

# Spelling, ik heb het geweten!

## Inhoud

1.	Voorwoord	3
2.	Samenvatting	4
3.	Inleiding	5
4.	Theoretisch kader	6
4.1	Definitie spellinggeweten	6
4.2	De theorie van de Nederlandse spelling	6
4.2.1	Het woordgeheugen	6
4.2.2	De versmeltingstheorie van Ehri	7
4.2.3	Principes (hoofdregels) van de Nederlandse spelling	7
4.2.4	Spellingstrategieën	8
4.2.5	Didactische werkwijzen	9
4.3	Spellingzwakke kinderen	9
4.4	Zo leer je kinderen lezen en spellen	10
4.4.1	Uitgangspunten	10
4.4.2	De klankzuivere periode	10
4.4.3	De niet-klankzuivere periode	11
4.5	Onderzoeken naar spellinggeweten	12
5.	Opzet van mijn onderzoek	14
5.1	Probleemstelling	14
5.2	Onderzoeksvraag	14
5.3	Het onderzoek	14
5.3.1	Methode	14
5.3.2	Proefpersonen	15
5.3.3	Verzamelen van gegevens	15
5.3.4	Analyse van de gegevens	17
5.3.5	Passende interventies	17
6.	Resultaten	18
6.1	Foutenanalyse	18
6.2	Verbetering foutentotaal	19
6.3	Hypothesen	19
6.4	Mogelijke invloedfactoren	20
6.5	Dyslexie?	21
6.6	Het foutenpercentage vergeleken	21
7.	Conclusies	23
8.	Aanbevelingen	25
9.	Dank	27
10.	Literatuur	28
11.	Bijlagen	29

## 1. Voorwoord

Een herinnering.

Ik was acht jaar. Het was woensdagmiddag dus ik was vrij van school. Ik speelde binnen met mijn buurjongen Martijn. In tegenstelling tot andere kinderen die buiten aan het ravotten waren liet ik Martijn woorden als 'mitrailleur' en 'sergeant' opschrijven in de hoop op een mooie mogelijkheid voor mij om hem de les te lezen. Martijn was heel gehoorzaam en schreef de woorden op. Natuurlijk ging hij finaal de mist in. Welke achtjarige houdt zich immers op de vrije middag bezig met de spelling van dit soort lastige woorden terwijl je in plaats van soldaatje spellen ook soldaatje kunt spelen? Dit tot groot genoegen van mij. Ik liet hem goed merken dat hij het fout gedaan had en deed voor hoe de woorden dan wel gespeld moesten worden. Achteraf is het dus niet zo vreemd dat ik heel wat jaren later in het onderwijs terecht ben gekomen...

Anno 2010 ken ik dagelijks momenten van ergernis bij het onder ogen krijgen van teksten vol spelfouten. Of het nu om sollicitatiebrieven van stagiaires gaat of van directeuren, teksten op websites of zelfs de nieuwe AVI leeskaarten, foutloze teksten lijken een zeldzaamheid geworden. Hoe kan het zijn dat zelfs volwassen mensen niet de vaardigheid beheersen om correct te spellen? Of is het een gebrek aan geweten?

Als leerkracht zie ik het als een belangrijke taak te werken aan de ontwikkeling van een goed spellinggeweten bij kinderen. Wat zou het mooi zijn bij kinderen een 'diepgeworteld verlangen te ontwikkelen alles wat ze schrijven zuiver te houden van spellingfouten' (Van der Velde, 1968).

Maurice de Haan  
Zwolle, juni 2010.

## 2. Samenvatting

Veel kinderen passen de geleerde spelling niet toe in vrije schrijfsituaties. De oorzaak hiervan ligt in een gebrekkig spellingbewustzijn en een onvoldoende ontwikkeld spellinggeweten.

De vraag is nu *wat heeft de leerkracht nodig om hier met de kinderen aan te kunnen werken?*

Uit dit onderzoek blijkt dat het foutenpercentage in vrije schrijfoopdrachten significant daalt als kinderen bewust worden gemaakt van het belang van zelfcorrectie. Daarnaast maken de kinderen significant minder fouten als ze voor en tijdens het schrijven gefocust zijn op hun eigen spellingproblemen.

Voorwaarde om op deze manier aandacht te kunnen besteden aan de transfer van spelling is dat de leerkracht specifieke, didactische vakkennis heeft. Tevens dient de spellingmethode te voorzien in een aanbod van metacognitieve vaardigheden en een gestructureerde, preventieve aanpak te hanteren.

Kindfactoren als intelligentie, sekse, spellingachterstand en diagnose zijn niet van invloed op de vooruitgang die kinderen boeken.

### 3. Inleiding

Op de sbo-school waar ik werk is in 2007 door prof. dr. A.M.T. Bosman onderzoek gedaan (Tijdschrift voor orthopedagogiek, 46, 2007) naar de effectiviteit van de methodiek *Zo leer je kinderen lezen en spellen* (ZLKLS; Schraven, 2009) voor sbo-leerlingen. Dit onderzoek is gedaan met kinderen uit groep 3 op drie verschillende sbo-scholen met verschillende spellingmethodieken. Bosman concludeerde dat de lees- en spellingprestaties van de kinderen van onze school, waar ZLKLS werd toegepast, substantieel en significant beter waren dan van de scholen waar deze methodiek niet werd toegepast. Belangrijker nog was dat de leesprestaties van de kinderen van onze ZLKLS-school niet onderdeden voor die van kinderen in het regulier onderwijs en de spellingprestaties zelfs beter waren dan het landelijk gemiddelde.

Wij merken echter dat het toepassen van de geleerde spelling tijdens vrije schrijfp opdrachten (de transfer) moeizaam gaat. Dit is al jaren een algemeen gekend probleem waar veel onderzoek naar is verricht en in 2002 middels wetenschappelijk onderzoek door Jansen-Donderwinkel, Bosman & van Hell is bevestigd: Kinderen schrijven woorden fout in een opstel die ze in een dictee correct spellen. Veel van onze kinderen kunnen de geleerde spelling dus niet integreren in de dagelijkse schrijfpraktijk. Hoe zou nu de bewezen effectiviteit van ZLKLS ingezet kunnen worden bij de ontwikkeling van het spellinggeweten?

Op deze vraag wil ik door middel van dit onderzoek antwoord geven. Hiervoor heb ik 720 verhaaltjes laten schrijven door 48 kinderen, waarbij adaptieve interventies gepleegd werden. In het kader van 'passend onderwijs' wil ik zo bewijzen dat een spellinggeweten op maat aan te maken is.

#### NOOT

1. De uitslagen van de statistische analyses met betrekking tot dit onderzoek zijn op te vragen bij Dr. A.M.T. Bosman.
2. Overal waar *hij* staat kan ook *zij* gelezen worden.

#### 4. Theoretisch kader

##### 4.1 Definitie spellinggeweten.

Het Van Dale woordenboek geeft het volgende weer als je *geweten* opzoekt:

- ge-we-ten het; o -s Innerlijk besef van goed en kwaad -

Een goed geweten begint met een goede opvoeding. Ouders staan aan de basis van het opbouwen van een goed geweten bij kinderen. Al dan niet ondersteund door een religieuze achtergrond. Belangrijk bij een goede opvoeding in het verschil tussen goed en kwaad is consequent handelen. Wat de ene dag onacceptabel is, kan niet de volgende dag wel mogen. Dit scheidt verwarring. Een goed spellinggeweten begint ook met een goede opvoeding in de vorm van goed spellingonderwijs. Ook hierbij geldt het belang van consequent doorvoeren van de leerstof. Het spellinggeweten wordt ook wel spellingattitude genoemd (Oepkes, 2006). Dit impliceert dat je een houding kunt aanleren waarbij je vanuit intrinsieke motivatie op ieder moment de Nederlandse spelling op een juiste manier wilt toepassen.

Vaak worden spellinggeweten en spellingbewustzijn als synoniemen gebruikt. In Oepkes' optiek gaat het spellingbewustzijn vooraf aan het spellinggeweten.

Het spellingbewustzijn is het vermogen te reflecteren op de eigen spelling, spellingvaardigheid en spellingprocessen (Paffen, 2005). De speller is zich op allerlei momenten tijdens het schrijven bewust van de spellingregels die hij op dat moment zou kunnen toepassen (Taalsite SLO). Tevens heeft hij weet van de woorden die hij zeker niet of waarschijnlijk niet kan spellen (Block & Peskowitz, 1990). Spellingbewustzijn zou in dit verband gedefinieerd kunnen als *metacognitieve spellingkennis* (Willemsen, Bosman en van Hell, 2000).

Het spellinggeweten wordt door Oepkes omschreven als de wil om foutloos te spellen.

Huizenga (1991) noemt het spellinggeweten de bereidheid om de kennis van de schrijfwijze van woorden in het dagelijks leven te gebruiken.

Hij verwoordt dit in een attitudedoel voor het eind van de basisschool:

*De leerling is bereid in al zijn schriftelijke taaluitingen te schrijven op de gangbare wijze. Hij moet ook de bereidheid bezitten zijn teksten te controleren op de juiste spelling en in geval van twijfel de juiste schrijfwijze in een woordenboek op te zoeken.*

##### 4.2 De theorie van de Nederlandse spelling.

###### 4.2.1 Het woordgeheugen.

De werking van ons geheugen speelt een centrale rol bij spellingprocessen (F. Daems, 2006). Het woordgeheugen bestaat uit een vertakt netwerk van semantische, auditieve en visuele/grafische deeltjes. Hoe meer we die deeltjes in allerlei contexten tegenkomen, hoe sneller ze in ons geheugen kunnen worden geactiveerd. Bij lezen gebeurt dit in de richting van grafemen naar klanken en betekenissen. Bij spelling gebeurt dit in tegenovergestelde richting, van klanken naar grafemen. Belangrijk is het telkens opnieuw opmerken van de koppelingen en het schrijven in verschillende contexten met aandacht voor de semantiek (*meid* wordt anders gespeld dan *mijt*).

Omdat lezen en spellen niet elkaars spiegelbeeld vormen zorgt veel lezen niet automatisch voor een betere spelling (bewezen in onderzoek Kieboom, Hasselman, Verhoeven & Bosman, 2005).

Daems beweert tevens dat leren spellen het maken van nieuwe connecties is of het versterken van bestaande connecties door verhoging van de frequentie van schrijven van woorden met bepaalde verbindingen. Deze frequentie bepaalt de mate van inprenting van de vorm van woorden wat ervoor zorgt dat deze vorm bij het schrijven automatisch wordt opgedrongen door ons geheugen. Ook al is het de verkeerde vorm passend bij de betekenis van het woord (*onmiddelijk*, het wordeinde <elijk> heeft een veel hogere frequentie dan <elijik>). Dit vraagt dus om alertheid (bewustzijn) ter voorkoming van een ongewilde spelfout.

Het kan ook gebeuren dat een herhaaldelijk fout geschreven woord de geheugenopslag ervan versterkt. Dit wordt niet gecorrigeerd door herhaaldelijk lezen van het juist gespelde woord, tenzij de aandacht bewust op de spelling ervan gericht wordt.

Het spellen dient dus expliciet aangeboden te worden en veelvuldig getraind. Bij het aanleren van spelling dient de leerkracht een ordening aan te brengen in de vele verschillende spellingcategorieën. Het kind kan zo alle spellinginformatie op de juiste plek in het woordgeheugen opslaan en dus gemakkelijk terugvinden.

Het is als leerkracht essentieel voor het aanleren van een goede spelling de ontwikkeling van een foutief woordbeeld te voorkomen. Het blijkt dat het regelmatig aanbieden van foutgespelde woorden de spellingvaardigheid van spellers negatief kan beïnvloeden. Zowel goede als zwakke spellers blijken niet gebaat te zijn bij blootstelling aan foute spellingen (Brown, 1988; Dixon & Kaminska, 1997; Jacoby & Hollingshead, 1990).

Dit betekent dat er in elk schrijfproduct (invuloefening voor aardrijkskunde, een verhaaltje voor de website, antwoord op een toetsvraag van geschiedenis) van het kind aandacht moet zijn voor correcte spelling.

#### 4.2.2 De versmeltingstheorie van Ehri.

De kennis van woorden die wij in ons woordgeheugen opslaan kent volgens de versmeltingstheorie van Ehri een samenhang op grond van zeven identiteiten (Mommers & Van Dongen, 1986):

1. Fonologische identiteit.  
Dit is de noemer van de volgende delen:
  2. Akoestische identiteit.  
De wijze waarop een woord wordt gehoord in een taal. *Licht* en *ligt* hebben dezelfde akoestische identiteit.
  3. Articulatorische identiteit.  
De manier waarop diverse spraakorganen werken als men een woord uitspreekt.
4. Morfologische identiteit.  
De (onbewuste) kennis van de kleinste taaleenheden met een betekenis of grammaticale functie maakt ons in staat om bijvoorbeeld *poskantoor* te schrijven als *post-kantoor*.
5. Semantische identiteit.  
Bij woorden met dezelfde uitspraak (homofonen) is de betekenis van het woord essentieel voor de juiste schrijfwijze ervan: *wei* of *wij*.
6. Syntactische identiteit.  
De mogelijkheden van een woord om met andere woorden gecombineerd te worden. Dit is vooral belangrijk bij werkwoordspelling: *Vint* wordt *vindt* omdat het gecombineerd is met *hij*.
7. Orthografische identiteit.  
De orthografische representatie van woorden, de spelling. Dit is afhankelijk van verschillende regels (zie 4.2.4).

#### 4.2.3 Principes (hoofdregels) van de Nederlandse spelling (Huizenga, 1991).

- *Het fonologisch principe.*

Dit wordt ook wel de *regel van de beschaafde uitspraak* genoemd. Het betreft klankzuivere woorden: Elke spraakklank wordt door hetzelfde teken weergegeven. Elk teken kent dus ook maar één en dezelfde spraakklank.

De uitzonderingen op deze regel (bijvoorbeeld de spraakklank <u> in *gulukug* wordt in *gelukkig* weergegeven door de <e>, de <u> en de <i>) zijn verbonden aan andere regels van de Nederlandse spelling.

- *Het morfologisch principe.*

Dit is het in de spelling weergegeven van morfemen (stammorfeem dat als een zelfstandig naamwoord voor kan komen en flexiomorfeem dat nooit als een zelfstandig naamwoord voor kan komen) en de manier waarop morfemen met elkaar verbonden worden.

Onder het morfologisch principe vallen twee regels:

- a. De regel van gelijkvormigheid.  
We schrijven woorden, voor- en achtervoegsels steeds op dezelfde manier ongeacht het mogelijke verschil in uitspraak. We schrijven *poseegul* als *postzegel* omdat we te maken hebben met de woorden *post* en *zegel*.  
De regel van gelijkvormigheid kent uitzonderingen zoals *huis* in plaats van *huiz* (gelijk aan *huizen*) of *liev* in plaats van *lieve* (gelijk aan *lieve*) omdat in het Nederlands nooit de <v> en de <z> aan het eind van een lettergreep gebruikt worden. Voor kinderen is het lastig het aanvankelijk aangeleerde fonologische principe los te moeten laten.
- b. De regel van de overeenkomst of analogie.  
Afleidingen en verbuigingen van woorden worden steeds op dezelfde manier weergegeven: *Groot-te* is op dezelfde manier opgebouwd als *diep-te* en *hij vind-t* als *hij loop-t*.  
De regel dat binnen een lettergreep een medeklinker niet verdubbeld mag worden vormt een uitzondering op deze regel: We schrijven *hij schiet* in plaats van *hij schiett*.  
- *Het etymologisch principe (de afleidingsregel)*.

De herkomst van woorden bepaalt de schrijfwijze van een woord of spraakklank. Het persoonlijk voornaamwoord *hij* werd in het Middelnederlands uitgesproken als *hi*. Duidelijk verschillend van het zelfstandig naamwoord *hei* (van heide). In het moderne Nederlands is dit verschil in uitspraak verdwenen. In de spelling heeft men het oorspronkelijke verschil willen duiden. Vandaar de twee verschillende schrijfwijzen voor de <ei>, maar ook de <au>. Bij woorden die uit een andere taal het Nederlands zijn binnengedrongen (leenwoorden) wordt ook het etymologisch principe toegepast.

- *Het semantisch principe*.

Hier gaat het om het betrekken van de betekenis bij de juiste schrijfwijze van een woord. Dit is vooral van toepassing op samengestelde woorden. We schrijven *tandpasta* in plaats van *tampasta* want het is pasta voor je tanden.

#### 4.2.4 Spellingstrategieën (Huizenga, 1991).

We onderscheiden vier spellingstrategieën:

1. *Spellen volgens regels*.
  - a. De Hoofdregel (de elementaire spellinghandeling) bij klankzuivere woorden:
    - Auditieve analyse.
    - Onthouden volgorde fonemen.
    - Klanktekenkoppeling.
  - b. Uitzonderingsregels zoals:
    - Verlengingsregel bij een <d> of een <t> aan het eind van een woord.
    - Verenkelingsregel bij een lange klinker in een open lettergreep (*lopen* in plaats van *loopen*).
    - Verdubbelingsregel bij een korte klinker in een gesloten lettergreep (*takken* in plaats van *taken*).
    - Regel van de overeenkomst bij met name werkwoorden (*vindt* vanwege *loopt*).
  - c. Hulpregels. Dit zijn ezelsbruggetjes of weetjes, bijvoorbeeld:
    - Aan het einde van een woord schrijf je nooit een <v> of <z>.
    - Woorden van de ei-plaat schrijf je met een ei.
2. *Spellen volgens analogie*.  
Woorden schrijven op grond van een zelfontdekte overeenkomst met andere woorden. De vergelijking kan tot stand komen door overeenkomst in klankvorm (bijvoorbeeld rijmwoorden) of in betekenis (zoals *trouw*, *betrouwbaar*, *vertrouwelijk*).  
Voor zwakke spellers is spellen volgens analogie vaak een valkuil. *Zand* en *kant* zijn immers rijmwoorden, maar kennen niet dezelfde spelling.



3. *Spellen volgens woordbeeld.*

Het woordgeheugen wordt gebuikt voor het schrijven van woorden. Dit is vooral bruikbaar bij leenwoorden en woorden met klanken die verschillend kunnen worden weergegeven (<ei>/<ij> of <au>/<ou>).

4. *Spellen als schrijfmotorisch patroon.*

Het woord wordt geschreven door middel van een geautomatiseerde handeling. Dit gebeurt bij veel voorkomende woorden als *de*, *het* en *een*.

Dit is het eindpunt van een leerproces.

4.2.5 *Didactische werkwijzen.*

De Taalsite noemt als mogelijke didactische werkwijzen

- Auditieve inprenting: Nadruk ligt op de klankvorm van een woord. Woorden worden in klanken of klankgroepen verdeeld.
- Visuele inprenting: Nadruk ligt op de visuele vorm. Hoe ziet het woord eruit.
- Beregeling: Aanleren met behulp van regels.
- Analogie: Gebruikmaken van overeenkomsten met andere woorden (*bakken* gaat als *katten*)

De meeste methodes hanteren een combinatie van deze didactische werkwijzen waarbij soms een onderverdeling wordt gemaakt in luistercategorieën, net als-categorieën, regelcategorieën en weetcategorieën.

4.3 Spellingzwakke kinderen.

Op het sbo hebben we veel te maken met kinderen die moeite hebben met spelling. Tegenwoordig wordt er al snel gedacht aan dyslexie. Echter, of dit kind nu een diagnose heeft of niet, het blijft een leerling die extra aandacht op het gebied van spelling nodig heeft.

Welke kenmerken vertonen spellingzwakke kinderen?

De methode Spelling in de lift (Pedagogisch Instituut Rotterdam, 1987) geeft de volgende opsomming:

a. Algehele taalzwakte (soms samenhangend met milieu). Het beschouwen van taal als auditieve, visuele, logische structuur is onvoldoende ontwikkeld. Dit uit zich in problemen met:

- Fonologie. Gelijkheid in auditieve structuur van rijmwoorden wordt niet ervaren en daarom de hieruit voortvloeiende gelijkheid in visuele structuur niet als vanzelfsprekend gezien.
- Morfologie. Vervoegen en verbuigen van woorden levert problemen op (*land – landen*).
- Semantiek. Problemen met woordvinding en beperkte woordenschat waardoor het ontwikkelen van een 'schriftelijke woordenschat' problemen oplevert.
- Syntaxis. Problemen bij het doorzien van de grammaticale structuur van zinnen (verlengingsregel werkt niet bij werkwoorden. Het kind moet dan wel weten wat een werkwoord is).

b. Problemen met opnemen en verwerken van zintuiglijke informatie.

c. Zwak geheugen. Moeite met opnemen en vasthouden van informatie.

d. Gebrek aan zelfontdekkend vermogen. Spellingzwakke kinderen leggen het verband tussen lezen en spellen niet uit zichzelf.

e. Spellingzwakke kinderen herkennen het spellingprobleem niet en kunnen daardoor de verschillende spellingstrategieën niet flexibel hanteren (spellingbewustzijn).

f. Geen generalisatie van opgedane spellingkennis. Spellingzwakke kinderen passen de aangeleerde vaardigheden niet toe in andere schrijfproducten (transfer).

g. Spellingzwakke kinderen reageren vaak impulsief, zijn gauw afgeleid en hebben een korte taakspanning.

h. Gebrek aan motivatie door

- faalervaringen.

- het niet zien van de noodzaak van spelling voor het dagelijks leven (bijvoorbeeld door ouders onvoldoende gestimuleerd).

#### 4.4 Zo leer je kinderen lezen en spellen (Schraven, 2009).

In mijn inleiding schrijf ik over een onderzoek naar de effectiviteit van de methodiek *Zo leer je kinderen lezen en spellen (ZLKLS)* ten opzichte van twee andere methoden voor lees- en spellingonderwijs in het sbo (Bosman, 2007). De effectiviteit bleek erg hoog te zijn.

Met de theorie voor ogen zoals beschreven in hoofdstuk 4.2 en 4.3, wil ik in dit hoofdstuk de essentie van ZLKLS weergeven die het succes van deze methodiek mogelijk kan verklaren.

##### 4.4.1 Uitgangspunten.

ZLKLS is een algemene methodiek basiskennis die een denkkader biedt voor de leerkracht. De kennis van de leerkracht op het gebied van het aanleren van lezen en spellen wordt vergroot ten behoeve van effectieve instructie aan kinderen.

De kern van ZLKLS is het voorkomen van fouten door gestructureerde (directe) instructie van de leerkracht (doelgericht en preventief). Het kind moet vanaf de eerste schooldag ervaren 'ik kan het' (competentie), 'ik kan het zelf' (autonomie) en gewaardeerd worden (relatie). Dit zijn de drie componenten van adaptief onderwijs (Dijkstra & Van der Meer, 1998). Hiermee wordt aangesloten bij de behoefte aan succeservaringen van alle, maar zeker de spellingzwakke kinderen.

Het uitgangspunt bij de instructie is het bieden van een volledige oriënteringsbasis gericht op *oriënteren, isoleren en generaliseren* (Russische leerpsychologie, Gal'perin, van Parreren, 1993). Dit houdt in dat de leerkracht bij een nieuw onderdeel precies vertelt hoe de kinderen het moeten aanpakken. Het aanbrenge van ordening is hierbij erg belangrijk. Het biedt kinderen een kader om snel iets in hun geheugen terug te kunnen vinden (Van Parreren, 1993). Fouten worden zoveel mogelijk voorkomen. Dit werkt bijzonder motiverend voor de kinderen. Het is tevens effectief omdat de kinderen op deze manier geen foute patronen inoefenen (die een foute opslag in ons woordgeheugen kunnen bewerkstelligen, Daems, 2006).

Bij de oriëntering op de letters worden alle kanalen ingeschakeld: Middels klankgebaren worden letters gekoppeld aan een gebaar (motoriek), klank (uitspraak, gehoor) en teken (het zien). De letters kennen een onderverdeling in lange klanken (<aa>, <oo>, <uu>, <ee>), korte klanken (<a>, <o>, <u>, <e>, <i>), tweetekensklanken (<ij>, <ei>, <ui>, <ou>, <au>, <eu>, <ie>, <oe>) en medeklinkers (<b>, <d>, <f>, <g>, <h>, <j>, <k>, <l>, <m>, <n>, <p>, <r>, <s>, <t>, <v>, <w>, <z>).

De instructie is doelgericht, wat inhoudt dat de oefeningen rechtstreeks met het doel te maken hebben: Leesoefeningen voor het lezen en spellingoefeningen voor spelling. Veel (spellingzwakke) kinderen leggen niet uit zichzelf het verband tussen lezen en spelling (zie 4.3 d). Daarnaast is bewezen dat bij kinderen met lees- en spellingproblemen interventies specifiek gericht op het probleemgebied lezen of spelling de prestaties verbeteren (Kieboom, 2005). De instructie werkt preventief als de leerkracht zich vooraf bewust is waar bij kinderen problemen kunnen optreden. De aanbieding van de leerstof is eenduidig (leerkracht doet voor, kinderen imiteren, kind voert een exact vergelijkbare opdracht uit) en sober (geen afleidbare 'toeters en bellen' om de lessen op te leuken). De succeservaringen geven de kinderen het plezier in lezen en spellen.

##### 4.4.2 De klankzuivere periode.

ZLKLS propageert de klanksynthese-aanpak om radend en spellend lezen te voorkomen. Van het woord *maan* bijvoorbeeld, worden eerst de letters <m>, <aa> en <n> aangeleerd. Vervolgens wordt het woord *maan* gelezen. Deze letterkennis wordt direct flexibel toegepast door kinderen ook de woorden *naam* en *aan* te laten lezen. Ze kennen deze letters immers al. De aangeleerde letters worden ook al geschreven. De schrijfmotorische handeling versnelt namelijk het inslijpen van de klanktekenkoppeling. Belangrijk is hierbij het gebruik van blokschrift (Lindeman, 1994).

De kernonderdelen (deze komen elke dag aan bod) in de klankzuivere periode voor het lezen en spellen zijn:

Lezen	Spellen
1. Aanleren van de letters.	1. Auditieve discriminatie.
2. Visuele discriminatie.	2. Auditieve analyse.
3. Auditieve synthese.	3. woorden schrijven.
4. Woorden lezen.	4. Zinnen schrijven.
5. Zinnen lezen.	

Tabel 1. Kernonderdelen voor het lezen en spellen in de klankzuivere periode.

#### 4.4.3 De niet-klankzuivere periode.

Visuele inprenting biedt voor met name dyslectische, taalarme en anderstalige kinderen te weinig houvast. Zij kunnen niet zelf de ordening ontdekken.

Centraal in ZLKLS staat het direct aanbieden van een ordening in categorieën op basis van overeenkomstige kenmerken van woorden of klanken (kinderen maken ‘mapjes’ aan).

Om te weten hoe een woord geschreven of gelezen moet worden, wordt een regel gehanteerd of een denkwijze geboden (drietekenklank <aai>/<ooi>/<oei>, symbool III: Je hoort de <j>, maar je schrijft de <i>). Het woord hoort bij een groep met een overeenkomstige lees- schrijfwijze. Een kind hoeft zo veel minder te onthouden (Bosman, 1993). De formulering ‘net als’ wordt zoveel mogelijk vermeden omdat deze te weinig houvast biedt.

De nadruk in de les ligt op het herkennen van de groep (categorie) waartoe het woord behoort zodat de juiste denkwijze eraan gekoppeld kan worden (het juiste ‘mapje’ wordt geopend). De leerkracht biedt een denkkader aan (het ‘waarom’) om woorden die kinderen nog nooit gehoord of gezien hebben, maar waarvan wel de categorie bekend is, goed te kunnen lezen of schrijven (vergroten van autonomie). Door, middels denkvragen, het kind op het spoor te zetten geeft de leerkracht het kind het vertrouwen (relatie) dat hij het wel weet (competentie).

Het nakijken van eigen werk kan gericht gestuurd worden alsmede de te plegen interventies bij problemen.

Dagelijks wordt een auditief dictee afgenomen om de nieuwe categorie geïsoleerd, maar ook geïntegreerd met reeds geleerde categorieën in te slijpen. Het dictee is dus geen controlemiddel, maar de manier om categorieën in te oefenen en te herhalen. Er zijn daarbij geen woordkaarten zichtbaar zodat kinderen gedwongen worden om zelf te denken. In veel methodes is er te weinig aandacht voor de herhaling van geleerde stof waardoor de informatie wegzakt (Schraven, 2010). Er worden zoveel mogelijk verschillende letters en spellingcategorieën geschreven in woorden en zinnen. De leerkrachtgestuurde zelfcorrectie, waarbij kinderen de geschreven woorden hardop lezen en de gehanteerde denkwijze verwoorden, vormt een belangrijk onderdeel van de spellingles. Het inschakelen van het auditieve en visuele kanaal bevordert volgens Block en Peskowitz (1990) de nauwkeurigheid bij de signalering van spelfouten tijdens het nakijken.

De kernonderdelen (deze komen elke dag aan bod) in de niet-klankzuivere periode voor het lezen en spellen zijn:

Lezen	Spellen
1. Auditieve synthese .	1. Auditieve analyse.
2. Woorden lezen.	2. Woorden schrijven.
3. Klankvoeten (open en gesloten lettergrepen).	3. Klankvoeten (open en gesloten lettergrepen).
4. Lange woorden lezen.	4. Lange woorden schrijven.
5. Tekst lezen.	5. Zinnen schrijven.

Tabel 2. Kernonderdelen voor het lezen en spellen in de niet-klankzuivere periode.

#### 4.5 Onderzoeken naar Spellinggeweten.

Een gebrek aan spellinggeweten uit zich in het onvermogen van kinderen om in eerdere situaties opgedane kennis (of aangeleerde strategieën) te generaliseren naar een nieuwe situatie (Mayer, 1998). Dit wordt het *transferprobleem* genoemd. Niet alleen op mijn sbo-school doet zich dit probleem voor, maar zelfs mondiaal en al jarenlang klagen leerkrachten dat kinderen die een foutloos dictee maken, dezelfde woorden in een vrije schrijfsituatie soms fout spellen (*Spelling, ik heb het geweten*). In de periodieke Citopeiling van het taalniveau op de basisschool (2005) is vastgesteld dat het percentage foutloze teksten (dus spellingcorrect) aan het eind van de basisschool maar 17% is.

Zoals Oepkes aangeeft in zijn stuk 'Het diepgewortelde verlangen alles zuiver te houden van spellingfouten' (2006) is er een verschil tussen het spellingbewustzijn en het spellinggeweten. Het spellinggeweten gaat over attitude. De wil om foutloos te spellen (Oepkes, 2006) of de bereidheid spellingkennis in het dagelijks leven te gebruiken (Huizenga, 1991).

Het spellingbewustzijn gaat over metacognitie: Het vermogen van een kind om op zijn eigen cognitieve processen en strategieën te reflecteren (Flavell, 1979). Toegespitst op spelling betekent dit volgens Block en Peskowitz (1990) dat de schrijver weet welke woorden hij zeker niet of waarschijnlijk niet kan spellen en welke woorden wel (zie ook Tidyman, 1924 en Hendrickson & Pechstein, 1926).

Paffen en Bosman (2005) schrijven dat het belangrijk is voor kinderen om te weten wat ze wel en niet kunnen spellen. Zij krijgen zo een beter beeld van hun eigen spellingkennis, maar kunnen zo ook beter beslissen welke woorden wel en welke woorden niet geverifieerd moeten worden. Het is immers ondoenlijk om van alle woorden in een geschreven tekst de juiste spelling na te gaan. Juist spellingzwakke kinderen zijn minder geneigd hun spellingen te verifiëren (Deshler, Ferrel & Kass, 1978).

Spellingzwakke kinderen hebben vaak een achterstand in hun metacognitieve ontwikkeling (Fischer, 1998 en Dockrell & McShane, 1993). Door een gebrek aan inzicht in hun eigen leerproces, hebben deze kinderen moeite met het ontwikkelen van effectieve leerstrategieën. Het blijkt dat kinderen met leerproblemen vaak hun geheugencapaciteit overschatten. Zij schakelen, in tegenstelling tot de reguliere leerling, niet over op een andere strategie (bijvoorbeeld opschrijven) zodra hun geheugencapaciteit overschreden wordt. Tevens beschikken spellingzwakke kinderen vaak maar over één oplossingsstrategie. Zodra deze faalt, geven ze het op om de opdracht succesvol af te ronden (Willemen e.a., 2000). Spellingzwakke kinderen zijn vaak ten onrechte overtuigd van hun eigen spellingen (Deshler, Ferrel & Kass, 1978).

Paffen en Bosman (2005) hebben onderzocht of het spellingbewustzijn van basisschoolleerlingen met een korte training gestimuleerd kan worden. Deze training was erop gericht bij kinderen de vaardigheid te vergroten aan te kunnen geven welke woorden wel of niet gespeld kunnen worden. Het onderzoek is uitgevoerd op woordniveau.

Zoals ik aan het begin van dit hoofdstuk schrijf, weten kinderen tijdens de spellingles (in dictees of toetsen) goed hoe ze woorden moeten spellen. De kinderen zijn in deze specifieke spellingsituatie in staat te bepalen of het woord door hen correct geschreven kan worden en zij weten welke spellingregels toegepast moeten worden. De beschreven training van Paffen lijkt mij in dit opzicht dus overbodig. Het gaat om de transfer naar de niet-specifieke spellingsituatie die niet door de kinderen gemaakt wordt. Een interpretatie van *gesitueerd leren* (situated cognition, Brown, Collins & Duguid, 1989; Perkins & Salomon, 1989) zou hiervoor een verklaring kunnen geven: Alle cognitieve processen zijn aangepast aan de omgeving waarin deze processen plaatsvinden. Alles zou dan dus in elke situatie opnieuw aangeleerd moeten worden (Willemen e.a., 2000).

In de niet-specifieke spellingsituatie (de vrije schrijfsituatie) dient de spelling (het middel) een communicatief doel en vindt dus (bijna) altijd op zinsniveau plaats (in tegenstelling tot het onderzoek van Paffen en Bosman). Bij het schrijven van een boodschap, verslag of verhaaltje worden er naast spelling een aantal andere processen geactiveerd. Zo moet het kind tijdens het schrijven denken aan het onderwerp, de schrijfmotorische handeling, woordkeus, hoe je je gedachten onder woorden

brengt, de grammatica en interpunctie (Kellogg, 1988; Willemen e.a., 2000). Is dit überhaupt wel mogelijk?

Willemen e.a. schrijven in het stuk *Beter leren spellen tijdens stellen* (2000) dat het maken van foutloze opstellen van groter belang is dan het maken van foutloze dictees. Willemen e.a. pleiten dan ook voor het belang van geïntegreerd leren. Aan de andere kant schrijft zij dat het primaire doel van een stelopdracht niet het volledig correct spellen van een verhaal is. Zij zijn van mening dat de nadruk in de eerste schooljaren terecht ligt bij zaken als inhoud en structuur. Gaandeweg moeten kinderen zich steeds meer bewust worden van het feit dat ze de woorden tijdens het schrijven en de gehele tekst na het schrijven moeten controleren.

Bovenstaande betekent dat kinderen het gevaar lopen op een foutieve geheugenopslag van woorden (Daems, 2006). Als leerkracht geef je door foutief gespelde woorden niet te corrigeren impliciet aan dat deze juist geschreven zijn en wordt voor het kind bevestigd dat, ondanks de spelfouten, wel begrepen wordt wat het bedoelt. Terwijl we, mijns inziens, kinderen toch juist willen wijzen op het belang van goede spelling.

Willemen e.a hebben voor hun onderzoek een zelfcorrectietraining ontwikkeld met behulp van een stappenplan. Door kinderen te leren hoe ze hun geschreven tekst konden controleren, nam het aantal spelfouten significant af. Het uitgangspunt was dat het schrijven een spontane, creatieve en plezierige bezigheid moest zijn die niet bedorven mocht worden door de nadruk op correct spellen (Willemen e.a., 2002).

In het onderzoek hebben kinderen daarom verhalen geschreven zonder te benadrukken dat ze op de spelling moesten letten.

Het is blijkbaar ethisch niet verantwoord om kinderen tijdens het vrije schrijven op hun spelling te wijzen. Ik merk zelfs bij volwassenen dat het moeilijk geaccepteerd wordt als ze op foutieve spelling geattendeerd worden. 'Het gaat toch om de inhoud?', is een vaak gehoorde reactie.

In het kader van het ontwikkelen van een spellinggeweten waarbij kinderen juist bewust moeten worden van het belang van een goede spelling (tijdens alle schriftelijke uitingen), lijkt me dit een gemiste kans.

Ik wil dit hoofdstuk beëindigen met de aanbeveling die het ministerie van O & W in 1995 gedaan heeft:

*Het is van groot belang dat het spellingbewustzijn bij kinderen wordt ontwikkeld zodat de juiste schrijfwijze van onbekende woorden kan worden afgeleid of opgezocht.*

Deze uitspraak herbergt de drie componenten die in mijn onderzoek centraal staan:

- Het belang van metacognitie.
- Het belang van goed spellingonderwijs.
- Moeite willen doen om correcte spelling te hanteren, het spellinggeweten.

## 5. Opzet van mijn onderzoek

### 5.1 Probleemstelling.

Ik wil onderzoeken met welke interventies de leerkracht een spellinggeweten bij leerlingen kan aanmaken zodat zij de geleerde spelling uit de spellingles toe gaan passen in vrije schrijfopdrachten. In de context van de beschreven theorie betekent dit dat ik wil onderzoeken hoe de transfer van de aangeboden spelling met de methodiek *Zo leer je kinderen lezen en spellen* (Schraven, 2009) gerealiseerd zou kunnen worden.

Uit hoofdstuk 4 blijkt dat de volgende waarden van *ZLKL*S van belang kunnen zijn om het spellingbewustzijn te bevorderen en een spellinggeweten bij kinderen aan te maken:

- De methodiek is sterk gericht op het trainen van metacognitieve vaardigheden: De kinderen leren hoe ze moeten denken en kunnen dit verwoorden. Er is veel aandacht voor het 'waarom' van de Nederlandse spelling. Ook wordt er veel belang gehecht aan inoefening, herhaling en zelfcorrectie waardoor kinderen bewust worden van hun eigen spellingcapaciteiten. Expliciteren en oefenen van strategische kennis zijn manieren om metacognitieve vaardigheden te bevorderen (Fisher, 1998; von Wright, 1992).
- Het belang van spellingdidactische kennis van de leerkracht, zodat vaardigheden op de juiste manier aangeleerd kunnen worden.
- Door de ordening in spellingcategorieën zijn fouten specifiek te analyseren en kunnen interventies gericht plaatsvinden.
- De aanbidding van de leerstof is eenduidig en sober. Door de hele school worden de spellingregels op dezelfde wijze verwoord en aangeboden: Leerling en leerkracht spreken dezelfde spellingtaal (ook te gebruiken tijdens andere vakken).
- De methodiek werkt preventief om succeservaringen te stimuleren. De kinderen houden zo plezier in het schrijven.

### 5.2 Onderzoeksvraag.

Hoe kan de leerkracht de hierboven genoemde waarden inzetten om een goede transfer te bewerkstelligen van de geleerde spelling tijdens de spellingles naar de vrije schrijfsituatie?

Het onderzoek is tweeledig. Enerzijds is de aandacht gericht op het spellinggeweten. Anderzijds richt het onderzoek zich op het spellingbewustzijn van kinderen.

In tegenstelling tot het onderzoek van Willemen e.a. (2000) die zich vooral heeft gericht op een curatieve aanpak, wil ik preventief te werk gaan. De kinderen moeten zich dus tijdens het schrijven richten op de juiste spelling van (probleem)categorieën. Volgens Paffen (2005) is het ondoenlijk voor kinderen om tijdens het schrijven alle woorden te verifiëren, vandaar dat de kinderen in mijn onderzoek maximaal op twee categorieën moesten letten tijdens het schrijven. Hiermee wil ik tevens bewijzen dat kinderen wel degelijk tijdens het complexe schrijfproces, waarbij op een groot aantal zaken gelet moet worden (Kellogg, 1988. Willemen e.a., 2000), aandacht voor spelling kunnen hebben.

### 5.3 Het onderzoek.

#### 5.3.1 Methode.

Mijn onderzoek is een experimenteel onderzoek. Het is quasi-experimenteel omdat ik gebruik gemaakt heb van een experimentele groep zonder controle groep. De eventuele cognitieve spellingontwikkeling van de experimentele groep gedurende het onderzoek is meegenomen.

Ik wil twee hypothesen toetsen middels dit onderzoek:

1. Kinderen maken minder spelfouten in vrije schrijfopdrachten als de leerkracht ze wijst op het belang van correcte spelling.
2. Specifieke kindeigen fouten nemen af als het kind daar voor en tijdens het schrijven aandacht voor heeft.

Beide hypothesen worden aanvaard als er een significantie foutendaling zichtbaar wordt.

### 5.3.2 Proefpersonen.

Aan het onderzoek namen 48 kinderen mee. Deze kinderen zijn leerling op Facet (voorheen De Schalm). Dit is een school voor speciaal basisonderwijs in Zwolle. De kinderen zijn verdeeld over de stamgroepen 6, 7 en 8 (qua leeftijd vergelijkbaar met de reguliere basisschool). Voor lezen, rekenen, spelling en klokkijken zijn de kinderen verdeeld over instructiegroepen op basis van hun didactische niveau.

In tabel 3 is een overzicht weergegeven van de karakteristieken van de onderzoeksgroep.

Stamgroep	Jongens/meisje	Gemiddelde leeftijd	Anderstaligen	Spellingachterstand van een half jaar of meer (aantal leerlingen)	Diagnose (ASS, PDD-NOS, ADHD, dyslexie, e.d.)	Instructiegroep spelling begin/eind (gemiddeld)
6	10/5	10,0	1	DLE < 28: 11	5 (1 dyslexie)	8/9
7	11/5	10,9	2	DLE < 38: 9	8 (1 dyslexie)	11/12
8	11/6	12,4	1	DLE < 48: 12	11 (3 dyslexie)	13/14

Tabel 3. Karakteristieken van de onderzoeksgroep.

### 5.3.3 Verzamelen van gegevens.

Er is een voormeting (M0) en een eindmeting (M4) gedaan. Tussen de voormeting en eindmeting zijn drie metingen gedaan (M1, M2, M3) waarbij interventies zijn gepleegd. Elke meting is drie keer uitgevoerd (zie tabel 4).

Van ieder kind is bepaald welke spellingcategorieën bij aanvang van het onderzoek beheerst zouden moeten zijn. Na M1 zijn de kinderen overgegaan naar een nieuwe instructiegroep voor spelling. De lijst van beheerste spellingcategorieën per kind is hierop aangepast zodat bepaald kon worden of het kind de juiste spelling bij een foutief geschreven woord had kunnen weten (bijlage 1). Alleen deze fouten kunnen namelijk iets zeggen over het spellingbewustzijn of het spellinggeweten.

De kinderen die aan het onderzoek deelnamen zaten ten tijde van dit onderzoek in de instructiegroepen 6, 7/8, 9, 10, 11, 12, 13 en verder. In groep 7 en 8 wordt nagenoeg dezelfde leerstof behandeld. Na groep 13 worden er geen nieuwe spellingcategorieën meer aangeboden.

M0		M1		M2		M3		M4	
A	06-11-2009	A	26-11-2009	A	07-01-2010	A	04-02-2010	A	04-03-2010
B	13-11-2009	B	03-12-2009	B	14-01-2010	B	11-02-2010	B	11-03-2010
C	20-11-2009	C	10-12-2009	C	21-01-2010	C	18-02-2010	C	18-03-2010

Tabel 4. Data waarop de verschillende metingen zijn uitgevoerd.

Iedere donderdagmiddag hebben de kinderen in de periode van 6 november 2009 tot en met 18 maart 2010 een verhaaltje geschreven. In totaal zijn dit 48 (kinderen) x 5 (metingen) x 3 (uitvoeringen) = 720 verhaaltjes.

Voorafgaand aan het onderzoek hebben de betrokken leerkrachten instructie gehad met betrekking tot de uitvoering:

- De leerkrachten mochten gedurende het onderzoek geen extra aandacht besteden aan het belang van goede spelling tijdens vrije schrijfopdrachten, buiten de instructie behorend bij het onderzoek om.
- Het onderwerp van de schrijfopdracht moest door de leerkracht zelf worden bepaald. Ideeën konden gehaald worden uit *Taal leren op eigen kracht (Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming, S. van Norden, 2004)*. Andere ideeën waren:
  - Aansluiten op de dagelijkse beleving van de kinderen.
  - De eerste zin geven.
  - Een afbeelding laten zien waarover de kinderen vrij mochten fantaseren.
 Het was belangrijk dat er niet naar aanleiding van een tv-programma of lievelingsboek geschreven werd in verband met namen die slecht op spelling te controleren zijn.
- De leerkrachten moesten de instructie behorend bij de meting exact verwoorden zoals vooraf op papier door mij beschreven was (tabel 5).

- De kinderen moesten schrijven op door mij aangeleverde schrijfblaadjes. Hierop moesten de kinderen voorafgaand aan het schrijven hun naam, de schrijfdatum, de stamgroep en instructiegroep spelling noteren. De liniering was aangepast op het schrijfniveau van de groep (bijlage 2).
- De kinderen schreven met potlood en corrigeerden met pen.
- Alle verhaaltjes en categoriekaarten werden direct na afloop van de opdracht in speciale dozen verzameld en bij mij ingeleverd.

Het inhoudelijke programma van het onderzoek zag er als volgt uit:

<b>Meting</b>	M0
<b>Inhoud</b>	Voormeting.
<b>Instructie</b>	'Je gaat zo meteen een verhaaltje schrijven over ... .'
<b>Meting</b>	M1
<b>Inhoud</b>	Verhaaltje schrijven met zelfcorrectie achteraf ('Nakijken').
<b>Instructie</b>	'Je gaat zo meteen een verhaaltje schrijven over ... . Na het schrijven doen we even iets anders. Daarna krijg je de tijd om je verhaaltje na te kijken en de spelfouten met pen te verbeteren*. Dit is belangrijk want anderen krijgen jouw verhaal ook te lezen'. *De kinderen zetten met pen een kruisje voor het fout geschreven woord. Onder het verhaal schrijven ze het woord goed op.
<b>Meting</b>	M2
<b>Inhoud</b>	Verhaaltje schrijven met de categoriekaart (met de probleemcategorieën gemerkt) op tafel en zelfcorrectie achteraf ('RK zichtbaar'). Voorafgaand aan de eerste uitvoering van M2 (M2a) deel ik de categoriekaarten met een toelichting persoonlijk aan ieder kind uit.
<b>Instructie</b>	'Je gaat zo meteen een verhaaltje schrijven over ... . Tijdens het schrijven gebruik je de roze categoriekaart die op je tafel ligt om de woorden zo goed mogelijk te schrijven. Dit is belangrijk want anderen krijgen jouw verhaal ook te lezen. Je let daarbij extra goed op de aangegeven moeilijkheden. Na het schrijven doen we even iets anders. Daarna krijg je de tijd om je verhaaltje na te kijken en de spelfouten met pen te verbeteren.'  Na deze instructie laat de leerkracht elk kind verwoorden wat zijn of haar probleemcategorie(en) is (zijn). Hier moet dit kind dus extra goed op letten tijdens het schrijven.
<b>Meting</b>	M3
<b>Inhoud</b>	Verhaaltje schrijven met de categoriekaart (met de probleemcategorieën gemerkt) <u>omgekeerd</u> op tafel en zelfcorrectie achteraf (in het hoofd) ('RK onzichtbaar').
<b>Instructie</b>	'Je gaat zo meteen een verhaaltje schrijven over ... . Tijdens het schrijven ligt de roze categoriekaart omgekeerd op je tafel. Je denkt goed aan de aangegeven moeilijkheden zodat je deze woorden, maar ook alle andere, zo goed mogelijk kunt schrijven. Dit is belangrijk want anderen krijgen jouw verhaal ook te lezen. Na het schrijven doen we even iets anders. Daarna krijg je de tijd om je verhaaltje na te kijken en de spelfouten met pen te verbeteren.'  Na deze instructie laat de leerkracht elk kind verwoorden wat zijn of haar probleemcategorie(en) is (zijn). Hier moet dit kind dus extra goed op letten tijdens het schrijven.



<b>Meting</b>	M4
<b>Inhoud</b>	Nameting. Verhaaltje schrijven n.a.v. een door de leerkracht opgegeven onderwerp. Er ligt geen categoriekaart meer op tafel. Kinderen krijgen een potlood en een pen. Het schrijven gebeurt met potlood. Mochten de kinderen bij zichzelf een fout ontdekken dan kunnen ze die met pen verbeteren.
<b>Instructie</b>	'Je gaat zo meteen een verhaaltje schrijven over ... . Je schrijft met potlood. Verbeteren doe je achteraf met pen.'

Tabel 5. Inhoud van de vijf metingen en de bijbehorende instructies voor de leerkracht.

#### 5.3.4 Analyse van de gegevens.

Alle verhalen zijn door mij nagekeken en de fouten geanalyseerd.

Fouten met betrekking tot werkwoordspelling en interpunctie zijn in dit onderzoek niet meegenomen. Evenals grammaticale fouten. Mocht een kind vaker dan één keer dezelfde fout maken dan werd deze één keer geteld (bijlage 3).

Alle fouten werden gerubriceerd en op een overzichtsdokument genoteerd. Hierop is met grijs aangegeven welke spellingcategorieën beheerst zouden moeten zijn (bijlage 1).

#### 5.3.5 Passende interventies.

Na M0 en M1 heb ik (leerkrachtgestuurd) per kind aan de hand van de foutenanalyses bepaald welk spellingprobleem prioriteit had om verbeterd te worden (om een positief effect op het foutentotaal te kunnen bewerkstelligen).

Ieder kind kreeg maximaal twee probleemcategorieën toegewezen. Goede spellers hadden maar één aandachtspunt.

Deze probleemcategorieën werden aangegeven op een categoriekaart. Kinderen op Facet maken bij ieder niveau van spelling gebruik van een bijbehorende categoriekaart (regelkaart). Hierop staan alle reeds geleerde categorieën en de te leren categorieën in het betreffende niveau met pictogrammen afgebeeld.

Alle kinderen uit dit onderzoek kregen de categoriekaart van het hoogste niveau (met alle spellingcategorieën). Hierop was met stift aangegeven welke categorieën aandacht verdienden tijdens het schrijven (bijlage 4).

De aandachtspunten betroffen de volgende spellingcategorieën:

Aandachtspunt (Spellingcategorie)	Aantal keer het aandachtspunt
Dubbelzetter (gesloten lettergreep)	22
Tekendief (open lettergreep)	17
Geen letters vergeten	11
Eind d	10
b/d	9
ei/ij	7
Hakwoord	4
-je, -pje, -tje	1
s/z	1
Hoormannetje (gesloten lettergreep)	1
f/v	1
-cht	1
's -	1
-ng	1
ie als i	1

Tabel 6. Aantallen van de aandachtspunten.

## 6. Resultaten.

Om de resultaten van het schrijfwerk van alle kinderen objectief met elkaar te kunnen vergelijken is voor elk geschreven verhaaltje een foutenpercentage vastgesteld. Dit is het aantal fouten gedeeld door het totaal aantal geschreven woorden per verhaaltje maal honderd.

Om te kunnen bepalen of de resultaten van dit onderzoek mogelijk beïnvloed worden door kindfactoren heb ik informatie over sekse, diagnoses, intelligentie en spellingachterstand meegenomen in de verwerking van de gegevens.

In tabel 6 is een overzicht weergegeven van de instructiegroepen en de bijbehorende spellingcategorieën.

Instructiegroepen spelling							
< 6	6	7/8	9	10	11	12	13 e.v.
f/v, s/z, ei/ij, au/ou, b/d, tweeteekenklanken hakwoord, fopletter, -ng, -nk, geen letters vergeten, geen letters teveel, stomme <e>.	eind d, drieteekenklanken, vierteekenklanken, -cht.	tekendief (open lettergreep), hoormannetje en dubbelzetter (gesloten lettergreep).	-je, -pje, -tje, be-, ge-, ver.	-ig, -heid, -lijk, 's -, -'s.	ie als i, -tie, c als s.	-isch, c als k, th, x.	leenwoorden (Frans, Engels)

Tabel 7. Spellingcategorieën die in de verschillende instructiegroepen worden aangeleerd.

### 6.1 Foutenanalyse.

Uit de verwerking van de gegevens is gebleken dat de meeste fouten werden gemaakt in de spellingcategorieën die in blok 6 en 7/8 beheerst zouden moeten zijn, ongeacht de instructiegroep voor spelling waarin het kind werkte (zie tabel 8). De invloed van de tussentijdse overgang naar een hogere instructiegroep bleek dus niet van belang voor de resultaten van dit onderzoek (zie 5.3.1).

Instructieblok waarin het kind werkte:	% fouten in spellingcategorieën (zie tabel 7) behorend bij de instructiegroepen:						
	6	7 en 8	9	10	11	12	13 e.v.
<b>6</b>	11,8	5,7	0,4	0,6	0,4	0,3	0,4
<b>7 en 8</b>	10,4	4,9	0,3	0,5	0,6	0,2	0,4
<b>9</b>	6,1	2,3	0,04	0,2	0,2	0,1	0,2
<b>10</b>	3,3	1,0	0	0,02	0,2	0	0,3
<b>11</b>	5,4	1,5	0,03	0,2	0,03	0,03	0,2
<b>12</b>	2,8	0,8	0,09	0,3	0,1	0,07	0,3
<b>13 e.v.</b>	1,6	0,9	0,02	0,05	0,06	0,04	0,1

Tabel 8. De donkergrijze cellen geven aan waarin het kind werkte bij de start van het onderzoek. De kolommen onder de lichtgrijze cellen tonen de foutenpercentages in spellingcategorieën die in bovenstaande instructiegroep worden aangeleerd.

De gegevens in tabel 8 tonen aan dat de kinderen in de spellingcategorieën die vanaf instructiegroep 9 worden aangeboden weinig fouten maken. Dit kan drie dingen betekenen:

1. Deze categorieën (zie tabel 7) zijn relatief eenvoudig aan te leren en worden op een goede manier toegepast tijdens het vrije schrijven (geautomatiseerd).
2. De kinderen kiezen er bewust voor om in vrije schrijfsituaties het gebruik van woorden met deze categorieën te vermijden. Dit zou kunnen duiden op een goed ontwikkeld spellingbewustzijn en spellinggeweten.
3. Deze categorieën komen minder vaak voor dan de categorieën waarin meer fouten gemaakt worden.

Het zou goed zijn om na te gaan hoe groot het percentage goed geschreven woorden is van het totaal geschreven woorden van deze categorieën.

De werkelijke oorzaak van het lage foutenpercentage op de genoemde spellingcategorieën is in dit onderzoek niet opgenomen. Wellicht kan dit een aanzet zijn tot een vervolgonderzoek.

## 6.2 Verbetering foutentotaal.

De resultaten van het onderzoek wijzen uit dat ten opzichte van de voormeting het foutenpercentage in de nameting significant (de kans dat dit resultaat berust op toeval is een half procent of lager) gedaald is. De daling van 2,3 % is fors te noemen. Dit betekent dat door de leerkrachtgestuurde interventies het foutentotaal in negen weken tijd (voor- en nameting niet meegerekend) met bijna 23 % is gedaald.

In grafiek 1 is het foutenpercentage per meting weergegeven.

Grafiek 1. Iedere staaf toont het percentage fout over 144 verhaaltjes (48 kinderen x 3 metingen).

## 6.3 Hypothesen.

Mijn eerste hypothese *Kinderen maken minder spelfouten in vrije schrijfoopdrachten als de leerkracht ze wijst op het belang van correcte spelling* kan ik aan de hand van bovenstaande gegevens aanvaarden. Het verschil tussen *Voormeting* en *Nakijken* bewijst dat door de instructie van de leerkracht met betrekking tot het belang van goede spelling (*Het verbeteren van fouten is belangrijk want anderen krijgen het verhaal ook te lezen*, zie tabel 5) kinderen significant minder fouten maken in de vrije schrijfsituatie. Dit werd aangetoond met een *t*-toets, ( $t(47) = 2.45, p < .0.2$ ).

Het foutenpercentage daalt met 1,8%. Ten opzichte van de voormeting is dit bijna 18%

De kinderen kregen geen instructie op het nakijken. Het feit dat kinderen door de methodiek *ZLKLS* (waarbij kinderen dagelijks hun dictee zelf nakijken) gewend zijn op hun fouten te letten, draagt mogelijk bij aan de sterke daling van de fouten.

Om mijn tweede hypothese *Specifieke kindeigen fouten nemen af als het kind daar voor en tijdens het schrijven aandacht voor heeft* te kunnen aanvaarden of verwerpen ben ik uitgegaan van het eerste aandachtspunt waar de kinderen op moesten letten. Dit was het meest urgente aandachtspunt. Sommige kinderen hadden maar één aandachtspunt aangemerkt gekregen.

Omdat aan de hand van de foutenanalyses van de eerste en tweede meting (*Voormeting* en *Nakijken*) de aandachtspunten zijn bepaald, moest het gemiddelde foutenpercentage van beide metingen worden genomen om dit te kunnen vergelijken met de andere metingen.

Zoals in grafiek 2 af te lezen valt is het aantal fouten significant gedaald. Ook dit werd aangetoond met een *t*-toets, ( $t(47) = 2.56, p < .0.1$ ).

Grafiek 2. VM + Nakijken geeft het gemiddelde foutenpercentage per meting op het aandachtspunt weer van 288 verhaaltjes. De andere staven tonen het foutenpercentage op het aandachtspunt van 144 verhaaltjes.

In de *Nameting* is 0,5% minder fouten gemaakt in de aandachtscategorieën dan het gemiddelde van de voormeting en het nakijken (VM + Nakijken). Dit houdt een foutendaling in van bijna 30%. Hiermee is het bewijs geleverd om ook mijn tweede hypothese te kunnen aanvaarden. Het foutenpercentage in de *Nameting* ten opzichte van *RK zichtbaar* en *RK onzichtbaar* gaat weliswaar omhoog, maar is nog altijd significant minder dan het aantal fouten op deze specifieke spellingcategorie die de kinderen in de eerste twee metingen (VM + Nakijken) maakten.

Bovenstaande is hieronder samengevat (de standaarddeviaties staan tussen haakjes):

	VM	NK	RK zb	RK ozb	NM
<b>% fout Totaal</b>	10,1 (9,5)	8,3 (8,2)	8,8 (9,3)	7,5 (7,5)	7,8 (8,2)
<b>% fout Aandachtspunt</b>	1,7 (1,8)		1,0 (1,2)	0,9 (1,2)	1,2 (1,8)

Tabel 9. Percentages van alle fouten per meting.

Percentages van fouten op aandachtspunten per meting (VM en NK zijn samengenomen).

#### 6.4 Mogelijke invloedfactoren.

Zoals reeds genoemd heb ik mogelijke invloedfactoren in dit onderzoek meegenomen. In de literatuur wordt geschreven over de minimale invloed van intelligentie op de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden (De Bono, 1992). Uit de onderstaande tabel wordt duidelijk of deze en andere kindfactoren van invloed zijn op de vooruitgang die de kinderen in dit onderzoek laten zien.

Sekse	Jongen	Meisje	Label (diagnose)	Met label	Zonder label
VM	10,5 (9,9)	9,3 (8,7)	VM	9,5 (10,6)	10,6 (8,4)
NM	8,5 (9,6)	6,4 (4,7)	NM	7,4 (8,3)	8,2 (8,5)

IQ	Laag (57-79)	Hoog (80-111)	Achterstand Spelling	≥ half jaar	Geen
VM	8,5 (7,9)	11,6 (10,6)	VM	13,5 (9,9)	3,3 (2,5)
NM	6,4 (7,5)	9,0 (8,9)	NM	10,3 (9,1)	2,8 (2,2)

Tabel 10. Percentage fouten per geselecteerde groep (jongen/meisje, met label/zonder label, laag IQ/hoog IQ, achterstand groter dan een half jaar/geen achterstand). De standaarddeviaties staan tussen haakjes.

Door de hoge standaarddeviaties zijn de verschillen tussen sekse, met/zonder label, laag/hoog IQ en wel of geen spellingachterstand niet significant.

De bovengenoemde factoren zijn dus niet van invloed op de vooruitgang van de gehele onderzoeksgroep.

Opvallend is dat de kinderen met label een lager foutenpercentage hebben op zowel de voormeting als de nameting dan de kinderen zonder label. Nog interessanter is het lage foutenpercentage van de kinderen met een laag IQ ten opzichte van de kinderen met een hoog IQ. Dit bewijst dat spelling vooral een technische vaardigheid is die middels een gestructureerde aanpak zeer goed aan te leren is aan minder begaafde kinderen.

### 6.5 Dyslexie?

In hoeverre is het de dyslectische kinderen gelukt om hun foutentotaal te verminderen door tijdens het schrijven te letten op probleemcategorieën en bewust te zijn van het belang van goede spelling? Kinderen met dyslexie gaan over het algemeen niet of weinig vooruit als het gaat om lezen en spelling. Het is de hardnekkigheid van de problematiek op deze gebieden die hen nekt. Althans, dat wordt vaak beweerd.

In de onderzoeksgroep zaten vijf kinderen met de diagnose dyslexie (vanuit de school van herkomst gediagnosticeerd). Dat wil niet zeggen dat er niet meer kinderen in deze groep zaten die ernstige problemen met spelling ondervinden, maar deze kinderen hadden ten tijde van het onderzoek geen label.

In tabel 11 staat het foutenpercentage van de voormeting en de nameting van deze vijf kinderen.

Dyslexie	Kind 1 (groep 6)	Kind 2 (groep 7)	Kind 3 (groep 8)	Kind 4 (groep 8)	Kind 5 (groep 8)
VM	19,2	18,8	3,1	6,0	11,0
NM	11,7	12,7	2,5	4,7	10,2
Significante vooruitgang?	Ja	Ja	Nee → bodemeffect	Nee, → bodemeffect	Nee, te weinig vooruitgang

Tabel 11. Foutenpercentages van vijf dyslectische kinderen. Tevens wordt aangegeven of de vooruitgang significant is.

Uit deze gegevens blijkt dat twee van de vijf gediagnosticeerde kinderen starten met een foutenpercentage dat zeer laag is. Het is dan lastig om in de nameting nog lager te scoren. Dit wordt het bodemeffect genoemd, wat de significantie beïnvloedt. Het lage foutenpercentage kan wat zeggen over de betrouwbaarheid van de diagnose dyslexie. Hierbij moet natuurlijk meegenomen worden dat dyslexie spelling en lezen betreft. Deze resultaten zouden ook de effectiviteit van de methodiek *Zo leer je kinderen lezen en spellen* (Schraven, 2009) voor dyslectische kinderen kunnen bewijzen.

Opvallend is dat alle dyslectische kinderen in vier maanden tijd een vooruitgang hebben geboekt ondanks de beweerde hardnekkigheid van spellingproblemen bij dyslexie. Soms maar weinig (19%), soms ook tot bijna 40%! Het is dus effectief ook dyslectische kinderen te wijzen op het belang van goede spelling (het spellinggeweten aan te spreken) en voor/tijdens het vrije schrijven te laten focussen op spellingcategorieën waar zij moeite mee hebben.

Meedoen met de groep en eisen stellen is wat mij betreft het advies.

### 6.6 Het foutenpercentage vergeleken.

Het *percentage fouten totaal* toegespitst op het foutentotaal per stamgroep (6, 7 en 8) laat het volgende plaatje zien:

Stamgroep	6	7	8
Percentage fouten VM	16,7 (11,5)	7,1 (5,2)	7,0 (8,0)
Percentage fouten NM	14,9 (10,4)	4,4 (4,3)	4,8 (4,5)

Tabel 12. Foutenpercentage per groep op Facet in de voormeting en nameting. De standaarddeviaties staan tussen haakjes.

Opmerkelijk aan de percentages van de voormeting is het lage foutenniveau bij de aanvang van het onderzoek. Dit weten de kinderen gedurende het onderzoek nog met minimaal 1,8% te verlagen.

In 2002 heeft Jansen-Donderwinkel een onderzoek gedaan naar het verschil tussen de spelling van dezelfde woorden in een dictee en in een vrije stelopdracht. Zij heeft haar onderzoek uitgevoerd op het reguliere basisonderwijs en op het speciaal basisonderwijs. Het percentage fouten van deze laatste groep kinderen in een vrije schrijfoopdracht lag beduidend hoger dan de foutenpercentages van de kinderen van mijn sbo-school (tabel 13):

Groep sbo uit onderzoek Jansen-Donderwinkel	6	7	8
<b>Percentage fouten</b>	18	12	10

Tabel 13. Foutenpercentage van de sbo-school uit het onderzoek van Jansen-Donderwinkel (2002).

Ik heb contact gezocht met de sbo-school waar dit onderzoek destijds is uitgevoerd met de vraag welke spellingmethode ten tijde van dit onderzoek gebruikt werd.

De school gebruikte de taalmethode *Taaltijd* als basis. Hiervan werden de woordpakketten en het woord- en zinsdictee gebruikt. De kinderen werkten in de bijbehorende spellingschriften. Er werd geoefend met behulp van het visueel dictee waarbij kinderen de woorden leerden categoriseren in *net-als woorden*, *weetwoorden* en *regelwoorden*.

De methodiek *De klokkenspeller* (1992) van dr. H.B. Meulenkamp werd gebruikt bij het aanleren van de open en gesloten lettergrepen.

Er werden aanpassingen gedaan op basis van het niveau van de kinderen. Zo kregen zwakke spellers retentietraining.

Er zijn duidelijke verschillen aan te wijzen met de methodiek *Zo leer je kinderen lezen en spellen* die op onze sbo-school gebruikt wordt. Een belangrijk verschil zit in de expliciete beregeling van spellingcategorieën (gereedschap om te weten hoe je moet denken bij een te spellen woord) ten opzichte van de indeling in *net-als woorden*, *weetwoorden* en *regelwoorden* die zeker voor kinderen met spellingproblemen weinig houvast biedt. Een ander verschil is het auditief dictee tegenover het visueel dictee. Spelling is de schriftelijke weergave van woorden in je hoofd, volgens algemeen aanvaarde afspraken. Het is van groot belang dat dit ook uit het hoofd geoefend wordt, dus zonder voorbeeldwoorden en afkijkplaten.

## 7. Conclusies.

Dit onderzoek wijst uit dat de leerkracht bewust en op maat (*passend*) aan het spellinggeweten kan werken. Dit kan hij doen door in functionele schrijfopdrachten de kinderen te wijzen op het belang van correcte spelling. Ten opzichte van de voormeting daalt door eenvoudige aanwijzingen met betrekking tot het belang van het nakijken, in drie weken tijd het aantal fouten met bijna 18% (significante foutendaling: 1,8%). Deze daling wordt verder doorgezet als de leerkracht de kinderen voor en tijdens het schrijven aandacht laat hebben voor hun specifieke, kindeigen spellingproblemen. (significante foutendaling: 0,5%). Vergeleken met de voormeting zien we een foutendaling van bijna 30%.

De ontwikkeling van een goed spellingbewustzijn en een zuiver geweten begint bij een goede leerkracht en zijn methodiek. Het is belangrijk dat de leerkracht situaties creëert waarin de kinderen leren de geoefende spelling tijdens de spellingles, in vrije schrijfsituaties toe te passen. Als we uitgaan van *situated cognition* (het leren hangt nauw samen met de omgeving waarin dit gebeurt), moet de transfer van de les naar de praktijk expliciet aangeleerd en geoefend worden. Ik zou dit *forced situated cognition* willen noemen. Dit betekent dat de leerkracht geen kans onbenut moet laten om aandacht te besteden aan het toepassen van de spellingregels ten behoeve van een correcte spelling. Dus ook spellen tijdens aardrijkskunde en geschiedenis.

Door een spellingmethodiek te hanteren die gericht is op het voorkomen van fouten door kinderen voor elk spellingprobleem een handvat te bieden en die daarnaast aandacht besteedt aan de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden, krijgen zowel de leerkracht als het kind zicht op de spellingcategorieën die niet beheerst worden.

De leerkracht kan zo kinderen adaptief begeleiden tijdens het vrije schrijven. Hier profiteren alle kinderen van, ongeacht hun sekse, intelligentie, diagnose of achterstand. Dit sluit perfect aan bij de passend onderwijsgedachte.

De methodiek *Zo leer je kinderen lezen en spellen* (Schraven, 2009) blijkt uitermate geschikt als basis voor het werken op deze adaptieve wijze aan de transfer van de geleerde spelling.

Dit onderzoek bewijst tevens dat kinderen (ook dyslectische kinderen) wel degelijk naast alle andere vaardigheden die aangesproken worden tijdens een vrije schrijfopdracht (Kellogg, 1988; Willemsen, e.a., 2000) aan de spelling van voor hen moeilijke woorden kunnen en willen denken.

De combinatie van een preventieve en curatieve aanpak is effectief blijkt uit dit onderzoek.

Preventief is de focus op specifieke spellingproblemen die de leerkracht de kinderen laat hebben voorafgaand aan en tijdens het schrijven. Curatief is de nakijkopdracht die de leerkracht de kinderen geeft.

Voor een eventueel vervolg van dit onderzoek is het interessant te bekijken of de daling van de fouten het gevolg is van de verbeteringen die de kinderen achteraf hebben gedaan of van het direct goed willen spellen tijdens het schrijven. Ook zou het interessant zijn te onderzoeken of het foutenpercentage nog verder zou zakken als de kinderen tijdens het nakijken van hun verhaal het stuk hardop nalezen. Volgens Block en Peskowitz (1990) heeft dit een positief effect op de spelling. Dit is in mijn onderzoek niet meegenomen.

Verder zou ik benieuwd zijn naar de resultaten van een identiek onderzoek uitgevoerd op een andere (sbo)school met een andere spellingmethode.

Niet gemeten, maar wel opvallend was de relatie tussen het onderwerp van de schrijfopdracht en de lengte van de verhaaltjes. Bij onderwerpen die de kinderen aanspraken waren de kinderen meer gemotiveerd om een langer stuk te schrijven. Deze motivatie zorgde vaak weer voor netter werk en een nette werkverzorging leverde schrijfsels op met minder fouten. Het is dus aan de leerkracht om functionele en motiverende schrijfopdrachten te geven, zeker voor sbo-leerlingen die het over het algemeen lastiger vinden om zelf een onderwerp te bepalen. Ook de aandacht voor netheid, waarbij duidelijke eisen moeten worden gesteld aan het werk, is belangrijk.

Tevens viel op dat veel kinderen waarbij de thuistaal verschilt van de schooltaal (anderstaligen, maar ook kinderen van het woonwagenkamp of kinderen waarbij thuis dialect gesproken wordt), spelfouten maken die betrekking hebben op het verschil in uitspraak. Zoals Sterling (1983) en Assink & Verhoeven (1981) al concludeerden kunnen spelfouten het resultaat zijn van een onzorgvuldige of incorrecte uitspraak van het te spellen woord (Jansen-Donderwinkel, Bosman & van Hell, 2002).

Uit dit alles blijkt het belang van een bekwame, geïnspireerde leerkracht. Iemand die in alles laat zien dat hij het belangrijk vindt correct te spellen. Maar ook iemand die de didactiek op het gebied van spelling tot in de finesses beheerst. Want, als hij het niet weet, hoe kan hij het de kinderen dan leren? (Oepkes, 2006).



## 8. Aanbevelingen

De leerkracht wordt geacht zelf foutloos te kunnen en willen schrijven. Dus kunnen spellen, willen kunnen spellen en zich oprecht ergeren aan spelfouten.

Dit is helaas nog vaak een probleem. Onlangs liet een ouder een schrift van haar dochter zien. Hierin was tot drie keer toe het woord *werd* door de leerkracht verbeterd in *werdt*.

Wellicht is het een idee om een spellingvaardige leerkracht uit het team workshops spelling te laten organiseren. Het zou niet nodig moeten zijn...

De leerkracht dient te weten hoe spelling aangeleerd moet worden. Ofwel, hij bezit een diepgaande kennis van de didactiek. Jaarlijks aan het begin van het schooljaar met elkaar de spellingafspraken doornemen maakt dat de didactiek weer opgefrist wordt, maar ook dat de terminologie en de verwoording van de denkwijze binnen het schoolteam weer eenduidig is.

De pabo's van Nederland zouden meer aandacht moeten hebben voor kennisoverdracht van leerlijnen en leerprocessen (didactiek van basisvaardigheden rekenen, lezen en spellen). Verder zou het goed zijn studenten een kritische houding te laten aannemen ten aanzien van bestaande methodieken om bewuste keuzes te kunnen maken in het belang van het kind.

Gezien het in dit onderzoek onderstreepte belang van goed diagnosticeren (de leerkracht weet aan welke specifieke spellingproblemen het kind tijdens het schrijven moet denken) en het voorkomen van foutieve inprenting zouden basisscholen geen gebruik moeten maken van de nieuwe Cito-toets Spelling (2006). Hiermee wordt spelling getoetst middels meerkeuzevragen (herkenningstaak) in plaats van een mondeling dictee (productietaak). Uit onderzoek blijkt dat deze toets niet meet wat je wilt weten, namelijk het daadwerkelijke spellingniveau van het kind (Schraven, Bosman & van Eekhout, 2010). Het is door het gebruik van meerkeuzevragen tevens niet mogelijk te diagnosticeren om zo gericht aan specifieke spellingproblemen te kunnen werken.

Daarnaast worden kinderen blootgesteld aan foutieve spellingen. Uit onderzoek blijkt dat dit de spellingvaardigheid van kinderen negatief kan beïnvloeden (Brown, 1988; Dixon & Kaminska, 1997; Jacoby & Hollingshead, 1990).

Aan de scholen die werken met een taalmethode die een globale spellingaanpak hanteert adviseer ik de methodiek van J.L.M. Schraven, *Zo leer je kinderen lezen en spelling* (2009). Zoals in dit onderzoek beschreven herbergt deze methodiek essentiële waarden voor het ontwikkelen van een goed spellingbewustzijn.

Op scholen die net als mijn sbo-school werken met deze methodiek zouden leerkrachten gebruik kunnen maken van de gestructureerde aanpak van de methodiek om per kind nauwkeurige foutenanalyses te kunnen maken. Deze kennis kan, middels visuele ondersteuning (categoriekaarten), ingezet worden bij de begeleiding van kinderen naar een beter spellingniveau in vrije schrijfopdrachten. Tevens moet gebruikgemaakt worden van de ervaring die de kinderen door het werken met deze methodiek ontwikkeld hebben met het verwoorden van denkwijzen en het nakijken van eigen werk. Deze metacognitieve vaardigheden zijn essentieel bij de ontwikkeling van het spellingbewustzijn.

Uit tabel 8 blijkt hoe belangrijk het is om spellingcategorieën die al vroeg aangeboden worden te blijven herhalen en oefenen. Hierin worden de meeste fouten gemaakt. Leerkrachten dienen dus blijvend aandacht voor deze spellingcategorieën te hebben.

Het kweken van een spellinggeweten kan op gang gebracht worden door het belang van goede spelling te benadrukken.

Dit kan de leerkracht doen door:

- Spelling aan kinderen als middel te expliciteren ten behoeve van het communicatieve doel.
- Regelmatig woorden op te zoeken in het groene boekje of het woordenboek. Hiermee laat de leerkracht zien dat hij het zelf ook belangrijk vindt goed te spellen.
- Regelmatig bij het schrijven op het bord spellingregels te (laten) verwoorden.

- In alle lessen buiten de spellingles om aandacht te besteden aan spelling: Laat kinderen tijdens aardrijkskunde of geschiedenis de spellingregels van een te schrijven woord benoemen (bij het woord *Afrika* benoemen kinderen de categorieën zoals *tekendief*, *fietspompletter*, *kilo-literwoord* en *tekendief op het eind*).

Dit belang van een goede spelling moet tot uiting komen in functionele schrijfoopdrachten. Naast de aandacht voor spelling tijdens de invuloefeningen bij wereldoriënterende vakken moet het schrijven van een stuk voor kinderen een doel hebben. Enkele voorbeelden:

- Al heel vroeg kan op school aandacht besteed worden aan het correct schrijven van de eigen naam. Later kunnen eventueel de namen van familieleden en het eigen adres geoefend worden door bijvoorbeeld brieven of kaarten naar zichzelf of familieleden te laten sturen.
- Als de kinderen iets ouder zijn zouden ze boodschappenlijstjes kunnen schrijven waarmee andere kinderen naar de winkel gaan. Om met de goede producten terug te komen is het van belang te kunnen begrijpen wat er op het lijstje staat.
- Verder is publiekelijk schrijven erg uitdagend voor kinderen. Een stuk voor de nieuwsbrief of website dat iedereen te lezen krijgt mag geen spelfouten bevatten.
- Op een school in Japan laat de leerkracht elke dag een kind een brief aan de klas schrijven in het klassenboek. De dag start met het voorlezen door de kinderen van hun eigen brief. Kinderen leren hun gevoelens toe te vertrouwen aan het papier en de gevoelens op deze manier met de klasgenoten te delen (Uit: *Children full of life*, film).
- Wekelijks de groep een verhaal laten schrijven waaruit door de leerkracht één *verhaal van de week* wordt gekozen dat in het verhalenboek van de groep wordt geplakt. Naast de aandacht voor toegepaste spelling levert het de leerkracht veel informatie op over bijvoorbeeld het handschrift (worden de letters correct gemaakt?), het taalniveau (grammatica, interpunctie, werkwoordspelling, zinsbouw), creativiteit, maar ook wat de kinderen bezig houdt.

Om meer ideeën voor het functioneel schrijven te genereren kan het schoolteam de opdracht gegeven worden om per leerkracht drie ideeën op papier te laten zetten. Zo zou een mooie verzameling kunnen ontstaan waaruit leerkrachten kunnen putten. Dit kan aangevuld worden met leuke ideeën voor onderwerpen of motiverende inleidingen.

In al het schrijfwerk moet er naast de beoordeling van grammaticale en andere taalkundige vaardigheden en creativiteit aandacht van de leerkracht zijn voor reflectie op de spellingprestatie van het kind. Dit betekent niet dat de schrijfproducten bol moeten staan van de rode of groene strepen. De leerkracht kan met de kennis van het niveau die hij van iedere leerling heeft, kinderen voor het schrijven gericht laten letten op de spelling. Hij kan daarbij aan het kind aangeven dat er bij het nakijken op dat specifieke spellingprobleem gelet gaat worden. Op deze manier kunnen ook reeds beheerste spellingcategorieën klassikaal nog eens onder de aandacht gebracht worden.

Tot slot wil ik Vermeulen citeren uit een column in het Onderwijsblad (2002):

*Alleen door het leren in de praktijk vorm te geven wordt het schoolse leren nuttig voor het leven.*

## 9. Dank

Het laatste hoofdstuk in deze scriptie is geheel gewijd aan dank.

Dank die ik verschuldigd ben aan een grote club mensen die me geholpen hebben, gesteund hebben, met data gevoed hebben. Kortom, dit onderzoek had ik niet kunnen uitvoeren zonder

- de kinderen van groep 6, 7 en 8 van sbo Facet, onderwijs & opvoeding (voorheen De Schalm) te Zwolle;
- de leerkrachten Loek de Winter, Doreen de Jong, Clementia Postma, Mariska Alferink, stagiaires Daphne, Anoeska en Marleen en in het bijzonder Hanneke Leferink die het woordentellen van tweehonderdvijfenvijftig verhaaltjes voor haar rekening heeft genomen;
- moeder Agnes die woorden heeft geteld;
- broer Ronald die met een lege, doch kritische blik mijn scriptieopzet heeft doorgelezen;
- begeleider René Berends die mij heeft aangestoken met zijn enthousiasme voor dit onderwerp en me voorzien heeft van tips en informatie;
- het onderzoeksgroepje bestaande uit Erna Koers en Tanja Balster die de stok achter de deur waren.

In het bijzonder wil ik Dr. Anna Bosman bedanken voor het gepassioneerde meedenken, invoeren van vele gegevens, analyseren van de gegevens, het gebruik van haar computer met SPSS (en geen SBS 6...) en het aangename discussiëren op de woonboot.

Ik wil Drs. José Schraven heel hartelijk bedanken voor het overdragen van haar kennis, het sparren, haar interesse in het onderzoek en de kritische noot.

Als laatste wil ik mijn lieve vriendin Janneke bedanken voor alle zondagen en doordeweekse avonden waarop zij gegevens invoerde van verhaaltjes die ik had nagekeken. Onder het genot van thee, kruidkoek met walnoten en een muziekje wist zij zelfs van de saaiste bezigheid nog een feestje te maken...

## 10. Literatuurlijst

- Block, K.K. & Peskowitz, N.B. (1990). Metacognition in spelling: Using writing and reading to self-check spellings. *The Elementary School Journal*, 91, 151-164.
- Bosman, A.M.T. (2007). Zo leer je kinderen lezen en spellen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 46, 451-465.
- Brown, A.S. (1988). Encountering misspellings and spelling performance: Why wrong isn't right. *Journal of Educational Psychology*, 80, 488-494.
- Daems, F. (2006). Beter (leren) spellen in 2005? *Universiteit Antwerpen (Dept. Taalkunde en instituut OIW)*.
- Dixon, M., & Kaminska, Z. (1997). Is it misspelled or is it misspelled? The influence of fresh orthographic information on spelling. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 9, 483-498.
- Gein, J. van de (2006). Leerlingen verdienen beter taalonderwijs. Taalgebruik in schrijfwerk. *JSW*, 90, 14-17.
- Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Hendrickson, G. & Pechstein, L.A. (1926). Spelling consciousness of college students. *The Journal of Educational Psychology*, 37-44.
- Huizenga, H. (1991). *Spellingdidactiek voor de basisschool*. Groningen: Uitgeverij Wolters-Noordhoff.
- Jacoby, L.L. & Hollingshead, A. (1990). Reading student essays may be hazardous to your spelling: Effects of reading incorrectly and correctly spelled words. *Canadian Journal of Psychology*, 44, 345-358.
- Jansen-Donderwinkel, E.M.B., Bosman, A.M.T. & Hell J.G. van (2002). Stabiele en instabiele spellingen in een vrije stelopdracht en een formeel dictee. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 41, 515-524.
- Kellogg, R.T. (1988). Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 14, 355-365.
- Kieboom, P.M., Hasselman, F., Verhoeven, L.T.W. & Bosman, A.M.T. (2005). Leesinterventies verbeteren de leesprestaties en spellinginterventies verbeteren de spellingprestaties bij kinderen met lees- en spellingproblemen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 44, 252-260.
- Mulder, H. (2007). Het spel der spelling. In Harinck, F. (Ed.), *Praktijkonderzoek op een hogeschool* (pp. 147-170). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Norden, S. van (2009). *Taal leren op eigen kracht*. Assen: Van Gorcum.
- Oepkes, H. (2006). Het diepgewortelde verlangen alles zuiver te houden van spellingfouten. *JSW*, 91, 34-38.
- Paffen, R. & Bosman, A.M.T. (2005). Spellingbewustzijn kan met een korte training gestimuleerd worden. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 44, 380-389.
- Schraven, J.L.M. (2009). *Zo leer je kinderen lezen en spellen (Handleiding methodiek)*. Zutphen: Stichting TGM.
- Schraven, J.L.M., Bosman, A.M.T., & Eekhout, T. van (2010). De nieuwe Cito-spellingtoets ter discussie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 49, 75-86.
- Taalsite. *Onderwijs in spelling*. [www.taalsite.nl](http://www.taalsite.nl)
- Wentink, H. & Verhoeven, L. (2004). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Willemsen, M., Bosman, A.M.T. & Hell, J.G. van (2000). Beter leren spellen tijdens stellen. *Pedagogische Studiën*, 77, 173-182.
- Willemsen, M., Bosman, A.M.T. & Hell, J.G. van (2002). Leren stellen en niet vergeten correct te spellen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 1, 22-25.
- Wouters, E. & Wentink, H. (2005). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het Speciaal Basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

## **11. Bijlagen**

1. Overzicht foutenanalyse
2.
  - a. Liniering groep 6
  - b. Liniering groep 7 en 8
3.
  - a. Verhaaltje leerling groep 6
  - b. Verhaaltje leerling groep 7
  - c. Verhaaltje leerling groep 8
4. Twee regelkaarten