

# LEREN SPELLEN IS SPELEN MET WOORDEN

**De klankstructuur van woorden zichtbaar maken en leren categoriseren**



**Marlies van de Graaf**

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute

Master SEN Remedial Teacher

Module RT05 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en Afstuderen

Lesplaats: Utrecht

Studentnummer: 2149660

Begeleid door: Mw. dr. S.E. Sliepen

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg

2010-2011

## DICTEES

Grouwe gebauwen, louwe thee,  
holadio, holadié,  
word je broer dominee?  
Heel gemakkelijk, zo'n dictee.

Jan vermeid het komietee,  
holadio, holadié,  
en de mijd bleikt heel tevre,  
wat gemakkelijk, zo'n dictee

Heremejee....ik heb een twee.  
A-u, o-u, a-u-w,  
o-u-w of dubbel ee,  
word je broer moet met dt,  
wat een smerig rot-dictee.

En 't zijn niet alleen dictees  
waar ik hier op school voor vrees:  
ook elk opstel dat ik schrijf  
staat van rooie strepen stijf.

Streep toch niet zoveel, meneer,  
anders durven wij niet meer,  
worden wij ons leven lang  
zelfs voor brieven schrijven bang.

A-u, o-u, a-u-w,  
o-u-w of dubbel ee,  
d of t of een dt -  
stop ermee! Stop ermee!

Willem Wilmink

## Inhoudsopgave

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| DICTEES.....                                                      | 2  |
| Samenvatting.....                                                 | 5  |
| Voorwoord .....                                                   | 7  |
| Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling .....                  | 9  |
| 1.1 Aanleiding .....                                              | 9  |
| 1.2 Huidige situatie .....                                        | 9  |
| 1.3 Gewenste situatie .....                                       | 11 |
| 1.4 Doelstelling.....                                             | 11 |
| 1.5 Onderzoeksvraag.....                                          | 11 |
| 1.6 Deelvragen .....                                              | 12 |
| 1.7 Opbrengst .....                                               | 12 |
| Hoofdstuk 2 Theoretische verkenning .....                         | 13 |
| 2.1 Het spellingproces .....                                      | 13 |
| 2.2 Spellingproblemen .....                                       | 14 |
| 2.3 Instructie .....                                              | 15 |
| 2.3.1 Activerende directe instructiemodel.....                    | 15 |
| 2.3.2 Inprenting.....                                             | 16 |
| 2.3.3 Aanleren van analogieredeneringen.....                      | 16 |
| 2.3.4 Aanleren van regels.....                                    | 17 |
| 2.3.5 Metacognitie.....                                           | 18 |
| 2.4 Transfer .....                                                | 18 |
| 2.5 Verwerking .....                                              | 19 |
| 2.6 Conclusie.....                                                | 19 |
| 2.7 Alternatieven .....                                           | 20 |
| 2.7.1 De Fonologische en Leerpsychologische methode (F&L methode) |    |
| .....                                                             | 20 |
| 2.7.1.1 Evidence Based.....                                       | 21 |
| 2.7.2 Zo Leer je Leerlingen Lezen en Spellen (ZLKLS) .....        | 21 |
| 2.7.2.1 Evidence Based.....                                       | 22 |
| Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie .....                          | 23 |
| 3.1 Onderzoeksvragen.....                                         | 23 |
| 3.2 Onderzoeksvorm .....                                          | 24 |
| 3.3 Betrokkenen bij en beschrijving van het onderzoek.....        | 25 |
| 3.4 Dataverzameling en -analyse en onderzoeksinstrumenten .....   | 26 |
| 3.4.1 Spellingniveau.....                                         | 26 |
| 3.4.2 transfer .....                                              | 28 |
| 3.4.3 Spellingbewustzijn.....                                     | 28 |
| 3.4.4 Eigen handelen .....                                        | 29 |
| 3.5 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid .....             | 30 |
| Hoofdstuk 4 resultaten en data analyse .....                      | 31 |
| 4.1 Data analyse spellingtoetsen.....                             | 31 |
| 4.1.1a Kwantitatieve analyse PI-dictee .....                      | 31 |
| 4.1.1b Kwalitatieve analyse PI-dictee .....                       | 32 |
| 4.1.2a Kwantitatieve analyse Cito Spelling M5.....                | 34 |

|                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1.2b Kwalitatieve analyse Cito Spelling M5 .....                                              | 35 |
| 4.1.3a Kwantitatieve analyse Woordbouw ISO-dictee blok 6.....                                   | 36 |
| 4.1.3b Kwalitatieve analyse Woordbouw ISO-dictee blok 6.....                                    | 37 |
| 4.2 Transfer .....                                                                              | 37 |
| 4.3 Logboek .....                                                                               | 37 |
| 4.4 Interpretatie Data.....                                                                     | 39 |
| 4.5 Onderzoeksvragen.....                                                                       | 41 |
| Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen .....                                                   | 42 |
| 5.1 Conclusie spellingresultaat en transfer .....                                               | 42 |
| 5.2 Combinatie van twee methodieken .....                                                       | 44 |
| 5.3 Geïsoleerde aanbieding spellingonderdeel van geïntegreerde lees- en spellingmethodiek ..... | 45 |
| 5.4 Discussie .....                                                                             | 47 |
| Hoofdstuk 6 Reflectie .....                                                                     | 48 |
| 6.1 Voor het onderzoek .....                                                                    | 48 |
| 6.2 Tijdens het onderzoek.....                                                                  | 49 |
| 6.3 Na het onderzoek .....                                                                      | 50 |
| 6.4 Suggesties voor verder onderzoek.....                                                       | 50 |
| Literatuurlijst .....                                                                           | 51 |

## **Samenvatting**

Bij beoordeling van de spellingresultaten voor het rapport van mijn leerlingen van groep 5/6 van de M-school, valt mij regelmatig op dat een leerling de dictees die over één spellingmoeilijkheid handelen redelijk maakt, maar dat hij/zij uitvalt op dictees waar alle regels door elkaar gevraagd worden. Deze leerlingen zien onvoldoende wat de spellingmoeilijkheid is in een gegeven woord en zijn niet in staat tot een transfer van het geleerde naar ander werk. Daarnaast zijn er de leerlingen die ook in de dictees die over één spellingmoeilijkheid handelen te veel fouten maken. Blijkbaar sluit de instructie en verwerking in de huidige vorm onvoldoende aan bij hun onderwijsbehoefte.

Dit onderzoek heb ik uitgevoerd om te kijken of het spellingniveau van spellingzwakke leerlingen verbetert wanneer ik een remediërende methodiek, de Fonologische en Leerpsychologische methode (F&L-methode) combineer met een preventieve methodiek, Zo Leer je Kinderen Lezen en Spellén (ZLKLS). Uit literatuur is gebleken dat leerlingen met spellingproblemen vaak een verminderd fonologisch bewustzijn hebben, waardoor zij moeilijkheden hebben om klanken en letters op de juiste wijze te associëren en te gebruiken. Bij spelling op school wordt een groot beroep gedaan op auditieve vaardigheden, zonder dat daar veel mee wordt geoefend. Ook worden veel woorden geleerd op basis van visuele inprenting, zonder daarbij duidelijke regels aan te geven. Ook wordt over het algemeen te weinig aandacht besteed aan de versterking van het fonologisch bewustzijn. Interventieprogramma's waarbij de klankstructuur van woorden expliciet wordt aangeleerd, zijn vaak succesvol; door expliciete instructie in de onderliggende structuur van woorden leren leerlingen strategieën toe te passen, wat een positieve invloed heeft op het spellen van woorden.

Uit mijn onderzoek is gebleken dat het spellingniveau van spellingzwakke leerlingen verbetert door een combinatie van de remediërende F&L-methodiek en de preventieve methodiek van ZLKLS. Leerlingen zijn beter in staat de moeilijkheden in een woord te herkennen en hieraan een denkwijze te koppelen. De regels voor de open- en gesloten lettergreep blijven moeilijk. Het verdient dan ook aanbeveling meer tijd te besteden aan deze regels en hiermee nog intensiever te oefenen.

De methodieken zijn in te zetten naast de reguliere methode en kunnen daarnaast ook ingezet worden om leerlingen die uitvallen in een RT-situatie te begeleiden.

## **Voorwoord**

Mijn eerste weken als zogenaamde brugpieper op de middelbare school herinner ik mij nog goed. De eerste zes weken kregen wij op vrijdagochtend de eerste twee uur extra les Nederlands. Tot zijn verbijstering kwam de leerkracht erachter dat zijn brugklas Havo/VWO de Nederlandse (werkwoord)spelling onvoldoende machtig was. Als een razende ging hij tekeer als een leerling een verkeerd antwoord gaf. Bang voor een tirade, heb ik in die zes weken mijn (werkwoord)spelling geleerd; over de manier waarop valt te twisten. Vanaf dat moment was een goede, gedegen spelling voor mij vanzelfsprekend en tijdens mijn rechtenstudie zelfs onontbeerlijk.

Na een aantal jaren gewerkt te hebben, waarbij ik veel moest corresponderen en mijn spelling foutloos moest zijn, besloot ik mij te laten omscholen tot leerkracht. Toen ik voor de klas stond, kwam ik er langzaam achter dat een goede spelling niet zo vanzelfsprekend is als ik altijd gedacht had, zeker niet voor leerlingen die grote moeite hebben met het onthouden en juist toepassen van de regels. Toch was ik ervan overtuigd dat de Nederlandse spelling te leren moest zijn. Reden waarom ik mij verdiept heb in twee methodieken die de spelling op een andere manier benaderen en helpen de structuur van woorden zichtbaar te maken en de regels te ordenen. Ik heb veel gelezen over (Nederlandse) spelling en methodieken waar spellingzwakke leerlingen baat bij hebben. Mijn praktijkonderzoek betreft het combineren van twee in Nederland ontwikkelde methodieken, gericht op de Nederlandse spelling. Dit neemt niet weg dat ik met name voor mijn literatuuronderzoek ook buitenlandse literatuur gelezen heb; reden waarom ik deze, onder een aparte kop, op mijn literatuurlijst heb opgenomen.

Tot slot wil ik een aantal mensen bedanken, die mij hebben geholpen dit onderzoek goed te kunnen uitvoeren. Allereerst de leerlingen uit mijn onderzoeksgroep, die hun pauze misten om extra spellinginstructie te krijgen. Fijn dat hun doorzettingsvermogen zijn vruchten heeft

afgeworpen. Ook Sophie, mijn scriptiebegeleidster, Hanneke, Frederieke en Lidwien, mijn critical friends, wil ik bedanken voor het kritisch lezen van mijn stukken en genuanceerd aangeven van verbeterpunten. Tot slot mijn partner Arthur, mijn ouders en mijn kinderen Noor, Jens en Luus; door hun geduld en opvang heb ik de tijd gevonden deze studie te voltooien.

Marlies van de Graaf, juni 2011



# Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

## 1.1 Aanleiding

Bij beoordeling van de spellingresultaten voor het rapport van mijn leerlingen van groep 5/6 van de M-school, valt mij regelmatig op dat een leerling de dictees die over één spellingmoeilijkheid handelen redelijk maakt, maar dat hij/zij uitvalt op dictees waar alle regels door elkaar gevraagd worden. Ook op het onderdeel 'toepassen spelling in ander werk' scoren deze leerlingen onvoldoende. Van veel ouders hoor ik regelmatig dat zij schrikken van het niet toepassen van spellingregels in geschreven werk door hun kind. Deze leerlingen zien onvoldoende wat de spellingmoeilijkheid is in een gegeven woord en zijn niet in staat tot een transfer van het geleerde naar ander werk. Daarnaast zijn er de leerlingen die ook in de dictees die over één spellingmoeilijkheid handelen te veel fouten maken. Blijkbaar sluit de instructie en verwerking in de huidige vorm onvoldoende aan bij hun onderwijsbehoefte.

## 1.2 Huidige situatie

Bij ons op school gebruiken wij voor spelling de methode Woordbouw Nieuw van Kees de Baar (zie voor een beknopte samenvatting bijlage 1). Deze methode is opgebouwd rond zes regels en zes afspraken. In de handleiding staat meestal een korte uitleg over de te geven spellinginstructie. De methode bouwt in de leerjaren vijf en zes voort op de spellingmoeilijkheden die in voorgaande leerjaren zijn behandeld en derhalve als bekend worden verondersteld bij de leerlingen. Drie keer per week krijgen de leerlingen een korte, talige instructie waarin het probleem uiteengezet wordt. Na de instructie maken de leerlingen een verwerkingsles. Aan het eind van de week volgt een dictee, waarin leerlingen een selectie van de behandelde woorden van die week, dienen te reproduceren. Aan het eind van een blok, bestaande uit 38 lessen,

volgt een ISO-dictee (Individualiserend Spelling Onderwijs), waarin alle regels en afspraken door elkaar terug gevraagd worden.

Een belangrijk uitgangspunt van de methode is dat leerlingen op basis van woordbeeld een woord kunnen schrijven. Wanneer een leerling niet meer weet hoe het een woord schrijft, moet het de daarbij horende regel of afspraak kunnen toepassen. De fouten in een dictee worden geoefend door inprenting, gericht op het ontstaan van een woordbeeld dat in het geheugen wordt opgeslagen. Het idee hierachter is dat, ondanks oefening, de leerling het spellingprobleem niet heeft herkend. De veronderstelling is dat opnieuw oefenen gericht op herkenning van het probleem onvoldoende garantie op succes geeft.

Omdat ik merkte dat voor een aantal leerlingen de instructie en verwerking onvoldoende rendement opleverden en andere leerlingen moeite hadden met het goed opslaan en toepassen van veel voorkomende spellingmoeilijkheden, heb ik vorig jaar leerlingen door middel van een BLOON-techniek (**B**ekijken, **L**ezen, **O**mdraaien, **O**pschrijven, **N**akijken) laten oefenen met fout geschreven woorden uit de verwerkingsstof. De leerlingen werden geacht dit zelfstandig uit te voeren. Ik merkte echter al snel dat de discipline om deze procedure dagelijks zelfstandig uit te voeren bij de meeste leerlingen ontbrak. Hoewel deze methodiek aansloot op de methode, de leerlingen leerden immers de woorden door inprenting op basis van woordbeeld goed te schrijven, vroeg ik me af of ze ook snapten wat de moeilijkheid in het betreffende woord was. Zouden ze dezelfde moeilijkheid in een ander woord ook doorzien? Wat opviel is dat de geoefende woorden meestal goed geschreven werden, maar dat fouten in andere, vergelijkbare, maar niet geoefende woorden werden gemaakt. Blijkbaar werkt het aanleren van woorden op basis van woordbeeld voor spellingzwakke leerlingen onvoldoende.

### **1.3 Gewenste situatie**

Ik bedacht me dat dit anders zou moeten kunnen. Ik zou deze leerlingen een alternatief willen aanbieden voor het schrijven van woorden op basis van woordbeeld, zodat zij niet alleen geoefende woorden foutloos zullen schrijven, maar ook vergelijkbare, niet geoefende woorden. Ik zou willen dat deze leerlingen een beter inzicht in de opbouw van ons spellingsysteem verwerven, waardoor zij een groter spellingbewustzijn ontwikkelen en beter in staat zullen zijn moeilijkheden in een te schrijven woord te ontdekken. Ik zou willen dat zij deze moeilijkheden vooraf onderkennen, zodat zij ook een zekere mate van transfer kunnen toepassen.

### **1.4 Doelstelling**

Spellingzwakke leerlingen bewust maken van het feit dat zij door inzicht in ons spellingsysteem een spellingbewustzijn kunnen ontwikkelen, waardoor zij in staat zullen zijn woorden foutloos te schrijven, teneinde hun spellingresultaat, met name bij het schrijven van woorden waar verschillende spellingmoeilijkheden op van toepassing zijn, te verbeteren.

### **1.5 Onderzoeksvraag**

Hoe kan ik ervoor zorgen dat spellingzwakke leerlingen zich meer bewust worden van verschillende spellingmoeilijkheden in een woord, zodat zij in staat zijn een woord, niet op basis van woordbeeld, maar op basis van inzicht in ons spellingsysteem, goed te schrijven?

## **1.6 Deelvragen**

- Wat hebben spellingzwakke leerlingen nodig om de spellingstructuur te leren doorzien?
- Welke (instructie) methodieken werken het best om spellingzwakke leerlingen de spelling beter te laten doorzien en transfer optimaal te laten plaats vinden?
- Waarom lukt het met reguliere spellingmethoden niet spellingzwakke leerlingen op een acceptabel spellingniveau te krijgen? Zijn er alternatieven?

## **1.7 Opbrengst**

Ik verwacht dat de methodiek te integreren is in de reguliere spellinglessen op de M-school waar ik werk. Door een beter inzicht in ons spellingsysteem en het bewustzijn dat er verschillende spellingmoeilijkheden kunnen spelen in een woord, verwacht ik dat leerlingen in staat zullen zijn, zowel woorden die niet geoefend zijn alsook woorden waar meerdere spellingmoeilijkheden spelen, foutloos kunnen schrijven. Daarnaast verwacht ik dat leerlingen door een beter inzicht een transfer kunnen maken naar ander geschreven werk. Tot slot verwacht ik dat het mogelijk is een doorgaande lijn voor de hele school te ontwikkelen.

## **Hoofdstuk 2 Theoretische verkenning**

Om een antwoord te vinden op bovengestelde vragen, zal ik eerst onderzoeken hoe het spellingproces werkt en tegen welke problemen spellingzwakke leerlingen aanlopen. Vervolgens onderzoek ik aan welke aspecten een goede spellinginstructie moet voldoen. Ook is het belangrijk wat te weten over manieren van verwerking en transfer. Tot slot zal ik alternatieven onderzoeken.

### **2.1 Het spellingproces**

Bij spellen is sprake van een serieel proces. De gehoorde klanken of klankclusters moeten van links naar rechts worden omgezet in letters of letterclusters. Zowel de klank- als de lettercombinaties moeten gedurende dit proces beschikbaar blijven in het werkgeheugen (Schijf, 2009). Bij het spellen van een woord, kan op twee manieren te werk worden gegaan. Bij de lexicale, directe methode gaat men er vanuit dat de speller in het lange termijngeheugen op zoek gaat naar de schrijfwijze van een woord. In het lange termijngeheugen is allerlei informatie over uitspraak, betekenis, grammaticale functie en spelling van woorden opgeslagen. Dit wordt het mentale lexicon genoemd. Bij de fonologische, indirecte methode gaat men er vanuit dat de speller een woord construeert door het omzetten van fonemen (spraakklanken) in grafemen (letters) (Van Bon, 1993). Houghton en Zorzi (in: Schijf, 2009, p. 9) ontwikkelden in 2003 een connectionistisch twee-route-model voor spelling. "In de 'fonologische, indirecte route' van dit model wordt een fonologische input bestaande uit syllaben (klankstukken), omgezet in een grafemische output (geschreven woord); in de 'lexicale, directe route' vindt omzetting van hele woorden plaats. Toegang tot beide routes gebeurt parallel en de uiteindelijke spelling wordt afgeleid van de gecombineerde output van beide routes". Voor correct spellen kan soms in één keer de juiste orthografische vorm in het lange termijngeheugen worden teruggevonden. Bij woorden die

minder 'ingeslepen' zijn echter, is het niet voldoende dat men klanken kan omzetten in letters. Daarnaast moet een speller het morfologische principe (verwante woorden worden hetzelfde geschreven) en de autonome spellingregels toepassen of woordspecifieke schrijfwijzen opdiepen. Uiteindelijk komt in het spellingproces de visuele output tot stand, in de vorm van het geschreven woord.

## **2.2 Spellingproblemen**

Om goed te kunnen spellen, moet er sprake zijn van een goede fonologische competentie. Wagner en Torgesen (in: Schijf, 2009, p. 164) hebben dit in 1987 uitgesplitst in:

- fonologisch bewustzijn: een speller moet weten dat woorden verdeeld kunnen worden in klankstukken (syllaben), dat woorden en klankstukken zijn opgebouwd uit klanken, en welke klanken dat zijn.
- het snel en automatisch kunnen omzetten van klanken in letters.
- het efficiënt kunnen vasthouden van klank- en lettervormen in het korte termijngeheugen tijdens de verwerking ervan.

Net als bij lezen, speelt bij spellen foneembewustzijn – kennis van koppelingen tussen letters (grafemen) en klanken (fonemen) – een belangrijke rol. Goede spellers maken meer gebruik van fonologische vaardigheden dan slechte spellers (Van Bon, 1993). Ehri & Saltmarsh (in: Schijf, 2009) ontdekten in 1995 dat een fonologisch tekort ervoor zorgt dat de opbouw van orthografische opslag van woorden in het lange termijngeheugen vertraging oploopt maar ook dat de opbouw van een orthografisch lexicon in het lange termijngeheugen van mindere kwaliteit is; veel woorden worden in het geheugen opgeslagen met een gedeeltelijke klank-tekenkoppeling, waardoor een correcte spelling niet goed tot stand komt (Schijf, 2009). Daarnaast is het morfologisch principe één van de belangrijkste pijlers van de Nederlandse spelling. Morfologie betekent vormleer; woorden bestaan uit morfemen, de kleinste eenheden van een taal met een zelfstandige betekenis en/of grammaticale functie

(Van Bon, 1993). Dit morfologisch principe schrijft voor dat woorden of woorddelen die verwant zijn, zoveel mogelijk hetzelfde worden geschreven; dit zorgt voor veel moeilijkheden in de spelling. Wanneer leerlingen een beperkt ontwikkeld morfologisch bewustzijn hebben, zal het spellingproces minder goed verlopen. Daarnaast moeten er nog autonome regels worden toegepast. Gebleken is dat zwakke spellers vaak niet op het juiste moment de juiste spellingstrategie toepassen (Kleijnen, 1997 in: Schijf, 2009).

Tot slot spelen automatiseringsproblemen een rol. Het kind slaagt er niet in om via inzicht verworven kennis over de basisregels bij spelling te blijven onthouden. Woorden die auditief worden aangereikt, roepen niet of zeer traag een 'spoor' op waarlangs de correcte beslissing over de te schrijven letter tot stand komt (Bienenmann, 2003).

## **2.3 Instructie**

### *2.3.1 Activerende directe instructiemodel*

Gemiddeld besteedt een leerkracht anderhalf uur per week aan spelling. Omdat dit onderdeel vaak niet goed wordt beheerst, pleit Zuidema (in: Paffen, 2003) ervoor de tijd die voor spelling wordt ingezet efficiënter te benutten. Een les is het meest effectief als de instructie van de leerkracht goed gestructureerd is en de leerlingen actief bezig zijn. Een model dat hiervoor goede mogelijkheden biedt, is het activerende directe instructiemodel (Huizenga, 2003). Daarnaast is uit onderzoeken gebleken, dat de taakgerichte leertijd van leerlingen door veel interactie met de leerkracht veel groter is. Juist taakgerichte leertijd is een voorspeller voor de leerresultaten. Zwakke spellers profiteren dus meer van groepsinstructie en indien ze dat nodig hebben aanvullende subgroepinstructie (bijvoorbeeld verlengde instructie) in plaats van hen op eigen tempo te laten werken (Vernooij, 2007).

Naast het basismodel zijn er voor het spellingonderwijs drie belangrijke instructieprincipes (Huizenga, 2003):

1. inprenting;
2. het aanleren van analogieredeneringen;
3. het aanleren van spellingregels.

De leerkracht sluit in de keuze van het instructieprincipe aan bij wat voor een bepaalde spellingcategorie de meest geschikte spellingstrategie is.

Kennis van de spellingcategorieën is voor de leerkracht dan ook onontbeerlijk.

### *2.3.2 Inprenting*

Dit instructieprincipe heeft als doel de verschillende aspecten van woorden (de schrijfwijze) van een woord in het geheugen vast te leggen. Daarom moet men bij inprenting aandacht besteden aan de visuele woordvorm, de opbouw van een woord of de klankstukken waaruit het bestaat en de betekenis. Dit instructieprincipe is vooral bruikbaar voor woorden waarvan de spelling niet te beredeneren is. Nadelen van dit principe zijn dat het voor leerlingen onvoldoende duidelijk is hoe zij achter de juiste schrijfwijze van woorden moeten komen en dat leerlingen te weinig inzicht in ons spellingsysteem krijgen (Huizenga, 2003).

### *2.3.3 Aanleren van analogieredeneringen*

Met dit instructieprincipe leert men leerlingen bij het schrijven van een woord vergelijkingen te maken met woorden die ze al kennen. Leerlingen moeten alle woorden van een bepaalde categorie bij het grondwoord kunnen onderbrengen. Er wordt niet expliciet aandacht besteed aan spellingregels. Leerlingen moeten zelf door veel oefenen overeenkomsten ontdekken. Het aanleren van analogieredeneringen is een variant op inprenting; in plaats van losse woorden, wordt een spellingpatroon ingeprent. Dit instructieprincipe wordt vooral gebruikt voor woorden met voor- en achtervoegsels en soms voor woorden met een open- en gesloten lettergreep.



Nadelen van dit principe zijn dat leerlingen geen duidelijke criteria leren op grond waarvan een woord bij een grondwoord wordt ondergebracht, dat voor veel woorden moeilijk een grondwoord te vinden is en dat de methode niet efficiënt is, omdat door de uitzonderingen in de Nederlandse spelling te veel grondwoorden nodig zijn (Huizenga, 2003).

#### *2.3.4 Aanleren van regels*

Dit instructieprincipe onderwijst expliciet in het toepassen van een spellingregel. Uitgangspunt van een spellingregel is altijd de klankvorm van een woord. De taak van de leerkracht bij dit instructieprincipe is leerlingen te laten ontdekken welke spellingregel moet worden toegepast. Hiervoor zijn twee manieren. Bij de deductieve manier worden de regels vooraf aangeleerd en worden de leerlingen geacht de regel toe te passen op alle gevallen die daarvoor in aanmerking komen. Bij de inductieve manier moeten leerlingen zelf aan de hand van voorbeelden de regel ontdekken. Wanneer bij het aanleren van een spellingregel gebruik wordt gemaakt van een beslisschema, waarbij het kind via een aantal stappen tot een goede oplossing komt, is sprake van een algoritme. Uit een onderzoek van Zuidema naar een algoritmische spellinginstructie versus een analogie spellinginstructie bleek dat de algoritmische spellinginstructie het beste leerresultaat opleverde (Terwel en Hooch Antink, 1996). Het instructieprincipe van het aanleren van regels wordt vooral gebruikt bij het aanleren van de elementaire spellinghandeling, de verlengingsregel, de verdubbelingsregel en de verenkelingsregel. Voordelen van dit instructieprincipe zijn dat het inzicht geeft in de taal, dat het vrijwel voor alle woorden te gebruiken is en dat het voor spellingzwakke leerlingen een belangrijk hulpmiddel kan zijn. Nadeel is dat het een hoog abstractievermogen van leerlingen vraagt (Huizenga, 2003).

### *2.3.5 Metacognitie*

“Metacognitie is een term die door Flavall in 1976 werd geïntroduceerd en verwijst naar het vermogen van een individu om over zijn of haar cognitieve processen en strategieën te reflecteren” (Paffen, 2003, p. 3). Uit onderzoek blijkt dat instructie in metacognitieve spellingstrategieën bestaande uit zelfcorrectie en inzicht in de functionaliteit van spelling, zinvol blijkt te zijn (Paffen 2003). Leerlingen met een goed ontwikkeld metacognitief vermogen zijn beter in staat hun eigen spellingkennis te beoordelen. Wanneer leerlingen goed kunnen inschatten welke woorden zij wel en welke woorden zij niet kunnen spellen, hebben zij een goed spellingbewustzijn en zijn zij beter in staat verschillende aanpakstrategieën toe te passen, waardoor de spellingprestatie verbetert. Wanneer leerlingen worden uitgedaagd en actief worden betrokken bij hun leersituatie leren zij adequate aanpakstrategieën te hanteren. De leerkracht leert een leerling zich bewust te worden of een toegepaste strategie al dan niet zinvol zal zijn. Fisher (in: Paffen, 2003) stelde al in 1995 dat coöperatief leren bijdraagt aan het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden.

## **2.4 Transfer**

Onder transfer wordt verstaan het vermogen om in eerdere situaties opgedane kennis (of aangeleerde strategieën/vaardigheden) te generaliseren naar een nieuwe situatie (Mayer, 1998 in: Jansen-Donderswinkel, 2002). Leerlingen schrijven woorden vaker foutloos in een dictee dan in een vrije stelopdracht. Onderzoekers toonden aan dat dit komt door een onzorgvuldige of incorrecte uitspraak van het woord (Jansen-Donderswinkel, 2002). Andere onderzoekers stellen dat leerlingen in stelopdrachten slechter spellen omdat de aandacht verdeeld moet worden over verschillende aspecten, zoals woordkeus, inhoud, syntaxis en spelling (Willemen, Bosman & Van Hell, 2000). Aangetoond is dat bij een

goed ontwikkeld spellingbewustzijn, het goed kunnen inschatten welke woorden iemand wel of niet kan spellen, de transfer beter verloopt. Spellingbewustzijn kan vergroot worden, door het aanleren van metacognitieve strategieën in de vorm van zelfreflectie en zelfcorrectie (Paffen, 2003).

## **2.5 Verwerking**

“Men leert vooral spellen door te spellen. Door het spellen ontstaan representaties van woorden in het lange termijngeheugen. Een goede representatie ontstaat vooral wanneer woorden voldoende keren met aandacht zijn ontsleuteld en geschreven” (Schijf, 2009, p. 13). Letters en klanken en clusters van letters en klanken worden met elkaar geassocieerd en daardoor ontstaan gewogen verbanden, connecties. Connecties die vaker voorkomen, worden sterker en op die manier ontstaat bij het spellen steeds minder vaak een incorrecte output. Elke keer dat een klankcluster of woord wordt omgezet in orthografische vorm, levert dat aanvullende informatie op voor het lange termijngeheugen (Schijf, 2009). Voor het aanleren van de spelling is een oefendictee, gericht op het aanleren van de juiste schrijfwijze van een woord, een betere werkvorm dan een invuloefening (Huizenga, 2003).

## **2.6 Conclusie**

Meestal wordt bij spelling op school een groot beroep gedaan op auditieve vaardigheden, zonder dat daar veel mee wordt geoefend. Ook worden veel woorden geleerd op basis van visuele inprenting, zonder daarbij duidelijke regels aan te geven (Heijerman en Karman, 2004). Ook wordt over het algemeen te weinig aandacht besteed aan de versterking van het fonologisch bewustzijn (Boumans, 1997). Leerlingen met spellingproblemen hebben vaak een verminderd fonologisch bewustzijn, waardoor zij moeilijkheden hebben om klanken en letters op de juiste wijze te associëren en te gebruiken. Interventieprogramma's waarbij de

klankstructuur van woorden expliciet wordt aangeleerd, zijn vaak succesvol (Gijssel & Bosman, 2009 in: Gijssel, 2009). Daarnaast heeft directe instructie in grafeem-foneemkoppelingen, lettergreppatronen en morfologische eenheden een positief effect op de spellingvaardigheid (Amtmann, Abbot & Berninger, 2008 in: Gijssel, 2009). Door expliciete instructie in de onderliggende structuur van woorden leren leerlingen strategieën toe te passen, wat een positieve invloed heeft op het spellen van woorden (Gijssel, 2009).

## **2.7 Alternatieven**

Wanneer ik de literatuur overzie, kom ik tot de conclusie dat er mogelijkheden bestaan om leerlingen met een zwak spellingbewustzijn te helpen. Er bestaat een methodiek die aansluit bij de klankstructuur van woorden. Ook is er een methodiek die directe instructie in grafeem-foneemkoppelingen voorschrijft en metacognitieve strategieën leert toepassen. Deze methodieken zal ik hieronder kort beschrijven.

### *2.7.1 De Fonologische en Leerpsychologische methode (F&L methode)*

"In de F&L-methode, in 1987 ontwikkeld door Boumans, wordt cognitief, auditief, visueel-analytisch en taakgericht gewerkt vanuit leerpsychologische principes. Binnen het cognitieve aspect wordt leerlingen aangeleerd hun taalbewustzijn verder te ontwikkelen en hun taalkennis aan te vullen. De leerling maakt zich een allesomvattend taalsysteem eigen dat een hiërarchische opbouw heeft en gebruik maakt van vaste denkstappen, waardoor het een strak georganiseerd systeem is. Elk nieuw woord kan worden gelezen of gespeld door logisch na te denken. Het auditieve gedeelte houdt in dat de leerling in plaats van een woordbeeld een klankbeeld aanmaakt. Het visueel-analytische binnen de methode, hetgeen deze methode uniek maakt, houdt in dat elke geschreven klinker of medeklinker een specifieke kleur krijgt, afhankelijk van de klank en niet afhankelijk van hoe het geschreven wordt. De

structuur van de woorden wordt op deze manier zichtbaar gemaakt. Het taakgerichte aspect betekent dat er vaardigheden worden geoefend die 'direct uit de te leren taak voortvloeien'" (Van Geffen, Berends & Franssens, 2008, p. 376) (zie bijlage 2 voor een opsomming van kenmerken).

#### *2.7.1.1 Evidence Based*

In een dossieronderzoek van Van Geffen is het effect van de Fonologische & Leerpsychologische methode getoetst. "Gebleken is dat de technische leesprestaties en spellingprestaties van leerlingen met een achterstand van één tot twee jaar op deze onderdelen na behandeling met de F&L-methode significant zijn verbeterd. Significante verbetering betekent hier de mate waarin er vooruitgang is geboekt, afgezet tegen de vooruitgang die gemaakt zou zijn door louter natuurlijke ontwikkeling en gewoon onderwijs. Er is een gemiddeld tot groot effect op de technische leesprestaties en een groot effect op de spellingprestaties"(Van Geffen, Berends & Franssens, 2008, p. 365).

#### *2.7.2 Zo Leer je Leerlingen Lezen en Spell(en) (ZLKLS)*

Deze preventieve methodiek heeft tot doel de instructiekwaliteit van leerkrachten te verhogen, waardoor de effectiviteit van het lees- en spellingonderwijs vergroot wordt. Door een heldere, eenduidige en stapsgewijze instructie, waarbij de leerkracht model staat, wordt falen voorkomen en ervaren de leerlingen succes, wat ten goede komt aan de motivatie. Hoofdkenmerk van de methodiek is een taakanalyse van lezen en spellen gecombineerd met een leerstofgerichte benadering, waarbij klanksynthese, aanleren van álle letters van een woord, voordat ermee geoefend wordt, centraal staat (Schraven, 2008) (zie bijlage 3 voor een opsomming van kenmerken).

#### *2.7.2.1 Evidence Based*

In het schooljaar 2006-2007 is de methodiek onderzocht door een vergelijking te maken tussen drie scholen voor speciaal basisonderwijs. Op één school werd de methodiek integraal toegepast. Op één school werd alleen gebruik gemaakt van de klankgebaren en op de laatste school werd geen gebruik gemaakt van de methodiek. De eerste vraag die positief beantwoord werd was of ook leerlingen in het speciaal basisonderwijs die onderwezen werden met ZLKLS betere lees- en spellingprestaties zouden laten zien dan leerlingen waarbij ZLKLS niet werd toegepast. De prestaties op de spellingtoetsen op de school waar de methodiek was ingezet, waren significant en substantieel beter. De tweede vraag die positief beantwoord werd was of leerlingen van speciaal basisonderwijs eind groep 3 een niveau kunnen halen dat vergelijkbaar is met het niveau van leerlingen van het regulier onderwijs. Wat spellingniveau betreft lagen de scores van de leerlingen op de ZLKLS-school in maart al boven de Cito-normen (Bosman, 2007).

## Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

### 3.1 Onderzoeksvragen

In de literatuur heb ik een antwoord gevonden op een aantal van mijn deelvragen:

*‘Wat hebben spellingzwakke leerlingen nodig om de spellingstructuur te leren doorzien?’*

Uit de literatuur is gebleken dat spellingzwakke leerlingen een verminderd fonologisch bewustzijn hebben. Het fonologisch bewustzijn kan vergroot worden door het expliciet aanleren van de klankstructuur van woorden. Daarnaast is gebleken dat het aanleren van metacognitieve strategieën het spellingbewustzijn kan vergroten. Ook werkt een algoritmische spellinginstructie met veel taakgerichte leertijd het best voor zwakke spellers en hebben zij het meest baat bij een oefendictee als verwerkingsvorm.

*‘Waarom lukt het met reguliere spellingmethoden niet spellingzwakke leerlingen op een acceptabel spellingniveau te krijgen? Zijn er alternatieven?’*

Uit de literatuur is gebleken dat bij spelling op school vaak een groot beroep wordt gedaan op auditieve vaardigheden, zonder dat daar veel mee wordt geoefend. Ook worden veel woorden geleerd op basis van visuele inprenting, zonder daarbij duidelijke regels aan te geven. Ook wordt over het algemeen te weinig aandacht besteed aan de versterking van het fonologisch bewustzijn.

*'Welke (instructie) methodieken werken het best om spellingzwakke leerlingen de spelling beter te laten doorzien en transfer optimaal te laten plaats vinden?'*

Aan het eind van hoofdstuk twee heb ik twee alternatieve methodieken beschreven. Wanneer ik deze methodieken onderzoek, denk ik een antwoord te vinden op bovenstaande vraag. Mijn onderzoeksvraag wordt dan:

*'Verbetert het spellingresultaat en de transfer van leerlingen uit groep 5 wanneer zij expliciete instructie krijgen in de klankstructuur van woorden middels de F&L methode, gecombineerd met een algoritmische spellinginstructie, gericht op het aanleren van metacognitieve strategieën volgens de methodiek Zo Leer je Leerlingen Lezen en Spellende?'*

Met dit onderzoek hoop ik ook een antwoord te kunnen geven op de volgende vragen:

- Kunnen twee onafhankelijke methodieken, waarvan de één remediërend en de ander preventief, gecombineerd worden?
- Is het mogelijk van een geïntegreerde lees- en spellingmethodiek het spellingonderdeel los te koppelen en dit geïsoleerd aan te bieden?

### **3.2 Onderzoeksvorm**

Mijn onderzoek betreft een praktijkonderzoek, gericht op het verbeteren van mijn onderwijssituatie. Als vertrekpunt heeft mijn onderzoek een handelingsvraag. Na een literatuuronderzoek heb ik een aantal deelvragen beantwoord. Het antwoord op mijn aangescherpte onderzoeksvraag en daarbij horende deelvragen ga ik proberen te vinden door in een praktijksituatie te experimenteren met het inzetten van een combinatie van een preventieve en remediërende methodiek tijdens mijn



spellinginstructie. Omdat de eigen praktijksituatie systematisch wordt onderzocht met als doel de kwaliteit van het professionele handelen te verbeteren, is als onderzoeksmethodiek gekozen voor actieonderzoek (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007).

### **3.3 Betrokkenen bij en beschrijving van het onderzoek**

#### *Betrokkenen*

Bij dit actieonderzoek heb ik de rol van onderzoeker en onderzochte (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007). Ik heb ervoor gekozen een selecte groep leerlingen uit groep 5 van de M-school te onderzoeken. Volgens de leerkracht scoren deze leerlingen onvoldoende op het onderdeel spelling. Ik zal deze leerlingen gedurende tien weken één keer in de week een spellinginstructie van 40 minuten geven, gebaseerd op een combinatie van bovengenoemde methodieken. Met als doel de spellingprestaties van deze leerlingen te verbeteren. Ik heb gekozen voor leerlingen uit groep 5, omdat ik ook een antwoord wil vinden op de vraag of de transfer beter verloopt als leerlingen metacognitieve strategieën krijgen aangeleerd. Om metacognitieve strategieën aan te leren, moeten leerlingen het vermogen hebben om te reflecteren op het eigen gedrag (Paffen, 2003). Ik ben van mening dat leerlingen van deze leeftijd hiertoe in staat zijn. De ouders van deze leerlingen zal ik op de hoogte brengen via een schriftelijke mededeling (bijlage 4).

#### *Beschrijving interventie*

Gedurende tien weken krijgen de leerlingen van mij een extra spellinginstructie van 40 minuten. De instructie zal iedere week volgens hetzelfde patroon verlopen en bestaat uit de volgende onderdelen:

- Herhaling van de eerder geleerde categorie(ën).
- Introductie van (een) nieuwe categorie(ën).
- Oefenen met de nieuwe categorie(ën) door middel van:
  - Bouwen van een aangeboden woord met blokken;

- Kleuren van een aangeboden woord met accentueerstift;
- Oefenen van alle categorieën door middel van een auditief dictee.  
Dit gaat als volgt:
  - Voor het dictee: oriëntatie op het dictee met behulp van de categoriekaart. De leerling zegt hoe de categorie heet en hoe je moet denken.
  - Tijdens het dictee zegt de leerkracht een woord en de leerlingen bepalen bij welke categorie(ën) het woord hoort, door van tevoren het nummer van de categorie op te schrijven. Hierna wordt het woord geschreven.
  - Na het dictee vraagt de leerkracht bij welke categorieën het woord hoort. De leerling zegt de groep en hoe de regel/denkwijze is.
  - De leerkracht schrijft het woord in de kleuren van de F&L-methode op het bord en de leerlingen kijken hun werk na.

De leerlingen hebben de beschikking over een categoriekaart groep 4 uit Zo Leer je Leerlingen Lezen en Spellén. Deze categoriekaart is aangevuld met de kleuren uit de F&L-methode (bijlage 5). Ook beschikken zij over een basiskaart 6 van de F&L-methode (bijlage 6).

### **3.4 Dataverzameling en -analyse en onderzoeksinstrumenten**

Ik wil graag onderzoeken of ik het spellingbewustzijn van leerlingen kan vergroten, zodat hun spellingniveau omhoog gaat.

#### *3.4.1 Spellingniveau*

Om het spellingniveau vast te stellen, worden er voor aanvang van de interventie verschillende toetsen gemaakt door de leerlingen, een nulmeting. Deze toetsen zullen na afloop van de interventie herhaald worden. Door de resultaten van de nulmeting en die van de eindmeting met elkaar te vergelijken, kan het leerrendement ( $DLE/DL \times 100$ ) van de individuele leerling bepaald worden en derhalve het effect van de

interventie op zijn/haar spellingniveau. Ik zal onderstaande meetinstrumenten gebruiken.

#### *PI-dictee*

Het spellingniveau van de leerlingen zal gemeten worden met een PI-dictee (bijlage 7). Op basis van de nulmeting zal een DLE berekend worden en het niveau worden bepaald. Na afloop van het experiment wordt wederom een PI-dictee afgenomen en berekend wat het leerrendement van de individuele leerlingen is.

#### *Cito Spelling Midden 5*

Onder spellingvaardigheid versta ik de vaardigheid om uit het hoofd de orthografische vorm van een woord op te schrijven (een zogenaamde productietaak). Nu Cito een deel van de toetsen heeft vervangen door meerkeuze opgaven, waarbij het kind het verkeerd gespelde woord moet zoeken (een zogenaamde herkenningstaak), met als doel het meten van de passieve spellingkennis (de Wijs, 2010), acht ik de betrouwbaarheid van het tweede deel van deze toets als onderzoeksinstrument te gebruiken minder groot (Schraven, Bosman & van Eekhout, 2010). Ik zal derhalve alleen deel I, het dictee en vervolg I, nogmaals een dictee, als onderzoeksinstrument gebruiken (bijlage 8). De uitslag van deze toets gebruik ik als nulmeting. Na de interventieperiode zal ik beide dictees nogmaals herhalen en het leerrendement berekenen.

#### *ISO-dictee Woordbouw blok 6*

Bij Woordbouw wordt ieder blok van 38 lessen afgesloten met een zogenaamd ISO-dictee (Individualiserend Spelling Onderwijs). Bij dit dictee worden alle regels die in dat blok behandeld zijn, door elkaar gevraagd. De toets van blok 6 wordt aangeduid als drempeltoets, omdat het een belangrijk stuk vaardigheidsontwikkeling afsluit (de Baar, 2000). Door middel van deze toets wordt bepaald of leerlingen in staat zijn om de volgende stap in spellingonderwijs te maken. Ik zal het ISO-dictee van

blok 6 (gelijk aan niveau Cito Spelling Midden 5, maar groep 5, tweelettergrepige en samengestelde woorden) als nulmeting gebruiken (bijlage 9). Na de interventieperiode zal ik het dictee nogmaals afnemen en het niveau bepalen.

### *3.4.2 transfer*

#### *Verhaal*

Om de transfer in kaart te brengen, zal ik bij aanvang van het experiment de leerlingen een verhaal laten schrijven. Op basis van het aantal gemaakte fouten, zal ik een foutenanalyse maken, waarbij alleen de aan te bieden stof als fout wordt gerekend en een foutenpercentage berekenen door het aantal fouten te delen door het totaal aantal woorden en de uitkomst met 100 te vermenigvuldigen. Deze opdracht met analyse en berekening zal ik na afloop van het experiment herhalen.

### *3.4.3 Spellingbewustzijn*

Wanneer leerlingen in staat zijn goed te beoordelen welke woorden ze al wel en welke ze nog niet kunnen schrijven, hebben zij een goed ontwikkeld spellingbewustzijn. Hoe groter het spellingbewustzijn, hoe beter de spellingresultaten. Ik wil dan ook graag het spellingbewustzijn van de leerlingen in kaart brengen.

#### *PI-dictee*

Om het spellingbewustzijn (ic de metacognitie) te meten, laat ik leerlingen, voor het schrijven van het woord, bij het PI-dictee aangeven of zij denken of zij het woord al dan niet foutloos kunnen schrijven. Zij geven dit aan door 'ja' of 'nee' in te vullen in de eerste kolom van het formulier waarop zij het dictee maken. Het spellingbewustzijn zal worden bepaald door het totaal aantal 'ja-goed' en 'nee-fout' evaluaties te delen door het totaal aantal evaluaties. Door de uitkomst te vermenigvuldigen met 100, zal ik het spellingbewustzijspercentage bij aanvang van het experiment

meten. Door deze methode na afloop van het experiment te herhalen, breng ik het verschil tussen voor het experiment en na het experiment in kaart (Paffen & Bosman, 2005).

### *Kwalitatieve analyse*

Door het maken van een kwalitatieve analyse van gemaakte fouten, zal ik in kaart brengen op welke categorieën de leerlingen uitvallen. Ik gebruik hiervoor het categorieschema van ZLKLS (bijlage 5). Wanneer ik deze gegevens met bovenstaande gegevens combineer, kan ik in kaart brengen hoe het spellingbewustzijn ten aanzien van de verschillende spellingcategorieën is ontwikkeld.

### *3.4.4 Eigen handelen*

#### *Logboek*

‘Tijdens het handelen gaat het om documenteren en kritisch analyseren van de eigen onderwijspraktijk met het dubbele doel: inzicht verwerven in die praktijk en het optimaliseren van die praktijk’ (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007, p. 94). Het documenteren en kritisch analyseren van mijn onderwijspraktijk zal ik doen door het bijhouden van een logboek. Om systematisch en kritisch te kunnen reflecteren zullen in dit logboek herhaaldelijk de volgende hulpvragen beantwoord worden:

- Is het mij gelukt de les uit te voeren zoals gepland?
- Waarover ben ik tevreden?
- Waar komt die tevredenheid vandaan?
- Waarover ben ik minder tevreden?
- Waarom?
- Waar twijfel ik over?
- Welke verschillende mogelijkheden heb ik om iets te gaan doen met de antwoorden op de voorgaande vragen?
- Wat is uit deze mogelijkheden het meest effectief en realistisch?

### Workshop

Om een goed inzicht in de F&L-methode te krijgen, heb ik een tweedaagse workshop gevolgd (4 en 18 december 2010).

In onderstaande tabel een overzicht van de onderzoeksinstrumenten die ik gebruik voor mijn dataverzameling ten aanzien van de verschillende onderzoeksgebieden:

| <b>Wat te meten</b><br>\\ \\ \\ \\ \\ \\ \\ | niveau | bewustzijn | Transfer | Eigen handelen |
|---------------------------------------------|--------|------------|----------|----------------|
| <b>Onderzoeksinstrument</b>                 |        |            |          |                |
| PI-dictee                                   | x      | x          |          |                |
| Dictees Cito Spelling M5                    | x      |            |          |                |
| ISO-dictee Woordbouw blok 6                 | x      |            |          |                |
| Kwalitatieve analyse                        |        | x          |          |                |
| Verhaal                                     |        |            | x        |                |
| Logboek                                     |        |            |          | x              |
| Workshop                                    |        |            |          | x              |

### 3.5 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

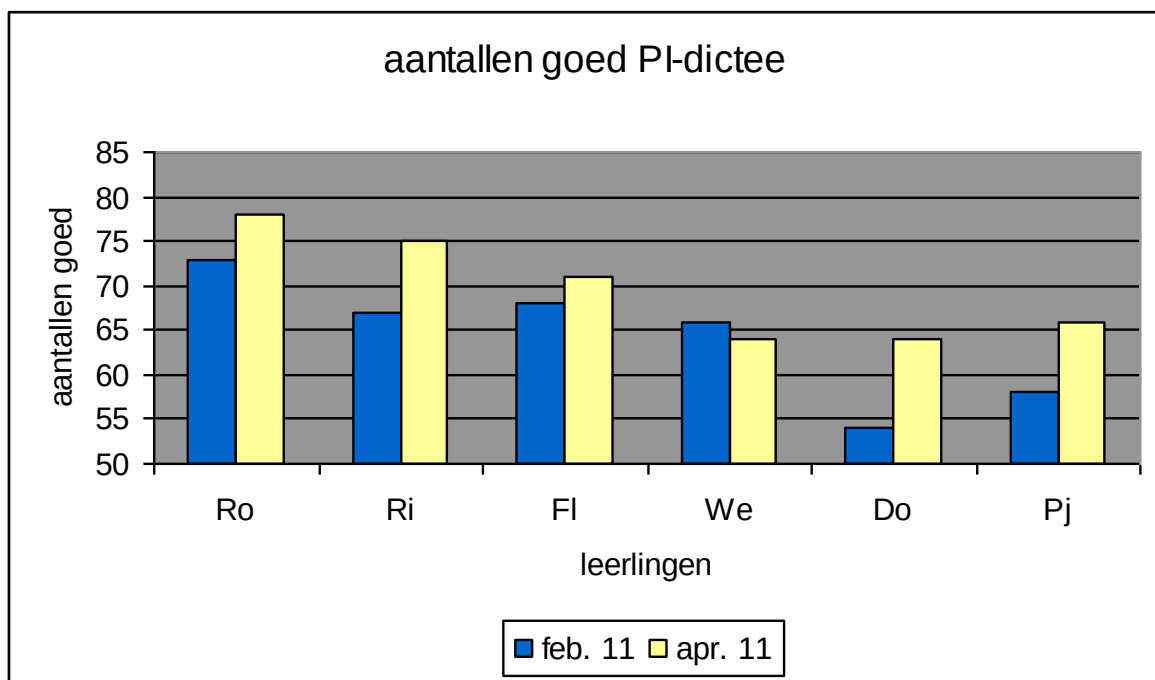
“Transparantie is belangrijk om de betrouwbaarheid van het onderzoek te realiseren”(Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007, p. 98). Door het bijhouden van een onderzoekslogboek met daarin antwoord op steeds dezelfde vragen, maak ik mijn onderzoek transparant. Daarnaast heb ik gebruik gemaakt van meerdere data-verzamelingsmethodieken, triangulatie genaamd, om mijn onderzoeksvraag te beantwoorden. Door gebruik te maken van verschillende bronnen en deze met elkaar te vergelijken en te verbinden wordt de interne validiteit van mijn onderzoek verhoogd (Harinck, 2009).

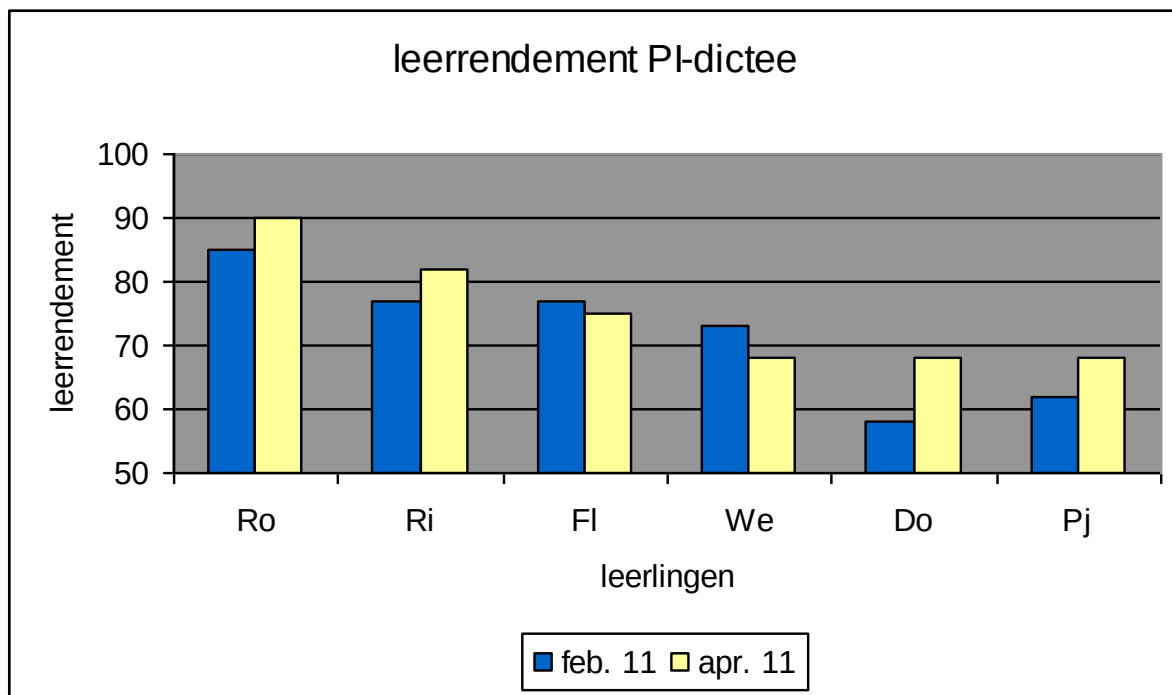
## Hoofdstuk 4 resultaten en data analyse

### 4.1 Data analyse spellingtoetsen

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het praktijkonderzoek gepresenteerd. Van de verschillende toetsen is er zowel een kwantitatieve als kwalitatieve analyse; de presentatie van het logboek bestaat uit een opsomming van punten die opvielen tijdens het onderzoek. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een interpretatie van de data en een beantwoording van de onderzoeksvraag en deelvragen.

#### 4.1.1a Kwantitatieve analyse PI-dictee





#### 4.1.1b Kwalitatieve analyse PI-dictee

- Drie leerlingen (Ro, Do, Pj) halen in april een blok verder; 2 leerlingen (Do, Pj) van blok 25 naar blok 30 en 1 leerling (Ro) van blok 30 naar blok 35.
- Het is niet mogelijk een inschatting van het spellingbewustzijn te maken, aangezien 5 leerlingen bij alle te schrijven woorden 'ja' (ik weet hoe ik het woord moet schrijven) hebben aangekruist.
- Drie leerlingen (Ro, Do, Pj) maken in april vergelijkbare fouten in categorie 11 (open en gesloten lettergreep), bijvoorbeeld russtig, ernnstig, kosstbaare (resp. 4x (Ro), 4x (Pj), 5x (Do)).
- In februari schrijven 2 (Ri, Pj) leerlingen de g als ch (belech, haachelslag; angstech, someche). In april is het aantal fouten verminderd (van 7 naar 2 (Ri) en van 3 naar 0 (Pj)).
- In februari maken 3 (Ri, Do, Pj) leerlingen slordigheidfouten (kametje, geleuk, vris, werster). In april is het aantal slordigheidfouten gehalveerd (van 6 naar 2 (Ri), van 6 naar 3 (Do) en van 3 naar 1 (Pj)).
- Alle leerlingen laten een stijging van hun DLE zien:



|                | <b>Ro</b> | <b>Ri</b> | <b>Fi</b> | <b>We</b> | <b>Do</b> | <b>Pj</b> |
|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>DLE feb</b> | 22        | 20        | 20        | 19        | 15        | 16        |
| <b>DLE apr</b> | 25        | 23        | 21        | 19        | 19        | 19        |

- Het leerrendement van twee leerlingen (Fi en We) is in april lager dan in februari. Bij We is dit te verklaren uit het feit dat zijn DLE gelijk is gebleven, terwijl zijn DL is gestegen, bovendien is zijn aantal goed in april lager dan in februari. Hoewel Fi in april meer woorden goed schrijft dan in april en haar DLE met 1 maand vooruit is gegaan, is haar DL met 2 maanden vooruit gegaan, waardoor haar leerrendement in april lager uitkomt.
- Alle leerlingen maken de meeste fouten in categorie 11 (open en gesloten lettergreep):

|           | Feb. open<br>klankgroep | Feb. gesl.<br>klankgroep | April open<br>klankgroep | April gesl.<br>klankgroep |
|-----------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| <b>Ro</b> | 3                       | 6                        | -                        | 9*                        |
| <b>Ri</b> | 1                       | 5                        | 1                        | 6**                       |
| <b>Fi</b> | 6                       | 8                        | 5                        | 7                         |
| <b>We</b> | 2                       | 4                        | 4                        | 7                         |
| <b>Do</b> | _***                    | 4***                     | 3***; 6****              | _***; 3****               |
| <b>Pj</b> | 5***                    | 4***                     | 3***; 9****              | _***; 2****               |

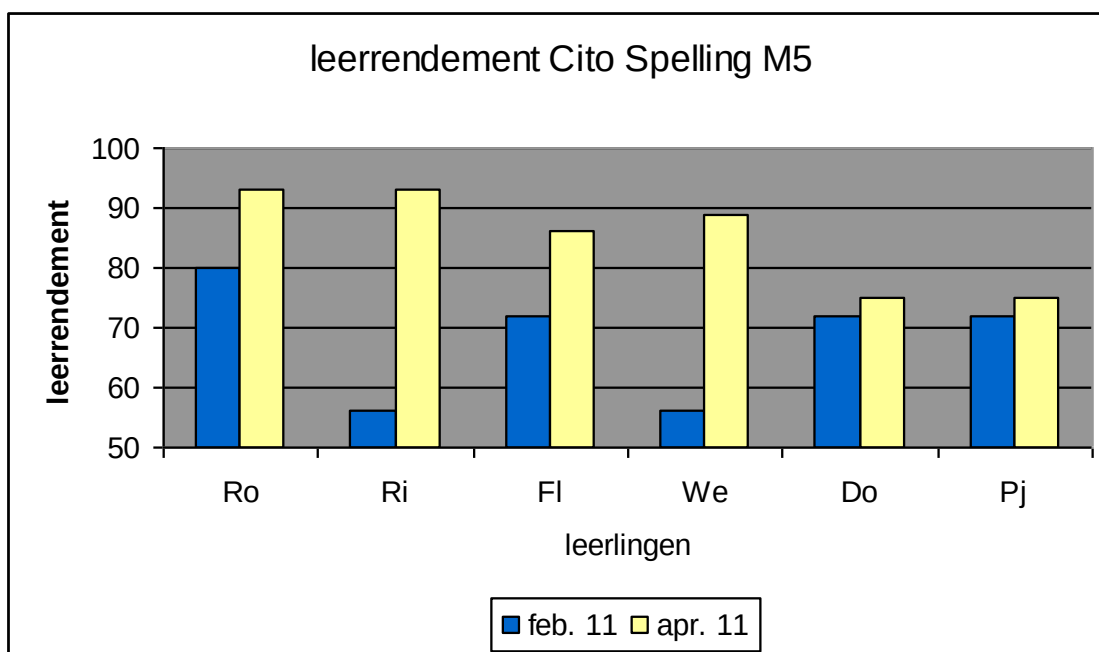
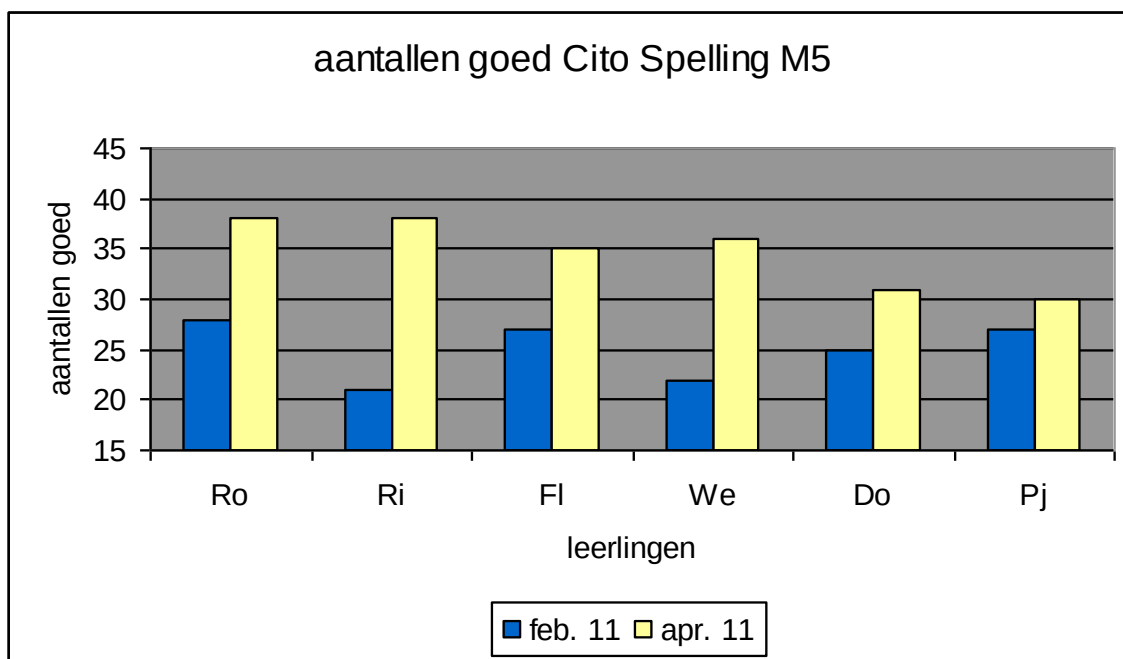
\* = 3x na een stomme klinker een dubbele medeklinker (verzamelling, vrezelijk, middellen)

\*\* = 3x dubbele medeklinker na lange klinker (vrachtscheppen, ademhaling, vassen)

\*\*\* = tot en met blok 25

\*\*\*\* = tot en met blok 30

#### 4.1.2a Kwantitatieve analyse Cito Spelling M5



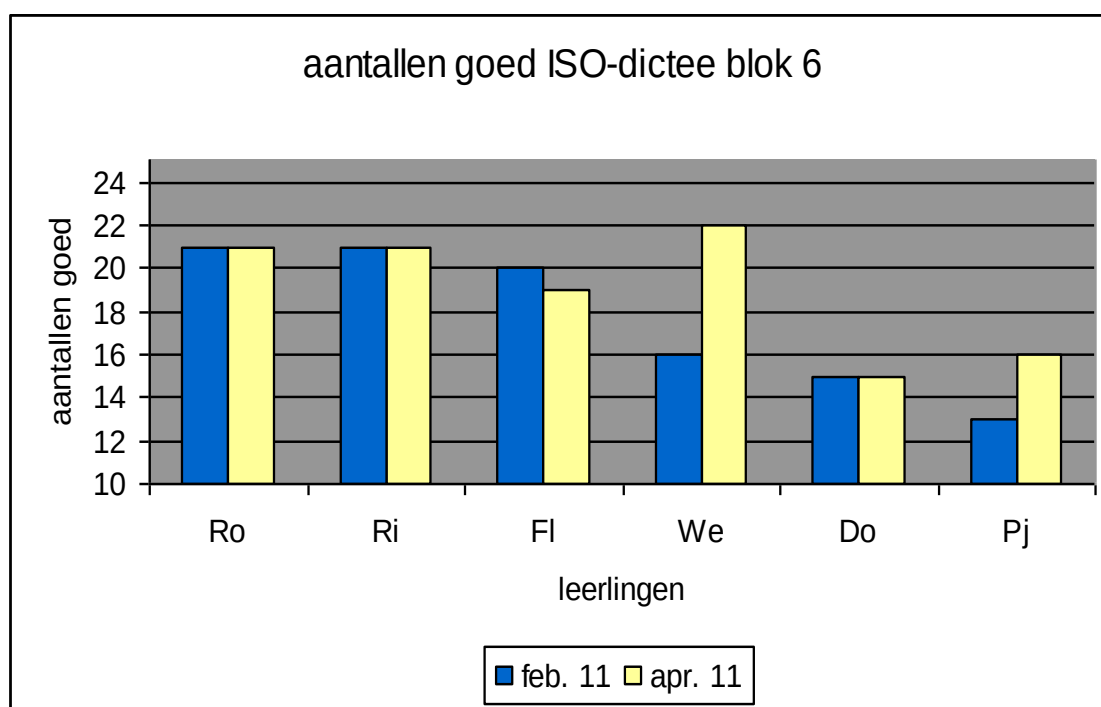
#### 4.1.2b Kwalitatieve analyse Cito Spelling M5

- Een leerling (Ro) schrijft in januari 6 woorden met een 'gt' in plaats van 'cht' in april is het aantal fouten voor deze categorie teruggebracht tot 2 (gerugt en glimlag).
- In januari zou geen van de leerlingen in aanmerking gekomen zijn voor vervolg 2 (>16 goed); in april zouden vier leerlingen (Ro, Ri, Fl, We) in aanmerking gekomen zijn voor vervolg 2.
- Overzicht per leerling van zelfde fouten januari en april:

|           |                                                                      |                              |           |                                                                                                                                               |                                                                                  |
|-----------|----------------------------------------------------------------------|------------------------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ro</b> | Ratsol<br>Volgewoorden<br>Kopig<br>Gerugt<br>mieuwen                 |                              | <b>We</b> | Schaapen<br>Grapig<br>Raatsel<br>Leelek<br>Schijfster<br>Bekuring<br>Wasbeut<br>Koperig<br>Gewitig<br>Metal                                   | Ratsel<br>Leelijk<br>Schijvster<br><br>Wasbeurd<br>Kopig<br>Gewigtige<br>Mettaal |
| <b>Ri</b> | Schaapen<br>Ratsel<br>Zeeneeuw<br>Bekuring<br>Blaaderen<br>Binentuin | Zenieuw<br><br><br>binnetuin | <b>Do</b> | Grapig<br>Raatsol<br>Schijfster<br>Getalen<br>Bromer<br>Wasbeurd<br>Verschilen<br>Gewigtige<br>Stiken<br>Taalschift<br>Kasa<br>Huten<br>Metal | Raddsel<br>Schrijfer<br>Gettalen<br><br><br><br><br>Striken<br>taalschrifd       |

|           |                                                                                                                          |                                    |           |                                                                                                                                                           |                                                               |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
|           |                                                                                                                          |                                    |           | Glimlag<br>bintuin                                                                                                                                        |                                                               |
| <b>FI</b> | Schaapen<br>Grapig<br>Raatsel<br>Bromer<br>Kopig<br>Striken<br>Leelijk<br>Votograaf<br>Chlimlag<br>Bintuin<br>verschilen | Kopeg<br><br>Fottograaf<br>Glimlag | <b>Pj</b> | Rijzen<br>Raatsel<br>Schaaren<br>Folgoorde<br>Hooftstat<br>Bromer<br>Kopich<br>Ferschilen<br>Gewichtiche<br>Striken<br>Glimlag<br>Bintuin<br>Vergaadering | Folgorde<br>Hooftstad<br><br>Kopig<br>Verschilen<br>Gewigtige |

#### 4.1.3a Kwantitatieve analyse Woordbouw ISO-dictee blok 6



#### 4.1.3b Kwalitatieve analyse Woordbouw ISO-dictee blok 6

- Twee leerlingen (Fi en We) hebben in februari het ISO-dictee blok 5 gedaan. In april deden zij het ISO-dictee blok 6.
- Overzicht per leerling van zelfde fouten januari en april:

| <b>Ro</b> |                    |  | <b>We</b> |                                                        |         |
|-----------|--------------------|--|-----------|--------------------------------------------------------|---------|
| <b>Ri</b> | Zweeren<br>Schuden |  | <b>Do</b> | Balen<br>Biter<br>Zweeren<br>Schuden<br>Kasa<br>Onslag |         |
| <b>Fi</b> |                    |  | <b>Pj</b> | Zweeren<br>Glaazen<br>Stoorring<br>Schuden<br>Kijhart  | Kijhard |

## 4.2 Transfer

Door het niveau van de groep (leerlingen die uitvallen op spelling) en het volle programma ben ik niet in staat geweest een transferpercentage te berekenen.

## 4.3 Logboek

Er zijn in totaal negen instructiemomenten van ongeveer 40 minuten geweest. De 10<sup>e</sup> bijeenkomst heb ik besteed aan het afnemen van dictees. De instructies hadden vrijwel alle dezelfde opbouw. Gestart werd met het herhalen en verwoorden door de leerlingen van de denkwijze van de verschillende categorieën van ZLKLS. Vervolgens werd een nieuwe categorie uitgelegd en werd er geoefend met de materialen van de F&L-methode. De instructie werd afgesloten met een dictee, nadat de

leerlingen zich eerst op de categorieën hadden georiënteerd. Het dictee werd klassikaal nagekeken en besproken, waarbij ik directe feedback aan de leerlingen gaf. Ik heb ervoor gekozen om de categoriekaart van groep 4 (bijlage 5) te gebruiken en de categorieën chronologisch te behandelen. Tijdens de bijeenkomsten vielen de volgende zaken op:

- Vaste opbouw van aanbieden en oefenen gaven de leerlingen en mij structuur en duidelijkheid.
- Eén keer 40 minuten per week is voor het inoefenen te weinig; leerlingen hebben meer tijd nodig de stappen te doorzien en toe te passen. Bovendien hebben zij meerdere oefenmomenten per week nodig.
- Het is een vol programma om in 40 minuten te kunnen behandelen; hierdoor is vaak te weinig tijd het afsluitende dictee gedegen met de leerlingen te bespreken.
- Door het niveau van de groep, het volle programma en tijdgebrek kom ik niet toe aan het geven van gerichte opdrachten met betrekking tot transfer (bijvoorbeeld 'schrijf een verhaal waarbij je alle categorie 2, 3 en 4 woorden goed schrijft').
- Leerlingen zijn door constante herhaling van de denkwijze, goed in staat de denkwijze van verschillende categorieën te verwoorden.
- De categorieën zijn in chronologische volgorde aangeboden. De categorie van de open- en gesloten lettergreep heeft nummer 11. Deze categorie werd laat in de lessenreeks aangeboden, waardoor er voor de leerlingen weinig tijd was met deze moeilijke spellingregels te oefenen. Hierdoor was er ook weinig tijd de problematiek via de woordstructuur van de F&L-methode uit te leggen (bijvoorbeeld geen dubbele medeklinker na oranje blokje (stomme klinker) of klinker is ankerpunt van klankgroep/1 klinker per klankgroep).
- Nadruk ligt op indeling categorieën ZLKLS en daarbij horende denkwijze; voor oefening wordt vooral materiaal F&L-methode gebruikt.

- Leerlingen vonden het erg leuk om met de materialen van F&L-methode te werken, met name het bouwen van woorden met de gekleurde blokjes.
- Doordat het een groep van 6 leerlingen is, gaat een gedeelte van de tijd verloren aan het managen van de groep en het sturen van gedrag.
- Door het laten indelen bij diverse categorieën van het te schrijven woord, werkten de leerlingen aan hun metacognitie. Leerlingen pasten het vooraf indelen bij de categorieën niet uit zichzelf toe. Ook het achteraf controleren van het woord was nog onvoldoende.
- Leerlingen blijven moeite houden met het verdelen van een woord in klankgroepen en zo te beoordelen welke klank zij horen aan het einde van een klankgroep.
- Volgens leerkrachten is een aantal leerlingen tijdens de reguliere spellinglessen bewust bezig met het indelen van de woorden bij de juiste categorie.
- Aan het einde van de reeks, nemen het enthousiasme en de motivatie bij de leerlingen af.

#### **4.4 Interpretatie Data**

Wanneer ik de kwantitatieve analyses van de toetsen (PI-dictee, Cito Spelling M5 en ISO-dictee blok 6) bekijk, valt op dat alle toetsen door vrijwel alle leerlingen beter zijn gemaakt in april dan in februari. Hoewel de DLE's van de meeste leerlingen omhoog zijn gegaan, is het leerrendement op het PI-dictee gering, aangezien ook de Didactische Leeftijd (DL) met 2 maanden is gestegen. De stijging van het leerrendement op de toets Cito Spelling M5 is voor een aantal leerlingen groot.

Door het niveau van de groep en het volle programma ben ik niet toegekomen aan transfer. Aan spellingbewustzijn (ic metacognitie) heb ik wel gewerkt door het woord vooraf te laten indelen bij de juiste

categorie(ën), maar controle van de juiste schrijfwijze achteraf is onvoldoende aan bod gekomen. Leerlingen passen het vooraf toebedelen aan de juiste categorie, zodat je weet hoe de denkwijze voor het te schrijven woord is, niet uit zichzelf toe.

Uit de kwalitatieve analyses blijkt dat de meeste fouten gemaakt worden bij de open- en gesloten lettergreep (categorie 11). Wanneer ik deze gegevens koppel aan de analyse van de logboekgegevens, kan dit verklaard worden door het feit dat ik heb gekozen voor een chronologische aanbieder van de categorieën uit ZLKLS. Categorie 11 is laat in het traject aangeboden, waardoor er weinig tijd was met deze categorie te oefenen, bijvoorbeeld het uitgaan van de woordstructuur van de F&L-methode. Dit blijkt ook uit het feit dat een aantal leerlingen in april categorie 11 niet altijd goed toepast (overcompenseert) door een dubbele medeklinker te schrijven na een stomme klinker (vrezellijk, middellen); of het woord niet goed in klankgroepen verdeelt, waardoor categorie 11 niet goed wordt toegepast (russtig, kostbaare).

In februari schrijft een aantal leerlingen 'gt', waar 'cht' geschreven had moeten worden (speurtogt, gerugt, gewigtige, angstech, someche). Dit kan duiden op een verkeerde toepassing van categorie 2 (hoor je 'gt' na een korte klinker dan schrijf je 'cht') of van categorie 12 (achtervoegsels -ig en -lijk). In april is het aantal fouten met betrekking tot deze categorieën met meer dan de helft verminderd.

Wanneer ik kijk naar de fouten die zowel in februari als in april gemaakt zijn, dan valt op dat het aantal fouten per woord in april minder is. Vooral bij leerling Pj valt dit op (kopich vs kopig, hoofstat vs hoofstad, ferschilen vs verschilen, kijhart vs kijhard).

Uit de kwalitatieve analyses blijkt ook dat in april minder slordigheidfouten gemaakt worden dan in februari.

Uit de gegevens van het logboek blijkt dat leerlingen met een zwak spellingbewustzijn meer tijd (zowel aantallen keren per week als aantal behandelingen) nodig hebben met begeleide inoefening.



#### **4.5 Onderzoeksvragen**

Uit bovenstaande gegevens blijkt dat het antwoord op de vraag of het spellingresultaat van leerlingen verbetert wanneer zij expliciete instructie krijgen in de klankstructuur van woorden middels de F&L-methode, gecombineerd met een algoritmische spellinginstructie, gericht op het aanleren van metacognitieve strategieën volgens de methodiek ZLKLS, positief is.

Ook blijkt dat twee onafhankelijke methodieken, waarvan de één remediërend en de ander preventief, gecombineerd kunnen worden. Tot slot is gebleken dat het mogelijk is het spellingonderdeel van een geïntegreerde lees- en spellingmethodiek los te koppelen en dit geïsoleerd aan te bieden.

De kanttekeningen die ik bij bovengenoemde antwoorden op de onderzoeksvraag en de twee deelvragen heb, zal ik in hoofdstuk 5 bespreken.

## **Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen**

Na interpretatie van de onderzoeksdata, zijn mijn onderzoeksvraag en deelvragen positief beantwoord. Hierbij zijn kanttekeningen te maken die ik in dit hoofdstuk zal bespreken. Ik zal de conclusies bij mijn onderzoeksvragen combineren met aanbevelingen.

### **5.1 Conclusie spellingresultaat en transfer**

Uit de datapresentatie in hoofdstuk 4 kan geconcludeerd worden dat het spellingresultaat verbetert wanneer leerlingen expliciete instructie krijgen in de klankstructuur van woorden gecombineerd met een algoritmische spellinginstructie.

- Uit de analyse van de datagegevens is gebleken dat een instructie en begeleide verwerking van 40 minuten één keer in de week te weinig is. De conclusie dat de resultaten wellicht beter waren geweest wanneer de leerlingen frequenter de mogelijkheid gehad zouden hebben met de aangeboden categorieën te oefenen, lijkt gerechtvaardigd. Om de leereffectiviteit te verhogen schrijft ZLKLS dan ook voor dagelijks te oefenen met een dictee (Schraven, 2003).
- De meeste fouten worden gemaakt in categorie 11 (open en gesloten lettergrepen); uit de gegevens van het logboek kan opgemaakt worden dat er door de late aanbieding weinig tijd was deze categorie te oefenen met de materialen van de F&L-methode. De conclusie dat de absolute aantallen goed hoger zouden zijn geweest als categorie 11 in een eerder stadium was aangeboden, zodat frequenter en op meerdere manieren met deze categorie geoefend had kunnen worden, kan in de literatuur gevonden worden. Veelvuldige herhaling is immers de meest effectieve manier om zich de spellinghandeling eigen te maken (Paffen, 2003) en door expliciete instructie in de onderliggende structuur van woorden volgens de F&L-methode leren leerlingen strategieën toe te passen

hoe het woord te spellen (Gijssels, 2009); de regels voor klinkerverenkeling en medeklinkerverdubbeling (categorie 11) blijven echter nog lang moeilijk, aangezien de speller dient te beschikken over een bepaald linguïstisch besef dat verder gaat dan het fonemisch bewustzijn (Van Bon, 1993). De leerling moet het woord in de goede volgorde kunnen opdelen in spraakklanken (fonemen), van de fonemen kunnen vaststellen of het klinkers (lang of kort) of medeklinkers zijn en tot slot kunnen bepalen welke algoritmische regel van toepassing is (Van Bon, 1993). Uit mijn onderzoek is gebleken dat leerlingen nog moeite hebben met het opdelen van een woord in klankgroepen, hetgeen het juist toepassen van categorie 11 bemoeilijkt. Hier zal oefening middels de F&L-methode tot een beter inzicht leiden; de kern van een spraakklank/klankgroep (syllabe) is altijd een klinker. Elk woord heeft daardoor evenveel klankgroepen als klinkers. Als een leerling dus de klinkers kan herkennen, hetgeen met de F&L-methode door de kleuren zichtbaar wordt gemaakt, kan hij het woord opdelen in klankgroepen (Van Bon, 1993), waardoor hij beter in staat zal zijn te bepalen welke regel (klinkerverenkeling of medeklinkerverdubbeling) hij zal dienen toe te passen.

- Het spellingbewustzijn en daarmee samenhangend de transfer kunnen niet beoordeeld worden, aangezien 5 leerlingen hebben ingevuld te weten hoe zij alle woorden dienen te schrijven. Hoewel de leerlingen vooraf de woorden bij de juiste categorie moeten indelen, waardoor gewerkt wordt aan de metacognitie, zijn zij nog onvoldoende in staat het woord in klankgroepen te verdelen en passen zij het vooraf indelen bij de juiste categorie nog onvoldoende uit zichzelf toe. Een verklaring hiervoor kan gelegen zijn in de groepssamenstelling. Het betrof een groep spellingzwakke leerlingen, terwijl uit de literatuur blijkt dat zwakke spellers meer profiteren van groepsinstructie en indien nodig aanvullende subgroepinstructie (bijvoorbeeld verlengde instructie) in plaats van

hen op eigen tempo te laten werken (Vernooij, 2007). “Ook coöperatief leren, het voeren van discussies en dergelijke draagt bij aan het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden” (Fisher, 1995 in: Paffen, 2003, p. 12). “Van Oldenhoven, van Berkum en Swen-Koopman (1985) gaven in een onderzoek twee verklaringen voor het feit dat samenwerking leidt tot betere taakuitvoering. Ten eerste zal de samenwerking tot betere resultaten leiden, omdat de zwakkere speller meer uitleg krijgt. De meer competente speller probeert namelijk zijn aanpakstrategieën onder woorden te brengen. Ten tweede blijkt dat de samenwerking de leerlingen extra motiveert om hun best te doen” (Paffen, 2003, p. 19). Deze conclusie pleit ervoor op de M-school spellingzwakke leerlingen zolang mogelijk bij de groepsinstructie te betrekken (in plaats van hen op een eigen leerlijn te plaatsen) en de leerkracht te laten differentiëren in zijn instructie, waartoe ZLKLS goede mogelijkheden biedt.

## **5.2 Combinatie van twee methodieken**

Het is heel goed mogelijk twee methodieken te combineren en te integreren tot één methodiek. Voor de structurering heb ik vooral gebruik gemaakt van de preventieve methode ZLKLS en voor de verwerking en inoefening maakte ik vooral gebruik van de F&L-methode. De eerste lessen heb ik vooral besteed aan het uitleggen van de structuur, denkwijze en het uitleggen van korte klinkers, lange klinkers, tweetekenklanken en medeklinkers; leerlingen hadden deze niet direct paraat.

- Ik denk dat de leeropbrengsten voor spelling op de M-school hoger kunnen zijn, wanneer alle leerkrachten met een combinatie van deze methodieken zullen werken. Aangezien ons schriftsysteem wordt gekenmerkt door een hoge mate van structuur en het doel van beide methodes is het verkrijgen van inzicht in deze structuur

door het aanbrengen van ordening, is het van belang dat de leerkracht de ordening goed kent, zodat zij deze helder aan de leerlingen kan overbrengen (Bosman, 2007). De ordening zal al in de klankzuivere periode dienen te beginnen door de klanken te ordenen in lange-, korte-, tweetekensklanken en medeklinkers.

- Voordeel van beide methodieken is dat zij naast de bestaande methode zijn in te zetten. Wanneer hiervoor wordt gekozen, is het van belang kritisch naar de effectiviteit van bepaalde onderdelen van de methode te kijken; niet alle verwerkingsoefeningen dragen bij aan het leren spellen van een woord. Zoals in hoofdstuk 2 betoogd, is een oefendictie gericht op het aanleren van de juiste schrijfwijze van een woord een betere werkvorm dan een invuloefening (Huizenga, 2003).
- Uit mijn onderzoek blijkt dat een preventieve methodiek (ZLKLS) te combineren is met een remediërende methodiek (F&L-methode). In de laatste conclusie uit paragraaf 5.2 pleit ik ervoor leerlingen zolang mogelijk bij de groepsinstructie te betrekken en in de instructie te differentiëren. Wanneer een kind dan toch uitvalt, kan de combinatie van deze methodieken ook als remediërend middel ingezet worden. Dat RT maatwerk is, afgestemd op de individuele onderwijsbehoefte van een kind, blijkt uit het feit dat er tijd verloren ging aan het managen van de groep en er niveauverschillen waren binnen de groep, waardoor niet op ieders individuele onderwijsbehoefte kon worden aangesloten.

### **5.3 Geïsoleerde aanbidding spellingonderdeel van geïntegreerde lees- en spellingmethodiek**

Uit de resultaten van mijn praktijkonderzoek blijkt dat het mogelijk is het spellingonderdeel van een geïntegreerde lees- en spellingmethodiek los te koppelen en dit geïsoleerd aan te bieden.

- De geselecteerde leerlingen vielen uit op spelling; niet alle leerlingen vielen echter ook uit op lezen. Het is dan ook vrijwel onmogelijk te

voorspellen in hoeverre de resultaten hoger zouden zijn geweest, wanneer ook het lezen van deze leerlingen met beide methodieken zou zijn aangepakt. Bij lezen en spellen wordt gebruik gemaakt van dezelfde basisgegevens en het leren lezen en spellen gaat in het begin vrijwel gelijk op. Toch kunnen er zich bij het leren spellen in het eerste leerjaar al moeilijkheden voordoen die zich bij het lezen niet of veel minder voordoen; identiek gespelde letters en lettercombinaties worden meestal hetzelfde uitgesproken, terwijl eenzelfde klank soms verschillend wordt geschreven. Zo moet een leerling naast de foneem-grafeem-omzettingsregels en het morfologische principe ook autonome spellingregels kunnen toepassen. Terwijl lezen in de meeste gevallen al gauw een tamelijk automatisch proces is, veronderstelt spellen een meer strategische aanpak die allerm minst automatisch is (Schijf, 2009).

- Het voordeel van het inzetten van de methodieken tijdens het leesproces is dat leerlingen de woorden die zij tijdens de niet-klankzuivere periode leren lezen, nog niet direct hoeven te spellen, terwijl de leerkracht al wel de ordening kan aanbrengen door de te lezen woorden al bij de categorieën in te delen en uitleg te geven over de woordstructuur (Schraven, 2003). Dit voordeel rechtvaardigt de conclusie te kiezen voor de geïntegreerde aanpak. Dit kan op de lange termijn voordelen hebben voor de spelling, met name voor de spelling van categorie 11 woorden (open en gesloten lettergreep); wanneer leerlingen al tijdens het lezen opmerkzaam zijn gemaakt op de schrijfwijze van de open- en gesloten klankgroep, hetzij door het indelen bij de juiste categorie, hetzij door het kleuren van de klinkers, gekoppeld aan de woordstructuur, leren zij al de fonologische condities kennen waaronder zij de enkele dan wel de dubbele klinker moeten gebruiken. Dit voorkomt groeifouten die Koster en Kruidenier zo noemen omdat 'nieuwe ervaringen' botsen met tot op dat moment met succes gehanteerde werkwijzen (Van Bon, 1993); groeifouten die ook de leerlingen uit

de onderzoeksgroep lieten zien door het verkeerd toepassen van categorie 11 (russtig, kosstbaare en gettalen, vrachtscheppen).

#### **5.4 Discussie**

Kijkend naar de verlegenheidsituatie (onvoldoende spellingresultaat bij reguliere instructie bij een aantal leerlingen, onvoldoende spellingresultaat bij een aantal leerlingen wanneer regels door elkaar getoetst worden en onvoldoende kunnen toepassen van regels in vrije schrijfopdrachten) gekoppeld aan bovenstaande conclusies en aanbevelingen, dan zal op de M-school een discussie dienen plaats te vinden over de volgende keuzes:

- Kiest de school voor het inzetten van een combinatie van twee methodieken naast de bestaande methode ter ondersteuning van het spellingonderwijs?
- Wanneer de school kiest voor het inzetten van bovengenoemde methodieken, worden deze dan alleen ingezet ter ondersteuning van het spellingonderwijs, of wordt gekozen voor een geïntegreerde aanpak voor zowel het lees- als schrijfonderwijs?
- Wanneer gekozen wordt voor het geïntegreerd inzetten van beide methodieken op zowel lees- als schrijfonderwijs, zal onderzocht dienen te worden in hoeverre de motorische ondersteuning middels de klankgebaren van ZLKLS en de visuele ondersteuning door het geven van verschillende kleuren aan verschillende klinkers en medeklinkers volgens de F&L-methode elkaar kunnen versterken.

## Hoofdstuk 6 Reflectie

### 6.1 Voor het onderzoek

Deze studie ben ik begonnen vanuit een verlegenheidsituatie. Toen ik 2,5 jaren geleden van de leerkracht van mijn dochter te horen kreeg dat bij mijn dochter het vermoeden van dyslexie bestond, ben ik bij mij in de buurt op zoek gegaan naar een goede behandelaar. Ik kwam er al snel achter dat de spoeling dun is. Hoewel ik zelf nog maar 1,5 jaar voor de klas stond, heb ik besloten dan maar zelf 'in het gat te springen' en ben de studie Master SEN gaan doen. Steeds op zoek naar methodieken om mijn dochter te helpen, kwam ik op de NOT in contact met Thalita Bouwmans, bedenker van de F&L-methode. Ik was meteen enthousiast en ben gaan oefenen met mijn dochter. Inmiddels zat mijn zoon in groep 3 en begon ook hij aan het traject van leren lezen en spellen. Wanneer hij thuis vertelde welke letters hij al kende, maakte hij hier altijd een gebaar bij. Nog steeds zoekende naar goede methodieken om mijn dochter te helpen, ben ik op onderzoek uitgegaan. De leerkracht bleek te werken met de methodiek Zo Leer je Kinderen Lezen en Spellén (ZLKLS) van José Schraven. De ordening die deze methodiek aanbrengt in ons taalsysteem sprak mij bijzonder aan. Voor een leerkracht bij wie spellen 'vanzelf' gaat, is het van belang in te zien dat dit niet voor alle leerlingen vanzelfsprekend is. Dit betekent dus dat je de denkwijze achter bepaalde spelling zult moeten kennen en belangrijker nog deze aan leerlingen moet kunnen overbrengen. Ook in mijn groep 5/6 zag ik leerlingen worstelen met de juiste spelling van het Nederlands. Alleen het auditief uitleggen, hielp hen onvoldoende bij het juist schrijven van het woord. Ik bedacht dat ik de twee methodieken waar ik zo enthousiast over was, wellicht zou kunnen combineren om de leerlingen die moeite hebben met spelling het op een andere, meer gestructureerde en visuele manier uit te leggen. Omdat mijn passie bij taal ligt, leek mij dit een mooi onderwerp voor mijn meesterstuk.



## **6.2 Tijdens het onderzoek**

Omdat ik beide methodieken wel kende, maar er nog niet concreet mee gewerkt had, vond ik het heel inspirerend me te verdiepen in twee methodieken die ontworpen zijn om leerlingen goed te leren lezen en spellen. Gaande het traject kwam ik erachter dat je tijdens de verkorte Pabo slechts oppervlakkig kennismaakt met bepaalde didactieken. Als je dan eenmaal voor de klas staat, leer je in de praktijk, maar aan diepgang en theoretische onderbouwing kom je nauwelijks toe. Ik heb gemerkt dat ik grote behoefte heb aan verdieping en theoretische onderwijsmodellen. Mijn uitdaging en leerpunt zitten in het omzetten van de theorie en deze modellen naar de praktijk. Ik heb hier tijdens het onderzoek stappen in gemaakt, doordat ik zelf het beste uit beide methodieken moest halen en dit naar mijn eigen onderwijspraktijk vertalen. Met name het verzinnen van creatieve manieren om zo goed mogelijk bij de individuele onderwijsbehoefte van de leerlingen aan te sluiten, vind ik lastig. Gelukkig worden er door zowel ZLKLS als door het aansprekende materiaal van de F&L-methode bruikbare suggesties gedaan. En misschien moet ik ook accepteren dat je niet alle lesstof voor iedere leerling hoeft 'op te leuken'. Tijdens het onderzoek merkte ik ook dat de factor tijd mij steeds in de weg zat. Waar 40 minuten op papier heel aardig lijkt om de instructie en begeleide verwerking te geven, viel dat in de praktijk tegen. Gelukkig heb ik bij mijzelf de flexibiliteit ontdekt om onderdelen te schrappen. Deze flexibiliteit maakte mij echter ook onzeker; ik heb heel vaak getwijfeld of ik alles wat ik de leerlingen wilde leren wel aan bod kon laten komen. Hier kwam ook mijn perfectionisme om de hoek kijken. Ik heb moeten accepteren dat 'goed' ook goed genoeg is.

### **6.3 Na het onderzoek**

Ik ben (nog) niet als RT'er werkzaam, daarom vind ik het een geruststellende gedachte dat dit onderzoek mij heeft laten zien dat je ook als leerkracht, tijdens je reguliere instructie, leerlingen die (dreigen) uit te vallen extra kunt begeleiden. Het onderzoek heeft mij een stap verder gebracht in mijn doelstelling een goed leerkracht te zijn. De volgende uitdaging is voor mij te onderzoeken of ik ook een goed RT'er zal kunnen zijn.

### **6.4 Suggesties voor verder onderzoek**

Met het onderzoek heb ik een positief antwoord op mijn onderzoeksvragen gevonden. Het heeft mij echter ook vragen gebracht die nader onderzoek verdienen:

- Verbetert de transfer naar ander geschreven werk, wanneer je leerlingen gericht leert vooraf metacognitieve spellingstrategieën toe te passen?
- Verbetert het spellingresultaat nog meer wanneer je naast het aanspreken van het visuele kanaal middels de F&L-methode, ook het motorische kanaal aanspreekt door het inzetten van de klankgebaren van ZLKLS?

## Literatuurlijst

- Baar de, K. (2000). *Woordbouw Nieuw. Methode voor functioneel spellingonderwijs*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Bienenmann-Kroes, I.R. & Aalsvoort, van der, G.M. (2003). De behandeling van ernstige lees- en spellingproblemen: twee N = 1 studies. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 42, 181-194.
- Bon, van, W.H.J. (1993). *Spellingproblemen. Theorie en praktijk*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Bosman, A.M.T. (2007). Zo leer je kinderen lezen en spellen. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 46, 451-465.
- Bosman, A. M.T., De Graaf, S. & Gijsel, M. A. R. (2006). *Double Dutch: The Dutch spelling system and learning to spell in Dutch*. Handbook of Orthography and Literacy. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boumans, T.S.Y. (1997). Taal in blokjes. *Van Horen Zeggen*, 37 (2).
- Geffen, van, E.C., Berends, M. & Franssens, J. (2008). Effectonderzoek naar de Fonologische en Leerpsychologische methode voor behandeling van dyslexie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 47, 365-375.
- Gijsel, M.A.R. (2009). Lees- en spellingprestaties met de F&L-methode en de voorspellende factoren voor succes. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 307-320.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Heijerman, M., Karman, S. (2004). Taalhulp bij dyslexie. Een psycholinguïstische benadering. *Logopedie en foniatrie*, 6, 602-07.
- Huizenga, H. (2003). *Spelling. Taal en didactiek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Jansen-Donderwinkel, E.M.B. (2001). *Klooweej of Chloë: spelling in vrije stelopdracht versus formeel dictee, een inventarisatie*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Kallenberg, A.J., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Paffen, R. (2003). *Spellingbewustzijn: weten wat je weet en weten wat je niet weet*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.

Paffen, R., Bosman, A.M.T. (2005). Spellingbewustzijn kan met een korte training gestimuleerd worden. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 44, 388-397.

Schijf, G.M. (2009). *Lees- en spellingvaardigheden van brugklassers*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Schraven, J. (2008). *Zo Leer je Kinderen Lezen en Spell*. Zutphen: Ijsselgroep.

Schraven, J.L.M., Bosman, A.M.T., & Van Eekhout, T. (2010). De nieuwe Cito-spellingtoets ter discussie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 49, 75-86.

Terwel, J., Hooch Antink, M. H. J. (1996). *Ontwerpen van klassensituaties. Een beschrijving en vergelijking van didactische modellen in het perspectief van de sociale en cognitieve ontwikkeling van leerlingen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Vernooy, K. (2007). Hoe leren leerlingen het beste? Evidence based principes en het voortgezet onderwijs. *Remediaal*, 3/4, 47-52.

Willemen, M., Bosman, A. M. T. & van Hell, J. G. (2000). Beter leren spellen tijdens stellen. *Pedagogische Studiën*, 77, 173-182.

Wijs, de, A. (2010). *Kritiek op toetsen spelling steunt op losse gronden*. Arnhem: Cito.

## **Engelstalige literatuur**

Bear, D.R., Templeton, S. (1998). Explorations in developmental spelling: foundations for learning and teaching phonics, spelling and vocabulary. *The Reading Teacher*, 52, 3. *Education Periodicals*, 222.

Grskovic, J.A., Belfiore, P.J. (1996). Improving the Spelling Performance of Students with Disabilities. *Journal of Behavioral Education*, Ed. 6, No. 3, 343-354.

Steffler, D.J. (2001). Implicit Cognition and Spelling Development. *Developmental Review* 21, 168-204.

Templeton, S., Morris, D. (1999). Questions teachers ask about spelling. *Reading Research Quarterly*, Vol. 34, No. 1, 102-112.

Wanzek, J., Vaughn, S., Wexler, J., Swanson, E.A., Edmonds, M. and Kim, A. (2006). A synthesis of spelling and reading interventions and their effects on the spelling outcomes of students with LD. *Journal of learning disabilities*, volume 39, number 6, 528-543.