

# Spelling, hoe doen we het eigenlijk?

Een onderzoek ter verbetering van het spellingonderwijs op basisschool de Ark.

Eirin Smit

S1031840

S1031840@student.windesheim.nl

9SO.PRAKT

Ria Kleijnen

Master SEN Taal- en dyslexiespecialist

## Voorwoord

Door de start van het invoeringstraject voor Handelingsgericht werken en het bekijken van de opbrengsten van de verschillende vakgebieden op de Ark, viel mij op dat de opbrengsten van het spellingonderwijs in groep 4 en 5 tegen vielen. De leerkrachten van deze groepen konden hier niet direct een verklaring voor geven, behalve dat het twee zwakke groepen zijn. Tijdens de opleiding heb ik geleerd dat de resultaten van toetsen nooit alleen wat zeggen over de prestaties van het kind maar ook over de leerkracht. Ik kreeg het idee dat de inbreng van de leerkrachten niet aansloot bij de behoeften van een gedeelte van de leerlingen. Dit idee is de aanleiding van mijn onderzoek geweest. Want als mijn veronderstelling zou blijken te kloppen, hoe zou dit dan veranderd kunnen worden? Het antwoord op deze vraag leek mij een waardevolle aanvulling op het huidige onderwijs op de Ark.

Het uitvoeren van dit onderzoek was ontzettend interessant en heeft mijn blik op goed spellingonderwijs veranderd. Wel heeft het enorm veel tijd gekost. Veel mensen in mijn omgeving hebben mij geholpen zodat ik mij kon richten op het uitvoeren van dit praktijkonderzoek. Hen wil ik daarvoor bedanken.

Dank je wel Margareth, voor mijn dag studievrij elke week. Door deze extra tijd kon ik elke keer weer mijn opdrachten maken en op tijd inleveren.

Dank jullie wel collega's, voor het meewerken aan het onderzoek en het overnemen van mijn taken als het echt even te veel werd.

Dank jullie wel Damien en Merrith, voor het zelf spelen. Daardoor kon mama steeds weer aan haar huiswerk om het diploma te halen.

En natuurlijk dank je wel Eric, voor al je steun, je geloof in mijn kunnen en voor alle dagjes uit met de kinderen zodat ik rustig kon studeren.

## Samenvatting

Door middel van dit onderzoek is geprobeerd een antwoord te vinden op de vraag wat leerlingen en leerkrachten op basisschool de Ark nodig hebben om betere resultaten te behalen voor spelling. Door te praten met diverse geledingen binnen de school, te weten de leerkrachten, leerlingen en directeur is er een beeld gevormd van het huidige spellingonderwijs. Er wordt op de Ark wel gewerkt met directe instructie alhoewel er geen model gebruikt wordt om de lessen te versterken. Binnen het onderzoek is bekeken in hoeverre het IGDI-model en coöperatieve werkvormen zouden kunnen bijdragen aan een betere opbrengst.

De school is een traject gestart voor het invoeren van HGW en opbrengstgericht werken. Door de leerkrachten te leren resultaten te analyseren en daadwerkelijk te handelen naar aanleiding van de opbrengsten, kan effectiever ingespeeld worden op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Dit zou vormgegeven kunnen worden door het hanteren van 'gelaagde' instructie, een instructievorm waarbij de groep naar aanleiding van behaalde toetsresultaten ingedeeld wordt in drie of vier lagen, afhankelijk van het gekozen model. Iedere 'laag' met eigen instructiebehoeften wordt een passend aanbod gegeven. Aansluitend bij deze passende instructie zouden werkvormen aangeboden moeten worden die ervoor zorgen dat de opgedane kennis ook daadwerkelijk geconsolideerd wordt.

Het huidige spellingonderwijs beperkt zich voornamelijk tot het maken van werkbladen en oefeningen behorend bij de methode. Uit het onderzoek blijkt, dat leerlingen de opgedane spellingkennis nauwelijks kunnen toepassen bij andere vakken.

Na een periode op de voorgestelde manier te hebben gewerkt, zullen de leerkrachten met elkaar moeten bekijken wat het vernieuwde spellingonderwijs heeft opgeleverd. Door het opnieuw analyseren van de resultaten en het aanpassen van het aanbod, gaat men cyclisch werken. Dit is de wens van de directeur en een duidelijk uitgangspunt van opbrengstgericht werken en HGW.

## Inhoudsopgave

### Hoofdstuk 1

Pag. 6

Inleiding

### Hoofdstuk 2

8

Theoretisch kader

2.1 Wat houdt goed spellingonderwijs in?

8

2.2 Wat zegt de literatuur over gelaagd spellingonderwijs?

9

2.3 In hoeverre kunnen vormen van instructie en constructie bijdragen aan goed spellingonderwijs op de verschillende niveaus?

10

2.4 Hoe wordt er op de Ark spellingonderwijs gegeven in de groepen 4 en 5?

11

2.5 Hoe wordt er gewerkt op niveau/tier 1, 2 en 3?

11

2.6 Zijn de leerkrachten van de middenbouw op de hoogte van de

11

leerlijnen van de methode voor hun eigen, de voorgaande en de volgende groep?

2.7 Op welke manier volgen de leerkrachten de spellingmethode?

12

2.8 Wat zeggen leerlingen over het huidige spellingonderwijs?

13

### Hoofdstuk 3

14

Verantwoording en opzet van het onderzoek

3.1 Doelgroep van het onderzoek

14

3.2 Observaties in de groep

14

3.3 Leerkrachten

14

3.4 Leerlingen

14

3.5 Directie

15

3.6 Toetsgegevens

15

3.7 Documentanalyse

15

3.8 Organisatie en werkwijze van het onderzoek

15

### Hoofdstuk 4

17

Resultaten van het onderzoek

4.1 Toetsgegevens

17

4.2 Documentanalyse

17

4.2.1 Het zorgplan

17

4.2.2 Het routeboek

18

4.3 Observaties in de groep

19

4.4 Gesprekken met de groepsleerkrachten

20

4.5 Gesprek met directie

21

4.6 Gesprekken met de leerlingen

23

4.6.1 Groep 4

23

4.6.2 Groep 5

24

### Hoofdstuk 5

25

Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies en aanbevelingen om te komen tot hogere opbrengsten

25

5.2 Aanbeveling tot nader onderzoek

27

5.3 Discussie

27

5.4 Persoonlijke reflectie

27

### Literatuur

29

### Bijlagen.

31

Bijlage 1. Observatieleidraad klassenbezoek 1, groep 4

31

Bijlage 2. Observatieleidraad klassenbezoek 2, groep 4

34

Bijlage 3. Observatieleidraad klassenbezoek 1, groep 5

37

|                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Bijlage 4. Observatieleidraad klassenbezoek 2, groep 5                                   | 40 |
| Bijlage 5. Vragenlijst leerkrachten                                                      | 43 |
| Bijlage 6. Vragenlijst leerlingen, groep 4                                               | 47 |
| Bijlage 7. Vragenlijst leerlingen, groep 5                                               | 49 |
| Bijlage 8. Gesprek directeur, toelichting op de gekozen stellingen van de Quicksan (SLO) | 52 |

## Hoofdstuk 1

### Inleiding

De Ark is een basisschool in een wijk in Almere Haven met een meer dan gemiddeld aantal kinderen met een sociaal-economisch zwakke achtergrond. Er is een tendens waarbij opvalt dat de kinderen hun schoolloopbaan starten met een meer uitgebreide hulpvraag dan een aantal jaar geleden. Dit is vooralsnog vooral in de onderbouw merkbaar. Daardoor is het belangrijk dat het onderwijsaanbod aangepast gaat worden aan de veranderende doelgroep. Los van dit gegeven speelt er op de Ark een ander probleem. Er zijn te veel kinderen in de middenbouw die zwak scoren op het gebied van spelling. In groep 4 was het percentage D- en E-leerlingen in het schooljaar 2009-2010 29%. In groep 5 was het aantal zwak scorende leerlingen zelfs 52%. De leerlingen in de groepen 4 en 5 hebben moeite om te voldoen aan de eisen, zoals die worden gesteld door het CITO. Er is een duidelijk verschil in prestatie tussen de methode gebonden toetsen en de toetsen van het LOVS. Laatstgenoemde toetsen worden aanzienlijk slechter gemaakt dan de methodegebonden toetsen. In groep 3 zijn er in de afgelopen jaren geen aanwijzingen geweest dat de leerlingen zich in de volgende groepen onvoldoende zouden gaan ontwikkelen. In deze groep waren de LOVS-scores de laatste jaren meer conform de normen die door CITO gesteld zijn. De leerkrachten in de middenbouw hebben moeite om aan de onderwijsvraag van de leerlingen tegemoet te komen.

Dit onderzoek geeft antwoord op de vraag hoe het komt dat dit gegeven zich nu al twee jaar voordoet en vooral hoe hier in de toekomst door de leerkrachten op ingespeeld kan worden. Daarbij wordt onderzocht wat de leerkrachten en leerlingen in groep 4 en 5 nodig hebben om te komen tot voldoende resultaat op het gebied van spelling.

Tijdens het onderzoek komt een aantal deelvragen aan de orde. Wat houdt goed spellingonderwijs in? Wat is 'gelaagd' spellingonderwijs en passen leerkrachten dit principe toe? Hoe wordt de spellingmethode gevolgd? Zijn leerkrachten op de hoogte van de leerlijnen op het gebied van spelling? In hoeverre kunnen vormen van instructie en constructie bijdragen aan goed spellingonderwijs op verschillende niveaus in deze groepen? Al deze vragen zullen in de loop van het onderzoek beantwoord worden middels literatuurstudie en gesprekken en observaties in de praktijk. Hieruit komt een aantal conclusies en aanbevelingen waar de school in de toekomst het onderwijs mee zou kunnen veranderen en verbeteren.

De uitkomsten van dit onderzoek zijn om twee redenen van groot belang voor de school. Ten eerste kunnen de leraren op basis van de aanbevelingen voortvloeiend uit het onderzoek het onderwijs aanpassen om beter te voldoen aan de vraag van de huidige middenbouw. Daarbij mede vooruitkijkend op de veranderende onderwijsvraag van de veranderende populatie van de school.

Ten tweede zullen de aanbevelingen meer leerlingen de kans geven om te komen tot grotere spellingvaardigheid en betere resultaten. Hierdoor zal tevens het welbevinden van de leerlingen worden vergroot. Want zoals Bosman, Huijgevoort en van Noten (2009) zo mooi schrijven: "Hoe meer leerlingen het gevoel hebben dat ze controle hebben over het leerproces, hoe effectiever de lessen".

Gestart wordt met een theoretisch onderbouwing waarin getracht wordt antwoord te vinden op bovengenoemde vragen. Hiervoor is literatuur gelezen en vergeleken met elkaar. De

bevindingen gedaan tijdens de literatuurstudie zijn beschreven in hoofdstuk 2. Vervolgens is hoofdstuk 3 gewijd aan de verantwoording van gebruikte onderzoeksmiddelen in de praktijk. In hoofdstuk 4 wordt beschreven wat de resultaten van het onderzoek zijn. Aan de hand van de in hoofdstuk 3 beschreven onderzoeksmiddelen wordt verslag gedaan van de bevindingen. Hier vloeien een aantal conclusies en aanbevelingen uit voort die te lezen zijn in het laatste hoofdstuk.

## Hoofdstuk 2

### Theoretisch en praktisch kader

#### 2.1 Wat houdt goed spellingonderwijs in?

Op elke basisschool in Nederland wordt aandacht besteed aan spellingonderwijs. Dit gebeurt op allerlei manieren, maar vrijwel altijd met behulp van een spellingmethode. Voor veel leerkrachten is de methode bepalend voor het lesaanbod. Daarnaast kan een keuze gemaakt worden voor het geïsoleerd of geïntegreerd aanbieden van de lesstof. Als gekozen wordt voor geïsoleerd aanbieden, betekent dit dat de leerling naast de reguliere spellingles, tijdens andere vakken, niet of nauwelijks gewezen wordt op het doel van foutloos spellen en eventueel te gebruiken strategieën om dit te bereiken. Ook worden geen extra oefeningen gegeven waarin de aangeleerde vaardigheden toegepast moeten worden. De leerstof wordt niet geïntegreerd in overige kennis, niet gegeneraliseerd naar andere taken of situaties en niet geconsolideerd, wat inhoudt dat de leerling zich de stof niet volledig eigen heeft gemaakt (Ruijsenaars, Ruijsenaars-Elshoff, Smeets, Willemsen-Bouwman & van Mameren-Schoehuizen, 2009). Bij het geïntegreerd aanbieden van de lesstof wordt bij andere vakken wel aandacht besteed aan het belang van foutloos spellen en worden kinderen ook gewezen op eventuele fouten. Ook voeren de leerlingen taken uit om zich de stof volledig eigen te maken.

Om correct te kunnen spellen hebben kinderen een goede orthografische kennis nodig. Dit houdt in dat ze kennis hebben van de schrijfwijze van woorden (Geijssel & Aarnoutse, 2006). Over de manier waarop kinderen deze kennis effectief verwerven, zijn de meningen verdeeld. Zo geven Geijssel & Aarnoutse (2006) aan dat deze kennis vooral opgedaan wordt door veel te lezen. Daarentegen wordt ook geschreven dat het lezen van woorden de minst effectieve methode is om te leren spellen (Sap & Bosman, 2008; Bosman & de Groot, 1992; Bosman & van Leerdam, 1993 in Bosman, van Huygenvoort & Noot, 2009), terwijl het uit het hoofd opschrijven van het te spellen woord, gevolgd door productfeedback de meest effectieve methode is (van Leerdam, Bosman & van Orden, 1998 in Bosman, van Huygenvoort & Noot, 2009). Een derde manier die in de literatuur beschreven wordt is het veelvuldig overschrijven van woorden met eenzelfde moeilijkheid. Johnston (2001) heeft haar twijfels over de effectiviteit van het overschrijven van woorden met overeenkomende spellingmoeilijkheden. Zij vraagt zich af of kinderen op deze manier komen tot generaliseren. Ofwel, kunnen kinderen door herhaaldelijk dezelfde woorden over te schrijven zelf de stap maken in het zien van overeenkomsten en kunnen ze deze kennis in nieuwe situaties ook toepassen. Door het uit het hoofd opschrijven van woorden worden kinderen gedwongen om na te denken over de spellingmoeilijkheid. Bosman (2007) raadt het uit het hoofd opschrijven aan als oefenvorm, in plaats van als toetsvorm, in de vorm van het controledictee. Door het geven van directe feedback weten kinderen of de genomen stappen daadwerkelijk leiden tot het gewenste resultaat.

Hoe deze orthografische kennis ook opgedaan wordt, door veel te lezen, door veel te spellen of door het herhaaldelijk opschrijven van woorden, er zijn altijd een aantal strategieën die een kind kan gebruiken om te komen tot goed resultaat. Het gaat hier om een viertal strategieën die afhankelijk van de leerstijl of het spellingprobleem gehanteerd kunnen worden. Te weten: de woordbeeldstrategie, de regelstrategie, de luisterstrategie en analogie. Door veel te lezen, een manier zoals Geijssel & Aarnoutse (2006) voorstaan of vaker woorden op te schrijven, zoals Johnston (2001) beschrijft wordt de woordbeeldstrategie het meest ontwikkeld, terwijl bij het uit het hoofd opschrijven van woorden de regel- en luisterstrategie en

de analogie het meest aangesproken zullen worden. Het flexibel omgaan met deze strategieën zorgt ervoor dat een kind een succesvol speller wordt. Dit wordt nog versterkt door het krijgen van directe, informationele feedback (Bosman, van Huygevoort & Noten, 2009). Informationele feedback houdt in dat er bij incorrecte spelling suggesties worden gegeven over de correcte schrijfwijze. Deze vorm van feedback kan gegeven worden door de groepsleerkracht, maar ook door klasgenoten of de spellingcontrole op de computer (Bosman, van Huygevoort & Noten, 2009).

## 2.2 Wat zegt de literatuur over gelaagd spellingonderwijs?

Moats (2009) schrijft dat effectief onderwijs vorm gegeven kan worden door de mate van instructie te bepalen aan de hand van de vorderingen die de leerlingen maken. Deze vorderingen zijn te zien in het dagelijks werk dat de leerlingen maken, alsmede in het LOVS. Schraven (2010) stelt dat beide producten meegenomen dienen te worden in de overweging welk aanbod voor het kind het meest effectief is. Als op deze manier gewerkt wordt, spreekt men van opbrengstgericht werken. De doelgerichte en systematische wijze van werken met de opbrengsten bepalen de vervolgstappen in het onderwijs om de leerlingprestaties te maximaliseren (Gelderblom, 2010).

Bij 'gelaagd' spellingonderwijs wordt de groep verdeeld in een aantal instructiegroepen. Dit worden de lagen van instructie genoemd. Door de groep in te delen in lagen is het mogelijk alle kinderen naar hun vermogen te begeleiden (Van Herpen, Mezenberg & Schut, 2009). Volgens Moats (2009), die drie lagen van instructie beschrijft, zijn er in elke groep leerlingen die de lesstof leren beheersen zonder extra begeleiding. De instructie die aangegeven wordt in de methode is voor hen genoeg. Dit wordt door haar de eerste laag van instructie genoemd. Deze groep bestaat uit 75-80% van de leerlingen. Daarnaast stelt zij dat er een groep overblijft die met extra instructie het beoogde resultaat kan bereiken. Deze tweede laag van instructie vindt plaats in een kleine groep van 10-15% van de leerlingen. Er blijft zo een groep leerlingen over van 10-15% die de derde laag van instructie vormt. Zij krijgen individuele en intensieve begeleiding.

Van Herpen, Mezenberg en Schut (2009) stellen dat een effectieve instructie bestaat uit vier lagen. Door te werken met dit model stellen zij dat de leerkracht in staat is leerlingen te begeleiden naar hun vermogen. Zij voegen een groep toe die zonder instructie, volledig zelfstandig de stof verwerkt en zo komt tot voldoende ontwikkeling. Zij noemen dit het '4-sporenbeleid'.

In onderstaande tabel is te zien hoe de verschillende lagen zich verhouden ten opzichte van de mate van instructie.

|                 | Vrij van instructie | Beperkte instructie | Extra instructie | Intensieve instructie |
|-----------------|---------------------|---------------------|------------------|-----------------------|
| Spoor 1         | X                   |                     |                  |                       |
| Spoor 2/ laag 1 |                     | X                   |                  |                       |
| Spoor 3/ laag 2 |                     | X                   | X                |                       |
| Spoor 4/ laag 3 |                     | X                   |                  | X                     |

Tabel 1. Mate van instructie.

## 2.3 In hoeverre kunnen vormen van instructie en constructie bijdragen aan goed spellingonderwijs op de verschillende niveaus?

Een expliciete instructie is intentioneel en doelgericht waarbij leerlingen directe feedback ontvangen (Bosman, van Huygevoort & Noten, 2009). Het is belangrijk een aantal vaste stappen binnen de instructie in het oog te houden. Worden deze stappen doorlopen, dan is de mate van consolidatie het grootst (Ruijsenaars, Ruijsenaars-Elshoff, Smeets, Willemsen-Bouwmans & van Mameren-Schoehuizen, 2009). Het geleerde is dan een natuurlijk onderdeel geworden van het eigen repertoire zodat het kind de kennis in elke nieuwe situatie kan oproepen en toepassen.

Een vorm van instructie waarbij een vast aantal stappen doorlopen wordt is het IGDI-model, wat staat voor Interactief Gedifferentieerd Direct Instructiemodel (Oosterman, 2007; Mijs, 2010). Binnen dit model is ruimte om de instructie volgens de verschillende lagen die eerder zijn besproken te laten plaatsvinden. Het IGDI-model is een moderne variant op het DIM-model. IGDI staat voor Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructiemodel. De leerkracht doorloopt elke les een vast aantal stappen. Zo ontstaat de mogelijkheid zoveel mogelijk leerlingen te begeleiden bij hun ontwikkeling. Belangrijk bij het werken met het IGDI-model is het vergroten van het competentiegevoel van de leerlingen (Mijs, 2010). Dit sluit aan bij de opvatting van Bosman, Huygevoort en van Noten (2009) dat 'hoe meer leerlingen het gevoel hebben dat ze controle hebben over het leerproces, hoe effectiever de lessen'. In het IGDI-model is ook een belangrijke rol weggelegd voor samenwerkend leren. In de fase van de zelfstandige verwerking wordt aangegeven dat kinderen alleen of in tweetallen de leerstof kunnen verwerken.

Coöperatief leren is een van de constructies die deel uit kunnen maken van de fase van zelfstandige verwerking in het IGDI-model. Met zelfstandig wordt in dit geval los van de leerkracht bedoeld. De leerkracht kiest voor coöperatief leren geschikte opdrachten uit. De leerlingen weten wat er van ze verwacht wordt en welke rol iedereen heeft om met het groepje van twee of vier kinderen het gewenste resultaat te behalen. Het gehele groepje is verantwoordelijk voor het te behalen eindresultaat (Seegers, 2010). Heel belangrijk is dat na afloop van de les niet alleen productgerichte feedback wordt gegeven, maar ook procesgerichte feedback gericht op de samenwerking.

Bij activerend leren is men erop gericht kinderen actief bij het leren te betrekken (Van de Burg, 2009). De werkvormen die gekozen worden zijn onderverdeeld in een zestal domeinen, te weten:

- a) Classbuilding
- b) Teambuilding
- c) Feitenkennis
- d) Denkvaardigheden
- e) Communicatieve vaardigheden
- f) Kennis delen

Afhankelijk van het lesdoel wordt een oefening gekozen die aansluit bij een van de domeinen. Deze oefeningen moeten wel een actieve houding vragen van de leerlingen. Als gewerkt wordt in een groepje is ieder lid van een werkgroepje verantwoordelijk voor het eindresultaat. Hier is een grote overeenkomst te zien met coöperatief leren. Bij activerend leren is werken in een groepje echter niet altijd noodzakelijk. Door verschillende werkvormen op gevarieerde wijze aan te bieden stijgt de betrokkenheid en daardoor de opbrengst van het onderwijs voor alle leerlingen (Van den Burg, 2009).

## 2.4 Hoe wordt er op de Ark spellingonderwijs gegeven in de groepen 4 en 5?

Uit een aantal observaties is gebleken dat op de Ark de methode voor spelling, Woordspel, vrij nauwgezet wordt gevolgd. Leerkrachten bereiden de les voor volgens de door de methode aangereikte principes. Hierbij moet worden aangetekend dat de groep niet wordt ingedeeld in niveaus, of zoals hierboven beschreven in sporen of lagen. In beide bekeken groepen doen alle leerlingen mee aan de klassikale instructie. Wekelijks vinden er twee instructielessen plaats. Het zelfstandig verwerken van de lesstof in een verwerkingsschrift speelt in een van de twee lessen een belangrijke rol. De leerkracht kijkt aan het eind van de les deze schriften na. Het komt ook wel eens voor dat dit pas aan het eind van de dag plaats vindt. De leerlingen krijgen nauwelijks feedback op het gemaakte werk. Terwijl onmiddellijke feedback van groot belang is om het spellingbewustzijn te vergroten (Bosman, Huijgevoort en van Noten, 2009). Een keer in de week is er een les waarin een langere instructie wordt gegeven. Tijdens deze les wordt aandacht besteed aan de regels die horen bij het woordpakket van die week. Leerlingen verwoorden de regels maar doen dit in een klassikale les. Terwijl een kind de regel verwoordt, luisteren de anderen. Hierdoor is de effectieve leertijd per leerling erg klein.

Twee keer per week is er een uur ingeroosterd voor extra instructie. Deze extra instructie maakt geen onderdeel uit van de groepsgerichte spellingles. Dit is in tegenspraak met de principes van het IGD-model, waar de verlengde instructie plaatsvindt tijdens de zelfstandige verwerking (Mijs, 2010). Tijdens deze uren werkt de leerkracht met de kinderen van spoor 4/laag 3. Hierbij moet genoemd worden dat in deze uren de vakken spelling, begrijpend lezen en rekenen aan de orde komen. Van het ingeplande uur wordt 45 minuten daadwerkelijk besteed aan werken met twee instructiegroepen die elk twintig minuten extra instructie krijgen. De rest van de groep werkt zelfstandig aan verrijkingsopdrachten voor uiteenlopende vakken. Ook hier zijn de opdrachten weer voor elk kind gelijk. Uit het bovenstaande blijkt dat de leerkrachten het gelaagd spellingsonderwijs niet toepassen.

## 2.5 Hoe wordt er gewerkt op niveau/tier 1, 2 en 3?

Op de Ark wordt klassikaal les gegeven. Ook in groep 4 en 5 is dit het geval. In tegenstelling tot andere vakken volgen alle leerlingen voor spelling hetzelfde programma en instructies. Vanuit dit oogpunt bekeken volgen alle leerlingen de instructie op laag 1/spoor 2. Alle leerlingen doen mee met de beperkte instructie. Wel krijgen leerlingen met een meer uitgebreide instructiebehoefte op een ander moment extra instructie. Het instructie-uur wordt Bloktijd genoemd. Dit zou gezien kunnen worden als een instructie op laag 2/spoor 3, alhoewel de instructie niet in de reguliere les plaatsvindt maar daar buiten, op een speciaal voor extra instructie ingeroosterd moment.

## 2.6 Zijn de leerkrachten van de middenbouw op de hoogte van de leerlijnen van de methode voor hun eigen, de voorgaande en de volgende groep?

Voorwaarde voor het kunnen geven van een effectieve instructie is het kennen van de leerlijn en tussendoelen. Dit geeft de leerkracht de mogelijkheid zich te richten op de inbreng van de leerlingen (Van Herpen, Mezenberg & Schut, 2009). Als de leerkracht de leerlijnen kent, kan hij eenvoudig inspelen op de ontwikkeling van de individuele leerling. Daarnaast kan de leerkracht de lessen geven zonder daarbij naar de handleiding te hoeven grijpen, waardoor de aandacht volledig naar de leerlingen kan gaan. Tevens is het hebben van kennis over de leerlijnen belangrijk met het oog op de gestelde doelen. Om de prestaties van leerlingen te

verbeteren is het belangrijk ambitieuze doelen te stellen (Gelderblom, 2010). Zo kan gestreefd worden het maximale uit kinderen te halen (Cijvat & Bloemendaal, z.j.). Tijdens een gesprek met de leerkrachten geven zij beide aan wel te weten wat de leerlijnen van de eigen groep inhouden. Van de leerlijn en het leerstofaanbod van de voorgaande en komende groep zijn zij echter niet op de hoogte, terwijl het leerstofaanbod voor groep vier tot en met acht in de handleiding beschreven staat.

## 2.7 Op welke manier volgen de leerkrachten de spellingmethode?

De methode Taalactief-woordspel, later alleen Woordspel genoemd, geeft een beschrijving van de organisatie van de leerstof. In de handleiding is te lezen dat deze voor alle groepen hetzelfde is. Aangeraden wordt om elke dag twintig minuten spelling in te roosteren. Zo bedraagt de totale tijd die spelling inneemt volgens de handleiding een uur en veertig minuten per week.

Er wordt een beschrijving gegeven van mogelijke werkvormen. Hier wordt klassikaal lesgeven genoemd maar ook de mogelijkheid om in niveaugroepen te werken wordt beschreven. Tijdens de observaties is gebleken dat beide leerkrachten de beschrijving voor de klassikale les volgen, waarbij het activiteitenoverzicht echter is aangepast. Er valt niet meer te achterhalen waarom deze aanpassing ooit heeft plaatsgevonden.

De grootste verandering is zichtbaar bij de afname van dictees en de inrichting van het aanbod na afname. De methode verdeelt de lesstof in twee woordpakketten die in twee lesweken aangeboden worden, waarbij in lesweek één woordpakket A wordt behandeld en in lesweek twee woordpakket B. Zo ontstaan tien oefenmomenten. Op de vijfde dag dient het signaaldictee afgenomen te worden. De behaalde score bepaalt volgens de methode het aanbod in de tweede lesweek waarbij leerlingen met een goede beheersing verrijkingsstof te verwerken krijgen. Deze vorm van werken wordt niet toegepast.

De leerkrachten van groep 4 en 5 zijn niet eenduidig in aanpak. De leerkracht van groep 4 stelt zelf een signaaldictee samen met woorden uit woordpakket A. Dit neemt hij af op de vijfde dag. In de tweede week behandelt hij de woorden van woordpakket B om de week af te sluiten op dag 10 met een controledictee over beide woordpakketten. Hij geeft aan dat hij het verwarrend voor de leerlingen vindt, en dan vooral voor de zwakke spellers om een dictee te maken waar woorden in voor komen die nog niet behandeld zijn. Na vier woordpakketten volgt een parkeerweek waarin hij alle nog niet beheerste stof van de afgelopen vier woordpakketten herhaalt.

De leerkracht van groep 5 neemt het signaaldictee af op voorgeschreven wijze. In de tweede week van het woordpakket hanteert hij echter hetzelfde schema voor woordpakket B als in voorgaande week het geval was met woordpakket A. De resultaten van het signaaldictee worden niet gebruikt om te verrijken of remediëren. Net als in groep 4 wordt alleen in de parkeerweek de lesstof herhaald. Differentiëren naar beheersingsniveau, zoals wordt aangegeven in de methode wordt in beide groepen niet toegepast.

Een ander punt dat in beide groepen afwijkt van de voorgeschreven handelwijze is het corrigeren van de gemaakte lesstof. De methode geeft aan dat zelfcorrectie een belangrijke plaats in neemt, waarbij het accent ligt op het verbeteren van fout geschreven woorden. Zelf corrigeren is een werkvorm die niet wordt toegepast in de groepen. Terwijl de methode deze werkvorm aangeeft als middel om het spellingbewustzijn te bevorderen.

## 2.8 Wat zeggen leerlingen over het huidige spellingonderwijs?

Een van de uitgangspunten van Handelingsgericht werken is dat er gekeken naar en gepraat wordt met de leerling om goed te kunnen inspelen op de onderwijsbehoefte (Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009). Daarnaast geeft het Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs aan dat gesprekken voeren met leerlingen door de leerkracht het verwerken van leerervaringen bevordert (WOSO, 2004). Door het stellen van vragen omtrent welbevinden en opgedane kennis krijgt de leerkracht een duidelijk beeld van de behoeften van de leerling. Door meer te weten over het welbevinden kan daar het pedagogisch handelen op aangepast worden, terwijl het didactisch effect hierdoor versterkt kan worden (WOSO, 2004). Het onderwijs aan een kind dat zich prettig voelt op school zal meer rendement opleveren dan als dit niet het geval is.

Leerlingen op de Ark hebben weinig ervaring met het voeren van een gesprek over een vak. Regelmatig wordt gesproken met de leerlingen over welbevinden, maar dan in de ruime zin van het woord. Daarom is een goede voorbereiding van het gesprek van belang (Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009). Daarnaast is van belang dat de leerlingen waarmee gesproken wordt, redelijk in staat zijn hun gedachten onder woorden te brengen (Young, 2008), zodat een duidelijk beeld ontstaat van hun bevindingen en ideeën.

**In het theoretisch kader komen veel onderwerpen aan bod. De student diept het onderwerp van haar keuze veelzijdig uit. De onderwerpen worden kort en duidelijk neergezet. Er is wel sprake van enige mate van opsommerigheid van aangehaalde bronnen, maar het stuk behoudt een heldere doorgaande lijn.**

## Hoofdstuk 3

### Verantwoording en opzet van het onderzoek

#### 3.1 Doelgroep van het onderzoek

Dit schooljaar is op basisschool ....een start gemaakt met opbrengst gericht werken. Bij de eerste analyse van toetsgegevens viel op dat de groepen 4 en 5, uitgaande van de CITO-normen, een te groot percentage D- en E-leerlingen hadden. Dit gegeven heeft zich de afgelopen twee jaar voorgedaan. Zowel de directeur en Iber als de leerkrachten van desbetreffende groepen vragen zich af hoe dit kan. Om antwoord te krijgen op deze vraag is dit onderzoek uitgevoerd. Tijdens het onderzoek wordt gezocht naar antwoord op de vraag wat leerlingen en leerkrachten op de Ark nodig hebben om te komen tot betere resultaten op het gebied van spelling.

#### 3.2 Observaties in de groep

Na het lezen van literatuur is een aantal punten geselecteerd dat die de basis heeft geboden gevormd voor een viertal klassenobservaties. Zowel in groep 4 als in groep 5 vindt twee maal een observatie plaats. Hierbij is gebruik gemaakt van een met behulp van de literatuur samengestelde observatieleidraad zodat heel gericht kon worden gekeken. Door gebruik te maken van een gestructureerde observatieleidraad is systematiek aan gebracht. In de verwerking zijn zoveel mogelijk overeenkomende termen gebruikt. De uitgewerkte observatieleidraden van alle vier de observaties zijn opgenomen als bijlagen.

#### 3.3 Leerkrachten

Naast de klassenobservaties is ook gesproken met de twee groepsleerkrachten van groep 4 en groep 5. Deze gesprekken hebben plaatsgevonden aan de hand van een vragenlijst. Deze vorm van interviewen wordt het gestructureerde interview genoemd (Harinck, 2009). In plaats van de leerkrachten een vragenlijst te laten invullen is gekozen voor een gesprek om de vragen te beantwoorden. Zo kan bij onduidelijkheid worden doorgevraagd. Voor aanvang van het gesprek hebben de leerkrachten de vragenlijst uitgereikt gekregen zodat zij de mogelijkheid hadden zich voor te bereiden op het gesprek. Tijdens het gesprek zijn de antwoorden genoteerd. Voordat overgegaan werd tot de volgende vraag zal worden besproken of het genoteerde antwoord daadwerkelijk bevat wat de leerkracht wil zeggen. Er vindt een gesprek plaats waarin beide leerkrachten naar hun inzichten en werkwijze binnen de groep gevraagd zullen worden. De reacties zijn op een formulier uitgewerkt, zodat de antwoorden eenvoudig met elkaar vergeleken kunnen worden. Het gespreksverslag is opgenomen in de bijlagen

#### 3.4 Leerlingen

Om een beeld te krijgen van hoe de leerlingen van groep 4 en 5 het spellingonderwijs ervaren is gesproken met zes leerlingen. Drie uit elke groep. Bij het selecteren van leerlingen is gekozen om uit te gaan van de principes van 'gelaagde' spelling zoals beschreven is door Moats (2009). Uit de lagen 1,2 en 3 is in elke klas een kind gekozen. De keuze voor de kinderen is gemaakt aan de hand van de behaalde CITO-scores. De kinderen van een groep zijn gelijktijdig geïnterviewd. Elk kind is gevraagd naar zijn of haar mening en ervaringen rondom spelling aan de hand van een vragenlijst. Wederom is voor de samenstelling van de

vragenlijst gebruik gemaakt van punten uit literatuur.

De resultaten van de gesprekken zijn uitgewerkt per groep. Zo wordt zichtbaar wat de ervaringen van kinderen in verschillende lagen zijn met het spellingonderwijs in hun groep. Door te kiezen voor deze vorm van verwerken wordt een beeld gekregen van wat de verschillende instructielagen aangeven nodig te hebben in de toekomst. De uitgewerkte vragenlijsten zijn opgenomen in de bijlagen.

### 3.5 Directie

Naast een gesprek met de leerkrachten en de leerlingen heeft er een gesprek plaatsgevonden met de directeur van de school. Voor dit gesprek heeft de Quicksan spellingonderwijs, uitgegeven door de SLO als leidraad gefungeerd. De Quicksan bevat 41 stellingen omtrent spellingonderwijs, onderverdeeld in drie categorieën te weten schoolcyclus, groepscyclus en leerlingcyclus. De directeur heeft deze Quicksan ingevuld en uit elke categorie een of twee verbeterpunten gekozen die naar haar mening prioriteit hebben. Tijdens een vrij interview heeft de directeur haar keuzes toegelicht. Ook van dit gesprek is een gespreksverslag gemaakt, dat net als de andere gespreksverslagen is opgenomen in de bijlagen.

### 3.6 Toetsgegevens

Zoals eerder genoemd, vormen de uitkomsten van de CITO-toetsgegevens primair de aanleiding voor dit onderzoek. Omdat tegenvallende toetsresultaten in groep 4 en 5 in de afgelopen twee jaar te zien zijn geweest, kan gesproken worden van een trend. Door de scores van de afgelopen twee jaar op te nemen in dit onderzoek wil ik aantonen dat dit onderzoek van groot belang is voor de school. Door het doen van aanbevelingen, die vervolgens door de school kunnen worden uitgevoerd zal worden getracht deze trend te doorbreken. De toetsgegevens zullen wellicht duidelijkheid geven over bij welke instructielaag (Moats, 2009) de grootste ontwikkelingsbehoefte ligt.

### 3.7 Documentanalyse

Naast het voeren van de gesprekken worden ook de aanwezige documenten binnen de school gebruikt om een duidelijk beeld te krijgen over de organisatie en uitvoering van het spellingonderwijs. De documenten die geanalyseerd worden zijn het onderwijszorgplan, dat deel uitmaakt van het schoolplan en het routeboek. Dit routeboek is een handelingswijzer waarin de meest uiteenlopende afspraken op operationeel niveau zijn beschreven die van belang zijn voor het onderwijs op de Ark. Voor dit onderzoek is alleen het gedeelte over spelling bekeken. De bevindingen staan beschreven in hoofdstuk 4.

### 3.8 Organisatie en werkwijze van het onderzoek

Door de bereidheid en motivatie van de betrokken leerkrachten vinden alle gesprekken in korte tijd plaats. De gesprekken met leerlingen vinden onder schooltijd plaats, terwijl collega's na schooltijd mee werken aan dit onderzoek. Daarnaast passen de betrokken leerkrachten hun rooster aan zodat alle observaties doorgang kunnen vinden. De gesprekken en observaties worden uitgewerkt in dezelfde week dat het gesprek plaatsvindt. Eventuele opvallendheden worden in tevens in dezelfde week besproken. Verder vindt aan het eind van het onderzoek een bijeenkomst plaats waarin verslag zal worden gedaan van de conclusies van het onderzoek en daaruit voortkomende aanbevelingen.

De bevindingen van alle gesprekken, observaties en documentanalyse worden beschreven in hoofdstuk 4. Conclusies en aanbevelingen die voortvloeien uit de bevindingen zijn te lezen in hoofdstuk 5.

Het onderzoek benut triangulatie zowel wat betreft de gekozen onderzoeksgroep, de participanten als de keuze van instrumenten.

## Hoofdstuk 4

### Resultaten van het onderzoek

#### 4.1 Toetsgegevens

Voor het verkrijgen van onafhankelijke gegevens over het spellingniveau van groep 4 en 5 is gebruik gemaakt van de scores behaald op de toets Spelling, ontwikkeld door CITO. Het doel van de toets is 'het niveau van de spellingvaardigheid van leerlingen in groep 3 tot en met 8 vaststellen' (CITO, 2006). De gegevens van deze toets worden afgezet tegen een landelijk gemiddelde zodat een onafhankelijk beeld van de spellingvaardigheid ontstaat waarbij belangrijk is dat de toets methode-onafhankelijk is (CITO, 2006). Dit betekent dat de toets te gebruiken is naast de gangbare spellingmethoden in Nederland.

Door analyse en interpretatie van deze toetsgegevens kan het niveau van de leerlingen en de groep als geheel worden bepaald, maar tevens het niveau van de gegeven spellinglessen. De scores van de afgelopen twee jaar zijn bekeken en in kaart gebracht om te ontdekken of zich daadwerkelijk een trend voordoet of dat het achterblijvende spellingniveau alleen een idee is dat zich ontwikkeld heeft bij de leerkrachten.

In de trendanalyse Volgmodel jaargroepen is voor beide groepen te zien dat gedurende de schooljaren 2008-2009 en 2009-2010 onder het gemiddelde is gescoord waarbij opgemerkt dient te worden dat groep 5 in het schooljaar 2008-2009 nog gebruik maakte van de oude SVS-toets. Van deze groep zijn geen gegevens beschikbaar. Uit het beeld dat de trendanalyse geeft kan worden opgemaakt dat het onderwijs in de afgelopen twee jaar in de groepen 4 en 5 niet voldoet aan de behoefte van de leerlingen. Er wordt te weinig leerrendement behaald door een grote groep leerlingen. Door uit te gaan van de huidige resultaten kan geconcludeerd worden dat het spellingonderwijs aangepast dient te worden aan de behoefte van de leerlingen. Door terugkerende tegenvallende resultaten kan gesproken worden van een trend.

#### 4.2 Documentanalyse

Bij de documentanalyse is een tweetal documenten bekeken die op de Ark aanwezig zijn en sturing geven aan het onderwijs te weten het concept voor het nieuwe onderwijszorgplan en het Routeboek. Beide zijn nog in ontwikkeling. Het dyslexiebeleid van de school is nog niet beschreven. In het meerjarenbeleidplan staat dit gepland voor het schooljaar 2011-2012.

##### 4.2.1 Het zorgplan

In plaats van een schoolwerkplan is er op de Ark een zorgplan aanwezig. Dit zorgplan is geschreven in 1997 en daarna nooit meer bijgesteld. Het is ernstig verouderd. Geen van de teamleden maakt gebruik van dit plan.

Dit schooljaar is er een nieuw onderwijszorgplan geschreven door het bovenschools management van stichting Prisma waar de Ark deel van uitmaakt. Het onderwijszorgplan draagt de naam 'Passend onderwijs en afstemming'. Dit plan is verspreid onder de verschillende scholen die deel uitmaken van de stichting. De opdracht aan de scholen is het plan aan te passen aan de eigen schoolsituatie. In het plan is voor alle betrokkenen binnen de school een pakket specifieke taken en verantwoordelijkheden beschreven. Door het plan actief te hanteren binnen de school zal voor elk teamlid duidelijk zijn wat er van hem of haar

verwacht wordt op het gebied van leerlingen- en onderwijszorg.

Zo zal van leerkrachten verwacht gaan worden dat zij bij het inrichten van hun onderwijs uitgaan van de verschillende onderwijsbehoeften van hun leerlingen. Dit zal gebeuren door te werken volgens het principe signaleren, analyseren en handelen. Om zicht te krijgen op de verschillende behoeftes dient de leerkracht toetsgegevens te analyseren en interpreteren. Hier zal een relatie gelegd moeten worden tussen methodegeboden toetsen en toetsen voor het LOVS. Deze handelingen vallen onder de genoemde term 'signaleren'. Aan de hand van de verkregen gegevens en inzichten dienen groepsplannen en individuele handelingsplannen opgesteld te worden. Door gebruik te maken van de analyseformulieren van CITO, diagnostische gesprekken te houden met de leerling of aanvullende toetsen af te nemen, geeft men invulling aan de tweede stap, namelijk 'analyseren'. Als deze twee stappen zijn doorlopen, kan gestart worden met de derde stap, namelijk het daadwerkelijk bieden van gerichte hulp en ondersteuning. Tevens wordt in deze fase bepaald welke vorm de geboden hulp krijgt: individuele hulp of in een subgroepje. Na acht tot tien weken wordt geëvalueerd en worden eventuele vervolgstappen genomen.

Naast activiteiten op operationeel niveau, worden ook activiteiten op tactisch niveau beschreven in het document 'Passend onderwijs en afstemming'. Daarmee wordt het verzorgen van inhoudelijke vergaderingen met betrekking tot zorgvraagstukken bedoeld. In het zorgplan behoort het voorbereiden en leiden van deze vergaderingen tot het takenpakket van de bouwcoördinator. Over de keuze van de inhoud van deze vergaderingen staat niets beschreven. Hierbij kan rekening gehouden worden met de ondersteuningsbehoefte van het team.

#### 4.2.2 Het routeboek

Het routeboek is een groeidocument waarin afspraken zijn opgenomen voor het primaire proces. Dat wil zeggen dat het regelmatig wordt aangevuld met afspraken van inhoudelijke of organisatorische aard over onderwerpen die direct verband hebben met lesgeven. Voor deze afspraken wordt een voorzet gegeven in de verschillende bouwoverleggen, waarna ze worden vastgesteld in het teamoverleg. Van elk teamlid wordt verwacht dat hij/zij zich aan deze afspraken houdt.

In het routeboek komt het onderwerp spelling op twee momenten aan de orde. Ten eerste wordt er een hoofdstuk gewijd aan de **organisatorische** aspecten van het spellingonderwijs. Zo wordt geschreven over de verdeling van de lessen over de week waarbij nadrukkelijk aangeraden wordt spelling dagelijks terug te laten keren. Opvallend is dat hier alleen de methodegebonden materialen en opdrachten aangehaald worden, te weten het werkboek, categorieënschrift, spellingkaarten en dictees. Oefeningen om de lesstof te consolideren zijn niet opgenomen in het schema.

In een ander hoofdstuk worden **inhoudelijke** aspecten aan de hand van een aantal bij de methode horende spellingkaarten en het benoemen van verschillende spellingsstrategieën beschreven. Het gaat hierbij om afspraken met betrekking tot te gebruiken termen en hulpmiddelen in de klas. Deze afspraken moeten door iedereen worden nageleefd. Omdat deze afspraken in het routeboek zijn opgenomen heeft elk teamlid ingestemd met de beschreven werkwijze en afspraken.

Tevens wordt kort samengevat welke stof behandeld in elke groep wordt. De handleidingen van de verschillende groepen hebben hiervoor als bron gediend. Op deze manier is het voor elke leerkracht eenvoudig globaal op de hoogte te zijn van de lesstof van de voorgaande en volgende groep. De te behandelen spellingcategorieën worden genoemd, samen met een

hulpzin waarmee de leerlingen door middel van analogie kunnen bepalen hoe woorden gespeld dienen te worden.

Een ander punt dat beschreven wordt is het verschil tussen lettergrepen en klankgroepen. Benadrukt wordt dat voor het juist spellen van woorden vaak afgegaan wordt op het gehoor. Daarom dient de term klankgroep gehanteerd te worden.

Als bijlage van het routeboek zijn een aantal documenten toegevoegd die zijn overgenomen uit de methode. Het zijn kaarten waarop de te hanteren werkwijze voor de leerlingen staat verwoord. De schema's zijn zowel in uitgebreide vorm als in verkorte vorm opgenomen. De leerkracht kan een keuze maken welk schema voor zijn of haar leerlingen geschikt is. Bij het kopje afspraken staat beschreven dat alle leerkrachten deze kaarten in uitgebreide vorm goed zichtbaar in het lokaal ophangen. Voor dyslectische leerlingen dienen de kaarten verkleind te worden. Zij mogen de kaarten te allen tijde gebruiken. Dus ook tijdens toetsmomenten.

#### 4.3 Observaties in de groep

Tijdens de observaties is een observatieleidraad ingevuld. Door de verschillende uitwerkingen met elkaar te vergelijken is zijn een aantal overeenkomsten tussen het spellingonderwijs in beide groepen naar voren gekomen. Deze overeenkomsten, maar ook enkele verschillen of opvallendheden zijn beschreven in de volgende paragrafen. De ingevulde observatieleidraad van de verschillende observaties zijn ieder afzonderlijk opgenomen als bijlage 1, 2, 3 en 4.

Tijdens de lessen wordt in beide groepen geen gebruik gemaakt van een bestaand instructiemodel. De leerkrachten geven aan elke les in een vast patroon te willen laten verlopen. Als uitgangspunt wordt het Directe Instructiemodel gebruikt. Zo willen ze bereiken dat de structuur van de lessen voor de leerlingen voorspelbaar is. De leerkracht van groep 5 geeft aan het gebruik van het directe instructiemodel belangrijk te vinden. De leerkracht van groep 4 onderschrijft deze gedachte.

Beide leerkrachten proberen de lessen volgens de principes van dit model voor te bereiden. Een aantal aspecten van het model zijn daadwerkelijk terug te zien tijdens de observaties. Zo wordt door de lessen heen een aantal keren gerefereerd aan momenten uit voorgaande lessen. Dit zou kunnen vallen onder het punt 'dagelijkse terugblik'. Er wordt daarentegen geen moment gecreëerd om uitgestelde feedback te geven over het in de voorgaande les gemaakte werk. Tijdens drie van de vier observaties wordt de benodigde voorkennis opgehaald.

Na de 'dagelijkse terugblik' volgt het onderdeel 'presentatie'. In twee van de vier observaties wordt gesproken over het lesdoel. In de overige twee wordt alleen gesproken over de organisatorische invulling van de les. Tijdens de presentatie van de nieuwe lesstof wordt in twee van de vier gevallen geen duidelijke taal gebruikt, aangezien tijdens de lessen in groep 5 verschillende termen voor hetzelfde begrip worden gebruikt. Er wordt wisselend gesproken over lettergreep, klankgroep en het stukje. Bij de extra instructie tijdens Bloktijd vraagt een spellingzwakke leerling of lettergreep en klankgroep hetzelfde is. Hieruit kan opgemaakt worden dat het wisselend gebruik van termen leidt tot onduidelijkheid. In groep 4 daarentegen gebruiken zowel de leerkracht als de leerlingen de term klankgroep. De nieuwe leerstof wordt in alle gevallen alleen auditief aangeboden; er wordt geen visuele ondersteuning geboden.

In alle gevallen ontbreekt de fase van 'begeleide oefening'. Tijdens de presentatie wordt met de leerlingen samen geoefend, waarna onmiddellijk overgegaan wordt naar de 'individuele

verwerking'. Bij een van de vier observaties wordt ook deze fase overgeslagen. In de overige drie lessen sluit de verwerkingsopdracht goed aan bij de in een eerdere fase aangeboden lesstof. Bij een van de observaties werken de leerlingen samen door elkaar een dictee te geven met woorden behorend bij de besproken categorie. De leerlingen dienen de woorden zelf te bedenken. Dit 'dictee voor twee' kan gezien worden als een vorm van coöperatief leren waardoor deze oefening past binnen het IGDI-model. In geen van de observaties is een vorm van transfer gezien. De leerlingen hebben de kennis opgedaan tijdens de eerdere fasen van de les niet kunnen toepassen in een nieuwe situatie. Hierdoor hebben ze niet de mogelijkheid om zich de kennis eigen te maken.

De 'periodieke terugblik' is niet aan bod geweest tijdens de observaties, daar geen van de lessen een afsluiting van een periode was. Bij navraag bleek dat beide leerkrachten dit bij spelling een lastig onderdeel vinden omdat verschillende spellingcategorieën gedurende het hele jaar in de lesstof opgenomen zijn. Er volgt naar hun idee geen duidelijke afsluiting van een onderwerp.

Om de les te beëindigen wordt het geven van een 'terugkoppeling' gebruikt. Belangrijk is dat in deze fase procesgerichte feedback gegeven wordt met betrekking op de voorgaande lesfasen zodat de leerlingen inzicht krijgen in het hanteren van de juiste aanpak. In de geobserveerde lessen is deze vorm van feedback nauwelijks waargenomen. Er is tijdens alle lessen voornamelijk productgerichte feedback gegeven.

Een andere overeenkomst tussen beide groepen, waargenomen tijdens drie van de vier observaties en de bijgewoonde Bloktijd, is de eenzijdige manier van aanbieden van nieuwe lesstof. Tijdens alle fasen van de les werd de lesstof alleen auditief aangeboden zonder visuele ondersteuning. De mogelijkheid hiertoe is wel aanwezig daar beide lokalen voorzien zijn van een digitaal schoolbord.

Tijdens alle observatiemomenten werd de regelstrategie uitgebreid besproken. De leerkrachten hebben de regel meerdere malen herhaald. De leerlingen in beide groepen zijn ook uitgenodigd de strategie te herhalen. Zij kwamen nog niet tot het gebruik van een verkorte versie van de desbetreffende strategie.

Tijdens twee van de vier observaties werden leerlingen gecorrigeerd vanwege hun gedrag. Deze twee observaties vonden beiden plaats in groep 5. De leerkracht gaf kort aan dat hij storend gedrag niet accepteert, waarna hij terugkeerde naar de essentie van de les. Tijdens de eerste observatie in groep 4 waren er vijf leerlingen die storend gedrag vertoonden. Bij navraag bleek dat dit de betere spellers zijn. Twee spellingzwakke leerlingen gaven aan last van het gedrag te hebben door te vragen om stilte. Hier werd door deze leerlingen nauwelijks gehoor aan gegeven. Ook de leerkracht trad niet corrigerend op.

#### 4.4 Gesprekken met de groepsleerkrachten

De gesprekken met de groepsleerkrachten zijn gevoerd aan de hand van een gespreksvragenlijst die is samengesteld aan de hand van literatuur. De gespreksanalyses zijn verwerkt in een document dat is opgenomen als bijlage 5.

Wat onmiddellijk opvalt bij het bekijken van het verslag van de gesprekken die hebben plaatsgevonden met de leerkrachten is de vele overeenkomsten tussen uitspraken en opvattingen van beide leerkrachten.

Beide leerkrachten geven volledig klassikaal les, zonder gebruik te maken van verlengde instructie om spellingzwakke leerlingen extra te ondersteunen. Tijdens bloktijd wordt gewerkt

met een groepje van vier leerlingen dat is samengesteld aan de hand van toetsgegevens. Deze vier leerlingen komen uit de toetsgegevens naar voren als het meest spellingzwak van de groep. Deze interventie vindt plaats buiten de reguliere spellingles. De inhoud van de extra instructie komt overeen met de in de les behandelde stof. Tijdens de extra instructie worden de denkstappen kleiner gemaakt, wordt er meer oefening gegeven en krijgen de leerlingen veel directe feedback. Ook wordt van de leerlingen verwacht dat zij de toe te passen spellingregels voor elk te spellen woord hardop uitspreken. Van deze leerlingen wordt verwacht dat zij alle behandelde oefeningen en verwerkingsopdrachten zelfstandig uitvoeren. Beide leerkrachten geven aan dat zij tijdens het rondlopen wel met meer regelmaat bij deze leerlingen controleren of de opdracht is begrepen. Aangezien de samenstelling van de interventiegroep mede wordt bepaald aan de hand van de CITO-scores wisselt de samenstelling van dit groepje een keer per jaar, namelijk na het analyseren van de toetsgegevens in januari.

Uit de antwoorden blijkt dat het Directe Instructiemodel belangrijk gevonden wordt. De leerkracht van groep 4 geeft aan dat er in de school een afspraak geldt dat bij alle vakken met dit model gewerkt wordt, terwijl de leerkracht van groep 5 een mogelijkheid ziet om zijn lessen anders in te richten aan de hand van het Directe Instructiemodel als hij zich opnieuw zou verdiepen in de opbouw van het model.

In geen van beide groepen volgen leerlingen een eigen programma. De leerkracht van groep 5 geeft aan dat deze beslissing incidenteel genomen wordt voor leerlingen waarbij dyslexie vastgesteld is. Aangezien in beide groepen geen kinderen met dyslexie zitten volgt ook iedereen de reguliere spellinglessen. Wel worden er twee leerlingen in groep 5 onderzocht. Afhankelijk van de uitkomsten van de onderzoeken zal voor deze leerlingen wellicht een aangepast programma worden samengesteld.

#### 4.5 Gesprek met directie

Aan de directie is de Quickscan Spellingonderwijs (SLO, z.j.) voorgelegd. Nadat de directeur de Quickscan heeft ingevuld heeft zij bij de drie hoofdaspecten, te weten schoolcyclus, groepscyclus en leerlingcyclus het punt van meest gewenste ontwikkeling aangegeven. In onderstaande tabel is te zien welke aspecten dit zijn.

|                       | <b>Aandachtspunt</b>                                                                                                                                                | <b>Reden</b>                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Schoolcyclus</b>   | Aandacht voor het spellingbewustzijn van leerlingen (feedback bij spelfouten en onderstrepen bij andere vakgebieden)                                                | We zijn hierin niet eenduidig, dit moet opnieuw afgesproken worden, Kinderen herkennen de feedback bij andere vakgebieden niet als feedback op spelling.                                                                                                |
| <b>Groepscyclus</b>   | Het is duidelijk welke (rt) activiteiten ingezet kunnen worden voor de groep die onder het gemiddelde presteert alsmede voor de groep die bovengemiddeld presteert. | De directeur denkt dat hier geen goed zicht op is. De expertise wordt gehaald bij de lber terwijl mensen hier zelf veel meer proactief in kunnen zijn.                                                                                                  |
| <b>Leerlingcyclus</b> | Regelmatig evalueren of de aanpak van zwakke spellers en zeer sterke spellers positief effect heeft op de resultaten.                                               | Hier wordt nog niet eenduidig naar gekeken na een periode van extra inoefening. Hier is ook geen standaard voor ontwikkeld. Bij bijvoorbeeld het traject 'Lezen gaat voor' wordt wel heel gericht gekeken.<br>Dit zou dus nog ontwikkeld moeten worden. |

Tabel 2. Ontwikkelpunten volgens directie.

Als gekeken wordt naar de punten door de directeur aangegeven als gewenste ontwikkeling is hier een lijn in te ontdekken waardoor cyclisch gewerkt kan worden. Cyclisch werken is de wens van de directeur en zal door de invoering van HGW steeds meer en beter plaatsvinden. Vooral het evalueren en analyseren van gepleegde interventies en het nemen van vervolgstappen zal duidelijker vorm moeten krijgen, geeft de directeur aan.

Tabel 3. Aandachtspunten volgens de directie.

De in tabel 3 beschreven cyclus kan elk jaar opnieuw toe- en aangepast worden, al naar gelang bepaalde ontwikkelingsdoelen behaald worden of niet. Belangrijk punt dat de directeur aangeeft is dat zij vindt dat kijken naar en praten over het spellingonderwijs van blijvend belang is. Hierbij sluit zij aan bij de ideeën van Kalkhoven en Hooymans (2011) die stellen dat de cyclus van Plan, Do, Check, Act een waardevol middel is om te gebruiken bij opbrengstgericht werken. Deze cyclus komt min of meer overeen met de door de directeur genoemde prioriteiten. Als aanzet hiertoe heeft zij voor het volgend schooljaar de vergadercyclus aangepast zodat er voldoende tijd is ingeroosterd om inhoudelijk naar de verschillende vakken en dus ook naar spelling te blijven kijken.

#### 4.6 Gesprekken met de leerlingen

Om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van het spellingonderwijs op de Ark, zijn alle betrokken partijen gehoord. Leerlingen zijn een belangrijke bron van informatie. Er is een gesloten interview bij de leerlingen afgenomen aan de hand van een vragenlijst. De vragen zijn opgesteld aan de hand van literatuur. Het doel van de gesprekken was voornamelijk zicht te krijgen op de beleving van het spellingonderwijs. De bevindingen zijn per groep uitgewerkt. De gespreksverslagen zijn opgenomen in de bijlagen.

#### 4.6.1 Groep 4

In groep 4 is het interview op verzoek van de leerlingen gelijktijdig afgenomen. Er is gesproken met drie meisjes. De keuze van de leerlingen is gebaseerd op de behaalde CITO-scores op de toets M4 en de positie die zij zouden innemen als er 'gelaagd' spellingonderwijs gegeven zou worden. Uit alle lagen is een leerling vertegenwoordigd.

De metacognitie van twee van de leerlingen waarmee gesproken is, is nog niet goed ontwikkeld. Zowel de leerling met de hoogste score als de leerling met de laagste score vinden zichzelf middelmatig in spelling. Zij hebben geen goed beeld van hun eigen niveau op het gebied van spelling. Ze geven aan niet altijd te weten hoe een woord gespeld dient te worden. Als oplossing geven ze unaniem aan dat de oplossing hiervoor ligt in het bekijken van de letterkaart die in de klas hangt voor het schrijfonderwijs. Hieruit kan opgemaakt worden dat goed spellen voor deze jonge kinderen nog samenhangt met het juist schrijven van de lettervorm.

Ze zijn het er over eens dat een geschreven werkje er vooral mooi uit moet zien maar dat er wel wat spellingfouten in mogen zitten. Bij navraag blijkt dat dit in hun ogen zowel voor kinderen als voor volwassenen geldt. Dit antwoord sluit aan bij het idee dat de letterkaart gebruikt kan worden om woorden juist te schrijven. Ze vinden dat een werkje goed is als het er mooi uitziet, niet als het foutloos is geschreven en verwachten dat alle mensen er zo over denken. De leerlingen zijn nog erg gericht op de technische schrijfhandeling in plaats van de spellinghandeling.

Ze zijn zich goed bewust dat je hulp kunt vragen aan leerlingen in hun directe omgeving maar kunnen verder geen oplossing aandragen voor het vinden van de juiste spellingwijze van een onbekend woord. Doordat de kinderen in staat zijn hulp aan elkaar te vragen en te bieden ontstaat voor de leerkracht de mogelijkheid om met een groepje leerlingen een verlengde instructie te doen. Dit gebeurt naar hun idee nu nog niet in de reguliere spellingles maar in de bloktijd. Een speciaal voor het geven van verlengde instructie ingeroosterd moment.

Uit het gesprek is niet naar voren gekomen dat de leerlingen uit de verschillende lagen van instructie een eigen behoefte hebben binnen het te geven onderwijs. Het is de vraag of deze jonge kinderen hun onderwijsbehoefte al onder woorden kunnen brengen, daar ze niet gewend zijn hun mening en ervaringen op deze manier te uiten.

#### 4.6.2 Groep 5

Ook in groep 5 is het interview bij de drie leerlingen gezamenlijk afgenomen. De keuze voor de leerlingen is op dezelfde manier tot stand gekomen als bij groep 4. Uit alle lagen van instructie, uitgaande van 'gelaagd' spellingonderwijs zoals eerder is beschreven, is een kind gekozen.

De leerlingen van deze groep zijn zich erg bewust van het feit dat mensen beoordeeld worden op hun vermogen foutloos te spellen. Een van de leerlingen geeft aan te denken dat mensen zelfs ontslagen worden als ze fouten maken in hun werk doordat ze fouten hebben gemaakt in hun aantekeningen. Goed kunnen spellen kan een voorwaarde zijn voor succes in de toekomst. Daarbij weten de leerlingen ook van zichzelf hoe zij presteren op het gebied van spelling.

Om te komen tot betere prestaties of het juist spellen van een nieuw woord kunnen twee van de drie leerlingen geen oplossing aandragen die zij zelfstandig kunnen toepassen. De leerlingen uit de tweede en derde instructielag geven aan daarvoor te vertrouwen op de hulp van de leerkracht, terwijl ze zich wel bewust zijn van de spellingkaarten die in het lokaal aanwezig zijn. Deze kaarten zetten ze vervolgens niet in op het moment dat ze

ondersteuning kunnen gebruiken. Bij deze twee leerlingen is de metacognitie nog niet voldoende ontwikkeld. Alleen de leerling met de hoogste score kan verwoorden welke stappen zij moet doorlopen om te komen tot een oplossing, waarbij zij aangeeft dit eigenlijk niet nodig te hebben.

Op de vraag of de leerlingen kunnen aangeven wat hun onderwijsbehoefte is weten ze alle drie na een korte toelichting te verwoorden waar hun behoeftes liggen. Zonder hier duidelijk op aangestuurd te hebben vragen alle drie de leerlingen een manier van werken die aansluit bij de principes van 'gelaagd' spellingonderwijs. De leerling uit laag één geeft aan zich erg te vervelen, ze zou liever iets anders doen, terwijl de leerling uit laag drie de gehele les samen met de leerkracht zou willen samenwerken. De leerling uit laag twee geeft aan behoefte te hebben aan een paar voorbeelden van de leerkracht zodat zij zeker weet de opdracht goed te hebben begrepen. Daarna verwacht zij zelf verder te kunnen.

Opvallend is dat de leerlingen aangeven niet op de computer werken. Alleen voor rekenen is een programma aanwezig. De leerling uit laag één geeft aan dat het wel leuk zou zijn op de computer te werken. Zij heeft een heel duidelijk beeld van waar haar interesses en onderwijsbehoeften liggen. Met het oog op het in te voeren HGW, waar de school op dit moment mee bezig is, zou dit meisje goed haar eigen leren kunnen sturen. Ze is, net als de andere meisjes overigens, een duidelijke bron van informatie voor de leerkracht.

Algemeen:

De verzamelde data worden uitvoerig beschreven en toegelicht. Een koppeling aan de onderzoeksvragen zou de toegankelijkheid van de data vergroten, evenals het gebruikmaken van figuren als tabellen/cirkeldiagrammen e.d.

## Hoofdstuk 5

### Conclusies en aanbevelingen

Dit onderzoek is, naar aanleiding van tegenvallende toetsresultaten, gestart met de vraag wat leerkrachten en leerlingen van de Ark nodig hebben om te komen tot betere resultaten op het gebied van spelling. Na het verwerken van alle onderzoeksgegevens kan geconcludeerd worden dat met een aantal aanpassingen, welke in sommige gevallen al in gang zijn gezet, het spellingonderwijs op de Ark sterk kan worden verbeterd.

#### 5.1 Conclusies en aanbevelingen om te komen tot hogere opbrengsten

Sinds kort wordt er gebruik gemaakt van het analyseren van de toetsgegevens. Dit is in gang gezet door het volgen van een traject rondom HGW en opbrengstgericht werken. Belangrijk is dat de leraren moeten leren om vanuit de resultaten van de leerlingen te gaan nadenken over aanpassingen in hun onderwijs. Toetsresultaten geven de vorderingen van de leerlingen aan maar ook de kwaliteit en effectiviteit van het onderwijs (Gelderblom, 2010). Het heeft een positieve invloed op de leeropbrengsten als met het gehele team naar de resultaten wordt gekeken en wordt nagedacht over te nemen stappen (Kalkhoven &

Hooijmans, 2011). Het is van groot belang voor de school dat deze ontwikkeling voortgezet wordt zodat meer leerlingen onderwijs op maat aangeboden kunnen krijgen.

Op de Ark krijgen alle leerlingen dezelfde leerstof in hetzelfde tempo aangeboden. Buiten de reguliere les zijn twee momenten ingeroosterd waarop leerlingen extra instructie krijgen. Deze interventie vindt twee keer per week, gedurende twintig minuten plaats. Van 'gelaagde' instructie, zoals besproken in hoofdstuk 2.5, is op dit moment geen sprake.

Een goede aanpassing zou zijn in de toekomst te gaan werken volgens de principes van 'gelaagd' spellingonderwijs. Hierbij wordt de groep ingedeeld in drie (Moats, 2009) of in vier groepen (Van Herpen, Mezenberg en Schut, 2009), elk met een eigen instructiebehoefte gebaseerd op toetsresultaten. Als de instructie wordt vormgegeven volgens de ideeën van het IGDI-model (Oosterman, 2007; Mijs, 2010) kan aan elke 'laag' van instructie recht worden gedaan. De onderwijsbehoeften van de verschillende 'lagen' zijn tijdens het gesprek door de leerlingen zo duidelijk omschreven dat deze het toekomstige onderwijs heel direct positief zouden kunnen beïnvloeden.

Het zou goed zijn om als team een hernieuwde kennismaking te hebben met het IGDI-model, daar beide leerkrachten aangeven niet volledig (meer) op de hoogte zijn van de verschillende onderdelen van het model. Om de doorgaande lijn binnen de school te waarborgen is het van belang dat alle leerkrachten deze bijeenkomst bijwonen aangezien dit instructiemodel tijdens alle lessen in alle jaargroepen ingezet kan worden. Door hier een schoolbreed aandachtspunt van te maken kunnen zoveel mogelijk leerlingen profijt hebben van deze manier van lesgeven. De informatieverstrekking en begeleiding van dit schoolbrede traject kan geïnitieerd worden door de intern begeleider of de toekomstig taalspecialist (Förrer, z.j.).

Tijdens de observaties in beide groepen is gebleken dat de leerkrachten op de Ark niet eenduidig zijn in het hanteren van spellinggerelateerde termen. Meiboom (2008) en Schram (2011) geven aan dat het goed is binnen de school regels en afspraken omtrent spelling op elkaar af te stemmen. In de huidige situatie is het leerkrachtafhankelijk welke termen er gebruikt worden, zo blijkt uit de vraag van een meisje uit groep 5 tijdens de extra instructie tijdens Bloktijd of lettergreep en klankgroep hetzelfde is. Uit haar vraag valt af te leiden dat het gebruik van verschillende termen voor verwarring zorgt bij haar. In het routeboek staat beschreven welke termen door iedere leerkracht gehanteerd dienen te worden. Toch houdt niet iedereen zich aan deze afspraken. In het kader van cyclisch werken is het aan te bevelen deze afspraken eens per jaar met het hele team te beoordelen op toepasbaarheid.

De afgelopen jaren is er weinig bijscholing gevolgd door teamleden. Op de Ark is de afgelopen twee jaar geïnvesteerd in het opleiden van een taal- en dyslexiespecialist. Dit onderzoek vormt de afsluiting van deze opleiding. Het is aan te bevelen dat zij vanaf de start van het nieuwe schooljaar de leerkrachten zal begeleiden bij het vormgeven van meer effectief spellingonderwijs. Belangrijke punten in de begeleiding zullen zijn het verspreiden van actuele informatie en kennis in de school en het begeleiden en coachen van de leerkrachten om het spellingonderwijs te optimaliseren (Förrer, z.j.).

Naast de door haar begeleide aanpassingen in de werkwijze binnen de groep, is aan te bevelen dat leerkrachten zich opnieuw gaan verdiepen in het vakgebied spelling. Gelderblom (2010) noemt het merkwaardig dat veel scholen de afgelopen jaren weinig gedaan hebben aan het professionaliseren van de leerkrachten. Moats (2009) onderschrijft het belang van bijscholing, evenals Pameijer, van Beukering en de Lange (2009). Deze laatste leggen het initiatief om leerkrachtvaardigheden verder te ontwikkelen bij de leerkracht.

Ruijsenaars, Ruijsenaars-Elshoff, Smeets, Willemsen-Bouwman en van Mameren-Schoehuizen (2009) noemen de mate van geschooldheid van de leerkracht een factor met invloed op de behandeling van ernstige spellingproblemen zoals in de onderste laag van instructie te vinden zijn.

Tijdens de geobserveerde lessen hebben de leerlingen geen enkele keer de mogelijkheid gehad om de opgedane kennis toe te passen in een nieuwe situatie. Integreren in de overige kennis die de leerlingen al hebben en het generaliseren naar andere taken en situaties komt nauwelijks voor, blijkt uit de gevoerde gesprekken. Hierdoor is het voor de meeste leerlingen erg moeilijk om te komen tot het consolideren van de kennis. De leerstof wordt niet volledig eigen gemaakt waardoor leerlingen het geleerde niet kunnen toepassen in verschillende contexten, terwijl dit wel het doel is van spellingonderwijs (Ruijsenaars, Ruijsenaars-Elshoff, Smeets, Willemsen-Bouwman & van Mameren-Schoehuizen, 2009).

Een eenvoudige aanpassing van het onderwijs zou zijn om de leerlingen regelmatig een verhaal te laten schrijven. Na een eerste schrijfronde volgt het kritisch nakijken van het werk, waarbij ook spellingfouten verbeterd worden. Vervolgens wordt een definitieve versie op papier gezet. Dit zou tevens in een coöperatieve werkvorm aangeboden kunnen worden, waarbij de leerlingen elkaar van feedback voorzien.

Beide leerkrachten geven tijdens het gesprek aan niet op de hoogte te zijn van de leerlijnen of het leerstofaanbod van de voorgaande en volgende groep. Door gebrek aan kennis van de doorgaande leerlijnen zijn leerkrachten niet goed in staat in te spelen op de individuele behoefte van kinderen. De wens van de directeur, voortkomend uit de Quickscan Spellingonderwijs (SLO, z.j.) is dat leerkrachten een beter beeld hebben van de leerlijnen. Er heerst verwarring over de term leerlijn, die door de geïnterviewde leerkrachten gelijk wordt gesteld aan leerstofaanbod.

Voor de intern begeleider of aankomend taalspecialist zou het kopiëren van het leerstofaanbod van de drie betreffende groepen per leerkracht een zinvolle taak kunnen zijn om zo de leerkrachten van voldoende informatie te voorzien (Förner, z.j.). Als dit gebeurd is voor aanvang van het nieuwe schooljaar, kunnen de leerkrachten met voldoende kennis een goede start maken met het nieuwe leerjaar. Pameijer, van Beukering en de Lange (2009) leggen de verantwoordelijkheid voor het vinden van deze informatie bij de leerkracht zelf.

## 5.2 Aanbeveling tot nader onderzoek

Wat na dit onderzoek nog meer aandacht verdient is de rol die de ontwikkeling van de metacognitie speelt bij het ontwikkelen van spellingvaardigheden. Vooral de leerlingen uit groep 4 konden tijdens het interview nauwelijks aangeven of ze goed zijn in spelling. De leerlingen hebben nog weinig inzicht in hun eigen functioneren en op mogelijke oplossingsstrategieën bij gebrek aan kennis. Ook bleek dat zij veel moeite hebben met het gebruiken van de materialen in de klas om te komen tot de juiste schrijfwijze van een woord. Terwijl zij wel de materialen konden benoemen.

Dit toont aan dat de metacognitie bij deze leerlingen nog niet goed ontwikkeld is. Interessant voor vervolgonderzoek is de vraag of dit samenhangt met de lage leeftijd van deze leerlingen of omdat de leerlingen wellicht onvoldoende metacognitief uitgedaagd worden.

De leerlingen uit groep 5 konden hun eigen niveau veel beter benoemen en vooral de leerling uit 'laag 1' kon goed aangeven welke stappen zij moet doorlopen om te komen tot correct spellen. Wat nader onderzocht zou kunnen worden is in hoeverre een goede metacognitieve ontwikkeling samenhangt met de leeftijd van de leerlingen. Ook is opvallend

dat het kind dat de hoogste score op spellinggebied haalt ook het meest metacognitief ontwikkeld is. De vraag of hier een relatie tussen is, zou een reden tot nader onderzoek kunnen zijn.

### 5.3 Discussie

Het was erg interessant om dit onderzoek te doen binnen mijn eigen school. Door de observaties in de verschillende groepen ben ik heel veel te weten gekomen over de werkwijze van mijn collega's op het gebied van spelling. Mijn inziens ben je als collega's samen verantwoordelijk voor de kwaliteit van onderwijs. Dit idee is bevestigd tijdens het lezen van literatuur. Als ik nog eens een onderzoek zou uitvoeren, wil ik zeker de observaties en gesprekken met collega's handhaven.

Tijdens het uitvoeren van dit onderzoek is gebleken dat het hebben van een goede verstandhouding met collega's van groot belang is voor een voorspoedig verloop van het onderzoek. Het deelnemen aan een onderzoek legt ook druk op de deelnemers. Een belangrijk punt dat ik mee zou nemen voor een volgend onderzoek is het ruimer inplannen van de verschillende observaties en gesprekken. Zo is het mogelijk om de extra werkdruk voor de collega's te spreiden en beperken.

De gesprekken met de leerlingen hebben bij dit onderzoek met drie leerlingen tegelijk plaatsgevonden. De leerlingen zelf gaven aan dit prettiger te vinden. Voor het onderzoek zou het beter geweest zijn de gesprekken met de verschillende leerlingen afzonderlijk te houden. In dit geval hebben de leerlingen elkaar soms beïnvloed, waardoor de uitkomsten niet helemaal objectief zijn.

### 5.4 Persoonlijke reflectie

Voordat ik begon met het schrijven van dit praktijkonderzoek had ik het idee dat een onderzoek heel groot zou moeten zijn. In de loop van voorbereiding werd me duidelijk dat de aanleiding niet groot hoeft te zijn. Als de verlegenheidsituatie maar duidelijk aangetoond kan worden. Door op zoek te gaan binnen mijn eigen school was mijn motivatie heel groot. Ik ben altijd op zoek naar informatie en ideeën die mijn eigen handelen verbeteren. Door dit onderzoek kan ik collega's adviezen geven over hoe zij kunnen komen tot het geven van nog beter onderwijs. Dit is een nieuwe rol die ik erg leuk vind om te gaan vervullen.

Het uitvoeren van het onderzoek vond ik enorm interessant. In de klassen en tijdens de gesprekken heb ik mooie dingen horen en zien gebeuren. Ik heb genoten van de gesprekken met de leerlingen, die ik nu, aan het eind van de opleiding, zoveel beter kan laten verlopen dan twee jaar geleden.

Door alle kennis die ik heb opgedaan tijdens de literatuurstudie te combineren met de praktijk kan ik nu voor de leerlingen en leerkrachten van mijn school daadwerkelijk verschil maken.

## Literatuur

Bosman, A.M.T., Huygevoort, M. van, Noten, F. (2009). Expliciete spellinginstructie en de rol van de spellingchecker. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 48. Pag. 47-55

Burg, C. van den (2009). Zó motiveer je leerlingen. *Van 12 tot 18. Praktijkblad voor het voortgezet onderwijs*. Ontleend op 11-06-2011 aan  
[http://www.scribd.com/full/31775085?access\\_key=key-y04y74eglxh8rittus](http://www.scribd.com/full/31775085?access_key=key-y04y74eglxh8rittus)

Burg, C. van den (2009). Goede voor bereiding is het halve werk. *Van 12 tot 18. Praktijkblad voor het voortgezet onderwijs*. Ontleend op 11-06-2011 aan  
[http://www.scribd.com/full/31775086?access\\_key=key-ey4kq6tg5di95z33q2n](http://www.scribd.com/full/31775086?access_key=key-ey4kq6tg5di95z33q2n)

Förrer, M. (z.j.). Kwaliteitskaart. Rol van de intern begeleider en van de taal-rekencoördinator bij opbrengstgericht werken. Ontleend op 25-05-2011 aan  
<http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/implementatie>

Geijssel, M., Aarnoutse, C. (2006). De ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn in de eerste weken van het formele leesonderwijs. *Pedagogiek*, 26, 2. Pag. 172-191

Gelderblom, G. (2010). Waarom zijn opbrengstgerichte scholen succesvol? Het geheim van opbrengstgericht werken ontrafeld. *Basisschoolmanagement*, 8. Pag. 4-7

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Herpen, M. van, Mezenberg, J., Schut, R. (2009). Effectieve instructie. *Egoscoop, tijdschrift voor ervaringsgericht onderwijs*, 14, 1.

Johnston, F.R. (2001). Exploring classroom teachers' spelling practices and beliefs. *Literacy research and instruction*, 40, 2. Pag. 143-155

Kalkhoven, C., Hooijmans, A. (2011). Opbrengstgericht werken bij begrijpend lezen. Wat brengt een nieuwe methode op? *JSW*, 3. Pag. 6-9

Meiboom, N. (2008). *Effectief behandelen van spellingzwakke kinderen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Mijs, D (2010). Effectieve directe instructie. Ontleend op 03-06-2011 aan [http://www.spoe.nl/media/attachments/workshop\\_igdi-model\\_pdf.pdf](http://www.spoe.nl/media/attachments/workshop_igdi-model_pdf.pdf)

Oosterman, J. (2007). Het IGDI-model. Leesverbetertraject Enschede. Ontleend op 16-06-2011 aan [http://www.spoe.nl/media/attachments/igdimodel\\_leesverbeterplan\\_enschede.pdf](http://www.spoe.nl/media/attachments/igdimodel_leesverbeterplan_enschede.pdf)

Pameijer, N., Beukering, T. van, Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Ruijsenaars, W., Ruijsenaars-Elshoff, C., Smeets, M., Willemsen-Bouwman, M., Mameren-Schoehuizen, I. van (2009). *Geregeld! Methodiek voor de aanpak van de meest hardnekkige spellingproblemen. Achtergronden, opbouw en werkwijze*. Leuven: Acco.

Sap, M., Bosman, A.M.T. (2008). De ontwikkeling van het spellingbewustzijn van inheemse en uitheemse woorden. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 47. Pag. 230-240

Seegers, G. (2010). *Samen... meer dan alleen. Coöperatief leren en inclusief onderwijs hand in hand*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.

WOSO (2004). *Bekwaam en speciaal. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Alkmaar-Antwerpen: Garant.

## Bijlagen

### Bijlage 1

|                                                    |
|----------------------------------------------------|
| <b>Observatieleidraad klassenbezoek 1, groep 4</b> |
|----------------------------------------------------|

**1. Geeft de leerkracht structuur aan het gedrag van de leerlingen door bijvoorbeeld het handhaven van de groepsregels, zodat er een goede leeromgeving ontstaat?**

*De leerlingen zijn tijdens deze les erg druk door de komende weeksluiting die zij verzorgen. Ze praten door de instructie heen. De leerkracht corrigeert weinig. Hij probeert door het tempo van de les hoog te houden de aandacht van de leerlingen vast te houden. Dit heeft weinig effect. Vooral de zwakke spellers hebben er last van dat de leerkracht het belang van geconcentreerd en rustig werken niet benadrukt. Wel wordt organisatorische structuur geboden. Hij geeft precies aan waar de dienen te beginnen met schrijven.*

**2. Wordt tijdens de les/instructie gesproken over de herkomst structuur van woorden?**

*Er wordt niet gesproken over de herkomst van woorden. De woorden van dit woordpakket lenen zich hier niet voor. Het woordpakket bevat alleen inheemse woorden.*

**3. Hoe is de les vorm gegeven?**

*Als de leerlingen hun schrift hebben geeft de leerkracht aan waar begonnen moet worden en begint dan zonder inleiding een dictee. Het schrift dat de kinderen gekregen hebben is het taalschrift. De kinderen schrijven de vijf zinnen op. Vervolgens geeft de leerkracht aan dat er een aantal dingen vreemd zijn aan deze situatie. Er is niet eerst gekeken wat er gaat gebeuren tijdens de les. Ook hebben de kinderen het verkeerde schrift gekregen. De leerkracht geeft aan dat hij hiermee wilde bekijken of de leerlingen ook als ze niet in hun dicteeschrift werken over de woorden nadenken. Vervolgens laat hij uit de kinderen komen welke categorieën in dit dictee de aandacht hebben. Ze komen op de cijfers (in elke zin komt een cijfer voor) en op de open lettergrepen. Vervolgens worden de woorden per zin opgezocht en besproken. De leerkracht doet dit alleen mondeling. Hierdoor krijgen de leerlingen geen visuele ondersteuning. Er volgt algemene feedback. De complimenten worden gegeven aan de hele groep.*

**4. Worden woorden die besproken worden ook in een context gebruikt?**

*Tijdens deze les wordt van een aantal woorden de betekenis besproken. Ze worden dus in een context gebruikt. Duinen vinden de leerlingen moeilijk. De leerkracht gebruikt het woord in een zin, vertelt een verhaaltje maar laat er geen plaatje/filmpje van zien op het digibord.*

**5. Worden de woorden uitgelegd? Qua betekenis en/of structuur? (Zie vraag 2)**

*Zie boven.*

**6. Worden verschillende vakken gecombineerd?**

*Bij navraag blijkt dat tijdens andere vakken dan taal geen aandacht wordt besteed aan spellingproblemen.*

**7. Wordt tijdens de les expliciete instructie gegeven? Bijv. door gebruik van het Directe Instructie Model?**

*De les bevat wel directe instructie. Er wordt gedeeltelijk gebruik gemaakt van het directe instructiemodel. (terugkijken, lesdoel aangeven, inoefenen, regelmatige feedback). Regelmatig verwijst de leerkracht naar momenten van de vorige dag.*

**8. Wordt tijdens de les gedifferentieerd les gegeven? Zo ja, hoe wordt dit dan vorm gegeven?**

*Nee, alle kinderen doen dezelfde opdracht, op hetzelfde moment, binnen dezelfde tijd.*

**9. Is er tijdens de les sprake van gerichte feedback? Zo ja, op welke momenten? Is dit onmiddellijke feedback of uitgestelde feedback?**

*De leerkracht geeft directe feedback tijdens het bespreken van de woorden en categorieën. Door het stellen van verhelderende vragen probeert hij de leerling te sturen om zo tot het juiste antwoord te komen. Bij de woordbetekenis van 'belasting' raken de twee betekenissen door elkaar. Door het geven van feedback en complimenten kadert de leerkracht de twee betekenissen. Tijdens de verwerking loopt de leerkracht rond en geeft individuele leerlingen feedback. Het product is niet goed, om dit te verbeteren wijst hij ze op het proces dat ze moet doorlopen.*

**10. Waarop is de feedback gericht? Persoonsgericht, productgericht, procesgericht. Verbaal, non-verbaal, schriftelijk.**

*Tijdens de les geeft de leerkracht een aantal keer feedback. Hij benoemt wat goed is gegaan en probeert door deels te verwoorden wat een leerling heeft gedaan hem/haar te leiden naar het juiste*

antwoord. Het is duidelijk dat leerlingen gewend zijn aan deze manier van werken. Ze gaan snel mee in zijn denkstappen bij een fout antwoord. Regelmatig geeft hij een knikje als teken dat hij gezien heeft dat een leerling actief betrokken was bij de les of aangaf ook het juiste antwoord te weten. Dit deed hij vooral bij de groep zwakstscorende leerlingen.

**11. Werken kinderen tijdens de les op de computer? Welke oefeningen worden uitgevoerd? Is bij de kinderen het doel van de oefening bekend?**

*De leerlingen werken tijdens spelling nooit op de computer. Ze weten wel hoe de spellingchecker werkt. Dit is ze uitgelegd bij het leren omgaan met de computer. Dit wordt begin groep 5 met de leerlingen geoefend als ze uitleg krijgen over het schrijven van een werkstuk.*

**12. Gebruikt de leerkracht tijdens de les meerdere manieren van aanbieden? Auditief + visueel? Wordt er gebruik gemaakt van visuele inprenting? Visueel dictee?**

*De grootste nadruk ligt op auditieve aanbieding. De les draait voornamelijk om 'wat hoor je, dus wat doe je dan'. Er wordt geen visueel dictee gegeven. Ook niet door de leerlingen onderling tijdens de inoefening.*

**13. Maakt de leerkracht gebruik van de: a. woordbeeldstrategie, b. regelstrategie, c. analogie, d. luisterstrategie.**

*Er wordt tijdens deze les alleen gebruik gemaakt van de regelstrategie.*

**14. Worden leerlingen gewezen op het doel van hun handelingen?**

*Nee, kinderen worden niet gewezen op de doelen van de handelingen. Zij weten niet dat door de woorden in lettergrepen op te schrijven ze d.m.v. herhaling en woordbeeldherkenning de woorden beter memoriseren. Wel krijgen ze regelmatig procesgerichte feedback. Dit kan wel gezien worden als het verbeteren/versterken van de metacognitie.*

**Algemene opmerkingen:**

De les bestaat uit een aantal onderdelen. Kort wordt gekeken naar de voorgaande dag. Vervolgens worden een aantal woordbetekenissen besproken. Een aantal kinderen wordt gevraagd de regel bij een woord te benoemen, waarna de leerlingen allemaal de woorden in lettergrepen moeten opschrijven. De leerkracht benadrukt dat ze goed moeten kijken op het bord. Doordat er een gekleurde achtergrond gebruikt is in de PowerPoint en de aandachtsletters rood gekleurd zijn, zijn de woorden voor veel kinderen moeilijk te zien. Als iedereen dit af heeft, doen de leerlingen een dictee voor twee. De werkhouding bij deze opdracht is niet effectief. Er is hierdoor weinig effectieve leertijd. De kinderen praten veel over andere dingen dan de opdracht. Ook bemoeien ze zich veel met groepjes voor of achter ze. Hierdoor is het in de groep erg onrustig. Vooral de zwakkere leerlingen hebben hier last van. Zij raken heel snel afgeleid door de onrust.

Wat opvallend is, is dat de leerkracht niet eenduidig is in zijn termen. Hij gebruikt de termen 'stukje' en 'klankgroep' door elkaar. Dit is het geval tijdens de instructie, maar ook op de spellingkaarten die in de klas hangen. Op twee van de kaarten is het woord 'klankgroep' doorgestreept en vervangen door het woord 'stukje'.

Door de hele groep wordt er hetzelfde gedaan. Wel is er voor het zwakste groepje van vijf leerlingen op een ander moment een extra instructie. Hierin wordt een categorie behandeld.

Het gaat om de categorie 'jager'. De leerkracht oefent hier kort mee met de kinderen. Ze moeten elk van een woord benoemen waarom het bij deze categorie hoort. Na 7 minuten voegt de leerkracht de categorie 'bakker' toe. Hiermee doen de kinderen dezelfde oefening gevolgd door een dictee van vijf woorden. Na het opschrijven van elk woord krijgen de leerlingen feedback over het product. Na nog 8 minuten worden ook nog woorden toegevoegd die bij beide categorieën niet passen. Nu noemt de leerkracht een woord waarna een leerling moet zeggen bij welke categorie het woord past. Ook moet het beargumenteren waarom dit zo is. Elk kind komt in deze fase een keer aan de beurt. In 20 minuten worden dus drie categorieën behandeld.

#### Literatuur

Bosman, A.M.T., Huijgevoort, M. van, Noten, F. (2009). Expliciete spellinginstructie en de rol van de spellingchecker. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 48. Pag. 47-55

Joshi, R.M., Treiman, R., Carreker, S., Moats, L. (z.j.). Isn't spelling just memorizing words? Answers to some common questions about spelling. Ontleend op 15-06-2011 aan [www.artsci.wustl.edu/~rtreiman/.../Joshi%20et%20al.,%20American%20Educator.doc](http://www.artsci.wustl.edu/~rtreiman/.../Joshi%20et%20al.,%20American%20Educator.doc)

Kohnen, S., Nickels, L., Coltheart, M. (2010). Skill generalisation in teaching spelling to children with learning difficulties. *Australian journal of learning difficulties*. 15:2. Pag. 115-129

Meiboom, N. (2008). *Effectief behandelen van spellingzwakke kinderen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. Published online: 23-01-2009

#### Bijlage 2

##### Observatieleidraad klassenbezoek 2, groep 4

**1. Geeft de leerkracht structuur aan het gedrag van de leerlingen door bijvoorbeeld het handhaven van de groepsregels, zodat er een goede leeromgeving ontstaat?**

*De leerkracht corrigeert de leerlingen regelmatig. Er is tijdens deze les veel meer rust in de klas dan tijdens de vorige observatie. De leerlingen reageren vlot als de leerkracht iets vraagt of een opdracht geeft. Als een leerling vraagt naar een puntenslijper kapt de leerkracht dit af. Ga je potlood gewoon ruilen net als je gewend bent. Binnen een paar seconde heeft het kind een ander potlood en is hij weer aan het werk. Er is nauwelijks onderwijstijd verloren gegaan.*

**2. Wordt tijdens de les/instructie gesproken over de herkomst/structuur van woorden?**

*Er wordt niet gesproken over de herkomst van woorden. De woorden van dit woordpakket lenen zich hier niet voor. Het woordpakket bevat alleen inheemse woorden.*

**3. Hoe is de les vorm gegeven?**

*De les bestaat uit een aantal onderdelen. Bij aanvang wordt een dictee gegeven. De leerkracht vraagt aan de leerlingen over welk woord extra nagedacht dient te worden. De kinderen geven aan welk woord het is en wat ze hebben gedaan om het goed te schrijven. Hierbij worden ze verplicht de regel op de juiste manier te verwoorden. Vervolgens worden drie van de eerder opgeschreven woorden gebruikt om de categorieën mee te duiden. Dit zijn de woorden 'beuken', 'stralen' en 'takken'. Vervolgens leest de leerkracht een zin voor waaruit de leerlingen het woord moeten kiezen die bij een van de categorieën hoort. Ze schrijven hem op in de juiste kolom. Elk woord wordt onmiddellijk besproken. Ter afsluiting maken de leerlingen een voor een een eigen zin. Hierna volgt dezelfde opdracht als hiervoor omschreven.*

**4. Worden woorden die besproken worden ook in een context gebruikt?**

*Elk woord dat behandeld wordt, wordt in een zin aangeboden. Dit zijn zinnen van gemiddeld acht woorden die betrekking hebben op de dagelijkse belevingswereld van de leerlingen. Er vindt geen expliciete uitleg plaats.*

**5. Worden de woorden uitgelegd? Qua betekenis en/of structuur? (Zie vraag 2)**

*Doordat bij elk woord de regel aangeboden en herhaald wordt, wordt gekeken naar de structuur. Wat voor klanken hoor je, welke letter zie je dan, enz.*

**6. Worden verschillende vakken gecombineerd?**

*Bij navraag blijkt dat tijdens andere vakken dan taal geen aandacht wordt besteed aan spellingproblemen.*

**7. Wordt tijdens de les expliciete instructie gegeven? Bijv. door gebruik van het Directe Instructie Model?**

*De les bevat wel directe instructie. Er wordt gedeeltelijk gebruik gemaakt van het directe instructiemodel. (terugkijken, lesdoel aangeven, inoefenen, regelmatige feedback). Regelmatig verwijst de leerkracht naar momenten van de vorige dag.*

**8. Wordt tijdens de les gedifferentieerd les gegeven? Zo ja, hoe wordt dit dan vorm gegeven?**

*Nee, alle kinderen doen dezelfde opdracht, op hetzelfde moment, binnen dezelfde tijd. Wel worden de goede spellers uitgedaagd de verkorte regel toe te passen. De leerkracht herhaald de regel nog eens in zijn geheel voor de zwakke spellers.*

**9. Is er tijdens de les sprake van gerichte feedback? Zo ja, op welke momenten? Is dit onmiddellijke feedback of uitgestelde feedback?**

*De leerkracht geeft directe feedback tijdens het bespreken van de woorden en categorieën. Hij geeft een keer feedback gericht op de metacognitie: 'Ik zie dat jullie heel goed nadenken voor je iets opschrijft'. Een groot aantal keren wordt er feedback gegeven over het toepassen van de regels. Tijdens de verwerking loopt de leerkracht rond en geeft individuele leerlingen feedback. Het product is niet goed, om dit te verbeteren wijst hij ze op het proces dat ze moet doorlopen.*

**10. Waarop is de feedback gericht? Persoonsgericht, productgericht, procesgericht. Verbaal, non-verbaal, schriftelijk.**

*Tijdens de les geeft de leerkracht een aantal keer feedback. Hij benoemt de genomen stappen en complimenteert het kind met de juiste keuze van een toegepaste regel. Tijdens het rondlopen geeft hij twee keer een kind een klopje op de schouder. Dit valt onder non-verbale feedback.*

**11. Werken kinderen tijdens de les op de computer? Welke oefeningen worden uitgevoerd? Is bij de kinderen het doel van de oefening bekend?**

*De leerlingen werken tijdens spelling nooit op de computer. Bij de spellingmethode is geen computerprogramma aanwezig.*

**12. Gebruikt de leerkracht tijdens de les meerdere manieren van aanbieden?**

**Auditief + visueel? Wordt er gebruik gemaakt van visuele inprenting? Visueel dictee?**

*De hele les wordt zowel gebruik gemaakt van auditieve als visuele aanbieding. Alle woorden die besproken worden, worden ook opgeschreven. Hierbij wijst de leerkracht ook steeds aan waar de spellingmoeilijkheid zich bevind binnen het woord.*

**13. Maakt de leerkracht gebruik van de: a. woordbeeldstrategie, b. regelstrategie, c. analogie, d. luisterstrategie.**

*Er wordt tijdens deze les vooral gebruik gemaakt van de regelstrategie. Ook het onthouden van het woordbeeld wordt gestimuleerd door het consequente tonen van de plak van de moeilijkheid binnen het woord. Dit wordt echter niet expliciet benoemd als manier om het woord een volgende keer goed te spellen.*

**14. Worden leerlingen gewezen op het doel van hun handelingen?**

*Ja, de leerlingen krijgen tijdens deze les zeer regelmatig te horen waarom ze deze stappen zo precies moeten volgen. Bij de 24 besproken woorden wordt negen maal benoemd dat de strategie toegepast moet worden om fouten te voorkomen.*

**Algemene opmerkingen:**

De leerkracht is zeer precies in het verwoorden van de regels. Vooral de zwakke spellers hebben hier steun aan. Op het moment dat er twee keer een verkorte versie van een regel is gebruikt vraagt een meisje met een spellingprobleem of de leerkracht de regel wil herhalen. Elke keer als de leerkracht de regel herhaalt geeft hij de langste versie. Dit biedt de kinderen zekerheid die zichtbaar is doordat bij elke vraag meer dan de helft van de leerlingen het antwoord wil geven.

De leerkracht is consequent in het gebruik van termen. Zo gebruikt hij alleen de term klankgroep. Ook de leerlingen gebruiken deze term soepel.

**Literatuur**

Bosman, A.M.T., Huijgevoort, M. van, Noten, F. (2009). Expliciete spellinginstructie en de rol van de spellingchecker. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 48. Pag. 47-55

Joshi, R.M., Treiman, R., Carreker, S., Moats, L. (z.j.). Isn't spelling just memorizing words? Answers to some common questions about spelling. Ontleend op 15-06-2011 aan [www.artsci.wustl.edu/~rtreiman/.../Joshi%20et%20al.,%20American%20Educator.doc](http://www.artsci.wustl.edu/~rtreiman/.../Joshi%20et%20al.,%20American%20Educator.doc)

Kohnen, S., Nickels, L., Coltheart, M. (2010). Skill generalisation in teaching spelling to children with learning difficulties. *Australian journal of learning difficulties*. 15:2. Pag. 115-129

Meiboom, N. (2008). *Effectief behandelen van spellingzwakke kinderen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. Published online: 23-01-2009

### Bijlage 3

|                                                    |
|----------------------------------------------------|
| <b>Observatieleidraad klassenbezoek 1, groep 5</b> |
|----------------------------------------------------|

**1. Geeft de leerkracht structuur aan het gedrag van de leerlingen door bijvoorbeeld het handhaven van de groepsregels, zodat er een goede leeromgeving ontstaat?**

*De leerlingen zijn tijdens deze les erg druk door de komende weeksluiting die zij verzorgen. Ze praten door de instructie heen. De leerkracht corrigeert weinig. Hij probeert door het tempo van de les hoog te houden de aandacht van de leerlingen vast te houden. Dit heeft weinig effect. Vooral de zwakke spellers hebben er last van dat de leerkracht het belang van geconcentreerd en rustig werken niet benadrukt. Wel wordt organisatorische structuur geboden. Hij geeft precies aan waar de dienen te beginnen met schrijven.*

**2. Wordt tijdens de les/instructie gesproken over de herkomst structuur van woorden?**

*Er wordt niet gesproken over de herkomst van woorden. De woorden van dit woordpakket lenen zich hier niet voor. Het woordpakket bevat alleen inheemse woorden.*

**3. Hoe is de les vorm gegeven?**

*Als de leerlingen hun schrift hebben geeft de leerkracht aan waar begonnen moet worden en begint dan zonder inleiding een dictee. Het schrift dat de kinderen gekregen hebben is het taalschrift. De kinderen schrijven de vijf zinnen op. Vervolgens geeft de leerkracht aan dat er een aantal dingen vreemd zijn aan deze situatie. Er is niet eerst gekeken wat er gaat gebeuren tijdens de les. Ook hebben de kinderen het verkeerde schrift gekregen. De leerkracht geeft aan dat hij hiermee wilde bekijken of de leerlingen ook als ze niet in hun dicteeschrift werken over de woorden nadenken. Vervolgens laat hij uit de kinderen komen welke categorieën in dit dictee de aandacht hebben. Ze komen op de cijfers (in elke zin komt een cijfer voor) en op de open lettergrepen. Vervolgens worden de woorden per zin opgezocht en besproken. De leerkracht doet dit alleen mondeling. Hierdoor krijgen de leerlingen geen visuele ondersteuning. Er volgt algemene feedback. De complimenten worden gegeven aan de hele groep.*

**4. Worden woorden die besproken worden ook in een context gebruikt?**

*Tijdens deze les wordt van een aantal woorden de betekenis besproken. Ze worden dus in een context gebruikt. Heffing en raderen.*

**5. Worden de woorden uitgelegd? Qua betekenis en/of structuur? (Zie vraag 2)**

*Bij kalveren vertelt de leerkracht dat de 'f' aan het eind van een woord in meervoud verandert in een 'v'. Hij geeft hiervan verder geen voorbeelden.*

**6. Worden verschillende vakken gecombineerd?**

*Bij navraag blijkt dat tijdens andere vakken dan taal geen aandacht wordt besteed aan spellingproblemen.*

**7. Wordt tijdens de les expliciete instructie gegeven? Bijv. door gebruik van het Directe Instructie Model?**

*De les bevat wel directe instructie. Er wordt gedeeltelijk gebruik gemaakt van het directe instructiemodel. (terugkijken, lesdoel aangeven, inoefenen, regelmatige feedback). Regelmatig verwijst de leerkracht naar momenten van de vorige dag.*

**8. Wordt tijdens de les gedifferentieerd les gegeven? Zo ja, hoe wordt dit dan vorm gegeven?**

*Nee, alle kinderen doen dezelfde opdracht, op hetzelfde moment, binnen dezelfde tijd.*

**9. Is er tijdens de les sprake van gerichte feedback? Zo ja, op welke momenten? Is dit onmiddellijke feedback of uitgestelde feedback?**

*De leerkracht geeft directe feedback tijdens het bespreken van de woorden en categorieën. Door het stellen van verhelderende vragen probeert hij de leerling te sturen om zo tot het juiste antwoord te komen. Bij de woordbetekenis van 'belasting' raken de twee betekenissen door elkaar. Door het geven van feedback en complimenten kadert de leerkracht de twee betekenissen. Tijdens de verwerking loopt de leerkracht rond en geeft individuele leerlingen feedback. Het product is niet goed, om dit te verbeteren wijst hij ze op het proces dat ze moet doorlopen.*

**10. Waarop is de feedback gericht? Persoonsgericht, productgericht, procesgericht. Verbaal, non-verbaal, schriftelijk.**

*Tijdens de les geeft de leerkracht een aantal keer feedback. Hij benoemt wat goed is gegaan en probeert door deels te verwoorden wat een leerling heeft gedaan hem/haar te leiden naar het juiste antwoord. Het is duidelijk dat leerlingen gewend zijn aan deze manier van werken. Ze gaan snel mee in zijn denkstappen bij een fout antwoord. Regelmatig geeft hij een knikje als teken dat hij gezien heeft dat een leerling actief betrokken was bij de les of aangaf ook het juiste antwoord te weten. Dit deed hij vooral bij de groep zwakstscorende leerlingen.*

**11. Werken kinderen tijdens de les op de computer? Welke oefeningen worden uitgevoerd? Is bij de kinderen het doel van de oefening bekend?**

*De leerlingen werken tijdens spelling nooit op de computer. Ze weten wel hoe de spellingchecker werkt. Dit is ze uitgelegd bij het leren omgaan met de computer. Dit wordt begin groep 5 met de leerlingen geoefend als ze uitleg krijgen over het schrijven van een werkstuk.*

**12. Gebruikt de leerkracht tijdens de les meerdere manieren van aanbieden? Auditief + visueel? Wordt er gebruik gemaakt van visuele inprenting? Visueel dictee?**

*De grootste nadruk ligt op auditieve aanbieding. De les draait voornamelijk om 'wat hoor je, dus wat doe je dan'. Er wordt geen visueel dictee gegeven. Ook niet door de leerlingen onderling tijdens de inoefening.*

**13. Maakt de leerkracht gebruik van de: a. woordbeeldstrategie, b. regelstrategie, c. analogie, d. luisterstrategie.**

*Er wordt tijdens deze les alleen gebruik gemaakt van de regelstrategie.*

**14. Worden leerlingen gewezen op het doel van hun handelingen?**

*Nee, kinderen worden niet gewezen op de doelen van de handelingen. Zij weten niet dat door de woorden in lettergrepen op te schrijven ze d.m.v. herhaling en woordbeeldherkenning de woorden beter memoriseren. Wel krijgen ze regelmatig procesgerichte feedback. Dit kan gezien worden als het verbeteren/versterken van de metacognitie.*

**Algemene opmerkingen:**

De les bestaat uit een aantal onderdelen. Kort wordt gekeken naar de voorgaande dag. Vervolgens worden een aantal woordbetekenissen besproken. Een aantal kinderen wordt gevraagd de regel bij een woord te benoemen, waarna de leerlingen allemaal de woorden in lettergrepen moeten opschrijven. De leerkracht benadrukt dat ze goed moeten kijken op het bord. Doordat er een gekleurde achtergrond gebruikt is in de PowerPoint en de aandachtsletters rood gekleurd zijn, zijn de woorden voor veel kinderen moeilijk te zien. Als iedereen dit af heeft, doen de leerlingen een dictee voor twee. De werkhouding bij deze opdracht is niet effectief. Er is hierdoor weinig effectieve leertijd. De kinderen praten veel over andere dingen dan de opdracht. Ook bemoeien ze zich veel met groepjes voor of achter ze. Hierdoor is het in de groep erg onrustig. Vooral de zwakkere leerlingen hebben hier last van. Zij raken heel snel afgeleid door de onrust.

Wat opvallend is, is dat de leerkracht niet eenduidig is in zijn termen. Hij gebruikt de termen 'stukje' en 'klankgroep' door elkaar. Dit is het geval tijdens de instructie, maar ook op de spellingkaarten die in de klas hangen. Op twee van de kaarten is het woord 'klankgroep' doorgestreept en vervangen door het woord 'stukje'.

Door de hele groep wordt er hetzelfde gedaan. Wel is er voor het zwakste groepje van vijf leerlingen op een ander moment een extra instructie. Hierin wordt een categorie behandeld. Het gaat om de categorie 'jager'. De leerkracht oefent hier kort mee met de kinderen. Ze moeten elk van een woord benoemen waarom het bij deze categorie hoort. Na 7 minuten voegt de leerkracht de categorie 'bakker' toe. Hiermee doen de kinderen dezelfde oefening gevolgd door een dictee van vijf woorden. Na het opschrijven van elk woord krijgen de leerlingen feedback over het product. Na nog 8 minuten worden ook nog woorden toegevoegd die bij beide categorieën niet passen. Nu noemt de leerkracht een woord waarna

een leerling moet zeggen bij welke categorie het woord past. Ook moet het beargumenteren waarom dit zo is. Elk kind komt in deze fase een keer aan de beurt. In 20 minuten worden dus drie categorieën behandeld.

#### Literatuur

Bosman, A.M.T., Huijgevoort, M. van, Noten, F. (2009). Expliciete spellinginstructie en de rol van de spellingchecker. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 48. Pag. 47-55

Joshi, R.M., Treiman, R., Carreker, S., Moats, L. (z.j.). Isn't spelling just memorizing words? Answers to some common questions about spelling. Ontleend op 15-06-2011 aan [www.artsci.wustl.edu/~rtreiman/.../Joshi%20et%20al.,%20American%20Educator.doc](http://www.artsci.wustl.edu/~rtreiman/.../Joshi%20et%20al.,%20American%20Educator.doc)

Kohnen, S., Nickels, L., Coltheart, M. (2010). Skill generalisation in teaching spelling to children with learning difficulties. *Australian journal of learning difficulties*. 15:2. Pag. 115-129

Meiboom, N. (2008). *Effectief behandelen van spellingzwakke kinderen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. Published online: 23-01-2009

#### Bijlage 4

|                                                    |
|----------------------------------------------------|
| <b>Observatieleidraad klassenbezoek 2, groep 5</b> |
|----------------------------------------------------|

**1. Geeft de leerkracht structuur aan het gedrag van de leerlingen door bijvoorbeeld het handhaven van de groepsregels, zodat er een goede leeromgeving ontstaat?**

*Tijdens deze observatie is het niet nodig dat kinderen aangesproken worden op hun gedrag. Ze zijn betrokken en tonen zich betrokken. Dit is te merken aan het feit dat verschillende kinderen eigen woorden inbrengen om de spellingwijze van te bepalen.*

**2. Wordt tijdens de les/instructie gesproken over de herkomst structuur van woorden?**

*Er wordt niet gesproken over de herkomst van woorden. De woorden van dit woordpakket lenen zich hier niet voor.*

**3. Hoe is de les vorm gegeven?**

*Er worden tijdens deze les een aantal oefeningen gedaan. Er wordt gestart met het invullen van een schema waarin de korte, lange en tweetekenklanken zijn opgenomen. De categorieën Bakker, Jager en Boeken worden hieraan gekoppeld. Vervolgens worden kinderen uitgenodigd te bepalen in welke*

categorie een woord thuis hoort waarbij de leerkracht woorden noemt. Dit spreekt de kinderen aan want al snel komen ze met eigen woorden. De leerkracht staat dit toe. Als er 17 woorden zijn gecategoriseerd, wordt van een aantal de betekenis besproken. Hierbij wordt aandacht besteed aan het feit dat een woord verschillende betekenissen kan hebben. Dit wordt besproken aan de hand van het woord massa. Als verwerking schrijven de kinderen de woorden van het woordpakket op in hun categorieënschrift. De leerkracht loopt rond en geeft aanwijzingen. Voor het inleveren wijst hij er op dat de kinderen het werk moeten nakijken. Hiermee stimuleert hij het spellingbewustzijn van de kinderen.

**4. Worden woorden die besproken worden ook in een context gebruikt?**

Tijdens deze les wordt van een aantal woorden de betekenis besproken. Ze worden dus in een context gebruikt. Massa en duinen. De kinderen die sneller klaar zijn krijgen de opdracht zinnen te maken met woorden van het woordpakket. De leerkracht daagt hen uit lange zinnen te maken. Zij krijgen hier geen feedback op.

**5. Worden de woorden uitgelegd? Qua betekenis en/of structuur? (Zie vraag 2)**

De woorden massa en belasting worden besproken. De leerkracht laat de betekenissen door de kinderen uitleggen. Bij massa geeft hij na enig proberen zelf de uitleg waarbij hij ingaat op de dubbele betekenis.

**6. Worden verschillende vakken gecombineerd?**

Bij navraag blijkt dat tijdens andere vakken dan taal geen aandacht wordt besteed aan spellingproblemen.

**7. Wordt tijdens de les expliciete instructie gegeven? Bijv. door gebruik van het Directe Instructie Model?**

De les bevat wel directe instructie. Er wordt gedeeltelijk gebruik gemaakt van het directe instructiemodel. (terugkijken, lesdoel aangeven, inoefenen, regelmatige feedback). Het lesdoel wordt bij deze les niet aangegeven ook wordt aan het eind van de les niet bekeken wat de leerlingen geleerd hebben.

**8. Wordt tijdens de les gedifferentieerd les gegeven? Zo ja, hoe wordt dit dan vorm gegeven?**

Er wordt een klassikale les gegeven waarin geen verlengde instructie gegeven wordt. Alleen na het schriftelijk onderverdelen van de woorden in categorieën is er een klaar-opdracht waar de snellere spellers aan toe komen. Het is mij niet duidelijk af dit ook de betere spellers zijn.

**9. Is er tijdens de les sprake van gerichte feedback? Zo ja, op welke momenten? Is dit onmiddellijke feedback of uitgestelde feedback?**

De leerkracht geeft directe feedback tijdens het bespreken van de woorden en categorieën. Door het stellen van verhelderende vragen probeert hij de leerling te sturen om zo tot het juiste antwoord te komen. Tijdens de verwerking loopt de leerkracht rond en geeft individuele leerlingen feedback. Het product is niet goed, om dit te verbeteren wijst hij ze op het proces dat ze moet doorlopen. Veel kinderen krijgen echter uitgestelde feedback. Dit is volledig productgericht. De leerkracht ziet de opdracht als een visueel gerichte oefening. Kinderen krijgen geen aanwijzingen om andere strategieën te gebruiken, terwijl daar eerder in de les wel mee geoefend is.

**10. Waarop is de feedback gericht? Persoonsgericht, productgericht, procesgericht. Verbaal, non-verbaal, schriftelijk.**

Tijdens het klassikale, mondelinge deel van de les geeft de leerkracht een aantal keer feedback. Hij benoemt wat goed is gegaan en probeert door deels te verwoorden wat een leerling heeft gedaan

hem/haar te leiden naar het juiste antwoord. Het is duidelijk dat leerlingen gewend zijn aan deze manier van werken. Ze gaan snel mee in zijn denkstappen bij een fout antwoord. Regelmatig geeft hij een knikje als teken dat hij gezien heeft dat een leerling actief betrokken was bij de les of aangaf ook het juiste antwoord te weten. Dit deed hij vooral bij de groep zwakstscorende leerlingen. Tijdens en na de schriftelijke verwerking volgt nauwelijks feedback. Ook na het corrigeren volgt geen feedback. De schriften gaan tot de volgende les in de kast.

**11. Werken kinderen tijdens de les op de computer? Welke oefeningen worden uitgevoerd? Is bij de kinderen het doel van de oefening bekend?**

De leerlingen werken tijdens spelling nooit op de computer. Ze weten wel hoe de spellingcontrole werkt. Dit is ze uitgelegd bij het leren omgaan met de computer. Dit wordt begin groep 5 met de leerlingen geoefend als ze uitleg krijgen over het schrijven van een werkstuk. Dit werkstuk wordt thuis geschreven. Op school wordt vervolgens niet gecontroleerd of de kinderen de spellingcontrole juist kunnen hanteren.

**12. Gebruikt de leerkracht tijdens de les meerdere manieren van aanbieden? Auditief + visueel? Wordt er gebruik gemaakt van visuele inprenting? Visueel dictee?**

Deze les maakt voor het grootste gedeelte gebruik van visuele en auditieve aanbieding van de woorden. Bij de woorden benadrukt de leerkracht dat de kinderen goed moeten luisteren naar welke klank ze horen aan het eind van een stukje. Dat laat hij vervolgens op het bord zien.

**13. Maakt de leerkracht gebruik van de: a. woordbeeldstrategie, b. regelstrategie, c. analogie, d. luisterstrategie.**

Er wordt tijdens deze les gebruik gemaakt van de woordbeeldstrategie en de regelstrategie. Ook maakt hij een klein begin met de analogie. Bij een woord laat hij de overeenkomst zien en benoemt dit ook met de woorden 'kijk maar, deze woorden zijn op dezelfde manier gespeld'. Hier gaat hij vervolgens niet op door.

**14. Worden leerlingen gewezen op het doel van hun handelingen? Zijn ze daardoor in staat een volgende keer zelf de juiste oplossingsstrategie te kiezen?**

Nee, kinderen worden niet gewezen op de doelen van de handelingen. Tijdens de les wordt niet gesproken over het belang van goed spellen bij andere vakken. Er wordt niet gesproken over wanneer en bij welke opdracht kinderen eventueel iets zouden kunnen toepassen.

**Algemene opmerkingen:**

Bij aanvang van de les bespreekt de leerkracht het bestaan van korte, lange en tweetekensklanken. Deze komen in een schema op het bord te staan. Vervolgens benoemen de kinderen wat ze aan het einde van een klankgroep horen. De leerkracht gebruikt deze les alleen de term 'einde van het stukje'. Bij navraag blijkt dat hij dit de duidelijkste benaming vindt voor kinderen. Deze indeling van woorden gebeurt met 17 woorden, waarvan de eerste 4 door de leerkracht worden aangedragen. De overige 13 woorden komen van de kinderen zelf. Dit verhoogt de betrokkenheid. Veel kinderen willen hun eigen woord indelen. Na dit lesonderdeel wordt teruggekeerd naar het woordpakket. De woorden moeten schriftelijk gecategoriseerd worden. De leerkracht wijst de kinderen erop dat het foutloos moet omdat ze de woorden gewoon kunnen overschrijven. Tijdens het werken loopt hij rond en geeft productgerichte feedback. Er wordt niet gewerkt met een groepje voor verlengde instructie. De kinderen die klaar zijn worden uitgedaagd mooie, lange zinnen te maken met woorden uit

het woordpakket. Het is niet duidelijk of deze kinderen de vorige opdracht goed hebben gedaan. Het nakijken vindt later op de dag plaats en wordt gedaan door de leerkracht.

#### Literatuur

Bosman, A.M.T., Huijgevoort, M. van, Noten, F. (2009). Expliciete spellinginstructie en de rol van de spellingchecker. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 48. Pag. 47-55

Joshi, R.M., Treiman, R., Carreker, S., Moats, L. (z.j.). Isn't spelling just memorizing words? Answers to some common questions about spelling. Ontleend op 15-06-2011 aan [www.artsci.wustl.edu/~rtreiman/.../Joshi%20et%20al.,%20American%20Educator.doc](http://www.artsci.wustl.edu/~rtreiman/.../Joshi%20et%20al.,%20American%20Educator.doc)

Kohnen, S., Nickels, L., Coltheart, M. (2010). Skill generalisation in teaching spelling to children with learning difficulties. *Australian journal of learning difficulties*. 15:2. Pag. 115-129

Meiboom, N. (2008). *Effectief behandelen van spellingzwakke kinderen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. Published online: 23-01-2009

#### Bijlage 5

##### Vragenlijst leerkrachten

| 1. Hoeveel tijd per week besteed je aan spelling?                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Groep 4                                                                                                  | 2 Uur per week.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Groep 5 | 2 ½ uur per week.                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 2. Heb je de groep in verschillende instructiegroepen ingedeeld? Zo ja? Waar baseer je deze indeling op? |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Groep 4                                                                                                  | Alle lessen geef ik aan alle leerlingen tegelijk. De bladzijden in het werkschrift maakt iedereen zelfstandig. Ik loop dan rond om te helpen. Bij de zwakke spellers loop ik extra langs. Zij zitten in een groepje dat extra begeleiding krijgt tijdens 'bloktijd'. In de eerste helft van het jaar bepaal ik welke leerlingen in | Groep 5 | Tijdens de gewone lessen laat ik alle leerlingen meedoen. Bij de kinderen die zwak zijn loop ik wel extra langs tijdens de verwerking. De kinderen die extra instructie nodig hebben krijgen dit in 'bloktijd'. De andere leerlingen werken dan zelfstandig. Ik werk min of meer volgens de directe instructie. Ik |

|                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |         |                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                           | aanmerking komen aan de hand van de methodegebonden toetsen. Ik vind het moeilijk dat te doen aan de hand van de E3-scores. Dan scoren de meeste leerlingen nog heel goed. Na de kerst stel ik een groepje samen aan de hand van de toetsgegevens van M4.                           |         | zou tijdens het verwerken wel een groepje kunnen begeleiden. De CITO-gegevens bepalen welke leerlingen in het instructiegroepje komen. Aan het begin van het jaar zijn dit de gegevens van E4, later de gegevens van M5. |
| <b>3. Hoe bepaal je of kinderen uitvallen?</b>                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |         |                                                                                                                                                                                                                          |
| Groep 4                                                                                                                   | Ik houd de normering van de methode aan. Alleen bij het zinnendictee reken ik strenger dan de methode. Ik tel alle foutgeschreven woorden mee om te komen tot een beoordeling, terwijl de methode een aantal aandachtswaarden uit eerder woordpakketten betreft bij de beoordeling. | Groep 5 | De normering van de methode houd ik aan, behalve bij de zinnen. Daarbij bekijk ik het totaal aantal fout in het gehele zinnendictee. Anders scoort eigenlijk iedereen een voldoende. Ik vind dat geen goed beeld geven.  |
| <b>4. Ben je op de hoogte van de leerlijnen van je eigen groep, maar ook van die van de voorgaande en volgende groep?</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |         |                                                                                                                                                                                                                          |
| Groep 4                                                                                                                   | Ik weet wel wat het leerstofaanbod van mijn groep is. Voor groep 3 en 5 weet ik het niet precies. Ik vind mijn eigen groep het belangrijkste. Dat is waar ik dagelijks mee te maken heb.                                                                                            | Groep 5 | Van groep 5 ken ik de leerlijnen. Van groep 4 en 6 niet. Ik heb deze groepen nog nooit gedaan en ik zou echt in de methode moeten kijken voor de inhoud.                                                                 |
| <b>5. Zijn er kinderen met een aangepast programma? Wat houdt dit in?</b>                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |         |                                                                                                                                                                                                                          |
| Groep 4                                                                                                                   | Er zijn in mijn groep geen kinderen met een aangepast programma. Iedereen doet mee met de les. Sommige kinderen krijgen een extra stukje uitleg.                                                                                                                                    | Groep 5 | In heb geen leerlingen op een eigen programma. Alleen leerlingen met dyslexie krijgen dat en die heb ik niet. Er worden wel twee leerlingen onderzocht maar die doen nu nog met de groep mee.                            |
| <b>6. Uit welke onderdelen bestaat een normale spellingles?</b>                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |         |                                                                                                                                                                                                                          |
| Groep 4                                                                                                                   | Ma.: bespreken van de woordbetekenissen en categorieën.<br>Di.: bladzijde in het werkboek zelfstandig verwerken.<br>Vrij.: Dictee van de woorden van woordpakket A. De opvolgende week een dictee van de woorden                                                                    | Groep 5 | Ma. of di.: de categorieën worden kort besproken. Na een korte uitleg maken de leerlingen zelfstandig de bladzijde uit het werkboek.<br>Di. of wo.: De woorden worden bij de juiste categorie opgeschreven in het        |

|                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                              |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                  | van pakket A en B, het officiële controledictee. Tijdens bloktijd worden er ook nog minstens twee spellingkaarten gemaakt. De bladzijde uit het werkboek gaat op maandag mee naar huis en moet voor vrijdag ingevuld ingeleverd worden.                      |         | categorieënschrift. Vervolgens worden de verschillende categorieën besproken. We bekijken wat er nodig is om het woord goed te schrijven. Ook worden de betekenissen besproken.<br>2 <sup>e</sup> Do of vrij.: controledictee van week A en B.<br>Tijdens bloktijd worden minstens twee spellingkaarten gemaakt. De oefeningen uit het werkboek gaan op maandag mee naar huis als huiswerk. Op donderdag moet het ingeleverd worden. |
| <b>7. Besteed je buiten de spellingles nog op een andere manier aandacht aan de woorden/categorieën van die week?</b>            |                                                                                                                                                                                                                                                              |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Groep 4                                                                                                                          | Ik plan dit niet.                                                                                                                                                                                                                                            | Groep 5 | Alleen incidenteel.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>8. Wanneer en hoe geef je kinderen feedback op hun prestaties? Is de feedback gericht op proces, product, persoon, ...</b>    |                                                                                                                                                                                                                                                              |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Groep 4                                                                                                                          | De kinderen krijgen schriftelijke feedback door opmerkingen in hun schrift. Dit zien ze de volgende les. Tijdens het rondlopen wijs ik ze op eventuele fouten zodat ze die kunnen verbeteren. Aan het eind van de les bespreek ik even hoe de les is gegaan. | Groep 5 | Tijdens het rondlopen bekijk ik hun werk. Eventuele fouten bespreek ik meteen. Als er veel dezelfde fouten worden gemaakt bespreek ik dat aan het eind van de les gelijk. Schriftelijke feedback zien de kinderen pas als ze hun schrift weer krijgen.                                                                                                                                                                               |
| <b>9. Hoe wordt het spellingbewustzijn van jouw leerlingen gestimuleerd?</b>                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                              |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Groep 4                                                                                                                          | Ik geef de kinderen af en toe een nakijkopdracht mee. Verder schrijf ik bij goed geschreven woorden regelmatig een complimentje. Als er bij andere lessen spellingfouten gemaakt worden zet ik hier een golfje onder.                                        | Groep 5 | Ik streep de spellingfouten wel aan bij andere vakken. Af en toe bespreek ik met de kinderen dat het belangrijk is om goed te spellen.                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>10. Geef je expliciete instructie over spellingproblemen? Bijv. door te vertellen waar woorden vandaan komen (etymologie)</b> |                                                                                                                                                                                                                                                              |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Groep 4                                                                                                                          | Ik bespreek alleen heel precies hoe de kinderen de woorden moeten schrijven. Hiermee wil ik bereiken dat ze dit uiteindelijk zelf kunnen bij onbekende woorden.                                                                                              | Groep 5 | Ik bespreek wel heel precies in welke categorie een woord hoort. Verder zijn er niet veel buitenlandse woorden in groep 5. Dus de woorden lenen zich                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|                                                                         |                                                                                                                                                                                                                   |         |                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                         | Ik vind alleen dat de kinderen door de methode weinig uitgedaagd worden om zelf na te denken.                                                                                                                     |         | hier niet echt voor.                                                                                                                                                                                                   |
| <b>11. Zijn er binnen de school algemene afspraken rondom spelling?</b> |                                                                                                                                                                                                                   |         |                                                                                                                                                                                                                        |
| Groep 4                                                                 | De planning staat vast. Die staat beschreven in de methode. Verder staat er geloof ik niets op papier. Wel werken we met het directe instructiemodel. Maar dat geldt voor alle vakken. Niet alleen voor spelling. | Groep 5 | De planning van de methode wordt aangehouden. Verder staat er op papier welke schriften worden gebruikt voor het dictee en het categorieënschrift.                                                                     |
| <b>12. Gebruik je spelling als hulpmiddel bij leesinterventie?</b>      |                                                                                                                                                                                                                   |         |                                                                                                                                                                                                                        |
| Groep 4                                                                 | Nee.                                                                                                                                                                                                              | Groep 5 | Nee. Ik dacht dat het andersom was. Dat kinderen van veel lezen beter gaan spellen.                                                                                                                                    |
| <b>13. Is er duidelijk wat de verwachtingen zijn voor jouw groep?</b>   |                                                                                                                                                                                                                   |         |                                                                                                                                                                                                                        |
| Groep 4                                                                 | Ik houd de handreikingen van het CITO aan. Ik gebruik de vaardigheidsscores wel om te kijken of een kind zich blijft ontwikkelen. Dit bespreek ik ook wel met ouders van zwakke leerlingen.                       | Groep 5 | Ik bekijk wat het CITO aangeeft voor mijn groep.                                                                                                                                                                       |
| <b>Zijn er afspraken over ouderparticipatie?</b>                        |                                                                                                                                                                                                                   |         |                                                                                                                                                                                                                        |
| Groep 4                                                                 | Nee, er zijn geen afspraken over hoe we ouders in zetten. Ik maak geen gebruik van ouderhulp. Kinderen krijgen naast de bladzijde uit het werkboek ook geen huiswerk mee voor spelling.                           | Groep 5 | Ik maak geen gebruik van ouders om het kind extra te laten oefenen. Ik stel ze wel op de hoogte als hun kind een handelingsplan krijgt. Wellicht als we HGW hebben ingevoerd dat ouderhulp wel actiever wordt ingezet. |

## Literatuur

Johnston, F.R. (2001). Exploring classroom teachers' spelling practices and beliefs. *Reading research and instruction*, 40 (2). Pag 143-156

Kohnen, S., Nickels, L., Coltheart, M. (2010). Skill generalisation in teaching spelling to children with learning difficulties. *Australian journal of learning difficulties*, 15, 2. Pag 115-129

Schram, E. (2011). Opbrengstgericht werken. Spelling verbeteren. *JSW*, 8. Pag 32-35

## Bijlage 6

### Vragenlijst leerlingen, groep 4

Dit interview is afgenomen bij drie meisjes: N → 123 – A

B → 117 – C

A → 110 – E

Ze wilden graag tegelijk met mij praten. Om tegemoet te komen aan hun vraag ik het interview gelijktijdig bij de meisjes afgenomen.

#### **1. Vind je goed spellen belangrijk? Waarom wel/niet?**

**N:** Ik vind het wel belangrijk. Maar je mag wel een paar foutjes maken.

**B:** Ja, een paar foutjes is niet erg.

**A:** Ja, als je volwassen bent mag je ook nog wel een paar foutjes maken. En als kind ook.

#### **2. Ben je goed in spelling? Hoe weet je dat?**

**N:** Ik ben er niet zo heel goed in maar ook niet slecht. Ik vind de ou/au en de v/f nog wel moeilijk.

**B:** Ik ben er ook niet zo heel goed in. Het witte schrift vind ik heel moeilijk (werkboek).

**A:** Ik ben een beetje middelmatig in spelling. Soms kan ik het wel maar soms ook niet.

**3. Vraagt de meester je wel eens waarom je een woord op een bepaalde manier hebt geschreven? Vindt/lijkt je dat prettig?**

**N + B + A:** Nee, Maar als je het fout hebt zet hij er wel een streepje onder.

**4. Praat de meester in de klas over waarom je een bepaalde aanpak zou kunnen gebruiken?**

**N + B + A:** Niet echt. Hij zegt wel dat je de regels moet leren. En dat je moet nadenken dat je een regel moet gebruiken. Maar je moet zelf kiezen welke. Want dan kan je woorden goed leren schrijven.

**5. Praat je tijdens het werken wel eens met een ander kind over hoe je woorden moet opschrijven?**

**N + B + A:** Nee, tijdens het werken mag je meestal niet praten. Maar dan moet je je blok op vraagteken zetten.

**6. Kan jij een ander kind wel eens iets uitleggen over spelling? Noem eens een voorbeeld als je dit wel eens gedaan hebt.**

**N:** Soms bij bloktijd. Dan moet je dat doen met je blokje.

**B:** drie jongens zijn vaak eerder klaar. Zij mogen dan rond lopen. Als je dan je blokje op groen heb, kunnen zij je ook helpen. Maar dat mogen ze nooit zo lang hoor. Daarna moeten ze in hun bloktijdboekje.

**A:** Ik doe altijd mijn blokje op groen. Maar als je zelf een vraag heb moet je hem op vraagteken zetten. Dan kan iemand van je groepje je helpen. Ik help wel eens iemand. Maar als ik het zelf ook niet snap dan zeg ik dat tegen dat kind. Dan moet hij het aan iemand anders vragen.

**7. Wat doe je in je hoofd als je een nieuw woord op moet schrijven? Weet je wat je moet doen om een nieuw woord goed te schrijven?**

**N:** Ik gok het. Dan kijkt de meester het na en dan weet ik het.

**B:** Ik weet het niet

**A:** Ik schrijf het op hoe je het zegt.

**Zijn er dingen in de klas die je kan gebruiken als je niet weet hoe je een woord moet schrijven? (bijv. woordenboek, spellingkaarten, spiekschrift, pc, enz....)**

**N + B + A:** Achter in de klas hangt de letterkaart. Dan kan je weten hoe je letters moet schrijven. Maar van rekenen is er heel veel. Ook de getallenlijn. Maar voor spelling eigenlijk niet.

**8. Werk je wel eens op de computer?**

We gaan alleen voor rekenen op de computer. Dat hoort bij het gele en blauwe boek.

**9. Weet je op de computer hoe de spellingcontrole werkt?**

**N + B + A:** We hebben wel een rekenspel op de computer. Maar niet voor spelling. We hebben wel een kwartetspel. Maar dat is van B. en dat neemt hij ook wel eens mee naar huis.

**10. Wie kijkt jouw schriftelijk werk na? Wat gebeurt er na het nakijken met je werk?**

**N + B + A:** De meester kijkt het na. Dan zet hij een rondje om de fout. Het goede woord schrijft hij erbij. Als je niet begrijpt wat hij bedoelt kan je het vragen.

### 11. Werken jullie op een eigen niveau?

De meisjes begrijpen de vraag niet goed. Ik verduidelijk hem met een aantal voorbeelden. Deze voorbeelden sluiten aan bij de principes van 'gelaagde' spellinginstructie. Ze geven aan dat dit niet gebeurt. Iedereen doet aan dezelfde les mee. Daarom pas ik de vraagstelling aan en nodig hen uit om te verwoorden wat ze graag anders zouden zien.

**N + B + A:** We doen het altijd met z'n allen. Dat is wel leuk. En dan kan je ook horen hoe andere kinderen het doen. En dan kan je daar ook weer van leren.

#### Literatuur

Bosman, A.M.T., Huijgevoort, M. van, Noten, F. (2009). Expliciete spellinginstructie en de rol van de spellingchecker. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 48. Pag. 47-55

Young, K. (2008). Don't just look, listen: Uncovering children's cognitive strategies during spelling-related activities. *Education 3-13*, 36:2. Pag. 127-138

Ruijsenaars, W., Ruijsenaars-Elshoff, C., Smeets, M., Willemsen-Bouwman, M., Mameren-Schoehuizen, I. van (2009). *Geregeld! Methodiek voor de aanpak van de meest hardnekkige spellingproblemen. Achtergronden, opbouw en werkwijze*. Leuven: Acco.

SLO (z.j.). Quicksan Spellingonderwijs. Ontleend aan internet op 03-05-2011 van <http://opbrengstgerichtspellen.slo.nl/quicksan/>

#### Bijlage 7

##### Vragenlijst leerlingen, groep 5

Dit interview is afgenomen bij drie meisjes: A. → 144 – A

L. → 127 – B

E. → 106 – E

### 1. Vind je goed spellen belangrijk? Waarom wel/niet?

**A:** Ja, ik vind spellen belangrijk maar lezen ook. Als je niet goed kan spellen, begrijpen mensen niet goed wat je bedoelt.

**L:** Ja, dan kan iedereen het goed lezen.

**E:** Ja, als je later gaat werken moet je misschien wel aantekeningen maken. Als het daarna niet goed meer te lezen is kan je wel ontslagen worden.

### 2. Ben je goed in spelling? Hoe weet je dat?

**A:** Ja, ik heb het bijna altijd goed. Meestal weet ik gewoon hoe je een woord moet schrijven.

**L:** Ik ben een soort van middelmatig. Ik moet wel een beetje nadenken maar dan maak ik niet zoveel fouten.

**E:** Ik vind het heel moeilijk. Ik denk altijd goed na en bij overschrijven kijk ik heel goed maar dan maak ik toch nog heel veel fouten.

**3. Vraagt de meester je wel eens waarom je een woord op een bepaalde manier hebt geschreven? Vindt/likt je dat prettig?**

**A + L + E:** Nee, hij vraagt dat eigenlijk nooit. Als je iets fout hebt gedaan, wijst hij soms wel het woord aan dat je moet verbeteren.. Maar hij zegt niet hoe.

**4. Praat de meester in de klas over waarom je een bepaalde aanpak zou kunnen gebruiken?**

**A:** Nee, en ik luister soms ook niet zo goed. Want dan weet ik het toch al.

**L:** Soms zegt hij wel dat je de regel moet bedenken. Maar dat vergeet ik wel eens te doen. Hij zegt niet waar dat voor is.

**E:** Als ik alleen met de meester werk zegt hij dat ik de regels moet gebruiken om de woorden goed te schrijven. Dat is wel heel veel om aan te denken. Als ik de regels gebruik maak ik toch nog fouten. Het is voor mij heel moeilijk.

**5. Praat je tijdens het werken wel eens met een ander kind over hoe je woorden moet opschrijven?**

**A:** Je mag bijna nooit praten onder het werken. Als je iets wil vragen moet je aan de meester vragen.

**L:** Ik zit alleen, dus dat kan bij mij niet.

**E:** Soms vraag ik wel wat aan I. maar meestal moet je het aan de meester vragen.

**6. Kan jij een ander kind wel eens iets uitleggen over spelling? Noem eens een voorbeeld als je dit wel eens gedaan hebt.**

**A:** I. snapte het niet en toen heb ik haar uitgelegd dat ze de regel van 'jager' moest gebruiken. Toen had ze dat gedaan en lukte het wel. Ze zei: "Dank je wel."

**L:** Ik zit naast niemand, dus ik kan dat niet. Toen ik wel naast iemand zat, had ik het wel eens gedaan. Maar ik weet niet meer hoe dat ging.

**E:** Ik had het wel eens aan C. uitgelegd. Toen snapte ze het wel. Maar ik kan niet zo vaak uitleggen want ik vind het zelf heel moeilijk.

**7. Wat doe je in je hoofd als je een nieuw woord op moet schrijven? Weet je wat je moet doen om een nieuw woord goed te schrijven?**

**A:** Ik denk aan de regels, wat je moet doen. Dan kijk ik in het woord of dat er ook in zit en dan schrijf ik het zo op. Als ik het niet zeker weet, doe ik ook wel eens zoals ik het hoor. Bij heel veel woorden doe ik het gewoon automatisch.

**L:** Ik probeer gewoon wat. Ik vraag ook wel eens aan de meester of aan iemand anders hoe je het moet schrijven.

**E:** Ik vraag het aan de meester of ik schrijf gewoon wat op.

**8. Zijn er dingen in de klas die je kan gebruiken als je niet weet hoe je een woord moet schrijven? (bijv. woordenboek, spellingkaarten, spiekschrift, pc, enz....)**

**A + L + E:** We hebben van die gele briefjes hangen met de spellingregels erop. We hebben geen woordenboek. Wat is een spiekschrift?

**A:** Als we het zouden hebben zou ik wel een woordenboek gebruiken. Maar dan kijk ik denk ik alleen naar de betekenis.

**L:** De gele briefjes gebruik ik wel eens.

**E:** De regels die in de klas hangen gebruik ik wel eens.

## **9. Werk je wel eens op de computer?**

We gaan alleen voor rekenen op de computer. Dat hoort bij het gele en blauwe boek.

## **10. Weet je op de computer hoe de spellingcontrole werkt?**

**A:** Ja, ik weet hoe het werkt. Op school werk ik nooit op de computer. Dus ook niet met dit.

**L:** Nee.

**E:** Nee.

## **11. Wie kijkt jouw schriftelijk werk na? Wat gebeurt er na het nakijken met je werk?**

**A + L + E:** De meester kijkt het na. Dan schrijft hij er iets onder. Bij de volgende les moet je kijken wat hij geschreven heeft en er over nadenken. Als je niet begrijpt wat hij bedoelt kan je het vragen.

## **12. Werken jullie op een eigen niveau?**

De meisjes begrijpen de vraag niet goed. Ik verduidelijk hem met een aantal voorbeelden. Deze voorbeelden sluiten aan bij de principes van 'gelaagde' spellinginstructie. Ze geven aan dat dit niet gebeurt. Iedereen doet aan dezelfde les mee. Daarom pas ik de vraagstelling aan en nodig hen uit om te verwoorden wat ze graag anders zouden zien.

**A:** Ik moet altijd heel lang wachten voor ik aan het werk kan en dan snap ik het allang. Het lijkt mij leuk als ik al mag beginnen of dat ik wat anders mag doen. Ik kan toch al goed spellen.

**L:** Ik wil wel dat de meester na de uitleg nog een paar voorbeelden geeft die we samen doen. Dan kan hij de moeilijke woorden nog even uitleggen. Dan weet ik zeker dat ik het kan.

**E:** Als de meester het met de hele klas heeft voorgedaan wil ik graag dat hij alles met me samen doet in het witte schrift (werkboek). Anders doe ik het toch weer fout.

### **Literatuur**

Bosman, A.M.T., Huijgevoort, M. van, Noten, F. (2009). Expliciete spellinginstructie en de rol van de spellingchecker. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 48. Pag. 47-55

Young, K. (2008). Don't just look, listen: Uncovering children's cognitive strategies during spelling-related activities. *Education 3-13*, 36:2. Pag. 127-138

Ruijsenaars, W., Ruijsenaars-Elshoff, C., Smeets, M., Willemsen-Bouwman, M., Mameren-Schoehuizen, I. van (2009). *Geregeld! Methodiek voor de aanpak van de meest hardnekkige spellingproblemen. Achtergronden, opbouw en werkwijze*. Leuven: Acco.

## Bijlage 8

|                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Gesprek directeur, toelichting op de gekozen stellingen van de Quicksan<br/>(SLO, z.j.)</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|

### **Doel 7.**

#### **Aandacht voor het spellingbewustzijn van leerlingen (feedback bij spelfouten en onderstrepen bij andere vakgebieden)**

We zijn hierin niet eenduidig, dit moet opnieuw afgesproken worden, zodat kinderen die ook als dusdanig kunnen herkennen.

### **Doel 10.**

#### **Normgerichte doelen formuleren (minimum en maximumdoelen formuleren)**

Er is niet met elkaar besproken wat vooral minimum doelen moeten zijn voor leerlingen. Hierdoor blijven mensen 'slaafs' de methode volgen en gaan er dan vanuit dat het wel voldoende zal zijn...

Mensen moeten inzicht krijgen in leerlijnen en wat we daarbij van kinderen kunnen verwachten.

### **Doel 11.**

#### **Reflectie op het spellingonderwijs in de school**

Reflectie wordt in de cyclus nog wel eens vergeten. Dit moet structureler vorm krijgen zodat ingezette interventies ook goed worden bekeken. Heeft het het gewenste resultaat opgeleverd?

### **Doel 25.**

**Het is duidelijk welke (rt) activiteiten ingezet kunnen worden voor de groep die onder het gemiddelde presteert.**

De directeur denkt dat hier geen goed zicht op is. De expertise wordt gehaald bij de Iber terwijl mensen hier zelf veel meer pro-actief in kunnen zijn.

**Doel 26**

**Het is duidelijk welke (verrijkende) activiteiten ingezet kunnen worden voor de groep die boven het gemiddelde presteert.**

Zie doel 25

**Doel 30.**

**De resultaten van de groep worden geëvalueerd en komen overeen met de doelen die op schoolniveau zijn geformuleerd**

Omdat er nog doelen op schoolniveau geformuleerd moeten worden, is dit nu niet het geval. Het zou wel helpen om dit te doen waardoor we ook meer opbrengstgericht zullen werken.

**Doel 33.**

**Er is voldoende kennis over mogelijke problemen die bepaalde risicogroepen bij spelling kunnen hebben en daarbij weet men wat de geschikte aanpak zou kunnen zijn.**

De expertise ligt nu nog maar bij één of twee mensen, dit is niet voldoende om hier inzicht in te krijgen. Collega's moeten boven de 'stof' en leerlijn kunnen staan om zo gericht te kunnen aanpakken.

**Doel 35.**

**Evaluatie van aanpak zwakke spellers positief effect heeft op resultaten.**

Hier wordt nog niet eenduidig naar gekeken na een periode van extra inoefening, hier is ook geen standaard voor ontwikkeld. Zie bijvoorbeeld trajecten lezen gaat voor waar wel heel gericht wordt gekeken.

Dit zou dus nog ontwikkeld moeten worden.

**Doel 41**

**Evaluatie van aanpak sterke spellers positief effect en individuele doelen worden bereikt**

Zie doel 35