



SPELLINGKWALITEIT

door

COÖPERATIEVE SPELLINGTIJD



Eindrapport Praktijkgericht Onderzoek
Gemaakt door: Fred van den Brug
Master SEN - Fontys OSO
Studentnummer: 2210429

Leerroute: Remedial Teaching
Begeleider: Yvonne Souisa-Vlam

Juni 2014

❖ Samenvatting	p. 4
❖ Inleiding	p. 5
❖ Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	p. 6
1.1 Aanleiding	
1.2 Probleemstelling	
1.3 Onderzoeksvraag	
1.4 Belang van het onderzoek	
❖ Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	p. 8
2.1 Spellingonderwijs in Nederland	
2.2 Spellinggeweten en spellingbewustzijn	
2.3 Effectief spellingonderwijs	
2.4 Leerkrachtvaardigheden en effectieve instructie	
2.5 SCL en spelling	
2.6 Werktheorie van de onderzoeker	
❖ Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	p. 14
3.1 Onderzoeksparadigma en strategie	
3.2 Betrokkenen	
3.3 Onderzoeksopzet, dataverzameling en data-analyse	
3.4 Betrouwbaarheid en validiteit	
3.5 Ethiek	
❖ Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	p. 19
1.1 Berekende leerrendement	
1.2 Vragenlijst	
1.3 Startmeting	
1.4 Observaties	
1.5 Eindmeting	
1.6 Samenvatting op basis van de data	
❖ Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie	p. 30
5.1 Beantwoording deelvragen	
5.2 Beantwoording onderzoeksvraag	
5.3 Sterke en zwakke punten van het onderzoek	
5.4 Vervolgonderzoek	

❖ Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie	p. 35
6.1 Terugblik op de bevindingen	
6.2 Verwachtingen?	
6.3 Procesverloop?	
6.4 Betekenis van het PGO voor mij	
6.5 Critical Friends	
❖ Literatuuropgave en overige bronnen	p. 38
❖ BIJLAGES:	
- Bijlage 1: Uitval leerlingen op Cito-toetsen spelling	p. 40
- Bijlage 2: GIPS-model	p. 42
- Bijlage 3: Didactische werkvormen binnen SCL	p. 43
- Bijlage 4: Vragenlijst spellingonderwijs	p. 45
- Bijlage 5: Informatie en toestemming ouders	p. 50
- Bijlage 6: Presentatie van de data van de vragenlijsten	p. 51
- Bijlage 7: Kijkwijzer IGDl	p. 59
- Bijlage 8: Interventielogboek	p. 62

De onderzoeker heeft zich naar aanleiding van tegenvallende spellingresultaten op de onderzoeksschool met de Cito-toetsen ten doel gesteld te onderzoeken hoe hij door een verandering in zijn gedrag en met behulp van interventies de spellingresultaten van de onderzoeksgroep te verbeteren.

Aan de hand van een literatuurstudie worden theorieën over spelling en spellingdidactiek met elkaar vergeleken om een werktheorie op te kunnen zetten over een effectieve spellingles. Deze werktheorie dient als basis voor de uit te voeren interventies bij de onderzoeksgroep en de verandering in leerkrachtgedrag van de onderzoeker. De onderzoeker laat leerkrachten van de onderzoeksschool een vragenlijst invullen over spelling bij hen op school, hun eigen didactiek en hun visie op een effectieve spellingles en effectief leerkrachtgedrag. Op basis van die gegevens en op basis van een observatielijst voor het Interactief Gedifferentieerde Directe Instructiemodel dat bij de theoretisch verdieping als meest effectieve instructiemodel naar voren was gekomen, wordt een kijkwijzer opgesteld voor observaties van de onderzoeker tijdens de interventieperiode.

Van de onderzoeksgroep wordt voor de interventieperiode de verwachte gemiddelde vooruitgang in dle's berekend en wordt de dle vastgesteld door middel van een startmeting met de A-versie van het PI-dictee.

Tijdens de 8 weken van de interventieperiode krijgt de onderzoeksgroep op basis van de interventies uit de werktheorie 4x per week spellingles, waarbij elke week 2 nieuwe spellingregels aangeboden worden. SCL-werkvormen maken dagelijks deel uit van de lessen, net als 5 woordendicties. BLOONen wordt ingezet als extra oefenmiddel.

De onderzoeker wordt in de eindfase van het onderzoek 3x geobserveerd door een SCL-coach, een collega en een intern begeleider aan de hand van de opgestelde kijkwijzer. De onderzoeksgroep maakt aan het eind van de interventieperiode de B-versie van het PI-dictee (de eindmeting).

Na de analyse van de data wordt geconcludeerd dat de leerlingen van de onderzoeksgroep met betrekking tot hun gemiddelde dle harder vooruitgegaan zijn dan volgens het berekend leerrendement zou mogen verwacht. Ook werd geconcludeerd dat het leerkrachtgedrag van de onderzoeker veranderd was en hij gegroeid was in zijn leerkrachtvaardigheden ten aanzien van het instructie geven en het spellingonderwijs.

Ik ben sinds november 2007 werkzaam als leerkracht op een school voor Speciaal Basis Onderwijs (SBO) in het zuidwesten van het land. Deze school, verder onderzoeksschool te noemen, kent elf groepen van gemiddeld 15 leerlingen, die worden aangegeven met de letters A tot en met K. De leerlingen worden over deze groepen verdeeld op basis van leeftijd, aantal jaren waarin onderwijs is genoten, didactische prestaties en specifieke leerling kenmerken, die mede bepalend zijn voor hun onderwijsbehoeften. Ik ben op deze school gestart als leerkracht van één van de eindgroepen en werk sinds 2011 als leerkracht van groep E, een groep vergelijkbaar met een middenbouwgroep van het reguliere basisonderwijs. Iedere leerling kan op de onderzoeksschool op zijn eigen niveau het onderwijs volgen. Het didactisch niveau van de 11 leerlingen van Groep E, de onderzoeksgroep, varieert dit huidige schooljaar over de verschillende leervakken van groep 3 tot en met groep 7. Op het gebied van spelling is dit groep 4 tot en met groep 6.

In dit eindrapport vindt u in hoofdstuk 1 de aanleiding en de probleemstelling van dit onderzoek. In hoofdstuk 2 volgt een theoretische onderbouwing en beschrijf ik mijn werktheorie ten aanzien van de uit te voeren interventies. Hoofdstuk 3 is gewijd aan de opzet van het praktijkgerichte onderzoek, een verantwoording van de dataverzameling en een beschrijving van de data-analyse. Hoofdstuk 4 bevat de presentatie en analyse van de data. In hoofdstuk 5 worden vervolgens eerst de deelvragen en daarna de onderzoeksvraag beantwoord. Tot slot wordt in hoofdstuk 6 het PGO geëvalueerd en beschreven wat het voor mijn ontwikkeling heeft opgeleverd.

HOOFDSTUK 1: AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

In hoofdstuk 1 wordt beschreven wat de aanleiding en de probleemstelling is voor dit PGO en tot welke onderzoeksvraag dit leidt. Tevens wordt beschreven wat het belang van dit onderzoek is, zowel voor de leerlingen, voor de school als voor mijzelf.

1.1 AANLEIDING

Op de school voor Speciaal Basis Onderwijs (SBO), waar ik sinds 2007 als leerkracht werkzaam ben, is in 2005 op een studiedag over spellingonderwijs in verband met tegenvallende spellingresultaten gekozen om te gaan werken met de remediërende spellingmethode 'Spelling in de Lift Plus' (SIDLP). Sinds de start van het schooljaar 2006-2007 wordt SIDLP als enige methode voor spelling ingezet, waarbij leerlingen geclusterd worden naar te oefenen niveau. Dit wordt weergegeven in klassikale groepsplannen. Na zelf enkele jaren gewerkt te hebben met SIDLP constateer ik dat er een discrepantie bestaat tussen de hoge cijfers die de leerlingen halen op de controle- en eindtoetsen van deze methode en de grote hoeveelheid D- en E-scores, die behaald worden op de Cito-toetsen: vanaf Cito-toets M4/E4 is de uitval dit jaar opgelopen tot 65% van de leerlingen in de onderbouw (zie bijlage 1). Mijn constatering over de discrepantie tussen methodetoetsen en Cito-toetsen op het gebied van spelling wordt gedeeld door al mijn collega's. Eerder dit jaar hebben vier bovenbouwcollega's, in overleg met hun Intern Begeleider, besloten SIDLP deels te vervangen door werkbladen van de methode 'Spelling in Beeld'. De uitval van leerlingen op de Cito-toetsen en de werkwijze op de onderzoeksschool brengt met zich mee dat leerlingen bij vastlopen in de leerlijn de leerstof nogmaals aangeboden krijgen, waarbij de werkbladen van het werkboek opnieuw gemaakt moeten worden. Leerlingen in mijn klas geven hierover aan dit niet leuk te vinden en noemen spelling 'saai'.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Als leerkracht wil ik graag dat mijn leerlingen goede leerresultaten behalen, zowel op methodetoetsen als op niet-methodetoetsen, zoals de Cito-toetsen. Ik constateer daarbij het volgende probleem: Het huidige aanbod van spellingonderwijs en het werken met de methode SIDLP leveren op het SBO, waar ik werk, niet de gewenste resultaten op bij de Cito-toetsen. Het leerrendement van de leerlingen blijft achter bij het berekende leerrendement terwijl het voor hun leerontwikkeling belangrijk is dat zij vooruitgaan of, minimaal, gelijk blijven. Hierbij wordt onder 'berekend leerrendement' verstaan het gemiddelde van de door de leerling behaalde leerrendementen op de laatste 3 bij ons op school gemaakte Cito-toetsen. Door herhaling van de aangeboden leerstof en de individuele verwerking hiervan vinden de leerlingen spelling als vak minder aantrekkelijk. De werkbladen worden als 'stom' en 'saai' ervaren, met name door leerlingen die een werkboek al eerder hebben moeten maken.

1.3 ONDERZOEKSVRAAG

Vanuit de aanleiding en de probleemstelling kom ik tot de formulering van de volgende onderzoeksvraag:

Op welke manier kan ik als leerkracht interveniëren met als doel een grotere vooruitgang in de spellingontwikkeling van de leerlingen in groep E te bewerkstelligen dan op grond van hun berekende leerrendement mag worden verwacht?

Hierbij zijn de volgende deelvragen van belang:

- A. Wat zijn de kenmerken van effectief voortgezet spellingonderwijs?
- B. Welke vaardigheden heb ik als leerkracht nodig om spellingonderwijs effectief te maken voor mijn leerlingen?
- C. Welke interventies kunnen ingezet worden om spellingonderwijs aantrekkelijk en effectief te maken voor mijn leerlingen?

1.4 BELANG VAN HET ONDERZOEK

Het directe doel van dit onderzoek is te komen tot betere spellingresultaten van de leerlingen in mijn groep. Daarnaast is het doel voor mijzelf mijn kennis van theoretische achtergronden van spellingonderwijs en -didactiek uit te breiden en mij te bekwamen in het toepassen van vaardigheden om het spellingonderwijs effectief te maken voor mijn leerlingen. Door op deze wijze didactisch en vakinhoudelijk competent te worden kan ik mijn professionaliteit inzetten om op een adequate wijze aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen in mijn groep. Door interventies te kiezen waarbij de huidige leerstof van het spellingonderwijs op de onderzoeksschool gebruikt wordt, verwacht ik mijn veranderde werkwijze na dit onderzoek, bij gebleken succes, over te kunnen dragen aan mijn collega's, zodat zij en de leerlingen van de onderzoeksschool, die niet in mijn groep zitten, ook kunnen profiteren van verbeteringen binnen het spellingonderwijs bij ons op school. Als indirect doel hoop ik dat de interventies in mijn groep er toe leiden dat het plezier van de leerlingen in het vak spelling toeneemt en dat zij spelling niet meer 'saai' vinden.

HOOFDSTUK 2: THEORETISCHE ONDERBOUWING

In dit hoofdstuk wordt vanuit bestaande theorieën over (effectief) spellingonderwijs en SCL een werktheorie ontwikkeld op basis waarvan het onderzoek opgezet wordt.

2.1 SPELLINGONDERWIJS IN NEDERLAND

De Nederlandse taal wordt gekenmerkt door een alfabetisch spellingsysteem, waarbij elke spraakklank (foneem) door een teken (grafeem) wordt weergegeven (Huizenga, 2010). Om te komen tot een juiste schrijfwijze van een woord zal een speller gebruik moeten maken van directe en indirecte spellingstrategieën (Bouwers & Van Goor, 1994). Een speller maakt gebruik van een directe spellingstrategie als hij in staat is om het te schrijven woord rechtstreeks uit zijn geheugen op te halen en in één vloeiende beweging op te schrijven: het spellen van zo'n woord is dan geautomatiseerd. Als de speller echter gebruik moet maken van andere kennis om een woord te kunnen schrijven is er sprake van een indirecte spellingstrategie. Er zijn vijf verschillende indirecte spellingstrategieën te onderscheiden (Bouwers & Van Goor, 1994; Bonset & Hoogeveen, 2009; Huizenga, 2010), namelijk de fonologische, de woordbeeld-, de regel-, de analogie- en de hulpstrategie. De fonologische strategie bestaat uit de elementaire spellinghandeling (hoe klinkt het woord) en de klankclusterstrategie (klankgroepen met dezelfde lettercombinaties). Binnen de woordbeeldstrategie, wordt een woord vergeleken met een in het geheugen opgeslagen representant. Bij de regelstrategie wordt een regel toegepast om de juiste spelling van een woord te vinden. De analogiestrategie gaat er van uit dat een woord vergeleken wordt met soortgelijke woorden ('klinkt als...') en bij de hulpstrategie gebruikt de speller zelfbedachte geheugensteuntjes. Een woord kan met behulp van meerdere spellingstrategieën juist geschreven worden (Huizenga, 2010). De keuze voor de strategie zal voor de leerling enerzijds afhankelijk zijn van de ervaring of voorkeur, maar anderzijds door de methode waarmee geoefend is. Huizenga (2010) constateert verder dat er een verschil is tussen beginnende en gevorderde spellers: beginnende spellers maken vooral gebruik van de elementaire spellinghandeling, terwijl gevorderde spellers vaak een beroep doen op de woordbeeldstrategie, dus hoe het woord of een vergelijkbaar woord is opgeslagen in hun geheugen.

2.2 SPELLINGGEWETEN EN SPELLINGBEWUSTZIJN

Het doel van spellingonderwijs is in de eerste plaats dat leerlingen foutloos leren spellen. Oepkes (2006) stelt dat spellinggeweten en spellingbewustzijn onderliggende doelen zijn, waarbij hij spellinggeweten omschrijft als het 'verlangen om alles wat men schrijft zuiver te houden van spellingfouten' (gebaseerd op Van der Velde, 1968). Het gaat hierbij om de wil van een leerling om foutloos te schrijven.

Spellingbewustzijn is een verwant begrip en wordt omschreven als 'het vermogen te reflecteren over de eigen spelling, de spellingvaardigheid en spellingprocessen' (Paffen & Bosman, 2005). Een kind met een goed ontwikkeld spellingbewustzijn weet welke woorden hij goed geschreven heeft, maar heeft ook zicht op waar zijn twijfels liggen en welke woorden hij niet kan schrijven. Een kind dat twijfelt over de juistheid van de spelling van een woord blijkt beter in staat na te denken over welke spellingstrategie er toegepast moet worden om fouten te voorkomen of te verbeteren. Onderzoek van Paffen & Bosman (2005) heeft aangetoond dat spellingbewustzijn bij leerlingen in een training van vijf sessies gestimuleerd kan worden. De leerkracht is hierbij model voor de leerling door hardop denken en voordoen als instructiemiddel te gebruiken. De leerlingen geven voordat zij het woord gaan schrijven aan of zij denken dit foutloos te kunnen schrijven of niet.

2.3 EFFECTIEF SPELLINGONDERWIJS

Janson (2011) stelt dat wanneer een leerkracht zijn spellingles start met het opschrijven van één of meer woorden uit de te behandelen spellingcategorie, hij daarbij voorbijgaat aan het leerproces dat hij bij zijn leerlingen op gang moet brengen. De leerlingen moeten de kans hebben zelf de klankbeelden om te zetten naar de daarbij behorende tekens. Door het bord te gebruiken wordt de 'oplossing' al meteen weggegeven. Leerlingen krijgen hierdoor geen kans zelf het spellingsprobleem te ontdekken. Ook Cöp, Rouschop en Van Wessel (1998) pleiten voor een instructie van de leerkracht vanuit het probleem en niet vanuit de oplossing. De leerlingen nemen dan een actievere leerhouding aan, waarbij interactie met de leerkracht en interactie onderling wordt bevorderd. Kirschner, Clark & Sweller (2012) tonen in hun studie naar leerkrachtgedrag aan dat expliciete (geleide) instructie effectiever en efficiënter is dan gedeeltelijk begeleide instructie of het zelf laten ontdekken door leerlingen. Zij verstaan hieronder dat de leerkracht volledig uitlegt welke concepten en vaardigheden de leerlingen dienen te leren. Uitleggen, demonstreren (realistisch), voordoen (modelen), discussiëren, activerende werkvormen, oefenen kunnen allen deel uit maken van deze expliciete instructie. In een in 2010 uitgegeven kwaliteitskaart geeft Janson (2010) tien tips om te komen tot meer effectief spellingonderwijs. Hij komt tot de aanbevelingen om de spellingles auditief te starten, de instructie van de leerkracht inhoudelijk te laten zijn en het probleem hardop voor te denken. Dit komt overeen met het modelen zoals dit door Kirschner et al. (2012) omschreven wordt. Janson (2010) raadt bij nieuwe spellingcategorieën aan deze in een vaste volgorde van horen, onderscheiden, herkennen, opschrijven en controle aan te leren. In de tips van Janson (2010) zijn verder van belang het hanteren van dezelfde termen en regels voor spelling binnen de hele school, het beperken van de oefeningen tot het spellingprobleem, het aanleren van klankgebaren en/of zinvolle zelfbedachte geheugensteuntjes, aandacht voor het onderhouden van verworven kennis (automatiseren) en het overslaan van niet-spelling-gerelateerde categorieën uit de methode. Janson (2010) pleit hierbij voor het inzetten van coöperatieve werkvormen om de leerlingen actief bij de les te betrekken. Als mogelijkheid om kennis te onderhouden dan wel om een spellingprobleem beter

in te laten slijpen heeft Bos (2004) de BLOON-techniek bedacht. BLOONen bestaat uit bekijken, lezen, omdraaien, opschrijven en nakijken van woorden binnen een bepaalde spellingcategorie. Daarbij heeft de leerkracht een 'model'-rol bij de eerste stap, waarin hij samen met de leerlingen het woord bekijkt en aandacht besteedt aan de betekenis en de moeilijkheid van het woord.

In de visie van Bosman (2000) en Schraven (2003) gaat de leesontwikkeling bij leerlingen vooraf aan de spellingontwikkeling. Zij onderscheiden een klankzuivere en een niet-klankzuivere periode. Het aanvankelijk lezen en spellen valt binnen de klankzuivere periode en de onafhankelijke preventieve spellingsmethode 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' (Schraven, 2004) is hierop gebaseerd. Deze methode is inmiddels doorontwikkeld naar het voortgezet lezen en spellen. Bosman en Schraven (2007) hebben op basis van de resultaten van een uitgevoerd effectiviteitsonderzoek naar deze methode een aantal aanbevelingen gedaan voor verbetering van het spellingonderwijs. Kijkend naar de niet-klankzuivere periode, gezien het onderwerp van dit onderzoek, benadrukken zij dat leerlingen een denkkader dienen te ontwikkelen door het ordenen van spellingproblemen door categorieën een naam te geven. De leerkracht moet die ordening expliciet aanbieden, inoefenen en aanleren, wat overeenkomt met de hiervoor beschreven expliciete instructie van Kirschner et al. (2012). Bosman en Schraven (2007) pleiten verder voor dagelijkse spellinglessen, met dagelijks woorddictées met herhaling van spellingcategorieën. De leerkracht dient zelf spellingvaardig te zijn en goed te kunnen differentiëren naar werkvorm en inhoud van de les. Als model voor de leerlingen doet hij tijdens de directe instructie voor wat de bedoeling is. Die instructie dient systematisch te zijn en bestaat uit 'laten zien, verwoorden, voordoen, nauwgezette begeleide oefening en gerichte feedback'. De leerkracht zorgt verder voor een effectieve klassenorganisatie, waarbij alle leerlingen hun 'model' goed kunnen zien.

2.4 LEERKRACHTVAARDIGHEDEN EN EFFECTIEVE INSTRUCTIE

Door Hollenberg (2013) wordt bevestigd dat de leerkracht, zoals in de vorige paragraaf beschreven, over goede eigen spellingvaardigheden dient te beschikken, maar daarnaast pleit hij er voor dat de leerkracht op de hoogte dient te zijn van de spellingvaardigheid van zijn leerlingen. Door een foutenanalyse te maken van gemaakte Cito-toetsen spelling kan de leerkracht de onderwijsbehoeftes van de leerlingen beter in kaart brengen en meer handelingsgericht gaan werken.

Bosman en Schraven (2013) bestrijden dit niet, maar wijzen er op dat door de keuze van Cito om meerkeuzevragen te gebruiken bij de spellingtoetsen een foutenanalyse minder bruikbaar is. Met hun onderzoek hiernaar hebben zij aangetoond dat leerlingen nu andere fouten maken dan wanneer de woorden in een gewoon dictee zouden worden aangeboden. Leerlingen gaan bovendien meer fouten maken doordat zij zichzelf een foutief woordbeeld aanleren door het in de Cito-toets moeten zoeken van fout geschreven woorden.

Gerritse en Machielsen (2011) pleiten vanuit opbrengstgericht werken voor data-gestuurd aanbieden van de leerlijn spelling. Hun onderzoek toont aan dat een basis van 28 spellingcategorieën voldoende is voor de basisschoolleerlingen om te komen

tot een optimale leeropbrengst. Door rekening te houden met de verwachte uitstroomrichting van de leerlingen kan er voor gekozen worden onderdelen van de leerlijn spelling weg te laten of juist toe te voegen. Afhankelijk van de behaalde scores op de toetsen kan het basisprogramma voor individuele leerlingen, die meer of minder presteren, worden aangevuld of beperkt, door de leerkracht weer te geven in een groepsplan spelling.

Volgens Huizenga (2010) moet de leerkracht vaardig zijn in het zo effectief mogelijk geven van spellinginstructie. Daarnaast dient hij een gedifferentieerd aanbod van werkvormen paraat te hebben die tijdens het (begeleide) inoefenen te gebruiken zijn. Voor het aanleren van de verschillende spellingprincipes raadt hij het gebruik van het directe instructiemodel (DIM) aan, bestaande uit een dagelijkse terugblik, een presentatie en instructiefase, een fase van (in)oefening, een fase van individuele verwerking en een periodieke terugblik. De spellingmethode van de onderzoeksschool raadt ook aan DIM te gebruiken als instructiemodel (SIDLP, 2002). Veenstra en Korstanje (2011) hebben DIM verder ontwikkeld en uitgebreid met interactie, zowel tussen leerlingen onderling als tussen leerlingen en leerkracht. Hun model, het Interactief Gedifferentieerde Directe Instructiemodel (IGDI) biedt meer ruimte voor differentiatie dan DIM. IGDI bestaat uit 7 fases, beginnend met een startfase, waarin wordt teruggeblikt op voorgaande lessen, gevolgd door een oriëntatie op de les, waarin lesdoel, onderwerp en opbouw worden benoemd. In de derde fase is er sprake van een interactieve groepsinstructie, waarbij de leerkracht voordoet en hardop denkt. De vierde fase bevat het oefenen van strategieën met behulp van korte, duidelijke opdrachten, waarbij sprake is van samenwerkend leren. In de vijfde fase wordt er gedifferentieerd naar de mogelijkheden van de leerlingen, waarbij zelfstandig of in duo's gewerkt kan worden. Goede spellers kunnen extra opdrachten maken en zwakke spellers krijgen verlengde instructie van de leerkracht. In de zesde fase wordt er geëvalueerd (terugkoppeling en feedback) en in de laatste fase is er een periodieke terugblik en een inhoudelijke afronding met procesfeedback. Veenstra en Korstanje (2011) stellen dat de leerkracht die wil werken met IGDI vaardig zal moeten zijn in het terugblikken, doelen verhelderen, presenteren, voordoen, het aanbieden van (korte) opdrachten en samenwerkingsvormen, het bieden van differentiatie naar onderwijsbehoefte en spellingresultaten van groepjes en individuele leerlingen, het evalueren en het geven van feedback.

2.5 SCL EN SPELLING

Leerlingen kunnen op vele manieren samenwerken, maar niet elke manier leidt tot het gewenste resultaat. Het kan voorkomen bij samenwerking dat een zwakkere leerling 'meelift' met een sterkere leerling en daardoor niet of nauwelijks groeit in zijn ontwikkeling. Met de invoering van passend onderwijs en het gedachtegoed van inclusief onderwijs wordt het volgens de onderzoeker steeds belangrijker dat leerkrachten zich inspannen om alle leerlingen in gelijke mate profijt te laten hebben van het leerklimaat, zodat zij vooruitgaan in hun leerprestaties. Werkvormen, waarbij alle leerlingen actief zijn en waarbij elke inbreng evenzeer gewaardeerd wordt, genieten daarom de voorkeur. Internationaal onderzoek van Cohen (1994), Slavin

(1996) en Kagan en Kagan (2007) laat zien dat de samenwerkingsvorm 'coöperatief leren' hiervoor kan zorgen en dat dit tot betere leerprestaties leidt dan individueel leren. Kagan (2003; 2010) heeft het principe van coöperatief leren verder verfijnd, wat geleid heeft tot het onderwijsconcept 'Structureel Coöperatief Leren' (SCL). Hij gaat hierbij uit van vier basisprincipes (GIPS, zie bijlage 2) bestaande uit gelijke deelname, individuele aanspreekbaarheid, positieve wederzijdse afhankelijkheid en simultane actie. Deze vier principes komen in alle door hem ontwikkelde didactische structuren terug. Een voorbeeld van zo'n structuur is 'Tafelrondje per Tweetal', waarbij leerlingen in tweetallen om en om schriftelijk een antwoord formuleren op een vraag van de leerkracht, waarop korte antwoorden mogelijk zijn. SCL-werkvormen (zie bijlage 3) zijn er per tweetallen, zoals 'Tweetal Coach', viertallen, zoals 'de Placemat' of de hele groep, zoals 'Zoek Iemand Die'. Kagan (2010) stelt net als Slavin (1996) dat coöperatieve werkvormen bij alle onderwerpen, vakken en taken in te zetten zijn en dat leerlingen hierdoor beter en gericht leren om oplossingen te vinden voor leerproblemen. Kenter & Wiltink (2001) benoemen dat het gebruik van coöperatieve werkvormen een positief effect kan hebben op de leerprestaties bij spelling. Deze werkvormen vragen een actieve inbreng van de leerlingen en de interactie onderling draagt er toe bij dat de aan te leren spellingstrategieën effectiever worden opgenomen.

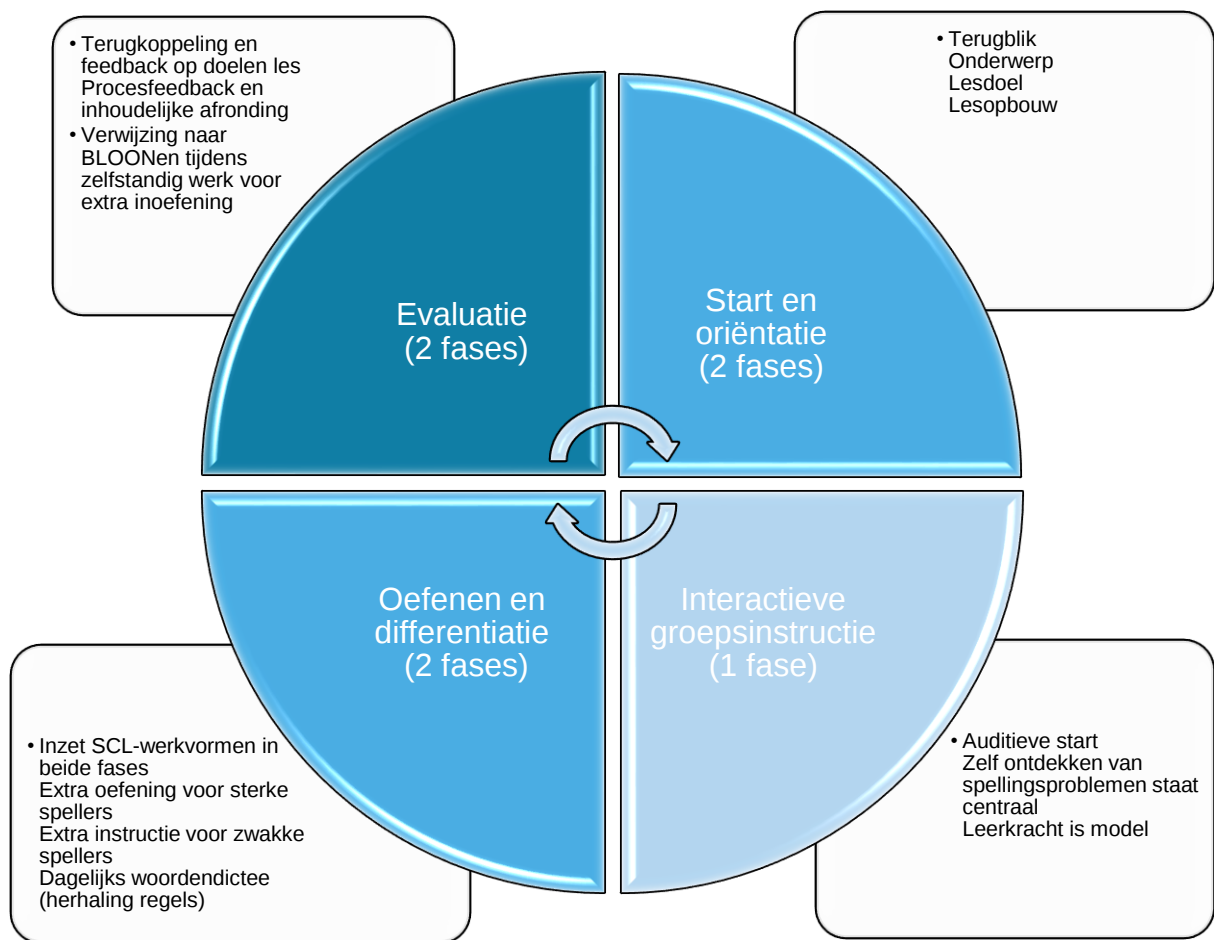
2.6 WERKTHEORIE VAN DE ONDERZOEKER

Op basis van de voorgaande paragrafen kan gesteld worden dat onderzoeker het spellingonderwijs effectiever en doeltreffender kan maken door het inzetten van IGD als instructiemodel voor zijn spellinglessen. Dit model biedt ruimte en mogelijkheden voor veel interactie (onderling en met de leerkracht), differentiatie en variatie in werkvormen. De onderzoeker kiest daarbij voor het inzetten van coöperatieve werkvormen op basis van SCL, zoals 'Tafelrondje per Tweetal', 'Placemat' en 'Tweetal Coach', omdat deze werkvormen aansluiten bij de werkwijze op de onderzoeksschool.

De onderzoeker zal enerzijds als leerkracht de leerlingen aansporen spellingproblemen zelf te ontdekken en te laten benoemen door de spellingmoeilijkheid bij de start van de les auditief (en niet visueel) aan te bieden. Anderzijds staat hij model in het hardop voordoen van het zoeken naar oplossingen voor spellingproblemen. Leerlingen zullen hierdoor zelf tijdens de oefening van strategieën en differentiatiefase beter in staat zijn antwoorden te vinden op de geconstateerde spellingproblemen. Om oude spellingregels te herhalen en in te slijpen wordt dagelijks een 5 woorden dictee afgenomen, dat tevens tot doel heeft om het spellinggeweten en -bewustzijn van de leerlingen beter te ontwikkelen. De leerlingen geven hiertoe tijdens het dictee aan of zij menen het woord wel of niet goed te kunnen schrijven dan wel twijfelen over de juistheid van hun schrijfwijze. De dictees worden de leerlingen zelf nagekeken, waarmee een kritische (leer)houding wordt bevorderd. Indien de leerling een spellingprobleem nog onvoldoende beheerst kan deze extra geoefend worden met behulp van het BLOONen (Bos, 2004).

In figuur 2.1 worden het overzicht van de interventies, waarbinnen IGD als

instructiemodel centraal staat, blauw gekleurd, weergegeven (zie volgende pagina). Om de genoemde interventies uit te voeren dient de leerkracht zelf over voldoende spellingvaardigheid te beschikken en een goed ontwikkeld spellingbewustzijn te hebben om zo model te kunnen zijn voor zijn leerlingen. De leerkracht dient bovendien kennis te hebben van de toepassing van IGDI, wat vaardigheden van hem vraagt op het gebied van terugblikken, doelen verhelderen, presenteren, voordoen, het aanbieden van (korte) opdrachten en samenwerkingsvormen, het bieden van differentiatie naar onderwijsbehoefte en spellingresultaten van zowel groepjes als individuele leerlingen, het evalueren en het geven van feedback.



Figuur 2.1 De interventies met IGDI (blauw) als centrale kern

HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

In hoofdstuk 3 wordt de opzet van het onderzoek beschreven en aangegeven wie betrokken zijn bij het onderzoek. Vervolgens wordt uitgelegd hoe de data verzameld en geanalyseerd wordt, op welke wijze aan triangulatie wordt gewerkt en hoe betrouwbaarheid en validiteit bij dit onderzoek gewaarborgd wordt. Tot slot wordt aandacht besteed aan ethische aspecten.

3.1 ONDERZOEKSPARADIGMA EN STRATEGIE

De onderzoeker streeft er naar verbeteringen aan te brengen met betrekking tot het door hem gegeven spellingonderwijs binnen groep E van de onderzoeksschool. De door de onderzoeker gekozen onderzoeksstrategie is het actieonderzoek (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Kenmerkend voor een actieonderzoek is dat gedurende het onderzoek een alternatieve handelingswijze ontwikkeld wordt en dat deze door de onderzoeker uit wordt geprobeerd als een interventie op de bestaande situatie, die aan het einde geëvalueerd wordt. Een actieonderzoek is geen rechtlijnig traject met duidelijk te onderscheiden stappen, maar veel meer een dynamisch proces waarin de verschillende fasen door elkaar lopen en soms ook naast elkaar en/of in elkaar overgaan, zoals weergegeven in het door De Lange et al. (2011, p. 114) omschreven model van Schuman. De Lange et al. (2011) benoemen als belangrijkste kenmerk voor een actieonderzoek dat er sprake is van een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Vertaald naar dit PGO bestaat het onderzoeksdeel uit het bestuderen van relevante literatuur met betrekking tot spellingonderwijs, spellingdidactiek en het doen van praktijkgericht onderzoek, het construeren van een onderzoeksontwerp en de onderzoeksopzet en tot slot het verzamelen, analyseren en evalueren van data. Het handelingsdeel van dit PGO bestaat uit alle activiteiten die de onderzoeker onderneemt om de eigen beroepspraktijk te veranderen, zoals het afnemen van vragenlijsten bij collega's en het plegen van interventies tijdens de spellinglessen, gebruikmakend van het IGD-model en werkvormen ontleend aan SCL (zie paragraaf 2.6). Dit actieonderzoek vraagt van de onderzoeker een continu kritisch reflecteren op zijn eigen handelen, waardoor dit onderzoek zich binnen het kritisch-emancipatorisch paradigma (De Lange et al., 2011) bevindt: de onderzoeker wil met dit actieonderzoek een persoonlijke groei doormaken in kennis en vaardigheden op het gebied van spellingonderwijs en -didactiek om zo beter aan te kunnen sluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen van de onderzoeksgroep.

3.2 BETROKKENEN

De betrokkenen bij dit onderzoek zijn in de eerste plaats de 11 leerlingen van Groep E van de onderzoeksschool en de onderzoeker die als leerkracht in deze groep werkt. Er worden in deze groep vier spellinglessen per week gegeven, waarbij tijdens twee spellinglessen een stagiaire aanwezig is. Zij wordt ingezet om te participeren in de SCL-werkvormen indien het leerlingaantal tijdens een spellingles oneven is en de gebruikte SCL-werkvorm een even aantal vereist. Collega's die op de onderzoeksschool zelf voor de klas staan en spellingonderwijs geven vullen een vragenlijst in. De onderzoeker wordt tijdens drie verschillende spellinglessen geobserveerd door respectievelijk een SCL-coach, een collega en de intern begeleider behorend bij Groep E.

3.3 ONDERZOEKSOPZET, DATAVERZAMELING EN DATA-ANALYSE

De onderzoeker verspreidt in de week van 17 februari 2014 een vragenlijst (zie bijlage 4) onder 11 leerkrachten op de onderzoeksschool, die spellingonderwijs verzorgen, met het verzoek deze binnen een week ingevuld te retourneren. In deze vragenlijst worden de leerkrachten bevraagd op het gebruik en de inzet van de huidige spellingmethode. Tevens wordt geïnventariseerd wat de leerkrachten belangrijke aspecten vinden met betrekking tot het geven van effectief spellingonderwijs aan de leerlingen van de onderzoeksschool. Aspecten die door twee of meer leerkrachten opgeschreven zijn, worden als item opgenomen in de kijkwijzer die door observatoren gebruikt wordt om tijdens de spellinglessen het gedrag van de onderzoeker te observeren. Deze observaties worden in de laatste drie weken van de interventieperiode uitgevoerd (zie hieronder).

Op 20 februari 2014 wordt bij de 11 leerlingen van Groep E met behulp van het PI dictee (Geelhoed & Reitsma, 1999), een methodeonafhankelijke toets, hun startsituatie bepaald als startmeting van het onderzoek. Dit levert per leerling een ruwe score, waaruit een individuele didactische leeftijdsequivalent (dle) volgt. De onderzoeker bepaalt op die dag tevens het 'berekende leerrendement' van de 11 leerlingen, waaronder wordt verstaan 'het gemiddelde van de leerrendementen van de laatste 3 gemaakte Cito-toetsen spelling op de onderzoeksschool'. Indien de leerling geen 3 Cito-toetsen gemaakt heeft op de onderzoeksschool wordt het gemiddelde genomen van de leerrendementen van de laatste 2 Cito-toetsen. Indien de leerling maar één Cito-toets spelling op de onderzoeksschool gemaakt heeft, wordt uitgegaan van het leerrendement op basis van die toets. Op basis van het groepsgemiddelde van alle berekende leerrendementen van de individuele leerlingen wordt de verwachte vooruitgang van de gemiddelde dle van de groep gedurende de interventieperiode berekend. De gemiddelde dle van de groep geeft de verwachte vooruitgang van de groep weer in het tijdsinterval van de interventieperiode, indien er geen interventies zouden plaatsvinden.

Vanaf maandag 24 februari worden gedurende acht lesweken in groep E door de onderzoeker 4 spellinglessen per week gegeven op basis van de interventies

beschreven in de werktheorie van de onderzoeker (zie paragraaf 2.6 en figuur 2.1). De interventieperiode wordt na de eerste lesweek met één week onderbroken door de voorjaarsvakantie en gaat daarna met de tweede lesweek verder. Elke lesweek krijgen de leerlingen twee spellingregels aangeboden die een week lang centraal staan tijdens de lessen. Op de maandagen wordt de eerste regel geïntroduceerd en op de dinsdagen de tweede. Eén van de regels behoort bij de leerstof spelling tot en met groep 4 en de andere regel bij de leerstof spelling vanaf groep 5. Alle aangeboden regels maken deel uit van de 28 spellingregels zoals die door Gerritse en Machielsen (2011) worden aanbevolen voor opbrengstgericht werken, waarbij de formulering van de spellingregel, zoals die binnen de methode SIDLP gebruikt wordt, gehandhaafd blijft. De onderzoeker houdt in deze periode een interventielogboek bij. Tijdens de zesde, zevende en achtste lesweek (tussen 7 en 24 april 2014) worden drie observaties uitgevoerd door drie verschillende observatoren, een SCL-coach, een collega en een intern begeleider. Zij observeren na elkaar elk één spellingles aan de hand van een door de onderzoeker gemaakte kijkwijzer op basis van de observatielijst voor IGDl (Korstanje & Veenstra, 2012) aangevuld met de gegevens uit de vragenlijsten onder de leerkrachten van de onderzoeksschool. Na afloop van de observaties wordt met elke observator een nagesprek gehouden zodat zij hun bevindingen kunnen verduidelijken dan wel toelichten. In de analyse van deze data worden de bevindingen van hun observaties met elkaar vergeleken om te beoordelen of de werkwijze van de onderzoeker tijdens de spellinglessen veranderd is en of de onderzoeker de benodigde vaardigheden voor het werken met IGDl voldoende beheerst.

Op 24 april 2014, de laatste dag van de interventieperiode, wordt de tweede versie van het PI dictee afgenomen bij de 11 leerlingen van Groep E om op onafhankelijke wijze te toetsen of hun leerprestaties zijn veranderd. De ruwe scores worden omgezet naar individuele dle's, waarna de gemiddelde dle voor de groep wordt berekend. Door deze te vergelijken met de gemiddelde dle van de groep bij de startmeting en deze te toetsen aan de uitkomst op basis van de verwachte vooruitgang van de groep, wordt bepaald of de onderzoeksgroep voldoet aan de verwachting of niet.

3.4 BETROUWBAARHEID EN VALIDITEIT

Onder betrouwbaarheid wordt volgens De Lange et al. (2011) verstaan of een meetmethode bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel hetzelfde resultaat laat zien. Validiteit omschrijven zij als de mate waarin het meetinstrument werkelijk meet wat het moet meten.

De onderzoeker maakt tijdens dit PGO als belangrijkste meetmethode, zowel bij de start- als de eindmeting, gebruik van het methodeonafhankelijke en landelijk genormeerde PI dictee (Geelhoed & Reitsma, 1999), die twee versies kent. Het PI dictee is een officieel geregistreerde test en kent een hoge mate van validiteit en betrouwbaarheid: het instrument meet wat het moet meten en levert bij herhaling vrijwel dezelfde uitslag op. Door na acht weken interventies de tweede versie van deze test af te nemen zal er geen vertroebeling van data plaatsvinden door het

zogenaamde 'leereffect', dat bij een tweede keer afnemen van dezelfde test op zou kunnen treden. De uitslag van de eindmeting laat daardoor zien in welke mate de leerlingen zich hebben ontwikkeld ten opzichte van de startmeting. Geelhoed & Reitsma (1999) wijzen er op dat het vergelijken van de didactische leeftijdsequivalent (dle), berekend op basis van de ruwe score, van een individuele leerling bij een eerste en een tweede meting een vertekend beeld kan geven omdat de dle van een leerling zich niet rechtlijnig ontwikkelt. Zij achten het betrouwbaarder om van een voor- of achteruitgang bij een leerling te spreken indien de ruwe totaalscore na 10 maanden onderwijs met minstens 10 punten toe- of afneemt. Aangezien dit PGO slechts een periode van acht interventieweken bestrijkt zal de onderzoeker zijn conclusies vooral dienen te baseren op basis van voor- of achteruitgang op groepsniveau.

De onderzoeker zal op basis van het berekende leerrendement (zie paragraaf 1.2) een uitspraak doen over de 'verwachte leerprestaties' van de leerlingen. Dit berekende leerrendement wordt samengesteld op basis van behaalde scores op Cito-toetsen, die eveneens landelijk genormeerd en methodeonafhankelijk zijn. Door het gemiddelde te nemen van de laatste drie leerrendementen behorend bij deze toetsen, neemt de betrouwbaarheid van de verwachte vooruitgang toe. Bij leerlingen die nog maar kort op de onderzoeksschool zijn zal de betrouwbaarheid minder groot zijn. Hun verwachte leerprestatie en (voorlopig) berekende leerrendement wordt dan immers gebaseerd op slechts één of twee scores van Cito-toetsen. In het licht van het voorgaande kan de onderzoeker met de berekende leerrendementen alleen een uitspraak doen over de vooruitgang van de individuele leerling bij het PI dictee met betrekking tot de ruwe score van deze leerling. Daarnaast kan de onderzoeker een groepsrendement berekenen en verwachtingen uitspreken over de vooruitgang van de groep leerlingen als geheel.

Om de validiteit van het PGO te vergroten wordt gebruik gemaakt van bronnen- en methodetriangulatie. Bronnentriangulatie wordt geboden door een groot aantal bronnen binnen de literatuur, in tijdschriften en op internet te raadplegen. Daarnaast worden drie observatoren met elk een heel verschillende eigen functie, namelijk SCL-coach, collega of intern begeleider ingezet om de tijdens de spellinglessen van de onderzoeker te observeren. Methodetriangulatie vindt plaats door binnen dit PGO zowel literatuuronderzoek, een vragenlijst en observaties te gebruiken. Bovendien worden data van Cito-scores en twee van elkaar onafhankelijke niveaumetingen met het PI dictee ingezet om tot beantwoording van de onderzoeksvraag te komen.

3.5 ETHIEK

Met dit onderzoek, de verzameling en verwerking van de data en de verslaglegging wordt voldaan aan de 'gedragscode voor praktijkgericht onderzoek voor het HBO' (Andriessen, 2010). De onderzoeker verwacht met dit PGO een belangrijke bijdrage te kunnen leveren aan de verbetering van het spellingonderwijs, zowel in zijn eigen klas als binnen de onderzoeksschool. Het professioneel belang wordt hiermee gediend. De onderzoeker handelt respectvol door de privacy van de betrokkenen in dit onderzoek te beschermen. Daarnaast betracht hij zorgvuldigheid door nauwkeurig

en navolgbaar te rapporteren: alle bevindingen worden in een logboek bijgehouden. Hij is integer en verantwoordt zijn keuzes en gedrag, onder andere door zich te laten bevragen door ouders en collega's en door de verslaglegging van zijn activiteiten met betrekking tot dit PGO in dit rapport.

De onderzoeker heeft voorafgaand aan dit PGO expliciet toestemming gevraagd aan directie en intern begeleiders van de onderzoeksschool om dit onderzoek te mogen uitvoeren. Deze toestemming is aan de onderzoeker verleend.

De onderzoeker laat tijdens dit PGO vragenlijsten invullen door leerkrachten van de onderzoeksschool. Eventuele ethische dilemma's hierbij worden voorkomen door er voor te zorgen dat de uitkomsten niet te herleiden zijn naar individuele personen. De onderzoeker communiceert bij het uitdelen van de vragenlijst naar de leerkrachten dat de uitkomsten alleen collectief worden weergegeven.

De ouders van de leerlingen van Groep E zijn door de onderzoeker tijdens een spreekavond geïnformeerd over het uitvoeren van het PGO en zijn in de gelegenheid gesteld om verduidelijking te vragen en eventuele bezwaren tegen deelname van hun kind kenbaar te maken. Omdat niet alle ouders op de spreekavond aanwezig waren heeft de onderzoeker er voor gekozen om ouders ook per mail op de hoogte te stellen van het PGO (zie bijlage 5). Geen van de ouders maakt bezwaar tegen deelname van hun kind aan dit onderzoek.

De 11 leerlingen van Groep E geven allen aan mee te willen doen met de 'nieuwe spellinglessen'. Tijdens de interventieperiode wordt hen gevraagd de onderzoeker feedback te geven tijdens de proces- en productevaluatiefase van IGD1, waardoor hij zijn handelen bij kan stellen wanneer de lessen niet naar wens verlopen.

HOOFDSTUK 4: DATA-ANALYSE EN RESULTATEN

In dit hoofdstuk worden achtereenvolgens data van het berekende leerrendement, de afgenomen vragenlijst, de startmeting, de observaties en de eindmeting weergegeven en geanalyseerd. Aan het eind wordt een korte samenvatting gegeven waarin de gegevens onderling met elkaar in verband worden gebracht.

4.1 BEREKENDE LEERRENDEMENT

Om voorspellingen te kunnen doen over de verwachte vooruitgang op het gebied van spelling van leerlingen uit de onderzoeksgroep, maakt de onderzoeker gebruik van het 'berekende leerrendement'. Hieronder wordt verstaan: het gemiddelde leerrendement van de laatste drie op de onderzoeksschool gemaakte Cito-toetsen (zie ook paragraaf 1.2). Indien een leerling nog geen drie Cito-toetsen gemaakt heeft op de onderzoeksschool wordt het gemiddelde genomen van de gemaakte toetsen. Vijf leerlingen zijn dit jaar op de onderzoeksschool in Groep E gestart, waardoor het berekende leerrendement bij hen gebaseerd zal zijn op één afgenomen Cito-toets, namelijk die van januari 2014, bij de overige leerlingen worden hieronder ook de behaalde leerrendementen bij de Cito-toetsen in januari 2013 en juni 2013 weergegeven. In de laatste kolom worden de berekende leerrendementen afzonderlijk per leerling en voor de groep als totaal weergegeven.

Leerling	LR in Jan '13	LR in Jun '13	LR in Jan '14	Berekend LR
X01	73	77	61	70
X02	60	70	46	59
X03	133	145	196	158
X04	68	80	69	72
X05	104	77	74	85
X06	52	93	51	65
X07			52	52
X08			66	66
X09			76	76
X10			68	68
X11			111	111
Groepsgemiddelde	82	82	79	80

Tabel 4.1 Berekend leerrendement (LR = leerrendement)

Voor de interventies betekent dit dat op basis van het berekende leerrendement verwacht mag worden dat de leerlingen van Groep E in acht weken tijd als groep een gemiddelde stijging moeten laten zien van $2 \times 0.8 = 1.6$ dle's.

4.2 VRAGENLIJST

Een week voorafgaand aan de interventieperiode in Groep E heeft de onderzoeker de leerkrachten van de onderzoeksschool een vragenlijst laten invullen over spellingonderwijs (zie bijlage 4). De vragenlijst is verdeeld onder alle fulltime en deeltijd leerkrachten die zelf spellingonderwijs geven. Deeltijd leerkrachten die geen spellinglessen geven en vervangende leerkrachten zijn buiten beschouwing gelaten. Van de 11 uitgedeelde vragenlijsten zijn er 11 ingevuld geretourneerd (100%).

4.2.1 Spelling op de onderzoeksschool

Door de respondenten zijn 44 schaal- en meerkeuzevragen beantwoord om achtergrondinformatie ten aanzien van het spellingonderwijs en de spellingdidactiek op de onderzoeksschool te verduidelijken. Dit gedeelte bestaat uit 6 algemene vragen, 14 vragen over de gebruikte spellingmethode, 19 vragen over de door de leerkrachten gebruikte spellingdidactiek en 5 vragen over de behaalde spellingresultaten van de leerlingen in de klassen van de respondenten. De antwoorden van de respondenten zijn voor de beantwoording van de onderzoeksvraag niet van belang en worden daarom hier niet weergegeven. De lezer die behoefte heeft aan achtergrondinformatie van de onderzoeksschool en het daar gegeven spellingsonderwijs wordt verwezen naar een presentatie van deze data in bijlage 6.

4.2.2 Aandachtspunten Spellingonderwijs

De onderzoeker heeft met 6 open vragen de respondenten gevraagd om aan te geven wat zij belangrijke aandachtspunten vinden binnen het spellingonderwijs, zoals dat op de onderzoeksschool met een SBO doelgroep gegeven zou moeten worden, met als doel dit in de kijkwijzer voor de observaties te verwerken.

Op de vraag wat de respondenten sterke punten vinden van het spellingonderwijs op de onderzoeksschool wordt heel gevarieerd geantwoord. Vijf respondenten antwoorden dat leerlingen op hun eigen niveau kunnen werken en dat daarbij zowel zwakke als sterke spellers tot hun recht kunnen komen. Drie benoemen het feit dat spelling vaak op het rooster staat.

Op de vraag wat er gemist wordt binnen het spellingonderwijs wordt herhalingsstof van spellingcategorieën 5x genoemd, oefenstof met meerdere spellingcategorieën door elkaar 4x, een duidelijk en doorgaande leerlijn 4x en afstemming van de leerstof op de Cito-toetsen 2x genoemd. 4 respondenten benoemen bovendien dat er momenteel geen goede spellingmethode voor de bovenbouw is.

Op de vraag hoe er gedacht wordt over het gebruik van meerdere spellingmethodes naast elkaar antwoorden 7 respondenten dat zij dit niet wenselijk achten en geven 4 aan dat zij hiermee geen problemen hebben en kansen zien tot differentiatie en herhaling van lesstof.

Op de vraag waar goed spellingonderwijs aan zou moeten voldoen wordt herhaling 9x genoemd, differentiatie 4x, duidelijkheid over spellingregels (met transfer naar andere vakken) 3x, goede (verlengde) instructie 3x en de leerlijn binnen de onderzoeksschool 2x.

Op de vraag welke vaardigheden de respondenten belangrijk vinden om te zien bij een andere leerkracht tijdens een observatie van een spellingles wordt het managen van verschillende niveaus (differentiatie) 6x genoemd, het geven van instructie (DIM) 5x, het inzetten van SCL-werkvormen tijdens de les 5x en de eigen spellingvaardigheid van de leerkracht 4x.

Bij de vraag met betrekking tot de overige opmerkingen hebben 2 respondenten het belang van dictees aangegeven.

Uitgaand van de observatielijst IGDl (Korstanje & Veenstra, 2012) en de door de respondenten gegeven antwoorden, worden 'het bieden van herhaling', 'het bieden van differentiatie' en 'toepassen van SCL' toegevoegd als items aan de kijkwijzer voor de observanten. Items met betrekking tot het geven van instructie, de eigen spellingvaardigheid van de leerkracht maken al deel uit van de genoemde observatielijst en worden niet apart toegevoegd. Items op schoolniveau, zoals een doorgaande leerlijn en een goede methode voor de bovenbouw kunnen niet worden opgenomen in de kijkwijzer. Deze zijn niet van toepassing op de klassensituatie. De kijkwijzer wordt bovendien aangepast aan de structuur van de lessen, waarin 2x de cyclus 'presentatie en uitleg', 'oefenen van strategieën' en 'toepassen van de strategie' wordt doorlopen. Daarnaast maakt een dagelijks woorddictee een vast onderdeel uit van de les, zodat deze ook een plaats dient te krijgen in de kijkwijzer. Op de volgende pagina worden de elementen van de kijkwijzer in een schema weergegeven. De kijkwijzer zelf is opgenomen als bijlage 8.

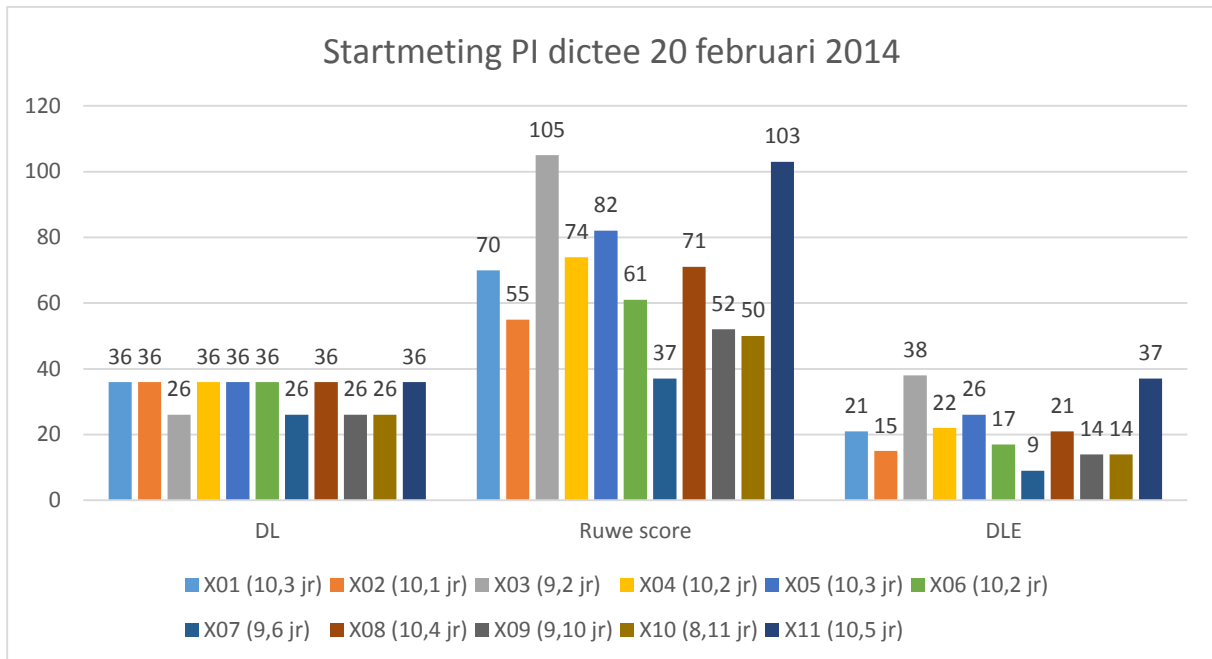


Figuur 4.2 Kijkwijzer IGD

4.3 STARTMETING

De onderzoeker heeft op donderdag 20 februari 2014 de A versie van het PI dictee afgenomen (Geelhoed & Reitsma, 1999).

In de volgende grafiek worden de didactische leeftijden (dl), de ruwe scores van het afgenomen PI dictee en de daaruit afgeleide didactische leeftijdsequivalent (dle) weergegeven per leerling (aangeduid net als in 4.1 met X01 tot en met X11). Per leerling wordt tussen haakjes de leeftijd op 20 februari 2014 genoemd.



Figuur 4.3 Startmeting PI dictee 20 februari 2014

Op basis van deze grafiek kan gesteld worden dat X03 aanzienlijk beter presteert dan de gemiddelde leerlingen in Nederland met eenzelfde dl en dat X11 geheel op niveau presteert in vergelijking met de gemiddelde leerlingen in Nederland met eenzelfde dl. Alle andere leerlingen scoren lager tot zeer laag in vergelijking met de gemiddelde leerlingen in Nederland met eenzelfde dl.

In paragraaf 4.5 worden de behaalde scores van de startmeting vergeleken met de behaalde scores op de eindmeting.

4.4 OBSERVATIES TIJDENS DE INTERVENTIEPERIODE

De onderzoeker heeft tijdens de lesweken vallen in de interventieperiode van 24 februari 2014 tot en met 24 april 2014 op de maandagen en de dinsdagen steeds één spellingregel geïntroduceerd, waar vervolgens op 4 verschillende lesdagen mee gewerkt werd tijdens de spellinglessen. De instructie gebeurde aan de hand van het IGD-model en bij het inoefenen werden SCL-werkvormen gebruikt. De onderzoeker heeft in het interventielogboek bijgehouden welke spellingregels behandeld werden, welke SCL-werkvorm daarbij gebruikt werd en wat eventuele bijzonderheden waren. Van de eerste week, van 24 februari tot en met 28 februari 2014, ziet het interventielogboek er als volgt uit (het volledige logboek is opgenomen als bijlage 9):

Datum	Spellingsregel	Activiteit	Bijzonderheden
24-02	Intro regel 1: hoor je na een lange klank een 'j' dan schrijf je een i	schakels	Extra aandacht bij instructie voor begrip "lange klanken"
25-02	Intro regel 2: hoor je 'g(t)' na een korte klank dan schrijf je ch(t) 2 ^e les regel 1	placemat	Extra aandacht bij instructie voor begrip "korte klanken" <i>placemat-oefening niet af kunnen maken</i>
26-02	3 ^e les regel 1 2 ^e les regel 2	placemat (vervolg) stijgen/dalen	<i>"blind" met vingers opsteken</i>
27-02	4 ^e les regel 1 3 ^e les regel 2	tafelrondje per tweetal tafelrondje per tweetal	

Figuur 4.4 Eerste week Interventielogboek

De SCL-werkvorm 'schakels' is op 24 februari bij de leerlingen geïntroduceerd. Bij deze werkvorm moeten de leerlingen een woord noemen die bij de spellingsmoeilijkheid behoort. Een leerling die een goed woord heeft bedacht sluit zich aan bij de groep die met hun armen aaneengeschaakeld staan. De leerlingen mogen elkaar helpen bij het vinden van de woorden en als iedereen aangeschaakeld lopen de eerste en de laatste schakel naar elkaar toe om de kring te sluiten.

Deze werkvorm werd door de leerlingen zo gewaardeerd dat hij de hele interventieperiode bij de introductielessen van nieuwe spellingregels ingezet werd.

De werkvorm 'placemat' die ook in de eerste week ingezet werd verliep wisselend. Het samenwerken van vier leerlingen bij deze werkgroep werd moeilijk gevonden en leverde in enkele groepjes onderling strijd op. De leerlingen benoemden tijdens de evaluaties deze werkvorm moeilijk te vinden en minder leuk.

In de interventieperiode werd door de leerlingen gemiddeld 2x per week tijdens pauzes gekozen voor spellingsactiviteiten waarin de SCL-werkvorm 'Ping-Pong' of het BLOONen gebruikt werd. Leerlingen vragen tijdens de interventieperiode bijna dagelijks 'wat gaan we doen met spelling vandaag?' of 'wanneer gaan we spelling doen?' en benoemden dat ze spelling leuk vonden en uitkeken naar de spellinglessen.

In de laatste drie weken van de interventieperiode zijn de spellinglessen van de onderzoeker op drie verschillende dagen, 8, 14 en 22 april, geobserveerd aan de hand van een kijkwijzer (bijlage 7) door respectievelijk een SCL-coach, een collega en een intern begeleider.

De resultaten van de observaties worden hieronder in tabellen weergegeven, waarbij groen aangeeft dat het item tijdens de observatie is waargenomen en rood dat dit niet gezien is:

ITEMS BIJ 'START LES'	SCL	COL	IB
Terugblik op voorgaande les			
Onderwerp en lesdoel worden benoemd			
Er wordt een overzicht geschetst van de les			

ITEMS BIJ 'PRESENTATIE EN UITLEG'	SCL	COL	IB
Er wordt auditief gestart met de spellingscategorie	2x	2x	2x
De spellingsmoeilijkheid wordt benoemd	2x	2x	2x
Er worden concrete voorbeelden genoemd	2x	2x	2x
Er wordt hardop 'voorgedacht'	2x	2x	2x
De strategie wordt gedemonstreerd			2x
De spellingsregel wordt uitgelegd/gepresenteerd	2x	2x	2x
De spellingsregel wordt 'ingeprint'	2x	2x	1x

ITEMS BIJ 'OEFENING STRATEGIEËN MIDDELS INTERACTIE'	SCL	COL	IB
De leerlingen oefenen de strategie o.l.v. de leerkracht	2x	2x	2x
Leerlingen passen de strategie hardop denkend toe	2x	2x	1x
Er wordt met duidelijke en korte opdrachten gewerkt	2x	2x	1x
De leerkracht bevraagt de ln. vanuit denken-delen-uitwisselen	2x	2x	2x

ITEMS BIJ 'TOEPASSEN VAN DE STRATEGIE (ZELFST., DUO'S OF GROEP)'	SCL	COL	IB
Er wordt gewerkt met een SCL-structuur	2x	2x	2x
Er wordt dezelfde strategie/aanpak geoefend als hiervoor	2x	1x	1x
De opdracht/oefening voor de ln. is duidelijk verwoord	2x	2x	1x
De leerlingen kunnen onmiddellijk beginnen	2x	2x	1x
De leerlingen zijn kritisch op hun eigen werk	2x	2x	
De leerlingen helpen elkaar (in tweetallen of groepjes)	2x	2x	1x
Leerkracht en/of ln. Controleren het werk/de opdracht	2x	2x	1x
Er is uitdaging (of een extra opdracht) voor goed presterende ln.			
Er wordt verlengde instructie geobden aan zwakke spellers			1x

ITEMS BIJ 'DAGELIJKS DICTEE'	SCL	COL	IB
De ln. geven goed/fout of twijfel aan bij het te schrijven woord			
De ln. xchrijven het woord nadat zij het in een voorbeeldzin horen			
De ln. passen eerder besproken spellingsregels toe			
De ln. kunnen eerder besproken spellingsregels benoemen			
De ln. Zijn kritisch op eigen werk			
De ln. kijken zelf (eerlijk) het werk na			
De ln. evalueren of hun voorspelling juist was			
Resultaat wordt gevierd			
Uitvallers wordt gewezen op BLOON-techniek tijdens zelfst. werk			

ITEMS BIJ 'EVALUATIE'	SCL	COL	IB
De lln. kunnen vertellen wat ze geleerd hebben			
De lln. kunnen aangeven wat goed ging en volgende keer anders moet			
De leerkracht controleert of de lesdoelen bereikt zijn			

ITEMS BIJ 'PERIODIEKE TERUGBLIK'	SCL	COL	IB
De leerkracht geeft procesfeedback			
De leerkracht geeft feedback op de uitvoering van de opdrachten			
De leerkracht moedigt aan			
De leerkracht plaatst de les in een lessenreeks			

Tabel 4.5 Resultaten van de observaties

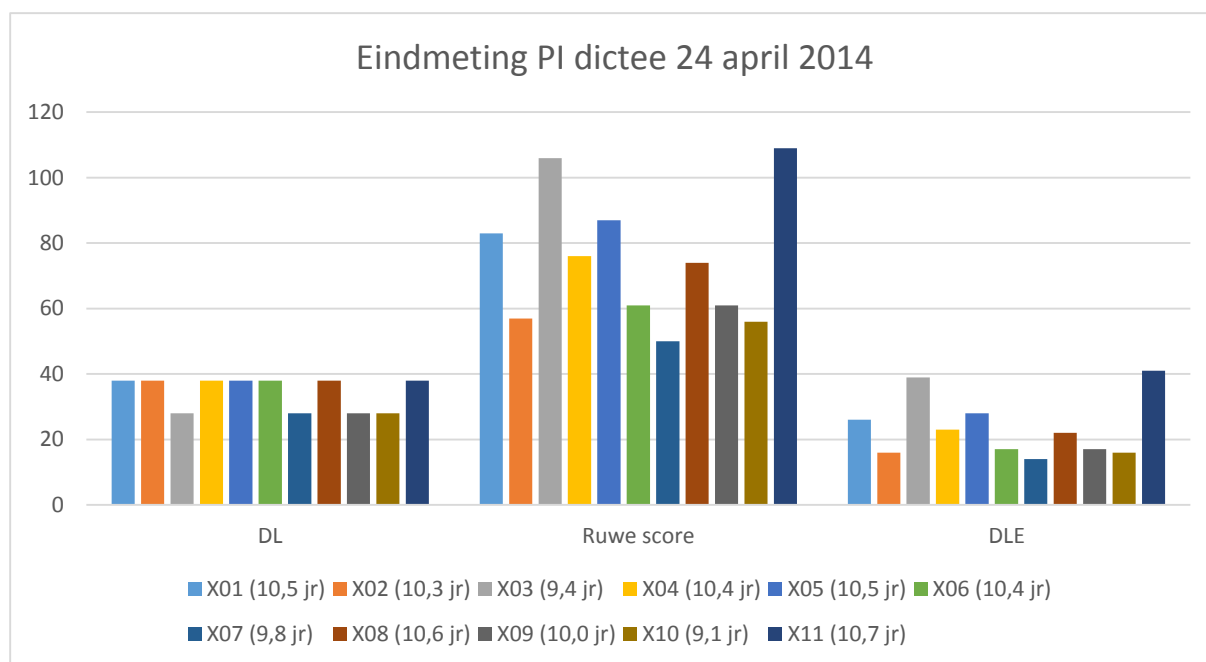
Met de drie observanten zijn nagesprekken gevoerd, zodat wat zij hadden waargenomen konden toelichten en vragen konden stellen. Eén observant gaf een compliment voor het 'geboeid houden van de leerlingen gezien de lengte van de les': zij had waargenomen dat de leerlingen tijdens de 45 minuten die de les duurde zeer geconcentreerd hadden meegedaan en heel actief betrokken waren. Zij vond het opvallend dat de leerlingen bij het dictee goed in staat waren de gebruikte spellingregels te benoemen. De tweede observant benoemde het knap te vinden dat het mij lukte om zo veel punten van het IGDI-model daadwerkelijk te laten zien tijdens de les. Hij sprak daarnaast eveneens zijn bewondering uit voor het kunnen benoemen van de spellingregels door de leerlingen. De derde observant heeft de nabespreking vooral gebruikt om haar vragen beantwoord te krijgen, bijvoorbeeld ten aanzien van BLOONen.

Analyse van de data wijst uit dat alle onderdelen van IGDI tijdens de spellinglessen door de observanten werden waargenomen, maar dat de onderzoeker nog extra aandacht moet besteden aan de items bij de evaluatie, de aanmoediging, het vieren van resultaten, het wijzen op de BLOON-techniek, het bieden van verlengde instructie voor zwakkere spellers en het bieden van uitdaging voor de sterkere spellers.

4.5 EINDMETING

De eindmeting van het onderzoek is afgenomen op donderdag 24 april 2014, de laatste dag van de 8^{ste} lesweek van de interventieperiode. Op deze dag is de B versie van het PI dictee afgenomen (Geelhoed & Reitsma, 1999).

In de volgende grafiek worden de didactische leeftijden (dl), de ruwe scores van het afgenomen PI dictee en de daaruit afgeleide didactische leeftijdsequivalent (dle) weergegeven per leerling (aangeduid net als in 4.1 en 4.3 met X01 tot en met X11). Per leerling wordt nu tussen haakjes de leeftijd op 24 april 2014 genoemd.



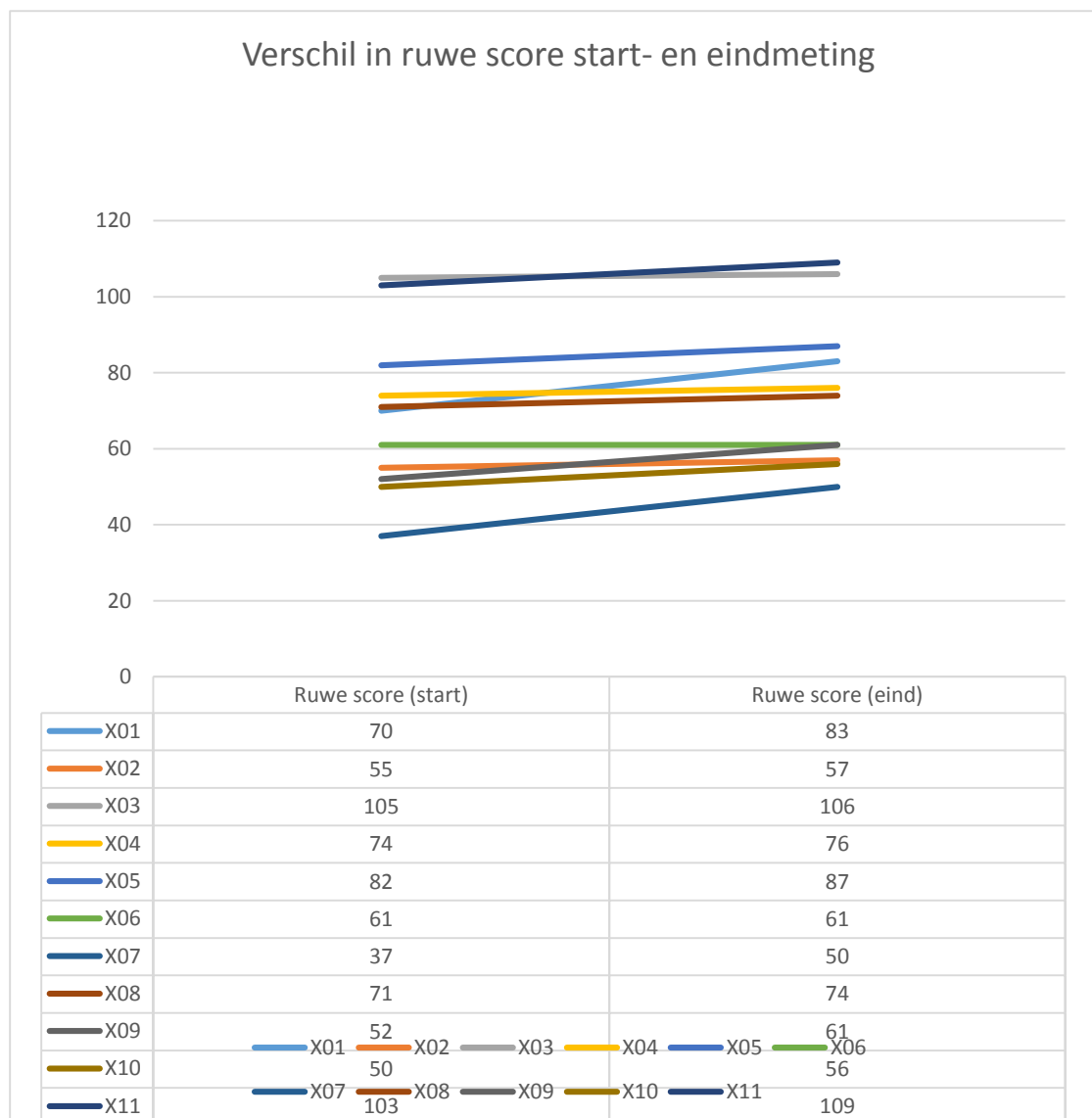
Figuur 4.6 Eindmeting PI dictee op 24 april 2014

In de onderstaande tabel worden de ruwe scores van de start- en de eindmeting ten behoeve van het overzicht naast elkaar gezet:

Leerling	Ruwe score (start)	Ruwe score (eind)
X01	70	83
X02	55	57
X03	105	106
X04	74	76
X05	82	87
X06	61	61
X07	37	50
X08	71	74
X09	52	61
X10	50	56
X11	103	109

Tabel 4.7 Overzicht ruwe scores van de start- en eindmeting

Alle leerlingen hebben tijdens de eindmeting een hogere ruwe score behaald dan tijdens de startmeting, met uitzondering van X06, die gelijk is gebleven. X01 en X07 laten de grootste stijging zien, namelijk een stijging van 13 extra woorden goed. In grafiekvorm ziet dit er als volgt uit (voor de leesbaarheid zijn onder de grafiek nogmaals de behaalde ruwe scores genoemd):



Figuur 4.8 Vershil in ruwe score tijdens start- en eindmeting

In de volgende tabel worden de dle's en de gemiddelde dle tijdens de start- en de eindmeting weergegeven:

Leerling	DLE (start)	DLE (eind)
X01	21	26
X02	15	16
X03	38	39
X04	22	23
X05	26	28
X06	17	17
X07	9	14
X08	21	22
X09	14	17
X10	14	16
X11	37	41
Gemiddelde DLE	21.27	23.55

Tabel 4.9 Overzicht didactische leeftijdsequivalent (dle) start- en eindmeting

De gemiddelde dle is van 21.27 bij de startmeting gestegen naar 23.55 bij de eindmeting. Op basis van het gemiddelde berekende leerrendement (zie paragraaf 4.1) mocht van deze groep verwacht worden dat de gemiddelde dle na twee maanden spellingonderwijs met 1.60 zou stijgen (LR van 80%) en uit zou komen op 22.87. Tijdens de interventieperiode is de gemiddelde dle van de onderzoeksgroep gestegen met 2.28, hetgeen overeenkomt met een gemiddeld leerrendement van 114%.

4.6 SAMENVATTING OP BASIS VAN DE DATA

Op basis van de data van het onderzoek kan gesteld worden dat de onderzoeker zich de stappen van het IGDI-model binnen het spellingonderwijs voldoende eigen heeft gemaakt, maar nog vaardiger moet worden met betrekking tot de items bij de evaluatie, de aanmoediging, het vieren van resultaten, het wijzen op de BLOON-techniek, het bieden van verlengde instructie voor zwakkere spellers en het bieden van uitdaging voor de sterkere spellers. De presentatie en uitleg van de spellingsmoeilijkheden, het oefenen door middel van interactie, het werken met SCL-werkvormen, het dagelijkse spellingdictee met herhaling van spellingcategorieën en het feedback geven tijdens de periodieke terugblik werden door de observanten als sterke punten tijdens de geobserveerde lessen benoemd.

Tijdens de interventieperiode is er door alle leerlingen tijdens de eindmeting een hogere ruwe score behaald dan tijdens de startmeting, met uitzondering van één leerling die dezelfde score behaalde op beide metingen.

Tijdens de interventieperiode is er sprake geweest van een grotere vooruitgang in de spellingontwikkeling van de leerlingen in groep E dan op grond van hun berekende leerrendement mocht worden verwacht (114% in plaats van 80%).

HOOFDSTUK 5: CONCLUSIES EN DISCUSSIE

In dit hoofdstuk worden eerst de deelvragen en daarna de centrale onderzoeksvraag beantwoord, waarna aanbevelingen worden geformuleerd voor vervolgonderzoek.

5.1 BEANTWOORDING DEELVRAGEN

Wat zijn de kenmerken van effectief voortgezet spellingonderwijs?

Uit de literatuurstudie, beschreven in hoofdstuk 2, is naar voren gekomen dat spellingonderwijs effectief gemaakt kan worden door zowel op vorm als inhoud te interveniëren. Qua vorm wordt aangeraden spellinglessen auditief te starten (Janson, 2011) en inhoudelijk dienen de spellingscategorieën vanuit het probleem benaderd te worden (Cöp, Rouschop & Van Wessel, 1998). Visueel starten wordt afgeraden omdat hierbij al meteen de oplossing van het spellingsprobleem wordt weggegeven. Interactie tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling is noodzakelijk om de leerlingen in de gelegenheid te stellen zelf oplossingen te vinden voor het spellingsprobleem. Bij de introductie van nieuwe spellingsregels wordt aangeraden de vorm van de les steeds hetzelfde te laten zijn (Janson, 2010; Bosman & Schraven, 2007). Wat inhoud betreft dient de leerkracht goed op de hoogte te zijn van de geldende spellingregels (eigen spellingsvaardigheid) en 'model' te zijn voor de leerlingen in het voordoen van wat er geoefend moet worden (Bosman & Schraven, 2007).

Het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructiemodel (IGDI) blijkt als opvolger en uitbreiding van het Directe Instructiemodel (DIM) een efficiëntere manier van instructie geven te zijn dan DIM (Veenstra en Korstanje, 2011), omdat 'samenwerkend leren' hier onderdeel van uitmaakt. Dit kan vorm worden gegeven met activerende en/of coöperatieve werkvormen, zoals die door Kagan (2003; 2010) doorontwikkeld zijn in Structureel Coöperatief Leren. Leerkrachten dienen naast de leerdoelen van spelling altijd als extra doel de ontwikkeling van een spellinggeweten en het spellingbewustzijn van hun leerlingen na te streven (Oepkes, 2006). De inzet van dagelijkse spellingdictees, waarbij leerlingen eerst aangeven of zij een woord al dan niet menen te kunnen schrijven en dit achteraf evalueren blijkt hierbij behulpzaam (Paffen & Bosman, 2005). Hiermee wordt meteen tegemoet gekomen aan de noodzaak om herhaling van spellingregels aan te bieden om de spellingregels beter in te laten slijpen bij de leerlingen (Bosman & Schraven, 2007; Janson, 2010). BLOONen (Bos, 2004) kan hier nog een belangrijke aanvulling op vormen.

Uit de vragenlijst die op de onderzoeksschool onder alle leerkrachten, die spelling geven, is afgenomen (zie paragraaf 4.2), is naar voren gekomen dat zij herhaling, differentiatie, het werken met DIM, het inzetten van SCL-werkvormen, voldoende oefenmateriaal, spellingsvaardigheid van de leerkracht en vaardigheid van de leerkracht om te werken met meerdere spellingniveaus als meest belangrijke items achten om spellingonderwijs effectief te laten zijn. Inzet van IGDI als instructiemodel,

afname van dagelijkse dictees en inzet van BLOONen als mogelijkheid om de spellinglessen effectiever te maken wordt door vrijwel niemand van het team toegepast. Twee leerkrachten die bekend zijn met IGDI zetten dit soms in en één leerkracht gebruikt soms BLOONen.

Bij de onderzoeker heeft de theoretische verdieping in spellingonderwijs geleid tot de onderzoeksofzet, waarin auditief starten, het gebruik van IGDI met inzet van SCL, vaste werkvorm voor het aanbieden van een nieuwe spellingregel, dagelijkse spellingdictees, stimuleren van spellinggeweten en spellingbewustzijn en het toepassen van het BLOONen de kern vormen. Met betrekking tot IGDI en BLOONen diende onderzoeker zich hiermee vertrouwd te maken, omdat hij hier nog niet eerder mee gewerkt had. Dit bracht voor IGDI ook het oefenen en aanleren van bepaalde leerkracht vaardigheden (zie paragraaf 5.1.2.) met zich mee.

Welke vaardigheden heb ik als leerkracht nodig om spellingonderwijs effectief te maken voor mijn leerlingen?

In de vorige paragraaf is aangegeven dat vanuit de theorie is gebleken dat IGDI als instructiemodel aanbevolen wordt om spellinglessen effectief te maken. Om IGDI toe te kunnen passen dient de leerkracht over de vaardigheden terugblikken, doelen verhelderen, presenteren, voordoen, het aanbieden van (korte) opdrachten en samenwerkingsvormen, het bieden van differentiatie naar onderwijsbehoefte en spellingresultaten van groepjes en individuele leerlingen, het evalueren en het geven van feedback te beschikken (Veenstra & Korstanje, 2011).

Het beschikken over een goede eigen spellingvaardigheid wordt zowel vanuit de theorie (Bosman & Schraven, 2007; Huizenga, 2010; Janson, 2010) als vanuit de respondenten van de vragenlijst (zie paragraaf 4.2) benoemd.

Inzet van coöperatieve werkvormen tijdens de spellinglessen, dat zowel binnen de theorie (Huizenga, 2010; Janson, 2010; Veenstra & Korstanje, 2011) als door de respondenten als belangrijk middel wordt gezien om bij te dragen tot een effectieve spellingles, vraagt van de leerkracht dat hij vaardig is in het inzetten van deze werkvormen en dat hij over een breed repertoire van SCL-werkvormen beschikt om te kunnen gebruiken in zijn lessen.

Uit de beantwoording van de vragenlijsten blijken respondenten daarnaast de vaardigheid van de leerkracht om met meerdere spellingniveaus tegelijkertijd te werken in de klas als essentiële factor te zien voor het geven van effectieve spellinglessen op de onderzoeksschool. Vanuit de theorie biedt het werken met het IGDI-model hier mogelijkheden toe, doordat de vijfde fase (de fase van toepassen van de strategie) ruimte biedt voor differentiatie naar de mogelijkheden van de leerlingen. Een deel van de leerlingen werkt zelfstandig of in duo's. Goede spellers kunnen extra opdrachten maken en zwakke spellers krijgen verlengde instructie van de leerkracht. Dit vraagt een flexibele instelling van de leerkracht en een vaardigheid in goed klassenmanagement.

Volgens de observanten heeft de onderzoeker zich de stappen van het IGDI-model voldoende eigen gemaakt en is hij in elk geval vaardig in het presenteren en uitleggen van de spellingsmoeilijkheden, het oefenen door middel van interactie, het

werken met SCL-werkvormen, het uitvoeren van een dagelijkse spellingdictee met herhaling van spellingcategorieën en het feedback geven tijdens de periodieke terugblik. De observanten hebben verder geconstateerd dat de onderzoeker zijn vaardigheden nog dient uit te breiden op het gebied van het evalueren, het aanmoedigen van de leerlingen, het vieren van resultaten, het wijzen op de BLOON-techniek, het bieden van verlengde instructie voor zwakkere spellers en het bieden van uitdaging voor de sterkere spellers. Deze items werden niet waargenomen tijdens de observaties.

Welke interventies kunnen ingezet worden om spellingonderwijs aantrekkelijk en effectief te maken voor mijn leerlingen?

Inzet van het IGDI-model tijdens spellinglessen betekent het gebruik maken van samenwerkingsvormen tijdens de oefenfase van de strategie, waarin de interactie tussen leerkracht en leerlingen en interactie tussen de leerlingen onderling centraal staan, en tijdens de fase van het toepassen van de strategie, waarbij leerlingen in tweetallen of groepjes werken (Veenstra & Korstanje, 2011). Inzet van coöperatieve werkvormen blijkt daarbij effectief te zijn (Huizenga, 2010; Janson, 2010; Veenstra & Korstanje, 2011) en sluit goed aan bij de werkwijze van de onderzoeksschool, waar sinds 2009 werkvormen van Structureel Coöperatief Leren (Kagan, 2003; 2010) onderdeel uitmaken van de dagelijkse praktijk. Tijdens de procesevaluaties van de spellinglessen en bij de nabesprekingen van de geobserveerde lessen met de observanten bleken de SCL-werkvormen 'schakels', 'ping-pong' en 'tweetal-coach' zowel door de leerlingen als de observanten positief gewaardeerd te worden. De werkvorm 'placemat' werd negatief gewaardeerd, omdat hierbij in viertallen gewerkt moest worden en dit problemen gaf in de groepjes met betrekking tot afspraken maken over de taakverdeling.

5.2 BEANTWOORDING ONDERZOEKSVRAAG

Op welke manier kan ik als leerkracht interveniëren met als doel een grotere vooruitgang in de spellingontwikkeling van de leerlingen in groep E te bewerkstelligen dan op grond van hun berekende leerrendement mag worden verwacht?

De onderzoeker heeft gedurende 8 lesweken spellinglessen gegeven, waarbij gebruik gemaakt werd van IGDl met inzet van coöperatieve werkvormen ontleend aan SCL. Deze lessen werden auditief gestart en gekenmerkt door veel interactie tussen de leerlingen onderling en de leerlingen en de leerkracht. Naast de genoemde werkvormen werden vaste werkvormen gebruikt voor het aanbieden van nieuwe spellingregels en werden spellinggeweten en spellingbewustzijn gestimuleerd door dagelijkse woorddictées af te nemen, waarin zelfevaluatie en zelfcontrole door de leerlingen nagestreefd werd. BLOONen werd ingezet ter ondersteuning van spellingscategorieën waar een leerling nog moeite mee had.

Op grond van de analyse van de data in hoofdstuk 4 kan gesteld worden dat de leerlingen van de onderzoeksgroep tijdens de interventieperiode van het onderzoek meer vooruit zijn gegaan in hun ontwikkeling op het gebied van spelling dan op grond van hun berekende leerrendement mocht worden verwacht: het gemiddelde leerrendement van de leerlingen in Groep E in deze periode is 114% terwijl het berekende leerrendement op basis van de Cito's 80% is. Kijkend naar de ruwe scores kan geconcludeerd worden dat alle leerlingen, op één na, bij de eindmeting van het PI-dictee een hogere score lieten zien dan bij de startmeting; één leerling was gelijk gebleven met zijn score. Bij twee leerlingen was de toename van de ruwe score groter dan 10, dus significant te noemen (Geelhoed & Reitsma, 1999). Als daarbij bedacht wordt dat de interventieperiode niet 10 maanden maar 2 maanden was dan zal mogelijk voor meer leerlingen gelden dat hun score significant is toegenomen. Geelhoed & Reitsma (1999) baseren hun uitspraak echter op een toename van de ruwe score met 10 of meer in een periode van 10 maanden en doen over kortere periodes geen uitspraak, zodat de onderzoeker hier de nodige voorzichtigheid moet betrachten. Als SCL-werkvormen bleken 'schakels', 'ping-pong' en 'tweetal coach' populair te zijn bij de leerlingen. Zij gaven aan uit te zien naar de spellingles en waren benieuwd naar wat er tijdens de les aan bod zou komen. Tijdens vrije speelmomenten kozen de leerlingen zelf voor extra spellingsoefeningen. De observaties van spellinglessen tijdens de interventieperiode hebben opgeleverd dat de observanten een grote betrokkenheid bij de leerlingen hebben waargenomen en parate kennis van spellingregels (benoemen/toepassen tijdens spellingdictées). Het feit dat de observanten dit opgemerkt hebben en niet terugzien bij andere leerlingen op de onderzoeksschool (zoals 2 van de 3 observanten aangaven tijdens de nabespreking), rechtvaardigt de uitspraak dat de interventies en het gedrag van de leerkracht hebben bijgedragen tot een hogere score van de leerlingen bij de eindmeting dan bij de startmeting van het onderzoek.

5.3 STERKE EN ZWAKKE PUNTEN

Een sterk punt van het onderzoek is dat het succesvol toepassen van spellingregels door de leerlingen niet alleen bij de eindmeting bleek, maar ook werd waargenomen tijdens de observaties van spellinglessen door 2 van de 3 observanten. Zij constateerden een duidelijke verandering ten opzichte van andere leerlingen op de onderzoeksschool bij wie de interventies niet werden uitgevoerd. De vooruitgang van de leerlingen op het gebied van spelling is in een korte periode van 8 lesweken gerealiseerd wat doet vermoeden dat in een langere periode van interventies een nog groter effect kan worden waargenomen: vervolgonderzoek zou dit uit moeten wijzen. Het lijkt voor de hand te liggen de aangetoonde vooruitgang van de onderzoeksgroep te verklaren door de interventies en het veranderde leerkrachtgedrag van de onderzoeker, maar dit is niet met zekerheid te zeggen. Er kunnen andere factoren zijn geweest die de score hebben beïnvloed. Zo zijn er drie leerlingen in Groep E die een slechte schrijfmotoriek hebben. Twee daarvan hebben tijdens de interventieperiode een (schrijf-)motorische training gevolgd: mogelijk is hun handschrift verbeterd en worden woorden waarover bij de startmeting getwijfeld werd nu door beter schrijven wel goed gerekend. Het feit dat de onderzoeksgroep relatief klein is geweest (11 leerlingen) kan ook van invloed zijn geweest op de uitkomsten (meer fluctuatie). Daarnaast heeft de onderzoeker tijdens het onderzoek vanuit praktisch oogpunt gekozen voor vier spellinglessen per week, maar onduidelijk blijft of meer of minder per week een vergelijkbaar resultaat zouden opleveren. Dit geldt ook voor de keuze om twee spellingregels per week aan te bieden. Daarnaast heeft de onderzoeker nagelaten te onderzoeken of het werken met één spellingregel een beter of slechter resultaat zou laten zien dan het werken met 2 spellingregels per week. De onderzoeker had voor 2 spellingregels gekozen om meer spreiding in de te behandelen lesstof aan te brengen, waardoor er beter tegemoet kon worden gekomen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

5.4 VERVOLGONDERZOEK

De onderzoeker pleit voor vervolgonderzoek naar het effect van de interventies bij een langere interventieperiode, zowel kwantitatief als kwalitatief. Is de vooruitgang in spellingresultaten bij een interventieperiode van een half schooljaar even groot of groter dan nu werd gevonden na 8 lesweken? Welke spellingregels worden dan beter beheerst? Hierbij zou ook gekeken kunnen worden naar het effect bij leerlingen met dyslexie: gaan zij meer of minder vooruit dan de overige leerlingen? De onderzoeker kreeg tijdens de spellinglessen de indruk dat de leerlingen met dyslexie veel steun ondervonden van het BLOONen, wat mogelijk te verklaren is door de eigenschap van het herhaald aanbieden van woorden. Dit zou nader onderzocht kunnen worden. Op eenzelfde manier zou onderzocht kunnen worden of juist zwakke of sterke spellers meer profijt hebben van de interventies?

HOOFDSTUK 6: EVALUATIE EN REFLECTIE

In dit afsluitende hoofdstuk kijk ik terug op de bevindingen van het uitgevoerde praktijkgerichte onderzoek. Heeft het opgeleverd wat ik verwacht had? Hoe verliep het proces? Wat heeft het onderzoek betekent voor mij en mijn ontwikkeling?

6.1 TERUGBLIK OP DE BEVINDINGEN

Met de uitvoering van dit onderzoek ben ik er in geslaagd om het spellingonderwijs zoals dat voor het PGO door mij gegeven werd in mijn groep op een heel andere manier vorm te geven. Op basis van bestaande theorieën over spellingonderwijs heb ik een werktheorie ontwikkeld op grond waarvan 8 lesweken lang op een andere manier de spellinglessen door mij werden verzorgd. Tijdens deze interventies heb ik mijn doel behaald doordat de spellingresultaten van de leerlingen meer vooruit zijn gegaan dan op grond van hun berekende leerrendement verwacht mocht worden. Om de interventies uit te kunnen voeren heb ik mijn kennis over spelling en spellingdidactiek flink uitgebreid, waardoor ik mij verder heb geprofessionaliseerd ten aanzien van de vakinhoudelijke en didactische competentie. Ik heb dit laten zien door succeselementen uit die theorieën als IGDI, SCL, BLOONen en stimuleren van spellinggeweten en -bewustzijn te gebruiken om een werktheorie te formuleren op basis waarvan dit onderzoek is uitgevoerd. Na de constructie van die werktheorie heb ik nieuwe leerkracht vaardigheden aan moeten leren en bestaande vaardigheden uit moeten breiden om de werktheorie in de praktijk vorm te kunnen geven. Zo was het werken met IGDI en de daarbij behorende vaardigheden nieuw voor mij en zijn mijn vaardigheden rond SCL-werkvormen uitgebreid naar het spellingonderwijs. Ik heb tijdens de interventieperiode de leerlingen intensief zien werken met spellingsproblemen en het zoeken naar oplossingen daarvoor. Hij was verheugd dat dit ook waargenomen werd tijdens de observaties door anderen en dat bovendien gesignaleerd werd dat de leerlingen over parate kennis van spellingproblemen beschikten en die konden toepassen en benoemen bij het uitleggen van hun dicteewoorden. Het onderzoek heeft op deze wijze ook bijgedragen tot het ontwikkelen van een sterk reflectief onderzoekende houding, wat tot gevolg heeft dat ik meer competent ben geworden ten aanzien van de competentie op het gebied van ontwikkeling en reflectie. Basisdimensies gericht op ontwikkelingsmogelijkheden, onderzoekend handelen en kritisch toepassen van kennis zijn tijdens dit PGO uitgebreid aan bod geweest en hebben mij verder geholpen in mijn ontwikkeling tot professional.

6.2 UITKOMEN VAN VERWACHTINGEN?

Als gekeken wordt naar het doel van het PGO, namelijk het verbeteren van de spellingresultaten van de leerlingen van Groep E, kan deze vraag bevestigend beantwoord worden. Maar dit zou geen recht doen aan wat ik heb waargenomen.

Tijdens de interventieperiode lieten de leerlingen herhaaldelijk blijken dat zij uitkeken naar de volgende spellingles en dat zij de gekozen werkvormen leuker vonden dan het werken met de werkbladen uit de methode. Zij gaven hier ook uiting aan tijdens pauzes door in 'vrije speeltijd' te kiezen voor BLOONen of spelletjes op het gebied van spelling, ontleend aan de SCL-werkvormen tijdens de spellinglessen.

Zelf heb ik een grote sprong voorwaarts gemaakt in mijn groei op het gebied van kennis en vaardigheden ten aanzien van spellingtheorieën, spellingdidactiek en het doen van een praktijkgericht onderzoek. Het voelt goed dat dit ook geleid heeft tot betere spellingresultaten bij de leerlingen en daar mag ik met recht trots op zijn.

6.3 PROCESVERLOOP

Voor mijn onderzoek heb ik een lange periode van 3 maanden gebruikt om mijn bestaande kennis over spellingtheorieën en -didactiek uit te breiden, te vernieuwen en aan te vullen. Dit had tot voordeel dat de onderzoeksvraag aangescherpt kon worden en de interventies tijdens het onderzoek steeds duidelijker vorm kregen in een werktheorie. Het kostte mij veel tijd om de gelezen theorie te filteren en te bundelen en de relevante zaken in het onderzoeksvoorstel voor dit PGO op te schrijven. Ondanks het feit dat ik tijdens het lezen een logboek heb bijgehouden bleek het moeilijk om belangrijke stukken theorie terug te vinden in de gelezen boeken of artikelen. In mijn onderzoeksvoorstel concludeerde ik dat ik een volgende keer nog nauwkeuriger zou moeten noteren waar wat terug te vinden is.

Met veel enthousiasme ben ik vervolgens de interventieperiode gestart. Aangezien IGDI nieuw was voor mij en er daarnaast uitgezocht en uitgeprobeerd moest worden welke SCL-werkvormen bruikbaar waren tijdens de spellinglessen betekende dit dagelijks voorbereiden van en terugkijken op mijn lessen: zijn alle stappen van IGDI aan bod geweest? Hoe verliepen de werkvormen? Begrepen de leerlingen hoe en wanneer de spellingregel gebruikt moest worden? Dit dagelijkse terugblikken en vooruitkijken werd door mij als prettig ervaren omdat dit goed past bij mijn manier van leren: enerzijds zag ik dit uitzoeken als een uitdaging en anderzijds heb ik het 'doen' en 'ervaren' nodig om te leren. Concreet betekende dit dat ik mij IGDI en de vaardigheden die daarvoor nodig zijn eigen moest maken door er enerzijds over te lezen, zodat ik weet wat ik moet doen, maar dit anderzijds in de praktijk moest ervaren voordat ik het aan mijn repertoire kon toevoegen. Het enthousiasme van de leerlingen op de 'nieuwe spellinglessen' en de reacties van de observanten tijdens de lessen hebben een positieve invloed gehad op mijn leerproces.

Na de interventieperiode startte het proces van verwerking van de data en het schrijven van dit verslag. Reacties van Critical Friends (zie paragraaf 6.5) en van de studiebegeleidster hebben ertoe bijgedragen dat ik ook dit deel van het proces als positief heb ervaren. Zij hebben mij geleerd helder te formuleren en te blijven focussen op de belangrijke items voor dit PGO en bijzaken of lange uitweidingen te voorkomen.

6.4 BETEKENIS VAN HET PGO VOOR MIJ

Ik heb mij tijdens dit PGO ontwikkeld van een leerkracht die tijdens spellingonderwijs braaf de richtlijnen van de methode volgde tot een leerkracht die een duidelijke visie heeft op spellingtheorieën en -didactiek en een spellingmethode op een andere manier in kan zetten tijdens zijn spellinglessen om de leerprestaties van mijn leerlingen te kunnen bevorderen. Ik heb mij in hoofdlijnen het IGDI-model eigen gemaakt, ik heb meer kennis over spellingtheorieën en -didactiek, ik zie en gebruik de meerwaarde van dagelijkse spellingsdictees en BLOONen en ik heb ervaring opgedaan met het doen van praktijkgericht onderzoek. Ik zal mij ten aanzien van het toepassen van IGDI bij spellinglessen nog een aantal deelvaardigheden eigen moeten maken of verder moeten ontwikkelen, waaronder de evaluatievaardigheden (met de leerlingen), het aanmoedigen van de leerlingen, het vieren van resultaten, het bieden van verlengde instructie voor zwakkere spellers en het bieden van uitdaging voor de sterkere spellers.

Ik hoop dat het positieve resultaat van dit onderzoek kan leiden tot op zijn minst een discussie over het huidige spellingonderwijs op mijn school en mogelijk tot schoolbrede afspraken over hoe er op mijn school beter vorm en inhoud kan worden gegeven aan het spellingonderwijs. Voor mijzelf geldt nog dat ik geleerd heb dat het opzetten en uitvoeren van een praktijkgericht onderzoek een waardevol instrument is om te kijken hoe ik mijn handelen kan verbeteren met betrekking tot de didactiek van schoolvakken.

6.5 CRITICAL FRIENDS

Tijdens het schrijven van dit verslag heb ik dankbaar gebruik gemaakt van twee Critical Friends, te weten een oud-collega en een jeugdvriend. Zij hebben elk hoofdstuk van feedback voorzien, waardoor onduidelijkheden verhelderd konden worden of overbodige informatie uit het verslag gehaald kon worden. Zo is paragraaf 5.3 in zijn geheel herschreven, omdat ik dit gedeelte aanvankelijk vooral in een vragende vorm geformuleerd had, zonder uitspraken te doen over sterke en zwakke punten van het onderzoek. In hoofdstuk 3 gaf één van hen aan dat er bij de verschillende paragrafen nog te veel sprake was van herhaling en vervlechting van onderwerpen, ondanks het feit dat dit hoofdstuk al geheel herschreven was naar aanleiding van de feedback van de beoordelaar van het eerder ingeleverde onderzoeksvoorstel. De Critical Friends hebben mij verder een aantal malen gewezen op schrijf-/typfouten en grammaticale onjuistheden.

Tot slot een anekdote:

Leerling: "Ik vond het leerzaam meester"

Meester: "Wat vond je dan leerzaam?"

Leerling: "Uhhh....., spelling!"

- 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*. Amsterdam/Duivendrecht: Centrale Huisdrukkerij V.U.
- Bosman, A.M.T., & Schraven, J.L.M. (2007). Tips voor de praktijk. Zo leer je kinderen lezen en spellen in groep 3. *Toonspeziaal*, 2007 (5/6), 21-24.
- Bosman, A.M.T., & Schraven, J.L.M. (2013). Cito-spellingtoets schaadt het spellingonderwijs. *Basisschool management*, 27 (1), 4-9.
- Bouwers, H., & Van Goor, H. (1994). *Diagnostiek en behandeling van spellingproblemen*. Reeks speciaal onderwijs en zorgverbreding. Nijkerk: Intro.
- Cohen, E.G. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Geelhoed, J., Reitsma, P. (1999). *PI dictee*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.
- Gerritse, M., & Machielsen, A. (2011). *Opbrengstgericht werken met de leerlijn spelling*. Rotterdam: CED-groep
- Hollenberg, J. (2013) Optimaal zicht op spelling. Werken met de LVS-toetsen en hulpboeken. *Praxisbulletin*, 2013(12), 12-16.
- Huizenga, H. (2010). *Spelling*. Reeks taal & didactiek. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Janson, D. (2011). Opbrengstgerichte spellinglessen. Een andere aanpak. *JSW Vakblad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en opleiding*, 95(10), 12-15.
- Kagan, S. (2003). *Structureel coöperatief leren*. Middelburg: RPCZ.
- Kagan, L., & Kagan, S. (2007). *Structureel Coöperatief Leren werkboek De Basis*. Vlissingen: Bazalt.
- Kagan, S. (2010). *Coöperatieve Leerstrategieën, Research, principes en de praktische uitwerking. (oorspronkelijke titel: Kagan Cooperative learning)*. Vlissingen: Bazalt.
- Kenter, B. & Wiltink, H. (2001). *Coöperatief leren en tutoring: met en van elkaar leren. Een ideeëngenerator voor Pabo-docenten*. Amersfoort: CPS.
- Korstanje, M., & Veenstra, T. (2012). *Spelling op z'n best. Zeven bouwstenen voor effectief spellingonderwijs*. Amersfoort: CPS.

Oepkes, H. (2006). Het diepgewortelde verlangen alles zuiver te houden van spellingfouten. *JSW Vakblad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en opleiding*, 91(3), 34-36.

Paffen, R., & Bosman, A.M.T. (2005). Spellingbewustzijn kan met een korte training gestimuleerd worden. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 44, 380-389.

Schraven, J.L.M. (2004). *Zo leer je kinderen lezen en spellen*. Zutphen: Stichting TGM

Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Via internet verkregen:

Bosman, A. (2000). *Lezen en spellen volgens het fonologisch coherentiemodel*. Binnengehaald op 7 januari 2014 van <http://www.annabosman.eu/documents/Bosman2000.pdf>

Cöp, J., Rouschop, A., & Wessel, H. (1998), Leg ik uit of laat ik ontdekken. *JSW Vakblad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en opleiding*, 83(9), 12-15. Binnengehaald op 20 december 2013, van <http://aandebasis.blogspot.nl/1998/10/leg-ik-uit-of-laat-ik-ontdekken.html>

Janson, D. (2010). *Kwaliteitskaart spelling leren*. Binnengehaald op 20 december 2013, van <http://www.leraar24.nl/leraar24-portlets/servlet/document?id=6963e736-2aab-4296-806f-790b80d867b7>

Kirschner, P.A., Clark, R.E., & Sweller, J. (2012), Helemaal uitleggen of zelf laten ontdekken. *Van twaalf tot achttien*, 2012 (9), 16-18. Binnengehaald op 20 december 2013, van <http://www.beteronderwijsnederland.nl/sites/beteronderwijsnederland.nl/files/14-16.pdf>

Schraven, J.L.M. (2003). Instructie werkt! 1. *Praxisbulletin*, 2003 (7), 30-34. Binnengehaald op 9 november 2013, van <http://zoleerjekinderenlezenens spellen.nl/assets/pdf/Instructie%20werkt%201.pdf>

Schraven, J.L.M. (2003). Instructie werkt! 2. *Praxisbulletin*, 2003 (8), 13-17. Binnengehaald op 9 november 2013, van <http://zoleerjekinderenlezenens spellen.nl/assets/pdf/Instructie%20werkt%202.pdf>

Veenstra, T., Korstanje, M. (2011). Doelgerichte instructie. Betere spellingresultaten. *JSW Vakblad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en opleiding*, 95(6), 6-9. Binnengehaald op 20 december 2013, van http://www.cps.nl/library/download/urn:uuid:2e86bc11-9e6b-40a3-b72b-16ce8a0755a0/betere_spellingresultaten.pdf?format=save_to_disk&ext=.pdf

BIJLAGE 1: UITVAL LEERLINGEN OP CITO-TOETSEN SPELLING

In deze bijlage vindt u een overzicht van de uitval van leerlingen van de onderzoeksschool op de Cito-toetsen spelling. Hierbij dient nadrukkelijk vermeld te worden dat niet de hele populatie is bekeken, maar alleen de leerlingen die voldoen aan de volgende criteria:

- De leerlingen hebben minimaal drie Cito-toetsen spelling op de onderzoeksschool gemaakt.
- De leerlingen zaten in 2012 of 2013 in groep B of C van de onderzoeksschool (vergelijkbaar met leerjaren 3 en 4 van het regulier basisonderwijs) of zijn in die jaren ingestroomd als nieuwe leerlingen.

De totale populatie op basis van deze selectiecriteria bestaat uit 23 leerlingen.

In onderstaande tabel worden op de verticale as de leerlingen geanonimiseerd weergegeven als LL xx, waarbij xx een nummer toekent aan de betreffende leerling.

Op de horizontale as worden de door de betreffende leerling achtereenvolgens behaalde scores op de Cito-toetsen spelling weergegeven. Indien deze onvoldoende is wordt dit door het rode kleurgebruik aangegeven. Indien er een C-score behaald, wordt met een III of een IV aangegeven of dit een lage of een hoge C-score is (hoog is voldoende, laag onvoldoende).

LL 01	M3 A	E3 C III	M4 E	M4 C III	E4 E
LL 02	E3 B	M4 A	E4 C III	M5 C III	E5 D
LL 03	E3 B	M4 D	M4 C III	E4 B	M5 D
LL 04	M3 D	M3 A	E3 A	M4 C IV	M4 A
LL 05	E3 C III	M4 CIII	E4 C III	M5 C III	E5 D
LL 06	M3 D	M3 B	E3 C III	M4 C IV	M4 B
LL 07		M3 B	E3 A	M4 A	E4 C III
LL 08		M3 B	E3 A	M4 C	E4 C IV
LL 09	E3 C	M4 D	M4 C	E4 A	M5 D
LL 10			E4 C	M5 B	E5 A
LL 11	M3 B	E3 B	M4 A	E4 B	M5 B
LL 12	M3 A	E3 A	M4 A	E4 A	M5 B
LL 13	M3 D	M3 A	E3 A	M4 B	E4 E
LL 14	M3 D	M3 C	E3 A	M4 C IV	M4 A
LL 15		M3 B	E3 A	M4B	E4 A
LL 16			M3 C	E3 B	M4 D

LL 17			M3 A	E3 B	M4 C III
LL 18		M3 B	E3 B	M4 A	E4 C IV
LL 19			M3 A	E3 B	M4 C IV
LL 20		M3 C	E3 C	M4 B	E4 C IV
LL 21			M3 A	E3 B	M4 B
LL 22			M3 B	E3 A	M4 A
LL 23			M3 A	E3 A	M4 C IV

Uit bovenstaande tabel blijkt dat 15 van de 23 geselecteerde leerlingen 65% uitval laat zien bij minimaal één van de door hen gemaakte Cito-toetsen spelling:

4 leerlingen bij M3, 9 leerlingen bij M4, 5 leerlingen bij E4, 2 leerlingen bij M5 en 2 leerlingen bij E5 (5 leerlingen laten op 2 toetsen uitval zien).

Dit model bevat de vier basisprincipes van het Structureel Coöperatief Leren en is ontleend “Structureel Coöperatief Leren werkboek De Basis” van Kagan & Kagan (2007).

Vier Basisprincipes



Gelijke Deelname

Is de deelname van elke leerling ongeveer gelijk?



Individuele Aanspreekbaarheid

Moet er direct of eventueel later een individuele prestatie geleverd worden?



Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid

Hoe hebben de leerlingen elkaar nodig?



Simultane Actie

Welk deel van de groep is tegelijkertijd waarneembaar actief?

In deze bijlage vindt u acht veelgebruikte werkvormen binnen het Structureel Coöperatief Lerén, ontleend aan een bijlage van "Structureel Coöperatief Lerén werkboek De Basis" van Kagan & Kagan (2007).

Binnen/Buiten Kring

De leerlingen staan in twee concentrische cirkels. Doordat de leerlingen in één van de 'kringen' roteren, ontstaan steeds nieuwe tweetallen.

- 1. Leerlingen vormen twee kringen**
De leerlingen staan in een kring. Twee leerlingen naast elkaar gaan tegenover elkaar staan, waarbij er één in de kring blijft en de ander naar voren stapt en zich omdraait. Zo ontstaan een binnenkring en een buitenkring.
- 2. In elk tweetal praat een leerling**
De leerlingen uit de binnenkring vertellen iets naar aanleiding van een vraag/opdracht van de leraar of een vragenkaart. Ze krijgen daarvoor even DenkTijd.
- 3. Leerlingen wisselen van rol**
De leerlingen uit de buitenkring doen hetzelfde.
- 4. Leerlingen roteren**
Een kring gaat een door de leraar aangegeven aantal plaatsen verder staan (klokrichting).
- 5. Opnieuw stap 3 - 4 - 5**

TafelRondje Per Tweetal

In tweetallen werken de leerlingen om de beurt, schriftelijk, aan het uitvoeren van opdrachten.

- 1. Tweetalmateriaal**
Ieder tweetal heeft een blad papier en een pen.
- 2. Leraar geeft opdracht**
De leraar geeft een opdracht of stelt een vraag waarop meerdere niet te lange antwoorden mogelijk zijn.
- 3. Leerling schrijft**
De leerling die het eerst aan de beurt is, schrijft één van zijn antwoorden op.
- 4. Andere leerling schrijft**
De andere leerling krijgt nu pen en papier en schrijft één van zijn antwoorden op.
- 5. Opnieuw stap 3 - 4**
De leerlingen blijven zo om de beurt werken aan een lijst van antwoorden of oplossingen.

TweeGesprek Op Tijd

De leerlingen werken in tweetallen. Ze vertellen (om de beurt) gedurende een tevoren vastgestelde tijd terwijl de ander luistert.

- 1. Leraar geeft opdracht en tijd**
De leraar geeft een gespreksonderwerp of stelt een vraag, waarop een wat langer antwoord gegeven kan worden. Daarbij geeft hij aan hoeveel tijd er per leerling beschikbaar is en wie (leraar of leerlingen zelf) op welke wijze de tijd bewaakt.
- 2. DenkTijd**
De leerlingen krijgen eerst de tijd na te denken over wat ze gaan zeggen (20 - 60 seconden).
- 3. A vertelt, B luistert.**
- 4. B vat samen of geeft positieve reactie.**
- 5. B vertelt, A luistert.**
- 6. A vat samen of geeft positieve reactie.**



TweePraat

In een tweetal geven de leerlingen om de beurt een antwoord op een vraag of een oplossing voor een probleem.

- 1. Leraar geeft opdracht**
De leraar geeft een opdracht of stelt een vraag waarop meerdere tamelijk korte antwoorden mogelijk zijn.
 - 2. Leerlingen geven om de beurt antwoord**
Na even wat DenkTijd wordt bepaald welke leerling er begint, bijvoorbeeld met een LeerlingKiezer.
- De leerlingen geven vervolgens om de beurt een reactie op de vraag of opdracht. Dat gebeurt mondeling.



Tweetal Coach

De leerlingen werken in tweetallen en lossen om de beurt een probleem op.

1. Leerlingen zitten in tweetallen

Misschien is dat de basisopstelling in de klas. Als ze vast in groepjes van vier zitten, werken ze samen met hun 'schoudermakker'. Als er speciaal voor deze structuur tweetallen worden gevormd, moeten er geen extreme verschillen in capaciteit zitten binnen het tweetal.

2. Eerste opdracht:

A werkt, B coacht en geeft positief commentaar
Er is een reeks / rijtje / lijstje opdrachten nodig van het type waarbij maar één juist antwoord mogelijk is. Coachen = minimaal een check op het juiste antwoord. Als het nodig is: tip geven over de manier van oplossen (dus niet: antwoord geven).

3. Tweede opdracht:

B werkt, A coacht en geeft positief commentaar

4. Telkens opnieuw stap 2 - 3

TweeVergelijk

In tweetallen geven de leerlingen meerdere reacties op een vraag, vergelijken met een ander tweetal en bedenken vervolgens samen nog meer antwoorden.

1. Leraar geeft opdracht

De leraar geeft een opdracht of stelt een vraag waarop meerdere korte antwoorden mogelijk zijn.

2. Tweetal: ideeën/antwoorden

Schoudermakers bedenken en noteren ideeën of antwoorden, zoals bij TafelRondje Per Tweetal.

3. Twee tweetallen: vergelijken

De leraar geeft een stiltesignaal en laat twee tweetallen de antwoorden vergelijken op een speciaal werkblad*. Om de beurt noemt men een antwoord en noteert dat in het juiste vakje van het werkblad.

4. Twee tweetallen: ideeën/antwoorden

De leerlingen gaan na de vergelijking met z'n vieren nog meer ideeën of antwoorden bedenken die in het daarvoor bestemde vakje worden genoteerd.

*haal het werkblad van www.bazalt.nl/downloads

Zoek De Valse

Vier leerlingen hebben plezier als een van hen beweringen presenteert en de anderen samen raden welke niet juist is ('de valse').

1. Leerlingen schrijven drie beweringen op

De leraar laat elke leerling over een onderwerp drie beweringen opschrijven: twee niet zo waarschijnlijke waarheden en iets geloofwaardigs dat toch niet klopt.

2. Leerlingen lezen voor in hun groep

Als de leerlingen klaar zijn met schrijven, bepalen ze wie er begint (bijvoorbeeld met de LeerlingKiezer) met het voorlezen van de beweringen.

3. De groep bespreekt het

De overige leerlingen bespreken wat volgens hen 'De Valse' is. Ze moeten het eens worden.

4. De groep raadt en viert

Als ze 'De Valse' geraden hebben, feliciteert de leerling de anderen.

Niet geraden: precies andersom

5. Stap 2 - 3 - 4 tot ieder geweest is

Zoek Iemand Die

Leerlingen lopen door het lokaal met het doel 'zoek iemand die' een antwoord weet op een van de opdrachten op een werkblad.

1. Leerlingen lopen en vormen tweetal

Met het werkblad in de hand lopen de leerlingen door de klas en gaan met z'n tweeën bij elkaar staan.

2. Leerling stelt vraag aan de ander

Een leerling legt de ander een vraag voor uit het werkblad. De ander geeft het antwoord als hij dat weet. De leerling schrijft het antwoord in zijn eigen woorden op het werkblad.

3. De ander checkt

De andere leerling kijkt of het opgeschreven antwoord goed is. Na akkoord zet hij de eigen naam erbij.

4. Leerlingen wisselen van rol

Nu stelt de andere leerling een vraag van het werkblad, waarop een antwoord en een check volgt.

5. Opnieuw stap 1 t/m 4

Toelichting:

Deze vragenlijst gaat over het spellingonderwijs bij ons op school. Het doel van deze vragenlijst is het verkrijgen van een beeld van wat de leerkrachten op onze school goed en minder goed vinden aan het huidige spellingonderwijs, op welke punten zij verbetering wensen en welke aanbevelingen zij hebben.

Deze vragenlijst bestaat uit 39 meerkeuzevragen, waarbij je steeds maar één bolletje aan mag kruisen, 5 schaalvragen en 6 open vragen. Invullen van de vragenlijst kost je 15 tot 20 minuten.



De resultaten van deze vragenlijst worden verwerkt in het onderzoeksverslag van mijn praktijkgerichte onderzoek in het kader van mijn Master SEN en zullen niet te herleiden zijn op personen, maar er zal wel onderscheid gemaakt worden in onder- en bovenbouw.

Algemeen gedeelte:

1. Werk jij als leerkracht in een onderbouwgroep of een bovenbouwgroep?

onderbouw	bovenbouw
☐	☐

2. Op hoeveel dagen per week wordt er in jouw groep spellingles gegeven?

1 dag	2 dagen	3 dagen	4 dagen	5 dagen
☐	☐	☐	☐	☐

3. Op hoeveel dagen per week geef jij zelf spellingles in jouw groep?

1 dag	2 dagen	3 dagen	4 dagen	5 dagen
☐	☐	☐	☐	☐

4. Hoeveel tijd (in minuten) besteed je gemiddeld aan een spellingles?

0 - 10 min	11 - 20 min	21 - 30 min	31 - 40 min	41 - 50 min	51 - 60 min
☐	☐	☐	☐	☐	☐

5. Hoeveel instructieniveaus zijn er in jouw groep voor spelling?

1 niveau	2 niveaus	3 niveaus	4 niveaus	5 niveaus	6 niveaus
☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. Hoeveel tijd (in minuten) ben je gemiddeld per spellingles instructie aan het geven?

0 - 10 min	11 - 20 min	21 - 30 min	31 - 40 min	41 - 50 min	51 - 60 min
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Spellingmethode:

7. Welke spellingmethode gebruik jij in jouw groep?

Toelichting: SIDLP staat voor Spelling in de Lift Plus, SIB voor Spelling in Beeld, COMBI voor een combinatie van beide methoden

SIDLP	SIB	COMBI	Anders (vul in)
o	o	o	

Geef in onderstaande tabel aan in hoeverre je het meer of minder eens bent met de weergegeven stellingen. Alle stellingen hebben betrekking op SIDLP, omdat dat de officiële spellingmethode is die onze school sinds schooljaar 2006-2007 gebruikt en mijn onderzoek zich daarop richt.

Stellingen over de methode SIDLP	hele- maal niet mee eens	gedeel- telijk niet mee eens	neutraal	gedeel- telijk mee eens	geheel mee eens
8. Ik ben tevreden over de spellingmethode	o	o	o	o	o
9. De handleiding is duidelijk	o	o	o	o	o
10. Ik volg de instructie altijd letterlijk	o	o	o	o	o
11. De methode biedt voldoende inoefening	o	o	o	o	o
12. De methode biedt voldoende herhaling	o	o	o	o	o
13. De methode biedt voldoende verrijking	o	o	o	o	o
14. De methode biedt voldoende differentiatie	o	o	o	o	o
15. De opdrachten in het werkboek zijn door de leerlingen zelfstandig te maken	o	o	o	o	o
16. De opdrachten in het werkboek zijn gevarieerd	o	o	o	o	o
17. De opdrachten in het werkboek zijn zinvol	o	o	o	o	o
18. Ik neem alle dictees af	o	o	o	o	o
19. Ik bespreek dictees altijd na	o	o	o	o	o
20. Ik vind het spellingaanbod van de methode voldoende voor onze leerlingen	o	o	o	o	o



Spellingdidactiek:

De onderstaande beweringen hebben betrekking op de spellingdidactiek zoals jij die hanteert in jouw groep en staan dus los van de gebruikte methode(s). Geef aan hoe vaak de betreffende beweringen op jouw spellinglessen van toepassing zijn..

Beweringen over spellingdidactiek	altijd	vaak	regelmatig	af en toe	nooit
21. Ik start de les met een bordles	0	0	0	0	0
22. Ik start de les met auditieve oefeningen	0	0	0	0	0
23. Ik besteed aandacht aan het spellinggeweten ¹ van mijn leerlingen	0	0	0	0	0
24. Onderliggend doel van mijn lessen is het vergroten van het spellingbewustzijn ² van mijn leerlingen	0	0	0	0	0
25. Ik bied nieuwe stof aan volgens een vast patroon	0	0	0	0	0
26. Ik maak tijdens de lessen gebruik van het Directe Instructie Model (DIM)	0	0	0	0	0
27. Ik maak tijdens de lessen gebruik van het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructiemodel (IGDI)	0	0	0	0	0
28. Ik maak gebruik van een ander model dan DIM of IGDI tijdens spellinglessen	0	0	0	0	0
29. Mijn spellingles bestaat hoofdzakelijk uit het uitleggen van verwerkingsopdrachten in de werkboeken van de methode	0	0	0	0	0
30. Tijdens mijn lessen geef ik verlengde instructie aan zwakkere spellers	0	0	0	0	0
31. Tijdens mijn lessen bied ik verrijkingsstof aan de betere spellers	0	0	0	0	0
32. Tijdens mijn spellinglessen zet ik structuren in van structureel coöperatief leren (SCL)	0	0	0	0	0
33. Tijdens mijn spellinglessen zet ik andere activerende werkvormen in dan SCL, namelijk:	0	0	0	0	0
34. Ik besteed tijdens de les aandacht aan herhaling van spellingcategorieën	0	0	0	0	0
35. Naast de dictees van de methode neem ik een dagelijks woorddictee af	0	0	0	0	0
36. Tijdens andere lessen besteed ik ook aandacht aan spellingsproblemen	0	0	0	0	0
37. Ik werk met BLOONen ³ in mijn groep	0	0	0	0	0
38. Aan het eind evalueer ik het doel van de spellingles met alle leerlingen	0	0	0	0	0
39. Aan het eind evalueer ik het proces van de spellingles met alle leerlingen	0	0	0	0	0

¹ spellinggeweten = het verlangen alles wat men schrijft zuiver te houden van spellingfouten

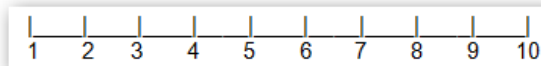
² spellingbewustzijn = het vermogen van de leerlingen te reflecteren over de eigen spelling, de spellingvaardigheid en spellingprocessen

³ BLOON staat voor **b**ekijken, **l**ezen, **o**mdraaien, **o**pschrijven en **n**akijken

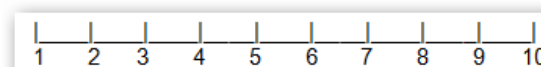
Spellingresultaten:

Geef op de volgende 10-puntsschalen met behulp van een kruisje aan in hoeverre dit voor jou of voor jouw leerlingen van toepassing is, waarbij het cijfer 1 staat voor “helemaal niet van toepassing” en het cijfer 10 voor “altijd van toepassing”.

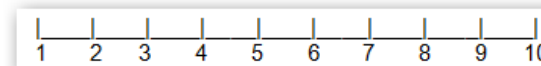
40. De leerlingen in mijn groep behalen vergelijkbare resultaten op de methodetoetsen en de Cito-toetsen



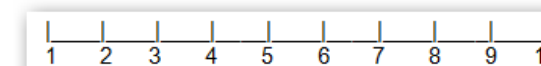
41. De leerlingen in mijn groep scoren beter op de methodetoetsen dan op de Cito-toetsen



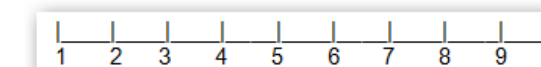
42. De leerlingen in mijn groep scoren beter op de Cito-toetsen dan op de methodetoetsen



43. De scores die mijn leerlingen op de Cito-toetsen behalen voldoen aan mijn verwachtingen



44. De scores die mijn leerlingen op de Cito-toetsen behalen voldoen aan hun verwachtingen



Tot slot volgen hieronder nog zes open vragen ten aanzien van het spellingonderwijs op onze school (indien je ruimte te kort hebt om te antwoorden, gebruik dan de achterkant):

45. Wat vind jij de sterke punten van het spellingonderwijs bij ons op school?

46. Wat mis je binnen het spellingonderwijs bij ons op school?

47. Hoe denk je over het gebruik van meerdere spellingmethodes naast elkaar?

48. Waar zou goed spellingonderwijs volgens jou aan moeten voldoen?

49. Welke vaardigheden zou jij belangrijk vinden om te zien bij een andere leerkracht als je een les van een collega zou mogen observeren?

50. Heb je nog andere opmerkingen ten aanzien van spelling en ons spellingonderwijs, die hiervoor nog onvoldoende aan bod zijn gekomen?

Hartelijk dank voor het invullen van deze vragenlijst!

Op 20 februari 2014 is onderstaande bericht per mail verstuurd aan de ouders van de leerlingen van Groep E van de onderzoeksschool om ouders die niet aanwezig waren op de spreekavond te informeren over het geplande PGO en hen de kans te geven vragen te stellen en eventuele bezwaren kenbaar te maken:

A.s. maandag start ik in het kader van mijn Master SEN studie in Groep E met een onderzoek naar verbeteringen voor de spellinglessen.

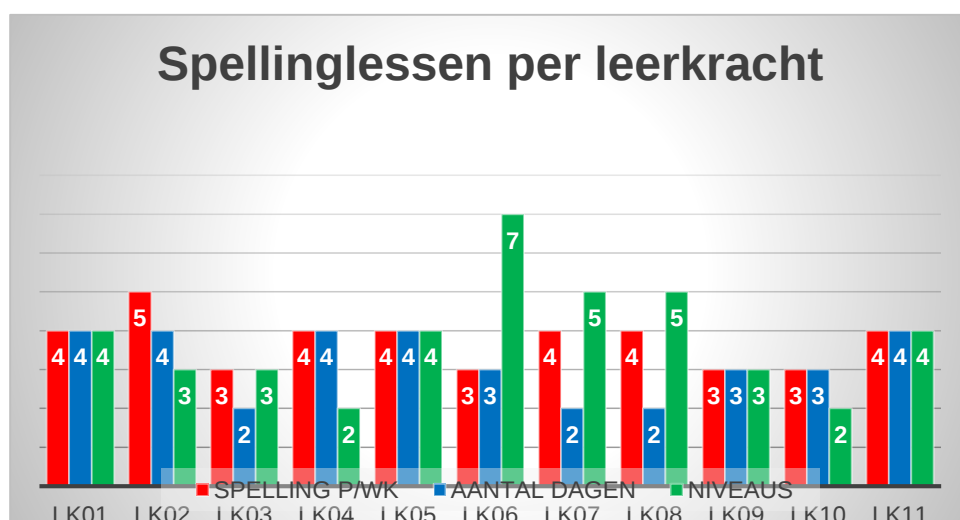
Acht weken lang zullen de kinderen op een actieve manier bezig gaan met spelling, waarbij ze lesstof van leerjaar 3 t/m 6 tegen zullen komen. Er wordt daarbij gebruik gemaakt van coöperatieve werkvormen en er zal dus veel samengewerkt worden. De werkbladen die de kinderen gewend zijn te maken verdwijnen dus (tijdelijk) even op de achtergrond, maar de leerstof van de methode wordt nog wel steeds gevolgd. Het onderzoek is er op gericht de leerprestatie van uw kind op het gebied van spelling te laten toenemen. Tijdens deze 8 weken wordt steeds kritisch bekeken of deze nieuwe manier van werken effectief is: er zullen ook collega's komen observeren in de klas hiervoor. Aan het eind, dus na 8 weken wordt getoetst of uw kind voldoende vooruit gegaan is. Bij voldoende succes kan worden besloten deze nieuwe manier van werken in mijn groep voort te zetten tot het eind van het schooljaar.

Mocht u meer informatie willen of mocht u bezwaren hebben tegen dit onderzoek dan kunt u een afspraak met mij maken voor een gesprek hierover,

*Met vriendelijke groet,
Meester Fred*

B6.1 Algemene vragen

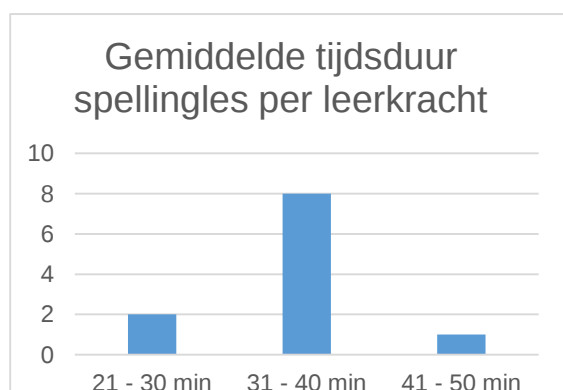
Van de 11 respondenten geven er 5 aan werkzaam te zijn in de onderbouw van de onderzoeksschool en 6 in de bovenbouw. Hierbij dient opgemerkt te worden dat op de onderzoeksschool Groep A tot en met E als 'onderbouw' wordt gezien en Groep F tot en met K als 'bovenbouw' (er wordt niet gesproken over een 'middenbouw'). In onderstaande grafiek wordt weergegeven op hoeveel dagen per week spellingles wordt gegeven, hoeveel spellinglessen de leerkracht daarvan zelf geeft en hoeveel instructiegroepjes hij tijdens de spellingles heeft. De leerkrachtantwoorden worden geanonimiseerd weergegeven met de aanduidingen van LK01 tot en met LK11.



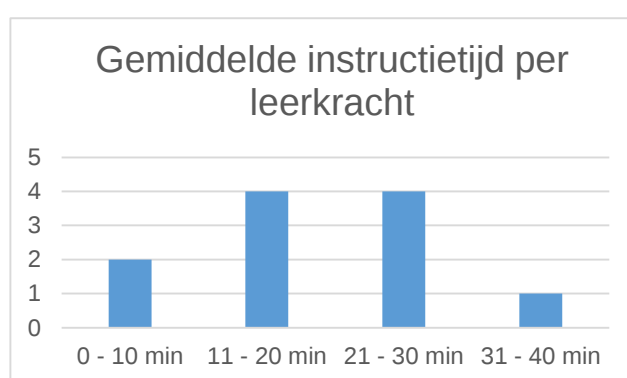
*Figuur b6.1
spellinglessen
per leerkracht*

In alle groepen op de onderzoeksschool worden minimaal 3 spellinglessen per week gegeven, in 4 groepen is dit aantal 3, in 5 groepen 4 en in 1 groep 5 (n.b. LK07 en LK08 vormen samen 1 groep). Twee leerkrachten hebben 2 instructiegroepjes in hun klas tijdens spelling, drie leerkrachten 3, drie leerkrachten 4, twee leerkrachten 5 en één leerkracht 7.

In de volgende twee grafieken is te zien hoeveel tijd de leerkracht gemiddeld besteed aan een spellingles en hoeveel tijd hij hiervan besteedt aan instructie.

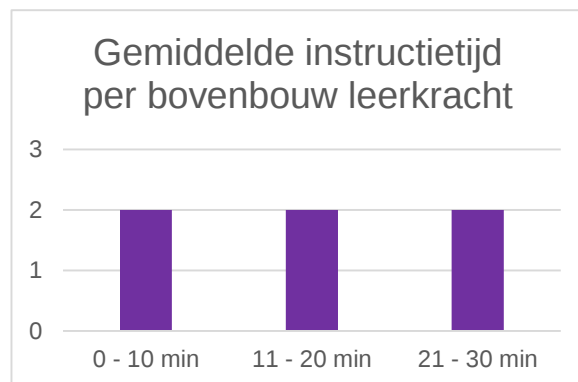
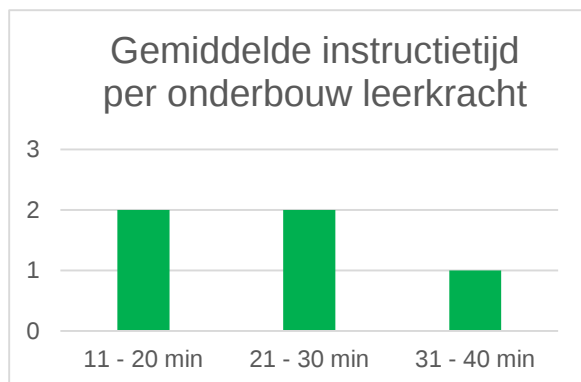


Figuur b6.2 gemiddelde tijdsduur spellingles



Figuur b6.3 gemiddelde instructietijd

Wanneer gekeken wordt naar de gemiddelde instructietijd van onder- en bovenbouw leerkrachten valt op dat er in de onderbouw meer tijd besteed wordt aan instructie, zoals weergegeven in de volgende grafieken:



Figuur b6.4 gemiddelde instructie onderbouw Figuur b6.5 gemiddelde instructie bovenbouw

Hieronder wordt de ruwe score weergegeven van het gedeelte van de algemene vragen van de vragenlijst spelling:

LEERKRACHT	BOUW	SPELLING P/WK	AANTAL DAGEN	TIJDSDUUR	NIVEAUS	INSTRUCTIETIJD
LK01	bovenbouw	4	4	21 - 30 min	4	11 - 20 min
LK02	onderbouw	5	4	31 - 40 min	3	21 - 30 min
LK03	bovenbouw	3	2	41 - 50 min	3	11 - 20 min
LK04	bovenbouw	4	4	21 - 30 min	2	0 - 10 min
LK05	onderbouw	4	4	31 - 40 min	4	11 - 20 min
LK06	bovenbouw	3	3	31 - 40 min	7	21 - 30 min
LK07	onderbouw	4	2	31 - 40 min	5	21 - 30 min
LK08	onderbouw	4	2	31 - 40 min	5	31 - 40 min
LK09	bovenbouw	3	3	31 - 40 min	3	21 - 30 min
LK10	bovenbouw	3	3	31 - 40 min	2	0 - 10 min
LK11	onderbouw	4	4	31 - 40 min	4	11 - 20 min

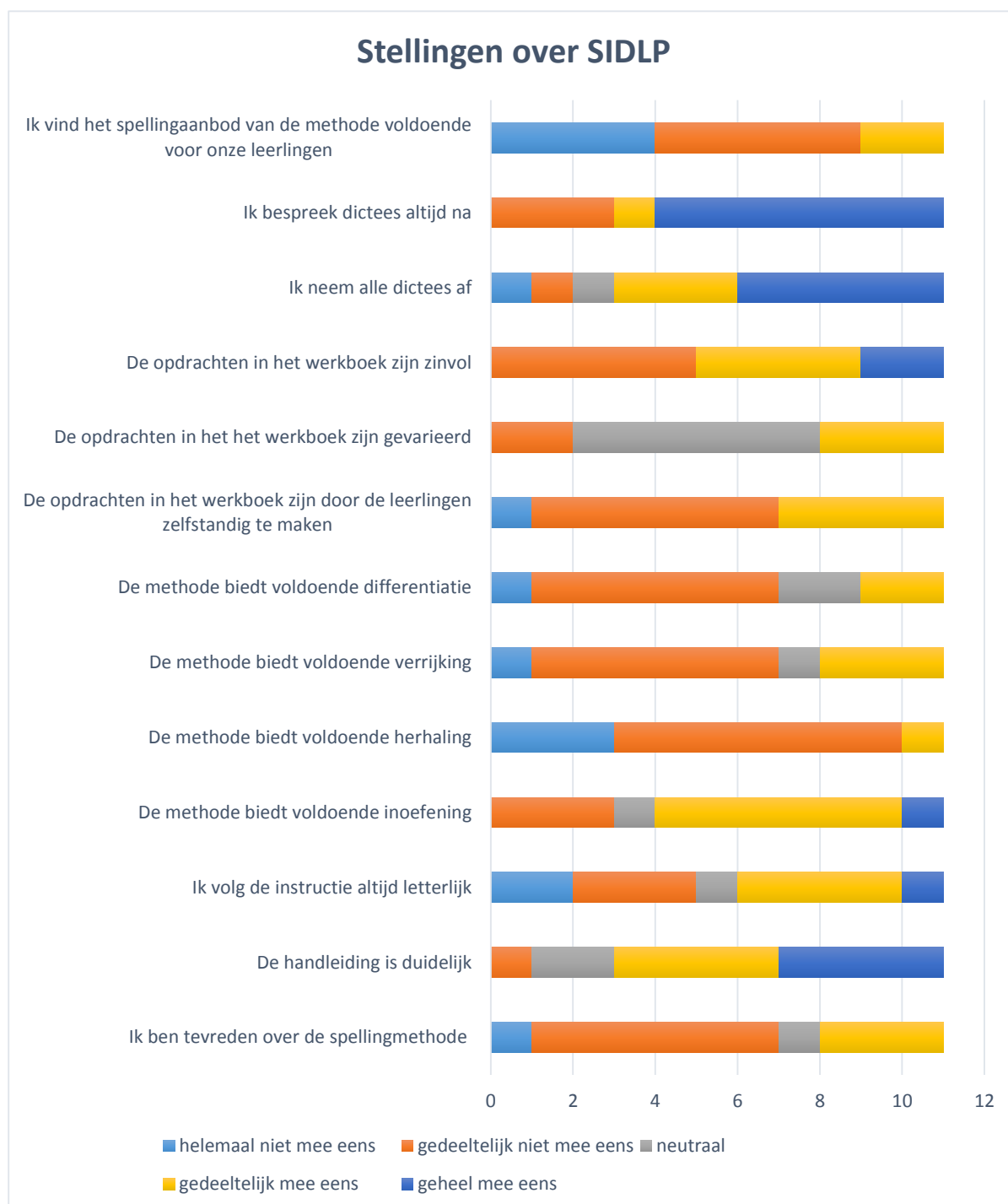
Tabel b6.6 Ruwe scores algemene vragen

B6.2 De spellingmethode

Van de 11 respondenten geven er vier aan alleen SIDLP te gebruiken. Vier andere respondenten geven aan SIDLP te combineren met werkmateriaal van de methode Spelling in Beeld (SIB), waarvan één, naast de genoemde methoden, ook nog gebruik maakt van de methode Woordbouw. Twee respondenten geven aan alleen SIB te gebruiken. Daarvan laat één van hen 1 leerling, die een heel laag niveau van spelling heeft, wel in SIDLP werken. De elfde respondent geeft aan alleen Woordbouw te gebruiken als spellingmethode.

Alle respondenten geven aan ervaring te hebben opgedaan met het werken met SIDLP en kunnen daarom de stellingen over SIDLP beantwoorden. Voor een overzicht van de beantwoording van deze stellingen wordt verwezen naar het grafisch overzicht hiervan op de volgende pagina en een weergave van de ruwe scores in bijlage 6. De stellingen laten zien dat niemand van de respondenten het geheel eens is met de stelling dat het spellingaanbod van de methode voldoende is voor de leerlingen van de onderzoeksschool. Ook is niemand het geheel eens met de stelling 'ik ben tevreden over de spellingmethode'. Het merendeel van de

respondenten vindt de handleiding van de methode duidelijk (8 geheel of gedeeltelijk mee eens) en vindt dat de methode voldoende inoefening biedt (7 geheel of gedeeltelijk mee eens); daarnaast vindt het merendeel de opdrachten in de werkboeken zinvol (6 geheel of gedeeltelijk mee eens). Ontevredenheid over de methode wordt uitgesproken bij de stellingen 'de methode biedt voldoende differentiatie' (7 gedeeltelijk of geheel niet mee eens), 'de methode biedt voldoende herhaling' (10 gedeeltelijk of geheel niet mee eens) en 'de methode biedt voldoende verrijking' (7 gedeeltelijk of geheel niet mee eens). Bij de stelling of de werkboeken voldoende variatie bieden hebben 6 van de 11 respondenten 'neutraal' geantwoord. De beantwoording van de stellingen over SIDLP worden in de volgende grafiek samengevat, met horizontaal het aantal respondenten:



Figuur b6.7 Stellingen over Spelling in de Lift Plus

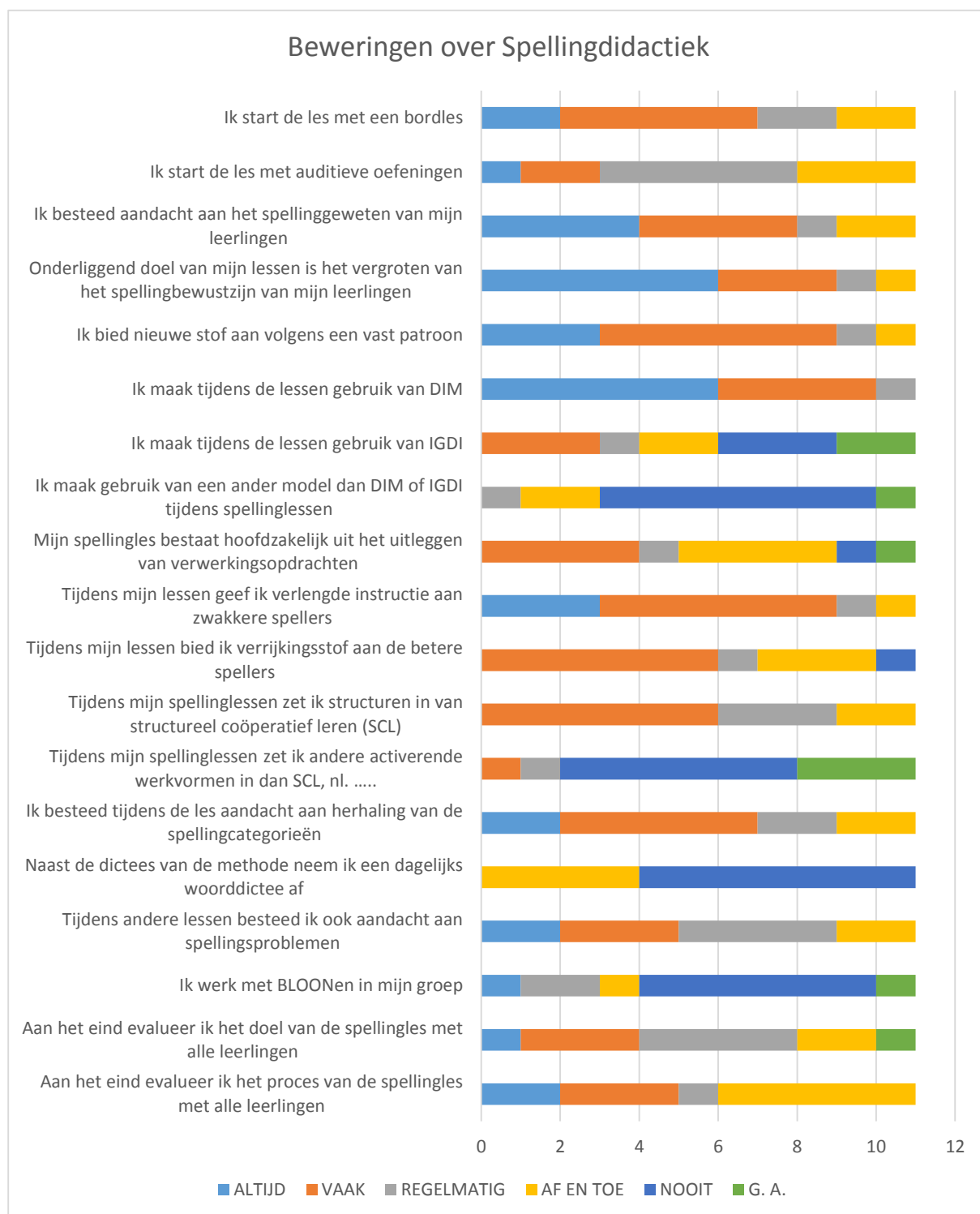
Hieronder worden de ruwe scores weergegeven met betrekking tot het gedeelte van de vragenlijst met 'stellingen over de spellingmethode SIDLP'.

Stellingen over de methode SIDLP	helemaal niet mee eens	gedeeltelijk niet mee eens	neutraal	gedeeltelijk mee eens	geheel mee eens
Ik vind het spellingaanbod van de methode voldoende voor onze leerlingen	4	5		2	
Ik bespreek dictees altijd na		3		1	7
Ik neem alle dictees af	1	1	1	3	5
De opdrachten in het werkboek zijn zinvol		5		4	2
De opdrachten in het werkboek zijn gevarieerd		2	6	3	
De opdrachten in het werkboek zijn door de leerlingen zelfstandig te maken	1	6		4	
De methode biedt voldoende differentiatie	1	6	2	2	
De methode biedt voldoende verrijking	1	6	1	3	
De methode biedt voldoende herhaling	3	7		1	
De methode biedt voldoende inoefening		3	1	6	1
Ik volg de instructie altijd letterlijk	2	3	1	4	1
De handleiding is duidelijk		1	2	4	4
Ik ben tevreden over de spellingmethode	1	6	1	3	

Tabel b6.8 Ruwe scores bij 'Stellingen over Spelling in de Lift Plus'

B6.3 Beweringen over de spellingdidactiek

De respondenten is gevraagd aan te geven in hoeverre de beweringen van toepassing zijn op hun eigen spellinglessen. Bij 6 vragen hebben respondenten er voor gekozen om geen antwoord te geven, hier en in de tabel met de ruwe data weergegeven als 'G.A.'



Figuur b6.9 Beweringen over spellingdidactiek

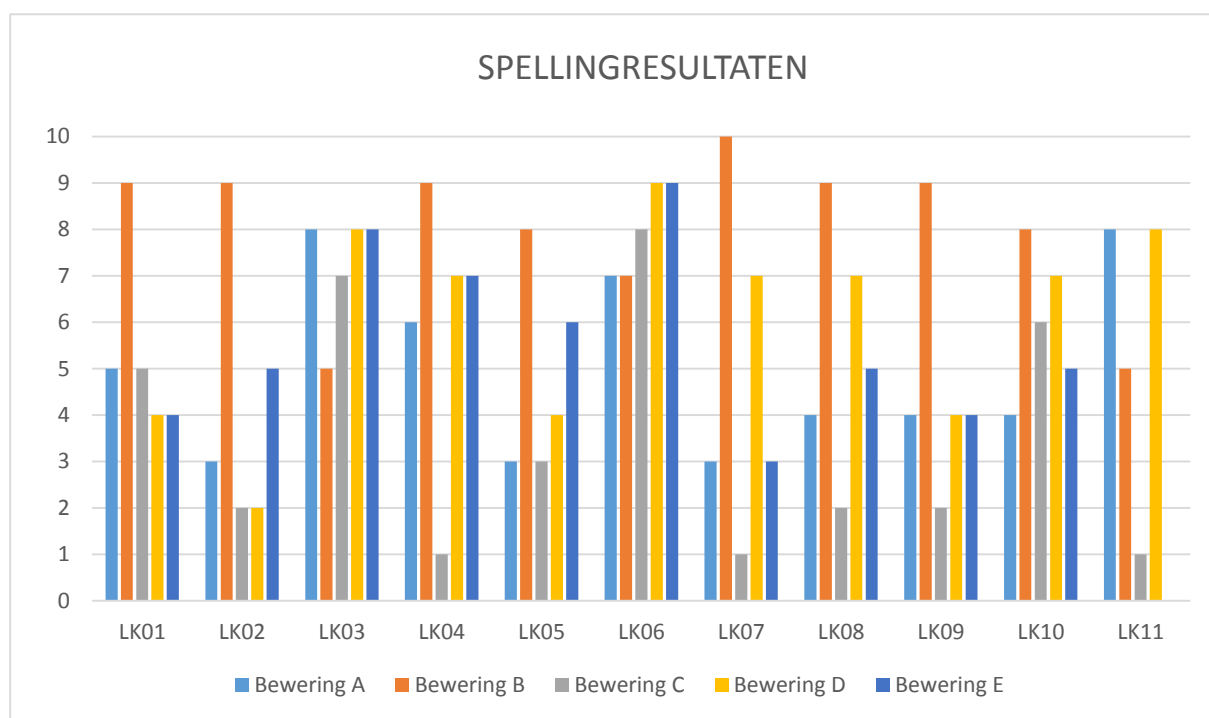
Hieronder worden de bijbehorende ruwe data gepresenteerd in tabelvorm:

BEWERINGEN OVER SPELLINGDIDACTIEK	Altijd	Vaak	Regelmatig	Af en toe	Nooit	G. A.
Ik start de les met een bordles	2	5	2	2		
Ik start de les met auditieve oefeningen	1	2	5	3		
Ik besteed aandacht aan het spellinggeweten van mijn leerlingen	4	4	1	2		
Onderliggend doel van mijn lessen is het vergroten van het spellingbewustzijn van mijn leerlingen	6	3	1	1		
Ik bied nieuwe stof aan volgens een vast patroon	3	6	1	1		
Ik maak tijdens de lessen gebruik van DIM	6	4	1			
Ik maak tijdens de lessen gebruik van IGDl		3	1	2	3	2
Ik maak gebruik van een ander model dan DIM of IGDl tijdens spellinglessen			1	2	7	1
Mijn spellingles bestaat hoofdzakelijk uit het uitleggen van verwerkingsopdrachten		4	1	4	1	1
Tijdens mijn lessen geef ik verlengde instructie aan zwakkere spellers	3	6	1	1		
Tijdens mijn lessen bied ik verrijkingsstof aan de betere spellers		6	1	3	1	
Tijdens mijn spellinglessen zet ik structuren in van structureel coöperatief leren (SCL)		6	3	2		
Tijdens mijn spellinglessen zet ik andere activerende werkvormen in dan SCL, nl. ...		1	1		6	3
Ik besteed tijdens de les aandacht aan herhaling van de spellingcategorieën	2	5	2	2		
Naast de dictees van de methode neem ik een dagelijks woorddictee af				4	7	
Tijdens andere lessen besteed ik ook aandacht aan spellingsproblemen	2	3	4	2		
Ik werk met BLOONen in mijn groep	1		2	1	6	1
Aan het eind evalueer ik het doel van de spellingles met alle leerlingen	1	3	4	2		1
Aan het eind evalueer ik het proces van de spellingles met alle leerlingen	2	3	1	5		

Tabel b6.10 Ruwe scores 'Beweringen over spellingdidactiek'

B6.4 Spellingresultaten

De onderzoeker heeft de respondenten gevraagd om met een schaalscore van 1 tot 10 aan te geven in hoeverre een vijftal beweringen over de spellingresultaten van zijn leerlingen al dan niet van toepassing zijn. Score 1 staat hierbij voor 'helemaal niet van toepassing' en score 10 voor 'altijd van toepassing'. Hieronder wordt grafisch weergegeven hoe de respondenten per bewering gescoord hebben. De beweringen worden onder de grafiek verduidelijkt.



Figuur b6.11 Spellingresultaten

Bewering A, de leerlingen in mijn groep behalen vergelijkbare resultaten op de methodetoetsen en de Cito-toetsen, wordt door 4 respondenten positief gescoord. Bewering B, de leerlingen in mijn groep scoren beter op de methodetoetsen dan op de Cito-toetsen, wordt door 9 van de 11 respondenten positief gescoord. Bewering C, de leerlingen in mijn groep scoren beter op de Cito-toetsen dan op de methodetoetsen, wordt door 3 van de 11 respondenten positief gescoord. Bewering D, de scores die mijn leerlingen op de Cito-toetsen behalen, voldoen aan mijn verwachtingen, wordt door 7 van de 11 respondenten positief gescoord. Bewering E, de scores die mijn leerlingen op de Cito-toetsen behalen, voldoen aan hun verwachtingen, wordt door 4 van de 11 respondenten positief gescoord. Eén van de respondenten heeft deze vraag niet beantwoord.

Hieronder worden de data nogmaals weergegeven in de vorm van ruwe scores met betrekking tot het gedeelte van de vragenlijst met de schaalscores van de respondenten, waarin zij aangeven in hoeverre uitspraken over spellingresultaten van toepassing zijn op hun leerlingen. Score 1 staat hierbij voor 'helemaal niet van toepassing' en score 10 voor 'altijd van toepassing'.

Leerkracht	Bewering A	Bewering B	Bewering C	Bewering D	Bewering E
LK01	5	9	5	4	4
LK02	3	9	2	2	5
LK03	8	5	7	8	8
LK04	6	9	1	7	7
LK05	3	8	3	4	6
LK06	7	7	8	9	9
LK07	3	10	1	7	3
LK08	4	9	2	7	5
LK09	4	9	2	4	4
LK10	4	8	6	7	5
LK11	8	5	1	8	NVT

Tabel b6.12 Ruwe scores met betrekking tot 'spellingresultaten'

Toelichting beweringen:

Bewering A:

De leerlingen in mijn groep behalen vergelijkbare resultaten op de methodetoetsen en de Cito-toetsen.

Bewering B:

De leerlingen in mijn groep scoren beter op de methodetoetsen dan op de Cito-toetsen.

Bewering C:

De leerlingen in mijn groep scoren beter op de Cito-toetsen dan op de methode-toetsen/

Bewering D:

De scores die mijn leerlingen op de Cito-toetsen behalen voldoen aan mijn verwachtingen.

Bewering E:

De scores die mijn leerlingen op de Cito-toetsen behalen voldoen aan hun verwachtingen.

Kleur de bolletjes van de elementen die terug te zien zijn in de les:

1. Start les

- 0 Terugblik op de voorgaande les
(welke categorie en aanpak is de vorige les aan de orde geweest)
- 0 Onderwerp en lesdoel worden benoemd
(welke categorie en aanpak komt deze les aan de orde)
- 0 Er wordt een overzicht geschetst van de les

2. Presentatie en uitleg (1^{ste} spellingsregel)

- 0 Er wordt auditief gestart met de spellingscategorie
- 0 De spellingsmoeilijkheid wordt benoemd
- 0 Er worden concrete voorbeelden van woorden uit de categorie genoemd
- 0 Er wordt hardop 'voorgedacht'
- 0 De strategie wordt gedemonstreerd
- 0 De spellingsregel wordt uitgelegd/gepresenteerd
- 0 De spellingsregel wordt 'ingeprent'

3. Oefening van strategieën middels interactie (1^{ste} spellingsregel)

- 0 De leerlingen oefenen de strategie onder leiding van de leerkracht
(zij passen de strategie/aanpak toe door herhaald oefenen)
- 0 Leerlingen passen de strategie hardop denkend toe
- 0 Er wordt met duidelijke en korte opdrachten gewerkt
- 0 De leerkracht bevraagt de leerlingen vanuit denken-delen-uitwisselen

4. Zelfstandig of in duo's of groepjes toepassen van de strategie (1^{ste} spellingsregel)

- 0 Er wordt gewerkt met een SCL-structuur
- 0 Er wordt dezelfde strategie/aanpak geoefend als bij 3
- 0 De opdracht/oefening voor de leerlingen is duidelijk verwoord
- 0 De leerlingen kunnen onmiddellijk beginnen
- 0 De leerlingen zijn kritisch op hun eigen werk
- 0 De leerlingen helpen elkaar (in tweetallen of in groepjes)
- 0 Leerkracht en/of leerlingen controleren het werk/de opdracht
- 0 Er is uitdaging (of een extra opdracht) voor goed presterende leerlingen
- 0 Er wordt verlengde instructie geboden aan zwakke spellers
(extra uitleg en modellen tijdens looprondes / verwijzing naar zelfstandig werk)

5. Presentatie en uitleg (2^e spellingsregel)

- 0 Er wordt auditief gestart met de spellingscategorie
- 0 De spellingsmoeilijkheid wordt benoemd
- 0 Er worden concrete voorbeelden van woorden uit de categorie genoemd
- 0 Er wordt hardop 'voorgedacht'
- 0 De strategie wordt gedemonstreerd
- 0 De spellingsregel wordt uitgelegd/gepresenteerd
- 0 De spellingsregel wordt 'ingeprent'

6. Oefening van strategieën middels interactie (2^e spellingsregel)

- 0 De leerlingen oefenen de strategie onder leiding van de leerkracht (zij passen de strategie/aanpak toe door herhaald oefenen)
- 0 Leerlingen passen de strategie hardop denkend toe
- 0 Er wordt met duidelijke en korte opdrachten gewerkt
- 0 De leerkracht bevraagt de leerlingen vanuit denken-delen-uitwisselen

7. Zelfstandig of in duo's of groepjes toepassen van de strategie (2^e spellingsregel)

- 0 Er wordt gewerkt met een SCL-structuur
- 0 Er wordt dezelfde strategie/aanpak geoefend als bij 6
- 0 De opdracht/oefening voor de leerlingen is duidelijk verwoord
- 0 De leerlingen kunnen onmiddellijk beginnen
- 0 De leerlingen zijn kritisch op hun eigen werk
- 0 De leerlingen helpen elkaar (in tweetallen of in groepjes)
- 0 Leerkracht en/of leerlingen controleren het werk/de opdracht
- 0 Er is uitdaging (of een extra opdracht) voor goed presterende leerlingen
- 0 Er wordt verlengde instructie geboden aan zwakke spellers (extra uitleg en modellen tijdens looprondes / verwijzing naar zelfstandig werk)

8. Dagelijks dictee

- 0 De leerlingen geven (op papier) aan of zij denken een woord goed/fout te schrijven of dat zij twijfelen of zij het woord goed kunnen schrijven
- 0 De leerlingen schrijven het woord op nadat zij het in een voorbeeldzin gehoord hebben
- 0 De leerlingen passen eerder besproken spellingsregels toe
- 0 De leerlingen kunnen eerder besproken spellingsregels benoemen
- 0 De leerlingen zijn kritisch op eigen werk
- 0 De leerlingen kijken zelf (eerlijk) het werk na
- 0 De leerlingen evalueren of hun voorspelling juist was
- 0 Resultaat wordt gevierd
- 0 Uitvallers wordt gewezen op BLOON-mogelijkheid tijdens zelfstandig werk

9. Evaluatie

(terugkoppeling en feedback kan in elke lesfase)

- 0 De leerlingen kunnen vertellen wat ze geleerd hebben (benoemen van categorie/regel en strategie)
- 0 De leerlingen kunnen aangeven wat goed ging en wat ze de volgende keer anders zouden doen
- 0 De leerkracht controleert of de lesdoelen bereikt zijn (voor de hele groep of in kleine groepjes)

10. Periodieke terugblik

(inhoudelijke afronding van de les)

- 0 De leerkracht geeft procesfeedback
- 0 De leerkracht geeft feedback op de uitvoering van de opdrachten
- 0 De leerkracht moedigt aan
- 0 De leerkracht plaatst de les in een lessenreeks

11. Ruimte voor op- of aanmerkingen en/of onderwerpen die je graag onder de aandacht wilt brengen tijdens een eventuele nabespreking

Datum observatie :

Functie observant : collega / SCL-coach / IB-er

BIJLAGE 8: INTERVENTIELOGBOEK

Datum	Spellingsregel	Activiteit	Bijzonderheden
24-02	Intro regel 1: hoor je na een lange klank een 'j' dan schrijf je een i	schakels	extra aandacht bij instructie voor begrip "lange klanken"
25-02	Intro regel 2: hoor je 'g(t)' na een korte klank dan schrijf je ch(t) 2 ^e les regel 1	placemat	extra aandacht bij instructie voor begrip "korte klanken" <i>placemat-oefening niet af kunnen maken</i>
26-02	3 ^e les regel 1 2 ^e les regel 2	placemat (vervolg) stijgen/dalen	<i>"blind" met vingers opsteken</i>
27-02	4 ^e les regel 1 3 ^e les regel 2	tafelrondje per tweetal tafelrondje per tweetal	
10-03	Intro regel 3: let op de kopstukken be , ge en ver : je hoort een 'u' en schrijft een e 4 ^e les regel 2 <i>Herhaling regel 1</i>	schakels ping-pong dagelijks woorddictee	extra aandacht bij instructie voor begrip "kopstukken" <i>5 woorden over regel 1</i>
11-03	2 ^e les regel 3 Intro regel 4: wanneer je aan het eind van een woord een 't' hoort moet je het langer maken om te weten of je een d of een t moet schrijven	tweetal coach stijgen/dalen	omstebeurt 3 woorden opschrijven met be- ge- en ver- <i>"blind" met vingers opsteken</i>
12-03	3 ^e les regel 3 2 ^e les regel 4	beurtgooi tafelrondje per viertal	actieve betrokkenheid, kinderen vonden dit erg leuk
13-03	4 ^e les regel 3 3 ^e les regel 4	placemat placemat	tip: leerlingkiezer gebruiken om aan te wijzen wie er in het midden schrijft
17-03	Intro regel 5: let op bij staartstukken: je hoort een 'u' maar schrijft een e 4 ^e les regel 4	schakels ping-pong	omstebeurt een woord eindigend op een d en een t zeggen (woord langer maken voor de controle)
18-03	2 ^e les regel 5 Intro regel 6: lange klanken hebben pech, ik haal gewoon een letter weg Extra: BLOONen	coole vriend schakels	Aandacht voor lange klanken en klinkers: extra oefenen
19-03	3 ^e dag regel 5 2 ^e dag regel 6	ping-pong placemat	stijgen/dalen bij lange klanken
20-03	4 ^e dag regel 5 3 ^e dag regel 6	tweetal coach coole vriend	nogmaals stijgen/dalen bij lange klanken
24-03	Intro regel 7: staartstukken op -ig en -lijk 4 ^e dag regel 6	schakels ping-pong	
25-03	les vervallen!		vanwege schoolredenen
26-03	2 ^e dag regel 7 Intro regel 8: au of ou	coole vriend schakels	extra: woordenslang
27-03	3 ^e dag regel 7 2 ^e dag regel 8	tweetal coach op een rij	

31-03	Intro regel 9: hoor je sg(r) dan schrijf je sch(r) 3 ^e dag regel 8	schakels tafelrondje per tweetal	
01-04	2 ^e dag regel 9 Intro regel 10: samengestelde woorden (luistervink)	coole vriend schakels	extra: BLOONen
02-04	3 ^e dag regel 9 2 ^e dag regel 10	tweetal coach placemat	
03-04	4 ^e dag regel 9 3 ^e dag regel 10	ping-pong op een rij	
07-04	1 ^e dag regel 11: luistervink-regel bij niet- samengestelde woorden 4 ^e dag regel 10	schakels tweetal coach	
08-04	2 ^e dag regel 11 Intro regel 12: eeuw / ieuw / uw	coole vriend schakels	extra: woordenslang observatie!
09-04	3 ^e dag regel 11 2 ^e dag regel 12	placemat op een rij	
10-04	4 ^e dag regel 11 3 ^e dag regel 12	ping-pong tweetal coach	extra: BLOONen
14-04	Intro regel 13: verdubbelaar 4 ^e dag regel 12	Schakels tweetal coach met tweevergelijk	observatie!
15-04	2 ^e dag regel 13 Intro regel 14: ie of ij	ping-pong schakels	
16-04	3 ^e dag regel 13 2 ^e dag regel 14	coole vriend ik ook groepen	
17-04	4 ^e dag regel 13	tweetal coach placemat	
21-04	Feestdag		geen les
22-04	1 ^e dag regel 15: 's 4 ^e dag regel 14	schakels tafelrondje per tweetal en tweevergelijk	observatie!
23-04	2 ^e dag regel 15	ping-pong	extra: BLOONen
24-04	Afname PI dictee		nameting