) wijten dit aan de werking van het mentale lexicon. Het werkgeheugen is de speller te slim af, doordat deze laatste de aandacht moet verdelen over verschillende aspecten van taal zoals de inhoud en de zinsopbouw. Hierdoor ligt de focus niet op de spelling.

### 2.3 Oorzaak van werkwoordfouten

In de praktijk lopen leerkrachten op CBS Goudenstein er tegenaan dat leerlingen op enig moment een regel van de werkwoordspelling correct lijken te beheersen, maar dat dit op andere momenten toch niet het geval blijkt te zijn. Ook vindt er soms overgeneralisatie plaats in de toepassing van een regel. Leerlingen hebben bijvoorbeeld geleerd dat bij een zwak werkwoord in de verleden tijd het achtervoegsel *de(n)/te(n)* achter de stam gezet wordt. Tijdens een oefening is aan bod gekomen dat dit voor woorden als *laden* en *praten* betekent dat er in de verleden tijd respectievelijk twee d's en twee t's in het woord staan. Vervolgens zijn er leerlingen die de verdubbeling van deze medeklinkers gaan toepassen op zwakke werkwoorden waar de stam niet op een d of t eindigt. Volgens Notenboom en Reitsma (2007) vindt overgeneralisatie plaats wanneer leerlingen alternatieve spellingvormen leren zonder dat ze de morfologische basis begrijpen. In het hierboven beschreven voorbeeld begrijpen de leerlingen niet dat ze de stam van het werkwoord moeten gebruiken en daar

de suffix *de(n)/te(n)* achter moeten voegen. Zij behandelen de spellingvorm *praatte* als een morfologisch alternatief en gaan ervan uit dat dit alternatief bij meerdere zwakke werkwoorden van toepassing is. Om het morfologische bewustzijn bij leerlingen te stimuleren, concluderen Notenboom en Reitsma (2007) dat het aanbieden van onregelmatig gespelde woorden pas zou moeten plaatsvinden als leerlingen de basis van het alfabetische principe kennen. Vervolgens kan met de alfabetische basis makkelijker orthografische kennis worden toegepast. De stap erna is dan om leerlingen bewust te maken van spelling die gebaseerd is op morfologie. De opbouw die Notenboom en Reitsma (2007) hier noemen is terug te vinden in de manier waarop het spellingonderwijs op CBS Goudenstein wordt vormgegeven. In groep 1 en 2 is er aandacht voor het alfabetische principe en door middel van de methode Veilig Leren Lezen in groep 3, wordt dit verder uitgebouwd, waarbij de orthografie aan bod komt. Door middel van de spellingmethode Taal op Maat die gebruikt wordt vanaf groep 4, is de opbouw compleet. Toch neemt dit niet weg dat er leerlingen zijn waarbij overgeneralisatie van regels plaatsvindt. Nu kan het zo zijn dat er bij die leerlingen sprake is van een zwakker morfologisch bewustzijn. Sandra, Daems en Frisson (2001) geven ook nog een andere mogelijke oorzaak voor de aanwezigheid van werkwoordfouten. In hun onderzoek stelden zij de vraag of werkwoordfouten worden veroorzaakt door een zwakke regelbeheersing of door verwarrende vormen in het woordgeheugen. Zij stellen dat er bij de spelling van werkwoorden twee geheugensystemen meewerken: het woordgeheugen (mentale lexicon) en het werkgeheugen. Homofone woorden (woorden die hetzelfde klinken maar een andere schrijfwijze hebben, bijvoorbeeld *praten* en *praatten*) lijken in het mentale lexicon te worden opgeslagen. Deze conclusie baseren zij op de uitkomst dat de meest frequente vorm het vaakst correct gespeld wordt.

## 2.4 Aanbod van werkwoordspelling

### *Integratie van fonologie, morfologie en orthografie*

Net als Notenboom en Reitsma (2007) benadrukken Hauerwas en Walker (2004) dat leerlingen in eerste instantie begrip moeten hebben van de klank- tekenkoppeling, oftewel het alfabetische principe. Vervolgens moeten ze deze kennis kunnen integreren met morfologische en orthografische patronen. Om bijvoorbeeld het voltooid deelwoord 'geleefd' te kunnen spellen, moeten leerlingen datgene wat zij weten over de klank-teken-koppeling (klanken /g//u//l//ee//f//t/) integreren met hun kennis over morfologie (het stukje *leef* met de prefix *ge* combineren) en orthografie (waarmee bepaald kan worden dat de laatste letter een d is en geen t). Om deze integratie te bevorderen stellen Hauerwas en Walker (2004) voor om spellinginstructie te geven die de focus legt op woordpatronen en wordeinde (suffixen). Daarnaast zou tijdens de instructie het fonemisch en morfologisch bewustzijn aangesproken moeten worden. Bijvoorbeeld: wanneer kinderen hun fonologische en morfologische segmentatievaardigheden oefenen, kunnen de vragen uit figuur 1 worden gesteld.



### Voorbeeldvragen:

- Welke delen hoor je in het woord geleefd?
  - Wat betekent *leef*?
  - Hoe zit het met *ge*?
- Welke klanken hoor je in geleefd? ( /g//u//l//ee//f//t/)
  - Wat betekent /g/

*Figuur 1.* Voorbeeldvragen voor het oefenen van fonologische en morfologische segmentatievaardigheden (Hauerwas & Walker, 2004).

Op deze manier leren leerlingen dat morfemen (*leef* en *ge*) betekenisvolle delen zijn, namelijk woorddelen met een functie. Zo heeft het stukje 'leef' betekenis in de Nederlandse taal en fungeert het stukje 'ge' als aanduiding voor een voltooid deelwoord. Fonemen (/g/) hebben deze functie niet, dat zijn klankeenheden.

Door naast deze instructieaspecten de spelling van leerlingen te evalueren, hen feedback te geven en te begeleiden, kan de instructie een effectieve uitwerking hebben (Hauerwas & Walker, 2004). Effectieve instructie bevat volgens Notenboom en Reitsma (2007) uitleg over de grammaticale categorieën en uitleg over welke spellingvorm bij welke grammaticale categorie hoort. Een van de grootste barrières die de speller moet overkomen, is het zich realiseren dat spelling moeilijk is: het vertrouwen op klank-teken koppeling of woordenschatkennis is vaak van weinig nut en kan zelfs in de weg staan bij het correct vormen van woorden. Spellers moeten zich dus realiseren dat sommige woorden alleen correct gespeld kunnen worden als er eerst een grammaticale analyse plaatsvindt en niet door in het lexicale geheugen te graven. Volgens Sandra (2010) maken spellers regelmatig gebruik van dat lexicale geheugen als het gaat om werkwoordvormen. Vaak kiezen zij voor de spellingvorm die het meest voorkomt.

|                                                                                     |                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   | <h2>Fonologie</h2> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spraakklanken</li> <li>• Kleinste, betekenisloze eenheden in een woord</li> </ul>                       |
|  | <h2>Morfologie</h2> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Woordstructuur en woordvorming</li> <li>• Kleinste, betekenisdragende eenheden in een woord</li> </ul> |
|  | <h2>Orthografie</h2> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spellingsleer, juiste schrijfwijze</li> </ul>                                                         |

*Figuur 2.* Betekenis morfologie (Rice, Libben & Derwing, 2002), fonologie en orthografie (Coenders, 2002).

### *Generaliseren van grammatica instructie naar schrijfoopdrachten*

Hauerwas en Walker (2003) geven aan dat leerlingen met spellingproblemen meer moeite hebben met het spellen van woorden in gedicteerde zinnen dan in gedicteerde woordrijen. Blijkbaar kunnen deze leerlingen bij de woordrijen hun focus op de spelling van dat ene woord richten terwijl er bij het schrijven van zinnen een beroep wordt gedaan op meerdere aspecten van taal (Sandra, Daems & Frisson, 2001). Aangezien juist het spellen van woorden in context de basis is voor geschreven communicatie, zouden instructieprogramma's er op gericht moeten zijn om leerlingen de gelegenheid te bieden het geleerde te generaliseren naar zinnen en paragrafen (Hauerwas & Walker, 2003). Multisensoriële instructie die kinderen in de gelegenheid stelt om fonologische, morfologische en orthografische patronen te ontdekken alsmede instructie die het geleerde generaliseert naar

context, geven de kans om aandacht te besteden aan de specifieke spellingmoeilijkheden in het geschreven werk van kinderen (Hauerwas & Walker, 2004). Voor de praktijk van CBS Goudenstein zou dit kunnen betekenen dat leerlingen naast grammaticale instructie aan de slag gaan met schrijfopdrachten. Door leerlingen de kans te geven deze schrijfopdrachten op spelling te controleren, kan vervolgens door de leerkracht worden vastgesteld welke aspecten van de spelling nog niet worden beheerst. Vervolgens kunnen de leerlingen voor die gebieden waar nog moeilijkheden zichtbaar zijn begeleiding en instructie ontvangen. Het bieden van ruimte aan de leerlingen voor een spellingcontrole van hun eigen werk, is belangrijk omdat zij pas dan hun aandacht volledig op de spelling kunnen richten. Wanneer spellers aan het schrijven zijn en zij zich daarbij richten op de inhoud van de tekst, gebruiken zij eerder de spellingvormen uit hun lexicale 'opslag' dan dat zij regels toepassen (Sandra, 2010). Sandra (2010) ontkent niet dat spellers ook gebruik zouden maken van regels, maar volgens hem is dit slechts het geval bij voorzichtige schrijvers en wanneer de tijd wordt genomen om de spelling te controleren. Leerlingen moeten de noodzaak gaan inzien van het herlezen van hun teksten en het controleren van de werkwoordspelling (Sandra, 2010). Ze moeten dan vooral letten op de zogenaamde gevaarwoorden, de homofone woorden. Er moet dus bijzonder geoefend worden op het aspect van controle en verificatie. Op die manier wordt geleerd dat na het schrijven nog een fase plaatsvindt waarin de tekst wordt herlezen en aangepast. In deze fase richt de schrijver bijzondere aandacht op de spelling.

#### *Schrijf- en ontleedvaardigheden als geïntegreerd vak*

In de vorige paragrafen werd al genoemd hoe belangrijk het is dat leerlingen beseffen dat grammaticale analyse nodig is voor het juiste gebruik van werkwoordspelling. Ook werd beschreven dat binnen de context van zinnen en paragrafen geoefend moet worden, waarbij leerlingen moeten leren hun werk te controleren. Kempen en Dijkstra (1994) geven aan dat ondanks alle aandacht die op scholen is gegeven aan de syntactische analyse van zinnen (oftewel: het onderverdelen van zinnen in woordgroepen en het benoemen van de onderlinge relaties), de resultaten hiervan armzalig zijn. Hoezeer de vaardigheden voor het ontleden ook zijn geoefend -bijvoorbeeld het kunnen bepalen of er sprake is van een persoonsvorm of een voltooid deelwoord-, de transfer naar schrijfopdrachten is ver te zoeken. Volgens Kempen en Dijkstra (1994) ligt dit soms aan de lage motivatie bij leerlingen (en soms ook leerkrachten) omdat over grammaticale instructie gedacht wordt als iets van weinig praktisch nut. Daarnaast zijn inefficiënte oefentijd, late en gefragmenteerde feedback en oninteressant materiaal oorzaken van dit fenomeen (Kempen & Dijkstra, 1994). Als leerkrachten het schrijfonderwijs willen inrichten op een wijze die recht doet aan zowel het oefenen van de vaardigheid tot het zich schriftelijk uitdrukken als aan het correct spellen van werkwoorden, dan zal er een integratie tussen deze twee gebieden moeten plaatsvinden (Kempen & Dijkstra, 1994). Kempen en Dijkstra (1994) pleiten voor een curriculum waarin geschreven taal sterk verstrengeld is met grammaticale instructie. Net als Notenboom en Reitsma (2007) beschrijven zij er het belang van, dat leerlingen zich realiseren dat grammaticale analyse van een zin noodzakelijk is voor het correct schrijven van werkwoordvormen. Kempen en Dijkstra (1994) adviseren daarom om schrijf- en ontleedvaardigheden als geïntegreerd vak te doceren. Volgens hen bevordert dit niet alleen de transfer van grammaticale inzichten naar het spontane schrijven. Het laat bij de leerlingen ook het besef van de waarde van grammatica groeien. Chambers Cantrell (1998) stelt dat, aansluitend bij de behoeften van de leerlingen, instructie kan plaatsvinden in kleine groepen. De leerkrachten spenderen op die manier weinig tijd aan het klassikaal oefenen van grammatica, interpunctie en spelling, maar ze besteden het grootste deel van de tijd aan uitdagende schrijfactiviteiten (Chambers

Cantrell, 1998). De meest effectieve leerkrachten zijn volgens Chambers Cantrell (1998) degenen die een balans gevonden hebben tussen betekenisvolle instructie aan de hand van (betekenisvolle) schrijfoopdrachten aan de ene kant en het gebruik van instructie en strategieën los van het betekenisvolle aan de andere kant. Deze leerkrachten streven ernaar om leerlingen te stimuleren in het doen van doelgerichte schrijfactiviteiten. Die vormen de aanleiding tot expliciete instructie. Dit ligt in de lijn van wat Hauerwas en Walker (2004) zeggen over instructie naar aanleiding van de resultaten van het schriftelijk werk van leerlingen.

## **2.5 Motivatie bij de toepassing van werkwoordspelling in spontaan schrift**

Zoals in de vorige paragraaf is beschreven, wijten Kempen en Dijkstra (1994) het gebrek aan transfer van grammaticaregels naar schrijfproducten onder andere aan gebrekkige motivatie bij leerlingen. Door uitdagende schrijfoopdrachten aan te bieden en door werkwoordspelling en schrijven als geïntegreerd vak aan te bieden kan de motivatie bij leerlingen groeien (Chambers Chantell, 1998; Kempen & Dijkstra, 1994). Wanneer is een schrijfoopdracht uitdagend en motiveert het de leerlingen? Guthrie (2001) richt zich op het lezen als het gaat om motivatie en betrokkenheid. De aspecten die hij noemt laten zich echter eenvoudig vertalen naar het schrijfonderwijs. Betrokken leerlingen zijn intrinsiek gemotiveerd: ze hebben plezier in leren, zelfvertrouwen in hun mogelijkheden en ze gaan doordacht te werk (Guthrie, 2001). De klassencontext kan deze intrinsieke motivatie stimuleren door opdrachten aan te bieden waarbij kennisdoelen worden gesteld. Daarnaast dienen de opdrachten een connectie te hebben met de echte wereld. Leerlingen zouden vervolgens betekenisvolle keuzes moeten kunnen maken. Leraren die keuze aanbieden, sociale interactie bevorderen en verbanden leggen tussen verschillende activiteiten, dragen bij aan motivatie en ontwikkeling doordat ze rekening houden met de autonomie, relatie en competentie van de leerlingen (Guthrie, 2001). Leerkrachten op CBS Goudenstein zouden de leerlingen schrijfoopdrachten kunnen aanbieden waarbij ze hen de keuze laten tussen verschillende onderwerpen. Het bieden van keuze, kan behalve met betrekking tot een onderwerp, ook te maken hebben met de manier waarop leerlingen te werk gaan. Zo zijn er leerlingen die bij een schrijfoopdracht het liefst direct beginnen met schrijven om later te reviseren. Anderen maken eerst een plan voordat ze aan het verhaal beginnen. Kieft en Rijlaarsdam (2005) geven aan dat leerkrachten de cognitieve inspanning voor het schrijfproces bij hun leerlingen kunnen verlichten als zij differentiëren op deze verschillen in aanpak.

## **2.6 Samenvatting ten behoeve van de lessenreeks**

In dit theoretisch kader is beschreven welke kenmerken in onderwijs van werkwoordspelling volgens de literatuur van belang zijn om ervoor te zorgen dat leerlingen de opgedane kennis toepassen bij het schrijven. Bij het ontwerpen van de lessenreeks die in de praktijk van dit onderzoek wordt uitgevoerd op CBS Goudenstein, wordt van die kenmerken uitgegaan. Samenvattend kan worden gesteld dat leerlingen de gelegenheid moeten krijgen om hun spellingvaardigheden toe te passen bij het schrijven van teksten zodat er integratie ontstaat tussen schrijven en werkwoordspelling (Hauerwas & Walker, 2003; Kempen & Dijkstra, 1994). Dit betekent dat er weinig tijd wordt ingeruimd voor het klassikaal oefenen van werkwoordspelling en dat het grootste deel van de tijd wordt besteed aan uitdagende schrijfactiviteiten waarbij ruimte wordt gemaakt om het werk op werkwoordspelling te controleren (Chambers Cantrell, 1998; Sandra, 2010). Kenmerkend voor uitdagende schrijfoopdrachten is dat zij een connectie hebben met de echte wereld, dat er ruimte is voor keuze met betrekking tot het onderwerp en de aanpak van de schrijfactiviteit en dat de sociale interactie tijdens het schrijven wordt bevorderd (Guthrie, 2001; Kieft & Rijlaarsdam, 2005). Naar aanleiding van de geschreven teksten wordt aandacht geschonken aan de specifieke individuele

behoeften van leerlingen door individueel of in kleine groepjes instructie te geven die aansluit bij datgene wat leerlingen moeilijk vinden aan werkwoordspelling (Chambers Cantrell, 1998; Hauerwas & Walker, 2004).

## Hoofdstuk 3: Opzet

### 3.1 Inleiding op de opzet

Dit onderzoek zoekt naar mogelijke verbeteringen in het schrijfonderwijs voor groep 7 en 8 waardoor leerlingen werkwoorden beter spellen wanneer zij een tekst schrijven. In dit hoofdstuk wordt beschreven welke stappen er worden gezet om dit doel te bereiken. Ook wordt verantwoord op welke manieren antwoord verkregen wordt op de onderzoeksvragen. Het hoofdstuk begint met een beschrijving van de onderzoeksgroep, vervolgens worden de instrumenten van dit onderzoek toegelicht en tot slot wordt verantwoord hoe triangulatie een plek heeft binnen het onderzoek.

### 3.2 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit leerkrachten (N=2) en leerlingen van groep 7 en 8 (N=40) van CBS Goudenstein. Uit groep 7 hebben 21 leerlingen deelgenomen, uit groep 8, 19 leerlingen.

### 3.3 Onderzoeksinstrumenten

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen worden verschillende instrumenten ingezet. Hieronder worden zij genoemd en toegelicht.

#### *Literatuuronderzoek*

Op basis van gelezen literatuur is een checklist samengesteld van kenmerken van effectief werkwoordspellingonderwijs gericht op transfer naar spontaan schrijven. De checklist wordt vervolgens gebruikt om de literatuur en de praktijk met elkaar te vergelijken en om de leerkrachten te laten reflecteren op de kenmerken.

#### *Groepsplannen*

Om antwoord te krijgen op onderzoeksvraag 2: 'Op welke manier krijgen de leerlingen van groep 7 en 8 op basisschool Goudenstein werkwoordspellingonderwijs?' zijn de groepsplannen uit het leerlingvolgsysteem van de school geanalyseerd. Aangezien de leerkrachten deze groepsplannen niet gericht hebben op onderwijs in werkwoordspelling en omdat de documenten geen informatie geven over de doelen die de leerkrachten stellen voor hun leerlingen, hoeveel tijd er wordt ingeruimd voor zorgleerlingen en welke interventies voor hen worden gedaan, wordt in dit verdere onderzoeksrapport niet meer naar de groepsplannen verwezen. De gevraagde informatie wordt verkregen door middel van de interviews met de leerkrachten.

#### *Interviews met de leerkrachten*

Stimuleren de leerkrachten bij hun leerlingen dat zij de werkwoordspelling toepassen tijdens het schrijven? Zo ja, hoe doen ze dat? Door middel van een interview zullen deze en andere vragen worden gesteld aan de leerkrachten. De informatie die op deze manier wordt verkregen, vormt een aanvulling op de gegevens uit de groepsplannen en geeft zo antwoord op onderzoeksvraag 2. Vervolgens zullen de resultaten uit het interview en de groepsplannenanalyse worden vergeleken met de checklist, zodat conclusies kunnen worden getrokken over de overeenkomsten en verschillen tussen de literatuur en de praktijk, waarmee onderzoeksvraag 3 wordt beantwoord. Om inzicht te krijgen in de betekenis van deze verschillen en overeenkomsten voor de rol van de leerkracht, wordt na de uitvoering van de lessenserie nogmaals een interview afgenomen bij de leerkrachten. Tijdens dit interview wordt hen onder andere gevraagd om te reflecteren op de kenmerken uit de checklist: Hoe hebben zij de verschillende kenmerken ervaren tijdens de lessenserie? Heeft de lessenserie iets veranderd in het denken en handelen van de leerkrachten? Is het voor de leerkrachten haalbaar om

de kenmerken in hun toekomstig lesgeven te verweven? In dit tweede interview kunnen de leerkrachten bovendien aangeven in welke opzichten de praktijk vóór het onderzoek verschilt van de praktijk nu. Deze informatie wordt gebruikt bij het beantwoorden van onderzoeksvraag 4.

### *Lessenserie*

Op basis van de kenmerken uit de literatuur, wordt een lessenserie ontworpen. Deze wordt gedurende een looptijd van zes weken uitgevoerd in de groepen 7 en 8. De eerste les uit de lessenserie wordt gebruikt als nulmeting. De leerlingen schrijven tijdens deze les een betoog. Van de teksten die de leerlingen schrijven, wordt genoteerd welk percentage werkwoorden zij correct hebben geschreven. Aan het einde van de lessenserie schrijven de leerlingen nogmaals een betoog als eindmeting. Ook van deze tekst wordt het percentage goed geschreven woorden genoteerd. Op die manier kan ten behoeve van onderzoeksvraag 4 worden bekeken of er verbetering is opgetreden. In de eerste betogen die de leerlingen schrijven, wordt per leerling bekeken welke werkwoordfouten er zijn gemaakt. De moeilijkheden worden in een overzicht gezet met de namen van de bijbehorende leerlingen. De leerkrachten krijgen de opdracht om deze leerlingen, gedurende de looptijd van de lessenserie, individueel of in kleine groepjes instructie te geven gericht op deze moeilijkheden (Chambers Cantrell, 1998; Hauerwas & Walker, 2004). Behalve deze instructiemomenten wordt verder weinig tijd besteed aan het oefenen van werkwoordspelling (Chambers Cantrell, 1998). De lessenserie richt zich vooral op het schrijven van teksten waarbij tijd en ruimte wordt gegeven om de teksten te controleren (Chambers Cantrell, 1998; Sandra, 2010). Hierdoor krijgen de leerlingen de gelegenheid om hun werkwoordspellingvaardigheden te integreren met het schrijven van teksten (Hauerwas & Walker, 2003; Kempen & Dijkstra, 1994). In de lessenserie is gekozen voor het schrijven van een betoog over een actueel onderwerp dat in de begrijpend lezen lessen van Nieuwsbegrip aan de orde is geweest, omdat dit een connectie heeft met de echte wereld (Guthrie, 2001). Daarnaast is er veel ruimte voor sociale interactie, onder andere doordat leerlingen elkaars teksten lezen en van feedback voorzien (Guthrie, 2001). Bovendien is er keuzevrijheid voor de leerlingen met betrekking tot de leerlingen met wie zij willen samenwerken, de aanpak die ze hanteren bij het schrijven van de tekst en het onderwerp dat zij voor hun slotbetoog willen gebruiken (Guthrie, 2001; Kieft & Rijlaarsdam, 2005).

### *Vragenlijsten voor de leerlingen*

Tijdens dit onderzoek wordt niet alleen bekeken of de leerlingen meer werkwoordvormen correct schrijven als zij onderwijs ontvangen op de manier die de literatuur aanraadt. Er wordt ook gekeken naar de motivatie en de ideeën die de leerlingen hebben ten opzichte van werkwoordspellingonderwijs en het schrijven van teksten. Zijn de leerlingen zich bewust van een controlefase na het schrijven van een tekst? Vinden zij het leuk om een tekst te schrijven? Begrijpen zij waarom het nuttig is om werkwoordspelling te kunnen toepassen? Aan de leerlingen worden twee vragenlijsten voorgelegd. De eerste vragenlijst bevat stellingen die de ervaring en mening van de leerlingen meet op het gebied van werkwoordspelling en het schrijven van teksten. De andere vragenlijst is bedoeld om na het schrijven van een tekst te reflecteren op de eigen werkwijze. Hierop vullen de leerlingen bijvoorbeeld in of ze voor de specifieke schrijfopdracht eerst een plan hebben gemaakt en of ze na het schrijven van de tekst tijd hebben genomen om te reviseren. Aan het einde van het onderzoek worden de twee vragenlijsten nogmaals bij de leerlingen afgenomen. Op die manier kan worden gemeten of de interventie veranderingen teweeg heeft gebracht met betrekking tot de werkhouding en de ideeën van de leerlingen.

### **3.4 Triangulatie**

Binnen dit praktijkonderzoek wordt gebruik gemaakt van verschillende typen informanten (leerkrachten en leerlingen) en verschillende soorten informatiebronnen (documentanalyse, interviews, vragenlijsten). Door zowel de leerkrachten als de leerlingen als bron van informatie te gebruiken, worden de verschillende percepties in beeld gebracht (Harinck, 2010). Zo kunnen de leerkrachten bijvoorbeeld beschrijven in welke mate de lessenserie heeft bijgedragen aan de motivatie van leerlingen om werkwoordspelling toe te passen bij het schrijven van teksten, maar wordt ook bekeken hoe de leerlingen hier zelf over denken. Het gebruik van verschillende informatiebronnen maakt het mogelijk om betere conclusies te trekken (Harinck, 2010). Zo vormt het interview met de leerkrachten een aanvulling op de informatie die verkregen wordt door groepsplannenanalyse. Op die manier ontstaat een completer beeld over de manier waarop leerlingen werkwoordspellingonderwijs krijgen. Behalve triangulatie door verschillende informanten en verschillende informatiebronnen, vindt binnen dit onderzoek ook triangulatie plaats door gebruik te maken van zowel kwantitatieve- als kwalitatieve gegevens: de vragenlijsten voor de leerlingen geven bijvoorbeeld informatie over hoe de leerlingen denken over de kwaliteit van werkwoordspelling in hun tekst en de resultaten van de schrijfopdracht leveren kwantitatieve gegevens hierover.

### **3.5 Tot slot**

Wanneer het onderzoek in groep 7 en 8 is uitgevoerd worden alle resultaten bekeken en conclusies getrokken. De uitkomsten worden besproken met de leerkrachten van groep 7 en 8 en leiden tot een advies hoe zij kunnen bereiken dat leerlingen hun werkwoordspellingkennis toepassen in de praktijk van het spontaan schrijven.

## Hoofdstuk 4: Resultaten

### 4.1 Inleiding op de resultaten

Wat de opbrengsten zijn van de verschillende stappen uit het onderzoekstraject, daarvan wordt in dit hoofdstuk verslag gedaan. Daarmee wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvragen 2 tot en met 4. Op onderzoeksvraag 1 is al antwoord gegeven in het theoretisch kader. In hoofdstuk 5 worden vervolgens conclusies getrokken uit de resultaten.

### 4.2 Het onderwijs in werkwoordspelling op CBS Goudenstein

#### *De methode*

Op CBS Goudenstein wordt gebruik gemaakt van de spellingmethode Taal op Maat. In deze methode zit een opbouw voor werkwoordspelling waar de leerkrachten tevreden over zijn. De methode biedt volgens de leerkrachten een duidelijke handleiding met eenduidige instructie en veel herhaling. Voor het aanbieden van werkwoordspelling wordt aanvullend gebruik gemaakt van werkboeken van Ambra en Stenvert. Ook Kinheim wordt wel gebruikt als extra oefenmateriaal.

#### *Ervaring*

Hoewel de leerkrachten tevreden zijn over de methode, merken zij toch dat veel leerlingen blijven uitvallen op werkwoordspelling. Alle leerlingen hebben een zogenaamde spiekkaart met het werkwoordschema duidelijk afgebeeld. Het wordt echter weinig door de leerlingen gebruikt. De leerkrachten denken dat dit misschien te maken heeft met luiheid. Van de leerlingen zelf geeft 50% aan wel degelijk na te denken over de regels bij het schrijven van werkwoorden. 45% antwoordt neutraal en slechts 5% geeft aan niet over de regels na te denken. De lessen werkwoordspelling worden door de leerlingen wisselend ervaren. Op de stelling 'Ik vind de lessen werkwoordspelling leuk' reageert 52% neutraal. 18% vindt de lessen leuk en 30% van de leerlingen vindt de lessen niet leuk. Een iets grotere groep geeft aan de lessen makkelijk te vinden, namelijk 33%. 27% van de leerlingen vindt de lessen moeilijk.

#### *Volgen van de ontwikkeling*

De leerkrachten controleren dagelijks het spellingwerk van de leerlingen. Wie ergens op uitvalt, krijgt zo snel mogelijk extra instructie. Waar mogelijk lopen de leerkrachten tijdens het zelfstandig werken bij de leerlingen langs. Zij grijpen dan direct in wanneer ze leerlingen fouten zien maken. Behalve extra instructie, krijgen leerlingen extra oefenbladen mee naar huis of in hun weektaak op school. Naast het dagelijks werk, geven de methodegebondentoetsen inzicht in de beheersing van werkwoordspelling door leerlingen. De toetsen bevatten zowel werkwoordspelling als andere spellingscategorieën, dus de leerkrachten moeten de toetsgegevens wel zelf analyseren. Eind groep 7 wordt de Cito toets werkwoordspelling afgenomen en ook in groep 8 nemen de leerlingen deel aan deze toets. De toetsgegevens worden geregistreerd in het leerlingvolgsysteem. De resultaten van het dagelijks werk is terug te zien in de werkboeken van de leerlingen. Leerlingen die zwak zijn in werkwoordspelling krijgen extra instructie van de groepsleerkracht. In groep 7 houdt dit in dat de leerkracht met een groepje zorgleerlingen een werkboek doorwerkt waarin alle onderdelen van de werkwoordspelling nog eens de revue passeren. In groep 8 ontvangt een groepje leerlingen remedial teaching. Tijdens de remedial teaching wordt de spellingles die in de groep is gemaakt, met de leerlingen doorgesproken zodat ze feedback ontvangen op hun gemaakte werk.

### **4.3 Overeenkomsten en verschillen**

#### *Verschillen tussen de literatuur en de praktijk*

Verschillende onderzoekers benadrukken het belang van het integreren van onderwijs in werkwoordspelling met het schrijven van teksten (Hauerwas & Walker, 2003; Kempen & Dijkstra, 1994). De leerkrachten van CBS Goudenstein doceren deze twee gebieden los van elkaar. Daarbij schenken ze bij het schrijven van teksten nadrukkelijk geen aandacht aan de spelling omdat zij de creativiteit en het plezier in schrijven willen stimuleren. Sandra (2010) geeft aan dat leerlingen na het schrijven van een tekst de tijd zouden moeten krijgen om de spelling te controleren. Hier wordt in groep 7 en 8 op CBS Goudenstein geen tijd voor ingeruimd. Wanneer spelling en het schrijven van teksten onlosmakelijk met elkaar worden verbonden, kunnen de spellingmoeilijkheden die zich aandienen in de geschreven teksten van leerlingen de leidraad zijn voor de benodigde instructie (Chambers Cantrell, 1998; Hauerwas & Walker, 2004). De leerkrachten gebruiken de gegevens uit het dagelijks werk van de spellingmethode en de methodegebondentoetsen als leidraad voor extra instructie.

In groep 7 en 8 van CBS Goudenstein, wordt ongeveer een uur in de week aan spelling besteed. Hiervan is ongeveer 10 minuten directe instructie en 50 minuten het verwerken van werkbladen. Aan het schrijven van teksten wordt een half uur tot drie kwartier in de week besteed. Chambers Cantrell (1998) geeft aan dat er weinig tijd aan het klassikaal oefenen van grammatica, interpunctie en spelling besteed zou moeten worden, maar dat het grootste deel van de tijd ingevuld zou moeten worden met uitdagende schrijfactiviteiten.

Guthrie (2001) stelt dat het motiverend werkt wanneer leerkrachten de sociale interactie bevorderen bij hun leerlingen. Zowel bij het schrijven van teksten als bij het oefenen van de werkwoordspelling geven de leerkrachten van CBS Goudenstein geen gelegenheid tot samenwerken of leren van elkaar.

#### *Overeenkomsten tussen de literatuur en de praktijk*

De leerkrachten van groep 7 en 8 zijn zich ervan bewust dat het bij werkwoordspellingonderwijs goed is om leerlingen snel feedback te geven op hun werk (Kempen & Dijkstra, 1994). Indien mogelijk proberen zij tijdens de lessen bij de leerlingen langs te lopen om hun werk te bekijken en van feedback te voorzien. Als het gaat om het schrijven van teksten, dan bieden de leerkrachten hun leerlingen opdrachten aan die een connectie hebben met de echte wereld. Guthrie (2001) beschrijft dat de echtheid van de opdrachten leerlingen motiveert. Ook het bieden van keuze in opdrachten is een aspect dat volgens Guthrie (2001) leerlingen enthousiast maakt. Dit is iets waar de leerkrachten van CBS Goudenstein rekening mee houden. Zowel de connectie met de echte wereld als het ruimte bieden voor keuze zit verweven in de schrijfopdrachten die de methode Taal op Maat biedt.

### **4.4 Verschillen tussen de praktijk vóór en na het onderzoek**

Door het uitvoeren van de lessenserie tijdens het onderzoek hebben de leerkrachten kunnen ervaren hoe onderwijs eruit ziet waarbij werkwoordspelling geïntegreerd wordt aangeboden met het schrijven van teksten. Dit heeft ertoe geleid dat de leerkrachten in een aantal opzichten hun toekomstig lesgeven zullen laten beïnvloeden door wat zij hebben ervaren tijdens het onderzoek. Het bieden van tijd en ruimte aan leerlingen, om geschreven teksten te controleren op spelling is daar één van. Voordat dit onderzoek werd uitgevoerd besteedden de leerkrachten hier geen aandacht aan. Zij hebben echter ervaren dat het bieden van tijd voor controle de leerlingen er bewuster van maakt dat controle een belangrijke fase is in het schrijfproces. Op de stelling 'Als ik

mijn tekst heb geschreven, kijk ik de spelling na' reageerde vóór het onderzoek 12% van de leerlingen met 'ja'. Na het onderzoek was dit 35%.

| Stelling: Als ik mijn tekst heb geschreven, kijk ik de spelling na. |      |     |        |     |     |
|---------------------------------------------------------------------|------|-----|--------|-----|-----|
|                                                                     | NEE! | Nee | nee/ja | ja  | JA! |
| Nulmeting                                                           | 15%  | 23% | 50%    | 10% | 2%  |
| Nameting                                                            | 7%   | 23% | 35%    | 30% | 5%  |

*Figuur 3. Resultaat op een stelling uit de algemene vragenlijst voor leerlingen.*

Hoewel de leerkrachten ook vóór dit onderzoek al schrijfopdrachten aanboden die een connectie hadden met de echte wereld (Guthrie, 2001), hebben zij tijdens het onderzoek ervaren dat de leerlingen gemotiveerd aan de slag gingen met de actuele onderwerpen. Doordat het onderwerp, waar de leerlingen tijdens de lessenserie mee aan de slag gingen, ook al tijdens de les van Nieuwsbegrip was behandeld, wisten de leerlingen er al veel vanaf. Dit maakte het schrijven over dat onderwerp makkelijker, zo ervoeren de leerkrachten. Bij de laatste opdracht van de lessenserie, die als nameting diende, mochten de leerlingen zelf een keuze maken voor een onderwerp. De leerkrachten zagen ook hierbij dat de leerlingen vlot aan het werk gingen. Beide leerkrachten geven aan dat zij in de toekomst vaker willen aansluiten bij de actualiteit en dat zij meer ruimte voor keuze willen aanbieden. De leerkracht van groep 7 merkt wel op dat het bij het aanbieden van keuze voor veel leerlingen belangrijk is om de voorkennis te activeren zodat zij niet eenzijdig met een onderwerp aan de slag gaan. Als het gaat om het bieden van keuze in de manier van aanpak bij een schrijfopdracht, dan zijn de leerkrachten wat huiverig. De leerkracht van groep 7 heeft bij de laatste opdracht van de lessenserie ervaren dat, toen zij de leerlingen vrij liet in het wel of niet maken van een plan, bijna alle kinderen direct begonnen te schrijven. In eerste instantie resulteerde dit erin dat sommige leerlingen de kenmerken van het betoog, waar ze in de afgelopen weken zo uitgebreid mee hadden geoefend, waren vergeten. De leerkracht moest de leerlingen hier op wijzen, waarna de schrijfproducten werden aangepast. In het vervolg wil ze haar leerlingen daarom toch meer begeleiden bij het plan voor het schrijven. De leerkracht van groep 8 had er bij de laatste opdracht voor gekozen om de leerlingen eerst een stelling met argumenten te laten bedenken alvorens tot het schrijven van de tekst over te gaan. Ook zij concludeert dat leerlingen deze sturing nodig hebben. Zij zal leerlingen daarom niet zo snel helemaal vrij laten in de aanpak voor de schrijfopdracht.

Tijdens de lessenserie hebben de leerlingen veelvuldig samengewerkt. De leerkrachten hebben hierbij ervaren dat leerlingen kritischer zijn op elkaars werk dan dat ze op hun eigen werk zijn. Hierdoor brengen ze elkaar op ideeën voor het verbeteren van de teksten. Daarnaast zijn de leerlingen gemotiveerd als ze samen mogen nadenken over de opzet van hun tekst of wanneer ze samen mogen werken bij het reviseren. De leerkrachten willen in de toekomst dan ook meer de sociale interactie bevorderen tijdens het werken aan schrijfopdrachten.

Bij de nulmeting van dit onderzoek gaf 3% van de leerlingen aan de door hen geschreven tekst aan een medeleerling te hebben laten lezen. Dit komt neer op één leerling. Niemand had op basis van feedback van medeleerlingen iets aan de tekst aangepast. Bij de nameting gaf 43% van de leerlingen aan de geschreven tekst door een medeleerling te hebben laten lezen. 28% paste op basis van de feedback nog iets aan de tekst aan.

| Stelling: Ik heb mijn tekst door een medeleerling laten lezen. |      |     |        |    |     |
|----------------------------------------------------------------|------|-----|--------|----|-----|
|                                                                | NEE! | Nee | nee/ja | ja | JA! |
| Nulmeting                                                      | 55%  | 30% | 12%    | 3% | 0%  |

|                 |     |     |    |     |     |
|-----------------|-----|-----|----|-----|-----|
| <b>Nameting</b> | 25% | 27% | 5% | 23% | 20% |
|-----------------|-----|-----|----|-----|-----|

*Figuur 4. Resultaat op een stelling uit de reflectie vragenlijst voor leerlingen.*

| <b>Stelling: Door wat mijn medeleerling over de tekst heeft gezegd, heb ik nog dingen veranderd.</b> |             |            |               |           |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------------|---------------|-----------|------------|
|                                                                                                      | <b>NEE!</b> | <b>Nee</b> | <b>nee/ja</b> | <b>ja</b> | <b>JA!</b> |
| <b>Nulmeting</b>                                                                                     | 58%         | 37%        | 5%            | 0%        | 0%         |
| <b>Nameting</b>                                                                                      | 25%         | 40%        | 7%            | 20%       | 8%         |

*Figuur 5. Resultaat op een stelling uit de reflectie vragenlijst voor leerlingen.*

#### 4.5 Resultaten van de leerlingen

In de vorige paragraaf werd beschreven in welke opzichten de leerkrachten hun leerkrachtengedrag laten beïnvloeden door de ervaringen tijdens het onderzoek. Als het gaat om het geïntegreerd aanbieden van werkwoordspelling en het schrijven van teksten, dan zijn de leerkrachten minder enthousiast over de bevindingen. De leerkracht van groep 8 zegt dat zij op de lange termijn wel gelooft in het effect van zo'n geïntegreerd aanbod, maar zij geeft ook aan dat een dergelijke manier van lesgeven vraagt om een klassenmanagement dat in haar ogen onhaalbaar is. De leerkracht van groep 7 sluit zich hierbij aan. Ook zij vindt de organisatie niet haalbaar. Tijdens de lessenserie kregen de leerkrachten de foutenanalyse van hun leerlingen aangeleverd. Wanneer zij dit zelf zouden moeten doen na elke tekst die de leerlingen schrijven, zou dit een veel te arbeidsintensief karwei worden. Daarbij heeft de leerkracht van groep 7 haar twijfels over het effect. Klassikale instructielessen en inoefening door middel van spellingsopdrachten zijn volgens haar heel belangrijk om leerlingen de werkwoordspelling aan te leren.

Om te meten of de leerlingen van groep 7 en 8 van CBS Goudenstein beter hun werkwoordspelling toepassen na les te hebben gekregen op de manier die de literatuur aanraadt, is na het schrijven van een tekst het percentage goed geschreven werkwoorden geregistreerd. Na de lessenserie hebben de leerlingen opnieuw een tekst geschreven. Ook van deze tekst is geregistreerd welk percentage de leerlingen goed hebben geschreven.

|                           | <b>Nulmeting</b> | <b>Nameting</b> | <b>Mate van verbetering</b> |
|---------------------------|------------------|-----------------|-----------------------------|
| <b>Totaal</b>             | 92%              | 93%             | 1%                          |
| <b>Leerlingen groep 7</b> | 90%              | 93%             | 3%                          |
| <b>Leerlingen groep 8</b> | 94%              | 93%             | -1%                         |
| <b>Jongens</b>            | 92%              | 92%             | 0%                          |
| <b>Meisjes</b>            | 91%              | 95%             | 5%                          |

*Figuur 6. Gemiddeld percentage goed geschreven werkwoorden. Teksten, geschreven door leerlingen uit groep 7 en 8.*

#### 4.6 Motivatie van de leerlingen

Om te meten of er veranderingen zijn opgetreden in de motivatie van de leerlingen, is aan hen zowel voor als na het onderzoek gevraagd of zij werkwoordspelling ook gebruiken op andere momenten dan tijdens de spellingles en of zij het leuk vinden om een tekst te schrijven.

| <b>Stelling: Ik gebruik werkwoordspelling ook op andere momenten dan tijdens de spellingles.</b> |             |            |               |           |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------------|---------------|-----------|------------|
|                                                                                                  | <b>NEE!</b> | <b>nee</b> | <b>nee/ja</b> | <b>ja</b> | <b>JA!</b> |
| <b>Nulmeting</b>                                                                                 | 13%         | 22%        | 33%           | 27%       | 5%         |
| <b>Nameting</b>                                                                                  | 5%          | 12%        | 30%           | 43%       | 10%        |

*Figuur 7. Resultaat op een stelling uit de algemene vragenlijst voor leerlingen.*

| Stelling: Ik vind het leuk om een tekst te schrijven. |      |     |        |     |     |
|-------------------------------------------------------|------|-----|--------|-----|-----|
|                                                       | NEE! | nee | nee/ja | ja  | JA! |
| Nulmeting                                             | 10%  | 25% | 28%    | 17% | 20% |
| Nameting                                              | 7%   | 18% | 40%    | 13% | 23% |

*Figuur 8.* Resultaat op een stelling uit de algemene vragenlijst voor leerlingen.

Voor het onderzoek gaf 32% van de leerlingen aan werkwoordspelling ook op andere momenten dan de spellingles te gebruiken. Na het onderzoek steeg dit percentage naar 53%. Het percentage leerlingen dat het leuk vindt om een tekst te schrijven, is ongeveer gelijk gebleven voor en na het onderzoek. Het aantal leerlingen dat expliciet zegt het schrijven van een tekst niet leuk te vinden, is na het onderzoek afgenomen.

## Hoofdstuk 5: Conclusie

### 5.1 Inleiding op de conclusie

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken uit de onderzoeksresultaten die in het vorige hoofdstuk zijn beschreven. In paragraaf 5.8 worden kanttekeningen geplaatst bij de conclusies. Ook worden aanbevelingen gedaan voor aanvullend onderzoek. Tot slot wordt in een advies aan de leerkrachten benoemd welke kenmerken van onderwijs relevant zijn gebleken om te stimuleren dat leerlingen de werkwoordspelling toepassen in hun geschreven werk.

### 5.2 Conclusie 1

**Na uitvoering van de lessenserie is geen verbetering opgetreden in het percentage goed geschreven werkwoorden in de geschreven teksten van de leerlingen.**

In het theoretisch kader staat beschreven aan welke kenmerken het lesaanbod moet voldoen om leerlingen tijdens het schrijven van teksten gebruik te laten maken van hun kennis van werkwoordspelling. Eén van die kenmerken houdt in dat het schrijven van teksten verweven moet zijn met instructie van werkwoordspelling, waarbij vooral veel tijd besteed wordt aan het schrijven en weinig tijd aan instructie (Chambers Cantrell, 1998; Hauerwas & Walker, 2003; Kempen & Dijkstra, 1994). De lessenserie die in de praktijk van dit onderzoek is uitgevoerd voldoet aan dat kenmerk. De instructie is beperkt gebleven tot het bieden van hulp gericht op de werkwoordfouten die leerlingen in hun schrijfo opdracht maakten. Op die manier is invulling gegeven aan wat Hauerwas en Walker (2004) en Chambers Cantrell (1998) zeggen over de aandacht die gegeven moet worden aan datgene wat leerlingen moeilijk vinden. Na uitvoering van de lessenserie is er geen verbetering opgetreden in het percentage goed geschreven werkwoorden in de geschreven teksten van de leerlingen.

### 5.3 Conclusie 2

**De uitkomsten van het onderzoek zijn voor de leerkrachten van groep 7 en 8 niet overtuigend genoeg om hun handelen aan te passen in de richting van de in het onderzoek gehanteerde aanpak.**

Behalve het feit dat er geen verbetering is opgetreden in het percentage goedgeschreven werkwoorden bij de leerlingen, ervaren de leerkrachten van groep 7 en 8 de organisatie die nodig is voor de in het onderzoek beschreven manier van werken als onhaalbaar. Beide leerkrachten hebben gemerkt dat het zinvol is om de leerlingen veel met teksten te laten werken zodat zij kunnen toepassen wat zij leren bij werkwoordspellingonderwijs. De leerkracht van groep 7 heeft echter haar twijfels over het effect wanneer de klassikale instructietijd voor werkwoordspelling verminderd wordt en de tijd voor het schrijven vermeerderd.

### 5.4 Conclusie 3

**Door de lessenserie zijn de leerkrachten van groep 7 en 8 in gaan zien dat het nadrukkelijk tijd vrij maken voor de controle van geschreven teksten door leerlingen op spellingfouten, de leerlingen helpt bij het toepassen van werkwoordspelling in hun tekst.**

De leerkrachten hebben voorafgaand aan het onderzoek aangegeven dat zij geen tijd inplannen voor een controle fase. Zij waren bang dat dit het plezier in schrijven in de weg zou staan. Door de lessenserie zijn zij in gaan zien dat het nadrukkelijk tijd vrij maken voor de controle, de leerlingen helpt bij het toepassen van werkwoordspelling in hun tekst.

## 5.5 Conclusie 4

**Er is bij de leerlingen bewustwording ontstaan over het belang van het controleren van hun geschreven teksten op spelling.**

In de lessenserie is ruimte gegeven voor het controleren van de teksten op spelling. Het percentage leerlingen dat de geschreven tekst op spelling controleert is na het onderzoek gestegen van 12% naar 35%. Er is bewustwording ontstaan over het belang van deze controle.

## 5.6 Conclusie 5

**Leerkrachten en leerlingen hebben door dit onderzoek de waarde en het nut van samenwerking ontdekt en zullen dit in de toekomst inzetten bij verschillende lessen.**

De leerkrachten zijn enthousiast over het samenwerkingsaspect uit de lessenserie. Zij hebben gezien dat de leerlingen het leuk vinden om met elkaar samen te werken. Daarnaast hebben zij ervaren dat leerlingen elkaar op ideeën brengen en dat zij vaak kritischer zijn op het werk van hun klasgenoot dan op het eigen werk. Hoewel de leerkrachten voorheen nauwelijks tijd inruimden voor sociale interactie tijdens het schrijven van teksten, willen zij dit in de toekomst meer doen. Van de leerlingen geeft na het onderzoek 43% aan dat zij hun geschreven tekst door een medeleerling laten lezen. Voor het onderzoek was dit slechts 3%. Het bieden van de gelegenheid tot samenwerken, wordt dus door een behoorlijk aantal leerlingen benut.

## 5.7 Conclusie 6

**De respons op het onderzoek bekrachtigt eerdere bevindingen uit de literatuur dat voorkennis bijdraagt aan enthousiasme voor een onderwerp.**

De leerkrachten hebben tijdens de lessenserie ervaren dat leerlingen enthousiast reageerden op de onderwerpen doordat ze er al veel van wisten. De voorkennis van een bepaald onderwerp draagt bij aan de motivatie bij leerlingen (Guthrie, 2001).

## 5.8 Aanbevelingen voor aanvullend onderzoek

### **Aanbeveling 1:**

**De in dit onderzoek beschreven lesaanpak gedurende een jaar uitvoeren en de kwantitatieve resultaten van de leerlingen volgen.**

De resultaten van dit onderzoek tonen geen kwantitatieve verbetering in de toepassing van werkwoordspelling in de teksten van de leerlingen. Verschillende oorzaken kunnen hierbij een rol spelen zoals een te korte periode voor de uitvoer van het praktijkonderzoek. Wanneer de periode waarin leerlingen het lesaanbod ontvangen op de in dit onderzoek beschreven manier langer zou zijn geweest, en leerlingen met moeilijkheden in werkwoordspelling steeds opnieuw instructie zouden krijgen gericht op de problemen die zij in hun teksten laten zien, dan zou er wellicht wel resultaat optreden. Om dit te onderzoeken zou het wenselijk zijn leerlingen bijvoorbeeld een schooljaar lang te volgen.

### **Aanbeveling 2:**

**Onderzoek doen naar de organisatie en vorm van effectieve instructie aan individuen of kleine groepen door op basis van literatuuronderzoek een concrete aanpak voor de leerkrachten te beschrijven. Door middel van observaties kan het handelen van de leerkrachten in kaart worden gebracht en door middel van voor- en nametingen van het geschreven werk van de leerlingen kan**

### het effect van dat gedrag worden gemeten.

Een tweede oorzaak van het feit dat er geen verbetering is opgetreden, kan liggen in de manier waarop de leerkrachten de instructie hebben vormgegeven aan de leerlingen die werkwoordfouten maakten in hun teksten. In dit onderzoek zijn de fouten die leerlingen maakten in hun teksten, geanalyseerd. De leerkrachten hebben een overzicht ontvangen waarop per leerling stond beschreven welke werkwoorden op de verkeerde manier waren vervoegd. In het overzicht werden de door de leerling zelfgeschreven zinnen weergegeven waarbij het vervoegde werkwoord was weggelaten en het hele werkwoord tussen haken werd weergegeven. (Zie bijlage 7.) De leerkrachten kregen de opdracht om de betreffende leerlingen gedurende het onderzoek, individueel of in kleine groepjes instructie te geven naar aanleiding van de gemaakte fouten. Zij kregen echter geen beschrijving hoe die instructie er verder uit zou moeten zien. In vervolgonderzoek zou het aan te bevelen zijn om richtlijnen voor de leerkrachten op te stellen voor de manier waarop zij met de extra instructie aan de slag gaan. De vraag op welke manier deze instructie vorm zou moeten krijgen, vraagt om een op zichzelf staand onderzoek.

### Aanbeveling 3:

**Door middel van interviews met leerlingen onderzoeken welke factoren ervoor zorgen dat leerlingen een les als leuk ervaren.**

Het bieden van keuzemogelijkheden bij schrijfp opdrachten en de connectie met de echte wereld, zouden motiverend werken (Guthrie, 2001; Kieft & Rijlaarsdam, 2005). Deze beide kenmerken zijn verweven in de taalmethode die door de leerkrachten wordt gebruikt. Ook in de lessenserie zijn deze kenmerken als uitgangspunt gebruikt. Omdat deze motiverende kenmerken al deel uitmaakten van het lesaanbod voor dit onderzoek, is het begrijpelijk dat het percentage leerlingen dat het leuk vindt om een tekst te schrijven voor en na het onderzoek ongeveer gelijk is gebleven. Toch moet hier een kanttekening bij worden geplaatst. In dit onderzoek is niet specifiek aan de leerlingen gevraagd wat voor hen het schrijven van teksten leuk maakt. Ligt dit daadwerkelijk aan de keuzemogelijkheden en de connectie met de echte wereld of hebben andere factoren invloed op het plezier in schrijven? In verder onderzoek zou het aan te bevelen zijn om te onderzoeken welke factoren ervoor zorgen dat leerlingen een les als leuk ervaren.

### 5.9 Aanbeveling aan de leerkrachten

Zoals in paragraaf 3.4 staat beschreven, zijn in dit onderzoek bewust kwantitatieve en kwalitatieve meetinstrumenten ingezet. In de aanbeveling aan de leerkrachten is ervoor gekozen de resultaten uit de kwalitatieve leerkrachteninterviews zwaar mee te laten wegen, waardoor aanbevelingen kunnen worden gedaan die voor de leerkrachten haalbaar zijn.

### Aanbeveling 1:

**Tijd inruimen voor controle van het geschreven werk (Sandra, 2010).**

De eerste aanbeveling aan leerkrachten is om tijd in te ruimen voor controle van het geschreven werk (Sandra, 2010). Dit onderzoek heeft aangetoond dat dit een belangrijk kenmerk is om bewustwording te bewerkstelligen bij de leerlingen.

**Aanbeveling 2:****Bevorderen van sociale interactie bij leerlingen (Guthrie, 2001).**

De tweede aanbeveling werkt enerzijds motiverend bij de leerlingen en anderzijds zorgt het ervoor dat leerlingen kritischer naar hun geschreven werk kijken. Het gaat er hier om dat de leerkrachten sociale interactie bevorderen bij hun leerlingen (Guthrie, 2001). Ook de derde en laatste aanbeveling is gericht op de motivatie bij leerlingen.

**Aanbeveling 3:****Schrijfp opdrachten aan laten sluiten bij de voorkennis van leerlingen, zodat zij gemotiveerd aan de slag gaan (Guthrie, 2001).**

## Literatuurlijst

- Coenders, H. (2002). *Kramers woordenboek Nederlands*. Houten, Het Spectrum.
- Chambers Cantrell, S. (1998). Effective teaching and literacy learning: A look inside primary classrooms. *The Reading Teacher*, Vol. 52 (4), pp. 370-378.
- Guthrie, J.T. (2001). Contexts of engagement and motivation in reading. *Reading online*, 4 (8).  
Geraadpleegd op 11-02-2012 via  
[http://www.readingonline.orf/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/handbook/guthrie/index.html](http://www.readingonline.orf/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/guthrie/index.html)
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen: Garant.
- Hauerwas, L. B. & Walker, J. (2003). Spelling of Inflected Verb Morphology in Children with Spelling Deficits. *Learning Disabilities Research & Practice*, Vol. 18 (1), p.25-35.
- Hauerwas, L. B. & Walker, J. (2004). What Can Children's Spelling of Running and Jumped Tell Us about Their Need for Spelling Instruction? *Reading Teacher*, Vol.58 (2), p.168-176.
- Kempen, G. & Dijkstra, A. (1994). Toward an integrated system for grammar, spelling and writing instruction. In L. Appelo & F.M.G. de Jong (Eds.). *Computer-Assisted Language Learning. Proceedings of the Seventh Twente Workshop on Language Technology* (pp.41-46). Enschede: University of Twente.
- Kieft, M. & Rijlaarsdam, G. (2005). Leren schrijven en schrijfstrategieën. *Vonk*, 35 (5), 3-14.
- Notenboom, A. & Reitsma, P. (2007). Dutch Doublets: Children's Learning of a Phonological and Morphological Rule. *Scientific Studies of Reading*, Vol. 11 (2), p133-150.
- Rice, S., Libben, G. & Derwing, B. (2002). Morphological Representation in an Endangered Polysynthetic Language. *Brain and Language*, 81, 473-486.
- Sandra, D. (2010). Homophone Dominance at the Whole-word and Sub-word Levels: Spelling Errors Suggest Full-form Storage of Regularly Inflected Verb Forms. *Language and speech*, 53 (3), pp. 405-444.
- Sandra, D., Daems, F., & Frisson, S. (2001). Zo helder en toch zoveel fouten. *Vonk*, 30(3), 3-20.
- Van tussendoelen naar leerlijnen, strategisch schrijven*. (n.d.). Gevonden op 28 april 2013, op  
[http://www.taalregie.nl/doc/Leerlijn\\_tussendoelen\\_Strategischschrijven.pdf](http://www.taalregie.nl/doc/Leerlijn_tussendoelen_Strategischschrijven.pdf)

## **Bijlagen**

Bijlage 1: Checklist literatuur versus praktijk

Bijlage 2: Interview leerkrachten voormeting

Bijlage 3: Interview leerkrachten nameting

Bijlage 4: Algemene vragenlijst leerlingen

Bijlage 5: Reflectie vragenlijst leerlingen

Bijlage 6: Lessenserie

Bijlage 7: Overzicht instructie specifieke leerlingen n.a.v. geschreven teksten

Bijlage 8: Voorbeeld geschreven tekst leerling

## Bijlage 1: Checklist literatuur versus praktijk

| Literatuur                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Praktijk vóór onderzoek<br>(Informatie uit het eerste interview met de leerkrachten) | Praktijk tijdens/na onderzoek<br>(Informatie uit het tweede interview met de leerkrachten) | Handelen van de leerkracht/<br>reflectie leerkracht<br>(Informatie uit het tweede interview met de leerkrachten) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leerlingen de gelegenheid bieden het geleerde te generaliseren naar zinnen en paragrafen (Hauerwas & Walker, 2003).<br>Sterke verstrengeling van geschreven taal en grammaticale instructie (Kempen & Dijkstra, 1994).<br>Schrijf- en ontleedvaardigheden als geïntegreerd vak aanbieden (Kempen & Dijkstra, 1994). |                                                                                      |                                                                                            |                                                                                                                  |
| Leerlingen de kans geven schrijfoopdrachten op spelling te controleren (Sandra, 2010).                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                      |                                                                                            |                                                                                                                  |
| Aandacht schenken aan specifieke spellingmoeilijkheden in het werk van kinderen (Hauerwas & Walker, 2004).<br>Instructie laten aansluiten bij datgene wat de leerlingen moeilijk vinden aan spelling (Chambers Cantrell, 1998).                                                                                     |                                                                                      |                                                                                            |                                                                                                                  |
| Snelle feedback (Kempen & Dijkstra, 1994).                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                      |                                                                                            |                                                                                                                  |
| Weinig tijd aan het klassikaal oefenen van grammatica, interpunctie en spelling, maar het grootste deel van de tijd aan uitdagende schrijfactiviteiten besteden (Chambers Cantrell, 1998).                                                                                                                          |                                                                                      |                                                                                            |                                                                                                                  |
| Schrijfoopdrachten die een connectie hebben met de echte wereld (Guthrie, 2001).                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                      |                                                                                            |                                                                                                                  |
| Keuze aanbieden in de schrijfoopdrachten (Guthrie, 2001).                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                      |                                                                                            |                                                                                                                  |

|                                                                                                              |  |  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| Keuze aanbieden in de manier waarop de leerlingen een schrijfpdracht verwerken (Kieft en Rijlaarsdam, 2005). |  |  |  |
| Sociale interactie bevorderen bij de schrijfpdrachten (Guthrie, 2001).                                       |  |  |  |

## Bijlage 2: Interview leerkrachten voormeting

Interview met: leerkrachten groep 7 en 8, CBS Goudenstein

Gesprek gepland op: 13 maart 2013

Verwachtte tijdsduur: drie kwartier

|            |                                                                                                                                                                                                      |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Inleiding: | <ul style="list-style-type: none"><li>- Welkom heten en bedanken</li><li>- Uitleggen wat doel is van het onderzoek: bevorderen van transfer van werkwoordspelling naar spontaan schrijven</li></ul>  |
| Kern:      | <ul style="list-style-type: none"><li>- Interview zoals hieronder uitgewerkt</li></ul>                                                                                                               |
| Slot:      | <ul style="list-style-type: none"><li>- Gelegenheid geven tot vragen of aanvullende informatie</li><li>- Danken voor de medewerking</li><li>- Feedback vragen op mijn gespreksvaardigheden</li></ul> |

Vragen:

- Welke methode of aanpak gebruik je bij het onderwijs in werkwoordspelling?  
(Welke schoolbrede methode; welke aanvullende activiteiten en oefeningen?)
- Hoe tevreden ben je over deze aanpak?  
(Wat zijn positieve aspecten/ervaringen? Wat zijn negatieve aspecten/ervaringen?)
- Op welke manier besteed je aandacht aan de werkwoordspelling van de leerlingen tijdens schrijfoopdrachten?  
(Wordt spelling geïntegreerd met schrijfoopdrachten?)
- Hoe tevreden ben je over de mate waarin leerlingen de werkwoordspellingregels toepassen in schrijfoopdrachten?
- Wat doe je eraan om leerlingen te stimuleren de regels van de werkwoordspelling toe te passen tijdens schrijfoopdrachten?  
(Ontvangen leerlingen feedback, begeleiding, instructie?)
- Hoeveel tijd besteed je aan werkwoordspelling? En in welke verhouding wordt de tijd besteed aan instructie, verwerking, nabespreken, ...
- Hoeveel tijd besteed je aan schrijfproducten? En in welke verhouding wordt de tijd besteed aan instructie, verwerking, nabespreken, ...
- Op welke manier wordt de werkwoordspellingontwikkeling gevolgd bij de leerlingen?
- Welke zorg krijgen leerlingen die achterblijven in hun ontwikkeling?
- Waar heb je behoefte aan als het gaat om de transfer van werkwoordspelling naar spontaan schrift?

### Bijlage 3: Interview leerkrachten nameting

Interview met: leerkrachten groep 7 en 8, CBS Goudenstein

Gesprek gepland op: 26 april 2013

Verwachtte tijdsduur: drie kwartier

|            |                                                                                                                                                                                                      |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Inleiding: | <ul style="list-style-type: none"><li>- Welkom heten en bedanken</li><li>- Uitleggen wat doel is van dit gesprek: de bevindingen van het onderzoek door de leerkrachten in kaart brengen.</li></ul>  |
| Kern:      | <ul style="list-style-type: none"><li>- Interview zoals hieronder uitgewerkt</li></ul>                                                                                                               |
| Slot:      | <ul style="list-style-type: none"><li>- Gelegenheid geven tot vragen of aanvullende informatie</li><li>- Danken voor de medewerking</li><li>- Feedback vragen op mijn gespreksvaardigheden</li></ul> |

Vragen:

- Hoe hebben jullie de lessenserie ervaren?  
(Wat zijn positieve aspecten/ervaringen? Wat zijn negatieve aspecten/ervaringen?)
- Op welke manier heb je tijdens de lessenserie aandacht besteed aan werkwoordspelling bij de schrijfopdrachten?
- Is met de lessenserie aan jullie behoefte voldaan dat het plezier in schrijven niet zou lijden onder specifieke aandacht voor de werkwoordspelling?

In hoeverre herken je onderstaande kenmerken uit de literatuur in je eigen onderwijspraktijk en in de onderwijspraktijk die de lessenserie bood?

In hoeverre denk je dat je in de toekomst je lessen op deze manier vorm gaat geven? Wat betekent dit voor jouw handelen?

| Literatuur                                                                                                                                                                                                                                                    | Praktijk vóór onderzoek | Praktijk tijdens/na onderzoek | Handelen van de leerkracht/<br>reflectie<br>leerkracht |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Leerlingen de gelegenheid bieden het geleerde te generaliseren naar zinnen en paragrafen (Hauerwas & Walker, 2003).<br>Sterke verstrengeling van geschreven taal en grammaticale instructie (Kempen & Dijkstra, 1994).<br>Schrijf- en ontleedvaardigheden als |                         |                               |                                                        |

|                                                                                                                                                                                                                                 |  |  |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| geïntegreerd vak aanbieden (Kempen & Dijkstra, 1994).                                                                                                                                                                           |  |  |  |
| Leerlingen de kans geven schrijfopdrachten op spelling te controleren (Sandra, 2010).                                                                                                                                           |  |  |  |
| Aandacht schenken aan specifieke spellingmoeilijkheden in het werk van kinderen (Hauerwas & Walker, 2004).<br>Instructie laten aansluiten bij datgene wat de leerlingen moeilijk vinden aan spelling (Chambers Cantrell, 1998). |  |  |  |
| Snelle feedback (Kempen & Dijkstra, 1994).                                                                                                                                                                                      |  |  |  |
| Weinig tijd aan het klassikaal oefenen van grammatica, interpunctie en spelling, maar het grootste deel van de tijd aan uitdagende schrijfactiviteiten besteden (Chambers Cantrell, 1998).                                      |  |  |  |
| Schrijfopdrachten die een connectie hebben met de echte wereld (Guthrie, 2001).                                                                                                                                                 |  |  |  |
| Keuze aanbieden in de schrijfopdrachten (Guthrie, 2001).                                                                                                                                                                        |  |  |  |
| Keuze aanbieden in de manier waarop de leerlingen een schrijfopdracht verwerken (Kieft en Rijlaarsdam, 2005).                                                                                                                   |  |  |  |
| Sociale interactie bevorderen bij de schrijfopdrachten (Guthrie, 2001).                                                                                                                                                         |  |  |  |

#### Bijlage 4: Algemene vragenlijst leerlingen

Praktijkgericht onderzoek – Vragenlijst leerlingen

|                                                                                                  | NEE! | nee | nee/ja | ja | JA! |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----|--------|----|-----|
| <b>Werkwoordspelling</b>                                                                         |      |     |        |    |     |
| Ik vind de lessen<br>werkwoordspelling leuk.                                                     |      |     | X      |    |     |
| Ik vind de lessen<br>werkwoordspelling makkelijk.                                                | X    |     |        |    |     |
| Bij het schrijven van<br>werkwoorden denk ik na over<br>de regels die erbij horen.               |      |     |        | X  |     |
| Als ik een werkwoord heb<br>opgeschreven en ik vind het er<br>raar uitzien, dan verbeter ik het. |      |     |        | X  |     |
| Ik begrijp waarom<br>werkwoordspelling belangrijk is<br>om te leren.                             |      |     | X      |    |     |
| Ik gebruik werkwoordspelling<br>ook op andere momenten dan<br>tijdens de spellingles.            |      |     | X      |    |     |
|                                                                                                  |      |     |        |    |     |
| <b>Schrijfp opdrachten</b>                                                                       |      |     |        |    |     |
| Ik vind het leuk om een tekst te<br>schrijven.                                                   |      |     |        |    | X   |
| Ik vind het makkelijk om een<br>tekst te schrijven.                                              |      |     |        | X  |     |
| Voordat ik een tekst ga schrijven<br>maak ik eerst een plan.                                     |      | X   |        |    |     |
| Als ik een schrijfp opdracht krijg,<br>weet ik gelijk waarover ik wil<br>gaan schrijven.         |      |     |        | X  |     |
| Als ik klaar ben met mijn<br>verhaal, lees ik het nog een keer<br>na.                            |      |     | X      |    |     |
| Als ik mijn tekst heb geschreven<br>verander ik er daarna nog veel<br>aan.                       |      | X   |        |    |     |
| Als ik mijn tekst heb geschreven<br>kijk ik de spelling na.                                      | X    |     |        |    |     |

**Op welke manier bepaal je of een werkwoord goed is geschreven?**

- a. Ik kijk of het woord er herkenbaar uitziet. Als ik het al vaker zo heb gezien, dan moet het wel kloppen.
- b. Ik gebruik de regels voor de werkwoordspelling.
- c. Anders, namelijk:

## Bijlage 5: Reflectievragenlijst leerlingen

Praktijkgericht onderzoek – leerling reflectie na schrijfoopdracht

Naam van de opdracht: betoog doping

Naam van de leerling: [redacted]

|                                                                                     | NEE!                                | nee                                 | nee/ja                              | ja                                  | JA!                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <b>Schrijfoopdracht</b>                                                             |                                     |                                     |                                     |                                     |                                     |
| Ik vond de schrijfoopdracht leuk.                                                   |                                     | <input checked="" type="checkbox"/> |                                     |                                     |                                     |
| Ik vond de schrijfoopdracht makkelijk.                                              |                                     | <input checked="" type="checkbox"/> |                                     |                                     |                                     |
| Voordat ik de tekst ging schrijven maakte ik eerst een plan.                        |                                     | <input checked="" type="checkbox"/> |                                     | <input checked="" type="checkbox"/> |                                     |
| Toen ik de schrijfoopdracht kreeg, ben ik gelijk begonnen met schrijven.            | <input checked="" type="checkbox"/> |                                     |                                     |                                     |                                     |
| Toen ik klaar was met mijn tekst, heb ik de tekst nog een keer nagelezen.           |                                     |                                     |                                     |                                     | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Nadat ik mijn tekst had geschreven, heb ik nog zinnen en woorden aangepast.         |                                     |                                     | <input checked="" type="checkbox"/> |                                     |                                     |
| Na het schrijven van de tekst heb ik de tekst nagekeken op spelling.                |                                     | <input checked="" type="checkbox"/> |                                     |                                     |                                     |
| Ik heb mijn tekst door een medeleerling laten lezen.                                | <input checked="" type="checkbox"/> |                                     |                                     |                                     |                                     |
| Door wat mijn medeleerling over de tekst heeft gezegd, heb ik nog dingen veranderd. | <input checked="" type="checkbox"/> |                                     |                                     |                                     |                                     |

Ik geef deze schrijfoopdracht het rapportcijfer: 7,5

Ik geef mijzelf voor de inhoud van mijn tekst het rapportcijfer: 7

Ik geef mijzelf voor de zinsopbouw van mijn tekst het rapportcijfer: 7,5

Ik geef mijzelf voor de spelling van mijn tekst het rapportcijfer: 6,5

## **Handleiding lessenserie bij praktijkonderzoek**

### **Een betoog schrijven**

#### **Les 1: de nul meting**

##### Lesdoelen:

- De leerlingen schrijven een betoog.
- De leerlingen leiden het betoog in met een introductie op het onderwerp en de lancering van een stelling.
- De leerlingen geven in de kern van het betoog argumenten voor hun stelling. Ook verdedigen zij hun stelling op basis van een te verwachten tegenargument.
- De leerlingen sluiten het betoog af met een conclusie of samenvatting.

##### **Inleiding**

Tijdens de les Nieuwsbegrip is het onderwerp 'dopinggebruik in de sportwereld' aan de orde geweest. In deze les schrijven de leerling een betoog over een zelf in te nemen stelling ten opzichte van dopinggebruik. Tijdens de instructie worden twee voorbeeldteksten getoond. In deze voorbeelden is een stelling ingenomen rond het onderwerp 'bevingen in Groningen'. Ook dit onderwerp is bij de leerlingen bekend, doordat zij er in een eerdere Nieuwsbegrip les aandacht aan hebben besteed.

##### **Instructie**

Met behulp van de Powerpoint 'instructie schrijven betoog' wordt het onderwerp bij de leerlingen geïntroduceerd.

Dia 1: Introduceer het doel van de les:

Een betoog schrijven.

Dia 2: Leg uit wat een betoog is:

Door middel van een betoog wil de schrijver de lezer overtuigen van zijn eigen mening.

Dia 3: Leg uit hoe een betoog is opgebouwd:

Net als andere tekstsoorten bestaat een betoog uit een inleiding, een kern en een slot. Bij een betoog geef je in de inleiding informatie over het onderwerp van je tekst en je schrijft je stelling daar op.

In de kern beargumenteer je waarom de stelling terecht is. Bedenk ook welk tegenargument een lezer zou kunnen hebben. Verdedig vanuit dat punt je stelling. Dat maakt je betoog sterk.

Sluit je betoog af met een conclusie waaruit nogmaals blijkt dat je stelling klopt. Herhaal niet alles wat je al geschreven hebt, maar vat het bijvoorbeeld in één of twee zinnen samen.

*Na deze introductie volgen twee voorbeeld betogen. Beide voorbeelden gaan over het onderwerp 'bevingen in Groningen'. Er worden twee tegengestelde stellingen ingenomen om op die manier aan de leerlingen te laten zien hoe je voor elke stelling een betoog zou kunnen opstellen.*

Dia 4 en 5: Deze dia's laten zien hoe de voorbereiding van het betoog eruit kan zien. Er worden argumenten genoemd bij de stelling: 'Het is nergens voor nodig dat mensen zo ongerust zijn'. Ook wordt er nagedacht over een tegenargument en hoe dit kan worden weerlegd.

Dia 6: Deze dia toont een voorbeeld van een betoog. De woorden 'inleiding', 'kern' en 'slot' hoeven de leerlingen niet in hun tekst te schrijven. Ze staan hier ter verduidelijking van de uitleg vermeld.

Dia 7, 8 en 9: Zie dia 4, 5 en 6, alleen wordt hier een betoog geschreven rond de stelling: 'De mensen in Groningen kunnen maar beter verhuizen naar een ander deel van het land'.

Laat de leerlingen reageren op de voorbeelden: Wat valt ze op? Wat vinden ze sterk? Wat zouden ze anders beschrijven?

### **Verwerking**

De leerlingen brainstormen in tweetallen welke stelling ze zouden kunnen innemen ten opzichte van het onderwerp 'dopinggebruik in de sportwereld'. De leerlingen zijn er vrij in of ze eerst hun argumenten op papier willen zetten en daarna pas het betoog gaan schrijven, of dat ze direct beginnen met schrijven.

### **Les 2: de inleiding reviseren**

#### Lesdoelen:

- de leerlingen reviseren de inleiding van hun betoog
- de leerlingen controleren hun inleiding op de aanwezigheid van de introductie van het onderwerp en de stelling
- de leerlingen controleren hun inleiding op werkwoordspelling
- de leerlingen controleren hun inleiding op zakelijkheid (vermijden van 'ik' en 'wij')

### **Inleiding**

Tijdens de vorige les hebben de leerlingen een betoog geschreven over dopinggebruik in de sportwereld. In de komende lessen gaan ze aan de slag met het reviseren van de tekst. In deze les komt het reviseren van de inleiding aan de orde.

### **Instructie**

Met behulp van de Powerpoint 'instructie reviseren inleiding' wordt aan de leerlingen uitgelegd hoe ze aan de slag gaan met het herschrijven van de inleiding.

Dia 1: Introduceer het doel van de les: het reviseren van de inleiding.

Bespreek met de leerlingen wat 'reviseren' betekent. (Controleren, verbeteren.)

Herhaal kort wat een betoog ook alweer is:

Dia 2: Een betoog is een overtuigende tekst waarbij het gaat om de mening van de schrijver.

Dia 3: Een betoog bestaat uit een inleiding, kern en slot. In deze les kijken we vooral naar de inleiding waarin het onderwerp van de tekst wordt beschreven en de stelling wordt gegeven.

Dia 4: De inleiding

Vertel aan de leerlingen dat ze in de les van vandaag hun inleiding gaan reviseren. Om dit goed te kunnen doen is het belangrijk te weten hoe een goede inleiding van een betoog eruit ziet. Brainstorm hierover met de leerlingen.

Zet de kenmerken die ertoe doen op het bord. Wanneer de leerlingen er niet opkomen, laat dan zelf in elk geval aan bod komen:

- Introductie van het onderwerp
- Benoemen van de stelling
- Vermijden van het woord 'ik' of 'wij' (Want het is een zakelijk stuk en geen brief bijvoorbeeld.)
- De zinnen volgen elkaar logisch op

Dia 5: Op deze dia wordt de inleiding herhaald van het voorbeeldbetoon uit de vorige les. Controleer deze inleiding samen met de leerlingen op de kenmerken die juist op het bord zijn gezet.

Onder andere:

- Bevat de inleiding een introductie op het onderwerp? (De eerste 5 regels.)
- Bevat de inleiding een stelling? (Laatste drie regels: 'Doordat het zo onzeker is in Groningen, kunnen de mensen maar beter verhuizen naar een andere plek in het land.')

Valt het de leerlingen op dat de stelling gegeven wordt zonder gebruik te maken van 'ik' of 'wij'. Veel leerlingen zijn geneigd om te schrijven: 'Ik vind dus dat....' of 'Mijn stelling is dat...' Wijs hen erop dat dit niet nodig is.

Dia 6: Tijdens de verwerking kan deze dia als checklist dienen. Natuurlijk kan hiervoor ook het lijstje gebruikt worden dat tijdens de instructie met de leerlingen samen is opgesteld.

### **Verwerking**

De leerlingen werken in tweetallen. Samen kiezen zij één van hun teksten om (als eerste) te reviseren. De leerlingen lezen samen de inleiding van de tekst en bespreken of de belangrijke kenmerken voor de inleiding aanwezig zijn. Met een andere kleur pen kunnen zij in de originele versie wijzigingen aanbrengen. Er kunnen zinnen worden toegevoegd in de grijze regels van het schrijfbild. Wanneer de leerlingen tevreden zijn over hun vernieuwde versie van de inleiding, schrijven ze deze op een nieuw schrijfbild. Op dit bild zetten de leerlingen hun beide namen.

Indien de leerlingen dit willen en de tijd het toelaat, kan ook de inleiding van de tweede klasgenoot worden gereviseerd, maar in principe is het voldoende om één inleiding te reviseren.

### **Afsluiting**

Laat één of meerdere leerlingen hun inleiding voorlezen en bespreek klassikaal de sterke punten van deze inleiding.

### **Les 3: de kern reviseren**

#### Lesdoelen:

- de leerlingen reviseren de kern van hun betoon
- de leerlingen controleren of zij hun stelling voldoende hebben beargumenteerd zonder gebruik te maken van 'ik', 'wij' of 'jullie'
- de leerlingen controleren hun kern op werkwoordspelling
- de leerlingen geven feedback op de gereviseerde kern van twee klasgenoten
- de leerlingen ontvangen feedback op hun gereviseerde kern door twee klasgenoten

### **Inleiding**

Nadat in de vorige les de inleiding van het betoog is gereviseerd, zullen de leerlingen in de les van vandaag de kern reviseren.

### **Instructie**

Dia 1: Introduceer het doel van deze les: het reviseren van de kern.

Weten de leerlingen nog wat 'reviseren' betekent?

Dia 2: Het betoog, een overtuigende tekst waarbij het gaat om de mening van de schrijver, bestaat uit een inleiding, kern en slot. Vandaag zoomen we in op de kern. In de kern worden argumenten verdedigd en tegenargumenten weerlegd.

Dia 3: Als je argumenten gaat geven, ben je al gauw geneigd om te schrijven: 'Ik vind.....' Bij de vorige les hebben we al gezien dat dit niet nodig is. Ook in de kern vermijden we 'ik', 'wij', 'jullie'.

Dia 4: Kunnen de leerlingen bij het lezen van dit voorbeeld de argumenten benoemen die de schrijver verdedigt? (N.B. Wanneer leerlingen opmerkingen dat de argumenten zwak zijn of onzinnig, mag deze discussie best ontstaan. Hoe zouden leerlingen de argumentatie sterker maken? Uiteindelijk kan worden geconcludeerd dat het de mening van de schrijver is die er in het betoog toe doet.)

*Het is niet nodig om ongerust te zijn over de aardbevingen, want....*

*- In Nederland komen ze bijna nooit voor.*

*- De bevingen ontstaan door gas uit de grond te halen (en dus niet door een natuurlijke oorzaak).*

Zien de leerlingen ook welk(e) tegenargument(en) weerlegd word(t)(en)?

*- Van aardbevingen schrik je. (Weerlegging: In andere landen zijn de aardbevingen veel heviger. Met andere woorden: hier hoeft je daar niet zo van te schrikken.)*

*- Aardbevingen kunnen schade aanrichten. (Weerlegging: De NAM vergoedt de schade.)*

Dia 5: Brainstorm met de leerlingen waar een goede kern aan moet voldoen, of laat de dia met de kenmerken zien. De dia of het lijstje dat door de brainstorm ontstaat, kan dienen als checklist tijdens het reviseren.

### **Verwerking**

De leerlingen werken in tweetallen. Dit mogen andere tweetallen zijn dan in de vorige les. Het geeft niet dat er nu met een andere tekst wordt gewerkt dan de vorige keer. Het gaat erom dat leerlingen samenwerkend leren wat een goede kern voor een betoog inhoudt en hoe zij kunnen reviseren. Samen kiezen zij één van hun teksten om (als eerste) te reviseren. De leerlingen lezen samen de kern van de tekst en bespreken of de belangrijke kenmerken voor de kern aanwezig zijn. Met een andere kleur pen kunnen zij in de originele versie wijzigingen aanbrengen. Er kunnen zinnen worden toegevoegd in de grijze regels van het schrijfblad. Wanneer de leerlingen tevreden zijn over hun vernieuwde versie van de kern, schrijven ze deze op een nieuw schrijfblad. Op dit blad zetten de leerlingen hun beide namen.

### **Afsluiting**

Laat twee tweetallen met elkaar een viertal vormen. De tweetallen lezen elkaars vernieuwde kern en zij benoemen naar elkaar de sterke punten van de kern.

### **Les 4: het slot reviseren**

### Lesdoelen:

- de leerlingen reviseren de kern van hun slot
- de leerlingen controleren of hun slot kort en bondig is en geen overbodige herhaling bevat
  - de leerlingen controleren of ze in hun slot een korte samenvatting of conclusie hebben geschreven
  - de leerlingen controleren hun slot op werkwoordspelling
  - de leerlingen geven feedback op het gereviseerde slot van twee klasgenoten
  - de leerlingen ontvangen feedback op hun slot door twee klasgenoten
  - de leerlingen benoemen wat ze in deze lessenserie hebben geleerd

### ***Inleiding***

Vandaag wordt het laatste onderdeel van het betoog gereviseerd: het slot.

### ***Instructie***

Dia 1: Introduceer het doel van de les: reviseren van het slot en terugblikken op deze lessenserie.

Dia 2: Het betoog, een overtuigende tekst waarbij het gaat om de mening van de schrijver, bestaat uit een inleiding, kern en slot. Vandaag zoomen we in op het slot. In het slot wordt een korte samenvatting of een conclusie geschreven.

Dia 3: Het slot moet kort en bondig zijn. Er worden slechts een paar zinnen geschreven. Door een conclusie aan het verhaal te verbinden is het voor de lezer duidelijk wat de schrijver nu heeft willen zeggen. Een slot schrijf je ook om het verhaal mooi af te sluiten. Het is dus zeker niet de bedoeling om weer van alles te herhalen uit je betoog. Het kan dus zijn dat je slot uit één, twee of drie zinnen bestaat. Dat is prima!

Dia 4 en 5: Op deze dia's staan opnieuw de voorbeeldteksten over de bevingen in Groningen. Laat de leerlingen de tekst lezen en benoemen wat ze goed vinden aan het slot en wat beter kan. Herkennen ze dat in de voorbeeldtekst op dia 4 een korte samenvatting wordt gegeven en in dia 5 een conclusie wordt getrokken?

Dia 5: Deze dia dient als controle lijstje voor de leerlingen.

### ***Verwerking***

De leerlingen werken in tweetallen. Ze nemen hun originele tekst voor zich. Samen kiezen zij één van hun teksten om (als eerste) te reviseren. De leerlingen lezen het originele verhaal en bedenken samen het slot.

### ***Afsluiting***

Laat twee tweetallen met elkaar een viertal vormen. De tweetallen lezen elkaars vernieuwde slot en zij benoemen naar elkaar de sterke punten van het slot.

Sluit de lessenserie klassikaal af door te brainstormen over wat de leerlingen nu hebben geleerd in deze lessenserie. De volgende stellingen kunnen dienen als 'triggers' in dit gesprek:

- Een lang betoog is beter dan een kort betoog. (Zien de leerlingen in dat een verhaal dat bondig is geschreven, duidelijker de boodschap van de schrijver over brengt?)
- Om een mening duidelijk te maken MOET je wel 'ik vind...' gebruiken. (Zien de leerlingen in dat dit

niet nodig is?)

- Nadat je een verhaal hebt geschreven is het goed om het verhaal nog eens door te lezen. (Vinden de leerlingen dit? En om welke redenen lezen ze het verhaal wel of niet door.)

- Goede spelling is niet belangrijk bij het schrijven van een tekst. (Kunnen de leerlingen benoemen dat het in eerste instantie om creativiteit gaat maar dat in de fase van het reviseren ook de spelling wordt nagekeken?)
- Het is belangrijk om een klasgenoot naar mijn tekst te laten kijken. (Hoe hebben de leerlingen het samenwerken tijdens de lessenserie ervaren? Was het leerzaam? Zouden ze in het vervolg ook aan een klasgenoot vragen om de tekst eens door te lezen?)

## **Les 5: de eindmeting**

### Lesdoelen:

- De leerlingen schrijven een betoog.
- De leerlingen leiden het betoog in met een introductie op het onderwerp en de lancering van een stelling.
- De leerlingen geven in de kern van het betoog argumenten voor hun stelling. Ook verdedigen zij hun stelling op basis van een te verwachten tegenargument.
- De leerlingen sluiten het betoog af met een conclusie of samenvatting.
- De leerlingen reviseren hun tekst en letten er daarbij op dat ze geen 'ik' hebben gebruikt bij het geven van een mening. Ook controleren zij in deze fase de werkwoordspelling
- De leerlingen reflecteren op hun schrijfwerk met behulp van de vragenlijst.
- De leerlingen vullen de vragenlijst 'Praktijkgericht onderzoek' in.

### **Inleiding**

In deze les wordt een nieuw betoog geschreven over een zelfgekozen onderwerp.

### **Instructie**

Dia 1: In de afgelopen lessen is het betoog aan de orde geweest. Vandaag kiezen de leerlingen een eigen onderwerp voor hun betoog.

Dia 2 en 3: Laat enkele leerlingen benoemen wat ze tijdens de lessenserie geleerd hebben:

- een betoog uit de mening van de schrijver (zonder gebruik van 'ik')
- een betoog is opgebouwd uit een inleiding, kern en slot
- een betoog mag bondig worden geschreven
- ...

Dia 4: Deze dia dient als controlelijst voor de leerlingen bij het schrijven van hun betoog. De leerlingen krijgen dit lijstje ook op papier zodat ze kunnen afvinken wat ze hebben gecontroleerd.

### **Verwerking**

De leerlingen kiezen een eigen onderwerp voor het schrijven van een betoog.

Wie dit lastig vindt, kan kiezen uit de onderwerpen 'Zomertijd: houden of afschaffen?' en 'De nieuwe voetbalregels: terecht of onterecht?'. Deze onderwerpen zijn tijdens lessen Nieuwsbegrip in de afgelopen periode aan bod geweest.

De leerlingen mogen zelf bedenken hoe zij gaan starten met het schrijven van hun betoog:

- Willen ze eerst overleggen met een klasgenoot?
- Willen ze eerst wat stellingen bedenken op een kladblaadje?
- Bedenken ze eerst een plan of beginnen ze direct met schrijven?

Na het schrijven van de tekst, krijgen de leerlingen de gelegenheid om hun tekst te reviseren. Ook hierbij mogen ze zelf bedenken hoe ze dit gaan doen:

- Willen leerlingen de checklist van het bord op papier zodat ze kunnen afvinken wat ze al hebben gedaan?
- Zetten leerlingen verbeteringen in hun eerste versie of schrijven ze de tekst opnieuw?
- Laten de leerlingen hun teksten lezen door een medeleerling en verwerken ze hun tips?

### ***Afsluiting***

De leerlingen vullen twee vragenlijsten in. De ene vragenlijst is een reflectie op het geschreven betoog. De andere vragenlijst bevat algemene vragen over werkwoordspelling en schrijfonderwijs.

## **Bijlage 7: Overzicht instructie specifieke leerlingen n.a.v. geschreven teksten**

De namen van de leerlingen zijn in deze bijlage vervangen door letters, om de privacy van de leerlingen te waarborgen.

### **A:**

1. In de wielersport werd de afgelopen tijd veel dopinggebruik (bekennen) .....
2. Als je niet achter (willen) ..... blijven, moet je doping gebruiken.

### **B:**

1. In sport (worden) ..... doping gebruikt.
2. Onderzoekers denken dat het in meer sporten (worden) ..... gebruikt.
3. Als een ander heel goed (fietsen) ....., (winnen) ..... hij toch niet.

### **C:**

1. Michael Boogerd heeft (bekennen) ..... dat hij doping heeft gebruikt.
2. Wie doping gebruikt (spelen) ..... vals.

### **D:**

1. Er (worden) ..... veel doping gebruikt.
2. Bij verschillende sporten (worden) ..... doping gebruikt.
3. Degene die (winnen) ..... (worden) wel (controleren) ..... Op dopinggebruik.
4. Als je betrapt (worden) ....., moet je gestraft worden.
5. Als je eerlijk en sportief (willen) ..... spelen, dan moet je geen doping gebruiken.
6. Uiteindelijk zit je toch niet met een fijn gevoel thuis als je de beker vast (hebben) .....

### **E:**

1. We hebben je (waarschuwen) .....
2. Als je niet (willen) ..... Luisteren is dat je eigen probleem.

### **F:**

1. Er (worden) ..... heel erg op (controleren) .....
2. Als je betrapt (worden) ....., heb je een groot probleem.
3. Als je zeven keer de ronde van Frankrijk (winnen) ....., kun je veel terug betalen.

### **G:**

1. Bij de sport wielrennen (worden) ..... heel vaak doping gebruikt.
2. Als je (betrapten) ..... (worden) ..... moet je een hoge boete betalen.

### **H:**

1. Je wint bekertjes die je niet eerlijk (hebben) ..... gewonnen.

2. Je (worden) ..... er niet snel op betrapt.

**I:**

1. Er komt steeds betere apparatuur en zo (worden) ..... het eerder ontdekt.
2. Er wordt strenger gecontroleerd en zo (worden)..... je eerder op doping betrapt.

**J:**

1. Zolang je een goede fabrikant hebt, die niets (verraden) ....., kan je een hoop tourtjes meerijden.

**K:**

1. En je (voelen) ..... Je misschien wel schuldig omdat je alles wint.

**L:**

1. In sport (worden) ..... de laatste tijd veel doping gebruikt.
2. Je (presteren) ..... wel beter.
3. Als je doping (gebruiken) ....., hebben de concurrenten geen kans meer.
4. Als je ermee betrapt (worden) ..... , kan je een hoge boete krijgen.

**M:**

1. Je (spelen) ..... vals.
2. Als je (worden) ..... ontdekt, moet je al je prijzen inleveren.

**N:**

1. Doping is slecht voor je, je (worden) ..... er dan wel niet ziek van maar het is gewoon slecht.
2. Als je doping gebruikt (krijgen) ..... je meer kracht.

**O:**

1. In sport (worden) ..... veel doping gebruikt.
2. Mensen zeggen dat je er sterker van (worden) .....
3. Ze trainen wel genoeg, maar als je nog beter (willen) ..... worden, moet je gewoon meer trainen.

**P:**

1. Als je betrapt (worden) ..... dan moet je een hoge boete betalen.
2. Het (worden) ..... niet vergoed.

**Q:**

1. Ik (vinden) ..... dat mensen beter moeten controleren.

ontdekken  
maken  
controleren

**R:**

1. Maar sommige hebben het (bekennen) .....
2. Dat (gelden) ..... ook.
3. En de wielrenners die toch doping gebruiken (krijgen) ..... een hoge boete.

**S:**

1. Je (winnen) ..... oneerlijk.
2. Mensen vinden dopinggebruik erg en het (moeten) ..... verboden worden.
3. Het is allemaal al een keer (gebeuren) .....

**T:**

1. Dat is ook (gebeuren) ..... bij Michael Boogerd.

**U:**

1. Het is niet goed als het (worden) ..... (ontdekken) .....
2. Je kunt veel geld verdienen maar je (voelen) ..... je er niet prettig bij.
3. Zonder dat je geld weer (worden) ..... ingenomen.
4. De vrouwen hebben ook een tour de France maar die is niet zo (bekennen) .....
5. Het (worden) ..... niet op t.v. uitgezonden.
6. Omdat er vals (spelen) ..... (worden) .....
7. Het geld wat wordt (verdienen)..... moet ingenomen worden.

**V:**

1. Ik vind het goed dat ze het hebben (bekennen) .....
2. Het (halen) ..... de wielersport naar beneden.
3. Ik hoop dat je ook (vinden) ..... dat doping moet stoppen.

**W:**

1. Ik vind dat er zo slecht op (worden) ..... (controleren) .....
2. Het gaat erom dat je het leuk (vinden) .....
3. Het (worden) ..... slecht gecontroleerd.
4. De wielerbond (controleren) ..... zo slecht.
5. Er moet een wielerbond komen die strenger (controleren) .....

**X:**

1. In de sportwereld (worden) ..... veel doping gebruikt.
2. Anders (worden) ..... er niet eerlijk gesport.

3. Ook vinden ze, als iemand anders doping gebruikt, dat je gedwongen (worden) ..... om het ook te gebruiken.

**Y:**

1. Doping gebruik (worden) ..... steeds meer.
2. Dat doping steeds meer gebruikt (worden) ....., komt doordat je er meer energie van krijgt.
3. Vooral bij wielrennen stoppen sponsor ermee omdat het (worden) ..... gebruikt.

**Z:**

1. Dus ik (vinden) ..... dat ze gestraft moeten worden.
2. Je bedriegt mensen, dat (vinden) ..... ik nog wel het ergste.

**AA:**

1. Dus daarom (vinden) ..... ik dat doping verboden moet worden.

**AB:**

1. Ik (vinden) ..... dat het met doping geen eerlijke strijd is.
2. Ook al (worden) ..... je er beter van, het is alsnog niet goed.

**AC:**

1. In de afgelopen weken hebben veel wielrenners (bekennen) ..... doping te hebben gebruikt.
2. Als iedereen dat (doen) ..... ken je je eigen kracht niet meer.

**AD:**

1. Dus ik (vinden) ..... dat er strenger gecontroleerd moet worden.

**AE:**

1. Vooral is het zo erg dat het verkocht (worden) .....
2. Je (willen) ..... uiteraard winnen.

## Bijlage 8: Voorbeeld geschreven tekst leerling

27 v. 31

Schrijf je tekst op de witte regels. Maak je een fout? Zet er een streepje door en schrijf verder op de witte regels. Is je tekst klaar en wil je dingen verbeteren? Zet je verbeteringen dan in de grijze regel. Is je blad vol? Gebruik een nieuw blad en nummer de bladzijden.

Schrijfbblad

Titel van de opdracht: Doping

Naam van de leerling: Lucia Lock

inleiding

In sport word doping gebruikt. Doping is slecht voor je als je het in neemt ga je sneller fietsen.

kern

Als je doping gebruikt ga je sneller fietsen. doping is een spuit of pillen als je die in neemt ga je sneller fietsen, maar het is niet de je eigen kracht. doping gebruiken is slecht voor je. Onderzoekers denken dat het in meer sporten word gebruikt het is niet eerlijk want als een ander die heel goed fietst en de ander doping gebruikt en gaat wind hij dan is het niet eerlijk. michael boogerd heeft het ook al toegegeven dat hij doping gebruikt heeft gebruikt geloof mij maar doping is heel slecht voor je.

slot

Neem nooit doping in. al moet het de het niet het is heel slecht voor je je lichaam.