



GEDIFFERENTIEERD SPELLINGONDERWIJS

Een onderzoek hoe een gedifferentieerde
lessenserie spelling gericht op het morfologisch
bewustzijn de spellingvaardigheden van
brugklasleerlingen beïnvloedt

<i>Naam:</i>	<i>Marjan van den Broek</i>
<i>Studentnummer:</i>	<i>0423955</i>
<i>Begeleider:</i>	<i>M. de Belder</i>
<i>Opleiding:</i>	<i>Educatie en communicatie:</i>
	<i>Nederlandse taal en cultuur</i>
<i>Inleverdatum:</i>	<i>7 juli 2024</i>

Samenvatting

Leerlingen maken veel spelfouten in hun teksten (Bonset et al., 2019). Morfologisch bewustzijn ontwikkelen en morfologische kennis expliciet aanbieden kan ervoor zorgen dat de spellingvaardigheden van de leerlingen verbeteren (Dols-Koot & Van Rijt, 2019). Ook het differentiëren tussen leerlingen kan een onderdeel van een effectieve spellingdidactiek zijn (Bonset, 2007). Het doel van dit onderzoek is dan ook om te onderzoeken welke invloed een gedifferentieerde lessenserie spelling gericht op het morfologisch bewustzijn kan hebben op de spellingvaardigheden van brugklasleerlingen. In dit onderzoek is er gefocust op de spelling van samenstellingen, omdat scholieren hier moeite mee hebben en omdat het morfologisch bewustzijn hierbij een belangrijke rol speelt (Dols-Koot & Van Rijt, 2019).

Dit onderzoek is uitgevoerd bij drie atheneumbrugklassen. Aan het begin van het onderzoek zijn twee dictees afgenomen om te kijken hoe goed de leerlingen de spellingregels van samenstellingen beheersen, namelijk een cognitief niet-belastend en een cognitief belastend dictee. Op basis van de resultaten van het cognitief niet-belastende dictee zijn de leerlingen verdeeld in twee subgroepen: de sterkere en de zwakkere spellers. Ook hebben de leerlingen een opdracht gemaakt, waarmee hun morfologisch bewustzijn gemeten is. Vervolgens is een lessenserie van vijf lessen gegeven, waarin de leerlingen morfologisch inzicht aangeboden hebben kregen en waarin hun morfologisch bewustzijn gestimuleerd is. De twee subgroepen volgen een eigen onderwijsprogramma. De zwakkere spellers zijn bezig geweest met morfologie en met de spellingregels van samenstellingen. De sterkere spellers zijn bezig geweest met morfologie en met de spelling in eigen schrijfproducten. Na de lessenserie zijn er weer twee dictees en een opdracht morfologisch bewustzijn afgenomen om te kijken in hoeverre de spellingvaardigheden en het morfologisch bewustzijn van de leerlingen verbeterd zijn.

Een belangrijke bevinding van dit onderzoek is dat de lessenserie invloed gehad heeft op het morfologisch bewustzijn van alle leerlingen. De leerlingen hebben meer inzicht gekregen in de structuur en de betekenis van de verschillende delen van drieledige samenstellingen. Wel hebben nog niet alle leerlingen door dat de structuur en de betekenis van een drieledige samenstelling verschillen van die van een woordgroep. Ook kan er gezegd worden dat de leerlingen beter zijn geworden in het zelf vormen en spellen van samenstellingen. Een andere belangrijke bevinding van dit onderzoek is dat de lessenserie wel invloed gehad heeft op de spellingvaardigheden van de zwakkere spellers, maar geen invloed gehad heeft op de spellingvaardigheden van de sterkere spellers. De zwakkere spellers spellen aan het eind van het onderzoek tweeledige samenstellingen zonder tussenklank, drieledige samenstellingen en samenstellingen als bijvoeglijk naamwoord aanzienlijk vaker correct dan aan het begin van het onderzoek. Wel spellen sterkere spellers aan het eind van het onderzoek samenstelling met de tussenklank 'en' wat vaker verkeerd dan aan het begin van het onderzoek.

De conclusie is daarom dat een gedifferentieerde lessenserie spelling gericht op het morfologisch bewustzijn een positieve invloed kan hebben op de spellingvaardigheden van de zwakkere spellers van een atheneumbrugklas. Zij maakten het cognitief niet-belastende dictee van de eindmeting beter dan die van de beginmeting. Dit onderzoek kan echter niet aantonen dat er een positief verband is tussen de lessenserie en de spellingvaardigheden van sterkere spellers. Zij maakten zowel het cognitief niet-belastende dictee als het cognitief belastende dictee van de eindmeting niet beter dan die van de beginmeting. Dat de sterkere spellers het cognitief niet-belastende dictee niet beter gemaakt hebben, is te verklaren. Met dit dictee is er bij de beginmeting gekeken welke leerlingen de spellingregels beheersen en op basis van deze resultaten zijn de leerlingen verdeeld in twee subgroepen. De sterkere spellers hadden het cognitief niet-belastende dictee van de beginmeting dus al goed gemaakt.

Inhoudsopgave

1. Aanleiding, probleemstelling en praktijkrelevantie.....	3
2. Theoretisch kader.....	5
2.1 Spelling.....	5
2.1.1 Samenstellingen.....	5
2.1.2 Morfologisch bewustzijn.....	6
2.1.3 Spellingonderwijs.....	7
2.2 Differentiëren.....	9
3. Onderzoeksvragen.....	11
3.1 Hoofdvraag.....	11
3.2 Deelvragen.....	11
4. Onderzoeksmethode.....	13
4.1 Onderzoekspopulatie.....	13
4.2 Onderzoeksinstrumenten.....	13
4.3 De lessenserie.....	15
4.4 Onderzoeksprocedure.....	15
4.5 Data-analyse.....	16
4.6 Ethische aspecten.....	16
5. Resultaten.....	17
5.1 Resultaten totaalscores dictee en opdracht MB.....	17
5.2 Resultaten scores opdracht MB.....	18
5.3 Resultaten dicteescores.....	20
5.4 Samenvatting resultaten.....	21
6. Conclusie, discussie en aanbevelingen.....	22
7. Literatuurlijst.....	26
8. Bijlagen.....	28
Bijlage 1. Dictee.....	28
Bijlage 2. Opdracht MB.....	33
Bijlage 3. Lessenserie.....	37
Bijlage 4. Verantwoording lessenserie.....	74

1. Aanleiding, probleemstelling en praktijkrelevantie

In het huidige taalonderwijs in Nederland krijgt spelling veel aandacht (Bonset, De Boer & Ekens, 2019). Bonset et al. schrijven dat dit zowel voor het basisonderwijs als voor de onderbouw van de middelbare school geldt. Dit spellingonderwijs bestaat vaak uit het maken van dictees en invuloefeningen. Toch levert al deze aandacht niet het gewenste effect op. Leerlingen maken veel spelfouten in hun teksten. Dit komt zelfs nog voor bij bovenbouwleerlingen (Bonset et al., 2019). Volgens Bonset (2010, p.10) is het huidige spellingonderwijs niet effectief genoeg en is dit onderwijs de oorzaak van de spellingproblemen die leerlingen ervaren. Het is dan ook de hoogste tijd om eens kritisch naar het huidige spellingonderwijs te kijken en om eens een andere aanpak te proberen.

Het is erg belangrijk dat leerlingen op school leren waarom ze correct moeten kunnen spellen en hoe zij correct kunnen spellen (Dera, Gubbels, Van der Loo & Van Rijt, 2023). Dera et al. geven aan dat het de taak van scholen is om kinderen voor te bereiden op hun leven in de samenleving en dat er in deze samenleving veel waarde gehecht wordt aan teksten zonder spelfouten. Spelfouten in een tekst kunnen afleidend werken en de schrijver kan zelfs beschouwd worden als ongeletterd en onbeschaafd (Dera et al., 2023). Hierbij maakt het niet uit of de spelfout daadwerkelijk communicatieproblemen tussen de schrijver en de lezer oplevert (Bonset, 2007).

Morfologisch bewustzijn en spellingvaardigheden

Een belangrijk oorzaak van de slechte spelvaardigheden van leerlingen en een voorbeeld van een ineffectieve didactiek is dat er in het huidige onderwijs weinig aandacht is voor fonologische of morfologische kennis tijdens het spellen (Dols-Koot & Van Rijt, 2019). Volgens Dols-Koot en Van Rijt bestaat het huidige spellingonderwijs vooral uit oppervlakkige trucjes. Een voorbeeld hiervan is de regel dat bijvoeglijk gebruikte voltooid deelwoorden 'zo kort mogelijk' geschreven moeten worden. Inzicht ontbreekt hier. Als leerlingen meer inzicht krijgen in de morfologische structuur van bepaalde woorden, kunnen zij kennis opdoen, die ze kunnen gebruiken bij het spellen van andere woorden. Bij nieuwe gevallen en twijfelgevallen kunnen ze op basis van deze kennis een beargumenteerde spellingsvorm kiezen (Dols-Koot & Van Rijt, 2019).

Als er in het onderwijs meer aandacht besteed wordt aan de taalkundige achtergronden van spelling, kan het spellingbewustzijn vergroot worden (Dols-Koot & Van Rijt, 2019). Dols-Koot en Van Rijt beschrijven het spellingsbewustzijn als de vaardigheid om te reflecteren op de eigen spellingvaardigheden, zodat spelfouten verbeterd kunnen worden. Het morfologisch bewustzijn is een onderdeel van dit spellingbewustzijn. Het morfologisch bewustzijn gaat over het begrip van de structuur van woorden en het vermogen om hierop te reflecteren (Dols-Koot & Van Rijt, 2019). In het primair onderwijs speelt voornamelijk het fonologisch bewustzijn (het bewustzijn van klanken) een rol bij spelling, maar in het voortgezet onderwijs is dit het morfologisch bewustzijn. Dit komt doordat de spelling hier complexer wordt. Dat het morfologisch bewustzijn een prominente rol speelt bij de spellingvaardigheden van middelbare scholieren, blijkt ook uit het soort spelfouten dat zij maken. Zij maken namelijk vooral grammaticaal-morfologische en morfologisch-lexicale spelfouten. Leerlingen vinden het vooral lastig om samengestelde woorden en werkwoorden correct te spellen (Dols-Koot & Van Rijt, 2019).

Morfologisch bewustzijn ontwikkelen en morfologische kennis expliciet aanbieden kan ervoor zorgen dat de spellingvaardigheden van de leerlingen verbeteren (Dols-Koot & Van Rijt, 2019). Desondanks is er in Nederland nog weinig onderzoek gedaan naar de effecten van lessen gericht op het ontwikkelen van het morfologisch bewustzijn (Dera et al., 2023). Daarom wordt er onderzocht hoe het morfologisch bewustzijn van brugklasleerlingen gestimuleerd kan worden en welke invloed dit morfologisch bewustzijn kan hebben op hun spellingvaardigheden. In dit onderzoek zal er gefocust worden op de spelling van samenstellingen, omdat scholieren hier moeite mee hebben en omdat het morfologisch bewustzijn hierbij een belangrijke rol speelt (Dols-Koot & Van Rijt, 2019).

Differentiatie in het spellingonderwijs

Differentiëren tussen leerlingen kan een onderdeel zijn van een effectieve spellingdidactiek (Bonset, 2007). Differentiatie is een benadering van lesgeven, waarbij docenten de instructie, het tempo, de doelen, het niveau en de taken veranderen, zodat ze tegemoet kunnen komen aan de uiteenlopende onderwijsbehoeftes van individuele leerlingen (Tomlinson et al., 2003; Van Geel, Keuning, Safar, 2022).

In de praktijk passen lang niet alle docenten hun onderwijs optimaal aan de verschillen tussen de leerlingen aan (Roy, Guay & Valois, 2012). Als docenten proberen om te differentiëren, dan gebeurt dit vaak op een beperkte en een ineffectieve manier.

Aanpassingen zijn vooral spontaan of reactief in plaats van vooraf gepland en proactief (Tomlinson et al., 2003). Er zijn verschillende obstakels die docenten tegenhouden om te differentiëren (Eysink, Hulsbeek & Gijlers, 2017). Eysink et al. schrijven dat veel docenten een gebrek aan tijd ervaren om alle kinderen uit te kunnen dagen op hun eigen niveau en het lastig vinden om dit te organiseren in de klas. Een ander belangrijk obstakel is het gebrek aan kennis en vaardigheden. De docent moet de onderwijsbehoeftes van leerlingen kennen en moet weten wat zij nodig hebben en moet deze kennis kunnen toepassen (Eysink et al., 2017). Daarnaast is er een lange tijd gedacht dat differentiëren op de middelbare school niet echt nodig was. Leerlingen gaan na de basisschool namelijk al naar een bepaald schoolniveau. Desondanks zien docenten in het voortgezet onderwijs wel degelijk verschillen tussen leerlingen (Berben, 2024). Ten slotte vinden docenten dat zij tijdens de opleiding niet genoeg worden voorbereid op differentiëren (Keuning et al., 2017).

Door in te spelen op verschillende onderwijsbehoeftes, kunnen de leeropbrengsten en de motivatie van leerlingen vergroot worden. Gemotiveerde leerlingen leren bovendien met minder inspanning, leren sneller en houden het leren langer vol. Het geleerde beklijft ook beter (Punt, Van den Hurk & Groep, 2014). In dit onderzoek wordt er dan ook onderzocht welke plek differentiatie kan krijgen in het spellingonderwijs op de middelbare school.

Doel en relevantie van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is te onderzoeken welke invloed een gedifferentieerde lessenserie spelling gericht op het morfologisch bewustzijn kan hebben op de spellingvaardigheden van brugklasleerlingen. Er wordt hierbij specifiek gekeken naar de spelling van samenstellingen. Doordat er in Nederland nog weinig onderzoek gedaan is naar de effecten van lessen gericht op het ontwikkelen van het morfologisch bewustzijn en doordat differentiatie nog geen vanzelfsprekendheid is op middelbare scholen, kan dit onderzoek gebruikt worden om het huidige spellingonderwijs en de huidige spellingmethodes voor het voortgezet onderwijs te verbeteren.

Opbouw van dit onderzoek

Dit onderzoek wordt uitgevoerd bij drie brugklassen van de middelbare school De Heemgaard in Apeldoorn. Aan het begin van het onderzoek maken de leerlingen twee dictees. Op basis van deze resultaten worden de leerlingen ingedeeld in twee niveaugroepen. Ook maken de leerlingen een opdracht, waarmee hun morfologisch bewustzijn gemeten wordt. Hierna volgt een lessenserie van vijf lessen, waarin leerlingen morfologische kennis aangeboden krijgen en waarin hun morfologisch bewustzijn gestimuleerd wordt. De twee niveaugroepen volgen tijdens deze lessenserie een eigen programma. Na deze lessenserie maken de leerlingen weer twee dictees en een opdracht morfologisch bewustzijn om na te gaan in hoeverre de spellingvaardigheden en het morfologisch bewustzijn van de leerlingen verbeterd zijn.

In het volgende hoofdstuk wordt er dieper ingegaan op relevante literatuur over samenstellingen, het morfologisch bewustzijn, spellingonderwijs en differentiëren. In hoofdstuk 3 en 4 worden de onderzoeksvragen en de onderzoeksmethode beschreven. De resultaten van dit onderzoek worden gepresenteerd in hoofdstuk 5. In hoofdstuk 6 staan de conclusie, de discussie en de aanbevelingen.

2. Theoretisch kader

In dit onderzoek worden de effecten van een gedifferentieerde lessenserie over de spelling van samenstellingen onderzocht. Dit theoretisch kader bestaat dan ook uit twee delen. In het eerste onderdeel wordt er dieper ingegaan op spelling(onderwijs) en morfologie en in het tweede onderdeel op differentiëren.

2.1 Spelling

In deze paragraaf wordt beschreven wat samenstellingen zijn, wat het morfologisch bewustzijn is en hoe het spellingonderwijs zo goed mogelijk vormgegeven kan worden.

2.1.1 Samenstellingen

In dit onderzoek zal er gefocust worden op de spelling van samenstellingen. Daarom wordt er eerst beschreven wat samenstellingen precies zijn. De Haas en Trommelen (1993) schrijven dat een samenstelling een koppeling is van zelfstandig voorkomende woorden. Het hoofd is het belangrijkste deel van de samenstelling. Een busstation is een station, dus station is in deze samenstelling het belangrijkste deel (Ruigendijk, De Belder & Schippers, 2021). Een samenstelling verschilt van een woordgroep. De delen van een woordgroep kunnen gescheiden worden door andere woorden. Dit is echter niet mogelijk voor de delen van een samenstelling. Deze delen zijn dus intern onscheidbaar. Je kunt namelijk zeggen 'mooie fietstoer', maar je kunt niet zeggen 'fiets mooie toer' (De Haas & Trommelen, 1993). Ruigendijk et al. (2021) schrijven dat een andere eigenschap van samenstellingen is dat het linkerdeel niet-referentieel is. Dit houdt in dat dit deel niet altijd naar iets verwijst. Iemand kan bijvoorbeeld een kattenbak hebben. Diegene heeft dan een bak, maar hij hoeft geen kat te hebben. Aangezien het niet duidelijk is of er een kat is, kan er ook niet naar een kat verwezen worden. De volgende zinnen zijn dan ook merkwaardig: 'Er stond een kattenbak. Zij miauwde.' Naar het rechterdeel (de bak) kan er echter wel verwezen worden. Dit is zichtbaar in het volgende voorbeeld: 'Er stond een kattenbak. Die zag er nieuw uit.' (Ruigendijk et al., 2021).

Het rechterdeel in Nederlandse samenstellingen is het hoofd (Booij, 1991). Dit blijkt volgens Booij bijvoorbeeld uit de betekenis van de samenstelling. Het rechterdeel heeft namelijk een relatie met het linkerdeel en niet andersom. Een 'olieboot' is bijvoorbeeld een boot die olie vervoert. Ook de grammaticale kenmerken van het woord, zoals het woordgeslacht (en dus het lidwoord) en de meervoudsuitgang van samenstellingen worden bepaald door het rechterdeel van de samenstelling. Het is 'het geld', dus ook 'het zakgeld'. Het meervoud van 'bos' is 'bossen', dus het meervoud van 'sleutelbos' is 'sleutelbossen' (Booij, 1991). Verder komt de woordsoort van de hele samenstelling altijd overeen met de woordsoort van het hoofd van de samenstelling. In 'goochelhoed' is 'goochel' een werkwoord en 'hoed' is een substantief. 'goochelhoed' is dus ook een substantief' (Ruigendijk et al., 2021).

De delen van een samenstelling kunnen zelf ook samenstellingen zijn. Dit wordt recursiviteit genoemd. Een voorbeeld van recursiviteit is het woord 'boekhandelskorting'. Recursiviteit komt echter voornamelijk voor bij nominale samenstellingen (Booij, 1991). Nominale samenstellingen zijn samenstellingen met een substantief als hoofd, zoals de samenstelling 'grootvader'. Hoewel de Nederlandse samenstelling recursief is, worden er in het dagelijkse taalgebruik geen eindeloos lange woorden gevormd. Dit kan het werkgeheugen namelijk niet aan (Ruigendijk et al., 2021).

Verbindingsmorfemen

Om meer inzicht in de spelling van samenstellingen te krijgen, is het goed om dieper in te gaan op de basissamenstellingen van het Nederlands en op verbindingsmorfemen. De Belder (2017) schrijft dat er twee verschillende soorten basissamenstellingen zijn in het Nederlands, namelijk samenstellingen zonder het verbindingsmorfeem 's' en 'en' en samenstellingen met het verbindingsmorfeem 's' of 'en'. Bij samenstellingen zonder

verbindingsmorfeem kan het niet-hoofd (het linkerdeel) behoren tot verschillende woordsoorten. Het niet-hoofd grenst altijd direct aan het hoofd. Voorbeelden van deze basissamenstelling zijn: 'speurhond' en 'achterdeur'. Bij samenstellingen met het verbindingsmorfeem 's' of 'en' is het niet-hoofd altijd nominaal. Voorbeelden van deze basissamenstelling zijn: 'bakkerSwinkel' en 'peerENboom' (De Belder, 2017).

Het begrip 'verbindingsmorfeem' is overigens een verkeerde benaming. De rol van de morfemen 's' en 'en' is niet om twee delen van een samenstelling te verbinden, maar om de syntactische structuur van het linkerdeel van de samenstelling te realiseren (De Belder, 2023). Dit morfeem zou volgens De Belder (2023) daarom eerder de nominale samenstelling markeerder (NSM) genoemd kunnen worden.

Het Nederlands heeft twee open NSMs: 's' en 'en'. Er is naar alle waarschijnlijkheid nog een derde NSM, die een nulmorfeem is (De Belder, 2023). Op dit nulmorfeem wordt er in dit onderzoek niet dieper ingegaan. De Belder (2023) beschrijft dat de NSM wordt geselecteerd door het niet-hoofd van de samenstelling. 'Kat' selecteert 'en' in 'katENluik'. 'Koning' selecteert 's' in 'koningSkind'. Als twee niet-hoofden gecombineerd worden, dan selecteren ze nog steeds hun eigen NSM: 'dameS- en heerENjassen'. Dit laat zien dat het hoofd 'jassen' geen invloed heeft op de selectie van de NSM (De Belder, 2023).

De selectie van de NSM lijkt wat onregelmatig in het Standaardnederlands. Zo bestaat zowel 'stadSbewoner' als 'stadbewoner'. Toch selecteren moedertaalsprekers vaak dezelfde NSM, bijvoorbeeld de NSM 's' in 'stadShond'. Hoewel het lastig is om te voorspellen of een moedertaalspreker kiest voor de NSM 's' of voor '∅', kan er wel voorspeld worden dat een bepaald niet-hoofd voor variatie zal zorgen en dat de NSM 'en' niet geselecteerd zal worden. De selectie van de NSM is dus regelmatig dan vaak aangenomen wordt (De Belder, 2023). De Belder (2023) schrijft dat de NSM die verschijnt in neologismen regelmatig is. Zo selecteren nieuwe samenstellingen met het niet-hoofd 'stad' altijd de NSM 's', zoals in 'stadSeiland'. Dit toont aan dat onregelmatige vormen de restanten zijn van oudere woordvormingstypes (De Belder, 2023).

De Belder (2023) beschrijft dat er een sterke relatie is tussen NSMs en meervoudsmarkeringen. De NSMs zijn 's' en 'en' en twee belangrijke meervoudsmarkeringen ook. Psycholinguïstische experimenten laten zien dat moedertaalsprekers NSM in verband brengen met meervoudsmarkeringen. Toch zijn NSMs geen meervoudsmarkeringen (De Belder, 2023). Een argument dat De Belder (2023) hiervoor geeft, is dat semantische meervoudigheid geen voorspeller is van de selectie van een NSM. Het niet-hoofd 'hond' in de samenstelling 'hondENDrol' wordt bijvoorbeeld beschouwd als enkelvoudig. Toch selecteert dit niet-hoofd de NSM 'en'. Als de NSM inderdaad een meervoudsmarkeerder was geweest, dan is het onduidelijk wat de betekenis van 'hondENDrol' precies is. NSMs zijn dus verbonden met meervoudsmarkeringen, maar NSMs zijn geen meervoudsmarkeringen (De Belder, 2023). NSMs zijn volgens De Belder (2023) klassemarkeerders van zelfstandige naamwoorden. In dit onderzoek wordt er verder niet dieper op deze markeerders ingegaan.

2.1.2 Morfologisch bewustzijn

Spellingbewustzijn

Het spellingbewustzijn is belangrijk om de spellingvaardigheden van leerlingen te verbeteren (Bonset, 2007). Het spellingbewustzijn is de kennis die iemand heeft van zijn spellingmoeilijkheden en de vaardigheden die iemand heeft om eigen spelfouten te ontdekken en te verbeteren (Dols-Koot & Van Rijt, 2019). Bonset (2007) schrijft dat het spellingbewustzijn op verschillende manieren ontwikkeld kan worden. Leerlingen kunnen hulpmiddelen leren gebruiken om hun eigen spelling bij dictees en bij hun eigen teksten te kunnen controleren. Als ze denken dat ze het woord fout geschreven hebben of als ze twijfelen, dan moeten ze gebruik leren maken van regelkennis en de fout verbeteren (Bonset, 2007). In dit onderzoek leren de sterkere spellers om zelf een spellingcontrole uit te voeren, zodat het aantal spelfouten in hun schrijfopdrachten daalt.

Morfologisch bewustzijn

Het morfologisch bewustzijn gaat over het begrip van de structuur van woorden en het vermogen om hierop te reflecteren (Dols-Koot & Van Rijt, 2019). Mulder, Van der Graaf, Mos & Droop (2022) beschrijven dat het morfologisch bewustzijn bestaat uit drie onderdelen: morfologisch structuurbewustzijn, morfologische analyse en morfologische decodering. Het morfologisch structuurbewustzijn gaat over de manier waarop morfemen bijvoorbeeld samen verbogen en afgeleide woorden kunnen vormen. Morfologische analyse houdt in dat het morfologisch structuurbewustzijn wordt gebruikt om de betekenis van (onbekende) woorden te begrijpen. Morfologisch decoderen houdt in dat morfologisch complexe woorden opgedeeld worden in morfemen om de juiste uitspraak van het woord te achterhalen. Met deze drie onderdelen kunnen morfemen herkend en geïdentificeerd worden, kan de stam van een woord met verschillende morfemen gecombineerd worden en kunnen nieuwe woorden gevormd worden (Mulder et al., 2022).

Ontwikkeling van het morfologisch bewustzijn

Het morfologisch bewustzijn van leerlingen wordt in dit onderzoek gestimuleerd met een probleemoplossende aanpak. Hierdoor krijgen ze namelijk een betere kennis van woorden en van woordstammen (Mulder et al., 2022). Een goede probleemoplossende aanpak is onderzoekend leren, waarbij leerlingen hypothesen opstellen, experimenten ontwerpen en uitvoeren en conclusies trekken. Onderzoekend leren is geschikt voor lessen over morfologie, omdat morfologische patronen systematisch ontdekt kunnen worden. Door systematisch relevante voorbeelden te vergelijken, kunnen leerlingen regelmatig in de morfologie gaan zien (Mulder et al., 2022). Een andere interventie die in dit onderzoek ingezet wordt om het morfologisch bewustzijn te stimuleren, is het aanleren van morfologische probleemoplossing. Morfologische probleemoplossing is het vermogen om na te denken over hoe de samengestelde morfemen bijgedragen aan de betekenis of de grammaticale rol van het woord (Goodwin, 2016).

2.1.3 Spellingonderwijs

Het woordgeheugen bij spellingprocessen

Om te kunnen begrijpen hoe spelfouten van leerlingen veroorzaakt en aangepakt kunnen worden, moet eerst duidelijk worden wat het woordgeheugen is. Bij spellingprocessen speelt dit geheugen namelijk een belangrijke rol (Daems, 2006). Alle woorden van een taal worden opgeslagen in het woordgeheugen, oftewel in het mentale lexicon. Taalgebruikers leggen vast hoe een woord klinkt, hoe het geschreven wordt, of het een naamwoord of een werkwoord is en wat het betekent (Sandra, Daems & Frisson, 2001).

De spelling van sommige woorden blijkt niet uit regels, zoals de spelling van het woord 'onmiddellijk'. Dit soort woorden worden ook wel 'weetwoorden' genoemd en moeten memoriseerd worden. Het mentale lexicon bevat dus de spelling van niet-voorspelbare woorden (Sandra et al., 2001). De spelling van andere woorden kan echter goed afgeleid worden met behulp van regels, zoals: 'bot-botten'. Dit soort woorden worden 'regelwoorden' genoemd. Het lijkt onnodig om de spelling van voorspelbare woorden op te slaan, maar het mentale lexicon bewaart de spelling hiervan toch (Sandra et al., 2001). Taalgebruikers hebben geen bewuste controle over wat hun woordgeheugen bijhoudt. Het woordgeheugen legt vast welke woorden de taalgebruiker schrijft en leest (Sandra et al., 2001). Taalgebruikers leren de spellingkoppelingen tussen klanken en grafemen en tussen grafemen in een woord, doordat zij deze koppelingen telkens lezen en schrijven. Hoe vaker een taalgebruiker een woord met een bepaalde 'connectie' schrijft, hoe sterker deze connectie wordt. Leren spellen betekent dus dat taalgebruikers nieuwe connecties maken of dat de sterkte van een connectie verandert (Daems, 2006).

Oorzaken en aanpak van spelfouten

Als een leerling regelmatig bepaalde spelfouten bij regelwoorden maakt, kunnen deze fouten twee oorzaken hebben. De eerste oorzaak is dat de leerling de spellingregels niet beheerst. Dit kan vastgesteld worden met behulp van een dictee (Sandra et al., 2001).

De regels moeten dan (opnieuw) uitgelegd worden (Bonset et al., 2019). Tijdens de instructie moeten spellingsregelmaticheden expliciet gemaakt worden, moeten regels uitgelegd worden en moeten leerlingen oefenen met het toepassen van deze regels, totdat zij deze vaardigheid beheersen. Het beheersen van deze vaardigheid houdt in dat leerlingen geoefende woorden correct kunnen spellen en de spellingregel toe kunnen passen bij nieuwe woorden (Cordewener, Hasselman, Verhoeven & Bosman, 2018).

De tweede oorzaak is dat de leerling bij een overbevroegd werkgeheugen te weinig aandacht kan besteden aan de spellingregels en dat hij storende invloeden uit het woordgeheugen moeilijk kan onderdrukken. Als de leerling met het dictee heeft laten zien dat hij de spellingregels beheerst, dan zijn de spelfouten waarschijnlijk hieraan toe te schrijven (Sandra et al., 2001). Spelfouten kunnen ontstaan doordat bepaalde connecties in het geheugen sterker zijn dan andere. De sterkste connectie wordt tijdens het schrijven automatisch door het langetermijngeheugen opgedrongen. Een voorbeeld hiervan is de spelfout: onmiddelijk. Het wordeinde 'elijk' komt vaker voor dan 'ellijk'. De taalgebruiker moet zijn aandacht dan goed inzetten om spelfouten te voorkomen of te verbeteren (Daems, 2006). Spelfouten ontstaan dus doordat processen in het mentale lexicon sneller zijn dan de bewuste aandacht van de speller. Spelfouten moeten dan ook aangepakt worden door de hoeveelheid bewuste aandacht te beïnvloeden. Tijdens het schrijfproces is de bewuste aandacht vaak niet voldoende op de spelling gericht. De aandacht van de schrijver moet namelijk verdeeld worden over verschillende onderdelen, zoals de inhoud, de zinsbouw, de stijl en de spelling van de geschreven tekst. De aandacht voor spellingregels is te beperkt om storende automatische processen tegen te houden (Sandra et al., 2001). Dit kan verklaren waarom sommige leerlingen meer spelfouten maken in hun teksten dan op hun spellingtoets (Bonset, 2010).

Bonset (2010) geeft aan dat de docent de leerlingen die de spellingregels correct toe kunnen passen, schrijfopdrachten kunnen geven. Deze leerlingen zouden dan vooral bezig moeten gaan met spellingvaardigheden in eigen schrijfproducten. Leerlingen moeten dan wel gewezen worden op het belang van eigen teksten aandachtig herlezen en de spelling controleren (Bonset, 2010). Zelfcorrectie kan het spellingbewustzijn en de spellingprestaties van leerlingen namelijk verbeteren (Cordewener, Verhoeven & Bosman, 2016).

Aan het begin van dit onderzoek wordt er dan ook een dictee met twee delen afgenomen om vast te stellen welke leerlingen de spellingregels niet beheersen. Leerlingen die de regels niet beheersen, krijgen dus niet alleen morfologische kennis aangeboden, maar krijgen ook uitleg over de spellingregels. De andere leerlingen gaan bezig met morfologie en met de spelling in schrijfproducten. De docent zal deze sterkere spellers ook uitleggen waarom het belangrijk is om hun teksten te herlezen en om hun spelling te controleren.

Strategieën van spellers

Om te kunnen bepalen welk spellingsonderwijs het zinvolste is voor een groep leerlingen, moet eerst duidelijk worden welke spellingstrategieën de leerlingen gebruiken. Een speller kan gebruikmaken van vier verschillende spellingstrategieën: de woordbeeldstrategie, de analogiestrategie, de fonologische strategie en de regelstrategie. De woordbeeldstrategie en de analogiestrategie doen een beroep op de geheugenopslag van woorden (Daems, 2006). De woordbeeldstrategie houdt in dat de speller woorden met hun spelling uit zijn geheugen ophaalt. De analogiestrategie betekent dat de speller (een deel van) het onbekende woord analoog spelt met (een deel van) een bekend woord (Daems, 2006). Bij de fonologische strategie worden de fonemen van een onbekend woord gekoppeld aan corresponderende grafemen. Als de taalgebruiker deze onbekende woorden een paar keer geschreven heeft, dan zal hij op een gegeven moment vergelijkbare woorden opschrijven met de woordbeeldstrategie (Daems, 2006). De regelstrategie wordt het minst gebruikt en is de moeilijkste. Deze strategie vraagt namelijk om een groot taalkundig abstractievermogen van de speller (Daems, 2006). Er wordt vaak gedacht dat taalgebruikers de regelstrategie inzetten om bijvoorbeeld te

bepalen hoe samenstellingen geschreven moeten worden, maar dit klopt niet. Spellers gebruiken namelijk meestal de woordbeeldstrategie. Als de woordbeeldstrategie niet lukt, dan wordt de analogiestrategie of de fonologische strategie gebruikt (Daems, 2006). Volgens Daems wordt de regelstrategie eigenlijk vooral ingezet bij werkwoordsvormen. In dit onderzoek zal vooral aandacht geschonken worden aan de woordbeeldstrategie en de analogiestrategie. Veel spellers baseren hun spelling namelijk op woordbeelden in plaats van op regelkennis (Bonset, 2010).

Spellingonderwijs

Een instructieprincipe dat goed aansluit bij de bovengenoemde spellingstrategieën, is inprenting (Daems, 2006). Leerlingen nemen koppelingen tussen fonemen en grafemen dan op in hun geheugen. Bij inprenting kan de visuele vorm van een woord aangeboden worden. De leerlingen moeten het woord niet alleen lezen, maar ook bewust aandacht geven aan de opbouw van het hele woord, de fonemen waaruit het woord bestaat, de betekenis van het woord en de volgorde van de grafemen. Daems (2006) beschrijft ook effectieve trainingvormen, zoals het spellingprobleem in een woord aanwijzen en een woord hardop lezen en hardop spellen. Ook is het effectiever als een leerling aandacht heeft voor het volledige woord in plaats van voor één specifiek grafeem. Invuloefeningen waarbij de leerlingen alleen een grafeem op moeten schrijven, zijn dus minder effectief (Daems, 2006). In deze lessenserie zal inprenting dan ook een plek krijgen en zullen invuloefeningen zo veel mogelijk vermeden worden.

2.2 Differentiëren

Differentiatie is een benadering van lesgeven, waarbij docenten de instructie, het tempo, de doelen, het niveau en de taken veranderen, zodat ze tegemoet kunnen komen aan de uiteenlopende onderwijsbehoeftes van individuele leerlingen (Tomlinson et al., 2003; Van Geel et al., 2022). In dit onderzoek wordt een gedifferentieerde lessenserie aangeboden, zodat de leeropbrengsten en de motivatie van de leerlingen vergroot kunnen worden (Punt et al., 2014).

Uitgangspunten

De lessenserie in dit onderzoek is gebaseerd op een aantal uitgangspunten van differentiëren. Eén uitgangspunt is om de hele klas samen les te geven als dit mogelijk is, om subgroepen te vormen als dit nodig is en om individuele onderwijsbehoeftes te ondersteunen als dit niet anders kan (Prast, Kaskens, Cijvat & Van Luit, 2019).

Een ander uitgangspunt is dat effectieve differentiatie gebaseerd is op een cyclus (Tomlinson, 2005). Deze cyclus bestaat uit vijf stappen (Prast et al., 2019):

1. Onderwijsbehoeftes vaststellen door toetsen van leerlingen te analyseren (Van Geel et al., 2022). Op basis hiervan maakt de docent een indeling in subgroepen (Prast et al., 2019).
2. Gedifferentieerde doelen stellen (Van Geel et al., 2022). Doelen worden alleen in uitzonderlijke gevallen 'naar beneden' bijgesteld. De docent stelt extra uitdagende doelen op voor de sterkere leerlingen (Keuning et al., 2017).
3. Gedifferentieerde instructie bieden door het abstractieniveau, de leeractiviteiten, het tempo en de hoeveelheid instructie aan te passen (Van Geel et al., 2022).
4. De verwerkingsopdrachten differentiëren door de hoeveelheid en de complexiteit van deze opdrachten aan te passen (Van Geel et al., 2022).
5. De voortgang en het proces van de leerlingen evalueren door het werk van de leerlingen te analyseren. Er wordt vastgesteld of de leerlingen de lesdoelen bereikt hebben en of de instructies en taken effectief waren voor deze groep leerlingen (Van Geel et al., 2022). Evaluatie kan tijdens en na een les en aan het eind van een lessenserie plaatsvinden (Prast et al., 2019).

Er is dus alleen sprake van differentiëren als er een beredeneerde en bewust voorbereide aanpak is. Spontaan differentiëren valt niet onder differentiëren (Van Casteren, Bendig-Jacobs, Wartenbergh-Cras, Van Essen & Kurver, 2017).

Convergente en divergente differentiatie

Er kan onderscheid gemaakt worden tussen convergente en divergente differentiatie. Bij convergente differentiatie worden er minimale leerdoelen opgesteld voor alle leerlingen en is het behalen van deze leerdoelen het uitgangspunt van het onderwijs (Van der Maas & Raijmakers, 2019). De zwakkere leerlingen krijgen verlengde instructie en de sterkere leerlingen krijgen verdiepingsstof. Voordelen van deze aanpak zijn dat er hoge verwachtingen zijn voor alle leerlingen en dat de zwakkere leerlingen leren van de sterkere leerlingen. Nadelen zijn dat er minder individueel maatwerk is, dat de sterkere leerlingen juist beter kunnen presteren in meer homogene groepen (Van Casteren et al., 2017) en dat de sterkere leerlingen minder aandacht krijgen van de docent (Van der Maas & Raijmakers, 2019).

Bij divergente differentiatie biedt het onderwijs alle leerlingen de kans om hun talenten zoveel mogelijk te ontwikkelen. Elk kind kan zijn eigen leerroute volgen (Van der Maas & Raijmakers, 2019). Bij deze aanpak kunnen sommige leerlingen voor gaan lopen. Nadelen van deze aanpak zijn dat leerlingen zich kunnen realiseren dat er niveaoverschillen zijn en dat het stigmatiserend kan werken (Van Casteren et al., 2017). In dit onderzoek is er gekozen voor divergente differentiatie, omdat het doel van deze lessenserie is om zowel de leeropbrengst van de gemiddelde en de zwakkere leerlingen als die van de sterkere leerlingen te verbeteren.

Risico's niveaugroepen

Er zijn enkele risico's verbonden aan het werken met niveaugroepen. Een risico is dat kinderen in de lage niveaugroep hun zelfvertrouwen kunnen verliezen (Van der Maas & Raijmakers, 2019). Sterkere leerlingen kunnen juist te maken krijgen met te hoge verwachtingen, een te snel tempo en een te hoge druk om te slagen (Boaler, William & Brown, 2000). Verder kunnen docenten de prestaties van de leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus onderschatten (Boaler et al., 2000) en kunnen leerlingen vaak niet makkelijk wisselen van niveaugroep (Van der Maas & Raijmakers, 2019). Met deze risico's wordt er in dit onderzoek mogelijk rekening gehouden. Zo wordt de indeling in niveaugroepen puur gebaseerd op objectieve kennis van de prestaties van leerlingen en geldt deze indeling alleen voor deze lessenserie. Er worden opdrachten gekozen die bij het niveau van de leerlingen aansluiten, zodat de zwakkere leerlingen succeservaringen op kunnen doen en de sterkere leerlingen niet overvraagd worden.

Sterkere leerlingen

Het groot voordeel van differentiatie voor sterke leerlingen is dat zij een hoger taalniveau kunnen bereiken. Ook worden zij zo geprikkeld actief aan de les deel te nemen (Ekens, 2016). Voor sterkere leerlingen zou er tijdens algemene instructiemomenten voldoende uitdaging in de opdrachten en vragen moeten zitten (Prast et al., 2019). Compacten en verrijken zijn belangrijke strategieën om het onderwijs af te stemmen op de sterkere leerlingen. Compacten houdt in dat de leerstof ingedikt wordt, zodat de essentie overblijft. Verrijkingsopdrachten bieden uitdaging voor een rijk leerproces, dat bestaat uit ontdekken, beredeneren en verklaren (Prast et al., 2019).

Een belangrijk doel van verrijkingsopdrachten is dat sterke leerlingen leren omgaan met uitdagingen (Prast et al., 2019). Een leerling gaat pas echt leren in de zone van naaste ontwikkeling. Dit houdt in dat de leerling bepaalde leeractiviteiten aangeboden krijgt, die hij nog niet helemaal zelfstandig kan maken, maar wel met hulp van de docent (Keijzer, Van Gils & Verheggen, 2024). Bij de moeilijkere opdrachten in de lessenserie in dit onderzoek krijgen sterkere leerlingen daarom begeleiding. Anders kunnen sterkere leerlingen het gaan opgeven en kan hun zelfvertrouwen afnemen (Prast et al., 2019). Daarnaast is het meeste verrijkingsmateriaal vooral herhalingsmateriaal (Ekens, 2016). Leerlingen die de stof al begrijpen moeten echter geen extra opdrachten, maar andere opdrachten krijgen (Keijzer et al., 2024). Geschikt verrijkingsmateriaal zou zich dan ook meer kunnen focussen op creatie, analyse en onderzoek (Ekens, 2016). Dit zijn dan ook de uitgangspunten van het lesmateriaal van de sterke spellers in dit onderzoek.

3. Onderzoeksvragen

In dit onderzoek wordt er onderzocht welke invloed een gedifferentieerde lessenserie spelling gericht op het morfologisch bewustzijn kan hebben op de spellingvaardigheden van brugklasleerlingen. In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvraag en de deelvragen beschreven. Ook zullen de hypothesen bij deze vragen weergegeven worden.

3.1 Hoofdvraag

De onderzoeksvraag luidt als volgt: "Welke invloed kan een gedifferentieerde lessenserie spelling gericht op het morfologisch bewustzijn hebben op de spellingvaardigheden van de leerlingen van een atheneumbrugklas?"

Hypothese hoofdvraag

De lessenserie in dit onderzoek is erop gericht om het morfologisch bewustzijn van de leerlingen te stimuleren. De zwakkere spellers en de sterkere spellers volgen tijdens deze lessenserie een eigen programma. Met behulp van dictees die aan het begin en aan het eind van dit onderzoek worden afgenomen, zal gemeten worden in hoeverre de spellingvaardigheden van de leerlingen verbeterd zijn.

In de literatuur komt naar voren dat morfologisch bewustzijn ontwikkelen en morfologische kennis expliciet aanbieden ervoor kan zorgen dat de spellingvaardigheden van de leerlingen verbeteren (Dols-Koot & Van Rijt, 2019). Uit de literatuur blijkt ook dat het inspelen op de verschillende onderwijsbehoeftes van leerlingen, de leeropbrengsten en de motivatie van de leerlingen kan vergroten (Punt et al., 2014). De hypothese is dan ook dat er een positief verband is tussen de gedifferentieerde lessenserie spelling gericht op het morfologisch bewustzijn en de spellingvaardigheden van de leerlingen van een atheneum 1.

3.2 Deelvragen

Bij de hoofdvraag kunnen twee deelvragen opgesteld worden, die hand in hand gaan met de differentiatie in dit onderzoek.

De eerste deelvraag luidt: "Welke invloed kan een lessenserie spelling die gericht is op het morfologisch bewustzijn en op spellingregels, hebben op de spellingvaardigheden van leerlingen die de spellingregels nog niet beheersen?"

De tweede deelvraag luidt: "Welke invloed kan een lessenserie spelling die gericht is op het morfologisch bewustzijn en op het redigeren van teksten, hebben op de spellingvaardigheden van leerlingen die de spellingregels al beheersen?"

Hypothese deelvraag 1

Aan het begin van het onderzoek maken de leerlingen van drie brugklassen twee dictees: een cognitief niet-belastend dictee en een cognitief belastend dictee. Met deze dictees wordt er gekeken welke oorzaken de spelfouten van de leerlingen hebben. Met het cognitief niet-belastende dictee wordt er gekeken welke leerlingen de spellingregels niet beheersen. Met het cognitief belastend dictee wordt er gekeken welke leerlingen spelfouten maken bij een belast werkgeheugen.

Leerlingen die aan het begin van het onderzoek op het cognitief niet-belastende dictee hebben laten zien dat ze de spellingregels nog niet beheersen, moeten de spellingregels opnieuw uitgelegd krijgen (Bonset et al., 2019). In deze lessenserie zal dus niet alleen het morfologisch bewustzijn van deze zwakkere spellers ontwikkeld worden en het morfologische kennis van hen vergroot worden. De zwakkere spellers zullen ook uitleg krijgen over de spellingregels. Als de zwakkere spellers deze spellingregels beheersen, kunnen zij geoefende woorden correct spellen en kunnen zij de spellingregel toepassen bij nieuwe woorden (Cordewener et al., 2018). De zwakkere leerlingen zullen waarschijnlijk minder spelfouten maken op het cognitief niet-belastende dictee. De hypothese is dan ook dat er een positief verband is tussen een lessenserie spelling die gericht is op het morfologisch bewustzijn en op spellingregels en de spellingvaardigheden van leerlingen die de spellingregels nog niet beheersen.

Hypothese deelvraag 2

Leerlingen kunnen aan het begin van het onderzoek op het cognitief niet-belastende dictee laten zien dat ze de spellingregels al wel beheersen. Het is echter goed mogelijk dat deze leerlingen wel spelfouten gemaakt hebben tijdens het cognitief belastende dictee. Volgens Sandra et al. (2001) is de aandacht voor spellingregels tijdens het schrijven te beperkt om storende processen in het mentale lexicon tegen te houden. Dit kan verklaren waarom sommige leerlingen op het cognitief belastende dictee spelfouten maken, ook als ze de spellingregels wel beheersen (Bonset, 2010).

Deze sterkere spellers moeten bezig gaan met de spellingvaardigheden in eigen schrijfproducten (Bonset, 2010). In deze lessenserie zal dus niet alleen het morfologisch bewustzijn van deze sterkere spellers ontwikkeld worden en het morfologische kennis van hen vergroot worden. De sterkere spellers zullen ook uitleg krijgen over het belang van redactievaardigheden, dit wil zeggen dat de leerlingen hun eigen teksten aandachtig herlezen en de spelling in deze teksten controleren. Zelfcorrectie kan het spellingbewustzijn en de spellingprestaties van leerlingen namelijk verbeteren (Cordewener et al., 2016). De sterkere leerlingen zullen waarschijnlijk minder spelfouten maken op het cognitief belastende dictee. De hypothese is dan ook dat er een positief verband is tussen een lessenserie spelling die gericht is op het morfologisch bewustzijn en op de redactie van teksten en de spellingvaardigheden van leerlingen die de spellingregels al beheersen.

4. Onderzoeksmethode

In dit onderzoek is onderzocht welke invloed een gedifferentieerde lessenserie spelling gericht op het morfologisch bewustzijn kan hebben op de spellingvaardigheden van de leerlingen van een atheneumbrugklas. Aangezien er scores van de leerlingen verzameld worden, is er sprake van een kwantitatief onderzoek. In dit hoofdstuk zal de onderzoekspopulatie, de onderzoeksinstrumenten, de onderzoeksprocedure en de data-analyse beschreven worden. Ook wordt aandacht besteed aan de ethische aspecten.

4.1 Onderzoekspopulatie

De onderzoekspopulatie bestaat uit 75 brugklasleerlingen van de christelijke middelbare school De Heemgaard in Apeldoorn. Zij zijn afkomstig uit drie verschillende brugklassen: a1a, a1b en b1a. Deze leerlingen volgen het vak Nederlands op atheneumniveau en zij hebben over het algemeen een havo/ vwo-advies gekregen op de basisschool. De leerlingen zijn tussen de 12 en de 14 jaar oud en in elke klas zitten ongeveer evenveel jongens als meisjes.

4.2 Onderzoeksinstrumenten

De meetinstrumenten zijn een dictee en een opdracht morfologisch bewustzijn.

Dictees spellingvaardigheden

Aan het begin van het onderzoek zijn twee dictees afgenomen: een cognitief niet-belastend dictee en een cognitief belastend dictee. Met het cognitief niet-belastende dictee werd nagegaan welke leerlingen de spellingregels van samenstellingen niet beheersen. Met het cognitief belastend dictee werd nagegaan welke leerlingen samenstellingen verkeerd spellen door een belast werkgeheugen.

Met het cognitief niet-belastende dictee is gekeken hoe goed de leerlingen samenstellingen van de volgende vijf categorieën spellen: samenstellingen met de tussenklank '-en', samenstellingen met de tussenklank '-s', tweeledige samenstellingen zonder tussenklank, drieledige samenstellingen en samenstellingen als bijvoeglijk naamwoord. Er is gekozen voor deze categorieën, omdat deze onderdelen ook terugkomen in het taalbeschouwingsprogramma van leerjaar 1 en 2 van het voortgezet onderwijs. Van elke categorie zijn er vijf samenstellingen opgenomen in het dictee. Het cognitief niet-belastende dictee bestaat dus in totaal uit 25 samenstellingen. Hoewel er in het vorige hoofdstuk uitgelegd is dat het begrip 'NSM' passender is, is er toch gekozen om de term 'tussenklank' aan te houden in dit onderzoek. Het begrip 'tussenklank' wordt namelijk gehanteerd in het bestaande lesmateriaal van de onderzoekspopulatie. Zo wordt voorkomen dat er in dit onderzoek verschillende begrippen door elkaar gebruikt worden.

Ook met het cognitief belastende dictee is gekeken hoe goed de leerlingen samenstellingen van de vijf categorieën spellen en bij elke categorie zijn er weer vijf samenstellingen opgenomen in het dictee. Het cognitief belastende dictee bestaat echter uit acht zinnen, waarin deze 25 samenstellingen zijn opgenomen. Om dit dictee cognitief belastend te maken, zijn er lange zinnen geformuleerd. De zinnen bestaan uit ongeveer dertig woorden, wat atypisch lang is voor een Nederlandse zin. Ook is er sprake van ingewikkelde zinsstructuren. De zinnen bevatten bijvoorbeeld betrekkelijke bijzinnen en atypische woordvolgordes. Verder bevatten de zinnen ingewikkeldere woorden, zoals het woord 'bemoelijken'. De samenstellingen zelf zijn ook moeilijker dan de samenstellingen van het cognitief niet-belastende dictee. De site 'Ishetb1?' is gebruikt om te bepalen wat een makkelijk en een minder makkelijk woord is. Als de site aangeeft dat het woord B1 is en dus een makkelijk woord is, dan is het woord opgenomen in het cognitief niet-belastende dictee. Als het woord volgens de site geen B1 is en dus moeilijker is, dan is het woord opgenomen in het cognitief belastende dictee.

De samenstellingen van het cognitief niet-belastende en het cognitief belastende dictee zijn afkomstig uit lesboeken voor leerjaar 1. Niet alleen lesmethodes van het vak Nederlands zijn gebruikt, maar ook die van andere vakken, zoals aardrijkskunde, biologie, geschiedenis en wiskunde. Zo sluiten de samenstellingen van het dictee aan bij het niveau en de belevingswereld van de leerlingen.

Na de lessenseries is weer een cognitief niet-belastend dictee en een cognitief belastend dictee afgenomen. De scores van de twee dictees van de beginmeting en die van de dictees van de eindmeting zijn met elkaar vergeleken en er is onderzocht of de spellingvaardigheden van de leerlingen verbeterd zijn. Om hier betrouwbare uitspraken over te kunnen doen, zijn er voor de dictees van de eindmeting samenstellingen gekozen die lijken op de samenstellingen van de beginmeting. Er is gekeken of de samenstellingen ongeveer even moeilijk en even lang zijn en of de samenstellingen even vaak voorkomen in het dagelijkse taalgebruik. Hiervoor is de site [Ishetb1?](#) en is de databank Clearpond Dutch gebruikt. De dictees zijn opgenomen in de bijlage.

Opdracht morfologisch bewustzijn

In dit onderzoek wordt onderzocht hoe een lessenserie spelling gericht op het morfologisch bewustzijn de spellingvaardigheden van leerlingen kan beïnvloeden. Het is echter niet alleen interessant om te onderzoeken in hoeverre de spellingvaardigheden van de leerlingen na de lessenserie verbeterd zijn. Het is ook interessant om te kijken in hoeverre het morfologisch bewustzijn van de leerlingen na deze lessenserie ontwikkeld is. Daarom hebben de leerlingen aan het begin en aan het eind van het onderzoek een opdracht gemaakt, waarmee het morfologisch bewustzijn van de leerlingen gemeten is. Het morfologisch bewustzijn van leerlingen speelt een rol bij morfemen herkennen en identificeren, bij woordstammen met verschillende morfemen combineren en bij nieuwe woorden vormen (Mulder et al., 2022). Bij de opdracht morfologisch bewustzijn (opdracht MB) is er dan ook gekeken in hoeverre leerlingen (de functie van) de verschillende delen van samenstellingen kunnen herkennen en of ze zelf samenstellingen kunnen vormen.

Deze opdracht bestaat uit twee deelopdrachten. Deze zijn opgenomen in de bijlage. Bij de eerste deelopdracht hebben de leerlingen tien drieledige samenstellingen en tien woordgroepjes bestudeerd. De woordgroepjes bestaan uit een bijvoeglijk naamwoord/ een telwoord en een tweeledige samenstelling. Het eerste deel van de drieledige samenstellingen en van de woordgroepjes is dikgedrukt en onderstreept. De leerlingen hebben het deel of de delen van het woord moeten noteren waar het onderstreepte en dikgedrukte woord iets over zegt. Ze hebben bijvoorbeeld aan moeten geven dat 'warme' iets zegt over 'dranken' in 'warmedrankenautoomaat' en dat 'minder' iets zegt over 'voedspelverspilling' in 'minder voedselverspilling'. Zo is er gekeken in hoeverre leerlingen morfemen kunnen herkennen.

Bij de tweede deelopdracht hebben de leerlingen zelf tien drieledige samenstellingen moeten vormen. De leerlingen hebben bijvoorbeeld op moeten schrijven wat de naam is voor een saus met zure room. Bij deze deelopdracht is er eerst een voorbeeld gegeven, zodat de leerlingen wisten wat er van hen verwacht werd. Met opdracht 2 is er gekeken in hoeverre leerlingen woordstammen met verschillende morfemen kunnen combineren en nieuwe woorden kunnen vormen. Tijdens het nakijken van deze opdracht is er gekeken of de leerlingen de drieledige samenstelling kunnen vormen en of de leerlingen deze drieledige samenstelling aan elkaar schrijven.

Om betrouwbare uitspraken te kunnen doen over de ontwikkeling van de leerlingen, zijn er voor de opdracht van de eindmeting weer samenstellingen gekozen die lijken op de samenstellingen van de beginmeting. Er is weer gekeken of de samenstellingen ongeveer even moeilijk en even lang zijn en of de samenstellingen even vaak voorkomen in het dagelijkse taalgebruik. Hiervoor is de site [Ishetb1?](#) en is de databank Clearpond Dutch weer gebruikt.

4.3 De lessenserie

Deze lessenserie bestaat uit vijf lessen. Elke les begint met een gezamenlijke instructie en verwerkingsopdrachten. Hiermee ontdekken zowel de sterkere als de zwakkere spellers vier kenmerken van samenstellingen, namelijk samenstellingen zijn intern onscheidbaar (kenmerk 1) en het rechterdeel van de samenstelling bepaalt het meervoud (kenmerk 2), het lidwoord (kenmerk 3) en de woordsoort (kenmerk 4) van de gehele samenstelling. Deze instructie en opdrachten gaan ook over de tussenklanken 'en' en 's' en over het verschil tussen drieledige samenstellingen en woordgroepen. Zo krijgen de leerlingen meer morfologische kennis en wordt hun morfologisch bewustzijn ontwikkeld.

Het tweede deel van elke les volgen de leerlingen van elke subgroep een eigen programma. De zwakkere spellers krijgen uitleg over en oefenen met de spellingregels van samenstellingen. De sterkere spellers gaan bezig met de spelling in eigen schrijfproducten, namelijk in een zakelijke e-mail en in een nieuwsbericht. Zo leren zij hoe ze de spellingregels ook bij een belast werkgeheugen correct toe kunnen blijven passen. Op deze manier komen alle leerlingen een stapje verder in hun spellingontwikkeling. De lessenserie en de verantwoording van de lessenserie zijn opgenomen in de bijlagen.

4.4 Onderzoeksprocedure

Aan het begin van het onderzoek zijn het cognitief niet-belastende en het cognitief belastende dictee van de beginmeting afgenomen. Beide dictees zijn in dezelfde les afgenomen. Een voordeel hiervan is dat het werkgeheugen van de leerlingen na het afnemen van het cognitief niet-belastende dictee, al wat belast was. Hierdoor kan er met het cognitief belastende dictee nog beter gemeten worden welke leerlingen door een belast werkgeheugen samenstellingen verkeerd spelden. De afname van beide dictees heeft ongeveer 45 minuten geduurd.

Vervolgens zijn de dictees nagekeken. Er is gekeken welke samenstellingen de leerlingen onterecht los hebben geschreven. Ook is er gekeken of de leerlingen de tussenklank '-en' en de tussenklank '-s' correct opgeschreven hebben. Er is bij elke categorie van het cognitief niet-belastende dictee en bij elke categorie van het cognitief belastende dictee opgeschreven hoeveel fouten elke leerling heeft gemaakt.

Met het cognitief niet-belastende dictee is gekeken welke leerlingen de spellingregels van samenstellingen niet beheersen. Op basis van de resultaten van dit dictee zijn de leerlingen verdeeld in twee subgroepen. De eerste subgroep bestaat uit leerlingen die de spellingregels van samenstellingen al beheersen, de tweede subgroep bestaat uit leerlingen die deze niet beheersen. De leerlingen van deze drie klassen hebben gemiddeld vijf fouten op het cognitief niet-belastende dictee gehaald. Het mediaan van deze resultaten is vier fouten. Leerlingen met maximaal drie fouten hebben dus een stuk hoger gescoord dan het grootste gedeelte van de klas. Deze leerlingen zijn dan ook in de groep met sterke spellers geplaatst. Leerlingen die vier fouten of meer dan vier fouten behaald hebben, zijn in de andere groep geplaatst.

De opdracht MB bevat een aantal woorden die ook opgenomen zijn in de dictees. Daarom zit er minimaal een week tussen de afname van het dictee en de afname van deze opdracht. Tijdens het nakijken van deze opdracht zijn de fouten van de leerlingen weer gecategoriseerd. Bij de eerste deelopdracht is opgeschreven hoeveel fouten de leerlingen maakten bij de tien drieledige samenstellingen en hoeveel fouten de leerlingen maakten bij de tien woordgroepjes. Bij de tweede deelopdracht is opgeschreven hoeveel fouten de leerlingen maakten bij het vormen van de drieledige samenstelling en hoeveel fouten de leerlingen maakten bij het aan elkaar schrijven van deze samenstellingen.

Na de afname van de dictees en de opdracht is de lessenserie gegeven. Deze lessenserie bestaat uit vijf lessen van 45 minuten. Na deze lessenserie zijn er weer twee dictees en een opdracht MB afgenomen. Met de dictees is er gekeken in hoeverre de

spellingvaardigheden van de leerlingen verbeterd zijn en met de opdracht is er gekeken in hoeverre het morfologisch bewustzijn van de leerlingen ontwikkeld is. Bij de leerlingen die de spellingregels aan het begin van het onderzoek al beheersten, is er vooral gekeken naar de resultaten van het cognitief belastende dictee. Er is gekeken of zij de samenstellingen, ondanks hun belaste werkgeheugen, nu vaker correct spellen.

4.5 Data-analyse

Variabelen

De onafhankelijke variabele in dit onderzoek is subgroep (sterkere en zwakkere spellers). De afhankelijke variabelen zijn: dicteescores beginmeting, dicteescores eindmeting, scores opdracht MB beginmeting en scores opdracht MB eindmeting. De dicteescores begin- en eindmeting en de scores opdracht MB begin- en eindmeting zijn uitgesplitst in deelscores begin- en eindmeting. Deze deelscores zijn ook afhankelijke variabelen.

Gegevensbestand

In dit onderzoek is er gewerkt met het softwareprogramma SPSS versie 29. Voordat de statistische procedures zijn uitgevoerd, is er gecontroleerd of de gegevens geschikt zijn om mee te werken. Om de variabelen en de missing values te controleren, is de Overview gebruikt. Ook zijn de meetschalen en de value labels gecontroleerd en is er gekeken of er ongebruikelijke en dubbele cases waren. De statistische procedures zijn uitgevoerd voor twee verschillende groepen: de sterkere en de zwakkere spellers. Het gegevensbestand is dan ook gesplitst in deze twee groepen.

Normaliteit

Er mag uitgegaan worden van een normaal verdeelde steekproevenverdeling als de steekproefomvang voldoende groot is, oftewel minimaal dertig cases bevat (De Vocht, 2023). Dit is het geval in dit onderzoek. Toch is er voor de zekerheid onderzocht of de variabelen normaal verdeeld zijn. Dit is onderzocht met een normal probability plot. Daarnaast zijn er twee normaliteitstoetsen uitgevoerd: de Kolmogorov-Smirnov en de Shapiro-Wilk toets. Ook is er gekeken naar de verdelingsmaten 'skewness' voor scheefheid en 'kurtosis' voor welving.

Gepaarde t-toets en Wilcoxon test

Voor elke subgroep (de sterkere en de zwakkere spellers) in dit onderzoek zijn de afhankelijke variabelen 'totale dicteescores beginmeting', 'totale dicteescores eindmeting', 'totale scores opdracht MB beginmeting' en 'totale scores opdracht MB eindmeting' normaal verdeeld. Daarom is de parametrische toets de gepaarde t-toets in SPSS uitgevoerd. De gepaarde t-toets is gebruikt, omdat de gemiddelden van variabelen op twee tijdstippen voor dezelfde groep zo vergeleken kunnen worden. De afhankelijke variabelen deelscores begin- en eindmeting zijn echter niet normaal verdeeld. Daarom is de niet-parametrische toets de Wilcoxon signed-ranks toets uitgevoerd.

4.6 Ethische aspecten

Van tevoren is er toestemming gevraagd aan de teamleider van de Heemgaard om het onderzoek uit te mogen voeren. Ook zijn de leerlingen en de ouders van de leerlingen van tevoren geïnformeerd over het onderzoek door middel van een informatiebrief. Leerlingen hebben de mogelijkheid gekregen om samen met hun ouders bezwaar te maken tegen de verwerking van hun gegevens. Daarnaast is er tijdens het onderzoek op een vertrouwelijke manier met de gegevens van de leerlingen omgegaan. De namen van de leerlingen zijn geanonimiseerd en resultaten zijn zorgvuldig bewaard. Hierbij is het goed om te vermelden dat er bij dit onderzoek sprake is van een groot algemeen belang. Dit onderzoek kan waardevolle inzichten opleveren voor de onderwijspraktijk. Daarom is het belangrijk dat deze lessenserie uitgetoetst wordt in de klas en is het noodzakelijk om de gegevens van deze kinderen (zorgvuldig) te verzamelen en te verwerken.

5. Resultaten

In dit hoofdstuk zijn de resultaten weergegeven van het onderzoek naar de invloed van de lessenserie op de spellingvaardigheden van de leerlingen van een atheneumbrugklas. Aan het begin en aan het eind van het onderzoek zijn een dictee en een opdracht MB afgenomen om de spellingvaardigheden en het morfologisch bewustzijn van de leerlingen te meten. Dit hoofdstuk begint met het beschrijven van de totaalscores van de opdracht MB en van het dictee. Daarna wordt er ingezoomd op de scores van de deelopdrachten van de opdracht MB. Vervolgens worden de scores van de twee verschillende dictées (het cognitief niet-belastende en het cognitief belastende dictee) beschreven.

5.1 Resultaten totaalscores dictee en opdracht MB

Er is een gepaarde t-toets in SPSS uitgevoerd. Zo is onderzocht of het aantal fouten dat de leerlingen bij de opdracht MB en op het dictee van de beginmeting maakten, significant verschilde van het aantal fouten dat zij bij de opdracht MB en op het dictee van de eindmeting maakten. Er is gekozen voor deze test, aangezien de gegevens van de variabele 'totale dicteescores' en die van de variabele 'totale scores opdracht MB' normaal verdeeld zijn. De resultaten van deze test zijn in deze paragraaf weergegeven.

Totaalscores opdracht MB

Bij de opdracht MB konden de leerlingen maximaal veertig fouten hebben. Gemiddeld hadden de sterkere spellers aan het begin van het onderzoek ($M = 16.81$; $SD = 5.339$) meer fouten bij de opdracht MB dan aan het eind van het onderzoek ($M = 13.11$; $SD = 5.951$). De gemiddelde verschilscore tussen de twee metingen was 3.694 ($SD = 5.225$). Dit verschil was significant: $t(35) = 4.242$, $p < .001$. Cohen's d was 0.707, dus de effectgrootte was middelmatig. Dit wijst erop dat ook sterke spellers nog best veel te winnen hadden bij onderwijs in morfologisch bewustzijn.

De zwakkere spellers hadden aan het begin van het onderzoek ($M = 23.08$; $SD = 6.284$) gemiddeld meer fouten bij de opdracht MB dan aan het eind van het onderzoek ($M = 15.62$; $SD = 4.881$). De gemiddelde verschilscore tussen de twee metingen was 7.462 ($SD = 6.488$). Dit verschil was significant: $t(38) = 7.182$, $p = < .001$. Cohen's d was 1.150, dus de effectgrootte was groot. Dit wijst erop dat het morfologisch bewustzijn van zwakke spellers er met rasse schreden op vooruit gegaan is.

Zowel de sterkere als de zwakkere spellers maakten dus significant minder fouten bij de opdracht MB van de eindmeting.

Daarnaast is er een onafhankelijk t-toets uitgevoerd. Zo is onderzocht of het aantal fouten dat de sterkere leerlingen bij de opdracht MB van de beginmeting maakten, significant verschilde van het aantal fouten dat de zwakkere spellers maakten bij deze opdracht. Gemiddeld hadden de sterkere leerlingen ($M = 16.81$; $SD = 5.339$) minder fouten bij de beginmeting dan de zwakkere spellers ($M = 23.08$; $SD = 6.284$). Dit verschil, $p = < .001$, is significant. Dit wijst erop dat sterkere spellers aan het begin van het onderzoek een groter morfologisch bewustzijn hadden dan zwakkere spellers.

Totaalscores dictee

Bij het dictee konden de leerlingen maximaal vijftig fouten hebben. Gemiddeld hadden de sterkere spellers aan het begin van het onderzoek ($M = 5.42$; $SD = 3.307$) iets minder fouten op het dictee dan aan het eind van het onderzoek ($M = 5.50$; $SD = 3.776$). De gemiddelde verschilscore tussen de twee metingen was -0.083 ($SD = 3.027$). Dit verschil was niet significant: $t(35) = -.165$, $p = 0.870$. Cohen's d was -.028, dus de effectgrootte was zeer gering. Een zeer geringe effectscore is echter te verwachten voor een groep waarbij de voormeting op een lagere problematiek wijst: als er nog weinig te verbeteren valt, is het effect van een interventie vanzelf kleiner.

De zwakkere spellers hadden aan het begin van het onderzoek ($M = 17.38$; $SD = 6.323$) gemiddeld meer fouten op het dictee dan aan het eind van het onderzoek ($M = 14.74$; $SD = 8.120$). De gemiddelde verschilscore tussen de twee metingen was 2.641 ($SD =$

6.247). Dit verschil was significant: $t(38) = 2.640, p = .012$. Cohen's d was 0.423, dus de effectgrootte was gering.

Het aantal fouten dat de sterkere spellers op het dictee van de beginmeting maakten, verschilde dus niet significant van het aantal fouten dat zij op het dictee van de eindmeting maakten. De zwakkere spellers maakten echter significant minder fouten op het dictee van de eindmeting. Toch is het effect wel klein.

5.2 Resultaten scores opdracht MB

Er is een Wilcoxon signed-ranks toets uitgevoerd. Zo is onderzocht of het aantal fouten dat de leerlingen bij deelopdracht 1 (morfemen herkennen) en bij deelopdracht 2 (samenstelling vormen) van de beginmeting maakten, significant verschilde van het aantal fouten dat zij bij deelopdracht 1 en 2 van de eindmeting maakten. Er is gekozen voor deze test, aangezien de gegevens van deze variabelen niet normaal verdeeld zijn. De resultaten van deze test zijn in deze paragraaf weergegeven.

Totaalscores opdracht MB deelopdracht 1

Bij deelopdracht 1 konden de leerlingen maximaal twintig fouten hebben. De Wilcoxon signed-ranks toets liet zien hoeveel fouten de sterkere spellers bij deelopdracht 1 (morfemen herkennen) van de eindmeting ($Md = 10.00, n = 36$) en bij deelopdracht 1 van de beginmeting ($Md = 10.00, n = 36$) maakten. Het verschil in fouten tussen de twee metingen was significant ($z = -2.292, p = .022$). Het gemiddelde geeft nog iets meer inzicht in het verschil tussen deze twee metingen. Er is daarom ook hiernaar gekeken. De sterkere spellers hadden aan het eind van het onderzoek ($M = 7.83; SD = 4.826$) gemiddeld minder fouten bij deelopdracht 1 dan aan het begin van het onderzoek ($M = 9.56; SD = 4.039$).

Daarnaast liet de Wilcoxon signed-ranks toets zien hoeveel fouten de zwakkere spellers bij deelopdracht 1 (morfemen herkennen) van de eindmeting ($Md = 10.00, n = 39$) en bij deelopdracht 1 van de beginmeting ($Md = 10.00, n = 39$) maakten. Het verschil in fouten tussen de twee metingen was significant ($z = -2.399, p = .016$). Ook hier is er naar het gemiddelde gekeken. De zwakkere spellers hadden aan het eind van het onderzoek ($M = 8.13; SD = 4.629$) gemiddeld minder fouten bij deelopdracht 1 dan aan het begin van het onderzoek ($M = 10.44; SD = 3.837$).

Zowel de sterkere als de zwakkere spellers maakten dus significant minder fouten bij deelopdracht 1 (morfemen herkennen) van de eindmeting.

Totaalscores opdracht MB deelopdracht 2

Bij deelopdracht 1 konden de leerlingen maximaal twintig fouten hebben. De Wilcoxon signed-ranks toets liet zien dat de sterkere spellers bij deelopdracht 2 (samenstelling vormen) van de eindmeting minder fouten maakten ($Md = 5.00, n = 36$) dan bij deelopdracht 2 van de beginmeting ($Md = 6.00, n = 36$). Het verschil in fouten tussen de twee metingen was significant ($z = -2.271, p = .023$).

Daarnaast liet de Wilcoxon signed-ranks toets zien dat de zwakkere spellers bij deelopdracht 2 (samenstelling vormen) van de eindmeting minder fouten maakten ($Md = 8.00, n = 39$) dan bij deelopdracht 2 van de beginmeting ($Md = 13.00, n = 39$). Het verschil in fouten tussen de twee metingen was significant ($z = -4.932, p = <.001$). Zowel de sterkere als de zwakkere spellers maakten dus significant minder fouten bij deelopdracht 2 (samenstelling vormen) van de eindmeting.

Scores verschillende categorieën deelopdracht 1

Bij deelopdracht 1 is zowel het bewustzijn van drieledige samenstellingen (categorie 1) als het bewustzijn van woordgroepen (categorie 2) gemeten.

De Wilcoxon signed-ranks toets liet zien dat de sterkere spellers bij categorie 1 van deelopdracht 1 (bewustzijn drieledige samenstellingen) van de eindmeting minder fouten maakten ($Md = 1.50, n = 36$) dan bij deze categorie van deelopdracht 1 van de beginmeting ($Md = 4.50, n = 36$). Het verschil in fouten tussen de twee metingen was significant ($z = -4.197, p = <.001$).

Daarnaast liet de Wilcoxon signed-ranks toets zien dat de zwakkere spellers bij categorie 1 van deelopdracht 1 (bewustzijn drieledige samenstellingen) van de eindmeting minder fouten maakten ($Md = 1.00, n = 39$) dan bij deze categorie van deelopdracht 1 van de beginmeting ($Md = 7.00, n = 39$). Het verschil in fouten tussen de twee metingen was significant ($z = -4.775, p = <,001$).

Zowel sterkere als zwakkere spellers maakten dus significant minder fouten bij categorie 1 van deelopdracht 1 (bewustzijn drieledige samenstellingen) van de eindmeting.

De Wilcoxon signed-ranks toets liet zien dat de sterkere spellers bij categorie 2 van deelopdracht 1 (bewustzijn woordgroepen) van de eindmeting meer fouten maakten ($Md = 6.00, n = 36$) dan bij deze categorie van deelopdracht 1 van de beginmeting ($Md = 2.50, n = 36$). Het verschil in fouten tussen de twee metingen was niet significant ($z = -1.247, p = .212$).

Daarnaast liet de Wilcoxon signed-ranks toets zien dat de zwakkere spellers bij categorie 2 van deelopdracht 1 (bewustzijn woordgroepen) van de eindmeting meer fouten maakten ($Md = 8.00, n = 39$) dan bij deze categorie van deelopdracht 1 van de beginmeting ($Md = 3.00, n = 39$). Het verschil in fouten tussen de twee metingen was significant ($z = -2.342, p = .019$).

Het aantal fouten dat de sterkere spellers maakten bij categorie 2 van deelopdracht 1 (bewustzijn woordgroepen) van beide metingen, verschilde dus niet significant. De zwakkere spellers maakten echter significant meer fouten bij categorie 2 van deelopdracht 1 (bewustzijn woordgroepen) van de eindmeting.

Scores verschillende categorieën deelopdracht 2

Bij deelopdracht 2 is er gekeken of de leerlingen drieledige samenstellingen kunnen vormen (categorie 1) en of leerlingen deze drieledige samenstellingen correct kunnen spellen (categorie 2).

De Wilcoxon signed-ranks toets liet zien dat de sterkere spellers bij categorie 1 van deelopdracht 2 (drieledige samenstellingen vormen) van de eindmeting minder fouten maakten ($Md = 1.00, n = 36$) dan bij deze categorie van deelopdracht 2 van de beginmeting ($Md = 2.00, n = 36$). Het verschil in fouten tussen de twee metingen was niet significant ($z = -1.817, p = .069$).

Daarnaast liet de Wilcoxon signed-ranks toets zien dat de zwakkere spellers bij categorie 1 van deelopdracht 2 (drieledige samenstellingen vormen) van de eindmeting minder fouten maakten ($Md = 2.00, n = 39$) dan bij deze categorie van deelopdracht 2 van de beginmeting ($Md = 4.00, n = 39$). Het verschil in fouten tussen de twee metingen was significant ($z = -4.326, p = <.001$).

Het aantal fouten dat de sterkere spellers maakten bij categorie 1 van deelopdracht 2 (drieledige samenstellingen vormen) van beide metingen, verschilde dus niet significant. De zwakkere spellers maakten echter significant minder fouten bij deze categorie van deelopdracht 2 van de eindmeting.

De Wilcoxon signed-ranks toets liet zien dat de sterkere spellers bij categorie 2 van deelopdracht 2 (drieledige samenstellingen spellen) van de eindmeting minder fouten maakten ($Md = 3.00, n = 36$) dan bij deze categorie van deelopdracht 2 van de beginmeting ($Md = 5.00, n = 36$). Het verschil in fouten tussen de twee metingen was niet significant ($z = -1.911, p = .056$).

Daarnaast liet de Wilcoxon signed-ranks toets zien dat de zwakkere spellers bij categorie 2 van deelopdracht 2 (drieledige samenstellingen spellen) van de eindmeting minder fouten maakten ($Md = 6.00, n = 39$) dan bij deze categorie van deelopdracht 2 van de beginmeting ($Md = 9.00, n = 39$). Het verschil in fouten tussen de twee metingen was significant ($z = -4.485, p = <.001$).

Het aantal fouten dat de sterkere spellers maakten bij categorie 2 van deelopdracht 2 (drieledige samenstellingen spellen) van beide metingen, verschilde dus niet significant. De zwakkere spellers maakten echter significant minder fouten bij deze categorie van deelopdracht 2 van de eindmeting.

5.3 Resultaten dicteescores

Er is een Wilcoxon signed-ranks toets uitgevoerd. Zo is onderzocht of het aantal fouten dat de leerlingen op het cognitief niet-belastende en het cognitief belastende dictee van de beginmeting maakten, significant verschilde van het aantal fouten dat zij op deze dictees van de eindmeting maakten. Er is gekozen voor deze test, aangezien de gegevens van deze variabelen niet normaal verdeeld zijn. De resultaten van deze test zijn in deze paragraaf weergegeven.

Totaalscores cognitief niet-belastende dictee

Bij het cognitief niet-belastende dictee konden de leerlingen maximaal 25 fouten hebben. De Wilcoxon signed-ranks toets liet zien dat de sterkere spellers op het cognitief niet-belastende dictee van de eindmeting ongeveer evenveel fouten maakten ($Md = 1.50$, $n = 36$) als op het dictee van de beginmeting ($Md = 1.50$, $n = 36$). Het verschil in fouten tussen de twee metingen was niet significant ($z = -1,095$, $p = .273$).

Daarnaast liet de Wilcoxon signed-ranks toets zien dat de zwakkere spellers op het cognitief niet-belastende dictee van de eindmeting minder fouten maakten ($Md = 6.00$, $n = 39$) dan op het dictee van de beginmeting ($Md = 8.00$, $n = 39$). Het verschil in fouten tussen de twee metingen was significant ($z = -3,086$, $p = .002$).

Het aantal fouten dat de sterkere spellers maakten op beide cognitief niet-belastende dictees, verschilde dus niet significant. De zwakkere spellers maakten echter significant minder fouten op het cognitief niet-belastende dictee van de eindmeting.

Totaalscores cognitief belastende dictee

Bij het cognitief belastende dictee konden de leerlingen maximaal 25 fouten hebben. De Wilcoxon signed-ranks toets liet zien dat de sterkere spellers op het cognitief belastende dictee van de eindmeting minder fouten maakten ($Md = 3.00$, $n = 36$) dan op het dictee van de beginmeting ($Md = 4.00$, $n = 36$). Het verschil in fouten tussen de twee metingen was echter niet significant ($z = -.826$, $p = .409$).

Daarnaast liet de Wilcoxon signed-ranks toets zien dat de zwakkere spellers op het cognitief belastende dictee van de eindmeting minder fouten maakten ($Md = 8.00$, $n = 39$) dan op het dictee van de beginmeting ($Md = 9.00$, $n = 39$). Het verschil in fouten tussen de twee metingen was echter niet significant ($z = -.858$, $p = .391$).

Het aantal fouten dat de sterkere en de zwakkere spellers maakten op beide cognitief belastende dictees, verschilden dus niet significant.

Scores verschillende categorieën cognitief niet-belastende dictee

Het cognitief niet-belastende dictee bestaat uit vijf categorieën samenstellingen: samenstellingen met tussenklank 'en' (categorie 1), samenstellingen met tussenklank 's' (categorie 2), tweeledige samenstellingen zonder tussenklank (categorie 3), drieledige samenstellingen (categorie 4) en samenstellingen als bijvoeglijk naamwoord (categorie 5). In deze paragraaf wordt er besproken bij welke categorieën het aantal fouten van beide metingen significant verschilde.

De Wilcoxon signed-ranks toets liet zien dat de sterkere spellers bij categorie 1 op het cognitief niet-belastende dictee van de eindmeting ongeveer evenveel fouten maakten ($Md = 0.00$, $n = 36$) als op het dictee van de beginmeting ($Md = 0.00$, $n = 36$). Het verschil in fouten tussen de twee metingen was significant ($z = -2.443$, $p = .015$). Het gemiddelde geeft nog iets meer inzicht in het verschil tussen deze twee metingen. Er is daarom ook hiernaar gekeken. De sterkere spellers hadden aan het eind van het onderzoek ($M = 0.44$; $SD = 0.695$) gemiddeld minder fouten bij categorie 1 op het cognitief niet-belastende dictee dan aan het begin van het onderzoek ($M = 0.11$; $SD = 0.319$). De sterkere spellers maakten dus significant meer fouten bij categorie 1 op het cognitief niet-belastende dictee van de eindmeting.

De Wilcoxon signed-ranks toets liet zien dat de zwakkere spellers bij categorie 3 op het cognitief niet-belastende dictee van de eindmeting ($Md = 1.00$, $n = 39$) minder fouten maakten dan op het cognitief niet-belastende dictee van de beginmeting ($Md = 1.00$, $n =$

39). Het verschil in fouten tussen de twee metingen was significant ($z = -2.300, p = .021$). Het gemiddelde geeft meer inzicht in het verschil tussen deze twee metingen. Er is daarom ook hiernaar gekeken. De zwakkere spellers hadden gemiddeld minder fouten op het cognitief niet-belastende dictee van de eindmeting ($M = 0.82; SD = 0.756$), dan op het cognitief niet-belastende dictee van de beginmeting ($M = 1.31; SD = 1.055$).

Ook liet de Wilcoxon signed-ranks toets zien dat de zwakkere spellers bij categorie 4 op het cognitief niet-belastende dictee van de eindmeting ($Md = 1.00, n = 39$) minder fouten maakten dan op het cognitief niet-belastende dictee van de beginmeting ($Md = 2.00, n = 39$). Het verschil in fouten tussen de twee metingen was significant ($z = -3.641, p = <.001$).

Verder liet de Wilcoxon signed-ranks toets zien dat de zwakkere spellers bij categorie 5 op het cognitief niet-belastende dictee van de eindmeting ($Md = 1.00, n = 39$) minder fouten maakten dan op het cognitief niet-belastende dictee van de beginmeting ($Md = 2.00, n = 39$). Het verschil in fouten tussen de twee metingen was significant ($z = -2.547, p = .011$).

De zwakkere spellers maakten dus significant minder fouten bij categorie 3, 4 en 5 op het cognitief niet-belastende dictee van de eindmeting.

Scores verschillende categorieën cognitief belastende dictee

Het cognitief belastende dictee bestaat uit dezelfde vijf categorieën samenstellingen als het cognitief-niet belastende dictee. In deze paragraaf worden alleen de resultaten van categorie 4 (drieledige samenstellingen) besproken. Alleen bij deze categorie verschilde het aantal fouten van beide metingen namelijk significant. De Wilcoxon signed-ranks toets liet zien dat de zwakkere spellers bij categorie 4 op het cognitief belastende dictee van de eindmeting minder fouten maakten ($Md = 2.00, n = 39$) dan op het cognitief belastende dictee van de beginmeting ($Md = 3.00, n = 39$). Het verschil in fouten tussen de twee metingen was significant ($z = -3.057, p = .002$). De zwakkere spellers maakten dus significant minder fouten bij categorie 4 (drieledige samenstellingen) op het cognitief belastende dictee van de eindmeting.

5.4 Samenvatting resultaten

Resultaten opdracht MB

Zowel de sterkere als de zwakkere spellers maakten significant minder fouten bij deelopdracht 1 als geheel (morfemen herkennen) en bij deelopdracht 2 als geheel (samenstelling vormen) van de eindmeting. Bij categorie 1 van deelopdracht 1 (bewustzijn drieledige samenstellingen) van de eindmeting maakten zowel de sterkere als de zwakkere spellers significant minder fouten. Bij categorie 2 van deelopdracht 1 (bewustzijn woordgroepen) van de eindmeting maakten de zwakkere spellers echter significant meer fouten. Bij categorie 1 (drieledige samenstellingen vormen) en bij categorie 2 (drieledige samenstellingen spellen) van deelopdracht 2 van de eindmeting maakten de zwakkere spellers significant minder fouten.

Resultaten dictee

Het aantal fouten dat de sterkere spellers maakten op het cognitief niet-belastende dictee van beide metingen, verschilde niet significant. De zwakkere spellers maakten echter significant minder fouten op het cognitief niet-belastende dictee van de eindmeting. Het aantal fouten dat de sterkere en de zwakkere spellers maakten op het cognitief belastende dictee van beide metingen, verschilde niet significant.

Op het cognitief niet-belastende dictee van de eindmeting maakten de sterkere spellers significant meer fouten bij categorie 1 (samenstellingen met tussenklank 'en'). De zwakkere spellers maakten significant minder fouten bij categorie 3 (tweeledige samenstellingen), 4 (drieledige samenstellingen) en 5 (samenstellingen als bijvoeglijk naamwoord) op het cognitief niet-belastende dictee van de eindmeting.

Op het cognitief belastende dictee van de eindmeting maakten de zwakkere spellers maakten significant minder fouten bij categorie 4 (drieledige samenstellingen).

6. Conclusie, discussie en aanbevelingen

In dit onderzoek is onderzocht welke invloed een gedifferentieerde lessenserie spelling gericht op het morfologisch bewustzijn kan hebben op de spellingvaardigheden van de leerlingen van een atheneumbrugklas. Aan het begin en aan het eind van het onderzoek zijn twee dictees en een opdracht morfologisch bewustzijn (MB) afgenomen om de spellingvaardigheden en het morfologisch bewustzijn van de leerlingen te meten. Er is onderzocht of het aantal fouten dat de leerlingen op de dictees en bij de opdracht MB van de beginmeting maakten, significant verschilde van het aantal fouten dat zij op de dictees en bij de opdracht MB van de eindmeting maakten. In dit hoofdstuk zijn de belangrijkste resultaten van dit onderzoek beschreven en geïnterpreteerd. Daarna volgt een kritische reflectie van de beperkingen van dit onderzoek. Tot slot beschrijf ik aanbevelingen voor vervolgonderzoek en voor de onderwijspraktijk.

Opvallende resultaten

De opdracht MB bestond uit twee deelopdrachten. De leerlingen van beide groepen konden bij deelopdracht 1 van de eindmeting beter aangeven over welk deel van de driedelige samenstellingen het eerste deel iets zegt ('warme' zegt iets over 'dranken' in 'warmedrankenautomaat'). Toch konden vooral de zwakkere spellers bij deelopdracht 1 van de eindmeting minder goed vertellen over welk deel van de woordgroep het eerste woord iets zegt ('minder' zegt iets over 'voedselverspilling' in 'minder voedselverspilling'). Hoewel de leerlingen bij de woordgroepen van deelopdracht 1 van de eindmeting dus aanzienlijk meer fouten hebben gemaakt, hebben zij aan het eind van het onderzoek aanzienlijk minder fouten gemaakt bij deelopdracht 1 als geheel. Bij deelopdracht 2 van de eindmeting konden de zwakkere spellers vaker een driedelige samenstelling vormen en correct spellen. Ze moesten hier bijvoorbeeld opschrijven wat de naam is voor een bron waar heet water uit komt (heetwaterbron). Ook de sterkere spellers maakten bij de eindmeting minder fouten bij het vormen en het spellen van deze driedelige samenstellingen, maar deze verschillen in fouten tussen de twee metingen waren niet significant. Dit is opvallend, want de sterkere spellers maakten aan het eind van het onderzoek significant minder fouten bij deelopdracht 2 als geheel. Het is mogelijk dat een kleine verbetering bij het vormen en bij het spellen van samenstellingen samen geleid hebben tot een significant (klein) verschil in fouten bij deelopdracht 2 als geheel.

Ook het dictee bestond uit twee delen: het cognitief niet-belastende dictee en het cognitief belastende dictee. De resultaten van dit onderzoek wijzen uit dat de zwakkere spellers het cognitief niet-belastende dictee van de eindmeting aanzienlijk beter gemaakt hebben. Een opvallend resultaat is dat de zwakkere spellers bij de eindmeting tweeledige samenstellingen zonder tussenklank, driedelige samenstellingen en samenstellingen als bijvoeglijk naamwoord aanzienlijk vaker correct spelden. De sterkere spellers hebben het cognitief niet-belastende dictee van de eindmeting niet beter gemaakt. De mediaan van de dicteeresultaten van de sterkere spellers is bij het dictee van de begin- en eindmeting hetzelfde, namelijk anderhalve fout. Een opvallend resultaat is dat de sterkere spellers bij de eindmeting samenstelling met de tussenklank 'en' vaker verkeerd spelden. De zwakkere en de sterkere spellers hebben het cognitief belastende dictee van de eindmeting niet beter gemaakt. Een opvallend resultaat is wel dat de zwakkere spellers bij het cognitief belastende dictee van de eindmeting driedelige samenstellingen aanzienlijk vaker correct spelden.

Beantwoording onderzoeksvragen

De eerste deelvraag van dit onderzoek luidde: "Welke invloed kan een lessenserie spelling die gericht is op het morfologisch bewustzijn en op spellingregels, hebben op de spellingvaardigheden van leerlingen die de spellingregels nog niet beheersen?". Uit dit onderzoek blijkt dat de lessenserie invloed gehad heeft op de spellingvaardigheden van de zwakkere spellers. De hypothese bij de eerste deelvraag was dat er een positief verband is tussen de lessenserie en de spellingvaardigheden. Deze hypothese wordt dus ondersteund.

De tweede deelvraag van dit onderzoek luidde: "Welke invloed kan een lessenserie spelling die gericht is op het morfologisch bewustzijn en op het redigeren van teksten, hebben op de spellingvaardigheden van leerlingen die de spellingregels al beheersen?". Uit dit onderzoek blijkt dat de lessenserie geen invloed gehad heeft op de spellingvaardigheden van de sterkere spellers. De hypothese bij de tweede deelvraag was dat er een positief verband is tussen de lessenserie en de spellingvaardigheden. Deze hypothese wordt dus niet ondersteund.

De hoofdvraag van dit onderzoek was: "Welke invloed kan een gedifferentieerde lessenserie spelling gericht op het morfologisch bewustzijn hebben op de spellingvaardigheden van de leerlingen van een atheneumbrugklas?". De resultaten van dit huidige onderzoek bevestigen een positief verband tussen de lessenserie en de spellingvaardigheden van zwakkere spellers. Dit onderzoek kan echter niet aantonen dat er een positief verband is tussen de lessenserie en de spellingvaardigheden van sterkere spellers. De hypothese bij de hoofdvraag was dat er een positief verband is tussen de gedifferentieerde lessenserie spelling gericht op het morfologisch bewustzijn en de spellingvaardigheden van de leerlingen van een atheneum 1. Deze hypothese wordt dus maar gedeeltelijk ondersteund.

Interpretatie resultaten

Een belangrijke bevinding van dit onderzoek is dat de lessenserie invloed gehad heeft op het morfologisch bewustzijn van de sterkere en de zwakkere spellers. Op basis van de resultaten van de opdracht MB kan er gezegd worden dat de leerlingen meer inzicht hebben gekregen in de structuur en de betekenis van de verschillende delen van een driedelige samenstelling. Wel hebben nog niet alle leerlingen door dat de structuur en de betekenis van een driedelige samenstelling verschillen van die van een woordgroep. Ook kan er gezegd worden dat de leerlingen van beide groepen beter zijn geworden in het zelf vormen en spellen van samenstellingen. Wel gaat het bij de sterkere spellers waarschijnlijk om een kleine verbetering. Een andere opvallende bevinding van dit onderzoek is dat sterkere spellers aan het begin van het onderzoek een groter morfologisch bewustzijn hadden dan zwakkere spellers. Dit zou wellicht invloed gehad kunnen hebben op hun spellingprestaties.

Een andere belangrijke bevinding van dit onderzoek is dat de lessenserie wel invloed gehad heeft op de spellingvaardigheden van de zwakkere spellers, maar geen invloed gehad heeft op de spellingvaardigheden van de sterkere spellers. Dat de sterkere spellers het cognitief niet-belastende dictee niet beter gemaakt hebben, is te verklaren. Met het cognitief niet-belastende dictee is er gekeken welke leerlingen de spellingregels van samenstellingen beheersen. Op basis van de resultaten van dit dictee zijn de leerlingen verdeeld in twee subgroepen. Leerlingen met maximaal drie fouten zijn in de groep met sterke spellers geplaatst. Aangezien de sterkere spellers het cognitief niet-belastende dictee van de beginmeting al goed gemaakt hadden, is het te verklaren dat zij dit dictee van de eindmeting niet nog beter gemaakt hebben. Dat de zwakkere spellers het cognitief belastende dictee niet beter gemaakt hebben, is ook te verklaren. De zwakkere leerlingen hebben tijdens deze lessenserie namelijk morfologische kennis aangeboden kregen en zijn bezig geweest met de spellingregels van samenstellingen. Zij zijn echter niet bezig geweest met de spelling in eigen schrijfproducten, zodat zij leerden hoe ze de spellingregels ook bij een belast werkgeheugen correct toe kunnen blijven passen. Het is daarom te verklaren dat de zwakkere spellers het cognitief belastende dictee van de eindmeting niet beter gemaakt hebben. Dat de sterkere spellers dit dictee niet beter gemaakt hebben, lag echter niet in de lijn der verwachting. De sterkere spellers zijn tijdens deze lessenserie namelijk wel bezig geweest met de spelling in eigen schrijfproducten. Het programma van de sterkere spellers heeft er dus niet aan bij kunnen gedragen dat zij de spellingregels bij een belast werkgeheugen beter toe kunnen passen.

Uit dit onderzoek blijkt dat de lessenserie invloed gehad heeft op de spellingvaardigheden van de zwakkere spellers. Deze bevindingen sluiten aan bij de resultaten van de literatuurstudie. Bonset et al (2019) schrijven namelijk dat leerlingen die op een (cognitief niet-belastend) dictee hebben laten zien dat ze de spellingregels nog niet beheersen, de spellingregels opnieuw uitgelegd moeten krijgen. Als de zwakkere spellers deze spellingregels beheersen, kunnen zij geoefende woorden correct spellen en kunnen zij de spellingregel toepassen bij nieuwe woorden (Cordewener et al., 2018). De zwakkere leerlingen hebben in dit huidige onderzoek inderdaad minder spelfouten gemaakt op het cognitief niet-belastende dictee.

Uit dit onderzoek blijkt ook dat de lessenserie geen invloed gehad heeft op de spellingvaardigheden van de sterkere spellers. Deze bevindingen komen niet overeen met de resultaten van de literatuurstudie. In de literatuur komt naar voren dat de aandacht voor spellingregels tijdens het schrijven te beperkt is om storende processen in het mentale lexicon tegen te houden (Sandra et al., 2001). Volgens Bonset (2010) kan dit verklaren waarom sommige leerlingen op het (cognitief belastende) dictee spelfouten maken. Deze sterkere spellers moeten tijdens de les dan ook bezig gaan met de spellingvaardigheden in eigen schrijfproducten (Bonset, 2010). Cordewener et al. (2016) schrijven dat zelfcorrectie het spellingbewustzijn en de spellingprestaties van leerlingen namelijk kan verbeteren. Toch hebben de sterkere spellers in dit huidige onderzoek niet minder spelfouten gemaakt op het cognitief belastende dictee. Het huidige onderzoek kan dus niet aantonen dat zelfcorrectie leidt tot betere spellingprestaties.

In de literatuur komt ook naar voren dat de spellingvaardigheden van leerlingen verbeterd kunnen worden door het morfologisch bewustzijn van leerlingen te ontwikkelen en door de morfologische kennis van leerlingen te vergoten (Dols-Koot & Van Rijt, 2019). Dit komt dus wel overeen met de resultaten van de zwakkere spellers in dit onderzoek, maar niet met die van de sterkere spellers.

Beperkingen onderzoek

Er zijn een aantal zaken die invloed gehad kunnen hebben op de resultaten van dit onderzoek. Een voorbeeld hiervan is de onderzoekspopulatie. De onderzoekspopulatie bestond uit 75 leerlingen, die verdeeld zijn over twee subgroepen. De subgroepen bestonden uit 36 en 39 leerlingen. De steekproef is niet klein, maar ook niet erg groot. De vraag is dus in hoeverre de resultaten van deze drie klassen gelden voor andere atheneumbrugklassen. De resultaten zullen dus met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden. Er is bovendien gekozen om leerlingen met maximaal drie fouten een sterkere speller te noemen, omdat deze leerlingen een stuk hoger scoorden dan het grootste gedeelte van de klas. Er had natuurlijk ook gekozen kunnen worden voor twee of vier fouten. Wellicht had dat tot iets andere resultaten geleid.

Andere beperkingen hebben te maken met de onderzoeksinstrumenten. De eerste beperking heeft te maken met het aantal items op de dictees. In elke dictee zijn er bij elke categorie 'maar' vijf samenstellingen opgenomen. De resultaten van dit onderzoek waren betrouwbaarder geweest als dit meer samenstellingen waren geweest. Er is hier niet voor gekozen, omdat het niet wenselijk is om leerlingen hele lange dictees te laten maken. De tweede beperking heeft te maken met de moeilijkheid van de samenstellingen. Hoewel er van tevoren zorgvuldig gecontroleerd is of de samenstellingen van beide metingen vergelijkbaar zijn, kan het zijn dat die van de eindmeting moeilijker of makkelijker waren dan die van de beginmeting. Ook hiermee moet rekening gehouden worden bij het interpreteren van de resultaten. De derde beperking heeft te maken met de afname van de dictees. De dictees zijn momentopnames. Het kan zijn dat een leerling het dictee op een ander moment net iets beter of net iets slechter gemaakt zou hebben. Hierdoor kan het ook zijn dat een leerling ten onrechte in de groep van zwakkere of sterkere spellers is geplaatst. Ook hiermee moet rekening gehouden worden bij het interpreteren van de resultaten.

Aanbevelingen vervolgonderzoek

Uit dit onderzoek blijkt dat de leerlingen na de lessenserie nog moeite hadden met het verschil tussen de structuur en de betekenis van een drieledige samenstelling en die van een woordgroep. Uit dit onderzoek blijkt ook dat de leerlingen samenstellingen met tussenklank na de lessenserie niet beter gespeld hadden. Een mogelijke verklaring hiervoor is de hoeveelheid tijd die aan deze twee onderdelen besteed is. In deze lessenserie was er namelijk slechts één les besteed aan het verschil tussen drieledige samenstellingen en woordgroepen en slechts één les aan de tussenklank 'en' en 's'. Aangezien de leerlingen dit lastige onderdelen vonden, was dit dus waarschijnlijk niet genoeg. In een lessenserie over samenstellingen zou er dus meer tijd besteed kunnen worden aan het verschil tussen samenstellingen en woordgroepen en aan samenstellingen met tussenklanken. Er zou dan onderzocht kunnen worden of de leerlingen dan meer inzicht krijgen in het verschil tussen drieledige samenstellingen en woordgroepen en of het morfologisch bewustzijn van de leerlingen dan nog meer ontwikkeld kan worden. Ook zou er dan onderzocht kunnen worden of de leerlingen dit soort samenstellingen dan vaker correct spellen en of de spellingvaardigheden van de leerlingen dan verbeterd kunnen worden.

Daarnaast zou er goed nagedacht moeten worden over hoe het programma van de sterkere leerlingen in deze lessenserie vormgegeven zou kunnen worden, zodat zij hun spellingvaardigheden ook kunnen verbeteren. In dit onderzoek zijn de sterkere spellers maar een gedeelte van de lessenserie bezig geweest met het schrijven van eigen teksten. Ze kregen namelijk ook instructie en opdrachten over morfologie. Wellicht hebben ze nog meer tijd nodig om te oefenen met het redigeren van teksten. Ook moest de docent in dit onderzoek de aandacht tijdens de lessen verdelen over de twee subgroepen. De sterkere spellers werkten daarom een gedeelte van de les zelfstandig. Het kan zijn dat de sterkere spelers meer uitleg en meer individuele begeleiding van de docent nodig hebben om te leren hoe ze zelf een spelligcorrectie goed uit kunnen voeren. In deze lessenserie zou het schrijfproces van de sterkere spellers dan ook een grotere plek kunnen krijgen. Er zou onderzocht kunnen worden of de sterkere spellers samenstellingen dan vaker correct spellen bij een belast werkgeheugen. Ook zou het interessant zijn om te onderzoeken in hoeverre sterke spellers hun schrijfvaardigheid door deze lessenserie kunnen verbeteren. De spellingvaardigheden van de sterke spellers zijn dan niet verbeterd, hun schrijfvaardigheid is wellicht wel beter geworden.

Aanbeveling onderwijspraktijk

Dit onderzoek heeft laten zien dat een gedifferentieerde lessenserie spelling gericht op het morfologisch bewustzijn leerlingen meerdere dingen op kan leveren. Leerlingen kunnen meer inzicht krijgen in de structuur en de betekenis van de verschillende delen van samenstellingen en leerlingen kunnen beter worden in het zelf vormen en spellen van samenstellingen. Het morfologisch bewustzijn zou dan ook een grote plaats moeten krijgen in lesmethodes en in het taalbeschouwingsonderwijs van de middelbare school. Het is dan ook zeker de moeite waard om te onderzoeken hoe een leerlijn morfologisch bewustzijn voor (de onderbouw van het) voortgezet onderwijs eruit zou kunnen zien.

7. Literatuurlijst

- Belder, M. de (2017) The Root and Nothing but the Root: Primary Compounds in Dutch. *Syntax. A Journal of Theoretical, Experimental and Interdisciplinary Research* 20(2), 138-169.
- Belder, M. de (2023) Linking elements: a case study on Dutch. In P. Ackema, S. Bendjaballah, E. Bonet & A. Fábregas (editors), *The Wiley Blackwell Companion to Morphology*. NY: John Wiley & Sons.
- Berben, M. (2024). *Differentiëren is te leren. Omgaan met verschillen in het vo en het mbo*. Amersfoort: CPS.
- Boaler, J., William, D., & Brown, M. (2000). Students' Experiences of Ability Grouping—disaffection, polarisation and the construction of failure 1. *British educational research journal*, 26(5), 631-648.
- Booij, G. E. (1991). *Compounding in Dutch*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Bonset, H. (2007). *Spelling en interpunctie in de onderbouw. Stand van zaken en mogelijkheden tot verbetering*. SLO.
- Bonset, H. (2010). Spelling in het onderwijs: Hoe staat het ermee, en hoe kan het beter? *Levende Talen Tijdschrift*, 11(3), 3-17.
- Bonset, H., Boer, M. de & Ekkens, T. (2019). *Nederlands in de onderbouw. Een praktische didactiek*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Cordewener, K.A.H., Hasselman, F., Verhoeven, L. & Bosman, M.T. (2018). The role of instruction for spelling performance and spelling consciousness. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 135-153.
- Cordewener, K.A.H., Verhoeven, L. & Bosman, A.M.T. (2016). Improving spelling performance and spelling consciousness. *The Journal of Experimental Education*, 84(1), 48-74.
- Casteren, W. van, Bendig-Jacobs, J., Wartenbergh-Cras, F., Essen van, M. & Kurver, B. (2017). *Differentiëren en differentiatievaardigheden in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.
- Daems, F. (2006). Beter (leren) spellen na 2005? *Vonk*, 35(3), 17-30.
- Dera, J., Gubbels, J., Loo, J. van der & Rijt, J. van (2023). *Vaardig met vakinhoud. Handboek vakdidactiek Nederlands*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Dols-Koot, I.J.E. & Rijt, J.H.M. van (2019). 'Hakken en plakken': Een verkenning van de rol van morfologisch bewustzijn in het spellingsonderwijs. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 310-330.
- Ekkens, T. (2016). Differentiëren in de klas voor de betere leerling in havo en vwo. *Levende Talen Magazine*, 103(3), 24–29. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/1573>
- Eysink, T. H. S., Hulsbeek, M. & Gijlers, H. (2017). Supporting primary school teachers in differentiating in the regular classroom. *Teaching and teacher education*, 66, 107-116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.002>

- Geel, M. van, Keuning, T., & Safar, I. (2022). How teachers develop skills for implementing differentiated instruction: Helpful and hindering factors. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development, 1*, Article 100007. <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100007>
- Goodwin, A.P. (2016). Effectiveness of word solving: integrating morphological problem-solving within comprehension instruction for middle school students. *Reading and Writing, 29*, 91-116.
- Haas, W. de & Trommelen, M. (1993). *Morfologisch Handboek van het Nederlands: Een overzicht van de woordvorming*. 's-Gravenhage: SDU Uitgeverij.
- Keijzer, J., Gils, D. van & Verheggen, K. (2024). *Differentiëren in alle vakken. 101 werkvormen en tips voor het voortgezet onderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Maas, H. van der & Raijmakers, M. (2019). Optimaal onderwijs voor iedereen. In H. van de Werfhorst & E. van Hest (editors), *Gelijke kansen in de stad* (pp. 97-109). Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.5117/9789463728829>
- Mulder, E., Graaf, J. van der, Verhagen, V., Mos., M. & Droop, M. (2022). Developing a morphological awareness intervention through inquiry-based learning. *Journal of Research in Reading, 45*(3), 468-487.
- Prast, E.J., Kaskens, J.M.M., Cijvat I. & Luit J.E.H. van (2019). Differentiëren in rekenonderwijs: afstemmen op onderwijsbehoeften. *JSW: Jeugd in School en Wereld, 103*(5), 12-15.
- Punt, L. & Hurk, A. van den (2014). Differentiatie in het taalonderwijs. In A. Mottart (presidente), *28ste HSN-Conferentie* (pp. 189-193).
- Roy, A., Guay, F. & Valois, P. (2012). Teaching to address diverse learning needs: development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education, 17*(11), 1186-1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.743604>
- Ruigendijk, E., Belder, M. de & Schippers, A. (2021). *Inleiding Nederlandse taalkunde. Voor aankomende neerlandici intra en extra muros*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Sandra, D., Daems, F. & Frisson, S. (2001). Zo helder en toch zoveel fouten! Wat leren we uit psycholinguïstisch onderzoek naar werkwoordsvormen bij ervaren spellers? *Vonk, 30*(3), 3-21.
- Tomlinson, C.A. (2005). Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice? *Theory into practice, 44*(3), 262-269.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Herberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijon, K., Conover, L.A. & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27*, 119-145.
- Vocht, A. de (2023). *Basishandboek SPSS 29. IBM SPSS Statistics versie 29*. Utrecht: Bijleveld Press.
- Wetenschapsknooppunt Zuid-Holland (2020). *Onderzoekend leren. Toelichting van de onderzoekscyclus en de onderzoeksvaardigheden voor het voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.

8. Bijlagen

Bijlage 1. Dictee

Cognitief niet-belastend dictee beginmeting

1. Glazenwasser
2. Huizenprijzen
3. Insectenburger
4. Paardenbloem
5. Standensamenleving
6. Levensmiddel
7. Gespreksronde
8. Ontdekkingsreiziger
9. Verspreidingsgebied
10. Verkiezingskrant
11. Sporthal
12. Afvalberg
13. Kledingstuk
14. Proeflezers
15. Klimaatprogramma
16. Nieuwbouwwijk
17. Bloembollenbedrijf
18. Stuifmeelkorrels
19. Huisdierenverzekering
20. Supermarktmanager
21. Razendsnelle
22. Blauwgroene
23. Lichtgevende
24. Veelgehoorde
25. Urenlange

Tussenklank (e) en (en)

Tussenklank (s)

Tweeledige samenstellingen

Drieledige samenstellingen

Bijvoeglijke naamwoorden

Cognitief niet-belastend dictee eindmeting

1. Kattenbak
2. Krantenpapier
3. Plantengeneratie
4. Wegenkaarten
5. Toeristenbestemming
6. Weersinvloed
7. Zonshoogte
8. Voedingsgewoonte
9. Volksverhuizing
10. Openingsweekend
11. Ruilmarkt
12. Wonderspons
13. Rampgebied
14. Sportdeelname
15. Voedselverspilling
16. Tuinbouwbedrijf
17. Kleurstofoplossing
18. Bladgroenkorrels
19. Schoonmaaksysteem
20. Supermarktdirecteur
21. Superslome
22. Helderblauwe
23. Ziekmakende
24. Veelgebruikte
25. Eeuwenoude

Cognitief belastend dictee beginmeting

1. Huizenblok
2. Beddengoed
3. Zakkenroller
4. Koekenpan
5. Bananenboom
6. Bestrijdingsmiddelen
7. Geluidsoverlast
8. Gezichtsuitdrukking
9. Gedragscode
10. Vervoersmiddel
11. Inspiratiebron
12. Natuurverschijnsel
13. Graafpoging
14. Nieuwsfeiten
15. Verwijderverzoek
16. Landbouwgewassen
17. Reiskostenvergoeding
18. Draaikolkbewegingen
19. Geneesmiddelenfabrikant
20. Zeespiegelstijging
21. Baanbrekende
22. Eeuwenlang
23. Grootschalige
24. Hardnekkige
25. Dunbevolkt

Tussenklank (e) en (en)

Tussenklank (s)

Tweeledige samenstellingen

Drieledige samenstellingen

Bijvoeglijke naamwoorden

Cognitief belastend dictee eindmeting

1. Stratenpatroon
2. Zakenman
3. Klokkenluider
4. Pannenkoek
5. Krantenartikel
6. Bevolkingsdichtheid
7. Overzichtskaart
8. Veiligheidsdienst
9. Meningsuiting
10. Verhoudingsgetal
11. Textielcontainer
12. Productiekosten
13. Zoeksuggestie
14. Handgebaren
15. Wisselwerking
16. Landbouwinstituut
17. Luchthavengebouw
18. Woningbouwvereniging
19. Mensenrechtenactivist
20. Broeikasgassen
21. Doorslaggevende
22. Torenhoge
23. Kleinschalige
24. Krachtdadige
25. Hoogopgeleide

Cognitief niet-belastend dictee - beginmeting

1. Kledingstuk
2. Huisdierenverzekering
3. Huizenprijzen
4. Sporthal
5. Paardenbloem
6. Levensmiddel
7. Ontdekkingsreiziger
8. Standensamenleving
9. Verkiezingskrant
10. Razendsnelle glazenwasser
11. Urenlange gespreksronde
12. Bloembollenbedrijf
13. Twee proeflezers
14. Afvalberg
15. Blauwgroene insectenburger
16. Klein verspreidingsgebied
17. Nieuwbouwwijk
18. Stuifmeelkorrels
19. Lichtgevende kevertjes
20. Veelgehoorde misverstanden
21. Supermarktmanager
22. Klimaatprogramma

Cognitief niet-belastend dictee - eindmeting

1. Rampgebied
2. Schoonmaaksysteem
3. Krantenpapier
4. Ruilmarkt
5. Wegenkaarten
6. Weersinvloed
7. Zonshoogte
8. Toeristenbestemming
9. Openingsweekend
10. Helderblauwe kattenbak
11. Vaste voedingsgewoonte
12. Kleurstofoplossing
13. Zachte wonderspons
14. Sportdeelname
15. Eeuwenoude plantengeneratie
16. Superslome volksverhuizing
17. Tuinbouwbedrijf
18. Bladgroenkorrels
19. Ziekmakende kruiden
20. Veelgebruikte materialen
21. Supermarktdirecteur
22. Voedselverspilling

Cognitief belastend dictee – beginmeting

1. Een **zakkenroller** die inmiddels bij de politie al behoorlijk bekend is, ging op zoek naar een bijzondere **bananenboom** in een verlaten en **dunbevolkt** gebied, waar gouden munten diep in de grond verstopt zouden zitten.
2. Tijdens deze zoektocht nam hij echter een aantal bijzondere dingen mee, zoals een gammel **vervoersmiddel**, **bestrijdingsmiddelen**, een **koekenpan** en voor de koude nachten had hij **beddengoed** gekocht.
3. Eerst ging hij naar een afgelegen **huizenblok** om **eeuwenlang** met de **geneesmiddelenfabrikant** met wie hij al eerder mailcontact heeft gehad, over de laatste **graafpoging** bij de boom te praten.
4. Na dit gesprek besloot de fabrikant, hoewel hij absoluut geen **geluidsoverlast** mocht veroorzaken en geen **reiskostenvergoeding** zou krijgen, om met de zakkenroller mee op zoek te gaan naar de gouden munten.
5. Ook waren bepaalde **gezichtsuitdrukkingen** die afgebeeld stonden in een overeenkomst, verboden, was er een **gedragscode** en stond de zakkenroller erop dat de fabrikant op Instagram een **verwijderverzoek** naar de politie zou sturen.
6. Onderweg maakte de fabrikant gekke **draaikolkbewegingen** en praatten ze samen uitgebreid over de **baanbrekende** oplossing voor de **zeespiegelstijging** en over het **grootschalige** onderzoek naar de **landbouwgewassen**.
7. De laatste **nieuwsfeiten** hadden ze allebei, door **hardnekkige** problemen met hun internetverbinding, helaas niet meegekregen en de boom bleek na aankomst gekapt te zijn en de gouden munten waren verdwenen.
8. Vervolgens gooiden de twee mannen, doordat de avontuurlijke zakkenroller een grote **inspiratiebron** voor de fabrikant was, het roer om en gingen gezamenlijk op zoek naar een ander bijzonder **natuurverschijnsel** met een verborgen schat.

Cognitief belastend dictee – eindmeting

1. Een **hoogopgeleide zakenman** en een **klokkenluider**, die in het verleden al vaker bijzondere zaken samen opgelost hebben, zijn gevraagd om een **krantenartikel** te schrijven over het mysterie van de nieuwe fabriek, die in de stad gebouwd gaat worden.
2. In een loods zijn er namelijk opmerkelijke voorwerpen gevonden, zoals een **textielcontainer**, een blaadje met **verhoudingsgetallen**, een **overzichtskaart** en in een hoekje lag een klein stukje van een **pannenkoek**.
3. Ze gingen eerst naar het in januari door de inwoners van de stad verbouwde en geschilderde **torenhoge luchthavengebouw** om met de **veiligheidsdienst** en de **woningbouwvereniging** te praten over verdachte personen en activiteiten.
4. Daar kregen ze te horen dat een oud vrouwtje, na advies van het **landbouwinstituut** dat verschillende opleidingen verzorgt, naar het **stratenpatroon** en de **bevolkingsdichtheid** van de stad heeft gekeken.
5. Ze heeft, in samenspraak met de **mensenrechtenactivist**, een **krachtdadige** beslissing genomen om een duurzame fabriek, waar de **productiekosten** zo laag mogelijk worden gehouden, in het centrum te laten bouwen.

6. De **doorslaggevende** argumenten hiervoor waren dat er in deze fabriek geen **broeikasgassen** uitgestoten zouden worden, er een goede **wisselwerking** zou zijn tussen mens en milieu en de personeelsleden vrijheid van **meningsuiting** zouden hebben.
7. De bouw van de fabriek werd echter, door het geheime en stiekeme **'kleinschalige'** pannenkoekenfeestje van haar kleindochter in het pand, bemoeilijkt.
8. Gelukkig kwam de oude vrouw hier, door een aantal **zoeksuggesties** op Facebook en een aantal verdachte **handgebaren** van haar kleindochter, achter en kon ze het feestje laten annuleren.

Bijlage 2. Opdracht MB

Werkblad taal (beginmeting)

Opdracht 1. Noteer het deel of de delen van het woord waar het onderstreepte en dikgedrukte woord iets over zegt.

- a) **Tweede**klasterief
- b) **Grote** zomerkermis
- c) **Nieuw**bouwwijk
- d) **Land**bouwgewassen
- e) **Snelle** glazenwasser
- f) **Lange** gespreksronde
- g) **Draai**kolkbewegingen
- h) **Jonge** proeflezers
- i) **Huis**dierenverzekering
- j) **Groene** insectenburger
- k) **Klein** verspreidingsgebied
- l) **Genees**middelenfabrikant
- m) **Belangrijke** nieuwsfeiten
- n) **Lange**baanschaatser
- o) **Eerste**hulpverlening
- p) **Verraste** gezichtsuitdrukking
- q) **Schoon** beddengoed
- r) **Zoete**aardappelchips
- s) **Wilde**bloemenboeket
- t) **Nieuw** klimaatprogramma

Opdracht 2. Soep met zoete aardappel wordt een zoete aardappelsoep genoemd.
Wat is de naam voor:

a. een saus met zure room? (zureroomsaus)

.....

b. de winnaar van een bronzen medaille? (bronzenmedaillewinnaar)

.....

c. een gesprek waarin slecht nieuws verteld moet worden? (slechtnieuwsgesprek)

.....

d. een abonnement dat een half jaar geldig is? (halfjaarabonnement)

.....

e. een woning uit de jaren dertig? (jarendertigwoning)

.....

f. transactie waarbij de beurs gesloten blijft? (geslotenbeurstransactie)

.....

g. een televisie met een hoge resolutie? (hogeresolutietelevisie)

.....

h. prijs per strekkende meter? (strekkenmeterprijs)

.....

i. een syndroom dat ontstaat door het staren naar een leeg scherm?
(leegscherm syndroom)

.....

j. voordeel voor vaste klanten? (vasteklantenvoordeel)

.....

Werkblad taal (eindmeting)

Opdracht 1. Noteer het deel of de delen van het woord waar het onderstreepte en dikgedrukte woord iets over zegt.

- a) **Grote**matenkleding
- b) Kleine winterkermis
- c) Tuinbouwbedrijf
- d) Landbouwinstituut
- e) **Blauwe** kattenbak
- f) **Vaste** voedingsgewoonte
- g) Woningbouwvereniging
- h) **Zachte** wonderspons
- i) Schoonmaaksysteem
- j) Oude plantengeneratie
- k) Slome volksverhuizing
- l) Mensenrechtenactivist
- m) Verschillende handgebaren
- n) Oudevrouwenschoenen
- o) Tweedetaalverwerving
- p) **Algemene** veiligheidsdienst
- q) **Jonge** zakenman
- r) Zoetebroodjesbakker
- s) Warmedrankenautomaat
- t) Minder voedselverspilling

Opdracht 2. Een bron waar heet water uit komt, wordt een heetwaterbron genoemd.
Wat is de naam voor:

a. een kraan waar koud water uit komt? (koudwaterkraan)

.....

b. de winnaar van een zilveren medaille? (zilverenmedaillewinnaar)

.....

c. een programma voor als het slecht weer wordt? (slechtweerprogramma)

.....

d. een lidmaatschap dat een half jaar geldig is? (halfjaarlidmaatschap)

.....

e. muziek uit de jaren tachtig? (jarentachtigmuziek)

.....

f. een reactor die gesmolten zout gebruikt? (gesmoltenzoutreactor)

.....

g. materiaal met een hoog risico? (hoogrisicomateriaal)

.....

h. beleid gericht op een sterke dollar? (sterkedollarbeleid)

.....

i. arbeiders die aan een lopende band werken? (lopendebandarbeiders)

.....

j. korting voor de vroege vogel? (vroegevogelkorting)

.....

Bijlage 3. Lessenserie

Lessenserie Samenstellingen

In dit lesplan kan de informatie in blauwe, paarse of groene letters staan. Elke kleur heeft zijn eigen betekenis:

Blauw	=	deze lesstof is bedoeld voor iedereen
Paars	=	deze lesstof is bedoeld voor de zwakkere spellers
Groen	=	deze lesstof is bedoeld voor de sterkere spellers

Deze lessenserie bestaat uit vijf lessen. In deze lessenserie ontdekken zowel de sterkere als de zwakkere spellers vier kenmerken van samenstellingen, namelijk samenstellingen zijn intern onscheidbaar (kenmerk 1) en het rechterdeel van de samenstelling bepaalt het meervoud (kenmerk 2), het lidwoord (kenmerk 3) en de woordsoort (kenmerk 4) van de gehele samenstelling. Ook leren zij over de tussenklanken 'en' en 's' en over het verschil tussen drieledige samenstellingen en woordgroepen. Zo krijgen de leerlingen meer morfologische kennis en wordt hun morfologisch bewustzijn ontwikkeld.

Daarnaast volgen de zwakkere spellers en de sterkere spellers een eigen programma. De zwakkere spellers krijgen uitleg over en oefenen met de spellingregels van samenstellingen. De sterkere spellers gaan bezig met de spelling in eigen schrijfproducten. Zo leren zij hoe ze de spellingregels ook bij een belast werkgeheugen correct toe kunnen blijven passen. Zo komen alle leerlingen een stapje verder in hun spellingontwikkeling. De globale opbouw van de lessenserie ziet er als volgt uit:

Les	Eerste helft	Tweede helft zwakkere spellers	Tweede helft sterkere spellers	Klassikale evaluatie
Les 1	Kenmerk 1: intern onscheidbaar (opdracht 1 + 2)	Recursiviteit (opdracht 1)	Zakelijke e-mail schrijven (opdracht 1)	Exit-ticket 1
Les 2	Tussenklank [en] en [s] (opdracht 3 t/m 6)	Kenmerk 5: betekenis samenstelling (opdracht 2)	Zakelijke e-mail schrijven (opdracht 1) + belang redigeren teksten	Exit-ticket 2
Les 3	Kenmerken 2 en 3: meervoud en lidwoord samenstelling (opdracht 7 en 8)	Aan elkaar schrijven bn. en zn. (opdracht 3 deel A en B)	Nieuwsbericht schrijven (opdracht 2)	Exit-ticket 3
Les 4	Kenmerk 4: woordsoort samenstelling (opdracht 9)	Aan elkaar schrijven bn. en zn. (opdracht 3 deel C, D en E)	Nieuwsbericht schrijven (opdracht 2) + spellingcontrole Word	Exit-ticket 4
Les 5	Drieledige samenstellingen en woordgroepen (opdracht 10 t/m 12)	Spelling drieledige samenstellingen en woordgroepen (opdracht 4, 5 en 6)	Uitleg en opdracht afbreekstreepje	Exit-ticket 5

Les 1

Voorkennis activeren en uitleg (10 min.)

Hoe lang kunnen woorden in het Nederlands zijn?

De leerlingen bedenken in tweetallen een zo lang mogelijk woord. Hierna volgt een klassikale bespreking hiervan.

In het Nederlands is het mogelijk om nieuwe woorden te maken door twee woorden te combineren. Die twee woorden zijn zelfstandige woorden in het Nederlands. Een voorbeeld hiervan is knooppunt: knoop + punt. Dit soort woorden wordt dan ook samenstellingen genoemd. Sprekers van het Nederlands maken regelmatig gebruik van de mogelijkheid om van twee woorden een nieuw woord te maken.

De docent geeft een definitie van een samenstelling:

Een samenstelling is een woord dat bestaat uit meerdere zelfstandig voorkomende woorden.

De docent noemt de doelen van deze lessenserie:

- Je leert meerdere kenmerken van een samenstelling.
- Je leert hoe je samenstellingen schrijft.

Ook legt hij het belang van deze lesdoelen uit:

Hoewel je in de Nederlandse taal veel samenstellingen tegenkomt, worden ze vaak verkeerd geschreven. Veel mensen schrijven (langere) samenstellingen onterecht los. Dit is verkeerd en kan zelfs vervelende gevolgen hebben voor de betekenis van het woord. In deze lessenserie leer je meer over (de spelling van) samenstellingen en ontdek je waarom het zo belangrijk is dat je sommige woorden aaneenschrijft.

Opgave 1 en 2 maken (20 min.)

De leerlingen maken opdracht 1 en 2. Deze opdrachten duren allebei ongeveer tien minuten.

Het doel van opdracht 1 is:

De leerlingen ontdekken dat het voor de betekenis van de samenstelling uitmaakt in welke volgorde de twee oorspronkelijke woorden in de samenstelling staan.

Het doel van opdracht 2 is:

De leerlingen ontdekken dat het niet mogelijk is om de twee delen van een samenstelling te scheiden door er iets tussenin te plaatsen. Het is moeilijker om te scheiden dan om te plaatsen.

Kenmerk 1: De delen van een samenstelling kunnen niet gescheiden worden.

Opdracht 1 maken (10 min.)

De zwakkere spellers maken opdracht 1. Deze opdracht duurt tien minuten.

Het doel van opdracht 1 is:

De leerlingen ontdekken dat er geen beperkingen zijn aan het aantal woorden dat je kunt toevoegen in een samenstelling, maar dat een erg lange samenstelling wel onoverzichtelijk of zelfs onleesbaar kan zijn.

Schrijfoopdracht 1 maken (10 min.)

De sterkere spellers maken opdracht 1a tot en met 1d. Dit duurt ongeveer tien minuten.

De doelen van opdracht 1 zijn:

- Je leert hoe je een zakelijke e-mail moet schrijven.
- Je leert hoe je de spelling van jouw tekst kan controleren met behulp van een stappenplan.

Exit-ticket (5 min.)

Deze les heb ik geleerd:

Dit is belangrijk in het dagelijks leven, omdat:

Opdracht 1

- a. Lees de volgende vier samenstellingen:

bakpapier – papierbak
reistijd – tijdreis

- b. Uit welke twee woorden bestaat elke samenstelling?

bakpapier: +

papierbak: +

reistijd: +

tijdreis: +

- c. Wat valt je op als je de samenstelling bakpapier vergelijkt met papierbak en als je de samenstelling reistijd vergelijkt met tijdreis?

.....

- d. Schrijf op wat de vier samenstellingen betekenen.

bakpapier:

papierbak:

reistijd:

tijdreis:

- e. Kijk nog eens naar de betekenissen van deze samenstellingen. Wat valt je op als je de betekenis van bakpapier vergelijkt met die van papierbak? En als je de betekenis van reistijd vergelijkt met die van tijdreis?

.....

.....

- f. Maak de volgende zin af:

Het maakt wel/ niet (doorstrepen wat niet klopt) uit in welke volgorde twee

woorden (zoals bak en papier) in een samenstelling staan, omdat

.....

Opdracht 2

- a. Kijk naar het voorbeeld. Is dit correct Nederlands? Waarom wel/ waarom niet?

Voorbeeld: toer mooie fiets

.....
.....

- b. Beantwoord de onderstaande vragen.

1. Stel dat de fietstoer lang is. Je hebt dan een

lange fietstoer fiets lange toer

2. Stel dat de verfolie synthetisch is. Je hebt dan

synthetische verfolie verf synthetische olie

3. Stel dat de televisiekabel breed is. Je hebt dan een

brede televisiekabel televisie brede kabel

- c. Beoordeel of de volgende voorbeelden correct Nederlands zijn. Zet een kruisje in de juiste kolom.

	Correct	Niet correct
Blauwe papierbak		
Papier blauwe bak		
Bijzondere tijdreis		
Tijd bijzondere reis		
Uitgeholde boomstam		
Boom uitgeholde stam		

- d. Kijk naar je antwoorden op vraag 2c. Kun je de twee delen van de samenstelling scheiden door er iets tussenin te plaatsen? Leg uit waarom wel/ waarom niet. Gebruik het voorbeeld van vraag 2a in je antwoord.

.....
.....
.....

Opdracht 1

a. Kijk naar de volgende samenstelling:
milieueffectrapportagecommissiebijeenkomst

b. Uit hoeveel woorden is deze samenstelling opgebouwd? Welke woorden zijn dit?

.....
.....

c. Kun je in het Nederlands een samenstelling zo lang maken als je zelf wilt? Leg dit uit.

.....
.....

d. Wat zijn twee nadelen van erg lange samenstellingen?

.....
.....

e. Welke samenstellingen vind jij acceptabel in een tekst? Kleur het rondje voor deze samenstelling(en) in.

- milieueffect
- milieueffectrapportage
- milieueffectrapportagecommissie
- milieueffectrapportagecommissiebijeenkomst

f. Leg uit waarom jij bij vraag 1e dit rondje/ deze rondjes ingekleurd hebt.

.....
.....

Schrijfoopdracht 1

- a. Bekijk de afbeelding. Wat is de taalfout op deze verpakking? Leg dit uit.



- b. Lees de opdrachtbeschrijving.

Opdrachtbeschrijving:

Je hebt deze taalfout gezien. Nu wil je de Albert Heijn mailen om te vertellen dat er een taalfout op de verpakking van de bleekselderij staat, om uit te leggen wat de taalfout op deze verpakking is en om aan te geven dat ze de verpakking aan moeten passen.

- c. Lees de theorie 'Zakelijke e-mail schrijven'.

Zakelijke e-mail schrijven

Een zakelijke e-mail schrijf je aan een bedrijf, een organisatie of een gemeente. Je schrijft de e-mail omdat je informatie wilt, een klacht hebt of om een andere reden.

Een zakelijke e-mail bouw je volgens vaste regels op:

- *Schrijf in de onderwerpregel kort en duidelijk waar de e-mail over gaat.*
- *Begin de e-mail met een aanhef: Beste meneer De Groot, Geachte mevrouw Van Belzen.*
- *In een zakelijke e-mail maak je altijd gebruik van formeel taalgebruik.*
- *Je begint de aanhef altijd met een hoofdletter. Achter de aanhef zet je een komma. Daarna druk je twee keer op enter.*
- *Schrijf in de eerste zinnen wat het onderwerp is en waarom je de e-mail schrijft. Je begint dus met het doel van je e-mail. Dit is de eerste alinea.*
- *Schrijf daarna wat je wilt zeggen. Verdeel de tekst van de e-mail in alinea's.*
- *Zorg dat iedere alinea begint met een kernzin.*
- *Sluit de e-mail af met een slotgroet en een komma: Hartelijke groet, Met vriendelijke groet,*
- *Schrijf onderaan je naam.*

d. Noteer wat je op deze plaatsen moet schrijven in je e-mail.

onderwerp:

aanhef:

afsluiting:

e. Noteer in het schema hoe en met welke informatie jij jouw e-mail wilt opbouwen.

	Informatie
Inleiding	
Middenstuk	
Slot	

f. Schrijf je e-mail. Gebruik de informatie die je bij de vorige opdrachten opgeschreven hebt.

Maak duidelijk: dat er een taalfout op de verpakking van de bleekselderij staat, wat de taalfout op deze verpakking is en dat Albert Heijn de verpakking aan moeten passen.

g. Lees je tekst terug en controleer je spelling.

Gebruik het volgende stappenplan:

- Stap 1. Lees jouw nieuwsbericht en bekijk de spelling (vooral die van samenstellingen).
- Stap 2. Bij welke woorden weet je niet zeker of je ze goed hebt gespeld? Onderstreep deze woorden.
- Stap 3. Zoek uit hoe je deze woorden moet spellen met behulp van een woordenboek, het lesboek of je aantekeningen.
- Stap 4. Kun je het antwoord niet vinden? Vraag je klasgenoot om hulp.
- Stap 5. Verbeter je spelfouten.

Les 2

Voorkennis activeren (5 min.)

Wat is de definitie van een samenstelling ook alweer?

Een samenstelling is een woord dat bestaat uit meerdere zelfstandig voorkomende woorden.

Wat is een kenmerk van een samenstelling, die wij de vorige les geleerd hebben?

Kenmerk 1: De delen van een samenstelling kunnen niet gescheiden worden.

Opdracht 3 tot en met 6 maken (20 min.)

De leerlingen maken opdracht 3 tot en met 6. Deze opdrachten duren allemaal ongeveer vijf minuten.

Het doel van opdracht 3 is:

De leerlingen ontdekken wat een tussenklank is en welke tussenklanken er zijn.

Het doel van opdracht 4 is:

De leerlingen ontdekken dat sommige mensen bepaalde samenstellingen met een tussenklank [en] of een tussenklank [s] uitspreken en andere niet. De een zal daarom wel een tussenklank [en] of een tussenklank [s] schrijven en de ander niet.

Het doel van opdracht 5 is:

De leerlingen ontdekken dat ze een tussen-n in een samenstelling schrijven als het eerste deel van een samenstelling een zelfstandig naamwoord is met alleen -en als meervoudsvorm. Anders mogen ze geen tussen-n schrijven.

Het doel van opdracht 6 is:

De leerlingen oefenen met het spellen van samenstellingen met een tussenklank.

Opdracht 2 maken (15 min.)

De zwakkere spellers maken opdracht 2. Deze opdracht duurt tien minuten.

Het doel van opdracht 2 is:

De leerlingen ontdekken dat het tweede deel (het rechterdeel) van de samenstelling bepalend is voor de betekenis van de hele samenstelling.

Kenmerk 2: Het rechterdeel van de samenstelling bepaalt voor een groot deel de betekenis van de samenstelling.

Schrijfopdracht 1 maken (10 min.)

De sterkere spellers maken opdracht 1e tot en met 1g. Dit duurt ongeveer tien minuten.

De doelen van opdracht 1 zijn:

- Je leert hoe je een zakelijke e-mail moet schrijven.
- Je leert hoe je de spelling van jouw tekst kan controleren met behulp van een stappenplan.

Uitleg (5 min.)

De leerlingen vertellen welke spelfouten zij in hun tekst verbeterd hebben.

De leerlingen bedenken hoe belangrijk de samenleving correcte spelling vindt en waarom. Ook bedenken ze in welke situaties spelfouten echt vermeden moeten worden, en in welke situaties ze minder of zelfs niet belangrijk zijn. Daarnaast bedenken de leerlingen waarom het belangrijk is dat zij hun tekst (in dit geval de zakelijke e-mail) teruglezen en de spelling controleren.

De antwoorden op deze vragen schrijven zij op een post-it. Deze post-it plakken ze op het bord. De docent bespreekt vervolgens de post-its klassikaal, vat de belangrijkste punten samen en schrijft deze op het bord.

Exit-ticket (5 min.)

Dit vond ik moeilijk:

.....

Wat voor soort fouten heb ik gemaakt?:

.....

Hoe ga ik het de volgende keer anders doen?:

.....

Wat heb ik de volgende keer nodig, zodat ik minder/ geen fouten maak?

.....

Opdracht 3

Een samenstelling is een woord dat bestaat uit meerdere zelfstandig voorkomende woorden. Soms staat er een extra klank tussen de delen van een samenstelling. Dit noem je een tussenklank.

- a. Omcirkel de tussenklanken in de volgende samenstellingen.

tentoonstellingsterrein
parlementsgebouw
eendenei
tentententoonstelling

- b. Welke twee tussenklanken heb je bij vraag 3a gezien?

De tussenklank en de tussenklank

Opdracht 4

- a. Bekijk de volgende samenstellingen:

spellingregel	-	spellingsregel
viskom	-	vissenskom

- b. Wat valt je op?

.....

- c. Ga naar woordenlijst.org. Wat is dit voor een site?

.....

- d. Voer de vier samenstellingen in op woordenlijst.org.

- e. Wat valt je op? Geef hier een verklaring voor.

.....

.....

Opdracht 5

Als je een samenstelling maakt van twee zelfstandige naamwoorden, moet je soms een **n** schrijven tussen de twee woorden.

- Noteer in de tabel het eerste deel van de samenstelling in het enkelvoud.
- Noteer in de tabel van het eerste deel de meervoudsvorm(en).

samenstelling	enkelvoud eerste deel	meervoud eerste deel
paardenstaart		
ladekast		
plantenspuit		
kippenhok		
rentestijging		
groentesoep		
zakenman		

- Vergelijk de meervoudsvormen en de aanwezigheid van de tussen-n in de samenstellingen. Welke regel kun je hieruit afleiden?

.....
.....

Opdracht 6

- Maak een samenstelling van de woorden.

- brief + bus =
- trap + huis =
- bende + leider =
- bejaarde + flat =
- kapper + zaak =
- diepte + structuur =
- mening + verschil =

- Controleer de samenstellingen. Verbeter de fouten. Zet een krul als de samenstelling goed is gespeld.

- faseverschil =
- wiegedood =
- berevacht =
- heldenrol =
- geboortegolf =
- vliegezwam =
- waardenoordeel =

Opdracht 2

- a. Het tweede deel van de samenstelling vertelt telkens iets over de betekenis van de hele samenstelling. Welke informatie geeft het tweede deel van deze samenstellingen?

Het tweede deel in fietstoer geeft aan dat het gaat om een soort

Het tweede deel in toerfiets geeft aan dat het gaat om een soort

Het tweede deel in olieverf geeft aan dat het gaat om een soort

Het tweede deel in verfolie geeft aan dat het gaat om een soort

Het tweede deel in traumahelikopter geeft aan dat het gaat om een soort

Het tweede deel in helikoptertrauma geeft aan dat het gaat om een soort

- b. Ook het eerste deel van de samenstelling vertelt iets over de betekenis van de hele samenstelling. Welke informatie geeft het eerste deel van deze samenstellingen?

Door het eerste deel in fietstoer kom je te weten dat de toer

.....

Door het eerste deel in toerfiets kom je te weten dat de fiets

.....

Door het eerste deel in olieverf kom je te weten dat de verf

.....

Door het eerste deel in verfolie kom je te weten dat de olie

.....

Door het eerste deel in traumahelikopter weet je dat de helikopter

.....

Door het eerste deel in helikoptertrauma weet je dat het trauma

.....

- c. Kijk naar je antwoorden op vraag 2a en 2b. Hier heb je opgeschreven wat beide delen van de samenstelling vertellen over de betekenis van de hele samenstelling.

Een van deze delen is het belangrijkste voor de betekenis van de hele samenstellingen. Welk deel heb je het meest nodig voor de betekenis van de hele samenstelling? Kleur bij elke samenstelling het juiste rondje in.

Fietstoer:	<input type="radio"/> fiets	<input type="radio"/> toer
Toerfiets:	<input type="radio"/> toer	<input type="radio"/> fiets
Olieverf:	<input type="radio"/> olie	<input type="radio"/> verf
Verfolie:	<input type="radio"/> verf	<input type="radio"/> olie
Traumahelikoper:	<input type="radio"/> trauma	<input type="radio"/> helikopter
Helikoptertrauma:	<input type="radio"/> helikopter	<input type="radio"/> trauma

- d. Maak het verhaal af.

1. Bij elke samenstelling heb ik het eerste / het tweede rondje (doorstrepen wat niet klopt) ingekleurd.
2. Dit betekent dat het eerste/ het tweede deel (doorstrepen wat niet klopt) van de samenstelling het belangrijkste is voor de betekenis van de hele samenstelling.
3. Toch is het andere deel van de samenstelling ook belangrijk, omdat dit deel

.....

Les 3

Verwonderen/ verkennen (5 min.)

Op het bord staan de volgende woorden:

- Appelbooms
- Het fruitschaal

De docent vraagt aan de leerlingen of dit correct Nederlands is? Waarom wel/ waarom niet? De leerlingen schrijven dit op een post-it op. Deze post-it bewaren ze op de hoek van hun tafel. De docent vertelt dat de leerlingen bij opdracht 7 en 8 gaan onderzoeken waarom deze woorden verkeerd geschreven zijn en hoe ze wel geschreven moeten worden.

Onderzoek uitvoeren - opdracht 7 en 8 maken (15 min.)

De leerlingen maken opdracht 7 en 8. Opdracht 7 duurt ongeveer vijf minuten en opdracht 8 duurt ongeveer tien minuten.

Het doel van opdracht 7 is:

De leerlingen ontdekken dat de keuze voor het meervoud van de samenstelling bepaald wordt door het rechterdeel van de samenstelling.

Het doel van opdracht 8 is:

De leerlingen ontdekken dat het tweede deel (het rechterdeel) van de samenstelling bepalend is voor het lidwoord (het woordgeslacht) van de hele samenstelling.

Kenmerk 2: Het rechterdeel van de samenstelling bepaalt het meervoud van samenstellingen.

Kenmerk 3: Het rechterdeel bepaalt het lidwoord (het woordgeslacht) van samenstellingen.

Concluderen/ presenteren (5 min.)

De leerlingen kijken nog een keer naar de woorden op het bord en ze lezen wat ze aan het begin van de les op hun post-it hebben opgeschreven. Klopt hun antwoord? Wat zijn ze door hun onderzoekjes bij opdracht 7 en 8 nog meer te weten gekomen? De leerlingen verbeteren hun antwoord op de post-it/ vullen hun antwoord op de post-it aan. De docent vraagt een aantal leerlingen om te vertellen wat zij op hun post-it erbij hebben geschreven.

Opdracht 3 deel A en B maken (15-20 min.)

De zwakkere spellers maken opdracht 3 deel A en B. Ze krijgen hier ongeveer vijftien minuten de tijd voor. In les vier maken ze opdracht 3 deel C, D en E.

Het doel van opdracht 3 is:

De leerlingen ontdekken dat twee spellingen officieel goed zijn bij de voorbeelden wittekool en witte kool, omdat het betekenisverschil tussen de spelling als woordgroep en de spelling als samenstelling verwaarloosbaar is.

Ook ontdekken de leerlingen dat een bijvoeglijk naamwoord en een zelfstandig naamwoord definitief aan elkaar gegroeid kunnen zijn en dat de samenstelling een specifieke eigen betekenis kan hebben, zoals de samenstellingen hogeschool en mallemolen.

Verder ontdekken de leerlingen dat samenstellingen als kleindochter en oudoom een betekenis hebben die niet uit de delen afgeleid kunnen worden en dat deze samenstellingen bestaan uit een onverbogen bijvoeglijk naamwoord (dus zonder -e aan het einde) en een zelfstandig naamwoord.

Schrijfoopdracht 2 maken (15-20 min.)

De sterkere spellers maken opdracht 2a tot en met 2e. Dit duurt ongeveer vijftien minuten.

De doelen van opdracht 2 zijn:

- Je leert hoe je een nieuwsbericht schrijft.
- Je herhaalt hoe je de spelling van jouw tekst kan controleren met behulp van een stappenplan.

Exit-ticket maken (5 min.)

Noem iets wat je voor de les nog niet goed begreep/wist, maar nu wel!

Leg uit.

Opdracht 7

a. Wat is waar? Kleur het juiste rondje in.

- Het meervoud van fiets is fietsen, dus het meervoud van de samenstelling fietssleutel is fietssleutelen.
- Het meervoud van sleutel is sleutels, dus het meervoud van de samenstelling fietssleutel is fietssleutels.

b. Wat is waar? Kleur het juiste rondje in.

- Het meervoud van theater is theaters, dus het meervoud van de samenstelling theatervoorstelling is theatervoorstellingss.
- Het meervoud van voorstelling is voorstellingen, dus het meervoud van de samenstelling theatervoorstelling is theatervoorstellingsen.

c. Welk deel van de samenstellingen bepaalt welk meervoud de samenstellingen krijgen? Kleur het juiste rondje in.

- Het linkerdeel (fiets, theater) bepaalt het meervoud (fietssleutelen, theatervoorstellings).
- Het rechterdeel (sleutel, voorstelling) bepaalt het meervoud (fietssleutels, theatervoorstellingen).

d. Maak het verhaal af.

Door deze opdracht weet ik dat het linkerdeel/ rechterdeel (doorkruisen wat niet klopt) het meervoud van een samenstelling bepaalt. Het linkerdeel/ rechterdeel (doorkruisen wat niet klopt) van de samenstelling **riddertoernooi** is het woord

Het meervoud van dit woord is Het meervoud van de samenstelling riddertoernooi is dan ook

Opdracht 8

a. Schrijf voor elk woord het juiste lidwoord op. Kies uit: de of het.

..... theater	..... voorstelling
..... interieur	..... verzorger
..... sneeuw	..... uiltje
..... gangen	..... stelsel
..... yoghurt	..... ijsje
..... vlees	..... consumptie

b. Schrijf voor elke samenstelling het juiste lidwoord op. Kies uit: de of het.

..... theatervoorstelling	..... sneeuwuiltje
..... interieurverzorger	..... yoghurtijsje
..... gangenstelsel	..... vleesconsumptie

c. Vergelijk je antwoorden op vraag 8a met de antwoorden op vraag 8b. Welk deel van de samenstelling bepaalt de keuze voor het lidwoord?

Theatervoorstelling:	<input type="radio"/> theater	<input type="radio"/> voorstelling
Interieurverzorger:	<input type="radio"/> interieur	<input type="radio"/> verzorger
Sneeuwuiltje:	<input type="radio"/> sneeuw	<input type="radio"/> uiltje
Gangenstelsel:	<input type="radio"/> gangen	<input type="radio"/> stelsel
Yoghurtijsje:	<input type="radio"/> yoghurt	<input type="radio"/> ijsje
Vleesconsumptie:	<input type="radio"/> vlees	<input type="radio"/> consumptie

d. Streep door wat niet klopt.

1. Bij elke samenstelling heb ik het eerste rondje/ het tweede rondje ingekleurd.
2. Dit betekent dat het eerste/ het tweede deel van de samenstelling bepaalt welk lidwoord je gebruikt.

e. Leg in eigen woorden uit waarom het **de** waterleiding is en **het** leidingwater.

.....
.....
.....

Opdracht 3

Onderdeel A. Voorspelling opschrijven

Kijk naar de voorbeelden.

nieuwe maan - nieuwemaan
rode hond - rodehond
oude oom - oudoom

Het bijvoeglijk naamwoord (nieuwe, rode, oude) en het zelfstandig naamwoord (maan, hond, oom) kun je aan elkaar én los schrijven. Maakt het uit of je ze los schrijft of als één woord? Waarom wel/ waarom niet?

Ik verwacht dat

.....

Onderdeel B. Informatie verzamelen en bestuderen

Vraag 1. Schrijf op wat de betekenis is van de volgende woordgroepjes.

- I. dubbele punt
- II. witte kool
- III. half jaar
- IV. hoog water
- V. nieuwe maan

Vraag 2. Schrijf op wat de betekenis is van de volgende woorden. Je mag hiervoor een woordenboek gebruiken.

- I. dubbelepunt
- II. wittekool
- III. halfjaar
- IV. hoogwater
- V. nieuwemaan

Vraag 3. Schrijf op wat de betekenis is van de volgende woordgroepjes.

- I. hoge school
- II. malle molen
- III. oude jaar
- IV. platte kaas
- V. rode hond

Vraag 4. Schrijf op wat de betekenis is van de volgende woorden. Je mag hiervoor een woordenboek gebruiken.

- I. hogeschool
- II. malle molen
- III. oudejaar
- IV. platte kaas
- V. rodehond

Vraag 5. Schrijf op wat de betekenis is van de volgende woordgroepjes.

- I. brede band
- II. bruine kool
- III. frisse drank
- IV. kleine dochter
- V. oude oom

Vraag 6. Schrijf op wat de betekenis is van de volgende woorden. Je mag hiervoor een woordenboek gebruiken.

- I. breedband
- II. bruinkool
- III. frisdrank
- IV. kleindochter
- V. oudoom

Onderdeel C. Resultaten uitleggen

Vraag 1. Vergelijk de betekenissen van vraag 1 met die van vraag 2 (deel B). Wat valt op?

.....

Vraag 2. Vergelijk de betekenissen van vraag 3 met die van vraag 4 (deel B). Wat valt op?

.....

Vraag 3. Vergelijk de betekenissen van vraag 5 met die van vraag 6 (deel B). Wat valt op?

.....

Vraag 4. Maakt het bij de woorden van vraag 1 en 2 (deel B) uit of je ze los schrijft of als één woord? Waarom wel/ waarom niet?

.....

Vraag 5. Maakt het bij de woorden van vraag 3 en 4 (deel B) uit of je ze los schrijft of als één woord? Waarom wel/ waarom niet?

.....

Vraag 6. Maakt het bij de woorden van vraag 5 en 6 (deel B) uit of je ze los schrijft of als één woord? Waarom wel/ waarom niet?

.....

Vraag 7. Als je naar het eerste deel van de woorden bij vraag 6 (deel B) kijkt, dan valt iets op. Wat is dit?

.....

Vraag 8. Lees je antwoord bij onderdeel A nog een keer. Klopt je voorspelling? Waarom wel/ waarom niet?

.....

Onderdeel D. Conclusie trekken

Vraag 1. Wat ben je door deze opdracht te weten gekomen over samenstellingen die bestaan uit een bijvoeglijk naamwoord en een zelfstandig naamwoord?

.....

.....

Vraag 2. Waar ga je de volgende keer op letten als jij een eigen tekst schrijft en je twijfelt of het bijvoeglijk en zelfstandig naamwoord aan elkaar geschreven moeten worden?

.....

.....

Onderdeel E. Afsluitende opdrachten

Welke drie woordparen zou jij maken? Snelweg, roodvonk, blindedarm, plattegrond, sterkedrank, halfuur. Leg in 50 woorden uit waarom.

.....

.....

.....

.....

Wat is juist? Kleur het rondje voor de juiste schrijfwijze in.

1. Infectieziekte die samengaat met rode huiduitslag
 rode vonk roodvonk
2. Dertig minuten
 half uur halfuur
3. Als je de hele verlichte helft van de maan ziet
 volle maan vollemaan
4. Autoweg voor snelverkeer
 snelle weg snelweg
5. Wormvormig aanhangsel aan het begin van de dikke darm
 blinde darm blindedarm
6. Op brandnetel lijkende plant
 dove netel dovenetel
7. De belangrijkste priester
 hoge priester hogepriester

Schrijfoopdracht 2

- a. Lees de opdrachtbeschrijving.

Opdrachtbeschrijving:

De redactie van de schoolkrant heeft je gevraagd om een nieuwsbericht te schrijven. Je gaat een nieuwsbericht schrijven over het langste woord ter wereld.

- b. Lees de theorie 'Nieuwsberichten'

Nieuwsberichten

- *Nieuwsberichten zijn vaak korte teksten in media met als doel de lezer te informeren. Elke tekst gaat over één onderwerp.*
- *Een nieuwsbericht begint altijd met een aantrekkelijke kop (titel), waardoor de lezer geïnteresseerd raakt. Meestal vertelt de kop van een nieuwsbericht direct om welk nieuws het gaat.*
- *Na de titel volgt een vetgedrukte tekst (de lead). Dit is de inleiding van de tekst met het belangrijkste nieuws over het onderwerp. De inleiding maakt de lezer nieuwsgierig naar de rest van de tekst. De hele tekst geeft antwoorden op de 5W+1H-vragen.*
- *Nieuwsberichten komen uit een bepaalde bron. Deze staat meestal onder de tekst vermeld. Om te weten of je de tekst kunt vertrouwen, is het belangrijk te weten uit welke nieuwsbron hij komt.*

- c. Ga op internet op zoek naar informatie over het langste woord ter wereld.

Let op: gebruik alleen betrouwbare bronnen.

- d. Bedenk welke informatie er in jouw nieuwsbericht komt. Gebruik hiervoor de 5W+1H-vragen. Een nieuwsbericht moet namelijk antwoord geven op deze vragen.

1. Wat is het nieuws?

.....

2. Wie speelt een rol in dit nieuws?

.....

3. Waar is het gebeurd?

.....

4. Wanneer is het gebeurd?

.....

5. Waarom is het gebeurd?

.....

6. Hoe is het gebeurd?

.....

e. Noteer in het schema hoe en met welke informatie jij jouw nieuwsbericht wilt opbouwen.

Kop (titel)	
Lead (inleiding)	
Middenstuk	Hier gebruik je vooral (de antwoorden op) de 5W+1H-vragen!
Slot	
Bron (schrijver)	

f. Schrijf het nieuwsbericht. Gebruik ongeveer 100-125 woorden. Verdeel je bericht in drie alinea's: lead (inleiding), middenstuk, slot. Je hebt hier een kwartier de tijd voor.

g. Tekst teruglezen en spelling controleren.

Gebruik het volgende stappenplan:

- Stap 1. Lees jouw nieuwsbericht en bekijk de spelling (vooral die van samenstellingen).
- Stap 2. Bij welke woorden weet je niet zeker of je ze goed hebt gespeld? Onderstreep deze woorden.
- Stap 3. Zoek uit hoe je deze woorden moet spellen met behulp van een woordenboek, het lesboek of je aantekeningen.
- Stap 4. Kun je het antwoord niet vinden? Vraag je klasgenoot om hulp.
- Stap 5. Verbeter je spelfouten.

Les 4

Voorkennis activeren (5 min.)

Wat is de definitie van een samenstelling ook alweer?

Een samenstelling is een woord dat bestaat uit meerdere zelfstandig voorkomende woorden.

Wat zijn de kenmerken van een samenstelling, die wij de vorige lessen geleerd hebben?

Vandaag leren wij nog een kenmerk van een samenstelling.

Opdracht 9 deel I en deel II maken (15-20 min.)

De leerlingen maken opdracht 9 deel I en deel II. Opdracht 9 deel I duurt ongeveer tien tot vijftien minuten en deel II duurt ongeveer vijf tot tien minuten.

Het doel van opdracht 9 deel I is:

De leerlingen ontdekken dat samenstellingen in het Nederlands kunnen bestaan uit een werkwoord en zelfstandig naamwoord, uit een bijvoeglijk naamwoord en zelfstandig naamwoord en uit twee zelfstandige naamwoorden.

Ook ontdekken de leerlingen dat het tweede deel van een samenstelling bepalend is voor de woordsoort van de samenstelling als geheel.

Met deze opdracht ontdekken de leerlingen patronen in samenstellingen. Hierbij letten ze op de woordsoorten waaruit samenstellingen zijn opgebouwd.

Het doel van opdracht 9 deel II is:

De leerlingen ontdekken dat er ook andere combinatiemogelijkheden zijn, zoals: werkwoord en bijvoeglijk naamwoord, zelfstandig naamwoord en bijvoeglijk naamwoord en twee bijvoeglijke naamwoorden.

Ook ontdekken de leerlingen dat het tweede deel van een samenstelling bepalend is voor de woordsoort van de samenstelling als geheel.

Met deze opdracht ontdekken de leerlingen patronen in samenstellingen. Hierbij letten ze op de woordsoorten waaruit samenstellingen zijn opgebouwd.

Kenmerk 4: Het rechterdeel van de samenstelling bepaalt de woordsoort van een samenstelling.

Opdracht 3 deel C, D en E maken (20 min.)

De zwakkere spellers hebben de vorige les opdracht 3 deel A en B gemaakt. Nu maken ze opdracht 3 deel C, D en E. Ze krijgen hier twintig minuten de tijd voor.

Schrijfopdracht 2 maken (15 min.)

De sterkere spellers maken opdracht 2f en 2g. Dit duurt ongeveer vijftien minuten.

De doelen van opdracht 2 zijn:

- Je leert hoe je een nieuwsbericht schrijft.

- Je herhaalt hoe je de spelling van jouw tekst kan controleren met behulp van een stappenplan.

Uitleg en opdracht (5 min.)

De leerlingen bekijken de afbeelding op het bord.



De docent legt uit: door de onjuiste spatie verandert de betekenis van deze zin. Waarom herkent de spellingcontrole van Word deze fout niet? De spellingcontrole van Word herkent dit niet als een fout, omdat de losse woorden goed geschreven zijn. De spellingcontrole weet niet dat hier iets anders wordt bedoeld.

De docent geeft een ander voorbeeld: de spellingcontrole van Word geeft aan dat de samenstellingen bananenvla en banaanvla verkeerd gespeld zijn. Dit klopt echter niet! Spellingcontroleprogramma's kunnen niet altijd goed beoordelen of een specifieke samenstelling gebruikt kan worden. De spellingcontrole markeert daardoor geregeld samenstellingen als fout, terwijl ze wel correct zijn.

De leerlingen denken na over de volgende twee vragen:

1. Waarom kun je de spellingcontrole van Word goed gebruiken tijdens het schrijven van je tekst?
2. Waar moet je op letten als je deze spellingscontrole gebruikt?

Hierna volgt een korte klassikale bespreking.

Exit-ticket (5 min.)

Denk terug aan de afgelopen vier lessen over samenstellingen. Wat bepaalt het rechterdeel van de samenstelling allemaal?

.....

Welke uitdaging(en) ben je tijdens deze les tegengekomen? Hoe ben je hiermee omgegaan?

.....

Opdracht 9 deel I

- a. Wat kun jij vertellen over de volgende woordsoorten?

Zelfstandig naamwoord

Bijvoeglijk naamwoord

Werkwoord

- b. Tot wat voor een woordsoort behoort elke woord? Kies uit: zn, bn en ww.

Groot Vader

Schoen Veter

Koken Plaat

- c. Van de woorden van opdracht 9b kunnen nieuwe woorden (samenstellingen) gemaakt worden, namelijk: grootvader, schoenveter en kookplaat.

Uit welke woordsoorten zijn deze samenstellingen opgebouwd?
Kies telkens uit: zn, bn en ww.

1. De samenstelling grootvader bestaat uit het woord 'groot' en het woord 'vader'. Het woord 'groot' is een en het woord 'vader' is een

..... De samenstelling grootvader bestaat dus uit een en een

2. De samenstelling schoenveter bestaat uit het woord 'schoen' en het woord 'veter'. Het woord 'schoen' is een en het woord 'veter' is een

..... De samenstelling schoenveter bestaat dus uit een en een

3. De samenstelling kookplaat bestaat uit het woord 'kook' en het woord 'plaat'. Het woord 'kook' is een en het woord 'plaat' is een

..... De samenstelling kookplaat bestaat dus uit een en een

- d. Kijk nog eens goed naar de antwoorden op vraag 9c. Uit welke woordsoorten kan een samenstelling opgebouwd zijn?

Een samenstelling kan opgebouwd zijn als:

een + een

Een samenstelling kan opgebouwd zijn als:

een + een

Een samenstelling kan opgebouwd zijn als:

een + een

- e. Kijk naar de antwoorden op vraag 9d. Wat hebben deze drie samenstellingen hetzelfde?

.....

- f. Tot wat voor een woordsoort behoort de hele samenstelling?
Kies uit: zn, bn en ww.

Grootvader

Schoenveter

Kookplaat

- g. Kijk naar de antwoorden op vraag 9d en 9f. Maak de volgende zin af:

Als het tweede deel van een samenstelling een is, dan is de hele samenstelling ook een

Opdracht 9 deel II

- a. Tot wat voor een woordsoort behoort elke woord? Kies uit: zn, bn en ww.

Leren	.....	Gierig	.....
Steen	.....	Koud	.....
Zacht	.....	Moedig	.....

- b. Van de woorden van opdracht 9a van deel II kunnen nieuwe woorden (samenstellingen) gemaakt worden, namelijk: leergierig, steenkoud en zachtmoedig.

Uit welke woordsoorten zijn deze samenstellingen opgebouwd? Kies telkens uit: zn, bn en ww.

1. De samenstelling leergierig bestaat uit het woord 'leer' en het woord 'gierig'.

Het woord 'leer' is een en het woord 'gierig' is een
..... De samenstelling leergierig bestaat dus uit een
..... en een

2. De samenstelling steenkoud bestaat uit het woord 'steen' en het woord 'koud'.

Het woord 'steen' is een en het woord 'koud' is een
..... De samenstelling steenkoud bestaat dus uit een
..... en een

3. De samenstelling zachtmoedig bestaat uit het woord 'zacht' en het woord

'moedig'. Het woord 'zacht' is een en het woord 'moedig' is een
..... De samenstelling zachtmoedig bestaat dus uit een
..... en een

- c. Kijk nog eens goed naar de antwoorden op vraag 9b van deel II. Uit welke woordsoorten kan een samenstelling opgebouwd zijn?

Een samenstelling kan opgebouwd zijn als:

een + een

Een samenstelling kan opgebouwd zijn als:

een + een

Een samenstelling kan opgebouwd zijn als:

een + een

- d. Kijk naar de antwoorden op vraag 9c van deel II. Wat hebben deze drie samenstellingen hetzelfde?

.....

- e. Tot wat voor een woordsoort behoort de hele samenstelling dan?
Kies uit: zn, bn en ww.

Leergierig

Steenkoud

Zachtmoedig

- f. Kijk naar de antwoorden op vraag 9c en 9e van deel II. Maak de volgende zin af:

Als het tweede deel van een samenstelling een is, dan is de hele samenstelling ook een

Les 5

Voorkennis activeren en uitleg (5-10 min.)

Maak een samenstelling met de woorden: bad, deur en kamer.

Antwoord: badkamer en kamerdeur. Maar ook: badkamerdeur.

De docent legt uit: een samenstelling kan zelf weer een gedeelte van een samenstelling zijn. De samenstelling 'badkamer' is een deel van de samenstelling 'badkamerdeur'.

De docent vertelt dat de samenstelling badkamerdeur een voorbeeld is van een drieledige (driedelige) samenstelling. Deze drieledige samenstelling bestaat in dit geval uit drie zelfstandige naamwoorden (bad, kamer en deur). Zulke samenstellingen worden in de regel helemaal aaneengeschreven.

Een ander voorbeeld van een drieledige (driedelige) samenstelling is: warmedrankenautomaat. De docent legt uit dat deze drieledige samenstelling bestaat uit een bijvoeglijk naamwoord (warme) en twee zelfstandige naamwoorden (dranken en automaat). Zulke samenstellingen worden in de regel ook helemaal aaneengeschreven. Toch is het soms lastig om te bepalen of je drie woorden aaneenschrijft of niet. Hier gaan we vandaag dan ook meer over leren.

De docent noemt de lesdoelen:

- Je leert wat drieledige samenstellingen zijn (taalbewustzijn).
- Je leert wanneer je woorden los of aan elkaar schrijft (spellingvaardigheden).

Ook legt hij het belang van deze lesdoelen uit:

In de Nederlandse taal komen drieledige samenstellingen regelmatig voor. Als je weet wat een drieledige samenstelling is en hoe dit woord is opgebouwd, dan kun je de betekenis van dit soort moeilijke woorden makkelijker achterhalen. Het is belangrijk om te weten hoe je meerledige samenstellingen correct schrijft in je eigen teksten, zodat je zeker weet dat jouw boodschap goed overkomt bij de lezer van je tekst.

Opdracht 10, 11 en 12 maken (25 min.)

De leerlingen maken opdracht 10, 11 en 12. Deze opdrachten duren samen ongeveer 25 minuten.

De doelen van deze opdrachten zijn:

- Je leert wat drieledige samenstellingen zijn (taalbewustzijn).
- Je leert wanneer je woorden los of aan elkaar schrijft (spellingvaardigheden).

Opdracht 4, 5 en 6 maken (10 min.)

De zwakkere spellers maken opdracht 4, 5 en 6. Deze opdrachten duren ongeveer tien minuten.

Het doel van deze opdrachten is:

De leerlingen ontdekken wanneer ze woorden los of aan elkaar schrijven (spellingvaardigheden).

Uitleg en opdracht (10 min.)

Uitleg afbreekstreepje

In jullie dictee, zakelijke e-mails en nieuwsberichten kwam de volgende spelfout een aantal keer voor:

Jaap heeft vandaag erg veel zin om naar school te gaan. Er komt namelijk een politie agent in de klas om voorlichting te geven. -> fout

Vraag 1: Wat gaat hier fout?

Vraag 2: Hoe kun je deze spelfout verbeteren?

De docent legt uit: past een samenstelling niet helemaal op een regel? Dan kun je:

- het hele woord op een nieuwe regel te schrijven
- het woord afbreken

Een samenstelling kun je afbreken tussen twee woorddelen. Daartussen schrijf je een afbreekstreepje (-). Bijvoorbeeld: samen-smelting en banket-bakker. Als je op een andere plek afbreekt, kan dit ten koste gaan van de leesbaarheid van een woord en/of zin. Bijvoorbeeld: samensmel-ting en ban-ketbakker

Opdracht afbreekstreepje

a. Welke woorden zijn op de verkeerde manier afgebroken?

1. radiopre-sentator
2. gemeente-raad
3. cashew-nootje
4. tuinta-fel
5. zo-merfruit
6. afbreek-streepje
7. ever-zwijn
8. kenteken-plaat

b. Hoe moet je ze wel afbreken? Leg uit waarom.

Exit-ticket (5 min.)

Welke drie dingen over samenstellingen mag je echt niet vergeten van deze lessenserie?
Leg ook uit waarom!

Opdracht 10

a) Kijk naar de vijf drieledige samenstellingen. Geef in elke samenstelling de drie delen een andere kleur.

1. dodehoekongeval
2. gelijkekansenbeleid
3. langetermijnvisie
4. socialemediastrategie
5. tweedekansonderwijs

b) Schrijf bij elke drieledige samenstelling op welke twee delen van deze samenstelling samen ook weer een samenstelling kunnen vormen.

c) Kijk naar het eerste deel van elke drieledige samenstellingen. Over welk gedeelte van de drieledige samenstelling zegt het eerste deel iets? Schrijf bij elke drieledige samenstelling dit gedeelte op.

1. Het eerste deel van dodehoekongeval zegt iets over
2. Het eerste deel van gelijkekansenbeleid zegt iets over
3. Het eerste deel van langetermijnvisie zegt iets over
4. Het eerste deel van socialemediastrategie zegt iets over
5. Het eerste deel van tweedekansonderwijs zegt iets over

d) Leg met behulp van de antwoorden op de bovenstaande vragen uit wat de betekenis van elke drieledige samenstelling is.

1.
2.
3.
4.
5.

e) Je zegt hoogrisicozwangerschap in plaats van hogerisicozwangerschap. Ook zeg je plechtigecommuniefest in plaats van plechtigcommuniefest. Wat kom je door deze twee voorbeelden te weten over de spelling van het eerste gedeelte van drieledige samenstellingen?

.....

Opdracht 11

Soms zijn er woorden die niet samen één woord vormen, maar die wel bij elkaar horen. Een voorbeeld hiervan is: lange treinritten. Je hebt dan te maken met een woordgroep. Tussen de delen van een woordgroep (lange en treinritten) staat een spatie.

- a. Noteer het deel of de delen van de samenstelling waar het vetgedrukte woord iets over zegt.

1. **Spaanse** vakantiewoning

2. **Gelijke** onderwijskansen

- b. Leg met behulp van de antwoorden op de bovenstaande vraag uit wat de betekenis van elke samenstelling is.

1.

2.

- c. Welk gedeelte van de samenstelling bepaalt hoe het woord 'Spaanse' en 'gelijke' geschreven moeten worden?

.....

Opdracht 12

- a. Welke spelling is goed? Onderstreep dit antwoord. Leg ook uit waarom.

1. open luchtwembad of openluchtwembad

2. oude wijnboer of oudewijnboer

3. ronde tafelgesprek of rondetafelgesprek

1.

2.

3.

- b. Lees de theorie 'Woordgroep of samenstelling?'

Woordgroep of samenstelling?

In de meeste gevallen gaat het of om een samenstelling, of om een woordgroep, en is er dus maar één spelling mogelijk. Dit zie je bij de voorbeelden van opdracht 9a. In een beperkt aantal gevallen is zowel de schrijfwijze als samenstelling als die als woordgroep mogelijk. Hier gaan we bij opdracht 12c -12e dieper op in.

- c. Soms zijn er twee schrijfwijzen mogelijk (niet alleen als samenstelling, maar ook als woordgroep), maar hebben de samenstelling en de woordgroep een duidelijk verschillende betekenis.

Wat is het verschil in betekenis tussen:

1. Socialemediacoördinator en sociale mediacoördinator
2. Rodewijnglazen en rode wijnglazen
3. Brusselsewafelliefhebber en Brusselse wafelliefhebber

1.

2.

3.

- d. Bekijk de schrijfwijze van de woorden bij vraag 12c. Leg in je eigen woorden uit wanneer je het eerste deel los schrijft en wanneer het eerste deel onderdeel is van de samenstelling.

.....

.....

- e. Bedenk zelf twee voorbeelden van woordparen, waarbij de spatie zorgt voor een betekenisverschil.

.....

.....

Opdracht 4

a. Los of aan elkaar?

Verbeter de fout gespelde woorden en woordgroepen.

1. jonge kaasschaaf
2. blauwe bessenplant
3. dikkeverhalenbundel
4. dodehoekspiegel
5. langebaanzwemmer
6. goede doelenloterij
7. eerste quizdeelnemer
8. koffie zetapparaat
9. gouden medaillewinnaar
10. derde blokuur
11. oudemannenlucht
12. roze wolkgevoel

b. Waarom heb je deze woorden en woordgroepen verbeterd?

.....

.....

Opdracht 5

a. Los of aan elkaar?

Maak een samenstelling of woordgroep.

1. jonge + dwerg + hamstertjes =
2. acht + uur + journaal =
3. eerste + hulp + verlener =
4. verse + tomaat + soep =
5. sociale + media + verbod =
6. lage + rug + pijn =
7. wild + bal + spel =
8. sociale + media + kanaal =
9. lange + bedenk + tijd =
10. jaren + dertig + woning =

b. Bij welke nummers heb jij een woordgroep opgeschreven? Leg uit waarom.

.....

.....

Opdracht 6

- a. Bekijk de afbeelding.



- b. Is dit briefje goed geschreven? Leg uit waarom wel of niet.

.....

.....

Bijlage 4. Verantwoording lessenserie

Verantwoording programma alle leerlingen

Leerdoelen

In deze lessenserie wordt het morfologisch bewustzijn van de leerlingen ontwikkeld en krijgen leerlingen morfologische kennis expliciet aangeboden. Dit kan er namelijk voor zorgen dat de spellingvaardigheden van leerlingen verbeteren (Dols-Koot & Van Rijt, 2019). Ook volgen de sterkere en de zwakkere leerlingen een eigen onderwijsprogramma. Dit onderwijsprogramma probeert aan te sluiten bij hun verschillende onderwijsbehoeftes, zodat de leeropbrengsten en de motivatie van de leerlingen vergroot kunnen worden (Punt et al., 2014).

Overzicht leerinhoud

In deze lessenserie ontdekken zowel de sterkere als de zwakkere spellers vier kenmerken van samenstellingen, namelijk samenstellingen zijn intern onscheidbaar (kenmerk 1) en het rechterdeel van de samenstelling bepaalt het meervoud (kenmerk 2), het lidwoord (kenmerk 3) en de woordsoort (kenmerk 4) van de gehele samenstelling. Ook leren zij over de tussenklanken 'en' en 's' en over het verschil tussen drieledige samenstellingen en woordgroepen. Zo krijgen de leerlingen meer morfologische kennis en wordt hun morfologisch bewustzijn ontwikkeld.

Vier kenmerken van samenstellingen

De Haas en Trommelen (1993) schrijven dat een samenstelling een koppeling is van zelfstandig voorkomende woorden. In deze lessenserie ontdekken de leerlingen de volgende kenmerken van samenstellingen:

1. De delen van een samenstelling zijn intern onscheidbaar (les 1).
2. Het rechterdeel bepaalt het meervoud van een samenstelling (les 3).
3. Het rechterdeel bepaalt het lidwoord van een samenstelling (les 3).
4. Het rechterdeel bepaalt de woordsoort van een samenstelling (les 4).

De zwakkere spellers ontdekken ook nog een vijfde kenmerk: het rechterdeel bepaalt de betekenis van een samenstelling (les 2).

De leerlingen leren deze kenmerken, omdat dit de meest onderscheidende kenmerken zijn. Aan het eind van les 4 schrijven de leerlingen op hun exit-ticket wat het rechterdeel van de samenstelling allemaal bepaalt. Zo krijgen zij een goed totaalbeeld van de kenmerken van samenstellingen. In dit onderzoek wordt er gefocust op nominale en adjectivale samenstellingen, omdat alleen deze samenstellingen opgenomen zijn in de dictees.

Tussenklank (en) en (s)

Het niet-hoofd (linkerdeel) van een samenstelling in het Nederlands kan gevolgd worden door een 's' of een 'en'. Deze morfemen worden ook wel verbindingsmorfemen genoemd (De Belder, 2023). Om meer inzicht in de spelling van samenstellingen te verkrijgen, is het goed om dieper in te gegaan op verbindingsmorfemen. Daarom ontdekken de leerlingen bij de blauwe opdrachten van les 2 (opdracht 3, 4 en 5):

- wat een tussenklank is en welke tussenklanken er zijn.
- dat sommige mensen bepaalde samenstellingen met een tussenklank [en] of een tussenklank [s] uitspreken en schrijven en andere mensen niet.
- dat ze een tussen-n in een samenstelling schrijven als het eerste deel van een samenstelling een zelfstandig naamwoord is met alleen -en als meervoudsvorm.

Bij de blauwe opdracht 6 oefenen de leerlingen vervolgens met het spellen van samenstellingen met een tussenklank.

Samenstellingen en woordgroepen

Een samenstelling verschilt van een woordgroep. Het is soms lastig om te bepalen of je drie woorden aaneenschrijft of niet. In les 5 wordt hier daarom extra aandacht aan besteed. Bij opdracht 10, 11 en 12 ontdekken de leerlingen wat drieledige

samenstellingen zijn (taalbewustzijn) en wanneer ze woorden los of aan elkaar moeten schrijven (spellingvaardigheden). Het is belangrijk dat de leerlingen dit leren, omdat drieledige samenstellingen regelmatig in de Nederlandse taal voorkomen. Als leerlingen weten wat een drieledige samenstelling is en hoe dit woord is opgebouwd, dan kunnen ze de betekenis van dit soort moeilijke woorden makkelijker achterhalen. Als ze weten hoe ze meerledige samenstellingen correct kunnen schrijven in hun eigen tekst, dan kunnen ze ervoor zorgen dat hun boodschap goed overkomt bij de lezer van hun tekst.

Morfologisch bewustzijn

Bij de blauwe opdracht 1 van les 1 ontdekken de leerlingen dat het voor de betekenis van de samenstelling uitmaakt in welke volgorde de twee oorspronkelijke woorden in de samenstelling staan. Bij de blauwe opdracht 2 van les 1 ontdekken de leerlingen dat het niet mogelijk is om de twee delen van een samenstelling te scheiden door er iets tussenin te plaatsten. Het is mooie toerfiets in plaats van toer mooie fiets.

Bij de blauwe opdracht 7 en 8 van les 3 en opdracht 9 van les 4 ontdekken de leerlingen dat de keuze voor het meervoud, het lidwoord en de woordsoort van de samenstelling bepaald wordt door het rechterdeel van de samenstelling.

Bij deze vijf opdrachten denken de leerlingen dus na over de structuur van samenstellingen. Zo wordt het morfologisch bewustzijn van de leerlingen ontwikkeld. Het morfologisch bewustzijn gaat namelijk over het begrip van de structuur van woorden en over het vermogen om hierop te reflecteren (Dols-Koot & Van Rijt, 2019).

Onderzoekend leren

Met onderzoekend leren kan het morfologisch bewustzijn van de leerlingen gestimuleerd worden en kunnen de leerlingen kennis van samenstellingen krijgen (Mulder et al., 2022). Daarom krijgt onderzoekend leren een plaats in deze lessenserie, namelijk in les 3. Aan het begin van les 3 wordt de voorkennis van de leerlingen geactiveerd. Ze worden geconfronteerd met vragen waar zij geen antwoord op hebben. Waarom is het 'appelbomen' in plaats van 'appelbooms'? Waarom is het 'de fruitschaal' in plaats van 'het fruitschaal'? De leerlingen voeren daarom een onderzoekje uit. Zo ontdekken ze dat de keuze voor het meervoud en het lidwoord van de samenstelling bepaald wordt door het rechterdeel van de samenstelling. De leerlingen trekken vervolgens conclusies en beantwoorden de vragen die ze aan het begin van de les hadden.

Evaluatie

Aan het eind van elke les vullen de leerlingen een exit-ticket in. Exit-tickets zijn geschikt om te evalueren wat leerlingen hebben geleerd tijdens de les, welke inzichten ze tijdens de les hebben verworven en hoe de leerlingen de lesstof kunnen toepassen. Zo krijgt de docent gelijk feedback op het begripsniveau van de leerlingen (Wetenschapsknooppunt Zuid-Holland, 2020).

Verantwoording programma sterkere spellers

Leerdoelen

De sterkere spellers gaan ook bezig met de spellingvaardigheden in eigen schrijfproducten. Zij krijgen uitleg over het belang van het aandachtig herlezen van eigen teksten en het controleren van de spelling in deze teksten. Zelfcorrectie kan het spellingbewustzijn en de spellingprestaties van leerlingen namelijk verbeteren (Cordewener et al., 2016).

Overzicht leerinhoud

De sterkere spellers gaan bezig met de spelling in eigen schrijfproducten, namelijk in een zakelijke e-mail en in een nieuwsbericht. Bij deze twee schrijfopdrachten moeten de leerlingen de tijd nemen om hun tekst terug te lezen en om hun spelling te controleren. Zo leren zij hoe ze de spellingregels ook bij een belast werkgeheugen correct toe kunnen blijven passen.

Schrijfopdrachten

De sterkere spellers gaan vanaf les 1 gelijk bezig met het schrijven van twee eigen teksten, namelijk een zakelijke e-mail en een nieuwsbericht.

In les 2 en in les 4 staat de docent samen met de sterkere spellers stil bij het belang van het redigeren van teksten. In les 2 bedenken de leerlingen hoe belangrijk de samenleving correcte spelling vindt en in welke situaties spelfouten echt vermeden moeten worden. In les 4 bedenken de leerlingen waarom de spellingcontrole van Word verkeerd gespelde samenstellingen niet herkent als fout en waarom de spellingcontrole correct gespelde samenstellingen geregeld markeert als fout.

Hulpmiddel

In dit onderzoek leren de sterkere spellers om zelf een spellingcontrole uit te voeren, zodat het aantal spelfouten in hun schrijfopdrachten daalt. De sterkere spellers leren hulpmiddelen te gebruiken om de spelling bij hun dictees en bij hun eigen teksten te controleren en ze leren hoe ze gebruik kunnen maken van regelkennis om de spelfout te kunnen verbeteren (Bonset, 2007). Bonset (2007) schrijft dat het spellingbewustzijn zo ontwikkeld kan worden. Het spellingbewustzijn is de kennis die iemand heeft van zijn spellingmoeilijkheden en de vaardigheden die iemand heeft om eigen spelfouten te ontdekken en te verbeteren (Dols-Koot & Van Rijt, 2019). Het spellingbewustzijn is dus belangrijk voor het verbeteren van de spellingvaardigheden van leerlingen (Bonset, 2007).

Afbreekstreepje

Bij het dictee braken veel leerlingen samenstellingen op een verkeerde manier af. Daarom legt de docent in les 5 uit wanneer een samenstelling afgebroken moet worden, hoe een samenstelling afgebroken kan worden en wat de gevolgen zijn als een samenstelling verkeerd wordt afgebroken.

Morfologische kennis

Hoewel de sterke spelers zich vooral focussen op schrijfvaardigheid, zijn ze nog steeds bezig met taalkunde en vergroten ze nog steeds hun morfologische kennis. De leerlingen schrijven namelijk over een taalkundig onderwerp. Bij schrijfopdracht 1 moeten de sterke spelers ontdekken wat de taalfout op de verpakking van de bleekselderij is en moeten ze hierover een mail sturen naar de Albert Heijn. Bij schrijfopdracht 2 moeten de sterke spellers op internet op zoek gaan naar informatie over het langste woord ter wereld en schrijven ze hier een nieuwsbericht over.

Bij de uitleg van les 4 lezen de leerlingen een tekstje, waarin een onjuiste spatie staat. Hierdoor verandert de betekenis van de zin op het bord. De leerlingen moeten vervolgens bedenken waarom de spellingcontrole van Word deze fout niet herkent

Verantwoording programma zwakkere spellers

Leerdoelen

De zwakkere leerlingen krijgen ook uitleg over de spellingregels van samenstellingen. Als de zwakkere spellers deze spellingregels beheersen, kunnen zij geoefende woorden namelijk correct spellen en kunnen zij de spellingregel toepassen bij nieuwe woorden (Cordewener et al., 2018).

Overzicht leerinhoud

De zwakkere spellers krijgen uitleg over en oefenen met de spellingregels van samenstellingen.

Spellingregels

De zwakke spellers zijn in deze lessenserie bezig met de volgende drie spellingregels:

1. als het eerste deel van een samenstelling een zelfstandig naamwoord is met alleen -en als meervoudsvorm, schrijf je een tussen-n in de samenstelling;
2. je schrijft een tussen-s- in de samenstelling als je die klank hoort;

3. samengestelde woorden schrijf je zo veel mogelijk als één woord, omdat de delen samen één betekenis vormen.

Volgens Cordewerner et al. (2018) moeten zwakkere spellers oefenen met het toepassen van de spellingregels, totdat zij deze vaardigheid beheersen. Het beheersen van deze vaardigheid houdt in dat de leerling geïfende woorden correct kunnen spellen en dat ze de spellingsregel toe kunnen passen bij nieuwe woorden (Cordewerner et al., 2018). In elke les (behalve in les 1) is er dan ook ruimte voor het oefenen met het spellen van samenstellingen.

Recursiviteit

De delen van een (nominale) samenstelling kunnen zelf ook samenstellingen zijn. Dit wordt ook wel recursiviteit genoemd (Booij, 1991). De zwakkere spellers vinden het lastig om te bepalen wanneer ze te maken hebben met één woord of met een groepje woorden. Daarom wordt er met deze leerlingen nagedacht over de grenzen van samenstellingen bij de paarse opdracht 1 van les 1.

Morfologisch bewustzijn

Bij de paarse opdracht 1 van les 1 ontdekken de leerlingen dat er geen beperkingen zijn aan het aantal woorden dat je kunt toevoegen in een samenstelling, maar dat een erg lange samenstelling wel onoverzichtelijk of zelfs onleesbaar kan worden.

Bij de paarse opdracht 3 van les 3 en 4 ontdekken de leerlingen dat twee spellingen officieel goed kunnen zijn (wittekool en witte kool), omdat het betekenisverschil verwaarloosbaar is. Ook ontdekken de leerlingen dat een bijvoeglijk naamwoord en een zelfstandig naamwoord definitief aan elkaar gegroeid kunnen zijn en dat de samenstelling hierdoor een specifieke eigen betekenis kan hebben. Bij opdracht 1 van les 1 en opdracht 3 van les 3 en 4 zijn de leerlingen dus bezig met de structuur van samenstellingen en leren ze op deze structuur te reflecteren. Zo wordt het morfologisch bewustzijn van de leerlingen gestimuleerd. Het morfologisch bewustzijn gaat namelijk over het begrip van de structuur van woorden en het vermogen om hierop te reflecteren (Dols-Koot & Van Rijt, 2019).

Bij de paarse opdracht 2 van les 2 ontdekken de leerlingen dat het rechterdeel van de samenstelling bepalend is voor de betekenis van de hele samenstelling.

Doordat de leerlingen bij deze opdracht bezig zijn met de invloed van de delen van de samenstelling op de betekenis van de samenstellingen, wordt morfologische analyse bij de leerlingen gestimuleerd. Morfologische analyse houdt namelijk in dat het morfologisch structuurbewustzijn (het bewustzijn van de manier waarop morfemen woorden vormen) gebruikt wordt om de betekenis van woorden te begrijpen (Mulder et al., 2022).

Onderzoekend leren

Bij de paarse opdracht 3 van les 3 en 4 is er sprake van onderzoekend leren. Bij deze opdracht bekijken de leerlingen eerst een aantal voorbeelden en schrijven ze een voorspelling op. Daarna verzamelen ze informatie. Ze zoeken de betekenis van woordgroepjes en samenstellingen op. Ze gebruiken hiervoor een woordenboek. Vervolgens leggen ze de resultaten van hun onderzoek uit en beargumenteren ze of hun voorspelling klopt. Tot slot trekken ze conclusies. Op deze manier wordt het morfologisch bewustzijn van de zwakkere spellers gestimuleerd en krijgen de leerlingen kennis van samenstellingen.