

Dyslexie en Friese spelling

Minor Meertaligheid in Internationaal Perspectief

Marije Hiemstra

197548

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	1
1. Inleiding	3
2. Probleemanalyse.....	4
3. Theoretisch kader.....	5
3.1 Dyslexie	5
3.1.1 Dyslexie	5
3.1.2 Veel voorkomende fouten	6
3.1.3 Invloed op andere vakgebieden	6
3.1.4 De opmaak	7
3.2 Dyslexie en een tweede taal.....	8
3.2.1 Woordenschat	8
3.2.2 Leesvaardigheid van een tweede taal.....	9
3.2.3 Luistervaardigheid van een tweede taal	10
3.2.4 Schrijfvaardigheid van een tweede taal.....	10
3.3 Begeleiding bij een vreemde taal	10
3.3.1 Extra materialen	10
3.3.2 Eisen hulpmaterialen	11
3.3.3 Rol van de leerkracht	12
3.3.4 Inzetten van onderwijsbehoeften	12
3.4 Conclusie	13
4. Probleemstelling	14
5. Onderzoeksaanpak.....	15
6. Resultaten	17
6.1 Verschil plan en uitvoering.....	17
6.2 Verwachtingen voortgezet onderwijs.....	18
6.3 Einddoelen groep 8.....	18
6.4 Rol van de leerkracht	19
6.5 Kapstok woorden	19
6.6 Herhalingsopdrachten.....	20
6.7 Verwachtingen.....	23
7. Conclusie, aanbevelingen en discussies	24
7.1 Conclusies.....	24
7.2 Aanbevelingen	24

7.3	Discussie	25
8.	Samenvatting	27
9.	Bronnen	29
10.	Bijlage.....	31
10.1	Kerdoelen	31
10.2	Dyslectici hebben de toekomst.....	32
10.3	Observatie ochtend.....	33
10.4	Test materialen kapstokwoorden	34
10.5	Testmateriaal overschrijven en herhalen spellingsregels	0
10.6	Testmateriaal rol van de leerkracht	36
10.7	Voorbeelden van het eerste ontwerp.....	38
10.8	Proef overzicht bewerkte methode	40
10.9	Eerste weergave proefblad	42
10.10	Analyse resultaten.....	43
10.11	Wijzigingen van het ontwerp	45
10.12	Test bladen per hoofdstuk.....	46

1. Inleiding

Leerlingen van erkende drietalige basisscholen krijgen in groep 5 te maken met het vak: Friese spelling. Zo ook leerlingen met een lees- en spellingprobleem. In dit onderzoek wordt er gekeken naar een leerling uit groep 5 van basisschool *Basisschool X* te Wommels die veel moeite heeft met de Nederlandse spelling. Sinds de Friese spellinglessen en de nieuwe regels haalt hij zowel de talen als de spellingsregels door elkaar.

Het onderzoek richt zich op de leerwijze van kinderen met dyslexie en een tweede taal. De betreffende school loopt tegen dit probleem aan en is op zoek naar een bijpassende oplossing. Het doel van dit onderzoek is om via onderzoek bruikbare materialen te verzamelen en deze vervolgens aan de basisschool aan te bieden.

Basisschool *Basisschool X* vindt het belangrijk dat leerlingen met dyslexie de basis van de Friese spelling leren. Dit wordt uitgevoerd via een hulpmethode waarbij opdrachten die van belang zijn blijven bestaan, overbodige worden verwijderd en degene die extra aandacht verdienen worden aangevuld. Centraal staat hierbij het belang van de leerling en de doorstroming naar het voortgezet onderwijs. Daarnaast is het noodzakelijk dat de hulpmethode uitdagende werkbladen bevat.

Het vraagstuk sprak mij aan doordat dyslexie een veelvoorkomend probleem op steeds meer basisscholen is. Steeds meer kinderen krijgen te maken met de dyslexie. Daarnaast ligt de combinatie van Friese spelling, dyslexie en het ontwerpen van uitdagende werkbladen dicht bij mijn kwaliteiten als toekomstige leraar. Door te werken buiten de methode kan ik gebruik maken van mijn creativiteit. In mijn persoonlijk ontwikkelingsplan is beschreven dat mijn creativiteit niet alleen moet worden ingezet bij de vakken geschiedenis, aardrijkskunde, natuur en andere creatieve lessen, maar ook ik ook de uitdaging moet zoeken bij de vakken zoals rekenen en taal. Door dit onderwerp kan ik tevens werken aan mijn persoonlijk ontwikkelingsplan.

Om tot duidelijke en bruikbare informatie te komen heb ik de volgende vragen opgesteld die betrekking hebben tot de literatuur:

Hoofdvraag: Op welke manier kan de basisschool *Basisschool X* leerlingen met dyslexie begeleiden bij het leren van de Friese spelling, zodat zij kunnen doorstromen naar het voortgezet onderwijs?

Onderzoeksvragen gericht op literatuur:

- Wat is dyslexie?
- Welke mogelijke problemen ervaart een leerling met dyslexie bij het leren van een tweede taal?
- Hoe moet een leerkracht dyslectische leerlingen begeleiden bij het leren van een vreemde taal?

De vragen zijn onderverdeeld in drie hoofdstukken: 1) Dyslexie, 2) Dyslexie en een tweede taal, 3) Begeleiding van een vreemde taal. In deze hoofdstukken wordt gebruik gemaakt van paragrafen en alinea's waarbij er dieper wordt ingegaan op de literatuur. Zo kent het hoofdstuk 'dyslexie' onderwerpen als: wat is dyslexie, veel voorkomende fouten, invloed op andere vakgebieden en de opmaak van de tekst. Er wordt hier voornamelijk algemene informatie gegeven over dyslexie, waar het vandaan komt en wat de exacte problemen zijn. Hoofdstuk twee richt zich voornamelijk op het leren van een tweede taal. Wat is belangrijk qua woordenschat en welke invloed heeft dyslexie op de lees-, luister-, schrijf- en spreekvaardigheid van een kind. Het laatste hoofdstuk betreft informatie over de begeleiding. Er wordt gekeken naar materialen, leerkrachten en andere hulp waar dyslectische kinderen baat bij hebben.

2. Probleemanalyse

De onderzoeksvraag komt voort uit een probleem dat zich voordoet in een klas op *Basisschool X*, betreffende een leerling met dyslexie. Kinderen met dyslexie hebben veelal moeite met de spelling van de Nederlandse taal. Zo omschrijft Aravena (2014) dat letters op de verkeerde plaats worden gezet of worden omgedraaid. Van een b wordt een d gemaakt of 'heb' wordt bijvoorbeeld geschreven als: hep. Er wordt ook wel gezegd dat kinderen met dyslexie de letters op het papier zien dansen.

Voor kinderen met dyslexie zijn er vaak toereikende hulpmiddelen beschikbaar. Zo zijn er speciale materialen, toetsen en andere methode mogelijkheden ontworpen (steunpunt dyslexie, 2014). De Friese methode is klein ten opzichte van bijvoorbeeld een rekenmethode die door heel Nederland kan worden gegeven. Daardoor bestaan er in de Friese methode, tot nu toe, nog geen uitwijkende methodes of routes die kinderen kunnen volgen. Van ieder kind wordt er verwacht dat ze dezelfde lessen en regels kunnen onthouden in het tempo van de klas.

Ans van Berkel (2008) omschrijft onder andere leermiddelen waarin leerlingen steun kunnen vinden. Leerkrachten kunnen leerlingen stimuleren, medeleerlingen kunnen ervoor zorgen dat ze zich in groepsverband aan elkaar op trekken en dat er gebruik kan worden gemaakt van verschillende hulpmaterialen. Een leerling met dyslexie zal baat hebben bij deze extra materialen, maar blijft alsnog moeite houden om op hetzelfde tempo de lessen en regels te verwerken als de rest van de klas. Daarnaast zullen ze veelal dezelfde fouten blijven maken, puur omdat de letters nog steeds 'dansen' op het papier.

Het onderzoek kenmerkt zich door twee verschillende onderwerpen. Het ene onderwerp snijdt het Friese dictee aan. Hoe kunnen dyslectische kinderen mee doen aan het Friese dictee? Het andere onderwerp gaat over doorstroming naar het voortgezet onderwijs. In overleg met de basisschool is er gekozen voor het onderwerp wat zich richt op de doorstroom, dit in het belang van de toekomst van het kind. Het dictee is maar één moment opname waarin het belangrijk is dat de leerlingen presteren. Wanneer het onderzoek zich richt op de doorstroom van het kind naar het voortgezet onderwijs betreft het een onderzoek waarbij het gaat om de leermethode en de leerprestaties van het kind. Hij of zij zal hier levenslang baat bij hebben.

In dit onderzoek wordt het accent gelegd op het niveau waaraan leerlingen moeten voldoen voor de doorstroom naar het voortgezet onderwijs. Er wordt gekeken naar de extra hulpmiddelen (zie hoofdstuk 3.3, pagina 12) die kunnen worden ingezet om het leren te bevorderen en we gaan opzoek naar een ontwerp route die de leerlingen meer tijd en verbeterde leerprestaties geeft.

3. Theoretisch kader

3.1 Dyslexie

Op internet, in boeken en tijdschriften, artikelen en kranten is veel informatie te vinden over dyslexie. Door deze informatie wordt de waarheid, helaas, al snel verward met fabels. Zo vermeld Ceyssens (2009) voorbeelden van onder andere mensen die zichzelf 'wonder dokters' noemen. Zij beweren dat je van dyslexie kunt genezen door middel van speciale brillen of andere middelen. Helaas is dit niet waar, dyslexie is namelijk een erfelijke aandoening (Adriaans 2008).

Desondanks worden er aldoor onderzoeken gedaan naar de oorzaak van dyslexie. Wetenschappers zijn op zoek naar hulpmiddelen die zorgen voor een hogere opbrengst bij het leren. Om achter geschikte informatie te komen moet er echter eerst gekeken worden naar de inhoudelijke problemen van dyslexie. Wat is het probleem? Waardoor ontstaan de gemaakte fouten, wat gebeurt er in de hersenen en waar heeft hij of zij baat bij? In het volgende hoofdstuk kunt u de bovengenoemde informatie achterhalen.

3.1.1 Dyslexie

Ceyssens (2009) beschrijft dat dyslexie letterlijk betekent niet goed (dys) lezen (lexie). Vroeger werd dyslexie met domheid verward. Tegenwoordig wordt dit geheel anders omschreven. Dyslexie betekent namelijk niet dat je ineens minder slim bent dan een leerling zonder dyslexie. Bij dyslexie ligt het probleem geheel ergens anders.

Oorzaak of erfelijkheid

Aangetoond is dat er zich bij dyslexie een stoornis in de hersenen bevindt. Deze stoornis zorgt voor een vertraging bij de koppeling van letters aan klanken. Normaliter ontwikkeld dit signalelement zich rond het elfde of twaalfde levensjaar. Bij een kind met dyslexie gebeurt dit nauwelijks. Door de stoornis wordt er van de hersenen verwacht dat ze verschillende gebieden gaan gebruiken om de koppeling van letters naar de klank te kunnen maken. Deze inspanning vergt veel tijd en energie (Krijnen 2009).

Bij een part van de kinderen is dyslexie erfelijk. Het kan zich voordoen dat broers of zussen, ouders of zelfs grootouders leden aan dyslexie. Zo blijkt uit de laatste statistieken dat circa 5% van kinderen op basisscholen in Nederland last heeft van dyslexie (Aravena, 2014).

Problemen

Ans van Berkel (2008) vergelijkt een leerling met en zonder dyslexie. Ze geeft aan dat leerlingen met dyslexie er langer over doen voordat ze kunnen lezen en spellen. Dit wordt veroorzaakt doordat de geschreven vormen van woorden dyslectische kinderen veel moeite kost. Dit komt doordat er problemen zijn om de letters en klanken aan elkaar te koppelen. Naast het koppelen van de letters en de klanken zijn de regels niet voldoende geautomatiseerd en zorgt het inprenten van woorden of teksten voor overlast. Op basis van deze informatie kun je constateren dat dyslectische leerlingen minder woordbeelden in hun geheugen hebben opgeslagen of dat ze zelfs onvolledig zijn. Voor dyslectische leerlingen betekent dit dat ze langzamer gaan lezen (woorden worden letter voor letter verklankt) of ze gaan woorden raden (woorden worden niet herkend). Tevens vragen ze zich nog vaak af: 'Wat staat hier eigenlijk?' en 'Hoe spel je dit woord ook alweer?'.

Gebrek aan beter

Doordat de storing in de hersenen bij de klank- en letterkoppeling de moeilijkheidsgraad verhoogt, moeten leerlingen met dyslexie opzoek naar een hulpstrategie. Ans van Berkel (2008) constateert dat dyslectische leerlingen, als voorkeursstrategie, de klank- tekenkoppeling ontwikkelen. Op pagina 12 ziet u een afbeelding van een meisje. Dit meisje omschrijft haar voorkeur van hulpstrategieën.

3.1.2 Veel voorkomende fouten

Adriaans (2008) omschrijft dat kinderen met dyslexie vaak worden herkend door de fouten die ze fabriceren. Fouten onder, bijvoorbeeld, tijdsdruk of vergeten letters toe te voegen. Deze voorbeelden zijn nog maar een greep uit de opeenstapeling. Adriaans heeft onderscheid gemaakt in leeftijdscategoriën, zo omschrijft zij kenmerken en signalen van dyslectische kinderen van 4 tot 6 jaar, 6 tot 12 jaar en 12 tot 18 jaar. De onderstaande alinea's worden omschreven welke fouten er per leeftijdscategorie dikwijls voorkomen.

Vier tot zes jaar

Op deze leeftijd kun je niet met echte zekerheid zeggen of een kind dyslexie heeft of niet. Toch zijn er een aantal signalen waar je op kunt letten. Doordat dyslexie erfelijk is, is het belangrijk om broertjes en zusjes op deze leeftijd extra in de gaten te houden. Sommige kinderen hebben moeite met taal, hierdoor vinden ze het lastig om in een verhaal op de juiste woorden te komen. Woorden worden daardoor vaak beschreven of ze verwijzen naar 'dinges'. In de laatste kleuterklas kunnen problemen duidelijker worden. Horen ze niet het verschil tussen de 'v' van voet en de 'f' van fiets? Hieronder volgt een opsomming van kenmerken waar je op kunt letten in de kleuterklas. Deze opsomming en de bovengenoemde informatie wordt ondersteund door Ceyssens (2009).

- Kinderen schrijven in de verkeerde richting of in spiegelbeeld;
- Kunnen versjes, liedjes en gedichten moeilijk onthouden;
- Hebben moeite met letterspellen, een letter van een woord te vinden, het herkennen van dezelfde letters op een blad, rijmwoorden of het maken van woorden met dezelfde letter;
- Zijn verbaal zwakker, gebruiken hun fantasie weinig, puzzelen, knutselen en bouwen graag.

Zes tot twaalf jaar

Een kind in het basisonderwijs maakt niet steeds andere fouten, maar over het algemeen meer overeenkomende fouten. Hij of zij valt op doordat er letters of lettercombinaties worden omgedraaid. Bij het overschrijven van stukken tekst of het spontane schrijven worden wederom (onnodige) fouten gemaakt. Naast het maken van de fouten, schrijven kinderen woorden vaak zoals ze ze horen of worden dezelfde woorden in een tekst op verschillende manieren gespeld. Voor een kind met dyslexie is het moeilijk om deze fouten af te leren, ze zijn voornamelijk zwak in het lezen en spellen. Dit geldt niet voor alle kinderen met dyslexie, sommige kinderen vallen juist uit op het vak rekenen, dit heeft dan te maken met ruimtelijke dyslexie. Een kind op de basisschool heeft kans op dyslexie wanneer de bovengenoemde kenmerken voorkomen, andere oorzaken voor zwakke prestaties zijn uitgesloten, nieuwe leerstof moeilijk is te verwerken en te automatiseren. Daarnaast worstelt het kind met vreemde talen.

Twaalf tot achttien jaar

Doordat de leerlingen de lessen niet voldoende herhaald krijgen, moeten leerlingen de nieuwe leerstof verwerken in een te korte tijd. De meeste basis schrijffouten worden gemaakt wanneer ze onder tijdsdruk staan, nogmaals worden menigmaal schrijffouten gemaakt bij het spontaan schrijven (schoolagenda's of notities). Leerlingen met dyslexie maken veelal fouten bij de onthoudwoorden (dat wil zeggen woorden waarbij geen regels of dergelijke kunnen worden toegepast) of woorden waarvan de spelling gememoriseerd wordt. Ze hebben moeite om teksten te lezen die ze nog niet eerder hebben gezien en scoren slecht op vreemde talen.

3.1.3 Invloed op andere vakgebieden

Dyslexie geeft problemen bij de koppeling van klanken aan letters en andersom (Ans van Berkel, 2008). Dit geeft niet alleen problemen bij de Nederlandse taal maar ook bij andere vakken. Waar je in de wereld ook komt, overal is immers taal. Denk aan verkeersborden, menukaarten of handleidingen. Ook in het onderwijs wordt alom van taal gebruik gemaakt. Het vak Wereldoriëntatie doet dit via geschreven teksten over bijvoorbeeld vulkanen en bij verzorging wordt er gekookt aan de hand van schriftelijke recepten.

Bijvakken

Volgens Adriaans (2008) hebben leerlingen met dyslexie in meer vakken problemen dan alleen de taalvakken. Bijna alle vakken geven huiswerk op met leesteksten. Een leerling met dyslexie heeft hier veel moeite mee. Het kost de laatstgenoemde tweemaal zoveel tijd om de tekst te lezen en te begrijpen dan een gewone leerling. Hierdoor kan aanzienlijke informatie worden overgeslagen en mist het kind leerstof voor bijvoorbeeld een toets.

Vreemde talen

In het artikel 'Het kernprobleem' geeft van Ans van Berkel (2008) weer dat het Nederlands en het Duits een eenduidige spelling hebben, vooral in vergelijking met het Engels en het Frans. Door klank-, tekenkoppeling en regels te hanteren maak je bij de eerst genoemde talen vrijwel geen spellingsfouten. Bij het Engels en het Frans zul je vaker gebruik moeten maken van inprenting. Zo heeft de Engelse taal vele verschillende schrijfwijzen, met name voor de klinkers. Denk aan de woorden *straight, day, they, break, late, eight*. Deze woorden laten zien dat de schrijfwijze met verschillende klanken corresponderen. Deze constatering wordt niet alleen vermeld door het artikel: van Berkel (2008) maar ook bevestigd door Krijnen (2009) en Ceyskens (2009).

3.1.4 De opmaak

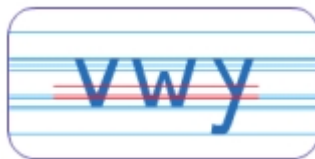
Tegenwoordig zijn er steeds meer boeken met speciale opmaken en worden er verschillende lettertypes gepubliceerd. Echter, de vraag is of deze opmaken en lettertypes werkelijk hulp bieden voor kinderen met dyslexie. Wat vermeldt de wetenschap? Hebben kinderen daadwerkelijk baat bij kenmerkende of meer speling tussen de letters?

The dyslexion times

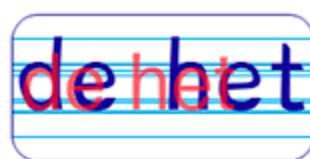
Boer (2013) van StudioStudio heeft op eigen wijze een lettertype ontwikkeld voor mensen met dyslexie. Christian Boer is zelf dyslectisch en heeft op basis van zijn eigen bevindingen dit lettertype ontwikkeld. Zelf omschrijft hij het als: functioneel, duidelijk en met minder moeite leesbaar. Ook wordt er in dit artikel omschreven dat dit lettertype leidt tot minder leesfouten. Door de letters die op elkaar lijken bijvoorbeeld een andere vorm te geven of de staart iets anders te laten lopen wordt de kans op spiegeling gereduceerd zoals te zien is bij afbeelding 3.1. Daarnaast wordt er gewerkt met verschillende hoogtes in letters die op elkaar lijken. Elke letter krijgt hierdoor zijn eigen karakter wat wederom verwisseling tegengaat, dit is te zien op afbeelding 3.2. Ook wordt er rekening gehouden met de ruimte tussen de letters en woorden, dit geeft een rustiger uitstraling, kijk hiervoor afbeelding 3.3.



Figuur 3.1 - Andere vorm.
Overgenomen uit: "waarom? Daarom!" door Boer 2013, dyslection times



Figuur 3.2 - Eigen karakter
overgenomen uit: "waarom? Daarom!" door Boer 2013, dyslection times



Figuur 3.3 - Ruimte
overgenomen uit: "waarom? Daarom!" door Boer 2013, dyslection times

Wetenschappelijk

Krijnen (2009) vermeldt dat er meerdere lettertypen zijn ontwikkeld speciaal voor dyslectische lezers. Deze lettertypen kenmerken zich vaak door heldere letters die van elkaar verschillen, daarnaast worden overbodige details verwijderd waardoor optimale leesbaarheid wordt ontwikkeld.

Echter, er is door andere wetenschappers onderzoek gedaan naar onder meer het lettertype 'dyslexie'. Dit onderzoek is zoal verricht door: de Leeuw (2010), Bosman (2012), Ossen (2012) en Someren (2013). In de onderstaande tekst volgen de resultaten van de bij behorende onderzoeken.

- (de Leeuw, 2010) Volwassen studenten met dyslexie hebben geen voordeel en of nadeel bij het lettertype dyslexie. Wel gaf merendeel aan het als prettig lettertype te ervaren.
- (Bosman, 2012) Gemiddeld genomen zijn er noch verbeteringen nog verslechteringen aangetoond op de leesprestaties van leerlingen met dyslexie.
- (Ossen, 2012) Toonde aan dat zowel bij de leestekst, dictee als begrijpend leestoets betere resultaten bood wanneer het lettertype 'Dyslexie' werd gebruikt. Wel geeft het onderzoek van Ossen een aantal discussiepunten:
 Er zijn te weinig gegevens bekend om het wetenschappelijke onderzoek te herhalen;
 Er dient een verslag gedaan te worden van de effecten die bekend zijn, dit verslag is niet gepubliceerd of reeds bekend;
 Er dient van twee verschillende gemiddelden getoetst te worden. In het onderzoek van Ossen wijst er niets op dat dit gebeurd is.
 Ossen was ten tijde van het onderzoek verkoper van het lettertype 'Dyslexie' onder het bedrijf Lexima. Dit bedrijf heeft belang bij een positieve uitkomst van het onderzoek.
- (Somerén, 2013) Bij de algemene conclusie blijkt dat er geen aanwijzingen zijn van verbetering bij het lettertype 'Dyslexie'. Wel wordt hierin aangegeven dat leerlingen wederom het een prettig lettertype vinden om te lezen.

Fabeltjes

Ceyssens (2009) benoemt dat er tegenwoordig een overvloed aan fabeltjes de wereld zijn ingebracht betreft dyslexie. Zo moet er een bril zijn met twee kleuren, waardoor je ineens een keer van je dyslexie af bent. Dyslectische mensen zijn beelddenkers, daardoor zijn er mensen die beweren dat als je eerst de letters gaat kleien je zo leert lezen. Daarnaast zijn er weer mensen die zeggen dat er iets mis is met de motoriek en vinden ze dat mensen met dyslexie in een andere richting moeten leren schrijven. Niets van al deze uitvindingen zijn waar. Het is wetenschappelijk bewezen dat dyslexie geen oogprobleem is, het is erfelijk bepaald en helaas gaat het niet meer over. Wel zijn er genoeg hulpmiddelen die het leren kunnen en zullen bevorderen.

3.2 Dyslexie en een tweede taal

In het artikel van Aravena (2014) wordt vermeld dat het feitelijk behoorlijk knap is dat zoveel mensen tegenwoordig kunnen lezen en schrijven. Dit komt doordat de mensen al miljoenen jaren bestaan, de spraak een paar honderdduizend jaar en het schrift nog maar 5 duizend jaar! Al in 1887 bedacht de Duitse taalkundige Rudolf Berlin het woord dyslexie. Dyslexie komt voor over de hele wereld. Zo heeft 1 op de 20 kinderen in Nederland last van dyslexie, terwijl in Engeland dit percentage veel hoger is. Dit komt doordat het Engels een moeilijk schrift heeft (zie afbeelding 3.4 – kapstok woorden op pagina 13). Veel woorden worden anders geschreven dan ze klinken. Daarnaast hebben kinderen in Finland en in Italië een lager percentage. Dit komt voort uit het gemakkelijke schrift, veel woorden worden geschreven zoals ze klinken. Dyslexie geeft grotendeels problemen bij het leren van een tweede of een vreemde taal. Doordat er bij de koppeling van de klank naar letters een storing zit, maakt dit het extra lastig bij een vreemde of tweede taal. Talen met een alfabetisch schriftsysteem wordt door kinderen geleerd door middel van het lezen en spellen van het koppelen van de klanken aan de letters. Naast deze leermethode wordt er ook nog gebruik gemaakt van spellingsregels. In dit hoofdstuk wordt er ingegaan op de theorie van de ontwikkeling van een tweede taal. Denk hierbij aan de woordenschat, lees-, luister-, schrijf- en spreekvaardigheid.

3.2.1 Woordenschat

Het artikel van Rinie Hoeks-Mentjes (2008) verdiept zich in de woordenschat. Hierin vermeldt zij dan ook: "Hoe groter de woordenschat, hoe beter iemand de teksten zal begrijpen". Wanneer de uitbreiding plaats vindt in het onderwijs door middel van woorden te leren, zal het geen verschil maken. Het belang ligt nu eenmaal bij de uitbreiding. Veelal gebeurt dit door middel van geschreven taal. Voor een dyslectisch persoon is dit een onmogelijke opgave. Leerlingen met dyslexie hebben vaak geen idee hoe het woord verklankt moet worden.

Daardoor worden ze half of verminkt opgeslagen. Een docent kan hierbij steun bieden door de woorden te laten leren via gesproken taal. Denk hierbij aan een cd-rom of computerprogramma's met geluid. Het onderzoek van Press (2001) heeft aangetoond dat het van essentieel belang is om over de 2000 meest voorkomende headwords in een vreemde taal te beschikken. Hiermee wordt een drempelwaarde van 80% tekstdekking ontwikkeld. Deze 80% geeft niet voldoende informatie om een onbekend woord te raden. Voor het raden van een onbekend woord heb je 95% tekstdekking nodig. In de onderstaande tabel wordt het percentage van het aantal headwords voor tekstdekking weergegeven.

Schematische weergave headwords voor tekstdekking	
Headwords	Tekstdekking in %
1000	72 %
2000	79,7 %
3000	84 %
4000	86,7 %
5000	88,6 %
6000	89,9 %

Tabel 3.1 – uit Learning vocabulary in Another Language - Press (2001)

Headwords

Zoals in de tekst hierboven wordt aangegeven is het van essentieel belang dat leerlingen een woordenschat creëren van de 2000 frequente headwords. Dit om een drempelwaarde te creëren van 80% bij het lezen van een tekst. In de onderstaande tabel wordt het percentage aangegeven waaraan leerlingen moeten voldoen bij het examen vreemde taal. De percentages zijn van belang voor het begrip van de examen teksten (Rinie Hoeks-Mentjens, 2008).

Schematische weergave niveau en benodigde headwords	
Niveau	Headwords
VMBO – BB en BK	2 000
VMBO – GT	3 000
HAVO	5 000
VWO	7 000

Tabel 3.2 – uit Learning vocabulary in Another Language – Press (2001)

Press (2001) vermeld hierbij dat het gaat om verschillende headwords. Komt een *headword* meerdere malen in een zin, tekst of verhaal voor telt het maar als één.

Manieren van leren

Press (2001) omschrijft vier verschillende manieren voor het leren van hoge frequentie woorden. 1) De directe instructie momenten; de leerkracht is aan het woord, gaat verder in op het moment van de verlengde instructie. 2) Directe leermomenten, leerlingen leren vanaf woordkaarten en het gebruik van het woordenboek. 3) Bijkomstig leren, raden van de context en uitgebreid lezen. 4) Geplande oefen momenten met de woorden, hierbij wordt er stapsgewijs met het lezen omgegaan en worden woordenschat oefeningen gedaan.

3.2.2 Leesvaardigheid van een tweede taal

Voor het behalen van frequente headwords is het noodzakelijk dat leerlingen naast het leren van de woorden ook regelmatig langere teksten en boeken moeten lezen (Ans van Berkel, 2008). Het betreft hier wel aangepaste boeken aangezien een normaal boek een woordenschat verwacht van minimaal 12.500 woorden.

Het helpt kinderen met dyslexie om ingesproken teksten mee te geven of eventueel een tekst te laten voorlezen.

3.2.3 Luistervaardigheid van een tweede taal

In de vorige paragrafen is vaak vermeld dat leerlingen met dyslexie baat hebben bij het luisteren, een aspect, van gesproken taal. Na onderzoeken blijkt dit nog altijd zo te werken (Ans van Berkel, 2008). Toch moeten kinderen met dyslexie de kans krijgen om te oefenen met de luistervaardigheid. Zonder oefening kan een leerling niet ineens een opdracht foutloos maken. Daarnaast wordt er jammer genoeg vaak geconstateerd dat leerlingen met dyslexie bij het oefenen gebruik kunnen maken van audio materiaal, maar op het moment van toetsing leescomponenten worden toegevoegd. Denk nog maar eens terug aan de luisteropdrachten van de middelbare school, grote kans dat je een papier kreeg met vragen over de luistertekst. Leerlingen met dyslexie hebben hier dikwijls moeite mee, daardoor hebben zij baat bij onder andere meer tijd (Ans van Berkel, 2008).

3.2.4 Schrijfvaardigheid van een tweede taal

Kinderen met dyslexie zien schrijfvaardigheid als grootste belemmering (Ans van Berkel, 2008). Toch zijn hierin meerdere zaken die als ondersteunend kunnen worden ingezet. Via deze ondersteunde zaken wordt er gewerkt aan de vaardigheid schrijven. Het kan helpen om teksten op de computer te typen, tekstverwerkers geven namelijk gelijk feedback op woorden die niet juist zijn gespeld. Voordelen hiervan zijn dat de leerlingen netjes werken, minder of geen spellingsfouten maken en sneller een correctie kunnen toepassen. Op het vmbo is er een wet opgesteld waarbij dyslectische leerlingen gebruik mogen maken van de computer bij het eindexamen. Voor havo en vwo mag de directeur beslissen of hij of zij dit toestaat op basis van de deskundigenverklaring (Computer als schrijfgerei bij centraal examen, 2011).

3.2.5 Spreekvaardigheid van een tweede taal

Zoals hierboven omschreven geldt ook voor de spreekvaardigheid van leerlingen, dat ze eerst de kans moeten krijgen om te oefenen. Je kunt niet ineens verwachten dat een leerling een gesprek in een tweede taal kan voeren, wanneer dit altijd is geoefend via een schrijfopdracht. Rijden leert men immers ook niet om de instructies erover te lezen en de vragen te beantwoorden. Dialogen laten oefenen of spreekbeurten houden helpen ook om dyslectische leerlingen hun sterke kanten te ontwikkelen. Via deze oefenmethode kunnen ook dyslectische kinderen laten zien dat hij of zij de taal beheerst. Bij de spreekvaardigheid kan er niet worden uitgegaan van perfectionisme. Ook bij de moedertaal zullen er regelmatig fouten worden geconstateerd, pauzes worden gehouden in een zin of vergissingen worden gemaakt (Ans van Berkel, 2008).

3.3 Begeleiding bij een vreemde taal

In de vorige hoofdstukken wordt er onder andere aangegeven hoe lastig het kan zijn voor een dyslectische leerling om een vreemde taal aan te leren. Omdat dyslexie niet zal verdwijnen wordt er nog altijd onderzoek gedaan naar hulpmaterialen. Hulpmiddelen die kunnen helpen het leren te bevorderen en je leren om met dyslexie om te gaan. Het volgende hoofdstuk gaat in op deze extra materialen. Welke materialen kunnen worden ingezet om resultaat te behalen bij het leren van een vreemde taal? En wat zijn de eisen van deze materialen?

3.3.1 Extra materialen

Digitale hulpmiddelen

Het inzetten van digitale hulpmiddelen brengen enige voordelen met zich mee. Door de compensatie van lees- en schrijfproblemen kunnen leerlingen makkelijker en sneller leren en studeren, ze zijn minder afhankelijk van eventuele hulp en ze kunnen zichzelf redden, wat meer zelfvertrouwen creëert. Digitale hulpmiddelen passen zich aan op leeftijdsadequate teksten en voorkomt dat leerlingen afzakken naar een lager onderwijsniveau (Somerens 2013).

De digitale hulpmiddelen worden weergegeven in een concept, het is gemakkelijk om voorbeelden te tonen bij bepaalde woorden (in hoofdstuk 3.4 wordt er ingegaan op conceptdenkers). Deze voorbeelden kunnen weer

helpen bij het onthouden van de juiste spelling. Ook zijn ze gericht op scoring. Alle gegevens worden opgeslagen en weergegeven, een leerkracht kan hier weer op inspelen en bijpassende opdrachten geven. Daarnaast blijkt uit steeds meer onderzoeken dat leerlingen met dyslexie hun spelling- en leesvaardigheid kunnen verbeteren door ondersteunende middelen (Ceyssens, 2009). De digitale voorleessoftware geeft veelvuldig woordbeeld en klankvormen weer, hierdoor kunnen kinderen sneller de woorden onthouden. Een tekstverwerker met spellingscontrole heeft ook een positief effect op de concentratie en het zelfvertrouwen. Daarnaast geeft een woordvoorspeller vooral een positief effect op de schrijfvaardigheid en de snelheid (Somerén 2013).

Adriaans (2008) vermeldt verschillende typen ondersteunde software die leerlingen met dyslexie kunnen helpen. Elk type software is ondersteunend voor bepaalde ontwikkelingen. Daarom zijn de hulpmiddelen onderverdeeld in verschillende categorieën.

- Voorleessoftware helpt bij de verwerking tekst-naar-spraak;
- Spellingssoftware is goed voor de spellingscontrole en woordvoorspelling;
- Diteersoftware ondersteunt de spraak-naar-tekst;
- Leerondersteuningssoftware zijn bijvoorbeeld mindmapprogramma's en samenvattingen maken.

Er staat echter één ding centraal bij de digitale hulpmiddelen. De inzet van verschillende ondersteunende hulpmiddelen mogen nooit een vervanging zijn voor de verdere begeleiding van een kind.

Websites die onder andere volgens Adriaans kunnen helpen www.leeskasteel.com, www.ambrasoft.nl en www.woordenhaai.nl

Spellen voor thuis

Volgens Adriaans (2008) zijn er spellen voor het oefenen en stimuleren van het snel opnoemen van woorden vanuit het geheugen. Deze talige spellen kunnen thuis worden gespeeld. Spellen zoals Pim Pam Pet, rijmwoorden zoeken, woordenslang maken en zoveel mogelijk woorden met een bepaalde letter. Belangrijk is hiervoor de succeservaring, kijk niet naar wie er wint maar hoeveel woorden je samen weet op te noemen. Een goede training voor het geheugen zijn de spellen "memory" en "ik ga op reis en neem mee". Daarnaast zijn er nog tips ter bevordering van het technisch lezen, zo is een luisterboek een redelijk ontspannende manier.

3.3.2 Eisen hulpmaterialen

Trainingen worden vaak bovenop het normale huiswerk gegeven (Ans van Berkel R. H.-M., 2008). Leerlingen met dyslexie hebben veelal moeite met het lezen van een tekst, met het bijkomend huiswerk of trainingen, kunnen ze kopje ondergaan met de gegeven informatie. Adriaans (2008) weergeeft een afbeelding waarbij een meisje met dyslexie zichzelf heeft getekend (zie figuur 3.4) Ze omschrijft zichzelf met de woorden:

'Het is een zelfportret met een vergiet op mijn hoofd. Je ziet dat geschiedenis, wiskunde en Engels er goed ingaan, maar als losse letters er net zo hard weer uitvliegen. Ik blijf dan met veel vraagtekens zitten. Dat zie je ook in mijn ogen. Onder mijn portret heb ik de manieren geschreven waarop ik dyslexie de baas kan' (Adriaans, 2008).



Figuur 3.4 - zelfbeeld dyslexie. Overgenomen uit: Ik ben dyslectisch, Adriaans 2008.

De afbeelding weergeeft de waarde van de eisen en extra materialen. Ans van Berkel (2008) gaat hier op in en vermeldt de eisen van extra materialen. Deze eisen zullen hieronder in een opsomming volgen:

- Het materiaal moet dicht bij de methode liggen;
- Bij elk hoofdstuk, aan de hand van de woorden die hierin voorkomen, moeten enige spellingspatronen worden uitgelegd en worden geoefend;
- Dergelijke materialen moeten ontwikkeld worden bij de leergangen;

- Oefeningen die dienen voor het verbeteren van het lezen zijn belangrijk voor het automatiseren van woordherkenning. Deze oefeningen moeten gericht zijn op het versterken van het ontwikkelen van schriftbeelden in het geheugen.

Daarnaast beweert Adriaans (2008) het belang van veelvuldig complimenteren en zorg voor succeservaringen.

3.3.3 Rol van de leerkracht

Ceyssens (2009) gaat dieper in op de rol van de leerkracht. Zij heeft voor de school 15 maatregelen opgezet. Denk hierbij aan een grote interlinie en duidelijk lettertype die rust zal creëren, 'verdana' geeft hierbij de voorkeur. Kinderen met dyslexie hebben ruimte nodig voor voorbereiding. Bij een toets begrijpend lezen is de kans groot dat kinderen met dyslexie nog met de tekst aan het worstelen zijn, terwijl de rest van de klas al toe is aan de vragen. Laat een kind met dyslexie de tekst voor de toets mee naar huis nemen, laat hem of haar eerder beginnen met de toets of neem gezamenlijk de tekst door. Door bij andere vakken de opdrachten voor te lezen vermijdt men dat leerlingen fouten maken omdat ze de opdracht niet goed hebben begrepen. Daarnaast voorkomt het dat kinderen later beginnen dan de rest van de klas, en creëert het wederom meer rust. Ook kun je als leerkracht ervoor kiezen om hem of haar minder oefeningen te laten maken. Een kind met dyslexie werkt trager, met minder opdrachten kan hij of zij de focus leggen op de vragen die hij wel moet maken. Dit voorkomt tijdsdruk, tijdsdruk is namelijk een grote vijand voor een kind met dyslexie. Naast de bovengenoemde maatregelen omschrijft Ceyssens de kaartjes: letterkaartjes, cijferkaartjes leeskaartjes, alle visuele hulpstukken helpen bij het onthouden van de leeropdrachten. Het is een eenvoudige manier maar hierdoor neemt het kind het eerder op of wordt hij of zij op meerdere momenten er aan herinnert 'hoe het ook alweer moest'. Zo is lezen met een leeskaartje handig voor het bijhouden van de regels, een leerling met dyslexie heeft vaak al moeite met de tekst volgen qua snelheid, laat staan wanneer hij of zij ook nog zijn of haar best moet doen om tegelijkertijd de juiste regel bij te houden. Ook is het van belang om leerlingen te leren dat lezen spannend, maar zeker ook ontspannend kan werken. Door beurten af te wisselen kan een kind tussendoor even genieten van het verhaal. Laat het kind een boek uitzoeken en ga gezellig samen lezen, dit kan wonderen doen voor de leesmotivatie. Daarnaast is lezen op niveau van belang. Een kind van tien jaar oud vindt niets aan de verhalen die voor zevenjarigen bestemd zijn. Er zijn tegenwoordig boeken die zijn aangepast op zijn of haar leesniveau. Kinderen zijn gevoelig, leg daarom niet elk moment de nadruk op spellingsfouten. Bij een geschiedenis toets gaat het bijvoorbeeld om de antwoorden, niet om de spelling (Ceyssens, 2009)

3.3.4 Inzetten van onderwijsbehoeften

Het artikel van, van Berkel (2008) is gebruikt voor het beantwoorden van de vraag: "Hoe kan een leerkracht onderwijsbehoeften inzetten". Dit artikel is vooral gericht op het leren van een vreemde taal met de nadruk op Engels en Duits. Bij de vreemde talen Engels en Duits is de begeleiding wel degelijk afhankelijk van de beschikbare materialen. Voor leerlingen met dyslexie zijn er onderwijsbehoeften (zie onderstaande opsomming) die kunnen worden ingezet voor het aanleren van een tweede taal. De volgende onderwijsbehoeften zullen ondersteunen bij het automatiseren en herkennen van spellingsstrategieën.

- Kapstokwoorden (afgebeeld op afbeelding 3.4 (Ans van Berkel, 2008)), via dit hulpmiddel worden woorden met dezelfde spellingspatronen concreet samengevoegd waardoor spellingspatronen kunnen worden herkend. Komt een spellingswoord minder vaak voor, dan wordt het woord bij overige geplaatst. Deze woorden zijn lastig te onthouden omdat er weinig regelmaat in te valt ontdekken. Deze woorden vallen onder analogie, een klank- spellingschrift dat gebaseerd is op gelijkwaardigheid.
- Herhaling van gelezen bladzijden is erg belangrijk. Van Berkel benoemt hierbij om de leerlingen eerst mee te laten lezen met de tekst, de keer erop is er in de geschreven tekst een verandering toegepast: zoek naar woorden die zijn weggelaten, toegepast of zoek een alternatief.
- Het opbouwen van een *sight vocabulary* (300 frequente woorden van een taal, betreffende hier de functiewoorden die in elke tekst een belangrijke rol spelen en evenmin steun kan bieden).

De klinker in baby, name, day, train

baby (a)	name (a-e)	day (-ay)	train (ai, vaak voor n, l)	overige
later lady table	late safe grape	say way pray	main mail	break eight straight

Figuur 3.5 - Weergave kapstokwoorden - uit: Begeleiding van dyslectische leerlingen bij het leren van een vreemde taal, van Berkel.

3.4 Conclusie

Vroeger was er weinig hulp voor mensen met dyslexie. Zij kozen vaak een baan waarbij lezen en schrijven niet belangrijk was. Tegenwoordig is er veel bekend over dyslexie, met de juiste hulp en de inzet van de kinderen kunnen zij veel leren aldus Ceyssens.

In bijlage 7.2 wordt een opeenstapeling gegeven van kwaliteiten en talenten van mensen met dyslexie (Verhoeven, 2012). Verhoeven omschrijft onder andere de wetenschapper Daniel Pink, hij heeft bewezen dat dyslectici conceptueel denkers zijn. Conceptuele denkers hebben grote voordelen. Zo hebben ze talent voor uiterlijke inzichten, hebben een sterk beeldend vermogen en zijn ze zeer creatief. Daarnaast omschrijft Verhoeve ook de wetenschapper Thomas West, een wetenschapper met dyslexie. Hij schreef onder andere het boek: *In the Minds's Eye* (1997). Veel mensen met dyslexie herkennen in dit boek situaties. Ook omschrijft het de voordelen van ontwikkelingen van dyslexie in onze toekomst. Door de aanwas van de welvaart, technologie en de globalisering gaan veranderingen erg snel. Computers en machines zorgen ervoor dat wij nu op de rand staan van het conceptuele tijdperk. Een tijdperk dat een beroep zal doen op onze creativiteit, organisatorische vaardigheden en inlevingsvermogen. Zoals hierboven wordt omschreven biedt dit tijdperk veel kansen voor mensen met dyslexie!

De gevonden uitkomsten van de onderwijsbehoeften zijn bruikbare middelen die kunnen worden ingezet bij het ontwerp. De kapstok woorden kunnen per les samengevoegd worden. Zo maken de leerlingen hun eigen kapstok. Daarnaast zijn herhalingen van groot belang. Opdrachten die geen noodzaak hebben kunnen worden verwijderd. Hierdoor komt er ruimte voor herhalingsopdrachten. Ook de rol van de leerkracht kan worden getest. Welke invloed geeft een leerkracht wanneer hij of zij gebruik maakt van één van de 15 maatregelen (paragraaf 3.3.3). Al deze uitkomsten zullen worden getest of worden beantwoord bij het praktijk onderzoek.

Naast de materialen die kunnen worden ingezet om het leren te bevorderen is er in hoofdstuk 3.1 gezocht naar materialen die eventueel kunnen helpen. Betreffende het lettertype, wetenschappelijk bewezen is dat het lettertype niet zorgt voor minder fouten of het sneller lezen van teksten. Wel geeft de meerderheid van de geteste leerlingen aan dat het lettertype als prettig leesbaar ervaren wordt. In het ontwerp kan hier rekening mee gehouden worden door middel van de inzet van het lettertype binnen de werkbladen en de uitleg van de opdrachten.

Voor het ontwerp zal er onder andere rekening gehouden worden met de bovengenoemde eisen. Daarnaast zijn de kerndoelen van SLO ook van belang. Deze kerndoelen kunt u terug vinden in bijlage 7.1.

4. Probleemstelling

Het doel van dit onderzoek is het maken van een hulpmethode Friese spelling gericht op leerlingen met dyslexie. De voorbereiding loopt via de begeleiding van, onder andere, de leerkracht, hulpmaterialen en een hulpmethode. Met deze omgangsvormen worden alleen de nodige leerbehoeften aangeboden zodat ze stap voor stap worden voorbereid op het niveau van het voortgezet onderwijs. Door de hulpmethode blijft de basis bestaan, hierdoor kunnen leerlingen mee doen aan de klassikale. Het verschil zit echter in het maken van de opdrachten.

Om deze doelen te willen behalen moet eerst het onderzoek worden uitgevoerd. De volgende hoofd-, deel- en onderzoeksvragen zijn afgebakend en sluiten, in logische volgorde, aan op het theoretische kader.

Hoofdvraag

Op welke manier kan de basisschool *Basisschool X* leerlingen met dyslexie begeleiden bij het leren van de Friese spelling, zodat zij kunnen doorstromen naar het voortgezet onderwijs?

Onderzoeksvragen gericht op praktijk onderzoek

Welk niveau wordt er van leerlingen verwacht aan het einde van groep 8 betreffende Friese spelling?

- a. Welke verwachtingen heeft het voortgezet onderwijs wat betreft de Friese spelling van leerlingen die van het basisonderwijs komen?
- b. Wat zijn de einddoelen die de methode heeft vastgesteld in groep 8?

Welke onderwijsbehoeften hebben effect op de leerresultaten van dyslectische leerlingen?

- a. Heeft de leerkracht, op basis van (Ans van Berkel, 2008), ook effect op de leerbehoeften van leerlingen?
- b. Welke invloed geven kapstokwoorden op het automatiseren van de spellingspatronen?
- c. Welke effecten hebben de herhalingsopdrachten bij de herkenning van spellingsstrategieën.

Op basis van de bovengenoemde vragen, verwacht ik dat het niveau wordt aangegeven waar een leerling aan moet voldoen. Dit niveau is van belang voor de hulp methode. Het zal fungeren als rode draad door het ontwerp. Daarnaast verwacht ik dat onderzoeken zullen aantonen welke onderwijsbehoeften baat geven bij een leerling met dyslexie. Ook deze onderwijsbehoeften worden ingezet bij het ontwerp.

Via de literatuur vragen (gericht op onder andere dyslexie, onderwijsbehoeften, begeleiding) en de praktijk vragen (gericht op onder andere het niveau van het voortgezet onderwijs, verschillen in begeleiding, toekomstige normen de scholen bieden voor leerlingen met dyslexie) wil ik de hoofdvraag beantwoorden en het ontwerp kunnen uitvoeren. Ik verwacht bij het ontwerp dat leerlingen het als prettig zullen ervaren om mee te kunnen doen met klassikale les en dat ze de leerstof kunnen verwerken op hun eigen tempo. Tevens verwacht ik dat ze vooruitgang zullen boeken doordat ze gericht en bewust met opdrachten bezig gaan.

5. Onderzoeksaanpak

Dit onderzoek is een beschrijvend onderzoek. Het praktijk onderzoek zal plaatsvinden in groep 5 van basisschool *It Fûnnemint*. Daarnaast worden er nog onderzoeken gedaan bij het voortgezet onderwijs. Dit betekent dat de vragen verdeeld zijn over meerdere groepen.

Groep 5 betreft 23 leerlingen waarbij 2 leerlingen de diagnose dyslexie hebben. Zo'n drie tot vier leerlingen betreffen vermoedens, of zijn bezig met testen voor dyslexie.

Daarnaast wil ik nog in contact komen met het voortgezet onderwijs. Dit om algemene informatie in te winnen betreffende omgangen van kinderen met dyslexie. Tevens vindt er een observatie moment plaats bij het voortgezet onderwijs. Het observatie moment

Dit observatiemoment zal plaatsvinden op de middelbare school *Bogerman te Wommels*.

Het vooronderzoek richt zich op de basisschool, de genoemde groepen zijn hierbij groep 5 en groep 8. De testen (denk hierbij aan het inzetten van kapstokwoorden, effect van herhalingsopdrachten, proefblad ontwerp, rol van de leerkracht) zullen gedaan worden in groep 5 waarbij de verwachtingen van het eind niveau zal plaatsvinden in groep 8. Daaropvolgend zal het ontwerp, de proefbladen, zich laten testen bij het begin van methode, deze start in groep 5. Aan de hand van deze testen kan vraag 5 worden beantwoord en kan er verder worden gekeken naar het ontwerp. Hierbij moet vermeld worden dat het ontwerp zich laat vormen inzake jaagericht of groepsdoorbrekend. Afwachtend van de moeilijkheidsgraad en de tijd dat het gaat kosten, wordt hierin meer duidelijkheid gegeven. Wanneer het ontwerp de mogelijkheid zal geven tot een groepsdoorbrekende hulpmethode zal deze, naast groep 5, ook nog plaatsvinden in de groepen 6, 7 en 8.

De testen zullen worden uitgevoerd via proefbladen. Vanuit de bestaande methode worden opdrachten verwijderd die als verwarrend of overbodig kunnen worden beschouwd. De overige opdrachten zullen blijven bestaan. Deze opdrachten zullen bestaan uit herhalingen, overschrijven en het maken van een eigen kapstok. Elke les staat er een spellingsregel centraal, al deze regels worden overgeschreven en samengevoegd in een overzichtelijk schema.

De ontwerpfase heeft plaatsgevonden in de maanden januari en februari. De vooronderzoeken zijn van tevoren uitgevoerd zodat er in de maanden januari en februari gericht gewerkt kon worden. Deze vooronderzoeken gingen onder andere over de methode, lesuren, activiteiten en einddoelen. Voor het ontwerp is er gekeken naar de methode, toetsvragen, einddoelen van de methode en de verwachtingen van het voortgezet onderwijs. Op basis van deze informatie en de geteste onderwijsbehoeften wordt er een hulpmethode ontwikkeld. Hierbij is gekeken naar welke opdrachten als relevant kunnen worden beschouwd, welke opdrachten uitbreiding vragen en welke opdrachten kunnen worden verwijderd.

In het ontwerp wordt er onder andere rekening gehouden met de hoofdstukken 3.1 en 3.3. Er wordt gekeken naar welke fouten maken leerlingen en hoe kunnen deze worden begeleidt? In hoofdstuk 3.3 wordt er onder anderen gekeken naar de onderwijs behoeften, met in paragraaf 3.3.4 voorbeelden als kapstokwoorden, herhalingen en opbouwen. Door hoofdstuk 3.1 en 3.3 aan elkaar te koppelen kan er een mogelijkheid worden gecreëerd door het toevoegen van hulpmiddelen ter voorkoming van de veelvuldige fouten. Naast deze hulpmiddelen wordt er ook plaatsgemaakt voor de headwords paragraaf 3.2.1, hoeveel headwords heeft een leerling nodig voor het examen Fries? En wat kan de methode op de basisschool hier aan toevoegen ter voorbereiding op het voortgezet onderwijs?

Volgens het literatuuronderzoek zijn er voor het ontwerp een aantal onderwijsbehoeften en eisen opgesteld. De opvolging onderwijsbehoeften zullen ondersteunen bij het automatiseren en herkennen van spellingsstrategieën (van Berkel, 2008). Deze onderwijsbehoeften zullen worden getest aan de hand van het proefblad.

- Kapstokwoorden, via dit hulpmiddel worden woorden met dezelfde spellingspatronen concreet samengevoegd waardoor spellingspatronen kunnen worden herkend. Komt een spellingswoord minder vaak voor dan wordt het woord bij overige geplaatst. Deze woorden zijn lastig te onthouden

omdat er weinig regelmaat in te valt ontdekken. Deze woorden vallen onder analogie, een klank-spellingschrift dat gebaseerd is op gelijkwaardigheid.

- Herhaling van gelezen bladzijden is erg belangrijk. Zo raad van Berkel (2008) aan om de leerling eerst mee te laten lezen met de tekst, de keer erop is er in de geschreven tekst een verandering toegepast: zoek naar woorden die zijn weggelaten, toegepast of zoek een alternatief.
- Het opbouwen van een *sight vocabulary* (300 frequente woorden van een taal, het betreft hier functie woorden die in elke tekst een belangrijke rol spelen en evenmin steun kan bieden).

Het ontwerp een aantal eisen met zich mee. Deze eisen zijn omschreven in hoofdstuk 3.3.2 en zullen hieronder in een opsomming volgen (van Berkel, 2008):

- Het materiaal moet dicht bij de methode liggen;
- Bij elk hoofdstuk, aan de hand van de woorden die hierin voorkomen, moeten enige spellingspatronen worden uitgelegd en worden geoefend;
- Dergelijke materialen moeten ontwikkeld worden bij de leergangen;
- Oefeningen die dienen voor het verbeteren van het lezen zijn belangrijk voor het automatiseren van woordherkenning. Deze oefeningen moeten gericht zijn op het versterken van het ontwikkelen van schriftbeelden in het geheugen.

Naast deze aanbevelingen en eisen van de bovengenoemde bronnen, beweert Adriaans (2008) het belang van veelvuldig complimenteren en de zorg voor succeservaringen.

Aan de hand van de testen die worden genoemd in de bovenstaande tekst wordt er gekeken of de leerlingen baat hebben bij de extra materialen. Wat is het effect van kapstokwoorden, herhalingsopdrachten en de rol van de leerkracht. Hierbij wordt er een proefblad aangeboden die nauw aansluit op de testen en richt zich op de tijdsinname, herhalingen en kapstokwoorden.

Schematische weergave planning praktijk onderzoek								
Wat		December	Januari	Februari	Maart	april	Mei	Juni
ontwe rpfase	Oriëntatie lessen Fries		X					
	Beantwoorden deelvraag 4		X					
	Ontwerp proefbladen methode		X					
Verslag- leggingsfase	Uitvoeren ontwerp			X	X			
	Beantwoorden deelvraag 5				X			
	Evaluatie en processen					X	X	
	Schrijven onderzoeksrapport							X
Tabel 5.1								

6. Resultaten

Voor het ontwikkelen van het ontwerp is het belangrijk dat alle gegevens worden verzameld en worden gecategoriseerd. In de onderstaande tekst vindt u de deelvragen. Deze deelvragen worden per paragraaf behandeld waarbij de resultaten van belang zijn voor het ontwerp. Om deze reden zult u in de onderstaande tekst nogmaals de deelvragen terugvinden. Naast de paragrafen die antwoord geven op de deelvragen wordt er verder nog aandacht gegeven aan het verschil tussen het onderzoeksplan en de daadwerkelijke uitvoering en de verwachtingen van de uitkomsten. Kortom, hieronder vindt u alle nodige informatie die bijdragen aan het uiteindelijke ontwerp.

Welk niveau wordt er van leerlingen verwacht aan het einde van groep 8 betreffende Friese spelling?

- Welke verwachtingen heeft het voortgezet onderwijs wat betreft de Friese spelling van leerlingen die van het basisonderwijs komen?
- Wat zijn de einddoelen die de methode heeft vastgesteld in groep 8?

Welke onderwijsbehoeften hebben effect op de leerresultaten van dyslectische leerlingen?

- Heeft de leerkracht (Ans van Berkel, 2008) ook effect op de leerbehoeften van leerlingen?
- Welke invloed geven kapstokwoorden op het herkennen van spellingsstrategieën?
- Welke effecten hebben de herhalingsopdrachten bij het automatiseren van de spellingspatronen.

6.1 Verschil plan en uitvoering

Het verschil bij de planning en de daadwerkelijke uitvoering zit met name in de testresultaten. Om een weg te vinden tussen het ontwerp en de doelstelling van de basisschool is er eerst een proefblad ontwikkeld.

Wanneer deze aansluit op de ideeën en verwachtingen van de basisschool wordt op basis van dit proefblad verdere ontwikkelingen getroffen. Dit proefblad (bijlage 10.9). Echter, er moest na de deelvragen en testmaterialen nog het een en ander worden gewijzigd. De testen hebben uiteindelijk plaatsgevonden in de maanden maart en april. Het testen van de onderwijsbehoeften heeft uiteindelijk meer tijd gekost dan van tevoren was verwacht. Om de verschillen in kaart te brengen moest er gewerkt worden met verschillende leerlingen. Leerlingen met de diagnose dyslexie en leerlingen zonder dyslexie. Ook binnen deze twee groepen was het van belang dat wederom de verschillen werden getest. Hoe scoort een leerling bijvoorbeeld na een les met kapstokwoorden en hoe scoort hij of zij na een gewone les? Om deze verschillen in kaart te brengen is er op verschillende momenten en met verschillende materialen gewerkt.

Na deze testen moesten de opdrachten worden geëvalueerd en het ontwerp worden aangepast. Het ontwerp is hierna nogmaals getest in de maanden april en mei. Kinderen hebben een deel van het uiteindelijke ontwerp ontvangen en hieruit hebben zij verder gewerkt.

Bij het verwerken van de informatie, het formeren van de proefbladen en het maken van een methode toets, is er aansluitend gewerkt aan het beantwoorden van de deelvragen. Dit heeft plaatsgevonden medio mei. Echter, wat betreft deelvraag 4 heeft een onderzoek plaatsgevonden op het voortgezet onderwijs. Het onderwerp wat hier centraal staat ligt bij de start van het schooljaar. Denk hierbij aan de basiskennis van de leerling in relatie tot de Friese spelling en de verwachtingen van het voortgezet onderwijs van de geleerde stof vanuit de basisschool. Om deze reden heeft het observatie moment plaats gevonden aan het begin van het schooljaar op de middelbare school 'Bogerman' te Wommels. Er zijn verschillende observatie momenten geweest in de klas. Daarnaast heeft een gesprek plaats gevonden zowel tussen een leerling met dyslexie (zij volgt de meertaligheidsstroom) en de onderzoeker, als de betreffende docent Fries en de onderzoeker. Na het verzamelen van de verschillende informatie is er gewerkt aan de evaluatie en processen wat vervolgens verwerkt is in het onderzoeksrapport medio/ eind mei.

6.2 Verwachtingen voortgezet onderwijs

Voor het verzamelen van de resultaten zijn er verschillende onderzoeksinstrumenten ingezet. Zo heeft er onder andere een observatie moment plaatsgevonden, zijn er onderwijsbehoeften ingezet en als laatste is er gebruik gemaakt van verschillende gesprekken. In de onderstaande hoofdstukken wordt ingegaan op de resultaten van deze onderzoeksinstrumenten. Voor de omschrijving van deze ochtend verwijs ik u naar bijlage 10.3.

Observatie ochtend

De klas is verdeeld in twee groepen: meertalig- en eentalig voortgezet onderwijs. De observatie start in de klas van meertalig voortgezet onderwijs jaar 3. In de les spreekt de docent te allen tijde Fries, ook al spreken sommige leerlingen Nederlands terug. De interactie binnen de klas is hoog. Dit komt onder andere doordat op het digitale schoolbord een quiz te zien is. In deze quiz worden vragen gesteld aangaande Friese spelling, vertaling van de juiste woorden en/ of het aanleren van een tweede taal. De kinderen krijgen via een tablet de antwoorden te zien. Zo beantwoorden ze individueel de vragen waarbij het draait om het juiste antwoord en tevens om de snelheid. Voor kinderen met dyslexie worden de vragen voorgelezen. Voorbeelden van vragen uit de quiz zijn onder andere:

- Masters en juffers;
- Verschil tussen de û en de ú;
- Woorden die beginnen met een f/v of worden geschreven met de s/z;
- Y – ii – i.

Het tweede observatie moment vindt plaats in de eerste klas meertaligheid. Leerlingen beginnen bij het begin van de Friese spelling, denk hierbij aan woorden zoals: ik woon in, mijn naam is, ik ben geboren in. Het thema van het hoofdstuk richt zich op ontmoetingen en wat er moet of kan worden gezegd in een gesprek. De les wordt gestart met een oefendictee van de laatste woorden die aan bod zijn gekomen.

In gesprek met de desbetreffende leerkracht komt naar voren dat leerlingen met dyslexie extra tijd krijgen bij een toets. Daarnaast zijn omgedraaide letters veel voorkomende fouten van kinderen met dyslexie. Deze fouten worden niet altijd fout gerekend, de leerkracht gaf aan hier geen vaste regels voor te hebben. Daarnaast omschreef de betreffende leerkracht dat leerlingen niet te makkelijk moeten worden met betrekking tot het maken van fouten. Omgedraaide letters worden niet altijd fout gerekend, maar de onnodige fouten wel.

Hierna vindt er een gesprek plaats met een leerling met dyslexie. Zij geeft aan geen moeite te hebben met de die ze uit het hoofd kan leren. Dit zijn woorden waar geen regels of andere klankvormen in voorkomen, zonder enige moeite schrijft ze deze woorden op papier. Woorden waarbij de klanken hetzelfde zijn worden als lastig ervaren. Denk hierbij aan woorden zoals 'hûs'. De leerling vraagt zich af of dergelijke woorden worden geschreven met de 'û' of met de 'oe'.

Zelf ziet ze het als een voordeel dat ze thuis Nederlands spreken. Dit geldt tevens voor andertalige gezinnen, zij leren de Friese taal gelijk goed aan. Zij gaan blanco de leerstof tegemoet, terwijl leerlingen met de moedertaal Fries al in aanraking komen met spellingvormen en uitspraken. Deze spellingvormen zijn niet altijd juist waardoor het lastiger is om dit nog goed aan te leren.

6.3 Einddoelen groep 8

Dit onderzoek is gericht op de methode van Studio F. Dit is de meest gehanteerde methode binnen het basisonderwijs voor Fries. Daarnaast wordt deze methode ook ingezet op de basisschool waar het onderzoek plaatsvindt. Echter, er ontstaan vragen rondom de methode wat zij de kinderen willen bijbrengen. Wat moet een leerling beheersen aan het einde van de basisschool? En wat zijn de einddoelen volgens Studio F?

Einddoelen

Elke methode is gericht op einddoelen. Zoals hierboven al wordt omschreven is dit onderzoek gericht op de methode van Studio F aangezien dit de meest gehanteerde methode is binnen het basisonderwijs Fries. Zo heeft Studio F een blauwdruk gepubliceerd waarbij men de einddoelen heeft verdeeld in vier verschillende niveaus.

Niveau 1

- Kinderen wennen aan de schrijfwijze van aan hen bekende en/of veel voorkomende Friese woorden-zinnen door ze over te schrijven (=toegepast schrijven, met attitudevorming als achterliggend doel).

Niveau 2

- Kinderen wennen aan de schrijfwijze van aan hen bekende en/ of veel voorkomende Friese woorden-zinnen door ze over te schrijven (=toegepast schrijven, met attitudevorming als achterliggend doel).

Niveau 3

- Kinderen wennen aan de schrijfwijze van aan hen bekende Friese woorden-zinnen die ze tegenkomen in geschreven teksten door ze over te schrijven (=toegepast schrijven, met attitudevorming als achterliggend doel).

Niveau 4

- Ze schrijven langere, complexere teksten die verhalend, informatief, instructief, betogend en persuasief van aard zijn.
 - Ze passen daarbij geleerde spellingsregels correct toe;
 - Ze kunnen zinnen maken waarin de reflexieven correct gebruikt worden (eventueel versterkt met –sels);
 - Ze kennen de regel dat bijwoorden afgeleid van adjectieven en met een versterkende functie die voorafgaand aan het substantief, het suffix –e krijgen en ze kunnen deze constructie gebruiken bij het schrijven van teksten.

6.4 Rol van de leerkracht

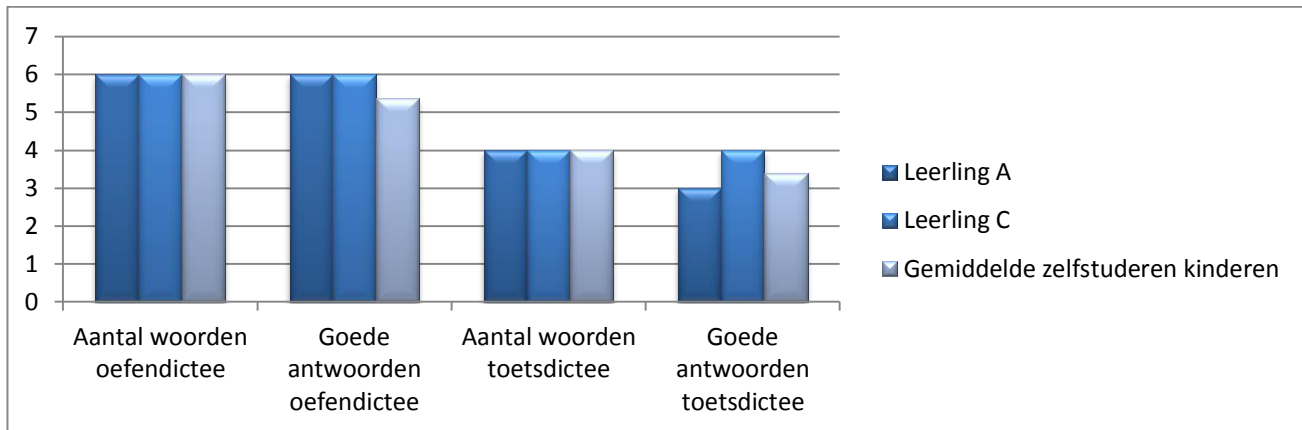
In dit onderzoek is gekeken naar de onderwijsbehoeften ter bevordering van de automatisering en herkenning van de spellingsstrategieën. Het volgende hoofdstuk verdiept zich in de rol van de leerkracht. Welke invloed heeft de leerkracht op de leerresultaten van kinderen met dyslexie.

Doordat de resultaten gebaseerd zijn op meningen en constatering is ervoor gekozen om de bijbehorende tabel op te nemen in de bijlage. Wanneer er onderzoek wordt gedaan naar de rol van de leerkracht, worden er betere resultaten verwacht betreffende leerprestaties van de leerlingen.

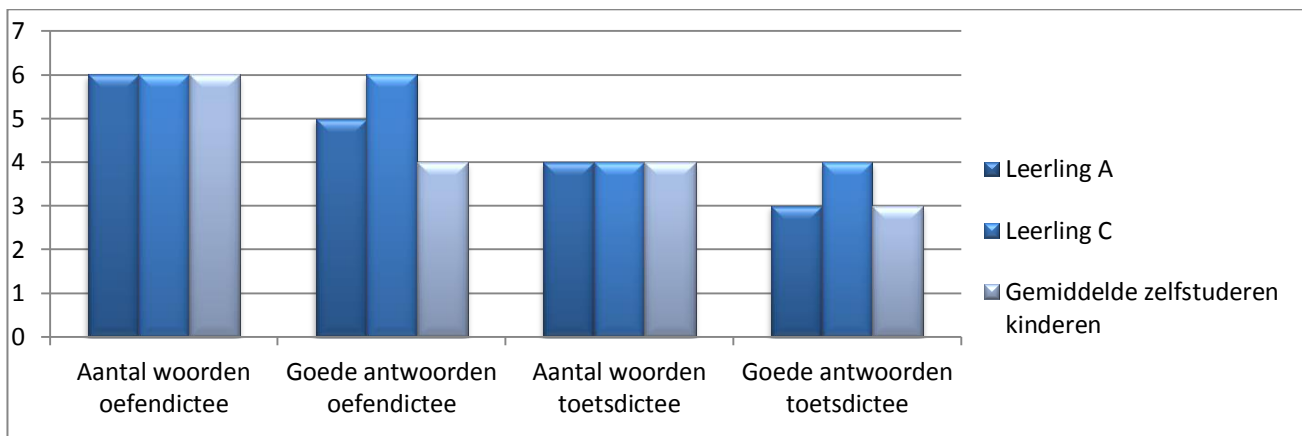
6.5 Kapstok woorden

Voor dit onderzoek is er gekozen voor een kennis- en vaardigheidstoets. Om de onderwijsbehoefte, kapstokwoorden, te meten hebben de kinderen van groep 5 tweemaal een toets gemaakt. De eerste keer betrof het een oefendictee (hierbij staan twee spellingregels centraal) waarbij de kinderen de net geleerde spellingsregel moesten toepassen en als laatste een toetsdictee waarbij verschillende spellingsregels centraal staan. Het verschil bij het maken van de toetsen betreft de voorbereiding. Zo zijn er twee leerlingen met dyslexie en twee leerlingen zonder dyslexie, die de voorbereiding treffen via de kapstokwoorden. In de onderstaande tekst en tabel worden de resultaten zichtbaar van het effect op de kapstokwoorden.

In de voorbereiding maken de leerlingen gebruik van de kapstokwoorden. Deze voorbereiding is toegepast bij twee leerlingen, een leerling met dyslexie (leerling A) en een leerling zonder dyslexie (leerling C). In de eerste tabel zijn de resultaten van het oefendictee weergegeven en de tweede tabel geeft de resultaten van het toetsdictee weer. De centrale spellingregel bij de eerste tabel is gericht op de 'oa' en 'â'. De tweede tabel is gebaseerd op de resultaten betreffende 'oe' en 'û'. Leerling A is een leerling met de diagnose dyslexie. Leerling C is een willekeurige gekozen.



Figuur 6.1 – Eigen ontwerp – Resultaten kapstokwoorden 'oa' en 'â'.



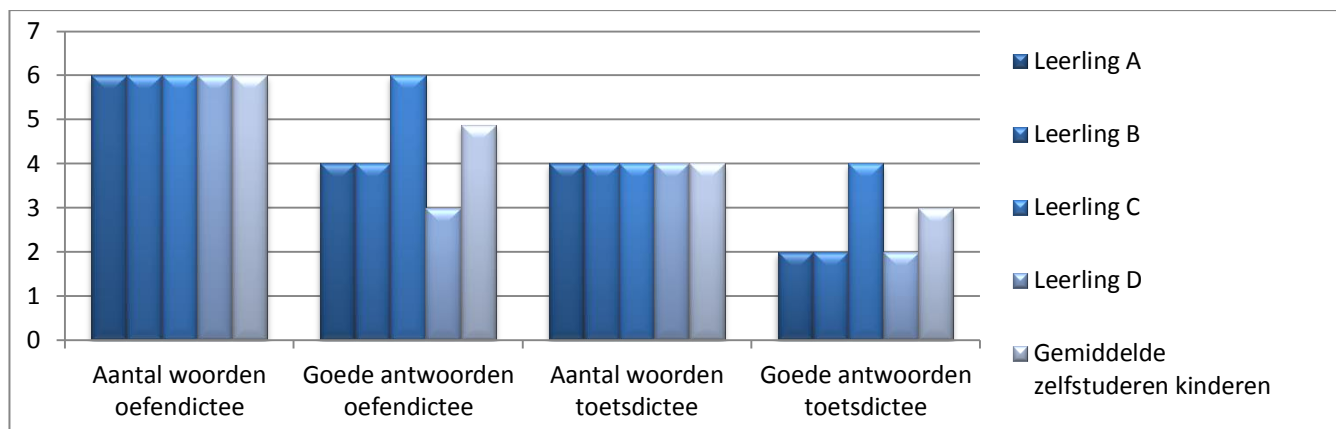
Figuur 6.2 – Eigen ontwerp – Resultaten kapstokwoorden 'oe' en 'û'.

6.6 Herhalingsopdrachten

Ceynns (2008) benadrukt de herhalingsopdrachten. Herhaling stimuleert de herkenning en herkenning zorgt wederom voor de automatisering. In de onderstaande tabellen ziet u verschillende herhalingsstechnieken. Zo wordt er gebruik gemaakt van het continu hardop voorlezen en doorlezen van de woorden en worden de woorden een voor een herhalend overgeschreven. In elke weergave worden de resultaten zichtbaar gemaakt van leerlingen met dyslexie (leerling A en/ of B) en leerlingen zonder dyslexie (leerling C en/ of D).

Bij het eerste onderzoek worden kinderen in tweetallen verdeeld. Bij toerbeurt lezen zij de woorden hardop voor en controleert de andere leerling of de woorden correct worden uitgesproken. De een leest voor, de ander controleert. Bij het herhalen van de woorden hebben de kinderen om en om de woorden hardop voorgelezen en meegelezen. De spellingregel waar het hier om gaat zijn de 'oa' en de 'â'. Twee leerlingen met dyslexie (leerling A en leerling B) en twee leerlingen zonder dyslexie (leerling C en leerling D) hebben de

woorden geoefend via deze strategie. Als er wordt gekeken naar de resultaten van de leerlingen en het gemiddelde van de klas zijn er geen opvallende zaken. De percentages betreffende het proefdictee en het toetsdictee dalen met zo'n 10% voor leerlingen met dyslexie en 12,5% bij het gemiddelde van de klas. Dit betekent dat de herhalingsopdrachten als positief worden ervaren bij kinderen met dyslexie.

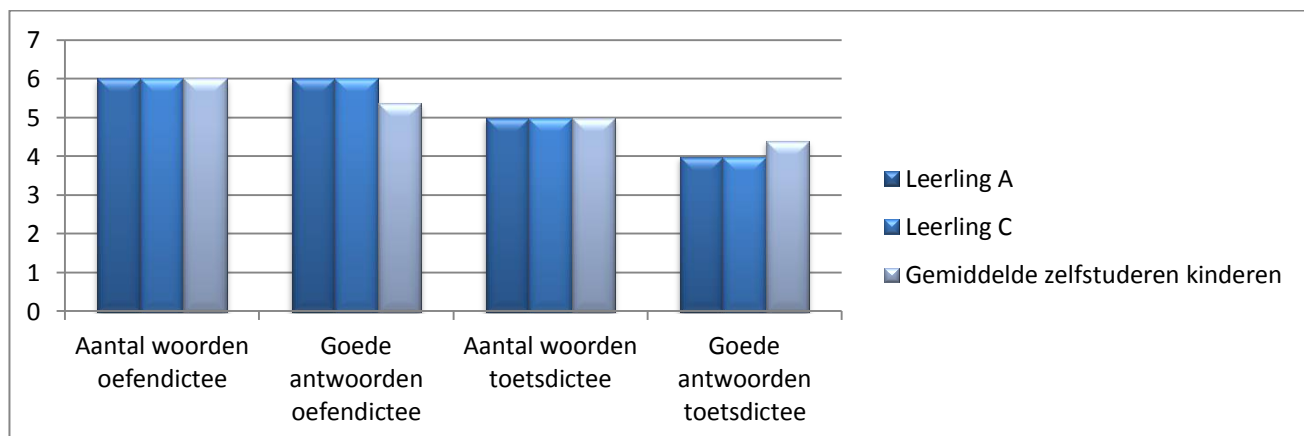


Figuur 6.3 – Eigen ontwerp – Resultaat herhalingen 'oa' en 'a'.

Naast de spellingsregel 'oa' en 'â', zijn er ook testen gedaan bij woorden die beginnen en/ of eindigen met de 'f' en 'ch'. In de onderstaande tabel vindt u de resultaten waarin de scores van de kinderen zichtbaar zijn.

Leerling A is leerling met dyslexie, leerling C is leerling zonder dyslexie.

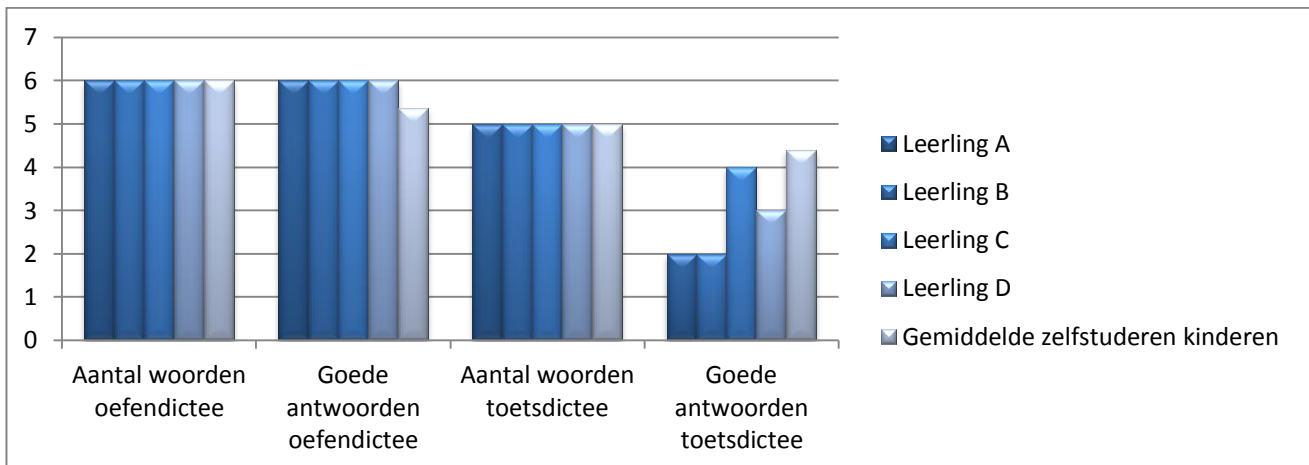
Als er wordt gekeken naar de resultaten wordt zichtbaar dat leerlingen met dyslexie hoog scoren bij het oefendictee, het gelijk toepassen van de regel. Wanneer de verschillende spellingregels aanbod komen, komt er ook verwarring bij de kinderen met dyslexie. In percentages scoren kinderen bij het oefendictee 100% goede antwoorden en bij het toetsdictee 80% goede antwoorden. Dit betekent een daling van 20%. Gemiddeld scoren kinderen met dyslexie zo'n 15% minder op het toetsdictee in vergelijking met het oefendictee. Kinderen zonder dyslexie hebben hierbij dezelfde scores, ook zo'n 15% daling.



Figuur 6.4 – Eigen ontwerp – Resultaat herhaling 'f' en 'ch'.

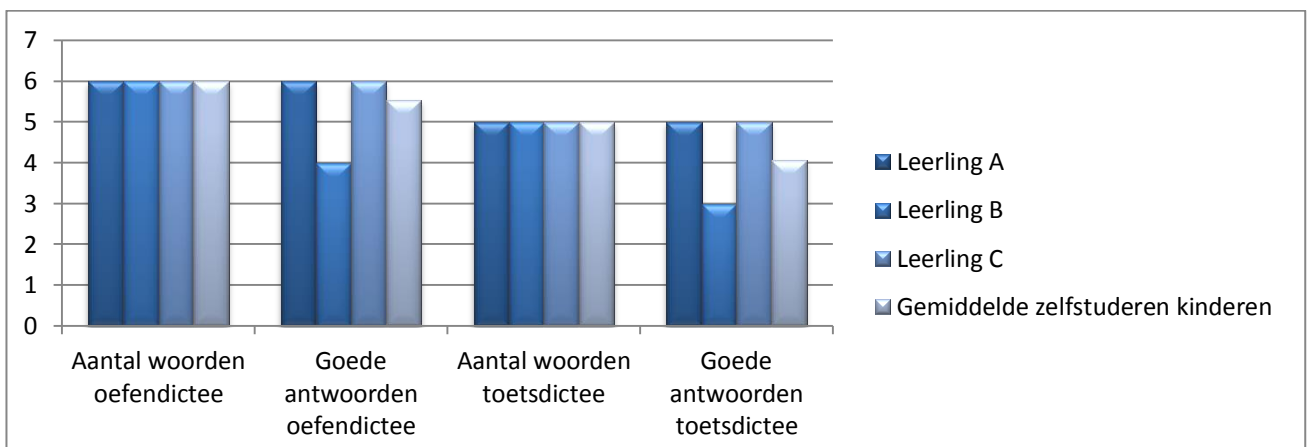
De volgende tabellen zijn gericht op het overschrijven van de woorden. Voor deze onderwijsbehoefte is een speciaal werkblad ontwikkeld. Dit werkblad is te zien in bijlage 10.6. Wederom worden in deze resultaten vier leerlingen ingezet. Van deze vier leerlingen zijn er twee leerlingen met dyslexie (leerling A en/ of leerling B) en twee leerlingen zonder dyslexie (leerling C en/ of D). Het verschil in resultaat betreft ook de voorbereiding. Leerlingen hebben de woorden geleerd aan de hand van het werkblad en het overschrijven van de spellingregel. Regels die hierbij centraal staan:

- In Frysk wurd begjint noait mei in V mar altyd mei in F.
- In Frysk wurd hat op it ein noait in G mar altyd in CH.



Figuur 6.5 – Eigen ontwerp – Resultaat overschrijven 'f' en 'ch'.

Naast het ontwikkelde werkblad zijn er ook kinderen geweest die alle woorden van het woordpakket hebben opgeschreven. Deze woorden konden de leerlingen typen op de computer, dit met als reden dat de computer gelijk feedback geeft op de juiste spelling. Wanneer woorden verkeerd worden geschreven komt er een rode lijn onder, leerlingen zien gelijk hoe het woord wel gespeld moet worden. Hieronder een weergave van de resultaten betreft het overtypen van de woorden uit het woordpakket. Leerling A en B betreffen kinderen met dyslexie, leerling C betreft een leerling zonder dyslexie.



Figuur 6.6 – Eigen ontwerp – Resultaat overschrijven 'f' en 'ch'.

In de bovenstaande figuren is zichtbaar dat leerlingen bij het alleen overschrijven van de spellingregel weinig baat hebben. Bij het oefendictee kunnen leerlingen de spellingregel gemakkelijk inzetten. Bij het toetsdictee dalen de scores met meer dan 50%. Leerlingen met dyslexie hebben dus meer vormen van herhaling nodig en/of herhalingen van alle woorden uit het woordpakket. In figuur 6.6 wordt zichtbaar dat leerlingen met dyslexie dezelfde percentage behalen als bij het oefendictee. De scores liggen echter lager dan het gemiddelde van de klas. Conclusie: voorbereiding op de computer met gelijk feedback betreffende spelling van de woorden geven een positieve weergave op de leerresultaten van de leerlingen.

De bovenstaande resultaten zijn van belang voor het ontwerp en zijn verder ontworpen via de onderzoekscyclus. Deze cyclus is terug te vinden in bijlage 10.7 tot en met 10.12.

In de onderstaande tabel worden alle resultaten nogmaals weergegeven. Alle vermelde leerlingen hebben de diagnose dyslexie. De verschillende uitkomsten geven de resultaten betreffende het dictee weer.

Overzicht resultaten			
	Leerling A	Leerling B	Leerling C
Methode gebonden toets	5 van de 11	7 van de 11	7 van de 11
Kapstok woorden proefdictee	4 van de 6	6 van de 6	5 van de 6
Kapstokwoorden toetsdictee	2 van de 5	3 van de 5	3 van de 4
Herhalen oefendictee	4 van de 6	4 van de 6	X
Herhalen toetsdictee	2 van de 4	3 van de 4	X
Overschrijven oefendictee	X	X	6 van de 6
Overschrijven toetsdictee	X	X	4 van de 5
Vrij leren oefendictee	X	X	5 van de 6
Vrij leren toetsdictee	X	X	3 van de 4
Toetsdictee	7 van de 12	8 van de 12	10 van de 12
Figuur 6.7 – Eigen ontwerp – Overzicht resultaten testmaterialen			

6.7 Verwachtingen

De kapstokwoorden vallen positief uit. Deze resultaten werden ook verwacht na de overtuiging van Ceyens (2008). Leerlingen creëren zelf een beeld bij de spellingstrategie waardoor de herkenning sneller van pas komt. Naast de kapstokwoorden is vooral naar voren gekomen dat kinderen met dyslexie baat hebben bij de computer. Deze resultaten waren veel hoger dan verwacht. Wanneer de leerlingen de woorden overschrijven krijgen ze gelijk feedback op de spelling. Daarnaast wordt de letter- klankkoppeling sneller gemaakt doordat ze de woorden niet letter voor letter hoeven op te schrijven.

7. Conclusie, aanbevelingen en discussies

7.1 Conclusies

Uit het onderzoek is gebleken dat basisscholen kinderen met dyslexie het beste kunnen begeleiden met het inzetten van onderwijsbehoeften. In de onderstaande alinea's wordt duidelijk gemaakt om welke onderwijsbehoeften het gaat en welke zijn toegepast in het ontwerp.

Uit de resultaten blijkt dat het voortgezet onderwijs start bij het begin van de spelling. Denk hierbij aan woorden en zinnen zoals: "mijn naam is ..." en "ik woon in ...". Gemakkelijke basiswoorden worden hier aangeboden. Zo gaat het eerste hoofdstuk van de methode Freemwurk, frysk yn de ûnderbou, VMBO en HAVO VWO over mensen en ontmoetingen. Uit dit onderzoek blijkt dat een drietalige basisschool voldoet aan deze basisregels. Leerlingen met dyslexie zullen niet allemaal de einddoelen van de basisschool halen. Echter ben ik van mening dat de hulpmethode een goede voorbereiding is en aansluit op het voortgezet onderwijs.

Door middel van gericht werken, herhalingen, overschrijven, kapstokwoorden en materialen die worden aangeboden door de leerkracht, kan een leerling met dyslexie goed worden voorbereid op de start van Friese spelling in het voortgezet onderwijs. Deze opeenstapeling van hulpstrategieën worden versterkt door het bovenstaande onderzoek.

In het ontwerp is er automatisch rekening gehouden met de hulpstrategieën: kapstokwoorden en herhalingen worden onder andere aangeboden. Daarnaast wordt er in het ontwerp, per hoofdstuk, doelgericht gewerkt met een spellingsregel. Opdrachten en werkvormen sluiten naadloos aan op deze centrale spellingregel. Zoals het onderzoek aantoont, is het van belang dat kinderen met dyslexie veel herhalen en veel overschrijven. Het overschrijven opzich is voor sommige kinderen al lastig. Daarnaast moeten leerlingen leren klanken en letters aan elkaar te koppelen. Dit is erg lastig voor een kind met dyslexie. Door het inzetten van de kapstokwoorden maken kinderen zelf een visuele koppeling met de klank. Hierdoor kan een leerling met dyslexie terugvallen op reeds eerder geoefende stof en de visuele plaatjes koppelen aan de klanken.

7.2 Aanbevelingen

De volgende aanbevelingen sluiten aan op open vragen vanuit het onderzoek. Zo is de eerste alinea gericht op de resultaten van toetsen. Waar hebben leerlingen meer baat bij en wanneer is de herkenning van spellingregels sneller hanteerbaar? De tweede alinea richt zich voornamelijk op de rol van de leerkracht. Leerkrachten hebben een grote invloed op de leerprestaties van de leerlingen, maar welke invloed hebben zij precies?

Vanuit het onderzoek wordt aanbevolen om kapstokwoorden, herhalingen en overschrijven in te zetten binnen de lessen. Kinderen hebben baat bij visuele vorming van woorden voor de herkenning van de klanken. Door het gebruik van de kapstokwoorden wordt er een link gelegd bij eigengemaakte visuele vormen en de klanken van spelling. Daarnaast stimuleert herhaling het automatiseren van de spellingsregels.

Vermoedelijk levert de methode gebonden toetsen hogere prestaties af, wanneer er minder hoofdstukken in één keer getoets worden. Door minder hoofdstukken te toetsen kunnen kinderen doelgerichter leren, de spellingregels inprenten en deze weer gemakkelijker toepassen. Dit verhoogt de resultaten en de focus op de spellingregels. Hier hebben leerlingen met dyslexie baat bij. Het voordeel van doelgerichte toetsen is dat kinderen de spellingregels veel herhalen. Herhaling stimuleert (nogmaals) het automatiseren. Maar wat zijn de daadwerkelijke resultaten betreffende meer toetsen met minder hoofdstukken of meer hoofdstukken bij minder toetsen?

Daarnaast heeft de leerkracht een grotere rol dan verwacht wordt. Een leerkracht kan het kind enthousiasmeren, naar een hoger niveau brengen en stimuleren waar nodig. Deze rol geldt niet alleen voor het Friese vak spelling, maar ook bij andere vakken. Er zijn vermoedens dat wanneer er onderzoek wordt gedaan naar de rol van de leerkracht, er nog meer resultaten zullen worden behaald omgaande de leerprestaties van leerlingen.

7.3 Discussie

In dit onderzoek blijkt dat er op verschillende fronten discussies ontstaan. In de onderstaande tekst wordt duidelijk gemaakt welke discussiepunten dat zijn, wat hierbij de voor- en nadelen zijn en er wordt duidelijk gemaakt waarom er gekozen is voor de betreffende oplossing.

De basisschool heeft de voorkeur dat het ontwerp zo dicht mogelijk bij de methode blijft. Na contact met de uitgever van de methode blijkt dat zij niet zomaar de digitale versie kunnen versturen in verband met auteursrechten. In hoeverre gelden deze rechten in mijn ontwerp? Daarnaast zijn de hoofdstukken opgemaakt in een standaard weergave. Wanneer het ontwerp dichtbij de methode ligt, is het lastig om de werkbladen uitdagend te maken.

Voordelen dichtbij de methode werken: alle kinderen kunnen deelnemen aan de instructie, alle kinderen kunnen deelnemen aan de uitleg van de opdrachten, het valt niet op dat kinderen ander werk doen dan de rest van de klas, kinderen kunnen gericht werken, eindresultaat aanbieden aan de uitgever en/of andere basisscholen.

Nadelen dichtbij de methode werken: auteursrechten, uitdagende werkbladen.

In het ontwerp is er voor gekozen om dichtbij de methode te blijven. Dit in het belang van de kinderen en de stimulatie hiervan. De methode is op de hoogte van het onderzoek en het ontwerp. In overleg kan het ontwerp uiteindelijk worden aangeboden aan de uitgever.

Op pagina 28 en 29 staat een overzicht van de methode waarbij overbodige opdrachten zijn weggehaald. Er is hier een overweging gemaakt tussen woordzoekers en andere spellen. In woordzoekers staan letters door elkaar heen. Leerlingen met dyslexie hebben soms al moeite met het overschrijven van de woorden, laat staan woorden herkennen wanneer ze door elkaar heen staan. In het eerste ontwerp zijn alle woordzoekers weggehaald. In de evaluatie met de leerlingen kwam naar voren dat zij de woordzoekers juist leuk vinden. Voordelen van woordzoekers en andere spellen: Uitdagend, spelenderwijs leren, woorden letter voor letter laten spellen, voorkeur van de doelgroep.

Nadelen van woordzoekers en andere spellen: letters staan links, rechts, boven en onder elkaar, rommelige weergave, ondersteund door het theoretische kader.

In het uiteindelijke ontwerp is gekozen voor het plaatsen van woordzoekers en andere spellen. Dit voor de combinatie van uitdagende werkbladen en de voorkeur van de doelgroep.

De rol van de leerkracht is niet geheel getest. De opties die de leerkracht kan aanbieden zijn lastig om te testen. Via de theoretische onderbouwing en de punten die genoemd zijn in hoofdstuk 7.2 kunnen de onderwijsbehoeften worden aanbevolen.

Voordelen rol van de leerkracht: leerkracht heeft een grote invloed op de kinderen, de aanbevelingen worden ondersteund door het theoretisch kader, een aantal opties stimuleren het positieve werk en belonen dit. Belonen en positiviteit is voor ieder kind belangrijk.

Nadelen rol van de leerkracht: resultaten zijn niet gemeten, in hoeverre is dit dan publicabel?

Doordat de onderwijsbehoeften worden onderbouwd door het theoretische onderzoek en positieve stimulatie het niveau van de leerling kan verhogen, is er voor gekozen om de rol van de leerkracht aan te bevelen.

Resultaten methode gebonden toetsen is een discussiepunt geweest, aangezien leerlingen in groep 5 voor het eerst te maken krijgen met het vak Friese spelling. Het eerste meetmoment is daardoor nieuw, waardoor sommige kinderen het lastig vinden om zich voor te bereiden. Het is tenslotte allemaal anders dan ze gewend

zijn. De resultaten van de methode gebonden toetsen 1 en 2 liggen ver uiteen. Bij de tweede toets weten leerlingen wat er ongeveer komt en kunnen zich beter voorbereiden. Waaruit blijkt dat de vooruitgang in methode gebonden toets 3 zijn vanwege mijn aanbod in lessen? Of nog meer de gewenning van de toetsen. Voordelen resultaten methode gebonden toetsen: er wordt aangetoond dat leerlingen hogere resultaten hebben behaald, dit betekent dat het onderzoek in positieve zin uitvalt.

Nadeel resultaten methode gebonden toetsen: hoe relevant zijn de resultaten? Waaruit blijkt dat de resultaten hoger zijn door middel van de ingezette materialen?

Er is gekozen om de resultaten toch in een weergave te laten zien. De uitslag bevestigt en onderbouwd het onderzoek. Door het punt in de discussie te zetten, wordt duidelijk gemaakt dat de resultaten twijfelachtig zijn.

8. Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op de begeleiding van dyslectische leerlingen naar het voortgezet onderwijs. Centraal staat hierbij de Friese spelling. Voor de onderbouwing van de verschillende producten is gebruik gemaakt van verschillende meningen, boeken en artikelen betreffende dyslexie. Er zijn veel verschillende beweringen bekend over hulpmiddelen voor kinderen met dyslexie. Dit onderzoek richt zich op bruikbare materialen die kunnen worden ingezet binnen het basisonderwijs. Hieronder vind u een kort overzicht van deze bruikbare materialen en het effect ervan.

Hoofdvraag

Op welke manier kan de basisschool *Basisschool X* leerlingen met dyslexie begeleiden bij het leren van de Friese spelling, zodat zij kunnen doorstromen naar het voortgezet onderwijs?

Onderwijsbehoeften

Kapstokwoorden: kapstokwoorden worden ingezet om klanken met elkaar te koppelen. Door middel van een model tekent de doelgroep een kleine afbeelding van een klank. Denk aan 'hûn'. Onder de tekening schrijven de leerlingen gelijkwaardige woorden met de klank û. Het model weergeeft in een oogopslag de klankverschillen en geven de leerlingen een basis waarop ze kunnen terugvallen. Kapstok woorden geven steun bij het herkennen van spellingsstrategieën.

Herhalingen: Leerlingen met dyslexie hebben veelal moeite met het juist overschrijven van woorden. Daardoor is het belangrijk dat kinderen overzichtelijk te werk kunnen gaan. Naast het overzichtelijke werken is het van belang dat er veel wordt herhaald. Zowel in de spellingsregel als in het overschrijven van woorden in dezelfde spelling categorie.

Rol van de leerkracht: De leerkracht heeft een grote rol betreffende de leerprestaties van leerlingen. Naast het enthousiasmeren, aanleren van de stof heeft een leerkracht ook invloed op het begeleiden naar een hoger niveau.

Uitkomsten onderwijs behoeften

De uitkomsten van de resultaten variëren, blijkt na de lessenreeks. Bij het inzetten van kapstokwoorden, herhalingsopdrachten en overige onderwijsbehoeften, stijgen de resultaten van leerlingen met dyslexie met een gemiddelde van 12% op de eindscores.

Daarnaast zijn er binnen de resultaten verrassende uitkomsten betreft kapstokwoorden en het herhalen via de computer, zie hiervoor hoofdstuk 6.6.

Doorstroom voortgezet onderwijs

Op Bogerman te Wommels wordt er onder anderen gewerkt met twee verschillende groepen, twee- en eentalig onderwijs. In beide klassen wordt er gewerkt met de methode Freemwurk, frysk yn de ûnderbou. Het eerste thema van deze methode is 'Minksen en moetingen'. Ze starten vanaf de basis, denk hierbij aan woorden en zinnen zoals: myn namme is, ik wenje yn, en ga zo maar door. De einddoelen van studio F weergeeft een goede basis voor de doorstroom van het voortgezet onderwijs. Maar voldoen kinderen met dyslexie ook deze einddoelen?

Voorbeeld ontwerp

Het ontwerp richt zich op een werkboek speciaal ontworpen voor kinderen met dyslexie. Het ontwikkelde werkboek is bijna hetzelfde als het bestaande werkboek, alleen zijn er opdrachten verwijderd en de boven genoemde materialen toegevoegd. Een voorbeeld van het ontwerp kunt u vinden in bijlage 10.7.

9. Bronnen

Adriaans D. J. (2008). *ik ben dyslectisch*. Amsterdam

Aravena S. *dyslexie*. Geraadpleegd op 10 december 2014 via: <http://www.hetklokhuis.nl/dyslexie>

Berkel E. W. van (2008) *Levendetalenmagazine*. geraadpleegd op 16 oktober 2014 via:
<http://www.levendetalen.nl/docs/200810122218314423.pdf>

Boer, C. (2013). *Waarom? Daarom!* Nederland: The dyslexion times.

Bosman, K. C. (2012). *Letterttypen bij dyslexie*. geraadpleegd op 3 december 2014, via Steunpunt dyslexie:
<http://www.steunpuntdyslexie.nl/dyslexie-op-school/aanpassingen-en-hulpmiddelen/aanpassingen/lettertypen-bij-dyslexie/>

Ceyssens M. (2009). *dyslexie*. Lannoo

Computer als schrijfgerei bij centrale examen (2011). geraadpleegd op 3 december 2014, via:
http://www.examenblad.nl/document/de-computer-als-schrijfgerei-bij/2015/f=/computer_als_schrijfgerei_bij_centrale_examens_mrt2011.pdf

Krijnen, R. (2009). *Mijn kind en dyslexie*. Amsterdam.

Leeuw, R. d. (2010). *Letterttypen bij dyslexie*. geraadpleegd op 3 december 2014, via: Steunpunt dyslexie:
<http://www.steunpuntdyslexie.nl/dyslexie-op-school/aanpassingen-en-hulpmiddelen/aanpassingen/lettertypen-bij-dyslexie/>

Ossen, A. (2012). *Letterttypen bij dyslexie*. geraadpleegd op 3 december 2014, via Steunpunt dyslexie:
<http://www.steunpuntdyslexie.nl/dyslexie-op-school/aanpassingen-en-hulpmiddelen/aanpassingen/lettertypen-bij-dyslexie/>

Press (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Via
<http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/2001269892.pdf>

Rinie Hoeks-Mentjens, A. v. (2008). *Dyslexie en andere obstakels*. Op weg naar het examen vreemde talen, pagina 22-24. via <http://www.levendetalen.nl/docs/200810122218314423.pdf>

Someren, L. v. (2013). *Letterttypen dyslexie*. geraadpleegd op 3 december 2014, via steunpunt dyslexie:
<http://www.steunpuntdyslexie.nl/dyslexie-op-school/aanpassingen-en-hulpmiddelen/aanpassingen/lettertypen-bij-dyslexie/>

SLO. (2009). *Kerndoelen voortgezet onderwijs*. geraadpleegd op 15 december 2014, via <http://tule.slo.nl/>

Verhoeven M. (2012). *Dyslexie of intelligentie*. Amsterdam.

Methodes:

Basisonderwijs

Studio F

Voortgezet onderwijs

Freemwurk

Overige bronnen oriënterende fase

- Anglia Examination Syndicate Ltd. (2010). *TeachHandbook*. Chichester: Chichester college.
- Bodde, M., & Schipper, S. (2008). *Info over leerlijnen Engels*. Opgeroepen op november 11, 2014, van Website van TULE SLO: <http://tule.slo.nl/Engels/F-KDEngels.html>
- Cummins. (2000). Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion. *Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto* .
- Dale, L. &. (2012). *CLIL Activities A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, L. &. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-induced Involvement. *Oxford University Press*. Lyster R., B. S. (2011). Content-Based Language Teaching: Convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*.
- Krashen, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. *Pergamon Press*.
- Oskam, S. (2013). *Praktische didactiek voor Engels in het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Press, C. u. (2001). <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/2001269892.pdf>. *learning vocabulary in another language*, 5-25.
- Shaywitz, S. (2005). *Hulpgids dyslexie*. Amsterdam.
- Terpstra, F. (2004). *Info over Cedin*. Opgeroepen op november 6, 2014, van Cedin onderwijs adviesbureau: <http://www.cedin.nl/1047/blog-leerlijn-engels-groep-1-tm-8.html>
- Westhoff. (2000). *Een "schijf van vijf" voor het vreemdetalenonderwijs*. Utrecht: NaB/MVT.

10. Bijlage

10.1 Kerndoelen

Kerndoelen basisonderwijs Fries (SLO, Kerndoelenboekje, 2014)

- 17 De leerlingen ontwikkelen een positieve attitude ten opzichte van het gebruik van Fries door henzelf en anderen.
- 18 De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken Fries. Het gaat om teksten die informatie geven, plezier verschaffen, meningen of aanwijzingen bevatten over voor hen bekende onderwerpen.
- 19 De leerlingen leren zich naar inhoud en vorm in het Fries uit te drukken in situaties uit hun dagelijks leven waarin zij informatie vragen of geven over een onderwerp waarmee zij vertrouwd zijn.
- 20 De leerlingen leren informatie te verwerven uit teksten in het Fries in frequent voorkomende teksttypen (zoals artikelen in jeugdrubrieken, liedjes, verhalen).
- 21 De leerlingen leren eenvoudige teksten in het Fries te schrijven over alledaagse onderwerpen met het doel met anderen over die onderwerpen te communiceren.
- 22 De leerlingen verwerven een woordenschat van frequent gebruikte Friese woorden en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden.

Kerndoelen voortgezet onderwijs Fries (SLO, Kerndoelen voortgezet onderwijs, 2009)

Deelnemer in een tweetalige cultuur

- De leerling leert de betekenis onderkennen van de tweetalige Friese cultuur voor het dagelijks leven en leert deze te vergelijken en met situaties in de rest van Nederland en daarbuiten.
- De leerling leert aan de hand van voorbeelden de specifieke kenmerken van de Friese cultuur begrijpen en deze in verband te brengen met de historische achtergronden daarvan.
- De leerling leert aan de hand van voorbeelden het belang van Friese cultuuruitingen onderkennen (teksten, muziek, toneel, film, TV en radio) en de betekenis die hij daaraan hecht onder woorden te brengen.

Voor leerlingen met Fries als tweede taal

- 4a. De leerling leert om via voor hem zinvolle contexten een Friese woordenschat op te bouwen door verschillende strategieën toe te passen.
- 5a. De leerling leert informatie op te zoeken en te ordenen uit schriftelijke en digitale Friestalige bronnen op basis van vragen over onderwerpen binnen zijn eigen belangstellingssfeer.
- 6a. De leerling leert een informeel gesprek in het Fries te voeren met leeftijdgenoten over onderwerpen uit zijn dagelijks leven.

Voor leerlingen met Fries als moedertaal

- 4b. De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken en zich te houden aan taalconventies die voor het Fries gelden (spelling, grammaticaal juiste zinnen, woordgebruik).
- 5b. De leerling leert het belang van het communiceren volgens gangbare taalregels van het Fries in formele situaties ontdekken (werkoverleg, planning, discussie).
- 6b. De leerling leert Friese verhalen, gedichten en informatieve teksten te kiezen en te lezen die tegemoet komen aan zijn belangstelling en zijn belevingswereld uitbreiden.

10.2 Dyslectici hebben de toekomst

Dyslexie komt dus voort uit een andere manier van denken en informatie verwerken in de hersenen. Deze manier van denken noemen wij het conceptuele denken.

De kwaliteiten en talenten van dyslectici

Doordat dyslectici conceptuele denkers zijn, zijn zij goed in:

- Kunnen improviseren;
- Kritisch kunnen denken;
- Een sterke intuïtie;
- Veel ideeën hebben en innovatief zijn;
- Vooruit kunnen zien en denken;
- Goed overzicht hebben;
- Oorzaak en gevolg kunnen zien;
- Een goede neus voor kansen hebben;
- Hooggevoelig zijn: aanvoelen wat er gebeuren gaat, of wat er onder de oppervlakte speelt;
- Snel oplossingen zien voor complexe problemen;
- Problemen of situaties van verschillende kanten kunnen bekijken;
- Sterk beeldend vermogen;
- Creatief zijn;
- Goed ruimtelijk inzicht;
- Gevoelig voor sfeer, kleur en schoonheid;
- Goed kunnen improviseren;
- Goed kunnen netwerken;
- Meerdere taken tegelijk kunnen uitoefenen.

Deze talenten zijn nodig in de maatschappij

Er zijn diverse wetenschappers die een toekomstbeeld van onze maatschappij neerzetten waarin conceptueel denkers in het voordeel zijn op lijndenkers. Daniel Pink is zo iemand en die hebben wij veelvuldig in ons nieuwe boek aangehaald. Thomas West is een andere wetenschapper die zelf ook dyslectisch is en een erg interessant boek daarover heeft geschreven: "In the Mind's Eye". De volgende twee You-Tube filmpjes geven een beeld van zijn visie op dyslexie, de talenten die dyslectici hebben en wat hun voordelen zijn in onze toekomst.

Met de toename van de welvaart, de technologie en de globalisering, zijn de veranderingen vooral de laatste 150 jaar erg snel gegaan. Waren we 150 jaar geleden nog vooral een agrarische samenleving, met de komst van machines en fabrieken wordt steeds meer arbeid van de mens overgenomen. De komst van de computer heeft dat nog verder versneld, waardoor we nu in het informatietijdperk zitten met zijn kenniseconomie en grote kantoren. Daarin wordt vooral een appel gedaan op hoe wij omgaan met informatie, op het maken van analyses en het logische denken. Het lijndenken is daarin nog dominant. Met alle ontwikkelingen die nu gaande zijn, staan we op de rand van het conceptuele tijdperk. Een tijdperk dat een beroep doet op onze creativiteit, op ons beeldend vermogen, op onze organisatorische vaardigheden, ons inlevingsvermogen en onze innovativiteit. Dat nieuwe tijdperk biedt heel veel kansen voor dyslectici. In feite zou je kunnen zeggen dat de huidige dyslectici de pioniers zijn van het conceptuele tijdperk!

10.3 Observatie ochtend

Voor het verzamelen van informatie heeft er een directe observatie plaatsgevonden. Bij de observatie hoort een open observatieformulier met een aantal vragen gericht op de Friese spelling. Het doel van de observatie: welk niveau wordt er van de kinderen verwacht en op welke wijze worden spellingsregels toe gepast.

De klas is verdeeld in twee groepen: meertalige voortgezet onderwijs en een eentalige stroom. De observatie start in de klas van meertalig voortgezet onderwijs jaar 3. In de les spreekt de docent te allen tijde Fries, ook al spreken sommige leerlingen Nederlands terug. De interactie binnen de klas is hoog. Op het digitale schoolbord is een quiz te zien. In deze quiz worden vragen gesteld omtrent de Friese spelling, vertaling van de juiste woorden en/ of het aanleren van een tweede taal. Alle kinderen werken met een tablet. Via de tablet kunnen leerlingen individueel de vragen beantwoorden. Hierbij gaat het om tijd en het juiste antwoord. Voor kinderen met dyslexie worden de vragen voorgelezen. Voorbeelden van vragen uit de quiz zijn onder andere:

- Masters en juffers;
- Verschil tussen de û en de ú;
- Woorden die beginnen met een f/v of worden geschreven met de s/z;
- Y – ii – i;
- Er wordt verwezen naar het rode boekje.

Het tweede observatie moment vindt plaats in klas een meertaligheid. De leerlingen beginnen bij het begin van de Friese spelling, denk hierbij aan woorden zoals . Het thema van het hoofdstuk richt zich op ontmoetingen en wat er moet, of kan worden gezegd in een gesprek. De les wordt gestart met een oefendictee van de laatste woorden die aan bod zijn gekomen. De onderstaande woorden en/ of zinnen zijn van toepassing geweest:

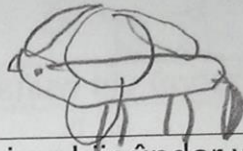
- Ik wenje yn;
- Myn namme is;
- Ik bin berne yn;
- Ik hâld net fan lytse doarpkes.

Voor het verzamelen van overige informatie vindt er een gesprek plaats waar zowel de leerkracht als leerling met dyslexie aan deelnemen. Het doel van dit gesprek: waarmee houdt de leerkracht rekening? Wat vind een leerling met dyslexie moeilijk bij de Friese spelling. De vragen zijn afgewisseld met verdiepende vragen, directe vragen en specifiserende vragen.

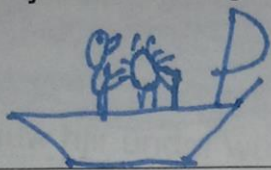
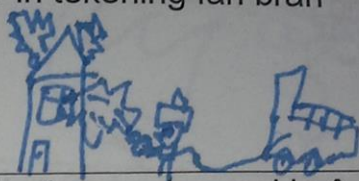
In gesprek met de desbetreffende leerkracht komt naar voren dat leerlingen met dyslexie extra tijd krijgen bij een toets. Daarnaast zijn omgedraaide letters veel voorkomende fouten van kinderen met dyslexie. Deze fouten worden niet altijd fout gerekend, de leerkracht geeft verder nog aan hier geen vaste regels voor te hebben. Daarnaast omschreef de betreffende leerkracht dat leerlingen niet te makkelijk moeten worden met betrekking tot het maken van fouten. Omgedraaide letters worden niet altijd fout gerekend, maar de onnodige fouten wel.

Hierna vindt er een gesprek plaats met een leerling met dyslexie. Zij geeft aan geen moeite te hebben met de stamp woorden. Woorden waar geen regels of andere klankvormen in voorkomen kan ze moeiteloos schrijven. Woorden waarbij de klanken hetzelfde zijn worden als lastig ervaren. Denk hierbij aan woorden zoals 'hûs'. De leerling vraagt zich af of de woorden worden geschreven met de 'û' of met de 'oe'. Zelf ziet ze het als voordeel dat ze thuis Nederlands spreken. Tevens geldt dit ook voor andere talen die thuis worden gesproken. Het voordeel hiervan is dat leerlingen de Friese taal in een keer goed aanleren. Leerlingen gaan blanco de leerstof te gemoed, terwijl leerlingen met de moedertaal Fries, al in aanraking zijn geweest met spellingvormen en uitspraken. Deze spellingvormen zijn niet altijd juist waardoor het lastiger is om dit nog goed aan te leren.

10.4 Test materialen kapstokwoorden

toer	hûn
Meitsje hjir in tekening fan in toer 	Meitsje hjir in tekening fan in hûn 
Skriuw hjir ûnder wurden mei in oe	Skriuw hjir ûnder wurden mei in û
toer	hûn
fjoer	hûs
spoek	bûgel
koer	mûke

Figuur 10.3.1 – Testmateriaal kapstokwoorden.

toer boat	hûn brân
Meitsje hjir in tekening fan in boat 	Meitsje hjir in tekening fan brân 
Skriuw hjir ûnder wurden mei in oa	Skriuw hjir ûnder wurden mei in â
Boar	
doar	
Kroan	
roar	

Figuur 10.3.2. – Testmateriaal kapstokwoorden.

10.5 Testmateriaal overschrijven en herhalen spellingsregels

Skriuw de fryske staverings rigel oer		
les 1	flinter:	
in Frysk wurdt begjint noait mei in v mar altyd mei in b		
Skriuw 3 wurden ut it wurdpakket hjir op:		
flinter	flagge	famke
les 4	baarch:	
in Frysk wurdt hat op de ein noait in y mar altyd in ch		
Skriuw 3 wurden ut it wurdpakket hjir op:		
baarch	omheech	dochs

Figuur 10.4.1. – Testmateriaal overschrijven.

Skriuw de fryske staverings rigel oer		
les 1	flinter:	
In Frysk wurdt begjint noait mei in v mar altyd mei in b		
Skriuw 3 wurden ut it wurdpakket hjir op:		
flinter	flagge	famke
les 4	baarch:	
In Frysk wurdt hat op de ein noait in y mar altyd in ch		
Skriuw 3 wurden ut it wurdpakket hjir op:		
baarch	berch	mich

Figuur 10.4.2. – Testmateriaal overschrijven.

10.6 Testmateriaal rol van de leerkracht

Doel van leerbehoeften	Materialen	Leerbehoeften	Resultaat
Door het inzetten van de materialen wil ik testen of de leerbehoefte omhoog gaan.	Grote interlinie	Bij het proefblad wordt gebruik gemaakt van grotere lettertype en ruimere interlinie	Grote interlinie zorgt voor rust en overzicht voor de leerlingen.
	Ruimte van voorbereiding	Bij de inleiding wordt er ruimte gecreëerd ter voorbereiding.	De tijd en uitleg bij de voorbereiding zorgt voor rust.
	Lezen met de vinger of het leeskaartje	In het speciale boekje voor dyslectische kinderen is een leeskaartje aanwezig.	Door kinderen te laten lezen met het leeskaartje worden ze niet afgeleid door andere woorden en kunnen de kinderen zich focussen op de woorden die van belang zijn.
	Lezen is spannend en ontspannend	Door het samen te lezen en voor te lezen wil ik de kinderen ook laten genieten van het verhaal. Hierdoor stimuleer je het ontspannende lezen.	Leerlingen zien het plezier van lezen. Dit stimuleert het zelfstandig lezen wat tevens voor verbetering van de woordenschat en het leestempo zorgt.
	Lezen op niveau	De oefeningen zijn aangepast zodat er wordt gelezen op niveau.	Kinderen vinden lezen leuk. Dit stimuleert het zelfstandig lezen wat tevens voor verbetering van de woordenschat en het leestempo zorgt.
	Voorlezen van opdrachten of leerstof is een plus	Bij de inleiding wil ik de opdrachten voorlezen en de opdrachten uitleggen	Door het voorlezen van de opdrachten kunnen kinderen meelezen, woorden herkennen en de opdrachten begrijpen. Dit voorkomt fouten.
	Spelling: geheugensteun tjes in het zicht	Door middel van het maken van de eerste pagina's word er door de kinderen zelf een geheugensteun gemaakt. Deze geheugensteunen zijn bijvoorbeeld: kapstok woorden, weet woorden, etc.	De kapstok woorden zorgen ervoor dat kinderen zelfstandig een koppeling maken tussen de herkenning van een klank en een afbeelding. Deze afbeelding zorgt ervoor dat kinderen sneller de klanken herkennen.
	Automatiseren: Turven helpt	Wanneer de kinderen de bladzijde goed hebben gemaakt (aanpassen op het niveau van het kind), verdienen zij een sticker. Bij 5 stickers mag er met een kleuren pen worden geschreven.	Het stimuleert kinderen om weinig fouten te maken. Kinderen willen graag stickers verdienen of met een kleuren pen schrijven. Kinderen maken minder fouten.
	Niet bij elke	Hiermee kan een leerkracht rekening	Zoals hierboven ook wordt omschreven wordt er zoveel mogelijk de

	spellingfout een kruisje zetten	houden. Bij de Friese spelling lessen zal dit toch lastiger gaan. Daardoor wordt er een beroep gedaan op het bovenstaande en de kinderen gestimuleerd om minder fouten te maken.	goede dingen gestimuleerd. Deze positieve stimulatie zorgt ervoor dat leerlingen minder fouten maken.
	Visueel dictee	N.v.t.	
	Spelling telt niet altijd mee	Wederom voor spelling lessen gaat dit lastig. In de algemene lessen kan er rekening mee worden gehouden maar toch moet de leerkracht voorkomen dat leerlingen het verkeerd aanleren. Via het turven en automatiseren worden kinderen gestimuleerd om zo weinig mogelijk fouten te maken.	De Friese spellinglessen draaien om de juiste spelling van de woorden. De leerkracht kan ervoor kiezen om niet elke les de spelling te mankeren met krullen en/of strepen. Toch is het belangrijk dat leerlingen de juiste spelling aanleren. Door middel van het beloningsysteem bevordert het de leerlingen om minder fouten te maken. Hierdoor kan de onderwijsbehoefte: spelling telt niet altijd mee, misschien worden voorkomen. Resultaat: minder fouten van leerlingen.
	Extra tijd voor toetsen	Kinderen krijgen tijd tot dat ze klaar zijn	Kinderen met dyslexie hebben een langzamer leestempo. Dit betekent dat ze daardoor ook langer bezig zijn met het maken van een spellingtoets. Door geen eindlimiet te stellen voor de toets krijgen kinderen ruim de tijd om de toets te maken. Stress zorgt voor onnodige fouten.
	Minder oefeningen	In het speciale boekje zijn opdrachten verwijderd of aangepast	Hierdoor hebben leerlingen de tijd om de opdrachten die ze maken goed en zorgvuldig te doen. Naar mijn mening stimulerend voor het inzetten van de centrale spellingsregel.
	Heen en weer schriftje	Onder aan het hoofdstuk staan enkele lege regels. Hier kan de leerkracht eventuele opmerkingen plaatsen.	Wanneer er op deze regels zowel positief als opbouwende kritiek wordt geplaatst zullen deze regels zeker van meerwaarde zijn bij het hoofdstuk.
	Letterkaartje, spellingskaartje alles om een voorbeeld te geven	Letterkaarten en kapstok woorden vinden plaats in het speciale boekje	Zie ook bovenstaande tekst: spellings, geheugensteuntjes.

Figuur 6.2.4 – Eigen ontwerp – Op basis van Ceyenss (2008)

10.7 Voorbeelden van het eerste ontwerp

Opdracht: Kleur de woorden met een Y:



Figuur 10.3.1 – Studio F – Kleuren van de klank.

Opdracht: Schrijf de spellingsregel over:

In Y skriuwe wy as er opsletten sit: kryt	Skriuw de rigel oer: _____ _____ _____
--	---

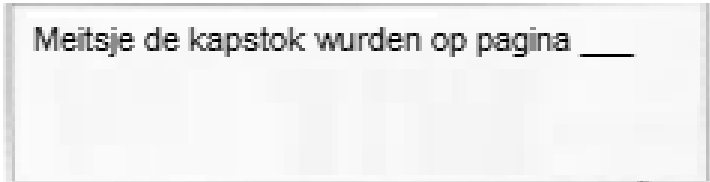
Figuur 10.3.2– Eigen ontwerp – Overschrijven van de spellingsregel

Opdracht: Schrijf 5 woorden met een Y vanuit het woordpakket:

Skriuw 5 wurden mei in Y

Figuur 10.3.3 – Eigen ontwerp –
Overschrijven woordpakket

Opdracht: Maak de bijpassende kapstokwoorden op pagina:



Figuur 10.3.4. – Eigen ontwerp – Verwijzing kapstokwoorden

Opdracht: Maak een tekening bij het woord Krijt. S

les 6	les 12	les 13	les 14
kryt	ien	iis	bij
Meitsje hjir in tekening fan in kryt	Meitsje hjir in tekening fan in ien	Meitsje hjir in tekening fan in iis	Meitsje hjir in tekening fan in bij
Skriuw hjir ûnder wurden mei in y	Skriuw hjir ûnder wurden mei in ie	Skriuw hjir ûnder wurden mei in ii	Skriuw hjir ûnder wurden mei in ij

Figuur 10.3.5. – Eigen ontwerp – Model kapstokwoorden

10.8 Proef overzicht bewerkte methode

De methode die als eerste is bewerkt is de spellingmethode groep 5. De reden hiervan is dat de methode hier begint. Hieronder vind u, vanuit de methode, hoofdstuk 1 tot en met hoofdstuk 16 die is bewerkt naar aanleiding van overbodige opdrachten binnen het hoofdstuk.

Les 1

Inleiding: Galgje mei de wurden fan it wurdpakket

Leerkraft: Lees het gedicht voor

Leerling: Opdracht 1.1 + Regels

Computer: Wurdkastiel

Extra: Vul de lege stukjes van het gedicht. Schrijf de zin over + een aantal woorden die beginnen met een f.

Les 2

Terugkoppeling: 1.2

Inleiding: Schrijf 4 (of meer) woorden van het woordpakket op het bord. Lees de woorden éénmaal voor, welke woorden zijn er onthouden?

Leerkraft: Lees het gedicht voor

Leerling: Opdracht 2.1 + Regels

Computer: Wurdkastiel

Extra: Maak van de plaatjes tekst in het gedicht. Schrijf de zin over + een aantal woorden die beginnen met een s.

Les 3

Terugkoppeling: 2.2

Inleiding: Kinderen tekenen twee woorden op een briefje. Welke woorden raden de buurman/vrouw?

Leerkraft: Lees het gedicht voor

Leerling: Opdracht 3.1 + kapstokwoorden

Computer: Wurdkastiel

Extra: Kleur de woorden met OA in het gedicht blauw. Schrijf de zin over + een aantal woorden waarin OA in voorkomt.

Les 4

Terugkoppeling: 3.2

Inleiding: Laat de woorden uit het woordpakket raden. Noem de eerste letter, tweede letter enz.

Leerkraft: Lees het gedicht voor

Leerling: Opdracht 4.3 + Regels

Computer: Wurdkastiel

Extra: Vul de lege stukjes van het gedicht. Schrijf de zin over + een aantal woorden die eindigen op in ch.

Les 5

Terugkoppeling: 4.1

Inleiding: Welke woorden met de OE kent de klas?

Leerkraft: Lees het gedicht voor

Leerling: Opdracht 5.3 + kapstokwoorden

Computer: Wurdkastiel

Extra: Maak van de plaatjes tekst in het gedicht. Schrijf de zin over + een aantal woorden die geschreven worden met een OE.

Les 6

Terugkoppeling: 5.1

Inleiding: Bedenk rijmwoorden bij: Kryt, wyn, bryk, plak, hiel.

Leerkraft: Lees het gedicht voor

Leerling: Opdracht 6.2 + kapstokwoorden

Computer: Wurdkastiel

Extra: Kleur de woorden met Y in het gedicht blauw. Schrijf de zin over + een aantal woorden die geschreven worden met de Y

Les 7

Terugkoppeling: 6.3

Inleiding: Zet de letters van de woorden door elkaar. Welk woord staat hier? (Zet een streep onder de eerste letter)

Leerkraft: Lees het gedicht voor

Leerling: Opdracht 7.4 + kapstokwoorden

Computer: Wurdkastiel

Extra: Vul de lege stukjes van het gedicht. Schrijf de zin over + een aantal woorden die geschreven worden met de EA

Les 8

Terugkoppeling: 7.1

Inleiding: Kies een woord uit het woordpakket en probeer het woord te omschrijven. Raad de klas het woord?

Leerkraft: Lees het gedicht voor

Leerling: Opdracht 8.1 + kapstokwoorden

Computer: Wurdkastiel

Extra: Maak van de plaatjes, tekst in het gedicht. Schrijf de zin over + een aantal woorden die geschreven worden met de Û

Les 9

Terugkoppeling: 8.3

Inleiding: Fluister spel, geef de voorste rij kinderen een woord, zij verluisteren het woord door naar

achteren. Welk woord schrijft het achterste kind op?

Leerkracht: Lees het gedicht voor

Leerling: Opdracht 9.1 en 9.2

Computer: Wurdkastiel

Extra: Kleur alle woorden in het gedicht met CH blauw. Schrijf de zin over + een aantal woorden die geschreven worden met de CH

Les 10

Terugkoppeling: 9.3

Inleiding: Digitaal memorie met een aantal woorden van het woordpakket.

Leerkracht: Lees het gedicht voor

Leerling: Opdracht 10.1 + Leerwurden

Computer: Wurdkastiel

Extra: Vul de lege stukjes van het gedicht. Schrijf de zin over + een aantal woorden die geschreven worden met de AAI

Les 11

Terugkoppeling: 10.4

Inleiding: Schrijf een woord op het bord waarbij letters missen. Kan de klas raden welk woord het is?

Leerkracht: Lees het gedicht voor

Leerling: Opdracht 11.1, 11.3 + Leerwurden

Computer: Wurdkastiel

Extra: Maak van de plaatjes, tekst in het gedicht. Schrijf de zin over + een aantal woorden die geschreven worden met de EI

Les 12

Terugkoppeling: 11.2

Inleiding: Wie kan van twee woorden uit het woordpakket een zin maken?

Leerkracht: Lees het gedicht voor

Leerling: Opdracht 12.5 + kapstokwoorden

Computer: Wurdkastiel

Extra: Kleur de woorden met IE blauw. Schrijf de zin over + een aantal woorden die geschreven worden met de IE

Les 13

Terugkoppeling: 12.1

Inleiding: Schrijf drie woorden uit het woordpakket op het bord. Laat de kinderen hiervan zoveel mogelijk woorden maken.

Leerkracht: Lees het gedicht voor

Leerling: Opdracht 13.2 + kapstokwoorden

Computer: Wurdkastiel

Extra: Vul de lege stukjes in het gedicht. Schrijf de zin over + een aantal woorden die geschreven worden met de II

Les 14

Terugkoppeling: 13.1

Inleiding: Rebus over een woord uit het woordpakket.

Leerkracht: Lees het gedicht voor

Leerling: Opdracht 14.5 + kapstokwoorden

Computer: Wurdkastiel

Extra: Maak van de plaatjes, tekst in het gedicht. Schrijf de zin over + een aantal woorden die geschreven worden met de IJ

Les 15

Terugkoppeling: 14.1

Inleiding: Wie ben ik? Een kind staat met zijn/ haar rug naar het digibord. Op het bord staat een woord uit het woordpakket. Het kind stelt vragen aan de klas die alleen met ja en nee kunnen worden beantwoord.

Leerkracht: Lees het gedicht voor

Leerling: Opdracht 15.2 en 15.3 + kapstokwoorden

Computer: Wurdkastiel

Extra: Kleur de woorden met â blauw. Schrijf de zin over + een aantal woorden die geschreven worden met de Â.

Les 16

Terugkoppeling: 15.1

Inleiding: Voor-, achter-, links-, rechtse buurman verteld een verhaal over een woord uit het woordpakket. De gene met de lichtste kleur ogen, de kleinste, donkerste haar kleur mag verteld.

Leerkracht: Lees het gedicht voor

Leerling: Opdracht 16.1 en 16.5 + kapstokwoorden

Computer: Wurdkastiel

Extra: Vul de lege stukjes in het gedicht. Schrijf de zin over + een aantal woorden die geschreven worden met de Y.

10.9 Eerste weergave proefblad

Op basis van bijlage 10.4 is een proefblad ontwikkeld voor hoofdstuk zes. De keuze voor hoofdstuk zes is gemaakt door dat de leerlingen van groep 5, basisschool 'basisschool X' op dit moment werken aan het hoofdstuk. Dat heeft er voor gezorgd dat het proefblad kan worden getest en kan worden bijgeschaafd waar verbeterpunten zich voordoen.



't is juny en de berm is wyt.
De spoekblom bloeit wyt as kryt.
In bytsje wyn, ik fiel my ryk,
en ek al leit de dyk wat bryk.
Ik fyts yn ljocht en sinneskyn
sa juny út en july yn.

6



In Y skriuwe wy as er
opsletten sit: kryt

Skriuw de rigel oer:

Skriuw 5 wurden
mei in Y

Meitsje de kapstok wurden op pagina ____

Bist klear?

a. Doch kaart 6_5 yn Wurdkastiel op de popmpjûter

b. Oefenje de kryt-wurden fan pakket y_6

Hânbal
Smyt de wurden fan it wurdpakket yn it goede doel.

Wurden mei y kryt	Mei twa wurdliiden tusken	Rest hiel

Twa ballen kinne sels yn twa doelen!



kryt

kryt
fyts
wyn
dyk

tusken

efkes
hiel
hast

knyn

hynder
wyfke
bryk

oft

grut
etter
tige

Tiid oer?

Meitsje in
gedicht mei
de wurden

Figuur 10.3.6 – Eigen ontwerp – Eerste versie ontwerp

10.10 Analyse resultaten

De onderzoeksvragen zijn getest, de resultaten zijn opgenomen in het verslag en de proefbladen zijn ontwikkeld en ingezet. De volgende stap is het analyseren en concluderen van de geteste materialen. Hieronder vind u paragrafen waarin wordt gekeken naar welke punten er nog aandacht verdienen en welke punten kunnen blijven binnen het ontwerp.

Streefpunten

In het onderzoek wordt er gestreeft naar punten zoals: Dicht bij de methode blijven en uitdagende werkbladen. Op het eerste gezicht is het testblad dicht bij de methode gebleven. Daarnaast moet het er uitdagend uitzien. Het is lastig om een weg te vinden tussen de voorgenoemde eisen. Door het gebruik van de afbeeldingen te behouden en de klaar opdrachten digitaal te laten maken hervindt zich hierin de uitdaging.

Woordzoeker

Voor het eerste ontwerp waren merendeels deze opdrachten weg gehaald. Alleen de opdrachten waarbij de nadruk lag op overschrijven bleven bestaan. In gesprek met leerlingen bleek dat juist de woordzoekers in trek zijn. Dit zijn opdrachten die de bovengenoemde alinea zullen stimuleren. Daardoor zullen deze opdrachten worden aangepast en weer worden toegevoegd in het uiteindelijke ontwerp.

Lessen

Elk hoofdstuk wordt verdeeld over twee pagina's. Dit betekent dat er per twee lessen, een spellingsregel centraal staat. Er wordt namelijk elke les 1 pagina gemaakt door de kinderen. Door deze opzet is het proefblad kort. Kinderen kunnen bij wijze van spreken de pagina binnen een les af hebben. Om toch dicht bij de methode te blijven moet ook de methode per les worden verdeeld over twee pagina's. Hier is het belangrijk dat minder oefeningen dan de bestaande methode worden aangeboden.

Kapstokwoorden

Kinderen begrijpen de vorm van de kapstokwoorden. Het verwisselen naar een andere pagina is wel lastig. Toch blijft dit een bewuste keuze om de verschillende spelling patronen in kaart te brengen en op een en dezelfde pagina. Kwestie van ervaren.

Kapstok woorden zijn op verschillende wijzen getest. Zo is er gebruik gemaakt van leerlingen met, en zonder dyslexie en twee verschillende spellingsregels. Om precies te zijn 1) spelling regels van de 'oa' of de 'â', 2) spellingsregels van de 'oe' en de 'û'. Bij figuur 6.1.5. worden twee resultaten zichtbaar gemaakt, hieronder de punten op een rij:

- Bij het proefdictee (spellingsregels worden gelijk en specifiek toegepast) hebben de leerlingen met de kapstokwoorden 100% score (6 van de 6 antwoorden goed). Overige kinderen hebben een gemiddelde van 5,37 van de 6 antwoorden goed.
- Bij het toetsdictee (waarbij inmiddels 6 verschillende spellingsregels zijn behandeld en deze regels door elkaar heen moeten worden toegepast scoren dyslectische kinderen gemiddeld per 4 vragen 1 fout. Het gemiddelde van de klas staat hier 0,8 fout per 4 vragen.
- Willekeurige leerlingen zonder dyslexie hebben ook de kapstokwoorden getest. Uit de resultaten blijkt dat zij tweemaal, zowel in het proefdictee als in het toetsdictee, geen enkele fout hebben gemaakt.

Hieruit kan worden opgemaakt dat kapstokwoorden helpen bij het realiseren van het toepassen van de spellingsregels. In de onderstaande tabel, pagina 27: overzicht resultaten, worden de invloeden van onder andere deze kapstokwoorden zichtbaar gemaakt.

Herhaling

Herhalingen kan in verschillende vormen worden aangeboden. Zo kan herhalen in de vorm van voorlezen en meelesen van de woorden maar ook in het overschrijven van de woorden. Hieronder worden beide vormen van herhalen geanalyseerd.

Bij het hardop voorlezen van de woorden worden er bij het proefdictee verschillende resultaten zichtbaar. Dyslectische kinderen scoren stabiel. 4 van de 6 antwoorden hebben zij alsnog goed. De resultaten van kinderen zonder dyslexie lopen uiteen. Van 6 van 6 antwoorden goed tot 3 van de 6 antwoorden. Bij het toetsdictee blijkt dat kinderen echter lager scoren dan bij de overige test materialen.

Wanneer de spellingsregel regels zijn die moeten worden onthouden, wordt er zichtbaar dat de kinderen dan wel baat hebben bij de herhalingen. In figuur 6.1.2. is zichtbaar dat kinderen bij het eind dictee 4 van de 5 vragen goed beantwoorden.

Bij het overschrijven van de woorden wordt zichtbaar gemaakt dat leerlingen met dyslexie bij het oefendictee 100% scoren. Echter bij het maken van het toets dictee scoren kinderen gemiddeld gezien een stuk lager. Doordat de scores bij het oefen dictee dermate hoog zijn is het belangrijk dat het overschrijven binnen de lessen wordt herhaald. Bij het herhalen wordt het automatiseren gestimuleerd.

Leerkracht

Wanneer hier een volledig onderzoek naar gedaan wordt de resultaten zichtbaar zullen zijn. Echte resultaten betreffende test materialen rol van de leerkracht zijn niet aanwezig. De rol van de leerkracht zijn voornamelijk opdrachten waar de leerkracht zich aan moet houden of waarbij is rekening gehouden in het ontwerp. Bij de zelfreflectie zijn er echter wel een aantal punten naar voren komen die aan verbeteringen toe zijn:

- Een grote interlinie aanwezig wat meer rust en overzicht creëert voor de leerlingen.
- Het heen en weer schriftje is lastig of niet reëel. Een leerkracht kan niet van elke les bij leerlingen opschrijven wat er is opgevallen. Daardoor is er nu onder aan de pagina ruimte voor eventuele opmerkingen. Dit is gemakkelijk en duidelijk zowel voor leerkracht als leerling.
- Turven stimuleert. Uit eigen ervaringen bij andere vakken komt naar voren dat kinderen positief werken aan de hand van een beloningssysteem. Bij elke goed gemaakte pagina verdiend een leerling een sticker. Bij de 5^e sticker mag hij of zij met een kleuren pen schrijven. Dit is een stimulering systeem wat gemakkelijk toepasbaar is.
- Aan de binnenkant van de voorpagina bevindt zich een leeskaart. Kinderen kunnen deze gemakkelijk er bij pakken om rustig te lezen. Overige spellingkaarten en, of geheugensteunen zijn zichtbaar bij elkaar geplaatst.

Terugkoppeling

De terugkoppeling was niet zozeer verwerkt in de huidige teksten. Toch word er bewust voor gekozen om deze in het uiteindelijke ontwerp terug te laten komen. Een korte maar krachtige oefening waarbij het geheugen even wordt opgefist: hoe zat het ook alweer? Herhaling is in het theoretische gedeelte sterk naar voren gekomen. Op basis van deze informatie wordt het in het definitieve ontwerp geplaatst.

Toets

Kinderen moeten de ruimte krijgen om zich te kunnen voorbereiden op een toets. Daardoor wordt er in deze naaste methode gebruik gemaakt van kopieerbladen. Op deze bladen staan korte oefeningen die leerlingen thuis kunnen maken voordat ze de toets maken. De keuze van de bladen mee naar huis wordt bij de desbetreffende leerkracht neergelegd. Niet voor ieder kind is het handig of leerzaam om thuis extra werk te laten maken.

10.11 Wijzigingen van het ontwerp

Herhalingen

De herhaling van spellingsregels wordt elke les teruggekoppeld. Alleen bestaan niet alle spellingregels uit onthoud woorden en of spellingklanken. Zo staat er in de methode van Studio F de regel: een woord eindigt nooit met een 'g' maar altijd met de 'ch'. Voorbeelden van lessen met deze regels zijn:

Les 1	flinter
Les 2	swan
Les 4	baarch
Les 9	hichte

De herhaling wordt gezien in de opdrachten die nogmaals moeten worden gemaakt. Deze herhalingen kunnen worden verwerkt in de gedichten die elk hoofdstuk naar voren komen. Herhalen kan in de vorm van het kleuren van klanken, invullen van weggelaten woorden of het veranderen van afbeeldingen in de juiste woorden. In bijlage 10.3 afbeelding 2, ziet u een voorbeeld van kleuren van de klank.

Over schrijven

Over schrijven van woorden is voor kinderen met dyslexie meerendeels moeilijk genoeg. Daarom wordt er in het ontwerp veel gebruik gemaakt van het overschrijven van de spellingsregel en, of de woorden uit het woordpakket.

In elk hoofdstuk staat een spellingsregel centraal. Deze zin word dan ook door de leerlingen overgeschreven. Naast de centrale spellingregel wordt er ook gebruik gemaakt van een woordenlijst. Deze woorden worden zoveel mogelijk overgeschreven of in ieder geval opgeschreven. Voor een voorbeeld van het overschrijven van een spellingregel verwijs ik u naar bijlage 10.3 afbeelding 3.

Rol van de leerkracht

Aan de rol van de leerkracht worden geen wijzingen gedaan. De taken blijven zoals ze zijn omschreven.

Kapstokwoorden

Het model kapstokwoorden is een hulpmiddel voor woorden met dezelfde spellingpatronen. In de test materialen wil ik de leerlingen zelf de woorden laten invullen en een kleine tekening laten maken. Dit ter stimulans van de beelddenkers. Spellingklanken kunnen als volgt aan elkaar worden gekoppeld:

y	ie	ii	ij
oe	û		
oa	â		
ea	ê		

Definitieve ontwerp

In de volgende bijlage worden afbeeldingen weergegeven van het aangepast ontwerp. Dit ontwerp is wederom getest door de leerlingen van groep 5. Het ontwerp is goedgekeurd en blijft bestaan zoals hij nu is ontwikkeld.

10.12 Test bladen per hoofdstuk

Niels!



In tûke hûn hat op in jûn,
de mûs fan in kompjûter fûn.
Hy brocht it mûske yn 'e hûs,
vat moat in hûn no mei in mûs.
It sturtsje sleepte oer de grûn,
hy hat de kat it mûske jûn.

Kleurje alle oe-klanken
mei in dakje!

As de **oe** ien klank hat,
dan skriuw sto in û: hûn

Skriuw de sin oer:
*As de oe ien klank hat,
dan skriuw sto in û: hûn*

8-1 Allegearre skatten
Skriuw de wurden op.

<i>hûn</i>	<i>mûle</i>
<i>grûn</i>	<i>fûgel</i>
<i>hûs</i>	<i>mûske</i>
<i>mûs</i>	<i>lûk</i>

8-2 Kleurje in plaatsje by it wurd

hûs



fûgel



mûs



8



hûn

hûs
grûn
fûgel
mûle

my
ôf
ta
gjin

mûs
mûtse
lûk
hûn

men
jo
kaam
tsjin

Figuur 10.7.1 – Voorkant testbladen hoofdstuk 8

No ha wy de hichte,
de brêge ticht.
No moat myn boatsje wachtsje,
ik ha myn nocht fan dizze tocht.
ik wol nijt net oernachtsje. ik wol nei hûs om thús te sliepen
Doch asjebleaf de brêge iepen.

Kleurje alle wurden mei
ch

Yn it Frysk komt foar in
t noait in g mar altyd in
ch

Skriuw de sin oer:
*Yn it Frysk komt
foar in t noait in g
mar altyd in ch*

9-1 De boukraan. Skriuw alle wurden op

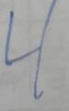
<i>lichte</i>	<i>nocht</i>
<i>sljocht</i>	<i>rjocht</i>
<i>hichte</i>	<i>tocht</i>
<i>rychje</i>	<i>fanke</i>

9-2 Kleurje in plaatsje by it wurd

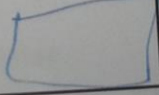
hichte



fjouwer



izer



9



Hichte

hichte
nocht
rjocht
rychje

sljocht
ticht
tocht
fanke

fee
fiif
fisk
fjouwer

foarke
izer
lampe
molke

Figuur 10.7.2. – Voorkant testbladen hoofdstuk 9

10

De ljip, de skries, de pappegaai,
se lizze allegear in aai.

Se kraaie, swaaie en kontsjedraaie
sa tusken maart en healwei maai.

Sels ûnder wetter lizze haaien
maitiids hjir en dêr har aaien.

Kleurje de wurden mei aai

Learwurden
De aai fan klaai, haai,
maai en draai

Skriu de sin oer:
De aai fan klaai
haai, haai,
maaien draai

10-1 Op aaien

10-2 Skriu de wurden oer

Seis seis
Sjippe sjippe
Suster suster
Elkoar Elkoar
Master Master
Mooglik mooglik
Mynhear Mynhear

aai
kaai
klaai
maai

saak
seis
sjippe
stream

suster
elkoar
kening
master

mefrou
mooglik
mynhear
wa

Figuur 10.7.3. – Voorkant testblad hoofdstuk 10

10 -3 In kapstok helpt dy by it ûnthalden fan lûden. Op bladside 1 stjit
san kapstok. Skriu bypassende wurden under it kopke hichte (les
10). Brûk hjirfoar wurden ut it wurdpakket.

10 -4 It gedicht mist wurden. Wist sto welke?

De ljip, de skries, de pappegaai se lizze allegear in aai.
Se kraaie, swaaie kontsjedraaie sa tusken maart en healwei maai.
Sels ûnder wetter lizze haaien maitiids hjir en dêr har aaien

Klear? Oefenje
de wurden yn
wurdkastiel

10 -5 Krúswurdpuzzel

oerders: → mefrou
wa kening
saak stream
sels sjippe
elkoar mooglik

omleech: ↓
aai
kaai
klaai
maai

master
suster
mynhear

K e n i n g

m e r z o u i i

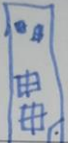
a u s t e r

h e s t e a n

Figuur 10.7.4. – Achterkant testblad hoofdstuk 10

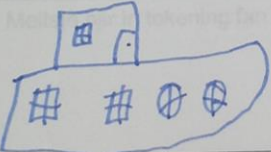
les 5

les 8

toer	hûn
Meitsje hjir in tekening fan in toer	Meitsje hjir in tekening fan in hûn
	
Skriuw hjir ûnder wurden mei in oe	Skriuw hjir ûnder wurden mei in û
toer toer boer	hûn ûn hûn

les 3

les 15

boat	brân
Meitsje hjir in tekening fan in boat	Meitsje hjir in tekening fan in brân
	
Skriuw hjir ûnder wurden mei in oa	Skriuw hjir ûnder wurden mei in â
boat oa	

Figuur 10.7.5. – Kapstokwoorden testbladen