

Nul faut in dikthee?

Spellingonderwijs aan anderstalige nieuwkomers

Module: Praktijkonderzoek

Naam: Ineke Winterwerp

Studentnummer: s102357

Email: s1043257@student.windesheim.nl

Studiecoach: Jacqueline Frentrop

Leerroute: gespecialiseerd leraar zorg

Moduledocent: Carla Compagnie

Cohort: 2012

Inleverdatum: mei 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting

1. Inleiding

- 1.1. De Taalschool en de populatie
- 1.2. Nederlands als tweede taal
- 1.3. Organisatie van De Taalschool
- 1.4. Visie op onderwijs
- 1.5. Streefdoelen
- 1.6. Uitstroomprocedure
- 1.7. Spelling
- 1.8. Aanleiding onderzoek
- 1.9. Doelstelling en centrale vraagstelling
- 1.10. Onderzoeksvragen en deelvragen in het onderzoek

2. Theoretisch kader

- 2.1. Wat is belangrijk bij het realiseren van spellingonderwijs in het basisonderwijs?
 - 2.1.1. Doelen van het spellingonderwijs op de basisschool
 - 2.1.2. Evaluatie van de doelen van het spellingonderwijs op de basisschool
 - 2.1.3. De elementaire spellinghandeling
 - 2.1.4. Spellingstrategieën in de Nederlandse spelling
 - 2.1.5. Instructieprincipes die aansluiten op de te leren spellingstrategieën
 - 2.1.6. Effectieve groepsindeling, klassengrootte en –opstelling in het spellingonderwijs
 - 2.1.7. Effectieve instructie-, werk- en oefenvormen in het spellingonderwijs
 - 2.1.8. Welke mogelijkheden zijn er om aanpassingen voor het individuele spellingniveau te verwezenlijken?
- 2.2. Wat is belangrijk bij het realiseren van spellingonderwijs aan leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands?
 - 2.2.1. Een andere moedertaal en leren spellen in het Nederlands: de faalfactoren.
 - 2.2.2. compenserende leeromstandigheden
- 2.3. Hoe ziet het uitstroombeleid en de didactische aanpak eruit die de aansluiting van het spellingniveau van de zij-instromer in het reguliere onderwijs positief beïnvloedt?
 - 2.3.1. Uitstroom van de opvangschool naar het reguliere basisonderwijs
 - 2.3.2. Didactische aanpak bij spelling voor zij-instromers afkomstig van de opvangschool
- 2.4. Overzicht resultaten uit de literatuur
 - 2.4.1. spellingonderwijs
 - 2.4.2. spellingonderwijs aan anderstalige nieuwkomers.
 - 2.4.3. Uitstroom en wenselijke didactische aanpak

3. Opzet

- 3.1. Doel van het onderzoek
- 3.2. Stappenplan
- 3.3. Onderzoeksplan
- 3.4. Onderzoeksgroep
- 3.5. Onderzoeksinstrumenten

4. Resultaten

- 4.1. Wat is belangrijk bij het realiseren van spellingonderwijs?
 - 4.1.1. Algemene en specifieke spellingvoorwaarden

- 4.1.2. Spellingstrategieën
- 4.1.3. Instructieprincipes
- 4.1.4. Instructiemodel
- 4.1.5. Aanpassingen voor het individuele spellingniveau
- 4.2. Wat is belangrijk bij het realiseren van spellingonderwijs aan de anderstalige nieuwkomer?
 - 4.2.1. Invloed beperkende factoren volgens de leerkrachten van De Taalschool
 - 4.2.2. Invloed compenserende factoren volgens de leerkrachten van De Taalschool
 - 4.2.3. Invloed beperkende factoren volgens de leerlingen van De Taalschool
 - 4.2.4. Invloed compenserende factoren volgens de leerlingen van De Taalschool
- 4.3. Hoe ziet het uitstroombeleid en de didactische aanpak eruit die de aansluiting van het spellingniveau van de zij-instroomer in het reguliere onderwijs positief beïnvloedt?
 - 4.3.1. Uitstroom
 - 4.3.2. Didactische aanpak (volgens de leerkrachten van De Taalschool)
 - 4.3.3. Instroom (positieve aspecten volgens de leerkrachten van uitstroomscholen)
 - 4.3.4. Didactische aanpak
- 4.4. overzicht van de resultaten uit de praktijk
 - 4.4.1. Spellingonderwijs
 - 4.4.2. Faalfactoren en compenserende factoren
 - 4.4.3. Uitstroom en wenselijke didactische aanpak

5. Conclusie, aanbevelingen en discussie

- 5.1. Conclusie
 - 5.1.1. Spellingonderwijs
 - 5.1.2. spellingonderwijs aan anderstalige nieuwkomers
 - 5.1.3. uitstroombeleid en de didactische aanpak
- 5.2. Discussie
- 5.3. Aanbevelingen

6. Literatuurlijst

7. Bijlagen

- 7.1. Ontwikkelingsperspectief
- 7.2. Opbrengst streefdoelen
- 7.3. Nazorgrapportage
- 7.4. onderzoeksinstrumenten
- 7.5. Kerndoelen Stichting leerplan ontwikkeling (SLO) (2011)
- 7.6. uitwerking specifieke spellingvoorwaarden
- 7.7. Oefenvormen aan de hand van de woordlijst
- 7.8. Probleemklanken

Samenvatting

In dit praktijkonderzoek is gezocht naar een antwoord op de vraag: 'Op welke wijze kunnen de leerkrachten van De Taalschool het spellingonderwijs aan de anderstalige nieuwkomer zo realiseren dat het spellingniveau van deze leerling op het moment van uitstroom meer aansluit bij zijn klasgenoten in de ontvangende reguliere basisschool?'. Deze vraag is gesteld omdat het spellingniveau van de leerling die uitstroomt van De Taalschool momenteel niet aansluit bij zijn klasgenoten in de ontvangende reguliere basisschool. Deze leerachterstand bemoeilijkt de uitstroom omdat reguliere scholen leerlingen met een leerachterstand kunnen weigeren.

Uit de literatuur (zie hoofdstuk 2) blijkt dat spellingonderwijs effectief is indien er minimaal vier keer in de week aandacht wordt besteed aan spelling in een heterogene groep van maximaal 16 leerlingen in een frontale opstelling aan de hand van het directe instructiemodel. Aandacht voor alle spellingvoorwaarden en spellingstrategieën door middel van aansluitende instructieprincipes en/of oefenvormen, stimulatie van het spellingbewustzijn en directe informatieve feedback zijn essentieel bij het leren spellen. De woordbeeldstrategie is het meest efficiënt bij leerlingen met spellingproblemen. Spellingproblemen bij anderstalige nieuwkomers kunnen worden veroorzaakt door o.a. een beperkte woordenschat en beperkte fonologische vaardigheden. Deze factoren kunnen o.a. gecompenseerd worden door veel aandacht te besteden aan de woordenschat en door extra onderwijs in fonologische vaardigheden (o.a. door klankgebaren).

Om vanuit verschillende invalshoeken antwoord te geven op de centrale vraag zijn er onderzoeksinstrumenten ontwikkeld om de leerkrachten en leerlingen van De Taalschool en leerkrachten van de uitstroomscholen te ondervragen (zie hoofdstuk 3). Uit de beschrijving van de respons (zie hoofdstuk 4) blijkt dat de leerkrachten van De Taalschool veel aandacht besteden aan het basisprincipe van het Nederlands – het fonologische principe- en aan de woordbeeldstrategie. Ook blijkt dat er een aantal hiaten zitten in de vakdidactische kennis van de leerkrachten betreffende spelling. De leerlingen vinden dat de leerkracht hen het meeste helpt bij het leren van de Nederlandse spelling. De volgende zaken zijn volgens de leerkrachten van belang bij de uitstroom van de opvangschool naar het reguliere basisonderwijs: Een ontwikkelingsperspectief, een rapport met daarin de stand van zaken op cognitief en sociaal-emotioneel gebied en een warme overdracht. De belangrijkste aanbevelingen van de leerkrachten van De Taalschool en de uitstroomschool met betrekking tot de didactische aanpak voor spellingonderwijs aan zij-instromers zijn: Veel aandacht aan de woordenschat en aandacht aan de Nederlandse klanken (o.a. met klankgebaren).

Spelling is en blijft lastig voor de anderstalige leerling en verdient veel aandacht. Een overzicht voor de leerkrachten met daarin een beschrijving van de spellingvoorwaarden, spellingstrategieën, instructieprincipes en bijpassende oefenvormen wordt daarom aanbevolen (zie hoofdstuk 5). Suggesties voor verder onderzoek hebben betrekking tot de aansluiting van de centrale opvang naar het (reguliere) basisonderwijs. Ook is meer bekendheid over anderstalige nieuwkomers en de eerste opvang van belang.

Hoofdstuk 1. Inleiding

1.1 De Taalschool en de populatie

Op de basisschool De Taalschool het Mozaïek in Utrecht zitten kinderen, in de leeftijd van vier tot en met dertien jaar, die de Nederlandse taal nog niet of onvoldoende beheersen. De Taalschool is een stedelijke opvangschool voor anderstalige nieuwkomers en is in 2002 ontstaan na een fusie van de voormalige opvangscholen in Utrecht. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap geeft de volgende definitie aan anderstalige nieuwkomers: 'Buitenlandse kinderen in de basisschoolleeftijd die onvoldoende taalvaardig zijn in het Nederlands om in het reguliere onderwijs in de groep met leeftijdgenoten adequaat te kunnen functioneren.' (Lowan, 2008). De ouders van de kinderen van De Taalschool hebben verschillende redenen om te emigreren naar Nederland, zoals politieke of economische redenen (Schoolplan, 2011-2015).

1.2 Nederlands als tweede taal

Leerlingen van De Taalschool ontwikkelen de Nederlandse taal in interactie met leerkrachten en medeleerlingen in een daarvoor ingerichte leeromgeving. Op De Taalschool werken de leerkrachten met het Prisma programma (van den Berg, Dalhuisen, Klomps & de Wit, 2009). Dit is een programma bedoeld voor basisscholen met leerlingen die de Nederlandse taal niet of in zeer beperkte mate beheersen. Het vergroten van de woordenschat en actief Nederlands spreken zijn uitgangspunten van Prisma (van den Berg et al, 2009). Het programma bestaat uit vier cursussen. Na afronding van deze vier cursussen is de basis van de Nederlandse taal geleerd en stroomt de leerling door naar het reguliere onderwijs.

1.3 Organisatie van De Taalschool

Op De Taalschool zijn de groepen ingedeeld naar leeftijd en niveau waarop de vakvakken (taal, lezen, spelling en rekenen) beheerst worden. De leeftijdsgroepen, ook wel stamgroepen genoemd, zijn verdeeld in groep A t/m groep E. Groep A is een kleutergroep en in groep E zitten kinderen van elf of twaalf jaar. Op de één oktobertelling van 2012 zijn er 173 leerlingen, verdeeld in tien stamgroepen, van minimaal veertien en maximaal achttien leerlingen. Naast de stamgroepen zijn er niveaugroepen, deze groepen gaan uit van het startniveau van een kind met betrekking tot de vakken: Taal, lezen, begrijpend lezen, spelling en rekenen. Per dag bestaat het onderwijs uit twee uur Nederlandse les, drie kwartier rekenen en één uur lezen op niveau. Daarnaast is er één uur begrijpend lezen en twee uur spelling in de week.

1.4 Visie op onderwijs

De Taalschool wil dat leerlingen op moment van uitstroom naar het reguliere Basis- of Voortgezet Onderwijs een zodanig beheersingsniveau van de Nederlandse taal en rekenen hebben dat de leerlingen kunnen deelnemen aan de dagelijkse onderwijssituaties in de reguliere groep: 'Dit komt overeen met het globale einddoel dat opgesteld is voor nieuwkomers' (Broere, 1996, zoals geciteerd in Schoolplan, 2011-2015). Opmerkelijk is dat De Taalschool verouderd onderzoek citeert in het jaarplan.

1.5 Streefdoelen

De schoolleiding, de intern begeleiders en de taalcoördinator van De Taalschool hebben streefdoelen opgesteld voor de vakgebieden Nederlands, rekenen, spelling begrijpend lezen en lezen. Deze doelen zijn in 2002 vastgesteld op basis van ervaring en op basis van kennis over wat de reguliere groep aan niveau vereist. Deze streefdoelen zijn vastgelegd in het ontwikkelingsperspectief (zie bijlage 1). Het ontwikkelingsperspectief met tussendoelen is leidend voor het leerstofaanbod en voor het volgen van de vorderingen. In bijlage 2 is het percentage leerlingen te zien, per vakgebied, die de streefdoelen hebben bereikt in het schooljaar 2008 tot en met 2011.

1.6 Uitstroomprocedure

Op de Taalschool is in- en uitstroom van de anderstalige nieuwkomers het hele jaar door mogelijk. Op het moment dat een leerling minimaal de derde cursus heeft behaald van het Prisma programma (van den Berg et al, 2009) wordt er door de ouders en de Interne Begeleider (IB-er) een passende school gezocht. De IB-er overlegt met de desbetreffende school of er plaats is voor de zogenaamde zij-instromer¹. Het is de taak van de stamgroep leerkracht om de volgende zaken op te sturen naar de ontvangende school: Een rapport met daarin de stand van zaken op cognitief en sociaal-emotioneel gebied, de notities en toetsen uit het leerlingvolgsysteem en het ontwikkelingsperspectief. Na zes weken wordt er naar de desbetreffende scholen een nazorgformulier gestuurd (zie bijlage 3). Dit formulier wordt gebruikt bij de evaluatie van het schooljaar.

1.7 Spelling

Op De Taalschool wordt de methode Spelling in de Lift Plus (Erades, Gerritse, Greevenbosch, Jansen, Pol & Terwindt, 2011) gebruikt. De spellinggroepen op De Taalschool, van maximaal 12 leerlingen, zijn ingedeeld op het spellingniveau van de leerling. Dit niveau wordt bepaald aan de hand van de instaptoetsen van Spelling in de Lift Plus. Aanpassingen aan het individuele niveau van de leerling kan worden verwezenlijkt door de herhaling, verrijking en generalisatiestof die spellingmethode biedt. Met behulp van de Cito toets 'Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid' wordt gemeten of de leerlingen het streefdoel voor spelling hebben bereikt. Het Cito werkt met de niveau-indicaties A tot en met E, waarbij A het hoogste niveau is. Het als norm gestelde streefdoel is dat de leerlingen minimaal op C- niveau uitstromen, met maximaal één didactisch leerjaar achterstand.

1.8 Aanleiding onderzoek

In het schoolplan 2010-2015 van De Taalschool staat beschreven dat in het schooljaar 2009-2010 slechts 36% van de leerlingen bij uitstroom het streefdoel met betrekking tot spelling heeft behaald. Dit lage percentage is de aanleiding van dit onderzoek. Het niet behalen van de streefdoelen bemoeilijkt de uitstroom van een leerling omdat een reguliere basisschool of een school voor Voortgezet Onderwijs een kind met een leerachterstand kan weigeren. In overleg met de collega's van De Taalschool uit de spellingwerkgroep is in het schooljaar 2010-2011 besloten het praktijkonderzoek te richten op het verbeteren van het spellingonderwijs op De Taalschool.

1.9 Doelstelling en centrale vraagstelling

Het doel in het onderzoek is inzicht krijgen in wat van belang is voor het spellingonderwijs en de uitstroomprocedure aan de anderstalige nieuwkomer op De Taalschool. Het doel van het onderzoek is aanbevelingen doen over de inrichting van het spellingonderwijs en de uitstroomprocedure op De Taalschool om het spellingniveau van de leerling meer te laten aansluiten bij zijn klasgenoten in de ontvangende reguliere basisschool. De centrale vraagstelling van dit onderzoek luidt: 'Op welke wijze kunnen de leerkrachten van De Taalschool het spellingonderwijs aan de anderstalige nieuwkomer zo realiseren dat het spellingniveau van deze leerling op het moment van uitstroom meer aansluit bij zijn klasgenoten in de ontvangende reguliere basisschool?'.

1.10 Onderzoeksvragen en deelvragen in het onderzoek

De centrale vraag is uitgewerkt in drie onderzoeksvragen. De vragen zijn geoperationaliseerd in deelvragen aan de literatuur (zie hoofdstuk 2) en deelvragen aan de praktijk (zie hoofdstuk 4).

- 1 Wat is belangrijk bij het realiseren van spellingonderwijs in het basisonderwijs?
- 2 Wat is belangrijk bij het realiseren van spellingonderwijs aan de anderstalige nieuwkomer?
- 3 Hoe ziet het uitstroombesluit en de didactische aanpak eruit die de aansluiting van het spellingniveau van de zij-instromer in het reguliere onderwijs positief beïnvloedt?

¹ De term zij-instromer wordt gebruikt voor kinderen die niet vanaf de kleuterklas Nederlands onderwijs volgen, maar later zijn ingestroomd (Taaluniversum, 2012).

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt onderzocht wat van belang is bij het realiseren van spellingonderwijs en wat van belang is bij het realiseren van spellingonderwijs aan leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands. Tevens wordt in de literatuur gezocht naar de factoren die belangrijk zijn voor een optimale uitstroom van de opvangschool naar een ontvangende klas. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een overzicht van de resultaten uit het literatuuronderzoek.

2.1 Wat is belangrijk bij het realiseren van spellingonderwijs in het basisonderwijs?

In hoofdstuk 2.1 wordt er onderzocht of de literatuur een antwoord geeft op de volgende deelvragen:

1. Welke doelen met betrekking tot spelling moeten er aan het einde van het reguliere basisonderwijs behaald zijn?
2. Hoe worden deze doelen geëvalueerd?
3. Aan welke spellingvoorwaarden, die van belang zijn om de elementaire spellinghandeling uit te kunnen voeren, moet aandacht worden besteed in het basisonderwijs?
4. Welke spellingstrategieën moeten in het spellingonderwijs aan bod komen om tot de juiste schrijfwijze van een Nederlands woord te komen?
5. Welke instructieprincipes sluiten aan op de te leren spellingstrategieën?
6. Welke groepsindeling, klassengrootte en –opstelling is effectief in het spellingonderwijs?
7. Welke instructie-, werk- en oefenvorm heeft de voorkeur in het spellingonderwijs?
8. Welke mogelijkheden zijn er om aanpassingen voor het individuele spellingniveau te verwezenlijken?

Deze vragen worden beantwoord in paragraaf 2.1.1 tot en met paragraaf 2.1.8.

2.1.1 Doelen van het spellingonderwijs op de basisschool

Spellingonderwijs is volgens Aarnoutse en Verhoeven (2003) en Harris en Graham (2011) van belang omdat indien de spelling en interpunctie minder aandacht kost, er meer aandacht besteed kan worden aan de inhoud en het formuleren van de tekst. Ook wordt er maatschappelijk gezien veel waarde gehecht aan een correcte spelling. Beoordelaars bepalen de kwaliteit van geschreven stukken mede in de mate waarin er correct gespeld wordt. Spellingfouten wordt veelal gezien als een teken van geringe intelligentie, aldus Paffen (2005) en Bosman (2004). De doelen van het spellingonderwijs op de basisschool zijn opgesteld door de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO, 2011). Deze doelen zijn te lezen in bijlage 4.

2.1.2 Evaluatie van de doelen van het spellingonderwijs op de basisschool

Om het spellingniveau van de leerling in kaart te brengen gebruikt ongeveer 80% van de scholen in Nederland de Leerlingvolgsysteem (LVS) spellingtoetsen van Cito. Deze LVS- toetsen zijn Niet-methodegebonden toetsen en worden twee keer per jaar (halverwege en aan het einde van een schooljaar) afgenomen (Bonset, 2007).

2.1.3. De elementaire spellinghandeling

Het startpunt van de elementaire spellinghandeling is volgens Bosman (2004) het segmenteren van woorden. Onder segmenteren verstaat de literatuur het opdelen van woorden in kleinere eenheden, bijvoorbeeld in fonemen (klanken). Segmenteren van een gesproken woord wordt in het onderwijs ook wel auditieve analyse genoemd. Het omgekeerde van deze handeling, het samenvoegen van de fonemen, wordt auditieve synthese genoemd. Volgens Stuuroop (2010) en Huizenga (2010) zijn er een aantal algemene en specifieke spellingvoorwaarden waaraan aandacht moet worden besteed in het (spelling)onderwijs om de elementaire spellinghandeling toe leren passen.

De belangrijkste algemene spellingvoorwaarden zijn de spraakmotoriek, schrijfmotoriek en taalontwikkeling. Een goede spraakmotoriek is van belang omdat indien de leerling niet automatisch over de juiste schrijfwijze van een woord beschikt, hij terug moet vallen op de analyse van een woord

in afzonderlijke klanken. Als een kind slecht articuleert of woorden onjuist uitspreekt zal dit logischerwijs vaak leiden tot een foutieve spelling. Een goede schrijfmotoriek is van belang omdat indien een leerling veel energie moet steken in de schrijfhandeling hij niet zal toekomen aan het spellen volgens het schrijf motorisch patroon (Wentink & Verhoeven, 2007). De laatste algemene spellingvoorwaarde is de taalontwikkeling. Huizenga (2010) geeft aan dat leerlingen met een afwijkende of achterblijvende taalontwikkeling veelal lees- en spellingproblemen vertonen. Zie hoofdstuk 2.2. Naast de algemene spellingvoorwaarde spreekt Huizenga (2010) ook over de specifieke spellingvoorwaarden. De specifieke spellingvoorwaarden hebben te maken met de techniek van het spellen en de specifieke deelhandelingen die een kind moet verrichten bij het schrijven van een woord. Onder specifieke spellingvoorwaarden vallen de auditieve-, de visuele-, de taal- en de schrijfvaardigheden. Zie bijlage 5 voor een overzicht met uitleg van de verschillende specifieke spellingvoorwaarden.

2.1.4 Spellingstrategieën in de Nederlandse spelling

De manieren die een speller gebruikt om een woord correct te schrijven noemen we spellingstrategieën. Men spreekt over de directe spellingstrategie en de indirecte spellingstrategieën. Bij de directe spellingstrategie denkt de speller niet meer na over de spelling, de spelling is geautomatiseerd (Huizenga, 2010). Als de speller bij het spellen van een woord een bepaalde denkhandeling toepast, gebruikt hij de indirecte spellingstrategie. Er zijn vijf indirecte strategieën die een speller gebruikt: De fonologische spellingstrategie, de woordbeeldstrategie, de regelstrategie en de analogiestrategie (Daems, 2006). De fonologische strategie is een strategie gebaseerd op het principe van de beschaafde uitspraak. Dit noemt men het fonologische principe: je schrijft wat je hoort. Het fonologische principe wordt gezien als het basisprincipe van het Nederlands (Verhoeven & Arnoutsen, 2003). Bij de woordbeeldstrategie worden woorden met hun spelling uit het geheugen gehaald. Deze strategie wordt bijvoorbeeld ingezet bij woorden met een ambigue foneem-grafeem relatie (gijt of geit). Bij de analogiestrategie wordt een stuk van het onbekende woord analoog met een stuk van een woord dat bekend is gespeld. De laatste, en de minst gebruikte, strategie is de regelstrategie. De regelstrategie wordt gebruikt bij regelmatigheden in de geschreven taal. Moeilijk zijn alle uitzonderingen van de regelstrategie en het sterke beroep wat er gedaan wordt op het abstractievermogen van kinderen. Spellers gebruiken meestal de woordbeeldstrategie, en als dat niet lukt de analogie- of fonologische strategie.

Naast de aandacht die moet worden besteed aan bovenstaande strategieën is het ook belangrijk aandacht te besteden aan spellingbewustzijn. Spellingbewustzijn is het vermogen om te reflecteren op de eigen spelling, spellingvaardigheid en spellingprocessen (Paffen, 2005). Een leerling die spellingbewust schrijft zal ook buiten de spellingles om minder spellingfouten maken (Jansen-Donderwinkel, 2001).

2.1.5 Instructieprincipes die aansluiten op de te leren spellingstrategieën

Huizenga (2010) en Deams (2010) spreken over algemene – en specifieke instructieprincipes. Algemene instructieprincipes kunnen bij elk leerproces worden toegepast. Een belangrijk algemeen instructieprincipe bij het spellingonderwijs is controleren van het geschrevene. Specifieke instructieprincipes die aansluiten bij de strategieën van de speller in het spellingonderwijs zijn: Inprenting, het aanleren van analogieredeneringen en het aanleren van spellingregels. Inprenting sluit aan op de bij de woordbeeldstrategie en is bij beginnende spellers van belang bij de foneem-grafeem koppeling en voor verder gevorderde spellers is inprenting van belang bij woorden met ambigue foneem-grafeem koppelingen. Het aanleren van analogieredenering sluit aan op de analogiestrategie. En het aanleren van spellingregels sluit aan op de regelstrategie. Volgens Deams (2005) kan er alleen bij de spelling van werkwoorden gesproken worden over spellingregels. Andere regels zijn ‘quasi’ regels. Huizenga (2010) daar en tegen is van mening dat er meer regels zijn: De regel van de zuivere uitspraak en de drie basisregels (de verlenging-, de verdubbeling- en de verenkelingregel). De regel van de zuivere uitspraak wordt ingezet bij de fonologische strategie. Bij

het aanleren van regels is het belangrijk om ze telkens op dezelfde manier te benoemen. Dit om verwarring bij de leerlingen te voorkomen.

2.1.6 Effectieve groepsindeling, klassengrootte en –opstelling in het spellingonderwijs

Gezien vanuit de theorie van de zone van naaste ontwikkeling van Vygotsky (1987) is een heterogene groepsindeling optimaal. Uit onderzoek van Hanushek (1998, zoals geciteerd in Stuurop, 2010) blijkt dat leerlingen in kleine klassen (14-16 leerlingen) betere resultaten behaalden bij de zaakvakken. Ook de klassenopstelling is van invloed op de resultaten, aldus Schraven (2007) en Veenman (1992, zoals geciteerd in Stuurop, 2010). Volgens hen is een frontale opstelling optimaal, dit zorgt ervoor dat de informatie zo goed mogelijk wordt opgepikt. Volgens Bosman (2007) voorkomt de keuze van een frontale opstelling ook fouten in het spellingwerk. Leerlingen die tegenover elkaar zitten in plaats van naast elkaar, zien de letters van hun medeleerlingen op hun kop, iets wat kan leiden tot omkeringen van de letters.

2.1.7 Effectieve instructie-, werk- en oefenvormen in het spellingonderwijs

Veenstra (2008) stelt dat het van belang is dat er minimaal vier keer per week aandacht moet worden besteed aan spelling. Leerstof die meerdere malen in de week aangeboden wordt, komt in het lange termijn-geheugen terecht. Kennis in het lange termijn-geheugen beklijft en is inzetbaar in nieuwe situaties.

Veenstra (2008), Huizenga (2010), Bosman (2007), Erades et al (2011) en Stuurop (2010) beaamen alle vijf dat het directe instructie model de voorkeur heeft in het spellingonderwijs. Het directe instructiemodel houdt in dat de leerkracht als model centraal staat (Bosman, 2007). Veenstra (2008) noemt dit 'modelleren'. De leerkracht verwoordt in de ik-vorm, stap voor stap, de methodische aanpak. Het doel van dit model is het voorkomen van fouten. Volgens Smits (2003, zoals geciteerd in Stuurop, 2010) is het voorkomen van fouten belangrijk omdat er zo een veilige inprenting en minder frustratie ontwikkeld wordt bij een kind. Directe feedback bij foute spelling is daarom volgens Weekers, Huygevoort, Bosman en Verhoeven (2005) effectiever dan uitgestelde feedback. In de praktijk betekent dit dat het nuttiger is om een dictee na afloop direct te bespreken, en niet pas de daarop volgende les. Weekers et al (2005) stellen dat er twee soorten feedback zijn: Kennis van het resultaat en informationele feedback. Bij de eerste feedback vorm wordt slechts aangegeven of het woord goed of fout is. Bij de tweede vorm wordt aangegeven of het woord goed of fout is en wordt het juiste antwoord gegeven. Weekers et al (2005) stellen dat de tweede vorm van feedback het meest effectief is.

Bij het oefenen van nieuwe woorden is een beperkte hoeveelheid, herhaling en overlearning van groot belang volgens Smits (2011). De meest efficiënte oefening bij het instructieprincipe inprenting is volgens Bosman en van Hell (1999, zoals geciteerd in Deams, 2005) een visueel dictee. Hierbij kijkt een leerling naar het woord, leest dit hardop, en schrijft vervolgens zonder te kijken het woord op. Hierna kijkt de leerling weer naar het woord zodat er directe feedback plaatsvindt. Volgens Bosman (2005) is vooral bij spellingzwakke leerlingen het instructieprincipe inprenting het meest effectief. Goed oefenmateriaal voor de zelfstandige verwerking in de spellingles is volgens Gentry (2004) de woordenlijst. Voor de diverse oefenvormen wordt verwezen naar bijlage 5.

2.1.8 Welke mogelijkheden zijn er om aanpassingen voor het individuele spellingniveau te verwezenlijken?

Volgens Huizenga (2010) kunnen aanpassingen voor het individuele spellingniveau van de leerling op vier verschillende manieren worden verwezenlijkt. De mogelijkheden zijn: Differentiatie naar inhoud, differentiatie naar tempo, differentiatie naar toetsing en tot slot kan er gedifferentieerd worden in de instructie. Gebleken is dat differentiatie in instructie het meest effectief is voor de leerling. Bij differentiatie in instructie kan er onderscheid gemaakt worden in voor- en na instructie. Volgens Veenstra (2008) is voorinstructie het meest effectief. Kinderen die al weten wat er geleerd moet worden, zullen bij de groepsgerichte instructie beter participeren.

2.2 Wat is belangrijk bij het realiseren van spellingonderwijs aan leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands?

In hoofdstuk 2.2 wordt er onderzocht of de literatuur een antwoord geeft op de volgende deelvragen:

1. Welke factoren kunnen van invloed zijn bij de anderstalige nieuwkomer op het falen bij het leren spellen van de Nederlandse taal?
2. Welke leeromstandigheden compenseren de factoren die van invloed zijn op het falen bij het leren spellen?

Deze vragen worden beantwoord in paragraaf 2.2.1 en 2.2.2.

2.2.1 Een andere moedertaal en leren spellen in het Nederlands: de faalfactoren.

Kuiken en Vermeer (2005); Smits en Braams (2006); Verhoeven (2000) en Wentink en Verhoeven (2007) stellen dat de spellingproblemen bij leerlingen die Nederlands als tweede taal hebben worden veroorzaakt door een tekort aan morfologische kennis van de Nederlandse taal, een beperkte fonologische vaardigheid en een beperkte woordenschat. Een tekort aan morfologische kennis maakt het moeilijk om te weten hoe je een woord moet verbuigen en vervoegen. Een beperkte fonologische vaardigheid zorgt voor problemen met de grafeem-foneem koppeling. Problemen met de Nederlandse fonologie kan veroorzaakt worden doordat bepaalde letters en klanken niet voorkomen in de eerste taal van de leerling, aldus Aarnoutse en Verhoeven (2003). De Werkgroep Nederlands voor Anderstaligen (1984) is de enige die een overzicht heeft gemaakt met probleem letters en klanken per verschillende taal (zie bijlage 6). Een ander genoemde faalfactor is de beperkte woordenschat. Onderzoek van Verhoeven (2000) toont aan dat een hoge woordenschat ervoor zorgt dat de lees- en spellingresultaten omhoog gaan. Dit gegeven verklaart hij doordat een kind met een lage woordenschat niet zo gemakkelijk woorden met elkaar kan vergelijken en daardoor minder snel de analogiestrategie in kan zetten. Volgens Braams en Bosman (2004) zijn er ook factoren in de familie die kunnen meespelen bij spellingproblemen. Zoals leesproblemen in de familie en ouders die de Nederlandse taal – en leesontwikkeling weinig stimuleren. De laatste factor die kan meespelen bij het falen bij het leren spellen in het Nederlands is het type opvangschool. Kuiken en Vermeer (2005) geven aan dat de leerlingen op een centrale opvangschool weinig tot niet in aanraking komen met Nederlandse kinderen en daardoor stimulatie en rolmodellen missen.

2.2.2 Compenserende leeromstandigheden

Een beperkte woordenschat, een geringe morfologische- en fonologische kennis, niet-stimulerende ouders en beperkt contact met Nederlandse kinderen door het type opvangschool kunnen van negatieve invloed zijn bij het leren spellen van een andere taal. Verhoeven (2000) stelt dat deze factoren o.a. beperkt kunnen worden door veel aandacht te besteden aan de woordenschat. Voor het vergroten van de woordenschat zijn bepaalde methodes op de markt, zoals het Prisma programma (Berg, Dalhuisen & Klomps, 2009). Andere compenserende leeromstandigheden voor tweede taalleerlingen is extra onderwijs in letterkennis en fonologische vaardigheden (Verhoeven, 2000, Stuart, 1999, Braams & Bosman, 2004). Bij extra aandacht aan de letterkennis is het aan te raden om gebruik te maken van de zogeheten klankgebaren (Andriol, 2012). Compenserende omstandigheden voor niet-stimulerende ouders zouden stimulerende leerkrachten kunnen zijn. Bosman (2007) en Andriol (2012) stellen dat leerkrachten gebruik zouden moeten maken van de methodiek 'Zo Leer Je Lezen en Spellén' (Schraven, 2004). Deze methodiek gaat uit van het directe instructiemodel, één doel per les, leren op multisensoriële basis en veel herhaling en toetsing als inoefening.

2.3 Hoe ziet het uitstroombesleid en de didactische aanpak eruit die de aansluiting van het spellingniveau van de zij-instromer in het reguliere onderwijs positief beïnvloedt?

In hoofdstuk 2.3 wordt er onderzocht of de literatuur een antwoord geeft op de volgende deelvragen:

1. Wat is volgens de theorie van belang bij de uitstroom van de opvangschool naar het reguliere basisonderwijs?
2. Welke didactische aanpak bij spelling is volgens de theorie wenselijk bij zij-instromers in het reguliere basisonderwijs vanuit de opvangschool?

Deze vragen worden beantwoord in paragraaf 2.3.1 en 2.3.2

2.3.1 Uitstroom van de opvangschool naar het reguliere basisonderwijs

Nieuwkomers kunnen van de opvangschool naar verschillende scholen uitstromen. Ze kunnen bijvoorbeeld uitstromen van de eerste opvang naar het reguliere onderwijs of van de eerste opvang naar het Voortgezet Onderwijs of naar de Internationale Schakel Klas (ISK). Dit onderzoek is gericht op de uitstroom van de eerste opvang naar de reguliere basisschool.

Er zijn een aantal zaken die van belang zijn voor een goede uitstroom volgens Kuiken en Vermeer (2005) en Andriol (2012). Omdat de nieuwkomers onderling zo sterk verschillen in hun achtergronden en mogelijkheden en omdat ze vaak wisselen van school is het noodzakelijk dat deze kinderen goed gevolgd worden. Andriol (2010) stelt dat er daarom voor alle nieuwkomers bij binnenkomst op de opvangschool een realistisch en onderbouwd ontwikkelingsperspectief geschreven moet worden, met tussendoelen die leidend moeten zijn voor het leerstofaanbod en het volgen van de vorderingen. Kuiken en Vermeer (2005) geven net als Andriol (2010) aan dat, op het moment dat een leerling zover is om aan het reguliere onderwijs deel te nemen, het zinvol is om een rapport op te stellen met daarin de stand van zaken op cognitief en sociaal-emotioneel gebied. De leerkracht bij wie de leerling in de groep komt, moet op basis van dit rapport een duidelijk beeld van het (taal)niveau van de leerling krijgen. Daarnaast is volgens hen ook het handelingsplan van belang, dat een advies bevat over de manier waarop de verwerving van het Nederlands moet worden voortgezet. Kuiken en Vermeer (2005) sluiten zich aan bij de mening van Andriol (2005) dat het tweede taalwervingsproces nog lang niet voltooid is na de opvangschool. Ook de onderwijsinspectie hanteert in haar toezicht het volgende aandachtspunt: 'In de eerste opvang is het leerstofaanbod gericht op het kunnen meedoen in het reguliere onderwijsprogramma. Maar ook als de kinderen in staat zijn de reguliere lessen te volgen, is het tweede taalverwervingsproces nog lang niet voltooid binnen het onderwijs' (LOWAN, 2008).

Omdat de nieuwkomers onderling zo sterk verschillen in hun achtergronden en mogelijkheden en omdat ze vaak wisselen van school is het noodzakelijk dat deze kinderen goed gevolgd worden. Andriol (2010) stelt dat er daarom voor alle nieuwkomers bij binnenkomst op de opvangschool een realistisch en onderbouwd ontwikkelingsperspectief geschreven moet worden, met afgeleide tussendoelen die leidend moeten zijn voor het leerstofaanbod en het volgen van de vorderingen.

Voor de terugkoppeling vanuit de ontvangende scholen naar de opvangscholen is een nazorgrapportage van belang (Andriol, 2010). Dit om te controleren of een leerling daadwerkelijk voldoende taalvaardig is in het Nederlands om in het onderwijs, in de groep met leeftijdgenoten, adequaat te functioneren.

2.3.2. Didactische aanpak bij spelling voor zij-instromers afkomstig van de opvangschool

Expertmetingen van Oberon en LOWAN (Oberon & Klopogge, 2010) beschrijven een aantal knelpunten aan in het onderwijs aan nieuwkomers. Een van de knelpunten is de samenwerking met scholen waarnaar een leerling uitstroomt: hoe krijg je een doorlopende leerlijn/onderwijscontinuüm voor leerlingen? Andriol (2010) beaamt dit knelpunt. Hij geeft aan dat er bij een schoolwisseling verlies is van het leerrendement doordat leerlijnen niet aansluiten. Oberon en Klopogge (2010) stellen ook dat er onvoldoende didactische onderzoek kennis is over de nieuwkomers en zij-instromers. Ook zijn er geen passende materialen en er is onzichtbaarheid van de doelgroep bij de

beleidsmakers. Door dit gegeven is het lastig om een antwoord te geven op de deelvraag. Er worden in de literatuur geen aanbevelingen gedaan over de didactische aanpak bij zij-instromers, komend van de opvangschool.

Momenteel ligt er een voorstel bij de overheid om alle zij-instromers een extra gewicht toe te kennen. Zodat de reguliere scholen extra opvang en ondersteuning kunnen bieden. Momenteel krijgt een leerling alleen extra gewicht op basis van het opleidingsniveau van de ouders (LOWAN, 2008).

Indien het voorstel over de aanpassing van de gewichtsregeling wordt aangenomen, zal een vervolgschool meer mogelijkheid hebben tot het volgen en (didactisch) ondersteunen van een zij-instromer van de opvangschool.

2.4 Overzicht resultaten uit de literatuur

De resultaten uit het literatuuronderzoek zijn dit hoofdstuk samengevat. In hoofdstuk 3 wordt de opzet van het onderzoek besproken.

2.4.1 spellingonderwijs

Gevonden is dat er voor – en tijdens het spellingonderwijs aandacht moet worden besteed aan de algemene en specifieke spellingvoorwaarden (Stuup, 2010). De voorwaarden zijn: De taalontwikkeling, spraak- en de schrijfmotoriek, de auditieve, de visuele, taal- en schrijfvaardigheden. Naast deze voorwaarden moet er door middel van specifieke instructieprincipes ook aandacht besteedt worden aan verschillende spellingstrategieën en aan het spellingbewustzijn (Harris & Graham, 2011). De strategieën zijn de fonologische-, de woordbeeld-, de regel- en de analogiestrategie. Het meest effectieve instructiemodel voor in het spellingonderwijs is volgens Bosman (2007) het directe instructiemodel. Indien er toch fouten worden gemaakt is directe informationele feedback het meest effectief (Weekers et al, 2005). Spellinginstructie moet gegeven worden in een heterogene groep met kleine klassen (14-16 leerlingen) in een frontale opstelling (Stuup, 2010). Indien de spellingniveau's in de klas verschillen en differentiatie nodig is, dan is volgens Veenstra (2008) differentiatie in instructie het meest effectief. Bij het oefenen van nieuwe woorden is een beperkte hoeveelheid, herhaling en overlearning van groot belang volgens Smits (2011). De meest efficiënte oefening is volgens Bosman en van Hell (1999, zoals geciteerd in Deams, 2005) een visueel dictee.

2.4.2 Spellingonderwijs aan anderstalige nieuwkomers.

Spellingproblemen bij deze doelgroep worden veroorzaakt door een tekort aan morfologische kennis van de Nederlandse taal, een beperkte fonologische vaardigheid, een beperkte woordenschat, beperkende familiefactoren en het type opvangschool (Kuiken & Vermeer, 2005 en Verhoeven, 2007). Braams en Bosman (2004) stellen dat deze factoren o.a. beperkt kunnen worden door veel aandacht te besteden aan de woordenschat, extra onderwijs in letterkennis en fonologische vaardigheden en door stimulerende leerkrachten.

2.4.3 Uitstroom en wenselijke didactische aanpak

Bij de uitstroom van de opvangschool naar het reguliere basisonderwijs zijn de volgende zaken van belang: Een ontwikkelingsperspectief, een rapport met daarin de stand van zaken op cognitief en sociaal-emotioneel gebied, een handelingsplan met daarin handvatten over voortzetting van de tweede taalverwerving en een nazorrapportage (Kuiken & Vermeer, 2005). Er is geen antwoord gevonden op een wenselijke didactische aanpak voor zij-instromers. Volgens Oberen en Klopogge (2010) komt dit omdat er onvoldoende didactische onderzoek kennis is over de nieuwkomers en zij-instromers.

Om antwoord te geven op de centrale vraagstelling zijn er ook vragen gesteld aan de praktijk. In hoofdstuk 3 is de opzet geschreven voor het praktijkonderzoek.

3. Opzet

Dit hoofdstuk bevat de opzet van het onderzoek. Eerst wordt het doel van het onderzoek genoemd. Vervolgens worden de geplande stappen in het handelingstraject en de werkplanning beschreven en tot slot wordt de onderzoeksgroep en -instrumenten toegelicht.

3.1 Doel van het onderzoek

Het doel *in* het onderzoek is inzicht krijgen in wat van belang is voor het spellingonderwijs aan- en voor de uitstroomprocedure van- de anderstalige nieuwkomer op De Taalschool.

Het doel *van* het onderzoek is: aanbevelingen doen over de inrichting van het spellingonderwijs - en over de uitstroomprocedure- op De Taalschool zodat het spelling niveau van de leerling meer aansluit bij zijn klasgenoten in de ontvangende reguliere basisschool.

De centrale vraagstelling van dit onderzoek luidt: 'Op welke wijze kunnen de leerkrachten van De Taalschool het spellingonderwijs aan de anderstalige nieuwkomer zo realiseren dat het spellingniveau van deze leerling op het moment van uitstroom meer aansluit bij zijn klasgenoten in de ontvangende reguliere basisschool.'

Om antwoord te geven op de centrale vraagstelling zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Wat is belangrijk bij het realiseren van spellingonderwijs op het reguliere basisonderwijs?
2. Wat is belangrijk bij het realiseren van spellingonderwijs aan de anderstalige nieuwkomer?
3. Hoe ziet het uitstroombeleid en de didactische aanpak eruit die de aansluiting van het spellingniveau van de zij-instromer in het reguliere onderwijs positief beïnvloedt?

Deze onderzoeksvragen zijn verder geoperationaliseerd in deelvragen aan de literatuur en deelvragen aan de praktijk.

3.2 Stappenplan

Om het onderzoek effectief te kunnen inzetten is het volgens Harinck (2009) van belang dat de processen op een planmatige wijze verlopen. Modellen van planmatig handelen zijn hiervoor van belang. Voor dit onderzoek is het planmatige model van Stufflebeam gebruikt (Stufflebeam & Shinkfield, 1985, zoals geciteerd in Harinck, 2009). Dit model bestaat uit de volgende stappen: Het probleem, het plan, het proces/invoering en het product/resultaat. In dit onderzoek zijn de eerste 3 stappen van de cyclus doorlopen. De laatste stap, product/resultaat, wordt niet doorlopen in het onderzoek omdat dit tijd technisch niet mogelijk is. Wel zullen er aanbevelingen worden gedaan over het spellingonderwijs en de uitstroomprocedure op De Taalschool na afronding van het onderzoek. De aanbevelingen zullen in overleg met de directie plaatsvinden tijdens een vergadering.

3.3 Onderzoeksplan

Het onderzoek is begonnen met het in kaart brengen van de verlegenheidssituatie. In deze fase is literatuur bestudeerd om thuis te raken in het onderwerp van de verlegenheidssituatie. Aansluitend hierop zijn de onderzoeks- en deelvragen opgesteld. Nadat de vragen scherp waren kon er in de literatuur en in de praktijk naar antwoorden worden gezocht. Om de praktijk te bevragen zijn er onderzoeksinstrumenten ontworpen. De resultaten van de instrumenten zijn verwerkt in tabellen en modellen en zijn vervolgens besproken. Tot slot zijn de resultaten uit de praktijk vergeleken met de bevindingen uit de literatuur. Aan de hand hiervan is een discussie gehouden en zijn er conclusies getrokken. De onderzoeker heeft na afloop aanbevelingen gedaan aan het team van De Taalschool. Het aankomende schooljaar (2012-2013) zal er tijd en ruimte zijn voor het implementeren van de nodige veranderingen en aanpassingen in het spellingonderwijs en de uitstroomprocedure.

3.4 Onderzoeksgroep

Om antwoord te geven op de deelvragen aan de praktijk is een survey-onderzoek ingezet en wordt er op een systematische wijze vragen gesteld aan verschillende onderzoeksgroepen. De groepen geven vanuit verschillende invalshoeken informatie over het spellingonderwijs in het algemeen,

spellingonderwijs aan anderstalige nieuwkomers en over de uitstroomprocedure van de opvangschool. De onderzoeksgroepen zijn:

1. Leerkrachten van De Taalschool (N= 10). Deze leerkrachten hebben momenteel een spellinggroep ingeroosterd gekregen op De Taalschool;
2. Leerlingen van De Taalschool (N= 24). Uit elk spellingniveau van CITO (midden drie t/m eind groep acht = 12 niveaus) worden twee leerlingen gekozen. Er is gekozen voor leerlingen uit diverse spellingniveaus om de groep representatief te maken. Er is gekozen voor de leerlingen met het hoogste niveau Nederlands;
3. Leerkrachten van de uitstroomscholen (N = 10). Van elke uitstroomgroep worden twee leerkrachten benaderd. De uitstroomgroepen die van belang zijn, zijn groep vier t/m zeven. Er is geen streefdoel gericht op spelling voor leerlingen die uitstromen naar groep drie en er is geen uitstroom naar groep acht. Het S(B)O wordt buiten beschouwing gelaten omdat het onderzoek gericht is op het reguliere onderwijs. Ook de uitstroom naar het Voortgezet Onderwijs wordt buiten beschouwing gelaten omdat deze uitstroomprocedure afwijkt van de procedure naar het reguliere basisonderwijs.

3.5 Onderzoeksinstrumenten

Het gedrag van bovenstaande onderzoeksgroepen wordt in kaart gebracht door middel van zelf ontworpen instrumenten vanuit fundering van uit het theoretisch kader, hoofdstuk 2. Er wordt gebruik gemaakt van de volgende instrumenten:

1. Vragenlijst voor de leerkrachten van De Taalschool;
2. Gestructureerd interview met de leerlingen van De Taalschool;
3. Telefonisch gestructureerd interview met de leerkrachten van ontvangende scholen. Er is gekozen voor een telefonisch interview i.p.v. een vragenlijst omdat opbellen de kans vergroot op respons bij onbekende mensen (Harinck, 2009).

Alle drie de instrumenten bestaan uit meerkeuze en open vragen. De antwoorden op de meerkeuzevragen zijn vastgelegd in een Likertschaal (Likert, 1932) met een vijf punt verdeling. Op de vijfpuntsschaal moet worden aangegeven welk antwoord op de vraag het meeste van toepassing is. De vijfpuntsschaal bestaat uit: (bijna) nooit, soms, regelmatig, vaak, (bijna) altijd. De antwoorden op de vragen kunnen direct genoteerd worden op het vragenformulier door de leerkracht of de afnemer van het interview. Bij de open vragen is ruimte voor een korte toelichting. De interviewer zal bij de open vragen de antwoorden herhalen en samenvatten voordat hij het antwoord opschrijft. Harinck (2009) noemt verschillende technieken voor het interview: indien de inhoud van het antwoord niet relevant is, herhaal de vraag. Indien het antwoord incompleet is, vraag dan door met gerichte vragen. En indien het antwoord niet duidelijk is vraag dan om verduidelijking en geef aan wat er niet duidelijk is. Tijdens het interview zal de afnemer gebruik maken van deze technieken. Er kan gesproken worden over een gestructureerd interview omdat de vragen en de vraagvolgorde vast liggen, en de antwoorden worden vermeld in een aantal alternatieven (Harinck, 2009). De resultaten van de instrumenten worden anoniem verwerkt omdat dit de kans op sociaal wenselijk antwoord verkleint.

De meerkeuze vragen uit de instrumenten zullen kwantitatieve gegevens opleveren. Deze gegevens worden verwerkt in een staafdiagram. Gekozen is voor deze tabel omdat de resultaten hierdoor in een oogopslag duidelijk worden, aldus Harinck (2009). De open vragen zullen kwalitatieve gegevens opleveren. Deze gegevens worden gebruikt ter aanvulling op de antwoorden van de gesloten vragen. De antwoorden op de open vragen worden geplaatst in een tabel.

In hoofdstuk 4 staat een beschrijving van de respons van de doelgroepen.

4. Resultaten

Dit hoofdstuk bevat een beschrijving van de respons van de doelgroepen op de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat is belangrijk bij het realiseren van spellingonderwijs in het basisonderwijs?
2. Wat is belangrijk bij het realiseren van spellingonderwijs aan de anderstalige nieuwkomer?
3. Hoe ziet het uitstroombelend en de didactische aanpak eruit die de aansluiting van het spellingniveau van de zij-instromer in het reguliere onderwijs positief beïnvloedt?

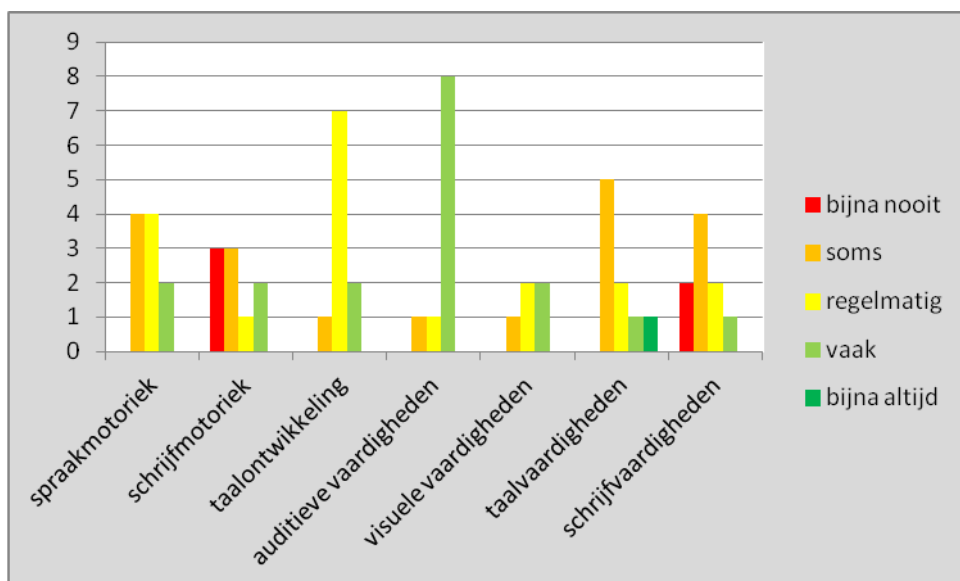
4.1 Wat is belangrijk bij het realiseren van spellingonderwijs?

Dit hoofdstuk bevat een beschrijving van de respons van de leerkrachten op De Taalschool op de volgende deelvragen:

1. Hoe vaak en op welke wijze wordt er aandacht besteed aan de spellingvoorwaarden?
2. Hoe vaak en op welke wijze wordt er aandacht besteed aan de spellingstrategieën?
3. Hoe vaak en op welke wijze worden de instructieprincipes ingezet?
4. Hoe vaak wordt het directe instructiemodel ingezet en welke werk- en oefenvormen worden hierin gehanteerd?
5. Hoe vaak en op welke wijze worden er aanpassingen gedaan voor het individuele spellingniveau?

4.1.1 Algemene en specifieke spellingvoorwaarden

Aan de leerkrachten van De Taalschool is gevraagd hoe vaak en op welke wijze ze aandacht besteden aan de spellingvoorwaarden in het spellingonderwijs. De antwoorden op de gesloten vragen zijn weergegeven in een staafdiagram (zie figuur 1). Bij de open vragen is gekozen voor een tabel met letterlijke uitspraken (zie figuur 2). De antwoorden in figuur 2 zijn een aanvulling op de antwoorden uit figuur 1.



Figuur 1. Aandacht aan de spellingvoorwaarden (N =10)

In figuur 1 is te zien dat de meeste aandacht wordt besteed aan de taalontwikkeling en aan de auditieve vaardigheden. Negen van de tien leerkrachten besteedt regelmatig tot vaak aandacht aan deze twee voorwaarden. Ook de spraakmotoriek is veel onder de aandacht: zes van de tien leerkrachten besteedt regelmatig tot vaak aandacht aan de spraakmotoriek. Slechts drie van de tien leerkrachten besteedt regelmatig tot vaak aandacht aan de schrijfmotoriek en schrijfvaardigheden. Vijf van de tien leerkrachten heeft de vraag over de visuele vaardigheden niet beantwoord.

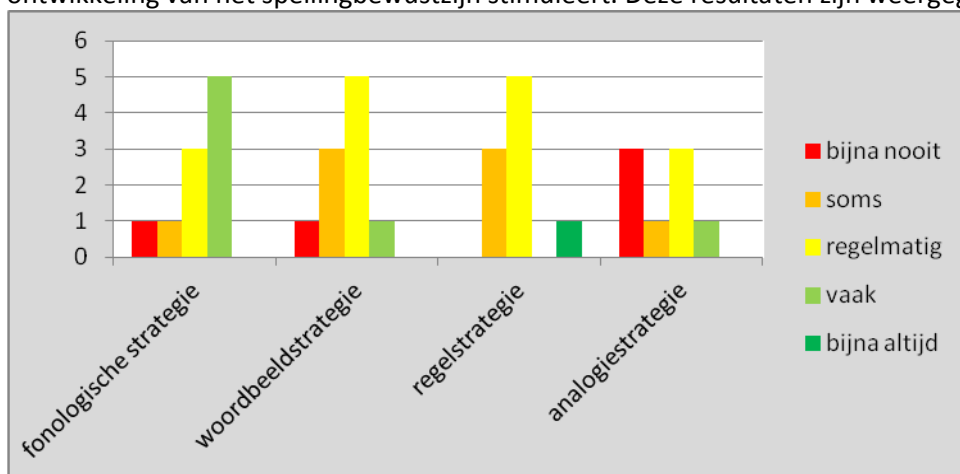
spellingvoorwaarden	Wijze waarop aandacht wordt besteed aan de spellingvoorwaarden.
Algemene spellingvoorwaarden	
Spraakmotoriek	Door woorden voorzeggen/nazeggen o.a. met een voicerecorder (8x) Door te laten zien/voelen hoe de mond/tong beweegt (4x)
Schrijfmotoriek	Dit gebeurt vooral tijdens de schrijfles. (3x) Geen antwoord (3x) Voordoen hoe een letter wordt geschreven (2x) Aandacht aan de pengreep en schrijfhouding (1x)
Taalontwikkeling	Door de betekenis van woorden uit te leggen (8x). Dit doe ik voornamelijk bij de mondeling Nederlands lessen (2x)
Specifieke spellingvoorwaarden	
Auditieve vaardigheden	Door middel van de auditieve oefeningen uit o.a. de handleiding (10x) onderscheiden v klanken, d.m.v. www.ictworkshops.nl (1x)
Visuele vaardigheden	Geen antwoord (5 x) Door de nieuwe woorden op het bord visueel te maken (4x) Door spelletjes waarbij de juiste letter moet worden aangewezen (1x)
Taalvaardigheden	Dit gebeurt bij de mondeling Nederlands les (4x) Geen antwoord (3 x) Door uitleg bij de oefeningen (2x)
Schrijfvaardigheden	Dit gebeurt vooral tijdens de schrijfles. (4x) Geen antwoord (4 x) Door de leerlingen de woorden te laten opschrijven (2x).

Figuur 2. Werkwijze waarop er aandacht wordt besteed aan de verschillende spellingvoorwaarden (N=10)

In figuur 2 is te zien dat bij de algemene spellingvoorwaarden vijf leerkrachten aangeven vooral aandacht te besteden aan deze voorwaarden tijdens andere vakken. Opvallend is dat alle tien de leerkrachten dezelfde werkwijze hebben genoemd met betrekking tot de auditieve vaardigheid.

4.1.2 Spellingstrategieën

Aan de leerkrachten van De Taalschool is gevraagd hoe vaak en op welke wijze ze aandacht besteden aan de spellingstrategieën in het spellingonderwijs. De antwoorden op de gesloten vragen zijn weergegeven in een staafdiagram (zie figuur 3). Bij de open vragen is gekozen voor een tabel met letterlijke uitspraken (zie figuur 4). De antwoorden in figuur 4 zijn een aanvulling op de antwoorden uit figuur 3. Naast de vragen over de spellingstrategieën is gevraagd op welke wijze de leerkracht de ontwikkeling van het spellingbewustzijn stimuleert. Deze resultaten zijn weergegeven in figuur 5.



Figuur 3. Aandacht aan de spellingstrategieën (N = 10)

In figuur 3 is te zien dat de meeste aandacht wordt besteed aan de fonologische strategie. Acht van de tien leerkrachten besteedt hier regelmatig tot vaak aandacht aan. Dit komt overeen met het grote aantal leerkrachten (negen van de tien, zie figuur 1) die aangeeft regelmatig tot bijna altijd aandacht te besteden aan de auditieve vaardigheden. De analogiestrategie komt het minst aan bod, vier van de tien leerkrachten besteedt hier soms tot bijna nooit aandacht aan en twee leerkrachten weten niet wat deze strategie inhoudt. De woordbeeld- en regelstrategie komen beiden evenveel aan bod, zes van de tien leerkrachten besteedt hier regelmatig tot bijna altijd aandacht aan.

Spellingstrategieën	Wijze waarop aandacht wordt besteed aan de spellingvoorwaarden.
Fonologische strategie	Door auditieve synthese en analyse: 'je schrijft wat je hoort' (o.a. d.m.v. www.ictworkshops.nl) (8x) Geen antwoord (2x)
Woordbeeldstrategie	Geen antwoord (5x) Woorden met een ambigu grafeem veel herhalen (3 x) Koppeling maken met gelijke woorden (1x) Niet, omdat dit lastig is voor kinderen met een lage woordenschat. (1x)
Regelstrategie	Regels op het bord schrijven, herhalen oude regels (6 x) Geen antwoord (2x)
Analogiestrategie	Vragen stellen: welk gedeelte ken je (2x) je kunt niet putten uit een grote woordenschat (1x) De analogiestrategie komt pas bij de hogere spellingniveau 's aan bod (2x) Geen antwoord (8x)

Figuur 4. Wijze waarop aandacht wordt besteed aan de spellingstrategieën (N = 10)

In figuur 4 is te zien dat acht van de tien leerkrachten dezelfde werkwijze heeft genoemd met betrekking tot de fonologische strategie. De link kan wederom gelegd worden met de hoeveelheid aandacht en dezelfde werkwijze die genoemd is bij de auditieve vaardigheid in figuur 1 en 2.

Een belangrijk notitie, gemaakt door vier van de tien leerkrachten, is dat in de huidige spellingmethode de strategieën niet duidelijk naar voren komen en dat de bijhorende regels niet expliciet genoemd en geoefend worden.

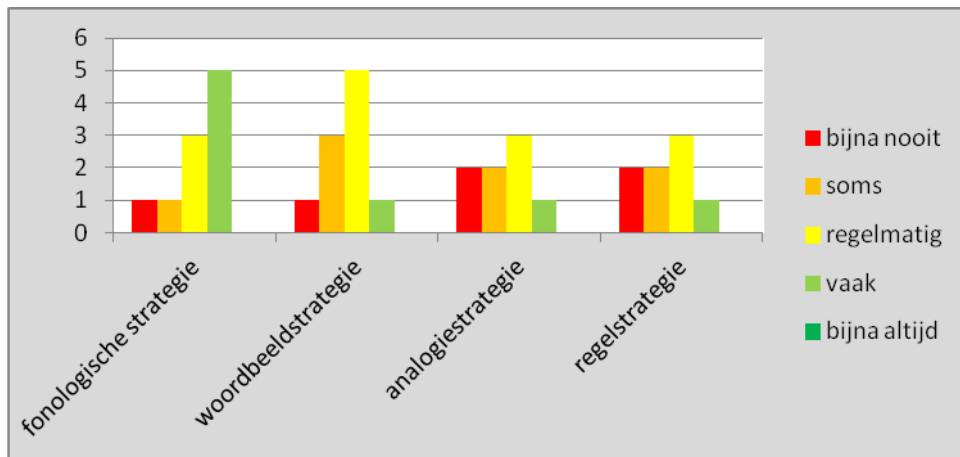
	Wijze waarop aandacht wordt besteed aan het spellingbewustzijn
spellingbewustzijn	Niet bekend met de term spellingbewustzijn (7x) Door rood/groen/geel potlood werk na laten kijken. (met de kleur geef je aan of het geschreven woord zeker fout/zeker goed is, of dat je twijfelt) (2x) Indien het taalniveau dit toelaat de leerlingen laten nadenken over hun spellingvaardigheden (1x)

Figuur 5. Wijze waarop aandacht wordt besteed aan het spellingbewustzijn (N = 10)

In figuur 5 is te zien dat een groot deel (zeven van de tien) leerkrachten niet weet wat de term spellingbewustzijn betekent.

4.1.3 Instructieprincipes

Aan de leerkrachten van De Taalschool is gevraagd hoe vaak en op welke wijze ze aandacht besteden aan de instructieprincipes in het spellingonderwijs. De antwoorden op de gesloten vragen zijn weergegeven in een staafdiagram (zie figuur 6). Bij de open vragen is gekozen voor een tabel met letterlijke uitspraken (zie figuur 7). De antwoorden in figuur 7 zijn een aanvulling op de antwoorden uit figuur 6.



Figuur 6. Inzet van de instructieprincipes (N = 10)

In figuur 6 is te zien dat het instructieprincipe ‘inprenting’ het meest wordt ingezet. Acht van de tien leerkrachten zet dit principe regelmatig tot bijna altijd in. Dit komt overeen met figuur 3. Hierin is te zien dat meer dan de helft van de leerkrachten regelmatig tot bijna altijd aandacht besteedt aan de woordbeeldstrategie. In figuur 6 is ook te zien dat zes van de tien leerkrachten het principe spellingregels regelmatig tot vaak inzet, ook dit komt overeen met figuur 3. Hier is te zien dat hetzelfde aantal leerkrachten regelmatig tot bijna altijd aandacht besteedt aan de regelstrategie. In figuur 6 is tevens te zien, dat net als in figuur 3, de analogieredenering het minst wordt ingezet. Slechts vier van de tien leerkrachten zet dit regelmatig tot vaak in, vier van de tien leerkrachten weet niet wat het is en de overige twee leerkrachten zet dit instructieprincipe bijna nooit tot soms in.

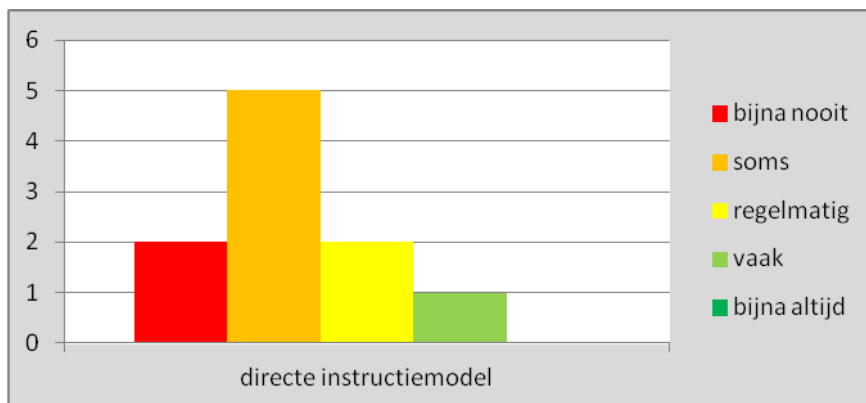
instructieprincipes	Wijze waarop de instructieprincipes ingezet worden
inprenting	Geen antwoord (5x) Woorden met een ambigu grafeem veel herhalen (3 x) Koppeling maken met gelijke woorden (1x) Niet, omdat dit lastig is voor kinderen met een lage woordenschat. (1x)
spellingregels	Regels op het bord schrijven, herhalen oude regels (6 x) Geen antwoord (2 x)
Analogieredenering	Geen antwoord (9x) Kinderen woorden laten vergelijken met andere woorden (1 x)

Figuur 7. Wijze waarop de instructieprincipes ingezet worden (N = 10)

De wijze waarop de leerkrachten aandacht besteden aan de woordbeeldstrategie, de regelstrategie en de analogiestrategie (zie figuur 4) komt overeen met de genoemde wijze waarop de leerkrachten aandacht besteden aan de instructieprincipes inprenting, de spellingregels en de analogieredenering. Figuur 7 wordt daarom niet verder besproken.

4.1.4 Instructiemodel

Aan de leerkrachten van De Taalschool is gevraagd hoe vaak ze het directe instructiemodel inzetten in het spellingonderwijs en welke werk- en oefenvormen de leerkrachten hierbij hanteren. De antwoorden op de gesloten vragen zijn weergegeven in een staafdiagram, zie figuur 8. Bij de open vragen is gekozen voor een tabel met letterlijke uitspraken (zie figuur 9). De antwoorden in figuur 9 zijn een aanvulling op de antwoorden uit figuur 8. Naast de vragen over het instructiemodel en de werk- en oefenvormen is gevraagd op welke wijze de leerkracht feedback geeft op het gemaakte spellingwerk. Deze resultaten zijn wederom weergegeven in een tabel (zie figuur 10).



Figuur 8. Inzet van het directe instructiemodel (N = 10)

Slechts drie van de tien leerkrachten zet regelmatig tot bijna altijd het directe instructiemodel in. Een belangrijk notitie, gemaakt door tien van de tien leerkrachten, is dat het directe instructiemodel niet naar behoren ingezet kan worden doordat er twee niveaugroepen in de klas zijn.

Welke werk- en oefenvormen hanteert u tijdens de instructie?

De werk- en oefenvormen komen uit de handleiding van de spellingmethode. Elke les zijn dit andere oefeningen. (9x)

Met digibord www.ictworkshops.nl, hier gebruik ik de woorden/spellingcategorie waarmee geoefend moet worden volgens de methode (1x)

Figuur 9. De werk- en oefenvormen die gehanteerd worden tijdens de spellingles (N = 10)

Uit figuur 9 is niet af te lezen welke werk- en oefenvormen de leerkrachten van De Taalschool inzetten. Negen van de tien leerkrachten verwijst naar de handleiding van de spellingmethode.

Op welke wijze geeft u feedback op het gemaakte spellingwerk en dictees?

Bij het dictee: directe informatieve feedback- samen nakijken direct na het dictee(6x)

Indirecte informatieve feedback -juiste woord aantal keer laten overschrijven (2x)

Bij het gemaakte spellingwerk: directe feedback (loopt rond en kijkt na)(3x)

indirecte feedback (kijkt na, na de les)(3x)

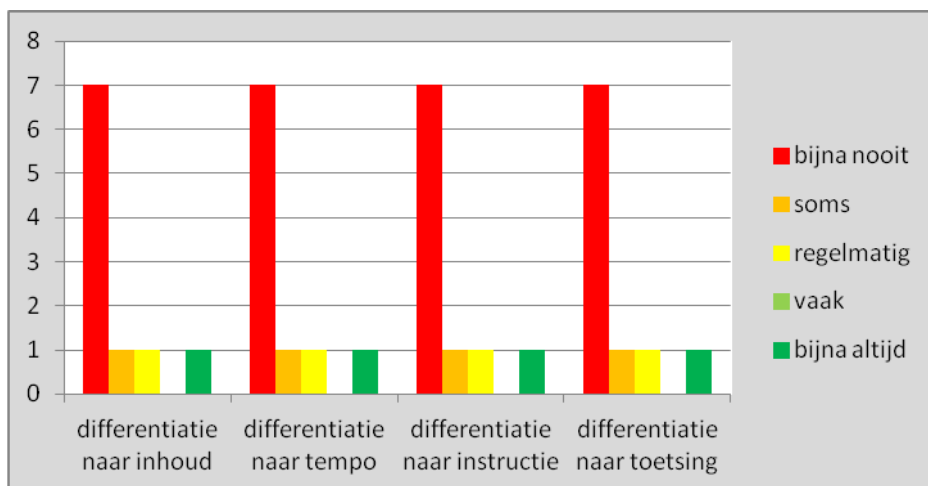
Soms is er wel tijd om tijdens de les na te kijken, en soms niet. Afhankelijk van de groepsgrootte (6x)

Figuur 10. Wijze waarop feedback wordt gegeven (N = 10)

Uit figuur 10 blijkt dat zes van de tien leerkrachten directe informatie feedback geeft. Onduidelijk is of er bij het gemaakte spellingwerk informatieve feedback wordt gegeven of dat het antwoord slechts met goed of fout wordt beoordeeld. Zes van de tien leerkrachten geeft aan dat hun vorm van feedback per les wisselt.

4.1.5 Aanpassingen voor het individuele spellingniveau

Aan de leerkrachten van De Taalschool is gevraagd hoe vaak en op welke wijze ze aanpassingen doen voor het individuele spellingniveau. De antwoorden op de gesloten vragen zijn weergegeven in een staafdiagram (zie figuur 11). Bij de open vragen is gekozen voor een tabel met letterlijke uitspraken (zie figuur 12). De antwoorden in figuur 12 zijn een aanvulling op de antwoorden uit figuur 11.



Figuur 11. Inzet verschillende vormen van aanpassing aan het individuele spellingniveau (N=10)

Opvallend in figuur 11 is het grote aantal leerkrachten (zeven van de tien) die aangeven bijna nooit enige vorm van differentiatie toe te passen.

Op welke wijze realiseert u de volgende vormen van differentiatie?	
Differentiatie naar inhoud	geen antwoord (7x) Minder huiswerk/oefeningen voor de zwakkere leerling (2x) Herhaling, verrijking en generalisatiestof (1x)
Differentiatie naar tempo	geen antwoord (7x) werk mee als huiswerk (1x)
Differentiatie naar instructie	geen antwoord (7x) Interactie tijdens instructie afstellen op niveau leerling (3x)
Differentiatie naar toetsing	geen antwoord (7x) Doortoetsen indien gewenst

Figuur 12. Wijze waarop vormen van differentiatie gerealiseerd worden

Door het grote aantal leerkrachten die aangeven bijna nooit te differentiëren in het spellingonderwijs, is er ook een groot aantal leerkrachten (zeven van de tien) die geen antwoord hebben gegeven op de vraag op welke wijze de differentiatie wordt gerealiseerd. De meeste differentiatie (drie keer) wordt gerealiseerd doordat de interactie tijdens de instructie wordt afgesteld op het individuele niveau van de leerling. Het valt op dat maar één van de tien leerkrachten aangeeft gebruik te maken van de herhaling, verrijking en generalisatiestof die Spelling in de Lift Plus aanbiedt. Een belangrijk notitie, gemaakt door negen van de tien leerkrachten, is dat er twee niveaugroepen tegelijk zijn in de klas. Differentiatie kan volgens hen daarom niet naar behoren ingezet worden. Eén leerkracht geeft daar en tegen aan bijna altijd differentiatie toe te passen. De toelichting van deze leerkracht luidt: Elke leerling is op zijn eigen niveau ingedeeld, de inhoud, het tempo en de instructie is dus naar zijn niveau aangepast. Indien een leerling de stof beheerst wordt hij doorgetoetst.

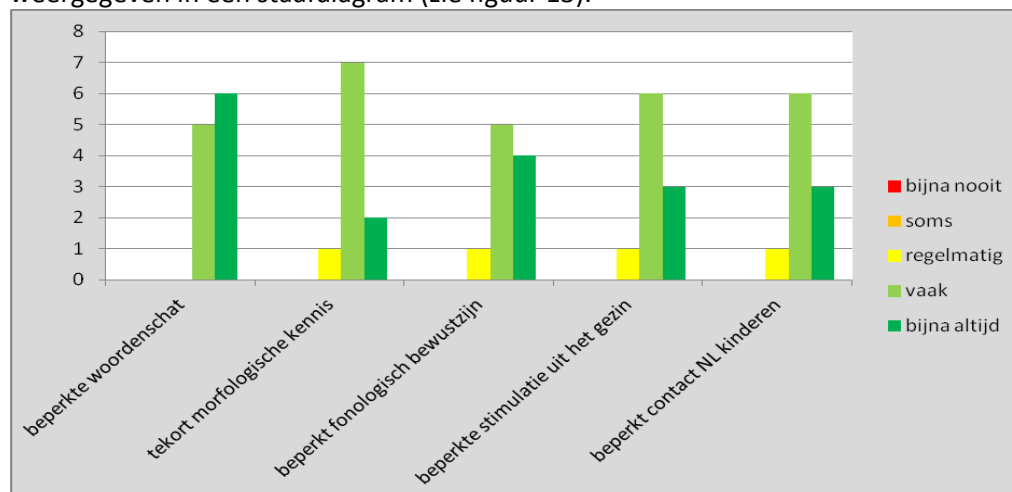
4.2 Wat is belangrijk bij het realiseren van spellingonderwijs aan de anderstalige nieuwkomer?

Dit hoofdstuk bevat een beschrijving van de respons van de leerkrachten en van de leerlingen op De Taalschool op de volgende deelvragen:

1. Hoe vaak zijn de beperkende factoren van invloed op het leren spellen van de Nederlandse taal (volgens de leerkrachten)?
2. Hoe vaak zijn de compenserende factoren van invloed op het leren spellen van de Nederlandse taal (volgens de leerkrachten)?
3. Hoe vaak zijn de beperkende factoren van invloed op het leren spellen van de Nederlandse taal (volgens de leerlingen)?
4. Hoe vaak zijn de compenserende factoren van invloed op het leren spellen van de Nederlandse taal (volgens de leerlingen)?

4.2.1 Invloed beperkende factoren volgens de leerkrachten van De Taalschool

Aan de leerkrachten van De Taalschool is gevraagd hoe vaak de beschreven beperkende factoren van invloed zijn op het leren spellen van de Nederlandse taal. De antwoorden op de gesloten vragen zijn weergegeven in een staafdiagram (zie figuur 13).



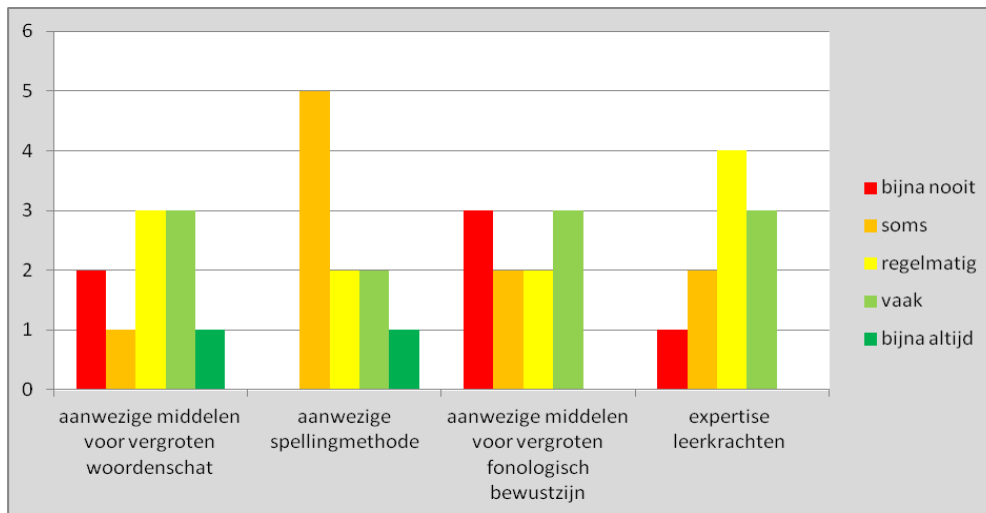
Figuur 13. Invloed beperkende factoren volgens de leerkrachten van De Taalschool (N=10)

In figuur 13 is te zien dat een beperkte woordenschat volgens alle leerkrachten vaak tot bijna altijd van negatieve invloed is op het leren spellen van de Nederlandse taal. Dit komt overeen met het feit dat negen van de tien leerkrachten regelmatig tot vaak aandacht besteden aan de taalontwikkeling (zie figuur 1). Negen van de tien leerkrachten geven aan dat een beperkt fonologisch bewustzijn van negatieve invloed is op het leren spellen. Ook dit is duidelijk terug te zien in figuur 1: negen van de tien leerkrachten besteden regelmatig tot vaak aandacht aan de auditieve vaardigheden.

Bij de vraag 'andere factoren, namelijk: ' is drie maal het sociaal-emotioneel welbevinden genoemd als faalfactor. Een ander genoemde factor is het weinig volgen en lezen van Nederlands nieuws en Nederlandse boeken. Deze factor kan samenvallen met de factor 'beperkte stimulatie uit het gezin'. De factoren 'beperkte stimulatie uit het gezin' en 'beperkt contact met Nederlandse kinderen' worden beiden door negen van de tien leerkrachten vaak of bijna altijd gezien als beperkende factor.

4.2.2 Invloed compenserende factoren volgens de leerkrachten van De Taalschool

Aan de leerkrachten van De Taalschool is gevraagd hoe vaak de beschreven factoren kunnen compenseren met de mogelijk beperkende factoren. De antwoorden op de gesloten vragen zijn weergegeven in een staafdiagram (zie figuur 14).

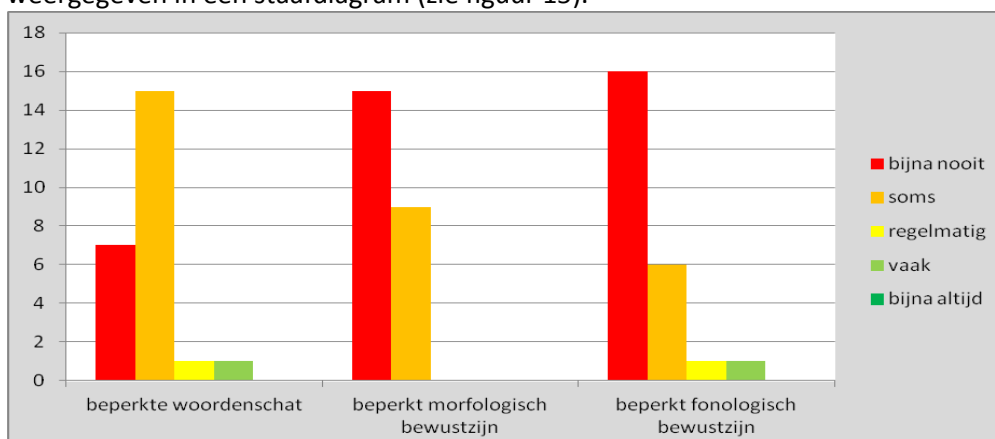


Figuur 14. Invloed compenserende factoren volgens de leerkrachten van De Taalschool (N=10)

Zeven van de tien leerkrachten geeft aan dat de aanwezige middelen voor het vergroten van de woordenschat regelmatig tot bijna altijd van compenserende waarde zijn. De meningen over de spellingmethode is verdeeld. De helft van de leerkrachten vindt dat de methode soms compenseert met de faalfactoren. De andere helft vindt dat de methode regelmatig tot bijna altijd van compenserende waarde is. Deze verdeeldheid is ook te zien bij de aanwezige middelen voor het vergroten van het fonologische bewustzijn. De helft van de leerkrachten vindt dat deze middelen bijna nooit tot soms kunnen compenseren. De andere helft vindt dat deze middelen regelmatig tot vaak compenseren. Een leerkracht geeft aan dat Taal in Blokjes een goed middel is om het fonologische bewustzijn te vergroten. Het zelfvertrouwen betreffende eigen expertise op het gebied van spellingonderwijs aan anderstalige nieuwkomers en de compenserende waarde hiervan is verdeeld. Zeven van de tien leerkrachten is hier positief over, drie van de tien geeft aan dat expertise bijna nooit tot soms van compenserende waarde is. Als aanvulling op de genoemde compenserende factoren is eenmaal de grote motivatie om te leren van de leerlingen van De Taalschool genoemd.

4.2.3 Invloed beperkende factoren volgens de leerlingen van De Taalschool

Aan de leerlingen van De Taalschool is gevraagd hoe vaak de beschreven beperkende factoren van invloed zijn op het leren spellen van de Nederlandse taal. De antwoorden op de gesloten vragen zijn weergegeven in een staafdiagram (zie figuur 15).



Figuur 15. invloed beperkende factoren volgens de leerlingen van De Taalschool (N=24)

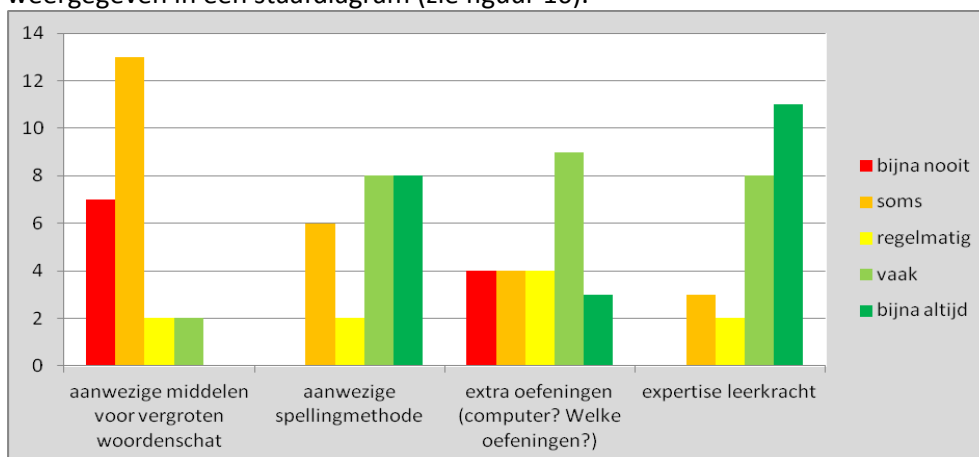
In figuur 15 is te zien dat slecht twee van de 24 leerlingen aangeeft dat een beperkte woordenschat regelmatig tot vaak een belemmerende factor is bij het leren spellen. Dit tegenover tien van de tien

leerkrachten: alle leerkrachten denken dat een beperkte woordenschat vaak tot bijna altijd van negatieve invloed is op de spelling. Een beperkt morfologisch bewustzijn is volgens de leerlingen nul keer regelmatig tot vaak van negatieve invloed. Dit tegenover tien van de tien leerkrachten: de leerkrachten denken dat een beperkt morfologisch bewustzijn vaak tot bijna altijd van negatieve invloed is op de spelling. Een beperkt fonologisch bewustzijn is volgens twee van de dertien leerlingen regelmatig tot vaak van invloed bij het spellen. Ook hier denkt tien van de tien leerkrachten dat dit regelmatig tot bijna altijd van negatieve invloed is.

Opvallend is de eenmalige score 'regelmatig en vaak' bij een beperkte woordenschat en een beperkt fonologisch bewustzijn. De twee leerlingen met het hoogste spellingniveau uit de onderzoeksgroep (niveau M8) hebben gekozen voor dit antwoord. Ook is gevraagd aan de leerlingen of ze thuis Nederlands spraken met de ouders en/of andere familie. Dit was twee van de 24 keer het geval. Dit gegeven komt overeen met figuur 13. Hier is te zien dat tien van de tien leerkrachten beperkte stimulatie regelmatig tot vaak ziet als een faalfactor.

4.2.4 Invloed compenserende factoren volgens de leerlingen van De Taalschool

Aan de leerlingen van De Taalschool is gevraagd hoe vaak de beschreven factoren kunnen compenseren met de mogelijk beperkende factoren. De antwoorden op de gesloten vragen zijn weergegeven in een staafdiagram (zie figuur 16).



Figuur 16. Invloed compenserende factoren volgens de leerlingen van De Taalschool (N=24)

Te zien is dat slechts vier van de 24 leerlingen vindt dat de aanwezige middelen om de woordenschat te vergroten regelmatig tot vaak compenseren met de faalfactoren. Een verband kan worden gelegd met figuur 15: slecht twee van de 24 leerlingen vinden dat de woordenschat regelmatig tot vaak van invloed is op het leren van de spelling.

De leerkracht wordt gezien als de meest compenserende factor, 21 van de 24 leerlingen geven aan dat de expertise van de leerkracht regelmatig tot bijna altijd van compenserende waarde is. De spellingmethode komt op de tweede plaats, achttien van de 24 leerlingen geeft aan dat de methode regelmatig tot bijna altijd van compenserende waarde is. Bij extra oefeningen noemden alle 24 leerlingen de site juf Melis (dit is een digitale leeromgeving waar spelling geoefend kan worden). Een belangrijke aantekening is dat de score soms tot bijna nooit is gescoord door leerlingen die thuis geen beschikking hebben over een computer.

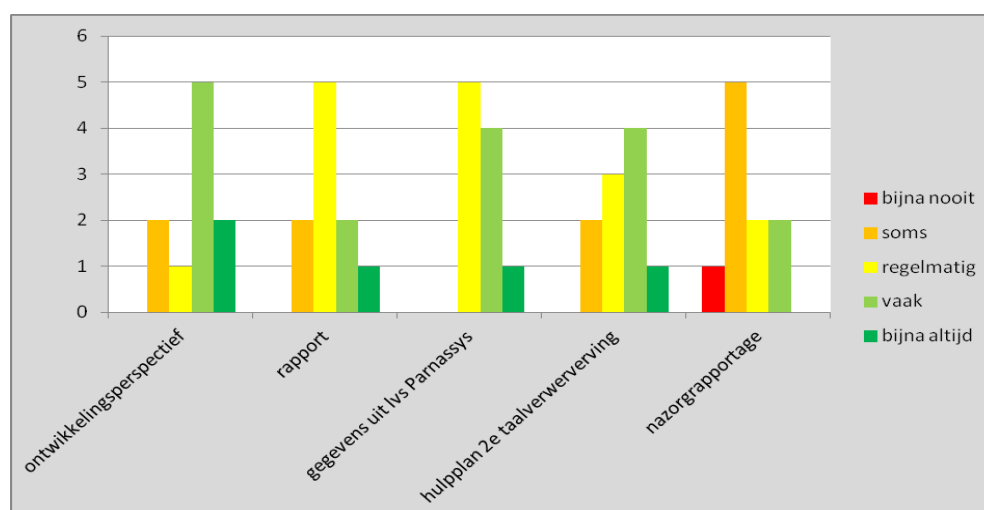
4.3. Hoe ziet het uitstroombesleid en de didactische aanpak eruit die de aansluiting van het spellingniveau van de zij-instromer in het reguliere onderwijs positief beïnvloedt?

Dit hoofdstuk bevat een beschrijving van de respons van de leerkrachten van De Taalschool en van de leerkrachten van de uitstroomscholen op de volgende deelvragen:

1. Wat is volgens de leerkrachten van De Taalschool van positieve invloed op de uitstroom van de opvangschool naar het reguliere basisonderwijs?
2. Welke didactische aanpak bij spelling is volgens de leerkrachten van De Taalschool wenselijk bij zij-instromers in het reguliere basisonderwijs?
3. Wat is volgens de leerkrachten van het reguliere basisonderwijs van positieve invloed op de uitstroom van de opvangschool?
4. Welke didactische aanpak bij spelling is volgens de leerkrachten van het reguliere basisonderwijs wenselijk bij zij-instromers?

4.3.1 Uitstroom

Aan de leerkrachten van De Taalschool is gevraagd in welke frequentie de uitstroom gerelateerde zaken van positieve invloed zijn op de uitstroom van de opvangschool naar het reguliere basisonderwijs. De antwoorden op de gesloten vragen zijn weergegeven in een staafdiagram (zie figuur 17).



Figuur 17. frequentie dat de uitstroom gerelateerde zaken van positieve invloed zijn op de uitstroom volgens de leerkrachten van De Taalschool) (N = 10)

Een belangrijke aantekening bij figuur 17 is dat het ontwikkelingsperspectief pas vanaf de zomer 2012 meegestuurd gaat worden. De vraag was van hypothetische aard: 'stel dat u een ontwikkelingsperspectief had opgestuurd, hoe vaak zou dit van positieve invloed zijn op de uitstroom?'. Ook het hulplan wordt momenteel niet meegestuurd. Te zien is dat acht van de tien leerkrachten aangeven dat het ontwikkelingsperspectief en het hulplan regelmatig tot bijna altijd van positieve invloed zal zijn op de uitstroom.

Acht van de tien leerkrachten geven aan dat het rapport met daarin de stand van zaken op cognitief en sociaal-emotioneel gebied regelmatig tot bijna altijd van positieve invloed is op de uitstroom. Uit aanvullende opmerkingen blijkt dat er bij twee van de tien leerkrachten onzekerheid is of de rapporten wel gelezen worden op de uitstroomschool. Alle leerkrachten geven aan dat de gegevens uit het leerlingvolgsysteem (LVS) regelmatig tot bijna altijd van positieve invloed zijn.

Bij de nazorrapportage melden zes van de tien leerkrachten dat dit niet van directe invloed is op de uitstroom van de leerling. Wel vonden ze dit van belang bij de evaluatie van het onderwijs op De

Taalschool. (In de nazorgrapportage wordt de leerkracht van de uitstroomschool gevraagd naar een beoordeling van het cognitief- en sociaal-emotionele functioneren van de leerling.)

4.3.2 Didactische aanpak (volgens de leerkrachten van De Taalschool)

Aan de leerkrachten van De Taalschool is gevraagd welke didactische aanpak wenselijk is in het spellingonderwijs aan de zij-instromer. De resultaten zijn weergegeven in figuur 18.

Wenselijke didactische aanpak
Veel aandacht aan de woordenschat (6x)
Aandacht aan de Nederlandse klanken (o.a. met www.ictworkshops.nl) (6x)
Woorden visualiseren (6x)
Spellingregels visualiseren (1x)
Snel beginnen met spellingonderwijs (1x)
Indien een leerling een inhaalslag moet maken, werken aan de hand van de kerndoelen (niet de hele methode af werken) (1x)

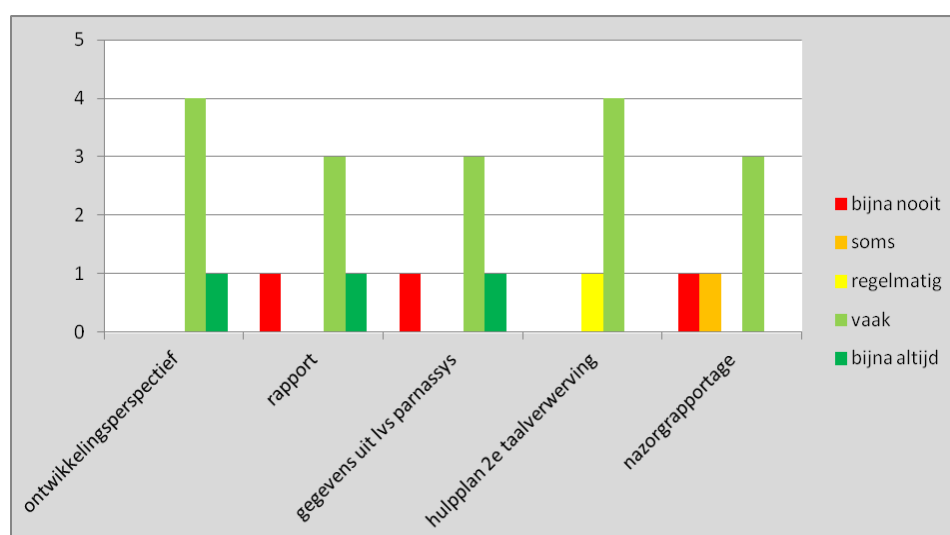
Figuur 18. Wenselijke didactische aanpak spellingonderwijs zij-instromers volgens leerkrachten Taalschool (N = 10)

In figuur 1 is te zien dat negen van de tien leerkrachten regelmatig tot vaak aandacht besteedt aan de taalontwikkeling en auditieve vaardigheden. Gezien dit feit is het te verklaren dat zes van de tien leerkrachten aandacht aan de woordenschat en de Nederlandse klanken aanbevelen als een wenselijke didactische aanpak.

Slechts één leerkracht van De Taalschool heeft aan gegeven dat visualisatie van de regels wenselijk is bij de didactische aanpak. Terwijl zes van de tien leerkrachten van De Taalschool (zie figuur 4) de regelstrategie behandelt door de regels te visualiseren (op het bord schrijven) en door de regels veel te herhalen.

4.3.3 Instroom (positieve aspecten volgens de leerkrachten van uitstroomscholen)

Aan de leerkrachten van de uitstroomschool is gevraagd wat van belang is bij de uitstroom van de opvangschool naar het reguliere basisonderwijs. De resultaten zijn weergegeven in figuur 19.



Figuur 19. Uitstroom (positieve aspecten volgens de leerkrachten van uitstroomscholen) (N=5)

De groep die telefonisch is geïnterviewd is erg klein, slechts vijf personen. Daarom zijn de conclusies die getrokken kunnen worden niet representatief.

Te zien is in figuur 19 dat alle vijf leerkrachten aangeven dat het ontwikkelingsperspectief en het hulplan regelmatig tot vaak van positieve invloed zal zijn op de uitstroom. Dit tegen acht van de tien leerkrachten van De Taalschool. Het rapport met daarin de stand van zaken op cognitief en sociaal-emotioneel gebied regelmatig en de gegevens uit het LVS worden door vier van de vijf leerkrachten als vaak tot bijna altijd van positieve invloed beoordeeld. Een leerkracht gaf aan dat de LVS gegevens niet up to date waren. Bij eerdere leerlingen van De Taalschool was dit wel het geval. Een leerkracht heeft aangegeven dat niet zij, maar de IB-er er het rapport en de gegevens uit het LVS heeft ingezien. Deze leerkracht heeft als enige aangegeven dat het rapport en het LVS bijna nooit van positieve invloed zijn bij de uitstroom. Dit komt overeen met de kantlijnnotitie van twee van de tien leerkrachten van De Taalschool. Zij gaven aan onzekerheid te hebben over het daadwerkelijk gebruik van het rapport op de uitstroomschool.

Twee van de vijf leerkrachten hebben aangegeven dat ze de nazorrapportage teveel werk vinden. Liever zouden ze gebeld worden voor een korte evaluatie. Ook zagen zij, net als zes van de tien leerkrachten van De Taalschool, niet de directe invloed van de nazorrapportage op de uitstroom. Drie van de vijf leerkrachten gaf bij 'anders, namelijk' aan dat de 'warme' overdracht ook van positieve invloed is. De warme overdracht had bij drie van de vijf leerkrachten plaatsgevonden.

4.3.4 Didactische aanpak

Aan de leerkrachten van de uitstroomschool is gevraagd welke didactische aanpak wenselijk is in het spellingonderwijs aan de zij-instromer. De resultaten zijn weergegeven in figuur 20.

Wenselijke didactische aanpak
Veel herhaling (ook bij andere vakken) van regels (3x) Veel extra oefenen op Bloon (1x) (http://www.bloon-methode.nl/ (BLOON is een methode-onafhankelijke manier van oefenen met spelling op de computer. Bloon = Bekijken, Lezen, Omdraaien, Opschrijven, Nakijken)

Figuur 20. Wenselijke didactische aanpak spellingonderwijs zij-instromers volgens leerkrachten uitstroomschool (N = 5)

Opvallend is dat de wenselijke didactische aanpak volgens de leerkrachten van De Taalschool geen een keer overeenkomt met de wenselijke didactische aanpak die de leerkrachten van de uitstroomscholen aanbevelen. Twee van de vijf leerkrachten gaf aan dat de leerlingen met taal en spelling uit de klas werden gehaald door de Remedial Teacher (RT) voor woordenschatlessen. Dit staat haaks op de wenselijke aanpak aldus de leerkrachten van De Taalschool: 'snel beginnen met het spellingonderwijs'. Wel sluit de extra woordenschatlessen door de RT aan op de aanbeveling om ook na De Taalschool door te gaan met aandacht voor de woordenschatverwerving.

De leerkrachten van de uitstroomscholen noemen het belang van herhaling van regels drie maal. Dit tot tegenstelling met de leerkrachten van De Taalschool. Zij noemen, slechts eenmaal, niet de herhaling van belang, maar de visualisatie van de regels van belang.

4.4 Overzicht van de resultaten uit de praktijk

De resultaten uit het praktijkonderzoek zijn dit hoofdstuk samengevat. In hoofdstuk 5 is ruimte voor een conclusie, een discussie en aanbevelingen.

4.4.1 Spellingonderwijs

Er is op De Taalschool veel aandacht aan de taalontwikkeling, de auditieve vaardigheden en de spraakmotoriek (figuur 1). Uit figuur 1 en 2 is niet op te maken of er aandacht is –en op welke wijze– voor de visuele, taal- en schrijfvaardigheden. De spellingstrategie die het meest ingezet wordt is de fonologische strategie. Daaropvolgend komen de woordbeeld- en regelstrategie (zie figuur 3). De term spellingbewustzijn is bij minder dan de helft van het team bekend (zie figuur 5). Het instructieprincipe inprenting wordt het meest ingezet (figuur 6). Drie van de tien leerkrachten zet regelmatig tot bijna altijd het directe instructiemodel in. Tijdens de dictees wordt er directe informatieve feedback gegeven door meer dan de helft van het team. Slechts één van de tien leerkrachten maakt gebruik van de herhaling, verrijking en generalisatiestof die de huidige spellingmethode aanbiedt. (zie figuur 11 en 12).

4.4.2 Faalfactoren en compenserende factoren

Het valt op dat de leerlingen de faalfactoren minder invloed toe schrijven dan de leerkrachten doen. De leerkrachten hebben bij de genoemde faalfactoren (tekort aan morfologische kennis van de Nederlandse taal, een beperkte fonologische vaardigheid, een beperkte woordenschat, beperkende familiefactoren en het type opvangschool/beperkt contact met Nederlandse kinderen) aangegeven dat al deze factoren regelmatig tot bijna altijd van invloed zijn bij het leren spellen. Dit tegenover maximaal twee van de 24 leerlingen die aangeven dat de bovenstaande faalfactoren regelmatig tot vaak van invloed zijn op het leren spellen (zie figuur 13 en 15).

Veel aandacht aan de woordenschat, het fonologische bewustzijn, het gebruik van de huidige spellingmethode en stimulerende leerkrachten wordt volgens minstens de helft van de leerkrachten regelmatig tot bijna altijd gezien als een compenserende factor. De leerlingen vinden de leerkracht de meest compenserende factor daaropvolgend komt volgens hen de methode en de extra oefeningen op de computer (bijvoorbeeld www.jufmelis.nl).

4.4.3 Uitstroom en wenselijke didactische aanpak

80 Tot 100% van de leerkrachten van De Taalschool en de uitstroomscholen vindt dat het ontwikkelingsperspectief, het rapport (mits gelezen), de LVS gegevens (mits up to date) en het hulpplan regelmatig tot bijna altijd van positieve invloed is op de uitstroom (figuur 17 & 19). Een 'warme' overdracht en een 'warme' nazorg wordt, gezien vanuit de leerkrachten van de uitstroomschool, gewaardeerd. Het is belangrijk om te weten dat de onderzoeksgroep leerkrachten van de uitstroomschool slechts uit vijf personen bestond. Daarom zijn de conclusies die getrokken kunnen worden niet representatief. De leerkrachten van De Taalschool en de uitstroomscholen doen diverse aanbevelingen over de inrichting van het spellingonderwijs aan zij-instromers (zie Hoofdstuk 5.3).

5. Conclusie, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten besproken en geïnterpreteerd. Er wordt gekeken op welke wijze de resultaten uit de theorie en de praktijk antwoord geven op de onderzoeksvragen. Er worden aanbevelingen gedaan over de inrichting van het spellingonderwijs en de uitstroombrocedure van De Taalschool en tot slot worden in de discussie de beperkingen van het onderzoek besproken.

5.1 Conclusie

5.1.1 Spellingonderwijs

Spellingonderwijs is volgens Harris en Graham (2011) van groot belang. Dit omdat indien de spelling en interpunctie minder aandacht kost, er meer aandacht kan besteed worden aan de inhoud en het formuleren van de tekst. Ook worden spellingfouten gezien als een teken van geringe intelligentie. Voor De Taalschool is er een derde reden waarom goed spellingonderwijs van belang is. Deze reden is dat het spellingniveau van de leerling van De Taalschool op het moment van uitstroom moet aansluiten bij zijn klasgenoten in de ontvangende reguliere basisschool. Indien dit niet het geval is, kan een school de zij-instroomer weigeren. Om het spellingniveau van een leerling in kaart te brengen gebruikt ongeveer 80% van de scholen in Nederland, inclusief De Taalschool, de Leerling Volg Systeem (LVS) toetsen van Cito (Bonset, 2007).

De spellingvoorwaarden waaraan volgens Huizenga (2010) aandacht moet worden besteed in het spellingonderwijs zijn de taalontwikkeling, de spraak- en de schrijfmotoriek en de auditieve, visuele, taal- en schrijfvaardigheden. Op De Taalschool wordt in het spellingonderwijs veel aandacht besteed aan de auditieve vaardigheden, de taalontwikkeling en de spraakmotoriek. Aandacht aan de schrijfmotoriek is er vooral tijdens de schrijfles. Minder aandacht is er voor de visuele, taal- en schrijfvaardigheden (figuur 1 en 2, p. 15). Volgens Stuuroop (2010) is het belangrijk dat er aan alle spellingvoorwaarden in het onderwijs aandacht wordt besteed.

De spellingstrategie waar de meeste aandacht aan wordt besteed op De Taalschool is de fonologische strategie en daaropvolgend de woordbeeld- en de regelstrategie (figuur 3, p.16). Gezien het feit dat het fonologische principe het basisprincipe is van de Nederlandse taal (Verhoeven & Arnoutsen, 2003) is de hoeveelheid aandacht aan de fonologische strategie een goede zaak. Veel aandacht moet er ook besteed worden aan de woordbeeldstrategie. Volgens Huizenga (2010) is dit de meest gebruikte strategie onder de spellers.

Op De Taalschool wordt er bijna niet aan het spellingbewustzijn gewerkt (figuur 5). Dit terwijl een leerling die bewust wordt gemaakt van zijn spelling minder fouten zal maken in zijn werk tijdens en buiten de spellingles om (Paffen, 2005).

Het instructieprincipe inprenting sluit aan op de woordbeeldstrategie. Volgens Bosman (2005) is vooral bij spellingzwakke leerlingen het instructieprincipe inprenting het meest effectief. Op De Taalschool wordt dit instructieprincipe het meest ingezet (figuur 6). Bij het instructieprincipe 'regels aanleren' is het belangrijk dat de regels schoolbreed op dezelfde manier worden benoemd (Smits, 2006).

Volgens Vygotsky (1987) is een heterogene groepsindeling met klassen van maximaal 16 leerlingen (Hanushek, 1998, zoals geciteerd in Stuuroop, 2010) optimaal. De klassenopstelling dient frontaal te zijn, zodat informatie het beste foutloos wordt opgepikt (Bosman, 2007). De instructie dient volgens Veenstra (2008) vier maal per week te zijn, en niet zoals op De Taalschool twee maal per week.

Weinig leerkrachten van De Taalschool zetten het directe instructiemodel in tijdens de spellingles (figuur 8). Terwijl dit het meest effectieve model is omdat fouten hiermee worden voorkomen (Bosman, 2007). Volgens Smits (2003, zoals geciteerd in Stuuroop, 2010) zorgt het voorkomen van fouten voor een veilige inprenting en minder frustratie. Indien er toch fouten worden gemaakt is directe informationele feedback het meest effectief (Weekers et al, 2005). Tijdens de dictees in de spellingles wordt deze vorm van feedback door meer dan de helft van het team van De Taalschool

gegeven. Indien het instructieprincipe inprenting wordt ingezet, is de meest efficiënte oefening volgens Bosman en van Hell (1999, zoals geciteerd in Deams, 2005) een visueel dictee. Goed oefenmateriaal voor de zelfstandige verwerking in de spellingles is volgens Gentry (2004) de woordenlijst uit de spellingmethode.

Er vindt nog weinig differentiatie plaats tijdens de spellingles op De Taalschool (zie figuur 11, p. 20). De leerkrachten geven aan dat dit komt door de twee niveaugroepen in de klas. Veenstra (2008) geeft aan dat differentiatie door middel van voorinstructie het meest effectief is.

5.1.2 Spellingonderwijs aan anderstalige nieuwkomers

Spellingproblemen bij anderstalige nieuwkomers kunnen worden veroorzaakt door een tekort aan morfologische kennis van de Nederlandse taal, een beperkte fonologische vaardigheid, een beperkte woordenschat, beperkende familiefactoren en het type opvangschool (Kuiken & Vermeer, 2005).

Het valt op dat de leerlingen de beperkende factoren minder invloed toe schrijven dan de leerkrachten doen. De leerkrachten van De Taalschool hebben bij de bovenstaande beperkende factoren aangegeven dat al deze factoren regelmatig tot bijna altijd van invloed zijn bij het leren spellen. Dit tegenover twee van de 24 leerlingen die aangeven dat de genoemde beperkende factoren regelmatig of vaak van invloed zijn op het leren spellen (figuur 13 & 15).

Braams & Bosman (2004) stellen dat bovengenoemde beperkende factoren o.a. beperkt kunnen worden door veel aandacht te besteden aan de woordenschat, extra onderwijs in fonologische vaardigheden en morfologische kennis en door stimulerende leerkrachten. Bij extra aandacht aan de letterkennis is het aan te raden om gebruik te maken van de zogeheten klankgebaren (Bosman, 2007). Extra aandacht aan bovenstaande zaken wordt door minstens de helft van de leerkrachten regelmatig tot bijna altijd gezien als een compenserende factor (figuur 15). De leerlingen vinden de leerkracht en daaropvolgend de methode en de extra oefeningen op de computer de meest compenserende factor.

5.1.3 Uitstroombeleid en de didactische aanpak

Bij de uitstroom van de opvangschool naar het reguliere basisonderwijs zijn de volgende zaken van belang: Een ontwikkelingsperspectief; een rapport met daarin de stand van zaken op cognitief en sociaal-emotioneel gebied regelmatig; een handelingsplan met daarin handvatten over voortzetting van de tweede taalverwerving en een nazorgrapportage (Andriol, 2010; Kuiken & Vermeer, 2005 en LOWAN, 2008). De leerkrachten van De Taalschool en de leerkrachten van de uitstroomscholen zijn overwegend positief over het huidige uitstroombeleid van De Taalschool. 80 tot 100% van de leerkrachten vinden dat het ontwikkelingsperspectief, de uitstroomrapportage (mits gelezen), de LVS gegevens (mits up to date) en het hulpplan regelmatig tot bijna altijd van positieve invloed is op de uitstroom. Een 'warme' overdracht en een 'warme' nazorg wordt, gezien vanuit de leerkrachten van de uitstroomschool, gewaardeerd. Een belangrijke aantekening is dat de onderzoeksgroep 'leerkrachten van de uitstroomschool' slechts uit 5 personen bestond. De conclusie die uit de respons van de groep kan worden getrokken is dus niet representatief.

Er is geen antwoord gevonden in de literatuur op de vraag wat een wenselijke didactische aanpak is voor zij-instromers. Volgens Oberen & Klopogge (2010) komt dit omdat er onvoldoende didactische onderzoek kennis is over de nieuwkomers en zij-instromers. De leerkrachten van De Taalschool en de uitstroomscholen doen diverse uitspraken over wat volgens hen een wenselijke didactische aanpak is in het spellingonderwijs aan zij-instromers (figuur 18 en 20), zie hoofdstuk 5.2.

5.2 Discussie

Doordat er nog weinig onderzoek is gedaan naar (spelling)onderwijs aan nieuwkomers en zij-instromers zijn de literatuur bronnen vrij beperkt die geraadpleegd konden worden voor het onderzoek. Hierdoor zijn de resultaten uit de literatuur die deelvraag twee en drie moeten beantwoorden vrij summier.

Ook is het belangrijk om de resultaten uit de praktijk aan discussie te onderwerpen. Gezien de respons van de leerkrachten van De Taalschool op de vragen over de spellingvaardigheden, de spellingstrategieën en de instructieprincipes is het onduidelijk of de termen begrepen zijn (zie figuur 2). Het is ook onduidelijk wat de leerkrachten verstaan onder differentiatie. Momenteel zijn de leerlingen ingedeeld op niveau, het lijkt erop dat de differentiatie hiermee ophoudt.

Aankomend schooljaar gaat de organisatie van De Taalschool op de schop. Er wordt niet meer ingedeeld op niveau, maar op leeftijd. En er komen vaste groepen, zorgklassen en instroomgroepen. Dit zal ook gevolgen hebben voor het spellingonderwijs. Vier keer in de week een korte spellingles in een heterogene groepen wordt realiseerbaar en het is onmogelijk om niet te differentiëren in de les.

Ook is de waarde van de respons van de leerlingen van De Taalschool in twijfel te trekken. Het taalniveau is een obstakel en gezien de respons lijkt het erop dat het spellingbewustzijn van de leerlingen in beperkte mate aanwezig is. Dit valt samen met het feit dat de minderheid van het team van De Taalschool weet wat spellingbewustzijn is en/of hier aandacht aan besteed (figuur 15). De resultaten uit de onderzoeksgroep 'leerkrachten van de uitstroomscholen' zijn ook niet voor 100% valide. Gepland was dat de onderzoeksgroep uit tien leerkrachten zou bestaan. Dit zouden de ontvangende leerkrachten zijn van de leerlingen die in december zijn uitgestroomd naar het reguliere onderwijs, groep vier t/m zeven. Doordat drie van de elf leerlingen zijn uitgestroomd naar het SBO en drie van de overige acht leerlingen naar de kleuterklas, is de onderzoeksgroep geslonken naar vijf. Er zijn twee scholen gebeld waar leerlingen van De Taalschool zijn ingestroomd in de zomer van 2011, om toch te voldoen aan de onderzoeksgroep van tien. Het bleek dat de gevraagde informatie te verouderd was. (veel wisseling van leerkrachten voor de groep etc.)

Tot slot is bij alle drie de onderzoeksgroepen de kans aanwezig dat er sociaal wenselijke antwoorden zijn gegeven. Dit neemt een stukje weg van de validiteit van het instrument. Volgens Harinck (2009) kan dit voorkomen worden door de betrouwbaarheid van het meetinstrument te meten en door meer instrumenten in te zetten op één onderzoeksvraag.

Indien het onderzoeksinstrument opnieuw zou gemaakt worden zou de volgende vraagstelling in deel 2 van de vragenlijst aan de leerkrachten beter van toepassing zijn: hoe vaak en op welke wijze houdt je rekening met de genoemde beperkende factoren. Momenteel geeft de respons van de huidige vraag: 'Hoe vaak zijn de beschreven beperkende factoren van invloed op het leren spellen van de Nederlandse taal' geen aanleiding tot aanbevelingen.

Tot slot: in bijlage 2 is te zien dat in het schooljaar 2010-2011 het percentage leerlingen dat het spellingstreefdoel heeft behaald is gestegen van 36% naar 67%. Dit kan verschillende oorzaken hebben; bijvoorbeeld een andere leerlingenpopulatie of een relatief grotere uitstroomgroep. Dit gegeven zorgt er niet voor dat het onderzoek irrelevant is geworden. Spelling is en blijft lastig voor de anderstalige leerling en verdient veel aandacht.

5.3 Aanbevelingen

Aan de hand van de conclusie kunnen er een aantal aanbevelingen gedaan worden. De eerste aanbeveling is gericht op de organisatorische kant van het spellingonderwijs. Aanbevolen wordt om minimaal vier keer in de week spelling aan te bieden aan heterogene groepen van maximaal 16 leerlingen in een frontale opstelling.

De volgende drie aanbevelingen zijn gericht op de vakdidactische kennis van de leerkrachten van De Taalschool. Vanuit de literatuur wordt aanbevolen om aandacht te besteden aan alle spellingvoorwaarden en spellingstrategieën door middel van de aansluitende instructieprincipes en/of oefenvormen. Ook is aandacht aan het spellingbewustzijn essentieel voor betere spellingresultaten. Een overzicht voor de leerkrachten met daarin een beschrijving van de

spellingvoorwaarden, spellingstrategieën, instructieprincipes en bijpassende oefenvormen wordt daarom aanbevolen.

De volgende aanbevelingen zijn gericht op het gebruik van de huidige spellingmethode. Omdat het directe instructiemodel het meest effectief is gevonden moet er gezocht worden naar manieren om dit model toch te kunnen hanteren in een klas met meerdere niveaugroepen. Ook is het wenselijk dat de spellingregels schoolbreed op dezelfde wijze benoemd worden. Omdat de leerkrachten van De Taalschool aangeven dat de spellingregels en strategieën niet expliciet benoemd worden in de spellingmethode is een regel- en strategiekaart voor elke klas een oplossing. Hiernaast moeten de leerkrachten bekend worden gemaakt met de herhaling, verrijking en generalisatiestof die Spelling in de Lift Plus aanbiedt om tegemoet te komen aan de individuele spellingniveau verschillen. Tot slot is het aan te bevelen om de methodiek 'Zo Leer Je Lezen en Spell' (Schraven, 2004) in te zetten naast de huidige spellingmethode.

De volgende aanbevelingen zijn gericht op spellingonderwijs aan anderstalige nieuwkomers. De betekenis van de woorden die gespeld moeten worden, dienen altijd behandeld te worden. En er moet veel aandacht zijn aan de fonologische vaardigheden en letterkennis o.a. door het aanleren van klankgebaren.

De laatste aanbevelingen hebben betrekking tot het uitstroombesleid op De Taalschool. Naast het ontwikkelingsperspectief, het rapport en de LVS gegevens (mits up to date) wordt een 'warme' overdracht en een 'warme' nazorg zeer aanbevolen. Ook een hulpplan gericht op voortzetting van de tweede taalverwerving wordt aanbevolen. Hierin kunnen handvatten gegeven worden met betrekking tot een didactische aanpak voor spelling. Aanbevelingen voor een didactische aanpak van de leerkrachten van De Taalschool en de uitstroomschool zijn: Veel aandacht aan de woordenschat; aandacht aan de Nederlandse klanken (o.a. met www.ictworkshops.nl), woorden en spellingregels visualiseren; snel beginnen met spellingonderwijs; werken aan de hand van de kerndoelen; veel herhaling van regels (ook bij andere vakken) en veel extra oefenen daarvoor bedoelde computerprogramma's (zoals Bloon).

Suggesties voor verder onderzoek hebben betrekking tot de aansluiting van de centrale opvang naar het (reguliere) basisonderwijs. Er moet onderzoek worden gedaan naar doorlopende leerlijnen, naar het ontwikkelingsperspectief en naar de leerdoelen voor anderstalige nieuwkomers (Andriol, 2010). Oberon en Kloprogge (2010) pleiten ook voor meer bekendheid bij beleidsmakers en gemeenten over de doelgroep en de eerste opvang, meer onderzoek naar nieuwkomers en onderwijs voor nieuwkomers en een analyse van de huidige regelgeving en financiering.

Alles g  d in de spellingtoets!

Literatuurlijst

- Andriol, R. (2010). *Uitwerkingen van het ontwikkelingsperspectief op scholen met nieuwkomer*. Geraadpleegd op 9 december 2011, via http://www.lowan.nl/documenten_po/Uitwerkingen%20van%20het%20ontwikkelingsperspectief-2.pdf.
- Berg, A. van den, Dalhuisen, M., Klomps, S., (2009). *Prisma programma*. Rotterdam: CED-Groep.
- Bosman, A.M.T. & Orden, G.C. van. (2003). *Het fonologische coherentiemodel voor lezen en spellen*. Geraadpleegd op 15 oktober 2011, via: <http://www.annabosman.eu/documents/BosmanVanOrden2003.pdf>.
- Bosman, A.M.T. (2007). Zo leer je kinderen lezen en spellen [How to teach children reading and spelling]. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 46, 451-466.
- Bonset, H. (2007). *Onderwijs in spelling en interpunctie in de onderbouw. Stand van zaken en mogelijkheden tot verbetering*. Geraadpleegd op 15 oktober 2011, via http://basistaal.slo.nl/Spellen/R_SPELLING21.pdf.
- Braams, T. & Bosman, A.M.T. (2004). *Fonologische zwakke kleuters profiteren van letterkennis opgedaan in groep 2 en van zeer intensive lees- en spellinginstructie in groep 3*. Geraadpleegd op 12 juli 2011, via www.tbraams.nl/pdf/rtkleuter.pdf.
- Cito (2010). *Schaal vorderingen Spellingvaardigheid*. Cito-leerlingvolgsysteem. Arnhem: Cito.
- Deams, F. (2005). *Beter leren spellen in 2005?* Geraadpleegd op 15 juli 2011, via: http://taalunieversum.org/spelling/reacties/beter_leren_spellen_in_2005/index.php.
- Erades, M., Gerritse, M., Greevenbosch, S., Jansen, B., Terwindt, P., (2011). *Spelling in de Lift Plus*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Fennis, I.B.M. (2005). *Aanpak van spelling bij dyslectische kinderen: kwestie van een lange adem? Dyslexie een doorlopende zorg* (congres cd-rom). Utrecht: Seminarium van orthopedagogiek.
- Gentry, J.R. (2006). *Breaking the code. The New Science of beginning Reading and Writing*. Portsmouth: Heinemann, 18-38.
- Gentry, R.J. (2004). *The Science of Spelling*. Geraadpleegd op 15 juli 2011, via: <http://www.heinemann.com/shared/onlineresources/E00717/discovery5.pdf>.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Harris, K.R. & Graham, S. (n.b.). *Self-Regulated Learning in spelling: What, How and Why?* Geraadpleegd op 15 oktober 2011, via: <http://www.zaner-bloser.com/news/self-regulated-learning-spelling-what-how-and-why>
- Huizinga, H. (2010). *Spelling, Taal & Didactiek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Jansen-Donderwinkel, E.M.B., Bosman, A.M.T., & van Hell, J.G. (2002). Stabiele en instabiele spellingen in een vrije stelopdracht en een dictee. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 41, 515-524.

Kuiken, F. & Vermeer, A. (2005). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.

Landelijke OnderwijsWerkgroep voor Asielzoekers en nieuwkomers [LOWAN], (2008). *Perspectief voor het ontwikkelingsperspectief*. Geraadpleegd op 1 februari 2012, via: http://www.vosabb.nl/uploads/media/Reader_LOWAN.pdf.

LOWAN (2011). *Nieuwkomers in Beeld in vogelvlucht*. Geraadpleegd op 1 februari 2012, via http://www.lowan.nl/documenten_po/NIB_2011/NIB_in_vogelvlucht.pdf.

Oberon & Klopogge, J. (2010). *Onderwijs aan nieuwkomers verdient meer aandacht*. Geraadpleegd op 1 februari 2012, via: http://www.lowan.nl/documenten_po/Paper_Onderwijs_aan_nieuwkomers_verdient_meer_aandacht.pdf.

Oepkes, H. (2006). Spellingbewustzijn en spellinggeweten als doelen van het spellingonderwijs, *Jeugd, school en wereld (JSW)*, 91, 34-38.

Paffen, R. & Bosman, A.M.T. (2005). Spellingbewustzijn kan met een korte training gestimuleerd worden. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 44, nr. 9, p. 380-390.

Smits, A. & Braams, T., (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Meppel: Boom, h. 1.

Smits, A. (2006). Retentietraining: *Als spellen niet lukt, toch spellen leren*. Geraadpleegd 15 oktober 2011, via www.quadraat-leiden.nl.

Smits, A.E.H. (2006). *Evidence based spelling begeleiden in het VO*. Zwolle: Windesheim interne publicatie.

Stichting leerplan ontwikkeling (SLO). Geraadpleegd op 15 oktober 2011, via <http://tule.slo.nl>.

Stuart, M. (1999). *Getting ready for reading: early phoneme awareness and phoics teaching improves reading and spelling in inner-city second language learners*. Geraadpleegd op 15 juli 2010, via <http://jolly2.s3.amazonaws.com/Research/Getting%20Ready%20for%20Reading.pdf>.

Stuuroop, K. (2010). *Kwaliteit van het lees- en spellingonderwijs. Hoe maken we lees- en spellingonderwijs succesvol?* Geraadpleegd op 28 oktober 2010, via <http://www.annabosman.eu/documents/KarijnStuuroop2010.pdf>.

Veenstra, T. (2008). Spellingles. Zelfstandig fouten maken of begeleide oefening. *Jeugd, school en wereld (JSW)* 92, 12 -15.

Verhoeven, L. (2000). Components in Early Second Language Reading and Spelling. *Scientific studies of reading*, 4, 313-330.

Weekers, A., M., Huygevoort, A.M.T. van, Bosman, A. & Verhoeven, L. (2005). Leren spellen met de computer: 'spellingchecker' versus 'Visuele feedback'. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 44, 1, 28-36.

Wentink, H. & Verhoeven, L. (2005). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, H. 2.

Werkgroep Nederlands voor anderstaligen (1984). *Van horen en zeggen*. Amersfoort: Thiememeulenhoff.

Wouters, E. & Wentink, H. (2005). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het speciaal basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum, H. 2.

Bijlage 1. Ontwikkelingsperspectief

Voorbeeld ontwikkelingsperspectief uitstroom groep 5

GROEP 5 (gealfabetiseerd) Uitstroom naar groep 5 in augustus <u>Eindoelen:</u> TAK passief: 53 TAK actief: 21 Mondeling Nederlands: cursus 3 behaald Lezen: M4 beheersingsniveau DMT 1+2+3: vaardigheidsscore: 50 – 59 (M4 niveau) Spelling: vaardigheidsscore 118 – 120 (M4 niveau) Begrijpend lezen: vaardigheidsscore 8 (M4 niveau) Rekenen: vaardigheidsscore 45 – 49 (M4 niveau) <u>Tussendoel na een ½ jaar onderwijs:</u> Mondeling Nederlands: cursus 1 behaald Lezen: klankspurt doorlopen + M3 beheersingsniveau DMT 1+2+3: vaardigheidsscore: 18 – 19 (M3 niveau) Spelling: vaardigheidsscore 106 – 108 (M3 niveau) Rekenen: rekenspur doorlopen + vaardigheidsscore 26 – 28 (M3 niveau) <u>Tussendoel na een 1 jaar onderwijs:</u> Mondeling Nederlands: cursus 2 behaald Lezen: E3 beheersingsniveau DMT 1+2+3: vaardigheidsscore: 30 – 33 (E3 niveau) Spelling: vaardigheidsscore 111 – 113 (E3 niveau) Begrijpend lezen: vaardigheidsscore -4 - -1 (E3 niveau) Rekenen: vaardigheidsscore 33 – 36 (E3 niveau)	Uitstroom naar groep 5 in januari <u>Eindoelen:</u> TAK passief: 53 TAK actief: 21 Mondeling Nederlands: cursus 3 behaald Lezen: E4 beheersingsniveau DMT 1+2+3: vaardigheidsscore: 60 – 62 (E4 niveau) Spelling: vaardigheidsscore 121 – 122 (E4 niveau) Begrijpend lezen: vaardigheidsscore 14 (E4 niveau) Rekenen: vaardigheidsscore 55 – 59 (E4 niveau) <u>Tussendoel na een ½ jaar onderwijs:</u> Mondeling Nederlands: cursus 1 behaald Lezen: klankspurt doorlopen + M3 beheersingsniveau DMT 1+2+3: vaardigheidsscore: 18 – 19 (M3 niveau) Spelling: vaardigheidsscore 106 – 108 (M3 niveau) Rekenen: rekenspur doorlopen + vaardigheidsscore 26 – 28 (M3 niveau) <u>Tussendoel na een 1 jaar onderwijs:</u> Mondeling Nederlands: cursus 2 behaald Lezen: E3 beheersingsniveau DMT 1+2+3: vaardigheidsscore: 30 – 33 (E3 niveau) Spelling: vaardigheidsscore 111 – 113 (E3 niveau) Begrijpend lezen: vaardigheidsscore -4 - -1 (E3 niveau) Rekenen: rekenspur doorlopen + vaardigheidsscore 33 – 36 (E3 niveau)
GROEP 5 (niet - gealfabetiseerd) Uitstroom naar groep 5 in augustus <u>Eindoelen:</u> TAK passief: 53 TAK actief: 21 Mondeling Nederlands: cursus 3 behaald Lezen: M3 beheersingsniveau DMT 1+2+3: vaardigheidsscore: 18 – 19 (M3 niveau) Spelling: vaardigheidsscore 106 – 108 (M3 niveau) Rekenen: vaardigheidsscore 33 – 36 (E3 niveau) <u>Tussendoel na een ½ jaar onderwijs:</u> Mondeling Nederlands: cursus 1 behaald Lezen: leeshoek 1 behaald DMT 1+2+3: nvt Spelling: nvt Rekenen: instructie gevolgd M3 <u>Tussendoel na een 1 jaar onderwijs:</u> Mondeling Nederlands: cursus 2 behaald Lezen: leeshoek 2 behaald DMT 1+2+3: nvt Spelling: nvt Rekenen: vaardigheidsscore 26 – 28 (M3 niveau)	GROEP 5 (niet - gealfabetiseerd) Uitstroom naar groep 5 in januari <u>Eindoelen:</u> TAK passief: 53 TAK actief: 21 Mondeling Nederlands: cursus 3 behaald Lezen: M3 beheersingsniveau DMT 1+2+3: vaardigheidsscore: 18 – 19 (M3 niveau) Spelling: vaardigheidsscore 106 – 108 (M3 niveau) Rekenen: vaardigheidsscore 33 – 36 (E3 niveau) <u>Tussendoel na een ½ jaar onderwijs:</u> Mondeling Nederlands: cursus 1 behaald Lezen: leeshoek 1 behaald DMT 1+2+3: nvt Spelling: nvt Rekenen: instructie gevolgd M3 <u>Tussendoel na een 1 jaar onderwijs:</u> Mondeling Nederlands: cursus 2 behaald Lezen: leeshoek 2 behaald DMT 1+2+3: nvt Spelling: nvt Rekenen: vaardigheidsscore 26 – 28 (M3 niveau)

Bijlage 2. Opbrengst streefdoelen

Resultaten

Schooljaar	2010-2011	2009-2010	2008-2009
Toets	Gehaald door....	Gehaald door....	Gehaald door....
TAK AW	81%	88%	86%
TAK PW	75%	64%	71%
AVI	89%	91%	71%
Begrijpend lezen	69%	64%	44%
Spelling	67%	36%	42%
Rekenen-wiskunde	89%	87%	87%

Uitstroom

	Totaal	Regulier bao	Int. kopklas	S(b)o	Regulier vo	ISK	Pr. onderwijs	Buiten Ned.
2008-2009	63(100%)	42(67%)	2(3%)	5(8%)*	6(9%)	7(11%)	1(2%)	-
2009-2010	64 (100%)	35 (55%)	1(2%)	4(6%)*	13(20%)	8(13%)	3(4%)	-
2010-2011	98 (100%)	59 (60%)	1 (1%)	12 (12%)	10 (10%)	10 (10%)	2 (2%)	4 (4%)

* Deze aantallen zijn uitgezonderd de leerlingen die tussentijds uitgestroomd zijn naar s(b)o.

Bijlage 3. Nazorrapportage

Naam van de leerling :
Vervolgschool :
Groepsleerkracht :
Uitstroomdatum :

*Wij vragen u de antwoorden die van toepassing zijn **vet** te drukken en deze daarna eventueel toe te lichten. Als de vraag niet van toepassing is, beantwoordt u de vraag niet.*

1) Hoe gaat het met de leerling op school?

++	+	±	-	--
----	---	---	---	----

2) Hoe is het gedrag van het kind in de groep?

- gedrag t.o.v. andere kinderen
- gedrag t.o.v. leerkrachten
- werkhouding en zelfstandigheid

++	+	±	-	--
++	+	±	-	--
++	+	±	-	--

3) Is het niveau van **mondeling Nederlands** voldoende om:

- zich te redden in de groep?
- de instructietaal te volgen?
- opdrachten te begrijpen?

++	+	±	-	--
++	+	±	-	--
++	+	±	-	--

4) Is het niveau van het kind wat betreft **lezen** voldoende om mee te kunnen doen met de kinderen van de groep? Denk hierbij aan:

- technisch lezen
- begrijpend lezen

++	+	±	-	--
++	+	±	-	--

5) Is het niveau van het kind wat betreft **spelling** voldoende om mee te kunnen doen met de kinderen in de groep?

++	+	±	-	--
----	---	---	---	----

6) Is het niveau van het kind wat betreft **rekenen-wiskunde** voldoende om mee te kunnen doen met de kinderen in de groep?

++	+	±	-	--
----	---	---	---	----

7) Wilt u aangeven wat u van deze leerling opvallend goed vindt en waar nog duidelijk lacunes zijn aan te wijzen?

Opvallend goed:

Duidelijke lacunes:

8) Op welke gebieden krijgt het kind extra ondersteuning en hoe verloopt dat?

9) Wilt u over deze leerling nog een gesprek met de Taalschool? Ja/nee

10) Ruimte voor de overige opmerkingen/vragen van de kant van de vervolgschool.

Graag invullen en retourneren aan: ib@tsmozaiek.nl

Taalschool 'het Mozaïek'

Ondiep 63

3552 EB Utrecht (030-2944664)

Bijlage 4. Onderzoeksinstrumenten

Vragenlijst

Beste collega's,

Momenteel ben ik bezig met het afronden van mijn Master Special Educational Needs. Hiervoor doe ik een onderzoek gericht op het spellingonderwijs op De Taalschool.

Om te inventariseren hoe het huidige spellingonderwijs op De Taalschool gerealiseerd wordt verzoek ik u vriendelijk om onderstaande (anonieme) vragenlijst in te vullen. De vragenlijst bestaat uit meerkeuze- en open vragen. Bij de meerkeuzevragen wordt gevraagd om op het antwoordmodel het antwoord aan te kruisen wat voor u het meest van toepassing is. Bij de open vragen is ruimte voor een korte toelichting.

De vragen zullen betrekking hebben op de volgende onderwerpen:

- Spellingonderwijs algemeen
- Spellingonderwijs aan anderstalige nieuwkomers
- Uitstroom

De resultaten zullen gebruikt worden om aanbevelingen te doen over de inrichting van het spellingonderwijs op De Taalschool zodat het uitstroomniveau van de anderstalige nieuwkomers meer aansluit bij het vervolgonderwijs.

Gelieve de vragenlijst te retourneren in mijn postvak voor 30 maart.

Succes en alvast bedankt.

Ineke Winterwerp

Spellingonderwijs algemeen

1. Spellingvoorwaarden

Hoe vaak besteedt u aandacht aan de volgende spellingvoorwaarden in het spellingonderwijs?

	(bijna) nooit	Soms	Regel- matig	Vaak	(bijna) altijd
Spellingvoorwaarden					
Spraakmotoriek					
Schrijfmotoriek					
Taalontwikkeling					
Auditieve vaardigheden					
Visuele vaardigheden					
Taalvaardigheden					
Schrijfvaardigheden					

Op welke wijze besteedt u aandacht aan de volgende spellingvoorwaarden...

Spraakmotoriek?

Schrijfmotoriek?

Taalontwikkeling?

Auditieve vaardigheden?

Visuele vaardigheden?

Taalvaardigheden?

Schrijfvaardigheden?

2. Spellingstrategieën

Hoe vaak besteedt u aandacht aan de volgende spellingstrategieën?

	(bijna) nooit	Soms	Regel- matig	Vaak	(bijna) altijd
spellingstrategieën					
Fonologische strategie (je schrijft wat je hoort)					
Woordbeeldstrategie (de woorden worden met hun spelling uit het geheugen gehaald)					
Regelstrategie (bijvoorbeeld de verlenging-, de verdubbeling- en de verenkellingregel)					
Analogiestrategie (een stuk van het onbekende woord wordt analoog met een stuk van een woord dat bekend is gespeld)					

Op welke wijze besteedt u aandacht aan de volgende strategieën...

Fonologische strategie?

Woordbeeldstrategie?

Regelstrategie?

Analogiestrategie?

Indien u bekend bent met de term spellingbewustzijn: op welke wijze besteedt u aandacht aan het spellingbewustzijn?

3. Instructieprincipes

Hoe vaak zet u de volgende instructieprincipes in om bovenstaande spellingstrategieën aan te leren?

	(bijna) nooit	Soms	Regel- matig	Vaak	(bijna) altijd
instructieprincipes					
Inprenting (sluit aan bij de woordbeeldstrategie)					
analogieredenering (variant op inprenting)					
Spellingregels (sluit aan de op regelstrategie)					

4. instructiemodel

Hoe vaak zet u het volgende instructiemodel in?

	(bijna) nooit	Soms	Regel- matig	Vaak	(bijna) altijd
instructiemodel					
Het directe instructiemodel (terugblik, oriëntatie, uitleg, begeleidde in-oefening, zelfstandige verwerking, evaluatie, de terug- en vooruitblik.)					

Welke werk- en oefenvormen hanteert u tijdens de instructie?

Op welke wijze geeft u feedback op het gemaakte spellingwerk en dictees?

5. Differentiatie

Hoe vaak zet u de volgende vormen van differentiatie in zodat u rekening kunt houden met de verschillen in het spellingniveau tussen de leerlingen?

	(bijna) nooit	Soms	Regel- matig	Vaak	(bijna) altijd
differentiatievorm					
Differentiatie naar inhoud					
Differentiatie naar tempo					
Differentiatie naar instructie					
Differentiatie naar toetsing					

Op welke wijze realiseert u de volgende vormen van differentiatie...

Differentiatie naar inhoud?

Differentiatie naar tempo?

Differentiatie naar instructie?

Differentiatie naar toetsing?

Spellingonderwijs aan anderstalige nieuwkomers

1. Faalfactoren

Hoe vaak zijn de volgende factoren volgens u van invloed bij anderstalige nieuwkomers op het falen bij het leren spellen van de Nederlandse taal?

	(bijna) nooit	Soms	Regel- matig	Vaak	(bijna) altijd
faalfactoren					
beperkte (lees)woordenschat					
tekort aan morfologische kennis (kennis van woordvormen en vervoegingen)					
beperkt fonologisch bewustzijn (koppeling van de fonemen aan de grafemen en letterkennis)					
Beperkte stimulatie uit het gezin (ouders spreken geen Nederlands, zijn analfabeet)					
Beperkt contact met Nederlandse kinderen					
Andere mogelijke factoren, namelijk...					

2. Compenserende leeromstandigheden

Hoe vaak zijn de volgende compenserende leeromstandigheden van invloed op de faalfactoren?

	(bijna) nooit	Soms	Regel- matig	Vaak	(bijna) altijd
compenserende leeromstandigheden					
aanwezige didactische middelen om de woordenschat te vergroten (Prisma)					
Aanwezige spellingmethode					
Aanwezige didactische middelen gericht op het leren van de foneem - grafeem koppeling en letterkennis					
expertise leerkrachten op het gebied van spellingonderwijs aan anderstalige nieuwkomers					
Andere omstandigheden, namelijk...					

Uitstroom

1. Uitstroom

Hoe vaak hebben volgens u de volgende zaken een positieve invloed op de uitstroom van De Taalschool naar het reguliere basisonderwijs?

	(bijna) nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	(bijna) altijd
uitstroom					
ontwikkelingsperspectief					
rapport (uitstroomrapportage)					
Gegevens uit het leerlingvolgsysteem Parnassys					
Hulpplan betreffende de voortzetting van de tweede taalverwerving					
nazorgrapportage					
Anders, namelijk...					

Welke didactische aanpak bij spelling is volgens u wenselijk bij de zij-instromer? (bijvoorbeeld extra aandacht bij de Nederlandse klanken, etc.)

[illegible]

Vragenlijst (mondeling afnemen)

De vragenlijst zal in een rustige ruimte worden afgenomen (het RT hok). Ik herhaal de antwoorden van de leerling en vat deze samen. Als de leerling praat zal ik dit (non)verbaal stimuleren. Het gesprek begin ik met een inleiding: 'Ik zit ook nog op school en daarvoor moet ik wat oefeningen maken. Een oefening is om te kijken hoe de juffen van de school nog beter spellinglessen kunnen geven. Als jij dit ook wil zou ik graag een paar vragen willen stellen over de spellinglessen op school. De antwoorden die jij geeft gebruik ik voor mijn eigen school, en daar vertel ik verder niets over jou. Is dat goed? Ik stel je zo een paar vragen en als je de vraag niet snapt dan mag je dat gewoon zeggen. Er zijn geen goede of foute antwoorden, en als je het niet weet mag je dat ook zeggen. Het gesprek duurt niet zo lang, ongeveer 15 minuten. Ik ga de vragen stellen aan jou en aan nog 12 andere kinderen. Ik heb jullie gekozen omdat jullie allemaal in een ander niveau spelling zitten en al goed Nederlands kunnen praten.'

1 Faalfactoren

Sommige dingen maken het voor jou lastiger om goed te spelen. Bij de volgende vraag ga ik vragen welke dingen dit zijn.

Hoe vaak maken onderstaande dingen jou het moeilijk om de Nederlandse spelling te leren?

	(bijna) nooit	Soms	Regel- matig	Vaak	(bijna) altijd
Wat maakt het moeilijk?					
Als ik niet weet wat het woord betekent					
Als ik niet weet hoe ik het woord langer moet maken (bijvoorbeeld staart – staarten)					
Als ik niet goed de verschillende klanken kan horen (bijvoorbeeld hemel klinkt als hemol)					
Anders, namelijk...					

2 Compenserende leeromstandigheden

Sommige dingen maken het voor jou makkelijker om goed te leren spelen. Bij de volgende vraag ga ik vragen welke dingen dit zijn.

Hoe vaak helpen de onderstaande dingen jou bij het leren van de Nederlandse spelling?

	(bijna) nooit	Soms	Regel- matig	Vaak	(bijna) altijd
Wat helpt?					
De spellingboekjes					
Extra werkbladen					
Oefeningen op de computer (welke?)					
De juf					
Anders, namelijk...					

Hoe vaak praat jij thuis Nederlands?

	(bijna) nooit	Soms	Regel- matig	Vaak	(bijna) altijd
Hoe vaak praat jij thuis Nederlands met je ouders?					

Vragenlijst (Telefonisch afnemen)

Beste ...,

Momenteel ben ik bezig met het afronden van mijn Master Special Educational Needs. Hiervoor doe ik een onderzoek gericht op het spellingonderwijs op De Taalschool.

Het onderzoek gaat onder andere over naar wat van belang is bij de uitstroom van de opvangschool naar het reguliere basisonderwijs, zodat het spellingniveau van de zij-instromer meer aansluit bij zijn klasgenoten. Een zij-instromer is een leerling die vanaf een opvangschool het reguliere onderwijs instroomt.

Omdat u leerling ... een zij-instromer in uw klas is, wil ik graag wat vragen stellen aan u.

De vragenlijst bestaat uit twee vragen en de afname zal ongeveer 10 minuten duren. De verwerking van de resultaten is anoniem. De resultaten worden gebruikt om aanbevelingen te doen over de inrichting van het spellingonderwijs op De Taalschool.

Uitstroom

1. Hoe vaak hebben volgens u de volgende zaken een positieve invloed op de uitstroom van de opvangschool naar het reguliere basisonderwijs?

	(bijna) nooit	Soms	Regel- matig	Vaak	(bijna) altijd
uitstroom					
ontwikkelingsperspectief					
rapport (uitstroomrapportage)					
Gegevens uit het leerlingvolgsysteem Parnassys					
Hulpplan betreffende de voortzetting van de tweede taalverwerving					
nazorrapportage					
Anders, namelijk ...					

2. Welke didactische aanpak bij spelling is volgens u wenselijk bij de zij-instromer? (bijvoorbeeld extra aandacht bij de Nederlandse klanken, etc.)

Bijlage 5. Kerndoelen Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) (2011)

Mondeling onderwijs

- 1 De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.
- 2 De leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken bij het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag, het geven van uitleg, het instrueren en bij het discussiëren.
- 3 De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren.

Schriftelijk onderwijs

- 4 De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.
- 5 De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: Informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.
- 6 De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, en bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale bronnen.
- 7 De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.
- 8 De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.
- 9 De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

Taalbeschouwing, waaronder strategieën

- 10 De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.
- 11 De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden.
De leerlingen kennen
 - regels voor het spellen van werkwoorden;
 - regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden;
 - regels voor het gebruik van leestekens.
- 12 De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

Bijlage 6. Uitwerking specifieke spellingvoorwaarden

De specifieke spellingvoorwaarden die nodig zijn om de elementaire spellinghandeling uit te kunnen voeren (Huizenga, 2010):

Auditieve vaardigheden

- Auditieve discriminatie: verschil horen tussen klanken en woorden
- Auditieve analyse: een woord in klanken splitsen
- Auditieve synthese: losse klanken samenvoegen tot een woord
- temporeel ordenen: de volgorde van klanken onthouden

Visuele vaardigheden

- Visuele discriminatie: verschil zien tussen letters en woorden
- Visuele analyse: letter in een woord herkennen
- Visuele synthese: losse letters samenvoegen tot een woord
- spatieel ordenen: volgorde letters onthoude

Taalvaardigheden

kennis van begrippen: instructiebegrippen als voor, achter en letter

Schrijfvaardigheden

Letterkennis: koppeling tussen foneem en grafeem

Bijlage 7. Oefenvormen aan de hand van de woordlijst

Gentry (2004) noemt een aantal oefen- en werkvormen die ingezet kunnen worden bij het gebruik van woordlijsten.

Goed oefenmateriaal voor de zelfstandige verwerking in de spellingles is volgens Gentry (2004) de woordenlijst. De woordenlijst is een lijst met de woorden die de kinderen in één bepaalde periode moeten leren. Verschillende spelling methoden zijn al voorzien van woordlijsten. Zo ook de door De Taalschool gehanteerde spellingmethode. Gentry (2004) noemt een aantal oefen- en werkvormen die ingezet kunnen worden bij het gebruik van woordlijsten. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld bij elkaar een dictee afnemen aan de hand van de woordlijst. De bedoeling is dat de leerlingen dit ook zelf nakijken. Ook kun je leerlingen spelletjes laten spelen met de woordlijst, zoals galgje of scrabble. Tot slot kun je kinderen zelf lijsten laten maken van de woordlijsten gesorteerd op overeenkomende spellingpatronen. Deze oefenvorm sluit aan op de analogieredenering.

Bijlage 8. Probleemklanken

Uit De methode 'Van Horen en Zeggen' (Werkgroep Nederlands voor anderstaligen, 1984). Te zien is dat er voor de Berbers-, Arabisch-, Turks-, Portugees- en Spaanssprekende mensen een overzicht is gemaakt. De Werkgroep Nederlands voor Anderstaligen (1984) verklaart deze keuze doordat rond 1980 dit de grootste immigratiegroep was in Nederland.

klanken	Berber	Marokkaans - Arabisch	Portugees-Spaanssprekend	Turks
aa	Kennen geen /aa/, maar wel een /a/. Zal de /aa/ /a/ noemen. (man wordt maan)	/aa/ komt wel voor, maar de /a/ niet. /aa/ wordt korter gezegd. (maan wordt man)	/aa/ komt wel voor, maar de /a/ niet. /aa/ wordt korter gezegd. (maan wordt man)	/aa/ en /a/ bestaan niet. wel een klank hier tussen in. Verwarring tussen man en maan!
ee	Kennen geen /ee/. Wel een /ie/. Deze worden verwisseld met de /ee/.	Kennen geen /ee/. Wel een /ie/ en /e/. Deze worden verwisseld met de /ee/.	Kennen de /ee/, maar deze wordt korter uitgesproken.	Kennen geen /ee/. Wel een /ie/ en /ei/. Deze worden verwisseld met de /ee/.
uu	Kennen geen /uu/.	Kennen geen /uu/. /uu/ wordt een /u/ of /oe/.	Kennen geen /uu/. /uu/ wordt /oe/.	-
oo	Kennen geen /oo/ en geen /o/. Alleen de oe.	Kennen geen /oo/ en geen /o/. Alleen de oe.	Kennen geen /oo/. Maar wel een klank tussen de /oo/ en /o/ in.	Kennen geen /oo/. Maar wel een klank tussen de /oo/ en /o/ in.
a	Kennen de /a/, maar deze zal klinken als de /aa/ en /e/.	/aa/ komt wel voor, maar de /a/ niet. /aa/ wordt korter gezegd. (maan wordt man) Verwarring tussen de /aa/ en /a/.	Kennen geen /a/, maar hun /aa/ klinkt relatief lang.	/aa/ komt wel voor, maar de /a/ niet. /aa/ wordt korter gezegd. (maan wordt man) Verwarring tussen de /aa/ en /a/.
e	Kennen geen /e/. de /e/ wordt /ie/.	Kennen de /e/ maar geen /ee/. Onderscheid tussen /e/ en /ee/ is lastig.	Kennen geen /e/. De /e/ wordt een /i/.	Kennen de /e/ maar geen /ee/. Onderscheid tussen /e/ en /ee/ is lastig.
u	Kennen geen /u/ of /uu/. De /u/ wordt /e/, /uu/ of /o/.	Kennen geen /u/ of /uu/. De /u/ wordt /e/, /uu/ of /o/.	Kennen geen /u/. De /u/ wordt /oe/.	Kennen geen /u/ maar wel /uu/. Juf wordt juuf.
o	Kennen geen /o/ of /oo/. De /o/ wordt /oo/, /a/ of /u/.	Kennen geen /o/ of /oo/. De /o/ wordt /oo/, /a/ of /u/.	Kennen wel een /o/. Maar deze klank is in hun taal korter.	Hebben een klank die tussen de /o/ en /oo/ ligt.
i	Kennen geen /i/, wel een /ie/. De /i/ wordt een /ie/.	Kennen geen /i/, wel een /ie/ en een /e/. De /i/ wordt een /ie/ of /e/.	Kennen geen /i/ wel een /ie/. De /i/ wordt een /ie/.	Kennen geen /i/, wel een /ie/ en een /e/. De /i/ wordt een /ie/ of /e/.
ui	Kennen geen /ui/. /ui/ wordt verwisseld met /eu/, /oe/, /u/ en /au/.	Kennen geen /ui/. /ui/ wordt verwisseld met /eu/, /oe/, /u/ en /au/.	Kennen geen /ui/.	Kennen geen /ui/. /ui/ wordt /eu/.
ie	Kennen wel een /ie/ maar geen /i/. Onderscheid /i/ en /ie/ is lastig.	Kennen wel een /ie/ maar geen /i/. Onderscheid /i/ en /ie/ is lastig.	Kennen wel een /ie/ maar geen /i/. Onderscheid /i/ en /ie/ is lastig.	Kennen wel een /ie/ maar geen /i/. Onderscheid /i/ en /ie/ is lastig.
ei	Kennen geen /ei/. /ei/ wordt /ee/ of /ai/.	Kennen geen /ei/. /ei/ wordt /ee/ of /ai/.	Kennen geen /ei/. /ei/ wordt /i/.	Kennen wel de /ei/. Toch wordt /ei/ vaak /ee/.
ij	Geen informatie.			
ou	Geen informatie.			
au	Kennen geen /au/. /au/ en /eu/ worden veel verwisseld.	Kennen geen /au/. /au/ en /eu/ worden veel verwisseld.	Kennen geen /au/. /au/ en /eu/ worden veel verwisseld.	Kennen geen /au/. /au/ en /eu/ worden veel verwisseld.
oe	Hebben maar 3 klinkers. (/ie/, /a/, /oe/) de /oe/ is voor hun hetzelfde als de /oo/ en /o/.	Kennen de /oe/, maar kennen niet de /oo/, /o/ en /uu/. Daarom wordt de /oe/ snel hiermee verward.	Kennen de /oe/, maar kennen niet de /oo/, /o/ en /uu/. Daarom wordt de /oe/ snel hiermee verward.	-
eu	Kennen geen /eu/. /eu/ wordt /ui/, /au/ of /oo/.	Kennen geen /eu/. /eu/ wordt /ui/, /au/ of /oo/.	Kennen geen /eu/. /eu/ wordt /eew/.	Kennen geen /eu/.
p	Kennen geen /p/. /p/ en /b/ worden verwisseld.	Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen de /p/ en de /b/.	-	-

t	-	Verwarring tussen een /t/ of een /d/ aan het begin van een woord. (duizend/tuizend)	-	-
k	De /k/ en de /g/ worden omgewisseld.	-	-	De /k/ wordt een /g/.
b	Kennen de /b/ maar deze wordt uitgesproken als de /v/.	Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen de /p/ en de /b/.	Wordt geen onderscheid gemaakt tussen de /b/ en de /v/	-
d	-	Verwarring tussen een /t/ of een /d/ aan het begin van een woord. (duizend/tuizend)	-	-
f	-	-	-	-
s	-	Kennen naast de /s/ ook de /sj/. Huis wordt huisj.	Kennen de /s/ niet. /s/ wordt /th/.	-
-ch	Geen informatie.			
v	Kennen geen /v/.	-	-	Kennen geen /v/.
z	-	-	Kennen de /s/ niet. /z/ wordt /th/.	-
g	De /g/ en de /k/ worden omgewisseld.	De /g/ wordt uitgesproken als de Franse /g/ in garçon.	-	De /g/ wordt uitgesproken als de Franse /g/ in garçon.
j	-	-	-	-
w	Kennen geen /w/.	Kennen geen /w/.	Kennen geen /w/.	
h	-	Kennen geen /h/. /h/ wordt niet uitgesproken of wordt vervangen door /ch/.	Kennen geen /h/. /h/ wordt niet uitgesproken of wordt vervangen door /ch/.	Kennen de /ch/ niet. /ch/ wordt k.
r	Kennen twee soorten /r/-en. Waarvan een niet wordt uitgesproken.	-	-	-
l	/l/ komt bijna niet voor, evenals de /r/. /l/ en /r/ worden vaak verwisseld.	-	-	-
m	Kennen de /m/. De /m/ in eindpositie kan /n/ worden. (bom wordt bon)	Kennen de /m/. De /m/ in eindpositie kan /n/ worden. (bom wordt bon)	Kennen de /m/. De /m/ in eindpositie kan /n/ worden. (bom wordt bon)	Kennen de /m/. De /m/ in eindpositie kan /n/ worden. (bom wordt bon)
n	Kennen de /n/. De /n/ in eindpositie kan /m/ worden. (bon wordt bom)	Kennen de /n/. De /n/ in eindpositie kan /m/ worden. (bon wordt bom)	Kennen de /n/. De /n/ in eindpositie kan /m/ worden. (bon wordt bom)	Kennen de /n/. De /n/ in eindpositie kan /m/ worden. (bon wordt bom)
ng	De /ng/ komt niet aan het eind van het woord voor.	Kennen geen /ng/	Kennen de /ng/ als /ng/ in langue. Dus jon-gen.	Kennen geen /ng/. /ng/ wordt /n/ of /nk/ og /n/g/.