



Kleuren(blokken) of klanktekens, wat werkt?

Praktijkonderzoek naar 'Taal in blokjes',
'Zo leer je kinderen lezen en spellen' en 'Pi-Spello'
in het mytylonderwijs...
...op weg naar een adequaat spellingaanbod voor alle leerlingen.



Brigitte van Tongeren - Versteden

Studentnummer: 1372872

Master Special Educational Needs

Fontys Opleidingscentrum

Speciale Onderwijszorg Tilburg,

Lesplaats: Tilburg

Leerroute: dyslexiespecialist

Begeleid door: Thea Deckers

juni 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting	7
---------------------------	---

Voorwoord - Inleiding	11
------------------------------------	----

1 Aanleiding en probleemstelling	14
--	----

1.1 Verlegenheidssituatie	14
1.2 Gewenste situatie en relevantie	15
1.3 Motivatie	16
1.3.1 Motivatie themakeuze	16
1.3.2 Andere gepubliceerde onderzoeken	17
1.3.3 Motivatie als onderzoeker	17
1.4 Probleemstelling	17
1.5 Inclusie	19
1.6 Opbouw meesterstuk	20

2 Theoretische onderbouwing	21
---	----

2.1 Aan welke voorwaarden moet een (mytyl)leerling voldoen om onveranderlijke woorden goed te kunnen spellen?	21
2.1.1 Uitgangspunt: principes van ons spellingsysteem	
2.1.2 Spellingvoorwaarden	21

2.2	Hoe ontwikkelen spellingvaardigheden zich in het spellingleren van onveranderlijke woorden?	22
2.2.1	Het spellingproces	22
2.2.2	Metacognitie: spellinggeweten en spellingbewustzijn	25
2.3	Waarin onderscheiden goede spellers zich van zwakke spellers?.....	25
2.3.1	Kenmerken	25
2.3.2	Hoe kunnen zwakke spellers het best geholpen worden?	26
2.4	Wat zijn de uitgangspunten van ‘Taal in blokjes’, van ‘Zo leren kinderen lezen en spellen’ en van PI-Spello?.....	27
2.4.1	Keuze van de behandelprogramma’s	27
2.4.2	Taal in blokjes	27
2.4.3	Zo leer je kinderen lezen en spellen (ZLKLS)	28
2.4.4	Pi-Spello	28

3 **Onderzoeksmethodologie**..... 32

3.1	Onderzoeksvraag en deelvragen	32
3.2	Onderzoeksmethode.....	33
3.3	Onderzoeksgroep.....	34
3.3.1	Leerlingen	34
3.3.2	Andere betrokkenen	34
3.4	Onderzoeksinstrumenten	35
3.4.1	Veranderingen in effectiviteit	35
3.4.2	Veranderingen in spellingstrategiegebruik	35
3.4.3	Benodigde tijd visuele ondersteuning en klankbegrippen	35
3.4.4	Ervaringen van medewerkers en hun visie op de nieuwe methode	36
3.4.5	Ervaringen van leerlingen en hun visie op de nieuwe methode(s)	36

3.4.6	Gebruikerservaringen	.....	37
3.5	Betrouwbaarheid	.....	37
3.6	Validiteit	.....	37
3.7	Triangulatie	.....	38
3.8	Ethiek	.....	38
3.9	Tijdspad	.....	38
4	Data-analyse en resultaten	.....	41
4.1	<i>Deelvraag 5:</i>		
	Welke van de behandelprogramma's is/zijn voor het voortgezet spellingleren het meest effectief bij SO-/MLK- kerngroep leerlingen op Mytyschool Expertise?		
			41
4.1.1	Wat zijn de DLE-scores en leerrendementsquotiënten in de voor- en nameting?	.....	41
4.1.2	In hoeverre wordt de aangeboden spellingleerstof beheerst?	.....	43
4.2	<i>Deelvraag 6:</i>		
	Welke invloed heeft het aanbieden van de 3 behandelprogramma's op het spellingstrategiegebruik en het foutenbewustzijn van de leerlingen?		
			44
4.2.1	Hoe verandert het spellingstrategiegebruik na de interventie?	.....	44
4.2.2	Hoe verandert het foutenbewustzijn na de interventie?	.....	46
4.3	<i>Deelvraag 7:</i>		
	Hoeveel tijd hebben de leerlingen nodig om zich de visuele ondersteuning en de klankbegrippen eigen te maken?		
			47
4.4	<i>Deelvraag 8:</i>		
	Welke visie hebben medewerkers op de huidige spellingmethode in vergelijking tot de behandelmethodes, die in dit praktijkonderzoek gebruikt zijn?		
			49

4.3.2	Wat zijn de tevredenheid en de behoeften van de leerkrachten ten aanzien van het spellingaanbod voor spellingzwakke leerlingen?	49
4.3.3	Wat zijn volgens de leerkrachten criteria waaraan een spellingmethode voor spellingzwakke leerlingen zou moeten voldoen?	51
4.3.4	Wat is de visie van de intern begeleiders op de behandelmethodes voor en na de interventie?	52
4.4	<i>Deelvraag 9:</i> Wat vinden de leerlingen van Mytylschool Expertise van de gebruikte behandelmethodes?.....	54
4.4.1	Hoe beoordelen de leerlingen hun eigen spellingkennis, -vaardigheid en –strategie als gevolg van de gebruikte behandelmethodes?	55
4.4.2	Wat vinden leerlingen van de behandelmethodes (ondersteuning bij hun spellingleren, motivatie en gebruik ervan in de toekomst)?	55
4.4.3	Wat blijkt uit observaties en opmerkingen van leerlingen, zoals vastgelegd in logboeken?	56
4.5	<i>Deelvraag 10:</i> Welke gebruikerservaringen zijn bekend over deze 3 spellingbehandelprogramma's?	56
5	Conclusies	59
5.1	Beantwoording centrale onderzoeksvraag	59
5.2	Effectiviteit behandelprogramma's Taal en Blokjes, Zo leer je kinderen lezen en spellen en Pi-Spello bij SO/MLK–kerngroep leerlingen op Mytylschool Expertise	61
5.3	Invloed van het aanbieden van de 3 behandelprogramma's op het spellingstrategiegebruik en het foutenbewustzijn van de leerlingen.....	63
5.4	Benodigde tijd voor visuele ondersteuning en de klankbegrippen	64

5.5	Visie medewerkers op huidige spellingmethode in vergelijking tot behandelmethodes praktijkonderzoek.....	64
5.6	Wat vinden de leerlingen van Mytyschool Expertise van de gebruikte behandelmethodes?.....	65
5.7	Gebruikerservaringen spellingbehandelmethodes	66
5.8	Terugkoppeling verwachtingen: bijdrage verlegenheidssituatie	66
5.9	Aanbevelingen praktijk.....	66
5.10	Betrouwbaarheid en validiteit data.....	67
5.11	Suggesties voor verder onderzoek	68
6	Reflectie onderzoek - discussie	69
6.1	Evaluatie van dit onderzoek	69
6.2	Reflectie op de ethiek van het onderzoek	70
6.3	Reflectie op mijn eigen leerproces	70
6.4	Conclusies onderzoek in relatie tot inclusie	72
6.5	Discussie	73
	Literatuurlijst.....	75
	Bijlagen	82
	Bijlage 2-1: Principes van ons spellingsysteem	83
	Bijlage 2-2: Leerlingkenmerken en leeromgeving als voorwaarden.....	84
	voor het spellingleren.....	84
	Bijlage 2-3: Het mentale lexicon	86
	Bijlage 2-4: Indirecte spellingstrategieën	87

Bijlage 2-5: Spellingbehandeling zwakke spellers	88
Bijlage 3-1: Informatiebrief ouders	89
Bijlage 4-1: DLE-scores van alle leerlingen en groepen in.....	91
voor- en nametingen van PI-dictee en CITO Spelling.....	91
Bijlage 4-2: Behandelde spellingcategorieën in relatie tot beheersing gemeten met CITO Spelling, Starttoetsen voor- en nameting.....	93
Bijlage 4-3: Spellingstrategiegebruik per groep	96
Bijlage 4-4: Foutenbewustzijn alle leerlingen	98
Bijlage 4-5a: Toetsbladen klank-kleurekoppeling	99
Bijlage 4-5b: Toetsbladen klank-klanktekenkoppeling	101
Bijlage 4-6: Vragenlijst leerkrachten - voormeting	103
Bijlage 4-7: Vragenlijst leerkrachten - nameting.....	109
Bijlage 4-8: Interview intern begeleiders voormeting	115
Bijlage 4-9: Interview intern begeleiders nameting	117
Bijlage 4-10: Interview leerlingen.....	119
Bijlage 4-11: Informatie open vragen uit interviews leerlingen.....	121
Bijlage 4-12: Informatie uit logboeken	122
Bijlage 4-13: Vragenlijst externe behandelaar en remedial teachers.....	127

Samenvatting

Het onderzoek, beschreven in dit meesterstuk, is uitgevoerd op de SO-/MLK-kernafdeling van Mytylschool Expertise (gefingeerde naam) in de periode januari tot en met april 2012.

Het doel van dit onderzoek is een adequaat aanbod te kunnen adviseren aan de intern begeleiders, de directie en het schoolteam van bovengenoemde afdeling en school op het gebied van de spelling van onveranderlijke woorden, gericht op de zwakke spellers. Om tot dit advies te kunnen komen, zijn er op deze school 3 onderzoekssubgroepen samengesteld, waar gedurende 8 weken interventies volgens de spellingbehandelmethodes, 'Taal in Blokjes', 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' en 'Pi-Spello' uitgevoerd zijn. Deze methodes, die de fonologische vaardigheden versterken (Verhoeven & Wijnen, 2010)¹ en visueel ondersteunen, worden aangeboden aan leerlingen met een leerrendementsquotiënt van 50% of lager.

De onderzoeker wil door middel van literatuur- en kwantitatief en kwalitatief praktijkonderzoek haar uiteindelijk advies over een adequaat spellingaanbod voor het leren van onveranderlijke woorden onderbouwen.

De onderzoeksvraag, die voor dit onderzoek is opgesteld, luidt:

Met welk(e) behandelprogramma('s) kan/kunnen professionals de fonologische vaardigheden bij het spellingleren van onveranderlijke woorden bij SO/MLK-kerngroep leerlingen op Mytylschool Expertise het best visueel ondersteunen, zodat tot een adequaat spellingaanbod gekomen kan worden?

¹ Door een fonologisch (verwerkings)tekort slaagt een dyslectische leerling op basis van de reguliere lees- en spellinginstructie op school er niet in tot orthografische kennis te komen en tot het vlot en accuraat toepassen van die kennis in lees- en spellingopdrachten (Verhoeven & Wijnen, 2010).

Vanuit de literatuur worden de volgende deelvragen beantwoord:

1. Aan welke voorwaarden moet een (mytyl)leerling voldoen om onveranderlijke woorden te kunnen leren spellen?
2. Hoe ontwikkelen spellingvaardigheden zich in het spellingleren van onveranderlijke woorden?
3. Waarin onderscheiden goede spellers zich van zwakke spellers?
4. Wat zijn de uitgangspunten van Taal in blokjes', van 'Zo leren kinderen lezen en spellen' en van PI-Spello?

De gebruikte bronnen staan vermeld in de literatuurlijst.

Vanuit de praktijk wordt gezocht naar antwoorden op de volgende deelvragen:

5. Welke van de behandelprogramma's is/zijn voor het voortgezet spellingleren het meest effectief bij SO-/MLK-kerngroepleerlingen op Mytylschool Expertise?
6. Welke invloed heeft het aanbieden van de 3 behandelprogramma's op het spellingstrategiegebruik en het foutenbewustzijn van de leerlingen?
7. Hoeveel tijd hebben de leerlingen nodig om zich de visuele ondersteuning en de klankbegrippen eigen te maken?
8. Welke visie hebben de medewerkers op de huidige spellingmethode in vergelijking tot de behandelmethodes, die in dit praktijkonderzoek gebruikt zijn?
9. Wat vinden de leerlingen van Mytylschool Expertise van de gebruikte behandelmethodes?
10. Welke gebruikerservaringen zijn bekend over deze 3 spellingbehandelprogramma's?

Het onderzoek is gestart met beginmetingen (januari/februari 2012) en is afgesloten met eindmetingen (april 2012). De tussenliggende periode van 8 lesweken is de interventieperiode geweest. Er is onderzocht in hoeverre de behaalde spellingresultaten en het spellingbewustzijn van de leerlingen zijn verbeterd, hoe de professionals en leerlingen het werken met deze methodes hebben ervaren en welk aanbod de professionals vinden passen bij spellingzwakke mytilleerlingen. De onderzoeksdata worden beschreven in hoofdstuk 4 en uitgewerkt in tabellen en staafdiagrammen.

In hoofdstuk 5 worden op grond van de gevonden data, gecombineerd met het literatuuronderzoek, conclusies getrokken. De belangrijkste conclusies van het onderzoek zijn dat op grond van de positieve kwantitatieve en kwalitatieve resultaten

- 'Pi-Spello' het best als alternatief spellingaanbod en
- 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' als aanvullend aanbod ingezet kan worden naast de gebruikte spellingmethode 'Spelling in beeld' en het alternatieve spellingaanbod 'Pi-Spello'.

Aan dit advies zijn de voorwaarden verbonden dat de spellinginstructie- en oefentijd uitgebreid wordt en Pi-Spello in kleine groepjes aangeboden wordt.

Tenslotte worden er aanbevelingen voor de praktijk beschreven, die op het bovenstaande aansluiten en worden er suggesties gedaan voor vervolgonderzoek.

*‘Als ik minister was, dan zou ik
ervoor zorgen dat er
in de Nederlandse spelling
nog maar één **au** en één **ij**
zou bestaan
en zou je alle woorden,
waar je een **t** hoort,
ook met een **t** mogen schrijven.*

*Maar jammer genoeg ben ik
geen minister...*

Wat is spelling toch moeilijk! ‘

*(uitspraak van een leerling uit de
onderzoeksgroep van het voor u
liggende praktijkonderzoek.)*

Voorwoord - Inleiding

‘Zonder een goede lees- en schrijfvaardigheid zijn leerlingen niet in staat hun potentiële onderwijsmogelijkheden te benutten en worden hun maatschappelijke mogelijkheden ook begrensd’.

Cees Vernooy (2007)

Al zo’n 25 jaar zie ik als groepsleerkracht, remedial teacher, intern en ambulant begeleider leerlingen worstelen om ons alfabetisch schriftsysteem vlot en accuraat te ontcijferen en te (re)produceren. Al die tijd zie ik hoe leerlingen zonder een goede lees- en schrijfvaardigheid (waarvoor de spelling een basisvoorwaarde is), beperkt zijn en beperkter worden in hun potentiële onderwijsmogelijkheden.

Een belangrijke reden om me voor deze leerlingen in te zetten en in te *blijven* zetten. De Master-SEN, leerroute dyslexiespecialist en dit praktijkonderzoek leveren voor mij hier een positieve bijdrage aan.

Hoewel technologische ondersteuning het lezen en spellen kan compenseren of dispenseren, verdienen onze leerlingen al onze inzet, deskundigheid, tijd en energie. Voorwaarden die nodig zijn om tot een ‘passend’ lees- en spellingaanbod te komen, passend bij hun mogelijkheden en beperkingen, passend bij hun tempo, (automatiserings)vaardigheden en motivatie. Binnen de groep, waar het kan, individueel, waar het moet, maar altijd met de onderwijsbehoeften van het kind in het vizier!

Want wat is er nu nog mooier, dan zelfstandig binnen onze lees- en spellinggerichte maatschappij alle gewenste mogelijkheden te kunnen benutten, zonder afhankelijk te zijn van apparaten of mensen om je heen, die die al die moeilijke ij-en en au-en, d’s en t’s voor je ontcijferen of (re)produceren?

Voor de leerlingen van ‘Mytyschool Expertise’, leerlingen met meervoudige problematieken, maar zeker ook vele mogelijkheden, geldt het bovenstaande in het bijzonder. Zij verdienen ons, als professionals, om hun mogelijkheden binnen ons broodnodige speciaal onderwijs uit te buiten, zodat hun maatschappelijke mogelijkheden zo min mogelijk begrensd worden.

Dus we moeten de focus binnen het mytylonderwijs richten op kwaliteit, op opbrengsten, op evidence-based werkwijzen, op expertise dus, zeker ook voor het lezen en de spelling!

Dit praktijkonderzoek richt zich op het visueel ondersteunen van de fonologische verwerking, verpakt in de behandelmethoden 'Taal in Blokjes', 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' en 'Pi-Spello'. Een vergelijking van deze methoden, gericht op een adequaat spellingaanbod voor alle leerlingen van de SO-/MLK-afdeling van onze mytylschool, geeft een zodanige positieve impuls aan het (lees- en) spellingbeleid van Mytylschool Expertise, dat een adequaat spellingaanbod voor alle leerlingen mogelijk wordt.

Ikzelf, als bijna-dyslexiespecialist, bied me aan om preventief of curatief kinderen en jongeren te laten ontwikkelen tot betere (lezers en) spellers in welke setting dan ook: gericht op preventie, ontwikkelgericht, gericht op diagnostiek, remediëring of op behandeling en evaluatie.

Kwaliteitsinstituten dyslexie: weet dat de Master-SEN dyslexiespecialisten met een didactische achtergrond échte professionals zijn, deskundigen die weten hoe dyslexie op efficiënte wijze behandeld kan worden. Kwaliteitseisen zijn goed, maar door een te nauwe blik kunnen - indirect - kinderen (en jongeren) buiten spel gezet worden. En dàt kan toch nooit de bedoeling zijn!

Woord van dank

Graag wil ik een woord van dank richten aan de kinderen van Mytylschool Expertise en hun ouders, die het mogelijk hebben gemaakt dit praktijkonderzoek uit te voeren.

Lieke en Noortje, dank jullie wel! ² Zonder jullie hulp, ondersteuning, tijd en energie in de praktijk van onze mytylschool was het nooit mogelijk geweest in zo'n korte tijd dit onderzoek, zowel als proces als product, af te ronden.

Dank ook aan Gert en Bart voor alle geboden ruimte in tijd en financiële middelen! Alle leerkrachten van de SO-/MLK-afdeling en in het bijzonder Sabine, dank jullie wel voor jullie medewerking aan mijn onderzoek.

² Er wordt omwille van de anonimiteit gekozen voor het gebruik van alleen de voornamen van de professioneel betrokkenen.

Fijn, Marsha, Claartje en Trudy, dat ik jullie mocht interviewen over de behandelmethoden, die een belangrijke rol speelden in mijn praktijkonderzoek.

Frans, super bedankt voor al jouw inspanningen, geduld en aandacht voor al mijn vragen en vooral ook voor alle sympathieke, bemoedigende woorden en positieve feedback tijdens deze leerroute.

Gerrie, Kim en Diny, jullie wil ik als studiegenoten en critical friends heel hartelijk bedanken voor jullie kritische houding, maar vooral ook de fijne samenwerking, steun en vertrouwen op elkaar en Thea voor de benodigde feedback en de kritische blik om met dit meesterstuk tot een volwaardige afronding van deze opleiding te komen.

Hennie en Joop, heel bijzonder is jullie inzet geweest om mij te ondersteunen in het kort en bondig formuleren, maar vooral ook om mij te blijven stimuleren en motiveren op de moeilijke momenten. Geweldig om zulke mensen om je heen te mogen hebben!

Fijn, Ingrid en Janneke, dat jullie de moeite namen een deel van mijn meesterstuk van kritische feedback te voorzien.

En voor alle AB-collega's: dank voor jullie steun en begrip en jullie vele luisterende oren.

En tenslotte, maar zeker niet in de laatste plaats, Peter. Jij hebt het mogelijk gemaakt dat ik me volledig op mijn studie kon richten, dat ik van alle gemakken voorzien werd en dat alle dagelijkse zaken thuis gewoon doorgingen!

En nu Peter ... kunnen we lekker op vakantie!

Brigitte van Tongeren-Versteden

juni 2012

1 Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk wordt uiteengezet waaruit het praktijkonderzoek bestaat en hoe het is opgezet.

1.1 Verlegenheidssituatie

Beschrijving Mytyschool Expertise

Mytyschool Expertise is een cluster 3-school. Deze school maakt deel uit van een Regionaal Expertisecentrum (REC). Ze heeft 320 leerlingen, verdeeld over 8 afdelingen en 34 groepen. Deze school wordt bezocht door leerlingen met een scala aan fysieke beperkingen, vaak gecombineerd met beperkingen op cognitief gebied. Als gevolg van deze meervoudige problematieken, zijn de hulpvragen veelal gecompliceerd. Problemen op het gebied van het lezen en de spelling maken regelmatig deel uit van de hulpvraag van een leerling.

Huidige praktijksituatie

Op de zorgniveaus 2 en 3 (Keuning, Vloedgraven & Verhoeven, 2010; Wouters & Wentink, 2005) - dit is extra zorg binnen of buiten de groep door groepsleraar of remedial teacher - worden interventieprogramma's aangeboden. Dit gebeurt als leerlingen beneden het afgesproken leerrendement scoren op basis van de toetsen, die binnen de groepsgewijze schoolonderzoeken worden afgenomen. Voor het technisch lezen zijn dit de Drie-Minuten-toets en de CITO AVI-toetsen (Jongen & Krom, 2009) en voor de spelling van onveranderlijke woorden het PI-dictee (Geelhoed & Reitsma, 2000) .

De leerlingen die een leerrendementsquotiënt³ kleiner dan 20% hebben op de Drie-Minuten-Toets en / of de AVI-toetsen op het gebied van het technisch lezen wordt door de remedial teacher een leesbehandeling aangeboden⁴.

³ Leerrendementsquotiënt is het resultaat van het didactische leeftijdsequivalent : didactische leeftijd.

⁴ Op Mytyschool Expertise staat in de protocollen dyslexie voor het SO en MLK beschreven dat leerlingen met een leerrendement tussen 20 en 50% op de toetsen uit de groepsonderzoeken in aanmerking kunnen komen voor Remedial Teaching. Als ze een leerrendement hebben beneden 20 % komen ze in aanmerking voor een speciale leesbehandeling. De inhoud hiervan staat beschreven in een afzonderlijk document en is voor jonge en oudere leerlingen verschillend.

Voor de spelling is een dergelijk aanbod niet voorhanden. Hier is wel behoefte aan. Dit is de reden dat de onderzoeksvraag gericht is op de spelling.

Momenteel werkt Mytylschool Expertise met de spellingmethode 'Spelling in beeld'. Er is een verlegenheidssituatie, omdat ongeveer een derde deel van de leerlingen met een intelligentiequotiënt (IQ) hoger dan 70⁵ op het gebied van de spelling van onveranderlijke woorden een leerrendementsquotiënt kleiner dan 50 procent heeft. Dit leerrendementsquotiënt wordt gemeten met het PI-dictee.

De school is op zoek naar een aanvullend of alternatief aanbod voor deze leerlingen. Wat is voor hen een geschikt aanbod?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden wordt binnen de SO-/MLK-kernafdeling (4-12 jarigen) van Mytylschool Expertise de toepassing en de effectiviteit van de behandelprogramma's ⁶ 'Taal in blokjes' (Boumans, 2009) ⁷, 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' (Schraven, 2009)⁸ en Pi-Spello (Scheffer, 2007) onderzocht. Dit gebeurt in een praktijkonderzoek dat in de periode januari 2012 tot april 2012 wordt uitgevoerd.

Dit onderzoek gebeurt door mij in nauwe samenwerking met bovengenoemde intern begeleiders, groepsleraren en directie van Mytylschool Expertise, waar ik als ambulant begeleider werkzaam ben. De verwachting is dat aanbidding van (één van de) behandelprogramma's aan de eerder genoemde doelgroep tot betere spellingresultaten zal leiden dan met de huidige spellingmethode het geval is..

1.2 Gewenste situatie en relevantie

Mytylschool Expertise streeft naar een adequaat onderwijsaanbod op het gebied van de spelling van onveranderlijke woorden voor alle leerlingen van de SO-/MLK-kernafdeling. Naast het reguliere aanbod op het gebied van de spelling wil de school middelen inzetten, waardoor ook de zwakkere spellers tot een acceptabel leerrendement komen.

⁵ Leerlingen met een IQ kleiner dan 70 zijn buiten het onderzoek gehouden, omdat er bij deze leerlingen geen sprake is van een specifieke beperking, zoals een spellingprobleem of dyslexie, maar van een algemene beperking (Van der Leij, 2003).⁵

⁶ 'Taal in blokjes' is de schoolversie van de F & L –methode en wordt ook wel een interventieprogramma genoemd. 'Zo leren kinderen lezen en spellen' is een methodiek die naast de reguliere spellingmethode gebruikt kan worden, 'Pi-Spello' is een spellingmethode, uitgewerkt in handelingsplannen. Gezamenlijk zullen ze (spelling)behandelprogramma's of (spelling)behandelmethode genoemd worden.

⁷ Taal in blokjes zal in dit meesterstuk regelmatig afgekort worden tot TIB.

⁸ Zo leer je kinderen lezen en spellen zal in dit meesterstuk regelmatig afgekort worden tot ZLKLS.

Wat een acceptabel leerrendement is, hangt af van de mogelijkheden en de hulpvragen van de leerling. Dit staat beschreven in het ontwikkelingsperspectief van de betreffende leerling (Clijsen, Pieterse, Spaans & Visser, 2009).

In de handleiding van de drie eerder genoemde programma's pretenderen de auteurs allen een aanbod samengesteld te hebben, dat geschikt is voor leerlingen met (lees-) spellingmoeilijkheden en/of leerlingen met dyslexie. Of deze programma's ook toepasbaar zijn bij mytylleerlingen met een meervoudige problematiek op Mytylschool Expertise blijkt uit het literatuuronderzoek en de programma-evaluaties, uitgevoerd in het praktijkonderzoek op de SO-/MLK-afdeling van deze school.

Op grond van de resultaten van dit onderzoek wordt een advies uitgebracht aan de intern begeleiders, de directie en het schoolteam. Deze advisering wordt meegenomen in de verdere ontwikkeling van het schoolspecifieke dyslexiebeleidsplan.

1.3 Motivatie

1.3.1 Motivatie themakeuze

Op Mytylschool Expertise worden door de eerder genoemde groep zwakke spellers binnen het spellingleren veel fouten gemaakt, die auditief van aard zijn.

Fonologische vaardigheden spelen in het spellingleren een belangrijke rol (Keuning et al., 2010; Verhoeven & Wijnen, 2010)). In dit onderzoek wordt daarom uitgegaan van behandelprogramma's die deze versterken.

In de verschillende behandelprotocollen aangeboden aan kinderen met een enkelvoudige dyslexie (Blomert, 2006), waarvan ik kennis genomen heb (Onderwijszorg Nederland; Boumans & Karman, 1987,1993), wordt de fonologische verwerking ondersteund door middel van kleuren of klanktekens. Het belang van het visueel ondersteunen van de fonologische verwerking in de concrete behandelsituatie in combinatie met de verlegenheidssituatie op Mytylschool Expertise heeft geleid tot de keuze voor deze behandelmethoden in dit praktijkonderzoek.

1.3.2 Andere gepubliceerde onderzoeken

Eerder gepubliceerde wetenschappelijke en HBO-praktijkonderzoeken zijn uitgevoerd naar de afzonderlijke spellingbehandelprogramma's (TIB, ZLKLS en Pi-Spello) of naar een combinatie van twee van de behandelprogramma's (Beijer, 2010; Berkelmans-Buiter, 2010; van Brecht-van Soest, 2011; van den Graaf, 2011; Knapen-Loijen, 2011; Leferink, 2010; Verhagen, 2011; Willems, g.j.). Er is geen publicatie bekend over onderzoek naar de vergelijking van deze drie programma's . Onderzoek hiernaar binnen een REC-school is nog niet eerder gepubliceerd.

1.3.3 Motivatie als onderzoeker

Al ongeveer 25 jaar werk ik met leerlingen met ernstige lees- en spellingproblemen. De diagnostiek en behandeling van leerlingen met lees- en spellingproblemen heeft al die tijd mijn interesse. Door het werk als intern en ambulant begeleider op Mytyschool Expertise is mijn belangstelling voor de diagnose en behandeling van leerlingen met een meervoudige problematiek gegroeid. De lees- en spellingmoeilijkheden hebben hierbinnen mijn specifieke interesse.

1.4 Probleemstelling

In dit praktijkonderzoek wordt het volgende onderzocht:

Centrale probleemstelling
Er is handelingsverlegenheid in het aanbieden van een adequaat aanbod bij leerlingen op de SO-/MLK-afdeling van Mytyschool Expertise, die voor de spelling van onveranderlijke woorden een leerrendementsquotiënt hebben dat kleiner of gelijk is aan 50 % op het PI-dictee.

Onderzoeksvraag¹

Met welk(e) behandelprogramma('s) kan/kunnen professionals de fonologische vaardigheden bij het spellingleren van onveranderlijke woorden bij spellingzwakke SO/MLK-kerngroepleerlingen op Mytyschool Expertise het best visueel ondersteunen, zodat tot een adequaat spellingaanbod gekomen kan worden?

Deelvragen

Vanuit de literatuur worden de volgende deelvragen beantwoord:

1. Aan welke voorwaarden moet een (mytyl)leerling voldoen om onveranderlijke woorden te kunnen leren spellen?
2. Hoe ontwikkelen spellingvaardigheden zich in het spellingleren van onveranderlijke woorden?
3. Waarin onderscheiden goede spellers zich van zwakke spellers?
4. Wat zijn de uitgangspunten van 'Taal in blokjes', van 'Zo leren kinderen lezen en spellen' en van 'Pi-Spello'?

Vanuit de praktijk wordt gezocht naar antwoorden op de volgende deelvragen:

5. Welke van de behandelprogramma's is/zijn voor het voortgezet spellingleren het meest effectief bij SO-/MLK-kerngroepleerlingen op Mytyschool Expertise?

6. Welke invloed heeft het aanbieden van de 3 behandelprogramma's op het spellingstrategiegebruik en het foutenbewustzijn van de leerlingen?
7. Hoeveel tijd hebben de leerlingen nodig om zich de visuele ondersteuning en de klankbegrippen eigen te maken?
8. Welke visie hebben de medewerkers op de huidige spellingmethode in vergelijking tot de behandelmethodes, die in dit praktijkonderzoek gebruikt zijn?
9. Wat vinden de leerlingen van Mytyschool Expertise van de gebruikte behandelmethodes?
10. Welke gebruikerservaringen zijn bekend over deze 3 spellingbehandelprogramma's?

1.5 Inclusie

Onze cultuur is sterk gealfabetiseerd. Moeite met lezen en spelling leidt tot afhankelijkheid. In ons streven naar inclusief werken in het onderwijs ligt er een opdracht voor alle onderwijsbetrokkenen. Geletterdheid van de jeugd dient hoog in ons vaandel te staan!

Volgens Cees Vernooy (2007) en Aarnoutse (2004) zijn leerlingen zonder een goede lees- en schrijfvaardigheid niet in staat hun potentiële onderwijsmogelijkheden te benutten en worden hun maatschappelijke mogelijkheden begrensd.

Dit geldt zeker voor leerlingen met meervoudige beperkingen, waaruit de onderzoeksgroep van dit praktijkonderzoek bestaat. Zij zijn zonder een goede lees- en schrijfvaardigheid nòg beperkter in hun mogelijkheden.

De lees- en spellinginterventies van deze leerlingen dienen zo vroeg mogelijk plaats te vinden om optimaal te kunnen profiteren van het onderwijsaanbod; eventueel *aangevuld* met ondersteunende technologische hulpmiddelen ter compensatie of dispensatie (Rolak & Henneman, 2010; Smeets & Kleijnen, 2008).

Hier ligt een opdracht voor alle professionals binnen het onderwijs aan mytylleerlingen (Vermaas, 2011).

1.6 Opbouw meesterstuk

In hoofdstuk 1 wordt de aanleiding tot het onderzoek beschreven. Hoofdstuk 2 beschrijft de theoretische onderbouwing ten aanzien van de onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen en hoofdstuk 3 geeft de opzet van het onderzoek weer. In hoofdstuk 4 worden alle onderzoeksdata gepresenteerd. In hoofdstuk 5 worden vervolgens de conclusies besproken. Hoofdstuk 6 geeft een terugblik op het totale onderzoek.

2 Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk zullen de deelvragen van dit praktijkonderzoek vanuit de literatuur beantwoord worden.

2.1 Aan welke voorwaarden moet een (mytyl)leerling voldoen om onveranderlijke woorden goed te kunnen spellen?

2.1.1 Uitgangspunt: principes van ons spellingsysteem

Onze Nederlandse taal leggen we vast door middel van een alfabetisch schriftsysteem. In dit systeem corresponderen spraakklanken (fonemen) met letters of lettercombinaties (grafemen; Huizenga, 2010); zie hiervoor bijlage 2-1. De drie gekozen behandelprogramma's richten zich specifiek op deze foneem-grafeemkoppeling.

De spellingstrategieën, die in paragraaf 2.2.1 genoemd worden, zijn eveneens op dit systeem gebaseerd. In dit praktijkonderzoek wordt onderzocht of het spellingstrategiegebruik van de leerlingen van de onderzoeksgroep efficiënter wordt als gevolg van de aangeboden behandelmethodes (Paffen & Bosman, 2005).

2.1.2 Spellingvoorwaarden

Om tot een goede spellingvaardigheid te komen, zijn leerlingkenmerken en omgevingsfactoren van belang. De voorwaarden om goed te leren spellen zijn voor alle leerlingen, dus ook voor mytyl-leerlingen, gelijk, al kan een specifieke stoornis het proces vertragen of stagneren (Vermaas, 2011).

Volgens Vermaas is er qua onderwijsaanbod in het Speciaal Onderwijs een cultuuromslag te maken. Zorg en activiteiten maken plaats voor onderwijs en doelgericht werken. Het kindvolgend onderwijs moet plaats maken voor opbrengstgericht onderwijs.

In deze paragraaf worden de leerlingkenmerken en omgevingsfactoren genoemd, die van belang zijn voor de mytyl-doelgroep (zie verder bijlage 2-2).

2.1.2.1 Leerlingkenmerken

In de onderzoeksgroep zijn leerlingen met verschillende fysieke (waaronder neurologische) problematieken opgenomen.

Dit betekent dat er altijd per leerling bekeken moet worden of zijn problematiek gevolgen heeft voor de lees- en spellingvoorwaarden.

De mondelinge taalontwikkeling, spraakmotoriek, motorische vaardigheden, visuele en auditieve vaardigheden en vooral het fonemisch bewustzijn vragen bij alle leerlingen van de onderzoeksgroep om speciale aandacht. Vroege signalering en gerichte interventie op lees- en spellinggebied is daarom in het Mytylonderwijs van het grootste belang (Beek & van der Paus, 2011; Ptok, Berendes e.a., 2007).

2.1.2.2 Leeromgeving

Het geven van expliciete spellinginstructie (Bosman, van Huijgevoort & Noten, 2009) en het stellen van zo hoog mogelijke doelen geeft betere resultaten (Langberg, 2012b), vooral als er sprake is van *convergente* differentiatie, waarbinnen het directe instructiemodel wordt toegepast (Oepkes, 2006).

Zowel Langberg (2012b) als de Nederlandse Taalunie (2011) geven een richttijd voor spellingonderwijs van anderhalf uur per week. Dagelijkse oefening biedt het grootste rendement (Bosman, 2011).

Aandacht voor fonologische vaardigheden tot en met groep 8 biedt de leerlingen bij het spellingleren extra ondersteuning (Hereijgens, van den Berg & Janson, 2012).

De gebruikte spellingmethode 'Spelling in beeld' (Stapel, 2006) voldoet slechts gedeeltelijk aan deze genoemde leeromgevingskenmerken. Gezien de huidige spellingresultaten zijn deze wel minimaal noodzakelijk. Vooral de ingeroosterde tijd voor spellinglessen vraagt om speciale aandacht: tweemaal per week een half uur blijkt voor de doelgroep, waarop het onderzoek zich richt, onvoldoende te zijn! Als voldaan wordt aan deze leeromgevingskenmerken, wordt de leerlingen een sterkere basis geboden dan momenteel in de onderzoeksgroep het geval is.

2.2 Hoe ontwikkelen spellingvaardigheden zich in het spellingleren van onveranderlijke woorden?

2.2.1 Het spellingproces

Het spellingproces van mytylleerlingen verloopt volgens dezelfde stappen als dat van andere leerlingen. In de deelprocessen kunnen echter, als gevolg van de stoornis(sen), verstoringen of stagnaties plaatsvinden (Vermaas, 2011).

Dit geldt in het bijzonder voor de schrijfmotoriek (stap 8), maar ook voor geheugenfuncties (stappen 2, 3 en 5) en de toegankelijkheid van het mentale lexicon (stappen 3 en 9 ; Braams, 2002, Oepkes, 2006).

Tijdens het schrijven van losse woorden verloopt het spellingproces als volgt (van den Heuvel & Peeters, 1999b):





9. eindbeoordeling vindt plaats: komt schriftbeeld overeen met oorspronkelijke klank- en woordbeeld?

het korte termijn geheugen wordt ontlast

Figuur 2- 1

De manieren die een speller gebruikt om tot de juiste schrijfwijze van een woord te komen, noemen we spellingstrategieën. We onderscheiden het directe en indirecte spellingstrategiegebruik.

Bij de directe spellingstrategie wordt het spellingpatroon direct opgeroepen en weergegeven. Bij een indirecte strategie (zie bijlage 2-4) is er sprake van een bewust strategiegebruik (Bouwers & van Goor, 1994).

De leerlingen van de onderzoeksgroep hebben een inadequaat spellingstrategiegebruik: de directe spellingstrategie wordt weinig gebruikt. Ook de indirecte analogie- en inprentingsstrategie leveren problemen op. Dit heeft een negatieve invloed op hun spellingresultaten (Paffen & Bosman, 2005).

In dit praktijkonderzoek wordt bekeken of het spellingstrategiegebruik adequater wordt als gevolg van de aanbidding van de drie eerder genoemde behandelingsprogramma's TIB, ZLKLS en Pi-Spello. De schrijfmotorische inslijping (van den Heuvel et al, 1999a) kan hierin niet mee worden genomen, omdat de meeste leerlingen in de onderzoeksgroep typen.

Beginnende spellers hanteren de elementaire spellinghandeling of *fonologische strategie*. (Struiksmā, 2009). Bij gevorderde spellers worden de *analogiestrategie*, de *regelstrategie* en de *inprentstrategie* of *woordbeeldstrategie* (indirecte voorkeursstrategieën per woordtype; bijlage 2-4) gekoppeld aan spellingcategorieën (Huizenga, 2010). De regelstrategie en de woordbeeldstrategie hangen positief samen met de vaardigheid in het spellen (Bonset & Hoogeveen, 2009).

Ook de *opzoekstrategie* en het *spellen als schrijfmotorisch patroon* worden in de literatuur genoemd (Oepkes, 2006) .

Deze laatste strategie wordt door leerlingen van Mytylschool Expertise weinig gebruikt, omdat de meeste van deze leerlingen, als gevolg van hun motorische beperking typen in plaats van schrijven. Een gemiste kans!

Spellingoefeningen met de computer kunnen dan wel een positief effect hebben op de spellingresultaten, maar er vindt nauwelijks generalisatie plaats naar andere woorden. Het is vanwege de schrijfmotorische inslijping en het gebrek aan generalisatie beter om leerlingen die kunnen schrijven spellingoefeningen ook te laten schrijven (van Daal & van der Leij, 1992).

2.2.2 Metacognitie: spellinggeweten en spellingbewustzijn

Voor en na de interventie vindt tevens onderzoek plaats naar het spellingbewustzijn van de leerlingen van de onderzoeksgroep. Dit is, naast een efficiënt spellingstrategiegebruik een andere factor, die de zwakke spellingresultaten van de leerlingen uit de onderzoeksgroep kan bepalen (Paffen & Bosman, 2005).

Met spellingbewustzijn wordt bedoeld dat de speller zich bewust is van de strategieën, die hij toepast of toe kan passen (van den Heuvel & Peeters, 1999a). Dit ontwikkelt zich eerder en gemakkelijker bij kinderen zonder dan bij kinderen met leerproblemen (Dockrell & McShane, 1993). Dit is een nadelige factor voor de leerlingen van de onderzoeksgroep.

Het vermogen te reflecteren op de eigen spelling, spellingvaardigheden en spellingprocessen verloopt moeizamer bij leerlingen met leerproblemen. Het kan kinderen geleerd worden door het aanbieden van een spellingbewustzijnstraining (Paffen & Bosman, 2005) en het voeren van spellinggesprekken. (Van der Cingel, 2010). In ZLKLS komt dit veelvuldig aan de orde.

Of een leerling spellingbewust is, wordt door middel van observatie en retrospectie in een individueel onderzoek duidelijk.

2.3 Waarin onderscheiden goede spellers zich van zwakke spellers?

2.3.1 Kenmerken

De kenmerken van het spellinggedrag van de leerlingen uit de onderzoeksgroep komen overeen met het spellinggedrag van zwakke spellers zonder meervoudige problematieken (Vermaas, 2011).

Een zwakke speller onderscheidt zich van een goede speller doordat er sprake is van een beperkte probleemherkenning, een onjuiste toepassing van de klank-tekenkoppelingen en klankposities, een star en inadequaar strategiegebruik en een beperkt spellingbewustzijn.

Hij heeft problemen met het generaliseren van zijn spellingkennis en een trage schriftelijke verwerking (van den Heuvel & Peeters, 1999a) .

Mogelijke oorzaken hiervan zijn:

- onvoldoende aandacht voor relevante leerlingkenmerken en omgevingsfactoren (paragraaf 2.1.2.1 en 2.1.2.2);
- verstoringen in de algemene leervoorwaarden : zwakke concentratie, structuurzwakte, gebrekkige motivatie en impulsiviteit (Avontuur, 1999).

In de onderzoeksgroep is hiervan bij vrijwel alle leerlingen sprake.

Intelligentie of daaraan gerelateerde vaardigheden verklaren de spellingproblemen van zwakke spellers *niet* (Van Bon, 1993, De Jong, 2010; Vellutino, 2004).

2.3.2 Hoe kunnen zwakke spellers het best geholpen worden?

Spellen is een vaardigheid, die om een gerichte instructie vraagt (Bosman & van Orden, 2003). Dit geldt voor alle zwakke spellers en dus ook voor de spellers uit de onderzoeksgroep. Deze groep vraagt, gezien de genoemde voorwaarden (paragraaf 2.1.2) en kenmerken (paragraaf 2.3.1), om een effectieve spellingbehandeling met volgende elementen:

- een goede voorafgaande diagnostiek (van den Heuvel & Peeters, 1999a);
- een individuele planmatige werkwijze volgens een **vast protocol** (Loykens, Ruijsenaars, 2010);
- accent op fonologische vaardigheden, zoals in de gekozen spellingbehandelingsprogramma's het geval is (Verhoeven & Wijnen, 2010);
- een hooggestructureerde aanbieding van spellingcategorieën volgens de principes isoleren, discrimineren, generaliseren (Bosman, 2011);
- consequente herhaling van spellingstrategieën, die visueel ondersteund worden (Bosman, 2011);
- zelfinstructie en zelfverbalisatie (Dierx & Treffers, 1988);
- meer begeleidingstijd (Nederlandse Taalunie, 2011).

2.4 Wat zijn de uitgangspunten van ‘Taal in blokjes’, van ‘Zo leren kinderen lezen en spellen’ en van PI-Spello?

2.4.1 Keuze van de behandelprogramma's

De keuze om de onderstaande behandelprogramma's in te zetten in dit praktijkonderzoek is gemaakt op grond van de elementen voor een effectieve spellingbehandeling in paragraaf 2.3.2 (o.a. accent fonologische vaardigheden, herhaling).

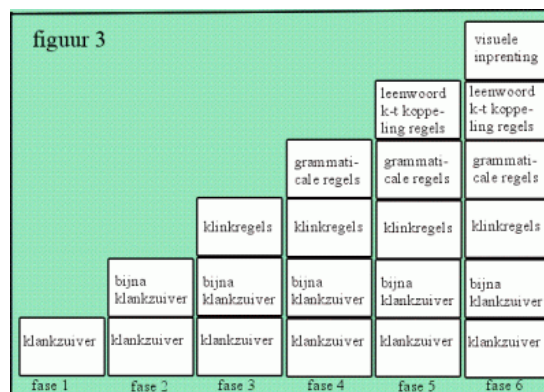
Er wordt hieronder kort beschreven wat de oorsprong is van de gekozen programma's. Vervolgens worden ze op dezelfde criteria vergeleken (zie figuur 2-8). Ook de gebruikte spellingmethode ‘Spelling in beeld’ wordt in deze vergelijking betrokken om in de beantwoording van deelvraag 8 hierop terug te kunnen komen.

2.4.2 Taal in blokjes

Het interventiepakket ‘Taal in Blokjes’, ontwikkeld door Thalita Boumans (2009), is gebaseerd op de F&L-methode®. Dit is een methode voor de behandeling van problemen bij het technisch lezen en spellen. In dit praktijkonderzoek is alleen gebruik gemaakt van de spellingactiviteiten.



Figuur 2-2



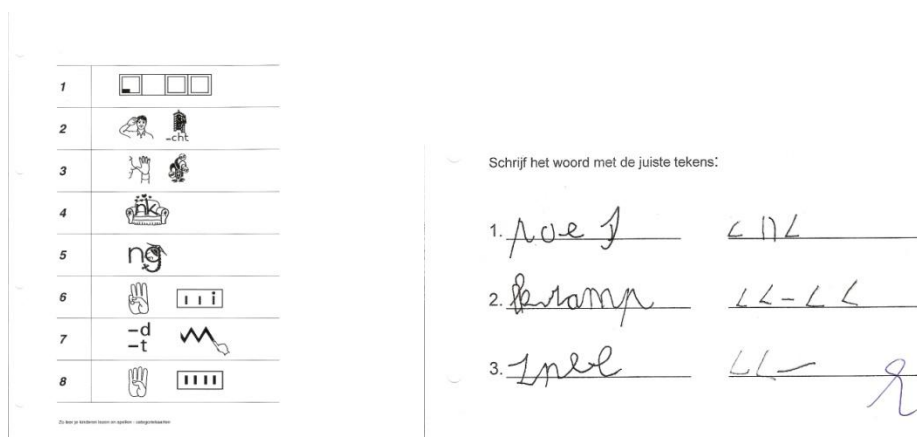
Figuur 2-3

De F&L methode is evidence-based (Geffen, Berends & Franssens, 2008, Gijsel, 2009; Gijsel & Bosman, 2010). Het behandel-effect is het grootst voor het spellen. TIB als interventieprogramma is niet wetenschappelijk onderzocht.

2.4.3 Zo leer je kinderen lezen en spellen (ZLKLS)

ZLKLS is een preventieve instructiemethodiek gericht op het technisch lezen en spellen, uitgewerkt door José Schraven.

In dit praktijkonderzoek wordt gebruik gemaakt van de niet-klankzuivere periode van het spellingdeel van het programma.



Figuur 2-4: Categoriekaart niet-klankzuivere periode

Schrijf het woord met de juiste tekens:

1. *roe* *l* *l* *l*
2. *bramp* *l* *l* *l* *l*
3. *spel* *l* *l* *l* *l*

ZLKLS is evidence-based. Er is onderzoek gedaan naar de toepassing bij basisschoolleerlingen, SBO-leerlingen en ZML-leerlingen. De lees- en spellingprestaties van de leerlingen die met ZLKLS gewerkt hebben, zijn substantieel en significant beter zijn dan de prestaties van leerlingen die ZLKLS niet aangeboden hebben gekregen (Bosman, 2007 en 2011; Lankhorst, Bosman & Didden, 2008).

2.4.4 Pi-Spello

Pi-Spello is een spellingmethode, die is ontwikkeld door Ineke Scheffer.



Figuur 2-6



Figuur 2-7

Pi-Spello is geen evidence-based methode. Er is geen wetenschappelijk onderzoek naar uitgevoerd. In een praktijkonderzoek naar deze methode concludeerde Van Brecht-van Soest (2011) dat het voldoende elementen heeft, die een positieve correlatie met spellingontwikkeling hebben.

Voor een vergelijking op aanvullende aspecten van de behandelmethodes verwijs ik naar figuur 2-8 en voor de visuele ondersteuning naar figuur 2-9.

Figuur 2-8: Vergelijking spelling(behandel)methodes

Aspecten spelling(behandel)methodes	Taal in blokjes	Zo leer je kinderen lezen en spellen	PI-Spello	Spelling in beeld
Uitgangspunt(en)	klankstructuur Nederlandse taal	alle deelvaardigheden spellingproces (denk-kader)	Pi-Spellobet	spelling ten dienste van schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid
gebaseerd op	F&L methode®	Russische leerpsychologie: oriënteringsbasis	leren denken in ondersteunende kleuren	woordfrequentie
doel	- stimuleren fonologisch bewustzijn - woorden reconstrueren vanuit klankstructuur taal	- ontwikkeling metacognitie - effectiviteit lees- en spellingonderwijs groep 3 tot en met 8 vergroten	door visuele structuur klanktekenkoppelingen, woordstructuren en spellingregels leren	spellinglerstof kerndoelen
informatieverwerkingskanalen	- auditief - visueel - motorisch (bouwen met blokken)	- auditief - visueel - motorisch (gebaren)	- auditief - visueel	- auditief (beperkt) - visueel

aandacht visuele ondersteuning	groepen klanken hebben vaste kleur	klanktekens	• groepen klanken hebben vaste kleur • aanpak-kaartjes	opzoekboekje
aandacht fonologische vaardigheden	basis van de methode	basis van de methodiek	basis van de methode	heel beperkt
aandacht spelling- strategie- gebruik	beperkt	iedere les	regelmatig	iedere les
aandacht voor herhaling	frequent	iedere les	beperkt	elke 4 weken
instructie- principes	• directe instructie • modelling • isoleren • discrimi-neren	• directe instructie • modelling • isoleren • discrimi-neren	• directe instructie • modelling • isoleren • discrimi-neren	• zelfstandig en begeleid leren • isoleren / discrimi-neren
leerstof	klankzuivere en bijna- klankzuivere woorden van maximaal 3 klankgroepen	onveranderlijke woorden groep 3 tot en met 8	onverander- lijke woorden groep 3 tot en met 7	onveranderlijke woorden groep 4 tot en met 8
wijze van inzetten	remediërend naast methode	preventief	remediërend in plaats van methode	reguliere methode
kenmerken lessen / behandelingen	gestructureerd	hoog- gestructureerd elke les dezelfde opbouw	gestructureerd volgens model handelingsplan	volgens directe instructiemodel
tijdsinvestering / frequentie	niet genoemd	dagelijks	niet aangegeven	2 maal per week 30 minuten

Figuur 2-9 Visuele ondersteuning behandelmethodes

REMINDER				
Klanknamen		klanktekens (ZLKLS):	kleuren TIB	kleuren Pi-Spello
lange klank	(bijv. aa)	—	geel	geel
korte klank	(bijv. a)	-	groen	groen
medeklinker	(bijv. s)	<	blauw	blauw
tweetekensklank	(bijv. eu)	||	rood	oranje
drietekensklank	(bijv. oei)	|||	wit /blauw	lichtblauw/rood
viertekensklank	(bijv. eeuw)	||||	wit	geel/paars

3 Onderzoeksmethodologie

Dit hoofdstuk beschrijft het praktijkonderzoek. De onderzoeksmethoden en de onderzoeksinstrumenten, de betrouwbaarheid, de validiteit en de triangulatie worden beschreven. Daarnaast worden het tijdspad en de ethische uitgangspunten besproken.

3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen

Met welke behandelprogramma's kan/kunnen de fonologische vaardigheden bij het spellingleren van onveranderlijke woorden bij SO/MLK-kerngroep leerlingen op Mytyschool Expertise het best visueel ondersteund worden, zodat tot een adequaat spellingaanbod gekomen kan worden?

Om hierop een onderbouwd antwoord te kunnen geven, worden vanuit de praktijk de onderstaande deelvragen onderzocht. Voor de deelvragen vanuit de literatuur verwijs ik naar hoofdstuk 2.

5. Welke van de behandelprogramma's is/zijn voor het voortgezet spellingleren het meest effectief bij SO/MLK-kerngroep leerlingen?
6. Welke invloed heeft het aanbieden van de 3 behandelprogramma's op het spellingstrategiegebruik van de leerlingen?
7. Hoeveel tijd hebben de leerlingen nodig om zich de visuele ondersteuning en de klankbegrippen eigen te maken?
8. Welke visie hebben de medewerkers op de huidige spellingmethode in vergelijking tot de behandelmethodes, die in dit praktijkonderzoek gebruikt zijn?
9. Wat vinden de leerlingen van Mytyschool Expertise van de gebruikte behandelmethodes?

10. Welke gebruikerservaringen zijn bekend over deze 3 spellingbehandelprogramma's?

3.2 Onderzoeksmethode

Er wordt onderzocht of de aanbidding van 'Taal in Blokjes' (TIB), 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' (ZLKLS) en 'Pi-Spello' in de reguliere spellinglessen resultaat hebben en of dit toegeschreven kan worden aan de behandelmethode. Dit wordt een programma-evaluatie op klasse- en afdelingsniveau genoemd (Harinck, 2010). Het spellingonderwijs wordt aangeboden binnen instructiegroepen, die homogeen van niveau zijn. De interventie, die in de plaats komt van dit spellingonderwijs, vindt binnen deze instructiegroepen plaats. Het heeft dezelfde tijdsinvestering als de reguliere spellingmethode (wekelijks 2 x 30 minuten) om de resultaten van het onderzoek aan de interventie te kunnen toeschrijven.

De opzet van het onderzoek wordt getypeerd als quasi-experiment. Er wordt gebruik gemaakt van een experimentele groep zonder controlegroep. Door voor- en nametingen met het PI-dictee '(Geelhoed & Reitsma, 2000) en de CITO-toets Spelling (de Wijs, de Krom & van Berkel, 2006a, b; deelvraag 5) en door spellingstrategie-onderzoeken (van den Heuvel & Peeters, 1999b) uit te voeren (deelvraag 6), wordt bekeken of er door de interventie met de behandelmethodes vooruitgang is geboekt. Deze resultaten zijn voorlopig van karakter, omdat gekozen is voor het quasi-experiment (Harinck, 2010).

Er is gekozen voor het quasi-experiment, omdat

- er op Mytylschool Expertise geen gelijkwaardige controlegroep geformeerd kan worden;
- het gezien de lage leerrendementen van de spelling van onveranderlijke woorden, ethisch niet verantwoord is een deel van de leerlingen één van de behandelprogramma's niet aan te bieden.

Om deelvraag 8 en 9 (visie medewerkers en leerlingen) onderbouwd te kunnen beantwoorden worden de meningen van de intern begeleiders, leerkrachten en leerlingen van Mytylschool Expertise gepeild.

Daarnaast worden externe behandelaars, die met deze behandelmethodes werken door interviews en vragenlijsten bevraagd op het gebruik ervan (deelvraag 10).

3.3 Onderzoeksgroep

3.3.1 Leerlingen

De onderzoeksgroep telt 15 leerlingen, verdeeld over 3 subgroepen van 5. Deze leerlingen hebben een leerrendementsquotiënt kleiner dan 50% op het PI-dictee en een intelligentiequotiënt (IQ) van minimaal 70. Leerlingen met een IQ lager dan 70 zijn buiten het onderzoek gehouden, omdat er dan sprake is van een algemene beperking, niet van een specifiek spellingprobleem (Van der Leij, 2003).

Alle leerlingen zitten op de SO/MLK-afdeling van Mytyschool Expertise in de groepen 4 tot en met 8. Ze hebben in de voormeting een didactisch leeftijdsequivalent (DLE) op het PI-dictee tussen 0 en 19.

Vanwege het beperkte leerstofaanbod van het TIB-programma worden de 5 leerlingen met de laagste DLE's in de TIB-groep geplaatst.

De overige 10 leerlingen worden verdeeld over de ZLKLS- en de Pi-Spello-groep. De leerlingen worden in dit meesterstuk gecodeerd als T1 tot en met T5, Z1 tot en met Z5 en P1 tot en met P5.

3.3.2 Andere betrokkenen

Alle ouders hebben toestemming gegeven voor deelname aan het onderzoek.

De intern begeleiders en groepsleraren van de SO/MLK-afdeling zijn betrokken vanwege het uitvoeren van de behandelingsprogramma's, het invullen van vragenlijsten en het deelnemen aan interviews.

Naast een intern begeleider, die eenmaal per week de interventielessen geeft, voert de onderzoeker eenmaal per week het behandelingsprogramma bij de ZLKLS-groep uit. Ze is wekelijks aanwezig bij de 3 interventiegroepen om vragen te beantwoorden en uitvoeringsadviezen te geven.

Een andere intern begeleider verzorgt de lessen bij de TIB-groep en een leerkracht, die van de Pi-Spello groep.

3.4 Onderzoeksinstrumenten

3.4.1 Veranderingen in effectiviteit

Er worden een kwantitatieve voor- en nameting met het PI-dictee en de Cito-toetsen Spelling E3, M4 en E4 Spelling (Cito) uitgevoerd. Beide toetsinstrumenten zijn COTAN genormeerd.

Bij de TIB-groep is de Cito Spellingtoets E3, bij de ZLKLS-groep de M4-toets en bij de Pi-Spello-groep de E4-toets voor en na de interventie afgenomen. De keuze voor het toetsniveau is bepaald aan de hand van het gemiddelde DLE⁹ op het PI-dictee per groep bij de voormeting (resp. 5,8; 13,3 en 15,4).

In grafieken worden scoreverschillen in DLE-scores en leerrendementen in de voor- en nameting weergegeven. Hierdoor wordt duidelijk of er een daadwerkelijk verschil in de beheersing van de spellingleerstof bestaat.

3.4.2 Veranderingen in spellingstrategiegebruik

Voor en na de interventie vindt kwalitatief onderzoek plaats naar het foutenbewustzijn en het spellingstrategiegebruik bij alle leerlingen:

- observatie van het spellinggedrag
- vragen gericht op de betreffende strategie.

Hiervoor is gebruik gemaakt van Speciale Spellingbegeleiding (van den Heuvel & Peeters, 1999b). Dit onderzoeksinstrument is niet Cotan-genormeerd. Resultaten worden gepresenteerd middels grafieken.

3.4.3 Benodigde tijd visuele ondersteuning en klankbegrippen

Tijdens de interventie wordt met zelf gemaakte beheersingstoetsen bekeken (zie bijlagen 4-4a en 4-4b):

- hoeveel behandelingen de leerlingen nodig hebben om de klanktekens of kleuren als ondersteuning van de spelling van geïsoleerde klanken te kunnen weergeven;
- in hoeveel behandelingen de leerlingen deze visuele ondersteuning kunnen toepassen bij woorden van één klankgroep;

⁹ Didactische LeeftijdsEquivalent

- in welk aantal behandelingen de leerlingen de begrippen lange en korte klank, tweetekensklank en medeklinker beheersen, als dit nagevraagd wordt bij geïsoleerde klanken.

Voor de samenstelling van de toetsen is gebruik gemaakt van de handleidingen van de gebruikte behandelmethodes (TIB, ZLKLS en Pi-Spello).

Deze toetsen worden iedere week eenmaal afgenomen (iedere tweede les).

Er worden criteriumtoetsen gebruikt, omdat een concrete enkelvoudige doelstelling gecheckt wordt. De kwantitatieve resultaten worden middels grafieken weergegeven.

3.4.4 Ervaringen van medewerkers en hun visie op de nieuwe methode

De ervaringen van de betrokkenen met het werken met deze behandelmethodes is nagegaan door de uitvoering van:

- een semigestructureerd interview (Harinck, 2010) met de intern begeleiders voor en na de interventieperiode (, omdat de data van de eerste en tweede meting kunnen dan goed met elkaar kunnen worden vergeleken);
- een vragenlijst voor alle leerkrachten van de betreffende afdeling vòòr de interventieperiode;
- een vragenlijst voor de leerkrachten die werken met de behandelmethodes nà de interventieperiode.

Deze vragenlijsten maken gebruik van beoordelingsschalen. Het invullen van de vragenlijst vraagt dan een beperkte tijdsinvestering. Om alle belangrijke informatie te kunnen aangeven komen er open vragen in voor.

Voor de samenstelling van de interviews en vragenlijsten wordt gebruik gemaakt van andere praktijkonderzoeken (Knapen-Loijen, 2011; van den Graaf, 2011; Van Brecht-Van Soest, 2011). Al deze kwalitatieve gegevens worden gepresenteerd middels grafieken (beoordelingsschalen) en tabellen (open vragen).

3.4.5 Ervaringen van leerlingen en hun visie op de nieuwe methode(s)

Tijdens de interventieperiode wordt een gestructureerd interview (Harinck, 2010) afgenomen bij twee leerlingen van elke onderzoekssubgroep.

De data, voortkomend uit deze interviews, worden meegenomen in de eindmeting.

Er wordt voor een gestructureerd interview met vooral beoordelingsschalen gekozen, omdat leerlingen van de onderzoeksgroep verwoordingsproblemen hebben.

Voor de samenstelling van het interview is gebruik gemaakt van dezelfde praktijkonderzoeken, als in paragraaf 3.4.4 genoemd worden.

De data worden gepresenteerd middels grafieken (beoordelingsschalen) en tabellen (open vragen).

De observatiegegevens van leerlingen tijdens de interventies zijn weergegeven middels logboeken en worden gepresenteerd via tabellen (Harinck, 2010).

3.4.6 Gebruikerservaringen

De externe behandelaars worden eenmalig geïnterviewd met het gestructureerde interview. Hiervoor is gekozen, omdat deze 3 behandelmethodes in de dagelijkse praktijk dan het best vergeleken kunnen worden. De verkregen kwalitatieve data worden weergegeven middels een tabel.

3.5 Betrouwbaarheid

De herhaalbaarheid en nauwkeurigheid van de metingen worden gewaarborgd door de voor- en nametingen grotendeels door dezelfde personen te laten plaatsvinden (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007). De instructie ligt vast en critical friends bekijken de vragenlijsten kritisch. De onderzoeker realiseert zich dat desondanks de betrouwbaarheid beperkt is, omdat het een beperkte onderzoeksgroep in een specifieke situatie betreft (Harinck, 2010).

3.6 Validiteit

In het geval van het PI-dictee en de CITO Spelling-toetsen is sprake van validiteit (Kallenberg et al., 2007). Deze toetsen meten de spellingresultaten. Bij het foutenbewustzijn- en spellingstrategieonderzoek is de validiteit verhoogd door naast de observatie van de leerling na te vragen welk denkproces hij/zij hanteert. Bij de resultaten van de genoemde instrumenten wordt de leerkracht gevraagd of dit overeenkomt met zijn bevindingen. De vragenlijsten zijn op validiteit bekeken door een critical friend, werkzaam op een andere school.

3.7 Triangulatie

Als informatiebronnen worden gestandaardiseerde en beheersingstoetsen gebruikt naast enquêtes, logboeken en interviews. De informanten zijn behalve leerlingen ook intern begeleiders, groepsleraren, remedial teachers en een dyslexiebehandelaar. Door meerdere bronnen en meerdere informanten in het onderzoek te betrekken, is voldaan aan de eis van triangulatie (Harinck, 2010).

3.8 Ethiek

In dit onderzoek is rekening gehouden met de ethische principes, zoals beschreven door Boerman (2008):

- Alle geraadpleegde bronnen zijn vermeld.
- De methodes en toetsen schaden het welzijn van de onderzoeksgroep niet.
- Schoolleiding en ouders hebben hun instemming gegeven.
- Ouders zijn relevant en begrijpelijk geïnformeerd (zie bijlage 3-1).
- Alle gegevens zijn geanonimiseerd en volledig betrokken in het onderzoek.
- Het onderzoek mag gepubliceerd worden.
- De onderzoeker heeft het meesterstuk van studiegenoten van kritische feedback voorzien, zoals ook bij dit meesterstuk gebeurd is.
- De onderzoeker heeft zelf de vraagstelling bepaald.

3.9 Tijdspad

Periode	Actie	Betrokkenen
oktober - november 2011		
	Opzet onderzoeksvoorstel	onderzoeker
	Bespreking : • Mogelijkheid uitvoering onderzoek op Mytyschool Expertise, en onderzoeksvoorstel	adjunct-directeur en intern begeleiders
december 2011		
Vooraf	• Bestellen materialen interventie • Afname PI-dictee	onderzoeker intern begeleiders leerkrachten

januari 2012		
Week 0	• Deelnamebrief naar ouders	onderzoeker
Week 0	• Groepen (3 x 5) indelen ○ TIB ○ ZLKLS ○ PI-Spello	onderzoeker en intern begeleiders
Week 1	• CITO spelling per groep bepalen en afnemen • Leerstofaanbod na foutenanalyse bepalen	• leerkrachten interventie-groepen • onderzoeker
Week 1	• Start onderzoek 'Foutenbewustzijn en spellingstrategiegebruik'	
Week 1/2	• Vragenlijsten naar leerkrachten	onderzoeker alle leerkrachten
Week 2	• Interview IB-ers	onderzoeker intern begeleiders
januari – april		
Week 3	• Start met spellinglessen	
	Vanaf tweede les • toetsing klank - kleur / teken • toepassing van deze ondersteuning in dictee • beheersing groepsnaam klanken	leerkrachten van de interventiegroepen
Week 4-5	• Interview leerlingen	onderzoeker 2 leerlingen elke interventiesubgroep
Week 6-8	Interview remedial teachers / dyslexiebehandelaar TIB – ZLKLS – PI-Spello andere scholen	onderzoeker 2 remedial teachers dyslexie-behandelaar
Week 9	PI-dictee	leerkrachten interventiegroepen
Week 9-10	• Onderzoek 'foutenbewustzijn en spellingstrategiegebruik' • Vragenlijsten leerkrachten • Interview intern begeleiders	onderzoeker leerlingen leerkrachten interventiegroepen intern begeleiders
Week 10	• Afname CITO Spelling	leerkrachten interventie-groepen

april-juni		
	• Verwerken onderzoeksresultaten • Completeren meesterstuk	

4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het praktijkonderzoek weergegeven. Per deelvraag worden de data gepresenteerd. De data uit de voor- en nametingen van de drie interventiegroepen worden naast elkaar gezet.

4.1 Deelvraag 5: Welke van de behandelprogramma's is/zijn voor het voortgezet spellingleren het meest effectief bij SO-/MLK-kerngroepleerlingen op Mytylschool Expertise?

Om deze deelvraag te kunnen beantwoorden, zijn de volgende vragen gesteld:

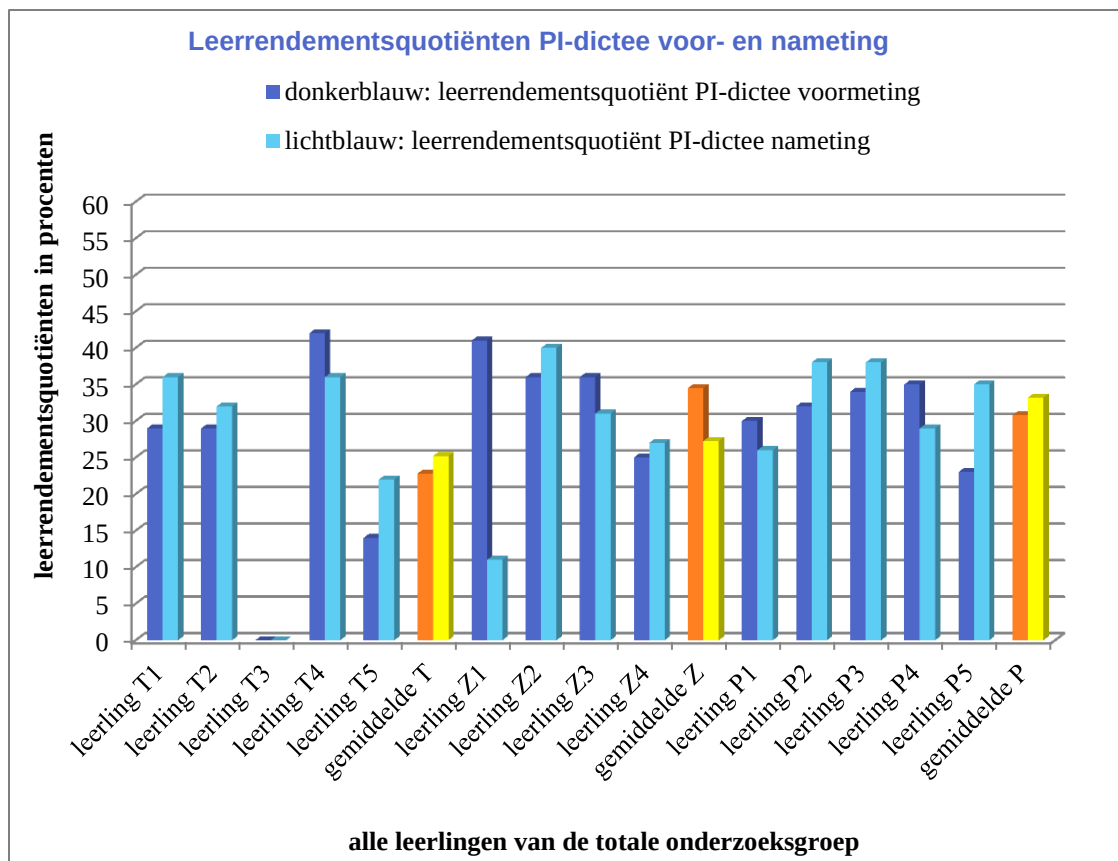
- Wat zijn de DLE's en leerrendementsquotiënten in de voor- en nameting?
- In hoeverre wordt de aangeboden spellingleerstof na de interventie beheerst?

4.1.1 Wat zijn de DLE-scores en leerrendementsquotiënten in de voor- en nameting?

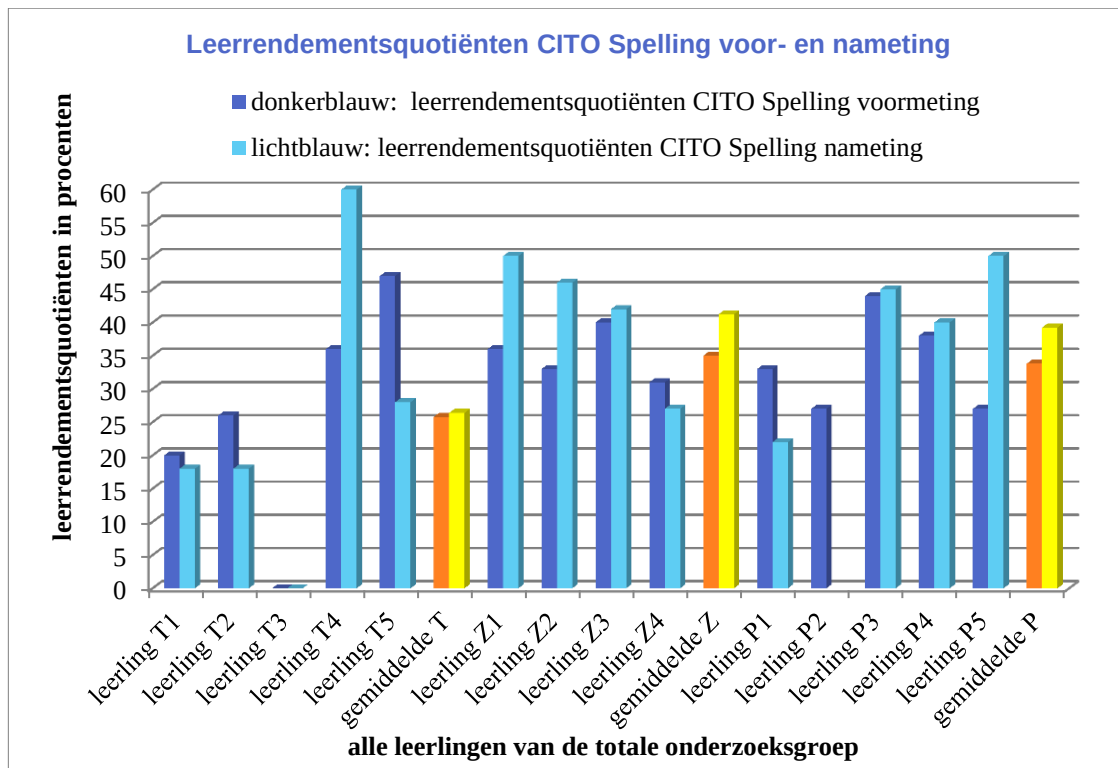
Om deelvraag 5 te kunnen beantwoorden zijn vòòr en na de interventie het Cotan-genormeerde PI-dictee (Geelhoed & Reitsma, 2000) en de Cotan-genormeerde Cito-toets Spelling (de Wijs, de Krom & van Berkel, 2006) bij alle leerlingen afgenomen. Deze gegevens, weergegeven in DLE-scores¹⁰ (zie bijlage 4-1: figuren 1 tot en met 6) en leerrendementsquotiënten¹¹ (figuren 4-1 en 4-2) worden in grafieken weergegeven.

¹⁰ Zoals eerder vermeld, staat DLE voor didactische leeftijdsequivalent.

¹¹ Een leerrendementsquotiënt is het resultaat van didactische leeftijdsequivalent (DLE) : didactische leeftijd (DL). Dit wordt uitgedrukt in een percentage. Dit drukt de daadwerkelijke vooruitgang op een bepaald gebied (bijvoorbeeld spelling) uit.



Figuur 4-1



Figuur 4-2

Er is bij leerling T3 sprake van een neurologische stoornis, waardoor hij niet in staat is woorden te analyseren en deze vervolgens te reproduceren. Door zijn frustratie hierover, blokkeert hij bovendien bij alle spellingtoetsen.

In de ZLKLS-groep ontbreekt één leerling, omdat er na selectie van de leerlingen één leerling naar de basisschool gegaan is.

Leerling Z1 scoort bij de nameting op het PI-dictee erg laag vanwege onjuiste toepassing van de verdubbelingsregel. In de CITO Spelling-toets is dit niet meer het geval.

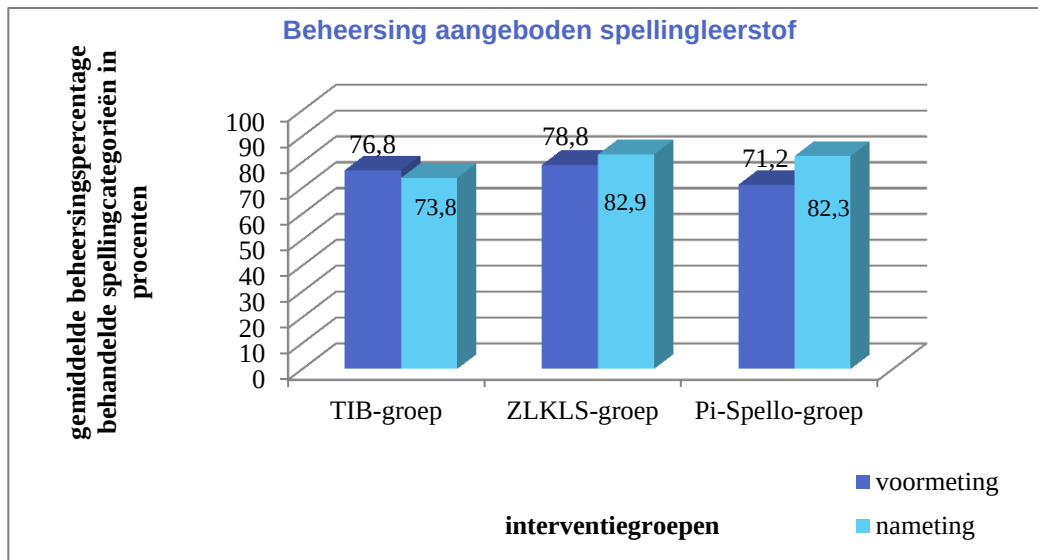
Leerling P2 is bij de afname van de CITO Spelling-toets vanwege extra vakantie niet aanwezig.

Het DLE is na de interventie bij bijna alle groepen toegenomen, behalve bij de ZLKLS-groep op het PI-dictee (zie bijlage 4-1: figuren 1 tot en met 6). Hetzelfde geldt voor het leerrendementsquotiënt (zie figuren 4-1 en 4-2).

Bij de TIB-groep zijn bij bijna alle leerlingen de leerrendementsquotiënten op de CITO Spelling-toets (figuur 4-2) bij de nameting gedaald in vergelijking tot de voormeting. Door een grote vooruitgang bij één leerling is het gemiddelde leerrendementsquotiënt desondanks licht gestegen.

4.1.2 In hoeverre wordt de aangeboden spellingleerstof beheerst?

Bij het eerste onderdeel van de Cito-toets Spelling is bij alle leerlingen in de voor- en nameting geanalyseerd in hoeverre de aangeboden spellingcategorieën beheerst worden (aan de hand van informatie uit logboeken). Hieronder worden de gemiddelden per interventiegroep aangegeven. Zie voor de scores per leerling bijlage 4-1.



Figuur 4-3

Bij de TIB-groep is bij de nameting gemiddeld gezien geen sprake van beheersing van de aangeboden spellingcategorieën. Het gemiddeld beheersingspercentage van deze groep is bij de nameting gedaald. De ZLKLS- en de Pi-Spellogroep zitten op het beheersingspercentage (80% of hoger). De beheersing van aangeboden spellingcategorieën is bij de Pi-Spellogroep met meer dan 10% gestegen.

4.2 Deelvraag 6: Welke invloed heeft het aanbieden van de 3 behandelprogramma's op het spellingstrategiegebruik en het foutenbewustzijn van de leerlingen?

Om antwoord op deze vraag te kunnen geven, is de observatielijst 'Foutenbewustzijn en strategiegebruik' uit 'Speciale spellingbegeleiding' (van den Heuvel & Peeters, 1999b) gebruikt.

Om deze deelvragen te kunnen beantwoorden, zijn de volgende vragen gesteld:

- Hoe verandert het spellingstrategiegebruik na de interventie?
- Hoe verandert het foutenbewustzijn na de interventie?

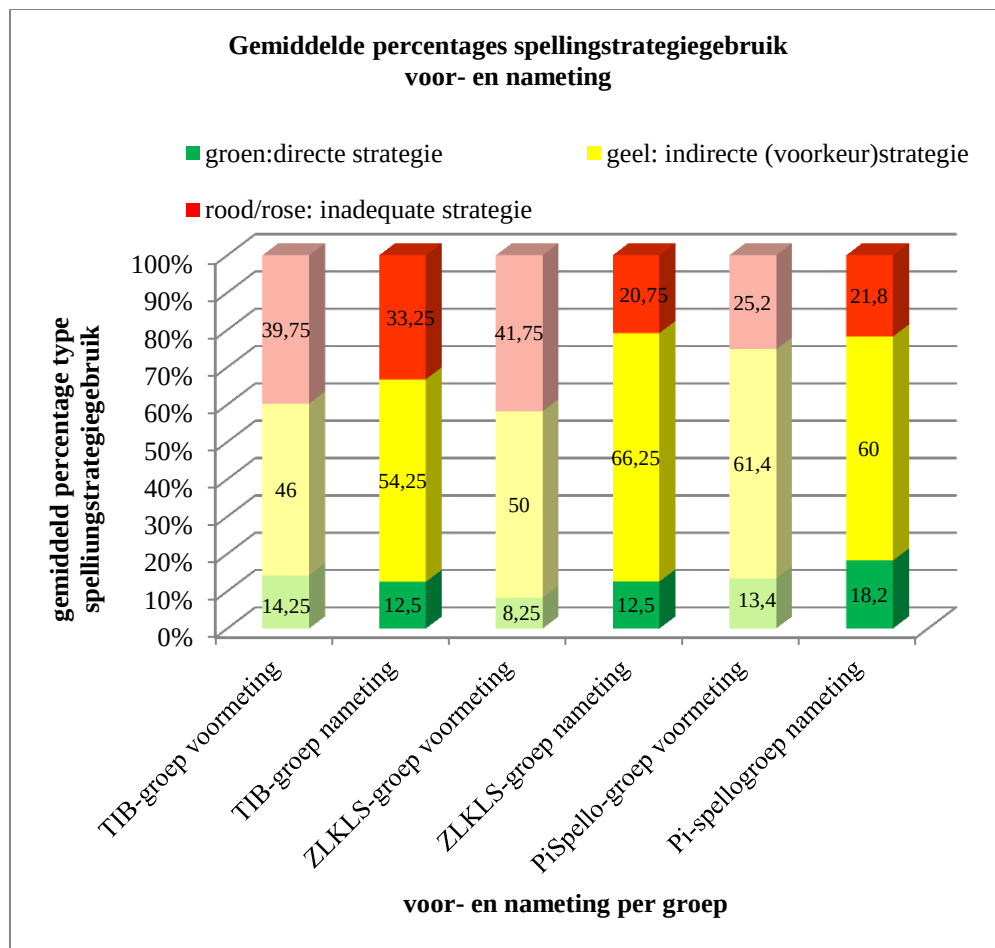
4.2.1 Hoe verandert het spellingstrategiegebruik na de interventie?

Er zijn voor en na de interventie bij iedere leerling 12 woorden getoetst. Door het spellinggedrag van iedere leerling individueel te observeren en na te vragen hoe tot deze schrijfwijze gekomen is, is per woord de spellingstrategie aangegeven. Deze is vergeleken met de voorkeursstrategie. Zo is bepaald in welke mate er sprake was van efficiënt spellingstrategiegebruik.

Om ethische redenen is bij leerling T3 dit onderzoek niet afgenomen.

Een overzicht van het spellingstrategiegebruik, waarbij de directe spellingstrategieën zijn uitgesplitst, is te vinden in bijlage 4-3.

De gegevens van de voor- en nametingen van het spellingstrategiegebruik worden per groep aangegeven in een grafiek.



Figuur 4-4

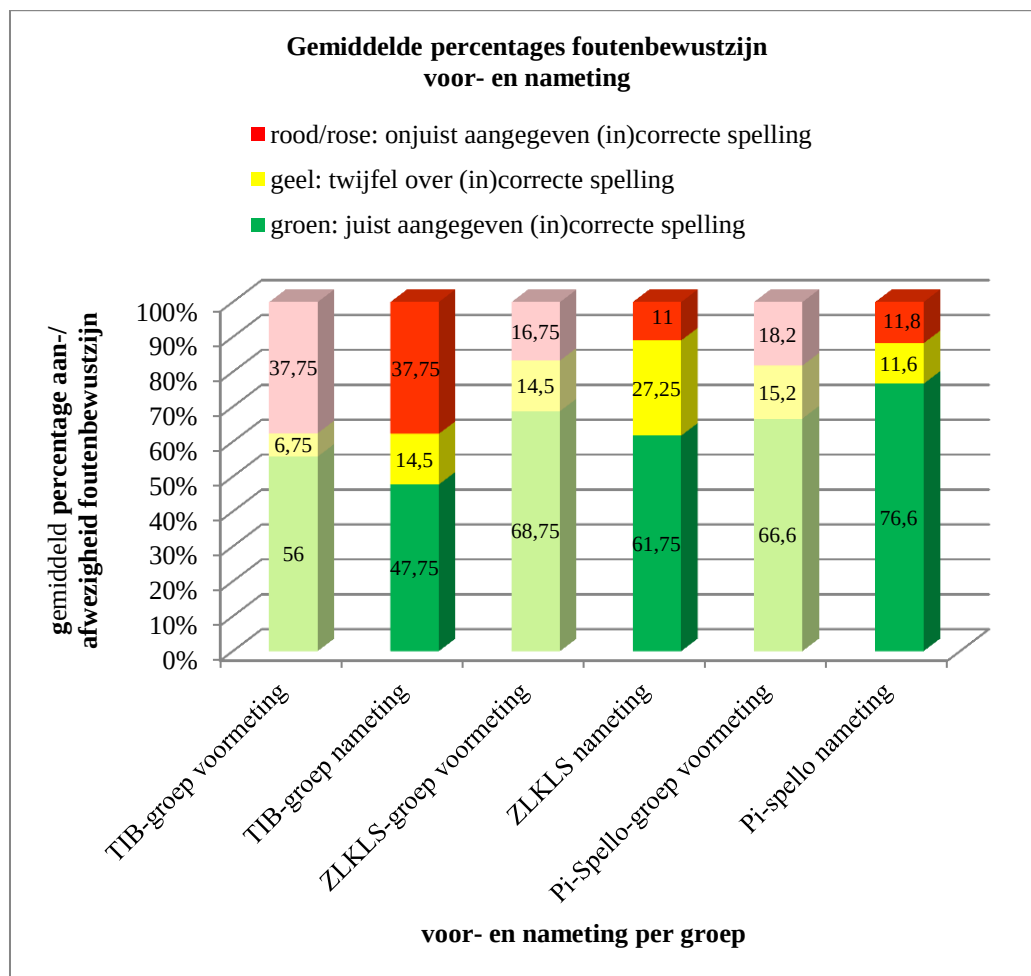
Het inadequaats spellingstrategiegebruik is bij alle groepen afgenomen; bij de ZLKLS-groep zelfs met ongeveer de helft teruggebracht (figuur 4-4). Het indirect (bewust) spellingstrategiegebruik is bij deze groep ook het meest toegenomen.

Bij de TIB-groep is deze slechts licht toegenomen en bij de Pi-Spello groep zelfs afgenomen.

4.2.2 Hoe verandert het foutenbewustzijn na de interventie?

Van elk woord hebben de leerlingen aangegeven of een woord goed of fout geschreven was of dat er twijfel hierover bestond. Aan de hand van deze scores is het foutenbewustzijn bepaald.

De gegevens voor de voor- en nametingen van het foutenbewustzijn worden hieronder per groep aangegeven in grafieken. De scores per leerling zijn te vinden in bijlage 4-3.



Figuur 4-5

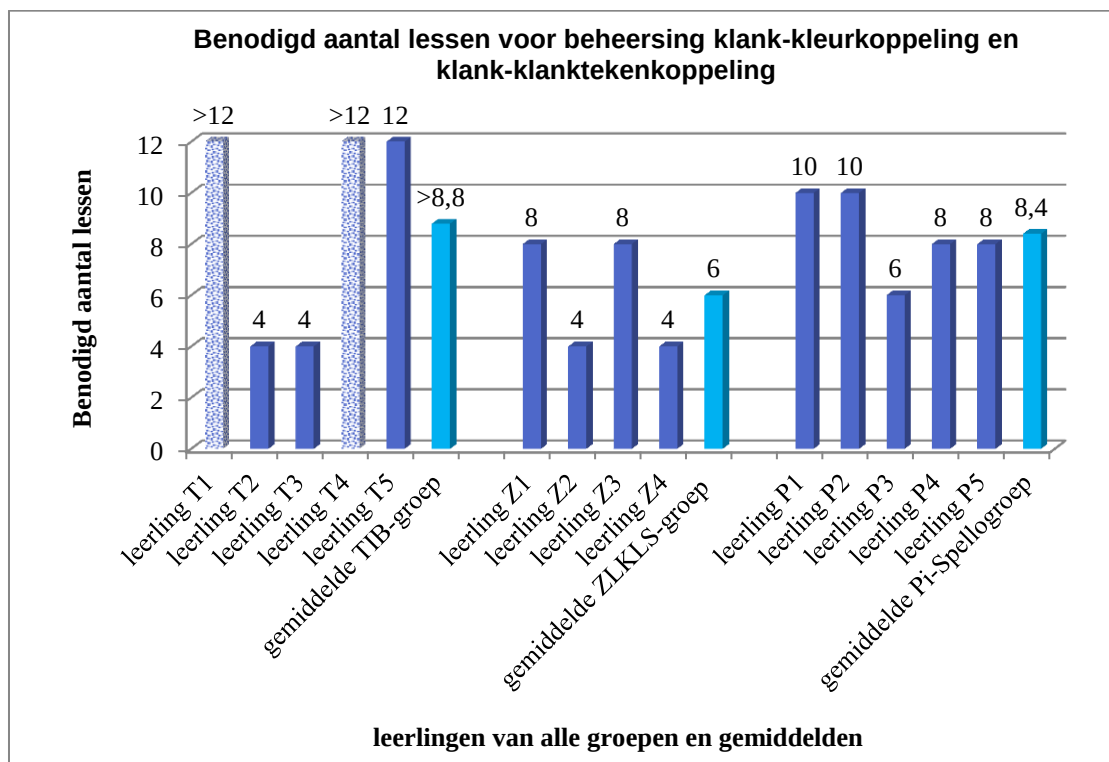
Bij de PI-Spellogroep is de twijfel over de (in)correcte spelling afgenomen en is het foutenbewustzijn toegenomen.

Bij de andere groepen is de twijfel over de (in)correcte spelling van woorden toegenomen en het foutenbewustzijn iets afgenomen.

Onjuist aangegeven (in)correcte spelling is bij alle groepen gelijk gebleven of afgenomen.

4.3 Deelvraag 7: Hoeveel tijd hebben de leerlingen nodig om zich de visuele ondersteuning en de klankbegrippen eigen te maken?

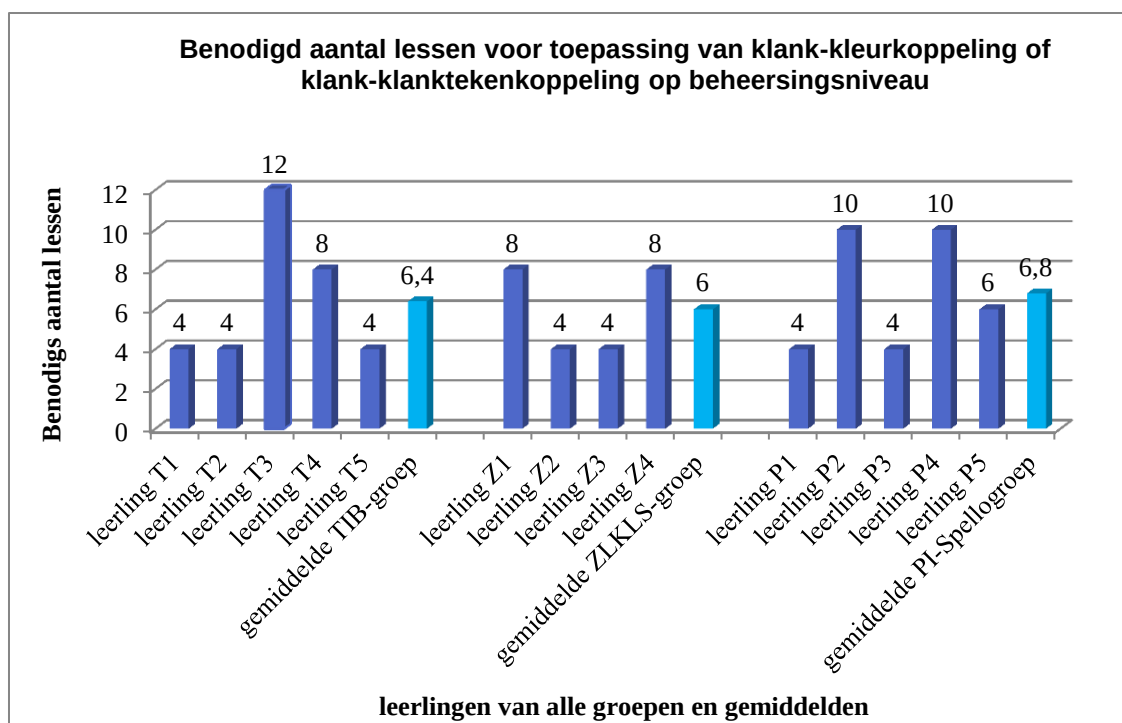
Er zijn tijdens de interventie zelfgemaakte criteriumtoetsen afgenomen. Er is bekeken hoeveel tijd de leerlingen nodig hebben om zich de (toepassing van) de kleuren of klanktekens eigen te maken. Hetzelfde is bekeken voor de beheersing van de klanknamen¹². Deze toetsen worden weergegeven in de bijlagen 4-5a en 4-5b. De data worden hieronder weergegeven in grafieken.



Figuur 4-5 Gestippelde kolom: na 12 lessen niet beheerst.

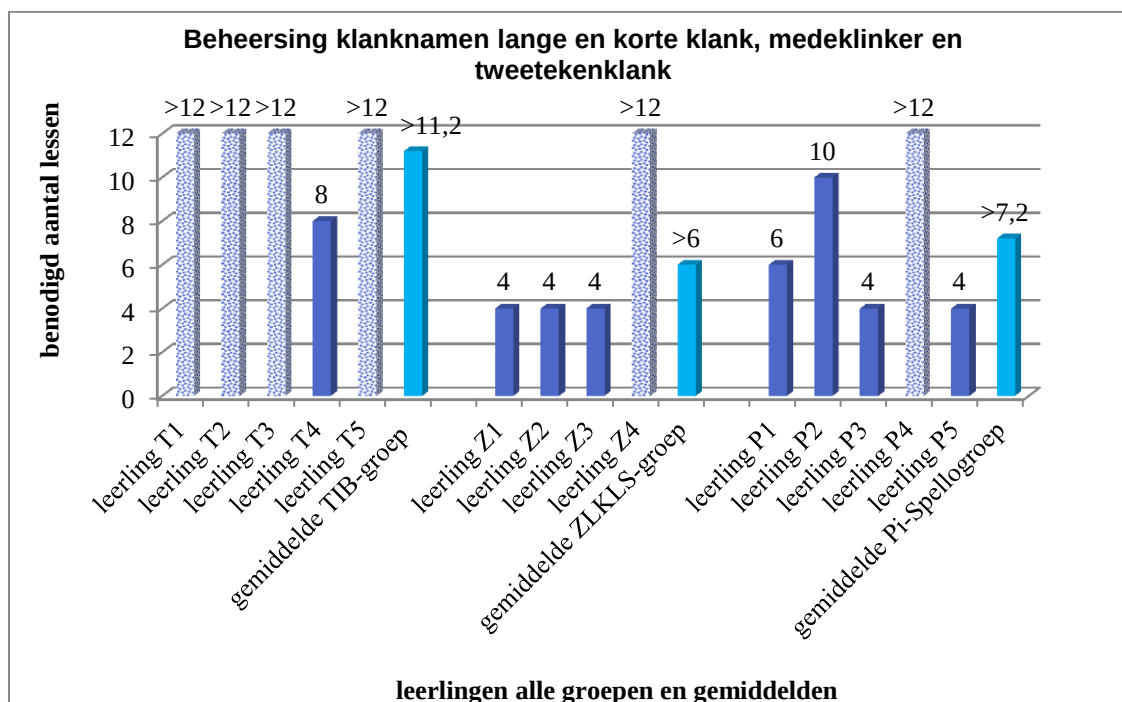
De ZLKLS-groep heeft op alle getoetste gebieden het minst aantal lessen nodig om tot beheersing van de visuele ondersteuning en de klanknamen te komen (figuur 4-5).

¹² Onder klanknamen wordt hier verstaan de namen van de groep van korte en lange klanken, tweetekensklanken en medeklinkers. Zie hiervoor ook figuur 2-9.



Figuur 4-6

Opmerkelijk is dat leerlingen van de TIB-groep en de ZLKL-groep minder tijd nodig hebben voor de **toepassing** van de klank-kleurekoppeling dan voor de geïsoleerde beheersing ervan (figuur 4-6).



Figuur 4-7 Gestipelde kolom: na 12 lessen klanknamen niet beheerst.

In de TIB-groep is de spreiding binnen de groep bij de visuele ondersteuning van de klank-tekenkoppelingen erg groot. In de Pi-Spellogroep is dit het geval bij de beheersing van de klanknamen (figuur 4-7).

4.4 Deelvraag 8: Welke visie hebben medewerkers op de huidige spellingmethode in vergelijking tot de behandelmethodes, die in dit praktijkonderzoek gebruikt zijn?

Deze onderzoeksvraag is in de volgende subvragen gesplitst:

- Wat zijn de tevredenheid en de behoeften van de leerkrachten ten aanzien van het spellingaanbod voor spellingzwakke leerlingen?
- Wat zijn volgens de leerkrachten criteria, waaraan een spellingmethode voor spellingzwakke kinderen zou moeten voldoen?
- Wat is de visie van de intern begeleiders op de behandelmethodes voor en na de interventie?

Om deze deelvraag te kunnen beantwoorden zijn leerkrachten vragenlijsten voorgelegd, zijn de intern begeleiders van de SO-/MLK-afdeling geïnterviewd en zijn de door de leerkrachten bijgehouden logboeken gescreend.

In de volgende paragrafen zullen de data uit deze deelonderzoeken achtereenvolgens gepresenteerd worden.

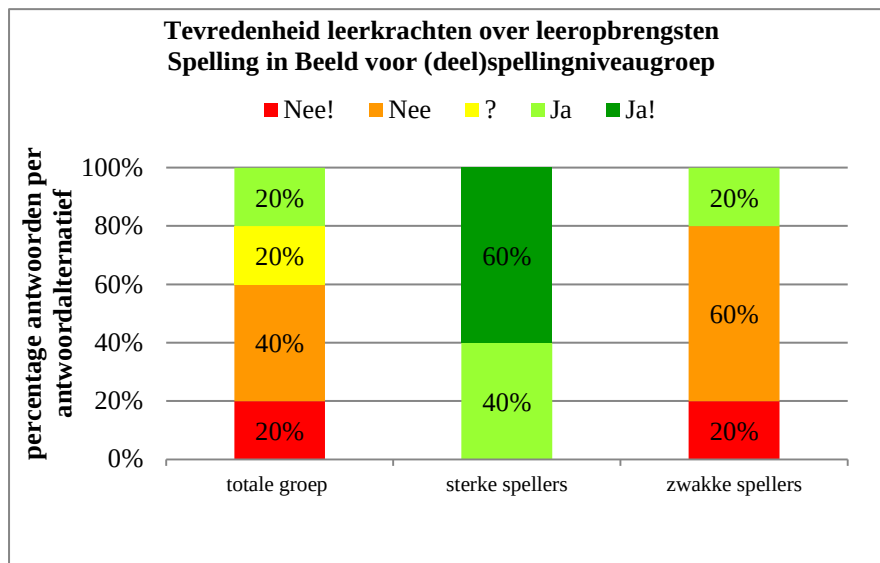
4.4.1 Wat zijn de tevredenheid en de behoeften van de leerkrachten ten aanzien van het spellingaanbod voor spellingzwakke leerlingen?

Vooraf aan de interventie is aan alle leerkrachten een vragenlijst (zie bijlagen 4-6 en 4-7) voorgelegd. Hierin is hun tevredenheid over de huidige methode gepeild en is naar hun behoeften over het spellingaanbod voor spellingzwakke leerlingen gevraagd. Van de 9 verstuurdde vragenlijsten zijn er 5 teruggekomen.

Na de interventie is aan de 4 leerkrachten, die met de behandelmethodes gewerkt hebben, opnieuw een vragenlijst voorgelegd. Er is bekeken of hun behoeften betreffende het spellingaanbod gelijk gebleven zijn.

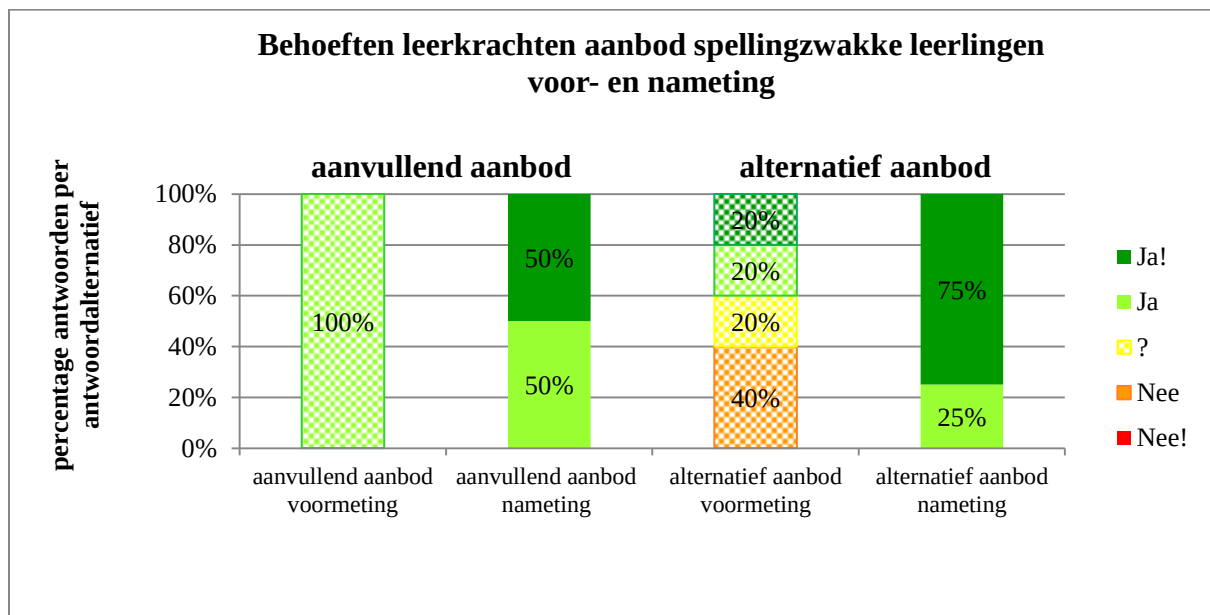
De respons op deze vragenlijst was 100%.

De data vanuit de beoordelingsschalen worden gepresenteerd middels grafieken. De data afkomstig uit de open vragen, worden door tabellen weergegeven.



Figuur 4-8 **Tevredenheid leerkrachten met leeropbrengsten Spelling in Beeld**

Deze grafiek (figuur 4-8) maakt duidelijk dat vrijwel alle leerkrachten ontevreden zijn over het huidige spellingaanbod voor spellingzwakke leerlingen.



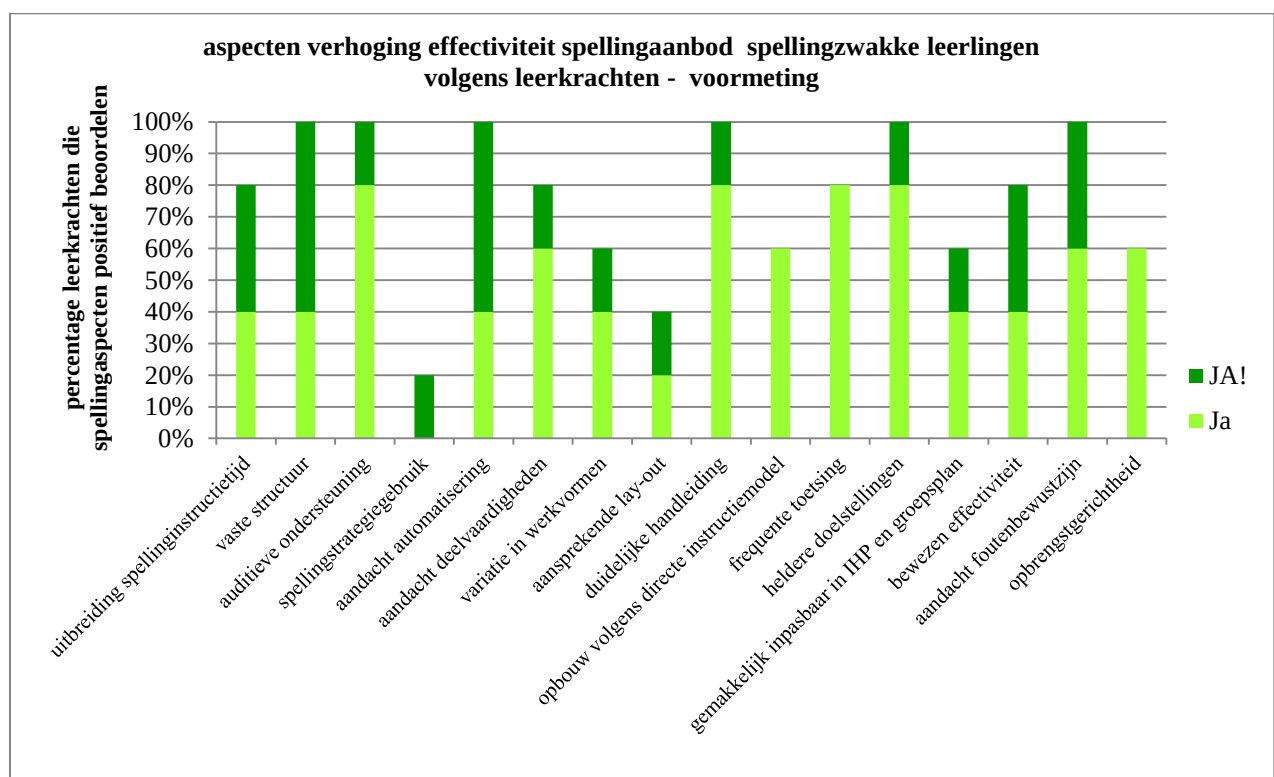
Figuur 4-9

Gaven in de voormeting alle leerkrachten de voorkeur aan een aanvullend aanbod voor hun spellingzwakke leerlingen, in de nameting is deze keuze minder uitgesproken.

Dit kan betekenen dat onder invloed van het werken met de behandelmethodes hun voorkeur meer uitgaat naar een alternatief aanbod. Dit wordt bevestigd in de twee rechterkolommen van de grafiek. (figuur 4-9).

4.4.2 Wat zijn volgens de leerkrachten criteria waaraan een spellingmethode voor spellingzwakke leerlingen zou moeten voldoen?

In de leerkrachtenvragenlijst worden in de voormeting vragen gesteld over belangrijke aspecten, waaraan een spellingmethode voor spellingzwakke leerlingen moet voldoen.



Figuur 4-10

Een vaste structuur, auditieve ondersteuning, heldere doelstellingen, aandacht voor foutenbewustzijn en een duidelijke handleiding wordt door alle leerkrachten belangrijk gevonden (figuur 4-10).

		TIB	ZLKLS	Pi-Spello	
uitbreiding spellinginstructietijd					
vaste structuur					
auditieve ondersteuning (fonologische basis)					
herhaling / automatisering					
aandacht voor deelvaardigheden spelling					
duidelijke handleiding					
frequente toetsmomenten					
heldere doelstellingen					
bewezen effectiviteit (evidence-based)					
aandacht voor foutenbewustzijn					
LEGENDA	NEE!	Nee	?	Ja	JA!
	Komt niet voor in deze methode	Komt weinig voor in deze methode	Komt regelmatig voor in deze methode	Komt veel voor in deze methode	Komt heel veel voor in deze methode

Figuur 4-11` ; Effectiviteitsverhogende aspecten voor spellingzwakke leerlingen, die in de 3 behandelmethodes voorkomen volgens de leerkrachten, die ermee gewerkt hebben.

In de nameting is bekeken of de effectiviteitsverhogende aspecten, die eerder aangegeven zijn, in de behandelmethodes voldoende uit de verf komen (figuur 4-11). Er wordt aangegeven dat frequente toetsmomenten in TIB en ZLKLS worden gemist blijkens de ingevulde vragenlijst.. TIB heeft weinig aandacht voor het foutenbewustzijn. Pi-Spello mist volgens de invuller een duidelijke handleiding en aandacht voor de deelvaardigheden spelling.

4.4.3 Wat is de visie van de intern begeleiders op de behandelmethodes voor en na de interventie?

Voor en na de interventieperiode zijn de intern begeleiders van de SO-/MLK-afdeling geïnterviewd. Deze intern begeleiders hebben in de interventiegroepen met de behandelmethodes gewerkt. Er is bekeken op welke punten de visie van de professioneel betrokkenen ten aanzien van (inzet van) de behandelmethodes gewijzigd is.

Het interview is samengesteld door de onderzoeker zelf (zie paragraaf 3.4.4; zie bijlagen 4-8 en 4-9). De data van deze interviews worden in een tabel gepresenteerd.

Visie intern begeleiders voor en na de interventie		Voor de interventie	Na de interventie
<i>sterke kanten methode</i>	TIB	• inprenten kleuren • andere manier van letters leren • nieuwe strategie toepassen	• kinderen gaan denken in kleuren
	ZLKLS	• duidelijk / simpel	• ondersteuning d.m.v. klanktekens
	Pi-Spello	• visuele ondersteuning met kleuren	• denken in kleuren
<i>zwakke kanten methode</i>	TIB	• niveauverschillen binnen de groep is erg intensief • gaat het inprenten van kleurenondersteuning lukken?	• Weinig spellingregels (strategiegebruik)
	ZLKLS	• is het niet te saai voor de leerlingen?	• toepassing buiten de spellingles vindt niet plaats
	Pi-Spello	• lukt kleurenondersteuning inprenten?	• beter van begin af op bouwen
<i>motivatie voor verandering</i>	huidige ↓ alternatieve methode	• huidige methode voldoet niet voor spellingzwakke leerlingen: ○ te weinig instructie ○ te weinig tools voor deze doelgroep • nieuwe methodes: ○ visueel sterker ○ aandacht fonologische vaardigheden ○ uitvallers opvangen ○ hogere leeropbrengsten ○ motiverender	• huidige methode voldoet niet voor spellingzwakke kinderen • nieuwe methodes: ○ visueel sterk (allemaal) als ondersteuning van auditieve ○ motiverender
<i>Behoeften mytyl-leerlingen</i>		• veel herhaling • strategiegebruik • welke methode past bij welke leerling?	• veel herhaling • meer tijd nodig voor spellinglessen! • visuele ondersteuning bij klank(groep)-tekenkoppelingen
<i>hoe binnen (dyslexie) beleid?</i>		• het kan een alternatief aanbod voor groep zwakke spellers zijn	• het is een alternatief op individueel leerlingniveau of voor een speciale niveaugroep (TIB/Pi-Spello) • methodiek kan naast huidige methode (ZLKLS) gebruikt worden

Figuur 4-12

organisa- tie		• clusteren van zwakke spellers binnen niveaugroepen • of opstart in RT, later overschakelen naar niveaugroep • gebruiken als interventiemethode	• toepassen binnen niveau- groepen • TIB en PI-Spello tot één methode samensmelten: TIB als methode is te beperkt qua leerstofomvang • Vroege interventie!
keuze		• methodes zijn aanwezig • we zijn verplicht te investeren als Speciaal Onderwijs! • bekijken welke leerling welke methode leerkracht-IB	• als Speciaal Onderwijs verplicht leerlinggericht investeren! • starten in groep 3 • nieuwe aanpak • voorstellen aan directie (zie dyslexiebeleid)

Figuur 4-12

gele markering geeft verschil tussen voor- en nameting aan

De intern begeleiders missen strategiegebruik in de methode TIB en toepassing buiten de spellingles in ZLKLS (figuur 4-12). Ze geven aan meer tijd dan momenteel ingeroosterd is voor spelling noodzakelijk te vinden, evenals een vroege interventie. Ze stellen voor ZLKLS naast de huidige methode in te zetten, omdat deze veel aandacht besteedt aan spellingstrategiegebruik. Ook stellen ze voor volgens de gegeven antwoorden in het interview TIB en Pi-Spello samen te smelten, omdat TIB toch heel beperkt qua leerstofinhoud blijkt te zijn.

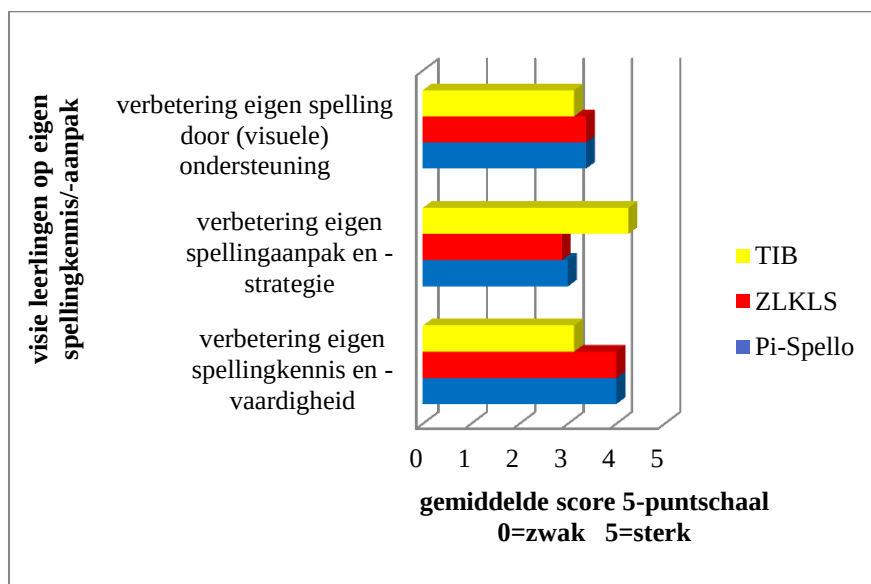
4.5 Deelvraag 9: Wat vinden de leerlingen van Mytyschool Expertise van de gebruikte behandelmethodes?

Deze onderzoeksvraag is in de volgende subvragen gesplitst:

- Hoe beoordelen de leerlingen hun eigen spellingkennis, - vaardigheid en – strategie als gevolg van de gebruikte behandelmethodes?
- Wat vinden leerlingen van de behandelmethodes (ondersteuning bij hun spellingleren, motivatie en gebruik ervan in de toekomst)?
- Wat blijkt uit observaties en opmerkingen van leerlingen, zoals vastgelegd in logboeken? Deze worden achtereenvolgens besproken.

4.5.1 Hoe beoordelen de leerlingen hun eigen spellingkennis, -vaardigheid en –strategie als gevolg van de gebruikte behandelmethodes?

Tijdens de interventieperiode zijn 2 leerlingen uit elke groep geïnterviewd door de onderzoeker. De vragenlijst is samengesteld door de onderzoeker zelf (zie paragraaf 3.4.4; zie bijlage 4-10). De data voortkomend uit beoordelingsschalen, worden weergegeven in een grafiek.



Figuur 4-13 Gemiddelde verbetering spellingaspecten na interventie beoordeeld door leerlingen zelf

De leerlingen van de TIB-groep beoordelen de verbetering van hun eigen spellingaankpak en strategie als sterk (figuur 4-13). De leerlingen uit de ZLKLS- en de Pi-Spellogroep geven aan dat hun spellingkennis en –vaardigheid juist verbeterd is. Hieruit kan afgeleid worden dat de leerlingen de behandelmethodes als positief beoordelen.

4.5.2 Wat vinden leerlingen van de behandelmethodes (ondersteuning bij hun spellingleren, motivatie en gebruik ervan in de toekomst)?

De open vragen uit het bovengenoemde interview worden weergegeven middels een tabel. Omdat dit geen essentiële nieuwe informatie oplevert, is deze te vinden in bijlage 4-11.

Hoewel de leerlingen van de TIB-groep de kleurenondersteuning als positief ervaren, vinden ze deze wel moeilijk.

De lay-out wordt door een 11-jarige leerling uit de Pi-Spello groep wel als negatief (kinderachtig) ervaren.

4.5.3 Wat blijkt uit observaties en opmerkingen van leerlingen, zoals vastgelegd in logboeken?

Tijdens de interventie zijn door de leerkrachten logboeken bijgehouden.

Omdat dit geen informatie oplevert, die niet in de bespreking van de interviews vermeld is, wordt verwezen naar bijlage 4-12.

4.6 Deelvraag 10: Welke gebruikerservaringen zijn bekend over deze 3 spellingbehandelprogramma's?

Om deze deelvraag te beantwoorden zijn een dyslexiebehandelaar en 2 remedial teachers, allen werkzaam op een basisschool, geïnterviewd. Dit is gebeurd met een interview, dat door de onderzoeker is samengesteld (zie bijlage 4-12). De informatie uit deze interviews is geordend naast elkaar gezet in een matrix.

Visie behandelaars op behandelmethodes	Dyslexie-behandelaar TIB (F&L)	Remedial teacher ZLKLS	Remedial teacher Pi-Spello
Doelgroep	enkelvoudige ernstige dyslexie, ook meervoudige problematieken	leerlingen met D- en E-scores binnen RT-setting	- leerlingen met zeer ernstige dyslexie - interventiegroepjes
Waarom keuze voor dit programma?	- nadruk op fonologie - goede resultaten (literatuuronderzoek)	- visuele ondersteuning - leerlingen krijgen denkkader aangereikt	advies andere remedial teacher

Sterke punten programma		- klank-kleurekoppeling - cumulatieve opbouw		- visueel denkschema - combinatie met motoriek - eerst lezen, dan spellen - leerkracht moet kennis hebben van spellingproces bij gebruik programma		uitluisteren klankgroepen	
Knelpunten programma		- volgorde aanbieding - ondersteuning discriminatie letters				- Chinese en Hollandse broertjes zijn overbodig - erg duur!	
Setting		individueel / groepjes		individueel / subgroep / klas		individueel / subgroepjes	
Inhoud programma	opbouw	+	ook eigen inzicht	+	- structuur - voorspelbaarheid - duidelijke schema's	+	
	fonologie	+		-		+	kracht!
	herhaling	+	wordt aangevuld	?	afhankelijk van reguliere methode	+	
	spelling-strategie	±		+		+	veel uitluisteren
	toepassing	-	zelf	-	dat is toch nooit zo in een spellingmethode!	-	
	uitdaging	±	meer voor jonge kinderen	?	niet in materialen	-	Voor oudere kinderen
	differentiatie	+		+		-	
	relatie voorkennis	+		+		-	zelf aanbrengen, zicht hebben op leerlijnen als leerkracht

Figuur 4-14

De geïnterviewden van TIB en Pi-Spello geven aan dat toepassing van de behandelmethode in een hele klas niet te adviseren is. (figuur 4-14). De remedial teacher, die met ZLKLS werkt, is van mening dat de sterke kant van het programma is, dat leerkrachten kennis moeten hebben van het spellingproces van hun leerlingen om met dit programma te kunnen werken.

Van Pi-Spello wordt aangegeven, dat er weinig differentiatie mogelijk is, deze methode minder geschikt is voor oudere leerlingen en de relatie met de voorkennis door de professional aangebracht moet worden.

Toepassing van spellingkennis is volgens de geïnterviewden niet geïntegreerd in de spellingbehandelmethode, zoals dat in spellingmethodes gebruikelijk is.

5 Conclusies

In dit hoofdstuk worden de conclusies beschreven. Deze komen voort uit de data, die in hoofdstuk 4 gepresenteerd zijn en worden gekoppeld aan het literatuuronderzoek, verwoord in hoofdstuk 2.

Daarnaast zullen er aanbevelingen worden gedaan om tegemoet te komen aan de handelingsverlegenheid op de onderzoeksschool en worden er suggesties geven voor verder onderzoek.

5.1 Beantwoording centrale onderzoeksvraag

REMINDER

Als criteria voor een spellingmethode voor spellingzwakke mytilleerlingen noemen de leerkrachten en intern begeleiders

- uitbreiding van spellinginstructietijd,
- een vaste structuur,
- auditieve ondersteuning (fonologische vaardigheden),
- aandacht voor automatisering,
- oefenen van deelvaardigheden,
- foutenbewustzijn,
- een duidelijke handleiding,
- frequente toetsing, heldere doelstellingen en bewezen effectiviteit

De intern begeleiders benoemen daarnaast het spellingstrategiegebruik als belangrijk aspect.

Figuur 5-1 Criteria spellingmethode volgens leerkrachten en intern begeleiders

Met welke behandelprogramma's kan/kunnen professionals de fonologische vaardigheden bij het spellingleren van onveranderlijke woorden bij SO/MLK-kerngroep leerlingen op Mytylschool Expertise het best visueel ondersteunen, zodat tot een adequaat spellingaanbod gekomen kan worden?

Als alternatief spellingaanbod kan Pi-Spello het best ingezet worden (figuren 4-8 en 4-9): met deze methode zijn in dit praktijkonderzoek de beste resultaten voor de spellingzwakke leerlingen op Mytylschool Expertise bereikt (figuren 4.1 en 4.2). Volgens de professionals komen in deze methode juist die criteria terug, waaraan een spellingmethode voor zwakke mytylleerlingen zou moeten voldoen (figuren 5-1 en 4-11). **Voorwaarden zijn wel, dat kleine groepen gecreëerd worden, waarin deze methode aangeboden wordt (figuur 4-14) en de spellinginstructie- en oefentijd uitgebreid wordt (figuren 4-10, 4-11 en 4-12).**

ZLKLS kan daarnaast als preventieve methodiek ingezet worden; naast Spelling in Beeld én naast Pi-Spello (zie paragraaf 2.4.3).

Deze methodiek komt het sterkst naar voren op het gebied van het spellingbewustzijn en spellingstrategiegebruik (figuur 4-4), de (visuele) ondersteuning wordt het gemakkelijkst geleerd (figuren 4-5, 4-6 en 4-7) en ZLKLS voldoet aan vrijwel alle vereiste aspecten, die professionals, externe behandelaars en leerlingen eraan stellen (figuren 4-11 en 4-14; bijlage 4-11).

Omdat het spellingbewustzijn moeizaam tot stand komt bij spellingzwakke leerlingen (van den Heuvel et al. 1999a; Paffen & Bosman, 2005; §2.2.2. en §2.3.1) en van invloed is op de spellingresultaten is deze preventieve methodiek geschikt als aanvullend aanbod.

Kanttekening: leerkrachten worden wel behoorlijk belast, als ze zich zowel Pi-Spello als ZLKLS eigen moeten maken.

5.2 Effectiviteit behandelprogramma's Taal en Blokjes, Zo leer je kinderen lezen en spellen en Pi-Spello bij SO/MLK–kerngroep leerlingen op Mytyschool Expertise

Op de meeste gebieden laat de Pi-Spellogroep de sterkste groei zien. Qua leeropbrengst lijkt Pi-Spello de meest effectieve methode voor de betrokken leerlingen bij dit praktijkonderzoek.

De gemiddelde DLE-groei op het PI-dictee en de CITO-toets Spelling na de interventie van 8 weken is voor de TIB-, de ZLKLS- en de Pi-Spellogroep respectievelijk +1,3, +1,25 en +2,17 (Dit was op het PI-dictee tot nu toe gemiddeld respectievelijk +1,62, +1,76 en +1,24 over eenzelfde periode, dus een verschil van respectievelijk -0,32, -0,51 en +0,93) . Voor de CITO Spelling kan deze vergelijking niet gemaakt worden, omdat deze in het verleden nooit is afgenomen.

De leerrendementsquotiëntgroei is voor deze groepen +1,5%, -0,5% en +2,6% tijdens de interventieperiode op het PI-dictee. (In het jaar voorafgaand aan de interventie was dit op het PI-dictee gemiddeld over eenzelfde periode respectievelijk -4,4%, -3,5% en +1,2%. Dit betekent een verschil van respectievelijk +5,9%, -0,5% en +2,6%.) De TIB-groep laat hier de grootste groei zien. Dit is waarschijnlijk te verklaren uit de gemiddeld hogere didactische leeftijd van de ZLKLS- en de Pi-Spellogroep, waardoor er ondanks de DLE-winst het leerrendementsquotiënt¹³ lager uitkomt.

De Pi-Spellogroep laat dus de grootste groei zien op het DLE en de TIB-groep op het leerrendementsquotiënt.

Het gemiddelde beheersingspercentage van de aangeboden spellingleerstof is bij de TIB-groep bij de nameting iets gedaald, vergeleken met de voormeting (-3%). De ZLKLS-groep is iets gestegen (+4,1%). De sterkste groei laat de Pi-Spellogroep zien (+11,1%).

De TIB-groep scoort hiermee niet op een beheersingsniveau van 80% (van 76,8 naar 73,8%). De ZLKLS- en Pi-Spellogroep zijn hiermee wel op een beheersingsniveau gekomen (respectievelijk van 78,8 naar 82,9 en van 71,2 naar 82,3).

¹³ Leerrendementsquotiënt (LRQ) = didactische leeftijdsequivalent (DLE) : didactische leeftijd (DL)

Hoewel uit eerdere onderzoeken in het speciaal onderwijs blijkt (Bosman, 2007; Lankhorst et al. 2008) dat er bij gebruik van ZLKLS sprake is van substantieel en significant betere resultaten, die vergelijkbaar zijn met het regulier basisonderwijs, komt dit niet terug in de bevindingen van het praktijkonderzoek. In de onderzoeken van Bosman en Lankhorst is sprake van dagelijks 45 minuten spellingonderwijs, zoals de handleiding van de ZLKLS-methodiek aangeeft. In het praktijkonderzoek was dit slechts tweemaal per week 30 minuten het geval en gaat het om mytylleerlingen met meervoudige problematieken. Wellicht is deze combinatie de verklaring voor de lagere rendementen.

Ook onderzoek naar de F&L-methode (van Geffen, et al 2008) geeft een DLE-groei aan van 318%. Dit is bij de TIB-interventiegroep niet het geval.

Het onderzoek van van Gijssel (2009), waarin gesteld wordt dat 75% van de leerlingen hun spellingachterstand inhalen ten opzichte van hun didactische leeftijdsgenoten in gemiddeld 20 behandelingen van een uur, komt eveneens niet overeen met de resultaten van het praktijkonderzoek.

Er zijn verschillen tussen het genoemde wetenschappelijke onderzoeken en het praktijkonderzoek, die mogelijk de DLE-verschillen kunnen verklaren:

- er hebben geen 20 of 21 behandelingen plaatsgevonden, maar slechts 16;
- er is geen sprake van basisschoolleerlingen met een achterstand van 1 of 2 jaar, maar van mytylleerlingen met een gemiddeld grotere achterstand;
- de behandelingen vonden niet individueel plaats, maar in kleine groepen.

De vertraging van het spellingproces (Vermaas, 2011), zoals uit de DLE-scores en leerrendementsquotiënten van de leerlingen uit dit praktijkonderzoek blijkt, is in de literatuur terug te zien in de tijd, die leerlingen nodig hebben om de grafeem-foneem-kleurkoppeling te automatiseren.

Ook kunnen, volgens de literatuur, spellingproblemen niet verklaard worden vanuit de intelligentie van de leerlingen. (van Bon, 1993; de Jong, 2010, Vellutino, 2004). In de interventiegroepen op Mytyschool Expertise wordt dit bevestigd: leerlingen met een gemiddelde intelligentie, hebben toch achterblijvende spellingprestaties.. Of zou deze achterstand toch (ten dele) veroorzaakt worden door een te beperkt spellingaanbod?

5.3 Invloed van het aanbieden van de 3 behandelprogramma's op het spellingstrategiegebruik en het foutenbewustzijn van de leerlingen

Van adequaat spellingstrategiegebruik is vooral sprake bij de ZLKLS-groep en van een adequaat foutenbewustzijn bij de Pi-Spellogroep.

Alle groepen laten een toename in adequaat spellingstrategiegebruik zien (figuur 4-4) van respectievelijk 6,5% (TIB), 17% (ZLKLS) en 3,4% (Pi-Spello). Een sterke groei bij de ZLKLS-groep heeft plaatsgevonden in het gebruik van de indirecte spellingstrategieën. Dit is hoogstwaarschijnlijk te verklaren uit de structurele aandacht die ZLKLS aan het spellingstrategiegebruik besteedt (Schraven, 2009).

De juist aangegeven (in)correcte spelling, het foutenbewustzijn (figuur 4-5), is bij de TIB- en de ZLKLS-groep na de interventie met 8,75% en 12,75% afgenomen. In beide gevallen is de twijfel over de (in)correctheid van de schrijfwijze toegenomen; in de ZLKLS-groep zelfs bijna verdubbeld. In de ZLKLS-groep lijkt het zo te zijn, dat de leerlingen zich realiseren, dat ze de juiste schrijfwijze niet altijd weten. Dit kan een tussenstap zijn in de ontwikkeling van het spellingbewustzijn. Verder onderzoek kan hierover duidelijkheid verschaffen.

De Pi-Spellogroep laat daarentegen een toename van juist aangegeven (in)correcte spelling van 10% zien. Twijfel en onjuist aangegeven (in)correcte spelling zijn beide afgenomen.

Literatuuronderzoek toont aan dat inadequaat spellingstrategiegebruik de spellingresultaten negatief beïnvloedt (Paffen en Bosman, 2005). Dit komt niet overeen met de resultaten op het PI-dictee en CITO Spelling van het praktijkonderzoek. De Pi-Spellogroep laat de beste resultaten zien, terwijl de ZLKLS-groep het best scoort op adequaat spellingstrategiegebruik (vergelijk de figuren 4-1, 4-2 en 4-3 met 4-4).

5.4 Benodigde tijd voor visuele ondersteuning en de klankbegrippen

REMINDER				
Klanknamen		klanktekens (ZLKLS):	kleuren TIB	kleuren Pi-Spello
lange klank	(bijv. aa)	—	geel	geel
korte klank	(bijv. a)	-	groen	groen
medeklinker	(bijv. s)	<	blauw	blauw
tweeclank	(bijv. eu)	||	rood	oranje
drieclank	(bijv. oei)	|||	wit /blauw	lichtblauw/rood
viereclank	(bijv. eeuw)	||||	wit	geel/paars

Figuur 5-2

Het benodigd aantal lessen voor de automatisering van de visuele ondersteuning bij de klank-tekenkoppelingen (figuur 5-2) en de toepassing ervan (figuren 4-5, 4-6) is het minst bij de ZLKLS-groep. Dit geldt ook voor de beheersing van de klanknamen (figuur 4-7).¹⁴

Dit is mogelijk te verklaren vanuit het gegeven dat de klanktekens, die ZLKLS gebruikt, visueel gezien, een nauwere relatie hebben met de klanken zelf, terwijl de kleurenkeuze van Pi-Spello en TIB willekeurig is.

De klanknamen komen in ZLKLS iedere les aan de orde. Bij de andere behandelmethodes is dit veel minder het geval.

5.5 Visie medewerkers op huidige spellingmethode in vergelijking tot behandelmethodes praktijkonderzoek

TIB, ZLKLS en Pi-Spello voldoen, volgens de medewerkers van Mytyschool Expertise, alle aan vrijwel alle aspecten, die zij belangrijk vinden voor spellingzwakke leerlingen (figuren 4-10, 4-11 en 4-12) en beter dan Spelling in beeld. Naar hun mening zou(den) één of meer van de behandelmethodes als alternatief aanbod ingezet kunnen worden (figuur 4-9).

Opmerkelijk is dat spellingstrategiegebruik en het opbrengstgericht werken door leerkrachten nauwelijks belangrijk gevonden worden.

¹⁴ Onder klanknamen wordt hier verstaan de benaming voor de groepen korte en lange klanken, tweeclanken en medeklinkers (zie figuur 5-2).

De intern begeleiders geven het belang ervan wel aan.

Uit literatuuronderzoek blijkt dat Paffen en Bosman (2005), en van den Heuvel, et al. (1999a) er juist van uitgaan, dat het spellingleren op spellingstrategiegebruik gebaseerd is.

Vermaas (2011) is van mening dat zeker voor het speciaal onderwijs het kindvolgend onderwijs plaats moet maken voor opbrengstgericht werken! Hier wordt door de onderzoeker een meningsverschil geconstateerd tussen theoretici en leerkrachten.

Volgens Bosman en van Orden (2003) zijn structuur, herhaling en aandacht voor fonologische vaardigheden voorwaarden voor de spellingzwakke leerlingen om tot spellingleren te komen. Ook leerkrachten, intern begeleiders en externe behandelaars (figuren 4-10, 4-12 en 4-14) zijn deze mening toegedaan. Hierin zijn de medewerkers van Mytyschool Expertise en de wetenschappers het met elkaar eens. Vroege signalering wordt door de intern begeleiders noodzakelijk geacht, (figuur 4-12) zoals Ptok et al. (2007) en Beek & van der Paus (2011) ook hebben beschreven, evenals de uitbreiding van de tijd, besteed aan spellingonderwijs (Langberg et al., 2012b; Nederlandse Taalunie, 2011; figuren 4-10 en 4-12). De medewerkers en de genoemde auteurs zitten hierin op één lijn.

5.6 Wat vinden de leerlingen van Mytyschool Expertise van de gebruikte behandelmethodes?

De leerlingen van de TIB-groep ervaren, door de interventie, een behoorlijke verbetering van de eigen spellingaanpak en –strategie. De leerlingen van de ZLKLS- en de Pi-Spello-groep vinden hun eigen spellingkennis en –vaardigheid verbeterd (figuur 4-13).

De spellingresultaten geven dit niet aan. Dit bevestigt het gebrek aan inzicht in hun eigen leerproces (Willemen et al., 2000).

De leerlingen zijn, evenals de medewerkers, van mening, dat alle spellingbehandelmethodes voor invoering in aanmerking komen (bijlage 4-11 en 4-12).

5.7 Gebruikerservaringen spellingbehandelmethode

Pi-Spello en TIB zijn niet geschikt, als behandelmethodes op Mytylschool Expertise, omdat ze niet toepasbaar zijn in grote (niveau)groepen.

ZLKLS is daarom de meest geschikte spellingbehandelmethode.

De gebruikerservaringen van de externe professionals komen grotendeels overeen met die van medewerkers en leerlingen van Mytylschool Expertise (figuur 4-14) met het hierboven genoemde verschil: de toepassing in grote groepen. Dit gegeven komt overeen met de uitgangspunten van de spellingbehandelmethode (paragraaf 2.4 en figuur 2-8).

5.8 Terugkoppeling verwachtingen: bijdrage verlegenheidssituatie

In hoofdstuk 1 is gesteld, dat de gewenste situatie na het onderzoek een advies, gericht op een adequaat spellingaanbod voor van alle leerlingen van de SO/MLK-afdeling van Mytylschool Expertise, betreft.

Met Pi-Spello als alternatief spellingaanbod en ZLKLS als aanvullend aanbod kunnen op basis van de gevonden resultaten alle leerlingen tot een acceptabel resultaat komen, gerelateerd aan hun ontwikkelings- of uitstroomperspectief (Clijsen, 2009, Langberg, 2012b).

De aanzet voor de gewenste situatie lijkt wel aanwezig te zijn, al is het nodig reëel te blijven. Het gaat hier om voorlopige resultaten, omdat er sprake is van een beperkte onderzoeksgroep over een korte periode in een specifieke situatie. Voor uitspraken over lange termijn effecten zou een onderzoek moeten plaatsvinden over een langere periode met een grotere onderzoeksgroep gekoppeld aan een controlegroep..

5.9 Aanbevelingen praktijk

Op Mytylschool Expertise zijn naast de inzet van Pi-Spello (alternatief aanbod) en ZLKLS (aanvullend aanbod) uitbreiding van de spellinginstructietijd (figuren 4-10, 4-11, 4-12, 4-14; § 2.1.1.2: Langberg, 2012b, Nederlandse Taalunie, 2011), liefst dagelijks (Bosman, 2011), het stellen van zo hoog mogelijke doelen (Langberg, et al., 2012b) en toepassing van Pi-Spello in kleine groepjes (figuur 4-14) belangrijke voorwaarden.

Alleen dan kan gewaarborgd worden, dat met de geadviseerde programma's de gewenste effectiviteit bereikt kan worden.

Bovendien is Pi-Spello duur, een belangrijk aspect in een periode, waarin sterk bezuinigd wordt op het speciaal onderwijs. Duidelijke criteria, wanneer overgegaan wordt tot dit alternatieve spellingaanbod, zijn van belang!

Naast het voorgaande is winst te behalen in spellingresultaten door:

- toepassing van convergente differentiatie (Vernooy, 2007);
- leerlingen tijdens de spellinglessen, indien mogelijk, te laten schrijven (van den Heuvel et al., 1999a, Oepkes, 2006, Huizenga, 2010), behalve tijdens de uitvoering van spellingcomputerprogramma's, waarin het hele woord gepresenteerd wordt (van Huijgevoort et al., 2003; Bos, 2004);
- spellingleerstofdoelen af te stemmen op de doelgroep en de beschikbare tijd (Langberg et al. 2012a);
- leerstofonderdelen uit Spelling in Beeld, Pi-Spello en ZLKLS op elkaar af te stemmen.

5.10 Betrouwbaarheid en validiteit data

De metingen, verricht in het onderzoek, zijn nauwkeurig: er zijn overeenkomstige data uit de verschillende onderzoeksinstrumenten: interviews intern begeleiders, leerlingen en externe behandelaars, de vragenlijsten en logboeken.

De voor- en nametingen zijn uitgevoerd door dezelfde personen.

Het is de vraag of het deel van de criteriumtoets 'toepassing van kleuren en klanktekens' wel valide genoemd mag worden, omdat de resultaten hierop bij twee van de drie groepen beter zijn dan de geïsoleerde beheersing van kleuren en klanktekens. Hiervoor is geen duidelijke verklaring.

De vraag kan gesteld worden of de TIB-groep gelijkwaardig is aan de andere groepen, omdat hierin leerlingen zitten met lagere DLE's dan in de ZLKLS- en Pi-Spello-groep het geval is. Door de omstandigheden gelijk te houden en de leerrendementsgroei in de voor- en nametingen te vergelijken, zijn onbedoelde effecten zo veel mogelijk vermeden.

5.11 Suggesties voor verder onderzoek

Na uitvoering van dit onderzoek zijn er nog enkele suggesties voor verder onderzoek:

- Wat zijn de resultaten van Pi-Spello over een langere periode en met een grotere onderzoeksgroep?
- Hoe kan het spellingbewustzijn (waaronder foutenbewustzijn) en het spellingstrategiegebruik van mytylleerlingen op efficiënte wijze bevorderd worden?
- Hoe kan de transfer van de spellingvaardigheden van de zwakke spellers naar schriftelijk taalgebruikssituaties bevorderd worden?
- Hoe kan de motorische inslijping, als ondersteuning van de spelling bij mytylleerlingen, bewerkstelligd worden?

6 Reflectie onderzoek - discussie

In dit hoofdstuk evalueer ik het verloop van het onderzoek en de bijdrage, die dit aan mijn eigen leerproces, geleverd heeft. Daarnaast wordt beschreven wat nog ter discussie staat. Ook wordt de rol van de critical friends beschreven en wordt teruggekomen op de ethische uitgangspunten en de inclusie.

6.1 Evaluatie van dit onderzoek

In november 2011 ben ik gestart met de onderzoeksopzet, direct nadat ik met deze opleiding (dyslexiespecialist) begonnen ben. Het overleg met de directie en de intern begeleiders is prima verlopen. Er is alle ruimte in tijd en financiële middelen geboden om het praktijkonderzoek uit te voeren.

Kort voor de interventies is er eenmalig een negatieve reactie van een leerkracht gekomen. Dit is rechtgezet. Ik kan deze een volgende keer voorkomen door meer tijd te nemen voor de voorbereiding van het onderzoek.

Daarna hebben alle betrokkenen op een prettige en constructieve wijze meegewerkt aan het onderzoek.

Het onderzoek is precies binnen de afgesproken periode en volgens de planning uitgevoerd. De speelruimte in tijd, die in de tijdsplanning is meegenomen, is al vòòr de aanvang van het onderzoek verbruikt, omdat de benodigde materialen lang op zich hebben laten wachten.

De resultaten van de spellingvorderingenonderzoeken en de spellingstrategieonderzoeken komen vrijwel overeen met de verwachtingen, die de leerkrachten van hun leerlingen hebben. Ook de resultaten van de vragenlijsten, interviews en observatiegegevens komen onderling grotendeels overeen (triangulatie; Harinck, 2010). Er kan daarom vanuit gegaan worden dat er sprake is van betrouwbare resultaten.

Concluderend kan ik tevreden zijn over het verloop van het onderzoek.

6.2 Reflectie op de ethiek van het onderzoek

In dit onderzoek is rekening gehouden met de ethische principes, zoals beschreven door Boerman (2008)¹⁵:

- Door het management van de onderzoeksschool is toestemming gegeven voor de uitvoering van het onderzoek.
- De ouders van de leerlingen van de onderzoeksgroep hebben schriftelijk toestemming gegeven na geïnformeerd te zijn over het onderzoek (zie bijlage 3-1). Zij ontvangen per mail de resultaten van dit onderzoek met een verwijzing naar de publicatie ervan. Ook zijn zij ervan op de hoogte dat alle gegevens geanonimiseerd zijn.
- Voor alle interviews en vragenlijsten is toestemming gevraagd aan de betrokkenen. Er is sprake geweest van een vrijwillige deelname.
- Ik heb, uit het oogpunt van mogelijke psychische schade (Fontys OSO, 2009) één van de leerlingen niet laten deelnemen aan een aantal deelonderzoeken.
- Alle onderzoeksdata zijn verifieerbaar. Waar gebruik gemaakt is van andere onderzoeken zijn bronvermeldingen geplaatst.
- Onderzoeksdata zijn zo volledig mogelijk gepresenteerd. Wanneer dit niet het geval is, wordt verwezen naar de bijlagen. Data, die zijn weggelaten, hebben geen gevolg voor de beantwoording van de onderzoeksvraag.
- Ik heb het meesterstuk van studiegenoten van kritische feedback voorzien, zoals ook bij dit meesterstuk gebeurd is.
- Ikzelf ben eigenaar gebleven van het onderzoek en heb het zelf opgesteld, geanalyseerd en verwerkt.

6.3 Reflectie op mijn eigen leerproces

Organisatorische competentie (Bruïne & Smeets, 2010)

Eerder heb ik een praktijkonderzoek uitgevoerd in het kader van een MO-B-scriptie. Enige ervaring met literatuurstudie in combinatie met praktijkonderzoek heb ik dus al wel. Dit heeft als groot voordeel gehad, dat het plannen en organiseren van de onderzoeksactiviteiten geen probleem vormde.

¹⁵ Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Binnengehaald 30 april 2012, van [http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman,_R-1-_\(2008\)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf](http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman,_R-1-_(2008)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf)

Dit heeft ook te maken met mijn gestructureerde werkwijze. Bij een volgend onderzoek hoeft hieraan niets veranderd te worden.

Orthodidactische competentie

Mijn kennis op het gebied van de orthodidactiek, gericht op spelling, is door dit meesterstuk weer geactualiseerd. Het werken met de nieuwste spelling-behandelmethodes, bedoeld voor spellingzwakke leerlingen, heeft bij mij tot nieuwe praktijkkennis geleid. Deze kennis blijf ik, ook buiten deze studie, actualiseren, al kost me dat dan wel meer moeite. Een zodanig toegankelijke mediatheek, als de Fontys Hogeschool biedt, heb ik dan helaas niet meer tot mijn beschikking.

Interpersoonlijke en orthopedagogische competentie met leerlingen en collega's

In de omgang met leerlingen en (externe) collega's zijn de contacten prima verlopen. Mijn directe collega's van de SO-/MLK-afdeling hebben veel tijd gemaakt voor al mijn vragen en opmerkingen over het onderzoek en de leerlingen. Dit geldt in het bijzonder voor de intern begeleiders. Ik heb mijn ervaringen en inzichten vanuit de literatuur met hen kunnen delen en zij hebben laten zien, dit ook serieus te nemen door dit in de praktijk terug te laten komen.

De contacten met de leerlingen zijn prettig verlopen. Het is beter een volgende keer de leerlingen goed te informeren over alle activiteiten, die achtereenvolgens plaatsvinden, zodat het geen verrassing voor ze is en duidelijker is, waarom interviews en onderzoeken plaatsvinden.

Externe behandelaars van leerlingen met spellingproblemen zijn meteen bereid geweest mij mee te laten kijken naar hun behandeling en tijd te maken voor een interview. Deze gesprekken zijn goed verlopen en kunnen bij een volgend onderzoek op eenzelfde manier opgezet worden.

Onderzoeksverslag

Het verwoorden van het onderzoeksproces binnen een afgemeten hoeveelheid tekst en binnen strikte regels (Fontys OSO, 2009) heeft mij veel hoofdbrekens gekost. Ondanks mijn moeite met het compact formuleren, wil ik de omvang van het *praktische* onderzoek ook een volgende keer niet beperken. Het levert veel informatie op en komt de betrouwbaarheid van het onderzoek ten goede. Het *onderzoeksverslag* echter moet beperkt van omvang blijven.

Met de opbouwende en motiverende opmerkingen van mijn begeleider en alle critical friends ben ik erin geslaagd het onderzoek zo beknopt mogelijk te verwoorden, zonder het aan kwaliteit in te laten boeten. Dit leerproces heeft een positieve bijdrage geleverd aan het functioneren van mij als professional, omdat het schrijven van zakelijke verslagen bij HBO-plus-functies past. Een volgende keer zal dit naar verwachting gemakkelijker verlopen.

Mijn onderzoekende houding heeft een stimulerende prikkel gekregen. Het belang hiervan is nog meer benadrukt en naar mijn mening een aanrader voor alle professionals in het onderwijs!

6.4 Conclusies onderzoek in relatie tot inclusie

REMINDER

Volgens Cees Vernooy (2007) en Aarnoutse (2004) zijn leerlingen zonder een goede lees- en schrijfvaardigheid niet in staat hun potentiële onderwijsmogelijkheden te benutten en worden hun maatschappelijke mogelijkheden begrensd (paragraaf 1.5).

De uitkomsten van het onderzoek leveren een positieve bijdrage aan de ontwikkeling van het spellingonderwijs op de SO-/MLK-afdeling van Mytyschool Expertise. Het dyslexiebeleid kan met deze kennis geoptimaliseerd worden, omdat er nu ook een specifiek aanbod voor zwakke spellers voorhanden is. Er kan een stap verder in de ontwikkeling van deze school als expertisecentrum gezet worden, waar lees- en schrijfvaardigheid belangrijke pijlers zijn (Aarnoutse, 2004)!

Dit onderzoek levert een bijdrage aan de totstandkoming van het inclusief onderwijs. Met de conclusies en aanbevelingen vanuit dit onderzoek kunnen de leerlingen al vroeg in aanmerking komen voor spellinginterventies, waardoor ze een betere spellingvaardigheid (onderdeel schrijfvaardigheid) kunnen gaan ontwikkelen. Hun onderwijsmogelijkheden kunnen op basis van deze ontwikkeling dan ook weer beter benut worden (Aarnoutse, 2004; Vernooy, 2007).

6.5 Discussie

In aanloop naar het Passend Onderwijs is het noodzakelijk het onderwijsaanbod voor mytylleerlingen op alle fronten te optimaliseren.

Deze vereist uiterste inzet van alle professionals op de basisvaardigheden, die leerlingen op school - binnen de schooltijden - moeten leren. Lezen en schrijven zijn hierin essentieel! Zonder een goede lees- en schrijfvaardigheid (eind groep 8 niveau 1F; Tomesen, van Koeven & Taalgroep Nederlandse Taal PO, 2008; van der Beek & Paus, 2011) kunnen de leerlingen niet als volwaardig burger in de maatschappij functioneren.

Dit betekent dat er goed nagedacht moet worden over de keuzes die gemaakt worden. Voorbeelden van deze vraagstukken zijn:

- Moet er in alle gevallen gekozen worden voor een extra motorische therapie onder schooltijd, terwijl extra spellinginstructietijd ook noodzakelijk is?
- Zijn een cultuurweek of een hockeytoernooi onder schooltijd wel verdedigbaar, als deze veel kostbare lees- of spellingtijd kosten, terwijl de lees- en spellingniveaus ver beneden het gewenste niveau liggen?

Hoewel ik me realiseer, dat er van de mytyschoolmedewerkers in deze stressvolle tijden veel gevraagd wordt, wil ik toch een lans breken voor een opbrengstgerichte focus op het taal-lezen. Dus ja, wel invoering van zowel ZLKLS als Pi-Spello, strak gefaseerd over een beperkte periode en ja, ook kiezen voor uitbreiding van spellingtijd, hoge doelen (Langberg et al., 2012b) en een geïndividualiseerde aanpak (Loykens et al., 2010), gerealiseerd binnen evidence-based instructie- en organisatiemodellen (Oepkes, 2006).

Door de directie is de aanzet al gegeven door deze nieuwe spelling-behandelmethodes aan te schaffen. Voor de afdelingsleiders en de intern begeleiders is er nog een taak weggelegd!

Zoals eerder door Vermaas (2011) gesteld, moeten in het Speciaal Onderwijs zorg en activiteiten plaatsmaken voor respectievelijk onderwijs en doelgericht werken en moet het kindvolgend onderwijs vervangen worden door opbrengstgericht onderwijs. Om dit te kunnen realiseren, is nog veel onderzoek nodig naar het leergedrag van mytylleerlingen, gericht op de basisvaardigheden. Het lees- en spellingonderwijs dienen hierin een prominente plaats in te nemen (zie §6.4).

Verder onderzoek naar de optimalisering van het lees- en spellingaanbod binnen het mytylonderwijs is daarom niet slechts wenselijk, maar bittere noodzaak.

Dus (wetenschappelijke) onderzoekers, richt je op een goede lees- en schrijfvaardigheid van deze leerlingen met meervoudige problematieken. Ze hebben je nodig!

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C.(2004). *Ontwikkeling van de beginnende geletterdheid. Afscheidsrede door prof. dr. C.A. J. Aarnoutse*. Nijmegen: Thieme Mediacenter.
- Assink, E. (1985). Spellingonderwijs in de hogere klassen van de basisschool en daarna. In: Assink, E. & Verhoeven, G (red.). *Visies op spelling*. (pp. 140-152). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Avontuur, J. (1999). *Begeleiding van kinderen met dyslexie in het basisonderwijs*. Baarn: Uitgeverij H. Nelissen BV.
- Beek, A. van der & Paus, H. (2011). *Leerstoflijnen begrippenlijst en taalverzorging beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het domein begrippenlijst en taalverzorging op de basisschool*. Enschede: SLO
- Beijer, E. (2010) *Dyslecten kleuren en blokken. Een onderzoek naar het inzetten van 'Taal in Blokjes' in groep 3. Praktijkonderzoek in het kader van de opleiding Master Special Educational Needs (M SEN), leerroute dyslexiespecialist.*: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Tilburg.
- Berkelmans-Buiter, A. (2010) *.Leren lezen? Kraak de code met "Taal in Blokjes"! Onderzoek naar de inzet van een interventiemiddel in groep 3 & 4. Praktijkonderzoek in het kader van de opleiding Master SEN, leerroute dyslexiespecialist.*: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Tilburg.
- Blomert, L. (2006). *Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling*. Maastricht: Universiteit Maastricht, Cognitieve Neurowetenschap, Faculteit Psychologie.
- Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Opgeroepen op 30 april 2012, van [http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman,_R-1-._\(2008\)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf](http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman,_R-1-._(2008)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf)
- Bon, W. van (1993). *Spellingproblemen. Theorie en praktijk*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2009). *Spelling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.

Bos, M. (2004). *The efficacy of spelling exercises for poor spellers*. Academisch proefschrift. Amsterdam / Duivendrecht: PI-research.

Bosman, A. (2007). Zo leer je kinderen lezen en spellen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 46, 451-465.

Bosman, A. (2011). Spellen. In: Jong, P. de & Koomen, H. (Red.), *Interventie bij onderwijsleerproblemen*, (pp. 41-52). Antwerpen / Apeldoorn: Garant

Bosman, A. Hell, J. van, Harbers, W. & Voorzee, M. (2000). Visueel dictee: een effectieve spellingtraining voor woorden met ambigue foneem-grafeemrelaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 39, 442-451.

Bosman, A., Huygevoort, M & Noten, F. (2009). Expliciete spellinginstructie en de rol van de spellingchecker. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 47-55.

Bosman, A. & Orden, G. van (2003). Het fonologisch coherentiemodel voor lezen en spellen. *Pedagogische studiën*, 80, 391-406.

Boumans, T. (1997). Taal in Blokjes. Project Lezen/Spellen op de Professor van Gilseschool: de Fonologische en Leerpsychologische (F&L) methode® voor lees- en schrijfproblemen. *Van Horen Zeggen*, 37. Gedownload op 10 april 2012 van <http://www.stichtingtaalhulp.nl/pagInfo/ArtTbkn.htm>

Boumans, T. (2009). *Taal in Blokjes. F&L methode® Schoolversie. Handleiding Taal in Blokjes 1, p.1-4* Leerdam: www.taalinblokjes.nl

Boumans, T. & Karman, S. (1987). De F&L methode®. Opgeroepen op 5 december 2010 van <http://www.stichtingtaalhulp.nl/pagBehand/STmethode.htm>

Boumans, T & Karman, S. (1993). Psycho-linguïstische methode voor lees- en spellingproblemen. *Logopedie en Foniatrie*, 4, 113-116.

Bouwers, H. & Goor, H. van (1994). *Diagnostiek en behandeling van spellingproblemen*. Nijkerk: Uitgeverij Intro.

Braams, T. (2002). *Dyslexie: een complex taalprobleem*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Brecht - Soest, J. van (2011). *Pi-Spello werkt zo?! Een onderzoek naar de werkwijze en de resultaten van de methode Pi- Spello op basisschool 't Schrijverke.* OSO Windesheim Master SEN Taalspecialist/Dyslexie

Cingel, T. van der (2010). *Spellenderwijs. Praktijkonderzoek naar de relatie tussen spellinggeweten, spellingbewustzijn en transfer van spellingregels.*

Clijsen, A., Pieterse, E., Spaans, G. & Visser, J. (2009). *Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief in het speciaal basisonderwijs. Naar een gezamenlijk kader.* Opgeroepen op 03-01-2012 van <http://schoolaanzet.nl/leerlingzorg/ontwikkelingsperspectief>

Daal, H. van & Leij, A. van der (1992). Computer-Based Reading and Spelling Practice for Children with learning Disabilities. *Journal of Learning disabilities*, 25, 186-195.

Dierx, M.H.G.& Treffers, I.G.H. (1988). *Denk maar hardop! Zelfverbalisatie bij spelling.* Nijmegen: Instituut voor Orthopedagogiek.

Dockrell, J. & McShane, J. (1993). *Children's learning difficulties: A cognitive approach.* Oxford, UK: Blackwell.

Fontys OSO (2009) *Leer- en Onderzoekslijn. Module student.* Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.

Geelhoed, J. & Reitsma, P. (2000). *PI-dictee. Handleiding.* Duivendrecht: PI Research, Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

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

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

Gijssel, M. & Bosman, A. (2010). Het effect van de Fonologische en Leerpsychologische methode bij leerlingen met dyslexie. *Pedagogische Studiën*, 87, 118-133.

Graaf, M. van den. (2011). *Leren spellen is spelen met woorden.de klankstructuur van woorden zichtbaar maken en leren categoriseren. Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute Master SEN Remedial Teacher*. Utrecht:: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Tilburg.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

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

Hereijgens, C, Van den Berg, M. & Janson, D. *Tips voor betere spellingresultaten*. Opgeroepen op 29-11-2011 van <http://schoolaanzet.nl/so-trajecten/kwaliteitskaarten>.

Heuvel, F. van den & Peeters, G. (1999a). Behandeling en evaluatie van spellingproblemen. *Leer- en gedragsproblemen in het primair onderwijs*, 9.

Heuvel, F. van den & Peeters, G. (1999b) *Speciale spellingbegeleiding. Een orthodidactisch programma voor de spelling van de onveranderlijke woorden voor basis-, speciaal en voortgezet (speciaal) onderwijs. Map A Klankzuivere en bijna-klankzuivere woorden*. Den Bosch: Malmberg.

Huizenga, H.(2010). *Spelling*. SERIE Taal & Didactiek. Groningen / Houten: Noordhoff Uitgevers.

Huygevoort, M.A.E., Verhoeven, L., & Bosman, A.M.T. (2003). Differences between children's handwritten stories and those typed on a computer. In Teulings, H. & Gemmert, A. van (Red.), *Connecting sciences using graphonomic research* (pp. 187-191). Nijmegen: International Graphonomic Society, NICI.

Janssens, H. (2004). *Spellinggedrag en spellingproblemen*. Doetinchem: IJsselgroep SON.

Jong, P.de. (2010). Definitie van dyslexie. In Verhoeven, L., Wijnen, F., van den Bos, K., Kleijnen, R. (Red.). *Zorg om dyslexie* (pp. 17-24). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Jongen, I. & Krom, R. (2009). *Leerling- en onderwijsvolgsysteem. DMT en AVI. Groep 3 tot en met 8. Handleiding*. Arnhem: Cito.

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

Keuning, J., Vloedgraven, J. & Verhoeven, L. *Signalering van lees- en spellingproblemen in het primair onderwijs*. In Verhoeven, L., Wijnen, F., van den Bos, K., Kleijnen, R. (Red.) (2010). *Zorg om dyslexie* (pp. 61-76). Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Knapen-Loijen, C. (2011). *F en L methode geïntegreerd in ons spellingonderwijs. Meesterstuk Master SEN dyslexiespecialist. ...*: Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.

Langberg, M., Leenders, E. & Koopmans, A. (2012a). Passende perspectieven taal. Overzichten van leerroutes. Enschede: SLO, afdeling Speciaal Onderwijs.

Langberg, M., Leenders, E. & Koopmans, A. (2012b). Passende perspectieven taal. Wegwijzer. Enschede: SLO, afdeling Speciaal Onderwijs.

Lankhorst, W., Bosman, A. & Didden, R. Het effect van twee instructiemethoden op lees- en spellingvaardigheden bij kinderen met een lichte tot matige verstandelijke beperking. *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan Verstandelijk Gehandicapten*, 34, 181-193.

Leferink, R. (2010). *Bouwen aan taal en spelling met Taal in Blokjes. Meesterstuk Master-SEN lees- en dyslexiespecialist*.

Leij, A. van der (2003). *Leesproblemen en dyslexie. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.

Logopediepraktijk Margo Kerkhof-Hesselink (g.j.). *Veelgestelde vragen over logopedie*. Gedownload op 3 juni 2012 via http://www.logopediekerkhof.nl/veelgestelde_vragen.htm.

Loykens, E., Ruijsenaars, W., Bron, T. & Mameren-Schoehuizen, I. (2010). Behandeling van dyslexie en geprotocolleerd werken. In Verhoeven, L., Wijnen, F., van den Bos, K., Kleijnen, R. (Red.) *Zorg om dyslexie* (pp. 115-133). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Nederlandse Taalunie (2011). *“Ze kunnen niet meer spellen.” Kan de Taalunie er wat aan doen?* Den Haag: Taalunie.

Oepkes, H. (2006). *Spelling. JSWboek 35*. Baarn: uitgeverij Bekadidact.

Onderwijszorg Nederland. (g.j.) *Behandeling dyslexie*.

Paffen, R. & Bosman, A. (2005). Spellingbewustzijn kan met een korte training gestimuleerd worden. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 44, 388-397.

Ptok, M., Berendes, K., Gottal, S., Schneeberg, J. & Wittler, M. (2007). Lese-Rechtschreibstörung. Die Bedeutung der phonologischen Informations-verarbeitung für den Schriftspracherwerb. *HNO*, 9, 737-748. Hannover: ©Springer Medizin Verlag.

Rolak, M. & Henneman, K. *Ondersteunende technologie in de afstemming tussen zorg en onderwijs*. In Verhoeven, L., Wijnen, F., van den Bos, K., Kleijnen, R. (Red.) (2010) In *Zorg om dyslexie* (pp. 135-156). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Scheffer, I. (2007). *Pi-Spello ... doe je zo*. Goes: Uitgeverij De Roze Beer

Schraven, J. (2009). *Zo leer je kinderen lezen en spellen*. Zutphen: Stichting TGM.

SLO leermiddelenplein (2012). *Pi-Spello. Overzicht. Bekijken*. Gedownload op 3 juni 2012 via <http://www.leermiddelenplein.nl/php/detail.php?id=163636>.

Smeets, J. & Kleijnen, R. (2008) *Technische maatjes bij dyslexie. Compenserende en dispenserende hulpmiddelen*. 's Hertogenbosch: Masterplan dyslexie.

Smits, A. & Braams, T.(2006), *Dyslectische kinderen leren lezen: individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom

Stapel, P. (2006). *Spelling in beeld. Handleiding a1*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen B.V.

Struiksma, A.J.C., Leij, A. van der & Vieijra, J.P.M. (2009). Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen. Amsterdam: VU-uitgeverij.

Tomesen, M., Koeven, E. van & Taalgroep Nederlandse Taal PO (SLO) (2008). *TULE-Nederlands. Inhouden en activiteiten bij de kerndoelen*. Enschede: SLO & Expertisecentrum Nederlands.

Vellutino, E.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.H. & Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?

Journal of Child Psychology, 45, 2-40.

Verhagen, A. (2011). *Effect van: 'Zo leer je kinderen lezen en spellen.'* *Praktijkonderzoek, uitgevoerd op basisschool 't Ven, Rosmalen*. Tilburg: M-SEN dyslexiespecialist.

Verhoeven, L. & Wijnen, F. (2010). Diagnose van dyslexie in het kader van het PDDb. In Verhoeven, L., Wijnen, F., van den Bos, K., Kleijnen, R. (Red.). *Zorg om dyslexie* (pp.9-15). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Vermaas, J. (2011). *Opbrengstgericht werken in het Speciaal Onderwijs. Monitor verbetertrajecten taal en rekenen speciaal Onderwijs. Eindrapportage*. Utrecht: Projectbureau kwaliteit, PO-raad. Opgeroepen op 05-12-2011 van <http://schoolaanzet.nl/so-trajecten> .

Vernooy, C. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën in samenhang*. Utrecht: PO-raad. Opgeroepen op 03-01-2011 van <http://www.schoolaanzet.nl> .

Wijs, A. de, Krom, R. de & Berkel, S. van (2006a). *Leerling- en onderwijsvolgsysteem. Spelling. Groep 3. Handleiding*. Arnhem: Cito.

Wijs, A. de, Krom, R. de & Berkel, S. van (2006b). *Leerling- en onderwijsvolgsysteem. Spelling. Groep 4. Handleiding*. Arnhem: Cito.

Willemen, M., Bosman, A. & Hell, J. van (2000). Beter leren spellen tijdens stellen. *Pedagogische Studiën*, 77, 173-187.

Willems, R.(g.j.). *Fonologische en leerpsychologische methode. Is de F & L methode® effectief en inpasbaar bij het spellingonderwijs op onze school? Praktijk- en leeronderzoek in het kader van de opleiding Master SEN, leerroute dyslexiespecialist*. Tilburg: Fontys OSO.

Wouters, E. & Wentink, H. (2005). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het Speciaal Basisonderwijs*. Nijmegen: Logistiek Centrum Onderwijs.

Bijlagen

Bijlage 2-1: Principes van ons spellingsysteem

Ons spellingsysteem kent de volgende beginselen (van Bon, 1993, Huizinga, 2010, Oepkes, 2006):

- *fonologisch principe:*
Dit is het basisprincipe. Elk foneem wordt door een apart grafeem weergegeven. Dit wordt klankzuiver genoemd (bijvoorbeeld soep).
- *morfologisch principe:*
Woorden zijn opgebouwd uit kleinere eenheden die een eigen betekenis hebben (morfemen). Een voorbeeld hiervan is on-waar (niet waar).
Het morfologisch principe is op te splitsen in de volgende twee regels:
 - regel van de gelijkvormigheid: woorden en woorddelen worden zo veel mogelijk op dezelfde manier geschreven (bijvoorbeeld strand met een –d vanwege stranden).
 - regel van de overeenkomst: woorden op overeenkomstige wijze gevormd worden op overeenkomstige wijze geschreven (bijvoorbeeld grootte want lengte).
- *semantisch principe:*
De betekenis van het woord en de woorddelen bepaalt de schrijfwijze (bijvoorbeeld ligt, licht).
- *etymologisch principe:*
In onze huidige schrijfwijze wordt uitgegaan van de vroegere schrijfwijze, de herkomst van het woord (bijvoorbeeld plein of computeren).
- *syllabisch principe:*
Dit betreft de spelling van klankgroepen in een woord (bijvoorbeeld bo-men).

Bijlage 2–2: Leerlingenmerken en leeromgeving als voorwaarden voor het spellingleren

Belangrijke factoren om te komen tot een goede spellingvaardigheid zijn volgens Huizenga (2010) een voldoende

- mondelinge taalontwikkeling,
- spraakmotoriek,
- motorische vaardigheid,
- visuele vaardigheden (zoals visuele woordobjectivatie, discriminatie, analyse en synthese),
- temporele ordening,
- kennis van geschreven taal,
- fonemisch bewustzijn (woorden op basis van klank(overeenkomst) kunnen ordenen los van betekenis),
- motivatie,
- concentratie.

In groep 1 en 2 dient het fonologisch bewustzijn (kunnen nadenken over de klankvorm en de taal) en vooral het fonemisch bewustzijn (besef dat woorden uit klanken zijn opgebouwd) en het fonologisch werkgeheugen binnen de beginnende geletterdheid gestimuleerd te worden (Beek & van der Paus, 2011, Ptok, Berendes e.a., 2007). Ook de visuele woordobjectivatie speelt volgens Janssens (2004) een belangrijke rol bij de start van het aanvankelijk lezen. Deze stimulering kan het best plaatsvinden door veel verschillende activiteiten aan te bieden op het gebied van boekoriëntatie, verhaalbegrip, functies van de geschreven taal, relatie tussen de gesproken en de geschreven taal, het taalbewustzijn en het alfabetisch principe (fonemisch bewustzijn: identificatie en manipulatie van fonemen / grafemen en aanleren van klank-tekenkoppelingen). Het protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 geeft hiervoor checklists. Als er signalen zijn, dat het fonologisch bewustzijn zich niet goed ontwikkelt, kan de voorschotbenadering ingezet worden (Smits & Braams, 2006). Het doel hiervan is de kleuters een goede start en zelfvertrouwen te geven bij de aanvang van het lees- en spellingonderwijs in groep 3. Er is helaas niet te voorkomen dat een moeizame fonologische verwerking van taal door de hersenen plaatsvindt (Braams, 2002).

Leeromgeving

Omdat spelling een cultureel en geen natuurlijk proces is, is het een vaardigheid die we aan moeten leren. De leeromgeving, de onderwijsleersituatie speelt hierbij een belangrijke rol. De volgende voorwaarden, instructieprincipes en oefenvormen zijn het meest effectief:

- spellingaanbod op systematische wijze in een aparte spellingleergang (Bosman, 2011);
- directe instructie en gezamenlijke klassikale oefening (Bosman, 2011, Oepkes, 2006);
- deductieve benadering: leraar brengt nieuwe kennis aan (Assink, 1986, Bosman, 2011, Hereijgens, van den Berg & Janson 2012);
- doelen zo hoog mogelijke doelen stellen (Langberg, 2012);
- beschikbare leertijd volledig benutten (Oepkes, 2006);
- snelle in inhoudelijke feedback op proces en product (bijvoorbeeld door computergebruik of samenwerkend leren; Hereijgens, van den Berg & Janson, 2012; Huizenga, 2010);
- dagelijkse oefening (Bosman, 2011, Braams, 2002);
- voldoende tijd: gemiddeld anderhalf uur per week (Langberg, 2012; Nederlandse Taalunie, 2011).
- aandacht voor fonologische vaardigheden tot en met groep 8 (Hereijgens, van den Berg & Janson, 2012);
- effectieve inprenting door het woord uit te spreken en het volledige woord te produceren (Bos, 2004; Hereijgens, van den Berg & Janson, 2012);
- aanleren en herhalen van het spellingproces en het spellingstrategiegebruik;
- altijd dezelfde verwoordingen van strategieën gebruiken;
- regels en geheugensteuntjes visueel ondersteunen (Hereijgens, van den Berg & Janson, 2012).

Dit is een onderdeel van het lange termijngeheugen, dat al je kennis over woorden op een systematische wijze vastlegt. Onderscheiden worden:

- de fonologische identiteit (het klankpatroon van een woord),
- de articulatorische identiteit (de wijze waarop het woord wordt uitgesproken),
- de morfologische identiteit (de wijze waarop je het woord kunt verbuigen en vervoegen),
- de syntactische identiteit (kennis over een woordsoort en de plaats die het in de zin kan innemen),
- de semantische identiteit (kennis over de betekenis) en
- de orthografische identiteit (de spelling van een woord). Bij het schrijven van een woord zijn al deze identiteiten sterk met elkaar verbonden. Door in de spellingdidactiek aandacht te besteden aan al deze identiteiten worden nieuwe units gecreëerd, die worden verankerd in het geheugen (Bouwers & van Goor, 1994; Braams, 2002; Henneman, 2000; Huizenga, 2010).

Bosman en van Orden (2003) introduceren voor ons taalgebied het *fonologisch coherentiemodel*. Met dit model bewijzen ze dat foneem-letterrelaties (fonologisch en orthografisch) gesteund moeten worden door betekenisverbindingen (semantisch). Al deze aspecten zijn nodig om lezen en spelling soepel te laten verlopen. De fonologische component blijft op foneemniveau wel de belangrijkste bepaler van het lees- en spellingproces en mag daarom in een lees- en spellinginstructie nooit ontbreken. Daarnaast wordt benadrukt dat aanbidding en oefening van het *hele* woord essentieel is naast aandacht voor de motorische component van de schrijfbeweging.

Bijlage 2-4: Indirecte spellingstrategieën

Beginnende spellers hanteren de elementaire spellinghandeling of *fonologische strategie*. Het auditief aangeboden klankzuivere woord wordt geïdentificeerd, geanalyseerd, het juiste grafeem wordt gekozen en het woord wordt geschreven of getypt). (Struiksmā, 2009).

In de spellingdidactiek van de gevorderde spellers worden de volgende (voorkeurs)strategieën gekoppeld aan spellingcategorieën (:Bouwers & van Goor, 1994; Van den Heuvel & Peeters, 1999; Oepkes, 2006; Huizenga, 2010):

- *Analogiestrategie*: een woord wordt geschreven in overeenstemming met een voorbeeldwoord.
- *Regelstrategie*: bij het schrijven van een woord wordt een regel toegepast. Hierbij moet aandacht besteed worden aan de noodzakelijke voorwaarden (bijvoorbeeld het woord in klankgroepen verdelen). Vervolgens kunnen regels (het best aan de hand van een algoritmeschema) toegepast worden, verwoord en verkort worden.
- *Inprentstrategie (of woordbeeldstrategie)*: er wordt bij het horen van de klankvorm een beroep gedaan op het woordbeeld dat beschikbaar is. Bij woorden die we vaak geschreven hebben, roept de klankvorm van het woord onmiddellijk een visuele voorstelling op.

Andere voorkomende spellingstrategieën zijn

- de *hulpstrategie* (gebruik maken van zelfbedachte geheugensteuntjes of hulpregels) en
- het *spellen als schrijfmotorisch patroon* (een schrijfmotorische inslijping van het woord door het woord veel te schrijven; Huizenga, 2010).

Bijlage 2-5: Spellingbehandeling zwakke spellers

Kenmerken waaraan een spellingbehandeling voor de zwakke spellers zou moeten voldoen zijn volgens Braams (2002), van den Heuvel & Peeters(1999), , Henneman (2000), Bosman (2011), Hereijgens, van den Berg & Janson (2011), Avontuur (1999), Langberg, Leenders & Koopmans (2012)

- spellen oefenen door te spellen, **niet** door slechts te lezen;
- preventieve, instructieve en remediërende hulp;
- een goede diagnostiek vooraf aan de behandeling;
- een planmatige werkwijze volgens een vast protocol (Loykens, Ruijsenaars, 2010);
- accent op fonologische vaardigheden;
- aandacht voor morfologie, syntaxis en semantiek;
- een hooggestructureerde aanbieding van spellingcategorieën volgens de principes isoleren, discrimineren, generaliseren;
- toepassen van de meta-cognitieve benadering (zie paragraaf 2.3.4)
- een intensieve multisensorische training van de klank/tekenkoppelingen en woorden (volgens spellingcategorieën);
- methodieken die gebruik maken van regels en regelmatigheden;
- consequente herhaling van spellingstrategieën, die visueel ondersteund worden;
- visueel dictee toepassen bij woorden met ambigue foneem-grafeemrelaties (Bosman et al., 2000);
- zelfcorrectietraining (Willemsen, Bosman & van Hell, 2000) en gebruik van spellingcontrole (m.n. inheemse woorden).
- zelfinstructie en zelfverbalisatie (Dierx & Treffers,1988);
- meer begeleidingstijd: langere oefentijd per moeilijkheid, meer oefenmomenten en herhalingen;
- oefenen met het visueel dictee (Bosman, Van Hell, Harbers & Voorzee, 2000);
- specifieke aandacht voor motivatie;
- werken met een spellingcomputerprogramma waarbij het hele woord wordt weergegeven (Bos, 2004).

Tilburg, 12 januari 2012.

Beste ouders,

Mag ik me even aan u voorstellen? Mijn naam is Brigitte van Tongeren. Ik ben werkzaam binnen de afdeling ambulante begeleiding van 'onze' Mytyschool Expertise.

Begin dit schooljaar ben ik begonnen met de opleiding Master-SEN Dyslexiespecialist aan de Fontys Hogeschool in W.

Voor deze opleiding heb ik de opdracht een praktijkonderzoek uit te gaan voeren op de school waar ik werk. Ik heb daarom met Lieke X. en Noortje Y., de intern begeleiders van de SO/MLK-kernafdeling en met Bart Z., de adjunct-directeur van onze school, bekeken wat zinvol is om te gaan onderzoeken.

Zoals u weet, is er bij veel leerlingen van onze school en wellicht ook bij uw zoon of dochter, in meer of mindere mate sprake van een leerproblematiek. Bij het spellingonderwijs willen we graag bekijken of er voor de leerlingen, die juist dit onderdeel heel moeilijk vinden, een andere methodiek mogelijk is. Het gaat ons om een methodiek die nòg effectiever is dan wat we tot nu toe gebruikt hebben.

We gaan daarom aan drie groepen van 5 leerlingen een programma aanbieden, dat geschikt is voor de minder sterke spellers. Het gaat hier om 'Taal in blokjes', 'Zo leren kinderen lezen en spellen' en 'PI-Spello'. We willen bekijken welke methodiek het meest geschikt is voor de leerlingen van onze school.

Uw kind zal aangeboden krijgen. Dit wordt gedaan door

Wat gaan we precies doen?

- Tijdens de gewone spellinglessen bieden we een ander leerprogramma aan. We doen dit van 30 januari tot en met 17 april 2012.
- Vooraf en achteraf krijgen de leerlingen een extra spellingtoets en zal er individueel onderzocht worden hoe ze tot een bepaalde schrijfwijze komen.
- Ook worden er enkele vragen gesteld over de wijze waarop ze tegen hun eigen spelling aankijken. Ditzelfde gebeurt ook bij hun groepsleraren en intern begeleiders.

Na afloop van het onderzoek zal op grond van de uitkomsten ervan advies uitgebracht worden aan de intern begeleiders van de SO/MLK-afdeling en aan de directie van onze school. Ook u wordt hiervan uiteraard op de hoogte gehouden.

Alle gegevens van uw kind worden anoniem verwerkt. Op geen enkele wijze zal in het onderzoeksverslag duidelijk worden welke resultaten van uw kind zijn.

Voor de uitvoering van dit onderzoek hebben wij uw schriftelijke toestemming nodig. Het zou daarom fijn zijn, als u het bijgevoegde strookje ingevuld aan uw kind mee terug zou kunnen geven naar school.

Bij voorbaat mijn hartelijke dank!

Mocht u hierover vragen hebben, kunt u altijd bij Lieke X. of Noortje Y. terecht of uiteraard bij mij.

Met vriendelijke groeten,

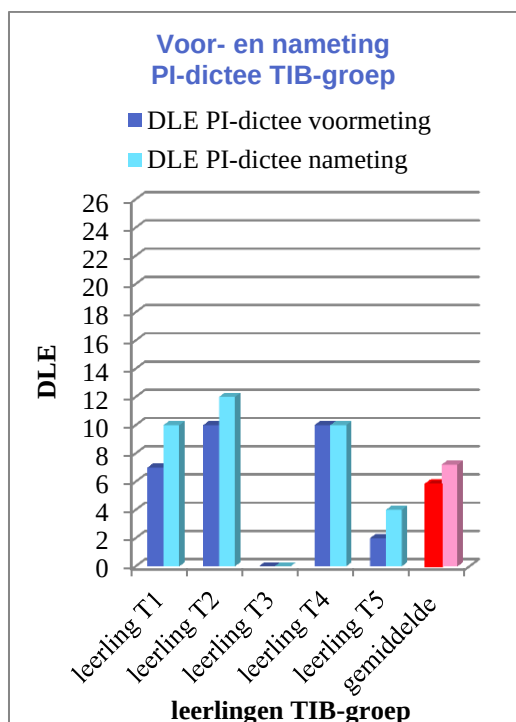
Brigitte van Tongeren

Dhr. / mevr. _____, ouder/verzorger van _____,

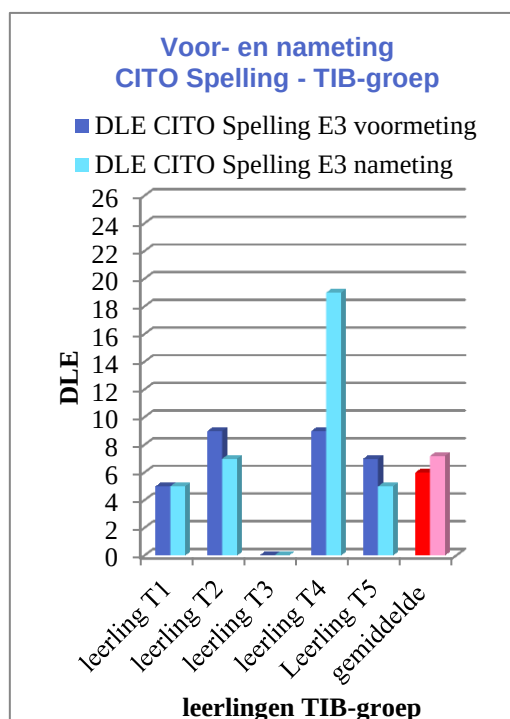
geeft toestemming voor deelname van zijn/haar kind aan het spellingonderzoek naar Taal in Blokjes, Zo leren kinderen lezen en spellen en PI-Spello op Mytyschool Expertise.

Handtekening:

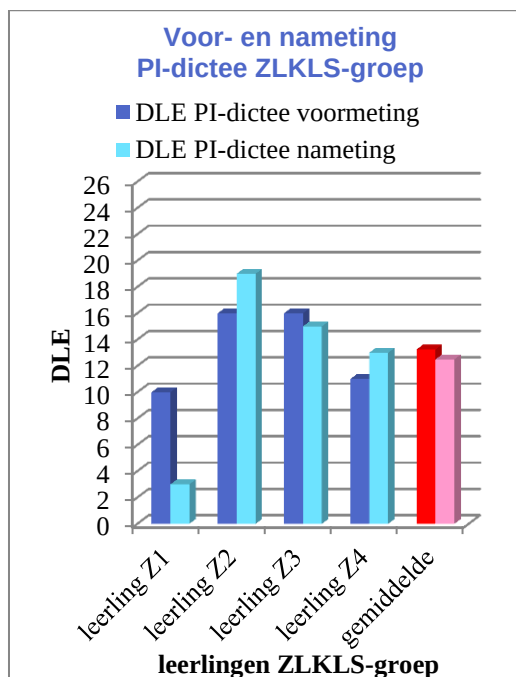
Bijlage 4-1: DLE-scores van alle leerlingen en groepen in voor- en nametingen van PI-dictee en CITO Spelling



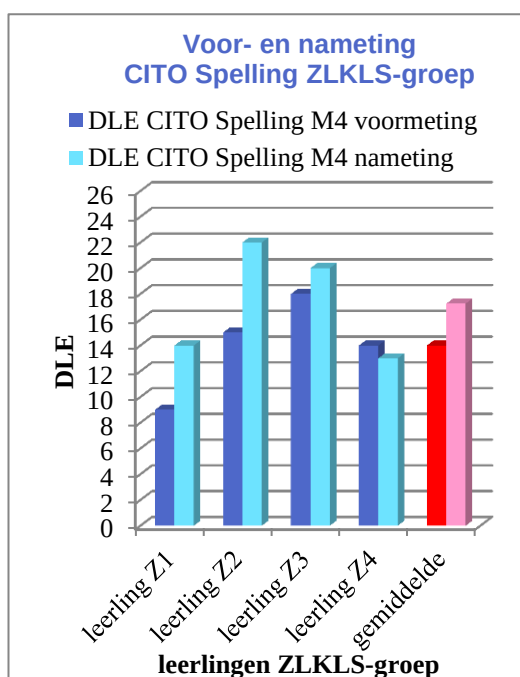
Figuur 1



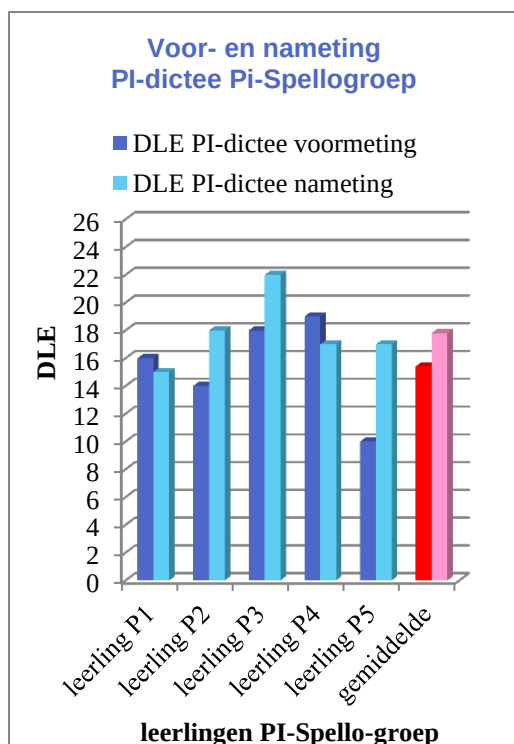
Figuur 2



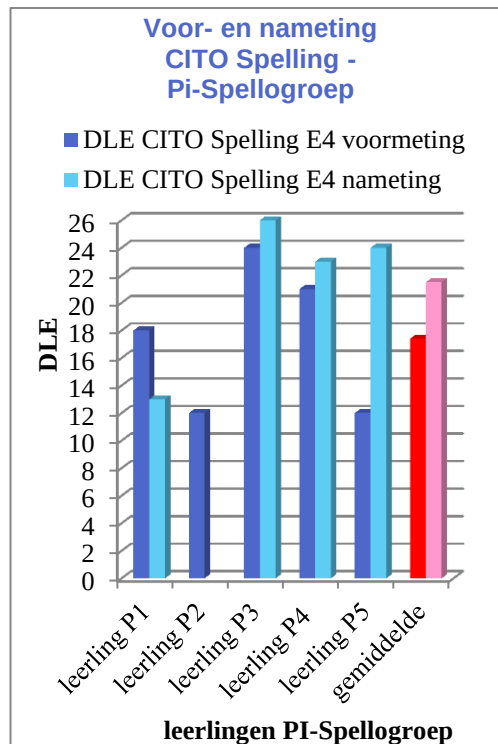
Figuur 3



Figuur 4



Figuur 5



Figuur 6

Bijlage 4-2:

**Behandelde spellingcategorieën in relatie tot beheersing
gemeten met CITO Spelling, Starttoetsen voor- en nameting**

Taal in Blokjes- groep													
Behandelde categorieën in relatie tot beheersing (CITO Spelling E3 Start)	Aantal woorden in toets	Leerling T1		Leerling T2		Leerling T3		Leerling T4		Leerling T5		Gemiddelde voor-meting	Gemiddelde na-meting
		v	n	v	n	v	n	v	n	v	n		
Tweetekenklanken	3	3	3	3	3	0	0	3	2	1	2	2/3=67%	2/3=67%
mmkmm	6	4	3	4	5	0	0	5	6	6	6	3,8/6=63%	4/6=67%
sch-	2	2	2	2	1	0	0	2	2	1	0	1,4/2=70%	1,4/2=70%
d/t	5	4	3	5	5	2	1	5	5	5	5	4,2/5=84%	3,8/5=76%
ei/ij	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
au/ou	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
f/v	4	4	2	4	4	2	1	4	4	4	3	3,6/4=90%	2,8/4=70%
-s/s-/z-	11	11	10	11	10	4	9	11	11	11	11	9,6/11=87%	10,2/11=93%
Stomme e	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aai/ooi/oei	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gemiddelde totaal												76,8%	73,8%

Zo leer je kinderen lezen en spellen- groep

Behandelde categorieën in relatie tot beheersing (CITO Spelling M4 Start)	Aantal woorden in toets	Leerling Z1		Leerling Z2		Leerling Z3		Leerling Z4		Gemiddelde voor-meting	Gemiddelde na-meting
		v	n	v	n	v	n	v	n		
(m)mmkmm(m)	18	17	12	17	17	17	17	17	17	17/18= 94%	15,75/ 18= 87,5%
tweetekenklanken	5	2	3	4	5	4	3	4	1	3,5/5= 70%	3/5= 60%
-eer/or/eur	6	1	4	4	6	4	6	6	6	3,75/6= 62,5%	5,5/6= 92%
-aai/ooi/oei	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1,75/2= 87,5%	2/2= 100%
eeuw/ieuw/uw	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-d/-t	10	8	1	7	10	8	10	9	9	8/10= 80%	7,5/10= 75%
-cht	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
open klankgroep	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
medeklinker-verdubbeling	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
gemiddelde										78,8%	82,9%

Pi-Spello- groep													
Behandelde categorieën in relatie tot beheersing (CITO Spelling E4 start)	Aantal woorden in toets	Leerling P1		Leerling P2		Leerling P3		Leerling P4		Leerling P5		Gemiddel-de voor-meting	Gemiddel-de na-meting
		v	n	v	n	v	n	v	n	v	n		
-d/-t	7	7	7	5	-	7	6	5	5	6	6	6/7= 86%	6/7= 86%
twee-teken-klanken	6	3	4	3	-	5	4	6	4	4	3	4,2/6= 70%	3,75/6= 63%
ch(t)	2	1	2	1	-	2	2	2	2	0	2	1,2/2= 60%	2/2= 100%
Open lg 2 klankgr.	2	2	2	0	-	2	2	2	2	1	2	1,4/2= 70%	2/2= 100%
Eeuw/ ieuw/uw	2	1	1	2	-	2	2	1	1	1	1	1,4/2= 70%	1,25/2= 62,5%
Gemiddelde totaal												71,2%	82,3%

Bijlage 4-3: Spellingstrategiegebruik per groep

Taal in Blokjes-groep

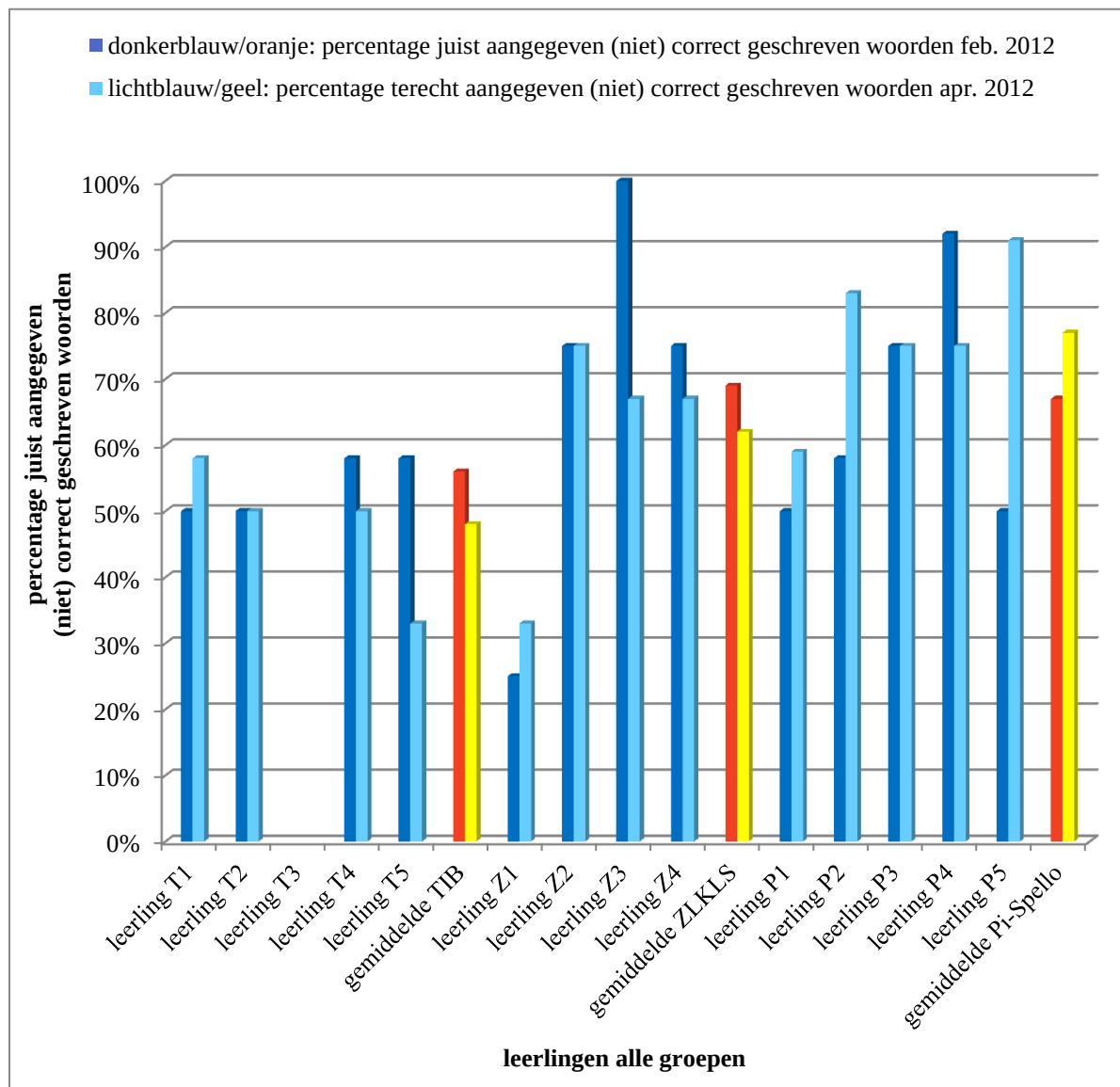
Spellingstrategiegebruik beheersingspercentages	voormeting	nameting	toename/afname
directe strategie	14,25	12,5	-1,75
fonetische strategie	75	83,5	+8,5
regelstrategie	41,75	33,5	-8,25
analogiestrategie	50	41,75	-8,25
inprentingsstrategie	25	58,25	+33,25

ZLKLS-groep

Spellingstrategiegebruik beheersingspercentages	voormeting	nameting	toename/afname
directe strategie	8,25	8,5	0,25
fonetische strategie	83,5	83,5	0
regelstrategie	75	67	-8
analogiestrategie	41,75	66,75	+25
inprentingsstrategie	8,25	88,25	+80

Pi-Spellogroep

Spellingstrategiegebruik beheersingspercentages	voormeting	nameting	toename/afname
directe strategie	13,4	18,2	+4,8
fonetische strategie	86,8	73,4	-13,4
regelstrategie	86,8	73,4	-13,4
analogiestrategie	46,6	46,6	0
inprentingsstrategie	46,6	46,6	0



Bijlage 4-5a: Toetsbladen klank-kleurkoppeling

Naam: _____

Geef de klank de juiste kleur. Kleur het hokje waar de letter in staat.

m		oe		o		eu
---	--	----	--	---	--	----

a		ee		s		uu
---	--	----	--	---	--	----

Schrijf op welke naam de klank heeft. Doe dit onder de letter.

lange klank = l korte klank = k tweetekensklank = t medeklinker = m

ui		b		oo		e		f		ie

Schrijf het woord met de juiste kleurtjes:

Bijlage 4-5b: Toetsbladen klank-klanktekenkoppeling

Naam: _____

Geef de klank het juiste teken in het lege hokje ernaast.

m			oe			o	
---	--	--	----	--	--	---	--

eu			ee			s	
----	--	--	----	--	--	---	--

a			uu		
---	--	--	----	--	--

Schrijf op welke naam de klank heeft. Doe dit onder de letter.

lange klank = l korte klank = k tweetekensklank = t medeklinker = m

ui		b		oo		e		f		ie

Schrijf het woord met de juiste tekens (mkm):

Bijlage 4-6: Vragenlijst leerkrachten - voormeting

Beste collega's

Voor mijn studie master-SEN dyslexiespecialist ben ik aan het onderzoeken of er voor de spellingzwakke leerlingen een aanvullend of alternatief aanbod te adviseren zou zijn binnen de SO/MLK-kernafdeling van onze school.

Hiervoor wil ik verschillende aspecten die hiermee samenhangen onderzoeken, om zo tot een advies te komen òf, en zo ja welke behandelmethode hiervoor geschikt zou kunnen zijn.

Met behulp van deze enquête wil ik de ervaringen en meningen van de leerkrachten die binnen de SO/MLK-kernafdeling werkzaam zijn, inventariseren.

Dit is van groot belang voor mijn onderzoek.

Alvast bedankt voor jullie medewerking.

De enquête is opgebouwd uit stellingen en bij ieder stelling kan aangekruist worden wat jouw mening is, of wat voor jou van toepassing is. Onderaan de enquête bied ik de mogelijkheid om eventuele van belang zijnde aspecten die ik over het hoofd heb gezien te noteren.

A. Leeropbrengsten spelling van onveranderlijke woorden

		NEE!	Nee	?	Ja	JA!
1.	Ik ben tevreden over de resultaten van de methode 'Spelling in beeld' voor alle leerlingen in mijn spellingniveaugroep.					
2.	Ik ben tevreden over de resultaten van de methode 'Spelling in beeld' voor de spellingsterke leerlingen in mijn spellingniveaugroep.					

		NEE!	Nee	?	Ja	JA!
3.	Ik ben tevreden over de resultaten van de methode 'Spelling in beeld' voor de spellingzwakke leerlingen in mijn spellingniveaugroep.					
4.	Ik heb behoefte aan een aanvullend spellingaanbod voor de spellingzwakke leerlingen in mijn spellingniveaugroep (dus naast de methode 'Spelling in beeld').					
5.	Ik heb behoefte aan een alternatief spellingaanbod voor de spellingzwakke leerlingen in mijn spellingniveaugroep (dus in plaats van de methode Spelling in beeld).					
6.	Naar mijn mening zou de spellinginstructietijd voor de spellingzwakke leerlingen uitgebreid moeten worden.					
7.	Geef hieronder aan waarin een eventueel aanvullend of alternatief spellingaanbod voor spellingzwakke leerlingen sterk zou moeten zijn. Vul ja in voor sterk, nee voor zwak.					
7a	vaste structuur					
7b	auditieve ondersteuning (fonologische basis)					

7c	spellingstrategiegebruik (wanneer regelwoord / luisterwoord / weetwoord)					
7d	herhaling / automatisering					
7e	aandacht voor deelvaardigheden spelling					
7f	variatie in werkvormen					
7g	aansprekende lay-out					
7h	duidelijke handleiding					
7i	opgebouwd volgens directe instructiemodel					
7j	frequente toetsmomenten					
7k	heldere doelstellingen					
7l	gemakkelijk inpasbaar in IHP / groepsplan					
7m	bewezen effectiviteit (evidence-based)					

7n	aandacht voor foutenbewustzijn					
7o	opbrengstgericht					

8.	Vul de volgende zin aan: 'Onze (myt)leerlingen leren de spelling (van onveranderlijke woorden) het best als...

	Overige opmerkingen

B. Behandelprogramma's

Zoals je weet ga ik onderzoek doen naar de spellingprogramma's Taal in Blokjes, Zo leer je kinderen lezen en spellen en PI-Spello. Ik zou graag willen weten, in hoeverre deze bij jullie bekend zijn en of er behoefte is aan uitleg hierover.

		ja	nee
9.	Ik ken het interventieprogramma 'Taal in blokjes' en/of de F&L methode.		
10.	Ik heb behoefte aan informatie over dit programma.		
11.	Ik ken de lees- en spellingmethodiek 'Zo leer je kinderen lezen en spellen.'		

12.	Ik heb behoefte aan informatie over deze methodiek.		
13.	Ik ken de spellingmethode Pi-Spello.		
14.	Ik heb behoefte aan informatie over deze spellingmethode.		

15.	Als je één van de spellingprogramma's kent, kun je dan aangeven wat je positief vindt aan het programma. (Houd daarbij onze mytyldoelgroep in het achterhoofd.)		
	Taal in blokjes		
	Zo leer je kinderen lezen en spellen		
	Pi-Spello		

16.	Als je één van de spellingprogramma's kent, kun je dan aangeven wat je als belemmeringen ervaart aan het programma. (Houd daarbij onze mytyldoelgroep in het achterhoofd.)		
	Taal in blokjes		
	Zo leer je kinderen lezen en spellen		
	Pi-Spello		

Heb je nog andere vragen of opmerkingen?

Heel erg bedankt voor de moeite!

Brigitte van Tongeren

Bijlage 4-7: Vragenlijst leerkrachten - nameting

Beste collega's

Met behulp van deze enquête wil ik nogmaals de ervaringen en meningen van de leerkrachten die binnen de SO/MLK-kernafdeling werkzaam zijn en die met de alternatieve behandelmethodes Taal in Blokjes, Zo leer je kinderen lezen en spellen en PI-Spello gewerkt hebben, inventariseren.

Dit is van groot belang voor mijn onderzoek.

Alvast bedankt voor jullie medewerking.

De enquête is opgebouwd uit stellingen en bij ieder stelling kan aangekruist worden wat jouw mening is, of wat voor jou van toepassing is. Onderaan de enquête bied ik de mogelijkheid om eventuele van belang zijnde aspecten die ik over het hoofd heb gezien te noteren.

A. Leeropbrengsten spelling van onveranderlijke woorden

		NEE!	Nee	?	Ja	JA!
1.	Ik heb behoefte aan een aanvullend spellingaanbod voor de spellingzwakke leerlingen in mijn spellingniveaugroep (dus naast de methode 'Spelling in beeld').					
2.	Ik heb behoefte aan een alternatief spellingaanbod voor de spellingzwakke leerlingen in mijn spellingniveaugroep (dus in plaats van de methode Spelling in beeld).					
3.	Naar mijn mening zou de spellinginstructietijd voor de spellingzwakke leerlingen uitgebreid moeten worden.					
4.	Geef hieronder aan waarin de methode waarmee jij hebt gewerkt sterk is. Vul ja in voor sterk, nee voor zwak. Deze methode is:					

5a	vaste structuur					
5b	auditieve ondersteuning (fonologische basis)					
5c	spellingstrategiegebruik (wanneer regelwoord / luisterwoord / weetwoord)					
5d	herhaling / automatisering					
5e	aandacht voor deelvaardigheden spelling					
		NEE!	Nee	?	Ja	JA!
5f	variatie in werkvormen					
5g	aansprekende lay-out					
5h	duidelijke handleiding					
5i	opgebouwd volgens directe instructiemodel					
5j	frequente toetsmomenten					

5k	heldere doelstellingen					
5l	gemakkelijk inpasbaar in IHP / groepsplan					
5m	bewezen effectiviteit (evidence- based)					
5n	aandacht voor foutenbewustzijn					
5o	opbrengstgericht					

	Overige opmerkingen

B. Behandelprogramma's

Zoals je weet doe ik onderzoek naar de spellingprogramma's Taal in Blokjes, Zo leer je kinderen lezen en spellen en PI-Spello. Ik zou graag willen weten, hoe jullie na een periode werken met één van deze behandelmethoden, hierover denken.

Ook zou het fijn zijn te weten of je bekend bent geraakt met de andere behandelmethodes.

	Vul van de volgende vragen (6 tot en met 11) alleen de vraag in die gaat over de behandelmethode, waar jij mee gewerkt hebt.				
6a.	'Onze spellingzwakke (mytyl)leerlingen leren de spelling (van onveranderlijke woorden) het best als ze met 'Taal in blokjes' werken.				
6b.	'Onze spellingzwakke (mytyl)leerlingen leren de spelling (van onveranderlijke woorden) het best als ze met 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' werken.				
6c.	'Onze spellingzwakke (mytyl)leerlingen leren de spelling (van onveranderlijke woorden) het best als ze met PI-Spello werken.				

		ja	nee
7.	Ik ken het interventieprogramma 'Taal in blokjes' en/of de F&L methode.		
8.	Ik ken de lees- en spellingmethodiek 'Zo leer je kinderen lezen en spellen.'		
9.	Ik ken de spellingmethode Pi-Spello.		

10.	Kun je aangeven wat je positief vindt aan het programma. (Houd daarbij onze mytyldoelgroep in het achterhoofd.)	
10a	Taal in blokjes	
10b	Zo leer je kinderen lezen en spellen	
10c	Pi-Spello	

11.	Kun je aangeven wat je als belemmeringen ervaart aan het programma. (Houd daarbij onze mytyldoelgroep in het achterhoofd.)	
11a	Taal in blokjes	
11b	Zo leer je kinderen lezen en spellen	
11c	Pi-Spello	

Heb je nog andere vragen of opmerkingen?

--

Heel erg bedankt voor de moeite!

Brigitte van Tongeren

Intro

Fijn dat jullie mij zo goed ondersteunen bij het uitvoeren van mijn praktijkonderzoek.

Voorkennis / behoeften

We gaan binnenkort starten met de toepassing van de 3 verschillende methodieken binnen jullie afdeling.

1. Wat is jullie bekend over deze methodes en methodieken?
2. Wat kun je als eerste indruk zeggen over de sterke en zwakke kanten van
Taal in Blokjes?
Pi-Spello?
Zo leer je kinderen lezen en spellen?
3. En welke knelpunten?
4. Wat denk je nog nodig te hebben bij het werken met de methodes?

(Motivatie voor) verandering

5. Wat kan gezegd worden over de spellingontwikkeling van de leerlingen op de SO/MLK-kerndienst nu? In zijn algemeenheid en voor de geselecteerde doelgroep?
6. Waarin schiet de methode dan te kort, vind je?
7. Waarom is er op deze school voor de spellingzwakke en dyslectische leerlingen een andere methode of methodiek nodig ?
8. Waarom denk je dat één of meer van deze methodieken aan zal sluiten bij de leerlingen van onze school? M.a.w. waar zijn deze methodes sterk waar onze leerlingen zwakke kanten hebben?
9. Hoe is de aandacht voor fonologische vaardigheden in onze huidige methode?

10. Wat zijn jullie wensen/verwachtingen ten aanzien van deze methodes? Denk aan opbrengsten, motivatie leerlingen, collega's?

11. Welke wensen / verwachtingen hebben de leerkrachten en onderwijsassistenten denk je?

Beleid

12. Passen deze methodieken binnen het dyslexiebeleid van onze school?

13. Wat hebben mytilleerlingen naar jullie mening vooral nodig om tot effectief spellingleren te komen?

Organisatie

14. Hoe denk je dat één of meer van deze methodieken passen binnen onze organisatie? Hoe zien jullie dit concreet voor je? (RT/instructiegroepen/naast methode/ in plaats van de methode).

15. Zou het dan ook geheel of gedeeltelijk binnen de groepen kunnen plaatsvinden?

Welke mogelijkheden zijn er voor de integratie in groepsplannen?

Uiteindelijke keuze

16. Verwacht je dat de inspanningen die de school moet doen (kosten, mankracht, tijd) opwegen tegen hogere opbrengsten?

17. Wie beslist uiteindelijk ó één van deze methodes/methodieken ingevoerd gaat worden en op welke manier?

Over een tijdje, na de interventieperiode gaan we nog eens terugkijken naar het werken met deze methodes en vraag ik opnieuw naar jullie mening.

Voor nu, dank jullie wel voor jullie medewerking aan het interview!

Bijlage 4-9: Interview intern begeleiders nameting

Jullie hebben intussen een tijdje gewerkt met 3 verschillende spellingbehandelingsmethodes.

Informatie

1. Wat kun je zeggen van de sterke en zwakke kanten van de 3 methodes? We zullen ze één voor één bespreken.
2. *Taal in Blokjes*:
'Zo leer je kinderen lezen en spellen'?
Pi-Spello, de positieve kanten daarvan?
3. Zijn er zaken in deze methodes, die je gemist hebt?

Verandering

4. Wat kun je zeggen van veranderingen in de spellingontwikkeling van de kinderen uit deze spellinggroepen?
5. Vind je dat er op deze school voor de spellingzwakke en dyslectische kinderen een andere methode of methodiek nodig is en waarom?
6. Nu je een tijdje met deze methodes gewerkt hebt, kun je nu zeggen of één van deze methodes wel aansluit bij waar je eigenlijk naar op zoek was?
7. Waar zijn deze methodes sterk in waar de leerlingen zwak in zijn?
8. Zijn jullie wensen en verwachtingen ten aanzien van deze methodes uitgekomen? Waarom?

Beleid

9. Passen deze methodes in het dyslexiebeleid van onze school?
10. Wat hebben mytylleerlingen nodig op dit gebied?

Organisatie

11. Vind je dat één of meer van deze methodieken passen binnen onze organisatie, ook als je naar de toekomst (lees: passend onderwijs) kijkt? Hoe zien jullie dit concreet voor je?
12. Zou het dan ook geheel of gedeeltelijk binnen de groepen kunnen plaatsvinden en passen binnen het groepsplan?

Uiteindelijke keuze

13. Verwacht je dat de inspanningen die de school moet doen (kosten, mankracht, tijd) opwegen tegen het rendement?
14. Wie beslist uiteindelijk óf één van deze methodes/methodieken ingevoerd gaat worden en op welke manier?

Dank je wel voor jullie medewerking aan het interview!

Eigen spellingkennis/-vaardigheid in relatie tot gebruikte behandelmethode



1. Ik vind dat ik woorden beter leer schrijven nu ik werk met TIB / ZLKLS / PI-Spello,
2. Ik ken de kleuren van Taal in blokjes / PI-Spello goed òf ik ken de klanktekens van ZLKLS goed.
3. Ik weet goed wat de lange klanken, korte klanken, tweetekenklanken en medeklinkers zijn.
4. Ik ken de regels van TIB / ZLKLS / PI-Spello

Eigen spellingstrategie/-aanpak in relatie tot de methode



5. Als ik een woord opschrijf, denk ik aan de kleuren.
lessen van PI-Spello.
6. Ik gebruik de regels van TIB / ZLKLS / PI-Spello, als ik de woorden opschrijf.
7. Ik denk goed na voordat ik een woord opschrijf.
8. Ik maak minder fouten bij het schrijven van woorden.

Leermotivatie deze behandelmethode

9. Ga je graag naar TIB / ZLKLS / PI-Spello?
Kun je ook vertellen waarom?

Beoordeling ondersteuning spelling en eigen spellingresultaat in relatie tot behandelmethode

10. Wat heb je tot nu toe geleerd van TIB / ZLKLS / PI-Spello?

11. Heeft TIB / ZLKLS / PI-Spello jou geleerd hoe een woord is opgebouwd?

Hoe goed?

12. Helpt het werken met kleuren of klanktekens je bij het schrijven van woorden?

Hoe goed?

Methodegebruik in de toekomst

13. Vind jij dat we op onze school TIB / ZLKLS / PI-Spello moeten blijven gebruiken bij onze spellinglessen?

Waarom wel of niet?

14. Wat zou er moeten veranderen aan TIB / ZLKLS / PI-Spello, zodat het beter zou worden?

Overig

15. Wil je nog iets anders vertellen over de spellinglessen met TIB / ZLKLS / PI-Spello?

Dank je wel voor dit interview!

Bijlage 4-11: Informatie open vragen uit interviews leerlingen

Visie leerlingen op eigen spellinggedrag en behandelingsmethode	Uitspraken op het gebied van:	TIB	ZLKLS	Pi-Spello
Relatie (visuele) ondersteuning spelling - spellingresultaat	Ondersteuning klank-tekenkoppeling	positief	positief	
	Strategiegebruik	moeilijk	positief	positief
Leermotivatie voor deze spellingaanpak	Plezier	wisselend	wisselend	wisselend
	Motivatie voor leerstof		positief	positief
Methodegebruik in de toekomst	Minder schrijven	positief		
	Geschikt voor spellingzwakke leerlingen		positief	
	Lay-out			negatief (11-jarige)

Bijlage 4-12: Informatie uit logboeken

leergedragaspect	verbale uitingen
<i>enthousiasme / plezier</i>	Taal in Blokjes - De leerlingen leggen enthousiast uit aan bezoekende ouders wat ze moeten doen tijdens de lessen ZLKLS - Deze spellingles is leuk. - Dat werkblad (eigen methode) is niet leuk, de spellingles wel. - Ik vind het hier wel leuk, maar de bladen in de klas zijn saai. - Omzetten van woorden in tekens erg leuk; geheim taal! Pi-Spello - Kijk mama, dit is Pi-Spello
<i>gemotiveerde houding</i>	Taal in Blokjes - Gaaf boek, moeten we dat in de bloktijd doen? - Mag ik nog een werkboek om in de klas mee te oefenen? - De leerlingen wilden erg graag huiswerk mee. - Opdrachten willen maken ZLKLS - Mag ik de kaartjes mee naar huis nemen om te laten zien? - We willen graag dat jullie de woorden goed leren schrijven. Cas: Ja, dat wil ik ook. 'Mag ik het al mee naar huis nemen?' - Ik wil de spelling wel goed leren, hoor
<i>trots</i>	Taal in Blokjes - T1 is erg trots dat hij al zoveel bladzijdes afheeft. - T3 ziet dat het woord muizen dezelfde kleuren heeft als zijn naam. Hij is erg trots dat hij dit ziet.

<i>nieuwsgierigheid</i>	Taal in Blokjes • Boekje willen zien ZLKLS • Jij gaat toch vertellen wat de dief nu gaat doen. • Krijgen we deze hele kaart (= categoriekaart) af? Pi-Spello • Waarom zijn die rode kaartjes?
<i>paniek / frustratie / onzekerheid</i>	Taal in Blokjes • “Ik kan helemaal niet lezen” • T3 is erg gefrustreerd omdat hij de toetsen moet gaan maken. Pi-Spello • Dit lijkt me moeilijker met al die kleuren • Waarom is Nederlands zo moeilijk?
<i>ongemotiveerde houding</i>	ZLKLS • Die spelling boeit me echt niet, hoor. • moeten we alweer die regels hardop zeggen (Ja, net zolang totdat jullie geen fouten meer maken) • waarom moeten we alles elke keer opschrijven (spelling is dingen opschrijven) • spelling is niks aan. Wat ik wel leuk vind, is computeren • daarom doen we spelling zo slecht, omdat we er niks aan vinden Pi-Spello • Dit is saai • Moeten we nu weer zo'n testje maken?
<i>uitdaging positief of negatief</i>	ZLKLS <i>positief</i> • Mogen we ook langere woorden bedenken?

	Pi-Spello <i>positief</i> • He, dat zijn weer nieuwe kaartjes • Blij met eigen bakje met materialen • Het ziet er grappig uit. • Dat werkboek is makkelijk! • We hebben alle kleuren nu! Pi-Spello <i>negatief</i> • Voor welke leeftijd is deze methode? • We hebben niet genoeg gekleurde stiften! • De roze beer is echt stom! • Kunnen we niet gewoon schrijven? Het is onhandig elke keer alle stiften open en dicht te doen. • Wat is dit nou weer voor domme tekening?
<i>toepassen in schriftelijk werk buiten de spellingles</i>	ZLKLS <i>negatief</i> • Nee, dit gebruiken we niet bij andere lessen...
<i>structurering denkkader</i>	ZLKLS • Discussie over het woord 'ligt'. Hoort het bij de cht-regel of niet? Eigenlijk is 'ligt' een hakwoord. Er staat geen ch in (Z2). Het zou ook bij de cht-regel kunnen horen, omdat het een uitzondering is (Z3, Z4). Pi-Spello • Veel kleuren voor de letter e!
<i>begrippen / regels</i>	ZLKLS • Het is vervelend als de regel te snel gezegd wordt, omdat ik dan niet kan nadenken wat ik moet doen. • We wisten deze week ineens niet meer hoe de twee happertjes heetten en ineens wisten we het weer, hè Z2. Het was de dubbelzetter!' (opmerking Z3).

<i>eigen leergedrag</i>	ZLKLS • Yes, zo kan ik het goed (bij het dictee). • Dit helpt mij wel goed, hoor. Bij woordjes schrijven in de klas maakte ik nu geen fouten. Pi-Spello • Ik heb alle kleuren en tekens uit mijn hoofd geleerd thuis. + • Ik ken alle kleuren al uit mijn hoofd! + • Ik weet het al! + • Ik ken alle kleuren al uit mijn hoofd, dus heb het kaartje niet nodig + • Ik kan de kleuren niet onthouden - • Ik ken alle kleuren nog niet -
--------------------------------	--

geobserveerde gedragingen en verbale uitingen tijdens spellinginterventie geordend naar behandelmethode	gedragingen en verbale uitingen leerlingen	TIB	ZLKLS	Pi-Spello
Positieve emoties bij werken met behandelmethode	enthousiasme / plezier	1	4	1
	gemotiveerde houding	4	4	
	trots	2		
	nieuwsgierigheid	1	2	1
Negatieve emoties bij werken met behandelmethode	paniek / frustratie /onzekerheid	2		2
	ongemotiveerde houding		5	2
Uitdaging leerstof, materiaal, werkvormen	positief		1	5
	negatief			5
Transfer	toepassen in schriftelijk taalgebruik buiten spellingles			
	niet toepassen in schriftelijk taalgebruik buiten spellingles		1	
Nadenken over eigen leergedrag of spellingstrategie-gebruik	structurering denkkader		1	1
	begrippen / regels		2	
	eigen leergedrag		2	6

Interview RT en dyslexiebehandeling

Fijn dat ik je wat vragen mag stellen over het gebruik van de F&L-methode? Heb je bezwaar tegen het maken van een geluidsopname? Ik gebruik deze opname alleen om het interview voor mijn praktijkonderzoek verder uit te werken en vernietig het daarna.

1. Voor **welke doelgroep** werken jullie met dit programma?
2. Waarom hebben jullie gekozen juist voor **dit programma**?
3. Wat vind je de **sterke punten** van dit programma nu je het eenmaal gebruikt?
4. En wat vind je de **zwakke punten**?
5. Jij gebruikt het in een behandelsituatie bij één leerling. Zou je het ook in een **andere setting** kunnen gebruiken?
6. Wat vind je van **de inhoud van het programma**? Denk hierbij aan:
 - a. opbouw van het totaal
 - b. opbouw van een les/sessie
 - c. de stappen die gezet worden
 - d. aandacht voor fonologische vaardigheden
 - e. herhalingsmomenten
 - f. leerstof voor oefening en herhaling
 - g. spellingstrategiegebruik
 - h. onderkenning van situaties waarin het toegepast kan worden
 - i. verband voorkennis – huidige leerstof
7. Wat kun je zeggen over de **uitdaging**, die de materialen bieden voor de leerling?
8. Welke **differentiatiemogelijkheden** biedt het programma?
9. Wil je nog iets **aanvullen** wat nog niet aan de orde geweest is? Zo ja, wat?