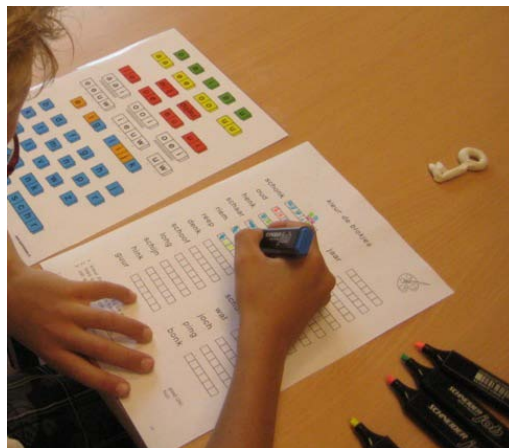




F en L methode geïntegreerd in ons spellingonderwijs



Master Special Educational Needs,
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg,
Leerroute: Dyslexiespecialist.

Begeleid door: Marie Jose de Ridder

Auteur: Carolien Knapen - Loijen
Studentnummer: 1360697
Mei 2011

De juf zegt...

Juf Carla zegt:

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

*Maar ach, juf Carla zegt zoveel
Ze fladdert maar wat flarden en
ze flatert op het bord*

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

Juf Elsa zegt:

*Vlinders fladderen en kinderen spelen
Ze leert mij hoe ik fladderen moet schrijven
en hoe ik spelen spellen moet*

Ik doe het net als zij, zij weet het goed

*Dus schrijf ik
fladderen zonder flater met twee keer een d
en heb een goed voor mijn dictee*

Tseard Veenstra

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	3
Samenvatting:	6
Introductie:	8
Hoofdstuk 1.....	10
1.1 Aanleiding	10
1.2 Hoe gaan we aan de slag?	10
1.3 Probleemstelling.....	11
1.4 Onderzoeksvraag:	12
1.5 Deelvragen:	12
Hoofdstuk 2.....	13
2.1 Beeldtalen en klanktalen:.....	13
2.2 Nederlandse spelling	13
2.3 Kerndoelen spelling.....	14
2.4 Taal op maat.....	14
2.5 Effectief onderwijs.....	15
2.6 Instructiemodellen:.....	17
2.6.1 Directe instructiemodel:	17
2.6.2 Probleemgerichte instructie.....	18
2.7 Fonologisch en Leerpsychologische Methode.....	19
2.7.1 Effectonderzoek F & L methode	20
2.7.2 Verklaringen voor effecten.....	21
2.7.3 Schoolversie Taal in blokjes	22
Hoofdstuk 3.....	23
Inleiding.....	23
3.1 Soort onderzoek.....	23
3.2 Onderzoeksgroep.....	23
3.3 Methoden van dataverzameling.....	24
3.4 Verwerken van de onderzoeksgegevens	25
3.5 Ethiek, validiteit en betrouwbaarheid.....	27
3.6 Triangulatie	27
Hoofdstuk 4 Dataverzameling en analyse	28
4.1 Trendanalyses m.b.t. spelling.....	28
4.1.1 Dwarsdoorsnede	28
4.1.1.1 Dwarsdoorsnede Spelling groep 6.....	29
4.2.1 Trendanalyse Volgmodel Jaargroepen.	29
4.2.2 Trendanalyse Volgmodel Leerlingen	30
4.3.1 Groepsanalyse	31
4.4 Welke categorieën worden er in groep 6 aangeboden/getoetst ?	32

4.4.1 Taal op maat.....	32
4.4.1 Welke categorieën worden er in groep 6 getoetst (CITO Meetmoment Medio)? En welke categorieën leveren er voor kinderen in groep 6 problemen op?	32
4.4.1.2. Welke categorieën leverde er voor de huidige groep 6 problemen op (Meetmoment Eind 5)?.....	33
4.5 Hoe scoorden de drie leerlingen?.....	35
4.5.1. Waar zitten hun problematieken (P.I.-dictee)?.....	35
4.6 Resultaat na half jaar spellingonderwijs.....	37
4.6.1 Categorieënoverzicht na half jaar spellingonderwijs.....	38
4.6 Samenvatting Interview leerkracht groep 6	40
4.7 Vragenlijst kinderen.....	41
4.8 Logboek	42
 Hoofdstuk 5 Data-interpretatie	 44
5.1 Inleiding.....	44
5.2 Welke spellingcategorieën worden er in groep 6 aangeboden?.....	44
5.3 Welke spellingcategorieën leveren er voor kinderen in groep 6 problemen op?	44
5.4 Op welke wijze geef je verantwoorde spellingsinstructie?.....	45
5.4.1 Zorg voor goede instructie.	46
5.4.2 Bespreek het proces van leren spellen met de leerlingen.	46
5.4.3 Van horen naar schrijven.	46
5.4.4 Maak de mogelijkheid van het gebruik van meerdere strategieën bewust.	47
5.4.5 Prent woorden effectief in.....	47
5.4.6 Gebruik dezelfde spellingregels en termen door de hele school.....	48
5.4.7 Gebruik geheugensteuntjes.	48
5.4.8 Hang de spellingregels en geheugensteuntjes op.....	48
5.4.9 Herhaal eerder behandelde spellingcategorieën.	48
5.4.10 Gebruik effectieve oefenvormen.	48
5.4.11 Geef zwakke spellers meer instructie- en oefentijd.....	49
5.4.12. Remedieer met de methode die u in de klas gebruikt.	49
5.4.13 Geef spellers snelle feedback.....	50
5.4.14 Oefen met zwakke spellers extra fonologische vaardigheden..	50
5.5 Welke instructiemodellen zijn er?	50
5.6 Wat zijn de uitgangspunten en instructieprincipes van de F en L methode?	51
5.7 Wat verklaart het succes van de F en L methode?	51
5.8 Is de methode te integreren binnen onze eigen spellingsmethode? En hoe doe je dat?	52
5.9 Hoe ervaren de drie kinderen de F en L methode?.....	52
5.10 Onderzoeksvraag:.....	53
 Hoofdstuk 6: Evaluatie	 54
6.1 Aanbevelingen/adviezen.....	54

Literatuurlijst.....	56
Bijlagen.....	59
Bijlage 1: Document: afspraken voor kinderen met dyslexie	60
Bijlage 2: Referentieniveaus spelling	62
Bijlage 3: Samenvatting van Stoeldraijer betreffende methode.....	63
Taal op Maat	63
Bijlage 4: Overzicht van de spellingscategorieën aangeboden	64
in groep 6.....	64
Bijlage 5: Resultaten groep 6.....	65
Bijlage 6: Vragen m.b.t. het interview	67
Bijlage 7: Vragenlijst kinderen.....	69
Bijlage 8: Logboek	71
Bijlage 9: Afspraken met betrekking tot spelling:.....	74

Samenvatting:

Dit onderzoek is gericht op het spellingsonderwijs. Het is geschreven in het kader van de opleiding Master Sen (Special Education Needs) leerroute dyslexiespecialist. Aangezien kinderen met dyslexie vaak problemen ondervinden bij spelling en ik vernomen had dat de F en L methode (fonologische en leerpsychologische methode) goede resultaten boekte op het gebied van spelling, was ik nieuwsgierig geworden naar de werkwijze van deze methode.

Mijn doel was om na te gaan of de F en L methode te koppelen was aan de spellingmethode die binnen onze school gebruikt wordt.

In het theoretische gedeelte heb ik de werkwijze van de F en L methode, de kerndoelen voor spelling, effectief onderwijs en een tweetal instructiemodellen beschreven.

De opzet van mijn onderzoek staat beschreven in hoofdstuk 3.

Het onderzoek spitst zich toe op het spellingonderwijs in groep 6.

Ik heb voor groep 6 gekozen omdat trendanalyses laten zien dat deze jaargroep al enkele jaren, binnen onze school, een hiaat laat zien in hun ontwikkeling met betrekking tot spelling. Ik heb de spellingmethode “Taal op Maat” geanalyseerd en de CITO toetsen ernaast gelegd. Ik heb gekeken naar de mogelijke oorzaak waardoor de kinderen in groep 6 minder goed scoren.

Om het onderzoek niet te groot te maken, heb ik me beperkt tot het volgen van een drietal leerlingen uit groep 6 met spellingsproblemen.

Naast een spellingprobleem hebben deze drie leerlingen andere bijkomende problematieken (dyslexie, laag gemiddelde intelligentie, PDD-NOS)

Tijdens mijn instructie ben ik op zoek gegaan naar mogelijkheden om de F en L methode in te zetten. Graag wilde ik zien wat de effecten waren van de inzet van de F en L methode tijdens mijn instructie. Is het wel mogelijk om de F en L methode in te zetten naast de spellingmethode Taal op Maat?

Dit onderzoek toont aan dat het moeilijk is om de F en L methode te integreren binnen onze spellingsmethode. De F en L methode gaat uit van acht basisregels en Taal op Maat gaat uit van zesendertig regels.

De schoolversie van de F en L methode, Taal in Blokjes kan gebruikt worden om de woorden en taalregels uit de schoolmethode te visualiseren. Dit blijkt als ondersteuning goed te werken

Naast de inzet van de F en L methode heb ik gewerkt aan het verbeteren van de kwaliteit van mijn instructie. De intensiteit en de kwaliteit van de instructie doen er toe. De instructietips van Hereijgens en van den Berg (2010) heb ik concreet ingezet tijdens mijn instructie. Processen beschrijven en kinderen spellingbewust maken zijn wezenlijke elementen hierbij. Zo ook het herhalen van eerder behandelde spellingscategorieën.

Het onderzoek, heeft respectievelijk een rendement opgeleverd van 100% (leerling 1), 133% (leerling 2) en 50% (leerling 3)

De voorgaande periode lieten deze leerlingen een rendement zien van 20% (leerling 1) 200% (leerling 2) en 40 % (leerling 3)

De resultaten van de kinderen gingen met name omhoog op het gebied van klank-tekenkoppeling. Mijn verdere conclusies aangaande dit onderzoek heb ik in hoofdstuk 5 beschreven.

In hoofdstuk 6 zijn mijn bevindingen en aanbevelingen beschreven.

Met deze aanbevelingen wil ik de kwaliteit van het spellingonderwijs binnen mijn school verbeteren.

Introductie:

Sinds 1990 ben ik werkzaam in het basisonderwijs. Momenteel werk ik zowel als leerkracht als interne begeleider. De basisschool bestaat uit ongeveer driehonderdveertig leerlingen, verdeeld over dertien groepen. Er werken momenteel drieëntwintig leerkrachten.

We besteden veel zorg aan de kwaliteit van ons onderwijs

De gemiddelde scores van de eindtoets CITO zijn boven het landelijke gemiddelde en het zorgsysteem is zo ontwikkeld dat er weinig verwijzingen naar het S(B)O zijn. Met betrekking tot teamontwikkeling staat handelingsgericht werken dit schooljaar op het programma. We vinden het belangrijk dat gekeken wordt naar de onderwijsbehoeften van het kind. Dit geldt voor alle vakgebieden.

Mijn speciale interesse gaat hierbij uit naar de onderwijsbehoeften op het vlak van technisch lezen en spelling. In het kader van mijn opleiding dyslexiespecialist ben ik ingestapt in de werkgroep taal/lezen. Samen met mijn collega's ben ik op zoek naar mogelijkheden om het leesniveau van onze kinderen te doen stijgen. Hiertoe hebben we in het schooljaar 2009 - 2010 een aantal activiteiten ondernomen.

In het schooljaar, 2010 - 2011 zijn we in de groepen 4 t/m 6 met het RALFI-programma gestart, wordt er extra aandacht besteed aan de Kinderboekenweek, zijn er leesladders in elke klas waaruit de kinderen een top vijf kunnen samenstellen, worden er voorleesdagen georganiseerd, gaan de kinderen van de groepen 5 t/m 8 voorlezen in de groepen 1 t/m 4 en zijn de onderbouwleerkrachten bewust bezig met het fonologisch bewustzijn. Daarnaast zijn we vorig schooljaar overgestapt op de nieuwe versie van Veilig Leren Lezen.

Aanleiding voor al deze activiteiten was het feit dat diverse kinderen niet op niveau scoorden met betrekking tot technisch lezen.

De periode is nog te kort om te zeggen of het rendement heeft opgeleverd.

Naast deze leesactiviteiten gaan we komend schooljaar investeren in de woordenschatontwikkeling omdat we bij de trendanalyses constateren dat de leerlingen van onze school op dit onderdeel al enkele jaren benedengemiddeld scoren tijdens de eindtoets van CITO.

We denken dat we als school zo op een goede wijze investeren in de onderwijsbehoeften van onze leerlingen op het gebied van technisch lezen en woordenschat.

Spelling heeft vooral aandacht nodig in groep 6 waar, in tegenstelling tot de rest van de school, ondergemiddeld wordt gescoord. Hoe komt het dat de groepen 6 een terugval laten zien in de scores?

Ligt dit aan de stof die in groep 6 aangeboden en/of getoetst wordt? Of ligt het aan het onderwijsaanbod/ instructie?

Hoe kunnen we ervoor zorgen dat het niveau van de kinderen op het gebied van spelling omhoog gaat?

Van Geffen, Berends en Franssen (2008) schrijven over de Fonologische en Leerpsychologische methode (F en L methode) van Boumans (1987), waarin deze onderzoek heeft gedaan naar de effecten van deze methode. Het is een cognitieve methode, waarbij je leert nadenken over taal. Aan de hand van acht basisregels kunnen de meeste Nederlandse woorden correct worden geschreven. Door deze regels bewust toe te passen, is het niet meer nodig om de schrijfwijze van woorden van buiten te leren.

Torgesen (2005) concludeert dat bij het spellen met de F en L methode blijkt dat bijna 75 % zijn achterstand ten opzichte van de normgroep inhaalt.

Van deze F en L methode is een schoolversie gemaakt.

Deze informatie roept bij mij de vraag op of ik deze schoolversie kan integreren binnen mijn onderwijs en of deze methode leidt tot betere spellingresultaten?.

Dit leidt tot de onderzoeksvraag:

Hoe kan ik, als leerkracht van groep 6, de F en L methode, binnen mijn instructie gebruiken om het spellingsniveau, van drie kinderen met spellingsproblemen, te laten stijgen.

Door deze onderzoeksvraag te onderzoeken hoop ik dat de kwaliteit van mijn instructie verbetert.

Hoofdstuk 1

1.1 Aanleiding

De school waar ik werkzaam ben, telt veertien kinderen met de diagnose dyslexie. Dit is een percentage van 4 procent. Naast deze groep leerlingen, volgen we een groep leerlingen met lees- en spellingproblemen aan de hand van het protocol dyslexie (Wentink & Verhoeve, 2004).

Binnen onze organisatie hebben we afspraken gemaakt met betrekking tot de begeleiding van deze kinderen. (bijlage 1)

Zowel binnen als buiten de klas creëren we voor deze kinderen extra tijd en materiaal voor ondersteuning. Hiertoe hebben we in het schooljaar 2009-2010 de methode Taal in blokjes (schoolversie van de F en L methode) aangeschaft. Een aantal kinderen hebben zowel in als buiten de groep met deze methode gewerkt.

Volgens onderzoek (van Geffen et al., 2008) zijn de resultaten van deze methode met name bij spelling hoog.

Ik was nieuwsgierig geworden naar de werkwijze van de F en L methode. Wat zorgde ervoor dat de kinderen zulke goede resultaten haalde bij de F en L methode? Kon ik de F en L methode inzetten naast onze spellingmethode Taal op Maat?

1.2 Hoe gaan we aan de slag?

In het schooljaar 2010-2011 gaf ik één dag in de week les aan groep 6. Samen met de groepsleerkracht heb ik dit onderzoek uitgevoerd. Drie leerlingen uit groep 6, met lees en spellingsproblemen hebben we gevolgd. Deze drie leerlingen zijn in het schooljaar 2009-2010, tijdens de remedial teaching, gestart met Taal in blokjes. Tijdens de spellingles heb ik een link proberen te leggen naar de werkwijze van Taal in blokjes. Hierbij maakten we gebruik van de acht basisregels. We groepeerde de klanken (korte, lange, tweeteken klinkers, medeklinkers, stomme e (sjwa), en de lettercombinaties aai, ooi, oer, eeuw, ieuw en uw) en koppelde hier een kleur aan. Tijdens dit onderzoek heb ik bekeken of dit waardevol was voor de kinderen met lees- en spellingsproblemen. De overige leerlingen uit deze groep werden hierbij zijdelings gevolgd.

In begin van dit onderzoek werd bij alle kinderen een PI-dictee (Geelhoed, J., & Reitsma, P., 2004) afgenomen. Aan de hand van een foutenanalyse werd bekeken op welk onderdeel de meeste kinderen uit vielen. Na een half jaar instructie werd het PI-dictee nogmaals afgenomen.

De ontwikkelingen werden gemeten aan de hand van de didactische leeftijd en de groei met betrekking tot de spellingscategorieën.

1.3 Probleemstelling

Al enkele jaren laten de groepen 6 een stagnatie zien in het spellingonderwijs.

Ik wil weten wat hier de oorzaak van is en ik wil bekijken hoe ik dit kan aanpakken.

De huidige kinderen van groep 6 scoorden eind groep 5 op de volgende categorieën uitval met een percentage boven de 25 procent:

1. Woorden met open lettergreep (38 procent)
2. Samengestelde woorden met meer dan twee medeklinkers na elkaar (32 procent)
3. Woorden met (-)au(-), -auw(-), (-)ou(-) of –ouw(-) (30 procent)
4. Woorden met - d(-) (28 procent)

Het optimaliseren van een verstoord leerproces of herstellen van een tekort aan kennis/vaardigheden, met automatisering als eindelijk doel is één van de eerste instructieprincipes aldus Ruijsenaars-Elsdorff (2009)

Daarom heb ik me verdiept in verantwoorde spellinginstructie. Hierbij heb ik gebruik gemaakt van de werkwijze van de F en L methode en de instructietips van Hereijgens en van den Berg (2010)

De kinderen die buiten de klas werkten met de F en L methode maakten een vertaalslag naar de methode in de klas. Hoe ze het beste die vertaalslag konden maken en hoe ik ze hierbij kon helpen, heb ik onderzocht.

De leerkracht is op de hoogte gebracht van de werkwijze van de F en L methode.

Daarnaast heb ik onderzocht welke spellingcategorieën er in groep 6 nieuw werden aangeboden.

1.4 Onderzoeksvraag:

Hoe kan ik, als leerkracht van groep 6, de F en L methode, binnen mijn instructie gebruiken om het spellingsniveau van drie kinderen met spellingsproblemen, te laten stijgen.

1.5 Deelvragen:

- Welke spellingcategorieën worden er in groep 6 aangeboden?
- Welke spellingcategorieën leveren voor kinderen uit mijn groep 6 problemen op?
- Op welke wijze geef ik verantwoorde spellingsinstructie?
- Welke instructiemodellen zijn er?
- Wat zijn de uitgangspunten en instructieprincipes van de F en L methode?
- Wat verklaart het succes van de F en L methode?
- Is de methode te integreren binnen onze eigen spellingsmethode? En hoe doe ik dat?
- Hoe ervaren de drie kinderen de F en L methode?

Mijn doel was om de spellingsles van groep 6 zo aan te passen dat ik specifieke kenmerken van de F en L methode kon integreren binnen de spellingsmethode "Taal op maat" met als doel het niveau van de leerlingen met betrekking tot spelling te doen stijgen.

Hoofdstuk 2

2.1 Beeldtalen en klanktalen:

De eerste taal waarmee boodschappen werden weergegeven was via beeldtaal. Afbeeldingen van jachttaferelen in grotten van onze voorouders en oud-Egyptische wandschilderingen in piramides zijn voorbeelden hiervan. De eerste beeldtalen waren vrij realiteitsgetrouw. In de loop van de tijd veranderde de afbeeldingen van gebeurtenissen naar pictogrammen, een symbool voor een woord. Voorbeelden hiervan zijn hiërogliefen en het Chinese schrift.

Uit praktische overwegingen zijn in de loop van de geschiedenis klanktalen ontwikkeld. Een voorbeeld hiervan is ons alfabet. Met zesentwintig tekens kan elk woord worden weergegeven. Hierbij is een directe relatie tussen de klank, de uitspraak van het woord en de schrijfwijze. Een voordeel van een klanktaal ten opzichte van een beeldtaal is dat er veel minder symbolen uit het hoofd geleerd hoeven te worden.

Een nadeel van de klanktaal is dat het vraagt om een hogere abstractiegraad en een redelijk ontwikkeld fonologisch bewustzijn. Een woord moet in klankgroepen verdeeld worden en de losse klanken in het woord moeten onderscheiden worden.

2.2 Nederlandse spelling

Nederlandse spelling kunnen we onderverdelen in drie categorieën; hoor-, of luisterwoorden, regelwoorden en onthoud- of inprentwoorden.

"Hoorwoorden/luisterwoorden =
woorden die we schrijven zoals we ze horen
Bijvoorbeeld spek, reeks, mooi, fietsbel...

Regelwoorden =
Woorden waarbij we een regel moeten toepassen
*Bijvoorbeeld regen (weglatingsregel) radio's (meervoudsregel)
Hij braadt (werkwoordregel)...*

Onthoudwoorden/inprentingwoorden =
woorden waarvoor geen regels bestaan en die je fout schrijft
wanneer je schrijft wat je hoort; je moet de spelling van deze
woordendus uit het hoofd leren
Bijvoorbeeld bureau, cartoons, excuus..."

(Ceyssens, 2001, p. 45)

Figuur 1: Drie categorieën met betrekking tot spelling.

2.3 Kerndoelen spelling

In de kerndoelen van het primair onderwijs (Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2010) staat het kerndoel spelling als volgt omschreven :

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

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

In augustus 2010 zijn de referentieniveaus ingevoerd. Hierin is vastgelegd wat leerlingen moeten kennen en kunnen als het gaat om Nederlandse taal en rekenen/wiskunde. Het gaat om basiskennis en –basisvaardigheden. Basiskennis en -vaardigheden kunnen leerlingen op verschillende niveaus beheersen. Voor taal zijn er in totaal vier niveaus beschreven. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen een fundamenteel niveau (F) en een streefniveau (S). Het niveau 2F heeft iedereen nodig om te kunnen participeren in de maatschappij. (zie bijlage 2).

2.4 Taal op maat

Stoeldraijer (2005) geeft een heldere samenvatting van de werkwijze van het spellingdeel in de methode Taal op maat. Deze methode wordt door onze school gehanteerd. (samenvatting bijlage 3.)

De methode Taal op Maat hanteert verschillende instructieprincipes. De instructie is doelgericht en interactief en er worden aanwijzingen gegeven voor het variëren van de instructie.

De lesbeschrijving bevat aanwijzingen voor het peilen van voorkennis en het activeren van voorkennis.

De methode geeft aanwijzingen om tijdens de les de instructie bij te stellen en geeft suggesties voor deel instructie aan risicoleerlingen.

Binnen Taal op maat Spelling kan de leerkracht een verlengde instructie geven aan zwakke spellers tijdens de lessen zelfstandig werken (elke tweede, vierde en zesde les). In les 8 kunnen leerlingen die de toets onvoldoende hebben gemaakt gericht aan hun spellingsproblemen werken. Met behulp van kopieerbladen kan extra

geoefend worden. Betere spellers kunnen met andere onderdelen van taal aan het werk.

2.5 Effectief onderwijs

Spelling is een belangrijk onderdeel van de cognitieve ontwikkeling van het kind. Wanneer een kind problemen heeft met spelling kan dit veel negatieve gevolgen hebben, zowel op cognitief als op sociaal-emotioneel gebied (Graham, Harris & Fink Chorzempa, 2002). Daarnaast kan een woord dat verkeerd is gespeld de betekenis van de boodschap compleet veranderen.

Ook blijkt uit onderzoek van Marshall en Powers (1969, zoals geciteerd in Graham et al., 2002) dat een opstel met veel spelfouten lager beoordeeld wordt dan een opstel met weinig spelfouten, terwijl het bij dit soort opdrachten om het verhaal gaat en niet om de spellingwijze. Het beïnvloedt dus de gedachte over de competenties van het kind als schrijver. Voor het kind zelf is het lastiger om de aandacht bij de inhoud van het verhaal te houden, als het telkens bij de schrijfwijze van bepaalde woorden stil moet staan. Dit is van invloed op de kwaliteit van het schrijven. Daarbij leiden moeilijkheden met de beheersing van spelling tot een negatief zelfbeeld, wat demotivatatie en vermijdingsgedrag op het gebied van schrijven tot gevolg heeft. Dit stagneert de schrijf- en spellingontwikkeling (Graham et al., 2002).

Voor spelling moeten de kinderen een spellinggeweten, ook wel spellingattitude hebben. Dit is geen nieuw begrip. Al in 1934 werd het omschreven als *“het diepgewortelde verlangen alles wat men schrijft zuiver te houden van spellingfouten”* (Van der Velde, 1968).

Naast het spellinggeweten moeten de kinderen een spellingbewustzijn creëren. Op de taalsite van de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) staat de volgende beschrijving van spellingbewustzijn:

“De speller is zich op allerlei momenten tijdens het schrijven van teksten bewust van de spellingregels die hij/zij op dat moment zou kunnen toepassen.”

Daarnaast acht Oepkes (2006), in navolging van Paffen (2005), ook hier het goede voorbeeld van de leerkracht essentieel: *“Hij moet in zijn lessen laten zien en horen dat hij over spellingbewustzijn beschikt. Bij lastige woorden laat hij hardop denkend horen hoe hij het spellingprobleem aanpakt: hij spreekt het woord duidelijk uit, hij vertelt welk spellingprobleem hij herkent, hij laat horen hoe hij het probleem oplost,*

hij schrijft het woord nauwgezet op en controleert het resultaat". (Oepkes, 2006, p. 36)

Met betrekking tot het aanleren van deze spellingregels geven Hereijgens en van den Berg (CED- groep, 2010), in de vorm van kwaliteitskaarten, praktische handvatten om de resultaten van het spellingsonderwijs te verbeteren. Vooral de leerkrachtvaardigheden spelen hierbij een grote rol.

Tien tips voor een betere spelling(instructie)les:

1. Zorg voor goede instructie
2. Bespreek het proces van leren spellen met de leerlingen
3. Van horen naar schrijven
4. Maak de mogelijkheid van het gebruik van meerdere strategieën bewust
5. Prent woorden effectief in
6. Gebruik dezelfde spellingregels en termen door de hele school
7. Gebruik geheugensteuntjes
8. Hang de spellingregels en geheugensteuntjes op
9. Herhaal eerder behandelde spellingcategorieën: begin elke spellingles met een 5-woordendictee
10. Gebruik effectieve oefenvormen

Daarnaast geven ze een zestal tips voor de hulp aan zwakke spellers:

1. Geef zwakke spellers meer instructie- en oefentijd
2. Remedieer met de methode die u in de klas gebruikt
3. Geef spellers snelle feedback
4. Oefen met zwakke spellers extra fonologische vaardigheden
5. Geef zwakke spellers een opzoekboekje
6. Laat zwakke spellers letters onthouden door klankgebaren

Tijdens het oefenen is het belangrijk dat er geoefend wordt met woorden die frequent voor komen. *"Uit onderzoek van Ruijsenaars, Claes & Caluwe, (1992) bleek aan de hand van een analyse van ruim 800 woorddictees dat aan het einde van de basisschool verreweg de meeste fouten in drie hoofdcategorieën in te delen zijn:*

- fouten tegen de koppelingen tussen klanken en lettertekens, goed voor 25% van het totaal;
- fouten tegen de verdubbeling van de medeklinker ('bommen') en tegen de verenkeling van de lange klinker ('bomen') vormden bijna 20% van alle fouten;
- fouten bij het schrijven van –d/-t/-dt/-tt/-dd- (samen te vatten als –d/-t) namen ruim 22% voor hun rekening.” (Ruijsenaars, Ruijsenaars-Elshoff, Smeets, Willemsen, Mameren, 2009, p.11)

Volgens Hereijgens en van den Berg (2010) is het belangrijk dat je niet eindeloos blijft herhalen wat niet werkt. Ga samen met de leerling na in welke fase van het proces de stagnatie schuilt. Ga na of er op de daarbij passende manier is geoefend. Schakel daarna pas over op alternatieven. Zorg dat de leerlingen weten wat hun struikelpunt is, waar ze aan kunnen werken en waarover ze zich minder zorgen hoeven te maken .

2.6 Instructiemodellen:

2.6.1 Directe instructiemodel:

“Directe instructie kan men definiëren als gerichte handelingen van de leraar met het doel de leeractiviteiten van de leerling te ondersteunen en in een gewenste richting te structureren. Het uitgangspunt bij directe instructie is dat er momenten in het onderwijsleerproces zijn waarop de kennis, inzichten en vaardigheden die binnen een cultuur of context als betekenisvol en functioneel worden beschouwd het meest doelmatig en doelgericht op een directe manier aan de leerlingen kunnen worden onderwezen.” (Veenman 2001, p1)

Het directe instructiemodel (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 1992) kent de volgende fases:

1. Dagelijkse terugblik :

Het creëren van condities voor het leren van de leerlingen, o.a. door middel van een terugblik op de vorige les, uitzoeken wat de leerlingen al weten over het onderwerp, de aandacht richten op wat er in de les aan de orde zal komen en het doel van de les aangeven.

2. Presentatie/instructie:

Deze fase kenmerkt zich door het geven van instructie, waarbij de nieuwe informatie wordt aangeboden en waar mogelijk deze door de leraar wordt voorgedaan.

3. (In)Oefening:

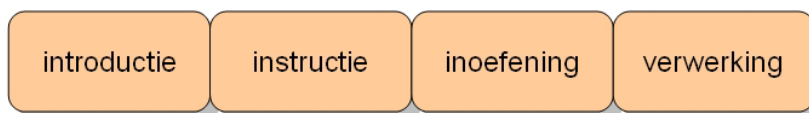
De leerlingen gaan het geleerde onder begeleiding oefenen. Korte en duidelijke opdrachten met een hoge mate van succes scores worden hiervoor ingezet.

4. Individuele verwerking:

De leerlingen gaan het geleerde zelfstandig toepassen. De inhoud van de verwerking is gelijk aan de inhoud van het voorgaande van de les. In deze fase kan de leraar aan de leerlingen die moeite hebben met de aangeboden materie verlengde instructie geven.

5. Evaluatie en vooruitblik:

Op het einde van de les wordt teruggekoppeld naar de inhoud van de les en wordt er vooruitgeblikt naar de volgende les.



Figuur 2: De kern van het directe instructiemodel

Het directe instructiemodel heeft het risico in zich dat er sprake is van onvoldoende uitdaging voor de kinderen, zeker voor hen die zich de leerstof makkelijk eigen maken.

2.6.2 Probleemgerichte instructie

Tijdens het probleemgerichte instructiemodel wordt het probleem geïntroduceerd en verkend. De probleemstelling zet kinderen aan om te denken. Kinderen gaan samen of allen op zoek naar oplossingen en oplossingsstrategieën. Door middel van uitwisseling worden meerdere strategieën besproken. Kinderen kiezen hun eigen persoonlijke voorkeur. Er is nadrukkelijk plaats voor actief leren.



Figuur 3: De kern van het probleemgerichte instructiemodel"

Dit heeft een positief effect op de betrokkenheid van de kinderen aldus Cöp, Rouschop en Wessel (1998). Enkele nadelen van het probleemgerichte instructiemodel is dat kinderen die niet slagen om zelf oplossingen te bedenken, wel nadenken over de leerstof, maar zelden afsluiten met een succeservaring. Dat dit soort lessen niet altijd een verwerkingsfase heeft waardoor het zelf (in)oefenen weinig aandacht krijgt en de activiteiten zeer tijdsintensief zijn. Ook het lesgeven volgens het probleemgerichte instructiemodel stelt hoge eisen aan het leerkrachtgedrag en aan de organisatie.

De laatste jaren is onderzoek gedaan naar de samenhang tussen het functioneren van leerkrachten en de prestaties van leerlingen. Een belangrijke conclusie uit onderzoek is dat het directe instructiemodel het meest effectief is (De Boer & Brouwer, 1997). Onderzoek laat in toenemende mate zien dat leerkrachten in effectiviteit van instructie van elkaar verschillen. De professionaliteit van de leerkracht /de kwaliteiten van de leerkracht zijn het meest bepalend voor de leerlingresultaten volgens Darling-Hammond (1997).

Onderzoek maakt duidelijk, dat de verwachtingen van de leraren een significante rol spelen bij hoe goed en hoe veel leerlingen leren. De belangrijkste factor voor het leren van een leerling is de leerkracht.

2.7 Fonologisch en Leerpsychologische Methode

De klankstructuur van onze taal en de wetmatigheden die daaruit voortvloeien zorgen voor problemen voor dyslectici. Zij ondervinden problemen met de fonologische structuur van de taal en de taalstructuur in het algemeen.

Daarnaast is een klanktaal geen beeldtaal en daarom niet geschikt voor visuele inprenting. Dit visuele inprenten wordt op de basisschool veel toegepast. Het wordt benoemd bij punt vijf van de kwaliteitskaarten en behoort bij effectief onderwijs.

Voor kinderen met dyslexie is dit minder geschikt. *“Bouman wil dan ook de kinderen met dyslexie opleiden tot taaldenkers. Zij laat hen geen rijtjes uit hun hoofd leren of woordjes stampen. Dat is juist waar dyslectische kinderen zoveel moeite mee hebben.” (Ronde, 2004)*

Bij de behandeling van kinderen met dyslexie is het belangrijk om de eigenschappen van de te leren taal te bestuderen. De F en L methode, één methode die gebruikt kan worden om kinderen met dyslexie te ondersteunen, probeert de Nederlandse klanktaal meer toegankelijk te maken voor dyslectici.

De F en L methode is in 1987 ontwikkeld door Thalita Boumans.

Het is een cognitieve methode die gebruik maakt van acht basisregels. Met deze acht basisregels kunnen de meeste Nederlandse woorden correct worden geschreven. Door deze regels bewust toe te passen, is het niet meer nodig om de schrijfwijze van woorden van buiten te leren. Bij de F en L methode wordt gebruik gemaakt van de sterke kanten van meeste dyslectici: de visuele, analytische en ruimtelijke vaardigheden.

“Door de verschillen tussen de klankgroepen (lange klinkers, korte klinkers, stomme klinker, twee- en drietekenklinkers, medeklinkers) zichtbaar te maken wordt er gebruik gemaakt van een kleurcode en van “klankblokken”. Door het manipuleren met de blokken wordt de tast ingeschakeld en krijgt de werkwijze een multisensorieel karakter. Elk blok stelt een letter voor, de klank bepaalt de kleur van het woord. Met behulp van deze klankblokken kunnen woorden worden samengesteld. Bijvoorbeeld het woord “werken” wordt met 6 blokjes in de corresponderende kleuren neergelegd, waarbij de eerst /e/ een andere kleur krijgt dan de tweede, omdat de klank verschilt.

Doordat de structuur van de woorden op deze manier goed zichtbaar wordt, kan het toepassen van de basisregels op een eenvoudige en overzichtelijke manier worden geoefend”. (Heijerman & Karman, 2004)

2.7.1 Effectonderzoek F & L methode

Recent onderzoek (van Geffen et al., 2008) heeft de effectiviteit van de F en L methode voor leerlingen met dyslexie aangetoond. Bij een deelnemersgroep van 548 leerlingen (344 jongens en 204 meisjes), met een gemiddelde leeftijd van 9,5 jaar en een gemiddelde didactische leeftijd van 34 maanden, werd met een gemiddelde

behandeling van 19,7 met de F en L methode zowel op lezen als op spellen een significante leerwinst geboekt. Dankzij de F en L methode werd het verschil tussen de resultaten van leerlingen met dyslexie enerzijds en hun leeftijdsgenootjes anderzijds verkleind.

De achterstand ten opzichte van zijn leeftijdsgenoten in het op tempo lezen van losse woorden werd tijdens de behandeling niet volledig ingehaald. Dit komt overeen met de conclusie van Torgesen (2005) dat vooral het leestempo resistent is tegen interventie. Bij het spellen blijkt dat bijna 75 procent zijn achterstand ten opzichte van de normgroep inhaalt.

Technische leesprestaties			Pretest (sd)	Tijdens be- handeling (sd)	Perce- tage voor- uitgang
DMT	2.57	4.63	0.42 (0.16)	0.95 (0.98)	126
EMT	1.83	3.11	0.47 (0.16)	0.77 (0.61)	64
Klepel	2.81	3.67	0.40 (0.17)	0.77 (0.70)	93
AVI beheersingsniveau	2.91	6.23	0.50 (0.15)	1.02 (0.55)	104
AVI instructieniveau	4.46	7.07	0.52 (0.21)	1.18 (0.64)	127
Spelprestaties					
PI dictie	5.92	11.25	0.40 (0.16)	1.67 (0.98)	318
ZISB dictie	8.17	12.95	0.43 (0.18)	1.83 (1.05)	326

Tabel 1: Effectonderzoek naar de fonologische en leerpsychologische methode voor behandeling van dyslexie (Geffen, Berends & Franssens, 2008)
Resultaten technische leesprestaties en spellingsprestaties.

2.7.2 Verklaringen voor effecten

Verklaringen voor deze effecten kunnen liggen in het feit dat de training met de Fen L methode zich onderscheidt van de gangbare methodes die de scholen gebruiken aldus van Gijssels (2009)

Daarnaast zou de verklaring kunnen liggen in de intensiteit van de instructie en verwerking of de kwaliteit van de instructie en het feit dat lezen en spellen geïntegreerd wordt aangeboden.

Moats (2005) concludeert onafhankelijk van dit onderzoek "For young children, research clearly indicates that spelling supports learning to read. " Hij geeft daarmee aan dat een combinatie van leren lezen en spellen een positieve invloed heeft op de

resultaten. Deze combinatie van leren lezen en spellen wordt toegepast in de F en L methode.

Door het accent meer te leggen op het logisch nadenken over taal dan op het automatiseren van woordbeelden, kan een goed aanvaardbaar niveau bereikt worden. Het hardnekkige automatiseringsprobleem waar dyslectici mee te maken hebben wordt hiermee omzeild aldus Heijerman en Karman (2004)

2.7.3 Schoolversie Taal in blokjes

Speciaal voor de zwakke lezers en spellers in de onderbouw tot en met groep 4 heeft Stichting Taalhulp de F en L Schoolversie Taal in blokjes uitgebracht.

Hiermee kunnen de woorden en taalregels uit de eigen schoolmethode als extra ondersteuning gevisualiseerd worden met de kleuren uit de F en L methode.

Hoofdstuk 3

Inleiding

“Een probleemstelling is dus een vraag die voortkomt uit de praktijk van de leraar, waarop hij door middel van zijn onderzoek een antwoord hoopt te kunnen geven” (Kallenberg, Koster, Onstenk, Scheepsmas, 2007, p.33)

3.1 Soort onderzoek

Dit onderzoek beschrijft een probleemstelling.

“Een beschrijvend onderzoek brengt gegevens in kaart die de basis vormen voor verandering in jouw gedrag als leraar.” (Kallenberg, et al., 2007, p.34)

In dit onderzoek heb ik bekeken hoe de F en L methode werkte en of deze te integreren was binnen ons spellingonderwijs. Dit deed ik omdat ik uit literatuur vernomen had dat de resultaten van kinderen met betrekking tot spellingonderwijs omhoog gingen wanneer ze werkte met de F en L methode. Ik wilde weten wat de invloed was van de F en L methode op de resultaten van de spelling van mijn leerlingen. Door gebruik te maken van de F en L methode wilde ik tevens mijn instructie verbeteren. Andere tips ter verbetering van mijn instructie heb ik meegenomen. Met betrekking tot het laatste onderdeel was mijn onderzoek evaluerend.

Het onderzoek was een kwalitatieve meting. Ik heb inzicht gekregen over de werkwijze van de F en L methode en heb hier ervaringen mee opgedaan. Hiertoe is het een subjectieve meting. Het zijn mijn bevindingen en de bevindingen van de leerkracht die hier worden weergegeven.

3.2 Onderzoeksgroep

Mijn onderzoeksgroep met betrekking tot de integratie van de F en L methode in mijn instructie betrof drie leerlingen uit groep 6.

	leeftijd	“problematiek
Leerling 1	13-03-200	laaggemiddelde intelligentie met een disharmonisch profiel waarbij het verbale IQ beduidend lager scoort.
Leerling 2	21-03-2000	diagnose dyslexie
Leerling 3	17-08-2001	diagnose PDD-NOS,

Tabel 2: de onderzoeksgroep

Zij hebben naast deze problematieken allen een lees- en spellingprobleem.

De leerkracht van groep 6 werd geïnformeerd over dit onderzoek en werd gevraagd een aantal aanpassingen die ik ging uitvoeren door te trekken op de andere dagen. Samen hebben we bekeken wat het voor de drie leerlingen en de rest van de groep heeft opgebracht. Aan de hand van een interview heeft zij haar bevinden kunnen vertellen. Ik koos voor een interview omdat deze geschikt was voor open vragen en omdat ik hierbij dieper kon ingaan op hetgeen wat gezegd werd. (Kallenberg, et al., 2007)

3.3 Methoden van dataverzameling

Volgens Harinck (2007) is het voor de onderzoeker van belang om “goede” gegevens te verkrijgen. Hiertoe wordt een gericht plan gemaakt over het verzamelen van gegevens.

Groepsgegevens:

Om een goed beeld te krijgen van de beginsituatie van de onderzoeksgroep heb ik in het begin van mijn onderzoek met de hele groep 6 het PI-dictee (Geelhoed, J, & Reitsma, P., 2004) afgenomen. Ik heb dit met de hele groep gedaan om een eventueel neveneffect, bij de rest van de groep, te kunnen meten. Na afloop van mijn onderzoek heb ik het PI-dictee nogmaals afgenomen om zodoende het leerrendement te kunnen bepalen.

Om te kunnen weten welke spellingproblemen in groep 6 veel problemen opleverde heb ik een analyse gemaakt van de voorgaande jaren. Hiervoor gebruikte ik het leerlingvolgsysteem van CITO. Met behulp van deze gegevens heb ik trends ontdekt.

Door het maken van een foutenanalyse van de toetsgegevens van groep 5, heb ik geanalyseerd waar de problemen van de huidige groep 6 zitten.

Individuele gegevens:

De drie leerlingen die ik gevolg heb, werden individueel in beeld gebracht om de beginsituatie vast te stellen. Aan de hand van het afgenomen P.I.-dictee werd een foutenanalyse gemaakt.

Logboekgegevens:

Tijdens dit onderzoek hield ik een logboek bij met betrekking tot mijn bevindingen. In dit logboek maakte ik een onderscheid tussen reflectieve aantekeningen en observatie aantekeningen. Door vanaf een afstandje naar mijn eigen handelen te kijken, kon ik reflecteren op mijn handelen. Wat ging er goed en wat ging er niet goed? Waarom ging het goed? Door de leerlingen te observeren tijdens hun werk kon ik gegevens verzamelen met betrekking tot de betrokkenheid en hun manier van werken met de F en L methode.

Mijn collega van groep 6 had van mij een instructie gekregen over de werkwijze van de F en L methode, aangezien zij het merendeel van de week les gaf aan deze groep. Aan het eind van mijn onderzoek heb ik haar een interview afgenomen met betrekking tot haar bevindingen.

Voor de kinderen die in het onderzoek betrokken waren, koos ik voor een vragenlijst/enquête die in de groepsgewijze vorm werd aangeboden. Bij deze onderzoeksvorm kon ik de antwoorden beter vergelijken en konden de vragen worden voorgelezen aangezien het hier kinderen betrof met een lees- en spellingsprobleem. Deze vragenlijst kon ik enkel bij twee kinderen afnemen omdat één leerling na de kerstvakantie naar het speciaal basisonderwijs was overgestapt.

3.4 Verwerken van de onderzoeksgegevens

“De onderzoeker wil de verzamelde gegevens ordelijk en gestructureerd in zijn rapport zien. Hij verwerkt ze daartoe op een objectieve en navolgbare wijze, waarbij hij gebruik maakt van schema's, grafieken en eenvoudige statistische analyses”

(Harinck, 2007, p.71).

In mijn onderzoek heb ik de drie hoofdvormen van “waarnemen”: vragen stellen, observeren en schriftelijke bronnen raadplegen (Harinck, 2007) ingezet.

Tijdens mijn literatuuronderzoek heb ik vastgesteld wat reeds bekend was over mijn onderwerp.

De volgende deelvragen werden beantwoord vanuit deze literatuur.:

Op welke wijze geef je verantwoorde spellinginstructie?

Welke instructiemodellen zijn er?

Wat zijn de uitgangspunten en instructieprincipes van de F en L methode?

Wat verklaart het succes van de F en L methode?

Vragen stellen kwamen terug bij het interview van de leerkracht en de enquête van de kinderen. Door hun ervaringen/belevingen mee te nemen heb ik antwoord gekregen op de volgende deelvragen:

Is de methode te integreren binnen onze eigen spellingsmethode? En hoe doe je dat?

Hoe ervaren de drie kinderen de F en L methode?

Observeren heb ik ingezet op het moment dat ik in de praktijk aan de slag ben gegaan met de F en L methode. In mijn logboek heb ik mijn bevindingen en mijn observaties genoteerd.

Ik heb mijn proces zo beschreven dat het navolgbaar is.

Vanuit een inhoudsanalyse werden de volgende deelvragen beantwoord:

Welke spellingcategorieën worden er in groep 6 aangeboden?

Welke spellingcategorieën leveren er voor kinderen in groep 6 problemen op?

De kwantitatieve gegevens heb ik verwerkt in grafieken en tabellen. Gegevens worden op deze wijze geordend gepresenteerd.

3.5 Ethiek, validiteit en betrouwbaarheid

Dit onderzoek vereiste zorgvuldig handelen bij het opstellen en uitvoeren ervan.

Hiertoe heb ik de ouders van de drie betrokken leerlingen om toestemming gevraagd en de betrokken leerkracht duidelijk aangegeven wat het doel van het onderzoek is.

In het onderzoek blijven zowel de school als de leerlingen anoniem.

In mijn onderzoek heb ik voor de kinderen gebruik gemaakt van schaalvragen.

Aangezien het over de mening van de kinderen ging, hun opinie, bleek dit een goed instrument. (Kallenberg, et al., 2007) Ik heb duidelijk aangegeven hoe de kinderen ermee om moesten gaan. Ik heb vragen gebruikt die na een herhaald onderzoek tot eenzelfde resultaat leidden. Het taalgebruik heb ik zo simpel mogelijk gehouden.

Met betrekking tot het interview heb ik de samenvatting voorgelegd aan de desbetreffende leerkracht. Volgens Harinck (2007) is het goed om een “member check” uit te voeren. Dit met als doel om na te gaan of de opvattingen van de betrokkene goed zijn weergegeven. Dit kan leiden tot bijstellingen of tot aanvullingen met het commentaar van de betrokkene. Ook mijn interview heb ik bijgesteld omdat de leerkracht haar interview heeft aangevuld.

Het logboek, waarin ik de uitgevoerde lessen beschreef, heb ik voorgelegd aan een critical friend. Zij heeft als buitenstaander naar de kwaliteit van mijn logboek gekeken. Zij heeft geholpen bij het kritisch reflecteren. Zij stelde vragen en prikte impliciete vanzelfsprekendheden door. Zij bewaakte dat ik een duidelijk onderscheid maakte tussen wat ik waar heb genomen en wat ik interpreteerde. Hierover gingen we in dialoog. Op deze wijze heb ik getracht de objectiviteit te waarborgen.

De voortgang van mijn onderzoek heb ik regelmatig besproken met mijn “critical friends”; medestudenten van de opleiding dyslexiespecialist.

3.6 Triangulatie

In mijn praktijkonderzoek maak ik gebruik van verschillende soorten informatiebronnen (vragenlijst, interview, zelfreflectie) en van verschillende typen informanten (leerlingen, leerkrachten).

Vanuit verschillende invalshoeken kijk ik naar mijn praktijkonderzoek

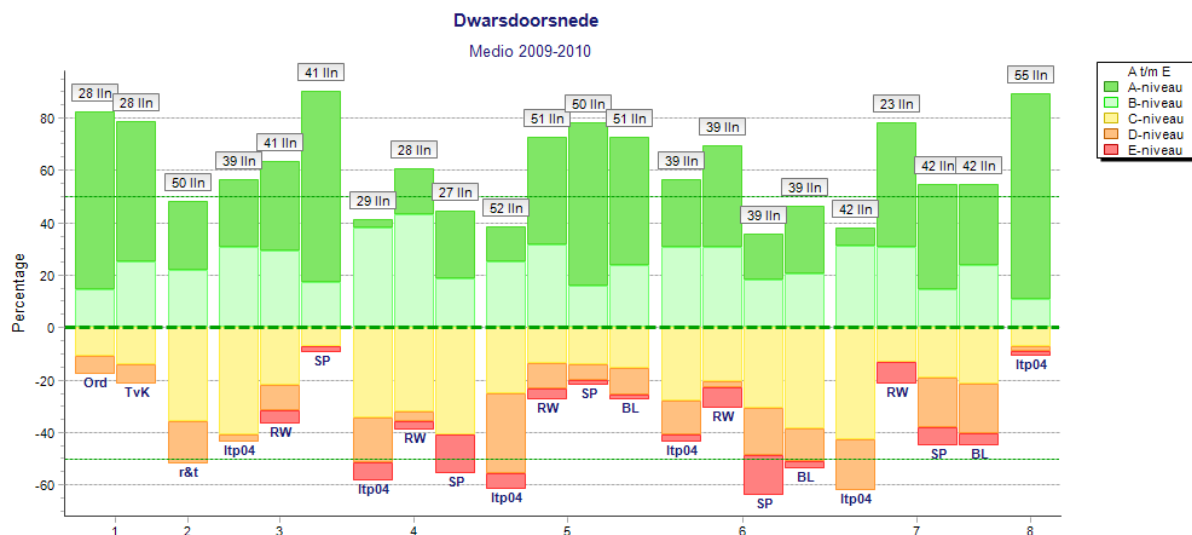
Hoofdstuk 4 Dataverzameling en analyse

4.1 Trendanalyses m.b.t. spelling

Om een duidelijk beeld te krijgen van ons spellingsonderwijs, worden er twee keer per jaar trendanalyses gemaakt van de resultaten van de kinderen op de toetsen van het Leerlingvolgsysteem (CITO). Door deze analyses te maken, krijgen we een duidelijk beeld van de resultaten van het onderwijsaanbod en kunnen we eventuele trends ontdekken. Voor dit onderzoek gebruikte ik de gegevens van medio schooljaar 2009-2010.

4.1.1 Dwarsdoorsnede

Door een dwarsdoorsnede te maken van alle CITO resultaten, kan de school zien hoe ze in relatie tot het landelijke gemiddelde, scoren. CITO gaat er vanuit dat vijftig procent van de leerlingen A of B scoren en vijftig procent C, D of E. Wanneer er meer dan vijftig procent onder de 0-lijn scoren, spreekt CITO van een zorgsignaal.

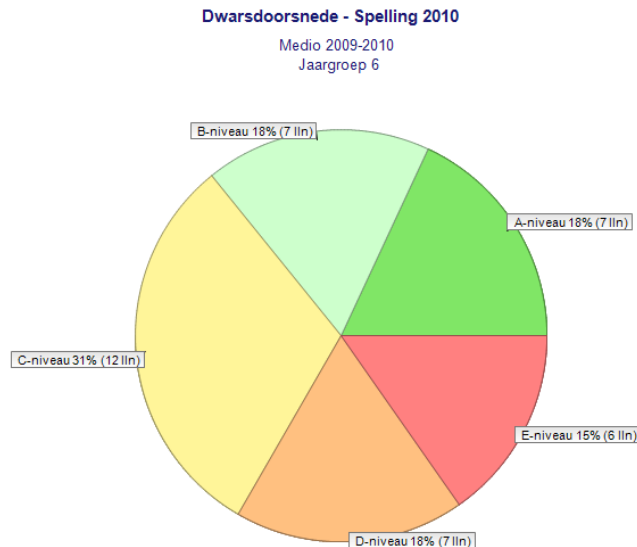


Tabel 3: Dwarsdoorsnede medio 2009-2010.

Met betrekking tot spelling is er sprake van een zorgsignaal in de groepen 4 en 6. In deze groepen scoort meer dan vijftig procent onder het gemiddelde.

4.1.1.1 Dwarsdoorsnede Spelling groep 6.

Aangezien de leerlingen die ik volgde in groep 6 zaten, splitste ik de scores van groep 6 verder uit.



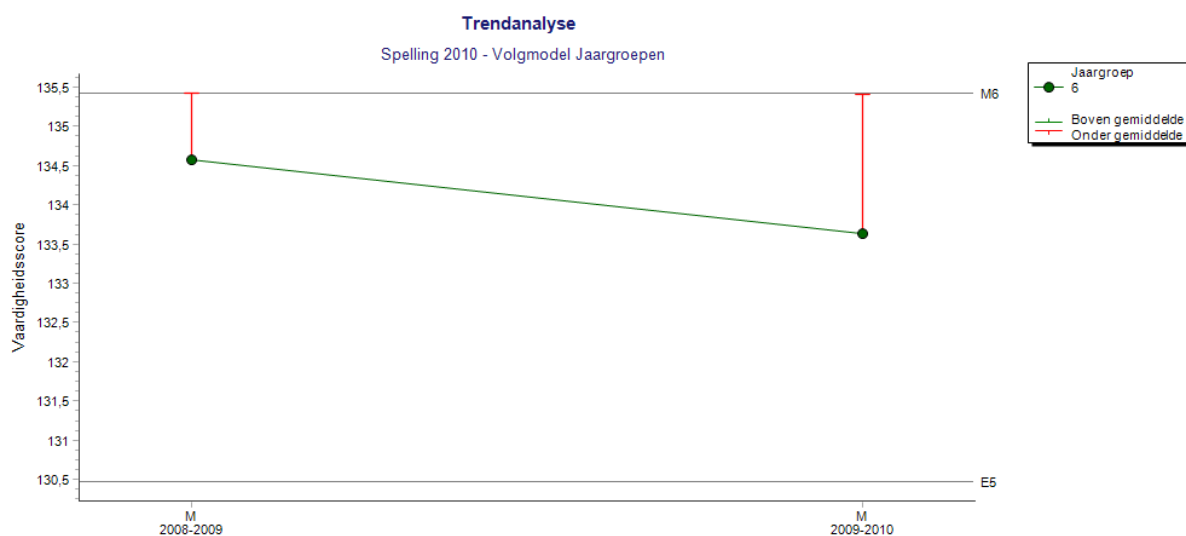
Tabel 4: Dwarsdoorsnede Spelling 2010, groep 6

Bij de afname van medio 2009-2010 scoorde 64 procent van de leerlingen onder het gemiddelde.

4.2.1 Trendanalyse Volgmodel Jaargroepen.

Bij het maken van trendanalyses kunnen de jaargroepen gevolgd worden en de leerlingen.

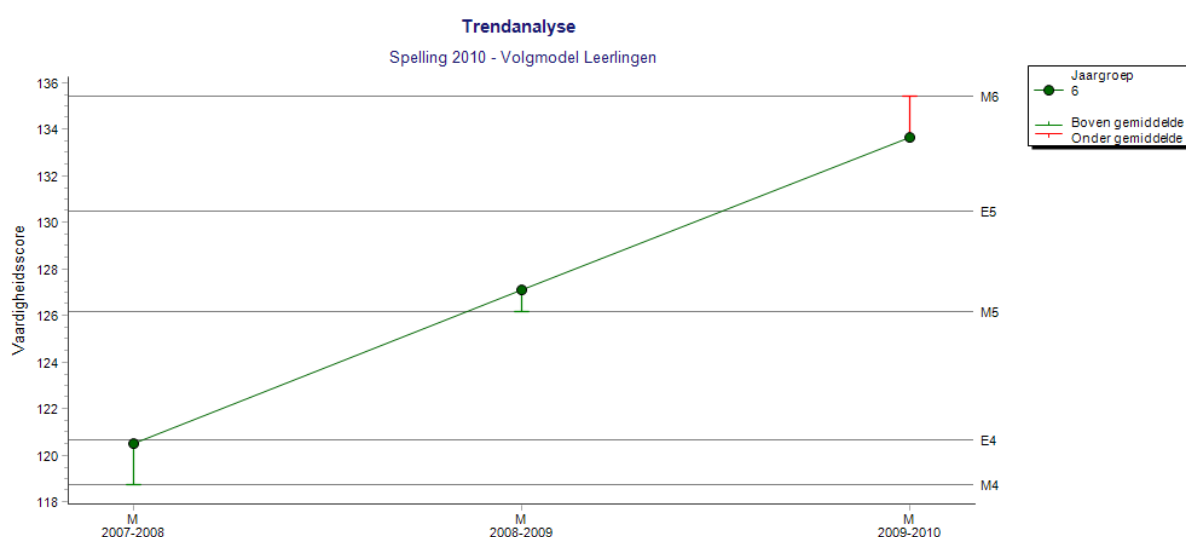
Bij trendanalyse volgmodel jaargroepen wordt gekeken hoe de groepen 6 de afgelopen jaren scoorden. Bij trendanalyse volgmodel leerlingen worden de scores van de leerlingen gevolgd. Er wordt gekeken naar de scores van de leerlingen over meerdere periodes/groepen.



Tabel 5: Trendanalyse; spelling 2010 – volgmodel jaargroepen.

De laatste twee jaar scoren de groepen 6 onder het landelijk gemiddelde.
Het schooljaar 2009-2010 scoort verder onder het landelijk gemiddelde dan het schooljaar 2008-2009

4.2.2 Trendanalyse Volgmodel Leerlingen



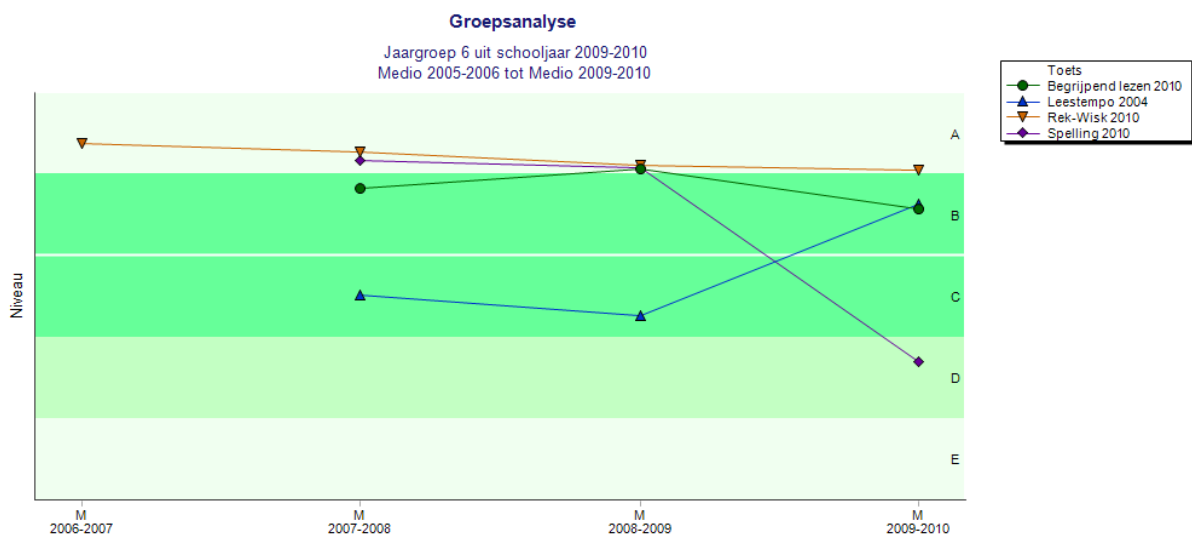
Tabel 6: Trendanalyse: spelling 2010 - Volgmodel Leerlingen

De leerlingen die in het schooljaar 2009-2010 in groep 6 zitten laten een terugval zien in groep 6.

In de voorgaande schooljaren, groep 4 en 5, scoorde deze groep boven het landelijk gemiddelde.

4.3.1 Groepsanalyse

Een groepsanalyse wordt gebruikt om te bekijken hoe de leerlingen op meerdere vakgebieden scoren. Om te bekijken of het in de lijn der verwachtingen ligt dat deze groep op spelling laag scoort worden alle toetsen naast elkaar gelegd.



Tabel 7: Groepsanalyse

Er is een duidelijke terugval te zien bij spelling in groep 6.

De overige vakken scoren boven het landelijke gemiddelde.

Leestempo laat een grote stijging zien.

Wat gebeurt er in groep 6?

De leerlingen ontwikkelen zich niet volgens de lijn der verwachting. Ze laten in groep 6 een sterke terugval zien op het gebied van spelling. Wat is de reden?

4.4 Welke categorieën worden er in groep 6 aangeboden/getoetst ?

Om te bekijken of er een hiaat zat tussen het aanbod in de methode en datgene wat CITO toetste, heb ik beide geanalyseerd op hun aanbod/vraag. Aan de hand van de foutenanalyse behorende bij de LOVS spelling heb ik bekeken welke categorieën procentueel een grote uitval laten zien. (meer dan twintig procent).

4.4.1 Taal op maat

Categorie (Taal op Maat)	kenmerk	voorbeeldwoord
Nieuw aangeboden in groep 6		
11d	Stomme e (elen, -eren, -enen)	knabbelen
12 b	-erd, -aard	honderd
23	Uitzonderingen gesloten lettergreep	papegaai
24 a	c als s	citroen
24 b	C als k	clown
25	-tie	politie
26	-heid	gladheid
27	-teit	Majesteit
28	-isch	telefonisch

Tabel 8: aanbod spelling groep 6 (Taal op Maat)

Voor categorieën aangeboden in voorgaande jaren verwijs ik naar de bijlage. (bijlage 4)

4.4.1 Welke categorieën worden er in groep 6 getoetst (CITO Meetmoment Medio)? En welke categorieën leveren er voor kinderen in groep 6 problemen op?

Categorie (CITO) (M6 start + 2)		Aantal opgaven	% fout Jan. '10	Aan- geboden in groep 6	Voorgaande jaren aangeboden
22	Verandering van -f in -v- en -s in -z- bij vervoegingen en meervoudsvorming	4	3		M groep 5
23	Woorden met -em, -elen, -enen of -eren	4	15	x	
24	Woorden met -lijk of -ig	4	20	x	
25	Woorden waarin /ie/ geschreven wordt als i	5	10		E groep 5
26	Woorden waarin /s/ geschreven wordt als c	4	15	x	
27	Woorden waarin /k/ geschreven wordt als c	4	30	x	
107	Woorden met -ng(-) of -nk(-)	3	17		M groep 4
109	Verkleinwoorden met uitgang -je (na -d en -t), -pje of -etje	3	17		E groep 4
111	Woorden met (-)ei(-) of (-)ij(-)	4	23		M groep 4
113	Samengestelde woorden met meer dan twee medeklinker na elkaar	4	8		M groep 5
116	Woorden met (-)au, -auw(-), (-)ou(-) of -ouw(-)	4	5		M groep 4
117	Woorden met -ch of -cht(-)	5	28		M groep 4
118	Woorden met -d(-)	4	20		E groep 4
120	Woorden met open lettergreep	4	3		E groep 4
121	Woorden met gesloten lettergreep	4	23		B groep 5

Tabel 9: categorieënoverzicht CITO toets M6 spelling.

De 4 categorieën die procentueel minder goed gemaakt werden zijn categorieën die voor het eerst aangeboden werden in voorgaande groepen met uitzondering van de woorden waarin /k/ geschreven wordt als c.

4.4.1.2. Welke categorieën leverde er voor de huidige groep 6 problemen op (Meetmoment Eind 5)?

De drie kinderen die ik heb gevolgd, zijn dit schooljaar gestart in groep 6. Welke categorieën leverden eind groep 5 voor de huidige groep 6 problemen op?

Categorie (CITO)		Aantal opgaven E5 start + 2 ¹	Aantal opgaven E5 start + 1	Perce- tage fout juni 2010	
				+2	+1
22	Verandering van –f in –v- en –s in –z- bij vervoegingen en meervoudsvorming	5	5	7	35
23	Woorden met –em, –elen, –enen of –eren	2	4	3	25
24	Woorden met –lijk of –ig	3	4	18	31
106	Woorden met (-)sch- of (-)schr-	4	4	10	38
107	Woorden met –ng(-) of –nk(-)	3	3	23	50
109	Verkleinwoorden met uitgang –je (na –d en –t), –pje of –etje	6	6	11	25
113	Samengestelde woorden met meer dan twee medeklinkers na elkaar	5	3	32	59
116	Woorden met (-)au, –auw(-), (-)ou(-) of –ouw(-)	4	3	30	42
117	Woorden met –ch of –cht(-)	4	4	18	56
118	Woorden met –d(-)	4	4	28	63
119	Woorden met (-)eeuw(-), –ieeuw(-) of –uw(-)	4	3	19	50
120	Woorden met open lettergreep	3	3	38	33
121	Woorden met gesloten lettergreep	3	4	15	56

Tabel 10: Categorieënoverzicht CITO toets E5 spelling.

Categorie 113; Samengestelde woorden met meer dan twee medeklinkers na elkaar en categorie 118; Woorden met –d(-) worden zowel door de betere (+2) als door de zwakke (+1) spellers procentueel “slecht” gescoord.

De “zwakkere” spellers (+1) scoorden op de volgende categorieën laag:

117: Woorden met –ch of –cht(-)

121: Woorden met gesloten lettergreep

De “betere” spellers (+2) scoorden op de volgende categorieën laag:

107: Woorden met –ng(-) of –nk(-)

116: Woorden met (-)au, –auw(-), (-)ou(-) of –ouw(-)

120: Woorden met open lettergreep

4.5 Hoe scoorden de drie leerlingen?

Om een duidelijk beeld te krijgen van de drie leerlingen die betrokken waren bij mijn onderzoek, had ik in het begin van het schooljaar het P.I. dictee afgenomen. Het dictee is onderverdeeld in blokken. Elk blok correspondeert met het aantal maanden onderwijs. De toets wordt afgebroken op het moment dat de leerling minder dan acht woorden goed schrijft.

P.I. dictee afname sept. 2010				
Naam	DL	Ruwe score	DLE	DL – DLE= maanden achterstand
Leerling 1 R.V.	31 (41*)	59	17	31(41) - 17 = 14 (24)
Leerling 2 S.L.	31 (41*)	71	21	31(41) – 21 = 10 (20)
Leerling 3 I.v.H.	31	67	20	31 - 20 = 11

* Inclusief één jaar extra in verband met doublure.

Tabel 11: Scores van de drie leerlingen.

4.5.1. Waar zitten hun problematieken (P.I.-dictee)?

Naar aanleiding van de resultaten heb ik per leerling een foutenanalyse gemaakt. Bij een score van meer dan 3 fouten per onderdeel, is dit met geel aangegeven. Bij een score van meer dan 5 fouten is dit met rood aangegeven.

Categorie	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3
Fouten m.b.t. het juiste teken			
T1: zonder omkeringen	8	5	5
T2: met omkeringen	1		
Fouten m.b.t. de klankstructuur			
K1: weglaten van klank/klankgroepen	1	3	
K2 toevoegen van klank/klankgroep	1	2	1
Blok 5:			
Blok 10:			
10.1: Woorden met sch-	2		
10.2: -eer, -eur, -oor	1	1	1
10.4 K samengest. Woorden, klankzuiver		1	
Blok 15:			
15.1: eind -d	5	3	4
15.2: -aai, -ooi, -oei			1
15.4: stomme e		1	
15.6: woorden op -nk			1
Blok 20:			
20.1: open klankgroep	3		2
20.2: woorden met -ch(t)	3		
20.3: -eeuw, -ieuw, -uw	2		3
20.4: Woorden op ee		1	
Blok 25:			
25.4: medeklinkerverdubbeling	5		4
25.5: verkleinwoorden met -(t)je		1	
Blok 30:			
30.1: woorden op -lijk	1		
30.2/20.1: lange wrd. m. open kl. groep			1
30.3/ 25.4: lange wrd. m. medekl. verd. (afbreeknorm minder dan 8 goed)	4	3	4

Tabel 12: foutenanalyse PI-dictee.

Onderstaande categorieën werden door alle drie de leerlingen nog onvoldoende beheerst.

T1: zonder omkeringen

15.1: eind -d

25.4: medeklinkerverdubbeling

30.3/ 25.4: lange woorden met medeklinker verdubbeling

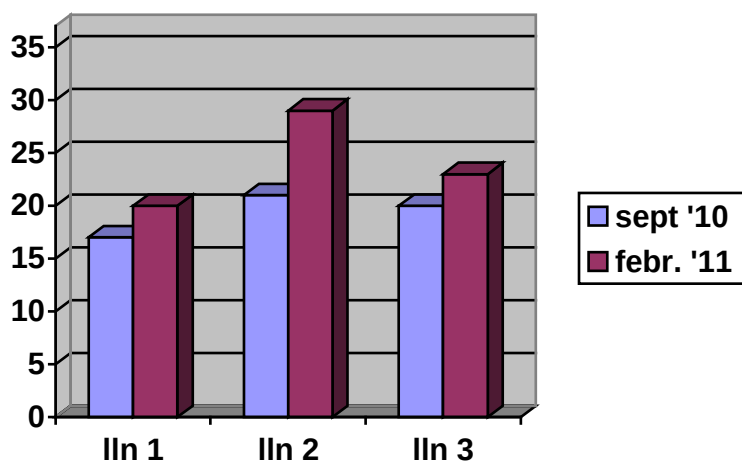
4.6 Resultaat na half jaar spellingonderwijs

P.I. dictee afname febr.. 2011						
Naam	DL	Ruwe score	DLE	DL – DLE= maanden achterstand	LR onderzoeks- periode Sept '10 – mrt '11	LR jan '10 tot juni '10
Leerling 1** R.V.	34 (44*)	67	20	34-20=14(24)	20-17:34-31= 100%	15-14:30-25= 20%
Leerling 2 S.L.	37 (47*)	75	29	37-29= 8(18)	29-21:37-31= 133%	32-22:30-25= 200%
Leerling 3 I.v.H.	37	89	23	37-23=14	23-20:37-31= 50%	22-20:30-25= 40%

* Inclusief doublure

** Toets is eerder afgenomen i.v.m. verwijzing naar het SBO (afname dec. 2010)

Tabel 13: Resultaten na half jaar spellingonderwijs.



Tabel 14: Groei van de leerling in het spellingsonderwijs. Uitgedrukt in maanden.

4.6.1 Categorieënoverzicht na half jaar spellingonderwijs.

Categorie	Leerling 1		Leerling 2		Leerling 3	
	Aantal Fouten	Stijging/ daling	Aantal Fouten	Stijging/ daling	Aantal Fouten	Stijging/ daling
Fouten met betrekking tot het juiste teken						
T1: zonder omkeringen	4	+4	1	+4	3	+2
T2: met omkeringen	1	+/-				
Fouten met betrekking tot de klankstructuur						
K1: weglaten van klank/klankgroepen	1	+/-	2	+1	4	-4
K2 toevoegen van klank/klankgroep	0	+1	0	+2	1	+/-
Blok 5:						
Blok 10:						
10.1: Woorden met sch-	0	+4	1	-1		
10.2: -eer, -eur, -oor	1	+/-	1	+/-	2	-1
10.3: kleefters			1	-1	1	-1
10.4 K samengestelde woorden, klankzuiver			0	+1		
Blok 15:						
15.1: eind -d	5	+/-	0	+3	2	+2
15.2: -aai, -ooi, -oei					0	+1
15.4: stomme e			0	+1		
15.6: woorden op -nk					0	+1
Blok 20:						
20.1: open klankgroep	2	+1			4	-2
20.2: woorden met -ch(t)	0	+3			2	-2
20.3: -eeuw, -ieuw, -uw	3	-1			1	+2
20.4: Woorden op ee			1	+/-		
Blok 25:						
25.3: woorden op -ig	1	-1	1	-1		
25.4: medeklinkerverdubbeling	2	+3			2	+2
25.5: verkleinwoorden met -(t)je			1	+/-		
Blok 30:						
30.1: woorden op -lijk	0	+1				
30.2/20.1: lange woorden met open klankgroep	1	-1			2	-1
30.3/ 25.4: lange woorden met medeklinker verdubbeling	4	-	1	+2	4	+/-
Blok 40:						
40.1: woorden op -heid						
40.2: meervoud: klinker + 's						
40.3: /zj/ geschreven. Als -g-					2	-2
40.4: open klankgroep /ie/ geschreven als -i-			1	-1		
40.5: woorden op -isch			2	-2	1	-1
40.6: woorden op -leit						
40.7: /(t)sie/ geschreven als -fie			2	-2	2	-2
(a/breeknorm minder dan 8 goed)			1	-1	1	-1

+4 = stijging van het aantal goed geschreven woorden t.o.v. vorig meetmoment

+/- = noch stijging noch daling

-1 = daling van het aantal woorden goed geschreven woorden t.o.v. vorig meetmoment

Tabel 15: foutenanalyse

Opmerkingen:

Leerling 1:

7 categorieën minder fouten dan de vorige keer;

Goede vooruitgang (vanaf +3) bij categorie:

T1 zonder omkering

10.1: Woorden met sch-

20.2: woorden met –ch(t)

25.4: medeklinkerverdubbeling

5 categorieën het zelfde aantal fouten behaald.

Categorie 15.1 (eind –d) laat nog steeds veel fouten zien

Evenals categorie 30.3/ 25.4: lange woorden met medeklinker verdubbeling

3 categorieën laten meer fouten zien dan het vorige meetmoment.

Het betreft hier telkens 1 fout per categorie.

Leerling 2:

7 categorieën minder fouten dan de vorige keer;

Goede vooruitgang (vanaf +3) bij categorie:

T1 zonder omkering

15.1: eind –d

3 categorieën het zelfde aantal fouten behaald.

10.2: -eer, -eur, -oor

20.4: Woorden op ee

25.5: verkleinwoorden met –(t)je

7 categorieën laten meer fouten zien dan het vorige meetmoment.

4 categorieën zijn uit blok 40 (eind groep 6 niveau). Dit blok is de vorige keer niet afgenomen in verband met afbreeknorm.

Leerling 3

6 categorieën minder fouten dan de vorige keer;

Boekt bij geen van de categorieën een vooruitgang van +3 of meer.

2 categorieën het zelfde aantal fouten behaald.

K2 toevoegen van klank/klankgroep

30.3/ 25.4: lange woorden met medeklinkerverdubbeling.

10 categorieën laten meer fouten zien dan het vorige meetmoment.

4 categorieën zijn uit blok 40 (eind groep 6 niveau). Dit blok is de vorige keer niet afgenomen in verband met afbreeknorm.

K1: weglaten van klank/klankgroepen laten een terugval zien -4.

Overige categorieën laten één of twee fouten meer zien dan de vorige afname.

Het overzicht met betrekking tot de groei van de hele groep vindt u in de bijlage.
(bijlage 5)

4.6 Samenvatting Interview leerkracht groep 6

(Voor interview zie bijlage 6)

Zienswijze aangaande werkwijze F en L methode volgens de leerkracht	Gestructureerd Visuele ondersteuning Maakt veel gebruik van analyse en synthese
Didactiek	Doel van de les benoemen. Terugblikken naar het reeds geleerde/bekende Instructie (opdracht verkennen en inoefenen) Duidelijk uitspreken van de woorden. Aandacht besteden aan betekenis. Evalueren. Koppeling maken naar andere vakken.
Hulpmiddelen kinderen	kleurenkaart
Rendement drie leerlingen	I. heeft een duidelijke taakaanpak S. maakt veel gebruik van analyse en synthese.
Inzet andere leerlingen	Niet bewust ingezet
Organisatie	Kinderen doen mee met de methode. Op aparte momenten werken ze met de F en L methode.

Problemen	Het correct benoemen van de kleuren. Bepaalde woorden hebben een uitspraak die niet in een klank te benoemen is.
-----------	---

4.7 Vragenlijst kinderen (bijlage 7)

	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3
werkwijze	Door verwijzing naar het SBO heb ik deze vragenlijst niet kunnen afnemen bij leerling 1	Prettig	Prettig
didactiek		Ik ken de kleuren Ik kan klanken goed benoemen In de klas denk ik redelijk vaak aan de kleuren. Ik ken de regels van de methode een beetje. Ik gebruik de regels van de methode goed Goed nadenken voordat ik het woord schrijf.	Ik ken de kleuren Ik kan klanken goed benoemen In de klas denk ik redelijk vaak aan de kleuren. Ik weet niet of ik de regels van de methode ken. Ik gebruik de regels van de methode redelijk goed. Goed nadenken voordat ik het woord schrijf.
Rendement		Leer er redelijk veel van Ik ben niet goed in spelling.	Leer er redelijk veel van Ik weet niet of ik goed ben in spelling.

		Ik maak nu minder fouten. Denken aan de kleuren helpt bij het schrijven van het woord.	Ik maak nu redelijk wat minder fouten. Denken aan de kleuren helpt bij het schrijven van het woord.
--	--	---	--

4.8 Logboek (bijlage 8)

	reflectie	observatie
Werkwijze F en L	Uitgaan van de fonologie	Bouwen in de goede richting is belangrijk. Werken met stiften is niet zo duidelijk omdat ze het niet uit elkaar kunnen halen Kleuren koppelen aan het woordbeeld/voorbeeldwoord, niet aan de uitspraak
Didactiek	Werken aan spellingsbewustzijn; kinderen zijn zich bewust van het feit dat er meerdere spellingproblemen in dit ene woord zitten.	Inzet van auditieve analyse/synthese. Coöperatieve werkvormen inzetten/samenwerkend leren.
Hulpmiddelen kinderen	Kleuren koppelen aan een klank werkt duidelijk/is erg visueel	Kleurenkaart
Rendement drie leerlingen	Positief effect voor de kinderen die reeds bekend zijn met de F en I methode; Voor leerling met PDD-NOS is rendement minder zichtbaar. Is onzeker over zichzelf en eigen kunnen.	Kinderen inzetten om de structuur aan andere kinderen te leren.

Betrokkenheid drie leerlingen.	De drie leerlingen vinden het prettig om het aan de andere leerlingen binnen hun groepje uit te leggen. Op dit onderdeel zijn zij nu even de deskundigen.	Grote mate van betrokkenheid.
Klassikale inzet van de werkwijze van de F en L methode	Is soms lastig om te verwoorden hoe je het woord schrijft, vooral voor de goede leerlingen. Zij schrijven vaak op routine/automatisme	F en L methode is goed in te zetten bij de open en gesloten lettergreep.
Organisatie	Tijdens de spellingles.	
Problemen	Moeilijk te zeggen of de kinderen gebruik maken van het voorbeeldwoord in combinatie met de kleuren. Is niet bij alle regels in te zetten.	

.
 .
 .

Hoofdstuk 5 Data-interpretatie

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de centrale onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen beantwoord door relaties te leggen tussen de verzamelde gegevens uit de vorige hoofdstukken. Eerst worden de deelvragen afzonderlijk beschreven. Vervolgens wordt de centrale onderzoeksvraag beantwoord.

5.2 Welke spellingcategorieën worden er in groep 6 aangeboden?

In groep 6 worden in de methode Taal op Maat, 9 nieuwe categorieën aangeboden:

Stomme e (elen,-eren, enen) (knabbelen)

-erd, -aard (honderd)

Uitzonderingen gesloten lettergreep (papegaai)

C als s (citroen) en c als k (clown)

-tie (politie)

-heid (gladheid)

-teit (majesteit)

-isch (telefonisch)

Daarnaast wordt er aandacht geschonken aan de werkwoordsvormen.

5.3 Welke spellingcategorieën leveren er voor kinderen in groep 6 problemen op?

Uit mijn onderzoek komt naar voren dat kinderen in groep 6 van onze school fouten maken in de volgende categorieën:

Woorden waarin /k/ geschreven wordt als c

Woorden met (-)ei(-) of (-)ij(-)

Woorden met –ch of –cht(-)

Woorden met gesloten lettergreep.

De drie zwakke spellers die ik gevolgd heb voor mijn onderzoek scoorden zwak op de volgende onderdelen

T1: zonder omkeringen

15.1: eind –d

25.4: medeklinkerverdubbeling

30.3/ 25.4: lange woorden met medeklinkerverdubbeling

Dit komt overeen met het onderzoek dat Ruijsenaars et al., (1992) heeft uitgevoerd waarbij hij ruim 800 woorddictees heeft geanalyseerd en concludeert dat aan het einde van de basisschool verreweg de meeste fouten in drie hoofdcategorieën zijn in te delen.

- *Koppelingen tussen klanken en lettertekens*
- *Verdubbeling van de medeklinker ('bommen') en verenkering van de lange klinker ('bomen')*
- *Schrijven van –d/-t/-dt/-tt/-dd- (samen te vatten als –d/-t)*
(Ruijsenaars, Ruijsenaars-Elshoff, Smeets, Willemsen, Mameren, 2009)

5.4 Op welke wijze geef je verantwoorde spellingsinstructie?

In het kader van de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs zijn handreikingen ontwikkeld om het onderwijs in de basisvaardigheden van de leerkrachten te verbeteren.

Hereijgens en van den Berg (2010) geven informatie en handreikingen met betrekking tot de spellingsinstructie. Zij geven aan dat de leerkrachtvaardigheden een grote rol spelen tijdens de speling(instructie)les. Dit is ook gebleken uit onderzoek van de Onderwijsinspectie (2009) dat op 280 basisscholen heeft plaatsgevonden. Hieruit blijkt dat de (taal)prestatie van een leerling staat of valt met het didactisch handelen van de leerkracht. Duidelijk uitleggen maar ook voldoende tijd besteden aan de lessen maakt volgens dit onderzoek het verschil tussen sterke en zwakke scholen.

Tijdens mijn onderzoek heb ik de instructietips die Herijgens en van den Berg aangeven, ingezet in de groep. Hieronder beschrijf ik welke instructietips ik heb toegepast en op welke wijze.

5.4.1 Zorg voor goede instructie.

Veel onderzoek laat volgens Darling-Hammond (1997) zien dat een goede instructie een must is om de resultaten van de leerlingen te verhogen. Ook het hebben van hoge verwachtingen met betrekking tot de leerresultaten van de leerlingen doen de resultaten stijgen.

Dit wordt het Pygmalioneffect genoemd, of 'zichzelf waarmakende voorspelling': hoe hoger de verwachtingen van de leerkracht, hoe beter leerlingen gaan presteren.

De literatuur die ik gelezen had over de F en L methode en het behaalde rendement zorgde ervoor dat ik hoge verwachtingen over de inzet van deze methode had tijdens dit onderzoek en dus ook hoge verwachtingen had ten aanzien van de resultaten van de leerlingen. Door dit onderzoek heb ik extra energie gestoken in het voorbereiden van de instructie van mijn spellingles.

5.4.2 Bespreek het proces van leren spellen met de leerlingen.

Tijdens de lessen heb ik de kinderen zich laten verplaatsen in kinderen van groep 3 die nog alles fonetisch schrijven. Ik heb het woord duidelijk uitgesproken en samen zijn we gaan verkennen welke spellingprobleem/-en er in het woord staan en hoe we deze kunnen oplossen. Vervolgens hebben we het woord goed opgeschreven en nauwgezet gecontroleerd. Zo heb ik de kinderen bewust gemaakt van het feit dat ze op het moment dat ze een woord/tekst schrijven, ook bewust zijn van de spellingregels en strategieën die zij op dat moment toepassen. (spellingbewustzijn) Dit is in navolging van Oepkes (2006) die aangeeft hoe essentieel het goede voorbeeld van de leerkracht is.

5.4.3 Van horen naar schrijven.

Vanaf het begin is het belangrijk dat kinderen getraind worden in het luisteren naar woorden. Spelling heeft altijd een auditieve start. Je laat de kinderen luisteren naar een woord. Het gaat om het verletteren van klanken. Goed kunnen analyseren en synthetiseren is hierbij een voorwaarde. Fonologische (de)codeervaardigheden ontwikkelen liggen ten grondslag aan het proces van spellen (SLO, opbrengstgericht werken). De F en L methode besteedt hier aandacht aan door vanuit elke klank een woord op te bouwen met blokken. In de klas hebben we hier aandacht aan

geschonken door de woorden duidelijk uit te spreken en de woorden te laten bouwen met blokken.

5.4.4 Maak de mogelijkheid van het gebruik van meerdere strategieën bewust.

Door de inzet van de F en L methode had ik geen ruimte om in te gaan op de kenmerken van een categorie; waar moeten de kinderen op letten, hoe kunnen ze een categorie het beste onthouden?

Bij bepaalde afspraken bijvoorbeeld politie heb ik de F en L methode los gelaten. Ik heb deze woorden aangeboden volgens de methode. Door meerdere strategieën aan te bieden kiest ieder kind zijn eigen specifieke leerstijl aldus Hereijgens en van den Berg.

Tijdens het gebruik van de F en L methode in dit onderzoek konden de kinderen niet een eigen strategie kiezen.

5.4.5 Prent woorden effectief in.

“Boumans (ontwikkelaar van de F en L methode) wil kinderen met dyslexie opleiden tot taaldenkers. Zij laat hen geen rijtjes uit hun hoofd leren of woordjes stampen. Dat is juist waar dyslectische kinderen zoveel moeite mee hebben.” (Ronde, 2004) Hereijgens en van den Berg geven aan dat visuele inprenting wel een effectief middel blijkt te zijn om woordbeelden vast te houden.

Deze werkwijze vraagt een systematische aanpak, waarin de volgorde essentieel is. Kinderen starten met luisteren en in gedachten koppelen ze het beeld aan letters (in het werkgeheugen), terwijl ze vervolgens direct feedback krijgen door het woord te zien. Daarmee wordt hun keuze bevestigd of direct gecorrigeerd. Zo slijpt de koppeling van klankbeeld en woordbeeld in. Na het opschrijven volgt een tweede feedbackmoment, zodat het woord correct in het lange termijn geheugen wordt opgeslagen.

In de methode Taal op Maat wordt aan de hand van een verhaaltje een categorie ingeleid. Samen met de leerlingen wordt de strategie/regel vastgesteld. Ter ondersteuning van de regel wordt de sticker gebruikt. Vervolgens wordt samen geoefend.

5.4.6 Gebruik dezelfde spellingregels en termen door de hele school.

Hierover hebben we vorig schooljaar afspraken gemaakt. De gemaakte afspraken staan vermeld in de bijlage. (bijlage 9)

De F en L methode wijkt duidelijk af van deze afspraken.

5.4.7 Gebruik geheugensteuntjes.

De F en L methode gebruikt als geheugensteuntje de kleuren/kleurenkaart. De methode gebruikt signaalplaatjes/stickers om de regel/strategie visueel te maken.

5.4.8 Hang de spellingregels en geheugensteuntjes op.

Tijdens het werken werden de kleurenkaart van de F en L methode en het signaalplaatjes met de bijbehorende regel, behorende bij de methode Taal op Maat, zichtbaar gemaakt.

5.4.9 Herhaal eerder behandelde spellingcategorieën:

De nieuw aangeboden categorieën worden in de methode Taal op Maat twee keer aangeboden met een instructie. Daarnaast wordt de categorie herhaald in de herhalingsles. In de overige lessen wordt niet expliciet geoefend met de categorie of met eerder geoefende categorieën. Meer dan de helft van de lessen worden besteed aan werkwoordspelling.

5.4.10 Gebruik effectieve oefenvormen

Tijdens de spellingles zijn coöperatieve werkvormen ingezet om de effecten van de oefenvormen te vergroten. Met name in de Verenigde Staten is veel wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de effecten van coöperatief leren op de leerprestaties van leerlingen. Deze onderzoeken laten zien dat coöperatief leren tot betere leerprestaties leidt dan individueel leren. (Wikipedia, 2011) Daarnaast blijkt coöperatief leren ook een positieve invloed te hebben op het zelfvertrouwen en de sociale vaardigheden van leerlingen. De verklaring voor de gevonden effecten van coöperatief leren wordt gezocht in de interacties tussen de groepsleden. Diverse onderzoeken laten zien dat met name het geven van uitleg en het ontvangen van uitleg een krachtige bijdrage levert aan de leerprestaties van leerlingen.

Tijdens mijn onderzoek heb ik de drie kinderen die betrokken waren bij mijn onderzoek en reeds bekend waren met de F en L methode ingezet om de werkwijze van de F en L methode aan anderen te leren.

Daarnaast geven Hereijgens en van den Berg een zestal tips voor de hulp aan zwakke spellers.

5.4.11 Geef zwakke spellers meer instructie- en oefentijd.

De methode Taal op Maat geeft aanwijzingen om tijdens de les de instructie bij te stellen en geeft suggesties voor deel instructie aan risicoleerlingen.

Binnen Taal op maat Spelling kan de leerkracht een verlengde instructie geven aan zwakke spellers tijdens de lessen zelfstandig werken (elke tweede, vierde en zesde les).

De drie kinderen die ik onderzocht heb, hebben meer instructie- en oefentijd gekregen door te werken met de boekjes van Taal in Blokjes. Hiertoe gingen ze één keer in de week naar de remedial teacher en werkte ze drie keer per week 15 minuten in hun boekje. Dit gedurende een periode van 6 maanden.

5.4.12. Remedieer met de methode die u in de klas gebruikt.

Spellingzwakke leerlingen kunnen het beste ondersteund worden vanuit de reguliere spellingmethode. Ze zijn erbij gebaat om vanuit een eenduidige didactiek zo lang mogelijk bij de les en de methode te blijven aldus Veenstra (2008). Zwakke spellers hebben behoefte aan meer (instructie – en oefen) tijd, maar niet aan andere leerstof. In mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van de F en L methode en de regels van Taal op Maat. Ik heb de kleuren die gebruikt worden bij de F en L methode gebruikt naast de regels van Taal op Maat. Met name bij de open lettergreep en de medeklinkerverdubbeling is dit goed in te zetten; het woord wordt visueel gemaakt. Ook het bouwen van woorden, waarbij gebruik gemaakt van analyse en synthese is te gebruiken. Toch echter niet bij alle woorden. Het merendeel van de afspraken die aangeboden worden door de methode Taal op Maat zijn niet te gebruiken in combinatie met de F en L methode. Uit mijn onderzoek is gebleken dat de F en L methode een eigen werkwijze gebruikt.

5.4.13 Geef spellers snelle feedback.

Door tijdens mijn onderzoek coöperatieve werkvormen in te zetten kregen de kinderen snel feedback over hun resultaat en hun oplossingswijze.

5.4.14 Oefen met zwakke spellers extra fonologische vaardigheden.

Fonologische vaardigheden zijn het vermogen om klanken te herkennen en van elkaar te onderscheiden.

Zoals de naam F (fonologische) en L (leerpsychologische) al zegt is dit een uitgangspunt van de methode. Bij de drie kinderen die ik onderzocht heb was de grootste groei te zien bij de categorie fouten met betrekking tot het juiste teken zonder omkering.

5.5 Welke instructiemodellen zijn er?

De laatste jaren is onderzoek gedaan naar de samenhang tussen het functioneren van leerkrachten en de prestaties van leerlingen. Een belangrijke conclusie uit dat onderzoek is dat het directe instructiemodel het meest effectief is (De Boer & Brouwer, 1997). Dit model van directe instructie is niet terug te vinden in de methode Taal op Maat.

De methode Taal op Maat hanteert verschillende instructieprincipes. De instructie is doelgericht en interactief en er worden aanwijzingen gegeven voor het variëren van de instructie. De lesbeschrijving bevat aanwijzingen voor het peilen van voorkennis en het activeren van voorkennis.

Bij spelling wordt een nieuwe spellingcategorie geïntroduceerd aan de hand van een verhaal. Na introductie vindt instructie plaats, deels via zelfontdekkend leren en vervolgens verwerking en reflectie.

Bij alle lesactiviteiten zijn doelen geformuleerd; wel zijn deze veelal in termen van leerlingenactiviteiten en niet in leerstofinhouden. Per les komen een beperkt aantal doelen aan de orde. Bij spelling wordt gewerkt met inprenting, het aanleren van regels en het gebruik van signaalwoorden (analogie).

Bij het bepalen van de leerstof is geen gebruik gemaakt van woordfrequentielijsten

5.6 Wat zijn de uitgangspunten en instructieprincipes van de F en L methode?

De F en L is een cognitieve methode die gebruik maakt van acht basisregels. Met deze acht basisregels kunnen de meeste Nederlandse woorden correct worden geschreven. Door deze regels bewust toe te passen, is het niet meer nodig om de schrijfwijze van woorden van buiten te leren maar uit te gaan van de structuur van woorden. Bij de F en L methode wordt gebruik gemaakt van de sterke kanten van meeste dyslectici: de visuele, analytische en ruimtelijke vaardigheden. De werkwijze is multisensorieel.

5.7 Wat verklaart het succes van de F en L methode?

Recent onderzoek (van Geffen et al., 2008) heeft de effectiviteit van de F en L methode voor leerlingen met dyslexie aangetoond. Dankzij de F en L methode werd het verschil tussen de resultaten van leerlingen met dyslexie enerzijds en hun leeftijdsgenootjes anderzijds verkleind.

Verklaringen voor deze effecten kunnen volgens van Gijssel (2009) liggen in het feit dat de training met de F en L methode zich onderscheidt van de gangbare methodes die de scholen gebruiken. Er wordt uit gegaan van 8 basisregels en er wordt een combinatie toegepast van leren lezen en spellen.

Daarnaast zou de verklaring kunnen liggen in de intensiteit van de instructie en verwerking of de kwaliteit van de instructie.

Bij de drie kinderen die ik gevolgd heb voor dit onderzoek, heeft het respectievelijk een rendement opgeleverd van 50% (leerling 3), 100% (leerling 1) en 133% (leerling 2).

De voorgaande periode lieten deze leerlingen een rendement zien van 40% (leerling 3), 20% (leerling 1) en 200% (leerling 2)

De leerling die 133% scoort (leerling 2) heeft de diagnose dyslexie en werkt sinds 2009 bij de logopediste met de F en L methode en oefent elke dag thuis. Een stijging met betrekking tot zijn spellingsresultaten is vorig schooljaar al ingezet. Dit jaar zwakt de stijging af.

Leerling 1 laat ten opzichte van vorig schooljaar een forse stijging zien qua leerrendement. Liet hij vorig jaar een rendement zien van 20 %, is nu het rendement 100%.

Leerling 3 scoort de minste vooruitgang. Deze leerling heeft PDD-NOS. Aangezien kinderen met PDD-NOS baat hebben bij structuur en regels zal hij waarschijnlijk betere resultaten laten zien wanneer hij de regels kan toepassen.

Wentink en Oorschot (2010) beschrijven dat kinderen binnen het autistisch spectrum veel houvast hebben aan spellingregels, omdat dat schriftelijke taal in zekere zin overzichtelijk maakt.

5.8 Is de methode te integreren binnen onze eigen spellingsmethode? En hoe doe je dat?

Aangezien de F en L methode uitgaat van 8 basisregels en Taal op Maat van uitgaat van zesendertig regels is het moeilijk om de F en L methode te integreren binnen onze spellingsmethode.

De schoolversie Taal in blokjes kan gebruikt worden om de woorden en taalregels uit de eigen schoolmethode te visualiseren. Dit blijkt als ondersteuning goed te werken aldus Karman (2009) Dit kan ik bevestigen. Ik zie duidelijk de meerwaarde om de woorden met kleuren te visualiseren.

5.9 Hoe ervaren de drie kinderen de F en L methode?

De kinderen vinden het prettig om met de F en L methode te werken. Ze geven aan dat ze de kleuren goed kunnen onthouden en dat ze de klanken goed kunnen benoemen. In de klas denken ze bij het schrijven van woorden redelijk vaak aan de kleuren. Dit in tegenstelling tot de regels. Zij kennen de regels van de methode een beetje. Ze denken goed na voordat ze het woord schrijven.

Over hun resultaten geeft leerling 2 aan dat hij niet goed is in spelling. Leerling 3 kan niet goed aangeven of hij wel of niet goed is in spelling. Beide geven aan dat ze nu minder fouten maken. Bij leerling 2 is dit rendement duidelijk te zien. Bij leerling 3 niet.

Leerling 3 is zich minder bewust van hetgeen hij wel en niet kan.

5.10 Onderzoeksvraag:

Hoe kan ik, als leerkracht van groep 6, de F en L methode, binnen mijn instructie gebruiken om het spellingsniveau van drie kinderen met spellingsproblemen, te laten stijgen?

De F en L methode is een methode met een aantal specifieke kenmerken waardoor het moeilijk te combineren is met een andere spellingmethode.

Wat kan wel ingezet worden?:

- Visualiseren van de klanken.
- De kleuren gebruiken om de open lettergreep en de medeklinkerverdubbelingregel te visualiseren..
- Bouwen van woorden met de blokken (analyse en synthese).

Kinderen met dyslexie hebben baat bij de werkwijze van de F en L methode. Zij integreren het fonemisch bewustzijn vanaf het begin in alle werkvormen voor lezen en spelling. De koppeling die de F en L methode maakt tussen de auditieve en de visuele component is belangrijk.

Bij zowel het leren lezen als schrijven wordt een groot beroep gedaan op het vermogen om alle klanken binnen woorden te onderscheiden

Intensieve training van de F en L methode is belangrijk. Dit heb ik tijdens dit onderzoek niet kunnen verwezenlijken aangezien ik maar één dag in de week in deze groep stond. De leerkracht van groep 6, die samen met mij dit zou onderzoek zou uitvoeren, vond het moeilijk om de F en L methode te integreren tijdens de spellingsles. De drie kinderen hebben bij haar op andere momenten, buiten de spellingsles, met de F en L methode gewerkt. Vooraf kregen ze een instructieles bij de remedial teacher waarna ze vervolgens 3 keer per week zelfstandig aan de slag gingen in het werkboekje van Taal in blokjes.

Hoofdstuk 6: Evaluatie

Met betrekking tot het uitvoeren en beschrijven van een onderzoek had ik weinig ervaring. Dat een onderzoekende houding nodig was, was me duidelijk. Een kritische blik op mijn eigen functioneren. Open staan voor ontwikkeling. Ontwikkeling om mijn functioneren te willen verbeteren.

Het werd een proces waar ik enkele maanden mee bezig ben geweest. Een proces dat veel energie vroeg. Een proces dat in mijn achterhoofd bleef malen ook al was ik er niet direct mee bezig.

Ik moest leren werken vanuit bronnen, vanuit de theorie. Elke stap die ik zette moest onderbouwd zijn. Elke bron moest worden vermeld. Veel theorie heb ik erop nageslagen om het theoretische gedeelte compleet te maken. Theorie die later niet bleek te passen in het theoretische gedeelte werd verwijderd. Theorie die ontbrak werd toegevoegd. Tot ik tenslotte voldoende onderbouwing had om in de praktijk aan de slag te gaan.

Ik had graag gezien dat de F en L methode beter te integreren was binnen ons spellingonderwijs. Ik blijf de goede elementen, zoals het visualiseren van de klanken en veel aandacht schenken aan de analyse en synthese, inzetten in mijn spellingonderwijs.

Ik heb voldoende bagage gekregen om mijn instructie met betrekking tot spelling te verbeteren. Mijn organisatie ben ik gaan aanpassen. De zwakke spellers krijgen een extra instructie waarbij ik gebruik maak van de eigen methode. Hierbij schenk ik veel aandacht aan de fonologische vaardigheden. Hier leg ik de koppeling naar de F en L methode. Ik blijf de meerwaarde zien van de F en L methode en blijf dit toepassen in de dagelijkse praktijk. Het onderzoek sluit ik af maar een onderzoekende houding blijf ik mede door dit onderzoek behouden.

6.1 Aanbevelingen/adviezen

- De F en L methode is moeilijk te combineren met een bestaande methode. De school zal een keuze moeten maken of de kinderen met de F en L methode gaan werken en de methode los laten, of dat ze ondersteund worden vanuit de reguliere methode.

- De schoolversie Taal in Blokjes kan gebruikt worden om de woorden en taalregels uit de eigen schoolmethode te visualiseren. Ik zie duidelijk de meerwaarde om de woorden met kleuren te visualiseren.
- Goed spellingonderwijs wordt ondersteund door een kwalitatieve goede instructie. Het is van belang dat de leerkracht reflecteert op zijn of haar instructie. Hoe is zijn/haar didactisch handelen? De instructietips van Herijegens en van den Berg kunnen hierbij ingezet worden.
- Leerkrachten moeten zich bewust zijn van het feit dat ze hoge verwachtingen moeten hebben ten aanzien van de leerresultaten van hun leerlingen.
- Binnen het spellingonderwijs moeten kinderen spellingbewust gemaakt worden.
- Tijdens de instructie moet bewust ingestoken worden op het ontwikkelen van de fonologische (de)codeervaardigheden.
- Aangezien bij de CITO toetsen blijkt dat spellingcategorieën die in groep 6 fout gemaakt worden, zijn aangeboden in voorgaande jaren moeten we meer insteken op herhalen van categorieën.
- In de methode Taal op Maat is weinig ruimte ingebouwd voor herhaling. De methode schiet hierin te kort.
- Document: afspraken voor kinderen met dyslexie (bijlage 1) moet herzien worden.

Dit onderzoek is mede door de goede ondersteuning van mijn begeleidster Marie-Jose de Ridder tot stand gekomen. Door te werken met een goede planning heeft zij ervoor gezorgd dat ik dit meesterstuk nu kan afsluiten.

Ook mijn medestudenten en tevens critical friends hebben door hun snelle reacties en hun opmerkingen ervoor gezorgd dat ik telkens weer verder kon met mijn onderzoek.

Literatuurlijst

Boer, H. de, & Brouwer, T. (1997) *Schrijven is ook een vak!*. Jeugd in school en wereld (JSW), 5

Boumans, T. & Karman, S., *De F en L methode*, Gevonden op 12 november 2010 op <http://www.stichtingtaalhulp.nl/pagBehand/STmethode.htm>

Cadenza VHM Vaardigheidsmeters, *De vaardigheidsmeter Instructiegedrag* Gevonden op 05 april 2011 op:

http://www.cadenza-oc.nl/fileadmin/files/VHM/Achtergrond_en_tot_standkoming_VHM.pdf

Ceyssens, M. (2001) *Ik schreif fout, omgaan met dyslexie*, Gids voor ouders, leerkrachten en hulpverleners, Tiel: Lannoo

Cöp, J., Rouschop R., & Wessel, H. van, *Leg ik uit of laat ik ontdekken?* Uitdaging en ondersteuning tijdens instructielessen. 'JSW', jaargang 83, nummer 9, Op 12 oktober 2010 gevonden op

<http://aandebasis.blogspot.com/1998/10/leg-ik-uit-of-laat-ik-ontdekken.html>

Cöp, J., Rouschop R., & Wessel, H. van, *Actief leren in een betekenisvolle context*. Het authentieke instructiemodel in de praktijk, 'JSW', jaargang 83, nummer 10, Op 12 oktober 2010 gevonden op

<http://aandebasis.blogspot.com/2007/08/actief-leren-in-een-betekenisvolle.html>

Darling-Hammond, L. (1997) *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future,

gevonden op 6 oktober 2010 op

<http://www.nctaf.org/publications/DoingWhatMattersMost.pdf>

Ehri, Linnea C. (1989, juni-juli) *The Development of Spelling Knowledge and Its Role in Reading Acquisition and Reading Disability*. Journal of Learning Disabilities, v22 n6 p356-65

Geelhoed J.W. & Reitsma P., (2004) *Pl. dictee*, Harcourt Test Publishers, Lisse,

Geffen, E.C. van, Berends, M. & Franssens, J. (2008) *Effectonderzoek naar de Fonologische en Leerpsychologische methode® voor behandeling van dyslexie* Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 47, 365-375

Gijssels, M. (2009) *Lees- en spellingprestaties met de F & L-methode en de voorspellende factoren voor succes*, Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 48 (307-320)

Graham, S., Harris, K. R., & Fink Chorzempa, B. (2002). *Contribution of Spelling Instruction to the Spelling, Writing, and Reading of Poor Spellers*. Journal of Educational Psychology, 94 (4), 669-686.

Harinck, F. (2007), *Basisprincipes praktijkonderzoek*, Garant Antwerpen - Apeldoorn

Heijerman, M & Karman S. (2004, juni) *Taalhulp bij Dyslexie: een psycholinguïstische benadering* Logopedie en Foniatrie, 602-607

Hereijgens, C., & Berg, van de (2010) *Tips voor betere spellingresultaten*, Projectbureau Kwaliteit, gevonden op 4 oktober 2010 op <http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/inhoud/spellenenstellen>

Heuvel, P., van den, Verlouw L., *Taal op maat, Handleiding spelling 6*, Wolters-Noordhoff

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma W. (2007) *Ontwikkeling door onderzoek*. Een handreiking voor leraren, Thieme Meulenhoff, Utrecht/Zutphen

Meijerink, H.P., Letschert, J.F., Rijlaarsdam, G.C.W., Bergh, H.H., van den, & Streun, A. van (2009, oktober) *referentiekader taal en rekenen*, Enschede
Gevonden op 4 oktober 2010 op:
<http://www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf/>

Moats, L. C. (2005/06, winter). *How spelling supports reading: And why it is more regular and predictable than you think*. American Educator, 12-43

Mol, M. (2009, november) *Taaldenken en puzzelen met woorden*, Balans magazine, 22-25

Oepkes, H. (2006, november), *Spellingbewustzijn en spellinggeweten als doelen van het spellingonderwijs*, Jeugd, school en wereld (JSW) 91, p. 34-38.

Paternotte, A. & Breeman, J. (2006, januari)
Houvast bij leesproblemen & dyslexie op de basisschool. Leidraad voor ouders
Uitgave Balans / Steunpunt Dyslexie.

Paternotte, A. & Breeman, J. (1997, juli)
Dus toch....dyslexie. Over kinderen met lees- en spellingsproblemen in het basis- en voortgezet onderwijs. Uitgave, landelijke vereniging voor ontwikkelings-, gedrags- en leerproblemen. Balans

Ronde, A. de, (2004, juni) *Klank & kleur maken lezen leuk.*, J/M, vakblad voor ouders.

Ruijsenaars W., Ruijsenaars-Elshoff C., Smeets M., Willemsen-Bouwman M., & Marmeren van – Schoehuizen I. (2009) *Geregeld!*
Methodiek voor de aanpak van de meest hardnekkige spellingsproblemen
Achtergronden, opbouw en werkwijze, Acco Leuven / Den Haag

Ruijsenaars, A.J.J.M., Claes, E. & Caluwe, M. de (1992). *Lees- en spellingsproblemen in de overgang van basisonderwijs naar secundair onderwijs*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 31 354-370.

Stichting Leerplan Ontwikkeling, *Opbrengstgericht werken aan spelling*

Gevonden op 12 april 2011 op:

<http://opbrengstgerichtspellen.slo.nl/groepcyclus/2A/deelvaardigheden/>

Stichting Leerplan Ontwikkeling en expertisecentrum Nederland.

Gevonden op 30 oktober 2010 op [http://tule.slo.nl/Nederlands/F-](http://tule.slo.nl/Nederlands/F-KDNederlands.html)

[KDNederlands.html](http://tule.slo.nl/Nederlands/F-KDNederlands.html)

Stoeldraijer, J. (2005) *Taal op maat. Jeugd school en wereld*, 48.

Gevonden op 12 november 2010 op

<http://www.jsw->

[online.nl/showpdf.asp?pdffile=/userdata/magazine_jsw/uitgaven/juni%202005/89-10-gereedschap-%20taal%20op%20maat.pdf](http://www.jsw-online.nl/showpdf.asp?pdffile=/userdata/magazine_jsw/uitgaven/juni%202005/89-10-gereedschap-%20taal%20op%20maat.pdf)

Torgesen, J.K. (2005). Recent Discoveries from Research on Remedial Interventions for Children with Dyslexia. In: Snowling, M. & Hulme, C. (Eds.), *Presentations and Publications*. (pp. 521-537). Oxford: Blackwell Publishers.

Gevonden op 14 november 2010 op

http://www.fcrr.org/publications/publicationspdffiles/Snowling_chapter.pdf

Velde, I. van de (1968). *Spellingvereenvoudiging. Onderwijskundige en sociale noodzakelijkheid*. Amsterdam/Den Haag: Algemene Nederlandse Onderwijzers Federatie.

Veenman, S. Lem, P., Roelofs, E., & Nijssen, F. (1992). *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement. Een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen*. Amsterdam / Lisse: Zwets & Zeitlinger.

Veenman, S. (2001) *Paper ten behoeve van de cursus Instructievaardigheden*. Sectie Onderwijs en Educatie. Katholieke Universiteit Nijmegen.

Veenstra T., (2008, mei) *Spellingles, zelfstandig fouten maken of begeleide oefening*, *Jeugd school en wereld*, jaargang 92,

Wentink, H. & Oorschot N. van (2010) *Met lezen aan de slag in cluster 4*. Een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie, 's Hertogenbosch, Masterplan dyslexie.

Wentink, H. & Verhoeve L. (2004) *Protocol leesproblemen en dyslexie*, Expertisecentrum Nederland, Nijmegen

Wikipedia, *Coöperatief leren*, Wikimedia Foundation Inc.

Gevonden op 27 april 2011

http://nl.wikipedia.org/wiki/Co%C3%B6peratief_leren#Het_effect_van_co.C3.B6peratief_leren

Bijlagen

Bijlage 1: Document: afspraken voor kinderen met dyslexie

Begeleiding:

Leerlingen die een dyslexie-verklaring hebben, hebben daartoe “recht” op een aantal maatregelen.

Afhankelijk van de mate van de ernst van dyslexie komen de leerlingen in groep 8 m.b.t. de Eindtoets Cito in aanmerking voor de volgende maatregelen:

- verlenging van de “examentijd”.
- auditieve ondersteuning (via cd)
- vergroting van de opgave (dit voor leerlingen die moeite hebben met het lezen van kleine letters die dicht op elkaar staan)

Voor de toets/repetitiemomenten in de overige groepen kan eveneens gebruikt worden van de bovenstaande maatregelen. Daarnaast kan de leerlingen extra ondersteund worden door de stof thuis door te nemen.

Overige maatregelen / uitgangspunten kunnen zijn:

- Hulp wordt zoveel mogelijk geboden onder schooltijd, passend bij het schoolprogramma en eventueel met inzet van de remedial teacher.
- Met betrekking tot lezen werkt de remedial teacher met Connect en RALFI.
- Met betrekking tot spelling werkt de remedial teacher met de methode Taal op Maat.
- Bij dictees wordt meer naar de goede woorden als naar de verkeerde woorden gekeken.
- Dictees mogen thuis geoefend worden.
- Tijdens zinnendictees schrijven deze leerlingen enkel de belangrijkste woorden op.
- Tijdens het dictee mogen deze leerlingen gebruik maken van een spellingsschriftje, waarin de regels staan vermeld.
- Correctie worden zo min mogelijk met een rode pen gedaan.

- De leerkracht corrigeert het taalwerk van de leerling (de leerling herkent de eigen fouten niet)
- Bij het afnemen van de AVI-toets krijgen de leerlingen 1 minuut extra de tijd en mogen ze 10% meer fouten maken.
- De leerling krijgt nooit onvoorbereid een leesbeurt.
- Bij leesvakken mogen deze leerlingen met anderen samenwerken.
- Bij het maken van werkstukken staan we het gebruik van extra plaatjes toe (i.p.v. tekst)
- Leerlingen mogen werkstukken mondeling toelichten.
- Meer op de kwaliteit letten dan op de kwantiteit.
- De leerling krijgt extra werktijd of de hoeveelheid werk wordt aangepast.
- Er vindt regelmatig overleg plaats met alle betrokkenen over de hulp (ouders, leerkracht en hulpverleners).

Bijlage 2: Referentieniveaus spelling

Tabel 2: Niveaus voor spelling, interpunctie en grammaticale begrippen voor werkwoordspelling.
Beheersing: 75% van alle leerlingen in de leeftijdsgroep/niveaugroep heeft een kans van 80% goed.

Spelling	1F	2F	3F	4F
1. Alfabetische spelling	+			
2. Orthografische spelling	+			
3. Morfologische spelling	+			
Hieronder vallen de schrijfwijze van achtervoegsels, de meervoudsvorming, de verkleinwoordsvorming, regel van gelijkvormigheid bij assimilatie (zakdoek/zaddoek), vorming bijvoeglijk naamwoord				
Moeilijke gevallen:				
a) meervoud –s na klinker (meisjes, garages, fuchsia's, cafés)		+		
b) verkleinwoord na open klinker (parapluutje)		+		
c) 's in 's ochtends		+		
d) stoffelijke bijvoeglijke naamwoorden op –en		+		
e) meervouds –n bij zelfstandig gebruikte verwijzing (allen versus alle)		+		
f) wel/niet –n in samengestelde woorden.		+		
4. Morfologische spelling op syntactische basis				
Werkwoordspelling waarvan een deel zuiver morfologische is, zoals tegenwoordige tijd meervoud, verleden tijd van werkwoorden met stam of –d (antwoordde(n)), hele werkwoord	+			
Moeilijke gevallen:				
Persoonsvorm				
a) homofone gevallen: tegenwoordige tijd stam op –d enkelvoud (hij wordt/word)		+		
b) tegenwoordige tijd (klankvaste of zwakke) werkwoorden, enkelvoud		+		
c) verleden tijd (klankvaste of zwakke) werkwoorden met stam op –d of –t		+		
d) tegenwoordige tijd 2e persoon of 3e persoon achter de persoonsvorm (word jij ziek, wordt je broer, wordt je de toegang ontzegd)			+	
e) met prefix, homofon met voltooid deelwoord (hij beoordeelt/beoordeeld)			+	
Voltooid deelwoord				
h) homofone gevallen (verhuisd/verhuist)			+	
5. Logografisch: geen regels, maar kennis van vaststaande combinatie tussen klank en teken zoals /sj/ geschreven als –ch-	+			
6. Overige regels				
a) spelambigue woorden		+		
b) schrijfwijze van tussenklanken –s en –e(n)			+	
c) gebruik van trema en koppelteken			+	
Leestekens				
1. Hoofdletters en punten	+			
2. Vraagtekens, uitroepetekens en aanhalingstekens	+			
3. Hoofdletters bij eigenaam en directe rede		+		
4. Komma's, dubbele punten			+	
Overige regels				
Afbreekregels	+			
Aaneenschrijving en losschrijving (moeilijkste gevallen)			+	
Grammaticale begrippen voor werkwoordspelling				
Werkwoord, tijd van het werkwoord, getal, persoon, persoonsvorm, voltooid deelwoord, stam, hele werkwoord, onderwerp, zwakke/sterke werkwoorden, werkwoordelijk gezegde, 'kofschip'	+			

Bijlage 3: Samenvatting van Stoeldraijer betreffende methode

Taal op Maat

De lessen Spelling beginnen in groep 4. Er zijn acht blokken van vier weken, samen met de vier projectweken taal 36 weken. Er zijn twee lessen per week van een half uur. De eerste drie weken wisselen instructie en zelfstandig werken elkaar af. Aan het eind van de week maken de kinderen een dictee. Les 7 is een herhalingsles (zelfstandig werken) ter voorbereiding op de toets. Les 8 is een extra herhalingsles. De woorden zijn ingedeeld in 36 spellingcategorieën. Taal op maat heeft daarmee de minste spellingcategorieën van de huidige taalmethodes (andere taalmethodes hebben tussen de 55 en 65 categorieën). Elke categorie bij Taal op maat heeft een sticker als symbool. Aan de hand van een verhaaltje leidt de leerkracht een categorie in, althans in de lagere leerjaren. Samen met de leerlingen wordt de strategie/regel vastgesteld. Ter ondersteuning van de regel wordt de sticker gebruikt. De kinderen kunnen de sticker als geheugensteuntje in hun werkboek plakken naast de spellingregel. Vervolgens wordt er samen geoefend. De les daarna gaan de kinderen zelfstandig aan de slag. Zij passen de spellingregel toe in de opdrachten. Als hulpmiddel staat in de werkboeken de betrokken spellingregel boven aan de pagina afgedrukt. Daarnaast hebben de kinderen houvast aan het signaalplaatje op de spellingstickers (die ook op groot formaat in de klas kunnen worden gehangen).

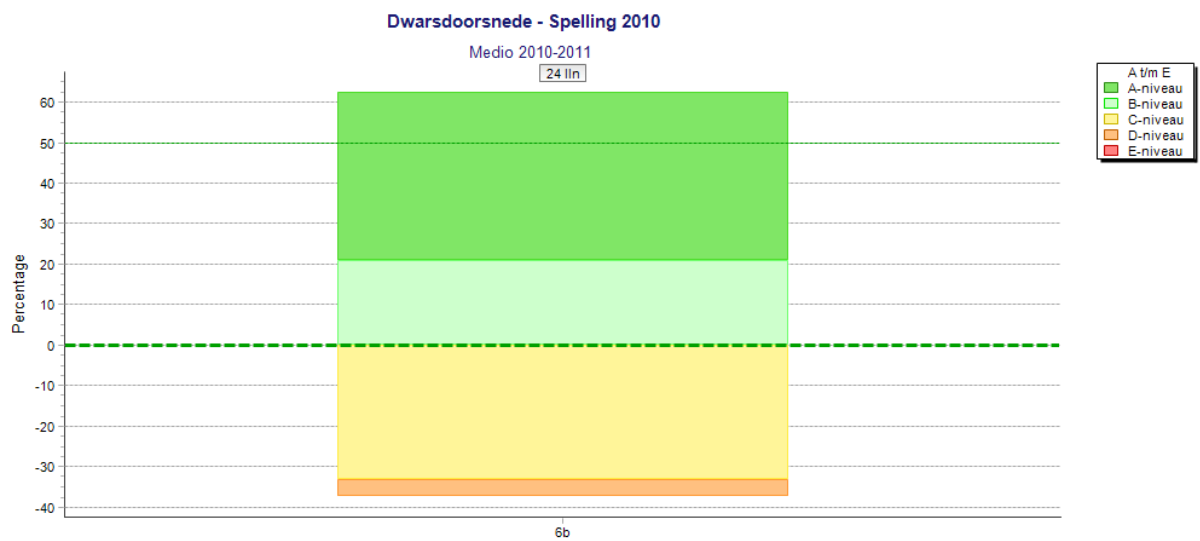
Stoeldraijer (2005, pag. 47)

Bijlage 4: Overzicht van de spellingscategorieën aangeboden in groep 6.

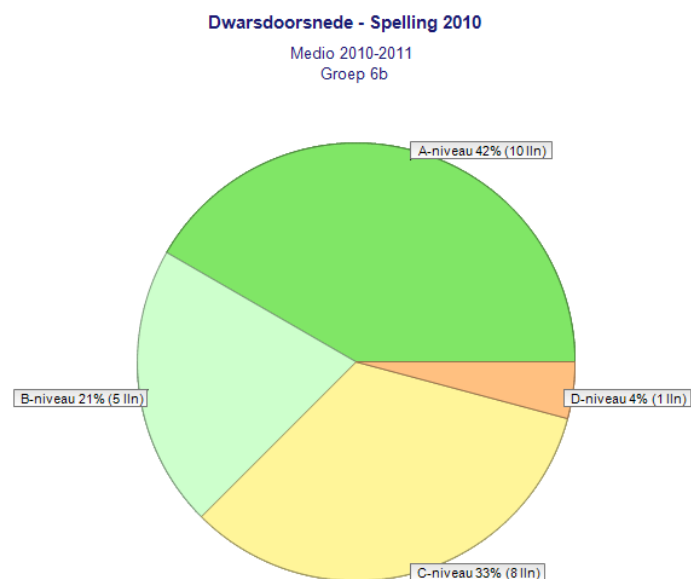
Spellingcategorieën				
	categorie	voor het eerst in groep – blok – les	kenmerk	voorbeeldwoord
	1a	4 – 1 – 1	(m)k(m)	haas
	1b	4 – 1 – 3	(m)k(m)	poes
	1c	4 – 1 – 5	-eer, -oor, -eur	beer
	2a	4 – 2 – 1	mmk(m)	slak
	2b	4 – 2 – 3	(m)kmm	wesp
	2c	4 – 2 – 5	mmkmm	staart
	3a	4 – 3 – 1	(m)kmmm	worst
	3b	4 – 3 – 3	mmmk(m)	struik
	4	4 – 3 – 5	sch-, schr-	schaap
	5	4 – 4 – 1	ei, au	geit
	6	4 – 4 – 3	ng/nk	slang
	7	4 – 4 – 5	tussen-u	slurf
	8	4 – 5 – 1	-cht	specht
	9	4 – 5 – 3	-eeuw, -ieuw, -uw	meeuw
	10	4 – 5 – 5	-aai, -ool, -oel,	haai
	11a	4 – 6 – 1	stomme e (-e, -en)	zwarte mieren
	11b	4 – 6 – 3	stomme e (-el, -er, -em, es)	poedel
	11c	5 – 1 – 1	stomme e (ge-, be-, me-, te-, ver,)	gevangen
	11d	6 – 2 – 3	stomme e (-elen, -eren, -enen)	knabbelen
		12a	4 – 6 – 5	eind -d/-t
12b		6 – 2 – 5	-erd, -aard	honderd
13a		4 – 7 – 3	verkleinwoord -je, -tje, -pje	muisje
13b		5 – 4 – 1	verkleinwoord +	spinnetje
14		4 – 7 – 5	open lettergreep	toren
15		5 – 2 – 3	a, o, u, ee achteraan	zebra
16		5 – 2 – 5	gesloten lettergreep	torren
17a		5 – 4 – 3	samengestelde woorden	zwembroek
17b		5 – 4 – 5	samengestelde woorden	stripboek
18		5 – 5 – 3	f/v, s/z	golf/golven
	19	5 – 6 – 3	-ig	dertig
	20	5 – 6 – 5	-lijk	heerlijk
	21	5 – 7 – 1	's in meervouden, 's vooraan	opa's
	22	5 – 7 – 5	i als ie	dirigent
	23	6 – 3 – 3	uitzondering gesloten lettergreep	papegaai
	24a	6 – 3 – 5	c als s	citroen
	24b	6 – 4 – 3	c als k	clown
	25	6 – 5 – 5	-tie	politie
	26	6 – 6 – 3	-heid	gladheid
	27	6 – 7 – 3	-teit	majesteit
	28	6 – 8 – 3	-lsch	telefonisch
	29	7 – 2 – 3	ch als sj	chocola
	30	7 – 2 – 5	j of w als tussenklank	liniaal
	31	7 – 3 – 1	th	thermometer
	32a	7 – 4 – 1	Engelse leenwoorden	team
	32b	7 – 6 – 1	Franse leenwoorden	journaal
	33	7 – 5 – 1	q, x, y	rugby
	34	7 – 7 – 5	tussen-n, tussen-s	bloemenvaas
	35	7 – 8 – 3	trema/het liggend streepje	patiënt
	36	7 – 8 – 5	hoofdlettergebruik	Nederland

Bijlage 5: Resultaten groep 6

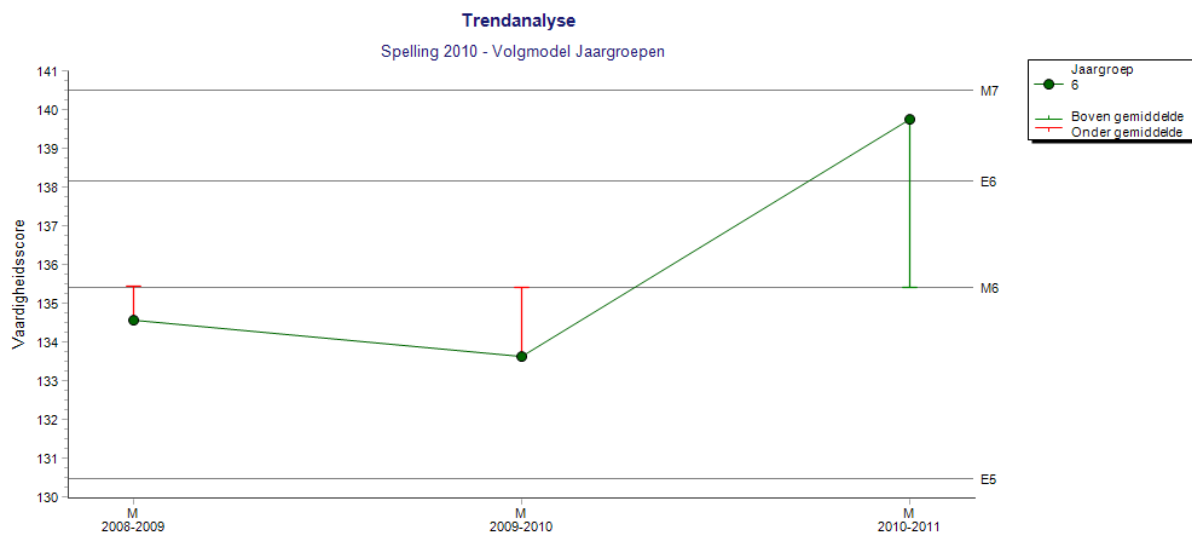
Resultaten groep 6 Cito-scores medio 2010-2011



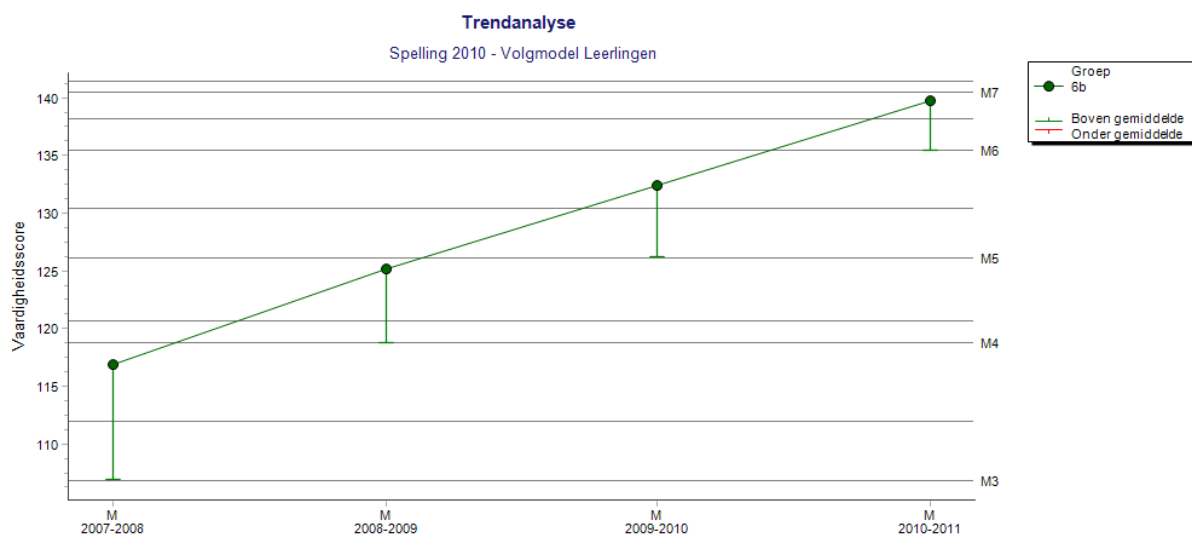
Spelling levert dit schooljaar geen zorgsignaal op.



37 % scoort op C en D niveau



Dit schooljaar scoort groep 6 boven het landelijk gemiddelde.



De huidige groep 6 scoort al diverse jaren boven het gemiddelde en scoort ook dit schooljaar boven het gemiddelde .De groei daalt wel enigszins.

Bijlage 6: Vragen m.b.t. het interview

Heeft het je iets gebracht met betrekking tot je onderwijs?

Zo ja, Wat heeft het je gebracht?

Voor de drie kinderen die er mee werken heeft het zeker zijn rendement opgeleverd. Het geeft duidelijk structuur. Deze structuur werkt voor leerling I. zeer goed. Hij zegt het woord duidelijk in zichzelf. Leerling S. hakt heel bewust en schrijft het woord op. Hij kan het woord vervolgens nog 4 x verbeteren. Maar het visueel zien van het woord werkt voor hem goed. Hij is consequent aan het zoeken naar de spellingregels die van toepassing zijn binnen het woord; het beeld maakt hem bewust van de veelheid aan regels die er zijn; hij is volhardend in zijn taakpak. Voor de hele groep ben ik er niet zo bewust mee bezig geweest.

Ben je hierdoor anders met je spellingsonderwijs omgegaan?

Zo ja, Wat heb je anders gedaan en waarom?

Ik heb in het begin van het schooljaar het hakken en plakken van woorden geherintroduceerd. Ook het bewust nazeggen en goed nazeggen van dictee woorden heeft dit jaar weer extra aandacht gekregen. Doordat kinderen onvoldoende aflezen, het woord soms fout nazeggen/uitspreken maken ze fouten.

Waar hecht je veel waarde aan als het gaat om spellingsonderwijs?

Inzet van de gemedieerde leerervaring: Duidelijk uitspreken van je doel, Terugpakken op hetgeen je reeds eerder hebt aangeboden. Nagaan wat de kinderen er zelf al van weten. Op het einde van de les nagaan wat ze die les hebben geleerd en verankeren van het geleerde, toepassing op andere gebieden nu en in de toekomst.

Hebben ze de doelstelling behaald? Ook het onderzoeken van de opdracht, wat wordt er van ons verwacht, wat is de opdracht is een belangrijke stap bij het leerproces. Een duidelijk strategie aanleren m.b.t. taakpak.

Duidelijke bewustwording van waar je aan werkt. In groep 6 wordt er veel aandacht besteed aan het inzichtelijk maken.

Daarnaast leren een koppeling te maken van hetgeen je geleerd hebt in te zetten bij een ander vak.

Ook is het belangrijk dat kinderen weten wat ze schrijven. Weten wat het woord betekent.

Wat vind je van de F en L methode?

De F en L methode heeft een aantal goede dingen zoals het visueel maken van de soort letters, het werkt zeer gestructureerd

Op welke wijze zet je deze in tijdens de spellingsles?

De drie kinderen mogen de kleurenkaart gebruiken. Je merkt echter dat ze hier niet zelf naar pakken. Tijdens zelfstandig werken, werken ze aan de boekjes van de F en L methode. Tijdens de spellingsles doen ze gewoon mee.

Vind je het een geschikte methode om in te zetten in de klas?

Ik merk dat ik in de praktijk met bepaalde woorden tegen problemen aanloop. Bijv. het woord regio. Hoe geef je dit met kleuren aan? Wat doe je met de j die je hoort in het woord.

Wanneer je hem in de klas gaat inzetten moet dit ook schoolbreed gebeuren.

Bijlage 7: Vragenlijst kinderen

1= nee
2= een beetje
3= weet ik niet
4= redelijk
5= ja

Ik vind het prettig om met taal in blokjes te werken:

1 - 2 - 3 - 4 - 5

Ik vind dat ik daar veel van leer.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

Ik ben goed in spelling.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

Ik ken de kleuren van taal in blokjes goed.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

Ik kan de lange, korte en twee-tekenklanken goed benoemen

1 - 2 - 3 - 4 - 5

In de klas denk ik aan de kleuren wanneer ik een woord op schrijf.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

In de klas volg ik de regels van de methode en denk ik niet aan de kleuren van taal in blokjes.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

Ik ken de regels van de methode.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

Ik gebruik de spellingsregels van de methode goed.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

Ik maak minder fouten bij het schrijven van woorden

1 - 2 - 3 - 4 - 5

Denken aan de kleuren, biedt me steun bij het schrijven van het woord.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

Ik denk goed na voordat ik het woord op schrijf.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

Verder wil ik nog vertellen:

Bijlage 8: Logboek

les 1:

Uitleg: wat is spelling?

Aandacht schenken aan analyse en synthese.

Waarom is het belangrijk dat je goed spelt?

Welke soorten klanken zijn er? (korte, lange, twee-tekenklinkers en medeklinkers)

Evaluatie: Goede les

bewustwording van

Les 2:

Aandacht voor de kleuren die de F en L methode gebruikt om de klanken te ordenen.

Werkblad behorende bij de methode F en L maken. Inoefenen van de kleuren.

Evaluatie: Goede les.

Kinderen leren de klanken en kleuren koppelen.

Grote betrokkenheid.

Positief ten opzichte van de kinderen die reeds bekend zijn met de kleuren.

Les 3:

Open lettergreepregel aanbieden aan de hand van de methode en F en L methode

Regel van de methode (Taal op maat)

Hoor je aan het eind van een klankgroep een lange klank (aa-ee-oo-uu), dan schrijf je maar één a,e,o,u.

Coöp:

1 leerling leest woord op.

2 bouwt het woord fonetisch

3. past de regel toe.

4 controleert.

Evaluatie:

Leerlingen zijn nog niet voldoende bekend met de kleuren. Hulpkaarten inzetten.

Bouwrichting moet duidelijk gehanteerd worden.

Leerlingen die tijdens de r.t. werken met de methode F en L inzetten in de groepjes.

Les 4:

Medeklinker verdubbelingregel aanbieden aan de hand van de methode en F en L methode

Regel van de methode (Taal op maat)

Hoor je aan het eind van een klankgroep een lange klank (aa,ee,oo,uu) dan schrijf je maar één a, e, o, u.

Coöp:

1 leerling leest woord op.

2 bouwt het woord fonetisch c.q. kleurt het woord

3. past de regel toe.

4 controleert.

Evaluatie:

Bouwen gaat steeds beter.

Werken met stiften is niet zo duidelijk omdat ze het niet uit elkaar kunnen halen.

Kinderen vinden het prettig om te doen.

Kinderen zijn enthousiast.

Les 5

Werkvorm coachen:

Kinderen werken samen aan een werkblad spelling (probleem open lettergreep en medeklinkerverdubbeling)

Om de beurt vertellen ze hoe ze te werk gaan. De ander geeft eventueel tips over hoe ze het kunnen aanpakken. Goed duim omhoog.

Kleurenkaart (F en L methode) wordt hierbij gebruikt.

Evaluatie:

Kinderen moeten nog even wennen aan de werkvorm.

Is soms lastig om te verwoorden hoe je het woord schrijft, vooral voor de goede leerlingen. Zij schrijven vaak op routine/automatisme

Kinderen worden zich wel bewust van het toepassen van regels.

Les 6

Werkblad van de methode maken m.b.t. afspraak politie.

Koppeling maken naar de kleuren van de F en L methode

Kleurenkaart is op het digibord zichtbaar.

Evaluatie:

-tie, uitspraak is anders dan schrijfwijze (tsie).

Kleuren koppelen aan het woordbeeld/voorbeeldwoord, niet aan de uitspraak.

Kinderen zijn zich bewust van het feit dat er meerdere spellingproblemen in dit ene woord zitten.

Moeilijk te zeggen of de kinderen gebruik maken van het voorbeeldwoord in combinatie met de kleuren.

Bijlage 9: Afspraken met betrekking tot spelling.

We gebruiken bij de uitleg van korte en lange klank uitsluitend het begrip klankgroep.

Denk aan:

Torren: korte klank aan het einde van de klankgroep (=to)

Toren: lange klank aan het einde van de klankgroep (=tooooo)

Het begrip lettergreep gebruiken we alleen bij tremawoorden.

Tevens komt in de groepen 7 en 8 het begrip meerlettergrepig woord voor.

In de groepen 3 en 4 gebruiken we in-stukjes-hakken.

We gebruiken door de gehele school heen, zowel bij spelling als technisch lezen, de begrippen klinker, medeklinker, tweeklank, dubbelwoord, doe-woord, werkwoord, sterke en zwakke werkwoorden, stomme e.

Afspraken met betrekking tot zinsontleding:

Bij zinsontleding als volgt aangeven:

persoonsvorm: dubbele lijn, rood;

ww.gezegde: enkele lijn, rood;

onderwerp: enkele lijn, blauw;

lijdend voorwerp: enkele golflijn, groen

meewerkend voorwerp: enkele stippellijn, oranje.