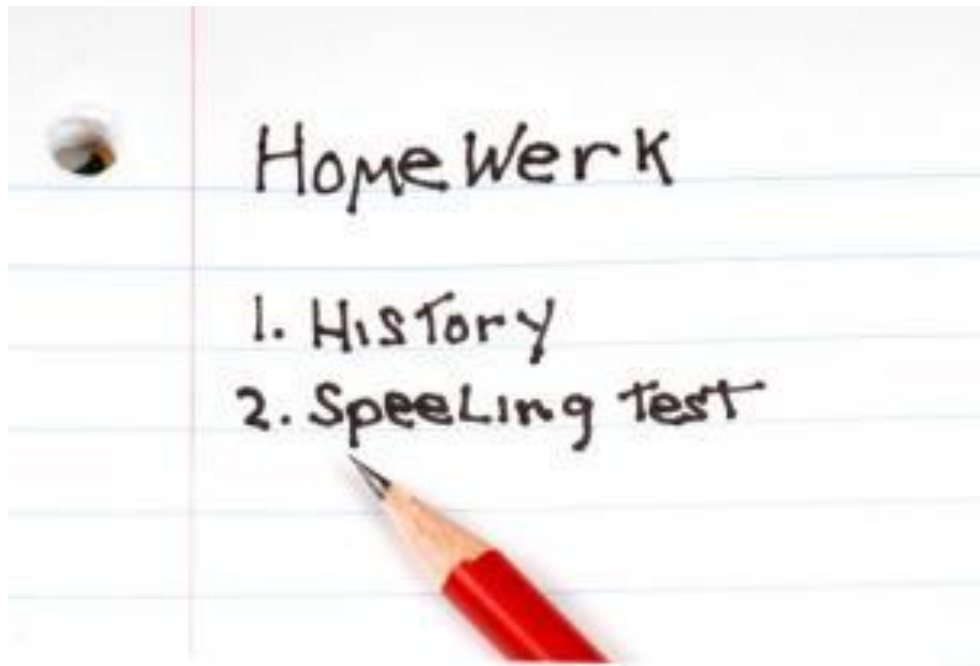


Effectief spellingonderwijs



Praktijkgericht eindonderzoek

ENSO-CPGO

Student: M. van Arenthals

Studentnummer: 1051329

Begeleider: T. de Jager

Christelijke Hogeschool Windesheim

Lesplaats: Hoofddorp

Inleverdatum: 2 juni 2013

Emailadres: S1051329@student.windesheim.nl

Inhoud

Samenvatting.....	2
H1. Inleiding.....	3
1.1 Centrale vraagstelling en doelstelling van dit onderzoek	3
1.2 Onderzoeksvragen en deelvragen	4
1.3. Opbouw van het verslag.....	4
H2 Theoretisch kader	5
Inleiding	5
2.1 De ontwikkeling van spelling bij kinderen.....	5
2.2 Effectief spellingonderwijs	8
2.3 Op welke manier kunnen achterstanden in de spelling worden gereduceerd en voorkomen? ..	10
2.4 Wat is de invloed van het leerkrachtgedrag op de spellingontwikkeling bij kinderen?	11
2.5 Reflectie theoretisch kader	12
H3 De opzet van het onderzoek	14
Inleiding	14
3.1 Doelgroepen van het onderzoek.....	14
3.2 De gebruikte instrumenten	14
H4 verwerking en analyse van onderzoek in de praktijk.....	15
Inleiding	15
4.1 Gegevens Cito Spelling afname 2012 en afname januari 2013.....	15
4.2 Analyse methodes voor spelling.....	17
4.3 Interviews leerkrachten en IB'er.	21
4.4 Vragenlijst leerlingen.....	24
H5 conclusies en aanbevelingen	27
Inleiding	27
5.1 Conclusie en discussie	27
5.2 Aanbevelingen.....	30
5.3 Suggesties voor verder onderzoek	31
5.4 Kennisdeling	31
Literatuurlijst verwijzingen.....	32
Bijlagen	34

Samenvatting

Voor u ligt het verslag van een praktijkgericht onderzoek. Doel van dit onderzoek is: het geven van aanbevelingen voor het optimaliseren van de resultaten op de Cito Spelling van groep 4 tot en met groep 8 op basisschool 'd Oosterkim in Schoorl. Dit onderzoek is in het kader van de opleiding Master Special Educational Needs, leerroute Taal- en dyslexiespecialist uitgevoerd.

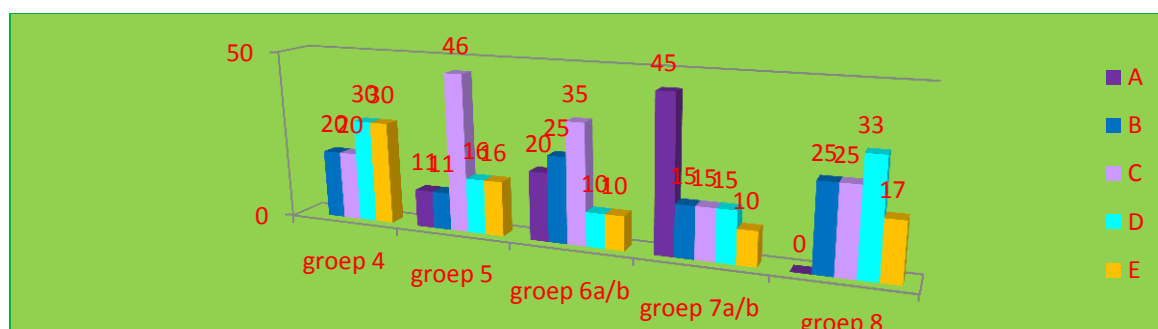
De centrale vraagstelling die door middel van dit praktijkgerichte onderzoek wordt beantwoord is:

Wat zijn de oorzaken van de tegenvallende resultaten op de Cito Spelling 2012 in groep 4 tot en met 8 van basisschool 'd Oosterkim en hoe kunnen we de resultaten op de Cito Spelling optimaliseren?

Uit dit onderzoek is gebleken dat de door de school gebruikte methode voor spelling niet geheel aansluit bij de spellingontwikkeling van kinderen. Daarnaast ontbreekt het bij de methode behorende softwareprogramma. In de schoolpraktijk missen een aantal kenmerken van effectief spellingonderwijs. Deze kenmerken hebben met name betrekking op: het klassenmanagement, de instructie, het verruimen van de mogelijkheden tot transfer van het geleerde, het analyseren van het werk van leerlingen en de toetsgegevens én de aansluiting op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. In hoofdstuk 5 worden aanpassingen voorgesteld.

H1. Inleiding

Basisschool d'Oosterkim in Schoorl is een reguliere basisschool met totaal 108 leerlingen die zijn verdeeld over 5 combinatiegroepen. In een combinatiegroep zitten leerlingen van twee leerjaren bij elkaar. Zij krijgen les op het niveau van hun eigen leerjaar, maar vormen samen één groep. In combinatiegroep 7/8, behalen van de totaal 23 leerlingen, 8 leerlingen een D- of E-score bij de Cito Spelling 2012. Dit percentage van 35% ligt ver boven de landelijke norm van 25% (Gijssels, Scheltinga, Verhoeven, & Van Druenen, 2012). In groep 4 heeft 60% van de leerlingen een D- of E-score (3 van de 5 leerlingen) behaald. In groep 5 behaalde 32% van de leerlingen een D- of E-score (6 van de 19 leerlingen), waarbij opvalt dat 46% (9 van de 16 leerlingen) een C-score heeft behaald. In groep 6a en 6b heeft 20% een D- of E-score (4 van de 20 leerlingen) behaald, dit ligt onder de landelijke norm van 25%; echter valt hier de hoge C-score op van 35% (7 van de 20 leerlingen). In groep 7a en 7b heeft 25% van de leerlingen een D- of E-score (5 van de 20) behaald; deze groep scoort exact op de norm en heeft daarbij ook een hoge A-score. Resumerend behaalde in juni 2012, 25% van de leerlingen in de groepen 4 tot en met 7 (16 van de 64 leerlingen) een D- of E-score en 31% van de leerlingen (20 van de 64 leerlingen) een C-score, zie figuur 1.



Figuur 1: Cito-score Spelling groep 4 tot en met 8 in percentages; afname juni 2012; groep 8: afname januari 2012 (niet getoetst in juni 2012).

Het overzicht van deze gegevens levert bij de leerkrachten en directie de vraag op wat de achterliggende oorzaak van de tegenvallende spellingresultaten zou kunnen zijn. De oorzaak zou gezocht kunnen worden in de door de school gehanteerde methode van Taal Actief (Van den Heuvel, Huijbregts, & Peeters, 1997) van groep 7 tot en met 8 en/of de nieuw ingevoerde methode van Taal Actief (Malmberg, 2012) voor groep 4 tot en met 6. Wellicht is het leerkrachtgedrag van invloed op de tegenvallende spellingresultaten. Doordat de oorzaak hiervan onduidelijk is, is ook niet helder wat gedaan kan worden om dit te verbeteren. De handelingsverlegenheid komt naar voren in het gegeven dat leerkrachten en directie streven naar optimalisering van het spellingonderwijs, maar handelingsverlegenheid ervaren in het achterhalen van de oorzaken van de tegenvallende spellingresultaten en de wijze waarop zij vorm kunnen geven aan optimalisering van het onderwijs.

1.1 Centrale vraagstelling en doelstelling van dit onderzoek

De centrale vraagstelling in dit praktijkgerichte onderzoek is: wat zijn de oorzaken van de tegenvallende resultaten op de Cito Spelling 2012 in groep 4 tot en met 8 van basisschool 'd Oosterkim en hoe kunnen we de resultaten op de Cito Spelling optimaliseren?

De doelstelling van dit praktijkgerichte onderzoek is: het geven van aanbevelingen voor het optimaliseren van de resultaten op Cito Spelling van groep 4 tot en met groep 8 op basisschool 'd Oosterkim.

1.2 Onderzoeksvragen en deelvragen

Teneinde antwoord te kunnen geven op de centrale vraagstelling en het realiseren van de doel van het doel van het onderzoek, zijn een drietal onderzoeksvragen opgesteld en bij elke onderzoeksvraag zijn vervolgens een aantal deelvragen geformuleerd.

1. Wat zegt de literatuur over effectief spellingonderwijs?

Deelvragen:

- 1.1 Op welke manier verloopt de spellingontwikkeling bij kinderen en welke didactiek en werkvormen sluiten hierbij aan?
- 1.2 Aan welke voorwaarden dient een spellingmethode te voldoen om de kinderen zo optimaal mogelijk te kunnen begeleiden in hun spellingontwikkeling?
- 1.3 Wat is de invloed van het leerkrachtgedrag op de spellingontwikkeling bij leerlingen?

2. Op welke manier wordt spelling aangeboden volgens de methode Taal Actief (1997 en 2012)?

Deelvragen:

- 2.1 Op welke manier sluit de methode aan bij de spellingontwikkeling van kinderen?
- 2.2 Wat is het spellingaanbod in de methode?
- 2.3 Van welke didactiek en werkvormen gaat de methode uit?
- 2.4 Op welke manier wordt rekening gehouden met de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen?

3. Hoe wordt in de praktijk spelling door de leerkrachten aangeboden in de groepen 4-8? In groep 4 – 6 wordt gewerkt met Taal Actief 2012 en in groep 7-8 wordt gewerkt met Taal Actief 1997.

Deelvragen:

- 3.1 Wat is het door de leerkrachten gehanteerde instructiemodel en/of werkvormen per groep en/of schoolbreed bij spellingonderwijs?
- 3.2 Hoeveel tijd per week wordt ingeroosterd voor spelling en vindt transfer van het geleerde plaats naar andere vakken?
- 3.3. Wat wordt gedaan aan pre- en/of re-teaching of individuele begeleiding bij spelling in of buiten de groep?
- 3.4 Op welke manier wordt binnen het spellingonderwijs aansluiting gezocht bij de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen?
- 3.5 Op welke manier(en) vindt monitoring van de spellingontwikkeling van leerlingen plaats en wordt het werk van leerlingen gebruikt om het onderwijs op niveaus te laten aansluiten?
- 3.6 Welke acties worden ondernomen naar aanleiding van toetsuitslagen?
- 3.7 Wordt door alle leerkrachten met de aanwezige GIP-lat gewerkt?
- 3.8 Hoe is de relatie tussen leerlingen en leerkracht?

1.3. Opbouw van het verslag

In hoofdstuk 2 wordt door middel van literatuurstudie antwoord gezocht op de onderzoeksvraag 1. In hoofdstuk 3 wordt de opzet van het onderzoek beschreven. De verwerking en de analyse van het onderzoek in de praktijk wordt in hoofdstuk 4 beschreven, waarna in hoofdstuk 5 de conclusies en aanbevelingen worden verwoord.

H2 Theoretisch kader

Inleiding

Dit theoretisch kader gaat in op de vraag wat de literatuur vermeldt over effectief spellingonderwijs. Er wordt ingegaan op: Op welke manier de spellingontwikkeling bij kinderen verloopt. Welke werkvormen en didactiek aansluiten bij de spellingontwikkeling van kinderen. De voorwaarden waaraan een spellingmethode dient te voldoen om kinderen zo optimaal mogelijk te kunnen begeleiden in hun spellingontwikkeling. De manier waarop achterstanden in spelling kunnen worden gereduceerd en voorkomen. De invloed van het leerkrachtgedrag op de spellingontwikkeling bij leerlingen.

2.1 De ontwikkeling van spelling bij kinderen.

Geschreven taal maakt een belangrijk deel uit van onze samenleving. Het is dan ook van belang dat kinderen leren de geschreven taal te (de)coderen en te doorgronden. Oefening in spelling heeft– buiten het goed leren schrijven van woorden– invloed op de leesvaardigheid (Scheltinga, Van Druenen, Gijssel, & Verhoeven, 2011; Moats, 2006)). Het leren spellen en lezen gebeurt vaak niet spontaan. Deze vaardigheden dienen op de basisschool te worden onderwezen (Gijssel et al., 2012).

Ehri (1997, zoals geciteerd in Smits & Braams, 2006; Gentry, 2006) heeft de lees- en spellingontwikkeling in een aantal fasen verdeeld. Deze indeling maakt het mogelijk inzicht te krijgen in de fase waarin een kind zich in de taalontwikkeling bevindt.

- a. De pre-alfabetische fase. In deze fase maken kinderen kennis met geschreven en gesproken taal. Hierdoor ontstaat interesse in letters, met als gevolg dat zij leren letters en globaalwoorden te herkennen. Deze fase kenmerkt zich door een grote taalontwikkeling, er is echter nog geen sprake van echt kunnen lezen. In deze fase wordt inzicht verkregen in de eigenschappen van woorden.
- b. De volledige alfabetische fase. In deze fase in groep 3, wordt de klank-tekenkoppeling aangeleerd. Letters worden door spelling aan elkaar geplakt. In deze fase is het mogelijk dat doordat kinderen nog niet in staat zijn het woord op de juiste wijze auditief te segmenteren, de klank-tekenkoppeling onvoldoende wordt beheerst. In dit geval is er sprake van een gedeeltelijke verklanking (partial cue).
- c. De geconsolideerde alfabetische fase. In deze fase leren de kinderen tevens hoe woorden zijn geconstrueerd; de morfologie. Geleidelijk vloeiend lezen wordt in deze fase ontwikkeld door veel oefening.

De ontwikkeling van lezen en spellen verloopt niet in alle gevallen gelijk. Binnen de verschillende fasen is het overslaan van gedeelten of zelfs het overslaan van een gehele fase mogelijk. Aansluiting van het onderwijs is noodzakelijk teneinde lees- en spellingproblemen te voorkomen.

Het fonologisch coherentiemodel (Van Orden, Pennington & Stone, 1997, zoals geciteerd in Bosman, 1999) beschrijft het lees- en spellingsproces. Dit model laat zien waarom spellen moeilijker is dan lezen. De onderling verbonden knooppunten: de foneemknopen, de semantische kenmerkknopen en de letterknopen, zijn wederkerig met elkaar verbonden. Hierdoor ontstaan feedbackloops. De sterkte van de verbindingen blijkt echter niet gelijk. De foneem- en letterknopen zijn het sterkst met

elkaar verbonden en doordat het spreken het eerst is aangeleerd is de verbinding tussen de semantische kenmerknopen en de foneemknopen ook redelijk sterk. De minst sterke verbinding betreft die tussen de semantische kenmerknopen en de letterknopen. Bij zwakke lezers kan de verbinding tussen de foneem- en de letterknopen langzaam verlopen. Ter ondersteuning kan dan gebruik worden gemaakt van de verbinding tussen de semantische kenmerknopen en de foneemknopen. Gezien het feit dat bij het spellen meer mogelijke grafemen zijn voor fonemen, wordt de verbinding tussen de semantische kenmerknopen en letterknopen gebruikt. Omdat de laatstgenoemde verbinding het minst sterk is, wordt duidelijk waarom spellen moeilijker is dan lezen. Bovenstaande geeft weer dat de betekenis van een woord zowel binnen de spelling- als de leesontwikkeling een belangrijke rol speelt.

Huizinga (2004) geeft aan dat bij het schrijven van woorden verschillende spellingstrategieën kunnen worden gebruikt. Een indeling die hiervoor wordt gehanteerd, is de directe en de indirecte spellingstrategie. Indien automatisering van de spelling is opgetreden, wordt gesproken van de directe spellingstrategie. Hierbij wordt niet meer nagedacht over hoe een woord te schrijven, dit is een automatisch proces. Indien tijdens het spellen een denkhandeling wordt verricht, wordt gesproken van de indirecte spellingstrategie. De indirecte spellingstrategie kan worden onderverdeeld in de fonologische strategie, de woordbeeldstrategie, de regelstrategie, de analogiestrategie en de hulpstrategie. De clusterstrategie is een fonologische strategie, waarbij de leerlingen clusters bij een bepaalde spraakklank moeten onthouden. Hierbij kan niet meer alleen op de (zuivere) klank worden afgegaan. Voor klankzuivere woorden, waarbij elk foneem wordt weergegeven door een apart grafeem, is de fonologische strategie een efficiënte manier om tot de juiste spelling te komen. Indien fonemen door verschillende grafemen kunnen worden weergegeven voldoet de fonologische strategie niet meer. Hierbij moet het woordbeeld worden onthouden. Bij toepassing van een spellingregel wordt gebruik gemaakt van de regelstrategie. Hierbij worden spellingregels toegepast om tot de juiste spelling te komen, bijvoorbeeld de lange en de korte klank. Vervolgens wordt de analogiestrategie toegepast door klanken met elkaar te vergelijken. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan samengestelde woorden. Bij de hulpstrategie wordt gebruik gemaakt van aangeleerde of zelfbedachte geheugensteuntjes. De verschillende strategieën vullen elkaar aan en worden door een ieder anders gebruikt. Beginnende spellers maken vaak gebruik van de elementaire spellinghandeling. Gevorderde spellers zijn geneigd tot gebruikmaking van het woordbeeld uit het mentale lexicon: het lange termijngeheugen waarin woorden met de verschillende eigenschappen zijn opgeslagen, zoals de klank, uitspraak, verbuigingen, hoe het woord in een zin wordt gebruikt en hoe je het schrijft. Pas bij meerdere mogelijkheden (bijvoorbeeld een onbekend woord) wordt teruggegrepen op de spellingregels (Huizinga, 2004). Naarmate de spelling meer geautomatiseerd wordt, neemt ook de mate van zelfcorrectie op spellingfouten toe. Echter niet alle kinderen ontwikkelen zich op dezelfde manier. In een aantal gevallen worden bepaalde fases in de lees/spellingontwikkeling overgeslagen. In deze ontwikkeling worden kinderen zich soms onvoldoende bewust van de opbouw van woorden in klanken of van letter-klankkoppelingen. Soms komen kinderen niet tot voldoende automatisering doordat bijvoorbeeld het onderwijs te snel gaat (Smits & Braams, 2006). Kinderen met de diagnose dyslexie laten bij spelling een vergelijkbare ontwikkeling zien als jongere kinderen op het zelfde spellingniveau die zich normaal ontwikkelen (Bourassa & Treiman, 2003). De spelling bij schrijven is beter dan de spelling bij het hardop verklanken. Dit zou te maken kunnen hebben met de mogelijkheid tot controle van hetgeen is

geschreven, in tegenstelling tot het hardop verklanken, waarbij gebruik gemaakt wordt van het korte termijn geheugen. In de eerste leerjaren (tot en met groep 4) wordt door kinderen meestal fonetisch gespeld. De rol van de regelstrategie is beperkt, vaak worden eigen regels gevolgd. In de hogere leerjaren van het basisonderwijs worden de 'eigen regels' aangepast aan de spellingregels. De woordbeeldstrategie wordt steeds vaker gebruikt naarmate kinderen ouder worden (Bonset & Hoogeveen, 2009).

Bosman (2004) geeft aan dat primaire spellingproblemen met name hun oorsprong hebben in een cognitieve ontwikkelingsstoornis, soms vergezeld van gedragsproblemen. De oorzaak van secundaire spellingproblemen zijn vaak terug te voeren naar omgevingsfactoren, waaronder begrepen onvoldoende of slecht onderwijs, slechte gezins- of opvoedingsomstandigheden of het in de thuissituatie spreken van een andere taal. Primaire spellingproblemen vinden hun oorsprong in een beperkt werkgeheugen en een onvoldoende ontwikkeld fonologisch bewustzijn. Een beperkt werkgeheugen bemoeilijkt de klank-letterkennis en een slecht ontwikkeld fonologisch bewustzijn heeft meestal een zwakke segmenteervaardigheid tot gevolg. Bij de zwakkere speller is een sterke relatie tussen spellingproblemen en het werkgeheugen geconstateerd. Een combinatie van beide spellingproblemen komt daarbij ook voor. Smits & Koeven (2013) pleiten voor beperking van het aantal spellingregels tot alleen de linguïstische regels (werkwoordspelling, eind -d en -t en open- en gesloten klanken). Het gebruik van spellingregels belast het werkgeheugen teveel. De vaardigheid tot het gebruik van strategieën en de effectiviteit daarvan neemt pas toe vanaf de leeftijd van 10-11 jaar. Daarnaast is vrijwel geen onderzoek gedaan naar de effectiviteit van het aanleren van de verschillende spellingregels (Smits, 2008).

Kinderen met spellingproblemen hebben niet per definitie leesproblemen. Andersom is dit meestal wel het geval. Daarbij wordt opgemerkt dat vooral de hoeveelheid spellingfouten bij zwakke spellers toeneemt ten opzichte van sterke spellers, maar dat het veelal fouten zijn in dezelfde categorieën, zoals wordt onderschreven door Bourassa & Treiman (2003). Burt en Flury (2000; zoals geciteerd in Smits, 2008) tonen aan dat de kennis van spelling samenhangt met het accuraat kunnen lezen en de hoeveelheid die wordt gelezen. Daarbij maakt alléén veel lezen van kinderen nog geen goede spellers (Bonset & Hoogeveen, 2009). De stijl van minder accuraat kunnen lezen kan worden beschreven als de partial cue-fase van Ehri (1997, zoals geciteerd in Smits, 2008). De mentale representatie van het woord om tot een accurate spelling te kunnen komen is onvoldoende nauwkeurig. Hiermee wordt het belang van het accuraat kunnen lezen voor de spellingontwikkeling zichtbaar.

In de schoolpraktijk constateert Krijbolder (Nederlandse Taalunie, 2011): "Problemen met het behalen van kwalificaties als in beginsel aanwezig talent wordt gefrustreerd door gebrek aan geletterdheid" (p.42). Kinderen met spellingproblemen hebben: een slecht woordbeeld, moeite met het onthouden van contextloze, losse gegevens, problemen met het ordenen en plannen van taken, een slecht handschrift en zowel bij het schrijven als spreken, uiten zij zich in korte zinnen. Door de moeite die zij ondervinden bij het spellen, blijven ze spellend lezen. Dit gaat traag en overvraagt het concentratievermogen. Daarbij verloopt het inprenten van woorden en het luisteren moeizaam. Krijbolder pleit dan ook voor veel tijd en aandacht voor spelling bij jonge kinderen.

T'Sas (Nederlandse Taalunie, 2011, p.28) bevestigt dat spellen niet alleen wordt aangeleerd door het maken van leeskilometers. Het is een combinatie van factoren zoals het aanspreken van passie

verworven kennis, het leren, onthouden en onderhouden van regels, zelfreflectie en blijvend alert zijn; met andere woorden een combinatie van houding, kennis en vaardigheden. De wíl om goed te spellen is onontbeerlijk. Er is bij leerlingen sprake van verschillende leerstijlen en een cultuur- en contextgebonden houding om goed te willen spellen. Om goed spellingonderwijs te kunnen bieden dient te worden aangesloten bij al deze verschillen. Spellingonderwijs is volgens T'Sas dan ook het moeilijkste onderwijs van allemaal.

Belangrijk bij het goed spellen is het spellingbewustzijn. Het spellingbewustzijn kan worden ontwikkeld door het aanleren van metacognitieve vaardigheden, waarbij de speller leert te reflecteren op zijn gebruikte strategieën of cognitieve processen. Dit kan bijvoorbeeld geschieden door het controleren van het gemaakte werk aan de hand van een stappenplan (Willemsen, Bosman & Van Hell, 200; zoals geciteerd in Bonset en Hoogeveen, 2009). Zwakke spellers zijn daarbij vaak overtuigd van de juistheid van hun spelling en dus ook minder geneigd tot controle van het werk (Deshler, Ferrel & Kass, 1978; zoals geciteerd in Bosman, 2004).

2.2 Effectief spellingonderwijs

In het rapport “Ze kunnen niet meer spellen” (Nederlandse Taalunie, 2011) wordt geconstateerd dat: “Leerlingen in het primair onderwijs beter dan gedacht, maar slechter dan gewenst presteren” (p.55). Tevens wordt in dit rapport geconstateerd dat de vaardigheden van de docent, de instructiemethoden en de spellingdidactiek meer aandacht verdienen binnen het spellingonderwijs. Hierbij wordt benadrukt dat de aandacht voor spelling niet ten koste mag gaan van andere belangrijke delen van het taalonderwijs. Onderzoek toont volgens Vernooy (2006) aan dat lees- en spellingachterstanden vooral zijn te wijten aan de instructiekwaliteit van de leerkracht.

Paffen (z.d.) heeft onderzocht dat het spellingbewustzijn bij de meeste kinderen niet goed is ontwikkeld: “Ze beoordelen 93% van de goed gespelde woorden als goed, terwijl ze 31% van de fout gespelde woorden als fout beoordelen”. Dolf Janson, senior adviseur bij APS, geeft in een artikel (Janson, z.d.) aan dat het spellingonderwijs op basisscholen veel effectiever kan.

Resumerend wordt vanuit diverse onderzoeken gepleit voor verbetering van het spellingonderwijs in Nederland. Hoe ziet effectief spellingonderwijs eruit? Wat dienen leerkrachten en leerlingen te kunnen en te kennen?

Korstanje en Veenstra (2012) hebben zeven kwaliteitsfactoren ontwikkeld waaraan effectief spellingonderwijs dient te voldoen:

- a. **Doelgericht werken:** het stellen van inhoudelijke en toetsbare doelen;
- b. **Tijd voor spellingonderwijs:** het inroosteren van tijd voor spelling en een effectieve besteding van deze tijd;
- c. **Het spellingaanbod:** een beredeneerd aanbod (systematisch, expliciet en gedoseerd) door gebruikmaking van een (goede) methode, materialen, computerprogramma's en afwisselende werkvormen.
- d. **Instructie:** Doelgerichte instructie via het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie model (IGDI) en de vier belangrijkste spellingstrategieën: de luister-, regel-, net als- en inprentstrategie met denkstappen schoolbreed op dezelfde wijze aanleren;

- e. **Differentiatie:** toepassen van convergente differentiatie, waarbij gezamenlijke leerdoelen per leerjaar worden vastgesteld en gebruik wordt gemaakt van subgroepen, ingedeeld naar instructiebehoefte (instructiegevoelig, instructieafhankelijk en instructieonafhankelijk) .
- f. **Monitoren van spellingonderwijs:** toetsing bestaande uit methodegebonden toetsing, methodeonafhankelijke toetsing, observaties en diagnostische gespreksvoering.
- g. **Transfer:** Vergroten van het spellingbewustzijn door het handelen van de leerkracht en de school als geheel. Dit handelen bevat het toepassen van aangeleerde spellingstrategieën tijdens andere schrijfopdrachten, het inzetten van middelen in de vorm van bijvoorbeeld een stappenplan waarmee de leerkracht de leerlingen leert werken, het geven van directe feedback tijdens begeleide inoefening op werk van de leerlingen alsmede het geven van handvatten waarmee de leerlingen leren zelf het werk te corrigeren.

Bosman (2007) heeft onderzoek gedaan naar de methode voor lezen en spellen ‘Zo leer je kinderen lezen en spellen’. Deze methode kan bij elke methode worden ingezet en bestaat uit het systematisch volgen van een aantal vaste stappen. Een belangrijk voorwaarde bij het uitvoeren van deze methode is de kennis van de leerkracht van de orthografie van het Nederlands. Door structuur aan te brengen in hetgeen wordt onderwezen, bijvoorbeeld lange klank, korte klank, tweetekensklank en medeklinker, worden klanken met een geheugensteun opgeslagen, waardoor deze gemakkelijker zijn op te roepen. Dit gebeurt in de latere fase door het koppelen van regels. De kennis over de oefeningen door leerkrachten is dus essentieel teneinde effectieve instructie aan de leerlingen te kunnen bieden. Binnen de methode wordt gewerkt met vier uitgangspunten. Het eerste uitgangspunt is werken vanuit het directie instructiemodel. Binnen het directe instructiemodel wordt systematisch gewerkt door: het laten zien, voordoen, verwoorden, begeleide inoefening en directe feedback. Vervolgens, het tweede uitgangspunt, richt de instructie zich op een voor die dag bepaald doel, waarbij eerst oriëntatie, vervolgens (geïsoleerde) oefening en als laatste generalisatie plaatsvindt. Het derde uitgangspunt is gebruikmaking van een combinatie van meerdere zintuigen: visueel, auditief en motorisch. Het spellen van woorden hangt vanaf het begin steeds samen met het lezen en krijgen evenveel aandacht. Als laatste wordt gebruik gemaakt van de herhaling en de toetsing, waarbij elke dag een auditief dictee staat ingepland. Dit dictee wordt gebruikt als inoefening , waarna nieuwe stof wordt aangeboden. Het dictee dient hierbij tevens als het ophalen van voorkennis, waaraan de nieuwe stof vervolgens kan worden ‘opgehangen’. Naast observaties worden vier maal per jaar de vorderingen van de kinderen in kaart gebracht. De methode is gericht op het voorkomen van fouten en het opdoen van succeservaringen. Tevens is er sprake van een gelijke aandacht voor lezen en spellen. Hoewel lezen en spellen met elkaar zijn verbonden, heeft onderzoek uitgewezen dat de ontwikkeling van lezen en spellen zich relatief onafhankelijk van elkaar ontwikkelen. “Lezen leer je door te lezen en spellen leer je door te spellen” (Bosman& Van Orden, 2003; Fletcher-Flinn, Shankweiler & Frost, 2004; Kieboom, Hasselman, Verhoeven & Bosman, 2005; zoals geciteerd in Bosman, 2007, pp.463).

De metacognitie wordt binnen deze methode bevorderd door het oefenen van een strategie en na te vragen hoe door de leerling is gedacht. Dat kinderen in staat zijn tot het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden in het basis- en speciaal onderwijs blijkt ook uit onderzoek (Willemen, Bosman & Van Hell, 2000; zoals geciteerd in Bosman, 2007). Hiermee worden kinderen in staat gesteld controle over het eigen leerproces uit te voeren. Differentiatie naar moeilijkheid is binnen de methode mogelijk, tevens kan ook de mate van motorische en visuele ondersteuning op behoefte worden aangepast.

Het bieden van directe instructie bij spelling wordt onderschreven door Bosman (2004). Het zelfstandig ontdekken van orthografische principes blijkt zelfs voor de gemiddelde speller een brug te ver. Henry (1989; zoals geciteerd in Bosman, 2004) heeft aangetoond dat in de hogere groepen het bieden van inzicht in de structuur van de taal meer effect heeft dan het uit het hoofd leren. Zelfs de beginnende speller blijkt in staat eenvoudige orthografische principes toe te passen, hetgeen het toepassen van directe instructie onderschrijft.

De vraag binnen het spellingonderwijs is welke woorden aan leerlingen zouden moeten worden onderwezen. Het zou een logisch gevolg zijn indien de woorden die kinderen moeten leren spellen gerelateerd zijn aan de frequentie waarmee de woorden voorkomen in het dagelijks taalgebruik van kinderen en/of volwassenen. Dit zijn dan bijvoorbeeld woorden die behoren tot de actieve woordenschat van de kinderen. Uit onderzoek blijkt dat de selectiecriteria van een aantal Nederlandse spellingmethoden of de Cito-spellingtoets hier geen aansluiting bij vindt (Hendrix, 1987; zoals geciteerd in Bosman, 2007). Hendriks (Nederlandse Taalunie, 2011, pp. 33-34) constateert dat spellingonderwijs inhoudelijk geen rekening houdt met niveaus in spellingvaardigheid. Men oefent met dezelfde woorden en werkwoordsvormen. Dit staat in schril contrast met de verschillen in het verbaal vermogen van kinderen. Het is aannemelijk dat bij kinderen in de basisschoolleeftijd grote verschillen bestaan in de receptieve en productieve taalvaardigheden. Aangezien onderzoek naar verschillen in taalgebruik nauwelijks is gedaan, bestaat onvoldoende basis voor een gedifferentieerd spellingprogramma, waarbij volgens Hendriks het taalgebruik de enige juiste basis is voor het spellingonderwijs. Hendriks (Nederlandse Taalunie, 2011, pp.34) stelt dat de meest voorkomende differentiatie binnen de methoden, de herhaling is. Dit verwijst naar het feit dat binnen spellingmethoden geen gebruik wordt gemaakt van differentiatie op woordniveau. Tevens is nooit in kaart gebracht waarop de impliciete doelen en inhouden van methoden zijn gebaseerd. De problemen bij spelling zouden voor een deel te wijten kunnen zijn aan het leren spellen in een taal die niet aansluit bij de taal van de kinderen. Het binnen de methoden geen rekening houden met de diepte en/of reikwijdte van de taalvaardigheid van de kinderen, staat in een schril contrast met de verschillende eisen die gelden in het voortgezet onderwijs en het latere beroepsleven, hetgeen pleit voor gedifferentieerd spellingonderwijs.

2.3 Op welke manier kunnen achterstanden in de spelling worden gereduceerd en voorkomen?

Om verbeteringen bij spelling te genereren bij kinderen met een grote spellingachterstand, dient het spellingaanbod op niveau te worden afgestemd (Morris, Blanton, Blanton, Nowacek & Pearney, 1995a; zoals geciteerd in Bosman, 2004). Het frustratieniveau dient te worden vermeden; dit betreft minder dan 65% goed gespelde woorden. Oefeningen kunnen dan worden gedaan met woorden uit de methode van een ander leerjaar op het hoogste instructieniveau (Fennis, 2005). Dit is ongeveer een half jaar boven beheersingsniveau (Smits & Koeven, 2013). Overleg met de kinderen over de inhoud van de te oefenen woorden verhoogt de motivatie. Voorkomen moet worden dat kinderen 'extra' woorden moeten leren t.o.v. de kinderen die geen extra begeleiding nodig hebben. De hoeveelheid nieuw aan te bieden woorden dient tevens te worden beperkt tot ongeveer 10 woorden per week (Fennis, 2005; Gentry, 2004, Smits, 2008). Niet te verwarren spellingcategorieën worden door elkaar behandeld. Het eerst lezen (uit het zicht halen), waardoor het woord eerst moet worden gememoriseerd en vervolgens wordt opgeschreven en herhaling, blijkt effectief (Fennis, 2005). Koppeling aan een betekenisvolle context, bijvoorbeeld in zinsverband, helpt de semantische aspecten te activeren, hetgeen het behoud van kennis op lange termijn bevordert (Daems, 2005;

Hilte & Reitsma, 2011; zoals geciteerd in Smits & Koeven, 2013). Door het inplannen van een motiverende authentieke schijfopdracht, kan de spellingkennis worden geoefend. Directe feedback voor de zwakkere speller door middel van bijvoorbeeld een tekstverwerker verhoogt het repertoire en biedt de mogelijkheid tot het gebruik van moeilijke woorden. Het nakijken van elkaars werk verhoogt het spellingbewustzijn en het verantwoordelijkheidsgevoel (Smits & Koeven, 2013). Daarnaast geeft Bos (2004; zoals geciteerd in Smits & Koeven, 2013) aan dat de computer een belangrijk onderdeel is bij extra hulp bij spelling. Computerprogramma's zoals het programma Wrts (Wrts, z.d.) werkt vanuit meerdere zintuigen. De te oefenen woorden worden zowel auditief als visueel aangeboden, waarna het woord verdwijnt, het woord dient te worden ingetypt en vervolgens, door de beoefenaar, dient te worden gecontroleerd op juistheid. Deze oefening wordt herhaald totdat het woord 3 x goed is geschreven. Deze methode sluit aan bij bovengenoemd literatuuronderzoek m.b.t. het reduceren van spellingproblemen.

Het inzetten op het aanleren van spellingregels bij de zwakkere spellers zal tot weinig effect leiden, het werkgeheugen wordt bij het gebruik van spellingregels te veel belast. Het blijven vasthouden aan spellingregels bij retentietraining wordt dan ook afgeraden (Smits, 2008).

Onderzoek naar de effectiviteit van de methode 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' door Schraven (2004; zoals geciteerd in Bosman, 2007) laat zien dat het inhalen van achterstanden en het behalen van resultaten op de Cito Spelling op korte termijn mogelijk is. Op de Cito Spelling behaalde 76% van de kinderen (N=141) een A (landelijk gemiddelde is 25%) en 20% een B (landelijk gemiddelde is 25%). Binnen het speciaal onderwijs toont Bosman (2007) aan dat gebruikmaking van genoemde methode bij spellen (en lezen) aanzienlijke beter prestaties opleverden dan bij vergelijkbare scholen. De resultaten aan het einde van groep 3 lagen zelfs boven de Cito-normen. De effectiviteit van de methode ligt dus niet in het geheel behandelen van een lees- of spellingmethode, aangezien deze methoden nauwelijks zijn gebruikt. Routman (2003) pleit ook voor het niet blindelings volgen van methodes. Genoemd verschil is ook niet gelegen in het aantal ingeplande uren per dag voor lezen en spellen, dit wijkt niet af van overige methoden. Dit geeft aan dat de methodiek van de methode invloed moet hebben op de resultaten. De door de methode gehanteerde uitgangspunten zijn allen gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek: aparte aandacht voor spelling naast lezen, het voorkómen van fouten, de inhoud en wijze van instructie, het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden, de mogelijkheden voor differentiatie en het aanspreken van meerdere zintuigen (Bosman, 2007).

2.4 Wat is de invloed van het leerkrachtgedrag op de spellingontwikkeling bij kinderen?

Binnen een stimulerend pedagogisch klimaat wordt rekening gehouden met drie basisbehoeften van kinderen, te weten: de behoeften aan goede relaties, de behoefte aan competentie en de behoefte aan autonomie. Hieraan dienen drie aspecten van handelen in de klas te worden gekoppeld, te weten: interactie, instructie en klassenorganisatie (Eijkeren, 2007). Van groot belang voor het behalen van goede resultaten, is dus de kwaliteit van de leerkracht. Deze leerkrachten hebben met betrekking tot het spellingonderwijs de volgende karakteristieken (Allington & Johnston, 2002; Snow e.a., 1991; Wharton-McDonald e.a., 1998; gelezen in Smits & Braams, 2006):

- a. Hoge verwachtingen van leerlingen.
- b. Observeren t.b.v. het bepalen van de instructie- en motivatiebehoeften.

- c. Besteden veel tijd aan de ontwikkeling van taal en integreren taal- en schrijfervaringen in klassikale activiteiten.
- d. Hebben veel interactie met leerlingen.
- e. Zorgen voor betrokkenheid en uitdaging van leerlingen.
- f. Werken in de zone van naastenontwikkeling en geven veel en expliciete instructie.
- g. Zijn op zoek naar vergroting eigen kennis en verbetering van vaardigheden en doen constant aan zelfreflectie m.b.t. de manier van uitleggen en lesgeven.

Routman (2003) voegt aan bovenstaande toe dat een effectieve leerkracht effectief communiceert met leerlingen en ouders en samenwerkt en ideeën en kennis uitwisselt met collega's. Daarnaast is een effectieve leerkracht een leerkracht die risico's durft te nemen. De leerkracht heeft een natuurlijk respect voor alle leerlingen, moedigen aan en ondersteunt leerlingen, creëert een prettig klassenklimaat en werkt met duidelijke gedragsregels en managet de klas zeer goed (Allington & Johnston, 2002; Snow e.a., 1991; Wharton-McDonald e.a., 1998; gelezen in Smits & Braams, 2006).

2.5 Reflectie theoretisch kader

Uit bovengenoemd literatuuronderzoek neem ik onderstaande aspecten t.a.v. effectief spellingonderwijs mee als gedachten in het verdere onderzoek:

- a. Het leerkrachtgedrag als genoemd onder 2.4 met nadruk op de kennis en kunde van de leerkracht van de orthografie van het Nederlands.
- b. Gelet op de complexiteit van het spellingonderwijs: het bieden van directe instructie. Bestaande uit: het laten zien, voordoen, verwoorden, begeleide inoefening en directe feedback. Hierdoor worden fouten voorkomen en succeservaringen bereikt.
- c. De keuze van woorden binnen de spellinglessen. Deze dienen aan te sluiten bij het taalgebruik en de belevingswereld van het kind.
- d. Het benoemen en reflecteren van doelen, teneinde te kunnen bepalen of aan het einde van de les of termijn de doelen zijn behaald en/of het leerdoel van het kind is bereikt.
- e. Het aanbieden van spelling door gebruikmaking van meerdere zintuigen én differentiatie, op woordniveau én instructieniveau, waarmee aan alle kinderen de mogelijkheid wordt geboden om te leren.
- f. Spellingregels dienen te worden onderwezen. Echter dient hierbij te worden opgemerkt dat zwakke spellers bij het niet kunnen reproduceren van een woord vrijwel nooit op spellingregels zullen terugvallen en het terugvallen op regels ook bij de gemiddelde of sterkere spellers zeer beperkt is.
- g. Het visueel aanbieden van een woord, ondersteund door het uitspreken van het woord. Hierbij dient de tijd te worden geboden het woord te memoriseren en -nadat het woord voor de kinderen niet meer zichtbaar is- te reproduceren (op de computer of schrift; verschillende werkvormen). Kinderen worden door deze manier van aanbieden gedwongen het woord eerst te memoriseren. Het maken van oefeningen waarbij gedeelten van een woord moeten worden ingevuld of woorden moeten worden overgeschreven, blijken weinig zinvol.
- h. Het terug laten komen van het geleerde in de vorm van een motiverende, authentieke schrijftaak helpt de woorden te onthouden op de langere termijn, zorgt voor transfer van het geleerde en biedt tevens een betekenisvolle context.

- i. Om reproductie op de langere termijn te bewerkstelligen, is herhaling van het geleerde noodzakelijk.
- j. Reflectie op het denkproces en het nakijken van elkaars werk leidt tot het ontwikkelen van metacognitieve vaardigen, waardoor het spellingbewustzijn en het verantwoordelijkheidsgevoel bij kinderen wordt bevorderd.
- k. (Regelmatige) toetsing/monitoring van hetgeen is aangeboden, benodigd om het onderwijsaanbod bij te kunnen stellen.
- l. Bovenstaande werkwijze bij spellingzwakke kinderen is aanbevolen met daarbij de volgende aanpassingen: Het aantal aan te bieden woorden dient in aantal te worden beperkt (ongeveer 10 woorden per week); oefening van de woorden tot woord is ingeprent (3 tot 4 x per week) én herhaling op de langere termijn ter controle. Het inoefenen van spellingregels dient gelet op de belasting van het werkgeheugen achterwege te worden gelaten. Extra tijd voor oefening is noodzakelijk.

H3 De opzet van het onderzoek

Inleiding

Dit praktijkonderzoek is gericht op vraag op welke manier de resultaten op de Cito Spelling 2012 in groep 4 tot en met 8 van basisschool 'd Oosterkim kunnen worden geoptimaliseerd. De communicatie over de voortgang van het onderzoek vindt plaats met de IB'er. De conclusies en aanbevelingen van dit onderzoek worden besproken met het gehele team.

3.1 Doelgroepen van het onderzoek

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de volgende onderzoeksgroepen: literatuuronderzoek, onderzoek van de methode Taal Actief (Van de Heuvel et al., 1997) en Taal Actief (Malmberg, 2012), 4 leerkrachten, 1 IB'er en 40 leerlingen. Door onderzoek te doen vanuit diverse bronnen, wordt een goed inzicht wordt verkregen in de diverse aspecten die betrekking hebben en van invloed zijn op het spellingonderwijs op basisschool 'd Oosterkim.

3.2 De gebruikte instrumenten

Voor het verkrijgen van de onderzoeksgegevens zijn de volgende instrumenten ingezet, te weten: literatuuronderzoek, een formulier t.b.v. de analyse van de gebruikte methodes, een vragenlijst voor leerlingen inzake de leerling-leerkrachtrelatie en interviewvragen voor de leerkrachten en de IB'er.

a. Literatuuronderzoek:

Aan de hand van onderzoeksvraag 1 en de bijbehorende deelvragen is literatuuronderzoek uitgevoerd, hetgeen in hoofdstuk 2 is uitgewerkt.

b. Methodeanalyse:

Door het doen van een analyse van de gebruikte methodes wordt zichtbaar in hoeverre de methode aansluit bij het in hoofdstuk 2 uitgewerkte literatuuronderzoek. De analyselijst is gebaseerd op een door de SLO gemaakte analyse van de methode Taal Actief 2005 (Stichting leerplanontwikkeling (SLO), 2005). Met deze analyse wordt onderzoeksvraag 2 beantwoord.

c. Vragenlijst voor 64 leerlingen (groepen 5-8):

Met deze vragenlijst wordt duidelijk hoe de leerling-leerkracht relatie door de leerlingen wordt ervaren. De leerlingen kruisen alleen die stelling aan waar zij het mee eens zijn.

d. Half-open interview met leerkrachten:

Om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van het spellingaanbod door de leerkrachten afzonderlijk en voor de school als geheel, wordt bij een 5-tal leerkrachten en de IB'er een interview afgenomen. Het afnemen van een half-open interview biedt de mogelijkheid om te kunnen verdiepen waar nodig, leerkrachten kunnen zelf het antwoord formuleren, doch ligt het gespreksonderwerp vast. De overeenkomsten en verschillen worden hiermee zichtbaar.

De uit het onderzoek voortkomende kwalitatieve informatie met betrekking tot de gebruikte methodes voor spelling en het half-open interview, is niet kwantitatief meetbaar en wordt dan ook uitgeschreven (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmas, 2007). De uit de vragenlijst voor leerlingen voortkomende informatie betreft kwantitatieve, meetbare informatie. Deze informatie wordt in getallen weergegeven (Harinck, 2010). Om de validiteit van het onderzoek te verhogen is triangulatie toegepast. Het onderzoek wordt hiermee vanuit diverse invalshoeken belicht (Kallenberg et al., 2007).

De vragenlijst voor leerlingen en een samenvatting van de interviews zijn in de bijlage gevoegd.

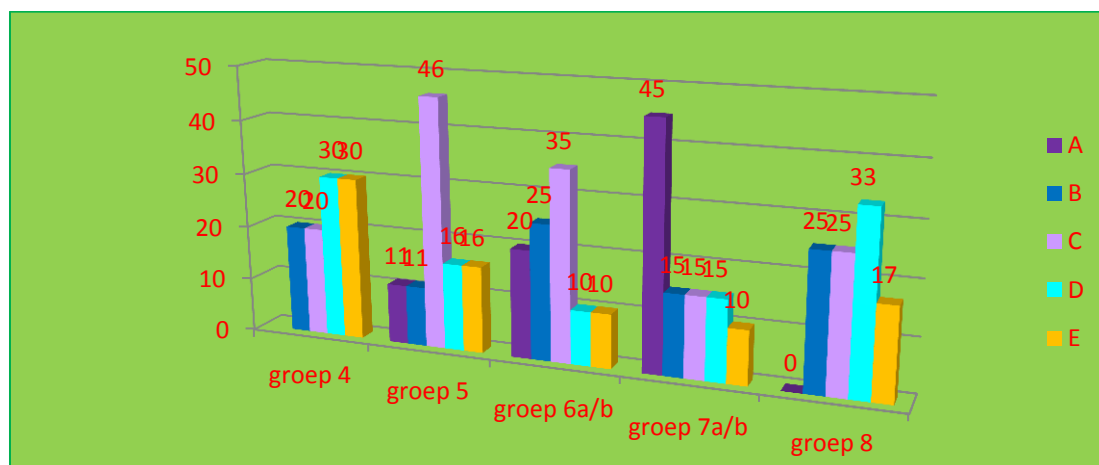
H4 verwerking en analyse van onderzoek in de praktijk

Inleiding

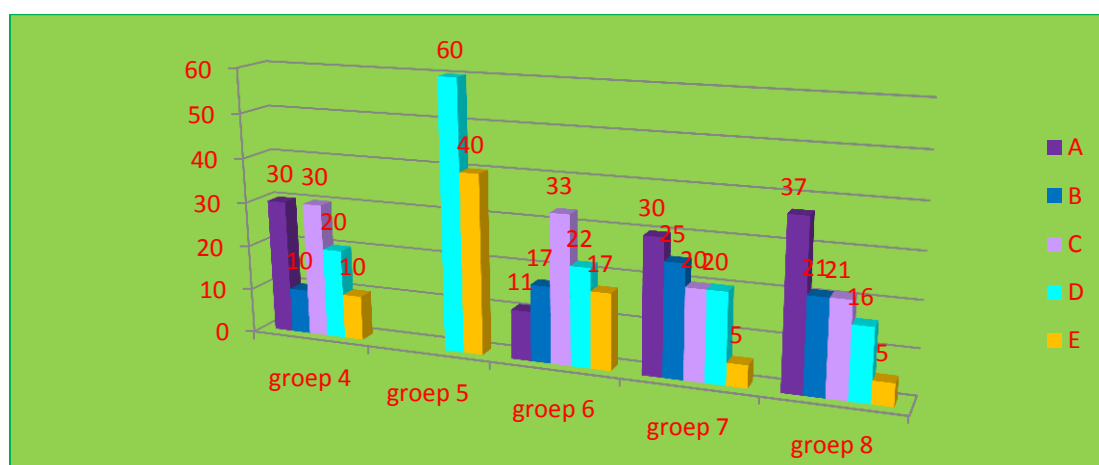
In dit hoofdstuk vindt de verwerking en de analyse van het onderzoek in de praktijk plaats. Onderdeel hiervan is een analyse van de gebruikte methode Taal Actief (Van den Heuvel et al., 1997); hierna te noemen de 'oude methode' en Taal Actief (Malmerg, 2012); hierna te noemen de 'nieuwe methode', de interviews met een 4-tal leerkrachten en de IB'er alsmede een vragenlijst afgenomen bij de leerlingen van groep 5 tot en met 8 (N= 64 leerlingen) in schooljaar 2012-2013. Nieuwe gegevens m.b.t. de Cito Spelling, afgenomen in januari 2013, maken tevens deel uit van dit hoofdstuk.

4.1 Gegevens Cito Spelling afname 2012 en afname januari 2013.

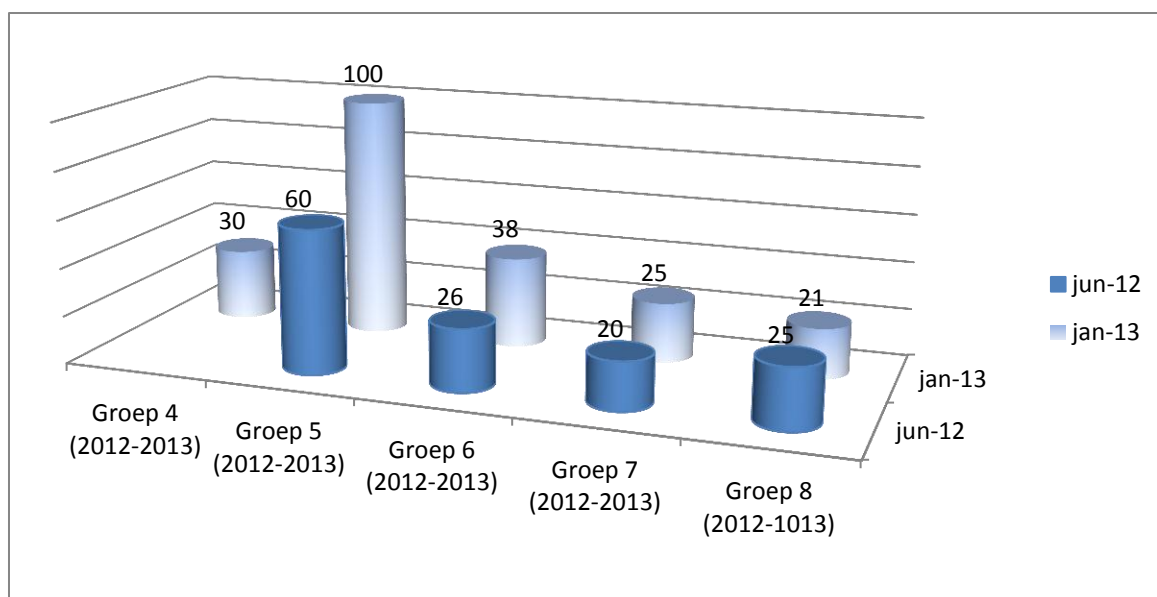
Tijdens dit onderzoek is in januari 2013 de Cito Spelling afgenomen. Ten opzichte van de Cito Spelling afgenomen in juni 2012 valt op dat vooral in groep 5/6 de behaalde resultaten zijn teruggelopen. Hieronder wordt een overzicht gegeven van de behaalde resultaten in percentages:



Figuur 2: : Cito-score Spelling in percentages; groep 4 tot en met 7, afname juni 2012 /groep 8, afname januari 2012 (niet getoetst in juni 2012).



Figuur 3: Cito-score Spelling in percentages groep 4 tot en met 8, afname januari 2013.



Figuur 4: vergelijking Cito-spelling D- en E- score in percentages, afgenomen juni 2012 en januari 2013.

Verklaring bovenstaande gegevens:

Aantal leerlingen in groep 4 bij afname in januari 2013 totaal 10. Bij afname januari 2013 behalen 3 van de 10 leerlingen een D- of E-score.

Aantal leerlingen in groep 5 bij beide afnames totaal 5. Bij afname juni 2012 behalen 3 van de 5 leerlingen een D- of E- score. Bij afname januari 2013 behalen 5 van de 5 leerlingen een D- of E-score.

Aantal leerlingen in groep 6 bij afname in juni 2012 totaal 19, waarvan 6 leerlingen een D- of E-score behalen. Afname januari 2013 totaal 18 leerlingen, waarvan 7 leerlingen een D- of E-score behalen.

Aantal leerlingen in groep 7 bij afname in juni 2012 totaal 20, waarvan 4 van de 20 leerlingen een D- of E-score behalen. Afname januari 2013 21 leerlingen; waarvan 5 van de 21 leerlingen een D- of E-score behalen.

Aantal leerlingen in groep 8 bij beide afnames 20. Bij afname juni 2012 behalen 7 van de 20 leerlingen een D- of E- score. Bij afname januari 2013 behalen 4 van de 19 leerlingen een D- of E-score; 1 leerling met een E-score in juni 2012 is niet getoetst in januari 2013.

Analyse gegevens Cito Spelling

Uit de gegevens van de Cito Spelling, afgenomen in juni 2012 en januari 2013, blijkt dat de resultaten bij de groepen 5 tot en met 7 achteruit zijn gegaan. Bij groep 4, 5 en 6 liggen de resultaten onder de landelijke norm van 25% D- en E-score (Gijssels et al., 2012). Groep 4, 5 en 6 werken met de 'nieuwe methode' voor spelling.

4.2 Analyse methodes voor spelling.

	Methode Taal Actief (Van den Heuvel et al., 1997)	Methode Taal Actief (Malmberg, 2012)
Samenstelling methode:	• Handleiding voor de leerkracht per leerjaar. • Per leerling 1 werkboek. • Extra oefenkaarten t.b.v. verrijking (Spelen met woorden, Pluskaarten) of oefenen basisstof (Spelen met woorden).	• Handleiding voor de leerkracht per thema (8 thema's per jaar). • Per leerling 1 werkboek per thema. • Extra oefenkaarten voor verrijking en remediëring. • Spellingbeleidingsmap voor extra begeleiding (alleen in groep 4 aanwezig). • Softwareprogramma (niet op school aanwezig) voor leerlingen. • Software voor digibord.
Instructie-model:	• Instructiemodel niet als zodanig omschreven.	• IGDI-model: de uitleg vormt de start van het leerproces, waarna onder begeleiding de instructie wordt toegepast. Verlengde instructie bij kinderen die intensievere uitleg nodig hebben. Afsluiting door reflecteren op de les. Veel herhaling en oefening vóór het themadictée bestaande uit: ❖ systematisch herhalen van moeilijkere spellingcategorieën; ❖ opfrissen van eerdere categorie; ❖ oefendictée aan het einde van instructieles, waarin ook opfriscategorieën zijn opgenomen; ❖ extra oefenblad bij elke les alsmede extra plusbladen met thematische opdrachten in differentiatieweek; ❖ per week 15 minuten aan digitale oefenopdrachten.

Doelstellingen en uitgangspunten methode:	• Veel voorkomende woorden in de schrijfwoordschat van leerlingen moeten worden aangeleerd. Het kind dient vaardig te kunnen schrijven zonder te worden geremd door de schriftcode. • Woorden worden niet alleen op basis van inprenting en analogie aangeleerd, maar ook door regelmaat in de woordstructuur binnen dezelfde categorie inzichtelijk gemaakt. Het leren schrijven van woorden die behoren tot een bepaalde spellingcategorie en het bewust zijn van de schrijfwijze (waarom wordt het zo geschreven). De methode gaat niet uit van het van buiten leren van spellingregels, maar het vanzelf ontdekken van gelijkvormigheid en regelmaat, waaruit spellingregels ontstaan. Alleen van belang zijn die regels die weinig uitzonderingen kennen en op een groot gebied kunnen worden toegepast. • Het spellingprogramma is verdeeld in concrete leerdoelen (spellingcategorieën) en leerinhouden (woordpakketten) met geleidelijke opklimming in moeilijkheidsgraad. Spellingcategorieën: ❖ spellend schrijven; ❖ inprenten van woordbeeldschrift; ❖ analogieredenering; ❖ spellingregel toepassen.	• Hoofddoel is dat kinderen op strategische wijzen correct woorden kunnen schrijven. • Weten wat je leert: kinderen worden geïnformeerd over hetgeen ze leren. Dit wordt visueel gemaakt aan de hand van een leerlijn, hierin worden de te behandelen spellingcategorieën benoemd. In elke les is een instapkaart afgebeeld die een duidelijke doelomschrijving biedt en uitleg geeft. De uitstapkaart biedt een terugblik op het lesdoel: de reflectie. • Strategisch leren: geloof in de strategieën die kinderen helpen spellen; gestuurd vanuit drie hoofdstrategieën: ❖ luisterstrategie; ❖ regelstrategie; ❖ weetstrategie. • Concurrerende spellingcategorieën binnen de les. • Opbrengstgericht werken: ondersteuning van groeps- en handelingsplannen aan de hand van een bij de methode behorend format, waardoor sturing naar het gewenste streefniveau mogelijk is.
--	---	--

Transfer van het geleerde/betekenisverlening:	- De leergang is niet themagebonden en niet noodzakelijk taalmethodegebonden. Het is daarmee aan te passen aan de praktijksituatie. - Aanbevelingen worden gedaan voor het uitvoeren van transfer van het geleerde.	- Integratie met leerlijnen voor taal: ❖ spellingprogramma volgt zelfde thema's ; ❖ in ankerverhalen zijn woorden uit spellingprogramma verwerkt; tijdens introductie van spellingles wordt link gelegd met ankerverhaal; ❖ woordenschatwoorden uit taalprogramma zijn verwerkt in spellinglessen; ❖ in elke instructieles spelling is woord van de dag opgenomen; dit woord met betekenis staat afgebeeld in werkboek en is gerelateerd aan lesdoel of in een opdracht verwerkt. - Rijke context aan de hand van ankerverhalen.
Aansluiting kerndoelen/ Streefniveaus /aansluiting woorden op Cito Spelling.	- Sluit aan bij de kerndoelen 1995. - Woordenlijst samengesteld vanuit onderzoeksresultaten: Kern- en basiswoordenschat van het Nederlands (1987); Woordfrequentielijst samengesteld door Centraal instituut voor Toetsontwikkeling, 1988; Woordfrequentielijst in Spellingwijzer, 1977 en de Nederlandse woordfrequentielijst voor allochtone kinderen, 1988. De eerstgenoemde lijst is leidraad de 2^e en 3^e aanvullend, de laatste vergelijkend. 88% van het totaal komt min of meer in gelijke vorm overeen met Cito woordenlijst. - Onveranderlijke woorden: groep 4 tot en met 6: 20 woorden per week en groep 7 en 8: 24 woorden per week.	- Aansluiting op kerndoelen en referentieniveaus. Taal Actief sluit aan op streefniveau (1S). Alle spellingonderwerpen in streefniveaus en in Cito Spelling 2010 zijn in leerlijn opgenomen. - Geen vaste, beperkte woordenlijst per week/categorie.
Onderwijstijd per jaar/week/ lesduur:	36 weken per jaar; verdeelt over 4 periodes van 9 weken/ 20 minuten per les/ 5 dagen per week.	32 weken per jaar; verdeelt over 8 thema's/ 20 minuten per les/ 5 dagen per week. Parkeerweek na 8 weken/2 thema's.

Mogelijkheid tot pre-of re-teaching:	• Pre-teaching niet omschreven. • Re-teaching d.m.v. oefenkaarten.	• Pre-teaching niet omschreven. • Re-teaching d.m.v. oefenkaarten of softwareprogramma (niet op school aanwezig).
Verwerking d.m.v.:	• Werkboek met: invulopdrachten/aanvullen van ontbrekende letters/zoekopdrachten. • Oefenkaarten.	• Werkboek met invulopdrachten. • Oefenkaarten. • Softwareprogramma (niet op school aanwezig).
Functie en soorten toetsen:	• Het signaaldictee meet leervorderingen en de daarop volgende klassikale correctie biedt leerlingen informatie over hetgeen zij goed doen en nog moeten oefenen. • Signaal- en controledictee op vijfde respectievelijk achtste dag klassikaal of met cassettebandjes. Controledictee bestaat uit zinnen- en woordendictee. Na signaaldictee aanbieden verrijkingsstof (Spelen met woorden, Pluskaarten) of oefenen basisstof (Spelen met woorden). • Het parkeerweekdictee (na periode van vier oefenblokken). • Instapdictee aan het begin van het jaar biedt herhaling van spellingproblemen en informatie over leerlingen. • Algemeen controledictee toetst de spellingleerstof over een leerjaar.	• Dictees hebben controlerende en differentiërende functie. Resultaat oefendictee aan einde instructieles geeft aan of verder wordt gewerkt op basisniveau of op verrijkingsniveau. Leerlingen kijken zelf na. • Oefendictee aan einde instructieles: vier woorden uit 'opfriscategorie' en vier uit nieuwe categorie. • Week 4 is voor differentiatietaken naar aanleiding van toetsresultaten (mogelijkheid tot extra plustaak): ❖ woordendictee aan het begin van week 4; ❖ zinnendictee aan het einde van week 4. • Parkeerweekdictee: (na 8 weken oftewel 2 thema's). • Instapdictee aan begin schooljaar duidelijk welke categorieën aan bod moeten komen ten einde een goede start aan het begin van het jaar te kunnen maken. • Uitstapdictee aan einde schooljaar. Hierin wordt duidelijk wat kinderen in afgelopen jaar hebben geleerd. Spellingcategorieën kunnen nog een keer worden aangeboden.
Op welke manier houdt de methode rekening met verschillen tussen leerlingen?	• Mogelijkheid tot werken in groepjes of hoeken op dag 6, 7, 9 en 10. • Extra oefenkaarten t.b.v. verrijking (Spelen met woorden, Pluskaarten) of oefenen basisstof (Spelen met woorden).	• Drempeldictee aan het eind van de instructieles bepaalt het niveau van zelfstandig werken op de volgende dag: zelfstandig werken op verrijkingsniveau of het volgen van verlengde instructie en/of oefenen op basisniveau.

Analyse Methodes

Uit de analyse van de methodes blijkt dat het uitgangspunt om spelling aan te leren is gewijzigd van het aanleren van een beperkt aantal woorden (maximaal 20 woorden in groep 4 tot en met 6 en 24 woorden in groep 7 en 8) op basis van inprenting en analogie en het inzichtelijk maken van regelmaat in de woordstructuur binnen dezelfde categorie, naar strategisch leren: het geloof in de strategieën die kinderen helpen spellen, gestuurd vanuit drie hoofdstrategieën: de luisterstrategie; de regelstrategie en de weetstrategie, zonder een maximum of minimum aantal aan te leren/in te prenten woorden. De rol van de regelstrategie blijkt in de lagere leerjaren beperkt: leerlingen maken gebruik van 'eigen regels' die pas in de hogere leerjaren vervangen worden door spellingregels (Bonset & Hoozevee, 2009). De vaardigheid tot het gebruik van strategieën en de effectiviteit daarvan neemt toe vanaf de leeftijd van 10-11 jaar (Smits, 2008). Smits & Koeven (2013) benadrukken dat er nauwelijks onderzoek bestaat naar de effectiviteit van het gebruik van de diverse spellingstrategieën. Beperking tot het aanleren van de meest voorkomende spellingcategorieën zoals de verlengingsregel (-d of -t) en de open- en gesloten klankregel wordt bepleit door Fennis (2005) en Smits (2008). Het aanleren van zogenoemde quasiregels belast het werkgeheugen te veel (Smits & Koeven (2013).

In de 'nieuwe methode' wordt door de koppeling binnen de verschillende leerlijnen voor taal en het werken vanuit een ankerthema gewerkt vanuit een rijke context en vindt transfer van het geleerde plaats. De 'nieuwe methode' maakt aan het begin van de les het lesdoel inzichtelijk, hetgeen na de les wordt geëvalueerd. Binnen de lessen wordt 'automatisch' op niveau gewerkt door het maken van een drempeldictee aan het einde van elke instructieles.

Binnen een les worden concurrerende spellingcategorieën aangeboden. Het aanbieden van te verwarren spellingcategorieën moet worden voorkomen. De verschillende categorieën dienen eerst geïsoleerd te worden aangeboden (Korstanje & Veenstra, 2012).

Bij de 'nieuwe methode' is een softwareprogramma verkrijgbaar, maar niet door de school aangeschaft. Een bij de methode behorend softwareprogramma heeft als voordeel dat met deze programma's hetzelfde wordt geoefend als in de les wordt aangeboden; hierbij sluit de manier van aanbieden en feedback aan bij de in de boeken gehanteerde taal. Stof ter verrijking en remediëring is op deze manier eenvoudig voor een ieder beschikbaar, waardoor tevens wordt aangesloten op de verschillende niveaus (Korstanje & Veenstra, 2012). Het nadeel hierbij is dat de remediëring zich beperkt tot hetgeen in de methode wordt aangeboden.

Voor het overige voldoet de methode aan de onder 2.5 genoemde aandachtspunten voor effectief spellingonderwijs.

4.3 Interviews leerkrachten en IB'er.

Tijd voor spelling en transfer naar andere vakken.

De leerkrachten geven aan dat de tijd die is ingeroosterd voor spelling overeenkomt met de door de methode voorgeschreven lestijd; de lestijd wordt in alle gevallen effectief besteed. De 'nieuwe methode' werkt met geïntegreerde leerlijnen; dit betekent dat wordt uitgegaan van hetzelfde ankerverhaal binnen taal en spelling en dat spellingcategorieën terugkomen in de diverse leerlijnen van de 'nieuwe methode'. De leerkrachten die werken met de 'oude methode' geven aan dat er geen transfer plaatsvindt naar andere vakken. Functionele schrijfp opdrachten maken geen deel uit van de onderwijspraktijk.

Hanteren van begrippen en strategieën binnen de school.

Leerkrachten geven aan dat schoolbreed geen afspraken zijn gemaakt over het gebruik van begrippen en strategieën bij spelling. De IB'er geeft aan dat in het verleden is afgesproken dat de begrippen en strategieën van de methodes worden gevolgd. Dit is bij de leerkrachten niet bekend. De behoefte om schoolbreed afspraken te maken is bij de leerkrachten duidelijk aanwezig.

Instructie; vormen van interactie; verschillende werkvormen en leerstijlen.

Schoolbreed zijn afspraken gemaakt over het geven van instructie m.b.v. het IGD-model (Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie). Het werken volgens dit model wordt niet door alle leerkrachten nageleefd. Er is vaak geen tijd aanwezig voor individuele of verlengde instructie. Het benoemen en reflecteren van lesdoelen geschiedt alleen consequent door de leerkrachten die werken met de 'nieuwe methode'. De werkvormen die door de methode worden aangeboden worden gevolgd. Tijdens de instructie vindt interactie plaats tussen leerkracht en leerlingen zoals aangegeven in de methode of naar aanleiding van opmerkingen en/of vragen die leven bij leerlingen.

Gebruik GIP-lat

Hoewel de GIP-lat duidelijk zichtbaar in de klassen aanwezig is, wordt er dit schooljaar 2012-2013 door geen van de leerkrachten mee gewerkt. Het vorig schooljaar (2011-2012) gebruikten alle leerkrachten regelmatig (maar niet altijd consequent) de GIP-lat. GIP is een vorm van klassenmanagement; hiermee worden de voorwaarden gecreëerd voor het zelfstandig werken (Eijkeren, 2007). Leerlingen worden door gebruik van de GIP-lat aangeleerd om: samen te werken, te plannen, om te gaan met uitgestelde aandacht; zelf hun werk te overzien, zelf hun werk te corrigeren en te beoordelen én zelf problemen op te lossen.

Monitoring spellingonderwijs; pre- en re-teaching.

Monitoring van het spellingonderwijs vindt plaats door middel van methodegebonden toetsen en door gebruikmaking van de Cito Spelling. Het maken van een foutenanalyse vindt bij één leerkracht plaats aan de hand van de methodegebonden toetsen. De overige leerkrachten geven aan hier onvoldoende tijd voor te hebben en/of hier geen gebruik van te maken.

Voor spelling wordt vrijwel geen gebruik gemaakt van pre-teaching. Eén leerkracht geeft aan dit wel te proberen. Re-teaching vindt bij twee leerkrachten plaats aan de hand van het individueel bespreken aan de instructietafel van gemaakte fouten in het spellingwerkboek. Bij veelvoorkomende fouten (bij meerdere leerlingen) wordt over het algemeen gebruik gemaakt van de bij de methode behorende oefenkaarten. Eén leerkracht zegt hier niet aan toe te komen.

Bij leerlingen die vaker dan twee maal een D- of een E-score behalen op de Cito-Spelling wordt een PI-dictee afgenomen door de IB'er. De resultaten worden bij de leerkrachten neergelegd. Niet duidelijk is wat met deze resultaten wordt gedaan. Alleen indien een vermoeden van dyslexie bestaat, wordt nader onderzoek uitgevoerd.

Tevredenheid over de methodes voor spelling.

'oude methode'

De leerkrachten die werken met de 'oude methode' zijn erg tevreden. Zij noemen de methode handzaam en de aanwezigheid van oefenkaarten op verschillende niveaus alsmede de grote hoeveelheid oefenkaarten handig. Het feit dat er binnen de methode geen koppeling plaatsvindt van spellingmoeilijkheden naar taal of schrijven ervaren zij niet als storend. De vrijheid die de methode biedt vinden zij meer van belang.

‘nieuwe methode’

De leerkrachten die werken met de ‘nieuwe methode’ vinden het prettig dat binnen de methode ‘automatisch’ gewerkt wordt met niveauverschillen. De leerkracht die tevens met de ‘oude’ methode heeft gewerkt, vindt het verschil tussen beide methodes groot, mede gelet op het feit dat -anders dan in de ‘oude methode’ - als uitgangspunt de spellingcategorieën wordt gehanteerd en dat een vaste, beperkte woordenlijst ontbreekt. De andere leerkracht onderschrijft dit: beide leerkrachten vragen zich af of de methode voldoende aansluit bij de zwakkere spellers.

Analyse interview leerkrachten

Tijd voor spelling en transfer van het geleerde naar andere vakken.

Binnen de school wordt voldoende lestijd ingeroosterd voor spelling en vindt voldoende effectieve besteding plaats van deze lestijd. Bij leerkrachten die werken met de ‘nieuwe methode’ vindt transfer van het geleerde plaats binnen de leerlijnen van Taal Actief. In de ‘oude methode’ vindt geen transfer plaats van het geleerde. Een goed ontwikkeld spellingbewustzijn is een voorwaarde om tot transfer te komen (Korstanje & Veenstra, 2012). Binnen de school worden vrijwel geen authentieke schrijfp opdrachten gemaakt. Het aanbieden van motiverende authentieke schrijfp opdrachten is belangrijk om de spellingkennis te gebruiken en te komen tot correct geschreven taalgebruik (Smits & Koeven, 2013; Korstanje & Veenstra, 2012).

Hanteren van begrippen en strategieën binnen de school.

Door de gehele school worden verschillende begrippen en strategieën gebruikt voor spelling. Vooral voor de zwakkere spellers is het noodzakelijk om uniformiteit te bewerkstelligen binnen de gehele school (Korstanje & Veenstra, 2012).

Instructie; vormen van interactie , verschillende werkvormen en gebruik van de GIP-lat.

Zowel het werken met de GIP-lat als het werken via het IGDI-model, wordt niet door alle leerkrachten nageleefd. Het werken met de GIP-lat kan naast de voordelen die het voor de leerlingen biedt, de leerkracht helpen om het klassenmanagement te optimaliseren, waarmee ook bijvoorbeeld voor de leerlingen die verlengde instructie behoeven vooraf tijd kan worden ingeroosterd. Op deze manier kan tegemoet worden gekomen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De GIP-lat kan ondersteuning bieden om de lessen conform het IGDI-model in de praktijk uit te kunnen voeren.

Monitoring spellingonderwijs; pre- en re-teaching.

Op dit moment vindt vrijwel geen pre- en re-teaching plaats. De oorzaak hiervan ligt onder andere in het gegeven dat toetsgegevens en het werk van leerlingen niet of nauwelijks worden geanalyseerd. Voor leerlingen met een grote spellingachterstand dient het spellingaanbod op niveau te worden afgestemd (Morris, Blanton, Blanton, Nowacek & Pearney, 1995a; zoals geciteerd in Bosman, 2004), waarbij het aantal nieuw aan te leren woorden dient te worden beperkt tot circa 10 woorden per week en instructie plaatsvindt op het hoogste instructieniveau. De te oefenen woorden dienen uit de methode of uit het werk van de leerlingen te komen (Fennis, 2005; Gentry, 2004; Smits, 2008). De computer is een belangrijke hulp bij remediëring. Hierbij dient te worden gekozen voor een programma dat de te oefenen woorden zowel visueel als auditief aanbiedt, het woord vervolgens laat verdwijnen waarna het woord dient te worden nagetypt en controle op juistheid door de beoefenaar plaatsvindt en directe feedback door het programma wordt verzorgd. De oefening wordt

herhaald totdat het woord een aantal malen goed is geschreven (Fennis, 2005; Gentry, 2004; Smits, 2008).

Tevredenheid 'nieuwe en oude methode'

De leerkrachten zijn tevreden over de 'oude methode'. De leerkrachten die werken met de 'nieuwe methode' zijn onzeker over de aansluiting van de methode bij de zwakkere spellers en het werken vanuit 'spellingcategorieën' en het ontbreken van een vaste, beperkte woordenlijst.

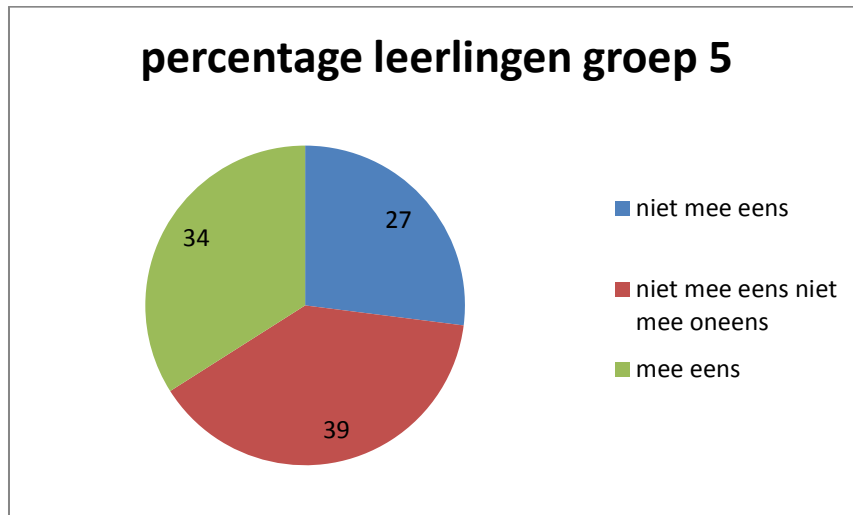
4.4 Vragenlijst leerlingen

Aan de hand van de in de bijlage opgenomen vragenlijst wordt de relatie tussen de leerkracht en de leerling zichtbaar. In deze vragenlijst zijn onderdelen opgenomen die betrekking hebben op karakteristieken die leerkrachten moeten bezitten ten einde effectief mogelijk spellingonderwijs te kunnen geven (Allington & Johnston, 2002; Snow e.a., 1991; Wharton-McDonald e.a., 1998; gelezen in Smits & Braams, 2006), zoals beschreven in hoofdstuk 2.4. De vragenlijsten zijn afgenomen bij alle leerlingen van groep 5 tot en met groep 8 in het schooljaar 2012-2013 (N= 64). In de bijlage worden de resultaten per groep in grafieken weergegeven. Behoudens de 8 leerlingen van groep 8, hebben alle leerlingen een andere leerkracht of leerkrachten ten opzichte van het vorige schooljaar (2011/2012). Groep 5/6 vormt in het schooljaar 2012-2013 een nieuwe combinatiegroep. De volgende vragenlijst is aan de leerlingen voorgelegd:

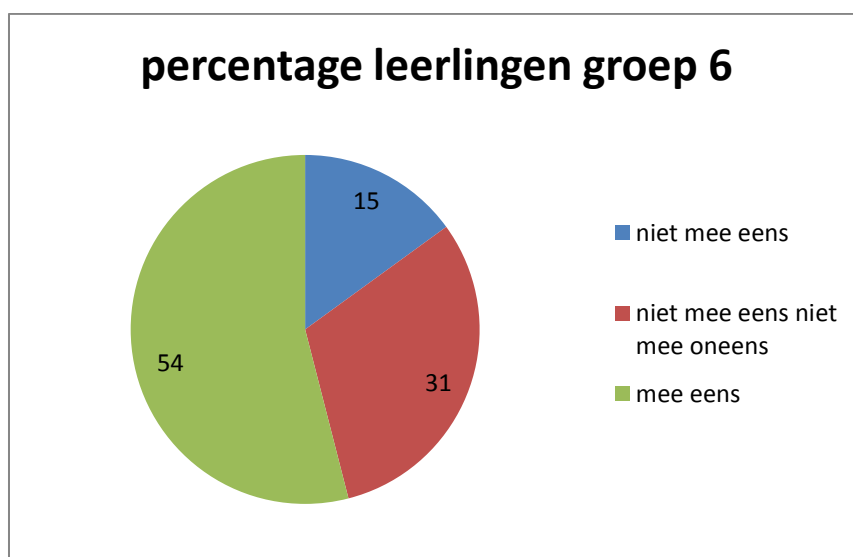
1. Mijn juf luistert naar mij.
2. Mijn juf kent mij heel goed. Zij weet wat ik kan en wat ik leuk vind.
3. Vorig jaar leerde ik veel sneller dan dit jaar.
4. Als mijn juf iets uitlegt, dan weet ik wat zij bedoelt.
5. Mijn juf zorgt ervoor dat het rustig is in de klas, zodat ik mij op mijn werk kan concentreren.
6. Als ik iets leuks of verdrietigs heb meegemaakt, dan vertel ik dat aan mijn juf.
7. Als ik iets niet begrijp, neemt juf de tijd om mij te helpen.
8. Mijn juf vertelt enthousiast.
9. Ik leer veel van mijn juf.
10. Ik weet wat mijn juf van mij verwacht.
11. Mijn juf praat positief over andere mensen.
12. Mijn juf leert mij om mijn werk zelf na te kijken en te verbeteren.
13. Als ik iets niet begrijp, dan vraag ik dit thuis aan mijn ouders.
14. In de klas doe ik mijn best voor mijn juf.
15. Juf geeft mij tijd om antwoord te geven.
16. Als ik mij niet kan concentreren, mag ik op een rustige plek werken.
17. Mijn juf moppert niet op de leerlingen.
18. Als ik iets niet begrijp, dan vraag ik het aan mijn klasgenoten.
19. Mijn juf zorgt ervoor dat mijn werk niet te moeilijk of te gemakkelijk voor mij is.
20. Als ik vragen of problemen heb, dan ga ik naar mijn juf.
21. Mijn juf laat zien hoe ik een opdracht moet uitvoeren.
22. Ik vind het fijn bij mijn juf in de klas.
23. Juf gebruikt verschillende manieren om iets uit te leggen.

De leerlingen hebben de stelling waarmee zij het eens zijn, aangekruist. De vragen 3 en 13 hebben een negatieve correlatie met effectief leerkrachtgedrag: indien de leerlingen het met genoemde

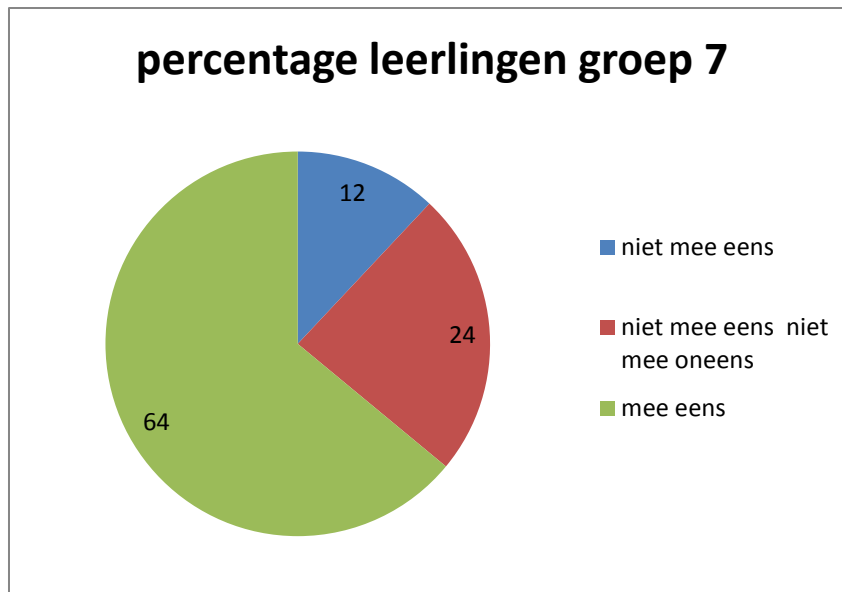
stellingen eens zijn, telt de uitkomst mee als 'mee eens'. In verband met het hebben van meerdere leerkrachten en/of het niet geheel eens, maar ook niet geheel oneens zijn met de stelling, is tijdens het invullen van de vragenlijst, een 'niet mee eens, niet mee oneens' toegevoegd. Hieronder wordt per groep het percentage 'mee eens'; niet mee eens, niet mee oneens' en 'niet mee eens' in cirkeldiagrammen weergegeven.



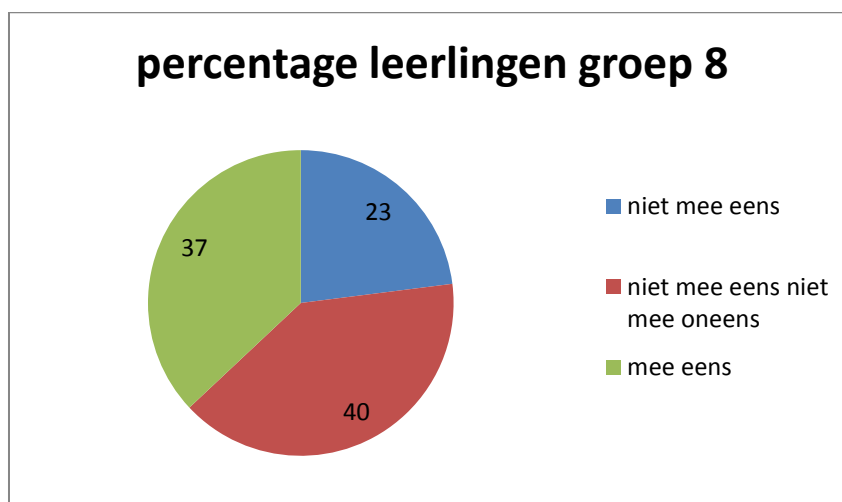
Figuur 5: percentage leerlingen groep 5 (N=5).



Figuur 6: percentage leerlingen groep 6 (N=18).



Figuur 7: percentage leerlingen groep 7 (N=21)



Figuur 8 : percentage leerlingen groep 8 (N=20).

Analyse vragenlijst leerkracht-leerling relaties

Uit de resultaten van de cirkeldiagrammen m.b.t. de leerkracht-leerling relaties valt op dat de leerlingen van groep 5 aangeven een minder goede relatie met de leerkracht te hebben dan de leerlingen in groep 6. Bij de leerlingen van groep 5 is een relatie zichtbaar tussen de uitkomsten van de Cito-Spelling, afgenomen januari 2013 en de leerkracht-leerling relatie. In groep 6 zijn de leerlingen iets positiever over de leerkracht-leerling relatie. Ook hier is een relatie zichtbaar met de prestaties in groep 6 bij de Cito Spelling, afgenomen januari 2013. In groep 7 zijn de leerlingen positief t.a.v. de relatie met de leerkracht, ook hier is een relatie zichtbaar met de Cito-Spelling, afgenomen januari 2013. Bij groep 8 is geen relatie zichtbaar tussen de Cito-Spelling en de uitkomst van de vragenlijst. De kwaliteit van de leerkracht is van groot belang voor het behalen van goede resultaten (Allington & Johnston, 2002; Snow e.a., 1991; Wharton-McDonald e.a., 1998; gelezen in Smits & Braams, 2006).

H5 conclusies en aanbevelingen

Inleiding

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste uitkomsten, een reflectie op de uitkomsten van de aanbevelingen, suggesties voor verder onderzoek en een beschrijving van de van de kennisdeling beschreven.

De keuze van het onderwerp voor dit praktijkonderzoek vloeit voort uit de verlegenheidssituatie waarbij de directie en leerkrachten van 'd Oosterkim zich afvroegen wat de achterliggende oorzaak van de tegenvallende spellingresultaten op de Cito Spelling zou kunnen zijn. De oorzaak hiervan was onduidelijk, waardoor ook niet helder was wat eraan zou kunnen worden gedaan om de resultaten te verbeteren. Ondertussen was de oude spellingmethode van Taal Actief (Van den Heuvel et al., 1997) voor een deel vervangen door een nieuwe methode van Taal Actief (Malmberg, 2012). Wellicht ligt de oorzaak van de tegenvallende spellingresultaten dan ook in de gebruikte spellingmethodes of is het leerkrachtgedrag hierop van invloed. Deze situatie leidde tot de centrale onderzoeksvraag: Wat zijn de oorzaken van de tegenvallende resultaten op de Cito Spelling 2012 in groep 4 tot en met 8 van basisschool 'd Oosterkim en hoe kunnen we de resultaten op de Cito Spelling optimaliseren? In dit hoofdstuk zal de centrale onderzoeksvraag worden beantwoord. De conclusies vloeien voort uit de resultaten van dit onderzoek, waaruit vervolgens aanbevelingen voortvloeien. Voor zover het aanbevelingen betreffen die betrekking hebben op de methode voor spelling worden aanbevelingen toegespitst op de nieuwe spellingmethode (Malmberg, 2012). Per schooljaar 2014-2015 wordt de oude methode voor spelling niet meer gebruikt.

5.1 Conclusie en discussie

Aansluiting 'nieuwe methode' op spellingontwikkeling bij kinderen

De 'nieuwe methode' voor spelling sluit niet geheel aan bij de spellingontwikkeling van kinderen. Uit de resultaten van de Cito Spelling 2013 blijkt een relatie tussen het gebruik van de 'nieuwe methode' voor spelling en de resultaten. De resultaten van de Cito-Spelling bij de groepen 4 tot en met 6, die werken met de 'nieuwe methode' voor spelling, liggen onder de landelijke norm van 25% D- en E- score (Gijssels et al., 2012).

De methode gaat uit van het geloof in de strategieën die kinderen helpen spellen; gestuurd vanuit drie hoofdstrategieën: de regelstrategie, de luisterstrategie en de weetstrategie. De rol van de regelstrategie blijkt vooral in de lagere leerjaren beperkt: leerlingen maken gebruik van 'eigen regels' die pas in de hogere leerjaren vervangen worden door spellingregels (Bonset & Hoogeveen, 2009). De vaardigheid tot het gebruik van strategieën en de effectiviteit daarvan neemt toe vanaf de leeftijd van 10-11 jaar (Smits, 2008). Smits & Koeven (2013) benadrukken dat er nauwelijks onderzoek bestaat naar de effectiviteit van het gebruik van de diverse spellingstrategieën. Beperking tot het aanleren van de meest voorkomende spellingcategorieën wordt bepleit door Fennis (2005) en Smits (2008). De woordbeeldstrategie wordt steeds vaker gebruikt naarmate kinderen ouder worden (Bonset & Hoogeveen, 2009). Dit pleit voor het aanbieden van een maximum aantal woorden per week, die op basis van inprenting en analogie en het inzichtelijk maken van regelmaat in de woordstructuur binnen dezelfde categorie, worden aangeleerd, hetgeen de 'oude methode' voor spelling als uitgangspunt hanteert. In de nieuwe methode is echter geen vaste, beperkte woordenlijst aanwezig. Hendriks (Nederlandse Taalunie, 2011, pp. 33-34) pleit bij de keuze van de woorden aansluiting te zoeken bij het taalgebruik van de leerlingen.

In de nieuwe methode worden binnen een les concurrerende spellingcategorieën aangeboden. Het aanbieden van te verwarren spellingcategorieën moet echter worden voorkomen. Verschillende categorieën dienen eerst geïsoleerd aangeboden te worden (Korstanje & Veenstra, 2012).

Ondersteuning door bij de methode behorend softwareprogramma bij spellingontwikkeling

Het niet aanschaffen door de school van het bij de 'nieuwe methode' behorende softwareprogramma heeft als nadeel dat niet hetzelfde kan worden geoefend als in de les wordt aangeboden. Het softwareprogramma sluit aan bij de manier van aanbieden tijdens de instructie en ook de feedback sluit aan bij de in de boeken gehanteerde taal. Met het softwareprogramma is stof ter verrijking en remediëring eenvoudig voor een ieder beschikbaar, worden meerdere werkvormen aangeboden en daarmee tegemoet gekomen aan meerdere leerstijlen; waarmee aansluiting op de onderwijsbehoeften van de leerlingen wordt nagestreefd (Korstanje & Veenstra, 2012). Het nadeel hierbij is dat de remediëring zich beperkt tot hetgeen in de methode wordt aangeboden.

Instructie via het IGDI-model

De methode gaat uit van het werken via het IGDI-model, zoals bepleit door Korstanje & Veenstra (2012). Hoewel schoolbreed hierover afspraken zijn gemaakt en alle leerkrachten streven naar het werken via dit model, blijkt in de praktijk dat slechts één leerkracht toekomt aan het bieden van verlengde instructie of re-teaching. Hierdoor wordt onvoldoende op de onderwijsbehoeften van de leerlingen ingespeeld. Pre-teaching vindt vrijwel niet plaats. Het aanbieden van pre-teaching kan leerlingen helpen succeservaringen op te doen, waardoor de motivatie kan worden gestimuleerd. In de meeste gevallen worden veel voorkomende fouten uit toetsen of het werk van leerlingen klassikaal behandeld. De in de methode voorgestelde spellingtijd, wordt in alle gevallen behaald.

Gebruik van de GIP-lat

Het schoolbreed afgesproken werken met de GIP-lat vindt dit schooljaar vrijwel niet plaats. GIP is een vorm van klassenmanagement; waarmee voorwaarden worden gecreëerd voor het zelfstandig werken (Eijkeren, 2007). Door gebruik van de GIP-lat wordt kinderen aangeleerd om: samen te werken, te plannen, om te gaan met uitgestelde aandacht; zelf hun werk te overzien, zelf hun werk te corrigeren en te beoordelen én zelf problemen op te lossen. De metacognitieve vaardigheden worden hiermee bevorderd, benodigd om het spellingbewustzijn te ontwikkelen. Het werken met de GIP-lat kan naast de voordelen die het voor de leerlingen biedt, de leerkracht helpen om het klassenmanagement te optimaliseren, waardoor tijd voor verlengde instructie vooraf kan worden ingeroosterd. De GIP-lat kan ondersteuning bieden om de lessen conform het IGDI-model in de praktijk uit te kunnen voeren.

Transfer van het geleerde

Hoewel binnen de leerlijn van Taal Actief transfer van het geleerde plaatsvindt naar andere leerlijnen van deze methode, is het aanbieden van motiverende authentieke schrijfopdrachten van belang om de spellingkennis te gebruiken en te komen tot correct geschreven taalgebruik (Smits & Koeven, 2013; Korstanje & Veenstra, 2012).

Schoolbreed hanteren van dezelfde begrippen en strategieën

Door de gehele school worden verschillende begrippen en strategieën gebruikt voor spelling. Vooral voor de zwakkere spellers is het noodzakelijk om uniformiteit te bewerkstelligen binnen de gehele school (Korstanje & Veenstra, 2012).

Monitoring en aanbod op niveau

Op dit moment vindt vrijwel geen spellingaanbod op niveau plaats voor de leerlingen. Analyse van toetsgegevens of het werk van leerlingen vindt niet of nauwelijks plaats. Om op de onderwijsbehoeften van leerlingen te kunnen afstemmen dient het spellingaanbod op niveau te worden afgestemd (Morris, Blanton, Blanton, Nowacek & Pearney, 1995a; zoals geciteerd in Bosman, 2004). Hiervoor is het nodig het werk van leerlingen regelmatig te analyseren.

Aanbod zwakkere spellers

Het aantal nieuw aan te leren woorden dient voor de zwakkere speller te worden beperkt tot circa 10 woorden per week; instructie dient plaats te vinden op het hoogste instructieniveau. De te oefenen woorden dienen uit de methode of uit het werk van de leerlingen te komen (Fennis, 2005; Gentry, 2004; Smits, 2008). De computer is een belangrijke hulp bij remediëring. Hierbij dient te worden gekozen voor een programma dat de te oefenen woorden zowel visueel als auditief aanbiedt, het woord vervolgens laat verdwijnen waarna het woord dient te worden nagetypt en controle op juistheid door de beoefenaar plaatsvindt en directe feedback door het programma wordt verzorgd. De oefening wordt herhaald totdat het woord een aantal malen goed is geschreven (Fennis, 2005; Gentry, 2004; Smits, 2008).

Relatie leerkracht-leerlingen en uitkomsten Cito-Spelling

Er is een relatie zichtbaar tussen de uitkomst van de leerkracht-leerling relaties en de Cito-gegevens voor spelling. Een goede relatie met de leerkracht maakt onderdeel uit van de drie basisbehoeften van het kind (Stevens, 2004). De mate waarop de relatie invloed heeft op de resultaten voor spelling zijn echter niet aan te geven. Er zijn teveel factoren die invloed kunnen hebben op deze resultaten. In de huidige groep 6 werken de leerlingen voor het eerst met de 'nieuwe methode'. Groep 5 en 6 zitten samen in een 'nieuwe' combinatiegroep. Uit de resultaten van de cirkeldiagrammen m.b.t. de leerkracht-leerling relaties valt op dat de leerlingen van groep 5 aangeven een minder goede relatie met de leerkracht te hebben dan de leerlingen in groep 6. Bij de leerlingen van groep 5 is ook een relatie zichtbaar tussen de uitkomsten van de Cito-Spelling, afgenomen januari 2013 en de leerkracht-leerling relatie. In groep 6 zijn de leerlingen iets positiever over de leerkracht-leerling relatie. Ook hier is een relatie zichtbaar met de prestaties in groep 6 bij de Cito Spelling, afgenomen januari 2013. Aangezien tot nu toe niet op de onderwijsbehoeften van de leerlingen in groep 5/6 wordt ingespeeld en relatief veel leerlingen zwak zijn in spellen, verklaart dit voor een deel de uitkomst van de vragenlijst. In groep 7 zijn de leerlingen positief t.a.v. de relatie met de leerkracht, ook hier is een relatie zichtbaar met de Cito-Spelling, afgenomen januari 2013. Bij groep 8 is geen relatie zichtbaar tussen de Cito-Spelling en de uitkomst van de vragenlijst. Dit kan te maken hebben met het feit dat voor deze groep 3 leerkrachten staan, waar de leerlingen een geheel andere relatie mee zeggen te hebben. Het grote aantal leerlingen dat antwoord met : niet mee eens, niet mee oneens verwijst dan ook naar dit verschil.

Fusie scholen

Als laatste dient te worden opgemerkt dat tijdens dit onderzoek een fusie van 2 scholen vallend onder één stichting binnen twee dorpskernen is aangekondigd per schooljaar 2014-2015. Deze aankondiging heeft ongeveer een maand voor het aanbieden van de vragenlijsten aan de leerlingen plaatsgevonden. Dit speelt vooral in de huidige groepen 4 tot en met 6 een rol. Leerlingen met ouders dienen een keuze te maken ten aanzien van het te volgen onderwijs voor het komend

schooljaar of het schooljaar daarna. De mate waarop de aanstaande fusie invloed heeft op de onderzoeksgegevens ten aanzien van de leerkracht-leerling relaties is niet nader onderzocht.

Conclusie

De conclusie is, dat de oorzaken van de tegenvallende resultaten voor de Cito Spelling 2012 liggen in de door de school gebruikte methode voor spelling, die niet geheel aansluit bij de spellingontwikkeling van kinderen en het ontbreken van het bij de methode behorende softwareprogramma. Daarnaast ontbreken in de schoolpraktijk een aantal kenmerken van effectief spellingonderwijs. Deze kenmerken hebben met name betrekking op het klassenmanagement, de instructie, het verruimen van de mogelijkheden tot transfer van het geleerde, het analyseren van het werk van leerlingen en de toetsgegevens én op de aansluiting op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Hiermee is de centrale onderzoeksvraag beantwoord.

5.2 Aanbevelingen

De conclusie van dit onderzoek laat zien dat om tot optimalisering van het spellingonderwijs te komen, de volgende aanpassingen kunnen worden aanbevolen:

- a. Beperking van het aantal aan te leren spellingregels tot de meest gebruikte regels. Hiertoe dienen schoolbreed afspraken te worden gemaakt over de aan te bieden en de te herhalen regels, waarbij de te hanteren begrippen en strategieën door de gehele school hetzelfde zijn.
- b. Beperking van het aantal te leren woorden per week tot ongeveer 20, conform de ‘oude methode’ (voor de zwakkere spellers maximaal 10 per week). Bij de keuze van de woorden dient te worden gelet op aansluiting bij het taalgebruik en de belevingswereld van de leerlingen. Bij de zwakkere speller dienen de woorden uit het werk of uit de methode te worden geoefend, waarmee wordt vermeden dat zwakkere spellers juist ‘meer’ in plaats van minder krijgen aangeboden.
- c. Verwarbare spellingcategorieën eerst geïsoleerd aanbieden, zoals bijvoorbeeld de ‘au’ en ‘ou’. Na voldoende inoefening kunnen deze categorieën door elkaar worden aangeboden.
- d. Aanschaffen van de bij de ‘nieuwe methode’ behorende softwareprogramma. Hiermee worden de in de methode voorkomende woorden geoefend én herhaald. Tevens sluit de manier van instructie en het bieden van feedback aan bij hetgeen de leerkracht in de les heeft aangeboden. Aanbod op niveau wordt hiermee tevens mogelijk. Bij de zwakkere speller dient een computerprogramma te worden ingezet die ‘inprenting’ van het woord als uitgangspunt heeft. Een voorbeeld hiervan Wrts (Wrts, z.d.). De kenmerken van dit programma is het via meerdere zintuigen aanbieden van een woord, het woord laten verdwijnen, het woord natypen, het zelf controleren van het woord en het geven van directe feedback en het bieden van herhaling. Deze programma’s kunnen zowel voor re-teaching als voor pre-teaching worden ingezet. Het inzetten van het programma als pre-teaching biedt de zwakkere leerling de mogelijkheid tot het opdoen van succeservaringen, waarmee de motivatie wordt gestimuleerd.
- e. Gebruik van de GIP-lat en instructie via het IGDI-model. Op dit moment vindt verlengde instructie in de combinatiegroepen vrijwel niet plaats. Met gebruik van de GIP-lat kan ruimte worden gecreëerd om via het IGDI-model te werken en tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van de leerling.
- f. Uitbreiding van motiverende authentieke schrijfoopdrachten teneinde correct geschreven taalgebruik te stimuleren (Korstanje & Veenstra, 2012; Smits & Koeven, 2013).

- g. Analyse van de toetsgegevens en het werk van leerlingen, teneinde het spellingaanbod op niveau te kunnen laten aansluiten. Binnen de 'nieuwe methode' kunnen leerlingen zelfstandig naar het juiste niveau doorstromen door controle van hun werk. Echter dient na het maken van een methodegeboden toets, een Cito-toets en uit het werk van leerlingen ook een analyse te worden gemaakt om remediëring op maat te kunnen aanbieden.

5.3 Suggesties voor verder onderzoek

In verband met de fusie per schooljaar 2014-2015 is verder onderzoek met betrekking tot de te gebruiken methode voor spelling aan te bevelen. De resultaten van de uitvoering van de aanbevelingen in dit praktijkonderzoek dienen daarbij te worden betrokken. Het tijdstip van het verdere onderzoek hangt verder samen met de te voeren besprekingen t.a.v. de fusie.

5.4 Kennisdeling

De aanbevelingen worden in juni van dit schooljaar aan het team gepresenteerd. De aanbevelingen kunnen een bijdrage leveren aan de optimalisering van de spellingresultaten op de school. Vervolgens wordt met de directie besproken welke stappen benodigd zijn om deze aanbevelingen in de schoolpraktijk vorm te kunnen geven.

Literatuurlijst verwijzingen

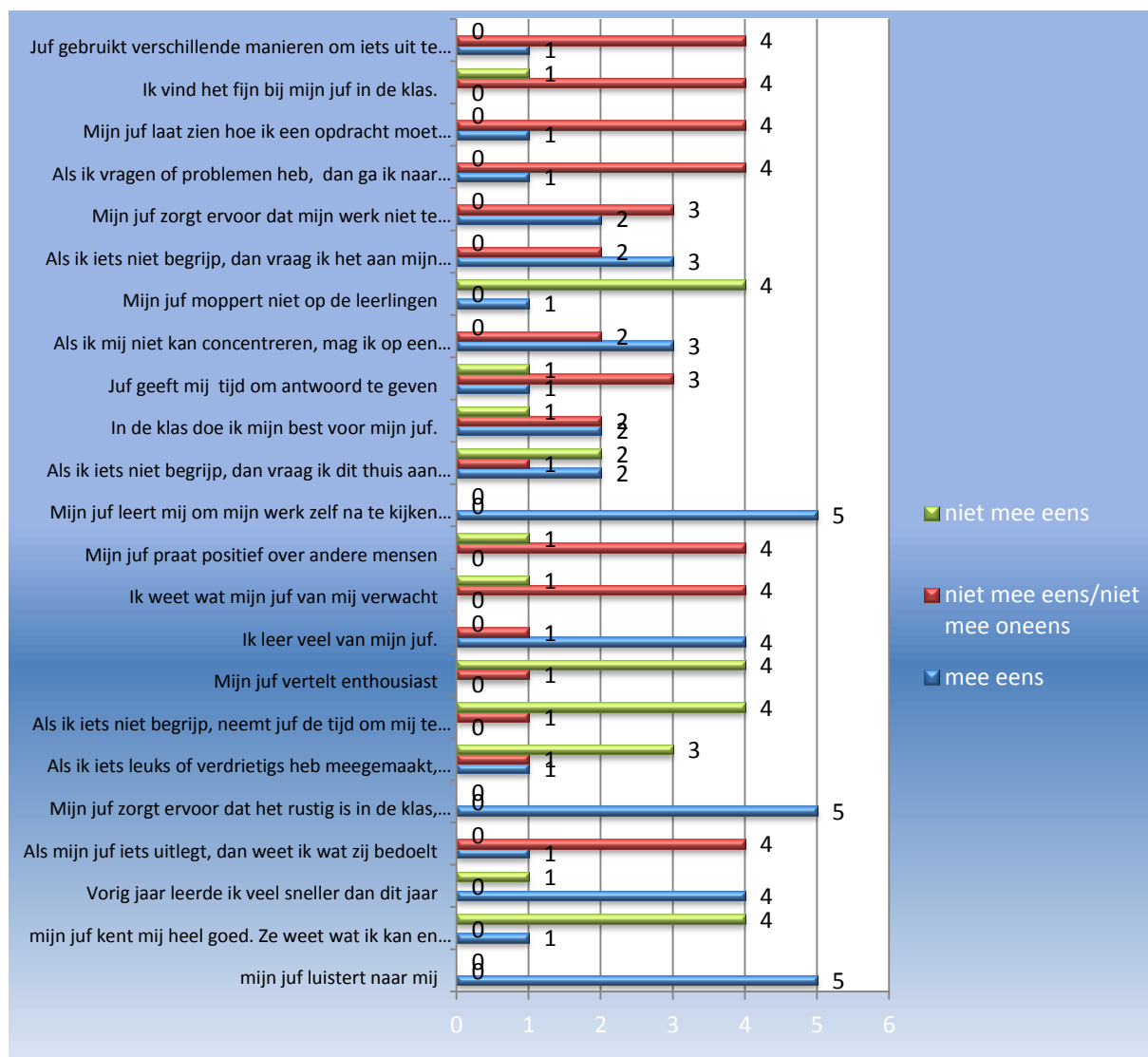
- Paffen. (z.d.). *Spelling en transfer*. CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2009). *Spelling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Bosman, A. (1999). *Lezen en spellen volgens het fonologisch coherentiemodel*. Ede: Stichting Schoolbegeleidingsdienst Zuid Vallei.
- Bosman, A. (2004). Spellingvaardigheden en leren spellen. In M. v. A. Vyt, *Jaarboek Ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek en kinderpsychiatrie 6, 2004-2005*. (pp. 155-188). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Bosman, A. (2007). Zo leer je kinderen lezen en spellen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 451-465.
- Bourassa, D., & Treiman, R. (2003). Spelling in children with dyslexia: analyses from the Treiman-Bourassa Early Spelling Test. *Scientific Studies of Reading*, 7(4), 309-333.
- Eijkeren, M. v. (2007). *Pedagogisch-didactisch begeleiden*. Baarn: HB Uitgevers.
- Fennis, I. (2005). Aanpak van spelling. *Dyslexie een doorlopende zorg, (congres cd-rom)*. Seminarium van Orthopedagogiek: Utrecht.
- Gentry, J. (2004). *The Science of Spelling*. Portsmouth: Heinemann.
- Gentry, J. (2006). *Breaking the code. The New Science of beginning Reading and Writing*. Portsmouth: Heinemann.
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Verhoeven, L., & Van Druenen, M. (2012). *Protocol Leesproblemen en Dyslex*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Heuvel, F. v., Huijbregts, C., & Peeters, G. (1997). *Taal Actief Woordspel*. Den Bosch: Malmberg.
- Huizinga, H. (2004). *Spelling*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Janson, D. (z.d.). Horen, zien en schrijven. *Pulse*.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek een handreiking voor leraren*. Utrecht: Thieme Meulenhoff.
- Korstanje, M., & Veenstra, T. (2012). *Spelling op z'n best*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Malmberg. (2012). *Taal Actief Handleiding spelling*. Den Bosch: Malmberg.
- Moats, L. (2006). Opgeroepen op februari 15, 2012, van LD Online:
<http://www.ldonline.org/article/8845>

- Nederlandse Taalunie. (2011). *Ze kunnen niet meer spellen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Routman, R. (2003). *Reading Essentials*. Portsmouth: Heinemann.
- Scheltinga, F., Van Druenen, M., Gijsel, M., & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het SBO*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Smits, A. (2008). Rententieproblemen bij ernstige spellingproblemen na klas 1. *Zorgbreed 5*, 20-26.
- Smits, A., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom.
- Smits, A., & Koeven, E. v. (2013, februari 4). *Spellingzwakke leerlingen leren spellen (of niet)*.
Opgeroepen op maart 9, 2013, van Geletterdheid en schoolsucces.:
<http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl/2013/02/spellingzwakke-leerlingen-leren-spellen.html>
- Stichting leerplanontwikkeling (SLO). (2005). *SLO-analyse Taal Actief (derde editie) Malmberg*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).
- Stevens, L. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*.
- Wrts. (z.d.). *info over Wrts*. Opgeroepen op maart 25, 2013, van website van Wrts: www.wrts.nl

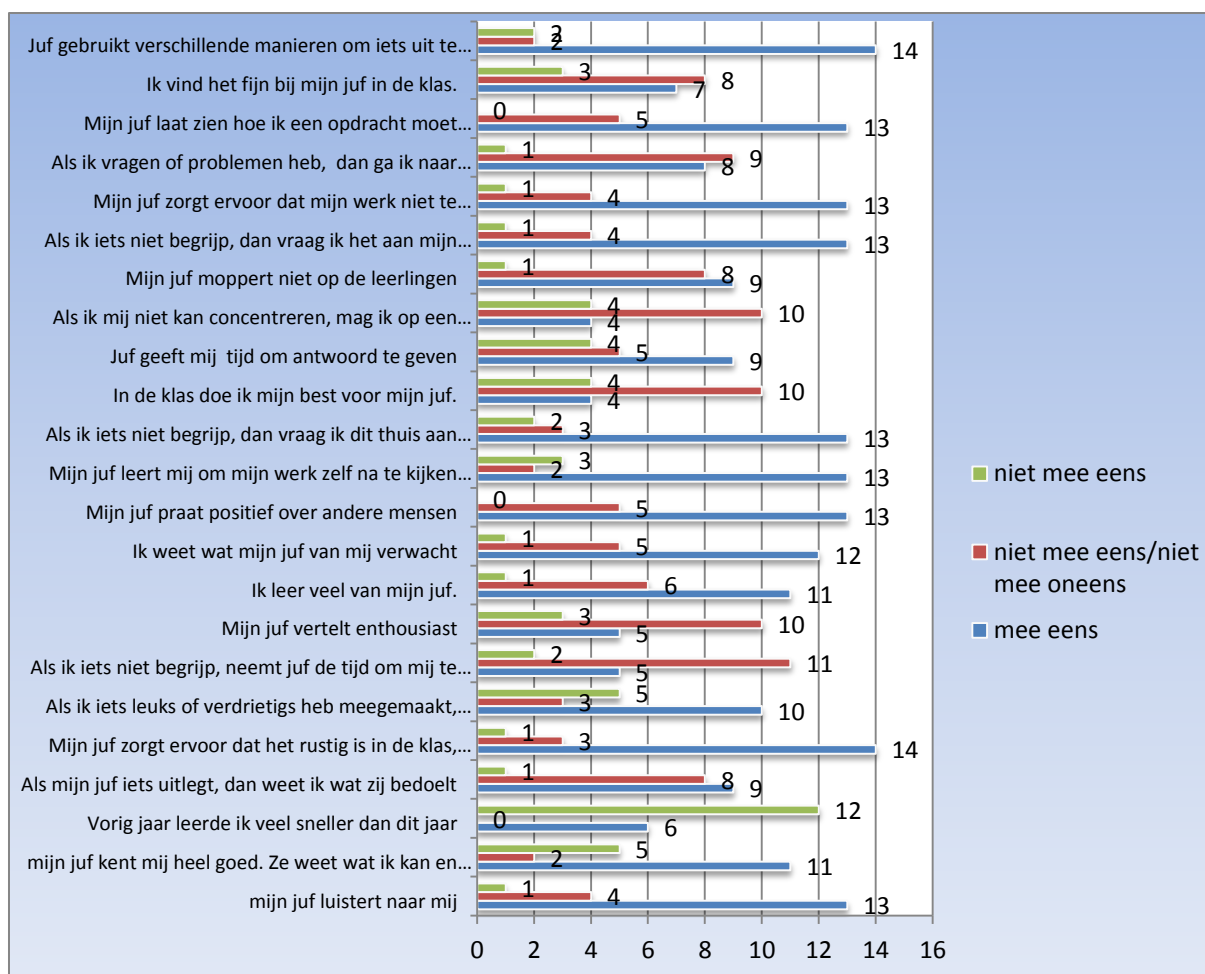
Bijlagen

Bijlage 1

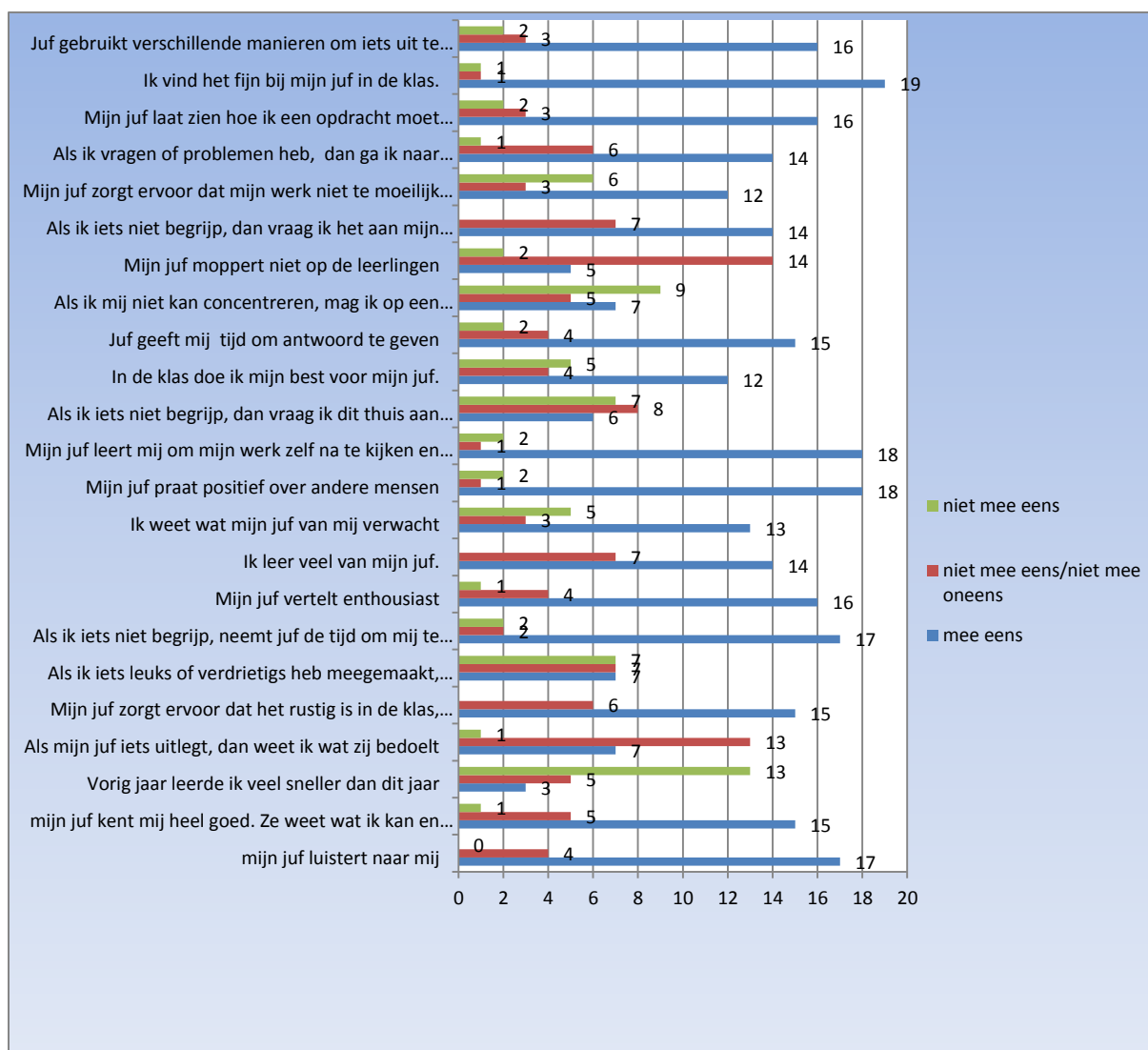
Vragenlijsten leerlingen groep 5 tot en met 8.



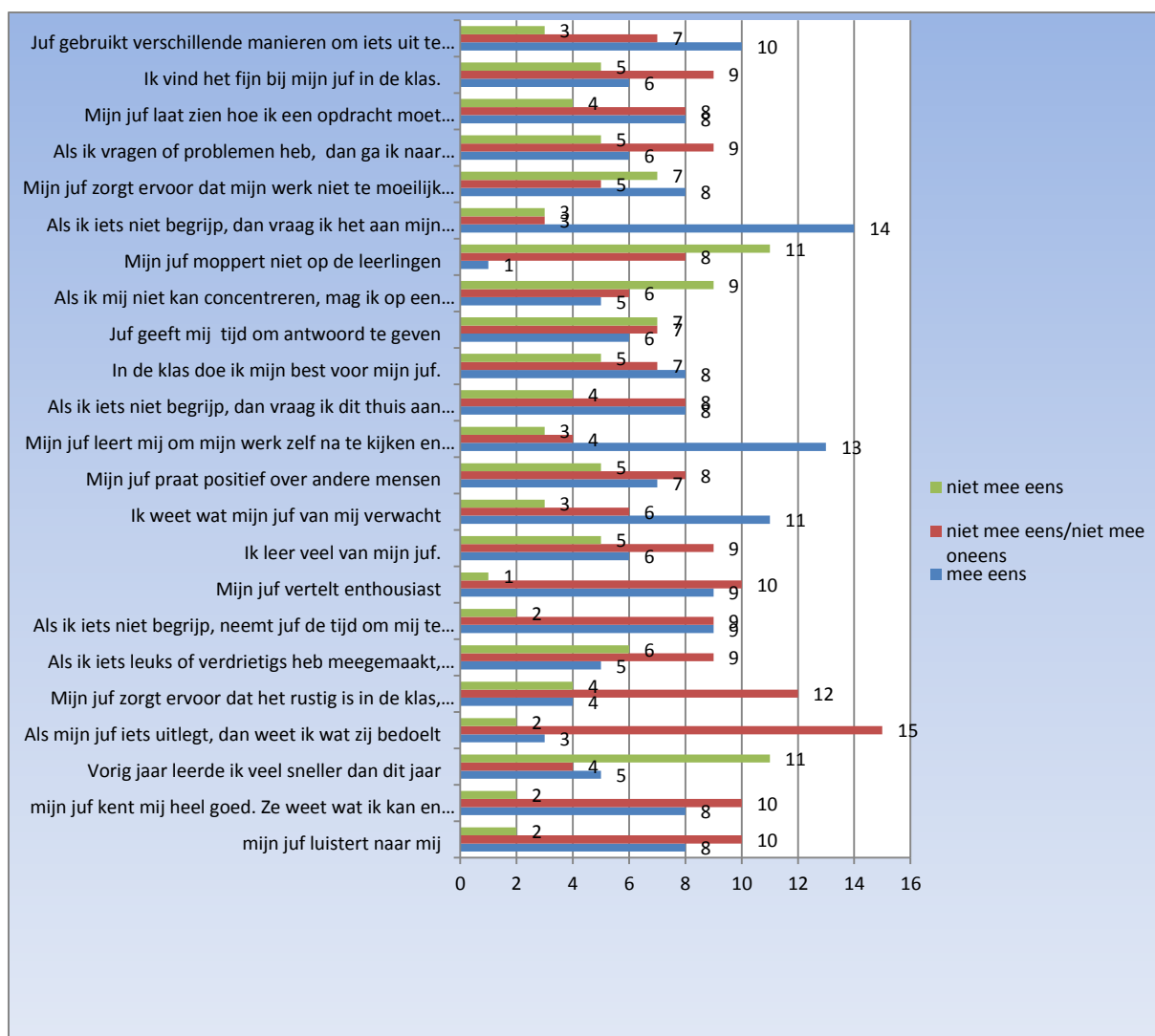
Figuur 9 groep 5; N=5



Figuur 5 groep 6; N=18



Figuur 6: groep ; N=21



Figuur 7: groep 8; N=20

Interview leerkrachten:

1. Hoeveel tijd is er ingeroosterd voor spelling per week?

Alle leerkrachten geven aan de methode geheel te volgen.

2. Hoeveel tijd schat u wordt effectief aan spelling besteed?

Alle leerkrachten geven aan dit conform de methode te doen: ongeveer 20-30 minuten per dag; 5 dagen per week.

3. Wordt in andere lessen ook aandacht besteed aan spelling? Zo ja, hoeveel tijd ongeveer?

De leerkrachten die werken met de 'oude methode' geven aan dat dit alleen gebeurt in gevallen waarbij een vergelijkbare situatie 'opvalt' tijdens een andere les. Dit betreft vrij weinig tijd. Transfer van het geleerde naar andere vakken of opdrachten vindt niet plaats.

De leerkrachten die werken met de nieuwe methode van Taal Actief geven aan dat transfer van het geleerde alleen plaatsvindt binnen de leerlijnen van Taal Actief, zoals schrijven en woordenschat. Transfer naar andere vakken of opdrachten vindt nauwelijks plaats.

4. Zijn er schoolbreed afspraken m.b.t. de instructie van spelling (conform methode/directe instructie/probleemgestuurde instructie?)

De IB'er geeft aan dat schoolbreed afspraken zijn gemaakt om het IGDI-model te volgen.

De nieuwe methode voor spelling gaat ook uit van dit model. Zowel de leerkrachten die werken met de nieuwe methode als de leerkrachten die werken met de 'oude methode' zeggen niet altijd aan alle stappen van het IGDI-model toe te komen, zoals het bieden van verlengde instructie. De leerkrachten die werken met de 'oude methode' proberen doelen vooraf te benoemen en achteraf te reflecteren; dit geschiedt niet altijd consequent.

5. Zijn er schoolbreed afspraken m.b.t. het aanleren van spellingstrategieën?

De IB'er geeft aan dat de afspraak schoolbreed is gemaakt op de termen van de methode te volgen.

De leerkrachten geven allen aan niet op de hoogte te zijn van afspraken hierover. Hiervan wordt door alle leerkrachten aangegeven dat dit wel wenselijk is.

6. Benoemt u vooraf de doelen van de les? Evalueert u de doelen van de les?

Deze vraag is reeds beantwoord onder vraag 4.

7. Houdt u binnen de spellinglessen rekening met verschillen tussen leerlingen (leerstijlen).

Alle leerkrachten zeggen de methode te volgen.

8. Maakt u gebruik van verschillende vormen van interactie tijdens de spellinglessen?

Alle leerkrachten geven aan dat vrijwel alleen interactie ontstaat tussen de leerkracht en de leerling. Niet tussen leerlingen onderling.

9. Welke werkvormen hanteert u tijdens de spellinglessen?

Alle leerkrachten geven aan de methode te volgen.

10. Maakt u gebruik van pre- of re-teaching tijdens de spellinglessen?

1 leerkracht geeft aan pre-teaching na te streven maar hier niet altijd aan toe te komen; deze leerkracht tracht ook re-teaching in te passen in de lessen. De overige leerkrachten zeggen hier nauwelijks aan toe te komen. Re-teaching vindt bij twee leerkrachten plaats door het bespreken aan de instructietafel. Bij veelvuldig voorkomende problemen/fouten wordt meestal gekozen voor klassikale herhaling door middel van het maken van oefenkaarten. Eén leerkracht komt hier niet aan toe.

11. Maakt u gebruik van bijvoorbeeld een stoplicht/GIP-lat tijdens de spellinglessen?

De IB'er geeft aan dat hier schoolbreed afspraken over zijn gemaakt.

De leerkrachten zeggen allen dat zij hier dit schooljaar geen gebruik van maken. Voorgaande jaren werd hier consequenter mee gewerkt.

12. Kunnen alle kinderen het tempo van de lessen volgen?

Geen van de leerkrachten heeft de ervaring dat het tempo niet kan worden gevolgd, aangezien er altijd een deel zelfstandig werken in de les is verwerkt.

13. Hoe vindt monitoring van spellingontwikkeling plaats?

Schoolbreed door het volgen van de methodegebonden toetsen en de Cito Spelling.

14. Volgt u de toetsen van de methode?

Alle leerkrachten volgen de toetsen van de methode.

15. Maakt u een foutenanalyse van werk van leerlingen en/of toetsresultaten?

Eén leerkracht geeft aan de methodegebonden toetsen te monitoren en remediëring na te streven. De overige leerkrachten geven aan hier niet aan toe te komen. Geen van de leerkrachten maakt een foutenanalyse van de Cito-spelling. Een analyse van ander werk van de leerlingen vindt niet plaats.

16. Maakt u gebruik van remediërmateriaal van de methode of anders? Zo ja, hoe vaak zet u dit in?

In alle gevallen wordt gebruik gemaakt van methode gebonden materiaal. Meestal wordt dit klassikaal ingezet bij onderdelen waar meerdere leerlingen problemen mee hebben. Eén

leerkracht zegt hier niet aan toe te komen. Hoe vaak het wordt ingezet is niet precies aan te geven.

17. Hoe tevreden bent u over de methode voor Spelling? Eventuele suggesties:

De leerkrachten die werken met de 'oude methode' zijn erg tevreden. Zij noemen de methode handzaam en de aanwezigheid van oefenkaarten op verschillende niveaus alsmede de grote hoeveelheid oefenkaarten handig. Het feit dat er binnen de methode geen koppeling plaatsvindt van spellingmoeilijkheden naar taal of schrijven ervaren zij niet als storend. De vrijheid die de methode biedt vinden zij meer van belang.

De leerkrachten die werken met de 'nieuwe methode' vinden het prettig dat binnen de methode 'automatisch' gewerkt wordt met niveauverschillen. De leerkracht die tevens met de 'oude' methode heeft gewerkt, vindt het verschil tussen beide methodes groot, mede gelet op het feit dat -anders dan in de 'oude methode' - als uitgangspunt de spellingcategorieën wordt gehanteerd en dat een vaste woordenlijst ontbreekt. De andere leerkracht onderschrijft dit: beide leerkrachten vragen zich af of de methode voldoende aansluit bij de zwakkere spellers.