

Spelling in ontwikkeling

Aansluiten bij de behoeften van (spellingzwakke) leerlingen op
basisschool St. Michiel



Willeke Berends
S1031298
Master SEN Speciale Onderwijszorg
Uitstroomprofiel: Remedial Teaching PO
Praktijkonderzoek
Utrecht
Onderzoeksdocent:
Marian Popta
02 juni 2013

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Hoofdstuk 1: Inleiding	5
1.1 Verlegenheidsituatie	5
1.1.1 Algemeen.....	5
1.1.2 Onderwijsorganisatie.....	5
1.1.3 Spelling	5
1.1.4 Aanpak en differentiatie	8
1.1.5. Samenvatting.....	9
1.2 Praktijkvraag	9
1.3 Doel in	10
1.3.1. Doel in.....	10
1.3.2. Doel van.....	10
1.4 Onderzoeksvragen.....	10
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	11
2.1. Wat zijn spellingzwakke kinderen?	11
2.1.1. Waar ligt volgens de literatuur de grens tussen spellingzwak en dyslexie?	11
2.1.2. Op welke manier kunnen spellingzwakke kinderen worden gesignaleerd?	14
2.2 Welke onderwijsbehoeften kennen spellingzwakke leerlingen?	14
2.2.1. Welke onderwijsbehoeften hebben spellingzwakke leerlingen?.....	15
2.2.2 Welk onderwijsaanbod heeft een spellingzwak kind nodig?	16
2.3 Wat is nodig om af te stemmen op de onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?	17
2.3.1. Wat is nodig aan leerkrachtgedrag om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?	17
2.3.2 Wat is nodig aan materiaal om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?	19
2.3.3 Wat is nodig aan didactiek om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?	19
2.3.4 Wat is nodig aan organisatie om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?	22
Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek.	23
3.1 Praktijkvraag.	23
3.2 Onderzoeks- en deelvragen.	23
3.3 Stappenplan voor het onderzoek.	24
3.4 Onderzoeksgroep.....	25
3.5 De onderzoeksinstrumenten	25
3.6 De verwerking van de resultaten van het onderzoek.....	26
3.7 Communicatie over het onderzoek.....	26
Hoofdstuk 4 Resultaten van het onderzoek	28
4.1 Spellingzwak en signaleren	28
4.1.1 Spellingzwak volgens de leerkrachten	28
4.1.1 Signaleren	30
4.2 Onderwijsbehoeften en onderwijsaanbod volgens leerkrachten en leerlingen	31
4.2.1 Onderwijsbehoeften en onderwijsaanbod volgens leerkrachten.....	31
4.2.2 Onderwijsbehoeften en onderwijsaanbod volgens leerlingen.....	31
4.3 Afstemming van onderwijs op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen volgens leerkrachten en leerlingen	33
4.3.1 Afstemming op onderwijsbehoeften volgens leerkrachten.	33
4.3.2 Afstemming op onderwijsbehoeften volgens leerlingen	34

Hoofdstuk 5: Conclusie, discussie en aanbevelingen.....	36
5.1 Conclusie onderzoeksvraag: Wat zijn, volgens de literatuur en praktijk, spellingzwakke leerlingen?	36
5.2 Conclusie onderzoeksvraag: Welke onderwijsbehoeften hebben spellingzwakke leerlingen?	36
5.3 Conclusie onderzoeksvraag: Wat is nodig om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?	37
5.4 Discussie.....	38
5.5 Aanbevelingen vanuit dit onderzoek aan basisschool St. Michiel:	38
Literatuurlijst	40
Figuurlijst.....	42
Bijlagen.....	42

Samenvatting

De leerkrachten van de groepen 4 t/m 8 van basisschool St. Michiel te Schalkwijk zijn op zoek naar een goede afstemming tussen het onderwijsaanbod van de leerkrachten en onderwijsbehoeften van leerlingen. Ze willen spellingzwakke kinderen een goed onderwijsaanbod kunnen bieden waardoor de resultaten verhoogd worden. Deze verlegenheid heeft de volgende praktijkvraag tot stand gebracht:

Welke interventies zijn nodig op basisschool St. Michiel om het onderwijsaanbod op het gebied van spelling af te stemmen op de onderwijsbehoeften van spellingzwakke kinderen zodat de opbrengsten vergroot worden?

Het onderzoek bestaat uit een literatuurstudie en een praktijkonderzoek onder de leerkrachten van de groepen 1 t/m 8 (N=15) en de (vermoedelijk) spellingzwakke leerlingen (N=50). De leerkrachten en leerlingen hebben een enquête ingevuld.

De resultaten van het praktijkonderzoek zijn beschreven in hoofdstuk 4. Vanuit de resultaten zijn er verbanden gelegd met de literatuurstudie. Er zijn conclusies getrokken naar aanleiding van de verbanden die zijn gelegd. Een aantal conclusies zijn:

- Uit dit onderzoek blijkt dat volgens de literatuur (zie hoofdstuk 2, par 2.1.1) en praktijk (zie hoofdstuk 4, par. 4.2) leerlingen spellingzwak kunnen worden genoemd als zij behoefte hebben aan extra instructie en spelling.
- Spellingzwakke leerlingen hebben volgens de literatuur (zie hoofdstuk 2, par. 2.2), volgens de leerkrachten (zie hoofdstuk 4, par. 4.2.1) en volgens de leerlingen van basisschool St. Michiel (zie hoofdstuk 4, par. 4.2.2) verschillende onderwijsbehoeften op het gebied van leerkrachtgedrag, materiaal, didactiek en organisatie.
- Om het onderwijs af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de spellingzwakke leerlingen geeft de helft van de leerkrachten (paragraaf 4.3.1) en 14 leerlingen (paragraaf 4.3.2) op het gebied van leerkrachtgedrag en didactiek aan dat leerkrachten moeten zorgen voor voldoende tijd om begeleid te oefenen dit is in overeenstemming met de literatuur (paragraaf 2.2.1).

Naar aanleiding van de conclusies zijn er elf aanbevelingen gegeven aan het team van basisschool St. Michiel. Enkele aanbevelingen zijn:

- Aanbevolen wordt om op basisschool St. Michiel de definitie van dyslexie volgens het Steunpunt Dyslexie (1987) aan te houden en de werkdefinitie van spellingzwak die genoemd wordt door Oepkes (2006) aan te houden en dit op te nemen in het zorgplan van de school en in eventuele verder te ontwikkelen beleidsstukken.
- Aanbevolen wordt om de differentiërende materialen die de methode aanreikt te gebruiken om de spellingzwakke leerlingen te begeleiden (Teunissen, Elsäcker en van Druenen, 2012).
- Aanbevolen wordt om aan de onderwijsbehoeften van de spellingzwakke leerlingen tegemoet te komen de leerlingen te laten werken met een opzoekboekje of –schriftje waarin de spellingregels herhaald worden (Schelting e.a., 2011 en figuur 12).

De samenvatting geeft het onderzoek weer naar een goede afstemming tussen het onderwijsaanbod van de leerkrachten en onderwijsbehoeften van leerlingen. De uitgebreide versie van het onderzoek is te vinden in de volgende hoofdstukken.

Hoofdstuk 1: Inleiding

1.1 Verlegenheidsituatie

1.1.1 Algemeen

Basisschool St. Michiel is een katholieke basisschool in Schalkwijk. De school is de enige basisschool in het dorp. Het dorp heeft ongeveer 2100 inwoners. Op school zitten 240 leerlingen die zijn verdeeld over tien groepen. Er zijn vier combinatieklassen waarvan twee kleutergroepen 1-2, een groep 2-3 en een groep 5-6. Verder zijn er zes homogene leerstofjaargroepen. Te weten: groep 3 t/m 8.

Op de school werken in totaal vijftien leerkrachten. Twee leerkrachten hebben een fulltime functie en dertien leerkrachten hebben een parttime functie. Daarnaast heeft de school een intern begeleider, een bovenscholings aangestelde ICT-coördinator die per week een halve dag op school leerlingen begeleidt bij het werken op en met de computer, een administratief medewerkster en een directeur.

Visie

Basisschool St. Michiel heeft een katholieke identiteit. Op basisschool St. Michiel is iedereen welkom ongeacht maatschappelijke-, culturele- of levensbeschouwelijke achtergrond, mits de ouders en de leerlingen de grondslag van de school respecteren. Het team van de school is ervan overtuigd dat de optimale ontwikkeling van kinderen alleen kan plaatsvinden in een goed pedagogisch klimaat. Het team gaat ervan uit dat je niet iedereen alles kunt leren, maar dat er een omgeving gecreëerd kan worden die het leren uitdaagt (Schoolgids, 2011). Het samen leren met in achtneming van de drie basisbehoeften die gesteld zijn door Stevens (2002) namelijk: de behoefte aan relaties, de behoefte aan competentie en de behoefte aan autonomie, staat centraal. Verder ziet de school het als een taak om de kinderen te laten ontwikkelen als evenwichtige, algemeen ontwikkelde burgers die goed met anderen om kunnen gaan en deel kunnen nemen aan de Nederlandse samenleving (Schoolgids, 2011).

1.1.2 Onderwijsorganisatie

Op de school wordt er gewerkt met een leerstofjaarklassensysteem. Het onderwijs wordt op deze school zoveel mogelijk aangepast aan de basisbehoefte van het kind. In de groepen wordt gewerkt met groepsplannen per vakgebied. Het groepsplan beschrijft na elke toets per vakgebied het niveau en de stof die aangeboden wordt per periode. De leerlingen zijn ingedeeld in de A, B of C groep aan de hand van de toetsscores. Kort gezegd beschrijft het groepsplan de verrijkingsstof, de basisstof en de herhalingsstof inclusief de doelen die behaald dienen te worden.

1.1.3 Spelling

Methode

In 2005 is er een nieuwe methode op school aangeschaft voor taal- en spellingonderwijs. Er is gekozen voor de methode Taalverhaal (ThiemeMeulenhoff BAO, 2002-2006). Deze methode heeft een boek voor het vakgebied taal en voor het vakgebied spelling. Sommige onderwerpen en oefeningen voor taal en spelling worden doordat de methode, zowel spelling als taal bevat, parallel aangeboden. De herziene methode (2006) voldoet aan alle kerndoelen die de overheid aan het vak Nederlands heeft gesteld (SLO, 2008). De leerkrachten van groep 4-8 hebben ervoor gekozen om de lessen meer uit te spreiden over de week. Er worden vijf lessen

ingepland. Vier lessen volgens de methode en de vijfde les wordt ingevuld met differentiatie als herhalen en verrijken d.m.v. de oefensoftware, kopiebladen en webkwesties.

Signaleren

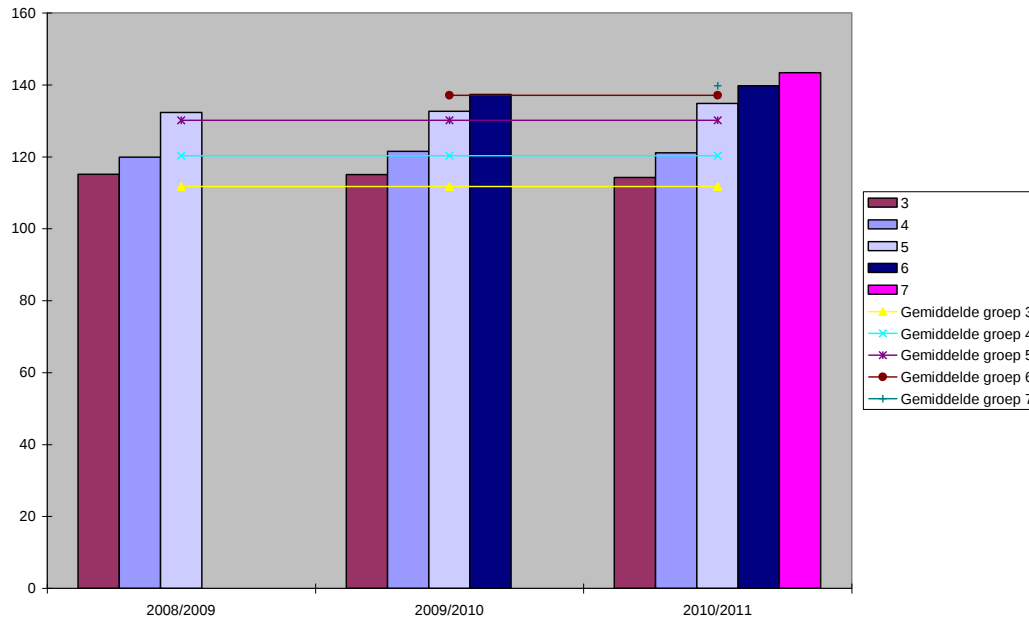
De school gebruikt verschillende Cito-toetsen om periodiek de leerresultaten van leerlingen te toetsen. Dit gebeurt tweemaal per jaar. Deze gegevens worden ingevoerd in het leerlingvolgsysteem van CITO. Verder wordt er gebruik gemaakt van methodegebonden toetsen waarbij de leerlingen na een blok getoetst worden om te kijken of het geleerde beklijft. De leerkrachten registreren de resultaten met behulp van registratieformulieren vanuit de methodehandleiding. Leerlingen vallen op als ze frequent matig tot onvoldoende scores op deze toetsen. Met deze gegevens maken de leerkrachten de groepsverdelingen in drie niveaus per vakgebied.

Trendanalyse

Om de leerresultaten van de leerlingen systematisch te volgen, worden trendanalyses uitgevoerd. Deze trendanalyses worden twee maal per jaar gemaakt van groep 1 t/m 7. Vanuit deze analyse kunnen prioriteiten gesteld worden per vakgebied per groep. Vanuit de prioriteiten worden doelen gesteld waaraan gewerkt wordt in en met een groep om een resultaat te verbeteren. Uit de trendanalyse (zie bijlage 1: interne publicatie, 2011) van eind schooljaar 2010- 2011 blijkt dat de scores van het spellingonderwijs jaarlijks schommelen tussen net onder gemiddeld tot ver boven gemiddeld in de groepen 3 t/m 8 (zie bijlage 1: interne publicatie, 2011).

groep	Gemiddelde vaardigheidsscore Eind toetsen	2008/2009	2009/2010	2010/2011
3	E3 = 111,75	Ver bovengemiddeld (115,11)	Ver bovengemiddeld (115,0)	Ruim bovengemiddeld (114,2)
4	E4 = 120,25	Net onder gemiddeld (119,9)	Net bovengemiddeld (121,5)	Net bovengemiddeld (121,1)
5	E5 = 130,10	Ruim bovengemiddeld (132,3)	Ruim bovengemiddeld (132,6)	Ver boven gemiddeld (134,8)
6	E6 = 137,1		Net boven gemiddeld (137,3)	Ruim boven gemiddeld (139,7)
7	E7 = 139,7			ruim boven gemiddeld (143,4)

Figuur 1: Overzicht trendanalyse jaargroepen onderdeel spellingonderwijs schooljaar 2010-2011

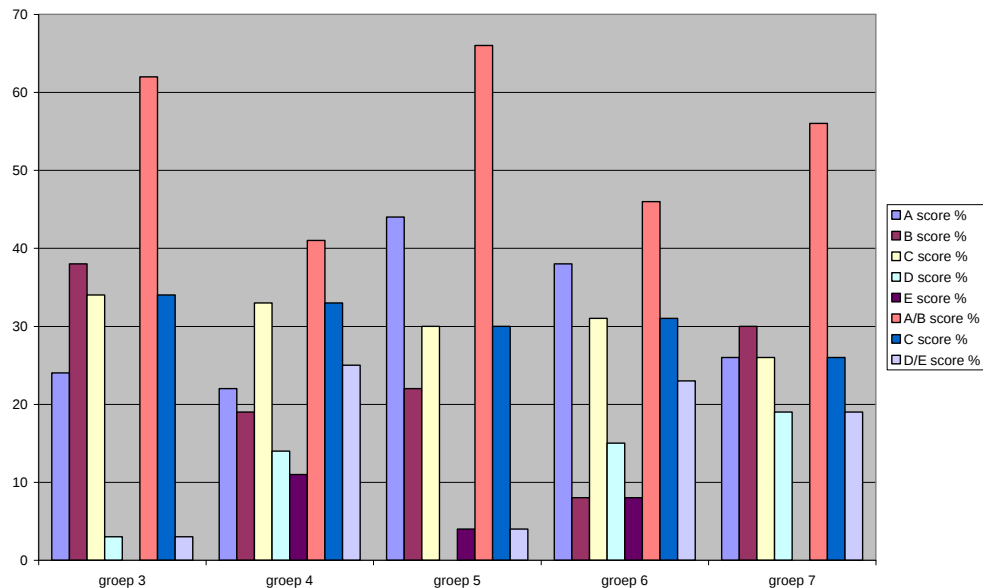


Figuur2: Overzicht trendanalyse jaargroepen onderdeel spellingonderwijs schooljaar 2010-2011 in lijndiagram

De dwarsdoorsnede (zie figuur 3,4) van deze analyse laat zien dat bij iedere groep, behalve bij groep 7, de C scores 30% of hoger bedragen. De groepen 4 en 6 van vorig jaar behalen een laag percentage A/B scores en een hoog percentage D/E scores.

groep	A score %	B score %	C score %	D score %	E score %	A/B score %	C score %	D/E score %
3	24	38	34	3	0	62	34	3
4	22	19	33	14	11	41	33	25
5	44	22	30	0	4	66	30	4
6	38	8	31	15	8	46	31	23
7	26	30	26	19	0	56	26	19

Figuur 3: Overzicht dwarsdoorsneden juni 2011 onderdeel spellingonderwijs schooljaar 2010-2011.



Figuur 4: Overzicht dwarsdoorsneden juni 2011 onderdeel spellingonderwijs schooljaar 2010-2011 in grafiek.

CITO Eindtoets groep 8

Vanuit de trendanalyse blijkt dat de groepen 3 t/m 7 op het gebied van spelling scores tussen net onder gemiddeld en ver boven gemiddeld. Toch laten de gecorrigeerde schoolrapporten van de eindtoets zien dat de scores van het onderdeel spelling, werkwoorden en niet werkwoorden van de laatste drie jaar, van 2009 t/m 2011, onvoldoende zijn (zie bijlage 3). Er wordt onder het landelijke gemiddelde gescoord. Vanaf 2009 is er wel een lichte stijging te zien in de resultaten, maar dit is nog niet genoeg. De totaalscore op de Cito eindtoets ligt de laatste twee jaar boven het landelijke gemiddelde.

1.1.4. Aanpak en differentiatie

De leerkrachten van de groepen 4 t/m 8 van basisschool St. Michiel geven de lessen spelling volgens het Directe Instructie Model, hierna te noemen DIM (Ebbens, 2005). Verschillende onderzoeken laten zien dat het werken met DIM het meest effectief is voor kinderen met problemen bij de basisvaardigheden van lezen, spelling en rekenen. (Vernooy, 2011). Op de St. Michiel hebben de leerlingen uit groep 4-8 met een C score les gekregen zoals beschreven staat in het gemaakte groepsplan spelling van de desbetreffende leerkracht. De wijze waarop er met de C groep, de leerlingen met spellingsproblemen of –achterstanden, gewerkt wordt, is per leerkracht verschillend. Zo worden er verlengde instructies gegeven, wordt er gebruik gemaakt van de oude versie van de methode Spelling in de Lift (1987) om bepaalde spellingscategorieën een bepaalde tijd aan te bieden. Deze methode wordt vooral ingezet als extra oefening. De spellingzwakke kinderen oefenen met een internetprogramma www.bloon.nl de woorden van de woordpakketten, maar ook met de educatieve software die bij de methode wordt geleverd. Een overeenkomst is dat in iedere klas gewerkt wordt met verlengde instructies aan de instructietafel. De leerkrachten van de bovenbouw, groep 4 -8, geven aan dat de begeleiding van leerlingen die spellingsmoeilijkheden ondervinden als moeilijk wordt ervaren, omdat de leerkrachten vaak het gevoel hebben dat ze niet effectief genoeg onderwijs aanbieden aan spellingzwakke kinderen. Dit zou komen door het gevoel van handelingsverlegenheid. (notulen bouwvergadering 26-05-2011).

Dyslexie

Op de St. Michiel heeft iets meer dan 10% van de 181 leerlingen in de groepen 5 t/m 8 een dyslexieverklaring (zie figuur 5). “Internationaal wordt er een prevalentie gegeven van 5-10 %, maar in Nederland wordt het percentage leerlingen met ernstige dyslexie door de Commissie Dyslexie van de Gezondheidsraad op 3% geschat.” (Braams, z.d., p.1.). Onderstaande tabel geeft het aantal leerlingen per groep met een dyslexieverklaring weer.

Groep	Groepsgrootte	Aantal lln met dyslexieverklaring	Percentage
5	22	2	9,09%
5-6	22	3	13,63%
6	20	5	25%
7	28	3	10,71%
8	27	6	22,22%
Totaal	181	17	10,49%

Figuur 5: aantal leerlingen met dyslexieverklaring (schooljaar 2011-2012)

Spellingzwak

De leerkrachten van de St. Michiel hebben dagelijks te maken met spellingzwakke kinderen. Het aantal onvoldoende scores vanuit de Cito trendanalyse en de Cito eindtoets is hoog (bijlage 1 en 3). Daarbij is er een hoog percentage kinderen met een dyslexieverklaring in vergelijking met het landelijk gemiddelde.

1.1.5. Samenvatting

Uit de analyse van de Citoresultaten, de trendanalyse en de notulen van een bouwvergadering blijkt dat er hoge percentages C, D en E scores op de tussentijdse Citotoetsen spelling van groep 3 t/m 7 zijn en de Cito-eindtoetsen van de laatste drie jaar scoren op het gebied van spelling werkwoorden en niet werkwoorden onder het landelijke gemiddelde. Weliswaar zit er een lichte stijging in de scores. Ook is er op basisschool St. Michiel een hoog percentage leerlingen met een dyslexieverklaring. De leerkrachten van groep 4 t/m 8 signaleren spellingzwakke kinderen door middel van het invoeren van resultaten van Citotoetsen in het leerlingvolgsysteem en de methodetoetsen op registratieformulieren uit de methodehandleiding. De kinderen die scoren als hierboven aangegeven worden ingedeeld in de C groep in de ABC groepsverdeling. Tevens geven de leerkrachten aan een gevoel te hebben van handelingsverlegenheid, waardoor ze niet effectief genoeg spellingzwakke kinderen kunnen begeleiden. De leerkrachten van de groepen 4 t/m 8 van basisschool St. Michiel zijn op zoek naar een goede afstemming tussen het onderwijsaanbod van de leerkrachten en onderwijsbehoeften van leerlingen waardoor ze spellingzwakke kinderen een goed onderwijsaanbod kunnen bieden.

1.2 Praktijkvraag

Welke interventies zijn nodig op basisschool St. Michiel om het onderwijsaanbod op het gebied van spelling af te stemmen op de onderwijsbehoeften van spellingzwakke kinderen zodat de opbrengsten vergroot worden?

1.3 Doel in

Het doel van het onderzoek is beschreven in de praktijkvraag. De onderzoeks- en deelvragen geven op deze praktijkvraag het antwoord. Nader omschreven zijn de doelen als volgt:

1.3.1. Doel in

Onderzoek doen naar wat leerkrachten van groep 4 t/m 8 nodig hebben om het onderwijsaanbod af te stemmen op de onderwijsbehoeften van spellingzwakke kinderen in groep 4 t/m 8 zodat de opbrengsten vergroot worden.

1.3.2. Doel van

Het doel is om na het onderzoek aanbevelingen te doen aan de directie en het team van de St. Michiel over wat leerkrachten van groep 4 t/m 8 nodig hebben om het onderwijsaanbod af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van de spellingzwakke kinderen in groep 4 t/m 8 zodat de opbrengsten vergroten.

1.4 Onderzoeksvragen

Met behulp van de hierna volgende onderzoeksvragen wordt het antwoord op de praktijkvraag geformuleerd:

1. Wat zijn, volgens de literatuur en praktijk, spellingzwakke leerlingen?
2. Welke onderwijsbehoeften hebben spellingzwakke leerlingen volgens de literatuur en praktijk?
3. Wat is volgens de literatuur en praktijk nodig om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?

De onderzoeksvragen zullen aan de hand van zowel de theorie als de praktijksituatie worden beantwoord.

In het volgende hoofdstuk wordt vanuit de literatuur antwoord gegeven op de praktijkvraag.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt middels literatuur antwoord gegeven op de praktijkvraag: Wat is nodig op basisschool St. Michiel om het onderwijsaanbod op het gebied van spelling af te stemmen op de onderwijsbehoeften van spellingzwakke kinderen, zodat de opbrengsten vergroot worden? Middels de literatuur wordt dit onderzocht aan de hand van de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat zijn, volgens de literatuur, spellingzwakke leerlingen?
2. Welke onderwijsbehoeften hebben spellingzwakke leerlingen volgens de literatuur?
3. Wat is volgens de literatuur nodig om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?

In het verslag zijn de onderzoeksvragen de titels van de paragrafen en de deelvragen zijn de titels van de subparagrafen (zie hoofdstuk 1).

2.1. Wat zijn spellingzwakke kinderen?

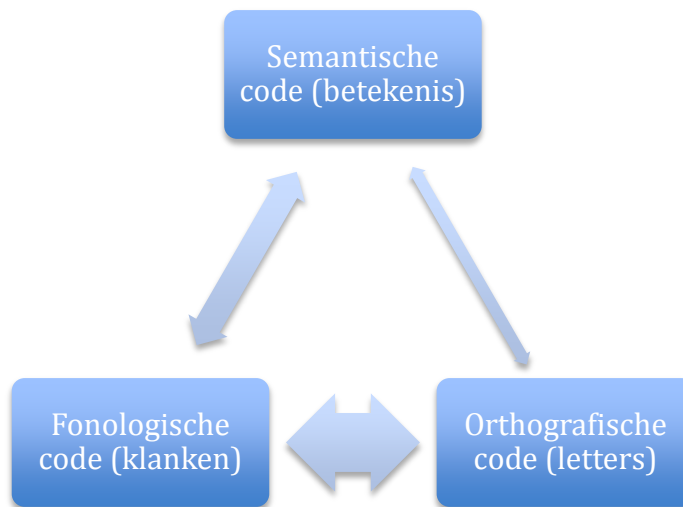
In deze paragraaf wordt eerst uiteen gezet hoe zich in het algemeen de spellingontwikkeling verloopt bij gemiddeld genomen kinderen. Vervolgens wordt uitleg gegeven over het stagneren van de spellingontwikkeling en hoe dit stagneren wordt geclassificeerd.

2.1.1. Waar ligt volgens de literatuur de grens tussen spellingzwak en dyslexie?

Spellingontwikkeling

Om goed te kunnen functioneren in een geletterde maatschappij als tegenwoordig is het belangrijk om goed te kunnen lezen en spellen (Scheltinga e.a., 2011; Cito B.V., 2010). Om de basisvaardigheden als lezen en spellen goed te leren, moeten kinderen expliciet onderwijs hierin krijgen op de basisschool (Scheltinga e.a., 2011). Bij de meeste kinderen ontwikkelt het lezen en spellen zich niet spontaan, maar zijn het vaardigheden die aangeleerd zijn door gericht en instructief onderwijs (Scheltinga e.a., 2011). Moonen (2012) legt dit als volgt uit: er zit een wezenlijk verschil tussen praten en lezen en schrijven. Praten (taal) lijkt volgens Moonen (2012) onderdeel te zijn van ons biografische erfgoed en het schrift is een culturele verworvenheid. Een goede doorgaande leerlijn waarin aan deze vaardigheden wordt gewerkt door de jaren heen is dan ook cruciaal (Bouwers en van Goor, 1994; Scheltinga e.a., 2011). De ontwikkeling van geletterdheid begint al op vroege leeftijd. In de eerste vier levensjaren van een kind, de voorschoolse periode, doet een kind al kennis op van taal. Eerst gaat het alleen nog om de gesproken taal, maar al snel leren kinderen dat taal ook geschreven kan worden. Dit is de periode van de ontluikende geletterdheid (Verhoeven & Aarnoutse, 1999; Scheltinga e.a., 2011). Na de ontluikende geletterdheid breekt de periode van de beginnende geletterdheid aan. In deze periode, van groep 1 t/m 3 van de basisschool, leren de kinderen de basisprincipes van het lezen en schrijven en oriënteren ze zich op de functies van de geschreven taal. Vanaf groep 4 gaat het over naar de gevorderde geletterdheid. Tijdens deze periode wordt het lees- en schrijfproces steeds meer geautomatiseerd. De spellingvaardigheid wordt uitgebreid. Kinderen leren spellingsregels goed toe te passen en ze kunnen steeds beter hun eigen spelfouten herkennen en verbeteren (Aarnoutse & Verhoeven, 2003; Scheltinga e.a., 2011). Alle leerlingen maken gebruik van drie codes die in het geheugen zijn opgeslagen bij het identificeren van geschreven woorden: de orthografische code (letters), de fonologische code (klanken) en de semantische code (betekenis) (Bosman & van Orden, 2003). Deze codes zijn met elkaar verbonden, omdat niet iedere verbinding even sterk is. Dit komt doordat de relatie tussen klanken en letters in het Nederlands consistent zijn. Doordat

we eerder leren spreken dan lezen is de lijn tussen de fonologische code en semantische code iets dikker dan de lijn tussen de orthografische code en de semantische code (Bosman & van Orden, 2003). Het schema hieronder geeft de ontwikkeling weer van een normaal ontwikkelde speller.



Figuur 6: Schematische weergave van het woordidentificatieproces bij normale lezers/spellers.

Spellingzwak

Niet ieder kind ontwikkelt zich (gelijk) tot een goede speller. Deze kinderen vallen op door hun lage tot onvoldoende scores op toetsen (Scheltinga e.a., 2011). Ze hebben moeite met het correct schrijven van woorden in allerlei situaties. Volgens Sherman (z.d.) heeft 10% van de leerlingen in het basisonderwijs (ernstige) problemen met het leren en spellen. Cito B.V. (2010) merkt op dat uit onderzoek blijkt dat 10% van de leerlingen aan het einde van de basisschool als functioneel analfabeet moet worden beschouwd. Volgens Moonen (2012) is dit volgens een rapport van de Nederlandse Taalunie (2004) 7%. Een deel hiervan kan geholpen worden met extra instructie en begeleiding. Door zo'n impuls kunnen ze hierna vaak weer meedoen met de reguliere leerlijn. Leerlingen die extra behoefte hebben aan instructie en spelling worden door Sherman (z.d.) lees- en/of spellingzwak genoemd.

Na literatuurstudie heeft de onderzoeker geen wetenschappelijke definitie kunnen vinden van de term spellingzwak. Wel worden er in verschillende bronnen duidelijke kenmerken genoemd waaraan een spellingzwak kind meestal voldoet. Omdat de verschillen tussen kinderen vaak groot zijn en de oorzaken niet bij ieder kind hetzelfde zijn, is het moeilijk om een definitie aan te houden (Huizinga, 2003).

Huizinga (2003) en Oepkes (2006) geven een aantal heldere kenmerken. Spellingzwakke kinderen:

- herkennen geen regelmatigheden in woorden (spellingcategorieën).
- hebben moeite met het generaliseren van regels.
- maken niet flexibel gebruik van verschillende spellingstrategieën.
- hebben een vertraagde taalontwikkeling (articuleren, fonemisch bewustzijn, woordenschat, enzovoort).
- hebben problemen met auditieve en visuele vaardigheden.
- hebben vaak een gebrekkige motivatie.

Oepkes (2006, p.104) geeft een praktische definitie: “Een zwakke speller is een leerling waarvoor het nodig is een handelingsplan op te stellen. Een handelingsplan is nodig als de reguliere differentiatiemogelijkheden die de spellingmethode biedt niet meer toereikend zijn om een voldoende score te behalen.”

Op grond van hun ervaring concluderen Bouwers en van Goor (1994) dat zwakke spellers uit de hoogste groepen van de basisschool en het speciaal onderwijs een inconsequent foutenpatroon laten zien. Zwakke spellers controleren onvoldoende kritisch, doordat de ervaring bij sommige zwakke spellers er is dat ze goed geschreven woorden soms ook voor fout aanzien (onvoldoende motivatie). Bouwers en van Goor (1994) onderscheiden vier typen zwakke spellers in het basisonderwijs. Type 1: de leerling heeft problemen met lezen en spellen. De leesmoeilijkheden zijn grotendeels overwonnen, de spellingsmoeilijkheden niet. Type 2: de leerling heeft moeite met lezen en spellen, maar ook met andere aspecten van taal en lezen. De taalverwerving verloopt problematisch. Type 3: de leerling heeft moeite met spellen, stellen en schrijven. De leesvaardigheid is op orde. Het leren schrijven is vanaf het begin af aan moeilijk geweest. Type 4: de leerling heeft over het algemeen moeite met alle onderdelen van de leerstof die aangeboden wordt op school. De spellingvaardigheid is niet veel zwakker dan de resultaten van andere vakgebieden. Korstanje en Veenstra (2012) geven verder nog aan dat zeer zwakke spellers een automatiseringsprobleem hebben. Automatiseren komt tot stand door veelvuldig oefenen na een goede instructie.

De verschillende typen die Bouwers en van Goor (1994) geven in vergelijking met de kenmerken voor zwakke spellers die gegeven worden door Oepkes (2006) en Huizinga (2003) geeft aan dat de ideeën rondom zwakke spellers overeenkomen. Zwakke spellers kennen o.a. een grillig foutenpatroon, hebben moeite met het generaliseren van spellingregels, kunnen vaak niet flexibel gebruik maken van de spellingstrategieën en tonen weinig motivatie.

Dyslexie

In het voorgaande werd al geschreven over de drie codes (orthografische, semantische en fonologische codes) die in het geheugen zijn opgeslagen. Ook dyslectische leerlingen maken gebruik van deze codes. Het verschil is echter dat de verbindingen tussen de orthografische en de fonologische codes zwak zijn. Volgens Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon (2004, In Cito B.V., 2010) worden daardoor verkeerde of niet volledige klankrepresentaties van woorden in het geheugen opgeslagen. Door de zwakke klankrepresentaties van woorden weten dyslectische leerlingen vaak niet de juiste betekenis van het woord. Dit doordat het door een verkeerde klankrepresentatie een ander woord of een niet bestaand woord kan vormen. Bij spellen ondervinden dyslectische leerlingen vaak dezelfde problemen als bij het lezen. Dit komt doordat er bij spellen dezelfde drie codes gebruikt worden als bij lezen. Het goed schrijven van woorden lukt vaak niet bij dyslectische leerlingen, omdat de verbindingen tussen de fonologische en orthografische codes zwak blijven (Cito B.V., 2010).

Bij de classificatie van spellingproblemen gaat het om de hardnekkigheid. Is het probleem oplosbaar of is er sprake van dyslexie. Kenmerken van dyslexie zijn een hardnekkig tekort in de automatisering van de woordidentificatie (lezen) en/of schriftbeeldvorming (spellen). Deze kenmerken blijven ondanks intensieve, remediërende hulp bestaan (Scheltinga et al., 2011; Cito B.V., 2010). Blomert (2006) geeft een werkdefinitie van dyslexie. “Dyslexie is een specifieke lees- en spellingstoornis met een neurobiologische basis, die wordt veroorzaakt door cognitieve verwerkingsstoornissen op het raakvlak van fonologische en orthografische taalverwerking. Deze specifieke taalverwerkingsproblemen wijken proportioneel af van het overige cognitieve, en met name van het taalverwerkingsprofiel, en leiden tot een ernstig

probleem met lezen en spellen van woorden ondanks regelmatig onderwijs. Dit specifieke lees- en spellingprobleem beperkt in ernstige mate een normale educatieve ontwikkeling, die op grond van de overige cognitieve vaardigheden geïndiceerd zou zijn.” Volgens het Steunpunt Dyslexie (1987) wordt in Nederland de volgende definitie van dyslexie gebruikt: "Dyslexie is een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau." (Wat is dyslexie?, z.d.)

Conclusie

Waar ligt nu precies de grens tussen spellingzwak en dyslexie? Deze vraag is niet zo duidelijk te beantwoorden als van te voren verwacht. Omdat er geen wetenschappelijke definitie gevonden is voor wat er bedoeld wordt met spellingzwak kan deze niet vergeleken worden met de definitie van dyslexie. De kenmerken die genoemd worden waar spellingzwakke leerlingen vaak aan voldoen volgens Huizinga (2003) en Oepkes (2006) gelden volgens Scheltinga e.a. (2011) ook voor dyslectische leerlingen. Bouwers en van Goor (1994) gebruiken de termen dyslectici en ‘zwakke spellers’ door elkaar. Cito B.V. (2010) spreekt over spellingproblemen in het algemeen. Er wordt gekeken of het probleem oplosbaar is of dat er sprake is van dyslexie. Als het probleem oplosbaar is, wordt er niet duidelijk aangegeven door Cito B.V. (2010) of er dan sprake is van spellingzwak zijn.

2.1.2. Op welke manier kunnen spellingzwakke kinderen worden gesignaleerd?

Signalering van spellingzwakke kinderen begint al eerder dan wanneer kinderen daadwerkelijk spelling als vak op school krijgen. Tijdens de kleuterperiode komen kinderen veelvuldig in aanraking met taal en experimenteren hiermee. In het Protocol Leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven & van Druenen, 2010) hebben de schrijvers een stappenplan opgesteld voor de leerkrachten. In dit stappenplan staat kort per periode beschreven wat leerkrachten van groepen 1 of 2 moeten aanbieden en uitvoeren op het gebied van geletterdheid. In een vroeg stadium kunnen problemen dus al gesignaleerd worden (Wentink, Verhoeven & van Druenen, 2010). Vanaf groep 3 worden er vijf vaste meetmomenten per jaar aangegeven in het Protocol Leesproblemen en dyslexie voor de groepen 3, 4 en 5 t/m 8 (Gijsel e.a., 2011; Scheltinga e.a., 2011). Deze meetmomenten zijn onderverdeeld in het vaststellen van de beginsituatie, twee hoofdmetingen en twee tussenmetingen. Het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Scheltinga e.a., 2011) gaat ervan uit dat de zwakke leerlingen, leerlingen die een lage C score, een D of een E score behalen op de afgenomen Cito-toetsen, uitbreiding van de instructietijd krijgen soms aangevuld met eventuele hulp op zorgniveau 3. Met zorgniveau 3 wordt hulp bedoeld die gegeven wordt aan leerlingen buiten de klas door de zorgspecialist in de school (Scheltinga e.a., 2011). De resultaten van de zwakke leerlingen worden gemeten tijdens de hoofdmetingen en tijdens de tussenmetingen. Alle leerlingen worden gevolgd tijdens de hoofdmetingen. Scheltinga e.a. (2011). Scheltinga e.a. (2011) en Korstanje & Veenstra (2012) zijn van mening dat ook observaties, het werk van leerlingen en signaleringslijsten belangrijk zijn om de inhoud en vorm van de begeleiding te bepalen, zodat het maximale effect bereikt kan worden.

2.2 Welke onderwijsbehoeften kennen spellingzwakke leerlingen?

Deze paragraaf gaat over onderwijsbehoeften van leerlingen op het gebied van spelling. Onderwijsbehoeften zijn behoeften die leerlingen hebben om tot leren te kunnen komen. Die kunnen voor leerlingen verschillend zijn (individueel), maar er zullen ook behoeften zijn die geformuleerd kunnen worden voor een groep of subgroep (Pameijer en Van Beukering, 2006). De eerste vraag die gesteld wordt, is of zwakke spellers als groep andere behoeften hebben dan spellingvaardige leerlingen. Daarna wordt uiteengezet welk onderwijsaanbod

leerlingen nodig hebben op het gebied van spelling en als laatste wordt gekeken naar het onderwijsaanbod speciaal voor spellingzwakke leerlingen.

2.2.1. Welke onderwijsbehoeften hebben spellingzwakke leerlingen?

Algemeen

“Een onderwijsbehoefte is datgene wat een leerling nodig heeft om een bepaald doel te behalen” (Pameijer en Van Beukering, 2006; Gijzen, 2012). Ieder jaar moeten leerkrachten werken met leerlingen aan bepaalde doelen en vaardigheden (Teunissen, Elsäcker & van Druenen, 2012). Deze staan beschreven als tussendoelen en referentieniveaus. Hoe hieraan gewerkt wordt moet de leerkracht bepalen. Een belangrijk uitgangspunt hierbij zijn de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De leerlingen verschillen in wat zij nodig hebben om optimaal van het onderwijsaanbod te kunnen profiteren (Teunissen, Elsäcker & van Druenen, 2012).

De onderwijsbehoeften staan vooral centraal in de handelingsgerichte diagnostiek van Pameijer en Van Beukering (2006). Het werken waarbij de onderwijsbehoeften van de leerlingen centraal staan is volgens hen een omslag in het denken. Pameijer en Van Beukering (2006) geven aan dat in plaats van “probleemgericht denken” (dat wat het kind heeft, bijv. leerstoornis) het “oplossingsgericht handelen” (wat heeft het kind nodig om...) het belangrijkste moet zijn. Om dit te bereiken kunnen twee stappen gevolgd worden:

1. Vanuit wat het kind kan, worden er doelen geformuleerd.
2. Wat heeft/hebben deze leerling(en) nodig om het doel te bereiken.

Om vooral de laatste stap te zetten hebben Pameijer en Van Beukering (2006) hulpzinnen ontwikkeld die gebruikt kunnen worden bij het aanvullen van de onderwijsbehoeften.

Spellingzwakke leerlingen

In de literatuur wordt gesproken van mogelijke onderwijsbehoeften voor sterke of zwakke spellers (Huizinga, 2003; Oepkes, 2006). Het hoeft niet zo te zijn dat alle sterke of zwakke spellers deze behoeften hebben. Zwakke spellers kunnen verschillende onderwijsbehoeften hebben. Teunissen, Elsäcker en van Druenen (2012) geven een aantal mogelijke behoeften op het gebied van instructie en activiteiten:

Zwakke spellers hebben instructie nodig waarbij

- de leerkracht tijdens het aanleren van spellingregels en strategieën de denkwijze voordoet (modelt).
- nieuwe spellingregels geïsoleerd aangeboden worden.
- de spellingsregels en –afspraken regelmatig herhaald worden.

Zwakke spellers hebben opdrachten en leeractiviteiten nodig waarbij

- ze meer oefentijd krijgen om de strategieën eigen te maken en de regels te automatiseren.
- ze meer oefenmateriaal doorwerken om de spellingregels goed in te oefenen.
- woorden eerst uitgesproken worden voordat ze opgeschreven worden.
- ze oefenen in het toepassen van spellingsregels in eigen teksten (transfer).
- ze oefenen in het herkennen en verbeteren van eigen spellingfouten.
- ze werken met een opzoekboekje of –schrift.

Volgens Korstanje en Veenstra (2012) zijn zeer zwakke spellers, waaronder dyslectici, gebaat bij een uitbreiding van de leertijd. Tijdens deze uitbreiding van de leertijd kan de verlengde instructie of de begeleide inoefening plaatsvinden. Zij sluiten hierbij aan bij Teunissen e.a. (2012).

2.2.2 Welk onderwijsaanbod heeft een spellingzwak kind nodig?

Algemeen

Goed lees- en spellingonderwijs aan alle leerlingen hoort bij onderwijs op zorgniveau 1 (Scheltinga e.a., 2011). Zorgniveau 1 houdt in: goed lees- en spellingonderwijs in klassenverband. Voor ongeveer 75% van de leerlingen moet dit onderwijsaanbod voldoende zijn om een voldoende of goede lees- en spellingvaardigheid te ontwikkelen (Scheltinga e.a., 2011). Als het voorkomt dat er te veel leerlingen laag presteren, moet er goed gekeken worden naar de onderwijskwaliteit. Wetenschappelijk onderzoek heeft volgens Vernooij (2011) uitgewezen dat het lesgeven van de leerkracht een positief effect kan hebben op de leerlingresultaten. Toch zullen er volgens Scheltinga e.a. (2011) altijd kinderen zijn die ondanks goed onderwijs moeite blijven houden met spellen. Deze kinderen hebben een intensivering nodig van het spellingaanbod door bijvoorbeeld extra instructie- en oefentijd.

Onderwijsaanbod aan spellingzwakke leerlingen

Scheltinga e.a. (2011) geven een effectieve aanpak aan die bestaat uit vier onderdelen om aan de onderwijsbehoeften van zwakke spellers tegemoet te komen. De vier onderdelen zijn:

1. Expliciete instructie en herhaling: dit zorgt ervoor dat het spellingzwakke kind de regels eigen gaat maken.
2. Koppeling van auditieve en visuele informatie: Dit kan bereikt worden door de woorden voor, tijdens en na de spelling uit te spreken, omdat het koppelen tussen klanken en letters belangrijk is tijdens het leren spellen.
3. Visueel inprenten: Het visueel inprenten is belangrijk, omdat niet altijd de spellingregels goed te gebruiken zijn. De kinderen onthouden dan het woordbeeld in plaats van de spellingmoeilijkheid.
4. Werken aan spellingsbewustzijn: Doordat een leerkracht praat met de leerling kan de leerling gestuurd worden en kan er inzicht verworven worden in spelling. Ook kan de leerkracht denkfouten corrigeren.

In overeenstemming met Vernooij (2011) geeft punt 1 van bovenstaande aan dat de leerkracht belangrijk is voor het expliciete onderwijs aan leerlingen.

Ook Huizinga (2003) geeft zeven uitgangspunten voor hulp aan spellingzwakke kinderen. De zeven uitgangspunten van Huizinga (2003) komen voor een groot deel overeen met de punten die gegeven zijn door Scheltinga e.a. (2011). De zeven uitgangspunten van Huizinga (2003) zijn:

1. Spellingcategorieën kunnen het best worden aangeleerd aan de hand van een klein aantal woorden.
2. De spelling van een woord moet op een veelzijdige manier worden aangeleerd.
3. Spellingcategorieën moeten gefaseerd worden aangeleerd.
4. Bij het aanleren van woorden moet een vaste werkwijze worden gehanteerd.
5. Er moet een duidelijke indeling in categorieën worden gebruikt.
6. Er moet veel aandacht worden besteed aan de motivatie.
7. Er moet een goede diagnostiek worden gehanteerd die resulteert in een planmatige aanpak van spellingproblemen.

Tijdens de begeleiding van zwakke spellers wordt aangeraden om zoveel mogelijk gebruik te maken van de materialen uit de taal-/spellingsmethode (Scheltinga e.a., 2011). In de

bovenbouw is het vooral belangrijk dat de zwakke spellers tijdens de extra begeleiding dezelfde spellingsregels krijgen aangeleerd als tijdens de basislessen. Is er te weinig differentiatiemateriaal die bij de reguliere taal-/spellingmethode aangeboden wordt, dan kan er uitgeweken worden naar een aanvullend remediërend programma.

Uit het bovenstaande valt te concluderen dat het geven van expliciete en extra instructie belangrijk is om te kunnen aansluiten bij de onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen volgens Vernooij (2011) en Scheltinga e.a. (2011). De instructie moet voorzien zijn van een aangegeven lesdoel, duidelijke voorbeelden; het liefst modellen van oplossingen Vernooij (2011). Teunissen e.a. (2012), Bouwers en van Goor (1994) en Huizinga (2003) zijn van mening dat de extra instructie en oefeningen geregeld herhaald moeten worden en de hulpmiddelen die daarbij gebruikt worden, moeten volgens Scheltinga e.a (2011) zoveel mogelijk aansluiten bij de gebruikte methode van de basislessen om verwarring te voorkomen.

2.3 Wat is nodig om af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?

In de voorgaande paragrafen is er gesproken over de onderwijsbehoeften van spellingzwakke kinderen. Er is uiteengezet welke mogelijke onderwijsbehoeften spellingzwakke kinderen mogelijk hebben en welk onderwijsaanbod deze kinderen mogelijk nodig hebben. In deze paragraaf wordt er onderzocht wat er nodig is op het gebied van leerkrachtgedrag, materiaal, didactiek en organisatie om af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van spellingzwakke kinderen. Voor deze gebieden is gekozen, omdat uit voorgaande paragrafen blijkt dat de onderwijsbehoeften die kunnen gelden voor spellingzwakke kinderen volgens de literatuur vallen onder een van deze gebieden.

2.3.1. Wat is nodig aan leerkrachtgedrag om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?

Competenties

Leerkrachten moeten kunnen denken in onderwijsbehoeften en ontwikkelingskansen. Het werken vanuit de behoeften van leerlingen zorgt voor hoge eisen die gesteld worden aan de leerkracht (Oostdam, 2009). De Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) heeft zeven competenties opgesteld voor leraren in het basisonderwijs (Oostdam, 2009 en WOSO, 2004). Deze competenties zijn vrij algemeen geformuleerd:

1. *de interpersoonlijke competentie*: de leerkracht maakt contact met de leerling en communiceert met hen.
2. *de orthopedagogische competentie*: de leerkracht creëert een veilig klimaat dat uitdaging biedt voor de ontwikkeling.
3. *de orthodidactische competentie*: de leerkracht ontwerpt een leeromgeving afgestemd op de groep.
4. *de organisatorische competentie*: de leerkracht draagt zorg voor een ordelijke en taakgerichte leeromgeving en stemt activiteiten op elkaar af.
5. *competentie in samenwerking met collega's*: de leerkracht stemt af op schoolniveau, zodat op schoolniveau ook alles goed aansluit.
6. *competentie in de samenwerking met de omgeving*: de leerkracht werkt ook samen met mensen en organisaties buiten de schoolorganisatie.
7. *competentie in reflectie en ontwikkeling*: de leerkracht werkt aan eigen professionele ontwikkeling en persoonlijke kwaliteiten.

Uit deze competenties concludeert Oostdam (2009) dat het in het onderwijs draait om de leerkracht voor de klas. Als een leerkracht wil inzetten op de verschillen onderling in de klas, dan moet de leerkracht de didactische en pedagogische behoeften van een leerling in kaart kunnen brengen en het onderwijs zo inrichten dat de gestelde leerdoelen behaald kunnen worden. Hiervoor moet de leerkracht kunnen kijken en denken in ontwikkelingskansen en onderwijsbehoeften (Oostdam, 2009). Volgens Vernooy (2011) is er lang gedacht dat de school er weinig toedoet voor de leerlingresultaten, die zouden voor het meest bepaald worden door de sociaal-economische achtergrond en aanleg van de leerlingen. Vernooy (2011) stelt dat deze manier van denken door onderzoek uit de afgelopen jaren sterk is veranderd. We weten nu dat leerkrachten met hun lesgeven een positief, significant verschil voor de leerlingresultaten tot gevolg kunnen hebben. Deze bevinding heeft tot gevolg dat er meer gedaan kan worden om de effectiviteit van het onderwijs aan risicoleerlingen te verbeteren door bijvoorbeeld leerkrachten op een goede manier te professionaliseren (Vernooy, 2011).

Scheltinga e.a. (2011) geven een checklist speciaal voor goed lees- en spellingonderwijs op groepsniveau toegespitst op de leerkracht. Zij geven aan dat de leerkracht voor goed lees- en spellingonderwijs:

- doelgericht werkt aan lezen en spellen.
- effectief gebruik maakt van de methode en voldoende tijd in roostert.
- weet hoe om te gaan met verschillen tussen leerlingen.
- een stimulerende leeromgeving biedt.
- werkt in een doorgaande lijn.

Het is belangrijk dat een leerkracht duidelijke doelen stelt voor de groep. Als de leerkracht de doelen voor de groep duidelijk in haar hoofd heeft kan er nagegaan worden of het gegeven onderwijs op voldoende wijze aansluit bij de groep of bij de individuele leerling. Een competente leerkracht evalueert de resultaten van de leerlingen, de effectiviteit van de leerinhoud en het eigen handelen hierin (Scheltinga e.a., 2011). Scheerens, 1992, Meijnen, 1984 (In: Oepkes, 2006) voegen hier nog aan toe dat effectieve leraren de voorkennis activeren en hierbij aansluiten, ze geven een duidelijke en gestructureerde uitleg over de nieuwe stof, de leerkrachten nemen kleine leerstapjes, corrigeren fouten direct en gebruiken de lestijd effectief. Verder stelt Vernooy (2011) dat dit onderwijs vooral gegeven wordt door het gebruik van het directe instructiemodel (DIM). Vanaf het jaar 2000 wordt er meer gesproken over het expliciete directe instructiemodel (Vernooy, 2011). Het verschil zit erin dat de instructie zichtbaar en concreet is. Er wordt gebruik gemaakt van duidelijk begrijpbare taal waarbij telkens dezelfde begrippen worden genoemd. Dit is volgens het onderzoek beter, omdat kinderen dan beter leren (Vernooy, 2011). Het goed instructie kunnen geven vereist dus een bepaald leerkrachtgedrag, maar het is ook een vorm van didactiek. Goede instructie moet ergens aan voldoen. Omdat instructie zoals hiervoor gezegd ook onder didactiek valt, is ervoor gekozen om het in paragraaf 3.3.1 verder te bespreken.

De leerkracht doet er toe volgens Oostdam (2009). Volgens hem draait het om de leerkracht voor de klas. Voor de leerkrachten zijn er daarom zeven verschillende competenties opgesteld. Hier zou een leerkracht aan moeten voldoen om goed onderwijs te kunnen geven. Voor het geven van spellingonderwijs wijst literatuuronderzoek uit dat vooral de pedagogische en didactische competenties van belang zijn. Ook Vernooy (2011) geeft aan dat de leerkracht een positief, significant verschil in de leerlingresultaten kan veroorzaken met hun lesgeven. De competenties die beschreven worden in Oostdam (2009) zijn vrij algemeen. Scheltinga e.a. (2011) geven daarom een checklist voor leerkrachten. Door middel van deze

checklist kan een leerkracht zien of hij/zij de zich hiermee kan kenmerken voor goed lees- en spellingonderwijs.

2.3.2 Wat is nodig aan materiaal om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?

Spellingmethoden

Voorals het leren moeilijk gaat, is het voor het onderwijs belangrijk dat er gekozen wordt voor een doelgerichte en doelmatige methode. Dit heeft twee redenen. Het zorgt voor een zo groot mogelijke opbrengst van de inspanning van de leerling en de leerkracht en de motivatie van zowel de leerling als de leerkracht zal groter zijn als een redelijke inzet succes oplevert (Bon van, 1993). Volgens Bon (1993) is het lastig om dit consequent te realiseren in het spellingonderwijs, omdat over de doeltreffendheid van spellingmethoden weinig bekend is. Echter stelt Oepkes (2006) dat er van recente spellingmethoden verwacht mag worden dat zij voldoen aan de kerndoelen, de tussendoelen beginnende en gevorderde geletterdheid en dat ze aansluiten bij de Cito SVS toets. Oepkes (2006) geeft aan dat dit in het algemeen ook het geval is. De meeste spellingmethoden kiezen voor een gegroepeerde aanpak van de spellingcategorieën. Dit zijn vaak de voorkeurscategorieën die het meest geëigend zijn. Iedere methode kan de categorieën anders benoemen, maar de inhoud komt vaak overeen. Bouwers en van Goor (1994) delen deze categorieën in vier strategieën. De auditieve strategie, visuele strategie, analogiestrategie en de regelstrategie. Zij noemen ook nog de hulpstrategie. Deze strategie komt eigenlijk overeen met de ezelsbruggetjes die de kinderen zelf bedenken om een woord goed op te schrijven. Oepkes (2006) geeft aan dat de huidige methoden weinig aandacht schenken aan ezelbruggetjes of geheugensteuntjes. Zoals eerder genoemd, blijft het wel belangrijk dat de termen voor de strategieën die gebruikt worden in de methode ook consequent gebruikt blijven worden om verwarring te voorkomen. Voor spellingzwakke kinderen is het belangrijk dat er gedifferentieerd wordt tijdens de lessen. Verschillende spellingmethoden bieden differentiatiemateriaal aan bij de methode. Teunissen, Elsäcker en van Druenen (2012) zijn van mening dat dit dan ook echt gebruikt moet worden. Als er geen differentiatiemateriaal bij de methode geleverd wordt, is volgens Teunissen e.a. (2012) de leerkracht genoodzaakt zelf differentiatie aan te brengen. Scheltinga e.a (2011) zijn daarbij wel van mening dat het zelfgezochte materiaal wel aan moet sluiten bij de gebruikte huidige methode. Voor de zeer spellingzwakke kinderen noemen Scheltinga e.a (2011) verschillende methoden die remediërend of compenserend aangeboden kunnen worden.

Het materiaal dat gekozen wordt om ondersteuning te bieden aan spellingzwakke kinderen kan op verschillende manieren worden ingezet. Remediërend of compenserend. Ten allen tijde wordt aangeraden om het ondersteunende materiaal dat bij de gebruikte methode in de groep te gebruiken (Teunissen e.a., 2012). Is er echter geen differentiërend materiaal dan stellen Teunissen e.a. (2011) dat de leerkracht genoodzaakt is om zelf differentiatie aan te bieden. Ook die differentiatie dient wel aan te sluiten bij de huidige methode.

2.3.3 Wat is nodig aan didactiek om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?

Opbrengstgerichte didactiek

Iedere leerling behoort een gewenst beheersingsniveau te hebben als deze de basisschool of het voortgezet onderwijs verlaat. Om dit te bereiken is het belangrijk dat leerkrachten opbrengstgericht werken volgens Teunissen e.a (2012), Korstanje & Veenstra (2012) en de Inspectie van het Onderwijs (2011). Prestatiegegevens van de kinderen moeten bij het opbrengstgericht werken gebruikt worden om het onderwijsaanbod af te kunnen stemmen op

de kinderen. Het gebruiken van de prestatiegegevens houdt niet alleen in dat de leerkrachten de kinderen volgen, maar deze gegevens moeten verzameld, geanalyseerd en geïnterpreteerd worden (Teunissen e.a., 2012). Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2011) hebben zij middels onderzoek bewezen dat leerlingen beter profiteren van het onderwijs op scholen waar opbrengstgericht gewerkt wordt dan leerlingen waar gemiddeld of matig opbrengstgericht gewerkt wordt. Een school waar de leerkrachten, de directie en het bestuur samen concrete, meetbare doelen stellen en proberen de gestelde doelen te bereiken, is een opbrengstgerichte school. De belangrijkste ingrediënten zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2011):

- hoge verwachtingen hebben van leerlingen;
- uitdagende doelen stellen die passen bij de leerlingenpopulatie;
- regelmatig nagaan of deze doelen gehaald worden;
- aanpassingen doorvoeren in aanbod, leertijd, leeromgeving en didactische aanpak (indien nodig).

Een model om het onderwijs opbrengstgericht in te richten, is het (activerende) directe instructie model (Scheltinga e.a., 2011). Dit model is afgeleid van het model dat Hunter ontworpen heeft in 1984 genaamd “Lesontwerpen” (Marzano, 2010). De leerkracht zorgt tijdens het werken met het directe instructie model voor goede instructie en structuur. Ook activeert het de leerlingen tot het nemen van eigen initiatief (Scheltinga e.a., 2011). Aarnoutse en Verhoeven (2007) voegen naast het bieden van structuur en het baat hebben bij structuuroefeningen en algoritmen ook toe dat bijna alle leerlingen, maar de zwakke leerlingen in het bijzonder het prettig vinden dat de leerkracht de handelingen hardop voor doet en de leerling denk- en spellingstrategieën aanbiedt. Allington (2001) geeft aan dat een goede instructie alles is. Hij stelt dat een zwakke leerling net zoveel leert bij een goede leerkracht, als een gemiddelde leerling bij een zwakke leerkracht. Vernooy (2011) meent dat deze zienswijze ondergesneeuwd is door het invoeren van remediërende programma’s, klassenassistenten, computerprogramma’s en extra leerkrachten. Oepkes (2006) vindt dat het directe instructiemodel tevens ook leert dat snelle feedback die gericht is op het proces en product erg zinvol is. De oefeningen en instructie zal zo in elkaar moeten zitten dat snelle feedback en feedback op inhoud voortgebracht kan worden. In bijna alle spellingmethoden is het model van de directe instructie opgenomen. Niet in alle spellingmethoden worden de fasen die hierin verwerkt zijn volledig uitgewerkt of de benamingen van de lesonderdelen zijn anders genoemd (Oepkes, 2006). Het directe instructiemodel (Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen, 2003) is een gestructureerd lesmodel waarbij de kinderen (uitvoerings)vaardigheden aanleren. Het hiervoor genoemde directe instructiemodel is een vorm van gestructureerd onderwijs waar een leerkracht effectief mee kan werken. Scheltinga e.a. (2011) geven een aantal verschillende kenmerken van effectief handelen tijdens een spelling- of leesles:

1. Taakgericht
2. Expliciete instructie
3. Oefenen op woord-, zins-, en tekstniveau
4. Schrijven van woorden
5. Herhaald aanbod
6. Systematisch
7. Aandacht voor (proces)gerichte feedback
8. Versterken van autonomie
9. Aandacht voor de spelling- en leesmotivatie

Aan het einde van de basisschool behoort iedere leerling een bepaald beheersingsniveau te hebben. Om dit te bereiken moet er volgens Teunissen e.a (2012), Korstanje & Veenstra (2012) en de Inspectie van het Onderwijs (2011) opbrengstgericht gewerkt worden. Spelling

wordt vaak geïsoleerd aangeboden. Het probleem blijkt dan dat de kinderen de dictees vaak goed maken, maar buiten de spellinglessen om fouten maken. Volgens Aarnoutse e.a. is dan ook het probleem dat er weinig aandacht is voor de toepassing van het geleerde. Oepkes (2006) geeft aan dat daarom de nieuwe stof vaak het best geïsoleerd aangeboden kan worden, dan als deze herkend wordt, komt de fase van het discrimineren en hierna is het zaak om te gaan generaliseren. Concreet betekent dit dus het geleerde toepassen in andere contexten.

Aanpak spellingzwakke kinderen

In paragraaf 2 is uitvoerig beschreven welke onderwijsbehoeften en welk onderwijsaanbod een spellingzwak kind eigenlijk heeft/nodig heeft. De aanpak voor ernstige spellingzwakke kinderen wordt vaak gegeven vanuit een van de volgende twee benaderingen: de psycholinguïstische benadering en de orthodidactische benadering (Bouwers en van Goor, 1994 en Oepkes, 2006). De psycholinguïstische benadering houdt in dat het taalbewustzijn en de taalkennis expliciet worden aangeleerd. De psycholinguïstische aanpak is volgens Boumans en Karman (1993) een allesomvattend taalsysteem waarbij de categorieën elkaar aanvullen en uitsluiten. Dit leidt volgens Boumans en Karman (1993) tot cognitieve herstructurering. De methode is cognitief, auditief, visueel-analytisch en taakgericht. Zij gaat uit van woordstructuren, klankleer en klinkeridentificatie gekoppeld aan fonologische regels (Boumans en Karman, 1993). De psycholinguïstische aanpak wordt vooral aanbevolen door de Stichting Taalhulp. Het gaat hierbij om de F&L methode (Fonologische en Leerpsychologische methode). De aanpak verloopt volgens een vast schema en lezen en spelling zijn geïntegreerd. Het belangrijkste kenmerk van deze aanpak is volgens Hollak (2010) dat de taalstructuur inzichtelijk wordt gemaakt door koppelen van kleuren aan klankgroepen. De visualisatie staat centraal (Hollak, 2010). Bij spelling wordt er gewerkt met echte en met pseudoworden. Gijssels (2009) geeft aan dat uit studies blijkt dat dyslectische leerlingen vooral op het gebied van spelling met een behandeling volgens de F&L methode hun achterstand kunnen inhalen. Bij de orthodidactische aanpak wordt er per kind gekeken wat de beste behandeling is. Dit is de behandeling op maat, zoals Oepkes (2006) dit aangeeft. Tijdens de orthodidactische benadering wordt er in het handelingsplan rekening gehouden met kindkenmerken en schoolkenmerken. Er is weinig verschil tussen gewone didactiek en orthodidactische didactiek volgens Oepkes (2006). Alleen gaat het bij de orthodidactische benadering allemaal langzamer. Hierbij wordt ook vaak gebruik gemaakt van orthodidactische programma's. In een klassensituatie kan er gekozen worden voor drie mogelijkheden volgens Scheltinga e.a. (2011). De mogelijkheden volgen elkaar op. Het gaat om:

1. Optimaliseren/remediëren, dit houdt in dat er door intensivering van de spellingbegeleiding naar het maximaal haalbare niveau wordt gestreefd.
2. Compenserende maatregelen kunnen getroffen worden. De opdracht wordt wel uitgevoerd door het kind, maar de opdracht wordt verlicht.
3. Als laatste kunnen dispenserende maatregelen getroffen worden. Het kind hoeft dan bepaalde opdrachten niet te maken.

Om de opbrengsten te verhogen in het onderwijs wordt er aangegeven dat opbrengstgericht werken een must is (Teunissen e.a., 2012; Korstanje en Veenstra, 2012; Inspectie van het Onderwijs 2011). Opbrengstgericht werken kan in het algemeen worden ingezet op scholen. Hierdoor is het niet specifiek voor spellingonderwijs. Het (activerende) directe instructiemodel is een model om het onderwijs opbrengstgericht in te richten. Dit model zorgt ervoor dat de leerkracht een goede instructie geeft en structuur biedt aan de leerlingen. Het model heeft ruimte voor snelle feedback op het proces en inhoud. Dit zou voor iedere leerling goed zijn (Oepkes, 2006; Marzano, 2010; Scheltinga e.a., 2011). Voor de begeleiding van spellingzwakke leerlingen wordt er aangegeven dat er vaak twee verschillende aanpakken

gebruikt worden: de psycho-linguïstische aanpak of de ortho-didactische aanpak (Bouwers en van Goor, 1994; Oepkes, 2006). De eerst genoemde aanpak wordt aangeraden door Stichting Taalhulp. De tweede aanpak wordt vaker uitgevoerd door leerkrachten in de klas. Hierbij wordt vaak gebruik gemaakt van orthodidactische methoden of het differentiatie materiaal dat bij de reguliere methode aanwezig is. Volgens Scheltinga e.a. (2011) kan er in een klassensituatie gekozen worden voor remediëren, compenseren en dispensereren.

2.3.4 Wat is nodig aan organisatie om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?

Klassenmanagement

Zoals eerder beschreven in paragraaf 3.3.1 is een goede organisatie van groot belang als er extra begeleiding geboden moet worden. Er moet voor de extra begeleiding meer tijd vrijgemaakt worden. Dit betekent volgens Scheltinga e.a. (2011) dat er kritisch gekeken moet worden naar de klassenorganisatie en de te geven lessen. Scheltinga e.a. (2011) geven een aantal voorbeelden om een efficiënte klassenorganisatie te verkrijgen, waardoor er meer tijd voor instructie vrijkomt voor spellingzwakke kinderen.

- Extra handen in de klas: zoeken naar een onderwijsassistent of een stagiaire.
- Inzet van een leesspecialist: kinderen kunnen binnen of buiten de klas extra tijd aan lezen besteden m.b.v. een leesspecialist.
- Bloktijden en parallel inroosteren: vaste momenten inroosteren waarbij meerdere activiteiten naast elkaar gepland kunnen worden. Dit kan eventueel ook nog door de school ingevoerd worden, zodat er groep overstijgend gewerkt kan worden.

De groepsindeling heeft eveneens betrekking op het leren van de kinderen. Oostdam (2009) geeft aan dat uit onderzoek is gebleken dat zwakke leerlingen meer leren in heterogene groepen dan in homogene groepen. De zwakke leerlingen worden in zekere zin meer uitgedaagd om iets te bereiken dan in een homogene groep. Homogene groepen zouden het verschil tussen zwakke en goede leerlingen juist vergroten. Verder stelt hij dat het op zijn tijd werken in homogene groepen bijv. tijdens remediëren wel goed is om voor deze indeling te kiezen.

Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek.

3.1 Praktijkvraag.

Met behulp van de gegevens die zijn verkregen uit het onderzoek wordt antwoord gegeven op de praktijkvraag: Welke interventies zijn nodig op basisschool St. Michiel om het onderwijsaanbod op het gebied van spelling af te stemmen op de onderwijsbehoeften van spellingzwakke kinderen zodat de opbrengsten vergroot worden?

In dit hoofdstuk wordt weergegeven hoe het onderzoek zich heeft ontwikkeld en is geordend.

3.2 Onderzoeks- en deelvragen.

Het antwoord op de praktijkvraag wordt geformuleerd met behulp van de volgende onderzoeks- en deelvragen:

Onderzoeksvraag 1:

Wat zijn, volgens de literatuur en praktijk, spellingzwakke leerlingen?

Vragen aan de literatuur:

- Waar ligt volgens de literatuur de grens tussen spellingzwak en dyslexie?
- Op welke manieren kunnen spellingzwakke leerlingen worden gesignaleerd?

Vragen aan de praktijk:

- Waar ligt volgens de praktijk de grens tussen spellingzwak en dyslexie?
- Op welke manier worden, volgens de leerkrachten, spellingzwakke leerlingen op basisschool St. Michiel gesignaleerd?

Onderzoeksvraag 2:

Welke onderwijsbehoeften hebben spellingzwakke leerlingen volgens de literatuur en de praktijk?

Vragen aan de literatuur:

- Welke onderwijsbehoeften hebben spellingzwakke leerlingen volgens de literatuur?
- Welk onderwijsaanbod heeft een spellingzwakke leerling nodig volgens de literatuur?

Vragen aan de praktijk:

- Welke onderwijsbehoeften hebben spellingzwakke leerlingen volgens de leerlingen?
- Welke onderwijsbehoeften hebben spellingzwakke leerlingen volgens de leerkrachten?
- Welk onderwijsaanbod hebben spellingzwakke leerlingen nodig volgens de leerlingen?
- Welk onderwijsaanbod hebben spellingzwakke leerlingen nodig volgens de leerkrachten?

Onderzoeksvraag 3:

Wat is volgens de literatuur en de praktijk nodig om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?

Vragen aan de literatuur:

- Wat is, volgens de literatuur, nodig aan leerkrachtgedrag om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?
- Wat is, volgens de literatuur, nodig aan materiaal om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?
- Wat is, volgens de literatuur, nodig aan didactiek om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?

- Wat is, volgens de literatuur, nodig aan organisatie om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?

Vragen aan de praktijk:

- Wat is, volgens de leerkrachten, nodig aan leerkrachtgedrag om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?
- Wat is, volgens de leerkrachten, nodig aan materiaal om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?
- Wat is, volgens de leerkrachten, nodig aan onderwijsdidactiek om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?
- Wat is, volgens de leerkrachten, nodig aan organisatie om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?
- Wat is, volgens de leerlingen, nodig aan leerkrachtgedrag om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?
- Wat is, volgens de leerlingen, nodig aan materiaal om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?

3.3 Stappenplan voor het onderzoek.

Om de verlegenheidsituatie van basisschool St. Michiel in kaart te brengen hebben er gesprekken plaatsgevonden met de directeur en de interne begeleider van de school. Ook heeft er mailcontact plaatsgevonden tussen de leerkrachten van de groepen 4-8 en de onderzoeker. De onderzoeker heeft de notulen van de bovenbouwvergaderingen geanalyseerd en het Leerling Cito Volgsysteem geraadpleegd om de spellingsresultaten te analyseren. Tevens zijn de resultaten van de afgelopen drie jaar van de Cito Eindtoets geanalyseerd samen met de trendanalyse van juni 2011.

Op de onderzoeksvragen, gesteld aan de literatuur, zijn antwoorden verkregen door middel van een literatuuronderzoek. Door middel van een vragenlijst voor leerkrachten van de groepen 1 t/m 8 (zie bijlage 4: vragenlijst leerkrachten) zijn de onderstaande onderzoeksvragen onderzocht:

1. Wat zijn spellingzwakke leerlingen?
2. Welke onderwijsbehoeften hebben spellingzwakke leerlingen?
3. Wat is nodig om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?

Door middel van een vragenlijst voor de spellingzwakke leerlingen uit de groepen 4 t/m 8 (zie bijlage 5: vragenlijst leerlingen) zijn de volgende onderzoeksvragen onderzocht:

1. Welke onderwijsbehoeften hebben spellingzwakke leerlingen?
2. Wat is nodig om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?

Er is gekozen voor een schriftelijke vragenlijst, omdat het afnemen van een vragenlijst gestructureerd gegevens verzameld (Baarda, de Goede & Kalmijn, 2007). Tevens kan er bij een grote groep personen nauwkeurig informatie ingewonnen worden (Harink, 2009). Zowel de lijst voor de leerkrachten als voor de leerlingen is opgebouwd volgens een bepaalde volgorde. De stellingen over dezelfde onderwerpen staan bij elkaar in een blok vermeld. Na iedere stelling kan er aanvullende informatie gegeven worden door de leerkrachten in de leerkrachtenvragenlijst. Voor de overzichtelijkheid is ervoor gekozen om de stellingen soms af te wisselen met open vragen aan het einde van een blok.

3.4 Onderzoeksgroep.

In het onderzoek wordt er gewerkt met twee onderzoeksgroepen: de leerkrachten van groep 1 t/m 8 (N=15) en de spellingzwakke leerlingen (leerlingen met een C,D of E score op de SVS toets) van groep 4 t/m 8 (N=50).

Voor de leerkrachten van groep 1 t/m 8 is gekozen, omdat de leerkrachten van basisschool St. Michiel werken in de groepen waar het passende leerstofaanbod aan de spellingzwakke leerlingen geboden kan worden. In de verlegenheidsituatie is aangegeven dat de leerkrachten er tegenaan lopen dat de spellingresultaten op dit moment te weinig verbeteren. Voor de spellingzwakke leerlingen is gekozen, omdat het onderzoek gaat over spellingzwakke leerlingen. Op basisschool St. Michiel zitten 50 spellingzwakke leerlingen in groep 4 t/m 8. Deze leerlingen behalen de laatste jaar een C, D of E score op de Cito Spelling (SVS).

3.5 De onderzoeksinstrumenten

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden zijn gegevens verzameld binnen de praktijk. Om deze gegevens te verzamelen, zodat er een antwoord op de praktijkvraag verwoord kan worden, zijn er twee soorten vragenlijsten ontwikkeld. Eén vragenlijst voor de leerkrachten en één vragenlijst voor spellingzwakke leerlingen. De vragenlijsten zijn samengesteld aan de hand van het beschreven theoretisch kader in hoofdstuk 2. De vragenlijst van de leerkrachten bestaat uit vier onderdelen. Deze vier onderdelen komen overeen met de drie onderzoeksvragen.

- Onderdeel 1 bestaat uit zestien gesloten vragen in de vorm van stellingen en heeft één open vraag. De ondervraagden geven bij de stellingen aan in hoeverre ze het met de stelling eens zijn. Bij iedere stelling kan er aanvullende informatie gegeven worden in een daarvoor bestemd vak. In de zestien stellingen zijn de kenmerken van dyslexie en het signaleren van spellingzwakke leerlingen beschreven. In de open vraag wordt gevraagd naar de duidelijkheid van de grens tussen spellingzwak en dyslexie voor leerkrachten. Dit is een aanvulling op de eerste vier stellingen die gegeven zijn.
- Onderdeel 2 bestaat eveneens uit zestien stellingen. Met behulp van deze stellingen wordt bevraagd welke onderwijsbehoeften spellingzwakke leerlingen hebben volgens de praktijk. De ondervraagden geven aan wat zij denken dat bij de stelling past. Ook hier is extra ruimte voor aanvullende informatie.
- Onderdeel 3 bestaat uit vier open vragen die corresponderen met de vier deelvragen van onderzoeksvraag 3. Er is voor dit onderdeel gekozen voor open vragen, omdat deze vragen corresponderen met de deelvragen. Het geven van stellingen bij deze vraag zou als sturend ervaren worden. De antwoorden op de deelvragen worden getoetst aan de hand van de genoemde kenmerken uit het theoretisch kader onder onderzoeksvraag 3.
- Het laatste onderdeel bestaat uit achttien stellingen over het verhogen van leeropbrengsten. De ondervraagden geven bij de stellingen aan in hoeverre ze het met de stelling eens zijn. Bij iedere stelling kan er aanvullende informatie gegeven worden in een daarvoor bestemd vak.

Bij de vragenlijst voor de leerlingen is er voor het oversgrootte gekozen voor gesloten vragen in de vorm van stellingen. Doordat de antwoorden al vast staan voor de leerlingen zijn de stellingen helder en gemakkelijk in te vullen (Baarda et al., 2007). Om meer verduidelijking te krijgen over het onderwerp onderwijsbehoeften is er gekozen voor een tweetal open vragen. Dit wordt verantwoord, doordat de onderwijsbehoeften van leerlingen voor een groot deel overeen kunnen komen, maar er zullen ook individuele verschillen zijn. Deze verschillen zijn lastig te onderzoeken met gesloten vragen. De vragenlijst van de leerlingen bestaat uit vier onderdelen.

- Onderdeel 1 bestaat uit zeven stellingen. De leerlingen geven aan welk antwoord het best volgens hen bij hun eigen situatie past. De stellingen hebben betrekking op de moeilijkheid van verschillende leersituaties in de klas m.b.t. spelling.
- Onderdeel 2 bestaat uit negen stellingen. Deze stellingen gaan over wat kinderen fijn vinden op het gebied van getoond leerkrachtgedrag. De leerling geeft aan welk antwoord volgens hen het best bij hen past.
- Onderdeel 3 bestaat uit tien stellingen. De stellingen gaan over de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De stellingen geven de meest genoemde kenmerken uit de literatuur weer. De leerlingen geven aan welk antwoord het best bij hun eigen situatie past.
- Onderdeel vier bestaat uit twee open vragen. De zijn ter verduidelijking van onderdeel drie. De leerlingen geven hun eigen onderwijsbehoeften aan. De onderwijsbehoeften worden bekeken middels genoemde kenmerken vanuit de literatuur.

De vragenlijst van voor de leerkrachten (zie bijlage 4) bestaat uit stellingen en open vragen. De antwoordmogelijkheden van de stellingen zijn de driepuntsschaal: Ja, Nee, Soms of ? De antwoordmogelijkheden betekenen: Ja, mee eens, Nee, niet mee eens, Soms, af en toe wel en af en toe niet en ?, ik weet het niet. Een nadeel van de driepuntsschaal is dat het antwoord in het midden kan blijven liggen (Harinck, 2009). Toch is er voor deze mogelijkheid gekozen, omdat de stellingen zodanig zijn opgesteld dat een duidelijk antwoord wordt uitgelokt. Naast de stellingen is er voor gekozen om ook open vragen en aanvullende opmerkingen te vragen. Dit geeft meer specifieke informatie die specifiek gericht is op de St. Michiel. De vragenlijst voor de leerlingen (zie bijlage 5) bestaat eveneens uit stellingen en open vragen. Ook hier is gekozen voor de driepuntsschaal. De antwoordmogelijkheden zijn; Ja, Nee en Soms. De antwoordmogelijkheden betekenen: Ja, mee eens, Nee, niet mee eens, Soms, af en toe wel en af en toe niet. Een voordeel van de driepuntsschaal is dat deze makkelijk is in te vullen voor leerlingen, maar het nadeel is ook hier weer dat het antwoord in het midden kan blijven liggen (Harinck, 2009).

3.6 De verwerking van de resultaten van het onderzoek

De antwoorden die de respondenten gegeven hebben in de vragenlijsten zullen weergegeven worden in een frequentieverdeling. Volgens Harinck (2009) laat een frequentieverdeling de antwoorden van de respondenten verdeeld over de antwoordmogelijkheden zien. De frequentieverdelingen worden weergegeven als staafgrafieken. De open vragen zijn geanalyseerd volgens het geordende schoenendoosmodel van Harinck (2009). De antwoorden van de respondenten worden geclusterd weergegeven in kolommen met daarachter het aantal respondenten die dat antwoord hebben vermeld.

Alle leerkrachten hebben toegezegd mee te werken aan het onderzoek.

3.7 Communicatie over het onderzoek

De leerlingen hebben voorafgaand aan het invullen van de vragenlijst uitleg gekregen over het onderzoek. Tijdens de uitleg is er aangegeven wat het belang is van het meewerken aan dit onderzoek. De leerlingen hebben de vragenlijsten in de klas ingevuld waarbij de groepsleerkracht aanwezig was. De leerkrachten zijn persoonlijk benaderd tijdens een teamvergadering. Middels een e-mail is het belang van het onderzoek en de deelname hieraan nogmaals aangegeven. De vragenlijsten zijn verzonden bij deze mail. Tijdens verschillende teamvergadering is het team op de hoogte gehouden van de vorderingen van het onderzoek zonder de resultaten te bespreken. De resultaten van het onderzoek zullen ook tijdens een teamvergadering gepresenteerd worden aan het team en directie. Als er behoefte aan is, kunnen de resultaten meegenomen worden door de werkgroep taal/dyslexie om eventuele aanbevelingen verder uit te werken.

In hoofdstuk 5, de conclusie, worden de onderzoeksresultaten vergeleken met het in hoofdstuk 2 beschreven theoretisch kader. Aan de hand van de vergelijkingen wordt er een antwoord gegeven op de praktijkvraag. Tevens is er in de conclusie een discussie geschreven en worden er aanbevelingen gedaan.

In het volgende hoofdstuk worden de resultaten weergegeven van de vragenlijsten van de leerkrachten van groep 4 t/m 8 en de spellingzwakke leerlingen uit groep 4 t/m 8.

Hoofdstuk 4 Resultaten van het onderzoek

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten uiteengezet van de vragenlijsten die zijn uitgereikt aan de leerkrachten van groep 4 t/m 8 en de (spellingzwakke) leerlingen van groep 4 t/m 8. Alle leerlingen (N= 50) en 12 van de 15 leerkrachten (N= 12) hebben de vragenlijst ingevuld. Via de mail is er een herinnering verstuurd aan de leerkrachten (3) die de vragenlijst niet hebben ingevuld. Na de herinnering is hier geen respons op gekomen. Eén leerkracht werkt in het kleuteronderwijs en heeft om die reden op veel vragen geen antwoord gegeven. De uitkomsten van de vragenlijsten worden vertoond in:

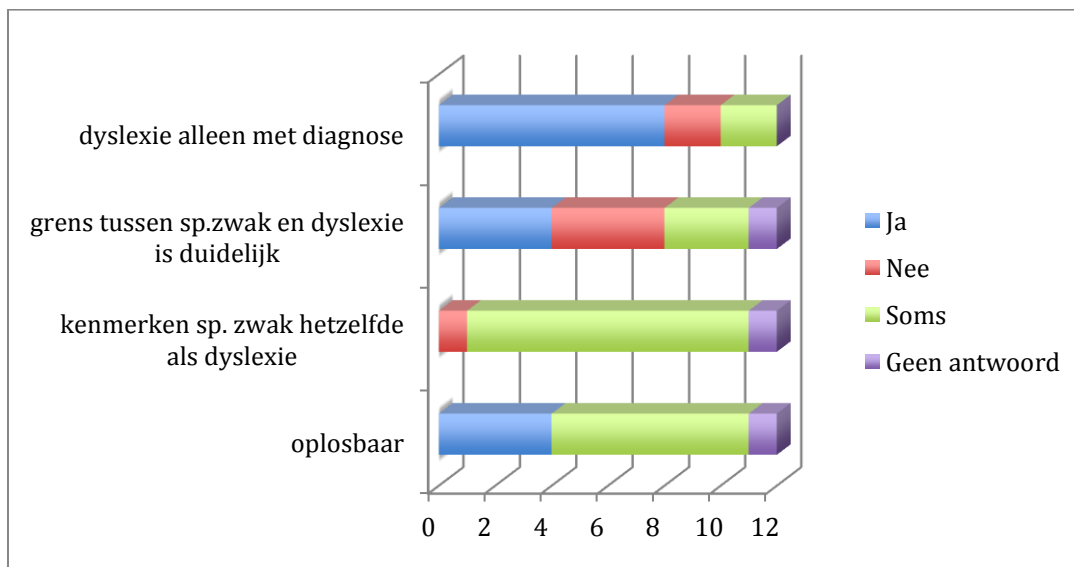
- Staafgrafieken: op de horizontale as zijn het aantal personen getoond en op de verticale as worden kort de stellingen weergegeven.
- Tabellen: de gegeven antwoorden zijn geclusterd. Achter de clustering staat het aantal personen aangegeven met hetzelfde antwoord.

4.1 Spellingzwak en signaleren

Om een passend antwoord te geven op de vraag wat spellingzwak is en op welke manier spellingzwakke leerlingen gesignaleerd worden op basisschool St. Michiel is de mening gevraagd van de leerkrachten.

4.1.1 Spellingzwak volgens de leerkrachten

Middels vier stellingen en één open vraag is geprobeerd antwoord te krijgen op de vraag wat volgens de leerkrachten spellingzwak is. De stellingen over spellingzwak worden gesteld met dyslexie als tegenstelling.



Figuur 7: Antwoorden van de leerkrachten (N=12) op de stellingen over spellingzwak met dyslexie als tegenstelling.

Zoals figuur 7 laat zien zijn er vier leerkrachten die menen dat spellingzwak inhoudt dat het een oplosbaar probleem is. Zeven leerkrachten vinden dat dit soms oplosbaar is en er is geen enkele leerkracht die het geen oplosbaar probleem vindt. Tien leerkrachten geven aan dat spellingzwakke leerlingen soms dezelfde kenmerken vertonen als kinderen met dyslexie. Eén leerkracht vindt van niet. Over de vraag of de grens tussen spellingzwak en dyslexie duidelijk is, zijn de meningen verdeeld. Vier leerkrachten menen van wel, vier leerkrachten menen van niet en drie leerkrachten vinden het soms duidelijk. De meeste leerkrachten (8) zijn het erover

eens dat je alleen van dyslexie kunt spreken als dit ook gediagnosticeerd is. Twee leerkrachten vinden van niet en twee leerkrachten geven soms aan.

Door middel van een open vraag hebben de leerkrachten antwoord kunnen geven op de vraag wat volgens hen de grens is tussen spellingzwak en dyslexie. Eén leerkracht heeft geen antwoord gegeven op de vraag. Zes leerkrachten hebben meerdere antwoorden gegeven.

Clustering	Aantal keer genoemd
Dyslexie is hardnekkig, spellingzwak is oplosbaar.	7
Dyslectici hebben een hardnekkiger automatiseringsprobleem.	4
Kenmerken komen overeen	3
Officieel dyslexie na onderzoek.	2
Precieze grens is niet duidelijk.	1
Dyslexie is een ergere vorm van spellingzwak.	1
Voor spellingzwak geen diagnose nodig.	1
Koppeling dyslexie en leesprobleem. Bij spellingzwak hoeft dit niet persé.	1
Dyslexie is een handicap bij meerdere vakken, spellingzwak vooral alleen bij spelling.	1
Bij dyslexie duidelijk iets mis met de samenwerking tussen beide hersenhelften.	1

Figuur 8: Grens tussen dyslexie en spellingzwak volgens leerkrachten (N=12)

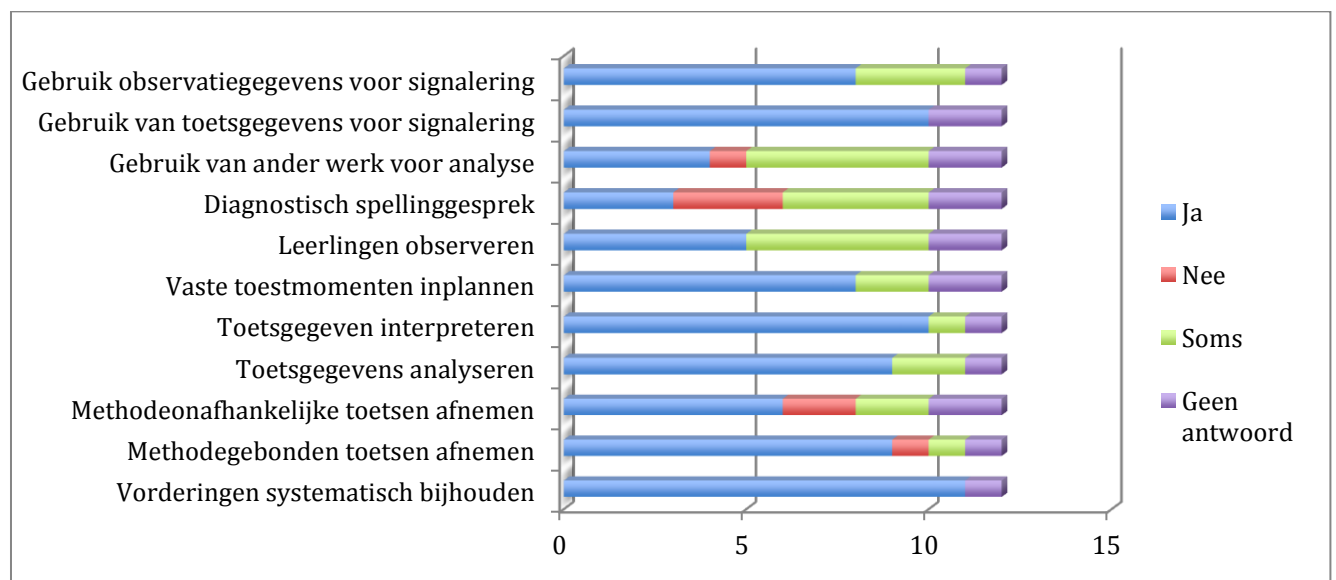
Uit figuur 8 valt af te lezen dat zeven leerkrachten de grens tussen spellingzwak en dyslexie aanduiden met dat dyslexie een hardnekkig probleem is waarbij het probleem niet oplosbaar is. Kinderen die spellingzwak zijn, zijn meer leerbaar volgens de kanttekeningen van de leerkrachten (zie bijlage 7). Vier leerkrachten geven aan dat het vooral een automatiseringsprobleem is dat bij dyslectici speelt en minder bij spellingzwakke leerlingen. Drie leerkrachten vinden de kenmerken van dyslectische leerlingen en spellingzwakke leerlingen overeenkomen en twee leerkrachten duiden de grens tussen spellingzwak en dyslexie aan als er gediagnosticeerd onderzoek heeft plaatsgevonden. Eén leerkracht noemt dat: de precieze grens niet duidelijk is, dat dyslexie een ergere vorm is van spellingzwak zijn, er is geen diagnose nodig voor spellingzwak zijn, dyslexie heeft altijd een koppeling met een leesprobleem en dat hoeft bij spellingzwak niet het geval te zijn, dyslexie speelt op elk vakgebied een rol en spellingzwak niet en als laatst geeft één leerkracht aan dat bij dyslexie duidelijk is iets mis is met de samenwerking tussen beide hersenhelften.

Uit figuur 7 en 8 blijkt een verschil te zitten hoe leerkrachten denken over de grens tussen spellingzwak en dyslexie. In figuur 7 geven vier leerkrachten aan dat de grens tussen spellingzwak en dyslexie niet duidelijk is en drie leerkrachten vinden dit soms duidelijk. Tevens geven vier leerkrachten aan dat de grens wel duidelijk is. Uit figuur 8 blijkt dat er maar één leerkracht heeft aangegeven dat de grens onduidelijk is. Na verdere analyse van de vraag ‘ wat is volgens u de grens tussen spellingzwak en dyslexie?’ blijkt dat van de zeven leerkrachten die aan hebben gegeven bij de stellingen dat de grens tussen spellingzwak en dyslexie niet duidelijk voor hen is er zes beschrijven dat de grens ligt bij de oplosbaarheid van het probleem. Kinderen met dyslexie zullen ondanks alle hulp en extra begeleiding last

houden van het probleem en kinderen die spellingzwak zijn kunnen over het algemeen na extra hulp weer meedoen aan de reguliere lessen. De beschrijving van deze zeven respondenten verschillen nauwelijks van de antwoorden die de vier respondenten hebben gegeven die bij de stellingen hebben aangegeven dat de grens tussen spellingzwak en dyslexie duidelijk is. Eén leerkracht die aangeeft dat de grens niet duidelijk is, heeft de open vraag niet beantwoord. Beide figuren geven een overeenkomst aan over de mening dat spellingzwak eerder oplosbaar is dan dyslexie. In beide figuren komt naar voren dat dyslexie een hardnekkig probleem is en leerlingen die spellingzwak zijn, zijn nog leerbaar.

4.1.1 Signaleren

Middels elf stellingen is er onderzocht hoe spellingzwakke leerlingen worden gesignaleerd. De stellingen over het signaleren bevatten kenmerken die door de literatuur worden aangegeven als kenmerken van signaleren. Eén leerkracht heeft alle stellingen over het signaleren niet ingevuld wegens het niet van toepassing zijn binnen haar baan. Doordat deze leerkracht twee dagen vervangt in twee verschillende groepen. En één leerkracht heeft op vijf stellingen geen antwoord gegeven i.v.m. het lesgeven aan kleuters. De opgegeven mening van de leerkracht hierover is dat dit niet van toepassing is bij kleuteronderwijs.



Figuur 9: signaleren van spellingzwakke leerlingen volgens leerkrachten (N=12)

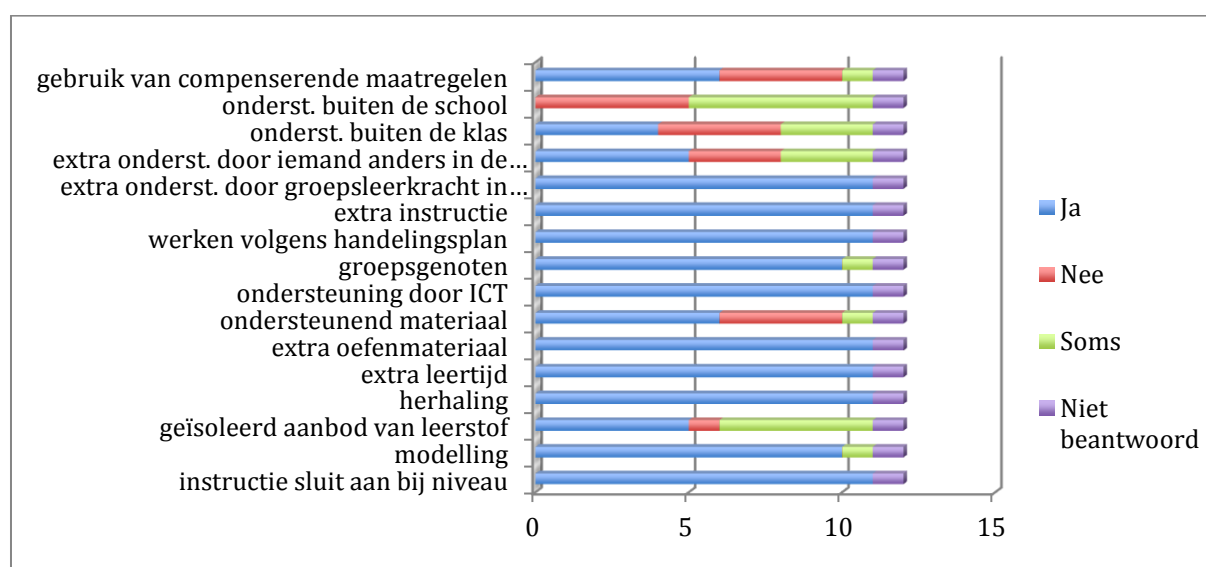
Figuur 9 laat zien dat de zeven van de elf stellingen met ja beantwoord worden. Wat betekent dat de meeste kenmerken van signaleren gesteld door de theorie bekend zijn en uitgevoerd worden. Wat opvalt is dat de stellingen over 'gebruik van ander werk voor analyse' vijf keer beantwoord wordt met soms en 'het houden van diagnostische spellinggesprekken' vier keer beantwoord wordt met soms. De leerkrachten geven dus aan dat deze vorm van signaleren geen vaste vorm van signalering is binnen hun onderwijs. Wel geven alle leerkrachten aan dat zij toetsgegevens gebruiken bij het signaleren en deze gegevens/vorderingen systematisch bijhouden. Verder geven twee leerkrachten aan dat er geen methodeonafhankelijke toetsen worden afgenomen op het gebied van spelling. Twee leerkrachten hebben in een kanttekening aangegeven dat dit niet van toepassing is bij kleuteronderwijs. Eén leerkracht heeft aangegeven geen methodegebonden toetsen af te nemen. De reden hiervan komt niet duidelijk uit het onderzoek.

4.2 Onderwijsbehoeften en onderwijsaanbod volgens leerkrachten en leerlingen

Om een antwoord te krijgen op de vraag welke onderwijsbehoeften spellingzwakke leerlingen hebben en welk onderwijsaanbod spellingzwakke leerlingen nodig hebben, is aan de leerkrachten en aan de (vermoedelijk) spellingzwakke leerlingen gevraagd hun mening te geven. De leerkrachten hebben deze vragen beantwoord middels zestien stellingen. De leerlingen hebben deze vragen beantwoord door middel van tien stellingen.

4.2.1 Onderwijsbehoeften en onderwijsaanbod volgens leerkrachten

De stellingen zijn samengesteld vanuit kenmerken van mogelijke onderwijsbehoeften en onderwijsaanbod die genoemd zijn in de theorie (zie paragraaf 2.21).

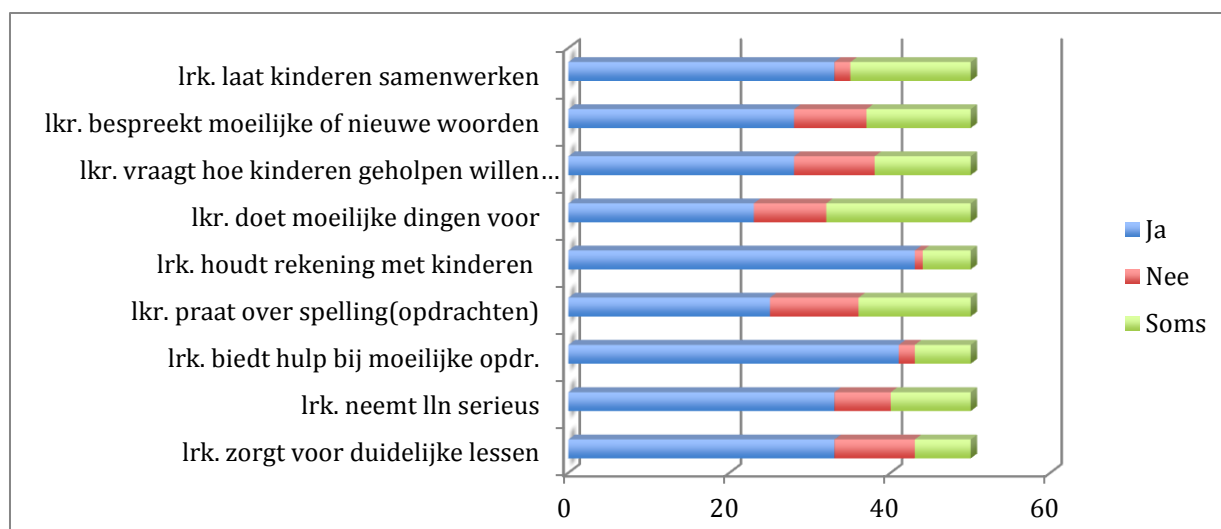


Figuur 10: onderwijsbehoeften van leerlingen volgens leerkrachten (N=12)

Figuur 10 laat zien dat de meningen verdeeld zijn over extra ondersteuning van derden buiten en binnen de klas en school, over het gebruik van compenserende maatregelen, ondersteunend materiaal en het aanbieden van een geïsoleerd leerstofaanbod. Er is geen enkele leerkracht die het aanbieden van extra ondersteuning buiten de school nodig vindt voor spellingzwakke leerlingen. Iedere leerkracht geeft aan dat er extra ondersteuning geboden moet worden door de groepsleerkracht in de klas. Wat verder opvalt is dat vijf van de leerkrachten vindt dat ondersteunend materiaal niet (4) of soms (1) nodig is terwijl extra oefenmateriaal, ICT ondersteuning en herhaling volledig met Ja beantwoord wordt.

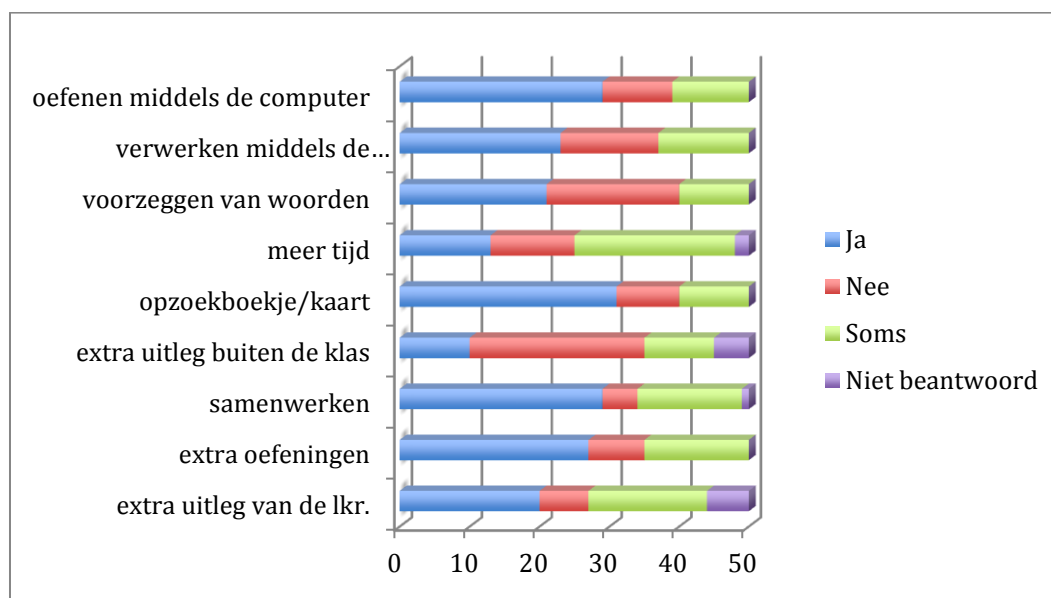
4.2.2 Onderwijsbehoeften en onderwijsaanbod volgens leerlingen

Middels negen stellingen die samen zijn gesteld aan de hand van de meest genoemde onderwijsbehoeften volgens de literatuur op het gebied van leerkrachtgedrag, materiaal, didactiek en organisatie is geprobeerd antwoord op de vraag wat de onderwijsbehoeften zijn van leerlingen volgens de leerlingen.



Figuur 11: onderwijsbehoeften op gebied van leerkrachtgedrag volgens leerlingen (N=50)

Er is een duidelijke meerderheid van de leerlingen (43) die vindt dat de leerkracht rekening moet houden met kinderen die spelling moeilijk vinden. Bijna net zoveel leerlingen (41) zijn van mening dat de leerkracht hulp moet bieden bij moeilijke opdrachten. Dit is in overeenkomst met de leerkrachten (11) die vinden dat zij voldoende tijd moeten vrij maken om met spellingzwakke leerlingen begeleid te oefenen in de klas. Opvallend is dat maar ongeveer de helft van de ondervraagde leerlingen (23) het belangrijk vindt dat de leerkracht moeilijke dingen voordoet en dat de helft van de leerlingen (25) het belangrijk vindt dat de leerkracht over spelling praat met de leerlingen. Hierin zit een verschil met de leerkrachten. Tien van de twaalf leerkrachten vinden het belangrijk dat opdrachten voor worden gedaan (modelling). Het volgende figuur geeft aan welke onderwijsbehoeften de leerlingen hebben op het gebied van materiaal en didactiek.



Figuur 12: Onderwijsbehoeften op het gebied van materiaal en didactiek volgens leerlingen (N=50)

De meerderheid van de leerlingen (31) vindt het prettig om een opzoekboekje of kaart te hebben om de spellingregels nog eens na te kijken. Hierin verschillen zij van mening met de leerkrachten. De mening van de leerkrachten over het gebruik van compenserend materiaal is verdeeld (zie figuur 10). Tevens geven 29 leerlingen aan dat ze het fijn zouden vinden om

samen met een klasgenoot die goed spelling kan de opdrachten te maken. Het valt op dat een minderheid (13) aangeeft graag meer tijd voor de opdrachten te willen, 23 leerlingen willen dit soms. Ook de extra uitleg buiten de klas (10) wordt minder als onderwijsbehoefte ervaren. Dit laatste komt overeen met de aangegeven onderwijsbehoeften volgens de leerkrachten. Ook zij zijn van mening dat hulp buiten de klas minder nodig is.

4.3 Afstemming van onderwijs op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen volgens leerkrachten en leerlingen

Om een antwoord te krijgen op de vraag op wat nodig is om af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van spellingzwakke kinderen is de mening gevraagd van de leerkrachten en aan de vermoedelijk spellingzwakke leerlingen. De leerkrachten hebben hierover vier open vragen ingevuld en de leerlingen hebben twee open vragen ingevuld.

4.3.1 Afstemming op onderwijsbehoeften volgens leerkrachten.

Over het afstemmen van het onderwijsaanbod zijn vier open vragen gesteld aan de leerkrachten op het gebied van leerkrachtgedrag, materiaal, didactiek en organisatie.

1. Wat is, volgens de leerkrachten, nodig aan leerkrachtgedrag om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?
2. Wat is, volgens de leerkrachten, nodig aan materiaal om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?
3. Wat is, volgens de leerkrachten, nodig aan onderwijsdidactiek om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?
4. Wat is, volgens de leerkrachten, nodig aan organisatie om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?

De antwoorden zijn geclusterd in een tabel. De meest voorkomende antwoorden worden genoemd. De overige antwoorden worden genoemd in bijlage 7.

Clustering Leerkrachtgedrag	Aantal keer genoemd
Zorgt voor voldoende tijd om begeleid te oefenen	6
Leerkracht geeft effectieve directe instructie	5
Leerkracht geeft directe feedback	4
Leerkracht weet om te gaan met verschillen	3
Leerkracht herhaalt regels	3
Leerkracht doet voor wat er verwacht wordt	2
Leerkracht vergroot effectieve leertijd	2
Leerkracht geeft visuele en auditieve instructie	2
Leerkracht heeft geduld	2
Leerkracht biedt structuur	2
Clustering materiaal	Aantal keer genoemd
Materiaal waarmee op andere manieren dan de methode geoefend kan worden	7
Oefenboekjes/oefenstof	6
ICT	5
Educatieve software	4
Spiekboekjes/opzoekkaarten	4
Goede methode	2
Clustering didactiek	Aantal keer genoemd
Regelmatig herhaald oefenen	7

Aanbieden van expliciete instructie	6
Aanbieden van coöperatieve werkvormen	2
Aanbieden van preteaching	2
Aanbieden van extra instructie	2
Clustering organisatie	Aantal keer genoemd
Tijd vrij roosteren om met spellingzwakke kinderen te werken.	8
Structuur bieden	3
Inzet van een leesspecialist	2
Kinderen op niveau indelen	2
Rust bieden	2

Figuur 13: Afstemming van onderwijsaanbod volgens leerkrachten (N=12)

Zoals de tabel laat zien, zijn de meest genoemde antwoorden rond leerkrachtgedrag dat er dat er voldoende tijd moet zijn om met spellingzwakke kinderen extra te kunnen oefenen (6), vinden de leerkrachten (5) dat er expliciete instructie gegeven moet worden en dat er directe feedback gegeven moet worden aan spellingzwakke leerlingen (4). Verder wordt er tweemaal structuur bieden en geduld hebben bij leerkrachtgedrag genoemd. Dit is opvallend, omdat dit geen kenmerken zijn die in de theorie worden beschreven, maar wel zo door de praktijk worden ervaren. Op het gebied van materiaal worden vooral genoemd: materiaal waarmee geoefend kan worden op een andere manier dan de methode (7), oefenboekjes/oefenstof (6) en ICT (5). Opvallend is dat dit allemaal materiaal is dat naast een methode aangeboden wordt. Er wordt twee keer een goede methode genoemd. Op het gebied van didactiek waren de leerkrachten het over twee onderwerpen erg met elkaar eens. Zeven keer werd er genoemd dat er regelmatig (regels) herhaald moeten worden en zesmaal werd wederom het geven van expliciete instructie genoemd. Andere onderwerpen werden veel minder genoemd. Als laatste werd op het gebied van organisatie het tijd vrij roosteren om met spellingzwakke kinderen te werken het vaakst genoemd. Hierbij werd zesmaal de kanttekening gemaakt dat dit in de praktijk vaak lastig is en dat de leerkrachten het vaker zouden willen dan tot nu toe lukt.

4.3.2 Afstemming op onderwijsbehoeften volgens leerlingen

Over het afstemmen op het onderwijsaanbod zijn er twee open vragen gesteld aan de leerlingen. Eén over het leerkrachtgedrag en één over het materiaal. Hieronder volgt een clustering van de meest gegeven antwoorden.

Clustering Leerkrachtgedrag	Aantal keer genoemd
Extra les van de leerkracht	14
Meer tijd	9
Herhalen van regels door leerkracht	6
Niks ingevuld	5
In kleine groepjes oefenen	3
Oefenen met andere lkr. buiten de klas	3
Hulp bij spellinglessen	2
Stilte	2
Weet ik niet	2
Leerkracht moet goed uitleggen	1
Laten oefenen met een maatje	1
Clustering Materiaal	Aantal keer genoemd

Verwerking d.m.v. computer	13
Oefenspellen op de computer	13
Oefenbladen	12
Oefenspelletjes	6
Opzoekboekje/regelkaart	4
Computerprogramma Bloon	3
Oefenboekje voor thuis	2
Niks	2
Woordpakket meer oefenen	1

Figuur 14: Afstemming van onderwijs volgens de leerlingen (N=50)

In figuur 14 is te zien dat de leerlingen vooral aangeven dat zij van de leerkracht graag extra spellinglessen zouden willen hebben, meer tijd krijgen voor verwerking van opdrachten en toetsen en dat de leerkracht de regels vaker herhaalt. Over het materiaal wordt vooral de verwerking en oefenen middels de computer genoemd door de leerlingen, maar ook het oefenen met extra oefenbladen. Vergelijkend met de leerkrachten valt op dat de leerkrachten en de leerlingen beiden de onderwijsbehoefte en aanbod van extra lessen en meer tijd inroosteren voor deze lessen aangeven als ook het oefenen met oefenbladen buiten de methode om. Een verschil zit in de verwerking en oefenen middels de computer. De leerkrachten noemen educatieve software en oefenen met de computer minder vaak dan de leerlingen.

In het hierna volgende hoofdstuk zullen er relaties tussen de onderzoeksresultaten uit hoofdstuk 4 en het theoretisch kader in hoofdstuk 2 op een rij worden gezet. Er zullen conclusies worden getrokken op basis van de analyses die in hoofdstuk 4 zijn gemaakt. Ook zullen er aanbevelingen worden gegeven en worden er discussiepunten opgeworpen.

Hoofdstuk 5: Conclusie, discussie en aanbevelingen

Om tot een conclusie te komen en aanbevelingen te kunnen geven worden in dit hoofdstuk de resultaten vanuit hoofdstuk 2, het theoretisch kader, en hoofdstuk 4, resultaten van het onderzoek in de praktijk, met elkaar in verband gebracht. In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de praktijkvraag: Welke interventies zijn nodig op basisschool St. Michiel om het onderwijsaanbod op het gebied van spelling af te stemmen op de onderwijsbehoeften van spellingzwakke kinderen, zodat de opbrengsten vergroot worden?

5.1 Conclusie onderzoeksvraag: Wat zijn, volgens de literatuur en praktijk, spellingzwakke leerlingen?

Conclusies:

- Literatuur geeft aan dat uit onderzoek en leerresultaten vanuit Cito is gebleken dat niet iedere leerling zich (gelijk) ontwikkelt tot een goede speller (hoofdstuk 2 par. 2.1.1)
- Uit dit onderzoek blijkt dat volgens de literatuur (hoofdstuk 2, par 2.1.1) en praktijk (hoofdstuk 4, par. 4.2) leerlingen spellingzwak kunnen worden genoemd als zij behoefte hebben aan extra instructie en spelling.
- Volgens literatuur (hoofdstuk 2, par. 2.1) en praktijk (hoofdstuk 4, par. 4.1) is dyslexie een hardnekkig probleem waarbij de kenmerken blijven bestaan ondanks intensieve, remediërende hulp.
- Vanuit dit onderzoek blijkt dat zowel literatuur (hoofdstuk 2, par. 2.1) als praktijk (hoofdstuk 4, par. 4.1) aangeven dat spellingzwakke leerlingen met de juiste hulp genoeg vooruitgang kunnen tonen waardoor zij weer aan kunnen sluiten bij de reguliere lesstof.
- Uit dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat spellingzwakke leerlingen kenmerken kunnen vertonen die overeenkomen met de kenmerken die dyslectische leerlingen vertonen (hoofdstuk 2, par. 2.1.1). Ook de praktijk (hoofdstuk 4, par.4.1) deelt deze mening.
- Volgens dit onderzoek blijkt dat er geen eenduidige wetenschappelijke definitie gegeven wordt voor de term spellingzwak, wel wordt er een werkdefinitie gegeven door Oepkes (2006) (hoofdstuk 2, par. 2.1).

5.2 Conclusie onderzoeksvraag: Welke onderwijsbehoeften hebben spellingzwakke leerlingen?

Conclusies:

- Spellingzwakke leerlingen hebben volgens de literatuur (hoofdstuk 2, par. 2.2), volgens de leerkrachten (hoofdstuk 4, par. 4.2.1) en volgens de leerlingen van basisschool St. Michiel (hoofdstuk 4, par. 4.2.2) van elkaar verschillende onderwijsbehoeften op het gebied van leerkrachtgedrag, materiaal, didactiek en organisatie met betrekking op het vakgebied spelling.
- Vanuit het praktijkonderzoek blijkt dat de meest voorkomende onderwijsbehoeften volgens de leerkrachten en de leerlingen zijn; extra ondersteuning door de groepsleerkracht in de klas, extra instructie, werken volgens een handelingsplan, samenwerken met groepsgenoten, ondersteuning door middel van ICT, extra

oefenmateriaal, herhaling, extra leertijd, modellering door leerkracht en instructie die aansluit bij het niveau van de leerling (hoofdstuk 4, par.4.2).

- De leerlingen geven, in overeenstemming met de literatuur (paragraaf 2.2.1) aan behoefte te hebben aan het werken met een opzoekboekje of –schrift (paragraaf 4.2.2), terwijl de leerkrachten verdeeld zijn over het bestaan van deze onderwijsbehoefte (figuur 10)
- Uit het literatuuronderzoek blijkt ook dat een mogelijke onderwijsbehoefte is om de stof geïsoleerd aan te bieden (hoofdstuk 2, par. 2.3.3), terwijl deze behoefte in de praktijk maar deels wordt onderkend (hoofdstuk 4, figuur 10).

5.3 Conclusie onderzoeksvraag: Wat is nodig om af te kunnen stemmen op onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen?

Conclusies:

- Om af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen moeten leerkrachten volgens Oostdam (2009, zie par. 2.3.1) kunnen denken in onderwijsbehoeften en ontwikkelingskansen.
- Uit dit onderzoek blijkt dat er hoge eisen gesteld worden aan de leerkracht als er gewerkt wordt vanuit de behoeften van leerlingen (paragraaf 2.3.1).
- Om het onderwijs af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de spellingzwakke leerlingen geeft de helft van de leerkrachten (paragraaf 4.3.1) en 14 geven leerlingen (paragraaf 4.3.2) op het gebied van leerkrachtgedrag en didactiek aan dat leerkrachten moeten zorgen voor voldoende tijd om begeleid te oefenen, dit is in overeenstemming met de literatuur (paragraaf 2.2.1).
- Vijf van de twaalf leerkrachten (figuur 13) geven, in overeenstemming met de literatuur (paragraaf 2.2.2), aan dat een leerkracht effectieve directe instructie moet geven.
- Scheltinga e.a. (2011) noemen het effectief gebruik maken van de methode en voldoende tijd in roosteren, weten om te gaan met verschillen tussen leerlingen, een stimulerende leeromgeving kunnen bieden en werken in een doorgaande leerlijn als kenmerken voor de leerkracht om goed lees- en spellingonderwijs aan te kunnen bieden. De leerkrachten (figuur 10) noemen deze kenmerken wel als onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen, maar ze worden niet genoemd bij de vragen over het leerkrachtgedrag dat nodig is voor de afstemming van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen.
- Een volgende conclusie is dat om het onderwijs af te stemmen op het gebied van materiaal de leerkrachten aangeven met materialen te moeten werken die op een andere manier spelling aanbiedt dan de methode (paragraaf 4.3.1). terwijl de literatuur juist aangeeft dat de materialen moeten aansluiten bij de methode (paragraaf 2.3.2).
- Een opvallende conclusie is dat 13 leerlingen het verwerken van opdrachten middels de computer en 13 leerlingen het oefenen middels de computer noemen als afstemming van het onderwijs op hun onderwijsbehoeften (figuur 14). Dit is in tegenstelling met de leerkrachten waarvan er slechts vijf van de twaalf dit noemen (figuur 13).
- Tevens kan geconcludeerd worden dat vanuit de literatuur blijkt (paragraaf 2.3.2) dat het gebruik van een goede methode voor spellingonderwijs een van de belangrijkste aanschaffen is. De leerkrachten noemen een goede methode, in tegenstelling met de literatuur, maar twee maal als antwoord op de enquêtevraag: ‘wat hebben de leerlingen met spellingsproblemen volgens u nodig aan materiaal?’ (figuur 13).

- Drie leerkrachten noemen het bieden van structuur aan leerlingen om het onderwijs af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften (figuur 13). Tevens geven vijf leerkrachten aan dat het geven van expliciete instructie belangrijk is als leerkrachtgedrag (figuur 13). Volgens Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen, (2003) is het DIM model een gestructureerd lesmodel waarmee leerkrachten kunnen werken waarbinnen het geven van expliciete instructie een belangrijk onderdeel is.

5.4 Discussie

Hieronder worden er discussiepunten opgeworpen op punten vanuit het praktijkonderzoek waaruit blijkt dat er onderwerpen nog niet duidelijk zijn of er andere keuzes gemaakt hadden moeten worden.

In onderzoeksvraag 2 ‘welke onderwijsbehoeften hebben spellingzwakke leerlingen? is ervoor gekozen om onderzoek te doen naar de onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen door middel van stellingen met kenmerken van mogelijke onderwijsbehoeften volgens de literatuur in de vragenlijst voor de leerkrachten. Dit is niet de goede keuze geweest. Hierdoor hebben veel leerkrachten dezelfde antwoorden gegeven (figuur 10) en is niet duidelijk geworden waarom de leerkrachten vinden dat dit onderwijsbehoeften zijn. Open vragen hadden waarschijnlijk meer verduidelijkende antwoorden gegeven.

In onderzoeksvraag 3 ‘wat is nodig om af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen’ is waarschijnlijk de vraagstelling niet duidelijk genoeg geweest om een duidelijk antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag. Ook kan het zijn dat de leerkrachten niet goed op de hoogte zijn van de verschillende manieren van afstemmen op de onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen. Dit had duidelijker kunnen worden als de onderzoeker verhelderende vragen erbij had gesteld.

Om een aantal zaken te verduidelijken moet er naar een aantal punten vervolgonderzoek gedaan worden. Vanuit de literatuur blijkt dat om het onderwijs af te stemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen opbrengstgericht gewerkt moet worden. Doordat er in het onderzoek gesloten vragen gesteld zijn op het gebied van opbrengsten verhogen, is geen duidelijkheid verkregen over opbrengstgericht werken in de praktijk. In een vervolgonderzoek zouden er open vragen gesteld kunnen worden, zodat de leerkrachten eigen inzichten kunnen ventileren. Tevens is het vanuit de praktijk duidelijk geworden dat de helft van de leerlingen het oefenen of verwerken middels de computer als afstemming van het onderwijs beschouwen. Er is door de onderzoeker geen literatuurstudie gedaan op het gebied van ICT en als onderwijsbehoefte van spellingzwakke leerlingen, hierdoor kan deze conclusie niet worden vergeleken met de literatuur. Als laatste worden er zowel door de leerkrachten als door de leerlingen genoemd dat extra hulp van buiten de school niet als een duidelijke onderwijsbehoefte beschouwd hoeft te worden. Het waarom hiervan is onduidelijk. Een aanvullend onderzoek met open vragen hierover zou meer duidelijkheid moeten geven.

De conclusies die getrokken zijn in de hierboven genoemde paragrafen en de discussie zijn de basis voor de aanbevelingen die in de volgende paragraaf genoemd zullen worden.

5.5 Aanbevelingen vanuit dit onderzoek aan basisschool St. Michiel:

In deze paragraaf worden aanbevelingen gedaan vanuit de conclusies die getrokken zijn in paragraaf 5.1 t/m 5.3 en de discussie.

- a. Aanbevolen wordt om op basisschool St. Michiel de definitie van dyslexie volgens het Steunpunt Dyslexie (1987) aan te houden en de werkdefinitie van spellingzwak die genoemd wordt door Oepkes (2006) aan te houden en dit op te nemen in het zorgplan van de school en in eventuele verder te ontwikkelen beleidsstukken.
- b. Aanbevolen wordt om met het team en de ib-er afspraken te maken wanneer er onderzoek wordt gedaan naar dyslexie en dit op te nemen in het zorgplan van de school (Cito B.V., 2010, Moonen, 2012, Huizinga, 2003 en Oepkes, 2006).
- c. Aanbevolen wordt om in beleid vast te leggen op welke manier basisschool St. Michiel het onderwijsaanbod afstemt op de onderwijsbehoeften van spellingzwakke leerlingen op het gebied van leerkrachtgedrag, materiaal, didactiek en organisatie (Oostam, 2009, Scheltinga e.a., 2011 en Vernooy, 2011).
- d. Aanbevolen wordt om met het team het belang van signaleren te bespreken en vast te leggen op welke wijze dit op basisschool St. Michiel gedaan wordt in het zorgplan van de school (Scheltinga e.a., 2011).
- e. Aanbevolen wordt om aan de onderwijsbehoeften van de spellingzwakke leerlingen tegemoet te komen door leerlingen te laten werken met een opzoekboekje of –schriftje waarin de spellingregels herhaald worden (Schelting e.a., 2011 en figuur 12).
- f. Aanbevolen wordt om met het team en ib de roosters van de leerjaren aan te passen door bijvoorbeeld bloktijden spellingonderwijs in te voeren of het parallel inroosteren van spellingtijd. Op deze manier kan er voldoende tijd ingeroosterd worden om leerlingen extra te kunnen begeleiden met spelling (Teunissen, Elsäcker en van Druenen, 2012; Korstanje en Veenstra, 2012 en Schelting e.a., 2011; figuur 10).
- g. Aanbevolen wordt om met het team, ib en directie te kijken naar eventuele extra handen in de klas of de inzet van een leesspecialist om de extra spellingtijd te waarborgen en de klassenorganisatie efficiënt te laten verlopen (Scheltinga, 2011).
- h. Aanbevolen wordt om verder onderzoek te doen naar opbrengstgericht onderwijs op het gebied van spelling en de mening van de leerkrachten hierover om het spellingonderwijs te optimaliseren (Inspectie van het Onderwijs, 2011; paragraaf 5.4).
- i. Aanbevolen wordt om de spellingslessen gestructureerd aan te bieden middels een gestructureerd lesmodel als het directe instructie model (Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen, 2003).
- j. Aanbevolen wordt om de differentiërende materialen die de methode aanreikt te gebruiken om de spellingzwakke leerlingen te begeleiden (Teunissen, Elsäcker en van Druenen, 2012).
- k. Aanbevolen wordt om ander differentiatiemateriaal dat gebruikt wordt aan te laten sluiten bij de lesmethode die op de St. Michiel gebruikt wordt (Scheltinga e.a., 2011).
- l. Aanbevolen wordt om verder onderzoek te doen in de literatuur en onder de leerkrachten naar het gebruik van ICT door spellingzwakke leerlingen om aan te kunnen sluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen (figuur 14; paragraaf 5.4).

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C., Verhoeven, L. (redactie), Zandt, R. van het & Biemond, H. (2003). *Tussendoelen gevorderdegeletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Aarnoutse, C., Verhoeven, L. (redactie), Zandt, R. van het & Biemond, H. (2007). *Tussendoelen gevorderdegeletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Allington, R. L. (2001). *What Really Matters for Struggling Readers: Designing Research-Based Programs*. New York: Longman.
- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de & Kalmijn, M. (2007). *Basisboek Enquêteren. Handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden en afnemen van enquêtes*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Blomert, L. (2006). *Protocol Dyslexie en behandeling 1*. Geraadpleegd 4 april 2012 via <http://www.cz.nl/%7B6880e5df-54c1-42cd-82fe-1a745f74d146%7D>
- Bon van, W.H.J. (1993) *Spellingproblemen- theorie en praktijk*. Rotterdam: Lemniscaat Uitgeverij
- Bosman, A. M. T. en Van Orden, G. C. (2003). *Het fonologisch coherentiemodel voor lezen en spellen*. Pedagogische studiën, 2003 (80), p. 391-406.
- Boumans, T.S.Y. & Karman, S. (1993). *Psycholinguïstische methode voor lees en spellingproblemen*. Logopedie en Foniatrie, 4, p. 113-116.
- Bouwers, H. en van Goor, H. (1994). *Diagnostiek en behandeling van spellingproblemen*. Nijkerk: Uitgeverij Intro.
- Braams, T. (z.d.). *Doorverwijzing bij Leerstoornissen en Dyslexie*. Geraadpleegd 20 oktober 2011 via www.tbraams.nl/doorverwijs.htm.
- Cito B.V. (2010). *Screeningsinstrument Dyslexie groep 4 t/m 8*. Arnhem: Cito B.V.
- Ebbens, S. (2005). *Effectief leren*. Houten/Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Gijssel, M.A.R. (2009). Lees- en spellingprestaties met de F&L-methode en de voorspellende factoren voor succes1. Geraadpleegd op 4 april 2012 via <http://martinegijssel.nl/index.php/gijssel-2009>.
- Gijssel, M., Scheltinga, F., van Druenen, M., Verhoeven, L. (2011a). *Protocol leesproblemen en dyslexie groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Gijssel, M., Scheltinga, F., van Druenen, M., Verhoeven, L. (2011b). *Protocol leesproblemen en dyslexie groep 4*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Gijzen, W. (2012). *1 Stap verder met 1-zorgroute*. Rotterdam: CED-Groep.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hollak, B. (2010) *Dyslexie in behandeling*. Een onderzoek naar de samenhang tussen het cognitieve profiel / differentieel diagnostische variabelen en het type lees- en spellingproblemen bij dyslectische kinderen. Geraadpleegd op 4 april 2012 via <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=6308>
- Huizinga, H. (2003). *Spelling*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Inspectie van het Onderwijs. (2011). *Opbrengsten maak er werk van*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Katholieke Scholenstichting Fectio, www.ksfectio.nl.
- Korstanje, M. en Veenstra, T. (2012). *Spelling op z'n best*. Amersfoort: CPS.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J., Pollock, J.E. (2010). *Wat werkt in de klas. Research in*

actie. Rotterdam: Bazalt.

- Moonen, E. (2012). *Dwaalspoor dyslexie*. Hoe elk kind een vlotte lezer wordt. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- Oepkes, H. (2006), *Spelling*. Baarn: Bekadidact.
- Oostdam, R.J. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten*. Amsterdam: HvA publicaties.
- Pameijer, N. en Beukering, van. T. (2006). *Handelingsgerichte diagnostiek*. Leuven: Acco Uitgeverij.
- Scheltinga, F., Gijssel, M., van Druenen, M., Verhoeven, L. (2011). *Protocol leesproblemen en dyslexie groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Schoolgids basisschool St. Michiel 2011-2012 (2011).
- SLO (2008). Analyse Taalverhaal. Geraadpleegd op 27 december 2011 via http://backend.nicl.nl/data/documenten/891_Taalverhaal-def.pdf
- Sherman, G., (z.d.). *Dyslexie*. Lees- en spellingproblemen of dyslexie? Geraadpleegd op 11 februari 2013 via http://www.dyslexiepraktijk-lotusbloem.nl/lotusbloem_dyslexie.html.
- Spelling in de Lift. (1987). Baarn; Bekadidact Uitgeverij.
- Steunpunt Dyslexie (1987). Geraadpleegd op 19 januari 2013 via <http://www.steunpuntdyslexie.nl/wat-is-dyslexie/>
- Stevens, L.M., (2002). *Zin in leren*. Apeldoorn: Garant.
- Taalverhaal 2002-2006 (2006). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff BAO
- Teunissen, C., Elsäcker, W. & van Druenen, M. (2012). *Opbrengstgericht werken aan lezen en schrijven*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Veenman, S., Lem,P., Roelofs, E. & Nijssen, F. (2003). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement*. Een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen. Leiden: Swets & Zeitlinger Holding N.V.
- Verhoeven, L. & Aarnoutse , C. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Vernooy, K. (2011). Alle leerlingen bij de les. Directe instructie nog expliciter. In: Zorgbreed, augustus 2011.
- Wentink, H., Verhoeven, L., Druenen, M. (2010) *Protocol Leesproblemen en dyslexie groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs (WOSO). (2004). *Bekwaam en Speciaal*. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg. Antwerpen: Garant.

Figuurlijst

- Figuur 1: Overzicht trendanalyse jaargroepen onderdeel spellingonderwijs schooljaar 2010-2011.
- Figuur2: Overzicht trendanalyse jaargroepen onderdeel spellingonderwijs schooljaar 2010-2011 in lijndiagram.
- Figuur 3: Overzicht dwarsdoorsneden juni 2011 onderdeel spellingonderwijs schooljaar 2010-2011.
- Figuur 4: Overzicht dwarsdoorsneden juni 2011 onderdeel spellingonderwijs schooljaar 2010-2011 in grafiek.
- Figuur 5: Aantal leerlingen met dyslexieverklaring (schooljaar 2011-2012).
- Figuur 6: Schematische weergave van het woordidentificatieproces bij normale lezers/spellers (Cito B.V. 2010).
- Figuur 7: Antwoorden van de leerkrachten (N=12) op de stellingen over spellingzwak met dyslexie als tegenstelling.
- Figuur 8: Grens tussen dyslexie en spellingzwak volgens leerkrachten (N=12)
- Figuur 9: Signaleren van spellingzwakke leerlingen volgens leerkrachten (N=12)
- Figuur 10: Onderwijsbehoeften van leerlingen volgens leerkrachten (N=12)
- Figuur 11: Onderwijsbehoeften op gebied van leerkrachtgedrag volgens leerlingen (N=50)
- Figuur 12: Onderwijsbehoeften op het gebied van materiaal en didactiek volgens leerlingen (N=50)
- Figuur 13: Afstemming van onderwijsaanbod volgens leerkrachten (N=12)
- Figuur 14: Afstemming van onderwijs volgens de leerlingen (N=50)

Bijlagen

Bijlage 1 – Interne publicatie Trendanalyse juni 2011

Analyse toetsen Cito Leerling Observatie en Volg Systeem, juni 2011. Eindresultaten leerjaar 2010 – 2011.

Voor deze trendanalyse zijn de dwarsdoorsneden, trendanalyse jaargroepen en trendanalyse leerlingen bekeken voor begrijpend lezen, woordenschat, rekenen, spelling en technisch lezen.

Vanuit Cito wordt geadviseerd om de dwarsdoorsneden voor begrijpend lezen, woordenschat en rekenen te bekijken voor een analyse. Wij hebben besloten om technisch lezen en spelling hier ook in te betrekken, omdat dit aandachtspunten zijn binnen onze school. Ook bij deze vakgebieden willen we weten hoe de resultaten zich ontwikkelen.

Tijdens het afgelopen schooljaar zijn in de bovenbouw en bij de kleuters nieuwe toetsen aangeschaft. Alleen voor woordenschat is in groep 7 nog een oude toets gebruikt. Door de aanschaf van nieuwe toetsen zijn er regelmatig nog niet zoveel gegevens bekend vanuit de trendanalyses jaargroepen en leerlingen. Wat wel bekend is, staat vermeld in dit verslag.

Ook de toetsresultaten van de nieuwe toetsen taal en rekenen voor kleuters zijn in deze analyse meegenomen, om zicht te krijgen op de resultaten van het taalonderwijs en rekenonderwijs in deze groepen. Hier is de laatste twee jaar veel aandacht voor geweest binnen de school.

Resultaten begrijpend lezen 2010 - 2011:

Begrijpend lezen wordt in groep 3 en 4 afgenomen in juni. In groep 5 wordt begrijpend lezen afgenomen in januari. In deze analyse neem ik de gegevens van januari en juni mee, om voor dit vakgebied toch een beeld te krijgen van de aandachtspunten voor volgend schooljaar.

Overzicht dwarsdoorsneden januari en juni 2011

groep	A score %	B score %	C score %	D score %	E score %	A/B score %	C score %	D/E score %
3 juni	28	28	38	7	0	56	38	7
4 jan	42	19	22	8	8	61	22	16
4 juni	47	19	17	8	8	66	17	16
5 jan	35	32	19	6	6	67	19	12
6 jan	46	31	15	4	4	77	15	8
7 jan	41	41	7	7	4	82	7	11
8 jan	35	35	18	12	0	70	18	12

Aandachtspunten begrijpend lezen vanuit de dwarsdoorsneden:

- Hoog percentage C scores bij groep 3.
- Goede scores over het algemeen voor begrijpend lezen.

Overzicht trendanalyses jaargroepen:

groep	2008 – 2009 score	2009 – 2010 score	2010 – 2011 score
4	Boven gemiddeld	Boven gemiddeld	Boven gemiddeld
5		Boven gemiddeld	Boven gemiddeld
6		Boven gemiddeld	Boven gemiddeld
7			Boven gemiddeld
8			Boven gemiddeld

Overzicht trendanalyses leerlingen:

groep	2008 – 2009 score	2009 – 2010 - score	2010 – 2011 score
4	Boven gemiddeld	Net onder gemiddeld	Net boven gemiddeld
5		Boven gemiddeld	Boven gemiddeld
6		Boven gemiddeld	Boven gemiddeld
7		Boven gemiddeld	Boven gemiddeld
8			Boven gemiddeld

Aandachtspunten vanuit trendanalyse jaargroepen, trendanalyse leerlingen:

- Groep 4, die vorig schooljaar net onder gemiddeld scoort, scoort nu net boven gemiddeld.
- Trendanalyses laten een goede, stabiele ontwikkeling zien.

Te maken afspraken en conclusies over begrijpend lezen:

- Bespreken met Rita.

Resultaten woordenschatonderwijs juni 2011:

Overzicht dwarsdoorsneden juni 2011:

groep	A score %	B score %	C score %	D score %	E score %	A/B score %	C score %	D/E score %
3	14	41	34	10	0	55	34	10
4	36	36	17	11	0	72	17	11
5	26	23	39	10	3	49	39	13
6	46	27	23	4	0	73	23	4
7	41	41	19	0	0	82	19	0

Aandachtspunten woordenschat vanuit dwarsdoorsneden:

- hoge C scores bij groep 3 en 5. daar naar verhouding lagere scores bij A/B.
- lage D/E scores bij groep 6 en 7.

Overzicht trendanalyses jaargroepen:

groep	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
3					Zeer ruim boven gemiddeld	Ruim boven gemiddeld
4					Net boven gemiddeld	Zeer ruim bovengemiddeld
5						Ver boven gemiddeld
6						Zeer ver bovengemiddeld
7	Ruim boven gemiddeld	Zeer ver boven gemiddeld	Net boven gemiddeld	Ruim boven gemiddeld	Ruim boven gemiddeld	Zeer ver bovengemiddeld boven M8

Overzicht trendanalyse leerlingen:

groep	2008/2009	2009/2010	2010/2011
3			Zeer ruim bovengemiddeld
4		Ver bovengemiddeld	Ver bovengemiddeld
5		Ruim bovengemiddeld	Ruim bovengemiddeld
6			Zeer ruim bovengemiddeld
7	Ruim bovengemiddeld	Ruim bovengemiddeld	Zeer ver bovengemiddeld

Aandachtspunten vanuit trendanalyse jaargroepen, trendanalyse leerlingen:

- Trendanalyses laten zien dat er ruim tot ver bovengemiddeld gescoord wordt, vanuit de gegevens die nu bekend zijn.
- De net bovengemiddelde score (trendanalyse jaargroepen) in groep 4 is dit jaar omgezet in een zeer ruim bovengemiddelde. De net bovengemiddelde in groep 7 in schooljaar 2007/2008 is het jaar daarna omgezet in een ruim bovengemiddelde.

Te maken afspraken en conclusies over woordenschatonderwijs:

- bespreken met Rita.

Resultaten rekenonderwijs juni 2011.

Overzicht dwarsdoorsneden juni 2011.

groep	A score %	B score %	C score %	D score %	E score %	A/B score %	C score %	D/E score %
3	55	24	17	3	0	79	17	3
4	42	33	14	8	3	75	14	11
5	58	26	6	10	0	84	6	10
6	50	27	19	0	4	77	19	4
7	41	41	11	7	0	82	11	7

Aandachtspunten rekenonderwijs vanuit de dwarsdoorsnede:

- scores voor rekenen zijn goed.

Overzicht trendanalyse jaargroepen:

groep	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
3	Ruim bovengemiddeld	Ruim bovengemiddeld	Ruim bovengemiddeld	Ruim bovengemiddeld
4	Ruim bovengemiddeld	Ruim bovengemiddeld	Ruim bovengemiddeld	Ruim bovengemiddeld
5		Zeër ruim bovengemiddeld	Zeër ruim bovengemiddeld	Zeër ruim bovengemiddeld
6			Zeër ruim bovengemiddeld	Zeër ruim bovengemiddeld
7				Zeër ruim bovengemiddeld (boven M8 niveau)

Overzicht trendanalyse leerlingen:

groep	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
3				Zeër ruim bovengemiddeld
4			Zeër ruim bovengemiddeld	Zeër ruim bovengemiddeld
5		Zeër ruim bovengemiddeld	Zeër ruim bovengemiddeld	Zeër ruim bovengemiddeld
6	Zeër ruim bovengemiddeld	Zeër ruim bovengemiddeld	Zeër ruim bovengemiddeld	Zeër ruim bovengemiddeld
7	Zeër ruim bovengemiddeld	Zeër ruim bovengemiddeld	Zeër ruim bovengemiddeld	Zeër ruim bovengemiddeld

Aandachtspunten vanuit trendanalyse jaargroepen en trendanalyse leerlingen:

- Uit de trendanalyses komt naar voren dat er dor alle jaren heen in alle groepen ruim tot zeer ruim bovengemiddeld wordt gescoord.

Te maken afspraken en conclusies voor het rekenonderwijs:

- Bespreken met Rita.

Resultaten technisch lezen juni 2011:

Overzicht dwarsdoorsneden juni 2011.

groep	A score %	B score %	C score %	D score %	E score %	A/B score %	C score %	D/E score %
3	17	24	34	17	7	41	34	24
4	22	22	31	17	8	44	31	25
5	35	23	19	19	3	58	19	22
6	46	15	15	15	8	61	15	23
7	26	30	33	7	4	56	33	11

Aandachtspunten technisch lezen vanuit de dwarsdoorsnede:

- In groep 3 en 4 zien we A/B scores die onder 50 liggen. C scores liggen boven de 30. In vergelijking met alle andere vakgebieden is dit voor ons een afwijkend patroon.
- C – scores liggen in groep 3 en 4 boven de 30, wat hoog is.
- D/E scores liggen tussen 20 en 25, behalve voor groep 7. Dit zijn hoge scores voor ons.

Overzicht trendanalyse jaargroepen:

groep	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
3			Net bovengemiddeld	Net onder gemiddeld
4			Net bovengemiddeld	Onder gemiddeld
5			Net onder gemiddeld	Net boven gemiddeld
6				Boven gemiddeld
7			Ver onder gemiddeld	Ver boven gemiddeld

Overzicht trendanalyse leerlingen:

groep	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
3				Net onder gemiddeld
4			Bovengemiddeld	Onder gemiddeld
5			Net bovengemiddeld	Ruim boven gemiddeld
6			Net onder	Ruim boven

			gemiddeld	gemiddeld
7				Ver boven gemiddeld

Aandachtspunten vanuit trendanalyse jaargroepen en trendanalyse leerlingen:

Trendanalyse jaargroepen:

- groep 3 en 4 gaan van net bovengemiddeld naar net onder gemiddeld.
- Groep 5 gaat van net onder gemiddeld naar net boven gemiddeld.
- Groep 7 gaat van ver onder gemiddeld naar ver bovengemiddeld.

Trensanalyse leerlingen:

- groep 3 start met een net onder gemiddelde score. (aandachtspunt groep 4)
- Groep 4 scoorde vorig jaar bovengemiddeld en nu onder gemiddeld (aandachtspunt groep 5)
- Groep 5 gaat van net bovengemiddeld naar ruim bovengemiddeld.
- Groep 6 gaat van net onder gemiddeld naar ruim bovengemiddeld.

Te maken afspraken en conclusies over technisch leesonderwijs:

- Te bespreken met Rita.

Resultaten spellingonderwijs juni 2011:

Overzicht dwarsdoorsneden juni 2011.

groep	A score %	B score %	C score %	D score %	E score %	A/B score %	C score %	D/E score %
3	24	38	34	3	0	62	34	3
4	22	19	33	14	11	41	33	25
5	44	22	30	0	4	66	30	4
6	38	8	31	15	8	46	31	23
7	26	30	26	19	0	56	26	19

Aandachtspunten spellingonderwijs vanuit de dwarsdoorsnede:

- Groep 4 en groep 6 halen lage A/B scores.
- C scores zijn bij alle groepen 30 of meer, behalve bij groep 7.
- D/E scores zijn in groep 4 en 6 tussen de 20 en 25.

Overzicht trendanalyse jaargroepen:

groep	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
3		Ver bovengemiddeld	ver bovengemiddeld	Ruim bovengemiddeld
4		Net onder gemiddeld (119,9 gem. score)	Net bovengemiddeld (121,5)	Net bovengemiddeld (121,1)
5		Ruim bovengemiddeld	Ruim bovengemiddeld	Ver boven gemiddeld

		(132,3)	(132,6)	(134,8)
6			Ruim onder gemiddeld (137,3)	Ruim boven gemiddeld (139,7)
7				ruim boven gemiddeld (143,4)

Overzicht trendanalyse leerlingen:

groep	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
3				Ruim bovengemiddeld
4			ruim bovengemiddeld	Net bovengemiddeld (vlakke lijn M4 – E4)
5		Ruim bovengemiddeld	Net bovengemiddeld	ruim boven gemiddeld
6		Gemiddeld	Ruim gemiddeld	Boven gemiddeld
7		Ruim bovengemiddeld	Ruim onder gemiddeld	Ruim boven gemiddeld

Aandachtspunten vanuit trendanalyse jaargroepen en trendanalyse leerlingen:

Trendanalyse jaargroepen:

- De trendanalyse jaargroepen laat zien dat de onder gemiddelde scores dit jaar zijn omgezet in bovengemiddelde scores in groep 6.
- Groep 4 blijft een net bovengemiddelde score halen in de trendanalyse jaargroepen.

Trendanalyse leerlingen:

- groep 3 start met een ruim bovengemiddelde score.
- Groep 4 startte vorig jaar met een ruim bovengemiddelde score, maar haalt nu een net bovengemiddelde score. De lijn tussen M4 en E4 is vlak.
- Groep 7 is van ruim onder gemiddeld naar ruim boven gemiddeld gegaan.

Te maken afspraken en conclusies over het spellingonderwijs:

- bespreken met Rita.

Resultaten taalonderwijs kleuters juni 2011:

Dwarsdoorsnede juni 2011:

groep	A score %	B score %	C score %	D score %	E score %	A/B score %	C score %	D/E score %
1	31	25	28	6	9	56	28	15

2	42	27	18	9	3	69	18	12
---	----	----	----	---	---	----	----	----

Dwarsdoorsneden per groep:

groep	toets	A score %	B score %	C score %	D/E score %
rood	E1	30	0	50	20
blauw	E1	33	33	17	16
geel	E1	30	40	20	10
rood	E2	40	30	10	20
blauw	E2	10	30	50	10
geel	E2	70	22	0	8

Trendanalyse jaargroep:

groep	2009/2010	2010/2011
1	Ruim bovengemiddeld	Ruim bovengemiddeld
2	Ver bovengemiddeld	Ver bovengemiddeld

Trendanalyse leerlingen:

groep	2009/2010	2010/2011
1		Ruim bovengemiddeld
2	ruim bovengemiddeld	Zeër ruim bovengemiddeld

Trendanalyse leerlingen per groep:

groep	2009/2010	2010/2011
rood	Onder gemiddeld	Ruim boven gemiddeld
blauw	Ruim bovengemiddeld	gemiddeld
geel	Ruim bovengemiddeld	Zeër ruim bovengemiddeld

Conclusies en afspraken taalonderwijs kleuters:

- bespreken met Rita.

Resultaten rekenonderwijs kleuters juni 2011.

Dwarsdoorsnede juni 2011:

groep	A score %	B score %	C score %	D score %	E score %	A/B score %	C score %	D/E score %
1	16	45	16	13	10	61	16	23
2	42	15	30	12	0	57	30	12

Trendanalyse jaargroepen:

Groep 1 – net bovengemiddeld juni 2011
Groep 2 – ver bovengemiddeld juni 2011

Trendanalyse leerlingen:

Groep 1 – net bovengemiddeld juni 2011.
Groep 2 – ver bovengemiddeld juni 2011.

Conclusies en afspraken rekenonderwijs kleuters:

- bespreken met Rita.

Algemene afspraken:

- Alle toetsen worden voor alle leerlingen ingevoerd in januari en juni.
- Uitzondering één hierop vormen de leerlingen in groep 3 die nog geen AVI niveau gehaald hebben voor de toets begrijpend lezen E3. Overleg over het moment waarop we dan de E3 toets wel afnemen bij deze leerlingen en hoe we noteren welke leerlingen niet hebben deelgenomen aan de toets (idee is de formulieren risicoleerlingen technisch lezen vanuit het dyslexie protocol.)
- Uitzondering twee zijn leerlingen met een eigen ontwikkelingsperspectief op bepaalde vakgebieden. Deze leerlingen hebben in ieder geval meer dan een jaar achterstand op de groep en voor deze leerlingen is een dossier eigen ontwikkelingsperspectief opgesteld. In dit dossier staan de doelen en ontwikkelingslijnen van deze leerlingen vermeld, met de daarbij behorende toetsen en toetsmomenten.

Marga van der Gun

Juni 2011

Bijlage 2 - Notulen teamvergadering 26 mei 2011

Verslag Bovenbouwvergadering

Onderwerp

Teamvergadering 26 mei 2011

Aanwezig

J.F., A.W. (voorzitter), B. v/d G.(notulist), H. v/d/ H, A.v S., J. K., A. v. B., A. v. E., , W.B.

Afwezig met kennisgeving

M. v/d/ G., R. G.

Volgende bespreking

9 juni 2011

Tijd bespreking

15.30 uur

Locatie

St.Michiel

Punt	Omschrijving	Actie door	Gereed
1.	<u>Opening:</u>		
	Welkom. <i>A.W. zit de vergadering voor i.v.m. afwezigheid van R. G.</i>		
2.	<u>Notulen vorige vergadering:</u>		
	Notulen vastgesteld.		
3.	<u>Rondvraag:</u>		
	• Heeft iemand nog een Trefwoordboekje gevonden voor A. v. S.? • Heeft iemand een felgeel en een felgroen voile doek gevonden? W. B. is deze kwijt. • Wie zou J. F. willen helpen met de eindliederen voor afscheid groep 8? B. v/d G. en A. v. B. bieden zich aan. • Abonnementen van Praxis en Wereld van het jonge kind kunnen opgeheven worden.		
4.	<u>Spelling leerlijn:</u> Aan de hand van de leerlijnen spelling van groep 4 t/m 8 is gekeken naar de problematiek die zich voordoet in de verschillende groepen. Waar lopen leerlingen tegen aan, wat vinden ze moeilijk. De hoofdvraag hierbij was: aan welke spellingregels moet meer aandacht besteed worden in de groepen en hoe kunnen we de lopende leerlijn waarborgen. Overall is gebleken dat de letterzetter/rover een veelvuldig terugkerend probleem is in de groepen 4 t/m 6. In groep 7 en 8 wordt er tegen werkwoordspelling aangelopen. Dit vinden veel kinderen moeilijk. In groep 6 maken ze hiermee een start. Tevens worden er veel nieuwe spellingregels aangeleerd in groep 7. Groep 8 ziet in de Cito eindtoets vaak het probleem van de tussen -n en tussen -s en het gebruik van het koppelteken terug. Dit wordt als lastig ervaren. Het voorstel is om eerder met deze regels te beginnen. <i>Spellingaanpak binnen de groep:</i> Er wordt geïnventariseerd hoe er in de groepen gewerkt wordt met de C groep van spelling. Er worden verschillende dingen genoemd. Er wordt gebruikt gemaakt van de methode Spelling in de lift die in de orthotheek staat. Dit wordt gebruikt om de spellingregels nog eens te herhalen. Er worden dan vooral bladen gekopieerd als extra oefenmateriaal. In de groepen 4/5, 5 en 6 wordt Taalverhaal Taal het computerprogramma gebruikt. De C groep oefent extra hiermee. In alle groepen wordt Bloon.nl gebruikt om de woordpakketten te oefenen. Dit doen kinderen vier keer in de week. Een overeenkomst is dat in		

Punt	Omschrijving	Actie door	Gereed
	iedere groep een instructietafel staat en dat de zwakke kinderen hieraan extra instructie krijgen. Deze extra instructie valt vooral onder spellingtijd (verlengde instructie). Het aantal keer per week is verschillend per groep. Een aantal leerkrachten geven aan dat ze het goed spellingsles geven (de extra les) lastig vinden. Soms wordt er een gevoel van handelingsverlegenheid gevoeld. Wat moet ik nog meer doen? De resultaten blijven vaak slecht. Iedereen schrijft in de ABC-verdeling de aanpak die de kinderen krijgen per vakgebied per niveaugroep. Volgens M. v/d G. zijn er wel verschillen in de groepsplannen. Spelling zal na het invoeren van het Protocol Leesproblemen en dyslexie op het gebied van technisch lezen vaker aan bod komen tijdens een bouwvergadering.		

Bijlage 3 – Uitslagen Cito eindtoets 2009, 2010 en 2011

Primair onderwijs | Cito Volgsysteem (LOVS)

Eindtoets Basisonderwijs | Schoolrapport A

Jaar 2009
School 17347
Katholieke Basisschool St Michiel
Lagedijk 17
3998 KA SCHALKWIJK

Aantal leerlingen geselecteerd

2009: 21 van 21

Toelichting algemeen

Printdatum

3-3-2012

Standaardscores	Aantal opg.	Gem.st.sc.	-2	-1	0	1	2
Eindtoets Basisonderwijs 2009	200	532,4			X-----		
Eindtoets Basisonderwijs 2009	Aantal opg.	Gem.% goed					
	200	70 %			X-----		
Toelichting bij deel 1 van de tabel			-2	-1	0	1	2
Taal	Aantal opg.	Gem.% goed					
	100	73 %			I-----		
1 Schrijven van teksten	30	77 %			I*****		
2 Spelln van werkwoorden	10	63 %			***I		
3 Spelln van niet werkwoorden	10	75 %			**I		
4 Begrijpend lezen	30	74 %			*		
5 Woordenschat	20	68 %			*		
Rekenen-Wiskunde	60	66 %			I-----		
6 Getallen en bewerkingen	25	66 %			**I		
7 Verhoudingen, breuken en procenten	20	65 %			I**		
8 Meten, meetkunde, tijd en geld	15	65 %			I*		
Studievaardigheden	40	69 %			I-----		
9 Hanteren van studieteksten	10	71 %			****I		
10 Hanteren van informatiebronnen	10	65 %			****I		
11 Kaartlezen	10	68 %			*		
12 Lezen van schema's tabellen en grafieken	10	74 %			I*****		
Wereldoriëntatie	90	70 %			I-		
13 Aardrijkskunde	30	70 %			I*****		
14 Geschiedenis	30	64 %			*****I		
15 Natuuronderwijs	30	75 %			I****		
Toelichting bij deel 2 van de tabel			-2	-1	0	1	2

De rapportage van het onderdeel Wereldoriëntatie in dit Schoolrapport is alleen gebaseerd op de scores van de leerlingen die het onderdeel Wereldoriëntatie volledig hebben gemaakt.



zeker weten

Jaar 2010
School 17347
 Katholieke Basisschool St Michiel
 Lagedijk 17
 3998 KA SCHALKWIJK

Schoolscores		
Aantal leerlingen	Ongecorrigeerde st. score	Gecorrigeerde st. score LG
2010: 25 van 25	531,8	531,9

Landelijke gemiddelden	
Zonder correctie	Correctie LG
534,9	535,2

Printdatum 03-03-2012

Instreamcorrectie voor leerlinggewicht (LG)

Standardscores	Aantal opgaven	Ondergrens	Gecorrigeerde st. score	Bovengrens	-2	-1	0	+1	+2
EB 2010	200	529,4	531,9	534,4		X			

Instreamcorrectie voor LG	Aantal opgaven	Ondergrens	Gecorrigeerd aantal goed	Bovengrens	-2	-1	0	+1	+2
Taal	100	68,7	72,0	75,3		X			
1. Schrijven	30	20,8	22,0	23,1		X			
2. Spelling van werkwoorden	10	6,1	6,6	7,0		X			
3. Spelling van niet-werkwoorden	10	6,9	7,3	7,7		X			
4. Begrijpend lezen	30	20,5	21,7	22,8		X			
5. Woordenschat	20	14,0	14,8	15,6			X		
Rekenen-Wiskunde	60	36,3	39,1	42,0		X			
6. Getallen en bewerkingen	25	14,6	15,9	17,2		X			
7. Verhoudingen, breuken, procenten	20	12,2	13,3	14,3			X		
8. Meten, meetkunde, tijd en geld	15	9,3	10,0	10,8			X		
Studievaardigheden	40	27,1	28,5	30,0		X			
9. Hanteren van studieteksten	10	6,6	7,1	7,5		X			
10. Hanteren van informatiebronnen	10	6,4	6,8	7,2		X			
11. Kaartlezen	10	7,0	7,4	7,8		X			
12. Schema's, tabellen en grafieken	10	7,0	7,5	8,0			X		
Wereldoriëntatie	90	58,9	61,9	65,0		X			
13. Aardrijkskunde	30	20,2	21,4	22,5			X		
14. Geschiedenis	30	19,7	20,9	22,2		X			
15. Natuuronderwijs	30	18,6	19,8	20,9		X			
Totaalscores									
Taal	100	68,7	72,0	75,3		X			
Rekenen-Wiskunde	60	36,3	39,1	42,0		X			
Studievaardigheden	40	27,1	28,5	30,0		X			
Wereldoriëntatie	90	58,9	61,9	65,0		X			
Totaal incl. WO	290	194,4	203,5	212,6		X			
Totaal excl. WO	200	132,4	139,3	146,2		X			



Jaar	School	Aantal leerlingen	Schoolscores		Landelijke gemiddelden	
			Ongecorrigeerde st. score	Gecorrigeerde st. score LG	Zonder correctie	Correctie LG
2011	17347	19 van 19	539,0	537,0	535,1	535,3
	Katholieke Basisschool St Michiel	2010: 25 van 25	531,8	531,9	534,9	535,2
	Lagedijk 17					
	3998 KA SCHALKWIJK					

Printdatum 03-03-2012

Instreamcorrectie voor leerlinggewicht (LG)

Standaardcores	Aantal opgaven	Ondergrens	Gecorrigeerde st. score	Bovengrens	-2	-1	0	+1	+2
EB 2011	200	534,4	537,0	539,7					
EB 2010	200	529,4	531,9	534,4					

Instreamcorrectie voor LG	Aantal opgaven	Ondergrens	Gecorrigeerd aantal goed	Bovengrens	-2	-1	0	+1	+2
Taal	100	74,4	77,7	81,0					
1. Schrijven	30	24,6	25,7	26,7					
2. Spelling van werkwoorden	10	7,0	7,6	8,2					
3. Spelling van niet-werkwoorden	10	6,9	7,4	7,9					
4. Begrijpend lezen	30	20,7	21,8	22,9					
5. Woordenschat	20	14,2	15,1	16,1					
Rekenen-Wiskunde	60	40,2	43,3	46,3					
6. Getallen en bewerkingen	25	17,3	18,6	19,9					
7. Verhoudingen, breuken, procenten	20	13,0	14,1	15,2					
8. Meten, meetkunde, tijd en geld	15	9,6	10,5	11,3					
Studievaardigheden	40	28,7	30,4	32,1					
9. Hanteren van studieteksten	10	7,8	8,2	8,6					
10. Hanteren van informatiebronnen	10	6,2	6,8	7,3					
11. Kaartlezen	10	6,6	7,2	7,8					
12. Schema's, tabellen en grafieken	10	7,4	8,0	8,5					
Wereldoriëntatie	90	67,7	71,1	74,5					
13. Aardrijkskunde	30	22,5	23,8	25,1					
14. Geschiedenis	30	21,9	23,2	24,6					
15. Natuuronderwijs	30	22,6	23,9	25,2					
Totaalscores									
Taal	100	74,4	77,7	81,0					
Rekenen-Wiskunde	60	40,2	43,3	46,3					
Studievaardigheden	40	28,7	30,4	32,1					
Wereldoriëntatie	90	67,7	71,1	74,5					
Totaal incl. WO	290	217,4	227,2	237,0					
Totaal excl. WO	200	144,3	151,6	159,0					



zeker weten

Bijlage 4 – Vragenlijst leerkrachten



Vragenlijst voor leerkrachten behorende bij Praktijkonderzoek van Willeke Berends

Geachte collega,

Hierbij ontvangt u de vragenlijst behorende bij het Praktijkonderzoek naar de onderwijsbehoeften van spellingzwakke kinderen en het aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de spellingzwakke kinderen, zodat de begeleiding van spellingzwakke kinderen de opbrengsten verhoogt.

Dit onderzoek wordt uitgevoerd in het kader van de Master SEN opleiding.

De vragen zijn verdeeld in vier categorieën. De eerste categorie betreft vragen over spellingzwakke kinderen op uw school en over het signaleren van spellingzwakke kinderen. In de tweede categorie gaan de vragen over de onderwijsbehoeften van spellingzwakke kinderen en het onderwijsaanbod op dit moment.

De derde categorie is gericht op leerkrachtgedrag, didactiek, organisatie en materiaal die mogelijk van belang kunnen zijn voor de begeleiding van spellingzwakke leerlingen op de St. Michiel. In de vierde categorie hebben de vragen betrekking op het opbrengstgericht werken met spellingzwakke kinderen. Bij iedere categorie kunt u aanvullende informatie geven die naar uw mening meer duidelijkheid verschaffen over uw mening.

Het invullen van de vragenlijst zal maximaal 15 minuten van uw (kostbare) tijd in beslag nemen. Het invullen van deze vragenlijst helpt ons om het onderwijs dat geboden moet worden / wordt aan spellingzwakke kinderen op de St. Michiel beter in kaart te brengen.

Hartelijk dank voor uw medewerking aan het onderzoek.

Willeke Berends

1. De definitie van spellingzwak en het signaleren van spellingzwakke leerlingen.

De volgende stellingen hebben betrekking op de definitie van spellingzwak zijn en het signaleren van spellingzwakke leerlingen. Geef bij de volgende stellingen aan in hoeverre u het eens bent met de stelling.

	Spellingzwak:	Ja	Nee	Soms	Aanvullende opmerkingen
1.1	Spellingzwak houdt in dat het probleem oplosbaar is.				
1.2	Dyslectische leerlingen vertonen dezelfde kenmerken als spellingzwakke leerlingen.				
1.3	De grens tussen spellingzwak en dyslexie is mij duidelijk				
1.4	Je spreekt over dyslexie als er een diagnose is gesteld.				

1.5 Wat is volgens u de grens tussen spellingzwak en dyslexie?

--

	Signaleren: Ik als leerkracht...	Ja	Nee	Soms	Aanvullende opmerkingen
1.6	 houd de vorderingen van mijn leerlingen systematisch bij.				
1.7	 neem methodegebonden toetsen af op het gebied van spelling.				
1.8	 neem methodeonafhankelijke toetsen af op het gebied van spelling.				
1.9	 analyseer de toetsgegevens van de leerlingen.				
1.10	 interpreteer de toetsgegevens van de leerlingen.				
1.11	 plan vaste toetsmomenten in om de spellingvaardigheid te toetsen.				
1.12	 observeer de leerlingen tijdens het werken aan de spellingvaardigheid.				
1.13	 houd wel eens een diagnostisch spellinggesprek met mijn leerlingen.				
1.14	 gebruik ook ander werk van een leerling om de spellingvaardigheid te analyseren.				
1.15	 gebruik de toetsgegevens die ik verzameld heb om spellingzwakke leerlingen te signaleren.				

1.16	 gebruik de observatiegegevens die ik verzameld heb om spellingzwakke leerlingen te signaleren.				
------	---	--	--	--	--

2. Onderwijsbehoeften en onderwijsaanbod

De volgende stellingen hebben betrekking op de onderwijsbehoeften van spellingzwakke kinderen. Welke onderwijsbehoeften hebben spellingzwakke kinderen volgens u. Kruis het antwoord aan dat volgens u het best bij de stelling past.

	Spellingzwakke kinderen hebben behoefte aan:	Ja	Nee	?	Aanvullende opmerkingen
2.1	 instructie die aansluit op het niveau.				
2.2	 een leerkracht die tijdens de instructie de spellingsregels en denkwijze voordoet (modelt).				
2.3	 een geïsoleerd aanbod van de leerstof.				
2.4	 herhaling van de spellingregels en – afspraken.				
2.5	 extra leertijd naast de reguliere lessen.				
2.6	 extra oefenmateriaal				
2.7	 ondersteunend materiaal als een opzoekboekje, vergrotingen, enz.				
2.8	 ondersteuning door middel van ICT.				
2.9	 groepsgenoten die kunnen ondersteunen.				
2.10	 het werken volgens een handelingsplan.				
2.11	 extra instructie naast de reguliere klassikale instructie.				
2.12	 extra ondersteuning door de groepsleerkracht in de klas.				
2.13	 extra ondersteuning door iemand anders dan de groepsleerkracht in de klas.				
2.14	 ondersteuning buiten de klas in de school.				
2.15	 ondersteuning van derden buiten de school.				
2.16	 het gebruik maken van compenserende maatregelen.				

	(zoals bijvoorbeeld extra tijd voor het maken van een toets)				
--	--	--	--	--	--

3. Leerkrachtgedrag, materiaal, didactiek en organisatie.

De volgende vragen hebben betrekking op het leerkrachtgedrag, het materiaal, de didactiek en de organisatie om af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van spellingzwakke kinderen.

Geef aan wat volgens u de leerlingen met spellingproblemen op de St. Michiel nodig hebben aan leerkrachtgedrag, materiaal, didactiek en organisatie.

3.1 Wat hebben de leerlingen met spellingproblemen volgens u nodig aan leerkrachtgedrag?

--

3.2 Wat hebben de leerlingen met spellingproblemen volgens u nodig aan materiaal?

--

3.3 Wat hebben de leerlingen met spellingproblemen volgens u nodig aan didactiek?

--

3.4 Wat hebben de leerlingen met spellingproblemen volgens u nodig aan organisatie?

--

4. Opbrengsten verhogen.

De volgende vragen gaan over het verhogen van de opbrengsten op het gebied van spelling. Op welke wijze kunnen volgens u de opbrengsten op het gebied van spelling verhoogd worden? Het tweede blok met stellingen gaat over de wijze waarop u werkt als leerkracht om de opbrengsten op het gebied van spelling te verhogen. Kiest u het antwoord dat volgens u het beste bij de stelling past.

	Om de leeropbrengsten te verhogen...	Ja	Nee	Soms	Aanvullende opmerkingen
4.1	 moeten de leerprestaties van de leerlingen nauwkeurig worden bijgehouden.				
4.2	 moeten de leerprestaties van de leerlingen worden geanalyseerd en geïnterpreteerd.				
4.3	 moeten de leerprestaties van de leerlingen gebruikt worden om het onderwijsaanbod aan te passen aan de leerlingen.				
4.4	 moeten leerkrachten hun gegeven spellingonderwijs kunnen				

	evalueren en eventueel aanpassen.				
4.5	 moeten schoolteams hun gegeven spellingonderwijs kunnen evalueren en eventueel aanpassen.				
4.6	 moeten hoge verwachtingen uitgesproken worden.				
4.7	 is het stellen van doelen noodzakelijk.				
4.8	 is het regelmatig nagaan of de doelen gehaald worden belangrijk.				

	Om de leeropbrengsten te verhogen...	Ja	Nee	Soms	Aanvullende opmerkingen
4.9	 werk ik taakgericht.				
4.10	 geef ik expliciete instructie.				
4.11	 laat ik kinderen oefenen op woord-, zins- en tekstniveau.				
4.12	 besteed ik aandacht aan het schrijven van woorden.				
4.13	 laat ik de kinderen regelmatig herhaald oefenen.				
4.14	 handel ik systematisch.				
4.15	 heb ik aandacht voor (proces) gerichte feedback.				
4.16	 zorg ik ervoor dat de autonomie van het kind versterkt wordt.				
4.17	 besteed ik aandacht aan de spellingmotivatie.				
4.18	 gebruik ik regelmatig coöperatieve werkvormen om spelling aan te leren.				

Hartelijk dank voor uw medewerking aan dit praktijkonderzoek.

Bijlage 6 – Vragenlijst leerlingen



Vragenlijst voor leerlingen basisschool St. Michiel

Praktijkonderzoek: Willeke Berends

Beste leerling van de St. Michiel,

Hierbij krijg je een lijst met vragen waarvan ik je wil vragen of je ze wil beantwoorden.

Lees goed wat je moet doen. Als je de opdracht niet begrijpt, vraag dan aan je leerkracht of hij/zij het nog een keer wil uitleggen.

Door te antwoorden op de vragen, kan je de St. Michiel helpen. Als we alle ingevulde formulieren terug hebben gekregen, gaan we kijken op welke manier we leerlingen die spelling moeilijk vinden, nog beter kunnen helpen.

Je bent ongeveer 10 minuten bezig met het invullen van de vragenlijst. Heel veel succes met het beantwoorden van de vragen.

En heel erg bedankt voor je hulp.



Juf Willeke

1. De vragen hieronder gaan allemaal over wat jij lastig vindt met betrekking tot spelling. Geef het antwoord dat het beste bij jou past.

	Ik vind:	Ja	Nee	Soms
1.1	 alle spellingtoetsen (dictees) lastig.			
1.2	 de spellinglessen in de klas moeilijk.			
1.3	 het lastig om alle woorden goed te schrijven in stelopdrachten.			
1.4	 het lastig om alle woorden goed te schrijven in taalopdrachten.			
1.5	 het lastig om de instructie van de juf te volgen.			
1.6	 het lastig om de opdrachten in het spellingschrift te maken.			
1.7	 het lastig om teksten van begrijpend lezen, technisch lezen of taal te lezen.			

2. De volgende vragen gaan allemaal over de leerkracht. Geef aan wat jij belangrijk vindt dat een leerkracht doet, zodat jij beter spelling kunt leren.

		Ja	Nee	Soms
2.1	De leerkracht moet ervoor zorgen dat de spellinglessen duidelijk zijn.			
2.2	De leerkracht moet de kinderen serieus nemen.			
2.3	De leerkracht moet hulp bieden als een spellingopdracht moeilijk is.			
2.4	De leerkracht moet openstaan om met kinderen over moeilijke spellingopdrachten of spelling in het algemeen te praten.			
2.5	De leerkracht moet rekening houden met kinderen die spelling moeilijk vinden.			
2.6	De leerkracht moet voor doen hoe (moeilijke) spellingopdrachten gemaakt moeten worden.			

2.7	De leerkracht moet aan kinderen vragen hoe ze geholpen willen worden met een moeilijke spellingopdracht.			
2.8	De leerkracht moet moeilijke of nieuwe woorden bespreken.			
2.9	De leerkracht moet de kinderen die spelling lastig vinden laten samenwerken met een leerling die kan helpen met moeilijke spellingopdrachten.			

3. De volgende vragen gaan over wat jij fijn zou vinden op het gebied van spelling. Geef het antwoord dat het best bij jou past.

	Ik vind het fijn als:	Ja	Nee	Soms
3.1	 de leerkracht de opdrachten van spelling voordoet.			
3.2	 ik extra uitleg krijg over moeilijke spellingregels van de juf.			
3.3	 ik extra oefeningen kan maken om spelling vaker te oefenen.			
3.4	 ik samen mag werken met iemand uit de klas.			
3.5	 ik extra uitleg krijg van iemand anders dan de juf buiten de klas.			
3.6	 ik mag werken met een opzoekboekje waarin ik de spellingsregels kan opzoeken.			
3.7	 ik meer tijd krijg om de spellingregels te leren.			
3.8	 de woorden die ik moet opschrijven eerst voorgezegd worden.			
3.9	 ik spelling of taallessen mag maken op de computer.			
3.10	 ik spelling extra mag oefenen op de computer.			

4. De volgende vraag gaat over jouw idee van spellinglessen. Probeer zo duidelijk mogelijk antwoord te geven.

Op welke manier, denk jij, kunnen wij jou het beste helpen om nog betere resultaten te halen voor taal / spelling?

4.1 Wat heb jij verder nog nodig van de leerkracht (of anderen) om betere spellingresultaten te halen?

4.2 Wat heb jij verder nog nodig aan materiaal (denk aan: oefenbladen, oefenspellen op de computer etc.) om betere spellingresultaten te halen?

Dit is het einde van de vragenlijst. Heel erg bedankt dat je ons hebt willen helpen!

Bijlage 7 – Analyse antwoorden leerkrachten

1. De definitie van spellingzwak en het signaleren van spellingzwakke kinderen.

De volgende stellingen hebben betrekking op de definitie van spellingzwak zijn en het signaleren van spellingzwakke kinderen.

Geef bij de volgende stellingen aan in hoeverre u het eens bent met de stelling:

	Spellingzwak: -Eén leerkracht geeft op 1.1-1.3 geen antwoord i.v.m. kleuteronderwijs	Ja	Nee	Soms	Aanvullende opmerkingen
1.1	Spellingzwak houdt in dat het probleem oplosbaar is.	4		7	- twijfel - is afhankelijk van het spellingsprobleem zelf. Om welk probleem gaat het. - Met veel extra leertijd zou het mogelijk moeten zijn om de kinderen naar een voldoende niveau te tillen.
1.2	Dyslectische leerlingen vertonen dezelfde kenmerken als spellingzwakke leerlingen.		1	10	- Veel overeenkomsten
1.3	De grens tussen spellingzwak en dyslexie is mij duidelijk	4	4	3	- Vage lijn - Soms is het heel lastig om het verschil te zien - In principe wel. Je laat niet bij ieder kind een dyslexieonderzoek afnemen, omdat het op het gebied van spelling niet zo goed scoort. Er moeten meerdere aanwijzingen in die richting wijzen. - Niet geheel - Qua theorie denk ik wel. In de praktijk vind ik het lastiger te onderscheiden.
1.4	Je spreekt over dyslexie als er een diagnose is gesteld.	8	2	2	- Kind met symptomen hetzelfde behandelen om vermoedens te bevestigen II - Dan kun je de term pas gebruiken, maar kenmerken van dyslexie kunnen al eerder bekend zijn. - Na de diagnose mag

					je pas met hulpmiddelen gaan werken tijdens officiële toetsmomenten. Tot het tegendeel bewezen is kan er sprake zijn van dyslexie. - Naar ouders toe zeker
--	--	--	--	--	---

1.5 Wat is volgens u de grens tussen spellingzwak en dyslexie?

- Spellingzwak kun je meer eigen maken door oefenen, dyslexie is hardnekkiger.
- Niet ingevuld
- Dyslexie: duidelijk iets mis met de samenwerking tussen beide hersenhelften waardoor automatiseren een groot probleem is. Spellingzwakke lln zouden met genoeg extra leertijd minder last moeten hebben van het automatiseringsprobleem.
- Dyslexie: hardnekkig probleem dat blijft bestaan ondanks extra hulp. Spellingzwak nog wel leerbaar. IIIII
- Dyslexie mag pas genoemd worden na onderzoek. II
- Spellingzwakke leerlingen vertonen wel dezelfde kenmerken als dyslectische leerlingen. III
- Precieze grens is niet duidelijk.
- Als de leerling met behulp van tips grote stappen vooruit gaat.
- Dyslexie is een ergere vorm van spellingzwak. Voor spellingzwak geen diagnose nodig.
- Bij dyslexie is het spellingprobleem gekoppeld aan een leesprobleem, terwijl spellingzwakke kinderen niet per definitie zwakke spellers zijn.
- Dyslectische leerlingen hebben over een veel groter gebied een probleem, niet alleen bij spelling.
- De vlotheid van lezen en spellen. Het onthouden van regels op spellingsgebied. De bijkomende 'symptomen'

	Signaleren: Ik als leerkracht... - Annemiek geeft aan n.v.t. bij alles	Ja	Nee	Soms	Aanvullende opmerkingen
1.6	 houd de vorderingen van mijn leerlingen systematisch bij.	11			- d.m.v. toetsen
1.7	 neem methodegebonden toetsen af op het gebied van spelling.	9	1	1	- kleuters niet, wel voorwaarden worden getoetst - 2x cito kleuters - Dit ligt geheel aan de school
1.8	 neem methodeonafhankelijke toetsen af op het gebied van spelling.	6	2	2	- kleuters Cito Taal - in behandelingsplan - Cito - 1x geen antw. Ivm kleuters - Dit ligt geheel aan de school -
1.9	 analyseer de toetsgegevens van de leerlingen.	9		2	- Bij spellingzwakke kinderen en bij kinderen die lager dan verwacht scoren. Als bij het nakijken blijkt dat er systematisch een fout gemaakt wordt, neem ik dit ook op. Dit is ook van toepassing bij kinderen die over het algemeen voldoende tot goed presteren.

1.10	 interpreteer de toetsgegevens van de leerlingen.	10		1	
1.11	 plan vaste toetsmomenten in om de spellingvaardigheid te toetsen.	8		2	- Cito en methodetoetsen liggen vast. - 1x geen antw. Ivm kleuters. - Dit ligt geheel aan de school -
1.12	 observeer de leerlingen tijdens het werken aan de spellingvaardigheid.	5		5	- Kleuters wordt iedere dag geobserveerd, niet speciaal gericht op spelling. - regelmatig
1.13	 houd wel eens een diagnostisch spellinggesprek met mijn leerlingen.	3	3	4	- n.a.v 2 toetsmomenten of als kind opvalt - Minder dan ik graag zou zien. Tijdgebrek is hiervan de reden. - A.d.h.v. individuele gesprekken - 1x geen antw. Ivm kleuters
1.14	 gebruik ook ander werk van een leerling om de spellingvaardigheid te analyseren.	4	1	4	- nvt bij kleuters - weekendschriftjes zijn daar handig bij II - denk hierbij aan stellen. - 1x geen antw. Ivm kleuters
1.15	 gebruik de toetsgegevens die ik verzameld heb om spellingzwakke leerlingen te signaleren.	10			- 1x geen antw. Ivm kleuters
1.16	 gebruik de observatiegegevens die ik verzameld heb om spellingzwakke leerlingen te signaleren.	8		3	

2. Onderwijsbehoeften en onderwijsaanbod

De volgende stellingen hebben betrekking op de onderwijsbehoeften van spellingzwakke kinderen. Welke onderwijsbehoeften hebben spellingzwakke kinderen volgens u. Kruis het antwoord aan dat volgens u het best bij de stelling past. De tabel daaronder gaat over het onderwijsaanbod aan spellingzwakke kinderen. Ook hierbij geldt dat u het best passende antwoord kunt aankruisen.

	Spellingzwakke kinderen hebben behoefte aan: - Ada geeft aan dat je in de kleutergroep dit nog bezig bent te onderzoeken en te kijken wat kleuters kunnen. Dit wordt geobserveerd dmv werkjes en spelletjes. Verder niet ingevuld.	Ja	Nee	?	Aanvullende opmerkingen
2.1	 instructie die aansluit op het niveau.	11			- Het liefst de gewone instructie voorafgegaan van préteaching. - Als je met 'het' niveau hun eigen niveau bedoelt zeker

2.2	 een leerkracht die tijdens de instructie de spellingsregels en denkwijze voordoet (modelt).	10		1	- Daarbij ook wel dingen uit de kinderen zelf laten komen. Actief meedenken. - Beeldend is altijd goed
2.3	 een geïsoleerd aanbod van de leerstof.	5	1	5	- maar wel vooral de aandacht/herhaling gericht op de meest voorkomende/belangrijke regels.
2.4	 herhaling van de spellingregels en – afspraken.	11			- Dit is heel goed voor het automatiseren.
2.5	 extra leertijd naast de reguliere lessen.	11			- zelfstandig werken - bijvoorbeeld als invulling van individueel gesprek - Er wordt thuis veel geoefend
2.6	 extra oefenmateriaal	11			- Bloon - Ik heb coöperatieve kaartjes gemaakt voor in de klas. Hebben we 10 min. Over dan doe ik die vaak met de kinderen
2.7	 ondersteunend materiaal als een opzoekboekje, vergrotingen, enz.	6	4	1	- soms - alleen bij werkwoordspelling - want bij officiële toetsen mag dit ook niet gebruikt worden. Levert dubbel stress op. - Spellingzwakke kinderen kunnen naar mijn mening spellingafspraken makkelijker automatiseren dan dyslecten. Voor nieuwe afspraken is ondersteunend materiaal denk ik aan te raden.
2.8	 ondersteuning door middel van ICT.	12			
2.9	 groepsgenoten die kunnen ondersteunen.	10		1	
2.10	 het werken volgens een handelingsplan.	11			- of groepsplan
2.11	 extra instructie naast de reguliere klassikale instructie.	11			- verlengde instructie
2.12	 extra ondersteuning door de groepsleerkracht in de klas.	11			- verlengde instructie - in combigroepen zo mogelijk samenvoegen van spellingproblemen bij herhaling ivm het gebrek

					aan tijd.
2.13	 extra ondersteuning door iemand anders dan de groepsleerkracht in de klas.	5	3	3	- is niet op school aanwezig - indien er geen tijd is voor extra ondersteuning - ligt eraan hoe groot de klas is en hoe deze geformeerd is - als de mogelijkheid er is II
2.14	 ondersteuning buiten de klas in de school.	4	4	3	- is niet op school aanwezig - hebben wij nu en dat merk je in de resultaten - RT - ligt eraan hoe groot de klas is en hoe deze geformeerd is - mits het mogelijk en nodig is II - Bij D en E scores wel. Bij C-kinderen zou ondersteuning in de klas genoeg moeten zijn
2.15	 ondersteuning van derden buiten de school.		5	6	- is niet snel nodig - thuis oefenen - ligt eraan hoe groot de klas is en hoe deze geformeerd is en hoe ernstig het probleem
2.16	 het gebruik maken van compenserende maatregelen. (zoals bijvoorbeeld extra tijd voor het maken van een toets)	6	4	1	- dit mag toch niet? - Want bij officiële toetsmomenten mag dit ook niet.

3. Leerkrachtgedrag, materiaal, didactiek en organisatie.

De volgende vragen hebben betrekking op het leerkrachtgedrag, het materiaal, de didactiek en de organisatie om af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van spellingzwakke kinderen.

Geef aan wat volgens u de leerlingen met spellingproblemen op de St. Michiel nodig hebben aan leerkrachtgedrag, materiaal, didactiek en organisatie.

3.1 Wat hebben de leerlingen met spellingproblemen volgens u nodig aan leerkrachtgedrag?

De leerkracht:	Aantal keer genoemd
..... de leerlingen hebben nodig dat een leerkracht expliciete directe instructie geeft.	5
..... de leerlingen hebben nodig dat een leerkracht voor doet wat er van de leerlingen verwacht wordt tijdens de spellinglessen.	2
..... de leerlingen hebben nodig dat er hoge maar haalbare doelen worden gesteld.	1

.... de leerlingen hebben nodig dat een leerkracht effectief gebruik maakt van de methode en dat de leerkracht voldoende tijd inroostert.	1
..... de leerlingen hebben een leerkracht nodig die de effectieve leertijd vergroot.	2
..... de leerlingen hebben van de leerkracht directe feedback nodig.	4
..... de leerlingen hebben een leerkracht nodig die zowel visuele als auditieve instructie geeft.	2
.... de leerlingen hebben een leerkracht nodig die zorgt voor voldoende tijd om begeleid te oefenen.	6
.... de leerlingen hebben een leerkracht nodig die weet om te gaan met verschillen in de klas.	3
..... de leerlingen hebben een leerkracht nodig die eventuele andere behandelaars bij de ontwikkeling van leerlingen met spellingproblemen betreft. Hierbij kan gedacht worden aan logopedist, remedial teacher, ambulant begeleider.	1
Overig: Structuur bieden Ondersteuning Goed materiaal Herhaling Zelf correct Nederlands spreken/goed articuleren Langzaam praten Geduld Werken aan groepsplan Zelf spellingregels kennen LIn motiveren	2 1 1 3 1 1 2 1 1 1 1

3.2 Wat hebben de leerlingen met spellingproblemen volgens u nodig aan materiaal?

Het materiaal	Aantal keer genoemd
Oefenboekjes/oefenstof	6
Spiekboekjes/opzoekkaarten	4
ICT	5
Educatieve software	4
Materiaal waarmee op andere manieren dan de methode geoefend kan worden.	7
Goede methode	2
Overig: - juiste materiaal wat officieel gebruikt mag worden. - Vergroting - Wandplaten met regels - Materiaal dat aansluit bij de belevingswereld	1 1 1 1
.... geeft aandacht aan ezelbruggetjes of geheugensteuntjes.	0
.... dat buiten de methode om gezocht wordt, sluit wel hierbij aan.	0

3.3 Wat hebben de leerlingen met spellingproblemen volgens u nodig aan didactiek?

Didactiek	Aantal keer genoemd
Spellingzwakke kinderen hebben nodig dat er taakgericht wordt gewerkt.	1
Spellingzwakke kinderen hebben expliciete instructie nodig.	6

Spellingzwakke kinderen moeten regelmatig herhaald oefenen.	7
Spellingzwakke kinderen hebben behoeften aan het versterken van de autonomie.	1
Spellingzwakke kinderen hebben behoefte aan het aandacht besteden aan de spellingmotivatie.	1
Spellingzwakke kinderen hebben behoefte aan het regelmatig gebruiken van coöperatieve werkvormen om spelling aan te leren.	2
Overig: Pré-teaching Doelen helder hebben Extra instructie Visuele ondersteuning Diverse manieren van aanbod RT Spelling belangrijk maken tijdens alle vakken Didactiek die met niveau mee gaat. Individueel/kleine groepen werken	2 1 2 1 1 1 1 1 1 1

3.4 Wat hebben de leerlingen met spellingproblemen volgens u nodig aan organisatie?

Organisatie	Aantal keer benoemd
Binnen het rooster moet er tijd vrijgemaakt worden om te kunnen werken met spellingzwakke kinderen.	8
De inzet van een leesspecialist geeft ruimte om met spellingzwakke kinderen binnen of buiten de klas te werken.	2
Overig: Rust Duidelijkheid Structuur Dezelfde lesopbouw Kinderen op niveau indelen Voldoende computers voor digitale ondersteuning Werken volgens handelingsplan Herhaling woordpakketten Leerkracht weet welke lln zwak zijn. Voor ieder kind verschillend.	2 1 3 1 2 1 1 1 1 1 1

4. Opbrengsten verhogen.

De volgende vragen gaan over het verhogen van de opbrengsten op het gebied van spelling. Op welke wijze kunnen volgens u de opbrengsten op het gebied van spelling verhoogd worden? Het tweede blok met stellingen gaat over de wijze waarop u werkt als leerkracht om de opbrengsten op het gebied van spelling te verhogen. Kiest u het antwoord dat volgens u het beste bij de stelling past.

	Om de leeropbrengsten te verhogen...	Ja	Nee	Soms	Aanvullende opmerkingen
4.1	... moeten de leerprestaties van de leerlingen nauwkeurig worden bijgehouden.	10		2	- oppassen dat dit geen dagtaak gaat worden. - Je weet dan precies waar het kind staat en hoe je het kind dus een stapje verder kan krijgen.
4.2	... moeten de leerprestaties van de leerlingen worden geanalyseerd en geïnterpreteerd.	9		3	
4.3	... moeten de leerprestaties van de leerlingen gebruikt worden om het onderwijsaanbod aan te passen aan de leerlingen.	11		1	
4.4	... moeten leerkrachten hun gegeven spellingonderwijs kunnen evalueren en eventueel aanpassen.	10		2	- reflectie is altijd belangrijk, niet alleen bij spelling

					- zou wel moeten, maar zelf heb ik het eerlijk gezegd ook nog niet gedaan. - Als dit op schoolniveau besloten is.
4.5	 moeten schoolteams hun gegeven spellingonderwijs kunnen evalueren en eventueel aanpassen.	12			- doen we toch al.
4.6	 moeten hoge verwachtingen uitgesproken worden.	8	1	2	- wel haalbaar voor het kind om ook succes te mogen ervaren. - - 1x geen antwoord
4.7	 is het stellen van doelen noodzakelijk.	11			- doelen moeten realistisch zijn, zodat een kind weet wat hij moet bereiken. - Te beginnen met tussentijdse doelen. Geef het kind de ruimte om het zich eigen te maken. Al gaat het langzamer.
4.8	 is het regelmatig nagaan of de doelen gehaald worden belangrijk.	10	1		- Te beginnen met tussentijdse doelen. Geef het kind de ruimte om het zich eigen te maken. Al gaat het langzamer.

	Om de leeropbrengsten te verhogen... - Ada vult alleen 4.9 en 4.13 in.	Ja	Nee	Soms	Aanvullende opmerkingen
4.9	 werk ik taakgericht.	11		1	
4.10	 geef ik expliciete instructie.	11			
4.11	 laat ik kinderen oefenen op woord-, zins- en tekstniveau.	8		3	- vooral tijdens spreken - ik zou meer willen oefenen op zins- en tekstniveau, maar merk dat ik hier te weinig tijd en te weinig handreikingen voor heb
4.12	 besteed ik aandacht aan het schrijven van woorden.	10		1	- meer in kader van invented spelling - zou vaker kunnen bij andere vakken - op zinsniveau te weinig

					- Veilig en vlot werken we op woordniveau, zinsniveau wordt aan gewerkt in de werkboekjes en tekstniveau wordt in de kopieerboekjes 1x per week aangeboden en in de werkboekjes.
4.13	 laat ik de kinderen regelmatig herhaald oefenen.	10		2	- ik plan regelmatig een herhalingsweek
4.14	 handel ik systematisch.	10		1	- ik volg de stappen uit de methode en werk aan mijn groepsplan. In een combi merk ik dat ik niet altijd op vaste momenten aan mijn groepsplan kan werken - Vooral met lezen werk ik altijd op dezelfde manier. De kinderen weten hierdoor precies wat er van hen verwacht wordt.
4.15	 heb ik aandacht voor (proces) gerichte feedback.	6		5	- antwoorden van de kinderen worden gelijk besproken. - Vaak, maar niet elke les - Te weinig naar mijn zin. - Vaak geef ik eerst een compliment en daarna een tip zonder 'maar' te gebruiken.
4.16	 zorg ik ervoor dat de autonomie van het kind versterkt wordt.	8		3	- soms worden ze misschien nog teveel aan het handje meegenomen.
4.17	 besteed ik aandacht aan de spellingmotivatie.	2	2	7	- nvt bij kleuters - dit is verweven in de methode.
4.18	 gebruik ik regelmatig coöperatieve werkvormen om spelling aan te leren.	5		6	- niet echt voor spelling, wel op andere vakgebieden. - Te weinig naar mijn zin.

Bijlage 8 – Analyse antwoorden leerlingen

1. De vragen hieronder gaan allemaal over wat jij lastig vindt met betrekking tot spelling. Geef het antwoord dat het beste bij jou past.

	Ik vind:	Ja	Nee	Soms
1.1	 alle spellingtoetsen (dictees) lastig.	8	5	36
1.2	 de spellinglessen in de klas moeilijk.	8	24	18
1.3	 het lastig om alle woorden goed te schrijven in stelopdrachten.	17	14	16
1.4	 het lastig om alle woorden goed te schrijven in taalopdrachten.	20	10	20
1.5	 het lastig om de instructie van de juf te volgen.	7	31	12
1.6	 het lastig om de opdrachten in het spellingschrift te maken.	8	25	17
1.7	 het lastig om teksten van begrijpend lezen, technisch lezen of taal te lezen.	17	18	15

2. De volgende vragen gaan allemaal over de leerkracht. Geef aan wat jij belangrijk vindt dat een leerkracht doet, zodat jij beter spelling kunt leren.

		Ja	Nee	Soms
2.1	De leerkracht moet ervoor zorgen dat de spellinglessen duidelijk zijn.	33	10	7
2.2	De leerkracht moet de kinderen serieus nemen.	33	7	10
2.3	De leerkracht moet hulp bieden als een spellingopdracht moeilijk is.	41	2	7
2.4	De leerkracht moet openstaan om met kinderen over moeilijke spellingopdrachten of spelling in het algemeen te praten.	25	11	14
2.5	De leerkracht moet rekening houden met kinderen die spelling moeilijk vinden.	43	1	6
2.6	De leerkracht moet voor doen hoe (moeilijke) spellingopdrachten gemaakt moeten worden.	23	9	18
2.7	De leerkracht moet aan kinderen vragen hoe ze geholpen willen worden met een moeilijke spellingopdracht.	28	10	12
2.8	De leerkracht moet moeilijke of nieuwe woorden bespreken.	28	9	13
2.9	De leerkracht moet de kinderen die spelling lastig vinden laten samenwerken met een leerling die kan helpen met moeilijke spellingopdrachten.	33	2	15

3. De volgende vragen gaan over wat jij fijn zou vinden op het gebied van spelling. Geef het antwoord dat het best bij jou past.

	Ik vind het fijn als:	Ja	Nee	Soms
3.1	 de leerkracht de opdrachten van spelling voordoet.	27	4	19

3.2	 ik extra uitleg krijg over moeilijke spellingregels van de juf.	20	7	17
3.3	 ik extra oefeningen kan maken om spelling vaker te oefenen.	27	8	15
3.4	 ik samen mag werken met iemand uit de klas.	29	5	15
3.5	 ik extra uitleg krijg van iemand anders dan de juf buiten de klas.	10	25	10
3.6	 ik mag werken met een opzoekboekje waarin ik de spellingsregels kan opzoeken.	31	9	10
3.7	 ik meer tijd krijg om de spellingregels te leren.	13	12	23
3.8	 de woorden die ik moet opschrijven eerst voorgezegd worden.	21	19	10
3.9	 ik spelling of taallessen mag maken op de computer.	23	14	13
3.10	 ik spelling extra mag oefenen op de computer.	29	10	11

4. De volgende vraag gaat over jouw idee van spellinglessen. Probeer zo duidelijk mogelijk antwoord te geven.

Op welke manier, denk jij, kunnen wij jou het beste helpen om nog betere resultaten te halen voor taal / spelling?

4.1 Wat heb jij verder nog nodig van de leerkracht (of anderen) om betere spellingresultaten te halen?

Stilte	2
Hulp bij spellinglessen	2
Extra les van de leerkracht	13
Meer tijd	9
Weet ik niet	2
Moeilijke dingen bespreken met leerkracht	1
Oefenen in kleine groepjes	3
Met een maatje werken	1
Hulp van een juf buiten de klas	3
Herhalen van regels	6
De leerkracht moet goed uitleggen	1
Niks ingevuld	5

4.2 Wat heb jij verder nog nodig aan materiaal (denk aan: oefenbladen, oefenspellen op de computer etc.) om betere spellingresultaten te halen?

Een blad met alle spellingregels	2
Oefenen met oefenbladen	12
Oefenspelletjes	6
Niks	2
Opdrachten maken op de computer	13
www.bloon.nl	3
Oefenspellen op de computer	13
Oefenbladen voor thuis	2
Meer oefenen met de woordpakketten	1
Een opzoekboekje met alle regels	2