

2010- 2011

Effectieve interventies spellingonderwijs.

De juf zegt.....

Juf Carla zegt:

Fladderen, dat schrijf je met twee d's
en ze vindt dat kinderen moeten spellen en niet
spelen.

Maar ach, juf Carla zegt zoveel.

Ze fladdert maar wat flarden en ze flatert op het bord.

Dus fladder ik wat door mijn werk
en flater bij een dictee....

Juf Elsa zegt:

Vlinderen fladderen en kinderen spellen.

Ze leert mij hoe ik fladderen moet schrijven
en hoe ik spellen moet spellen.

Ik doe net als zij, zij weet het goed

Dus schrijf ik

fladderen zonder flater met twee keer een d
en heb een goed voor mijn dictee!

(Tseard Veenstra, pag. 15, 2008)

Praktijkonderzoek ws

van de Bunt (s1027772)

s1027772@student.windesheim.nl

mei 2011

Voorwoord.

Voor u ligt het praktijkgericht onderzoek dat een afsluiting vormt voor de MASTER 'Special Educational Needs' aan Windesheim te Zwolle.

Dit praktijkgericht onderzoek is wel afgerond, maar daarmee is het spellingonderwijs op 'De Richtingwijzer' nog niet effectief geworden. Door dit onderzoek is er inzicht gekomen in de sterke en de zwakke kant van het spellingonderwijs. Hopelijk krijgt het nog een vervolg, zodat het spellingonderwijs voor de kinderen op 'De Richtingwijzer' daadwerkelijk effectiever wordt.

Het was een leerzaam en interessant proces. Zonder de hulp van een aantal mensen was dit onderzoek nooit tot stand gekomen.

Allereerst wil ik alle collega's van PCBS 'De Richtingwijzer' bedanken voor hun gastvrijheid tijdens de observaties en de medewerking.

Daarnaast wil ik mijn begeleider, Henk Wiersma bedanken voor zijn motiverende begeleiding en enthousiasme. Een speciale dank voor mijn collega's Esther en Ina en mijn critical friend Ingeborg. Deze mensen hebben mij steeds voorzien van feedback en suggesties, zodat ik weer verder kon.

Gerlinde van de Bunt, mei 2011

Inhoudsopgave

Voorwoord	
Inhoudsopgave	3
Samenvatting	4
1. Inleiding	5
1.1 Verlegenheidsituatie	5
1.2 Doelstelling	5
1.3 Centrale vraagstelling	5
1.4 Onderzoeksvragen	5
2. Theoretisch kader	7
2.1 Inleiding theoretisch kader	7
2.3 Definitie interventies	7
2.3 Aan welke voorwaarden moet spellingonderwijs volgens de literatuur voldoen, wil het effectief zijn?	7
2.4 Aan welke minimumdoelen voldoet effectief spellingonderwijs volgens de literatuur?	8
2.5 Welke vorm van instructie is volgens de literatuur nodig voor effectief spellingonderwijs?	9
2.6 Welke interventies zijn volgens de literatuur nodig voor effectief spellingonderwijs?	10
2.7 Samenvatting.	11
3. Opzet van het praktijkonderzoek.	12
3.1 Verantwoording en doel.	12
3.2 Stappenplan.	12
3.3 Onderzoeksplan.	12
3.4 Onderzoeksgroep.	12
3.5 Instrumenten.	13
3.5.1 Checklist	13
3.5.2 Observatielijst	13
3.5.3 Vragenlijst	13
4. Resultaten.	14
4.1 Inleiding.	14
4.2 Methodeonderzoek.	14
4.2.1 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' (ZLKLS) (Schraven, 2004)	14
4.2.2 'Taalverhaal, spelling' (Berg, van den, 2003)	14
4.3 Voldoet de methode aan de voorwaarden voor effectief spellingonderwijs?	15
4.4 Voldoet de methode aan de minimumdoelen van effectief spellingonderwijs?	15
4.5 Van welke vorm van instructie maakt de methode gebruik?	16
4.6 Welke interventies t.a.v. spellingonderwijs biedt de methode?	16
4.7 Resultaten van de observaties en de vragenlijst.	17
4.7.1 De resultaten van de observaties naar de gegeven instructie.	17
4.7.2 De resultaten vragenlijst 'interventies van de leerkrachten'.	18
4.8 Samenvatting.	19
5. Conclusies en aanbevelingen.	20
5.1 Welke kenmerken heeft effectief spellingonderwijs volgens de literatuur?	20
5.2 Welke interventies bieden de methodes 'Taalverhaal, spelling' (Berg, van den, 2003) en 'Zo leren kinderen lezen en spellen' (Schraven, 2004) voor effectief spellingonderwijs en welke missen er nog gezien de literatuur?	20
5.3 Voldoet de instructie van de leerkrachten, van groep 3 tot en met 8 van 'De Richtingwijzer', aan de voorwaarden voor effectief spellingonderwijs gezien de literatuur?	21
5.4 Voldoen de interventies van de leerkrachten, van groep 3 tot en met 8 van 'De Richtingwijzer', aan de voorwaarden voor effectief spellingonderwijs?	21
5.5 Antwoord op de centrale vraag.	21
Literatuurlijst.	23
Bijlagen.	

Samenvatting.

Effectief spellingonderwijs bestaat uit een aantal kenmerken. Door de juiste interventies in te zetten worden de leerresultaten verhoogd.

In dit onderzoek staat de vraag centraal welke interventies de leerkrachten van groep 3 tot en met 8 van PCBS 'De Richtingwijzer' inzetten op het gebied van effectief spellingonderwijs en welke effecten deze interventies hebben.

Het doel van dit onderzoek was het evalueren van de interventies die door leerkrachten, van groep 3 tot en met 8 op 'De Richtingwijzer, bij spellingonderwijs worden ingezet.

De belangrijkste uitkomsten van het onderzoek zijn dat er geen eenduidige aanpak en inzet van de spellinginterventies op 'De Richtingwijzer' is. De interventies die door de literatuur beschreven worden als effectief, zijn niet allemaal terug te vinden binnen de instructie aan en begeleiding van de leerlingen. De manier waarop het directe instructiemodel wordt ingezet is ook een punt van aandacht. Leerkrachten geven allemaal aan dat ze, volgens schoolafpraak, het directe instructiemodel inzetten, maar in de observaties komt dit niet tot zijn recht. Dit zal een punt van aandacht moeten zijn op 'De Richtingwijzer'.

1. Inleiding

1.1 Verlegenheidsituatie

'De Richtingwijzer' is een basisschool met ongeveer 200 leerlingen. We hebben een team van 14 leerkrachten, 1 onderwijsassistente, 2 IB'ers, 1 RT'er en een directeur. Ik ben IB'er, en daarnaast 4 dagen leerkracht van groep 8.

Spelling is bij ons een zwak gebied. Wanneer ik van groep 5,6 en 7 de citotoetsen spelling (SVS'99) bekijk in ons leerlingvolgsysteem (lvs) valt het op dat het leerrendement (100 is voldoende) onder een voldoende zit en dat er de laatste jaren ook geen verbetering zichtbaar is (bijlage 1). Als team vragen wij ons af hoe het komt dat er geen verbetering zichtbaar is in de scores van ons spellingonderwijs.

Vijf jaar geleden zijn we op 'De Richtingwijzer' begonnen met 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' (ZLKLS; Schraven, 2004). Er is toen gekozen voor deze interventie, omdat we niet onze hele spellingmethode wilden veranderen, maar handvatten wilden hebben naast de reguliere methode. ZLKLS (Schraven, 2004) biedt handvatten aan die je naast iedere reguliere spellingmethode kunt gebruiken. We zijn hiermee gestart in de kleutergroepen en werken er nu t/m groep 7 mee. Volgend jaar zal ook groep 8 hieraan mee gaan doen. ZLKLS (Schraven, 2004) is een methodiek die je naast de reguliere methode gebruikt. Je integreert het in je bestaande methode.

1.2 Doelstelling

Evaluatie van de interventies die door leerkrachten, van groep 3 tot en met 8 op 'De Richtingwijzer', bij spellingonderwijs worden ingezet.

1.3 Centrale vraagstelling

Welke interventies zetten leerkrachten, van groep 3 tot en met 8 op 'De Richtingwijzer', in bij spellingonderwijs en wat is het effect van deze interventies?

1.4 Onderzoeksvragen

Onderzoeksvraag 1: Welke kenmerken heeft effectief spellingonderwijs volgens de literatuur?

Deelvragen:

- Aan welke voorwaarden moet spellingonderwijs volgens de literatuur voldoen, wil het effectief zijn?
- Aan welke minimumdoelen voldoet effectief spellingonderwijs volgens de literatuur?
- Welke vorm van instructie is volgens de literatuur nodig voor effectief spellingonderwijs?
- Welke interventies zijn er volgens de literatuur nodig voor effectief spellingonderwijs?

Onderzoeksvraag 2: Welke interventies bieden de methodes 'Taalverhaal, spelling' (Berg, van den, 2003) en 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' (Schraven, 2004) voor effectief spellingonderwijs en welke missen er nog gezien de literatuur?

Deelvragen:

- Voldoen de methodes aan de voorwaarden voor effectief spellingonderwijs?
- Voldoen de methodes aan de minimumdoelen van effectief spellingonderwijs?
- Van welke vorm van instructie maken de methodes gebruik?
- Welke interventies t.a.v. spellingonderwijs bieden de methodes?

Onderzoeksvraag 3: Voldoet de instructie van de leerkrachten, van groep 3 tot en met 8 van 'De Richtingwijzer', aan de voorwaarden voor effectief spellingonderwijs gezien de literatuur?

Deelvragen:

- Welke vorm van instructie hanteren de leerkrachten, van groep 3 tot en met 8 van 'De Richtingwijzer' bij spellingonderwijs?
- Voldoet deze vorm van instructie geven aan de voorwaarden van effectief spellingonderwijs volgens de literatuur?

Onderzoeksvraag 4: Voldoen de interventies van de leerkrachten, van groep 3 tot en met 8 van 'De Richtingwijzer', aan de voorwaarden voor effectief spellingonderwijs?

Deelvragen:

- Welke interventies t.a.v. spellingonderwijs bieden de leerkrachten, van groep 3 tot en met 8 van 'De Richtingwijzer'?
- Welke interventies van de leerkrachten voldoen volgens de literatuur aan effectief spellingonderwijs?
- Welke interventies van effectief spellingonderwijs missen er?

In dit onderzoek wordt gekeken naar interventies die spellingonderwijs effectief maken. Allereerst zal in hoofdstuk 1 de verlegenheids situatie en de doelstelling beschreven worden. In dit hoofdstuk kunt u ook de onderzoeksvragen, met daaraan gekoppeld de deelvragen vinden. Vervolgens is in hoofdstuk 2 een literatuurstudie gedaan naar de kenmerken van effectief spellingonderwijs. In hoofdstuk 3 is te lezen hoe het onderzoek is opgezet, welke instrumenten er zijn gebruikt en wat de onderzoeksgroep is geweest. Vanuit de kenmerken, die uit de literatuur in hoofdstuk 2 naar voren zijn komen, wordt in hoofdstuk 4 de koppeling gemaakt naar de praktijk. De gebruikte spellingmethodes van basisschool 'De Richtingwijzer' worden bestudeerd, de instructie van de leerkrachten wordt geobserveerd en er wordt gekeken naar de interventies die de leerkrachten inzetten. Al deze resultaten worden weergegeven in hoofdstuk 4. Tenslotte zal in hoofdstuk 5 de conclusie te lezen zijn. In dit laatste hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op de centrale vraag, zoals die omschreven is in hoofdstuk 1.

2. Theoretisch kader: Welke interventies kunnen er bij spellingonderwijs worden ingezet en wat is het effect van deze interventies?

2.1 Inleiding theoretisch kader.

Als leerkracht ben je verantwoordelijk voor de kinderen en hun prestaties. Hattie (2003) noemt het leerkrachtgedrag dan ook bepalend. Geldt dit ook voor effectief spellingonderwijs? Zijn de interventies en de manier van instructie geven die de leerkrachten inzetten bepalend voor het wel of niet effectief zijn van het spellingonderwijs?

Dit hoofdstuk vormt de theoretische basis voor het veldonderzoek. Allereerst wordt uitgelegd wat er in dit onderzoek bedoeld wordt als er gesproken wordt over 'interventies bij spellingonderwijs'. Vervolgens worden de voorwaarden voor effectief spellingonderwijs besproken, waarna wordt ingegaan op de minimumdoelen van het spellingonderwijs. Verder zal besproken worden welke manier van instructie geven effectief is volgens de literatuur. Tot slot zal er in worden gegaan op de interventies die nodig zijn voor effectief spellingonderwijs.

2.2 Definitie 'interventies bij spellingonderwijs'.

In dit onderzoek staan de interventies van leerkrachten centraal. Welke interventies worden er bij spellingonderwijs ingezet en wat is het effect van de interventies? Om het begrip interventies duidelijk te maken is de definitie opgezocht.

Wanneer je het woord 'interventie' opzoekt in het Van Dale woordenboek, wordt de betekenis als volgt weergegeven:

- in-ter-ven-tie de; v -s tussenkomst -

De website <http://www.encyclo.nl> (verkregen op 25-01-2011) geeft de volgende definitie: interventie: ingrijpen, inmenging, bemiddeling, tussenkomst

Wanneer er in dit onderzoek gesproken wordt over interventie(s), dan moet dit opgevat worden als: 'De middelen die de leerkrachten inzetten om het spellingonderwijs zo effectief mogelijk aan te bieden.'

2.3 Aan welke voorwaarden moet spellingonderwijs volgens de literatuur voldoen, wil het effectief zijn?

Er wordt onderscheid gemaakt tussen aanvankelijk en voortgezet spellen.

Bij het aanvankelijk spellen staat het spellen van klankzuivere eenlettergrepige woorden centraal. Voorwaarden daarvoor vormen auditieve analyse (een woord in klanken verdelen) en klank-tekenkoppeling (de klank die je hoort koppelen aan een teken/letter).

Bij voortgezet spellen gaat het om het spellen van meerlettergrepige niet-klankzuivere woorden (de klanken en woorden zijn niet altijd eenduidig, Schraven, 2003). Naast auditieve analyse en klank-tekenkoppeling zijn hier vaardigheden van belang als het kunnen onthouden en toepassen van regels en het kunnen onthouden en oproepen van woordbeelden (Bonset en Hoogeveen, 2009).

Volgens Huizenga (2003) is de term spellingvoorwaarden eigenlijk verouderd. Tijdens de kleuterperiode moet je nagaan door middel van bijvoorbeeld toetsing, observatie en een screening door de logopedist of een leerling problemen heeft met taalontwikkeling of de auditieve vaardigheden en zo risicoleerlingen in het gaten houden.

De spellingvoorwaarden zijn eigenlijk vaardigheden die tijdens het spellen (of lezen) ontwikkelen. De school moet een rijke leeromgeving bieden, waarin de geletterdheid optimaal kan worden ontwikkeld. Hierbij zijn de volgende materialen en activiteiten

belangrijk: betekenisvolle contexten, een leesschrijfhoek, het aanbieden van boeken en concreet lettermateriaal en gerichte auditieve training door bijvoorbeeld kringgesprekken. (Huizenga, 2009)

Ondanks de verouderde term spellingvoorwaarden maakt Huizenga (2009) onderscheid in algemene en specifieke spellingvoorwaarden, zoals weergegeven in onderstaande tabel.

Algemene spellingvoorwaarden	Specifieke spellingvoorwaarden
Ontwikkeling taalvaardigheid	Auditieve vaardigheden - discriminatie (horen van overeenkomsten en verschillen in klanken) - analyse (woord in klanken verdelen) - synthese (klanken samenvoegen tot een woord) - temporeel ordenen (volgorde van klanken onthouden)
Cognitieve ontwikkeling	Taalvaardigheden - kennis van begrippen
Motorische ontwikkeling	Schrijfvaardigheden - koppeling tussen foneem (klank) en grafeem (teken)
Sociaal-emotioneel ontwikkeling	

Tabel 1

2.4 Aan welke minimumdoelen voldoet effectief spellingonderwijs volgens de literatuur?

De kerndoelen Nederlandse taal voor het basisonderwijs uit 2006 (verkregen op 26-12-2010 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/publicaties-pb51/kerndoelen-po.html>) vermelden het volgende over spelling:

Kerndoel 8: "De leerlingen leren informatie te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur".

Kerndoel 11: "De leerlingen kennen een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden.

De leerlingen kennen:

- regels voor het spellen van werkwoorden
- regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden
- regels voor het gebruik van leestekens".

De tussendoelen die gesteld zijn voor het lezen en schrijven van taal noemen we 'geletterdheid'. Er zijn drie fasen te onderscheiden namelijk: Ontluikende geletterdheid, beginnende geletterdheid en gevorderde geletterdheid. (Oepkes, 2003) In dit literatuuronderzoek worden beginnende geletterdheid en gevorderde geletterdheid nader bekeken, deze fasen spelen zich namelijk (grotendeels) af op de basisschool. De ontluikende geletterdheid speelt zich af in de voorschoolse periode en wordt om deze reden ook niet uitgewerkt.

Het Expertisecentrum Nederlands (Aarnoutse en Verhoeven, 1999) heeft tussendoelen voor beginnende geletterdheid opgesteld voor groep 1,2 en 3. In deze fase gaan kinderen zich oriënteren op geschreven taal, gaan ze verband zien tussen gesproken en geschreven taal, ontdekken ze het alfabet en leren ze elementaire leeshandelingen. Ze leren dat ze taal ook op papier kunnen zetten. In groep 1 en 2 wordt gewerkt aan het taalbewustzijn van kinderen. Voor het leren spellen zijn het fonemisch bewustzijn (woorden kunnen in klanken worden verdeeld) en de letterkennis belangrijke doelen. Welke interventies ingezet kunnen worden om deze doelen te bereiken zal in paragraaf 2.5 te lezen zijn.

Voor groep 4 en 5 geldt dat de kinderen steeds sneller woorden en woordgroepen kunnen herkennen en er wordt meer naar de betekenis van teksten gekeken. Ze ontdekken samenhang in teksten en merken dat er opbouw in de verhalen zit. Ze leren informatie uit teksten halen en gaan strategieën gebruiken. Deze strategieën zijn van belang bij het spellen van woorden. Ze leren hun geschreven werk te controleren en aan te passen.

De tussendoelen voor gevorderde geletterdheid zijn gesplitst in doelen voor groep 4 en 5 en doelen voor groep 6,7 en 8. (Aarnoutse en Verhoeven ,2003)

Groep 4 en 5:

- Kinderen zijn in staat klankzuivere woorden correct te spellen.
- Ze kennen de spelling van woorden met homofonen. (ei-ij,au-ou,g-ch)
- Ze passen de gelijkvormigheidsregel toe. (hond - honden, kast - kastje)
- Ze passen de analogieregel toe. (hij zoekt, hij vindt)
- Ze kunnen eenvoudige interpunctie duiden en toepassen: hoofdletters, punt, vraagtekens, uitroepetekens.
- Ze kunnen hun spelling- en interpunctiefouten onderkennen en corrigeren.

Groep 6,7 en 8:

- Kinderen zijn in staat lange, gelede woorden en woordsamenstellingen te spellen. (geleidelijk, ademhaling, voetbalwedstrijd)
- Ze beheersen de regels van de werkwoordspelling. (hij verwachtte, de verwachte brief)
- Ze zijn redelijk in staat leenwoorden correct te spellen. (politie, liter, computer)
- Ze kunnen complexe interpunctie duiden en toepassen: komma, puntkomma, dubbele punt, aanhalingstekens en haakjes.
- Ze zijn in staat om zelfstandig hun spelling- en interpunctiefouten te onderkennen en corrigeren.
- Ze ontwikkelen een attitude voor correct schriftelijk taalgebruik.

2.5 Welke vorm van instructie is volgens de literatuur nodig voor effectief spellingonderwijs?

Huizenga (2003) schrijft dat een les het meest effectief is als de instructie van een leerkracht goed gestructureerd is en de leerlingen actief bezig zijn. Het model dat volgens Huizenga geschikt is hiervoor is het directe instructiemodel van Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen, (2003). Het directe instructiemodel (Veenman et al.) bestaat uit 7 fasen:

- 1) terugblik
- 2) oriëntatie
- 3) uitleg
- 4) begeleide (in)oefening
- 5) zelfstandige verwerking
- 6) evaluatie
- 7) terug- en vooruitblik

In alle fasen wordt er feedback gegeven. Hiermee wordt de informatie bedoeld die leerkrachten geven aan de leerlingen over hun werk en hun gedrag. Je geeft bijvoorbeeld aan of een woord fout is geschreven, je laat de regel toepassen door de leerling of je geeft complimenten omdat een leerling een woord goed heeft geschreven.

Ook Oepkes (2003) geeft aan dat het directe instructiemodel (Veenman et al, 2003) een zeer effectief lesmodel is voor spelling. Uit onderzoek naar de effectiviteit van scholen (Meijnen, 1984, Scheerens, 1992, in Oepkes, 2003) blijkt dat effectieve leerkrachten de hieronderstaande interventies inzetten.

- * Vooraf duidelijke doelen stellen.
- * Aansluiten bij de voorkennis van kinderen.
- * Een levendige, duidelijke, en geordende uitleg van nieuwe stof geven.
- * Kleine leerstapjes zetten.
- * Fouten onmiddellijk corrigeren.
- * De beschikbare leertijd volledig benutten.

Dit wordt wel omschreven als 'gestructureerd onderwijzen'. Het directie instructiemodel van Veenman et al. is hierbij uitermate geschikt om te gebruiken.

Schraven (2003) schrijft dat de methode bij de spellingles een hulpmiddel is. De instructie en het modelgedrag van de leerkracht is zeker zo belangrijk voor goed spellingonderwijs. De nadruk moet liggen op de instructieles. In de instructieles vindt er veel interactie plaats tussen de leerkracht en de leerlingen, daarom is een frontale klassenopstelling het meest effectief, aldus Schraven. In haar methode 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' (ZLKLS) maakt zij gebruik van het directe instructiemodel (Veenman et al, 2003). Bosman (2004) stelt dat niet de intelligentie of afkomst van kinderen de oorzaak zijn van spellingproblemen, maar dat de instructiekwaliteit van de leerkracht het probleem is. Veel leerkrachten nemen niet voldoende de tijd voor de instructie en dit is juist wat zo belangrijk is bij spellingonderwijs. Vaak wordt er een korte uitleg gegeven en wordt er niet gewerkt vanuit een didactisch instructiemodel, wat wel zou moeten om de instructie zo effectief mogelijk te laten zijn. Ook Bosman geeft aan dat het directe instructiemodel zeer geschikt is voor een effectieve spellingles.

Uit onderzoek van Bhattacharya & Ehri (2004) blijkt dat het tijdens de instructie belangrijk is woorden te analyseren en decoderen. Door middel van een 'Syllable Training' leren de kinderen dat woorden uit stukjes bestaan en ze kunnen dit door middel van aangeleerde strategieën koppelen aan de juiste schrijfwijze. Volgens Bhattacharya & Ehri moet de leerkracht hier in de instructie mee beginnen.

Op 'De Richtingwijzer' is jaren geleden het besluit genomen dat in alle klassen gewerkt wordt vanuit het directe instructiemodel. In hoofdstuk 4 wordt verder ingegaan op de instructie van de leerkrachten op 'De Richtingwijzer'.

2.6 Welke interventies zijn er volgende de literatuur nodig voor effectief spellingonderwijs?

Uit onderzoek van Hattie (2003) blijkt dat leerkrachtgedrag voor 30% bepalend is en Marzano (2003) stelt zelfs dat leerkrachten voor 50% bepalend zijn voor de prestaties van leerlingen. We kunnen dus wel stellen dat een leerkracht een grote invloed heeft op de prestaties van leerlingen. Leerkrachtgedrag is zeer bepalend, maar hoe zit dit bij spellingonderwijs? Welke didactische aanpak is wenselijk om zo effectief mogelijk spellingonderwijs te geven?

Volgens Oepkes (2006) is de leerkracht de belangrijkste factor bij de wil van kinderen om foutloos te spellen. Hij stelt dat de leerkracht door goed voorbeeldgedrag moet laten zien dat spelling bij alle schrijfopdrachten belangrijk is. De leerlingen zullen dit dan uiteindelijk volgen. Dit houdt volgens Oepkes ook in dat de leerkracht bijvoorbeeld bij stelopdrachten moet eisen dat die geen spelfouten bevatten, het moet namelijk gelezen en begrepen worden door anderen. Dit moet dan ook daadwerkelijk gedaan worden, want alleen dan begrijpt de leerling dat het echt van belang is om geen spelfouten te maken. De leerkracht moet altijd laten merken dat hij spelling belangrijk vindt door vergissingen te verbeteren, moeilijke woorden op te zoeken en anderen zijn werk te laten controleren. Het liefst wordt dit gedaan in het bijzijn van de leerlingen, zodat zij zien dat de leerkracht er aandacht aan besteedt, aldus Oepkes.

Brown (1988) schrijft dat het van essentieel belang is voor het aanleren van een goede spelling de ontwikkeling van een foutief woordbeeld te voorkomen. Het blijkt dat het regelmatig aanbieden van foutgespelde woorden de spellingvaardigheid van spellers negatief kan beïnvloeden. Zowel goede als zwakke spellers blijken niet gebaat te zijn bij blootstelling aan foute spellingen, aldus Brown. Dit betekent dat er in elk schrijfproduct (bijvoorbeeld bij een invuloefening voor aardrijkskunde, een verhaaltje voor de website, antwoord op een toetsvraag van geschiedenis) van het kind aandacht moet zijn voor correcte spelling. Je toetst op dat moment niet de spelling, maar je geeft wel aandacht aan de correcte manier van spellen.

In 'ZLKLS', Schraven (2003) wordt de instructie als uitgangspunt voor effectief onderwijs gezien. Hierbij is het bieden van instructie gericht op oriënteren (wat heeft er in de vorige les centraal gestaan), isoleren (stapsgewijs, doelgerichte instructie) en generaliseren (de nieuwe vaardigheid koppelen aan een eerder geleerde vaardigheid). De instructie is in de methode 'ZLKLS' een belangrijke interventie. Bosman (2007) heeft onderzoek gedaan naar de effectiviteit van 'ZLKLS' van Schraven. Uit dit onderzoek blijkt dat de manier waarop er in de methode 'ZLKLS' instructie wordt gegeven, zeer effectief is. Volgens Bosman lijkt de effectiviteit te zitten in het toepassen van de volgende handelingen tijdens de instructie: uitleggen, oefenen en herhalen tot alle kennis automatisch opgeroepen kan worden.

Gentry (2004) stelt dat er 6 (op wetenschappelijk onderzoek gebaseerde) technieken zijn die het meest effectief zijn bij spellingonderwijs.

- 1) Selecteer de juiste woorden: Een leerkracht heeft de tijd niet om voor elke leerling de juiste woorden te selecteren. Hij vindt dat er woordenlijsten moeten komen (gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek) waaruit de leerkrachten de woorden kunnen selecteren. Voor elk kind selecteer je de woorden die voor hem of haar van belang zijn.
- 2) Gebruik een test-oefenen-test methode: Op deze manier kun je spelling meer individueel maken, je stemt de woorden af op het kind. Het kind weet dan welke woorden er nog geoefend moeten worden.
- 3) Maak gebruik van zelfcorrectie: Kinderen zien meteen de gemaakte fout en zien ook het juist gespelde woord.
- 4) Leer kinderen onbekende woorden te oefenen: Zorg dat kinderen een stappenplan hebben dat ze gebruiken om onbekende woorden te kunnen spellen.
- 5) Gebruik spelletjes: Kinderen zijn gemotiveerd bezig met de individuele spelling.
- 6) Sorteert de woorden: Verdeel de woorden in categorieën. De regels per categorie worden zo duidelijker.

2.7 Samenvatting.

In dit hoofdstuk is er antwoord gegeven op de vraag welke interventies effectief kunnen worden ingezet bij spellingonderwijs. Ten eerste moet er onderscheid worden gemaakt tussen algemene en specifieke vaardigheden. Huizenga (2009) heeft deze spellingvoorwaarden weergegeven in een tabel. (zie tabel 1)

Ten tweede moet effectief spellingonderwijs voldoen aan de kerndoelen 8 en 11 van de Nederlandse taal. Deze kerndoelen staan uitgebreid beschreven in paragraaf 2.4. Het Expertisecentrum Nederlands (Aarnoutse en Verhoeven, 1999) heeft tussendoelen opgesteld voor groep 1 tot en met 8 van de basisschool, deze tussendoelen kunt u lezen in paragraaf 2.3. De instructie van de leerkracht is een belangrijke schakel bij effectief spellingonderwijs. In de literatuur komt duidelijk naar voren dat het directe instructiemodel van Veenman et al, 2003 zeer effectief is. Volgens Oepkes (2003) is de leerkracht dan goed gestructureerd en zijn de leerlingen actief bezig. Als laatste is er gekeken naar effectieve interventies. Oepkes stelt dat de leerkracht de belangrijkste factor is om kinderen foutloos te leren spellen. Voorbeeldgedrag van de leerkracht is zeer belangrijk. Dit komt overeen met wat Marzano (2003) zegt. Marzano geeft namelijk aan dat leerkrachten voor 50% verantwoordelijk zijn voor de prestaties van leerlingen. Schraven (2003) stelt dat de (directe) instructie het belangrijkste uitgangspunt moet zijn. Door uit te leggen, te oefenen, en te herhalen tot de kennis automatisch kan worden opgeroepen is het directe instructiemodel zo effectief, volgens Bosman (2007).

Tot slot wil ik afsluiten met een uitspraak van Aarnoutse en Verhoeven (2003, pag.4). *'Door de complexiteit van de Nederlandse spelling, is het niet afdoende om in het spellingonderwijs gebruik te maken van slechts één didactische benadering, maar kunnen leerkrachten beter verschillende aanpakken gebruiken. Bovendien is het noodzakelijk te differentiëren, omdat kinderen verschillen in tempo en in de manier waarop zij leren spellen.'*

3. Opzet van het praktijkonderzoek.

3.1 Verantwoording en doel.

In hoofdstuk 1 is de verlegenheids situatie beschreven van PCBS 'De Richtingwijzer' te Zeewolde, op het gebied van spellingonderwijs. Vanuit deze verlegenheids situatie is de volgende praktijkvraag ontstaan: 'Welke interventies zetten leerkrachten in bij spellingonderwijs en wat is het effect van deze interventies?' Het doel van dit evaluatieonderzoek is het evalueren van de huidige interventies ten aanzien van effectief spellingonderwijs, ingezet door de leerkrachten van PCBS 'De Richtingwijzer'. Om dit doel te bereiken is er een aantal onderzoeksvragen gesteld, deze zijn terug te vinden in hoofdstuk 1.

3.2 Stappenplan.

Ongeveer een jaar geleden werd het team van 'De Richtingwijzer' erg nieuwsgierig naar het feit dat het spellingonderwijs, ondanks de ingezette interventies van leerkrachten, achterblijft in niveau. Op dat moment is besloten om onderzoek te doen naar de oorzaak hiervan. Hiervoor is het volgende stappenplan opgesteld:

- 1) Vanaf de zomer van 2010: Literatuur zoeken en lezen.
- 2) Oktober/november: Planformulieren A en B formuleren.
- 3) December/ januari: Theoretisch kader schrijven.
- 4) Januari: Het team op de hoogte stellen van het stappenplan.
Het ontwerpen van vragenlijsten en observatielijsten.
- 5) Februari/maart: De methodes onderzoeken. Observeren in de klassen.
De leerkrachten een vragenlijst in laten vullen.
- 6) April/mei: Interpreteren van de resultaten en bevindingen inventariseren.
Concept eindverslag maken.
- 7) Half mei: concepteindverslag inleveren.
- 8) Begin juni: definitief eindverslag inleveren.

3.3 Onderzoeksplan.

Om antwoorden te vinden op de 4 onderzoeksvragen wordt er in dit onderzoek gebruik gemaakt van drie instrumenten: een vragenlijst voor de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8, een observatielijst voor (directe) instructie in de groepen 3 tot en met 8 en een checklist waarmee gekeken wordt of de methodes voldoen aan de eisen voor effectief spellingonderwijs.

De eerste onderzoeksvraag zal beantwoord worden vanuit de gelezen literatuur. Vanuit deze onderzoeksvraag en literatuurstudie ontstaat het theoretisch kader. Vanuit dit theoretisch kader komt duidelijk naar voren dat het inzetten van het directe instructiemodel van Veenman et al. (2003) zeer effectief is. Om die reden zal de observatie van onderzoeksvraag 3 ook gericht zijn op de manier waarop de leerkrachten dit directe instructiemodel inzetten. Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden zijn de methodes, aan de hand van een checklist, nader bestudeerd. Voor het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag, zijn er observaties uitgevoerd in de groepen 3 tot en met 8 om te kijken naar de instructie van de leerkrachten. Onderzoeksvraag 4 wordt beantwoord door een vragenlijst die is uitgezet onder de leerkrachten van groep 3 tot en met 8.

3.4 Onderzoeksgroep.

Zoals al eerder genoemd bestaat de onderzoeksgroep uit leerkrachten van groep 3 tot en met 8 van basisschool 'De Richtingwijzer' uit Zeewolde. In totaal gaat het om 10 vrouwelijke leerkrachten. De leeftijd is erg gevarieerd namelijk tussen de 27 en de 56 jaar; dit geldt ook voor de werkervaring.

3.5 Instrumenten.

Om een compleet beeld te krijgen van het spellingonderwijs op 'De Richtingwijzer' is er vanuit 4 invalshoeken gekeken namelijk, een literatuuronderzoek om een helder beeld te krijgen van effectief spellingonderwijs, een checklist om de methodes te bekijken, een observatielijst om de (directe) instructie te bekijken en een vragenlijst om de interventies die ingezet worden helder te krijgen.

3.5.1 Checklist

De taalmethodes worden aan de hand van een checklist nader bekeken. Het doel hiervan is om te onderzoeken of de methodes aan de voorwaarden van effectief spellingonderwijs en de minimumdoelen van effectief spellingonderwijs voldoen. Hierbij wordt gekeken naar de gehanteerde instructie en aangegeven interventies. In bijlage 2 staat de checklist voor de methodes.

3.5.2 Observatielijst

Er is een observatielijst samengesteld om de (directe) instructie (Veenman et al, 2003) van de leerkrachten te kunnen observeren. Doel hiervan is om te kijken hoe de leerkrachten instructie geven en of dit de meest effectieve manier van instructie geven is gezien de literatuur.

In bijlage 3 staat de observatielijst voor (directe) instructie.

3.5.3 Vragenlijst

Tot slot is er voor de leerkrachten een vragenlijst opgesteld met als doel de interventies te onderzoeken die leerkrachten kennen en inzetten bij spellingonderwijs.

In bijlage 4 staat de vragenlijst voor de leerkrachten.

4. Resultaten.

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de gevonden onderzoeksresultaten beschreven. Er worden antwoorden gezocht op de onderzoeksvragen 2, 3 en 4; zoals beschreven in hoofdstuk 1.

Allereerst worden de resultaten van het methodeonderzoek weergegeven. Sinds 2005 wordt er gewerkt met 'Zo leer je kinderen lezen en spellen', 'ZLKLS' (Schraven, 2004) en met 'Taalverhaal, spelling' (Berg, van den, 2003).

Vervolgens zullen de resultaten worden besproken die naar voren zijn gekomen tijdens het observeren van de spellinginstructie van de leerkrachten van groep 3 tot en met 8 van 'De Richtingwijzer'. Tenslotte worden de resultaten van de vragenlijsten over de interventies voor effectief spellingonderwijs weergegeven.

4.2 Methodeonderzoek.

Op de Richtingwijzer wordt gebruik gemaakt van de methode 'Taalverhaal, spelling'. Naast 'Taalverhaal, spelling' wordt de methodiek 'ZLKLS' ingezet. Eerst zal er een algemene beschrijving van beide methodes te lezen zijn. Daarna zal door middel van tabellen worden weergegeven of de methodes voldoen aan de voorwaarden voor effectief spellingonderwijs. De gegevens in de tabellen zijn verkregen door middel van een checklist (bijlage 2).

4.2.1 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' (ZLKLS)

ZLKLS is een algemene methodiek die een denkkader biedt voor de leerkracht. De kern van ZLKLS is het voorkomen van fouten door gestructureerde (directe) instructie van de leerkracht (doelgericht en preventief). Het kind moet vanaf de eerste schooldag ervaren 'ik kan het' (competentie), 'ik kan het zelf' (autonomie) en 'ik word gewaardeerd'(relatie). Hiermee wordt aangesloten bij de behoefte aan succeservaringen van alle kinderen.

Het uitgangspunt bij de instructie is het: *oriënteren, isoleren en generaliseren*. Dit houdt in dat de leerkracht bij een nieuw onderdeel precies vertelt hoe de kinderen het moeten aanpakken. Het aanbrenge van ordening is hierbij erg belangrijk. Fouten worden zoveel mogelijk voorkomen. Dit werkt motiverend voor de kinderen.

De aanbieding van de leerstof is eenduidig (leerkracht doet voor, kinderen imiteren, kinderen voeren opdracht uit) en sober (geen 'toeters en bellen').

4.2.2 'Taalverhaal, spelling'

'Taalverhaal, spelling' is een taalmethode voor het basisonderwijs die bestaat uit een taal- en een spellingdeel. De leergang spelling sluit nauw aan bij de leergang taal. De verhaallijn uit de taalles komt terug in de oefeningen die in de spellingles gebruikt worden.



In 'Taalverhaal, spelling' gaat het om functioneel spellen.

'Spellen is een middel en geen doel op zich'. (Berg, van den, pag. 3, 2003)

De methode 'Taalverhaal, spelling' is bedoeld voor groep 3 tot en met 8. Op 'De Richtingwijzer' wordt hier van afgeweken en wordt de methode ingezet vanaf groep 4.

Taalverhaal gaat uit van de volgende vijf uitgangspunten; *differentiatiemogelijkheden voor alle leerlingen, een vaste heldere opbouw en doorgaande lijn, functioneel en communicatief, inzet van leerstrategieën, veel aandacht voor woordenschat.*



4.3 Voldoet de methode aan de voorwaarden voor effectief spellingonderwijs?

Voorwaarden effectief spellingonderwijs	'Taalverhaal, spelling' (Berg, van den, 2003)	'ZLKLS' (Schraven, 2004)
		
Onderscheid tussen algemene en specifieke spellingvoorwaarden.	Ja	Ja
Auditieve discriminatie	Ja	Ja
Auditieve synthese	Ja	Ja
Temporeel ordenen	Ja	Ja
Kennis van begrippen	Ja	Ja
Koppeling tussen foneem en grafeem	Ja	Ja

Tabel 2

In tabel 1 is te zien dat beide methodes voldoen aan alle voorwaarden van effectief spellingonderwijs. Zoals al genoemd in het theoretisch kader, geeft Huizenga (2009) aan dat het belangrijk is dat er onderscheid gemaakt wordt tussen algemene en specifieke spellingvoorwaarden. Door deze spellingvoorwaarden kun je nagaan hoe de vaardigheden van het spellen (en lezen) zich ontwikkelen. Zo kun je de risicoleerlingen in de gaten houden. 'ZLKS' gebruikt de termen 'klankzuivere periode' (aanvankelijk spellen) en niet-klankzuivere periode (voorgezet spellen).

4.4 Voldoet de methode aan de minimumdoelen van effectief spellingonderwijs?

Minimumdoelen effectief spellingonderwijs.	'Taalverhaal, spelling' (Berg, van den, 2003)	'ZLKLS' (Schraven, 2004)
		
Wordt er aandacht besteed aan:		
Het oriënteren op geschreven taal.	Ja	Ja
Het zien van verbanden tussen gesproken en geschreven taal.	Ja	Ja
Het ontdekken van het alfabet.	Ja	Ja
Het spellen van klankzuivere woorden.	Ja	Ja
De spelling van woorden met homofonen.	Ja	Ja
Het toepassen van de gelijkvormigheidsregel.	Ja	Ja
Het toepassen van de analogieregel.	Ja	Nee
Het toepassen van eenvoudige interpunctie.	Ja	Ja
Het onderkennen en corrigeren van spelling- en interpunctiefouten.	Ja	Ja
Het spellen van lange, gelede woorden en samenstellingen.	Ja	Ja
De regels van de werkwoordspelling.	Ja	Nee
Het spellen van leenwoorden.	Ja	Ja
Het toepassen van complexe interpunctie.	Ja	Nee
Het zelfstandig corrigeren van spelling- en interpunctiefouten.	Ja	Ja

Het ontwikkelen van attitude voor correct schriftelijk taalgebruik.	Ja	Ja
---	----	----

Tabel 3

Zoals te zien in tabel 2 wordt in 'ZLKLS' niet aan alle minimumdoelen aandacht besteed. 'ZLKLS' besteedt geen aandacht aan het toepassen van de analogieregel. Volgens Aarnoutse en Verhoeven, 2003, moet dit gebeuren in de groepen 4 en 5. De analogieregel leert kinderen dat samenstellingen vergelijkbaar worden gespeld. We schrijven bijvoorbeeld *grootte* als opvolging van *lengte* en *dikte*. Ook bij de werkwoordspelling wordt deze regel toegepast. Bijvoorbeeld '*Hij zoekt*' en '*Hij vindt*' is beiden met een 't' aan het eind. In 'Taalverhaal, spelling' wordt gebruik gemaakt van de regel: 'Je schrijft het stukje altijd zo, ook al klinkt het ander'.

'ZLKLS' besteedt geen aandacht aan de regels van de werkwoordspelling en het toepassen van complexe interpunctie (groep 6,7 en 8). Toch zijn dit beiden tussendoelen die opgesteld zijn door het Expertisecentrum Nederlands. Ook in de kerndoelen voor de Nederlandse taal staat dat leerlingen de regels voor het spellen van werkwoorden moeten kennen. 'ZLKLS' is geen methode op zich, maar een methodiek om extra houvast te geven aan het correct spellen van woorden, dit zou de verklaring kunnen zijn voor het niet aanleren van de werkwoordspelling.

4.5 Van welke vorm van instructie maakt de methode gebruik?

Gebruikte instructie.	'Taalverhaal, spelling' (Berg, van den,  2003)	'ZLKLS' (Schraven, 2004) 
Er wordt flexibel gebruik gemaakt van instructieprincipes.	Ja (alleen stap 1,2,3 van het directe instructiemodel)	Nee
Er wordt gebruik gemaakt van directe instructie.	Ja	Ja
Er staat in een les een beperkt aantal spellingcategorieën centraal.	Ja	Ja

Tabel 4

Zowel in 'Taalverhaal, spelling' en 'ZLKLS' wordt er gebruik gemaakt van het directe instructiemodel van Veenman et al. (2003). In 'ZLKLS' is het gebruik van het instructiemodel niet flexibel, in 'Taalverhaal, spelling' wordt er flexibel gebruik gemaakt van het directe instructiemodel, doordat alleen de eerste 3 stappen worden doorlopen (de dagelijkse terugblik, instructie en de begeleide (in)oefening).

In ZLKLS staat preventie voorop. Instructie- en modelgedrag van de docent zijn van groot belang. De preventieve instructie neemt een hele belangrijke plaats in. In de instructieles staan het aanleren van de categorieën en de ordening centraal. De instructie is gericht op het snel en goed aanleren van het spellingproces. Daarvoor is het directe instructiemodel een zeer geschikte manier: door systematische instructie leert de docent de vaardigheden stap voor stap aan de kinderen. De instructie is gericht op het leren onderkennen van de letters en categorieën met de bijbehorende regel of denkwijze. Als een leerling een woord niet weet, vraagt de docent waar het bij hoort en welke regel er bij past. Door dit soort denkvragen krijgt de leerling vertrouwen (relatie) dat hij het wel weet (competentie), maar er even niet aan heeft gedacht. Doordat alle kinderen de basisinformatie kennen, kan er adaptief (aangepast aan het niveau van het kind) worden gewerkt.

4.6 Welke interventies t.a.v. spellingonderwijs biedt de methode?

Welke interventies biedt de methode t.a.v. effectief spellingonderwijs?	'Taalverhaal, spelling' (Berg, van den, 2003)	'ZLKLS' (Schraven, 2004)
		
Gebruik maken van het directe instructiemodel.	Ja (stap 1,2 en 3)	Ja
Voorbeeldgedrag van de leerkracht.	Ja	Ja
Aanbieden van meerdere strategieën.	Ja	Ja
Differentiëren in tempo.	Ja	Ja
Differentiëren in niveau.	Ja	Ja
Gebruik maken van een spellingwijzer.	Ja	Ja
Inzetten van software voor spelling.	Ja	Nee
Visueel inprenten van woorden.	Ja	Nee
Geïsoleerd aanbieden van spellingonderdelen.	Nee	Ja
Generaliseren.	Ja	Ja
Herhaling van wat eerder aangeboden is.	Ja	Ja
Auditieve ondersteuning.	Ja	Ja
Visuele ondersteuning.	Ja	Ja
Vast ritme in de klas.	Ja	Ja

Tabel 5

Niet alle interventies worden door de methodes ingezet. Hieronder wordt dit verder toegelicht.

'Taalverhaal, spelling' maakt geen gebruik van het geïsoleerd aanbieden van spellingonderdelen. Binnen een woordpakket kunnen meerdere spellingonderdelen aangeboden worden. Wel worden in de groepen 7 en 8 de werkwoorden in aparte woordpakketten aangeboden.

Het directe instructiemodel wordt deels ingezet, namelijk de stappen 1,2 en 3 (de dagelijkse terugblik, instructie en de begeleide (in)oefening). In 'Taalverhaal, spelling' staat strategisch handelen centraal. De methode gaat er vanuit dat een stapsgewijze aanpak, uitgaande van het gehoor, goede spellers oplevert. Om deze reden wordt er uitgegaan van het directe instructiemodel. Waarom alleen de eerste 3 stappen ingezet worden, is niet terug te vinden in de verantwoording van de methode.

'ZLKLS' maakt gebruik van het aanbieden van meerdere strategieën. Er wordt bijvoorbeeld gebruik gemaakt van een stappenplan, het klankvoetenschema (bijlage 4) en elke klank heeft een eigen handgebaar. Binnen het stappenplan worden er verschillende strategieën ingezet, zo wordt er gebruik gemaakt van auditieve analyse, klank-tekenkoppeling, auditieve analogie en auditieve herkenning van de spellingregels.

Er wordt in 'ZLKLS' geen gebruik gemaakt van het visueel inprenten van woorden, Schraven vindt dat visuele inprenting veel te weinig houvast biedt voor kinderen, met name dyslectische, taalarme en anderstalige kinderen kunnen zelf niet de ordening ontdekken. Zij vindt dat het aanbieden op basis van ordening veel inzichtelijker is voor kinderen. De instructie in 'ZLKLS' moet zoveel mogelijk zijn afgestemd op het doel van de dag, bijvoorbeeld het aanleren van een letter of categorie. Bovendien moet een nieuw onderdeel altijd geïsoleerd worden aangeboden. In de klankzuivere periode zijn dat alle letters, in de niet-klankzuivere periode de categorieën. De docent geeft gericht en stapsgewijs instructie (begeleide inoefening), waardoor de kinderen snappen hoe ze dit moeten aanpakken.

Daarna wordt de nieuwe vaardigheid gekoppeld aan bestaande kennis/vaardigheden (generalisatie). Vooral aspecten waarvan bekend is dat kinderen er moeite mee hebben, worden nadrukkelijk geoefend. 'ZLKLS' maakt geen gebruik van software, wel is er een videoband, maar die wordt niet ingezet als ondersteuning van de lessen. Op deze videoband staat een instructie voor de leerkrachten.

4.7 Resultaten van de observaties en de vragenlijst.

In de volgende paragrafen worden de resultaten besproken van de observatie (bijlage 3) en van de ingevulde vragenlijst (bijlage 5). Het onderzoek is gedaan onder 10 leerkrachten van PCBS 'De Richtingwijzer' die lesgeven in de groepen 3 tot en met 8.

In paragraaf 4.7.1 worden de resultaten van de observatie uiteengezet. Alle leerkrachten hebben een spellingles gegeven. Deze is geobserveerd door de onderzoeker. Er is gekeken naar de instructie die aangeboden werd. Op 'De Richtingwijzer' geldt de afspraak dat de lessen aangeboden worden door middel van het directe instructiemodel van Veenman et al. (2003) en uit het theoretisch kader kwam duidelijk naar voren dat dit een zeer effectief instructiemodel is bij spellingonderwijs. Aan de hand van de 'Kijkwijzer klassenbezoek directe instructie' (verkregen op 23 december 2010 via <http://www.123lesidee.nl/index.php/site/out/12672>) is er specifiek gekeken naar het aanbieden van dit instructiemodel.

In paragraaf 4.7.2 worden de resultaten van de vragenlijst over 'interventies ten aanzien van effectief spellingonderwijs' besproken. De leerkrachten is gevraagd om aan te geven of ze een interventie vaak, soms of nooit inzetten en of zij vinden dat het een succesvolle interventie is.

4.7.1 De resultaten van de observaties naar de gegeven instructie.

Het directe instructiemodel van Veenman et al. (2003) bestaat uit 5 stappen. De dagelijkse terugblik, instructie, begeleidde (in)oefening, individuele verwerking en de lesafsluiting. Elke stap bestaat uit 2 of meerdere onderdelen. In tabel 6 wordt het aantal leerkrachten (Ikrt) weergegeven die het desbetreffende onderdeel terug laten komen in de spellingles.

Dagelijkse terugblik	Aantal leerkrachten dat dit doet. (N=10)
Geeft een samenvatting van de voorafgaande spellingles.	2
Haalt de benodigde voorkennis op.	9
Instructie	Aantal leerkrachten dat dit doet. (N=10)
Geeft lesdoel en/of lesoverzicht.	7
Onderwijst in kleine stappen.	10
Geeft concrete voorbeelden.	10
Gebruikt consequent de aan te leren spellingregel en laat die zelf en door de kinderen steeds terugkomen.	8
Gaat na of de leerlingen de stof begrijpen.	7
Begeleide (in)oefening	Aantal leerkrachten dat dit doet. (N=10)
Laat de leerlingen onder begeleiding oefenen.	8
Geeft korte en duidelijke opdrachten.	10
Stelt veel vragen.	8
Zorgt dat de leerlingen betrokken blijven.	9
Uitvallen maken gebruik van de	1

instructietafel.	
Individuele verwerking	Aantal leerkrachten dat dit doet. (N=10)
Zorgt dat de leerlingen onmiddellijk beginnen.	10
Zorgt dat de inhoud gelijk is aan de voorafgaande fase (of een deel van de inhoud hetzelfde is en de rest herhaling)	10
Laat de leerlingen weten dat het werk wordt besproken.	3
Lesafsluiting	Aantal leerkrachten dat dit doet. (N=10)
Sluit de les af.	3
Kijkt samen terug op de les.	2
Bespreekt wat ze hebben geleerd.	2
Bespreekt wat moeilijk was/ waar liep je tegenaan.	2

Tabel 6

Zoals af te lezen in tabel 6 wordt het directe instructiemodel van Veenman et al. (2003) door geen enkele leerkracht in zijn geheel doorlopen.

Fase 1, de dagelijkse terugblik, wordt door 2 leerkrachten in zijn geheel doorlopen. 9 leerkrachten halen de voorkennis van de leerlingen op. Dit wordt gedaan door de kinderen vragen te stellen over het spellingonderdeel dat aan de beurt is. Kinderen worden geprikkeld door middel van vragen om actief na te denken over het onderdeel dat die les centraal staat. 1 leerkracht geeft zelf een samenvatting van wat er in de vorige les is geleerd. Een andere leerkracht laat de kinderen een samenvatting geven. Zij doet dit door de kinderen beurten te geven en te laten vertellen wat zij de vorige les hebben geleerd.

Fase 2, de instructie, wordt door 4 leerkrachten helemaal uitgevoerd. Zij gebruiken alle stappen die in deze fase nodig zijn voor de optimale instructie. Het onderwijzen in kleine stappen en het geven van concrete voorbeelden zie je bij alle leerkrachten terug doordat ze gebruik maken van de stappenplannen die de methodes aanbieden. Bij 'Taalverhaal, spelling' heet dit stappenplan 'Gewone schrijfaanwijzingen' (bijlage 6) en bij 'ZLKLS' heet dit 'Klankvoetenschema' (bijlage 4).

Fase 3, de begeleide (in)oefening, wordt door geen enkele leerkracht helemaal gedaan. In deze fase is er 1 leerkracht die gebruik maakt van de instructietafel. Alle leerkrachten geven tijdens de instructie korte en duidelijke opdrachten.

Fase 4 is de individuele verwerking. Alle leerkrachten zorgen ervoor dat de kinderen direct aan het werk gaan en dat de inhoud van het werk gelijk is aan de voorgaande fases. Er zijn 3 leerkrachten die de kinderen laten weten hoe het werk nabesproken wordt. In veel klassen wordt het werk ingeleverd in mandjes. Dit weten de kinderen, maar het wordt niet expliciet genoemd door de leerkrachten.

Fase 5 is de lesafsluiting, volgens Schraven (2003) is dit, op de preventieve instructie na, de belangrijkste fase van een les. Deze fase wordt door 2 leerkrachten in zijn geheel uitgevoerd. 1 leerkracht sluit de les wel af, maar kijkt niet terug en bespreekt ook niet het geleerde of de moeilijkheden. De overige 7 leerkrachten doet niets aan de lesafsluiting. Het is van wezenlijk belang dat kinderen leren kijken naar hun eigen fouten en dat ze deze ook leren corrigeren. In de klassen van de 7 leerkrachten die niets aan de lesafsluiting doen, wordt het werk ingeleverd en nagekeken door de leerkracht zelf.

4.7.2 De resultaten van de interventies die worden ingezet door de leerkrachten.

Interventie	Altijd	Soms	Nooit	Succesvol
Gebruik maken van het directe instructiemodel.	6	4		8
Voorbeeldgedrag van de leerkracht.	10			10
Alle fouten verbeteren, dus niet alleen bij de spellingles.	1	7	2	1
Aanbieden van meerdere strategieën.	1	6	3	1
Differentiëren in tempo.	2	6	2	3
Differentiëren in niveau.	3	5	2	4
Gebruik maken van een spellingwijzer.	2	7	1	6
Inzetten van software voor spelling.	1	8	1	3
Visueel inprenten van woorden.	4	5	1	8
Geïsoleerd aanbieden van spellingonderdelen.	4	6		6
Generaliseren (nieuwe vaardigheid combineren met bestaande kennis).	4	4	2	3
Herhaling van wat eerder is aangeboden.	8	2		8
Auditieve ondersteuning.	5	4	1	5
Visuele ondersteuning.	4	6		5
Vast ritme in de les.	8	2		5

Tabel 7 (leerkrachten N=10)

Zoals af te lezen in tabel 7 maken alle leerkrachten wel eens gebruik van het directe instructiemodel. 6 leerkrachten doen dit altijd en 4 soms. Opvallend is dat 8 leerkrachten dit een effectief model vinden. Er zijn dus 2 leerkrachten die het model inzetten, maar het geen succesvolle interventie vinden. Volgens de literatuur is dit model het meest geschikt om in te zetten bij spellingonderwijs. Ook de methodes 'Taalverhaal, spelling' en 'ZLKSL' gaan uit van dit didactische instructiemodel.

Het voorbeeldgedrag van de leerkrachten wordt door alle leerkrachten ingezet en ook als succesvol ervaren. Oepkes (2006) stelt ook dat de leerkracht goed voorbeeldgedrag moet laten zien en ook Schraven (2003) geeft in haar methode 'ZLKLS' aan dat dit een voorwaarde moet zijn om kinderen correct te leren spellen.

Het verbeteren van alle fouten (dus niet alleen bij de spellingles) wordt door Brown (1988) als belangrijke interventie gezien. De leerkrachten van 'De Richtingwijzer' zijn het hier niet helemaal mee eens. Er is 1 leerkracht die vindt dat het een succesvolle interventie is en die het ook altijd inzet. Door navraag bij de leerkrachten komt de onderzoeker erachter dat 'gebrek aan tijd' de belangrijkste factor is bij het niet inzetten van deze interventie. De meeste leerkrachten vinden dat het niet effectief genoeg is in verhouding met de tijd die je kwijt bent voor het corrigeren van spellingfouten in elke les.

Het aanbieden van meerdere strategieën wordt door alle leerkrachten wel eens gedaan, maar wordt maar door 1 leerkracht als effectief gezien. Toch maken de gebruikte methodes wel gebruik van meerdere strategieën. Toen dit voorgelegd werd bij de leerkrachten bleek dat ze dit dus (onbewust) wel inzetten.

Differentiëren in tempo en niveau wordt niet door alle leerkrachten ingezet en ook niet door alle leerkrachten als succesvol gezien. Tijdens de observaties is dit wel in alle groepen gezien. In elke klas zit minstens één leerling die op zijn/haar eigen niveau werkt. Ook krijgen kinderen met bijvoorbeeld dyslexie meer tijd voor het maken van lessen en toetsen.

Door 7 leerkrachten wordt er aangegeven dat ze 'soms' gebruik maken van een spellingwijzer. En 6 leerkrachten vinden het een succesvolle interventie. Er is 1 leerkracht die nooit gebruik maakt van een spellingwijzer.

Niet alle leerkrachten maken gebruik van software voor spelling. Bij 'ZLKLS' is er geen software beschikbaar en bij 'Taalverhaal, spelling' wel, maar deze is niet aanwezig op 'De

Richtingwijzer'. Soms wordt er gebruik gemaakt van de software van Ambrasoft, deze is methodeonafhankelijk.

Visueel inprenten wordt door 8 leerkrachten gezien als een succesvolle interventie. 9 leerkrachten zetten deze interventie dan ook 'altijd' of 'soms' in. Ook in 'Taalverhaal, spelling' wordt deze interventie ingezet in tegenstelling tot 'ZLKLS'.

Alle leerkrachten bieden de spellingonderdelen 'altijd' of 'soms' geïsoleerd aan. Er zijn 6 leerkrachten die het ook een succesvolle interventie vinden. Schraven vindt dat de spellingonderdelen geïsoleerd aangeboden moeten worden, omdat het op die manier het beste inslijpt bij kinderen. 'Taalverhaal, spelling' biedt de onderdelen door elkaar aan. In de woordpakketten van 'Taalverhaal, spelling' worden meerdere spellingonderdelen tegelijk aangeboden.

Het generaliseren wordt door 3 leerkrachten gezien als succesvol. Vanuit de literatuur komt toch duidelijk naar voren dat dit wel een effectieve interventie is. Zo geeft Bosman (2007) in een onderzoek naar 'ZLKLS' aan dat het generaliseren (nadat er begeleide (in)oefening is geweest) van wezenlijk belang is. Kinderen leren dat woorden en betekenissen niet op zichzelf staand zijn, maar dat er verbanden gelegd kunnen worden.

Het herhalen van wat eerder aangeboden is wordt door 8 leerkrachten 'altijd' ingezet en door 2 leerkrachten 'soms'. Er zijn 8 leerkrachten die het zien als een succesvolle interventie. Ook tijdens de observatie was te zien dat leerkrachten deze interventie inzetten. De eerste stap van het directe instructiemodel is het herhalen van eerder geleerde kennis, dit werd door 9 van de 10 leerkrachten ingezet.

Auditieve ondersteuning wordt door 1 leerkracht 'nooit' ingezet, alle andere leerkrachten maken er 'altijd' of 'soms' gebruik van. In de methodes wordt dit gedaan door hardop de spellingwijzer te doorlopen wanneer een woord gespeld moet worden. De leerkracht doet dit eerst voor en daarna doen de kinderen het na. Bij 'ZLKLS' krijgen alle letters een gebaar, dit is de visuele ondersteuning, en daarbij hoort een uitspraak, de auditieve ondersteuning.

Visuele ondersteuning wordt door alle leerkrachten ingezet, hetzij 'altijd' of 'soms'. Dit wordt gedaan door middel van de spellingwijzers en door het gebruik van het schoolbord. Toch vinden niet alle leerkrachten dat het een succesvolle interventie is, want er zijn maar 5 leerkrachten die dit aangeven in de vragenlijst.

Het gebruik maken van een vast ritme in de les wordt door 8 leerkrachten 'altijd' gedaan en door 2 leerkrachten 'soms'. Toch zijn er maar 5 leerkrachten die het een succesvolle interventie vinden. De afspraak op 'De Richtingwijzer' is dat er gewerkt wordt vanuit het directe instructiemodel, dit model heeft een vast ritme en is effectief bij spellingonderwijs, zoals al vaker genoemd is in dit onderzoek. Door de vragenlijst wordt wederom bevestigd dat dit vaste ritme niet altijd ingezet wordt.

4.8 Samenvatting.

Beide methodes voldoen in zijn geheel aan de voorwaarden voor effectief spellingonderwijs. Aan de minimumdoelen wordt door 'ZLKLS' niet in zijn geheel voldaan. 'ZLKLS' besteedt geen aandacht aan het toepassen van de analogieregel (groep 4 en 5), de regels van de werkwoordspelling en het toepassen van complexe interpunctie (groep 6,7 en 8). Zowel in 'Taalverhaal, spelling' en 'ZLKLS' wordt er gebruik gemaakt van het directe instructiemodel van Veenman et al. Kanttekening hierbij is dat in 'Taalverhaal, spelling' alleen de eerste 3 stappen worden doorlopen (de dagelijkse terugblik, instructie en de begeleide (in)oefening). Niet alle interventies worden door de methodes ingezet. 'Taalverhaal, spelling' maakt geen gebruik van 'het geïsoleerd aanbieden van spellingonderdelen. 'ZLKLS' maakt geen gebruik van 'het inzetten van software voor spelling' en 'het visueel inprenten van woorden'.

Vanuit de observatie komt naar voren dat geen van de leerkrachten in zijn geheel het directe instructiemodel (Veenman et al.) doorloopt. Vooral de laatste fase 'de lesafsluiting' wordt door weinig leerkrachten gedaan. Er zijn 2 leerkrachten die deze fase in zijn geheel doorlopen. Opvallend is dat de methodiek 'ZLKLS', die op 'De Richtingwijzer' wordt ingezet dit als één van de belangrijkste fases ziet. Het nabespreken en samen met de kinderen kijken naar de gemaakte fouten is volgens Schraven (2003) zeer belangrijk om de woorden

goed in te oefenen.

De vragenlijst, die leerkrachten in hebben gevuld, maakt duidelijk dat de leerkrachten 'altijd' of 'soms' gebruik maken van het directe instructiemodel, dit komt echter niet terug tijdens de observatie. Ook het 'herhalen van stof', 'geïsoleerd aanbieden van spellingonderdelen', 'visuele ondersteuning' en een 'vast ritme' in de klas wordt door alle leerkrachten wel eens ingezet. Opvallend is dan wel dat niet iedereen het als een succesvolle interventie ziet. Alle leerkrachten geven aan dat ze het 'voorbeeldgedrag van de leerkracht' altijd inzetten als interventie en dat ze deze ook allemaal als effectief beschouwen.

5. Conclusie.

In dit onderzoek stond de vraag centraal welke interventies de leerkrachten van groep 3 tot en met 8 van PCBS 'De Richtingwijzer' inzetten op het gebied van effectief spellingonderwijs en welke effecten deze interventies hebben.

In dit hoofdstuk worden de conclusies van het onderzoek besproken per onderzoeksvraag.

5.1 Welke kenmerken heeft effectief spellingonderwijs volgens de literatuur?

In het theoretisch kader komen de volgende kenmerken naar voren die nodig zijn voor effectief spellingonderwijs:

- ✓ Gebruik maken van het directe instructiemodel.
- ✓ Voorbeeldgedrag van de leerkracht.
- ✓ Aanbieden van meerdere strategieën.
- ✓ Differentiëren in tempo.
- ✓ Differentiëren in niveau.
- ✓ Gebruik maken van een spellingwijzer.
- ✓ Inzetten van software voor spelling.
- ✓ Visueel inprenten van woorden.
- ✓ Geïsoleerd aanbieden van spellingonderdelen.
- ✓ Generaliseren.
- ✓ Herhaling van wat eerder is aangeboden.
- ✓ Auditieve ondersteuning.
- ✓ Visuele ondersteuning.
- ✓ Vast ritme in de klas.

5.2 Welke interventies bieden de methodes 'Taalverhaal, spelling' (Berg, van den, 2003) en 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' (Schraven, 2004) voor effectief spellingonderwijs en welke missen er nog gezien de literatuur?

In hoofdstuk 4 is er gekeken naar de interventies die ingezet worden vanuit de gebruikte methodes op de 'De Richtingwijzer'. De effectieve interventies, die gevonden zijn in hoofdstuk 2, zijn gebruikt om de methodes te checken op het inzetten van effectieve interventies.

Allereerst wordt 'Taalverhaal, spelling' besproken. De methode maakt geen gebruik van de interventie 'het aanbieden van meerdere strategieën'. In de literatuur komt naar voren dat het geïsoleerd aanbieden van onderdelen wel als effectief wordt gezien (Bosman, 2007), maar de methode maakt hier geen gebruik van. Als didactisch instructiemodel maakt 'Taalverhaal, spelling' gebruik van het directe instructiemodel. Wanneer dit nader bekeken wordt blijkt dat er alleen gebruik wordt gemaakt van de stappen 1,2 en 3 van het directe instructiemodel. Dit terwijl de literatuur toch duidelijk aangeeft dat juist die laatste stap (terugblik) zo belangrijk is. De methodiek 'ZLKLS' maakt geen gebruik van de interventies 'inzetten van software voor spelling' en 'visueel inprenten van woorden'. 'ZLKLS' heeft het directe instructiemodel als belangrijk uitgangspunt. Volgens Schraven (2004) is dit de basis voor een goede spellingles. Vooral de laatste stap 'de terugblik' vindt zij erg belangrijk. Volgens Schraven (2004) is het van belang dat kinderen zelf hun fouten leren zien in hun werk en dit corrigeren.

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat beide methodes niet van alle effectieve interventies, zoals genoemd in de literatuur, gebruik maken. Het meest opvallend hierbij is de interventie 'directe instructie' bij 'Taalverhaal, spelling'. De methode zelf geeft aan van dit didactische model uit te gaan, maar het wordt niet in zijn geheel uitgevoerd. Volgens Veenman et al. (2003) is het wel van essentieel belang om het model in zijn geheel uit te voeren.

5.3 Voldoet de instructie van de leerkrachten, van groep 3 tot en met 8 van 'De Richtingwijzer', aan de voorwaarden voor effectief spellingonderwijs gezien de literatuur?

De leerkrachten van 'De Richtingwijzer' werken, volgens schoolafpraak, allemaal aan de hand van het directe instructiemodel van Veenman et al. Dit didactische model is ook volgens de literatuur het meest geschikte model om gebruik van te maken bij spellingonderwijs. De methodes 'Taalverhaal, spelling' en 'ZLKLS' werken ook vanuit het directe instructiemodel. Tijdens de observaties in de klassen is er dan ook naar deze manier van instructie gekeken. Vanuit de observaties blijkt dat geen enkele leerkracht alle fasen van het directe instructiemodel doorloopt. Bij fase 3 de 'begeleide (in)oefening' is er zelfs geen enkele leerkracht die deze fase in zijn geheel aanbiedt aan de kinderen. Fase 5 wordt door 'ZLKLS' als belangrijkste fase gezien. Wat dan erg opvalt is dat er maar 2 leerkrachten zijn die gebruik maken van deze fase.

Vanuit deze gegevens wordt de conclusie getrokken dat er afspraken zijn gemaakt over het inzetten van het directe instructiemodel, maar dat geen enkele leerkracht dit model daadwerkelijk in zijn geheel doorloopt. De vraag is wat de oorzaak hiervan is. Denken de leerkrachten dat ze het model in zijn geheel doorlopen en is het dus onwetendheid of worden er bewust fases overgeslagen, omdat het onnodige stappen lijken voor de leerkrachten? Deze vraag is niet verder onderzocht, maar zou een logisch vervolg van dit onderzoek kunnen zijn voor 'De Richtingwijzer'.

5.4 Voldoen de interventies van de leerkrachten, van groep 3 tot en met 8 van 'De Richtingwijzer', aan de voorwaarden voor effectief spellingonderwijs?

Aan de hand van de effectieve interventies, die de literatuur aangeeft, is er een vragenlijst opgesteld voor de leerkrachten. De leerkrachten hebben hierin aangegeven of ze de interventies inzetten en of ze het een succesvolle interventie vinden. Van alle interventies wordt wel eens gebruik gemaakt door de leerkrachten. Het voorbeeldgedrag wordt als succesvol gezien en wordt dan ook door alle leerkrachten ingezet. Zoals eerder in dit onderzoek geschreven is geeft de literatuur aan (Brown, 1988) dat het verbeteren van alle spellingfouten noodzakelijk is om kinderen bewust te laten worden van hun eigen fouten. De leerkrachten van 'De Richtingwijzer' denken hier anders over. Het wordt wel ingezet, maar er is maar één leerkracht die het ook daadwerkelijk als succesvol ervaart.

Alle leerkrachten geven aan gebruik te maken van het directe instructiemodel. Dit is in de observatie niet naar voren gekomen. Leerkrachten proberen duidelijk zichtbaar het directe instructiemodel in te zetten, maar niet alle fasen worden ingezet. Toch geven de leerkrachten aan dat ze gebruik maken van het model. Zoals al eerder genoemd in dit onderzoek zou het een logisch vervolg zijn om dit nader te onderzoeken.

5.5 Antwoord op de centrale vraag.

Van alle effectieve interventies die de literatuur aangeeft wordt 'wel eens' gebruik gemaakt, maar er is geen eenduidige lijn. Er is één interventie die alle leerkrachten succesvol vinden namelijk 'het voorbeeldgedrag'. Deze interventie wordt dan ook altijd en door alle leerkrachten ingezet. Alle andere interventies worden verschillend ingezet. De ene leerkracht gebruikt een interventie 'altijd' de ander 'soms' en weer een ander 'nooit'. Ook de meningen over of het wel of geen succesvolle interventie is zijn verdeeld. Zeer opvallend is de interventie 'directe instructie'. Alle leerkrachten geven in de vragenlijst aan dat ze gebruik maken van het directe instructiemodel, maar tijdens de observaties wordt dit niet waargenomen. Leerkrachten zetten fasen van het directe instructiemodel in, maar doorlopen niet het hele model.

Het feit dat er geen eenduidige aanpak is op 'De Richtingwijzer' zou er toe kunnen leiden dat de spellingresultaten achter blijven. Dit is in dit onderzoek niet verder bekeken, maar zou een vervolg moeten zijn voor 'De Richtingwijzer'. Door dit onderzoek is het duidelijk geworden welke interventies effectief zijn, volgens de literatuur, en welke interventies de leerkrachten van 'De Richtingwijzer' inzetten. De volgende stap die moet worden genomen is het creëren van een eenduidige aanpak en inzet van interventies. Als intern begeleider zie ik het als een uitdaging om met behulp van de resultaten van dit onderzoek verder te gaan. Het creëren van een eenduidige aanpak en inzet van interventies zal hierbij een speerpunt zijn.

Tot slot wil ik afsluiten met het gedichtje van Tseard Veenstra (pag. 15, 2008) dat ook op het voorblad van dit onderzoek staat.

'De juf zegt.....

Juf Carla zegt:

*Fladderen, dat schrijf je met twee d's
en ze vindt dat kinderen moeten spellen en niet spelen.*

Maar ach, juf Carla zegt zoveel.

Ze fladdert maar wat flarden en ze flatert op het bord.

Dus fladder ik wat door mijn werk

en flater bij een dictee....

Juf Elsa zegt:

Vlinderen fladderen en kinderen spelen.

Ze leert mij hoe ik fladderen moet schrijven

en hoe ik spelen moet spellen.

Ik doe net als zij, zij weet het goed

Dus schrijf ik

fladderen zonder flater met twee keer een d

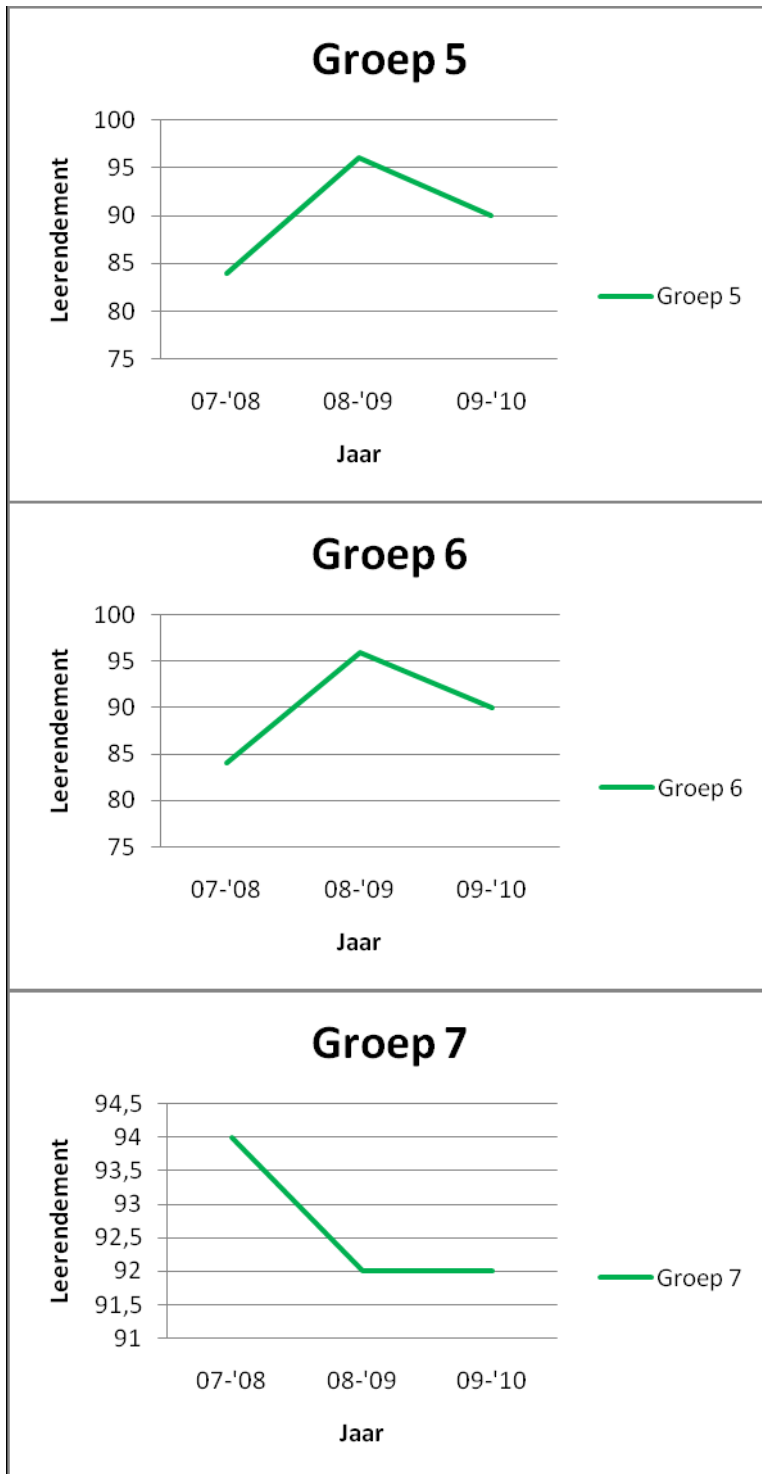
en heb een goed voor mijn dictee!

Literatuurlijst

- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2009). *Spelling in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Bhattacharya, A. & Ehri, L.C. (2004). *Graphosyllabic Analysis Helps Adolescent Struggling Readers. Read and Spell Words*. Journal of Learning Disabilities, July/August 2004, 37. 331-348.
- Bosman, A.M.T. (2004). Spellingvaardigheid en leren spellen. In *Jaarboek Ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek en kinderpsychiatrie 6, 2004-2005* (p. 155-188). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Bosman, A.M.T. (2007). Zo leer je kinderen lezen en spellen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 46, 451-465.
- Brown, A.S. (1988). *Encountering misspellings and spelling performance: Why wrong isn't right*. Journal of Educational Psychology, 80, 488-494.
- *De kerndoelen Nederlandse taal voor het basisonderwijs uit 2006*. Verkregen op 26-12-2010 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/publicaties-pb51/kerndoelen-po.html>.
- Gentry, R.J. (2004). *The Science of Spelling. The explicit specifics that make great readers and writers (and spellers!)*. Portsmouth: Heinemann.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference. What is the research evidence?. Australian Council for Educational Research, October 2003, 1-17.
- Huizenga, H. (2003). *Taal en didactiek. Spelling*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- *Kijkwijzer klassenbezoek directe instructie*. Verkregen op 23 december 2010 via <http://www.123lesidee.nl/index.php/site/out/12672>.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Oepkes, H. (2006). *Spelling*. JSW boek 35. Baarn: Bekadidact Expertisecentrum Nederlandse taal.
- Oepkes, H. (2006). *Het diepgewortelde verlangen te houden van spellingfouten*. JSW, Jaargang 91, november 2006, p. 34-38.
- Schraven, J.L.M. (2003). *Instructie werkt! (1)*. Praxisbulletin 7, maart 2003, p. 30-34.
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E. & Nijssen, F.(2003) *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement*, Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Veenstra, T. (2008). *Zelfstandig fouten maken of begeleide inoefening*. JSW, Jaargang 92, mei 2008, p. 12-14.

Bijlagen

Bijlage 1: Citotoetsen spelling (SVS'99) van groep 5,6 en 7.



Bijlage 2: Checklist voor de methodes.

Checklist spellingmethoden.

Methode:

1) Voldoet de methode aan de voorwaarden voor effectief spellingonderwijs?

Wordt er onderscheid gemaakt tussen algemene en specifieke spellingvoorwaarden?	Ja/Nee
Wordt er aandacht besteed aan auditieve vaardigheden zoals:	
Auditieve discriminatie	Ja/Nee
Auditieve analyse	Ja/Nee
Auditieve synthese	Ja/Nee
Temporeel ordenen	Ja/Nee
Wordt er aandacht besteed aan taalvaardigheden zoals:	
Kennis van begrippen	Ja/Nee
Wordt er aandacht besteed aan schrijfvaardigheden zoals:	
Koppeling tussen foneem en grafeem	Ja/Nee

2) Voldoet de methode aan de minimumdoelen van effectief spellingonderwijs?

Wordt er in groep 1,2 en 3 aandacht besteed aan:

Het oriënteren op geschreven taal.	Ja/Nee
Het zien van verbanden tussen gesproken en geschreven taal.	Ja/Nee
Het ontdekken van het alfabet.	Ja/Nee

Wordt er in groep 4 en 5 aandacht besteed aan:

Het spellen van klankzuivere woorden.	Ja/Nee
De spelling van woorden met homofonen. (ei-ij, au-ou, g-ch)	Ja/Nee
Het toepassen van de gelijkvormigheidsregel. (hond - honden, kast - kastje)	Ja/Nee
Het toepassen van de analogieregel. (hij zoekt, hij vindt)	Ja/Nee
Het toepassen van eenvoudige interpunctie.	Ja/Nee
Het onderkennen en corrigeren van hun spelling- en interpunctiefouten.	Ja/Nee

Wordt er in groep 6,7 en 8 aandacht besteed aan:

Het spellen van lange, gelede woorden en woordsamenstellingen. (geleidelijk, ademhaling, voetbalwedstrijd)	Ja/Nee
De regels van de werkwoordspelling. (hij verwachtte, de verwachte brief)	Ja/Nee
Het spellen van leenwoorden. (politie, liter, computer)	Ja/Nee
Het toepassen van complexe interpunctie.	Ja/Nee
Het zelfstandig corrigeren van hun spelling- en interpunctiefouten.	Ja/Nee
Het ontwikkelen van een attitude voor correct schriftelijk taalgebruik.	Ja/Nee

3) Van welke vorm van instructie maakt de methode gebruik?

Wordt er flexibel gebruik gemaakt van instructieprincipes?	Ja/Nee
Wordt er gebruik gemaakt van directe instructie?	Ja/Nee
Staat in een les een beperkt aantal spellingcategorieën centraal?	Ja/Nee

4) Welke interventies t.a.v. spellingonderwijs biedt de methode?

Gebruik maken van het directe instructiemodel.	Ja/Nee
Voorbeeldgedrag van de leerkracht.	Ja/Nee
Aanbieden van meerdere strategieën.	Ja/Nee
Differentiëren in tempo.	Ja/Nee
Differentiëren in niveau.	Ja/Nee
Gebruik maken van een spellingwijzer.	Ja/Nee
Inzetten van software voor spelling.	Ja/Nee
Visueel inprenten van woorden.	Ja/Nee
Geïsoleerd aanbieden van spellingonderdelen.	Ja/Nee
Generaliseren. (nieuwe vaardigheid combineren met bestaande kennis)	Ja/Nee
Herhaling van wat eerder is aangeboden.	Ja/Nee
Auditieve ondersteuning.	Ja/Nee
Visuele ondersteuning.	Ja/Nee
Vast ritme in de les.	Ja/Nee

Anders namelijk:.....
.....
.....
.....

Bijlage 3: Observatielijst (directe instructie).
Kijkwijzer klassenbezoek directe instructie (verkregen op 23 december 2010 via
<http://www.123lesidee.nl/index.php/site/out/12672>)

Naam: Groep: Datum:

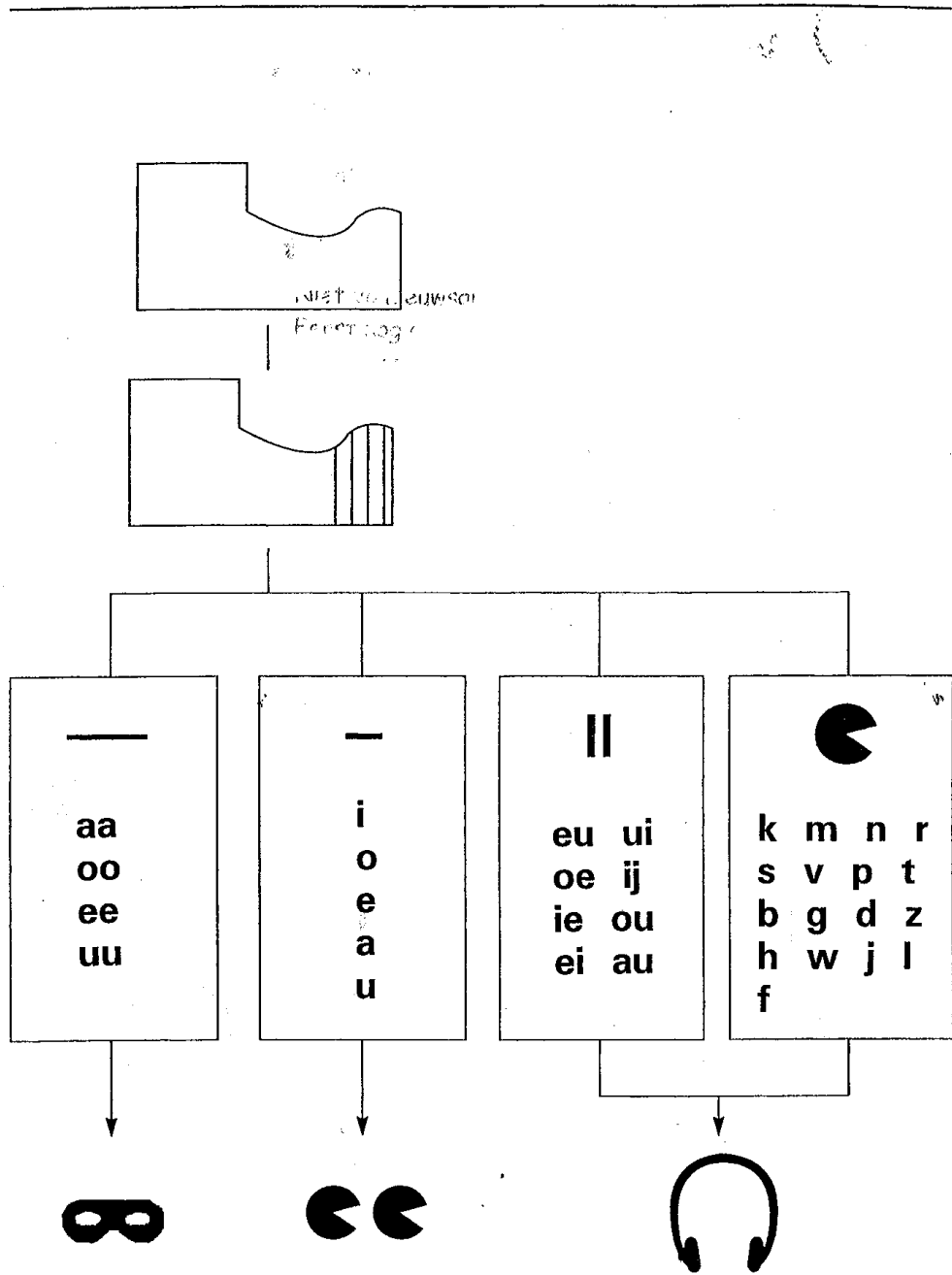
In de literatuur wordt beschreven door onder andere Oepkes (2004), Schraven (2003) en Bosman (2004) dat het directe instructiemodel van Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen (2003) een zeer effectief model is bij spellingonderwijs.

Tijdens de observatie ga ik kijken of de leerkrachten gebruik maken van dit model.

1 De dagelijkse terugblik	gezien	opmerkingen
1. Geeft een samenvatting van de voorafgaande spellingles.	<input type="checkbox"/>	
2. Haalt de benodigde voorkennis op	<input type="checkbox"/>	
2 Instructie	gezien	opmerkingen
1. Geeft lesdoel en/ of een lesoverzicht	<input type="checkbox"/>	
2. Onderwijst in kleine stappen	<input type="checkbox"/>	
3. Geeft concrete voorbeelden	<input type="checkbox"/>	
4. Gebruikt consequent de aan te leren spelling regel en laat die zelf en door de kinderen steeds terug komen?	<input type="checkbox"/>	
5. Gaat na of de leerlingen de stof begrijpen	<input type="checkbox"/>	
3 Begeleide (in) oefening	gezien	opmerkingen
1. Laat de leerlingen onder begeleiding oefenen	<input type="checkbox"/>	
2. Geeft korte en duidelijke opdrachten	<input type="checkbox"/>	
3. Stelt veel vragen	<input type="checkbox"/>	
4. Zorgt dat de leerlingen betrokken blijven	<input type="checkbox"/>	
5. Uitvallers maken gebruik van de instructietafel	<input type="checkbox"/>	
4 Individuele verwerking	gezien	opmerkingen
1. Zorgt dat de leerlingen onmiddellijk beginnen	<input type="checkbox"/>	
2. Zorgt dat de inhoud gelijk is aan de voorafgaande fase (of een deel van de inhoud hetzelfde is en de rest herhaling)	<input type="checkbox"/>	
3. Laat de leerlingen weten dat het werk wordt besproken (individueel, samen en/of met de leerkracht, etc)	<input type="checkbox"/>	

5 Lesafsluiting	gezien	opmerkingen
1. Sluit de les af	<input type="checkbox"/>	
2. Kijkt samen terug op de les	<input type="checkbox"/>	
3. Bespreekt wat ze geleerd hebben	<input type="checkbox"/>	
4. Bespreekt wat moeilijk was / waar liep je tegenaan	<input type="checkbox"/>	
6 Algemeen	gezien	opmerkingen
1. Geeft duidelijke opdrachten	<input type="checkbox"/>	
2. Geeft veel <u>positieve</u> aanmoediging	<input type="checkbox"/>	
3. Laat kinderen elkaar uitleg geven, vragen stellen en corrigeren	<input type="checkbox"/>	
4. Vraagt hoe leerlingen aan het antwoord komen	<input type="checkbox"/>	
5. Biedt gelegenheid tot vergelijken van verschillende oplossingsstrategieën	<input type="checkbox"/>	

Bijlage 4: Klankvoetenschema 'ZLKLS'.



Bijlage 5: Vragenlijst leerkrachten.

Beste collega,

In het kader van mijn opleiding (Master SEN, Begeleiden en Innoveren) doe ik onderzoek naar het spellingonderwijs bij ons op 'De Richtingwijzer'.

Met elkaar hebben we geconstateerd dat het spellingniveau achterblijft. We hebben een aantal jaren geleden 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' (ZLKLS) ingezet, maar het gewenste resultaat blijft uit.

Door middel van deze vragenlijst probeer ik een beeld te scheppen van de interventies die worden ingezet en welke er, volgens de literatuur, dan nog missen.

Ik hoop dat jullie voor mij onderstaande vragen willen beantwoorden.

Alvast bedankt!

Gerlinde

Naam:.....

Functie:.....

Welke interventies ten aanzien van effectief spellingonderwijs ken je? (meerdere antwoorden mogelijk)

- 0 Gebruik maken van het directe instructiemodel.
- 0 Voorbeeldgedrag van de leerkracht.
- 0 Alle fouten verbeteren, dus niet alleen bij de spellingles.
- 0 Aanbieden van meerdere strategieën.
- 0 Differentiëren in tempo.
- 0 Differentiëren in niveau.
- 0 Gebruik maken van een spellingwijzer.
- 0 Inzetten van software voor spelling.
- 0 Visueel inprenten van woorden.
- 0 Geïsoleerd aanbieden van spellingonderdelen.
- 0 Generaliseren. (nieuwe vaardigheid combineren met bestaande kennis)
- 0 Herhaling van wat eerder is aangeboden.
- 0 Auditieve ondersteuning.
- 0 Visuele ondersteuning.
- 0 Vast ritme in de les.
- 0 anders namelijk:.....

Welke interventies pas je toe bij het spellingonderwijs en beschouw je deze ook als succesvol, plaats een kruisje in het vakje.

	Altijd	Soms	Nooit	Succesvolle interventie.
Gebruik maken van het directe instructiemodel.				
Voorbeeldgedrag van de leerkracht.				
Alle fouten verbeteren, dus niet alleen bij de spellingles.				
Aanbieden van meerdere strategieën.				
Differentiëren in tempo.				
Differentiëren in niveau.				
Gebruik maken van een spellingwijzer.				
Inzetten van software voor spelling.				
Visueel inprenten van woorden.				
Geïsoleerd aanbieden van spellingonderdelen.				
Generaliseren. (nieuwe vaardigheid combineren met bestaande kennis)				
Herhaling van wat eerder is aangeboden.				
Auditieve ondersteuning.				
Visuele ondersteuning.				
Vast ritme in de les.				

Bedankt voor het invullen!

