

Spelling en het directe instructiemodel

Datum: 5 mei 2018
Naam: Rojeana Lourens
Studentnummer: 2645246
Onderzoeksbegeleider: Esther Somers

Samenvatting

Aanleiding voor dit onderzoek zijn de spellingresultaten die tegenvallen op de casusschool. Acties die ondernomen zijn om zicht te krijgen op het probleem en de spellingresultaten te verbeteren zijn een onderzoek, een inventarisatie en een bouwvergadering. Zichtbaar is geworden dat verschillen aanwezig zijn als het gaat om de aanpak van leerkrachten. Het directe instructiemodel blijkt het beste model te zijn om spelling aan te bieden, dus richtte dit onderzoek zich op deze fases tijdens de lessen. Dit heeft geleid tot de onderzoeksvraag:

“In hoeverre maken de leerkrachten van basisschool x doelgericht gebruik van het directe instructiemodel tijdens de spellinglessen?”

Om erachter te komen hoe doelgericht deze fases toegepast worden, is gekozen voor een evaluatief onderzoek met als instrumenten: een interview, een observatie en een vragenlijst. Middels een turfsysteem, beoordelingsschaal en het open coderen zijn de data geanalyseerd en in de resultatensectie verwerkt. Hieruit is te zien dat het benoemen van het lesdoel bij alle leerkrachten aan bod is gekomen, maar het geven van een verlengde instructie niet.

Uit de conclusie is inderdaad gebleken dat de instructie – met name bij de lessen met regelwoorden of werkwoordspelling – niet eenduidig wordt uitgevoerd. Een verklaringen die leerkrachten hiervoor geven betreft de uitlegkaarten, die onduidelijk zijn voor de leerlingen. Bij het uitzoeken van een nieuwe methode is het daarom belangrijk dat leerkrachten meer op één lijn gaan zitten ten aanzien van het werken met uitlegkaarten, die tevens geschikt moeten zijn voor de leerlingen. De instructie moet eenduidig zijn, ongeacht welke methode gebruikt wordt.

Inhoudsopgave

1. Probleemanalyse	3
1.1 Aanleiding en context	3
1.2 Probleemstelling	4
2. Theoretisch kader	5
2.1 Het belang van een goede instructie	5
2.2 Basiskennis goed spellingonderwijs	5
2.2.1 Spellingprincipes	5
2.2.2 Hoofdstrategieën	5
2.2.3 Instructie bij de verschillende strategieën	6
2.2.4 Ordening leerstof	7
2.3 Directe instructiemodellen	7
2.4 Onderzoeksvragen	9
2.4.1 Hoofdvraag	9
2.4.2 Deelvragen	9
3. Opzet en instrumenten	10
3.1 Beschrijving en verantwoording van de dataverzameling	10
3.2 Respondenten	10
3.3 Instrumenten	10
3.3.1 Het observatieschema	10
3.3.2 De interviewleidraad	11
3.3.3 De vragenlijst	11
3.4 Wijze van data-analyse	11
4. Resultaten	13
4.1 Deelvraag 1: Welke fasen van het directe instructiemodel passen leerkrachten toe in de spellinglessen?	13
4.2 Deelvraag 2: Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten als het gaat om de spellinglessen die gegeven worden vanuit het directe instructiemodel?	16
5. Conclusies en aanbevelingen	19
5.1 Conclusies	19
5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces	20
5.3 Aanbevelingen	21
Literatuurlijst	22
Bijlagen	23
Bijlage 1: Kijkwijzer Directe Instructie	23
Bijlage 2: Interviewleidraad leerkracht	26
Bijlage 3: Kladversie vragenlijst leerkrachten	27

1. Probleemanalyse

In dit hoofdstuk worden de aanleiding, context en probleemstelling beschreven.

1.1 Aanleiding en context

Correct spellen is een vaardigheid die van groot belang wordt geacht in de huidige maatschappij (Huizenga, 2010; Korstanje & Veenstra, 2012; Schmeier, 2013). Een tekst met spelfouten leidt af van de inhoud en leest onplezierig (Korstanje & Veenstra, 2012). Bovendien wordt spelling vaak (zij het ten onrechte) gezien als indicatie van het intellectuele vermogen van de schrijver (Oepkes 2006; Bonset & Hogeveen, 2009b). Veel mensen ervaren hun spellingproblemen dan ook als een flinke last. Volgens Korstanje en Veenstra (2012) besteedt het basisonderwijs veel aandacht aan spellingonderwijs, al is dit niet altijd zichtbaar in de resultaten van de leerlingen (Schram, 2011).

Dit geldt misschien nog wel sterker voor de school in deze casus. Het gaat hier om een Jenaplanschool in de regio Eindhoven, waar gewerkt wordt vanuit de basisprincipes gesprek, spel, werk en viering. De populatie van deze school, die altijd al gevarieerd was, is de laatste jaren nog diverser geworden door het groeiend aantal expats. Hierdoor is het aantal kinderen en ouders dat de Nederlandse taal niet of nauwelijks spreekt nog verder gestegen en het spelvaardigheidsniveau nog verder gedaald. Al in groep 3 zijn de spellingresultaten benedenmaats, en veel leerlingen komen in de middenbouw terecht met een aanzienlijke spellingachterstand. Nog zorgelijker is dat een aantal van hen de basisschool verlaat met die achterstand.

Verschillende acties zijn al ondernomen om zicht te krijgen op het probleem en de spellingresultaten te verbeteren, zoals een onderzoek, een inventarisatie en een bouwvergadering. Elk van deze acties zal hieronder worden toegelicht.

Het doel van het onderzoek is om kinderen te leren verantwoordelijkheid te dragen voor wat ze willen en moeten leren. Hiervoor worden enkele strategieën van Dijkstra (2015) ingezet die kinderen helpen om effectiever te leren, met name op het gebied van spellingonderwijs. Zo wordt aan het begin van een blok een signaaldictee afgenomen waardoor leerlingen kunnen zien welke categorieën ze al beheersen en waar nog instructie bij nodig is. Vervolgens bepalen de leerlingen zelf hoe ze hiermee gaan oefenen. Aan het eind van het blok wordt een controledictee afgenomen om te kijken of de leerlingen de spellingcategorieën kunnen toepassen. De leerlingen moeten zelf het proces evalueren om te kijken of hun manier van oefenen resultaat heeft gehad. De leerkrachten op de casusschool geven allen aan zowel een signaal- als een controledictee af te nemen en vinden dit een prettige manier van werken. Niet duidelijk is of zij allemaal de kinderen ook aanzetten om na te denken over hoe ze het beste met een bepaalde categorie kunnen oefenen.

De inventarisatie is tot stand gekomen naar aanleiding van signalen uit het team. De volgende punten komen letterlijk uit de inventarisatie en maken de verschillen in aanpak van de leerkrachten zichtbaar. Ten eerste wordt de instructie niet eenduidig uitgevoerd/gevolgd, terwijl dit wel nodig is om houvast te geven aan de leerlingen (Schraven, 2009; Korstanje en Veenstra, 2012; Hereijgens & Berg, 2012). Daarnaast dient de instructie duidelijk in stappen te worden aangeboden, wat de methode niet aangeeft. Ook geven enkele leerkrachten 'verkeerde' instructies of bieden 'verkeerde' verwerkingsvormen aan en worden de uitlegkaarten niet 'voldoende' gelezen of behandeld. Ten slotte zou te weinig effectieve lestijd voor spelling beschikbaar zijn. De punten uit deze inventarisatie zijn echter nog niet met bewijzen gestaafd.

Naar aanleiding van het onderzoek en de inventarisatie heeft een vergadering plaatsgevonden waarin afspraken zijn gemaakt over hoe de leerkrachten meer op één lijn met spelling bezig kunnen zijn. Afgesproken is dat voorlopig de termen en strategieën uit de methode gebruikt gaan worden. Daarnaast is afgesproken dat de leerlingen zelf het werk moeten nakijken dat daarna steekproefsgewijs door leerkrachten gecontroleerd wordt.

Vervolgens zijn de fases van het directe instructiemodel herhaald en verrijkt, waarbij (enkele) leerkrachten hebben aangegeven al op deze manier te werken. Afgesproken is dat dit schooljaar nog met deze fases gewerkt zal worden. Ten slotte is zichtbaar geworden dat (niet alle) leerkrachten zich herkennen in de punten die uit de inventarisatie zijn gekomen. Dit wil zeggen dat een verschil aanwezig is tussen de inventarisatie en wat leerkrachten aangeven daadwerkelijk te doen.

Momenteel wordt gewerkt vanuit de gemengde methode "Spelling in Beeld (hierna SiB)" (Stapel, 2006), waarin aandacht wordt besteed aan de verschillende spellingstrategieën (Huizenga, 2010). In de methode wordt een verkorte versie van het directe instructiemodel gehanteerd. De leerkrachten zullen deze methode vanaf volgend jaar niet meer gebruiken, maar willen qua aanpak wel op één lijn zitten.

1.2 Probleemstelling

Ondanks de tijd die op de casusschool geïnvesteerd wordt in spelling, vallen de resultaten tegen. Verschillende acties om de resultaten te verbeteren zijn reeds ondernomen, waaronder een onderzoek, een inventarisatie en een bouwvergadering. Uit de inventarisatie is gebleken dat verschillen aanwezig zijn als het gaat om de aanpak van leerkrachten. Naar aanleiding hiervan zijn afspraken gemaakt over hoe leerkrachten meer op één lijn met spelling bezig kunnen zijn. Niet alle leerkrachten herkennen zich echter in de punten die uit de inventarisatie zijn gekomen en enkelen geven zelfs aan het directe instructiemodel al toe te passen. Dit wil zeggen dat een verschil aanwezig is tussen de inventarisatie en wat leerkrachten aangeven daadwerkelijk te doen. Dit onderzoek is daarom gericht op de instructie van de leerkrachten, om zicht te krijgen op hoe de spellinglessen momenteel worden aangepakt.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt eerst omschreven wat het belang is van een goede instructie (2.1), vervolgens welke basiskennis leerkrachten nodig hebben om een goede instructie te kunnen geven (2.2). Daarna worden de fases uit verschillende directe instructiemodellen (2.3) omschreven. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met de onderzoeksvragen (2.4).

2.1 Het belang van een goede instructie

De kwaliteit van de instructie is het meest bepalend voor het leerrendement van de leerlingen (Schraven, 2009; Schram, 2011; Korstanje & Veenstra, 2012; Hereijgens & Berg, 2012). Volgens Schmeier (2015) wordt vaak de ontwikkeling van de leerling gemeten, maar zelden de kwaliteit van de lessen die ze volgen. Sterker nog, enkele onderzoeken wijten het hoge percentage lees- en spelproblemen aan de instructiekwaliteit van leerkrachten (Vernooy, 2007; Bosman, 2007). Een effectieve instructie werkt dus preventief en verhoogt de betrokkenheid van leerlingen (Hollingsworth, Ybarra, & Nederlandse bewerking door Schmeier, 2015). Korstanje en Veenstra (2012) benadrukken dat de leerkracht degene is die het verschil maakt in de dagelijkse onderwijspraktijk.

2.2 Basiskennis goed spellingonderwijs

Om een goede instructie te kunnen geven, is het belangrijk dat leerkrachten gedegen kennis hebben van het Nederlandse spellingsysteem (Schraven, 2009; 2011; Huizinga & Robbe, 2013; Huizinga, 2015). In deze paragraaf wordt daarom omschreven wat de hoofdprincipes en hoofdstrategieën zijn van de Nederlandse spelling, hoe hier instructie op gegeven moet worden en welke leerstofordening gehanteerd wordt bij de methodes.

2.2.1 Spellingprincipes

Nederland heeft een alfabetisch schriftsysteem, wat wil zeggen dat taal weergegeven wordt door spraakklanken in afzonderlijke tekens te noteren (Huizinga & Robbe, 2013). Dit wordt ook wel het fonologisch principe genoemd: een woord wordt geschreven zoals het klinkt. Dit principe kan alleen toegepast worden bij klankzuivere woorden waarbij de tekens overeenkomen met de standaarduitspraak. De moeilijkheid zit in de woorden waarbij dit niet het geval is, oftewel bij de niet-klankzuivere woorden. Voor deze woorden worden andere principes toegepast, waaronder het morfologisch principe, het etymologisch principe en het syllabisch principe (Huizinga, 2015). Bij deze principes wordt respectievelijk gekeken naar de vorm van het woord, de herkomst van het woord en/of de syllaben (klankgroepen) van het woord (Schraven, 2009; Huizinga, 2015).

2.2.2 Hoofdstrategieën

Naast de spellingprincipes is het belangrijk dat leerkrachten zicht hebben op de hoofdstrategieën die gebruikt worden om tot de juiste schrijfwijze van een woord te komen: de directe en de indirecte spellingstrategie (Huizinga, 2015). Bij de directe strategie zijn de woorden geautomatiseerd (Huizinga, 2015); na het horen van het woord, kan het direct opgeschreven en gecontroleerd worden (Hereijgens & Berg, 2012). De indirecte spellingstrategie is nodig wanneer de speller via een andere weg tot de schrijfwijze van het woord moet komen. Deze strategie is weer onder te verdelen in een vijftal strategieën (Korstanje & Veenstra, 2012; Huizinga, 2015) die hieronder nader toegelicht worden.

De eerste strategie waar kinderen mee in aanraking komen is de fonologische of luisterstrategie. Hierbij verdeelt een speller het woord in klanken en/of klankgroepen en schrijft de bijbehorende letters achter elkaar op (Huizinga, 2015). Dit is de hoofdregel van de Nederlandse spelling.

De tweede is de woordbeeld- of inprentstrategie. De speller maakt een visuele inprenting oftewel een woordbeeld in zijn hoofd. Deze strategie is vooral te gebruiken bij woorden waarbij de herkomst bepalend is voor de schrijfwijze, bijvoorbeeld bij leenwoorden (Huizinga, 2015). Volgens Huizinga (2015) werkt te veel nadruk op de inprenting nadelig, omdat leerlingen niet duidelijk weten hoe ze tot de juiste schrijfwijze van een woord moeten komen, of onvoldoende inzicht krijgen in het Nederlandse spellingsysteem. Bovendien wordt ervan uitgegaan dat de schrijfwijze van een woord samenhangt met andere informatie die in ons geheugen ligt opgeslagen over het woord. De versmeltingstheorie van Ehri spreekt over de zogenoemde 'identiteiten' van het woord (Huizinga, 2015; vergelijk Mommers & Van Dongen, 1986). Een voorbeeld van een identiteit is hoe het woord opgebouwd is (morfologie) of de betekenis van het woord (semantiek). Om de schrijfwijze van het woord beter te verankeren in het geheugen, is het goed om de identiteiten van het woord te betrekken bij het spellen (Huizinga, 2015).

De derde strategie is de regelstrategie, waarbij de speller een regel moet toepassen om tot de schrijfwijze van het woord te komen. Deze strategie is extra lastig, omdat op de meeste spellingregels weer uitzonderingen zijn (Huizinga, 2015).

De vierde strategie is de analogie- of de 'net-als'-strategie. De speller vergelijkt woorden met elkaar om zo tot de juiste schrijfwijze te komen. Dit kunnen overeenkomsten zijn in klanken ('dromen' en 'bomen') of in betekenis ('betrouwbaar' en 'trouw') (Huizinga, 2015). Volgens Schraven (2015) is deze strategie een ballast voor kinderen, omdat ze vaak na het vergelijken van woorden alsnog niet weten hoe het woord geschreven moet worden. Huizinga (2015) vult hierop aan dat deze strategie niet de meest betrouwbare is, want een overeenkomst in klank hoeft niet altijd te leiden tot een overeenkomst in spelling. Zo hebben 'brand' en 'want' wel een overeenkomst in klank, maar niet in de spelling. Deze strategie is dus alleen mogelijk wanneer de speller de juiste vergelijking maakt, en dus erg lastig voor zwakke spellers (Huizinga, 2015).

De vijfde hoofdstrategie - waarmee Huizinga (2015) zich onderscheidt van Korstanje en Veenstra (2012) - is de hulpstrategie. Dit is eigenlijk geen strategie die aangeleerd moet worden, want de speller gebruikt zelfbedachte geheugensteuntjes of hulpregels zoals: aan het eind van het woord kan nooit een v of een z staan.

De spellingstrategieën vullen elkaar aan, maar de speller zal uiteindelijk zelf moeten kiezen welke strategie het meest efficiënt is bij een bepaalde spellingcategorie (Huizinga & Robbe, 2013; Huizinga, 2015). De meeste spellingmethodes, waaronder SiB (Stapel, 2006) zijn hierop gebaseerd.

2.2.3 Instructie bij de verschillende strategieën

Volgens Huizinga (2015) is het belangrijk dat leerkrachten een vaste manier gebruiken om leerlingen te leren hoe deze strategieën toegepast moeten worden. Huizinga (2015) maakt onderscheid in algemene en specifieke instructieprincipes; deze laatste worden toegepast bij een vakspecifieke taak of vaardigheid. Om leerlingen te leren hoe woorden ingeprent moeten worden, past de leerkracht bijvoorbeeld de strategie 'kijken', 'schrijven' en 'controleren' toe (Korstanje & Veenstra, 2012). Daarentegen moeten de leerlingen volgens Hereijgens en Berg (2012) het woord eerst 'horen', erover kunnen 'nadenken' en dan pas het voorbeeldwoord 'zien'. Spelling heeft volgens deze auteurs een auditieve start, omdat leerlingen de kans moeten hebben zelf de klankbeelden om te zetten naar de daarbij behorende tekens (Janson, 2011). Bij de analogiestrategie is geen specifiek instructieprincipe, omdat de leerlingen zelf moeten oefenen om overeenkomsten in woorden te ontdekken. Wel kan de leerkracht voorbeeldwoorden gebruiken om de leerlingen te laten zien hoe een vergelijking gemaakt kan worden.

Bij het aanleren van regels maakt de leerkracht onderscheid in de deductieve of de inductieve manier van leren (Huizinga & Robbe, 2013; Huizinga, 2015). Bij de deductieve manier van leren krijgen de leerlingen de regels vooraf aangeleerd en passen deze daarna toe op andere woorden. Bij de inductieve manier van leren moeten de leerlingen aan de hand van voorbeelden zelf de regel ontdekken (Huizinga, 2015).

In tegenstelling tot de analogiestrategie wordt daarna de regel wel expliciet geformuleerd (Hereijgens & Berg, 2012).

Algemene instructieprincipes zijn vaste manieren die bij ieder leerproces toegepast kunnen worden (Huizinga, 2015). Zeer geschikt bij spelling is het hardop denken of 'modellen', waarbij de leerkracht stapsgewijs verwoordt welke regel of denkwijze toegepast moet worden om tot de juiste schrijfwijze van een woord te komen (Schraven, 2009; Hereijgens & Berg, 2012; Korstanje & Veenstra, 2012; Huizinga, 2015; Schmeier, 2015). Volgens Schmeier (2015) is het bij modellen belangrijk dat de leerkracht vanuit de ik-vorm spreekt, één denkstap tegelijk hanteert en het vooral kort houdt. Andere algemene instructieprincipes die ook bij spelling toegepast kunnen worden, zijn: uitleggen en voordoen. De leerkracht legt uit wat de leerlingen moeten doen door in de jij- of wij-vorm te spreken (Schmeier, 2015). Bij het voordoen is het volgens Schmeier belangrijk dat de leerkracht concrete materialen/voorbeelden gebruikt.

Korstanje en Veenstra (2012) evenals Hereijgens en Berg (2012) benadrukken hoe belangrijk het is dat leerkrachten dezelfde spellingregels en termen gebruiken. Met name de zwakke spellers hebben hier baat bij, omdat ze anders telkens het gevoel hebben iets nieuws te leren. Dus worden termen gebruikt als klankgroepen of klankdelen? Jantjesnoeper of de tekendief? Kapstokwoorden, voorbeeldwoorden of grondwoorden? Etc.

2.2.4 Ordening leerstof

Volgens Schraven (2009) evenals Huizinga en Robbe (2013) moeten leerkrachten zicht hebben op hoe de leerstofordening in elkaar zit. Zowel Korstanje en Veenstra (2012) als Huizinga (2013;2015) geven aan dat het goed is om de leerstof in spellingcategorieën te ordenen. Een spellingcategorie is een groep woorden met één bepaalde moeilijkheid of probleem. Deze ordening geeft richting aan het handelen van de leerkracht en maakt het mogelijk om fouten gemakkelijker te analyseren (Huizinga, 2015). Bovendien geeft deze ordening structuur voor de leerlingen en beter zicht op het Nederlandse spellingsysteem (Schraven, 2009). Wanneer leerlingen de woorden kunnen ordenen, hoeven ze daarna alleen na te denken over welke regel of schrijfwijze erbij hoort.

De meeste spellingmethodes, waaronder SiB (Stapel, 2006), brengen deze categorieën onder in: luisterwoorden, weetwoorden, regelwoorden en analogiewoorden (Schraven, 2011; Huizinga, 2015). De spellingcategorieën zijn dus gegroepeerd op basis van de strategie die hiervoor gebruikt moet worden. Volgens Bosman (2016) is deze onderverdeling slecht toepasbaar in de praktijk, omdat in de meeste woorden meerdere spellingcategorieën zitten. Een voorbeeld is het woord 'chocoladefondue', waarbij zowel de regel- als de inprentstrategie toegepast moet worden. Hierin onderscheidt de methodiek van Schraven (2013) zich van andere spellingmethodes. In deze methodiek zijn categorieën geordend op basis van de schrijfwijze. Schraven (2011) geeft aan dat deze methodiek voor leerlingen logischer te hanteren is, omdat ze de woorden of woorddelen ordenen en in 'mapjes' plaatsen. Spellingmethodes maken gebruik van weetwoorden, terwijl in de methodiek Zo Leer je Kinderen Lezen en Spellen gebruik wordt gemaakt van zingwoorden of van langermaakwoorden in plaats van regelwoorden om aan te geven dat kinderen de verlengingsregel moeten toepassen, etc.

2.3 Directe instructiemodellen

Schraven (2009) evenals Huizinga (2015) geeft aan dat spelling een dusdanig complex vak is dat het gestructureerd, doelgericht en eenduidig aangeboden moet worden. Volgens beide auteurs is het directe instructiemodel het meest geschikte model bij het aanleren van technische vaardigheden als lezen en spellen. In de loop der jaren zijn verschillende varianten op het directe instructiemodel bedacht. De invulling en/of volgorde verschilt, maar grofweg komen de volgende fases in een spellingles aan bod: terugblik, lesdoel, instructie, begeleide inoefening, verwerking en feedback. In de volgende paragrafen worden deze fases een voor een toegelicht.

2.3.1 Terugblik

Bij de terugblik wordt de kennis geactiveerd door de spellingcategorieën die al eerder aangeboden zijn te herhalen. Herhaling is met name voor de zwakke spellers nodig om de categorieën beter in te slijpen (Hereijgens & Berg, 2012). Volgens Hereijgens en Berg (2012) evenals Huizinga (2015) is het 5-woordendictee een geschikte manier om de lesstof te herhalen. Schraven (2009) spreekt over het auditief dictee, dat in haar methodiek in een andere fase aan bod komt. Na het dictee is het belangrijk dat kinderen benoemen tot welke categorie de woorden horen en welke regel hierbij past. In tegenstelling tot de andere modellen, geven Korstanje en Veenstra (2012) aan dat de leerkracht meteen moet benoemen welke categorie eerder aan bod is gekomen om te voorkomen dat kinderen verkeerde of niet relevante informatie ophalen.

2.3.2 Lesdoel

Schraven (2009) evenals Huizinga (2015) hanteert vóór het benoemen van het lesdoel een oriëntatiefase. Deze is gericht op het kennismaken met en het herkennen van een nieuwe categorie (Hereijgens & Berg, 2012). Hierin wordt de inductieve manier van leren toegepast waarbij de kinderen op basis van voorbeeldwoorden zelf moeten achterhalen om welke spellingcategorie het gaat en welke regel hierbij past. Aan het einde van deze fase benoemt de leerkracht het lesdoel nog een keer expliciet door aan te geven wat de kinderen gaan leren. Zowel binnen het IGD (Korstanje & Veenstra, 2012) als het EDI-model (Hollingsworth, Ybarra, & nederlandse bewerking door Schmeier, 2015) wordt de oriëntatiefase overgeslagen en benoemt de leerkracht meteen het doel. Volgens Korstanje en Veenstra (2012) is dit tijdsbesparend en kan de leerkracht direct voorbeelden geven en deze noteren op het bord.

2.3.3 Instructie

De instructie wordt onderverdeeld in inhoud en vorm (Schmeier, 2015). Voor de inhoud zijn de spellingcategorie en bijpassende strategie bepalend voor de instructie (Korstanje en Veenstra, 2012). Hiervoor worden specifieke instructieprincipes toegepast die al eerder zijn omschreven. Schraven (2009), Schmeier (2013) en Huizinga (2015) voegen hieraan toe dat de leerkracht zich ervan bewust moet zijn welke vaardigheden de kinderen al moeten beheersen om de strategie te kunnen toepassen. Een goede voorbereiding is dus essentieel (Schraven, 2009; Korstanje en Veenstra, 2012; Huizinga, 2015). De vorm (Schmeier, 2015) is hetzelfde als de algemene instructieprincipes modellen, uitleggen en voordoen (Huizinga, 2015) die eerder zijn omschreven.

2.3.4 Begeleide inoefening

Volgens Schmeier (2015) is de begeleide inoefening een brug tussen de instructie en de zelfstandige verwerking. De leerkracht controleert tijdens deze fase of de kinderen de leerstof begrijpen (Hollingsworth, Ybarra, & nederlandse bewerking door Schmeier, 2015). De leerkracht geeft steeds meer weg, tot de kinderen de stappen zelf kunnen uitvoeren. Bij enkele directe instructiemodellen zijn de instructie en de begeleide inoefening samengevoegd. De begeleide inoefening gaat als volgt: de leerkracht verwoordt eerst de denkstappen hardop en herhaalt deze vervolgens samen met de kinderen. Daarna oefenen de kinderen onderling met deze stappen en uiteindelijk alleen. Kortom: Ik doe het voor, wij doen het samen, jullie doen het voor, jij doet het zelf (Schmeier, 2015). De leerkracht geeft bij dit laatste feedback op de aanpakstrategie van de leerlingen (Schmeier, 2015). Hereijgens en Berg (2012) evenals Korstanje en Veenstra (2012) geven aan dat het werken in duo's een geschikte manier is om kinderen te laten oefenen. Tijdens de begeleide inoefening loopt de leerkracht rond om direct feedback te geven op de toegepaste strategie en om te controleren of de leerlingen de stof al beheersen. Zo kan de leerkracht bepalen welke kinderen verlengde instructie nodig hebben. Wisbordjes zijn voor de begeleide inoefening een praktisch middel om meteen te controleren hoe de kinderen de woorden hebben opgeschreven (Schmeier, 2015).

2.3.5 Zelfstandige verwerking en verlengde instructie

"Het resultaat van een goede instructie en begeleide inoefening is dat alle leerlingen in staat zijn om de leerstof zelfstandig verder in te oefenen" (Schmeier, 2015)

Volgens Schmeier (2015) is de zelfstandige verwerking een middel om de leerstof in het langetermijngeheugen op te nemen, zodat leerlingen deze snel en foutloos kunnen oproepen en toepassen. Vóór de kinderen aan de slag gaan met de verwerking, moet het gewenst gedrag van de leerling herhaald worden. Schmeier (2015) stelt dat er daarom duidelijke regels en routines moeten zijn in de klas: Leerkrachten moeten aangeven of de leerlingen mogen samenwerken of niet, op welk stemvolume ze mogen spreken en wat ze moeten doen als ze klaar zijn. Ook moet de beschikbare tijd gevisualiseerd worden. Daarnaast moet de leerkracht zijn eigen beschikbaarheid aangeven.

De verwerking moet aansluiten bij het lesdoel en de begeleide inoefening. Uitzonderingen die methodemakers in de les stoppen, moeten vooraf behandeld worden (Schmeier, 2015; Huizinga 2015). Hereijgens en Berg (2012) evenals Schmeier (2013) en Schraven (2013) waarschuwen voor ineffectieve opdrachten die geen beroep doen op de spellingvaardigheid van leerlingen. Dit is vaak bij invuloefeningen het geval, omdat de leerlingen de woorden moeten overschrijven zonder eerst na te denken over de schrijfwijze van het woord. Coöperatieve werkvormen zoals denken-delen-uitwisselen of andere taalspellen zoals woorddomino zijn handig om in te zetten.

Aan de leerlingen die het lesdoel nog niet beheersen, kan verlengde instructie worden gegeven. De leerkracht herhaalt de denkstappen, of gaat een paar stappen terug. Korstanje en Veenstra (2012) geven aan dat leerlingen vaak de instructie wel hebben begrepen, maar gewoon niet weten hoe de strategie toegepast kan worden. Het accent zou daarom ook op de begeleide inoefening moeten liggen, waarbij de leerkracht veel voordoet en korte, gerichte opdrachtjes geeft (Schmeier, 2015).

2.3.6 Feedback

Deze fase is apart opgenomen, maar wordt tijdens de les voortdurend toegepast. De leerkracht geeft feedback op de manier waarop een leerling de strategie toegepast heeft, geeft complimenten of tips, loopt een 'servicerondje' om te controleren of leerlingen de leerstof daadwerkelijk begrijpen, etc. (Schraven, 2009; Hereijgens & Berg, 2012; Korstanje & Veenstra, 2012; Huizinga, 2015).

Cordewener, Bosman en Verhoeven (2014) stellen dat het directe instructiemodel pas succesvol is, als leerlingen ook leren wat de onderlinge structuur van de orthografie is. Volgens deze auteurs zijn effectieve instructies veelal expliciete instructies, waarin kinderen leren *"waarom woorden gespeld worden zoals ze gespeld worden"* (Bosman, 2016).

2.4 Onderzoeksvragen

Op basis van de probleemanalyse en het theoretisch kader zijn de volgende onderzoeksvragen opgesteld:

2.4.1 Hoofdvraag

In hoeverre maken de leerkrachten van basisschool x doelgericht gebruik van het directe instructiemodel, volgens Korstanje en Veenstra (2012), tijdens de spellinglessen?

2.4.2 Deelvragen

Deelvraag 1: Welke fasen van het directe instructiemodel passen leerkrachten toe in de spellinglessen?

Deelvraag 2: Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten als het gaat om de spellinglessen die gegeven worden vanuit het directe instructiemodel?

3. Opzet en instrumenten

In dit hoofdstuk is omschreven hoe het onderzoek is opgezet en welke instrumenten gebruikt zijn. In paragraaf 3.1 is een beschrijving en verantwoording van de dataverzameling gegeven, gevolgd door de respondenten en op basis waarvan deze geselecteerd zijn (3.2). In 3.3 staat beschreven welke instrumenten gebruikt zijn voor het onderzoek en hoe deze ingezet zijn. Ten slotte is in 3.4 beschreven op welke wijze de data geanalyseerd zijn.

3.1 Beschrijving en verantwoording van de dataverzameling

Om zicht te krijgen op hoe de leerkrachten nu hun kennis en vaardigheden op het gebied van het directe instructiemodel gebruiken, is een evaluatief onderzoek uitgevoerd. In het onderzoek is een mixed-method-aanpak gebruikt, waardoor zowel inzichtelijk is gemaakt in welke mate de fases van het directe instructiemodel voorkwamen als welke betekenis hieraan gegeven werd (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Om deelvraag 1 te beantwoorden is gebruikgemaakt van een digitale vragenlijst (deel 1), een observatie en een interview (vraag 1 en 2). Direct na de observaties werd een semigestructureerd interview afgenomen, waarin leerkrachten hun achterliggende motieven en opvattingen toegelicht hebben (Van der Donk & Van Lanen, 2016). In het interview werd ook de observatie besproken om zo de validiteit en betrouwbaarheid te waarborgen (Everaert & Peet, 2006).

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 2 is een digitale vragenlijst (deel 2) en een interview (vraag 3 en 4) uitgezet. Met de vragenlijst en het interview is in beeld gebracht wat de aanpak en de ervaringen van leerkrachten zijn bij het spellingonderwijs.

Om een zo realistisch mogelijk beeld te krijgen van de werkelijkheid, is gekozen om eerst de observaties en de interviews uit te voeren en daarna pas de vragenlijst uit te zetten (Van der Donk & Van Lanen, 2016). En om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten, is een methode-triangulatie gebruikt (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

3.2 Respondenten

De respondenten van dit onderzoek zijn de leerkrachten van de groepen 3 t/m 8. Bij deze leerkrachten ($N_1=12$) is de vragenlijst uitgezet. De leerkrachten variëren in leeftijd en groepen, maar zij hebben allen ervaring op de basisschool. Volgens Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepers (2011) verhoogt dit de betrouwbaarheid van het beeld dat geschetst wordt van de basisschool. Van de twaalf leerkrachten hebben twee onderzoek gedaan naar het eigenaarschap van kinderen op het gebied van spelling. De respons van de vragenlijst was 83%. Om te voorkomen dat verkeerde conclusies getrokken werden, zijn alleen de volledig ingevulde vragenlijsten geanalyseerd ($N_1=12$ wordt dan $N_1=10$). De observaties en interviews zijn afgenomen bij zes van de elf respondenten ($N_2=6$). Hier is de aselecte steekproef voor gebruikt, waardoor alle leerkrachten evenveel kans hadden om uitgekozen te worden (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

3.3 Instrumenten

3.3.1 Het observatieschema

Gekozen is voor een gestructureerde, niet-participerende observatie, omdat hiermee doelgericht gekeken kon worden naar een situatie in de onderwijspraktijk. Bovendien zijn de observaties objectiever, bevatten minder interpretaties, wat de betrouwbaarheid vergroot (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Korstanje en Veenstra (2012) evenals Schmeier (2015) hebben een kijkwijzer ontwikkeld waarmee doelgericht gekeken kan worden naar de (spelling)lessen. Deze kijkwijzers zijn op basis van het theoretisch kader aangepast en samengevoegd (bijlage 1). Een aanpassing die bijvoorbeeld gemaakt is, is het 'servicerondje' (Korstanje & Veenstra, 2012) veranderen in een 'hulprondje' (Schmeier, 2015) zodat over hetzelfde begrip gesproken wordt.

Elke lesfas werd apart opgenomen in het schema, waardoor de gegevens uiteindelijk gecategoriseerd konden worden. Het gaat hier om de fases: terugblik, lesdoel benoemen, instructie, begeleide inoefening, verwerking, verlengde instructie en feedback. In het schema kon concreet waarneembaar gedrag geturfd worden. Hierbij is de frequentie en duur van desbetreffende gedrag niet van toepassing en daarom is gekozen voor gesloten observatiepunten met een enkele keuzemogelijkheid (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Voorbeelden van observatiepunten uit het schema zijn:

"De leerkracht benoemt expliciet het lesdoel (welke categorie en aanpak/strategie komt aan de orde?)"

"De leerkracht zorgt ervoor dat de verwerking aansluit bij het lesdoel, de instructie en begeleide inoefening."

3.3.2 De interviewleidraad

Om erachter te komen wat de achterliggende motieven van leerkrachten waren, is gekozen voor een interview met open vragen. Deze vragen zijn gebaseerd op de lesfasen van het directe instructiemodel, zoals bedoeld volgens Korstanje & Veenstra (2012) en Schmeier (2015), en op de deelvragen. Ook is hiermee in beeld gebracht wat leerkrachten als hun sterke en minder sterke punten ervaren op het gebied van spelling. Het interview was opgebouwd uit een inleiding, een kern en een slot. Tijdens het interview werd een geluidsopname gemaakt, zodat deze achteraf beluisterd kon worden. Ook zijn afspraken gemaakt over de anonimiteit van de respondent, wat de betrouwbaarheid vergroot (Baarda et al., 2007). Na het interview is het gesprek zo snel mogelijk uitgewerkt en ter controle voorgelegd aan de respondent. Ook hierdoor zijn de validiteit en de betrouwbaarheid vergroot (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Een vraag uit het interview is bijvoorbeeld (bijlage 2):

"Dit is voor mij zichtbaar geworden tijdens de observatie. Herken je deze fases terug in je les?"

3.3.3 De vragenlijst

Om het invullen en het analyseren van de data overzichtelijker te maken, is gekozen voor een digitale vragenlijst (Baarda, Goede, & Kalmijn, 2007). De vragenlijst bestond uit twee delen met zowel open als gesloten vragen. De gesloten vragen werden weergegeven in de vorm van een stelling, waarbij de respondent kon aangeven in welke mate de stelling overeenkwam met zijn eigen handelen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Gekozen is voor een vierpuntsschaal, om te voorkomen dat de 'veilige middenweg' telkens gekozen wordt (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmas, 2011). In het tweede deel van de vragenlijst konden leerkrachten door middel van open vragen aangeven wat hun ervaringen zijn met de spellinglessen vanuit het directe instructiemodel. Om de betrouwbaarheid van de vragenlijst te vergroten, is deze eerst ingevuld door testpersonen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Op basis daarvan zijn aanpassingen gemaakt. Voorbeelden van stellingen uit de vragenlijst (bijlage 3) zijn:

"Ik blik terug op voorgaande lessen."

"Ik gebruik het 5-woordendictee."

3.4 Wijze van data-analyse

Om verkleuring of vertekening van de informatie te beperken, zijn de observaties en interviews (vraag 1 en 2) binnen korte tijd verwerkt in een verslag (Baarda B., 2014). De verkregen data zijn eerst gereduceerd waarbij niet-relevante zaken zijn weggelaten en relevante zaken zijn ondergebracht in categorieën. De categorieën zijn gebaseerd op de fases van het directe instructiemodel: de terugblik, het lesdoel, de instructie, de begeleide inoefening, de zelfstandige verwerking, de verlengde instructie en de evaluatie. Vervolgens is per categorie een horizontale vergelijking gemaakt door te kijken naar overeenkomsten en verschillen (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Daarna is een samenvatting gemaakt van de opvallende resultaten, waar ook relevante citaten in verwerkt zijn. De verslagen zijn besproken met de respondenten en misconcepten zijn aangepast. Hiermee is de validiteit van het onderzoek vergroot (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Bij de observaties is ook gekeken hoe vaak de fases (categorieën) aan bod zijn gekomen door een turfsysteem te gebruiken. De turfstreepjes zijn bij elkaar opgeteld, omgezet in absolute getallen en verwerkt in een staafdiagram.

De beoordelingsschaal van de digitale vragenlijst (deel 1) is ook omgezet in absolute getallen. Van der Donk en Van Lanen (2016) geven aan dat schalen omgezet kunnen worden in cijfers met gelijke afstanden, omdat respondenten de afstand tussen de bolletjes als gelijk ervaren. Het gaat hierbij om: nooit (1), soms (2), vaak (3) en altijd (4). Vervolgens is per score het gemiddelde en de standaarddeviatie berekend. Om zicht te krijgen in het verhaal achter de cijfers, is aan de respondenten de mogelijkheid gegeven hun antwoord toe te lichten (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

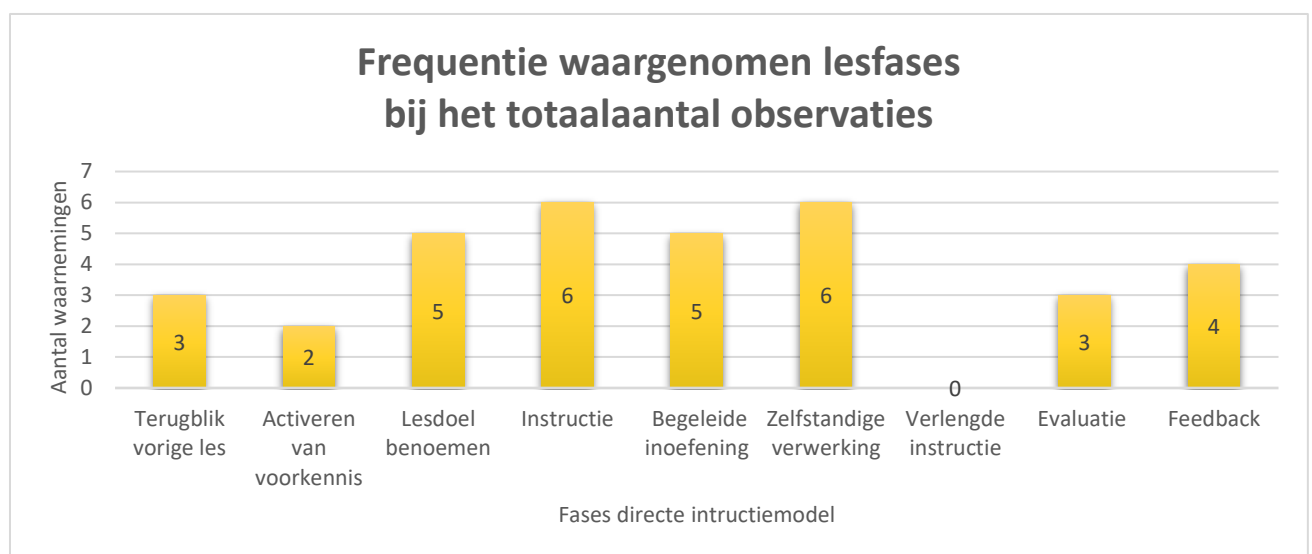
Voor de vragenlijst (deel 2) en het interview (vraag 3 en 4) is eerst gekeken naar de tekstfragmenten die te maken hebben met de hoofd- en deelvragen. Deze zijn gearceerd en vervolgens zijn de data gelabeld (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Een voorbeeld van een label is: *belangrijke fases* van het directe instructiemodel.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten per deelvraag weergegeven. De analyse uit de digitale vragenlijst deel 1, het observatieschema en het interview (vraag 1 en 2) wordt verwerkt in paragraaf 4.1. De analyse van de digitale vragenlijst deel 2 en het interview (vraag 3 en 4) wordt verwerkt in paragraaf 4.2.

4.1 Deelvraag 1: Welke fasen van het directe instructiemodel passen leerkrachten toe in de spellinglessen?

Figuur 4.1 geeft weer hoe vaak de fasen van het directe instructiemodel zijn waargenomen tijdens de observaties. Daaruit blijkt dat de lesfasen 'het lesdoel benoemen', 'de instructie' en 'de zelfstandige verwerking' bij alle respondenten (N2=6) aan bod zijn gekomen tijdens de les. De 'begeleide inoefening' is bij vijf respondenten waargenomen. Opvallend is dat de 'verlengde instructie', zoals bedoeld volgens Schmeier (2015), bij geen enkele respondent aan bod is gekomen.



Figuur 4.1 Aantal waarnemingen lesobservaties bij (N2=6)

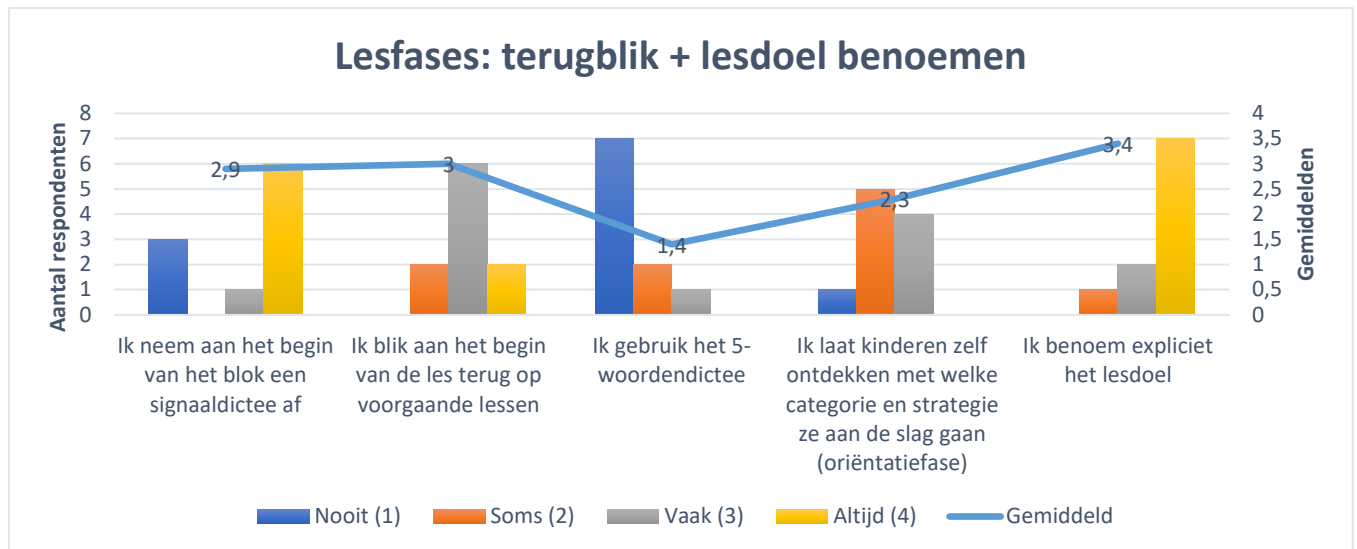
In de mate waarin de lesfasen werden vormgegeven zitten verschillen en overeenkomsten. Deze worden hieronder toegelicht.

Terugblik en lesdoel

Figuur 4.2 laat de resultaten zien van de digitale vragenlijst bij de lesfase 'terugblik + lesdoel benoemen'. Hier is voor deze fase een gemiddelde score van 3.00 te zien, wat wil zeggen dat respondenten (N1=10) aangeven deze fase vaak toe te passen. Bij de data-analyse van de observaties is te zien dat drie respondenten (N2=6) de les zijn gestart met een terugblik.

Verder blijkt uit de resultaten van de observaties dat geen enkele respondent het 5-woordendictee heeft gebruikt. Dit komt overeen met de resultaten uit de vragenlijst, waar een gemiddelde score van 1.4 te zien is, hetgeen wil zeggen dat de respondenten dit dictee zelden of nooit toepassen.

Opvallend is de hoge standaarddeviatie bij het afnemen van het signaaldictee. De antwoorden van de respondenten liggen hier ver van elkaar af. De resultaten van het interview laten zien dat een respondent heeft aangegeven dat in de onderbouw geen methode gebruikt wordt, waardoor het afnemen van het dictee niet nodig is.



Figuur 4.2 Resultaten digitale vragenlijst bij (N1=10)

Instructie

Opvallend is dat modellen (Schmeier, 2015) bij geen enkele respondent is waargenomen tijdens de observaties, terwijl de resultaten van de vragenlijst een gemiddelde score van 3.7 laten zien, hetgeen wil zeggen dat leerkrachten aangeven dit vaak of altijd toepassen (figuur 4.3).

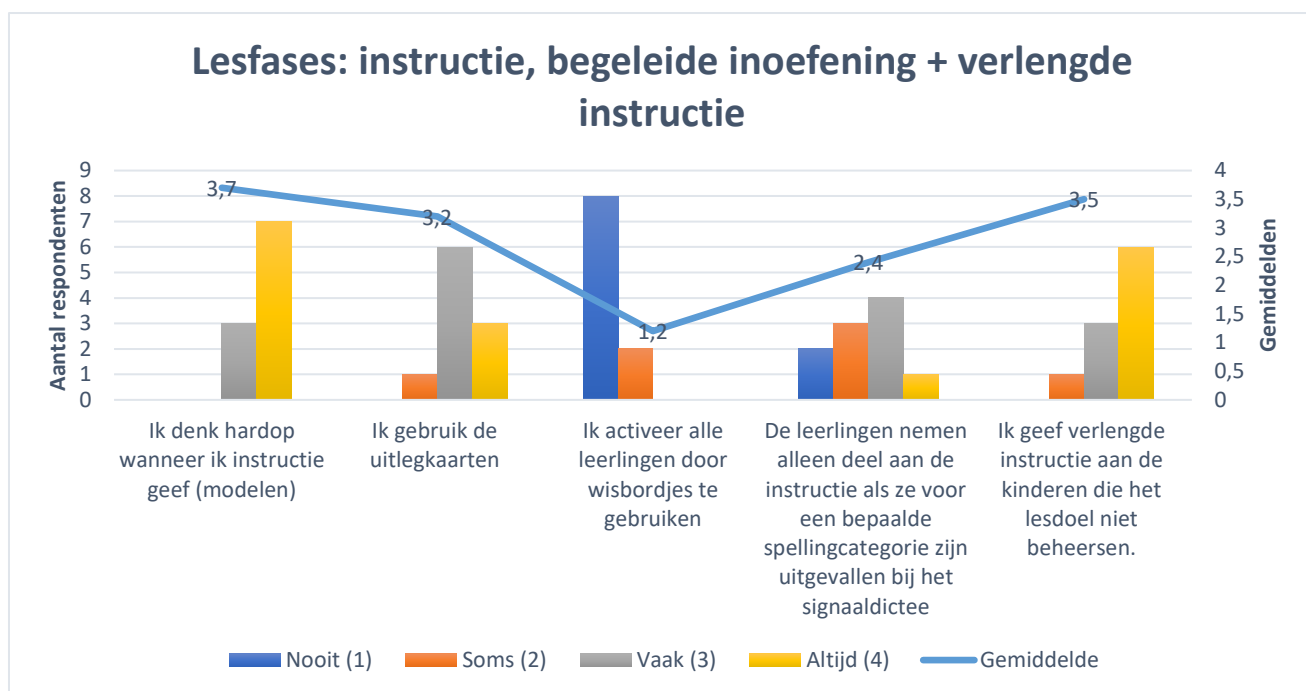
Vijf respondenten hebben tijdens de observaties gebruikgemaakt van de uitlegkaarten van de methode Spelling in Beeld. Dit komt overeen met de resultaten uit figuur 4.3 waar een gemiddelde score van 3.5 te zien is.

Eén respondent heeft een andere leerstofordening en twee respondenten een andere strategie gehanteerd dan de methode Spelling in Beeld. Uit de data-analyse van de observaties blijkt dat deze verschillen zichtbaar waren bij de lessen over werkwoordspelling en regelwoorden. De andere drie respondenten (N2=6) hebben bij de lessen met weetwoorden dezelfde leerstofordening en strategieën gebruikt als de methode.

Begeleide inoefening

Uit de data-analyse van de observaties blijkt dat twee respondenten de kinderen hardop hebben laten denken tijdens de les werkwoordspelling. Bij de lessen met weetwoorden hebben de kinderen voorbeeldwoorden passend bij de spellingcategorie benoemd.

Zichtbaar is geworden dat geen enkele respondent wisbordjes heeft gebruikt tijdens de observaties. Dit komt overeen met de data-analyse van de vragenlijst (figuur 4.3), waar een gemiddelde score van 1.2 te zien is. Dit wil zeggen dat de wisbordjes zelden of nooit gebruikt worden bij de spellinglessen. Wel geven acht respondenten aan (N1=10) de leerlingen op andere manieren te activeren. Tijdens de observaties werden leerlingen bijvoorbeeld geactiveerd door samen de woorden van de week hardop te lezen.



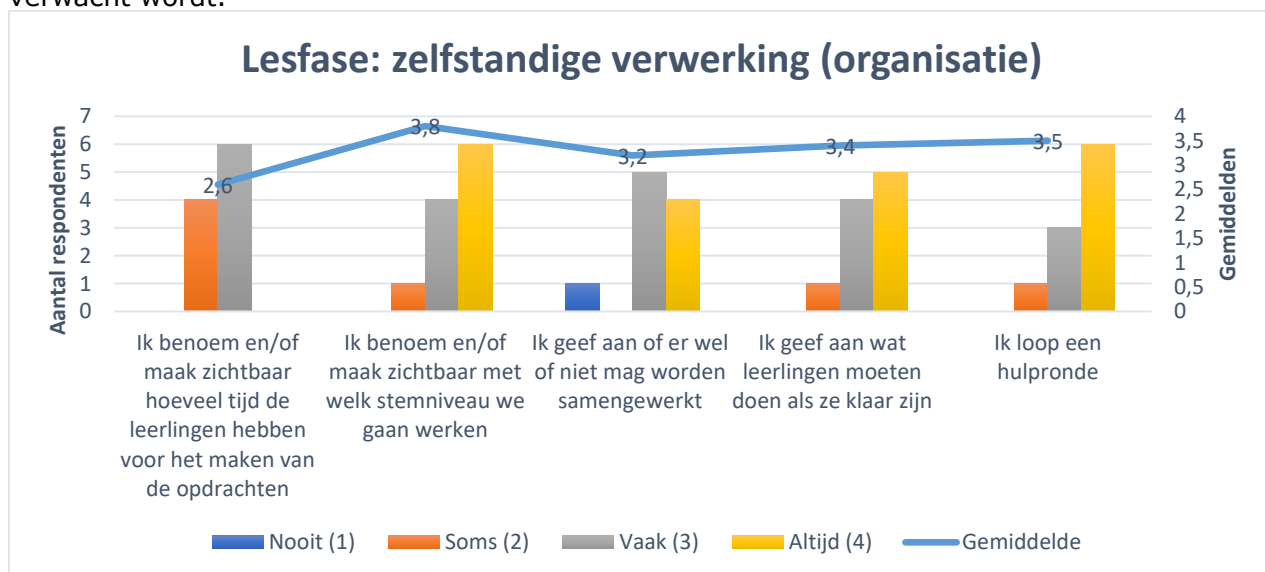
Figuur 4.3 Resultaten digitale vragenlijst bij (N1=10)

Organisatie klassenmanagement

De data-analyse van de observaties laat zien dat geen enkele respondent alle regels en routines, zoals bedoeld volgens Schmeier (2015), voorafgaand aan de zelfstandige verwerking, heeft benoemd. Dit komt niet overeen met de resultaten uit figuur 4.4, waar te zien is dat de gemiddelde scores tussen vaak en altijd liggen. Uit de volgende citaten blijkt bijvoorbeeld waarom twee respondenten bewust wél of niet de keuze maken om duidelijkheid te geven over hun eigen beschikbaarheid:

"Als ik het rode lint om heb, mogen kinderen niet storen. Ik loop zelf een hulpronde om kinderen te helpen." versus *"Kinderen mogen altijd naar mij toe komen, maar ze moeten wel even opletten als ik in gesprek ben."*

De resultaten van zowel de observaties, vragenlijsten als de interviews laten zien dat de mate waarin het klassenmanagement wordt vormgegeven, verschillend is. In het interview geven alle respondenten aan (N2=6) dat het niet nodig is om telkens alle regels en routines te herhalen, omdat de kinderen al weten hoe het gaat en wat van ze verwacht wordt.



Figuur 4.4 Resultaten digitale vragenlijst bij (N1=10)

Zelfstandige verwerking

Uit de resultaten van de observaties en de digitale vragenlijst blijkt dat de respondenten het werkboek uit de methode gebruiken bij de verwerking van de les. Slechts één respondent heeft aan het einde van de les de leerlingen zelf een keuze laten maken in hoe ze gaan oefenen. Uit het volgende citaat blijkt waarom de respondent (N2=6) dit belangrijk vindt:

"Ik geef ze de keuze om te oefenen zoals ze dit zelf willen. En dat verhoogt hun betrokkenheid en werkplezier."

Verlengde instructie

Uit de data-analyse van de vragenlijst is gebleken dat de respondenten (N1=10) verlengde instructie geven aan leerlingen die het lesdoel nog niet beheersen (figuur 4.3). Hier is een gemiddelde score van 3.5 uitgekomen, wat wil zeggen dat respondenten dit vaak of altijd toepassen. Uit de analyse van het interview blijkt dat drie respondenten (N2=6) verlengde instructie geven afhankelijk van het doel dat die dag aan bod komt. Als aanvulling geven al deze respondenten aan dit minder snel nodig te vinden bij een les met weetwoorden dan bij een les met werkwoordspelling. Bovendien geven vier respondenten aan (N2=6) dat het belangrijk is om naar de individuele kinderen in de groep te kijken.

Twee respondenten hebben gebruikgemaakt van instructiegroepen. In het interview gaven deze twee respondenten aan dat de instructie al op niveau is, waardoor verlengde instructie niet nodig is. De andere vier respondenten hebben aangegeven dat de kinderen feedback krijgen tijdens 'de hulpronde'.

Evaluatie en feedback

Alle respondenten hebben gedurende de les feedback of aanmoediging gegeven. Dit blijkt uit de data-analyse van de observaties. Twee respondenten hebben aan het einde van de les de leerlingen laten vertellen wat ze geleerd hebben. Een respondent is de les begonnen door feedback te geven op netheid en correct werken op basis van de vorige les. In het interview heeft een respondent aangegeven altijd procesfeedback te geven aan het einde van de les, maar dit is tijdens de observaties bij geen enkele respondent waargenomen.

4.2 Deelvraag 2: Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten als het gaat om de spellinglessen die gegeven worden vanuit het directe instructiemodel?

Differentiatie

Zes respondenten (N1=10) geven aan het directe instructiemodel een goed/geschikt model te vinden voor het geven van spellinglessen. Een reden die respondenten hiervoor aangeven is bijvoorbeeld dat met dit model gedifferentieerd kan worden. De volgende citaten laten zien waarom:

"Heel belangrijk. Spelling leer je door het vaak te doen en door de juiste instructie. Het gaat nog veel te vaak fout terwijl dit niet nodig is. (Ook bij volwassenen)."

"Dit gebruik ik eigenlijk automatisch bij alle lessen en ik denk dat dit voor de meerderheid van de kinderen prima werkt."

"Werkt goed, differentiatie, als het goed is krijgt het kind wat het nodig heeft."

Belangrijke fases

Naast de instructie geven alle respondenten (N2=6) aan dat het belangrijk is om het lesdoel expliciet te benoemen. De volgende toelichting wordt door een respondent gegeven:

"Vanuit de Jenaplanopleiding heb ik geleerd dat het goed is om het leerdoel te benoemen om kinderen meer te betrekken bij hun eigen leerproces."

Uit de data-analyse van het interview blijkt dat drie respondenten (N2=6) (verlengde) instructie en begeleide inoefening geven afhankelijk van het doel dat die dag aan bod komt. Hierbij geven vijf respondenten aan dat het scheelt of ze een les met werkwoordspelling of met weetwoorden geven. Bij werkwoordspelling is met name het hardop denken belangrijk:

"Ik denk dat het helpt als kinderen hardop denken bij spelling, want het beklijft goed en ze doen allemaal mee."

Vier respondenten (N2=6) geven aan dat het bij weetwoorden vooral om het inprenten van woorden gaat. De volgende citaten laten zien welke fases twee respondenten belangrijk vinden bij een les met weetwoorden:

"Ik denk dat het ook echt een stuk inoefenen is. Natuurlijk wel weten hoe je die woordjes kunt schrijven met beredeneren en zo, maar sommige weetwoorden is kwestie van vaker opschrijven. Ja, ik geloof niet dat je met een keer een woordbeeld het daarmee maakt."

"Die uitlegkaarten en de uitleg van de verwerking, dat is toch de kern van je spellingles? Of niet? En daarbij proberen af te pellen, kijken welke kinderen nog instructie nodig hebben."

Drie respondenten (N2=6) geven in het interview aan het niet fijn te vinden om met de uitlegkaarten van de methode SiB (Stapel, 2006) te werken. Uit het volgende citaat blijkt waarom:

"De verschillende categorieën en strategieën staan door elkaar; het is een warboel voor de kinderen."

De twee respondenten (N2=6) die een andere strategie dan de methode gehanteerd hebben, geven beiden aan dat het duidelijker is voor de kinderen om een andere strategie te hanteren.

Minder belangrijke fases

Uit de volgende citaten blijkt waarom drie respondenten (N1=10) het directe instructiemodel niet nodig of geschikt vinden voor alle leerlingen in de groep:

"Bijna nooit nodig in de middenbouw. Wel in de bovenbouw als de afspraken ingewikkelder worden (ww.-spelling)."

"Niet alle stappen van het directe instructiemodel hoeven altijd doorlopen te worden om spellinginstructie te geven. Is vooral afhankelijk van de categorie woorden."

"Bij enkele kinderen is dit niet nodig en dan gebruik ik 't dus ook niet."

Herhaling

Uit de data-analyse van de vragenlijst blijkt dat zeven respondenten (N1=10) 'herhalen' een krachtige didactiek vinden van het directe instructiemodel. Hierbij geven respondenten aan dat het belangrijk is om een koppeling te maken met andere vakken, zodat leerlingen zich ervan bewust worden wanneer ze spelling nodig hebben. Naast herhalen geven respondenten aan vaak voorbeeldwoorden te benoemen, passend bij de spellingcategorie die tijdens de les aan bod komt. Opvallend aan deze resultaten is dat geen enkele respondent het 5-woordendictiee gebruikt heeft tijdens de observatie.

Ten slotte geven twee respondenten (N1=10) aan tussendoor veel feedback te geven op (individuele) kinderen.

Extra ondersteuning

Bij de vragenlijst geven zes respondenten (N1=10) aan geen extra ondersteuning nodig te hebben bij hun aanpak van spelling. Twee respondenten (N1=10) hebben hulp nodig bij het aanbieden van leuke werkvormen waarmee kinderen zich spellingvaardigheden eigen kunnen maken:

"Spelling moet aantrekkelijker kunnen dan zoals het nu aangeboden wordt! Graag tips!"

Daarnaast geven twee respondenten (N2=6) aan het lastig te vinden dat de prestaties van de leerlingen tegenvallen bij de Cito-toets, terwijl bij de methode gebonden toetsen wel goed gescoord wordt. Tijdens de interviews geven twee respondenten mogelijke verklaringen hiervoor:

"De categorieën komen bij de Cito-toetsen kriskras door elkaar en bij de methode gebonden toetsen gestructureerd."

"De nieuwe toets, spelling 3.0, heeft een hele kritische beoordeling."

5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de conclusies per deelvraag weergegeven om uiteindelijk de hoofdvraag te beantwoorden. Vervolgens wordt een kritische reflectie gegeven op het onderzoeksproces en worden tot slot praktische aanbevelingen gedaan.

5.1 Conclusies

Deelvraag 1: Welke fasen van het directe instructiemodel passen leerkrachten toe in de spellinglessen?

Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten onderscheid maken tussen lessen met regelwoorden of werkwoordspelling en lessen met weetwoorden. Hieruit kan geconcludeerd worden dat welke fasen van het directe instructiemodel toegepast worden, afhankelijk is van welke spellingcategorie aan bod komt tijdens de les. Bij de lessen met werkwoordspelling is bij de resultaten te zien dat zowel de instructie als de begeleide inoefening uitgebreider is. Kinderen worden hierin vooral gestimuleerd om de strategieën stapsgewijs en hardop denkend toe te passen. Een verklaring die gegeven kan worden, is dat verschillende strategieën bij deze lessen toegepast moeten worden. Bij een les met weetwoorden moet de speller een visuele inprenting, oftewel een woordbeeld maken in zijn hoofd. Bij een les met regelwoorden of werkwoordspelling moet echter een regel toegepast worden, om tot de schrijfwijze van het woord te komen. Deze strategie is extra lastig, omdat op de meeste spellingregels weer uitzonderingen zijn (Huizinga, 2015). Dus in de regelstrategie zitten meer stappen dan in een woordbeeld- of inprentstrategie (Korstanje & Veenstra, 2012; Huizinga, 2015).

Een andere conclusie die uit de resultaten getrokken kan worden, is dat de strategieën niet overal hetzelfde worden toegepast. Een verklaring die leerkrachten hiervoor geven, is de onduidelijke uitlegkaarten van de methode. Daarnaast is een discrepantie te zien tussen de resultaten uit de observaties en de vragenlijst als het gaat om het modelgedrag van leerkrachten. Het modelen is niet zichtbaar geworden tijdens de observaties, terwijl dit de meest belangrijke algemene instructieprincipe is waarbij de leerkracht stapsgewijs verwoordt welke regel of denkwijze toegepast moet worden om tot de juiste schrijfwijze van een woord te komen (Schraven, 2009; Hereijgens & Berg, 2012; Korstanje & Veenstra, 2012; Huizinga, 2015; Schmeier, 2015).

Ten slotte kan geconcludeerd worden dat per leerkracht verschilt in welke mate de lesfasen toegepast worden. De meeste overeenkomsten zitten in het benoemen van het lesdoel en de instructie bij weetwoorden. De meeste verschillen zitten in de organisatie van het klassenmanagement, zoals bedoeld volgens Schmeier (2015).

Deelvraag 2: Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten als het gaat om de spellinglessen die gegeven worden vanuit het directe instructiemodel?

Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat de meeste leerkrachten het directe instructiemodel een geschikt model vinden omdat hiermee gedifferentieerd kan worden. Niet alle leerkrachten vinden het directe instructiemodel echter nodig. Volgens twee respondenten zou dit model alleen toegepast hoeven te worden bij de lessen met werkwoordspelling, dus met name in de bovenbouw.

Herhalen, ofwel het terugpakken van de categorieën bij andere vakken of gedurende de week, zien leerkrachten als een krachtig didactiek om spelling beter te laten beklijven. Of dit daadwerkelijk gebeurt, kan met dit onderzoek niet in kaart worden gebracht. Wel is in kaart gebracht dat het 5-woordendictiee zelden of nooit toegepast wordt. Aan het begin van de les zijn leerlingen vooral bezig met het benoemen van voorbeeldwoorden passend bij de spellingcategorie en niet met het plaatsen van woorden in een bepaalde spellingcategorie.

Hoofdvraag: In hoeverre maken de leerkrachten van basisschool x doelgericht gebruik van het directe instructiemodel tijdens de spellinglessen?

Geconcludeerd kan worden dat de meningen uiteenlopen als het gaat om het gebruiken/toepassen van het directe instructiemodel. Dit is te verklaren omdat de een het nodig vindt om de lesfasen toe te passen, terwijl de ander het alleen nodig vindt in de bovenbouw of bij een bepaalde spellingcategorie. Zichtbaar is geworden dat de lesfasen die leerkrachten belangrijk vinden, de kern vormt van hun les. Hierbij gaat het om het benoemen van het lesdoel, de instructie en de verwerking. De mate waarin de verschillende fasen worden vormgegeven is verschillend.

5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Om de waarde van het onderzoek in te schatten is het goed om kritisch te kijken naar het onderzoeksproces, waarin de sterke en minder sterke punten van het onderzoek worden beschreven.

Sterk aan het onderzoek is de nauwe samenwerking met de opdrachtgever en verschillende experts van de casusschool. Er heeft telkens een terugkoppeling plaatsgevonden, wat zorgde voor een transparantie in de communicatie. Hiermee is de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot (Baarda B. , 2014). Met dit onderzoek kon de punten uit de inventarisatie met bewijzen gestaafd worden. Dit maakt de praktische bruikbaarheid van het onderzoek groter. Bovendien geeft dit de interne begeleider nieuwe inzichten om met het team aan de slag te gaan. Een vervolgonderzoek zou gericht kunnen zijn op de mate waarin een specifieke fase – bijvoorbeeld de instructie – wordt vormgegeven. Hierin kan bijvoorbeeld geobserveerd worden bij de lessen met regelwoorden of werkwoordspelling waarin gekeken gaat worden naar de algemene en specifieke instructieprincipes.

Voor het theoretisch kader zijn verschillende bronnen gebruikt, waaronder boeken, artikelen en rapporten. Dit heeft ervoor gezorgd dat kernbegrippen vanuit verschillende perspectieven bekeken konden worden. Bovendien kan door het theoretisch kader concrete conclusies geformuleerd worden. Voor het observatieschema en de vragen van de vragenlijst is een gevalideerde kijkwijzer gebruikt, wat het onderzoek betrouwbaarder maakt (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Een kritische noot kan echter gezet worden in het observatieschema bij het puntje: 'de leerkracht zorgt voor een rustige en prettige werksfeer'. Deze kijkpunt is te subjectief en lastig te analyseren. Deze is daarom ook niet meegenomen in de resultaten van het onderzoek.

Ook sterk aan het onderzoek is de hoge respons op de vragenlijst. Hiermee kan een goed beeld geschetst worden van de situatie op de casusschool. Ondanks de hoge respons is het aantal respondenten van de onderbouw toch klein. Hierdoor kon alleen voorzichtige interpretaties van de data-analyse gedaan konden worden als het gaat om de onderbouw. Dit is deels ondervangen door veel citaten van de respondenten aan de resultaten toe te voegen.

Sterk is dat de digitale vragenlijst anoniem ingevuld kon worden, om te voorkomen dat sociaal wenselijke antwoorden gegeven zouden worden (Kallenberg et al., 2011). Lastig hierbij is dat verloren resultaten niet meer teruggehaald konden worden, waardoor het percentage respons gedaald is.

Minder sterk aan het onderzoek is dat de leerlingen bevestigd hadden moeten worden naar hun ervaringen omtrent spelling en het directe instructiemodel. Op die manier had ook voor brontriangulatie gezorgd kunnen worden.

Het draagvlak binnen het team was wisselend, hetgeen soms weerstand opleverde bij het uitzetten van de instrumenten.

5.3 Aanbevelingen

Naar aanleiding van de resultaten en de conclusie, kunnen de volgende aanbevelingen gegeven worden.

Aanbeveling 1: Eenduidigheid in de strategieën

Met dit onderzoek konden punten uit de eerder gedane inventarisatie in kaart gebracht worden. Uit de conclusie is inderdaad gebleken dat de instructie – met name bij de lessen met regelwoorden of werkwoordspelling – niet eenduidig wordt uitgevoerd. Korstanje en Veenstra (2012) evenals Hereijgens en Berg (2012) benadrukken hoe belangrijk het is dat leerkrachten dezelfde spellingregels en termen gebruiken. Met name de zwakke spellers hebben hier baat bij, omdat ze anders telkens het gevoel hebben iets nieuws te leren. Met leerkrachten is in een vergadering afgesproken dat dezelfde termen en strategieën gehanteerd gaan worden. Toch is dit (nog) niet gelukt, met name omdat zij de uitlegkaarten onduidelijk vinden voor de kinderen. Het is goed als het team samen met de interne begeleider gaat kijken wat nodig is om voorlopig wel op één lijn te werken totdat de nieuwe methode aangeschaft wordt. Hierbij kunnen specifieke afspraken gemaakt worden bij de lessen met regelwoorden of werkwoordspelling. Bij het uitzoeken van een nieuwe methode is het ook belangrijk dat leerkrachten meer op één lijn gaan zitten ten aanzien van het werken met uitlegkaarten, die tevens geschikt moeten zijn voor de leerlingen. De instructie moet immers eenduidig zijn, ongeacht welke methode gebruikt wordt. De vernieuwde versie van de methode SiB (Stapel, 2006) biedt leerkrachten instructiefilmpjes aan waarop te zien is hoe de strategieën aangeboden kunnen worden. Meer informatie hierover te vinden is op de website:

<https://www.zwijzen.nl/lesmethoden/taal-beeld-spelling-beeld/materiaal-en-software>

Aanbeveling 2: Inventarisatie over modellen

Door de discrepantie die te zien is tussen de observaties en de vragenlijst, is het goed om eerst te inventariseren wat leerkrachten onder het begrip 'modellen' verstaan en wanneer het volgens hen toegepast moet worden. Zo kan gekeken worden of dit overeenkomt met wat de theorie zegt over modellen. Volgens Schmeier (2015) is het bij modellen belangrijk dat de leerkracht vanuit de ik-vorm spreekt, één denkstap tegelijk hanteert en het vooral kort houdt.

Aanbeveling 3: Herhaling aan het begin van de les (middels een 5-woordendictee)

Uit de conclusie blijkt dat leerkrachten herhaling belangrijk vinden, waarbij een koppeling gemaakt wordt met andere vakken. Ook is gebleken dat de kinderen aan het begin van de les voorbeeldwoorden benoemen passend bij desbetreffende categorie. Toch is het belangrijk dat leerkrachten de eerder aangeboden categorieën aan het begin van de les ook herhalen (Janson, 2011). Dit gebeurt nu alleen bij het signaaldictee. Herhaling is met name voor de zwakke spellers nodig om de categorieën beter in te slijpen (Hereijgens & Berg; 2012). Aanbevolen wordt dat leerkrachten aan het begin van de les een 5-woordendictee (Hereijgens en Berg, 2012; Huizinga, 2015). Na het dictee is het belangrijk dat kinderen benoemen tot welke categorie de woorden horen en welke regel hierbij past. Wanneer leerlingen de woorden kunnen ordenen, hoeven ze daarna alleen na te denken over welke regel of schrijfwijze erbij hoort. Bovendien geeft deze ordening structuur voor de leerlingen en beter zicht op het Nederlandse spellingsysteem (Schraven, 2009).

Literatuurlijst

- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek!*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, D., Goede, M. D., & Kalmijn, M. (2007). *Basisboek Enqueteren*. Groningen : Noordhoff Uitgevers B.V.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2009). *Spelling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bosman, A. (2007). Zo leer je kinderen lezen en spellen. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 451-465.
- Bosman, A. (2016, Juni 1). *Spelling en expliciete instructie*. Opgehaald van Wij-leren: www.wij-leren.nl
- Cordewener, K., Bosman, A., & Verhoeven, L. (2014). *Implicit and explicit instruction: The case of spelling acquisition*. Nijmegen : Radboud University .
- Dijkstra, P. (2015). *Effectiever leren met leerstrategieën*. Amsterdam : Boom Uitgevers .
- Everaert, H., & Peet, A. v. (2006, Februari). Kwalitatief en kwantitatief onderzoek . *KG-publicatie nr. 11* . Utrecht, Utrecht, Nederland : Hogeschool Utrecht, kenniskring Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk, .
- Hereijgens, C., & Berg, M. v. (2012, Augustus 31). *Kwaliteitskaart; Tips voor betere spellingresultaten*. Opgehaald van School Aan Zet : www.schoolaanzet.nl
- Hollingsworth, J. R., Ybarra, S. E., & nederlandse bewerking door Schmeier, M. (2015). *Expliciete Directe Instructie: Tips en technieken voor een goede les*. Uitgeverij Pica .
- Huizenga, H. (2010). *Spelling*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv .
- Huizenga, H. (2015). *Spelling*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Huizenga, H., & Robbe, R. (2013). *Basiskennis taalonderwijs*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Janson, D. (2011, juni 10). Opbrengstgericht spellinglessen: een andere aanpak . *JSW*, 13-15.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort : ThiemeMeulenhoff bv.
- Korstanje, M., & Veenstra, T. (2012). *Spelling op z'n best*. Amersfoort : CPS Onderwijsontwikkeling en advies .
- Mommers, M., & Dongen, D. v. (1986). *Zorgverbreding bij het leren lezen*. Tilburg: Zwijzen .
- Oepkes, H. (2006). Het diepgewortelde verlangen te houden van spellingfouten. *JSW*, 34-38.
- Schmeier, M. (2013). *Handelingswijzer: Effectief spellingonderwijs*. Hengelo: Expertis | centrum voor onderwijskwaliteit.
- Schmeier, M. (2015). *Zelfstandige verwerking*. Opgehaald van directe instructie: www.directeinstructie.nl
- Schram, E. (2011). Opbrengstgericht werken; Spellingresultaten verbeteren. *JSW*, 32-35.
- Schraven, J. (2009). *Zo leer je kinderen lezen en spellen*. De Lutte : CPF La Linia B.V. .
- Stapel, P. (2006). *Spelling in Beeld*. Tilburg: Uitgeverij Zwijzen B.V.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Utrecht: Projectbureau kwaliteit.

Bijlagen

Bijlage 1: Kijkwijzer Directe Instructie

Kijkwijzer Directe Instructie

Gericht kijken en ontwikkelen

CPS

Onderwijsontwikkeling en advies

0-1. april 2015



0-2. januari 2015

Groep		Observant	
Datum		Lesdoel	
Tijdstip			

Terugblik + lesdoel

De leerkracht:

blijkt terug op voorgaande les(sen) middels een 5-woordendictee
(welke categorie en aanpak/strategie zijn de vorige keer aan de orde geweest?)

laat kinderen zelf ontdekken met welke categorie en strategie ze aan de slag gaan (oriëntatiefase)

benoemt expliciet het lesdoel (welke categorie en aanpak/strategie komt aan de orde?)

Toelichting

Instructie

De leerkracht:

denkt hardop (modellen)

doet voor (klankstrategie/regelstrategie/weetstrategie).

legt uit

geeft concrete voorbeelden van woorden uit de categorie

hanteert dezelfde leerstofordening als de methode SIB

(weetwoorden, regelwoorden, klankwoorden, werkwoordspelling, opzoekwoorden)

hanteert dezelfde strategieën als de methode SIB

gebruikt concreet materiaal bij de uitleg van een nieuwe categorie

(uitlegkaart, filmpje)

Licht toe:

alle leerlingen nemen deel aan dit lesonderdeel

Toelichting

Begeleide inoefening

De leerkracht:

wisselt instructie en begeleide inoefening met elkaar af
laat de leerlingen onder zijn begeleiding oefenen (toepassing van de strategie/aanpak)
realiseert interactie (bijvoorbeeld overleg met schoudermaatjes of denken-delen-uitwisselen)

laat kinderen de strategie hardop denkend toepassen

geeft korte en duidelijke opdrachten.

biedt sterke leerlingen de mogelijkheid om aan te vullen

stelt veel vragen aan de leerlingen

laat geen vingers opsteken en geeft willekeurige beurten

activeert alle leerlingen door wisbordjes te gebruiken of anders.....

Toelichting**Zelfstandige verwerking**

De leerkracht:

maakt duidelijk hoeveel tijd de leerlingen hebben voor het maken van de opdrachten (klok, timer, etc.)

geeft duidelijkheid over de eigen beschikbaarheid (stoplicht)

geeft duidelijkheid over het geluidsniveau (geluidsthermometer)

geeft aan of er wel of niet mag worden samengewerkt (pictogram)

geeft aan wat leerlingen moeten doen als ze klaar zijn (noteren op bord)

zorgt ervoor dat de verwerking aansluit bij het lesdoel, de instructie en de begeleide inoefening

zorgt voor een rustige en prettige werksfeer

loopt een hulpronde

laat leerlingen weten dat hun werk wordt gecontroleerd.

Toelichting**Verlengde instructie**

Het behalen van het lesdoel staat centraal en niet het maken van de opdrachten.
De verlengde instructie sluit aan bij de basisinstructie en de begeleide inoefening.

De leerkracht:

gebruikt dezelfde uitleg en materialen als in de basisinstructie

maakt eventueel gebruik van concrete materialen of kleinere stappen ter verduidelijking

herhaalt de punten zoals genoemd onder kopjes 'instructie' en 'begeleide inoefening'

geeft ruimte voor zelfstandige verwerking om zodoende een hulpronde te kunnen lopen

geeft nogmaals verlengde instructie aan de meest zwakke leerlingen

laat leerlingen elkaar helpen (tweetallen, groepjes)

geeft toepassingsopdrachten aan spellingsterke leerlingen

Toelichting

Evaluatie en feedback

Terugkoppeling/feedback (gedurende elke lesfase)

De leerkracht:

laat leerlingen vertellen wat ze geleerd hebben (categorie en strategie worden benoemd).

laat leerlingen vertellen wat goed ging en wat ze de volgende keer anders gaan doen.

controleert of de lesdoelen bereikt zijn (hele groep of in kleine groepjes).

geeft procesfeedback.

geeft feedback op netheid en correct werken.

geeft veel aanmoediging.

plaatst de les in de context van een lessenreeks.

Toelichting

Aandachtspunten**Sterke punten****Dit zou je echt moeten delen met je team:****Bijlage 2: Interviewleidraad leerkracht****Inleiding**

Ik ga je nu vertellen wat het doel is van het interview. Ik wil de gegevens uit de observatie graag met je bespreken om deze op juistheid te controleren. Het doel van het interview is om je achterliggende motieven en opvattingen in beeld te brengen als het gaat om de instructie bij spelling. Heb jij er bezwaar tegen als ik een geluidsopname maak en je naam opnoem? De observatie en het interview gaan gebruikt worden voor een vervolgesprek met kinderen uit de groep. Verder is je naam in het onderzoek anoniem. Na het onderzoek werk ik het verslag zo snel mogelijk uit en leg ik het ter controle bij je neer. Het interview neemt hooguit 20 minuten in beslag.

Heb je tot nu toe vragen?

Dan ga ik je nu een paar vragen stellen.

Kern

Dit is voor mij zichtbaar geworden tijdens de observatie. Herken je deze fases in je les? Kun je toelichten waarom juist deze fases te zien zijn in je les? Wat zijn dingen die al heel goed gaan als het gaat om je aanpak bij spelling? Licht toe... Zijn er misschien ook aspecten die minder goed gaan als het gaat om je aanpak bij spelling? Licht toe...

Slot

Ik heb voldoende informatie om nu het interview af te ronden. Wil je nog een aanvulling geven of een opmerking maken?

Dan wil ik je graag bedanken voor je tijd. Zoals eerder gezegd, krijg je dit verslag zo snel mogelijk uitgewerkt, zodat je deze op juistheid kunt controleren. Dit ga ik per mail doen.

Bijlage 3: Kladversie vragenlijst leerkrachten

Deel a

Inleiding

Bedankt voor uw deelname aan de enquête. Middels deze enquête wordt de aanpak en uw ervaring op het gebied van spellingonderwijs in beeld gebracht. Het eerste deel van de enquête bestaat uit 6 gesloten vragen met elk een aantal stellingen. Per vraag is onderaan de pagina een mogelijkheid voor het geven van een toelichting.

Het tweede deel van de enquête bestaat uit 4 open vragen. Het invullen van de enquête duurt ongeveer 12 minuten.

Vragen enquête zijn al goedgekeurd. Het is digitaal.

Vragen

Deze vragen zijn gericht op de fases van het directe instructiemodel. Geef aan in welke mate de uitspraak voor u van toepassing is door het rondje aan te klikken. Gekozen kan worden uit: altijd, vaak, soms en nooit. Met 'altijd' wordt bedoeld: elke les en met 'nooit': geen enkele les.

Terugblik + lesdoel

Ik neem aan het begin van het blok een signaaldictee af
Ik blik aan het begin van de les terug op voorgaande lessen
Ik gebruik het 5-woordendictee
Ik laat kinderen zelf ontdekken met welke categorie en strategie ze aan de slag gaan (oriëntatiefase)
Ik benoem expliciet het lesdoel

Instructie

De leerlingen nemen alleen deel aan de instructie als ze voor een bepaalde spellingcategorie zijn uitgevallen bij het signaaldictee
Alle leerlingen nemen deel aan de instructie
Ik hanteer dezelfde leerstofordening als de methode SiB (weetwoorden, regelwoorden, klankwoorden, WW-speling, opzoekwoorden)
Ik gebruik de uitlegkaarten
Ik gebruik ander concreet materiaal bij de uitleg van een nieuwe categorie (bijvoorbeeld een filmpje)
Ik denk hardop wanneer ik instructie geef (modellen)
Ik leg uit wat de categorie is en welke strategie hierbij past

Begeleide inoefening

Ik wissel de instructie en begeleide inoefening met elkaar af
Ik laat de kinderen onder mijn begeleiding inoefenen voordat ze de stof gaan verwerken (toepassing van strategie/aanpak)
Ik realiseer interactie (bijvoorbeeld schoudermaatje)
Ik laat de kinderen de strategie *hardop denkend* toepassen
Ik geef willekeurige beuren (geen vingers opsteken)
Ik activeer alle leerlingen door wisbordjes te gebruiken
Ik activeer alle leerlingen op andere manieren

Verwerking + verlengde instructie

Alle leerlingen maken de opdrachten uit het werkboek
Ik gebruik andere verwerkingsvormen dan het werkboek uit de methode

Ik laat leerlingen zelf kiezen hoe ze de lesstof gaan verwerken
Ik laat leerlingen weten dat hun werk gecontroleerd wordt
Ik controleer van tevoren of de opdrachten in het werkboek aansluiten bij het lesdoel
Ik geef verlengde instructie aan de kinderen die het lesdoel niet beheersen
Ik maak eventueel gebruik van concrete materialen of kleinere stappen ter verduidelijking
Ik geef toepassingsopdrachten aan de meest spellingsterke leerlingen

In hoeverre besteed je expliciet aandacht aan de organisatie van de spellingles?

Ik benoem en/of maak zichtbaar hoeveel tijd de leerlingen hebben voor het maken van de opdrachten
Ik benoem en/of maak zichtbaar op welk stemniveau de kinderen gaan werken
Ik geef aan of er wel of niet mag worden samengewerkt
Ik geef aan wat de leerlingen moeten doen als ze klaar zijn

Evaluatie en feedback

Ik laat de leerlingen benoemen wat ze tijdens de les hebben geleerd
Ik geef procesfeedback
Ik controleer of het lesdoel behaald is (in de hele groep of in kleine groepjes)
Ik geef veel aanmoediging

Deel b

7. Wat doe jij in je instructie/aanpak om ervoor te zorgen dat spelling op een goede manier wordt aangeboden en beklijft bij de kinderen?

8. In hoeverre vind je het DIM een geschikt model of (überhaupt) nodig voor de spellinglessen?

9. Zou je graag ondersteuning willen als het gaat om het aanbieden van spelling? Zo ja, waarbij dan?

10. Waar zou een nieuwe methode aan moeten voldoen?

Digitale versie vragenlijst:

<https://nl.surveymonkey.com/r/T87FB5L>