

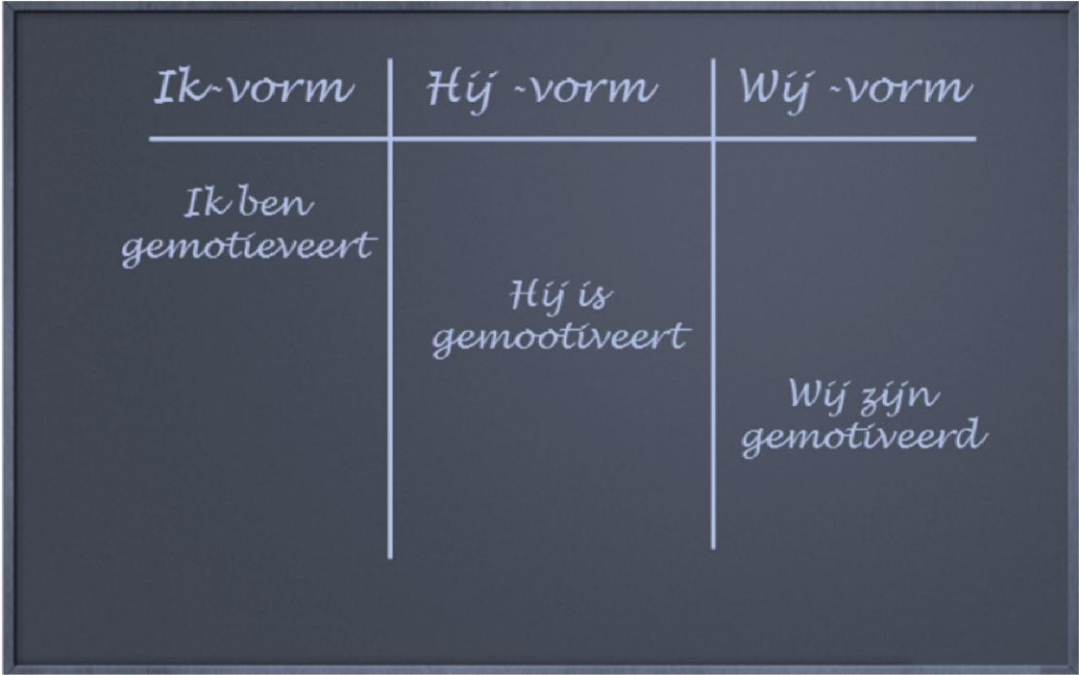
Christelijke Hogeschool Ede

Afdeling educatie – leraar Basisonderwijs

Kimberly Nagtegaal L4D 090755

Begeleider: Mirjam Trapman

Juni 2013



<i>Ik-vorm</i>	<i>Hij-vorm</i>	<i>Wij-vorm</i>
<i>Ik ben gemotiveert</i>		
	<i>Hij is gemotiveert</i>	
		<i>Wij zijn gemotiveerd</i>

Een onderzoek naar intrinsieke en extrinsieke factoren die van invloed zijn op de motivatie voor en de resultaten van het vak spelling.

Ik ben gemotiveert, hij is gemotiveert, wij zijn gemotiveerd!

*In hoeverre zijn intrinsieke en extrinsieke factoren van invloed op de
motivatie voor en de resultaten van spelling?*

Kimberly Nagtegaal
Christelijke Hogeschool Ede
Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs (Pabo)
Juni 2013
Afstudeerbegeleider: Mirjam Trapman

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Voorwoord.....	5
1. Inleiding.....	6
1.1 Motivatie	6
1.2 Probleemstelling.....	6
1.3 Hypothese	7
1.4 Onderzoek	7
1.6 Methode voor onderzoek.....	8
1.7 Begrippenlijst.....	9
2. Motivatie	10
2.1 Inleiding	10
2.2 Wat is motivatie?.....	10
2.2.1 Emotie als bron van motivatie.....	11
2.3 Conclusie	15
3. De leerling centraal.....	16
3.1 Inleiding	16
3.2 Intrinsieke motivatie	16
3.3 Extrinsieke motivatie	17
3.4 Extrinsieke motivatie als bron van intrinsieke motivatie	19
3.5 Motivatie en belonen	19
3.6 A-motivatie	21
3.7 Conclusie	22
4. De leerkracht centraal	23
4.1 Inleiding	23
4.2 De rol van de leerkracht in de actualiteit	23
4.3 De rol van de leerkracht binnen het spellingonderwijs	24
4.4 De invloed van de stijl van les geven op de motivatie van de leerling.....	26
4.5 Welke rol speelt de leerkracht in het motiveren van leerlingen?	27
4.6 Conclusie	29

5. Spellingonderwijs	30
5.1 Inleiding	30
5.2 Actuele cijfers	30
5.3 Kerndoelen en leerlijnen	32
5.4 Zo helder en toch zoveel fouten!	32
5.5 De invloed van feedback binnen het spellingonderwijs op de motivatie van de leerling.....	33
5.6 Conclusie	35
6. Conclusie literatuuronderzoek	36
7. Praktijkonderzoek	38
7.1 Inleiding	38
7.2 Opzet praktijkonderzoek	38
7.3 Hypothese	39
8. Enquête.....	40
8.1 Verantwoording enquête	40
8.2 Analyse enquête	40
9. Actieonderzoek	44
9.1 Probleem/vraag.....	44
9.2 Verkenning	44
9.2.1 Een kijkje in de klas. Spellingles anno 2013.....	45
9.2.3 Terugkoppeling op “Verkenning”	46
9.3 Plan/verbeteractie.....	46
9.3.1 Onderzoeksgroep	47
9.3.2 Onderwijsaanbod	48
9.3.3 Actieplan.....	49
9.4 Evaluatie	51
9.4.1 Resultaten nameting & evaluatie	51
9.4.2 Terugkoppeling praktijkvraag.....	55
10. Slotconclusie	57
11. Discussie.....	59
11.1 Wat heeft mijn onderzoek opgeleverd?	59
11.2 Zakelijke evaluatie	59
11.3 Vervolgonderzoek	60

12. Aanbeveling	61
13. Literatuuropgave	62
Boeken.....	62
Onderzoek	63
Artikelen	63
Websites	63
Overig	63
14. Bijlagen	64
14.1 Enquête	64
14.2 Voormeting.....	69
14.3 Observatiemal	70
14.4 Spellingregels.....	75
14.5 Werkwoordcircuit.....	78
14.6 Nameting	81
14.7 Evaluatie	82

Samenvatting

Spelling, een vak dat door velen in de maatschappij als moeilijk, maar ontzettend belangrijk wordt ervaren. Ook in het basisonderwijs speelt spelling een belangrijke rol. Elke leerkracht streeft ernaar kinderen foutloos te leren spellen. In de praktijk van het spellingonderwijs is het in de meeste gevallen een kwestie van het woord goed overschrijven en invullen op het daarvoor bestemde lijntje. Ook werkwoordspelling heeft een soortgelijke opzet. De zin staat voorgedrukt en de leerling vult het goede woord in. Wanneer leerlingen zelf een tekst moeten schrijven, blijkt het ineens erg lastig om dit foutloos te doen. Vanuit maatschappelijk oogpunt, het streven kinderen goed te leren spellen en de praktijkervaring dat spellen moeilijk en saai is, komen we tot de volgende onderzoeksvraag:

“In hoeverre spelen intrinsieke en extrinsieke factoren een rol bij de motivatie voor het vak spelling en in welke mate is het stimuleren van deze factoren van invloed op de prestaties van leerlingen?”

Door een combinatie van literatuur- en praktijkonderzoek heb ik geprobeerd om een antwoord te vinden op mijn onderzoeksvraag. Tijdens het praktijkonderzoek heb ik een enquête onder de leerlingen van groep zeven en acht verspreid en heeft groep 8 deelgenomen aan een actieonderzoek.

Eén van mijn bevindingen is de rol van de leerkracht. Als leerkracht moet je beseffen dat je een belangrijke extrinsieke factor bent in het motiveren van leerlingen ten aanzien van het vak spelling. Reflecteren met de leerlingen en hardop denken zijn daarbij van wezenlijk belang. Kinderen bewust maken van het nut van spelling en daardoor ook een beroep doen op het spellingbewustzijn van de leerlingen, zodat uiteindelijk het spellinggeweten ontwikkeld kan worden. Actie en inspelen op verschillende leerstijlen, intelligenties zijn daarbij erg belangrijk. Spelling hoeft geen saai en eentonig vak te zijn, maar dat vraagt wel een gemotiveerde, actieve houding van de leerkracht.

Een aanbeveling die ik zou willen doen, is dat tijdens het gehele spellingonderwijs gebruik wordt gemaakt van verschillende werkvormen. Tevens is het goed om gebruik te maken van regelkaarten en een denkstappenkaart. Kinderen kunnen regels pas werkelijk toepassen wanneer ze zich bewust zijn van de stappen die ze moeten nemen. Daarnaast beveel ik leerkrachten aan om spelling niet als een vak te zien dat de gaatjes opvult, maar als een vak waarin serieus geïnvesteerd moet worden. Kinderen hebben een intrinsieke drijfveer, zijn van nature geïnteresseerd en willen graag leren spellen, maar deze aspecten moeten wel door extrinsieke factoren geprikkeld worden.

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt mijn scriptie met als hoofdonderwerp de invloed van intrinsieke en extrinsieke factoren op de motivatie voor en de resultaten van het spellingonderwijs. Het idee om voor een onderwerp te kiezen dat te maken heeft met spelling is niet zomaar ontstaan. In een voorgaand onderzoek heb ik gekeken naar de implementatie van het spellingonderwijs binnen het handelingsgericht werken. Dit onderzoek heeft mij enthousiast gemaakt voor het spellingonderwijs en daardoor heb ik opnieuw gekozen voor een onderwerp uit die categorie. Het spellingonderwijs is tevens ook een maatschappelijke kwestie. Het taal- en rekenonderwijs staat hoog op het verbeterprogramma van het kabinet.

In dit afstudeeronderzoek wordt gekeken naar de invloed van intrinsieke en extrinsieke factoren op de motivatie voor en de resultaten van spelling. Met dit onderzoek hoop ik mijn studie Leraar basisonderwijs aan de Christelijke Hogeschool te Ede af te sluiten.

Het onderzoek omvat achtereenvolgens het theoretisch kader, het praktijkonderzoek en de slotconclusie. In deze conclusie wordt het onderzoek afgerond met de beantwoording van de onderzoeksvraag.

Mijn dankwoord wil ik uitspreken naar mijn afstudeerbegeleidster, Mirjam Trapman. Ik wil haar bedanken voor alle waardevolle feedback- en gespreksmomenten. Haar vertrouwen en feedback hebben mij gemotiveerd om met het onderzoek aan de slag te gaan en af te ronden. Een speciaal woord van dank aan de leerlingen uit groep 8 van CBS 't Speel-Kwartier. Dankzij de inzet en betrokkenheid van de leerlingen heb ik de mogelijkheid gekregen om het praktijkonderzoek op te zetten. Tevens heeft deze inzet mij geïnspireerd om het onderzoek uit te voeren.

Kimberly Nagtegaal
Ede, juni 2013

1. Inleiding

1.1 Motivatie

Het onderwerp van dit afstudeeronderzoek is ontstaan door verschillende stage-ervaringen. Binnen de context van het basisonderwijs en ook het voortgezet onderwijs speelt motivatie een grote rol. De opkomst van nieuwe digitale apparatuur en sociale media verbreedt het onderwijsarrangement. De vraag daarbij is echter wel of leerlingen nog wel genoeg nemen met een werkblad waarbij dertig zinnen grammaticaal ontleed moeten worden. Het lijkt of de leerlingen steeds meer beïnvloed worden door prikkels van buitenaf, waardoor ook de motivatie af lijkt te nemen. We spreken hier over 'lijken', omdat er sprake is van een persoonlijke interpretatie.

Een andere aanleiding is de opkomst van het opbrengstgericht onderwijs. Het kabinet Rutte II heeft opbrengstgericht werken hoog op de agenda staan. Men wil tegenwoordig resultaat zien. Wanneer het gaat om het behalen van resultaat, dan spreken we over het behalen van een doel door een middel. Hierbij speelt persoonlijke overtuiging of motivatie eigenlijk geen rol. Motivatie is uiteindelijk niet een resultaat dat je kunt omzetten naar cijfers. De aanleiding van dit onderzoek is dan ook de toenemende aandacht voor de beheersing van de basisvakken in het basisonderwijs en de daarbij behorende maatschappelijke belangen. De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap schrijft in een brief op 30 januari 2012 jl. aan de Tweede Kamer hoe zij het taal- en rekenbeleid wil stimuleren.

Ik heb voor dit onderwerp gekozen, omdat mijn persoonlijke interesse uitgaat naar de taalontwikkeling van kinderen. Om het onderwerp af te bakenen, wil ik mij binnen dit onderzoek richten op het domein spelling. Spelling is voor mij, didactisch gezien, een moeilijk, maar interessant vak, vandaar dat ik mij hierin verder wil verdiepen. De spelling van de Nederlandse taal is een complexe vaardigheid, waaraan veel aandacht besteed moet worden, omdat het ook maatschappelijke belangen kent.

1.2 Probleemstelling

Spelling is een vak dat veelal dagelijks aan de orde komt. Uit onderzoek naar de tijdsindeling van het taalonderwijs blijkt dat 90% van de leerkrachten 97 minuten aan spelling besteedt ten aanzien van de voorgeschreven 7 uur taalonderwijs in de week (Bonset, 2009, p. 38). De tijd wordt over het algemeen gevuld met het inprenten van spellingregels. De praktische toepassing is in de meeste gevallen een invuloefening, waarbij leerlingen het woord in de goede vorm moeten opschrijven. Het invullen van een dergelijke oefening gaat leerlingen gemakkelijk, maar over het algemeen met een behoorlijke zucht af. De resultaten van deze oefeningen zijn dan ook lang niet zo slecht, maar de concrete toepassing in een stelopdracht geven andere resultaten weer. Het feit dat leerlingen spelling als moeilijk en saai ervaren, is voor mij een aanleiding om hier onderzoek naar te doen. Ik heb gekozen voor het vak spelling, omdat ik de afgelopen jaren heb ervaren dat het didactisch een moeilijk vak is, maar dat eigenlijk te weinig aandacht krijgt. Tevens heb ik gezien dat kinderen het vak niet altijd positief waarderen, terwijl het wel ontzettend belangrijk is. Spelling is echter wel een vak dat gefundeerd aanwezig moet zijn in de basiskennis van de leerlingen, omdat deze vaardigheden van belang zijn binnen het functioneren in de maatschappij. Deze factoren hebben mijn interesse gewekt en mede door een eerder onderzoek op het gebied van spelling wil ik mij verder verdiepen in het aspect motivatie met betrekking tot spelling. Ik wil weten in

hoeverre intrinsieke en extrinsieke factoren van invloed zijn op de motivatie voor spelling en in welke mate de inzet van deze factoren bijdraagt aan de verbetering van de resultaten.

1.3 Hypothese

In mijn probleemstelling heb ik een aantal aspecten beschreven die bijdragen aan dit onderzoek. Uit mijn probleemstelling vloeien een drietal hypothesen voort, namelijk:

1. Ik verwacht dat persoonlijke overtuiging om te leren, als intrinsieke factor, een voorwaarde is om effectief en gemotiveerd bezig te zijn met het vak spelling.
2. Daarnaast denk ik dat de leerkracht een grote rol speelt binnen het spellingonderwijs. Deze vormt dan ook een belangrijke factor voor extrinsieke motivatie, motiverende factoren van buitenaf. De leerkracht maakt over het algemeen structureel gebruik van de aanwezige spellingmethode en een instructiemodel. Met deze mogelijkheden worden spellinglessen opgebouwd en in de klas uitgevoerd.
3. Als laatste verwacht ik dat er verschillende mogelijkheden zijn om te differentiëren, namelijk naar niveau, tempo en leerstijl e.a., maar dat deze in de praktijk nog niet altijd worden toegepast.

1.4 Onderzoek

Vanuit de genoemde motivatie, probleemstelling en hypothese is de volgende onderzoeksvraag tot stand gekomen:

“In hoeverre spelen intrinsieke en extrinsieke factoren een rol bij de motivatie voor het vak spelling en in welke mate is het stimuleren van deze factoren van invloed op de prestaties van leerlingen?”

Vanuit deze onderzoeksvraag zijn een aantal deelvragen geformuleerd. Deze worden benoemd onder de volgende onderwerpen:

- Motivatie
Wat is motivatie?
- De leerling centraal
Welke vormen van motivatie zijn te benoemen in de houding van leerlingen?
- De leerkracht centraal
Welke rol speelt de leerkracht als het gaat om de motivatie van de leerling?
- Spellingonderwijs
Wat is de relatie tussen het spellingonderwijs en de motivatie van de leerling?

Tegelijk speelt de praktijk in het onderzoek een belangrijke rol. In het literatuuronderzoek hoop ik te ontdekken welke intrinsieke en extrinsieke factoren van invloed zijn op de motivatie voor het vak spelling. Aan de hand van deze factoren wil ik in het praktijkonderzoek kijken naar de inzet van deze factoren en de invloed daarvan op de motivatie voor en de resultaten van werkwoordspelling.

De praktijkvraag die ik hierbij heb geformuleerd is de volgende:

“In hoeverre kun je als leerkracht intrinsieke en extrinsieke factoren inzetten om de motivatie voor en de resultaten van werkwoordspelling te verhogen?”

Intrinsieke en extrinsieke factoren spelen in beide vragen een belangrijke rol. In het onderzoek wil ik kijken naar de samenhang tussen deze twee factoren en welke invloed ze hebben op de motivatie van leerlingen. Het zal hierbij gaan om de bron van motivatie en het stimuleren van motivatie.

1.6 Methode voor onderzoek

Met een theoretisch kader, waarin gekeken wordt naar de oorsprong van motivatie, het spellingonderwijs en de inzet van motiverende factoren binnen dit geheel, wordt er een koppeling gemaakt naar het praktijkonderzoek. Het zal hierbij gaan om de uitvoering van verbeteringsacties. Het praktijkonderzoek zal bestaan uit een enquête waarbij het gaat om spellingbeleving, de motivatie voor het vak en de factoren die volgens de leerlingen van invloed zijn om een positieve, gemotiveerde houding ten aanzien van spelling te ontwikkelen. Na de analyse van deze vragenlijsten zal het onderzoek vorm krijgen als actieonderzoek (Kallenberg, 2007, p. 55). De deelnemende groep acht wordt verdeeld over twee groepen, waarbij één groep deelneemt aan het actieonderzoek en de andere groep fungeert als controlegroep. Het actieonderzoek wordt opgesteld aan de hand van de uitkomsten van de enquête. De leerkracht speelt tijdens het actieonderzoek in op de behoeften van leerlingen, experimenteert en evalueert. Vanuit deze manier van werken hopen we te ontdekken welke factoren van invloed zijn op de intrinsieke en extrinsieke motivatie van leerlingen voor het vak werkwoordspelling. Er is bewust gekozen voor het onderdeel werkwoordspelling, omdat spelling in het algemeen een te groot onderzoeksgebied is. Met het onderdeel werkwoordspelling wordt het onderzoek ingekaderd.

1.7 Begrippenlijst

Woord	Beschrijving
Motivatatie	Beweegreden, drijfveer (Van Dale, 2012)
Intrinsieke motivatie	Motivatatie die mensen vanuit zichzelf hebben. Hun ambitie, interesse of de voldoening die ze beleven aan het leveren van een prestatie. (Bokhove-van Wensveen, 2011, p. 13)
Extrinsieke motivatie	Alle motivatie die van buitenaf komt (Bokhove-van Wensveen, 2011, p. 13)
Spellingbewustzijn	Het vermogen om te reflecteren over de eigen spelling, spellingvaardigheid en spellingprocessen. (Paffen, 2005)
Spellinggeweten	Het diepgewortelde verlangen alles wat men schrijft zuiver te houden van spellingfouten. (Boekaerts, 2000, p. 89)
Spellingattitude	De door de taalgebruiker gevoelde noodzaak om in zijn schrijfwerk aandacht te besteden aan correcte spelling. (van der Leeuw, 2009)
Progressief onderwijs	Onderwijs waarbij de leerling als lerende het uitgangspunt is. (van der Hoeven, p.408)

2. Motivatie

Wat is motivatie?

2.1 Inleiding

“Als het goed is zit de pret niet in de lesstof, maar in het leren!”

“Motivatie is als je dromen hun werkpak aantrekken.”

In een klas zijn nooit twee identieke individuen te ontdekken. Elke leerling is anders en heeft eigen kwaliteiten en beperkingen. Waarom is de ene leerling enthousiast, betrokken en hardwerkend, terwijl een andere leerling niet de zin kan opbrengen en daardoor al snel een frustratiegrens bereikt? Vragen waarbij het ten diepste gaat om de bron van motivatie. Uiteindelijk leren leerlingen pas als ze willen leren. Toch zijn deze vragen van essentieel belang als het gaat om motivatie, omdat elke leerling wel een bron van talenten heeft waar enthousiasme uit geput kan worden. Voordat we de leerling centraal stellen in het motivatieproces is het van belang om te kijken wat nu werkelijk motivatie is en uit welke bron we moeten putten om aan te sluiten bij de behoeften van leerlingen. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de theoretische- en empirische kennis die van belang is om te kijken naar de kern van motivatie. Waardoor ontstaat motivatie, welke factoren dragen positief bij aan motivatie en waardoor ontstaat a-motivatie? In dit hoofdstuk zal eerst ingegaan worden op motivatie. Daarna wordt er een koppeling gemaakt naar emotie die weer zal overvloeien in motivatie.

2.2 Wat is motivatie?

Motivatie is een veel voorkomend begrip in de huidige maatschappij. De ongemotiveerde collega, de hardwerkende, de gemotiveerde leerling en de demotiverende factoren rondom mijn baan zijn bekende uitdrukkingen. De Van Dale geeft de volgende definitie van motivatie:

*“Mo-ti-va-tie: **Beweegreden, drijfveer**” (Van Dale, 2012)*

Uit deze definitie blijkt al de kracht van binnenuit. Wat beweegt een individu ten diepste om een bepaalde houding aan te nemen en vanuit die drijfveer beslissingen te nemen? Bovenstaande citaten geven tevens ook iets weer van de kracht, de passie die in het begrip motivatie schuilt. Een sterk verlangen van binnenuit, een sterke drijfveer, wakkert vuur aan voor iets. Tevens geven beide citaten aan dat motivatie, fictief gezien, een brug is tussen droom en daad. Van een droom werkelijkheid maken, vraagt om verlangen van binnenuit. Een vuur dat aangewakkerd wordt om in praktijk te brengen. Eigenlijk zijn daden voedsel voor het brein waardoor nieuwe dromen ontstaan. Uiteindelijk zijn deze metaforen maar een beschrijving van het begrip. Het lijkt erop dat leerlingen gemotiveerd zijn of niet, maar uit onderzoek van Ryan & Deci (2000) blijkt dat er gradaties toe te schrijven zijn binnen het geheel van motivatie. A-motivatie en intrinsieke motivatie zijn de twee uitersten en daartussen zitten nog verschillende gradaties van extrinsieke motivatie (Verbeeck, 2010, p. 6).

Het gedrag van mensen heeft een reden en een doel. Verschillende psychologen hebben onderzoek gedaan naar redenen en doelen die het gedrag van mensen bepalen. Tevens hebben zij geprobeerd de vinger te leggen op het begrip motivatie. Iedere psycholoog met een eigen kijk en visie op de

ontwikkeling van motivatie. Uiteindelijk zijn er verschillende stromingen ontstaan in de psychologie waarbinnen een variatie aan motivatietheorieën te vinden is. Bij de benadering van verschillende psychologische stromingen en motivatietheorieën valt het op dat in veel gevallen emotie ter sprake komt. Om deze begrippen aan elkaar te koppelen is het goed om te kijken naar emoties als basis voor motivatie.

2.2.1 Emotie als bron van motivatie

Voorafgaand aan de analyse van verschillende theorieën en onderzoeken met betrekking tot motivatie is het goed om te kijken naar de samenhang tussen motivatie en emotie. Vanuit verschillende invalshoeken wordt gekeken naar een koppeling tussen emotie en het ontstaan van motivatie. In de theorie wordt aangegeven dat er een samenhang is tussen beide, maar wat is nu werkelijk het verband en welke rol speelt emotie?

Emoties zijn veelal gevoelens die aanzetten tot actie. De emotie angst bijvoorbeeld, zet aan tot vechten of vluchten. Over het algemeen beschouwen psychologen zulke motieven en emoties als complementair, beide vullen elkaar aan tot een geheel. Over de verschillen en de samenhang van de begrippen emotie en motivatie wordt het volgende gezegd:

“Het concept van emotie legt de nadruk op de opwinding, oftewel arousal, die zowel fysiek als psychologisch kan zijn, terwijl motivatie het accent legt op de manier waarop deze arousal wordt omgezet in een handeling (Zimbardo Philip, 2005, p. 338).”

Motivatie is het gevolg van emotie. Oftewel, er wordt gezegd dat emoties aanzetten tot motivatie. Ruzie in de klas, een saai werkblad of een strenge leerkracht, allemaal factoren die spelen in de klas en bij het individu. Sommige factoren hebben de eigenschap dat ze emoties oproepen, zoals boosheid, vreugde, onveiligheid, huilen, schreeuwen en vele andere gevoelens. Tegelijkertijd zorgen de emoties voor intrinsieke, fysieke reacties. Dit betekent dat bepaalde hersendelen worden gestimuleerd, er hormonen worden aangemaakt en ook het lichaam wordt beïnvloed. Emoties helpen mensen omgaan met gebeurtenissen en zetten aan tot actie, maar wat is eigenlijk de functie van emoties ten aanzien van motivatie? De praktische kant is duidelijk. Voor mensen is het fijn dat de zender een boodschap uitdrukt naar de buitenwereld. Mensen zijn in staat deze boodschap te interpreteren en aan de hand daarvan kunnen wij ons voorbereiden op komende gedragingen. Hierdoor wordt emotionele expressie gebruikt als communicatiemiddel, maar in welk opzicht dragen emoties werkelijk bij aan motivatie?

De koppeling tussen emotie en motivatie wordt duidelijk in een onderzoek van Stanley Schachter(1971). Vanuit zijn tweefactor theorie wordt duidelijk dat emotie ontstaat door een cognitieve inschatting van een lichamelijke prikkel en een emotie oproepende stimulans, wat uiteindelijk reactie veroorzaakt (Zimbardo Philip, 2005, p. 349). Onder een lichamelijke prikkel verstaan we impulsen van buitenaf of binnenuit die het zenuwstelsel aanzetten tot actie. De theorie gaat ervan uit dat er bewust wordt nagedacht over ervaringen, keuzes en verwachtingen. Een leerling denkt bewust na over de context en dit roept emoties op, zoals angst of plezier. De reactie wordt echter ook gekoppeld aan eerdere ervaringen, dus dit betekent dat wanneer een kind negatieve ervaringen heeft op een bepaald gebied de kans aanwezig is dat er een gelijksoortige

emotionele reactie ontstaat bij nieuwe ervaringen. Het oproepen van en nadenken over emoties kan de motivatie, bijbehorende emoties en de houding van een persoon beïnvloeden.

In de cognitieve wetenschap zijn emoties langere tijd verwaarloosd. Toch hebben we gezien dat emotie zorgt voor een reactie die omgezet kan worden in motivatie. Motivatie is een overkoepelende term voor alle processen die te maken hebben met de aanzet, de richting en het volhouden van lichamelijke en psychische activiteiten. In iedere situatie die je ervaart, bepalen motivationele processen de keuze van je respons. Lachen of huilen, vluchten of vechten, studeren en relaxen, je kunt altijd uit verschillende mogelijkheden kiezen.

Nu we gekeken hebben naar emotie is het goed om de brug te slaan naar motivatie. Voor dit onderzoek is het niet van belang om alle motivatietheorieën te analyseren, maar richten wij ons op de relevante theorieën. Binnen de verschillende theorieën wordt onderscheid gemaakt tussen klassieke oerdenkers en moderne onderzoekers. De oerdenkers rondom motivatie zijn Maslow, Skinner en Herzberg. In onderzoeken van nu komen vooral de namen Schunk, Pintrich en Dweck naar voren. Het element dat bij vele van bovengenoemde onderzoekers centraal staat rondom motivatie is het volgende: "Motivatie is het proces waarbij een doelgerichte activiteit ingezet en in stand gehouden wordt (Schunk, 2008, p. 5)."

Eerder hebben we gezien dat motivatie een proces is in plaats van een product, een resultaat. Motivatie is daardoor ook niet direct waar te nemen door een resultaat. Een leerling kan prima scoren, maar de motivatie voor een bepaald vak is ver te zoeken. Motivatie is, volgens Schunk(2008), niet direct waar te nemen als proces, maar wel af te leiden van bepaalde handelingen en verantwoordingen. Motivatie is volgens hem dan ook een geheel van doelen die aanzetten tot actie. Verschillende theorieën leggen de focus op het belang van doelen binnen motivatie. Doelen zouden een drijfveer zijn om gemotiveerd aan het werk te gaan.

Al het gedrag van mensen heeft een reden en een doel. Het individu is een geïntegreerd, georganiseerd geheel (Maslow, 1970, p. 65). Vanuit deze visie heeft Abraham Maslow een motivatietheorie ontwikkeld. Maslow maakt duidelijk dat het geheel gemotiveerd wordt, niet een deel. Zijn werk is ook wel bekend geworden door de behoeftehiërarchie (Hooijmaaijers, 2009, p. 65). Een aantal menselijke behoeften heeft hij hierin geïntegreerd. Door het ontwikkelen van deze fasen komt het individu uiteindelijk bij het laatste stadium van persoonlijk ontplooiing en zelfverwezenlijking (Maslow, 1970, p. 72.). Elke bevrediging van een behoefte zorgt voor motivatie om uiteindelijk het einddoel te behalen. Binnen het onderwijs zouden we kunnen zeggen dat deze behoeften fungeren als motiverende factoren die aanzetten tot zelfverwezenlijking, het gevoel van kunnen en gemotiveerd werken.

Pavlov en Skinner hebben een andere visie op motivatie. Waar doelen een belangrijke rol spelen in de cognitieve en humanistische psychologie, staan stimuli en prikkels vanuit de omgeving die ons gedrag bepalen centraal in de visie van Pavlov en Skinner. Deze stroming is gericht op leren, gedragsveranderingen die het gevolg zijn van ervaringen. Niet het individu staat centraal, maar de prikkels waarop een mens reageert. Pavlov en Skinner staan bekend om het begrip conditioneren. Zij gaan uit van het principe dat een actie een vaste reactie oproept.

“Het principe operant conditioneren gaat ervan uit dat leren draait om een gedragsverandering die je moet kunnen zien. De basis van het operant conditioneren bestaat uit principes van belonen en straffen (Bakx, 2012, p. 53).”

Skinner wil hiermee duidelijk maken dat je door beloningen in het vooruitzicht te stellen, je bepaald gedrag kunt stimuleren. Dit principe van Skinner komt in het onderwijs veelvuldig naar voren. Stickerkaarten, beloningskaartjes en spelvormen zijn geïntegreerd en hiermee proberen leerkrachten het gedrag van leerlingen te beïnvloeden. Als we vervolgens de koppeling maken naar motivatie, dan kun je zeggen dat het belonen van kinderen van invloed is op gedragsveranderingen. De gedragsverandering en het effect op de motivatie van de leerling kan zowel positief als negatief uitpakken.

Doelstellingen, ervaringen en prikkels zijn dan wel van invloed op de motivatie, maar het individu zelf speelt ook een heel belangrijke rol. Wanneer een individu gaat inzien dat hij of zij een doel probeert te bereiken of te vermijden, komt motivatie of juist a-motivatie tot stand (Schunk, 2008, p. 5). Motivatie vereist namelijk bewustzijn, activiteit, zowel lichamelijk als geestelijk. De geestelijke activiteit stelt een individu in staat om te plannen, organiseren en bewaken. Daarnaast maakt geestelijke activiteit het nemen van beslissingen, het oplossen van problemen en het beoordelen van vooruitgang mogelijk. Uiteindelijk speelt het stellen van doelen een belangrijke rol binnen het onderwijs, want bijna alle activiteiten zijn gericht op het bereiken van doelen. Het is voor leerlingen niet altijd even gemakkelijk om te beginnen aan het proces van doelen bereiken. Motivationale processen zijn dan ook van belang om op korte- en lange termijn doelen te behalen.

Toch wordt bij het stellen van doelen door onderzoekers een kritische noot gegeven. Schunk (2008) haalt in zijn boek een theorie van Carl Rogers (1969) aan. Rogers beschrijft dat leren niet een kwestie is van het simpelweg vertellen waarom leren zo belangrijk is. Hij citeert het volgende:

“Carl Rogers addressed the issue in Freedom to learn. Contributing to boredom is the perception by many students that school learning is meaningless, or not connected with their goals and interests and not valuable in their lives (Rogers, geciteerd in Schunk, 2008, p. 38).”

Hieruit blijkt wel dat doelen van waarde moeten zijn voor leerlingen om de motivatie te vinden en om hieraan te werken. Leren ervaren als zinloos, leren zonder duidelijk doel voor ogen, wordt beïnvloed door vele factoren. Het gaat hierbij om weinig persoonlijke betrokkenheid, de invloed van het gestelde doel en de beoordeling van de relevantie.

Vanuit de attributietheorie wordt juist gekeken naar de reactie van de leerling. Wanneer je jezelf focust op het doel, speelt reactie nauwelijks een rol. In het boek de gemotiveerde leerling wordt een theorie van Weiner beschreven. Bernard Weiner (2007) geeft binnen deze theorie aan dat wanneer je geconfronteerd wordt met een gebeurtenis of een onverwacht negatief resultaat je veelal meteen geneigd bent om te zoeken naar oorzaken. Het analyseren van de oorzaak helpt om de situatie beter te begrijpen en om het in de toekomst anders aan te pakken (Bors, 2010, p. 52).

Leerlingen, volgens deze theorie, zoeken naar oorzaken wanneer ze geconfronteerd worden met een onverwacht of negatief resultaat. De daaropvolgende reactie is dan ook bepalend voor de motivatie van de leerling.

Wanneer een leerling een oorzaak vindt, deze kan analyseren en toepassen in een nieuwe situatie met als gevolg een beter resultaat, dan getuigt dit van doorzettingsvermogen, een gemotiveerde houding. Echter, het kan ook zo zijn dat leerlingen opgeven door dit resultaat en de volgende keer gemakkelijk zullen afhaken. Ongeacht welke van deze twee mogelijkheden je kiest, beiden hebben invloed op het zelfvertrouwen, gedrag van de leerling en zijn/haar verwachtingen ten aanzien van de toekomst. De attributietheorie geeft hierbij aan dat de oorzaken die iemand toeschrijft aan een bepaalde situatie een kwestie zijn van persoonlijke interpretatie (Bors, 2010, p. 53).

Binnen de context van het onderwijs is de attributietheorie wel degelijk van waarde. Het kan leerlingen helpen om na te denken over hun eigen succes of falen. Het lukt sommige leerlingen om een mislukking om te zetten naar een leerervaring. Uiteindelijk wordt de leerling hier sterker van. Het kan ook zijn dat leerlingen een negatief resultaat als negatief blijven beschouwen en dat dit dus opnieuw negatief uitpakt.

Binnen de verschillende theorieën is een grote diversiteit te vinden. Elke theorie heeft zo zijn eigen invalshoek met daarbij behorende meningen en opvattingen. Wanneer we nu de koppeling maken naar het vak spelling en de onderwijscontext, dan zijn er een aantal principes uit verschillende theorieën die centraal staan.

Ten eerste wordt er binnen het onderzoek onderwijs aangeboden vanuit de principes van adaptief onderwijs. Onderwijs dat zich aanpast aan de behoeften en mogelijkheden van de leerling. Het onderwijs gaat uit van de drie belangrijkste basisbehoeften: relatie, autonomie en competentie (van Eikeren, 2005, p. 63). Volgens de uitgangspunten van adaptief onderwijs is er sprake van motivatie wanneer een leerling zich veilig en geaccepteerd voelt, er voldaan wordt aan de drie basisbehoeften en wanneer de begeleiding aansluit bij de ontwikkeling van de leerling waarbij ruimte is voor eigen keuzes (van Eikeren, 2005, p. 68). Zoals we eerder hebben gezien staan deze punten ook centraal binnen de theorie van Maslow.

Ten tweede maakt de school gebruik van het activerend direct instructiemodel. In dit model wordt een les opgebouwd aan de hand van acht stappen, namelijk: voorbereiding, terugblik, oriëntatie, uitleg, begeleide inoefening, individuele verwerking, evaluatie, terug- en vooruitblik en feedback (Oepkes, 2006, p. 41). In de verschillende fasen van dit model zijn genoeg momenten wanneer een leerkracht de leerling kan en moet motiveren. In de oriëntatie bijvoorbeeld moet de leerkracht de leerlingen motiveren voor het onderwerp. Het model wordt in het onderzoek ook gebruikt als basis voor de spellinglessen. Binnen de verschillende fasen wordt gekeken naar het stimuleren en aanbrengen van motiverende factoren.

Tot slot wordt het onderzoek uitgevoerd in het tweede half jaar van groep 8. De Cito-toets is afgerond en leerlingen hebben veelal geen doel meer voor ogen, omdat ze weten waar ze na het basisonderwijs naar toe gaan. De motivatie daalt aanzienlijk wanneer het gaat om de vakken rekenen en taal, waaronder ook spelling valt. Vanuit de theorie hebben we gezien dat het stellen van relevante, uitdagende doelen belangrijk is voor de motivatie. Aan de hand van de verschillende theorieën willen we nu conclusies trekken die meegenomen worden in het vervolg van het onderzoek. In de volgende hoofdstukken wordt de leerling centraal gesteld en kijken we naar de rol van de leerkracht in het onderwijs.

2.3 Conclusie

Samenvattend zijn er verschillende theorieën die iets zeggen over motivatie. Sommige van deze theorieën hebben invloed op de manier van handelen binnen het onderwijs. Een aantal punten staan centraal, zijn relevant voor het onderzoek en worden meegenomen in het vervolg van het onderzoek.

“Motivatie is het proces waarbij een doelgerichte activiteit ingezet en in stand gehouden wordt (Schunk, 2008, p. 5).”

Bovenstaande definitie geeft aan dat motivatie een proces is waarbij een doelgerichte activiteit wordt ingezet en in stand gehouden wordt.

Het eerste aspect dat hierbij een belangrijke rol speelt is het onderwijs. Het onderwijs moet zo ingericht zijn dat een leerling zich optimaal kan ontwikkelen. De motivatie is dan, volgens Schunk (1995), niet direct waar te nemen, maar wel af te leiden van bepaalde handelingen en verantwoordingen. Het onderwijs moet ingericht worden aan de hand van doelen die aanzetten tot actie (Schunk, 2008, p. 5).

Een tweede aspect is dat het onderwijs een betekenisvol geheel moet zijn. Hierin is sprake van een duidelijk doel, voldoende uitdaging, zinvol werk en aansluiting bij de mogelijkheden en de belangstelling van de leerling. Het onderwijsarrangement moet leerlingen perspectief bieden om tot zelfverwezenlijking te komen.

Tenslotte speelt de leerkracht een belangrijke rol. De leerkracht moet de leerlingen, in bepaalde mate, de vrijheid geven om bij te dragen aan de invulling van het onderwijs. Je moet leerlingen de gelegenheid geven om aan te geven wat het probleem is en ze daarna zelf een mogelijke oplossing aan laten dragen. Hierbinnen is echter wel sprake van een wisselwerking tussen de leerling en leerkracht.

3. De leerling centraal

Welke vormen van motivatie zijn te benoemen in de houding van leerlingen?

3.1 Inleiding

De beroemde “zucht” is bijna niet uit het onderwijs weg te denken. De zucht van leerlingen kan op verschillende manieren geïnterpreteerd worden. Een leerling die zich verveelt zucht, een leerling met een tegenvallend resultaat zucht en baalt, een zucht van verlichting bij een positief resultaat en de zucht van het zwoegen en zweten op een opdracht. Allemaal voorbeelden waarbij het draait om emoties van leerlingen. Uit het zuchten van leerlingen kunnen verschillende boodschappen worden gehaald. Zo geeft het iets weer van bepaalde emoties, de mate van motivatie en inspanning. Eerder hebben we gezien dat motivatie gedefinieerd wordt als beweegreden, drijfveer. Vanuit het idee dat motivatie een drijfveer is willen we kijken naar wat kinderen beweegt tot bepaalde acties. Hierbij gaat het voornamelijk over intrinsieke- en extrinsieke factoren. Omdat we eerder hebben gekeken naar verschillende theorieën, gaan we nu de koppeling maken naar de intrinsieke en extrinsieke motivatie.

In het onderwijs wordt motivatie vooral gezien als een beweegreden tot het deelnemen aan activiteiten en het volhouden hiervan. Het aanbieden van activiteiten komt veelal voort uit de leerkracht, een extrinsieke factor, terwijl het volhouden voortkomt uit de intrinsieke motivatie van een leerling. We willen dan ook kijken naar de intrinsieke en extrinsieke factoren die spelen in het onderwijs.

3.2 Intrinsieke motivatie

Elk individu ervaart de drang om bezig te zijn, te presteren, plezier te ervaren en uitdaging te zoeken. Bij intrinsieke motivatie spelen deze factoren een rol. Deze motivatie komt van binnenuit. Een leerling is vanuit zichzelf, door innerlijke drang, bezig met een taak of activiteit (Bokhove-van Wensveen, 2011, p. 13). Dit gebeurt veelal omdat de leerling leergierig is en het leren leuk vindt. Intrinsieke motivatie geeft ook wel het verlangen aan om met een activiteit te beginnen vanwege de activiteit zelf, en niet vanwege een externe consequentie, zoals een beloning.

Vanuit verschillende invalshoeken wordt aangegeven dat intrinsieke motivatie wordt verkozen boven extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie omvat een drijfveer waarbij leerlingen vertrouwen hebben in een taak en ook werkelijk geïnteresseerd zijn in een taak (Bakx, 2012, p. 143). Vanuit deze drijfveer mogen we ervan uitgaan dat leerlingen meer doorzettingsvermogen, creativiteit en zelfvertrouwen tonen. Al met al is intrinsieke motivatie dan ook een natuurlijk proces waarbij leerlingen van binnenuit worden gemotiveerd. Wanneer intrinsieke motivatie aanwezig is, heeft de leerling geen externe factoren nodig om te komen tot het behalen van gestelde doelen. Intrinsieke motivatie wordt in de theorie altijd beschreven als een factor van binnenuit.

Wanneer we kijken naar de diepste bron van intrinsieke motivatie dan spelen, volgens Ryan & Deci (2000), de drie basisbehoeften een belangrijke rol (Bakx, 2012, p. 145). Het gevoel van competentie en autonomie is een belangrijke voorwaarde voor intrinsieke motivatie. Eigenlijk kan hieruit worden opgemaakt dat intrinsiek gemotiveerd leren een ideale manier van leren is. Het gaat namelijk om een

proces waarbij leerlingen bewust worden van zelfregulering of zelfsturing van het leerproces. Vanuit onderzoek naar intrinsieke motivatie hebben Ryan & Deci de self-determination theory ontwikkeld.

“Dit model stelt dan ook dat bij intrinsieke motivatie de zelfregulering of zelfsturing heel bewust plaatsvindt, wat leidt tot leren van hoge kwaliteit, deep learning, gericht op de betekenis van kennis in tegenstelling tot oppervlakkig leren, gericht op het reproduceren van kennis (Schunk, 2008, p. 251).”

Uit dit onderzoek is gebleken dat wanneer leerlingen het gevoel hebben dat ze het niet kunnen, ze niet intrinsiek gemotiveerd zullen leren. En als leerlingen het gevoel hebben dat ze de situatie niet onder controle hebben, ze evenmin vanuit intrinsieke motivatie geprikkeld worden (Schunk, 2008, p. 253). Eigenlijk komt het neer op de eerder genoemde manier van leren. Intrinsiek leren ontstaat wanneer een leerling het gevoel van kunnen bezit. Voor het spellingonderwijs betekent dit dat leerlingen van binnenuit iets moeten hebben met de Nederlandse taal. Leerlingen moeten het doel van de Nederlandse spelling gaan inzien en van binnenuit interesse kweken voor de taal. Wanneer we kijken naar de theorie dan zijn het gevoel van kunnen en geprikkeld worden door de spelling factoren die bijdragen aan intrinsieke motivatie. Tevens moeten leerlingen bewust worden van de zelfsturing van het leerproces. Hierbij draait het ook om spellingbewustzijn en spellinggeweten. Later zullen wij hierop terug komen, maar het ontwikkelen van deze twee aspecten kunnen ook een opstapje zijn naar intrinsiek gemotiveerd leren.

3.3 Extrinsieke motivatie

Intrinsieke motivatie omvat alle motivatie van binnenuit, maar er zijn veel momenten waarop andere factoren van invloed zijn. Hierdoor ontstaat extrinsieke motivatie. Verschillende factoren zijn van invloed op de extrinsieke motivatie van de leerling. Binnen het onderwijs zullen er taken gedaan moeten worden die niet aansluiten op de intrinsieke motivatie van de leerling. Ze worden als het ware gedwongen om opdrachten te maken, taken uit te voeren. Niet alles kan uiteindelijk zo leuk worden gemaakt dat leerlingen worden aangesproken op hun vrijwillige concentratie, de intrinsieke motivatie. Kinderen moeten eenmaal dingen doen, omdat het moet. Vanuit dit perspectief is motivatie op een heel ander geheel gebaseerd.

Extrinsieke motivatie omvat alle motivatie die van buitenaf komt. Dit betekent dat een leerling alleen een leertaak uitvoert om een beloning te krijgen of om een straf te ontwijken (Bokhove-van Wensveen, 2011, p. 13). Hieruit kunnen we opmerken dat de motivatie niet komt vanuit de leerstof, maar dat deze gebaseerd is op andere redenen: het behalen van goede cijfers, waardering van de leerkracht, het krijgen van een beloning of het vermijden van straf.

Wanneer we deze beweegredenen analyseren, wordt duidelijk dat deze geheel anders zijn dan die van de intrinsieke motivatie. Vanuit het behaviorisme speelt Skinner een belangrijke rol bij extrinsieke motivatie. Volgens hem is de beste manier van motiveren belonen en straffen. Belonen wanneer er naar wens wordt gehandeld en straffen wanneer iemand ongewenst gedrag vertoont (Bors, 2010, p. 87). Dat motivatie iets is dat in de individuele mens gezocht kan worden, wordt hier achterwege gelaten. Gevoelens, overwegingen en drijfveren komen hierbij niet aan de orde. Alle

factoren die waarneembaar en analyseerbaar zijn en je kunt analyseren, kunnen remmend of stimulerend werken en veroorzaken een verandering in gedrag.

Ook binnen het spellingonderwijs zijn verschillende extrinsieke factoren te benoemen. Allereerst het interactief taalonderwijs. Uiteindelijk is dit concept ook een extrinsieke factor om het taalonderwijs op een hoger niveau te tillen en om het taalonderwijs aantrekkelijker te maken. De betekenisvolle context moet de motivatie bevorderen en ook het sociale aspect draagt bij aan motivatie verhogend werken (Oepkes, 2006, p. 19). Daarnaast de verschillende werkbladen die we leerlingen voorschotelen. Het werkblad van de methode is vaak hetzelfde, dus produceren leerkrachten zelf werkbladen. We proberen leerlingen één ding te leren op verschillende manieren, dus de leerkracht moet daarin ook variatie aanbrengen om de leerlingen bij de les te houden. Na de les is het tijd om te corrigeren en dan komen al snel de stickers op tafel. Wanneer een leerling nul fout heeft, verdient het zeker een sticker. Al met al is dit maar een kleine opsomming van een aantal extrinsieke factoren, maar het is wel duidelijk dat deze ook in de spellingles veelvuldig naar voren komen.

Samenvattend kom je vanuit deze theorie tot de volgende conclusie: "Beloon mensen, maak het zo leuk mogelijk en je krijgt het gedrag dat je wenst." Is dit nou werkelijk de drijfveer van het onderwijs? Het zou betekenen dat je als leerkracht goede beloningen moet opzetten om zo het gedrag van leerlingen naar jouw hand te zetten. Als extrinsieke factoren de overhand krijgen, krachtig worden, zijn deze dan niet in staat om onze kwetsbaarste motivatie, onze innerlijke drijfveer, te doven? Dit is misschien een gewaagde uitspraak, maar we moeten niet vergeten dat het onderwijs steeds opbrengst-gerichter wordt. Dit betekent dat men resultaat wil zien en dat bereik je met gewenst gedrag en gewenste prestaties.

Verbeeck haalt in zijn boek het motivatiecontinuüm aan van Ryan & Deci (2000). Ryan & Deci geven aan dat binnen de extrinsieke motivatie verschillende gradaties zijn aan te brengen, namelijk (Ryan & Deci, geciteerd in Verbeeck, 2010, p. 7):

- **Externe regulatie:** In beweging komen om te voldoen aan een externe eis of om een externe beloning te krijgen.
- **Geïntrojecteerde regulatie:** In beweging komen omwille van druk, uit angst of om waardering te krijgen.
- **Geïdentificeerde regulatie:** In beweging komen doordat je het belang ervan inziet en omdat het aansluit bij een eigen verder liggend doel.
- **Geïntegreerde regulatie:** In beweging komen doordat je de taak beschouwt als iets dat je zelf heel belangrijk vindt.

Wanneer we kijken naar deze vier vormen dan wordt al snel duidelijk dat extrinsiek gedrag iets wil zeggen over gedrag dat gekenmerkt wordt door een middel-doel structuur. Met een middel komt de leerling in beweging om het doel te bereiken. Opvallend bij deze vier vormen is echter wel dat de zelfregulering steeds groter wordt. Echter blijft het een extrinsieke kwestie. Binnen de laatste vorm gaat het om geïntegreerde regulatie. Ook wel omschreven als in beweging komen doordat je de taak beschouwt als iets dat je zelf belangrijk vindt. De taak blijft uiteindelijk het einddoel. De motivatie wordt hier beïnvloed door de taak, dus ook deze is een extrinsieke factor.

3.4 Extrinsieke motivatie als bron van intrinsieke motivatie

Stickers, schrijven met een gekleurde pen, complimenten en het zonnetje van de dag. Allemaal terugkerende rituelen binnen het onderwijs. Elke leerkracht zal zich herkennen in één van bovengenoemde handelingen. Als we kijken naar het doel dat leerkrachten hierbij hebben, is de voornaamste het beïnvloeden van het gedrag van leerlingen. Met beloningen leerlingen aanzetten tot ander gedrag. Binnen de term motivatie heb je als leerkracht een belangrijke taak. Beloningen blijken voornamelijk in open onderwijssituaties contraproductief, oftewel het blijkt dat leerlingen niet gemakkelijk tot resultaat komen. Het gaat hierbij om situaties die vragen om creativiteit en waarbij een leerling niet kan terugvallen op geroutineerd gedrag. Leerlingen zullen zich meer gaan richten op de beloning en minder op de activiteit zelf. Het vooruitzicht moedigt leerlingen niet aan om te gaan experimenteren en uitproberen (Bokhove-van Wensveen, 2011, p. 13). De extrinsieke motivatie overheerst dan de intrinsieke motivatie.

Deci (2000) geeft binnen zijn theorie aan dat mensen een intrinsieke drang hebben om zichzelf uit te dagen en een nieuwsgierigheid hebben naar nieuwe dingen. Iedereen heeft een drang van binnenuit om uit te zoeken wat je kunt, nieuwe dingen ontdekken en leren. Maar hij beschrijft wel het volgende:

“Als geld gebruikt wordt als een externe beloning voor een bepaalde activiteit, verliest de proefpersoon zijn intrinsieke belangstelling voor de activiteit” (Bors, 2010, p. 93).“

Hiermee wil hij ook aangeven dat er opgepast moet worden met extrinsieke beloningen, omdat het gemakkelijk de intrinsieke motivatie kan beïnvloeden. Presteren wordt dan een aangelegenheid voor het behalen van beloningen en niet meer iets dat van binnenuit komt. Omdat in de onderwijspraktijk beloningen een terugkerend ritueel zijn, kijken we naar de voor- en nadelen in relatie tot motivatie. Uit onderzoek van Ryan & Deci (2000) blijkt dat de intrinsieke motivatie van kinderen voor het onderwijs per leerjaar afneemt. Onderwijs gericht op de behoeften van het kind wordt daarom steeds belangrijker om te voorkomen dat niet de gehele motivatie afneemt. Extrinsieke factoren spelen binnen het spellingonderwijs een belangrijke rol in het motiveren van leerlingen. Het belonen is zeker één van de factoren die veelvuldig wordt gebruikt. Een veel gebruikte manier bij spelling is leerlingen belonen met een sticker wanneer er maar één of twee fouten zijn gemaakt. En bij tien stickers mag de leerling schrijven met een gekleurde pen. Tevens is het ook zo dat een leerling met veel fouten deze nog ongeveer tien keer moet overschrijven om het echt niet meer te vergeten. Omdat belonen een veel voorkomend aspect is, willen wij deze dan ook nader analyseren.

3.5 Motivatie en belonen

Beloningen zijn een bron van extrinsieke motivatie. Het kabinet Rutte II heeft opbrengstgericht werken hoog op het programma staan. Wanneer beloningssystemen een rol gaan spelen binnen het onderwijs, dan is het wel van belang dat je het doel voor ogen blijft houden in plaats van de beloning. Uiteindelijk heeft dit ook alles te maken met motivatie. Omdat beloning in de literatuur naar voren komt als een bron van extrinsieke motivatie, kijken we of er een wisselwerking te vinden is tussen beide.

Vanuit de theorie worden verschillende opvattingen benoemd met betrekking tot dit onderwerp. Een bevinding die veel naar voren komt is dat extrinsieke beloningen van invloed zouden zijn op de intrinsieke motivatie.

“Externe controle staat haaks op het streven naar individuele autonomie en schaadt zodoende intrinsieke motivatie. Deze verklaring wordt ook wel de cognitieve evaluatietheorie genoemd (Vermeulen, 2012).”

“Lepper, Greene en Nisbett, besloten het ondermijnende effect van een extrinsieke beloning te testen bij drie- tot vijfjarigen. Zij poneerden de term overjustification als het fenomeen dat intrinsieke motivatie voor een taak wordt ondermijnd op het moment dat men gelooft dat men deze taak uitvoert om een extern doel te bereiken (Havermans, 2012).”

In de theorie van Vermeulen en het onderzoek van Lepper e.a. komt naar voren dat extrinsieke beloning de intrinsieke motivatie verzwakt. Ook Ryan en Deci (1999) geven in een onderzoek aan dat extrinsieke beloningen de intrinsieke motivatie voor een taak beschadigen (Schunk, 2008). In dit onderzoek kregen twee groepen een puzzelkubus met de opdracht de oplossing te bedenken. In de ene groep kregen mensen een beloning per oplossing, de andere groep kreeg geen beloning. Een gedeelte van de tijd kregen de proefpersonen de gelegenheid om nog even door te puzzelen, als ze daar zin in hadden. In de groep met beloning bleek de intrinsieke motivatie om nog even onbeloond verder te puzzelen minder. Echter wordt er in dat onderzoek wel onderscheid gemaakt tussen verbale en tastbare beloningen (Deci, 1999). Hieruit blijkt dat verbale beloningen over het algemeen de intrinsieke motivatie verhogen. Het geven van feedback als extrinsieke factor bekijken we bij de rol van de leerkracht. Ook zal de relatie tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie worden uitgediept om te kijken of er een balans is te vinden tussen de factoren van buitenaf en binnenuit.

Er kan geconcludeerd worden dat het leren op school veelal niet gebaseerd is op intrinsieke factoren. Leerlingen pakken vaak niet uit zichzelf een werkblad, omdat ze het zo leuk vinden. Schools leren is veelal extrinsiek, omdat het door anderen doordacht en bereid is. School op zich zal voor veel leerlingen geen beweegreden zijn om te gaan leren. Door de bewustwording dat veel schools leren extrinsiek beïnvloed wordt, is het goed om te kijken naar omstandigheden die extrinsiek leren bevorderen, omdat dit van invloed is op het klassenmanagement. Extrinsiek gemotiveerd leren is uiteindelijk niet uit jezelf leren, maar door een ander of door iets anders. De leerlingen moeten kunnen concluderen dat ze iets hebben met die ander en dat andere. (Verbeeck, 2010, p. 9) Een leerkracht bijvoorbeeld neemt een belangrijke plaats in. Wanneer leerlingen zich verbonden voelen met de leraar, dan nemen ze meer van hem aan en krijgt zijn of haar oordeel meer waarde dat aanzet tot leren. Deze conclusie wordt dan ook meegenomen binnen het analyseren van de rol van de leerkracht. Voordat we daar naar kijken, is er ook nog een groep leerlingen die niet gemotiveerd lijkt. Deze leerlingen vallen binnen het motivatiecontinuüm in de groep a-motivatie.

3.6 A-motivatie

In elke klas zijn leerlingen te vinden die niet gemotiveerd zijn of in ieder geval niet gemotiveerd lijken. Het niet gemotiveerd zijn wordt omschreven met het begrip a-motivatie. Deze vorm van motivatie uit zich op verschillende manieren en heeft ook veelal verschillende oorzaken. Na intrinsieke en extrinsieke motivatie willen we nu kijken naar a-motivatie.

In het motivatiecontinuüm van Ryan & Deci (2000) is a-motivatie te vinden. Bij dit uiterste ontbreekt iedere vorm van motivatie, actiegerichtheid en autonomiegevoel. Er ontbreekt vooral vertrouwen in eigen kunnen, in vertrouwen op een goede afloop (Schuit, 2011). Een instelling waarbij het gevoel van bevoegdheid, vertrouwen ontbreekt, brengt vaak een negatieve uitkomst voort. Galenkamp (2009) geeft aan dat er binnen a-motivatie een vorm van motivatiefrustratie te vinden is. (Galenkamp, 2009, p. 87) Motivatiefrustratie kan zowel een gezonde als ongezonde lading hebben. Aangezien wij het hier hebben over a-motivatie, kijken we naar de ongezonde lading, omdat die een rol speelt. Angst en de leraar spelen een belangrijke rol binnen ongezonde motivatiefrustratie. Een kind wordt belemmerd in exploratiebehoeften, waardoor het zelfvertrouwen afneemt en het kind zich gekwetst en afgewezen voelt. Deze lading van motivatie uit zich vooral in een passieve, inerte houding. Echter moet het kind wel voldoen aan de eisen, verwachtingen van buitenaf. Door de opstelling van de leerling kan de leerkracht van alles proberen om de leerling gemotiveerd te krijgen, maar uiteindelijk zal het alleen maar leiden tot demotivatie. Wanneer we kijken naar de rol van de leerkracht zullen we kijken naar wat hij kan doen om de leerling uit deze demotivatiespiraal te krijgen.

Een ongemotiveerde houding wordt veelal afgekeurd. Het blijkt zo te zijn dat leerkrachten juist druk op de leerlingen gaan uitoefenen om hen te motiveren (Bakx, 2012, p. 146). Het lijkt door deze uitoefening alsof de leerlingen gemotiveerd zijn, maar dit is echter van tijdelijke aard.

Uit deze gegevens kunnen we aangeven dat a-motivatie vrij hardnekkig kan zijn en dat je als leerkracht een externe factor bent om dit te positief te beïnvloeden of negatief te bekrachtigen. Een belangrijke factor is het analyseren van een bevinding. Als leerkracht ontdek je dat leerlingen ongemotiveerd zijn. Het is belangrijk om de oorzaak te achterhalen. Oorzaken kunnen toegeschreven worden aan het zelfbeeld van de leerling, het verkeerd toeschrijven van succes en mislukking door de leerling, gerichtheid van de leerling en prestatie in plaats van beheersing (Bokhove-van Wensveen, 2011, p. 24). De leerkracht speelt hierbij dus een belangrijke rol. In het volgende hoofdstuk zullen we op deze rol van de leerkracht terugkomen.

3.7 Conclusie

We hebben gezien dat er drie basale vormen van motivatie zijn, namelijk intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie en a-motivatie. Ryan & Deci (2000) concluderen dat er tevens verschillende gradaties zijn toe te schrijven aan extrinsieke motivatie. Een belangrijk gegeven dat we voorop stellen is het feit dat elke leerling de drang ervaart om bezig te zijn, te presteren, plezier te ervaren en uitdaging te zoeken. Echter, er zijn binnen het onderwijs aspecten die deze drang afzwakken, want veel dingen moet je nou eenmaal leren of je het wilt of niet. Deze innerlijke drang is goed om mee te nemen in het vervolg van het onderzoek. Leerlingen zijn van nature leergierig. We kunnen concluderen dat intrinsieke motivatiefactoren bijdragen aan een effectieve manier van leren, namelijk leren door een drijfveer van binnenuit. Voor het spellingonderwijs betekent dit interesse kweken bij de leerlingen, zodat er een innerlijke drijfveer ontstaat. Tevens is het ook goed om een stuk vertrouwen bij de leerlingen te ontwikkelen, het gevoel van kunnen. Hierdoor gaan leerlingen inzien dat ze het kunnen en ontstaat er in de loop van de tijd het besef van competentieontwikkeling, één van de drie basisbehoeften.

In het klassenmanagement is veel motivatie van buitenaf te vinden. Hieronder verstaan we motivatie die bekrachtigd wordt door een externe eis of beloning. Het werkblad dat wij de leerlingen geven, moet nou eenmaal ingevuld worden. Dit kan bij de leerling weerstand, angst of waardering ontwikkelen. Het is duidelijk wat we volgens Ryan & Deci (1999) voor ogen moeten houden, namelijk dat extrinsieke beloningen de intrinsieke motivatie voor een taak kan beschadigen (Verbeeck, 2010, p. 6). Een duidelijke tegenstelling, want elke leerling ervaart drang om bezig te zijn, maar tegelijkertijd moeten we uitkijken dat dit niet wordt uitgedoofd. Ten slotte a-motivatie. Hierbij ontbreekt iedere vorm van motivatie, actiegerichtheid en autonomiegevoel. Deze drie vormen van motivatie dragen bij aan plezierbeleving. Tevens kan op alle drie de behoeften worden ingespeeld.

4. De leerkracht centraal

Welke rol speelt de leerkracht als het gaat om de motivatie van de leerling?

4.1 Inleiding

Het onderwijs kent verschillende aspecten. Zo is het een samenhangend, dynamisch geheel van leerlingen, leerkrachten en een bestuur. Wanneer deze drie aspecten samenwerken, ontstaan er mogelijkheden om te leren. Vanuit het aspect motivatie op het gebied van spelling willen we kijken naar de rol van de leerkracht. Deze rol zal in beide aspecten, zowel spelling als motivatie, geheel verschillend zijn, maar kent waarschijnlijk ook overeenkomsten. Binnen het onderzoek stellen wij nu de leerkracht centraal in relatie tot de leerling, motivatie en het vak spelling. Achtereenvolgens zullen we kijken naar de actualiteiten, de rol van de leerkracht binnen het spellingonderwijs, de invloed van een doceerstijl en de rol van de leerkracht in het motiveren van leerlingen.

4.2 De rol van de leerkracht in de actualiteit

Het is wel duidelijk dat de rol van de leerkracht regelmatig onderwerp van discussie is. De opkomst van het 'vernieuwde leren', het 'nieuwe' leren en het opbrengstgericht onderwijs zorgen voor behoorlijke tegenstellingen in het aanbod van onderwijs. De klassikale les wordt steeds vaker vervangen door een lesvorm die gericht is op de behoeften van het individuele kind. Tevens geven leerkrachten, die met het oude, klassikale onderwijs werken, aan dat ze tekortschieten tegenover ouders en leerlingen (Trouw, 2008). Wat we duidelijk voorop moeten stellen, is het verschil tussen vernieuwd leren en het nieuwe leren. Bij het nieuwe leren bepalen kinderen zelf wat ze willen leren en daar is bij het vernieuwde leren geen sprake van. Binnen het vernieuwde leren is het de leerkracht die aan de hand van kerndoelen en leerlijnen bepaalt wat kinderen moeten leren.

Ook het taalonderwijs heeft te maken met verschillende vernieuwingen. Het expertisecentrum Nederlands heeft een concept voor taalonderwijs ontwikkeld, namelijk interactief taalonderwijs. Dit concept is gericht op het oproepen van alle aanwezige denkkrachten van de leerlingen. Wanneer we kijken naar de rol van de leerkracht, dan is deze ook zeker vanuit dit oogpunt veranderd. De leerkracht heeft in dit concept een sturende rol in het aanleren van nieuwe lesstof. De leerling moet in een leeromgeving ook de ruimte krijgen om zelf dingen te ontdekken. Hierdoor verwerft de leerling ook weer nieuwe kennis (Oepkes, 2006, p. 18). Wat de invloed daarvan is op de houding van de leerkracht ten aanzien van het spellingonderwijs komt later naar voren. Een belangrijk gegeven met betrekking tot de actualiteit is dat de houding van de leerkracht verandert.

Wanneer we al deze constatering analyseren, blijkt al snel dat er veel factoren van invloed zijn op de positie van de leerkracht. Er wordt getrokken aan de positie van de leerkracht. Alle veranderingen werken ook door op de motivatie van de leerkracht. De experimenten rondom de prestatiebeloningen zijn van de baan geveegd, maar ook deze waren van invloed op de intrinsieke motivatie van de leerkracht (Het Nederlands Dagblad, 2012). Een ander gegeven zijn de forse bezuinigingen in onderwijsland. Het doorvoeren van bezuinigingen en tevens het integreren van passend onderwijs zorgt voor flink protest. Passend onderwijs vraagt om maatwerk en meer geld om dat te realiseren, maar dat staat haaks op de bezuinigingen (Volkskrant, 2012). Natuurlijk is dit een algemeen beeld van de veranderingen binnen het onderwijs, maar dit is wel van invloed op de leerkracht en zijn houding ten aanzien van het onderwijs.

Met deze actualiteit als korte inleiding en achtergrond willen we de overstap maken naar de literatuur. Wat is de rol van de leerkracht en in hoeverre werkt dit door binnen het motiveren van leerlingen?

4.3 De rol van de leerkracht binnen het spellingonderwijs

Wanneer we kijken naar de algemene rol van de leerkracht binnen het onderwijs, dan heeft deze een belangrijke plaats. Grof gezegd: “Zonder leerkrachten geen onderwijs!”. Wanneer een leerkracht voor de klas ontbreekt, zal een kind geen onderwijs aangeboden krijgen. Natuurlijk is het zo dat er vormen van onderwijs bestaan waarbij het kind zelf op zoek gaat naar leermomenten en aangeeft wat hij of zij wil leren, maar over het algemeen is een leerkracht ook in dat geheel van belang. De leerkracht is een meerwetende persoon en is uiteindelijk eindverantwoordelijke in het geheel. De positie van de leerkracht staat binnen alle ontwikkelingen in onderwijsland zo nu en dan ter discussie. Het blijkt namelijk zo te zijn dat de leerkracht als deskundige, in het huidige basisonderwijs niet uitgespeeld, maar eerder complexer wordt.

“Naast de nog steeds noodzakelijke, maar wel afnemende rol van informatieoverdracht neemt de taak toe om kinderen zelfstandig informatie te leren vinden, ordenen, waarderen en toe te passen en die taak is veelzijdig en complex.” (Alkeman, 2011, p. 157)

De maatschappij verandert naar een informatietijdperk. Deze verandering vraagt een andere houding van de leerkracht. De leerkracht legt nog steeds de reken- en spellingregels uit, maar zijn taak is veranderd ten aanzien van een eerder tijdperk. De leerkracht van nu moet over het algemeen in staat zijn om een rijke leeromgeving te creëren waarbinnen een leerling zelfstandig of samenwerkend kan werken en via die weg nieuwe kennis en informatie verzamelt. Deze verandering binnen het onderwijssysteem wordt ook wel toegeschreven aan het zogenoemde ‘vernieuwde’ leren. Vanuit het vernieuwde leren wordt ingespeeld op het actiever betrekken van de leerling. Tegelijk worden er voor de leerling mogelijkheden gecreëerd om meer invloed op het leerproces uit te oefenen.

Binnen het spellingonderwijs is deze onderwijsontwikkeling echter tegenstrijdig. Het vak spelling wordt voornamelijk gegeven in een instructie-werkconstructie. Het dictee, een werkblad of een computerprogramma zorgen ervoor dat leerlingen bezig zijn met het vak spelling. Over het algemeen wordt het later nagekeken door de leerkracht en begint het verhaal weer van voor af aan. Echter, ook hier komt verandering in, namelijk door het concept interactief taalonderwijs. Het concept interactief taalonderwijs kent drie pijlers. Betekenisvol leren, sociaal leren en strategisch leren (Oepkes, 2006, p. 19). Deze drie aspecten moeten bijdragen aan de verbetering van het taalonderwijs. Voor de leerkracht betekent dit een andere aanpak. De betekenisvolle context van het spellingonderwijs zou positief moeten bijdragen aan de motivatie van leerlingen. De leerlingen komen te weten waarom ze moeten leren, doordat de context betekenisvol wordt. Het sociaal leren komt vooral tot uiting in de interactie met andere leerlingen en de feedback van de leerkracht. Het strategische aspect heeft te maken met het automatiseren van de spellinghandeling. Al deze aspecten dragen bij aan een veelbelovend concept voor goed taalonderwijs. Het klassikaal overdragen van theorie past eigenlijk niet helemaal binnen dit concept, dus de houding van de leerkracht maakt ook hier een verandering door.

Natuurlijk is het zo dat het veranderen van deze rol nog niet binnen alle onderwijsvormen is toegepast, maar dat het invloed heeft op de rol van de leerkracht is duidelijk. Het oude systeem, waarbij de leerkracht fungeert als instructiegever en de leerling als passief object, is grotendeels voorbij. Aan deze verandering zitten ook zeker pluspunten. Met deze manier van werken gaat de leerkracht namelijk goed kijken naar de leerstijl van de leerling en krijgt hij een goed beeld van de diversiteit in de klas (Alkeman, 2011, p. 276).

Uit de praktijk blijkt dat leerkrachten verschillende opvattingen blijven houden over leren en onderwijzen. Het is namelijk zo dat deze opvattingen mede worden bepaald door het ontwikkelingsstadium van de leerkracht. De verschillende opvattingen kunnen worden verdeeld over drie domeinen (Tressel, 2011, p. 14):

- **De overdracht van kennis staat centraal:** docent gestuurd onderwijs.
- **De interactie tussen docent en leerling staat centraal:** gedeeld gestuurd onderwijs.
- **De transformatie bij de leerling staat centraal:** leerling gestuurd onderwijs.

Een onderzoek naar gedrag en motivatie binnen progressief onderwijs heeft aangetoond dat een toenemend aantal scholen bereid is tot verandering. Dit betekent dat ze bereid zijn om standaardrituelen op te geven, zoals de strikte programmering van de leerstof, de vaste indeling in klassen en de kenmerkende klaslokalen met beperkte mogelijkheden (van der Hoeven, 2008). Stevens geeft hierbij aan dat de organisatie van het onderwijs is afgeleid van een andere kijk op leerlingen en hun ontwikkeling (van der Hoeven, 2008, p. 408). Leerlingen worden binnen dit geheel gezien als individuen die actief nadenken over hun eigen ontwikkeling en manier van leren. Zij krijgen binnen deze vorm van onderwijs ook de ruimte om deze verantwoordelijkheid te ontwikkelen.

Binnen progressief onderwijs is er ruimte voor een zelfstandige sturing van het eigen leerproces, voor timemanagement, voor samenwerking en vooral ook voor de evaluatie en terugkoppeling van processen en resultaten. Dit is bevorderend voor de motivatie van de leerlingen (van der Hoeven, 2008, p. 408). Voor de leerkracht betekent deze verandering in het onderwijs ook een aanpassing van zijn of haar rol. Natuurlijk moet er instructie gegeven blijven worden, maar de rol verandert wel naar die van een begeleider binnen leerprocessen. Het stimuleren van zelfstandigheid draagt ook bij aan de motivatiefrustratie van de leerling, zoals we eerder constateerden. De rol van de leerkracht hierbinnen is het begeleiden van leerlingen bij hun leerproces, maar niet de verantwoordelijkheid overnemen. Een leerkracht moet de verantwoordelijkheid bij de leerling leggen en zich onthouden van elke vorm van motivering van buitenaf. Vertrouwen in de capaciteiten van de leerling is hierbij erg belangrijk en door deze rol op je te nemen is het mogelijk om de leerling uit de demotivatiespiraal te halen (Galenkamp, 2009, p. 90).

Voor verschillende onderwijsconcepten zijn deze nieuwe invloeden van wezenlijk belang. Ook voor leerkrachten blijkt het een kansrijk perspectief. Dat leerlingen ongemotiveerd zijn of het onderwijsproces bemoeilijken is wel duidelijk. Bij leerkrachten zorgt dit voor irritatie. Uiteindelijk zet iedere leerkracht zich graag in voor leerlingen en voelen ze zich hiervoor verantwoordelijk, maar ze blijven, bij alles wat ze doen, afhankelijk van de leerlingen.

Voordat we kijken naar de leerkrachthouding ten opzichte van het motiveren van leerlingen kijken we eerst naar de invloed van de doceerstijl van leerkrachten op de motivatie van de leerling.

4.4 De invloed van de stijl van lesgeven op de motivatie van de leerling

Elke leerkracht heeft zo zijn eigen manier van lesgeven. Natuurlijk is het zo dat leerkrachten zich aan moeten sluiten bij de visie van de school, maar vanuit dat standpunt is er een grote verscheidenheid te vinden in het aanbieden van onderwijs. Vanuit jouw stijl van lesgeven kweek je motivatie of juist a-motivatie bij de leerlingen. Vanuit de theorie wordt het volgende aangegeven:

“Als jij gemotiveerd leert en aandacht hebt voor motivatiecompetenties, metacognitieve leeractiviteiten en de andere leeractiviteiten, geef je het goede voorbeeld aan de leerling. Je vertoont dan voorbeeldgedrag (Plas, 2008, p. 111).”

Iedere leerkracht ontwikkelt uiteindelijk een eigen voorkeursstijl op het gebied van lesgeven en begeleiden. Binnen beide rollen heb je als leerkracht een voorkeursstijl. Vanuit de literatuur wordt beschreven dat leren pas echt ontstaat als alle fasen binnen een leerstijl doorlopen worden. Wanneer een fase wordt overgeslagen of te snel wordt doorlopen, dan zal het leren minder effectief plaatsvinden (Plas, 2008, p. 26). Vanuit dit perspectief kunnen we concluderen dat je als persoon over alle vaardigheden moet beschikken, wat echter niet realistisch is. Als leerkracht neem je veelal de positie in van begeleider, iemand die het leerproces beïnvloedt. Jouw voorkeursstijl van begeleiden kan in een spanningsveld komen te staan met de voor een leerling gewenste begeleidingsstijl (Plas, 2008, p. 45). Ook voor een leerkracht is het in dit opzicht dus van belang dat hij leert leren. Om dit te kunnen is het van belang dat je vaardigheden ontwikkelt die horen bij een leerstijl die tegenover jouw leerstijl ligt. Vanuit dit perspectief ontwikkel je vaardigheden die toegepast kunnen worden binnen alle leerstijlen. Je behoudt hierbij je eigen leerstijl, maar deze wordt in het geheel minder dominant (Plas, 2008, p. 46).

Vanuit het spellingonderwijs wordt kritisch gekeken naar leerstijlen en begeleidingsstijlen. Vooral binnen de instructieprincipes wordt duidelijk dat er weinig variatie is in begeleidingsstijlen. Het aanleren van regels wordt veelal via een inductieve en deductieve benadering toegepast (Oepkes, 2006, p. 49). Deze toepassing vindt aansluiting bij de directieve instructie. Het is van belang dat regels eenvoudig en in voor kinderen eenvoudige termen worden geformuleerd. De leerkracht formuleert dit en instrueert de leerlingen. Hieruit wordt duidelijk dat over het algemeen de directieve instructie wordt toegepast.

De roep om differentiatie in het spellingonderwijs wordt steeds groter. Het werken met leerstijlen zou één van de vormen kunnen zijn. Leerlingen worden ingedeeld naar hun manier van leren en daarop wordt het onderwijs toegepast. Het is ook niet vreemd dat leerstijlen populair zijn in het onderwijs, want uiteindelijk kan een ieder zich vinden in één van de variaties en bovendien roept het een brede herkenning op (Klarus, 2009, p. 63). Leerstijlen vormen geen garantie voor goed onderwijs, maar het is echter wel een waardevolle toepassing om iemand te wijzen op een manier van leren. Vanuit dit perspectief worden leerkrachten ook bewust van hun positie in het onderwijs. Al met al heeft een leerkracht, misschien wel onbewust, veel invloed op het klassenmanagement.

Het onderwijs dat aangeboden wordt via leerstijlen laat zien dat elk individu leert via een bepaalde wijze en dat elke leerkracht begeleidt vanuit een bepaalde stijl. Concluderend kunnen we zeggen dat elke leerling een voorkeur uitspreekt naar een bepaalde manier van leren, waardoor hij gemotiveerd

wordt en dat elke leerkracht onbewust, door een leerstijl, invloed uitoefent op het klassenmanagement. Een wisselwerking die wel degelijk van belang is in de dagelijkse onderwijspraktijk. Vanuit deze theorie kijken we naar de praktische toepassing binnen het onderwijs. Welke rol speelt je als leerkracht in het motiveren van leerlingen?

4.5 Welke rol speelt de leerkracht in het motiveren van leerlingen?

Dat de leerkracht een grote invloed heeft op de motivatie is wel duidelijk. Een gemotiveerde, enthousiaste leerkracht heeft volgens Bokhove-van Wensveen (2011) veelal een positieve invloed op de motivatie van de leerlingen. Natuurlijk zegt een houding niet genoeg, want uiteindelijk bereik je daar niet alles mee. Vanuit de theorie worden verschillende aspecten benoemd die van invloed zijn op de motivatie van de leerling en waarbinnen de leerkracht een rol speelt. Zo worden het verhogen van aandacht, het aanbrengen van relevantie, bijdragen aan tevredenheid en het stimuleren van vertrouwen als belangrijkste factoren benoemd (Bokhove-van Wensveen, 2011, pp. 45-71).

De stickers en kaartjes, wie kent ze niet. Vanuit het operant conditioneren wordt verondersteld dat een beloning leerlingen kan stimuleren tot zelfstandig leren (Schunk, 2008, p. 300). Echter is er binnen deze vorm van motiveren weinig interactie met de leerkracht. De leerkracht neemt positie in als beloner, bepaalt de beloning, maar heeft verder geen rol, want uiteindelijk is de beloning gebaseerd op de prestatie van de leerling.

Een eerste aspect is de invloed van de leerkracht. Stipek heeft ontdekt dat alles wat de leerkracht doet van invloed is op de motivatie van de leerling (Schunk, 2008, p. 300). Hierbij komen we dan ook al in de buurt van eerder genoemde punten. Een ontwikkeling binnen deze visie is dat er steeds meer erkenning is voor de wederzijdse invloed tussen leerkracht en leerling. Onderzoek wijst uit dat het gedrag van leerkrachten de leerling beïnvloedt, maar ook dat het gedrag van de leerling de leerkracht beïnvloedt (Schunk, 2008, p. 301). Wanneer we kijken naar relatie tussen leerling en leerkracht, dan komen we gelijk bij één van de punten die motivatie beïnvloedt. Het stimuleren van vertrouwen heeft invloed op de relatie. Vanuit deze stimulans worden een aantal punten benoemd, namelijk: een positief en veilig school- en klassenklimaat aanbrengen, zelf als rolmodel fungeren, een haalbare taak voor elke leerling, gestructureerd lesgeven, stimuleren van een positief zelfbeeld, vertrouwen tonen in competenties en het geven van feedback (Bokhove-van Wensveen, 2011, p. 52). Allemaal aspecten die bijdragen aan een positief, sociaal klassenmanagement. Uit onderzoek van Carol Dweck (2000) blijkt dat interactie van belang is om leerlingen te betrekken bij het eigen groeiproces (Bors, 2010, p. 116). Om leerlingen inzicht te geven in hun groeiproces is het van belang dat de leerkracht aandacht heeft voor elke leerling. Dit houdt in dat de leerkracht een stuk verantwoordelijkheid creëert en dat hij de leerling begeleidt in het toeschrijven van successen en mislukkingen. Pedagogisch leiderschap vanuit de leerkracht speelt voor deze manier van motiveren een belangrijke rol (Bors, 2010, p. 117).

Een tweede aspect waarop de leerkracht invloed heeft, is het aanbrengen van relevantie. Hierbij gaat het om het stellen van interessante, uitdagende en haalbare doelen, duidelijkheid geven over deze doelen en prestatiecriteria en beheersingsdoelen stellen in plaats van prestatiedoelen. Natuurlijk is het ook zo dat het onderwijs steeds opbrengst-gericht wordt, dus doelen zullen behaald moeten worden. Leerlingen zullen echter snel afhaken wanneer een doel niet relevant is. Voor het stimuleren

van motivatie is het van belang dat een leerling in gaat zien waarom hij of zij iets moet doen. Wanneer dit het geval is, kan daarop ook gereflecteerd worden. Wanneer een leerkracht inspeelt op deze vorm van motiveren, moet er rekening gehouden worden met een flinke valkuil. In het onderwijs worden de prestaties van leerlingen vaak met die van andere leerlingen vergeleken. Het is goed om te realiseren wat dit voor invloed heeft op de leerling. Wanneer leerlingen op de basisschool komen, worden ze geconfronteerd met prestatiedruk. Indeling in een leerstofjaarklassensysteem, overgang van jaar naar jaar en een indeling op niveau in de klas. Voor leerlingen kan dit druk geven. De nadruk leggen op prestaties kan het inzicht in bekwaamheid van de leerling negatief beïnvloeden. Doordat we gericht zijn op prestatievergelijking is het goed om te weten dat leerlingen echter niet snel om hulp vragen, omdat dit een gevoel van zwakte of incompetentie geeft (Bors, 2010, p. 123). Binnen het aanbrengen van relevantie speel je als leerkracht een hele belangrijke rol en het is goed om jezelf hiervan bewust te zijn binnen de inrichting van het onderwijs.

Als laatste benoemen we het verhogen van aandacht. Leerlingen prikkelen voor een opdracht en rekening houden met verschillen komt hier aan de orde. Met het oog op spellingonderwijs is dit ook een vrij belangrijke, omdat de aandacht voor de taak in veel gevallen ontbreekt of gezien wordt als een gestandaardiseerd proces. In het boek 'De gemotiveerde leerling' wordt een onderzoek van Beishuizen (2004) beschreven. In dit onderzoek komt naar voren dat het creëren van een betekenisvolle context gebruikt kan worden in het leerproces. Binnen deze context wordt ingespeeld op beleavingswereld, interesse en nieuwsgierigheid (Bors, 2010, p. 127).

Echter toont onderzoek ook aan dat leerkrachten samen met kinderen moeten zoeken naar een afstemming tussen behoeften, mogelijkheden en interesses van de leerling enerzijds en aanbod van de school anderzijds, zodat leerlingen zich sneller en met meer gemak kunnen ontwikkelen (Bors, 2010, p. 126). Verder uit dit zich praktisch ook in de wijze van instrueren, groeperen en het toepassen van verschillende werkvormen. Allemaal aspecten die binnen het onderwijs relevant en gemakkelijk toepasbaar zijn.

Uit bovengenoemde vormen van motiveren blijkt dat de leerkracht wel degelijk een belangrijke rol speelt. Nu is het wel zo dat de vorm van onderwijs aansluit bij de wijze van motiveren. Wanneer het onderwijs opbrengst- en programmagericht is, zal de insteek van de leerkracht anders zijn, dan bij ontwikkelingsgericht onderwijs. Hieruit kunnen we echter wel concluderen dat de leerkracht, binnen de onderwijsvernieuwingen, in zijn rol gaat ontwikkelen. De leerkracht blijft zijn voorbeeldfunctie behouden en hij kan plezier ervaren in het vak, een manier van aanpakken en reflecteren. De wijze van onderwijsaanbod zal dan uiteindelijk doorslaggevend zijn voor de rol van de leerkracht. Wanneer de leerkracht mee gaat in de vernieuwingen zal deze langzamerhand de rol van coach, begeleider op zich nemen, terwijl binnen het 'oude' onderwijs de leerkracht wat meer in de rol van instructiegever blijft en zorgt voor kennisoverdracht naar de leerlingen toe.

4.6 Conclusie

Dat een leerkracht invloed heeft op de motivatie is wel duidelijk. De rol van de leerkracht verandert echter wel. De informatieoverdracht neemt af en de zelfstandigheid van de leerlingen neemt toe (Alkeman, 2011, p. 157). Deze vernieuwde manier van leren is wel positief van invloed op de motivatie van de leerling, want dit neemt toe wanneer er sprake is van zelfstandigheid.

De rol van begeleider creëert een vertrouwensband tussen de leerkracht en de leerling. Dit is een belangrijke factor wanneer het gaat om leerlingen uit een demotivatiespiraal te halen (Galenkamp, 2009, p. 90). De rol van de leerkracht kan ook voor een spanningsveld zorgen, want de rol van de begeleider valt niet altijd samen met de leerstijl van de leerling (Plas, 2008, p. 45). Er zijn verschillende extrinsieke factoren die door de leerkracht worden beïnvloed en van invloed zijn op de motivatie van de leerling. Hieronder geven we een korte opsomming van de belangrijkste factoren:

- Als leerkracht neem je de positie van begeleider in. Tevens heeft de leerling een leerstijl. Deze twee factoren kunnen spanning veroorzaken, maar kunnen ook prima samen gaan. Aanpassingsvermogen van beide kanten is hierbij belangrijk.
- Beloningen zijn extrinsieke factoren die door de leerkracht gegeven worden. Hierbij moet er een visie zijn op het feit dat intrinsieke motivatie beïnvloed wordt.
- Het kweken van vertrouwen bij de leerling, door de leerkracht, zorgt voor wederzijdse acceptatie en biedt mogelijkheden om leerlingen te motiveren.
- De leerkracht biedt een middel aan om tot een doel te komen. Wanneer we kijken naar de behoefte van de leerling is het goed om hierin te differentiëren.
- Stipek heeft ontdekt dat alles wat de leerkracht doet van invloed is op de motivatie van de leerling (Schunk, 2008, p. 300).

5. Spellingonderwijs

Wat is de relatie tussen het spellingonderwijs en de motivatie van de leerling?

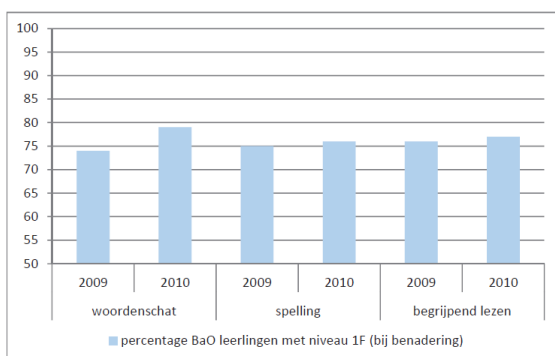
5.1 Inleiding

De vele verschillende spellingregels maken de Nederlandse taal absoluut niet gemakkelijk. Natuurlijk kun je het ook anders bekijken. Nederlands is voor de meeste leerlingen de taal waarmee ze opgroeien. Eigenlijk zouden kinderen het vrij automatisch moeten kunnen implementeren. Waar je ook gaat of staat, hoor, lees en spreek je Nederlands. Wanneer je de krant open slaat of het nieuws aanzet, kom je erachter dat de spellingresultaten veel benoemd worden en resultaten niet altijd geweldig zijn. En als zelfs leerkrachten niet kunnen spellen, wie moet onze kinderen dan leren spellen? Foutloos spellen is één, maar foutloos willen spellen een tweede. Voor veel kinderen is de Nederlandse spelling een ondoorzichtige brij van d's en t's en een wirwar van regeltjes en uitzonderingen die je alleen door veel oefenen gaat beheersen. Toch is spelling een belangrijk aandachtspunt in het onderwijs, omdat het iets grijpbaars is. Het is eenvoudig te toetsen en fouten zijn zichtbaar. Vooral het zichtbaar maken van fouten is een belangrijke factor voor de aandacht die uitgaat naar het spellingonderwijs.

Een kleine groep van de leerlingen weet met wat ezelsbruggetjes de valkuilen van onze spelling wel te omzeilen, maar voor de grootste groep van de schooljeugd is het leren van spelling een moeizame weg (Huizenga, 2010, p. 11). Spelling is dan duidelijk ook niet één van de meest favoriete activiteiten binnen het basisonderwijs. Misschien ook niet geheel verwonderlijk, want bij spelling gaat het om het omzetten van klanken in lettertekens en dat is een vrij abstracte bezigheid (Huizenga, 2010, p. 122). Er wordt echter wel ontzettend veel tijd besteed aan het aanleren van spelling. We willen in dit hoofdstuk, achtereenvolgens kijken naar de actuele cijfers rondom spellingonderwijs, de voorgeschreven kerndoelen, het spellingbewustzijn, het spellinggeweten en het geven van feedback.

5.2 Actuele cijfers

Wanneer we kijken naar onderzoeken op het gebied van spelling, dan ligt de focus vooral op de didactiek van het spellingonderwijs. Onderzoek naar spellingbeleving is nauwelijks te vinden. Om een beeld te krijgen van de resultaten is het goed om te kijken naar de actuele cijfers.



Figuur 1 CITO meting taal en rekenen, Percentage leerlingen dat in 2009 en 2010 niveau 1F beheerst (bij benadering) op het gebied van taal, Arnhem: 2011

Op 62% van de scholen is de inhoud van het spellingonderwijs goed, 28% voldoende en 10% onvoldoende.

93% van de scholen volgt de methode.

20% van de scholen hanteert een goede vakdidactische aanpak.

Op 40% van de scholen wordt niet gedifferentieerd.

Figuur 2 Bonset H., Hoogeveen M., *Spelling in het basisonderwijs, Een inventarisatie van empirisch onderzoek*, Enschede: 2009, p. 37

Er zijn verschillende resultaten te benoemen rondom spellingonderwijs, maar een belangrijkste overeenkomst is toch echt dat de resultaten lang niet zo slecht zijn. Zo geeft expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen met referentieniveaus aan wat leerlingen behalen. Uit onderzoek van de commissie Meijerink blijkt dat, in 2009 en 2010, aan het eind van groep 8 ongeveer 75% van de leerlingen scoort volgens niveau 1F, het einddoel voor de basisschool (Meijerink, 2008, p. 12). Met een eindtoets en een niveautoets komt de onderzoeksgroep tot dit resultaat. Bij benadering zeggen deze cijfers weinig over de werkelijke resultaten van spelling. De toetsen die vanuit dit oogpunt worden afgenomen, zijn aangepast aan de 75% leerlingen die het niveau haalt.

De Cito-toets wordt vanuit referentieniveau 1F opgebouwd en over het algemeen scoort 75% van de leerlingen dan voldoende. Toch is het goed om deze resultaten mee te nemen, omdat de inspectie deze resultaten betreft in de beoordeling van de leerresultaten. Scholen worden tegenwoordig verplicht om gegevens te verzamelen van leerlingen op basis van de referentieniveaus.

Naast de commissie Meijerink houdt ook het CITO de onderwijsresultaten goed in de gaten. Het CITO voert periodiek peilingonderzoeken uit om het onderwijsniveau in kaart te brengen. In een publicatie uit 2002 is gekeken naar het spellingonderwijs. Het meetinstrument voor dit onderzoek is het schrijven van een tekst, waarbij woorden uit verschillende categorieën aan de orde komen. Uit dit onderzoek blijkt dat 83% van de leerlingen uit groep 8 spelfouten maakt in het schriftwerk (van Gein, 2002, p. 12). De analyse van het werk geeft aan dat 17% van de leerlingen werk zonder spelfouten aflevert, 37% van de leerlingen maakt één tot drie spelfouten, 20% maakt 4 of 5 spelfouten en 38% van de leerlingen maakt zes spelfouten of meer (van Gein, 2002, p. 12).

Deze twee uitkomsten zijn een belangrijk gegeven. Aan de ene kant presteren leerlingen goed op het gebied van spelling, maar aan de andere kant blijkt toch dat er fouten worden gemaakt.

Naast bovenstaande resultaten heeft het CITO ook onderzoek gedaan naar de taalresultaten van taalsterke en taalzwakke scholen. Daaruit blijkt dat naarmate een school meer allochtone leerlingen telt, het scoringspercentage lager is (Inspectie van het onderwijs, 2008, p. 17). De Inspectie van het Onderwijs houdt de kwaliteit van het onderwijs nauwkeurig in de gaten. Periodiek wordt gekeken naar de verschillende vakken. In dit onderzoek wordt gekeken naar de inhoud, vakdidactiek, evaluatie en differentiatie. Gegevens uit dit onderzoek worden weergegeven in figuur 2. Met deze resultaten heeft de onderwijsinspectie het spellingonderwijs voldoende tot overwegend goed beoordeeld (Bonset, 2009, p. 38).

Leerlingen presteren naar verwachting en binnen de doelstellingen. Het onderzoek geeft echter wel aan dat er, ondanks de resultaten, een duidelijke kloof is tussen het goed kunnen spellen en de toepassing in het dagelijks leven. Het feit dat de leerlingen na twee tot drie jaar herhaling van de spellingstof nodig hebben, geeft aan dat de regels niet geïmplementeerd zijn in het systeem en niet te allen tijde weer opgeroepen kunnen worden. Het schriftwerk aan het eind van de basisschool en aan het begin van het voortgezet onderwijs is dan ook zeer matig (Bonset, 2009, p. 38). Leerlingen zijn in staat om hun kennis toe te passen tijdens een dictee, maar zetten deze niet in bij eigen schriftwerk.

5.3 Kerndoelen en leerlijnen

Met ingang van het schooljaar 2009/2010 moeten scholen werken aan een vernieuwde versie van de kerndoelen en leerlijnen. Ook voor taalonderwijs zijn verschillende doelen opgesteld. Specifiek kunnen we zeggen dat kerndoel 11 draait rondom het spellingonderwijs, maar natuurlijk vallen vele andere hiermee samen. Voor dit onderzoek staan kerndoel 9 rondom plezierbeleving en kerndoel 11 rondom spelling en kerndoel 9 rondom plezierbeleving centraal (Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling & Expertisecentrum Nederlands, 2012).

Kerndoel 9

De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

Kerndoel 11

De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. De leerlingen kennen:

- regels voor het spellen van werkwoorden;
- regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden;
- regels voor het gebruik van leestekens.

De doelgroep die gaat meewerken aan dit onderzoek is een groep acht. Dit betekent dat deze leerlingen de afgelopen jaren al op verschillende manieren aan de kerndoelen hebben gewerkt. Het resultaat van het behalen staat niet direct centraal, maar de motivatie voor het behalen van een resultaat komt aan de orde. Uit de doelstellingen komt naar voren dat een leerling uit groep acht in staat moet zijn om het gros van de spellingregels toe te kunnen passen in de praktijk.

5.4 Zo helder en toch zoveel fouten!

Het spellingonderwijs omvat veel meer dan alleen het werkblad dat de leerlingen in moeten vullen. Ondanks dat de didactiek rondom het spellingonderwijs in dit onderzoek niet centraal staat, willen we toch kort enkele aspecten eruit lichten, namelijk het spellingbewustzijn en het spellinggeweten.

Allereerst het spellingbewustzijn. Volgens Van Dale houdt bewustzijn het volgende in: “het beseffen en erkennen van het bestaan van iets of van zichzelf” (Van Dale, 2012). Beseffen dat iets bestaat kan voor kinderen iets heel wonderlijks zijn. Kinderen ontdekken in deze drukke maatschappij van alles en gaan, naarmate ze ouder worden, een beeld krijgen van wie zij zijn. Bewustzijn is dus niet iets vanzelfsprekends, maar een geheel wat zich langzaam ontwikkelt. Logisch dat kinderen lang niet altijd het bestaan van spellingsregels beseffen, als hun bewustzijn nog nauwelijks ontwikkeld is.

Ten tweede het spellinggeweten. Het geweten van een mens is het innerlijk besef van goed en kwaad (Van Dale, 2012). Logischerwijs beginnen we daarom met het spellingbewustzijn, want hoe kun je besef van goed en fout ontwikkelen als je niet eens van het bestaan van iets afweet. Het besef van het bestaan ontwikkelt zich eerder dan het geweten. Vanuit het oogpunt dat het verlangen naar foutloos spellen pas echt tot stand komt als je weet hoe het moet.

“Een eerste verklaring voor slecht spellen kan zijn dat leerlingen de zin van correct spellen niet inzien. Het ontbreekt hen aan ‘spellinggeweten’(de wil om foutloos te spellen) en daardoor ook aan een ‘spellingbewustzijn’(het vermogen te reflecteren op spelling, spellingvaardigheid en spellingprocessen) (Oepkes H. , 2008).”

De wil om goed te kunnen spellen valt binnen dit geheel samen met de motivatie voor het vak spelling. Het belang van spelling is het correct toepassen van de regels en inzicht krijgen in het produceren van foutloos geschreven en gesproken taal. Grof gezegd een kwestie van domweg stampen. Toch is het aanbieden van spelling ook een proces van aandacht, leren en toepassen. Bij het toepassen komt het aan op vaardigheden die onderverdeeld kunnen worden in oriënteren, plannen, toetsen, evalueren en reflecteren (Boekaerts, 2000, p. 89). Door de toepassing van vaardigheden en de reflectie daarop, ontstaat het besef van goed en fout. Uiteindelijk blijkt wel dat er een samenhangend en dynamisch geheel ontstaat en dat effectief spellingonderwijs van wezenlijk belang is bij de ontwikkeling van het spellingbewustzijn en het creëren van spellinggeweten.

Elke leerkracht streeft er naar dat de kinderen foutloos kunnen spellen en het nut gaan inzien van foutloos spellen. Een belangrijke drijfveer hierbij is motivatie. Eerder hebben we gekeken naar de rol van de leerkracht. Hier willen we nu op terugkomen. We hebben gezien dat de leerkracht een belangrijke voorbeeldfunctie heeft. Je kunt als leerkracht op alle momenten van de dag laten merken dat je aandacht voor spelling hebt door een vergissing te analyseren, moeilijke woorden op te zoeken en samen na te kijken. Je stimuleert hierbij het spellingbewustzijn en -geweten. Door kinderen te laten ervaren dat spelling waardevol is en ze veelvuldig in de gelegenheid te stellen te schrijven over verschillende onderwerpen gaan ze ook steeds meer het nut van spelling inzien (Huizenga, 2010, p. 154). Tevens ontstaat hierdoor een behoefte aan spellingbeheersing. Door spelling vanuit deze kijk te benaderen, creëer je een positieve houding ten aanzien van het spellingonderwijs.

5.5 De invloed van feedback binnen het spellingonderwijs op de motivatie van de leerling

Het aanbieden van spelling omvat verschillende vaardigheden. Hiervoor hebben we gezien dat evalueren één van die onderdelen is die terug moet keren in een spellingles. Natuurlijk geeft elke leerkracht feedback op het werk van de leerling, maar dat is veelal in een goed/fout-vorm. Nu kijken we naar de invloed van gerichte feedback binnen het spellingonderwijs en de invloed daarvan op de motivatie van de leerling.

Huizenga en Robbe (2011) geven aan dat een les pas motiverend is als kinderen doordrongen zijn van de noodzaak iets te leren (Huizenga, 2010, p. 123). We hebben gezien dat kinderen eerder enthousiast aan het werk zullen gaan als ze ervaren dat de opdracht zinvol is. Ook hierin is feedback erg belangrijk. Een leerkracht geeft al snel feedback als hij het werk of de houding van de leerling waardeert. Het geven van feedback is belangrijk, maar uit verschillende onderzoeken blijkt dat veel leerkrachten denken dat ze feedback geven, maar dat is in de praktijk wel degelijk anders (Bakx, 2012, p. 159).

Het geven van feedback heeft niet altijd een positieve invloed op leerlingen. Hattie & Timperley (2007) hebben namelijk ontdekt dat er een duidelijke relatie moet zijn met de taak wat uiteindelijk leidt tot meer inspanning. Echter is ook de tegenstelling bewezen, namelijk wanneer feedback geen relatie heeft met de taak, bestaat de kans dat leerlingen minder gaan presteren en er een gedemotiveerde houding ontstaat (Bakx, 2012, p. 158).

Feedback kan op verschillende manieren gegeven worden, namelijk taakgericht, persoonsgericht, procesgericht en resultaat- of productgericht. En tevens ook zowel positief als negatief. De reactie van de leerkracht op het leergedrag van kinderen kan de motivatie zeker beïnvloeden. Met deze feedback, in welke vorm dan ook, wordt het leergedrag geëvalueerd en het beïnvloedt de kans dat een volgende keer het gedrag wel of niet optreedt (Stuuroop, 2010, p. 21).

Verder valt er ook nog een onderscheid aan te geven tussen directe en uitgestelde feedback. Weekers, van Huygevoort, Bosman en Verhoeven (2010) geven aan dat leerlingen bij spelling meestal uitgestelde feedback krijgen (Stuuroop, 2010, p. 21). Het nagekeken dictee krijgen ze veelal bij het volgende dictee pas weer terug en dan zien ze wat ze fout hebben gedaan. Uit verschillende onderzoeken blijkt dan ook dat directe, procesgerichte feedback een positieve invloed heeft op de resultaten van leerlingen en op de motivatie ten aanzien van spelling (Stuuroop, 2010, p. 21). Voor de leerkracht betekent dit dat directe feedback, zowel procesgericht als productgericht een positieve invloed heeft.

5.6 Conclusie

Uit onderzoek van de onderwijsinspectie is gebleken dat het spellingonderwijs voldoende tot overwegend goed wordt beoordeeld (Bonset, 2009, p. 38). Echter zijn er genoeg onderzoeken gedaan om te concluderen dat dit enkel toepasbaar is op spellingtoetsen. Werk zonder grammaticafouten en spelfouten is een zeldzaamheid. 83% van de teksten bevat aan het eind van de basisschool spelfouten. Uit dit onderzoek blijkt dat 17 % van de leerlingen werk aflevert zonder spelfouten, 37% van de leerlingen één tot drie spelfouten maakt, 20% vier of vijf spelfouten en 38 % van de leerlingen maakt zes spelfouten of meer (van Gein, 2002, p. 12). Leerlingen presteren op toetsen naar de verwachting en binnen de doelstellingen. Aan die resultaten van het spellingonderwijs ligt het dus niet, maar een ander opvallend fenomeen is wel dat uit onderzoek van Bonset & Hoogeveen blijkt dat de toepassing wordt beoordeeld als matig (Bonset, 2009, p. 38). Het schrijfwerk van de leerlingen is behoorlijk onder de maat. Elke leerkracht streeft natuurlijk naar het doel dat kinderen foutloos leren spellen en dat ze daarnaast het nut van spellen in gaan zien. Zoals eerder benoemd is het nut inzien een belangrijke factor en we kunnen dan ook concluderen dat hier nog veel winst te behalen valt. Voor de leerkracht is het daarom belangrijk om tegenover het spellingonderwijs een serieuze houding aan te nemen, zodat leerlingen gaan zien dat er aandacht is voor spelling.

Verder is het geven van feedback een belangrijke factor in het motiveren van leerlingen. We hebben gezien dat het geven van feedback zowel een positieve als negatieve invloed kan hebben op de motivatie van leerlingen. Veel leerkrachten geven leerlingen uitgestelde feedback, maar uit verschillende onderzoeken blijkt dat directe, procesgerichte feedback een positieve invloed heeft op de resultaten van leerlingen en op de motivatie ten aanzien van spelling. (Stuuroop, 2010, p. 21) Ten slotte is differentiatie een belangrijk begrip. Op 40% van de scholen wordt niet gedifferentieerd, terwijl we eerder hebben gezien dat elke leerling een andere leerstijl heeft.

Al met al kunnen we concluderen dat er nog winst valt te behalen op verschillende gebieden. De doelstelling wordt behaald, maar het werk van leerlingen is matig. Aandacht besteden aan het nut van spelling, het geven van directe, procesgerichte feedback en differentiatie worden belangrijke speerpunten in het praktijkonderzoek.

6. Conclusie literatuuronderzoek

In het literatuuronderzoek is gekeken naar verschillende aspecten die betrekking hebben op de samenhang tussen de begrippen motivatie en spelling. De onderzoeksvraag die nu, aan het eind van het literatuuronderzoek, beantwoord wordt, is de volgende:

“In hoeverre spelen intrinsieke en extrinsieke factoren een rol bij de motivatie voor het vak spelling en in welke mate is het stimuleren van deze factoren van invloed op de prestaties van leerlingen?”

Aan de hand van het literatuuronderzoek wil ik conclusies trekken die van betekenis zijn voor bovengenoemde onderzoeksvraag. Het centrale thema van dit onderzoek is motivatie voor het vak spelling. Verschillende onderzoekers hebben geprobeerd de vinger te leggen op het begrip motivatie. Schunk e.a. definiëren motivatie als volgt:

“Motivatie is het proces waarbij een doelgerichte activiteit ingezet en in stand gehouden wordt (Schunk, 2008, p. 5).”

Het inzetten van een activiteit is, in dit onderzoek, de rol van de leerkracht. Waar het om draait is het in stand houden van deze activiteit. In de literatuur komt naar voren dat het spellingonderwijs voldoende tot overwegend goed wordt beoordeeld. Deze beoordeling komt tot stand na de analyse van een viertal punten, namelijk de resultaten, de inrichting van het spellingonderwijs, instrueren en differentiëren. In de vierde deelvraag wordt hier uitgebreid op ingegaan, maar we kunnen concluderen dat werk zonder spel- en grammaticafouten toch echt een zeldzaamheid is. Het foutloos willen spellen, dat te maken heeft met het spellinggeweten en het spellingbewustzijn, is een belangrijke, intrinsieke drijfveer die door de leerkracht gestimuleerd moet worden.

De theorie benoemt een drietal basale vormen van motivatie, namelijk intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie en a-motivatie. Een belangrijk gegeven uit de theorie is het feit dat elke leerling de drang ervaart om bezig te zijn, te presteren, plezier te ervaren en uitdaging te zoeken. Deze aspecten vormen belangrijke, intrinsieke drijfveren die aanzetten tot leren. Ondanks dit gegeven is het wel zo dat een groot deel van het onderwijs gebaseerd is op extrinsieke factoren. De inrichting van het onderwijs, waaronder het vak spelling valt, is één van deze factoren.

De inrichting van het spellingonderwijs, als extrinsieke factor, willen we samenvatten in een drietal aspecten. Allereerst moet het onderwijs in het algemeen zo ingericht zijn dat een leerling zich optimaal kan ontwikkelen. Het onderwijs moet ingericht worden aan de hand van doelen die aanzetten tot actie (Schunk, 2008, p. 5). Daarnaast moet het spellingonderwijs een betekenisvol geheel zijn. Het spellingonderwijs moet zinvol en relevant zijn voor de leerling (Oepkes H. , 2006). Als laatste moet je als leerkracht de leerlingen, in bepaalde mate, de vrijheid geven om bij te dragen aan de invulling van het onderwijs. Je moet leerlingen de gelegenheid geven om het probleem te formuleren en ze vanuit die analyse een oplossing aan laten dragen.

De drie bovengenoemde factoren met betrekking tot de inrichting van het onderwijs worden meegenomen in het praktijkonderzoek, zodat gekeken kan worden naar het effect van deze verandering op de motivatie voor en de resultaten van spelling. De behoeften van de leerlingen worden meegenomen en de aangegeven stimulerende factoren worden verwerkt in de lessen.

Een ander gegeven dat een rol gaat spelen in het praktijkonderzoek is het geven van feedback. Uit onderzoek blijkt dat het geven van directe, procesgerichte feedback een positieve invloed heeft op de resultaten van leerlingen en op de motivatie ten aanzien van spelling (Stuuroop, 2010, p. 21). De theorie van Bernard Weiner (2007) wordt hieraan gekoppeld. Het geven van feedback is volgens de theorie een belangrijk gegeven binnen het stimuleren van de extrinsieke motivatie.

Andere factoren die vanuit de theorie naar voren komen, maar nu niet expliciet behandeld worden, zijn: aandacht besteden aan het nut van spelling, het stimuleren van het spellinggeweten en het spellingbewustzijn, differentiëren en het inspelen op de behoeften van leerlingen. Wanneer we de onderzoeksvraag beantwoorden, komen we tot de volgende conclusie:

Binnen het spellingonderwijs spelen intrinsieke en extrinsieke factoren een belangrijke rol in het motiveren van leerlingen. Een extrinsieke factor in dit geheel is de leerkracht. De inrichting van het spellingonderwijs en het in stand houden van een spellingactiviteit zijn taken die de leerkracht in samenwerking met de leerling vervult. In het praktijkonderzoek wordt het spellingonderwijs geanalyseerd op de aanwezigheid van verschillende extrinsieke factoren. Tevens wordt er gekeken welke factoren, die vanuit de literatuur naar voren komen, aangebracht kunnen worden om de motivatie te verhogen. Het aandragen van verschillende factoren is niet genoeg. De leerkracht is de aangewezen persoon om deze aspecten positief te bekrachtigen. Vanuit de theorie kunnen we concluderen dat het stimuleren van deze factoren invloed heeft op de motivatie van de leerling. Stipek (1996) is over de rol van de leerkracht duidelijk. Hij geeft namelijk aan dat alles wat de leerkracht doet van invloed is op de motivatie van de leerling (Schunk, 2008, p. 300).

7. Praktijkonderzoek

7.1 Inleiding

In het literatuuronderzoek wordt, aan de hand van de onderzoeksvraag, ingegaan op verschillende aspecten die betrekking hebben op de samenhang tussen de begrippen motivatie en spelling. De hoofdvraag die hierin centraal staat, is de volgende:

“In hoeverre spelen intrinsieke en extrinsieke factoren een rol bij de motivatie voor het vak spelling en in welke mate is het stimuleren van deze factoren van invloed op de prestaties van leerlingen?”

Vanuit het literatuuronderzoek worden verschillende bevindingen meegenomen in het praktijkonderzoek. Er is gebleken dat de leerkracht binnen het gehele spellingonderwijs een belangrijke rol speelt. De invulling van deze rol heeft vooral betrekking op de inrichting van het spellingonderwijs, het in stand houden van activiteiten en het positief bekrachtigen van motiverende aspecten. De factoren die in het literatuuronderzoek naar voren kwamen, worden toegepast in het praktijkonderzoek. De praktijkvraag die aan het eind van het praktijkonderzoek wordt beantwoord, is de volgende:

“In hoeverre kun je als leerkracht intrinsieke en extrinsieke factoren inzetten om de motivatie voor en de resultaten van werkwoordspelling te verhogen?”

In deze vraag gaat het om intrinsieke en extrinsieke factoren. Uit de literatuurstudie is gebleken dat het spellinggeweten en het spellingbewustzijn intrinsieke drijfveren zijn die door de leerkracht gestimuleerd moet worden. Daarnaast ervaart elke leerling de drang om bezig te zijn, plezier te ervaren en uitdaging te zoeken. Aspecten die van invloed zijn op de intrinsieke motivatie. Als laatste speelt feedback een belangrijke rol. Bovengenoemde aspecten worden meegenomen in de opzet en verantwoording van het praktijkonderzoek.

7.2 Opzet praktijkonderzoek

Dit onderzoek wordt uitgevoerd als kwantitatief onderzoek. In eerste instantie draait het om de beleving. Hoe ervaren leerlingen het vak spelling en welke motiverende factoren zijn hierop van invloed? Door middel van een enquête wordt dit in kaart gebracht. De enquête wordt afgenomen in de groepen zeven en acht. Deze groepen bieden allebei actief spelling en werkwoordspelling aan. Wanneer de enquête is afgenomen, worden de resultaten geanalyseerd en verwerkt in een vernieuwde aanpak voor het spellingonderwijs van de onderzoeksgroep.

Het praktijkonderzoek gaat, na het afnemen van de enquête, over in een actieonderzoek. Tijdens dit actieonderzoek speelt de leerkracht in op factoren die naar voren komen uit de analyse van de enquête. Een groep van 36 wordt verdeeld over twee groepen. Eén groep van 22 leerlingen en één groep van 14 leerlingen. De groep van 14 leerlingen wordt in het actieonderzoek de controlegroep. Binnen de onderzoeksgroep worden verschillende, nieuwe aanpakken toegepast en geëvalueerd. Tijdens dit proces wordt gekeken naar de houding en motivatie van de leerlingen ten aanzien van de nieuwe aanpak. Aan het eind van het actieonderzoek worden de resultaten van de onderzoeksgroep vergeleken met de resultaten van de controlegroep. Resultaten spelen een belangrijke rol, omdat in

het onderzoek wordt gekeken naar het effect van de toevoeging van verschillende motivationele factoren op de resultaten van de leerlingen. In de verantwoording van het actieonderzoek wil ik hier dieper op ingaan om te kijken naar de concrete factoren die een rol spelen.

Om het praktijkonderzoek enigszins te structureren, worden er vooraf een aantal deelvragen geformuleerd die aan het eind van het onderzoek, door verschillende resultaten, beantwoord worden. De deelvragen die in het praktijkonderzoek centraal staan, zijn de volgende:

- In hoeverre is de leerling gemotiveerd voor het vak spelling?
- Wat heeft de leerling nodig om intrinsiek gemotiveerd te zijn of beïnvloed te worden door extrinsieke factoren.
- Wat heeft de leerkracht nodig om leerlingen te motiveren voor werkwoordspelling?
- In hoeverre kun je als leerkracht intrinsieke en extrinsieke factoren inzetten om de motivatie voor en de resultaten van werkwoordspelling te verhogen?

De eerste drie genoemde vragen worden onderzocht door de afname van de enquête en de praktijkuitvoering. De laatste vraag is tevens ook mijn praktijkvraag. Deze vraag vormt de conclusie van het gehele onderzoek waarop alle vragen teruggekoppeld kunnen worden. Naar aanleiding van het opstellen van de deelvragen wil ik een hypothese formuleren die hierop aansluit.

7.3 Hypothese

Aan de hand van bovengenoemde deelvragen worden er verschillende hypothesen geformuleerd.

1. Ik verwacht dat er bij de leerling een bepaalde intrinsieke motivatie aanwezig is, maar dat deze beperkt wordt, in positieve en negatieve zin, door verschillende extrinsieke factoren. De factoren hebben te maken met de inrichting van het onderwijs en de houding van de leerkracht.
2. Ik verwacht dat vele extrinsieke factoren een rol spelen binnen het spellingonderwijs. Het gehele onderwijs wordt immers bepaald door de methode, met invloed van de leerkracht. Dat een leerling daardoor beïnvloed wordt, lijkt aannemelijk. In hoeverre een leerling hier baat bij heeft, is de vraag. Ik denk dat de onderwijsbehoeften van de leerling vooral gericht zijn op een betekenisvol geheel en actiegerichtheid.
3. Al laatste verwacht ik dat de leerkracht een belangrijke rol speelt in het geheel. Het onderwijs, zoals eerder benoemd, wordt ingericht door de leerkracht. De leerkracht is in dit geval dus een extrinsieke factor die vanuit verschillende posities kan handelen. Ik denk dat een leerkracht handvatten nodig heeft om het spellingonderwijs effectief in te richten, zodat extrinsieke factoren een positieve lading krijgen.

Na de benoeming van de verschillende deelvragen en de daarbij horende hypothesen willen we nu, in volgorde, kijken naar de opzet van de enquête en de invulling van het actieonderzoek. Het praktijkonderzoek wordt daarna afgesloten met een slotconclusie, discussie en aanbeveling.

8. Enquête

8.1 Verantwoording enquête

In dit onderzoek is gekozen voor het afnemen van enquêtes, omdat hiermee, in grotere hoeveelheid, gegevens verzameld kunnen worden die van betekenis zijn voor het onderzoek. Met de enquête is vanuit verschillende invalshoeken in kaart gebracht hoe de leerlingen het vak spelling ervaren en beoordelen. Binnen de enquête is onderscheid gemaakt tussen spelling en werkwoordspelling. De enquête eindigt met een viertal open vragen die gericht zijn op het spellingbewustzijn, emotionele betrokkenheid van de leerling en meedenken binnen vernieuwingen. De vragen die in de enquête naar voren komen, worden in verschillende categorieën opgedeeld, namelijk:

- Inzet
- Ingeschatte vaardigheid
- Moeilijkheidsgraad
- Plezier
- Beleving van de instructie
- Rol van de leerkracht

Bovengenoemde indeling is tot stand gekomen na het literatuuronderzoek en omvat in grote lijnen aspecten die in het vervolg van het onderzoek van belang zijn. De enquête is afgenomen onder ongeveer 60 leerlingen van groep 7 en 8. Na de afname zijn de vragen geanalyseerd aan de hand van eerder genoemde categorieën. Deze gegevens worden hieronder geanalyseerd.

8.2 Analyse enquête

De enquête die is afgenomen bestaat uit 38 vragen. In figuur 3 wordt een de analyse weergegeven van de 34 gesloten vragen. De vragen die hierbij naar voren komen, zijn verdeeld over een zestal categorieën. In de verantwoording van de enquête worden deze categorieën afzonderlijk van elkaar benoemd.

		ingeschatte_vaardigheid	inzet	plezier	instructiebeleving	moeilijkheidsgraad	rol_leerkracht
ingeschatte_vaardigheid	Pearson Correlation	1	,372**	,287*	,401**	,527**	,152
	Sig. (2-tailed)		,002	,022	,001	,000	,231
	N	64	64	64	64	64	64
inzet	Pearson Correlation	,372**	1	,566**	,446**	,205	,202
	Sig. (2-tailed)	,002		,000	,000	,104	,109
	N	64	64	64	64	64	64
plezier	Pearson Correlation	,287*	,566**	1	,315*	,227	,188
	Sig. (2-tailed)	,022	,000		,011	,071	,138
	N	64	64	64	64	64	64
instructiebeleving	Pearson Correlation	,401**	,446**	,315*	1	,541**	,083
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,011		,000	,513
	N	64	64	64	64	64	64
moeilijkheidsgraad	Pearson Correlation	,527**	,205	,227	,541**	1	-,037
	Sig. (2-tailed)	,000	,104	,071	,000		,771
	N	64	64	64	64	64	64
rol_leerkracht	Pearson Correlation	,152	,202	,188	,083	-,037	1
	Sig. (2-tailed)	,231	,109	,138	,513	,771	
	N	64	64	64	64	64	64

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Figuur 3 Analyse enquête

Vanuit figuur 3 kijken we nu naar de samenhang tussen verschillende factoren. Allereerst kijken we naar de categorieën inzet, ingeschatte vaardigheid en plezierbeleving. In de analyse komt naar voren dat er een samenhang is tussen de ingeschatte vaardigheid en inzet van de leerling. Er kan een correlatie van .372 worden vastgesteld tussen ingeschatte vaardigheid en de inzet van de leerling (significant voor $p < .01$). Dit betekent dat er bij 13% van de leerlingen een samenhang is tussen de ingeschatte vaardigheid en de inzet. De ingeschatte vaardigheid is bij deze groep leerlingen dus bepalend voor de inzet.

Naast ingeschatte vaardigheid speelt ook plezierbeleving een rol binnen de inzet van de leerling. In de analyse komt naar voren dat er een correlatie van .566 kan worden vastgesteld tussen inzet en plezierbeleving (significant voor $p < .01$). Hieruit kan worden opgemaakt dat er bij 32% van de leerlingen een samenhang aanwezig is tussen de plezierbeleving en de inzet. Deze vaststelling leidt tot de conclusie dat plezierbeleving wel degelijk van invloed is op de inzet van de leerling.

Naast de eerder benoemde factoren spelen ook de moeilijkheidsgraad, instructiebeleving en ingeschatte vaardigheid een rol. Deze drie factoren worden hieronder verder geanalyseerd. Een eerste samenhang is aanwezig tussen de ingeschatte vaardigheid en de instructiebeleving. Tussen deze twee factoren kan een correlatie van .401 worden vastgesteld (significant voor $p < .01$). Dit betekent dat er bij ongeveer 16% van de respondenten een samenhang is te zien tussen deze twee facetten. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de mate van ingeschatte vaardigheid van invloed is op de beleving van de instructie. Een leerling die een hoge ingeschatte vaardigheid heeft, beleeft de instructie anders dan een leerling met een lage ingeschatte vaardigheid.

Tevens kan er een correlatie van .541 worden vastgesteld tussen de instructiebeleving en de moeilijkheidsgraad van spelling (significant voor $p < .01$). Bij ongeveer 29% van de leerlingen heeft de moeilijkheidsgraad van spelling invloed op de instructiebeleving. Hieruit kunnen concluderen dat wanneer een leerling het vak als moeilijk ervaart, dit ook zeker van invloed is op de beleving van de instructie. Een leerling die het vak als moeilijk ervaart, beleeft de instructie wel degelijk anders dan een leerling die het vak goed beheerst en het als gemakkelijk ervaart. De samenhang tussen de instructiebeleving, moeilijkheidsgraad en inzet is duidelijk aanwezig. In het vervolg van het praktijkonderzoek worden alle bovenstaande analyses meegenomen.

Tot slot wordt er gekeken naar een drietal specifieke vragen. Deze worden hieronder weergegeven, geanalyseerd en beantwoord. De vragen, die in volgorde worden beantwoord, zijn gericht op de relatie tussen de intrinsieke- en extrinsieke motivatie, de ingeschatte vaardigheid en de moeilijkheidsgraad en als laatste tussen de rol van de leerkracht en de instructiebeleving. Allereerst wordt ingegaan op de verhouding tussen de inzet van de leerling, de intrinsieke motivatie en de rol van de leerkracht, de extrinsieke factor.

1. Hoe is de verhouding tussen de inzet van de leerling (intrinsieke motivatie) en de rol van de leerkracht (extrinsieke factor).

Correlations			
		inzet	rol leerkracht
inzet	Pearson Correlation	1	,202
	Sig. (2-tailed)		,109
	N	64	64
rol_leerkracht	Pearson Correlation	,202	1
	Sig. (2-tailed)	,109	
	N	64	64

Figuur 4 Verhouding tussen intrinsieke en extrinsieke factoren

In deze eerste vraag wordt gekeken naar de inzet van de leerling en de rol van de leerkracht. Het gaat hierbij om de intrinsieke- en extrinsieke motivatie. Uit de hierboven weergegeven analyse kan worden geconcludeerd dat er geen significante samenhang is tussen de inzet van de leerling als intrinsieke factor en de rol van de leerkracht die naar voren komt als extrinsieke factor.

2. Hoe staan ingeschatte vaardigheid en moeilijkheidsgraad tegenover elkaar?

Correlations			
		ingeschatte_ vaardigheid	moeilijkheidsgraad
ingeschatte_vaardigheid	Pearson Correlation	1	,527**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	64	64
moeilijkheidsgraad	Pearson Correlation	,527**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	64	64

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Figuur 5 Verhouding ingeschatte vaardigheid en moeilijkheidsgraad

In de bovenstaande analyse wordt gekeken naar de samenhang tussen de ingeschatte vaardigheid, hoe denkt de leerling over zijn eigen kunnen en de moeilijkheidsgraad van het vak. In figuur 5 wordt zichtbaar dat er een significante samenhang aanwezig is. Er kan een correlatie van .52 worden vastgesteld tussen de ingeschatte vaardigheid van de leerling en de moeilijkheidsgraad van spelling, significant voor $p < .01$. Dit betekent dat er binnen ongeveer 27% van de scores een relatie aanwezig is tussen de ingeschatte vaardigheid en de moeilijkheidsgraad van het vak. De ingeschatte vaardigheid heeft invloed op de beleving van de moeilijkheidsgraad.

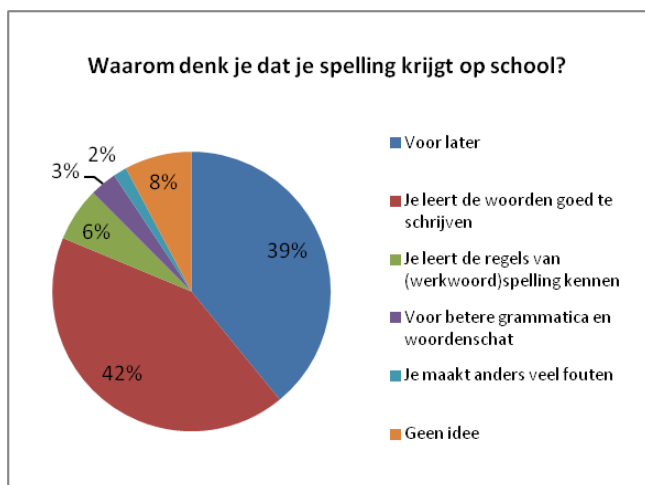
3. Hoe verhouden de rol van de leerkracht en instructiebeleving zich met elkaar?

Correlations		instructiebeleving	rol leerkracht
instructiebeleving	Pearson Correlation	1	,083
	Sig. (2-tailed)		,513
	N	64	64
rol_leerkracht	Pearson Correlation	,083	1
	Sig. (2-tailed)	,513	
	N	64	64

Figuur 6 Verhouding rol van de leerkracht t.o.v. instructiebeleving

Als laatste kijken we naar de verhouding tussen de rol van de leerkracht en de instructiebeleving. In hoeverre heeft de leerkracht invloed op de instructiebeleving van de leerling. In het figuur hierboven wordt duidelijk dat er geen significante correlatie is gevonden tussen deze twee factoren. Hieruit kunnen we verklaren dat rol van de leerkracht zich niet verhoudt tot de instructiebeleving van de leerling.

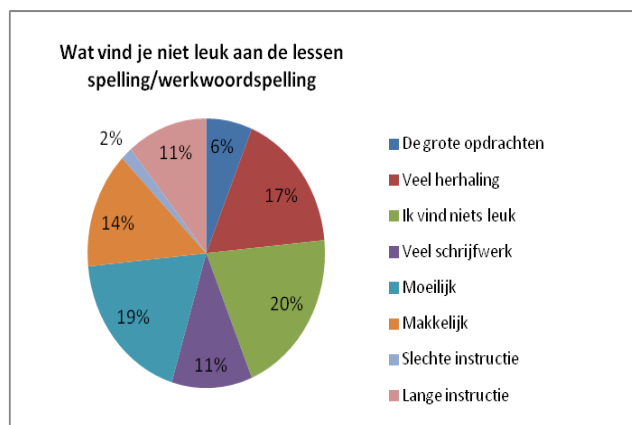
In bovenstaande analyse zijn de open vragen achterwege gelaten. Naast de beantwoording van de gesloten vragen is de leerlingen ook gevraagd om een viertal open vragen te beantwoorden. Een procentuele weergave van de respons wordt hieronder gegeven.



Figuur 7 Waarom krijg je spelling op school?



Figuur 8 Wat vind je leuk aan spelling?



Figuur 9 Wat vind je niet leuk spelling/werkwoordspelling?



Figuur 10 Wat zou je willen veranderen?

9. Actieonderzoek

9.1 Probleem/vraag

In het literatuuronderzoek komt naar voren dat het spellingonderwijs, door de onderwijsinspectie, voldoende tot overwegend goed wordt beoordeeld (Bonset, 2009, p. 38). Echter is werk zonder grammatica- en spelfouten een zeldzaamheid. Eerder hebben we deze resultaten geanalyseerd, maar kort gezegd bevat 83% van de teksten, aan het eind van de basisschool, spelfouten. Het schrijfwerk van de leerlingen is hiermee behoorlijk onder de maat. Elke leerkracht heeft het streven om kinderen foutloos te leren spellen. De ervaringen van leerlingen zijn voornamelijk dat het vak moeilijk en saai is, maar aan de andere kant wordt ook wel duidelijk het belang voor de toekomst benoemd. Deze twee aspecten zijn de aanleiding voor de vraagstelling. Binnen de vraagstelling staat de leerkracht centraal. Vanuit intrinsieke en extrinsieke factoren wordt gekeken naar verschillende aspecten die de motivatie voor en de resultaten van het spellingonderwijs kunnen verhogen. Wanneer we deze aspecten samenvoegen, komen we tot de volgende praktijkvraag voor het actieonderzoek:

“In hoeverre kun je als leerkracht intrinsieke en extrinsieke factoren inzetten om de motivatie voor en de resultaten van werkwoordspelling te verhogen?”

9.2 Verkenning

Zoals hierboven wordt benoemd, blijkt dat het spellingonderwijs niet eens zo slecht wordt beoordeeld. Toch blijft spelling een struikelblok. Het werk van leerlingen bevat veel fouten en dat willen we voorkomen, omdat juist deze leerlingen de maatschappij in moeten. Een opvallend gegeven is dat juist de leerlingen benoemen dat het vak spelling belangrijk is voor de toekomst. In figuur 7 komt naar voren dat 39% van de leerlingen benoemt spelling belangrijk te vinden voor later. Gedetailleerd geven leerlingen aan dat ze het nodig hebben voor de toekomst, om brieven en mails te schrijven en omdat het nodig is in de maatschappij. Echter is het wel zo dat leerlingen de kennis van spelling zich niet kunnen toe eigenen. De leerkracht heeft hierin de belangrijke taak om leerlingen de nodige spellingkennis bij te brengen. De leerkracht moet bij machte zijn om het spellingonderwijs zo in te richten dat leerlingen effectief kunnen leren. Schunk geeft hierbij aan dat het onderwijs ingericht moet worden aan de hand van doelen die aanzetten tot actie (Schunk, 2008, p. 5).

In de literatuur wordt zichtbaar gemaakt dat het spellingonderwijs een betekenisvol geheel moet zijn. Het spellingonderwijs moet zinvol en relevant zijn voor de leerling (Oepkes, 2006, p.). Wanneer we kijken naar de analyse van de enquête, dan wordt in figuur 9 weergegeven dat 17 % van de leerlingen vindt dat het spellingonderwijs vooral veel herhaling is. Daarnaast geeft 11% van de leerlingen aan dat het een kwestie is van veel schrijfwerk, waarbij de woorden uit de opdracht overgeschreven moeten worden.

Om een goed beeld te krijgen van het vak spelling in de onderzoeksgroep heb ik een tweetal lessen geobserveerd. Het gaat hierbij om een les spelling en een les werkwoordspelling. Een uitwerking van deze observatie wordt gegeven in bijlage 3. Hieronder wordt de observatie toegelicht en verantwoord.

9.2.1 Een kijkje in de klas. Spellingles anno 2013

Hoe ziet een spellingles er in de onderzoeksgroep uit?

Aan de hand van de observatiemal wordt gekeken naar een spellingles in de onderzoeksgroep. De observatie vindt plaats in de gehele groep 8 met vaste groepsleerkracht. De observatiemal wordt gebruikt om inzicht te krijgen in de spellinglessen, zoals deze momenteel gegeven worden. In de observatiemal wordt onderscheid gemaakt tussen vier onderwerpen: instructie, zelfstandige verwerking, evaluatie en pedagogisch klimaat. Vanuit deze vier categorieën wordt de les geanalyseerd. De observatiemal is opgesteld aan de hand van verschillende aspecten van handelingsgericht werken en het activerende directe instructiemodel. Het toepassen van de observatiemal valt niet als geheel betrouwbaar te benoemen, omdat de persoonlijke interpretatie van de observant een rol speelt.

Allereerst begint de les met de instructie. Wat opvalt aan de gehele les is dat er nauwelijks onderscheid is tussen instructie en zelfstandig werken. Zowel de spellingles als de les werkwoordspelling begint met een zin of een aantal woorden op het bord. De leerkracht vraagt de leerlingen de goede werkwoordsvorm of betekenis van woorden te benoemen. Na deze opening vervolgt de leerkracht de les en gaat hij over tot het geven van instructie. Zoals in de observatie is te lezen, maakt de leerkracht veel gebruik van instructie en verwerking. De leerkracht geeft uitleg over de opdracht en de leerlingen maken de opdracht. Deze werkvorm gaat gedurende de gehele les door en alle leerlingen werken in hetzelfde tempo aan dezelfde opdrachten. Aan het eind van de les krijgen de leerlingen de mogelijkheid om de les af te ronden. De leerlingen die het werk af hebben, zijn op dat moment aan het lezen. Wanneer we de instructie in zijn geheel analyseren, dan kunnen we concluderen dat de gehele instructie leerkrachtafhankelijk is. Tevens zijn er geen instructiemodellen en niveaugroepen te benoemen.

De taak van de leerkracht tijdens het zelfstandig werken is voornamelijk de rust en orde bewaren in de klas door adequaat in te spelen op leerlingen die de orde verstoren of niets aan het doen zijn. Wat opvalt, is dat de leerkracht nauwelijks gebruik maakt van beloningen of het geven van feedback tijdens het proces. Wanneer we dit laatste gegeven koppelen aan de theorie, dan is daar echter wel een tegenstrijdigheid in te vinden. Uit onderzoek blijkt namelijk dat juist het geven van directe, procesgericht feedback een positieve invloed heeft op de resultaten van leerlingen en op de motivatie ten aanzien van spelling (Stuuroop, 2010, p. 21). Een andere opvallend gegeven is de zelfstandigheid van de leerlingen. Alle leerlingen zijn tegelijkertijd bezig met hetzelfde, waarbij weinig overleg plaatsvindt. Er is geen differentiatie aanwezig binnen beide geobserveerde lessen. Wel is het zo dat een aantal leerlingen door de onderwijsassistent geholpen wordt met het automatiseren van werkwoordspelling.

Als laatste kijken we naar de evaluatie. Wat zichtbaar wordt in de observatiemal is dat er nauwelijks tot geen feedback aanwezig is in de les. De feedback die wel door de leerkracht gegeven wordt, is vooral gericht op de taak en de persoon van de leerling. De feedback die gegeven wordt is echter wel gemeend. Wanneer we de houding van de leerkracht hierin analyseren, dan valt op dat deze vooral resultaat gericht is. Opmerkingen als: "Dit hebben we eerder behandeld, dus dat moet je nu wel begrijpen" of "Ik verwacht dat jullie weinig fouten maken en vooral netjes schrijven", komen in de manier van doceren duidelijk naar voren.

Concluderend, maar niet generaliserend voor het gehele onderwijs, kunnen we een aantal opvallende aspecten binnen de onderzoeksgroep benoemen. De instructie is voornamelijk, voor alle leerlingen, leerkracht gebonden. De leerlingen hebben binnen de les een passieve houding, werken veelal vooruit of zijn aan het tekenen op een los blaadje. De leerkracht probeert de leerlingen scherp te houden met opmerkingen en vragen, maar de aandacht is minimaal. Feedback komt in de les nauwelijks voor en is, in een voorkomend geval, vooral gericht op de taak of de houding van een leerling. Differentiatie komt binnen de onderzoeksgroep alleen naar voren in een vorm van herhaling. Leerlingen die moeite hebben met werkwoordspelling krijgen een aantal werkbladen die gericht zijn op het vervoegen van werkwoorden. Bovengenoemde aspecten vormen kort gezegd het beeld van een spellingles in de onderzoeksgroep.

9.2.3 Terugkoppeling op “Verkenning”

Aan de hand van de observatie wil ik nu terugkoppelen op de verkenning en de vraag die aan het begin van het actieonderzoek is vastgesteld. Vanuit de observatie kunnen een aantal aspecten worden benoemd die tegenstrijdig zijn met de eerder onderzochte theorie. Vanuit het motivatie continuüm kunnen we benoemen dat intrinsieke motivatie met betrekking tot spelling aanwezig is. De extrinsieke motivatie door de leerkracht juist erg laag. Leerlingen geven in het algemeen aan niet of nauwelijks feedback te ontvangen van de leerkracht. Uit de theorie en verschillende onderzoeken blijkt echter dat het geven van directe, procesgerichte feedback een positieve invloed heeft op de resultaten en motivatie ten aanzien van spelling (Stuup, 2010, p. 21). Dit gegeven wordt meegenomen in de opzet van het verbeterplan.

Uit de observatie komt ook naar voren dat de leerlingen vooral een passieve houding hebben in de les. We hebben in de theorie gezien dat een spellingles ingericht moet worden aan de hand van doelen die aanzetten tot actie, het moet een betekenisvol geheel zijn en tevens zinvol en relevant. Samenvattend kunnen we uit de observatie opmaken dat leerlingen geen actieve houding aannemen in de spellingles wat leidt tot verveling en vooruit werken. De rol van de leerkracht en het geven van feedback worden meegenomen in het plan ten aanzien van de verbeteracties, omdat de observatie en de theorie elkaar in deze gevallen tegenspreken. Met deze verkenning willen we nu de overstap maken naar de opzet van de verbeteracties.

9.3 Plan/verbeteractie

Aan de hand van de verkenning en de analyse van de enquête wordt een plan opgesteld voor verbeteracties die uitgevoerd worden binnen de onderzoeksgroep. Op basis van de theorie en de observatie worden verschillende acties opgezet die vallen onder de volgende categorieën:

- Instructie
- Differentiatie
- Feedback

De opgezette acties worden uitgevoerd en geëvalueerd aan de hand van een nameting. De voormeting en nameting zijn gericht op de woorden die dit blok aan de orde komen. Beide metingen bevatten dezelfde woorden, maar in een andere context.

Voordat de acties binnen de verschillende categorieën uitgewerkt en verantwoord worden, kijken we naar de samenstelling van de onderzoeksgroep en het onderwijsaanbod dat binnen het praktijkonderzoek van belang is.

9.3.1 Onderzoeksgroep

De deelnemende groep is een groep acht van 36 leerlingen. Deze leerlingen zijn verdeeld over twee groepen. De onderzoeksgroep bevat 22 leerlingen en de controlegroep 14 leerlingen. In de verschillende analyses en gegevens is te zien dat er in de onderzoeksgroep maar 21 leerlingen benoemd worden. In de onderzoeksgroep zit één leerling die afwezig is door langdurige ziekte. Deze leerling werkt mee, maar heb ik in de analyse achterwege gelaten, door vele afwezigheid. Wanneer we de groep analyseren op gedragsproblematiek, dan is de controlegroep in dat opzicht zwaarder door twee extremen. Als we deze leerlingen weg laten, dan is de groep qua gedrag- en leerproblematiek gelijk. Concreet gezegd betekent dit dat er in iedere groep een aantal leerlingen met dyslexie zitten en een aantal leerlingen met een andere gedrag- of leerstoornis. Ook qua niveau is de klas verdeeld in gelijke groepen. In de figuren 11 en 12 wordt een overzicht gegeven van de behaalde resultaten. De resultaten zijn gebaseerd op de methodegebonden toetsen. De gemiddelde cijfers komen voort uit de toetsen die aan het eind van blok 1 t/m 7 zijn afgenomen. De school maakt gebruik van de methode 'Taal actief' (2003).

Kort wil ik ingaan op onderstaande resultaten. Voor zowel spelling als werkwoordspelling geldt dat de controlegroep een aantal tienden lager scoort. Dit heeft echter weinig betekenis in het geheel. De diversiteit in cijfers is in beide groepen aanwezig. In zowel de controle- als in de onderzoeksgroep zijn er leerlingen die naar boven uitschieten, maar ook naar beneden. Het verschil in niveau in de beide groepen is te verwaarlozen. Er wordt in het vervolg van het praktijkonderzoek geen rekening gehouden met deze kleine verschillen, omdat zowel de gedrag- en leerstoornissen als het niveau gelijkwaardig is.

Onderzoeksgroep	
GM Spelling	GM WW-Spelling
7,4	4,9
7,9	5,7
8,1	5,7
8,3	6,0
8,3	6,1
8,4	6,1
8,4	6,8
8,6	7,0
8,6	7,0
8,6	7,1
8,7	7,4
8,7	7,4
9,0	7,5
9,3	7,5
9,3	7,5
9,3	7,9
9,4	7,9
9,4	8,1
9,7	8,5
9,9	8,8
10	9,4
8,8 Gemiddelde	7,2

Figuur 11 Gemiddelde cijfers onderzoeksgroep

Controlegroep	
GM Spelling	GM WW-Spelling
5,9	4,9
6,2	5,3
6,6	5,9
8,4	6,1
8,5	6,2
8,7	6,8
8,7	7,2
9,0	7,3
9,0	7,3
9,4	7,4
9,5	8,2
9,6	8,4
9,6	8,5
10,0	9,4
8,5 Gemiddelde	7,1

Figuur 12 Gemiddelde cijfers controlegroep

9.3.2 Onderwijsaanbod

Het praktijkonderzoek wordt uitgevoerd gedurende blok 8 van de methode ‘Taal actief’ (2003). Blok 8 staat binnen werkwoordspelling geheel in het teken van het vervoegen van werkwoorden in een samengestelde zin. In blok 1 t/m 7 zijn alle categorieën van werkwoordspelling afzonderlijk behandeld. Dit betekent dat de leerlingen in principe bekend zijn met alle regels die de jaarstof aanbiedt. Feitelijk kunnen we zeggen dat in blok 8 alle regels en categorieën terugkomen. De lesopbouw van de onderzoeksgroep wijkt af van de controlegroep. De lesopbouw van de onderzoeksgroep wordt beschreven in figuur 13. De controlegroep volgt het spellingonderwijs, zoals in de methode wordt voorgeschreven. Dit wordt beschreven in figuur 14. In de lesopbouw is te zien dat beide groepen de basislessen volgen. Deze lessen worden gegeven vanuit de methode, waarbij gebruik wordt gemaakt van het werkboek dat door de methode wordt aangeboden. De differentiatie, die in de onderzoeksgroep naar voren komt, wordt later beschreven. Bakkaarten zijn, vanuit de methode aangeboden, differentiatiematerialen. Deze kaarten worden door beide groepen gebruikt na het signaaldictee. Voor het signaal- en het controledictee worden de methodegebonden toetsen gebruikt. In het kort is dit de opbouw van het blok beschreven vanuit de methode. Binnen beide groepen staat spelling op de dagen maandag t/m woensdag ingepland. Twintig minuten per dag is de beschikbare onderwijstijd voor spelling. Deze tijd wordt gebruikt voor instructie en verwerking. Differentiatie in de vorm van remedial teaching en pre-teaching valt buiten deze tijd.

Opbouw blok 8 onderzoeksgroep				
Week 1		Week 2	Week 3	Week 4
Dag 1	Voormeting/basisles	Basisles	Differentiatie/automatiseren/bakkaart	Differentiatie/automatiseren
Dag 2	Basisles	Signaaldictee	Differentiatie/automatiseren/bakkaart	Differentiatie/automatiseren
Dag 3	Basisles	Differentiatie	Differentiatie /automatiseren/bakkaart	Controledictee/nameting

Figuur 13 Lesopbouw onderzoeksgroep

Opbouw blok 8 controlegroep				
Week 1		Week 2	Week 3	Week 4
Dag 1	Voormeting/basisles	Voormeting/basisles	Bakkaart	
Dag 2	Basisles	Signaaldictee	Bakkaart	
Dag 3	Basisles	Bakkaart	Bakkaart	Controledictee/nameting

Figuur 14 Lesopbouw controlegroep

9.3.3 Actieplan

Aan de hand van de enquête en de observatie wordt hieronder een uitwerking en verantwoording gegeven van het actieplan. De drie aspecten die benoemd worden, zijn: instructie, differentiatie en feedback.

9.3.3.1 Instructie

Voor de opzet van de lessenserie heb ik ervoor gekozen om de opzet van de basislessen en de inhoud van de weken 2,3 en 4 aan te passen. Voor de inrichting van de verschillende lessen heb ik ervoor gekozen om gebruik te maken van het activerende directe instructiemodel. In figuur 15 wordt de opbouw van dit model weergegeven. Het activerende directe instructiemodel geeft structuur en biedt efficiëntie in de les. Evenzo wordt binnen de theorie van dit model benoemd dat leerlingen die zwak presteren baat hebben bij een vaste lesstructuur. De leerlingen weten wat er komt en wat ze kunnen verwachten (Leenders, 2002, p. 23).

Model Activerende Directe Instructie

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

Figuur 15 Model activerende directe instructie

Vanuit dit model worden twee wegen van handelen benoemd, namelijk uitvoerend handelen en strategisch handelen. In dit geheel heb ik gekozen voor een balans tussen beide, maar de nadruk ligt op strategisch handelen. Uit de voormeting is namelijk gebleken dat het vooral gaat om een verkeerde interpretatie van de spellingregels. Het strategisch handelen is gericht op het voorbereiden, begeleiden en evalueren van het uitvoerend handelen. Vanuit het uitvoerend handelen wordt er gekeken naar het goed structureren van kennis en vaardigheden. Een combinatie van beide vormen, zorgt voor optimaal gebruik van het model. Het model is gericht op interactie en begeleiding. Vanuit dit model wordt het klassikale systeem gewijzigd in een handelen gericht op onderwijsbehoeften.

Eén van de fasen die in het model naar voren komt, is de zelfstandige verwerking. De leerlingen van de onderzoeksgroep gaan, na de begeleide inoefening, zelfstandig aan het werk. Dit wijkt af van de normale lesopbouw. Door deze zelfstandige verwerking komt er meer ruimte vrij voor differentiatie.

Tijdens de instructie wordt er ook gebruik gemaakt van verschillende hulpmiddelen. Deze hulpmiddelen zijn gericht op het memoriseren van de spellingregels. In de klas komen verschillende platen te hangen met daarop de bijbehorende regels. Een uitwerking van de platen is te vinden in bijlage 4. Tevens gaan de leerlingen zelf ondersteuning maken. Uit de voormeting is namelijk gebleken dat bij veel leerlingen de regels niet bekend zijn. Deze ondersteuning wordt tevens gedurende het gehele spellingonderwijs, tijdens de verschillende onderdelen, gebruikt.

9.3.3.2 Differentiatie

Ik heb ervoor gekozen om differentiatie in de les voorop te stellen. Zoals in figuur 9 is te zien, geeft 28 % van de leerlingen aan dat het spellingonderwijs een kwestie is van veel schrijven en herhaling. De actie ontbreekt, terwijl de theorie juist aangeeft dat het onderwijs een geheel moet zijn van

doelen die aanzetten tot actie (Schunk, 2008, p. 5). Ook Oepkes benoemt dat het spellingonderwijs zinvol en relevant moet zijn (Oepkes, 2006). In dit onderzoek wordt het standpunt uitgedragen dat het maken van verschillende opdrachten zeker relevant is, maar dat het goed is om binnen de differentiatie ook te kijken naar verschillende manieren van werken.

Allereerst wordt er in de les onderscheid gemaakt tussen zelfstandig werken en werken onder begeleiding. De leerlingen die extra begeleiding nodig hebben, gaan onder begeleiding van de RT of de groesleerkracht aan het werk. De leerlingen werken in de meeste gevallen zelfstandig en in eigen tempo.

Naast het verschil in tempo is er ook aandacht voor verschillende manieren van werken. Met het werkwoordcircuit wordt ingespeeld op de verschillende leerstijlen van de leerlingen. Hierbij gaat het om het automatiseren van de spellingregels op diverse manieren. In bijlage 5 zijn de verschillende opdrachten te zien die tijdens het werkwoordcircuit aan de orde komen. Ik heb in deze vorm van differentiatie gekozen voor een heterogene groepssamenstelling. De leerlingen worden verdeeld over 5 groepen van 4 á 5 leerlingen. Met heterogene groepen worden sterke, zwakke en gemiddelde leerlingen in één groep geplaatst. In dit geval worden de leerlingen ingedeeld op niveau. De leerlingen kunnen door een heterogene groepssamenstelling elkaar ondersteunen en leren zo dingen naar elkaar te verwoorden.

Als laatste wordt er gebruik gemaakt van een werkboek dat betrekking heeft op werkwoordspelling. In dit werkboek komen vooral veel puzzels en doe-opdrachten naar voren. Het is een andere manier van werken, waarbij de regels centraal blijven staan. Dit werkboek heeft de intentie leerlingen zelfstandig aan het werk te zetten met spellingregels. Dit werkboekje wordt gebruikt als klaarwerk en tijdens de inloop. Deze drie aspecten worden toegepast tijdens de onderwijstijd die ingepland is voor spelling. Het werkwoordcircuit valt in veel gevallen onder de oriëntatie of wordt uitgevoerd op een ander moment van de dag.

9.3.3.3 Feedback

Als laatste staat het onderdeel feedback centraal. In dit geval is feedback geen weergave van communicatie tussen leerling leerkracht, maar ook de communicatie tussen de leerlingen onderling. De rol van de leerkracht in dit geheel is leerlingen door middel van feedback stimuleren en procesgericht benaderen. De leerkracht vervult deze rol tijdens het zelfstandig werken.

Tijdens de begeleide inoefening komt feedback ook duidelijk naar voren, maar ligt de nadruk op het reflecteren met betrekking tot de spellingvaardigheid. De leerkracht analyseert met de leerlingen verschillende zinnen en woorden.

Ten slotte staat feedback ook centraal in het werkwoordcircuit. In de verschillende opdrachten is te zien dat er in de meeste gevallen, door de leerlingen, gecommuniceerd moet worden over gemaakte keuzes en eventuele verbeteringen. Vanuit het theoretisch kader kan hierbij benoemd worden dat hiermee het vermogen om te reflecteren op spelling gestimuleerd wordt. Oepkes geeft namelijk aan dat slechte spelling komt doordat leerlingen de zin van correcte spelling niet inzien. Het ontbreekt de leerlingen aan spellinggeweten en spellingbewustzijn (Oepkes H., 2008). Met het werkwoordcircuit wordt ingespeeld op het spellingbewustzijn. Leerlingen reflecteren met elkaar op de spelling en

verschillende processen die daarbij aan de orde komen. De leerkracht benadert tijdens de instructie en bij het geven van feedback vooral het spellinggeweten door leerlingen duidelijk te maken waarom bepaalde dingen zijn zoals ze zijn. In het proces van feedback geven neemt de leerkracht een voorbeeldfunctie en een open houding aan door verschillende spellingprocessen te verwoorden.

Al de bovengenoemde punten worden in het praktijkonderzoek uitgevoerd. Het praktijkonderzoek is uitgevoerd binnen een tijdpad van vier weken en wordt hieronder geëvalueerd.

9.4 Evaluatie

Na de lessenserie heeft het controledictee plaatsgevonden en is er een nameting geweest. Deze metingen geven de verandering in prestatie weer. Tevens hebben de leerlingen een evaluatie ingevuld met betrekking tot de lessenserie. Uit deze verschillende metingen trekken we verschillende conclusies die gerelateerd worden aan eventuele veranderingen in de resultaten van en de motivatie voor spelling.

9.4.1 Resultaten nameting & evaluatie

Een kritische noot die bij het praktijkonderzoek gegeven moet worden, is de tijdsinvestering en de groepsgrootte. De onderzoeksgroep is te klein om vast te stellen of de motivatie en prestaties significant zijn toegenomen om ook werkelijk een generaliserend resultaat vast te stellen. De lessen zijn uitgevoerd binnen een tijdsbestek van vier weken. Op de dagen maandag, dinsdag en woensdag is aandacht besteed aan de vernieuwde aanpak. De kinderen hebben dus maar relatief kort met de aanpak gewerkt. Het resultaat van het praktijkonderzoek kan eigenlijk alleen toegepast worden op de deelnemende groep kinderen. Om het onderzoek betrouwbaarder te maken is nader onderzoek in dezelfde vorm nodig, maar dan met meer tijd en leerlingen.

Om de nameting te analyseren kijken we allereerst naar de verschillende resultaten. In figuur 16 worden de resultaten van de onderzoeksgroep afgebeeld. De resultaten van het signaaldictee en het controledictee zijn gedurende het onderzoek, in deze groep, tussenmetingen, maar zeggen weinig over de werkelijke vooruitgang. Toch is te zien dat de prestatie van twaalf leerlingen is verbeterd. Er is bij twee leerlingen sprake van achteruitgang. Wel liggen deze cijfers dicht bij elkaar. Wanneer we de nameting met de voormeting vergelijken, kunnen we opmaken dat elf leerlingen het werkwoorddictee beter hebben gemaakt. Slechts vier leerlingen zijn achteruit gegaan en zes leerlingen maken een gelijk aantal fouten. Het gemiddelde aantal fouten binnen de groep is echter gedaald. Hieruit kunnen we dus concluderen dat er binnen de onderzoeksgroep een lichte stijging in prestatie heeft plaatsgevonden.

In figuur 17 worden de resultaten van de controlegroep weergegeven. Wanneer we deze gegevens analyseren, wordt duidelijk dat na het maken van het controledictee zes leerlingen vooruit zijn gegaan, zes leerlingen gelijk zijn gebleven en twee leerlingen achteruit zijn gegaan. Het gemiddelde is echter wel vooruit gegaan, maar is één punt lager dan de onderzoeksgroep. In de nameting is te zien dat zes leerlingen vooruit zijn gegaan, drie leerlingen scoren gelijk en vier leerlingen maken meer fouten. Het gemiddelde aantal fouten binnen de controle groep is zo goed als gelijk gebleven. Het verschil met de onderzoeksgroep is één fout.

0-meting aantal fouten	Signaaldictee	Controledictee	Nameting
10	6	6	6
3	5	9	3
6	7,5	10	6
11	6	6	9
14	4	5	14
9	6	9	9
14	5	6	9
10	6	7,5	4
9	5	4	11
5	6	9	8
7	6	10	3
8	7,5	7,5	6
13	4	5	10
7	10	10	6
6	6	10	13
9	5	7,5	9
13	6	5	4
7	7,5	7,5	7
13	6	6	3
8	6	9	9
8	6	6	5
9,0	6,0	7,4	7,3
	Vooruit		
	Achteruit		
	Gelijk		

Figuur 16 Resultaten onderzoeksgroep

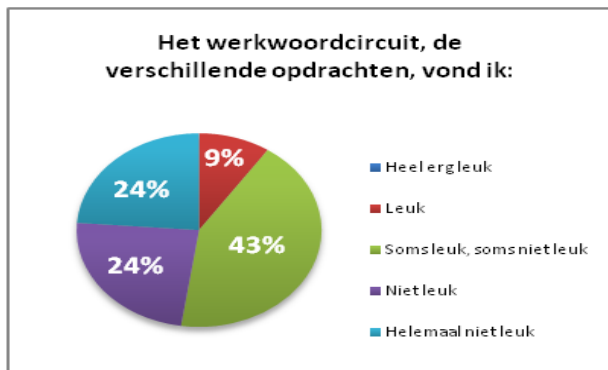
0-meting aantal fouten	Signaaldictee	Controledictee	Nameting
10	5	6	9
13	4	4	9
6	7,5	9	6
3	6	7,5	7
7	7,5	7,5	8
10	6	6	7
12	5	4	9
8	7,5	6	7
4	6	7,5	4
11	5	6	11
9	5	5	12
8	6	7,5	12
8	5	5	
10	7,5	7,5	7
8,5	5,9	6,3	8,3
	Vooruit		
	Achteruit		
	Gelijk		

Figuur 17 Resultaten controlegroep

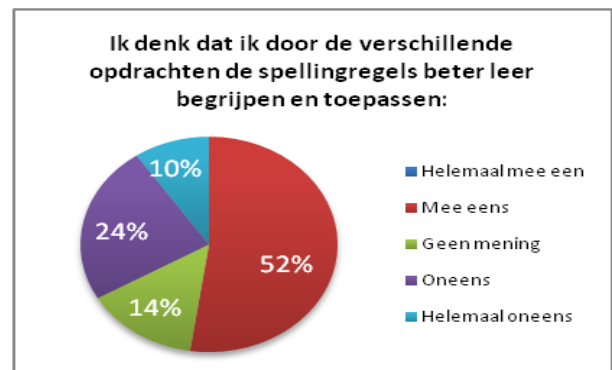
Zoals eerder aangegeven leiden deze resultaten niet tot een generaliserende conclusie. Alle metingen zijn een momentopname. Wel blijkt dat in beide groepen voornamelijk dezelfde fouten worden gemaakt. Aan de hand van de gemaakte fouten kunnen we voor beide groepen concluderen dat de regels verkeerd worden toegepast. Door een geringe of verkeerde toepassing van de regels zullen de resultaten, ook niet door het stimuleren van motiverende factoren, vooruit gaan. Een belangrijk gegeven in dit onderzoek is een ander, bijkomend probleem. Het geringe spellingbewustzijn heeft een sterke invloed op de resultaten van de leerlingen. Leerlingen missen een goede toepassing van de regels en het besef van goed en fout is nauwelijks aanwezig. Inspelen, door middel van motiverende factoren, op het aspect van spellingbewustzijn zou het geheel in een ander daglicht plaatsen. Deze conclusie draagt wel bij aan het onderzoek en is belangrijk om mee te nemen.

Het tweede aspect uit de onderzoeksvraag heeft betrekking op de motivatie voor het vak spelling. Aan het eind van het praktijkonderzoek is een evaluatie onder de deelnemende leerlingen afgenomen. De evaluatie is voornamelijk gericht op plezierbeleving, motivatie en verschillende manieren van werken. Uit deze evaluatie worden hieronder een aantal opvallende gegevens weergegeven.

Allereerst wil ik kijken naar het werkwoordcircuit. De concrete invulling van het circuit had betrekking op het automatiseren van de spellingregels door middel van verschillende werkvormen. In figuur 18 en 19 wordt gekeken naar de leeropbrengst van de leerlingen binnen deze werkvorm.



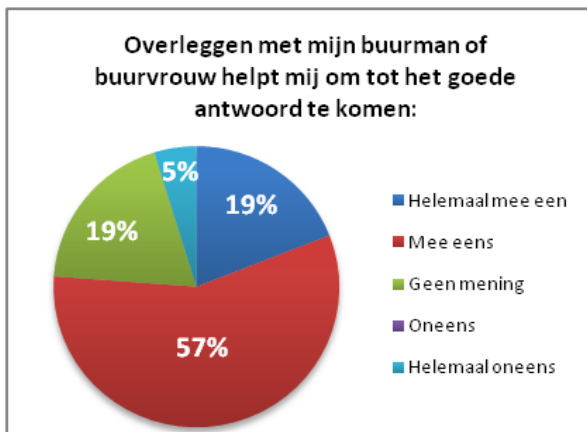
Figuur 18 Werkwoordcircuit



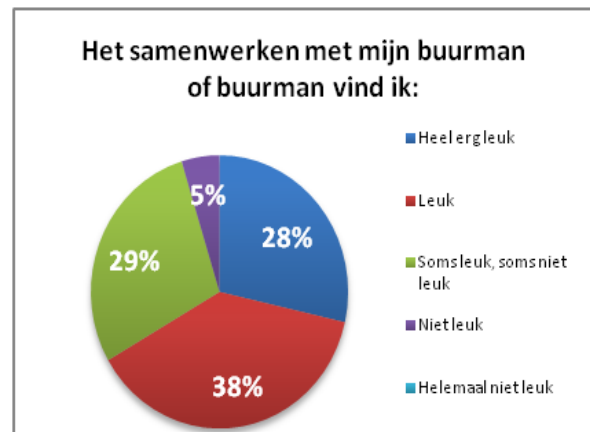
Figuur 19 Toepassen en begrijpen van de spellingregels

In figuur 18 wordt duidelijk dat 43% van de leerlingen het werkwoordcircuit beoordeeld als soms leuk, soms niet leuk. Daarnaast geeft 48% van de leerlingen aan het niet leuk of helemaal niet leuk te vinden. Hieruit kunnen we concluderen dat de leerlingen deze verschillende opdrachten nauwelijks positief beoordelen. Wanneer we daar het leerrendement tegenover zetten, zien we dat 52% van de leerlingen aangeeft de spellingregels beter leert begrijpen en toepassen door middel van de verschillende opdrachten. Hieruit kunnen we concluderen dat het leerrendement zeker aanwezig is, maar dat deze manier van leren niet aansluit bij de leerstijl van elke individuele leerling.

Een tweede aspect is samenwerking. Gedurende het onderzoek is er tijdens de instructie en het zelfstandig werken aandacht besteed aan verschillende manieren van interactie. Samenwerken was één van deze aspecten. In onderstaande figuren wordt de effectiviteit en beleving van de leerlingen, rondom samenwerking, weergegeven.



Figuur 7 Effectiviteit samenwerken

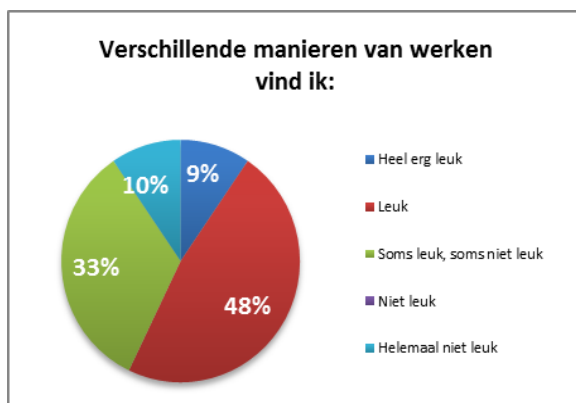


Figuur 21 Beleving samenwerken

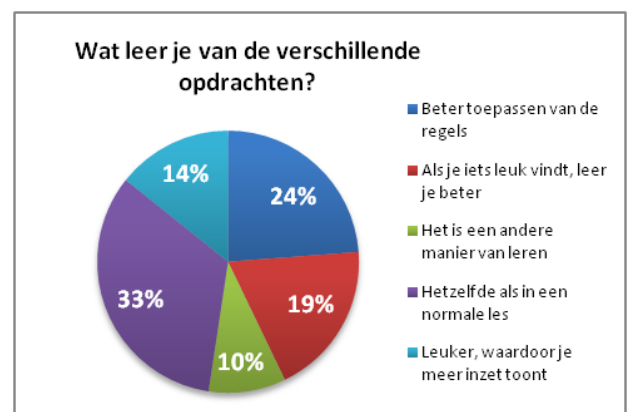
Wanneer we deze twee figuren analyseren en vergelijken, dan worden een aantal dingen zichtbaar gemaakt. Allereerst wordt in figuur 20 duidelijk dat 76% van de leerlingen aangeeft dat overleggen helpt om tot het goede antwoord te komen. De relatie met de beleving is duidelijk aanwezig. In figuur 21 komt naar voren dat 66% van de leerlingen benoemt het samenwerken leuk of zelfs heel erg leuk te vinden. De wisselwerking tussen de beleving en komen tot het goede antwoord is duidelijk aanwezig. Hieruit kunnen we concluderen dat samenwerken de leerling helpt om tot het goede antwoord te komen. Tevens heeft samenwerking een positieve invloed op de plezierbeleving bij spelling.

Een laatste aspect dat vanuit de evaluatie wordt benaderd, is de manier van werken. Vanuit verschillende contexten zijn instructie- en werkvormen aangeboden. Daarnaast is aan de leerlingen de vraag voorgelegd in hoeverre ze liever het oude systeem hanteren. In de figuren 22 t/m 25 wordt de feedback en mening vanuit de leerlingen weergegeven. Wanneer we deze figuren met elkaar vergelijken, wordt zichtbaar dat het merendeel van de leerlingen positief reageert op de veranderingen binnen de spellingles. Wanneer we kijken naar de mening rondom de vernieuwingen, dan komt in figuur 25 naar voren dat 19% van de leerlingen liever spelling krijgt volgens de standaard methode. Daar tegenover staat echter wel dat 47% van de leerlingen de vernieuwingen als positief ervaart. Het overige percentage heeft hierin geen mening.

De verschillende manieren van werken zorgen voor uiteenlopende reacties en meningen. Een gegeven dat duidelijk naar voren komt uit de figuren 22 en 24 is dat de leerlingen benoemen dat leren op een andere manier als positief wordt ervaren. In figuur 24 geeft 62% van de leerlingen aan leren op een andere manier leuk te vinden. De 19% van de leerlingen die aangeeft beter te leren wanneer iets leuk wordt gevonden, kan hieraan gekoppeld worden. Met betrekking tot motivatie is dit een waardevolle analyse. Echter staat hier wel tegenover dat een ander percentage van de leerlingen aangeeft dat het liever werkt volgens de oude principes of weinig verandering merkt. Dit gegeven is te verklaren, omdat iedere leerling werkt vanuit een eigen, dominante leerstijl.



Figuur 22 Verschillende manieren van werken



Figuur 23 Verschillende opdrachten



Figuur 24 Veranderingen



Figuur 25 Spellingles

Bovenstaande analyses zijn een weergave van de resultaten. De resultaten die voortkomen uit het praktijkonderzoek. Deze uitkomsten worden meegenomen in de terugkoppeling op de praktijkvraag.

9.4.2 Terugkoppeling praktijkvraag

Na de evaluatie van de resultaten wordt nu een terugkoppeling gemaakt naar de praktijkvraag. De beantwoording van deze vraag en de conclusies van de theorie vormen uiteindelijk de slotconclusie. De vraag die het gehele praktijkonderzoek centraal stond, is de volgende:

“In hoeverre kun je als leerkracht intrinsieke en extrinsieke factoren inzetten om de motivatie voor en de resultaten van werkwoordspelling te verhogen?”

Wanneer we deze vraag analyseren, kunnen we deze opdelen in twee delen, namelijk de intrinsieke en extrinsieke factoren die ingezet kunnen worden. Allereerst kijken we naar de inzet van intrinsieke factoren. Uit het onderzoek is gebleken dat je deze niet concreet kun inzetten, omdat het een vorm van motivatie is die uit de leerling zelf komt. Vanuit de enquête kunnen we concluderen dat de leerlingen wel degelijk intrinsiek gemotiveerd zijn en dat ze tevens een hoge inzet tonen voor het vak spelling in zijn totaliteit. Dit betekent dat intrinsieke motivatie aanwezig is en ook zeker in stand gehouden moet worden.

Een tweede gegeven vanuit de praktijkvraag is de inzet van extrinsieke factoren binnen het spellingonderwijs. Extrinsieke factoren die tijdens dit onderzoek ingezet worden, zijn gericht op instructie, differentiatie en feedback. Input voor verbetering van het spellingonderwijs, vanuit de leerling, had voornamelijk betrekking op afwisselendere opdrachten, variatie in werkvormen, minder klassikale instructie, zelfstandige verwerking en minder herhaling. Bovengenoemde factoren spelen een belangrijke rol in het aanwakkeren van de intrinsieke motivatie. In al deze genoemde aspecten is het echter wel de leerkracht die een belangrijke rol speelt. De leerkracht als extrinsieke bron is een belangrijke factor in het geheel van motiveren. De leerkracht is de persoon die de kennis overdraagt. Tijdens het onderzoek kwam duidelijk naar voren dat leerlingen meer zelfstandigheid willen met een korte, bondige instructie. Binnen het activerende directe instructiemodel is hier ruimte voor. De tijd die de leerkracht normaal besteedt aan de instructie, wordt nu gevuld met remedial teaching. Dit motiveert de sterke leerling om zelfstandig aan het werk te gaan en de zwakke leerling wordt ruimte voor extra hulp geboden. Vanuit de rol van de leerkracht vraagt dit wel een andere manier van werken. Het activerende directe instructiemodel geeft structuur aan de spellingles en biedt mogelijkheden tot differentiatie en interactie. De leerkracht moet dit model echter wel consistent in het systeem implementeren en daarin zelf een gemotiveerde houding aannemen en uitdragen naar de leerlingen.

Een andere extrinsieke factor is differentiatie. Uit de figuren 22 t/m 25 blijkt dat verschillende manieren van werken, bijdraagt aan een verhoogde motivatie. Actie en variatie zijn kernwoorden die hierin centraal staan. Vanuit de leerkracht vraagt dit flexibiliteit met betrekking tot het inzetten van verschillende instructie- en werkvormen.

Terugkomend op de centrale praktijkvraag kunnen we concluderen dat je als leerkracht de intrinsieke motivatie met betrekking tot werkwoordspelling moet prikkelen om deze zo te blijven stimuleren. Deze vorm van motivatie kan niet concreet worden ingezet. Gezien vanuit de extrinsieke factoren liggen er veel mogelijkheden die niet direct leiden tot het verhogen van de resultaten, maar wel van invloed zijn op de motivatie. Actie, afwisseling en differentiatie staan hierbij centraal.

Vanuit een instructiemodel kan interactie aan de les worden toegevoegd. Dit kan gerealiseerd worden door verschillende instructie- en werkvormen in te passen binnen de lesopbouw. Deze mogelijkheden kan de leerkracht benutten om de motivatie voor werkwoordspelling en spelling in het algemeen te verhogen.

10. Slotconclusie

In deze slotconclusie wordt de onderzoeksvraag beantwoord aan de hand van de literatuurstudie en het praktijkonderzoek. In volgorde wordt ingegaan op de intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie door de inrichting van het spellingonderwijs, de rol van de leerkracht en de invloed van feedback. De onderzoeksvraag die gedurende het onderzoek centraal stond, is de volgende:

“In hoeverre spelen intrinsieke en extrinsieke factoren een rol bij de motivatie voor het vak spelling en in welke mate is het stimuleren van deze factoren van invloed op de prestaties van leerlingen?”

Een eerste gegeven dat in de onderzoeksvraag naar voren komt, is de intrinsieke motivatie voor het vak spelling. Uit de respons van de enquête is gebleken dat leerlingen van nature intrinsiek gemotiveerd zijn voor het vak spelling, maar dat deze motivatie wordt ondermijnd door de eentonigheid en herhaling van het vak. De hypothese die voorafgaand aan het onderzoek is verwoord, wordt hiermee beaamd. Leerlingen bezitten een persoonlijke overtuiging om te leren en dit is zeker een voorwaarde om effectief en gemotiveerd bezig te zijn met het vak spelling. Hieruit kunnen we echter wel concluderen dat extrinsieke factoren een belangrijke rol spelen in het prikkelen van deze intrinsieke motivatie.

De vaststelling van bovengenoemd gegeven geeft aan dat de inzet van extrinsieke factoren een belangrijke rol inneemt binnen het aanleren en automatiseren van werkwoordspelling. Een eerste extrinsieke factor die naar voren komt, is de inrichting van het spellingonderwijs. Het onderzoek toont aan dat het inrichten van interactief, gestructureerd spellingonderwijs, aan de hand van verschillende werk- en instructievormen, zorgt voor actie, differentiatie en een verhoogd leerrendement. De theorie die aangeeft dat het onderwijs ingericht moet zijn aan de hand van doelen die aanzetten tot actie wordt hiermee beaamd (Schunk, 2008, p. 5). Een belangrijk uitgangspunt bij deze inrichting, is het gebruik van een instructiemodel. De toepassing van het activerende directe instructiemodel heeft in het onderzoek aangetoond dat er structuur in de les ontstaat en dat er mogelijkheden voor interactie en differentiatie worden gecreëerd.

Een tweede extrinsieke factor is de rol van de leerkracht. De rol van de leerkracht, die vanuit de theorie naar voren komt, is gericht op het inzetten en het in stand houden van doelgerichte activiteiten. De bovengenoemde inrichting, door middel van verschillende werk- en instructievormen, vormt de basis voor het aanbieden van doelgerichte activiteiten. Vanuit het praktijkonderzoek kan beaamd worden dat de leerkracht inderdaad de basis is voor de inzet van deze manier van werken. Een ander aspect vanuit de rol van de leerkracht is het stimuleren van het spellingbewustzijn en het bijdragen aan de ontwikkeling van het spellinggeweten. Het onderzoek toont aan dat de geringe aanwezigheid van het spellingbewustzijn van invloed is op de resultaten van de leerlingen. Dit gegeven wordt in de onderzoeksvraag niet benoemd, maar is wel een belangrijke signalering.

Een laatste extrinsieke factor is de inzet en invloed van feedback binnen het spellingonderwijs. Zoals eerder aangegeven is het spellingbewustzijn en daarmee ook het spellinggeweten van de leerlingen binnen dit onderzoek in geringe mate aanwezig. De theorie geeft aan dat het geven van procesgerichte feedback van invloed is op de motivatie voor het spellingonderwijs. Het praktijkonderzoek maakt duidelijk dat het ook werkelijk van belang is dat leerlingen leren reflecteren op het spellingproces.

Een actieve, reflecterende houding van de leerkracht zorgt voor de nodige interactie. Het leren reflecteren stimuleert de onderlinge interactie, waardoor uiteindelijk de regels beter geformuleerd en toegepast worden. Leerlingen het probleem laten formuleren, dit naar anderen laten verwoorden en zelf tot een oplossing laten komen, stimuleert de ontwikkeling van het spellingbewustzijn.

Tot slot kijken we naar het laatste deel van de onderzoeksvraag. Hierin wordt geformuleerd in welke mate het stimuleren van deze factoren werkelijk van invloed is op de prestaties van de leerlingen. Er is in dit onderzoek gekeken naar de invloed van de factoren op de resultaten van en motivatie voor het spellingsonderwijs. Het praktijkonderzoek toont aan dat de inzet van extrinsieke factoren wel degelijk van invloed is op de motivatie van de leerling. De invloed op de prestaties is minimaal, waardoor we hieruit geen generaliserende conclusie kunnen trekken. Het onderzoek heeft aangetoond dat intrinsieke motivatie aanwezig is en dat deze door extrinsieke factoren bekrachtigd kan worden. De inzet van extrinsieke factoren, heeft in bepaalde mate invloed gehad op de motivatie voor het vak spelling

Aan het eind van het onderzoek kunnen we concluderen dat leerlingen een intrinsieke drijfveer bezitten voor het vak spelling, maar dat deze wordt ondermijnd door de invulling van het spellingonderwijs. De leerkracht speelt een belangrijke rol binnen de inzet van extrinsieke factoren en het is van belang dat daar ook werkelijk te focus op ligt om te komen tot het aanbieden van effectief spellingonderwijs.

11. Discussie

11.1 Wat heeft mijn onderzoek opgeleverd?

Mijn onderzoek heeft bijgedragen aan het inzichtelijk maken van verschillende extrinsieke factoren die de motivatie voor spelling beïnvloeden. Daarnaast geeft het een weergave van de intrinsieke motivatie van de leerling ten opzichte van het spellingonderwijs. Het onderzoek heeft duidelijk gemaakt op welke wijze leerlingen naar het vak spelling kijken, hoe ze het beoordelen en in welke opzichten het veranderd kan worden. Uit de conclusie is gebleken dat het ontwikkelen van het spellingbewustzijn en het spellinggeweten erg belangrijk is, maar niet specifiek in het onderzoek naar voren komt. De leerkracht speelt binnen deze ontwikkeling een essentiële rol. Opvallend in dit onderzoek is dat juist de leerlingen het vak erg belangrijk vinden en daarin ook het belang voor de toekomst beaamen. De inzet van de leerling is duidelijk aanwezig, maar dit weegt wel af tegen de moeilijkheidsgraad van spelling. Leerlingen geven aan het vak moeilijk te vinden, maar zijn wel bereid om te investeren in spellingvaardigheden.

11.2 Zakelijke evaluatie

Het kwantitatief onderzoek in de vorm van een enquête is afgenomen op een school die gebruik maakt van de methode 'Taal actief'(2003). De populatie van de school is ongeveer 30% allochtoon en 70% autochtoon. Dit is een belangrijk gegeven, omdat de 70% van de leerlingen goed Nederlands spreekt en dit ook als moedertaal gebruikt. Het aantal leerlingen van buitenlandse afkomst spreekt over het algemeen matig Nederlands en gebruikt het ook niet als eerst gesproken taal. Dit heeft echter wel invloed op de taalontwikkeling. De enquête is afgenomen in de groepen zeven en acht. Het kwalitatief onderzoek is uitgevoerd in groep acht. Om heldere en betrouwbare conclusie hieruit te trekken zou dit onderzoek een vervolg moeten krijgen, en met een grote groep kinderen uitgevoerd moeten worden. Daarnaast was de beschikbare tijd voor het onderzoek beperkt. Het onderzoek is in rust uitgevoerd, maar werd zo nu en dan wel overspoeld door de drukte van de dag. De leerlingen moesten tevens wennen aan de vernieuwde aanpak. Echter moet ik wel aangeven dat de leerlingen erg betrokken waren. Ze gaven mij de ruimte om het onderzoek uit te voeren. De resultaten die door de nameting in kaart zijn gebracht, zijn een momentopname. Het is daarom lastig om iets te zeggen over de eventuele vooruitgang in resultaten.

De insteek van het onderzoek is de inzet van extrinsieke factoren. De positie van de leerkracht komt duidelijk naar voren. De uitgangspunten die vanuit het theoretisch kader zijn meegenomen, worden in de conclusie beaamd. Deze punten zijn vooral gericht op de inrichting van het spellingonderwijs, de rol van de leerkracht en de invloed van feedback. Een gegeven dat in het onderzoek vrij weinig aan de orde komt is de positie van de leerling, het inspelen op verschillende leerstijlen of meervoudige intelligentie. Dit is bewust achterwege gelaten, omdat het onderzoek anders een breed geheel zou krijgen met een teveel verschillende factoren. De theorie geeft echter wel aan dat leerstijlen invloed hebben op de invulling van het onderwijs. De constatering zou in een vervolgonderzoek aan de orde kunnen komen, omdat je dan meer aansluit bij de intrinsieke motivatie van de leerling. Ook benoemt de theorie de inzet van beloningen. In het onderzoek is gekozen om tastbare beloningen achterwege te laten om zo het geheel te richten op de inzet en invloed van feedback.

11.3 Vervolgonderzoek

Wanneer de verschillende metingen geanalyseerd worden, blijkt dat veel fouten worden gemaakt door het verkeerd of niet toepassen van de spellingregels. Het spellingbewustzijn van de leerlingen is onvoldoende ontwikkeld om te reflecteren op eigen werk. Dit gegeven maakt duidelijk dat de nadruk moet liggen op extrinsieke factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van het spellingbewustzijn. De inhoud van een vervolgonderzoek kan gericht zijn op de inzet van extrinsieke factoren die zowel het spellingbewustzijn en spellinggeweten als de motivatie voor spelling beïnvloeden. Door de ontwikkeling van het spellingbewustzijn en het spellinggeweten wordt meer aandacht besteed aan het actief reflecteren op de spellingregels en spellingvaardigheid. Ik verwacht dat inspelen op het spellingbewustzijn en het spellinggeweten van invloed is op de resultaten van en de motivatie voor spelling.

12. Aanbeveling

Allereerst is de rol van de leerkracht in dit geheel van groot belang. Over deze rol benoemt Stipek dat alles wat de leerkracht doet van invloed is op de motivatie van de leerling (Schunk, 2008, p. 300). Een resultaat van de enquête geeft aan dat de leerlingen deze rol niet al te positief beoordelen. Een eerste gegeven is het belang van een gemotiveerde houding die de leerkracht aanneemt ten aanzien van het spellingonderwijs. Vanuit die motivatie worden ook de leerlingen geprikkeld om een positieve houding aan te nemen. Een aspect om vanuit een positieve houding leerlingen te benaderen is het bevorderen van de intrinsieke motivatie. Uit dit onderzoek is gebleken dat wanneer leerlingen het gevoel hebben dat ze het niet kunnen, ze niet intrinsiek gemotiveerd zullen leren. Verder dient de leerkracht een visie te hebben op het aanleren van werkwoordspelling. Als laatste moet de leerkracht zich ook bewust zijn van de moeilijkheden die het vak met zich mee brengt.

Een ander aspect is de doorgaande lijn binnen de school. Elke leerkracht geeft spelling op een geheel persoonlijke manier. Afspraken rondom het gebruik van de methode en een instructiemodel geeft duidelijkheid en structuur. Uit het onderzoek is gebleken dat leerlingen baat hebben bij structuur zonder de onnodige herhaling. In dit onderzoek is het ADI-model toegepast. Afhankelijk van wat past bij de visie van de school beveel ik scholen van harte aan om hier een goede keuze in te maken. Het kan een leerkracht helpen om vanuit een actieve, gestructureerde positie lessen aan te bieden. Structuur is tevens een aspect dat de intrinsieke motivatie van de leerling beïnvloedt. Wanneer een leerling de situatie niet onder controle heeft, wordt de intrinsieke motivatie niet geprikkeld.

Wanneer de school gebruik maakt van een methode, adviseer ik om gebruik te maken van de bijbehorende denkstappen- en algoritmekaarten. Ook in de klas moet zichtbaar worden dat er gewerkt wordt aan werkwoordspelling. Het gebruik van regelkaarten kan de leerling helpen in het denkproces en in het automatiseren van de spellingregels. Door het gebruik van de kaarten in de gehele school ontdekt de leerling structuur in het aanleren van de regels. Het geeft leerlingen handvatten om het spellingbewustzijn te ontwikkelen.

Als laatste beveel ik scholen aan om spelling te benaderen als geheel en niet als los vak. Het automatiseren van de spellingregels is net zo belangrijk als het leren van de tafels. Wanneer dit wordt aangeboden vanuit verschillende werkvormen, krijgt het geen herhalend karakter, maar een uitdagend geheel waarbinnen leerlingen bezig zijn met het ontwikkelen van het spellingbewustzijn en het spellinggeweten.

Bovenstaande aanbevelingen kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van betere (werkwoord)spellingresultaten. Afhankelijk van wat past bij de visie van de school kunnen de aanbevelingen worden ingezet.

13. Literaturopgave

Boeken

- Alkeman, E., Tjerckstra, W. (2011) *Meer dan onderwijs, Theorie en praktijk van het onderwijs in de basisschool*, Assen: Van Gorcum
- Bakx, A., Ros, A. & Teune, P. (2012) *Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen*, Bussum: Coutinho
- Boekaerts, M., & Simons P.R.J. (2000) *Leren en instructie, Psychologie van de leerling en het leerproces*, Assen: Van Gorcum
- Bokhove-van Wensveen, N. (2011) *Motivatie in de klas*, Amersfoort: Kwantessens uitgevers
- Bors, G. & Stevens L. (2010) *De gemotiveerde leerling*, Apeldoorn: Garant
- van Eikeren, M. (2005) *Werken in het basisonderwijs, kennisbasis voor de startende leerkracht*, Baarn: HB Uitgevers
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T. & Verhulst F. (2009) *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten in het basisonderwijs*, Assen: van Gorcum
- Huizenga H. (2010) *Spelling*, Groningen: Wolters-Noordhoff
- Galenkamp H. (2009) *Krachtige leraren, prachtig onderwijs, Nog meer contact en bezieling in de school*, Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies
- Glassman, E. William & Geluk H. (2008) *Stromingen in de psychologie*, Baarn: H&B uitgevers
- Kagan, S. (2005). *Structureel Coöperatief leren*. Middelburg: Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007) *Ontwikkeling door onderzoek, Een handreiking voor leraren*, Utrecht: ThiemeMeulenhoff
- Klarus, R. & Simons, P.R. (2009) *Wat is goed onderwijs?, bijdragen vanuit de psychologie*, Den Haag: Uitgeverij Lemma
- Leenders, Y. N. (2005). *Effectieve instructie leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort, Utrecht: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Maslow, A. H. (1970) *Motivatie en persoonlijkheid*, Rotterdam: Lemniscaat
- Plas, C. (2008) *Gemotiveerd leren, werken met leer- en begeleidingstijlen*, Groningen: Wolters-Noordhoff
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece J.L. (2008) *Motivation in Education, Theory, Research and Applications*, New Jersey: Pearson education
- Tressel J. (2011) *De beroepsbekwame docent, het ontwikkelen van onderwijskundige professionaliteit*, Den Haag: Boom Lemma uitgevers
- van der Leeuw, B., Israel, T. & Pauw, I. (2009) *Kennisbasis Nederlandse taal*, Den Haag: HBOraad vereniging hogescholen
- Verbeeck, K., (2010) *Op eigen vleugels, Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*, 's-Hertogenbosch: KPC groep
- Vermunt, J. (1992) *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs, naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*, Amsterdam: Swets & Zeitlinger

Onderzoek

Bonset, H. & Hoogeveen M. (2009) Spelling in het basisonderwijs, Een inventarisatie van empirisch onderzoek.

Deci, E. K. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation.

Inspectie van het onderwijs (2008) Basisvaardigheden taal in het basisonderwijs, Een onderzoek naar het niveau van de taalvaardigheden in het basisonderwijs en naar verschillen tussen scholen met lage, gemiddelde en goede taalresultaten, Utrecht

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000) *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*, University of Rochester

Schuit, H., de Vrieze, I. & Sleegers P. (2011) Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren

Stuuroop K. (2010) *Kwaliteit van het lees- en spellingonderwijs, Hoe maken we lees- en spellingonderwijs succesvol?*, Radboud Universiteit Nijmegen

Artikelen

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

Havermans R.C., (2011) Beloning en motivatie, een vermeend antagonisme, *De psycholoog*, nr. 9, p.57-63

van der Hoeven, J., van der Weegh, J. & Stevens L.M., Gedrag en motivatie van leerlingen: de betekenis van progressief onderwijs, *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, nr. 10, p. 408-410

Nederlands Dagblad, *Prestatieloon kan averechts werken*, 11 juni 2012, gelezen op: 06-12-2012

Oepkes, H., Spellingbewustzijn en spellinggeweten als doelen van het spellingonderwijs, *Jeugd, school en wereld*, nr. 91, p.34-38.

Trouw, *Een stille revolutie op de basisschool*, 19 juni 2008, p. 2-3, gelezen op: 06-12-2012

Vermeulen, M. (2012) Prestatiebeloning in het onderwijs, *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, nr. 4, p. 186-197

De Volkskrant, *Basisscholen zullen meer moeten snijden. Een derde zit in de financiële gevarezone*, 17 september 2012, gelezen op: 06-12-2012

Websites

Van Dale uitgevers, *van Dale Nederlands woordenboek*, <http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=motivatie&lang=nn>

Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling & Expertisecentrum Nederlands, *Kerdoelen en leerlijnen*, <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-KDNederlands.html>

Overig

Commissie Meijerink (2008) *Over drempels met taal en rekenen, Hoofdrapport van de expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen*, Enschede

14. Bijlagen

14.1 Enquête

Spelling

1. Ik vind de spellinglessen:
 - ☐ Heel leuk
 - ☐ Leuk
 - ☐ Soms leuk, soms niet leuk
 - ☐ Saai
 - ☐ Heel saai
2. Tijdens de spellingles:
 - ☐ Let ik de hele les op
 - ☐ Probeer ik een groot deel van de les op te letten
 - ☐ Let ik soms op en verlies ik soms mijn aandacht
 - ☐ Heb ik vaak moeite om mijn aandacht bij de les te houden
 - ☐ Kan ik mijn aandacht niet bij de les houden
3. De instructie van de leerkracht en de uitleg van de regels vind ik:
 - ☐ Heel moeilijk
 - ☐ Moeilijk
 - ☐ Soms moeilijk, soms makkelijk
 - ☐ Makkelijk
 - ☐ Heel makkelijk
4. De instructie van de leerkracht duurt:
 - ☐ Heel erg lang
 - ☐ Lang
 - ☐ Soms lang, soms kort
 - ☐ Kort
 - ☐ Heel erg kort
5. De instructie van de leerkracht is voor mijen ik weet daardoor hoe ik de opdrachten moet aanpakken:
 - ☐ Heel duidelijk en ik kan zelfstandig aan het werk
 - ☐ Duidelijk en ik kan zelfstandig aan het werk
 - ☐ Soms duidelijk en soms onduidelijk
 - ☐ Onduidelijk en ik kan daardoor niet zelfstandig aan het werk
 - ☐ Heel onduidelijk en ik kan daardoor niet zelfstandig aan het werk
6. De opdrachten die ik tijdens de spellingles moet maken, vind ik:
 - ☐ Heel moeilijk
 - ☐ Moeilijk
 - ☐ Soms moeilijk, soms makkelijk
 - ☐ Makkelijk
 - ☐ Heel makkelijk
7. De opdrachten die ik tijdens de spellingles moet maken, vind ik:
 - ☐ Heel leuk
 - ☐ Leuk
 - ☐ Soms leuk, soms niet leuk
 - ☐ Saai
 - ☐ Heel saai

8. De opdrachten die horen bij de spellingles maak ik:
- ☐ Bijna altijd goed
 - ☐ Vaak goed
 - ☐ Soms goed, soms niet goed
 - ☐ Niet vaak goed
 - ☐ Bijna nooit goed
9. Het werken aan de opdrachten vind ik:
- ☐ Heel leuk
 - ☐ Leuk
 - ☐ Soms leuk, soms saai
 - ☐ Saai
 - ☐ Heel saai
10. Als ik aan de opdrachten van spelling werk, dan doe ik:
- ☐ Heel goed mijn best om het werk goed te maken
 - ☐ Goed mijn best om het werk goed te maken
 - ☐ Soms goed mijn best om het werk goed te maken, soms niet
 - ☐ Doe ik een beetje mijn best om het werk goed te maken
 - ☐ Doe ik niet mijn best om het werk goed te maken
11. De resultaten van spelling, dus het maken van de opdrachten en het dictee, zijn voor mij:
- ☐ Heel erg belangrijk
 - ☐ Belangrijk
 - ☐ Soms belangrijk, soms onbelangrijk
 - ☐ Onbelangrijk
 - ☐ Heel erg onbelangrijk
12. Ik vind van mijzelf dat ik :
- ☐ Heel goed ben in spelling
 - ☐ Goed ben in spelling
 - ☐ Niet goed en niet zwak ben in spelling
 - ☐ Zwak ben in spelling
 - ☐ Heel zwak ben in spelling

Werkwoordspelling

13. Ik vind de lessen werkwoordspelling:
- ☐ Heel leuk
 - ☐ Leuk
 - ☐ Soms leuk, soms niet leuk
 - ☐ Saai
 - ☐ Heel saai
14. Tijdens de les werkwoordspelling:
- ☐ Let ik de hele les op
 - ☐ Probeer ik een groot gedeelte van de les op te letten
 - ☐ Let ik soms op en verlies ik soms mijn aandacht
 - ☐ Heb ik vaak moeite om mijn aandacht bij de les te houden
 - ☐ Kan ik mijn aandacht niet bij de les houden

15. De instructie van de leerkracht en de uitleg van de regels vind ik:
- ☐ Heel moeilijk
 - ☐ Moeilijk
 - ☐ Soms moeilijk, soms makkelijk
 - ☐ Makkelijk
 - ☐ Heel makkelijk
16. De instructie van de leerkracht duurt:
- ☐ Heel erg lang
 - ☐ Lang
 - ☐ Soms lang, soms kort
 - ☐ Kort
 - ☐ Heel erg kort
17. De instructie van de leerkracht is voor mij..... en ik weet daardoor hoe ik de opdrachten moet aanpakken:
- ☐ Heel duidelijk en ik kan zelfstandig aan het werk
 - ☐ Duidelijk en ik kan zelfstandig aan het werk
 - ☐ Soms duidelijk en soms onduidelijk
 - ☐ Onduidelijk en ik kan daardoor niet zelfstandig aan het werk
 - ☐ Heel onduidelijk en ik kan daardoor niet zelfstandig aan het werk
18. De opdrachten die ik tijdens de les werkwoordspelling moet maken, vind ik:
- ☐ Heel moeilijk
 - ☐ Moeilijk
 - ☐ Soms moeilijk, soms makkelijk
 - ☐ Makkelijk
 - ☐ Heel makkelijk
19. De opdrachten die ik tijdens de werkwoordspelling moet maken, vind ik:
- ☐ Heel leuk
 - ☐ Leuk
 - ☐ Soms leuk, soms niet leuk
 - ☐ Saai
 - ☐ Heel saai
20. De opdrachten die horen bij werkwoordspelling maak ik:
- ☐ Heel vaak goed
 - ☐ Vaak goed
 - ☐ Soms goed, soms niet goed
 - ☐ Niet vaak goed
 - ☐ Bijna nooit goed
21. Het werken aan de opdrachten vind ik:
- ☐ Heel leuk
 - ☐ Leuk
 - ☐ Soms leuk, soms saai
 - ☐ Saai
 - ☐ Heel saai

22. Als ik aan de opdrachten werk, dan doe ik:
- ☐ Heel goed mijn best om het werk goed te maken
 - ☐ Goed mijn best om het werk goed te maken
 - ☐ Soms goed mijn best om het werk goed te maken, soms niet
 - ☐ Doe ik een beetje mijn best om het werk goed te maken
 - ☐ Doe ik niet mijn best om het werk goed te maken
23. Ik vind van mijzelf dat ik :
- ☐ Heel goed ben in het maken van werkwoordspelling
 - ☐ Goed ben in het maken van werkwoordspelling
 - ☐ Niet goed en niet zwak ben in het maken van werkwoordspelling
 - ☐ Zwak ben in het maken van werkwoordspelling
 - ☐ Heel zwak ben in het maken van werkwoordspelling
24. Wanneer de juf of meester enthousiast en gemotiveerd is, word ik enthousiast om aan het werk te gaan:
- ☐ Altijd
 - ☐ Vaak
 - ☐ Soms wel, soms niet
 - ☐ Meestal niet
 - ☐ Nooit
25. De spellingles van de juf of meester zorgt ervoor dat ik aandacht heb voor de uitleg en helpt mij om gericht met de opdrachten aan het werk te gaan:
- ☐ Altijd
 - ☐ Vaak
 - ☐ Soms wel, soms niet
 - ☐ Meestal niet
 - ☐ Nooit
26. De instructie van de juf of meester is afwisselend en zorgt ervoor dat ik geïnteresseerd luister:
- ☐ Altijd
 - ☐ Vaak
 - ☐ Soms wel, soms niet
 - ☐ Meestal niet
 - ☐ Nooit
27. De juf of meester vertelt aan het begin van de les het doel, wat gaan we leren vandaag:
- ☐ Altijd
 - ☐ Vaak
 - ☐ Soms wel, soms niet
 - ☐ Meestal niet
 - ☐ Nooit
28. Ik vind het fijn wanneer de leerkracht mij, tijdens het maken van de opdrachten, feedback geeft:
- ☐ Altijd
 - ☐ Vaak
 - ☐ Soms wel, soms niet
 - ☐ Meestal niet
 - ☐ Nooit
29. De feedback die ik gekregen heb, helpt mij bij het maken van het werk.
- ☐ Altijd
 - ☐ Vaak
 - ☐ Soms wel, soms niet
 - ☐ Meestal niet

- ☐ Nooit

30. De leerkracht vertelt mij hoe het werk gemaakt is:

- ☐ Altijd
- ☐ Vaak
- ☐ Soms wel, soms niet
- ☐ Meestal niet
- ☐ Nooit

31. Ik wordt beloond voor het werk wat ik heb gemaakt:

- ☐ Altijd
- ☐ Vaak
- ☐ Soms wel, soms niet
- ☐ Meestal niet
- ☐ Nooit

32. Ik vind het fijn wanneer ik voor het gemaakte werk wordt beloond:

- ☐ Altijd
- ☐ Vaak
- ☐ Soms wel, soms niet
- ☐ Meestal niet
- ☐ Nooit

33. Door alle spellinglessen vind ik het signaaldictee en het controledictee:

- ☐ Heel moeilijk
- ☐ Moeilijk
- ☐ Soms moeilijk, soms makkelijk
- ☐ Makkelijk
- ☐ Heel makkelijk

34. Het signaaldictee en het controledictee maak ik:

- ☐ Heel vaak goed
- ☐ Vaak goed
- ☐ Soms goed, soms niet goed
- ☐ Niet vaak goed
- ☐ Bijna nooit goed

35. Waarom denk je dat je spelling krijgt op school?

36. Wat vind je leuk aan de lessen spelling/werkwoordspelling?

37. Wat vind je niet leuk aan de lessen spelling/werkwoordspelling?

38. Wat zou je willen veranderen aan de lessen spelling/werkwoordspelling?

14.2 Voormeting

Woordenspel

Naam _____

Bestuderen

Ontdekken

Uitbarsten

Bekijken (t.t.)

Opladen

Beheersen

Opladen

Weven (v.d.w.)

Plonzen

Eindigen

Ontwerpen (v.d.w.)

Opmerken

Verbieden

Vergissen

Verbinden

Uitsluiten

Afwachten

Proberen

Werven (v.d.w.)

Slaan (t.t.)

Verspreiden (v.t.)

Vertellen

Toewijzen

Bevatten

Bezitten

Begeven

Voordoen (t.t.)

Inzien

1. De professor _____ verschillende soorten vlinders voor zijn onderzoek.
2. De jongens _____ gisteren dat er onderdelen van hun hut waren gestolen.
3. De vulkaan _____ vorige week _____.
4. De politie _____ de situatie.
5. De telefoon _____ zich _____ door de oplader in het stopcontact.
6. De dief kan zich moeilijk _____.
7. Sarah is bezig met het _____ van haar mobiele telefoon.
8. De weefsters _____ een rok van katoen _____.
9. De stenen vielen uit de bak en _____ in het water.
10. De wedstrijd _____ gisteren in een gelijkstand.
11. De modeontwerper _____ een nieuwe jurk _____.
12. De kleermaker heeft de maten voor het pak _____.
13. _____ je vader je wel eens?
14. Hij _____ zich vaak in de vele namen.
15. _____ deze punten met een lijn.
16. De _____ kandidaten mochten alleen maar toekijken.
17. Wij _____ de uitslag van het onderzoek _____.
18. Hij _____ iedereen te vriend te houden.
19. De club heeft nieuwe leden _____.
20. De baby _____ van de honger wild met zijn armen in het rond.
21. De vieze lucht _____ zich in de hele omgeving.
22. Al _____ werd het verhaal steeds duidelijker.
23. Na de scheiding werden de kinderen aan hun moeder _____.
24. De brief van gisteren _____ weinig informatie.
25. Julie _____ samen verschillende soorten knikkers.
26. Halverwege de reis _____ de motor van de auto het.
27. Hij _____ zich anders _____ dan wij van hem gewend zijn.
28. Als je het boek hebt _____, moet je het terug in de kast leggen.

14.3 Observatiemal

Instructie:

Leerkracht:	Ja	Nee	Toevoeging:
1. Bespreekt doelen met lln.		x	
2. Les is stapsgewijs opgebouwd.		x	
3. Tijdens instructie is er veel interactie. Gebruik van beeldend materiaal.		x	
4. Houdt lln actief bij de les.		x	
5. Instructie is maximaal 10 min.	x		
6. Controleert of de lln de stof begrijpen.		x	
7. Verlengde instructie voor lln die vastlopen.		x	
8. Tijdens verlengde instructie werken de andere lln zelfstandig.		x	
9. De opdrachten zijn afgestemd op de kinderen.		x	
10. Geeft lln ruimte om eigen opvattingen, ervaringen en ideeën in te brengen.		x	
11. Maakt gebruik van een instructiemodel.		x	
12. Hanteert flexibele (kortdurende) groeperingsvormen.		x	Er wordt voornamelijk individueel gewerkt.
13. De lln die extra begeleiding nodig hebben, krijgen meer leer- en oefentijd.		x	Leerlingen die extra instructie nodig hebben, krijgen buiten het rooster om RT.

Instructie:

Leerkracht:	
1. Bespreekt de doelen met de leerlingen tijdens de instructie.	Nee, dit is niet standaard aanwezig in de les. De leerkracht geeft wel aan wanneer leerlingen spelling nodig hebben in de toekomst.
2. De les is stapsgewijs opgebouwd met verbanden (zoals oorzaak en gevolg, middel en doel) en concrete voorbeelden.	Nee, de leerkracht maakt vooral gebruik van instructie en daarna verwerking, instructie en verwerking. Dit allemaal in een klassikaal geheel.
3. Tijdens de instructie is er veel interactie met de leerlingen. Maakt evt. gebruik van concreet/beeldend materiaal/bord.	De leerkracht maakt geen gebruik van concreet lesmateriaal. Het bord wordt gebruikt om het één en ander uit te schrijven.
4. Houdt de leerlingen actief bij de les, zij zorgt ervoor dat elke leerling op een actieve en betrokken manier aan het leren is.	De leerkracht geeft af en toe leerlingen een beurt. Het merendeel van de leerlingen werkt ondertussen alvast vooruit of zit te tekenen.
5. De instructietijd is in principe kort (maximaal 10 min.)	Ja, de instructie duurt zo'n 7 minuten.
6. Controleert (steeds) of de lln haar les nog kunnen volgen en of ze de nieuwe lesstof begrijpen.	Over het algemeen niet. De leerkracht geeft aan één stuk door instructie.
7. Voor de lln die extra begeleiding nodig hebben breidt zij de instructietijd uit en intensificeert zij de	Nee, verlengde instructie niet aanwezig.

instructie.	
8. Bij het geven van extra instructie werken de overige Iln op een adequate manier zelfstandig.	Niet van toepassing
9. De opdrachten zijn afgestemd op wat Iln kunnen, hun leerstijl, talenten, interesses en sterke kanten.	Nee, de leerlingen maken de opdrachten uit het boek en gaan daarna lezen.
10. Geeft Iln ruimte om eigen opvattingen, ervaringen en ideeën in te brengen.	Nauwelijks, de leerkracht is veelal zelf aan het woord, waardoor de leerlingen een volgende rol vervullen.
11. Maakt gebruik van een instructiemodel. Denk aan ADI of IGDI.	Niet aanwezig
12. Hanteert flexibele (kortdurende) groeperingsvormen, afhankelijk van het te bereiken doel kiest zij de meest geschikte differentiatievorm: heterogene (sub)groep, homogene (sub)groep of individueel werken.	Niet aanwezig
13. De Iln die extra begeleiding nodig hebben krijgen meer leer- en oefentijd, die tijd wordt ingeroosterd.	Niet aanwezig in het dagschema. Er is een groep leerlingen die buiten het rooster om extra RT krijgen van de onderwijsassistent.

Zelfstandig werken:

Leerkracht:	Ja	Nee	Toevoeging:
1. Loopt tijdens de verwerking door de groep.	x		Af en toe loopt de leerkracht een ronde door de klas.
2. Houdt het contact met de individuele Iln niet langer dan 2 minuten.	x		
3. Stimuleert dat leerlingen elkaar helpen.		x	
4. Verdeelt de lesactiviteit in overzichtelijke blokken.	x		
5. Maakt gebruik van een dag-/weektaak voor Iln.	x		
6. Leert Iln zelfstandig problemen op te lossen.		x	
7. Praat zacht tegen de Iln.	x		
8. Observeert de Iln continu en reageert adequaat.	x		
9. Grijpt in als er concentratieverlies bij een Iln is.	x		
10. Bevordert/stimuleert de extrinsieke motivatie.		x	
11. Geeft duidelijk aan hoe lang de Iln de tijd hebben voor de verwerking.	x		
12. Geeft voldoende tijd.	x		
13. De Iln weten wat ze moeten doen na de verwerking	x		
14. Heeft een verdiepende klaaropdracht.		x	
15. Varieert met instructie en verwerking.		x	
16. Geeft duidelijke kwaliteitseisen aan het werk.	x		

Zelfstandig werken:

Leerkracht:	
1. Loopt tijdens de verwerking door de groep.	Af en toe. Over het algemeen geeft de leerkracht instructie en dan maken de leerlingen opdracht 1, instructie en opdracht 2, enz..
2. Houdt het contact met de individuele leerlingen zo kort mogelijk (niet langer dan 2 min.)	Nauwelijks

3. Stimuleert dat leerlingen elkaar helpen.	Nee, de leerlingen maken het werk veelal individueel.
4. Verdeelt de lesactiviteit in overzichtelijke blokken.	Ja, instructie en dan het werk maken.
5. Maakt gebruik van een dag/weektaak voor leerlingen.	Ja, de leerlingen maken gebruik van een weektaak. Spelling wordt hier alleen niet in opgenomen. Als het werk niet af is, dan wordt dit afgemaakt tijdens het zelfstandig werken.
6. Leert leerlingen zelfstandig problemen op te lossen.	Niet aanwezig in de les. Problemen komen eigenlijk nauwelijks naar voren.
7. Praat zacht tegen leerlingen, zodat ze de andere leerlingen niet afleidt.	Ja
8. Observeert de leerlingen continu en reageert adequaat. (verliest ze maximaal een halve minuut uit het oog)	Ja, de leerkracht heeft goed het overzicht over de klas.
9. Grijpt in als er concentratieverlies bij een leerling is/als een leerling niet meer taakgericht aan het werk is.	Ja, de leerkracht reageert adequaat en consequent op lesverstoringen.
10. Bevordert/Stimuleert de extrinsieke motivatie. (door bijvoorbeeld een beloning na de les of door middel van het streven naar een hoog cijfer)	De leerkracht maakt geen gebruik van beloningen die een beroep doen op extrinsieke motivatie. Wel benoemt hij het streven, allemaal 0 fout in het werk.
11. Geeft duidelijk aan hoe lang de leerlingen de tijd hebben voor de verwerking.	Niet aanwezig, omdat alle leerlingen tegelijkertijd aan de opdracht werken.
12. Geeft voldoende tijd, zodat aan het eind iedere leerling klaar is met de verwerking.	Ja, uiteindelijk geeft de leerkracht voldoende tijd om het werk af te maken. Zo niet, dan komt het binnen de weektaak aan de orde.
13. De lln weten wat ze moeten doen als ze klaar zijn met de verwerking.	Ja, de leerlingen gaan lezen.
14. Heeft een verdiepende klaaropdracht voor de snelle leerlingen.	Nee, ook deze leerlingen gaan lezen.
15. Varieert met instructie en verwerking.	Nee
16. Geeft duidelijke kwaliteitseisen aan het werk.	Ja, maar deze zijn vooral gericht op het netjes schrijven.

Evaluatie:

Leerkracht:	Ja	Nee	Toevoeging:
1. Leert kinderen hoe ze hun eigen feedback kunnen 'organiseren'.		x	
2. Geeft regelmatig feedback aan de hand van het doel, de huidige situatie en het richten op de toekomst.	x		
3. Richt haar feedback op de taak, het proces, de zelfregulatie en de persoon van de lln.		x	Alleen gericht op de taak en de persoon van de leerling.
4. Benoemt de inzet van de leerling en het effect daarvan.		x	
5. Geeft feedback waarbij zij de leerling vooral met zichzelf vergelijkt.		x	
6. Geeft geloofwaardige feedback.	x		
7. Geeft prijzende feedback hardop.	x		
8. Laat lln weten dat hun werk wordt nagekeken en waarop en hoe het werk wordt beoordeeld.		x	
9. Uit vertrouwen in de lln.	x		
10. Stemt feedback af op de behoefte van de lln.	x		
11. Evalueert de doelen en kijkt vooruit naar de volgende les.		x	
12. Houdt de vorderingen op een functionele manier bij.	x		

Evaluatie:

Leerkracht:	
1. Leert kinderen hoe ze hun eigen feedback kunnen 'organiseren'.	Niet aanwezig in de geobserveerde lessen.
2. Geeft regelmatig feedback waarbij de leerling antwoord krijgt op 3 vragen: - Waar werk ik naartoe, wat is precies het doel? - Hoe doe ik het tot nu toe, ben ik dichtbij of veraf van het doel? - Hoe nu verder, wat kan ik doen om dichterbij het doel te komen?	De leerkracht speelt alleen in op de vraag: "Hoe nu verder, wat kan ik doen om dichterbij het doel te komen?" Deze vraag is vooral gericht op het gemaakte werk en wordt gevolgd door benoeming van bijvoorbeeld fouten.
3. Richt haar feedback op: - De taak (product, resultaat, gedrag) - Het proces (inzet, strategie, aanpak) - De zelfregulatie (zelfstandigheid, zelfsturing) - De persoon van de leerling (evaluerende, prijzende opmerkingen)	De feedback is vooral gericht op de taak en de persoon van de leerlingen.
4. Benoemt de inzet van de leerling (hard gewerkt) en het effect daarvan. (en daarom is het gelukt)	Nauwelijks aanwezig.
5. Geeft feedback waarbij ze de leerling vooral met zichzelf vergelijkt in plaats van met andere leerlingen.	Niet aanwezig
6. Geeft geloofwaardige feedback: het is spontaan, gevarieerd en passend bij het gedrag van de leerling.	Wanneer het naar voren komt, is het gemeente feedback.
7. Geeft prijzende feedback hardop.	Ja, af en toe.
8. Laat leerlingen weten dat hun werk wordt nagekeken en geeft aan waarop en hoe zij het werk precies zal beoordelen.	Niet aanwezig
9. Uit vertrouwen in de leerlingen met opmerkingen als: 'Dit kunnen jullie vast' of 'Dit hebben we al eens gedaan en toen ging het goed'.	Ja dit wordt af en toe benoemd door de leerkracht. Vooral toegespitst op: "Dit hebben we eerder gehad".
10. Stemt feedback af op de behoefte van de leerlingen.	De leerkracht geeft goed doordachte feedback, zowel positief als negatief.
11. Blijkt terug op de les (evalueert de doelen) en kijkt vooruit naar de volgende les.	Nee, de schriften worden ingeleverd en de les wordt hiermee afgesloten.
12. De lkr. houdt de vorderingen op een functionele manier bij. Zij doet dit met observaties, gesprekken, methodegebonden toetsen en LVS.	De leerkracht houdt de resultaten bij door methodegebonden toetsen en de CITO. Deze worden geregistreerd.

Pedagogisch klimaat:

Leerkracht:	Ja	Nee	Toevoeging:
1. Is empathisch, geduldig, positief en betrokken.	x		
2. Laat merken dat zij vertrouwen in de mogelijkheden van de lln. heeft.	x	x	
3. Laat bewust voorbeeldgedrag zien.	x		
4. Daagt lln. uit tot meedenken en meebeslissen.	x		
5. Besteedt aandacht aan wat goed gaat met leren en gedrag.	x	x	Er wordt meer aandacht besteed aan leren
6. Er heerst een prettige en rustige werksfeer in de klas.	x		
7. Heeft duidelijke regels over: hulp vragen, begeleiding tijdens het werken, inleveren van werk, klaaropdracht.	x		

Pedagogisch klimaat:

Leerkracht:	
1. Is empathisch, geduldig, positief en betrokken.	De leerkracht toont heel veel geduld in het aanleren van bepaalde vaardigheden en strategieën. Zijn geduld komt ook naar voren in andere dagdelen, waarop aandacht wordt besteed aan spelling.
2. Laat merken dat zij vertrouwen heeft in de mogelijkheden van de leerlingen	Ja en nee, de leerkracht benoemt vaak: "Dit hebben jullie al gehad, dus moet je kunnen". In veel gevallen wil dit nog niet altijd lukken en wordt het negatief benoemd.
3. Is een rolmodel, ze laat bewust voorbeeldgedrag zien.	Ja, de leerkracht neemt duidelijk de leiding en laat hierin voorbeeldgedrag zien.
4. Daagt leerlingen uit tot meedenken en meebeslissen.	De leerkracht doet veel in overeenstemming met de leerlingen. Laat leerlingen reflecteren over de gang van zaken in de klas.
5. Besteedt aandacht aan wat goed gaat met leren en gedrag.	Hier wordt vooral benoemd wat goed gaat met betrekking tot leren, gedrag minder.
6. Er heerst een prettige en rustige werksfeer in de klas.	Ja, de sfeer in de klas straalt orde en gezag uit. De leerlingen kunnen daardoor effectief hun tijd besteden.
7. Heeft duidelijke regels over: hulp vragen, begeleiding tijdens het werken, inleveren van werk, klaaropdracht.	Ja, deze zijn goed bekend bij de leerlingen en worden duidelijk gehanteerd.

14.4 Spellingregels

Tegenwoordige tijd

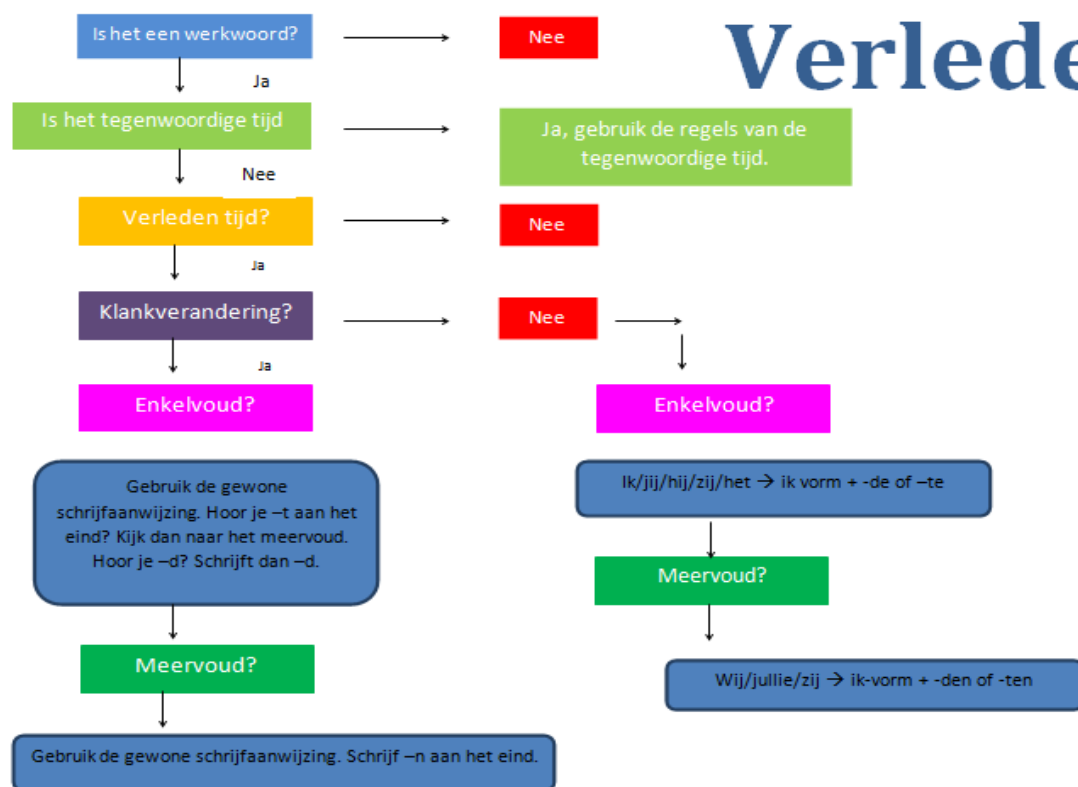
Ik-vorm	→	Stam
Hij/Zij-vorm	→	Stam + t
Wij-vorm	→	Hele werkwoord

Stappen!
1. Is het een werkwoord?
2. Vorm de stam.
3. Wie of wat voert de actie van het werkwoord uit?
4. Is het enkelvoud of meervoud?
5. Kies de bijbehorende uitgang.

! In de tegenwoordige tijd kan de persoonsvorm alleen eindigen op de stam, een -t of -en.

! Er komt in de tegenwoordige tijd NOOIT een -d na de stam!

Verleden tijd



Voltooid deelwoord

Stappen
1. Staat er een vorm van 'hebben', 'zijn' of 'worden' in de zin?
2. Begint het werkwoord met ge-?
3. Is het een onregelmatig werkwoord?
4. Komt de laatste letter van het hele werkwoord min -en voor in 't kofschip?

Zo ja: Het voltooid deelwoord eindigt op een -t.
Zo nee: het voltooid deelwoord eindigt op een -d.

Een voltooid deelwoord is **ALTIJD** een werkwoord, dat meestal wordt voorafgegaan of gevolgd door een hulpwerkwoord.

Zijn, worden, blijven, schijnen, lijken, blijken, dunken, heten, voorkomen.

't Ex-kofschip

Jullie hebben **gefietst**.

Zij heeft **getraind**.

! Twijfel je over de laatste letter? Gebruik dan 't ex-kofschip.

Bijvoeglijk gebruikt voltooid deelwoord

Een voltooid deelwoord dat als bijvoeglijk naamwoord wordt gebruikt.

De buurman is **geschokt** → **Voltooid deelwoord**

De **geschokte** buurman → **Bijvoeglijk gebruikt voltooid deelwoord**

Tegenwoordig deelwoord

Een tegenwoordig deelwoord is een vorm van een werkwoord die uitdrukt dat iets bezig is.

Het tegenwoordig deelwoord maak je door -d of -de achter het hele werkwoord te zetten.

De kat loopt **miauwend** door het huis.

De **dansende** buurvrouw kijkt uit het raam.

Loop jij Loopt hij

Komt **jij** achter het werkwoord, dan volgt er **GEEN** -t achter de stam!

Ik lust geen Thee!

Denkstappenkaart werkwoorden

1. Welk woord in de zin is de persoonsvorm?

- De persoonsvorm verandert als de zin in een andere tijd komt te staan.
- Als je van de zin een vraagzin maakt, komt de persoonsvorm vooraan in de zin.

2. In welke tijd staat de zin?

- Tegenwoordige tijd of verleden tijd

3. Wat is het onderwerp van de zin?

- Het onderwerp zegt wie of wat iets doet of doet in de zin. **Wie/wat + gezegde**
- Is het onderwerp enkelvoud of meervoud?
- Is het enkelvoud ik of een ander persoon?

4. Is het werkwoord een klankvast of een klankveranderend werkwoord?

- Klankvast werkwoorden krijgen in de verleden tijd -de(n) of -te(n)

14.5 Werkwoordcircuit

Opdracht	Materiaal	Doel
Werkwoordmemory	Memorykaarten 2x gelamineerde vellen 3x stift	Automatiseren van werkwoordsvormen en regels.
Verhalen schrijven	A-4 papier Pen Kaartjes genummerd 1 t/m 4	Leerlingen laten reflecteren op een geschreven verhaal met betrekking tot werkwoordspelling.
Werkwoordregels creatief	A-5 papier Wasco Viltstiften Potloden Regelkaarten Denkstappenkaart	Werkwoordregels verwerken in een creatief geheel. Leerlingen verantwoordelijk maken voor hun leerproces.
Werkwoorddictee	3x gelamineerde vellen 6x stift	De leerlingen formuleren in tweetallen een werkwoorddictee, wisselen deze uit, controleren en reflecteren met elkaar.

Opdrachtkaart

Dictee

Wat ga je doen?

1. Maak in tweetallen een **werkwoorddictee** van ongeveer 5 zinnen/woorden.
2. Gebruik in het dicteren verschillende vormen, zoals enkelvoud, meervoud, tegenwoordige tijd, verleden tijd, voltooid tijd, etc.
3. Wissel jullie dictee uit met een ander tweetal.
4. Maak het dictee van het andere tweetal.
5. Wissel opnieuw het dictee uit en kijk het na. Bespreek de fouten met elkaar.

Materiaal

3x Gelamineerde vellen
6x Groene stift/ zwarte stift

Met wie?

In tweetallen

Nakijken met groen!

Opdrachtkaart

Verhaal

Wat ga je doen?

1. Kies uit de verschillende kaartjes de volgende:
 - 1x kaartje nummer 1
 - 1x kaartje nummer 2
 - 1x kaartje nummer 3
 - 1x kaartje nummer 4
2. Schrijf aan de hand van de verschillende kaartjes een verhaal, waarbij alle onderwerpen naar voren komen. Het verhaal moet minimaal 10 regels lang zijn.
3. Controleer het verhaal goed!
4. Wissel het verhaal uit met en groepsgenoot, kijk het werk na en verbeter eventuele fouten.

Materiaal

A-4 papier
1x de kaartjes 1 t/m 4
Pen

Met wie?

Alleen

Controleer je verhaal zorgvuldig!

Wie doet iets?

Een onbekende man

1.

Wat gebeurt er?

Ontvangt

2.

Een bijzonderheid

Gestolen

3.

Met wie of wat

Schaap

4.

Opdrachtkaart

Creatief

Wat ga je doen?

1. Maak een tweetal.
2. Probeer samen op een creatieve manier de spellingregels te verwerken, verduidelijken.
3. Je mag elk creatief idee gebruiken. Heb je materiaal nodig, vraag het dan!

Materiaal

A-5 papier
Pen

Met wie?
In tweetallen

Je mag gebruik maken van de
denkstappenkaart & de spellingkaarten!

Opdrachtkaart

Memory

Wat ga je doen?

1. Bepaal wie gaat schrijven en wie gaat nakijken.
2. Degene die nakijkt, pakt de volgende kaartjes:
 - 1x groen
 - 1 x blauw
 - 1x rood
3. De schrijver(s) maakt met behulp van de 3 gepakte kaartjes één zin.
4. Herhaal stap 2 en 3 nog drie keer.
5. De nakijker controleert en corrigeert de geschreven zinnen.
6. Wissel je van rol.

Materiaal

Memorykaartjes

2x gelamineerd vel

3x stif

Met wie?

De groep wordt verdeeld in twee groepen van 2 of 3

Denk aan de verschillende regels!

Enkelvoud

Verleden
tijd

Eindigen

Meervoud

Voltooide tijd

Weven

14.6 Nameting

Werkwoordspelling

Naam _____

Eindigen	1. Het toneelstuk _____ straks met een lied.
Beproeven	2. Door het ongeluk leidt het kind een _____ leven.
Plonzen	3. Het water golfde en _____ tussen wal en schip.
Geschieden (v.t.)	4. Het uitje _____ zonder toestemming van de ouders.
Ontdekken	5. Columbus heeft in 1492 Amerika _____
Afwachten	6. _____ maar _____ tot ik kom, dan help ik je.
Uitsluiten	7. De afgevallene kandidaten worden _____ voor deelname aan de finale.
Ondervinden	8. We _____ veel hinder van de harde zijwind.
Nalaten	9. De miljonaire heeft veel geld _____ aan zijn familie.
Toewijzen	10. Mijn ouders hebben de _____ woning geweigerd.
Werven (vtdw)	11. De club heeft nieuwe leden _____
Inzien	12. Ik _____ nu niet _____ waarom dat niet kan.
Vertellen	13. Al _____ wordt het hele verhaal duidelijk.
Weven (vtdw)	14. De weefsters hebben een rok van katoen _____
Vergissen	15. Hij heeft zich in de dag _____
Begeven (v.t.)	16. De kinderen _____ zich op gevaarlijk terrein.
Waarnemen	17. Als de directeur niet aanwezig is, is onze juf _____
Eindigen (v.t.)	18. Het duel _____ gisteren in een gelijkstand.
Verhuizen	19. Onze _____ vrienden wonen nu in Brussel.
Verbinden (v.t.)	20. De secretaresse _____ de vinger van één van de medewerkers.
Verspreiden	21. De baby _____ een vieze geur.
Verhuizen	22. De hele familie _____ van Veenendaal naar Ede.
Uitkiezen (v.t.)	23. De jongen _____ voor zijn verjaardag een mooie kaart _____
Opmeten	24. Wij hebben de lengte en de breedte van de kamer _____
Oplossen	25. Het _____ mysterie wordt morgen in de krant gepubliceerd.
Uitzenden	26. Verschillende satellieten zorgen ervoor dat het tv-programma wordt _____
Uitbarsten	27. Na zijn val _____ de jongen in tranen _____
Slaan	28. De beveiliging heeft de inbreker tegen het hoofd _____

14.7 Evaluatie

Naam: _____

1. Het werkwoordcircuit, de verschillende opdrachten, vond ik:

- ☐ Heel erg leuk
- ☐ Leuk
- ☐ Soms leuk, soms niet leuk
- ☐ Niet leuk
- ☐ Helemaal niet leuk

2. Ik denk dat ik door de verschillende opdrachten de spellingregels beter leer begrijpen en toepassen:

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Oneens
- ☐ Helemaal oneens

3. Overleggen met mijn buurman of buurvrouw helpt mij om tot het goede antwoord te komen:

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Oneens
- ☐ Helemaal oneens

4. Het samenwerken met mijn buurman of buurvrouw vind ik:

- ☐ Heel erg leuk
- ☐ Leuk
- ☐ Soms leuk, soms niet leuk
- ☐ Niet leuk
- ☐ Helemaal niet leuk

5. De verschillende doeopdrachten hebben mij geholpen bij het maken van het controledictee:

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Oneens
- ☐ Helemaal oneens

6. Het gebruiken van de denkstappenkaart helpt mij om tot het goede antwoord te komen:

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Oneens
- ☐ Helemaal oneens

7. Verschillende manieren van werken, dus niet altijd uitleg en samen maken vind ik:

- ☐ Heel erg leuk
- ☐ Leuk
- ☐ Soms leuk, soms niet leuk
- ☐ Niet leuk
- ☐ Helemaal niet leuk

8. Door meer zelfstandig te werken, leer ik meer:

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Oneens
- ☐ Helemaal oneens

9. Ik heb liever de spellingles zoals deze was, dus uitleg en daarna samen de opdracht maken:

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Oneens
- ☐ Helemaal oneens

Wat vond je van de veranderingen in de spellinglessen? (Ook de opdrachten en het werkboek?)

Wat leer je van de verschillende opdrachten?
