

Spelling....

...en de kracht van herhaling en bewustwording

Weten wat je weet en wat je mogelijk niet weet.

Nog een keer en nog een keer.....

Suzanne Snoeck

Studentnummer 2150685

Master Special Educational Needs

Fontys Opleidingscentrum Onderwijszorg

Leerroute Remedial Teacher

Begeleid door Myriam Verwiel

Mei, 2011

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Voorwoord	7
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	10
1.1 Aanleiding	10
1.2 Probleemstelling	11
1.3 Dit wil ik te weten komen	11
1.4 Doelstelling van het onderzoek	12
1.5 Doelstelling in het onderzoek	12
1.6 De wens	13
1.7 Onderzoeksvraag en deelvragen	13
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	15
2.1 Enkele begrippen uit het spellingsonderwijs	15
2.1.1 Inprenting	15
2.1.2 Analogieredenering	15
2.1.3 Aanleren van regels	16
2.2 Onderzoek spellingmethode	16
2.3 Directe instructie	17
2.4 Spellingbewustzijn	18
2.5 Oplossingsgerichte gespreksvoering	18
2.6 Draagvlak creëren	19
2.7 Bewezen interventies uit de literatuur	20
2.8 Passend onderwijs	21
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	22
3.1 Soort onderzoek	22
3.1.1 Experiment onderzoek	22
3.1.2 Survey-onderzoek	22
3.1.3 Programma- evaluatie	22

3.1.4 Ontwerpgericht onderzoek	23
3.1.5 Actie- onderzoek	23
3.2 De instrumenten	23
3.2.1 Instrumenten bij deelvraag 1	23
3.2.2 Instrumenten bij deelvraag 2	24
3.2.3 Instrumenten bij deelvraag 3	25
3.2.4 Instrumenten bij deelvraag 4	26
3.2.5 Instrumenten bij deelvraag 5	26
3.2.6 Instrumenten bij deelvraag 6	27
3.2.7 Instrumenten bij deelvraag 7	27
3.3 Validiteit en betrouwbaarheid	28
3.4 Triangulatie	29
3.5 Ethische kwesties	30
Hoofdstuk 4: Data, analyse en resultaten	31
4.1 Verslag analyse vragenlijst	31
4.2 Samenvatting observatie	32
4.3 Analyse gesprek leerkracht	33
4.4 Analyse leerlingvolgsysteem spelling	35
4.5 Foutenanalyse nulmeting	36
4.6 Methode onderzoek	38
Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen	39
5.1 Conclusies naar aanleiding van de analyse van de vragenlijst	39
5.2 Conclusies naar aanleiding van de observaties	39
5.3 Conclusies naar aanleiding van de gesprekken met leerkrachten	40
5.4 Conclusies naar aanleiding van de analyse van het leerlingvolgsysteem	41
5.5 Conclusies naar aanleiding van de foutenanalyse van de nul- meting	43
5.6 Conclusies naar aanleiding van het methodeonderzoek	43
5.7 Samenvatting	44

5.8	Overzicht voorlopige aanbevelingen	45
5.9	Mogelijke discussiepunten voor de directie	45
5.10	De gekozen interventie	46
Hoofdstuk 6:	Resultaten en evaluatie van de interventie	47
6.1	Resultaten eindmeting	47
6.2	Conclusies na de interventieperiode	49
6.3	Evaluatie van de interventieperiode	49
Hoofdstuk 7:	Evaluatie van het onderzoek	50
Dankbetuiging		53
Bronnen		54
Bijlage 1:	Achtergrondinformatie over begrippen in het spellingsonderwijs	56
Bijlage 2:	Achtergrondinformatie over het directe instructiemodel	61
Bijlage 3:	Oplossingsgericht werken; hoe heb ik dat gedaan	64
Bijlage 4:	Draagvlak creëren; hoe heb ik dat gedaan	66
Bijlage 5:	Blanco vragenlijst	68
Bijlage 6:	Achtergrondinformatie over de methode “Taalverhaal Spelling”	75
Bijlage 7:	Leertheorieën bij de methode “Taalverhaal Spelling”	85
Bijlage 8:	Verslag over Triangulatie	86
Bijlage 9:	Verslag analyse vragenlijst	89
Bijlage 10:	Verslag van de observaties	91
Bijlage 11:	Methode- beoordelingsschema van Huizenga	95
Bijlage 12:	Overzicht visueel 5- woordendictee groep 4 en groep 5	97
Bijlage 13:	Voorbeeld schriftje oefening spellingbewustzijn	99

Samenvatting

Spellingsonderwijs is een belangrijk onderdeel van het taalonderwijs op de Nederlandse basisscholen. Bij ons op school wordt er gemiddeld 4 x per week een half uur besteed aan de spellingscategorieën en spellingstrategieën als geïsoleerde taalactiviteit. De functionele spellingvaardigheid valt buiten de reikwijdte van dit onderzoek.

Omdat het niveau van spelling de laatste jaren gestaag achteruit gaat op de school waar ik werk, onderzoek ik de methode, de manier van instructie geven en wat de leerlingen zou kunnen helpen om tot betere resultaten te komen.

Tijdens het onderzoek werd duidelijk dat de leerkrachten het vermoeden hebben dat de methode niet aansluit bij de Cito-toets spelling. Ook dit onderwerp heb ik meegenomen in het onderzoek.

Allereerst ben ik gegevens gaan verzamelen. Ik heb toetsgegevens geanalyseerd, ik heb me verdiept in de methode, foutenanalyses gemaakt, gesproken met leerkrachten, geobserveerd en literatuur gelezen over onderwerpen die relevant waren voor het onderzoek. Naar aanleiding van de verzamelde gegevens ben ik, in overleg met de betrokken leerkrachten en ib-er, gekomen tot interventies.

De gekozen interventies zijn voor een periode van 6 weken toegepast in de groepen 4 en 5. Eén van de interventies is dat 48 leerlingen dagelijks een visueel dictee van 5 woorden krijgen. Dit visueel dictee omvat woorden uit het woordpakket dat op dat moment behandeld wordt en woorden uit voorgaande woordpakketten. De andere interventie was een oefening om het spellingbewustzijn te trainen. Bij elk dictee dat de leerlingen maken moeten ze zelf aangeven wat ze denken goed of fout geschreven te hebben.

Voorafgaande aan de interventie is er een nulmeting gedaan. Na de interventieperiode heeft er een eindmeting plaatsgevonden.

Uit de eindmeting is gebleken dat in beide groepen minder fouten gemaakt worden bij het voortgangsdictee en dat de interventie van een dagelijks visueel woorddictee een positieve invloed heeft op de spellingsresultaten.

Het trainen van het spellingbewustzijn is een proces. De leerkrachten geven aan dat de leerlingen het nog moeilijk vinden om te bepalen welke woorden ze goed of fout geschreven denken te hebben. De leerlingen controleren hun werk wel bewuster en ontdekken vaker “onnodige” fouten.

Naast deze bevindingen heeft het onderzoek ook opgeleverd dat ik de school een aantal aanbevelingen kan doen op het gebied van toetsing.

Mogelijk worden delen van het onderzoek verwerkt in het beleidsplan voor volgend jaar

Dit onderzoeksverslag heb ik geschreven in chronologische volgorde. In hoofdstuk 1 ga ik in op de aanleiding en de probleemstelling van mijn onderzoek. In hoofdstuk 2 omschrijf ik de theoretische achtergrond van het onderzoek. In hoofdstuk 3 staat op welke manier en met welke instrumenten ik de gegevens ga verzamelen om vervolgens in hoofdstuk 4 de resultaten in kaart te brengen. Naar aanleiding van alle ingewonnen gegevens kom ik in hoofdstuk 5 tot conclusies en aanbevelingen. Naar aanleiding van de conclusies is een interventie gekozen die voor een periode van 6 weken is toegepast in groep 4 en in groep 5. In hoofdstuk 6 omschrijf ik hoe de interventie verlopen is en wat de resultaten zijn van de eindmeting.

Ik besef dat de indeling van de hoofdstukken iets afwijkt van de gebruikelijke volgorde. De reden is, dat ik vind, dat je eerst alles onderzocht moet hebben voordat er een interventie gekozen kan worden. De interventie wordt niet toegepast *tijdens* het onderzoek, maar pas nadat naar alle mogelijkheden, opties en resultaten gekeken is.

Voorwoord

Na het behalen van mijn Pabo-diploma in 1994 kon ik gelijk aan de slag op “de boot”. In het dorp waar ik woon lag toen der tijd een asielzoekerscentrum, gevestigd in een boot. Ik kreeg daar de kinderen van 10 t/m 13 jaar onder mijn hoede. Drie maanden nadat ik daar kwam werken werd het asielzoekerscentrum gesloten en werd er in Waddinxveen een nieuw groot asielzoekerscentrum (AZC) gebouwd. Op dat centrum werd ook een schooltje neergezet. Toen ik daar kwam werken mocht ik meedenken over de inrichting en alle materialen die besteld moesten worden. Het was echt een “wereldbaan” en een zeer goede leerschool.

Helaas werd, door de afname van de stroom vluchtelingen, het AZC na 6 jaar gesloten en ben ik gaan werken op mijn huidige school.

Op deze school werk ik inmiddels ruim 10 jaar. Na eerst 6 jaar kleuters te hebben gehad werk ik nu in groep 3. Het is een dorpsschooltje met ongeveer 200 leerlingen.

Op ‘mijn’ school werken 12 leerkrachten verdeeld over 8 groepen. Daarnaast zijn er nog 4 onderwijsassistentes (part- time), een intern begeleidster en een directeur. Mijn rol binnen de school is aan het veranderen. Van gestreste moeder/ juf die 1000 en 1 dingen tegelijk doet, naar een gedreven, kritische en gemotiveerde leerkracht die veel zou willen verbeteren in het onderwijs.

Twee jaar geleden zat ik echt in een onderwijsdip. Het systeem klopt gewoon niet. Ik stond voor de keuze; of kappen met het onderwijs óf proberen zelf invloed uit te oefenen zodat er dingen zullen veranderen. Ik besloot het laatste, maar dan moest ik mijzelf wel professionaliseren. Deze studie is de eerste stap.....

Ik heb het gevoel dat ik heb stilgestaan en door de studie weer ben gaan lopen. Ben ik volwassen geworden of zit ik juist in de midlifecrisis? Tot nu toe gaat alles goed. Leuke man, prachtige kinderen, huis, hond en werk. Ouders die nog gezond zijn, genoeg geld voor leuke vakanties. Ik sta niet meer aan de zijlijn, ben geen ploetermoeder meer, geen luiers en oppassen.

Mijn tijd is gekomen. Ik wil leren, ontwikkelen en wat betekenen voor het onderwijs. Dat kan als leerkracht, RT-er, adviseur of ervaringsdeskundige.

Ik zou graag willen meedenken, meewerken en meebeslissen aan de ontwikkelingen in het onderwijs. Dáárom wil ik mijn kennis vergroten.

Gedurende deze studie heb ik veel geleerd en ben vooral kritisch naar mijzelf gaan kijken. Ben ik wel zo'n goede leerkracht als ik altijd gedacht had. Nee dus....Eigenlijk vind ik dat iedere leerkracht moet horen en leren wat ik afgelopen 2 jaar geleerd heb. Tijdens teamvergaderingen doe ik wel eens een poging. Mijn collega's luisteren dan, maar echt dingen veranderen is me tot nu toe niet gelukt.

Maar toen kwam het praktijkonderzoek. Een van de grootste uitdagingen was het team achter me te krijgen, het probleem inzichtelijk te maken en samen tot oplossingen komen. Kortom; draagvlak creëren. Ik moest analyseren, leiden, observeren, confronteren, complimenteren, informeren, motiveren, stimuleren en evalueren. Alles in samenwerking met betrokken leerkrachten. Het onderzoek omvat veel meer dan theoretische kennis vergaren en verslagen schrijven. Het onderwerp van je onderzoek is eigenlijk ondergeschikt.

Wat het praktijkonderzoek de school heeft opgeleverd is een aantal aanbevelingen dat opgenomen zal worden in het beleidsplan. Er is weer eens goed in de methode gedoken, en de leerkrachten hebben weer een keer kritisch naar hun eigen handelen gekeken en waren gemotiveerd te komen tot oplossingen. Het team is hechter geworden, we deden het samen.

Voor mij heeft deze studie en het onderzoek, naast heel veel bruikbare kennis, mijn zelfvertrouwen vergroot, mijn liefde voor het vak weer doen opleven.

Hoe kan het dat spelling bij ons op school achteruitgaat? Niet alleen bij ons op school, maar ook bij andere scholen binnen de stichting daalt het niveau. Deze vraag komt regelmatig naar boven tijdens de trendanalyses. Het lijkt een tendens te zijn.

Komt het door de grote maatschappelijke verantwoording die de basisschool heeft en is er daardoor te weinig tijd om genoeg aandacht te schenken aan de "hoofdvakken". Moeten we weer back to basic?

Grote vraagstukken, die met dit praktijkonderzoek niet beantwoord kunnen worden, maar wél interessant zijn. Met dit praktijkonderzoek wil ik kijken wat we binnen de school kunnen realiseren om tot betere prestaties te komen. Een onderzoek op microniveau, klein en pragmatisch.

Welke aanpassingen of interventies zijn realiseerbaar om het spellingsonderwijs van de niet-werkwoorden te verbeteren? Op deze vraag wil ik door middel van onderzoek antwoord geven. Daartoe heb ik gegevens verzameld, gesprekken gevoerd, geobserveerd, literatuur gelezen en de methode bestudeerd.

Spellingsregel 10.A

Als we een extra /s/ horen tussen twee delen van een samenstelling, dan schrijven we die ook.

Variatie in het taalgebruik

Sommige woorden worden door de ene taalgebruiker met, en door de andere taalgebruiker zonder tussenklank /s/ uitgesproken.

De een zegt *druggebruik*, de ander *drugsgebruik*.

De een zegt *gewichtloos*, de ander *gewichtsloos*.

In zulke gevallen zijn beide spellingen correct.

Ik heb gekozen voor: spellingmethode, spellingfouten, spellingsonderwijs, spellingsgeweten en spellingbewustzijn, spellingsregel.

Hoofdstuk 1

Aanleiding en Probleemstelling

1.1 Aanleiding

Ik had een heleboel plannen en ideeën voor mijn praktijkonderzoek. Eén ervan heeft te maken met de invloed die je als leerkracht hebt op de leerprocessen van kinderen met het geven van directe instructie. Ik heb dit met de directie van mijn school besproken. De directie heeft mij gevraagd of ik me dan wilde concentreren op de instructie die gegeven wordt bij het vakgebied spelling. Gedurende deze studie is het begrip “directe instructie” in alle modules aan de orde geweest. Ik heb over dit onderwerp veel gelezen en geleerd en pas het bewuster dan voorheen toe in mijn eigen groep. Ik bemerk dat, door steeds alert te blijven op de te maken stappen tijdens de instructie, de kwaliteit daarvan verbetert.

Omdat het niveau van spelling de laatste jaren achteruit gegaan is, wil de directie weten of de manier waarop wij op school instructie geven wel effectief is. Bieden we de leerstof wel aan zoals de methode dat bedoelt? Hebben alle leerkrachten dezelfde aanpak, of gaat iedereen teveel zijn “eigen gang”?

Het idee om met spelling aan de slag te gaan is “op mijn lijf geschreven”. Ik vind spelling belangrijk en merk dat ik me irriteer aan “domme” spellingfouten. Bij het opstellen van een brief of verslag ben ik zelf onzeker over mijn spelling. Ik laat mijn werk altijd nalezen en vermijd woorden waar ik aan twijfel. Als leerkracht mag je geen spellingfouten maken (zo voel ik dat) maar...het is zó moeilijk. Vooral omdat de regels nog al eens veranderen. Hoe zit dat nou met die tussen-n? En hoe vaak gebeurt het niet dat je werkwoorden beginnend met ge en be automatisch met een d aan het eind schrijft terwijl het 3^e persoon enkelvoud is....Waar moet het trema bij creëren en met hoeveel ee's was het ook alweer? (moet alweer aan elkaar of is het al weer?)

Ik hoop dat het onderzoek een bijdrage kan leveren aan beter spellingsonderwijs op mijn school. Als de toegepaste interventies positieve resultaten opleveren kunnen deze, samen met de aanbevelingen, opgenomen worden in het schoolwerkplan.

1.2 Probleemstelling

Spelling is bij ons op school lang een paradepaardje geweest. Leerlingen in groep 8 scoorden op de Cito-toets spelling lange tijd hoger dan het landelijk gemiddelde. Na invoering van een nieuwe spellingmethode, omdat de vorige methode verouderd was, zien we een achteruitgang optreden. Leerkrachten vullen de methode aan waar zij denken dat er hiaten zijn. Toch blijft het niveau, volgens de Cito-resultaten, dalen en is spelling binnen onze school nu een zorg. Binnen de school ontstaan steeds meer rt- groepjes op het gebied van spelling.

Ik richt mij in het onderzoek richten op 3 facetten.

Het eerste is het leerkrachtgedrag. Hoe wordt de leerstof aangeboden? Wordt er gewerkt met het “directe instructiemodel” ? Wat ervaren de leerkrachten als positief aan de spellingmethode en welke interventies passen ze toe om het spellingsonderwijs te verbeteren?

Het tweede zijn de methodeaspecten. Ik zal kijken naar de wijze van aanbod en de inhoud.

Het derde facet is het kijken naar de onderwijsleerbehoefte van de leerlingen. Welke spellingsregel vinden de kinderen moeilijk en welke worden beheerst? Wat zou de kinderen kunnen helpen om de spellingsregels effectief toe te passen? Welke interventie sluit daar het beste bij aan?

De 3 facetten ga ik onderzoeken in groep 4 en 5 met als doel de conclusies en aanbevelingen ook te gebruiken in de hogere groepen. Ik heb voor groep 4 en 5 gekozen omdat in deze 2 leerjaren veel nieuwe spellingscategorieën aangeboden worden en het niveau van de Cito-toets spelling voor het eerst onder het landelijk gemiddelde komt.

1.3 Dit wil ik te weten komen

Ik onderzoek of de achteruitgang van het niveau van spelling veroorzaakt wordt door de methode en/of de manier waarop er instructie gegeven wordt, omdat er de laatste jaren schoolbreed achteruitgang is gesignaleerd bij de Cito-toetsen en de methodegebonden toetsen. Tevens onderzoek ik welke interventies de leerkrachten al toepassen om het spellingsniveau te verbeteren.

Door gegevens te verzamelen en te analyseren wil ik achterhalen wat goed gaat en wat er gemist wordt om zo te komen tot een plan van aanpak om het spellingsonderwijs te verbeteren. Door het werk van de kinderen te bekijken en te analyseren wil ik achterhalen met welke spellingsregels de kinderen moeite hebben en daar de interventie op aanpassen. Om het onderzoek binnen de perken te houden ga ik me richten op de spelling van niet-werkwoorden die worden aangeboden in groep 4 en groep 5.

1.4 Doelstelling van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is, door het verzamelen van gegevens en het analyseren van gegevens op de gebieden van instructie, methode en onderwijsleerbehoefte te komen tot mogelijke interventies die het spellingsonderwijs verbeteren.

De doelstelling op langere termijn is, dat de toetsresultaten bij het vakgebied spelling op het niveau van het landelijk gemiddelde komen.

1.5 Doelstelling in het onderzoek

Ik wil dit onderwerp onderzoeken om een beter beeld te krijgen van het spellingsonderwijs van de niet-werkwoorden op onze school en te komen tot interventies die het spellingsniveau kunnen verbeteren. Als we weten of er hiaten in de methode zitten kan ik, in samenwerking met de leerkrachten, een plan van aanpak maken om die hiaten op te vangen. Als we weten op welke manier het meest effectief instructie gegeven kan worden, kan ik de leerkrachten adviseren en motiveren om hun instructievormen aan te passen.

Een doel in het onderzoek is ook mijn persoonlijke ontwikkeling verbreden en kwaliteiten te vergroten. Ik wil een transparant en duidelijk onderzoeksverslag maken dat voor iedereen te lezen en te begrijpen is. De gegevens die ik verzamel wil ik op een analytische manier bekijken. Ik wil me inzetten om draagvlak te creëren en mijn best doen om mijn collega's enthousiast te maken voor het onderwerp door mijn bevindingen met hen te delen en in overleg te komen tot uitvoerbare interventies.

1.6 De wens

Ik zou willen dat de kinderen een spellingsgeweten ontwikkelen dat hen in staat stelt te beseffen welke woorden ze moeilijk vinden om te schrijven. Natuurlijk is het onhaalbaar dat alle kinderen foutloos leren spellen, maar door te weten waar je mogelijkheden en onmogelijkheden liggen treedt er een bewustzijn op. De kinderen kunnen dan door het toepassen van de regels, of door het kiezen van andere woorden toch komen tot foutloze brieven, opstellen of notities.

1.7 Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag:

Ik onderzoek het spellingsonderwijs op mijn school in de groepen 4 en 5 op het gebied van instructie, inhoud van de methode en spellingscategorieën waarbij de leerlingen problemen hebben, om te komen tot interventies die het spellingsonderwijs van niet-werkwoorden in groep 4 en 5 kunnen verbeteren.

Om tot de juiste interventies te komen wil ik eerst de antwoorden vinden op de volgende deelvragen;

1. Wat ervaren de leerkrachten als positief aan de methode (wat werkt goed?) en wat als negatief? Kloppen deze ervaringen met de sterkte/zwakteanalyse van de methode?
2. Wordt er gewerkt en (directe) instructie gegeven volgens de methode?
3. Bij welke spellingsregel van niet- werkwoorden maken de leerlingen de meeste fouten en welke interventie sluit aan op de onderwijsleerbehoefte van de leerlingen?
4. Welke interventies worden op dit moment door de leerkrachten toegepast om de kwaliteit van spelling van niet- werkwoorden te verbeteren?

5. Welke (nog niet toegepaste) door de literatuur ondersteunende en wetenschappelijk bewezen interventies zouden het spellingsonderwijs kunnen verbeteren en hoe creëer ik draagvlak om deze interventies toe te passen?
6. Hoe maak ik de ernst van de zaak duidelijk en hoe creëer ik draagvlak om de interventies toe te passen?
7. Hoe kan ik de leerkrachten, door oplossingsgerichte gespreksvoering, ondersteunen bij het uitvoeren/toepassen van betere spellingsinterventies?

Hoofdstuk 2

Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk zal ik omschrijven waarom de literatuur die ik gelezen heb relevant is voor mijn onderzoek en de theorie koppelen aan praktijksituaties.

2.1 Enkele begrippen uit het spellingsonderwijs

Om meer inzicht te krijgen in het vakgebied spelling heb ik me verdiept in het Nederlandse spellingsonderwijs. Relevant voor mijn onderzoek zijn de mogelijk didactische werkwijzen bij spelling; inprenting, analogieredenering en het aanleren van regels. Door mij te verdiepen in deze begrippen krijg ik niet alleen meer inzicht in het spellingsonderwijs maar kan ik ook kijken hoe de methode “Taalverhaal” deze begrippen inpast in het onderwijs. Ik ga nu kort in op de mogelijk didactische werkwijzen..

2.1.1 Inprenting

Van veel Nederlandse woorden moet je de spelling gewoon weten. Je moet onthouden hoe je chic, chips of kous schrijft. Je kunt de spelling niet beredeneren en ook een vergelijking met een ander woord levert niets op. Je moet de woordbeeldstrategie gebruiken. Dit instructieprincipe houdt in dat je de schrijfwijze van het woord in het geheugen probeert vast te leggen. Woorden worden niet alleen visueel in ons geheugen opgeslagen. Inprenting wil zeggen dat we verschillende aspecten van woorden (betekenis, vorm en opbouw) in het geheugen vastleggen.

2.1.2 Analogieredenering

We leren de kinderen steeds vergelijkingen maken met woorden die ze al kennen. Het gaat vooral om een vergelijking op grond van overeenkomst in klank (bijvoorbeeld: bramen schrijf je net zo als ramen) of op een overeenkomst in betekenis (bijvoorbeeld: houd in onhoudbaar schrijf je net als houden). De kinderen leren dat ze woorden van een bepaalde categorie bij een grondwoord kunnen onderbrengen. Kenmerkend voor dit instructieprincipe is dat er niet expliciet aandacht wordt besteed aan spellingsregels.

2.1.3 Aanleren van regels

Het aangrijpingspunt voor een spellingsregel is altijd de klankvorm van het woord. De taak van een leerkracht is vooral om de kinderen te laten ontdekken welke spellingsregel toegepast moet worden. (Huizenga, *Taal & didactiek Spelling*, 2003, p. 76- 85)

Meer informatie over de spellingsbegrippen kunt u lezen in bijlage 1

2.2 Onderzoek spellingmethode

Het spellingsonderwijs in Nederland wordt vrijwel altijd gegeven met behulp van een aparte spellingmethode al of niet verbonden aan een taalmethode.

Om meer inzicht te krijgen in spellingmethodes en in de methode “Taalverhaal Spelling” heb ik hierover gelezen in het boek *Taal & Didactiek Spelling* (Huizenga, 2003). Hierin staan verschillende soorten spellingmethoden beschreven. Relevant in dit stukje theoretische achtergrond is dat ik de methode “Taalverhaal” kan indelen in een categorie.

Als ik afga op de didactiek, die ik in het vorige stuk heb omschreven, zijn er 4 type spellingmethoden te onderscheiden;

- Analogiemethode
- inprentingmethode
- regelmethode
- gemengde methode

In mijn onderzoek zal ik de methode “Taalverhaal Spelling” beoordelen en bepalen van welke didactiek de methode uit gaat. Hierbij zal ik gebruik maken van de theorie en het methode-beoordelingsschema van Huizenga. Dit verslag is te lezen in hoofdstuk 4.

2.3 Directe instructie

De methode gaat uit van het directe instructiemodel. Ten grondslag van het instructiemodel ligt het *constructivisme*. Deze theorie benadrukt sterk dat leren een actief en constructief proces is. Leren is eigenlijk alleen maar goed mogelijk wanneer de leerling zelf construerend bezig is met de leerstof. Het gaat erom dat nieuwe informatie wordt gekoppeld aan bestaande voorkennis (Boekaerts & Simons, 2010).

Welk instructiegedrag ontlokt aan de leerlingen de beste prestaties? Onderzoeken hebben duidelijkheid gegeven door effectieve gedragspatronen voor instructie te categoriseren en onder te brengen in een instructiemodel. Dit basismodel bestaat uit 6 hoofdrubrieken.

1. dagelijkse terugblik
2. presentatie
3. (in)oefening
4. individuele verwerking
5. periodieke terugblik
6. terugkoppeling

Dit model wordt het 'Directe Instructie Model' (Leenders, 2002) genoemd omdat de uitvoering van het onderwijsproces in belangrijke mate gecontroleerd wordt door de leerkracht. Voor meer informatie over deze 6 hoofdrubrieken verwijs ik u naar de bijlage 2.

Relevant voor mijn onderzoek is, dat ik na het lezen van de theorie weet, waar ik tijdens de observatie op moet letten.

2.4 Spellingbewustzijn

In de literatuur komt steeds de term "spellingbewustzijn" terug als belangrijke vaardigheid om tot beter spellen te komen. Door het spellingbewustzijn te trainen zou het niveau van spelling omhoog gaan. Op de volgende pagina omschrijf ik wat er onder spellingsbewust zijn verstaan wordt.

Bij het schrijven van een tekst zullen auteurs zich op gezette tijden afvragen of de zojuist geschreven tekst correct gespeld is. Ervaren schrijvers kunnen over het algemeen met veel vertrouwen aangeven van welke woorden zij de spelling wel en van welke woorden zij de spelling niet zeker weten. Dit vermogen tot reflectie over de eigen spellingsvaardigheid wordt spellingbewustzijn genoemd en is een vorm van metacognitie. Voor het bevorderen van de spellingsvaardigheid is het niet alleen belangrijk om veel spellingsoefeningen aan te bieden, maar ook om leerlingen te helpen bij het ontwikkelen van hun spellingbewustzijn. Eén van de aspecten van het spellingbewustzijn is weten wat je wel, en weten wat je niet kunt spellen. Leerlingen krijgen daarmee niet alleen een juist beeld van zijn of haar eigen spellingkennis, maar kunnen dan tevens op goede gronden beslissen welke woorden wel, en welke woorden niet geverifieerd zouden moeten worden (Paffen & Bosman, 2005).

“Weten wat je weet en weten wat je mogelijk niet weet”.

2.5 Oplossingsgerichte gespreksvoering

Tijdens de opleiding heb ik voor het eerst kennis gemaakt met het oplossingsgericht werken. Ik heb in mijn denken en handelen echt een omslag moeten maken. Om in gesprek met de leerkrachten oplossingsgerichte vragen te stellen heb ik me nog eens verdiept in de theorie.

De *Solution focused approach* werd begin jaren tachtig van de vorige eeuw in Amerika ontwikkeld door Steven de Shazer en Insoo Kim Berg. De boodschap is verrassend eenvoudig: kijk naar wat (al) werkt en doe er meer van! Al snel verspreidde het “oplossingsgerichte denken” zich als een goedaardig virus over de rest van de wereld. In het “Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs” (Cauffman & van Dijk, 2009) worden 7 basisstappen omschreven die ik wil volgen in de gesprekvoering met de leerkrachten die betrokken zijn bij mijn onderzoek. De stappen zijn omschreven in bijlage 3.

Door oplossingsgerichte gespreksvoering wil ik samen met de betrokken leerkrachten achterhalen wat goed werkt en komen tot interventies die bij deze leerkrachten en deze situatie passen. Het luisteren naar wat de leerkracht (klant) denkt dat zal helpen en wat er gaat gebeuren staat voorop. De leerkracht ziet zichzelf als deel van het probleem en/of de oplossing en is gemotiveerd om dingen (ook zichzelf) te veranderen.

Wat mij zo aanspreekt in het oplossingsgericht werken is dat men uitgaat van het positieve. Niet blijven hangen in wat slecht gaat, maar vooruit kijken naar de toekomst met een mooi doel voor ogen dat door de persoon in kwestie zelf bedacht is. Door je te richten op wat goed gaat en beter kan, zal er tijdens de gesprekken een aangename sfeer ontstaan (yes, we can) en dat zal helpen het nodige draagvlak te creëren om de interventies door te voeren. Meer informatie over oplossingsgericht werken kunt u lezen in bijlage 3.

2.6 Draagvlak creëren

Om succesvol een verandering door te voeren zijn er een aantal voorwaarden nodig. Een belangrijke voorwaarde is het creëren van draagvlak. In het boek “Onze ijsberg smelt” (Kotter, 2011), staat een duidelijk stappenplan wat zou kunnen leiden naar een succesvolle verandering. Bij mijn onderzoek en bij het creëren van draagvlak heb ik vaak aan het boek gedacht en het stappenplan doorlopen;

1. *Bereid de weg voor*
2. *Maak een plan van aanpak*
3. *Zorg dat het gebeurt*
4. *Bestendig de nieuwe situatie*

Deze theorie is relevant voor mijn onderzoek omdat ik, door steeds deze stappen te doorlopen, het tempo in het onderzoek kan houden. Door de leerkrachten te ondersteunen, hobbels weg te nemen, resultaten zichtbaar te maken en de leiding te nemen in het creëren van overlegmomenten, zorg ik ervoor dat er daadwerkelijk iets gebeurt en dat de leerkrachten betrokken zijn.

Hoe ik invulling heb gegeven aan het doorlopen van deze stappen is lezen in bijlage 4.

2.7 Bewezen interventies uit de literatuur

In 2009 is er een groot onderzoek geweest naar Spelling in het basisonderwijs gedaan door het SLO Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Interessant in dit onderzoek zijn de interventies die zijn gedaan om het spellingsonderwijs te verbeteren. Bij sommige interventies viel het resultaat tegen maar bij andere, op het oog simpele interventies, waren de resultaten verrassend.

De bevindingen uit het effectenonderzoek naar het voortgezet spellen van niet- werkwoorden worden weergegeven in een schema. Hieronder ziet u een overzicht van de onderzochte aanpakken die een positieve invloed hebben het spellingsniveau.

Onderzochte aanpak	Effect op spellingvaardigheid	Onderzoekers
Positieve voortgangsfeedback	Positief	Van Oudenhoven, 1983
Geïndividualiseerd spellingsonderwijs	Positief	idem
Coöperatief leren in duo's	Positief in middengroepen	idem
Overtypen van woorden	Positief	Van Daal e.a., 1989
Algoritme open/gesloten lettergrepen	Positief	Hamers/ Castelijns, 1991
Spellingshulp in de vorm van schema's	Positief	Ruijssenaars, 1992
Stelonderwijs (vrij en begeleid)	Positief	Bosman e.a., 1997
Overschrijven van woorden	Positief	Van Bon/ Van Staalduinen, 1997
Visueel dictee	Positief	Bosman e.a., 2000
Zelfcorrectietraining via stappenplan	Positief	Willems e.a., 2000
Uitspreken- wat- er- staat methode	Positief	Schiffelers e.a., 2002
Remediërend computerprogramma	Positief	Tijms e.a., 2003

Ik ga in mijn onderzoek kijken welke interventies de leerkrachten al toepassen en welke we wellicht nog kunnen inzetten om het spellen te verbeteren.

2.8 Passend onderwijs

Passend onderwijs is een verwarrend begrip. In de eerste plaats zou het nodig zijn om inhoudelijk te verkennen wat we daar nu precies onder verstaan. Het bepalen van onderwijsbehoeften staat centraal, maar hoe stellen we die vast en door wie wordt dat gedaan. De school en het bestuur zouden hier een stevig uitvoeringsplan voor moeten hebben. Binnen onze school zijn we nu bezig met het opstellen van een zorgprofiel. Welke stoornissen en problemen kunnen de leerkrachten aan, in een klas met 28 kinderen? Dit heeft niet alleen te maken met de competenties van de leerkrachten maar ook met de geldstromen.

In mijn onderzoek kom ik natuurlijk leerlingen tegen die uitvallen op spelling. Deze kinderen worden ondersteund door individuele begeleiding, extra oefenen thuis en meer herhaling van de leerstof. Of dit onder de noemer “passend onderwijs” valt betwijfel ik. Ik zie het veel groter... Hoe ga je kinderen met ernstige stoornissen, fysiek en mentaal, onderwijs op maat geven binnen het reguliere onderwijs? Eerlijk gezegd weet ik het antwoord niet. Iedere leerkracht zou in staat moeten zijn te differentiëren en adaptief te onderwijzen. Voor passend (of inclusief) onderwijs is veel meer nodig. Het onderwijssysteem in Nederland heeft nog een lange weg te gaan....En laat de regering nu net gaan bezuinigen op deze mooie illusie.

Door deze studie en dit onderzoek ben ik me bewuster geworden van mijn invloed als leerkracht op de leerprestaties van kinderen. Ik ben alert op politieke beslissingen, denk na over het onderwijssysteem. Ik ben me aan het ontwikkelen en hoop door dit onderzoek mijn omgeving ook te kunnen aanzetten tot ontwikkeling en dus tot betere leerkrachten. Een doel van dit onderzoek is dat leerkrachten bewust worden van hun eigen invloed op leerprestaties en leergedrag van leerlingen. Als dit inzicht er is, is er volgens mij een stap naar passend onderwijs gezet. Dan kunnen er mijn inziens afgewogen beslissingen genomen worden, welke leerlingen met een beperking binnen onze school “onderwijs op maat” kunnen ontvangen.

Hoofdstuk 3

Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk schrijf ik over de onderzoeksmethodologie die ik gebruik om antwoorden te vinden op de deelvragen van mijn praktijkonderzoek. Ik geef een beschrijving van de instrumenten die ik daarbij gebruik en met welk doel ik de instrumenten inzet.

3.1 Soort onderzoek

3.1.1 Experiment onderzoek (*toetsende onderzoeksvragen*)

Dit type onderzoek is gericht op de vraag of een bepaalde behandeling of aanpak effectief is, dat wil zeggen, aantoonbaar tot resultaten leidt. Ik wil weten of een behandelmethode/interventie resultaat heeft. Hiertoe voer ik een *0- meting* uit voor het toepassen van de interventie. Na een nog te bepalen tijd (afhankelijk van het soort interventie) wordt er weer een meting gedaan. De behandeling is effectief gebleken als de experimentele groep tijdens de behandeling verbetert. (Harinck, 2009, p. 57).

3.1.2 Survey-onderzoek (*beschrijvende vragen*)

Ik wil weten hoe de leerkrachten over de spellingmethode denken en hoe de methode op school gehanteerd wordt. Ik ontwikkel daartoe een *vragenlijst* over het onderwerp. De vragenlijst leg ik voor aan de leerkrachten van groep 4 t/m groep 8. Vervolgens verwerk ik de antwoorden in een verslag. (Harinck, 2009, p. 60)

3.1.3 Programma-evaluatie

Er vindt hier een overlapping plaats met het Survey-onderzoek. Middels de vragenlijst en de *methodestudie* wil ik nagaan of de spellingmethode “Taalverhaal” past bij mijn school. Ik gebruik de observaties om te kijken naar de min of meer gestandaardiseerde vormen van handelen van de leerkracht. Tevens richt ik me op de resultaten van de interventies. Heeft het project effect? Zijn er neveneffecten? Is het uitvoerbaar? Zijn de leerkrachten en leerlingen tevreden? Ik kan door programma-evaluatie nagaan en beoordelen wat de waarde van het programma is en eventueel verbeteren, ontwikkelen en invoeren. (Harinck, 2009, p. 63)

3.1.4 Ontwerpgericht-onderzoek

Ook hier is verwantschap, namelijk met de programma-evaluatie. Het onderzoek is gericht op het ontwerpen en uitproberen van interventies met betrekking tot spelling. Het gaat om een praktische activiteit, namelijk *ontwerpen van interventies* die spellingsproblemen moeten verminderen. Het ontwerp wordt gesteund door onderzoek en heeft betrekking op de manier van instructie geven, het mogelijk inzetten van materialen en extra oefening. Het onderzoek naar juiste interventies kan ook gezien worden als een kleine try-out. Alle 4 de fases worden doorlopen; probleemanalyse, ontwerp, beproeving en kennisconstructie.

(Harinck, 2009, p.63-64)

3.1.5 Actie-onderzoek

Alle bovengenoemde soorten onderzoek zijn terug te voeren naar *actie-onderzoek*. Dit soort onderzoek typeert zich door het uitproberen van mogelijkheden en kijken of er verbetering optreedt.

Actie-onderzoek wordt ook vaak omschreven als cyclisch. Dat wil zeggen dat het verloopt volgens een aantal opeenvolgende fases. Als zo'n cyclus is afgerond, en de kennis is gebruikt om het eigen onderwijs te verbeteren, kunnen weer nieuwe vragen ontstaan. Die vragen kunnen weer aanleiding zijn tot een volgende cyclus. (Harinck, 2009, p.64-65)

3.2 De Instrumenten

Om antwoorden te krijgen op de deelvragen, maak ik gebruik van verschillende instrumenten. In het volgende stuk zal ik omschrijven welke instrumenten ik inzet, op welke wijze en met welk doel.

3.2.1 Deelvraag 1

Wat ervaren de leerkrachten als positief aan de methode (wat werkt goed?) en wat als negatief? Kloppen deze ervaringen met de sterkte/zwakteanalyse van de methode?

Het instrument: de vragenlijst deel 1(methode)

Ik heb een vragenlijst met open en gesloten vragen opgesteld om de leerkrachtervaringen met de methode te achterhalen en of het gebruik van de methode optimaal benut wordt.

Ik kies ervoor om alle leerkrachten van groep 4 t/m 8 (N=8) de vragenlijst in te laten vullen om zo goed in beeld te krijgen van de mening over de methode en hoe er schoolbreed mee gewerkt wordt. De vragenlijst is bijgevoegd in bijlage 5.

Het instrument: het methodeonderzoek

Ik vergelijk de doelstellingen, aanpak, opbouw en structuur van de methode “Taalverhaal Spelling” met de (wetenschappelijke) onderzoeken. Zo kan ik een sterkte/zwakte analyse maken van onze spellingmethode. Inzicht in de methode kan leiden tot interventies of aanpassingen. Meer informatie over de methode “Taalverhaal Spelling” is te vinden in bijlage 6.

3.2.2 Deelvraag 2

Wordt er gewerkt en (directe)instructie gegeven volgens de methode?

Het instrument: de vragenlijst deel 2 (instructie)

De vragenlijst die ik de leerkrachten van groep 4 t/m 8 voorleg heb ik opgedeeld in 2 onderwerpen; methode en instructie. Door open en gesloten vragen te stellen over de manier waarop er instructie gegeven wordt, krijg ik een beeld wat de leerkrachten weten van instructieprincipes van de methode en het geven van “directe instructie”. Omdat ik tijdens de observatie zal kijken naar de instructie wil ik op deze manier informatie inwinnen en al een bewustwording laten optreden over de manier waarop nu instructie gegeven wordt.

Het instrument: observatie in groep 4 en groep 5

Voorafgaande aan de observatie ga ik, middels een vragenlijst na, wat de leerkrachten over de term “directe instructie” weten. Ik wil de leerkrachten ook al de nodige informatie en uitleg over dit onderwerp geven, zodat er een bewustwording optreedt, voordat ik in de klas kom kijken. Door de bewustwording zou men al gericht en meer vanuit het directe instructie model, het nieuwe woordpakket aan gaan bieden.

Ik maak een observatieschema met als aandachtspunt “het kijken naar instructie” met als doel te achterhalen hoe een nieuw woordpakket nu door de leerkrachten wordt aangeboden.

Ik benadruk dat ik niet kom kijken of de instructie goed gegeven wordt, maar *hoe* die gegeven wordt;

- wordt er instructie gegeven volgens de 7 stappen van het “directe instructiemodel”;
- welke materialen worden er ingezet om de categorie bespreken?.

De bevindingen van de observaties bespreek ik met de leerkrachten.

3.2.3 Deelvraag 3

Welke spellingsregel van niet-werkwoorden wordt door de leerlingen als het meest moeilijk ervaren en welke interventie sluit aan op de onderwijsleerbehoefte van de leerlingen.

Het instrument: foutenanalyse van de nulmeting

Voorafgaand aan het kiezen van de interventies die toegepast gaan wordt er in groep 4 en groep 5 een nulmeting afgenomen. Hiervoor gebruik ik het voortgangsdictee van de methode. De methode geeft aan dat deze toets methode onafhankelijk is. Ik analyseer de resultaten van de dictees geanalyseerd en maak een foutenanalyse. Zo krijg ik een beeld van welke spellingcategorieën de groepen moeilijk vinden en welke worden beheerst. Deze gegevens zijn relevant bij het kiezen van de in te voeren interventies. Na 6 tot 7 weken toepassing van de interventies zal dezelfde toets nog eens afgenomen worden om te kijken of er verbetering is opgetreden.

3.2.4. Deelvraag 4

Welke interventies worden op dit moment door de leerkrachten toegepast om de kwaliteit van spelling van niet-werkwoorden te verbeteren?

Het instrument: het gesprek met de leerkrachten

Ik ga met de leerkrachten van groep 4 en 5 in gesprek over het onderwerp spelling. Doel van het gesprek is te achterhalen wat de leerkrachten vinden over het spellingsonderwijs zoals dat bij ons op school gegeven wordt en in het rooster staat. Ik vraag wat de leerkrachten doen om uitval te voorkomen, welke interventies ze al toepassen, wat ze willen behouden en wat ze graag anders zouden zien. Door de opbrengst van deze gegevens samen te vatten kan ik in overleg met de leerkracht komen tot een interventie die voor de leerkracht uitvoerbaar is. Door samen deze keuze te maken wordt draagvlak gecreëerd.

3.2.5 Deelvraag 5

Welke (nog niet toegepaste) door de literatuur ondersteunende en wetenschappelijk bewezen interventies zouden het spellingsonderwijs bij ons op school kunnen verbeteren?

Het instrument: literatuurstudie

Bij de literatuurstudie maak ik gebruik van artikelen, boeken en het internet. Er zijn op internet veel onderzoeksverslagen te vinden m.b.t. spelling. Veel van deze onderzoeken zijn wetenschappelijk. Om deelvraag 5 te beantwoorden heb ik me verdiept in het rapport van de SLO (Stichting Leerplanontwikkeling Nederland). Hierin staan wetenschappelijk bewezen interventies in beschreven. Ik kan de interventies uit het rapport vergelijken met de interventies die al toegepast worden en een nieuwe interventie, in overleg met de leerkrachten, uitzoeken om gedurende 6 tot 7 weken toe te passen. Door het lezen van deze verslagen kan ik mijn kennis over dit onderwerp vergroten en komen tot inzichten en ideeën voor in de praktijk toe te passen interventies.

3.2.6 deelvraag 6

Hoe maak ik de ernst van de zaak duidelijk en hoe creëer ik draagvlak om de interventies toe te passen?

Het instrument: analyse toetsgegevens

Ik ga toetsgegevens van het LVS van afgelopen jaren bekijken om te kunnen achterhalen hoe groot de achteruitgang werkelijk is. Voor het onderzoek is dit relevant om een trend zichtbaar te kunnen maken en de betrokkenen te wijzen op de ernst van de zaak. De toetsgegevens zal ik bestuderen en daar conclusies aan verbinden. Dit verwerk ik in het onderzoeksverslag.

Het instrument: tussentijdse gesprekken en rapportage

Tussentijds bespreek ik met de leerkrachten hoe de interventies verlopen en of er aanpassingen nodig zijn. Daarnaast krijg ik tijd in de vergaderingen om de vorderingen van het onderzoek te delen en toe te lichten aan het team. Deze momenten zijn belangrijk om draagvlak te behouden/ vergroten. Door de leerkrachten het gevoel te geven dat hun inzet schoolbreed gedragen wordt en er belangstelling is voor de ontwikkelingen krijgt de nieuwe situatie (uitvoeren van interventies) een positieve impuls.

3.2.7 Deelvraag 7

Hoe kan ik de leerkrachten, door oplossingsgerichte gespreksvoering, ondersteunen bij het uitvoeren/toepassen van spellingsinterventies?

Het instrument: literatuurstudie

Bij het voeren van de gesprekken ga ik uit van de 7 stappen van het oplossingsgericht werken (Cauffman & van Dijk, 2009)



Toelichting afbeelding:

Afhankelijk van de specifieke situatie, bieden deze stappen eindeloos veel combinatiemogelijkheden. Zoals bij elke "dans" komt elegantie voort uit vloeiende bewegingen in alle mogelijke richtingen. Naarmate de ervaring toeneemt in het oplossingsgericht werken kan gemerkt worden dat het niet steeds nodig is om alle danspassen in elke situatie te gebruiken: hoe minder stappen om tot een oplossing te komen, hoe beter! (Cauffman & van Dijk, blz. 81).

Door oplossingsgerichte gesprekvoering wil ik samen met de betrokken leerkrachten achterhalen wat goed werkt en komen tot interventies die bij deze leerkrachten en de situatie passen.

3.3 Validiteit en betrouwbaarheid

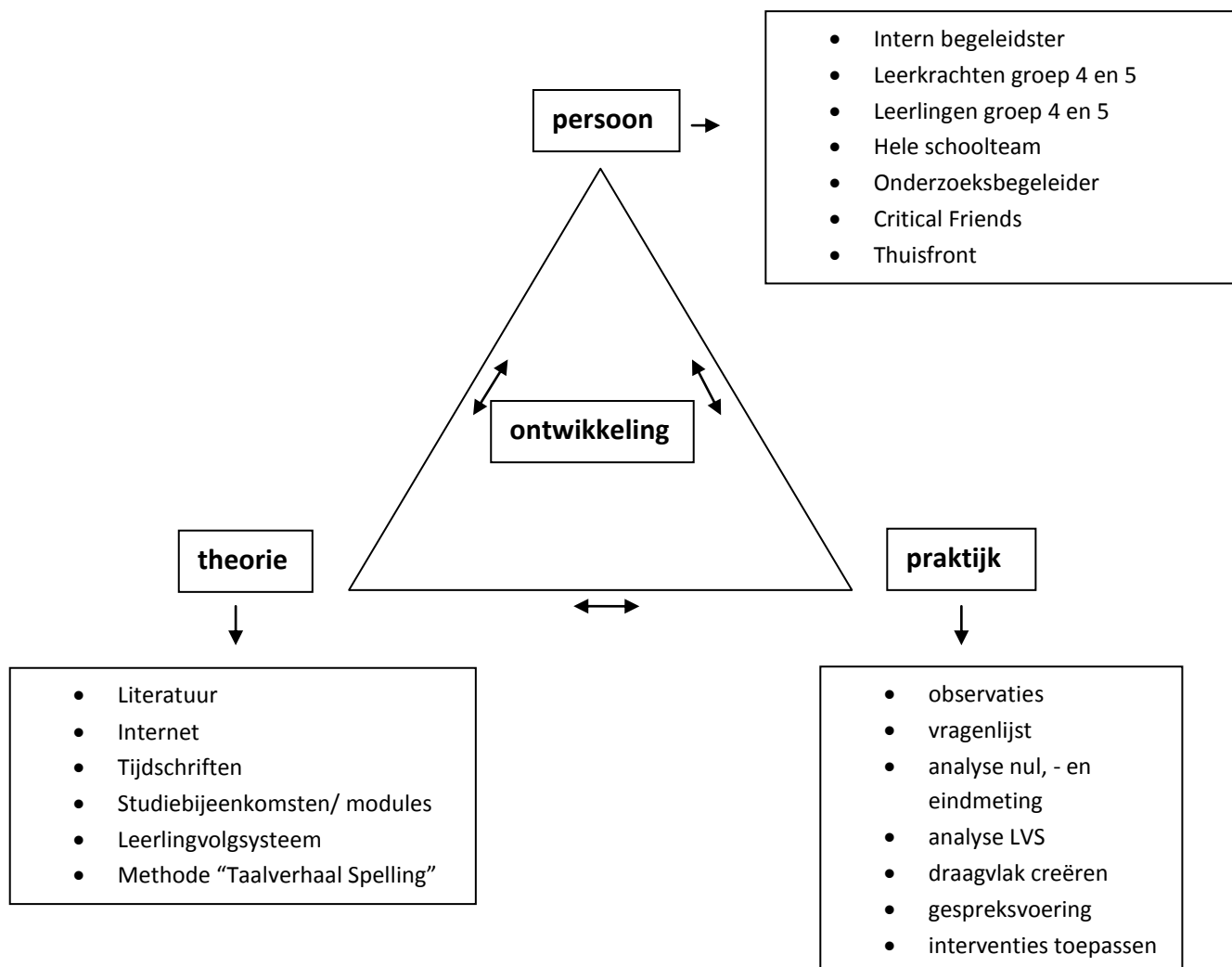
De nulmetingen zijn op 1 manier af te nemen, namelijk het geven van een woord dictee. Bij eventuele vooruitgang bij de tweede meting moet rekening gehouden worden met de ontwikkeling die de kinderen zonder het toepassen van de interventies vanzelfsprekend gemaakt zouden hebben. Daarom is het van belang tussentijds ook te kijken naar de signalering, - en controledicties van de tussentijds aangeboden woordpakketten. Door het creëren van draagvlak en vertrouwen zorg ik voor betrouwbare informatie die de leerkrachten mij geven tijdens de gesprekken. Voor het uitvoeren van de interventies ben ik afhankelijk van de inzet van de leerkrachten. Tijdens de gesprekken zijn we gekomen tot interventies die gedragen worden door de betrokken leerkrachten en zij hebben de intentie de interventies goed toe te passen. Na afloop zal er een evaluatiegesprek zijn om te kijken of dat gelukt is. Mocht dat niet het geval zijn zal ik dat opnemen in het verslag.

Bij vooruitgang kan ik na afloop van het onderzoek een vermoeden uitspreken dat het komt door de toegepaste interventie.

3.4 Triangulatie

Triangulatie houdt in dat je op verschillende manieren naar het probleem kijkt en op verschillende manieren informatie inwint, zodat het onderzoek valide is. Hierbij worden bijvoorbeeld meerdere indicatoren vastgesteld, meerdere meetmethoden gehanteerd, meerdere data geraadpleegd voor verzameling en analyse van data.

Een voorbeeld is, dat ik informatie heb ingewonnen over de manier van instructie geven door middel van een vragenlijst en observaties (praktijk), gesprekken (persoon), maar ook door het lezen van de handleiding van de methode en over 'directe instructie' (theorie).



Meer informatie over triangulatie kunt u lezen in een verslag in bijlage 8.

3.5 Ethische kwesties

In de module Leer- en onderzoekslijn heb ik informatie gevonden hoe om te gaan met ethische kwesties. Hoe ik die informatie toepas tijdens mijn praktijkonderzoek omschrijf ik hieronder.

Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog

Het onderzoeksverslag is gebaseerd op transparante en navolgbare gegevens.

Bij overgenomen teksten zal ik bronvermeldingen aangeven. Alle betrokkenen zal ik informeren over het doel van het onderzoek en ik zal hen in hun waarde laten en respecteren. Afspraken worden in overleg gemaakt en nagekomen.

Het onderzoek zal regelmatig besproken worden in teamvergaderingen om een ieder op de hoogte te houden van mijn bevindingen.

Zorgvuldigheid en nalatigheid

Voor het uitvoeren van dit onderzoek heb ik toestemming gekregen van de directie. Voordat het onderzoek start geef ik alle leerkrachten werkzaam op mijn school uitleg over het doel van het onderzoek. Bij het onderzoek worden alle gegevens anoniem verwerkt, zodat er geen relatie gelegd kan worden tussen persoonlijke gegevens en onderzoeksgegevens. Het onderzoek mag gepubliceerd worden mits er toestemming is van alle betrokkenen. Het onderzoek is door de begeleider en de critical friends bekeken om slordigheid en nalatigheid te voorkomen.

Volledigheid en selectiviteit

Alle uitkomsten en resultaten die van belang zijn zullen opgenomen worden in het onderzoek.

Hoofdstuk 4

Data, Analyse en resultaten

In dit hoofdstuk omschrijf ik de resultaten en bevindingen die ik door middel van de ingezette onderzoeksinstrumenten te weten ben gekomen.

4.1 Verslag analyse vragenlijst.

De vragenlijst is afgenomen bij de 8 leerkrachten van groep 4 t/m 8. De vragenlijst is opgedeeld in twee delen. Eén deel gaat over de methode en het tweede deel gaat over het geven van instructie. De vragenlijst is opgesteld uit 29 meerkeuzevragen en 5 open vragen. De ingevulde vragenlijsten heb ik bekeken en “geturfd”. Uit de vragenlijst heb ik de volgende informatie gehaald:

Methode:

Hoeveel leerkrachten vinden de handleiding overzichtelijk?	62,5%
Hoeveel leerkrachten hebben tijd tekort tijdens een spellingles?	57%
Voor hoeveel leerkrachten is het gebruik van de schrijfaanwijzingen een automatisme?	54%
Hoeveel leerkrachten zijn bekend met het begrip “woordoppasser”?	25%
Hoeveel leerkrachten gebruiken de picto's?	87,5%
Hoeveel leerkrachten zouden de picto's meer willen inzetten?	62,5%
Hoeveel leerkrachten zijn bekend met de begrippen magneetletter en pestletter?	43%
Hoeveel leerkrachten kennen de begrippen letterrover en letterzetter?	100%
Hoeveel leerkrachten gebruiken het spelletjesschrift?	12,5%
Hoeveel leerkrachten zijn bekend met het begrip “spellingbewustzijn”?	12,5%
Hoeveel leerkrachten maken structureel gebruik van algoritmes?	25%
Hoeveel leerkrachten maken gebruik van de extra printbladen?	75%
Hoeveel leerkrachten zijn er tevreden over de aanpak in tempoverschillen?	62,5%
Hoeveel leerkrachten zijn er tevreden over de aanpak in niveauverschillen?	62,5%
Hoeveel leerkracht zouden meer herhalingstof willen aanbieden?	33%
Hoeveel leerkrachten betwijfelen of de methode aansluit bij de Cito-toetsen?	62,5%

Instructie:

Hoeveel leerkrachten zijn er bekend met het begrip “directe instructie”?	25%
Hoeveel leerkrachten gebruiken structureel de handleiding?	50%
Hoeveel leerkrachten zijn bekend met de verschillende instructieprincipes?	62,5%
Hoeveel leerkrachten hebben de doelen van de spellingles duidelijk voor ogen?	75%
Hoeveel leerkrachten maken de doelen vooraf aan de les duidelijk aan de leerlingen?	62,5%
Hoe vaak vindt er een terugblik plaats op de vorige les?	50%
Hoeveel leerkrachten lopen rond tijdens de verwerking?	62,5%
Hoeveel leerkrachten kijken het werk zelf na?	50%
Hoeveel leerkrachten laten eerst de leerlingen zelf nakijken, alvorens het zelf te doen?	50%

Opvallend is dat de meeste leerkrachten tevreden zijn over de methode maar dat er getwijfeld wordt of de aansluiting op de Cito-toetsing goed is. “Directe instructie”, de “woordoppasser” en “spellingbewustzijn” zijn redelijk onbekende begrippen. Dit zijn gegevens die relevant zijn bij het kiezen van een interventie.

In bijlage 9 is de uitwerking van de vragenlijst uitgebreid omschreven.

4.2 Samenvatting observaties

Uit de vragenlijst komt naar voren dat de leerkrachten redelijk onbekend zijn met het begrip “directe instructie”. Toch heb ik tijdens de observaties in beide groepen veel van het “directe instructiemodel” gezien. Zo werd er aan het begin van de lessen duidelijk gemaakt wat er die les aan de orde zou komen. In beide groepen stond het woordpakket al op het bord en werd er teruggevraagd naar de vorige les. Na een korte introductie waarin een terugblik plaatsvond presenteerden de leerkrachten de categorie die deze les geleerd zou worden met de daarbij horende picto's. De leerkrachten hadden een leidende rol bij de presentatie en het inoefenen. Er werd goed gebruik gemaakt van hulpmaterialen zoals de picto's, de liedjes-cd (groep 5), de schrijfaanwijzingen en het beslissingsschema. De leerkrachten verwoordden hun denkwijze en de stappen die ze maakten om tot de juiste spelling te komen.

In groep 4 gingen de leerlingen na het inoefenen verder met de individuele verwerking. De oefeningen uit het werkschrift werden kort door de leerkracht uitgelegd. Daarna gingen de leerlingen aan het werk. De leerkracht liep op dat moment rond, corrigeerde en gaf

complimenten. In groep 5 vond geen individuele verwerking plaats. Wel maakten de leerlingen een 5-woorden dictee, waarop direct feedback plaatsvond.

In beide groepen vond er geen specifieke terugblik of terugkoppeling plaats.

Beide lessen duurden langer dan de 20 minuten die de methode aangeeft. De leerkrachten gaven aan, dat vooral het aanbieden van het woordpakket meer tijd kost (les1). De lessen die volgen op de eerste aanbieding zijn vaak wel binnen 20 minuten af te ronden.

De observaties heb ik uitgeschreven en zijn te vinden in bijlage 10.

4.3 Analyse gesprek leerkrachten

Leerkrachten groep 4

Bij de leerkrachten van groep 4 stond een groot gedeelte van het gesprek in teken van planning en tijdsdruk. Leerkrachten gaven aan dat ze moeite hebben om alle verplichte vakken voldoende aan bod te laten komen, zo ook spelling.

De leerkrachten hebben een schema gemaakt om de spellingmethode parallel aan de taalmethode te laten lopen. Ze volgen daarbij de opbouw van de methode. Organisatorisch lijkt het onmogelijk om alle leerlingen achter de computer te laten werken met het spellingprogramma. Afgesproken wordt om dit op een bouwvergadering in te brengen. Als oorzaak van de lage scores hebben de leerkrachten de volgende verklaringen;

- de methode biedt te weinig schrijfopdrachten
- de leerlingen kunnen de spellingcategorieën geïsoleerd wel toepassen, maar bij het vrije spellen/ stellen of bij het door elkaar gebruiken van de categorieën denken ze niet meer aan de regels.

De leerkrachten geven als aanvulling op de methode extra woordpakketdictees en laten het woordpakket 2x extra overschrijven in een schriftje.

Tijdens het gesprek komt ook ter sprake dat de M4 Cito Spelling niet afgenomen moet worden na blok 3 (wat nu gebeurt) maar na blok 4. In de handleiding staat dat duidelijk omschreven. De leerkrachten geven aan, de handleiding wel globaal gelezen te hebben, maar dat deze erg ingewikkeld is en moeilijk te doorgronden.

Bij het kiezen van een interventie stuit ik op lichte weerstand. De leerkrachten vragen zich af hoe ze weer iets extra's kunnen invoegen in het toch al drukke rooster. Na wat brainstormen, enthousiastmeren en beargumenteren van de prioriteit die spelling nu eenmaal heeft, gaan de leerkrachten de komende 6 weken aan de slag met een dagelijks visueel dictee (5 woorden) en het trainen van het spellingbewustzijn. Voor het onderzoek lopen de interventies van maandag 7 maart t/m woensdag 20 april.

Leerkrachten groep 5

In een gesprek met de leerkrachten van groep 5 zijn de resultaten van de nulmeting en de Cito uitslagen besproken. Op de vraag of de leerkrachten zouden kunnen aangeven waarom de resultaten in groep 5 de laatste jaren onder het landelijk gemiddelde komen, geven de leerkrachten de volgende verklaringen;

- de leerlingen krijgen in korte tijd veel nieuwe en moeilijke categorieën aangeboden die ze gelijk in de toetsen moeten toepassen. Er is dus te weinig tijd om de categorieën goed in te oefenen;
- De leerkrachten vragen zich ernstig af of de Cito-toets spelling wel aansluit bij de methode.

Tijdens het gesprek komt aan de orde wat er gedaan wordt met de leerlingen die uitvallen. Deze kinderen worden op maandag uit de reguliere les gehaald en krijgen dezelfde les in een klein groepje van een andere leerkracht.

Dit betekent dus dat de leerlingen daardoor niet mee hebben gedaan met het liedje van de cd van de methode en de ook de duidelijke directe instructie van de leerkracht gemist hebben. Dat is jammer omdat zwakke leerlingen juist baat hebben bij een klassikale les en leren van de sterkere leerlingen en het groepsproces. Bovendien kennen de eigen leerkrachten de leerlingen beter en zitten meer “in de stof”.

Tijdens het gesprek is besloten de rt-tijd anders in te delen en de zwakke leerlingen in de reguliere les te laten en op een ander tijdstip extra aandacht te geven bij de specifieke spellingproblemen die ze hebben (herhaling en remediëring).

De interventies die zich bewezen hebben in de literatuur worden besproken.

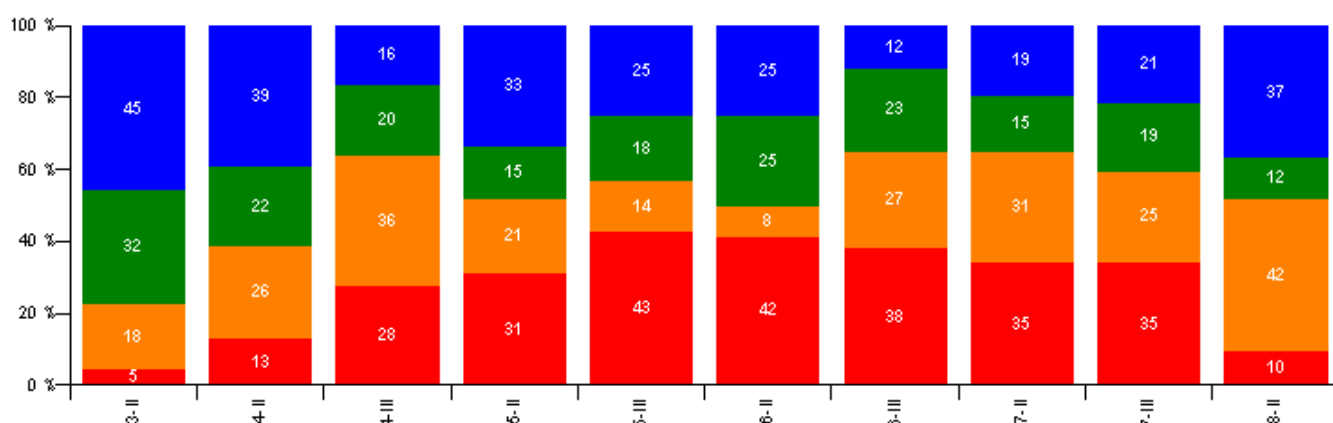
De leerkrachten geven aan een groot aantal al uit te voeren.

Zo wordt er in groep 5 veel op de computer gewerkt (woorden typen), woorden overgeschreven, gewerkt met algoritme en schema's uit de methode. De interventie die de leerkrachten in groep 5 erg aanspreekt is om een begin te maken met het ontwikkelen van spellingbewustzijn. Ook zouden ze een periode willen proberen of een dagelijks visueel dictee het niveau omhoog kan brengen. Beide interventies krijgen vorm tijdens het gesprek en wekken enthousiasme op. Er wordt direct met deze interventies gestart en afgesproken is dat ik nog een duidelijk programma voor de leerkrachten zal maken. Voor het onderzoek lopen de interventies van maandag 7 maart t/m woensdag 20 april.

4.4 Analyse Leerlingvolgsysteem Spelling

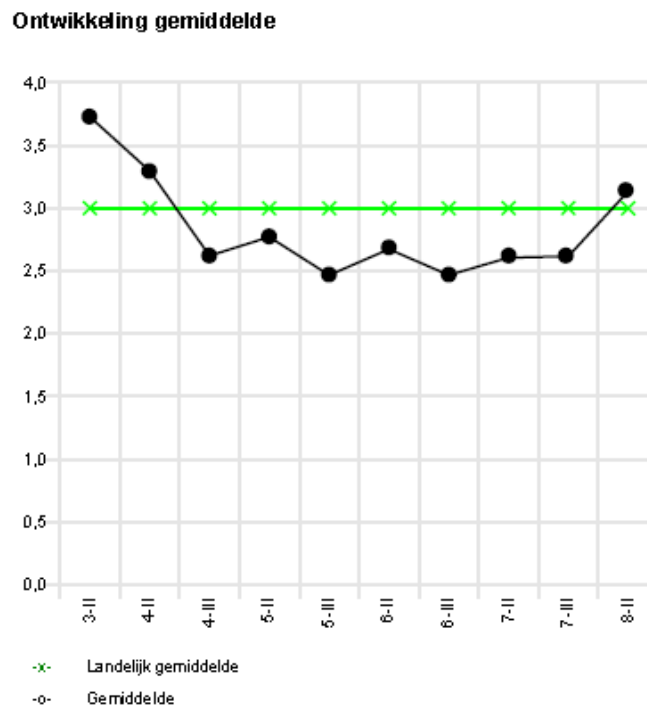
Bij het analyseren van het leerlingvolgsysteem heb ik gebruik gemaakt van de ontwikkelingsgrafieken per groep over de jaren 2004-2010. Uit de grafieken valt af te lezen dat eind groep 3 en begin groep 4 het gemiddelde van de toetsresultaten nog boven het landelijk gemiddelde ligt. Midden groep 4 duikt het resultaat onder het landelijk gemiddelde met een dieptepunt in eind groep 5 en begin groep 6. In groep 7 is er weer een stijgende lijn te zien en in groep 8 zitten we weer op, of net boven het landelijk gemiddelde.

Ontwikkeling niveaupercenages A, B, C en D/E per leerjaar en trimester



blauw= % A, groen= B%, oranje= C%, rood= D/E %

Omgezet in een curve ziet dat er als volgt uit;



Hieruit mag de conclusie worden getrokken dat aan het einde van de basisschool de leerlingen weer op niveau presteren. Tijdens het onderzoek rijst de vraag of de toetsen wel aansluiten op de methode. Hierop kom ik terug in hoofdstuk 5.

4.5 Foutenanalyse nulmeting

Als nulmeting heb ik gekozen voor het voortgangsdictee. Dit dictee sluit aan op de methode maar is volgens de methode methodeonafhankelijk.

Groep 4 (28 leerlingen)

Het dictee bestaat uit 20 woorden. De leerkracht leest de zin voor en herhaalt het woord dat opgeschreven moet worden. De kinderen schrijven alleen dat woord op.

In het dictee van groep 4 komen de volgende categorieën voor;

- “Ook zo” woorden: eer/ oor, aai/oei/ieuw, r/l, sch/schr, ng/nk;
- luisterwoorden;
- onthoudwoorden: ei/ij, ou/au;
- regels: - d of -t.

Ook- zo; eer/oor/ ieuw	Ook -zo; ng /nk	Ook- zo; aai/oei/	Ook- zo; Sch/schr	Ook- zo; r /l	Onthoud woorden ei/ij	Onthoud woorden ou/au	Regel; -d/ -t	luisterwoorden
Woord: 17 (wort: 8 word:9) Weer: 5 Nieuw: 4	Stinkt: 8 Langs: 3 Hang: 1 Sprong: 1	Haai: 6 Groei: 3	Schrok: 7	Welke: 1 Werk: 0	Zei: 15 Klein: 10 Prijs: 3 Rijk: 3	Hout: 6	Rand: 12 Mond: 8 Woord;1	Wesp: 2
tot.: 16 fout	tot.:13fout	tot.: 9 fout	tot.:7 fout	tot.:1fout	tot.:31fout	tot.:6 fout	tot.:21 fout	tot.: 2 fout

NB. Het woordje “woord” staat in 2 categorieën (regel -d/ -t en onthoud -oor)

Uit de foutenanalyse blijkt dat de leerlingen veel moeite hebben in de categorie “onthoud-woorden” met ei/ij en met de regel d of t aan het eind van een woord.

Bij de uitgang -“oor” wordt er door veel leerlingen -“or” geschreven.

Groep 5 (20 leerlingen)

Het dictee bestaat uit 20 woorden. De leerkracht leest de zin voor en herhaalt het woord dat opgeschreven moet worden. De kinderen schrijven alleen dat woord op.

In het dictee van groep 5 komen de volgende categorieën voor;

- “Ook zo” woorden: eer/ oor/ eur, -ng/nk
- luisterwoorden;
- onthoudwoorden; ch/g
- regels: verdubbeling, verenkelling, -d/- t, s/v.

Ook- zo; Eer/oor/eur -etje -tje ver-, ge-	Ook-zo; ng/nk	Onthoud – woorden	Regel; -d of -t	Regel; s of z	Regel; verdubbelen	Regel; verenkelen	luisterwoorden
boord: 6 kringetje: 0 vergif: 0 gehakt:0 deuntje: 3	Wankel;1	Amerika: 16 Gym: 2	Mandje: 5 Boord: 6 Bedtijd: 4	Verliezen: 1	Bestellen: 4 Pukkel: 7 Pannetje: 5	Proberen; 2 Hagel: 1 Oven:0 Zeewater: 1	Trui: 1 panter: 1
tot.: 9 fout	tot.: 1 fout	tot.: 18 fout	tot.:15 fout	tot.:1 fout	tot.:16 fout	tot.:4 fout	tot.: 2 fout

NB het woordje “boord” staat in 2 categorieën omdat daar duidelijk 2 soorten fouten werden gemaakt nml; bord, boort, bort

Uit de foutenanalyse kan opgemaakt worden dat de leerlingen in groep 5 veel moeite hebben met de regel van de verdubbeling. Bij de regel van de verenkering maken de leerlingen veel minder fouten. Ook hebben de leerlingen nog moeite met de regel d of t aan het eind. Het woordje “Amerika” hebben bijna alle leerlingen fout geschreven. (categorie i, y, ij)

4.6 Methodeonderzoek

In de literatuur heb ik weinig informatie kunnen vinden waarop je een spellingmethode kunt beoordelen. Er is weinig over geschreven. Waardevol voor het onderzoek is de screeningslijst van Huizenga. Met behulp van deze lijst heb ik gericht naar de methode gekeken. Het schema is te lezen in bijlage 10.

Samenvattend kan gesteld worden dat de methode “Taalverhaal Spelling” tekort schiet op de punten van systematische herhaling, differentiatie in de vorm van extra stof, overzichtelijkheid van de handleiding en foutenanalyse.

Conclusies die ik aan de hand van deze lijst verbind kunt u lezen in hoofdstuk 5. Meer achtergrondinformatie over de methode kunt u vinden in bijlage 6.

Hoofdstuk 5

Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk zal ik conclusies verbinden aan de bevindingen die ik gedaan heb door middel van de onderzoeksinstrumenten en licht ik de gekozen interventies toe.

5.1 Conclusies naar aanleiding van de analyse van de vragenlijst

Na het analyseren van de vragenlijst kom ik tot de conclusie dat de meeste leerkrachten tevreden zijn over de methode. De punten waarop de methode tekort schiet volgens de leerkrachten is het aanbieden van herhalingsstof en inoefening.

De leerlingen hoeven maar weinig te produceren (spellen door schrijven).

Wat de leerkrachten stoort is dat de aansluiting op de Cito-toets spelling niet goed is en dat aan de Cito-uitslagen juist grote waarde wordt gehecht door directie en inspectie. Bij de leerkrachten lijken enkele spellingbegrippen onbekend te zijn. In de handleiding van de methode staan de meeste begrippen duidelijk omschreven.

Een conclusie kan zijn dat niet iedereen de handleiding goed leest. Voor de leerkrachten heb ik een informatiepakketje gemaakt om de onbekende begrippen toe lichten.

Wat betreft de vragen over instructie geven veel leerkrachten aan het begrip “directe instructie” niet te kennen. Bij de vragen die volgden bleek dat veel leerkrachten wel lesgeven volgens het directe instructiemodel.

Conclusie is dat de leerkrachten intuïtief op de juiste wijze instructie geven, maar dit niet labelen aan het begrip “directe instructie”.

5.2 Conclusies naar aanleiding van de observaties

Tijdens de observatie van de instructiemomenten in groep 4 en groep 5 heb ik gezien dat de leerkrachten voor een groot deel werken volgens het “directe instructiemodel”. Het enige punt dat ik miste was een terugkoppeling aan het einde van de les.

Meegewogen moet wel worden dat ik de leerkrachten van te voren had geïnformeerd over het begrip “directe instructie” en dat ze wisten dat ik tijdens de observatie daar naar zou kijken. Voordat ik kwam observeren is er dus al een bewustwording in gang gezet op het gebied van instructie geven.

Naar aanleiding van de observaties in groep 4 en groep 5 kan ik concluderen dat de leerkrachten les geven volgens het “directe instructiemodel”.

Ik kan stellen dat de achteruitgang op het gebied van spelling niet te wijten valt aan de manier waarop instructie gegeven wordt.

De interventie die toegepast gaat worden om het spellingsonderwijs te verbeteren zal zich dus niet richten op de manier waarop instructie gegeven wordt.

5.3 Conclusies naar aanleiding van de gesprekken met de leerkrachten

Groep 4

- *De leerkrachten vinden de handleiding van de spellingmethode “Taalverhaal Spelling” onoverzichtelijk.*
- *De leerkrachten geven aan de handleiding globaal gelezen te hebben maar hebben te weinig “achtergrond” informatie over de methode met name op het gebied van Cito-toetsing.*
- *Leerkrachten vinden dat de methode te weinig herhaling en inoefening biedt voordat de Cito-toets wordt afgenomen.*
- *De leerkrachten gebruiken de handleiding weinig, vertrouwen op ervaring en volgen het werkboekje van de leerlingen.*
- *De leerkrachten maken gebruik van de ondersteunende pictogrammen, maar niet van de liedjes- cd, spelletjesboek en de computer.*
- *De leerkrachten geven aan dat het organisatorisch moeilijk is om alle extra ondersteunende materialen in te zetten in verband met de tijdsdruk.*
- *De leerkrachten passen zelf al interventies toe door de woordpakketten 2x over te laten schrijven en extra woordpakketdictees te geven.*
- *De zorgleerlingen maken in week 3,6 en 7 de RT-bladen.*
- *De leerkrachten hebben de intentie om de gekozen interventie gedurende 6 weken toe te passen, maar benadrukken dat het wéér iets extra's op het rooster is.*

Groep 5

- *Leerkrachten werken volgens de handleiding van de methode en vinden die werkwijze prettig.*
- *Leerkrachten maken gebruik van de ondersteunende en extra materialen.*
- *Leerkrachten vinden dat de methode te weinig herhaling en inoefening biedt voordat de Cito-toets wordt afgenomen.*
- *Leerkrachten vinden de methode en Cito-toets niet op elkaar aansluiten.*
- *Leerkrachten zijn tot de conclusie gekomen dat de invulling van de extra hulp voor zorgleerlingen anders moet worden ingedeeld.*
- *Leerkrachten passen zelf al interventies toe door extra dictees te geven, te werken met de computer en huiswerkbladen te maken voor de zorgleerlingen.*
- *De leerkrachten staan open voor interventies en samen met de onderzoeker en de ib-er wordt besloten te kiezen voor een interventie gericht op inoefenen en herhalen én een interventie om het spellingbewustzijn van de leerlingen te trainen.*

5.4 Conclusies naar aanleiding van de analyse van het leerlingvolgsysteem

Bij het analyseren van de gegevens van het leerlingvolgsysteem constateer ik het volgende;

In groep 3 liggen de resultaten van de Cito- uitslagen nog boven het landelijk gemiddelde. Bij de toetsing in midden groep 4 duiken de resultaten onder de norm zoals opgesteld door de Cito. De dalende lijn bereikt zijn dieptepunt in groep 5 en groep 6. Eind groep 7 is er een stijgende lijn te zien en in groep 8 scoren de leerlingen op of net boven het landelijk gemiddelde.

Aan deze gegevens kan ik de conclusie verbinden dat het gemiddelde spellingniveau van de leerlingen voldoende is, als ze de basisschool verlaten.

In mijn onderzoek valt de nulmeting (de voortgangstoets van de methode) samen met de Cito-toets spelling M4 en M5. Om er zeker van te zijn of de Cito-toets aansluit bij de methode heb ik deze gegevens naast elkaar gelegd (onderzoekje in het onderzoek...)

Na het lezen van de handleiding van de methode kom ik tot een verrassende ontdekking. De methode geeft zelf aan dat de Cito-toets M4 niet aansluit op de methode en dat het geen zin heeft deze af te nemen omdat in de Cito-toets categorieën worden gevraagd die door de methode pas in blok 4 behandeld worden! Toch wordt in groep 4 de Cito-toets spelling na blok 3 afgenomen. Bij navraag bij de Intern begeleider blijkt dat zij de leerkrachten vrij laat in het moment van toetsen en dat afgesproken is de Cito-toets pas af te nemen als de leerlingen daar aan toe zijn.

Uit deze gegevens kan ik concluderen dat de handleiding van de methode op het punt van toetsing in groep 4 niet gevolgd wordt.

Als de toetsgegevens van de Cito-toets spelling van groep 5 naast de methodegebonden toetsen gelegd worden, is er een verschil te constateren.

De resultaten van de methodegebonden toetsen zijn beter dan de resultaten van Cito-toets spelling. Bij het voortgangsdictee van de methode scoren in groep 5 negen kinderen onvoldoende/matig en op de Cito-toets spelling scoren er 14 kinderen onvoldoende/matig. Verder valt op dat de categorieën die getoetst worden in de groepen 3, 4, 5 en 6 *nét* behandeld zijn op het moment van toetsen. De leerlingen hebben daardoor nog weinig tijd gekregen om zich de regels eigen te maken en de regels vaak toe te passen. Zo moeten groep 3 leerlingen in de Cito-toets spelling van M3 al woorden met clusters kunnen spellen terwijl de methode Veilig Leren Lezen tot kern 6 dictees oefent zonder clusters. In groep 5 worden er bij de Cito-toets spelling veel woorden gevraagd in de categorie “cht” (speurtocht, vlucht). De leerlingen maken daarbij veel fouten. In de voortgangstoets en de signalering,- en controledictees komt deze categorie helemaal niet voor. Na bestudering van de methode blijkt dat deze categorie aan het begin van groep 4 behandeld is en daarna niet meer herhaald wordt.

De vraagstelling die de Cito-toets spelling hanteert is voor de leerlingen onbekend. Waar ze in de methode werken met mondelinge dictees moeten de leerlingen bij Cito-toets spelling uit vier zinnen het dikgedrukte woord vinden dat onjuist gespeld is. Dit zou het resultaat kunnen beïnvloeden.

Aan deze gegevens kan ik de conclusie verbinden dat de methodegebonden toetsen een ander beeld laten zien van het niveau dan de Cito-toets Spelling.

5.5 Conclusies naar aanleiding van de foutenanalyse van de nul- meting

Groep 4

Uit de foutenanalyse blijkt dat de leerlingen veel moeite hebben in de categorie “onthoud-woorden” met ei/ij en met de regel -d of -t aan het eind van een woord.

Bij de uitgang -“oor” wordt er door veel leerlingen -“or” geschreven.

Groep 5

Uit de foutenanalyse kan opgemaakt worden dat de leerlingen in groep 5 veel moeite hebben met de regel van de verdubbeling. Bij de regel van de verenkeling maken de leerlingen veel minder fouten. Ook hebben de leerlingen nog moeite met de regel -d of -t aan het eind van een woord.

Conclusie naar aanleiding van de foutenanalyse is dat er extra geoefend moet worden op de categorieën waarbij de leerlingen veel fouten maken. Omdat de methode weinig inoefenstof aanbiedt zullen de leerkrachten de methode op dit onderdeel moeten aanvullen. De interventies die toegepast gaan worden zullen hierop gericht zijn.

5.6 Conclusies naar aanleiding van het methodeonderzoek

Na bestudering van de methode kan ik concluderen dat de methode “Taalverhaal Spelling” een *gemengde methode* is. De instructieprincipes worden flexibel gebruikt. Analogie wordt aangeduid als “ook zo” woorden en visueel gemaakt met een picto. Het instructieprincipe van inprenting wordt aangeduid als “onthoud woorden” en ondersteunt door een schrijfaanwijzing; “Onthoud goed hoe je het schrijven moet”. Bij het aanleren van regels worden picto’s, schrijfaanwijzingen en algoritmes gebruikt. Het algemene stappenplan is weergegeven in het algoritmisch schema “Schrijfaanwijzingen”.

In de methode en de handleiding zijn geen duidelijke leertheorieën beschreven waarop de methode gebaseerd is. Na verdieping in de literatuur (Boekaerts & Simons, 2010) kan ik de volgende leertheorieën aan de methode koppelen;

- *Cognitieve leertheorie*
- *Metacognitieve leertheorie.*

Meer over deze leertheorieën is te lezen in bijlage 7.

De methode behandelt alle categorieën in een oplopende graad van moeilijkheid van groep 4 t/m 8. In groep 5 en groep 6 leren de leerlingen de meeste en moeilijkste categorieën. In een rap tempo worden deze aangeboden. Voor de kinderen is er weinig schriftelijke verwerking. Ze schrijven alleen de woordpakket-woorden (invuloefeningen) en geen zinnen. Omdat de spellingmethode parallel loopt met de taalmethode wordt dat gedeeltelijk ondervangen. Toch blijft inoefening en herhaling een zwak punt in de methode. Uit de gesprekken en vragenlijst die is ingevuld door de leerkrachten komt naar voren dat de aansluiting op de Cito- toets spelling als onvoldoende wordt ervaren.

*Uitgaande van de verzamelde gegevens kan ik de volgende conclusies trekken:
De methode taalverhaal behandelt alle facetten van het Nederlandse spellingsonderwijs.
Er is een duidelijke leerstoflijn en er is voldoende ondersteunend materiaal. De methode biedt echter te weinig inoefen- en herhalingsstof en de aansluiting op de Cito-toetsen Spelling is matig. Om spelling op voldoende niveau te krijgen (volgens de Cito- normering) zijn interventies in groep 3 t/m 8 onmisbaar.*

5.7 Samenvatting

Samenvattend kan de conclusie getrokken worden dat de methode Taalverhaal Spelling te weinig inoefen-, - en herhalingsstof aanbiedt en daardoor niet aansluit op de eisen die door de Cito-toets Spelling op dat moment gevraagd worden.

Om betere resultaten te halen bij de Cito-toets Spelling zullen interventies toegepast moeten worden. In groep 4 hebben de leerlingen veel moeite met de regel -d/-t aan het eind van een woord en de onthoudwoorden ei/ij. In groep 5 maken de leerlingen de meeste fouten bij de regel van verdubbeling. De interventies die toegepast gaan worden hebben betrekking op het trainen van het spellingbewustzijn en het extra aanbieden van visuele woorddictees, met daarin steeds terugkerend de moeilijke spellingscategorieën.

Het volgen van de handleiding, met name in groep 4, moet onder de aandacht gebracht en gestimuleerd worden. In de groepen 4 en 5 wordt les gegeven volgens het "Directe instructiemodel".

5.8 Overzicht aanbevelingen

- Verdieping in de handleiding (schoolbreed).
- Bewustwording begrip “directe instructie”.
- Zorgleerlingen doen mee met de reguliere les (klassikale instructie) en ontvangen op een ander tijdstip extra hulp.
- Herhaling en inoefening door meer schrijfwerk te genereren.
- Herhaling en inoefening door dagelijks een visueel dictee te geven (interventie 1).
- Start maken van spellingbewustzijn bij leerlingen (interventie 2).
- Een onderzoek starten naar de aansluiting van Cito op de methode in de hogere groepen (6, 7, 8).
- Categorieën die in de Cito- toets gevraagd worden meenemen in het visueel dictee.
- De vraagstelling zoals Cito die hanteert bij de spellingtoets moet geoefend worden.
- Extra oefenstof inpassen om de moeilijkste regel, namelijk die van verdubbelen en verenkelen, te oefenen met behulp van het beslissingsschema (groep 5).

5.9 Mogelijke discussiepunten voor de directie

- De Cito-toets spelling wordt op een later tijdstip afgenomen zodat de leerlingen meer gelegenheid hebben om de stof die ze aangeboden krijgen in te oefenen. Nagedacht moet worden wat de waarde van de Cito-toets dan nog is als je de resultaten moet afzetten tegen het landelijk gemiddelde.
- De school gaat naast de methode extra leerstof aanbieden (interventies toepassen) om de leerlingen de gelegenheid te geven zich de leerstof eigen te maken óf , de school gaat uit van de methodegebonden toetsen en laat de Cito-toets spelling achterwegen.

5.10 De gekozen interventies

Na alle analyses, de vele gesprekken, de vragenlijsten, de observaties en de literatuurstudie is het praktijkonderzoek aangeland bij het maken van een keuze van de interventies die gedurende 6 weken toegepast gaan worden.

In overleg met de leerkrachten van groep 4 en 5 en de Intern Begeleidster en op basis van alle verzamelde gegevens zijn we gekomen tot de volgende interventies;

1. Dagelijks gaan de leerkrachten de leerlingen een visueel dictee geven van 5 woorden. Twee woorden uit de categorie waar de leerlingen op dat moment mee bezig zijn en drie woorden van een categorie uit voorgaande woordpakketten. De leerlingen krijgen direct feedback en de leerkracht behandelt de woorden door hardop denkend (met gebruik van de schrijfaanwijzingen) te komen tot de juiste spelling. Deze interventie zal plaatsvinden van maandag 7 maart t/m woensdag 20 april. Op woensdag 20 april zal de voortgangstoets nogmaals afgenomen worden.
2. Bij elk dictee dat de leerlingen maken (extra dictees, signaleringdictees en controledictees) geven de leerkrachten met kleur aan welke woorden goed gespeld zijn (groen) en bij welke woorden daar twijfel over is (rood). Deze opdracht wordt gegeven om voor de leerlingen inzichtelijk te maken waar hun zwakke en sterke punten op het gebied van spelling liggen om zo het spellingbewustzijn van de leerlingen te vergroten.

Deze interventie zal toegepast worden van maandag 7 maart t/m woensdag 20 april. Op 20 april zal de voortgangstoets nogmaals afgenomen worden en zullen de leerlingen ook bij dit dictee aangeven waaraan wordt getwijfeld en waaraan niet.

Hoofdstuk 6

Resultaten van de interventie

Op 20 april is in beide groepen de eindmeting gedaan na een interventie periode van ruim 6 weken. Gedurende deze tijd is er dagelijks een visueel dictee gegeven van 5 woorden. Steeds 3 woorden uit voorgaande woordpakketten en 2 woorden uit het woordpakket dat op dat moment behandeld werd. Tevens is er bij alle afgenomen dictees stilgestaan bij het spellingbewustzijn door de leerlingen met rood en groen te laten aangeven wat ze dachten goed of fout geschreven te hebben. Een voorbeeld hiervan is te vinden in bijlage 12.

6.1 Resultaten eindmeting

Hieronder ziet u het overzicht van de foutenanalyse van de nulmeting en de eind- meting. Daaronder staan kort de bevindingen omschreven. Daaraan verbind ik een conclusie, die op grond van de metingen getrokken kunnen worden. In de evaluatie zal ik beschrijven wat er met deze conclusies gedaan kan worden.

Groep 4

Ook- zo; eer/or/ ieuw	Ook –zo; ng /nk	Ook- zo; aai/oei/	Ook- zo; Sch/schr	Ook- zo; r /l	Onthoud woorden ei/ij	Onthoud woorden ou/au	Regel; -d/ -t	luisterwoorden
Woord: 17 (wort: 8 word:9) Weer: 5 Nieuw: 4	Stinkt: 8 Langs: 3 Hang: 1 Sprong: 1	Haai: 6 Groei: 3	Schrok: 7	Welke: 1 Werk: 0	Zei: 15 Klein: 10 Prijs: 3 Rijk: 3	Hout: 6	Rand: 12 Mond: 8 Woord;1	Wesp: 2
tot.: 26 fout	tot.: 13fout	tot.: 9 fout	tot.:7 fout	tot.: 1fout	tot.:31fout	tot.:6 fout	tot.:21 fout	tot.: 2 fout

Ook- zo; eer/or/ ieuw	Ook –zo; ng /nk	Ook- zo; aai/oei/	Ook- zo; Sch/schr	Ook- zo; r /l	Onthoud woorden ei/ij	Onthoud woorden ou/au	Regel; -d/ -t	luisterwoorden
Woord: 12 (wort: 5 word:7) Weer: 4 Nieuw: 6	Stinkt: 7 Langs: 4 Hang: 0 Sprong: 1	Haai: 0 Groei: 1	Schrok: 5	Welke: 0 Werk: 0	Zei: 12 Klein: 5 Prijs: 1 Rijk: 6	Hout: 3	Rand: 1 Mond: 2 Woord;1	Wesp: 0
tot.: 22 fout	tot.: 12fout	tot.: 1 fout	tot.:5 fout	tot.: 0 fout	tot.:24fout	tot.:3 fout	tot.:4 fout	tot.: 0 fout

Als de foutenanalyse van de nulmeting vergeleken wordt met de eindmeting is te zien dat bij alle spellingscategorieën minder fouten worden gemaakt.

De meeste fouten worden nog steeds gemaakt bij de “ook- zo” woorden –‘eer’, -‘oor’, ‘ieuw’ en ij/ ei. De leerlingen hebben spectaculair minder fouten gemaakt bij de regel –d of –t aan het einde van een woord en de “ook-zo” woorden *eindigend op aai en oei*. Bij de nulmeting worden er in totaal 116 fouten gemaakt en bij de eindmeting 71. Omgerekend maken de leerlingen **39% minder fouten** in het voortgangsdictee bij de eindmeting.

Groep 5

Ook- zo; Eer/oor/eur -etje –tje ver-, ge-	Ook-zo; ng/nk	Onthoud – woorden	Regel; -d of -t	Regel; s of z	Regel; verdubbelen	Regel; verenkelen	Luister- woorden
boord: 6 kringetje: 0 vergif: 0 gehakt:0 deuntje: 3	Wankel;1	Amerika: 16 Gym: 2	Mandje: 5 Boord: 6 Bedtijd: 4	Verliezen: 1	Bestellen: 4 Pukkel: 7 Pannetje: 5	Proberen; 2 Hagel: 1 Oven:0 Zeewater: 1	Trui: 1 panter: 1
tot.: 9 fout	tot.: 1 fout	tot.: 18 fout	tot.:15 fout	tot.:1 fout	tot.:16 fout	tot.:4 fout	tot.: 2 fout

Ook- zo; Eer/oor/eur -etje –tje ver-, ge-	Ook-zo; ng/nk	Onthoud- woorden	Regel; -d of -t	Regel; s of z	Regel; verdubbelen	Regel; verenkelen	Luister- woorden
boord: 3 kringetje: 0 vergif: 1 gehakt:0 deuntje: 1	Wankel;1	Amerika: 4 Gym: 0	Mandje: 7 Boord: 6 Bedtijd: 3	Verliezen: 2	Bestellen: 3 Pukkel: 5 Pannetje: 4	Proberen; 2 Hagel: 0 Oven:1 Zeewater: 1	Trui: 0 panter: 0
tot.: 5 fout	tot.: 1 fout	tot.: 4 fout	tot.:16 fout	tot.:2 fout	tot.:12 fout	tot.:4 fout	tot.:0 fout

Als de foutenanalyse van de nulmeting vergeleken wordt met de eindmeting is te zien dat bij de meeste spellingscategorieën minder fouten worden gemaakt. De meeste fouten worden gemaakt bij de *regel –d –t aan het einde van en woord en de regel van verdubbelen*. De leerlingen hebben spectaculair minder fouten gemaakt bij de *onthoud woorden y-i*. Bij de nulmeting worden er in totaal 66 fouten gemaakt en bij de eind- meting 44. Omgerekend maken de leerlingen **33 % minder fouten** in het voortgangsdictee bij de eind- meting.

Bij beide groepen heb ik de schriftjes bestudeerd en heb ik een gesprek met de leerkrachten gehad over het trainen van het spellingbewustzijn. Hierdoor ben ik te weten gekomen dat de meeste leerlingen het erg moeilijk vinden om te bepalen welke woorden ze goed of fout geschreven hebben. Vaak zijn ze te “streng” voor zichzelf. De leerkrachten geven aan dat de leerlingen wel geleerd hebben hun eigen werk goed te controleren en er zo nog foutjes uit kunnen halen.

6.2 Conclusie na de interventieperiode

Uit de onderzoeksgegevens kan de conclusie getrokken worden dat het geven van een dagelijks visueel dictee positieve invloed heeft op de resultaten die de leerlingen behalen bij het voortgangsdictee. Door het trainen van het spellingbewustzijn controleren de leerlingen beter hun werk, maar de leerlingen vinden het nog steeds moeilijk te bepalen welke woorden ze goed of fout geschreven hebben.

6.3 Evaluatie van de interventieperiode

Nadat besloten was welke interventie er uitgevoerd zou worden, gingen de leerkrachten van beide groepen aan de slag. De leerkrachten van groep 5 hebben er een echt “speerpunt” van gemaakt. Naast het toepassen van de interventie hebben zij aangegeven bewuster geworden te zijn over hun eigen invloed op het spellingsproces door middel van instructie. In groep 4 is het uitvoeren van de interventies wat moeizamer verlopen. Gedurende de interventieperiode is de leerkracht 3 weken ziek geweest hebben er een aantal invallers voor de groep gestaan. In deze periode is niet elke dag een visueel dictee gegeven.

De leerkrachten van beide groepen hebben aangegeven dat de tijdsinvestering, na gewenning, ongeveer 10 minuten per dag is. Dit was goed in te passen in het rooster.

Omdat er in beide groepen een verbetering te constateren is bij de dictees is er vanuit de directie het verzoek gekomen om voor de groepen 4 t/m 8 een overzicht te maken van 5-woorddictees, zoals te zien is in bijlage 11.

Hoofdstuk 7

Evaluatie van het onderzoek

Toen op de allereerste bijeenkomst van deze studie ons werd verteld dat we voor het afstuderen een onderzoek moesten verrichten, wervelde het in mijn hoofd van de ideeën. Gróóts zou ik het aanpakken. Enorme onderwerpen, ook op politiek en internationaal vlak, werden besproken met vrienden, familie en collega's en onder de loep genomen als onderwerp voor mijn onderzoek. Ik zou de Minister van onderwijs met mijn onderzoek verrassen en het Nederlandse onderwijs op een hoger niveau brengen.

En toen was het zover. Bij de start van het tweede studiejaar moest er een onderzoeksplan op tafel komen, dat realiseerbaar en uitvoerbaar moest zijn in tijdsbestek van een half jaar. Het onderzoek moest praktijkgericht zijn en van nut zijn voor de school waarop ik werk. Pas toen ging ik écht nadenken over een onderwerp. Ik realiseerde me dat ik *veel te veel* en *veel te snel* van alles wil veranderen. Waar komt die onrust toch vandaan? Weet ik het allemaal wel zoveel beter dan de rest? Wie ben ik, om de Minister van onderwijs te vertellen hoe het moet en anders kan. Ik heb nog nooit een onderzoek gedaan!

Laat ik eerst maar eens piep-klein beginnen en ervaring opdoen, voordat ik met de "grote mensen" mee mag praten.

In overleg met de directie van mijn school is het onderwerp gekozen. De school zou er gebaat bij zijn als er goed naar het spellingsonderwijs gekeken zou worden. Met name naar de instructie en de methode.

Het onderzoeksplan werd geschreven. Dat was een hele klus. Op de kleinste details werd gelet. Ik heb gemopperd en gekreund als ik wéér iets moest aanvullen of verduidelijken van mijn onderzoeksbegeleider. Maar.....wat heb ik van deze periode veel geleerd. Gedurende het werkelijke onderzoek heb ik veel aan het onderzoeksplan gehad en was ik blij, *juist* met die kleine details.

Ik heb binnen de school gemerkt dat ik veel goodwill heb opgebouwd in de jaren dat ik hier werk. Eigenlijk was iedereen direct bereid om aan het onderzoek mee te werken en er werd niet getwijfeld aan mijn capaciteiten. Draagvlak creëren kostte hierdoor niet zoveel moeite.

Alleen bij de leerkracht van groep 4 heb ik wat weerstand ervaren.

Ze was niet *tegen* de interventie, maar was bang dat de tijdsinvestering ten kosten zou gaan van andere vakgebieden. Omdat spelling hoog op het prioriteitenlijstje staat van de directie en door haar werk uit handen te nemen door een overzicht te maken van de 5- woorden dictees heb ik haar kunnen overtuigen en geruststellen. Achteraf bleek de tijdsinvestering erg mee te vallen en bij het zien van de resultaten was ze ontzettend trots op de kinderen én zichzelf.

Wat ik moeilijk vond tijdens het onderzoek was om met de betrokken leerkrachten vaste momenten af te spreken om de interventie tussentijds te evalueren en indien nodig aan te passen. Omdat ik op een kleine school werk gebeurde het regelmatig dat er al veel besproken werd in de koffiekamer of na schooltijd, als ik even de klassen van de leerkrachten binnen liep. Deze gesprekken waren heel nuttig, maar informeel. Om echt afspraken vast te leggen zal ik bij een volgend onderzoek hier duidelijker in moeten zijn.

Ik heb gedurende het onderzoek geleerd dat een onderzoek, hoe klein ook, veel tijd en inspanning vergt. Daar heb ik vooraf een verkeerde inschatting van gemaakt. Terwijl het onderzoek liep, rees de vraag of de methode wel aansluit bij de Cito- toetsen Spelling. Ik heb aangeboden dat in mijn onderzoek mee te nemen, niet wetende hoeveel werk dit is. In een volgend onderzoek zal ik dichter bij het onderwerp blijven en niet allemaal randverschijnselen mee nemen in het onderzoek.

Waar ik in de toekomst zeker vaardiger in wil worden is het oplossingsgerichte denken en oplossingsgerichte gesprekstechnieken. Ik heb tijdens het onderzoek gemerkt dat ik geneigd ben op zoek te gaan naar het defect en dat wil repareren in plaats van uit te gaan wat al goed gaat en daar meer van doen.

De resultaten van de toegepaste interventies maken me blij. Het is gelukt!! In 6 weken al zo'n vooruitgang, door een kleine aanpassing. Tijdens een presentie heb ik het team op de hoogte gebracht van de bevindingen. Iedereen was enthousiast.

Helaas zijn er bij ons op school en binnen de stichting waar de school onder valt enkele weken geleden grote financiële problemen aan het licht gekomen.

Er hangt een donkere wolk boven de formatieplannen.

Er moeten goede, jonge, gemotiveerde leerkrachten vertrekken. Iedereen is er vol van en het onderzoek en de resultaten dreigen op de achtergrond te raken. Ik heb gemerkt dat de directie grote zorgen heeft over komend schooljaar en nu weinig openstaat voor veranderingen en aanpassingen in het beleidsplan. Waar een paar weken geleden iedereen nog openstond voor vernieuwing is nu de zorg ontstaan voor behoud van het onderwijs zoals het nu gegeven wordt.

Voor mij betekenen deze problemen dat ik 6 weken voor de zomervakantie van groep heb moeten wisselen. Ook mijn gedachten en gevoelens staan ineens ver af van het onderzoek dat ik met zoveel inspanning en plezier gedaan heb.

Toch heeft het onderzoek veel voor mij betekend. Voorheen had ik grootse plannen om zaken in het onderwijs te veranderen. Nu weet ik dat veranderingen vaak moeizaam gaan. Dat ik draagvlak, argumenten en theoretische onderbouwing nodig heb om te kunnen motiveren en stimuleren. Maar ook het luisteren naar collega's en openstaan voor andere visies heb ik geleerd. Stappen in het mentale model van een ander. Ik heb goed om me heen gekeken en ontdekt dat we bij ons op school allemaal naar hetzelfde streven namelijk; kwaliteitsonderwijs geven.

Van hoogmoed en arrogantie naar nederigheid en zelfkritiek .

Op naar bewust bekwaam, zelfvertrouwen, kennis en inzicht.

Wat een mooi vak!

Dankbetuiging

De afgelopen 2 jaar heb ik mijn egoïstische kant een beetje aan mijn omgeving laten zien. Veel dingen moesten wijken, worden verzet of worden aangepast, omdat ik mijn studietijd hard nodig had.

Wat het onderzoek betreft ben ik vele mensen dankbaar. Allereerst de leerkrachten van groep 4 en groep 5. Zij zijn de spil van het onderzoek geweest en zonder hun medewerking en inzet had dit onderzoek nooit van de grond kunnen komen.

Het hele schoolteam heeft meegeleefd met de vorderingen van het onderzoek. Ik voelde respect en waardering van mijn collega's en directie. Dit gaf me de moed en kracht om in wat mindere periodes toch door te gaan.

Bij de start van de studie werden er groepjes gevormd voor de intervisiebijeenkomsten. Wat ben ik blij geweest met "mijn" groepje, "mijn" critical friends. We hebben elkaar gemotiveerd en gestimuleerd door steeds kritisch naar onze onderzoeken te kijken en met elkaar mee te denken. Allemaal gedreven medestudenten, een aanwinst voor het onderwijs. We hebben het beste bij elkaar naar boven gebracht. Bedankt!

Veel respect is er ook voor mijn onderzoekbegeleidster Myriam Verwel. Nuchter, met humor en met inhoudelijk rake opmerkingen die aanzetten tot denken heeft zij mij geholpen dit praktijkonderzoek te verfijnen.

En dan het thuisfront. Wat hebben ze met me meegeleefd! Zonder deze kanjers ben ik nergens. Ze hebben heel wat moeten aanhoren als ik weer eens vol ideeën en soms ook frustraties thuiskwam. Door hun onvoorwaardelijke steun en support ligt er nu een praktijkonderzoek op tafel.

Suzanne Snoeck

Mei, 2011

Bronnen

- Bannink, F. (2009) *Oplossingsgerichte vragen; Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam; Pearson
- Berg. I.K., Steiner, T. (2009). *Het spel van oplossingen*. Amsterdam; Pearson
- Van den Berg, H. M. G.(2002). *Methode "Taalverhaal Spelling"*. Utrecht- Zutphen; ThiemeMeulenhoff
- Boekaerts, M., Simons, P.R.J. (2010). *Leren en Instructie*. Assen; Van Gorcum
- Bonset, H., Hoogeveen, M. (2009). *Spelling in het basisonderwijs; een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Geraadpleegd november 2010, via <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/00103>
- Bosman, A.M.T., M. van Huygevoort & F. Noten (2009). [Expliciete spellinginstructie en de rol van de spellingchecker](#). Tijdschrift voor Orthopedagogiek | 48 | p. 47-55 |
- Cauffman, L., van Dijk, D.J. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam; Boom onderwijs
- Ebbens, S., Ettekoven, S. (2009). *Effectief leren*. Groningen/ Houten; Noordhoff Uitgevers
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen- Apeldoorn; Garant
- Huizenga, H. (2003). *Taal & Didactiek Spelling*. Groningen/ Houten; Wolters- Noordhoff
- Hulzen & Hulshof, M. (2007). *Leren Interviewen*. Groningen/ Houten; Noordhoff Uitgevers
- Janson, D. & Memelink, D. (2008). *Observeren kun je leren*. Utrecht/ Zutphen; ThiemeMeulenhoff

Kieboom, P.M., Hasselman, F., Verhoeven, L.T.W & Bosman, A.M.T. (2005). *Leesinterventies verbeteren de leesprestaties en spellinginterventies verbeteren de spellingprestaties bij kinderen met lees- en spellingproblemen*. Tijdschrift voor orthopedagogiek | 44 | p. 252-260

Kotter, J., Rathgeber, H., (2011, 14^e druk), *Onze ijsberg smelt*. Amsterdam; Business Contact

Paffen, R. & A. Bosman (2005). [Spellingbewustzijn kan met een korte training gestimuleerd worden](#). Tijdschrift voor orthopedagogiek | 44 | p. 380-390

Ruijsenaars, W., Ruissenaars- Elshof, C., Smeets, M., Willemsen- Bouwmans, M., van Mameren- Schoehuizen, I. (2010). *Geregeld! Methodiek voor de aanpak van de meest hardnekkige spellingproblemen*. Leuven/ Den Haag; Acco

Schiffelers, I., Bosman, A.M.T. & J.G. van Hell (2002). *Uitspreken-wat-er-staat; een effectieve spellingtraining voor woorden met inconstitente foneem-grafeem relaties*. Tijdschrift voor orthopedagogiek | 41 | p. 320-331

Sijstra, J., Van der Sloot, F., Hemker, B. (1998). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*, (pp. 128- 134). Geraadpleegd november 2010, via http://www1.cito.nl/share/PPON/Cito_pponbalans_21.pdf

SLO, Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling;
<http://opbrengstgerichtspellen.slo.nl/> geraadpleegd 28 oktober 2010
<http://basistaal.slo.nl/Spellen/> geraadpleegd 28 oktober 2010

Spencer Johnson, M.D., Blanchard, K. (2010, 37e druk). *Wie heeft mijn kaas gepikt*. Amsterdam/ Antwerpen; Business Contact

Algemene informatie over spelling

Als leerlingen van de basisschool het voortgezet onderwijs binnenkomen, hebben ze in principe alle relevante leerstof op het gebied van spelling en interpunctie gehad. Dit blijkt uit de vragen in de Cito-eindtoets basisonderwijs, en uit de standaarden van de inspectie. Maar onderzoek en recente klachten vanuit de samenleving laten zien dat veel leerlingen aan het einde van de basisschool nog veel fouten maken in spelling en interpunctie.

Bij spelling wordt onderscheid gemaakt tussen aanvankelijk spellen en voortgezet spellen, onderverdeeld in de spelling van onveranderlijke en veranderlijke woorden. Bij aanvankelijk spellen, dat overigens een geheel vormt met aanvankelijk lezen, staat het spellen van klankzuivere eenlettergrepige woorden centraal. Voorwaarden daarvoor vormen auditieve analyse en klank- tekenkoppeling. Bij het voortgezet spellen gaat het om het spellen van meerlettergrepige niet-klankzuivere woorden. Naast auditieve en klank- tekenkoppeling zijn hier vaardigheden van belang als het kunnen onthouden en toepassen van regels en het kunnen oproepen van woordbeelden.

Om de spellingleerstof te kunnen structureren wordt gebruik gemaakt van de volgende spellingscategorieën:

1. het spellen van klankzuivere woorden;
2. het spellen van woorden met vaste tekencombinaties (*sch, ng/nk, eer/ oor/ eur, aai/ ooi/ oei, eeuw/ ieuw/ uw*);
3. het spellen van woorden waarbij de koppeling foneem/ grafeem niet eenduidig is en ook niet via het toepassen van spellingregels kunnen worden achterhaald (*ei/ ij, au/ ou*);
4. het spellen van woorden met de stomme e (verkleiningsuitgangen *-je, -tje, -pje, -etje* voorvoegsels *ge, be, ver, te*, achtervoegsels *-ig, -ijk*, lidwoorden *de, een*, uitgangen *en, er, el, es, et*);
5. het spellen van woorden op grond van spellingsregels (verlengingsregel, regels open en gesloten lettergreep, werkwoordsvormen).

(Bron; *Spelling in het basisonderwijs; een inventarisatie van empirisch onderzoek, SLO•nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling*)

Mogelijke didactische werkwijze bij spelling zijn inprenting, het aanleren van analogieredeneringen en het aanleren van spellingsregels.

Inprenting:

Van veel Nederlandse woorden moet je de spelling gewoon weten. Je moet onthouden hoe je chic, chips of kous schrijft. Je kunt de spelling niet beredeneren en ook een vergelijking met een ander woord levert niets op.

Je moet de woordbeeldstrategie gebruiken. Dit instructieprincipe houdt in dat je de schrijfwijze van het woord in het geheugen probeert vast te leggen. Woorden worden niet alleen visueel in ons geheugen opgeslagen. Inprenting moet zich dan ook niet alleen richten op de visuele woordvorm. Het laten overschrijven van rijtjes woorden is dus een te enge benadering. Bij inprenting moet je ook aandacht besteden aan de opbouw van een woord of de klankstukken waaruit het bestaat en de betekenis van het woord. Inprenting wil dus zeggen dat we verschillende aspecten van woorden in het geheugen vastleggen. Er moet aandacht besteed worden aan:

- het correct uitspreken van een woord (articulatorische identiteit);
- het kunnen herkennen van fonemen in een woord;
- het vaststellen en onthouden van de klankvolgorde;
- het koppelen van klank naar teken;
- het herkennen van vaste lettercombinaties;
- de opbouw van een woord;
- het herkennen van de morfemen (voor- en achtervoegsels);
- de betekenis van het woord (semantische identiteit);
- gebruik in zinsverband.

Inprenting is vooral goed te gebruiken bij woorden waarvoor het etymologisch principe geldt, woorden waarvan de spelling niet te beredeneren is.

Het gaat vooral om de volgende categorieën:

- leenwoorden;
- woorden met een au- klank;
- woorden met een ei- klank;
- woorden die beginnen met een s en z;
- woorden die beginnen met een f of v;
- woorden met vaste lettercombinaties zoals –aai, -eeuw, -ieuw, -nk.

Een nadeel van te eenzijdig de nadruk leggen op inprenting is dat de kinderen weinig inzicht krijgen in ons spellingssysteem. De kinderen leren geen strategie voor onbekende woorden. Woorden als hand of paard kun je inprenten, maar belangrijker is de kinderen te leren waarom we die woorden met een –d schrijven.

Analogieredenering:

We leren de kinderen steeds vergelijkingen maken met woorden die ze al kennen. Het gaat vooral om een vergelijking op grond van overeenkomst in klank (bijvoorbeeld bramen schrijf je net zo als ramen) of op een overeenkomst in betekenis (bijvoorbeeld houd in onhoudbaar schrijf je net als houden).

De kinderen moeten woorden van een bepaalde categorie bij het grondwoord kunnen onderbrengen. Kenmerkend voor het instructieprincipe aanleren van analogieredenering is dat er niet expliciet aandacht wordt besteed aan spellingsregels. Sommige kinderen kunnen wel een spellingsregel formuleren, maar veel kinderen zullen eerder de overeenkomst in klank signaleren;” Knotten klinkt hetzelfde als potten dus zal wel met twee t’s moeten”.

De analogieredenering is vooral goed toe te passen bij woorden met voorvoegsels (be-, ge-, ver-) en achtervoegsels (-ig, -lijk, -heid, -teit).

Er is nogal wat kritiek op het werken met de analogiemethode. Het belangrijkste bezwaar is dat de methode te impliciet is. De leerlingen hebben geen duidelijk criteria (het waarom) op grond waarvan ze een woord bij een grondwoord kunnen onderbrengen. De meeste leerlingen doorzien niet op welk principe de indeling in voorbeeldwoorden is gebaseerd. Het tweede

bezwaar is dat de analogiemethode te beperkt is. Er zijn veel woorden waarvoor niet of moeilijk een grondwoord is te vinden. Het derde bezwaar is dat de analogiemethode niet efficiënt is. Dat is duidelijk het geval bij woorden met de verenkeliings- of verdubbelingsregel. Om deze woorden correct te spellen, zijn bij de analogieredenering zeker 10 grondwoorden nodig terwijl met de regel van “de Tekendief” en de “Letterzetter” alle woorden correct geschreven kunnen worden (Kooreman,1976).

Aanleren van regels

Het aangrijpingspunt voor een spellingsregel is altijd de klankvorm van het woord. De taak van een leerkracht is vooral om de kinderen te laten ontdekken welke spellingsregel toegepast moet worden.

Er zijn 2 manieren om spellingsregels aan te leren; een deductieve en een inductieve manier. Bij een deductieve manier worden de regels vooraf geleerd en moeten de kinderen vervolgens de regel toepassen op alle gevallen die daarvoor in aanmerking komen. Bij de inductieve manier laten we leerlingen zelf aan de hand van voorbeelden de regel ontdekken. De regel wordt uiteindelijk expliciet geformuleerd. Men spreekt ook wel over ‘zelfontdekkend leren’.

Soms wordt er bij het aanleren van een spellingsregel gebruikgemaakt van een algoritme (beslissingsschema). Vooral bij het aanleren van de verenkeliings- en verdubbelingsregel is zo’n algoritme erg handig. Belangrijk is wel dat de kinderen de volgende vaardigheden beheersen:

- de leerlingen moeten de woorden in klankgroepen kunnen verdelen;
- de leerlingen moeten onderscheid kunnen maken tussen betekenisvolle en betekenisloze klankgroepen;
- de leerlingen moeten kop- en staartstukken in woorden kunnen herkennen bijvoorbeeld woorden waar een stomme /u/ in voorkomt en de regel kunnen toepassen (be- ver-, -lijk en -ig).

Het werken met regels heeft voordelen. Kennis van spellingsregels geeft inzicht in de taal en de regels kennen vrijwel geen uitzonderingen. Bij kinderen met lees- en spellingproblemen kan het aanleren van regels een steun zijn. Een belangrijk nadeel van regels is dat er sterk een beroep wordt gedaan op het abstractievermogen van kinderen. Dat vergt een cognitief

ontwikkelingsniveau dat niet door alle kinderen, zeker in de middenbouw, bereikt wordt (Van der Leij & Van de Linde-Kaan 1998)

Bron; Taal & Didactiek Spelling, Henk Huizenga, 2003, Groningen/ Houten

Informatie over het directe instructiemodel

De methode gaat uit van het directe instructiemodel. Heel summier staat er in de methode omschreven wat dat inhoud. Ten grondslag aan het instructiemodel ligt het *constructivisme*. Deze theorie benadrukt sterk dat leren een actief en constructief proces is. Leren is eigenlijk alleen maar goed mogelijk wanneer de leerling zelf construerend bezig is met de leerstof. Het gaat erom dat nieuwe informatie wordt gekoppeld aan bestaande voorkennis.

Omdat in mijn onderzoek het aspect “lerarengedrag” en het geven van directe instructie van belang is wil ik, door het lezen van literatuur, mijn kennis over dit onderwerp vergroten.

Welk instructiegedrag ontlokt aan de leerlingen de beste prestaties?

Hierbij gaat het vooral om cognitieve leerprestaties bij de instrumentele leer- en vormingsgebieden zoals deze worden vastgesteld door schooltoetsen. Onderzoeken hebben duidelijkheid gegeven door effectieve gedragspatronen voor instructie te categoriseren en onder te brengen in een instructiemodel. Dit basismodel bestaat uit 6 hoofdrubrieken.

1. dagelijkse terugblik
2. presentatie
3. (in)oefening
4. individuele verwerking
5. periodieke terugblik
6. terugkoppeling

Dit model wordt het ‘Directe Instructie Model’ (Leenders, 2002) genoemd omdat de uitvoering van het onderwijsproces in belangrijke mate gecontroleerd wordt door de leerkracht.

Dagelijkse terugblik

- Een samenvatting van de voorgaande stof om de leerlingen snel bij het nieuwe gedeelte van de stof te betrekken en ze ervoor te motiveren.
- Bespreek het (huis)werk en sta nog even stil bij eventuele moeilijkheden of veel voorkomende fouten.

- Haal de benodigde voorkennis op die nodig is voor het begrijpen van de nieuw aan te bieden leerstof.

Presentatie

- Geef vooraf de lesdoelen en/of lesoverzicht en probeer de motivatie van de leerlingen op die manier positief te beïnvloeden.
- Onderwijs in kleine stappen en laat die onmiddellijk volgen door inoefening.
- Geef veel voorbeelden / demonstraties / illustraties om de leerlingen zo veel mogelijk te laten begrijpen wat die doet, zodat die in staat is het geleerde in nieuwe situaties toe te passen.
- Gebruik heldere taal (zeg: "vlinders en bijen" i.p.v. "niet alle insecten").
- Denk hardop zodat de leerlingen het proces precies kunnen volgen. Als de leerkracht nu uitleg geeft onttrekt het denkproces zich niet aan de opmerkzaamheid van de leerling.
- Ga na of de leerlingen de leerstof begrijpen door het stellen van productvragen (het antwoord is een reproductie van feiten) en procesvragen ('waarom' -vragen richten zich op een uitleg). Bedenk hierbij dat de antwoorden op productvragen niet altijd een goede indicatie zijn voor 'het begrijpen van de leerstof'.
- Vermijd uitweidingen of niet ter zake doende afdwalingen.
- Geef aan het einde van de presentatiefase een samenvatting van de hoofdzaken.

(In)oefening

- Laat de leerlingen onder nauwgezette begeleiding oefenen en geef voortdurend feedback (om de paar minuten) over hun antwoorden, waarbij het belangrijk is dat de leerlingen horen dat het goed gaat of horen waarom iets fout is.
- Geef korte en duidelijke opdrachten die door alle leerlingen gemaakt kunnen worden en die direct aansluiten bij datgene wat is uitgelegd tijdens de presentatiefase.
- Stel veel vragen (effectieve leerkrachten: 24 vragen per lesuur van 50 minuten).
- Zorg dat alle leerlingen betrokken blijven en laat 28 leerlingen dus niet passief toekijken hoe 2 leerlingen de sommen op het bord maken.
- Zorg voor hoge successcores (75 - 80% is prima; <50% werkt ontmoedigend, >80 % werkt verveling in de hand).
- Ga zoveel mogelijk door met oefenen tot de leerlingen de stof onder de knie hebben.

Individuele verwerking

- Zorg dat de leerlingen onmiddellijk beginnen en laat ze hun werktijd dus efficiënt gebruiken.
- Zorg dat de inhoud gelijk is aan die van de voorafgaande lesfase (zie: 3).
- Zorg voor een ononderbroken oefenfase. In 15 - 20' kunnen leerlingen voldoende taken uitvoeren om een bepaalde bedrevenheid te bereiken.
- Laat de leerlingen eventueel elkaar helpen.
- Laat de leerlingen weten dat hun werk gecontroleerd wordt, zodat zij zelf hun eigen werk serieus nemen.
- Kijk het werk van de leerlingen zo snel mogelijk na.

Periodieke terugblik

- Bijvoorbeeld elke maandag of na elk afgerond leerstofonderdeel.

Terugkoppeling

- Geef vaak en regelmatig feedback.
- Corrigeer fouten onmiddellijk.
- Geef vooral procesfeedback: waarom is iets goed of fout?
- Geef veel aanmoediging.

De 7 stappen van het oplossingsgericht werken

Stap 1; *Contact leggen* met als doel een optimale werkrelatie tot stand te brengen

Stap 2; *Context verkennen* door met de leerkrachten in gesprek te gaan, goed te luisteren, de methode te onderzoeken en literatuur te lezen.

Stap 3; *Doelen stellen* door in overleg met de betrokken leerkrachten en vanuit een oplossingsgerichte benadering te komen tot interventies die een zekere nuttigheidswaarde hebben. Met de leerkrachten afstemmen wat we eigenlijk willen bereiken.

Stap 4; *Sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren* in de methode, instructie en de leerkrachten. Loskomen van een probleemfixatie.

Stap 5; *Complimenten geven* (en krijgen) geeft een ander en jezelf een goed gevoel. Door dit regelmatig te doen bouw ik aan een coöperatieve werkrelatie en verstevig ik het zelfbeeld en vertrouwen van de ander. Het zal er toe bijdragen alle neuzen in de richting van de mogelijke oplossingen te laten staan.

Stap 6; Ik wil *differentiatiemogelijkheden* aanreiken door te relativeren en het gezonde verstand te gebruiken en zo te voorkomen dat leerkrachten in contrasten gaan denken.

Stap 7; In het oplossingsgerichte model zijn we meer geïnteresseerd in de toekomst dan in het verleden. Van het verleden kunnen we veel leren, maar op een andere manier dan in het probleemoriënterende denken. We zijn niet op zoek naar de sleutel van de oorzaken; we zoeken naar oplossingen en *oriënteren* ons *op de toekomst*. Dit kan ik in het onderzoek bereiken door de juiste vragen te stellen. Enkele voorbeelden hiervan zijn:

- Wat wil je graag anders zien?
- Wat en van wie zou je hulp kunnen krijgen om de verandering uit te voeren?
- Hoe zou je kunnen merken dat er iets is veranderd?
- Wat zijn de eerste kleine tekenen van vooruitgang?
- Wat heb je dan veranderd?
- Hoe ziet het spellingsonderwijs er over een jaar uit?

De stappen om draagvlak te creëren

1. Bereid de weg voor

Er moet een gevoel van urgentie bij de leerkrachten bestaan.

Door in teamvergaderingen de trendanalyses te bekijken hebben alle leerkrachten kunnen zien dat het niveau van spelling dalende is. Er werd al snel een team gevormd. De lb-er zou alle toetsgegevens aanleveren, de leerkrachten gingen de leergang van hun groep van de methode goed bekijken, ideeën voor veranderingen bedenken en werden vanzelf meer bewust van het spellingsonderwijs. Ik verzamelde alle gegevens, voerde gesprekken, ging observeren, keek kritisch naar de methode en zorgde ervoor dat alle informatie bij de betrokkenen terecht kwam.

2. Maak een plan van aanpak

Tijdens het onderzoek, voorafgaande aan het plegen van de interventies, is er op basis van de verzamelde gegevens, door de leerkrachten met mij gebrainstormd over een plan van aanpak. De leerkrachten mochten ideeën en veranderingen aandragen. Ook een belangrijk element was het luisteren en leren van elkaar. Wat bij de een niet lekker liep ging bij de ander juist goed. Zo zijn we in samenspraak tot een aantal interventies gekomen die het proberen waard zijn.

3. Zorg dat het gebeurt

Door te blijven communiceren en betrokkenheid te tonen tijdens het uitvoeren van de interventie en de verwachting uit te spreken over de op handen zijnde resultaten zorgde ik ervoor dat de afspraken nagekomen werden. Ik probeerde er voor te zorgen dat het voor anderen makkelijk gemaakt werd om te handelen door eventuele obstakels weg te nemen. Door tussenevaluaties in te plannen (om de drie weken) genereerde ik korte termijn successen en konden eventuele problemen snel opgelost worden.

4. *Bestendig de nieuwe situatie*

Naar aanleiding van het onderzoek heb ik een presentatie gegeven met daarin verwerkt de opgeleverde resultaten. Ik heb de nieuwe benadering benadrukt en de inzet van de betrokken leerkrachten benoemd. Dit met het doel om de “oude tradities” te vervangen door de nieuw ingeslagen weg.

De nieuwe aanpak zal mogelijk opgenomen worden in het jaarplan zodat de nieuwe benadering in de toekomst gewaarborgd blijft en er een nieuwe cultuur ontstaat.

De vragenlijst

De methode

Voor je ligt een vragenlijst over de methode “Taalverhaal Spelling”. Het grootste gedeelte van de vragenlijst zijn meerkeuzevragen. Er zijn drie open vragen. Ik wil benadrukken dat alle antwoorden goed zijn. De vragenlijst is bedoeld om inzicht te krijgen wat de leerkrachten van de methode vinden en hoe ze ermee werken. Door deze gegevens te verzamelen en te analyseren kunnen we misschien komen tot interventies om het spellingsniveau bij ons op school naar een hoger niveau te tillen.

1.De handleiding

- ☐ Ik vind de handleiding overzichtelijk.
- ☐ Ik vind de handleiding onoverzichtelijk, maar kan er wel mee werken.
- ☐ Ik moet altijd zoeken.

2.De methode geeft aan dat een spellingles 20 minuten duurt

- ☐ Ik haal het nooit binnen 20 minuten.
- ☐ Ik haal het binnen 20 minuten, maar zou eigenlijk langer les willen geven, omdat ik het idee heb de doelen niet binnen 20 minuten te halen.
- ☐ In 20 minuten kan ik een goede spellingles geven zoals de methode dat vraagt.

3.De methode gaat uit van algemene en specifieke schrijfaanwijzingen als hulpmiddel

- ☐ Ik weet het stappenplan voor de algemene schrijfaanwijzingen en de kinderen weten het ook.
- ☐ Ik ken het stappenplan niet uit mijn hoofd en de kinderen ook niet.
- ☐ Ik werk niet met het stappenplan van de methode maar heb een eigen “stappenplan”ontwikkeld.
- ☐ De specifieke schrijfaanwijzingen (de rijmzinnetjes) gebruik ik zoals ze in de methode staan. De kinderen kunnen de schrijfaanwijzingen opnoemen bij de juiste categorie.

- 0 De specifieke schrijfaanwijzingen uit de methode gebruik ik niet. Ik heb zelf leuke hulpzinnen verzonnen. De kinderen kunnen die schrijfaanwijzingen opnoemen bij de juiste categorie.
- 0 Ik gebruik weinig de schrijfaanwijzingen. De meeste kinderen kunnen het zonder schrijfaanwijzingen.

4. De methode maakt gebruik van de “woordoppasser”

- 0 Ik weet niet precies wat de “woordoppasser” betekent en zou er meer over willen weten.
- 0 Ik weet wat de “woordoppasser” is maar gebruik het niet vaak.
- 0 Ik zet de woordoppasser elke spellingsles in

5. Eigen woordpakket

- 0 Ik laat de leerlingen met regelmaat een eigen woordpakket samenstellen met de spellingscategorie die de kinderen moeten leren
- 0 Ik laat de leerlingen niet vaak een eigen woordpakket maken. Ik wil juist dat ze het aangeboden woordpakket goed beheersen.

6. Bij de methode hoort een liedjes- cd

- 0 Deze cd gebruik ik. De kinderen leren de liedjes en ze worden regelmatig gezongen.
- 0 Er is binnen 20 minuten geen tijd om ook nog te zingen. Ik gebruik de cd niet.
- 0 Ik was niet op de hoogte van de aanwezigheid van de cd maar wil hem nu gaan gebruiken.

7. Bij de methode horen vele picto's om categorieën aan te duiden

- 0 Ik gebruik alle picto's, elke les.
- 0 Ik gebruik niet alle picto's, maar wel veel.
- 0 Ik gebruik de picto's weinig. Op een gegeven moment komen de leerlingen zonder picto tot een oplossing.
- 0 Ik gebruik het “knip-picto” en de kinderen weten waarom dat belangrijk is.
- 0 De kinderen kunnen de woorden in klankgroepen verdelen zonder hulp van het knip-picto .

8. Als hulpmiddel maakt de methode gebruik van de begrippen “letterrover, letterzetter, pestletter en magneetletter”

☐ Ik gebruik de begrippen zoals de methode dat aangeeft.

☐ Ik heb andere benamingen die beter aansluiten bij de beleving van de kinderen.

Het komt wel op hetzelfde neer.

☐ Ik weet dat de begrippen gebruikt worden. Ik ken ze niet allemaal en zou er meer over willen weten.

9. Naast het werkboek is er ook nog een schriftje met spellingsspelletjes

☐ Ik gebruik het schrift met spellingspelletjes niet. De kinderen hebben genoeg werk aan het werkschrift.

☐ Ik gebruik het schrift met spellingspelletjes incidenteel.

☐ Ik zet het schrift met spellingspelletjes in als differentiatiemateriaal.

10. Ben je bekend met het begrip “spellingbewustzijn” of “spellingsgeweten

☐ Ja, ik train dat bewust met de kinderen. Kan je kort omschrijven hoe?

☐ Ja, ik ken het begrip maar train het niet bewust. Ik wil graag weten hoe ik dat moet doen.

☐ Nee, ik zou hier meer over willen weten.

11. *Uit de literatuur komt naar voren dat de leerlingen bij niet-werkwoorden de meeste problemen ondervinden bij de verenkeliings- en verdubbelingsregel. In sommige spellingmethodes wordt voor deze regel een algoritme (beslissingsschema) gebruikt.*

☐ Ik laat de kinderen een beslissingsschema gebruiken.

☐ Ik laat de kinderen geen beslissingsschema gebruiken. Ik maak gebruik van de picto's.

☐ Ik laat de kinderen geen beslissingsschema gebruiken, maar zou graag een voorbeeld hiervan zien.

12. *Hoe vaak maken de kinderen gebruik van de software- spelling op de computer?*

☐ Minder dan 1x per week

☐ 1x per week

☐ 2x per week

☐ Meer dan 2x per week

13. *De printbladen worden gemaakt door;*

☐ alle leerlingen

☐ alleen de zwakke leerlingen

14. *De methode biedt genoeg materiaal om tempoverschillen op te vangen: ja/nee*

15. *De methode biedt genoeg materiaal om niveauverschillen op te vangen: ja/nee*

16. *De methode biedt genoeg materiaal om te remediëren: ja/nee*

17. *De methode biedt genoeg inoefenmateriaal: ja/nee*

18. *De methode biedt genoeg herhalingsmateriaal: ja/nee*

19. *Doe je extra spelling naast de methode: ja/nee*

20. *Zo ja wat?*

--

Instructie

Binnen het onderwijs wordt er op dit moment veel gesproken over “directe instructie”. Hieronder volgen enkele vragen over dit begrip.

1. ☐ Ik weet wat “directe instructie” betekent en pas het toe in mijn lessen.
☐ Ik ken de term “directe instructie” maar zou er meer over willen weten.
☐ Ik ben onbekend met het begrip “directe instructie” .
2. ☐ Een spellingles bereid ik altijd voor met de handleiding ter ondersteuning.
☐ Een spellingles bereid ik voor zonder ondersteuning van de handleiding en vertrouw op mijn ervaring.
☐ Een spellingles bereid ik soms voor, maar soms ook niet.
3. *Het spellingsonderwijs is gebaseerd op 3 instructieprincipes; inprenting, analogie en regels.*
☐ Ik weet wat deze 3 principes betekenen.
☐ Ik weet het niet precies en zou hier informatie over willen krijgen.
4. ☐ Bij het aanbieden van een spellingsregel leer ik meestal de leerlingen de regel vooraf, waarna de leerlingen de regel toepassen.
☐ Bij het aanbieden van een regel laat ik meestal de leerlingen zelf aan de hand van voorbeelden de regel ontdekken.
☐ Ik doe het op beide manieren.
5. ☐ Voordat de les start blik ik altijd terug op de vorige les.
☐ Voordat de les start blik ik soms terug op de vorige les.
☐ Meestal start ik gelijk met de les; er is al zo weinig tijd.
6. ☐ Ik heb het doel van de les duidelijk voor ogen en vertel dat de kinderen.
☐ Ik heb het doel van de les duidelijk voor ogen en de kinderen ontdekken dat zelf gedurende de les.
☐ Ik vind het doel van de les niet altijd duidelijk; de handleiding schiet te kort.

0 ik weet niet altijd de specifieke doelen per les maar heb de grote lijnen wel in mijn hoofd.

7. *Kan je kort omschrijven hoe je een nieuwe spellingsregel aanbiedt?*

8. *Kan je kort omschrijven hoe je ervoor zorgt dat de kinderen actief meedoen?*

9. *Als de kinderen bezig zijn met hun verwerking doe ik meestal het volgende;*

0 Ik zit op een vaste plek. De kinderen die vragen hebben mogen zelf bij me langskomen.

0 Ik loop rond in de klas.

10. *De niveaus binnen de groep verschillen tijdens de verwerking van spellen*

0 Dit vind ik erg lastig; de tijd is te kort om de snelle leerlingen verdieping te geven.

0 De snelle leerlingen mogen iets voor hen zelf doen totdat de zwakkere leerlingen klaar zijn.

0 Ik heb hierover afspraken gemaakt met de leerlingen. Als ze eerder klaar zijn gaan ze bijvoorbeeld verder met hun weektaak of op de computer.

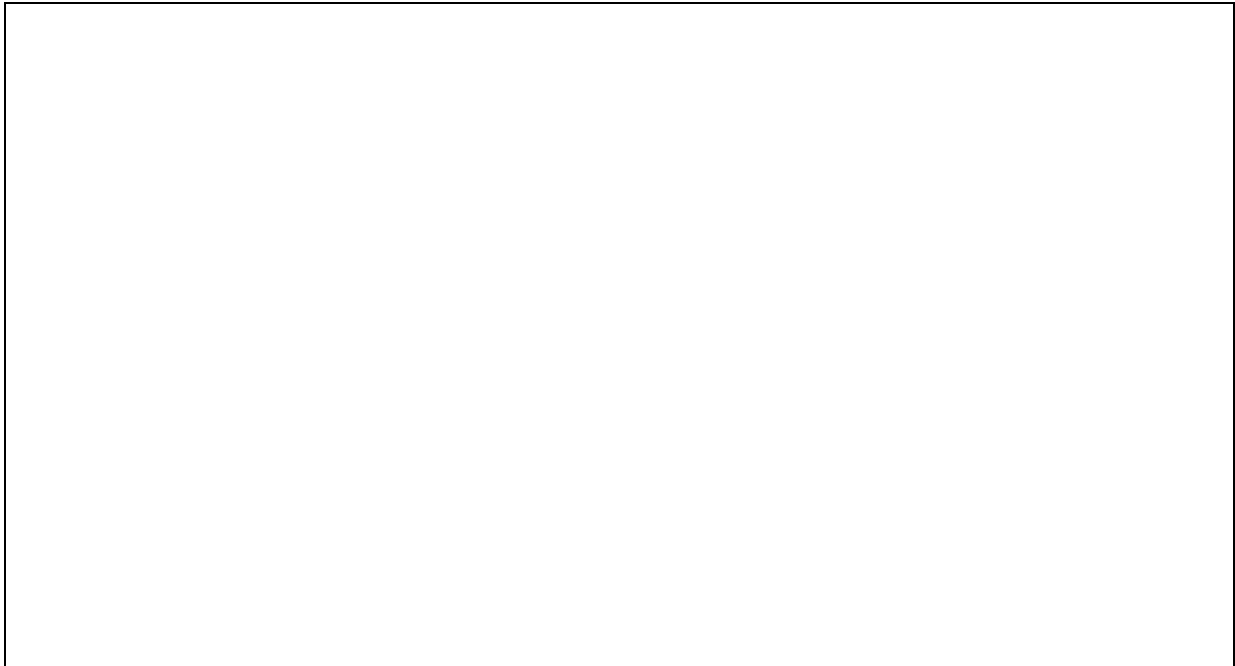
0 Ik vind dat de methode hiervoor te weinig (extra) verwerkingsmateriaal biedt.

11.0 Ik kijk het werk altijd zelf na.

0 Ik laat de kinderen het werk nakijken.

0 Voordat ik het werk nakijk kijken de kinderen het eerst zelf na.

12. *Omschrijf kort wat je doet als kinderen veel fouten tijdens hun verwerking hebben gemaakt.*

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to write their answer to question 12.

Achtergrond informatie methode

Methode Taalverhaal Spelling

Inleiding

In Taalverhaal Spelling is een volledige leerlijn uitgewerkt voor groep 3 tot en met 8. De lesstof is zo ingedeeld dat de spellingscategorieën van de SVD Cito vanaf groep 4 altijd ruim voor de desbetreffende eindtoets aan bod komen. Over de gehele leergang overschrijdt Taalverhaal de spellingscategorieën van het Cito (citaat uit de handleiding).

Taalverhaal spelling legt veel nadruk op de auditieve kant van het spellen.

Spellingsproblemen kunnen worden ondervangen als leerlingen getraind worden in het luisteren naar en analyseren van woorden. Er moet een koppeling ontstaan tussen klank en woordbeeld. Taalverhaal Spelling gaat hierbij zoveel mogelijk uit van het spelenderwijs leren. Dit uitgangspunt ziet men vooral in het oefenboek Spelen met spellen.

Voor elk van de jaargroepen 4 tot en met 8 werken de leerlingen in *een werkschrift* waarin de woordpakketten staan en de oefeningen die ze daarmee maken. Er is geen leerlingenboek. De leerkracht begeleidt de leerlingen volgens de didactiek die per week beschreven is in *de handleiding*. Daarnaast is er *een cd met spellingsliedjes* die in groep 3,4 en 5 ingezet kan worden. Verder zijn er *twee oefenboeken met spelletjes* om de woordpakketten en de extra woorden nog eens te oefenen.

Voor groep 3 is er een map voor de leerkracht met kopieerbladen en veel praktische aanwijzingen voor het onderwijs aan de beginnende spellers. Juist hier wordt de basis gelegd voor een auditieve aanpak. *De software* maakt de methode compleet met materiaal voor tempo- en niveaudifferentiatie. Spellingszwakke leerlingen kunnen extra oefenen met de woordpakketten en met de spellingscategorieën waarmee zij specifieke problemen hebben; spellingsterke leerlingen kunnen met extra woorden oefenen.

Uitgangspunten en hulpmiddelen

Het uitgangspunt is dat kinderen een spellingsgeweten ontwikkelen. Om dit te bereiken worden veel hulpmiddelen ingezet:

- vrolijke schrijfaanwijzingen (voor grondwoorden en afleidingen) uitgaande van het gehoor;
- schrijfaanwijzingen voor werkwoorden uitgaande van een algoritmisch schema;
- een woordoppasser en een checklist (in groep 7 en 8);
- Eigen woordpakketten;
- spellingsspelletjes en visuele en auditieve hulpmiddelen (pictogrammen en liedjes);
- Voor de leerkracht is in de handleiding de didactiek van Taalverhaal Spelling opgebouwd en omschreven volgens de drie stappen van het Directe instructiemodel voor strategisch handelen.

De hulpmiddelen hebben een belangrijk doel: ze dragen bij tot de motivatie om correct te spellen, ook in buitenmethodische situaties.

Schrijfaanwijzingen voor grondwoorden en afleidingen

De leerlingen ontwikkelen voor grondwoorden en afleidingen een koppeling tussen de klanken die ze horen en de letter die ze moeten schrijven. Hiervoor gebruiken de leerlingen een stappenplan:

1. zeg het woord zachtjes voor jezelf;
2. verdeel het woord zo nodig in twee of meer woorden;
3. verdeel zo nodig in woord en verkleinstukje;
4. verdeel elk woord in klankgroepen;
5. bepaal per klankgroep/ eenlettergrepig woord hoe je het moet schrijven;
6. schrijf elk klankgroep/ woord op;
7. controleer of je het woord goed heb geschreven.

Bij stap 5 horen per spellingscategorie algemene en specifieke *schrijfaanwijzingen*. Er zijn vier hoofdcategorieën:

- Luister: klankzuivere woorden en klankgroepen

Luister goed en zeg het voort, schrijf het zoals je het hoort

- Onthoud: woorden en klankgroepen die ingeprent moeten worden

*Onthoud goed hoe je het schrijven moet
(wei of wij)*

- Ook zo: woorden en klankgroepen die een klankcombinatie hebben die als een vaste geschreven moet worden.

*Moet je horen, dit klinkt bekend, schrijf het als het stukje dat je al kent.
(Bijv.: Hoor je /ir/or/ur/? Schrijf dan eer,oor of eur)*

- Regel: auditieve herkenning van wanneer welke regel van toepassing is.

Let op! Hoe was het ook al weer? Denk aan de regel, dan weet je het weer.

(Bijv.: Hoor je /t/ aan het eind? Maak het woord langer. Hoor je de /d/? Schrijf dan d)

Het algemene stappenplan is vormgegeven in het algoritmisch schema “Schrijfaanwijzingen”. Het wordt vanaf groep 5 ingezet.

Voor de werkwoorden kent Taalverhaal Spelling ook schrijfaanwijzingen in een algoritmisch schema. Dat schema wordt vanaf blok 4 van groep 6 ingezet.

De woordoppasser en de checklist

Het spellingsgeweten is gepersonifieerd in de Woordoppasser. De Woordoppasser is een Sherlock Holmes-achtig figuurtje dat de leerlingen “vraagt” of ze zeker weten of het woord goed geschreven is, of ze de juiste schrijfaanwijzingen hebben toegepast, en of ze het schema stap voor stap hebben doorlopen.

De woordoppasser kent de volgende twee stappen:

1. Kijk eens naar het woord
2. Weet je zeker dat je het woord goed hebt geschreven?
 - Ja, ik heb de schrijfaanwijzingen goed toegepast. Kijk naar het volgende woord.
 - Nee, bedenk (opnieuw) hoe je het woord moet schrijven. Gebruik de schrijfaanwijzingen.

Door dit consequent aan te leren, ontwikkelen de leerlingen een spellingsgeweten

Eigen woordpakketten

Leerlingen generen ook zelf woordpakketten. In de lagere groepen is dat nog geheel gestuurd vanuit de methode. In de hogere groepen wordt dat minder gestuurd.

Op basis van het spellingsprobleem dat aan de orde is, maken leerlingen (alleen of samen) woordpakketten waarin dat probleem aan de orde komt. Dit werkt heel stimulerend en bovendien maakt het goed zichtbaar of een leerling een bepaald spellingprobleem beheerst.

Liedjes

Bij Taalverhaal Spelling hoort een cd met spellingsliedjes voor de groepen 3,4 en 5. In tot de verbeelding sprekende liedjes horen en zingen leerlingen over bijvoorbeeld open en gesloten lettergrepen, lange en korte klanken, woorden die ze moeten onthouden, enz.

Pictogrammen

Pictogrammen verbeelden de vier hoofdcategorieën:

- Luister
- Onthoud
- Ook-zo
- Regel

In zo'n picto wordt aangegeven om welke subcategorie het gaat. De pictogrammen werken ondersteunend bij het herkennen van de spellingscategorie; de leerlingen worden herinnerd aan de algemene en specifieke schrijfaanwijzingen die daarbij horen.

Naast de pictogrammen om een bepaalde (sub)categorie aan te duiden, wordt gebruik gemaakt van het 'knip-pictogram'. Dit pictogram is altijd van toepassing bij meerlettergrepige woorden; er zijn de volgende algemene schrijfaanwijzingen aan gekoppeld:

- samenstellingen: knip 'in je hoofd' in losse woorden;
- verkleinwoorden: knip 'in je hoofd' in woord en verkleinstukje;
- geen samenstellingen of verkleinwoorden: knip 'in je hoofd' in klankgroepen.

Ondersteunende karakterisering om de juiste spelling te onthouden zijn bijvoorbeeld: de letterrover, de letterzetter, pestletter en de magneetletter.

Directe instructie

De didactiek van Taalverhaal Spelling is opgebouwd volgens de drie stappen van het directe instructiemodel voor strategisch handelen.

1. Introductie van het woordpakket met toepassing van de schrijfaanwijzingen

De leerkracht biedt een woordpakket aan met de schrijfaanwijzing(en) die daarbij hoort (horen). De leerkracht past de schrijfaanwijzing(en) hardop denkend toe op een woord van het woordpakket en heeft daardoor een duidelijke voorbeeldfunctie. De leerlingen ontdekken hoe en wanneer ze de schrijfaanwijzing(en) moeten toepassen.

2. Begeleid oefenen

De leerlingen oefenen met het woordpakket. De leerkracht geeft duidelijke feedback en stuurt bij als de leerlingen de schrijfaanwijzing verkeerd toepassen.

3. Zelfstandig werken

De leerlingen passen de schrijfaanwijzing(en) nu zelfstandig toe. Ook stellen ze zelf woordpakketten samen waar dezelfde schrijfaanwijzing bij hoort. Tot slot gebruiken de leerlingen de woorden van verschillende woordpakketten in een functionele steltaak. Door deze overdracht van de spellingles naar het 'normale' schriftelijke taalgebruik leren leerlingen dat foutloos spellen geen doel op zich is, maar nodig is voor effectieve, schriftelijke communicatie.

De drie stappen van het “Directe instructiemodel” worden telkens herhaald en op vaste momenten afgewisseld met toetsing, remediëring en verdieping.

Structuur

Taalverhaal Spelling bestaat voor elk leerjaar uit vijf blokken van zeven weken.

De leerkracht begint het schooljaar met het geven van een instapdictee waarin de lesstof van het voorgaande jaar bevraagd wordt. De leerkracht krijgt zo een indicatie van het niveau van de leerlingen. In elke derde en zesde week vinden signalering en differentiatie plaats; de leerkracht signaleert en inventariseert de eventueel nog aanwezige problemen en kan deze per leerling gericht aanpakken.

Leerlingen die het signaleringsdictee goed (genoeg) hebben gemaakt, werken in het werkschrift aan verdieping.

De zevende week is steeds gereserveerd voor toetsing en differentiatie. Deze week start met een controledictee waarin de stof van een heel blok getoetst wordt. Getoetst wordt of de remediëring van week 3 en 6 effectief is geweest. Het controle dictee wordt gevolgd door differentiatie in de vorm van remediëring, herhaling en verdieping.

Tot slot biedt Taalverhaal Spelling nog twee voortgangsdictees die methodeonafhankelijk zijn.

Week 1 en week 2:

1^e les; aanbieden woordpakket van 15 woorden met de schrijfaanwijzingen. Klassikaal bespreken en onder begeleiding een oefening maken

2^e les; zelfstandige oefenles, waaronder een auditieve oefening (leerlingen geven elkaar een dictee)

3^e les; zelfstandige les. De leerlingen stellen een nieuw woordpakket samen en oefenen daarmee.

4^e les; De leerlingen oefenen met de software en het oefenboek (herhalen en verdiepen)

Week 3 (toepassen en herhalen)

1^e les; de leerlingen maken een functionele stel taak. Er wordt een beroep gedaan op het spellingsgeweten.

2^e les; De leerkracht neemt een signaleringsdictee af. De leerkracht geeft de leerlingen ter ondersteuning de schrijfaanwijzingen. De leerlingen schrijven de woorden van het dictee bij het pictogram.

De laatste lessen van week 3 zijn bedoeld voor herhaling en verdieping. Verdieping doen de leerlingen zelfstandig in het werkschrift (steropdrachten); remediëring gebeurt onder begeleiding van de leerkracht door het maken van kopieerbladen. Ook worden de woordpakketten extra geoefend op de computer en met de printbladen.

Week 4,5 en 6 hebben dezelfde opbouw als de weken 1,2 en 3

Week 7

In week 7 wordt elk blok van 8 woordpakketten afgesloten. Deze week begint met een controledictee. In tegenstelling tot het signaleringsdictee krijgen de leerlingen nu geen schrijfaanwijzingen. Woorden waarop verschillende schrijfaanwijzingen van toepassing zijn, worden door elkaar bevraagd. Op basis van het controledictee wordt bepaald of het nodig is te remediëren, te herhalen of te verdiepen.

1^e les; afname controledictee

2^e les; remediëren (kopieerbladen) en herhalen/ verdiepen (software en oefenboek)

3^e les; spellingzwakke leerlingen herhalen (software en oefenboek) spellingsterke maken verdiepingskopieerblad.

4^e les; spellingzwakke leerlingen maken verdiepingskopieerblad, spellingsterke leerlingen werken met de software of het oefenboek.

Remediëren; kopieerblad (week 3, week 6 en week 7)

Herhalen; spellingsspelletjes in het oefenboek

Verdieping; spellingsspelletjes oefenboek, software of printbladen

Verdieping; kopieerblad “verdieping” met nieuwe woorden waarop de geleerde schrijfaanwijzingen van toepassing zijn (week 7).

Opbouw

Taalverhaal spelling bouwt stap voor stap een strategisch spellingssysteem op.

1. Voorbereidend spellen
2. Eenlettergrepige woorden
3. Samenstellingen
4. Verkleinwoorden
5. Tweelettergrepige woorden
6. Drie- en meerlettergrepige woorden
7. Werkwoordspelling

Werkwoordspelling

Vanaf blok 4 van groep 6 is de helft van een blok gereserveerd voor werkwoordspelling. De aanbieding geschiedt aan de hand van een schema, dat is opgenomen in het werkschrift. Het schema wordt in groep 6 receptief geoefend; de leerlingen leren dit schema te gebruiken bij werkwoorden en woorden die op werkwoorden lijken. Het gaat om het herkennen van de juiste grammaticale categorie. Daarnaast vullen de leerlingen van groep 6 persoonsvormen in die geen spellingsproblemen bevatten en maken ze de omzetting van het werkwoord in de zin naar de woordenboekvorm. Het herkennen van de woordenboekvorm is van belang voor:

- het aanleren van werkwoordregels;
- het opzoeken van een werkwoord en vervoegingen in het woordenboek;
- het leren van werkwoordsvervoegingen in vreemde talen.

In groep 7 komt het hele schema werkwoordspelling productief aan bod. Niet in delen, zoals in de meeste andere methodes, maar steeds vanuit het geheel.

In groep 8 is plaats voor herhalen en het oefenen van werkwoordsvervoegingen die moeilijk zijn, zelfs voor volwassenen. De leerlingen oefenen veel in de omzetting van samengestelde zinnen naar enkelvoudige zinnen. Door samengestelde zinnen steeds opnieuw te herschrijven tot enkelvoudige zinnen, leren de leerlingen elk werkwoord in een ingewikkelde zin goed te spellen.

Globale opbouw:

- van receptief naar productief;
- van werkwoordspelling zonder spellingproblemen naar werkwoordspelling met probleemgevallen naar spellingoplossingen;
- van herkennen naar benoemen;
- van herkennen in korte zinnen naar herkennen in lang (samengestelde) zinnen;
- van hoger frequente naar lager frequente werkwoorden, dus qua betekenis van makkelijke werkwoorden naar moeilijkere;
- van zien hoe regels werken naar zelf regels toepassen;
- van het geheel, een algoritmisch schema, naar invulling van het geheel.

Differentiatie

Taalverhaal Spelling bestaat uit kernstof en differentiatiestof. Alle kernstof is opgenomen in het werkschrift en omvat de eerste 3 lessen van week 1, 2, 4 en 5 en de eerste les van week 3 en 6.

Als de leerlingen die in deze lessen tijd over hebben, dan kunnen zij altijd aanvullend oefenen in het oefenboek en op software of printbladen. Op deze manier kunnen *tempoverschillen* tussen leerlingen ondervangen worden.

Niveaudifferentiatie vindt plaats in de vierde les van week 1 t/m 6 en in de tweede, derde, en vierde les van week 7. De stof hiervoor staat in het werkschrift, op kopieerbladen, in het oefenboek en op de software. De leerlingen herhalen en verdiepen altijd zelfstandig, veelal in tweetallen. Remediëring vindt vooral plaats onder begeleiding van de leerkracht.

Werk schrift:

Steropdrachten als het signaleringsdictee goed (12 woorden of meer) gemaakt is.

Kopieerbladen:

Als de dictees onvoldoende gemaakt zijn maken de kinderen remediërende kopieerbladen. De leerkracht krijgt algemene aanwijzingen per spellingscategorie voor het remediëren. De leerlingen die de dictees voldoende gemaakt hebben krijgen kopieerbladen met verdiepingsmateriaal.

Oefenboek:

Spelen met Spellen is bedoeld voor zowel spellingzwakke als spellingsterke leerlingen. Spellingzwakke leerlingen oefenen nog eens de woordpakketten en de spellingsterke leerlingen kunnen met extra woorden oefenen. In de oefenboeken staat een scala van spellingspelletjes die gebruikt kunnen worden bij alle woordpakketten en bij bepaalde woordpakketten.

Software/ printblad:

Bij de woordpakketten staan op de software extra oefeningen in de vorm van enkele spelletjes. De leerlingen kunnen deze spelletjes zelfstandig doen. Alle oefeningen waarin geen auditieve instructie is opgenomen, kunnen ook uitgeprint worden.

Beoordeling en registratie

Taalverhaal Spelling heeft verschillende dictees om de leerresultaten betreffende 'gewone woorden' te beoordelen:

- instapdictees; bepalen van startniveau;
- signaleringsdictees; dictees met steun van de schrijfaanwijzingen door de leerkracht gegeven;
- controledictees; woorden en werkwoorden worden in willekeurige volgorde opgegeven, zonder schrijfaanwijzingen;
- Voortgangdictees; methodeonafhankelijke dictees. De leerlingen moeten in een voortgangsdictee zelfstandig de geleerde schrijfaanwijzingen toepassen op willekeurige (werk)woorden.

In het voortgangsdictee is gezorgd voor een goede verdeling tussen de soort woorden: alle categorieën/ lesstof werkwoordspelling en bijbehorende schrijfaanwijzingen van de voorafgaande blokken komen aan de orde, zonder dat de leerlingen daarop gewezen worden. Als de leerkracht gebruik maakt van het Leerlingvolgsysteem (LVS), Schaal Vorderingen in spellingvaardigheid, kan zij ook altijd de methodeonafhankelijke einddictees van het Cito afnemen in plaats van- of naast- het laatste voortgangsdictee.

Leertheorieën bij de methode “Taalverhaal Spelling”

Het uitgangspunt van de methode is dat kinderen een spellingsgeweten ontwikkelen. Een van de leertheorieën waarop de methode Taalverhaal Spelling gebaseerd is, is het *zelfontdekkend leren* en *betekenisvol leren*; *Cognitieve leertheorieën*.

De cognitieve theorie is geïnteresseerd in vragen zoals: hoe werkt het geheugen, hoe neemt een leerling informatie op, hoe verwerkt hij die, hoe houdt hij haar vast en hoe stelt hij ze weer beschikbaar? Het gaat om de opslag van informatie in het menselijk geheugen. Volgens de cognitieve theorie moet nieuwe informatie inhoudelijk aansluiten bij reeds aanwezige kennis. Leerstof die leerlingen niet kunnen koppelen aan reeds bestaande kennis, vindt geen referentiepunt en zal snel worden vergeten. Een andere leertheorie die ik tegen kom in de methode is de *metacognitieve theorie*.

De metacognitieve theorie legt de nadruk op het situatie- of contextgebonden karakter van de menselijke kennis (Resnick, 1996). In de metacognitieve theorie staat het begrip metacognitie centraal. Dit begrip omvat de kennis en opvattingen die iemand heeft over zijn cognitief functioneren (denken, redeneren, leren, onthouden, en dergelijke) en over de wijze waarop dit functioneren gestuurd kan worden.

Zo kunnen we praten over metacognitieve kennis, -opvattingen, -vaardigheden of -sturing. Een voorbeeld van metacognitieve kennis die van de leerlingen gevraagd wordt in de methode Taalverhaal Spelling is het ontwikkelen van een spellingsgeweten. Metacognitie is namelijk het vermogen van een individu om over zijn of haar cognitieve processen en strategieën te reflecteren. Er is een verschil tussen spellingsgeweten en spellingbewustzijn. Spellingsgeweten is de wil van het kind een woord goed te schrijven en spellingbewustzijn is het inzicht in wat een kind moeilijk vindt en wat niet. Dit verschil wordt in de methode niet genoemd.

Deze kennis is relevant voor mijn onderzoek. Uit de literatuur komt naar voren dat uit onderzoek blijkt (SLO, 2009) dat het trainen van spellingbewustzijn het spellingsniveau verbeterd. Het zou een mogelijke interventie kunnen zijn.

Triangulatie

±

Algemeen:

- *Persoon*

Bij dit onderzoek zijn verschillende personen betrokken. De leerkrachten die de interventies gaan uitvoeren, de leerlingen van groep 4 en 5 bij wie de interventies toegepast worden, de ib-er die mee gedenkt over de mogelijke interventies en het team dat hun mening over de methode geeft. Iedereen heeft een aandeel (groot of klein) in dit onderzoek. Zonder draagvlak zal dit onderzoek niet uit te voeren zijn.

Ik heb tijdens het onderzoek een leidende rol.

- *Praktijk*

Tijdens het onderzoek bekijk ik hoe de personen die deelnemen aan het onderzoek zich bewegen in de praktijk. Door observaties krijg ik een kijkje in de “keuken” van een ander, zie en hoor hoe de spellingslessen aangeboden worden. In de praktijk zal de leerkracht de gekozen interventies moeten toepassen. De interventies moeten daarom bij de leerkracht passen en praktisch ook uitvoerbaar zijn

- *Theorie*

De theorie die ik gelezen heb gebruik ik om de personen in de praktijk te ondersteunen, te informeren en te sturen. Ik gebruik de theorie om draagvlak te creëren, keuzes te beargumenteren en mijn kennis te vergroten.

Persoonlijk:

Door te lezen over de vragenlijst als schriftelijk onderzoeksinstrument kan ik de theorie verwerken in een door mij opgestelde vragenlijst over het onderwerp “spelling”. Het doel is dat de vragenlijst gericht is op de praktijksituatie om zo een realistisch beeld te krijgen van wat er in de klas gebeurt. Voor mij persoonlijk betekent deze verdieping dat ik leer na te denken over de verschillende soorten vragen (open of gesloten) en over hoe ik de vragen op een goede manier kan formuleren zodat er relevante antwoorden verkregen worden. Door de antwoorden goed in kaart te brengen krijg ik een beeld van de meningen en ervaringen van de leerkrachten over de methode “Taalverhaal” en het gebruik daarvan in de praktijksituatie

en kan ik de gegevens gebruiken in mijn onderzoek en komen met eventuele interventies om de methode te verbeteren.

Na bestudering van literatuur en theorie (o.a. het boek “Observeren kun je leren” van...) kan ik op een verantwoorde wijze een observatieschema samenstellen.

De literatuur wordt zo ingezet om in de praktijk te gebruiken. Ik leer waar ik op moet letten tijdens een observatie. Het geleerde is een verrijking voor mijn persoonlijke ontwikkeling. Niet alleen gedurende dit onderzoek is het belangrijk goed te kunnen observeren, maar ook als leerkracht is deze vaardigheid van belang. Observeren doe je bijna dagelijks in de klas, maar door er bewust mee bezig te zijn en gericht te kijken naar kinderen én leerkrachten kan je het geobserveerde beter verwoorden en beschrijven en eventueel actie ondernemen.

Door me te verdiepen in de literatuur en theorie (o.a. het Basisboek interviewen en het boek Oplossingsgericht werken in het basisonderwijs) kan ik me goed voorbereiden op de gesprekken. Van te voren wil ik een lijstje met topics opstellen en een duidelijk doel voor ogen hebben namelijk het verzamelen van informatie over het onderwerp “spelling”. Door het voeren van gesprekken krijg ik ervaring in gespreksvaardigheden die me helpen het gesprek op koers te houden en de betrouwbaarheid en geldigheid van de verkregen informatie te bewaken. Het in de praktijk brengen van het geleerde houdt in, dat ik mijn gesprekspartner respectvol benader en een aandachtige luisterhouding heb en dat de antwoorden relevant zijn voor het onderzoek.

Door me te verdiepen in de theorie en achtergronden van de toetsen die volgens het leerlingvolgsysteem worden afgenomen, krijg ik inzicht in wat er van de kinderen verwacht wordt in bepaalde groepen. Door een analytische houding te ontwikkelen en aan te nemen kan ik uit de toetsgegevens opmaken op welke onderdelen er goed gescoord wordt en op welke onderdelen niet goed gescoord wordt. Deze gegevens kan ik gebruiken om interventies toe te passen om in de praktijksituatie een verbetering in gang te zetten.

Door me te verdiepen in de literatuur over de didactiek van spellingsonderwijs kom ik te weten wat de mening van anderen (dan de makers van de methode) is over het aanbieden van de niet- werkwoorden en wellicht komen tot een andere benadering. In de praktijk houdt dit in dat ik de kennis kan overdragen aan mijn collega's en die kennis ook kan onderbouwen

met argumenten. Voor mijzelf houdt dit in dat ik me bewuster ben van de manier waarop ik spelling aanbiedt in groep 3. Nu al, voor ik het onderzoek officieel gestart ben is er een bewustwording opgetreden bij mij wat betreft spelling. Ik hoop deze bewustwording ook bij de andere leerkrachten te realiseren.

Door me te verdiepen in de methode en de achtergronden, structuur en opbouw te bekijken weet ik wat de methode van de leerkrachten in de praktijk vraagt. Voor mijn persoonlijke ontwikkeling houdt dit in dat ik kennis vergaar die ik tijdens het onderzoek kan inzetten. Ik heb een beter overzicht van de leerlijnen en kan de kinderen uit groep 3 goed voorbereiden op de overgang naar groep 4. Als ik in de toekomst in een hogere groep leerkracht ben zal ik de kennis die ik opgedaan heb over de methode in de praktijk kunnen toepassen.

Verslag analyse vragenlijst

De vragenlijst is afgenomen bij de 8 leerkrachten van groep 4 t/m 8. Van dit aantal werkt 7 leerkrachten al 3 jaar of meer met de methode en 1 leerkracht werkt dit jaar voor het eerst met de methode. De vragenlijst is opgedeeld in twee stukken. Eén gedeelte gaat over de methode en het tweede gedeelte gaat over het geven van instructie. De vragenlijst is opgesteld uit 29 meerkeuzevragen en 5 open vragen. Voorafgaande aan het invullen van de vragenlijst heb ik uitleg gegeven over het praktijkonderzoek en over de vragenlijst. Voor de uitleg en het invullen van de vragenlijst had ik tijd gekregen tijdens een teamvergadering. Het invullen nam tussen de 20 tot 30 minuten in beslag.

De ingevulde vragenlijsten heb ik bekeken en “geturfd”. Uit de vragenlijst kon ik de volgende informatie halen;

De Methode Taalverhaal Spelling

De leerkrachten vinden de handleiding van de methode ingewikkeld maar kunnen er, na wat gepuzzel, goed mee werken. Het merendeel van de leerkrachten (57%) zou meer tijd willen besteden aan een spellingsles dan de 20 minuten die de methode aangeeft. De schrijfaanwijzingen, die de methode aangeeft worden over het algemeen toegepast, maar is voor 46% van de leerkrachten geen automatisme.

Het begrip “woordoppasser” is bij de meeste leerkrachten (75%) onbekend. Alle leerkrachten gebruiken de picto's die bij de methode horen maar veel leerkrachten geven aan ze meer te moeten inzetten (62,5%). De begrippen; letterover en letterzetter zijn bekend. De begrippen pestletter en magneetletter zijn bij de meeste leerkrachten onbekend (57%). Het schriftje met de spellingspelletjes wordt incidenteel of niet ingezet (87,5%). Opvallend is dat de begrippen spellingsgeweten en spellingbewustzijn onbekend zijn bij 87,5% van de leerkrachten, terwijl de methode dat van groot belang acht voor het spellingsniveau. Alle leerkrachten geven aan hier meer informatie over te willen krijgen. Algoritmes of beslissingsschema's worden niet ingezet bij de niet- werkwoorden, maar ook hier geven de leerkrachten aan, informatie over dat onderwerp te willen krijgen. In de meeste groepen zitten de leerlingen 1x per week achter de computer om met de software van spelling te werken. De leerkrachten geven aan dat er te weinig computers beschikbaar zijn en het organisatorisch niet altijd haalbaar is dit uit te breiden. De extra printbladen die de methode heeft worden vaak gebruikt (75%). Niet alleen bij zwakke leerlingen, maar ook in de weektaak voor alle leerlingen. De leerkrachten zijn over

het algemeen tevreden over de methode op de onderdelen; aanpak van tempoverschillen en niveauverschillen, remediërend materiaal en inoefening. Op het gebied van herhaling zou 33% van de leerkrachten meer materiaal willen hebben. De leerkrachten vullen de methode aan door de woordpakketten extra over te laten schrijven, herhalingslessen in te passen, extra dictees te geven, extra zinnen te laten maken, extra werkwoordspelling te geven en spelletjes te doen.

Ondanks de tevredenheid over de methode denkt 62,5% van de leerkrachten dat de methode niet aansluit bij Cito-spelling. Vooral de aansluiting bij de groepen 4, 5 en 6 staat ter discussie. In het onderzoek zal over dit onderwerp een stuk worden opgenomen.

Instructie

In de methode en in de literatuur staat het belang van “directe instructie” hoog aangeschreven. Slecht bij 25% van de leerkrachten is bekend wat dit begrip inhoudt en wordt het toegepast bij het lesgeven. Bij 75% van de leerkrachten is het begrip onbekend. Bij het voorbereiden van de lessen spelling gebruikt 50% structureel de handleiding van de methode. De andere 50% gebruikt de handleiding soms en vertrouwt op haar ervaring. De begrippen van de instructieprincipes zijn bij de meeste leerkrachten (62,5%) bekend. Alleen bij het instructieprincipe van analogie weet 37,5% de betekenis niet. De meeste leerkrachten hebben de doelen van de spellingslessen goed voor ogen en maken deze duidelijk bij de leerlingen. Aan het begin van de les is er regelmatig een terugblik naar de voorafgaande lessen. Tijdens de verwerking lopen de meeste leerkrachten (62,5%) rond door de klas. Bij het nakijken kijkt 50% van de leerkrachten het werk zelf na en laat 50% de leerlingen vooraf nakijken om het vervolgens zelf na te kijken.

Naar aanleiding van de vragenlijst zal ik een informatie pakketje maken voor de leerkrachten over directe instructie en spellingbewustzijn. Ook zal in dit pakketje informatie opgenomen worden over de begrippen woordoppasser, pestletter, magneetletter, analogie en algoritme. Tijdens een teamvergadering zal ik uitleg geven aan de hand van de verstrekte informatie.

Verslag observaties

Observatie groep 4 (31 januari 2011)

Woordpakket 21 (woorden eindigend op d of t)

De leerlingen delen de schriften uit. Op het bord staat al het woordpakket dat de kinderen moeten leren. Het is WP 21 en de categorie is:

Feest (schrijf het woord zoals je het hoort)

Strand (je hoort een t maar schrijft een d)

De woorden zijn op categorie opgeschreven op het bord. Een rijtje met –t woorden en een rijtje met –d woorden. Boven de rijtjes hangen de picto's.

De leerkracht wacht tot het helemaal stil wordt en pakt dan de picto's van het bord. Ze verteld dat de –t soms een beetje gemeen is. "Soms hoor je aan het eind van een woord de –t en schrijf je het woord zoals je het hoort". De kinderen maken het versje af wat de leerkracht inzet nml.; "Grootmoeder wat heb je grote oren, daarmee kan je goed horen".

De leerkracht vraagt de kinderen zelf woorden te verzinnen die eindigen op de –t. De leerkracht geeft de kinderen beurten. De leerlingen zeggen een woord en de leerkracht maakt er een zin van. Sommige leerlingen zeggen een woord dat begint met de t. De leerkracht legt uit dat het om de laatste letter gaat.

Na zes woorden herhaalt de leerkracht dat de letter t soms gemeen is. "Je hoort dan wel de t maar je schrijft de d. Gelukkig is er een trucje voor: Maak er twee van".

Wie kan een woordje bedenken dat eindigt op de t? De leerlingen zeggen;

"kast-kasten"

"hand- handen", dus hand is met een d

"mand-manden", dus mand is met en d

"tand- tanden", dus tand is met een d

"hond- honden", dus hond is met en d

De leerkracht geeft de leerlingen de opdracht de woordjes in hun woordpakketschrift te schrijven. Dit doet de leerkracht klassikaal. De leerkracht isoleert de categorieën. Eerst alle woorden eindigend op een t, dan alle woorden eindigend op een d.

De leerkracht geeft beurten; “wat is het 1^e woordje.....Hoe schrijf je dat, met een t of met een d?.....Schrijf het woordje goed in je schrift”.

De leerkracht loopt rond, geeft beurten en kijkt mee in de schriftjes. Af en toe corrigeert ze een leerling of complimenteert een leerling voor het nette werk.

Als de leerlingen klaar zijn moeten ze met een kleurpotlood de t en de d overtrekken. De leerkracht legt nog eens uit dat het om de laatste letter van een woord gaat.

Na het overschrijven van de woorden pakken de kinderen hun werkschrift van de methode. De leerkracht vraagt de leerlingen wat ze moeten doen bij oefening 1. De leerlingen vertellen wat ze moeten doen. De leerkracht vertelt dat oefening 2 anders wordt gedaan dan normaal in verband met de tijd. De leerlingen geven nu niet elkaar een dictee maar zoeken zelf 6 woordjes met een t en 6 woordjes met een d uit het woordpakket die ze nog eens opschrijven in het werkschrift. De leerkracht laat oefening 3 voorlezen.

De leerlingen gaan nu zelfstandig aan het werk en de leerkracht loopt rond.

Als de kinderen klaar zijn gaan ze werken in het “klaarboekje” wat ze in hun laatje hebben.

De leerkracht haalt de schriften op. Er is geen nabespreking met de leerlingen.

Groep 5 (7 februari 2011)

Woordpakket 25; *aanbellen, opgeven, tegenkomen*

Voor aanvang van de les worden er 8 leerlingen opgehaald door een andere leerkracht. Ze krijgen de zelfde les aangeboden in een klein groepje. Hierover schrijf ik meer in het verslag van het “gesprek met de leerkracht”

De schriften worden uitgedeeld en blijven dicht op tafel liggen. De leerkracht begint de les met te vertellen dat er vorige week zoveel getoetst is over alles wat de klas tot nu toe met spelling heeft geleerd. Het was een erg drukke week. Nu gaat de klas weer gewoon uit de methode werken. De leerlingen kijken naar het digibord, waar het nieuwe woordpakket opstaat. Om de beurt lezen de kinderen een woord. De leerkracht vraagt de kinderen welk picto boven het woordpakket staat en wat het betekent. De kinderen geven het goede antwoord. Dan vraagt de leerkracht of er ook nog andere picto’s bij de woorden zouden kunnen? De leerkracht geeft een beurt aan een kind dat de vinger opsteekt. Gezamenlijk komen de kinderen op de picto: letterzetter, letterrover. De leerkracht zegt dat er nóg een

picto bij past en dat ze goed naar het liedje moeten luisteren wat ze laat horen. De kinderen luisteren naar liedje 18 van de cd van de methode. Het liedje gaat over de categorie s/z en f/v. Na het beluisteren van het liedje krijgen de kinderen een blaadje. Het liedje wordt nogmaals opgezet en de leerlingen mogen de woorden met een s/z en een f/v opschrijven die in het liedje voorkomen. Als ze zelf meer woordjes kunnen verzinnen mogen die er ook bij. De leerlingen schrijven;

dief-dieven	muis- muizen
brief- brieven	huis- huizen
druif- druiven	vaas- vazen
duif- duiven	kaas- kazen

Tijdens het schrijven loopt de leerkracht rond en zingt het refrein mee; “bibbel, babbel, bubbel, nu doen we het dubbel”.

Op het digibord schrijft de leerkracht de woorden op die de leerlingen gehoord hebben. Ze vraagt “welke woorden heb je gevonden met een f enz.....De leerkracht vraagt ook bij wie het gelukt is extra woorden te verzinnen. Ze schrijft de antwoorden in het juiste rijtje en complimenteert de leerlingen. Weer herhaalt de leerkracht het rijmpje, terwijl ze schrijft.

Hierna pakken de leerlingen hun werkschrift en slaan de laatste bladzijde open. Daarop staat een overzicht met de schrijfaanwijzingen. De leerkracht zegt dat de klas een woord uit het woordpakket mag kiezen en dat woord gaat in het machientje. Klassikaal wordt zo het woord “teruggeven” besproken. Terwijl het woord in de machine gaat vertelt de leerkracht wat er gedaan moet worden;

- zeg het woord zachtjes in jezelf
- is het uit andere woorden opgebouwd?→ ja
- “terug” en “geven”
- Nu eerst het woordje “terug”
- zijn er 1 of meer klankgroepen?→ja
- te rug
- we horen tu rug. schrijf ik het zo goed?→nee
- het is de stomme e dus is het te- rug

- Nu het woordje “geven”
- we horen gee ven
- welke versje hoort daar ook al weer bij? → De leerlingen zeggen klassikaal, hardop het versje van de letterover
- Dan wordt het dus “ge- ven”

Zo doet de leerkracht nog 2 woorden.

De leerlingen maken nu (klassikaal) oefening 1 uit het werkschrift. De leerkracht geeft beurten en schrijft gelijk het goede antwoord op het bord.

Als de oefening klaar is gaan de schriften weer dicht en sluit de leerkracht af met een 5 woorden dictee. Dat maken de leerlingen op een blaadje. De leerkracht schrijft de antwoorden op het bord en de leerlingen kijken het dicteetje zelf na. “Als je alle 5 de woorden goed hebt, mag je op je stoel gaan staan...”

Beoordelingsschema Huizenga

Methode	Soort methode;	Geïntegreerd met een duidelijke relatie naar de taalmethode
	Doelgroep;	Groep 4 t/m8
Uitgangspunten	Uitgangspunten;	Cognitieve leertheorie en metacognitieve theorie
	Analyse spellingproces;	In de vorm van schrijfaanwijzingen
	Duidelijke leerstoflijn;	Ja
	Systematische herhaling leerstof;	Nee
	Woordfrequentielijsten;	In de vorm van woordpakketten (4 wp's van 15 woorden per week)
Instructie	Didactiek;	Instructieprincipes worden flexibel gebruikt
	Zelfontdekkend leren of directe instructie	Directe instructie, in hogere leerjaren ook zelfontdekkend leren
	Beperkt aantal spellingcategorieën per les	Ja
Differentiatie	Differentiatie	In tempo en in niveau
	Verschillende oefenmogelijkheden	Ja (software, werkschrift, printbladen, spelletjesboek)
	Extra stof	Weinig
Werkvormen	Variatie in werkvormen	Weinig
	Sluiten de oefeningen aan bij de stof	Ja
Toetsing	Genormeerde toetsen	Ja
	Herhalingstoetsen	Ja
	Systeem voor foutenanalyse	Nee
	Is er een LVS	Ja
Remediëring	Suggesties remediëring	Weinig (remediërende kopieerbladen)

	Extra oefenmateriaal voor zwakke leerlingen	Weinig (printbladen)
Werkschrift	Lay-out werkschrift duidelijk	Ja
	Oefeningen functioneel	Ja
	Zien oefeningen er aantrekkelijk uit?	Ja
	Oefeningen qua inhoud gevarieerd	Weinig
Handleiding	Handleiding overzichtelijk	Nee
	Duidelijk omschreven doelstellingen	Ja
	Voldoende aanwijzingen voor instructie	Ja
	Zijn de antwoorden van de oefeningen aanwezig	Ja
Hulpmaterialen	Voldoende hulpmaterialen	Ja; (picto's, schrijfaanwijzingen, algoritmes, liedjes-cd)

Bijlage 12

Visueel 5- woordendictee groep 4 (6 weken)

de trui	glad	strooi	de voortuin	het plein
zacht	de pauw	vlieg	de streek	grijs
het schrift	het zeil	het krijt	na	de stofdoek
de beurt	saai	snauwt	de grap	haai
het kleed	flink	de baard	trouwt	de inkt
de stoeprand	het kraantje	de tuinslang	de schreeuw	de eeuw
het taartje	het zeepsop	de vla	het strand	de roeiboot
streng	de fee	de held	vlucht	de tocht
de wei	de schroef	het zoontje	het plakband	groeit
pa	de stank	de kerkklok	het broodje	de plank
het stokbrood	het vuistje	na	voelen	snoepen
sluiten	de kaasplank	het zwaantje	de slagroom	de huid
het riempje	het schort	grijs	de zeur	de la
oei	het dorp	haasten	twaalf	jouw
kauwt	de klauw	de oorbel	de leeuw	de kraai
de schep	het ijsje	de groente	het varken	de morgen
de bijl	bloei	het vormpje	pa	slecht
het springtouw	het stro	de slasaus	de mouw	werpt
het wormpje	het schrijfblok	de schaats	de maand	de trein
de lente	klonk	het licht	de storm	de zwembroek
het wijnglas	kalm	zacht	zuigen	ooit
de zuurstok	het pakje	het biertje	de voordeur	het mesje
krijst	de steel	de oorbel	het bezoek	de scheur
het brood	de roltrap	het kusje	het zonlicht	de hond
het meer	de dweil	scheef	klein	het zwaard
de beurt	de wolf	nieuw	naai	miau
stout	flauw	de gangkast	de meeuw	na
de schelp	klinkt	het meertje	de klei	schuin
de kous	de gein	het baantje	de jassen	het eigeel
gauw	vangt	de fietsband	genoeg	het bed

Visueel 5- woorden dictee groep 5 (6 weken)

belachelijk	bevallen	de reiziger	het vloerkleed	behoorlijk
het jochie	de pauw	het plannetje	de middag	kuchen
aanbellen	de vrijheid	de jachthond	het helmpje	de kritiek
stamelen	het tapijt	het steeltje	verwijderen	het applaus
het karretje	de koektrommel	brede	babbelen	moeilijk
ratelen	de waarheid	teruggeven	openen	teer
de teil	twintig	giftig	bovenkomen	de washand
de huisvrouw	de richel	de pony	snuffelen	nare
oplossen	de wenkbrauw	de pagina	grazen	het hoedje
de eer	het kantoor	goochelen	Suriname	keihard
de halzen	verven	de echo	mompelen	voorbij
slenteren	lauw	de grenzen	de wensen	meeuw
het paspoort	het lichaam	de dobbelsteen	het voedsel	het bolletje
Afrika	wanhopig	verzwikken	de zeemeermin	de piloot
de zomerjurk	de prinses	sappig	de bever	juli
de ganzen	gonzen	ongeveer	de pleister	sappig
tegenspreken	benauwd	kale	het beeldje	kwaliijk
bezetten	het penseel	zaterdag	schele	behalve
de postbode	kuchen	de brandweer	de rupsen	omhelzen
de zijde	wikkelen	het mondje	grijnzen	het wekkertje
bederven	brave	schuine	feestelijk	duidelijk
huwelijk	het meervoud	het woord	de juffrouw	de chaos
houden	de oorzaak	de olifant	de appelmoes	stamelen
bijknippen	foei	vouwen	taai	de boor
kamperen	samen	hongerig	zonnig	de visite
vreselijk	kinderachtig	het kabaal	zenuwachtig	beledigen
voorbij	de gezondheid	flink	geeuw	de oorzaak
morsen	het stapelbed	het zakgeld	koorts	ongeveer
het voedsel	de oorsprong	vage	de minuut	plotseling
gooi	links	de voorruit	modderig	de muzikant

Voorbeeld trainen spellingbewustzijn

Voorgangsdictee A.	
1 trui	11 proberen
2 mandje	12 wankel
3 oven	13 vergif
4 deuntje	14 gym
5 bestellen	15 hagel
6 panter	16 pannetje
7 verliezen	17 gehakt
8 kringetje	18 beert
9 Amerika	19 pukkelt
10 zeewater	20 bedtijdt 19 20
1 poort	12 druiven
2 huizen	13 zweer
3 schuur	14 krassen
4 hutten	15 schuldpaas
5 spoor	16 golven
6 muren	17 gewr
7 schachten	18 blokken
8 muur	9 muur
9 strikken	10 schoorsteen
10 leeuw	19 g
11 schaars	