

Spellingonderwijs in beeld

Onderzoek naar de huidige onderwijssituatie en mogelijke verbeteringen



Naam: Inge Spierenburg

Student nr: S1022572

Master SEN. SO.ZORG (aanvangsjaar: 2008)

Begeleiders: Carla Compagnie en Mirjam Stroetinga

Inleverdatum: 20-05-2011

Inhoud

Samenvatting	4
1. Inleiding	5
1.1 Verlegenheidssituatie	5
1.2 Aanleiding voor praktijkonderzoek	5
1.3 Praktijkvraag:	5
1.4 Doel in:	6
1.5 Doel van:	6
1.6 Onderzoeksvragen:	6
2. Theoretisch kader	7
2.1 Wat zegt de literatuur over goed spellingonderwijs?	7
2.1.1 Hoe leren kinderen spellen?	7
2.1.2 Waar moet goed spellingonderwijs aan voldoen?	8
2.1.3 Hoe kan men het best feedback geven aan leerlingen op het gebied van spelling?	9
2.1.4 Hoe kan men goed gebruik maken van ICT bij het spellingonderwijs?	10
2.1.5 Hoe kan men strategiegebruik en spellingbewustzijn stimuleren?	10
2.1.6 Hoe kan transfer bevorderd worden zodat leerlingen het geleerde ook toepassen buiten de spellingmethode?	11
2.2 Uitval in spelling	11
2.2.1 Wat zijn mogelijke oorzaken voor het uitvallen op spelling	12
2.2.2 Wat zijn geschikte remediërende middelen?	12
2.3 Samenvatting	13
3. Opzet van het project	14
3.1 Doel van het onderzoek	14
3.2 Onderzoeksplan	14
3.3 Stappenplan	14
4. Resultaten	16
4.1 Resultaten leerkrachten:	16
4.1.1 Methode Taalverhaal	16
4.1.2 Strategiegebruik	16
4.1.3 Feedback	17
4.1.4 Extra hulp	17
4.2 Resultaten leerlingen	19
4.2.1 Hoe denken leerlingen over spelling?	19
4.2.2 Strategiegebruik	19
4.2.3 Aanpakgedrag	20
4.2.4 Extra oefenen	21
4.3 Resultaten kijkwijzeronderzoek	22
4.3.1 Organisatie	22
4.3.2 instructie en feedback	22
4.3.3 Differentiatie	22
4.3.4 Leeromgeving en materialen	23
4.3.5 Leerlingen	23
4.4 Methode Taalverhaal	24
4.5 Vergelijking van resultaten	24
4.5.1 Vergelijking leerkrachten en leerlingen	24
4.5.2 Vergelijking kijkwijzer met vragenlijsten	24

5. Conclusies, discussie	25
5.1 Conclusies.....	25
5.1.1 Wat zegt de literatuur over goed spellingonderwijs en hoe wordt dit momenteel gegeven op de Margrietschool?	25
5.1.2 Welke verklaring is te geven voor het feit dat 17% van de leerlingen uitvalt op het gebied van spelling?	26
5.1.3 Conclusie.....	26
5.2 Discussie.....	27
5.3 Aanbevelingen.....	27
5.3.1 Welke verbetermogelijkheden zijn aan te dragen voor het spellingonderwijs op de Margrietschool?	27
5.3.2 Hoe is de extra zorg bij uitval te verbeteren?	28
6. Literatuur.....	29
7. Bijlagen.....	31
Vragenlijst leerkrachten.....	31
Vragenlijst leerlingen.....	31
Kijkwijzer klassenconsultatie	31

Samenvatting

Dit onderzoek is uitgevoerd naar aanleiding van een praktijkvraag van de Margrietschool in Woerden. Op de Margrietschool wordt al enige jaren een grote discrepantie waargenomen tussen de spellingresultaten en resultaten op andere vakken.

Het doel van dit onderzoek was onderzoeken hoe het huidige spellingonderwijs eruit ziet en naar aanleiding daarvan en van literatuuronderzoek aanbevelingen doen ter verbetering van het spellingonderwijs.

Eerst is gekeken naar wat belangrijk is voor goed spellingonderwijs. Uit de literatuur blijkt dat kennis en vaardigheden van de leerkracht, directe instructie, directe feedback en de verbinding met het schrijfonderwijs erg belangrijk zijn.

Vervolgens is gekeken naar de uitval op spelling. Er is onderzocht wat oorzaken voor uitval kunnen zijn en wat een geschikte manier is om hiermee om te gaan. Uit dit onderzoek blijkt dat in de meeste gevallen extra instructie en extra oefentijd belangrijk is om kinderen verder te helpen in hun spellingontwikkeling.

In de praktijk zijn vragenlijsten afgenomen bij zowel leerkrachten als leerlingen en is een kijkwijzer ingevuld tijdens door de onderzoeker bezochte lessen.

Uit het literatuuronderzoek en de vergelijking van de praktijk met deze theorie blijkt dat op de Margrietschool aan veel voorwaarden voor goed spellingonderwijs wordt voldaan.

Zo wordt er gebruik gemaakt van directe instructie, directe feedback en zijn leerlingen zich bewust van strategieën.

Echter is uit dit onderzoek ook een aantal punten naar voren gekomen waarop de Margrietschool haar spellingonderwijs zou kunnen verbeteren.

Deze punten hebben betrekking op het vergroten van de kennis en vaardigheden van de leerkrachten, het bevorderen van transfer en metacognitie om ervoor te zorgen dat leerlingen het tijdens de spellingles geleerde ook daarbuiten toepassen en het gebruik maken van verschillende werkvormen tijdens het werken met woordpakketten.

Daarnaast zal het voor de Margrietschool een aanbeveling zijn om te zorgen voor duidelijke lijn in extra hulp voor leerlingen die uitvallen zodat leerkrachten weten wat zij doen, met welke materialen en waarom.

1. Inleiding

1.1 Verlegensituatie

De school waarvoor dit onderzoek is uitgevoerd is de Margrietschool te Woerden.

De school is in 1993 gestart in de nieuwbouwwijk Snel en Polanen.

Op het moment van dit schrijven telt de school 500 leerlingen verdeeld over 21 groepen en 3 locaties.

Op de Margrietschool zitten voornamelijk leerlingen uit de hogere sociale klasse, ouders zijn relatief hoog opgeleid en de school telt nauwelijks allochtone leerlingen.

De onderwijsopbrengsten van de Margrietschool komen, als men naar de CITO eind groep 8 kijkt, hoger uit dan het gemiddelde van de stichting waar zij deel van uit maakt. Zo was de gemiddelde CITO-uitslag eind groep 8 van de laatste 3 jaar 539.50 ten opzichte van het gemiddelde van de stichting van 535.53.

Als men naar de resultaten per leerjaar per vakgebied kijkt, valt echter een discrepantie op tussen de resultaten van spelling/lezen en de andere vakgebieden. Zowel in de CITO-entree toets als in de CITO- eindtoets ziet men dat de resultaten van spelling en lezen beduidend lager zijn dan die van de andere vakken.

1.2 Aanleiding voor praktijkonderzoek

Men is op de Margrietschool in 2008 gestart met een taalpilot.

Een taalpilot is een door de overheid gesubsidieerd onderzoek in het kader van opbrengstgericht werken. Op de Margrietschool streeft men naar aanleiding van deze pilot de volgende doelen na:

Onderwerp	Doelstelling
Leestempo Aanvankelijk lezen	<i>Aan het einde van groep 3 heeft nu 22% van de leerlingen een D/E score. Dit percentage moet in juli 2011 gedaald zijn tot 15 %</i>
Spelling Cito LSV	<i>Het gemiddelde uitvalpercentage D- en E-scores voor de groepen 3 t/m 7 van 17 % nu verminderen tot 10% in juli 2011</i>
DMT	<i>Het gemiddelde uitvalpercentage voor de groepen 3 t/m 7 van circa 20 % nu reduceren tot maximaal 10 % in juli 2011</i>

In overleg met de directie is besloten dit onderzoek te richten op het spellingonderwijs in de bovenbouw. De keuze is gemaakt dit voor de groepen 4 t/m 8 te doen omdat vanaf deze groepen gewerkt wordt met dezelfde methode voor het spellingonderwijs.

Zoals in bovenstaand voorbeeld te zien is ligt het gemiddelde uitvalpercentage D- en E-scores op CITO spelling voor de groepen 3 t/m 7 nu op **17 %**.

De CITO- Entree toets in groep 7 laat op taal gebied zeer uiteenlopende resultaten zien. De totaalscore bij taal was 85. De scores van de onderdelen schrijven, begrijpend lezen en woordenschat waren respectievelijk 94, 92 en 96. Spelling haalt het gemiddelde van deze scores echter naar beneden. Op dit onderdeel wordt slechts een score van **56** behaald.

Men vraagt zich op de Margrietschool af hoe dit komt en wat men kan doen om dit te verbeteren.

1.3 Praktijkvraag:

Op basis van de verlegensituatie is volgende praktijkvraag opgesteld:

Hoe kan de Margrietschool het spellingonderwijs zo aanpassen dat de spellingvaardigheid van de leerlingen in de groepen 4 tot en met 8 verbetert?

1.4 Doel in:

Er wordt onderzoek gedaan naar hoe het huidige spellingonderwijs in de groepen 4 tot en met 8 op de Margrietschool eruit ziet en welke mogelijkheden er zijn om de leerresultaten te verbeteren.

1.5 Doel van:

Naar aanleiding van het onderzoek doet de onderzoeker aanbevelingen om het spellingonderwijs in de groepen 4 tot en met 8 van de Margrietschool te verbeteren.

1.6 Onderzoeksvragen:

De literatuur en de praktijk worden bevraagd op de volgende onderzoeksvragen:

1. *Wat zegt de literatuur over goed spellingonderwijs?*
 - Hoe leren kinderen spellen?
 - Waar moet goed spellingonderwijs aan voldoen?
 - Hoe kan men het best feedback geven aan leerlingen op het gebied van spelling?
 - Hoe kan men goed gebruik maken van ICT bij het spellingonderwijs?
 - Hoe kan men strategiegebruik en spellingbewustzijn stimuleren zodat kinderen dit ook toepassen buiten de spellingmethode?
2. *Hoe wordt momenteel spellingonderwijs gegeven op de Margrietschool?*
 - Hoe wordt het spellingonderwijs op de Margrietschool op dit moment vormgegeven?
 - Is de handleiding van de methode duidelijk en hoe gaan individuele leerkrachten hiermee om?
 - Welke ondersteunende materialen worden gebruikt?
 - Hoe geeft men op de Margrietschool feedback aan leerlingen?
 - Hoe gaat men om met spelling bij andere taalvaardigheden en vakken zodat transfer plaatsvindt?
 - Worden dezelfde spellingsregels schoolbreed op dezelfde manier aangeboden en uitgelegd?
 - Vinden kinderen de regels duidelijk. Begrijpen zij de uitleg?
 - Passen leerlingen de regels die zij leren toe, zijn zij zich bewust van de strategieën?
3. *Welke verklaring is er te geven voor het feit dat 17% van de leerlingen uitvalt op het gebied van spelling?*
 - Wat zijn mogelijke oorzaken voor het uitvallen op spelling?
 - Wat verstaat men op de Margrietschool onder uitvallers?
 - Hoe is het aanvangsniveau van leerlingen in groep 4?
 - Wat is een goede manier om met uitvallers om te gaan?
 - Wat zijn geschikte remediërende middelen?
 - Welke handreiking geeft de methode voor uitvallers?
 - Hoe gaat men op dit moment om met uitvallers op het gebied van spelling op de Margrietschool. Wat is het beleid en wat gebeurt er daadwerkelijk in de groepen?
 - Welke remediërende middelen worden gebruikt in de klas en tijdens de remedial teaching en hoe vaak? En is hier een duidelijke lijn in?
4. *Welke verbetermogelijkheden zijn er voor het spellingonderwijs op de Margrietschool, gezien de huidige praktijk en de aanwijzingen uit de literatuur?*
 - Welke verbetermogelijkheden zijn aan te dragen voor het algemene spellingonderwijs op de Margrietschool?
 - Welke verbetermogelijkheden zijn aan te dragen voor het omgaan met uitvallers op de Margrietschool?

In hoofdstuk 2, het theoretisch kader zal in de literatuur onderzoek gedaan worden met als doel deze vragen te kunnen beantwoorden.

2. Theoretisch kader

2.1 Wat zegt de literatuur over goed spellingonderwijs?

Alvorens te kunnen kijken naar wat in literatuur en onderzoek geldt als 'goed' spellingonderwijs, wordt in dit hoofdstuk in beeld gebracht hoe leerlingen leren spellen.

Het is belangrijk dat leerkrachten hier kennis van hebben, want om duidelijke en gerichte instructie te kunnen geven moeten leerkrachten inzicht hebben in wat ze doen en hoe kinderen leren spellen (Bosman, 2008). Deze kennis is ook onmisbaar om de vorderingen van een kind adequaat te interpreteren (Keuning, 2008).

2.1.1 Hoe leren kinderen spellen?

Goed leren spellen is een complexe vaardigheid. In vergelijking met het leren lezen is spellen veel moeilijker, omdat voor een geschreven woord vaak maar één uitspraak is terwijl er voor de meeste klanken meerdere letters zijn (Bosman, 1997).

Een woord kan dus wel de juiste weergave van de klanken geven en toch niet juist gespeld zijn.

In principe werkt de Nederlandse spelling volgens het fonologisch alfabetisch principe, dat wil zeggen dat klanken worden weergegeven door letters.

Maar het alfabet telt 26 letters en dit zijn er niet voldoende om alle 35 tot 40 verschillende klanken die wij kennen in de Nederlandse taal weer te geven (van Bon, 1993).

Om dit op te lossen bestaan verschillende combinaties van letters voor de weergave van een klank. Zo wordt gebruik gemaakt van tweetekensklanken (bijvoorbeeld: oe/ie maar ook ch/ng) en van dubbele letters (bijvoorbeeld: tt in botten of oo in boot).

Ook zijn er soms verschillende opties voor het schrijven van dezelfde klank. Bijvoorbeeld x en ks, au en ou en ei en ij (Nunes en Bryant, 2009).

Er wordt bij het leren spellen veel van de kinderen verwacht; kinderen moeten leren klanken om te zetten in letters, de spellingregels leren en dan ook nog de uitzonderingen daarop opslaan in het mentale lexicon (Hilte, 2009).

Door deze complexiteit loopt voor de meeste mensen het verwerven van spellingvaardigheden door tot zij volwassen zijn en is het voor sommigen een levenslange onderneming (Bosman en van Orden, 1997).

Over het algemeen wordt er door onderzoekers vanuit gegaan dat het leren spellen zich volgens een aantal fasen ontwikkelt.

Een voorbeeld hiervan zijn de 'Stages of Spelling' die Gentry (2004) heeft ontwikkeld.

Hij gaat uit van 2 fasen waarvan fase 1, het aanvankelijke spellingonderwijs, zich voornamelijk in de onderbouw van de basisschool afspeelt en fase 2, het voortgezet spellingonderwijs, in de bovenbouw. Fase 1 is onderverdeeld in 4 levels. In het eerste 'precommunicatieve' level beginnen kinderen letters te schrijven maar vindt geen letter/klank koppeling plaats.

In het tweede 'semiphonetische' level is sprake van een gedeeltelijke klank/tekenkoppeling. Kinderen schrijven van bijvoorbeeld bt voor bot. In level drie schrijven kinderen voor elke klank in een woord een letter. Dit wordt het 'fonetische' level genoemd. Kinderen kunnen dan in principe elk woord lezen. Voor spelling ligt dat anders, omdat er voor sommige klanken meer tekens zijn. In het vierde level van de eerste fase, het 'transitionele' level, leren kinderen woordgroepen en het systeem van taal. In fase twee leren kinderen complexere woorden/ woordbeelden, spellingpatronen, regels en trucjes. Voor dit onderzoek is vooral fase twee van belang.

Een ander belangrijke theorie is de Quality Theory (Hilte, 2009). In deze theorie, ook wel het fonologisch coherentiemodel (Bosman, 1999) genoemd, wordt het belang onderstreept van drie aspecten van een woord. Fonologie (klank), orthografie (tekens) en semantiek (betekenis).

De samenhang van deze aspecten maakt het voor een kind mogelijk een woord te kunnen lezen of spellen. In fig. 1 wordt deze relatie weergegeven. Ook door veel andere auteurs wordt uitgegaan van deze samenhang (Bosman e.a., 2006).

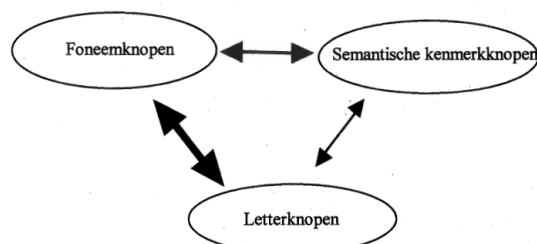


Fig.1

De Nederlandse taal

De Nederlandse taal bestaat globaal uit twee typen woorden. Inheemse woorden en uitheemse woorden.

De zogenaamde inheemse woorden zijn woorden die vanaf het moment dat Nederlands een zelfstandige taal werd tot de woordenschat van onze taal behoorden. De uitheemse woorden zijn woorden die later vanuit andere talen werden opgenomen in het Nederlands. Deze woorden worden ook wel leenwoorden genoemd.

De spelling van uitheemse woorden maakt het de Nederlandse leerling extra lastig. Deze woorden voldoen namelijk niet aan de voor de Nederlandse spelling geldende klank-tekenkoppeling, omdat ze voor een groot deel gespeld worden volgens de taal waaruit zij komen. Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen zich al heel vroeg bewust zijn van het onderscheid tussen inheemse en uitheemse woorden. De leerlingen passen volgens dit onderzoek hun spellinggedrag aan zodra ze de indruk hebben dat een woord uitheems is (Schiffelers e.a., 2002).

2.1.2 Waar moet goed spellingonderwijs aan voldoen?

Gunstige leeromstandigheden kunnen een wereld van verschil maken. Goed en intensief onderwijs lijkt veel problemen te kunnen voorkomen.

Met een goede voorbereiding in groep 2 en met zeer intensief onderwijs in groep 3 kunnen veel lees- en spellingproblemen worden voorkomen (Braams en Bosman, 2000).

Het aanvankelijk lees- en spelonderwijs, ofwel fase 1 (zie: 2.1.1), is dus een belangrijke start in het leren spellen. Dit onderzoek richt zich op het spellingonderwijs vanaf groep 4. In groep 4 start het voortgezet lees- en spellingonderwijs, fase 2.

Leerlingen leren in deze fase correct en automatisch spellen. Wat is hierbij belangrijk en hoe kan het onderwijs daarop aansluiten?

Zoals eerder beschreven is het belangrijk dat leerkrachten weten wat ze doen en waarom. Volgens Bosman (2008) is voor het spellingonderwijs een duidelijke klassikale instructie en klassikaal oefenen zonder toeters of bellen met extra RT of extra lange lestijd de sleutel tot goede resultaten.

Ook volgens Gentry (2004) is goede expliciete spellinginstructie van groot belang. Leerkrachten moeten het belang van spelling onderkennen en spelling op een voetstuk plaatsen in hun onderwijs. Zij moeten zich bewust zijn van de modelfunctie die zij hebben.

Een goede klassikale instructie is dus belangrijk, maar wat houdt die instructie dan in bij het spellingonderwijs?

Kinderen leren grofweg via twee routes spellen. De ene route is het geheugen waarin woorden en woordbeelden worden opgeslagen in het mentale lexicon, de andere weg is het opbouwen van een woord in gedeelten (klankgroepen) met toepassing van bepaalde spellingregels. Voorbeelden van deze spellingregels zijn; de regel van de open lettergrepen (bomen in plaats van boomen) waar een letter van de lange klank weggehaald wordt en gesloten lettergrepen (bakken in plaats van baken) waar een dubbele medeklinker geschreven wordt na een korte klank (van Bon, 1993).

Spellingregels leren kinderen via directe instructie en goede oefening.

Ook uit recent wetenschappelijk onderzoek is gebleken dat het leren van de spelling van woorden gebaat is bij expliciete kennis van de spellingregels (Sap & Bosman, 2008).

Volgens Kieboom e.a. (2005) zijn er nog steeds leerkrachten in de veronderstelling dat veel lezen helpt om de spelling te verbeteren.

Uit verschillende onderzoeken blijkt echter dat lezen geen effectieve manier is om te leren spellen (Bosman en van Orden, 1997; van Bon 1997; Kieboom e.a., 2005). Maar wat is dan wel effectief? Bosman & Hell (1999) onderscheiden vier aspecten die een bijdrage leveren aan de effectiviteit van een spellingtraining.

Ten eerste beschrijven zij het belang van de *motoriek (opschrijven)*. Het tweede en derde aspect dat zij beschrijven is werken met het *hele woord* en dat kinderen het woord *uit het hoofd* opschrijven. Het vierde aspect is *directe feedback* (het belang van goede en directe feedback zal verderop in dit kader nog aan de orde komen).

Een voorbeeld van een training waar deze vier aspecten in voorkomen is een visueel dictee. Bij deze werkwijze krijgen leerlingen een woord korte tijd te zien, waarna het woord uit het zicht wordt genomen. De leerlingen moeten dan het woord opschrijven waarbij de controle van de spelling direct na het opschrijven plaatsvindt. Soortgelijke werkvormen of positieve ervaringen met het visueel dictee zijn terug te vinden in vele onderzoeken (Hilte, 2009; Weekers e.a., 2005; Bosman, e.a., 2000).

Ook Gentry (2004) heeft onderzoek gedaan naar effectief spellingonderwijs. Er zijn volgens dit onderzoek drie factoren van groot belang: Een goede methode, de leerkracht en connectie met andere vakken. Een goede methode is belangrijk voor continuïteit en samenhang. Ook ondersteunt het in het aanbieden van de geschikte woorden en spellingpatronen op het juiste moment. Voor de leerkracht is het belangrijk zich bewust te zijn van zijn modelfunctie, directe instructie te geven en te differentiëren in instructie. De leerkracht moet weten wat een kind kan en nog niet kan. Het is belangrijk dat er gebruik gemaakt wordt van 'evidence based' technieken voor spellingonderwijs. Daarnaast is het belangrijk dat spelling in directe verbinding staan met lezen en schrijven. Oefenen is altijd gebaseerd op schrijven.

Gentry beschrijft 'evidence based' technieken die gebruikt kunnen worden bij het spellingonderwijs. Bij woordpakketten is volgens hem goed gebruik te maken van pré-test – studie – posttest format. Door hier gebruik van te maken oefenen leerlingen de woorden die zij nog niet beheersen en blijft er voor leerlingen die de woorden wel beheersen tijd over voor andere taalvaardigheden. Kinderen moeten leren gebruik te maken van zelfcorrectietechnieken. Het is meer waardevol wanneer kinderen hun werk zelf nakijken. Kinderen moeten leren hoe ze met vreemde/ nieuwe woorden kunnen omgaan door het aanbieden, voordoen en zelf leren toepassen van spellingstrategieën. Het is goed om spelletjes te doen om de woorden te oefenen en de woorden bijvoorbeeld op categorie/spellingprobleem te laten sorteren.

In het geval van uitheemse woorden blijkt uit verschillende onderzoeken dat 'uitspreken-wat-er-staat' de meest effectieve strategie is (Sap en Bosman 2008; Schiffelers e.a. 2002). Bij deze strategie onthouden leerlingen de woorden door uit te spreken wat geschreven wordt. Een voorbeeld hiervan is bu-re-a-u onthouden in plaats van buro. Leerlingen leren zo het systeem achter taal en worden de meta-cognitieve vaardigheden bevorderd. Je moet deze strategie als leerkracht wel aanreiken en voordoen. Leerlingen verzinnen dat niet zelf. Ook Hilte (2009) beschrijft deze werkwijze als waardevol voor het spellingonderwijs. Dat slechts 14% van de hoogopgeleide spellers deze studiestrategie voor het leren van de spelling van woorden spontaan toepast geeft aan dat de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden met betrekking tot het spellingproces expliciete aandacht verdient (Schiffelers e.a., 2002, p 321).

2.1.3 Hoe kan men het best feedback geven aan leerlingen op het gebied van spelling?

Het belang van goede feedback kwam al eerder in dit kader aan bod. Welke manier van feedback geven is het meest effectief voor het spellingonderwijs, hoe kan de leerling het best ondersteund worden?

Bij de vier eerder genoemde aspecten voor de effectiviteit van spellingtraining van Bosman & van Hell (1999) wordt gesproken over directe feedback.

Uit onderzoek blijkt dat uitgestelde feedback veel minder effectief is dan directe feedback en voornamelijk wanneer het feedback op foute spellingen betreft (Weekers e.a. 2005).

Volgens Gentry (2004) is het meer waardevol als leerlingen zelf hun werk nakijken en ook in het onderzoek van Willemsen e.a. (2002) over geïntegreerd stel- en spelonderwijs wat later in dit kader aan de orde zal komen wordt gewerkt met een zelfcorrectietraining. Op deze manier werken leerlingen aan hun metacognitieve vaardigheden en krijgen zij direct feedback op hun werk. Ook Kieboom e.a. (2005) stellen dat zelfcorrectietraining transfer kan bevorderen.

Om kinderen meer inzicht in hun eigen spelling te laten krijgen is het belangrijk dat hen reflectieve vaardigheden worden aangeleerd. Voor effectief spellingonderwijs is de mate waarin kinderen zich bewust zijn van hun eigen spellinggedrag en spellingkennis erg belangrijk. Door te werken met zelfcorrectie en directe feedback wordt dit bewustzijn gestimuleerd en deze manier van feedback geven lijkt dus voor het spellingonderwijs zeer geschikt (Paffen, 2003).

2.1.4 Hoe kan men goed gebruik maken van ICT bij het spellingonderwijs?

Het werken met computers voor het spellingonderwijs brengt een aantal voordelen met zich mee ten opzichte van oefenen met pen en papier.

Zo kan zowel de oefentijd als het aantal oefeningen met de computer gecontroleerd worden. Bij veel oefenprogramma's wordt ook informatie over gemaakte oefeningen geregistreerd. Dit kan de leerkracht zicht geven op de vorderingen van de leerling.

Zoals uit hoofdstuk 2.1.3 bleek, is directe feedback bij spelling wenselijk. Een computer kan zeer goed ingezet worden omdat veel programma's directe feedback kunnen geven.

Kinderen kunnen geheel zelfstandig werken en de computer heeft eindeloos geduld. Een leerling kan op eigen niveau met onbeperkte herhaling van oefeningen spelling leren. De leerling heeft hierbij de leerkracht dus niet nodig. Dit maakt het extra oefenen met de computer erg praktisch.

Daarbij komt dat voor veel kinderen oefeningen op de computer aantrekkelijker zijn, waardoor de motivatie toeneemt. En zoals bij iedere vorm van leren is motivatie een belangrijke voorwaarde om tot leren te komen (Hilte, 2009).

Naast de voorgaande voordelen is uit onderzoek gebleken dat leerlingen die op de computer oefenden beter scoorden op de natoets dan kinderen die niet op de computer oefenden. Het programma dat visuele feedback gaf, bleek in dit onderzoek het meest effectief. Visuele feedback wil zeggen dat de computer bij foute spellingen de correcte spelling aanbiedt.

Uit dit onderzoek bleek ook dat voor zwakke spellers een spellingchecker waarbij de leerlingen alleen zien of een woord fout of goed is en het zelf moeten verbeteren beduidend minder geschikt is.

Door dit onderzoek werd het belang van directe feedback nog eens onderstreept (Weekers e.a., 2005).

Wel wordt aangenomen dat het effect van oefenen op de computer beïnvloed wordt door de instructie en het oefenen in de klas. Ook is het belangrijk dat het werk dat op de computer gedaan wordt overeenkomt met dat in de klas. Wanneer dit niet het geval is kan dit cognitieve verwarring veroorzaken en negatief effect hebben op de resultaten (Singleton e.a., 2001).

2.1.5 Hoe kan men strategiegebruik en spellingbewustzijn stimuleren?

Volgens Gentry (2004) moet het spellingonderwijs naast het aanbieden van spellingstrategieën ook gericht zijn op het leren toepassen hiervan. Hij stelt dat het doel van spellingonderwijs is, leerlingen bewust te maken van hun spellingkennis en – gewoonten, deze kennis te vergroten en te zorgen voor betere spellinggewoonten

Over het aanbieden van de strategieën met gebruik van directe instructie is reeds geschreven. Maar hoe nu te zorgen dat leerlingen deze strategieën ook toepassen?

Om transfer te bevorderen is het wellicht nodig om de leerlingen expliciet duidelijk te maken dat ze bij elk woord dat ze willen leren spellen zich moeten afvragen op welke wijze dit woord het beste te onthouden is (Schiffelers e.a., 2002).

Daarnaast is het belangrijk het spellingonderwijs steeds te verbinden met andere vakken waardoor leerlingen niet alleen bewust met spelling bezig zijn tijdens de spellingles maar tijdens alles wat zij schrijven (Gentry, 2004).

2.1.6 Hoe kan transfer bevorderd worden zodat leerlingen het geleerde ook toepassen buiten de spellingmethode?

Hoe komt het dat leerlingen die soms een vrijwel foutloos dictee schrijven, vaak veel onnodige fouten maken in stelopdrachten?

Uit onderzoek van Jansen- Donderwinkel e.a (2002) is gebleken dat ruim een kwart van de spellingen instabiel is, dat wil zeggen dat woorden in een dictee foutloos geschreven worden maar in een vrije schrijfsituatie fout. De observatie van leerkrachten dat leerlingen fouten maken in een opstel die ze niet maken in een dictee is door dit onderzoek wetenschappelijk bevestigd.

Maar hoe kan men dit verbeteren?

Een manier van het bevorderen van transfer kan zijn het spellen te integreren in het stelonderwijs. Leerlingen zullen door meer te schrijven groeien in hun geletterdheid. Het geïntegreerd aanbieden van spellen en stellen kan dus zeer waardevol zijn voor het spellingonderwijs (Gentry, 2004).

Willemsen e.a (2002) hebben onderzoek gedaan naar deze geïntegreerde aanpak van spellen en stellen.

De aanpak van spellingproblemen bij het schrijven van verhalen en opstellen blijkt een geschikte methode omdat er gewerkt wordt in een situatie waarin de problemen juist het meest voorkomen. Daarnaast is het natuurlijker te oefenen met stellen omdat het uiteindelijke doel van spellen niet is een foutloos dictee te maken, maar een tekst te kunnen schrijven.

De meest directe weg naar dit doel lijkt om spellen te oefenen tijdens het stellen, zodat leerlingen zich bewust worden van hun spelling tijdens het schrijven.

Ook bleek in het onderzoek de motivatie van leerlingen om te stellen en te leren spellen toegenomen, alsmede de lengte en kwaliteit van de stelopdrachten.

De leerlingen in het onderzoek werkten met behulp van zelfcorrectietraining. Dit houdt in dat de leerlingen hun stelopdracht heel systematisch nakijken met behulp van een stappenplan. Dit stappenplan is voor elk kind verschillend, afhankelijk van de spellingsproblemen van de leerlingen. Ook Kieboom e.a. (2005) boekten bij hun soortgelijke onderzoek vooruitgang bij leerlingen op het gebied van spellingprestaties en metacognitie.

2.2 Uitval in spelling

Op veel scholen wordt naast een methode gebruik gemaakt van een leerlingvolgsysteem.

De meeste leerlingvolgsystemen geven echter nauwelijks informatie die direct om te zetten is tot interventieactiviteiten.

Als men bijvoorbeeld kijkt naar CITO dan vertelt deze toets eigenlijk alleen de positie van het kind op een schaal waar altijd een groep van 10% zwakste spellers (E-scores) zal blijven bestaan.

Leerlingen die op CITO een E scoren blijven vaak gedurende hun hele schoolloopbaan een E scoren op CITO toetsen (Keuning, 2008).

Dat betekent dat verdere toetsen en observaties nodig zijn om geschikte interventies te creëren.

Het is belangrijk toetsgegevens op een juiste manier te interpreteren, want hoewel het voorkomen van fouten van een bepaalde soort een aanwijzing vormt dat de leerling op dat punt nog niet is uitgeleerd, is het niet altijd zo dat haast geboden is met didactische maatregelen op dat punt. Als alle vergelijkbare leerlingen een vergelijkbaar aantal fouten van die soort maken, lijkt dat aantal bij de normale voortgang van het leren te horen (van Bon, 1993).

Naast het afnemen van toetsen zijn ook goede observaties van groot belang, want toetsen geven altijd slechts een deel zicht op spellingontwikkeling. Zij zeggen niets over het aanpakgedrag, de gebruikte strategieën, de motivatie en dergelijke tijdens het schrijven. Om inzicht te krijgen in de fouten van de leerling is het bovendien aan te raden dat de leerkracht een diagnostisch spellinggesprek voert met de leerling (Wentink, 2004).

Toetsen en observatiegegevens zijn echter alleen van belang wanneer met de uitkomsten echt iets gedaan wordt.

2.2.1 Wat zijn mogelijke oorzaken voor het uitvallen op spelling

Als het spellen dan toch niet lukt? Wat kunnen oorzaken zijn?

Ten eerste kunnen er factoren meespelen die niet specifiek met het spellingonderwijs te maken hebben. Deze factoren gelden ook op andere terreinen van het onderwijs. Hieronder vallen bijvoorbeeld intelligentie, afwijkende spreektaal en slecht onderwijs. Kinderen met leerproblemen hebben vaak weinig inzicht in hun eigen leren en zijn hierdoor vaak niet in staat de verschillende aanpakstrategieën toe te passen. Deze factoren worden ook wel exclusiefactoren genoemd. (van Bon, 1993)

Zoals in H 2.1.2 te lezen was, kunnen woorden globaal via twee routen gespeld worden.

De eerste route is het opslaan van het woord in het mentale lexicon.

De foute spelling van een woord kan dan als oorzaak hebben dat de correcte schrijfwijze niet aanwezig is in het geheugen. Het niet optimaal werken van dit grafemisch geheugen kan ook een oorzaak zijn van spellingproblemen.

De andere route is het schrijven van woorden door ze op te delen en regels toe te passen.

In dit geval kunnen kinderen er onvoldoende in slagen de strategieën op een adequate manier te gebruiken. Spellingstrategieën leiden dan niet tot het gewenste resultaat doordat de leerling een verkeerde strategie toepast of de strategie niet goed toepast.

Overigens kan zich bij deze werkwijze nog een ander probleem voordoen.

Het is namelijk voor het kunnen toepassen van spellingregels een vereiste dat de leerling over aantal vaardigheden beschikt. Zo moet de leerling een woord weten op te delen in letters in de goede volgorde, weten wat medeklinkers en klinkers zijn, het woord in klankgroepen kunnen opdelen en van klanken weten of het lange of korte klanken (open of gesloten) zijn.

Wanneer aan deze voorwaarden niet voldaan wordt is de kans op uitvallen groot (van Bon 1993).

Volgens Paffen (2003) is er nog een andere mogelijke oorzaak voor uitvallen, namelijk de overschatting van de spellingkennis. Kinderen denken het al te weten of kunnen. Ook hiervoor is goede feedback en stimulering van de metacognitie van groot belang.

2.2.2 Wat zijn geschikte remediërende middelen?

In de voorgaande paragraaf is duidelijk geworden wat mogelijke oorzaken van spellingproblemen kunnen zijn. Als de mogelijke oorzaken bekend zijn is het belangrijk te onderzoeken hoe leerlingen met een achterstand het best geholpen kunnen worden.

Alvorens een goede aanpak te kunnen bedenken is het belangrijk het probleem van de leerling in kaart te brengen.

Grofweg zijn er twee soorten problemen, vertraging en deviatie. Wanneer er sprake is van vertraging verloopt de spellingontwikkeling langzaam maar volgens het normale patroon (de leerling maakt dezelfde fouten als jongere leerlingen op hetzelfde niveau). Wanneer er sprake is van deviatie vertoont de ontwikkeling een abnormaal patroon. Het is belangrijk te weten of er sprake is van vertraging of deviatie omdat dit consequenties heeft voor het handelen.

Wanneer er sprake is van vertraging wordt de normale didactiek toegepast: kinderen hebben dan langere tijd nodig om zich de leerstof eigen te maken, er moet langer stilgestaan worden bij specifieke moeilijkheden en veel oefenmomenten en herhaling worden ingebouwd (Van Bon, 1993).

Deze kinderen hebben dus meer instructie- en oefentijd nodig.

Oefenen met spelling is belangrijker dan praten over spelling. Het is aan te raden het kind in de extra oefentijd hetzelfde te laten oefenen als hetgeen hij in de groep aangeboden krijgt zodat geen cognitieve verwarring ontstaat (Fennis, 2005).

Wanneer er sprake is van deviatie kan gekozen worden voor een speciale didactiek waarbij gekozen kan worden voor beperkte leerdoelen. Een voorbeeld hiervan is de retentietraining. Hierbij wordt de methode losgelaten en oefent het kind met voor hem een zinvolle voorraad woorden (Fennis 2005; Smits, 2007).

Het lukt leerlingen vaak wel een regel toe te passen wanneer dit tijdens de begeleidingssessie of les gedaan wordt, maar wanneer het kind het zelf moet doen lukt het niet meer. Dit komt volgens van Bon (1993) doordat het spellingsproces bestaat uit verschillende deelprocessen die bij geoefende schrijvers automatisch verlopen, maar tijdens het leerproces nog bewust moeten worden ingezet zolang het spellingsproces nog niet geautomatiseerd is. Hierdoor ontstaat een grote belasting die ervoor kan zorgen dat een kind de regel kent wanneer de aandacht erop gevestigd is, maar de kennis van de regel wegvalt wanneer er een spellingregel wordt bijgeleerd of als een woord meerdere spellingregels bevat. Ook hier geldt: directe instructie en veel oefening.

In hoofdstuk 2.1.4 was te lezen dat ook het gebruik van de computer zeer effectief kan zijn in het spellingonderwijs. Door het eindeloze geduld en de directe feedback is dit naast goede instructie dus ook goed in te zetten voor kinderen die uitvallen.

2.3 Samenvatting

Uit het literatuuronderzoek is een aantal belangrijke punten naar voren gekomen.

Het belang van de leerkracht blijkt erg groot. Leerkrachten moeten weten wat ze doen en waarom, spelling op een voetstuk plaatsen en zich bewust zijn van hun modelfunctie.

Duidelijke directe instructie en directe feedback is zeer belangrijk bij goed spellingonderwijs.

Het gebruik van strategieën en de bevordering van metacognitie worden als zeer waardevol voor de spellingontwikkeling van leerlingen beschreven.

Ook de connectie met andere vakken, bijvoorbeeld het stelonderwijs blijkt positieve invloed te hebben op transfer van het tijdens de spellingles aangeleerde strategiegebruik.

Als kinderen uitvallen op spelling kan dit verschillende oorzaken hebben. Oorzaken kunnen binnen het leervermogen van een kind liggen maar ook het verkeerd toepassen van strategieën en gebrek aan metacognitie kunnen oorzaken voor uitval zijn. Ook overschatten leerlingen hun spellingkennis wel.

ICT kan een zeer waardevolle aanvulling zijn op het spellingonderwijs. Bij het gebruik van ICT is wel belangrijk dat men aansluit bij de instructie en leerstof in de klas.

In hoofdstuk drie zal de opzet van het onderzoek in een stappenplan beschreven worden.

3. Opzet van het project

3.1 Doel van het onderzoek

Het doel is in kaart te brengen hoe het spellingonderwijs er op het moment van schrijven uit ziet op de Margrietschool en een verklaring te vinden voor het hoge percentage uitvallers op het gebied van spelling op de margrietschool.

Ook wordt onderzocht hoe volgens de literatuur goed spellingonderwijs eruit ziet.

Daarna hoopt de onderzoeker verbetermogelijkheden aan te kunnen dragen door de in kaart gebrachte huidige onderwijspraktijk en de aanwijzingen uit de literatuur.

3.2 Onderzoeksplan

Onderzoeksplan in handelingsgerichte cyclus.

Probleem

De onderwijsopbrengsten van de Margrietschool zijn ten opzichte van het landelijk gemiddelde relatief hoog. Men neemt op de Margrietschool echter een discrepantie waar tussen de uitval op spelling en de uitval op andere vakgebieden.

Uit deze waarneming komt de vraag naar de kwaliteit van het spellingonderwijs op de Margrietschool voort en wil men weten waar mogelijkheden tot verbetering liggen.

In deze fase wordt het probleem verhelderd door in kaart te brengen hoe het spellingonderwijs op de Margrietschool er nu uitziet. Ook schept de onderzoeker draagvlak binnen het team door goede voorlichting.

Plan

De huidige situatie wordt verder onderzocht door het afnemen van enquêtes en het bezoeken van spellinglessen. Literatuuronderzoek wordt gedaan om in beeld te brengen waar goed spellingonderwijs aan moet voldoen. De uitkomsten van het literatuuronderzoek en de praktijksituatie worden met elkaar vergeleken en hieruit worden mogelijkheden tot verbetering van het spellingonderwijs op de Margrietschool aangedragen.

Uitvoering en Resultaat

Dit onderzoek omvat alleen de eerste twee fasen van de handelingscyclus. De aanbevolen verbeteringen worden daarna gepresenteerd aan het team en in overleg met directie en IB ingevoerd en geëvalueerd.

Deze fasen worden niet meegenomen in dit onderzoek.

3.3 Stappenplan

Tijdens het onderzoek worden twee vragenlijsten afgenomen. Eén vragenlijst voor leerlingen en één voor leerkrachten.

Ook worden er door de onderzoeker klassenconsultaties uitgevoerd met behulp van een kijkwijzer.

De vragenlijst voor de leerkrachten wordt bij alle leerkrachten en RT'ers in de bovenbouw afgenomen (N=11).

De lijst bestaat uit 15 gesloten vragen en ruimte voor eventuele aanvullende opmerkingen. Voor de gesloten vragen wordt gebruik gemaakt van een vierpuntschaal waar de antwoordmogelijkheden zijn: JA!, ja, nee, NEE!.

JA! is helemaal mee eens, ja is mee eens, nee is niet mee eens en NEE! is helemaal niet mee eens.

Er worden vragen gesteld over de methode Taalverhaal, strategiegebruik, het geven van feedback, leerlingen die uitvallen en extra oefenmateriaal. Deze onderwerpen komen overeen met het theoretisch kader en de vragenlijst voor de leerlingen.

Deze vragenlijst voor leerlingen wordt in iedere groep bij 5 leerlingen afgenomen. De leerlingen worden gekozen door de leerkracht en zijn wisselend sterke, zwakke en gemiddelde leerlingen. (N=55).

Deze vragenlijst bestaat uit 13 gesloten vragen waarbij bij één vraag een toelichting gevraagd wordt. De vragen worden gesteld middels dezelfde vierpuntschaal als de vragenlijst voor leerkrachten. De afname vindt plaats in de klas en de leerlingen kunnen de vragen zelfstandig beantwoorden. (In de groepen 4 leest de leerkracht de vragen voor en legt uit hoe de antwoorden ingevuld kunnen worden). In de bijlagen is een voorbeeld van een lege vragenlijst te zien.

Na afname worden de antwoorden verwerkt in grafieken waarin te zien is hoeveel keer op een vraag JA!, ja, nee of NEE! geantwoord is. Door alle antwoorden in een staafgrafiek weer te geven wordt een compleet beeld gegeven van de resultaten van het onderzoek.

De vragen zullen geclusterd worden in vier categorieën en per categorie worden de antwoorden weergegeven in een grafiek.

Bij de vragen aan de leerkrachten zijn de volgende categorieën geformuleerd: Methode Taalverhaal, Strategiegebruik, Feedback en Extra hulp.

De vragenlijsten van de leerlingen zijn geclusterd in de volgende categorieën: Hoe denken leerlingen over spelling?, Strategiegebruik, Aanpakgedrag en Extra oefenen.

Tot slot is er de kijkwijzer klassenconsultatie. De onderzoeker heeft steekproefsgewijs 4 spellinglessen bijgewoond in de verschillende groepen en aan de hand daarvan de kijkwijzer klassenconsultatie ingevuld. Een leeg voorbeeld van de kijkwijzer is te zien in de bijlagen.

Na de klassenconsultatie en het invullen van de kijkwijzer worden de resultaten verwerkt in een tabel. Voor het gebruik van een tabel is gekozen omdat hierin overzichtelijk kan worden weergegeven naar welke punten gekeken is en wat de observatie van de onderzoeker in de verschillende consultaties geweest is.

In hoofdstuk 4 zullen de antwoorden op de deelvragen aan de praktijk visueel gepresenteerd worden.

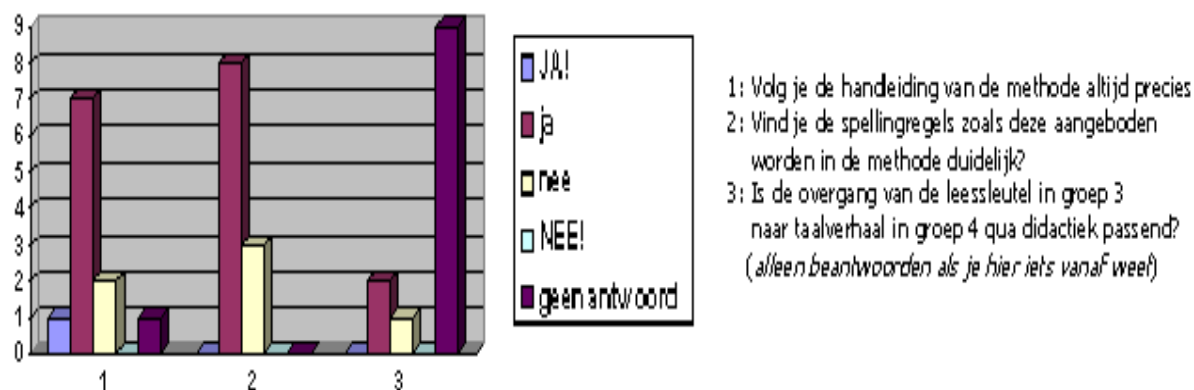
4. Resultaten

4.1 Resultaten leerkrachten:

De vragenlijsten zijn afgenomen. Er zijn vragen gesteld over vier onderwerpen: Methode Taalverhaal, Strategiegebruik, Feedback en Extra hulp.

4.1.1 Methode Taalverhaal

Op de Margrietschool wordt sinds het schooljaar 2008/2009 gewerkt met de methode Taalverhaal. Om het huidige spellingonderwijs in beeld te brengen is de leerkrachten gevraagd naar hun werkwijze met deze methode.



Figuur 1. Mening over Taalverhaal (N=11).

In figuur 1 worden de meningen van leerkrachten over het werken met Taalverhaal weergegeven. Te zien is dat zeven van de elf leerkrachten de methode Taalverhaal altijd precies volgt. De meeste leerkrachten (acht van de elf) vinden de spellingregels zoals deze aangeboden worden in de methode duidelijk.

Er werd de leerkrachten gevraagd naar hun mening over de aansluiting van de methode Taalverhaal in groep 4 op De Leessleutel in groep 3. Hierbij valt op dat maar een kleine groep leerkrachten (drie van de elf) deze vraag beantwoord heeft. Mogelijk zijn dit de leerkrachten die betrokken zijn bij deze overgang en heeft de rest van het team te weinig informatie om antwoord op deze vraag te geven. Op dit punt lijkt meer informatie in het team wenselijk.

4.1.2 Strategiegebruik

De leerkrachten is hun mening over strategiegebruik in het onderwijs gevraagd.



Figuur 2. Mening van leerkrachten over strategiegebruik

De meeste leerkrachten denken dat de leerlingen de spellingstrategieën begrijpen. Zeven van de elf leerkrachten antwoorden ja. Toch lijkt er enige twijfel te zijn want niet één keer is JA! geantwoord. Maar vier van de elf leerkrachten denken dat leerlingen de aangeboden spellingstrategieën ook daadwerkelijk toepassen.

Alle leerkrachten geven aan dat ze aandacht hebben voor spelling bij andere vakken. De manier waarop en in welke mate is niet onderzocht. De strategie om leenwoorden te leren door uit te spreken wat er staat (bu-re-a-u in plaats van buro) wordt op de Margrietschool nauwelijks toegepast. Slechts drie van de elf leerkrachten geeft aan deze strategie aan te bieden.

4.1.3 Feedback

De leerkrachten is ook gevraagd hoe zij omgaan met het geven van feedback.



Figuur 3. Omgang met het geven van feedback (N=11).

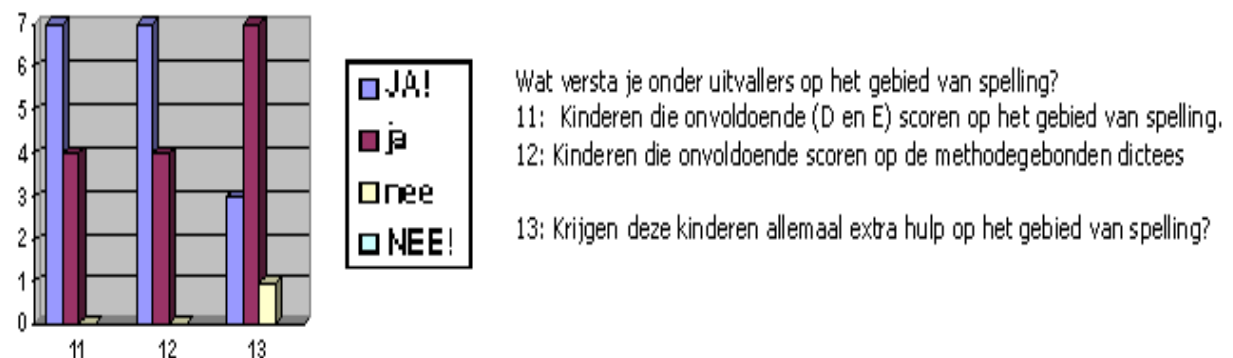
Opvallend is dat bijna alle leerkrachten direct feedback geven aan de leerlingen, tien van de elf leerkrachten geeft aan dit te doen.

Het spellingwerk wordt bij zeven van de elf leerkrachten niet of nooit door de leerlingen zelf nagekeken.

Ook werd de leerkrachten gevraagd of zij het spellingwerk van de kinderen later op de dag nakijken. Acht van de elf leerkrachten gaf op deze vraag een instemmend antwoord.

4.1.4 Extra hulp

Op de Margrietschool krijgt een aantal leerlingen RT. Ook worden leerlingen in de groep extra ondersteund. Om in kaart te brengen wat er precies gebeurt, is de leerkrachten gevraagd naar wanneer en wat voor extra hulp leerlingen krijgen.



Figuur 4 . Extra hulp (N=11).

Op de vraag wat of kinderen die een D of E scoren op CITO toetsen als uitvallers worden gezien door leerkrachten antwoorden alle leerkrachten JA! of ja. Ook kinderen die op methodegebonden dictees onvoldoende scoren worden door alle leerkrachten gezien als uitvallers.

Op de vraag of al deze leerlingen extra hulp krijgen geven tien van de elf leerkrachten een instemmend antwoord. Slechts één leerkracht is van mening dat niet al deze leerlingen extra hulp krijgen.

Op de vraag welke oefenmaterialen gebruikt worden, werd de leerkrachten gevraagd aan te vinken welke van de op school aanwezige oefenmaterialen gebruikt worden in de klas.

Hieruit blijkt dat het computerprogramma Ambrasoft veruit het meest gebruikt wordt, tien van de elf leerkrachten geeft aan gebruik te maken van dit computerprogramma. Woordenhaai wordt door acht van de elf leerkrachten gebruikt en de remediërende methode Spelling in de lift door zes van de elf. De differentiatiematerialen van de methode worden door zes van de elf leerkrachten gebruikt. Op de open vraag of er nog andere oefenmaterialen gebruikt worden wordt geantwoord: speciale mappen voor spelling, flitsen, onlineklas.nl (werkwoorden) en materiaal van Braams (RT'er). Elk antwoord komt één keer voor.

Op de vraag hoe vaak deze gebruikt worden, wordt door tien van de elf leerkrachten geantwoord: een aantal dagen per week, volgens een vaste planning.

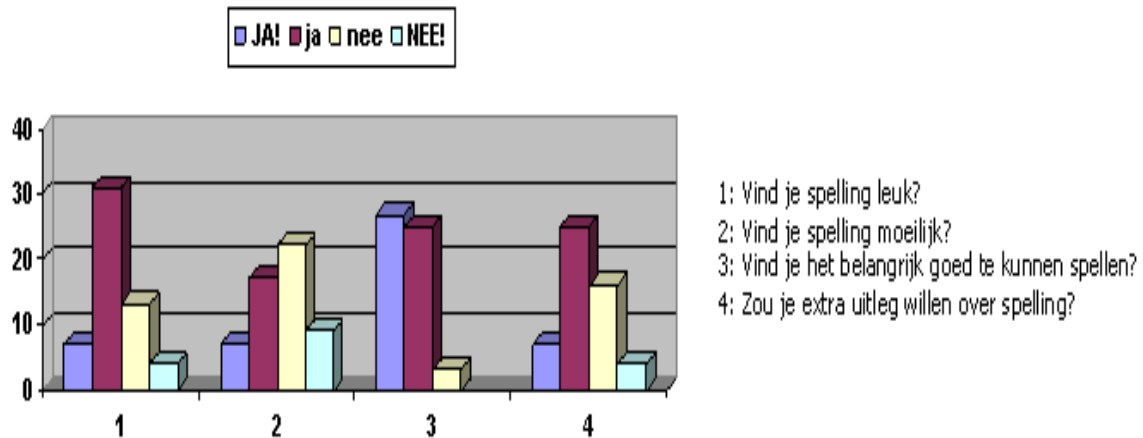
Ook wanneer je het nodig vindt en wanneer een kind erom vraagt wordt wel geantwoord. Respectievelijk vijf en drie keer.

4.2 Resultaten leerlingen

De vragenlijsten zijn afgenomen. In iedere groep hebben 5 leerlingen die steekproefsgewijs zijn geselecteerd, de lijst ingevuld. De groepen 4 t/m 8 zijn in het totaal 11 groepen. 55 leerlingen hebben de vragen dus beantwoord.

Ook deze resultaten worden uitgesplitst in 4 categorieën: Hoe denken leerlingen over spelling?, Strategiegebruik, Aanpakgedrag en Extra oefenen.

4.2.1 Hoe denken leerlingen over spelling?



Figuur 5: De mening van leerlingen over spelling (N=55).

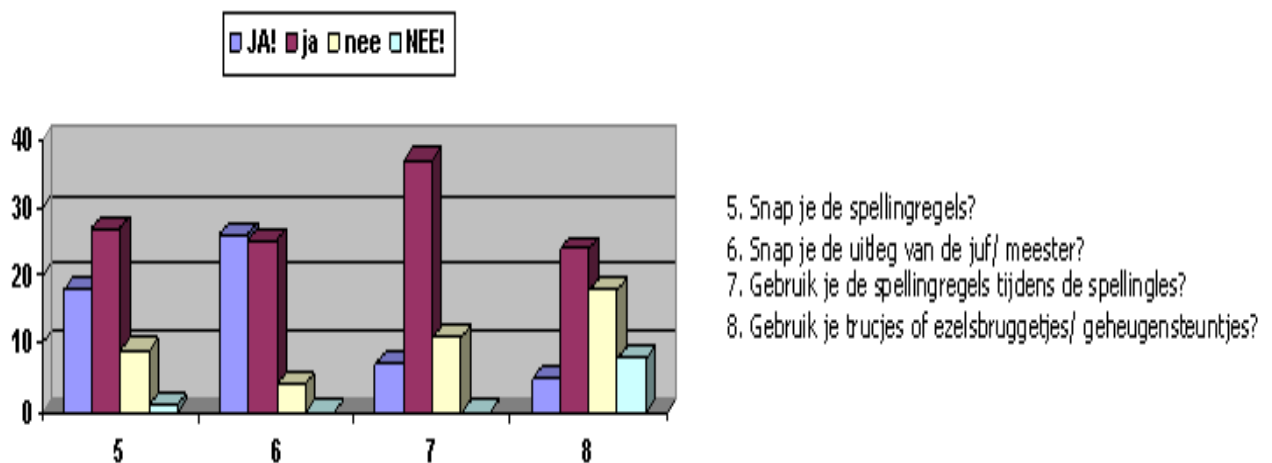
Bij de vragen over de mening van leerlingen over spelling geven vierentwintig van de vijfenvijftig leerlingen aan spelling moeilijk te vinden. Toch vinden achtendertig van de vijfenvijftig leerlingen spelling wel leuk.

Opvallend is dat bijna alle leerlingen (tweeënvijftig van de vijfenvijftig) het belangrijk vinden goed te kunnen spellen.

Op de vraag of leerlingen extra uitleg willen op gebied van spelling zijn de meningen verdeeld. Er is slechts een kleine meerderheid die geen extra uitleg wil want twintig van de vijfenvijftig leerlingen antwoorden hierop ja of JA!.

4.2.2 Strategiegebruik

Ook in de vragenlijst die de kinderen hebben ingevuld werden vragen gesteld over strategiegebruik.

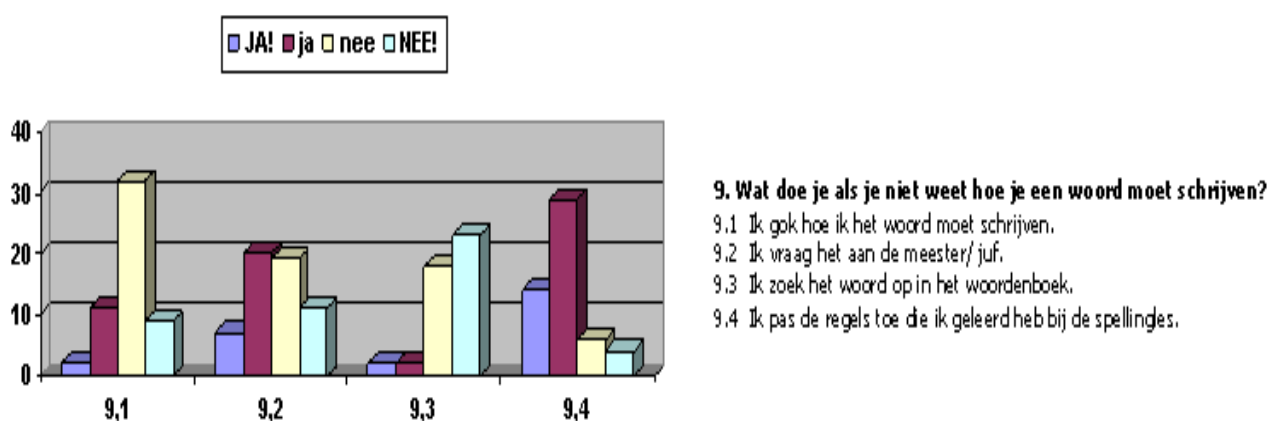


Figuur 6: De mening van leerlingen over strategiegebruik (N=55).

De meeste kinderen (eenenvijftig van de vijftenvijftig) geven aan de uitleg van de leerkracht te begrijpen. Van de vijftenvijftig ondervraagde leerlingen zeggen vijfenveertig de spellingregels te begrijpen. Van de vijftenvijftig ondervraagde leerlingen begrijpen tien leerlingen de regels niet. Een ruime meerderheid van de leerlingen zegt de spellingregels toe te passen in de spellingles. Vierenveertig van de vijftenvijftig leerlingen geeft op deze vraag een instemmend antwoord. Ezelsbruggetjes of geheugensteuntjes worden door ongeveer de helft van de kinderen gebruikt. Van de vijftenvijftig leerlingen geven negenentwintig leerlingen aan dit te doen en zesentwintig leerlingen geven aan hiervan geen gebruik te maken.

4.2.3 Aanpakgedrag

Wat doe je als je niet weet hoe je een woord moet schrijven? Dat was de vraag waarop leerlingen meerdere antwoorden mochten aankruisen. De onderzoeker wilde met deze vraag een beter beeld krijgen van het aanpakgedrag van de leerlingen.

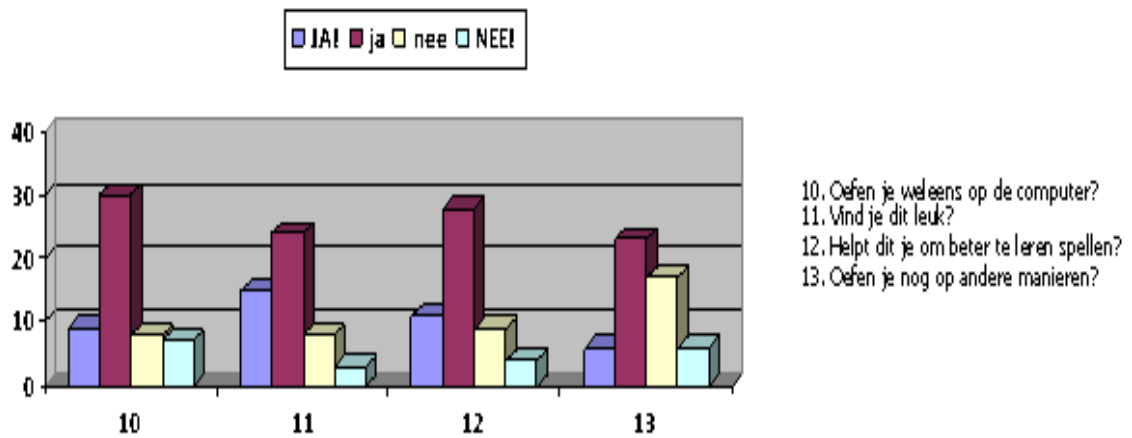


Figuur 7: Aanpakgedrag leerlingen (N=55).

Uit de antwoorden die de leerlingen geven op deze vragen blijkt dat dertien van de vijftenvijftig leerlingen gokken wanneer de spelling van een woord niet beheerst wordt. Tweeëndertig van de vijftenvijftig leerlingen zegt niet te gokken maar is daarvan niet volledig overtuigd. Om er dan wel achter te komen hoe het woord geschreven moet worden vragen zevenentwintig van de vijftenvijftig leerlingen het aan de leerkracht, zoeken maar vier van de vijftenvijftig het op in het woordenboek en zeggen drieëndertig van de vijftenvijftig de geleerde spellingregels toe te passen. Van deze laatste groep zeggen veertien leerlingen dat zeer overtuigend te doen (JA!).

4.2.4 Extra oefenen

Op de Margrietschool oefenen leerlingen extra spelling met behulp van de computer. De onderzoeker wilde weten hoe de kinderen hier tegenover stonden. Vinden zij dit leuk en hebben zij het idee dat ze er beter van gaan spellen?



Figuur 8: De mening van leerlingen over het oefenen op de computer (N=55).

Van de vijfenvijftig ondervraagde leerlingen oefenen veertig leerlingen op de computer en de meerderheid van de leerlingen vindt dat leuk. Op de vraag of dit helpt om beter te spellen hebben veertig van de vijfenvijftig ondervraagde leerlingen positief gereageerd.

Op de vraag of er nog op andere manieren geoefend wordt antwoorden negenentwintig leerlingen ja of JA!. Vervolgens wordt hen gevraagd hoe dan en daarop wordt twaalf keer geantwoord dat de woordpakketten thuis geoefend worden, negen keer geven leerlingen aan thuis of op school met een mapje of oefenboekje met extra spellingopdrachten te werken, twee leerlingen zeggen veel te lezen en één keer wordt het schrijven van verhalen en teksten geantwoord.

4.3 Resultaten kijkwijzeronderzoek

Tijdens de door de onderzoeker uitgevoerde klassenconsultaties werd gekeken naar een zestal aandachtspunten; organisatie, instructie en feedback, differentiatie, leeromgeving en materialen, leerlingen en overig.

Elk kijkpunt kon gescoord worden als aanwezig +, afwezig - of deels aanwezig +/-.

4.3.1 Organisatie

Organisatie	-	+/-	+
- Spelling staat minimaal 4 keer per week op het rooster zoals de methode het aangeeft.			4
- Er is voldoende tijd voor de spelling lessen			4
- De lessen worden gegeven volgens de methode			4

In alle door de onderzoeker bezochte groepen staat spelling 4 keer per week op het rooster en is er voldoende tijd voor de spellinglessen. De lessen die bezocht zijn werden gegeven volgens de methode Taalverhaal spelling. De methode werd in alle gevallen precies gevolgd.

Tijdens de bezoekenmomenten geven leerkrachten aan aandacht te besteden aan spelling bij andere vakken. Bijvoorbeeld in taalschriften worden spelfouten achteraf verbeterd. Verder is niet duidelijk geworden op welke andere manieren dit ook gebeurt.

4.3.2 Instructie en feedback

Instructie en feedback	-	+/-	+
- de leerkracht geeft directe instructie			4
- de leerkracht fungeert als model	4	0	
- strategiegebruik wordt gestimuleerd		1	3
- de leerkracht geeft direct feedback		1	3
- Er is aandacht voor spelling bij andere vakken		4	

Tijdens alle bezochte lesmomenten maakte de leerkracht gebruik van directe instructie. In de bezochte lessen werden strategieën herhaald en daarna werkboekopdrachten uit de methode Taalverhaal gemaakt.

Leerkrachten fungeren niet expliciet als model tijdens de bezochte lessen. Na de instructie van de leerkracht krijgt een kind de modeltaak.

Tijdens de instructie en het werkmoment wordt strategiegebruik door alle leerkrachten gestimuleerd. Er wordt gewerkt met de pictogrammen van de methode die tijdens de instructie besproken worden en in de verwerkingsopdrachten moeten worden toegepast. Het stappenplan 'gewone schrijfaanwijzingen' dat bij de methode hoort komt echter niet aan bod in de bezochte lessen. De leerkrachten helpen kinderen tijdens de zelfstandige verwerking waar nodig.

Er wordt tijdens de bekeken lessen direct feedback gegeven op werk van de kinderen terwijl de leerkracht rondloopt. Dingen die dan niet gezien zijn worden achteraf nagekeken. Leerkrachten geven aan zoveel mogelijk direct te doen maar soms ook pas later tijd te hebben om na te kijken.

4.3.3 Differentiatie

Differentiatie	-	+/-	+
- zwakke leerlingen krijgen extra instructie			4
- er worden extra hulpmiddelen ingezet (ICT)	0		

Tijdens de bijgewoonde lessen krijgen zwakke leerlingen individueel of aan een instructietafel extra hulp. Dit gebeurt in elke bezochte groep.

Er wordt tijdens de les geen gebruik gemaakt van ICT maar zorgleerlingen oefenen op andere momenten extra achter de computer.

4.3.4 Leeromgeving en materialen

Leeromgeving en materialen	-	+/-	+
- er hangen spellingregels in de klas	2	2	
- het stappenplan van de methode hangt voor de kinderen zichtbaar in de klas			4
- er worden andere ondersteunende materialen gebruikt	1	3	

In iedere groep hangt een poster van de 'gewone schrijfaanwijzingen' van de methode Taalverhaal. Dit is het stappenplan spelling dat bij de methode hoort. Dit schema komt in de bezochte lessen overigens verder niet aan de orde. Vanaf groep 6 wordt ook gebruik gemaakt van het werkwoordschema van de methode. Dit hangt niet in de klassen.

Daarnaast hangt in groep 5 een groot aantal spellingregels aan de muur. Ook de klanken lang, kort, tweeteken en medeklinker komen hierin terug. De regel van de klinkerverdubbeling na een korte klank staat echter foutief beschreven en kan bij kinderen verwarring oproepen. Zo wordt bijvoorbeeld bakken verdeeld in bak- ken waardoor kinderen het woord zo in klankgroepen verdelen en niet een korte klank aan het einde van een klankgroep horen ba- kken. Ik hoor een korte klank dus schrijf twee medeklinkers.

In een andere groep hangt een 'woord van de week'. Een moeilijk woord dat die week centraal staat. Zowel qua spelling als qua betekenis. Ook hangt in de groepen 7 de regel van 't Kofschip aan de muur.

4.3.5 Leerlingen

Leerlingen	-	+/-	+
- de leerlingen zijn betrokken tijdens de uitleg			4
- de leerlingen gaan geconcentreerd aan het werk			4
- de leerlingen passen de regels toe			4

Tijdens alle bezochte lessen zijn de leerlingen betrokken tijdens de uitleg. Wel is te merken dat wanneer de stof moeilijker wordt sommige leerlingen afhaken en met andere dingen bezig zijn. Toch gaan alle leerlingen geconcentreerd aan het werk bij de verwerking en kinderen die iets niet begrijpen krijgen hulp. Door de inhoud van de lessen worden de kinderen gestimuleerd met de strategieën bezig te zijn. Ze moeten bijvoorbeeld woorden categoriseren in hun werkboek. De leerlingen passen zo met behulp van sturende opdrachten tijdens alle bezochte lessen de regels toe.

4.4 Methode Taalverhaal

De methode Taalverhaal zegt leerlingen functioneel te leren spellen. Hieronder verstaat de methode dat spellen een middel is en geen doel op zich.

De methode biedt spellingsstrategieën waarbij men uitgaat van wat de leerling hoort. Er wordt dus gewerkt met klankgroepen. Er moet een koppeling ontstaan tussen klank en woordbeeld.

In Taalverhaal spelling is een volledige leerlijn spelling uitgewerkt.

Taalverhaal spelling biedt voor differentiatie een software programma aan. Dit programma is echter niet aanwezig op de Margrietschool.

Ook zijn er kopieerbladen die als remediering en verdieping gebruikt kunnen worden en biedt de methode een oefenboek 'Spelen met spellen' waarmee leerlingen extra kunnen oefenen. Dit oefenboek is zowel voor spellingzwakke leerlingen als spellingsterke leerlingen bedoeld.

4.5 Vergelijking van resultaten

De resultaten van de verschillende observaties en vragenlijsten zijn bekend en beschreven. Zijn de antwoorden van de leerlingen vergelijkbaar of zijn er duidelijke verschillen te zien? En zijn de antwoorden die de leerkrachten en leerlingen geven terug te zien in observaties tijdens het klassenbezoek? De resultaten worden naast elkaar gelegd.

4.5.1 Vergelijking leerkrachten en leerlingen

Uit de antwoorden van de leerkrachten blijkt dat zeven van de elf ondervraagde leerkrachten denken dat leerlingen de spellingsstrategieën begrijpen. Van de vijftien ondervraagde leerlingen zeggen vijftien leerlingen de strategieën te begrijpen. Dit is, ter vergelijking, per elf leerlingen negen positieve antwoorden. Hieruit kunnen we concluderen dat de leerlingen positiever tegenover het strategiebegrip staan dan de leerkrachten.

Op de vraag of deze strategieën dan ook werkelijk gebruikt worden tijdens de spellingles antwoorde vier van de elf leerkrachten positief tegenover vijftien van de vijftien leerlingen. Ook hier zijn de leerlingen duidelijk positiever in hun antwoorden, per elf leerlingen is gemiddeld 8,8 keer positief geantwoord.

De leerkrachten werd gevraagd of zij de strategie om leenwoorden uit te spreken zoals het er staat (bu-re-a-u in plaats van buro) aanbieden. Slechts drie van de elf ondervraagde leerkrachten biedt dit aan. Toch geeft ongeveer de helft van de leerlingen (negenentwintig van de vijftien) aan ezelsbruggetjes en geheugensteuntjes te gebruiken. Er is in de vraag aan de leerlingen niet expliciet gevraagd naar de uitspreken wat er staat methode dus dat maakt de vergelijking minder precies, er kunnen immers ook andere geheugensteuntjes en ezelsbruggetjes gebruikt worden.

Uit deze vergelijking kunnen we concluderen dat leerlingen aangeven meer begrip te hebben van strategieën en deze ook meer te gebruiken dan de leerkrachten denken.

4.5.2 Vergelijking kijkwijzer met vragenlijsten

De leerkrachten is gevraagd naar hun mening over de methode Taalverhaal. In deze vragenlijst gaven acht van de elf leerkrachten aan de methode precies te volgen. Tijdens de bijgewoonde lessen werd in alle gevallen de methode precies gevolgd. Van de ondervraagde leerkrachten geven acht leerkrachten aan de spellingregels duidelijk te vinden zoals de methode deze aanbiedt. De regels zijn in één van de vier bezochte groepen duidelijk te zien aan de muur. Echter, de regel van de letterzetter hangt verkeerd aan de muur. Het woord wordt hier in lettergrepen verdeeld en niet in klankgroepen zoals de methode aangeeft. Hieruit blijkt dat de spellingregels toch niet voor alle leerkrachten duidelijk zijn.

De leerkrachten is ook gevraagd naar hun manier van feedback geven. In de vragenlijsten gaven tien van de elf leerkrachten aan direct feedback te geven op het werk van de kinderen. In de bezochte lessen is te zien dat leerkrachten rondlopen en feedback geven waarmogelijk. De rest van het werk wordt achteraf nagekeken door de leerkracht.

De vragen over strategiegebruik werden door leerlingen positiever beantwoord dan door leerkrachten. Het gebruik van strategieën is in de bezochte lessen terug te zien. Dit zou dus overeen komen met de antwoorden van de leerlingen. Echter is niet geobserveerd in een vrije- schrijfsituatie. Door de vorm van de lessen worden de kinderen gedwongen na te denken over de strategieën die aan bod zijn.

Dat veel leerlingen spelling leuk vinden is te zien aan de betrokkenheid tijdens de lessen.

5. Conclusies, discussie

Het doel van dit onderzoek was het doen van aanbevelingen om het spellingonderwijs op de Margrietschool te verbeteren.

In voorgaande hoofdstukken is de informatie verkregen door onderzoek in de literatuur en de praktijk en in dit hoofdstuk zullen hieruit conclusies getrokken worden die tot aanbevelingen ter verbetering van het spellingonderwijs op de Margrietschool leiden.

5.1 Conclusies

5.1.1 Wat zegt de literatuur over goed spellingonderwijs en hoe wordt dit momenteel gegeven op de Margrietschool?

Uit de literatuur blijkt dat het belangrijk is dat leerkrachten weten hoe kinderen leren spellen en dat ze daardoor snappen wat ze doen en waarom (Bosman, 2008; Keuning, 2008).

In de praktijk is te zien dat de spellingstrategieën die de methode aanbiedt toch niet door alle leerkrachten als duidelijk ervaren worden. Slechts zeven van de elf leerkrachten geven aan deze duidelijk te vinden en niet één leerkracht antwoordt JA!. Ook in de kijkwijzer is deze twijfel terug te zien doordat de strategieën niet altijd duidelijk of zelfs verkeerd terug te vinden zijn in de klassen.

Uit de literatuur blijkt verder dat het erg belangrijk is dat de leerkracht gebruik maakt van de modelfunctie die hij heeft ten aanzien van strategiegebruik en metacognitie (Gentry, 2004; Sap en Bosman, 2008; Schiffelers e.a., 2002). Dit is in de praktijk niet terug gezien door de onderzoeker. Er wordt op de Margrietschool tijdens de spellinglessen gewerkt volgens het 'model directe instructie', dit model is zeer geschikt omdat uit de literatuur blijkt dat het gebruik van directe instructie bij spellingonderwijs belangrijk is.

Het gebruik van strategieën is volgens verschillende auteurs van groot belang voor goed spellingonderwijs (Gentry, 2004; Sap & Bosman, 2008; Schiffelers e.a., 2002).

Uit het onderzoek in de praktijk blijkt dat leerlingen op dit punt positiever over zichzelf denken dan de leerkrachten. Op de vraag waarom dit zo is geeft het onderzoek geen antwoord. Het zou kunnen dat de leerlingen de strategieën wel toepassen maar hierin fouten maken waardoor de leerkrachten denken dat zij dit niet doen. In de literatuur is ook te lezen dat leerlingen hun spellingvaardigheid vaak overschatten (Paffen 2003). Ook dit zou een oorzaak kunnen zijn. Indien gewenst is verder onderzoek nodig om hier meer zekerheid over te krijgen.

Ter bevordering van metacognitie en strategiegebruik blijkt uit de literatuur dat leerlingen zich bij elk woord dat zij leren spellen zouden moeten afvragen hoe ze dat woord het best kunnen onthouden.

Een voorbeeld van een volgens literatuur effectieve strategie voor uitheemse woorden is de 'uitspreken-wat-er-staat' methode (Schiffelers e.a., 2002; Sap en Bosman 2008; Hilte 2009). Deze strategie wordt op de Margrietschool slechts door drie van de elf leerkrachten aangeboden. Het aanleren hiervan zou volgens de literatuur ook de metacognitieve vaardigheden bevorderen.

Een andere werkvorm die strategiegebruik en metacognitie kan bevorderen is volgens de literatuur het maken van een verbinding van het spel en spelonderwijs waarbij gewerkt wordt met een zelfcorrectiemodel.

Uit het onderzoek binnen de Margrietschool blijkt dat leerkrachten wel aandacht voor spellen hebben bij andere vakken maar uit de kijkwijzer blijkt dat dit vooral het achteraf aanstrepen van fouten inhoud. Er wordt op de Margrietschool niet schoolbreed gewerkt met een structurele verbinding van het stel- en spelonderwijs met behulp van zelfcorrectie.

Zelfcorrectie maakt kinderen bewuster van het toepassen van strategieën die zij moeilijk vinden. Ook het zelf en direct nakijken van spellingwerk blijkt erg goed te zijn voor de ontwikkeling van strategieën en metacognitie. Op de Margrietschool kijken bijna alle leerkrachten het werk van de leerlingen na, slechts vier van de elf leerkrachten laten kinderen dit zelf doen. De meeste leerkrachten geven directe feedback aan de kinderen, dit is erg goed volgens de literatuur.

Door verschillende auteurs wordt ook het gebruik van ICT als waardevol gezien vanwege de directe feedback die een computerprogramma geeft aan een kind (Singleton e.a., 2001, Weekers e.a., 2005; Hilte, 2009). Op de Margrietschool wordt door vrijwel alle leerkrachten gebruik gemaakt van ICT.

Vooral het programma Ambrasoft wordt veel gebruikt. Daarnaast wordt ook wel gebruik gemaakt van woordenhaai. In het programma Ambrasoft is het mogelijk kinderen een visueel dictee te laten maken wat uit de literatuur als waardevol beschreven is (Hilte, 2009; Weekers e.a., 2005; Bosman, e.a., 2000). Echter zien leerlingen alleen of zij een woord goed of fout gespeld hebben en is deze vorm van feedback beduidend minder geschikt dan visuele feedback, waarbij leerlingen ook zien wat zij fout gedaan hebben (Weekers e.a., 2005). Bij het gebruik van het programma Woordenhaai is het belangrijk dat de oefenstof aansluit op de instructie in de klas (Singleton e.a., 2001). In de praktijk is geen onderzoek gedaan naar de stof die nu gebruikt wordt in dit programma.

5.1.2 Welke verklaring is te geven voor het feit dat 17 % van de leerlingen uitvalt op het gebied van spelling?

Uit de literatuur blijkt dat er verschillende oorzaken zijn voor het uitvallen op spelling. Dit kunnen oorzaken zijn die bij het kind of de leefomgeving van het kind horen als intelligentie en spreektaal maar ook oorzaken die alleen te maken hebben met de spellingverwerving van de leerling. Het niet kunnen onthouden van woordbeelden of niet kunnen toepassen van spellingregels.

Op de Margrietschool wordt in de groepen 4 begonnen met de methode 'Taalverhaal'. In de groepen 3 wordt gebruik gemaakt van de methode 'Leessleutel' en op de vraag hoe de overgang tussen deze methoden verloopt hebben slechts drie van de elf leerkrachten antwoord gegeven. Deze leerkrachten waren alle drie positief.

Wanneer een leerling uitvalt op de methode geeft de methode aan welke remediering gewenst is en uit het onderzoek onder leerkrachten blijkt dat bijna alle leerkrachten de methode precies volgen dus dit aanhouden.

In de methode gaat men bij remediëren uit van verlengde instructie en extra oefening. Uit de literatuur blijkt dat dit de beste methode is om spellingzwakke leerlingen te ondersteunen. Het softwareprogramma van de methode is niet aanwezig op de Margrietschool, dit gaat ten koste van de extra oefening.

Naast de remediërende materialen van de methode wordt door veel leerkrachten in plaats van de software gebruik gemaakt van andere ICT. Een eenduidige lijn hierin (wat en hoe vaak) ontbreekt echter.

5.1.3 Conclusie

Naar aanleiding van dit onderzoek kunnen we concluderen dat het spellingonderwijs op de Margrietschool veel positieve kanten heeft.

Er is een methode met een duidelijke leerlijn aanwezig die door de leerkrachten precies gevolgd wordt, leerlingen hebben plezier in spellingonderwijs en lijken zich bewust te zijn van de verschillende spellingcategorieën. De leerkrachten maken gebruik van directe instructie en proberen direct feedback te geven op het werk van de leerlingen.

Als puur naar de CITO-gegevens gekeken wordt lijkt een uitvalspercentage van 17% leerlingen in de schaal van 25% laagste scores mee te vallen. Echter valt een discrepantie op met de andere vakken en wil de school dit uitvalspercentage omlaag hebben. Om de kans hierop te vergroten is uit dit onderzoek ook een aantal punten gekomen waarop de Margrietschool haar spellingonderwijs zou kunnen aanpassen waardoor leerlingen de spellingsregels bewuster en ook buiten de spellingles gaan toepassen.

In H 5.3 zullen de aanbevelingen toegelicht worden.

5.2 Discussie

De vragenlijsten zijn uit iedere groep steekproefsgewijs afgenomen bij 5 leerlingen. Bij een nieuw onderzoek zou de uitkomst dus anders kunnen zijn. Ook zijn slechts vier lessen bezocht waardoor een kijkwijzer bij nieuwe bezoeken andere resultaten zou kunnen laten zien.

Slechts drie van de elf leerkrachten geven antwoord op de overgang van groep 3 naar groep 4. Om een beter beeld over het instapniveau in groep 4 te krijgen zal verder onderzoek nodig zijn.

Ook over de uitval van leerlingen is geen duidelijk beeld. Op de Margrietschool worden leerlingen die D en E scores halen op CITO-toetsen en leerlingen die uitvallen op de methodegebonden toetsen als uitvallers gezien.

Als we uitgaan van het feit dat CITO-scores alleen weergeven waar een leerling staat op een schaal waarop altijd een laagste 10% E scores en 15% D scores zullen zijn kunnen we concluderen dat de wetenschap dat 17% van de leerlingen uitvalt niet veel zegt.

Het probleem zou hierbij de discrepantie met scores op andere vakken zijn. Over de uitval op methodegebonden dictées is niets bekend op de Margrietschool. Om een kloppend en duidelijk beeld te krijgen van de uitval van kinderen zal verder onderzoek noodzakelijk zijn.

Leerlingen zeggen meer strategieën te gebruiken dan leerkrachten denken. In de bezochte lessen is te zien dat leerlingen strategieën gebruiken. Echter is niet geobserveerd in een vrije schrijfsituatie en is het leerlingwerk in dit onderzoek ook niet geanalyseerd.

5.3 Aanbevelingen

5.3.1 Welke verbetermogelijkheden zijn aan te dragen voor het spellingonderwijs op de Margrietschool?

Kennis en vaardigheden leerkrachten vergroten

Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat het voor het spellingonderwijs erg belangrijk is dat leerkrachten weten wat ze doen en waarom. In de praktijk op de Margrietschool lijkt hierover nog enige twijfel te bestaan. Ook was in de kijkwijzer terug te zien dat door leerkrachten niet de rol van model wordt aangenomen tijdens de lessen ter bevordering van strategiegebruik bij spelling.

Door de kennis en vaardigheden van leerkrachten op gebied van strategiegebruik en modellen te vergroten zal de kwaliteit van de directe instructie naar verwachting toenemen.

Het is belangrijk dat leerkrachten spelling op een voetstuk plaatsen en zich bewust zijn van het belang van goede instructie en directe feedback.

Transfer en metacognitie bevorderen

Naast een goede instructie is het belangrijk de transfer en metacognitie te bevorderen. Dit zou de Margrietschool kunnen doen door het spellingonderwijs en het stelonderwijs structureel met elkaar te verbinden en daarbij te werken met zelfcorrectietraining. Door kinderen veel te laten schrijven neemt de schrijfvaardigheid toe en door de zelfcorrectietraining de metacognitie.

Werkvormen

In de groepen wordt op dit moment gewerkt volgens de methode en daarnaast wordt door leerkrachten gebruik gemaakt van ICT.

Om het werken met de woordpakketten efficiënt te maken kan men besluiten te werken met een pretest- posttest- format. Leerlingen kunnen zo hun eigen vorderingen goed zien en kunnen woorden oefenen die voor hen nuttig zijn. Daarnaast zouden zij aan de slag kunnen met voor hun nuttige spellingoefeningen.

Een waardevolle oefenmethode is volgens de literatuur het visueel dictee. Dit zou in de klas gebruikt kunnen worden tijdens de spellingles.

Ook is het belangrijk het woord steeds in samenhang met klank, tekens en betekenis aan te bieden en hier aandacht voor te hebben. In de spellinglessen van de methode is aandacht voor de betekenis maar de leerkrachten moeten zich bewust zijn van deze samenhang en het belang ervan voor goed spellingonderwijs.

Het is belangrijk de woorden op veel verschillende manieren te oefenen. Bijvoorbeeld door gebruik te maken van spelletjes.

Ook ICT blijkt voor spellingonderwijs zeer effectief. Wel moet hierbij goed gelet worden op aansluiting bij de lesstof zodat geen cognitieve verwarring ontstaat. In de meest ideale situatie zal een computerprogramma gebruikt worden dat visuele feedback geeft en dus direct laat zien wat de leerling fout doet.

5.3.2 Hoe is de extra zorg bij uitval te verbeteren?

Uit het onderzoek blijkt dat wanneer leerlingen uitvallen op methode bijna alle leerkrachten de methode precies volgen, dus de hierbij behorende remediëring gebruiken.

In de methode gaat men bij remediëren uit van verlengde instructie en extra oefening. Uit de literatuur blijkt dat dit de beste methode is om spellingzwakke leerlingen te ondersteunen.

Het softwareprogramma dat bij de methode hoort is op de Margrietschool niet aanwezig. In plaats hiervan wordt door de meeste leerkrachten gebruik gemaakt van Ambrasoft en Woordenhaai.

Voor de Margrietschool is het belangrijk een duidelijk overzicht te maken van de aanwezige materialen en computerprogramma's, zodat hierin samenhang ontstaat en elke leerkracht weet wat hij een kind dat uitvalt kan bieden. Het is hierbij erg belangrijk aan te sluiten op het werk in de groep. Daarnaast moet men haalbare doelen formuleren, zodat zowel leerkracht als kind vooruitgang zien.

Spellingonderwijs in beeld!

Met dit onderzoek is een beeld gecreëerd van het spellingonderwijs op de Margrietschool. Veel positieve punten zijn naar voren gekomen. Door verdere kennisvergroting van leerkrachten zoals in de aanbevelingen beschreven hoopt de onderzoeker ook hun beeld van spellingonderwijs te veranderen, zodat iedere leerkracht weet waar hij mee bezig is en spelling op een voetstuk zet. Als dit gebeurt zal het niveau van het spellingonderwijs op de Margrietschool nog verder kunnen stijgen.

Literatuur

- Baarda D.B. de Goede M.P.m. & Kalmijn. 2007 . Basisboek Enquêteren. Noordhoff Uitgevers. Groningen.
- van Bon W.H.J *Spellingproblemen Theorie en praktijk*. (1993) Lemniscaat Rotterdam
- van Bon W.H.J & van Staalduinen I. Ei of ij, au of ou? Het effect van lees- en schrijfoefeningen met elkaar vergeleken. In: *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 36 (1997) 267-274
- Helge Bonset Onderwijs in spelling en interpunctie in de onderbouw.. SLO 2007
- Bosman, A. Het fonologisch coherentiemodel. Uit: "ongestoord voort" congresverslag. SBD Zuid Vallei – Ede (2003)
- Bosman A.M.T. Oefenen in de klas zonder toeters of bellen. In: *Didactief N2 1-2/ Januari – februari 2008*.
- Bosman A.M.T. & van Hell G.T (1999) visueel dictee: een effectieve spellingtraining. In: L Verhoeven (ed.) *preventie en behandeling van leesproblemen (111-118)* Leuven, Belguim: Garant
- Bosman A.M.T. & van Hell. Stellen en spellen, recente bevindingen van een geïntegreerde aanpak. In: *Taal lezen primair nr. 6 januari 2002 p.12-13*
- Bosman A.M.T, J. G van Hell en L. Verhoeven. Learning the spelling of strange words in Dutch benefits from regularized reading. In: *Journal of educational Psychology 2006 vol 98, NO 4, 879-890*
- Bosman A.M.T en G.C van Orden. (1997). Why spelling is more difficult than reading. In: C. A. Perfetti, L. Rieben, & M Fayol, (Eds.), *Learning to spel: Research, theory, and practice across languages* (pp.173-194). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Braams,T. en Bosman A.M.T. Goed onderwijs doet ertoe. In: *Tijdschrift voor remedial teaching. 2000/3 pag. 7-12*.
- Brooks G, Miles J.N.V, Torgerson C.J and Torgerson D.J. Is an intervention using computer software effective in literacy learning? A randomised controlled trail. In: *Educational Studies Vol 32 No 2, June 2006, pp 133- 143*.
- Bouwers, H. en van Goor, H. *Diagnostiek en behandeling van spellingproblemen* Uitgeverij Intro Nijkerk 1994. H2
- Charles A. MacArthur, vertaling Ruudje van Laar. Schrijfontwikkeling en leerproblemen. *Tijdschrift voor remedial teaching 2003 nr. 6*
- Fennis, I.B.M. (2005) Aanpak van spelling bij dyslectische kinderen: kwestie van een lange adem? In: *Dyslexie een doorlopende zorg*, (congres cd rom) Utrecht, Seminarium voor orthopedagogiek..
- Gentry, J.R. Breaking the code
- J.R. Gentry. *The science of Spelling*. Heinemann Portsmouth 2004.

- Harinck, F. 2007 Basisprincipes Praktijkonderzoek. Garant Antwerpen-Apeldoorn
- S.M.Hilte *Optimizing computer based exercises*. Vrije Universiteit Amsterdam 2009.
- Jansen-Donderwinkel, E.M.B, . A.M.T. Bosman en J.G. van Hell. Stabiele en instabiele spellingen in een vrije opdracht en een formeel dictee. In: *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 41 (2002) 515-524.
- Kemper. M. (2008) *Implicit and explicit instruction of spelling rules*. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Kieboom, P. M., Hasselman, F., Verhoeven, L. T. W., & Bosman, A.M.T. (2005). Leesinterventies verbeteren de leesprestaties en spellinginterventies verbeteren de spellingprestaties bij kinderen met lees- en spellingproblemen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 44, 250-258
- Keuning, J. (2008) *Monitoring growth in reading and spelling. Applications of item response theory and covariance structure analysis*. Expertisecentrum Nederlands, Radboud University Nijmegen.
- Nunes, T. Bryant P.(2009) *Childrens Reading and Spelling Beyond the first steps*. Wiley-Blackwell. UK
- Paffen, R. *Spellingbewustzijn: Weten wat je weet en wat je niet weet*. (2003) Doctoraalscriptie Orthopedagogiek Radboud Universiteit Nijmegen
- Sap M. & A.M.T. Bosman (2008) De ontwikkeling van het spellingsbewustzijn van inheemse en uiheemse woorden. In: *tijdschrift voor orthopedagogiek* 47 (2008) 230-240.
- I Schiffelers, A.M.T. Bosman & G.J. van Hell. Uitpreken- wat- er –staat. Een effectieve spellingtraining voor woorden met inconsistente foneem-grafeem relaties. In : *tijdschrift voor orthopedagogiek*, 41 (2002) 320-331
- Smits, A. E..H. (2007) Retentietraining, als spelling niet lukt toch spelling leren. Gelezen: www.quadraat-leiden.nl
- Chris Singleton, Fiona Simmons. An evaluation of Wordshark in the classroom In: *Britisch Educational Communications and technology Agency*, Vol 32 No 3 2001. p317-330A.M.
- Weekers, M. van Huygevoort, A.M.T. Bosman & L. Verhoeven. Leren spellen met de computer. Spellingchecker versus visuele feedback. In: *tijdschrift voor orthopedagogiek*, 44 (2005)p. 28-36.
- Wentink, H en Verhoeven, L. (2004) *Protocol leesproblemen en Dyslexie voor groep 5- 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- M. Willemen, A.M.T Bosman en J.G van Hell. Leren stellen en niet vergeten correct te spellen in: *Tijdschrift voor remedial teaching* 2002/1 p. 22 – 24.

Bijlagen

Vragenlijst leerkrachten

Vragenlijst leerlingen

Kijkwijzer klassenconsultatie

Enquête leerkrachten.

Leerkracht in groep: 4 / 5 / 6 / 7 / 8 / RT

Vragen per onderwerp.	<u>JA!</u>	<u>ja</u>	<u>nee</u>	<u>NEE!</u>
<i>Methode Taalverhaal:</i>				
Volg je de handleiding van de methode altijd precies?				
Vind je de spellingregels zoals deze aangeboden worden in de methode duidelijk?				
Is de overgang van de leessleutel in groep 3 naar taalverhaal in groep 4 qua didactiek passend? (alleen beantwoorden als je hier iets vanaf weet)				
<i>Strategiegebruik</i>				
Denk je dat leerlingen de spellingstrategieën begrijpen?				
Denk je dat leerlingen de spellingstrategieën toepassen?				
Heb je aandacht voor spelling bij andere vakken?				
Laat je kinderen leenwoorden uitspreken zoals het er staat om ze te leren spellen? (bureau als bu-re-a-u in plaats van buro)				
<i>Feedback op het spellingwerk van kinderen</i>				
Geef je direct feedback op het werk van kinderen?				
Laat je kinderen hun spellingwerk zelf nakijken?				
Kijk je het werk van kinderen later op de dag na?				

Z.O.Z

Vervolg enquête.

Vragen per onderwerp.	<u>JA!</u>	<u>ja</u>	<u>nee</u>	<u>NEE!</u>
<i>Uitvallers en extra hulp</i>				
Wat versta je onder uitvallers op het gebied van spelling?				
Kinderen die onvoldoende (D en E) scoren op CITO spelling:				
Kinderen die onvoldoende scoren op methodegebonden dictees:				
Krijgen deze kinderen allemaal extra hulp op het gebied van spelling?				
Welke extra oefenmaterialen gebruik je? ☐ Taalverhaal spelling ☐ Spelling in de lift ☐ Ambrasoft ☐ Woordenhaai ☐ Anders nl:.....				
Hoe vaak gebruik je deze? ☐ dagelijks ☐ een aantal dagen per week volgens een vaste planning ☐ wanneer je het nodig vindt ☐ wanneer een kind erom vraagt ☐ anders nl:.....				
Ruimte voor eventuele aanvullende opmerkingen:				

Vragenlijst leerlingen.

Deze vragenlijst gaat over spelling.

Zet een kruisje in het goede vakje. Je mag maar in 1 vakje een kruisje zetten.

Vraag	<u>JA!</u>	<u>ja</u>	<u>nee</u>	<u>NEE!</u>
Vind je spelling leuk?				
Vind je spelling moeilijk?				
Vind je het belangrijk om goed te kunnen spellen?				
Zou je extra uitleg willen over spelling?				
Snap je de spellingregels?				
Snap je de uitleg van de juf/ meester?				
Gebruik je de spellingregels tijdens de spellingles?				
Gebruik je trucjes of ezelsbruggetjes /geheugensteuntjes?				
Wat doe je als je niet weet hoe je een woord moet schrijven?				
- Ik gok hoe ik het woord moet schrijven				
- Ik vraag het aan de meester/juf				
- ik zoek het woord op in een woordenboek				
- ik pas de regels toe die ik geleerd heb bij de spellingles				

Z.O.Z.

Vervolg vragenlijst.

Vraag	<u>JA!</u>	<u>ja</u>	<u>nee</u>	<u>NEE!</u>
Oefen je weleens op de computer?				
Vind je dit leuk?				
Helpt dit je om beter te leren spellen?				
Oefen je nog op andere manieren?				
Zo ja, hoe doe je dat?				

Bedankt voor het invullen!

Kijkwijzer klassenconsultatie

Organisatie	-	+/-	+	opmerking
- Spelling staat minimaal 4 keer per week op het rooster zoals de methode het aangeeft. - Er is voldoende tijd voor de spelling lessen - De lessen worden gegeven volgens de methode				
Instructie en feedback	-	+/-	+	opmerking
- de leerkracht geeft directe instructie - de leerkracht fungeert als model - strategiegebruik wordt gestimuleerd - de leerkracht geeft direct feedback				
Differentiatie	-	+/-	+	opmerking
- zwakke leerlingen krijgen extra instructie - er worden extra hulpmiddelen ingezet (ICT)				
Leeromgeving en materialen	-	+/-	+	opmerking
- er hangen spellingregels in de klas - het stappenplan van de methode hangt voor de kinderen zichtbaar in de klas				

- er worden andere ondersteunende materialen gebruikt				
Leerlingen	-	+/-	+	opmerking
- de leerlingen zijn betrokken tijdens de uitleg - de leerlingen gaan geconcentreerd aan het werk - de leerlingen passen de regels toe				
Overig				
- er is aandacht voor spelling bij andere vakken - overige opmerkingen				