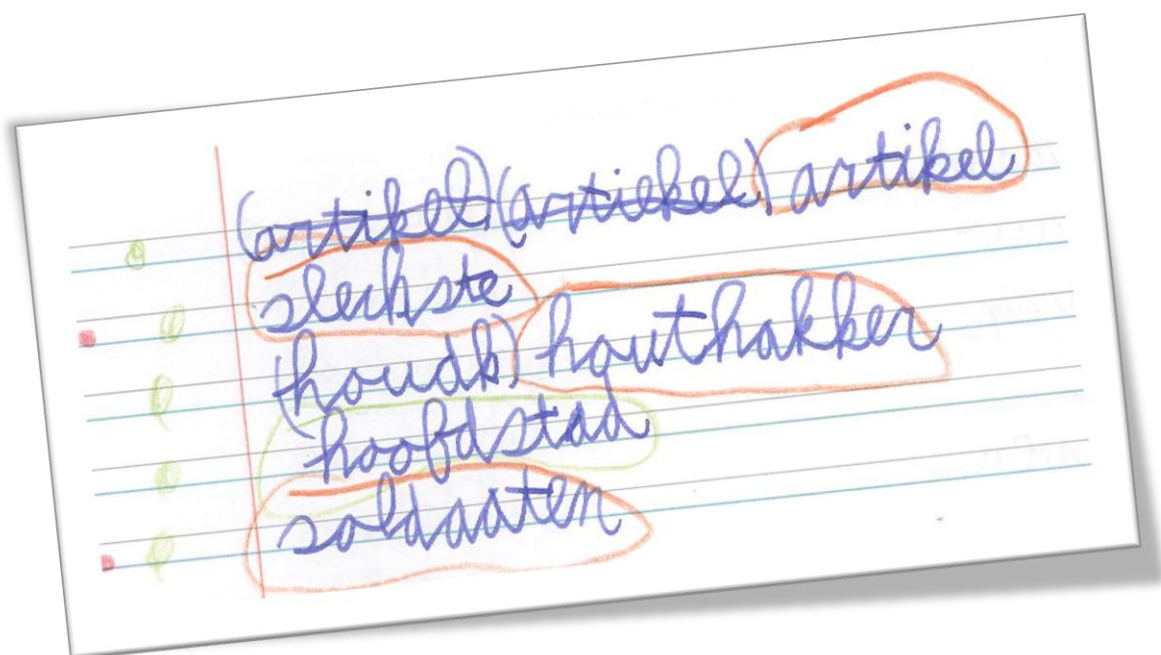


Bewust spellen?



Naam:	Maartje Hofstede-Kluis
Studentnummer:	2174914
Opleiding:	Master Special Educational Needs (M SEN)
Leerroute:	Remedial Teacher
Instituut:	Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Begeleid door:	Ine Heerink
Datum:	5 juni 2012

Samenvatting

Dit praktijkonderzoek vormt de afsluiting van mijn opleiding tot Remedial Teacher (Master SEN, Fontys OSO). Aanleiding hiervoor zijn de vaak tegenvallende spellingprestaties van leerlingen op de reguliere basisschool waaraan ik als leerkracht verbonden ben. Bij stel-opdrachten en de SVS¹ spellen deze leerlingen matig of onvoldoende, terwijl de woord-dictees van de methode meestal wel voldoende of goed gemaakt worden. Hoe is dat mogelijk?

Literatuuronderzoek heeft mijn aandacht op een mogelijke oorzaak gevestigd. Zwakke spellers blijken een zwak spellingbewustzijn te hebben. Onderzoeken hebben echter uitgewezen dat het mogelijk moet zijn om dit spellingbewustzijn in een kort tijdsbestek te stimuleren. Daartoe wordt het samen reflecteren op auditief aangeboden woorden aanbevolen. Kan daarmee dan ook de spellingvaardigheid vergroot worden? Is er inderdaad een verband waar te nemen tussen het spellingbewustzijn en de spellingvaardigheid?

Om dit te onderzoeken is gekozen voor een experiment. De beginsituatie van de leerlingen is vastgesteld door middel van het PI-dictee en een vragenlijst. Dit heeft zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens opgeleverd met betrekking tot de spellingvaardigheid en het spellingbewustzijn.

Vervolgens heeft een metacognitieve training met 4 leerlingen van groep 6 plaats gevonden. Er zijn 6 bijeenkomsten geweest, waarbij per keer 20 woorden auditief aangeboden zijn. Met behulp van een stappenplan hebben de leerlingen deze woorden opgeschreven en daarna met een kleur aangegeven hoe ze de spelling van de woorden inschatten (zie voorblad). Goed, fout of is er sprake van twijfel? Dit foutenbewustzijn heeft de aanleiding gevormd tot het samen reflecteren.

Na de training heeft de nameting plaatsgehad. Uit de resultaten is gebleken, dat zowel het spellingbewustzijn als de spellingvaardigheid is toegenomen. Tijdens dit onderzoek is, mede door onverwachte opbrengsten, op verschillende manieren het verband tussen deze 2 variabelen waargenomen. Het doel van mijn onderzoek is daarmee bereikt. Het geeft bovendien aan, dat een metacognitieve training een geschikte methode kan zijn om leerlingen met spellingproblemen te helpen.

¹ Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid. (Cito, 1993)

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Inhoudsopgave	3
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.....	5
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	7
2.1 Metacognitie.....	7
2.1.1 Wat is het belang van metacognitie bij het leren?	7
2.1.2 Metacognitie en leerproblemen.....	8
2.1.3 Hoe verwerven leerlingen metacognitieve kennis en vaardigheden?.....	8
2.1.4 Hoe onderzoek je metacognitieve vaardigheden?.....	9
2.2 Transfer	10
2.2.1 Wat is transfer?.....	10
2.2.2 Problemen wat betreft transfer.....	10
2.2.3 Hoe kan transfer beïnvloed worden?	11
2.3 Spelling	11
2.3.1 Spellingbewustzijn of foutenbewustzijn?	12
2.3.2 Spellingbewustzijn en transfer bij zwakke spellers.	12
2.3.3 Oorzaken van een zwak spellingbewustzijn en transfer	13
2.3.4 Hoe kan een metacognitieve interventie compenserend werken?	14
2.3.5 Welke leerkrachtcompetenties zijn van belang?	16
2.4 Conclusies.....	17
Hoofdstuk 3 Methodologie	18
3.1 Context.....	18
3.2 Onderzoeksontwerp.....	18
3.3 Doelgroep.....	19
3.4 Toetsinstrumenten	20
3.5 Onderzoeksproces met planning	22
3.6 Validiteit en triangulatie	24
3.7 Betrouwbaarheid	24
3.8 Ethiek	25
Hoofdstuk 4 Datapresentatie	27
4.1 Selectie doelgroep	27
4.2 Voormeting en nameting.....	27
4.2.1 Spellingvaardigheid.....	28

4.2.2 Spellingbewustzijn.....	30
4.2.3 Motivatie.	35
4.2.4 Confronteren met gemaakte fouten.....	36
4.2.5 Onderzoeksgegevens per leerling.....	36
4.3 Logboek.....	39
Hoofdstuk 5 Data-analyse en conclusies	41
5.1 Deelvraag 1.....	41
5.2 Deelvraag 2.....	41
5.3 Deelvraag 3.....	42
5.4 Deelvraag 4.....	43
5.5 Deelvraag 5.....	44
5.6 Hoofdvraag.....	45
Hoofdstuk 6 Reflectie.....	47
6.1 Evaluatie van het onderzoek.....	47
6.2 Reflectie op het onderzoeksproces.....	48
6.3 Aanbevelingen voor praktijkverbetering	50
6.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	51
6.5 Betekenis onderzoek voor onderzoeker	51
Literatuur.....	52
Bijlage 1 Observatielijst.....	56
Bijlage 2 Vragenlijst	58
Bijlage 3 Stappenplan.....	60
Bijlage 4 Logboek.....	61
Bijlage 5 Verslag van de training	62
Bijlage 6 Aangeboden woorden	64

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

Op elke reguliere basisschool maken spellinglessen deel uit van het lesprogramma. Een correcte spelling heeft immers een belangrijke maatschappelijke functie. De Stichting Leerplanontwikkeling (SLO, 2011) geeft aan dat schrijvers van teksten in sociaal perspectief worden beoordeeld op de spelfouten die zij maken. Men wordt al gauw gemakzucht en domheid verweten. Kerndoel 8 van het primair basisonderwijs stelt de correcte spelling dan ook in dienst van het schrijven van een brief, verslag, een formulier of een werkstuk (SLO, 2011).

Het blijkt echter niet zo eenvoudig om een tekst foutloos te schrijven. Ondanks al die wekelijkse spellinglessen met woorddictees waarbij leerlingen voldoende resultaten behalen, ervaren mijn collega's en ik (leerkracht middenbouw) dat dit niet per definitie goede spellingprestaties oplevert bij de Cito-toetsen² (SVS³) en de informele spelling, zoals bijvoorbeeld bij het stellen. Zwakke spellers hebben blijkbaar moeite om het geleerde toe te passen in andere situaties en/of bij onbekende woorden. Er is sprake van een zwakke transfer. Onze ervaringen staan niet op zichzelf: dit verschijnsel wordt namelijk in artikelen en boeken vaak genoemd en is ook niet van de laatste tijd. In 1917 wordt "the loss in transfer in spelling" al beschreven door Tidyman en Brown in *The Elementary School Journal*.

In de literatuur (Huizinga, 2010; Janson, 2005; Schraven, 2011) worden hiervoor verschillende oorzaken genoemd. Door het aanbod van de lesstof in de methodes en de daarbij gebruikte didactiek wordt de mate waarin leerlingen reflecteren⁴ op hun eigen spellingkennis en spellinggedrag niet genoeg gestimuleerd. Men noemt dit ook wel het spellingbewustzijn. Het ontwikkelen van dit spellingbewustzijn is een belangrijk doel van het spellingonderwijs, want het bepaalt in hoeverre de leerling zijn of haar spellingkennis kan toepassen. Zolang leerlingen zich namelijk niet bewust zijn van de fouten die ze maken, zullen ze geen gebruik maken van de geleerde strategieën en spellingregels. Het spellen van onbekende woorden en in andere situaties levert dan problemen op (Oepkes, 2006; SLO 2011).

Spellingbewustzijn is een vorm van metacognitie⁵. Reflectie is immers een metacognitieve vaardigheid. Uit onderzoek blijkt dat vooral leerlingen met leerproblemen minder vaak gebruik maken van metacognitieve vaardigheden (Minnaert, 2001). Kan metacognitieve instructie bij deze kinderen compenserend werken en het spellingbewustzijn stimuleren?

² Centraal Instituut voor toetsontwikkeling

³ Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid. (Cito, 1993)

⁴ Het kritisch beoordelen van de eigen denk- en oplossingswijzen

⁵ Het bewustzijn en begrip van de eigen denk- en leerprocessen

Bevordert dit de spellingprestaties?

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat dat inderdaad mogelijk moet zijn. Willemen (1998) constateert dat door een korte zelfcorrectietraining de spellingvaardigheid kan verbeteren, maar legt geen zichtbare relatie met het spellingbewustzijn van de leerlingen. Paffen (2005) stelt alleen vast dat een korte metacognitieve training het spellingbewustzijn duidelijk kan stimuleren. In dit onderzoek worden geen conclusies getrokken met betrekking tot verbetering van spellingprestaties.

Het doel van mijn onderzoek is het vergroten van de spellingvaardigheid bij zwakke spellers door het spellingbewustzijn te stimuleren. Het doel in dit onderzoek is het uitproberen van een metacognitieve training ten einde bovenstaande doelstelling te bereiken.

Zo kom ik tot de volgende onderzoeksvragen:

- Hoofdvraag:
 - Leidt het stimuleren van het spellingbewustzijn door middel van een metacognitieve training tot het vergroten van de spellingvaardigheid van zwakke spellers in de middenbouw van een reguliere basisschool?
- Deelvragen:
 - Hoe is de spellingvaardigheid van de zwakke spellers voor de training?
 - Hoe is het spellingbewustzijn van de zwakke spellers voor de training?
 - Welke effecten heeft de metacognitieve training op de spellingvaardigheid van deze spellers?
 - Welke effecten heeft de metacognitieve training op het spellingbewustzijn van deze spellers?
 - Is er een verband waar te nemen tussen het spellingbewustzijn en de spellingvaardigheid?

De hoop en verwachting wordt uitgesproken, dat dit onderzoek niet alleen het belang van een goed spellingbewustzijn (bij zwakke spellers) aantoont, maar ook een effectieve methode biedt voor onze spellinglessen en/of extra begeleiding van zwakke spellers. Tevens kunnen de resultaten van dit onderzoek misschien een rol van betekenis spelen bij de keuze van een nieuwe taalmethode op de betrokken basisschool.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden is literatuurstudie rond de volgende begrippen noodzakelijk: metacognitie(ve training), transfer en spelling(bewustzijn). Daarna volgt een oriëntatie op de benodigde leerkrachtcompetenties.

2.1 Metacognitie

Leren doet een beroep op cognitieve kennis en vaardigheden. Het leren spellen heeft onder andere te maken met auditieve vaardigheden, het herkennen van letterclusters en het beheersen van spellingregels. Maar dat is echter niet genoeg. Kennis en vaardigheden zullen op de juiste manier en het juiste moment moeten worden ingezet en gestuurd. Dit noemt men metacognitie.

Metacognitie is een begrip uit de filosofie en de leerpsychologie. Cognitie (uit het Latijn; *cognitio*) staat voor kennis en inzicht. Meta (Grieks) betekent betreffende. Metacognitie is het vermogen tot reflectie over het leren: het leren over leren. Flavell bedacht deze term in 1979 en sindsdien is er al veel onderzoek naar verricht. Men maakt onderscheid in metacognitieve kennis en metacognitieve vaardigheden (Veenman, 2005). Metacognitieve kennis is de kennis die men heeft over het cognitief functioneren. Dit kan betrekking hebben op het denken, geheugen, fantasie, concentratie en dergelijke. Metacognitieve vaardigheden zijn controle- en regulatievaardigheden om het leren te sturen. Het zijn de beslissingen die men neemt voor, tijdens of na het uitvoeren van een (leer)taak (Boekaerts & Simons, 2007).

Hierbij komt heel wat kijken (van Parreren 1989; Kohnstamm, 2009): Men moet weten welke kennis men heeft, op welke manier meer kennis verkregen kan worden (leerstrategieën) en hoe men een taak kan aanpakken (oriëntatie t.a.v. het leerdoel, de leersituatie en de handelingsmogelijkheden). Belangrijk is ook om te weten op welke manier een planning gemaakt wordt en hoe men zichzelf kan sturen (systematisch werken en zo nodig van strategie veranderen), controleren en hierop kan reflecteren. Tot slot is ook de evaluatie van belang (Wat heb ik geleerd? Kan ik deze kennis integreren bij wat ik al weet of kan?).

2.1.1 Wat is het belang van metacognitie bij het leren?

In de literatuur zijn de meningen hierover verdeeld. Sommige onderzoekers, waaronder Snow en Lohman bijvoorbeeld, zien metacognitie als een beperkte factor en leggen alle gewicht bij cognitieve kennis en vaardigheden (Boekaerts & Simons, 2007). Zij zijn van mening dat metacognitie een bijproduct is dat zich vanzelf wel ontwikkelt, of dat het om relatief vastliggende intelligentieaspecten gaat. Anderen, zoals Ruijsenaers en van Luit

(2007) vinden beide categorieën van kennis en vaardigheden even belangrijk. Veenman, van Hout en Afflerbach (2006) zien echter een hoofdrol voor metacognitie weggelegd. Zij stellen dat verschillen in metacognitie een grote variatie in leerprestaties veroorzaakt en zijn van mening dat metacognitie een belangrijke factor is op weg naar een efficiënte leervaardigheid. Zowel Ruijsenaars en Chesquiere (2009) als Tobias en Everson (2009) geven aan dat een meer zelfregulerend gedrag bijdraagt tot meer autonomie, een hoger competentiegevoel en meer betrokkenheid van de leerling bij het leerproces en product. Ook de handreiking van 1-Zorgroute (2007) benadrukt het belang van het betrekken van de leerling bij zijn of haar eigen leerproces. Zij stelt dat dit leerprestaties ten goede komt. Mijn ervaringen als groepsleerkracht bevestigen eveneens dat door het samen doelen stellen, reflecteren en evalueren de motivatie van leerlingen toeneemt en leerprestaties verbeteren.

2.1.2 Metacognitie en leerproblemen

Zowel Minnaert (2001), Veenman (2006) en het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2011) zijn van mening dat leerlingen met leerproblemen vaak minder metacognitieve kennis hebben en over minder metacognitieve vaardigheden beschikken. Ze reageren impulsief en gaan niet bewust op zoek naar een passende oplossingsstrategie. Ook kan het zijn dat leerlingen halsstarrig een bepaalde oplossingsstrategie hanteren, die niet geschikt is. Deze leerlingen zijn zich vaak niet bewust van het feit dat ze over onvoldoende leerstrategieën beschikken. Dit leidt tot een zwakke transfer.

Metacognitie kan echter gestimuleerd worden en zelfs compenserend werken. Niet alleen Minnaert (2001) wijst hier op. Ook Veenman (2006) en Paffen (2005) komen tot deze conclusie. Paffen constateert zelfs dat zwakke leerlingen evenveel kunnen profiteren van een metacognitieve training als de goede leerlingen. Minnaert (2001) waarschuwt in dit verband voor de mening dat intelligentie een stabiel persoonskenmerk is. Leerlingen met leerproblemen kunnen hierdoor een laag zelfbeeld ontwikkelen, zodat ze niet meer durven en willen leren.

2.1.3 Hoe verwerven leerlingen metacognitieve kennis en vaardigheden?

Over de ontwikkeling van metacognitie is nog niet veel bekend. Over het algemeen kan gezegd worden dat het aan het begin van de basisschool nog weinig ontwikkeld is, maar dat de ontwikkeling in de jaren daarna al dan niet spontaan toeneemt. Kohnstamm (2009) ziet daarin een belangrijke voorbeeldfunctie voor de leerkracht. In een langdurig proces gaan leerlingen op dezelfde manier als hun leerkracht denken en praten over wat en hoe zij leren. Zij stelt vervolgens dat metacognitie door leerlingen in het vervolgonderwijs pas efficiënt ingezet kan worden.

Andere onderzoekers wijzen echter op de mogelijkheid van een metacognitieve training voor leerlingen in de basisschool. Zowel Vaurus, Kinnunen en Rauhanummi (1999) als Boekaerts en Simons (2007) zijn er van overtuigd dat metacognitieve vaardigheden geleerd kunnen worden. Belangrijk daarbij is het werken met kleine groepjes leerlingen. Instructietechnieken zoals modellen (voordoen van het vaardig oplossingsgedrag door de leerkracht via de techniek van hardop denken), scaffolding (rechtstreeks helpen) en directe uitleg kunnen gebruikt worden. Vooral het met elkaar reflecteren is een noodzakelijk element bij deze trainingen. Flavell introduceerde in 1971 hiervoor zelfs een speciale term: metacognitieve ervaringen. Deze interacties kunnen uiterst effectief zijn. Leerlingen ervaren en worden zo bewust van hun metacognitie. Ook het Protocol “Leesproblemen en Dyslexie” (2004) wijst erop dat leerlingen het beste reflectievaardigheden leren in dialoog met anderen.

Deze ervaringen komen overeen met de leertheorie van Vygotski. Deze Russische psycholoog (1896-1934) heeft onderzoek gedaan naar de denkontwikkeling van kinderen. Hij stelde daarbij de sociale interactie tussen leerkracht en leerlingen of tussen leerlingen onderling centraal. Een goede leerkracht laat zien hoe leerlingen een opgave moeten plaatsen, kunnen aanpakken, controleren en daarop reflecteren. Er ontstaat een modelling proces. Daarbij wordt leerstof aangeboden waarin de leerling openstaat voor uitleg en instructie: de zone van de naaste ontwikkeling. Dan is het de beurt aan de leerling, waarbij de leerkracht zo nodig helpt (scaffolding) en corrigeert. Zo krijgt de leerling steeds meer controle over zijn/haar eigen leerproces. Men noemt deze theorie ook wel sociaal-constructivisme (Van der Veen, 2008).

Een kanttekening moet hierbij worden gemaakt. Vaurus (1999) geeft aan dat de resultaten weliswaar veelbelovend waren, maar dat niet iedere leerling even gevoelig op de training reageerde. Oorzaken hiervoor worden niet gegeven. De handreiking 1-Zorgroute (2007) geeft echter aan dat alle leerlingen hun eigen onderwijsbehoeften hebben en dus spreekt het voor zich dat deze manier van lesgeven niet voor iedereen effectief zal zijn. Voor dit onderzoek betekent dit dat behaalde resultaten niet voor alle leerlingen gegeneraliseerd kunnen worden.

2.1.4 Hoe onderzoek je metacognitieve vaardigheden?

Het nauwkeurig meten van metacognitie is volgens Serra en Metcalfe (2009) erg belangrijk omdat dit een beeld geeft van de mate waarin leerlingen hun leerproces evalueren. Om metacognitieve vaardigheden te kunnen beoordelen kan men gebruik maken van on-line en off-line methoden. Bij de off-linemethode ziet of hoort men achteraf hoe leerlingen tot de oplossing van een probleem zijn gekomen. Hiervoor worden vaak vragenlijsten gebruikt.

Leerlingen geven antwoord op bepaalde stellingen. Bij de on-line methode gebeurt dit tijdens het maken van de opgave. Leerlingen worden gevraagd om hardop te denken. Veenman (2006) en Jacobse (2011) zijn beide van mening dat de on-linemethode dichter bij de daadwerkelijke gebruikte vaardigheden komen en daarom leerprestaties beter kan voorspellen. Een ander voordeel is dat de onderzoeker eventueel metacognitief gedrag kan observeren. Een nadeel is echter dat de on-line methode veel meer tijd vraagt van de onderzoeker. Ik ben van mening dat beide methodes samen goed gebruikt kunnen worden tijdens een onderzoek. De off-line methode kan mij kwantitatieve gegevens bezorgen om resultaten te kunnen vergelijken. De online methode kan ik gebruiken tijdens diagnostische gesprekken⁶ waarbij de denkprocessen van de leerlingen duidelijk worden. Op deze manier kunnen leerlingen individuele (op het juiste niveau) stappenplannen aangeboden krijgen.

2.2 Transfer

In hoofdstuk 1 is al genoemd dat het toepassen van geleerde spellingregels en strategieën niet altijd succesvol verloopt. Woordendictees van geoefende woorden worden voldoende gemaakt, maar als bepaalde spellingsregels in onbekende woorden voorkomen of er een vrije stelopdracht uitgevoerd wordt, blijken de resultaten toch minder te zijn. De transfer bij deze leerlingen is zwak.

2.2.1 Wat is transfer?

Hieronder wordt verstaan “het gebruik van in een bepaalde situatie geleerde kennis en vaardigheden in een andere situatie.” (Boekaerts & Simons 2007). Dit kan een nieuwe situatie zijn of een toepassingssituatie. Omdat leerlingen hun kennis van spellingregels en strategieën moeten kunnen toepassen in verschillende situaties zoals bij dictees, stelopdrachten, verslagen en briefjes moet transfer centraal staan binnen goed (spelling)onderwijs (SLO, 2011).

2.2.2 Problemen wat betreft transfer

Er worden twee typen problemen genoemd (Nelissen, 2007). Er kan helemaal geen transfer optreden of er is sprake van negatieve transfer. Bij spelling in de onderwijspraktijk kunnen beide problemen voorkomen. Tijdens een stelopdracht schijnen de spellingsregels bijvoorbeeld eenvoudig te worden “vergeten”. Het spellingbewustzijn en bijgevolg de transfer zijn dan niet voldoende aanwezig. Er is sprake van negatieve transfer als fouten wijzen op een gebrek aan inzicht in de geleerde aanpak.

⁶ Gesprekken met leerlingen om te onderzoeken welke leer- en denkstrategieën het hanteert, welke voorkennis en vaardigheden wel of niet aanwezig zijn en waar het hulp en begeleiding bij nodig heeft (Clijnen, 2007).

2.2.3 Hoe kan transfer beïnvloed worden?

Transfer ontstaat niet zo maar spontaan (Engle, 2010). Voorwaarden voor het optreden van transfer is naast het hebben van de benodigde kennis, de keuzes die de leerling met die kennis maakt. Die kunnen bewust of onbewust genomen worden. Uit mijn ervaring weet ik dat leerlingen spellingsregels vaak wel kunnen reproduceren, maar ze toch niet (genoeg) toepassen. Leerlingen reflecteren niet genoeg. Zonder reflectie komen keuzes niet bewust tot stand en zal de kans op transfer klein zijn.

Zowel Fogarty (1992) als Hunter (1971) noemen verschillende factoren die de mate van transfer beïnvloeden: de overeenkomsten en verbondenheid tussen de leersituaties, de aanwezige kennis bij de leerling en de mate van bewustwording van beide factoren. Dit laatste kan gestimuleerd worden door opgaven of problemen in categorieën te verdelen, leerlingen bewust laten worden waarom bepaalde opgaven moeilijk zijn en deze in eerste instantie te vereenvoudigen. Ook het generaliseren van opgaven is van belang. Fogarty (1992) adviseert daarbij bewust gebruik van metacognitieve reflectie. Zij ziet metacognitieve reflectie als de “sleutel tot transfer”. Omdat hiervoor het interactief onderwijzen en leren door middel van modelling (voordoen) in een kleine groep leerlingen een bij uitstek geschikt middel blijkt te zijn noemt Engle dit “de sociale dimensie van transfer” (Nelissen, 2007).

Uit de paragrafen over metacognitie en transfer blijkt dat er niet alleen een duidelijke relatie tussen beide bestaat, maar dat dezelfde didactiek aanbevolen wordt om beide vaardigheden te bevorderen. Voor dit onderzoek betekent dit dat groepsgewijs reflecteren een belangrijke plaats zal innemen.

2.3 Spelling

Spelling is een technische vaardigheid, waarbij het gaat om het foutloos (leren) schrijven. Het bestaat uit een aantal afspraken, waarbij geen enkele speelruimte bestaat. Het gespelde woord is goed of fout. Leerlingen leren eerst de spelling van klankzuivere woorden. Je schrijft op wat je hoort (luisterwoorden). Dit wordt ook wel het fonologisch principe genoemd. Daarna wordt het moeilijker. De niet-klankzuivere woorden komen aan de beurt. Zo zijn er de “weetwoorden” die visueel ingeprent moeten worden (etymologisch principe), de analogie-woorden die gerangschikt worden naar een voorbeeldwoord (morfologisch principe) en tenslotte de regelwoorden, waarbij een spellingsregel moet worden toegepast (syllabisch principe). In veel spellingmethodes worden deze woorden geordend op overeenkomstige schrijfwijze, de zgn. spellingcategorieën. Hieraan wordt een spellingregel of strategie gekoppeld. Zo zijn er de fonologische strategie, de woordbeeldstrategie, de regelstrategie,

de analogiestrategie en tenslotte de hulpstrategie. In het spellingonderwijs zijn er voor de middenbouw twee belangrijke spellingregels: de verlengingsregel en de regel van de open en gesloten lettergrepen.

2.3.1 Spellingbewustzijn of foutenbewustzijn?

Huizinga (2010) stelt dat gevorderde spellers meestal geneigd zijn om woorden te schrijven vanuit het geheugen (directe strategie). Pas als er getwijfeld wordt schakelen ze over op regels of andere strategieën. Goede spellers weten wanneer een woord goed gespeld is of wanneer ze moeten twifelen. Ze hebben het vermogen te reflecteren over de eigen spelling, spellingvaardigheid en spellingprocessen. Oepkes (2006) en Paffen (2003) noemen dit het spellingbewustzijn. Deze reflectie wordt door Janson (2011) en Taal actief (2005) echter foutenbewustzijn genoemd. Janson ziet spellingbewustzijn als “de gevoeligheid om essentiële elementen in een klankbeeld te herkennen”. De Stichting Leerplanontwikkeling (2011) ziet het ook wat ruimer. Zij schrijft: “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.” Oepkes en Paffen zien het spellingbewustzijn dus vooral als vermogen tot reflectie achteraf, terwijl Janson en de SLO het zien als voorwaarde tot directe correcte spelling. Mijns inziens staat het één echter niet los van de ander. Zonder de genoemde gevoeligheid is reflectie niet mogelijk, maar door reflectie kan gevoeligheid gestimuleerd worden. In mijn onderzoek kies ik daarom voor de term spellingbewustzijn. Ik zie het foutenbewustzijn als een manier om het spellingbewustzijn off-line in kaart te brengen en een basis om met elkaar te reflecteren.

2.3.2 Spellingbewustzijn en transfer bij zwakke spellers.

Zowel Huizinga (2010) als de handleiding van het remediërend spellingprogramma “De Zuid-Vallei” (2000) noemen de volgende kenmerken van zwakke spellers: een eenzijdig gebruik van vooral de fonologische strategie en het niet in staat zijn tot het ontdekken van regels en regelmatigheden in de spelling waardoor er geen structuur en overeenkomsten in woorden gezien wordt. De probleemherkenning komt moeilijk tot stand en er is vaak sprake van moeizame automatisering, weinig zelfcontrole en een zwak linguïstisch bewustzijn. Bijna alle kenmerken hebben betrekking op een zwak spellingbewustzijn. Hierdoor treedt er geen of negatieve transfer op. Janssens (2000) ziet vooral in zelfcorrectie een belangrijke oorzaak voor het verlies van transfer. Hij beweert dat leerlingen in gedachten dusdanig bezig zijn met de inhoud van wat ze schrijven, dat er te weinig aandacht wordt besteed aan de schrijfwijze. Hij gaat ervan uit dat kennis/vermogen aanwezig is, maar niet toegepast wordt. Ook dit is natuurlijk een factor van het spellingbewustzijn. Oorzaken hiervoor noemt hij werkhouding en/of een te snelle ophoping van verschillende spellingproblemen. Ook het Protocol

“Leesproblemen en Dyslexie” (2004) besteedt een paragraaf aan het spellingbewustzijn. Zij noemen zwakke spellers vooral intuïtieve spellers met onvoldoende inzicht.

2.3.3 Oorzaken van een zwak spellingbewustzijn en transfer

In de literatuur (Huizinga 2010; Janson; 2005; Schraven, 2011) worden hiervoor verschillende oorzaken genoemd. Veel spellingmethodes bieden nieuwe leerstof aan vanuit de oplossing en niet vanuit het probleem. Goed geschreven woorden worden aangeboden, waarbij daarna pas gevraagd wordt naar de spellingcategorie of strategie. Het woord is op deze manier al “verklapt”. Leerlingen ontwikkelen zo geen spellingbewustzijn. Spelling wordt dan visueel inprenten door middel van overschrijven. Volgens Janson (2005) gaan de meeste spellingmethodes uit van de behavioristische leertheorie van Skinner (Amerikaans psycholoog 1904-1990). Eerst wordt het doel vastgesteld. Daarin worden kleine stapjes gemaakt. De instructie wordt zo opgezet dat er weinig fouten gemaakt kunnen worden en leerlingen actief bezig kunnen zijn. Als een leerling tenslotte het doel bereikt heeft volgt een beloning. Dit zorgt voor motivatie om te leren en te oefenen.

Deze kennis blijkt dan net genoeg te zijn om het woordendictee goed te maken, maar bij onbekende woorden of in andere situaties valt de spellingvaardigheid dan tegen. De handleiding van “Zuid-Fontein” (Stichting Schoolbegeleidingsdienst De Zuid-Vallei, 2000) noemt deze didactiek zelfs rampzalig voor zwakke spellers. Het SLO (2011) en Huizinga (2010) zijn van mening dat er te weinig aandacht is voor het toepassen van spelling bij het schrijven van teksten. Spelling wordt te geïsoleerd van andere domeinen aangeboden en zo ontstaat er geen transfer. Schraven (2011) tenslotte heeft kritiek op veel werkboekjes van spellingmethodes. Ook zij noemt het overschrijven en bovendien wordt er te weinig herhaald. Zij stelt dat herhaling en mondelinge reflectie voorwaarden zijn voor het ontwikkelen van spellingbewustzijn. Braams (2002) hekelt de didactiek van het wijzen op analogieën. Vooral voor dyslectische kinderen geeft dit te weinig houvast. Zij hebben moeite met het automatiseren/inprenten van leerstof. Hij stelt dat hoe meer de spelling in de vorm van regels aangeleerd wordt hoe beter de resultaten van deze leerlingen zullen zijn.

Smits (2006) daarentegen heeft een geheel andere mening. Zij vindt spelling geen strategisch proces. Een goede speller komt automatisch tot directe correcte spelling. Zwakke spellers kunnen steun hebben aan strategieën, maar dat kost dan zoveel moeite dat dat de mate van transfer negatief beïnvloedt. Zij besteedt weinig aandacht aan het spellingbewustzijn. Ook Huizinga (2010) en Oosterheert (1997) noemen deze term niet letterlijk in hun boeken en nemen in dit verband dan ook geen stelling in ten aanzien van bepaalde didactiek en/of methoden.

2.3.4 Hoe kan een metacognitieve interventie compenserend werken?

Spellingbewustzijn is een vorm van metacognitie. Zonder spellingbewustzijn kunnen leerlingen immers geen controle- en regulatievaardigheden inzetten om hun spelling te sturen. Reflectie en zelfcorrectie zijn metacognitieve vaardigheden. Hoe kunnen deze vaardigheden gestimuleerd worden en daarmee het spellingbewustzijn en de spellingresultaten bevorderen?

Op dit gebied zijn al enige onderzoeken verricht. In 1998 onderzochten Willemen en Bosman of leerlingen van groep 5 van een reguliere basisschool baat hadden bij een zelfcorrectietraining. Ze richtten zich daarbij op de spellingvaardigheid bij het stellen. Wekelijkse stelopdrachten vormden de basis voor zelfcorrectieactiviteiten. Het bespreken van individueel strategiegebruik (individueel stappenplan) en persoonlijke reflectie nam bij deze training een belangrijke rol in. De spellingvaardigheid van leerlingen bleek duidelijk verbeterd.

Paffen en Bosman besteedden in 2005 vooral aandacht aan het foutenbewustzijn van de leerlingen. Bij auditief aangeboden woorden gaven de leerlingen zelf aan of een woord goed gespeld was of dat ze twijfelden. Het doel daarvan was om leerlingen meer controle over hun spellingproces te laten krijgen. Daarbij werden spellingregels en metacognitieve vaardigheden zoals oriënteren, hulpstrategie en zelfcorrectie modellerend aangeboden. Paffen en Bosman kwamen zo tot de conclusie dat het spellingbewustzijn inderdaad te stimuleren valt door een metacognitieve training.

Ook het Protocol “Leesproblemen en Dyslexie” (2004) hecht waarde aan het observeren en signaleren van het foutenbewustzijn bij een leerling. Ze gebruiken daarvoor de “stoplichtmethode”. Een geschreven woord kan groen (waarschijnlijk goed), oranje (twijfel) of rood (waarschijnlijk fout) onderstreept worden. Dit wordt als uitgangspunt gebruikt voor een diagnostisch gesprek. Door te praten kunnen denkfouten gecorrigeerd worden. Zij wijzen erop dat training in zelfcorrectie aan de hand van een individueel stappenplan leidt tot verbetering van het spellingbewustzijn. De methode Taal Actief (2005) besteedt ook op deze wijze aandacht aan het foutenbewustzijn. Newlands (2011) noemt eveneens stappen om bewust te leren spellen: één van deze stappen is het analyseren van de gemaakte fouten en deze verbeteren. Daartoe worden patronen en overeenkomsten bestudeerd en strategieën gekozen. Bij haar neemt metacognitie dan ook een belangrijke plaats in. Ook bij de retentietraining van Smits (2006) wordt uitgegaan van de fouten en onzekerheden van de leerling. “De behandelaar geeft goede feedback op de fouten, leest de fouten voor of laat de fouten door de leerling zelf letterlijk voorlezen.” Het SLO (2011) ziet eveneens het belang in

van het ontwikkelen van het spellingbewustzijn. Zij geven aan dat modelling een geschikt middel is om het foutenbewustzijn te stimuleren en van daaruit te komen tot een correcte spelling. Winne en Nesbit (2009) wijzen op recente onderzoeken waarin verband wordt gelegd tussen het stellen van eigen leerdoelen en de bereidheid om fouten te durven maken. Van het reflecteren over gemaakte fouten wordt veel geleerd.

Niet alle deskundigen zijn het echter met dit uitgangspunt eens. Kohnstamm (2009) wijst op Leids onderzoek dat aangetoond heeft, dat alleen volwassenen en kinderen vanaf 11 jaar veel leren van hun fouten. Zo niet de jongere kinderen. Zij raken juist in de war als zij op hun fouten gewezen worden en hebben vooral baat bij aandacht voor hun goede prestaties. Zij stelt dat rond 11 jaar het omslagpunt is. Ook Paffen (2003) heeft ervaren dat het reflecteren in sommige gevallen tot een confrontatie leidde, omdat een leerling zijn kennis overschatte. Het protocol “Leesproblemen en Dyslexie” (2004) waarschuwt eveneens hiervoor. Hier moet men dus heel voorzichtig mee omgaan.

Daarnaast blijken metacognitieve reflecties niet voor alle leerlingen zin te hebben. Braams (2002) geeft aan dat kinderen die voornamelijk spellingfouten maken bij inprentingwoorden hier weinig baat bij zullen hebben. Smits (2006) stelt dat vooral jongere kinderen minder vaardig zijn in het gebruik van strategieën. Zij zet daarom vraagtekens bij het gebruik van spellingregels bij jongere kinderen en kinderen met ernstige spellingproblemen. Haar retentietraining is vooral gericht op het aansluiten van het spellingniveau van de leerlingen en de relatie tussen spraak en schrift. Automatiseren neemt bij deze training een belangrijke plaats in door het oefenen van een beperkt aantal woorden via computergebruik. Regels worden zeer simpel geformuleerd en beperkt gehouden.

Ondanks deze kanttekeningen ten aanzien van leeftijd en strategiegebruik wil ik me met mijn onderzoek toch blijven richten op leerlingen van de middenbouw met het foutenbewustzijn als uitgangspunt voor metacognitieve reflecties. De onderzoeken van Paffen, Bosman (2003) en Willemsen (1998) bewijzen immers dat het mogelijk is om op deze manier met 8- en 9 jarigen te reflecteren. De retentietraining van Smits (2006) gaat ook uit van gemaakte fouten en onzekerheden van de leerling. Bovendien kan ik uit ervaring zeggen dat leerlingen dagelijks geconfronteerd worden met hun fouten. Denk maar aan een nagekeken schrift en/of directe feedback tijdens de les. Voor dit onderzoek betekent het wel dat hier alertheid op zijn plaats is. Positieve en duidelijke feedback is van belang.

Omdat Smits met haar retentietraining niet speciaal het stimuleren van het spellingbewustzijn beoogt, zal logischerwijs haar aanpak geen reflectie bevatten. Leertheorieën, onderzoeken, deskundigen op het gebied van spelling, transfer en metacognitie zien

metacognitieve reflectie met strategiegebruik wel als een goede mogelijkheid om (spelling)prestaties te verbeteren. Daarbij heb ik belangrijke overeenkomsten gevonden in de wijze waarop spellingzwakke leerlingen het beste kunnen worden begeleid: zij krijgen individuele stappenplannen met (spelling)strategieën aangereikt waardoor hun spellingbewustzijn op hun eigen niveau gestimuleerd wordt. Deze stappenplannen worden samengesteld aan de hand van diagnostische gesprekken, foutenanalyses en/of observaties. Ook wordt aandacht besteed aan de motivatie (Huizinga, 2010; Vauras, 1999; Veenman, 2006).

2.3.5 Welke leerkrachtcompetenties zijn van belang?

Om succesvol te kunnen handelen is een mix van de juiste kennis, vaardigheden en houding noodzakelijk (Fontys, 2012). Voorwaarde voor het geven van een goede instructie is gedegen kennis van het spellingsysteem (Schraven, 2011). Spellingregels, strategieën en metacognitieve vaardigheden moeten bekend zijn en toegepast kunnen worden. Ook worden leerkrachten geacht vaardig te zijn in het uitvoeren van effectieve instructie-technieken. In paragraaf 2.1.3 worden het modellen (het voordoen), scaffolding (rechtstreeks helpen), directe uitleg en het reflecteren genoemd.

Bij het reflecteren worden leerlingen gestimuleerd tot en geholpen bij het kritisch beoordelen van de eigen denk- en oplossingswijzen. Hiervoor zijn goede interactievaardigheden gevraagd. Tammes en de Blauw (2011) stellen dat de leerkracht invloed heeft op de manier waarop leerlingen met elkaar spreken. Actieve deelname aan het gesprek kan bevorderd worden door onder meer open en uitnodigende vragen te stellen en zo nodig stiltes te laten vallen. Om de kwaliteit van de inhoud van het gesprek te bevorderen is het belangrijk om waar nodig door te vragen.

Ook de attitude van de leerkracht is een belangrijke factor voor succes. Het aansluiten en afstemmen op het niveau van de leerling geeft vertrouwen. Belangrijk is het om de leerling zo nodig steun te bieden en uit te dagen (Castelijns, 2011; Fontys, 2012). Positieve feedback is hierbij essentieel (Bongaards & Sas, 2009). Deze kan gericht zijn op het leerproces (metacognitie), het resultaat of op de leerling zelf. Voor het geven van effectieve feedback zijn de fasen van het didactisch coachen van belang: na het observeren (fase 1) van wat door de leerling gezegd en gedaan wordt, wordt feedback gegeven (fase 2). Hierna wordt geobserveerd hoe de leerling tegen deze feedback aankijkt (fase 3) en tenslotte wordt beoordeeld (fase 4) of de gekozen aanpak gewerkt heeft (Castelijns, 2011). Om hiermee bewust om te gaan kan het gebruik van een logboek zinvol zijn.

2.4 Conclusies

Deze zoektocht door de literatuur heeft het belang van het stimuleren van het spellingbewustzijn getoond. Geconcludeerd kan worden dat het stimuleren van spellingbewustzijn mogelijk is. Dit zorgt voor een betere transfer en daarmee tot een vergroting van de spellingvaardigheid. Daartoe moeten metacognitieve spellinginterventies de volgende elementen bevatten: aanbod nieuwe woorden vanuit het probleem (auditief), groepsgewijs reflecteren zodat leerlingen met en van elkaar leren, leerlingen bewust laten worden van hun spellingvaardigheid (foutenbewustzijn), individuele (op het juiste niveau) stappenplannen, instructie van metacognitieve vaardigheden (oriëntatie, sturen, zelfcorrectie), aandacht voor spellingstrategieën en –regels, herhaling en stimulering van de motivatie. De leerkracht kan hierbij gebruik maken van modelling, scaffolding en directe hulp. Positieve feedback is belangrijk.

Hoofdstuk 3 Methodologie

In dit hoofdstuk wordt achtereenvolgens uitleg gegeven over de context van het onderzoek, het onderzoeksontwerp, de doelgroep, de toetsinstrumenten en het onderzoeksproces met de planning. Daarna wordt aandacht besteed aan de validiteit, triangulatie, betrouwbaarheid en ethiek.

3.1 Context

Basisschool K. te N. is een landelijk gelegen school, bezocht door leerlingen vanuit het gehele dorp. Deze school telt circa 80 (autochtone) leerlingen vanuit verschillende sociale milieus. Er zijn vier combinatiegroepen, te weten groep 1/2, 3/5, 4/6 en 7/8. Aangezien bijna alle leerkrachten een deeltijdaanstelling hebben, krijgen de leerlingen vanaf groep 3 les van twee of drie groepsleerkrachten. Vanaf 2009 neemt de school deel aan Beter Onderwijs Op Maat (BOOM), een onderwijskundig project van Expertis Onderwijsadviseurs. In het kader van dit project richt de school zich onder andere op het opbrengstgericht werken. Tevens is men dit schooljaar op zoek naar een nieuwe taalmethode, aangezien de huidige methode (Taal Actief met Woordspel, 1997) verouderd is. Vooral spelling staat daarbij in de belangstelling omdat, zoals al in de inleiding genoemd, de spellingprestaties van de leerlingen bij de SVS⁷ en de informele spelling, zoals bijvoorbeeld bij het stellen, vaak tegenvallen.

3.2 Onderzoeksontwerp

Om het effect van een metacognitieve training op zowel het spellingbewustzijn als de spellingvaardigheid bij zwakke spellers te kunnen onderzoeken is gekozen voor een (pre)experiment. Baarda (2006) en Brinkman (2008) stellen dat er bij experimenten sprake is van een oorzaak-gevolg relatie. Bij deze onderzoeken wil men namelijk het effect aantonen van een onafhankelijke variabele (metacognitieve training) op een afhankelijke variabele (spellingbewustzijn en spellingvaardigheid). Verder wordt er bij een experiment een hypothese opgesteld, vindt er een voor- en nameting plaats en is de doelgroep op een aantal kenmerken gelijk van samenstelling (Verhoeven, 2011). Dit onderzoek voldoet aan deze voorwaarden.

In hoofdstuk 1 wordt namelijk de verwachting uitgesproken dat het spellingbewustzijn van zwakke spellers door middel van een metacognitieve training gestimuleerd kan worden en

⁷ Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (Cito, 1993)

dat deze stimulans leidt tot een betere spellingvaardigheid. Deze hypothese heeft geleid tot het formuleren van de hoofdvraag met de daarbij behorende deelvragen (zie blz.6).

De eerste deelvragen worden beantwoord door middel van de voormeting, waarbij de beginsituatie van de spellingvaardigheid en het spellingbewustzijn van de doelgroep wordt onderzocht. Op de derde en vierde deelvraag kan een antwoord gevonden worden door de voormeting met de nameting te vergelijken. Zo worden eventuele effecten van de metacognitieve training op de spellingvaardigheid en het spellingbewustzijn zichtbaar. (Brinkman, 2008). Deze effecten kunnen weer naast elkaar gesteld worden om een eventueel verband tussen het spellingbewustzijn en de spellingvaardigheid waar te nemen. Uiteindelijk zal door het beantwoorden van de deelvragen conclusies getrokken kunnen worden ten aanzien van de hoofdvraag.

De doelgroep “zwakke spellers” wordt aan de hand van specifieke kenmerken geselecteerd. Hier wordt later nog op ingegaan (zie paragraaf 3.3).

Dit onderzoek noemt men een pre-experiment aangezien een controlegroep ontbreekt (Baarda, 2006; Harinck 2010). Vanuit ethisch oogpunt zullen namelijk alle leerlingen van groep 6 die aan de specifieke kenmerken voldoen, in aanmerking komen voor de metacognitieve training. Leerlingen met leerproblemen mogen, mijns inziens, niet de kans op extra begeleiding ontnomen worden. Dit heeft echter wel tot gevolg dat de uitkomsten van dit onderzoek slechts een voorlopig karakter hebben en vervolgonderzoek noodzakelijk is (Harinck, 2010; Kallenberg, 2006). Er is namelijk geen vergelijkingsbasis op grond waarvan je solide conclusies kunt trekken (Baarda 2006). (Zie paragraaf 3.5)

3.3 Doelgroep

Voor dit onderzoek komen leerlingen in aanmerking die meestal voldoende scoren bij de (geleerde) woorddictees van de methode, maar bij de SVS (onbekende woorden) onvoldoende presteren (zie paragraaf 2.3.2). Dit probleem wordt vanaf de middenbouw duidelijk zichtbaar, wanneer (toepassingsituaties van) de niet-klankzuivere woorden en de spellingsregels van de open- en gesloten lettergreep aangeboden worden (Handleiding Woordspel,1997). De voorkeur gaat daarbij uit naar leerlingen van groep 6 boven groep 5, omdat iets oudere leerlingen waarschijnlijk gemakkelijker kunnen reflecteren naar aanleiding van de door hen gemaakte fouten (zie paragraaf 2.3.4)

3.4 Toetsinstrumenten

Voor de selectie van de doelgroep worden de volgende toetsinstrumenten gebruikt:

- SVS (Van den Bosch, 1993)
Deze toets wordt twee keer per jaar door de school gebruikt om de spellingvaardigheid van de leerlingen te onderzoeken en wordt klassikaal afgenomen. Het vraagt woorden uit de verschillende spellingcategorieën door elkaar en heeft een gestandaardiseerde normering (kwantitatieve meting). Zo kan worden nagegaan hoe een kind presteert in vergelijking met leeftijdsgenoten, zodat een eventuele achterstand zichtbaar wordt (Huizinga, 2009).
- Woorddictees van de methode Taalactief met Woordspel (1997)
Deze taalmethode heeft haar eigen controledictees, die klassikaal worden afgenomen. Bij controledictees worden geoefende spellingcategorieën getoetst en zijn de normeringen nauwkeurig omschreven (Huizinga, 2009).

De voor- en nameting komen tot stand door het gebruik van:

- PI-dictee (Geelhoed & Reitsma, 2000)
Dit dictee wordt gebruikt om de spellingvaardigheid en het spellingbewustzijn te onderzoeken (Wentink & Verhoeven, 2004).

Naast een kwantitatieve meting van de spellingvaardigheid is tevens een kwalitatieve meting van de spellingvaardigheid mogelijk (Huizinga, 2010). De kwantitatieve meting maakt een eventuele achterstand in vergelijking met leeftijdsgenoten (weer) zichtbaar (zie betrouwbaarheid). De kwalitatieve meting komt tot stand door het maken van foutenanalyses⁸, die duidelijk maken welke spellingcategorieën door de leerlingen niet beheerst worden (zie paragraaf 2.3.4).

Ook het spellingbewustzijn kan tijdens de afname van het PI-dictee onderzocht worden. Het foutenbewustzijn (zie paragraaf 2.3.1) wordt gemeten via de “stoplichtmethode” zoals geadviseerd door het Protocol “Leesproblemen en Dyslexie” (2004). Een geschreven woord wordt groen (waarschijnlijk goed), oranje (twijfel) of rood (waarschijnlijk fout) onderstreept.

Onderzoek naar zichtbaar reflectiegedrag (zie paragraaf 2.3.4) is mogelijk door middel van een observatie tijdens de afname van het dictee. Volgens Harinck (2010) is het observeren één van de belangrijkste manieren om tot kennis te komen.

⁸ behorend bij het PI-dictee

Hiervoor wordt het observatieformulier “foutenbewustzijn en strategiegebruik” (zie bijlage 1) van Faber (2011) gebruikt. Dit is een uitgebreid formulier, waarbij vormen van reflectiegedrag van de leerling bij het aanbieden van de woorden, tijdens het schrijven en na het dictee geobserveerd kunnen worden (Kallenberg, 2011). Door middel van deze gestructureerde observatie (Van der Donk, 2010; Harinck, 2010) kan de onderzoeker zo objectief mogelijk gegevens te verzamelen. Het voordeel hiervan is, dat ook andere personen bij eenzelfde observatie (video-opnamen) op dezelfde gedragingen kunnen letten en dat resultaten bij de voor- en nameting eenvoudiger te vergelijken zijn.

Het strategiegebruik van de leerling (zie blz. 5) wordt zichtbaar door middel van een diagnostisch gesprek, waarbij aan de leerling zelf gevraagd wordt hoe het tot een bepaalde gedachte en schrijfwijze is gekomen (Geelhoed & Reitsma, 2000). Op deze wijze wordt de leerling bij zijn eigen leerproces betrokken en vindt er al een eerste reflectie plaats.

Om bovenstaand onderzoek uit te kunnen voeren is een individuele afname van het PI-dictee noodzakelijk. De gegevens worden gebruikt om adequate stappenplannen voor de training op te stellen.

- Vragenlijst

Om de leerlingen hun spellingbewustzijn zelf te laten beoordelen, wordt een vragenlijst voorgelegd met enkele schaal- en meerkeuzevragen (zie bijlage 2). Door gebruik te maken van gesloten vragen met voorgestructureerde antwoorden ziet de leerling direct wat voor soort antwoord verwacht wordt en kunnen antwoorden eenvoudig met elkaar vergeleken worden (Van der Donk, 2009; Brinkman, 2008).

De schaalvragen informeren via een stelling naar de mening van de leerling (Van der Donk, 2009). Er is gekozen voor een 10-puntsschaal omdat leerlingen in de dagelijkse praktijk gewend zijn aan beoordelingen via cijfers van 1 tot 10. Bij de meerkeuzevragen geven ze aan hoe vaak bepaald gedrag of gevoel voorkomt. Deze vragen worden individueel voorgelegd zodat eventueel doorgevraagd kan worden naar de beweegredenen voor een bepaald antwoord.

Omdat het belangrijk is om aandacht te besteden aan de motivatie (zie paragraaf 2.3.4) is hier ook een vraag aan gewijd. Tevens is het essentieel om te weten of de leerlingen het vervelend vinden als ze met hun fouten geconfronteerd worden (zie paragraaf 2.3.4). Hieraan zijn twee vragen gewijd, zodat daar tijdens de bijeenkomsten rekening mee gehouden kan worden.

3.5 Onderzoeksproces met planning

Het onderzoek bestaat uit de volgende fasen en neemt ca. 8 weken in beslag:

- Selectie leerlingen

Dit vindt plaats na de klassikale afname van de SVS in februari 2012. Bij de leerlingen die een zwak of onvoldoende resultaat behalen (D-niveau⁹ of E-niveau¹⁰) worden de spellingprestaties van minimaal 8 woordendictees van de methode bekeken, het resultaat van het laatste half jaar spellingonderwijs. Leerlingen die hierbij minimaal 6 keer een voldoende of goed resultaat behaald hebben, komen in aanmerking voor de voormeting.

- Voormeting

Deze vindt in week 8 plaats. Alleen leerlingen die zowel bij de SVS als het PI-dictee een onvoldoende resultaat behalen, komen in aanmerking voor de training (zie betrouwbaarheid). Om alle leerlingen goed aan bod te laten komen bij het reflecteren vindt de training met een groep van maximaal 4 of 5 leerlingen plaats. Ook Paffen (2003) werkte in haar onderzoek met groepen van 4 of 5 leerlingen.

- Metacognitieve training

Vanaf begin maart (week 10) start de metacognitieve training. De conclusies uit de literatuurstudie (zie paragraaf 2.4) vormen hiervoor de leidraad:

Er vinden 6 bijeenkomsten plaats waarbij elke bijeenkomst bestaat uit het auditief aanbieden van 30 verschillende woorden uit de verschillende foutencategorieën. Deze woorden worden geselecteerd uit de woordenlijst van de (nog) gebruikte spellingmethode Taal Actief (1997) en Spelling in de lift (Centrum Educatieve Dienstverlening, 2010).

Aan elke leerling wordt een stappenplan aangeboden. Omdat het een metacognitieve training betreft, zullen de stappenplannen vooral gericht zijn op metacognitieve vaardigheden, zoals oriëntatie (luisteren, nazeggen), sturen (bij twijfel het woord in stukjes verdelen) en de zelfcorrectie. Dit gedeelte is voor alle leerlingen gelijk. Er staan ook spellingcategorieën en –regels op die de individuele leerling moeilijk toe te passen vindt (zie bijlage 3). Instructie vindt vooral in het begin van elke bijeenkomst plaats door voor te doen hoe leerlingen het spellen van woorden aan kunnen pakken (modelling). Tijdens het schrijven wordt gebruik gemaakt van scaffolding en het geven van directe uitleg (zie paragraaf 2.1.3).

⁹ zwak tot matig, ca. 15% ruim onder het landelijk gemiddelde scorende leerlingen

¹⁰ zeer zwak tot zwak, ca. 10% laagst scorende leerlingen

Veel aandacht wordt besteed aan het reflecteren: na elke 5 woorden geven de leerlingen via de “stoplichtmethode” aan welke woorden zij denken goed of fout geschreven te hebben en aan welke woorden zij twifelen. Dit foutenbewustzijn vormt de basis voor het reflecteren. De leerlingen verwoorden waarom ze een bepaalde keuze gemaakt hebben. Zo worden ze meer bewust van hun spellingvaardigheid. Omdat elke leerling zijn of haar individuele spellingkennis en -problemen heeft, kunnen zij door het reflecteren van elkaar leren. Voor de noodzakelijke herhaling zal elke categorie steeds weer terugkomen (zie paragraaf 2.3.3).

Positieve en duidelijke feedback is belangrijk. Deze kan gericht zijn op het leerproces (metacognitie), het resultaat of op de leerling zelf (zie paragraaf 2.3.5).

In verband met het versterken van de motivatie (zie paragraaf 2.3.4) worden de leerlingen tijdens de derde en de vierde bijeenkomst in teams ingedeeld, waarbij het spellen in een spelvorm gegoten wordt. Samen reflecteren is hierbij belangrijk. In de laatste bijeenkomsten wordt een kwartetspel gemaakt: elk kwartet bestaat uit woorden van een bepaalde spellingscategorie.

Een logboek (zie bijlage 4) wordt gebruikt om systematisch ervaringen en observaties per leerling te noteren (Van der Donk, 2010). Het reflectieproces van iedere leerling kan zo goed gevolgd worden. Een aantal richtvragen komen uit het boek “Eigenwijzer lezen en spellen” van Oosterheert en Pontfoort (1997).

Aandachtspunten zijn: het reflecteren van de leerling tijdens de bijeenkomst, reacties/reflecties naar aanleiding van de bijeenkomsten, het aantal goed gespelde en goed ingeschatte woorden, de interactie tussen de leerlingen, hun motivatie en eventueel onzeker of teleurgesteld gedrag. Het observatieformulier van het spellingbewustzijn (Faber, 2011) is ook toegevoegd.

- Nameting

In de tweede helft van april (week 16 of 17) vindt de nameting plaats. Deze wordt op dezelfde manier afgenomen als de voormeting. In verband met de “onbekende” woorden wordt de parallelversie (B) van het PI-dictee gebruikt.

- Data-analyse, conclusies en het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

Dit zal waarschijnlijk 2 of 3 weken in beslag nemen (week 18 – week 20, zie hoofdstuk 4 en 5).

3.6 Validiteit en triangulatie

Volgens Kallenberg (2011) is validiteit van een onderzoek “de mate waarin dat onderzoek aan zijn doel beantwoordt”. Een onderzoek wordt geacht passend en geloofwaardig te zijn. Door verschillende invalshoeken of benaderingen in te brengen wordt eenzijdigheid voorkomen en dat leidt tot meer valide resultaten. Om die reden wordt in dit onderzoek van zowel verschillende onderzoeksinstrumenten (methodetriangulatie) als bronnen (bronnentriangulatie) gebruik gemaakt (Van der Donk & Van Lanen, 2009).

- Methodetriangulatie

Dit vindt plaats door de spellingvaardigheid te onderzoeken via de SVS (1993) en het PI-dictee. De SVS scoort volgens COTAN¹¹ (2012) voldoende op de validiteit. Het PI-dictee is op dit punt door COTAN niet onderzocht. Huizinga (2009) stelt echter dat dictees in principe valide toetsen zijn, aangezien het de meest natuurlijke schrijfsituatie van het omzetten van gesproken taal in geschreven taal benadert.

Ook het spellingbewustzijn wordt op verschillende manieren onderzocht. De vragenlijst geeft een beeld van de mening van de leerling zelf. Om deze zo valide mogelijk op te stellen is overleg gevoerd met de IB-er en critical friends. Vanuit een algemene vraag over de reflectie van de leerlingen tijdens de taal- en spellinglessen, wordt het onderwerp verder uitgediept naar verschillende soorten dictees (Van der Donk, 2009). Verder vindt er een observatie plaats aan de hand van zichtbaar reflectiegedrag. Een kwantitatieve meting van het spellingbewustzijn wordt mogelijk door het gebruik van de stoplichtmethode.

- Bronnentriangulatie

Dit komt tot stand door het bestuderen van de meningen van deskundigen (literatuur) en het onderzoeken van de doelgroep, waarbij IB-er, critical friends en begeleider betrokken zijn door het geven van feedback. Hierbij moet wel het ontbreken van een controlegroep genoemd worden. Dit heeft consequenties voor de validiteit van het onderzoek (Zie paragraaf 3.2).

3.7 Betrouwbaarheid

“Met betrouwbaarheid wordt bedoeld dat men bij herhaling van het onderzoek tot dezelfde onderzoeksresultaten komt” (Van der Donk, 2009). Transparantie en communicatie zijn factoren die hierbij van belang zijn. Hulpmiddel hiervoor is het logboek, waarin observaties

¹¹ De Commissie Testaangelegenheden Nederland

beschreven worden. Deze worden regelmatig besproken met de IB-er. Tijdens bijeenkomsten komen de ervaringen ter sprake met de docent en critical friends.

Door zowel de nulmeting als de nameting in gelijke omstandigheden plaats te laten vinden en gebruik te maken van dezelfde onderzoeksinstrumenten zullen de resultaten van de training op een betrouwbare manier zichtbaar worden.

Huizinga (2009) stelt dat met dictees de spellingvaardigheid objectief gemeten kan worden door middel van duidelijke interpretatievoorschriften. Omdat het bij het afnemen van de SVS om een momentopname gaat en de doelgroep over langere tijd wèl voldoende scoort bij de woorddictees van de methode, worden slechts die leerlingen geselecteerd die zowel bij de SVS als het PI-dictee een onvoldoende resultaat behalen. Beide dictees (SVS en PI) scoren volgens COTAN (2012) voldoende of goed op de punten normen en betrouwbaarheid.

Om tijdens de bijeenkomsten zo goed mogelijk feedback te kunnen geven, zijn er 2 vragen met een andere bewoording gesteld over de gevoelens bij confrontatie met gemaakte fouten. Dit komt de betrouwbaarheid van de gegeven antwoorden ten goede.

De betrouwbaarheid van het diagnostisch gesprek en de observaties worden gewaarborgd door het maken van video-opnamen, die zowel door de onderzoeker als de IB-er beoordeeld zullen worden. De bijeenkomsten worden auditief opgenomen ter ondersteuning van het invullen van het logboek.

3.8 Ethiek

De ethiek houdt zich bezig met de vraag welke gedragingen en activiteiten toelaatbaar zijn (goed) en welke niet (Encyco.nl, n.d.). Harinck (2010) stelt dat het sleutelbegrip hierbij is: “het zorgvuldig omgaan met mensen”. Om dit te bereiken noemt Boerman (2008) een aantal principes waaraan dit onderzoek op de volgende manier voldoet:

- **Zorgvuldigheid**

Het onderzoek is besproken met de directie van de school, waarbij toestemming is gevraagd en verkregen.

Tevens worden de ouders van de doelgroep om toestemming voor deelname gevraagd. Hierbij worden de context en de opzet van het onderzoek besproken. Speciale aandacht wordt besteed aan de werkwijze met video-opnamen. Slechts de onderzoeker en IB-er krijgen deze te zien. Doordat reflectie met en door leerlingen een wezenlijk bestanddeel van dit onderzoek is, spreekt het voor zich dat de

leerlingen betrokken worden bij hun spellingprestaties, hun spellingproces en spellingbewustzijn. Ook de resultaten na de training worden met de ouders en leerlingen besproken.

De privacy van alle betrokkenen wordt beschermd door het gebruik van willekeurig gekozen letters in dit verslag.

- **Vertrouwen**

De onderzoeker zal zo transparant mogelijk handelen en schrijven. Het onderzoeksplan, onderzoeksmethodes, analyses en conclusies worden tijdens bijeenkomsten regelmatig besproken met de docent, critical friends en IB-er.

Om het zelfvertrouwen van de leerlingen niet te beschadigen wordt tijdens de training gelet op eventueel onzeker gedrag.

In groep 6 bevinden zich 4 leerlingen met spellingproblemen (dyslexie) die al begeleid worden door externe deskundigen. Om deze leerlingen niet onnodig te belasten komen ze niet in aanmerking voor dit onderzoek. Daarnaast is de onderzoeker van mening dat alle andere leerlingen die binnen de doelgroep vallen, de mogelijkheid geboden moet worden op deze extra begeleiding.

- **Volledigheid**

Van alle uitkomsten en resultaten wordt verslag gedaan. Selectiviteit mag immers niet leiden tot het achterhouden van gegevens die van belang kunnen zijn voor zorgvuldige en eerlijke beantwoording van de onderzoeksvragen (Boerman. 2008).

- **Collegialiteit**

Dit onderzoek en verslag komt tot stand in samenwerking met docent, critical friends en IB-er. Tijdens bijeenkomsten worden ervaringen en gegevens uitgewisseld en van feedback voorzien. Collega's worden geïnformeerd tijdens een vergadering. Tevens is dit onderzoek passend binnen de schoolcontext (vaste dagen en tijden, lesruimte aanwezig, eigen groepsleerkracht) zodat de onderwijspraktijk er niet door ontregeld wordt (Van der Donk, 2010).

Hoofdstuk 4 Datapresentatie

Dit hoofdstuk toont de resultaten van het onderzoek met korte conclusies op dataniveau. In de eerste paragraaf wordt beschreven hoe de selectie van de doelgroep tot stand is gekomen. Daarna worden de resultaten van de voormeting en nameting achter en naast elkaar gesteld. In de derde paragraaf worden enkele resultaten van de afzonderlijke leerlingen in een grafiek gepresenteerd. Tenslotte volgt informatie uit het logboek.

4.1 Selectie doelgroep

Bij de SVS in februari 2012 hebben zes leerlingen een onvoldoende resultaat behaald, ondanks voldoende of goede prestaties bij minimaal 6 van de laatste 8 woordendictees (het laatste half jaar spellingonderwijs) van de methode¹².

Leerling	Aantal woordendictees voldoende of goed	Toetsscore SVS	Niveau
A	8	37	D
B	8	43	D
C	8	23	E
D	6	35	D
E	7	37	D
F	8	40	D

Tabel 1: resultaten dictees Taal Actief (woordspel) en SVS met inschaling

Deze leerlingen zijn volgens de handleiding van de SVS ingeschaald op D-niveau¹³ of E-niveau¹⁴ en zijn hiermee in aanmerking gekomen voor de voormeting.

4.2 Voormeting en nameting

De voor- en nameting bestonden uit het onderzoeken van de spellingvaardigheid, het spellingbewustzijn, de motivatie en eventuele gevoelens van teleurstelling of frustratie bij confrontatie met spelfouten.

¹² Taal actief: Woordspel (1997).

¹³ zwak tot matig, ca. 15% ruim onder het landelijk gemiddelde scorende leerlingen.

¹⁴ zeer zwak tot zwak, ca. 10% laagst scorende leerlingen.

4.2.1 Spellingvaardigheid

De kwantitatieve spellingvaardigheid is gemeten door middel van het PI-dictee (Geelhoed & Reitsma, 2000). De resultaten van de voormeting luiden als volgt:

Leerling	Ruwe score	Niveau
A	61	E
B	72	E
C	70	E
D	72	E
E	99	C
F	98	C

Tabel 2: kwantitatieve spellingvaardigheid - voormeting

De leerlingen A, B, C en D zijn volgens de handleiding van het PI-dictee op E-niveau¹⁵ ingeschaald. De leerlingen E en F hebben C-niveau¹⁶ bereikt. Ze hebben net onder het landelijk gemiddelde van hun leeftijdgenoten gepresteerd, waarmee hun resultaat beduidend beter blijkt dan bij de SVS. Na de voormeting zijn ze hiermee afgevalen voor deelname aan de training en de nameting. De leerlingen A, B, C en D hebben wel het beeld van hun spellingvaardigheid vanuit de SVS bevestigd. Zij vormen de doelgroep van zwakke spellers zoals genoemd in de onderzoeksvragen.

De nameting geeft de volgende resultaten:

Leerling	Ruwe score	Vooruitgang t.o.v. voormeting	Niveau
A	92	31	D
B	107	35	C
C	91	21	D
D	90	18	D

Tabel 3: kwantitatieve spellingvaardigheid - nameting

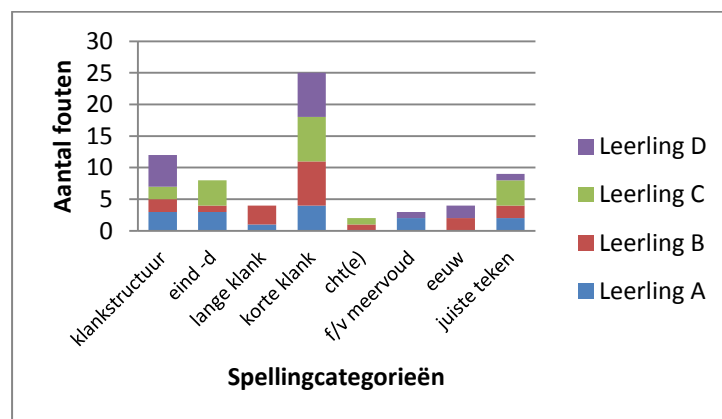
Geelhoed en Reitsma (2000) stellen dat er van een daadwerkelijke progressie tussen twee metingen sprake is bij een verbetering van de ruwe score met minimaal 10 woorden. Uit bovenstaande onderzoeksresultaten blijkt dat alle leerlingen van de doelgroep na de training vooruitgang vertonen ten aanzien van hun spellingvaardigheid. Ze worden bovendien in een hoger niveau ingeschaald: C-niveau of D-niveau¹⁷.

¹⁵ E-niveau: zeer zwak, 10% laagst scorende leerlingen.

¹⁶ C-niveau: matig tot gemiddeld, 25% van de leerlingen.

¹⁷ D-niveau: zwak tot matig, 15% van de leerlingen.

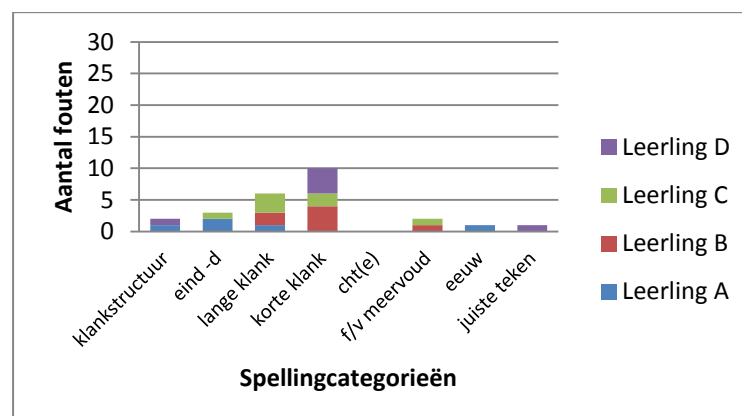
Door de foutenanalyse van het PI-dictee is duidelijk geworden welke spellingcategorieën de leerlingen niet beheersen. In deze grafiek zijn alleen die categorieën opgenomen, waarbij de leerlingen gezamenlijk minimaal 2 fouten gemaakt hebben. Het zijn voornamelijk deze categorieën, die bij de training aan bod zijn gekomen. Hierbij zijn niet opgenomen de woorden met ij/ei, ou/au en f/v. Omdat dit “inprentingswoorden” zijn, worden deze categorieën niet geschikt geacht voor een metacognitieve training (Braams, 2002). Voor de leerlingen E en F is geen foutenanalyse gemaakt, aangezien zij niet aan de training deelgenomen hebben. De resultaten van de voormeting zijn als volgt:



Figuur 1: spellingcategorieën - voormeting

Uit deze grafiek blijkt dat de leerlingen vooral fouten gemaakt hebben met de klankstructuur, de juiste tekens en de spellingregels van de medeklinkerverdubbeling (korte klank) en woorden die op –d of –t eindigen (verlengingsregel).

Om de voor- en nameting naast elkaar te kunnen stellen is onderstaande foutenanalyse gebaseerd op hetzelfde aantal gemaakte blokken van het PI-dictee. Zo worden evenveel woorden met dezelfde moeilijkheidsgraad met elkaar vergeleken. Dit geeft het volgende beeld:



Figuur 2: spellingcategorieën - nameting

Vergelijking van beide grafieken laat zien, dat er bij elke categorie, uitgezonderd de spellingregel van de open lettergreep (lange klank), minder fouten gemaakt zijn. Bij de categorie -cht(e) wordt geen enkele fout meer gemaakt.

4.2.2 Spellingbewustzijn

Het inschatten van de schrijfwijze van de geschreven woorden is onderzocht door middel van de “stoplichtmethode” tijdens het PI-dictee. Een geschreven woord is groen (waarschijnlijk goed), oranje (twijfel) of rood (waarschijnlijk fout) omcirkeld. In paragraaf 2.3.1 wordt gesteld dat goede spellers weten wanneer een woord goed gespeld is en wanneer ze moeten twijfelen. Om die reden zijn zowel de goed gespelde en tevens groen omcirkelde woorden geteld als het aantal fout gespelde woorden die oranje of rood omcirkeld zijn. Zo zijn de volgende tabellen ontstaan:

Leerling	Aantal goed geschreven woorden	Groen	Verhouding (groen/goed)
A	61	57	93.4%
B	72	70	97.2%
C	70	69	98.6%
D	72	71	98.6%
E	98	90	91.8%
F	98	92	93.9%

Tabel 4: spellingbewustzijn (goed gespelde woorden) - voormeting

Deze tabel laat zien, dat de leerlingen weinig twijfelen bij de goed gespelde woorden. Bij minimaal 90 % wordt aangegeven dat het woord juist geschreven is.

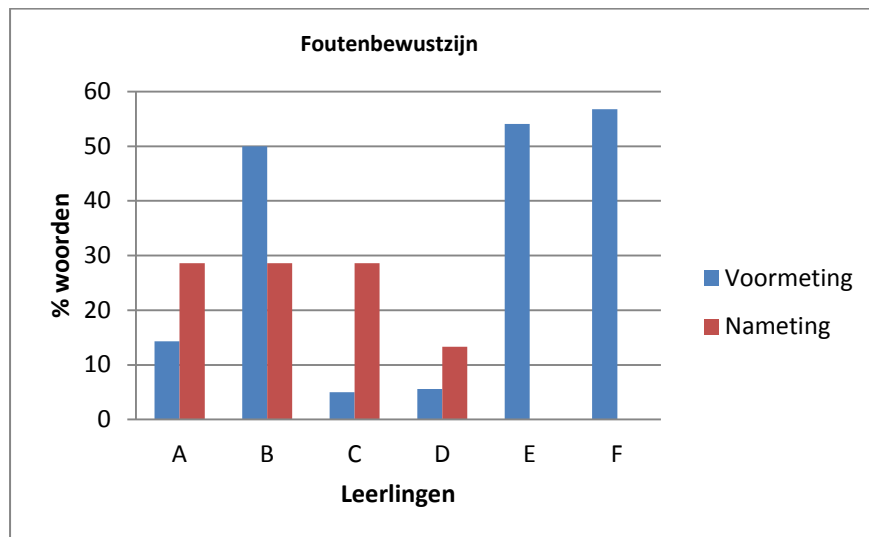
De nameting laat een nagenoeg zelfde beeld zien.

Leerling	Aantal goed geschreven woorden	Groen	Verhouding (groen/goed)
A	92	89	96.7 %
B	107	100	93.5 %
C	91	90	98.9 %
D	90	90	100 %

Tabel 5: spellingbewustzijn (goed gespelde woorden) - nameting

Vergelijking van beide tabellen maakt duidelijk dat de training niet heeft geresulteerd in een grote verandering. De leerlingen A, C en D tonen een kleine vooruitgang. Leerling B blijkt de goed geschreven woorden iets minder juist te beoordelen.

Bij het twijfelen aan de fout gespelde woorden kan er meer variatie worden vastgesteld. Met de resultaten van de voor- en nameting is de volgende grafiek gerealiseerd. Geteld zijn het aantal fout gespelde woorden die oranje of rood omcirkeld zijn.



Figuur 3: foutenbewustzijn - voormeting en nameting

Deze tabel laat een tweedeling zien. Bij de voormeting twijfelen de leerlingen A, C en D (ca. 5-15%) beduidend minder vaak bij spelfouten dan de leerlingen B, E en F (ca. 50-60%). Hun foutenbewustzijn is daarmee kleiner. Uit de gegevens van de nameting blijkt dat het foutenbewustzijn van deze leerlingen gegroeid is (ca. 28 %). Ze hebben echter nog niet het niveau van de gemiddelde spellers E en F. Het foutenbewustzijn van B is kleiner geworden.

Door het beantwoorden van de vragenlijst hebben de leerlingen zelf aangegeven hoe vaak zij reflecteren tijdens de taal- en spellinglessen (met dictees). De stellingen zijn vervolgens geordend naar oriëntatie (stelling 5), sturing (stelling 1, 2, 3, 6 en 7) en zelfcontrole (stelling 8). Volgens Van der Donk (2010) worden de afstanden tussen de antwoorden door mensen als gelijk ervaren en mogen om die reden deze antwoorden omgezet worden in cijfers met een gelijke afstand. Het antwoord “nooit” leverde nul punten op en “altijd” kreeg 6 punten. Voor het spellingbewustzijn konden zo maximaal 42 punten (=100%) gehaald worden.

De voormeting levert het volgende resultaat op:

Leerling	Oriëntatie (max 6)	Sturen (max 30)	Controle (max 6)	Totaal (Max 42)	Verhouding (Totaal/Max)
A	2	18	6	26	61.9 %
B	2	8	4	14	33.3 %
C	0	18	0	18	42.9 %
D	0	12	6	18	42.9 %
E	2	14	4	20	47.6 %
F	6	16	4	26	61.9 %

Tabel 6: vragenlijst spellingbewustzijn - voormeting

Uit deze grafiek blijkt dat alle leerlingen hun spellingproces in meer of mindere mate reflecteren. De leerlingen C en D geven daarbij aan zich niet te oriënteren. Zelfcontrole vindt plaats bijna alle leerlingen, uitgezonderd bij leerling C. Leerling B stuurt zijn spellingproces erg weinig in vergelijking met de andere leerlingen.

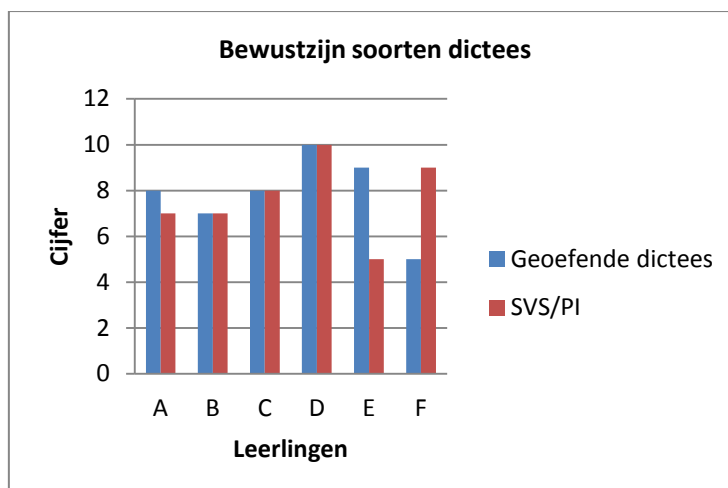
De nameting geeft het volgende beeld:

Leerling	Oriëntatie (max 6)	Sturen (max 30)	Controle (max 6)	Totaal (Max 42)	Verhouding (Totaal/Max)	Verhoging t.o.v. de voormeting
A	4	18	6	28	66.7 %	4.8%
B	4	14	6	24	57.1 %	23.8%
C	6	18	6	30	71.4 %	28.5%
D	2	14	6	22	52.4 %	9.5%

Tabel 7: vragenlijst spellingbewustzijn - nameting

Vergelijking van beide metingen geeft aan dat alle leerlingen na de training vaker reflecteren tijdens de taal- en spellinglessen. Zij oriënteren zich allemaal en de leerlingen die dat al deden doen dit frequenter. Bij het sturen is bij leerling B een duidelijke vooruitgang te bespeuren. Door de andere leerlingen is bij het sturen geen of slechts een marginale vooruitgang aangegeven. Alle leerlingen geven aan hun werk nu altijd te controleren.

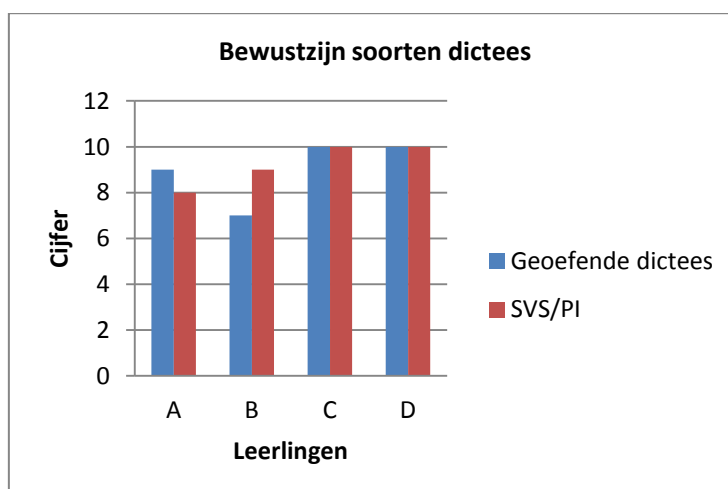
De vragenlijst geeft tevens de mening weer van de leerlingen over de verschillende soorten dictees. In de onderstaande grafiek geven ze achtereenvolgens een cijfer (van 0-10) voor de mate waarin ze gewone dictees (met geoefende woordpakketten) gemakkelijk vinden en andere dictees (SVS/PI) met onbekende woorden. Dit geeft aan in hoeverre de leerlingen zich bewust zijn van het verschil tussen dictees van geoefende woorden en dictees met onbekende woorden waarin ze geleerde kennis moeten toepassen.



Figuur 4: bewustzijn soorten dictees - voormeting

De leerlingen A, B, C en D (zwakke spellers) geven beide soorten dictees nagenoeg hetzelfde cijfer. Dit varieert van 7 – 10. Beide soorten dictees worden niet als moeilijk ervaren. Bij E en F is tussen beide dictees een duidelijk verschil van vier punten te constateren. De cijfers variëren van 5 - 9.

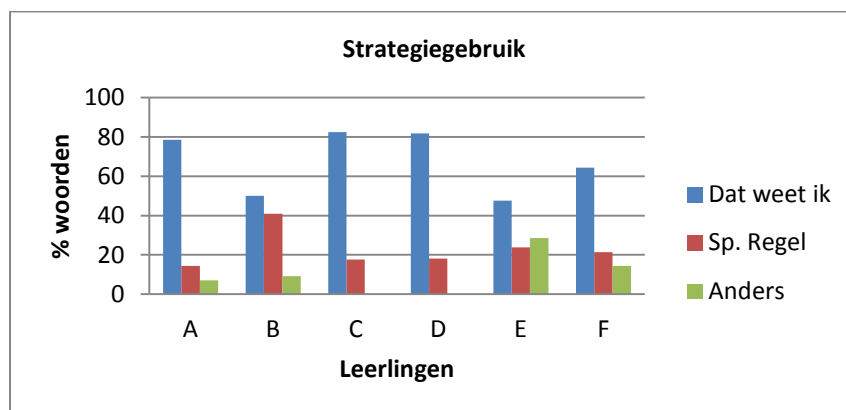
De nameting vertoont de volgende cijfers:



Figuur 5: bewustzijn soorten dictees - nameting

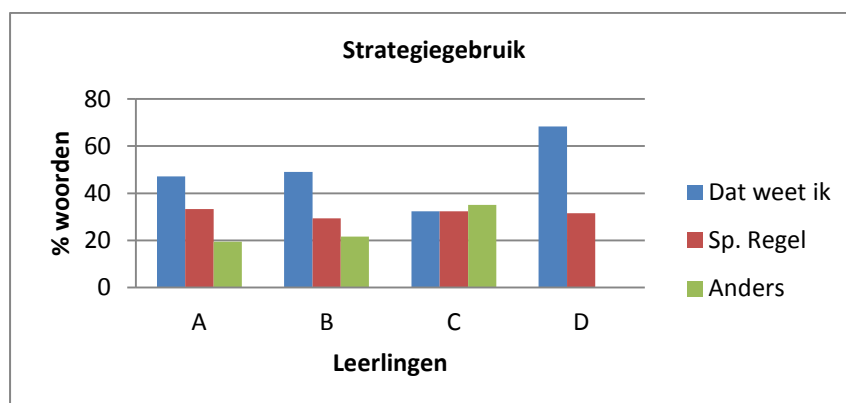
Vergelijking van beide grafieken wijst uit, dat de leerlingen A, C en D nog steeds weinig verschil ervaren tussen beide dictees. Wel krijgen beide soorten dictees een hoger cijfer en worden eenvoudiger gevonden. Leerling D geeft beide soorten dictees nog steeds het maximale cijfer. Leerling B geeft de geoefende dictees hetzelfde cijfer als bij de voormeting, maar de andere dictees worden na de training eenvoudiger gevonden.

Om het strategiegebruik van de leerlingen te onderzoeken is tijdens het diagnostisch gesprek (PI-dictee) naar de gedachten en werkwijze van de leerlingen gevraagd. Vanwege het grote aantal woorden bij het PI-dictee zijn hiervoor steekproefsgewijs woorden genomen, die zowel goed als fout gespeld waren. De strategieën zijn in drie groepen verdeeld: “Dat weet ik”, gebruik van een spellingregel of een andere strategie. Dat kan zijn: woord verdelen, vergelijken, ezelsbruggetje, gegokt, net als..., goed lezen.



Figuur 6: strategiegebruik - voormeting

Uit deze grafiek valt op te maken dat alle leerlingen voornamelijk gebruik maken van de “dat weet ik”-strategie. De leerlingen A, C en D gebruiken deze strategie echter (ca. 80%) beduidend meer dan de leerlingen B, E en F (ca 45%-65%). Bij deze laatste leerlingen worden naar verhouding vaker de spellingregels of andere strategieën ingezet. De nameting laat het volgende resultaat zien:



Figuur 7: strategiegebruik - nameting

Hieruit blijkt dat de leerlingen na de training de strategie “dat weet ik” minder gebruiken (47 % - 68%) en spellingregels en andere strategieën naar verhouding vaker inzetten.

Vormen van zichtbaar reflectiegedrag zijn geobserveerd tijdens de afname van het PI-dictee. Het te observeren gedrag is, evenals de vragenlijst, ingedeeld naar oriëntatie, sturing of zelfcontrole (zie bijlage1). Bij het daadwerkelijk zien van bepaald gedrag bij de leerlingen is door de onderzoeker “ja” ingevuld. De frequentie is hierin niet meegenomen. De getallen tussen haakjes geven het aantal verschillende vormen van geobserveerd gedrag aan. De voormeting geeft het volgende beeld:

Naam	Oriëntatie zichtbaar	Sturing zichtbaar	Zelfcontrole zichtbaar
A	Ja (1)	Ja (1)	Ja (1)
B	Ja (1)	ja (1)	ja (1)
C	ja (1)	ja (1)	ja (1)
D	ja (1)	ja (1)	ja (1)
E	ja (1)	ja (1)	ja (2)
F	ja (1)	ja (1)	ja (1)

Tabel 8: observatie spellingbewustzijn - voormeting

Uit deze grafiek valt op te maken dat bij alle leerlingen reflectiegedrag ten aanzien van oriëntatie, sturing en controle op één manier zichtbaar is. Er zijn weinig tot geen verschillen geconstateerd tussen de gemiddelde spellers en de zwakke spellers.

Bij de nameting blijkt het volgende:

Naam	Oriëntatie zichtbaar	Sturing zichtbaar	Zelfcontrole zichtbaar
A	ja (1)	ja (3)	ja (2)
B	ja (1)	ja (3)	ja (2)
C	ja (1)	ja (3)	ja (2)
D	ja (2)	ja (3)	ja (1)

Tabel 9: observatie spellingbewustzijn - nameting

Vergelijking van beide tabellen toont aan dat alle leerlingen tijdens twee fasen van het spellingproces meer vormen van reflectiegedrag vertonen.

4.2.3 Motivatie.

De doelgroep heeft via een schaalvraag een cijfer (0-10) voor spellinglessen gegeven. Hoe leuk vinden ze het om met spelling bezig te zijn? De cijfers van de voor- en nameting zijn naast elkaar geplaatst.

Leerling	Voormeting	Nameting
A	4	6
B	6	7
C	5	10
D	10	10

Tabel 10: motivatie - voormeting en nameting

Uit deze metingen blijkt dat bij alle leerlingen, uitgezonderd D, de motivatie ten aanzien van spellinglessen tijdens de training is toegenomen.

4.2.4 Confronteren met gemaakte fouten.

Op de vragenlijst zijn twee vragen gewijd aan de frequentie van gevoelens van teleurstelling bij het ontdekken van veel fouten in dictees. Beide metingen zijn direct naast elkaar geplaatst.

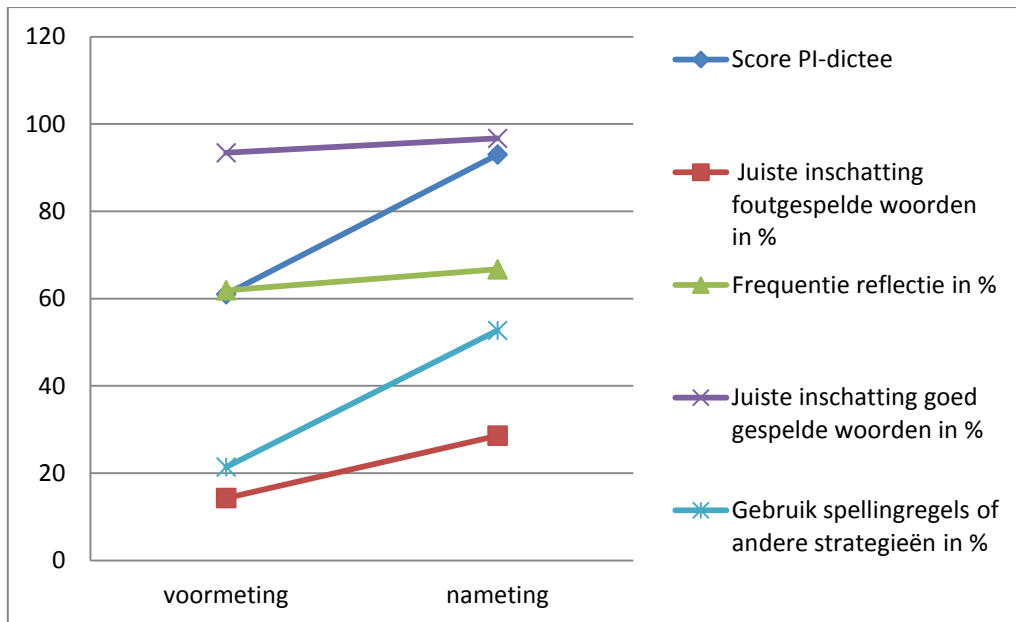
Leerling	Voormeting	Nameting
A	soms (2x)	soms/vaak: A. geeft aan zich nu vaak aan zichzelf te ergeren bij een spel-fout.
B	soms/vaak	soms/vaak
C	nooit (2x)	nooit (2x)
D	soms (2x)	nooit (2x)

Tabel 11: teleurstelling bij gemaakte fouten - voormeting en nameting

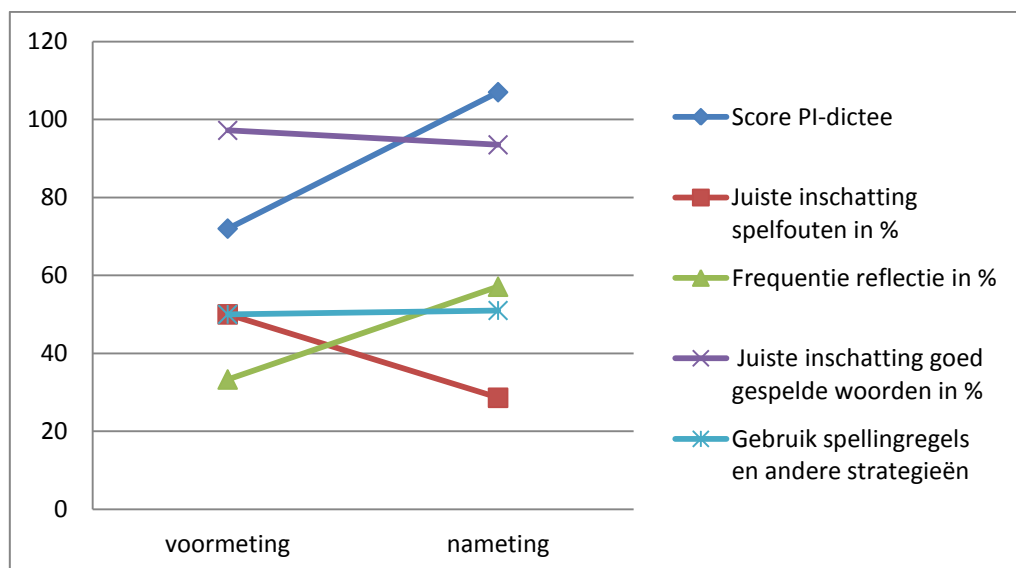
Leerling B. geeft zowel bij de voor- als bij de nameting aan het vaak vervelend te vinden als hij veel fouten heeft gemaakt in een dictee. De training heeft hier geen invloed op gehad. Ook bij leerling C. is geen verandering geconstateerd. De leerlingen A en D tonen wel een ander beeld. A geeft aan zich niet teleurgesteld te voelen, maar zich vaak te ergeren bij fouten. Leerling D heeft geen gevoelens van teleurstelling meer.

4.2.5 Onderzoeksgegevens per leerling

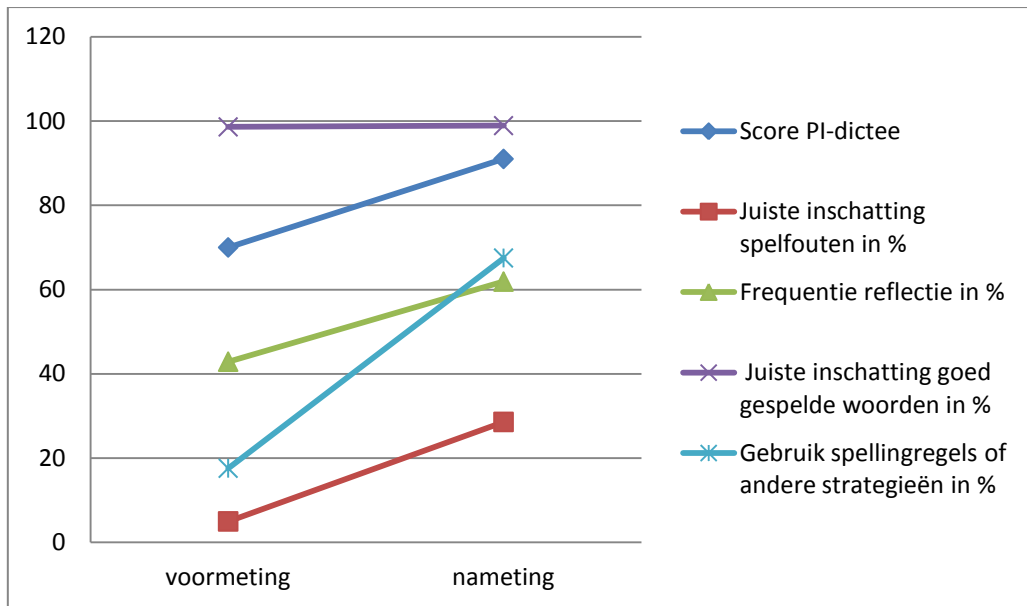
In deze paragraaf worden de resultaten van de spellingvaardigheid en het spellingbewustzijn bij zowel de voor- als nameting voor de afzonderlijke leerlingen in een grafiek geplaatst.



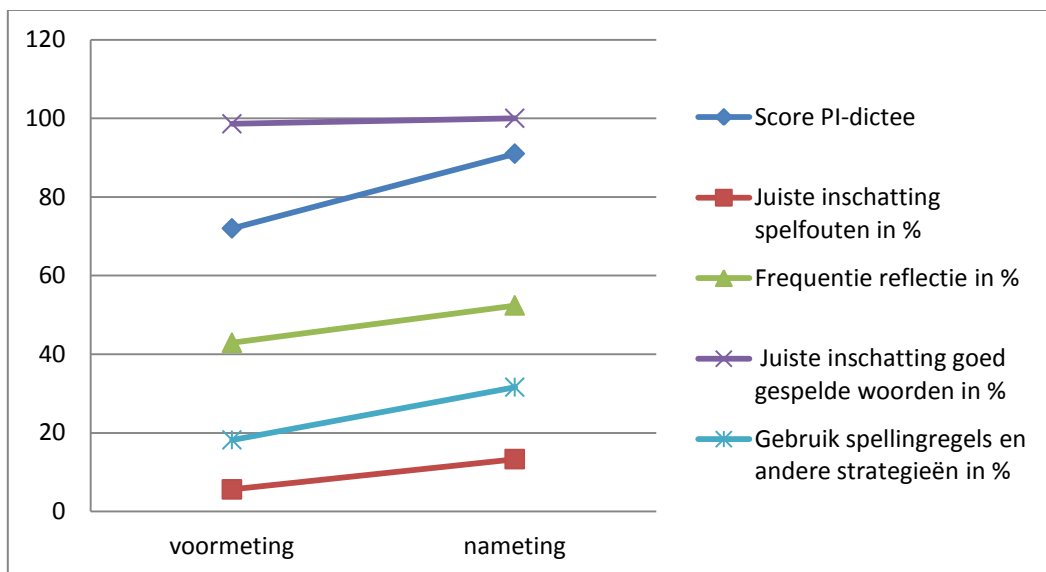
Leerling A



Leerling B



Leerling C



Leerling D

Uit de grafieken van de leerlingen A, C en D blijkt dat deze leerlingen op de onderzochte gebieden een stijgende lijn vertonen. Deze leerlingen schatten bij de nameting hun gespelde woorden beter in, reflecteren vaker en hebben een betere spellingvaardigheid. De grafiek van leerling B laat een gemixt beeld zien. Hij schat de geschreven woorden minder goed in, reflecteert vaker en laat een betere spellingvaardigheid zien.

4.3 Logboek

Na elke bijeenkomst is het logboek ingevuld. Specifieke onderwijsbehoeften zijn op deze manier gesignaleerd en de trainingsbijeenkomsten (met de aangeboden woorden) zijn daaraan aangepast. Een verslag van dit onderzoek is te vinden in bijlage 5. Bijlage 6 geeft een overzicht van de aangeboden woorden.

Het logboek geeft de volgende informatie:

Leerling	Reflectie tijdens de bijeenkomst	Teleurstelling of onzekerheid	Inzet	Reflectie n.a.v. de bijeenkomst	Spelling-bewustzijn	Bijzonderheden
A	Actief, zowel luisteren als praten.	geen	goed	Kan zowel metacognitieve vaardigheden als spelling-regels benoemen.	Maakt zichtbaar gebruik van stappenplan.	Auditief zwak: zegt woorden vaak verkeerd na. Verdelen in klankgroepen niet altijd correct. Enthousiast bij het kwartetspel.
B	Wordt in de loop van de training steeds actiever.	geen	goed	Benoemt spellingregels.	Maakt geen zichtbaar gebruik van stappenplan.	Uitspraak s/z is niet duidelijk. Heeft in het begin moeite om spellingregels te verwoorden.
C	Actief, zowel luisteren als praten.	geen	goed	Kan zowel metacognitieve vaardigheden als spelling-regels benoemen.	Maakt zichtbaar gebruik van stappenplan.	Leesproblemen. Zwakke diepte-concentratie van invloed op resultaat. Verdelen in klankgroepen niet altijd correct. Enthousiast bij het werken in teams en het kwartetspel.

D	Actief, zowel luisteren als praten.	geen	goed	Benoemt spellingregels.	Maakt af en toe zichtbaar gebruik van stappenplan.	Rugzakleerling PDD-NOS.
---	-------------------------------------	------	------	-------------------------	--	-------------------------

Uit het logboek kunnen geen objectieve gegevens gehaald worden met betrekking tot het aantal goed en fout geschreven woorden en de inschatting van de leerlingen daarbij. Aangezien er bij elke bijeenkomst scaffolding plaats gevonden heeft, hebben de leerlingen de desbetreffende woorden natuurlijk goed kunnen spellen en inschatten. De vormen van spellingbewustzijn zijn wel genoteerd, maar zijn vaak gestuurd en geïnitieerd door de onderzoeker.

Hoofdstuk 5 Data-analyse en conclusies

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken naar aanleiding van de resultaten van de voor- en nameting. Op deze wijze kunnen de onderzoeksvragen worden beantwoord.

5.1 Deelvraag 1

Hoe is de spellingvaardigheid van de zwakke spellers voor de training?

De vier spellers A, B, C en D behoren (volgens de handleiding van het PI-dictee) tot de 10% laagst scorende, zeer zwakke leerlingen (niveau E). Er blijkt een diversiteit aan fouten zichtbaar, zowel bij spellingsregels als andere categorieën.

Dit zijn leerlingen met een zwakke transfer (Boekaerts & Simons, 2007). Zij scoren bij de woorddictees van de methode (Taal actief, 1997) voldoende of goed, maar blijken problemen te hebben om geleerde kennis in andere situaties toe te passen (zie paragraaf 2.2.1). De didactiek van de gebruikte methode waarbij woorden worden aangeboden vanuit de oplossing en worden overgeschreven, is kennelijk niet geschikt voor deze leerlingen. Het onderstreept de opvattingen van Huizinga (2010), Janson (2005) en Schraven (2011) die hierin een belangrijke oorzaak zien van een zwakke transfer (zie paragraaf 2.3.2).

5.2 Deelvraag 2

Hoe is het spellingbewustzijn van de zwakke spellers voor de training?

Deze leerlingen gebruiken overwegend de strategie “dat weet ik” (figuur 4) en spellen dus meestal vanuit het geheugen. Er wordt weinig gebruik gemaakt van spellingregels en andere strategieën (figuur 6). Hun foutenbewustzijn is zwak. Ze hebben moeite om op het juiste moment te twijfelen aan de schrijfwijze van de woorden (figuur 3). Wel vindt er reflectie in meer of mindere mate plaats tijdens de taal- en spellinglessen (tabel 6 en 8).

Hiermee worden de opvattingen van zowel Minnaert (2001), Veenman (2006), het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2011) als het Protocol “Leesproblemen en Dyslexie” (2004) onderschreven. Zij menen immers dat leerlingen met leerproblemen meestal één bepaalde strategie hanteren die niet (altijd) geschikt blijkt te zijn en niet op zoek gaan naar een passende oplossingsstrategie (paragraaf 2.1.2). Ook het remediërend spellingprogramma “De-Zuidvallei” geeft aan dat bij zwakke spellers probleemherkenning moeilijk tot stand komt en verklaart hiermee de hierboven genoemde zwakke transfer (paragraaf 2.3.2).

Toch zijn er verschillen geconstateerd tussen de zwakke spellers. Leerling B heeft een groter foutenbewustzijn dan de andere zwakke spellers (A, C en D) en gebruikt meer spellingregels en andere categorieën. Vastgesteld kan worden dat de mate van twijfel gerelateerd is aan het gebruik van andere oplossingsstrategieën. Hiermee wordt de opvatting van Oepkes (2006) en het SLO (2011) in deze bevestigd (hoofdstuk 1).

Tevens valt hieruit te concluderen, dat zwakke spellers weliswaar een zwak foutenbewustzijn kunnen hebben, maar dat dit niet voor alle zwakke spellers van toepassing hoeft te zijn. Het geeft aanleiding tot de veronderstelling dat het foutenbewustzijn alleen geen goede voorspeller is voor de spellingvaardigheid. Andersom geredeneerd kan gesteld worden, dat een zwak foutenbewustzijn wél leidt tot een lagere spellingvaardigheid. Deze conclusie vormt een eerste aanwijzing van een verband tussen het spellingbewustzijn en de spellingvaardigheid (zie paragraaf 5.5). Omdat er bovendien een duidelijke relatie is geconstateerd tussen het foutenbewustzijn en gebruik van spellingregels en andere strategieën, is het advies van het Protocol “Leesproblemen en Dyslexie” (2004) om bij zwakke spellers het foutenbewustzijn te onderzoeken terecht.

5.3 Deelvraag 3

Welke effecten heeft de metacognitieve training op de spellingvaardigheid van deze spellers?

Deze metacognitieve training heeft bij alle vier leerlingen voor progressie gezorgd ten aanzien van hun spellingvaardigheid. Zij zijn volgens de handleiding van het PI-dictee minimaal één niveau hoger ingeschaald (tabel 3). De transfer is toegenomen. De foutenanalyse van de nameting bevestigt dit beeld (figuur 2). Met uitzondering van de spellingregel ten aanzien van de lange klank (open lettergreep), worden bij alle categorieën minder fouten gemaakt.

Het spreekt voor zich dat bij het reflecteren naar aanleiding van twijfel en fouten de meeste aandacht gaat naar de spellingregels en categorieën waar de leerlingen veel moeite mee hebben. Om die reden is aan de spellingregel met de lange klank relatief minder aandacht besteed (figuur 1). Het bevestigt de opvatting van Schraven (2011) dat herhaling een onmisbaar element is voor een effectieve spellingdidactiek (zie paragraaf 2.3.3).

Vastgesteld kan worden dat de transfer is toegenomen door aandacht te schenken aan metacognitie. De relatie tussen metacognitie en transfer, die in paragraaf 2.2.3 geconstateerd is, wordt door deze resultaten onderstreept.

5.4 Deelvraag 4

Welke effecten heeft de metacognitieve training op het spellingbewustzijn van deze spellers?

Ook in het spellingbewustzijn zijn veranderingen opgetreden. Zowel het foutenbewustzijn (figuur 3) als de mate van reflectie zijn toegenomen. Daarnaast blijkt de reflectie meer uitgebreid (tabel 9). In relatie hiermee is ook het gebruik van spellingregels en andere strategieën toegenomen (figuur 7). Geconcludeerd kan worden dat de metacognitieve training het spellingbewustzijn van de zwakke spellers heeft gestimuleerd. De mening van Minnaert (2001), Veenman (2006) en Paffen (2005) die stellen dat metacognitie gestimuleerd kan worden, is hiermee bevestigd.

Bij leerling B is, evenals bij de voormeting, een ander beeld zichtbaar (grafiek B). Hoewel de mate (tabel 6 en 7) en kwaliteit van zijn reflectie toegenomen is en hij als enige leerling meer bewust geworden is van de moeilijkheidsgraad van de verschillende dictees (figuur 4 en 5), blijkt het foutenbewustzijn kleiner te zijn geworden.

Een verklaring kan misschien gevonden worden uit het feit dat deze leerling door de training een betere kennis heeft opgedaan van de spellingregels. Uit het logboek blijkt (zie paragraaf 5.3), dat hij in het begin veel moeite had met het verwoorden van de spellingregels en zich vooral op de spellingregels richtte (reflectie). Een leerling die zich ervan bewust is meer kennis te hebben en daarbij ook vaker reflecteert, heeft het spellingproces beter onder controle. Zowel Ruijsenaars en Chesquiere (2009) als Tobias en Everson (2009) geven aan, dat een meer zelfregulerend gedrag bijdraagt tot meer autonomie en een hoger competentiegevoel. Dit zou bij leerling B misschien aanleiding gegeven kunnen hebben tot een vermindering van het twijfelen.

Uit het bovenstaande kan afgeleid worden dat zowel kennis als metacognitieve vaardigheden even belangrijk zijn voor leerprestaties. Dit onderzoek schaart zich daarmee achter de opvattingen van Ruijsenaars en van Luit (2007), die beide categorieën van kennis en vaardigheden even belangrijk vinden. Ook Fogarty (1992) en Hunter (1971) zien in kennis een belangrijke factor die de mate van transfer beïnvloedt.

De resultaten van leerling B geven tevens aanleiding tot de veronderstelling dat het spellingbewustzijn en het foutenbewustzijn toch los van elkaar gezien kunnen worden. Dit komt niet overeen met de conclusies in paragraaf 2.3.1. Reflectie vindt niet alleen plaats bij twijfel. Een leerling die woorden goed controleert en kennis heeft, kan immers zonder twijfel direct een (slordigheids)fout herkennen en verbeteren. Deze constatering is in overeenstemming met de opvattingen van Janssens (2000), die in zelfcorrectie een belangrijke factor ziet van het

spellingbewustzijn. Ook de zelfcorrectietraining van Willemen en Bosman (1998) is op deze visie gebaseerd. Geconcludeerd kan worden dat bij het spellingbewustzijn niet alleen het foutenbewustzijn van belang is, maar ook de mate en kwaliteit van de reflectie.

5.5 Deelvraag 5

Is er een verband waar te nemen tussen het spellingbewustzijn en de spellingvaardigheid?

Zowel tijdens de voor- als de nameting is een verband tussen het spellingbewustzijn en de spellingvaardigheid op verschillende manieren geconstateerd.

Hoewel niet beoogt met dit onderzoeksontwerp, blijkt tijdens de voormeting dat de gemiddelde spellers E en F een groter foutenbewustzijn (figuur 3) hebben dan de zwakke spellers en vaker spellingregels en andere strategieën (figuur 6) hanteren. Opmerkelijk is het feit dat ze zich ook meer bewust zijn van de moeilijkheidsgraad tussen verschillende soorten dictees dan de zwakke spellers (figuur 4). Vastgesteld kan worden dat zij een groter spellingbewustzijn hebben. Ook in paragraaf 5.2 wordt deze relatie tussen het foutenbewustzijn en de spellingvaardigheid al geconstateerd.

Deze resultaten komen overeen met de opvatting van Huizinga (2010) en het remediërend spellingprogramma “De Zuid-Vallei” (2000) die aangeven dat zwakke spellers een zwak spellingbewustzijn hebben (zie paragraaf 2.3.2 en 5.2).

De nameting brengt het verband nog eens aan het licht. De grafieken van de leerlingen A, C en D illustreren namelijk, dat een groter foutenbewustzijn samen gaat met een ander strategiegebruik, meer reflectie en een grotere spellingvaardigheid. De mening van Smits (2011), die stelt dat spelling geen strategisch proces is, wordt hiermee tegengesproken (zie paragraaf 2.3.4). Ofschoon goede spellers voornamelijk automatisch tot correcte spelling komen, is reflectie op het juiste moment onontbeerlijk. Geconcludeerd kan worden dat aandacht voor het spellingbewustzijn bij spellinglessen noodzakelijk is.

5.6 Hoofdvraag

Leidt het stimuleren van het spellingbewustzijn door middel van een metacognitieve training tot het vergroten van de spellingvaardigheid van zwakke spellers in de middenbouw van een reguliere basisschool?

Op deze vraag kan een bevestigend antwoord worden gegeven. Zowel het spellingbewustzijn als de spellingvaardigheid van de zwakke spellers blijken door de metacognitieve training te zijn toegenomen. Een verband tussen deze onderzoeksvariabelen is daarbij op verschillende manieren geconstateerd. Kennis en leerprestatie zijn nu (meer) met elkaar in balans. De transfer is toegenomen.

Daartoe blijkt het groepsgewijs reflecteren een doeltreffende instructiemethode te zijn. Hiermee worden de opvattingen van Schraven (2011), Vaurus (1999) Boekaerts (2007) en het Protocol “Leesproblemen en Dyslexie” (2004) in deze bevestigd. Tevens kan de theorie van het sociaal-constructivisme van Vygotski (Van der Veen, 2008) door dit onderzoek worden onderschreven. Metacognitieve reflectie blijkt inderdaad de “sleutel tot transfer” (Fogarty, 1992). De mening van Kohnstamm (2009), die stelt dat metacognitie pas op de middelbare school efficiënt ingezet kan worden, wordt niet door dit onderzoek onderschreven.

De resultaten bevestigen tevens de bevindingen van Paffen (2005) en Willemsen (1998) dat het reflecteren naar aanleiding van gemaakte fouten met leerlingen van 9 of 10 jaar goed mogelijk is. Er zijn geen tekenen van onzekerheid en/of teleurstelling waargenomen. Ook de leerlingen zelf geven in dit verband aan zich weinig anders te voelen ten opzichte van de voormeting (tabel 11). Aangezien de leerlingen deze spellinglessen beter waarderen dan de gangbare lessen (tabel 10) heeft het confronteren met fouten geen nadelige gevolgen voor de leerlingen gebracht. Tabel 5 geeft aan dat ook na de training bij meer dan 90 procent van de goed gespelde woorden niet getwijfeld wordt. De opvatting van Kohnstamm (2009), die beweert dat jongere leerlingen in de war komen als zij geconfronteerd worden met hun fouten, wordt dus niet bevestigd. Integendeel, er kan veel geleerd worden door het reflecteren naar aanleiding van fouten. De mening van zowel Winne en Nesbit (2009) als Newlands (2011) in deze wordt door dit onderzoek ondersteund.

Toch heeft niet iedere leerling even gevoelig op de training gereageerd. Bij leerling D zijn de effecten van de training ten aanzien van de spellingvaardigheid en het spellingbewustzijn minder groot (zie grafiek). De oorzaak hiervoor ligt waarschijnlijk in het feit dat deze leerling PDD-NOS heeft en het toepassen van geleerde kennis op alle gebieden moeilijk vindt. Voor deze leerling zou de aanpak van Smits (2011) via het automatiseren misschien een

geschiktere optie kunnen zijn (zie paragraaf 2.3.4). Het bevestigt de mening van de handreiking 1-Zorgroute (2007) dat iedere leerling zijn eigen onderwijsbehoeften heeft.

Hoofdstuk 6 Reflectie

In dit hoofdstuk vindt evaluatie plaats met betrekking tot de onderzoeksresultaten. Daarna wordt op het onderzoeksproces gereflecteerd. Hieruit vloeien aanbevelingen voort ten aanzien van de praktijkverbetering en vervolgonderzoek. Tot slot wordt aangegeven wat het onderzoek voor de onderzoeker zelf heeft betekend.

6.1 Evaluatie van het onderzoek

In dit onderzoek wordt het verband aangetoond tussen (het stimuleren van) het spellingbewustzijn en (het vergroten van) de spellingvaardigheid. Het groepsgewijs reflecteren naar aanleiding van gemaakte fouten of twijfel blijkt een doeltreffende methode voor zwakke spellers. Hier heb ik natuurlijk op gehoopt en mijn verwachting, zoals verwoord in hoofdstuk 1, is daarmee uitgekomen. Op de hoofdvraag is bevestigend antwoord gegeven. Dit geeft natuurlijk een geweldig gevoel.

Hoewel niet beoogt met het onderzoeksontwerp, is het mooi om verschillen in het spellingbewustzijn van zwakke en gemiddelde spellers daadwerkelijk in de praktijk ontdekt te hebben. Dit bevestigt wat er in de literatuur over het onderzoeksthema beschreven staat en bekrachtigt mijn antwoord op deelvraag 5. Belangrijk is ook het inzicht dat niet alleen het foutenbewustzijn, maar ook de mate en kwaliteit van de reflectie van grote invloed zijn op de spellingvaardigheid (zie paragraaf 5.4). En niet te vergeten de kennis van de spellingregels. Doordat de oorzaak van het zwakke spellen van leerling B. voornamelijk te wijten is geweest aan onvoldoende kennis van de spellingregels, ben ik mij ervan bewust geworden, dat ik er niet vanzelfsprekend vanuit mag gaan dat een leerling die naar een regel verwijst, deze ook kan verwoorden.

Een prachtig resultaat vind ik met name, dat de leerlingen deze spellingbijeenkomsten meer gewaardeerd hebben dan de gangbare lessen. Motivatie is immers de motor van het leren! Het enthousiasme van de leerlingen tijdens het kwartetten bijvoorbeeld is heerlijk geweest. Het gaf veel voldoening toen kinderen vroegen: “Mag ik het stappenplan ook in de klas gebruiken, juf?” Ze hebben blijkbaar het nut ervan ingezien. Ook is het fijn om van een ouder te horen, dat haar kind thuis veel over deze bijeenkomsten verteld heeft en bij het oefenen van het woordpakket de geleerde vaardigheden toepast.

Verder heb ik genoten van het zelfstandig reflecteren in teamverband. Het geeft voldoening om kinderen samen te zien discussiëren over de schrijfwijze van een woord. “Oh ja, jij hebt gelijk” of “Waarom dan?” heb ik regelmatig gehoord. Bovendien bleken ze geen problemen te hebben met de aandacht voor hun fouten. Ik ben daarbij zeer alert op geweest om de

juiste feedback te geven. Toch was dat lastig. Tijdens de eerste bijeenkomst werd ik me bewust dat de aandacht niet alleen naar de fouten in een woord moet gaan. We hadden juist een spelfout van leerling C besproken en wilden weer verder gaan, toen hij opmerkte: "Maar dát stukje heb ik goed, hè, juf?" Inderdaad had hij de rest van het woord, met gebruik van een andere spellingregel, wel goed geschreven. Ik heb me toen gerealiseerd, dat feedback gegeven moet worden over het gehele woord, waarbij ook de goede punten benoemd moeten worden. Het toepassen van fase 3 en 4 (zie paragraaf 2.3.5) van het didactisch coachen (Casteleijns, 2011) bleken hierbij vanaf het begin een grote invloed te hebben gehad op mijn feedback tijdens de rest van de training.

Bij deze resultaten kunnen echter enkele kanttekeningen worden geplaatst. Er is geen sprake van een controlegroep (zie paragraaf 3.2). Tevens is het aantal deelnemers aan dit onderzoek klein. Bovendien moet er rekening mee worden gehouden, dat metingen slechts momentopnames zijn. Dit gaat ten koste van de betrouwbaarheid (Baarda, 2006; Harinck, 2010; Kallenberg, 2006).

6.2 Reflectie op het onderzoeksproces

Om gestructureerd terug te kunnen kijken naar mijn handelen als onderzoeker, heb ik gebruik gemaakt van de reflectiecyclus van Korthagen (info.nu, 2012). Deze cyclus bestaat uit de volgende fasen.

Fase 1: Handelen

Dit onderzoek bestond uit een scala van activiteiten. Vanuit de aanleiding van dit onderzoek is het onderzoeksdomein afgebakend, literatuuronderzoek gedaan en de doelgroep samengesteld. Er heeft een voormeting, een metacognitieve training en een nameting plaatsgevonden. Met de resultaten zijn tenslotte conclusies getrokken, waarbij onverwachte opbrengsten verder zijn onderzocht. Tijdens het onderzoek is er veel contact geweest met ouders, collega's, IB-er, critical friends en begeleider.

Fase 2: Terugblikken op het handelen

Het afbakenen van het onderzoekdomein was lastig. Het onderzoeken van transfer bij spelling naar zowel onbekende woorden (SVS en PI-dictee) als naar een andere context (stellen) leek me interessant, maar zou het onderzoek te breed maken. Achteraf blijkt alleen het onderzoek naar transfer bij onbekende woorden al breed genoeg te zijn geweest, omdat hierbij de spellingvaardigheid en het spellingbewustzijn op verschillende manieren (methode- en bronnentriangulatie) onderzocht is. Ik heb de daarvoor benodigde tijd enorm onderschat.

Het literatuuronderzoek heeft mij de weg gewezen naar een doelgericht plan van aanpak. Aangezien veel literatuur in dezelfde richting wees, gaf me dat zelfvertrouwen. Tegengestelde opvattingen in de literatuur hebben me alert gemaakt op bepaalde aspecten van het onderzoek, zoals bijvoorbeeld het reflecteren naar aanleiding van fouten.

De afname van het PI-dictee met daarbij het diagnostisch onderzoek heeft te veel tijd in beslag genomen. De concentratie van twee leerlingen werd na enkele blokken minder. Beiden hebben tegen de nameting opgezien. Om deze meting onder dezelfde omstandigheden te houden is er toch voor gekozen om het PI-dictee weer in één keer af te nemen.

Juist de onverwachte opbrengsten hebben mij geïntrigeerd. In paragraaf 6.1 wordt al verteld welke opbrengsten verder onderzoek na het afvallen van de gemiddelde spellers gebracht heeft. Een ander voorbeeld hiervan is de constatering dat leerling B, ondanks een relatief hoog foutenbewustzijn een zwakke speller bleek te zijn. Dit gegeven heeft mijn conclusies uit hoofdstuk 2 in eerste instantie volledig op de kop gezet. Door me na de training nog eens te verdiepen in alle opbrengsten van deze leerling en de literatuur erop na te lezen, ben ik tot een verklaring gekomen. Puzzelstukjes vallen in elkaar en het lijkt dan zo logisch, dat ik me afvraag waarom ik daar niet eerder bij stil heb gestaan.

Video-opnamen en geluidsopnamen bleken een geweldig hulpmiddel tijdens het diagnostisch onderzoek en de training. Het hield de handen vrij en heeft mij een gevoel van rust gegeven. Bovendien is het onmisbaar gebleken bij het analyseren en evalueren van metingen en bijeenkomsten. Men kan het immers terugspelen zo vaak men wil.

Het betrekken van mensen bij het onderzoek heeft een ondersteunende en motiverende werking voor mij gehad. Ouders gaven toestemming voor het onderzoek. De samenwerking met IB-er, critical friends en begeleider is naar wens verlopen. De IB-er heeft de video-opnamen van de voor- en nameting geanalyseerd en is tot dezelfde conclusies te komen als de onderzoeker. Andere collega's toonden zich voortdurend geïnteresseerd. De critical friends en begeleider hebben ondersteuning verleend en feedback gegeven tijdens elke fase van het onderzoek.

Feedback is voor mij een krachtig hulpmiddel gebleken om mijn onderzoeksproces te sturen. Vaak is een poosje van bezinking nodig geweest voor ik daadwerkelijk heb ingezien wat de bedoeling van sommige op- en aanmerkingen is geweest. Ik heb dan vastgezet in bepaalde ideeën en opvattingen. Moeilijk voor mij is met name het structureren van een verslag. Als er veel onderzoeksgegevens zijn, is het lastig om deze overzichtelijk weer te geven. Door het geven van feedback aan mijn critical friends heb ik op mijn eigen onderzoek

kunnen reflecteren. Door het vergelijken van de onderzoeken heb ik ideeën opgedaan en bewuste keuzes kunnen maken.

Fase 3: Bewust worden van essentiële aspecten

Ik ben tot het inzicht gekomen, dat een goede voorbereiding erg belangrijk is voor het doen van onderzoek. Het afbakenen van het domein en het onderzoeken van de literatuur geeft structuur aan je gedachten en een basis om te gaan handelen. Ook al heb je alles nog zo mooi in gedachten, soms loopt iets in de praktijk toch wat anders. Het maakt reflectie noodzakelijk. Onverwachte opbrengsten daarentegen zijn juist prachtige kansen binnen een onderzoek. Zij kunnen zorgen voor een open blik en nieuwe ideeën. Het nodigt uit tot dieper onderzoek. Dat is, naar mijn mening, de essentie van onderzoek doen. Het betrekken van andere mensen bij het onderzoek blijkt een onmisbaar element voor ondersteuning en feedback. Een kritische blik is nodig voor een goed onderzoek(sverslag) en ondersteuning is vooral fijn voor een onervaren onderzoeker. Ik ben tot de conclusie gekomen dat ik het meest leer als ik eerst over iets kan nadenken en het daarna in de praktijk toepas. Het maakt duidelijk dat mijn leerstijl volgens de psycholoog Kolb (Thesis, n.d.), die van een “bezinner” is.

Fase 4: Formuleren van handelingsalternatieven

Een eventueel volgend onderzoek zal ik vanaf het begin bewust “klein” houden. Om een klein domein goed te onderzoeken is veel tijd nodig. Verder zal ik ermee rekening houden dat een meting niet te lang mag duren. Een “proef”-meting kan hier eenvoudig uitsluitel over geven.

6.3 Aanbevelingen voor praktijkverbetering

Uit dit onderzoek blijkt, dat het stimuleren van het spellingbewustzijn van groot belang is voor een goede spellingvaardigheid. De aandacht die door onderzoekers, deskundigen en nieuwe taalmethodes momenteel aan het foutenbewustzijn besteden is dus zeker noodzakelijk. Naar mijn mening is dit echter niet genoeg. Om het spellingbewustzijn als geheel te stimuleren is ook aandacht nodig voor de mate en wijze van het reflecteren.

Bij de keuze van een nieuwe taal- of spellingmethode op de betrokken school is het belangrijk om hiermee rekening te houden. Instructietechnieken (modellen, scaffolding en directe uitleg), werkvormen en oefeningen kunnen hieraan tegemoet komen. Een belangrijke factor daarbij is het auditief aanbieden van woorden. Het overschrijven van woorden hoeft dan niet meer zoveel plaats in te nemen. Blijkt dit niet mogelijk, dan adviseer ik het team om

elke week een aantal woorden auditief aan te bieden en hier samen met de groep op te reflecteren. Dit vraagt echter een goede kennis van de spellingleerlijn.

Uit dit onderzoek blijkt tevens dat zwakke spellers gebaat zijn bij een metacognitieve training om het spellingbewustzijn te stimuleren. Een belangrijk gegeven voor alle leerkrachten, IB-ers en RT-ers. Om kinderen met spellingproblemen te helpen is het samen reflecteren in een klein groepje naar aanleiding van gemaakte fouten of twijfel een geschikte methode.

6.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Het onderzoek geeft tevens aanleiding tot het stellen van enkele vervolgvragen:

- De in paragraaf 6.1 genoemde kanttekeningen maken vervolgonderzoek op betrouwbaarheid van de resultaten noodzakelijk.
- Zijn deze resultaten ook herkenbaar in een andere context? Vindt er transfer naar het stellen plaats? Terugkijkend naar de aanleiding van het onderzoek, bleek het verlies van transfer zichtbaar te zijn bij zowel dictees met onbekende woorden (SVS) als bij het stellen. Dit laatste is nog niet onderzocht.
- In hoeverre is er sprake van duurzame verandering ten aanzien van het spellingbewustzijn en de spellingvaardigheid?
- Welke effecten ten aanzien van de spellingvaardigheid en het spellingbewustzijn kunnen gesignaleerd worden bij gemiddelde spellers die een zelfde metacognitieve training volgen?
- Kunnen metacognitieve trainingen ook bij leerproblemen op ander gebied compenserend werken?

Vervolgonderzoekers wordt daarbij aangeraden om zich van te voren goed te verdiepen in literatuur en voorgaand onderzoek. Dat blijkt een goede basis te zijn. Zoek vooral verder bij de onverwachte opbrengsten.

6.5 Betekenis onderzoek voor onderzoeker

Door dit onderzoek ben ik me ervan bewust geworden hoe belangrijk het spellingbewustzijn is in relatie tot de spellingvaardigheid. Ik weet nu hoe ik dit kan onderzoeken en stimuleren. Als toekomstige RT-er zal dat in de toekomst een onmisbaar element zijn bij mijn behandeling van zwakke spellers. Als groepsleerkracht zal ik veel (meer) aandacht besteden aan het spellingbewustzijn en als teamlid de interesse hiervoor aanmoedigen en toejuichen. Goed voorbeeld doet goed volgen!

Literatuur

- APS.nl (2008) *Fogarty: Metacognitie en transfer*. Verkregen op 7 november 2011, via www.aps.nl/NR/rdonlyres/.../FogartyMetacognitieenttransfer.PDF
- Baarda, D. B. & De Goede, M. P. M. (2006). *Basisboek Methoden en Technieken*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Boekaerts, M. ,& Simons, P. (2007). *Leren en instructie*. Assen; Van Gorcum.
- Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Verkregen op 3 maart 2012, via [www.fontysmediatheek.nl/.../Boerman, R-1-. \(2008\) Ethische ...](http://www.fontysmediatheek.nl/.../Boerman_R-1-_.(2008)_Ethische_...)
- Bosman, A. M. T. (2004). *Leren spellen. Slimme oefeningen en het bevorderen van het spellingbewustzijn*. Verkregen op 7-11-2011 van www.annabosman.eu/documents/Bosman2004b.pdf
- Braams, T. (1996). *Dyslexie, een complex taalprobleem*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Brinkman, J. (2008). *Beroep op onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (2011). *Evalueren om te leren*. Bussum: Coutinho.
- Centrum Educatieve Dienstverlening. (2010). *Spelling in de lift*. Baarn: ThiemeMeulenhoff.
- COTAN. (2012). *Cotan documentatie*. Verkregen op 21 januari 2012 via <http://www.cotandocumentatie.nl/>
- CITO. (n.d.). *Toetswijzer*. Verkregen op 21 januari 2012, via <http://www.toetswijzer.nl/>
- Clijsen, A. (2007). *Handreiking 1-Zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs*. LCO: WSNS plus en KPC Groep.
- De Geus, M., Van den Heuvel, F., Janssen, M., Van Ooijen, M., & Peeters, G. (2005). *Taal actief: Handleiding spelling*. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Encyclo (n.d.). *Ethiek*. Verkregen op 15 januari 2012, via www.encyclo.nl/begrip/ethiek
- Engle, R.A., Nguyen, P.D. & Mendelson, A. (2010). *The influence of framing on transfer: initial evidence from a tutoring experiment*. Verkregen op 18 november 2011 van <http://www.cideronline.org/podcasts/pdf/7.pdf>
- Faber, S. (2011). *Formulieren spellingonderzoek*. Verkregen op 15 januari 2012 van www.dyslexiebeleid.nl.
- Fontys. (n.d.). *Facetten van leraargedrag in relatie tot competentieontwikkeling van leerlingen*. Verkregen op 18 januari 2011 van <https://portal.fontys.nl/instituten/oso/Remedial%20Teaching%20Primair%20Onderwijs/Documents%20GLRT01/GLRT01-02%20A.%20Facetten%20van%20leraargedrag%20leerlingen-1.pdf>

- Geelhoed, J., & Reitsma, P. (2000). *PI-dictee*. Duivendrecht: Swets & Zeitlinger.
- Harinck, F. (2010), *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Huizinga, H. (2010). *Spelling. Taal & Didactiek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Hunter, M. (1995). *Teach for transfer*. Thousands Oaks, California: Corwin Press.
- Info.nu.(2012). *Reflectie Korthagen*. Verkregen op 30 april 2012 via <http://educatie-en-school.info.nu/diversen/62449-reflectie-korthagen.html>
- Jacobse, A. (2011). *Meten van metacognitieve vaardigheden bij probleemoplossend rekenen in de basisschool*. Verkregen op 11 december 2011 van <http://www.ord2011.nl/sessiondetail.asp?conferenceID=1&entryID=352>
- Janssens, H. (2000). *De 5 hoofdproblemen bij spellen: Eindelijk opgelost!* Eindhoven: SON opleidingen.
- Janson, D. (2011). Opbrengstgerichte spellinglessen. *Jeugd in School en Wereld*, juni 2011, 12 -15.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2009). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kohnstamm, R. (2009) *Kleine ontwikkelingspsychologie II, de schoolleeftijd*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum. Verkregen op 18 november 2011 van <http://fontys.summon.serialssolutions.com/nl-NL/search?s.q=kohnstamm+ontwikkelingspsychologie&spellcheck=true>
- Learnweb. (n.d.). *Ten Tools for Teaching for Transfer*. Verkregen op 7 november 2011, via learnweb.harvard.edu/alps/thinking/.../10tips.doc
- Minnaert, A. (2001). *Metacognitie en leerproblemen*. Verkregen op 29 oktober 2011, via <http://users.skynet.be/lieven.coppens/nieuwsbrief002.pdf>
- Nelissen, J.M.C. (2007). *Recent onderzoek naar transfer*. Verkregen op 7 november 2011, van www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/6942.pdf
- Newlands, M. (2011). *Intentional Spelling: Seven Steps to Eliminate Guessing*. Verkregen op 7 december 2011 van http://www.bobheist.com/Intentional_Spelling.pdf
- Oepkes, H. (2006). Het diepgewortelde verlangen te houden van spellingfouten. *Jeugd in School en Wereld*, jaargang 91, 24-38.
- Onderwijs maak je samen.(n.d.). *Krachtig leren metacognitie en transfer*. Verkregen op 29 oktober 2011. via www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/leren/krachtig-leren-metacognitie-en-transfer.
- Onderwijs.Vlaanderen.be (n.d.) Verkregen op 18 november 2011, via http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/buitengewoon/buitengewoon_basis/type8/uitgangspunten/t8lluit.htm

- Oosterheert, J.J., & Pontfoort., W. (1997). *Eigenwijzer lezen en spellen*. Baarn: Bekadidact.
- Paffen, R., & Bosman, A.M.T. (2003). *Spellingbewustzijn: Weten wat je weet en weten wat je niet weet*. Verkregen op 13 september 2011 van www.annabosman.eu/documents/PaffenBosman2005.pdf 13-09-2011.
- Paffen, R. & Bosman, A.M.T. (2005). Spellingbewustzijn kan met een korte training gestimuleerd worden. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 44. 388 -397.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., & Ghesguière. (2002). *Dyslexie en dyscalculie: ernstige problemen in het leren lezen en rekenen; Recente ontwikkelingen in onderkenning en aanpak*. Leuven/Leusden: Acco.
- Ruijsenaars, W., & Van Luit, H. (2007) Domeinen van functioneren van leerlingen. In Verschueren, K. & Koomen, H. (Eds.) *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding* (p.p. 43-56). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Schraven, J.L.M (2011). Zo leer je kinderen (lezen en) spellen. *Tijdschrift Taal*, 3, 58-60
- Serra & Metcalfe. (2009). Effective Implementation of Metacognition. In D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. & Graesser (Eds.) *Handbook of metacognition in education*. (pp. 278-299). New York: Routledge.
- SLO. (2011) *Spelling als maatschappelijk verschijnsel*. Verkregen op 25 oktober 2011, via <http://basistaal.slo.nl/Spellen/Doelen/k/>
- SLO. (2011) *Spellen: Tips*. Verkregen op 10 november 2011, via <http://basistaal.slo.nl/Spellen/Tips/a/>
- Smits, A. (2006). *Retentietraining, als spelling niet lukt toch spelling leren*. Verkregen op 12 december 2011 van [Retentietraining als spelling niet lukt toch spelling leren.ikhebdyslexie.files.wordpress.com/.../](http://Retentietraining%20als%20spelling%20niet%20lukt%20toch%20spelling%20leren.ikhebdyslexie.files.wordpress.com/.../)
- Stichting Schoolbegeleidingsdienst De Zuid-Vallei. (2000). *Handleiding Remediërend Spellingsprogramma*. 's Hertogenbosch: Giralis, partners in onderwijs.
- Tammes, A. & De Blauw, A. (2011) Investeer in interactievaardigheden. *Jeugd in School en Wereld*, 1, p.18-21.
- Thesis. (n.d.) *Vier leerstijlen van Kolb*. Verkregen op 22 mei 2012 van <http://www.thesis.nl/kolb/>
- Tidyman, W. F. & Brown, H. A. (1917). The Extent and Meaning of the Loss in "Transfer" in Spelling. *The Elementary School Journal*, 210–214. Verkregen op 18 september 2011 van <http://www.jstor.org/stable/10.2307/994068>.

- Tobias, T. & Everson, H. (2009). The importance of knowing what you know. In D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. & Graesser (Eds.) *Handbook of metacognition in education* (pp. 107-128). New York: Routledge.
- Tule.slo. (n.d.). *Nederlands Kerndoel 8: Toelichting en verantwoording*. Verkregen op 7 november 2011, via tule.slo.nl/Nederlands/bestand/P-L08.pdf
- Van den Bosch, L., Gillijns, P., Krom, R. , & Moelands, F. (1993). *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid*. Arnhem: Cito.
- Van den Heuvel, F., Huijbregts, C., & Peeters, G. (1997). *Taal actief: Woordspel*. Den Bosch: Malmberg.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van der Veen, T., & Van der Wal, J. (2008). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van Parreren, C.F. (1989). *Leren op school*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vauras, M., Kinnunen, R., & Rauhanummi, T. (1999). The role of metacognition in the context of integrated strategy intervention. *European Journal of Psychology of Education*, no. 4, p 555-569
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). *Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations*. Verkregen op 18 november 2011 van <http://www.csuchico.edu/~nschwartz/Veenman%20Metacognition.pdf>
- Wentink, H., & Verhoeven, L. (2004). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5 – 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wikipedia. *Metacognitie*. Verkregen op 14 september 2011, via <http://nl.wikipedia.org/wiki/Metacognitie>
- Willemen, M., Bosman, A.M.T., & Van Hell, J. (2002). Leren stellen en niet vergeten correct te spellen. *Tijdschrift voor remedial teaching*, 2002/1, 22-25.
- Winne, & Nesbit. (2009). Supporting Self-Regulated Learning with Cognitive Tools. In D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. & Graesser (Eds.) *Handbook of metacognition in education* (pp. 259-278). New York: Routledge.

Bijlage 1 Observatielijst

Formulieren spellingonderzoek

OBSERVATIES TIJDENS DICTEEAFNAME: werkwijze leerling

formulier 1

Naam leerling _____ Groep _____

Spellingonderzoek gedaan door _____ Op datum _____

Afgenomen dictee(s) _____ (bijv. methode, PI, Cito).

Toelichting

Gebruik dit observatieformulier bij een gewone dicteefname of tijdens een diagnostisch spellinggesprek. In dat tweede geval gebruik je formulier 1 bij de eerste afname. Daarna vraag je aan de leerling per woord of hij denkt dat het woord goed of fout is geschreven (gebruik daarbij formulier 2). Verwerk de aangekruiste informatie in het onderzoeksverslag. Het zijn 'bevorderende en belemmerende factoren' voor een handelingsplan.

Algemeen

Hoe was de inzet van de leerling tijdens het dictee? goed – matig – niet zo goed

Tijdens het dictee (kruis aan wat van toepassing is)

- | | | | |
|--|---|---|-----------------------|
| O

S | [| De ll. luistert aandachtig naar de dicteewoorden | ☐ |
| | | De ll. herhaalt het woord hardop | ☐ |
| | | De ll. herhaalt het woord fluisterend of in zichzelf | ☐ |
| | | Als de ll. het woord herhaalt is de uitspraak ervan niet (helemaal) goed | ☐ |
| | | De ll. gaat merkbaar na welke spellingmoeilijkheid in het dicteewoord zit | ☐ |
| | | De ll. verdeelt het woord merkbaar in klanken of klankgroepen | ☐ |
| | | De ll. verdeelt het woord merkbaar in betekenisvolle woorddelen | ☐ |
| | | De ll. onderscheidt merkbaar voor- en achtervoegsels | ☐ |
| | | Als de ll. een woord analyseert doet hij dat op correcte wijze | ☐ |
| | | De ll. aarzelt vaak bij het opschrijven | ☐ |
| | | De ll. lijkt de woorden zonder na te denken op te schrijven | ☐ |
| | | De ll. verbetert spontaan geschreven woorden | ☐ |

De ll. gebruikt merkbaar bepaalde spellingregels ☐

Zo ja: welke spellingregels? Noteer:

Na het dictee

- | | | | |
|----------|---|---|-----------------------|
| C | [| De ll. leest de woorden over | ☐ |
| | | De ll. verandert spontaan woorden | ☐ |
| | | Bij een verbetering past de ll. merkbaar een bepaalde spellingregel toe | ☐ |

Zo ja: welke spellingregel

Opmerkingen of aanvullingen

Sipke Faber

Bijlage 2 Vragenlijst

SPELLING

Naam: _____

datum: _____

NEE	BEETJE WEL/BEETJE NIET										JA
1. Als ik zie dat we met spelling bezig gaan vind ik dat leuk.											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
											
2. Ik vind de gewone woordendictees gemakkelijk.											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
											
3. Ik vind de andere dictees gemakkelijk.											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
											

Zet een cirkel om het woord dat bij jou past:

1. Als ik iets moet schrijven let ik op of ik de woorden goed schrijf.

nooit, soms, vaak, altijd

2. Ik twijfel over de spelling van een woord.

nooit, soms, vaak, altijd

3. Als ik niet weet hoe ik een woord moet schrijven zoek ik hulp.

nooit, soms, vaak, altijd

4. Als ik iets fout geschreven heb, vind ik dat vervelend.

nooit, soms, vaak, altijd

5. Als ik bij een woordendictee een woord hoor, ga ik eerst nadenken of ik weet hoe het woord geschreven moet worden.

nooit, soms, vaak, altijd

6. Ik twijfel bij een gewoon woordendictee over de spelling van een woord.

nooit, soms, vaak, altijd

7. Ik twijfel bij een ander dictee over de spelling van een woord.

nooit, soms, vaak, altijd

8. Als ik klaar ben met het schrijven van een woord tijdens een dictee, bekijk ik het nog eens om te zien of ik het goed geschreven heb.

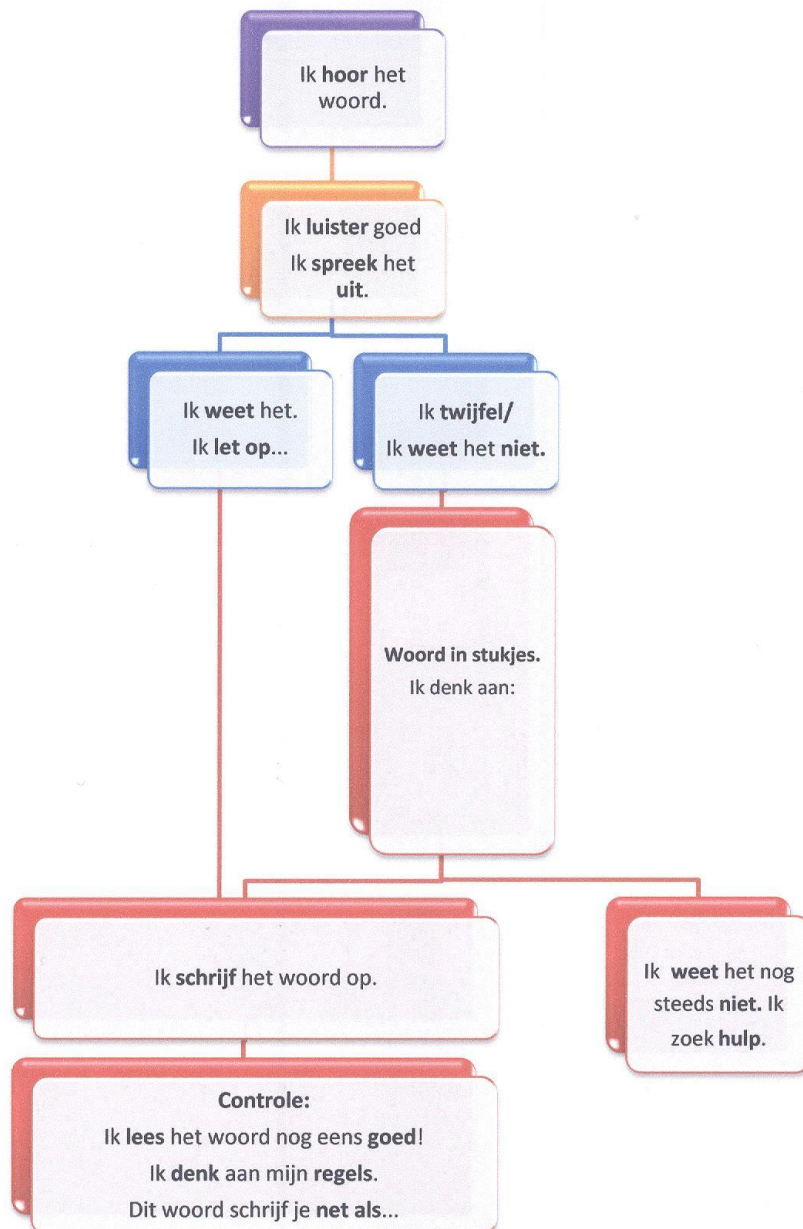
nooit, soms, vaak, altijd

9. Als ik veel fouten in een dictee heb, ben ik teleurgesteld.

nooit, soms, vaak, altijd

Bijlage 3 Stappenplan

SPELLING (Naam)



Bijlage 4 Logboek

LOGBOEK SPELLING

NAAM:

BIJEENKOMST :

DATUM:

Reflecteren tijdens de bijeenkomst:

- 1) Luisteren naar anderen:
 - De leerling reageert op wat anderen zeggen.
 - De leerling laat merken te begrijpen wat er bedoeld wordt.
- 2) Praten met anderen:
 - De leerling kan antwoord geven op vragen.
 - De leerling kan duidelijk maken wat hij/zij bedoelt.
 - De leerling is actief betrokken bij de reflectie.

Reflecteren naar aanleiding van de bijeenkomst:

- De leerling kan benomen wat hij/zij geleerd heeft.
- De leerling weet wat hij/zij nog moeilijk vindt.

Gevoelens onzekerheid/teleurstelling:

- Het kind vertoont geen merkbare onzekere of teleurgestelde reactie op zijn/haar fouten. (huilen/stil/boos/veel vragen)
- Het kind gaat niet onnodig twijfelen bij bekende woorden. (veel oranje kleuren)

Spellingbewustzijn:

Het kind maakt merkbaar gebruik van het stappenplan bij

- Oriëntatie
- Sturing
- Zelfcontrole

Formulier spellingbewustzijn

Aantal goed ingeschatte (groen) en goed gespelde woorden:

Bijzonderheden:

- Inzet:
-
-
-

Bijlage 5 Verslag van de training

De training heeft uit 6 bijeenkomsten bestaan. Elke bijeenkomst begon met een terugblik op de vorige bijeenkomst. Vervolgens is het doel van de bijeenkomst en het stappenplan (zie bijlage 3) met de metacognitieve vaardigheden en de individuele spellingsregels besproken. Na modellering van enkele woorden zijn de woorden, in blokken van 5, auditief aangeboden. Door middel van de stoplichtmethode hebben de leerlingen aangegeven hoe ze de door hen gespelde woorden inschatten. Dit is de basis voor de reflectie geweest. Gevraagd is naar hun werkwijze en gedachtegangen. Waar nodig is gestuurd en geholpen (scaffolding). Aan het einde van elke les hebben de leerlingen aangegeven wat ze die keer geleerd hebben en wat ze nog moeilijk vonden.

Bijeenkomst 1:

Om de leerlingen opmerkzaam te maken op hun foutenbewustzijn zijn de resultaten van het PI-dictee bekeken en is een koppeling gelegd naar de kleuren die de leerlingen hun fout gespelde woorden gegeven hadden. Door een aantal woorden van het PI-dictee nogmaals aan te bieden en daarna te vergelijken is geprobeerd de leerlingen er zich bewust van te laten worden dat deze manier van aanpak effect heeft. Er is daarbij nadruk gelegd op de oriëntatie door de kinderen de stoplichtmethode ook vooraf te laten uitvoeren (fragment op voorblad). Zo werden ze “gedwongen” om zich op het woord te oriënteren.

Bijeenkomst 2:

Tijdens deze bijeenkomst heeft het sturen centraal gestaan. De woorden zijn daarbij in klankstukken verdeeld. Voor de leerlingen A en C bleek dit lastig. Omdat het aanbieden en reflecteren op 30 woorden tijdens de eerste bijeenkomst teveel tijd in beslag nam en dit ten koste ging van de concentratie is het aantal woorden teruggebracht tot 20.

Bijeenkomst 3:

De leerlingen zijn in twee teams van twee leerlingen ingedeeld. Na elk blok van 5 woorden reflecteerden de leerlingen binnen elk team met elkaar en schreven de woorden daarna nogmaals op. Dit had een tweeledig doel: het stimuleren van de motivatie en het op gang brengen van zelfstandige reflectie. Ook tijdens deze bijeenkomst werd vooral de nadruk gelegd op het sturen, waarbij de woorden in klankstukken verdeeld werden. Om de leerlingen uit te dagen, zijn vanaf deze bijeenkomst ook spellingcategorieën toegevoegd die dit jaar in de klas behandeld zijn, maar waarvan het desbetreffende blok (nog) niet tijdens de voormeting aan bod kwam (zone naaste ontwikkeling van Vygotsky, zie paragraaf 2.1.3).

Bijeenkomst 4:

Dit keer is er in andere teams gewerkt. Omdat bij de vorige bijeenkomst bleek dat er niet precies geluisterd werd naar de woorden is tijdens deze bijeenkomst hier veel aandacht aan besteed. Het woord werd om de beurt nagezegd en eventueel gecorrigeerd.

Bijeenkomst 5:

Het controleren heeft centraal gestaan. De leerlingen bleken vaak over de fout heen te lezen. Scaffolding (zie paragraaf 2.1.3) was hierbij noodzakelijk. Tot slot is er een begin gemaakt met het maken van een spellingkwartet. De leerlingen overlegden op deze manier welke woorden bij welke categorieën pasten. Tevens had het tot doel de motivatie te stimuleren.

Bijeenkomst 6:

Deze laatste bijeenkomst was de voorbereiding op de nameting. De woorden werden niet meer hardop nagesproken en in klankgroepen verdeeld. De leerlingen werden geacht dit zelfstandig te doen. Waar nodig werd gestuurd en ook de reflectie vond plaats. Tot slot is het spellingkwartet gespeeld.

Bijlage 6 Aangeboden woorden

Bijeenkomst 1

zwaard koffie
geeuw glazen
muren kantoortje
tree barstensvol
dieven angstig

sommige voetstappen
stro verkeerd
eeuwig vriendinnen
hitte lelijk
tekeningen banaan

bestemming
luidruchtig
gelukkig
mededeling
schreeuwerig

artikel
slechtste
houthakker
hoofdstad
soldaten

Bijeenkomst 2

voorstelling
menu
gisteravond
juli
limonade

geweldig
evenwicht
verbazing
aandachtig
nauwkeurig

vuurrood
nachthemd
intussen
vriendje
sigaretten

zwaailicht
kapotte
menselijk
vijfentwintig
potloodje

Bijeenkomst 3

medelijden
idee
ontwikkelen
bediende
garage

kaartspelletje
sirene
washandje
applaus
prachtig

ongeveer
oppasser
zeemeeuw
ontzettend
veldmuizen

verwachting
mogelijkheid
verstandig
zweefvliegtuig
puddinkje

Bijeenkomst 4

koffertje
waarheid
interessant
tenminste
programma

bemannig
politie
zeventig
schitterend
nieuwbouw

etalage
bezetting
nodig
dominee
verschrikkelijk

verbandtrommel
kostbare
roodborstje
druiven
sluw

Bijeenkomst 5

marine
oppervlakte
eilandje
Annemarie
kettinkje

wolven
glazenwasser
repetitie
schreeuw
achttien

mandje
regenachtig
bagage
kanarie
traditie

schuw
zachtheid
middelpunt
brandbare
elektrisch

Bijeenkomst 6

kettinkje
wereldnieuws
vrolijk
ruzie
horloge

tunneltje
grappige
gladheid
's nachts
kieuwen

beleefdheid
's morgens
etage
prachtig
lammetje

geheimzinnig
brievenbus
paardje
televisie
logisch