

De 'evvektiefietijd' van studiebegeleiding spelling

Onderzoek in de brugklas naar het effect van- en de ervaringen tijdens studiebegeleiding spelling voor niet dyslectische leerlingen.

Marlon Wagenaar

Praktijkonderzoek in het kader van de opleiding Master SEN

Leerroute: RTVO

Begeleid door: Mieke Urff

Jaar: Juni 2010

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Voorwoord

Na twee jaar studie kan ik nu mijn eindverslag van de opleiding Remedial Teacher voor het Voortgezet Onderwijs presenteren: een onderzoek in de brugklas naar de effecten van studiebegeleiding spelling voor vmbo-t en havo leerlingen.

De kennis die hiervoor nodig was is opgedaan tijdens de studiebijeenkomsten, de studieopdrachten tijdens de opleiding en door literatuur- en praktijkonderzoek. Het is een heel leerzaam proces geweest. Ik heb me hierbij door velen gesteund gevoeld. Hen wil ik graag bedanken:

Collega's die mij met een luisterend oor, met feedback en/of met getoonde interesse, de ruimte en het vertrouwen hebben gegeven dit onderzoek te doen.

De docenten en mijn medestudenten die door de goede sfeer en ieders persoonlijke inbreng een positieve, inspirerende en veilige leeromgeving hebben gecreëerd. Mijn familie en vrienden die mij begripvol uit de wind hebben gehouden en mij met veel interesse hebben gevolgd.

Met name noem ik Mieke Urff die mij als begeleider vanuit Fontys heeft begeleid bij het onderzoeksproces en mijn 'critical friend' Luc van Beek die mij tijdens het schrijven van dit verslag van positief kritische feedback heeft voorzien.

Marlon Wagenaar
Juni, 2010

Inhoudsopgave

1 Samenvatting	5
2 Aanleiding en relevantie van het onderzoek.....	7
2.1 Aanleiding van het onderzoek	7
2.2 Relevantie van het onderzoek	8
3 Probleemstelling en onderzoeksvragen	9
4 Theoretisch kader	11
4.1 Waarop wordt de bezorgdheid die in Nederland breed bestaat over de achteruitgang van de taalvaardigheid, en in het bijzonder spellingvaardigheid, gebaseerd?	11
4.2 Welke initiatieven worden vanuit de overheid genomen om de bestaande bezorgdheid ten aanzien van spellingvaardigheid, te verminderen?	13
4.3 Waarom is spellingvaardigheid belangrijk?	15
4.4 Wanneer spreekt men van 'zwakke speller'?	16
4.5 Wat mag van beginnende brugklassers worden verwacht ten aanzien van spelling?.....	16
4.6 Wat is, naast een adequate uitleg van de spellingregels, nog meer nodig om de spellingvaardigheid van leerlingen te vergroten?	18
4.7 Is het zinvol zwakke spellers extra begeleiding te bieden? En zo ja, waarom?.....	21
4.8 Kan ICT een rol spelen in het spellingonderwijs?	22
4.9 Conclusies op basis van de literatuur	23
5 Methodologie	28
5.1 Context van het onderzoek	28
5.2 Doelgroep	29
5.3 Onderzoekperiode	29
5.4 Onderzoeksmethode.....	30
5.5 Keuze waarnemingsmethode	30
5.6 Onderzoeksinstrumenten.....	30
5.7 Data analyse.....	32
5.8 Betrouwbaarheid	33
5.9 Validiteit	34
5.10 Ethiek	35

6 Resultaten en conclusies	36
6.1 Resultaten.....	36
6.2 Conclusies.....	44
7 Discussie en aanbevelingen.....	48
7.1 Discussie	48
7.2 Leerproces	49
7.3 Verder onderzoek	50
7.4 Aanbevelingen.....	50
7.5 Nawoord	51
8 Literatuur	52
9 Bijlagen.....	56
Bijlage 1 bij hoofdstuk 4.....	57
Bijlage 2 bij hoofdstuk 4.....	61
Bijlage 3 bij hoofdstuk 4.....	62
Bijlage 4 bij hoofdstuk 4.....	63
Bijlage 5 bij hoofdstuk 4.....	65
Bijlage 1 bij hoofdstuk 5.....	66
Bijlage 2 bij hoofdstuk 5.....	77
Bijlage 3 bij hoofdstuk 5.....	79
Bijlage 4 bij hoofdstuk 5.....	80
Bijlage 1 bij hoofdstuk 6.....	83
Bijlage 2 bij hoofdstuk 6.....	85
Bijlage 3 bij hoofdstuk 6.....	88
Bijlage 4 bij hoofdstuk 6.....	92
Bijlage 4 bij hoofdstuk 6.....	98

1 Samenvatting

Centraal staat het onderzoek naar het effect van studiebegeleiding spelling voor niet dyslectici in de brugklas. Hiertoe is literatuur- en praktijkonderzoek gedaan. In de literatuur is gezocht naar antwoorden op vragen over de bezorgdheid die heerst over de spelvaardigheid van scholieren, over verwachtingen die men heeft en/of mag hebben van beginnende brugklassers, over hoe zwakke spellers geholpen kunnen worden en of ICT een rol kan spelen in spellingonderwijs. De bezorgdheid lijkt gebaseerd op het vergelijken van cijfers die niet goed vergelijkbaar zijn en op maatschappelijke eisen die door een aantal onderzoekers niet haalbaar worden geacht. Door de overheid is stevig ingezet op verbetering van de basisvaardigheden, waaronder spelling. Belangrijk hierbij lijkt het formuleren van referentiekaders om de overgang tussen de verschillende typen onderwijs te versoepelen. Veel wordt ook verwacht van het verbeteren van het niveau van pabo-studenten.

Er bestaan verschillende opvattingen over dat wat van beginnende brugklasleerlingen mag worden verwacht. Eensgezindheid bestaat wel over het feit dat leerlingen op het gebied van spelling met grote niveauverschillen instromen in het VO. Het onderwijs zou hier op in moeten spelen door differentiatie aan te brengen in spellingonderwijs. Dit verhoogt de motivatie van leerlingen. Motivatie is een heel belangrijke peiler onder succesvol spellingonderwijs. De inzet van ICT kan hierbij een belangrijke rol spelen. Andere peilers die worden genoemd voor effectief spellingonderwijs zijn; schoolbeleid; het helpen ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden; voldoende tijd nemen; de transfer bevorderen van spellingoefening naar het gebruik van het geleerde bij ander schriftwerk.

Naast het voorkomen van maatschappelijke veroordeling, die kan ontstaan door het maken van veel spelfouten, dient het verhogen van spellingvaardigheid nog een doel. Voorkoming of vermindering van problemen bij de moderne vreemde talen kan een bijkomend positief effect zijn.

In het praktijkgedeelte van het onderzoek is gezocht naar een antwoord op de onderzoeksvraag: 'Welk effect heeft de studiebegeleiding spelling, voor niet dyslectici, in de brugklas?'. Ook een aantal deelvragen aan de leerlingen en de begeleidende docent is via deze weg beantwoord.

Studiebegeleiding spelling is voor de meeste leerlingen succesvol te noemen. Er is echter een groot verschil geconstateerd in effect tussen leerlingen uit de vmbo-t/havobrugklassen [TH-brugklassen] en leerlingen uit havo/atheneumbrugklassen [HA-brugklassen]. De leerlingen uit de TH-brugklassen zijn soms helemaal niet vooruitgegaan, zelfs achteruit, en de leerlingen uit de HA-brugklassen zijn allemaal (heel) fors vooruitgegaan. Nader onderzoek zou uit moeten wijzen of dit verschil zich ook bij grotere groepen voordoet.

Het lijkt erop dat extra aandacht voor spelling bij alle leerlingen tot meer inzicht in het belang van spelling en tot meer zelfvertrouwen bij het spellen leidt, hoewel dit inzicht niet bij alle leerlingen tot een beter resultaat leidt. Ook komt uit het onderzoek naar voren dat zowel voor de leerlingen als voor de docent het werken met computeroefenprogramma's als nuttig en prettig wordt ervaren. Als belangrijke redenen daarvoor worden genoemd het werken aan de individuele

programma's en in het werken in eigen tempo. Ook het inzicht in de eigen sterke en zwakke kanten wordt duidelijk door het oefenen met deze oefenprogramma's. Dit inzicht verhoogt de motivatie van de leerlingen. Dit komt overeen met de belangrijke aspecten van effectief spellingonderwijs 'differentiatie' en 'motivatie', die ook in de theorie veel worden genoemd.

2 Aanleiding en relevantie van het onderzoek

2.1 Aanleiding van het onderzoek

Gedurende de opleiding tot remedial teacher voor het voortgezet onderwijs ben ik regelmatig knelpunten tegengekomen. Een knelpunt dat ik bij verschillende onderdelen tegen ben gekomen is 'evalueren'. Van Dale Online omschrijft 'evalueren' als volgt:

'eva·lu·e·ren -eerde, h geëvalueerd achteraf bespreken om ervan te leren'

Het belang van evalueren wordt door velen in organisaties onderschreven en toch gebeurt het onvoldoende. Het ontbreekt vaak aan tijd. Dat evalueren op de langere termijn tijdwinst zal opleveren, is echter ook bekend. 'Als men inzicht heeft in bereikte resultaten, en die kan vergelijken met de doelstellingen, kan men gericht wijzigingen in de organisatie of werkwijzen aanbrengen' (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007, p138). Doordat van de evaluatie wordt geleerd zal het geëvalueerde verbeteren en dus efficiënter gemaakt worden. Dat er toch (te) weinig wordt geëvalueerd is te verklaren. Er zijn iedere dag veel (onverwachte) zaken die de aandacht vragen en er zitten vaak toch al meer dan 8 uur in een werkdag.

Ik onderschrijf met kracht het belang van evalueren. Dit onderzoek biedt een goede aanleiding voor het evalueren van één van de interventies die, op de school waar onderzoek wordt gedaan, (een school voor voortgezet onderwijs met een vmbo-t, havo en atheneum afdeling), jaarlijks worden ingezet. Met een interventie wordt 'inmenging' of 'tussenkoms' bedoeld. Dit houdt op deze school in dat gedurende een bepaalde periode, één uur per week, extra hulp wordt geboden om een zwakke vaardigheid te verbeteren. Dit kan zijn spelling, grammatica, begrijpend lezen, rekenen, Frans of Engels. Na afloop van deze interventies wordt geen effectmeting gedaan. Voor één van deze domeinen wil ik dat dit jaar wel gaan doen. Voor dit onderzoek valt de keuze op de interventie spelling. Waarom de keuze hierop valt wordt later dit hoofdstuk uitgelegd.

Op de school waar dit onderzoek plaatsvindt, wordt jaarlijks een brugklassscreening georganiseerd. Tot vorig jaar werd voor het bepalen van de spellingvaardigheid, klassikaal een dictee afgenomen. Dit schooljaar is gekozen voor een andere, digitale manier van screenen.

Op basis van de resultaten van de digitale toets worden leerlingen geselecteerd voor studiebegeleiding spelling. De studiebegeleiding spelling wordt onderverdeeld in twee groepen. Er is een groep met leerlingen die een dyslexieverklaring hebben. De begeleiding van deze dyslectische leerlingen richt zich ook op het sociaal emotionele aspect van dyslexie. De andere groep bestaat uit leerlingen bij wie (nog) geen dyslexie is vastgesteld. Op deze laatste groep is dit onderzoek gericht.

Er zijn twee redenen om als onderwerp van dit onderzoek voor de interventie spelling te kiezen. De eerste is dat er zowel op school als in de media veel wordt

gesproken over de vele spelfouten die door leerlingen worden gemaakt. Op 1 april 2010 is het volgende in een artikel in het NRC Handelsblad te lezen:



'Examenkandidaten moeten op álle vakken tijdens het centraal schriftelijk examen foutloos Nederlands schrijven, niet alleen op het examen Nederlands zelf. De leerlingen mogen geen spelfouten maken, want ook taalfouten tellen mee'.

Figuur 1: 'Taalfouten op het eindexamen uit den boze'. Twillert, M. van (2010)

Dit artikel kan gezien de datum heel goed als 1 april grap worden weggezet en is waarschijnlijk ook als zodanig bedoeld, maar de reacties die via de Onderwijsblog van het NRC Handelsblad te lezen zijn geven aan dat het een onderwerp is dat de gemoederen bezig houdt (Twillert, 2010).

De andere reden om deze interventie te kiezen als onderwerp voor dit onderzoek, is dat dit jaar bij de interventie voor het eerst gebruik wordt gemaakt van computeroefenprogramma's voor basisspelling en werkwoordspelling. De ervaringen die hiermee worden opgedaan kunnen ook leiden tot inzet van deze programma's in de reguliere lessen. Het is goed om eventuele voor- en nadelen in kaart te brengen voordat tot gebruik op grotere schaal wordt overgegaan. In dit verband zullen de ervaringen als pilot dienen.

De studiebegeleiding van een lesuur per week, duurt twee periodes, in totaal ongeveer 10 à 12 weken. In het onderzoek wordt een begin- en eindmeting gedaan. Daarnaast worden de ervaringen van leerlingen en van de begeleidende docent, met betrekking tot de interventie, geëvalueerd. Aan de hand van de resultaten en evaluatie worden, waar nodig, aanbevelingen gedaan ter verbetering van de studiebegeleiding spelling van het volgend jaar. Dit levert het volgende doel op voor dit onderzoek:

Het ontwikkelen van een effectieve studiebegeleiding spelling voor niet dyslectische, zwakke spellers.

2.2 Relevantie van het onderzoek

De resultaten van het onderzoek kunnen voor zowel de studiebegeleiders als de leerlingen van belang zijn. Voor de studiebegeleider wordt duidelijk of de interventie (voldoende) effect scoort en eventuele aanbevelingen kunnen er toe leiden dat de studiebegeleiding spelling wordt verbeterd. Iedere verbetering van de interventie zal direct aan instromende zwakke spellers ten goede komen. Naast deze expliciete effecten is op de langere termijn ook een meer impliciet effect mogelijk. Nieuwe inzichten en ervaringen die nu en in de toekomst in de studiebegeleidinglessen spelling worden opgedaan, kunnen ook in de reguliere lessen worden overgenomen. Dit komt dan aan alle docenten Nederlands en aan alle leerlingen ten goede. Tenslotte is alles dat een bijdrage levert aan efficiënter onderwijs voor de schoolleiding van belang.

3 Probleemstelling en onderzoeksvragen

Vanaf nu wordt de interventie 'studiebegeleiding spelling' [SB-spelling] genoemd, zoals gebruikelijk is op de school, waar dit onderzoek wordt gedaan.

De reden om onderzoek te doen naar het effect van de SB-spelling en de ervaringen tijdens de SB-spelling in de brugklas is tweeledig.

De eerste reden is dat er veel wordt geklaagd over het aantal spelfouten dat door leerlingen wordt gemaakt. Het is 'niet best' gesteld met de kwaliteit van het schrijfonderwijs (Gein, 2004). Het lijkt een belangrijke bron van ergernis.

Dit 'klagen' roept een aantal vragen op.

Waar komt dit beeld vandaan? Is het werkelijk zo erg of valt het allemaal wel mee? Is hier iets aan te doen? En zo ja, wat wordt eraan gedaan?

Op de volgende vragen zal via literatuuronderzoek een antwoord worden gezocht:

Waarop is de bezorgdheid die in Nederland breed bestaat over de achteruitgang van de taalvaardigheid, en in het bijzonder spellingvaardigheid, gebaseerd?

Welke initiatieven worden vanuit de overheid genomen om de bestaande bezorgdheid ten aanzien van de achteruitgang van spellingvaardigheid, te verminderen?

Wat is reëel om van een brugklasser te verwachten op het gebied van spelling?

Een antwoord op deze vraag kan ertoe leiden dat de eisen die aan brugklassers gesteld worden niet te hoog of te laag zijn. Waarom is spellen belangrijk? De motivatie van leerlingen zal worden vergroot wanneer zij het belang van spelling inzien (Steenbakkers, 2005). Hoeveel zin heeft het eigenlijk om SB-spelling aan te bieden aan zwakke spellers en wanneer noem je een leerling een zwakke speller? Kennis hierover geeft handvatten om de juiste leerlingen te selecteren (Henneman, 2000). Wat kan helpen bij het vergroten van de spellingvaardigheid van leerlingen? Duidelijkheid hierover kan helpen bij het formuleren van aanbevelingen om SB-spelling te verbeteren. Ook op deze vragen wordt geprobeerd, door het bestuderen van relevante literatuur, antwoorden te vinden. Dit leidt tot de volgende vragen aan de literatuur:

Wat mag van beginnende brugklassers worden verwacht ten aanzien van spelling?

Waarom is spellingvaardigheid belangrijk?

Wanneer spreekt men, in de brugklas, van 'zwakke speller'?

Is het zinvol zwakke spellers extra begeleiding te bieden? En zo ja, waarom?

Wat is, naast een adequate uitleg van de spellingregels, nog meer nodig om de spellingvaardigheid van leerlingen te vergroten?

Als bekend is welke waarde de leerlingen hechten aan spelling kan dit inzicht geven in hun wensen en behoeften op het gebied van spellingonderwijs. Dit inzicht kan leiden tot aanbevelingen voor het verbeteren van de SB-spelling. Dit geldt ook voor de verwachtingen van de begeleidende docent en voor diens ideeën ter verbetering van de SB-spelling.

Om hierin meer inzicht te krijgen zijn de volgende vragen aan de praktijk geformuleerd:

Wat is de mening van de leerlingen over de SB-spelling met betrekking tot nut, noodzaak en resultaat hiervan?

Welke mogelijkheden ziet de docent van SB-spelling met betrekking tot verbetering van SB-spelling?

De tweede reden om onderzoek te doen naar het effect van de SB-spelling en de ervaringen tijdens de SB-spelling is dat voor het eerst gebruik gemaakt wordt van computer oefenprogramma's. Het is belangrijk om de ervaringen te inventariseren en te evalueren zodat deze programma's in de toekomst zo effectief mogelijk worden ingezet. De volgende vraag is daarbij van belang: Kan ICT een rol spelen in het spellingonderwijs? In de literatuur is gezocht naar een antwoord op deze vraag.

Daarnaast kunnen ook de mening van de leerlingen en een evaluatie van hun ervaringen bijdragen aan een effectiever gebruik van ICT bij spellingonderwijs. Ditzelfde geldt voor de mening en de ervaringen van de docent. Vandaar dat de volgende vragen aan de praktijk worden gesteld:
Wat is de mening van de leerlingen met betrekking tot de gebruikte oefen- en instructiemiddelen?
Hoe ervaart de begeleidende docent de inzet van ICT tijdens de studiebegeleiding?

De eerder genoemde deelvragen helpen om de onderzoeksvraag in een kader te zetten. De onderzoeksvraag van dit onderzoek is:

Welk effect heeft de studiebegeleiding spelling, voor niet dyslectici, in de brugklas?

Vooruitkijkend verwacht ik dat de SB-spelling een positief effect zal laten zien. Deze verwachting baseer ik op het feit dat de leerlingen met een individueel oefenprogramma aan de slag gaan. Dit motiveert leerlingen meer dan het klassikaal herhalen van onderdelen die ze al beheersen. De motivatie van de leerling is een belangrijke basis voor een gunstig effect (Steenbakkers, 2005).

Het onderzoeksdoel is in eerste instantie ruimer geformuleerd. Omdat een aantal vragen binnen het tijdsbestek van dit onderzoek niet beantwoord kan worden zijn de volgende onderdelen en vragen buiten dit onderzoek gehouden:

- Een evaluatie van het keuze- en implementatietraject .
- Een evaluatie van de wijze waarop de toetsen zijn afgenomen.
- Voldoet het nieuwe screeningsinstrument aan de verwachtingen?
- Zijn er bij de evaluatie van het keuzetraject knelpunten aan het licht gekomen die bij een volgend keuzetraject voorkomen kunnen worden?
- Hoe zijn de vakdocenten met de uitslagen van de toetsen omgegaan?
- Welke aandachtspunten worden in de literatuur genoemd voor een goede brugklasscreening ten aanzien van spelling?

4 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk is gezocht naar de achtergronden van taalvaardigheid in Nederland in het algemeen en van vmbo-t, havo en atheneum brugklasleerlingen in het bijzonder, met name op het gebied van spelling. Hierbij is geprobeerd een antwoord te vinden op de volgende vragen.

Deelvragen aan de literatuur:

- Waarop is de bezorgdheid die in Nederland breed bestaat over de achteruitgang van de taalvaardigheid, en in het bijzonder spellingvaardigheid, gebaseerd?
- Welke initiatieven worden vanuit de overheid genomen om de bestaande bezorgdheid ten aanzien van spellingvaardigheid, te verminderen?
- Wat mag van beginnende brugklassers worden verwacht ten aanzien van spelling?
- Waarom is spellingvaardigheid belangrijk?
- Wanneer spreekt men in de brugklas van 'zwakke speller'?
- Wat is, naast een adequate uitleg van de spellingregels, nog meer nodig om de spellingvaardigheid van leerlingen te vergroten?
- Is het zinvol zwakke spellers extra begeleiding te bieden? En zo ja, waarom?
- Kan ICT een rol spelen in het spellingonderwijs?

4.1 Waarop wordt de bezorgdheid die in Nederland breed bestaat over de achteruitgang van de taalvaardigheid, en in het bijzonder spellingvaardigheid, gebaseerd?

Is het werkelijk zo beroerd gesteld met de taalvaardigheid of valt het mee en wordt van een mug een olifant gemaakt?

Onrust over 'het nieuwe leren'¹ wordt beschouwd als wéér een signaal uit de samenleving dat er 'iets mis' is met het voortgezet onderwijs in Nederland (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008). Andere signalen zijn de zorgen over de betrouwbaarheid van de (school) examens, de lesuitval en het bestaan van zwakke scholen. Ook het niveau van pabo-studenten, zowel op het niveau van taal- als op het niveau van rekenonderwijs, wordt genoemd als een zaak die in het maatschappelijke debat een rol speelt. Immers wanneer leerkrachten Primair Onderwijs [PO] onvoldoende vaardig zijn kan niet verwacht worden dat zij hun leerlingen voldoende vaardigheden kunnen aanleren.

Er is geen geschikte nationale peiling van het onderwijsniveau. (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008). Dat wat er gebeurt op het gebied van peilingen is fragmentarisch. De nationale en internationale onderzoeken zijn niet altijd goed te vergelijken (Onderwijsinspectie, 2009). Uit de resultaten uit de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau [PPON] (Cito, 2008), blijkt bijvoorbeeld dat de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen over

¹ Het nieuwe leren - 'Het nieuwe leren' volgt de ontwikkeling van een samenleving die aanbodgestuurd was, naar een samenleving die vraaggestuurd is. Het is gebaseerd op nieuwe leertheoretische inzichten, waarin leren gezien wordt als het uitbreiden en reorganiseren van persoonlijke, unieke voorkennis (Taalunieversum, n.d.).

een aantal jaren gezien vrij stabiel is terwijl uit PISA² onderzoek blijkt dat er de laatste jaren meer leerlingen een lager niveau van leesvaardigheid hebben dan de jaren daarvoor (Onderwijsraad, 2009). Ook is het wiskunde niveau van (vooral) meisjes verzwakt en is er zorg om het resultaat van taal- en rekentoetsen van eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs. Gein (2004) meent dat het 'niet best' gesteld is met de kwaliteit van het schrijfonderwijs. Daarnaast merkt ze direct op dat het ook niet slechter is dan voorheen. Zij beschrijft de resultaten van de PPON peilingen in 1999. Het valt haar op dat foutloos schrijfwerk slechts 1 op de 10 keer voorkomt.

De Onderwijsinspectie (2009) kwalificeert, op basis van eigen onderzoek, de kwaliteit van het onderwijs in Nederland op de meeste scholen als voldoende. Dit geldt in het PO voor 91%, in het Voortgezet Onderwijs[VO] voor 87% en in het MBO voor 80% van de scholen. Voldoende wil in dit verband zeggen dat er geen grote tekortkomingen in het onderwijsleerproces zijn en dat leerlingen voldoende presteren.

Op internationaal gebied presteren Nederlandse leerlingen zowel in het PO als in het VO ruim boven gemiddeld (Onderwijsinspectie, 2009). De Onderwijsinspectie verwijst hiervoor naar TIMMS³ en PIRLS⁴. Op de internationale ranglijst is Nederland wel gedaald. Het verlies van een positie bij de top 5 is enerzijds verklaarbaar door betere prestaties van andere landen en anderzijds door achteruitgang van de prestaties van Nederlandse leerlingen op het gebied van lezen en rekenen. 'De prestaties van Nederlandse leerlingen zijn internationaal gezien nog steeds heel behoorlijk (subtop)' (Onderwijsraad, 2009, p.7). De toename van 'uitwijkonderwijs', zoals privéscholen en huiswerkinstituten, kan duiden op een grotere ontevredenheid met het reguliere onderwijs. Opvallend vindt de Onderwijsraad het verschil in becijfering van onderwijs en leraren door ouders met kinderen in het primair en voortgezet onderwijs ten opzichte van Nederlanders in het algemeen. De eerste groep geeft een ruime 7 aan het onderwijs en een 7,5 aan leraren. De tweede groep geeft gemiddeld een ruime 6 aan onderwijs en leraren. Dit verschil suggereert in de ogen van de Onderwijsraad (2009) dat een negatieve beeldvorming de oorzaak kan zijn van de vermeende toename van problemen in het onderwijs.

De onderwijsinspectie (2009) stelt dat de gegevens uit het PPON geen of slechts kleine verschillen met eerdere peilingen laten zien ten aanzien van het niveau van taal en rekenen.

Hieronder volgt een van de discussies die over het onderwijsniveau is gevoerd. Het illustreert de verschillende opvattingen die over dit onderwerp heersen. Glopper (2008) komt in verzet tegen de mening van 'bijna iedereen' dat het onderwijsniveau daalt. Hij stelt dat door velen gegoocheld wordt met de interpretatie van de resultaten van onderzoek, zoals PPON. Hij noemt de procedure die het Cito hanteert voor het doen van het onderzoek twijfelachtig en de normen die gesteld worden niet stabiel en dus niet vergelijkbaar. Daarnaast is

² PISA- 'Programme for International Student Assessment'. Dit onderzoek, naar de vaardigheden van 15-jarige leerlingen op het gebied van taal, wiskunde en natuurwetenschappen, door de OESO wordt één keer in de drie jaar gedaan. Iedere publicatie focust op één van de drie onderwerpen.

³ TIMMS- 'Trends in International Mathematics and Science Study'. Sinds 1995 wordt wereldwijd elke vier jaar de kennis van leerlinge in de exacte vakken gemeten met een internationale TIMMS-toets voor het basisonderwijs en/of het voortgezet onderwijs.

⁴ PIRLS- 'Progress in International Reading Literacy Study'. Dit is een internationaal vergelijkend onderzoek naar de begrijpend leesprestaties van leerlingen van negen en tien jaar, met een cyclus van 5 jaar.

de opzet van de taalpeilingen gewijzigd en dat versterkt het feit dat, in zijn ogen, de resultaten niet goed te vergelijken zijn.

In een reactie hierop stelt Schoot (2008), dat PPON zich bewust is van de relativiteit van de standaarden. Echter, het staat iedereen vrij om in de discussie over het niveau van het onderwijs, de resultaten van het onderzoek te gebruiken. Hij houdt vast aan de globale conclusie van PPON dat het niveau van de leeropbrengsten nauwelijks is veranderd, op een paar uitzonderingen binnen het reken- wiskunde onderwijs na, maar desondanks zijn de geraadpleegde experts vaak kritisch over de behaalde resultaten.

Dam (2008) reageert ook en oordeelt dat het niveau van het basisonderwijs ver onder de maat is. Hij baseert zich hierbij op de resultaten van het PPON onderzoek en de resultaten van de leerlingen die hij per opgave heeft gezien. Hij ziet aan de hand van hetzelfde onderzoek ook dat de leerlingen minder en soms veel minder leren dan de betrokken experts wenselijk achten. Ook stelt hij dat de Commissie Evaluatie Basisonderwijs in 1994 concludeert dat de opbrengsten van het basisonderwijs uitgedrukt in leerresultaten sterk verbeterd kunnen worden. Sinds die tijd zijn de opbrengsten niet verbeterd, zoveel is in zijn ogen wel duidelijk uit het PPON, terwijl dat wel wenselijk is.

Ook Dijsselbloem (2008) reageert op Glopper. Hij herhaalt in zijn reactie de zorg die de commissie Dijsselbloem in haar eindrapport heeft uitgesproken over de onderwijskwaliteit. Die komt erop neer dat de prestaties van een aantal basisvaardigheden de laatste jaren achteruit gaan. Hij meent dat alleen tot een ander oordeel kan worden gekomen in het geval vaardigheden als lezen, precies rekenen, spelling en dergelijke niet (meer) belangrijk worden gevonden. Hij meent dat het aan de politiek is om te oordelen over het maatschappelijk belang van deze vaardigheden.

4.2 Welke initiatieven worden vanuit de overheid genomen om de bestaande bezorgdheid ten aanzien van spellingvaardigheid, te verminderen?

De overheid is verantwoordelijk voor het definiëren van wat geleerd moet worden (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008). Daarnaast zal zij de scholen in staat moeten stellen aan de gestelde kwaliteitseisen te voldoen door middel van faciliteiten zoals bekostiging. Een kwalificatiestructuur en toezicht zijn vervolgens nodig om erop toe te zien dat aan de eisen wordt voldaan. Het werk van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008) sluit aan bij deze aanbevelingen.

De Expertgroep, ook wel de commissie Meijerink genoemd, is aangesteld door de minister van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen [MinOCW], met als opdracht te adviseren over dat wat leerlingen op het gebied van taal en rekenen moeten kennen en wanneer in hun schoolloopbaan, ze die kennis moeten beheersen. Dit moet leiden tot een soepeler overgang tussen de verschillende schooltypen en een hoger beheersingsniveau. In 'Over de drempels met taal' (Wergroep Taal, 2008), is een start gemaakt met het beschrijven van de basiskennis en de basisvaardigheden die nodig zijn om met succes het onderwijs te doorlopen. Deze beschrijving betreft de periode van eind PO tot eind VO. Dit is inmiddels verder uitgewerkt en uitgebreid met PO, VMBO (Wergroep Doorlopende

Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009) en in voorjaar 2010, met MBO. Voor de uitwerking op het gebied van spelling zie bijlage 1 bij hoofdstuk 4.

Deze referentiekaders zullen als leidraad dienen voor docenten in primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs.

'Dinsdag 6 april is het wetsvoorstel 'Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen' aangenomen door de Tweede Kamer. Op 27 april jl. heeft de Eerste Kamer het wetsvoorstel als hamerstuk afgedaan. Het wetsvoorstel treedt op 1 augustus 2010 in werking' (Doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2010, ¶1).

<i>Referentieniveau</i>	<i>Fundamentele kwaliteit</i>	<i>Drempel</i>	<i>CEF-niveau</i>
1F	Eind Primair onderwijs	Van PO naar VO	A2
2F	Eind VMBO	Van VO fase 1 naar VO fase 2 / van VMBO naar MBO	B1
3F	Eind MBO-4 en havo	Van VO en MBO naar HO	B2
4F	Eind VWO	Van VO naar WO	C1
4S	Academisch niveau	Streefkwiteit academici	C2

figuur 2. De referentieniveaus zoals opgesteld door de commissie Meijerink gekoppeld aan CEF niveaus⁵.

Bron: Biggelaar, M. van den, Kerkhof, R. en Heij, K., (2009)

De referentieniveaus lijken op het Europees referentiekader voor de talen (ERK of CEF). Dit Europese kader geeft niveauaanduidingen voor het beheersen van talen. Dit maakt inzichtelijk hoe het niveau van een leerling uit het ene land zich verhoudt met het niveau van een leerling uit een ander land.

De Inspectie voor het onderwijs (2009) meent dat het vormgeven van een opbrengstgerichte cultuur binnen de school een belangrijke bijdrage kan leveren aan het verbeteren van de basisvaardigheden. Hiermee bedoelen zij dat er vanuit een helder beeld van wat behaald moet worden, een analyse van de opbrengsten plaatsvindt en vervolgens een evaluatie. Dit zou moeten gebeuren op het niveau van de leerling, de groep en de school. Op basis van de evaluatie kunnen dan hernieuwde doelen gesteld worden. Deze cultuur zou gedragen moeten worden door de schoolleiding en vooral ook door de leraren.

Om de eerder genoemde achterstanden van pabo-afgestudeerden weg te werken en/of te voorkomen zijn zowel korte als lange termijn maatregelen genomen (Bal, Berger, de Jonge, Oudmaier & Tan, 2007; MinOCW, 2008). De korte termijn maatregelen zijn er, vanaf 2006, op gericht door middel van een

⁵ CEF- Common European Framework. Verkorte aanduiding van CEFR- Common European Framework of Reverence. In Nederland ook wel aangeduid met ERK- Europees Referentie Kader.

taaltoets vast te stellen of instromende studenten aan de vastgestelde norm voldoen. Wanneer deze niet gehaald wordt kan een negatief, bindend studieadvies worden gegeven. Voor de lange termijn zullen de nu opgestelde referentieniveaus een belangrijke bijdrage leveren aan een goede doorlopende leerlijn. Deze leerlijn zal leiden tot een hoger niveau van eerstejaars studenten in het hbo.

In de kwaliteitsagenda's van PO en VO wordt o.a. veel aandacht besteed aan het verbeteren van taalonderwijs (MinOCW, 2008a). Voor het VO wordt een intensivering van het taalonderwijs genoemd. Hoe dit vorm krijgt is aan de individuele school. Ook komen diagnostische toetsen taal en rekenen voor een periode van 3 jaar kosteloos ter beschikking van scholen. Hiermee kan in beeld worden gebracht hoe leerlingen presteren ten opzichte van de referentieniveaus. Voor de financiering van extra inspanningen ter verbetering van het taalvaardigheden kunnen o.a. de gelden uit de Regeling voor het Leerplusarrangement VO worden ingezet. Scholen kunnen zich, voor ondersteuning bij de implementatie van de referentieniveaus, richten tot bv. SLO, Cinop en Cito (MinOCW, 2008b). Deze landelijke pedagogische centra hebben van de minister opdracht gekregen samen te werken om daar waar nodig scholen bij te staan. Hierbij wordt o.a. genoemd; ontwikkeling van voorbeelden van lesmateriaal met didactische uitwerkingen; het ontwikkelen van programma's voor leerlingen die extra zorg behoeven; onderzoek naar de effecten van invoering en de toepassing van de referentieniveaus. Ook wordt het 'Actieplan Leerkraft van Nederland' genoemd. Dit plan kan een bijdrage leveren aan het vergroten van de kwaliteit van docenten en onderwijsprocessen binnen scholen.

4.3 Waarom is spellingvaardigheid belangrijk?

Brede beheersing van de taal wordt van belang geacht 'om intensief deel te nemen aan de verschillende aspecten van het maatschappelijk leven, nu en in de toekomst' (SLO, 2007, p.4). Voor spelling in het bijzonder wordt daar aan toegevoegd dat de samenleving grote waarde hecht aan correcte spelling en dan vooral in opleiding- en werksituaties. Zijlmans (2009) geeft hiervan een aantal voorbeelden; een powerpointpresentatie met spelfouten wordt minder serieus genomen en een sollicitatiebrief wordt terzijde geschoven wanneer daarin spelfouten voorkomen.

Dit onderschrijft ook Bonset (2007) door te stellen dat lezers spelfouten toeschrijven aan een gebrek aan beheersing van de regels, aan gemakzucht of aan allebei. Dit geeft vaak een negatieve indruk. Hij noemt ook Sandra e.a. (in Bonset, 2007) die aannemelijk maken dat vooral fouten in de werkwoordspelling op deze manier worden beoordeeld door de lezer. Dit is gebaseerd op het feit dat voor een correcte werkwoordspelling een grammaticale analyse en daarnaast ook een analytische houding nodig is. Wanneer hiermee fouten worden gemaakt trekken veel lezers de conclusie dat de schrijver niet goed kan nadenken (abstractievermogen niet toereikend) of niet goed heeft nagedacht (slordigheid). Een juiste spelling komt ook de leesbaarheid en dus de communicatie ten goede. Het verhoogt het begrip van de tekst. Wanneer iedereen zou schrijven zoals hij spreekt zal in veel gevallen de communicatieve functie worden aangetast.

Aan de andere kant wordt ook gepleit voor een gezonde en redelijke houding ten aanzien van de verwachtingen op het gebied van spelling (Henneman, 2000; Venstermans & Daems, 2004).

4.4 Wanneer spreekt men van 'zwakke speller'?

Om te kunnen bepalen of een leerling spellingproblemen heeft is het van belang de prestaties van deze leerling over langere tijd bekijken. De prestaties moeten worden vergeleken met de prestaties van leerlingen van dezelfde leeftijd die net zolang spellingonderwijs hebben gehad. Als deze leerling gedurende een langere periode tot de groep van 15 % zwaksten behoort kan men zeggen dat de leerling een spellingprobleem heeft (Henneman, 2000).

4.5 Wat mag van beginnende brugklassers worden verwacht ten aanzien van spelling?

Er zijn twee kerndoelen voor het PO waarin spelling expliciet aan bod komt (SLO, 2006).

- 8 De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.
- 11 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.

Figuur 3. Kerndoelen 8 en 11
Bron: SLO (2006)

Ook maken 'inzicht in de maatschappelijke functie van schriftelijke taalvaardigheid en een positieve houding' (SLO, 2006, p.9) deel uit van het aanbod. Daarnaast worden doelen beschreven, vooral gericht op metacognitieve vaardigheden, die voor alle leergebieden in meer of mindere mate van belang zijn dus ook voor spelling. Metacognitieve vaardigheden zijn vaardigheden die je helpen een taak uit te voeren zoals: het analyseren van een opdracht, doelen stellen, een plan maken, en vervolgens het evalueren van de opdracht.

Het begrip kerndoelen wordt als volgt gedefinieerd: 'De kerndoelen zijn streefdoelen die aangeven waarop basisscholen zich moeten richten bij de ontwikkeling van hun leerlingen.' (SLO, 2006, p.1)

Verder wordt in de kerndoelen, zowel in die van PO als in die van VO (SLO, 2007), gesteld dat het verwerven van taalvaardigheid in cirkels verloopt. Dezelfde inhouden komen steeds terug maar de complexiteit en de mate van beheersing nemen toe.

Cito gaat ervan uit dat de werkwoordsvormen grotendeels behandeld zijn (Bonset, 2007). Dit geldt ook voor inprentwoorden (plotzeling, fonken) en voor woorden waarvoor een spellingregel geldt (schitterent, friesland, programmaas). Bestudering van een Inspectierapport uit 1997, 'Spellenderwijs', meldt dat de relevante leerstof op de meeste scholen goed (62%) of voldoende (28%) aan bod komt. Op 'slechts' 10 % van de scholen komt dat onvoldoende aan bod. Wat hier bedoeld wordt met 'relevante' leerstof wordt niet omschreven.

- De conclusie, uit een analyse van de resultaten van de Cito Eindtoets Basisonderwijs van ongeveer 5000 scholen, is dat scholen sterk verschillen in prestaties op basisvaardigheden, maar dat er geen absolute uitspraken kunnen worden gedaan over het niveau van taalvaardigheid (Inspectie van het onderwijs, 2009). Deze analyse betreft de periode van 2003 tot en met 2007. Dat er geen uitspraken kunnen worden gedaan komt omdat er nog geen normen zijn gesteld voor de beheersing van de kerndoelen. In dit verband pleit de Inspectie al langer voor invoering van leerstandaarden of referentieniveaus. Dat er geen normen zijn voor de mate van beheersing onderschrijft ook Bonset (2007, 2009). Bonset en Braaksma (2008) menen dat het aan een empirische basis ontbreekt voor het formuleren van normen doordat er geen recent onderzoek voorhanden is naar belangrijk geachte doelstellingen voor het schrijfonderwijs. Dit geldt in hun ogen ook voor de niveaubeschrijvingen in het kader van de doorlopende leerlijnen (zie in dit hoofdstuk paragraaf 4.2).

Gein (2004) noemt het onuitstaanbaar dat leerlingen uit groep 8 niet minder maar zelfs meer fouten in de werkwoordspelling lijken te maken dan groep 5 leerlingen: 9% van het foutentotaal van groep 8 leerlingen tegen 7% van het foutenaantal van groep 5 leerlingen. Zie voor een samenvatting bijlage 2 bij hoofdstuk 4.

Dit is in tegenstelling met hetgeen Daems zegt (in Zijlmans, 2009). Hij zegt dat je van twaalfjarigen niet kunt verwachten dat zij de werkwoordspelling volledig beheersen. Dit komt omdat voor werkwoordspelling enig grammaticaal inzicht nodig is en dat vergt weer een niveau van abstractie waaraan de meeste jongeren pas na hun dertiende, veertiende jaar toe zijn. Dit onderdeel zou in zijn ogen dan ook moeten worden opgenomen in de eindtermen van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Het zou in geen geval als gekend moeten worden verondersteld.

Het is van belang dat er een norm wordt gesteld voor 'veel spelfouten' (Bonset, 2007). Bonset constateert dat er onderzoekers zijn die deze norm relateren aan dat wat leerlingen daadwerkelijk presteren. Er zijn anderen, zoals Gein, die het relateren aan de maatschappelijke norm, die strenger lijkt.

Het is van belang dat het maatschappelijk oordeel over spellingfouten realistischer wordt (Henneman, 2000). Zij doelt hiermee op de groep taalzwakke leerlingen die ondanks intensieve begeleiding en grote inzet toch nog (veel) spelfouten maken.

4.6 Wat is, naast een adequate uitleg van de spellingregels, nog meer nodig om de spellingvaardigheid van leerlingen te vergroten?

In deze paragraaf komen de volgende onderdelen aan bod:

- *Schoolbeleid*
- *Differentiatie*
- *Spellinggeweten*
- *Spellingbewustzijn*
- *Te weinig onderwijstijd voor spelling*
- *Geringe effectiviteit van het spellingonderwijs*
- *De regels voor het spellen worden niet beheerst*
- *Interesse opwekken voor woorden*
- *Strategieën aanleren*
- *Aanleren van een controle-attitude*
- *Transfer van oefening naar schrijfpdracht*

Het schoolbeleid is een belangrijke basis onder het spellingonderwijs (Westwood, 2008). Spellingonderwijs is een verantwoordelijkheid van alle docenten. Iedere school zou een schriftelijke afspraak over spellinginstructie moeten formuleren die door alle docenten wordt begrepen en geïmplementeerd. Er moeten afspraken worden gemaakt over wat wordt onderwezen en wat de prioriteiten zijn. Dit geldt ook voor afspraken betreffende de inzet van tijd en organisatie van het spellingonderwijs.

Omdat leerlingen die het voortgezet onderwijs binnenkomen een zeer gevarieerd niveau van spelling hebben is het niet nuttig de leerlingen allemaal dezelfde stof aan te bieden (Henneman, K., Kleijnen, R., & Smits, A., 2004). Leerlingen zouden moeten werken aan die regels en met die woorden die voor hen problematisch zijn. Dit komt de motivatie ten goede (Steenbakkers, 2005). Op scholen voor VO worden de gegevens van het PO onvoldoende gebruikt en de verschillen tussen leerlingen en hun behoeften leiden tot onvoldoende differentiatie (Inspectie van het onderwijs, 2009). Voorkomen en/of snel wegwerken van achterstanden komen hierdoor onvoldoende tot stand. In de ogen van de Inspectie kunnen de lesmethoden en educatieve software hierbij goede mogelijkheden bieden bij het wegwerken van achterstanden maar ook deze worden onvoldoende benut.

Een belangrijke reden waarom leerlingen spelfouten maken is dat ze de zin van correct spellen niet inzien (Bonset, 2007, Steenbakkers 2005). Het ontwikkelen van een spellinggeweten kan in dit verband behulpzaam zijn. Spellinggeweten wordt door Oepkes (in Bonset, 2007) en eerder al door Van der Velde (in Bonset, 2007,p.15) omschreven als 'het diepgewortelde verlangen alles wat men schrijft zuiver te houden van spellingfouten'. Bij het ontwikkelen hiervan speelt de leerkracht de belangrijkste rol. Dit doet hij door het goede voorbeeld te geven, door waar nodig woorden op te zoeken en door van leerlingen te verwachten dat zij foutloos spellen, ook in stelopdrachten. Daarnaast moet de docent de leerlingen leren omgaan met de spellingcontrole op de computer en de beperkingen ervan en met andere hulpmiddelen als een woordenboek en het groene boekje. In de lesmethoden Nederlands is weinig aandacht voor het

waarom van een correcte spelling (Bonset, 2007). Terwijl inzicht hierin de leerling kan motiveren zijn houding te verbeteren.

Er moet gewerkt worden aan een spellingbewustzijn (Oepkes in Bonset, 2007; SLO, 2007). Spellingbewustzijn wordt door Oepkes (in Bonset, 2007, p15) gedefinieerd als 'het vermogen te reflecteren over de eigen spelling, spellingvaardigheid en spellingprocessen'. Een leerling moet leren aanvoelen wanneer een woord goed geschreven is en wanneer hij daaraan moet twifelen (SLO, 2007). Hoewel Oepkes (in Bonset, 2007) doelt op het basisonderwijs, is er volgens Bonset geen reden om aan te nemen dat dit niet meer zou gelden voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Het ontbreekt in de lesmethodes aan het aanreiken aan leerlingen van een taalbeschouwelijke kijk op spellingproblemen.

Bonset (2007) stelt de vraag of er te weinig tijd aan onderwijs in spelling wordt gegeven. Dam (in Bonset, 2007) beantwoordt de vraag met 'ja' en zegt ook dat wanneer de meest begaafde leerlingen in een opstelwedstrijd fouten maken als verbrand met een t, je weet dat het geen kwestie is van intelligentie maar een kwestie van niet geleerd hebben.

Zelf wijst Bonset naar PPON onderzoek uit de jaren tachtig en negentig waaruit blijkt dat de tijd die in het PO aan spelling werd besteed niet gering was. Ook al is dit onderzoek al oud, hij zegt geen reden te zien om aan te nemen dat er qua tijdsbesteding veel veranderd is.

Bonset (2007) meent dat het eerder aan een geringe effectiviteit van het spellingonderwijs is te wijten dat leerlingen na negen jaar, aan het eind van de onderbouw VO, onvoldoende presteren. Mede omdat uit de bestudering van het aanbod van spelling in de methoden in de onderbouw, blijkt dat dit een herhaling is van dat wat in het basisonderwijs al geleerd is.

Voor een andere aanpak van onderwijs in spelling verwijst hij naar de aanpak van Steenbakkers (2005). Hierin spelen de relevantie van een correcte spelling, aandacht voor transfer, aansluiten bij voorkennis, bewustwording van leemtes in kennis, differentiatie naar tempo en leerstijl en de eigen verantwoordelijkheid van de leerling een rol.

Een ander knelpunt zou kunnen zijn dat de regels voor het spellen niet beheerst worden. Veel docenten Nederlands gaan hiervan uit (Bonset, 2007). Anderen zeggen hierover dat de regels wel geleerd zijn maar 'te weinig (kritisch) worden toegepast' (SLO, 2007). Hier is een taak weggelegd voor de andere schoolvakken. Het is daarbij de kunst om een goede balans te zoeken tussen aandacht voor spelling en vormfouten enerzijds en het schrijfplezier en de inhoud anderzijds. Het is aan de school om hierover afspraken te maken.

Uyttendaele (2008) legt uit waarom het beheersen van de regels niet per definitie tot foutloos spellen leidt. Hij noemt onderzoek van o.a. Daems naar strategieën die de speller hanteert, waaruit blijkt dat de sterkst ingeprente vorm automatisch naar boven komt tijdens het schrijven. Dit maakt de woordbeeldstrategie tot de meest gebruikte. Dit geldt ook voor delen van woorden, zodat bijvoorbeeld het veel voorkomende achtervoegsel -elijk bij 'onmiddellijk' tot fouten kan leiden. Pas wanneer woorden of delen van woorden onbekend zijn voor de schrijver wordt teruggegrepen naar regels en strategieën, eventueel in combinatie. Voor de werkwoordspelling leidt dit tot het gunstige gegeven dat de vorm die gespeld moet worden meestal de meest frequente,

geautomatiseerde, vorm is die uit het geheugen naar boven komt. Hierdoor worden minder fouten gemaakt dan je op basis van de moeilijkheid zou verwachten. Nadeel is wel weer dat wanneer het werk door de speller wordt nagekeken op spelfouten, op basis van dezelfde werking van het geheugen, fouten soms niet wordenesignaleerd. Dit verklaart waarom ook in het werk van ervaren spellers –dt fouten kunnen worden aangetroffen.

Uit het onderzoek kunnen volgens Uyttendaele de volgende conclusies worden getrokken:

- Spellens wordt in de eerste plaats geleerd door het woord te schrijven en vervolgens het woordbeeld op te slaan in je geheugen.
- Correct spellen heeft veelal niets te maken met inzicht en intelligentie
- Motivatie en attitude spelen een belangrijke rol

Westwood (2008) noemt 'woordstudie' als activiteit voor het ontwikkelen van een onderzoekende houding ten opzichte van woorden. 'Merely drawing the students' conscious attention to certain orthographic rules and patterns , and a little time spent explicitly working these spelling aspects (15-20 minutes , twice a week), clearly helped develop orthographic abilities' (Canado, in Westwood, p42).

Een voorbeeld hiervan is het door de leerlingen laten maken van een woordfamilie. Een woordfamilie bestaat uit een groep van woorden die overeenkomsten hebben op het gebied van visuele, fonologische of morfemische componenten, bv drank, bank, gejang (visueel), ligt, licht (fonetisch) of onzeker, zekerheid, verzekerd (morfemisch). Dit helpt leerlingen het principe van analogie te gebruiken en inzicht te krijgen in de opbouw van woorden. Ze ontwikkelen op deze manier een bewustzijn voor orthografische eenheden (Joseph & Orlins, in Westwood, 2008). Dit kan op den duur het zelfvertrouwen vergroten.

Het principe van analogie is het principe van gelijkvormigheid: Omdat het voden is schrijven we vod en omdat het robben is schrijven we rob.

Voor andere voorbeelden van woordstudie, met betrekking tot de betekenis, de opbouw, de relaties en de verschillen tussen woorden, verwijs ik naar Westwood (2008).

Spellens is een denkproces dat vraagt om een strategische benadering. Alle woorden uit je hoofd leren is geen optie. De meest effectieve docenten van spelling zijn die docenten die hun leerlingen meerdere spellingstrategieën aanleren en de leerlingen attent maken op het principe van analogie (O'Sullivan, in Westwood, 2008)

Westwood(2008) zet de in de literatuur meest genoemde strategieën op een rijtje. Deze zijn te vinden in bijlage 3 bij hoofdstuk 4.

Als andere moeilijkheid wordt genoemd dat een leerling tijdens het schrijven van een stelopdracht de aandacht richt op de inhoud en niet op de spelling (Sandra, van Hell in Zijlmans, 2009). Dit is niet erg wanneer de leerling zijn werk na het schrijven controleert. Deze metacognitieve vaardigheid valt onder spellingbewustzijn. De leerling kent de knelpunten en leert die controleren.

Willemen, Bosman & van Hell (2002) beschrijven een training om leerlingen op een reguliere basisschool en leerlingen op een school voor speciaal basisonderwijs te leren hun eigen stelwerk systematisch na te kijken. Deze training werd ontwikkeld omdat veel leerlingen (onnodige?) fouten maken in opstellen terwijl ze soms een foutloos dictee schrijven. De training had op beide scholen veel succes.

Sandra e.a. (zoals beschreven in Bonset, 2007) vinden ook dat de werking van het woordgeheugen (zie boven) tot fouten kan leiden. Deze fouten kunnen alleen door bewuste aandacht en controle achteraf worden aangepakt.

Een laatste, maar niet onbelangrijk knelpunt is de transfer van oefening naar schrijfofdracht. Om deze reden wordt geadviseerd om het spellingonderwijs in het schrijfonderwijs te integreren (Uyttendaele, 2008). Venstermans en Daems (2004) beamen dat vaak wordt gedacht dat de transfer automatisch zal plaats vinden maar dat dit bij de meeste leerlingen niet gebeurt. Door alleen geïsoleerd met spelling te oefenen, beschouwen leerlingen spelling als een vak apart en achten het niet van belang bij schrijfofdrachten of bij andere vakken. Ook Bonset (2007) is het met deze visie eens en zegt dat transfer alleen plaatsvindt als de leerkracht de leerling helpt deze verbinding te leggen. Betekenisvolle opdrachten, waarbij correct spellen niet het doel is maar een middel om effectief te communiceren, vergroten de kans op transfer. Hierbij is het wel van belang dat de docent steeds duidelijke en zinvolle feedback geeft en hij spelling als deelaspect beschouwt. Wat in dit geval betekent dat een brief naar de burgemeester minder fouten zou mogen bevatten dan een boodschappenlijstje. In bijlage 4 bij hoofdstuk 4 zijn een aantal aanbevelingen opgenomen voor spellingonderwijs vanuit Daems (2005).

4.7 Is het zinvol zwakke spellers extra begeleiding te bieden? En zo ja, waarom?

Jansen Adriaans (in Zijlmans, 2009) meent dat alleen succes kan worden geboekt wanneer leerlingen gemotiveerd zijn en het belang van een correcte spelling inzien. Ook Steenbakkers (2005) benoemt de motivatie van de leerling als een belangrijke basis voor een gunstig effect. Daarnaast helpt het wanneer de leerlingen de relevantie inzien van dat wat geoefend wordt en zouden ze om die reden ook alleen moeten oefenen met dat wat ze nog niet beheersen.

Henneman (2000) noemt twee belangrijke redenen om waar mogelijk de spellingvaardigheid van taalzwakke leerlingen te versterken. Als eerste kunnen deze taalzwakke leerlingen veel last hebben van de maatschappelijke veroordeling (schaamte, vermijdingsgedrag, en gevoelens van minderwaardigheid). Daarnaast kunnen leerlingen in het voortgezet onderwijs, naast problemen met Nederlands, ook problemen krijgen met spelling van de moderne vreemde talen. Henneman veronderstelt dat spellingproblemen het best aangepakt kunnen worden in de moedertaal. Van versterking van de spellingvaardigheid in de moedertaal zal de leerling ook profijt hebben bij spelling in de moderne vreemde talen.

Het opbouwen van spellingkennis blijkt tot stand te komen door veel, maar wel actief en accuraat, in aanraking te komen met woordbeelden (Burt, in Paternotte, 2009). Hierbij is het van belang dat per leerling wordt bekeken welke aanpak het best bij de leerling past (Smits, in Paternotte, 2009). Het oefenen van regelstrategieën draagt volgens Bos niet bij aan verbeterde spellingresultaten (in Paternotte, 2009). Empirisch onderzoek toont aan dat een visueel dictee zowel voor leerlingen in het reguliere basisonderwijs (Bosman & van Hell; Van Leerdam e.a., in Paternotte, 2009) als voor universitaire studenten (Gompel & Bosman, in

Paternotte, 2009) een goede methode is. Bij een visueel dictee wordt het woord een paar seconden in beeld gebracht. Vervolgens moeten leerlingen het woord opschrijven of intypen. Direct erna moet worden gecontroleerd of het woord goed geschreven is.

4.8 Kan ICT een rol spelen in het spellingonderwijs?

Inzet van ICT kan op meerdere terreinen in een bijdrage leveren in het onderwijs (SCO-Kohnstamm Instituut, 2008). Voor wat betreft het primaire proces worden de volgende punten genoemd;

- meer werkplezier voor onderwijzend personeel
- efficiëntere organisatie van het onderwijs
- kwalitatief beter onderwijs
- meer mogelijkheden voor differentiatie in het onderwijs
- verhoging van de motivatie van leerlingen
- ondersteuning bij zelfstandig en samenwerkend leren

Fawcett, Nicolson, & Morris (in Hilte, 2009) voegen hier nog aan toe;

- de computer kan de oefengegevens opslaan
- de computer kan directe feedback geven
- de computer is geduldig

In Nederland blijft de inzet van de computer voor onderwijsdoeleinden achter bij dat van de referentielanden, Vlaanderen, Zweden, Frankrijk, Engeland en Duitsland (Onderwijsraad, 2009). 30 % van de docenten in het voortgezet onderwijs is van mening dat zij ICT in een (ver)gevorderd stadium inzet bij hun lessen. Dit is in het basisonderwijs 46 %. In het voortgezet onderwijs is de jaarlijkse groei van het aantal docenten dat ICT gebruikt 3 %. Dit betekent dat de aansluiting op de 'digitale leefwereld' van tieners slechts langzaam tot stand komt. In dit tempo duurt het nog tien tot vijftien jaar voordat alle VO-docenten de computer in hun lessen gebruiken.

Leerlingen stromen met zeer verschillende niveaus van spelling binnen in het VO (Henneman, Kleijnen & Smits, 2004). Het is daarom van belang dat het onderwijs in spelling geïndividualiseerd wordt. ICT en educatieve software kunnen hierbij een belangrijke rol spelen (Inspectie van het onderwijs, 2009). Doordat er te weinig gebruik wordt gemaakt van de gegevens uit het PO wordt onvoldoende ingespeeld op de verschillen. Voorkomen en/of snel wegwerken van achterstanden komen hierdoor onvoldoende tot stand. Voor het oefenen van regelcategorieën wordt geadviseerd computeroefenprogramma's te gebruiken. Voor frequent voorkomende woorden die nog fout gespeld worden, wordt verwezen naar open softwareprogramma's. De woorden moeten worden ingevoerd en vervolgens kunnen ze op verschillende manieren worden geoefend. Het is van belang dat de leerling dagelijks 10 minuten met de woorden oefent. Ook moeten de leerlingen goed gebruik leren maken van spellingcontrole op de computer en eventueel van predictiesoftware. Dit is weliswaar geen remediërend instrument maar een compenserend instrument. Dergelijke programma's zijn er niet op gericht de spellingvaardigheid van de leerling te verbeteren, maar een hulpmiddel om zo min mogelijk fouten te maken. Deze software voorspelt op basis van de eerste letters die zijn ingetypt een aantal woorden waaruit de leerling vervolgens kan kiezen.

Uit onderzoek (SCO-Kohnstamm Instituut, 2008) blijkt dat bij inzet van Muiswerk oefenprogramma's, waarbij de leerlingen worden begeleid door onderwijsassistenten er geen nadelig effect is ten opzichte van een traditionele inzet van docenten. Er is ook geen positief effect gemeten. Op deze manier ingezet kan het gebruik van een oefenprogramma leiden tot een lastenvermindering van de docent en tot een kostenbesparing voor de organisatie.

Volgens Smits (in Paternotte, 2009) zijn leerlingen met spellingproblemen erg geholpen met oefening via de computer. Bos (in Paternotte, 2009) heeft hier onderzoek naar gedaan en concludeert dat leerlingen de woorden actief verwerken, wanneer zij deze (over) typen. In haar onderzoek, waarbij zij heeft geëxperimenteerd met verschillende aanpakken voor spellingzwakke leerlingen, komt het (over)typen van woorden naar voren als de meest effectieve spellingtraining. Haar onderzoek heeft plaats gevonden in de midden- en bovenbouw van het (speciaal) basisonderwijs. Hell et al. bevestigen dat het overschrijven en overtypen van woorden de orthografische kennis helpen te versterken (in Westwood, 2008). Het helpt ook bij het opslaan van de woorden in het lange termijn geheugen. Hierbij is het van belang dat de leerling gemotiveerd is om het woord goed te schrijven, er moet niet vaker dan drie keer herhaald worden en niet meer dan drie woorden per sessie moeten op deze manier worden geoefend (Schlagal, in Westwood, 2008). Voor meer informatie zie bijlage 5 bij hoofdstuk 4.

Van Vliet (2001,p2) noemt een aantal orthodidactische principes waaraan computerprogramma's moeten voldoen willen zij geschikt zijn voor remedial teaching;

- uitsluitend goed/fout melding
- productgerichte feedback (algemeen, herhaling, instructie, hint, uitleg, aangeven denkrichting, stapsgewijze uitleg, doorloop algoritme, ...)
- persoonsgerichte feedback, (positief, ga zo door, ...)
- resultaatgerichte feedback (score, foutenoverzicht, foutenanalyse, ...)

Een goede feedback moet, naar zijn idee, zo specifiek mogelijk ingaan op het probleem van de leerling en hem verder helpen het antwoord te vinden.

Het voordeel van de computer is dat er geen begeleider naast hoeft te zitten om oefeningen van directe feedback te voorzien.

4.9 Conclusies op basis van de literatuur

De conclusies zijn achtereenvolgens aan de hand van de onderzoeksvraag en de deelvragen geformuleerd. Onder de conclusie wordt vermeld waarop deze is gebaseerd. Dit gebeurt in dezelfde volgorde waarin ze in hoofdstuk 3 'Probleemstelling en onderzoeksvragen' zijn genoemd.

Waarop is de bezorgdheid die in Nederland breed bestaat over de achteruitgang van de taalvaardigheid, en in het bijzonder spellingvaardigheid, gebaseerd?

- De bezorgdheid over de achteruitgang van de taalvaardigheid, c.q. spellingvaardigheid, lijkt gebaseerd op enerzijds de vergelijking van cijfers

die niet altijd vergelijkbaar zijn en anderzijds op emotie en behoefte aan een vooruitgang die er niet is.

- Het ontbreekt aan een goed instrument om het niveau van taalvaardigheid, en in het bijzonder spellingvaardigheid, te meten.

De bezorgdheid om het niveau van taalvaardigheid, met name spellingvaardigheid, wordt onder andere gebaseerd op vergelijking van cijfers uit nationaal en internationaal onderzoek (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008) terwijl deze cijfers niet altijd vergelijkbaar zijn (Glopper, 2008; Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008; Onderwijsinspectie, 2008). Daarnaast wordt de bezorgdheid gebaseerd op emotie en op het feit dat er geen vooruitgang lijkt te zijn, terwijl die wel wenselijk is en mogelijk wordt geacht (Van Dam, 2008; Onderwijsraad, 2009). Daarnaast concluderen verschillende partijen dat er geen adequaat instrument bestaat dat het niveau door de jaren heen op een vergelijkbare manier heeft gemeten. Dat zo'n instrument er komt wordt wenselijk geacht (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008; Glopper, 2008; Onderwijsinspectie, 2008).

Welke initiatieven worden vanuit de overheid genomen om de bestaande bezorgdheid ten aanzien van spellingvaardigheid, te verminderen?

- De overheid voert referentieniveaus in, stimuleert een opbrengstgerichte cultuur en werkt hard aan vermindering van de achterstanden van pabo-studenten. Daarnaast kunnen scholen een beroep doen op financiële ondersteuning en op ondersteuning door pedagogische centra.

De overheid neemt veel initiatieven voor het verbeteren van de spellingvaardigheid. Zoals; het invoeren van referentieniveaus ter versoepeling van de overstap tussen de verschillende schooltypen; het stimuleren van een opbrengstgerichte cultuur waarin wordt geanalyseerd en geëvalueerd (Inspectie voor het onderwijs, 2009); het wegwerken van achterstanden van pabo-afgestudeerden ter verbetering van het niveau van de leerkracht in het PO (MinOCW, 2008); de inzet van extra financiële middelen zoals impuls gelden en gelden uit de regeling voor het leerplusarrangement VO. Daarnaast kan door scholen ondersteuning worden gevraagd aan landelijke pedagogische centra (MinOCW, 2008b) en kan 'Actieplan Leerkracht van Nederland' ook een bijdrage leveren aan het vergroten van de kwaliteit van docenten en onderwijsprocessen binnen scholen.

Waarom is spellingvaardigheid belangrijk?

- Spellingvaardigheid is belangrijk omdat een zwakke spellingvaardigheid kan leiden tot maatschappelijke veroordeling.
- Spellingvaardigheid vergroot het begrip bij schriftelijke communicatie.

Een goede spellingvaardigheid is belangrijk in het maatschappelijk leven, vooral in opleiding- en werksituaties (Zijlmans, 2009). Dit komt omdat velen oordelen dat een slechte speller, of slordig is, of niet goed kan nadenken (Sandra e.a., in

Bonset 2007). Daarnaast komt een correcte spelling de helderheid van communicatie ten goede.

Wanneer spreekt men in de brugklas van 'zwakke speller'?
--

- Men spreekt van een zwakke speller wanneer een leerling gedurende een langere periode tot de 15% zwakkeren behoort.

Zie Henneman (2000).

Wat mag van beginnende brugklassers worden verwacht ten aanzien van spelling?

- Het is niet duidelijk wat op het gebied van spelling verwacht mag worden van beginnende brugklassers. Dit heeft te maken met het ontbreken van leerstandaarden/referentieniveaus.
- Er heersen verschillende opvattingen over wat op het gebied van spelling verwacht mag worden van beginnende brugklassers. De maatschappelijke eisen lijken strenger dan dat wat op reële gronden haalbaar is.

Uit de bestudeerde literatuur blijkt dat onduidelijkheid bestaat over wat verwacht mag worden van beginnende brugklassers, ten aanzien van spelling. Er blijken grote verschillen te zijn in de prestaties per basisschool. Ook lijkt er breed behoefte te bestaan aan de invoering van leerstandaarden of referentieniveaus (Bonset, 2007; Inspectie van het onderwijs, 2009). Het ontbreekt echter aan onderzoek om de normering op te kunnen baseren (Bonset, 2007, 2009). Verschillende bronnen zijn van mening dat de maatschappelijke verwachting hoger is dan dat wat op reële gronden haalbaar is (Daems, in Zijlmans, 2009; Bonset, 2007). Naast de maatschappelijke vraag om hogere eisen is er een roep om een gezonde en redelijke houding ten aanzien van de verwachtingen op het gebied van spelfouten (Bonset, 2007; Henneman, 2000; Venstermans & Daems, 2004).

Wat is, naast een adequate uitleg van de spellingregels, nog meer nodig om de spellingvaardigheid van leerlingen te vergroten?
--

- Afspraken binnen school
- Differentiatie
- Motivatie
- Ontwikkelen van een aantal vaardigheden op het niveau van de metacognitie zoals: spellingbewustzijn; spellinggeweten; interesse in woorden, in hun samenstelling en in hun oorsprong; controle-attitude; aanreiken van verschillende strategieën;
- Voldoende tijd nemen
- Transfer bevorderen

Het maken van duidelijke afspraken binnen school is een belangrijke basis voor goed spellingonderwijs (Westwood, 2008). Spellingonderwijs moet ruimte bieden voor differentiatie (Henneman, K., Kleijnen, R., & Smits, A., 2004; Steenbakkers, 2005). Er zijn veel aspecten die het spellingonderwijs zouden kunnen ondersteunen maar die (te) weinig lijken te worden ingezet. Veel daarvan hebben te maken met metacognitie zoals motivatie, het opbouwen van een spellingbewustzijn en een spellinggeweten. Hierbij horen ook het opwekken van interesse voor woorden, het aanreiken van verschillende strategieën en het aanleren van een controleattitude (Bonset, 2007). Er moet voldoende tijd besteed worden aan het onderwijzen van spelling en dit onderwijs moet dan ook effectief zijn (Bonset, 2007; Steenbakkers, 2005).

Een goede kennis van de regels voor spelling is wel de basis, maar geen garantie, voor foutloos spellen. Door de werking van het geheugen komt de meest frequente vorm van het woord naar boven (Uyttendaele, 2008). Als laatste wordt de transfer van spellingoefening naar toepassing van het geleerde in een schrijfpodricht genoemd. Dit is voor de meeste leerlingen geen automatisch proces (Venstermans & Daems, 2004). De docent moet de leerlingen helpen de verbinding te leggen (Bonset, 2007).

Is het zinvol zwakke spellers extra begeleiding te bieden? En zo ja, waarom?
--

- Het is vooral zinvol om extra begeleiding te bieden aan zwakke spellers wanneer zij gemotiveerd zijn en zij de relevantie van een correcte spelling inzien. Deze motivatie wordt versterkt wanneer de leerlingen oefenen met dat wat ze nog niet beheersen.
- Het is zinvol ter vermindering van problemen bij de maatschappelijke veroordeling.
- Het kan zinvol zijn ter voorkoming of vermindering van problemen bij de moderne vreemde talen.

Het lijkt alleen zinvol om zwakke spellers extra begeleiding te bieden wanneer zij gemotiveerd zijn en de relevantie inzien van een correcte spelling. Daarom moeten ze alleen oefenen met dat wat ze nog niet beheersen. (Jansen Adriaans, in Zijlmans, 2009; Steenbakkers, 2005). Het lijkt belangrijk om de zwakke spellers extra te ondersteunen omdat de maatschappelijke veroordeling veel problemen kan veroorzaken. Een bijkomend voordeel van versterking van de spellingvaardigheid in de moedertaal is dat de leerling hiervan ook profijt heeft bij spelling in de moderne vreemde talen (Henneman, 2000). Veel, maar wel actief en accuraat in aanraking komen met woordbeelden helpt bij het opbouwen van spellingkennis. Per leerling moet worden bekeken welke aanpak het beste past (Smits, in Paternotte, 2009).

Kan ICT een rol spelen in het spellingonderwijs?
--

- ICT kan een belangrijke rol spelen bij verschillende aspecten van het spellingonderwijs. Hierbij zijn o.a. de vergroting van de mogelijkheid van differentiatie binnen de klas, het werkplezier en de verhoging van de motivatie als grote pluspunten genoemd.

- ICT is voor het uitvoeren van bepaalde oefeningen zeer effectief.

In Nederland lijkt de inzet van ICT voor onderwijsdoeleinden in relatie tot een aantal andere landen langzamer op gang te komen. Inzet van ICT biedt de docent goede mogelijkheden voor differentiatie in de klas (Fawcett, Nicolson, & Morris, in Hilte, 2009; Inspectie van het onderwijs, 2009; SCO-Kohnstamm Instituut, 2008). Dit is belangrijk omdat leerlingen met een verschillend niveau instromen in het VO (Henneman, Kleijnen & Smits, 2004). Ook kan inzet van ICT leiden tot een efficiëntere organisatie en meer werkplezier (SCO-Kohnstamm Instituut, 2008).

Voor leerlingen zijn er ook positieve kanten aan de inzet van ICT. Het kan motivatieverhogend zijn en het ondersteunt hen, d.m.v. directe feedback, bij het zelfstandig werken. Daarnaast is de computer geduldig (Fawcett, Nicolson, & Morris, in Hilte, 2009).

Verder is uit onderzoek gebleken dat de inzet van de computer voor het uitvoeren van bepaalde oefeningen, zeer effectief is. Het is dan wel van belang dat er goede, directe feedback is (Hilte, 2009).

5 Methodologie

5.1 Context van het onderzoek

Het onderzoek vindt plaats in het eerste brugjaar van een school voor voortgezet onderwijs met een protestants-christelijke signatuur. Het is een scholengemeenschap voor vmbo-t, havo, en vwo. De brugklassen zijn als volgt samengesteld, 2x atheneum, 4x havo-atheneum en 5x vmbo-t-havo.

Dit onderzoek sluit aan bij het beleid van de overheid om achterstanden weg te werken die zijn geconstateerd in de taalontwikkeling. De noodzaak hiertoe die landelijk wordt gevoeld blijkt uit het rapport 'Over de drempels met taal en rekenen' (Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2008). Hierin wordt o.a. een basis gelegd voor de niveaubeschrijvingen voor het schoolvak Nederlands, de 'referentieniveaus' (SLO, 2008a).

Dit rapport heeft op schoolniveau een vervolg gekregen in de 'Nota doorlopende leerlijnen taal en rekenen'. In deze Nota staat hoe de school om wil gaan met het nieuwe landelijke beleid m.b.t. taal- en rekenonderwijs. Het komt erop neer dat de school de stappen die reeds zijn gezet op het gebied van versterking van taal- en rekenonderwijs verder wil uitbouwen (zie voor de integrale nota bijlage 1 bij Hoofdstuk 5).

De brugklasscreening levert gegevens op die nodig zijn om de leerlingen in te delen in groepen voor studiebegeleiding. Voor studiebegeleiding spelling heeft het proces er dit jaar als volgt uitgezien:

De eerste spellingtoets, voor dit onderzoek gebruikt als de 0-meting, is door alle 310 brugklasleerlingen gemaakt. Op basis van de resultaten en de reeds bekend zijnde dyslectici zijn twee groepen voor studiebegeleiding [SB] spelling ingedeeld. Een groep voor dyslectici en een groep voor niet dyslectici.

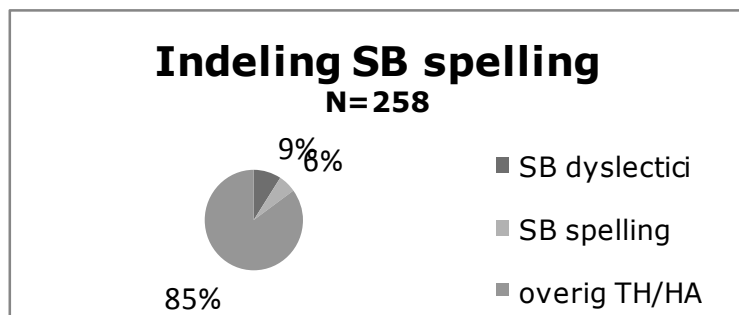
Alleen de 258 leerlingen uit TH- en HA- brugklassen komen in aanmerking voor SB. Atheneumklassen hebben binnen hun rooster geen ruimte voor extra SB.

Bij de selectie van leerlingen voor SB-spelling is gekeken naar het totaal aantal fouten in combinatie met het aantal luisterfouten. Wanneer het aantal fouten van beide op of boven de norm is, is de leerling ingedeeld bij SB-spelling. Bij twijfel is ook gekeken naar de cijfers van spellingtoetsen die eerder in het schooljaar gemaakt zijn en naar informatie uit de overdracht van de basisschool.

In dit onderzoek spelen alleen de resultaten van de SB-groep en de resultaten

van de controleklassen een rol. De controleklassen zijn twee klassen, één TH-klas en één HA-klas, die in dit onderzoek fungeren als controlegroep.

Hoe de verdeling van de TH- en HA-klassen eruitzag, wordt zichtbaar in fig. 4.



Figuur 4. Indeling studiebegeleiding spelling

De SB-spelling heeft bestaan uit 10 weken lang, één uur per week, extra spellingonderwijs. De interventie is begeleid door een docent Nederlands. Dit jaar heeft de SB een andere opzet dan voorgaande jaren. Dit jaar is geoefend aan de hand van computeroefenprogramma's, namelijk de Muiswerk oefenprogramma's 'basisspelling' en 'basis werkwoordspelling'. De opzet van deze programma's is dat leerlingen eerst een diagnostische toets maken. Op basis van de resultaten van die toets wordt de leerling door een individueel oefenprogramma geleid. De leerlingen oefenen op deze manier met dat wat zij nog niet voldoende beheersen. Dit motiveert leerlingen meer. Differentiatie en motivatie worden in de literatuur genoemd als belangrijke pijlers voor effectief spellingonderwijs (Inspectie voor het onderwijs, 2009; Steenbakkers, 2005).

5.2 Doelgroep

Dit onderzoek wordt gedaan in het eerste brugklasjaar. De doelgroep van het onderzoek is in dit verband de groep die gaat profiteren van de mogelijke resultaten en/of aanbevelingen van dit onderzoek (Donk & Lanen, 2009). Dit is als eerste een deel van de toekomstige brugklasleerlingen. Het zijn de leerlingen die na de brugklasscreening zullen worden ingedeeld in de studiebegeleiding voor zwakke spellers. Een verbeterde interventie komt hen ten goede. Ook de begeleidende docent en, niet onbelangrijk, ook ikzelf in mijn functie als rt-er, zullen profiteren van de aanbevelingen en adviezen die uit dit onderzoek voortkomen. Het zal ons handelen bij het begeleiden van spellingzwakke leerlingen onderbouwen en tot een efficiëntere inzet van de onderwijstijd leiden. Dit laatste maakt dat ook de directie en het schoolbestuur tot de doelgroep behoren.

De respondenten zijn degenen die zijn bevraagd met als doel data te verkrijgen om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag (Donk & Lanen, 2009). In dit onderzoek zijn dat de leerlingen die hebben deelgenomen aan de interventie spelling die is bedoeld om hun spellingvaardigheid te versterken. Naast deze leerlingen is ook een controlegroep nodig, ook zij zijn respondenten. Omdat de interventie voor zowel vmbo-t/havo leerlingen als voor havo/atheneum leerlingen is zal mijn controlegroep bestaan uit één vmbo-t/havo brugklas (27 leerlingen) en één havo/atheneum brugklas (30 leerlingen). Deze klassen zijn willekeurig gekozen. Ook de docent die de SB-spelling organiseert wordt bij dit onderzoek betrokken en zal bevraagd worden over de opgedane ervaringen en over de ideeën en wensen voor de toekomst.

5.3 Onderzoekperiode

Het onderzoek heeft plaatsgevonden van november 2009 tot en met april 2010. In november/december is de spellingtoets afgenomen op basis waarvan een studiebegeleidingsgroep voor zwakke spellers is samengesteld (exclusief dyslectici). Van januari tot en met april heeft deze groep één uur per week SB-spelling gevolgd. Eind april is de spellingtoets nogmaals afgenomen als effectmeting. Zowel de leerlingen die SB-spelling hebben gevolgd als de controlegroep hebben de toets voor een tweede keer gemaakt. Binnen deze periode zijn ook de vragenlijsten ingevuld; een vragenlijst in januari en een

andere in april. Eind april is er een evaluerend gesprek geweest met de docent die de interventie heeft begeleid.

5.4 Onderzoeksmethode

Dit onderzoek is een programma-evaluatie. Het betreft hier een programma-evaluatie op mesoniveau (schoolniveau). Deze onderzoeksvorm is gericht op het beoordelen van de kwaliteit van projecten of programma's die binnen een school lopen (Harinck, 2009). Er wordt gekeken naar het resultaat van de studiebegeleiding spelling die in het eerste leerjaar wordt gegeven. Het onderzoek richt zich ook op de ervaringen van de leerlingen en van de begeleidende docent. Welk meetbaar effect is behaald, wat werkt goed, welke knelpunten zijn gesignaleerd, welke verbeterpunten zijn er? Vervolgens worden op basis van de verzamelde data aanbevelingen gedaan om verbeteringen te realiseren.

5.5 Keuze waarnemingsmethode

Om deze programma-evaluatie te kunnen doen zijn gegevens ingezameld over niveau (toetsen), meningen, ervaringen en wensen (vragenlijsten en vraaggesprek).

Voor het bepalen van leerprestaties of het leereffect van een bepaalde aanpak, dus voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag, is het afnemen van een toets een voor de hand liggende methode (Donk & Lanen, 2009). Er is gekozen voor een bestaande digitale toets, die de gegevens oplevert die nodig zijn om de 0-meting met de effectmeting te kunnen vergelijken.

Voor het verzamelen van gegevens over meningen, ervaringen en wensen is een vragenlijst een van de meest gebruikte methoden (Harinck, 2009). De gewenste informatie kan niet worden verkregen door observeren of lezen.

Er is gekozen voor een semigestructureerd vraaggesprek. Een dergelijke opzet biedt de mogelijkheid om aan de hand van een interviewleidraad het gesprek te structureren maar ook om door te vragen waar dat nuttig is voor het verkrijgen van antwoorden op de onderzoeksvragen (Harinck, 2009).

5.6 Onderzoeksinstrumenten

De spellingtoets

Voor de 0-meting en de effectmeting is gebruik gemaakt van Muiswerk Testen, Testsuite Nederlands, onderdeel spelling A Muiswerk (2008). Dit is een digitale spellingtoets. De toets bestaat uit 40 zinnen. Deze zinnen komen een voor een op het scherm. Tegelijkertijd hoort de leerling deze zin ook via zijn koptelefoon. In de zin op het scherm ontbreekt een woord. Dit woord moet door de leerling auditief worden opgepikt en ingetypt. In een woord kunnen verschillende fouten worden gemaakt. Deze spellingtoets is genormeerd voor o.a. brugklasleerlingen. Dit maakt hem geschikt voor de doelgroep van dit onderzoek. Heel belangrijk is dat afname de niveaugegevens oplevert die nodig zijn om te bepalen of en hoeveel een leerling vooruit is gegaan na het volgen van de interventie. Het is een instrument dat helpt bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Bij het verzamelen van data gaat het erom dat deze zo min mogelijk wordt beïnvloed door de manier van vragen, door de vragensteller en door de omgeving (Donk & Lanen, 2009). Door deze digitale toets af te nemen krijgen alle leerlingen de vragen op dezelfde manier gesteld. Een voordeel is de digitale verwerking van de toets. Dit is efficiënt, nauwkeurig en snel. Daarnaast wordt het werk van alle leerlingen op dezelfde manier beoordeeld. Voor de normering is de volgende keuze gemaakt;

Type brugklas	Normering volgens:
Vmbo-t/havo	Vmbo-t 1 ^e leerjaar
Havo-atheneum	Havo 1 ^e leerjaar
Atheneum	Atheneum 1 ^e leerjaar

Figuur 5: Niveaus die zijn aangehouden bij de normering van de spellingtoets

Deze toets is twee keer afgenomen.

De eerste keer bij alle 310 brugklasleerlingen om op basis van de uitslagen de leerlingen voor SB-spelling te kunnen selecteren. Ook dient de eerste toets als nulmeting.

De tweede keer dient als effectmeting. Deze effectmeting moet aantonen in welke mate de studiebegeleiding effectief is geweest. Analyse van deze gegevens en de evaluatie die daarop volgt kunnen leiden tot aanbevelingen voor verbetering van deze studiebegeleiding. Een evaluatie kan worden gezien 'als een systematische beoordeling op basis waarvan nieuwe beslissingen kunnen worden genomen' (Donk & Lanen, 2009, p48).

Deze effectmeting is gedaan bij alle leerlingen die de SB-spelling hebben gevolgd en bij een controlegroep. Alléén de leerlingen uit vmbo-t/havo en uit de havo/atheneum brugklassen komen in aanmerking voor studiebegeleiding. In het rooster van de atheneum brugklas is geen tijd voor studiebegeleiding. De controlegroep heeft daarom bestaan uit één vmbo-t/havo brugklas en één havo/atheneum brugklas.

De vragenlijsten

De leerlingen die studiebegeleiding hebben gevolgd zijn twee keer gevraagd om een korte vragenlijst in te vullen. De eerste keer bij aanvang als pilot, om te kijken of de vragen bruikbare antwoorden opleveren. De tweede keer na afloop van de studiebegeleiding. Beide keren is het taalgebruik afgestemd op dat van de leerlingen.

De vragenlijsten bestaan uit open vragen en schaalvragen. De eerste vragenlijst is bedoeld om de verwachting van de leerlingen te peilen en om hen te laten reflecteren op hun spelvaardigheid. Daarnaast is geïnformeerd naar hun behoefte aan en motivatie voor het volgen van SB-spelling. De tweede vragenlijst is opgesteld ter reflectie over het geleerde. Daarnaast zijn vragen gesteld die informeren naar de ervaringen en de beleving van de leerlingen (voor de blanco vragenlijsten zie bijlagen 3 en 4 bij hoofdstuk 5).

Er is bij de eerste vragenlijst naast schaalvragen voor open vragen gekozen omdat de onderzoeker de leerlingen niet wilde sturen bij het antwoorden. Open vragen zijn vragen waarbij de respondent zelf een antwoord moet formuleren (Donk & Lanen, 2009). Dit kan leiden tot antwoorden die de onderzoeker zelf niet zou bedenken. Bij de eerste vragenlijst is de vierpuntsschaal gebruikt. Hier is gekozen voor een schaal met een even aantal omdat de onderzoeker de

leerlingen niet de mogelijkheid wilde bieden neutraal te kiezen. Bij een schaal met een even getal is namelijk geen middelpunt. De schaal is zo vormgegeven dat de afstanden tussen de cijfers gelijk is. Dit is een veelgebruikte methode in de onderzoekswereld. Het voordeel hiervan is dat nu een gemiddelde en een standaarddeviatie kan worden berekend (Donk & Lanen, 2009).

De tweede vragenlijst bevat voornamelijk schaalvragen en ja/nee vragen. De reden hiervoor is gelegen in het feit dat de antwoorden op de open vragen in de eerste vragenlijst voor leerlingen, de pilot, niet zoveel meer opleverden dan algemeenheden. Er zijn in deze tweede vragenlijst wel open vragen geformuleerd die explicieter zijn dan in de eerste vragenlijst zodat ze naar verwachting wel duidelijke antwoorden zullen opleveren.

De schaal is in de tweede vragenlijst aangepast omdat de eerste vragenlijst te weinig nuance op heeft geleverd. De meeste vragen hebben deze keer een tienpuntsschaal. Echter omdat de antwoorden van een klein aantal vragen vergeleken kunnen worden met de antwoorden uit de pilot is voor de betreffende vragen toch de vierpuntsschaal gebruikt. Dit is dezelfde schaal als in de pilot. De begeleidende docent heeft ook de tweede vragenlijst voor leerlingen ingevuld. Haar is gevraagd bij de schaalvragen het leerling-gemiddelde in te schatten. Het doel hiervan is om te kijken of de docent een goed beeld heeft van wat leerlingen wel of niet aanspreekt, en hoe zij de studiebegeleiding ervaren hebben.

Het vraaggesprek

Met de docent die de SB-spelling voor niet dyslectici heeft verzorgd is een evaluatiegesprek gevoerd. Er is gekozen voor een interview omdat dit is 'bedoeld om niet kwantitatief meetbare informatie ten aanzien van meningen en opvattingen van mensen te verkrijgen' (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007). Het interview biedt ruimte om naar aanleiding van een antwoord een vervolgvraag te stellen. Ook biedt het de mogelijkheid dieper door te vragen.

De bedoeling van het gesprek is te horen in hoeverre de verwachtingen vooraf uit zijn gekomen. Bij de spellingbegeleiding is voor het eerst gebruik gemaakt van spellingsoftware. Welke knelpunten ziet de docent voor deze vorm van begeleiding en hoe denkt zij die een volgend jaar aan te pakken? Wat en/of wie heeft zij daar voor nodig?

Voor dit gesprek is een interviewleidraad gemaakt (Donk & Lanen, 2009, p188). (zie bijlage 2 bij hoofdstuk 5). Deze leidraad heeft richting gegeven aan het gesprek, en geholpen een aantal onderzoeksvragen te beantwoorden (Donk & Lanen, 2009, p209). Het gesprek is op band opgenomen.

5.7 Data analyse

De spellingtoets

De spellingtoets is genormeerd en de antwoorden zijn digitaal verwerkt en gescoord. De klassenstaten zijn ingezameld en teruggebracht tot een overzichtelijk schema voor de hele brugklas. Hierbij is zichtbaar gemaakt hoeveel leerlingen in een klas zitten en hoeveel leerlingen uit die klas in aanmerking komen voor SB-spelling. De klassen die de controlegroep vormen zijn eruit gelicht, geanonimiseerd en per leerling met het door hem/haar gemaakte aantal fouten in beeld gebracht.

Dit gebeurt bij de 0-meting en bij de effectmeting. Ook zijn de klassengemiddelden uitgerekend. Ditzelfde is gedaan met de gegevens van de groep die studiebegeleiding heeft gevolgd.

Door deze gemiddelden per toetsronde naast elkaar te zetten is zichtbaar gemaakt of er een meetbaar verschil is opgetreden tussen de groep met en de groep zonder studiebegeleiding.

Ook zijn de resultaten eruit gelicht van de leerlingen die werden geselecteerd voor de studiebegeleiding. De gegevens van beide toetsronden zijn per leerling zichtbaar gemaakt in een staafdiagram. Dit om ook per leerling het resultaat in beeld te brengen. Uit de voorgaande gegevens zijn conclusies getrokken over het effect van de interventie.

De vragenlijsten

De antwoorden op de open vragen van de vragenlijsten zijn, door ze te labelen, tot categorieën van antwoorden terug gebracht (zie bijlage 3 en 4 bij hoofdstuk 6). De antwoorden van de schaalvragen zijn omgezet naar gemiddelden om zo goed in beeld te brengen hoe de verhoudingen in de groep liggen. Daarnaast is voor een aantal vragen een standaarddeviatie berekend om zichtbaar te maken of er veel verschillen in de scores zijn (Donk & Lanen, 2009). De ja/nee vragen zijn in een percentage uitgedrukt.

Het vraaggesprek

De antwoorden zijn ondergebracht bij de, in de interviewleidraad, gebruikte categorieën (zie bijlage 5 bij hoofdstuk 6). Hierdoor was het makkelijker een antwoord te geven op de onderzoeksvraag (Donk & Lanen, 2009). Vervolgens is een samenvatting gemaakt van de, voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag, relevante delen van het gesprek.

Verantwoording niet gebruikte data

De verzamelde maar niet gebruikte data, die eerder in hoofdstuk 3 zijn genoemd, worden buiten de context van dit onderzoek op een rijtje gezet. In overleg met betrokkenen, de afdelingsleider van leerjaar 1, de schoolpsycholoog en vakdocenten, zal worden gekeken hoe deze gegevens kunnen worden gebruikt.

5.8 Betrouwbaarheid

De spellingtoets

De Muiswerktoetsen zijn genormeerde toetsen. In een doctoraal onderzoek (Schijf, 1999, in Muiswerk, 2008) worden de uitslagen van deze elektronische spellingtoets vergeleken met die van het signaleringsdictee De Nieuwe Kerk. Bij de correctie van het dictee zijn alleen de foutsoorten die ook in de spellingtest van Muiswerk voorkomen meegeteld. De correlatie tussen de twee testen bleek zeer hoog, 0.94; een aanwijzing dat de beide testen hetzelfde meten. De foutencategorieën waarmee geen rekening wordt gehouden zijn regels voor het aaneenschrijven van woorden, leestekens en hoofdletters. Dit omdat deze fouten door de meeste leerlingen in het voortgezet onderwijs worden gemaakt, niet alleen door taalzwakke leerlingen. Deze foutsoorten zijn dus te weinig discriminerend. Ook Braams en Smits (2002), noemen de Muiswerk spellingtoets als een van de mogelijkheden om een efficiënte brugklassscreening te realiseren.

De vragenlijsten

De eerste vragenlijst voor leerlingen, de pilot, is voor afname voorgelegd aan de docent die de studiebegeleiding heeft verzorgd. Op haar aanraden zijn een paar vragen aangepast.

De tweede vragenlijst is aangepast aan de hand van de ervaringen van de pilot. Deze vragenlijst is, met voor hen relevante vragen, eerst voorgelegd aan twee leerlingen van de studiebegeleiding grammatica. Vervolgens aan de begeleidende docent en aan twee medestudenten. De feedback heeft wijzigingen opgeleverd die tot meer duidelijkheid hebben geleid. Een vraag die door de formulering mogelijk verkeerd beantwoord zou kunnen worden is bij afname mondeling toegelicht. Deze aanpassingen hebben de kwaliteit van de vragenlijsten vergroot.

Het interview

Het interview is voorbereid aan de hand van een interviewleidraad volgens het stappenplan voor het maken van een instrument (Donk & Lanen, 2009). De vragen zijn van te voren voorgelegd aan een andere dan de begeleidende docent Nederlands. De vragen zijn ook voorgelegd aan de critical friend. Uit deze beide raadplegingen zijn geen adviezen voor een wijziging naar voren gekomen. Een nadeel van een interview is dat de uitkomsten beïnvloedt kunnen worden door de interviewer (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007). Dit kan gebeuren door tijdens het gesprek een persoonlijke mening te geven of door interpretatie van de antwoorden. De onderzoeker heeft geprobeerd zich tijdens het gesprek en bij de interpretatie bewust te zijn van deze nadelen.

Algemeen

'Om de validiteit en betrouwbaarheid van je data te vergroten is het goed om triangulatie toe te passen' (Donk & Lanen, 2009, p41). Bij triangulatie maak je gebruik van verschillende perspectieven, bronnen, waardoor conclusies aan kracht winnen. Hierbij moet worden opgemerkt dat verschillende percepties niet per definitie wil zeggen dat één van beide fout is. In het kader van praktijkonderzoek is het juist heel zinvol en interessant om deze verschillen op tafel te krijgen (Harinck, 2009).

In dit onderzoek is triangulatie toegepast door naast de resultaten van de spellingtoets ook bij de leerling en de docent naar ervaringen te vragen. Ook is de schoolpsycholoog om feedback gevraagd. Haar is gevraagd feedback te geven door de conclusies van de onderzoeker aan de hand van de gecomprimeerde data te beoordelen. Door bij de eindconclusies gebruik te maken van de op verschillende manieren verzamelde data en diverse bronnen is geprobeerd genuanceerde uitspraken te doen.

5.9 Validiteit

De spellingtoets van Muiswerk meet het niveau van spelling per leerling en zet die in relatie tot het niveau van de groep. Hierbij moet in aanmerking worden genomen dat het altijd een momentopname is en dat er meerdere factoren zijn die de resultaten kunnen beïnvloeden.

Middels de vragenlijsten is antwoord verkregen op de ervaringen, en inschattingen van de leerlingen. Door dit de tweede keer ook aan de docent te vragen is ook een beeld verkregen van haar observaties en inschatting. Dit andere perspectief vergroot de betrouwbaarheid (zie boven 'triangulatie')

De uitkomsten van de vragenlijsten en een samenvatting van het gesprek zijn teruggekoppeld naar de ondervraagden. Met deze 'member check' is voorkomen dat registraties zijn gedaan en/of conclusies zijn getrokken die niet overeenkomen met het bedoelde (Harinck, 2009).

5.10 Ethiek

Vooraf is het onderzoek met de betrokkenen besproken en van hen toestemming verkregen.

De privacy van allen die betrokken zijn bij dit onderzoek is gewaarborgd door geen namen te noemen. Waar het nodig was om leerlingen te koppelen aan hun resultaten of ervaringen is dit gedaan door de leerlingen en hun gegevens een nummer te geven. Om de vragenlijsten te kunnen koppelen aan de betreffende leerling zijn de vragenlijsten niet anoniem ingevuld.

Voor het verkrijgen van de niveaugegevens waren geen aanvullende toetsen nodig op het reguliere screeningsprogramma. Er is gebruik gemaakt van de gegevens die sowieso in de brugklas worden ingezameld. De afname van de tweede toets voor de effectmeting is alleen voor de groep leerlingen die bij het onderzoek was betrokken anderhalve maand vervroegd. Hierdoor is voor de onderzoeksgroep geen verzwaring van het reguliere programma ontstaan. Verder is geprobeerd in de vragenlijsten alleen datgene te vragen wat voor dit onderzoek relevant is (Donk & Lanen, 2009). Waar dit nodig was zijn vragen mondeling toegelicht. De gemiddelden van de antwoorden uit de vragenlijsten zijn voorgelegd aan de leerlingen met het verzoek te reageren wanneer zij denken dat deze niet overeenkomen met hun beleving.

De conclusies die zijn getrokken uit het gesprek met de docent die de SB-spelling heeft verzorgd, zijn aan de docent voorgelegd. Dit met de bedoeling te controleren of de interpretatie klopt met dat wat bedoeld werd. De gegevens die zijn verzameld zullen alleen voor dit onderzoek, of voor het doel dat tevoren was aangegeven, worden gebruikt. Als er een noodzakelijke selectie wordt gemaakt bij de analyse van de verzamelde data, zal worden uitgelegd waarom dit nodig was.

De gesprekken met medestudenten, critical friend en begeleider hebben de onderzoeker geholpen om steeds met een kritische blik te kijken naar te nemen beslissingen of te zetten stappen (Boerman, 2008).

Dit onderzoek zal voor derden beschikbaar komen zodat ook anderen van de resultaten en conclusies kennis kunnen nemen en er mogelijk hun voordeel mee kunnen doen.

6 Resultaten en conclusies

In dit hoofdstuk is eerst uitgelegd op welke aantallen de besproken groepen zijn gebaseerd. Daarna zijn de resultaten van dit onderzoek beschreven. Achtereenvolgens zijn de resultaten van de spellingtoets, de vragenlijsten en het vraaggesprek met de docent geanalyseerd, waarna conclusies zijn getrokken.

De tweede spellingtoets, de effectmeting, is gemaakt door alle leerlingen die SB-spelling hebben gevolgd en door de twee controleklassen. Één TH-klas [TH-controleklas] en één HA-klas [HA-controleklas].

De controlegroep bestaat uit twee klassen, een TH-klas en een HA-klas. De gegevens van de controleklassen bestaan alleen uit leerlingen die géén SB-spelling hebben gehad. Met andere woorden de gegevens van de dyslectici en leerlingen uit de SB-groep zijn hier niet in meegenomen. Dit zou namelijk de resultaten van de controleklassen vervuilen.

Er is één uitzondering. De toetsgegevens van de SB-leerling uit de TH-controlegroep zijn wel meegenomen bij het berekenen van het gemiddelde van die controlegroep, maar zijn verwijderd bij de SB-groep. Deze leerling heeft slechts 2 van de 10 keer meegedaan met SB-spelling. De verwachting is dat dit geen meetbaar effect op de resultaten van deze leerling heeft gehad.

- De gemiddelden van de HA-controleklas zijn gebaseerd op 27 leerlingen.
- De gemiddelden van de TH-controleklas zijn gebaseerd op 23 leerlingen.

Bij het analyseren van de data is besloten de verzamelde gegevens van een aantal leerlingen uit de SB-groep niet te gebruiken. Het gaat om 3 leerlingen die minder dan zes van de tien lessen SB-spelling hebben gevolgd (zie * in bijlage1 bij hoofdstuk 6). Hun gegevens zouden een vertekend beeld kunnen geven.

- De cijfers van de SB-groep zijn gebaseerd op 16 minus 3 is 13 leerlingen, waarvan 5 HA- en 8 TH-leerlingen.

Dit geeft het volgende overzicht:

SB-spelling	HA-controleklas	TH-controleklas
13 leerlingen (5 HA-8 TH)	27 leerlingen	23 leerlingen

Figuur 6. Grootte van de groepen

6.1 Resultaten

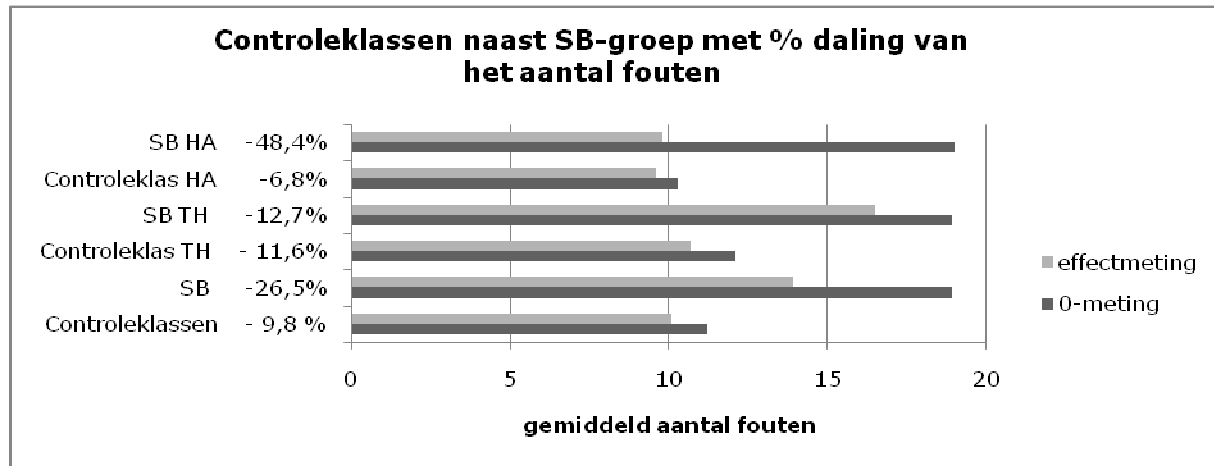
De effectmeting

De effectmeting moet antwoord geven op de onderzoeksvraag:

'Welk effect heeft de studiebegeleiding spelling in de brugklas?'

In figuur 7 is het overzicht te zien van de gemiddelden van de controlegroep en van de SB-groep betreffende de 0-meting en de effectmeting. Eerst is het foutengemiddelde van de gehele controlegroep naast dat van de gehele SB-groep gezet. Dit is gedaan omdat de SB-groep uit zowel HA als TH leerlingen

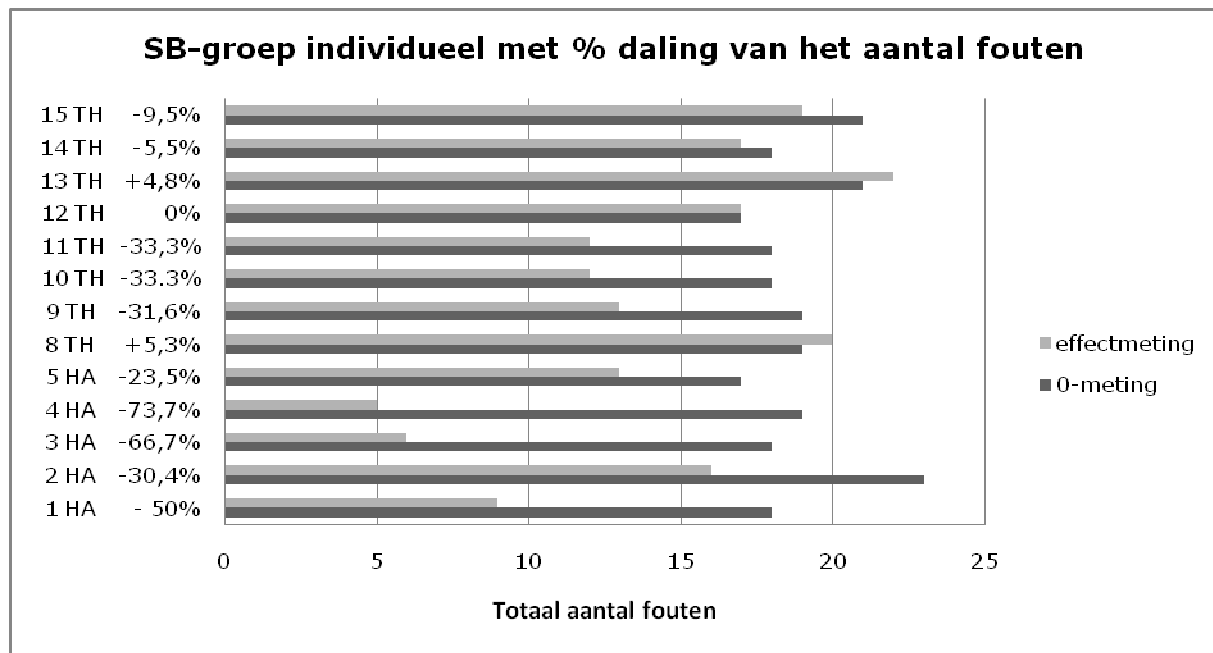
bestaat. Bij het analyseren van de gegevens is echter opgevallen dat er een verschil in effect lijkt te bestaan tussen de HA- en de TH-leerlingen. Dit verschil is in beeld gebracht door het gemiddelde van de TH-leerlingen uit de SB-groep (SB TH) en de TH-controleklas naast elkaar te zetten. Hetzelfde is gedaan met de HA-leerlingen uit de SB-groep (SB HA) en de HA-controleklas.



figuur 7. Gemiddeld aantal fouten per groep van de 0-meting en de effectmeting. Met het percentage 'daling van het aantal fouten'.

Uit fig. 7 blijkt dat de SB-groep een grotere sprong voorwaarts heeft gemaakt dan de controleklassen. De SB-groep maakt ruim 26% minder fouten bij de effectmeting en de controleklassen een kleine 10%. Dit is een aanzienlijk verschil. Na differentiatie valt op dat deze daling bijna helemaal op het conto van de SB HA-leerlingen komt. Deze groep heeft ruim 48% minder fouten gemaakt en de HA-controleklas heeft een kleine 7% minder fouten gemaakt. De SB TH-leerlingen echter doen het maar een klein beetje beter in vergelijking met de TH-controleklas, 12,7% minder fouten tegenover 11,6% minder fouten bij de controleklas. Ook valt op dat de TH-controleklas meer vooruit is gegaan dan de HA-controleklas. De TH-klas maakt 11,6% minder fouten en de HA-klas 6,8%.

Omdat er aanzienlijke verschillen blijken op individueel niveau zijn ook de toetsgegevens per leerling in een diagram zichtbaar gemaakt (fig. 8).



figuur 8. Individuele gegevens van de leerlingen uit de SB groep van de 0-meting en de effectmeting.

Daarnaast de individuele percentages 'daling of stijging' van het aantal fouten.

Binnen de SB-groep variëren de verschillen van de effectmeting, van bijna 74% minder fouten tot ruim 5% méér fouten. De SB HA-leerlingen scoren bij de effectmeting alle 5 ruim beter dan de HA-controleklas. De HA-controleklas maakt gemiddeld 6,8% minder fouten bij de effectmeting en bij de SB HA-leerlingen varieert dit van 23,5% tot 73,7% minder fouten.

Van de 8 SB TH-leerlingen zijn er 5 die minder vooruitgang laten zien dan de TH-controleklas. 3 Leerlingen maken bij de effectmeting, ten opzichte van hun persoonlijke nulmeting, zelfs evenveel of meer fouten. De 3 resterende SB TH-leerlingen scoren wel beter dan de controleklas. Zij maken ruim 30% minder fouten tegenover, het gemiddelde van de TH-controleklas, 11,6% minder fouten. Kortom, van de 13-SB leerlingen zijn er 8 goed tot zeer goed vooruitgegaan in vergelijking met het gemiddelde van de betreffende controleklas. Voor 5 SB-leerlingen geldt dat zij zijn achtergebleven bij de stijging van controleklas. Dit zijn allen TH-leerlingen.

Voor de individuele gegevens van de controleklassen naast die van de individuele gegevens van de SB-groep, zie bijlage 2 bij hoofdstuk 6. De resultaten zijn oplopend genoteerd op basis van de persoonlijke percentages voor- of achteruitgang. Hier zijn grote verschillen te zien op individueel niveau. In de HA-controleklas heeft ruim 50% van de leerlingen (14 van de 27) 0 tot bijna 70% meer fouten gemaakt. In de TH-controleklas leerlingen geldt voor ongeveer 45% van de leerlingen (10 van de 23) dat zij 0 tot 25 % meer fouten maakt bij de effectmeting. Te zien is dat ook in de HA-controleklas een aantal leerlingen fors vooruitgaat, tot ruim 70%. In de TH-controleklas is de individuele vooruitgang minder groot.

Vragenlijsten

Met de vragenlijsten voor de leerlingen is geprobeerd een antwoord te krijgen op de vraag:

'Wat is de mening van de leerlingen over de studiebegeleiding spelling met betrekking tot nut, noodzaak en resultaat hiervan?'

De vragenlijsten voor de leerlingen zijn ingevuld bij aanvang van de tweede bijeenkomst SB én bij aanvang van de voorlaatste bijeenkomst.

De eerste vragenlijst is bedoeld als pilot. In deze vragenlijst zijn vragen gesteld die de leerling oproepen om na te denken over óf, wát en hóe ze hun spellingvaardigheid willen/kunnen verbeteren.

Ik heb de vragenlijst uitgedeeld met het verzoek aan de leerlingen om deze eerlijk in te vullen. Ik heb uitgelegd dat na de interventie nog een vragenlijst volgt en dat de resultaten zijn bedoeld om SB-spelling waar nodig te verbeteren. Alle 13 leerlingen hebben deze vragenlijst ingevuld.

De antwoorden waren voor een deel zo globaal dat ze hier niet genoemd hoeven worden. Een samenvatting van de antwoorden die wel relevantie hebben voor dit onderzoek geef ik hieronder. Voor een totaaloverzicht van de gegeven antwoorden verwijs ik naar bijlage 3 van hoofdstuk 6.

Samenvatting antwoorden pilot vragenlijst voor leerlingen

De meeste leerlingen vinden het prima dat ze zijn geselecteerd voor SB-spelling. 3 leerlingen zijn er iets minder blij mee. Leerlingen vinden het moeilijk om te zeggen wat en hoe ze willen/kunnen leren. Deze vragen worden met algemeenheden beantwoord. Bijvoorbeeld op de vraag wat ze willen leren, 'spelling dingen'. Één antwoord op deze vraag vind ik opvallend 'Ik weet niet wat ik wil leren want ik werd hier naartoe gestuurd zonder dat ik wist wat ik verkeerd doe!'

Als antwoord op de vraag hoe ze dit willen leren wordt oefenen (op de computer) en hard werken regelmatig genoemd. Bij de vraag wat ze daar voor nodig hebben wordt de computer en ook de docent/ begeleider genoemd.

Alle leerlingen geven aan spelling belangrijk of héél belangrijk te vinden. Hun eigen bijdrage aan het verbeteren van hun spellingvaardigheid kan zijn (thuis) oefenen, en inzet tonen. De meeste leerlingen geven aan dat ze zich willen inzetten, er zijn 2 leerlingen die dit minder graag willen doen (zie bijlage 3 van hoofdstuk 6).

Tweede vragenlijst, ter evaluatie van de ervaringen van leerlingen

De tegenvallende resultaten van de open vragen in de pilot zijn aanleiding geweest om de tweede, evaluerende vragenlijst anders vorm te geven. Er zijn bijna alleen maar schaalvragen opgenomen in de tweede vragenlijst. Er zijn twee open vragen opgenomen. Één open vraag informeert naar hetgeen geleerd en/of nog niet geleerd is. Dit antwoord is uit de evaluatie overgenomen, die de leerlingen tijdens de SB gemaakt hebben. In de tweede open vraag is aan de leerlingen gevraagd om tips te geven aan de docent.

De vragenlijst is de voorlaatste bijeenkomst aan de leerlingen uitgedeeld. Bij aanvang is het belang van eerlijk antwoorden benadrukt en is nogmaals uitgelegd waartoe de verzamelde gegevens dienen. Ook is gewezen op de twee negatief geformuleerde stellingen (vraag 2 en 3). Hiermee hebben de leerlingen bij het antwoorden rekening gehouden. Een leerling, leerling 15, heeft deze

vragenlijst niet ingevuld. Deze leerling was ziek. De docent heeft dezelfde vragenlijst ingevuld met de opdracht het leerling-gemiddelde te schatten. Zie voor de verzamelstaat van antwoorden bijlage 4 bij hoofdstuk 6.

De eerste vraag uit de tweede vragenlijst is:

Vraag	Schaal:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	gem.	sd.
1													
Ná	<i>Ik heb veel geleerd bij SB spelling!</i>					2x	1x	1x	6x	1x	1x	7,5	1,52

Figuur 9. Antwoorden vraag 1 gem. = gemiddelde sd. =standaard deviatie

Het passende antwoord is op een tienpuntsschaal aangekruist. De meeste leerlingen hebben aangegeven dat ze redelijk veel tot zeer veel geleerd hebben. 3 Leerlingen zijn iets zuiniger.

De volgende vragen gaan over het oefenen op de computer. Deze vragen zijn bedoeld om antwoord te krijgen op de volgende vraag:

'Wat is de mening van de leerlingen met betrekking tot de gebruikte oefen- en instructiemiddelen?'

Aan de leerlingen is gevraagd om voor alle vragen op een schaal van 1 tot 10 aan te geven wat zij van een stelling vinden. Het begin van de zin luidde;

<i>Ik vond het oefenen op de computer met de Muiswerk programma's...</i>			
vervolg van de zin:	LI. Gem.	Schatt. docent	St. dev.
1 <i>stom, want ik houd niet van oefenen op de computer!</i>	2,75	1	1,52
2 <i>stom, want ik moest heel vaak dezelfde oefening maken!</i>	3,70	3	1,93
3 <i>goed helpen!</i>	8,20	7	0,90
4 <i>een fijne manier van werken!</i>	8,10	8	1,44
5 <i>goed, want ik kon nu werken in mijn eigen tempo!</i>	8,80	8	0.99
6 <i>goed, want als ik hulp nodig had kon ik die vragen!</i>	8,80	8	0.99

Figuur 10. De ervaringen van de leerlingen m.b.t. het oefenen op de computer

LI.gem. = Leerling-gemiddelde

Schatt. Docent = Schatting van het leerling-gemiddelde door de docent

St. dev. = Standaard deviatie

Naast de stellingen is het gemiddelde antwoord en de schatting van de docent gezet. Van de antwoorden van de leerlingen is de standaarddeviatie uitgerekend. De standaarddeviatie geeft inzicht in de verdeling van de antwoorden binnen de groep. Een hoge waarde, 1 of hoger, duidt op veel verschillen tussen de scores

(Donk & Lanen, 2009). Ter verduidelijking: wanneer de standaarddeviatie 0 is betekent dit dat iedereen hetzelfde antwoord op een vraag heeft gegeven. Bij de gemiddelden wordt zichtbaar dat de leerlingen gemiddeld een goede beoordeling geven aan het werken met de gebruikte oefenprogramma's. De standaarddeviatie van vraag 1,2 en 4 laat wel zien dat hier binnen de groep verschillend over gedacht wordt. Dit betekent dat een paar leerlingen het werken op de computer beduidend 'stommer' vinden dan het gemiddelde doet vermoeden en anderen juist beduidend minder 'stom'. Dit geldt nog sterker voor de stelling 'stom want ik moest heel vaak dezelfde oefening maken'. Bij deze vraag was er nog meer variatie in de antwoorden. 'Een fijne manier van werken' geldt ook niet voor alle leerlingen in dezelfde mate.

Voor vraag 3, 5 en 6 laat de standaarddeviatie zien dat over deze vragen redelijke overeenstemming is. De leerlingen lijken het erover eens dat deze manier van leren/oefenen goed werkt. Ook vinden ze het heel prettig om in hun eigen tempo te kunnen werken. Hetzelfde geldt voor het kunnen vragen om hulp wanneer dat nodig was.

De schatting van de docent ligt redelijk dicht bij de antwoorden van de leerlingen. Alleen valt op dat de docent inschat dat alle leerlingen het volmondig oneens zijn met stelling 1; 'Ik vond het oefenen op de computer met de Muiswerk programma's stom, want ik houd niet van oefenen op de computer!'. Dit is niet voor alle leerlingen het geval, zo blijkt uit het gemiddelde en de daarbij behorende standaarddeviatie. Ook heeft de docent het idee dat de leerlingen een iets lagere verwachting hebben van het effect van het oefenen op de computer dan volgens de leerlingen het geval is (vraag3). Bij de andere vragen liggen de antwoorden, die zijn gegeven op een tienpuntsschaal, niet opvallend ver uit elkaar.

In de eerste en de tweede vragenlijst zijn twee vragen gesteld die vergelijkbaar zijn. Hieronder is te zien welke antwoorden de leerlingen, 'vóór en ná' de interventie, hebben gegeven.

Vraag 4/10	Schaal:	1 niet	2	3	4 erg!
Vóór	<i>Hoe belangrijk vind je het om goed te leren spellen?</i>		1x	7x	5x
Ná	<i>Hoe belangrijk vind je het om goed te leren spellen?</i>			5x	7x

Figuur 11. Antwoorden vraag 4/10

Bijna alle leerlingen lijken vóór SB-spelling, spelling redelijk tot zeer belangrijk te vinden. Er is één leerling die het iets minder belangrijk vindt. Bij de 2^e vragenlijst is een kleine verschuiving richting 'erg belangrijk' te constateren.

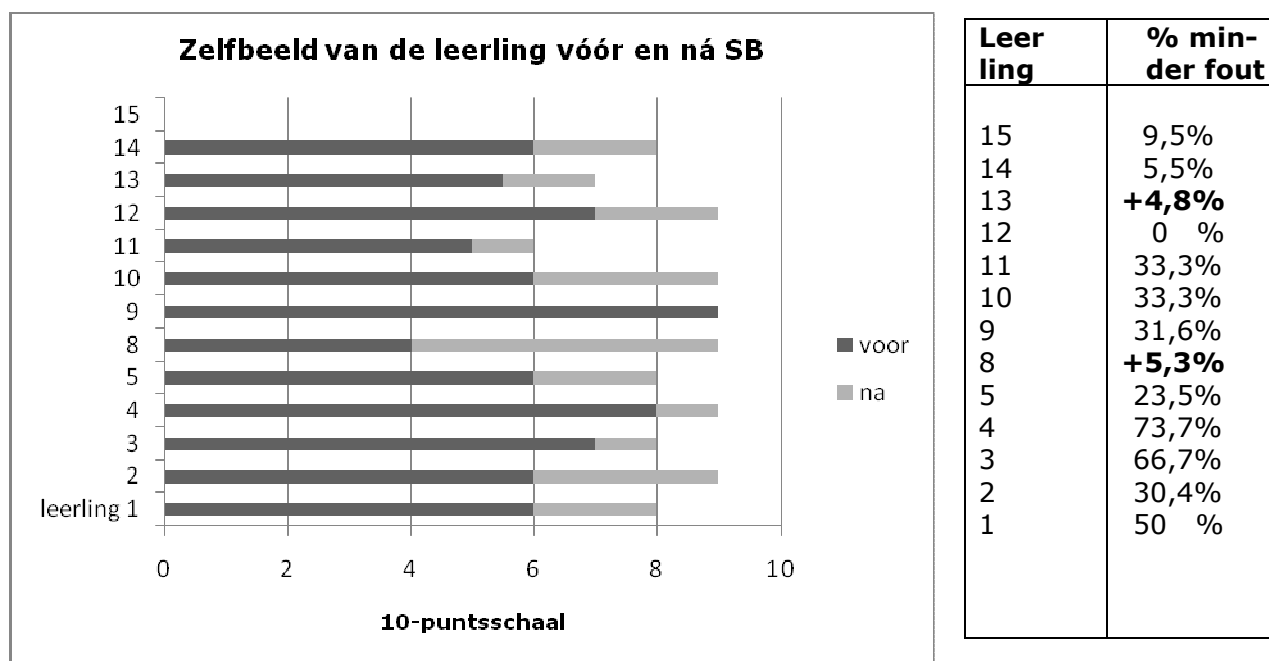
Vraag 8/12	Schaal:	1 nee	2	3	4 ja
Vóór	<i>Ik wil me inzetten om beter te leren spellen!</i>		2x	4x	7x
Ná	<i>Ik heb mij ingezet tijdens SB spellen!</i>			4x	8x

Figuur 12. Antwoorden vraag 8/12

Bij deze antwoorden is een lichte verschuiving zichtbaar van 'zich min of meer' willen inzetten naar 'zich redelijk tot goed' te hebben ingezet. Wat de motivatie betreft om zich in te zetten om beter te leren spellen, lijkt het erop dat de leerlingen zich iets meer hebben ingezet dan ze van te voren gedacht hadden.

In vraag 8 is gevraagd wat de leerlingen nu beter snappen dan voor SB. In vraag 9 is gevraagd wat ze wel geoefend hebben maar nog steeds moeilijk vinden. Deze vragen leveren veel variatie in de antwoorden op. Wel valt op dat 9 leerlingen hebben geoefend met het bijvoeglijk naamwoord en 3 daarvan vinden het na SB nog steeds moeilijk. Voor de verzamelde antwoorden zie bijlage 4 bij hoofdstuk 6.

Iedere leerling is gevraagd om op een tienpuntsschaal aan te geven hoe goed hij/zij kon spellen vóór de SB en vervolgens ná de SB. De antwoorden per leerling zijn te zien in fig. 13. Alle leerlingen op één na, leerling 9, vinden dat zij vooruit zijn gegaan. Leerling 9 is van mening dat zij bij aanvang op 9 stond en na afloop nog steeds. Dit verklaart waarom bij haar de waarde van vóór SB-spelling niet zichtbaar.



Figuur 13. Zelfbeeld van de leerling vóór en ná SB. (2^e Vragenlijst is niet ingevuld door Leerling15). Daarnaast het individuele percentage daling of stijging van het aantal fouten.

Naast fig. 13 is per leerling genoteerd hoeveel % minder fouten zij bij de effectmeting hebben gescoord. De vetgedrukte scores geven aan dat de leerling méér fouten maakte bij de effectmeting. Dit maakt heel duidelijk zichtbaar dat niet bij alle leerlingen het beeld dat zij van zichzelf hebben overeenkomt met de scores die zij bij de effectmeting hebben gehaald (zie voor een vergelijk ook fig. 8). De meest opvallende is leerling 8. Deze leerling maakt bij de effectmeting ruim 5% meer fouten maar vindt dat zijn vaardigheid van 4 vóór de SB tot 9 ná de SB is gegroeid. Leerling 4 vindt dat zijn vaardigheid van een 8 naar een 9 is gegroeid maar deze leerling maakt bij de effectmeting ruim 70% minder fouten.

Wat verder opvalt is dat alle leerlingen op basis van de behaalde resultaten in de SB-groep zijn geplaatst maar dat slechts 2 leerlingen hun spellingvaardigheid vóór SB als onvoldoende kwalificeren. Dit zijn leerling 8 en leerling 11.

Als laatste is de leerlingen gevraagd om tips te geven aan de docent (vraag 13). Deze tips moeten de docent helpen SB-spelling volgend jaar te verbeteren. Tijdens het invullen is gebleken dat de leerlingen dit een moeilijke opdracht vinden. Van de 13 leerlingen geven er 5 aan dat het goed is zoals het is. Er zijn ook een aantal tips voor Muiswerk, de belangrijkste; de uitlegschermen moeten verplicht langer in beeld blijven en het programma mag korter, met minder toetsen. 2 Leerlingen geven aan dat ze soms behoefte hebben aan een andere uitleg of een voorbeeld. Voor een aantal, 3, leerlingen mag er meer variatie komen. 2 Leerlingen willen spelletjes doen waar je dan wat van leert.

Vraaggesprek met de docent van SB-spelling

Het doel van het gesprek is het krijgen van antwoord op de volgende onderzoeksvragen:

'Hoe ervaart de begeleidende docent de inzet van ICT tijdens studiebegeleiding?'

'Welke mogelijkheden ziet de docent van SB-spelling met betrekking tot verbetering van studiebegeleiding spelling?'

Het vraaggesprek met de docent vindt plaats in een lokaal. Afsgesproken is dat het gesprek 30 á 45 minuten zal duren. Met goedvinden van de docent wordt het gesprek opgenomen op de band. Een belangrijk voordeel hiervan is 'dat men zich tijdens het interview niet op twee dingen hoeft te concentreren: interviewen en noteren' (Harinck, 2009, p96).

De opnameapparatuur is van te voren geïnstalleerd en gecontroleerd. Voordat het gesprek begint heeft de docent de interviewleidraad doorgelezen. Voor de aan de hand van de interviewleidraad gerubriceerde antwoorden zie bijlage 5 bij hoofdstuk 6. Hieronder volgt een samenvatting met daarin, de voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen, relevante informatie.

De docent staat open voor de inzet van de Muiswerk oefenprogramma's. De docent is van mening dat het goed is om iets nieuws uit te proberen en ziet als voordeel van deze manier van oefenen dat de leerlingen op hun eigen niveau werken. Daarnaast werken ze in hun eigen tempo, want klassikaal werken vertraagt. Ook werken ze op deze manier aan hun eigen zwakke plekken. Verder is haar ervaring dat leerlingen het prettig vinden om in een kleine groep te werken. Dit betekent vaak extra aandacht voor de leerlingen.

De docent vraagt de leerlingen altijd wat ze willen leren bij SB. Dat is nu ook gebeurd maar minder uitgebreid. De gebruikte instelling, de didactische modus, van de oefenprogramma's biedt de leerlingen namelijk geen keus.

De docent heeft de volgende voordelen geconstateerd:

- Leerlingen kunnen in eigen tempo werken.
- Leerlingen werken aan eigen zwakke plekken.
- Leerlingen kunnen hun resultaten goed zelf bijhouden. Hierdoor hebben zij meer inzicht gekregen in hun sterke en zwakke kanten.
- Ook mogelijkheden om samen te werken, en aan elkaar uit te leggen.

De docent heeft de volgende nadelen geconstateerd:

- Vaak de uitlegschermen lezen vinden de leerlingen niet leuk.
- Als de leerlingen geen koptelefoon bij zich hebben kunnen ze een aantal opdrachten niet maken.
- Twee keer is een SB-groep van Engels in hetzelfde lokaal komen werken. Dat bracht onrust.
- Als een leerling niet gemotiveerd is kan hij/zij andere leerlingen negatief beïnvloeden.

De docent noemt de volgende verbeterpunten voor volgend jaar:

Ten aanzien van het computeroefenprogramma:

- De mogelijkheden van de Muiswerkprogramma's beter uitzoeken en benutten.
- Beter de functie uitleggen van de uitlegschermen en toezien op het gebruik ervan.
- Toezien op het gebruik van koptelefoons. Dit kan ook bijdragen aan een verbeterde concentratie.

Ten aanzien van de didactiek:

- Leerlingen een gezamenlijk startpunt bieden, gerelateerd aan een evaluatie achteraf (bewustwording).
- Uitleggen hoe leerlingen om kunnen gaan met de uitzonderingen op de regels.
- Uitzoeken hoe de transfer werkt naar het vak Nederlands en de andere vakken.
- Met de leerlingen die meer dan twee/drie keer dezelfde oefening moeten herhalen omdat ze nog veel fouten maken, afspreken dat ze om hulp vragen. De uitleg samen doornemen of op een andere manier uitleggen.
- Een correctieattitude aanleren.

Ten aanzien van de organisatie:

- Bewaken dat alléén gemotiveerde leerlingen bij SB worden ingedeeld.
- Zorgen voor standaard feedback naar ouders/vakdocent/mentor. Bij voorkeur voorzien van haalbare tips om onderhoud en voortgang te waarborgen.
- Zorgen dat een evaluatie in het Leerling Volg Systeem [LVS] wordt opgeslagen. Dit moet voorkomen dat relevante informatie voor toekomstige vakdocenten verloren gaat.
- Spelling als onderdeel van taalbeleid op de kaart zetten. Als dit niet gebeurt heeft inzet in deze vorm van SB geen of onvoldoende effect.

6.2 Conclusies

De conclusies die zijn getrokken gelden alleen voor deze onderzoeksgroep in de context van dit onderzoek.

De conclusies zijn achtereenvolgens aan de hand van de onderzoeksvraag en de deelvragen geformuleerd. Na de conclusie wordt vermeld waarop deze is gebaseerd. Dit gebeurt in dezelfde volgorde waarin de onderzoeksvraag en de deelvragen bij de analyse, eerder dit hoofdstuk, zijn genoemd.

'Welk effect heeft de studiebegeleiding spelling in de brugklas?'

- De SB-spelling heeft een positief effect laten zien voor alle HA-leerlingen.

Zie figuur 7 en 8 met de resultaten van de 0-meting en de effectmeting. Hier blijkt uit de daling van het aantal fouten dat zowel de SB HA-groep in zijn geheel (fig. 7), als de individuele SB-HA leerling (fig. 8) een aanzienlijk beter resultaat hebben bereikt bij de effectmeting dan de controleklassen (HA en TH) en ook dan de HA-controleklas. Op individueel niveau varieert dit verschil van 16,7% tot 66,9% minder fouten in vergelijking met het gemiddelde van de HA-controleklas. Hierbij moet wel gezegd worden dat ook in de HA-controleklas 4 leerlingen 50% minder fouten maken bij de effectmeting (zie bijlage 2 bij hoofdstuk 6).

- Slechts een minderheid van de TH-leerlingen heeft geprofiteerd van de SB-spelling

Zie fig. 7 en 8 met de resultaten van de 0-meting en de effectmeting. Hier is te zien dat het gemiddelde van de SB TH-groep weliswaar 1,1 % minder fouten oplevert ten opzichte van de TH-controleklas (fig. 7), maar op individueel niveau (fig. 8) blijkt een aantal SB TH-leerlingen de gemiddelde daling, van 11,6% van het aantal fouten, van de TH-controlegroep niet te halen. 5 van de 8 SB TH-leerlingen zijn verder achterop geraakt bij de controleklas. De andere 3 SB TH-leerlingen zijn wel aanzienlijk vooruitgegaan. Zij scoren ruim 20% minder fouten dan het gemiddelde van de TH-controleklas. De groep is te klein om harde conclusies te kunnen trekken. Temeer daar uit bijlage 2 (bij hoofdstuk 6) blijkt dat ook in de TH-controleklas leerlingen 10 van de 23 leerlingen 0 tot 25 % meer fouten hebben gemaakt bij de effectmeting. 'SB-leerling 8' maakt met hen vergeleken 'slechts' 5,3% meer fouten.

'Wat is de mening van de leerlingen over de studiebegeleiding spelling met betrekking tot nut, noodzaak en resultaat hiervan?'

- Extra aandacht voor spelling heeft mogelijk geleid tot meer inzicht in het belang van spelling.

Zie hiervoor fig. 11 en 12. Het lijkt erop dat de leerlingen ná de SB, spelling nog iets belangrijker vinden dan vóór SB (fig. 11). De meeste leerlingen lijken van te voren bereid zich in te zetten om beter te leren spellen, na afloop geven ze aan dat ze dat gemiddeld meer gedaan hebben dan ze van te voren dachten (fig. 12). Er kan alleen succes worden geboekt wanneer leerlingen gemotiveerd zijn en het belang van een correcte spelling inzien (Jansen Adriaans, in Zijlmans, 2009).

- Het zelfvertrouwen van de leerlingen op het gebied van spelling lijkt gegroeid.

Zie fig. 9 en 13. Nagenoeg alle leerlingen geven aan dat hun spellingvaardigheid (aanzienlijk) is toegenomen. Een belangrijke reden om taalzwakke leerlingen extra begeleiding te bieden is het vergroten van hun spelvaardigheid. Zij kunnen anders veel last hebben van de maatschappelijke veroordeling die het maken van veel spelfouten met zich mee kan brengen (Henneman, 2000).

- De meeste leerlingen lijken studiebegeleiding spelling nuttig te vinden.

Zie fig. 10.

'Wat is de mening van de leerlingen met betrekking tot de gebruikte oefen- en instructiemiddelen?'

- De meeste leerlingen vinden het werken met de Muiswerk oefenprogramma's een hele prettige en zinvolle manier van werken.

Zie fig. 10. Hieruit blijkt dat alle leerlingen min of meer vinden dat het goed geholpen heeft en dat vooral het kunnen werken in eigen tempo met hulp in de buurt wanneer dat nodig is als heel nuttig en prettig is ervaren. Het vaker maken van dezelfde soort oefening vonden niet alle leerlingen even fijn.

'Hoe ervaart de begeleidende docent de inzet van ICT tijdens studiebegeleiding?'

- De docent vindt de inzet van ICT tijdens de studiebegeleiding heel bruikbaar.

De docent noemt als belangrijkste voordelen, het werken in eigen tempo en op eigen niveau aan de eigen zwakke plekken. Het feit dat de leerlingen zelf hun resultaten goed kunnen volgen heeft ze meer inzicht gegeven in hun sterke en zwakke kanten. Ook uit de literatuur blijkt dat genoemde factoren een belangrijke rol spelen bij goed spellingonderwijs (SCO-Kohnstamm Instituut, 2008; Vliet, 2001).

- Het lijkt erop dat de docent een heel redelijk beeld heeft van de ervaringen van de leerlingen.

Zie figuur 10.

'Welke mogelijkheden ziet de docent van SB-spelling met betrekking tot verbetering van studiebegeleiding spelling ?'

- De docent wil een lessenserie ontwikkelen voor de SB-spelling van volgende jaren.

Zie de samenvatting van het gesprek op pag. 44/45. De docent ziet de transfer als een belangrijk aandachtspunt. Uyttendaele (2008) adviseert een aanpak gericht op integratie in het schrijfonderwijs. Wanneer dit niet gebeurt beschouwen leerlingen spellen als een vak apart (Venstermans & Daems, 2004). Ook zal de docent in de lessenserie aandacht schenken aan de houding van leerlingen ten opzichte van uitzonderingen in de spelling en correctie van eigen werk. Verder zal er aandacht zijn voor een beter gebruik van de functies die het software programma heeft. Dit geldt zowel voor de docentfuncties, als voor de

functies die de leerlingen ondersteunen. Aandacht zal ook uitgaan naar leerlingen die meerdere malen dezelfde oefening moeten herhalen. Hierover moeten duidelijke afspraken worden gemaakt. Dit sluit ook aan bij de tips van leerlingen (zie de samenvatting van vraag 13 op pag. 44). Daarin wordt genoemd dat er meer variatie mag komen, dat een extra uitleg soms welkom is en dat het programma korter mag.

- De docent vindt dat de resultaten en ervaringen van de studiebegeleiding spelling een vervolg moeten krijgen. Dit kan door voor terugkoppeling te zorgen naar betrokkenen.

Zie de 'verbeterpunten voor volgend jaar' op pag. 45. Hierbij noemt zij het belang van een goede terugkoppeling naar het leerlingvolgsysteem. Ook terugkoppeling naar ouders/mentor/vakdocent, voorzien van praktische tips, vindt zij van belang om het onderhoud en de voortgang van het spellingproces te waarborgen. Het vormgeven van een opbrengstgerichte cultuur kan een belangrijke bijdrage leveren aan het verbeteren van basisvaardigheden (Inspectie van het onderwijs, 2009). Hieronder valt volgens de docent ook het op de kaart zetten van spelling als onderdeel van taalbeleid. Het schoolbeleid is een belangrijke basis onder het spellingonderwijs (Westwood, 2008). Het is hierbij de kunst om een goede balans te zoeken tussen aandacht voor spelling en vormfouten enerzijds en het schrijfplezier anderzijds (SLO, 2007).

- De docent vindt het van belang dat bij SB-spelling alleen gemotiveerde leerlingen worden ingedeeld. Het is immers een extra service die school biedt.

Zie de verbeterpunten voor volgend jaar' op pag. 45.

7 Discussie en aanbevelingen

7.1 Discussie

Bij het bestuderen van de literatuur is er een aantal zaken dat doet verbazen of die opvallen.

Het doet verbazen dat er veel discussie is en dat er veel meningen worden uitgesproken over het niveau van de basisvaardigheden taal en rekenen, maar dat een instrument ontbreekt om dit niveau goed te meten. Het is belangrijk dat zo'n instrument er komt.

Wat ook doet verbazen is dat het niet duidelijk is wat van een beginnende brugklasser verwacht mag worden. Duidelijk is wel dat leerlingen met veel niveauverschillen op het gebied van spelling het voortgezet onderwijs binnenkomen. Het zal boeiend zijn om te volgen of de invoering van de referentieniveaus, bij aanvang schooljaar 2010-2011, het beoogde effect zullen hebben. De komende jaren zal dit duidelijk moeten worden.

Verrassend is de hoeveelheid aspecten die een rol spelen bij goed spellingonderwijs. Het is belangrijk dat iedereen die bij spellingonderwijs betrokken is, deze aspecten kent. Het is zinvol wanneer de vakdocenten Nederlands overleggen welke aspecten al aan bod komen en of de ontbrekende aspecten in het spellingonderwijs moeten/kunnen worden opgenomen. Het kan een interessant onderzoek zijn wanneer iedere docent zijn eigen mix van speerpunten kiest. Met een 0- en effectmeting kan vervolgens worden gekeken welke mix het beste resultaat geeft.

Voor het praktijkdeel van dit onderzoek geldt dat het aantal respondenten gering is. Dit geldt met name voor de SB-groep (13 leerlingen). Het trekken van harde conclusies is daarom niet mogelijk. Er zijn echter wel een paar zaken die opvallen of die vragen oproepen:

Het gemiddelde resultaat van de SB-spelling is goed en op individueel niveau soms zelfs heel goed. Dat is mooi, maar de minder goede resultaten van een aantal SB TH-leerlingen roepen direct een vraag op;

Hoe komt het dat de TH-leerlingen minder lijken te profiteren?

Als gekeken wordt naar de literatuur zijn er verschillende oorzaken te noemen die hieraan ten grondslag kunnen liggen.

- Het kan zijn dat de leerlingen die niet of nauwelijks vooruitgang hebben geboekt tot de 'echt' zwakke spellers behoren.

Zwakke spellers hebben meer expliciete uitleg nodig. Zij redden het niet met alleen maar veel oefenen. Spellens is een denkproces dat vraagt om een strategische benadering. De meest effectieve docenten van spelling zijn die docenten die hun leerlingen meerdere spellingstrategieën aanleren en de leerlingen attent maken op het principe van analogie (O'Sullivan, in Westwood, 2008).

Voor de leerlingen die wel (veel) vooruitgang hebben geboekt zou dan kunnen gelden dat zij voornamelijk een spellingachterstand hadden, of een slechte dag bij het maken van de 0-meting.

Het kan ook zijn dat het veelal zelfstandig werken via de oefenprogramma's beter past bij cognitief sterkere leerlingen.

Als dit zo is dan geeft dat aan dat het van belang is te weten wat de oorzaak is van de achterstand, om de leerling zo effectief mogelijk te begeleiden. De SB zou zich dan ook weer kunnen differentiëren in een groep die redelijk zelfstandig met de oefenprogramma's aan de slag kan en een groep die meer uitleg krijgt. Dit vergt een diepgaander onderzoek dan voorafgaand aan de SB haalbaar is. Maar mogelijk is door het monitoren van de in de Muiswerkprogramma's opgeslagen individuele oefengegevens eerder duidelijk met welk type achterstand een leerling kampt. Zodat zo snel mogelijk tot meer/andere uitleg kan worden overgegaan.

- Het kan ook zijn dat een of meer van deze leerlingen toch niet zo gemotiveerd is/zijn geweest als lijkt uit de gegeven antwoorden van de vragenlijst (zie fig. 12). Succes kan alleen worden geboekt wanneer de leerling gemotiveerd is (Bonset, 2007; Jansen Adriaans, in Zijlmans, 2009; Paternotte, 2009; Steenbakkers, 2005; Uyttendaele, 2008; Westwood, 2008).

In dit verband is het interessant te noemen dat de leerlingen die iets minder gemotiveerd aan SB-spelling zijn begonnen, leerlingen 8 en 12, (zie bijlage 3 bij hoofdstuk 6, vraag 8), ook inderdaad degenen zijn die niet of minder vooruit zijn gegaan. Hoewel voor leerling 8 geldt dat deze bij SB-spelling een goede inzet heeft getoond. Dit is geconstateerd door zowel de docent als de onderzoeker. Leerling 12 leek beduidend minder gemotiveerd.

Om deze reden lijkt het van belang dat de motivatie van de leerlingen een belangrijke rol speelt bij de selectie. Literatuuronderzoek kan misschien uitwijzen hoe kan worden vastgesteld of een leerling voldoende gemotiveerd is. Voor dit onderzoek was het mogelijk verdiepend geweest wanneer met de leerlingen in een (groeps)gesprek dieper op hun motivatie was ingegaan.

Bekeken moet worden of de toetsresultaten van de brugklassscreening een aanvulling zijn op de leerling-gegevens die al vanuit de basisschool meekomen. Het is niet ethisch om leerlingen te toetsen als dat niet nodig is of wanneer de resultaten niet worden gebruikt. Dit kan worden meegenomen bij het beantwoorden van de vragen die uiteindelijk buiten dit onderzoek zijn gebleven.

7.2 Leerproces

Bij een volgend onderzoek zal ik extra aandacht hebben voor dat wat ik tijdens het onderzoeksproces heb geleerd.

Als eerste zal ik bewaken dat het onderzoeksdoel haalbaar is in de beschikbare tijd. De verleiding is steeds groot om te denken: 'Nu ben ik toch bezig. Dat kan er nog wel bij'.

Ten tweede wil ik mijn gespreksvaardigheid verbeteren. Bij het terugluisteren van de opname van het vraaggesprek met de docent SB, valt mij op dat ik onvoldoende doorvraag. Terwijl dat juist de meerwaarde van een gesprek is ten opzichte van een vragenlijst. Daarnaast heb ik op een aantal momenten tijdens het gesprek mijn mening en ervaringen ingebracht. Dit heeft mogelijk de antwoorden van de docent gekleurd en/of gestuurd.

Ten derde zal ik bij een volgend onderzoek bewuster gebruik maken van het theoretisch kader bij het samenstellen van vragenlijsten. Gaande het onderzoek is mij duidelijk geworden welke functie het theoretisch kader heeft/kan hebben

voor het praktijkgedeelte van het onderzoek. Ik snap nu beter hoe de voorbereiding zijn uitwerking heeft in de uitvoering en verwerking van data. Ik beschouw dit verkregen inzicht als waardevolle basis voor een volgend onderzoeksproces.

7.3 Verder onderzoek

Vervolgonderzoek moet zich richten op de volgende onderwerpen:

- Onderzocht moet worden of het toevallig is dat de SB-spelling dit jaar voor de HA-stroom wél en voor het grootste deel van de leerlingen uit de TH-stroom géén positief effect lijkt te hebben gehad. Dit vervolgonderzoek moet duidelijk maken of dit beeld ook bij toekomstige SB-groepen ontstaat. Als dit inderdaad zo blijkt te zijn, moet worden gekeken welke andere aanpak voor de TH-stroom gewenst is.
- Onderzoek zou moeten uitwijzen hoe kan worden vastgesteld dat een leerling voldoende gemotiveerd is om studiebegeleiding (spelling) een kans van slagen te geven.
- Onderzocht moet worden hoe het spellingonderwijs op de school waar het onderzoek heeft plaatsgevonden, kan worden verbeterd.

7.4 Aanbevelingen

Op basis van de discussiepunten en op basis van de conclusies uit zowel literatuur- als praktijkonderzoek wil ik de volgende aanbevelingen doen:

- Er moet schoolbeleid worden geformuleerd waarin duidelijk de doelen, eisen en prioriteiten ten aanzien van spellingonderwijs zijn beschreven. Dit moet onderdeel zijn van taalbeleid. Het schoolbeleid is een belangrijke basis onder het spellingonderwijs (Westwood, 2008). Spellingonderwijs is een verantwoordelijkheid van alle docenten.
- Bij de selectie van leerlingen voor SB-spelling moet ook de motivatie van de leerlingen een rol spelen (zie ook de volgende aanbeveling).
- De leerlingen moeten goed worden geïnformeerd over de gronden waarop zij worden geselecteerd voor SB-spelling en iedere andere studiebegeleiding. In de samenvatting van de pilot vragenlijst staat de opmerking van één leerling; 'Ik weet niet wat ik wil leren want ik werd hier naartoe gestuurd zonder dat ik wist wat ik verkeerd doe!'. Het is belangrijk dat leerlingen nut en noodzaak inzien van dat wat zij moeten doen. Het vergroot hun motivatie (Steenbakkers, 2005). Als leerlingen niet gemotiveerd zijn heeft studiebegeleiding geen zin.
- De mogelijkheden van de digitale oefenprogramma's moeten worden uitgezocht en beter benut. Hierbij moet ook gekeken worden naar de mogelijkheden om op basis van de oefengegevens vroegtijdig in te grijpen bij leerlingen die minder baat hebben bij zelfstandig werken.
- Er zal een lessenserie/lesprogramma voor SB-spelling moeten worden ontwikkeld. Hierbij kunnen de ervaringen die zijn opgedaan in het praktijkonderzoek en de conclusies die zijn getrokken uit het literatuuronderzoek voor onderbouwing zorgen. De docent zal hiervoor gefaciliteerd moeten worden.

- Om te waarborgen dat het niet bij 10 weken studiebegeleiding blijft moet er een goede terugkoppeling komen naar leerling/ouders/mentor/vakdocent en LVS. Hierin moeten ook adviezen/tips voor vervolg worden opgenomen.

7.5 Nawoord

Studiebegeleiding spelling is zinvol gebleken voor de meeste leerlingen. Niet iedere leerling profiteert echter in dezelfde mate. Er zijn zelfs leerlingen die helemaal niet lijken te profiteren. Hieruit kan niet worden geconcludeerd dat SB – spelling voor deze leerlingen geen positieve bijdrage heeft gehad. Immers ook bij een groot aantal leerlingen in de controleklassen is sprake van (veel) meer fouten bij de effectmeting. We zullen nooit weten hoe de SB-leerlingen zouden hebben gescoord als zij geen SB hadden gehad.

Er is behoefte bij de docent om de SB-spelling beter te onderbouwen. Zij zal worden gefaciliteerd om een lessenserie voor SB-spelling te schrijven. De resultaten van dit onderzoek, zowel op praktisch als theoretisch niveau kunnen hieraan een bijdrage in leveren. Het doel van dit onderzoek 'Het ontwikkelen van een effectieve SB-spelling voor niet dyslectische, zwakke spellers' lijkt hiermee dichterbij gekomen.

Naast de verzamelde data die in dit onderzoek zijn gebruikt, is ook informatie verzameld die, zoals eerder verantwoord is, in dit onderzoek niet is uitgewerkt. Het betreft de ervaringen van de vakdocenten Nederlands van leerjaar 1 en ervaringen van betrokkenen bij het keuze en implementatietraject van het nieuwe screeningsinstrument voor de brugklas. Het verzamelen van deze gegevens heeft een proces in gang gezet om te komen tot een efficiënt protocol voor screening in de brugklas. Dit protocol wordt geschreven door de schoolpsycholoog. Ook daarbij kunnen de resultaten van dit onderzoek voor onderbouwing zorgen. Natuurlijk zullen ook de nog niet verwerkte data hiervoor beschikbaar zijn.

Tot slot; het artikel dat eerder genoemd is in hoofdstuk 2, over het maken van taalfouten bij het examen, blijkt na navraag bij het NRC Handelsblad géén 1-april grap. Spelfouten houden de gemoederen 'serieus' bezig!

8 Literatuur

- Bal, J., Berger, J., Jonge, J. de, Oudmaijer, S. & Tan, S. (2007). *Remediërende programma's rekenen en taal*. Verkregen 8 maart, 2010, van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/publicaties-pb51/bapo-154-remedierende-programma-amp-apos-s-rekenen-en-taal.html>
- Biggelaar, M. van den, Kerkhof, R., & Heij, K. (2009). *Taalniveau in havo en VWO. Ambities versus werkelijkheid...?* Verkregen 22 mei, 2010, van http://www.bureau-ice.nl/upload/files/Rapport_Taalniveau%20in%20HAVO%20en%20VWO%20KH%20juni%202009_1.pdf
- Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Reader Praktijkonderzoek. Bijlage 1. Fontys OSO
- Bonset, H. (2007). *Onderwijs in spelling en interpunctie in de onderbouw. Stand van zaken en mogelijkheden tot verbetering*. Enschede: SLO
- Bonset, H. & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*. Verkregen 6 maart, 2010, van http://www.slo.nl/downloads/2008/Het_20schoolvak_20Nederlands_20opnieuw_20onderzocht.pdf/download
- Braams, T. & Smits, A. (2002). Eerder en effectief dyslexie screenen in het VO heeft grote voordelen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching* 2002-3, p. 4-9
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, de (2008). *Tijd voor onderwijs. Parlementair onderzoek Onderwijsvernieuwingen*. 's-Gravenhage: SDU (Tweede Kamer der Staten-Generaal, vergaderjaar 2007-2008, 31007, nrs 8-12).
- Daems, F. (2005-2006). 'Beter (leren) spellen na 2005?' Verkregen 6 maart, 2010, van <http://www.ua.ac.be/download.aspx?c=frans.daems&n=31733&ct=32756&e=93468>.
- Daems, F. (2006). "Beter (leren) spellen in 2005?". *Nova et Vetera*, 83(3), 146-163.
- Dam, P. van (2008). Ingezonden brief in *Didaktief*, 38(6).
- Dijsselbloem, J. (2008). Ingezonden brief in *Didaktief*, 38(6).
- Donk, C. van der & Lanen, B. van (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho
- Doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2010). *Wetsvoorstel door Tweede en Eerste Kamer aanvaard*. Verkregen op 10 mei, 2010, van <http://www.taalenrekenen.nl/actueel/nieuws/00031/>

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen: hoofdrapport*. Enschede: SLO.

Gein, J. van de (2004). *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs. Uitkomsten van de peilingen in 1999*. Arnhem: Citogroep

Glopper, K. de (2008). Barbertje moet hangen. *Didaktief*, 38(5), 4-9.
Verkregen op 16 mei, 2010, van
http://www.didaktief.nl/images/stories/Opinie/Didaktief_mei_2008_Barbertje_moeet_hangen.pdf

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Henneman, K. (2000). *Problemen van gevorderde spellers. Signalering, diagnostiek en begeleiding*. Bussum: Coutinho

Henneman, K., Kleijnen, R., & Smits, A. (2004). *Protocol dyslexie voortgezet onderwijs. Deel 2 – Signalering, diagnose en begeleiding*. Nijmegen: KPC-groep.

Hilte, S. M. (2009). *Optimizing computer-based spelling exercises. Samenvatting*. Verkregen op 15 maart, 2010, van
http://dare.ubvu.vu.nl/bitstream/1871/13242/3/3abstract_dutch.pdf

Inspectie van het onderwijs (2009). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2007-2008*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

SCO-Kohnstamm Instituut (2008). *Leren met meer effect; rapportage van het onderzoek*. Verkregen op 10 mei, 2010, van
<http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/rapporten/2008/12/02/leren-met-meer-effect-rapportage-van-het-onderzoek/eindrapportagemme-1.pdf>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008a). *Hoofdpijnenbrief 2009-2010*. Verkregen 8 maart, 2010, van
<http://www.minocw.nl/onderwijs/publicaties/Y2008/P2/index.html>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008b). *Beleidsreactie Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Verkregen op 15 maart, 2010, van
<http://www.minocw.nl/documenten/12750.pdf>

Muiswerk (2008). *Muiswerk Testprogramma's 5.0. Muiswerkhandleiding*. Uithoorn: Muiswerk Educatief.

OECD (2006). *Resultaten PISA-2006*. Arnhem: Cito.

Onderwijsraad (2009). *Stand van educatief Nederland*. Verkregen op 5 maart, 2010, van
<http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/528/documenten/stand-van-educatief-nederland-2009.pdf>

Paternotte, A. (2009). Wat helpt welke leerling? Spellingbegeleiding in het voortgezet onderwijs. *Balans*, oktober 2009(22), 16-19.

PPON (2008). *Onderwijs op peil? Een samenvattend overzicht van 20 jaar PPON*. Arnhem: Citogroep.

Schoot, F. van der (2008). Ingezonden brief in *Didaktief*, 38(6).

SLO (2006). *Kerndoelen Primair Onderwijs*. Verkregen 5 maart, 2010, van <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/Kerndoelenboekje.pdf/download>

SLO (2007). *Concretisering van de kerndoelen Nederlands*. Kerndoelen voor de onderbouw VO. Verkregen op 4 maart, 2010, van: http://ko.slo.nl/vakgebieden/00001/nederlands_24_mei_2007.pdf/

Steenbakkens, J. (2005). *Nederlands anders. Een ander aanpak van lessen Nederlands in de onderbouw vo*. Verkregen op 7 maart, 2010, van http://www.slo.nl/downloads/archief/Nederlands_20anders2.pdf/

Taalunieversum, (n.d.). *Onderwijstermen. Het nieuwe leren*. Verkregen op 6 juni, 2010, van http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/452/het_nieuwe_leren/

Twillert, M. (2010). *Taalfouten op het eindexamen uit den boze*. Verkregen op 15 mei, 2010, van de weblogs van het NRC Handelsblad: <http://weblogs.nrc.nl/onderwijsblog/2010/04/01/taalfouten-op-het-eindexamen-uit-den-boze/#more-1186>

Uyttendaele, J. (2008). *Spelling op de helling. Bijdrage aan de 22^{ste} conferentie het schoolvak Nederlands*. Verkregen 15 maart, 2010, van http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands/hsn_22_conferentieboek.pdf

Venstermans, T. en Daems, F. (2004). 'Spellingonderwijs: spellen om te schrijven en gelezen te worden.' In: Daems, Fr., Van den Branden, K. en Verschaffel, L. (2004), *Taal verwerven op school. Taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair*. Verkregen op 7 maart, 2010, van <http://www.ua.ac.be/download.aspx?c=frans.daems&n=31733&ct=32756&e=86033>

Vliet, C. van (2001). *Het gebruik van remediërende software spelling tijdens reguliere lessen*. Bijdrage aan de 14^{de} conferentie het schoolvak Nederlands. Verkregen op 8 maart, 2010, van http://media.taalunieversum.org/hsnbundel/download/14/hsnbundel-14_473.pdf

Werkgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. Verkregen op 9 maart, 2010, van http://www.taalenrekenen.nl/referentiekader/rel_doc/nadere_beschouwing/Een_nadere_beschouwing-LR.pdf/

Werkgroep Taal(2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor taalvaardigheid*. Enschede: SLO.

Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about spelling*. Camberwell: ACER (Australian Council for Educational Research Ltd).

Zijlmans, M. (2009). 'Je kunt niet correct spellen als je twaalf bent'. Uit *Taalschrift* 18(9). Verkregen op 9 maart, 2010, van <http://taalschrift.org/reportage/005174.html>

9 Bijlagen

Bijlage 1 bij hoofdstuk 4

Uitwerking van de referentieniveaus voor spelling

4. Begrippenlijst en Taalverzorging

4.1. Begrippenlijst

Om te spreken over taal en taalverschijnselen is een beperkt aantal begrippen noodzakelijk. De meeste daarvan zijn aan het einde van het basisonderwijs wel aan de orde geweest (1f). Kennis van deze begrippen bevordert het gesprek binnen en buiten het taalonderwijs over taal en taalverschijnselen: het gaat erom dat docenten (en leerlingen) bepaalde verschijnselen kunnen benoemen in contextrijke taalsituaties. Dat wil zeggen dat docenten deze termen moeten kunnen gebruiken in hun onderwijs in de vaardigheidsdomeinen.

Regels
Regel voor overeenkomst getal (onderwerp-persoonsvorm; referent-verwijswoord) en geslacht (referent-verwijswoord).

4.2. Taalverzorging

De vereiste kwaliteit van productief taalgebruik (spreken, schrijven) wordt steeds aangeduid bij de kenmerken van de taakuitvoering in die domeinen.
In dit domein van taalverzorging gaat het alleen om kennis van regels en begrippen, die ten dienste staan van correct taalgebruik. Bij de niveaubepaling is steeds uitgegaan van volledige beheersing, dat wil zeggen, vrijwel automatische beheersing en bij uitzondering terugvallend op regelkennis in taalproductie, zoals in de domeinen schrijven en spreken

Tabel 1: Niveaubeschrijvingen Begrippen Taal

	1f	2f
Leestekens	Dubbele punt, punt, komma, puntkomma, uitroepstek, vraagteken, aanhalingstek.	trema, accent
Woordsoorten	Zelfstandig naamwoord, werkwoord (klankvast, klankveranderend (zwak, sterk)), bijvoeglijk naamwoord.	
Grammaticale kennis	Onderwerp, lijdend voorwerp, hoofdzin, bijz. gezegde, persoonsvorm.	Lijdende en bedrijvende vorm, vragende vorm.
Tekstkennis	Standpunt, argument, felt, mening, tekstsoort en gespreksvormen, paragraaf.	Aanduidingen voor tekstsoorten en genres (ook: aanduidingen voor gespreksvormen), hoofdgedachte (van tekst), tekstthema Metatagale vormen: Woorden, zinnen, en tekstfragmenten die informatie geven over de rest van de tekst (zoals signaalwoorden, prospectieve en retrospectieve tekstelementen in inleiding, samenvattende zin aan slot).
Stilistiek en semantiek	Betekenis, symbool, synoniem, context, letterlijk, figuurlijk, uitdrukking, spreekwoord, gezegde, moedertaal, tweede taal, vreemde taal, standaardtaal, dialect, meertalig, formeel en informeel taalgebruik, leenwoord.	homoniem, homofoon, vakjargon, stilistische adequaatheid (publiekgericht), presentatiekenmerken (van mondelinge en schriftelijke tekst).
Morfologie	Woordvorm, woorddeel, samengesteld, voorvoegsel, achtervoegsel, lettergreep. Getal (meervoud/enkelvoud), tijd (tegenwoordig, verleden, voltooid, onvoltooid). Verkleinwoord, verschijningsvormen werkwoord (stam, infinitief, bijvoeglijk naamwoord).	
Opmaak	Bladzijde, woord, zin, hoofdletter, uitspraak, titel, hoofdstuk, regel, lettertype, alinea, kopje.	
Klanken	Articulatie, klemtoon, intonatie, spreekpauze.	

- Grammaticale begrippen voor werkwoordspelling
1. Werkwoord;
 2. Tijd van het werkwoord (tegenwoordig en verleden, onvoltooid en voltooid);
 3. Getal: meervoud, enkelvoud;
 4. Eerste, tweede en derde persoon;
 5. Persoonsvorm;
 6. Voltooid deelwoord;
 7. Stam van het werkwoord;
 8. Hele werkwoord (infinitief);
 9. Onderwerp;
 10. Zwakke en sterke werkwoorden;
 11. Werkwoordelijk gezegde.

beschreven. Regelkennis en toepassing in oefentaken gaat aan die beheersing vooraf. De niveaus geven een eindpunt aan: het verwerven van de regels tot een vrijwel automatische beheersing vergt veel leertijd. Het geleerde moet voortdurend in onderhoud zijn. Dat kan betekenen dat van tijd tot tijd nieuwe instructie en oefening gegeven moeten worden (opfrissen) en dat er zorgvuldig feedback gegeven dient te worden op schrijf- en spreekproducties door alle bij het onderwijs betrokkenen, docenten Nederlands en docenten van andere vakken.

4.3. Niveaubeschrijvingen

4.3.1. Spelling

Categorieën

Categorieën waarbij het onderscheid tussen klank en spelling van belang is. De basis voor de spelling is kennis van de beschafde uitspraak van het Nederlands ('klankzuiver'):

1. Klankzuivere woorden (wil, dier, maat, daar, moet, wesp, kalf etc.): woorden die in een standaard Nederlandse uitspraak geen alternatieve spelling toelaten.
2. Klankambigue woorden: woorden die indien de klank gevolgd wordt fout gespeld zullen worden. Het gaat om algemene regels en dialectische bijzonderheden. Het zijn fouten die in de ene regio vaker zullen voorkomen dan in een andere: bodum (bodem), enugu (enige), vlakbij (vlakbij), prijzen (prijzen), prongeluk (per ongeluk), srijf (schrijf), teminste; tuminste, tuminstu (tenminste), trugbetalen (terugbetalen).
3. Spelambigue woorden zoals mouwen (mauwen), klijn (klein), dagt (dacht), antwoord (antwoord), direkt (direct). Het zijn woorden die op twee manieren gespeld kunnen worden, omdat de klank geen uitsluitend geeft. Twee lettertekens representeren één klank (au/ou, d/t, ei/ij, ch/g, c/k).

Regels voor lettergreepgrenzen

4. Regels voor verdubbeling en verenkelling op lettergreepgrenzen: ontsmetting, nummer, verstoppen, liggen, lopen, oversteken, haren.
5. Afbreekregels (ge-trokken; getrok-ken, get-rokken, getrok-en), als een samenspel van morfologische en spellingregels.

Regels voor woordgrenzen

6. Aaneen- en losschrijven van woorden (autoweg, kwijtraakte, voor altijd).

Morfologische spelling:

7. Regel van gelijkvormigheid bij assimilatie: zakdoek i.p.v. zaddoek
8. Meervoudsvorming
 - 8.1. -s na medeklinker, -a, -o, -u, -y, -e: (a) fuchsia's, (b) cafés, (c) garages, meisjes.
 - 8.2. -en (a) zonder en (b) met verdubbeling: latten (znw), laten (ww).
9. Vorming van bijvoeglijk naamwoord:
 - 9.1. --e (bij znw in enkelvoud als meervoud), met mogelijk toepassing van andere regels (verenkelling/verdubbeling op lettergreepgrenzen). Ook bij bijvoeglijke naamwoorden afgeleid van werkwoorden.
 - 9.2. Stoffelijke bijvoeglijke naamwoorden op -en: gouden, zilveren (zowel bij znw in enkelvoud als meervoud).
10. Vorming van verkleinwoord
 - 10.1. Basis+diminitief.
 - 10.2. Uitzondering op verenkelling/verdubbelingsregel: verkleinwoord na open klinker: chocolaatje, cafeetje, parapluutje.
11. Schrijfwijze van achtervoegsels (-heid, -lijk).
12. 's en -s: 's nachts, 's Nachts (begin van een zin).
13. Meervouds -n bij zelfstandig en bijvoeglijk gebruikte verwijzingen naar personen/niet personen: alle, vele, weinige, maar ook allen, weinigen, velen etc.

Regels voor de werkwoordspelling

14. Persoonsvorm:

14.1. tegenwoordige tijd van werkwoorden met stam op -d

- 14.1.1. enkelvoud: word(t)
 - 14.1.1.1. eerste persoon stellend en vragend (ik word/word ik);
 - 14.1.1.2. tweede persoon stellend en vragend (jij wordt/word jij);
 - 14.1.1.3. derde persoon enkelvoud stellend en vragend
 - 14.1.1.4. hij wordt/wordt hij
 - 14.1.1.4.1. wordt je broer, wordt jou de toegang ontzegd
 - 14.1.1.4.2. derde persoon, enkelvoud stellend en vragend bij werkwoorden met prefix (kans op verwarring met woordbeeld van voltooid deelwoord): hij beoordeelt (niet: beoordeeld)
 - 14.1.2. meervoud: worden, laten.
- 14.2. verleden tijd van zwakke werkwoorden met stam op -d of -t: (morfologische regel leidt tot verdubbeling van d/t, hoewel fonetisch niet nodig) antwoordde,
 - 14.3. verleden tijd van sterke werkwoorden met stam op -d of -t
 - 14.3.1. enkelvoud: werd, liet.
 - 14.3.2. meervoud: werden.

15. Infinitief

'Gewone' werkwoorden met stam op -d of -t: worden, laten.

- 15.2. Werkwoorden met stam op -d en -t die in de verleden tijd dd/tt krijgen: vergoeden, verplichten (verwisseling woordbeelden).

- 15.3. Als 15.2, in bijvoeglijke bepalingen, in een omgeving met verleden tijd ('de te verlichten straten waren niet afgesloten').

16. Voltooid deelwoord

- 16.1. (per prefix), met kans op verwarring met woordbeeld persoonsvorm

- 16.1.1. op -d: gebeurd, beoordeeld
- 16.1.2. op -d: na een 'valse' f (stam op v): geverfd
- 16.1.3. op -d, na een 'valse' s (stam op z): verhuisd,

- 16.2. op -den of -ten: geladen, gelaten.

- 16.2.1. in de omgeving van meervoud de geladen wagens)
- 16.2.2. in de omgeving van enkelvoud (de geladen wagen)

- 16.3. op -d of -t, gebruikt als bijvoeglijk naamwoord:

- geparkeerde, geraakte, beschutte,
- 16.3.1. in de omgeving van enkelvoud/meervoud (de beschutte tuin/tuinen (bijvoeglijk naamwoord buigt niet met getal mee)
- 16.3.2. in de omgeving van tegenwoordige/verdelen tijd: hij zag/zij ziet verlichte straten

Overige regels

17. Schrijfwijze van tussenklanken -s en -e(n).
18. Gebruik van trema en koppeltaken.

4.3.2. Leestekens

1. Hoofdletters en punten bij zinsmarkering.
2. Vraagtekens, uitroepetekens en aanhalingstekens.
3. Hoofdletters bij eigennaam en directe rede.
4. Komma's, dubbele punt.

4.4. Moeilijkheid

De moeilijkheid van spelling is op twee manieren te ordenen. Er zijn empirische gegevens over wat leerlingen einde BO kunnen (PPON) en toetsgegevens van brugklasleerlingen (Schijf 2009). Dat levert een overzicht van itemmoeilijkheden op, zoals gepresenteerd in het eerste rapport van de Expertgroep (2008). Spellingsproblemen kunnen ook in grotere klassen worden ondergebracht, zoals Schijf (2009) laat zien. Naast een zekere logische openvolging van klassen van problemen, speelt ook de frequentie waarin het te spellen woord verschijnt een rol. De 'stomme e' bijvoorbeeld, in 'stomme' wordt in het algemeen pas beheerst na groep 4, maar zeer frequente woorden met een stomme 'e' worden al in groep 3 goed gespeld. Als ordening voor de spellingsproblemen gebruiken we een indeling in vijf klassen. Deze indeling wordt gebruikt bij het diagnosticeren van spellingvaardigheid.

1. Alfabetisch: hier gaat het om het volgen van de beschaafde Nederlandse uitspraak: dezelfde klank heeft dezelfde letter. De basiskennis is de klank-tekenkoppeling, ook voor bijvoorbeeld oe, ui. Allofonen (v/f; z/s afwisseling) kunnen hierbij gerekend worden. Eind groep 3 wordt deze categorie beheerst.
2. Orthografisch: hier gaat het om autonome regels over de grens van lettergrepen heen: woorden met sch, ng, nk, aai, ooi, oei, ch(t), -eeuw, -ieuw, -uw, -ee, de ã in ie of ieë, medeklinkerverdubbeling, open lettergrepen, kleeftletters behoren tot deze categorie.
3. Morfologisch: alle woorden die gevormd worden door de toevoeging van voor- of achtervoegsels zoals verkleinwoorden (-tje, -pje, -je), meervoudsvorming, en achtervoegsels als (-ig, -heid, -teit, -lijk, -aard, -erd, -tie, -iaal/-eal/-ieel/-ueel, -isch); ook: bijvoeglijk gebruikt voltooid deelwoord. Woorden met 's als meervoud.
Alle woorden die gevormd worden door samenstellingen (assimilatieverschijnselen: voortdurend).
4. Morfologisch, met gebruikmaking van syntactische kennis: werkwoordsspelling waarin persoon en getal van het onderwerp leidend is voor de spelling (persoonsvorm), de functie van het werkwoord moet worden bepaald (persoonsvorm, infinitief, voltooid deelwoord). Homofonen zijn hier de moeilijkste problemen (verhuisd/verhuist, beleeft/beleefd): kennis van de functie is hier noodzakelijk.
5. Logografisch: vaststaande combinaties, die als zodanig gekend moeten worden (geen regelvorming): /zj/ geschreven als g (garage), open lettergreep /ie/ geschreven als -i-, , woorden op -isch, /sj/ geschreven als -ch-, /oo/ geschreven als -au- of -ou-, /s/ geschreven als -c- voor i, ie, en e; /ks/ geschreven als -x-, /oe/ geschreven als -ou-, woorden met -aise, -aire, /sj/ geschreven als -ci-, /ie/ geschreven als -y-, leenwoorden (team, jam, tram). Woorden met een trema, woorden voorafgegaan door 's.

zie tabel 2 op pagina 24

Tabel 2: Niveaus voor spelling, interpunctie en grammaticale begrippen voor werkwoordspelling (specificatie van kerndoel 11).
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)		+		
f) 's in 's ochtends		+		
g) stoffelijke bijvoeglijke naamwoorden op -en		+		
h) meervouds -n bij zelfstandig gebruikte verwijzing (allen versus alle)		+		
i) 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: tt. stam op -d enkelvoud (hij wordt/wordt)		+		
c) tt. (klankvaste of zwakke) wwoorden, enkelvoud		+		
d) vt. (klankvaste of zwakke) wwoorden met stam op -d of -t		+		
e) tt. 2e persoon of 3e persoon achter de persoonsvorm (word jij ziek, word je broer, wordt je de toegang ontzegd)			+	
f) met prefix, homofon met voltooid deelwoord (hij beoordeelt/beoordeeld.			+	
Voltooid deelwoord				
h) homofone gevallen (verhuisd/verhuist)			+	
8. Spelambigue woorden		+		
9. Schrijfwijze van tussenklanken -s en -e(n)			+	
10. Gebruik van diemaz 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 2 bij hoofdstuk 4

Hoeveel fouten en welk soort fouten maken leerlingen eind PO?

Uit; Gein, v.d., (2004)

Er is voor dit onderzoek gebruik gemaakt van werk van verschillende groepen leerlingen, nl. leerlingen uit groep 5 en groep 8 van het reguliere basisonderwijs en leerlingen uit groep 8 van het speciaal basisonderwijs. Zij komt tot de volgende cijfers:

	Halverwege PO	Eind PO	Eind SBO	Samen
Percentage met spelfouten	96	83	93	90
1-3 fouten	37	51	42	44
4-5 fouten	20	14	22	18
>6 fouten	39	18	29	28
Percentage zonder spelfouten	4	17	7	10

Zij geeft een beeld van de soort fouten die gemaakt worden, waarbij zij stelt dat dit deel van het onderzoek niet representatief is voor het niveau aan het eind van de basisschool omdat het niet gebaseerd is op de landelijke getalsverhouding tussen deze groepen leerlingen.

De soorten fouten die groep 8 leerlingen maken aan het eind van de reguliere basisschool zijn:

43% van de fouten vallen binnen de volgende categorieën:

- Letters die hetzelfde klinken maar waar meerdere schrijfwijzen voor zijn (ei-ij, ch-g)
- Verdubbeling/verenkelling (heelemaal, numer)
- Uitspraak (aderes-adres, flakbij-vlakbij, teminste- tenminste)

33% van alle fouten zijn aaneenschrijffouten zoals: auto weg (autoweg), hoogte vrees (hoogtevrees), bijelkaar (bij elkaar), uit gedaan (uitgedaan), waar in (waarin), daar achter (daarachter), alle maal (allemaal)

9% van de fouten zijn fouten in de werkwoordspelling

De restfouten worden gemaakt bij hoofdletters, verbuigen van zelfstandig naamwoord en bijvoeglijk naamwoord en bij het afbreken van woorden.

Bijlage 3 bij hoofdstuk 4

Hoeveel en welk soort fouten maken leerlingen eind PO
Uit; Westwood (2008)

Westwood zet de in de literatuur meest genoemde strategieën op een rijtje:

- Spel zoals het klinkt. Dit moet ertoe leiden dat kinderen in ieder geval een woord produceren dat, omdat het fonetisch correct is, te begrijpen is voor de lezer. Of door de spelling-checker herkend wordt en zodat een alternatief wordt aangeboden.
- Kijk-zeg-bedek-schrijf-controleer strategie. Deze strategie is effectief voor het verbeteren van het geheugen voor spellingpatronen. Daarnaast zijn controle en zelfcorrectie een onderdeel van deze strategie waardoor de autonomie in spelling wordt vergroot.
- Zelfcontrole. Deze strategie is erop gericht kinderen te trainen hun werk na te kijken als ze klaar zijn.
- De analogie strategie. Bij deze strategie gebruik je de kennis van al bekende woorden om nog onbekende woorden te schrijven.
- Kennis van morfemen gebruiken. Morfemen zijn delen van woorden die een betekenis hebben. Hieronder vallen ook voor- en achtervoegsels als ge- en -heid. Wanneer deze strategie via expliciete instructie aan leerlingen met leerproblemen wordt uitgelegd kunnen zij daar veel baat bij hebben.
- Spelling uitspraak. Deze strategie wordt vaak door oudere spellers gebruikt voor woorden waarbij in de uitspraak letters verdwijnen. Bv. bu-ree-au voor bureau. Deze strategie is makkelijk aan te leren.
- Reciteren. Bv. g-r-oe-n, g-r-oe-n, etc. Deze strategie blijkt op de lange termijn niet erg effectief (Omrod & Jenkins, in Westwood, 2008).
- Ezelsbruggetjes. Deze zijn waarschijnlijk slechts nuttig in individuele gevallen. Bv. onmiddellijk schrijf je met dubbel 'd' en dubbel 'l'. Dit is alleen van toepassing op dit woord.

Bijlage 4 bij hoofdstuk 4

Uit: Beter (leren) spellen in 2005?

Daems, F. (2005-2006)

Onderwijsaanbevelingen

Op grond van de huidige kennis over spelling(leer)processen zouden we de volgende aanbevelingen voor de onderwijspraktijk kunnen doen:

- Houd bij het opzetten van spellinglessen, oefeningen enz. rekening met hoe het brein van de leerling met spellen omgaat, in het bijzonder met de werking van het geheugen.
- Besef dat leerlingen het leren schrijven van woorden vooral doen door ze - met gerichte aandacht - te schrijven.
- Bied te leren vormen zowel auditief als visueel aan.
- Hoewel het schools mag lijken, laat leerlingen een nieuw te leren vorm individueel voor zichzelf opzeggen, aandachtig bekijken en voor zichzelf eerst mondeling spellen, dan opschrijven, en ten slotte de schrijfwijze controleren.
- Doe dit geregeld maar occasioneel naar aanleiding van een nieuw of moeilijk woord bij lezen, schrijven, bij het corrigeren van een schrijffout...
- Laat bij invuloefeningen bij voorkeur volledige woorden invullen in plaats van alleen stukjes eruit; dat vraagt dan meestal wel een auditieve (gedicteerde) stimulus.
- Leg bij nieuw te leren of te oefenen woorden telkens de band met de uitspraak en de betekenis.
- Laat leerlingen individueel hun eigen lijstjes aanleggen van gevaarvormen, woorden of spellinggevallen waar zij het persoonlijk moeilijk mee hebben.
- Hecht er bij toetsing veel meer belang aan dat leerlingen de woorden goed kunnen schrijven dan dat ze de onderliggende systematiek (de zgn. regels) kunnen opzeggen.
- Laat leerlingen hun eigen geschreven teksten behoorlijk reviseren op de verschillende aspecten van het schrijven: tekststructuur, inhoudelijke kwesties, aangepastheid van stijl en register, vormverzorging en -correctheid, inclusief spelling.
- Laat leerlingen elkaars teksten op spelling nakijken. Fouten in eigen teksten herkennen ze immers niet zo makkelijk, anders hadden ze die niet gemaakt. En omgekeerd leren ze ook van het controleren van andermans tekst.
- Laat leerlingen bij het nakijken van eigen of elkaars teksten gebruikmaken van alle mogelijke hulpmiddelen (woordenlijst, schoolboek, woordenboek, algoritmekaart, spellingchecker, internetsites zoals de *Woordenlijst*, *Taaladvies.Net* (Taalunieversum) of *VRTtaal.net*.
- Houd goed voor ogen dat de spelling onmogelijk verworven kan zijn op het einde van het basisonderwijs, en nog niet volledig op het einde van het secundair onderwijs, en eigenlijk nooit helemaal. Dat komt doordat de spellingprocessen, de spellingstrategieën en de werking van ons geheugen zijn wat ze zijn, zoals boven uitgelegd is.

De voorgaande aanbevelingen mogen niet doen vergeten dat spelling ingebed hoort te zijn in schrijven, communiceren, en ontwikkeling van attitudes en taalbeschouwelijke inzichten. Daarom is spelling trouwens geen op zichzelf

staande te verwerven vaardigheid in de Vlaamse leerplannen, eindtermen en ontwikkelingsdoelen, of in de Nederlandse herziene kerndoelen voor het basisonderwijs. Wij doen daarom graag de volgende aanbevelingen.

- Ga ervan uit dat spelling voornamelijk een geïntegreerde component van schrijven hoort te zijn, dat spellingvaardigheid niet als aparte vaardigheid functioneert.
- Laat leerlingen in taalbeschouwingonderwijs de onderliggende systematieken ontdekken door leeractiviteiten zoals: de gewone spelling vergelijken met die van sms- of chattaal; de spelling van het Nederlands vergelijken met die van een andere taal (welke problemen hebben anderstaligen met onze spelling?); de leerlingen laten ontdekken hoe gemakkelijk de spelling van het Nederlands wel is in vergelijking met die van het Engels of Frans.
- Laat leerlingen zelf algoritme-tjes ontwerpen voor de spelling van een bepaald foneem (bv. van /s/) of van een bepaalde categorie woorden of een specifiek spellingonderwerp.
- Laat leerlingen een alternatieve spelling voor een moeilijk spellingonderdeel ontwerpen, bv. voor de spelling van verkleinwoorden of werkwoorden.
- Laat leerlingen in taalbeschouwingonderwijs onderzoeken in welke gevallen een tekst goed verzorgd moet zijn en de spelling dus ook, en wanneer dat minder belangrijk is.
- Ga met leerlingen na hoe communicatie, boodschap en taalvorm zich onderling verhouden.
- Laat leerlingen in taalbeschouwingonderwijs onderzoeken welke maatschappelijke houdingen, oordelen en vooroordelen ten opzichte van correct spellen en van fouten bestaan.
- Exploreer met leerlingen in taalbeschouwingonderwijs in de hogere jaren van het secundair onderwijs de werking van ons geheugen, voer met hen talige en andere experimentjes daarrond uit.

Bijlage 5 bij hoofdstuk 4

Kan ICT een rol spelen in spellingonderwijs? aanvulling

Leerlingen moeten net boven hun spellingniveau oefenen met woorden die zij in de methode ook tegenkomen. Het gevolg hiervan is een intensivering van het onderwijs in plaats van een verzwaring (Smits, in Paternotte, 2009). Onderzoek op scholen in het primair onderwijs toont aan dat spellingoefeningen op de computer effectief zijn (Hilte, 2009). Vooral wanneer na het horen van het woord, het woord in beeld verschijnt, is dit het geval. Ook het geven van gedetailleerde specificaties van de woordkenmerken (fonologie, orthografie en semantiek) maken spellingoefeningen effectiever. Zij maakte hierbij gebruik van een 'visuele preview', waarbij het woord korte tijd in beeld komt, en van spellinguitspraak, dan wordt het woord letter voor letter opgezegd. Zij stelt dat spellinguitspraak vooral helpt bij woorden met een onregelmatige spelling. Haar conclusie is dat de extra informatie van een 'visuele preview' de beste resultaten geeft bij het leren spellen. Tijdens een controledictee spelden leerlingen 30% tot 40 % meer woorden correct. Dit was ook nog het geval bij een derde dictee na een maand. Een aantal van de oefeningen die zij gebruikte kunnen zowel met pen en papier als met de computer gemaakt worden en leveren dan dezelfde resultaten.

Bijlage 1 bij hoofdstuk 5

Uit: Notitie over doorlopende leerlijnen van de school waar onderzoek is gedaan.

Notitie over doorlopende leerlijnen

TAAL & REKENEN

- I Nieuw landelijk beleid m.b.t. het taal- en rekenonderwijs.**
- II De initiatieven m.b.t. taal- en rekenonderwijs op de**
- III Taal- en rekenvaardigheid in een nieuw daglicht**

Februari 2009

Doorlopende leerlijnen taal en rekenen

Uit: brief OCW over de voortgang doorlopende leerlijnen taal en rekenen.

20 februari 2009

Taal en rekenen vormen de basis van het onderwijs.

Deze basis heb je nodig om goed te functioneren in de maatschappij en je talent maximaal te ontplooiën. Ze is de ruggengraat van kennis en de basis voor maatschappelijk en persoonlijk succes. In de interactie tussen leraar en leerling wordt dagelijks aan deze basis gewerkt. En hoe beter dat lukt, hoe groter de kans dat leerlingen uit hun (school)loopbaan het uiterste kunnen halen. Het leggen van een goede basis bij kinderen is onze gezamenlijke verantwoordelijkheid. In de verschillende kwaliteitsagenda's leggen wij daarom nadrukkelijk de focus op taal en rekenen in het onderwijs. Tal van maatregelen zijn reeds in gang gezet om het beheersingsniveau van leerlingen op taal en rekenen in de verschillende sectoren flink omhoog te brengen.

Een belangrijk aspect daarbij is het spreken van een gemeenschappelijke taal bij het stellen van doelen voor taal en rekenen (het "wat"). Hierbij zien we de noodzaak van de invoering van een referentiekader doorlopende leerlijnen taal en rekenen. Op dit moment zijn er geen sectoroverstijgende afspraken met scholen en leraren over de vraag wat leerlingen op het gebied van taal en rekenen op bepaalde momenten in hun schoolloopbaan moeten kennen en kunnen. Dit leidt tot onnodige drempels in het onderwijs en een minder effectieve inzet van onderwijstijd. Het referentiekader maakt zichtbaar welke kennis en vaardigheden noodzakelijk of na te streven zijn, welke kunnen worden verdiept en hoe onderdelen op elkaar aansluiten. Het biedt scholen een stimulans tot het (opnieuw) doordenken van de aanpak voor taal en rekenen en het brengt meer eenduidigheid in taal- en rekenonderwijs in de gehele onderwijskolom.

Het referentiekader taal en rekenen zal een wettelijke basis krijgen en wordt het ijkpunt voor de verschillende sectorwetten. Toetsen, examens en leerlingvolgsystemen worden in alle sectoren aangepast aan het referentiekader. Van alle leerlingen moet duidelijk zijn waar ze staan met taal en rekenen.

Invoeringsstrategie voortgezet onderwijs

Zoals eerder gezegd is voor het voortgezet onderwijs de wettelijke verankering van de referentieniveaus in de eindexamenprogramma's het uitgangspunt. Dit impliceert dat de eindexamens bestaan uit vragen en opgaven die voldoen aan het gewenste referentieniveau. Op korte termijn starten wij een onderzoek naar de leerstof die reeds in de examens is opgenomen, wat hier nog bij moet en op welke wijze het referentieniveau toetsbaar wordt.

Vanaf 2011 en 2012 gaan de referentieniveaus gelden voor leerlingen in het derde leerjaar van het havo/vwo, respectievelijk tweede leerjaar vmbo. Tot die tijd kijken we hoe de referentieniveaus voor de leerlingen uitpakken.

Vanaf 2014 worden de examens met inbegrip van de vastgestelde referentieniveaus afgenomen. Zowel in het havo als in het vmbo komen onderwijsprogramma's voor waarbij wiskunde geen verplicht vak is en derhalve ook geen examenvak. Om het rekenniveau van deze leerlingen toch op een objectieve en valide manier in kaart te brengen (onder andere ten behoeve van het vervolgonderwijs) hebben wij de Tweede Kamer eerder geïnformeerd dat een rekentoets zal worden afgenomen, waarbij de resultaten worden meegewogen bij het eindexamen.

Leermiddelen

De invoering van de referentieniveaus per schooljaar 2010/2011 roept de vraag op of dat moet leiden tot aanpassing van de nu gebruikte taal- en rekenmethoden. Het Kenniscentrum Leermiddelen (KCL) van SLO heeft inmiddels de match tussen methoden en referentieniveaus onderzocht voor de sectoren po, vo en mbo. De uitkomsten van die analyse laten zien dat de methodes taal en rekenen in algemene zin de leerstof aanbieden zoals beschreven in het referentiekader. De aandacht per methode voor leerstof uit de (sub)domeinen van de referentieniveaus is wisselend in omvang (van weinig tot zeer veel) maar wel aanwezig, met uitzondering van rekenvaardigheid in het vo en fictie in het mbo. Vooralsnog lijkt het er op dat scholen geen nieuwe methoden taal en rekenen hoeven aan te schaffen.

Wel kan het nodig en/of wenselijk zijn leraren handreikingen te bieden in het gebruiken van methoden in relatie tot de referentieniveaus. Door bijvoorbeeld per methode aan te geven welke lesstof correspondeert met welk domein van de referentieniveaus.

Diagnostische toetsen vo en mbo

Voor de inhaalslag voor rekenen en taal is het noodzakelijk te weten te komen hoe de huidige deelnemers in het vo en mbo feitelijk presteren ten opzichte van de referentieniveaus. Dat maakt een gerichte aanpak voor de verbetering van het taal- en rekenonderwijs mogelijk. Daarom stellen wij, vanaf het voorjaar van 2009 en gedurende een periode van 3 jaar, voor het vo en mbo diagnostische toetsen taal en rekenen beschikbaar die gebaseerd zijn op het referentiekader. Deze kunnen in elk leerjaar van de opleiding worden gebruikt. Aan scholen en instellingen wordt gevraagd deze toetsen in 2009 in ieder geval te gebruiken bij leerlingen in het voorlaatste leerjaar en de uitkomsten te melden bij het Cito.

Diagnostische toetsen taal en rekenen

In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap ontwikkelt Cito diagnostische toetsen voor taal en rekenen. Deze toetsen worden de komende drie jaren gratis ter beschikking gesteld aan de scholen in het vo en mbo. De toetsen maken duidelijk waar leerlingen staan ten opzichte van de referentieniveaus, zoals omschreven door de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (Commissie Meijerink). De uitkomsten maken ook inzichtelijk welke onderdelen de leerlingen eventueel minder goed beheersen.

Er zijn toetsen bij het tweede en het derde fundamentele niveau van de Expertgroep (2F en 3F)*. Daarnaast is er een makkelijkere variant ontwikkeld voor leerlingen van wie ingeschat wordt dat ze het tweede niveau niet halen (1F/2F)*.

Afname

Scholen voor voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs kunnen zich inschrijven voor het afnemen van de diagnostische toetsen. Cito verzorgt na afloop de rapportage. Aan de deelname zijn voor de scholen geen kosten verbonden. Er zijn toetsen voor de domeinen:

lezen – luisteren – taalverzorging (spelling en grammatica)

rekenen (getallen, verhoudingen, meten en meetkunde, verbanden)

Het ...College doet mee

Op onze school doen we begin maart 2009 mee aan bovenbedoelde Cito-toetsen in de leerjaren havo-4 en atheneum 4.

De scores van leerlingen uit het voorlaatste jaar worden (anoniem) gebruikt voor een nulmeting op landelijk niveau. Het afnemen van de toetsen duurt per toets gemiddeld een uur. Alleen voor rekenen is dat bijna twee uur. We krijgen met de diagnostische toetsen inzicht in het huidige niveau van onze leerlingen. Op basis van de rapportage bepalen we op welk domein er eventueel nog bijgespijkerd moet worden.

* zie hoofdstuk 3

II De initiatieven m.b.t. taal- en rekenonderwijs op de

Taalbeleid, deel 1.

'Het lijkt wel alsof leerlingen steeds slechter gaan lezen. Met een half oog en zonder de betekenis voldoende te begrijpen. En dat terwijl lesboeken, opdrachten en examens taliger worden. Tijd voor een taaloffensief'.

'Als je dat verhaaltje niet begrijpt, kun je de som niet oplossen'. (Van 12-18, maart 2007)

Vanaf schooljaar 2007-2008 krijgt taalbeleid hernieuwde aandacht. De aanhef 'deel 1' heeft betrekking op het groeimodel dat ons daarbij voor ogen staat. In de brugklas zijn initiatieven genomen om extra werk te maken van de verbetering van de taalbeheersing van leerlingen. Deze succeservaringen vormen de basis voor verdere uitgroei van extra taalactiviteiten en bieden een goede garantie voor continuïteit in het proces. Want uiteindelijk zullen alle docenten, gezien de omvang van het probleem, een bijdrage leveren aan het verbeteren van (schoolse) taalvaardigheden van de leerlingen. Met de nodige ondersteuning vanuit het vak Nederlands.

Speerpunten.

Dagelijks ervaren docenten dat veel leerlingen moeite hebben met taal. Ze hebben moeite met het lezen van de leerstof, kennen veel woorden niet en maken bij het schrijven veel fouten. Dat is niet alleen bij het vak Nederlands een probleem, maar het is bij alle vakken te merken. En natuurlijk heeft dat gevolgen voor de leerprestaties van de leerlingen.

Taalvaardigheid omvat allerlei talige vaardigheden: lees- en schrijfvaardigheid, spreek- en gespreksvaardigheid, luistervaardigheid en woordenschatuitbreiding. De speerpunten bij de hernieuwde aandacht voor taalbeleid liggen in de onderbouw vooral bij de leesvaardigheid en de uitbreiding van de woordenschat, omdat beide onderdelen van de taal 'met stip' nodig zijn voor succes bij alle vakken en aldus basis zijn voor schoolsucces.

Doelstelling.

Een goede taalbeheersing is de basis voor schoolsucces. Alle leerlingen hebben recht op succes in hun schoolloopbaan. De school geeft de leerlingen de kans de Nederlandse taal zodanig te leren beheersen dat ze aan de schooleisen kunnen voldoen. In feite zien we het verbeteren van de taalvaardigheid van leerlingen als een maatschappelijke opdracht van de school.

Uitgangspunten:

De verantwoordelijkheid voor goede taalbeheersing ligt bij het gehele docententeam en niet alleen bij de vaksectie Nederlands. Met andere woorden taalbeleid begint met de erkenning en het besef dat taalverwerving zich niet beperkt tot het leergebied Nederlands, maar een rol speelt bij alle vakken. Docenten moeten overtuigd zijn van het nut van een gezamenlijke aanpak, het op een vergelijkbare manier aandacht geven aan de taalverwerving. Uitgangspunten:

- verbeteren van taalvaardigheid is een maatschappelijke opdracht van de school
- taalbeleid is schoolbreed en wordt ondersteund vanuit het vak Nederlands
- leesvaardigheid en uitbreiding van de woordenschat zijn -in verband met het grote belang voor schoolsucces- in de eerste fase speerpunten voor de taalstimulering
- elke docent heeft een taak in het verbeteren van de taalvaardigheid
- goed taalbeleid vraagt een bewustwordingsproces en aansluitend implementatie en uitvoering

De start.

Het team van afdeling 1 concludeerde in schooljaar 2007-2008 dat alvorens er sprake kan zijn van taalbeleid eerst de docenten zelf voldoende taalvaardig moeten zijn om het taalbeleid uit te voeren. Dat leidde tot het project 'je collega is je coach' waarbij docenten elkaar scholen. Met name komen leesstrategieën en spellingsregels aan de orde.

Daarnaast is het 'stappenplan lezen' ontwikkeld en worden posters in de lokalen opgehangen. Een aantal docenten werkt in de lessen met dit stappenplan waarbij verbreding naar meer docenten en meer vakken doel is.

Op de volgende pagina's zijn de plannen van afdeling 1 voor het schooljaar 2008-2009 opgenomen.

Afdelingsplan 2008-2009

Afdeling	Leerjaar 1
Onderwerp plan	Je collega is je coach (opfriscursus: Spelling.)
Betrokken afdelingsleden	Alle afdelingsleden. (Vakdocenten Nederlands in afd. 1 verzorgen per toerbeurt een onderdeel van de opfriscursus voor de andere afd. leden).
Plan sluit aan bij:	Voorbereiding op het te ontwikkelen schoolplan: Taalvaardigheden op niveau (onderdeel <i>Spelling</i>).
Doelstelling (proces/product)	Afdelingsleden beheersen de spellingsregels.
Wat moet resultaat / opbrengst zijn ?	Afdelingsleden zijn in staat om de lln. in voldoende mate te ondersteunen bij het hanteren van de juiste basisspellingsregels.
Plan van aanpak: - Voortzetten van de reeds gestarte opfriscursus (2007-2008) met als onderwerpen: Persoonsvorm, werkwoordspelling tt en vt, voltooid deelwoord, spelling Nieuwe Stijl, samenstellingen en meervoud, leestekens en verdere onderdelen die als gewenst worden aangegeven. - Opfriscursus staat in principe op elke agenda van de afd. vergadering (± 20 minuten) met korte herhaling van voorafgaande onderwerpen, nieuw onderdeel en toepasbaarheid in de lessen.	
Evaluatie: - Resultaat van de ondersteuning bij lln. is terug te vinden in het werk dat lln. aanleveren. - Beheersen van de regels is zichtbaar in communicatie naar b.v. collega's/ouders/externen (anders).	
Voor de langere termijn: Blijvend inspelen op nieuwe behoeften en waar nodig herhaling.	

Stand van zaken in februari 2009:

Na een inventarisatie waren er voldoende hulpvragen om te starten.

Aan bod kwamen:

Uitleg en oefening persoonsvorm tegenwoordige tijd

Uitleg en oefening persoonsvorm verleden tijd

Uitleg en oefening voltooid deelwoord.

Voor de volgende afdelingsvergadering staat op het programma: Uitleg en oefening bijvoeglijk gebruikt voltooid deelwoord.

De onderwerpen komen steeds in een afdelingsvergadering aan bod. Niet alle afdelingsleden hebben dezelfde hulp nodig. Sommigen kunnen volstaan met een opfrisser, anderen hebben meer oefening nodig. Daarom is nu voorgesteld de "coaching" aan het eind van de afdelingsvergadering te agenderen zodat afd. leden die hulpvragen hebben wat langer door kunnen gaan. Hoewel op vrijwillige basis heeft tot nu toe iedereen deelgenomen.

Omdat er nog voldoende vragen liggen (zie bovenstaand afdelingsplan) is het in principe een steeds terugkerend vast onderdeel op de agenda van de afd. vergadering.

Afdelingsplan 2008-2009

Afdeling	Leerjaar 1
Onderwerp plan	Taalvaardigheden op niveau (onderdeel <i>Lezen</i>)
Betrokken afdelingsleden	Alle afdelingsleden die toepassingsmogelijkheden zien bij hun eigen vak worden ondersteund door afd. leden behorende bij de sectie Ne
Plan sluit aan bij:	Evaluatie schoolplan 07-08: te ambitieus. Schooljaar 2008-2009 wordt gebruikt om genoemd onderdeel verder uit te werken en te verbeteren.
Doelstelling (proces/product)	Met ondersteuning vanuit het vak Ne krijgt het onderdeel <i>lezen</i> vooral bij de zaakvakken een centrale plaats. Een leerjaarbrede basis wordt gelegd om een doorlopende leerlijn naar opvolgende jaren te creëren.
Wat moet resultaat / opbrengst zijn ?	Leerlingen kunnen de vaardigheden vanuit het vak Nederlands m.b.t. het onderdeel <i>Lezen</i> , bij andere vakken toepassen (benoemen en herkennen van de onderdelen van een tekst).
Plan van aanpak: Stappenplan <i>Lezen</i> wordt (op posterformaat) in betrokken lokalen opgehangen. De vakdocent wijst lln. met grote regelmaat op de regels en past die samen met de lln. toe bij teksten en opdrachten. Periode 1 2008-2009: evaluatie eerste versie, inventarisatie van eventuele problemen. Periode 2 2008-2009: aanpassingen uitvoeren en invoeren in de lessen bij afd. leden van de betrokken vakken. Periode 4 2008-2009: evaluatie. Periode 5 2008-2009: bijstellen en borgen. (Stappenplan <i>Lezen</i> zal t.z.t. ook worden opgenomen in de schoolagenda die in ontwikkeling is).	
Evaluatie: Aan het eind van het schooljaar is verbetering zichtbaar m.b.t. het niveau van tekstbegrip bij de leerlingen (gegevens uit een tekst herkennen, begrip van de vraagstelling).	
Voor de langere termijn: Schooljaar 2009-2010: - Bovenstaande vaardigheden worden bij alle docenten van de betrokken vakken aangeboden en door de lln. toegepast. - Ontwikkelen van Taalvaardigheid op niveau (onderdeel <i>Schrijven</i>). - Verder ontwikkelen en onderhoud van de basisvaardigheden Nederlands (uit leerjaar 1) in leerjaar 2.	

Rekenvaardigheid

Inleiding.

De overheid wil rekenvaardigheid en taalvaardigheid van leerlingen op basisscholen en scholen voor v.o. verbeteren en spreekt scholen daarop aan. De kwaliteitsimpulsgelden die in dit schooljaar naar de scholen gingen, moeten o.m. voor dit doel worden aangewend. De school onderschrijft deze ambitie.

'Uit internationaal vergelijkend onderzoek blijkt dat de rekenvaardigheid van Nederlandse leerlingen daalt. Nationaal onderzoek toont aan dat basisschoolleerlingen de basisbewerkingen van het rekenen minder goed beheersen dan vroeger... De leerkracht is de meest bepalende factor voor de rekenresultaten van leerlingen. Zij zijn in sterke mate afhankelijk van de instructie die zij van hem krijgen... Effectieve rekeninstructie is het hart van het rekenonderwijs.' (uit: Didactief, okt. 2008)

Uit bovengenoemd artikel nog enkele 'stellingen':

- *Zwakke rekenaars hebben vooral behoefte aan extra instructie- en oefentijd*
- *Sinds de komst van realistische rekenmethoden is het automatiseren van de basisvaardigheden ernstig verwaarloosd*
- *Als we zwakke rekenaars te lang laten aanmodderen krijgen ze het gevoel dat wiskunde-rekenen een moeilijk en vervelend vak is*
- *Zwakke rekenaars profiteren minder van het rekenonderwijs wanneer ze allerlei zaken zelf moeten ontdekken. Kies voor de didactiek: voordoen-samen doen-zelf doen*

Verkenning.

De acties die in deze notitie zijn verwoord, sluiten voor een groot deel aan bij de huidige praktijk, maar bevatten ook nieuwe kansen om te werken aan verbetering van de rekenvaardigheid van leerlingen. Positief is de manier waarop de sectie wiskunde in klas 1 het rekenonderwijs heeft opgepakt en daar uitbreiding aan wil geven in volgende schooljaren. Desondanks blijven er nog vragen over. Met de 'werkgroep rekenvaardigheid' is gesproken over de volgende punten:

De leerlijn rekenonderwijs in de school

Er is geen duidelijke leerlijn. De vaksectie wiskunde heeft de laatste jaren alleen op beperkte schaal aandacht aan rekenonderwijs gegeven (mét rekenmachine), vooral op die onderdelen die voor het kunnen maken van wiskundeopgaven noodzakelijk zijn. Ditzelfde geldt voor de vakken economie (vanaf klas 3) en m&o (2^e fase).

In de kerndoelen voor de onderbouw zijn de doelen voor het rekenonderwijs omschreven:

(22) de leerling leert de structuur en de samenhang te doorzien van positieve en negatieve getallen, decimale getallen, breuken, procenten en verhoudingen, en leert ermee te werken in zinvolle en praktische situaties.

(23) de leerling leert exact en schattend rekenen en redeneren op basis van inzicht in nauwkeurigheid, orde van grootte en marges die in een gegeven situatie passend zijn.

(24) de leerling leert meten, leert structuur en samenhang doorzien van het metrieke stelsel, en leert rekenen met maten voor grootheden die gangbaar zijn in relevante toepassingen.

Vanaf schooljaar 08-09 is er bij wiskunde meer aandacht voor het rekenonderwijs in klas 1

In leerjaar 1 staat rekenonderwijs eenmaal in de twee weken via de methode 'moderne wiskunde' op het programma. De rekenvaardigheid die veel leerlingen op de basisschool hebben opgedaan wordt, in tegenstelling tot voorgaande jaren, bijgehouden. Leerlingen worden getraind in 'hoofdrekenen' en 'cijferen' waarbij de rekenmachine niet wordt gebruikt.

Het volgend schooljaar wordt deze werkwijze doorgetrokken naar klas 2. Ook dan is er aandacht voor hoofdrekenen en cijferen. Op deze manier voorkomen we dat de basisvaardigheden bij leerlingen verloren gaan.

De hogere leerjaren

In klas 2 krijgt vanaf schooljaar 2009-2010 het rekenonderwijs bij zowel wiskunde ('moderne wiskunde') als economie (rekenmethode bij 'pincode') ruimere aandacht. In klas h3 wordt bij economie wat gas teruggenomen, maar in de tweede fase blijft rekenvaardigheid bij economie en m&o een onderdeel van het programma. Het accent komt wel steeds meer te liggen op rekenvaardigheden in dienst van relevante toepassingen in de vakken.

Meting van rekenvaardigheid

Het meten van de rekenvaardigheid van leerlingen is gewenst. In klas 1 en 2 willen we digitale toetsen gebruiken. Doelen: toewerken naar een leerlijn rekenvaardigheid in de onderbouw en extra hulp bieden aan leerlingen die onder het gewenste niveau blijven. Voor dat laatste kunnen we in de onderbouw gebruik maken van extra studiebegeleidingslessen rekenen.

In de bovenbouw doen we dit schooljaar mee aan een Cito onderzoek taal en rekenen.

Doel: het niveau van taal en rekenen in kaart brengen bij leerlingen van de 4^e klas Havo en 4^e klas Atheneum. Het onderzoek vindt plaats aan de hand van toetsen voor rekenen, taalverzorging, lezen en luisteren. Uit de rapportage is op te maken hoe onze leerlingen het doen ten opzichte van landelijke gemiddelden. Deze gegevens gebruiken we voor verdere ontwikkeling van (taal- en) rekenonderwijs in de tweede fase.

Leerlingen in de tweede fase kunnen ook deelnemen aan een keuzemodule rekenen die gebaseerd is op de instaptoets pabo. Een lessencyclus van een zevental lessen moet leerlingen op het gewenste niveau brengen.

Samengevat komen we tot onderstaand schema met betrekking tot het verhogen van de rekenvaardigheid van leerlingen.

activiteit / leerjaar	wie	schooljaar / frequentie	materiaal	kosten
rekenlessen leerjaar 1	opgenomen in programma wiskunde (th1-ha1-a1)	08-09 e.v. 1 keer per 2 weken	methode wiskunde: <i>moderne wiskunde</i>	nvt
screeningstoetsen leerjaar 1	wiskunde	08-09 e.v. 2 keer per schooljaar	wordt gezocht, liefst digitaal	?
extra rekenlessen voor lln. met problemen rekenvaardigheid leerjaar 1	docent studiebegeleiding rekenen (wi / ec / nask)	09-10 e.v. Minimaal 1 reeks van 7 studiebegeleidingslessen	eigen materiaal ?	Ja, nader in te vullen
rekenlessen leerjaar 2	opgenomen in programma wiskunde (th2-ha2-a2) en economie (th2+ha2)	09-10 e.v. Wi: 1 keer per 2 à 3 wkn Ec: zie wiskunde of serie rekenlessen begin school-jaar	Methode wiskunde: <i>moderne wiskunde</i> Methode economie: <i>rekenboekje bij pincode</i>	nvt
screeningstoets leerjaar 2	wiskunde	09-10 e.v. 1 keer per schooljaar	wordt gezocht, liefst digitaal	?
extra rekenlessen voor lln. met problemen rekenvaardigheid leerjaar 2	docent studiebegeleiding rekenen (wi / ec / nask)	09-10 e.v. Minimaal 1 reeks van 7 studiebegeleidingslessen	eigen materiaal ?	Ja, nader in te vullen
training rekenvaardigheid leerjaar 3 (t-h-a)	economie	08-09 e.v. Rekenlessen in de eerste 6 weken v.h. schooljaar <i>n.b. vanaf 09-10 minder rekenvaardigheid voor h3 i.v.m. verplaatsing naar klas 2</i>	eigen materiaal	nvt
training rekenvaardigheid leerjaar havo 4 en ath. 4	m&o	08-09 e.v. Rekenlessen in de eerste 6 weken v.h. schooljaar	eigen materiaal	nvt
Cito-onderzoek rekenvaardigheid havo 4 en ath. 4	cito	08-09 februari/maart 09	toetsmateriaal cito	nvt
extra lessen rekenvaardigheid voor lln. 2 ^e fase op basis van cito-toetsen	docenten wi- ec – m&o	09-10 e.v.	wordt gezocht	Ja, nader in te vullen
keuzemodule rekenvaardigheid 2 ^e fase	Docenten wi – ec – m&o	08-09	pabo-instaptoets ?	Ja, nader in te vullen

III Taal- en rekenvaardigheid in een nieuw daglicht

Uit de nota: Over de drempel met taal en rekenen

Commissie Meijerink, expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen

'Is dit nu de volgende onderwijsvernieuwing? Geenszins. Wij hebben meer precies opgeschreven wat de leerlingen voor taal en rekenen op de diverse niveaus moeten leren. Daarmee kunnen we wat scherper aan de slag. Dat is geen vernieuwing, maar een verbetering en daarmee wordt de kwaliteit van ons onderwijs gediend'.

Het voortgezet onderwijs

Internationaal vergelijkend onderzoek voor rekenen & wiskunde en taal laat zien dat de prestaties van de 15-jarige leerlingen in Nederland op deze gebieden goed zijn, en dat Nederland wereldwijd in de top 10 staat, maar ook dat de prestaties minder goed zijn dan drie jaar geleden.

Rekenen&Wiskunde

In het internationaal onderzoek dat in 2003 is uitgevoerd blijken de Nederlandse leerlingen na de Finse leerlingen het hoogste gemiddelde te behalen voor wiskunde. In het PISA-onderzoek van december 2007 is het niveau significant gedaald en dat is vooral toe te schrijven aan de lagere prestaties van meisjes. De daling doet zich voor in de hoge vaardigheidsniveaus.

Taal

Punt van zorg is dat de allochtone leerlingen ver achterblijven bij de autochtone leerlingen. De zwakpresterende jongens vormen een risicogroep. Het PISA-onderzoek van 2007 laat een lichte daling zien ten opzichte van 2003. Zorgelijk hierbij is dat de achteruitgang vooral ligt aan een sterke toename op de laagste niveaus, van 11,5% naar 15,1%. De zwak presterende leerlingen zullen moeite hebben volwaardig mee te kunnen doen in onze gecompliceerde maatschappij. Deze uitkomsten zijn opmerkelijk als we ze vergelijken met de bevindingen over het lezen van studieboeken. Uit onderzoek blijkt dat ongeveer 24 procent van de leerlingen in de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg niet in staat zijn om zelfstandig de leerboeken te lezen die voor hen gemaakt zijn. Voor 17% van de leerlingen in de theoretische leerweg en 18 % van de leerlingen in havo/vwo geldt hetzelfde (Inspectie van het onderwijs, 2006).

Referentieniveaus

Het referentiekader is opgebouwd uit vier referentieniveaus. In elk van deze niveaus worden de basiskennis en de basisvaardigheden beschreven voor taal en voor rekenen.

1F	eind primair onderwijs:	van po naar vo
2F	eind vmbo:	van vo fase 1 naar vo fase 2 / van vmbo naar mbo
3F	eind mbo-4 en havo:	van vo en mbo naar ho
4F	eind vwo:	van vo naar wo

In de referentieniveaus wordt zichtbaar welke kennis en vaardigheden noodzakelijk of na te streven zijn, hoe onderdelen ervan op elkaar aansluiten, hoe bepaalde kennis en vaardigheden worden onderhouden en welke kennis en vaardigheden worden verdiept.

In die zin lijkt het referentiekader voor taal en rekenen op het Europees referentiekader voor de talen (ERK). Dit Europese referentiekader geeft niveauaanduidingen voor het beheersen van talen die toepasbaar zijn in de verschillende lidstaten, ondanks de grote verschillen tussen landen waar het gaat om de inrichting en organisatie van het onderwijsstelsel. Wij realiseren ons dat er drempels zijn gedurende de leerloopbaan. Die drempels worden zichtbaar gemaakt in het referentiekader. Het gaat om drempels die zich voordoen bij leerlingen wanneer zij twaalf jaar, zestien jaar, achttien jaar, of ouder zijn. Voor de herkenbaarheid en de uitvoerbaarheid hebben we bij de opstelling en de invulling van het referentiekader wel de leerlingen en hun leerloopbaan in het hoofd gehouden.

De fundamentele kwaliteit die we aanduiden als 2F beschouwen we als een noodzakelijke kwaliteit voor het in algemeen opzicht goed maatschappelijk functioneren op het terrein van taal en rekenen.

Kwaliteiten

Het vaststellen van een referentiekader mag er niet toe leiden dat leerlingen zich niet verder ontwikkelen, dat er voor hen onvoldoende uitdaging is. Om die reden zijn de vier referentieniveaus verdeeld in twee kwaliteiten: een *fundamentele kwaliteit* en een *streefkwaliteit*. De fundamentele kwaliteit hoort door alle leerlingen gerealiseerd

te worden. De streefkwiteit is een uitdagend perspectief voor leerlingen die op dat moment meer aankunnen. We kunnen ons een trapsgewijze ontwikkeling voorstellen van leerlingen door de vier referentieniveaus, waarbij een deel van de leerlingen zich ontwikkelt van de ene fundamentele kwaliteit naar de andere.

We kunnen ons ook een ontwikkeling voorstellen langs de lijnen van de streefkwiteiten. Tenslotte kunnen we ons een ontwikkeling voorstellen waarin leerlingen zich langs verschillende fundamentele en streefkwiteiten ontwikkelen. We zien dat fundamentele kwaliteiten en streefkwiteiten elkaar deels overlappen.

1F	fundamentele kwaliteit niveau 1	1S	streefkwiteit niveau 1
2F	fundamentele kwaliteit niveau 2	2S	streefkwiteit niveau 2
3F	fundamentele kwaliteit niveau 3	3S	streefkwiteit niveau 3
4F	fundamentele kwaliteit niveau 4	4S	streefkwiteit niveau 4

Het eerste referentieniveau heeft betrekking op het primair onderwijs. Wat we voorstellen aan basiskennis en basisvaardigheden voor taal en voor rekenen zouden alle leerlingen dienen te beheersen aan het einde van de basisschool. Voor een grote groep zal dat het geval zijn.

Het tweede referentieniveau is het perspectief voor leerlingen die deelnemen aan vmbo. Ook hier geldt dat voor een aantal leerlingen de lat hoger kan liggen, hetgeen we uitdrukken door middel van een streefkwiteit voor deze leerlingen. Deze streefkwiteit overlapt voor taal en rekenen het derde referentieniveau.

De gemengde leerweg, waarbij doorstroming mogelijk is naar mbo-niveau 3 en 4, is gepositioneerd bij de streefkwiteit van het tweede niveau. Dat geldt ook voor de theoretische leerweg, waarbij doorstroming mogelijk is naar mbo-niveau 3 en 4 of naar havo. Ook hier betreft het de streefkwiteit bij het tweede niveau van het referentiekader. Dit streefniveau zal het volgende fundamentele niveau grotendeels overlappen.

Het derde referentieniveau: een grote groep leerlingen wordt verondersteld aan het einde van de havo of aan het einde van mbo-4 het derde referentieniveau te hebben bereikt. Ook bij het derde referentieniveau hebben we een streefkwiteit aangegeven. Deze streefkwiteit overlapt deels het vierde referentieniveau.

Het vierde referentieniveau wordt bereikt door een grote groep leerlingen aan het einde van het vwo.

De taalvaardigheden

Domein 1 Mondelinge vaardigheid - gespreksvaardigheid, luisteren, spreekvaardigheid

Domein 2 Leesvaardigheid - zakelijke teksten, actionele en literaire teksten

Domein 3 Schrijfvaardigheid - schrijven

Van alle onderdelen zijn er niveaubeschrijvingen met: algemene omschrijvingen - taken - kenmerken van de taakuitvoering.

Verwijzing voor een gedetailleerder inhoud van de domeinen en niveaubeschrijvingen naar het eindrapport jan. '08 van de commissie Meijerink: Over de drempel met taal en rekenen, pag. 32 t/m 45.

<http://www.minocw.nl/documenten/2723a.pdf>

Rekenen.

Binnen het gebied van rekenen & wiskunde zijn vier subdomeinen geselecteerd, die samen het overgrote deel van de relevante inhouden overdekken. Het zijn:

1. Getallen. 2. Verhoudingen. 3. Meten en meetkunde. 4. Verbanden.

De niveaus voor rekenen zijn beschreven in termen van *kennen* en *kunnen* van leerlingen, in gewenste opbrengsten, en worden exemplarisch geïllustreerd met sleutelopgaven. Die opgaven zijn voor een groot deel ontleend aan onderzoeken en examens, waarvan de goed-fout scores bekend zijn, zodat de haalbaarheid van de beschreven referentieniveaus goed kan worden ingeschat.

Getallen

Dit subdomein krijgt al veel aandacht in het primair onderwijs en betreft daar zowel het getalbegrip als de bewerkingen met getallen. In alle vormen van vervolgonderwijs zal de verworven kennis moeten worden onderhouden en steeds weer geactualiseerd en geautomatiseerd. Voor het vmbo gaat het hier meer dan op havo-vwo om het onderhouden en verbreden van de verworven begrippen en methoden uit het primair onderwijs. Het accent ligt op het leren gebruiken van deze kennisbasis in een brede range van situaties, die deze leerlingen in de maatschappij, de sectoren en de beroepen tegen kunnen komen. In havo-vwo wordt sneller overgestapt naar de formalisering en de ontwikkeling van het rekenen in de algebra.

Verhoudingen

Dit subdomein omvat veel (maatschappelijke) toepassingsproblemen, want het gebruiken van een kennisbasis uit rekenen&wiskunde betreft vaak verhoudingsproblemen waarvan het oplossen kennis, vaardigheden en inzicht vraagt op diverse terreinen van het rekenen. Verhoudingen kunnen worden beschreven:

- *in verhoudingentaal*, zoals bij 'één op de tien Nederlanders' of 'het aantal fietsers is twee keer zo groot als het aantal automobilisten',
- *in breukentaal*, bijvoorbeeld 'driekwart van de inwoners is ouder dan 25 jaar',
- met procenten, zoals 70 procent van de mensen is voor de aanleg van een randweg.

In het primair onderwijs wordt hiermee een begin gemaakt en in het vmbo en de onderbouw havo-vwo wordt vooral in het functioneel gebruiken een stevige basis gelegd. Dat is van belang omdat juist op deze begrippen en methoden in het mbo-hbo (economisch, medisch en technisch rekenen) en in beroepssituaties een beroep wordt gedaan.

Meten en meetkunde

Beide subdomeinen lopen door in het voortgezet onderwijs, waarbij *Meten* in het vmbo en mbo de meeste aandacht krijgt en *Meetkunde* in havo-vwo en de technische sectoren van vmbo en mbo.

Verbanden

In het voortgezet onderwijs staat vanaf het eerste leerjaar in het schoolvak wiskunde van het vmbo en de onderbouw van het havo-vwo het subdomein *Verbanden* centraal, met als verschijningsvormen de context in woorden (bijvoorbeeld het vergelijken van twee abonnementen op toegang tot een dierentuin), de tabel met twee kolommen gegevens, de grafiek als visualisering van het verband en de (woord)formule met twee of meer variabelen.

Bijlage 2 bij hoofdstuk 5

Interviewleidraad blanco

Doel	Thema's	Deelaspecten	Kijkpunten Vragen stellingen
1 Na afloop weet ik welk doel de docent had met de SB spelling.	-Welke leerstof wilde je behandelen? -Welke methode wilde je gebruiken?	A Welke leermiddelen wilde je inzetten? B Vraag je de leerlingen wat zij willen leren? C Ga je klassikaal lesgeven? Hoe anders? D Meer?	Wat was vóór de interventie het doel dat je met de interventie wilde bereiken?
2 Na afloop weet ik of de docent vindt dat dit doel is behaald.	-Leerstof -Instructie methode	A Welke leermiddelen heb je ingezet? B Heb je de leerlingen gevraagd wat zij wilden leren? C Hoe heb je de lessen vormgegeven? D Meer?	Is dit doel ook bereikt? Waarom niet? Interne factoren, bv heb je andere keuzes gemaakt en waarom? externe factoren, bv leerlingen wilden heel andere dingen of wat je van plan was werkte niet en waarom?
3 Na afloop weet ik of de docent had verwacht dat de leerlingen die studiebegeleiding hebben gehad een inhaalslag zouden maken.	-Resultaten voorleggen	A Denk je dat alle leerlingen beter hebben gepresteerd de 2 ^e x? B Wat zijn factoren die belemmerend hebben gewerkt ? C Wat heeft positief gewerkt? D Meer?	
4 Na afloop weet ik welke punten de docent belangrijk vindt bij het geven van spellingonderwijs.		A Wat zijn in jouw ogen speerpunten bij het geven van spellingonderwijs?	
5 Na afloop weet ik	-Leerstof	Heb je het sp	

wat de docent anders heeft gedaan tijdens de SB in vergelijking met de spellinginstructie tijdens reguliere lessen.	-Methode	onderwijs heel anders aangepakt dan in de reguliere les? Mbt A leerstof, B leermiddelen, C benadering vd leerlingen?	
6 Na afloop weet ik wat de docent denkt dat beter kan volgend jaar.	- A Leerstof - B Didactiek - C Lokaal - D Faciliteiten	ZIE ANTWOORDEN ENQUETEFORMULIER NOG MEER?	
7 Na afloop weet ik hoe de docent denkt dat dat gerealiseerd kan worden.	-Leermiddelen -Tijd -Faciliteiten -Personele ondersteuning -Feedback van collega's -Feedback van leerlingen	A Denk je andere leermiddelen nodig te hebben?	
		B Denk je dat één uur SB voldoende is?	
		C Zijn er nog andere faciliteiten nodig?	
		D Heb je in personele zin (soms)ondersteuning nodig?	
		E Heb je feedback van collega's nodig?	
		F Heb je feedback van leerlingen nodig?	
		G Andere zaken, info?	

Bijlage 3 bij hoofdstuk 5

Vragenlijst 1, leerlingen, pilot, blanco

SB SPELLING

INTAKEVRAGENLIJST NAAM:

KLAS:

- 1 Het is goed dat ik ben geselecteerd voor de SB spelling.

Nee 1 / 2 / 3 / 4 Ja

- 2 Wat verwacht je van deze begeleidingslessen spelling?

- 3 Wat wil je leren?

- 4 Hoe belangrijk vind je het om dat te leren?

niet belangrijk 1 / 2 / 3 / 4 heel erg belangrijk

- 5 Hoe denk je dat je dat het best kunt leren?

- 6 Wat of wie heb je daarvoor nodig?

- 7 Wat kun je zelf doen?

- 8 Ik wil me daarvoor inzetten.

Nee 1 / 2 / 3 / 4 Ja

Bijlage 4 bij hoofdstuk 5

Vragenlijst 2, leerlingen, blanco

Naam:

Klas:

Evaluatievragen voor de leerlingen van studiebegeleiding spelling schooljaar 2009-2010

Je hebt nu 2 periodes, ongeveer twaalf bijeenkomsten, extra begeleiding gehad voor het verbeteren van je spellingvaardigheid. Aan het begin heb ik je een paar vragen gesteld over je verwachtingen van deze begeleiding, over wat je zou willen leren en hoe. Jullie hebben bijna allemaal in een evaluatie geschreven wat je hebt geleerd en wat je nog moeilijk vindt. Ik ga nu een paar vragen stellen over wat je vond van de studiebegeleiding. Ik wil heel graag dat je super eerlijk bent!!! Aan eerlijke antwoorden hebben we het meest, dan kunnen we volgend jaar de studiebegeleiding verbeteren!

Zet bij de vragen met een lijn van 1 tot 4, of een lijn van 1-10, een kruisje door het getal dat voor jou geldt.

1. Ik heb veel geleerd bij studiebegeleiding spelling!

Nee 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 **Ja**

Vraag 2 tot en met vraag 7 gaan over het werken op de computer met Muiswerk. Als je het met de stellingen niet of minder eens bent, kruis je een getal aan dat (dichter) bij **Nee** staat ben je het er wel (een beetje) mee eens dan een getal dat (dichter) bij **Ja** staat. Lees de vraag goed!

Ik vond het oefenen op de computer met de Muiswerk programma's:

2. Stom, want ik houd niet van oefenen op de computer!

Nee 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 **Ja**

3. Stom, want ik moest heel vaak dezelfde oefening maken!

Nee 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 **Ja**

4. Goed helpen!

Nee 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 **Ja**

5. Een fijne manier van werken!

Nee 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 **Ja**

6. Goed, want ik kon nu werken in mijn eigen tempo!

Nee 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 **Ja**

7. Goed, want als ik hulp nodig had kon ik die vragen!

Nee 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 **Ja**

Het antwoord van vraag 3 en 4 kun je overnemen van je evaluatie als je die hebt geschreven!!!

8. Noem minimaal 2 onderwerpen die je nu beter snapt dan voor de studiebegeleiding

1.

2.

9. Noem 2 onderwerpen die je wel hebt geoefend maar nog steeds niet goed begrijpt.

1.

2.

10.

Hoe belangrijk vind je het om goed te leren spellen?

Niet belangrijk 1-----2-----3-----4 **Heel erg belangrijk**

11.

Hieronder zie je 2 lijnen die lopen van 1 tot 10. Wil jij op de eerste lijn aangeven hoe goed jij kon spellen voor de studiebegeleiding (SB) spelling begon en op de tweede lijn hoe goed jij nu kunt spellen?

Voor SB

Niet goed 1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 **Héél goed**

Na SB

Niet goed 1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 **Héél goed**

12.

Ik heb mij ingezet tijdens de studiebegeleidinglessen!

Nee 1-----2-----3-----4 **Ja**

13.

Geef **minimaal 2 tips** aan de docent waardoor de studiebegeleiding spelling volgend jaar (nog) beter wordt?

(Dit kan iets zijn dat de docent niet gedaan of gebruikt heeft maar wat volgens jou wel kan helpen, maar het kan ook iets zijn dat wel gebeurd of gebruikt is maar wat vaker of juist minder vaak ingezet moet worden)

Hoe meer tips hoe liever!!!

1.

2.

3.

4.

Bijlage 1 bij hoofdstuk 6

Samenstelling SB-groep en verantwoording keuzes

Bij de selectie van leerlingen voor SB spelling is gekeken naar het totaal aantal fouten in combinatie met het aantal luisterfouten. Wanneer het aantal fouten van beide op of boven de norm waren is de leerling ingedeeld bij SB spelling.

Wanneer er twijfel was is ook gekeken naar de cijfers van spellingtoetsen die eerder in het schooljaar gemaakt waren en naar informatie uit de overdracht van de basisschool. Een aantal leerlingen is bij de studiebegeleiding van een ander vak ingedeeld omdat daar volgens de vakdocent of op basis van de behaalde cijfers aanleiding voor was. De criteria die hierbij zijn gehanteerd zijn de onderzoeker niet bekend. Uiteindelijk zag de cijfermatige verdeling er als volgt uit:

		HA-controle klas			TH-controle klas				
Klas →	C HA	D HA	E HA	F HA	G TH	H TH	I TH	J TH	K TH
Aantal II ↓									
Totaal	29	30	28	28	27	29	29	27	29
Dysl.	2	♦1	4	3	♦4	2	-	4	4
SB	-	°2	3	*1	*1	-	*2	4	3
N=		27			23				

Figuur 1 Verdeling van de leerlingen voor SB-spelling

N : Op deze aantallen zijn de gemiddelden van de controleklas gebaseerd

* : Van één leerling uit die groep zijn de gegevens niet gebruikt voor de SB-groep, maar wel voor het klassengemiddelde van de controlegroep

♦ : De gegevens van de dyslectici zijn verwijderd en spelen geen rol bij de klasgemiddelden

° : De gegevens van 2 SB-leerlingen zijn verwijderd en spelen geen rol bij de klasgemiddelden

De SB-groep spelling voor leerlingen die niet dyslectisch zijn, bestaat na bovenstaande selectie uit 16 leerlingen. Bij het analyseren van de data is besloten de verzamelde gegevens van een aantal leerlingen niet te gebruiken (zie * in fig. 1). Deze 3 leerlingen zijn minder dan zes keer aanwezig geweest bij de SB op een totaal van tien bijeenkomsten. Hun gegevens zouden daarom een vertekend beeld kunnen geven. De cijfers van de SB-groep zijn gebaseerd op 16 minus 3 is 13 leerlingen, waarvan 5 HA- en 8 TH-leerlingen. De vetgedrukte klassen in figuur 1 zijn de controleklassen.

De tweede spellingtoets, de effectmeting, is gemaakt door alle leerlingen die SB-spelling hebben gevolgd en door de twee controleklassen. Een TH-klas en één HA-klas.

De gegevens van de dyslectici zijn uit beide controleklassen, TH en HA, verwijderd. Immers ook deze dyslectici hebben extra studiebegeleiding gehad en dit zou de resultaten kunnen kleuren (zie ♦ in fig. 1). Ook de gegevens van beide leerlingen die bij de SB-groep zijn ingedeeld zijn verwijderd uit de HA-controlegroep (zie ° in fig. 1). Deze gegevens zijn verwijderd omdat de resultaten van deze leerlingen anders invloed hebben op de gemiddelden van

zowel de SB-groep als de controlegroep. De gemiddelden van klas D, de HA-controleklaas, zijn aldus gebaseerd op, 30 minus 1 dyslect minus 2 SB-leerlingen is, 27 leerlingen.

De toetsgegevens van de SB-leerling uit de TH-controlegroep zijn wel meegenomen bij het berekenen van het gemiddelde van die groep. Deze leerling heeft slechts 2 van de 10 keer meegedaan met SB-spelling. De gemiddelden van deze TH-controleklaas, zijn daarom gebaseerd op, 27 minus 4 dyslectici is, 23 leerlingen.

Bijlage 2 bij hoofdstuk 6

Bijlage 2 bij hoofdstuk 6. SB-groep+controleklassen, individuele resultaten. Per groep oplopend op basis van stijging/daling van het foutpercentage.

Klas→ Leerling↓	HA 0-met n=27	HA eff	SB HA 0- met n=5	SB HA eff	TH 0-met n=23	TH eff	SB TH 0- met n=8	SB TH eff
1	6	10	17	13	6	8	19	20
2	10	13	23	16	9	12	21	22
3	6	8	18	9	14	17	17	17
4	14	17	18	6	18	21	18	17
5	9	11	19	5	7	9	21	19
6	10	12			12	14	19	13
7	10	12			15	17	18	12
8	12	14			9	10	18	12
9	7	8			10	11		
10	10	11			13	13		
11	14	15			7	5		
12	15	15			15	13		
13	12	12			14	11		
14	8	8			13	10		
15	14	13			12	9		
16	10	9			6	4		
17	7	6			9	6		
18	12	10			20	14		
19	11	8			19	14		
20	11	8			12	7		
21	10	7			9	5		
22	13	9			13	7		
23	15	10			17	9		
24	6	3						
25	5	2						
26	9	4						
27	11	3						

0-met=0-meting
eff=effectmeting
n=aantal leerlingen in groep

De leerling haalt bij effectmeting t.o.v. eigen 0-meting:

méérfouten
0-12,5% minder fouten
12,5-25% minder fouten
25-50% minder fouten
≥ 50% minder fouten

Bijlage 3 bij hoofdstuk 6

Pilot vragen aan leerlingen vóór de interventie

Alle 13 SB-leerlingen hebben de vragenlijst ingevuld. (5xHA en 8xTH)

Bij 3 vergelijkbare vragen staat een diagram met de verschillen per leerling per vragenronde. Één leerling heeft de tweede vragenlijst niet ingevuld.

Bij aanvang van de studiebegeleiding spelling heb ik de volgende vragen gesteld aan de leerlingen omdat ik wil weten hoe zij het vinden dat zij zijn geselecteerd voor studiebegeleiding spelling. En ik wilde hen vast laten nadenken over wat ze willen leren en hoe ze denken dat zij dat het best kunnen leren:

Vraag 1 Het is goed dat ik ben geselecteerd voor de SB spelling. (1=Nee en 4=Ja)

Vraag 2 Wat verwacht je van deze begeleidingslessen?

Vraag 3 Wat wil je leren?

Vraag 4 Hoe belangrijk vind je het om dat te leren? (1=Niet en 4=Heel erg)

Vraag 5 Hoe denk je dat je dat het best kunt leren?

Vraag 6 Wat of wie heb je daar voor nodig?

Vraag 7 Wat kun je zelf doen?

Vraag 8 Ik wil me daarvoor inzetten. (1= Nee en 4=Ja)

Vraag 1: v Het is goed dat ik ben geselecteerd voor de sb spelling.

n Het heeft geholpen dat ik ben geselecteerd voor de sb spelling.

- **1.** Onderstaande grafiek laat zien dat de meeste leerlingen het goed of heel goed vinden dat zij zijn geselecteerd voor studiebegeleiding spelling. Drie leerlingen vinden het iets minder goed.
- Conclusie: Het lijkt erop dat via de gekozen screenings- en selectiemethode leerlingen boven komen drijven die extra ondersteuning op het gebied van spelling welkom vinden.
- **2.** De meeste leerlingen, 7, antwoorden 3 (vierpuntsschaal), 2 leerlingen zeggen volmondig ja op de vraag op het geholpen heeft en 3 leerlingen antwoorden 2 op de schaal.
- Conclusie: De meeste leerlingen vinden dat SB goed tot heel goed geholpen heeft. Een minderheid, 3, vindt dit in iets mindere mate.

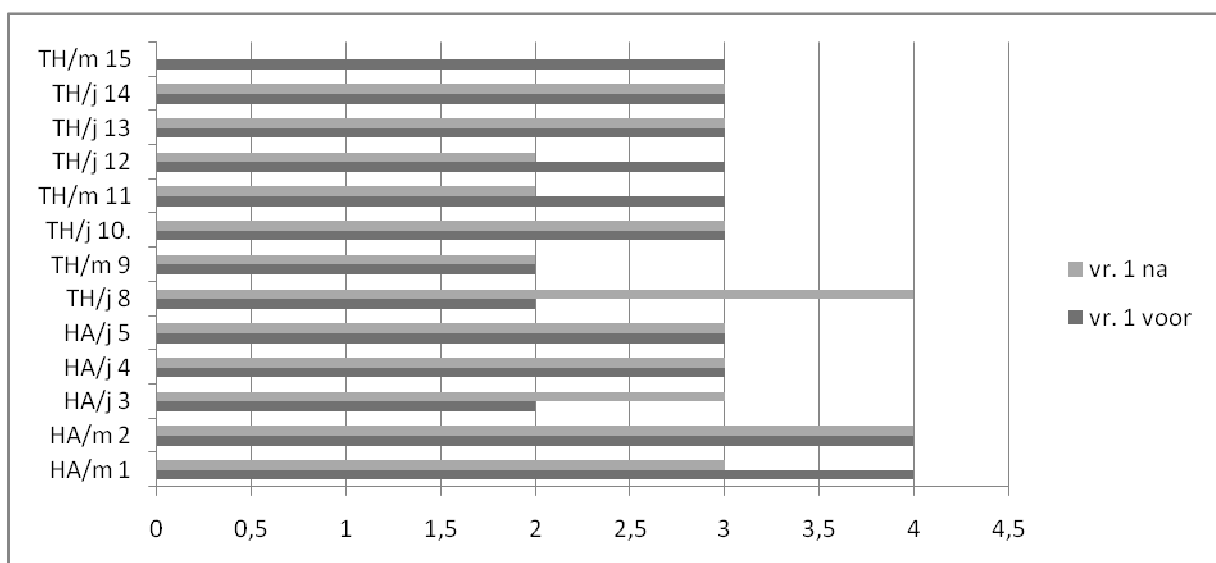


Fig. 1

Vraag 2: Wat verwacht je van deze begeleidingslessen?

- De gegeven antwoorden: dat ik meer spellingsregels leer/ dat ze me helpen met dingen die ik lastig vind/ dat je leert/ dat ik beter weet wanneer ik hoofdletters moet schrijven/ Ik verwacht best veel dingen/ Hulp met leren/ Dat ik beter ga begrijpen wat spelling is/ beter worden in spelling/ dat ik meer te weten kom/ ik verwacht dat ik na deze lessen beter spelling kan/gewoon spelling dingen/Dat ik beter kan spellen/ Dat je beter kan spellen/ Dat ik het beter kan begrijpen
- Samengevat: De leerlingen geven bijna allemaal een heel globaal antwoord dat er op neer komt dat ze beter willen leren spellen, of meer spellingregels leren, of hulp willen met dingen die ze lastig vinden. Er is een leerling die heel specifiek aangeeft dat hij wil leren wanneer hij hoofdletters moet schrijven.
- Conclusie: De bovenstaande antwoorden vind ik vooral sociaal wenselijk. Ik denk dat de vraag te weinig specifiek is.

Vraag 3: Wat wil je leren?

- De gegeven antwoorden: spellingregels en met dubbele letters/de dingen die ik moeilijk vind/Hoofdletters/eigennamen/ik zou heel veel dingen van spelling willen leren/meer/spellen/alles wat ik lastig vind/wat ik nog niet kan/ik wil spelling beter leren/ Geen spellingfouten meer maken /spellen/Beter spelling/weet ik niet want ik werd hier naartoe gestuurd zonder dat ik wist wat ik verkeerd doe/
- Samengevat: Hier geven leerlingen bijna dezelfde antwoorden als op vraag 2. Een antwoord vind ik opvallend 'Ik weet niet wat ik wil leren want ik werd hier naartoe gestuurd zonder dat ik wist wat ik verkeerd doe!'
- Conclusie: Het lijkt erop dat ze geen onderscheid zien met de vorige vraag, ik kan dus wel stellen dat ik die vraag niet goed geformuleerd heb. Ik mag op basis van deze ene uitspraak niets concluderen maar ik denk dat de communicatie naar leerlingen altijd helder moet zijn. Ik vind dat dit altijd een aandachtspunt is. Als een leerling nut en noodzaak inziet zal dat de motivatie ondersteunen (L)
- Evaluatie: Mogelijk had de vraag 'noem drie onderwerpen die je wilt leren' een duidelijker antwoord opgeleverd of de leerlingen de keuze bieden uit een rijtje spellingscategorieën.

Vraag 4: 1 Hoe belangrijk vind je het om dat te leren? 2 Hoe belangrijk vind je het om goed te leren spellen? (2^e vragenlijst)

- 1. Alle leerlingen vinden spelling belangrijk tot heel erg belangrijk, zie fig ?.
- 2. 7 leerlingen vinden spelling net zo belangrijk als vóór SB. 4 leerlingen vinden spelling belangrijker na SB en er is 1 leerling die spelling na SB minder belangrijk vindt. De verschuivingen die hebben plaatsgevonden zijn allemaal een punt op een vierpuntsschaal.
- 1. Conclusie: Het lijkt erop dat de leerlingen spelling allemaal belangrijk vinden.
- 2. Conclusie1+2: Het lijkt erop dat de leerlingen gemiddeld iets belangrijker zijn gaan vinden. Het zou kunnen dat dit voortkomt uit de extra aandacht voor spelling.

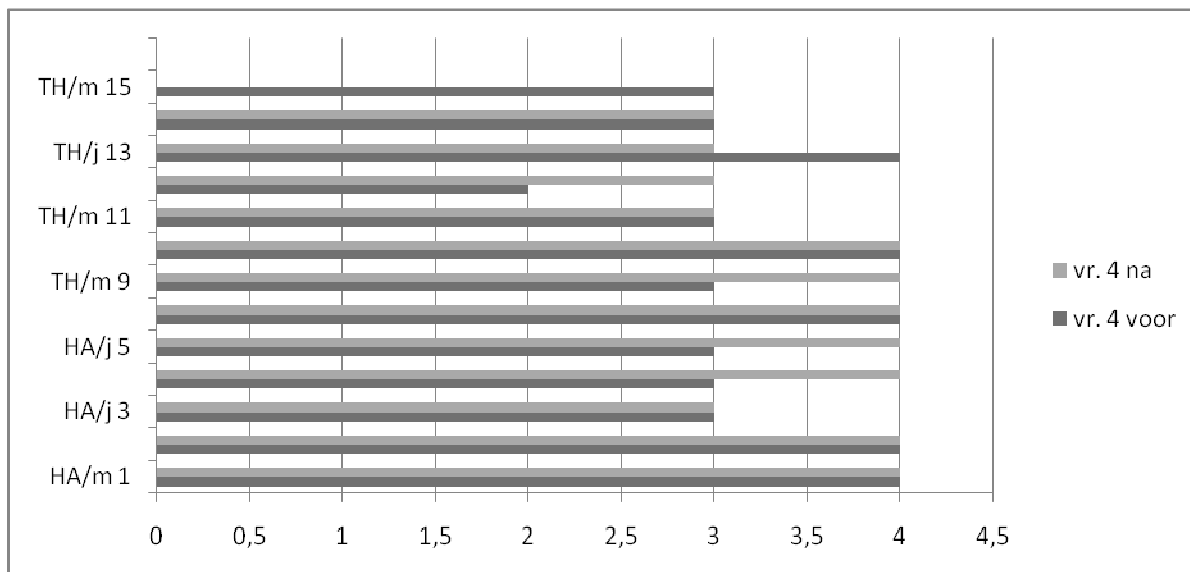


Fig. 2

Vraag 5: Hoe denk je dat je dat het best kunt leren?

- De gegeven antwoorden: Door het te oefenen/ Ik vind dit fijn dan kun je zien wat je fout hebt/ door de methode die we nu doen met SB/j met dit programma/ door veel verschillende oefeningen te doen op de computer/hard werken/om in de les goed op te letten/alles lezen en dan laten overhoren/als je het vaak goed uitlegt/gewoon de woordjes oefenen als het daar om gaat of bijvoorbeeld als je een tekst moet leren die doorlezen en met een goede uitleg/ op de computer /door te oefenen/door te oefenen/te oefenen/
- Samengevat: oefenen 5, oefenen op de computer 5, hard werken 1, door uitleg 2, goed opletten 1, alles lezen en dan overhoren 1,
- Conclusie: Voor veel leerlingen lijkt oefenen de beste manier om spellen te leren. Twee leerlingen noemen ook 'uitleg' en nog twee noemen hard werken of goed opletten. Een aantal noemt ook specifiek oefenen via de computer.
- Evaluatie: Dat ze oefenen op de computer noemen komt denk ik omdat de vragen tijdens de tweede bijeenkomst zijn beantwoord. De eerste bijeenkomst hadden ze al via de computer geoefend.

Vraag 6 Wat of wie heb je daarvoor nodig?

- De gegeven antwoorden: Oefeningen/ De leraressen/ Computer+docent Nederlands/ Dit programma/ Het programma muiswerk en een ler(a)ar(es) Nederlands/ Hulp/ De computer/ Mijn boeken, m'n ouder, zus/ De computer, docent Nederlands/ Je spullen, computer, docent Nederlands/ computer /Computer en leraar/ Begeleiding/ De lessen/
- Samengevat: Hier geven de leerlingen aan docent 6x, computer met oefenprogramma 8x, oefeningen 1x, hulp/begeleiding 2x, boeken/spullen 2x, ouders en zus 1x nodig te hebben om het best spelling te kunnen leren.
- Conclusie: De leerlingen lijken het oefenen met de computer nodig te hebben/nuttig te vinden. Ook een docent of hulp begeleiding denken ze nodig te hebben.

Vraag 7: Wat kun je zelf doen?

- De gegeven antwoorden: Goed meedoen en inzet geven, b /m meewerken en goed opletten, b/ zo goed mogelijk maken b/ thuis leren c / mijn spelling beter maken b/ proberen a / zelf dit oefenen a / leren c/ goed meedoen b/ alles/ thuis oefenen a/ -/ oefening a / blijven oefenen a /

- Samenvattend; de antwoorden variëren tussen (thuis) oefenen (a=5x), goed meedoen/ jezelf inzetten (b= 5x), en (thuis)leren (c=2x). Een leerling gaf hier geen antwoord.
- Conclusie: De leerlingen lijken van mening dat ze hun spellingvaardigheid kunnen verbeteren door te oefenen en zichzelf in te zetten

Vraag 8: 1 Ik wil me daarvoor inzetten. (1= Nee en 4=Ja)

2 Ik heb me daarvoor ingezet. (2^e vragenlijst)

- **1.** De meeste leerlingen willen zich daar in meer of mindere mate voor inzetten. Er zijn 2 leerlingen die dit niet zo graag willen doen.
- **2.** 6 leerlingen zijn niet van mening veranderd. 4 leerlingen hebben zich beter ingezet dan ze vooraf dachten. 2 leerlingen hebben zich minder ingezet dan ze vooraf hadden gedacht.
- **1.** Conclusie: De meeste leerlingen lijken vooraf bereid zich in te zetten om beter te leren spellen.
- **2.** Conclusie 1+2: De leerlingen hebben zich gemiddeld meer dan verwacht ingezet voor het verbeteren van hun spellingvaardigheid.

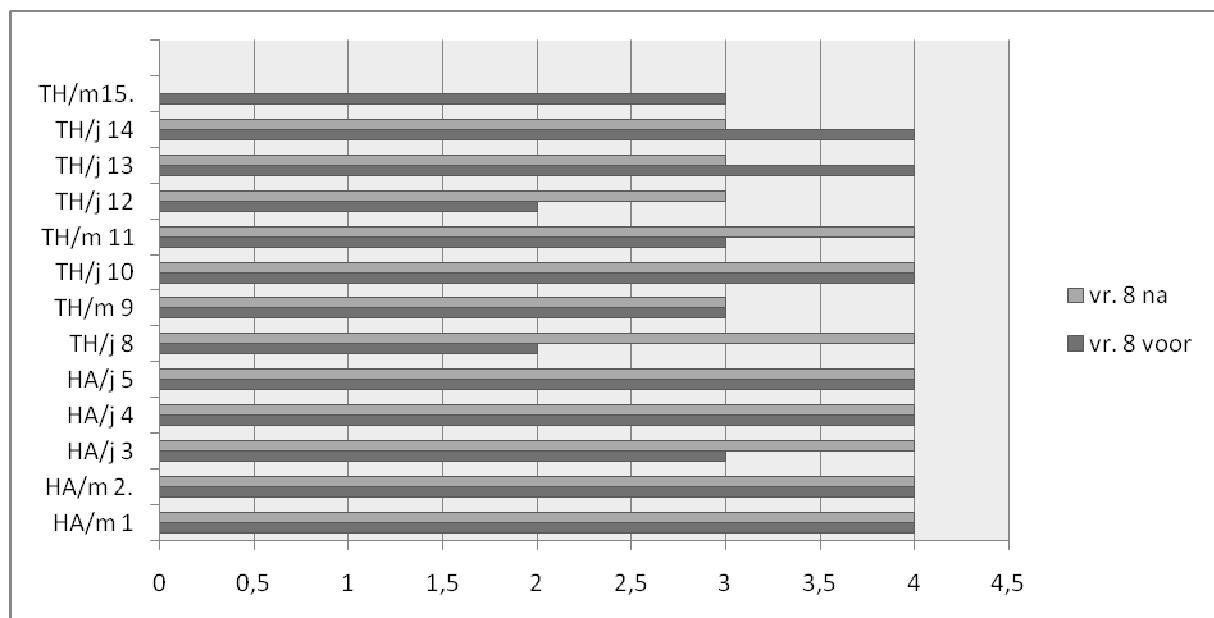


Fig. 3

Verzamelstaat vragenlijst leerlingen na SB-spelling

Klas:

Je hebt nu 2 periodes, ongeveer twaalf bijeenkomsten, extra begeleiding gehad voor het verbeteren van je spellingvaardigheid. Aan het begin heb ik je een paar vragen gesteld over je verwachtingen van deze begeleiding, over wat je zou willen leren en hoe. Jullie hebben bijna allemaal in een evaluatie geschreven wat je hebt geleerd en wat je nog moeilijk vindt. Ik ga nu een paar vragen stellen over wat je vond van de studiebegeleiding. Ik wil heel graag dat je super eerlijk bent!!! Aan eerlijke antwoorden hebben we het meest, dan kunnen we volgend jaar de studiebegeleiding verbeteren!

UITLEG SCOREN:

7,3 = leerling-gemiddelde totaal, **12** leerlingen
8 = verwachting II gemiddelde docent **1** docent
 SD = standaard deviatie

1 LEERLING, LL 15, HEEFT DEZE ENQUETE NIET INGEVULD

7,5 **K:8** SD 1,52

Nee 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 **Ja**
 1 1 1 6 1 1
 1 1

Vraag 2 tot en met vraag 7 gaan over het werken op de computer met Muiswerk. Als je het met de stellingen niet of minder eens bent, kruis je een getal aan dat (dichter) bij **Nee** staat ben je het er wel (een beetje) mee eens dan een getal dat (dichter) bij **Ja** staat. Lees de vraag goed!

Ik vond het oefenen op de computer met de Muiswerk programma's:

2. Stom, want ik houd niet van oefenen op de computer!

2,75

K:1

SD 1,52

Nee 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 **Ja**
 1 **3** **4** **1** **1**
 1 **1**

3. Stom, want ik moest heel vaak dezelfde oefening maken!

3,7

K:3

SD 1,93

Nee 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 **Ja**
 2 **1** **3** **1** **2** **1**
 1 **1**

4. Goed helpen!

8,2

K: 7

SD 0.90

Nee 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 **Ja**
 1 **5** **4**
 1 **1**

5. Een fijne manier van werken!

8,1

K:8

SD 1,44

Nee 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 **Ja**
 4 **1** **4** **1**
 1 **1**

6. Goed, want ik kon nu werken in mijn eigen tempo!

8,8

K:8

SD 0,99

Nee 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 **Ja**
 1 **3** **3** **3**
 1 **1**

7. Goed, want als ik hulp nodig had kon ik die vragen!

8,8

K:8

SD 0,99

Nee 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 **Ja**
 1 **4** **3** **3**
 1 **1**

Het antwoord van vraag 8 en 9 kun je overnemen van je evaluatie als je die hebt geschreven!!!

8. Noem minimaal 2 onderwerpen die je nu beter snapt dan voor de studiebegeleiding

- 1; **bv nwd**, lettergreep aanwijzen
- 2: klemtoon aanwijzen, **bv nwd**
- 3: 't kofschip, **bijv nwd**
- 4: hoofdletters, trappen van vergelijking
- 5; hoofdletters, **los en vast schrijven**
- 6: meervoud en of s, spelling
- 7: -
- 8: hoofdletters, met of zonder -n
- 9: lettergrepen invullen, meervoud kiezen
- 10: **bijvnwd**, meervoud kiezen
- 11: je en jij invullen, tt
- 12: jij en je, **bijv nwd**
- 13: **bijv nwd**, klemtoon
- 14: lettergrepen, verkleinw kiezen
- 15: -

Klemtonen aangeven

9. Noem 2 onderwerpen die je wel hebt geoefend maar nog steeds niet goed begrijpt.

- 1: Klemtoon aangeven, **los vast schrijven**
- 2: **Los vast schrijven**
- 3: -
- 4: **bijvnwd**
- 5: woorden met ch, vind de fout
- 6: lange/korte ei/ij, au/ou
- 7: -
- 8: **bijvnwd**, samenstelling met e
- 9: klemtoon aanwijzen, juiste jij vorm
- 10: -
- 11: je/jij snap ik wel maar ik vind het nog wel moeilijk
- 12: -
- 13: klemtoon
- 14: met of zonder -n, **bijv nwd**
- 15: docent

Je/jij PV

Antwoorden verzameld beter/nog moeilijk

bv nwd	6	3	
lettergreep aanwijzen	3		
klemtoon aanwijzen	1	3	1 docent (nu beter dan voor SB)
Hoofdletters	3		
los en vast schrijven	1	2	
meervoud en of s	3		
met of zonder -n	1	1	
je en jij invullen	2	2	1 docent je/jij PV(nog steeds moeilijk)
't kofschip	1		
tt	1		
verkleinw kiezen	1		
trappen van vergelijking	1		
woorden met ch,		1	
lange/korte ei/ij, au/ou		1	samenstelling met e
			1

In vraag **8** is gevraagd wat de leerlingen nu beter snappen dan voor SB.
 In vraag **9** wat ze wel geoefend hebben maar nog steeds moeilijk vinden.
 Hieronder zijn de antwoorden te zien die door meer dan een leerling zijn gegeven.

	Beter ná SB	Nog moeilijk	
Bijvoeglijk naamwoord	6x	3x	
Klemtoon aanwijzen	1	3	docent denkt; beter ná SB!
Lettergreep aanwijzen	3		
Los/vast schrijven	1	2	
Hoofdletters		3	
Meervoud -en of -s	3		
je of jij invullen	2	2	docent denkt; nog steeds moeilijk!
met of zonder -n	1	1	

Figuur 9. Antwoorden op vraag 8 en 9

Hier is te zien dat leerlingen veel geoefend hebben met het 'bijvoeglijk naamwoord'. Het merendeel van de leerlingen geeft aan daarmee vooruit te zijn gegaan. Een paar vindt het nog steeds lastig. De 'klemtoon aanwijzen' is door een leerling ná SB beter begrepen, maar voor 3 leerlingen is het ook na SB nog steeds lastig. De docent had verwacht dat de meeste leerlingen 'de klemtoon aanwijzen' na SB beter zouden hebben begrepen. 'Lettergreep aanwijzen' en 'meervoud -en of -s' snapt een aantal leerlingen beter na SB. Los/vast schrijven is voor 2 leerlingen nog steeds niet makkelijk. Hoofdletters vinden 3 kinderen nog niet eenvoudig. 2 Leerlingen denken dat ze 'je/jij invullen' nu beter snappen maar 2 anderen vinden het nog steeds lastig. De docent is ook van mening dat dit voor leerlingen nog moeilijk is.

10.

Hoe belangrijk vind je het om goed te leren spellen?

3,5

K:3

SD 0,49

Niet belangrijk 1-----2-----3-----4 Heel erg belangrijk

4

1

6

1

11.

Hieronder zie je 2 lijnen die lopen van 1 tot 10. Wil jij op de eerste lijn aangeven hoe goed jij kon spellen voor de studiebegeleiding (SB) spelling begon en op de tweede lijn hoe goed jij nu kunt spellen?

Voor SB

6,3

K:4

SD 1,27

Niet goed 1----2----3----4----5----5,5----6----7----8----9----10 Héél goed

1

1

5

2

1

1

1

Na SB

8,25

K:7

SD 0,92

Niet goed 1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 Héél goed

1

1

4

5

1

12.

Ik heb mij ingezet tijdens de studiebegeleidinglessen!

3,7

K:3

SD 0,47

Nee 1-----2-----3-----4 Ja

3

1

7

1

13.

Geef **minimaal 2 tips** aan de docent waardoor de studiebegeleiding spelling volgend jaar (nog) beter wordt?

(Dit kan iets zijn dat de docent niet gedaan of gebruikt heeft maar wat volgens jou wel kan helpen, maar het kan ook iets zijn dat wel gebeurt of gebruikt is maar wat vaker of juist minder vaak ingezet moet worden)

Hoe meer tips hoe liever!!!

- 1 al hartstikke goed zoals het is
- 2 de antwoorden in Muiswerk niet bij de informatie tekst zetten dan kun je spieken

- verder geen tips. Hartstikke goed
- 3 Het kon iets korter
Voor de rest goed
 - 4 Dat bij Muiswerk de uitleg 2 minuten in beeld blijft staan, dat je hem niet kunt wegklikken
 - 5 Het is misschien leuker om in het programma bijvoorbeeld spellen te doen, maar dat je daar toch van leert.
Jullie hebben het heel goed gedaan en ik heb er veel van geleerd.
 - 6 (Website opvrolijken)
(Niet steeds dezelfde dingen over en over)
 - 7 -
 - 8 Minder toetsen want ik ben nog steeds niet klaar
Sneller opstarten programma
Uitleg schermen langer maken (gedwongen in beeld blijven)
Andere kleur achtergrond
 - 9 Als je iets niet begrijpt het een keer voordoen met een andere zin
 - 10 Iets meer in de klas uitleggen
 - 11 Minder vaak dezelfde oefeningen
 - 12 Samenvatting maken dat je alles hebt gemaakt
Wat je goed aan de les vond
 - 13 Het was wel leuk
 - 14 Een ander programma
Spelletjes waar je mee oefent met spelling, om het leuker te maken
Niet elke keer dezelfde oefening
 - 15 -

- Sommige leerlingen geven aan dat ze het goed vinden zoals het is (5x).
- Andere geven tips die te maken hebben met het programma of de computer, zoals; Muiswerk moet zorgen dat de leerlingen niet kunnen spieken bij het maken van oefeningen (1x), de uitlegschermen van de programma's moeten langer verplicht in beeld blijven (2x), het mag wat korter, minder toetsen (2x), website opvrolijken, andere kleur achtergrond (2x), sneller opstarten programma (1x)
- Een aantal geeft didactische tips; Als je iets niet goed begrijpt het een keer voordoen met een andere zin, iets meer in de klas uitleggen (2x), niet steeds dezelfde oefening, ook een ander programma gebruiken (3x), samenvatting maken van wat de leerling geleerd heeft (1x)
- Of ze stellen voor spelletjes te doen waar je wel wat van leert (2x),

Docent tips (opgenomen bij het vraaggesprek)

Beter toezien op oortjes

Beter toezien gebruik uitlegschermen

Uitzoeken hoe transfer werkt naar het vak Nederlands en andere vakken

Uitzoeken hoe transfer en SB verbeterd kan worden

De mogelijkheden van Muiswerk beter uitzoeken

Bijlage 4 bij hoofdstuk 6

Interviewleidraad met antwoorden

Doel	Thema's	Deelaspecten	Kijkpunten Vragen stellingen	Antwoorden Vetgedrukt = onderzoeker
1 Na afloop weet ik welk doel de docent had met de SB spelling.	-Welke leerstof wilde je behandelen? -Welke methode wilde je gebruiken?	A Welke leermiddelen wilde je inzetten?		1 SB spelling bedoeld voor: II die niet vereiste niveau voor de brugklas hebben, gaten basisschool dichtten. Tot vorig jaar concreet: ww spelling d/t eind van het woord, open en gesloten lettergreep. Iemand anders heeft dit besloten. Er was een boekje waarmee ik werkte aan die 3 dingen (weet niet van wie?)
		B Vraag je de leerlingen wat zij willen leren?		A Muiswerk; Daar verwacht ik veel van.
		C Ga je klassikaal lesgeven? Hoe anders?		B Ja maar waar de kinderen in uitvallen, L daar gaan ze aan werken. MW biedt meer deelgebieden dan de eerder genoemde drie.
		D Meer?		C Nee, II gaan aan de gang met hun zwakke plekken. Klassikaal werken vertraagt. SB betekent kleine groepjes, wel gemotiveerd. D SB heeft ook de functie dat leerlingen wat extra aandacht krijgen, dat ervaren de meesten als prettig.
2 Na afloop weet ik of de docent vindt dat dit doel is behaald.	-Leerstof -Instructie methode	A Welke leermiddelen heb je ingezet?	Is dit doel ook bereikt? Waarom niet? Interne	A Muiswerk: dit was al bepaald. Daar had docent geen moeite mee. Goed om iets nieuws te proberen.
		B Heb je de leerlingen gevraagd wat zij wilden leren?		B Wel gevraagd maar minder uitgebreid dan anders. MW bood de kinderen geen keus

		C Hoe heb je de lessen vormgegeven?	factoren, bv heb je andere keuzes gemaakt en waarom? externe factoren, bv	C Zelfstandig aan het werk gaan, waar nodig met extra stimulans en uitleg. MW bood veel houvast. Daarnaast soms twee leerlingen achter de computer om elkaar uit te leggen. Een evaluatie laten schrijven aan het eind van een programma onderdeel en een presentatie laten voorbereiden en uitvoeren. Uitvoeren in SB groep en in de eigen klas. L Leerlingen konden ook om hulp of extra uitleg vragen.
		D Meer?	leerlingen wilden heel andere dingen of wat je van plan was werkte niet en waarom?	D Belangrijk: het is transparanter geworden wat een leerling wel en niet kan ook voor de leerlingen zelf. -100% doel halen niet haalbaar. Hoe gaan we daar mee om?
3 Na afloop weet ik of de docent had verwacht dat de leerlingen die studiebegeleiding hebben gehad een inhaalslag zouden maken.	-Resultaten voorleggen	A Denk je dat alle leerlingen beter hebben gepresteerd de 2 ^e x?		A Ja, omdat ze hebben geoefend aan hun zwakke plekken, denk ik van wel
		B Wat zijn factoren die belemmerend hebben gewerkt ?		B Belemmerend; Uitlegscherm lezen vonden ze vaak niet leuk, koptelefoon niet bij zich hebben, andere groep die er opeens bij kwam werkte verstorend, leerling die niet gemotiveerd was trok andere leerling met zich mee.
		C Wat heeft positief gewerkt?		C Positief: Zelfstandig in eigen tempo en aan eigen

				opdrachten werken, resultaten kunnen zien, soms samenwerken, computer, presentatie maken voor SB groep en klas
		D Meer?		D
4 Na afloop weet ik welke punten de docent belangrijk vindt bij het geven van spellingonderwijs.		A Wat zijn in jouw ogen speerpunten bij het geven van spellingonderwijs?		A Alleen de Basis! Voor de uitzonderingen geldt dat ze die moeten kunnen vinden. Daar moeten we ze niet mee vermoeien. (Dit zit nu helemaal niet in de Sb daar zouden we ook aandacht aan kunnen geven.) Ww spelling en alles waar vaste regels voor zijn. Uitzonderingen moet je ze niet mee vermoeien alleen bij hoogfrequente woorden. Maar dat zijn er niet zoveel. Ze komen wel voor in de methode en dat doe ik wel braaf maar ik vind het eigenlijk onzin. L
5 Na afloop weet ik wat de docent anders heeft gedaan tijdens de SB in vergelijking met de spellinginstructie tijdens reguliere lessen.	-Leerstof -Methode	Heb je het sp onderwijs heel anders aangepakt dan in de reguliere les? Mbt A leerstof, B leermiddelen, C benadering vd leerlingen?		A Leerstof op maat van de leerling B Muiswerk voor het eerst gebruikt C
6 Na afloop weet ik wat de docent denkt dat beter kan volgend jaar.	- A Leerstof - B Didactiek - C Lokaal - D Faciliteiten	ZIE ANTWOORDEN ENQUETEFORMULIER NOG MEER?		A toezien op gebruik uitlegschermen A De mogelijkheden van Muiswerk beter uitzoeken A uitleggen hoe leerlingen om moeten gaan met de uitzonderingen op regels L

				B uitzoeken hoe transfer werkt naar Ned. en andere vakken B uitzoeken hoe transfer +SB verbeterd kunnen worden L B Uitleg op een andere manier. (bv boek, basisschool) B correctie attitude aanleren L D Toezien op koptelefoons bij zich! E verder: leerlingen een gezamenlijk startpunt bieden, gerelateerd aan evaluatie achteraf (dit is goed voor de bewustwording)L E zorgen dat een evaluatie in het LVS wordt opgeslagen L E zorgen voor standaard feedback naar ouders/vakdocent/mentor. Bij voorkeur voorzien van haalbare tips om onderhoud en voortgang te waarborgen. L E Spelling als onderdeel van taalbeleid. Hoe kunnen de andere vakken betrokken worden bij de transfer. Dit is belangrijk. Anders heeft een inzet als SB eigenlijk onvoldoende effect. L
7 Na afloop weet ik hoe de docent denkt dat dat gerealiseerd kan worden.	-Leermiddelen -Tijd -Faciliteiten -Personele ondersteuning -Feedback van collega's -Feedback van leerlingen	A Denk je andere leermiddelen nodig te hebben?		Op een aantal van de hierboven genoemde verbeterpunten gaan de docent en de onderzoeker gedurende ongeveer 6 weken (1lesuur per week) een antwoord zoeken. Dat is de periode die is uitgetrokken voor het opstellen van een lessenpakket SB spelling voor de volgende jaren. A Muiswerk lijkt me prima - Vaak dezelfde oefening doen in de gaten houden. Afspraken maken dat als ze voor de 3e keer dezelfde oefening moeten maken ze bij je moeten komen voor extra/andere uitleg.

			- Eigen kaart maken met eigen vb voor probleemgebieden. L -Voor de transfer: boek van de methode naast uitleg van MW leggen.
		B Denk je dat één uur SB voldoende is?	B
		C Zijn er nog andere faciliteiten nodig?	C Lokaal prima, misschien C1 nog prettiger Opstelling van dit lokaal wat lastig Laptopkarren inzetten. Ook in klas. Printmogelijkheden zou handig zijn. (bv voor die kaarten) Om in agenda te plakken persoonlijke lijst maken. Dan zijn ze er meer bij betrokken.
		D Heb je in personele zin (soms)ondersteuning nodig?	D De komende periode een lessenpakket voor de studiebegeleidinglessen opstellen zodat de SB voor volgend jaar beter onderbouwd is.(samen met onderzoeker)
		E Heb je feedback van collega's nodig?	E Collega's FB nodig? Ik heb het niet nodig maar het lijkt me wel fijn om ze betrokken te laten zijn bij wat er gebeurt. Dat kan de transfer naar de klas vergroten. Hier past ook het inzetten van het digitale volgsysteem. Overleg met ICT kijken of vakdocenten ook inzicht krijgen in de info van de verschillende jaren van dat vak. Bijvoorbeeld bij de cijfers. ER gaat op het moment zoveel info verloren. Ik vind het jammer wanneer ik er halverwege de derde achter kom dat

			de leerling een zwakke woordenschat heeft, en dan later hoor dat de docent van het vorig jaar dat ook al had gemerkt. In overdrachten wordt dat soort info vaak niet meegenomen.
		F Heb je feedback van leerlingen nodig?	F zinvol zoals in de enquête
		G Andere zaken, info?	G Terugkoppeling maken standaardformulier. Met de cijfers. Wat willen we dat de docent Ned. doet met de info? Vragen, voor nu, aan de mentor of ze de gegevens plakken en knippen in Magister. Ze moeten het wel weten. En het dan aan hun professionaliteit overlaten? Ja. Je kunt dan bv. zeggen de leerling kan nog oefenen met dit of dat en dat zou bv. kunnen in de steunles. Het is ook leuk wanneer de docent even laat weten dat hij/zij op de hoogte is van de resultaten en de goede inzet en de leerling daarmee kan complimenteren. Of wanneer er nog wat mee geoefend moet worden, om daar nog even wat extra aandacht aan te besteden. Ja zeker, ze hebben allemaal hun best gedaan, en dat ze het niet altijd leuk vinden spelling daar kan ik me wel iets bij voorstellen. Ik begrijp het wel dat ze soms het idee hebben ik ga liever lekker voetballen. Maar ja ik ben nu eenmaal docent Nederlands!