

Logopediepraktijk
Van der Cingel
Stadshagen

Trea van der Cingel
Logopedist-dyslexiespecialist

Koperslagerstraat 19
8043 EL ZWOLLE

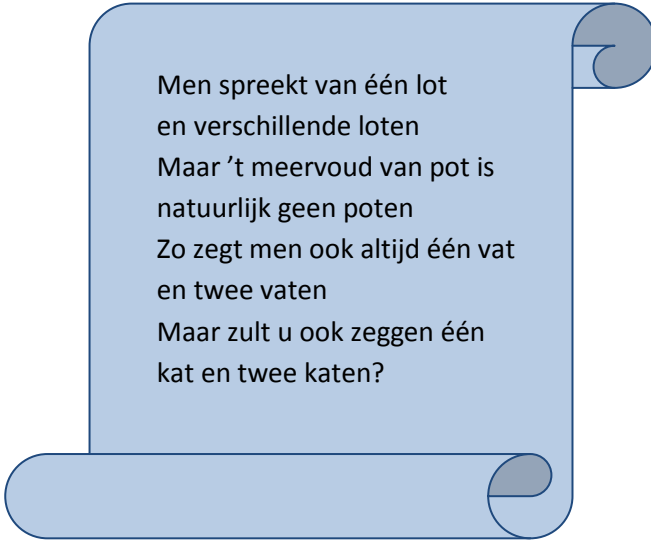
tel. 06 4 000 999 3

KvK 08196608

mail trea@logovandercingel.nl
web www.logovandercingel.nl

Spellenderwijs

Praktijkonderzoek naar de relatie tussen spellinggeweten, spellingbewustzijn en transfer van spellingregels



Men spreekt van één lot
en verschillende loten
Maar 't meervoud van pot is
natuurlijk geen poten
Zo zegt men ook altijd één vat
en twee vaten
Maar zult u ook zeggen één
kat en twee katen?

Inhoud

1	Verlegenheidsituatie, doelstelling onderzoek en onderzoeksvragen	
1.1	De verlegenheidsituatie	3
1.2	Doelstelling en onderzoeksvragen	4
2	Theoretisch kader	
2.1	De regel van de verenkeling van klinkers en de verdubbeling van medeklinkers	6
2.2	Spellingbewustzijn	6
2.3	Spellinggeweten	7
2.4	Transfer	7
2.5	Het stimuleren van spellinggeweten en het metacognitieve deel van het spellingbewustzijn	8
2.6	Het stimuleren van het concrete niveau van het spellingbewustzijn	9
3	Opzet van het plan en verantwoording	
3.1	Opzet van het plan	11
3.1.1.	Proefgroep	11
3.1.2.	Het spellingplan	11
3.1.3.	De spellingkaart	11
3.1.4.	De begeleidingssessies: OLM en spelling conferences	12
3.2	Verantwoording instrumenten	12
3.2.1.	De vragenlijst (metacognitieve deel spellingbewustzijn en spellinggeweten)	13
3.2.2.	De observatiechecklist (concreet niveau spellingbewustzijn)	13
3.3.3	Onderzoeksschema met onderzoeksvragen en instrumenten	13
4	Resultaten	
4.1	Spellinggeweten: wil	15
4.2	Spellinggeweten: nut	15
4.3	Spellingbewustzijn reflecteerniveau: planbesef en kennis plan (vragenlijst)	16
4.4	Spellingbewustzijn concreet niveau: concreet uitvoeren vaardigheden en sturing	17
4.5	Transfer: het aantal goed gespelde woorden vóór zelfcorrectie	18
4.6	Transfer: het aantal goed gespelde woorden na zelfcorrectie	19
4.7	De relatie tussen spellinggeweten en transfer	20
4.8	De relatie tussen spellingbewustzijn en transfer	21
5	Conclusies en aanbevelingen	
5.1	Conclusies	23
5.2	Antwoord op de praktijkvraag	24
5.3	Aanbevelingen	24
	Literatuurlijst	26
Bijlage 1	Spellingkaart dubbelzetter en tekendief	28

1 Verlegenheidsituatie, doelstelling onderzoek en onderzoeksvragen

1.1. De verlegenheidsituatie

De verlegenheidsituatie is ontstaan in de praktijk voor logopedie en leesbegeleiding in de wijk 'S'. Op de basisscholen in de wijk 'S' wordt voor spelling gebruik gemaakt van de methodiek 'Zo Leren Kinderen Lezen en Schrijven' (ZLKLS) van José Schraven. Deze methodiek bestaat uit 33 spellingregels, die vanaf groep 3 gefaseerd aangeboden worden. De regels worden geoefend door middel van een auditief dictee. In vrijwel elke groep zijn er leerlingen die tot de zwakke spellers kunnen worden gerekend. Zwakke spellers zijn spellers die een D of E scoren op de SVS (spellingtoets van CITO) of het PI-dictee (spellingtoets van Geelhoed en Reitsma). Een D-score geldt als zwak, een E-score als zeer zwak. De zwakke en zeer zwakke spellers doen extra spellingoefeningen vanuit de taalmethode 'Taal Actief'. Hierbij worden de spellingregels ook op de manier van ZLKLS benoemd.

Er zijn zwakke spellers, die ondanks de geboden hulp op school geen of onvoldoende vooruitgang boeken. Retentietraining (Smits, 2006) is een methode is die bij zwakke spellers wel tot verbetering leidt. Door retentietraining blijken veel woorden dermate stevig verankerd te zijn, dat ze in geschreven teksten ook goed worden gespeld. Zeker als er tijdens de retentietraining ook oefeningen op zinsniveau worden gedaan. Dit wordt door Smits (2006) aanbevolen als fase van de retentietraining.

Het *doel* van spelling is immers niet het goed kunnen spellen van losse woorden. Het uiteindelijke, ultieme doel van spelling is dat kinderen in staat zijn goed te spellen in een tekst. Hierbij is 'goed spellen' in verschillende gradaties 'goed genoeg', afhankelijk van de 'afstand' van de tekst (zie hoofdstuk 2). Er is dus transfer van de juiste spelling nodig. Bij het bekijken van spontaan geschreven teksten van zwakke spellers valt echter op dat deze kinderen fouten blijven maken in de spelling van woorden die ze al geoefend hebben. Tijdens gesprekken over spelling met leerkrachten en intern begeleiders komt dit zelfde fenomeen geregeld naar voren: "Ze passen het gewoon niet toe, het lijkt of ze 'alles' weer vergeten zijn als ze zelf een tekst schrijven". Deze fouten blijken bij nadere beschouwing voor een groot deel betrekking te hebben op bepaalde regels, die de kinderen niet beheersen.

Vanuit de literatuur bestaat consensus over het nut van het aanleren van een beperkt aantal regels (zie hoofdstuk 2). Ook Smits (2006) geeft aan dat het werken met een beperkt aantal simpel geformuleerde regels bij zwakke spellers effectief kan zijn. Bij het lezen van de teksten van zwakke spellers in de wijk 'S' bleek dat er veel fouten worden gemaakt in de regel van de 'verenkeling' van de klinker en 'verdubbeling' van de medeklinker bij meerlettergrepige woorden. Dit is dan ook een deel van de verlegenheidsituatie, en ook die van veel leerkrachten uit de wijk 'S'. Hoe kun je kinderen hierin trainen? Wat kun je doen om leerlingen in deze regel minder (of liefst: geen) fouten meer te laten maken?

Spellingbewustzijn wil zeggen dat het kind het vermogen heeft om tot een goede spelling te komen, het kind weet hoe het goed kan spellen. De vraag is hoe het spellingbewustzijn van zwakke spellers te stimuleren is voor het correct spellen van deze 'regelwoorden' in een zelf geschreven tekst.

Veel zwakke spellers geven aan dat ze spelling niet leuk vinden. De vraag is of er sprake is van een beperkt spellinggeweten. Spellinggeweten wil zeggen: de wil om goed te spellen. Dit is het tweede deel van de verlegenheidsituatie. Zien zwakke spellers het nut wel in van spelling, en willen ze het wel leren? Is dit te stimuleren? Heeft stimuleren een positief effect op het uiteindelijke doel, het correct spellen van woorden in een tekst?

Het doel van dit onderzoek is dat de individuele begeleiding van kinderen met spellingproblemen effectiever wordt gemaakt. Bij een positief effect zal de opgedane kennis worden gedeeld met de intern begeleiders en leerkrachten. Er zal worden besproken of en hoe deze werkwijze ook in de klas te gebruiken is.

De praktijkvraag voor dit onderzoek luidt:

Leidt het stimuleren van het spellingbewustzijn en spellinggeweten tot verbetering in het toepassen van de regel van de verenkelling en verdubbeling in eigen geschreven teksten?

1.2. Doelstelling en onderzoeksvragen

Doel in het onderzoek is een antwoord vinden op de vraag: Is er een effect op de transfer van spelling van de regel van de verenkelling en verdubbeling, als het spellinggeweten en spellingbewustzijn bewust worden gestimuleerd?

Doel van het onderzoek: Het verbeteren van de spellingbegeleiding bij zwakke spellers uit groep 5 tot en met groep 8 door middel van individuele begeleiding. Bij positief resultaat het bespreken van mogelijkheden om de werkwijze ook in de groep toe te passen.

Onderzoeksvragen:

1. Hoe is spellinggeweten en spellingbewustzijn te stimuleren, en hoe is dit te meten bij de nulmeting en de eindmeting?
 - a. Wat is spellinggeweten volgens de literatuur?
 - b. Hoe wordt spellinggeweten in dit onderzoek gedefinieerd?
 - c. Hoe wordt spellinggeweten in dit onderzoek gestimuleerd?
 - d. Is er effect op het spellinggeweten, bij het vergelijken van de nulmeting en de eindmeting?
 - e. Wat is spellingbewustzijn volgens de literatuur?
 - f. Hoe wordt spellingbewustzijn in dit onderzoek gedefinieerd?
 - g. Hoe wordt spellingbewustzijn in dit onderzoek gestimuleerd?
 - h. Is er effect op het spellingbewustzijn, bij het vergelijken van de nulmeting en de eindmeting?
2. Wat is het effect van de totale begeleiding op de transfer van de spelling van de verenkelling van klinkers en de verdubbeling van medeklinkers?
 - a. Wat wordt er vanuit de literatuur gezegd over de concrete transfer van spelling naar eigen geschreven teksten, en hoe wordt dit in dit onderzoek vormgegeven?

- b. Wat wordt er vanuit de literatuur gezegd over het aanleren van de verenkeling- en verdubbelingsregel, en hoe wordt dit toegepast in dit onderzoek?
 - c. Hoe groot is de verbetering in het aantal goed geschreven woorden voor zelfcorrectie, bij vergelijking van de eerste sessie met de laatste sessie?
 - d. Hoe groot is de verbetering in het aantal goed geschreven woorden na zelfcorrectie, bij vergelijking van de eerste sessie met de laatste sessie?
3. Is er een relatie tussen het spellinggeweten, het spellingbewustzijn en de transfer?
- a. Is er een relatie tussen het spellinggeweten en de transfer?
 - b. Is er een relatie tussen het spellingbewustzijn en de transfer?

2 Theoretisch kader

In dit praktijkonderzoek wordt onderzocht of het bewust stimuleren van het spellingbewustzijn en het spellinggeweten tot transfer van de correcte spelling leidt. In dit hoofdstuk zullen de kernbegrippen theoretisch worden onderbouwd.

2.1 De regel van de verenkeling van klinkers en de verdubbeling van medeklinkers

In dit onderzoek staat de spelling van de verenkeling van klinkers en de verdubbeling van medeklinkers centraal. Bijvoorbeeld: het meervoud van boot is **boten**, van bot is **botten**. Vanuit de literatuur is er consensus over het aanleren van deze regel aan kinderen (Smits, 2006; Ruijssenaars e.a., 2009; Huizinga, 2009; van Peer, 1987b, Aarnoutse en Verhoeven, 2007, Braams, 2002). Hierbij wordt geen onderscheid gemaakt tussen goede en zwakke spellers, de regel is in het algemeen nuttig om aan te leren. Volgens Ruijssenaars e.a. (2009) is het een efficiënte regel, omdat de verenkeling en verdubbeling in vrijwel elke Nederlandse zin gebruikt wordt. Het loont dus de moeite dit aan te leren. Het toepassen van de regel is niet het aanleren van individuele woorden maar van een principe. In aansluiting bij Ruijssenaars e.a. (2009) en Braams (2002) is gekozen voor een eenvoudige, doeltreffende formulering van het principe van deze spellingregel (zie spellingkaart, bijlage 1).

2.2 Spellingbewustzijn

Om de regel van de verenkeling en de verdubbeling goed toe te *kunnen* passen wordt het spellingbewustzijn gestimuleerd. Spellingbewustzijn is weten hoe goed gespeld kan worden (Oepkes, 2006). Dit bewustzijn heeft enerzijds betrekking op het concreet kunnen toepassen van een spellingregel. Anderzijds heeft het betrekking op het vermogen om te reflecteren op spellingvaardigheden en spellingprocessen (Oepkes, 2006; Paffen en Bosman, 2009). Het niveau van bewustzijn en reflectie over kennis noemen Boeckeaert en Simons (2003) metacognitie. Metacognitie omvat in de eerste plaats het bewust zijn van een plan (planbesef). In de tweede plaats omvat metacognitie de kennis van het plan. Hieronder valt ook het kunnen reflecteren over de mate van beheersing van het plan. In de derde plaats omvat metacognitie het actief sturing kunnen geven aan de uitvoer van het plan (Boeckeaert en Simons, 2003; Aarnoutse en Verhoeve, 2007), zodat het kind zelf ingrijpt als het fout gaat. Boeckeaerts en Simons (2003) geven aan dat metacognitie een belangrijke voorspeller is van leerprestaties. Als de metacognitie goed is ontwikkeld, leidt dat tot betere leerresultaten.

Vanuit deze theorie zal in dit onderzoek spellingbewustzijn als volgt worden gedefinieerd:

1. *Reflecteerniveau:*

-metacognitie:

1a. -planbesef : weten dat je een plan hebt.

1b. -kennis van het spellingplan: de inhoud van het plan.

-kennis van de beheersing van het spellingplan : sterke/zwakke punten in de uitvoering van het plan.

2. *Concreet niveau (uitvoeringsniveau):*

-metacognitief deel:

2.a. -sturing van het spellingplan: het bijsturen als je het plan niet goed toepast.

-uitvoering regel:

2.b. -de toepassing van de concrete spellingregel.

In hoofdstuk 3 zal het spellingplan en de spellingregel uit dit onderzoek worden toegelicht.

2.3 Spellinggeweten

Om de regel van de verdubbeling en verenkeling goed toe te *willen* passen, wordt het spellinggeweten gestimuleerd. Spellinggeweten wil zeggen dat het kind gemotiveerd is voor spelling. Het kind wil goed spellen (van Peer, 1987b) en het kind ziet er het nut van in (Oepkes, 2006). Het stimuleren van iemands motivatie is een effectief onderdeel van een behandeling (Ruijsenaars e.a., 2009). Als je niet gemotiveerd bent wil je het ook niet leren. Het is volgens Fulk & Mushinski (1995) belangrijk om het nut van spellen aan kinderen uit te leggen en hier argumenten voor te geven. Als het kind het nut van spelling te weinig inziet, zal het ook minder gemotiveerd zijn om goed te willen spellen (van Peer 1987b). Kortom, het uitleggen van het nut leidt tot de motivatie om goed te willen spellen.

In de begeleidingssessies van dit onderzoek gaat het erom dat kinderen het nut van spelling in zelf geschreven teksten in leren zien. Aarnoutse en Verhoeven (2007) geven in de tussendoelen 3.11 en 3.12 het nut van goed spellen in een tekst aan. Door goed te spellen kan de tekst goed worden gelezen. Bovendien is het in het maatschappelijk verkeer van belang dat er goed gespeld wordt in teksten, bijvoorbeeld in sollicitatiebrieven. Van Peer (1987b) beschrijft het verschil tussen een 'grote' en een 'kleine' afstand. Teksten met een kleine afstand zijn bijvoorbeeld een boodschappenbriefje of een eigen krabbel in een kantlijn. Een tekst met een grote afstand is bijvoorbeeld een sollicitatiebrief. Het is bij een brief met een grote afstand nuttiger om foutloos te spellen dan bij een brief met een kleine afstand. Van Peer raadt aan kinderen hier inzicht in te geven. In de uitleg van het nut van een goede spelling aan kinderen is het dus belangrijk in te gaan op deze drie aspecten. Ten eerste het 'gemak' waarmee de lezer de tekst leest. Ten tweede de maatschappelijke relevantie. Ten derde is het zinvol uitleg te geven over de invloed van 'afstanden' op de graad van de correcte spelling.

Om de praktijkvraag van dit onderzoek te beantwoorden wordt het spellinggeweten in kaart gebracht en verder gestimuleerd. In dit onderzoek zal onder spellinggeweten worden verstaan:

-de wil om goed te spellen.

-het inzien van het nut van goed spellen.

2.4 Transfer

Het *doel* van het stimuleren van spellinggeweten en spellingbewustzijn is tot een transfer te komen van de regel van de verenkeling en de verdubbeling. Transfer wil zeggen dat kinderen de woorden die ze goed kunnen spellen op woordniveau ook goed kunnen spellen in een eigen geschreven tekst. Er zijn volgens Ruijsenaars e.a. (2009) twee niveaus van transfer. Het eerste niveau is het niveau waarop het kind de woorden goed spelt na het toepassen van een procedure. Het kind past bewust een regel of plan toe. Dit wordt procedurele kennis genoemd. Het tweede niveau is het niveau waarop het kind zonder nadenken de woorden in de tekst goed spelt. De spelling behoort volgens Ruijsenaars e.a. (2009) tot de declaratieve kennis van het kind. Declaratieve kennis verbetert volgens Ruijsenaars e.a. (2009) door het

inoefenen van spelling door een procedure. In dit onderzoek zal blijken of door het stimuleren van spellingbewustzijn en spellinggeweten via een procedure ook de declaratieve kennis wordt gestimuleerd.

Volgens Wentink en Verhoeven (2004), Huizinga (2009) en Routman (2003) komt transfer bij zwakke spellers moeilijk tot stand. Routman verklaart dit als volgt: *“One of the problems with teaching skills separately is that students don’t understand how the skills they are learning in isolation apply to other contexts (...). Students can read or spell words correctly as an isolated task but often cannot read or write the same words in other contexts.”* (Routman, 2003, p. 50). Daarom moet elke nieuwe regel direct in functionele schrijfofdrachten worden toegepast. De controle van eigen schrijfproducten is eveneens belangrijk (van Peer, 1987b). Kinderen moeten leren eigen spellingfouten op te sporen en te corrigeren. Hierdoor zal de bewuste regel beter inslijpen. De kinderen passen de regel niet alleen toe. Ze controleren ook of ze de regel hebben toegepast.

2.5 Het stimuleren van spellinggeweten en het metacognitieve deel van het spellingbewustzijn

Volgens Routman (2003) geven ‘reading conferences’ de begeleider en het kind inzicht in het leesgedrag van het kind. Reading conferences zijn *leesgesprekken* die met een kind gevoerd worden over hoe een kind denkt over zijn vaardigheden op leesgebied. De begeleider observeert het leesgedrag en bespreekt wat het kind denkt en doet terwijl het leest. Vervolgens wordt dit gecombineerd met de mogelijkheid tot instructie. Het kind krijgt adviezen hoe het eventuele leesproblemen op kan lossen. Zowel de begeleider als het kind weten zo wat de sterke en zwakke punten van het kind zijn, en kunnen hierin samenwerken. Het kind wordt hierdoor mede verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces (Beukering en Pameijer, 2007). Al pratende heeft het kind namelijk inzicht gekregen in zijn eigen leesgedrag. Volgens Routman (2003) ervaren kinderen deze sessies vaak als belonend en positief. Het opgedane inzicht en het positieve gevoel stimuleert de ontwikkeling van het lezen. Volgens de definitie van spellinggeweten en spellingbewustzijn bevatten deze leesgesprekken eigenlijk een onderzoek naar het ‘leesgeweten’ en ‘leesbewustzijn’ van een kind. Gevraagd wordt naar de motivatie (‘leesgeweten’) en naar de manieren waarop het kind leest (‘leesbewustzijn’). Ook wordt gevraagd naar oplossingen die het kind heeft als het niet lukt (‘leesbewustzijn’). De bedoeling is dat het kind hierdoor een hoger ‘leesbewustzijn’ en ‘leesgeweten’ krijgt.

Naar analogie van de leesgesprekken bij lezen worden in dit onderzoek *spellinggesprekken* gebruikt. De spellinggesprekken zijn het *middel* om te werken aan spellinggeweten en spellingbewustzijn. Het gebruik van spellinggesprekken is niet evidence-based. Vanuit de literatuur is in het kader van dit onderzoek geen informatie gevonden over het voeren van een spellinggesprek. Het is dan ook een aanname die in dit praktijkonderzoek wordt onderzocht dat het voeren van een spellinggesprek bij spelling ondersteunend kan werken. Net zoals een leesgesprek dat doet als het gaat om het lezen (Routman, 2003). Een spellinggesprek wordt in dit onderzoek gedefinieerd als een *gesprek om het metacognitieve deel van het spellingbewustzijn en het spellinggeweten van het kind te stimuleren*. De spellinggesprekken worden toegepast tijdens het correct leren toepassen van de regel bij eigen geschreven teksten. De gesprekken zijn dus een instructiemiddel om het kind inzicht te geven in het verbeteren van zijn spelling. Daarnaast wordt het kind inzicht gegeven in het nut van spelling, zodat het spellinggeweten gestimuleerd kan

worden. Bijvoorbeeld door het bevragen van het nut: “waarom doen we dit ook alweer?”. Of het bevragen van de beheersing van het spellingplan: “hoe vind je dat het is gegaan met het toepassen van de vaardigheden?”. Hierdoor krijgt het kind inzicht en wordt het kind medeverantwoordelijk voor zijn eigen spellingproces, zoals aanbevolen door Beukering en Pameijer (2007).

In de praktijkvraag gaat het om het bewust stimuleren van spellingbewustzijn en spellinggeweten. De onderzoekshypothese is dat de spellinggesprekken een invloed kunnen hebben op het *spellinggeweten* en het *metacognitief deel van het spellingbewustzijn*.

2.6 Het stimuleren van het concrete niveau van het spellingbewustzijn

Het concrete niveau van het spellingbewustzijn houdt in het leren toepassen van de regel bij eigen geschreven teksten. Gentry (2004) geeft aan er geen transfer zal zijn zonder expliciete instructie om de transfer te maken. Om de regel goed te leren toepassen is het belang een goed plan te hebben. Een spellingplan wordt door Willemen, Bosman en Van Hell (2002) aangeraden. Dit geeft het kind houvast bij het corrigeren van zijn tekst. Ze geven aan dat er alleen transfer optreedt als aan leerlingen uitgelegd wordt hoe ze eerder opgedane kennis kunnen inzetten bij een nieuwe taak. Kortom, kinderen moeten leren hoe ze de geoefende woorden ook op tekstniveau goed kunnen spellen. Aarnoutse en Verhoeve (2007) geven in hun stappenplan voor zelfcorrectie aan: ‘haal de fouten in een bepaalde regel eruit’. Dit leidt in de leespraktijk in de wijk “S” tot onvoldoende resultaat. De kinderen lezen er voor een groot deel gewoon overheen. Een belangrijk onderdeel van de praktijkvraag is hoe instructie voor zelfcorrectie doeltreffender kan worden gemaakt. Hiervoor wordt in dit onderzoek het spellingplan gebruikt. In het spellingplan worden spellingstrategieën beschreven. Deze spellingstrategieën zijn niet vanuit de literatuur bekend. Ze zijn zo genoemd naar analogie van de leesstrategieën van Filipiak (2005). De belangrijkste leesstrategieën zijn volgens Filipiak (2005) voorkennis, voorspellen, hardop denken en visualiseren. Dit zijn strategieën die goede lezers automatisch toepassen om tot begrip van een tekst te komen. Als spellingstrategieën zijn gekozen: het noemen van voorkennis en hardop denken. Het noemen van voorkennis sluit aan bij het stimuleren van planbesef en kennis van het plan. Hardop denken sluit aan bij het stimuleren van de sturing van het plan. Het concrete plan staat beschreven in hoofdstuk 3, paragraaf 3.1.2.

Dit plan kan een kind niet in één keer zelf toepassen, het zal stapsgewijs moeten worden aangeleerd. Om stapsgewijs te werken is het Optimal Learning Model (OLM) van Routman (2003) gebruikt. De fasen van OLM maken het kind mede verantwoordelijk voor zijn leerproces (Beukering en Pameijer, 2007). Het kind krijgt stapsgewijs steeds meer verantwoordelijkheid voor het zelf uitvoeren van de activiteiten. Het kind wordt zelfstandig in het controleren van zijn eigen schrijfproducten (van Peer, 1987a). Hierdoor neemt de afhankelijkheid van de leerkracht af. De begeleider treedt steeds meer terug, het kind krijgt een steeds grotere rol. Diverse auteurs gebruiken hiervoor de term ‘scaffolding’ (Lipscomb, Swanson en West, 2004; Larkin, 2001; Aarnoutse en Verhoeve, 2007). Het principe van scaffolding is dat de begeleider in een leersituatie steeds meer terugtreedt. Degene die begeleid wordt, ontwikkelt hierdoor een steeds grotere competentie.

De fasen van het Optimal Learning Model (OLM) zijn:

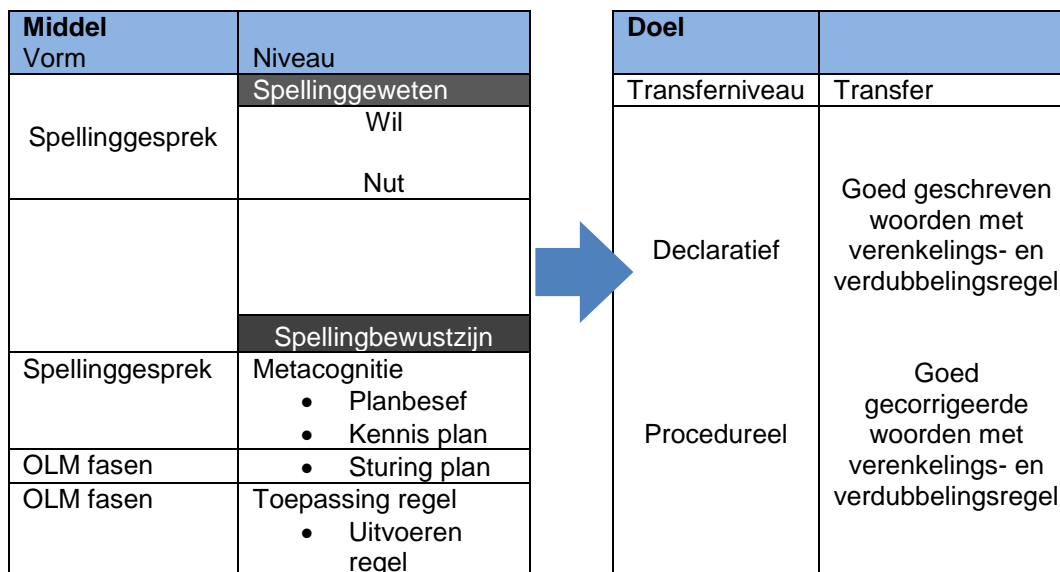
-demonstration: de begeleider doet de activiteit hardop denkend voor (Aarnoutse en Verhoeven, 2007). De leerling luistert en observeert, en doet hooguit op beperkte schaal mee.

-shared demonstration: de begeleider demonstreert de activiteit weer en neemt de leiding. De leerling wordt aangemoedigd mee te doen. De leerling praat met de begeleider over het uitvoeren van de activiteit. De begeleider begeleidt het kind in het nadenken over wat goed ging en geeft feedback.

-guided practice: de begeleider treedt terug als initiatiefnemer. De leerling voert de activiteit uit. De begeleider ondersteunt, bemoedigt, helpt en geeft feedback. Fouten maken is een normaal onderdeel van het leerproces. Wel wordt het kind aangemoedigd na te denken over zijn fouten en ze actief te corrigeren.

-independent practice: de leerling voert de taak zelf uit. De leerling kan zelf een oplossing vinden voor als er een probleem is in het uitvoeren van de taak. De begeleider is wel aanwezig voor beperkte hulp als het nodig is. De begeleider stimuleert en prijst de leerling voor zijn bereikte resultaten.

Schema 2.1 geeft de relatie tussen de gebruikte begrippen in dit onderzoek weer. Het spellinggeweten en het spellingniveau worden gestimuleerd door middel van het spellinggesprek en de OLM-fasen. Het doel is te komen tot transfer van de regel van de verenkelling en verdubbeling op procedureel en op declaratief niveau.



Schema 2.1 De gebruikte begrippen in dit onderzoek

3 Opzet van het plan en verantwoording

3.1 Opzet van het plan

3.1.1. Proefgroep

De proefgroep bestaat uit 8 kinderen (N=8). Deze kinderen zijn in overleg met de kinderen zelf, de ouders en de leerkrachten geselecteerd uit het cliëntenbestand van de praktijk. Voorwaarde voor selectie was een D- of E-score op het PI-dictee en problemen in de verenkelling- en verdubbelingsregel. Er is gekozen voor kinderen uit groep 5 of hoger. Deze kinderen moeten de regel van de verenkelling en verdubbeling kennen. De regel wordt vanaf groep 4 aangeboden. Er is 1 proefpersoon uit groep 4 die ging doubleren, en daarom de regel al aangeboden had gekregen.

3.1.2. Het spellingplan

Het spellingplan ziet er als volgt uit:

1. Voorkennis: hoe ga je de tekst corrigeren?

“Ik ga:

- hardop lezen
- langzaam lezen
- lezen in klankvoeten
- de spellingkaart gebruiken”

Deze vier elementen worden vaardigheden genoemd.

2. Uitvoeren vaardigheden.
3. Hardop denken: zeg hardop wat je doet als het fout gaat en hoe je jezelf wilt corrigeren.
 - “ik zou hardop lezen, maar nu lees ik zacht, dus ik moet het nog een keer lezen, maar dan hardop”
 - “ik zou langzaam lezen, maar nu lees ik snel, dus..”
 - “ik zou in klankvoeten lezen, maar.., dus..”
 - “ik zou de spellingregel gebruiken als ik niet zeker weet of het woord goed is, maar dat heb ik niet gedaan bij dat woord, dus...”

3.1.3. De spellingkaart

De spellingkaart (bijlage 1) bevat een korte omschrijving van de regel van de verenkelling en verdubbeling, zoals aangeraden vanuit de literatuur (zie hoofdstuk 2). Op de spellingkaart zijn ook enkele uitzonderingen aangegeven. Deze uitzonderingen worden niet behandeld, tenzij tijdens één van de sessies blijkt dat het kind hier fouten in maakt. In dat geval wordt de uitzondering aangewezen op de spellingkaart en uitgelegd. De reden is dat de uitzonderingen meestal ‘vanzelf’ goed blijken te gaan. Het is dus niet altijd nodig het kind hiermee te belasten. Er is voor gekozen om de werkwoorden ook te spellen met de regel van de verenkelling en verdubbeling. De reden is dat in de werkwoorden zeer veel fouten tegen de regel worden gemaakt (v.b. ‘gelopen’, ‘maaken’, ‘weezen’). Na bestudering van de diverse werkwoordschema’s is de enige categorie die zich hier niet voor leent als uitzondering op de spellingkaart aangegeven.

3.1.4. De begeleidingssessies: OLM en spelling conferences

Door zelfcorrectietraining van 6 bijeenkomsten neemt het spellingbewustzijn van kinderen toe (Paffe en Bosman, 2005). Daarom is gekozen voor een begeleidingscyclus van 6 sessies. Deze sessies zijn gegeven tussen februari 2010 en juni 2010. Onderdeel van de eerste en laatste sessie is tevens een nulmeting en een eindmeting. Het kind wordt vooraf aan elke sessie gevraagd om zelf een tekst te schrijven over een onderwerp naar keus. Er is vanuit de literatuur geen informatie bekend over de geschikte lengte van de tekst. Hierop is ook geen invloed uitgeoefend, om de motivatie voor het schrijven van een eigen verhaal niet te beïnvloeden. Gemiddeld schreven de kinderen een halve tot anderhalve pagina per keer. In deze sessies wordt gewerkt via de OLM-fasen (zie hoofdstuk 2). De begeleider begint in fase één met het noemen van voorkennis (“wat moet ik doen?”) en voert de vaardigheden uit. De begeleider stuurt bij als het mis gaat (“ik zou..., maar...,dus...”). Het kind krijgt in de hierop volgende OLM-fasen een steeds actievere rol. Sessie vijf en zes zijn allebei bedoeld voor de laatste fase van OLM.

Zoals gemeld in hoofdstuk 2, wordt via de spellinggesprekken gewerkt aan het stimuleren van spellinggeweten en spellingbewustzijn. Er wordt gepraat over het belang van spellen in geschreven teksten. Hiervoor wordt een gefingeerde brief van een leerkracht over een schoolreisje gebruikt. In deze brief zitten veel spelfouten. De brief wordt gebruikt als aanleiding voor een gesprek over afstanden. Ook wordt gepraat over spellingcorrectie per computer. Er wordt gedemonstreerd dat de computer niet alle fouten corrigeert door samen naar de digitale brief te kijken. Het nut van correct spellen wordt besproken. Er wordt aangegeven dat anderen de tekst beter kunnen lezen als de brief goed is gespeld. Ook wordt gesproken over maatschappelijke consequenties, bijvoorbeeld bij een sollicitatiebrief. Vervolgens wordt de link gemaakt naar de keuze voor de regel van de verenkeling en de verdubbeling. Uitgelegd wordt waarom juist die regel zo belangrijk is. Hij komt erg vaak voor in onze taal (Ruijsenaars e.a., 2009). Bij beheersing haalt deze regel dus erg veel fouten uit de tekst. Uitgelegd wordt dat daarom bij dit onderzoek gestreefd wordt naar een zo groot mogelijke beheersing (liefst 100%) van de regel. Er wordt dus uitgegaan van een ‘grote afstand’. In de spellinggesprekken wordt gebruik gemaakt van het spellingplan en de spellingkaart, de kinderen krijgen dit plan en de kaart in hun map. Het spellingplan en de spellingkaart worden gebruikt om de kennis van het plan te stimuleren en als ‘geheugensteuntje’. Het kind wordt gestimuleerd om de map te pakken, als het een onderdeel van het plan of de spellingregel niet meer weet. Er wordt gepraat over de manier van zelfcorrectie, het succes van de zelfcorrectie en over de sterke en zwakke punten van de leerling.

Om de leerling extra te stimuleren in zijn spellinggeweten raadt van Peer (1987a) aan het kind met zichzelf in competitie te laten gaan. Het kind wil zichzelf dan verbeteren. Om dit element een plaats te geven krijgt elk kind een groeigrafiek. Hierin mag het kind aankruisen hoe groot het percentage goed gespelde woorden is in de tekst van de week ervoor. Het percentage goed gespelde woorden wordt berekend van het totale aantal woorden met de spellingregel in de tekst van het kind.

3.2 Verantwoording instrumenten

3.2.1. De vragenlijst (metacognitieve deel spellingbewustzijn en spellinggeweten)

De vragenlijst is een lijst die als nulmeting en eindmeting wordt gebruikt. Hierop staan vragen die betrekking hebben op spellinggeweten en spellingbewustzijn op metacognitief niveau. Het kind mag cijfers geven tussen 0 en 10 voor de wil om goed te spellen en het nut van goed spellen. Voor spellingbewustzijn worden vragen gesteld naar het planbesef (“wat heb je nodig als je de spelling wilt corrigeren?”) en de kennis van het plan (“noem het plan eens”). Als het kind het plan niet actief kan noemen en uitleggen, wordt het plan per onderdeel genoemd. Het kind wordt gevraagd of het dit onderdeel uitvoert en of het dit onderdeel kan toelichten. Bijvoorbeeld: “Als ik de spelling corrigeer lees ik de tekst langzaam na om de spelling te corrigeren”. Het kind kan kiezen: JA/ja/nee/NEE. Bij JA/ja wordt om uitleg gevraagd. In dit geval kan het kind het plan dus wel gebruiken als hij zijn spellingplan erbij pakt, en wordt dit wel als kennis gerekend.

3.2.2. De observatiechecklist (concreet niveau spellingbewustzijn)

De checklist is een lijst om het toepassen van het plan te meten. Geturfd wordt of het kind de onderdelen van het spellingplan correct toepast. Ook wordt het aantal fouten vooraf aan zelfcorrectie en na zelfcorrectie geturfd.

3.3. Onderzoeksschema met onderzoeksvragen en instrumenten

In onderstaand schema worden de onderdelen van het onderzoek weergegeven, waarbij de bijbehorende onderzoeksvraag en het onderzoeksinstrument wordt vermeld.

Middel Onderzoeks- vraag	meetinstrument	Niveau	Doel Onderzoeks- vraag	Meetinstru- ment		
1d	vragenlijst	Spellinggeweten	2d	Observatie- checklist	Transfer	
		Wil				
		Nut				
		3a →				
						3b →
1h	Vragenlijst Vragenlijst Observatie- checklist	Spellingbewustzijn				
		Metacognitie				
		<ul style="list-style-type: none"> • Planbesef • Kennis plan • Sturing plan 				
1h	Observatie- checklist	Toepassing regel			Goed geschreven woorden met verenkeli- ngen verdubbelings regel	
		<ul style="list-style-type: none"> • Uitvoeren regel 			Goed gecorrigeerde woorden met verenkeli- ngen verdubbelings regel	

Schema 3.1 De relaties tussen onderzoeksvragen en meetinstrumenten

Schema 3.1 is vergelijkbaar met schema 2.1. In beide schema's staat bij middel het spellinggeweten en het spellingbewustzijn genoteerd. Ook het doel komt overeen, namelijk de transfer. In schema 2.1 staan het spellinggesprek en de OLM-fasen vermeld als de vormen om spellinggeweten en spellingbewustzijn te stimuleren. In schema 3.1 staan de meetinstrumenten vermeld die bij het spellinggesprek en de OLM-fasen gebruikt worden. In schema 2.1. zijn als transferniveau het declaratief en

het procedureel niveau genoemd. In schema 3.1. staan de meetinstrumenten genoemd, die gebruikt worden om het declaratief en het procedureel niveau te meten. Bij alle onderdelen zijn in schema 3.1. de bijbehorende onderzoeksvragen vermeld.

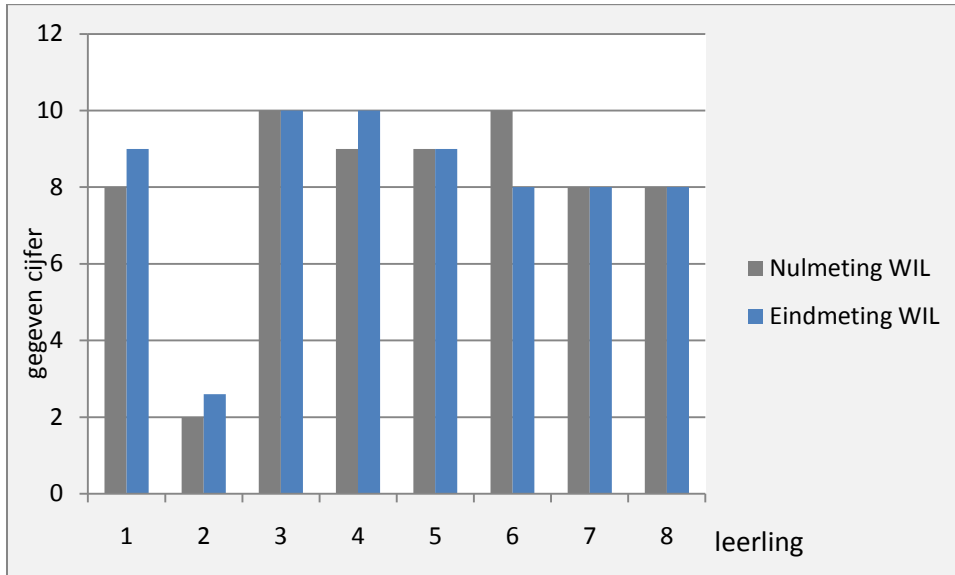
Door deze onderzoeksopzet is er sprake van het gebruik van verschillende bronnen. De eerste bron voor dit onderzoek is al in hoofdstuk 2 beschreven, namelijk de kennis vanuit de literatuur. De andere twee bronnen zijn afkomstig van de leerlingen zelf. Er is door deze onderzoeksopzet vanuit verschillende perspectieven naar de leerling gekeken. De leerlingen vormden hierdoor een subjectieve en een objectieve bron. De subjectieve bron bevat de kwalitatieve, subjectieve gegevens die de leerling gaf tijdens de spellinggesprekken. De objectieve bron zijn de kwantitatieve, objectieve data die gemeten werden tijdens de OLM-fasen met behulp van de observatiechecklist.

4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek in kaart gebracht.

4.1 Spellinggeweten: wil

Aan de kinderen is gevraagd een cijfer te geven tussen 0 en 10 op de vraag: “Ik **wil** goed leren spellen in een zelf geschreven verhaal”. Vervolgens is aan kinderen gevraagd de reden te geven voor dit cijfer (zie p. 16).



Staafdiagram 4.1 “Ik **wil** goed leren spellen in een zelf geschreven verhaal”

Uit staafdiagram 4.1 blijkt vrijwel de totale groep (zeven van de acht) vooraf en achteraf een cijfer van 8 of hoger geeft voor de wil om goed te spellen. De wil is dus zowel vooraf als achteraf in behoorlijke mate aanwezig.

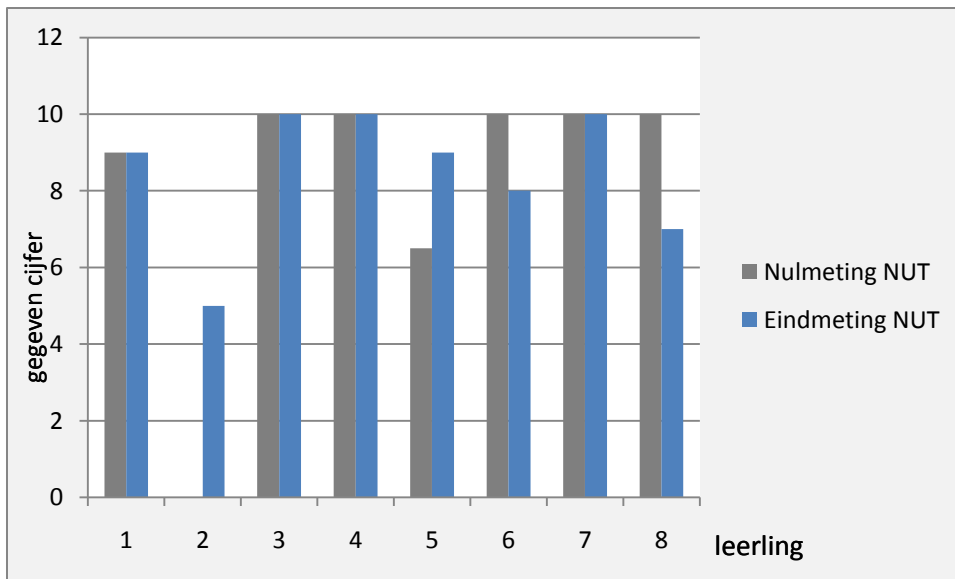
4.2 Spellinggeweten: nut

Aan de kinderen is gevraagd een cijfer te geven tussen 0 en 10 op de vraag: “Ik vind het **nuttig** om goed te spellen in een zelf geschreven tekst”. Vervolgens is aan kinderen gevraagd de reden te geven voor dit cijfer (zie p. 16).

Uit staafdiagram 4.2 (p.16) blijkt dat vrijwel de totale groep (zeven van de acht kinderen) vooraf en achteraf een 6 ½ of hoger geeft voor het nut van spellen. Het inzien van het nut van spelling is dus ook in redelijke tot behoorlijke mate aanwezig.

De grootste groep geeft bij de nulmeting en de eindmeting hetzelfde niveau voor zowel het nut als de wil om goed te spellen. Bij de wil is de groep die stijgt groter dan de groep die daalt. Bij nut is er een gelijke verdeling in de groep die stijgt en de groep die daalt.

Een duidelijke stijging in spellinggeweten voor de totale groep bij vergelijken van nulmeting en eindmeting is niet te meten.



Staafdiagram 4.2 “Ik vind het **nuttig** om goed te spellen in een zelf geschreven tekst”

Redenen die kinderen noemen voor de gegeven cijfers zijn gegroepeerd in drie categorieën. Tabel 4.1 toont de gegeven argumenten in de nulmeting en de eindmeting. Hierbij zijn steeds argumenten gevraagd voor het nut en voor de wil om goed te spellen. Er zijn voor de totale proefgroep daardoor 16 argumenten per meting.

Categorie argument	Aantal keer genoemd Nulmeting	Aantal keer genoemd Eindmeting
Niet nuttig, zonder specifieke reden	5	0
Nuttig, met specifieke reden	8	10
Nuttig, zonder specifieke reden	3	6

Tabel 4.1 Argumenten voor het nut van spelling

Als ‘specifieke reden’ wordt in tabel 4.1 bedoeld dat het kind noemt dat spelling nuttig is voor het goed kunnen schrijven van een brief. Dit argument is besproken tijdens de spellinggesprekken. Het valt op dat dit argument bij de eindmeting het meest wordt genoemd.

Bij vergelijking tussen nulmeting en eindmeting valt vooral op dat het besef van nut van goed spellen is toegenomen: in de eindmeting is er niemand die goed spellen ‘niet nuttig’ noemt.

4.3 Spellingbewustzijn reflecteerniveau: planbesef en kennis plan (vragenlijst)

Bij de nulmeting en eindmeting wordt met een vragenlijst gevraagd naar de metacognitieve onderdelen op reflecteerniveau (zie hoofdstuk 2): planbesef en kennis van het plan. De kennis van het plan bevat het noemen van ‘voorkennis’ (“ik heb voorkennis nodig”). Vervolgens worden de vier vaardigheden genoemd, die onder deze voorkennis vallen (“ik moet...”). Tenslotte wordt genoemd dat het nodig is om hardop te denken als het mis gaat (“ik denk hardop. Als ik te snel lees, zeg ik:.....” etc). De kennis van de beheersing van het spellingplan is hier niet gemeten, omdat het reflecteren hierop een doel tijdens de begeleiding was, en geen onderdeel voor een nulmeting en eindmeting (zie H3, 3.1.4.).

Tabel 4.2 vat de resultaten uit de vragenlijst samen.

Spellingbewustzijn reflecteerniveau								
Resultaten uit de vragenlijst								
leerling	Planbesef		Kennis plan: voorkennis		Kennis plan: vaardigheden		Kennis plan: hardop denken (sturen)	
	nulmeting	eindmeting	nulmeting	eindmeting	nulmeting	eindmeting	nulmeting	eindmeting
1	+	+	-	+	0 %	100%	-	+
2	-	+	-	+	0 %	100%	-	+
3	+	+	+	+	50%	100%	-	+
4	+	+	-	+	0 %	100%	-	+
5	-	+	-	+	50%	100%	-	+
6	-	-	+	+	25%	100%	-	+
7	+	-	+	+	25%	100%	-	+
8	-	-	-	+	0 %	100%	-	+

Tabel 4.2

De resultaten uit deze tabel worden nu per kolom toegelicht.

-planbesef: vier kinderen geven vooraf aan dat ze een plan hebben. Dit plan houdt in het corrigeren met spellingcontrole of nakijken of er fouten in zitten. Aangezien dit een plan is en het kind zich hier bewust van is, wordt dit als plus (+) aangemerkt.

-kennis plan, voorkennis: drie kinderen geven bij de nulmeting aan dat ze van tevoren bedenken wat ze gaan doen.

-kennis plan, vaardigheden: hier wordt gekeken of de kinderen de vaardigheden hardop lezen, langzaam lezen, lezen in klankvoeten en lezen met de spellingregel gebruiken. Vier kinderen noemen bij de nulmeting als vaardigheid dat ze hardop nalezen, twee van de vier geven daarnaast aan dat ze langzaam lezen. Het aantal beheerste vaardigheden is in percentages weergegeven.

-kennis plan, hardop denken: hier wordt gekeken of de kinderen kunnen aangeven dat ze moeten bijsturen als ze het plan niet goed uitvoeren. Vooraf kan de groep dit niet aangeven, en krijgen alle proefpersonen een min (-). Achteraf kan de totale groep dit wel aangeven, dit is met een plus (+) in de tabel weergegeven.

Uit tabel 4.2 blijkt dat de totale groep is gegroeid in de kennis van de vaardigheden en hardop denken (sturen). Het planbesef en de voorkennis varieert bij de nul- en eindmeting. Bovendien heeft het noemen van de vaardigheden en hardop denken meer relatie met de concrete uitvoering dan het noemen van 'plan' en 'voorkennis'. Daarom wordt gesteld dat het spellingbewustzijn op reflecteerniveau voor de totale groep is gegroeid.

4.4 Spellingbewustzijn concreet niveau: concreet uitvoeren vaardigheden en sturing

Op de checklist is geturfd bij de nulmeting en bij de eindmeting of, en hoe vaak er sprake was van het uitvoeren van de vier vaardigheden: hardop lezen, langzaam lezen, lezen in klankvoeten en gebruiken van de spellingregel. Ook is geturfd of, en hoe vaak er sprake was van sturing.

Spellingbewustzijn concreet niveau: uitvoeren van vaardigheden en sturing bij zelfcorrectie				
leerling	vaardigheden nulmeting	vaardigheden eindmeting	sturing nulmeting	sturing eindmeting
1	0 %	100%	0 %	13 %
2	25%	100%	0 %	50 %
3	25%	100%	0 %	11 %
4	0 %	100%	0 %	0 %
5	25%	100%	0 %	50 %
6	0 %	100%	0 %	50 %
7	0 %	100%	0 %	n.v.t.
8	25%	100%	0 %	0 %

Tabel 4.3

De resultaten uit deze tabel worden nu per kolom toegelicht.

-vaardigheden: vier kinderen lazen bij de nulmeting de tekst hardop na, dat wil zeggen dat één vaardigheid wordt toegepast. Ze scoren daarmee een score van 25%. Bij de eindmeting kon de gehele groep alle vier vaardigheden toepassen en scoorde dus 100%.

-sturing: bij de nulmeting waren er geen kinderen die sturing toepasten. Bij de eindmeting is op de observatiechecklist genoteerd hoe vaak de kinderen zelf sturing toepasten. Er is ook genoteerd hoe vaak sturing nodig was. In de tabel is het percentage weergegeven dat de kinderen zelf sturing toepasten. Bijvoorbeeld bij proefpersoon 1 was acht keer sturing nodig. Het kind paste één keer zelf sturing toe. Dat is een percentage van 13%. Er waren geen kinderen die na herinneren niet konden bijsturen. N.v.t. wil zeggen dat sturing niet nodig was, het kind paste het plan foutloos toe.

Bij alle proefpersonen is het toepassen van de vaardigheden gegroeid. Uit tabel 4.3 blijkt dat het eindniveau bij alle proefpersonen 100% is.

Bij de nulmeting kon geen van de proefpersonen sturen. Bij de eindmeting is de sturing bij het grootste deel van de groep (vijf proefpersonen) aanwezig.

Met tabel 4.2 en 4.3 kan het reflecteerniveau worden vergeleken met het concrete niveau. Uit deze vergelijking blijkt dat zowel de kennis als de uitvoering van de vaardigheden gegroeid is naar 100%. De kennis van het sturen is gestegen van 0 naar 100%. De toepassing van het sturen is bij het grootste deel van de groep gestegen van 0% naar percentages tussen 11 en 50%. Voor de totale groep is de kennis van sturen goed, maar het toepassen nog onvolledig.

4.5 Transfer: het aantal goed gespelde woorden vóór zelfcorrectie

Op de observatiechecklist is het aantal goed gespelde woorden vóór zelfcorrectie aangegeven bij de eerste sessie en de laatste sessie. De resultaten staan in tabel 4.4 vermeld.

Percentage goed gespelde woorden vóór zelfcorrectie		
leerling	eerste sessie	laatste sessie
1	25 %	80 %
2	64 %	92 %
3	62 %	56 %
4	90 %	91 %
5	42 %	61 %
6	27 %	64 %
7	86 %	100 %
8	75 %	50 %
gemiddeld	59 %	74 %

Tabel 4.4

Toelichting: Een goed percentage van bijvoorbeeld 25% wil zeggen dat 25% van het totaal aantal woorden met de verenkeling of verdubbeling in de tekst goed is gespeld.

Het grootste deel van de groep (6 proefpersonen) laat een stijging van het percentage goed gespelde woorden met de regel van de verenkeling en verdubbeling zien. Het percentage goed gespelde woorden met de regel is gemiddeld in de eerste sessie voor de totale groep 59%. In de laatste sessie is het gemiddelde gestegen naar 74%. Het gemiddelde van de groep is dus gestegen met 15 procentpunten. Bovendien is de standaarddeviatie rondom het gemiddelde beduidend gedaald, van ruim 23 tot ruim 16. Dat betekent dat het gemiddelde van de eindmeting meer zeggingskracht heeft dan dat van de nulmeting, omdat de scores minder ver uit elkaar liggen.

Hieruit blijkt, dat bij het grootste deel van de groep de declaratieve kennis is gestegen.

4.6 Transfer: het aantal goed gespelde woorden na zelfcorrectie

Op de observatiechecklist is het aantal goed gespelde woorden na zelfcorrectie aangegeven bij de eerste sessie en de laatste sessie. De resultaten staan in tabel 4.5 vermeld.

Percentage goed gespelde woorden na zelfcorrectie			
leerling	nulmeting	eindmeting	
	% goed na zelfcorrectie	% goed na zelfcorrectie	
1	25 %	87 %	
2	64 %	92 %	
3	62 %	100 %	
4	90 %	96 %	
5	42 %	89 %	
6	33 %	93 %	
7	86 %	100 %	
8	75 %	100 %	
gemiddeld	60 %	95 %	

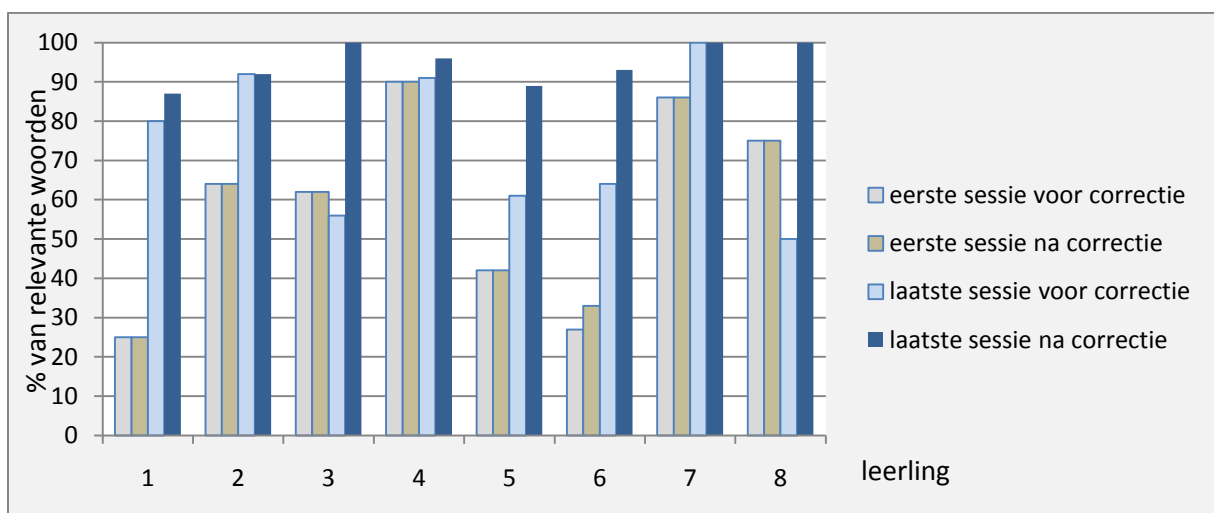
Tabel 4.5

Toelichting: Een goed percentage van bijvoorbeeld 25% wil zeggen dat 25% van het totaal aantal woorden met de verenkeling of verdubbeling in de tekst goed is gespeld.

Er is een groot verschil in de stijging bij de nulmeting vergeleken met de eindmeting. Het percentage goed geschreven woorden na zelfcorrectie is bij de nulmeting gemiddeld 60%. Dit is een stijging van 1 procentpunt in vergelijking met het percentage goed gespelde woorden vóór zelfcorrectie. Zelfcorrectie levert dus bij de nulmeting een stijging op van 1 procentpunt in het aantal goed gespelde woorden. In de laatste sessie is het gemiddelde na zelfcorrectie gestegen naar 95%. Dit is een stijging van 21 procentpunten vergeleken met het percentage goed gespelde woorden voor zelfcorrectie. Zelfcorrectie levert bij de eindmeting een stijging op van 21 procentpunt in het aantal goed gespelde woorden.

Bij het vergelijken van de nulmeting na zelfcorrectie en de eindmeting na zelfcorrectie blijkt er een stijging te zijn in het gemiddelde van de groep van 35 procentpunt. Zelfcorrectie blijkt te zorgen voor een grote stijging in het percentage goed gespelde woorden. Net als in tabel 4.4 is het gemiddelde niet alleen gestegen tussen nul- en eindmeting, het heeft ook meer zeggingskracht gekregen. De standaarddeviatie is namelijk ook hier gedaald, zelfs sterker dan in de resultaten vóór zelfcorrectie: van 22.6 naar 4,8. De gemiddelde procedurele kennis (hoofdstuk 2) is sterk gestegen.

In staafdiagram 4.3 zijn de verschillen visueel gemaakt. In deze visuele weergave is zichtbaar dat het grootste deel van de groep (zes proefpersonen) bij de laatste sessie een stijging vertoont na correctie vergeleken met de laatste sessie vóór correctie. Het eindniveau van de laatste sessie na zelfcorrectie nadert voor de totale groep het beoogde doel van 100% goed in de spelling van de verenkeling en verdubbeling. Ook is zichtbaar dat er een verschil is tussen de eerste sessie –zowel vóór als na correctie- en de laatste sessie. Bij het grootste gedeelte van de groep (zes proefpersonen) is de laatste sessie op beide niveaus verbeterd.



Staafdiagram 4.3

4.7 De relatie tussen spellinggeweten en transfer

Met de vragenlijst is vooraf en achteraf aan de kinderen een cijfer gevraagd om het nut en de wil om goed te spellen aan te geven. In tabel 4.6 is aangegeven of het nut en de wil zijn gegroeid bij het vergelijken van de eerste sessie en de laatste sessie.

Met de observatiechecklist is geturfd of er groei is opgetreden in de transfer vóór zelfcorrectie. Hiertoe is de tekst van de eerste sessie vergeleken met de tekst van de laatste sessie. Met de observatiechecklist is ook geturfd of er groei is opgetreden in de transfer na zelfcorrectie, bij het vergelijken van de eerste met de laatste tekst.

Relatie spellinggeweten en transfer?				
leerling	groei geweten?		transfer: groei vóór zelfcorrectie?	transfer: groei na zelfcorrectie?
	<i>wil</i>	<i>nut</i>		
1	ja	nee	ja	ja
2	ja	ja	ja	ja
3	nee	nee	nee	ja
4	ja	nee	ja	ja
5	nee	ja	ja	ja
6	nee	nee	ja	ja
7	nee	nee	ja	ja
8	nee	nee	nee	ja

Tabel 4.6

Uit de gegevens van tabel 4.6 blijkt geen duidelijke relatie tussen de groei van het spellinggeweten en de transfer. Dit vloeit voort uit het feit dat er geen duidelijke groei is aan te tonen in het spellinggeweten. Uit de staafdiagrammen 4.1 en 4.2 aan het begin van dit hoofdstuk kan wel worden afgeleid dat de groep als geheel op nut en/of wil zowel in de voormeting als in de nameting een score van 6.5 of hoger aangeeft. Kortom, de meeste proefpersonen zijn zowel vooraf als achteraf behoorlijk gemotiveerd voor spelling. Blijkbaar vinden ze het wel nuttig, en willen ze het wel, maar kunnen ze het niet. In de transfer is wel sprake van een stijging. Uit tabel 4.4 en 4.5 blijkt dat er bij het grootste deel van de groep een groei is opgetreden in declaratieve kennis (transfer vóór zelfcorrectie) en bij alle kinderen in procedurele kennis (transfer na zelfcorrectie). Kortom, het geweten is vooraf en achteraf in behoorlijke mate aanwezig. De transfer neemt duidelijk toe door de sessies.

4.8 De relatie tussen spellingbewustzijn en transfer

Met een vragenlijst is vooraf en achteraf aan de kinderen gevraagd of ze het spellingplan kennen. De groei op dit reflecteerniveau is in tabel 4.7 weergegeven. Met de observatiechecklist is vooraf en achteraf geturfd of de kinderen de vier vaardigheden gebruiken en of er sturing plaatsvindt. De groei in dit concrete niveau is eveneens in tabel 4.7 weergegeven. De groei in het reflecteerniveau en het concrete niveau geven samen de groei aan in spellingbewustzijn. Deze groei is naast de groei in transfer gezet.

Spellingbewustzijn: relatie met transfer?					
leerling	groeibewustzijn			transfer: groei vóór zelfcorrectie?	transfer: groei na zelfcorrectie?
	Reflecteerniveau (vragenlijst)	Concreet niveau (observatiechecklist)			
		vaardigheden	sturing		
1	ja	ja	ja	ja	ja
2	ja	ja	ja	ja	ja
3	ja	ja	ja	nee	ja
4	ja	ja	nee	ja	ja
5	ja	ja	ja	ja	ja
6	ja	ja	ja	ja	ja
7	ja	ja	n.v.t.	ja	ja
8	ja	ja	nee	nee	ja

Tabel 4.7

Uit tabel 4.7 blijkt dat bij een aantal kinderen de groei in transfer vóór zelfcorrectie nog niet aanwezig is. Ook de sturing is nog niet voor de hele groep gegroeid. Wel geldt voor de hele groep een positief verband tussen het kennen en toepassen van de vaardigheden en groei in transfer na zelfcorrectie. Bij het grootste deel van de groep is er een positieve relatie tussen alle onderdelen. Het spellingbewustzijn groeit, en de transfer van spelling groeit ook.

5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

Onderzoeksvraag 1d: is er effect op het spellinggeweten, bij het vergelijken van de nulmeting en de eindmeting?

Nee, er is geen duidelijke stijging of daling in het spellinggeweten. De meeste kinderen zijn zowel vooraf als achteraf gemotiveerd voor spelling. Fulk & Mushinski (1995) geven het belang aan van het uitleggen van het nut van spelling. Dit bleek een effectief onderdeel van de spellinggesprekken te zijn. De aannahme uit hoofdstuk 2 (pag. 8) dat een spellinggesprek ondersteunend kan werken klopt, achteraf gaven de kinderen meer adequate argumenten voor het nut van spelling. Het is mogelijk dat dit heeft bijgedragen aan de motivatie om mee te werken aan de sessies en op die manier heeft bijgedragen aan het succes van de transfer.

Onderzoeksvraag 1h: is er effect op het spellingbewustzijn, bij het vergelijken van de nulmeting en de eindmeting?

Ja, er is een stijging opgetreden in het spellingbewustzijn. Dit geldt zowel voor het reflecteerniveau als voor het concrete niveau.

-reflecteerniveau: alle kinderen hebben door de spellinggesprekken een groei doorgemaakt naar 100% in kennis van de vier vaardigheden en hardop denken. Het spellinggesprek heeft ook in dit opzicht ondersteunend gewerkt op de resultaten. Het noemen van planbesef en voorkennis is minder duidelijk gegroeid. Gezien de positieve resultaten wat betreft de transfer is dit bij deze proefgroep blijkbaar niet essentieel voor het goed kunnen uitvoeren van het plan.

-concreet niveau: alle kinderen hebben na het doorlopen van de OLM-fasen (Routman, 2003) een groei doorgemaakt naar 100% in het toepassen van de vaardigheden. De scaffolding (Lipscomb, Swanson en West, 2004; Larkin, 2001; Aarnoutse en Verhoeve, 2007) heeft de kinderen zelfstandig gemaakt, zodat ze hiervoor eigen verantwoordelijkheid (Beukering en Pameijer, 2007) kunnen dragen. Het grootste deel van de groep heeft een groei doorgemaakt in sturing, hoewel deze sturing nog niet volledig is. Deze sturing is wellicht een cruciaal onderdeel van het plan. Als de kinderen namelijk niet waren *herinnerd* aan sturing, is het goed denkbaar dat ze veel meer fouten hadden 'laten zitten', en dat de gemeten transfer bij een stuk lager zou scoren of zelfs afwezig zou zijn. Het zou kunnen dat zes sessies te gering was voor sturing, of dat explicieter instructie nodig is. Door Aarnoutse en Verhoeve (2007) en Boeckeaerts en Simons (2003) worden geen concrete adviezen gegeven voor het aanleren van sturing.

Onderzoeksvraag 2c: hoe groot is de verbetering in het percentage goed gespelde woorden vóór zelfcorrectie, bij vergelijking van de eerste sessie met de laatste sessie?

De verbetering in het percentage goed gespelde woorden vóór zelfcorrectie bedraagt 15 procentpunten. Het gemiddelde percentage goed gespelde woorden vóór zelfcorrectie was in de eerste sessie 59% en in de laatste sessie 74%. Er kan geconcludeerd worden dat er inderdaad een stijging van declaratieve kennis optreedt door het aanleren van procedurele kennis (Ruijsenaars e.a., 2009).

Onderzoeksvraag 2d.: hoe groot is de verbetering in het percentage goed gespelde woorden na zelfcorrectie, bij vergelijking van de correctie in de eerste sessie met de correctie bij de laatste sessie?

De verbetering in het percentage goed gespelde woorden na zelfcorrectie bedraagt

35 procentpunten. Het gemiddeld percentage goed gespelde woorden na zelfcorrectie was in de eerste sessie 60%, en in de laatste sessie 95%. Dit gemiddelde van 95% benadert het streven naar een 100% goedscore, dat in hoofdstuk 3 (bij 3.1.4.) is beschreven als doel. De sessies waren effectief om de procedurele kennis (Ruijsenaars e.a., 2009) van vrijwel de totale groep te laten toenemen. Zelfcorrectie na het schrijven van een verhaal blijkt dus in deze onderzoeksgroep onmisbaar voor het bereiken van het gewenste resultaat.

Onderzoeksvraag 3a.: Is er een relatie tussen het spellinggeweten en de transfer?

Nee, uit het onderzoek blijkt geen duidelijke relatie tussen de groei in spellinggeweten en transfer. Dit vloeit voort uit het feit dat de groei of daling in spellinggeweten niet aan te tonen is. Zoals beschreven in hoofdstuk 4 zijn de kinderen vooraf en achteraf behoorlijk gemotiveerd voor spelling. De transfer groeit wel. Het zou kunnen dat kinderen wel willen leren spellen, maar niet weten hoe ze dat moeten doen. Zoals Wentink en Verhoeven (2004) aangeven zijn spellingproblemen van zwakke spellers voor een belangrijk deel een weerspiegeling van hoe spelling aan hen wordt onderwezen. In hoofdstuk 2 is beschreven hoe vanuit de literatuur (o.a. Gentry, 2004; Willems, Bosman en Van Hell, 2002) op de noodzaak van expliciete instructie in transfer wordt gewezen. Uit dit praktijkonderzoek blijkt dat de kinderen in de proefgroep al gemotiveerd waren, en dat door het aanbieden van een plan van aanpak de transfer mogelijk werd.

Onderzoeksvraag 3b.: Is er een relatie tussen het spellingbewustzijn en de transfer?

Ja, uit het onderzoek blijkt dat er sprake is van een positieve relatie tussen spellingbewustzijn en transfer. De relatie tussen bewustzijn en transfer is vanuit literatuur bekend (Wentink en Verhoeven, 2004; Huizinga, 2009; van Peer, 1987b). Deze relatie wordt in dit onderzoek bevestigd. Bij de meeste kinderen stijgt zowel het spellingbewustzijn als de transfer. Bij alle kinderen stijgen de belangrijkste onderdelen voor succes: het kennen en correct toepassen van de vaardigheden, de sturing en de transfer na zelfcorrectie. Hier is een duidelijke relatie aanwezig.

5.2 Antwoord op de praktijkvraag

Tenslotte terug naar de praktijkvraag:

Leidt het stimuleren van het spellingbewustzijn en spellinggeweten tot verbetering in de spelling van 'regelwoorden' in eigen geschreven teksten?

Als antwoord kan na dit praktijkonderzoek worden gegeven:

- het stimuleren van spellingbewustzijn leidt tot verbetering van de transfer.
- het stimuleren van spellinggeweten leidt niet tot verbetering van de transfer.

5.3 Aanbevelingen

1. Het verlengen van de begeleiding is zinvol. Zes sessies is voldoende gebleken voor een grote stijging in declaratieve en procedurele kennis. Door de sessies te verlengen (met bijvoorbeeld nog zes keer) zal deze kennis waarschijnlijk verder toenemen. Door de resultaten in kaart te brengen is uiteindelijk een advies te geven over het aantal benodigde sessies.
2. -De onderdelen planbesef en voorkennis zijn niet essentieel, en kunnen worden weggelaten. Het noemen van planbesef en voorkennis blijkt namelijk weinig relatie te hebben met succes in de transfer. Alle kinderen wisten achteraf de vaardigheden en pasten ze toe. Het grootste deel van de kinderen stuurde bij. Uit tabel 4.1 en 4.2 is ook geen relatie af te leiden tussen de *mate*

van sturing en al dan niet noemen van planbesef en voorkennis.

-De term 'hardop denken' kan vervangen worden door het woord 'sturen'. Door de kinderen werd dit tijdens het onderzoek spontaan al gedaan. Het woord sturen is ook een adequater woord, omdat het beter aangeeft wat de kinderen moeten doen. Na de ervaring van dit onderzoek is mijn voorstel voor herziene formulering (voor het spellingplan):

- * wat ga ik doen? (vaardigheden en sturing noemen)
- * doe het!
- * stuur bij!

3. Het is zinvol meer aandacht te besteden aan het toepassen van sturing tijdens de conference en de OLM-fasen. Vanuit de literatuur die melding maakt van sturing (Boeckaerts en Simons, 2003; Aarnoutse en Verhoeve, 2007) zijn geen richtlijnen om te werken aan sturing gevonden. De eerste aanbeveling op dit gebied is verder te onderzoeken hoe effectief aan sturing kan worden gewerkt.

Vooruitlopend op verder onderzoek is de aanbeveling op korte termijn om tijdens de spellinggesprekken zelf hardop denkend te demonstreren hoe gestuurd kan worden. Hierbij kan goed en niet goed sturen worden voorgedaan. Bij de OLM-fasen kan het sturen vervolgens tijdens de fase van 'demonstration' en 'shared demonstration' worden gedemonstreerd bij de tekst van het kind. Het kind kan als het zelf de tekst volgens het plan leest een teken krijgen (bijvoorbeeld een vingerknip) als het vergeet te sturen. Het kind mag via scaffolding in toenemende mate zelf beoordelen wat er niet goed gaat, en alsnog bijsturen.

4. Het presenteren van dit onderzoek aan IB-ers en leerkrachten is zinvol, vanwege de positieve effecten op de transfer van de spellingregel van de verenkelling en de verdubbeling. De verlegenheidsituatie uit hoofdstuk 1 had betrekking op deze transfer, en was ook een verlegenheidsituatie van leerkrachten en IB-ers. Door leerkrachten wordt tijdens leerlingbesprekingen positief gereageerd op het voorstel hen hierover informatie te verstrekken. In de presentatie zullen bovenstaande suggesties om te werken aan de sturing worden verwerkt. In de toekomst kunnen ervaringen worden uitgewisseld, zodat er een gemeenschappelijke basis voor dit plan ontstaat.

5. Het is zeer effectief gebleken te werken aan de transfer van de spelling bij de regel van de verenkelling en de verdubbeling. Vanuit de literatuur kan gekeken worden naar andere spellingregels die geschikt zijn voor expliciete instructie. Door Braams (2002) wordt de regel van de verlenging van het woord genoemd, bijvoorbeeld 'hond' met een eind-d vanwege het meervoud 'honden' en 'mat' met een eind-t vanwege het meervoud 'matten'. Om de meest noodzakelijke regels te selecteren kan bestudering van de literatuur samengaan met een analyse van het schriftelijk werk van zwakke spellers. Zo kan bepaald worden of er een soortgelijk plan als in dit onderzoek is beschreven kan worden ontwikkeld om de transfer voor andere regels te stimuleren. Het werken aan de transfer van een beperkt aantal regels (Smits, 2006) kan zo een ondersteuning zijn van de retentietraining bij zwakke spellers.

Literatuurlijst

- Aarnoutse en Verhoeven (2007), *Tussendoelen Gevorderde Geletterdheid*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands. P. 69-85.
- Beukering, T. van & Pameijer, N. (2007). Handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken: een werkkader voor de remedial teacher. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 07/02. P. 4-9.
- Boekaerts en Simons (2003). *Leren Instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces. Hfst. 4 Metacognitieve kennis en vaardigheden*. Assen: Koninklijke van Gorcum, p 85-98.
- Braams, T. (2002). *Dyslexie, een complex taalprobleem*. Amsterdam: Boom. P. 104-109.
- Filipiak, P. (2005). Begrijpend lezen met leesstrategieën. *JSW*, 98 (6). P.4.
- Fulk, B & Mushinski-Starmont-Spurgin, M. (1995), Fourteen spelling strategies for students with learning disabilities. In: *Intervention in School and Clinic* 9/1/95.
- Gentry, R.J. (2004), *The Science of Spelling*. Portsmouth: Heinemann. P. 1-95.
- Huizinga, H. (2009), *Spelling, Taal & Didactiek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers. P. 25-36 en p. 63-112
- Larkin, M. (2001). *Using scaffolded instruction to optimize learning*. Eric Digest, via www. Ericdigest.org/2003-5/optimize.nl, geraadpleegd 10/8/10.
- Lipscomb, L., Swanson, J., West, A. (2004). Scaffolding. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Gevonden via internet op 10/8/2010, from <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>
- Oepkes, H. (2006). *Spellingbewustzijn en spellinggeweten als doelen van het spellingonderwijs*. In: *JSW*, 91/2006, p. 34-39.
- Paffen, R. en Bosman, A.M.T. (2005), Spellingbewustzijn kan met een korte training gestimuleerd worden. In: *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 44, p. 388-396.
- Peer, W. van (1987), Vrijheid en Verantwoordelijkheid in de Praktijk van het Spellingonderwijs. *Levende Talen*, p. 118-122.
- Peer, W. van (1987), Spelling in Stelling. Een Didactische Visie. *Levende Talen*, p. 23-28.
- Routman, R. (2003). *Reading Essentials*. Portsmouth: Heinemann. P. 43-50, p. 98-113.
- Ruijsenaars, W., Ruijsenaars-Elshoff, C., Smeets, M., Willemsen-Bouwman, M., van Mameren-Schoehuizen, I. (2009). *Geregeld! Methodiek voor de aanpak van de meest hardnekkige spellingproblemen*. Leuven Den Haag: Acco. P. 9-17, p. 29-36, p. 56.

-Smits (2006), Retentietraining: Als spellen niet lukt, toch spellen leren, via www.Quadraat-leiden.nl, geraadpleegd 20-12-2009.

-Wentink en Verhoeven (2004), *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands. P. 123-130.

-Willemen, M., Bosman, A.M.T., Van Hell, J. (2002). Leren stellen en niet vergeten correct te spellen. In: *Tijdschrift voor remedial teaching*, 2002/1, p. 22-25.

Bijlage 1 Spellingkaart dubbelzetter en tekendief

SPELLINGREGEL

-Verdeel het woord in klankgroepen:

-**Luister** naar de **laatste** klank van de klankgroep:

-**Hoor je de klank lang, dan schrijf je er 1** (je HOORT: aa, oo, ee, uu, i klinkt als ie)

-**Hoor je de klank kort, dan schrijf je er 2** (je HOORT: a, o, e, u, i)

Midas: Mi-das: i (spreek uit: ie) is lang, dus doe je er 1

Stippen: Sti-ppen: i is kort, dus doe je er 2

Halen: Ha-len: aa is lang, dus doe je er 1.

Uitzonderingen op de spellingregel

1. de 'stomme' e (e uitgesproken als een u).

Begin van het woord.

Bijvoorbeeld:

ge- bijvoorbeeld: geloven, **ge**praat, **ge**doe

be- bijvoorbeeld: belangrijk, **be**denken, **be**vragen.

te- tevreden, terecht

Midden van het woord.

Bijvoorbeeld:

rente**ve**et, teraard**e**bestelling, gedachte**g**oed, bokke**p**oot, telefo**o**n, televisie,
ellend**e**ling, met**e**en

Eind van het woord.

Bijvoorbeeld:

-**e**lijk bijvoorbeeld: vres**e**lijk, dad**e**lijk.

uitzondering: onmidd**e**llijk (vanwege: midd**e**l)

-**e**ren bijvoorbeeld: kind**e**ren, pun**e**ren, bad**e**ren.

-elen bijvoorbeeld: wisselen, bedelen, jodelen.

-elig bijvoorbeeld: akelig

-erig bijvoorbeeld: beverig, zeurderig, pesterig.

2. verkleinwoorden

Schrijf het woord op zoals je het hoort, met –tje, -pje, -sje

Bijvoorbeeld: bootje, aapje, kaasje

3. samengestelde woorden

-samengestelde woorden: een woord dat je kunt splitsen in twee stukken, waarbij het eerste stuk een **bestaand woord** is dat eindigt op a/o/u/ee.

De regel blijft: a, o, u, je schrijft er eentje nu, behalve ee komt met zijn twee.

Bijvoorbeeld:

meenemen: mee + nemen

nadien: na + dien

zodat: zo + dat

tweede: twee + de

4. Werkwoordspelling (groep 7/8)

Zwakke werkwoorden verleden tijd:

-stam + te/de

v.b.: ik praatte (stam: praat + te)

v.b.: ik laadde (stam: laad + de)

(voor alle andere werkwoordsvormen, in t.t. en v.t. geldt de regel wel, v.b. lopen, gelopen, zitten, gezeten, gebeden, zagen)

5. Overige uitzonderingen

-woorden met –ck-: ticket, racket, sticker

-woorden met –ng-: bange, lange, ringen