



De wijsheid van het spellingonderwijs

Praktijkonderzoek; spellingonderwijs onder de loep

Het onderzoeksrapport belicht de leerkrachtcompetenties aangaande de instructies betreffende het spellingonderwijs.

Auteur: Rianne Bleeker, 1038560

Opleiding: Master SEN, GLZ voltijd

Onderzoeksdocenten: Fotine Zijlstra en Willy Boschma

Lesplaats: Leeuwarden

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1. Inleiding	6
1.1 De verlegenheidsituatie	6
1.2 Doelstelling	6
1.3 Centrale vraagstelling	6
1.4 Onderzoeksvragen en deelvragen	7
Hoofdstuk 2. Theoretisch kader	9
2.1 De leerkrachtattitude gericht op de spellinginstructie	9
2.1.1 De leerkrachtattitude	9
2.1.2 De Leerkrachtattitude en instructie	9
2.1.3 Werken in niveaugroepen	10
2.1.4 Periode aanbieden van het spellingonderwijs	10
2.2 De vakspecifieke kennis van leerkrachten bij het aanleren van de spellingsprincipes	11
2.2.1 De leerkrachtkennis	11
2.2.2 Inzicht in verschillende soorten spellers	11
2.2.3 Spellingregels	11
2.2.4 Spellingproblemen	11
2.3 De leerkrachtvaardigheden gericht op de spellingsinstructie	12
2.3.1 De leerkrachtvaardigheden	12
2.3.2 De instructieprincipes	12
2.3.3 Auditief en visueel	13
2.3.4 Feedback	13
2.3.5 De kwaliteitskaart	13
2.3.6 De analyse en correctie van spelfouten	14
2.4 De sterkte en de zwakte met betrekking tot het gebruik van het directe instructie model	14
2.4.1 Het directie instructiemodel	14
Hoofdstuk 3. Opzet praktijkonderzoek	16
3.1 Doel van het onderzoek	16
3.2 Soort onderzoek	16
3.3 Onderzoeksgroep	16
3.4 Onderzoeksinstrumenten	16
3.4.1 Vragenlijst leerkrachten eindgroepen SBO De Súdwester	16
3.4.2 Vragenlijst leerkrachten bovenbouw SBO Het Kompas	17
3.5 Verantwoording van keuzes	17
Hoofdstuk 4. Resultaten	18
4.1 Inleiding	18
4.2 Resultaten De Súdwester	18
4.2.1 Sterktes en zwaktes volgens de leerkrachten gericht op de attitudes	18
4.2.2 Sterktes en zwaktes volgens de leerkrachten betreffende de kennis	20

4.2.3 Sterktes en zwaktes volgens de leerkrachten gericht op de vaardigheden	22
4.2.4 Inzet van het directe instructiemodel binnen de spellinginstructie	24
4.2.5 Bevindingen van de leerkrachten betreffende het werken middels het directe instructiemodel	25
4.3 Resultaten Het Kompas	26
4.3.1 Sterktes en zwaktes volgens de leerkrachten gericht op de attitudes	26
4.3.2 Sterktes en zwaktes volgens de leerkrachten betreffende de kennis	28
4.3.3 Sterktes en zwaktes volgens de leerkrachten gericht op de vaardigheden	30
4.3.4 Inzet van het directe instructiemodel binnen de spellinginstructie	32
4.3.5 Bevindingen van de leerkrachten betreffende het werken middels het directe instructiemodel	33
Hoofdstuk 5. Conclusies en aanbevelingen	35
5.1 Inleiding	35
5.2 Conclusies	35
5.3 Aanbevelingen	36
5.4 Discussie	37
Literatuurlijst	38
Bijlagen	39
Bijlage 1 Vragenlijst SBO De Súdwester	39
Bijlage 2 Vragenlijst SBO Het Kompas	43

Samenvatting

Voor u ligt het onderzoeksrapport 'De wijsheid van het spellingonderwijs'. Het onderzoek is gericht op de leerkrachtcompetenties betreffende het spellingonderwijs. Uit de praktijk blijkt dat De Súdwester handelingsverlegen ervaart op dit gebied. De vraag die hier centraal staat: Wat heeft een kind met specifieke instructiebehoeften qua instructie en leerkrachtcompetenties nodig om voldoende resultaten te behalen binnen het spellingonderwijs?

Het spellingonderwijs wordt onder de loep genomen door de ogen van de leerkrachten op twee SBO scholen, De Súdwester en Het Kompas, waarbij de literatuur een grote rol speelt. Naast de leerling-kenmerken hebben de leerkrachtcompetenties een grote invloed op de resultaten binnen het spellingonderwijs.

De attitude, kennis en vaardigheden zijn de leerkrachtcompetenties waar het in dit onderzoek om draait. Hoe belangrijk achten de leerkrachten het spellingonderwijs en welke kennis en vaardigheden worden hierbij toegepast? Welke invloed heeft dit op de uiteindelijke resultaten van de leerlingen? De leerkrachten van de bovenbouw hebben een vragenlijst ingevuld met dezelfde vragen. Deze zijn vergeleken; hieruit kunnen we concluderen dat er overeenkomsten zijn, maar zeker ook verschillen binnen de leerkrachtcompetenties op beide scholen. Echter is het onderzochte een kleine populatie van de doelgroep. Dit heeft invloed op de conclusies, meer onderzoek is gewenst waarbij de betrouwbaarheid van de conclusies worden vergroot.

Het gelijktijdig aanbieden van het lees- en spellingonderwijs is niet een gewoonte binnen het taalonderwijs. Uit de literatuur blijkt, geschreven door verschillende auteurs, dat het gelijktijdig aanbieden van het lees- en spellingonderwijs wel degelijk een positieve invloed heeft op de spellingontwikkeling, in de aanbeveling wordt dit verder toegelicht in het laatste hoofdstuk van dit onderzoeksrapport. Deze uitkomst is des te interessanter omdat uit het onderzoek geconcludeerd kan worden dat de attitude van de leerkrachten betreft deze uitspraak niet op één lijn zit. Er ontstaat een discussie tussen de praktijk en de literatuur.

De leerkracht heeft een prominente positie en vervult een belangrijke rol in de manier waarop het spellingonderwijs wordt aangeboden. Dit betekent dat de attitude van de leerkrachten ten aanzien van het spellingonderwijs in samenspraak met het team op één lijn moet zijn. Deze eenduidige lijn werkt door op de interactie met de leerlingen, uiteindelijk beïnvloedt dit de spellingresultaten.

Leerlingen met specifieke instructiebehoeften zijn gebaat bij structuur en duidelijkheid binnen de spellinginstructie. Vanuit de literatuur blijkt dat het directe instructiemodel een veelvuldig gehanteerd model is binnen het lees- en spellingonderwijs. De leerinhouden en leerstrategieën worden stap voor stap doorlopen. In de praktijk zien we hier echter een tweestrijd. Wat is de beweegreden dat de ene school het directe instructiemodel schoolbreed inzet en voor 100% als een sterkte beschouwd, tegenover de andere school die veel zwaktes ervaart bij het hanteren van het directe instructiemodel. Echter is hier te stellen dat de laatst genoemde school niet structureel het directe instructiemodel hanteert, een discussie is ontstaan. Betreffende het werken in niveaugroepen komt tevens een discussie op gang. Hierin geldt hetzelfde. De ene school beschouwt het als een sterkte en hanteert het werken in niveaugroepen schoolbreed, terwijl de andere school veel zwaktes ervaart. Hier kan tevens weer gesteld worden dat de laatst genoemde school niet structureel het werken in niveaugroepen tijdens de spellinginstructie hanteert. Beide scholen leveren kwalitatief goed onderwijs, toch verschillen zij sterk; voornamelijk betreffende de attitude, kennis en vaardigheden.

Als laatste interessante toevoeging zijn de tips voor een betere kwaliteit binnen het spellingonderwijs volgens de kwaliteitskaart van de taalpilots door Hereijgens en van den Berg. Hieruit blijkt dat het ophangen van spellingregels een effectieve manier is. Vanuit de opbrengsten blijkt dat deze vaardigheid minimaal of in zijn geheel niet wordt ingezet.

Hoofdstuk 1. Inleiding

1.1 De verlegenheidsituatie

Mijn onderzoek is gericht op 'SBO de Sudwester', een christelijke speciaal basisonderwijs school waar onderwijs wordt gegeven aan kinderen met leer- en gedragsproblemen. De school heeft op dit moment rond de 270 leerlingen. De organisatie van de school is gericht op 4 bouwen. Binnen de school wordt gesproken van een onderbouw met 5 groepen, een jonge middenbouw met 8 groepen, een oude middenbouw met 9 groepen en de eindgroepen bestaande uit 7 groepen.

Op De Súdwester wordt er gebruik gemaakt van collegiale consultatie doordat er binnen de school wordt gewerkt met werkgroepen, dit op zowel didactische en pedagogische vlakken. Elke werkgroep is verantwoordelijk voor een bepaald deel van het onderwijs. Vanuit de taalwerkgroep wordt aangegeven dat er schoolbreed lage scores zijn op spelling, vergeleken met andere vakken. Vooral tijdens de prognoseonderzoeken in de eindgroepen wordt opgemerkt dat spelling, vergeleken met de andere vakken rekenen en begrijpend lezen, algemeen lager ligt. Uit een schoolonderzoek van juni 2010 blijkt dat 48% van de schoolverlaters onder het uitstroomperspectief presteert, 32% presteert op het uitstroomperspectief en 20% boven het uitstroomperspectief. De ambitie vanuit de Súdwester is dat 80% van de leerlingen eind groep 8 op of boven het uitstroomperspectief scoort. Uit dit onderzoek blijkt dat slechtst 52% van de schoolverlaters dit doel behaald, de resultaten op spelling zijn onvoldoende. Dat de spellingresultaten binnen de school onvoldoende zijn is ook aangegeven vanuit de inspectie in het bezoek aan De Súdwester op donderdag 3 februari 2011.

Schoolbreed zal worden gekeken wat de mogelijkheden zijn om de spellingresultaten te verbeteren. Het spellingprobleem wordt vanuit de school neergelegd bij de taalwerkgroep, zij ondernemen actie op dit gebied door er binnen de school aandacht aan te besteden en onderzoek uit te voeren. Dit vormt een goede aanleiding voor het praktijkonderzoek dat de taalwerkgroep ondersteund. Zij zijn nieuwsgierig naar de verschillende factoren zoals instructie, het leerkrachtgedrag en de spellingmethode die van invloed zijn op de spellingresultaten. De onderzoeksbegeleider is de begeleider van de taalwerkgroep, de contacten met de taalwerkgroep verlopen via deze persoon. Het onderzoek richt zich specifiek op de spellingsinstructie en leerkrachtcompetenties van de zeven eindgroepen.

Hiermee sluit het onderzoek aan op het onderzoek van Marjet Jellesma. Dit onderzoek is gericht op het spellingonderwijs met betrekking tot de leerlingen met specifieke instructiebehoeften. Het zijn twee afzonderlijke onderzoeken die elkaar aansluiten.

1.2 Doelstelling

De inzichten vanuit het praktijkonderzoek dienen de instructievaardigheden en de competenties van de leerkrachten te versterken. Waarbij aanbevelingen ontstaan richting het team wat mogelijk indirect invloed heeft op de resultaten van het spellingonderwijs.

1.3 Centrale vraagstelling

Wat heeft een kind met specifieke instructiebehoeften qua instructie en leerkrachtcompetenties nodig om voldoende resultaten te behalen binnen het spellingonderwijs?

1.4 Onderzoeksvragen en deelvragen

Onderzoeksvraag 1:

Wat zijn volgens de literatuur de vereiste leerkrachtcompetenties gericht op de instructie van het spellingonderwijs?

Deelvragen:

- Welke leerkrachtattitude wordt er door de literatuur beschreven gericht op de instructieprincipes binnen het spellingonderwijs?
- Welke vakspecifieke kennis van leerkrachten is er volgens de literatuur van belang bij het aanleren van de spellingprincipes?
- Welke leerkrachtvaardigheden zijn volgens de literatuur van belang gericht op de spellinginstructie?
- Wat is volgens de literatuur de sterkte en de zwakte met betrekking tot het gebruik van het directe instructie model?

Onderzoeksvraag 2:

Wat zijn volgens de leerkrachten van de eindgroepen de sterktes en zwaktes binnen het huidige spellingonderwijs op 'SBO de Súdwester'?

Deelvragen:

- Wat zijn sterktes en zwaktes volgens de leerkrachten gericht op de attitudes bij het begeleiden van leerlingen met specifieke instructiebehoeften?
- Wat zijn sterktes en zwaktes volgens de leerkrachten betreffende de kennis bij het begeleiden van leerlingen met specifieke instructiebehoeften?
- Wat zijn sterktes en zwaktes volgens de leerkrachten gericht op de vaardigheden bij het begeleiden van leerlingen met specifieke instructiebehoeften?
- Op welke manier wordt het directe instructie model ingezet in de eindgroepen bij de spellinginstructie vanuit de methode 'Woordbouw nieuw'?
- Wat zijn de bevindingen van de leerkrachten betreffend het werken middels het directe instructie model binnen de eindgroepen tijdens spelling?

Onderzoeksvraag 3:

Hoe is het spellingonderwijs op 'SBO het Kompas' in Sneek georganiseerd?

Deelvragen:

- Wat zijn sterktes en zwaktes volgens de leerkrachten gericht op de attitudes bij het begeleiden van leerlingen met specifieke instructiebehoeften?
- Wat zijn sterktes en zwaktes volgens de leerkrachten betreffende de kennis bij het begeleiden van leerlingen met specifieke instructiebehoeften?
- Wat zijn sterktes en zwaktes volgens de leerkrachten gericht op de vaardigheden bij het begeleiden van leerlingen met specifieke instructiebehoeften?
- Op welke manier wordt het directe instructie model ingezet in de eindgroepen bij de spellinginstructie vanuit de methode 'Woordbouw nieuw'?
- Wat zijn de bevindingen van de leerkrachten betreffend het werken middels het directe instructie model binnen de eindgroepen tijdens spelling?

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

Binnen het huidige taalonderwijs heeft het spellingonderwijs een belangrijke plaats ingenomen. Per week wordt er gemiddeld anderhalf uur besteed aan de Nederlandse spelling binnen het onderwijs. Binnen de Nederlandse maatschappij wordt veel waarde gehecht aan een foutloze spelling stelt Huizenga (2010).

In het hoofdstuk theoretisch kader staat de volgende onderzoeksvraag centraal: Wat zijn volgens de literatuur de vereiste leerkrachtcompetenties gericht op de instructie van het spellingonderwijs? Aan de hand van de deelvragen wordt hier antwoord op gegeven.

2.1 De leerkrachtattitude gericht op de spellinginstructie

2.1.1 De leerkrachtattitude

De leerkrachtattitude is de houding die de leerkracht heeft tegenover het spellingonderwijs, het belang die de leerkracht ziet in het spellingonderwijs gericht op de leerlingen.

2.1.2 De Leerkrachtattitude en instructie

De kwaliteit van de instructie van de leerkracht wordt door Bosman (2004) als één van de belangrijke factoren omschreven naast de eigenschappen van het woord en de karakteristieken van de speller. Leenders, Naafs en van den Oord (2002) voegen hieraan toe dat de manier waarop de leerkracht instructie geeft invloed heeft op de leerprestaties van de leerlingen. Henneman (2000) beaamt dit en voegt hieraan toe dat als de leerkracht, bij een leerling die slecht spelt, ervan uitgaat dat zijn capaciteiten minder zijn, deze houding doorgaat in de interactie met de leerling. Deze houding vloeit volgens Henneman (2000) voort uit het maatschappelijke oordeel over spelfouten, en wordt snel getypeerd als een lage intelligentie. De taak van de leerkracht is om alle capaciteiten uit de leerlingen te halen die zij in zich hebben. De leerkrachtattitude speelt hierbij een grote rol. Als men ernaar streeft om het maximale uit de leerlingen te halen, heeft dit invloed op de interactie met de leerling. Uiteindelijk heeft dit invloed op de prestaties van de leerling. Lange woorden geven vaak meer moeite bij een correcte spelling dan de korte woorden. Woorden die betekenis hebben bij de leerlingen worden niet snel verkeerd gespeld, de woorden zijn geautomatiseerd. Gentry (2004) sluit zich hierbij aan, de woorden moeten in een betekenisvolle context worden geplaatst. Een ruime woordenschat heeft zeker een positieve rol bij het correct spellen. De leerkracht moet een goede attitude hebben om de woordenschat bij de leerlingen zo groot mogelijk te maken. Een positieve houding van de leerkracht werkt door op de leerling, Fulk en Mushinsk – Startmont – Spurgin (1995) beaamt dit. Leenders e.a. (2002) halen aan dat de leerkracht zorgt voor een omgeving waarin de leerlingen zich prettig voelen, wat een positieve uitwerking heeft op de prestaties. De leerkracht kan zorgen voor versterking door een compliment te geven of een sticker, benoemt Fulk (1995). De omgeving en de personen in de omgeving hebben over het algemeen invloed op de ontwikkeling en het leren. Leren is een sociaal proces. Volgens Gentry (2004) zien niet alle opvoeders het belang van een correcte spelling. Bosman (2004) beaamt dit en wijdt dit mede aan het gebruik van computers. Echter is het niet correct te denken dat met de spellingcontrole men daadwerkelijk goed spelt, voegt Bosman (2004) hieraan toe. Het correct hanteren van de spellingcontrole vraagt wel degelijk enige vaardigheid en kennis in het spellen. Leenders e.a. (2002) halen verder aan dat de manier waarop leerlingen leren een natuurlijke aanleg heeft, dit betekent dat de manier van onderwijs hierop ingericht moet worden. Hierbij wordt een onderzoekende houding van de leerkracht gevraagd, dit op zowel het pedagogisch als het didactisch vlak. De leerkracht moet inzicht krijgen in de leerling, en hoe de leerling leert. Zodat de onderwijsbehoeften worden geformuleerd en toegepast in het onderwijsaanbod. Volgens Bosman (2004) is het onjuist om te denken dat spelling een vaardigheid is dat los geleerd kan worden van andere talige activiteiten. Leerkrachten gaan er grotendeels vanuit dat het geleerde vanzelfsprekend toegepast wordt in een andere situatie, de transfer is echter niet vanzelfsprekend. Bosman (2004) haalt hierbij aan dat de spelling grotendeels als een geïntegreerde

activiteit moet worden aangeboden in plaats van een geïsoleerde activiteit, dit betekent echter niet dat een geïsoleerde activiteit niet zinvol is. De spelling moet volgens Bosman (2004) aangeboden worden als een cognitieve puzzel waarbij een oplossing gezocht moet worden, niet als rijtjes die ingeprent moeten worden. Het elke dag oefenen van de spelling in een beperkte hoeveelheid kan leiden tot een sterke integratie. Gentry (2004) voegt hieraan toe dat de spelling geïntegreerd moet worden vanuit een contextuele benadering en niet als losse woorden en rijtjes zoals Bosman (2004) eerder al aanhaalde.

2.1.3 Werken in niveaugroepen

Volgens Bosman (2004) is het werken op een afgestemd instructieniveau op de leerling, de zogenoemde niveaugroepen, beter voor de prestaties van de leerlingen. Huizenga (2010) benoemt dat er differentiatie moet worden toegepast als een leerling niet aansluit bij de klassikale instructie. Er moet gekeken worden naar de leerling individueel en de aangeboden instructie moet hierop aangepast worden. Volgens Scheltinga, van Druenen, Gijsel en Verhoeven (2011) sluit een goede leerkracht aan bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen, dit vraagt om een andere aanpak; extra begeleiding. Als men differentiatie toepast speelt men in op de verschillende behoeften van de leerling. Dit vraagt van de leerkracht een goed klassenmanagement waarop de organisatie doordacht is en goed loopt. Scheltinga e.a. (2011) benoemt hier het maken van goede afspraken, de inzet van een instructietafel en het stimuleren van zelfstandig werken. Gentry (2004) voegt hieraan toe dat een instructie niet een 'one size fits all' methode is, met het oog op instructie moet er naar elke leerling als individu worden gekeken.

2.1.4 Periode aanbieden van het spellingonderwijs

Het spellen vraagt meer van de geheugencapaciteit en plangedrag dan bij het technisch lezen, stellen Scheltinga e.a. (2011) Oefening in de leesvaardigheid heeft een positieve invloed op de spelvaardigheid. Echter is het niet juist dat het lezen leidt tot het correct schrijven van de woorden, stellen Scheltinga e.a. (2011) en Huizenga (2011). Een leerling waar het leren lezen en spellen in de beginfase is, beschikt reeds over veel kennis van taal. Er is al veel kennis opgeslagen in het mentale lexicon volgens Brouwers en van Goor (2002). Het mentale lexicon is een actief werkend systeem met netwerken. Deze kennis is fonologisch, semantisch en syntactisch van aard, door de nieuwe informatie wordt het informatienetwerk rijker. Waardoor de spellingvaardigheden groter worden. Een parallelle ontwikkeling wordt er gezien tussen het lezen en het schrijven van woorden vanuit de regeltoepassing volgens Smith (1973, in Brouwers en van Goor, 2002). Bryant en Bradley (1980, in Brouwers en van Goor, 2002) geven hierbij aan dat het lezen en schrijven aanvankelijk uit de pas lopen. Het lezen gaat vlotter, de reden is dat er snel volgens woordbeelden wordt gelezen. Bij het schrijven van de woorden speelt het spellen, met de daarbij behorende regels, een grote rol. Door het gelijktijdig aanbieden van het lezen en spellen zal het lezen vlotter verlopen. De effecten van het gelijktijdig aanbieden van het lees- en spellingonderwijs worden door Brouwers en van Goor (2002) niet benoemd. Scheltinga e.a. (2011) benoemen wel de effecten. Aan het begin van de aanvankelijke leesperiode moeten naast de leesactiviteiten ook schrijfactiviteiten worden opgenomen in het onderwijsaanbod. Verder wordt aangehaald dat het schrijven van woorden een krachtig middel is om de elementaire spellinghandeling te oefenen. Beginnende lezers zullen woorden beter onthouden als het woord simultaan wordt geschreven en uitgesproken. Bosman (2004) voegt hieraan toe dat het opschrijven van woorden tot betere spellingprestaties leiden dan het alleen lezen van de woorden. Voor de leerkracht is het belangrijk de activiteiten zo betekenisvol mogelijk in te kleden, de leerlingen moeten de functie van het schrijven inzien.

Gentry (2004) sluit zich aan bij het vroegtijdig aanbieden van het spellingproces, volgens hem moet het leren spellen gebeuren in de kleuterklassen en groep 3. Vroeg starten bevordert het spellingproces, het schrijven helpt het begrijpen van bronnen bij het lezen. De kritische rol van de spelling speelt in het begin van het lezen. De bronnen halen allen aan dat het vroegtijdig starten van het spellingonderwijs van belang is.

2.2 De vakspecifieke kennis van leerkrachten bij het aanleren van de spellingsprincipes

2.2.1 De leerkrachtkennis

De leerkrachtkennis is de vakspecifieke kennis die een leerkracht dient te weten ten aanzien van het spellingonderwijs.

2.2.2 Inzicht in verschillende soorten spellers

Er worden in de aanleg twee soorten spellers benoemd Baron en Barron (1980, in Brouwers en van Goor, 2002) de genaamde woordbeeldspellers, en de regelspellers door Huizenga (2010) ook wel de directe strategie en de indirecte strategie genoemd. Ondanks de voorkeur voor één van beide strategieën ontwikkelen veel mensen zich volgens Verhoeven (1985, in Brouwers en van Goor, 2002) gaandeweg tot gemengde spellers. Als leerkracht is het belangrijk te weten wat het verschil is tussen beide strategieën. Volgens Huizenga (2010) wordt doorgaans wordt het spellen volgens regels aangeboden, de zogenoemde indirecte strategie. Met in het vooruitzicht de directe strategie waarbij de woorden als woordbeeld op te roepen. Niet alle kinderen zijn in staat om de directe strategie in te zetten, zij zullen de indirecte strategie bij veel woorden blijven inzetten. De directe strategie wordt door Scheltinga e.a. (2011) omschreven als de automatisering. Het koppelen van letters en klanken verloopt vlot zodat het kind in een flits het woord herkent. Op deze manier blijft er meer aandacht over voor de betekenis van het woord. De speller moet automatisch de spellingregels toepassen. Scheltinga e.a. (2011) sluiten zich aan bij Huizenga dat niet alle kinderen de directe strategie zullen toepassen, maar benoemt ook dat veel leerlingen zich niet spontaan de spellingvaardigheden eigen maken. Door gericht en instructief spellingonderwijs zijn de aangeleerde spellingvaardigheden het resultaat. Dit betekent volgens Scheltinga e.a. (2011) een expliciete instructie; de spellingregels worden door begeleide inoefening eigen gemaakt. Herhaling van de spellingregels is het sleutelwoord, dit beaamen Huizenga (2010), Bosman (2004) en Leenders e.a. (2002).

2.2.3 Spellingregels

Veel leerlingen ontwikkelen zich uiteindelijk tot vaardige spellers. Als het correct schrijven niet vanzelf gaat zijn de regels die horen bij het spellingsysteem een uitkomst, stellen Ruijsseenaars, Ruijsseenaars – Elshof, Smeets, Willemsen – Bouwmans en van Mameren - Schoehuizen (2009). De spellingkennis moet goed opgeslagen zijn in het lange termijn geheugen, op deze manier is de kennis vlot oproepbaar. Dit betekent oefening en herhaling. Als leerkracht is het van belang de spellingregels zelfstandig in te kunnen zetten om ze vervolgens over te kunnen dragen naar de leerlingen. Ruijsseenaars e.a. (2009) benoemen hier het woord ‘kennis’ dat wordt verduidelijkt naar ‘iets weten’. Als leerkracht moet je op voorhand weten of je capabel genoeg bent en dus over voldoende kennis beschikt om uitleg te geven betreffende de spellingregels. Scheltinga e.a. (2011) voegen hieraan toe dat er sprake is van een doorgaande leerlijn, hieraan staat omschreven welke vaardigheden de leerlingen moeten beheersen. Verder wordt benoemd dat het van belang is om gegevens te verzamelen en bij te houden dit met het oog op de overdracht naar de volgende groep. Zo is er zicht op de leergeschiedenis en kan de leerkracht erop inspelen, zo is er sprake van een doorgaande leerlijn en wordt er aangesloten op de behoeften van de leerling. Volgens Bosman (2004) is het tot en met de hogere groepen van belang om inzicht en structuur te verschaffen in spelling, dit blijkt veel effectiever te zijn dan de spelling uit het hoofd te leren.

2.2.4 Spellingproblemen

Als de prestaties van leerlingen lager zijn dan men verwacht, wil je als leerkracht hier een verklaring voor. Henneman (2000) benoemt mogelijke factoren in de onderwijskenmerken waarop de leerkracht een kritische blik moet werpen.

- Instructie en feedback van de leerkracht;
- De moeilijkheidsgraad van de spellingtaak; sluit het niveau aan bij de leerling;

- De gehanteerde didactiek;
- De tijd die voor het leren beschikbaar is;
- De eisen van de school; hoe belangrijk is spelling in het curriculum.

Henneman (2000) benoemt vervolgens de mogelijke factoren vanuit de leerling: de leerling-kenmerken. Als deze factor een aandeel heeft in de verklaring van het spellingprobleem, mag men er vanuit gaan dat deze een hardnekkig karakter hebben.

- Een geringe woordenschat;
- Tekorten in kennis van syntactische, morfologische en fonologische aspecten van taal; onbewust is deze kennis bij leerlingen veelal aanwezig. Dit betekent inzicht in woordsoort, de opbouw van woorden, analyses van voorkomende klanken en het onderscheiden van klanknuances.
- Tekorten in de automatisering; het spellen moet zo geautomatiseerd mogelijk verlopen om tijdens het schrijven de aandacht te kunnen richten op de inhoud van een tekst. Dit betekent dat betekenis en klankvorm in directe verbinding moet staan met het lange termijn geheugen.

De bovengenoemde factoren zijn van invloed op de spellingresultaten. Echter is het niet duidelijk wat het relatieve aandeel is van diverse factoren. Volgens Henneman (2000) kan een falende didactiek alleen niet de oorzaak zijn van spellingproblemen. Het is een interactie tussen het onderwijs – en leerling-kenmerken. Huizenga (2010) en Bosman (2004) sluiten zich hierbij aan.

2.3 De leerkrachtvaardigheden gericht op de spellingsinstructie

2.3.1 De leerkrachtvaardigheden

De leerkrachtvaardigheden zijn de handelingen die een leerkracht toepast om kennis over te dragen. Er is sprake van kennisdeling waarbij wordt getracht om de leerlingen competent te maken in de Nederlandse spelling.

2.3.2 De instructieprincipes

De instructie worden door Leenders e.a. (2002) omschreven als het geheel van lesgeven. Dit betekent het aanbieden van de nieuwe stof, begeleiden bij het inoefenen van de stof en kinderen de gelegenheid geven om zelfstandig te werken. Een leerkracht heeft een eigen manier om iets uit te leggen, hier uit volgt dat niet alle leerkrachten even effectief zijn volgens Huizenga (2010) en Leenders e.a. (2002). Aansluiten bij de voorkennis van de leerlingen is een belangrijke voorwaarde volgens Huizenga (2010) ook Leenders e.a. (2002) halen dit aan door gebruik te maken van het directe instructiemodel. Het begrip wordt verduidelijkt aan de leerlingen, er wordt afgesloten met een aantal voorbeelden. Gentry (2004) haalt enkele handvaten aan om het spellingonderwijs op een beter niveau te krijgen, de zone van de naast ontwikkeling van Vygotsky (1978, in Gentry 2004) komt hier sterk naar voren. Het brengt de leerling naar een hoger niveau van zelfstandigheid door de stof een stapje hoger aan te bieden. Instructieprincipes zijn de verschillende vaste werkwijzen die door de leerkracht gehanteerd wordt om de leerlingen iets te leren en uit te leggen. Er wordt onderscheid gemaakt tussen algemene en specifieke instructieprincipes. De algemene instructieprincipes kunnen worden toegepast bij elk leerproces. Specifieke instructieprincipes zijn afhankelijk van een bepaalde leertaak. Een algemeen instructieprincipe welke van belang is bij het spellingonderwijs, is het leren controleren van het geschrevene. Leerlingen maken veel spellingfouten die voort komen uit een gehaaste en slordige werkhouding. De opdracht moet specifiek worden aangedragen door de leerkracht. De instructieprincipes die de leerkracht hanteert, moeten erop gericht zijn om deze strategieën bij te brengen. Volgens Bosman (2004) onthouden de leerlingen een woord beter als zij dit uit het geheugen moeten ophalen in plaats van dat het woord nog in beeld is. Er wordt tevens benoemd dat het aan te raden is om een woord in zijn geheel aan te bieden, dan in delen van het woord.

2.3.3 Auditief en visueel

Spellen gebeurt met het oor en lezen met het oog stellen Brouwers en van Goor (1994). Toch zijn volgens hen de meningen hierover verdeeld, bij lezen wordt namelijk ook veel gebruik gemaakt van het oor. De auditieve uitleg van de leerkracht is belangrijk. Scheltinga e.a. (2011) en Ruijsenaars e.a. (2009) beamen dit en voegen hieraan toe dat naast de auditieve ondersteuning van de leerkracht het van belang is dat de leerling zelf het geschreven woord hardop leest. Op deze manier worden de woorden beter ingeprent. Visueel moeten sommige woorden ingeprent worden stellen Scheltinga e.a. (2011) om tot de juiste spellingwijze te komen zijn de spellingregels niet altijd een bruikbare oplossing. Het gevaar ligt hier volgens Huizenga (2010) dat leerlingen woorden in het geheugen opslaan en niet weten hoe ze tot een juiste schrijfwijze komen. Verder noemt Huizenga (2010) een veel gebruikte werkvorm bij het spellingonderwijs, het visueel dictee. Na een woord te hebben gezien moet de leerling het woord correct opschrijven.

2.3.4 Feedback

Volgens Ruijsenaars e.a. (2009) heeft feedback zowel invloed op het gedrag voor de volgende keer als op het zelfbeeld van de leerling. Bosman (2004) haalt aan dat de directe feedback effectiever is dan uitgestelde feedback voor zowel goede en zwakke spellers. Het effect van auditieve of visuele feedback maakt volgens Bosman (2004) niet uit. Daarin tegen benoemd Gentry (2004) dat privéspraak met de leerling een effectieve manier is van feedback geven, Fulk (1995) sluit zich hierbij aan.

2.3.5 De kwaliteitskaart

De resultaten van het spellingonderwijs kan verbeterd worden door de leerkrachtvaardigheden te verbeteren. De kwaliteitskaart van de taalpilots door Hereijgens en van den Berg (2006) geven een aantal tips voor betere spellingresultaten.

De onderstaande tips kunnen worden ingezet voor een betere spellinginstructie.

De spellingles moet uit een actieve instructie bestaan waarin het lesdoel duidelijk is voor de leerlingen, het spellingproces wordt besproken. Dit principe sluit aan bij het directe instructiemodel van Leenders e.a. (2002). De auditieve component wordt aangehaald door eerst naar het woord te luisteren, te verdelen in klanken en vervolgens ontdekken door middel van samenspraak waar de moeilijkheden liggen. Het is belangrijk het geschreven woord direct na te kijken en hardop te lezen. Dit beamen Scheltinga e.a. (2011). Een woord letter voor letter te laten kopiëren is minder effectief, het draagt niet bij aan de visuele inprenting, het gene waar het hier om gaat. Door meerdere strategieën aan te bieden komt de specifieke leerstijl van de leerling naar voren. Klanken, woordbeelden en spellingregels worden beter onthouden. Het is van belang dezelfde regels schoolbreed te hanteren, voor zwakke spellers kan er anders verwarring ontstaan. Huizenga (2010) voegt hieraan toe dat voor spellingzwakke leerling het verwarrend is om de instructie volgens andere regels en strategieën uit te leggen. Door de spellingregels op te hangen ontstaat de kans dat de regels meer worden ingezet en onthouden worden. Herhaling hierin is van belang dit beamen Huizenga (2010), Bosman (2004) en Leenders e.a. (2002). Aan het begin van de spellingles moet er ruimte zijn om een vijf woorden dictee in te zetten, Fulk (1995) sluit zich hierbij aan. Het liefst zijn dit woorden die reeds aan bod zijn geweest. De visuele inprenting heeft op deze manier meer kans. Vervolgens vloeit hier de instructie uit. Hierbij moeten effectieve oefenvormen ingezet worden, het gehele woord moet actief geproduceerd worden en niet in delen worden aangeboden.

Tips volgens de kwaliteitskaart van de taalpilots voor zwakke spellers.

Zwakke spellers hebben meer instructie en oefentijd nodig. Men moet aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerling en differentiatie toepassen, Scheltinga e.a. (2011) en Gentry (2004) sluiten zich hierbij aan. De remediering moet aansluiten bij de methode en niet uit andere leerstof bestaan. Directe feedback werd eerder al aangehaald, bij zwakke spellers wordt het hier nogmaals genoemd. Tot en met groep 8 is het goed om woorden in klanken te verdelen en uit te

spelen, waardoor de fonologische vaardigheden worden getraind. Door middel van een persoonlijk opzoekboekje waar de spellingregels in staan, om de zwakke spellers houvast te bieden. Op deze manier kunnen zij terugrijpen op de reeds aangeboden regels.

2.3.6 De analyse en correctie van spelfouten

Volgens Huizenga (2010) is het van belang de gemaakte fout van een leerling te analyseren, er wordt een onderscheid gemaakt tussen de kwantitatieve en de kwalitatieve analyse. Als er wordt gekeken hoeveel woorden de leerling goed heeft geschreven spreekt men van een kwantitatieve analyse. Dit zegt echter niets over oorzaken van spellingfouten. Bij de kwalitatieve analyse wordt een onderscheid gemaakt tussen procesanalyse en instructieanalyse. De procesanalyse gaat uit van de leerling-kenmerken, dit is een complexe analyse. De spellingstrategieën worden onder de loep genomen. De instructieanalyse gaat na in hoeverre de instructie van de leerkracht en de werkwijze van de methode een oorzaak kunnen zijn voor de spellingproblemen. De thuissituatie en medische achtergrond kunnen naast bovengenoemde analyses ook invloed hebben op het spellingproces, het is van belang dat de leerkracht hier kennis van heeft.

Volgens Huizenga (2010) is het aanstrepen van fout geschreven woorden niet effectief, het is niet motiverend voor de spellingsattitude van de leerling. Door alleen het fout geschreven door te halen bestaat het gevaar dat de leerling dit woordbeeld in het geheugen prent. Een goede manier om te corrigeren is het foutief geschreven worden vervangen door de juiste schrijfwijze, Fulk (1995) beaamt dit. Huizenga (2010) benoemt voor het corrigeren ook de zelfcorrectie, voor de leerlingen met een juiste taakhouding als een effectieve manier. Bosman (2004) voegt hieraan toe dat zwakke spellers minder geneigd zijn om zelfcorrectie toe te passen dan de goede spellers.

2.4 De sterkte en de zwakte met betrekking tot het gebruik van het directe instructie model

2.4.1 Het directie instructiemodel

Leenders e.a. (2002) verstaan onder de instructie het geheel van lesgeven van de leerkracht. Bij leerkrachten met effectieve instructiegedragingen komen in de lessen duidelijk de fasen van het directe instructiemodel naar voren. Door in interactie te gaan met de leerlingen worden de leerinhouden en leerstrategieën stap voor stap doorlopen. Deze structuur biedt een gewenst houvast, voornamelijk bij beginnende leerkrachten. Scheltinga e.a. (2011) beamen dat, het vraagt om een doelmatig klassenmanagement en voegen hieraan toe dat het directe instructiemodel een effectief model is dat veel ingezet wordt bij het lees- en spellingonderwijs. Op deze manier wordt het onderwijs afgestemd op de verschillen tussen leerlingen. Volgens Bosman (2004) is er sprake van een expliciete kennisoverdracht, zonder deze kennisoverdracht wordt er geen adequate spellingkennis opgedaan. Leenders e.a. (2002) stellen de sterkte van het directe instructiemodel, de vaste lesstructuur waar voornamelijk zwak presterende leerlingen baat bij hebben Bosman (2004) beaamt dit en voegt eraan toe dat naast de leerlingen met spellingsproblemen het directe instructiemodel zeer geschikt is voor de gemiddelde speller.

Het directe instructiemodel bestaat volgens Leenders e.a. (2002) uit de volgende stappen:

- De terugblik
- De oriëntatie
- De uitleg
- De begeleide inoefening
- De zelfstandige verwerking
- De evaluatie
- De terug- en vooruitblik.

Huizinga (2010) beschrijft de instructieve hulp dit is een aanvullende instructie. Bosman (2004) voegt een valkuil toe bij het gebruik van het directie instructiemodel, de mogelijkheden worden voorbijgegaan dat kinderen zelf over de spelling nadenken. De zelfcontrole van kinderen moet niet onderschat worden. Door als leerkracht hier vertrouwen in te stellen, stimuleert dit de leerling om controle te krijgen over het eigen leervermogen. Dit geldt zowel bij goede als bij zwakke spellers.

Hoofdstuk 3. Opzet praktijkonderzoek

3.1 Doel van het onderzoek

De inzichten vanuit het praktijkonderzoek dienen de instructievaardigheden en de competenties van de leerkrachten te versterken. Waarbij aanbevelingen ontstaan richting het team wat mogelijk indirect invloed heeft op de resultaten van het spellingonderwijs.

3.2 Soort onderzoek

Het praktijkonderzoek is gericht op actuele vragen vanuit de verlegenheidsituatie op De Súdwester met betrekking tot het spellingonderwijs. Binnen het praktijkgerichte onderzoek gaat het om een actieonderzoek op meso niveau. De leerkrachtcompetenties worden onder de loep genomen door middel van een vragenlijst. De vragenlijst wordt afgenomen bij de leerkrachten van de bovenbouw van SBO 'De Súdwester' en bij de collega's van de bovenbouw van Het Kompas. Het actieonderzoek wordt als cyclisch omschreven. Als de cyclus is afgerond wordt de opgedane kennis gebruikt om het onderwijs naar een hoger niveau te brengen. Hoogstwaarschijnlijk zullen er nieuwe vragen ontstaan waarbij de cyclus opnieuw in gang wordt gezet. De leraar staat aan het roer van het actieonderzoek. De onderzoekseenheden zijn de leerkrachten van de bovenbouw van twee SBO scholen.

Er is sprake van een beperkte triangulatie: door een andere school en literatuur bij het onderzoek te betrekken wordt er gebruik gemaakt van meerdere gegevensbronnen.

3.3 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep betreft de bovenbouwleerkrachten op de leerwerkplek SBO De Súdwester (N=8) en de bovenbouwleerkrachten op SBO Het Kompas (N=7).

Door de relatief kleine onderzoeksgroep is het een subjectief gegeven, waardoor de conclusies voorlopig zijn.

3.4 Onderzoeksinstrumenten

3.4.1 Vragenlijst leerkrachten eindgroepen SBO De Súdwester

Doel instrument:

Inzicht in de leerkrachtcompetenties met betrekking tot het spellingonderwijs in de bovenbouw onderzoeken. De vragenlijst wordt persoonlijk overhandigd aan de collega's wat een positief effect heeft op de respons. Hierdoor wordt de betrouwbaarheid van het onderzoek groter.

Bij de vragenlijst wordt gebruik gemaakt van beoordelingsschalen en gesloten antwoordmogelijkheden, waardoor een nauwkeurige en specifieke meting ontstaat. De leerkrachten kunnen desgewenst bij drie complexere vragen een toelichting geven.

De vragenlijst wordt eenmalig afgenomen.

Ontwerp instrument:

Eigen ontwerp op basis van de literatuur van Leenders e.a. (2002), Huizinga (2010), Bosman (2004) en Gentry (2004). De vragenlijst is opgesteld in overleg met de onderzoeksbeleidster en tevens deelnemer van de taalwerkgroep.

3.4.2 Vragenlijst leerkrachten bovenbouw SBO Het Kompas

Doel instrument:

Inzicht in de leerkrachtcompetenties met betrekking tot het spellingonderwijs in de bovenbouw. De vragenlijst wordt persoonlijk op de school gebracht, dit heeft een positief effect op de respons en de betrouwbaarheid.

Bij de vragenlijst wordt gebruik gemaakt van beoordelingsschalen en gesloten antwoordmogelijkheden, waardoor een nauwkeurige en specifieke meting ontstaat. De leerkrachten kunnen desgewenst bij drie vragen een toelichting geven, de complexere vragen.

De vragenlijst wordt eenmalig afgenomen.

Ontwerp instrument:

Eigen ontwerp op basis van de literatuur van Leenders e.a. (2002), Huizinga (2010), Bosman (2004) en Gentry (2004). De vragenlijst is opgesteld in overleg met de onderzoeksbeleidster en tevens deelnemer van de taalwerkgroep.

3.5 Verantwoording van keuzes

Het onderzoek vindt plaats binnen de bovenbouw. Binnen deze bouw ben ik zelf werkzaam als groepsleerkracht. Door het persoonlijke contact verwacht ik medewerking en meer 'eerlijke' respons van de collega's. De vragenlijst wordt anoniem afgenomen, de collega's hebben recht op privacy. Met de taalwerkgroep is de keuze gemaakt om een andere SBO school in het onderzoek te betrekken. Op deze manier is er sprake van vergelijkingsmateriaal met een andere school en kan men van elkaar leren.

Hoofdstuk 4. Resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de vragenlijsten aan de leerkrachten beschreven. Het hoofdstuk is verdeeld in paragrafen, dit zijn de deelvragen op onderzoeksvraag 2 en 3.

In de eerste paragraaf worden de resultaten van De Súdwester beschreven.
In de tweede paragraaf de resultaten van Het Kompas.

De Súdwester N=8, geretourneerd 5. Respons vragenlijst 62,5%.
Het Kompas N=7, geretourneerd 5. Respons vragenlijst 71%.

In de grafieken wordt voor het begrip leerlingen de afkorting “Iln” gehanteerd. De opbrengsten worden in percentages uitgedrukt. Door de kleine onderzoeksgroep worden de volgende percentages gebruikt: 20% 1 leerkracht, 40% 2 leerkrachten, 60% 3 leerkrachten, 80% 4 leerkrachten en 100% 5 leerkrachten.

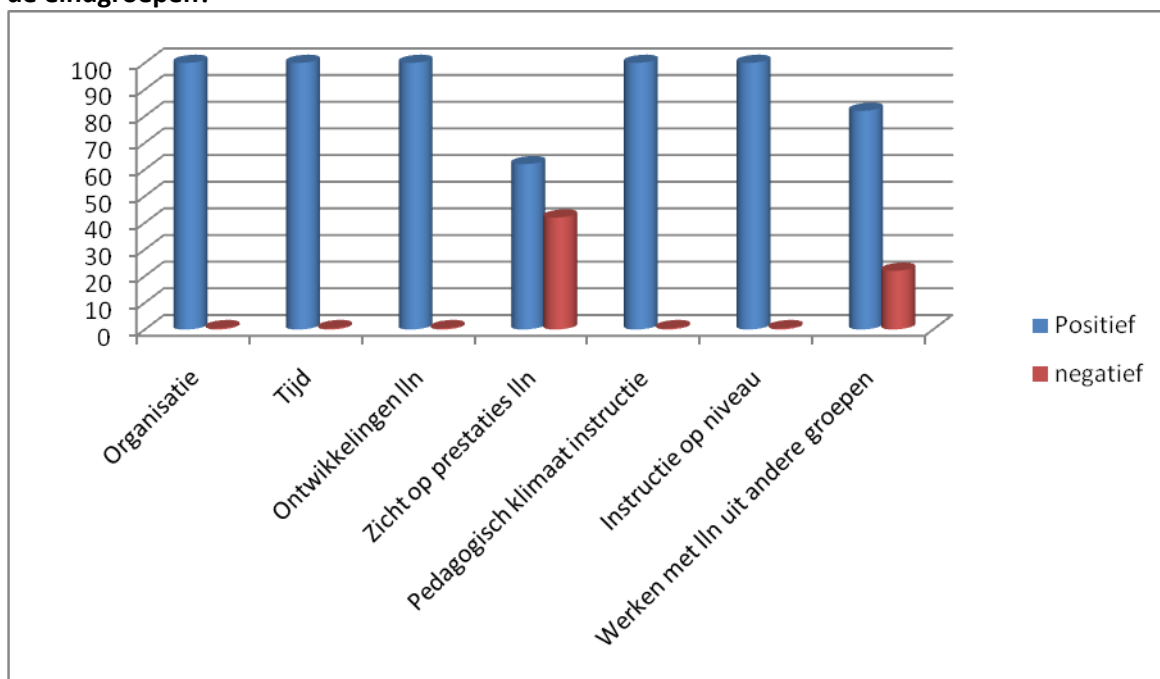
Bij een drietal vragen wordt een cijfer gegeven op de schaal van 0 t/m 10.

4.2 Resultaten De Súdwester

4.2.1 Sterktes en zwaktes volgens de leerkrachten gericht op de attitudes

Hieronder wordt benoemd volgens de leerkrachten wat de sterktes en zwaktes zijn, als we kijken naar de attitude.

Wat vinden de leerkrachten de sterktes en zwaktes middels het werken in niveaugroepen binnen de eindgroepen?



Figuur 1: Ervaringen met het werken in niveaugroepen

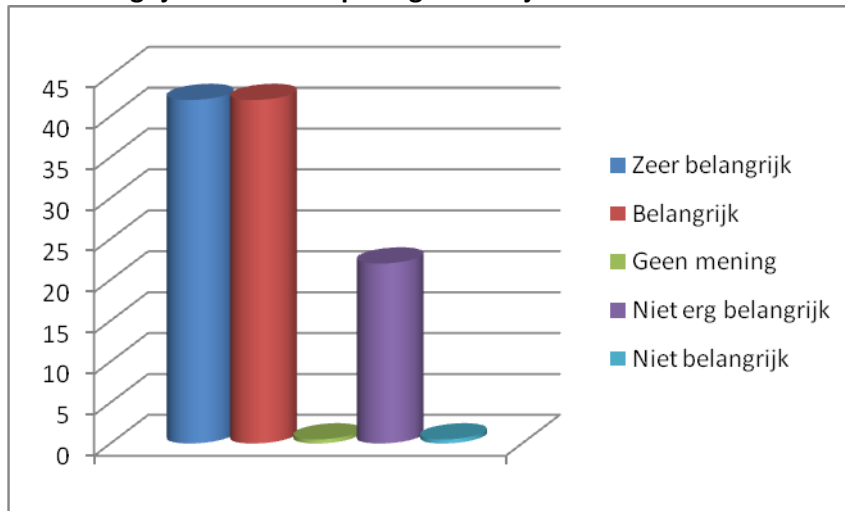
Uit figuur 1 blijkt dat van de 7 genoemde aspecten aangaande het werken in niveaugroepen er 5 aspecten door 100% van de leerkrachten als sterkte wordt ervaren, namelijk: organisatie, tijd,

ontwikkelingen leerlingen, pedagogisch klimaat en instructie op niveau. De aspecten: zicht op prestaties leerlingen en werken met leerlingen uit andere groepen, wordt door de leerkrachten als een zwakte, of te wel een verbeterpunt aangehaald.

Toelichting vanuit de leerkrachten:

- Een voordeel middels het werken in niveaugroepen wordt door 1 leerkracht benoemd: het aanspreekniveau van de instructie zit meer op één lijn, waardoor er niet veel tijd verloren gaat.
- Een nadeel middels het werken in niveaugroepen wordt door 1 leerkracht benoemd: er is minder zicht op de ontwikkelingen van de leerlingen uit de stamgroep.
- Een voorwaarde middels het werken in niveaugroepen wordt door 1 leerkracht benoemd: goed overleg en vertrouwen in collega's is noodzakelijk.

Hoe belangrijk vindt u het spellingonderwijs voor het kind met het oog op de toekomst?



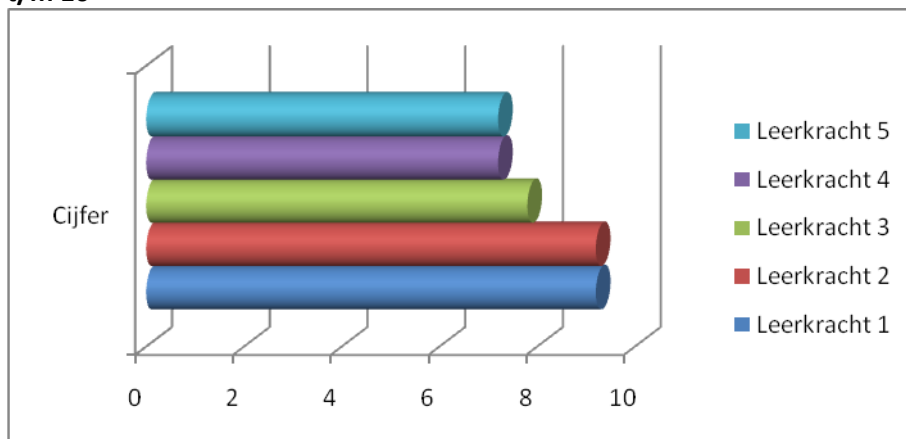
Figuur 2: Belang spellingonderwijs voor de toekomst

Uit figuur 2 blijkt dat 80% het spellingonderwijs zeer belangrijk of belangrijk vindt. De overige 20% (1 leerkracht) benoemt het als niet erg belangrijk.

Toelichting vanuit de leerkrachten:

Door het gebruik van de computer wordt het spellingonderwijs minder belangrijk.

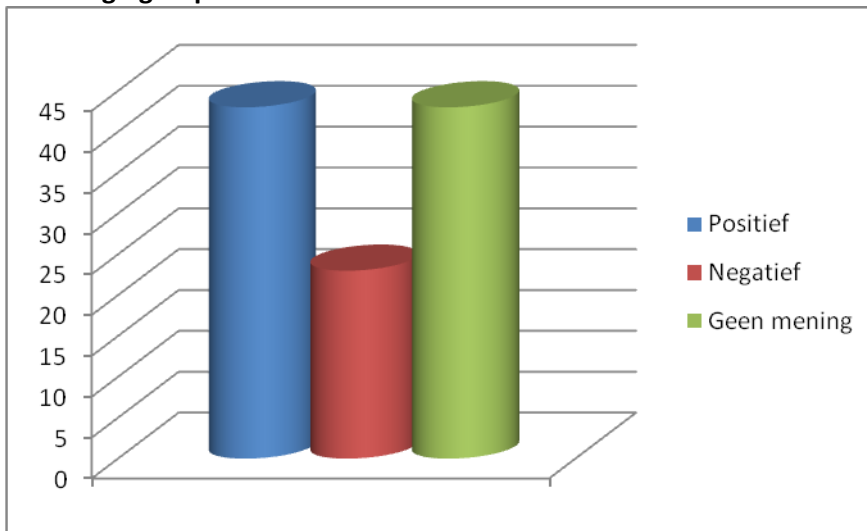
Geef uw leerkracht attitude met betrekking tot het spellingonderwijs een cijfer op de schaal van 0 t/m 10



Figuur 3: Zelfbeoordeling op leerkracht attitude m.b.t. het spellingonderwijs

In figuur 3 komt naar voren dat de leerkrachten zichzelf de volgende cijfers geven: 9, 9, 7½, 7, 7. Deze cijfers leiden tot een gemiddelde van: **7,9**

Hoe staat u tegenover het gelijktijdig aanbieden van het spellingonderwijs met het leesonderwijs in de begroepen?



Figuur 4: De mening van het gelijktijdig aanbieden van het lees- en spellingonderwijs

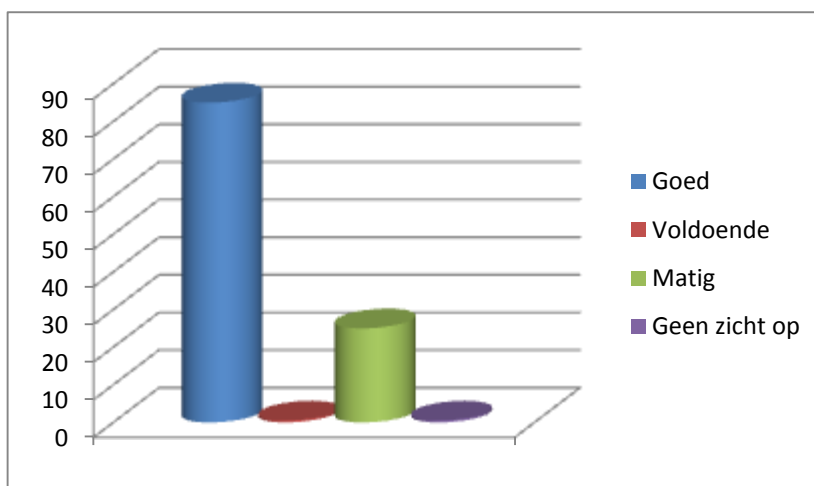
Uit figuur 4 blijkt dat 40% het gelijktijdig aanbieden van het lees- en spellingonderwijs als een sterke ervaart, 20% (1 leerkracht) ervaart het als een zwakte. De overige 40% geeft aan geen mening te hebben.

Toelichting vanuit de leerkrachten:

Een ervaring betreffende het gelijktijdig aanbieden van het spellingonderwijs met het leesonderwijs wordt door 1 leerkracht benoemd: de spontane ontwikkeling wordt tegen gehouden als je het lezen en spellen bij elkaar wilt houden. De meeste leerlingen leren sneller lezen. Bij latere spelling kan er teruggeregpen worden op de reeds aangeleerde woorden.

4.2.2 In hoeverre beschikken de leerkrachten de kennis op niveau op het spellingonderwijs

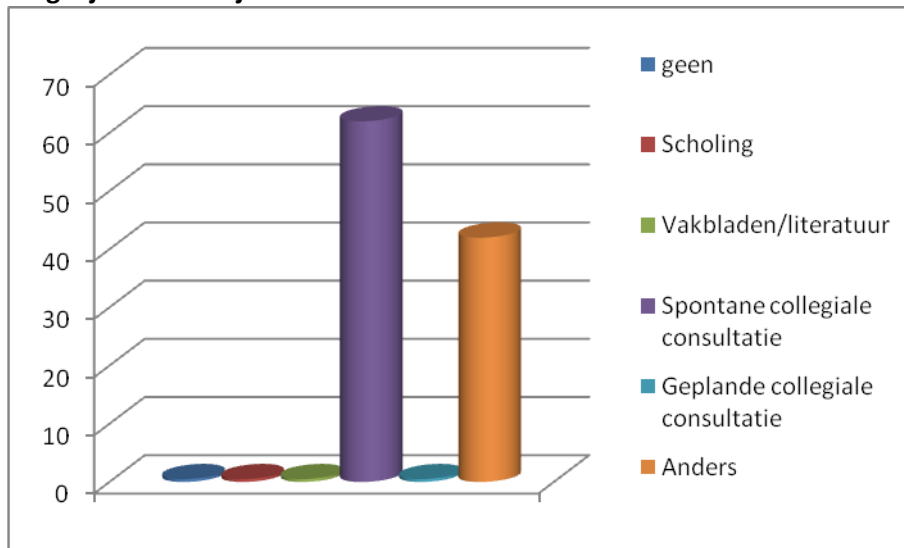
In hoeverre beschikt u over de kennis van de leerlijn van het spellingonderwijs met betrekking tot het niveau waar u instructie aan geeft?



Figuur 5: Kennis van de leerlijn betreft het spellingonderwijs

Uit figuur 5 blijkt dat 80% van de leerkrachten denkt over meer dan voldoende kennis beschikken met betrekking tot de leerlijn van het spellingonderwijs, 20% geeft aan hier matig zicht op te hebben.

Op welke manier zorgt u ervoor dat de kennis met betrekking tot spellinginstructie op een zo hoog mogelijk niveau blijft?



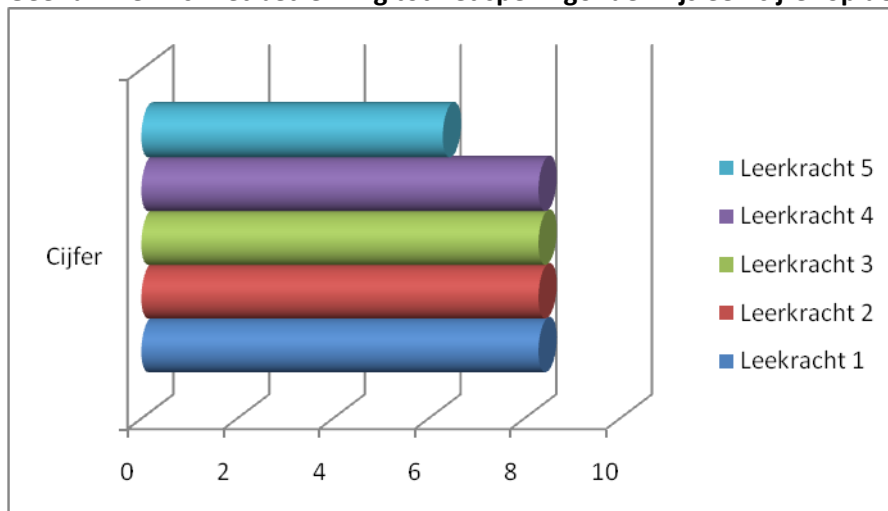
Figuur 6: De manier waarop de spellinginstructie m.b.t. kennis op een zo hoog mogelijk niveau blijft

Uit figuur 6 blijkt 60% van de leerkrachten de spontane collegiale consultatie benoemt om de eigen kennis m.b.t. de spellinginstructie zo hoog mogelijk te houden. 40% geeft aan het anders te doen dan de te kiezen methodes, namelijk:

Door 1 leerkracht wordt benoemd: de zelfreflectie, het kritisch zijn op jezelf.

Door 1 leerkracht wordt benoemd: een goede kennis te hebben van de methode Woordbouw Nieuw.

Geef uw kennis met betrekking tot het spellingonderwijs een cijfer op de schaal van 0 t/m 10

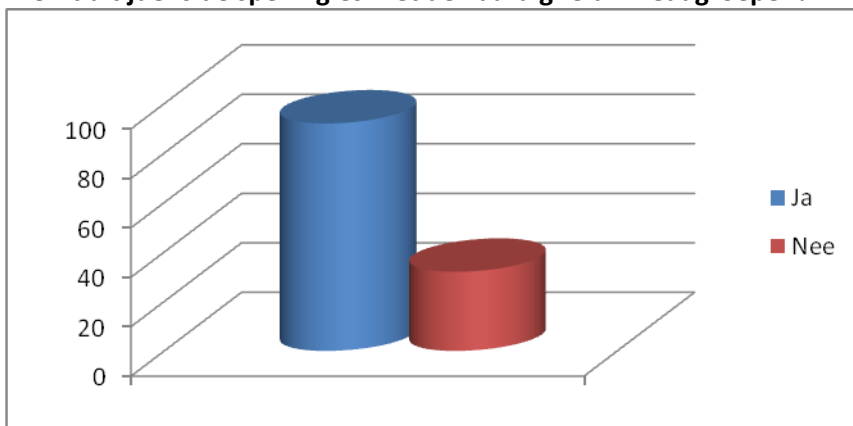


Figuur 7: Zelfbeoordeling op kennis m.b.t. het spellingonderwijs

In figuur 7 komt naar voren dat de leerkrachten zichzelf de volgende cijfers geven: 8, 8, 8, 8, 6. Deze cijfers leiden tot een gemiddelde van: 7,6

4.2.3 Sterktes en zwaktes volgens de leerkrachten gericht op de vaardigheden

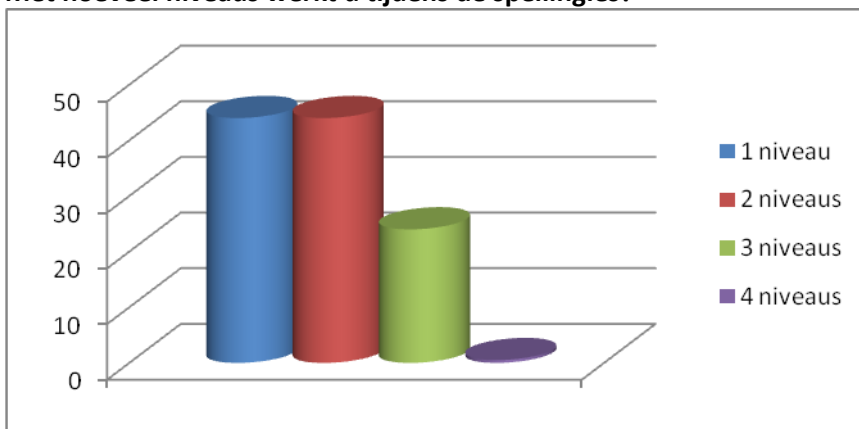
Werkt u tijdens de spellingles met de vaardigheid niveaugroepen?



Figuur 8: Het werken met niveaugroepen tijdens de spellingles

Uit figuur 8 blijkt dat 80% van de leerkrachten werkt met niveaugroepen, 20% werkt niet met niveaugroepen.

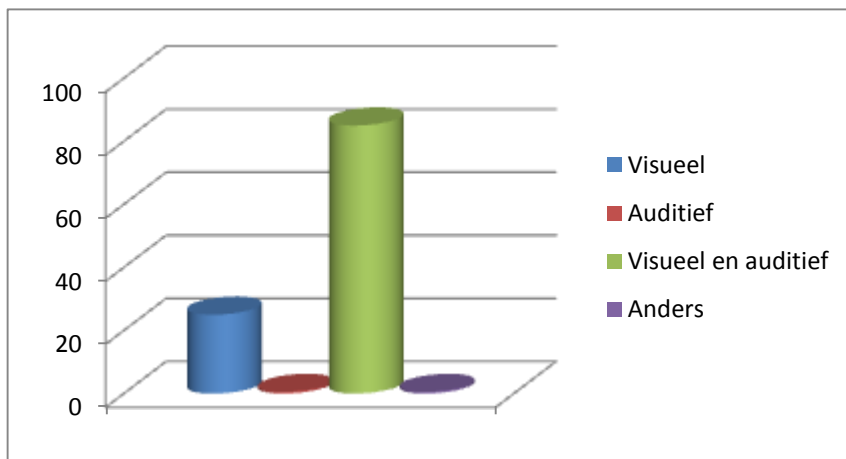
Met hoeveel niveaus werkt u tijdens de spellingles?



Figuur 9: Hoeveelheid niveaus tijdens de spellingles

Uit figuur 9 blijkt dat 40% met 1 niveau tijdens de spellingles werkt. Met 2 niveaus werkt eveneens 40%. De overige 20% werkt met 3 niveaus tijdens de spellingles. Met 4 niveaus werkt 0% van de leerkrachten.

Op welke manier biedt u ondersteuning tijdens de spellinginstructie?



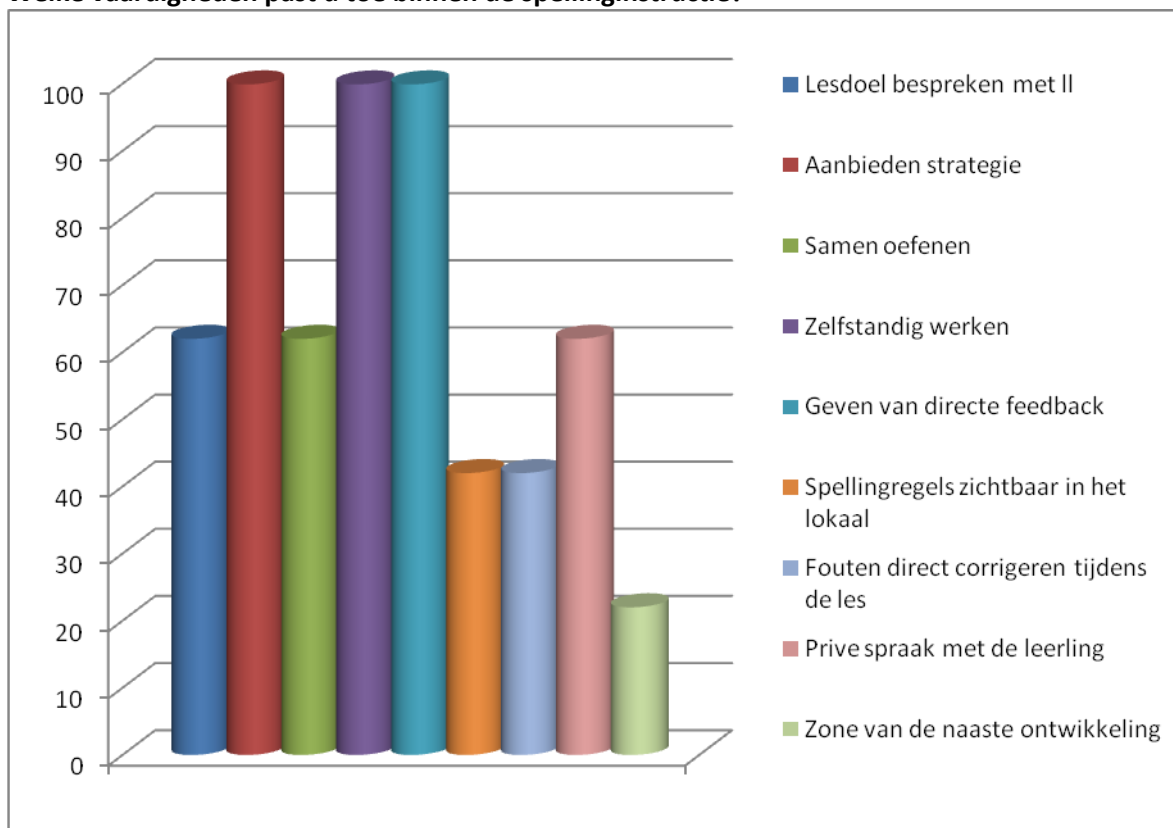
Figuur 10: Ondersteuning tijdens de spellinginstructie

Uit figuur 10 blijkt dat 80% van de leerkrachten ondersteuning bieden op zowel visueel als op auditief gebied. 20% van de leerkrachten geeft aan visuele ondersteuning te bieden.

Toelichting vanuit de leerkrachten:

Door 1 leerkracht wordt benoemd: tactiele ondersteuning wordt ook wel eens geboden.

Welke vaardigheden past u toe binnen de spellinginstructie?



Figuur 11: Vaardigheden binnen de spellinginstructie

De leerkrachten kunnen meerdere antwoorden aanvinken.

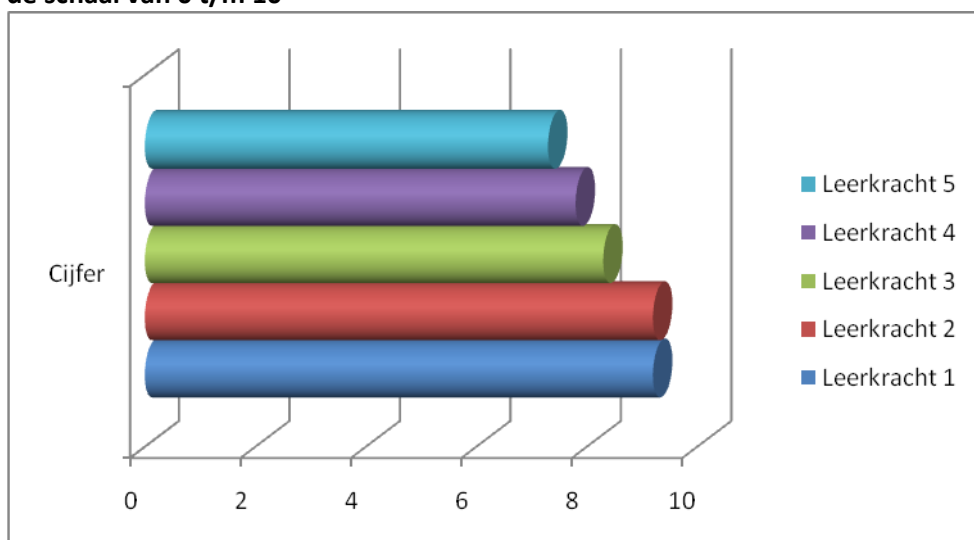
Uit figuur 11 blijkt dat 100% van de leerkrachten aangeven tijdens de spellinginstructie de volgende vaardigheden toe te passen en als een sterkte ervaren: aanbieden strategie, zelfstandig werken en geven van directe feedback.

60% van de leerkrachten geven aan de volgende vaardigheden toe te passen en als een sterkte ervaren: lesdoel bespreken met de leerlingen, samen oefenen en privéspraak met de leerling.
40% van de leerkrachten geven aan tijdens de spellinginstructie de volgende vaardigheden toe te passen en als een sterkte ervaren: spellingregels zichtbaar in het lokaal en fouten direct corrigeren tijdens de les.

20% van de leerkrachten geven aan de volgende vaardigheden toe te passen en als sterkte ervaren: Zone van de naaste ontwikkeling.

Toelichting vanuit de leerkrachten:
Fouten corrigeren meteen na de les.

Geef uw didactische leerkrachtvaardigheden met betrekking tot het spellingonderwijs een cijfer op de schaal van 0 t/m 10

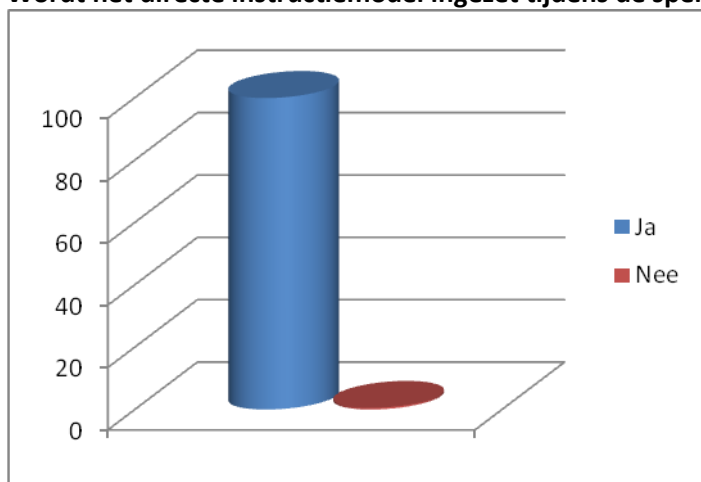


Figuur 12: Zelfbeoordeling op de didactische leerkrachtvaardigheden m.b.t. het spellingonderwijs

In figuur 12 komt naar voren dat de leerkrachten zichzelf de volgende cijfers geven: 9, 9, 8, 7½, 7. Deze cijfers leiden tot een gemiddelde van: **8,1**

4.2.4 Inzet van het directe instructiemodel binnen de spellinginstructie

Wordt het directe instructiemodel ingezet tijdens de spellingles?

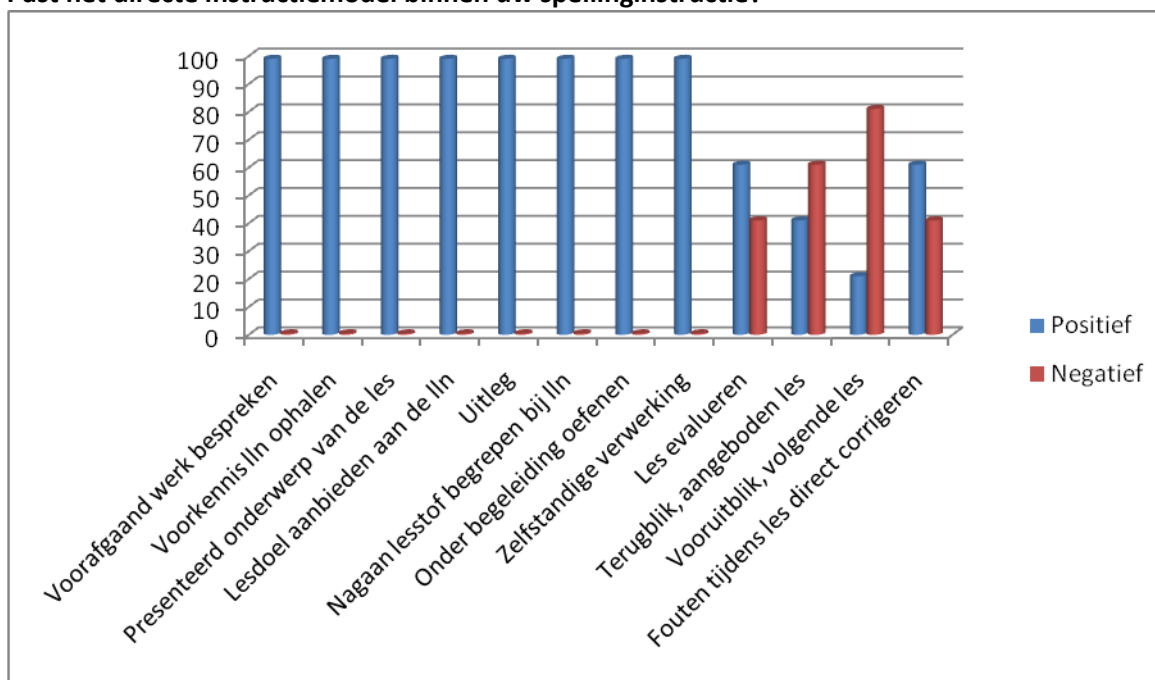


Figuur 13: De inzet van het directe instructiemodel tijdens de spellingles

Uit figuur 13 blijkt dat de leerkrachten voor 100% het directe instructiemodel hanteert tijdens de spellingles.

4.2.5 Bevindingen van de leerkrachten betreffende het werken middels het directe instructiemodel

Past het directe instructiemodel binnen uw spellinginstructie?



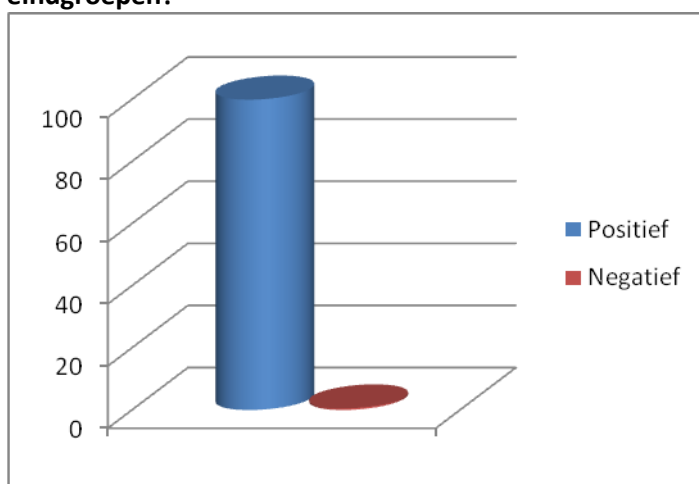
Figuur 14: Toepasbaarheid van het directe instructiemodel binnen de spellinginstructie

Uit figuur 14 blijkt dat de 8 eerst genoemde aspecten met betrekking tot het directe instructiemodel de leerkrachten voor 100% als een sterkte ervaren binnen de spellinginstructie. De volgende 3 aspecten als een zwakte of te wel een verbeterpunt aangehaald, namelijk: les evalueren, terugblik aanboden les en fouten tijdens de les corrigeren. Het aspect: vooruitblik volgende les, wordt door 80% van de leerkrachten als een zwakte aangehaald.

Toelichting vanuit de leerkrachten:

Een vooruitblik op de volgende les is niet mogelijk. Een terugblik op de les is eveneens niet altijd mogelijk. Dit heeft te maken met de tijd.

Wat zijn de ervaringen middels het werken met het directe instructiemodel binnen de eindgroepen?



Figuur 15: Ervaring het directe instructiemodel binnen de eindgroepen

Uit figuur 15 blijkt dat 100% van de leerkrachten het directe instructiemodel als een sterkte ervaart.

Toelichting vanuit de leerkrachten:

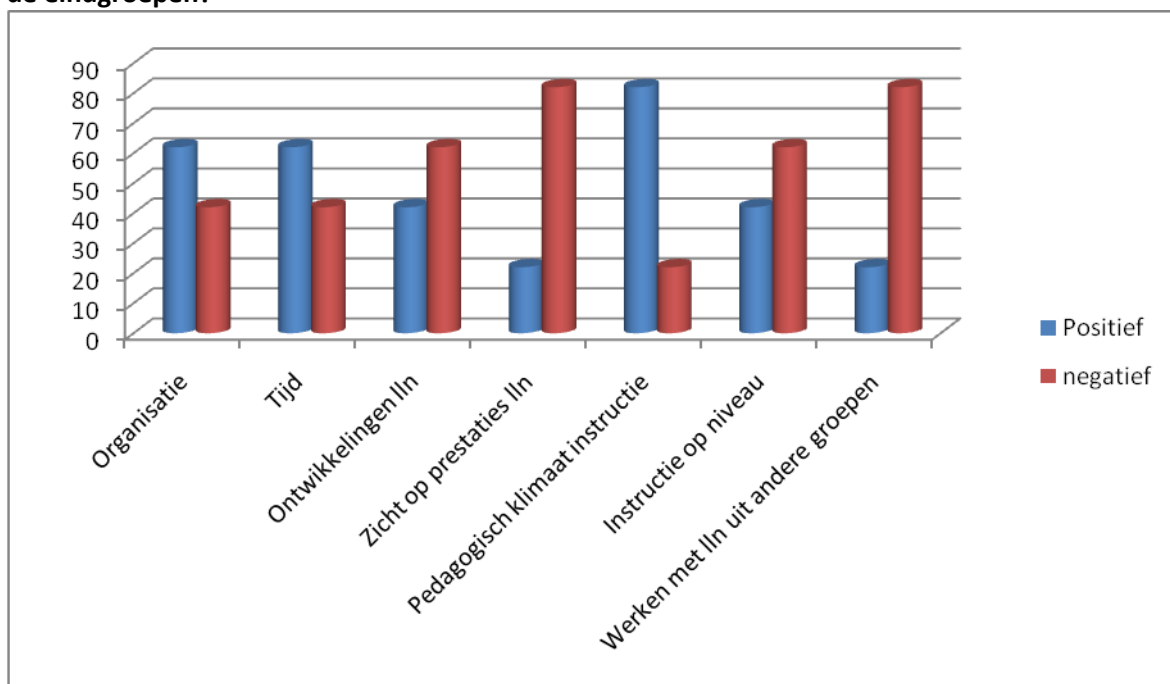
- Een voordeel middels het werken met het directe instructiemodel wordt door 1 leerkracht benoemd: het leerkrachtgedrag is voorspelbaar.
- Een aanvulling middels het werken met het directe instructiemodel wordt door 1 leerkracht benoemd: graag ook eens ruimte om af te wijken.

4.3 Resultaten Het Kompas

4.3.1 Sterktes en zwaktes volgens de leerkrachten gericht op de attitudes

Hieronder wordt benoemd volgens de leerkrachten wat de sterktes en zwaktes zijn, als we kijken naar de attitude.

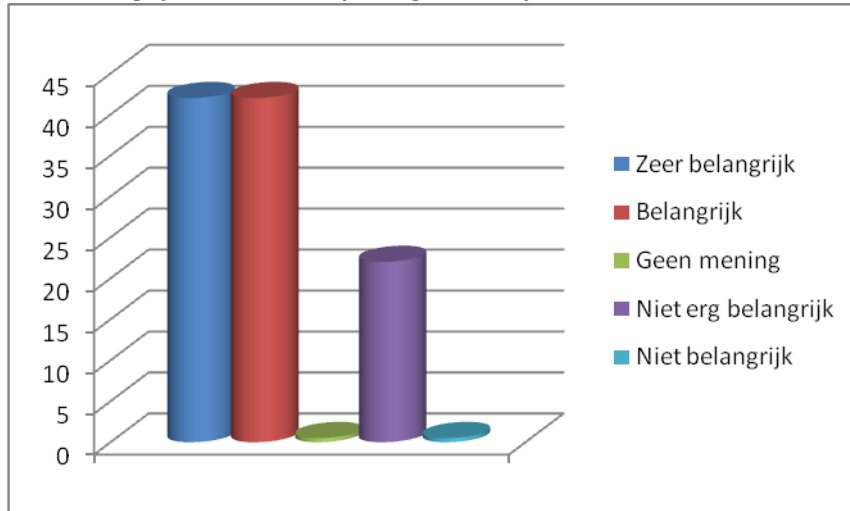
Wat vinden de leerkrachten de sterktes en zwaktes middels het werken in niveaugroepen binnen de eindgroepen?



Figuur 16: Ervaringen met het werken in niveaugroepen

Uit figuur 16 blijkt dat van de 7 aspecten aangaande het werken in niveaugroepen, 1 aspect door 80% als een sterkte wordt ervaren, namelijk: pedagogisch klimaat instructie. 2 andere aspecten worden door 80% als zwakte of te wel een verbeterpunt ervaren, namelijk: zicht op prestaties leerlingen en werken met leerlingen uit andere groepen. De overige 4 aspecten worden voornamelijk als een zwakte of te wel een verbeterpunt ervaren.

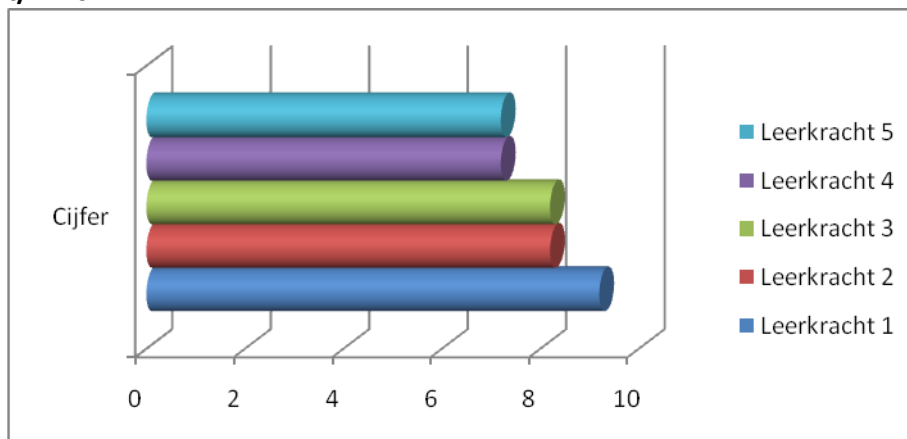
Hoe belangrijk vindt u het spellingonderwijs voor het kind met het oog op de toekomst?



Figuur 17: Belang spellingonderwijs voor de toekomst

Uit figuur 17 blijkt dat 80% het spellingonderwijs zeer belangrijk of belangrijk vindt. De overige 20% (1 leerkracht) benoemt het als niet erg belangrijk.

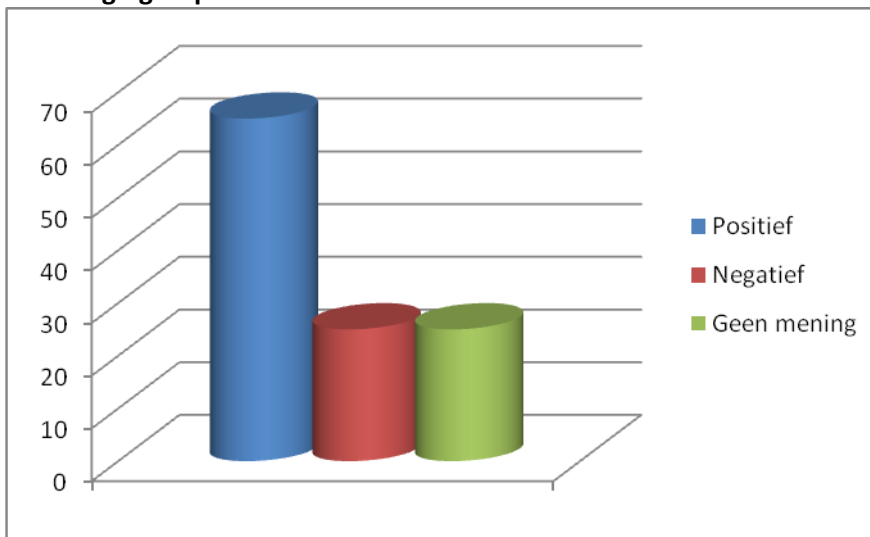
Geef uw leerkracht attitude met betrekking tot het spellingonderwijs een cijfer op de schaal van 0 t/m 10



Figuur 18: Zelfbeoordeling op leerkracht attitude m.b.t. het spellingonderwijs

In figuur 18 komt naar voren dat de leerkrachten zichzelf de volgende cijfers geven: 9, 8, 8, 7, 7. Deze cijfers leiden tot een gemiddelde van: 7,8

Hoe staat u tegenover het gelijktijdig aanbieden van het spellingonderwijs met het leesonderwijs in de begroepen?



Figuur19: De mening van het gelijktijdig aanbieden van het lees- en spellingonderwijs

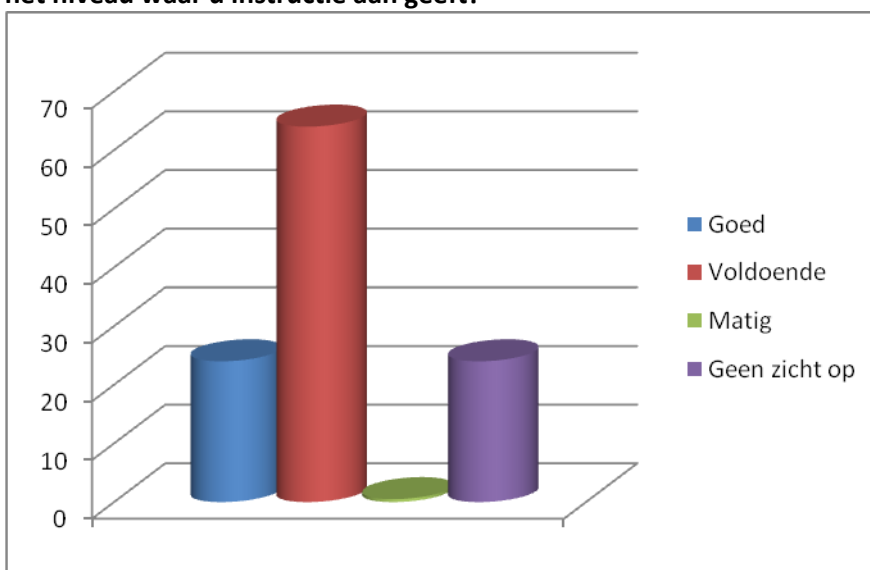
Uit figuur 19 blijkt dat 60% van de leerkrachten het gelijktijdig aanbieden van het lees- en spellingonderwijs als een sterkte ervaart, 20% (1 leerkracht) ervaart het als een zwakte. De overige 20% geeft aan geen mening te hebben.

Toelichting vanuit de leerkrachten:

Binnen het SBO is het complex om het lees- en spellingonderwijs op deze manier aan te bieden. De niveaus en ontwikkelingen verschillen sterk.

4.3.2 In hoeverre beschikken de leerkrachten de kennis op niveau op het spellingonderwijs

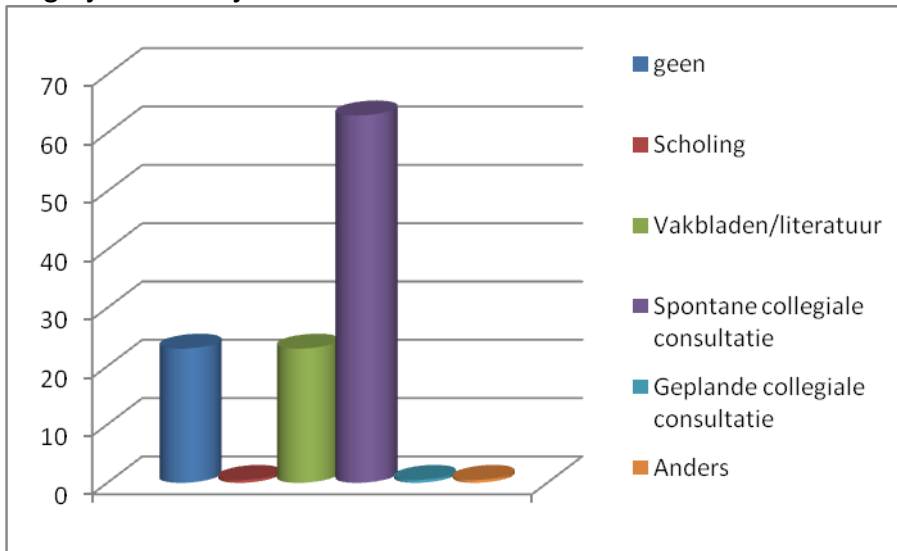
In hoeverre beschikt u over de kennis van de leerlijn van het spellingonderwijs met betrekking tot het niveau waar u instructie aan geeft?



Figuur 20: Kennis van de leerlijn betreft het spellingonderwijs

Uit figuur 20 blijkt dat 60% van de leerkrachten denkt over voldoende kennis te beschikken betreffende de leerlijn, 20% denkt over een meer dan voldoende kennis te beschikken. De overige 20% geeft aan hier geen zicht op te hebben.

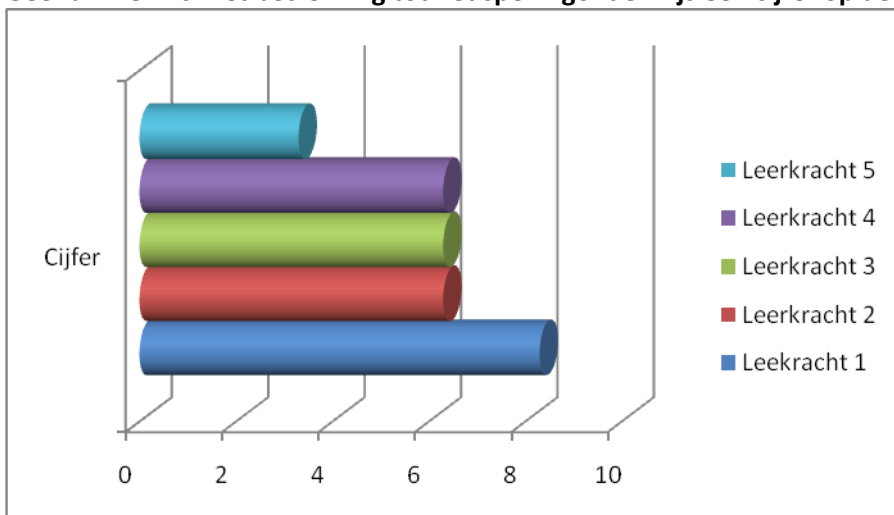
Op welke manier zorgt u ervoor dat de kennis met betrekking tot spellinginstructie op een zo hoog mogelijk niveau blijft?



Figuur 21: De manier waarop de spellinginstructie m.b.t. kennis op een zo hoog mogelijk niveau blijft

Uit figuur 21 blijkt 60% van de leerkrachten de spontane collegiale consultatie benoemt om de eigen kennis m.b.t. de spellinginstructie zo hoog mogelijk te houden. 20% geeft aan vakbladen en literatuur in te zetten. De overige 20% geeft aan geen manier te hanteren om de kennis op een zo hoog mogelijk niveau te behouden.

Geef uw kennis met betrekking tot het spellingonderwijs een cijfer op de schaal van 0 t/m 10

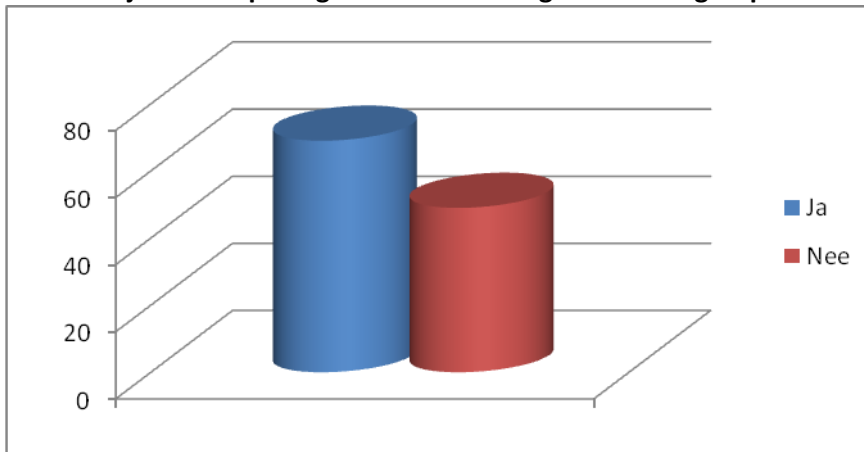


Figuur 22: Zelfbeoordeling op kennis m.b.t. het spellingonderwijs

In figuur 22 komt naar voren dat de leerkrachten zichzelf de volgende cijfers geven: 8, 6, 6, 6, 3. Deze cijfers leiden tot een gemiddelde van: 5,8

4.3.3 Sterktes en zwaktes volgens de leerkrachten gericht op de vaardigheden

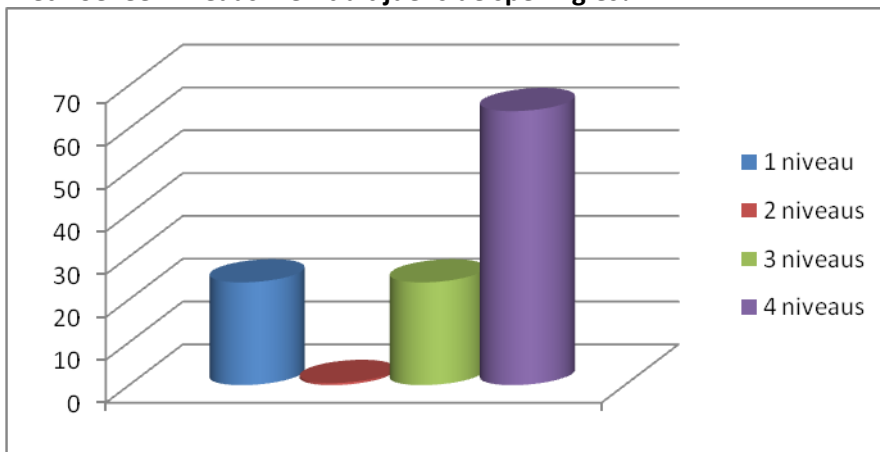
Werkt u tijdens de spellingles met de vaardigheid niveaugroepen?



Figuur 23: Het werken met niveaugroepen tijdens de spellingles

Uit figuur 23 blijkt dat 60% werkt met niveaugroepen, 40% werkt niet met niveaugroepen.

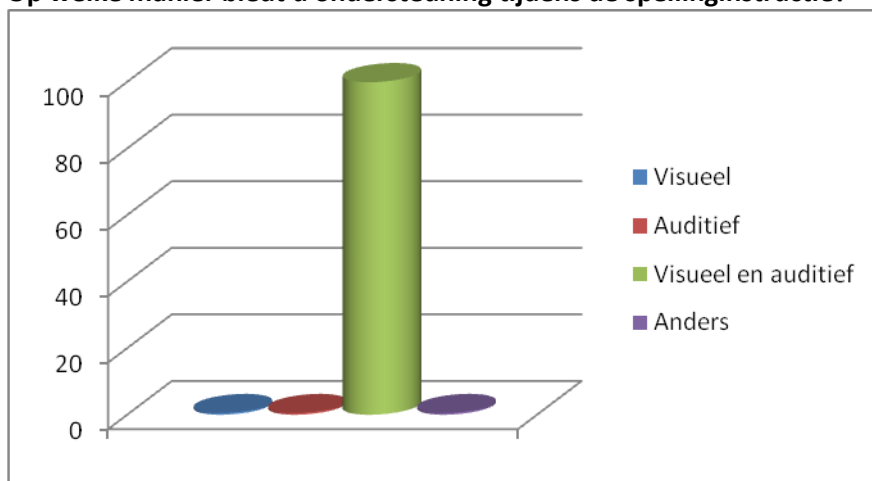
Met hoeveel niveaus werkt u tijdens de spellingles?



Figuur 24: Hoeveelheid niveaus tijdens de spellingles

Uit figuur 24 blijkt dat 60% van de leerkrachten werkt met 4 niveaus. Met 3 niveaus werkt 20%. De overige 20% (1 leerkracht) werkt met 1 niveau.

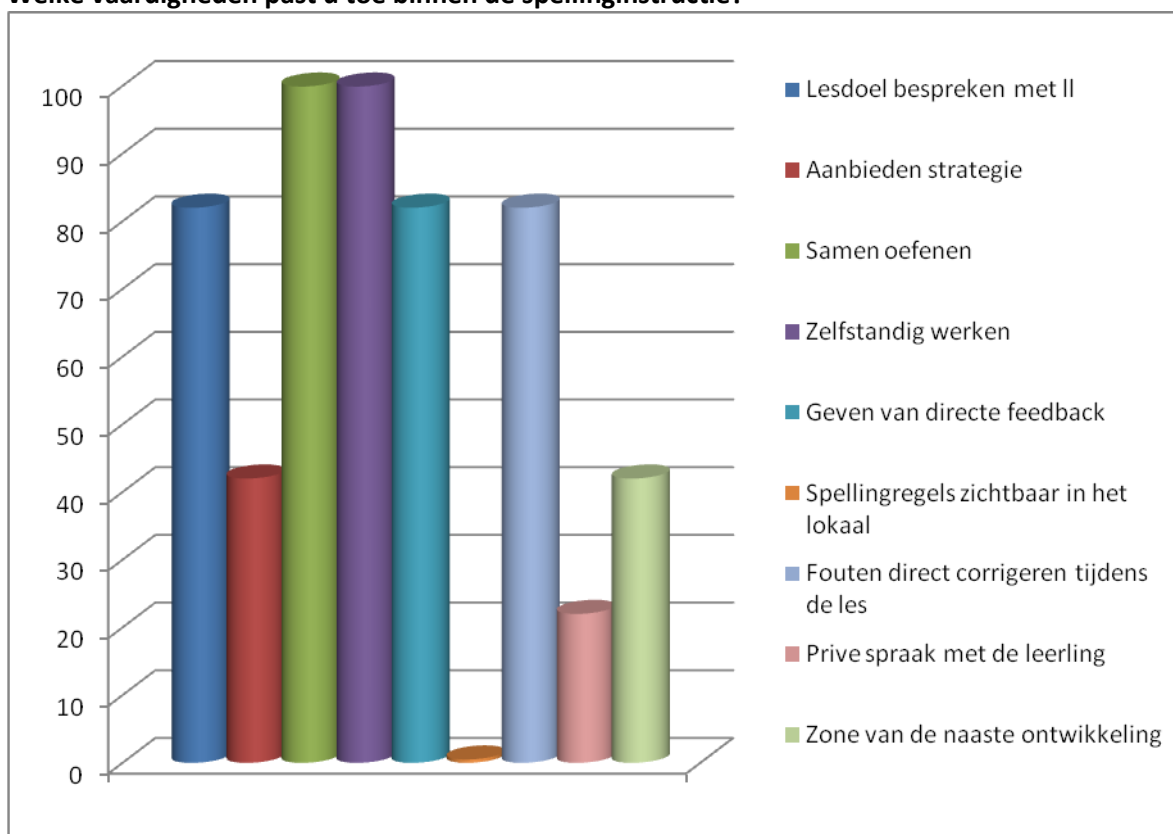
Op welke manier biedt u ondersteuning tijdens de spellinginstructie?



Figuur 25: Ondersteuning tijdens de spellinginstructie

Uit figuur 25 blijkt dat 100% van de leerkrachten ondersteuning biedt op zowel visueel als op auditief gebied tijdens de spellinginstructie.

Welke vaardigheden past u toe binnen de spellinginstructie?



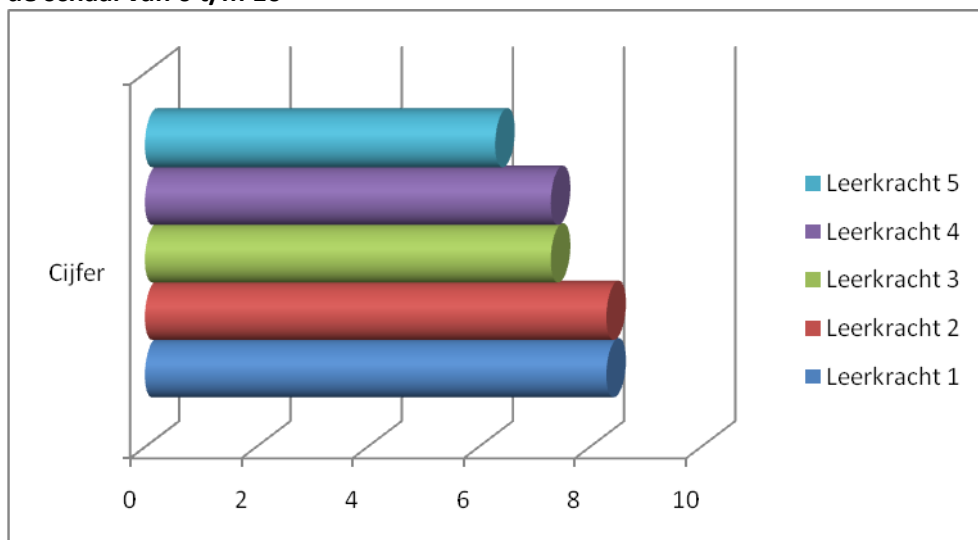
Figuur 26: Vaardigheden binnen de spellinginstructie

De leerkrachten kunnen meerdere antwoorden aanvinken.

Uit figuur 26 blijkt dat 100% van de leerkrachten aangeven tijdens de spellinginstructie de volgende vaardigheden toe te passen en als een sterkte ervaren: samen oefenen en zelfstandig werken. 80% van de leerkrachten geven aan de volgende vaardigheden toe te passen en als een sterkte ervaren: lesdoel bespreken met de leerlingen, geven van directe feedback en fouten corrigeren tijdens de les.

40% van de leerkrachten geven aan de volgende vaardigheden toe te passen en als een sterkte ervaren: aanbieden strategie en de zone van de naaste ontwikkeling.
 20% van de leerkrachten geven aan de volgende vaardigheden toe te passen en als een sterkte ervaren: privéspraak met de leerling. Geen van de leerkrachten maakt gebruik van de vaardigheid: spellingregels zichtbaar in het lokaal. Dit betreft een verbeterpunt.

Geef uw didactische leerkrachtvaardigheden met betrekking tot het spellingonderwijs een cijfer op de schaal van 0 t/m 10

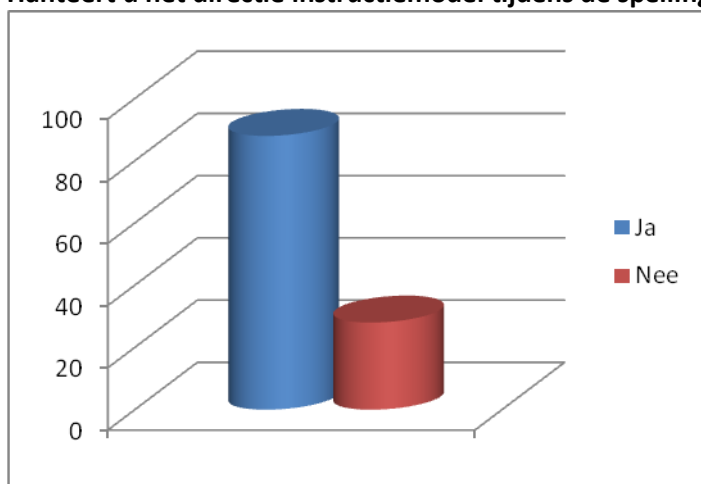


Figuur 27: Zelfbeoordeling op de didactische leerkrachtvaardigheden m.b.t. het spellingonderwijs

In figuur 27 komt naar voren dat de leerkrachten zichzelf de volgende cijfers geven: 8, 8, 7, 7, 6. Deze cijfers leiden tot een gemiddelde van: **7,2**

4.3.4 Inzet van het directe instructiemodel binnen de spellinginstructie

Hanteert u het directe instructiemodel tijdens de spellingles?

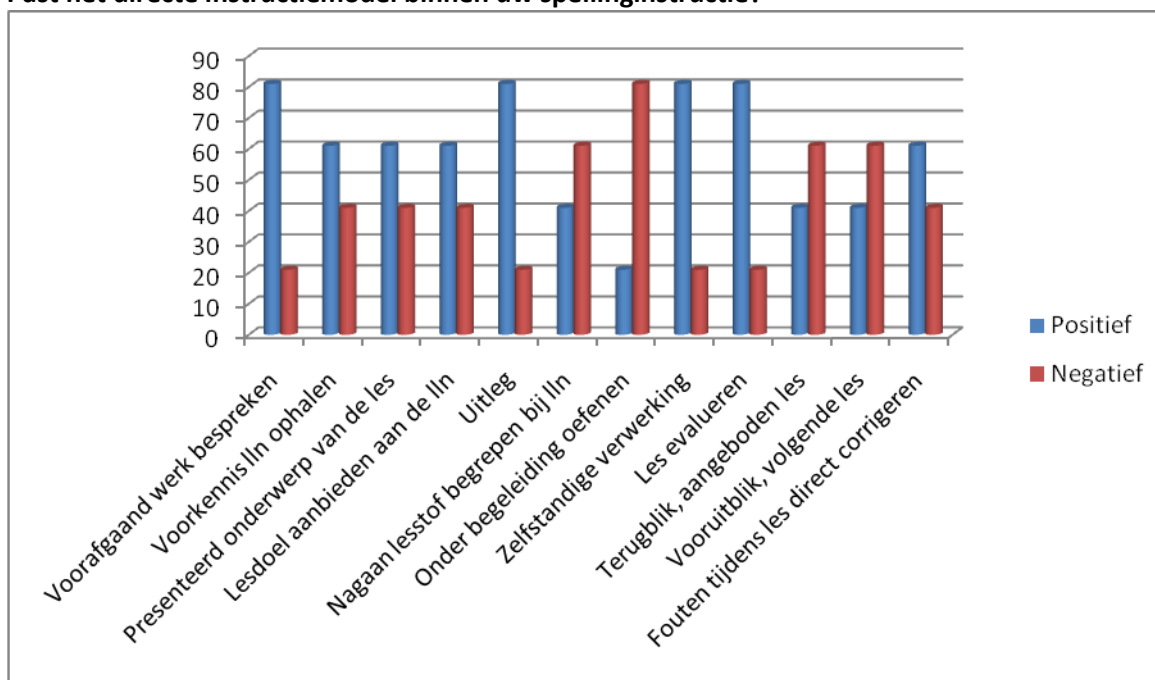


Figuur 28: De inzet van het directe instructiemodel tijdens de spellingles

Uit figuur 28 blijkt dat 80% van de leerkrachten het directe instructiemodel hanteert tijdens de spellingles. De overige 20% (1 leerkracht) geeft aan dit niet te doen.

4.3.5 Bevindingen van de leerkrachten betreffende het werken middels het directe instructiemodel

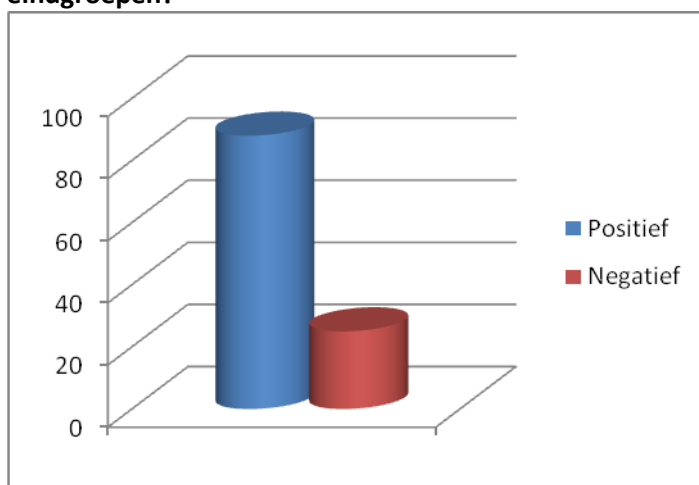
Past het directe instructiemodel binnen uw spellinginstructie?



Figuur 29: Toepasbaarheid van het directe instructiemodel binnen de spellinginstructie

Uit figuur 29 blijkt dat van de 12 aspecten, 4 aspecten door 80% van de leerkrachten als een sterkte binnen de spellinginstructie wordt ervaren, namelijk: voorafgaand werk bespreken, uitleg, zelfstandige verwerking en les evalueren. Het aspect: onder begeleiding oefenen wordt door 80% van de leerkrachten als een zwakte ervaren. De overige 7 aspecten worden voornamelijk als een zwakte of te wel een verbeterpunt ervaren.

Wat zijn de ervaringen middels het werken met het directe instructiemodel binnen de eindgroepen?



Figuur 30: Ervaring het directe instructiemodel binnen de eindgroepen

Uit figuur 30 blijkt dat 80% van de leerkrachten het directe instructiemodel als een sterkte ervaren, de overige 20% ervaart het directe instructiemodel als een zwakte.

Toelichting vanuit de leerkrachten:

- *Een voordeel middels het werken met het directe instructiemodel wordt door 1 leerkracht benoemd: de leerlingen weten waar ze aan toe zijn en kunnen zich beter richten op de oefenstof, er zit een doorgaande lijn in.*
- *Een nadeel middels het werken met het directe instructiemodel wordt door 1 leerkracht benoemd: de vele verschillende niveaus.*

Hoofdstuk 5. Conclusies en aanbevelingen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk komen de belangrijkste conclusies van het onderzoek naar voren waaruit aanbevelingen ontstaan richting De Súdwester wat mogelijk indirect invloed kan hebben op de resultaten van het spellingonderwijs. Na het benoemen van de conclusies wordt er getracht een antwoord te geven op de centrale vraagstelling:

Wat heeft een kind met specifieke instructiebehoeften qua instructie en leerkrachtcompetenties nodig om voldoende resultaten te behalen binnen het spellingonderwijs?

5.2 Conclusies

Prestaties leerlingen

Vanuit de opbrengsten blijkt dat de leerkrachten, van zowel De Súdwester als Het Kompas, het als een zwakte ervaren dat zij onvoldoende zicht hebben op de prestaties van de leerlingen aangaande het werken in niveaugroepen. In de vragenlijst komt verder naar voren dat het direct corrigeren zeer weinig wordt ingezet, 1 leerkracht licht toe fouten te corrigeren direct na de les. Vanuit de literatuur halen Leenders e.a. (2002) expliciet aan het belang van het direct corrigeren tijdens de les aan, een fase die behoort tot het directe instructiemodel.

Niveaugroepen

Vanuit de opbrengsten blijkt dat De Súdwester en Het Kompas verschillende keuzes hebben gemaakt met betrekking tot het werken in niveaugroepen. De Súdwester werkt middels niveaugroepen groepsdoorbrekend. Het Kompas werkt middels niveaugroepen in de eigen klas. De Súdwester werkt gemiddeld met 2 niveaugroepen, Het Kompas met 4 niveaugroepen. De spellinginstructie moet afgestemd worden op het instructieniveau van de leerling stelt Bosman (2004). Huizenga (2010) voegt hieraan toe dat er differentiatie moet worden toegepast als een leerling niet aansluit bij de klassikale instructie. Gentry (2004) benoemt dat de instructie niet een 'one size fits all' methode is, er moet in verschillende niveaus gewerkt worden.

De attitude tegenover het werken in niveaugroepen ervaart De Súdwester als een sterkte, uitzondert het aspect: zicht op de prestaties van leerlingen. Het Kompas ervaart het werken in niveaugroepen als een zwakte.

Gelijktijdig aanbieden lees- en spellingonderwijs

Het vroegtijdig aanbieden van het spellingproces is volgens Gentry (2004) waardevol, vroeg starten bevordert het spellingproces. De kritische rol van de spelling speelt in het begin van het lezen. Scheltinga e.a. (2011) stellen in het begin van de aanvankelijke leesperiode dat naast de leesactiviteiten ook schrijfactiviteiten moeten worden opgenomen. Bosman (2004) voegt hieraan toe dat het opschrijven van woorden tot betere spellingresultaten leidt dan alleen het lezen van woorden. Verschillende bronnen halen het positieve effect van het gelijktijdig aanbieden van het lees- en het spellingonderwijs aan. Echter vanuit de opbrengsten blijkt dat men hier nog geen visie op heeft, dit geldt voor beide scholen.

Auditieve en visuele ondersteuning

De auditieve uitleg van de leerkracht is belangrijk volgens Brouwers en van Goor (2004). Scheltinga e.a. (2011) en Ruijsseenaars (2009) beamen dit. Scheltinga e.a. (2011) voegen hieraan toe dat woorden soms visueel ingeprent moeten worden. Hier ligt volgens Huizenga (2010) het gevaar dat woorden in het geheugen worden opgeslagen, de leerling weet op deze manier niet altijd hoe hij tot de juiste schrijfwijze is gekomen. De literatuur haalt zeer regelmatig het belang van de auditieve

ondersteuning aan, de visuele ondersteuning wordt fragiel benoemd. Vanuit de opbrengsten blijkt men grotendeels zowel auditieve als visuele ondersteuning te bieden.

Directe instructiemodel

Middels het werken vanuit het directe instructiemodel is er bij De Súdwester in de visie sprake van zelfbewustzijn. Het Kompas hierin tegen is nog zoekende naar een visie middels het werken vanuit het directe instructiemodel.

Structuur binnen de instructie biedt houvast. Van de leerkracht vraagt dit een doelmatig klassenmanagement, stellen Scheltinga e.a. (2011). Het directe instructiemodel is een effectief model dat veel wordt ingezet bij het lees- en spellingonderwijs en biedt een vaste structuur. Leenders e.a. (2002) halen hierbij aan dat bij de vaste lesstructuur voornamelijk zwak presterende leerlingen gebaat zijn. Bosman (2004) voegt hieraan toe dat het directe instructiemodel ook zeer geschikt is voor de gemiddelde speller.

5.3 Aanbevelingen

In deze paragraaf zullen aan de hand van de conclusies, aanbevelingen ontstaan gericht aan het team van De Súdwester. De aanbevelingen dienen de instructievaardigheden en de leerkrachtencompetenties te versterken.

Leerkrachtvaardigheden

Het meest opvallende vanuit het onderzoek, gericht op de leerkrachtvaardigheden is de inzet in het geven van directe feedback. Uit de opbrengsten blijkt dat de leerkrachten directe feedback inzetten, maar hier niet geheel positief over zijn. Uit de literatuur blijkt dat het geven van directe feedback zeer effectief is. Eveneens zeer effectief is het aanbieden van de spellingregels in het lokaal, op deze manier is er meer kans dat de spellingregels worden ingezet en tevens onthouden worden. In de praktijk wordt deze vaardigheid op De Súdwester door minder dan de helft ingezet, op Het Kompas wordt deze vaardigheid in zijn geheel niet ingezet.

Voor de zwakke spellers is het effectief om een persoonlijk opzoekboekje door de leerling te laten maken. Hierin staan de reeds aangeboden spellingregels, bij een nieuwe regel wordt het boekje aangevuld. Dit om de zwakke spellers houvast te bieden. Op deze manier kunnen zij terugrijpen op de reeds aangeboden regels.

Aanbeveling is het structureel hanteren van directe feedback, directe correctie, spellingregels zichtbaar in het lokaal ophangen en zwakke spellers een persoonlijk opzoekboekje aanbieden.

Het directe instructiemodel

Schoolbreed hanteert De Súdwester het directe instructiemodel tijdens de spellinginstructie. Vanuit de literatuur blijkt dit een zeer effectief model en is het uitermate geschikt voor het speciaal basisonderwijs. Aanbeveling is om meer aandacht aan het directe instructiemodel te besteden. Uit het onderzoek blijkt dat de leerkrachten het directe instructiemodel als een sterkte ervaren, echter een aantal fasen van het directe instructiemodel worden als een zwakte ervaren. Er moet duidelijkheid komen waarom de leerkrachten deze fasen als een zwakte ervaren en ombuigen naar sterktes. Dit is uiteindelijk van invloed op de kwaliteit van de spellinginstructie.

Vroegtijdig aanbieden van het spellingonderwijs

De Súdwester biedt na een half jaar leesonderwijs het spellingonderwijs aan. Aanbeveling is om het spellingonderwijs in de begingroepen eerder te starten. Dit betekent gelijktijdig met het leesonderwijs. Vanuit de literatuur blijkt dat het vroegtijdig aanbieden van het spellingproces waardevol is en het spellingproces bevordert.

5.4 Discussie

Leerkrachtattitude

Vanuit de opbrengsten blijkt dat de leerkrachtattitude betreffende het spellingonderwijs op De Súdwester niet op één lijn zit. Vanuit de literatuur blijkt dat een positieve houding van de leerkracht voortvloeit naar een positieve houding bij de leerlingen. Als team is het van belang hier dezelfde gedachten over te hebben, zodat hier schoolbreed een doorgaande lijn in zit. Deze tip wordt ook aangegeven vanuit de kwaliteitskaart van de taalpilots. Een leerkracht licht toe dat hij de spelling tegenwoordig niet erg belangrijk meer acht. Men werkt veel op de computer, hierbij wordt de spellingcontrole ingezet. Hier ontstaat een discussie. Bosman (2004) stelt dat het correct hanteren van de spellingcontrole wel degelijk vraagt om enige vaardigheid en kennis in het spellen. Echter is dit een aanname vanuit één auteur.

Leerkrachtenkennis

Uit de opbrengsten blijkt dat beide scholen op weinig facetten werken om de eigen kennis van de leerkrachten betreffende het spellingonderwijs, naar een hoger niveau te brengen en te behouden. Het woord 'kennis' wordt verduidelijkt naar 'iets weten', dit benoemen Ruijsenaars e.a (2009) zij voegen hieraan toe dat het van belang is dat een leerkracht spellingregels zelfstandig in kan zetten, om ze vervolgens over te kunnen dragen naar de leerling. Discussiepunt is waarom er geen scholing en geplande momenten zijn om leerkrachten te ondersteunen op het gebied van kennis en ontwikkelingen. De eigen kennis becijferen is een subjectief gegeven. De leerkrachten van De Súdwester hebben een hogere eigen beoordeling dan Het Kompas, het verschil is 1,8 punten. Een relatief groot verschil. Wel is te concluderen dat er niet altijd sprake is van voldoende kennis van de leerlijn spelling, dit betreft beide scholen. Een manier om zelfkennis te onderhouden is door een POP, persoonlijk ontwikkelingsplan, op te stellen met betrekking tot het spellingonderwijs. Op deze manier geeft de leerkracht zelf aan of hij extra ondersteuning wenst.

Het directe instructiemodel

De vaste structuur binnen het directe instructiemodel wordt beschreven volgens Leenders e.a. (2002). Vanuit de opbrengsten blijkt dat de leerkrachten het directe instructiemodel als een sterkte ervaren, 1 leerkracht licht toe ook wel eens ruimte te willen om af te wijken van het directe instructiemodel. Echter de laatste stappen binnen het directe instructiemodel: evaluatie, terugblik aangeboden les en vooruitblik volgende les worden als een zwakte aangegeven of te wel verbeterpunten. Een discussiepunt waarom de leerkrachten de eerste vijf stappen van het directe instructiemodel: terugblik, oriëntatie, uitleg, begeleidende inoefening en zelfstandige verwerking wel als een sterkte ervaren en de laatste stappen daarin tegen niet. Is het de attitude van de leerkracht dat zij de laatste stappen minder belangrijk achten, of is het tijdgebrek dat men niet toekomt aan de laatste stappen.

Suggesties verder onderzoek

Het huidige onderzoek is toegepast binnen de bovenbouw, een relatief kleine onderzoeksgroep. Om een reëel beeld te krijgen, is het aan te raden het onderzoek onder het gehele team uit te voeren. Naast de leerkrachten van andere bouwen (begingroepen en middengroepen) geven andere doelgroepen ook waardevolle informatie, denkend aan: intern begeleiders, directeuren en adjunct directeuren.

Literatuurlijst

Bosman, A.M.T. (2004). Spellingvaardigheid en leren spellen. In: *Jaarboek ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek en kinderpsychiatrie 6, 2004- 2005*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Brouwers, H. Goor, H, van. (2002). *Diagnostiek en behandeling van spellingproblemen*. Baarn: HBoekverl.

Fulk, B. Mushinski – Starmont – Spurgin, M. (1995). Fourteen spelling strategies for students with learning disabilities. *Intervention in School & Clinic*. High Beam Research.

Gentry, J. R. (2004). *The Science of Spelling*. The explicit specifics that make great readers and writers (and spellers!). Portsmouth: Heinemann.

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

Hereijgers, C. Berg van den, M. Taalpilots (2006). Taalonderwijs- tips voor betere spelresultaten. Geraadpleegd op 23 juni 2011, via http://taalplein.web-log.nl/mijn_weblog/files/100328_Tips_voor_betere_spellingresultaten1.pdf

Huizenga, H. (2010). *Taal en Didactiek Spelling*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Leenders, Y. Veenman, S. Wiltink, H. (2002). *Effectieve instructie*. Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel. Amersfoort: CPS.

Ruijsenaars, W. Ruijsenaars- Elshoff, C. Smeets, M. Willemsen- Bouwmans, M. Mameren- Schoehuizen, I, van. (2009). *Geregeld!* Methodiek voor de aanpak van de meest hardnekkige spellingproblemen. Leuven: Acco.

Scheltinga, F. Druenen, M, van. Gijssel, M. Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. SBO. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Beste collega's van de eindgroepen

Voor u ligt een vragenlijst met betrekking tot de spellinginstructie.

Schoolbreed zijn de ambities naar het spellingonderwijs goed, bij de resultaten echter niet voldoende tevredenheid.

Met de taalwerkgroep is besloten om een vragenlijst op te stellen voor de collega's van de eindgroepen. Jullie mening en ervaring omtrent het spellingonderwijs is hierbij van groot belang. Dit om meer zicht te krijgen op het handelen van de leerkrachten met betrekking tot houding, kennis en vaardigheden bij de instructie. Om hier een zo goed mogelijk beeld van te krijgen is het belangrijk dat de vragenlijst zo kritisch mogelijk ingevuld wordt. De resultaten worden meegenomen in het onderzoek, waarbij de spellinginstructies en de leerkrachtcompetenties met betrekking tot het spellingonderwijs onder de loep worden genomen.

Interessant is dat dezelfde vragenlijst bij collega's worden afgenomen die werkzaam zijn op SBO Het Kompas te Sneek in de bovenbouw.

De vragenlijst wordt anoniem afgenomen. De uitkomsten en aanbevelingen zullen naar de taalwerkgroep gaan, zij zullen jullie hier verder over informeren.

Het invullen van de vragenlijst kost 15 minuten.

De vragenlijst bestaat uit 15 meerkeuzevragen, bij een aantal vragen kunt u een toelichting geven. Hierbij kunt u aanvinken welk antwoord het beste toepassing is. Bij vraag 3 en 5 kunt u aangeven of u positief of negatief bent over de genoemde term, dit kunt u wederom aanvinken.

De ingevulde vragenlijst graag inleveren in mijn postvakje of bij de kangoeroes, voor **15 juli**.

Voor verdere vragen kunnen jullie te allen tijde contact met mij opnemen.

Vriendelijke groet,
Rianne Bleeker

Vragenlijst spellingonderwijs eindgroepen

1) Werkt u tijdens de spellingles met de vaardigheid niveaugroepen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

2) Met hoeveel niveaus werkt u tijdens de spellingles?

- ☐ 1 niveau
- ☐ 2 niveaus
- ☐ 3 niveaus
- ☐ 4 niveaus
- ☐ Anders, namelijk _____

3) Wat zijn de ervaringen middels het werken in niveaugroepen binnen de eindgroepen?

Aanvinken of u hier positief/negatief tegenover staat.

	positief	negatief
Organisatie		
Tijd		
Ontwikkelingen leerlingen		
Zicht op prestaties leerlingen		
Pedagogisch klimaat tijdens de instructie		
Instructie op niveau		
Werken met leerlingen uit andere groepen		

Toelichting:

4) Hanteert u het directe instructiemodel tijdens de spellingles?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

5) Past het directe instructiemodel binnen uw spellinginstructie?

Aanvinken of u hier positief/negatief tegenover staat.

	positief	negatief
Voorafgaand werk bespreken		
Voorkennis leerlingen ophalen		
Presenteert onderwerp van de les		
Lesdoel aanbieden aan de leerlingen		
Uitleg		
Nagaan of de lesstof wordt begrepen		
Onder begeleiding oefenen		
Zelfstandige verwerking		
Les evalueren		
Terugblik aangeboden lesstof		
Vooruitblik, de volgende les		
Fouten tijdens de les direct corrigeren		

6) **Wat zijn de ervaringen middels het werken met het directe instructiemodel binnen de eindgroepen?**

- ☐ Positief
- ☐ Negatief

Toelichting:

7) **In hoeverre beschikt u over de kennis van de leerlijn van het spellingonderwijs met betrekking tot het niveau waar u instructie aan geeft?**

- ☐ Goed
- ☐ Voldoende
- ☐ Matig
- ☐ Geen zicht op

8) **Op welke manier zorgt u ervoor dat de kennis m.b.t. spellinginstructie op een zo hoog mogelijk niveau blijft?**

- ☐ Geen
- ☐ Scholing
- ☐ Vakbladen/literatuur
- ☐ Spontane collegiale consultatie
- ☐ Geplande collegiale consultatie
- ☐ Anders, nl: _____

9) **Geef uw kennis m.b.t. het spellingonderwijs een cijfer op de schaal van 0 t/m 10.**

10) **Op welke manier biedt u ondersteuning tijdens de spellinginstructie?**

- ☐ Visueel
- ☐ Auditief
- ☐ Visueel en auditief
- ☐ Anders, nl: _____

11) **Welke vaardigheden past u toe binnen de spellinginstructie?** Meerdere antwoorden mogelijk

- ☐ Lesdoel bespreken met de leerlingen
- ☐ Aanbieden strategie
- ☐ Samen oefenen
- ☐ Zelfstandig werken
- ☐ Geven van directe feedback
- ☐ Spellingregels zichtbaar in het lokaal
- ☐ Fouten direct corrigeren tijdens de les
- ☐ Privéspraak met de leerling
- ☐ Concept: Zone van de naast ontwikkeling
- ☐ Anders, nl: _____

12) **Geef uw didactische leerkrachtvaardigheden m.b.t. het spellingonderwijs een cijfer op de schaal van 0 t/m 10.**

13) Hoe belangrijk vindt u het spellingonderwijs voor het kind met het oog op de toekomst?

- ☐ Zeer belangrijk
- ☐ Belangrijk
- ☐ Geen mening
- ☐ Niet erg belangrijk
- ☐ Niet belangrijk

14) Geef uw leerkracht attitude m.b.t. het spellingonderwijs een cijfer op de schaal van 0 t/m 10.

15) Hoe staat u tegenover het gelijktijdig aanbieden van het spellingonderwijs met het leesonderwijs in de begingroepen?

- ☐ Positief
- ☐ Negatief

Toelichting:

Bedankt voor de medewerking

Vragenlijst spellingonderwijs bovenbouw, SBO Het Kompas

Beste collega's van Het Kompas

Voor u ligt een vragenlijst met betrekking tot de spellinginstructie.

Vanuit De Súdwester wordt opgemerkt dat schoolbreed de ambities naar het spellingonderwijs goed zijn, bij de resultaten echter niet voldoende tevredenheid.

Met de taalwerkgroep is besloten om een vragenlijst op te stellen voor de collega's van de eindgroepen van De Súdwester. Waarbij ervaringen en mening van de leerkrachten omtrent het spellingonderwijs van groot belang is. Dit om meer zicht te krijgen op het handelen van de leerkrachten met betrekking tot houding, kennis en vaardigheden bij de instructie. Door de vragenlijst bij meerdere scholen af te nemen zal er een duidelijker beeld ontstaan omtrent het spellingonderwijs. Op deze manier kunnen er gerichte aanbevelingen worden geschreven, en als collega scholen ervaringen met elkaar delen. Dit met het oog op de toekomst, het spellingonderwijs op een zo hoog mogelijk niveau te krijgen.

Om hier een zo goed mogelijk beeld van te krijgen is het belangrijk dat de vragenlijst zo kritisch mogelijk ingevuld wordt. De resultaten worden meegenomen in het onderzoek vanuit de Master SEN opleiding, waarbij de spellinginstructies en de leerkrachtcompetenties met betrekking tot het spellingonderwijs onder de loep worden genomen.

Interessant is dat dezelfde vragenlijst bij collega's worden afgenomen die werkzaam zijn op SBO De Súdwester te Sneek in de bovenbouw.

De vragenlijst wordt anoniem afgenomen. De uitkomsten en aanbevelingen zullen naar uw school gaan, zij zullen jullie hier verder over informeren.

Het invullen van de vragenlijst kost 15 minuten.

De vragenlijst bestaat uit 15 meerkeuzevragen, bij een aantal vragen kunt u een toelichting geven. Hierbij kunt u aanvinken welk antwoord het beste toepassing is. Bij vraag 3 en 5 kunt u aangeven of u positief of negatief bent over de genoemde term, dit kunt u wederom aanvinken.

De vragenlijst wordt bij u opgehaald, graag invullen voor **19 juli**.

Vriendelijke groet,
Rianne Bleeker
Leerkracht SBO De Súdwester

Vragenlijst spellingonderwijs bovenbouw

16) Werkt u tijdens de spellingles met de vaardigheid niveaugroepen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

17) Met hoeveel niveaus werkt u tijdens de spellingles?

- ☐ 1 niveau
- ☐ 2 niveaus
- ☐ 3 niveaus
- ☐ 4 niveaus
- ☐ Anders, namelijk _____

18) Wat zijn de ervaringen middels het werken in niveaugroepen binnen de eindgroepen?

Aanvinken of u hier positief/negatief tegenover staat.

	positief	negatief
Organisatie		
Tijd		
Ontwikkelingen leerlingen		
Zicht op prestaties leerlingen		
Pedagogisch klimaat tijdens de instructie		
Instructie op niveau		
Werken met leerlingen uit andere groepen		

Toelichting:

19) Hanteert u het directe instructiemodel tijdens de spellingles?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

20) Past het directe instructiemodel binnen uw spellinginstructie?

Aanvinken of u hier positief/negatief tegenover staat.

	positief	negatief
Voorafgaand werk bespreken		
Voorkennis leerlingen ophalen		
Presenteert onderwerp van de les		
Lesdoel aanbieden aan de leerlingen		
Uitleg		
Nagaan of de lesstof wordt begrepen		
Onder begeleiding oefenen		
Zelfstandige verwerking		
Les evalueren		
Terugblik aangeboden lesstof		
Vooruitblik, de volgende les		
Fouten tijdens de les direct corrigeren		

21) Wat zijn de ervaringen middels het werken met het directe instructiemodel binnen de eindgroepen?

- ☐ Positief

- Negatief

Toelichting:

22) In hoeverre beschikt u over de kennis van de leerlijn van het spellingonderwijs betreffende het niveau waar u instructie aan geeft?

- Goed
- Voldoende
- Matig
- Geen zicht op

23) Op welke manier zorgt u ervoor dat de kennis m.b.t. spellinginstructie op een zo hoog mogelijk niveau blijft?

- Geen
- Scholing
- Vakbladen/literatuur
- Spontane collegiale consultatie
- Geplande collegiale consultatie
- Anders, nl: _____

24) Geef uw kennis m.b.t. het spellingonderwijs een cijfer op de schaal van 0 t/m 10.

25) Op welke manier biedt u ondersteuning tijdens de spellinginstructie?

- Visueel
- Auditief
- Visueel en auditief
- Anders, nl: _____

26) Welke vaardigheden past u toe binnen de spellinginstructie? Meerdere antwoorden mogelijk

- Lesdoel bespreken met de leerlingen
- Aanbieden strategie
- Samen oefenen
- Zelfstandig werken
- Geven van directe feedback
- Spellingregels zichtbaar in het lokaal
- Fouten direct corrigeren tijdens de les
- Privéspraak met de leerling
- Concept: Zone van de naaste ontwikkeling
- Anders, nl: _____

27) Geef uw didactische leerkrachtvaardigheden m.b.t. het spellingonderwijs een cijfer op de schaal van 0 t/m 10.

28) Hoe belangrijk vindt u het spellingonderwijs voor het kind met het oog op de toekomst?

- ☐ Zeer belangrijk
- ☐ Belangrijk
- ☐ Geen mening
- ☐ Niet erg belangrijk
- ☐ Niet belangrijk

29) Geef uw leerkracht attitude m.b.t. het spellingonderwijs een cijfer op de schaal van 0 t/m 10.

30) Hoe staat u tegenover het gelijktijdig aanbieden van het spellingonderwijs met het leesonderwijs in de begingroepen?

- ☐ Positief
- ☐ Negatief

Toelichting:

Bedankt voor de medewerking