

## Effectief spellingonderwijs

“Welk onderwijs- en ondersteuningsaanbod leidt tot verbetering van de aanpak en een meer eenduidige aanpak van kinderen die spellingzwak zijn op onze school?”

3-5-2016

Ilse Wintermans

Studentnummer: 2141059

i.wintermans@student.fontys.nl

Master Special Educational Needs

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Begeleid door: Marcel van de Wiel

# Inhoudsopgave

|                                                |           |
|------------------------------------------------|-----------|
| Inhoudsopgave.....                             | 1         |
| Samenvatting.....                              | 3         |
| <br>                                           |           |
| <b>1. Probleemanalyse.....</b>                 | <b>4</b>  |
| 1.1 Onderzoekscontext.....                     | 4         |
| 1.2 Aanleiding en probleemstelling.....        | 4         |
| 1.3 Mijn rol .....                             | 5         |
| 1.4 Eerder gedaan onderzoek .....              | 5         |
| 1.5 Onderzoeksvraag en doelstelling .....      | 6         |
| <br>                                           |           |
| <b>2. Theoretisch kader.....</b>               | <b>7</b>  |
| 2.1 Het Nederlandse spellingsysteem.....       | 7         |
| 2.1.1 Het fonemisch principe .....             | 7         |
| 2.1.2 Het morfologisch principe .....          | 7         |
| 2.1.3 Het etymologisch principe .....          | 7         |
| 2.1.4 Het syllabisch principe.....             | 7         |
| 2.2 Proces van leren spellen.....              | 8         |
| 2.3 Leerkrachtvaardigheden.....                | 9         |
| 2.4 Effectieve spellingles .....               | 11        |
| 2.5 Zwakke spellers .....                      | 12        |
| 2.6 Tot slot.....                              | 13        |
| <br>                                           |           |
| <b>3. Onderzoeksstrategie en methode .....</b> | <b>15</b> |
| 3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen .....        | 15        |
| 3.2 Onderzoeksstrategie .....                  | 15        |
| 3.3 Deelnemers onderzoek .....                 | 16        |
| 3.4 Onderzoeksmiddelen.....                    | 16        |
| 3.4.1 Quicksan spellingonderwijs .....         | 16        |
| 3.4.2 Focusgroep .....                         | 16        |
| 3.5 Kwaliteit waarborgen .....                 | 17        |
| 3.6 Ethische aspecten.....                     | 18        |
| 3.7 Wijze van data-analyse.....                | 18        |
| 3.7.1 Quicksan spellingonderwijs .....         | 18        |
| 3.7.2 Focusgroep .....                         | 18        |

|                                                                                                                                                         |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>4. Data-analyse en resultaten .....</b>                                                                                                              | <b>19</b> |
| 4.1 Wat is de huidige stand van zaken betreffende het algemene spellingonderwijs en de hierbij behorende leerkrachtvaardigheden op deze school? .....   | 19        |
| 4.1.1 Quicksan .....                                                                                                                                    | 19        |
| 4.1.2 focusgroep.....                                                                                                                                   | 22        |
| 4.2 Hoe ziet effectief spellingonderwijs eruit volgens de literatuur? .....                                                                             | 22        |
| 4.3 Welke leerkrachtvaardigheden zijn er volgens het team nodig om een effectieve spellingles te kunnen geven? .....                                    | 22        |
| 4.4 Hoe ziet momenteel het (extra) aanbod voor zwakke spellers eruit? .....                                                                             | 23        |
| <b>5. Conclusie en aanbevelingen .....</b>                                                                                                              | <b>24</b> |
| 5.1 Conclusie per deelvraag .....                                                                                                                       | 24        |
| 5.1.1 Wat is de huidige stand van zaken betreffende het algemene spellingonderwijs en de hierbij behorende leerkrachtvaardigheden op deze school? ..... | 24        |
| 5.1.2 Welke leerkrachtvaardigheden zijn er volgens het team nodig om een effectieve spellingles te kunnen geven? .....                                  | 24        |
| 5.1.3 Hoe ziet momenteel het (extra) aanbod voor zwakke spellers eruit? .....                                                                           | 25        |
| 5.2 Conclusie hoofdvraag .....                                                                                                                          | 25        |
| 5.3 Aanbevelingen .....                                                                                                                                 | 26        |
| 5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....                                                                                                            | 27        |
| <b>6. Discussie en reflectie .....</b>                                                                                                                  | <b>28</b> |
| 6.1 Discussie .....                                                                                                                                     | 28        |
| 6.2 Reflectie .....                                                                                                                                     | 28        |
| <b>Nawoord.....</b>                                                                                                                                     | <b>30</b> |
| <b>Literatuurlijst .....</b>                                                                                                                            | <b>31</b> |
| <b>Bijlagen.....</b>                                                                                                                                    | <b>33</b> |
| Bijlage 1: Nederlandse spellingsysteem .....                                                                                                            | 33        |
| Bijlage 2: Interactieve gedifferentieerde instructiemodel .....                                                                                         | 35        |
| Bijlage 3: Quicksan spellingonderwijs.....                                                                                                              | 36        |

## Samenvatting

### Probleemanalyse

In het eerste hoofdstuk wordt omschreven tegen welk probleem de onderzoeker aanloopt. Namelijk een grote uitval op gebied van spelling. De onderzoeker wil uitzoeken hoe het spellingonderwijs verbeterd kan worden zodat de uitval afneemt.

### Theoretisch kader

Het theoretisch kader omschrijft allerlei theorieën omtrent (effectief) spellingonderwijs. Na een algemeen stukje over de Nederlandse taal en het spellingonderwijs wordt er ingezoomd op het aanbod voor zwakke spellers.

### Onderzoeksstrategie en methode

Uiteindelijk is de onderzoeksvraag: *“Welk onderwijs- en ondersteuningsaanbod leidt tot de verbetering van aanpak en een meer eenduidige aanpak van kinderen die spellingzwak zijn op onze school?”* geformuleerd. Hierbij horen de deelvragen:

- Wat is de huidige stand van zaken betreffende het algemene spellingonderwijs en hierbij behorende leerkrachtvaardigheden op deze school?
- Hoe ziet effectief spellingonderwijs eruit volgens de literatuur?
- Welke leerkrachtvaardigheden zijn er volgens het team nodig om een effectieve spellingles te kunnen verzorgen?
- Hoe ziet momenteel het (extra) aanbod voor de zwakke spellers eruit?

Door middel van ontwerponderzoek wordt met de methoden vragenlijst en focusgroep een antwoord gezocht op deze deelvragen, om zo een antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag.

### Resultaten en data-analyse

Door het analyseren van de vragenlijst en de gesprekken met de focusgroep zijn een resultaten omschreven. Deze resultaten geven weer waar het schoolteam tegenaan loopt op het gebied van spellingonderwijs en hoe zij tegen het huidige onderwijs aankijken.

### Conclusie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden aan de hand van de resultaten en theorie conclusies getrokken over wat er beter kan op het gebied van spelling. Hiaten tussen huidig en gewenst onderwijs worden omschreven. Dit leidt tot aanbevelingen voor verbeteringen. Deze aanbevelingen vinden plaats op het gebied van instructie, doorgaande lijn, methode en materiaal en kennis/vaardigheden van de leerkracht. Deze aanbevelingen geven aan welk onderwijs- en ondersteuningsaanbod zou moeten leiden tot de verbetering van aanpak en een meer eenduidige aanpak voor kinderen die spellingzwak zijn.

## 1. Probleemanalyse

### 1.1 Onderzoekscontext

Dit onderzoek is gebaseerd op een school met rooms-katholiek onderwijs. De school ligt in een dorp. Er zijn nog twee andere basisscholen aanwezig; één school van dezelfde onderwijsstichting en één openbare school. Deze beide scholen liggen dicht bij elkaar maar in een ander voedingsgebied.

Het leerlingaantal was op 1 oktober 2015 379 leerlingen.

De leerlingenpopulatie is gemêleerd. Kinderen zijn afkomstig van zowel hoogopgeleide als laagopgeleide ouders en alles daartussen. De school staat in een omgeving met een sterke agrarische sector. Daarnaast staat de school in een wijk met (beperkte) sociale woningbouw, waar overwegend gezinnen wonen van allochtone afkomst.

Er wordt dit jaar onderwijs geboden aan 16 groepen, variërend van 23 tot 28 leerlingen. Over het algemeen krijgen de leerlingen les in homogene groepen. Er is één combinatiegroep 7-8.

Het lerarenteam is minder bekend (lees vaardig) met heterogene groepen.

Het team bestaat uit 10 fulltime en 12 parttime groepsleerkrachten, een onderwijsassistent en 2 leerkrachten ter ondersteuning. Daarnaast zijn op de school fulltime een directeur en adjunct-directeur aanwezig en 3 dagen een intern begeleider. Het onderzoek richt zich op de groepsleerkrachten van de groepen 4 tot en met 8.

### 1.2 Aanleiding en probleemstelling

Er is momenteel veel aandacht voor het lees- en spellingsonderwijs op de school. Uit de halfjaarlijkse rapportage (fig. 1.1) blijkt dat er op deze gebieden onvoldoende wordt gescoord in de groepen 5 en 6.

|                  | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   |
|------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
|                  | II  | II  | II  | II  | II  | II  |
| Totaal LOVS      |     |     |     | 1,8 | 2,2 | 3,2 |
| CITO SPELLING    |     |     |     |     |     |     |
| Totaal 3.0       | 4,2 | 3,8 |     |     |     |     |
| Totaal LOVS      |     |     | 1,5 | 2,2 | 4,1 | 3,8 |
| Werkwoorden LOVS |     |     |     |     |     | 4,1 |

figuur 1.1 Schoolrapportage februari 2016

Door verbeterde signalering, deskundigheid van de intern begeleider en toegenomen alertheid van leerkrachten is het aantal kinderen met een dyslexieverklaring het afgelopen jaar toegenomen van 2 naar 13 leerlingen. Daarnaast zijn er nog kinderen bij wie dyslexie wordt vermoed, maar die niet in aanmerking komen voor onderzoek. Het toenemend aantal kinderen met Nederlands als tweede taal kan ook een oorzaak zijn voor tegenvallende spellingresultaten.

Zelf loop ik er tegenaan dat ik een flinke groep uitvallers heb op spellinggebied. Zij zakken nu in midden 5 ineens flink terug. Ik kom erachter dat zij niet voldoende de categorieën kunnen toepassen. Tijdens methodetoetsen viel dit nog niet op. Hierin werden woorden behandeld die ze geoefend hebben. Tijdens de Cito moeten ze ineens gaan toepassen en vallen ze door de mand. Ik ben zoekende naar welk aanbod ik deze kinderen moet geven. Zoals ik nu volgens de methode werk blijkt niet voldoende te zijn. Ik zoek veel naar werkbladen. Andere

leerkrachten zetten bijvoorbeeld het online oefenprogramma [www.bloon.nl](http://www.bloon.nl) in om extra ondersteuning te bieden. De onderwijsassistente en dyslexiebehandelaars bieden Pi-spello aan. Dit leidt er toe dat er door de school op verschillende manieren gewerkt wordt. Tijdens een teamvergadering hebben de leerkrachten van de bovenbouw aangegeven niet allemaal te weten hoe ze het spellingonderwijs voor zwakke spellers in moeten richten. Ze zouden graag weten welke extra materialen ze eventueel kunnen gebruiken en vragen om extra handvatten voor een goede spellingles.

### **1.3 Mijn rol**

Na mijn afstuderen ben ik als invalkracht blijven werken op deze basisschool. In de eerste twee jaar heb ik in veel verschillende groepen vervangen en ondersteuning gegeven. Dit betekent dat ik bekend ben met het team, de leerlingen en de gebruikte methoden. Ook heb ik in de rol van ondersteuner bij een aantal leerkrachten kunnen zien op welke manier zij het lesaanbod verzorgen.

Dit jaar ben ik voor het eerst begonnen met mijn eigen klas. Een groep 5 van 23 leerlingen, waarvan 2 NT-2 leerlingen en 3 Leerlingen met een dyslexieverklaring. Hierdoor heb ik een beter beeld gekregen van de doorgaande lijnen binnen het lesaanbod. Voorgaande jaren heb ik gewerkt als ondersteuner. In verschillende klassen gaf in algemene instructie waardoor de groepsleerkracht in die tijd de intensieve instructie aan een kleine groep kon verzorgen. Ik ben een beginnende leerkracht. Ik heb een startbekwaamheid maar moet/wil me nog verder ontwikkelen naar vakbekwaamheid. Dit kan in beeld gebracht worden met het ICALT observatie-instrument van Van de Grift (sd).

In overleg met collega's en directie ben ik tot de conclusie gekomen dat er waarschijnlijk over het algemeen nog winst te behalen valt op het gebied van leerkrachtvaardigheden bij spelling. Met dit onderzoek wil ik in beeld krijgen hoe de huidige stand van zaken is op het gebied van leerkrachtvaardigheden en wat er verbeterd kan worden, gericht op de spellingles. Daarnaast ga ik op zoek naar eenduidigheid en een doorgaande lijn.

### **1.4 Eerder gedaan onderzoek**

Op de website van HBO Kennisbank zijn masteronderzoeken geplaatst over het verbeteren van spellingonderwijs. Van der Leeuw (2012) heeft onderzoek gedaan naar wat de leerkrachten op het gebied van instructie, begeleiding en remediëring kunnen doen om effectief spellingonderwijs te bieden. Zij heeft na het afnemen van een 0-meting de leerkrachten gecoacht op het gebied van instructie, leerkrachtgedrag en remediërende materialen. Zij concludeert aan het einde van het onderzoek dat leerkrachten de leerlingen die uitvallen het beste kunnen begeleiden, instrueren en remediëren door het verzorgen van effectieve spellinglessen, met hierbij extra instructie- en oefentijd buiten de regulieren spellinglessen om. Om dit te kunnen doen is van belang dat leerkrachten beschikken over praktische vaardigheden, zoals het kunnen toepassen van de theoretische didactische kennis in de praktijk. Leerkrachtvaardigheden spelen dus een grote rol bij het verzorgen van effectief spellingonderwijs.

Waanders (2011) heeft onderzocht op welke manier een school als team het spellingonderwijs vorm kan geven waardoor het effectief is voor alle leerlingen. Zij heeft aan de hand van

vragenlijsten en observaties het huidige spellingonderwijs in beeld gebracht. Haar conclusie was dat niet alle kenmerken van effectief spellingonderwijs aanwezig waren. Hierover heeft zij aanbevelingen gedaan op het gebied van: instructie, transparantie naar ouders, transfer, motivatie, uitbreiding van spelling op het rooster en het waarborgen van een doorgaande lijn. Dijkstra (2012) heeft als onderzoeksdoel de resultaten van het spellingonderwijs schoolbreed verhogen en het komen tot een eenduidige effectieve aanpak. Zij heeft door middel van observatie, vragenlijsten en interviews het huidige spellingonderwijs in beeld gebracht. Daarnaast heeft zij de gebruikte methode onderzocht. De conclusies die zij trekt zijn dat er te weinig transfer plaatsvindt en er te weinig gebruik gemaakt wordt van differentiatie. Van Roosendaal (2011) heeft onderzocht wat de leerkracht kan doen om het spellingniveau van kinderen die op CITO spelling M5 een lage C scoren te verbeteren. Haar conclusie is dat het werkt om het directie instructiemodel te volgen en te werken volgens de methode van Handelingsgericht werken. Hierdoor worden de onderwijsbehoeften van leerlingen beter in beeld gebracht. Uit haar onderzoek blijkt dat de leerkrachtvaardigheden een belangrijke factor zijn voor goed spellingonderwijs.

## 1.5 Onderzoeksvraag en doelstelling

### Centrale onderzoeksvraag:

*“Welk onderwijs- en ondersteuningsaanbod leidt tot verbetering van de aanpak en een meer eenduidige aanpak van kinderen die spellingzwak zijn op onze school?”*

### Deelvragen:

- Wat is de huidige stand van zaken betreffende het spellingonderwijs en hierbij behorende leerkrachtvaardigheden op deze school?
- Hoe ziet effectief spellingonderwijs eruit volgens de literatuur?
- Welke leerkrachtvaardigheden zijn er in het algemeen nodig om een effectieve spellingles te kunnen verzorgen?
- Wat zijn algemene oorzaken voor uitval op het gebied van spelling?
- Op welke manier kunnen we voor leerlingen een doorgaande lijn krijgen m.b.t. spellingsinstructie en -ondersteuning?

### Doel in het onderzoek:

Wanneer dit onderzoek afgerond is zijn de volgende zaken helder:

- Leerkrachten weten hoe een effectieve spellingles eruit ziet.
- Leerkrachten weten welke leerkrachtvaardigheden er nodig zijn om een effectieve spellingles te kunnen geven.
- Binnen de onderzoeksschool wordt op een eenduidige wijze spellingonderwijs aangeboden.

### Doel van het onderzoek:

Ik wil onderzoeken wat de huidige stand van zaken is op het gebied van leerkrachtvaardigheden. Ik wil leerkrachten begeleiden in het verbeteren van deze vaardigheden om zo een effectieve spellingles te kunnen geven en de groep kinderen die uitvalt te verkleinen.

## 2. Theoretisch kader

### 2.1 Het Nederlandse spellingsysteem

Binnen de orthografie van het Nederlands wordt in veel literatuur gesproken van 3 principes. Het fonemisch, morfologisch en etymologisch principe (Henneman, 2000; Kleijnen, 2004; Bouwers & Van Goor, 2004).

#### 2.1.1 Het fonemisch principe

Het fonemisch principe houdt in dat elk foneem door steeds één en dezelfde letter wordt weergegeven. Dit zou betekenen dat elke letter met maar slechts één foneem correspondeert. Een eerste probleem wat het fonemisch principe in de weg staat is dat het Nederlands meer klanken kent dan dat er letters zijn in het alfabet. Daarom zijn er tweetekensklanken, oftewel diagrafen ingevoerd. Dit zijn bijvoorbeeld de aa, oo, eu, ui, ch en ng. Er worden meerdere fonemen aan dezelfde letter gekoppeld. De /e/ klinkt anders in ben, dan in benen. (Henneman, 2000)

#### 2.1.2 Het morfologisch principe

Morfemen zijn betekenisdragende elementen van een woord. Ze worden verdeeld in vrije- en gebonden morfemen. Vrije morfemen kunnen zelfstandig gebruikt worden, bijvoorbeeld “angst”. Bij gebonden morfemen is hier geen sprake van. Voorbeelden hiervan zijn de voor- en achtervoegsels zoals *-isch(e)*, *on-*, enz. Deze morfemen hebben een bepaalde, vaste betekenis. Het voorvoegsel *on-* heeft een ontkennende betekenis.

Het morfologisch principe omvat twee regels: die van de gelijkvormigheid en van de analogie.

De regel van gelijkvormigheid houdt in dat een woord, stam, voor- of achtervoegsel zo veel mogelijk op dezelfde manier geschreven wordt.

De regel van de analogie betekent dat verschillende woorden die op overeenkomstige wijze zijn gevormd, op overeenkomstige wijze worden geschreven. Dit komt voornamelijk terug bij de werkwoorden. Het morfologische principe heeft altijd voorrang op het fonologische principe. Echter hebben de lange-klinkerregel en dubbele-medeklinkerregel weer voorrang op het morfologische principe. Anders zou grappig, bestaande uit het morfeem *grap* en *ig* geschreven worden als *grapig*. (Henneman, 2000)

#### 2.1.3 Het etymologische principe

Volgens Henneman (2000) gaat dit principe over de herkomst van woorden. Het Nederlands kent verschillende tekens voor de zelfde klank, voornamelijk bij [au]/[ou] en [ij]/[ei]. Het verschil wordt gemaakt in de vroegere vorm van het woord. Dit geldt niet ook voor leenwoorden die worden gespeld volgens het orthografische systeem van de taal van herkomst.

#### 2.1.4 Het syllabisch principe

Naast deze drie principes spreken Van der Marck (2015) tijdens de module ‘Spelling en schrijfvaardigheid’ en Huizenga (2010) van het syllabisch principe. Syllabes zijn klankgroepen waar een woord in verdeeld kan worden. Deze vallen vaak samen met



morfemen en lettergrepen, maar zijn niet altijd hetzelfde. Het syllabisch principe gaat uit van deze klankgroepen. Hieronder vallen de lange-klinkerregel of verenkkelingsregel en dubbele-medeklinkerregel of verdubbelingsregel.

In bijlage 1 worden de principes van de Nederlandse orthografie nader uitgewerkt met voorbeelden.

## **2.2 Proces van leren spellen**

Het spellingsproces wordt in principe verdeeld in twee strategieën: de directe spellingstrategie en de indirecte spellingstrategie. De directe strategie houdt in dat een woord geautomatiseerd is en zo uit het mentale lexicon opgeschreven kan worden. Wanneer men bij het opschrijven van een woord bepaalde denkhandelingen toevoegt spreekt men van de indirecte strategie.

Deze directe strategie is onderverdeeld in 5 spellingstrategieën:

1. de fonologische strategie, auditieve strategie, luisterstrategie of sequentiële regels;
2. de woordbeeldstrategie, visuele strategie, inprentstrategie of;
3. de regelstrategie of conditionele regels;
4. de analogiestrategie, ‘net als’-strategie of paradigmatische & syntagmatische regels;
5. de hulpstrategie.

(Huizenga, 2010; Van der Marck, 2015; Bouwers & Van Goor, 2002; Korstanje & Veenstra, 2013; Kleijnen, 2004)

### Fonologische strategie

Huizenga (2010) verdeelt de fonologische strategie verder in de elementaire spellinghandeling en de klankclusterstrategie. Beide hebben te maken met het auditief opsplitsen van een woord in klanken of klankgroepen. De elementaire spellingstrategie wordt als eerste aangeboden bij het aanvankelijk spellen. Woorden worden eerst geanalyseerd in verschillende fonemen, het kind moet hierbij de volgorde van deze fonemen kunnen onthouden. Vervolgens moet hij er de juiste grafemen aan kunnen koppelen om het woord te kunnen schrijven.

Bepaalde klankgroepen worden altijd door dezelfde lettercombinatie weergegeven, zoals –ooi, –eeuw, –eur, enz. De elementaire spellingstrategie zou hier fouten opleveren, /ooi/ wordt dat /ooj/. Kinderen moeten de lettercombinaties bij deze klanken uit hun hoofd kennen. Ze gaan nog steeds af op het gehoor, maar moeten daarnaast kennis hebben van de spraakklanken die een eenheid vormen.

### Woordbeeldstrategie

Deze strategie wordt vooral gebruikt bij fonemen die door verschillende grafemen worden weergegeven, zoals au/ou en ei/ij. Het zijn meestal woorden die vallen onder het etymologisch principe. Bij deze woorden is de koppeling met de betekenis van groot belang. Hij en hei klinken hetzelfde maar zijn twee totaal verschillende woorden. Vaak wordt de woordbeeldstrategie gebruikt als controlemiddel. Eenmaal een woord geschreven hebben wordt er gekeken of dit overeenkomt met het woordbeeld dat in het geheugen is opgeslagen. Zwakke spellers hebben grote moeite met het opslaan en ophalen van woordbeelden (Huizenga, 2010).

### Regelstrategie

Wanneer er bij het schrijven van een woord een spellingregel wordt toegepast, maakt men gebruik van de regelstrategie. Vaak gaat het hierbij om de verlengings- verdubbelings- of verenkeliingsregel. De regelstrategie is voor velen lastig, omdat het zoveel regels omvat. Op al die regels zijn ook weer uitzonderingen die het extra moeilijk maken. Bij de fonologische strategie hoef je alleen op te schrijven wat je hoort. Bij de regelstrategie is ook het gesproken woord het uitgangspunt, maar moet men ontdekken welke regel (of uitzondering) van toepassing is. *“Heel algemeen kun je de regelstrategie dus zo formuleren: hoor je X in situatie Y, dan schrijf je Z.”* (Huizenga, 2010). Voorbeeld hiervan is: hoor je een lange klank (X) aan het einde van een klngroep (situatie Y), dan schrijf je maar één klinker (Z) (Huizenga, 2010).

### Analogiestrategie

Bij deze strategie worden woorden met elkaar vergeleken om tot een goede spelling te komen. Het laatste gedeelte van ‘dromen’ komt overeen met dat van ‘bomen’ en wordt op dezelfde manier geschreven. Dit is de overeenkomst in klankvorm. Bij deze strategie moet wel de juiste vergelijking gemaakt worden. /Kant/ en /brand/ klinken hetzelfde, maar worden anders geschreven. Dit maakt de analogiestrategie op basis van overeenkomst in klankvorm niet altijd betrouwbaar.

Er kan ook overeenkomst zijn in betekenis. Vertrouwen schrijf je met ou, omdat trouw daarmee geschreven wordt (Huizenga, 2010).

### Hulpstrategie

Hulpstrategieën zijn voornamelijk ezelsbruggetjes die mensen zich aan hebben geleerd om iets te onthouden. De zin ‘Nooit goed kinderen.’ herinnert eraan dat er nooit ‘ngk’ geschreven kan worden. Methodes gebruiken de hulpstrategie vaak voor de woorden met au en ei. (Huizenga, 2010).

De hulpstrategie wordt door Korstanje & Veenstra (2013) en Kleijnen (2004) niet genoemd. Waarschijnlijk omdat dit geen algemene strategie is, maar voor iedereen verschillende hulpmiddelen bevat. Toch ben ik van mening dat de hulpstrategie meegenomen moet worden in het spellingproces, omdat het voor veel kinderen houvast biedt bij bepaalde spellingcategorieën.

## **2.3 Leerkrachtvaardigheden**

*“De resultaten van uw spellingonderwijs kunt u verbeteren, vooral door leerkrachtvaardigheden te verbeteren.”* schrijft School aan Zet (2012). Ook Scheltinga, Gijssel, Van Druenen & Verhoeven (2011) noemen de leerkrachtvaardigheden als belangrijke factor voor goed spellingonderwijs.

School aan Zet (2012) geeft 10 tips voor een betere spelling(instructie)les:

- Zorg voor instructie
- Bespreek het proces van leren spellen met de kinderen
- Werk van horen naar schrijven
- Maak de mogelijkheid van het gebruiken van meerdere strategieën bewust
- Prent de woorden effectief in
- Gebruik dezelfde spellingregels en termen door de hele school

- Gebruik geheugensteuntjes
- Hang de spellingregels en geheugensteuntjes op
- Herhaal de eerder behandelde categorieën. Begin elke les met een 5-woordendictee
- Gebruik effectieve oefenvormen

Enkele van deze tips, die in mijn ogen het meest rendabel zijn voor de onderzoekspraktijk, worden nader uitgewerkt. Ik heb deze keuze gemaakt op basis van mijn eigen kennis en vaardigheden. Uitgewerkte tips hebben mij nieuwe informatie opgeleverd. Van de andere tips weet ik dat deze al toegepast worden.

- Zorg voor instructie

Korstanje en Veenstra (2013) besteden uitgebreid aandacht aan de instructie volgens het model voor Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie (IGDI-model). In figuur 2.1 wordt dit model schematisch weergegeven. Een concrete uitwerking hiervan is terug te vinden in bijlage 2.

| Lesfase                                                                    | Wat de leerkracht doet                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Start van de les                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• terugblikken/voorkennis activeren,</li> <li>• lesdoel aangeven</li> </ul>                                                                                                                                                                                                             |
| 2. Groepsinstructie                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• demonstreren/voordoen,</li> <li>• uitleggen (niet alleen wat, maar vooral hoe),</li> <li>• concrete voorbeelden geven,</li> <li>• hardop denken.</li> </ul>                                                                                                                           |
| 3. Begeleide inoefening                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• begeleiden van leerlingen door interactief oefenen,</li> <li>• het geven van korte en duidelijke opdrachten,</li> <li>• vragen stellen om na te gaan of de leerlingen de instructie begrepen hebben (bijvoorbeeld via Denken-Delen-Uitwisselen of Hardop denkend voordoen)</li> </ul> |
| 4.<br>Groep:<br>zelfstandig of in duo's toepassen                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• De gemiddelde en goede spellers gaan individueel of in tweetallen aan het werk met activiteiten die aansluiten bij de instructie.</li> </ul>                                                                                                                                          |
| Risicoleerlingen:<br>Verlengde instructie                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herhalen van de instructie en begeleide oefening voor risicoleerlingen (ongeveer 10 minuten).</li> </ul>                                                                                                                                                                              |
| 5. Feedback op zelfstandig werken (zelfstandige groep en risicoleerlingen) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Een serviceronde lopen en feedback geven op het werk</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                       |
| 6. Afsluiting                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhoudelijke afronding van de les, zowel voor de instructiegroep als voor de groep die zelfstandig werkt. Terugkomen op het lesdoel.</li> </ul>                                                                                                                                       |

Figuur 2.1 Interactieve Gedifferentieerde directe instructiemodel

- Bespreek het proces van leren spellen met kinderen

Om een woord goed te kunnen spellen moeten een aantal stappen gevolgd worden. Als eerste luister je goed naar een woord om het vervolgens in klankgroepen te kunnen verdelen. Dan moet worden herkend welke moeilijkheden er in een woord zitten en welke regels en strategieën hiervoor nodig zijn. Als het woord is opgeschreven wordt het nog eens

gecontroleerd. Wanneer een woord is geautomatiseerd kunnen de meeste stappen worden overgeslagen. Het woord kan na dat het gehoord is direct worden opgeschreven. Het is van belang dat de leerkracht model staat bij het oefenen van deze denkstappen. Hij neemt de leerlingen mee in het spellingproces. (School aan Zet, 2015)

➤ Gebruik dezelfde spellingregels en termen door de hele school  
*“Eenduidigheid is noodzakelijk.”* (School aan Zet, 2015). *“Zeker voor spellingzwakke leerlingen is het van essentieel belang dat de didactische uitgangspunten van de methode worden gevolgd door alle leerkrachten binnen de school. Eenduidigheid in het gebruik van begrippen en strategieën is voor hen extra belangrijk.”* (Korstanje & Veenstra, 2013)  
Het belang van een eenduidige aanpak komt in verschillende literatuur naar voren. Dit voorkomt dat met name de zwakke spellers steeds het gevoel hebben iets nieuws te leren. De eenduidige aanpak geldt niet alleen voor leerkrachten binnen de school, maar ook voor externe hulpverlening.

➤ Gebruik effectieve oefenvormen  
Tijdens de verwerking is het van belang dat kinderen actief het hele woord produceren. Oefeningen waarbij ze maar een deel van het woord produceren of invuloefeningen waarbij ze letter-voor-letter het woord over kunnen schrijven zijn niet effectief. Door middel van coöperatieve werkvormen kunnen kinderen zelfstandig effectief oefenen. Het samenwerken stimuleert om na te denken over strategieën en deze onder woorden te brengen (School aan Zet, 2015). Korstanje en Veenstra (2013) maken verschil tussen schriftelijke werkvormen, werkvormen zonder schrijven en coöperatieve werkvormen. Schriftelijke werkvormen moeten aan een aantal eisen voldoen om succesvol te zijn:

1. De leerling weet welke categorie er geoefend wordt.
2. De leerling weet welke strategie bij deze categorie hoort.
3. De leerling begrijpt deze strategie.
4. De leerling weet waarom hij deze oefeningen gaat maken.
5. De leerling weet wat hij moet doen bij de oefening.
6. De leerling kan zelfstandig werken.

Hardop denken wordt gezien als een belangrijke werkvorm zonder schrijven. Kinderen leren hierin de juiste denkstappen verwoorden en kunnen meteen feedback krijgen als het misgaat. Verschillende werkvormen zonder schrijven zijn: het herkennen van één categorie, het herkennen van de strategie, het benoemen van de strategie en categorie, het categoriseren van woorden. Denken-Delen-Uitwisselen is een coöperatieve werkvorm waarbij kinderen in tweetallen in korte tijd intensief bezig zijn met het inoefenen.

## **2.4 Effectieve spellingles**

Zoals beschreven in hoofdstuk 2.3 is een goede instructie volgens het IGDI-model een belangrijke voorwaarde voor het geven van een effectieve spellingles. De leerkracht geeft hierbij aan welke spellingcategorie aan bod komt en bij welke van de vier hoofdstrategieën deze hoort. Daarnaast speelt ook de tijdsbesteding een rol bij het effectief maken van het spellingonderwijs. Korstanje en Veenstra (2013) geven richtlijnen voor de tijdsbesteding die ongeveer nodig zou zijn om het lesdoel te behalen (figuur 2.2). Belangrijk hierbij is dat deze

tijd goed benut wordt. Vaak zijn leerlingen te veel tijd kwijt met het maken van oefeningen. Daarnaast is er voor de zwakke spellers extra tijd nodig om ze effectief te leren spellen. Ongeveer een half uur per week hebben zij de tijd nodig om te werken aan oude spelling categorieën die zij nog niet beheersen.

| Groep: | Geplande tijd per week: | Activiteit (gericht op):                                                | Aantal geplande spelling-momenten per week: |
|--------|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| 1-2    | 60 minuten              | Fonemisch bewustzijn en letterkennis                                    | 4x 15 minuten                               |
| 3      | 60 minuten              | Taal, waaronder spelling                                                | Volgens leesmethode                         |
| 4      | 60 - 90 minuten         | Doelgerichte instructie en oefening van spelling                        | Bij voorkeur 3                              |
| 5      | 60 - 90 minuten         | Doelgerichte instructie en oefening van spelling (en werkwoordspelling) | Bij voorkeur 3                              |
| 6-7-8  | 60 - 90 minuten         | Doelgerichte instructie en oefening van spelling (en werkwoordspelling) | Bij voorkeur 3                              |

Figuur 2.2 spelling op het rooster. (Korstanje & Veenstra, 2013)

Henneman (2000) en Korstanje & Veenstra (2013) zijn het eens over het belang van transfer binnen het spellingonderwijs. *“Goed spellingonderwijs is erop gericht de leerlingen de spelling te leren beheersen, zodat zij deze correct toepassen in hun schrijven.”* Korstanje & Veenstra (2013). Dit betekent dat spellingonderwijs niet alleen draait om het goed kunnen spellen van woorden, maar dat spelling onderdeel is van de taalverzorging. Hieronder wordt verstaan: activiteiten die ondernomen moeten worden om correct te schrijven. Voorwaarde om te komen tot transfer is een goed spellingbewustzijn. Nadat spellingcategorieën eerst geïsoleerd en later geïntegreerd aangeboden zijn kan er gewerkt worden aan het spellingbewustzijn. Veel spellingmethoden besteden alleen aandacht aan het geïsoleerd en geïntegreerd aanbieden van spellingcategorieën. Voor de transfer is dan het handelen van de leerkracht noodzakelijk. Hij leert en stimuleert leerlingen om spellingcategorieën toe te passen bij eigen schrijfproducten. Door hier regelmatig en het liefst direct feedback op te geven leert de leerling kritischer kijken naar het eigen werk en wordt het spellingbewustzijn vergroot (Korstanje & Veenstra, 2013). Henneman (2000) benadrukt dat sterke leerlingen over het algemeen zelf in staat zijn de transfer te bewerkstelligen. Bij zwakke leerlingen moet de transfer expliciet geoefend worden.

## 2.5 Zwakke spellers

School aan Zet (2015) heeft naast de tips voor de algemene spellingles 6 tips voor hulp aan zwakke spellers.

- Geef zwakke spellers meer instructie- en oefentijd

Leerlingen die moeite hebben met spelling profiteren van extra begeleidingsmomenten met de leerkracht.

- Remedieer met de methode die in de klas gebruikt wordt

Een andere spelling- of remediëringmethode gebruikt vaak andere begrippen. Dit is voor zwakke spellers verwarrend. Herhaal stof uit de gebruikte methode, laat ze nog eens de woorden analyseren en bespreek de verschillende strategieën.

➤ Geef spellers snelle feedback

Zwakke spellers zijn vaak onzeker over of een woord goed geschreven is. Door ze meteen feedback te geven zien ze meteen het goede woordbeeld en horen ze de goede oplossingsstrategie. Besteed niet alleen aandacht aan de schrijfwijze, maar aan het spellingproces.

➤ Oefen met zwakke spellers extra fonologische vaardigheden

Bij spelling is het van belang goed te kunnen werken op klankniveau. Voor zwakke spellers is dit moeilijk. Ze kunnen woorden niet goed in klankgroepen verdelen of hebben moeite met het verschil tussen klanken die op elkaar lijken.

➤ Geef zwakke spellers een opzoekboekje

Een boekje waarin kinderen de spellingregels op kunnen zoeken ondersteunt het geheugen.

➤ Laat zwakke spellers letters onthouden door klankgebaren

Kinderen die al bij het aanvankelijk spellen problemen ervaren hebben baat bij extra ondersteuning door bijvoorbeeld klankgebaren. Zij leren de klank-tekenkoppeling zo beter onthouden.

Het 'Protocol Leesproblemen en Dyslexie – Groep 5-8' (Scheltinga et. al., 2011) geeft een aantal werkvormen op zorgniveau 2. Zij benadrukken nogmaals het belang van het gebruik van materiaal uit de eigen methode om verwarring te voorkomen.

De volgende werkvormen kunnen worden gebruikt als extra ondersteuning:

- Inprenten met een contextverhaal

Door middel van bijvoorbeeld het 'ei-verhaal' leren kinderen de belangrijkste woorden die met 'ei' geschreven worden.

- Dictee

Dit kan zowel een dictee zijn waar leerlingen woorden uit het hoofd moeten schrijven, als een visueel dictee.

- Uitspreken van wat er staat

Wanneer leerlingen de fonetische uitspraak van leenwoorden oefenen zullen zij beter onthouden hoe woorden geschreven moeten worden.

- Spreken en schrijven

Het hardop uitspreken van woorden verbetert de klank-tekenkoppeling.

- Inzet van ICT

Kinderen kunnen steeds meer zelfstandig bepaalde (deel)vaardigheden oefenen via de computer. Bij voorkeur buiten de spellingles, zodat er extra leertijd ontstaat.

- Aanleren van strategieën voor zelfcorrectie

Door eigen gemaakte spellingfouten te bespreken en corrigeren groeit het spellingbewustzijn van leerlingen en leidt dit tot beter spellen.

- Spellingkaart

Een spellingkaart of -mapje met daarop de spellingregels kunnen de kinderen helpen regels toe te passen en te automatiseren.

## 2.6 Tot slot

Bovenstaande theorie heeft mijn ogen doen openen. Het gedeelte over het Nederlandse spellingsteem doet mij begrijpen waarom spelling voor kinderen zo moeilijk is. Zoveel principes met nog meer uitzonderingen. Daarnaast besef ik me nu dat ik teveel de focus heb gelegd op werkboekjes maken. Deze invuloefeningen blijken weinig effectief te zijn. Ik dien veel meer te investeren in een goede instructie waarbij ik het modellen toepas.

Er wordt door meerdere literatuur benadrukt wat het belang is van remediëren met materiaal uit de methode. Ik zie bij mezelf en collega's dat iedereen internet afstruint naar oefenmateriaal, met het idee goed te doen voor de kinderen. Helemaal niet goed dus. Ik verwacht dat dit later in het onderzoek ook naar voren zal komen als een van de problemen in ons huidige spellingonderwijs.

### 3. Onderzoeksstrategie en methode

#### 3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen

Aan het eind van hoofdstuk 1 ben ik gekomen tot een onderzoeksvraag met daarbij behorende deelvragen. Hier wordt verder onderzoek naar gedaan binnen het lerarenteam van de onderzoeksschool.

##### **Centrale onderzoeksvraag:**

*“Welk onderwijs- en ondersteuningsaanbod leidt tot verbetering van de aanpak en een meer eenduidige aanpak van kinderen die spellingzwak zijn op onze school?”*

##### **Deelvragen:**

- Wat is de huidige stand van zaken betreffende het algemene spellingonderwijs en hierbij behorende leerkrachtvaardigheden op deze school?
- Hoe ziet effectief spellingonderwijs eruit volgens de literatuur?
- Welke leerkrachtvaardigheden zijn er volgens het team nodig om een effectieve spellingles te kunnen verzorgen?
- Hoe ziet momenteel het (extra) aanbod voor de zwakke spellers eruit?

#### 3.2 Onderzoeksstrategie

Binnen dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de strategie ontwerponderzoek. De Lange, Schuman en Montesane Montessori (2012) definiëren het ontwerponderzoek voor het onderwijs als: *“de systematische studie van het ontwerp, de ontwikkeling en de evaluatie van onderwijskundige interventies (zoals programma’s, leer en onderwijsmethodiek en onderwijsmaterialen, producten en systemen) als oplossing voor complexe problemen in de onderwijspraktijk, die zich tevens ten doel stelt om onze kennis over de kenmerken van die interventies en de processen waarbinnen deze ontworpen en ontwikkeld te worden, vergroten.”* Het ontwerponderzoek is cyclisch van aard. De eerste stap is dat er een praktijkprobleem gesignaleerd wordt. In dit geval aanzienlijke uitval op het gebied van spelling. Hierna wordt in de onderzoeksfase vastgesteld wat nu precies het probleem is. Op grond van dat onderzoek wordt er een verbeterd product ontworpen dat het probleem zou moeten oplossen. Het combineert praktijk en theorie (De Lange, Schuman & Montesane Montessori, 2012). In dit geval zal er onderzoek gedaan worden naar hoe het huidige spellingonderwijs eruit ziet en hoe het schoolteam het zou willen verbeteren. Daarnaast wordt de theorie er naast gelegd om eventuele hiaten te ontdekken. Uit dat onderzoek zullen aanbevelingen (verbeterd product) komen. Deze kunnen aanleiding zijn voor vervolgonderzoek.

De sterke kant van ontwerponderzoek is dat het direct een bruikbaar product oplevert dat bijdraagt aan verbetering van de beroepspraktijk. Het is een bruikbare strategie als er collectief gezocht wordt naar nieuwe toepassingen in de beroepspraktijk. In dit geval is het team op zoek naar toepassingen om het spellingonderwijs te kunnen verbeteren.

Er is sprake van een kwalitatief onderzoek (De Lange, Schuman & Montesane Montessori, 2012).



### 3.3 Deelnemers van het onderzoek

De onderzoeksgroep bestaat uit 9 groepsleerkrachten de intern begeleider en directeur. De groepsleerkrachten zijn werkzaam in de groepen 4 t/m 8. De verdeling man : vrouw is 5:6. De onderzoeker is leerkracht in groep 5, maar neemt niet inhoudelijk deel aan het onderzoek. De onderzoeksgroep vertegenwoordigd zowel startende als ervaren leerkrachten.

### 3.4 Onderzoeksmiddelen

Er worden in dit onderzoek verschillende manieren gebruikt om gegevens te verzamelen. Zoals beschreven in hoofdstuk 3.2 wordt bij ontwerponderzoek gebruik gemaakt van zowel literatuuronderzoek als praktijkonderzoek. Grit & Julsing (2012) omschrijven dit als deskresearch en fieldresearch.

In hoofdstuk 1 en 2 is al gebruik gemaakt van deskresearch. Bij deskresearch wordt gebruik gemaakt van al bestaande gegevens, zoals bijvoorbeeld algemene literatuur en bestaande onderzoeken (Grit & Julsing, 2012). Deze vorm van research heeft al de nodige bruikbare informatie opgeleverd. Daarnaast wordt er fieldresearch, ook wel veldonderzoek gedaan (Grit & Julsing, 2012).

#### 3.4.1 Quickscan spellingonderwijs

Als eerste wordt de ‘Quickscan spellingonderwijs’ (SLO, sd) gebruikt om de beginsituatie beter in kaart te brengen. Deze vragenlijst brengt het spellingonderwijs in beeld op school-, groeps- en leerlingniveau. (SLO, sd)

Alle leerkrachten van de groepen 4 t/m 8 wordt gevraagd deze vragenlijst in te vullen. Hierdoor ontstaat een beeld van hoe de leerkrachten tegen het spellingonderwijs aankijken. Punten die door de meerderheid onvoldoende scoren, of waarbij juist de meningen erg verdeeld zijn worden onder de aandacht gebracht in de focusgroep.

#### 3.4.2 Focusgroep

De gegevens worden verzameld via een focusgroep. *“Het gebruik van focusgroepen past goed in een onderzoeksbenadering die ervan uit gaat dat betrokkenen gezamenlijk hun werkelijkheid, bijvoorbeeld een specifieke onderwijspraktijk, creëren en waarbij kennisontwikkeling het gevolg is van een sociaal en constructief proces (Reason & Bradbury, 2001).”* (De Lange, Schuman & Montesane Montessori, 2012)

Een focusgroep bestaat uit een groep professionals van meestal zes tot twaalf mensen. In een georganiseerd gesprek verkennen en inventariseren zij elkaars opvattingen over een bepaald onderwerp. Het gebruik van een focusgroep is in dit onderzoek een bruikbare methode, omdat het een meerwaarde genereert in situaties waarin het belangrijk is de impliciete kennis van professionals te verbinden met de ontwikkeling van nieuwe en betere verklaringen en werkwijzen (De Lange, Schuman & Montesane Montessori, 2012). Aangezien het spellingonderwijs iets is waar het hele team een bijdrage aan heeft, is het zinvol ook met het hele team een bijdrage te leveren aan de verbeteringen. Daarnaast zorgt dit voor meer draagvlak.

| Voordelen focusgroep                                                                                                                                                                                                                            | Risico's focusgroep                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kwalitatieve data;</li> <li>- Reflecteren op wat zich onder de waterspiegel bevindt;</li> <li>- Stem geven aan de groep;</li> <li>- Gezamenlijk richting geven aan participatief onderzoek.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Te veel consensus in de groep waardoor standpunten niet naar voren komen;</li> <li>- Wanneer de groepsleider het gesprek niet goed in de hand heeft het doel niet bereikt wordt;</li> <li>- Conflicten die de informatie kunnen vertroebelen;</li> <li>- Data-analyse ingewikkeld;</li> <li>- Geen optimale samenstelling van de groep.</li> </ul> |

Figuur 3.1 Voor- en nadelen focusgroep

Vanuit de theorie wordt er tijdens de focusgroep ingestoken op de volgende onderwerpen:

- Instructie (a.d.h.v. het interactieve gedifferentieerde directe instructiemodel)
- Remediering / hulp aan zwakke spellers
- Het Nederlandse spellingsysteem

Daarnaast wordt voorafgaand aan de focusgroep de 'Quickscan spellingonderwijs' (SLO, sd) geanalyseerd. Punten waarbij de meerderheid onvoldoende scoort worden nader besproken.

Wat is de reden dat we deze onvoldoende scores? Punten waarbij de meningen juist verdeeld zijn. Bijvoorbeeld ongeveer de helft – en de andere helft + worden eveneens besproken. Waar komt het verschil vandaan? Kunnen we ter plekken al stappen maken om dit te verbeteren?

Voordeel hiervan kan zijn dat leerkrachten die + ingevuld hebben de anderen adviezen en tips geven, waardoor er meteen ingezet kan worden op verbetering.

### 3.5 Kwaliteit waarborgen

In het onderzoek is op twee manieren gebruik gemaakt van triangulatie. Ten eerste is in hoofdstuk 2, het theoretisch kader, brontriangulatie toegepast. Door verschillende bronnen over het zelfde onderwerp te bestuderen wordt de kwaliteit van de literatuur gewaarborgd. Eveneens leiden verschillen tussen deze bronnen tot het kritisch bestuderen hiervan.

Schuman et. al. (2012) adviseert om meerdere methodes te gebruiken om informatie te verzamelen. Ook dit is een vorm van triangulatie. In dit onderzoek wordt zowel gebruik gemaakt van een vragenlijst als een focusgroep. Op deze manier kunnen opvallende uitkomsten van de vragenlijst nader besproken worden in de focusgroep. *“Zo kan men verschijnselen van ‘boven de waterspiegel’ in de metafoor van de ijsberg verhelderen op grond van mogelijke dilemma’s, normen en waarden die zich ‘onder de waterspiegel’ bevinden.”* (Schuman et. al., 2012)

De validiteit van een onderzoeksmiddel geeft aan in welke mate het middel daadwerkelijk meet wat de onderzoeker denkt te meten. Een betrouwbaarheid wordt gesproken wanneer een onderzoeksmethode bij herhaalde metingen steeds dezelfde uitkomst geeft. Het is zeer waarschijnlijk dat de vragenlijst bij meerdere metingen dezelfde uitkomst laat zien. De vragenlijst is een betrouwbaar instrument. Omdat het een gestandaardiseerde vragenlijst is, is hij minder valide. Er worden namelijk ook vragen gesteld die niet bijdragen aan de uitkomst van het onderzoek. Bij de focusgroepen wordt doorgevraagd op wat de onderzoeker precies wil weten over het onderwerp. Dit maakt deze methode meer valide.

### 3.6 Ethische aspecten

Om privacy te waarborgen worden in dit onderzoek geen namen genoemd. De onderzoeker heeft de verschillende deelnemers voor zichzelf genummerd. Dit geeft de onderzoeker de mogelijkheid verschillende deelnemers te kunnen onderscheiden, zonder dat deze achterhaald kunnen worden. De quickscan kan anoniem worden ingevuld. Dit geeft deelnemers de ruimte om deze eerlijk in te vullen. Bij de focusgroep is het niet van belang wie een bepaald punt positief of negatief gescoord heeft, maar waarom dit zou gescoord is. Er wordt getracht zo transparant mogelijk te onderzoeken. Deelnemers kunnen ten alle tijden het onderzoeksverslag inzien. Daarnaast wordt elk deel van het onderzoek met de directeur van de onderzoeksschool besproken.

De onderzoeksactiviteiten worden zo georganiseerd dat de ordeverstoring geminimaliseerd wordt. Focusgroepen en eindpresentatie worden zo veel mogelijk tijdens vergaderingen gehouden. Dit geeft deelnemers minder extra belasting en vergroot de kans op een hoge opkomst.

### 3.7 Wijze van data-analyse

#### 3.7.1 Quickscan spellingonderwijs

De vragenlijst ‘Quickscan spellingonderwijs’ wordt op kwantitatieve wijze geanalyseerd. Er wordt gekeken naar hoe vaak een bepaald antwoord wordt gegeven. Dit wordt omgezet in percentages. Er is dan sprake van een rating scale (De Lange, Schuman & Montesane Montessori, 2012). De gegevens worden door de onderzoeker zichtbaar gemaakt in een tabel, die wordt opgenomen in de bijlage. In hoofdstuk 4 van het onderzoeksverslag worden opvallende, relevante punten nader uitgewerkt.

| Schoolcyclus                                                                                                                         | Hoe goed doen we het nu? |       |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------|-------|
|                                                                                                                                      | +                        | +/-   | -     |
| 1. Is het team gemotiveerd om de opbrengsten bij spelling te verhogen?                                                               | 50%                      | 50%   |       |
| 2. Heeft het team een heldere, gedeelde visie op het belang, de inhoud en de didactiek van het spellingonderwijs in de school?       |                          | 50%   | 50%   |
| 3. Is de visie op het spellingonderwijs ingebed in het taalbeleid van de school?                                                     |                          | 33,3% | 66,6% |
| 4. Worden de vorderingen van de leerlingen regelmatig volgens afspraken getoetst?                                                    | 100%                     |       |       |
| 5. Worden de spellingresultaten regelmatig op schoolniveau bekeken en vergeleken met die van andere scholen en/of eerdere leerjaren? | 83,3%                    |       | 16,6% |
| 6. Is er aandacht voor een goede afstemming van de toetsen in de school en het geboden onderwijs?                                    | 50%                      | 16,6% | 33,3% |

Fig. 3.2 voorbeeld data-analyse ‘Quickscan spellingonderwijs’

#### 3.7.2 Focusgroep

Om de gegevens van de focusgroep te kunnen analyseren wordt deze op video opgenomen. Dit geeft de onderzoeker de mogelijkheid gesprekken terug te luisteren. Er is in dit geval spraken van kwalitatieve analyse. Er wordt dieper ingegaan op de vragen uit de Quickscan. Dit maakt het een semi-gestructureerd interview. Vanuit de quickscan worden vooraf topics vastgesteld waar meer informatie over gezocht wordt. Tijdens de analyse worden alle uitspraken die bij een bepaalde topic horen gecodeerd. Dit zorgt voor een overzicht van informatie per vraag, waar later conclusies uit getrokken worden.

## 4. Data-analyse en resultaten

### 4.1 Wat is de huidige stand van zaken betreffende het algemene spellingonderwijs en hierbij behorende leerkrachtvaardigheden op deze school?

Om in beeld te brengen wat de huidige stand van zaken is betreffende het algemene spellingonderwijs is gebruik gemaakt van de ‘Quickscan spellingonderwijs’ en enkele bijeenkomsten met de focusgroep. Via de quickscan is snel in beeld gebracht hoe het team tegen de huidige stand van zaken aankijkt. Vervolgens zijn een aantal onderwerpen verder verduidelijkt tijdens de focusgroep. Hier gaat het om onderwerpen waarbij de meningen vanuit de quickscan verdeeld waren.

#### 4.1.1 Quickscan spellingonderwijs

De ‘Quickscan spellingonderwijs’ is onderverdeeld in drie cyclussen op schoolniveau, groepsniveau en leerlingniveau. Per cyclus is bekeken welke items unaniem positief en negatief scoorde, welke overwegend positief en negatief scoorde (positief/negatief met een percentage +/-) en welke items een wisselend resultaat behaalde. Hiervan zijn er enkele nader bekeken tijdens de focusgroep. Omdat er binnen dit onderzoek wordt gekeken naar verbeteracties voor zwakke spellers worden hier onder de items weergegeven die unaniem of overwegend negatief scoorde en de items die wisselend scoorde waar verder onderzoek naar is gedaan die te maken hebben met het aanbod aan de zwakke spellers. In bijlage ?? is de volledige Quickscan opgenomen.

#### *Schoolcyclus*

Unaniem negatief:

- Wordt regelmatig gereflecteerd op de leertijd die beschikbaar is of zou moeten zijn voor spelling?
- Zijn er duidelijke afspraken in de school over de wijze waarop gedifferentieerd wordt bij spelling?

Overwegend negatief:

- Heeft het team een heldere, gedeelde visie op het belang, de inhoud en de didactiek van het spellingonderwijs in de school?
- Is de visie op het spellingonderwijs ingebed in het taalbeleid van de school?
- Is er aandacht voor het vergroten van het spelling- bewustzijn van leerlingen? (wordt bijvoorbeeld altijd feedback gegeven bij spelfouten en worden deze ook bij andere leergebieden aangestreept?)
- Zijn er voor verschillende subgroepen verschillende (tussen)doelen geformuleerd die leiden tot zo hoog mogelijke einddoelen voor alle leerlingen?

Wisselend resultaat:

- Is er aandacht voor een goede afstemming van de toetsen in de school en het geboden onderwijs? (fig. 4.1)
- Hebben de leraren kennis van de voorwaarden voor het leren spellen? (fig. 4.2)



Figuur 4.1 Goede afstemming



Figuur 4.2 Kennis van voorwaarden

### *Groepscyclus*

#### Unaniem negatief:

- Zijn er afspraken gemaakt over de acties die moeten volgen wanneer doelen niet worden bereikt?

#### Overwegend negatief:

- Worden door alle leraren bij het spellingonderwijs dezelfde regels, afspraken en begrippen gehanteerd?
- Wordt gereflekteerd op de vraag of de verwerkings- activiteiten in de methode de gewenste effecten hebben?

#### Wisselend resultaat:

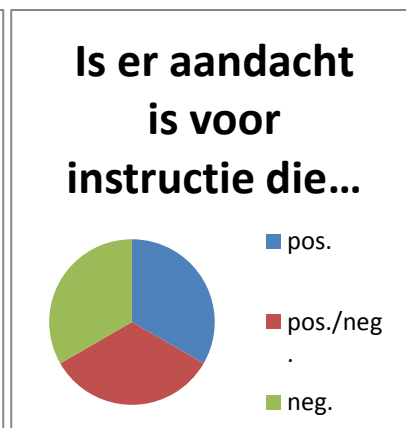
- Worden bij de analyse van de toetsresultaten op het niveau van de groep foutenanalyses gemaakt van de groep als geheel? (fig. 4.3)
- Is duidelijk hoe andere (toets)gegevens, zoals bijvoorbeeld de methodegebonden toetsen meewegen in de analyse op groepsniveau? (fig. 4.4)
- Is er aandacht is voor instructie die leerlingen systematisch spellingsstrategieën aanleert? (fig. 4.5)
- Is duidelijk wanneer er voor een (zeer) zwakke speller individuele doelen moeten worden geformuleerd? (fig. 4.6)
- Wordt geëvalueerd of de resultaten van de groep overeenkomen met de doelen die op schoolniveau zijn geformuleerd? (fig. 4.7)



Figuur 4.3 Foutenanalyse



Figuur 4.4 Toetsgegevens



Figuur 4.5 Instructie spellingstrategieën



Figuur 4.6 Individuele doelen



Figuur 4.7 Evaluatie

### Leerlingcyclus

Unaniem negatief:

- Geen enkel item scoort unaniem negatief

Overwegend negatief:

- Is duidelijk op welke wijze de individuele doelen voor zeer zwakke spellers geformuleerd kunnen worden?
- Is er voldoende kennis over de mogelijke problemen die bepaalde risicogroepen bij spelling kunnen hebben en wat een geschikte aanpak/methodiek voor die leerlingen kan zijn?
- Is duidelijk welke remediërende activiteiten ingezet kunnen worden en bij welke individuele zorgleerlingen?
- Wordt regelmatig geëvalueerd of de aanpak voor zeer zwakke spellers effect heeft en de individuele doelen worden bereikt?

Wisselend resultaat:

- Er zijn geen items met een sterk wisselend resultaat.

#### **4.1.2 Focusgroep**

Tijdens de focusgroep is vooral ingegaan op de punten of er instructie wordt geboden die kinderen op een systematische manier spellingstrategieën aanleert en wat de voorwaarden zijn om te kunnen spellen. Deelnemer 7 haalt aan dat in elke klas gewerkt wordt volgens hetzelfde stappenplan: luisteren, hakken, herkennen, schrijven, controleren. Na een checkrondje blijkt dat iedereen dit stappenplan gebruikt. Deelnemer 4 zegt dat kinderen de spellingcategorieën volgens hem wel los kunnen aanleren, maar ze niet kunnen toepassen. Dat wordt veel te veel. Hij laat kinderen vaak de woordpakketten oefenen. Hierdoor maken kinderen de methodetoetsen goed, maar bij de Cito weten ze het niet meer. Deelnemer 7 reageert met dat woordpakketten leren iets anders is dan categorieën toepassen. Zij benadrukt het belang van modellen en hardop denken. Zij neemt 4x per week een dictee af waarin alle aangeboden moeilijkheden aan bod komen. Dit zorgt meteen voor herhaling. Door hardop voor te doen hoopt zij dat de denkstappen bij de kinderen inslijpen. Daarnaast maakt zij gebruik van het verdelen in klankgroepen en het kleuren van bepaalde klanken. Hierbij komt zij meteen op de voorwaarden om te kunnen spellen. Kinderen moeten volgens deelnemer 7 en 8 over vaardigheden beschikken als het verdelen van woorden in klankgroepen. Ook moeten ze weten wat zaken zijn als lange klanken, korte klanken, tweetekensklanken, enz. Leerkracht 2, 3, 4 en 5 geven aan met deze vaardigheden tot nu toe niet bezig te zijn maar dit wel te willen gaan doen.

#### **4.2 Hoe ziet effectief spellingonderwijs eruit volgens de literatuur?**

Om antwoord te geven op de vraag ‘Hoe ziet effectief spellingonderwijs eruit volgens de literatuur?’ is in hoofdstuk 2 beschreven wat effectief spellingonderwijs inhoudt. Deze literatuur wordt vergeleken met de bevindingen in de praktijk. Hieruit kan later geconcludeerd worden welke aspecten van effectief spellingonderwijs in de praktijk aanwezig zijn en waar nog aanbevelingen zijn voor verbetering. Uiteindelijk kan zo de hoofdvraag “Welk onderwijs- en ondersteuningsaanbod leidt tot verbetering van de aanpak van kinderen die spellingzwak zijn op deze school?”

#### **4.3 Welke leerkrachtvaardigheden zijn er volgens het team nodig om een effectieve spellingsles te kunnen geven?**

Tijdens een van de focusgroepsbijeenkomsten is aan het team voorgelegd welke leerkrachtvaardigheden zij vinden dat er nodig zijn voor een effectieve spellingsles. Als eerste werd door leerkracht 4 benoemd dat het toepassen van differentiatie een belangrijke vaardigheid is om effectief spellingonderwijs te kunnen geven. 5 andere deelnemers vallen direct bij. Er wordt gediscussieerd over wat haalbaar is qua verlengde instructie, maar iedereen is het eens dat deze essentieel is tijdens een goede spellingsles. Deelnemer 5 kaart aan dat hij nauwelijks aan verlengde instructie toe komt, met een C-groep van 12 leerlingen. Deelnemer 2 vertelt dat hij de verlengde instructie toepast in tweetallen. Deze komen kort even bij hem aan het bureau terwijl de anderen met verwerkingsopdrachten bezig zijn. Deze opdrachten zoekt hij voornamelijk zelf op internet i.p.v. de opdrachten uit de methode. Deelnemer 5 vraagt zich af of je het moet willen om kinderen maar met invuloefeningetjes aan de gang te zetten, of dat je je moet richten op een goede instructie. Deelnemer 3, 5 en 8 reageren hierop met het antwoord dat instructie vele malen effectiever is. Toch wordt door

twee deelnemers aangegeven dat uit gemak de invuloefeningen wel aangeboden worden. Ze weten niet wat ze anders moeten aanbieden.

Vervolgens komt het in beeld brengen van leerlingen naar voren als leerkrachtvaardigheid. Deelnemer 10 brengt in dat steeds meer leerkrachten het 'PI-dictee' gebruiken naar de Cito. Zij vraagt zich alleen af wat er vervolgens met deze gegevens wordt gedaan aan het einde van het schooljaar. Deelnemer 6 vindt dat de overdracht hierin onvoldoende is. *"Het is bij de start van een schooljaar voor mij niet duidelijk waar leerlingen precies staan en waar ze tegenaan lopen. Dit zorgt naar mijn mening voor verloren tijd. Ook loop je het risico dat je toch maar weer gewoon verder gaat volgens de methode, zonder bij de leerlingen aan te sluiten."* Er wordt door alle deelnemers instemmend geknikt. Deelnemer 8: *"Het nieuwe groepsoverzicht zou ons hierbij kunnen helpen. Hierin kan duidelijk aangegeven worden op welke aangeboden categorieën een leerling nog uitvalt. De volgende leerkracht kan hier vervolgens op afstemmen."*

#### **4.4 Hoe ziet momenteel het (extra) aanbod voor zwakke spellers eruit?**

Op de vraag hoe momenteel het (extra) aanbod voor zwakke spellers eruit ziet reageert deelnemer 1 meteen met de opmerking dat er momenteel veel aandacht is voor lezen. Daardoor blijft er volgens hem geen tijd over extra te investeren op spelling. Lezen is voor hem belangrijker. Deelnemer 3 reageert hierop door te zeggen dat er een samenhang is tussen lezen en spelling en dat er best ook op spelling geïnvesteerd kan worden. Leerlingen krijgen bij het lezen net zo goed te maken met open en gesloten lettergrepen. Wanneer zij dit binnen het leesproces goed begrijpen kunnen ze het misschien ook beter toepassen tijdens spelling. Deelnemer 9 vult aan dat er hoe dan ook aandacht moet zijn voor zwakke spellers. Wel vertelt zij dat de methode weinig materiaal biedt. Dat is een knelpunt. De gemiddelde en goede spellers pikken het wel op, maar voor de zwakke is er echt meer nodig. Deelnemer 7 verteld dat zij vooral heel erg veel bezig is met dictees. Schrijven, schrijven, schrijven en iedere keer maar weer benoemen volgens het stappenplan welke moeilijkheden en woord bevat en waar kinderen op moeten letten. Haar scores zijn enorm toegenomen. Zij heeft de methode volledig losgelaten. Deelnemer 4 en 5 geven aan dat ze merken dat de methode niet genoeg biedt, maar het ook moeilijk vinden deze los te laten. Wat dan?

Wanneer gekeken wordt naar de 6 tips voor zwakke spellers (School aan Zet, sd.) springt voor deelnemer 6 meteen het punt over consistentie eruit. *"Niet in elke klas hangen dezelfde wandplaten. Sommigen gebruiken degene die hier ook hangen, anderen gebruiken die van de methode."* Er ontstaat discussie over welke platen het duidelijkst zijn.

Tot slot wordt door deelnemer 10 de vraag gesteld of de zwakke leerlingen wel met categorieën als franse leenwoorden vermoeid moeten worden. Deelnemer 8 & 9 geven aan dat zij dit in groep 8 voor sommige kinderen laten vallen. Deelnemers 1, 2, 4, 5, 6 & 7 vragen zich af wat dan wel en niet aangeboden moet worden. Welke keuzes ze moeten maken. Deelnemer 10 geeft aan dat zij dit uit kan zoeken.



## 5. Conclusie & aanbevelingen

Aan de hand van in hoofdstuk 4 benoemde resultaten is er per praktische deelvraag een conclusie getrokken. Dit leidt tot een conclusie op de hoofdvraag *“Welk onderwijs- en ondersteuningsaanbod leidt tot verbetering van de aanpak en een meer eenduidige aanpak van kinderen die spellingzwak zijn op onze school?”*

Door de conclusie te vergelijken met de theoretische inzichten uit hoofdstuk 2 kunnen aanbevelingen voor de school geformuleerd worden om het spellingonderwijs te verbeteren. Aan het eind van dit hoofdstuk worden aanbevelingen geformuleerd voor vervolgonderzoek.

### 5.1 Conclusies per deelvraag

#### 5.1.1 Wat is de huidige stand van zaken betreffende het algemene spellingonderwijs en hierbij behorende leerkrachtvaardigheden op deze school

Belangrijkste conclusie betreffende de huidige stand van zaken betreffende het spellingonderwijs is dat de doorgaande lijn mist. Door elke leerkracht wordt op een eigen manier gewerkt. Dit zorgt voor verwarring bij de (zwakke) leerlingen (Huizenga, 2010; Korstanje & Veenstra, 2013). Oorzaak van deze inconsistentie is onder anderen de huidige methode. Deze geeft te weinig handvatten voor een interactieve gedifferentieerde directe instructie. Dit maakt dat leerkrachten zelf uitzoeken hoe ze een categorie aanbieden, waardoor het op verschillende manieren gebeurt. Het verwerkingsmateriaal van de methode is onvoldoende. In het werkboek wordt louter gebruik gemaakt van invuloefeningen waarbij woorden worden overgeschreven. Dit voldoet niet aan de eisen van Korstanje en Veenstra (2013) voor goede schriftelijke verwerkingsvormen. Doordat leerkrachten zelf op zoek gaan naar extra materiaal worden de verschillen tussen groepen vergroot.

Leerkrachten hebben geen duidelijk beeld welke doelen ze moeten stellen voor zwakke spellers, hoe het remediërsaanbod eruit moet zien en welke oorzaken ten grondslag kunnen liggen aan de problemen. Eveneens biedt de methode hierin weinig steun.

Er is op dit moment te weinig aandacht voor transfer en spellingbewustzijn. Henneman (2000) en Korstanje & Veenstra (2013) beschrijven het belang van transfer bij spelling en dat een goed spellingbewustzijn hier een voorwaarde voor is. Ook geven zij aan dat in de meeste methoden spelling categorieën alleen geïsoleerd en geïntegreerd aangeboden worden, maar dat de stap van transfer mist. Zo ook in de methode die nu gebruikt wordt.

#### 5.1.2 Welke leerkrachtvaardigheden zijn er volgens het team nodig om een effectieve spellingles te kunnen geven?

Het team is zich ervan bewust dat het geven van een goede instructie met daarin differentiatie een van de belangrijkste leerkrachtvaardigheden is. Echter lukt het niet iedereen om dit ook zo uit te voeren. Met namen het geven van goede verlengde instructie schiet er bij in. Dit komt door gebrek aan tijd en materiaal. Leerkrachten weten zowel aan de onderkant als aan de bovenkant niet wat ze leerlingen moeten aanbieden om onderwijs op maat te verzorgen. Om tot differentiatie te komen is het nodig kinderen goed in beeld te brengen, bijvoorbeeld door

analyse van de ‘Cito Spelling’ en het ‘Pi-dictee’. Echter worden deze gegevens onvoldoende vastgelegd en doorgegeven aan de volgende leerkracht. Hierdoor begint het hele analyseproces weer opnieuw, of sluit een volgende leerkracht niet aan bij de onderwijsbehoeften van een leerling. Een goede overdracht van het ene naar het andere leerjaar is van essentieel belang (Scheiltinga, Gijsel, Van Druenen & Verhoeven, 2011). Op het gebied van leerkrachtvaardigheden wordt er ook weer teruggekomen op de doorgaande lijn. Een leerkracht weet niet alleen wat hij in zijn eigen klas moet behandelen, maar ook wat in andere groepen aan bod komt (Korstanje & Veenstra). De leerkracht moet dus kennis hebben van de gehele leerlijn spelling.

### **5.1.3 Hoe ziet momenteel het (extra) aanbod voor zwakke spellers eruit?**

Het aanbod voor zwakke spellers zit hem momenteel vooral in instructie. Leerlingen worden zoveel mogelijk meegenomen in het spellingproces aan de hand van een stappenplan. Er wordt steeds meer gebruik gemaakt van modellen en hardop denken. Echt tijd voor verlengde instructie is er te weinig. Ook schort het aan de begeleide inoefening en verwerking. Het team heeft hiervoor te weinig ideeën en materialen. Dit betekent dat stap 3 en 4 van het interactieve gedifferentieerde directe instructiemodel (Korstanje & Veenstra, 2013) niet goed uit de verf komen. Het aanbod bestaat vooral uit stap 2: groepsinstructie, met een kleine verlengde instructie. Hierdoor missen de zwakke spellers de extra leertijd die zij nodig hebben. Dit wordt in sommige groepen gecompenseerd door kinderen bijvoorbeeld op de computer zelfstandig te laten oefenen met bloon. Gevaar hiervan is dat kinderen woorden uit hun hoofd leren, maar nog steeds niet de regels kunnen toepassen.

Het aanbod voor (zwakke) spellers verschilt per groep. Er worden verschillende werkvormen, regels, benamingen en vormen van visuele ondersteuning (wandplaten) gebruikt. Dit maakt het spellingonderwijs voornamelijk voor de zwakke spellers moeilijker. Zij zien niet de verbinding tussen het huidige en voorgaande leerjaar (Huizenga, 2010). Doordat de methode onvoldoende verwerkingsmateriaal biedt gaan leerkrachten zelf op zoek naar aanvullend materiaal. Dit versterkt de inconsistentie binnen de school.

De zwakke spellers worden door de jaren heen ‘vooruit geduwd’. Leerkrachten zijn geneigd ze mee te nemen in het klassikale programma, ondanks de uitval op eerdere categorieën. Leerkrachten vragen zich af op welk moment je met kinderen over moet gaan op een eigen leerlijn en of alle kinderen aan het einde van groep 8 wel alle stof moeten beheersen.

Antwoord op deze vraag is: nee. In de leerlijn spellingonderwijs van CED-groep (2010 & 2012) wordt weergegeven welke categorieën kinderen moeten beheersen om uit te kunnen stromen naar een bepaald type vervolgonderwijs.

[\(http://opbrengstgerichtspellen.slo.nl/groepcyclus/2B/De leerlijn spelling CED versie maart 20101.pdf/\)](http://opbrengstgerichtspellen.slo.nl/groepcyclus/2B/De_leerlijn_spelling_CED_versie_maart_20101.pdf/)

## **5.2 Conclusie hoofdvraag**

*“Welk onderwijs- en ondersteuningsaanbod leidt tot verbetering van de aanpak en een meer eenduidige aanpak van kinderen die spellingzwak zijn op onze school?”*

Om tot een verbetering te komen van het spellingonderwijs moeten er een aantal dingen veranderen. Ten eerste mist de doorgaande lijn binnen de school. Deze is nodig om tot een eenduidige aanpak te komen die door de kinderen herkend wordt. Bij deze lijn hoort ook een

goede overdracht, waarin voor de volgende leerkracht duidelijk is waar de kinderen staan en wat eventueel het einddoel voor zwakke leerlingen moet zijn. Nu wordt er te veel volgens de methode doorgegaan.

Er wordt steeds meer gewerkt met modellen en hardop denken als onderdeel van de interactieve gedifferentieerde directe instructie. Echter mist hierbij goede differentiatie, in sommige gevallen begeleide inoefening en effectieve verwerkingsopdrachten. Hierdoor wordt niet het maximale uit de instructie/les gehaald. Knelpunt is dat de methode weinig leidraad geeft voor goede differentiatie en daar bij passend materiaal. Naast instructielessen met verwerking dient er gewerkt te worden aan het spellingbewustzijn van leerlingen en de transfer naar vrije schrijfopdrachten. Dit wordt nu minimaal toegepast, eveneens omdat leerkrachten hier geen duidelijke richtlijnen/materialen voor hebben. Ook dit zou meegenomen moeten worden in de doorgaande lijn binnen de school.

### 5.3 Aanbevelingen

Aan de hand van bovenstaande conclusies en theoretische achtergronden ben ik tot de volgende aanbevelingen gekomen:

- Als eerste is het van belang dat (bijvoorbeeld door het kennisteam taal) wordt gekeken wat er nu in elke klas gebeurt. Welke benamingen worden gebruikt? Op welke manier worden de spellingregels aangeboden (hoe geformuleerd)? Welke visuele ondersteuning wordt hierbij gebruikt? Welke (extra) werkvormen en verwerkingsopdrachten worden ingezet? Wanneer dit in beeld gebracht is dient met het team te worden gekeken welke van deze verschillende manieren schoolbreed kan worden toegepast. Ze ontstaat er meer doorgaande lijn binnen de school en krijgen alle kinderen de stof op de zelfde manier aangeboden. Dit voorkomt verwarring bij met name de zwakke spellers.
- Om de doorgaande lijn te versterken dient er aandacht te komen voor een goede overdracht (Korstanje & Veenstra, 2013). Door duidelijk in kaart te brengen waar leerlingen op dit moment staan en waar ze naartoe moeten werken (zie volgende punt), kan voorkomen worden dat er hiaten ontstaan. Leerkrachten kunnen verder gaan waar het kind gebleven is in plaats van waar het kind zou moeten zien. Deze gegeven kunnen een plek krijgen in het nieuwe groeidocument wat de school gebruikt. Hierdoor wordt er tevens minder tijd 'verspild' aan het steeds opnieuw in kaart brengen van de niveaus van leerlingen.
- De leerlijn spelling van de CED-groep (2010 & 2012) kan door leerkrachten en intern begeleider worden gebruikt om in beeld te brengen wat een leerling uiteindelijk moet kennen en kunnen om door te kunnen stromen naar het verwachte vervolgonderwijs.
- Door (in sommige groepen) meer tijd te besteden aan spellingonderwijs, zoals beschreven in '*Spelling op z'n best*' (Korstanje & Veenstra, 2013) kan er meer aandacht besteed worden aan het interactieve gedifferentieerde directe instructie model. Er komt dan meer tijd vrij voor verlengde instructie en begeleide inoefening. Het is raadzaam als team aan de slag te gaan met het goed toepassen van dit instructiemodel. Wanneer dit teambreed gedaan wordt, versterkt dit de doorgaande lijn door de school. CPS geeft in '*Spelling op z'n best*' (Korstanje & Veenstra, 2013) een observatielijst die gebruikt kan worden om de kwaliteit van de instructie te verbeteren.

([file:///C:/Users/Mediamarkt/Downloads/Bijlage\\_III%20Spelling%20op%20zijn%20best.pdf](file:///C:/Users/Mediamarkt/Downloads/Bijlage_III%20Spelling%20op%20zijn%20best.pdf) )

Via Leeraar24 is een uitgebreidere checklist te vinden

([file:///C:/Users/Mediamarkt/Downloads/DEF - CPS IB8 Checklists en kijkwijzers leesleerkracht groep 3-8 - MD 061106%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Mediamarkt/Downloads/DEF - CPS IB8 Checklists en kijkwijzers leesleerkracht groep 3-8 - MD 061106%20(2).pdf) )

- Gooi de invuloefeningen uit de methode overboord! Deze zijn niet effectief. Beter kan gebruik gemaakt worden van coöperatieve werkvormen. Deze stimuleren de interactie en zorgen voor afwisseling. 'Coöperatief leren in het basisonderwijs' van Förrer, Kenter & Veenman (2000) geeft een uitgebreid overzicht van coöperatieve werkvormen. Via Onderwijs maak je Samen (sd) is een document te vinden met een aantal coöperatieve werkvormen, specifiek gericht op spelling (<http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/wp-content/uploads/2012/03/Cooperatieve-werkvormen-voor-spellingonderwijs.pdf>). Daarnaast is het verstandig om, bijvoorbeeld tijdens de begeleide inoefening en verlengde instructie, gebruik te maken van werkvormen zonder schrijven. Hierbij kan gedacht worden aan:
  - het herkennen van één categorie,
  - het herkennen van de strategie,
  - het benoemen van de strategie en categorie,
  - het categoriseren van woorden.

Starten met een 5-woordendictee is een veel gebuikte en effectieve oefenvorm.

- Tot slot spellingbewustzijn en transfer. Waar nu vrijwel alleen spellingcategorieën geïsoleerd en geïntegreerd aangeboden worden, is het nodig dat kinderen leren de transfer te maken naar vrij schrijfopdrachten. Hiervoor is een goed spellingbewustzijn van belang. Paffen en Bosman (2005) beschrijven hoe in een korte training effectief gewerkt kan worden aan het spellingbewustzijn van leerlingen.  
(<http://www.annabosman.eu/documents/PaffenBosman2005.pdf>)

## 5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

In dit onderzoek komen nog 2 zaken naar voren waar niet direct antwoord op gegeven kan worden. Deze kunnen interessant zijn voor vervolgonderzoek om het spellingonderwijs nog meer te verbeteren.

Het eerste punt is dat duidelijk naar voren komt dat leerkrachten meer willen weten over het aanbod van sterke spellers. Huidig onderzoek heeft zich gericht op de zwakke spellers. Hier en daar is er een uitstapje gemaakt naar sterke spellers, maar onvoldoende. Een vraag voor een nieuw onderzoek zou kunnen luiden: *“Welk onderwijs- en ondersteuningsaanbod leidt tot verbetering van de aanpak en een meer eenduidige aanpak van kinderen die hoge scores laten zien op het gebied van spelling op onze school?”*

Daarnaast wordt door de onderzoeksgroep aangegeven dat de methode ontoereikend is. Het bevat te weinig richtlijnen voor een interactieve gedifferentieerde directe instructie, zinloze invuloefeningen in de verwerking en weinig bruikbaar materiaal voor differentiatie. Door het kennisteam taal zou onderzocht kunnen worden welke spellingmethode beter aansluit bij het onderwijs en de behoeften van het team.

## 6. Discussie en reflectie

### 6.1 Discussie

Terugkijkend op het onderzoek zijn er een aantal zaken die ik ter discussie wil stellen. Ten eerste een stukje ervaring met het doen van onderzoek en dan met name de methode ‘focusgroep’. Wanneer ik meer ervaring zou hebben in het leiden van een focusgroep komt er mogelijk nog betere informatie naar voren. Het stellen van precies de juiste vragen en het goed doorvragen vergt oefening.

Het gebruik van de ‘Quickscan spellingonderwijs’ heeft zijn voor- en nadelen. Het gaf snel een beeld van hoe leerkrachten over het huidige onderwijs denken. Echter is het een algemene vragenlijst. Door hem iedereen individueel in te laten vullen ontstonden er veel verschillen. Daarnaast waren er items die niet relevant waren voor het onderzoek. Achteraf was het bespreken van de Quickscan misschien net zo waardevol geweest.

### 6.2 Reflectie

Nu het onderzoek af is rest alleen nog de reflectie. Wat heeft dit onderzoek met mij gedaan en wat heb ik ervan geleerd?

De start van het onderzoek was misschien wel het grootste probleem. Zeker 5 of 6 keer ben ik gewisseld van onderwerp/insteek. Ik wilde mijn Master SEN richten op gedrag. Maar met mijn klas van dit jaar liep ik daar niet echt tegenaan. Schoolbreed viel er genoeg te onderzoeken op het gebied van gedrag, maar ik wilde iets waar ik zelf tijdens het onderzoek in mijn dagelijkse praktijk tegenaan liep. Uit ervaring weet ik namelijk dat dit motiveert en stimuleert. Min casus heb ik redelijk ‘ver van mijn bed’ geschreven. Dit zorgde ervoor dat ik er niet lekker in zat en voor mijn gevoel de koppeling met mezelf soms miste. Spelling bleek al snel een probleem. Niet alleen voor mij maar voor meerdere collega’s binnen de school. Toch heb ik misschien achteraf wel ‘spijt’ van het schoolbrede onderzoek. Ik was erg afhankelijk van collega’s waardoor ik steeds weer overal achteraan moest. Vanuit de module spelling ben ik aan de slag gegaan met interventies om het onderwijs in mijn eigen klas te verbeteren. Dit had ik ook in de vorm van onderzoek kunnen doen, ik deed het immers toch. Maar ik was al bezig, het team was ingelicht en ik wilde doorzetten. Voordeel van het schoolbrede onderzoek is dat ik me verder heb ontwikkeld op het gebied van samenwerking met collega’s (competentie 5) en organisatie (competentie 4). Eenmaal een onderwerp gekozen ging het echt beginnen. Ik wist wat ik wilde, maar hoe deed ik dat op een goede manier qua onderzoekstechnieken. Er ontstond al snel paniek. Ik vind het moeilijk op mezelf te vertrouwen en heb af en toe bevestiging nodig. Daarnaast zorgde het gevoel van tijdgebrek voor stress. Hoe ga ik dit doen naast mijn eerste fulltime klas waar ik eigenlijk ook al mijn uren in wil steken. Dit heb ik aangekaart bij de directie. Na een goed gesprek is afgesproken dat ik met regelmaat zou laten zien en bespreken hoe ver ik was. De directeur zou dit voorzien van feedback. Dit zorgde voor het stukje bevestiging en voor een stok achter de deur om op gezette tijden bepaalde onderdelen af te hebben. De probleemanalyse kon ik snel met mijn studiebegeleider bespreken. Dit gaf me de zekerheid dat wat ik wilde gaan onderzoeken in ieder geval op niveau was. Het schrijven van het theoretisch kader heb ik daarna vooral als interessant en zelf leuk ervaren. Ik kreeg zoveel nieuwe inzichten, bijvoorbeeld over ‘eenvoudige’ zaken als het geven van een juiste instructie en het inzetten van de juiste

verwerkingsactiviteiten. Ook de opbouw van het Nederlandse spellingsysteem heeft mijn ogen geopend. Daarom heb ik ervoor gekozen dit te bespreken in mijn presentatie voor het team. De ervaring dat zij met open mond luisterde naar alle verschillende principes, regels en uitzonderingen zorgde voor vertrouwen. Vertrouwen in dat ik ook daadwerkelijk wat nieuws in kon brengen en mijn bijdrage kan hebben aan de ontwikkeling van het onderwijs. Het moeilijkste bij het theoretisch kader was om alles zo bondig mogelijk op te schrijven en het maken van keuzes. Ik heb zoveel interessante dingen gelezen dat ik makkelijk 10.000 woorden had kunnen wijden aan de theorie op zich. Dit heeft geleid tot veel schrijven, lezen, schrappen en herschrijven. Iets wat in mijn ogen typisch is voor een master-niveau. Niet zomaar iets opschrijven, maar altijd kritisch blijven en verbeteren. Eerder gedaan onderzoek wat ik op de HBO-kennisbank kon vinden heeft me tussentijds geholpen. Hier kon ik tussentijds even spieken hoe anderen het onderzoek opgebouwd hadden. De literatuurlijsten hebben me steeds weer opnieuw aan interessante informatie geholpen. Tegenvallend was het stuk internationalisering. Omdat het met name over de Nederlandse spelling gaat is het moeilijk internationale bronnen te gebruiken. Deze werden naar mijn mening ook niet in de module aangeboden.

De bijeenkomsten met de focusgroep is iets waar ik vooraf tegenop zag. Deze manier van onderzoek was voor mij helemaal nieuw. Ik wist niet goed wat ik ervan moest verwachten en of ik dit op een goede manier zou leiden. Bij de eerste bijeenkomst bleek meteen dat de discussie tussen de leerkrachten vanzelf op gang kwam. Voor ik het wist had ik een heleboel informatie verzameld. Soms was het moeilijk om de focusgroep goed gericht te houden. Teamleden hadden snel de neiging om uit te wijden wat ten kosten ging van de validiteit. Collega's hebben me hierbij geholpen door terug te pakken naar het onderwerp. De analyse en verwerking van de focusgroepen was een hele klus. In korte tijd werd er zo veel informatie gegeven dat ik de video vaak terug heb moeten kijken om alle informatie zo goed mogelijk te labelen. Toch ben ik blij dat ik gekozen heb voor kwalitatief onderzoek. Naar mijn mening is er nu concretere informatie vanuit de leerkrachten gekomen. Wanneer ik alleen met bijvoorbeeld vragenlijsten had gewerkt zou het onderzoek minder leven binnen het team. Door nu met elkaar te praten en discussiëren over het spellingonderwijs wordt er meteen een eerste stap gezet. Collega's kunnen elkaar tips geven en ideeën van elkaar opdoen. Dit zorgt voor directe actie. Aan het einde van vergaderingen probeert elke collega één ding te noemen wat hij meeneemt. Verschillende punten uit de focusgroepen werden hierbij genoemd. Dit betekent voor mij dat mijn onderzoek meteen bijdraagt aan de verbetering van ons onderwijs. Iets om trots op te zijn. Ik kijk met gemengde gevoelens terug op het onderzoek. Ik vond het leuk en interessant om met het spellingonderwijs bezig te zijn en dit te verbeteren, maar het onderzoektechnische gedeelte viel me vaak zwaar. Onderwijs verbeteren is een, het op de juiste manier in een verslag vastleggen iets heel anders.

## Nawoord

Het is klaar! De afgelopen maanden zijn een emotionele achtbaan geweest met veel stress. Steeds als ik dacht dat het nooit in zo'n korte tijd zou lukken moest ik door, want het onderzoek moest af. Toch kan ik ook positief terugkijken op het onderzoek. Ik heb mezelf uitgedaagd en steeds weer grenzen verlegd. De steun van mijn omgeving heeft me daar ontzettend bij geholpen. Alleen had ik het niet gekund. Vandaar dat ik dit nawoord gebruik als dankwoord voor iedereen die een bijdragen heeft geleverd aan dit onderzoek.

Allereerst de collega's die tijd hebben genomen om de vragenlijsten in te vullen en deel te nemen aan de focusgroep. Zonder hen was het onderzoek niet van de grond gekomen. Zij hebben mij de meest waardevolle informatie gegeven.

Dank ook voor Marius Wouters, directeur van de onderzoeksschool, voor de begeleiding op de momenten dat ik het even niet meer wist. De gesprekken en feedback hebben mij bevestiging gegeven en zijn een steun geweest om weer door te gaan.

Marcel van der Wiel heeft mij als studiebegeleider vooruit geholpen door tijd te maken voor gesprekken en snelle feedback via de mail. Door zijn kritische vragen en tips was ik in staat steeds een volgende stap te maken.

Sanne de Kort die als critical friend feedback verzorgde, waar ik vragen aan kon stellen en af en toe stoom bij af kon blazen.

## Literatuur

### Boeken

Bouwers, H. & Goor, H. van (2002) *Diagnostiek en behandeling van spellingproblemen*. Baarn: HB Uitgevers

Grit, R. & Julsing, M. (2012) *Zo doe je onderzoek*. Groningen: Noordhoff

Henneman, K. (2000) *Problemen van gevorderde spellers: signalering, diagnostiek en begeleiding*. Bussum: Uitgeverij Coutinho

Huizenga, H. (2010) *Spelling*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers

Kleijnen, R. (2004) *Hardnekkige spellingfouten: Een taalkundige analyse*. Lisse: Hartcourt Assessment

Korstanje, M. & Veenstra, T. (2013) *Spelling op z'n best: Zeven bouwstenen voor effectief spellingonderwijs*. Amersfoort: CPS

Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011) *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant

Scheltinga, F., Gijssel, M., Druenen, M. van & Verhoeven, L. (2011) *Protocol Leesproblemen en Dyslexie: Groep 5-8*. Helmond: Onderwijs maak je samen

### Artikelen

CPS onderwijsontwikkeling en advies (2010) *Checklists en kijkwijzers leerkrachten groep 3-8*. Geraadpleegd op 24 april 2016, [file:///C:/Users/Mediamarkt/Downloads/DEF - CPS IB8 Checklists en kijkwijzers leesleerkracht groep 3-8 - MD\\_061106%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Mediamarkt/Downloads/DEF_-_CPS_IB8_Checklists_en_kijkwijzers leesleerkracht groep 3-8 - MD_061106%20(3).pdf)

Dijkstra, E. (2012) *Spelling doet er toe!* Geraadpleegd op 9 januari 2016, <https://www.hbo-kennisbank.nl/record/oai:repository.samenmaken.nl:smpid:22335>

Gerritse, M. en Machielsen A. (2010). *Opbrengstgericht werken met de leerlijn spelling*. Rotterdam: CED-Groep.

Gerritse, M. en Machielsen A. (2012). *Leerlijn spelling*. Rotterdam: CED-Groep.

Leeuw, van der L. (2012) *De leerkracht doet ertoe*. Geraadpleegd op 9 januari 2016, <https://www.hbo-kennisbank.nl/record/oai:repository.samenmaken.nl:smpid:30000>



Onderwijs maak je Samen (sd) *Coöperatieve werkvormen voor spellingonderwijs*. Geraadpleegd op 26 april 2016, <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/wp-content/uploads/2012/03/Cooperatieve-werkvormen-voor-spellingonderwijs.pdf>

Paffen, R. & Bosman A.M.T. (2005) *Spellingbewustzijn kan met een korte training gestimuleerd worden*. Geraadpleegd op 19 april 2016, <http://www.annabosman.eu/documents/PaffenBosman2005.pdf>

Roosendaal, M. van (2011) *Sterk in spelling*. Geraadpleegd op 9 januari 2016, <https://www.hbo-kennisbank.nl/record/oai:repository.samenmaken.nl:smpid:28963>

School aan Zet (2015) *Kwaliteitskaart: Tips voor betere spellingresultaten*. Geraadpleegd op 28 januari 2016, [http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx\\_sazcontent/Kwaliteitskaart\\_Tips\\_voor\\_betere\\_spelling\\_resultaten.pdf](http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Kwaliteitskaart_Tips_voor_betere_spelling_resultaten.pdf)

Waanders, J. (2011) *Effectief spellingonderwijs*. Geraadpleegd op 9 januari 2016, <https://www.hbo-kennisbank.nl/record/oai:repository.samenmaken.nl:smpid:22096>

### **Overig**

Marck van der, D (2016) *LTAA5 Spelling en schrijfvaardigheid*. Tilburg: Fontys OSO

Slo (sd) *Opbrengstgericht werken aan spelling*. Geraadpleegd op 16 januari 2016, <http://opbrengstgerichtspellen.slo.nl/>

## Bijlage 1: Het Nederlandse spellingsysteem

Binnen de orthografie van het Nederlands wordt in veel literatuur gesproken van 3 principes. Het fonemisch, morfologisch en etymologisch principe (Henneman, 2000; Kleijnen, 2004; Bouwers & Van Goor, 2004).

### Het fonemisch principe

Het fonemisch principe houdt in dat elk foneem door steeds één en dezelfde letter wordt weergegeven. Dit zou betekenen dat elke letter met maar slechts één foneem correspondeert. Een eerste probleem wat het fonemisch principe in de weg staat is dat het Nederlands meer klanken kent dan dat er letters zijn in het alfabet. Daarom zijn er tweetekenklanken, oftewel diagrafen ingevoerd. Dit zijn bijvoorbeeld de aa, oo, eu, ui, ch en ng. Er worden meerdere fonemen aan dezelfde letter gekoppeld. De /e/ klinkt anders in ben, dan in benen. (Henneman, 2000)

### Het morfologisch principe

Morfemen zijn betekenisdragende elementen van een woord. Ze worden verdeeld in vrije- en gebonden morfemen. Vrije morfemen kunnen zelfstandig gebruikt worden, bijvoorbeeld “angst”. Bij gebonden morfemen is hier geen sprake van. Voorbeelden hiervan zijn de voor- en achtervoegsels zoals *-isch(e)*, *on-*, enz. Deze morfemen hebben een bepaalde, vaste betekenis. Het voorvoegsel *on-* heeft een ontkennende betekenis. Het morfologische principe dwingt tot het rekening houden van de verschillende morfemen bij de Nederlandse spelling. Het woord *kleurrijk* is samengesteld uit de morfemen *kleur* en *rijk*. Zij hebben afzonderlijk beiden een [r] waardoor *kleurrijk* met dubbele [r] wordt geschreven.

Het morfologisch principe omvat twee regels: die van de gelijkvormigheid en van de analogie.

De regel van gelijkvormigheid houdt in dat een woord, stam, voor- of achtervoegsel zo veel mogelijk op dezelfde manier geschreven wordt. Dat is waarom /heb/ eindigt op een b (hebben) en /hoofd/ op een d (hoofden). Uitzondering hierop is wanneer verlies van stem optreedt bij de [v] en [z]. Daarom gebruiken we duif-duiven en huis-huizen.

De regel van de analogie betekent dat verschillende woorden die op overeenkomstige wijze zijn gevormd, op overeenkomstige wijze worden geschreven. Dit komt voornamelijk terug bij de werkwoorden. /Hij wordt/ is met dt, omdat /hij werkt/ ook een extra t krijgt. Hij wachtte is geschreven naar de analogie van hij werkte. Deze regel wordt niet consequent toegepast. Bij hij eet wordt niet geschreven naar de analogie van hij werkt. Bij de tussen-s komt deze uitzondering eveneens naar voren. /Oorlogsverklaring/ wordt geschreven naar de analogie van /oorlogsschip/, maar /oorlogvoerende/ niet.

Het morfologische principe heeft altijd voorrang op het fonologische principe. Echter hebben de lange-klinkerregel en dubbele-medeklinkerregel weer voorrang op het morfologische principe. Anders zou grappig, bestaande uit het morfeem *grap* en *ig* geschreven worden als *grapig*. (Henneman, 2000)

### Het etymologische principe

Volgens Henneman (2000) gaat dit principe over de herkomst van woorden. Het Nederlands kent verschillende tekens voor de zelfde klank, voornamelijk bij [au]/[ou] en [ij]/[ei]. Het

verschil wordt gemaakt in de vroegere vorm van het woord. Dit geldt niet ook voor leenwoorden die worden gespeld volgens het orthografische systeem van de taal van herkomst.

### **Het syllabisch principe**

Naast deze drie principes spreekt Van der Marck (2015) tijdens de module ‘Spelling en schrijfvaardigheid’ van het syllabisch principe. Syllabes zijn klankgroepen waar een woord in verdeeld kan worden. Deze vallen vaak samen met morfemen en lettergrepen, maar zijn niet altijd hetzelfde. Het syllabisch principe gaat uit van deze klankgroepen. Hieronder vallen de lange-klinkerregel of verenkelingsregel en dubbele-medeklinkerregel of verdubbelingsregel. Wanneer je het woord in klankgroepen verdeeld hoor je of je een klinker weg moet laten of een dubbele medeklinker moet gebruiken (scha-pen, ta-ssen). Huizenga (2010) beschrijft het syllabisch principe als belangrijk omdat fouten in de verenkelings- en verdubbelingsregel ruimschoots bovenaan staan in de top tien van spelfouten.

## **Bijlage 2: Interactieve gedifferentieerde directe instructiemodel**

De les wordt gestart met het terugblikken op wat er de vorige spellingles(sen) is geleerd. De leerkracht benoemt zelf de categorieën en bijbehorende strategie. Na de terugblik geeft hij het lesdoel van de nieuwe spellingles aan. Hij vertelt weer welke categorie woorden aan bod komt en welke strategie daarbij wordt gebruikt.

Tijdens de groepsinstructie demonstreert de leerkracht de aanpak door deze hardop denkend voor te doen. Hij behandelt zo een aantal voorbeeldwoorden. Bij elk woord laat hij duidelijk merken welke strategie hij gebruikt, zodat leerlingen deze leren herkennen.

Na de instructie is het van belang dat de begeleide inoefening niet wordt overgeslagen. Het is essentieel dat kinderen zelf leren de denkstappen te verwoorden. Om het interactief te houden kunnen kinderen in tweetallen een aantal voorbeeldwoorden bedenken en om de beurt de denkstappen verwoorden. Dit voorkomt dat er maar enkele individuen aan het werk zijn. De leerkracht checkt vervolgens of de strategie is begrepen door een aantal groepjes de denkstappen klassikaal te laten verwoorden.

Tijdens de fase van zelfstandige verwerking gaan de gemiddelde en goede spellers zelfstandig aan het werk, bijvoorbeeld met het werkboek. Belangrijk is dat zij de strategieën goed oefenen, niet dat iedereen alle opdrachten af heeft. In de tussentijd heeft de leerkracht de mogelijkheid om de zwakke spellers verlengde instructie aan te bieden. Deze verlengde instructie bestaat uit drie stappen:

### **Stap 1: modellen door de leerkracht**

De leerkracht leert de leerlingen de aanpak via hardop denkend voordoen. Dit gaat op dezelfde manier als in de groepsinstructie is gebeurd. Omdat zwakke spellers vaak moeite hebben met het goed verdelen in klankstukken en het op de juiste manier langer maken van woorden is het belangrijk dat ze van de leerkracht een aantal goede voorbeelden horen.

### **Stap 2: leerlingen denkstappen laten aanvullen**

De leerkracht zet nog steeds zelf de denkstappen van het spellingproces, maar nodigt nu de leerlingen uit om hem aan te vullen. Zo maken zij de denkstappen af. De leerkracht kan de kinderen direct feedback geven als ze de verkeerde aanpak kiezen en voorkomt hiermee het verkeerd inoefenen.

### **Stap 3: leerlingen denkstappen laten verwoorden**

Nu verwoordt de leerling alle denkstappen. Wanneer het mis gaat kan de leerkracht terugpakken op stap 2 en de leerling begeleiden.

Wanneer de leerkracht klaar is met de verlengde instructie en deze leerlingen zelfstandig aan het werk gaan maakt hij een servicerondje door de klas. Kinderen krijgen directe feedback en correcte op eventueel gemaakte fouten.

Als afsluiting wordt het lesdoel geëvalueerd. Niet alle leerlingen hebben alle oefeningen gemaakt, maar ze hebben wel allemaal aan het doel gewerkt. De leerkracht vraagt de leerlingen wat ze deze les geleerd hebben. Zij zullen terugkomen op het doel en de aangeboden spellingcategorie met bijbehorende strategie verwoorden (Korstanje & Veenstra, 2013)

## Bijlage 3: resultaten Quicksan spellingonderwijs

| Schoolcyclus                                                                                                                                                                                          | Hoe goed doen we het nu? |       |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------|-------|
|                                                                                                                                                                                                       | +                        | +/-   | -     |
| 1. Is het team gemotiveerd om de opbrengsten bij spelling te verhogen?                                                                                                                                | 50%                      | 50%   |       |
| 2. Heeft het team een heldere, gedeelde visie op het belang, de inhoud en de didactiek van het spellingonderwijs in de school?                                                                        |                          | 50%   | 50%   |
| 3. Is de visie op het spellingonderwijs ingebed in het taalbeleid van de school?                                                                                                                      |                          | 33,3% | 66,6% |
| 4. Worden de vorderingen van de leerlingen regelmatig volgens afspraken getoetst?                                                                                                                     | 100%                     |       |       |
| 5. Worden de spellingresultaten regelmatig op schoolniveau bekeken en vergeleken met die van andere scholen en/of eerdere leerjaren?                                                                  | 83,3%                    |       | 16,6% |
| 6. Is er aandacht voor een goede afstemming van de toetsen in de school en het geboden onderwijs?                                                                                                     | 50%                      | 16,6% | 33,3% |
| 7. Is er aandacht voor het vergroten van het spelling-bewustzijn van leerlingen? (wordt bijvoorbeeld altijd feedback gegeven bij spelfouten en worden deze ook bij andere leergebieden aangestreept?) |                          | 66,6% | 33,3% |
| 8. Zijn er expliciete doelen voor het spellingonderwijs per leerjaar geformuleerd?                                                                                                                    | 66,6%                    | 16,6% | 16,6% |
| 9. Zijn er voor verschillende subgroepen verschillende (tussen)doelen geformuleerd die leiden tot zo hoog mogelijke einddoelen voor alle leerlingen?                                                  | 16,6%                    |       | 83,3% |
| 10. Zijn er normgerichte doelen geformuleerd? (wordt bijvoorbeeld benoemd welke toetsscores de leerlingen minimaal zouden moeten behalen?)                                                            | 66,6%                    |       | 33,3% |
| 11. Wordt regelmatig gereflecteerd op de inhoud van het spellingonderwijs in de school?                                                                                                               |                          | 66,6% | 33,3% |
| 12. Wordt regelmatig gereflecteerd op de leertijd die beschikbaar is of zou moeten zijn voor spelling?                                                                                                |                          |       | 100%  |
| 13. Is de beschikbare leertijd voor alle leerlingen hetzelfde of wordt hierin gedifferentieerd?                                                                                                       |                          | 83,3% | 16,6% |
| 14. Weten de leraren van elkaar hoe ze het spellingonderwijs in de praktijk vormgeven? (denk aan gebruik methode, aanbieden regels, visuele ondersteuning, e.d.)                                      |                          | 66,6% | 16,6% |
| 15. Zijn er duidelijke afspraken in de school over de wijze waarop gedifferentieerd wordt bij spelling?                                                                                               |                          |       | 100%  |
| 16. Hebben de leraren voldoende kennis en vaardigheden m.b.t. de inhoud en didactiek van spelling?                                                                                                    |                          | 66,6% | 33,3% |
| 17. Hebben de leraren kennis van de voorwaarden voor het leren spellen?                                                                                                                               | 33,3%                    | 33,3% | 33,3% |
| 18. Leidt de reflectie op het spellingonderwijs doorgaans tot concrete verbeteracties?                                                                                                                | 50%                      | 33,3% | 16,6% |

| <b>Groepsclus</b>                                                                                                                                                                               | Hoe goed doen we het nu? |       |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------|-------|
|                                                                                                                                                                                                 | +                        | +/-   | -     |
| 19. Worden doelen leerstofgericht geformuleerd? (wordt benoemd welke spellingcategorieën de leerlingen per leerjaar moeten beheersen?)                                                          | 83,3%                    | 16,6% |       |
| 20. Worden bij de analyse van de toetsresultaten op het niveau van de groep foutenanalyses gemaakt van de groep als geheel? (dus niet alleen voor individuele leerlingen?)                      | 33,3%                    | 33,3% | 33,3% |
| 21. Is duidelijk hoe andere (toets)gegevens, zoals bijvoorbeeld de methodegebonden toetsen meewegen in de analyse op groepsniveau?                                                              | 33,3%                    | 33,3% | 33,3% |
| 22. Zijn er afspraken gemaakt over de acties die moeten volgen wanneer doelen niet worden bereikt?                                                                                              |                          |       | 100%  |
| 23. Is er aandacht is voor instructie die leerlingen systematisch spellingsstrategieën aanleert?                                                                                                | 33,3%                    | 33,3% | 33,3% |
| 24. Is er in de praktijk voldoende instructie- en oefentijd voor spelling?                                                                                                                      | 50%                      | 50%   |       |
| 25. Is duidelijk welke (remediërende) activiteiten ingezet kunnen worden voor de groep die onder het gemiddelde presteert?                                                                      | 16,6%                    | 83,3% |       |
| 26. Is duidelijk welke (verrijkende) activiteiten ingezet kunnen worden voor de groep die boven het gemiddelde presteert?                                                                       |                          | 33,3% | 66,6% |
| 27. Worden door alle leraren bij het spellingonderwijs dezelfde regels, afspraken en begrippen gehanteerd?                                                                                      |                          | 66,6% | 33,3% |
| 28. Wordt gereflecteerd op de vraag of de verwerkings-activiteiten in de methode de gewenste effecten hebben?                                                                                   | 16,6%                    | 33,3% | 50%   |
| 29. Is duidelijk wanneer er voor een (zeer) zwakke speller individuele doelen moeten worden geformuleerd? (Is bijvoorbeeld duidelijk wanneer de leerling buiten de remediërende subgroep valt?) | 33,3%                    | 16,6% | 50%   |
| 30. Wordt geëvalueerd of de resultaten van de groep overeenkomen met de doelen die op schoolniveau zijn geformuleerd?                                                                           | 50%                      | 16,6% | 33,3% |

| <b>Leerlingcyclus</b>                                                                                                                                                           | Hoe goed doen we het nu? |       |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------|-------|
|                                                                                                                                                                                 | +                        | +/-   | -     |
| 31. Is duidelijk op welke wijze de individuele doelen voor zeer zwakke spellers geformuleerd kunnen worden?                                                                     |                          | 33,3% | 66,6% |
| 32. Is duidelijk welke aanvullende (observatie- of onderzoeks)gegevens geanalyseerd moeten worden bij individuele leerlingen?                                                   | 50%                      | 33,3% | 16,6% |
| 33. Is er voldoende kennis over de mogelijke problemen die bepaalde risicogroepen bij spelling kunnen hebben en wateen geschikte aanpak/methodiek voor die leerlingen kan zijn? |                          | 16,6% | 83,3% |
| 34. Is duidelijk welke remediërende activiteiten ingezet kunnen worden en bij welke individuele zorgleerlingen?                                                                 |                          | 66,6% | 33,3% |

|                                                                                                                                                                                       |       |       |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|
| 35. Wordt regelmatig geëvalueerd of de aanpak voor zeer zwakke spellers effect heeft en de individuele doelen worden bereikt?                                                         | 16,6% | 50%   | 33,3% |
| 36. Is er voldoende expertise in de school aanwezig/ beschikbaar voor de uitvoering van deze activiteiten?                                                                            | 33,3% | 50%   | 16,6% |
| 37. Worden mogelijke hulpmiddelen voor dyslectische leerlingen ingezet?                                                                                                               | 83,3% | 16,6% |       |
| 38. Is duidelijk wanneer er voor een zeer sterke speller individuele doelen moeten worden geformuleerd? (Is bijv. duidelijk wanneer de leerling buiten de verrijkende subgroep valt?) |       | 16,6% | 83,3% |
| 39. Is duidelijk op welke wijze individuele doelen voor zeer sterke spellers geformuleerd kunnen worden?                                                                              |       | 16,6% | 83,3% |
| 40. Is duidelijk welke aanvullende (of vervangende) verrijkende activiteiten voor zeer sterke spellers ingezet kunnen worden?                                                         |       | 50%   | 50%   |
| 41. Wordt regelmatig geëvalueerd of de aanpak voor zeer sterke spellers effect heeft en de individuele doelen worden bereikt?                                                         |       | 50%   | 50%   |