

tegenwoordige tijd

t

wij-vorm is hele ww

verleden tijd

te

de

n

zwak werkwoord?

1. groen, blauw of rood

2. ik-vorm opschrijven

3. magneten aanleggen

sterk werkwoord?

1. v.t. zie spelregel 2

2. t.t. zie zwak werkwoord

ver

be

voltooid deelwoord

ge

t

d

Werkwoordspelling, laat je niet kisten!

Meesterstuk over remedial teaching en werkwoordspelling m.b.v. 'de spelkist'

Evelyn van Meerten

Studentnummer 2046639

Opleiding Master Special Educational Needs (M SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (OSO)

Leerroute: Remedial Teacher

Begeleid door: Ine Vermeer- van Zon, mei 2011

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Onderzoekscontext	4
Doelstelling in en van het onderzoek.....	4
Theorie	4
Aanpak	5
Conclusie.....	5
Aanbevelingen.....	5
Inleiding.....	6
Betrokken partijen	6
Juiste manier van aanbieden en remediëring bij werkwoordspelling. Maar hoe?	6
Verwachte uitkomst en opbrengst	7
Professionalisering	7
Inhoud van het onderzoek	8
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	9
1.1 Aanleiding van het onderzoek	9
1.2 Doelstelling van het onderzoek	9
1.3 Doelstelling in het onderzoek	9
1.4 Deelvragen	10
1.5 Wie is mijn doelgroep?	11
1.6 Wanneer vindt mijn onderzoek plaats?	11
1.7 Welk resultaat denk ik te bereiken?.....	11
1.8 Wat is er bekend over eerder onderzoek?.....	11
1.9 Huidige situatie en gewenste situatie	12
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	13
2.1 Werkwoordspelling	13
2.2 Moeilijkheden in de werkwoordspelling	13
2.3 Geschiedenis en de didactiek.....	15
2.4 Het algoritme en de voorwaarden	17
2.5 Kritische houding ten opzichte van de algoritmische aanpak	18
2.6 Verder nog dit.....	19

2.7 Koppeling naar de praktijk	20
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	21
3.1 Onderzoeksmethode	21
3.2 Instrumenten	21
3.3 Onderzoeksgroep	22
3.4 Andere betrokkenen	23
3.5 Het verzamelen en analyseren van data	23
3.6 Triangulatie.....	24
3.7 Betrouwbaarheid en validiteit	24
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten.....	25
4.1 Verzameling van data.....	25
4.2 Kwantitatieve analyse.....	26
4.3 Kwalitatieve analyse	29
4.3 Reacties van de onderzoeksgroep	32
Hoofdstuk 5 Conclusies	33
5.1 Beantwoording van de onderzoeksvraag	33
5.2 Andere belangrijke conclusies.....	34
5.3 Nieuwe gezichtspunten	35
5.4 Voor wie is het onderzoek belangrijk en wat heeft het bijgedragen aan de handelingsverlegenheid als basis van dit meesterstuk?.....	37
5.5 Vervolgonderzoek	37
Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoekdiscussies	38
Nawoord	42
Literatuurlijst.....	43
Bijlagen.....	46
1 Didactisch groepsplan	47
2 Uitgebreide beschrijving van de spelkist	50

Samenvatting

In deze samenvatting worden in het kort de belangrijkste onderdelen en conclusies van het afstudeeronderzoek "Werkwoordspelling, laat je niet kisten", dat ik voor de opleiding Master Special Educational Needs heb uitgevoerd, weergegeven.

Onderzoekscontext

Het onderzoek richt zich op werkwoordspelling. Bij dit onderzoek zijn vijf leerlingen en de leerkracht uit groep 7 betrokken.

Doelstelling in en van het onderzoek

De centrale vraagstelling in het onderzoek luidt: *"Op welke manier kan ik de kinderen die problemen ondervinden bij werkwoordspelling het beste begeleiden?"*

Het onderzoek gaat over de problemen die zich voordoen bij werkwoordspelling en de manier waarop de remedial teacher hier het beste mee om kan gaan. De doelstelling van het onderzoek is dat de resultaten betreffende werkwoordspelling verbeteren en dat de kinderen meer inzicht krijgen in de lastige structuur van werkwoordspelling.

Theorie

Aan de hand van een meervoudige gevalsstudie, in combinatie met een literatuuronderzoek, heb ik antwoord gezocht op bovenstaande onderzoeksvraag. De theorie geeft aan dat een speciale didactiek gewenst is voor werkwoordspelling. Als didactiek wordt de algoritmische methode aangedragen. Via een handelingsvoorschrift wordt, wanneer deze goed wordt uitgevoerd, de juiste oplossing (vervoeging van het werkwoord) gevonden (Huizinga, 2009). Deze methode stamt al uit de jaren tachtig, waar Assink (1986) en van Zuidema (1988) aangeven dat het leren van werkwoordspelling aan de hand van een algoritme tot betere resultaten leidt dan wanneer een klassieke regel- of analogiemethode gehanteerd wordt (Spelling in de lift Plus, Erades e.a., 1998). Uit veelvuldig onderzoek blijkt echter dat de resultaten betreffende werkwoordspelling niet echt een stijgende lijn vertonen (Inspectie van het Onderwijs, 2008). Van der Heijden (2008) ontwikkelde daarom de spelkist, waarbij een beroep wordt gedaan op het auditieve, visuele en motorische geheugen. Zij concludeerde dat

kinderen dingen beter kunnen onthouden, wanneer er op meerdere aspecten van het geheugen een beroep wordt gedaan.

Aanpak

Na bestudering van deze methodiek heb ik de onderzoeksgroep, aan de hand van de spelkist, intensief begeleid. Dit heeft plaatsgevonden aan de hand van de leerstof waar zij tijdens de reguliere lessen werkwoordspelling op uitvielen. Tijdens de sessies heeft er hernieuwde aanbieding, begeleide inoefening en directe feedback plaatsgevonden (zie didactisch groepsplan bijlage 1). Na vijf weken is het geleerde meer geïntegreerd in het werken in de klas. Per week zijn er controledictees afgenomen (Taal Actief oud, versie 2, 1997) om eventuele groei zichtbaar te maken en zijn de kinderen regelmatig geobserveerd en bevraagd.

Conclusie

De belangrijkste conclusie is dat alle kinderen baat hebben gehad bij de begeleiding die zij hebben gekregen aan de hand van de spelkist. De resultaten van alle kinderen zijn aanzienlijk verbeterd en daarnaast hebben ze ook meer inzicht gekregen in de lastige structuur van werkwoordspelling. Het stappenplan van de spelkist lijkt enigszins op het handelingsvoorschrift van een algoritme, alleen is het korter en overzichtelijker. Voor overige conclusies zie hoofdstuk 5.

Aanbevelingen

Mijn aanbeveling naar leerkrachten uit de bovenbouw is dan ook dat zij bij de aanbieding van werkwoordspelling gebruik maken van het stappenplan behorende bij de spelkist. Wanneer kinderen dan toch nog uitval vertonen, zouden de leerkrachten of de remedial teacher hen individueel kunnen begeleiden. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van de bordversie van de spelkist. Kinderen die het stappenplan niet nodig blijken te hebben, kunnen uiteraard aan het werk op de 'normale manier'.

Mijn conclusie is dat iedereen, wanneer dit op de juiste manier wordt aangeleerd, werkwoorden correct kan leren vervoegen in allerlei verschillende situaties.

Inleiding

Voor u ligt een onderzoek naar werkwoordspelling en remedial teaching. Dit onderzoek is uitgevoerd in het kader van de afstudeeropdracht voor de opleiding Master Special Educational Needs (Master SEN) bij Fontys Hogeschool 's-Hertogenbosch waar ik de leerroute Remedial Teacher (RT) volg.

Ik ben werkzaam op een basisschool in Hedel. Daar draai ik al bijna vier jaar fulltime groep 7. Op deze school heb ik een aantal studieopdrachten uitgevoerd evenals dit afstudeeronderzoek. Daarnaast voer ik met veel plezier werkzaamheden uit als remedial teacher op deze school. Tevens hoop ik in de toekomst mijn eigen praktijk voor remedial teaching aan huis te kunnen gaan opstarten.

Betrokken partijen

Bij dit onderzoek, *Werkwoordspelling, laat je niet kisten*, zijn vijf leerlingen en de leerkracht van groep 7 betrokken. Daarnaast hebben zowel de begeleidster van Fontys OSO en mijn studiegenoten als 'critical friends' een belangrijke rol gespeeld bij de totstandkoming van dit onderzoek.

Juiste manier van aanbieden en remediëring bij werkwoordspelling. Maar hoe?

Op de school waar ik werk, worden de kinderen in groep 6 al voorbereid op werkwoordspelling, waarna ze in de groepen 7 en 8 een specifiek aanbod krijgen. Al vier jaar loop ik tegen het probleem aan dat de resultaten van werkwoordspelling zeer wisselend zijn. Zelfs de betere spellers hebben soms moeite met werkwoordspelling. Keer op keer vroeg ik mij dan ook af hoe ik deze kinderen het best zou kunnen begeleiden wanneer het aankwam op werkwoordspelling. Met dit onderzoek zag ik dan ook de kans hier iets mee te kunnen doen.

Daarbij komt dat spelling één van de onderdelen is die ik heel belangrijk en leuk vind. Goed kunnen spellen zie ik als een soort visitekaartje. Er zijn tegenwoordig veel computers die ervoor zorgen dat wij niet meer hoeven na te denken over de spelling van een woord. Dit vind ik zonde, omdat je op die manier zelf niets meer hoeft te doen en daar leer je niets van. Spellens is voor mij dus een functionele activiteit die je eigenlijk moet beheersen.

Verwachte uitkomst en opbrengst

Ik wil ervoor zorgen dat er een goed onderbouwde begeleiding ontstaat voor kinderen die problemen ondervinden bij werkwoordspelling. De begeleiding dient gestructureerd en consequent te verlopen, zodat de onderzoeksgroep ook echt vooruitgang kan boeken. Enerzijds zullen zij vooruitgang moeten boeken in hun resultaten (product), anderzijds zullen zij inzicht moeten ontwikkelen in de lastige structuur van werkwoordspelling (proces). Alleen wanneer dit gebeurt, kan er gesproken worden van een juiste manier van begeleiden.

Uiteindelijk hoop ik natuurlijk dat de onderbouwde begeleiding ook het beoogde effect zal hebben, zodat ik met de achterliggende theorieën en opgedane ervaringen iets kan betekenen voor de school waar ik werk en wellicht ook daarbuiten.

Professionalisering

De kennis die ik met dit onderzoek verwerf, wil ik inzetten om mij verder te professionaliseren als remedial teacher zowel binnen de school als in mijn eigen praktijk in de toekomst. Ik wil onderzoeken welke manier van begeleiding mij het beste lijkt, kijkende naar de onderzoeksgroep, de omgeving en mijzelf als persoon. Op deze manier wil ik tot een goede onderbouwde begeleiding komen. Wanneer ik mezelf professionaliseer, zal dit ook de praktijksituaties ten goede komen. Doordat de begeleiding op de juiste manier plaatsvindt, zullen de kinderen (of in dit geval de onderzoeksgroep) vooruitgang boeken wanneer er met een aantal factoren rekening wordt gehouden (voornamelijk kindfactoren). Dit is namelijk ook de reden dat ik twee jaar geleden ben gestart met deze opleiding. Om in de praktijk kinderen beter te kunnen begeleiden, maar ook om mezelf te professionaliseren.

Tot slot kun je de conclusies van het onderzoek linken aan de theorie. Waar is er overeenstemming te zien en waar zie je juist verschillen? Kortom, dit onderzoek is relevant voor zowel mij als persoon, als voor de praktijk, als voor de link die gelegd gaat worden met de theorie.

Inhoud van het onderzoek

Het onderzoek is als volgt opgebouwd:

In het eerste hoofdstuk staat de aanleiding van dit onderzoek beschreven evenals de doelstelling van en in het onderzoek, de centrale onderzoeksvraag met bijbehorende deelvragen, huidige en gewenste situatie, enzovoort.

Het tweede hoofdstuk bevat de theoretische onderbouwing. Hier wordt nader ingegaan op de moeilijkheden bij werkwoordspelling, de geschiedenis en didactiek, het algoritme en de voorwaarden, de spelkist, enzovoort.

In hoofdstuk drie wordt de onderzoeksmethodologie beschreven. Het gaat hier dan om de keuze en verantwoording van de onderzoeksvorm, de wijze van dataverzameling, de keuze en verantwoording van onderzoeksinstrumenten, enzovoort.

In hoofdstuk vier staan de data-analyse en resultaten beschreven. Het gaat hier voornamelijk om interpretaties en uitkomsten van het onderzoek die zijn weergegeven in een kwantitatieve en kwalitatieve analyse. Tevens heeft de onderzoeksgroep een evaluatie ingevuld, waarvan de resultaten in dit hoofdstuk zijn terug te lezen.

In het vijfde hoofdstuk worden de conclusies van dit onderzoek besproken. Er wordt een koppeling gemaakt met de literatuur die beschreven is in de theoretische onderbouwing van hoofdstuk twee. Ook wordt beschreven of het onderzoek heeft geleid tot nieuwe gezichtspunten.

Het laatste hoofdstuk bevat tot slot een evaluatie op product- en procesniveau. Er wordt ingegaan op het onderzoek zelf, maar ook wordt het eigen leerproces van de onderzoeker geëvalueerd.

Werkwoordspelling is de laatste jaren geen actueel onderwerp meer. Hopelijk gaan we er nog veel van horen in deze eeuw, aangezien de resultaten van werkwoordspelling geen stijgende lijn vertonen (Inspectie van het Onderwijs, 2008). Wellicht dat de werkwijze van de spelkist nieuw licht op de zaak werpt.

Veel leesplezier!

Evelyn van Meerten

Hoofdstuk 1 *Aanleiding en probleemstelling*

In dit hoofdstuk wordt nader ingegaan op de aanleiding en probleemstelling van het onderzoek. De centrale vraagstelling met bijbehorende deelvragen zullen hierin worden beschreven, net als de huidige en gewenste situatie, eerder verricht onderzoek, enzovoort.

1.1 Aanleiding van het onderzoek

Dit meesterstuk gaat over spelling, een onderdeel dat mij heel erg aanspreekt. 'Spellingsproblemen' is een zeer algemeen onderwerp. Ik ga me dan ook toespitsen op een specifiek onderdeel, namelijk de problemen die zich voordoen bij werkwoordspelling. Op de school waar ik werk, worden de kinderen in groep 6 al voorbereid op werkwoordspelling door te werken in een werkboek behorende bij onze methode 'Taal actief' (oud, versie 2, 1997) en door veelvuldig te werken met werkwoordschema's, persoonsvormen en onderwerpen. Hierna krijgen ze in de groepen 7 en 8 een meer specifiek aanbod via dezelfde methode. De praktijk wijst uit dat veel kinderen bij ons op school moeite hebben met werkwoordspelling, zelfs de 'betere spellers'. Reden te meer om hier eens beter naar te gaan kijken. Bij mij heerst er dan ook een grote handelingsverlegenheid, wanneer het aankomt op de aanbidding en remediëring van werkwoordspelling.

1.2 Doelstelling van het onderzoek

Het onderzoek zal gaan over de problemen die zich voordoen bij werkwoordspelling en de manier waarop ik hier als leerkracht en remedial teacher het beste mee om kan gaan.

De doelstelling van het onderzoek zal zijn dat de resultaten betreffende werkwoordspelling verbeteren. Ook wil ik dat de kinderen meer inzicht krijgen in de structuur van de lastige werkwoordspelling.

1.3 Doelstelling in het onderzoek

De centrale vraagstelling in dit onderzoek luidt: "Op welke manier kan ik de kinderen die problemen ondervinden bij werkwoordspelling het beste begeleiden?"

1.4 Deelvragen

- Wanneer een kind problemen ondervindt bij werkwoordspelling, ligt de oorzaak dan in het feit dat bepaalde kennis niet beheerst wordt of juist ergens anders?
 - o Wat zegt de theorie over werkwoordspelling in het algemeen en de moeilijkheden die zich hierbij voor kunnen doen?
- Aan welke voorwaarden moet een kind voldoen om tot goede werkwoordspelling te komen?
 - o Wat zegt de theorie over deze voorwaarden en hoe ga ik daar straks in de praktijk mee om?
- Wat zegt de theorie over het begeleiden van kinderen die problemen ondervinden bij werkwoordspelling?
 - o Wat voor adviezen geeft de theorie over de aanbieder en de begeleiding van werkwoordspelling? Springt er hier een bepaalde aanpak uit?
 - o Wat zegt de theorie over deze bepaalde aanpak en hoe kijk ik hier tegenaan? En zijn er verder nog andere remediërende materialen?
 - o Is er verder ook al eerder onderzoek gedaan dat relevant kan zijn voor dit onderzoek?
- Hoe kan ik de kinderen uit mijn eigen klas, die problemen ondervinden bij werkwoordspelling, het beste begeleiden?
 - o Welke kinderen sluit ik uit in mijn onderzoek en welke kinderen neem ik mee? En op basis waarvan?
 - o Wat voor aanpak of welk materiaal kies en gebruik ik om kinderen te helpen bij de problemen die ze ondervinden bij werkwoordspelling?
 - o Past deze aanpak of dit materiaal bij het groepje kinderen, de taalmethode, de werkwijze en mijzelf als persoon?
 - o Hoe pas ik de gekozen aanpak toe bij mijn groepje?

1.5 Wie is mijn doelgroep?

Mijn doelgroep zijn de kinderen uit groep 7 van de school waar ik werk, die uitvallen op werkwoordspelling. Welke kinderen hiervoor specifiek in aanmerking komen, blijkt uiteindelijk na theoretisch onderzoek en analyse van specifieke toetsgegevens.

1.6 Wanneer vindt mijn onderzoek plaats?

Begin januari 2011 bepaal ik mijn doelgroep (de kinderen die uitvallen op werkwoordspelling). Vervolgens ga ik de kennis die ik heb opgedaan, toepassen in de praktijk. Vanuit de theorie heb ik dan namelijk gekozen voor een aanpak die ik wil gaan uitproberen. Met deze aanpak en de betreffende doelgroep ga ik dus verder aan de slag.

1.7 Welk resultaat denk ik te bereiken?

Op procesgebied wil ik ervoor zorgen dat er een goede onderbouwde begeleiding ontstaat voor kinderen die problemen ondervinden bij werkwoordspelling. Voor mij is het dus van belang om tot deze goede onderbouwde begeleiding te komen. Dit doe ik door veel theoretische kennis op te doen. Op productgebied wil ik ervoor zorgen dat de resultaten betreffende werkwoordspelling een stijgende lijn vertonen. Ik moet er dus voor zorgen dat de interventies die ik uitvoer, zo effectief mogelijk zijn. Aan het einde van het onderzoek moet duidelijk zijn of mijn aanpak wel of niet werkt en waarom, zodat ik ook mijn andere collega's uit de bovenbouw kan adviseren wanneer het aankomt op werkwoordspelling.

1.8 Wat is er bekend over eerder onderzoek?

Er is eerder een onderzoek gedaan naar het feit of de algoritmekaart een doeltreffend hulpmiddel was bij het controleren van werkwoordspelling voor leerlingen uit groep 8 (Munting, 2009). Deze studente concludeert in haar Master thesis dat het gebruik van een algoritmekaart slechts een klein effect heeft. Wat uit dit onderzoek blijkt, is het belang van een correcte strategie die kinderen leren hanteren met behulp van de algoritmekaart. Het bleek dat de kinderen die een correcte strategie hanteerden, vaak ook betere resultaten behaalden, waardoor het kind juist nog vaker deze strategie ging hanteren. Ook de hoeveelheid

oefenen heeft te maken met deze resultaten. Belangrijke aspecten om mee te nemen in mijn onderzoek.

1.9 Huidige situatie en gewenste situatie

In de huidige situatie krijgen de kinderen uit groep 7 onderwijs in werkwoordspelling uit de methode 'Taal actief (oud, versie 2, 1997)'. Binnen deze methode is een duidelijke structuur te zien in de opbouw van de stof. Het jaar is opgebouwd in vier blokken van acht weken, waarna steeds een parkeerweek (herhaling) plaatsvindt. In het eerste blok leren de kinderen alleen de tegenwoordige tijd van werkwoorden uit verschillende categorieën. Hier ondervinden weinig kinderen problemen. Pas in het tweede blok, waarin de verleden tijd wordt geoefend met werkwoorden uit verschillende categorieën, ontstaat er uitval. In het derde blok krabbelen de kinderen weer omhoog, omdat ze hier dan aan het werk gaan met klankveranderende werkwoorden en dit makkelijker lijkt, omdat kinderen meer op gevoel kunnen werken. En in het laatste blok wordt al het geleerde gemixt, met als nieuw onderdeel het voltooid deelwoord, waar de kinderen dan ook weer veel uitval laten zien.

De hulp die kinderen krijgen bestaat momenteel vooral uit het veel samen oefenen en het steeds herhalen van de basisstappen. Dit heeft echter weinig effect, aangezien het geleerde niet beklijft bij veel leerlingen.

Ik ga me richten op de verleden tijdsvormen van werkwoorden (het tweede en vierde blok), maar sluit de kinderen die al problemen ondervinden bij de tegenwoordige tijdsvormen (het eerste blok) niet uit, aangezien dit de basis van alles is.

Uiteindelijk zou de gewenste situatie zijn, dat er vooruitgang wordt geboekt betreffende werkwoordspelling. Mijn positieve bevindingen kan ik dan uitdragen aan de rest van het team zodat een ieder hier wat mee kan (zie ook paragraaf 1.7 *'welk resultaat denk ik te bereiken'*).

Hoofdstuk 2 *Theoretische onderbouwing*

Na de aanleiding en de probleemstelling beschreven te hebben in hoofdstuk 1, wordt in dit hoofdstuk de theoretische onderbouwing weergegeven. Er wordt ingegaan op de moeilijkheden die zich voor kunnen doen bij werkwoordspelling. Als onderbouwing van mijn onderzoek ga ik tevens dieper op de geschiedenis en de didactiek in, om zo tot een gedegen keuze te komen voor de onderzoeksmethodologie in hoofdstuk 3.

2.1 Werkwoordspelling

Voor veel Nederlanders is de werkwoordspelling een volstrekt ondoorzichtige materie. Al vele jaren worstelen taaldidactici en leerkrachten om het leerplichtige deel van Nederland de juiste hoeveelheid d's en t's te laten schrijven, maar de resultaten zijn allesbehalve bemoedigend (Huizinga, 2009). Uit de CITO eindtoets van 2007 bleek namelijk dat basisschoolleerlingen grofweg 60% (landelijk gemiddelde) van de werkwoordsvormen correct kunnen spellen (Inspectie van het Onderwijs, 2008).

Uit onderzoek van Booy e.a. in 1979 kwam aan het licht dat fouten in de spelling van werkwoorden op de vierde plaats staat van de topvijf van spelfouten. Recent onderzoek bevestigt deze bevindingen (Kleijnen, 1992).

Het grootste deel van de werkwoorden kan via de fonologische strategie ¹ gespeld worden. Het gaat maar om een kleine honderd veelvoorkomende werkwoorden die voor basisschoolkinderen problemen opleveren. Maar dat zijn juist de werkwoorden waar veel mee geoefend wordt. Een speciale didactiek is gewenst (Huizinga, 2009).

2.2 Moeilijkheden in de werkwoordspelling

Assink (1983) onderzocht de problemen die leerlingen ondervinden bij het spellen van werkwoorden. Hij concludeerde dat de spelfouten vooral vallen binnen de volgende categorieën: werkwoordsvormen die hoorbaar eindigen op –t of –de/–te.

¹ Als iemand bij het spellen een woord opsplijt in klanken of klankgroepen en daar achtereenvolgens de bijbehorende letters voor schrijft.

Assink (1985) beschreef ook dat homofone woorden ² de harde kern van spellingproblemen vormen in elke taal met een alfabetisch schrift.

In het onderzoek van Sandra e.a. (2001) staan deze woorden ook centraal.

Het foutrisico bleek bepaald te worden door de frequentie waarmee een homofoon werkwoord voorkomt (deze worden opgeslagen in het woordgeheugen (Bonset, 2007)) en de afstand tussen de werkwoordsvorm en het woord dat de uitgang bepaalt (onderwerp of hulpwerkwoord) (Assink, 1985; Bonset, 2007; Bosman, 2005; Frisson & Sandra, 2002; Sandra e.a., 1999/2001/ 2004).

Volgens Huizinga (2009) liggen de moeilijkheden ook voornamelijk bij de werkwoorden met een stam die eindigt op –d of –t. Er zijn drie factoren te noemen die hier van belang zijn:

- 1 De spelling wordt bepaald door verschillende spellingprincipes ³.
- 2 Er wordt een beroep gedaan op grammaticaal inzicht en zinsontleding ⁴.
- 3 Het wordt vaak op een verkeerde manier aangeleerd.

De methode 'Spelling in de lift Plus' (1998) geeft nog een aanvulling hierop.

- 1 90% van de werkwoorden wordt steeds op dezelfde manier geschreven (Assink, 1983). Voor de overige 10% geldt dat de schrijfwijze veranderlijk is (homofone werkwoorden). Deze problematische 10% zorgt voor veel verwarring onder de overige 90%.
- 2 Er geldt een aantal andere regels dan voor de spelling van onveranderlijke woorden.
- 3 Er wordt sterk beroep gedaan op het mondeling vervoegen.
- 4 De schrijfwijze blijkt vaak afhankelijk van de betekenis. Dit kan een rol spelen bij het onderscheid maken tussen de verschillende vervoegingen van eenzelfde werkwoord. De context is dan doorslaggevend. Een werkwoord kan

² Gelijkklinkende woorden die anders gespeld moeten worden naar aanleiding van de context waarin ze voorkomen (Munting, 2009).

³ Bijvoorbeeld de regel van de gelijkvormigheid en de regel van de overeenkomst.

⁴ Zo moet je weten wat het bijbehorende onderwerp is om te weten welk(e) spellingprincipe(s) je moet toepassen en in welke volgorde.

ook verschillende betekenissen hebben, als gevolg waarvan verschillende vervoegingen voorkomen. De woordbetekenis is dan doorslaggevend voor de schrijfwijze.

Bij spellingzwakke leerlingen is er daarnaast vaak sprake van algehele taalzwakte. Hierdoor kunnen ze problemen hebben met: fonologische, morfologische, semantische en syntactische aspecten van de taal. Deze leerlingen hebben vaak problemen met het opnemen en verwerken van zintuiglijke informatie, hebben een zwak geheugen, ontdekken zelf nauwelijks structuur en regelmaat in woorden, zijn onvoldoende signaalgevoelig, generaliseren hun kennis niet, reageren vaak impulsief en hebben vaak motivatieproblemen (Giralis, 1995).

Sandra e.a. (2001) trekken daarnaast nog andere interessante conclusies: spelfouten in de werkwoorden zijn niet noodzakelijk het gevolg van gebrekkige kennis, intelligentie of geletterdheid, maar een onvermijdelijk gevolg van de werking van het woordgeheugen. Werkwoordfouten ontstaan doordat processen in het woordgeheugen de bewuste aandacht van de speller te snel af zijn. Hierdoor kunnen werkwoordfouten alleen worden aangepakt op het niveau van bewuste aandacht (Bonset 2007).

2.3 Geschiedenis en de didactiek

Regelmethode:

Dit is de oudste benadering. Eerst worden de regels voor de werkwoordsvorming aangeleerd en vervolgens moeten leerlingen in alle voorkomende gevallen uitmaken welke regel van toepassing is (Huizinga, 2009).

Deze methode heeft voordelen, mits het om enkele eenduidige regels gaat en er sprake is van weinig uitzonderingen. Het leren van werkwoordspelling met behulp van een groot aantal losse regels waar veel uitzonderingen op bestaat, is niet geschikt (Spelling in de lift Plus, Erades e.a., 1998).

Analogiemethode:

In 1956 verscheen een proefschrift van Van der Velde, getiteld '*De tragedie der werkwoordsvormen*'. Van der Velde zocht de oorzaak van de slechte resultaten in de regelmethode. Als oplossing werd de analogiemethode naar voren geschoven. Hierbij wordt aan de hand van enkele veelvoorkomende voorbeeldwerkwoorden, de moeilijkheden bij werkwoordspelling in kaart gebracht. Een leerling moet vervolgens uitmaken bij welk voorbeeld een bepaalde werkwoordsvorm thuishoort (Huizinga, 2009). De analogiemethode geeft niet aan wat er precies moet worden gedaan om tot correcte analogie spellingbeslissingen te komen. Door het gebrek aan regelmaat bij werkwoordspelling kan analogie zelfs averechts gaan werken. Ook een analogiemethode voor werkwoordspelling is ongeschikt. Hoogstens kunnen enkele analogiewoorden naast het algoritme als extra steun dienen (Spelling in de lift Plus, Erades e.a., 1998).

Algoritmische methode:

De laatste jaren wordt bij het onderwijs in de werkwoordspelling steeds meer gebruikgemaakt van algoritmen. Een algoritme is een handelingsvoorschrift dat, als het goed uitgevoerd wordt, steeds een goede oplossing geeft (Huizinga, 2009). Zowel uit onderzoek van Assink (1986) als van Zuidema (1988) blijkt dat het leren van werkwoordspelling aan de hand van een algoritme tot betere resultaten leidt dan wanneer een klassieke regel- of analogiemethode gehanteerd wordt (Spelling in de lift Plus, Erades e.a., 1998).

Intuïtieve methode:

In een artikel in *Jeugd in School en Wereld* (1992) pleit Rouw ervoor om bij het aanleren van de werkwoordspelling deze intuïtieve didactiek te hanteren. Hij stelt de volgende eenvoudige regel voor: 'Je schrijft het werkwoord zoals je denkt dat het goed is, maar "wordt" schrijf je met -dt. Als je erg twijfelt, dan kun je de verlengingsregels toepassen. Alle werkwoordsvormen die niet onder deze regel vallen, komen in het normale taalgebruik niet voor. Een dergelijke intuïtieve benadering heeft het voordeel van de eenvoud, maar vooralsnog zijn er nog geen methoden die het aandurven om kinderen op deze manier de werkwoordspelling te leren (Huizinga, 2009).

2.4 Het algoritme en de voorwaarden

De algoritmische methode komt in paragraaf 2.3 duidelijk naar voren.

Belangrijke punten betreffende deze methode:

- 1) Voor de werkwoordspelling is het herkennen van de persoonsvorm essentieel (Huizinga, 2009; Oepkes, 2006). Alleen hiervoor gelden speciale regels. Alle andere werkwoordsvormen vallen onder de normale spellingsregels. (Huizinga, 2009). Het is dus van belang de persoonsvorm te leren vinden en de relatie met het onderwerp en de tijd te leggen. Dit kan op drie manieren ⁵.
- 2) De schrijfwijze wordt bepaald met het algoritme (Oepkes, 2006).
Alle taalmethoden maken gebruik van een algoritmische aanpak (Oepkes, 2006; Sandra e.a., 2001; Stoeldraaijer, 2007a en 2007b). Voorwaarde is wel dat het algoritme systematisch aangeleerd wordt en consequent wordt toegepast. Deze aanpak wordt altijd gecombineerd met de regelstrategie ⁶ (Huizinga, 2009). Om hiermee te kunnen werken, moeten leerlingen volgens Sandra e.a. (2001) een aantal grammaticale begrippen kennen ⁷ (Bonset 2007).

Sandra e.a. (2001) komen, net als Assink in 1983, met de aanbeveling het spellen van werkwoordsvormen uit te voeren met behulp van een algoritme. Het effect bij leerlingen van groep 7 en 8: significant betere prestaties dan leerlingen die werkten met de gewone taalmethode (Bonset 2007).

Volgens de methode 'Spelling in de lift Plus' (1998) moeten leerlingen ook nog voldoen aan het volgende:

- 1 abstract, logisch en systematisch kunnen denken;
- 2 naar een ander en zichzelf kunnen luisteren, werkwoorden correct kunnen

⁵ De tijdproef, vraagproef en de getalproef (Oepkes, 2006).

⁶ Als iemand bij het schrijven van een woord een spellingregel toepast.

⁷ Werkwoord, tijd, getal, persoon, persoonsvorm, voltooid deelwoord, stam, hele werkwoord, onderwerp, zwakke/sterke werkwoorden, werkwoordelijk gezegde, bijvoeglijk naamwoord (bijvoeglijk gebruikt voltooid deelwoord) en de regel van het kofschip.

uitspreken en mondeling kunnen vervoegen, correct kunnen formuleren van zinnen, zich bezig kunnen houden met de grammaticale structuur van de taal en voldoende begrip hebben van de betekenis van aangeboden woorden.

Het remediërende spellingprogramma voor werkwoordspelling 'De Zuid-Vallei' (1995) geeft als aanvulling op punt 2:

- spelling van de onveranderlijke woorden moet op goed niveau zijn.

2.5 Kritische houding ten opzichte van de algoritmische aanpak

Hierboven wordt een aanbeveling gedaan juist wel gebruik te maken van de algoritmische aanpak, terwijl uit veelvuldig onderzoek blijkt dat de resultaten betreffende werkwoordspelling niet bepaald een stijgende lijn vertonen (zie paragraaf 2.1) ondanks het gebruik van een algoritme. Waarom blijven wij als docenten en remedial teachers dan toch hangen in deze aanpak uit de jaren tachtig? Oké, alle taalmethodes maken gebruik van de algoritmische aanpak (Oepkes, 2006; Sandra e.a., 2001; Stoeldraaijer, 2007a en 2007b). Net als de remediërende materialen die er zijn (Spelling in de lift Plus, Erades e.a., 1998 & Giralis, 1995). Huizinga (2009) gaf aan dat een speciale didactiek gewenst is. Is dit wel de algoritmische aanpak? Zijn er geen andere oplossingen of aanpassingen te vinden?

Van der Heijden (2008) zat met ditzelfde dilemma en concludeerde uiteindelijk dat kinderen dingen beter onthouden wanneer er op meerdere aspecten van het geheugen een beroep wordt gedaan. Zij ontwikkelde een spelkist waarbij niet alleen, zoals bij de meeste gangbare methodes, een beroep wordt gedaan op het auditieve geheugen. Maar ook op het visuele geheugen en (uniek bij deze methode) op het motorische geheugen. Hoe heeft zij dit gedaan?

- Door de tijden een eigen kleur in het schema te geven, zijn de verschillen duidelijk en overzichtelijk.
- De 'ik-vorm' vormt de basis en wordt genoteerd op het schrijfgedeelte. Hier wordt letterlijk iets aan toegevoegd; de vervoeging met behulp van magnetische kaartjes. Deze motorische handeling stimuleert het stapsgewijs denken.

- De spelkist gaat uit van 6 spelregels die vooraf moeten worden uitgelegd. Het belangrijkste is het schema in de kist bestaande uit drie stappen (1. welke kleur (tijd), 2. ik-vorm opschrijven, 3. magneten aanleggen). Door het geringe aantal regels en stappen, is de werkwoordspelling overzichtelijk en volledig.
- Motivatie is vaak een groot probleem. Kinderen vinden werkwoordspelling vaak saai. Uit de praktijk bleek (van der Heijden, 2008) dat kinderen die werken met de spelkist, dit niet zo ervaren.

Voor een uitgebreidere uitleg van 'de spelkist' verwijst ik naar bijlage 2.

2.6 Verder nog dit...

Het gaat erom dat kinderen naast inzicht en vaardigheden ook plezier ontwikkelen in hun leeractiviteiten. Zelfs bij werkwoordspelling is het mogelijk om het onderwijs zo te organiseren dat er sprake is van authenticiteit, betekenisvol en sociaal leren.

Spellinggeweten

'De leerlingen besteden aandacht aan correcte spelling' (kerndoelen, 2006).

'De leerlingen ontwikkelen een attitude voor correct schriftelijk taalgebruik' (tussendoel 3.12, gevorderde geletterdheid (Expertisecentrum Nederlands, 2003)) (Oepkes, 2006).

Spellingbewustzijn

'Het vermogen te reflecteren over de eigen spelling, spellingvaardigheid en spellingprocessen' (Paffen, 2005).

'De speller is zich op allerlei momenten tijdens het schrijven van teksten bewust van de spellingregels die hij/zij op dat moment zou kunnen toepassen' (Stichting Leerplanontwikkeling Nederland) (Paffen, 2005).

Spellingbewustzijn is belangrijk voor het bevorderen van de spellingvaardigheid (Paffen, 2005). Door een goed ontwikkeld spellingbewustzijn, zijn de leerlingen beter in staat te bepalen welke spellingstrategieën ze moeten gebruiken om fouten te voorkomen of te verbeteren (Oepkes, 2006).

2.7 Koppeling naar de praktijk

Zou de spelkist van Van der Heijden (2008), waar een beroep wordt gedaan op meerdere aspecten van het geheugen en rekening gehouden wordt met de motivatie, een beter effect hebben op de resultaten die kinderen laten zien bij werkwoordspelling dan het gewone droge oefenen met algoritmen zoals de theorie dit beschrijft en vele methodes aanbevelen? Dit wil ik graag gaan onderzoeken bij een aantal kinderen in de praktijk.

Hoofdstuk 3 *Onderzoeksmethodologie*

Met de theoretische onderbouwing uit hoofdstuk 2 zijn inmiddels al wat deelvragen beantwoord. Met deze onderbouwing en de eerder beschreven aanleiding en probleemstelling in hoofdstuk 1, gaat het onderzoek nu van start.

In dit hoofdstuk worden de opbouw van het onderzoek en de onderzoeksvragen aangegeven. Daarnaast komen de volgende onderdelen aan bod:

onderzoeksmethode, instrumenten, onderzoeksgroep, andere betrokkenen, het verzamelen en analyseren van data, triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit.

3.1 Onderzoeksmethode

Het onderzoek dat ik ga doen, zal een praktijkonderzoek zijn. Dit soort onderzoek is er op gericht praktijksituaties te verbeteren, het is relevant en levensecht. Er bestaan allerlei vormen van praktijkonderzoek. De vorm die ik gekozen heb is een (quasi)experiment. Een dergelijk experiment is gericht op de vraag of een bepaalde behandeling/aanpak effectief is en aantoonbaar tot resultaten leidt. Het is quasi en niet zuiver: ik maak wel gebruik van een experimentele groep, maar de controlegroep ontbreekt. Hierdoor kan ik niet meten of de eventuele groei in resultaten straks komt door het experiment of door andere omstandigheden. Hierdoor zullen mijn bevindingen een voorlopig karakter hebben. Als de experimentele groep verbetert, is dit natuurlijk wel een stap in de goede richting. Het onderzoek is dan echter nog niet af, aangezien de bewijsvoering onvolledig is. Vervolgonderzoek is dan eventueel nodig.

Wanneer ik ga kijken naar het type onderzoek dat ik ga uitvoeren, zal dit neerkomen op een meervoudige gevalsstudie waarin twee of meer gevallen naast elkaar geplaatst worden. Daarmee wint zo'n studie aan zeggingskracht, omdat je dan kunt controleren in hoeverre conclusies ook voor de andere gevallen gelden. In dit onderzoek zal ook het behandelingsproces belicht worden (Harinck, 2010).

3.2 Instrumenten

Voor mijn onderzoek maak ik voornamelijk gebruik van de volgende hoofdvormen van gegevensverzameling: meten, observeren en bevragen.

Meten & bevragen: hier zal ik gebruik maken van zowel de methodegebonden toetsen als het daarbij behorende dagelijkse werk (Taal Actief oud, versie 2, 1997). Dit alles wordt in combinatie met de spelkist gedaan (van der Heijden 2008).

Het meten gebeurt om te kijken of de kinderen vooruitgang laten zien. Wanneer je gaat meten om te weten, sla je de plank mis. Dit is dan ook zeker niet het geval in dit onderzoek. Uit toetsresultaten valt zoveel meer op te maken dan alleen het aantal goede of foute antwoorden met het daarbij behorende cijfer. Door aan de hand van deze resultaten diagnostische gesprekken te voeren, kom je te weten waar jij als remedial teacher onder andere hulp moet bieden (hier combineer je het meten met het bevragen).

De beginmeting is in de voorgaande periode al uitgevoerd. Deze meting bestaat uit product- en procesgegevens van de dictees betreffende werkwoordpakket 5 t/m 8 en het tweede parkeerweekdictee. De eindmeting zal bestaan uit dezelfde dictees die opnieuw worden afgenomen.

Observeren: tijdens zowel de toetsen, de lessen en de interventiemomenten zul je als professional moeten observeren. Observeren is leren. Je ziet hoe kinderen reageren op de geboden hulp, hoe de inzet is, of ze de stof snappen enzovoort. Ik zal hier gebruik maken van semi -gestructureerd observeren. Voor mezelf maak ik een schema met algemene punten waar ik tijdens de observatie op moet letten. Dit schema maak ik aan de hand van de theoretische achtergrond en de eigen ervaring die ik heb op het gebied van spelling (Harinck, 2010).

3.3 Onderzoeksgroep

Mijn onderzoeksgroep zal straks bestaan uit 2 tot 5 kinderen uit groep 7 van de school waar ik werk. Deze kinderen worden van tevoren geselecteerd. Dit zijn namelijk de kinderen die een redelijk constante uitval laten zien op de methodegebonden controledictees (5 t/m 8) en het tweede parkeerweekdictee (Taal Actief oud, versie 2, 1997). Deze kinderen hebben tevens geen andere bijkomende problematiek zoals bijvoorbeeld dyslexie.

3.4 Andere betrokkenen

Bij dit onderzoek zijn ook de 'critical friends' van Fontys OSO Master SEN betrokken, even als de begeleidende docent. Zij spelen een zeer belangrijke rol in het gehele proces, aangezien zij mij vanuit andere invalshoeken naar mijn onderzoek kunnen laten kijken, zodat ik verbeteringen dan wel aanpassingen hierin kan maken.

3.5 Het verzamelen en analyseren van data

Allereerst wil ik weten welke kinderen ik graag in mijn onderzoeksgroep wil hebben en hoeveel dit er zijn. Alle gegevens van eerder afgenomen methodegebonden controledictees (en dan voornamelijk deze van werkwoordpakket 5 t/m 8) en het parkeerweekdictee zijn hier van belang (Taal Actief oud, versie 2, 1997). Wanneer ik hier een selectie uit heb gemaakt, ga ik de toetsen analyseren op inhoud. Het ligt er namelijk ook aan wat voor fouten er precies gemaakt worden; categoriefouten (fouten in het vervoegen) of andere fouten (bijvoorbeeld *-ch* in plaats van *-g*). Bij mijn onderzoek gaat het voornamelijk om de specifieke fouten die worden gemaakt tijdens het vervoegen. Uiteindelijk zal ik een groepje kinderen formeren van 2 tot 5 kinderen.

Deze kinderen gaan werken met de spelkist (van der Heijden 2008), maar moeten dit wel eerst leren. Dit doen we door te beginnen met de oefenstof die bij de spelkist zit. Vervolgens wordt de spelkist toegepast in het dagelijkse werk en de extra oefenmomenten.

Aan het eind van de periode waarin de betreffende kinderen hebben gewerkt met de spelkist, wordt aan de hand van verschillende gegevens (nieuwe toetsresultaten, observatiegegevens en gegevens uit gesprekken met kinderen) gekeken wat de resultaten van de aanpak met de spelkist zijn. Heeft het werken met de spelkist effect gehad en zijn zo dus ook de resultaten van de kinderen verbeterd?

3.6 Triangulatie

Triangulatie is eigenlijk niks meer dan vanuit verschillende invalshoeken en gegevens naar een verschijnsel te kijken (Harinck, 2010). In mijn onderzoek komt de triangulatie duidelijk naar voren. Zo maak ik gebruik van toetsresultaten, observatiegegevens en gegevens uit gesprekken die ik met kinderen heb. Dit is meer gericht op methoden. Bij de bronnen maak ik echter ook gebruik van triangulatie. Zo heb ik meer dan drie verschillende bronnen gebruikt, waarvan ook veel buitenlandse. Deze variëren in 'recentheid', maar de meeste zijn toch redelijk tot zeer recent. Binnen deze theorie neem ik daarnaast ook een steeds kritischere houding aan.

3.7 Betrouwbaarheid en validiteit

De kwaliteit van een operationalisatie, vastgelegd in het onderzoeksinstrument, wordt uitgedrukt met de begrippen 'betrouwbaarheid' en 'validiteit' van de operationalisering (Harinck, 2010).

Bij betrouwbaarheid gaat het om de vraag hoe nauwkeurig en herhaalbaar de meting is. Levert een meting bij herhaling precies hetzelfde op?

Het onderzoek is, naar mijn mening, voor een leek straks goed uit te voeren. Het is namelijk overzichtelijk en het zal volgens een bepaalde structuur verlopen.

Ik denk, dat wanneer het onderzoek op dezelfde secure, gestructureerde manier uitgevoerd wordt, het nagenoeg dezelfde resultaten oplevert. Met als kanttekening dat de onderzoeksgroep wel op dezelfde manier moet worden samengesteld.

Bij validiteit gaat het om de vraag of het instrument wel datgene te pakken heeft wat men wil weten. Naar mijn idee is dit zeker wel het geval. De spelkist leert de kinderen om te gaan met de moeilijke werkwoordspelling om zo tot een beter resultaat te komen. Of dit in de praktijk ook zo is, moet de tijd uitwijzen.

Daarnaast controleren de methodetoetsen of het geleerde wel beklijft.

Hoofdstuk 4 *Data-analyse en resultaten*

Het onderzoek dat is uitgevoerd volgens de methodologie beschreven in hoofdstuk 3, heeft met de theoretische onderbouwing uit hoofdstuk 2 geleid tot een hoeveelheid aan kwantitatieve en kwalitatieve data. In dit hoofdstuk worden deze data geanalyseerd. De overige deelvragen worden hierdoor beantwoord.

Om te beginnen heeft er een literatuuronderzoek plaatsgevonden (zie hoofdstuk 2). In dit hoofdstuk wordt een groot gedeelte van de deelvragen beantwoord. Zo wordt beschreven wat de theorie zegt over werkwoordspelling; de moeilijkheden, de voorwaarden, de geschiedenis en didactiek enzovoort.

4.1 Verzameling van data

Vervolgens moest er een onderzoeksgroep worden samengesteld. Deze groep zou bestaan uit kinderen die uitvielen op de methodegebonden controledictees (WWP 5 t/m WWP 8) en het tweede parkeerweekdictee (Taal Actief oud, versie 2, 1997). Aangezien dit een vrij grote groep bleek te zijn, is er een extra criterium aan toegevoegd. Om tot de onderzoeksgroep te behoren, moesten de kinderen ook uitvallen op voorgaande werkwoordpakketten. De onderzoeksgroep en de nulmeting waren toen compleet.

De sessies in de daaropvolgende acht weken zijn uitgevoerd volgens de methodiek van de spelkist (van der Heijden 2008). Deze aanpak is in het tweede en derde hoofdstuk kort uitgewerkt en verantwoord.

De eerste vijf weken heeft er intensieve herhaling plaatsgevonden van eerder behandelde werkwoordpakketten buiten de klas, anderhalf uur per week. De overige drie weken is het geleerde geïntegreerd in het werken in de klas. De begeleiding buiten de klas is zo geminimaliseerd tot een uur per week.

Tijdens de sessies heeft er hernieuwde aanbieding, begeleide inoefening en directe feedback plaatsgevonden (zie didactisch groepsplan bijlage 1).

Iedere week zijn er controledictees afgenomen, om zo de eventuele groei zichtbaar te kunnen maken. Ook hebben de kinderen aan het eind van de periode een evaluatie ingevuld, zodat ze aan konden geven wat ze van de gegeven hulp en aanpak vonden.

4.2 Kwantitatieve analyse

De gegevens uit de kwantitatieve analyse zijn verkregen door controledictees af te nemen van de betreffende werkwoordpakketten behorende bij de methode Taal Actief (oud, versie 2, 1997).

1) Resultaat (oud) is de nulmeting & Resultaat (nieuw) is controle na de sessies.

2) Opmerking bij de nieuwe toetsresultaten van WWP 8 t/m 12 en PW 2:

Eventuele fouten werden bij het nakijken aangekruist, waarna de kinderen nog één kans kregen deze zelf te verbeteren. Wanneer deze fouten goed werden verbeterd, werd deze als een halve fout gerekend.

Normering bij WWP 8 t/m 12 en PW 2: 80% is een 6 (verbeterde fout is ½ fout)

WWP 8 t/m 12: 1 fout = 2 punten of 1 punt & PW 2: 1 fout = 0,8 punten of 0,4 punten

Normering bij WWP 9 t/m 12 en PW 3: 80% is een 6

WWP 9 t/m 12: 1 fout = 2 punten & PW 3: 1 fout = 0,8 punten.

Leerling R.	Resultaat (oud)	Resultaat (nieuw)
WWP 5	2	6
WWP 6	0	8
WWP 7	0	7
WWP 8	2	9
PW 2	1,2	4

	Resultaat (oud)	Resultaat (nieuw)
WWP 9	n.v.t.	0
WWP 10	n.v.t.	8
WWP 11	n.v.t.	8
WWP 12	n.v.t.	6
PW 3	n.v.t.	6,8

<u>Leerling J.</u>	Resultaat (oud)	Resultaat (nieuw)
WWP 5	2	6
WWP 6	2	8
WWP 7	2	8
WWP 8	8	10
PW 2	2,8	9

	Resultaat (oud)	Resultaat (nieuw)
WWP 9	n.v.t.	4
WWP 10	n.v.t.	8
WWP 11	n.v.t.	6
WWP 12	n.v.t.	7
PW 3	n.v.t.	9,2

<u>Leerling N1.</u>	Resultaat (oud)	Resultaat (nieuw)
WWP 5	4	8
WWP 6	0	5
WWP 7	4	9
WWP 8	0	10
PW 2	0	4.8

	Resultaat (oud)	Resultaat (nieuw)
WWP 9	n.v.t.	6
WWP 10	n.v.t.	0
WWP 11	n.v.t.	8
WWP 12	n.v.t.	6
PW 3	n.v.t.	10

<u>Leerling N2.</u>	Resultaat (oud)	Resultaat (nieuw)
WWP 5	4	7
WWP 6	0	6
WWP 7	0	6
WWP 8	8	10
PW 2	0	10

	Resultaat (oud)	Resultaat (nieuw)
WWP 9	n.v.t.	6
WWP 10	n.v.t.	0
WWP 11	n.v.t.	6
WWP 12	n.v.t.	6
PW 3	n.v.t.	6,8

<u>Leerling V.</u>	Resultaat (oud)	Resultaat (nieuw)
WWP 5	0	9
WWP 6	4	8
WWP 7	4	3
WWP 8	2	8
PW 2	0	10

	Resultaat (oud)	Resultaat (nieuw)
WWP 9	n.v.t.	2
WWP 10	n.v.t.	4
WWP 11	n.v.t.	6
WWP 12	n.v.t.	8
PW 3	n.v.t.	7.6

4.3 Kwalitatieve analyse

De gegevens uit de kwalitatieve analyse zijn verkregen door tijdens de sessies gebruik te maken van de volgende hoofdvormen van gegevensverzameling: observeren en bevragen.

Methodiek

- Het stappenplan en de werking van de spelkist waren vrijwel meteen duidelijk. Meteen bleek dat zelfcontrole van groot belang was. Het gaat hier dan om het controleren (nalezen) van de zinnen na het vervoegen van het werkwoord. Doordat dit te weinig plaatsvond, werden er tijdens het werken met de spelkist veel fouten gemaakt.
Het stappenplan moest vervolgens geautomatiseerd worden. Alleen op deze manier kon het plan snel en correct worden toegepast in verschillende situaties. Om dit te bewerkstelligen, leek het handig iedere stap in het proces te verbaliseren, in de hoop dat de kinderen uit de onderzoeksgroep dit voorbeeldgedrag zouden overnemen. Ook al kostte dit veel tijd en was het soms erg frustrerend voor de kinderen, ze deden het.
Sommige kinderen uit de onderzoeksgroep waren er zelfs, aan het eind van de sessies, aan toe om zonder spelkist te gaan werken. Zij mochten over naar de volgende stap: zonder spelkist alle stappen verbaliseren om vervolgens de overstap te kunnen maken naar het mentaal toepassen (J. en N1.).
- Regelmatig waren er kinderen die fouten maakten in het opsporen van het onderwerp in de zin. Meteen na de eerste sessies is hier structureel aandacht aan geschonken door letterlijk bij iedere zin te vragen naar het onderwerp. Sommige kinderen pikten dit goed op, maar N1., N2. en R. bleven hier moeite mee hebben in specifieke gevallen zoals: *'Moeder zegt tegen de meisjes...'*. Bij dit voorbeeld werd 'de meisjes' als onderwerp aangedragen in plaats van 'moeder'. Ook een onderwerp als 'de club' bleef verwarrend, want is dit nu enkelvoud of meervoud?

- Aanpassingen:

- Al gauw bleek dat de wijvorm in de tegenwoordige tijd slecht vorm te geven was met behulp van de spelkist. Daarom is er een kaartje toegevoegd aan het bord met daarop de tekst: 'wijvorm is hele ww'. Hierdoor maakten de kinderen minder snel de fout om achter de ikvorm '-en' te plakken (in veel gevallen klopt dit namelijk niet).

De kinderen moesten op een gegeven moment ook gebruik gaan maken van de toegevoegde regelkaart. Voor de tegenwoordige tijd stond hier het hulpwerkwoord 'lopen' op. Hier kon je mee afleiden dat het 'hij word**t**' is, omdat het ook 'hij loop**t**' is. Deze regel werd niet goed toegepast door de kinderen, waardoor het hulpwerkwoord is veranderd in 'poepen'. Sindsdien wordt de regel frequent gebruikt. Het hulpwerkwoord is namelijk veel sprekender.

- Op de regelkaart stond ook de regel van 't kofschip x'. Met behulp van deze regel komen de kinderen te weten welk achtervoegsel een werkwoord in de verleden tijd krijgt. Meteen in de derde week is de kinderen hier een trucje aangeleerd, omdat de werking van deze regel regelmatig fout ging. De kinderen gebruikten hier namelijk de laatste letter van de ikvorm in plaats van de stam van het werkwoord. Het nieuwe trucje: 'alle hele werkwoorden met een z of v, krijgen in de verleden tijd –de(n)'. Dit was een goed hulpmiddel, al moest het wel regelmatig herhaald worden. Daarnaast konden de kinderen ook, bij werkwoorden waarvan de ikvorm in de tegenwoordige tijd al eindigt op een –d of –t, bepalen wat er in de verleden tijd voor achtervoegsel achter kwam. Hier werden helaas in de laatste sessies nog steeds fouten in gemaakt.
- Na sessie 22 moest er een nieuw stappenplan in de methodiek van de spelkist geïntroduceerd worden, omdat er in het lesprogramma in de klas nu zowel met sterke als zwakke werkwoorden gewerkt zou gaan worden. Deze aanpassing zorgde voor veel verwarring. Er moest helemaal opnieuw begonnen worden met het aanleren van het plan. Dit ging echter wel sneller dan de eerste keer dat een dergelijk plan (het eerste stappenplan) moest worden aangeleerd.

Taakwerkhouding

Een aantal dingen die erg belangrijk bleken te zijn tijdens het werken met de spelkist de afgelopen acht weken waren: inzet, concentratie, nauwkeurigheid en taakgerichtheid.

- Wanneer een kind weinig inzet toonde en geen zin had om actief mee te doen tijdens de sessies, werd hier minder effect geboekt. Zo waren er twee kinderen (N1. en V.) die regelmatig de spelkist niet gebruikten, omdat ze vonden dat ze het ook zonder konden. Ook legden ze regelmatig geen magneetjes aan bij de ikvorm, die juist aangaven hoe de uiteindelijke vorm van het werkwoord eruit kwam te zien. Dit veroorzaakte fouten.
- In de onderzoeksgroep waren stelselmatig twee/drie kinderen die een zwakke concentratie hadden (R., V. en N1.). Hierdoor maakten ze veel fouten. Zo schreven ze de vervoegingen op in de verleden tijd terwijl er om de tegenwoordige tijd werd gevraagd, maakten ze tekeningen op het bord van de spelkist, enzovoort.
- Ook door slordigheid zijn er veel fouten gemaakt. Zo werden werkwoorden verkeerd overgeschreven van het bord of vanuit het werkboekje (V., R., N1. en N2.) . Snelheid was hier een bepalende factor.

Wanneer de sessies in de klas zelf werden uitgevoerd, waren de resultaten minder goed dan wanneer deze in een rustige ruimte werden uitgevoerd. De onderzoeksgroep gaf aan zich minder opgejaagd te voelen wanneer ze in een rustige ruimte konden werken.

Na een tijdje werd bekend dat N2. officieel dyslexie had. Toch bleef deze leerling een onderdeel van de onderzoeksgroep. Mijn aanpak voor hem is echter wel aangepast. Samen met V. (de leerling met de slechte taakwerkhouding) heb ik hem intensiever begeleid, toen de andere kinderen dit minder nodig hadden. Tot het eind heb ik veel bij hen aan tafel gezeten en hen gewezen op bepaalde fouten die gemaakt werden. Met instructie konden zij de methodiek goed uitvoeren, maar zelfstandig niet.

Sociaal emotioneel

Alle kinderen uit de onderzoeksgroep stonden positief tegenover de hulp die ze zouden krijgen in de daarop volgende weken. Tijdens de eerste sessies werd duidelijk hoe onzeker ze waren en hoe hun zelfbeeld hierdoor beïnvloed werd. Zo durfden ze weinig antwoorden te geven binnen het groepje, omdat ze bang waren 'af te gaan'. Naarmate de sessies vorderden en de kinderen meer succeservaringen opdeden, groeiden ze hierin. Ze werden vrijer, realiseerden zich dat ze geholpen werden en dat de geboden hulp effect had.

4.4 Reacties van de onderzoeksgroep

De gegevens uit deze paragraaf zijn verkregen door een evaluatie aan de onderzoeksgroep voor te leggen waarin zij hun mening hebben gegeven over de gevolgde sessies de afgelopen acht weken.

Alle kinderen uit de onderzoeksgroep vonden het werken met de spelkist leuk en fijn; ze halen nu betere cijfers, weten hoe werkwoordspelling werkt en welke stappen ze moeten nemen. Ze vinden werkwoordspelling nu veel gemakkelijker dan in het begin!

Natuurlijk zijn er ook wat minder positieve punten te noemen. Zo vonden de kinderen het vervelend dat de magneetjes van de spelkist nogal eens kwijtraakten. Ook gaven ze aan dat het werken met de spelkist vaak wel wat lang duurde.

Alle kinderen raadden andere kinderen, die moeite hebben met werkwoordspelling, aan om gebruik te maken van de spelkist. Het is leerzaam, leuk en handig. Je haalt er betere cijfers mee en werkwoordspelling wordt veel gemakkelijker.

Alle kinderen vonden dat de remedial teacher in opleiding goede extra instructie heeft gegeven. Ze vonden de instructie fijn, omdat ze alles nu beter begrijpen en de werkwoorden beter kunnen vervoegen. Tevens konden de kinderen zelf achterhalen wat de oorzaak van een gemaakte fout was, door alle stapjes nog eens door te lopen met de spelkist.

Tot slot gaven alle kinderen uit de onderzoeksgroep aan dat de extra instructie hen wel degelijk heeft verder geholpen in hun ontwikkeling.

Hoofdstuk 5 Conclusies

De theoretische onderbouwing uit hoofdstuk 2 en de data –analyse en resultaten uit hoofdstuk 4, worden in dit hoofdstuk aan elkaar gekoppeld. Er wordt een relatie gelegd tussen de deelvragen en de centrale vraagstelling.

5.1 Beantwoorden van onderzoeksvraag

De centrale vraagstelling in dit onderzoek luidde: “Op welke manier kan ik de kinderen die problemen ondervinden bij werkwoordspelling het beste begeleiden?”

Uit onderzoek van Assink (1986) en Zuidema (1988) bleek dat het leren van werkwoordspelling aan de hand van een algoritme tot betere resultaten leidde, dan wanneer een klassieke regel- of analogiemethode gehanteerd werd (Spelling in de lift Plus, Erades e.a., 1998). Ook Sandra e.a. (2001) kwamen tot die conclusie (Bonset 2007). Uit veelvuldig onderzoek bleek echter dat de resultaten betreffende werkwoordspelling geen stijgende lijn vertoonden (zie paragraaf 2.1) ondanks het gebruik van een algoritme. Ik kwam dan ook tot de conclusie dat het gebruik maken van een algoritme, niet de manier was voor mij. Om deze reden ben ik aan de slag gegaan met 'de spelkist'. Hier wordt namelijk niet alleen een beroep gedaan op het auditieve geheugen, maar ook op het visuele en motorische geheugen (Van der Heijden, 2008). Er wordt dus op meerdere aspecten van het geheugen een beroep gedaan. Toch is een dergelijk handelingsvoorschrift zoals een algoritme, ook herkenbaar in het stappenplan van de spelkist. Deze is echter wat korter, overzichtelijker en er wordt (zoals hierboven beschreven) een beroep gedaan op verschillende aspecten van het geheugen.

Aan de hand van de spelkist en de methode Taal Actief (oud, versie 2, 1997) zijn er een aantal sessies uitgevoerd in een klein onderzoeksgroepje. Na deze sessies is gebleken dat alle kinderen baat hebben gehad bij de begeleiding die zij hebben gekregen aan de hand van de spelkist. De resultaten van alle kinderen zijn aanzienlijk verbeterd en daarnaast hebben ze ook meer inzicht gekregen in de lastige structuur van werkwoordspelling.

5.2 Andere belangrijke conclusies

Huizinga (2009) beschreef in zijn boek 'Taal en didactiek, spelling' de noodzaak van een speciale didactiek voor het aanleren van werkwoordspelling. Na een periode actief met werkwoordspelling te hebben gewerkt, onderken ik dit omdat werkwoordspelling anders (wanneer er geen speciale didactiek wordt gehanteerd) een ondoorzichtige materie zal blijven voor heel veel kinderen.

Huizinga (2009) 'slaat tevens de spijker op zijn kop' wanneer hij aangeeft hoe belangrijk het is dat werkwoordspelling systematisch wordt aangeleerd en consequent wordt toegepast. Wanneer dit gedaan wordt, zullen de resultaten beter zijn.

Volgens Sandra e.a. (2001) is het kennen van een aantal grammaticale begrippen een voorwaarde om met een handelingsvoorschrift te kunnen werken (Bonset, 2007). Tijdens het werken met het stappenplan van de spelkist (ook een handelingsvoorschrift) heb ik ervaren waarom dit een voorwaarde is. Begrippen als persoonsvorm, onderwerp, stam, hele werkwoord, zwakke/sterke werkwoorden, tegenwoordige/verleden tijd, ikvorm, de regel van het kofschip, enzovoort, passeerden tijdens elke sessie wel meer dan één keer de revue. Ruime aandacht voor deze termen was dus van belang, omdat anders de werking van de spelkist in het gedrang zou komen.

Het herkennen van de persoonsvorm, wordt als essentieel beschreven (Huizinga, 2009; Oepkes, 2006). Toch werd er tijdens de sessies niet zozeer de nadruk gelegd op het herkennen van de persoonsvorm, dan wel op het leggen van een relatie met het onderwerp en de tijd. Dit is volgens Huizinga (2009) veel belangrijker en dat klopt. Wanneer het onderwerp niet te vinden is en er geen relatie gelegd kan worden met de tijd waarin de zin staat, kan de persoonsvorm (het werkwoord in kwestie) ook niet op de juiste manier worden vervoegd.

Het remediërende spellingsprogramma voor werkwoordspelling 'De Zuid-Vallei' (1995) gaf nog een extra voorwaarde om tot goede werkwoordspelling te komen; de spelling van de onveranderlijke woorden moet op goed niveau zijn.

Werkwoordspelling is niet alleen het volgen van een stappenplan of handelingsvoorschrift. Een dergelijke aanpak wordt altijd gecombineerd met de

regelstrategie (toepassen van een spellingregel bij het schrijven van een woord) (Huizinga, 2009). Tijdens de sessies was hier erg veel niveauverschil in te zien. Zo wordt regelmatig de regel van de open- en gesloten lettergreep toegepast bij werkwoordspelling. Als deze niet beheersd worden, worden werkwoorden fout geschreven. En dat terwijl de strategie van werkwoordspelling misschien wel beheerst wordt!

Tot slot is spellingbewustzijn belangrijk voor het bevorderen van de spellingvaardigheid. Het gaat hier dan om het vermogen te reflecteren over de eigen spelling, spellingvaardigheid en spellingprocessen (Paffen, 2005). Tijdens de sessies is hier specifiek aandacht voor geweest, want alleen op die manier waren de kinderen beter in te staat te bepalen welke strategie ze moesten gebruiken om fouten te voorkomen of te verbeteren (Oepkes, 2006).

5.3 Nieuwe gezichtspunten

Het onderzoek heeft ook tot nieuwe gezichtspunten geleid, waar in de theorie niet over gesproken wordt.

Zo is het van groot belang dat kinderen hun werk controleren. Dat wil zeggen dat ze de zinnen, met de zojuist vervoegde werkwoorden, nog een keer nalezen. Het is een onderdeel van een te gebruiken strategie, die kinderen zich eigen moeten maken. Veel fouten kunnen op deze manier vroegtijdig worden opgespoord.

Bij vakgebieden zoals rekenen, kunnen verschillende niveaus aan een handeling worden toegekend (van materiaal, naar verbaal, naar mentaal). Het is daarbij van belang dat het handelen geverbaliseerd wordt en dit vervolgens steeds meer afneemt tot innerlijk spreken (mentaal handelen) (Van Vught e.a., 2004). Tijdens dit onderzoek, wat gericht was op werkwoordspelling, is deze theorie toegepast. Alle stappen verbaliseren heeft geholpen bij het automatiseren van het stappenplan. Daarnaast deed voorbeeldgedrag van de professional goed volgen, waardoor de onderzoeksgroep op dezelfde manier omging met de leerstof. Zo gingen sommige kinderen uit de onderzoeksgroep dan ook langzaam over van het materiële niveau naar het verbale niveau.

Tijdens het onderzoek is ook gebleken dat kinderen die een goede taakwerkhouding hadden, sneller vooruitgang boekten dan kinderen die dat niet

hadden. Zo zijn motivatie en inzet van groot belang. De motivatie was echter wel aanwezig, aangezien de kinderen het erg leuk vonden (maar vooral ook motiverend) om met de spelkist te mogen werken. Inzet was echter niet altijd aanwezig. Enkele kinderen toonden geen actieve houding tijdens sommige sessies, terwijl dit toch voor de resultaten van belang was.

Ook concentratie is bij het werken met de spelkist van groot belang. Het werken met de spelkist neemt namelijk meer tijd in beslag, dan het werken zonder spelkist. Hierdoor is de concentratie soms moeilijk vast te houden en dwaalt het kind af met zijn gedachten. Het gevolg hiervan is dat het kind de draad kwijtraakt en onnodige fouten gaat maken. Rust draagt natuurlijk ook bij aan een goede concentratie.

Net als concentratie, is nauwkeurig werken ook een vereiste om tot goede resultaten te komen. Wanneer er onnauwkeurig wordt gewerkt (zoals het maken van overschrijffouten vanaf de spelkist naar het schrift, of de verkeerde tijd van het werkwoord noteren omdat er niet goed gelezen wordt) worden er ook onnodige fouten gemaakt. Een 'meekijkend oog' werkt bij sommige kinderen hier verrassend goed.

Kinderen met dyslexie hoeven per definitie niet minder goed te zijn in werkwoordspelling. Zij kunnen en zullen wel degelijk moeite hebben met de gewone spellingregels die ze bij werkwoordspelling moeten toepassen, maar zullen juist wel veel baat hebben bij de vaste oplossingsstrategieën die bij werkwoordspelling gehanteerd worden (aan de hand van de spelkist).

Natuurlijk mogen een positief zelfbeeld, zelfvertrouwen en de aandacht hiervoor, niet ontbreken. Kinderen die voorheen veel negatieve ervaringen hebben opgedaan door het constante falen (anders zitten ze niet in de betreffende onderzoeksgroep), zullen vaak geen positief zelfbeeld en weinig zelfvertrouwen hebben. Hier op een positieve manier mee omgaan, naast de sessies van werkwoordspelling, werpt echt zijn vruchten af.

Tot slot kan de remedial teacher niet ontkomen aan het aanpassen van de inhoud van de sessies en de hulpmiddelen. Hier kunnen verschillende redenen voor zijn:

de leerstof of didactiek vraagt erom (omgevingsfactoren), de kinderen hebben het nodig om tot betere resultaten te komen (kindfactoren), enzovoort.

5.4 Voor wie is dit onderzoek belangrijk en wat heeft het bijgedragen aan de handelingsverlegenheid als basis van dit meesterstuk?

De uitkomsten van dit onderzoek zijn van belang voor de leerkrachten in de bovenbouw van de betreffende basisschool. Uit het onderzoek is namelijk gebleken dat de spelkist een goed hulpmiddel kan zijn om kinderen, die problemen ondervinden bij werkwoordspelling, te begeleiden. Ongeacht welke methode er ook gebruikt wordt, de spelkist kan overal bij worden ingezet. Tevens zou het systeem klassikaal ingezet kunnen worden door middel van het uitvergroten van de stappen op het schoolbord of activeboard. Kortom, de betreffende leerkrachten kunnen gebruik gaan maken van de spelkist om zo zelf te ervaren wat de effecten ervan zijn binnen hun eigen groep.

De reden om te starten met dit onderzoek was mijn eigen handelingsverlegenheid betreffende werkwoordspelling. De aanbieder en de remediëring hiervan liepen niet zoals gewenst, wat ik ook probeerde. Dankzij dit onderzoek heb ik meer zicht gekregen in hulpmiddelen die er zijn en wat wel en niet werkt. De spelkist bleek een positief effect te hebben, waardoor uiteindelijk dit onderzoek ook voor alle kinderen in de bovenbouw van belang zal zijn.

5.5 Vervolgonderzoek

Het onderzoek wat verricht is, was een (quasi)experiment. Het was niet zuiver: er werd wel gebruik gemaakt van een experimentele groep, maar de controlegroep ontbrak. Een vervolgonderzoek zou dan ook kunnen zijn, dat hetzelfde onderzoek op dezelfde manier nogmaals zou worden uitgevoerd met een nieuwe onderzoeksgroep (de controlegroep). Dit om de bewijsvoering volledig te maken (Harinck, 2010). Een kanttekening hierbij zou dan wel zijn dat het niveau van de onderzoeksgroep ongeveer gelijk moet zijn.

Hoofdstuk 6 *Evaluatie onderzoekdiscussies*

In dit laatste hoofdstuk wordt, naar aanleiding van alle opgedane ervaringen in de voorgaande hoofdstukken en tijdens het hele proces, het onderzoek geëvalueerd. Ook wordt de leerwinst voor mijzelf als onderzoeker en worden persoonlijke ervaringen uitgewerkt. Hierbij wordt gereflecteerd op het leerproces in relatie tot de persoonlijke ontwikkeling.

Het is alweer bijna een jaar geleden dat ik ben gaan nadenken over een onderwerp voor mijn meesterstuk. Mijn voorkeursleerstijl is die van een doener, maar in beslissen ben ik niet zo goed. Ik liep geruime tijd met drie onderwerpen in mijn hoofd rond. Ik had zoveel ideeën en liep zelf in de praktijk op veel vakgebieden wel ergens tegenaan, waar ik als remedial teacher iets mee zou kunnen doen. Door veel met mijn naaste collega uit groep 8 te overleggen en zelf heel wat dingen op een rijtje te zetten, kwam ik tot de conclusie dat het onderwerp werkwoordspelling heel waardevol zou zijn om daar vervolgens in de praktijk iets mee te gaan doen. Dit was namelijk het belangrijkste criterium voor mij. Ik wilde zowel in de klas (als leerkracht) als daarbuiten (als remedial teacher) praktisch met het onderwerp aan de slag kunnen gaan. Zo zou ik iets voor mijn eigen groep, maar vooral voor de onderzoeksgroep, kunnen betekenen. Met de hoop dat ik hier de voorgaande en opvolgende groep, met mijn opgedane praktijkervaringen, zou kunnen helpen. Wat betreft mijn handelingsverlegenheid zat het dus wel goed.

Na heel wat informatie te hebben gezocht, dacht ik dat ik mijn sessies al zo goed als rond had. Ik wilde structureel aan de slag gaan met algoritmes. Toch kon ik me hier niet helemaal in vinden. Algoritmes komen uit de jaren tachtig. Was er dan echt geen ander recent hulpmiddel of andere recente informatie waar ik mee aan de slag zou kunnen gaan? Mijn critical friend gaf mij toen de tip eens te kijken naar 'de spelkist'. Dit is het uiteindelijke hulpmiddel geworden dat ik heb gebruikt.

De inhoud van de sessies stond al vrij snel vast toen ik eenmaal rond had wat ik wilde gaan doen. Ik kon daarom ook heel snel beginnen aan het uitvoerende gedeelte. In het begin verliep dit nog wat onwennig; je moet toch wennen aan je rol als remedial teacher. Als leerkracht is je rol toch wat anders. Gelukkig werkten alle kinderen redelijk goed mee, op enkele concentratie- en taakwerhoudings- problemen

na. Van deze 'problemen' was ik op de hoogte, aangezien deze zich ook in de klassensituatie voordeden. Ik had me echter voorgesteld dat deze kinderen zich in een kleine groep beter konden concentreren en een betere taakwerkhouding zouden tonen. Ik vond dit lastig, aangezien ik een ideaal beeld in mijn hoofd had. Niet iedere leerling is en kan een modelleerling zijn. Doordat ik zelf perfectionistisch ben, verwacht ik dat ook vaak van anderen (volwassenen en kinderen). Het is dan ook heel frustrerend wanneer dat niet het geval is. Zo blijkt het in de realiteit niet te werken. Ik heb ermee moeten leren omgaan dat niet iedereen hetzelfde is. Op zo'n moment moet je even op je tanden bijten, diep ademhalen en weer doorgaan.

Tijdens het uitvoeren van de sessies merkte ik dat de spelkist van Van der Heiden (2008) niet voldeed aan de eisen en criteria die ik stelde. Dit had onder andere te maken met de leerstof die gehanteerd werd, maar ook met de theorie zoals beschreven in het tweede hoofdstuk. Zo vond ik het stappenplan niet compleet en miste ik enkele magneetkaartjes die nodig waren bij het vervoegen. Qua instructie en uitvoering moest er dus iets veranderen, in het belang van de leerlingen. Regelmatig heb ik dan ook wat aangepast. Hiermee laat ik zien dat ik mijn handelen kan aanpassen aan nieuwe kennis en eerder opgedane praktijkervaringen. In hoofdstuk vier is te lezen wat deze veranderingen inhielden en waarom deze zijn toegepast. Toch moest ik hierbij opletten dat ik de eenvoud van het stappenplan niet zou veranderen in iets complexs. Iets wat voor mij duidelijk is, hoeft voor kinderen niet zo te zijn. Hier heb ik geleerd wat meer naar de behoeftes van de kinderen te kijken. Ik vind het hierbij vaak nog steeds lastig om in positieve factoren te denken in plaats van in moeilijkheden. Toch heeft de opleiding ervoor gezorgd dat ik hier nu veel positiever in sta.

Na de eerste week boekten de kinderen weinig vooruitgang. Ik had me er meer van voorgesteld; de effecten zouden toch groter moeten zijn!? Je gaat twifelen aan je eigen handelen. De resultaten kwamen vast door de falende remedial teacher. Zo keek ik naar mezelf. Ik wilde zo graag heel snel resultaat zien, maar dat is niet altijd mogelijk. Hier heb ik een stapje teruggedaan. Pas na een aantal weken, na consequent en structureel gebruik te hebben gemaakt van de spelkist, merkte ik vooruitgang. Daar had ik op gewacht! Alle kinderen staan nu voldoende op hun

tweede en tevens laatste rapport, waar ze trots op mogen zijn (de remedial teacher ook). In het begin is het afwachten of een bepaalde aanpak wel het beoogde effect heeft.

Mijn handelingsverlegenheid heeft zich omgezet in iets positiefs; het uitvoeren van een onderzoek. Dankzij dit onderzoek kan ik in de toekomst ervoor zorgen dat kinderen gedegen hulp en begeleiding krijgen bij werkwoordspelling.

Toch was het soms wel moeilijk om geduldig te blijven. Het werktempo was bij sommige kinderen erg laag en het stappenplan automatiseerde niet bij iedereen even snel. De kinderen die alles heel vlot deden, ergerden zich hieraan. Ik moest opletten dat ik hier niet in meeding. Alles moet bij mij altijd snel en goed gebeuren, maar dit kan ik natuurlijk niet van anderen verwachten. Hier merk je dat de mogelijkheden van sommige leerlingen anders zijn dan die van anderen. Toch heb ik mijn ongeduldigheid in bedwang leren houden. Ik was er immers voor de kinderen, hoeveel tijd mij dit ook kostte.

De tijdsdruk was erg groot. Door mijn perfectionisme wilde ik de kinderen iedere dag begeleiden en helpen. Hier moest ik echter een balans vinden tussen het meest wenselijke en het meest haalbare. Niet alles is te plannen. Kinderen en hun reacties zijn onvoorspelbaar. Hier moet ik als remedial teacher rekening mee houden.

Ik voelde de tijdsdruk ook goed tijdens het afronden van de modules. De leer- en onderzoekslijn liep als rode draad door alle modules heen. Ik moest dan ook twee dingen tegelijk kunnen doen. Gelukkig hebben mijn critical friends mijn hoofdstukken steeds van bruikbare feedback voorzien, net als de begeleider. Door veel te overleggen en te praten over je meesterstuk, kwam ik echt verder.

Het maken van een meesterstuk vond ik heel zinvol. Dankzij de bijeenkomsten heb ik veel geleerd over hoe een goed onderzoek in elkaar zit. Ook heb ik veel geleerd over mezelf en anders naar mezelf durven te kijken. Ik dacht dat mijn perfectionisme in combinatie met de voorkeursleerstijl van een doener goed samen gingen, maar in de praktijk is dit anders. Zeker wanneer je onderzoek doet die aan bepaalde richtlijnen moet voldoen. Je kunt niet zomaar iets doen, maar moet steeds goed bedacht zijn op de inhoud en het waarom van je volgende stap in het proces. Ik heb dan ook geleerd dat ik altijd gestructureerd moet werken en moet reflecteren op mijn eigen handelen.

Alleen op deze manier kan ik mezelf blijven ontwikkelen. David A. Kolb (1939) ontwikkelde de leercyclus. Hij beschreef dit als een ideaal leermodel (een cyclisch model). Wanneer de fasen 'concreet ervaren', 'waarnemen en overdenken (reflectie)', 'abstracte begripsvorming' en 'actief experimenteren' elkaar opvolgen en voortdurend herhalen in deze volgorde, stijgt het niveau van de lerende. Ik herken mijn eigen leerproces hierin en heb ook geprobeerd me consequent met deze stappen bezig te houden. In mijn reflectie is dit duidelijk terug te zien.

Voor het meesterstuk waren er duidelijke deadlines opgesteld. Ik probeerde steeds voor de deadline alles af te hebben en gebruik te maken van de 'rustige' momenten die zich voordeden. In de langdurige periode dat ik ziek was, heb ik hier dan ook veel profijt van gehad. Ik liep niet achter en heb mijn tijdschema niet hoeven aanpassen.

Het maken van een theoretische onderbouwing vond ik het moeilijkste onderdeel van het onderzoek. Dit hoofdstuk heb ik zo vaak moeten bijschaven, dat ik de tel ben kwijtgeraakt. Er waren niet veel recente bronnen te vinden. Het ging voornamelijk over de 'normale' spelling. Zo kwam ik uiteindelijk uit bij Engelse artikelen. Het lezen van deze teksten vond ik erg moeilijk. Hoe meer ik dit deed, hoe makkelijker het ging. De andere onderdelen uit het onderzoek verliepen wat makkelijker. Ook daar heb ik wat aan moeten bijschaven. Zonder mijn critical friends was dit niet gelukt.

Het 'critical friend' zijn heeft mij veel tijd gekost. Je bent met een groep en moet je steeds weer in een ander onderzoek verdiepen. Toch was het heel leerzaam en soms doe je er zelfs ideeën door op voor je eigen onderzoek.

Wat ik vooral heb geleerd is dat onderzoek heel planmatig moet plaatsvinden en dat je altijd gefocust moet blijven. Aangezien ik niet altijd kort van stof ben, was het soms erg moeilijk niet af te dwalen. Ook heb ik geleerd dat je duidelijke doelen voor jezelf moet stellen. Ik ben straks een beginnend remedial teacher en wil graag een bekwaam remedial teacher te worden. Het begin is gemaakt met dit meesterstuk.

Nawoord

Ik vond het leuk, maar vooral leerzaam om het onderzoek uit te voeren en het bijbehorende meesterstuk te schrijven. Ik hoop dan ook dat niet alleen ik, maar ook anderen iets aan de uitkomsten van dit onderzoek zullen hebben. Ik kan in ieder geval zeggen dat ik trots ben op het uiteindelijke resultaat. Een aantal personen hebben geholpen bij de totstandkoming van dit onderzoek. Deze personen worden in dit nawoord bedankt voor hun moeite, inzet, opmerkingen en inspiratie.

- Allereerst wil ik mijn naaste collega Yetta bedanken voor het meedenken over het onderwerp en de inhoud van dit meesterstuk.
- Ook bedank ik mijn basisschool, waar ik mijn onderzoek mocht uitvoeren en alle vrijheden heb gekregen die nodig waren.
- In het bijzonder wil ik de leerlingen uit groep 7, die behoorden tot de onderzoeksgroep, bedanken. Zonder hun enthousiasme, inzet en gedrevenheid was het onderzoek zelf niet gelukt. Door hen kan ik trots zijn op de resultaten van dit onderzoek.
- Ook wil ik mijn naaste collega's (en tevens studenten van dezelfde opleiding) Wendy en Corine bedanken voor de samenwerking in de eerste fase van het meesterstuk. Zij hebben mij in de eerste periode voorzien van feedback, maar hebben vooral gedurende het hele onderzoek een positieve houding gehad.
- Verder wil ik alle critical friends bedanken, in het bijzonder Petra, Dominique en Jeannine voor de ondersteuning op taalgebied en voor hun objectieve maar ook kritische kijk op het onderzoek.
- Niet ontbreken mag mijn begeleidend docent Ine Vermeer -van Zon. Ik wil haar bedanken voor de opbouwende kritiek en haar altijd positieve en opbeurende houding. Wanneer je ergens mee zat, kon je altijd bij haar terecht.
- Tevens mijn dank, voor diegene die ik hierboven vergeten ben te noemen. Dit geldt voor een ieder die op één of andere wijze betrokken is geweest of heeft meegewerkt aan dit onderzoek.

Evelyn van Meerten

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C.; Verhoeven, L. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met groep 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands → in Oepkes, H. (2006). Het diepgewortelde verlangen alles zuiver te houden van spellingfouten. *JSW*, 91, 34-38.
- Assink, E. (1983). *Leerprocessen bij het spellen – aanzet voor de verbetering van de werkwoordsdidactiek*. Utrecht: Drukkerij Elinkwijk B.V. → in Erades, M.; Gerritse, M.; Greevenbosch, M.; Jansen, B.; Pol, C.; Renders, B. (1998). *Werkwoordspelling in de lift plus. Algemene handleiding*. Baarn: Bekadidact.
- Assink, E. (1984). *De werkwoordwinkel*. Purmerend: Uitgeverij Muusses → in Bonset, H. (2007). *Onderwijs in spelling en interpunctie in de onderbouw. Stand van zaken en mogelijkheden tot verbetering*. Enschede: SLO.
- Assink, M.H. (1985). Assessing spelling strategies for the orthography of Dutch verbs. *British Journal of Psychology*, 76, 353-363.
- Assink, E. (1986). Verkennen kinderen spontaan orthografische regels? *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 8, 2 → in Erades, M.; Gerritse, M.; Greevenbosch, M.; Jansen, B.; Pol, C.; Renders, B. (1998). *Werkwoordspelling in de lift plus. Algemene handleiding*. Baarn: Bekadidact.
- Bonset, H. (2007). *Onderwijs in spelling en interpunctie in de onderbouw. Stand van zaken en mogelijkheden tot verbetering*. Enschede: SLO.
- Booij, G.E. e.a. (1979). *Spelling*. Groningen: Wolters-Noordhoff → in Huizinga, H. (2009). *Taal & Didactiek spelling*. Houten: Noordhoff Uitgevers Groningen.
- Bosman, A.M.T. (2005). Development of rule-based verb spelling in Dutch students. *Written Language & Literacy*, 8(1), 1-18.
- Braat, R., Delgijer, L., Heuvel, F. van den, e.a. *Taal actief, tweede editie*. Malmberg uitgeverij, 's-Hertogenbosch.
- Erades, M.; Gerritse, M.; Greevenbosch, M.; Jansen, B.; Pol, C.; Renders, B. (1998). *Werkwoordspelling in de lift plus. Algemene handleiding*. Baarn: Bekadidact.

- Frisson, S.; Sandra, D. (2002). Homophonic forms of regularly inflected verbs have their own orthographic representations: A developmental perspective on spelling errors. *Brain and Language*, 81, 545-554.
- Giralis (1995). *Remediërend spellingprogramma werkwoordspelling De Zuid-Vallei*. Ede: Giralis, partners in onderwijs.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Garant: Antwerpen – Apeldoorn.
- Heijden, van der M. (2008). *De spelkist*. Van der Heijden: plaats onbekend.
- Huizinga, H. (2009). *Taal & Didactiek spelling*. Houten: Noordhoff Uitgevers Groningen.
- 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* (Inspectierapport 2008-02). Den Haag: media groep.
- Kerndoelen basisonderwijs (2006). Enschede: SLO → in Oepkes, H. (2006). Het diepgewortelde verlangen alles zuiver te houden van spellingfouten. *JSW*, 91, 34-38.
- Kleijnen, R. (1992). *Hardnekkige spelfouten; Een taalkundige analyse*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger → in Huizinga, H. (2009). *Taal & Didactiek spelling*. Houten: Noordhoff Uitgevers Groningen.
- Largy, O.; Dédéyan, A.; Hupert, M. (2004). Orthographic revision: A developmental study of how revisers check verbal agreements in written texts. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 533-550.
- Munting, I. (2009/juni). *Masterthesis. De algoritmekaart: doeltreffend hulpmiddel bij het controleren van werkwoordspelling voor leerlingen uit groep 8?* Binnengehaald op 9 mei 2011 van <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2010-0722-200149/Masterthesis%20Munting%2c%20IS-3125033.pdf>.
- Oepkes, H. (2006). *Spelling boek 35*. Baarn: Bekadidact.
- Oepkes, H. (2006). Het diepgewortelde verlangen alles zuiver te houden van spellingfouten. *JSW*, 91, 34-38.
- Paffen, R.; Bosman, A.M.T. (2005). Spellingbewustzijn kan met een korte training gestimuleerd worden. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 44, 7, 380 – 390 → in

- Oepkes, H. (2006). Het diepgewortelde verlangen alles zuiver te houden van spellingfouten. *JSW*, 91, 34-38.
- Peeters, G. (2006). De kwelling van de werkwoorden. *JSW* 90, 25-28.
 - Rouw, E. (1992). Het relatieve nut van de werkwoordsdidactiek. *Jeugd in School en Wereld*, 77, november 1992 → in Huizinga, H. (2009). *Taal & Didactiek spelling*. Houten: Noordhoff Uitgevers Groningen.
 - Sandra, D.; Frisson, S.; Daems, F. (1999). Why simple verb forms can be so difficult to spell: The influence of homophone frequency and distance in Dutch. *Brain and Language*, 68, 277-289.
 - Sandra, D.; Daems, F.; Frisson, S. (2001). Zo helder en toch zoveel fouten! Wat leren we uit psycholinguïstisch onderzoek naar werkwoordsvormen bij ervaren spellers? *Vonk* 30, 3, 3-21 → in Bonset, H. (2007). *Onderwijs in spelling en interpunctie in de onderbouw. Stand van zaken en mogelijkheden tot verbetering*. Enschede: SLO.
 - Sandra, D.; Frisson, S.; Daems, F. (2004). Still errors after all those years: Limited attentional resources and homophone frequency account for spelling errors on silent verb suffixes in Dutch. *Written Language & Literacy*, 7(1), 61-77.
 - Stoeldraaijer, J. (2007a). *Naast elkaar: Taalleesland, Taal in beeld, Zin in taal, Taaltrapeze*. Breda: Edux.
 - Stoeldraaijer, J. (2007b). *Naast elkaar: Taalverhaal, Taal actief, Taaljournaal, Taal op maat*. Breda: Edux.
 - Velde, I. van der. (1960). *De tragedie der werkwoordsvormen*. Groningen: J.B. Wolters → in Huizinga, H. (2009). *Taal & Didactiek spelling*. Houten: Noordhoff Uitgevers Groningen.
 - Vugt, van, J. M.C.G., Wösten, A. (2004). *Rekenen: een hele opgave*. Baarn: HBUitgevers.
 - Zuidema, J. (1988). Efficiënt spellingonderwijs. *Didactief*, december 1988 → in Huizinga, H. (2009). *Taal & Didactiek spelling*. Houten: Noordhoff Uitgevers Groningen.

Bijlagen

Bijlage 1. Didactisch groepsplan

Bijlage 2. Uitgebreide beschrijving van de spelkist

Bijlage 1. Didactisch groepsplan

Groep: 7 Leerkracht: E. van Meerten Datum: 14 febr. t/m 15 april Periode: 8 weken	Vakgebied: werkwoordspelling Methode: taal actief Materialen: werkboek, dictees, bakkaarten en spelkist (bord)
Groep/namen:	
N1., J., V., N2., en R.	
Wat wil ik bereiken?	
- De resultaten betreffende werkwoordspelling (ww -spelling) verbeteren. - De kinderen gebruiken een vaste strategie en krijgen zo meer inzicht in de ww -spelling. - De kinderen passen het geleerde uiteindelijk toe in de praktijk (in de klas). - De kinderen werken aan de netheid en controleren hun werk. - De kinderen tonen een actieve houding tijdens de sessies. - De kinderen worden gemotiveerd en krijgen door opgedane succeservaringen meer zelfvertrouwen.	
Inhoud:	
Week 1 t/m 5: De kinderen krijgen naast het programma in de klas verlengde instructie en begeleide inoefening over eerder gemaakte werkwoordpakketten waar onvoldoende op werd gescoord. Week 1: werkwoordpakket 5 Week 2: werkwoordpakket 6 Week 3: werkwoordpakket 7 Week 4: werkwoordpakket 8 Week 5: wwp 5 t/m wwp 8 in parkeerweek - Ma: aanbidding van de categorieën werkwoorden, instructie aan de hand van signaaldictee met spelkist en nabespreken. - Di: instructie aan de hand van een bakkaart met spelkist en zelfstandig maken van werkboek met spelkist en nabespreken. - Woe: zelfstandig maken van een bakkaart met spelkist. - Vrij: nabespreken van de bakkaart met spelkist en zelfstandig maken van controledictee met spelkist en nabespreken.	

Week 6 t/m 8:

De kinderen integreren het geleerde in situaties in de klas en volgen nu alleen nog het programma in de klas met verlengde instructie en begeleide inoefening.

Week 6: werkwoordpakket 12

Week 7: werkwoordpakket 12

Week 8: wwp 9 t/m wwp 12 in parkeerweek

- Di & Vrij: instructie aan de hand van bakkaarten met spelkist en zelfstandig maken van bakkaarten met spelkist en nabespreken.
- Vrij: het dictee wordt nu weer in de klas gemaakt met spelkist en nabespreken.

Er wordt steeds duidelijk aangegeven wat er van de kinderen wordt verwacht.

De nadruk ligt op het tonen van een actieve houding, het netjes werken en het controleren van het werk. We werken hiervoor met een beloningssysteem.

Door met dit beloningssysteem en de spelkist te werken, worden de kinderen gemotiveerd. Hierdoor zullen er eerder succeservaringen worden opgedaan om zo het zelfvertrouwen te vergroten. Dit zelfvertrouwen wordt ook vergroot door het gedrag en de feedback van de begeleider.

Aanpak/methodiek:

- Verlengde instructie en begeleide inoefening waar een beroep wordt gedaan op het auditieve, visuele en motorische geheugen.
- Naast het gewone programma in de klas (75 min. ww -spelling per week) van week 1 t/m 5 ook nog 120 min. verlengde instructie en begeleide inoefening. Van week 6 t/m 8 is dit 60 min.
- Specifieke leerprincipes: materiële ondersteuning, visualiseren, schematiseren, maken van kleine leerstapjes, herhalen, bevorderen van de transfer van het geleerde en structureren van taken middels het werken met een stappenplan.
- Activerende werkvormen: beloningssysteem, zo vaak mogelijk een rustige werkplek en product- en procesgerichte feedback.
- Procesdifferentiatie: van materieel, naar verbaal naar mentaal.

Organisatie:

Week 1 t/m 5:

Hoe vaak: 4 keer.

Welke dagen, hoeveel tijd:

- Maandag 13.15 – 13.45 (30 min.) → klas: lezen/topo.
- Dinsdag 13.15 – 14.00 (45 min.) → klas: kring/tekenen.
- Woensdag 08.45 – 09.00 (15 min.) → klas: lezen.
- Vrijdag 11.00 – 11.30 (30 min.) → klas: tv.

Week 6 t/m 8:

Hoe vaak: 2 keer.

Welke dagen, hoeveel tijd:

- Dinsdag 13.15 – 13.45 (30 min.) → klas: kring/tekenen.
- Vrijdag 11.00 – 11.30 (30 min.) → klas: tv.

Evaluatie:

Na 8 weken wordt er geëvalueerd. In de evaluatie wordt gekeken of de geplande activiteiten gerealiseerd zijn, de leerlingen de gestelde doelen bereikt hebben, de leerlingen baat hebben gehad bij de extra instructie en de nieuwe aanpak. Dit wordt gedaan aan de hand van methodegebonden toetsen (dictees), observaties, analyses van het werk enz. De leerlingen worden actief betrokken bij de evaluatie en reflecteren ook zelf op de gestelde doelen bereikt zijn. Ook wordt gekeken naar het handelen van de leerkracht/remedial teacher in opleiding.

Evaluatie na 8 weken:

- De geplande activiteiten zijn allemaal gerealiseerd.
- De resultaten betreffende werkwoordspelling zijn bij alle kinderen verbeterd. Iedereen zou nu een voldoende staan op zijn rapport.
- De kinderen hebben veel baat gehad bij het gebruiken van het stappenplan van de spelkist (vaste strategie). Uit observaties blijkt dat ze wel degelijk meer inzicht hebben nu in ww – spelling.
- Na de eerste vijf weken is de spelkist mee geïntegreerd in de reguliere lesstof in de klas zelf. Ze beginnen de spelkist nu zelfstandig ook in veel meer situaties te gebruiken.
- De netheid blijft een aandachtspunt voor alle kinderen. Het controleren van het werk gebeurt veel vaker dan in het begin. Toch moet er nog steeds aan beide punten aandacht besteed worden.
- Over het algemeen hebben alle kinderen een actieve houding getoond tijdens de sessies. Soms waren er wat concentratieproblemen en taakwerkhoudings -problemen.
- De kinderen waren te alle tijde zeer gemotiveerd door het gebruik van de spelkist. Daarnaast kun je opmerken uit de evaluatie die de kinderen hebben ingevuld (zie hoofdstuk 4 meesterstuk) dat ze veel zelfverzekerder zijn geworden enzovoort.
- Voor meer specifiekere gegevens verwijs ik naar hoofdstuk 4 en 5 van het meesterstuk "Werkwoordspelling, laat je niet kisten".

Conclusie: alle kinderen hebben baat gehad bij de begeleiding van werkwoordspelling met de spelkist.

Bijlage 2. Uitgebreide beschrijving van de spelkist



Figuur 1: Spelkist (Van der Heijden, 2008)



Figuur 2: Spelkist eigen variant (2011)

De spelkist

De spelkist is een methode om kinderen werkwoordspelling aan te leren. Kinderen onthouden beter als er op meerdere aspecten van het geheugen een beroep wordt gedaan. Bij het werken met deze methode wordt niet alleen een beroep gedaan op het auditieve geheugen (zoals bij de meeste gangbare methodes) maar ook op het visuele geheugen en (uniek bij deze methode) op het motorische geheugen.

Bij het aanleren van de werkwoordspelling halen kinderen vaak de regels voor de verschillende tijden door elkaar. Door de tijden een eigen kleur in het schema te geven zijn de verschillen duidelijk en overzichtelijk.

Het moet duidelijk worden dat de "ik-vorm" van het werkwoord de basis vormt en dat daar iets aan moet worden toegevoegd. Dat toevoegen gebeurt bij deze methode letterlijk. De magnetische, groene -t- wordt verplaatst naar het whiteboard waar het kind **met zwart** "jij word....." heeft geschreven. Deze motorische handeling stimuleert het stapsgewijs denken.

Veel bestaande schema's voor de werkwoordspelling zijn erg ingewikkeld. Er moeten teveel stappen gemaakt worden waardoor het niet goed in het geheugen vast gehouden kan worden. De spelkist gaat uit van 6 spelregels die vooraf als instructie moeten worden uitgelegd. Het belangrijkste is het schema in de kist dat in je geheugen blijft en dus voor altijd steun kan bieden. Het schema in deze methode beperkt zich tot drie mogelijkheden. Het kind stelt zich de volgende vraag: staat het werkwoord dat ik moet schrijven in de tegenwoordige tijd, de verleden tijd of is het een voltooid deelwoord? Vervolgens moet de "ik-vorm" worden opgeschreven op het whiteboard en de laatste stap is het aanleggen van de magneten. Door de werkwoordspelling te splitsen in enerzijds 6 spelregels die je als voorkennis moet weten en anderzijds het schema in de spelkist, is de werkwoordspelling overzichtelijk en toch volledig.

Een van de grootste problemen bij het aanleren van de werkwoordspelling is dat kinderen het zo droog en zo saai vinden. Met deze methode wordt het voor kinderen leuk. De ervaring leert dat het plakken van de magneten, het schrijven met de stift en het wissen met de wisser de kinderen enthousiast maakt.

Vereiste voorkennis

Vóór dat er met deze methode gewerkt kan worden moeten de leerlingen weten wat werkwoorden zijn. Ze moeten de begrippen hele werkwoord en "ik-vorm" kennen en ze moeten een werkwoord in een zin kunnen herkennen.

Algemeen

De spelkist bestaat uit een deksel en een bodem. In de bodem staat het schema met de kleuren en de magneten. In het vakje naast het schema zit de stift met aan de dop een wisser die op de achterkant van de pen bevestigd kan worden. In de deksel zit het whiteboard, waarop met de pen geschreven kan worden en waarop de magneten kunnen worden aangelegd. De delen passen zowel boven elkaar als naast elkaar op de tafel. Linkshandige kinderen kunnen het whiteboard links plaatsen. Los in de kist zit een gelamineerd kaartje met daarop de 6 spelregels die je als voorkennis moet weten (het kaartje staat ook als bijlage op de cd.) De spelregels moeten aan de kinderen worden uitgelegd. Op het kaartje staan de spelregels in steekwoorden en met symbolen weergegeven en dient als geheugensteun.

Het gaat er bij deze methode om dat de leerlingen leren eerst de "ik-vorm" op te schrijven en daarna de regel toe te passen. De kinderen moeten werken volgens een stappenplan. Dit stappenplan staat ook op het schema in de spelkist:

1. Gaat het om een werkwoord in de tegenwoordige tijd, de verleden tijd of gaat het om een voltooid deelwoord? Kort gezegd: welke is het: groen, blauw of rood?
2. Ik-vorm opschrijven.
3. Magneten aanleggen.

In het schema zijn alleen de werkwoordsvormen opgenomen die een specifieke spelling kennen. Hele werkwoorden (zie spelregel tegenwoordige tijd 1) en sterke werkwoorden (zie spelregel verledentijd 2) zijn daarom niet in het schema opgenomen. Zij luisteren immers naar de gewone spellingsregels.

Bij de oefeningen zitten wel oefeningen waarin je moet bepalen of een werkwoord sterk of zwak is maar er zijn geen oefeningen voor het trainen van de sterke werkwoorden. Het leren van de sterke werkwoorden gebeurt door ze vaak te horen en niet door een stappenplan toe te passen.

Bijvoeglijk gebruikte voltooid deelwoorden zijn niet opgenomen in het schema en ook niet in de spelregels omdat het geen werkwoorden maar bijvoeglijk naamwoorden zijn.

De twee spelregels voor de tegenwoordige tijd.

Tegenwoordige tijd 1:

Eindigt de ik-vorm op een d?

Vul dan lopen in om te horen of de **t** erachter moet. Bij **wij, jullie en zij** (meervoud) gebeurt niets bijzonders.

De uitleg:

Het gaat bij de tegenwoordige tijd alleen om de vraag: **krijgt het werkwoord in deze zin een -t- of geen -t-?**

De regel bij de tegenwoordige tijd wordt onnodig ingewikkeld gemaakt door de kinderen uit hun hoofd te laten leren wanneer die -t- erachter komt en wanneer niet. Dit werkt extra belastend voor het geheugen terwijl bijna ieder Nederlands kind hoort wanneer de -t- erachter moet. "Ik loop, jij loopt, hij loopt" levert bijna nooit problemen op.

Voor de leerlingen die daar wel problemen mee hebben (dit zal blijken na de eerste oefening) is een bijlage toegevoegd. Hierop staan drie gezichtjes (smileys). De tekst erbij is: ik krijg nooit **t** (kijkt verdrietig), jij krijgt soms **t**¹ (kijkt neutraal) en hij krijgt altijd **t** (kijkt blij).

Het is belangrijk dat er vooral aandacht wordt besteed aan de dingen die wel lastig zijn. Dat is bij de tegenwoordige tijd het geval als de "ik-vorm" van het werkwoord op een -d- eindigt, **want dan hoor je de extra t niet**. Om erachter te komen of die **t** erachter moet, moet het werkwoord "lopen" in de zin worden ingevuld, want dan hoor je het wel.

Hele werkwoorden zijn niet in het schema opgenomen omdat de spelling daarvan naar de gewone spellingsregels luistert. Vertel de leerlingen dat ook en vertel dat de spelling niet moeilijk is: Bij "wij vinden..." hoef je niet na te denken of er een -t- achterkomt of niet.

Tegenwoordige tijd 2:

geen enkel woord eindigt op **tt**.

De uitleg:

Woorden waarbij de "ik-vorm" op een -t- eindigt, krijgen niet nog een **t**. Bijna alle kinderen zien direct dat er achter "hij troost..." niet nog een extra -t- hoort.

Het symbool voor de tegenwoordige tijd is lopen (lopende mensen), omdat je het werkwoord "lopen" moet invullen als de ik-vorm eindigt op een d om te horen of er een **t** achter moet of niet.

Tip:

Vaak spreekt men bij de tegenwoordige tijd over -dt-. Dit werkt verwarrend omdat het werkwoord een -t- krijgt en niet -dt-.

¹ Voorbeeld: "Jij loopt" met -t- en "loop jij" zonder.

De twee spelregels voor de verleden tijd.

Verleden tijd 1:

† Kofschip X

De uitleg:

Het gaat in het schema bij de verleden tijd om twee vragen:

1. **komt er achter het werkwoord -te- of -de-?**
2. **En moet daarachter nog een -n-?**

In de meeste gevallen kan het kind horen of het **te** of **de** moet zijn. Bij een aantal woorden is dat lastig. Dit zijn over het algemeen woorden waarvan de "ik-vorm" eindigt op een -f- of een -s-. (Is het nu verhuisde of verhuiste?)

Hiervoor moet de regel van † Kofschip X² worden toegepast. Daarbij moeten de volgende stappen worden toegepast:

1. Het hele werkwoord wordt op het whiteboard geschreven.
2. Vervolgens wordt -en- eraf gewist.
3. Er wordt benadrukt dat de letter die dan aan het eind staat de letter is die moet worden gecontroleerd in † kofschip X.
4. Vervolgens moet het woord worden uitgewist.
5. Pas dan moet het spelkist stappenplan worden toegepast: de "ik-vorm" opschrijven en de magneten aanleggen.

Kortom: het controleren in † kofschip X moet duidelijk helemaal los staan van het spelkist stappenplan.

Het is bij de uitleg van de verleden tijd belangrijk dat de nadruk ligt op het feit dat er **twee** vragen gesteld moeten worden. Het besef dat men de -n- bij "wij fietsten" niet uitsprekt en dus gemakkelijk vergeten wordt, is van groot belang.

De klinkers in † Kofschip X doen niet mee. Ze staan er in omdat je zonder klinkers geen woord kunt maken. Voorbeeld: het is bloei**de** en niet bloei**te** ook al zit de -t- in † Kofschip X.

Verleden tijd 2:

*Sterke (onregelmatige) werkwoorden veranderen in de verleden tijd en krijgen geen **te** of **de** (ik zwom wordt ik zwam).*

De uitleg

Bij de verleden tijd wordt eerst het verschil tussen sterke en zwakke werkwoorden uitgelegd. Vertel dat je de sterke werkwoorden leert door ze vaak te horen en niet door het toepassen van een stappenplan.

Hierbij kan als voorbeeld worden gegeven dat kleine kinderen "gelopen" zeggen maar dat dat vanzelf over gaat als ze ouder worden.

Wel is het belangrijk dat de leerling weet of een werkwoord sterk of zwak is. Dus wanneer het schema wel en wanneer het niet moet worden toegepast.

² Tegenwoordig moet de "x" ook vermeld worden voor woorden als "gefaxt".

Het symbool voor de verleden tijd is een echt kofschip.

Tips:

- Om te onthouden dat er **te** achter het werkwoord komt als de laatste letter van de stam in *ʔ kofschip X* voorkomt kan gewezen worden op de -t- van *ʔ* in *ʔ kofschip X*.
- Het is belangrijk dat de kinderen wordt uitgelegd waarom de werkwoordspelling is zoals hij is:
"Ik spelde het woord goed".
"Ik speldde het gordijn zodat ik het gemakkelijk kon naaien".

De twee spelregels voor het voltooid deelwoord.

Voltooid deelwoord 1:

Staat er een hulpwerkwoord in de zin?

Hebben

zijn

worden.

De uitleg:

Om erachter te komen of je te maken hebt met een voltooid deelwoord moet deze vraag als eerste beantwoord worden.

Het leren van de hulpwerkwoorden geeft vaak veel stress. Het lijkt voor kinderen heel ingewikkeld dat het woord –is- van het werkwoord –zijn- komt. Maar als je een kind de tijd geeft zal het ontdekken dat deze woorden al in zijn geheugen zitten. Er is daarom voor gekozen de kinderen zelf een **kaartje** te laten maken met de hulpwerkwoorden en hun vervoegingen (zie oefening voltooid deelwoord 1).

Voltooid deelwoord 2:

Krijgt het voltooid deelwoord een **d** of een **t**?

Ga terug naar de verledentijd en wissel **te** voor **t** of **de** voor **d**.

De uitleg:

Een **d** of een **t** is de tweede vraag die gesteld moet worden.

Voor het beantwoorden van deze vraag moet je terug naar de verleden tijd. De blauwe **de** van de verleden tijd wordt vervangen door de rode **d** en de blauwe **te** door de rode **t**.

Voorbeeld:

1. Schrijf de "ik-vorm" van het werkwoord fietsen op het whiteboard.
2. Maak de verleden tijd door **te** achter de "ik-vorm" te plakken.
3. Vervolgens maak je er een voltooid tijd van door "ik **heb**" ervoor te schrijven, de **-ge-** aan te leggen en de **te** te vervangen door de **t**.

Alleen de **-ge-** kan als magneet worden aangelegd omdat de werkwoorden waarbij het voltooid deelwoord met **-be-** of **-ver-** begint altijd die **-be-** of **-ver-** in zich hebben. Ik **verdien**.... Ik heb **verdiend**... Er zijn ook werkwoorden die **-ge-** al in zich hebben. De kinderen snappen vanzelf dat deze niet dubbel hoeft. Ik geloof... Ik heb geloofd...

Bij de werkwoorden die **-ge-**, **-be-** of **-ver-** al in zich hebben is het extra lastig (en essentieel) om te bepalen of het om een tegenwoordige tijd gaat of om een voltooid deelwoord. Laat dat zien:

Hij betekent veel voor mij.

Hij heeft veel voor mij betekend.

Benadruk dat het hulpwerkwoord **en** het voltooid deelwoord **allebei** nodig zijn om een zin voltooid te maken.

Het **symbool** bij het voltooid deelwoord is een vergrootglas gericht op het hulpwerkwoord.

Tips:

- Vertel ook hier dat het voltooid deelwoord van de sterke werkwoorden niet in het schema staan. Deze zijn niet moeilijk omdat ze eindigen op -en-³.
- Leg de betekenis van "voltooid" uit:
Voltooid betekent af.
Bij "Mimoen fietst naar huis", is Mimoen nog aan het fietsen.
Bij "Mimoen is naar huis gefietst", is Mimoen al thuis.

³ Een aantal werkwoorden komt zowel in zwakke als in sterke vorm voor. Twee daarvan zijn hier van belang: zeggen, zei, gezegd en vragen, vroeg, gevraagd.

tegenwoordige tijd



spelregel 1

spelregel 2

hij word **t**

want

hij loop **t**

bij wij, jullie en zij (meervoud)
gebeurt niets bijzonders

hij wacht **x**

geen enkel woord eindigt op tt

verleden tijd



spelregel 1

spelregel 2

verhuiz **en**



zit de laatste letter in
't kofschip X: **te** (**n**)
anders: **de** (**n**)

sterke werkwoorden krijgen
geen achtervoegsel
ik zwem wordt ik zwom

voltooid deelwoord



spelregel 1

spelregel 2

hebben

zijn

worden

Zit er een hulpwerkwoord in
de zin ?

ga terug naar de verleden tijd

wissel **te** voor **t**
wissel **de** voor **d**

DE SPELKIST