

Juf, wanneer doen we het op mijn manier?

Een onderzoek naar handelingsgericht, effectief, spellingonderwijs



Afstudeeronderzoek

Mariëlle Hendriksen

**Christelijke Hogeschool, Ede
CNS de Triangel, Lunteren**

10-12-2010

Voorwoord

Juf, wanneer doen we het op mijn manier?

Deze uitspraak van een leerling uit mijn groep heeft mij even met beide benen op de grond gezet en riep veel vragen bij mij op. Wat is haar manier? Geef ik les op een manier die haar niet aanspreekt? Wat heeft zij nodig? Een bijzondere uitspraak die mij nog lang is bijgebleven en mij heeft doen besluiten het afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerling praktisch uitvoerbaar te maken.

Het onderwijs afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen is momenteel een veel gehoorde uitspraak. Het heeft zelfs geresulteerd in de 'zorgplichtwet' die 'passend onderwijs' verplicht voor alle leerlingen. Een werkwijze om passend onderwijs te realiseren is 'handelingsgericht werken'. Over deze werkwijze is veel bekend, maar over de praktische uitvoering bijna niets. Dat interesseerde mij. 'Afstemmen op onderwijsbehoeften', dat klinkt als 'problemen vertalen in vaardigheden'.

'Problemen vertalen in vaardigheden': het uitgangspunt van de methode 'Kids' Skills'. Ik heb een halfjaar geleden kennis gemaakt met deze methode. En was meteen enthousiast. Ik heb besloten om mijn Commaplan over deze workshop te schrijven en ik heb er een workshop over gevolgd. Het uitgangspunt van de methode sprak mij aan en tijdens mijn werk denk ik dan ook nog vaak aan deze zin.

Het enthousiasme over Kids' Skills en de overeenkomst van het uitgangspunt van deze methode met het afstemmen van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van leerlingen, heeft mij doen besluiten om mijn afstudeeronderzoek te gaan richten op handelingsgericht werken. Mijn school, CNS de Triangel, vond dit een goed idee, maar had eigenlijk nog een hulpvraag: de spellingresultaten van de leerlingen zijn onder niveau en op welke wijze kunnen de leeropbrengsten worden verhoogd? Vanuit deze twee hulpvragen is het idee ontstaan om handelingsgericht werken te koppelen aan spellingonderwijs. En niet zo maar spellingonderwijs, maar effectief spellingonderwijs.

In dit afstudeeronderzoek ga ik door middel van literatuuronderzoek en praktijkonderzoek op zoek naar een antwoord op de vraag: *In hoeverre kan handelingsgericht werken een bijdrage leveren aan effectief spellingonderwijs op de Triangel?*

Naarmate het onderzoek vorderde ben ik nog enthousiaster geworden over handelingsgericht werken in combinatie met effectief spellingonderwijs. Ik hoop dat u na het lezen van mijn afstudeeronderzoek net zo enthousiast bent over 'handelingsgericht, effectief, spellingonderwijs'.

Met vriendelijke groet,
Mariëlle Hendriksen

Christelijke Hogeschool, Ede
CNS de Triangel, Lunteren

Inhoudsopgave

1. Inleiding	6
1.1 Aanleiding en motivatie	6
1.2 Probleemstelling en hypothese	7
1.3 Deelvragen	7
1.4 Doelstellingen	8
1.5 Opzet van het onderzoek	8

Literatuuronderzoek

2. Spellingonderwijs	
2.1 Inleiding	10
2.2 Wat kenmerkt het Nederlandse spellingsysteem?	10
2.2.1 De principes	10
2.2.2 Identiteiten van woorden	11
2.3 Wat zijn belangrijke aspecten van het spellingonderwijs?	11
2.3.1 Spellingvoorwaarden	11
2.3.2 Doelen	12
2.3.3 Leerstofordening	12
2.4 Welke didactische aspecten hebben een belangrijke rol binnen het spellingonderwijs?	13
2.4.1 Spellingstrategieën	13
2.4.2 Instructieprincipes	14
2.4.3 Werkvormen	15
2.4.4 Werkwoordspelling	15
2.5 Op welke wijze kan zorgverbreding en differentiatie gestalte krijgen binnen het spellingonderwijs?	16
2.5.1 Kenmerken van spellingzwakke leerlingen	16
2.5.2 Uitgangspunten voor het bieden van hulp aan spellingzwakke leerlingen	17
2.5.3 Spelproblemen en spelfouten	18
2.5.4 Hulp bieden aan spellingzwakke leerlingen	18
2.5.5 Differentiëren	19
2.6 Samenvatting	19

3. Handelingsgericht werken	
3.1 Inleiding	20
3.2 Wat houdt handelingsgericht werken precies in?	20
3.2.1 Handelingsgericht werken	20
3.2.2 De uitgangspunten	20
3.2.3 De doelen	22
3.3 Hoe krijgt handelingsgericht werken in de praktijk gestalte?	23
3.3.1 Cyclus handelingsgericht werken	23
3.3.2 Stappenplan	24
3.3.3 Groepsbespreking	26
3.3.4 Leerlingbespreking	27
3.4 Samenvatting	27
4. Effectief onderwijs	
4.1 Inleiding	28
4.2 Wat is effectief onderwijs volgens van der Ploeg?	28
4.2.1 Evidence based	28
4.3 Wat is effectief taalonderwijs volgens Cöp?	29
4.3.1 Effectief taalonderwijs	29
4.3.2 Uitgangspunten taal- en leesonderwijs	30
4.4 Wat is effectief onderwijs volgens Vernooy?	31
4.4.1 Effectief onderwijs middels convergent differentiëren	31
4.5 Samenvatting	32
5. Conclusie literatuuronderzoek	35
 Praktijkonderzoek	
6. Onderzoeksopzet	
6.1 Onderzoeksvragen- en doelen	38
6.2 Onderzoeksgroep	39
6.3 Onderzoeksmethoden	39
6.4 Stappenplan	39
7. Probleemanalyse	
7.1 Inleiding	40
7.2 Trendanalyse	40
7.3 Gesprekken met collega's	41

8. Observaties	
8.1 Inleiding	42
8.2 Beschrijving van de observaties	42
8.2.1 Onderbouwgroepen	42
8.2.2 Bovenbouwgroepen	44
8.3 Conclusies naar aanleiding van de observaties	46
8.3.1 Voorbereiding	46
8.3.2 Start les	47
8.3.3 Groepsinstructie	47
8.3.4 Begeleide inoefening	48
8.3.5 Zelfstandige verwerking en verlengde instructie	49
8.3.6 Zelfstandige verwerking en feedback	50
8.3.7 Afsluiting	50
8.3.8 Overige	51
8.4 Terugkoppeling van de observaties	52
9. Onderzoek: Effectiviteit van het werken met het lesmodel voor een effectieve spellingles in groep 4	
9.1 Inleiding	53
9.2 Beschrijving	53
9.3 Interventies	54
9.4 Resultaten	54
9.5 Discussie	56
10. Samenvatting, conclusies en aanbevelingen	57
Nawoord	59
Geraadpleegde literatuur	60
Bijlagen	62
A: Kerndoelen Primair Onderwijs 'Nederlandse taal'	
B: Tussendoelen beginnende- en gevorderde geletterdheid	
C: Leerlijn Spelling	
D: Algemene onderwijsbehoeften van leerlingen voor een effectieve spellingles	
E: Specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen voor een effectieve spellingles	
F: Uitgangspunten voor de leerkracht voor het realiseren van een effectieve spellingles	
G: Lesmodel voor een effectieve spellingles	
H: Observatiewijzer gericht op de instructie van een effectieve spellingles	
I: Groepsoverzicht, Spelling	
J: Groepsplan, Spelling	

1. Inleiding

1.1 Aanleiding en motivatie

Eén van de belangrijkste taken van een leerkracht is haar¹ leerlingen begeleiden in hun ontwikkeling. Binnen dit proces is het belangrijk dat de leerkracht haar leerlingen veiligheid en geborgenheid biedt, maar daarnaast ook vrijheid en uitdaging. Een klas bestaat uit veel verschillende leerlingen waarbij de ene leerlinge bijvoorbeeld veel veiligheid nodig heeft, terwijl de andere leerling vraagt om veel uitdaging. Het tegemoet komen aan deze verschillen tussen leerlingen is een veel besproken onderwerp in 'onderwijsland'. Niet alleen onderwijsland heeft het veel over 'omgaan met verschillen tussen leerlingen', ook in de politiek is dit een veel besproken thema. De laatste jaren is voor dit thema een term ontstaan: 'passend onderwijs'. Passend onderwijs is het afstemmen van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Over deze term is veel informatie te vinden, maar over de praktische uitvoering is minder bekend.

Pameijer, de Lange en van Beukering (2009) hebben zich voor de praktische uitvoering van passend onderwijs gericht op 'Handelingsgericht werken'. Handelingsgericht werken is een mogelijke werkwijze om passend onderwijs te realiseren. Het is een planmatig, cyclische werkwijze dat beoogt de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen te verbeteren. Handelingsgericht werken richt zich op de leerling doordat het onderwijs wordt afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Er wordt gekeken naar wat de leerling nodig heeft en wat de mogelijkheden en talenten van de leerling zijn. De leerling wordt optimaal betrokken bij dit proces doordat de leerling veel met de leerkracht in gesprek gaat.

Naast handelingsgericht werken is 'effectief onderwijs' ook een veel gebruikte term in onderwijsland. Iedere leerkracht wil effectief onderwijs geven. Maar welke onderwijskenmerken zijn belangrijk voor het realiseren van effectief onderwijs?

Effectief onderwijs kan gekoppeld worden aan diverse vakgebieden. Dit onderzoek richt zich, op verzoek van basisschool 'de Triangel' op het vakgebied 'spelling'. Spelling is een leerproces dat begint op de basisschool. De leerkracht heeft de belangrijke taak om te zorgen voor een goede basis voor het spellingproces bij de leerlingen. Spellingonderwijs was een onderdeel van de taalmethode, maar de laatste jaren is er zo veel aandacht voor het spellingonderwijs dat veel methoden naast de taalmethode een spellingmethode aanbieden. Een methode kan een grote bijdrage leveren aan spellingonderwijs, maar het onderwijs wordt gegeven door de leerkracht. De leerkracht is degene die verantwoordelijk is voor het geven van goed spellingonderwijs (Marzano 2007).

Door te kijken naar handelingsgericht werken, effectief onderwijs en spellingonderwijs is het idee ontstaan om deze drie onderwerpen te koppelen. Zou het spellingonderwijs beter worden wanneer er rekening wordt gehouden met de onderwijskenmerken van effectief onderwijs en er voor het realiseren van effectief spellingonderwijs handelingsgericht werken als uitgangspunt wordt genomen?

Om hier achter te komen is in dit onderzoek de theorie van handelingsgericht werken gekoppeld aan effectief onderwijs, binnen de kaders van het spellingonderwijs.

¹ Voor de leesbaarheid van dit onderzoek wordt de leerkracht als 'zij' genoemd. Natuurlijk kan in dit verband ook 'hij' worden gelezen.

1.2 Probleemstelling en hypothese

Dit afstudeeronderzoek is opgezet vanuit de volgende onderzoeksvraag:

In hoeverre kan handelingsgericht werken als uitgangspunt bijdragen aan effectief spellingonderwijs op de Triangel?

De hypothese die bij de onderzoeksvraag is opgesteld, luidt als volgt:

"Er wordt verwacht dat wanneer binnen het spellingonderwijs aandacht is voor de onderwijskenmerken van effectief onderwijs, 'effectief spellingonderwijs' gerealiseerd kan worden. Er wordt verwacht dat wanneer er, binnen het effectief spellingonderwijs, volgens de principes van handelingsgericht werken gewerkt wordt, leerlingen tot betere leerresultaten komen. Dit omdat het onderwijs beter is afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Dit betekent tevens dat er verwacht wordt dat als de leerkracht haar onderwijs afstemt op de onderwijsbehoeften van de leerlingen zij in staat is om effectief spellingonderwijs te realiseren. Effectief spellingonderwijs realiseren door handelingsgericht werken als uitgangspunt te nemen, vraagt van de leerkracht een vernieuwende manier van lesgeven."

1.3 Deelvragen

Omdat de onderzoeksvraag niet in één keer beantwoord kan worden, zijn er voor zowel het literatuuronderzoek als voor het praktijkonderzoek een aantal deelvragen opgesteld. Door in de loop van het onderzoek de verschillende deelvragen te beantwoorden wordt aan het eind van het onderzoek antwoord gegeven op de onderzoeksvraag en wordt de hypothese getoetst. Vanuit de onderzoeksvraag zijn de volgende deelvragen opgesteld:

Literatuuronderzoek

- Wat kenmerkt het Nederlandse spellingsysteem?
- Wat zijn belangrijke aspecten van het spellingonderwijs en welke didactische aspecten hebben een belangrijke rol binnen het spellingonderwijs?
- Op welke wijze kan zorgverbreding en differentiatie gestalte krijgen binnen het spellingonderwijs?
- Wat houdt handelingsgericht werken precies in en hoe krijgt het in de praktijk gestalte?
- Wat is effectief onderwijs?
- Welke algemene onderwijsbehoeften voor leerlingen voor een effectieve spellingles kunnen op basis van het literatuuronderzoek geformuleerd worden? En kunnen tevens dienen als handreiking voor de leerkracht om het spellingonderwijs beter af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen?

Praktijkonderzoek

- Hoe ziet het instructiegedrag van de leerkrachten van de groepen één tot en met acht op basisschool 'de Triangel' met betrekking tot de spellingles er uit? En welke conclusies kunnen hieraan verbonden worden om vervolgens aanbevelingen te kunnen doen?
- Heeft de koppeling van spellingonderwijs, handelingsgericht werken en effectief onderwijs een positief effect op de leerprestaties en betrokkenheid van de leerlingen van groep 4 van basisschool 'de Triangel'?

1.4 Doelstellingen

Eerder genoemde onderzoeksvraag en deelvragen resulteren in een aantal doelstellingen die aan het einde van dit onderzoek bereikt dienen te worden. Deze doelstellingen hebben zowel betrekking op het theoriegedeelte als op het praktijkgedeelte van dit onderzoek. De doelstellingen zijn:

Theorieonderzoek

- Aan het eind van dit afstudeeronderzoek is duidelijk wat het Nederlandse spellingsysteem kenmerkt, wat belangrijke aspecten zijn en op welke wijze zorgverbreding en differentiatie gestalte kan krijgen. Daarnaast zijn de belangrijke didactische aspecten voor spellingonderwijs duidelijk.
- Aan het eind van dit afstudeeronderzoek is duidelijk wat handelingsgericht werken is en hoe het in de praktijk gestalte krijgt.
- Aan het eind van dit afstudeeronderzoek is duidelijk welke onderwijskenmerken er bij dragen aan effectief onderwijs.
- Aan het eind van dit afstudeeronderzoek is duidelijk wat de algemene onderwijsbehoeften van leerlingen zijn voor een effectieve spellingsles.

Praktijkonderzoek

- Aan het eind van dit onderzoek is een duidelijk beeld geschetst van het instructiegedrag van de leerkrachten van 'de Triangel' van de groepen één tot en met acht met betrekking tot de spellingsles.
- Aan het eind van dit afstudeeronderzoek is duidelijk of de koppeling van spellingonderwijs, handelingsgericht werken en effectief onderwijs een positief effect heeft op de leerprestaties en de betrokkenheid van de leerlingen.

1.5 Opzet van het onderzoek

De *opzet* van het onderzoek ziet er als volgt uit: Allereerst wordt er een probleemsignalering gedaan. Vervolgens wordt het probleem verkend doordat er in het literatuuronderzoek onderzoek gedaan wordt naar de onderwerpen 'spellingonderwijs', 'handelingsgericht werken' en 'effectief onderwijs'. Uit deze theorieën worden conclusies getrokken. Vervolgens wordt er een praktijkonderzoek gedaan waarbij de conclusie van het literatuuronderzoek het uitgangspunt is voor het praktijkonderzoek. Daarna wordt het praktijkonderzoek uitgevoerd en tot slot wordt het gehele onderzoek samengevat en voorzien van conclusies en aanbevelingen.

Het *doel* van dit onderzoek is het in kaart brengen of handelingsgericht werken als uitgangspunt kan bijdragen aan effectief spellingonderwijs. En of deze manier van werken een positief effect heeft op de ontwikkeling, betrokkenheid en de leerresultaten van de leerlingen. Het onderzoek zal zich met name richten op de leerkracht: Hoe kan zij effectief spellingonderwijs realiseren door handelingswerken als uitgangspunt te nemen?

Zowel over spellingonderwijs, als over handelingsgericht werken en effectief onderwijs is de afgelopen jaren veel geschreven. Veel informatie is verwerkt in dit onderzoek. Echter, over een koppeling tussen spellingonderwijs, handelingsgericht werken en effectief onderwijs is geen literatuur bekend. Hieruit kan geconcludeerd worden dat dit onderzoek als zodanig exploratief is.

Het praktische deel van dit onderzoek is gericht op de instructievaardigheden van de leerkrachten van de groepen één tot en met acht van Christelijke basisschool 'de Triangel' in Lunteren. Deze groep leerkrachten vormt de *onderzoeksgroep*. Daarnaast zal kleinschalig onderzoek worden verricht naar de betrokkenheid en leerprestaties van de leerlingen van groep 4 van de Triangel. Deze leerlingen vormen tevens de *onderzoeksgroep*.

Literatuuronderzoek

2. Spellingonderwijs

2.1 Inleiding

Spelling is een leerproces dat een heel leven lang moet worden bijgeschaafd en bijgestuurd. Dit komt omdat spelling gaat over taal. En taal verandert: woorden verdwijnen en nieuwe woorden ontstaan. De basisschool is de plek waar het leerproces start. Het is dan ook van belang dat de leerkracht weet hoe zij het spellingonderwijs moet inrichten, zodat de leerlingen de mogelijkheid krijgen een goede basis te leggen voor hun verdere spellingleerproces. In de volgende paragrafen wordt uiteengezet wat belangrijke principes zijn van de Nederlandse spelling, welke aspecten er belangrijk zijn voor het spellingonderwijs, welke aspecten er belangrijk zijn voor de didactiek van het spellingonderwijs en ten slotte wordt beschreven hoe de leerkracht dient om te gaan met spellingzwakke leerlingen.

2.2 Wat kenmerkt het Nederlandse spellingsysteem?

2.2.1 De principes

Het Nederlandse spellingsysteem wordt ook wel het 'alfabetisch schrijfsysteem' genoemd. Dit betekent dat de taal wordt vastgelegd door de afzonderlijke klanken van een woord te noteren.

Het Nederlandse spellingsysteem bevat enkele belangrijke principes:

Het *fonologische principe* betekent dat elke foneem (spraakklank) wordt weergegeven door een grafeem (letter) en omgekeerd. Het fonologisch principe kent enkele uitzonderingen zoals de grafeem 'c' die gekoppeld is aan de fonemen 's' en 'k'.

Als er bij de spelling van een woord niet uit wordt gegaan van de klank van een woord, maar van de vorm van het woord, wordt er gespeld volgens het *morfologisch principe*. Bij dit principe spelen 'morfemen' een belangrijke rol. Morfemen zijn betekenisdragende woorddelen. Er wordt onderscheid gemaakt tussen 'vrije morfemen', dit zijn betekenisdragende woorddelen en 'gebonden morfemen', dit zijn voor- en achtervoegsels die aan een bestaand woord worden toegevoegd. Het morfologisch principe is op te splitsen in twee regels. De eerste regel is de '*regel van de gelijkvormigheid*'. Dit houdt in dat een woord of voor- en achtervoegsel steeds op dezelfde manier wordt geschreven. Er wordt bij deze regel een vergelijking gemaakt met hetzelfde morfeem in een langer woord. De tweede regel is de '*regel van de overeenkomst*'. Hierbij wordt nagegaan of de woorden op dezelfde manier zijn gevormd. Als dat het geval is, worden de woorden ook op dezelfde manier geschreven. De twee regels lijken veel op elkaar doordat bij beide regels woorden met elkaar vergeleken worden. Toch bevatten de regels ook een belangrijk verschil. Bij de regel van de gelijkvormigheid wordt een morfeem vergeleken met hetzelfde morfeem in een langer woord en bij de regel van de overeenkomst wordt vergeleken met een ander woord, dat ook een andere betekenis heeft.

Zo'n 75% van de woorden in het Nederlands zijn afkomstig uit een andere taal. In de etymologie worden deze woorden 'leenwoorden' genoemd. Zij zijn 'ontleend' aan een andere taal. Deze leenwoorden worden geschreven volgens het *etymologisch principe*. Dit betekent dat de taal van herkomst van een woord bepalend is voor de schrijfwijze en/of spraakklank.

Het laatste belangrijke principe van het Nederlandse spellingsysteem is het *syllabisch principe*. Het syllabisch principe staat voor de spelling van 'syllaben' in een woord. Een syllabe is een klankstuk of een gedeelte van een woord. Syllaben lijken op morfemen, maar morfemen zijn betekenisdragend en syllaben niet. Een syllabe wordt nogal eens verward met een lettergreep, maar er is een duidelijk verschil. Een syllabe is een auditieve verdeling van het woord (bak-kur) en een lettergreep is een visuele verdeling van het woord (bak-ker).

Binnen het syllabisch principe gelden twee regels. De eerste is de '*verenkelingsregel*'. De regel luidt: Eindigt een klankstuk op een lange klank, dan wordt er één letter geschreven. De tweede regel is de '*verdubbelingsregel*': Eindigt een klankstuk op een korte klank, dan wordt de medeklinker die daar op volgt verdubbeld.

2.2.2 Identiteiten van woorden

Om de Nederlandse spelling te beheersen worden de woorden opgeslagen in het geheugen. Van elk woord is bepaalde informatie op een systematische manier vastgelegd in het geheugen. Ehri (1991) spreekt van 'identiteiten van woorden'. Zo is de klank van een woord opgeslagen in ons geheugen. Dit wordt de *akoestische identiteit* genoemd. Ook de uitspraak van een woord is vastgelegd in ons geheugen. Dit wordt de *articulatorische identiteit* van een woord genoemd. De klank en de uitspraak van een woord zijn moeilijk van elkaar te onderscheiden, daarom worden de akoestische identiteit en de articulatorische identiteit samen de *fonologische identiteit* genoemd. Naast de klank en de uitspraak van een woord, wordt ook de opbouw van een woord opgeslagen in het geheugen. Dit wordt de *morfologische identiteit* genoemd. Daarnaast ook de betekenis van een woord, oftewel de *semantische identiteit*. Het woordbeeld van een woord, de *orthografische identiteit* wordt ook opgeslagen in het geheugen. En tot slot de mogelijkheid van een woord om met andere woorden gecombineerd te worden. Dit wordt de *syntactische identiteit* genoemd.

Het wordt aanbevolen om met deze principes van het Nederlandse spellingsysteem en de identiteiten van woorden rekening te houden bij het geven van spellingonderwijs. In de volgende paragraaf zullen er meerdere belangrijke aspecten van het spellingonderwijs worden beschreven.

2.3 Wat zijn belangrijke aspecten van het spellingonderwijs?

2.3.1 Spellingvoorwaarden

Kinderen hebben al op jonge leeftijd spontane belangstelling voor het geschreven woord. Dit wordt *ontluikende geletterdheid* genoemd. Op de voorschoolse opvang wordt veel aandacht besteed aan de ontluikende geletterdheid. Dit wordt onder andere gedaan door veel voor te lezen en de kinderen de gelegenheid te geven om te schrijven. Vanuit deze ontluikende geletterdheid wordt toegewerkt naar het zich eigen maken van de spellingvoorwaarden.

Spellingvoorwaarden zijn essentiële vaardigheden waarover een leerling moet beschikken, wil hij² succesvol kunnen spellen (Kugel, 2003). Bij spellingvoorwaarden wordt onderscheid gemaakt tussen algemene- en specifieke spellingvoorwaarden. Algemene spellingvoorwaarden zijn voorwaarden voor de algemene ontwikkeling, denk hierbij aan cognitieve-, sociale-, emotionele- en lichamelijke ontwikkeling. De drie belangrijkste algemene spellingvoorwaarden zijn spraakmotoriek, schrijfmotoriek en taalontwikkeling.

Specifieke spellingvoorwaarden hebben te maken met de techniek van het spellen, het zijn specifieke deelhandelingen die de leerling moet verrichten bij het schrijven van een woord. Onderzoeker Sixma (1975) heeft in Nederland de lees- en spellingvoorwaarden geïntroduceerd en is van mening dat een leerling aan alle specifieke voorwaarden moet voldoen wil het aanvankelijk lezen en spellen kans van slagen hebben.

² Voor de leesbaarheid van dit onderzoek wordt de leerling als 'hij' genoemd. Natuurlijk kan in dit verband ook 'zij' worden gelezen.

De specifieke spellingvoorwaarden zijn onderverdeeld in diverse vaardigheden:

Allereerst de *auditieve vaardigheden*. Binnen de auditieve vaardigheden wordt onderscheid gemaakt tussen het horen van verschillen tussen klanken en woorden (*auditieve discriminatie*), verschillende fonemen van elkaar onderscheiden (*auditieve analyse*), het samenvoegen van losse fonemen tot een woord (*auditief ordenen*) en de volgorde van de fonemen onthouden (*temporeel ordenen*).

Vervolgens de *visuele vaardigheden*. Binnen de visuele vaardigheden wordt onderscheid gemaakt tussen het verschil zien tussen grafemen en woorden (*visuele discriminatie*), verschillende grafemen in een woord onderscheiden (*visuele analyse*), het samenvoegen van losse grafemen tot een woord (*visuele synthese*) en de volgorde van letters onthouden (*spatieel ordenen*).

Tot slot kennis van begrippen (*taalvaardigheden*) en de foneem-grafeemkoppeling (*schrijfvaardigheden*).

Als de leerlingen de spellingvoorwaarden zich eigen hebben gemaakt, kan begonnen worden met het spellen. Binnen het spellingonderwijs wordt onderscheid gemaakt tussen aanvankelijk spellen en voortgezet spellen. Het aanvankelijk- en voortgezet spellen vormt een geheel met het aanvankelijk- en voortgezet lezen.

2.3.2 Doelen

Binnen het taalonderwijs wordt er onderscheid gemaakt tussen 'functionele taalactiviteiten' en 'ondersteunende taalactiviteiten'. Functionele taalactiviteiten zijn activiteiten waarbij taal als communicatiemiddel fungeert. Ondersteunende taalactiviteiten zijn activiteiten die gericht zijn op het vergroten van allerlei taalvaardigheden van de leerlingen, met het doel dat de leerlingen de functionele taalactiviteiten beter kunnen uitvoeren.

Het uiteindelijke doel van het spellingonderwijs is dat leerlingen in staat zijn spelling als functionele taalactiviteit te hanteren. Om dit doel te bereiken worden de 'kerndoelen Primair Onderwijs – Nederlandse taal', de 'tussendoelen beginnende- en gevorderde geletterdheid' en de 'leerlijnen spelling' nagestreefd. Deze doelen en leerlijnen zijn te vinden in bijlage A, B en C.

2.3.3 Leerstofordening

Spellingonderwijs bevat veel leerstof en om deze spellingleerstof te kunnen structureren wordt gebruik gemaakt van *spellingcategorieën*. Een spellingcategorie is een groep woorden met dezelfde spellingmoeilijkheid. Spellingcategorieën zijn methodeafhankelijk, maar de volgende indelingscriteria wordt in de meeste gevallen gehanteerd: de spellingstrategie die de leerlingen leren hanteren, de mate waarin een beroep wordt gedaan op de spellingvoorwaarden, de afwijkende schrijfwijze van fonemen, de opbouw van een woord en de hoeveelheid woorden.

De volgorde waarin spellingcategorieën worden aangeboden is methodeafhankelijk, maar er is grotendeels wel overeenstemming in de volgorde waarin de categorieën worden aangeleerd. Zo wordt in de eerste groepen van het basisonderwijs de spellingcategorie 'schrijven van eenlettergrepige klankzuivere woorden' geoefend en in de laatste groepen van het basisonderwijs wordt veel gewerkt met de spellingcategorie 'het leren beredeneren en schrijven van de persoonsvorm'.

Naast de spellingcategorieën spelen de frequentie van woorden en de moeilijkheid van woorden ook een rol bij het bepalen van de lesstof voor spellingonderwijs. Het is efficiënt om woorden die leerlingen zelf het meest gebruiken, goed te leren spellen. Echter de meest frequente woorden zijn niet altijd de woorden die de meeste problemen opleveren, denk aan het woord 'enigszins'. Het criterium van de moeilijkheid van woorden is een aanvulling op dat van de woordfrequentie.

2.4 Welke didactische aspecten hebben een belangrijke rol binnen het spellingonderwijs?

2.4.1 Spellingstrategieën

Binnen het spellingonderwijs streeft de leerkracht er naar haar leerlingen genoeg handvatten te bieden, zodat zij de juiste spelling van een woord kunnen beredeneren. Hierbij is kennis van diverse strategieën en instructieprincipes belangrijk.

Bij frequent gebruik van een woord wordt niet meer gedacht aan regels of woordbeelden en er worden geen vergelijkingen met andere woorden meer gemaakt. Het spellen is geautomatiseerd. Dit wordt de 'directe spellingstrategie' genoemd en deze strategie kan bij frequent gebruik toegepast worden bij alle Nederlandse woorden, behalve bij werkwoorden. Naast de directe spellingstrategie zijn er binnen het spellingonderwijs ook 'indirecte spellingstrategieën'. Dit zijn bepaalde denkhandelingen die worden toegepast bij het spellen van een woord. Er bestaan vijf indirecte spellingstrategieën:

De *fonologische strategie* wordt ook wel de *auditieve strategie* genoemd. Bij deze strategie wordt uitgegaan van klanken en klankgroepen. De fonologische strategie bestaat uit twee strategieën, namelijk de *elementaire spellinghandeling* en de *klankclusterstrategie*. De elementaire spellinghandeling wordt toegepast bij klankzuivere woorden en bevat de volgende stappen: het woord analyseren in fonemen, de volgorde van fonemen onthouden, de fonemen koppelen aan de grafemen en tot slot het woord schrijven. De elementaire spellinghandeling is het spiegelbeeld van de elementaire leeshandeling. Bij de klankclusterstrategie wordt het woord geanalyseerd in klankgroepen. Bepaalde klankgroepen worden weergegeven door dezelfde lettercombinaties, denk aan 'aai/ooi/oei', 'eeuw/ieuw/uw' en 'eer/oor/eur'.

Een andere, veelvoorkomende, strategie is de *woordbeeldstrategie*. Bij de woordbeeldstrategie wordt het woord correct gespeld door een beroep te doen op het woordgeheugen. De woordbeeldstrategie wordt ook wel de *visuele strategie* genoemd. Deze strategie wordt vooral toegepast bij leenwoorden en woorden met klanken die op verschillende manieren kunnen worden weergegeven, zoals 'ei/ij', 'au/ou' en 'g/ch'. De woordbeeldstrategie wordt vaak gebruikt als controlestrategie door na het schrijven van het woord door middel van het woordbeeld te controleren of de schrijfwijze juist is. Als woorden een aantal keer volgens de elementaire spellingstrategie zijn geschreven, volgt vaak de woordbeeldstrategie. Zwakke spellers vinden de woordbeeldstrategie moeilijk, omdat zij moeite hebben met het opslaan en weer oproepen van woordbeelden.

Als bij het schrijven van een woord een regel wordt toegepast wordt er gespeld volgens de *regelstrategie*. Deze strategie wordt met name gebruikt bij niet-klankzuivere woorden. De basis voor de regelstrategie is het gesproken woord, naar aanleiding van het gesproken woord wordt een regel toegepast. Een regel houdt doorgaans in dat in een bepaalde situatie een klank of een klankencombinatie afwijkend wordt geschreven, een voorbeeld hiervan is 'ies' als 'isch'. Daarnaast wordt de regelstrategie meestal gebruikt voor veelvoorkomende spellingregels als de 'verlengingsregel', de 'verenkelingsregel' en de 'verdubbelingsregel'.

Als een woord wordt geschreven door het eerst te vergelijken met een ander woord, wordt er gespeld volgens de *analogiestrategie*. Dit gebeurt op grond van al aanwezige kennis van de spelling. Kenmerkend voor deze strategie is dat de woorden geschreven worden op grond van zelf ontdekte regelmaat in de spelling, zonder dat de regels expliciet zijn aangeleerd. De vergelijkingen kunnen betrekking hebben op de overeenkomst in klankvorm. Zo hebben 'schrapen', 'slapen' en 'apen' dezelfde klankcombinatie en dus ook dezelfde schrijfwijze. Daarnaast kunnen vergelijkingen die gemaakt worden ook betrekking hebben op de overeenkomst in betekenis. Denk hierbij aan 'vertrouwelijk' en 'trouwen', in beide woorden is het woordje 'trouw' te vinden. In beide woorden heeft 'trouw' dezelfde betekenis, dus ook dezelfde schrijfwijze.

De analogiestrategie wordt met name toegepast bij samengestelde woorden. De strategie is niet altijd betrouwbaar, denk aan 'zand', 'brand', 'want' en 'kant'. Dit zijn allen rijmwoorden, maar ze bevatten geen overeenkomstige spelling.

De laatste spellingstrategie is de *hulpstrategie*. Bij de hulpstrategie wordt gebruik gemaakt van zelfbedachte geheugensteuntjes of hulpregels, ook wel 'ezelsbruggetjes' genoemd.

Onderstaand figuur laat de spellingstrategieën in relatie tot de termen en handelingen in het onderwijs zien.

Figuur 1

Strategie	Term	Handeling
Elementaire spellinghandeling	Luisterwoorden	Schrijf wat je hoort
Klankclusterstrategie	Luisterwoorden met speciale klankgroepen	Schrijf wat je hoort
Woordbeeldstrategie	Weetwoorden en afspraakwoorden	Oproepen van een woordbeeld
Regelstrategie	Regelwoorden	Toepassen van een regel
Analogiestrategie	Voorbeeldwoorden en net als – woorden	Vergelijken met een bekend woord
Hulpstrategie		Gebruiken van een geheugensteuntje of hulpregel

Bron: Huizinga, 1997

2.4.2 Instructieprincipes

'Instructieprincipes' zijn verschillende manieren om leerlingen iets aan te leren. De spellingdidactiek moet er op gericht zijn de leerlingen de zeven spellingstrategieën bij te brengen. De instructieprincipes moeten hier dus nauw bij aansluiten. De drie belangrijkste instructieprincipes zijn 'inprenting', 'het aanleren van analogieredeneringen' en 'het aanleren van spellingregels'.

Bij het instructieprincipe *inprenting* wordt geprobeerd de schrijfwijze van een woord in het geheugen vast te leggen. Er wordt aandacht besteed aan het correct uitspreken van een woord, het kunnen herkennen van fonemen in een woord, het vaststellen en onthouden van de klankvolgorde, het koppelen van klanken aan tekens, het herkennen van vaste lettercombinaties, de opbouw van een woord, het herkennen van morfemen, de betekenis van een woord en het gebruik van het woord in zinsverband. Het instructieprincipe 'inprenting' wordt met name gebruikt bij woorden waarvoor het etymologisch principe geldt.

Bij het instructieprincipe *het aanleren van analogieredeneringen* wordt leerlingen geleerd om steeds vergelijkingen te maken met woorden die zij al kennen. Bij dit instructieprincipe wordt meestal uitgegaan van 'grondwoorden'³. Kenmerkend voor dit instructieprincipe is dat er niet expliciet aandacht wordt besteed aan de spellingregels, maar dat de leerlingen zelf – door veel oefenen – overeenkomsten gaan ontdekken. Het instructieprincipe 'het aanleren van analogieredeneringen' is een variant op het instructieprincipe 'inprenting': in plaats van losse woorden wordt een bepaald spellingpatroon ingeprent. Het instructieprincipe 'het aanleren van analogieredeneringen' wordt gebruikt bij woorden met voor- en achtervoegsels, woorden die volgens de regel van overeenkomst worden geschreven en bij werkwoorden.

³ Een grondwoord is een woord waarvan uitgegaan wordt bij de vorming van een samenstelling met een ander grondwoord of van een afleiding met een voor- en/of achtervoegsel. Bron: www.nederlandsewoorden.nl Zoekterm: grondwoord

Als een spellingregel expliciet aan de orde komt wordt er gesproken van het instructieprincipe '*het aanleren van regels*'. Het aangrijpingspunt is altijd de klank van het woord: Hoor je X in situatie Y, dan schrijf je Z (hoor je 'luk' aan het eind van een woord dan schrijf je 'lijk'). Er bestaan twee manieren om de regels aan te leren. De eerste manier is de *deductieve manier*, hierbij worden de regels vooraf aangeleerd en de leerlingen passen de regels vervolgens toe op alle situaties die daarvoor in aanmerking komen.

De tweede manier is de *inductieve manier*. Hierbij ontdekken leerlingen aan de hand van voorbeelden zelf de regel. Deze manier lijkt op de analogieregel, maar het verschil is dat bij de inductieve manier expliciet aandacht wordt besteed aan (een goede formulering van) de regels.

Bij het instructieprincipe 'het aanleren van spellingregels' wordt vaak een *algoritme* gebruikt. Een algoritme is een beslisschema waarbij een leerling in een aantal stappen naar de goede oplossing wordt geleid. Voordat regels kunnen worden aangeleerd, moeten leerlingen aan de volgende voorwaarden voldoen: ze moeten onderscheid kunnen maken tussen betekenisvolle en betekenisloze klankgroepen en ze moeten kop- en staartstukken in woorden kunnen herkennen. Dit geldt met name voor voor- en achtervoegsels met een stomme 'u', denk aan 'be', 'ver', 'lijk' en 'ig'. Verder moeten ze klanken kunnen indelen in korte klanken, lange klanken, tweetekensklanken en medeklinkers.

De belangrijkste spellingregels zijn de *verlengingsregel* (er wordt een 'd' aan het eind van een woord geschreven als bij de verlenging van het woord een 'd' wordt gehoord, bijvoorbeeld paarden), de *verdubbelingsregel* (na een korte klinker volgt een verdubbeling van de medeklinker, bijvoorbeeld bakker) en de *verenkelingsregel* (een lange klinker wordt aan het einde van een lettergreep door één teken weergegeven, bijvoorbeeld ramen).

2.4.3 Werkvormen

Binnen het spellingonderwijs worden met name de werkvormen 'dictee', 'invuloefeningen' en 'taalspelletjes' gebruikt.

Er bestaan verschillende *dicteevormen*. Deze worden ingedeeld naar de groepering van leerlingen (klassikaal dictee, groepsdictee, partnerdictee en zelfdictee), de manier waarop een woord wordt aangeboden (auditief dictee, visueel dictee en auditief-visueel dictee), de vorm van het dictee (woorddictee, kerndictee en zinsdictee) en de doelstelling van het dictee (oefendictee en controledictee).

Bij de *invuloefeningen* worden de volgende typen oefeningen onderscheiden: oefeningen op morfologisch niveau (de vorm van het woord staat centraal), oefeningen op syntactisch niveau (met name gericht op inprenting van het woord), oefeningen op semantisch niveau (betekenis van het woord staat centraal) en oefeningen op orthografisch niveau (gericht op het herkennen van bijzonderheden in de schrijfwijze van een woord).

Taalspelletjes besteden op een speelse manier aandacht aan de spelling van woorden. Denk hierbij aan woorddomino, kwartet, puzzel en een rebus.

2.4.4 Werkwoordspelling

Binnen de werkwoordspelling zijn vier methoden te onderscheiden: de regelmethode, de analogiemethode, de algoritmische methode en de intuïtieve methode.

De *regelmethode* is vergelijkbaar met het instructieprincipe 'het aanleren van regels'; de regels voor de vorming van werkwoorden worden aangeleerd en vervolgens bepaalt de leerling welke regel in welke situatie van toepassing is. Een voordeel van de regelmethode is dat de regels op elk werkwoord toepasbaar zijn en dat ze de leerling inzicht geven in de systematiek van de werkwoordspelling. Een nadeel van de regelmethode is dat leerlingen weinig affiniteit hebben met regels en dat het bij de spelling van werkwoorden niet altijd wenselijk is om regels toe te passen. Als in iedere situatie regels worden gebruikt, kan twijfel of overgeneralisatie ontstaan.

Bij de *analogiemethode* wordt de werkwoordspelling geleerd door woorden met elkaar te vergelijken. Een nadeel van deze methode is dat er veel deelhandelingen verricht moeten worden voor de werkwoordspelling. Daarnaast is het belangrijk dat de leerlingen weten wat ze doen en niet alleen op basis van vergelijking toepassen.

Binnen de *algoritmische methode* speelt het algoritme een belangrijke rol. Een algoritme is een handelingsvoorschrift dat, als het goed wordt uitgevoerd, steeds een goede oplossing geeft. Een algoritme werkt meestal door het beantwoorden van vragen. Door een algoritme wordt de systematiek van de werkwoordspelling duidelijk. Daarnaast bevat het algoritme grammaticale begrippen en er kan precies achterhaald worden bij welk stapje de leerling de fout in gaat, dit zorgt voor gerichte hulp. De algoritmische methode kan goed gecombineerd worden met de regelmethode en de analogiemethode. Een nadeel van de algoritmische methode is dat leerlingen niet altijd bewust weten wat ze doen en doordat sommige algoritmen zo uitgebreid zijn is het moeilijk om te automatiseren. Ondanks deze nadelen heeft de algoritmische methode kans van slagen, mits een zo eenvoudig mogelijk algoritme wordt gehanteerd.

Tot slot de *intuïtieve methode*. De bedenker van deze methode, onderzoeker Rouw (1992) zegt: 'Je schrijft het werkwoord zoals je denkt dat het goed is, maar wordt schrijf je met -dt. Als je erg twijfelt, kun je de verlengingsregel toepassen.' Uit onderzoek van meneer Rouw is gebleken dat maar 2% van de werkwoorden moeilijkheden oplevert en dat het gemiddeld drie jaar duurt voordat de leerlingen het werkwoordssysteem voldoende onder de knie hebben. Volgens Rouw moet er bij de didactiek van de werkwoordspelling niet uitgegaan worden van de taalstructuur, maar van het taalgebruik. De intuïtieve methode kenmerkt zich door eenvoud, maar een nadeel is dat hij tegenstrijdige regels bevat, want wanneer gaan we op ons gehoor af en wanneer passen we de verlengingsregel toe?

2.5 Op welke wijze kan zorgverbreding en differentiatie gestalte krijgen binnen het spellingonderwijs?

2.5.1 Kenmerken van spellingzwakke leerlingen

Iedere leerling is uniek en iedere leerling heeft talenten en moeilijkheden. Ook bij spellingonderwijs is er verschil tussen leerlingen. Spellingzwakke leerlingen vragen om een andere aanpak dan leerlingen die voldoende tot goed presteren.

Naast de vele verschillen tussen leerlingen, zijn er ook veel verschillen tussen spellingzwakke leerlingen. Het is daarom moeilijk om algemene kenmerken van deze leerlingen te benoemen. Toch kan gesteld worden dat onderstaande kenmerken bij de meeste spellingzwakke leerlingen terug te zien zijn (van der Leij, 2000):

- Spellingzwakke leerlingen hebben moeite met het verwerken van informatie. De automatisering komt moeilijk op gang en ze kunnen de spelling van woorden en spellingregels in het algemeen maar moeilijk onthouden.
- Spellingzwakke leerlingen zijn niet in staat zijn om zelfstandig regels en regelmaat te ontdekken. Ze zien geen tot weinig structuur en overeenkomsten tussen woorden en het herkennen van spellingcategorieën is moeilijk.
- Spellingzwakke leerlingen hebben problemen met het generaliseren van hun kennis. Dit betekent dat zij hun opgedane kennis tijdens de spellingsles niet tot moeilijk kunnen toepassen in andere situaties. Spellingregels die zij hebben geleerd bij bepaalde woorden, kunnen zij niet tot moeilijk toepassen bij nieuwe woorden.
- Spellingzwakke leerlingen kunnen zich vaak slecht concentreren, reageren impulsief en maken niet tot weinig flexibel gebruik van diverse spellingstrategieën. Vaak spellen zij op gehoor en passen alleen de elementaire spellingstrategie toe. Zij gaan niet na wat de beste strategie is voor een bepaalde spellingcategorie.

- Spellingzwakke leerlingen hebben een zwak linguïstisch bewustzijn. Dit betekent dat zij moeite hebben met het reflecteren op taal. Vaak hebben spellingzwakke leerlingen ook een kleinere woordenschat dan hun leeftijdsgenoten die een gemiddeld spellingniveau hebben.
- Spellingzwakke leerlingen hebben problemen met auditieve en visuele vaardigheden en vallen vaak uit op de spellingvoorwaarden.

De eerste vijf kenmerken gaan vooral over algemene kenmerken die van invloed zijn op alle schoolprestaties. Het is belangrijk om met deze algemene kenmerken rekening te houden bij de hulp aan spellingzwakke leerlingen. De laatste twee kenmerken gaan over talige vaardigheden.

2.5.2 Uitgangspunten voor het bieden van hulp aan spellingzwakke leerlingen

Naast het rekening houden met de kenmerken van spellingzwakke leerlingen, is het ook belangrijk om rekening te houden met de uitgangspunten voor het bieden van hulp aan spellingzwakke leerlingen. Volgens dhr. van der Leij (2000) is het belangrijk om met de onderstaande uitgangspunten rekening te houden bij het bieden van hulp aan spellingzwakke leerlingen:

Spellingcategorieën kunnen het best aangeleerd worden aan de hand van een *klein aantal woorden*. Het aantal woorden per categorie beperken zorgt voor meer oefening met de woorden en dit heeft de meeste kans op succes.

De spelling van een woord dient op een *veelzijdige manier* te worden aangeleerd. In ons geheugen zijn naast de spelling, de uitspraak, de klank, de opbouw, de betekenis en de gebruiksmogelijkheden van een woord vastgelegd. Aan alle aspecten aandacht besteden zorgt ervoor dat de woorden beter onthouden worden.

Spellingcategorieën dienen gefaseerd te worden aangeleerd. Een goede manier om de spellingcategorieën gefaseerd aan te leren, is door gebruik te maken van de *leertheorie van Gal'perin*. Deze leertheorie bevat een drietal stappen: De eerste stap is '*isoleren*'. Er wordt één categorie aangeboden, bijvoorbeeld categorie 'c als s'. Vervolgens wordt de spellingcategorie onderscheiden van andere categorieën. Dit wordt '*discrimineren*' genoemd, bijvoorbeeld de 'c als s' onderscheiden in de woorden als 'citroen', 'sigaar' en 'gelach'. De laatste stap wordt '*wendbaar maken*' genoemd. Dit houdt in dat de spellingcategorie in nieuwe situaties wordt toegepast, bijvoorbeeld het woord citroensap.

Bij het aanleren van woorden wordt aanbevolen een *vaste werkwijze* te hanteren, bijvoorbeeld hardop denken. Daarnaast dient ook een duidelijke indeling in categorieën te worden gebruikt. Spellingzwakke leerlingen zien wel woorden, maar ze zien geen samenhang. Een *overzichtelijke indeling in spellingcategorieën* is belangrijk.

Het wordt aanbevolen om veel aandacht te besteden aan de *motivatie* van de leerlingen. Het is belangrijk dat spellingzwakke leerlingen het plezier in spellen behouden. Dit kan gestimuleerd worden door ze te laten ervaren dat ze met iets nuttigs bezig zijn, door de leerlingen hun vooruitgang te laten zien, de leerlingen te betrekken bij het stellen van doelen en door gebruik te maken van diverse, motiverende werkvormen zoals zelf verhalen schrijven. Op deze manier worden leerlingen in de gelegenheid gesteld om teksten te schrijven – en tegelijkertijd de spelling te oefenen – over onderwerpen die waarin zij geïnteresseerd zijn.

Tot slot dient een *goede diagnostiek* gehanteerd te worden die resulteert in een planmatige aanpak van spellingproblemen. De leerkracht moet dus goed kunnen vaststellen welke strategieën de leerling nog niet beheerst, en daar mee gaan oefenen.

2.5.3 Spelproblemen en spelfouten

Spellingproblemen kunnen verschillende oorzaken hebben. Het is dan ook belangrijk om te kijken naar de fouten die de leerlingen maken. Bij het analyseren van spelfouten kan uitgegaan worden van *taakanalyse, procesanalyse en instructieanalyse*. Een taakanalyse is kwantitatief, er wordt nagegaan welke spellingcategorie een leerling moet beheersen en wat de leerling daarvan terecht brengt in een toets. Een procesanalyse is kwalitatief, er wordt uitgegaan van de leerlingkenmerken. Een instructieanalyse is kwalitatief, er wordt nagegaan in hoeverre de instructie van de leerkracht en de werkwijze van de spellingmethode de oorzaken zijn van de spellingfouten.

Bij het analyseren van de spelfouten worden eerst de fouten vastgesteld, vervolgens worden de fouten geregistreerd en geanalyseerd. Bij de analyse wordt bepaald of de fout klassikaal of individueel is, welke soort fout het is en de proces- of instructieanalyse wordt uitgevoerd. Tot slot wordt er gemedieerd. Volgens een veelgebruikte foutenclassificatiesysteem (van den Heuvel; Peeters 2000) zijn er zo'n honderd verschillende foutencategorieën, die in vijf hoofdcategorieën te onderscheiden zijn. Allereerst de *oriëntatiefouten*, dit zijn fouten die voortkomen uit een onvoldoende visuele en/of auditieve oriëntatie op de structuur van letters, woorden of zinnen. Binnen de oriëntatiefouten wordt onderscheid gemaakt tussen visuele oriëntatiefouten op letterniveau (b/d en eu/ue), auditieve oriëntatiefouten op letterniveau (aa/a en s/z), visuele en auditieve oriëntatiefouten op woordniveau (pots/post) en klankuitspraakfouten (sch/schr). Vervolgens worden de *regelfouten* onderscheiden. Dit zijn fouten die zijn ontstaan door het niet of onjuist toepassen van spellingregels. Daarnaast worden *fonetische fouten* onderscheiden. Dit zijn fouten waarbij de leerling op gehoor spelt, omdat de leerling geen woordbeeld heeft van het betreffende woord (sjoofeur/chauffeur). Bij *materiaalfouten* worden de eigenaardigheden in het Nederlandse spellingsysteem bedoeld, oftewel identieke klanken die verschillend geschreven worden (ch/g ei/ij au/ou). Tot slot zijn er de *overige fouten*. Denk hierbij aan fouten in het schrijven van namen, getallen, maanden etc.

2.5.4 Hulp bieden aan spellingzwakke leerlingen

Bij het hulp bieden aan leerlingen met spellingproblemen, wordt onderscheid gemaakt tussen preventieve-, instructieve- en remediërende hulp. *Preventieve hulp* wordt geboden vooraf aan de spellingles. Door preventief hulp te bieden wordt geprobeerd spellingproblemen te voorkomen, dit kan door voor een bepaalde leertaak te bepalen of de spellingvoorwaarden aanwezig zijn bij de leerling. *Instructieve hulp* wordt geboden tijdens de les. Spellingzwakke leerlingen kunnen geholpen worden door ze meer instructie te geven, tussendoelen op te stellen, ze een stappenkaart te geven of ze te laten samenwerken. Tot slot kan achteraf de les hulp geboden worden, zogenaamde *remediërende hulp*. Volgens van der Leij (1994) kan planmatig, remediërende hulp geboden worden door de volgende stappen te doorlopen:

Stap 1: *Het signaleren van problemen*

De leerkracht ziet dat de leerling moeite heeft met spelling en dat hij veel fouten maakt.

Stap 2: *Het probleem analyseren*

De leerkracht probeert erachter te komen welke fouten de leerling vooral maakt.

Stap 3: *Het probleem diagnosticeren*

De leerkracht probeert er achter te komen waar het aan ligt dat de leerling zo veel fouten maakt.

Stap 4: *Het voorbereiden van oplossingen*

De leerkracht bedenkt een juiste manier om hulp te bieden aan de leerling.

Stap 5: *Het toepassen van oplossingen*

De leerkracht past de oplossingen toe en biedt de leerling hulp.

Stap 6: *Het evalueren van oplossingen*

De leerkracht evalueert of de oplossing het effect heeft gehad wat vooraf bedacht is.

Evaluatie vindt bij iedere stap plaats, zodat het plan, indien nodig, bijgesteld kan worden.

2.5.5 Differentiëren

Differentiatie draagt bij aan het afstemmen van het onderwijs op de verschillen tussen leerlingen. Er zijn vier manieren van differentiëren. De eerste manier is *differentiëren naar inhoud*. Hierbij wordt de moeilijkheidsgraad van de leerstof afgestemd op het niveau van de leerlingen. Een andere manier voor differentiëren is *differentiëren naar tempo*. Bij deze differentiatievorm wordt de leerstof gehalveerd voor de spellingzwakke leerlingen zodat zij meer oefentijd krijgen en de leerstof voor spellingsterke leerlingen wordt uitgebreid zodat zij gemotiveerd blijven. De derde manier is *differentiatie naar instructie*. De instructietijd voor spellingzwakke leerlingen wordt uitgebreid met pre- of remedial teaching. De laatste manier is *differentiëren naar toetsing*. Als een toets twintig woorden bevat, kan er voor gekozen worden om de spellingzwakke leerlingen maar tien woorden te laten schrijven. Op deze manier blijft de 80% norm in stand, maar kunnen zij zich beter focussen op de betreffende woorden.

2.6 Samenvatting

Het spellingleerproces start in de basisschool. Het is daarom van belang dat een leerkracht op de hoogte is van de principes van het Nederlandse spellingsysteem, de identiteiten van woorden, aspecten van het spellingonderwijs, aspecten van de didactiek van het spellingonderwijs en de zorgverbreding en differentiatie in het spellingonderwijs. In dit hoofdstuk staan al deze aspecten beschreven. Het wordt aanbevolen om tijdens het spellingonderwijs rekening te houden met diverse aspecten die een belangrijke rol spelen binnen het spellingleerproces. Zo moeten alle identiteiten van woorden aan de orde komen, wil de leerling het woord goed opslagen in het geheugen. Daarnaast is het belangrijk dat er tijdens de spellingles veel tijd is voor het oefenen en toepassen van de diverse spellingstrategieën. Voor de leerkracht spelen instructieprincipes ook een belangrijke rol. Het is belangrijk om deze af te wisselen zodat tegemoet wordt gekomen aan de diverse leerstijlen van leerlingen. Tot slot geeft differentiatie de gelegenheid om te gaan met de verschillen tussen spellingsterke en spellingzwakke leerlingen.

De informatie die in dit hoofdstuk beschreven staat, geeft de leerkracht handvatten om op een goede manier spellingonderwijs te geven en daarbij rekening te houden met de diverse aspecten van spellingonderwijs, maar ook met de verschillende leerlingen die het spellingonderwijs volgen. Dit tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen wordt 'passend onderwijs' genoemd. Een werkwijze om passend onderwijs te realiseren in de groep is 'handelingsgericht werken'. Maar kan handelingsgericht een bijdrage leveren aan het spellingonderwijs? Om een antwoord te krijgen op deze vraag is het van belang om meer te weten over handelingsgericht werken. Daarom is er voor gekozen in het volgende hoofdstuk de werkwijze van handelingsgericht werken te beschrijven.

3. Handelingsgericht werken

'Ieder kind heeft recht op passend onderwijs dat aansluit op zijn/haar onderwijsbehoeften, zodat hij/zij zich optimaal kan ontwikkelen op basis van zijn/haar mogelijkheden en talenten.'

3.1 Inleiding

'Passend onderwijs' is een term die de laatste tijd veel wordt genoemd in 'onderwijsland'. Men streeft ernaar om onderwijs aan te passen op de individuele behoeften van de leerling, met als doel om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de reguliere basisschool houden. Scholen zullen hiervoor te maken krijgen met de wet op zorgplicht. Door recente ontwikkelingen binnen het kabinet zal niet het ministerie bepalen hoe de extra zorg van de leerling er uit zal zien, maar zullen de schoolbesturen dit bepalen. In de wet wordt geregeld dat deze schoolbesturen een zorgplicht passend onderwijs krijgen (www.passendonderwijs.nl, 2010)

Veel scholen zijn daarom bezig met het realiseren van passend onderwijs. Een werkwijze om passend onderwijs te realiseren is 'handelingsgericht werken'. In de volgende paragrafen wordt uiteengezet wat handelingsgericht werken is, wat de doelen en uitgangspunten zijn en er wordt beschreven hoe handelingsgericht werken praktisch vorm kan krijgen binnen de groep.

3.2 Wat houdt handelingsgericht werken precies in?

3.2.1 Handelingsgericht werken

Handelingsgericht werken is een manier van werken om passend onderwijs te realiseren. Handelingsgericht werken is een bewerking van 'handelingsgerichte diagnostiek'. Voor handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken gelden dezelfde uitgangspunten, maar op een ander niveau. Handelingsgerichte diagnostiek is een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering, speciaal voor orthopedagogen en schoolpsychologen. Het model bevat vijf fasen: intake, strategie, onderzoek, indicering en advisering. Het model is ontwikkeld door Pameijer en van Beukering (2004). Vanuit dit model is de werkwijze handelingsgericht werken ontstaan. Deze werkwijze is niet meer alleen bedoeld voor orthopedagogen en schoolpsychologen, maar ook voor intern begeleiders en leerkrachten.

Handelingsgericht werken is een systematische manier van werken waarbij het onderwijsaanbod wordt afgestemd op de basisbehoeften en onderwijsbehoeften van iedere leerling.

Handelingsgericht werken richt zich niet alleen op de kindkenmerken, maar ook op de kenmerken van de onderwijsleer- en de opvoedingssituatie. Het begrip 'afstemming' staat hierbij centraal. Niet alleen afstemming op het kind, maar ook afstemming door rekening te houden met de wensen, mogelijkheden en verwachtingen van school en ouders.

Bij handelingsgericht werken worden leerlingen aangesproken op hun mogelijkheden en talenten. Deze manier van werken richt zich op betrokkenheid, welbevinden en optimale ontwikkeling. Daarnaast richt handelingsgericht werken zich ook op de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht en ouders. Zo wordt bepaald wat hun vragen zijn en waaraan hebben zij behoefte hebben: aan informatie, advies en/of begeleiding?

3.2.2 De uitgangspunten

Bij handelingsgericht werken wordt het *onderwijs afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen*. De leerlingen verschillen in onderwijsbehoeften en deze verschillen worden gerespecteerd.

Zorg is vaak gericht op de tekorten of defecten van leerlingen, ouders en leerkrachten. Binnen het handelingsgericht werken wordt echter *uitgegaan van de positieve aspecten van leerling leerkracht en ouders*. De leerkrachten maken in hun denken een omslag van 'een leerling met tekorten' naar 'een leerling met mogelijkheden'.

Alle factoren van een probleem worden in kaart gebracht in combinatie met de interacties – en de effecten daarvan – tussen de leerling, medeleerling, leerkracht en ouders. Dit wordt een *transactioneel referentiekader* genoemd. Er wordt gekeken naar *deze* leerling, in *deze* groep, bij *deze* leerkracht, in *deze* school met *deze* ouders.

In plaats van curatief de zorg op uitvallers te richten, probeert de leerkracht vroegtijdig de leerlingen te signaleren die extra aandacht nodig hebben en zij stemt het reguliere onderwijsaanbod hier op af. *De leerkracht denkt en handelt preventief en proactief.* Ze kijkt niet alleen achteruit, maar ook vooruit: welke cruciale leermomenten in de leerlijn komen de komende periode aan bod en welke leerlingen hebben hierbij extra instructie en begeleiding nodig?

In de zorg aan een leerling wordt vaak *over* de leerling gesproken in plaats van *met* de leerling. Binnen het handelingsgericht werken wordt een *actieve participatie van de leerling gestimuleerd*. De leerkracht gaat met de leerling in gesprek, waardoor de leerling zich serieus genomen voelt en gemotiveerd is. De leerling kan in deze gesprekken informatie geven aan de leerkracht over wat goed gaat, wat minder goed gaat, wat hij wil leren en waar hij hulp en begeleiding bij nodig heeft.

Bij het omgaan met de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen in een groep, staat het *werken met groepsplannen centraal*. In het groepsplan geeft de leerkracht doelgericht aan hoe zij de komende periode met de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen in haar groep om gaat. Het werken met veel individuele handelingsplannen is in de praktijk vaak onuitvoerbaar en gaat ten koste van de kwaliteit van de instructie en de begeleiding.

Handelingsgericht werken streeft ernaar om de zorg aan leerlingen zo veel mogelijk binnen de klas te bieden. De leerkracht is verantwoordelijk voor deze zorg. Door de *zorg binnen de klas* te bieden wordt een consistente didactiek gewaarborgd en komen leerlingen niet in een uitzonderingspositie te staan.

De werkwijze van handelingsgericht werken is systematisch en transparant. De cyclus van handelingsgericht werken (zie paragraaf 3.1.1) staat hierbij centraal. De stappen van deze cyclus zijn bij iedereen bekend en herkenbaar en bevatten duidelijke beslismomenten.

Binnen het handelingsgericht werken staat de *leerkracht centraal en is de intern begeleider coach*. De leerkracht moet over voldoende competenties beschikken om het onderwijs op de onderwijsbehoeften van de leerlingen af te stemmen. Zijn moet bereid zijn om te reflecteren over haar aanbod en handelen. De intern begeleider begeleidt de leerkrachten bij het uitvoeren van de stappen van de cyclus handelingsgericht werken, volgt de voortgang en leidt de groeps- en leerlingbesprekingen in de school. De intern begeleider is tevens de verbinding naar externe zorg.

Handelingsgericht werken biedt *impulsen voor de kwaliteitsverbetering van onderwijs en zorg in de klas en in de school*. Doordat de schoolleiding en leerkrachten regelmatig en systematisch reflecteren over de kwaliteit van het onderwijs op school kunnen deze momenten aangegrepen worden voor kwaliteitsverbetering. Denk hierbij aan leerlijnen, het leerlingvolgsysteem, de zorgstructuur, de differentiatievormen en het klassenmanagement.

Er wordt expliciet aandacht besteed aan de instroom en uitstroom van (zorg-)leerlingen. Er is sprake van een doorgaande lijn en een doorgaande zorg, waarbij informatie over de specifieke onderwijsbehoeften van een leerling worden overgedragen.

Ouders zijn belangrijke partners binnen het handelingsgericht werken. Zij kennen hun kind als geen ander en kunnen veel informatie geven dat van toepassing kan zijn in de groep en in de school. Hiervoor is een goede communicatie, afstemming en samenwerking tussen de school en de ouders belangrijk.

Niet alleen samenwerking met ouders en binnen het team staat centraal binnen de school. Er wordt ook gestreefd naar een goede en efficiënte *samenwerking in de regio* tussen scholen, het samenwerkingsverband WSNS, school voor speciaal onderwijs, school voor speciaal basisonderwijs en de jeugdzorg. Van belang is dat er in een regio een gedeelde visie op onderwijszorg ontwikkeld wordt en dat alle betrokkenen uitgaan van een gemeenschappelijke taak en een gemeenschappelijk referentiekader. Bij voorkeur is er één zorgloket of een zorg- en adviesteam (ZAT) ingericht waar scholen met vragen naartoe kunnen.

3.2.3 De doelen

Handelingsgericht werken vindt plaats op drie niveaus, namelijk op groepsniveau, op schoolniveau en op het niveau van het samenwerkingsverband. De doelen van handelingsgericht werken zijn onderverdeeld in deze drie niveaus.

De doelen op groepsniveau zijn:

- Gegevens over leerlingen worden systematisch verzameld en geordend in een groepsoverzicht.
- Er wordt preventief en proactief onderwijs geboden aan leerlingen die extra instructie, begeleiding of uitdaging nodig hebben.
- Op basis van de verzamelde gegevens worden de (specifieke) onderwijsbehoeften van de leerlingen benoemd.
- Doelgericht wordt in een groepsplan vastgelegd hoe de leerkracht aan de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen in haar groep toekomt.
- Er wordt systematisch geëvalueerd of de gestelde doelen zijn bereikt en wat het resultaat is van het aanbod en de aanpak van de leerkracht.
- Handelingsgericht werken vergroot de professionaliteit van de leerkracht.

De doelen op schoolniveau zijn:

- De leerkracht en de intern begeleider bespreken tijdens de groepsbesprekingen cyclisch de afstemming op het onderwijs naar onderwijsbehoeften van de leerlingen.
- Leerlingen die onvoldoende profiteren van het aanbod in het groepsplan worden vroegtijdig en handelingsgericht besproken tijdens de leerlingbespreking.
- De interne zorgstructuur verbetert. Daarnaast zijn de stappen, de beslismomenten en de verantwoordelijkheden eenduidig en transparant.
- De intern begeleider heeft een duidelijke taak/rol en haar professionaliteit wordt vergroot.
- Uitwisseling en afstemming binnen het team vindt plaats ten aanzien van hoe aan de onderwijsbehoeften van leerlingen tegemoet gekomen wordt.
- Ouders zijn partner van school.
- De kwaliteit van onderwijs en zorg in de school wordt systematisch in kaart gebracht, dit biedt impulsen om leerlijnen en het leerlingvolgsysteem te verbeteren.
- De school neemt een sterke positie in in haar omgeving, binnen het samenwerkingsverband of regio en werkt samen met externe partners voor leerlingenzorg.
- De overgang van risicoleerlingen vanuit de peuterspeelzaal naar groep 1 en vanuit groep 8 naar het voortgezet onderwijs wordt verbeterd.

De doelen van het samenwerkingsverband zijn:

- Stappen, beslismomenten en verantwoordelijkheden zijn duidelijk voor allen die schoolintern en schoolextern betrokken zijn bij de zorg aan leerlingen.
- Er zijn korte lijnen voor het inroepen van schoolexterne zorg en begeleiding.
- Vanuit een gezamenlijke visie krijgt samenwerking met speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs, jeugdzorg en kinderdagverblijf in de regio vorm

3.3 Hoe krijgt handelingsgericht werken in de praktijk gestalte?

3.3.1 Cyclus handelingsgericht werken

Bij de leerlingenzorg op groepsniveau staat de cyclus 'Handelingsgericht Werken' centraal. Figuur 2 laat een schematische weergave van deze cyclus zien.

De cyclus begint bij fase 1 '*waarnemen*'. Tijdens deze fase verzamelt en ordent de leerkracht de gegevens van de leerlingen en de resultaten van haar aanbod. Dit gebeurt op vastgestelde momenten, denk hierbij aan toetsweken, observaties, analyses van het werk en gesprekken met ouders en leerlingen. De leerkracht bekijkt vervolgens: welke aanpassingen in het onderwijs zijn de komende periode nodig?

Centraal in de tweede fase '*begrijpen*', staat het benoemen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De leerkracht bekijkt de relatie tussen de leerresultaten van de leerlingen en het handelen van de leerkracht. Vervolgens wordt het aanbod afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De leerkracht krijgt hierdoor zicht op de wisselwerking tussen de resultaten van de leerlingen, het leerkrachtgedrag en de onderwijsleeromgeving.

In de derde fase '*plannen*', brengt de leerkracht de leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften in kaart. Deze leerlingen worden geclusterd en vervolgens wordt het groepsplan opgesteld.

De laatste fase '*realiseren*' bestaat uit het realiseren van het groepsplan. Hierbij is effectief klassenmanagement noodzakelijk. Tijdens de vierde fase wordt er wederom aandacht besteed aan het verzamelen van gegevens zoals dit ook werd gedaan in fase één. Waar nodig wordt tijdens deze fase het groepsplan bijgesteld.

Figuur 2



Bron: Pameijer, 2009

3.3.2 Stappenplan

Om de cyclus van handelingsgericht werken in de praktijk uit te voeren, is een stappenplan ontwikkeld.

Stap 1: Het verzamelen van leerlinggegevens en evaluatie.

Per vakgebied wordt een groepsoverzicht gemaakt. Dit gebeurt op basis van het leerlingvolgsysteem en overige leerlinggegevens. Voor het verzamelen van leerlinggegevens wordt gekeken naar methodegebonden en methodeonafhankelijke toetsen. Alleen de score van de toets geeft niet voldoende handelingsgerichte informatie, daarom wordt aangeraden om foutenanalyses te gebruiken. Naast de toetsen wordt er ook gekeken naar de vorderingen van de leerlingen op de leerlijn/ de ontwikkelingslijn. Het is belangrijk dat de leerlijn concreet en duidelijk is en dat de minimumdoelen en de cruciale momenten op de leerlijn zijn bepaald. Ook analyse van schriftelijk werk en observaties geven veel handelingsgerichte informatie. Observaties geven de leerlingen zicht op de mogelijkheden en kansen van de leerlingen. Tot slot geven gesprekken met ouders en leerlingen veel handelingsgerichte informatie. Gesprekken met ouders en leerlingen creëren betrokkenheid bij het samen zoeken naar – en het plannen van – oplossingen. Tijdens de leerlinggesprekken kan de leerkracht de volgende vragen stellen om handelingsgerichte informatie te krijgen: Hoe gaat het met je? Wat gaat goed? Wat gaat minder goed? Wat wil je graag leren? Wat gaan we samen doen?

Naast bovenstaande onderdelen wordt ook het vorige groepsplan gebruikt voor het verzamelen van leerlinggegevens. Bij het evalueren van het vorige groepsplan wordt gekeken naar de doelen, activiteiten, aanbod van leerstof, aanpak van de leerkracht en de organisatie. Er wordt gekeken of de geplande doelen en activiteiten zijn behaald, uitgevoerd en het gewenste resultaat hebben opgeleverd. Als dit het geval is, wordt er gekeken naar hoe het wordt voortgezet en als dit niet het geval is wordt er gezocht naar een oorzaak en naar aanpassingen en oplossingen. Deze evaluatie wordt besproken tijdens de groepsbespreking.

Stap 2: Het signaleren van de leerlingen die extra aandacht nodig hebben.

Deze leerlingen worden aangevinkt op het groepsoverzicht. Het is belangrijk om schoolbreed afspraken te maken met betrekking tot het signaleren van 'aandachtsleerlingen', zodat in iedere groep en bij iedere leerkracht dezelfde uitgangspunten worden gehanteerd. De wijze van signaleren is afhankelijk van het differentiatie-model.

Het meest gebruikte model is het convergente differentiatie-model. De leerlingen krijgen allemaal hetzelfde basisaanbod en er wordt niet gedifferentieerd naar doelen. Er wordt wel gedifferentieerd naar de behoeften van de leerlingen om deze doelen te bereiken. Hierbij kan gedacht worden aan extra leertijd, instructie en/of leerstof.

Leerlingen die extra aandacht nodig hebben worden gesignaleerd door naar de volgende aspecten te kijken: Allereerst de relatie tussen klas- en leeftijdsgenoten. Hierbij vraagt de leerkracht zich af of de leerling achterloopt in zijn ontwikkeling ten opzichte van zijn klas- en leeftijdsgenoten. Vervolgens wordt er gekeken naar de minimumdoelen en mijlpalen in de leerlijn. Heeft de leerling deze niet gehaald of loopt de leerling het risico deze niet te behalen, dan is dit een reden om deze leerling aan te vinken op het groepsoverzicht. Er wordt ook gekeken naar leerlingen met een eigen leerstijl en leerlingen die extra aandacht vragen met betrekking tot hun werkhouding, motivatie, gedrag en sociaal-emotionele ontwikkeling.

Een ander differentiatiemodel is het divergente differentiatiemodel. De vaste doelen en één basisaanbod wordt losgelaten en er wordt uitgegaan van de eigen ontwikkeling van iedere leerling. De school bepaalt de leerlijnen, maar de leerdoelen zijn voor iedere leerling verschillend. Bij divergent differentiëren wordt zowel gedifferentieerd naar de behoefte om doelen te bereiken als naar de doelen. Leerlingen die extra aandacht nodig hebben, worden gesignaleerd doordat de leerkracht kijkt leerlingen die dreigen een minimumdoel of mijlpaal niet te bereiken, leerlingen die achterblijven bij hun prognose of potentiële ontwikkelingsmogelijkheden, leerlingen die versnellen bij hun prognose of potentiële ontwikkelingsmogelijkheden, leerlingen met een eigen leerstijl en leerlingen die extra aandacht vragen m.b.t. werkhouding, motivatie, gedrag en sociaal-emotionele ontwikkeling. Divergent differentiëren vraagt van de leerkracht de vaardigheid om zicht te hebben op de potentiële ontwikkelingskansen- en perspectieven van de leerlingen.

Stap 3: Het benoemen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Onderwijsbehoeften zijn behoeften die de leerlingen hebben om een doel te bereiken. Het gaat hierbij om factoren die door de leerkracht beïnvloed kunnen worden, zowel didactisch als pedagogisch. Bij het benoemen van onderwijsbehoeften van een leerling geeft de leerkracht aan welke doelen zij voor deze leerling de komende periode nastreeft en wat deze leerling (extra) nodig heeft om deze doelen te bereiken. Bij het bepalen van de onderwijsbehoeften wordt niet de vraag gesteld 'Wat is er mis met deze leerling?', maar 'hoe kan ik mijn instructie, aanpak en begeleiding afstemmen op wat deze leerling nodig heeft om deze doelen te bereiken?'. De onderwijsbehoeften zijn vooral gericht op de ontwikkelingsmogelijkheden en kansen van de leerlingen. Zij bevatten concrete aanwijzingen ten aanzien van de doelen die worden nagestreefd. De leerkracht werkt op deze manier preventief en proactief en wordt uitgedaagd om te reflecteren op haar eigen aanbod en handelen.

Allereerst worden de doelen opgesteld. Bij het stellen van didactische doelen maakt de leerkracht gebruik van de leerlijnen die er zijn voor de vakgebieden lezen, rekenen en taal. Uitgangspunt is daarbij dat de leerlingen tenminste de minimumdoelen bereiken. De doelen worden in concrete en meetbare termen beschreven. Naast didactische doelen, kan de leerkracht ook pedagogische doelen opstellen. Denk hierbij aan doelen die betrekking hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling, het gedrag en de werkhouding.

Nadat de leerkracht de doelen heeft opgesteld, bepaalt de leerkracht wat de leerling de komende periode nodig heeft om de doelen te bereiken. Voor het behalen van didactische doelen is vooral een goede instructie belangrijk, denk aan 'pre-teaching' of 'remedial teaching'. Tevens hebben de leerlingen meer leertijd nodig om de vaardigheden onder de knie te krijgen. En denk vervolgens ook aan het inzetten van extra hulpmiddelen en materialen, het aanbieden van activerende en uitdagende werkvormen, het structureren van opdrachten en taken, regelmatig feedback geven, het aanpassen van de leeromgeving (andere werkplek) en maatregelen om de werkhouding, de taakaanpak en de motivatie van de leerlingen te verbeteren. Denk ten slotte ook aan een gerichte aanpak om het zelfvertrouwen, het zelfstandig werken en het samenwerken met anderen te stimuleren. Voor het bereiken van pedagogische doelen kan gedacht worden aan gesprekjes met de leerling, het leren toepassen van sociale vaardigheden en het creëren van succeservaringen.

De volgende zinnen kunnen als hulpzinnen dienen voor het benoemen van de onderwijsbehoeften van leerlingen:

Deze leerling heeft om deze doel(en) te bereiken:

Een instructie nodig die ...

Leerstof en/of een programma nodig die ...

Opdrachten nodig die ...

Activiteiten nodig die ...

Feedback nodig die ...

Groepsgenoten nodig die ...

Leerkracht nodig die ...

Ouders nodig die ...

Stap 4: Het clusteren van leerlingen op basis van vergelijkbare onderwijsbehoeften.

Dit is een belangrijke stap, omdat deze clustering bijdraagt aan de voorbereiding van het opstellen van het groepsplan. De clustering vindt plaats op vergelijkbare onderwijsbehoeften en heeft als doel met – en van – elkaar leren. De clustering moet haalbaar zijn qua klassenmanagement, daarom wordt aangeraden om met niet meer dan twee niveaugroepen te werken in het groepsplan.

Belangrijk is om bij het clusteren te waken voor het zogenaamde 'Mattheüs effect' (zwak-zwakker, rijk-rijker).

Ook bij de clustering is het verschil tussen convergent- en divergent differentiëren aanwezig. Bij convergent differentiëren worden voor de hele groep activiteiten bedacht en wordt differentiatie geboden waar nodig. Bij divergent differentiëren krijgt iedere subgroep eigen doelen en een eigen aanbod. De clustering wordt besproken tijdens de groepsbespreking.

Stap 5: Het opstellen van het groepsplan.

Op basis van de onderwijsbehoeften van de leerlingen en de gekozen clustering wordt kernachtig het aanbod voor een bepaalde periode gepland. Dit wordt beschreven in een groepsplan. Het groepsplan bevat de volgende onderdelen: doel, inhoud, aanpak en methodiek, organisatie en evaluatie. Door het werken met een groepsplan wordt een omslag gemaakt van 'activiteitgericht werken' naar 'doelgericht werken'.

Stap 6: Uitvoeren van het groepsplan

Tijdens deze stap wordt het groepsplan uitgevoerd.

3.3.3 Groepsbespreking

Elke cyclus van handelingsgericht werken wordt afgerond met een groepsbespreking. Deze bespreking is tevens het begin van een nieuwe cyclus. Bij de groepsbespreking zijn de leerkracht(en) en de intern begeleider aanwezig. Tijdens de groepsbespreking wordt het vorige groepsplan geëvalueerd, het groepsoverzicht wordt besproken, de onderwijsbehoeften van de leerlingen worden aangescherpt en er wordt bekeken hoe leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften op een haalbare manier gecclusterd kunnen worden. Tevens worden handvatten verzameld voor het opstellen van het nieuwe groepsplan en kan de leerkracht aangeven waarbij zij begeleiding wenst van de intern begeleider.

Als een leerling herhaald onvoldoende profiteert van het groepsplan en/of als de onderwijsbehoeften van de leerling onduidelijk blijven, of als er vermoedens zijn van een ernstige problematiek of stoornis, kan de leerling vanuit de groepsbespreking aangemeld worden voor de leerlingbespreking.

De agenda van de groepsbespreking staat beschreven in figuur 3.

Figuur 3

Agenda 'Groepsbespreking'

Aanwezig: Leerkracht(en) en intern begeleider

1. Evalueren vorig groepsplan
2. Bespreken groepsoverzicht (stap 1 tot en met 3)
3. Clusteren van leerlingen
4. Handvatten voor het opstellen van een nieuw groepsplan
5. Afspraken over begeleiding/ondersteuning van de leerkracht

3.3.4 Leerlingbespreking

Vanuit de groepsbespreking kan een leerling aangemeld worden voor de leerlingbespreking. Een leerlingbespreking is een gepland overleg tussen leerkracht(en), intern begeleider en – indien wenselijk – een extern begeleider waarbij de aandacht uit gaat naar één leerling. Het overleg start met een hulpvraag en heeft als doel het opleveren van handelingsalternatieven. De leerlingbespreking wordt geleid door de intern begeleider en van de leerlingbespreking wordt een verslag gemaakt. Voorafgaande en na afloop van de leerlingbespreking worden er gesprekken met ouders en leerling gevoerd. De agenda van de leerlingbespreking staat beschreven in figuur 4.

Figuur 4

Agenda 'Leerlingbespreking'
Aanwezig: Leerkracht(en), intern begeleider en indien wenselijk een extern begeleider

1. Begeleidingsvraag van de leerkracht
2. Benoemen (lange termijn) ontwikkelingsperspectief leerling
3. Benoemen onderwijsbehoeften leerling
4. Formuleren haalbare aanpak in groepsplan (of in individueel handelingsplan)
5. Afspraken over begeleiding/ondersteuning van de leerling (externe zorg? Verwijzing?)

3.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk staat beschreven wat handelingsgericht werken precies inhoudt en hoe deze werkwijze in de groep gestalte kan krijgen. Handelingsgericht werken is een manier van werken om passend onderwijs (onderwijs afgestemd op de onderwijsbehoeften van leerlingen) te realiseren. Binnen het handelingsgericht werken staat de cyclus en het daarbij behorende stappenplan centraal. De stappen zijn eenduidig en transparant en daardoor wordt een doorgaande lijn gewaarborgd. De belangrijkste stap is het benoemen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Hierbij worden de kansen en mogelijkheden beschreven en niet de tekorten of defecten. Door de onderwijsbehoeften van de leerlingen voor ogen te hebben, kan de leerkracht haar onderwijs beter afstemmen op de behoeften van de leerlingen. Centraal in het handelingsgericht werken staat het werken met groepsplannen. Door de groep als geheel te zien, wordt voorkomen dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in een uitzonderingspositie komen te staan. Het handelingsgericht werken is momenteel een actuele en veel gebruikte manier van werken om passend onderwijs te realiseren, maar is deze werkwijze wel effectief? Om een antwoord te vinden op deze vraag is het noodzakelijk om te weten wat 'effectief onderwijs' is. Daarom is er voor gekozen om het volgende hoofdstuk te wijden aan het onderwerp 'effectief onderwijs'.

Effectief onderwijs

4.1 Inleiding

Om te onderzoeken of handelingsgericht werken bijdraagt aan effectief spellingonderwijs, is het van belang eerst een duidelijk beeld van effectief onderwijs voor ogen te hebben. Dit hoofdstuk gaat in op de diverse onderwijskenmerken die bijdragen aan effectief spellingonderwijs.

4.2 Wat is effectief onderwijs volgens Van der Ploeg?

4.2.1 Evidence based

Dankzij onderwijsonderzoek van gedrags- en maatschappijwetenschappers (van der Ploeg e.a., 2007) is steeds meer bekend over hoe onderwijs het beste georganiseerd, ingericht en verzorgd kan worden. Er zijn onderwijskenmerken waarvan de werkzaamheid getest en bevestigd is in onderzoek om qua effectiviteit als 'evidence based' te mogen gelden.

Zo is het voor effectief onderwijs belangrijk dat de lesstof en vaardigheden door de leerkracht goed worden uitgelegd, geïnstrueerd en in verband worden gebracht met wat de leerlingen zich al eerder eigen hebben gemaakt. Een *heldere uitleg en instructie* is essentieel voor effectief onderwijs. Uitleggen, instrueren en presenteren is het leerzaamst wanneer het vakkundig, transparant, trefzeker en enthousiast gebeurt.

Daarnaast moeten leerlingen de gelegenheid krijgen om zich te vorderen en zich op eigen tempo en in doelmatige volgorde de lesstof en vaardigheden eigen te maken. Dit *stap voor stap leren* wordt ook wel 'mastery learning' genoemd en is belangrijk voor het leerproces van de leerlingen.

Hoewel het belangrijk is dat de lesstof stap voor stap wordt geleerd is het ook belangrijk om aandacht te besteden aan het *leren leren*, want leren moet ook geleerd worden. Onderwijs is effectiever wanneer er aandacht is voor leerstrategieën en wanneer leerlingen de gelegenheid krijgen zich de leerstrategieën eigen te maken.

Leerlingen leren makkelijker en meer wanneer ze voorafgaand aan het zelfstandig werken precies weten wat de bedoeling is en wat er van ze verwacht wordt. Ook leert een leerling makkelijker en meer wanneer ze weten in hoeverre de nieuwe lesstof aansluit bij eerder geleerde lesstof. Deze *duidelijkheid en structuur* zorgt ervoor dat de leerlingen inzicht krijgen in de leerstof en overzicht krijgen over het leerproces.

Een specifiek en duidelijk leerdoel voor ogen hebben en gepaste hoeveelheid tijd voor een taak krijgen draagt bij aan deze duidelijkheid en structuur. Bij *voldoende focus en tijd* kunnen leerlingen doelgericht en doelmatig werken. Dit draagt op zijn beurt weer bij aan het verbeteren van de leerresultaten van de leerlingen.

Ook effectieve onderwijsleervormen zijn belangrijk voor effectief onderwijs. Uitleg, instructie, zelfstandig werken en samenwerken zijn voorbeelden van effectieve onderwijsvormen, mits zij afwisselend worden aangeboden. De onderwijsleervormen afzonderlijk van elkaar aanbieden is niet effectief. Om effectief onderwijs te realiseren wordt daarom aanbevolen te zorgen voor een *mix van onderwijsleervormen*.

Een uitleg of instructie van de leerkracht krijgen is voor leerlingen leerzaam, maar ook leerstof aan elkaar uitleggen en instrueren is leerzaam. Dit geldt zowel voor degene die de uitleg en instructie krijgt, als voor degene die de uitleg en instructie geeft. Dit *van elkaar leren* wordt ook wel 'peer tutoring' genoemd en is bevorderlijk voor de leerresultaten van de leerlingen.

Verder doen leerkrachten er goed aan de activiteiten van leerlingen op de voet te volgen, hun werkzaamheden geregeld correctief en instructief te becommentariëren en hun vorderingen regelmatig te toetsen en te beoordelen. Deze *geregelde feedback en toetsing* zorgt ervoor dat de leerkracht weet wat haar leerlingen kennen en kunnen en waar de leerkracht in haar lessen nog extra aandacht aan moet besteden.

Zo is het onderwijs beter als er rekening gehouden wordt met de verschillen tussen de leerlingen en als het onderwijs qua niveau, begeleiding, methode en dergelijke is afgestemd op de kenmerken van de individuele leerling. *Passend – adaptief – onderwijs* is complexer en arbeidsintensiever naarmate de differentiatie toeneemt, maar ook effectiever.

Een ander belangrijk onderwijskenmerk welke bijdraagt aan effectief onderwijs is *huiswerk*. Hoe meer tijd de leerling besteedt aan het leren, des te meer hij leert. Huiswerk kan dus effectief zijn. Voorwaarde is dat het huiswerk serieus genomen wordt, niet alleen door de leerling, maar ook door de leerkracht. Het huiswerk moet functioneel zijn ten opzichte van de andere lesstof en het moet becommentarieerd en beoordeeld worden. De thuisomgeving is ook van belang voor het huiswerk. Zorgen ouders voor een instructieve omgeving thuis en tonen ze belangstelling voor de school, het schoolwerk en het leren van hun kind, dan dragen ze bij aan de effectiviteit van het onderwijs. De *betrokkenheid van ouders* moet door de school worden gestimuleerd.

4.3 Wat is effectief taalonderwijs volgens Cöp?

4.3.1 Effectief taalonderwijs

Er is onderzoek (Cöp, 2010) gedaan naar effectief taalonderwijs. Uit dit onderzoek zijn een aantal onderwijskenmerken naar voren gekomen die bijdragen aan effectief onderwijs.

Goede taal- en spellinglessen zijn doelgericht. Om dit te realiseren is het belangrijk om te *werken vanuit leerdoelen*. Door de leerdoelen van de taal- en spellingles met de leerlingen te delen, weten zij waar hun inspanning toe gaat leiden en waarom het zinvol is om energie te steken in de desbetreffende leerstof. Leren vergt inspanning en dit vraagt om een zekere mate van motivatie en betrokkenheid. *Betrokkenheid* ontstaat als leerlingen geïnteresseerd raken in het doel, het onderwerp en de activiteit van de les. Betrokkenheid kan het best gecreëerd worden door een verbinding te leggen tussen de beleavingswereld van de leerlingen en de leerstof die aan de orde is. De methode kan hiervoor een aanzet geven door uit te gaan van aansprekende onderwerpen en lesdoelen, maar een verbinding leggen met de actualiteit en de beleavingswereld van de leerlingen zal door de leerkracht moeten gebeuren.

De kern van leren is denken. Een leerling die niet denkt, leert ook niet. Effectief onderwijs zoekt altijd naar een manier om leerlingen te laten denken over de leerstof middels effectieve werkvormen. Maar al is de werkvorm nog zo effectief, op een gegeven moment is de motivatie weg en is het denken gestopt. Dat is het moment om over te gaan naar een andere werkvorm. Door te zorgen voor een *afwisseling van werkvormen* zoals praat-, kijk-, luister- en doe-werkvormen, kan de denkactiviteit en de interactie tussen de leerling en de leerstof verlengd worden.

Leren kent verschillende fasen. Een effectieve les vraagt dan ook om een verantwoorde opbouw. Allereerst is een motiverende introductie een belangrijk begin. De introductie zorgt ervoor dat de leerlingen geïnteresseerd raken in het leerdoel en de leerstof. Nieuwe leerstof vraagt daarna om een uitleg. Dit kan variëren van een sterk leerkrachtgestuurde instructie tot een uitleg in de vorm van een leergesprek. Vervolgens gaan de leerlingen met de leerstof oefenen. Veelal eerst onder begeleiding en daarna meer zelfstandig. Tot slot kan door middel van een evaluatieve werkvorm nagegaan worden of het leerdoel bereikt is. Deze aanpak kan gerealiseerd worden door vanuit een *effectief lesmodel* te werken. Het directe instructiemodel is daar een voorbeeld van. Het lesmodel wordt momenteel in steeds meer klassen op een consequente manier uitgevoerd.

Vervolgens is een *goede voortgangsbewaking van de leerresultaten van leerlingen* belangrijk voor effectief onderwijs. De leerkracht kan dan vaststellen of de onderwijsdoelen zijn behaald. Deze evaluatie kan plaats vinden op drie momenten. Allereerst aan het einde van de les, tijdens de evaluatiefase. Vervolgens kan door het afnemen van een methodetoets aan het einde van een blok of hoofdstuk worden gecontroleerd of de leerlingen zich de leerstof van de afgelopen lessen eigen hebben gemaakt. Tot slot kan de voortgang bewaakt worden door de inzet van methodeonafhankelijke toetsen. Daar waar de methodegebonden toetsen kort na de gegeven lessen nagaan of de leerlingen de leerstof hebben beklijfd, kijken methodeonafhankelijke toetsen na langere tijd of de leerstof is beklijfd en bepalen zij het huidige niveau van de leerling. Veelal zijn dit toetsen van een leerlingvolgsysteem.

Leerlingen verschillen in wat ze nodig hebben om leerdoelen te behalen. Zo hebben spellingzwakke leerlingen meer instructie en begeleiding nodig dan spellingsterke leerlingen. Het is belangrijk om met deze verschillen rekening te houden. Door sterke leerlingen meer zelfstandig te laten werken, kan ondersteuning aan zwakke leerlingen geïntensiveerd worden. Het instructiemoment en moment van begeleiding inoefening kan voor de zwakke leerlingen verlengd worden. Deze *differentiatie naar instructie en leertijd* draagt bij aan het afstemmen van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van leerlingen. Naast de differentiatie naar instructie en leertijd is het belangrijk om bij de hulp aan spellingzwakke leerlingen te zorgen voor een *consistente didactische aanpak*. Dit voorkomt verwarring en stimuleert duidelijkheid en structuur. Ook bij hulp die buiten de groep wordt gegeven, moet uitgaan van de aanpak die in de groep wordt gehanteerd.

Hoewel wordt aanbevolen om het onderwijs zo veel mogelijk af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen is het noodzakelijk om in de gaten te houden of de klassenorganisatie niet te complex wordt, want dan zal het overzicht verdwijnen. Effectief taal- en spellingonderwijs staat of valt met de *organisatorische haalbaarheid*. Om het zo overzichtelijk mogelijk te houden in de groep heeft 'convergent differentiëren' de voorkeur. De leerlingen zijn dan allemaal bezig met dezelfde basisleerstof, echter de spellingsterke leerlingen werken meer zelfstandig en krijgen een aanvullend verrijkend lesstofaanbod en de spellingzwakke leerlingen krijgen meer instructie en begeleiding en zullen aanvullend remediërende lesstof aangeboden krijgen. Pas als de verschillen tussen leerlingen enorm groot zijn, kan ervoor gekozen worden om meer divergent te werken. Leerlingen zullen dan ieder met verschillende leerstofonderdelen bezig zijn. Hierdoor wordt het voor de leerkracht moeilijker om de leerlingen de instructie en begeleiding te geven die zij nodig hebben, omdat dit op meerdere niveaus moet gebeuren. Bij deze vorm van werken zullen al snel extra handen in de klas nodig zijn.

4.3.2 Uitgangspunten taal- en leesonderwijs

In het artikel 'Juf, ben ik in beeld' geschreven door Jos Cöp (2008) worden vijf onderwijskundige aanbevelingen gedaan voor goed taal- en leesonderwijs:

De lesroosters van de meeste Nederlandse scholen zijn de afgelopen jaren steeds voller geworden. Dit leidt in de meeste gevallen tot oppervlakkige, gehaaste lessen waarbij niet het beheersen van de leerstof, maar het aangeboden hebben van de leerstof het doel is geworden. Daarnaast is er geen tijd meer voor herhaling van de leerstof, iets wat wel effectief gebleken is. Om bovenstaande te voorkomen wordt aanbevolen te zorgen voor een *compact en compleet basisprogramma* welke gebaseerd is op wat conform de kerndoelen aangeboden dient te worden.

Het opdoen van kennis en het beheersen van vaardigheden is in veel gevallen afhankelijk van het krijgen van instructie en het automatiseren door middel van oefening. Het is belangrijk om ervoor te zorgen dat *alle leerlingen de noodzakelijke instructie* krijgen. De leerkracht kan een instructie op verschillende manieren geven. De meest gebruikte instructievormen zijn doceren, vertellen, voorlezen, excursie, demonstreren en vertonen van iets. Daarnaast kan tijdens de instructie gebruik worden gemaakt van 'zelfontdekkend leren' en 'samenwerkend leren'.

Instructie krijgen is voor veel leerlingen een belangrijke voorwaarde om tot leren te komen, maar uiteraard is het ook belangrijk om zaken te automatiseren door te oefenen en (veelvuldig) te herhalen. Met name het herhalen is iets dat vaak onvoldoende gebeurt. Leerstrategieën of oplossingen voor spellingproblemen worden niet geleerd door ze één keer toe te passen. Daar is *meer tijd en meer leerstof* voor nodig, waarbij de herkenbaarheid van de herhaling, het opnieuw horen van dezelfde uitleg en dezelfde oplossingswijze, maakt dat leerlingen de leerstof gaan beheersen.

Betrokkenheid is een voorwaarde om tot leren te komen. Iets dat geen enkele interesse opwekt, is buitengewoon moeilijk op te nemen. Toch zijn sommige onderdelen in het onderwijsprogramma gewoon 'niet leuk', denk aan de werkwoordsspelling. Deze leerstofonderdelen, die moeilijk leiden tot interne motivatie⁴, kunnen aantrekkelijk gemaakt worden door het gebruik van diverse motiverende onderwijsleervormen en werkvormen.

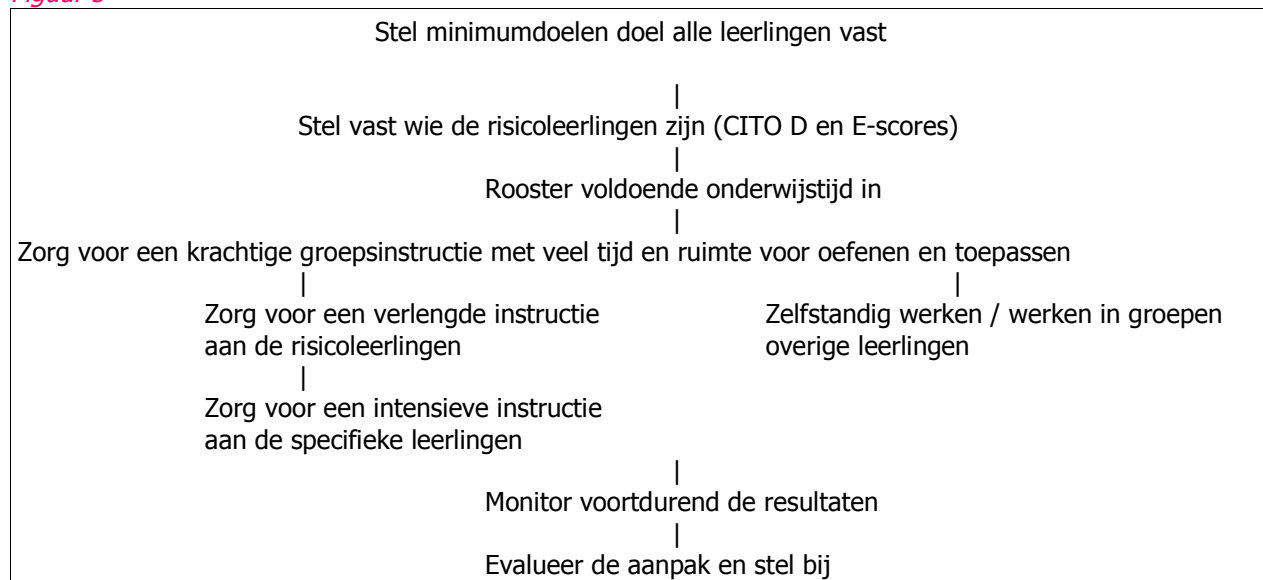
4.4 Wat is effectief onderwijs volgens Vernooy?

4.4.1 Effectief onderwijs, middels convergent differentiëren

Dr. Vernooy (2010) geeft aan dat het afstemmen van onderwijs op de onderwijsbehoeften van leerlingen bijdraagt aan effectief onderwijs. Volgens dr. Vernooy zijn er vier dimensies voor het omgaan met verschillen tussen leerlingen. De eerste is het stellen van realistische doelen, vervolgens het signaleren van risicoleerlingen, het geven van een effectieve groepsinstructie en tot slot het realiseren van een doelgerichte effectieve verlengde instructie.

Om bovenstaande te realiseren in de klas wordt het werken volgens het convergente differentiatie-model aanbevolen. Het convergente differentiatie-model streeft ernaar alle leerlingen te laten profiteren van de groepsinstructie, maar houdt vooral tijdens de verwerking rekening met de verschillen tussen leerlingen. Voor een schematisch overzicht van het lesmodel, zie figuur 5.

Figuur 5

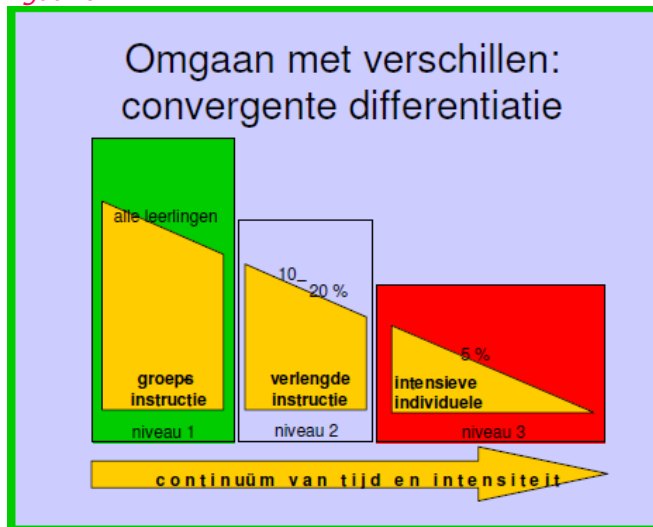


Bron: Vernooy, 2010

4 *Interne motivatie – Intrinsieke motivatie: Intrinsieke motivatie is de wil of de drang in iemand, dus intern (intrinsiek) om bepaalde handelingen te verrichten waarmee tot een zeker doel wordt gekomen. Bron: nl.wikipedia.org*

Bij het werken volgens het convergente differentiatie model worden drie niveaus onderscheiden. Het eerste niveau geeft mogelijkheden voor *preventieve interventies*. De leerkracht kan door middel van screening vroegtijdig risicoleerlingen signaleren. Daarnaast kan zij preventief ingrijpen door gedifferentieerde instructies te geven. Het tweede niveau zorgt voor '*doelgerichte interventies*'. Er wordt een verlengde instructie gegeven aan een kleine groep leerlingen. Er wordt gekozen voor een kleine groep omdat onderzoek (Swanson, 2003) van de afgelopen dertig jaar laat zien dat als leerlingen instructie in een kleine groep ontvangen hun vaardigheid meer toeneemt dan wanneer ze individuele instructie krijgen. Tot slot zorgt het derde niveau voor *intensieve interventies*. De leerling met specifieke onderwijsbehoeften krijgt een individuele instructie en/of leert middels 'peer-tutoring'. Instructie geven volgens convergent differentiëren geeft het tegemoet komen aan de diverse interventies vorm. Een schematische weergave van de diverse interventies is te vinden in figuur 6.

Figuur 6



Bron: Vernooij, 2010

4.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de onderwijskenmerken en uitgangspunten voor effectief (spelling-)onderwijs namens dhr. Ploeg, dhr. Cöpp en ds. Vernooij beschreven. Dit heeft een grote hoeveelheid aan uitgangspunten opgeleverd die de definitie van 'effectief onderwijs' onduidelijk maakt. Om voor de rest van dit afstudeeronderzoek duidelijkheid te scheppen is ervoor gekozen om de onderwijskenmerken en uitgangspunten naast elkaar te leggen en te zoeken naar overeenkomsten. Dit heeft vervolgens geleid tot een compact, maar alles omvattend, overzicht van de onderwijskenmerken en uitgangspunten die bijdragen aan effectief onderwijs:

Het is voor de leerlingen belangrijk dat de leerkracht zorgt voor een *consistente didactische aanpak*. Ook bij hulp buiten de groep is het belangrijk om dezelfde didactische aanpak te hanteren als in de groep. Dit voorkomt verwarring bij de leerlingen. Een effectief lesmodel, zoals het directe instructiemodel, kan als uitgangspunt worden gebruikt voor een consistente didactische aanpak. Naast het doel van de consistente didactische aanpak om de leerling leerstof te leren, is het belangrijk dat de leerling leert leren. Het is daarom belangrijk om met de leerlingen aandacht te besteden aan de leerstrategieën en ze de gelegenheid te geven zich de leerstrategieën eigen te maken. Dit wordt 'mastery learning' genoemd. *Uitgangspunt: Zorg voor een consistente didactische aanpak middels een effectief lesmodel, waarbinnen ook ruimte en aandacht is voor 'leren leren'.*

Het opdoen van kennis en het beheersen van vaardigheden is afhankelijk van het krijgen van de *instructie* en automatisering van de leerstof. De meest voorkomende instructievormen zijn doceren, vertellen, voorlezen, excursie, demonstreren en vertonen van iets. Uitleggen, instrueren en presenteren is effectief wanneer het vakkundig, transparant, trefzeker en enthousiast gebeurt.

Uitgangspunt: Zorg voor een duidelijke, vakkundige, enthousiaste instructie en maak gebruik van diverse instructievormen.

Lessen worden effectief door *specifieke en duidelijke leerdoelen*. Door het leerdoel met de leerlingen te delen weten de leerlingen wat er van hen wordt verwacht, ze weten waar de inspanning toe leidt en waarom het zinvol is om energie te steken in de lesstof. Het is belangrijk om vooraf de les voor alle leerlingen realistische minimumdoelen vast te stellen.

Uitgangspunt: Zorg voor specifieke en duidelijke leerdoelen, deel deze met de leerlingen zodat zij weten wat zij gaan leren en waarom zij dit doen.

Inspanning vergt motivatie en *betrokkenheid*. Leerlingen zijn betrokken wanneer zij geïnteresseerd zijn in het leerdoel, het onderwerp en de activiteit van de les. Hierbij is het belangrijk dat wordt aangesloten bij de actualiteit en de beleavingswereld van de leerlingen.

Uitgangspunt: Stimuleer betrokkenheid door de leeractiviteit betekenisvol aan te bieden en aan te laten sluiten bij de actualiteit en de beleavingswereld van de leerlingen.

Afwisseling van onderwijsleervormen draagt bij aan effectief onderwijs. Zorg daarom voor afwisseling tussen instructie en verwerking en gebruik diverse werkvormen als praat-, kijk-, luister- en doe-werkvormen. Afwisselende werkvormen verlengen de interactie tussen leerling en leerstof. Naast deze werkvormen zijn samenwerkend leren, zelfontdekkend leren en 'peer tutoring' (van elkaar leren) effectieve werkvormen, mits zij afwisselend worden aangeboden.

Uitgangspunt: Zorg voor diverse onderwijsleervormen en wissel deze af, om de interactie tussen leerling en leerstof te verlengen.

Een *compact lesprogramma*, dat de kerndoelen van het basisonderwijs nastreeft, zorgt ervoor dat er tijd is voor herhaling van de lesstof. Deze herhaling is belangrijk voor de automatisering. Herkenbaarheid van de herhaling, het opnieuw horen van dezelfde uitleg en dezelfde oplossingswijze maakt dat de leerlingen de leerstof gaan beheersen. Zorg voor een gepaste hoeveelheid tijd, niet te weinig en niet teveel.

Uitgangspunt: Zorg voor een compact lesprogramma waarbinnen ruimte is voor herhaling van de leerstof en geef de leerlingen gepaste hoeveelheid tijd.

Om de voortgang van de leerlingen te bewaken wordt aanbevolen de werkzaamheden correctief en instructief te becommentariëren en de vorderingen te toetsen en te beoordelen. Belangrijk bij het *bewaken van de voortgang* is het vaststellen of de onderwijsdoelen zijn bereikt. Het wordt aangeraden dit te doen tijdens de evaluatiefase aan het eind van de les, middels een methodeafhankelijke toets aan het eind van een blok of hoofdstuk en door het afnemen van een methodeafhankelijke toets aan het eind van een periode.

Uitgangspunt: Stel vast wat leerlingen wel en nog niet kunnen en bewaak hun voortgang door het afnemen en analyseren van toetsen, werkzaamheden en observaties.

Effectief onderwijs is onderwijs afstemmen op de kenmerken van de individuele leerling. Bij *passend onderwijs* wordt het onderwijs afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Passend onderwijs krijgt in de groep gestalte door differentiatie. Convergent- en divergent differentiëren zijn de meest voorkomende differentiatievormen. Convergent differentiëren heeft de voorkeur omdat het er naar streeft alle leerlingen te laten profiteren van de groepsinstructie, maar tegelijkertijd rekening houdt met de verschillen tussen leerlingen tijdens de verwerking. Om de niveaugroepen in te delen is het belangrijk dat je vaststelt wie de risicoleerlingen zijn.

Het is belangrijk om de niveaugroepen regelmatig te analyseren en zo nodig aan te passen. Uit onderzoek (Gamoran, 1992) is namelijk gebleken dat het werken met vaste niveaugroepen de verschillen tussen de groepen vergroot. Zwakke leerlingen raken meer achterop en creëren een negatief zelfbeeld en dat wil je als leerkracht voorkomen.

Uitgangspunt: Stem het onderwijs af op de onderwijsbehoeften van leerlingen en pas de niveaugroepen regelmatig aan om ontwikkeling te stimuleren.

Differentiatie wordt overzichtelijk gemaakt door onderscheid te maken tussen drie manieren van differentiëren. *Differentiëren naar leertijd, instructie en inhoud.* Uit onderzoek (Ward, 1987) is gebleken dat de onderste tien procent van de leerlingen tweeënhalf tot zes keer zoveel tijd nodig heeft om iets te leren, dan dat voor de bovenste tien procent van de leerlingen het geval is. Differentiatie naar leertijd is daarom essentieel. Spellingzwakke leerlingen hebben, naast leertijd, ook meer instructie en begeleiding nodig dan hun klasgenoten die gemiddeld of bovengemiddeld scoren op het gebied van spelling. Door deze laatste groep meer zelfstandig te laten werken kan de ondersteuning aan spellingzwakke leerlingen geïntensiveerd worden. Het is belangrijk om voor spellingzwakke leerlingen het instructiemoment en het moment voor begeleide inoefening te verlengen. Het instructiemoment verlengen kan door verlengde instructie of door pre-teaching. Dit wordt differentiatie naar instructie genoemd. Tot slot is het voor spellingzwakke leerlingen belangrijk dat zij veel tijd krijgen om de leerstof te oefenen. Differentiatie naar inhoud zorgt er voor dat de leerstof verminderd wordt en de leerlingen meer tijd krijgen om de leerstof te oefenen, toepassen en herhalen.

Uitgangspunt: Differentieer naar leertijd, instructie en inhoud om tegemoet te komen aan de onderwijs- en instructiebehoeften van leerlingen.

5. Conclusie literatuuronderzoek

Het literatuuronderzoek is in hoofdstuk 2 gestart met een onderzoek naar spellingonderwijs. Diverse aspecten van zowel het Nederlandse spellingsysteem als spellingonderwijs en de didactiek van spellingonderwijs zijn beschreven. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er met veel diverse aspecten rekening gehouden dient te worden tijdens het spellingonderwijs. Zo moet er aandacht zijn voor de diverse principes van spelling, de diverse identiteiten van woorden en de diverse spellingstrategieën en instructieprincipes. Tegemoet komen aan al deze aspecten zorgt er voor dat spellingonderwijs zo compleet mogelijk wordt gegeven.

Bij het geven van spellingonderwijs heeft de leerkracht te maken met een groep vol verschillende leerlingen. De één is visueel ingesteld, de ander heeft veel instructie nodig en weer een ander heeft meer leertijd nodig dan zijn klasgenoten. 'Passend onderwijs' streeft ernaar het onderwijs af te stemmen op deze diverse onderwijsbehoeften van leerlingen. Een werkwijze om dit te realiseren is 'handelingsgericht werken'. In hoofdstuk 3 dat gaat over handelingsgericht werken staan de doelen, uitgangspunten en de stappen van deze werkwijze beschreven. Het doel van het bestuderen van literatuur over handelingsgericht werken was het vinden van een antwoord op de vraag: In hoeverre kan handelingsgericht werken een bijdrage leveren aan het spellingonderwijs?

Als de aspecten van het spellingonderwijs naast die van handelingsgericht worden gelegd, kan geconcludeerd worden dat handelingsgericht werken wel degelijk een bijdrage kan leveren aan spellingonderwijs. De onderwijsbehoeften van de leerlingen in kaart brengen geeft de leerkracht de mogelijkheid om het spellingonderwijs af te stemmen op deze onderwijsbehoeften. Daarbij komt het feit dat een doorgaande lijn middels een consistente didactiek belangrijk is voor spellingzwakke leerlingen. Handelingsgericht werken levert hier een bijdrage aan doordat de stappen van de werkwijze eenduidig en transparant zijn.

Het is positief om te kunnen concluderen dat handelingsgericht werken een bijdrage kan leveren aan de uitvoering van spellingonderwijs, maar het doel is het geven van 'effectief spellingonderwijs'. Om een duidelijk beeld van effectief spellingonderwijs te hebben, is het belangrijk om te weten wat de onderwijskenmerken van effectief onderwijs zijn. Dit heeft in hoofdstuk 4 een hoeveelheid aan onderwijskenmerken voor effectief onderwijs opgeleverd, die vervolgens zijn samengevoegd tot een overzicht van negen onderwijskenmerken die bijdragen aan effectief onderwijs.

Effectief onderwijs, spellingonderwijs en handelingsgericht werken samenvoegen levert '*handelingsgericht, effectief spellingonderwijs*' op. Om dit te realiseren is er een belangrijke rol voor de leerkracht weggelegd. Uit onderzoek van (Allington, 2001) is namelijk gebleken dat de kwaliteit van de leerkracht, de resultaten van de leerlingen voorspelt. De leerkracht moet dus goed op de hoogte zijn van de onderwijsbehoeften van leerlingen voor een effectieve spellingsles.

Om een goed beeld te krijgen van deze onderwijsbehoeften is naar aanleiding van het literatuuronderzoek uit de voorgaande hoofdstukken een overzicht gemaakt van de algemene onderwijsbehoeften van leerlingen voor effectief spellingonderwijs. Deze algemene onderwijsbehoeften van leerlingen voor effectief spellingonderwijs zijn ontstaan door een combinatie van de onderwijsbehoeften van leerlingen voor spellingonderwijs en de onderwijsbehoeften van leerlingen voor effectief onderwijs. Zo staat in hoofdstuk 2 beschreven dat leerlingen een instructie nodig hebben die gericht is op de betreffende spellingcategorie. Daarnaast is het belangrijk dat er tijdens de instructie veel aandacht is voor de spellingstrategieën en dat de leerlingen de gelegenheid krijgen om te oefenen met deze strategieën en ze toe te passen. In hoofdstuk 4 staat beschreven dat leerlingen een instructie nodig hebben waarbij zij een duidelijk leerdoel voor ogen hebben zodat zij doelgericht kunnen werken en dat zij een instructie nodig hebben die voldoet aan de instructiebehoeften van de leerling.

Door deze onderwijsbehoeften te combineren ontstaat de volgende onderwijsbehoeften van leerlingen voor effectief spellingonderwijs met betrekking tot de 'instructie':

De leerling heeft voor effectief spellingonderwijs nodig...

Een instructie die.....

Duidelijk is doordat de leerling het leerdoel voor ogen heeft en doelgericht te werk kan gaan, gericht is op de betreffende spellingcategorie en voldoet aan de instructiebehoeften van de leerling (instructieonafhankelijk, instructiegevoelig, instructieafhankelijk). Tijdens de instructie moet er veel aandacht zijn voor de zeven spellingstrategieën en expliciet voor de spellingstrategie die het beste aansluit bij de desbetreffende spellingcategorie. De leerling moet de gelegenheid krijgen om zich deze strategieën eigen te maken.

Op laatstgenoemde manier zijn ook de onderwijsbehoeften voor effectief spellingonderwijs opgesteld die betrekking hebben op de leerstof, opdrachten, activiteiten, feedback, groepsgenoten, leerkracht en ouders.

De onderwijsbehoeften zijn algemene onderwijsbehoeften. Dit betekent dat ze voor alle leerlingen gelden. De algemene onderwijsbehoeften zijn daarnaast aangevuld met specifieke onderwijsbehoeften. De specifieke onderwijsbehoeften gelden voor de leerlingen die in stap 2 van de cyclus handelingsgericht werken (zie paragraaf 3.2.2) zijn gesignaleerd. De specifieke onderwijsbehoeften kunnen aangepast worden naar de individuele behoeften van de leerling. Enkele onderwijsbehoeften zijn al wel aangevinkt, omdat uit de literatuur is gebleken dat tegemoet komen aan die behoeften van belang is voor het geven van onderwijs aan spellingzwakke leerlingen.

Tot slot zijn er uitgangspunten voor de leerkracht toegevoegd aan het overzicht, zodat voor de leerkracht duidelijk is hoe zij tegemoet kan komen aan de algemene onderwijsbehoeften van de leerlingen om effectief spellingonderwijs te realiseren. De uitgangspunten voor de specifieke onderwijsbehoeften zijn niet beschreven, omdat deze afhankelijk zijn van specifieke, individuele, onderwijsbehoeften van de leerling.

De overzichten van de algemene onderwijsbehoeften van leerlingen voor effectief spellingonderwijs, de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen voor effectief spellingonderwijs en de uitgangspunten voor de leerkracht voor het realiseren van effectief spellingonderwijs zijn te vinden in bijlage D, E en F.

Praktijkonderzoek

6. Onderzoeksopzet

6.1 Onderzoeksvragen en -doelen

Naar aanleiding van de opgedane kennis over spellingonderwijs, handelingsgericht werken en effectief onderwijs is een drietal overzichten gemaakt: een overzicht van de algemene onderwijsbehoeften van leerlingen voor een effectieve spellingles, een overzicht met de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen voor een effectieve spellingles en een overzicht met de uitgangspunten voor de leerkracht om een effectieve spellingles te realiseren met als uitgangspunt handelingsgericht werken.

Deze overzichten dienen als uitgangspunt voor het praktijkonderzoek. Het praktijkonderzoek zal zich met name richten op het instructiegedrag van de leerkracht met betrekking tot de spellingles. Hiervoor is gekozen omdat diverse onderzoeken hebben aangetoond dat een goede instructie essentieel is voor goed onderwijs. Zo worden problemen van op het gebied van de kwaliteit van de instructie onderschat. Een ineffectieve instructie draagt namelijk bij aan slechte resultaten (Strickland, 2002). Er moet gekozen worden voor een directe instructie. Onderzoek van Adams en Carnine (2003) laat zien dat directe instructie effectief is voor risicoleerlingen, maar ook voor de gemiddelde leerlingen. Het onderzoek laat tevens zien dat het versterken van de groepsinstructie zorgt voor minder uitval omdat risicoleerlingen profiteren van de effectieve groepsinstructie. Een effectieve groepsinstructie is dus essentieel voor het geven van goed onderwijs. Allington (2001) concludeert naar aanleiding van zijn onderzoek het volgende over een effectieve groepsinstructie: "Risicoleerlingen deden het bij goede leerkrachten net zo goed als gemiddelde leerlingen bij zwakke leerkrachten. Niets was effectiever voor risicoleerlingen dan de kwaliteit van de leerkracht; de kwaliteit van de leerkracht voorspelt de resultaten van de leerlingen. Te lang hebben we dit fundamentele aspect van het onderwijs genegeerd door het invoeren van meer remediërende programma's, meer klassenassistenten en door het inzetten van computerprogramma's. Al deze maatregelen halen het niet bij een kwalitatief hoogstaande instructie."

Naast eerder genoemde onderzoeksresultaten die uitwijzen dat een instructie de kwaliteit van de leerkracht in grote mate bepaalt, wordt er in het literatuurgedeelte van dit onderzoek ook veel beschreven over het belang van een goede instructie. In het praktijkonderzoek zal het instructiegedrag van de leerkrachten van de groepen één tot en met acht geobserveerd worden. Naar aanleiding van deze observaties zullen er nagesprekken plaats vinden en zal de leerkracht in samenspraak met de observant enkele positieve punten en aandachtspunten formuleren.

De onderzoeksvragen voor het praktijkonderzoek zijn:

- Hoe ziet het instructiegedrag van de leerkrachten van de groepen één tot en met acht van basisschool de Triangel met betrekking tot de spellingles er uit?
- Heeft de koppeling van spellingonderwijs, handelingsgericht werken en effectief onderwijs een positief effect op de leerprestaties en betrokkenheid van de leerlingen van groep 4 van basisschool de Triangel?

De onderzoeksdoelen zijn:

- Aan het eind van dit onderzoek is een duidelijk beeld geschetst van het instructiegedrag van de leerkrachten van de groepen één tot en met acht met betrekking tot de spellingles.
- Aan het eind van dit afstudeeronderzoek is duidelijk of de koppeling van spellingonderwijs, handelingsgericht werken en effectief onderwijs een positief effect heeft op de leerprestaties en de betrokkenheid van de leerlingen.

6.2 Onderzoeksgroep

Het praktijkonderzoek vindt plaats op Christelijke basisschool 'de Triangel' in Lunteren. Het instructiegedrag van de leerkrachten van de groepen één tot en met acht zal worden geobserveerd. Dit betreft tien leerkrachten. Om een antwoord op beide deelvragen te geven, zullen ook de eigen bevindingen worden meegenomen in het praktijkonderzoek.

6.3 Onderzoeksmethoden

Bij dit praktijkonderzoek wordt gebruik gemaakt van diverse onderzoeksmethoden:

- Het instructiegedrag van de leerkrachten van de groepen één tot en met acht wordt geobserveerd naar aanleiding van een observatiewijzer.
- Er vinden nagesprekken plaats met de leerkrachten van de groepen één tot en met acht die zijn geobserveerd om de leerkrachten te stimuleren te reflecteren op het eigen handelen.
- Leerlinggegevens met betrekking tot spelling van de leerlingen van groep 4 worden verzameld en geanalyseerd.

6.4 Stappenplan

De volgende vijf stappen worden genomen met betrekking tot het praktijkonderzoek:

1. Het probleem wordt in kaart gebracht door middel van een trendanalyse (Cito spelling) en gesprekken met collega's.
2. Observatiewijzer ontwerpen naar aanleiding van de conclusie van het literatuuronderzoek, gericht op het onderwerp 'instructie'.
3. Instructiegedrag van de leerkrachten van de groepen één tot en met acht observeren aan de hand van de observatiewijzer. Vervolgens vinden de nagesprekken plaats aan de hand van de gesprekswijzer.
4. De leerlinggegevens met betrekking tot spelling worden aan het begin van het onderzoek verzameld (methodegebonden toetsen). Deze gegevens worden aan het eind van het onderzoek geanalyseerd.
5. Het praktijkonderzoek wordt afgesloten. Resultaten worden verwerkt.

7. Probleemanalyse

7.1 Inleiding

Het onderzoek is ontstaan naar aanleiding van een probleemsignalering en een probleemverkenning. Allereerst is er een trendanalyse gemaakt om de spellingresultaten in kaart te brengen. Vervolgens zijn er gesprekken gevoerd met de collega's om het probleem zo helder mogelijk in kaart te brengen, waarbij de collega's betrokken worden bij het onderzoek.

7.2 Trendanalyse

De Cito toets 'Spelling' wordt in de groepen 3 tot en met 7 afgenomen met als doel het huidige spellingniveau van de leerlingen te bepalen. De toets wordt in het midden van het schooljaar (januari/februari) afgenomen en aan het eind van het schooljaar (juni).

In mei 2010 is een trendanalyse gemaakt naar aanleiding van de spellingresultaten.

Naar aanleiding van deze trendanalyse is te zien dat de leerlingen van de groepen 3 gemiddeld hebben gescoord op de M3-toets.

De leerlingen van groep 4 hebben net bovengemiddeld gescoord op de M4-toets. Deze leerlingen hebben ook net bovengemiddeld gescoord op de E3 toets en bovengemiddeld op de M3-toets.

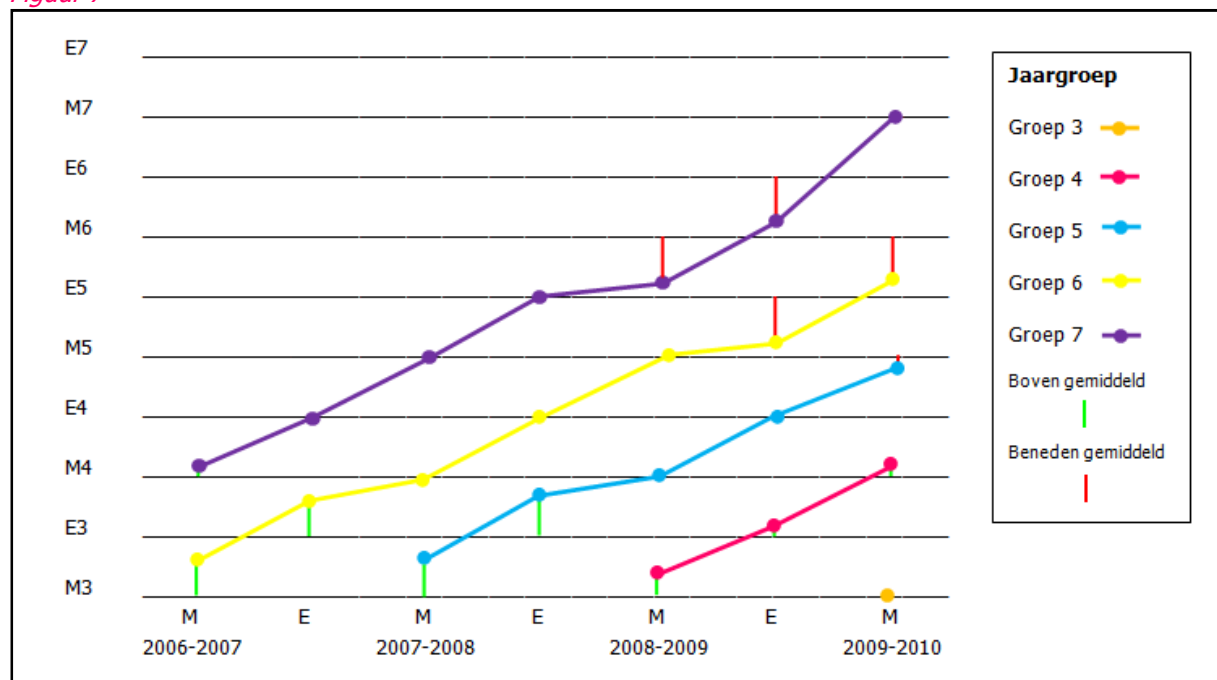
De leerlingen van groep 5 hebben net benedengemiddeld gescoord op de M5 toets. Deze leerlingen hebben op de E4 en M4-toets gemiddeld gescoord en de E3 en M3 toets ver bovengemiddeld gescoord.

De leerlingen van groep 6 hebben ver benedengemiddeld gescoord op de M6-toets. Deze leerlingen hebben ook ver benedengemiddeld gescoord op de E5-toets. Op de M5 en E4 en M4-toets hebben zij gemiddeld gescoord en de E3 en M3-toets hebben zij ver bovengemiddeld gescoord.

De leerlingen van groep 7 hebben gemiddeld gescoord op de M7-toets. De E6 en M6-toets hebben zij ver benedengemiddeld gescoord. De E5, M5 en E4-toets hebben zij gemiddeld gescoord en de M4-toets net boven gemiddeld. Hier uit kan geconcludeerd worden dat de leerlingen (ver) bovengemiddeld scoren op de M3 en E3-toets. De leerlingen scoren op de M4 en E4-toets gemiddeld en de leerlingen scoren op de M5, E5, M6 en E6-toets (ver) benedengemiddeld. De leerlingen scoren vervolgens gemiddeld op de M7-toets.

Naar aanleiding van bovenstaande gegevens is een grafiek gemaakt (figuur 7).

Figuur 7



7.3 Gesprekken met collega's

Er zijn gesprekken met het 'management-team' (directeur en intern-begeleiders ,tevens bouwcoördinatoren, onder- en bovenbouw) en de leerkrachten van basisschool de Triangel gevoerd met als doel het concretiseren van de probleemanalyse.

Tijdens de gesprekken die met het managementteam zijn gevoerd is naar voren gekomen dat het managementteam de vele handelingsplannen voor spelling en het ontbreken van de doorgaande lijn met betrekking tot de didactiek van spelling als belangrijke ontwikkelpunten zien. Daarnaast is het hen opgevallen dat de Cito spellingtoetsen niet overeenkomen met de methode. Dit wil zeggen dat tijdens de Cito spellingtoetsen spellingcategorieën worden getoetst die in de methode nog niet aan bod zijn gekomen.

Naar aanleiding van de gesprekken die zijn gevoerd met de leerkrachten is naar voren gekomen dat zij, net als het managementteam, de vele handelingsplannen op het gebied van spelling zien als een belangrijk ontwikkelpunt. De vele handelingsplannen uit zich in veel remedial teaching buiten de spellinglessen, dit kost veel tijd en de leerkrachten vragen zich af of dit op een andere manier gerealiseerd kan worden. Daarnaast valt het de leerkrachten op dat zij voor essentiële aspecten van het spellingonderwijs geen eenduidige afspraken hebben gemaakt, zoals het gebruik van spellingregel en de hoeveelheid tijd dat besteed wordt aan spellingonderwijs. Tot slot geven de leerkrachten aan behoefte te hebben aan handreikingen om het spellingonderwijs te verbeteren.

8. Observaties

8.1 Inleiding

Naar aanleiding van de algemene onderwijsbehoeften van leerlingen voor een effectieve spellingles is een lesmodel ontworpen om de leerkracht meer concrete aanwijzingen te geven voor het realiseren van een effectieve spellingles. Dit lesmodel is afgeleid van het 'interactieve gedifferentieerde instructiemodel' (IGDI-model). Het IGDI-model is een effectief lesmodel dat volgens dezelfde principes werkt als het effectief gebleken 'directe instructiemodel'. Een verschil tussen deze modellen is dat het IGDI-model aandacht besteedt aan differentiatie. Het IGDI-model bevat de volgende fasen: voorbereiding, start les, groepsinstructie, zelfstandige verwerking en verlengde instructie, begeleide inoefening, zelfstandige verwerking en feedback en afsluiting. Het lesmodel met uitgangspunten is te vinden in bijlage G.

Voor de observaties is een observatiewijzer ontworpen die afgeleid is van het lesmodel voor een effectieve spellingles. De uitgangspunten van het lesmodel voor een effectieve spellingles zijn vertaald in doelen en deze worden gescoord door 'ja', 'deels' of 'nee' aan te vinken. 'Ja' betekent dat tijdens de observatie het betreffende doel zichtbaar was. 'Deels' betekent dat het betreffende doel deels zichtbaar was. Het is een aandachtspunt voor de leerkracht. 'Nee' betekent dat het doel niet zichtbaar was. Ook hiervoor geldt dat het doel een aandachtspunt is voor de leerkracht. De observatiewijzer is te vinden in bijlage H.

De observaties zijn uitgevoerd door één persoon en tijdens één les. Dit wil zeggen dat de observaties een globaal beeld geven van het instructiegedrag van de leerkracht. Voor een specifiek beeld zal vaker geobserveerd moeten worden door meerdere personen, op meerdere momenten.

Naast observaties is er ook een onderzoek gedaan in groep 4 van de Triangel. Dit onderzoek is een pre-experimenteel onderzoek (Baarda en de Goede, 2007), waarbij sprake is van een voormeting van de spellingresultaten en een nameting van de spellingresultaten van de leerlingen van groep 4. Dit onderzoek zal verder worden toegelicht in dit hoofdstuk. Het hoofdstuk zal echter beginnen met een beschrijving van de observaties en daarbij behorende conclusies. In verband met de privacy van de leerkrachten is de beschrijving verdeeld in twee delen: de onderbouwgroepen en de bovenbouwgroepen. Per bouw zijn vervolgens vier leerkrachten geobserveerd. De lessen van deze leerkrachten zijn in willekeurige volgorde beschreven.

8.2 Beschrijving van de observaties

8.2.1 Onderbouwgroepen

Les 1

De leerkracht begint de les met een introductie over Sinterklaas. Vervolgens vraagt zij aan de leerlingen wat 'schoen zetten' betekent. De leerlingen vertellen dit en krijgen de gelegenheid om hun uitleg te concretiseren door middel van concreet materiaal. Het gesprek wordt daarna geleid naar het onderwerp 'chocoladeletter'. De leerlingen en de leerkracht praten over chocoladeletters. De centrale vraag hierbij is: 'Waarom krijg jij een B in de schoen en jij een C?' De leerkracht laat de leerlingen vertellen dat de chocoladeletter de beginletter van je naam is. Zij geeft de leerlingen vervolgens de opdracht om de beginletter van de naam te pakken. De les wordt afgesloten met een verwerkingsactiviteit waarin een leerling de opdracht krijgt niet de beginletter van de eigen naam te pakken, maar die van een klasgenoot.

Enkele positieve punten die op vielen tijdens de observatie waren de goede lesopzet, de aandacht voor de woordenschatontwikkeling en de betrokkenheid van de leerlingen.

Enkele aandachtspunten naar aanleiding van de observatie zijn het differentiëren naar instructie, hardop denken en begeleid oefenen. Door te differentiëren naar instructie wordt het onderwijs meer afgestemd op de instructiebehoeften van de leerlingen.

Daarnaast zal hardop denken de leerlingen helpen om inzicht te krijgen in de strategie en de strategie bewust te oefenen en toe te passen. Tot slot is het belangrijk dat de leerlingen de gelegenheid krijgen om onder begeleiding van de leerkracht te oefenen en direct feedback te krijgen op hun aanpak.

Les 2

De leerkracht begint de les met een terugblik. De leerlingen bekijken samen met de leerkracht de vorige letter die zij geleerd hebben. De leerkracht geeft de leerlingen vervolgens een korte herhalingsopdracht. Daarna geeft zij een instructie over de nieuwe letter: De letter 'P'. De leerkracht besteedt aandacht aan de klank, vorm en beweging van de letter. De leerlingen noemen woorden die beginnen met een 'p'. Dan pakt de leerkracht een doos met materialen. Enkele leerlingen krijgen, om de beurt, de opdracht om een voorwerp uit de doos te pakken die begint met de letter 'p'. De leerkracht en leerlingen controleren of de leerling het goed doet. De les wordt afgesloten met een lied dat begint met het woord 'Pepernoot'.

Enkele positieve punten die op vielen tijdens de observatie waren de terugblik, de veelzijdigheid van de instructie en het afstemmen van de opdracht. De leerkracht besteedde aandacht aan de voorgaande leerstof. In dit geval de letter 's'. De leerkracht koppelde een korte herhalingsopdracht aan deze terugblik. Vervolgens was de instructie van de letter heel veelzijdig, doordat er aandacht werd besteed aan de vorm, de klank en beweging van de letter. Verder viel op dat de leerkracht naarmate de les zich vorderde, de opdracht aanpaste aan het niveau van de leerling. Zo liet de leerkracht een leerling een voorwerp pakken die eindigde op een 'p', in plaats van begon met een 'p'.

Enkele aandachtspunten die op vielen naar aanleiding van de observatie waren het differentiëren naar instructiebehoeften en het samenwerken. Door de instructie aan te passen aan de instructiebehoeften van de leerlingen, wordt het onderwijs meer afgestemd. Op die manier kunnen aspecten van de klassikale instructie worden benadrukt in een groepsinstructie. Zo kan tijdens de instructie aan groep 1 leerlingen de letter 'p' centraal staan. Hoe ziet hij er uit? Hoe klinkt hij? Enz. En kan tijdens de instructie aan groep 2 leerlingen de toepassing van de letter meer worden benadrukt.

Tijdens het moment van begeleide inoefening was nu geen gelegenheid tot samenwerken, dit is een aandachtspunt.

Les 3

De leerkracht werkt met de methode 'Veilig leren lezen'. In de handleiding staat de inhoud van de les, middels fasen beschreven. Deze fasen komen overeen met de fasen van het model voor een effectieve spellingles.

De leerkracht begint de les met een verhaal over Sneeuwwitje. Vervolgens blikt zij met de leerlingen terug naar de voorgaande leerstof. Aansluitend geeft de leerkracht de leerlingen een korte herhalingsopdracht. Vervolgens geeft zij de leerlingen instructie over de 'jas-woorden' en krijgen de leerlingen de gelegenheid om de wisselrijtjes te oefenen. Tijdens het moment van begeleide inoefening besteedt de leerkracht aandacht aan de woordenschatontwikkeling. Tot slot maken de leerlingen een dictee. De leerkracht laat de leerlingen zelf de woorden nakijken en indien nodig corrigeren.

Enkele positieve punten die op vielen tijdens de instructie waren de terugblik, het moment van inoefening, de lesopbouw en het gebruik van de methode. De leerkracht zorgde voor een introductie en een terugkoppeling die leidde tot betrokkenheid bij de leerlingen. Vervolgens besteedde zij veel aandacht aan het moment van inoefening. De lesopbouw van de methode werd gehanteerd en dit resulteerde in een goede lesopbouw, waarin geen enkele fase werd overgeslagen.

Enkele aandachtspunten die op vielen naar aanleiding van de observatie waren de differentiatie naar instructie, het samenwerken en de aandacht voor strategieën. De methode geeft aanbevelingen voor het omgaan met instructiegroepen. Dit wordt gehanteerd door de leerkracht. Tijdens de instructie volgden de 'zonkinderen' niet de groepsinstructie.

Het model voor een effectieve spellingles beveelt aan binnen de effectieve groepsinstructie te differentiëren, de zinkinderen doen in dat geval wel mee met de instructie, maar mogen eerder aan het werk. De differentiatie naar maan- en sterkinderen was binnen de les niet zichtbaar, doordat extra instructie buiten de les wordt gegeven. Een ander aandachtspunt is de gelegenheid tot samenwerken. Tot slot de aandacht voor de strategieën. Wanneer de leerkracht de strategie hardop zou verwoorden, krijgen de leerlingen beter inzicht in de strategie en wordt het voor hen makkelijker de strategie te oefenen en toe te passen.

Les 4

De leerlingen maken kennis met een nieuw woord. Het woord 'riem'. De leerlingen oefenen onder begeleiding van de leerkracht riem-woorden door middel van flitsten en woordrijen. Ook krijgen zij de gelegenheid om zelf riem-woorden te maken met behulp van hun klikklakboekje. Na het moment van inoefening gaan de leerlingen zelfstandig aan het werk met hun werkboekje. Enkele positieve punten die op vielen naar aanleiding van de observatie waren het delen van het lesdoel, de lesopbouw en de opdrachten. Doordat de leerkracht het lesdoel deelde met de leerlingen, wisten de leerlingen precies wat ze deze les gingen leren. Vervolgens bestond de les uit gevarieerde opdrachten en een goede lesopbouw.

Enkele aandachtspunten naar aanleiding van deze observatie zijn het differentiëren naar instructie, de terugblik en de introductie. De leerkracht besteedde veel aandacht aan de instructie en het moment van begeleidde inoefening, hierdoor werd er minder aandacht besteed aan de start van de les. Doordat de leerkracht haar les begon met het lesdoel, ontbrak de introductie. De instructie vindt klassikaal plaats, terwijl er wel met niveaugroepen wordt gewerkt in de klas. Een gedifferentieerde instructie geven is een belangrijk aandachtspunt.

Les 5

De leerkracht begint de les met een vijf woordendictee. Hiermee wordt een terugblik gegeven naar de voorgaande lesstof. Vervolgens geeft de leerkracht een instructie, oefenen de leerlingen kort onder begeleiding en maken zij zelfstandig de opdracht.

Enkele positieve punten die op vielen tijdens de observatie waren de terugblik, het feedback en de aandacht voor de spellingcategorie. De leerkracht begint de les met een vijf woordendictee. Dit is een leuke werkvorm om even kort aandacht te besteden aan de voorgaande lesstof. Vervolgens richt de leerkracht haar instructie op de spellingcategorie. Tot slot legt zij kort de opdracht uit en laat zij de leerlingen zelfstandig werken. De leerkracht laat de leerlingen de fouten zelf corrigeren. Dit bevordert de inprenting van het goede woordbeeld.

Enkele aandachtspunten naar aanleiding van de observatie is het lesdoel, gelegenheid tot samenwerken en de introductie. De leerkracht begint haar les meestal met een vijf woordendictee en gebruikt dit als introductie, terwijl het een terugblik is. Een introductie is een belangrijk onderdeel van de effectieve spellingles. Daarnaast is een aandachtspunt de leerlingen de gelegenheid geven tot samenwerken. Tot slot het lesdoel. Door de leerlingen duidelijk te laten weten wat ze gaan leren en wat er de volgende les aan bod komt, wordt duidelijkheid gecreëerd.

8.2.2 Bovenbouwgroepen

Les 1

De leerlingen oefenen tijdens deze les het verdelen van woorden in lettergrepen. De leerkracht heeft de leerlingen drie regels gegeven die houvast kunnen bieden tijdens de les. De leerlingen oefenen onder begeleiding van de leerkracht, waarna veel aandacht is voor strategie en feedback. Tot slot werken de leerlingen zelfstandig aan dit lesonderwerp met behulp van een website.

Enkele positieve punten die op vielen tijdens de observatie is de aandacht voor strategieën, feedback en het lesdoel. De leerkracht deelde haar lesdoel met de leerlingen, waardoor de leerlingen meteen wisten wat ze moesten doen en gingen leren. Vervolgens besteedde zij veel aandacht aan de strategie door middel van het laten verwoorden van de stappen die de leerlingen nemen. Na de oefening werd er veel aandacht besteed aan feedback.

Enkele aandachtspunten naar aanleiding van de observatie waren differentiatie naar instructie, introductie en woordenschat. De leerkracht begon haar les met het lesdoel, waardoor een introductie werd overgeslagen. Vervolgens ging er veel aandacht uit naar het strategiegebruik waardoor de aandacht voor de woordenschatontwikkeling minder was. De instructie was klassikaal en gericht op één groep. Een gedifferentieerde instructie zal de remedial teaching momenten buiten de spellingles terug dringen.

Les 2

De spellingles staat in het teken van 'ont' en 'zaam' woorden. De leerkracht begint de les met een herhalingsopdracht van de voorgaande leerstof. Vervolgens geeft zij een instructie. Ze besteedt veel aandacht aan de strategieën. De leerlingen maken vervolgens een werkblad, waarvan een gedeelte begeleid en een gedeelte zelfstandig. De les wordt afgesloten met een evaluatie.

Enkele positieve punten naar aanleiding van de observatie zijn de aandacht die besteed wordt aan de strategie, de feedback en de betrokkenheid. De leerkracht besteedt tijdens haar les veel aandacht aan de strategie. Dit doet zij door hardop te denken. De leerlingen geeft ze op deze manier inzicht in het toepassen van de strategie. Daarnaast besteedt zij veel aandacht aan feedback. Ze vraagt de leerlingen veel en benadrukt functionaliteit en succeservaringen. Tot slot besteedt de leerkracht veel aandacht aan de betrokkenheid van de leerlingen. Dit doet zij onder andere door de leerlingen het werk van elkaar te laten nakijken.

Enkele aandachtspunten naar aanleiding van de observatie zijn de gedifferentieerde instructie, gelegenheid tot samenwerken en de opdrachten. De leerkracht geeft een klassikale instructie waarbij niet gedifferentieerd wordt naar instructiebehoeften. Wanneer zij dit wel zal doen, zal hoogstwaarschijnlijk de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen toenemen. Daarnaast laat zij de leerlingen met name zelfstandig werken, terwijl samenwerken ook veel voordelen kan hebben. Het laatste aandachtspunt is het zorgen voor gevarieerde opdrachten.

Les 3

De les staat in het teken van de werkwoordsspelling. De leerlingen oefenen het schrijven van de persoonsvorm in de verleden tijd. De leerkracht geeft een instructie en vervolgens gaan de leerlingen zelfstandig aan het werk.

Enkele positieve punten die op vielen tijdens de observatie was de aandacht voor de strategie en het lesdoel. De leerkracht had een duidelijk lesdoel voor ogen en deelde deze met de leerlingen. Tijdens de instructie besteedde de leerkracht veel aandacht aan de strategie. Dit deed zij door de denkstappenkaart te verwoorden. Ook liet de leerkracht de leerlingen de stappen van de strategie verwoorden.

Enkele aandachtspunten die op vielen naar aanleiding van de observatie waren betrokkenheid, differentiatie en feedback. Veel leerlingen waren met hele andere dingen bezig dan met de les. Hierdoor werden er veel vragen gesteld die niet expliciet gericht waren op de les. Dit beïnvloedde de motivatie voor de les en de leerlingen waren niet betrokken. Daarnaast was het moment van begeleide inoefening heel kort. Enkele leerlingen hebben een voorbeeld toegelicht, maar al vrij snel gingen de leerlingen zelfstandig aan het werk, feedback ontbrak. Tot slot is een belangrijk aandachtspunt de differentiatie. Door de instructie af te stemmen op de instructiebehoeften van leerlingen kan meer betrokkenheid gecreëerd worden.

Les 4

De leerkracht heeft tijdens de spellinglessen geobserveerd en heeft geconcludeerd dat de leerlingen het moeilijk vinden om het gezegde uit een zin te halen. Zij heeft ervoor gekozen om een extra spellingles in te roosteren om dit onderdeel nog eens goed te oefenen. De leerkracht begint allereerst met een terugblik. Vervolgens geeft zij een beknopte instructie en daarna gaan de leerlingen zelfstandig aan het werk. Na het moment van zelfstandig werken is er veel tijd en aandacht voor feedback.

Enkele positieve punten die op vielen tijdens de observatie waren de terugblik, de feedback en de betrokkenheid. De leerkracht begon de les met een terugblik waarin zij de leerlingen liet samenvatten wat zij hebben geleerd tijdens de vorige spellingles(sen). Vervolgens gaf de leerkracht een duidelijke instructie, waarna de leerlingen zelfstandig aan het werk gingen.

Tijdens de les zorgde de leerkracht er voor dat alle leerlingen betrokken waren. De les werd afgesloten met veel tijd en aandacht voor feedback. Zin voor zin werd de opdracht besproken, de leerlingen keken hun gemaakte werk zelf na.

Enkele aandachtspunten die op vielen naar aanleiding van de observatie waren differentiatie, introductie en samenwerken. De leerkracht begon de les met een terugblik, die tevens diende als introductie. Zij vroeg veel betrokkenheid en misschien had een introductie deze vraag overbodig gemaakt. De leerlingen waren daarnaast met name veel zelfstandig aan het werk, gelegenheid geven tot samenwerken is een aandachtspunt. Het laatste aandachtspunt is differentiatie. De leerkracht heeft op een klassikale manier les gegeven, niet alle leerlingen hadden hier behoefte aan. Differentiatie naar instructie, inhoud en hoeveelheid draagt bij aan het afstemmen van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

8.3 Conclusie naar aanleiding van de observaties

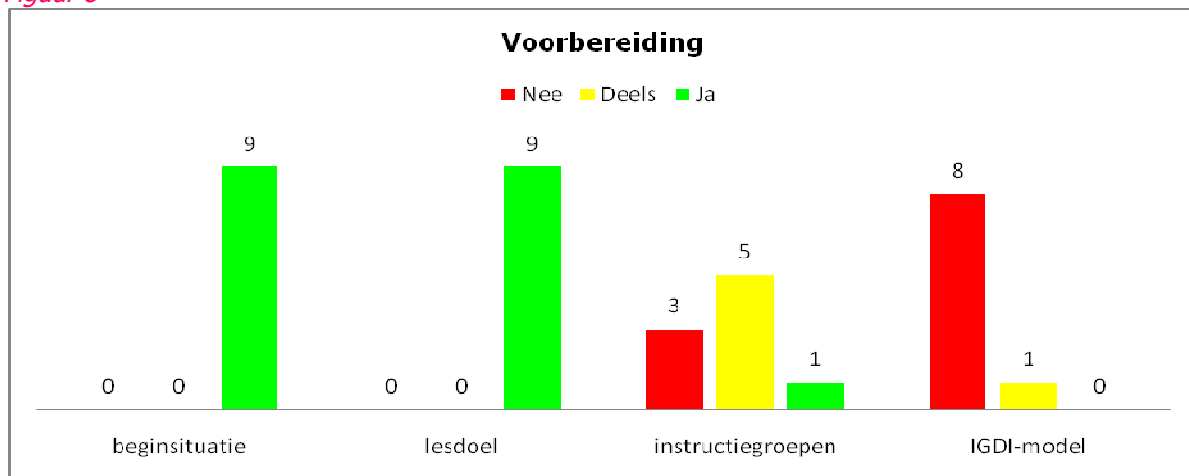
Tijdens de observaties is een observatiewijzer ingevuld. Deze observatiewijzer bevat dezelfde fasen als het lesmodel effectieve spellingles en de uitgangspunten zijn hierop beschreven als doel. De doelen zijn vervolgens gescoord op 'aanwezig' (ja), 'deels aanwezig' (deels) en 'niet aanwezig' (nee). De observatiewijzer bevat daarnaast ook een beknopte beschrijving van de les en een stukje reflectie waarin enkele positieve- en aandachtspunten staan beschreven. De ingevulde observatiewijzers van de observaties zijn op te vragen bij de observant.

Naar aanleiding van de observaties zijn de observatiewijzers naast elkaar gelegd. Vervolgens is geïnterviewd in hoeverre het doel aanwezig was, deels aanwezig en niet aanwezig. Deze uitkomsten zijn in een grafiek gezet.

8.3.1 Voorbereiding

De grafiek laat zien dat negen leerkrachten de beginsituatie van de leerlingen en het lesdoel van de les hebben bepaald. Dit is naar voren gekomen tijdens de nagesprekken en tevens was dit zichtbaar tijdens de observaties. Het onderwerp 'instructiegroepen' richt zich op het doel: 'De leerkracht heeft de instructiegroepen bepaald'. Bij drie leerkrachten was dit niet zichtbaar, bij vijf leerkrachten deels zichtbaar en één leerkracht liet duidelijk zien dat zij de instructiegroepen heeft bepaald vooraf de les. Het laatste onderwerp van de fase voorbereiding is het lesgeven middels het IGDI-model. Acht leerkrachten hebben dit niet laten zien en één leerkracht liet zien dat zij deels werkt volgens het IGDI-model. Naar aanleiding van bovenstaande kan geconcludeerd worden dat het bepalen van instructiegroepen en het werken volgens het IGDI-model aandachtspunten zijn.

Figuur 8



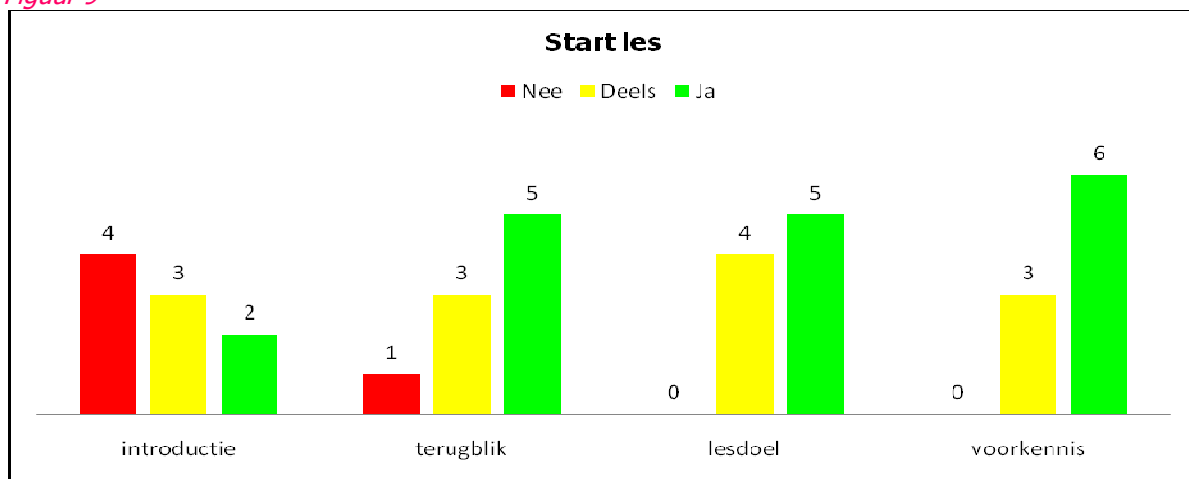
8.3.2 Start les

De grafiek laat zien dat twee leerkrachten de les zijn begonnen met een betekenisvolle, motiverende introductie. Drie leerkrachten hebben dit deels gedaan en vier leerkrachten zijn de les niet begonnen met een introductie. De leerkrachten die de les deels met een introductie zijn begonnen, hebben de introductie laten samenvallen met de terugblik. Hierdoor blijft het beginnen van de les met een betekenisvolle, motiverende introductie een aandachtspunt.

Het tweede onderwerp 'terugblik' richt zich op het doel: 'De leerkracht blikt terug naar de vorige lesstof, door een samenvatting van de lesstof te geven in combinatie met een korte herhalingsopdracht'. Bij vijf leerkrachten was dit doel zichtbaar, bij drie leerkrachten deels en één leerkracht heeft geen terugblik gegeven naar de vorige lesstof. De leerkrachten die deels een terugblik hebben gegeven, hebben zich met name gericht op de samenvatting van de lesstof en hebben de leerlingen geen korte herhalingsopdracht gegeven. Het volgende doel was het delen van het lesdoel. Vijf leerkrachten hebben dit gedaan en vier leerkrachten deels. De leerkrachten die het lesdoel deels hebben gedeeld met de leerlingen hebben het doel niet als een doel verteld aan de leerlingen, maar meer als een opdracht tijdens het moment van begeleide inoefening. Het actualiseren van de voorkennis hebben zes leerkrachten zichtbaar gedaan tijdens de les en drie leerkrachten deels.

Naar aanleiding van bovenstaande kan geconcludeerd worden dat alle onderwerpen uit de fase van de start van de les aandachtspunten zijn en dan met name de introductie en de terugblik omdat respectievelijk vier en één leerkracht(en) dit doel niet hebben nagestreefd.

Figuur 9

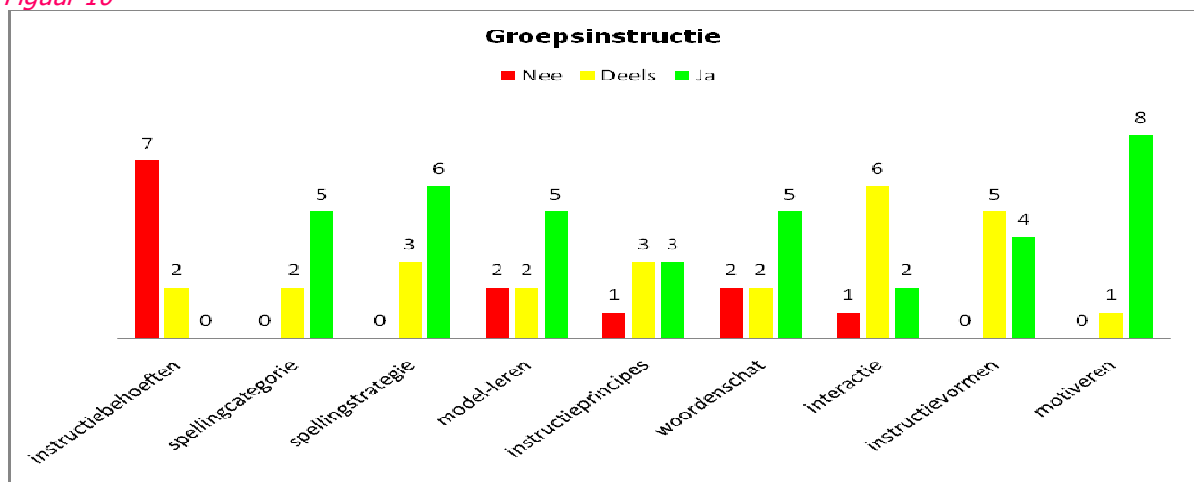


8.3.3 Groepsinstructie

De grafiek laat zien dat zeven leerkrachten de instructie niet hebben afgestemd op de instructiebehoeften van de leerlingen. Twee leerkrachten hebben de instructie deels afgestemd op de instructiebehoeften. De meeste leerkrachten geven momenteel een klassikale instructie waar geen tot weinig differentiatie wordt toegepast. Dit is dus een belangrijk aandachtspunt. Het richten van de instructie op de betreffende spellingcategorie doen vijf leerkrachten. Twee leerkrachten richten deels de instructie op de betreffende spellingcategorie, maar met name op de opdracht. Zes leerkrachten besteden tijdens hun instructie aandacht aan de spellingstrategieën en drie leerkrachten doen dit deels. Bij deze drie leerkrachten waren de voorwaarden om aandacht te besteden aan de strategieën aanwezig, maar zij hebben niet expliciet aandacht besteed aan de strategieën. Vijf leerkrachten hebben de strategieën hardop verwoordt middels model-leren. Twee leerkrachten hebben dit deels gedaan en twee leerkrachten deden dit niet. Het lesgeven volgens diverse instructieprincipes hebben drie leerkrachten zichtbaar gedaan, drie leerkrachten hebben deels zichtbaar aandacht besteed aan de diverse instructieprincipes en één leerkracht heeft niet volgens diverse instructieprincipes les gegeven.

De leerkrachten die deels de instructie volgens diverse instructieprincipes hebben gegeven, hebben de diverse instructieprincipes niet expliciet benoemd, maar de voorwaarden waren wel aanwezig. Tijdens de instructie hebben vijf leerkrachten aandacht besteed aan de woordenschatontwikkeling, twee leerkrachten deden dit deels en twee leerkrachten hebben geen aandacht besteed aan de woordenschatontwikkeling. Twee leerkrachten hebben tijdens hun instructie expliciet aandacht besteed aan interactie. Zes leerkrachten deden dit deels en bij één leerkracht was geen interactie zichtbaar tijdens de observatie. Vier leerkrachten geven volgens diverse instructievormen les. Zij vertellen, laten iets zien, doceren e.d. Vijf leerkrachten geven deels les volgens diverse instructieprincipes. Zij gaven les volgens twee instructievormen. Deze vijf leerkrachten wordt aangeraden om volgens meerdere instructievormen les te geven. Tot slot laat de grafiek zien dat acht van de negen leerkrachten hun leerlingen motiveren en stimuleren tijdens de instructie. Eén leerkracht motiveert deels de leerlingen. Deze leerkracht motiveert de leerlingen met name verbaal. Een aandachtspunt is het non-verbaal motiveren van de leerlingen door een motiverende houding aan te nemen.

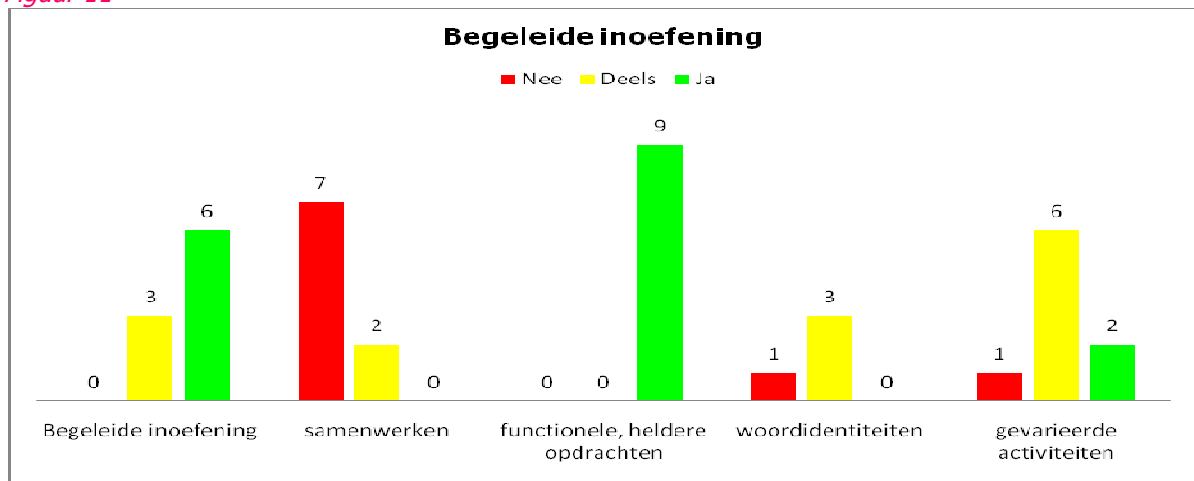
Figuur 10



8.3.4 Begeleide inoefening

Zes leerkrachten hebben de fase van begeleide inoefening in de praktijk gebracht. Deze zes leerkrachten hebben na de instructie de leerlingen de gelegenheid gegeven te oefenen met de nieuwe leerstof. Hoewel zes leerkrachten dit moment hebben verwerkt in hun les, is 'begeleiding' een belangrijk aandachtspunt. De leerkracht laat met name de leerlingen zelfstandig oefenen en evalueert dit moment kort. Een aandachtspunt is om de leerlingen tijdens dit moment echt te begeleiden, zodat zij direct feedback krijgen op hun opdrachten en activiteiten. Zoals eerder beschreven laten de leerkrachten de leerlingen met name zelfstandig werken tijdens het moment van begeleide inoefening. Dit uit zich in een hoge negatieve score voor 'samenwerken'. Zeven leerkrachten geven de leerlingen geen gelegenheid tot samenwerken. Twee leerkrachten scheppen wel de voorwaarden om leerlingen samen te kunnen laten werken, maar kunnen dit nog verder uitbreiden door de leerlingen ook daadwerkelijk te laten samenwerken. De opdrachten die tijdens het moment van begeleide inoefening worden gemaakt en uitgevoerd zijn functioneel, sluiten aan bij de instructie en zijn helder verwoordt. Het onderdeel 'aandacht besteden aan de identiteiten van woorden', was van toepassing op vier lessen. Drie leerkrachten hebben deels aandacht besteed aan de woordidentiteiten, één leerkracht heeft geen aandacht besteed aan de woordidentiteiten. Twee leerkrachten hebben gezorgd voor gevarieerde activiteiten rekening houdend met de interesses en leerstijlen van de leerlingen. Zes leerkrachten hebben dit deels gedaan. Zij hebben twee activiteiten afgewisseld, uitbreiding van de variatie is een aandachtspunt. En één leerkracht heeft geen gevarieerde activiteiten aangeboden.

Figuur 11

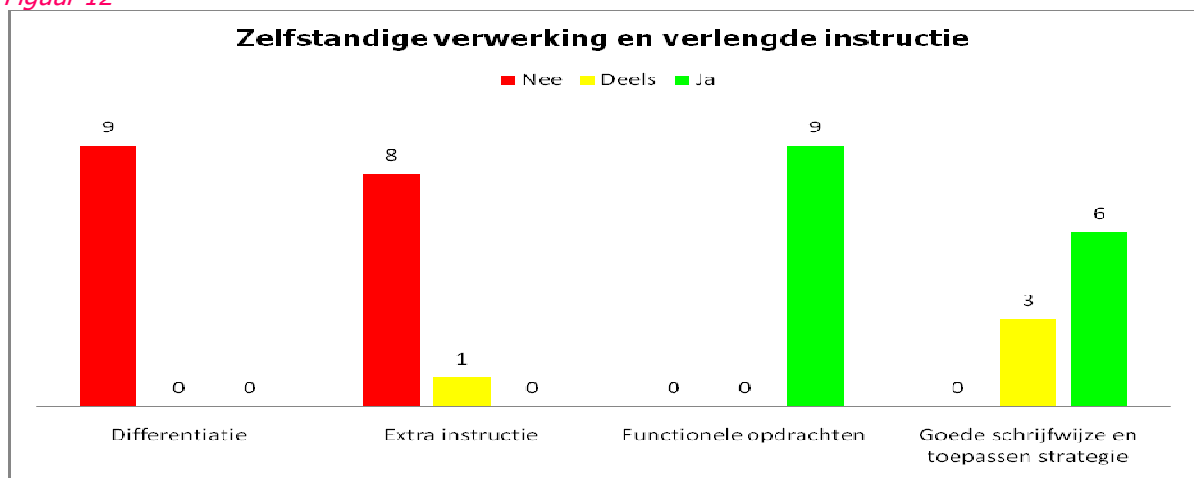


8.3.5 Zelfstandige verwerking en verlengde instructie

Deze fase bevat twee aspecten, namelijk 'zelfstandige verwerking' en 'verlengde instructie'. Kijkend naar het verschil tussen de resultaten van de eerste twee onderdelen en de laatste twee onderdelen, kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten deze fase met name hebben ingericht voor zelfstandige verwerking en het onderdeel verlengde instructie geen aandacht hebben gegeven. De grafiek laat zien dat tijdens de observaties het onderdeel 'differentiatie' met daarbij behorend doel: 'de leerkracht laat de leerlingen van de instructieafhankelijke- en gevoelige groep zelfstandig werken' niet zichtbaar was. De leerkrachten lieten niet alleen de instructieafhankelijke- en gevoelige groep zelfstandig werken, maar iedereen. Dit is een belangrijk aandachtspunt omdat tijdens deze fase van de les er voor de leerkracht tijd is om extra instructie of het moment van begeleide inoefening uit te breiden met de leerlingen van de instructieafhankelijke groep. Eén leerkracht doet dit deels, doordat zij in haar weekplanning duidelijk heeft staan welke leerlingen verlengde instructie van spelling krijgen. De andere leerkrachten geven de extra instructie veelal op een ander moment, buiten de spellingles.

Op het aspect zelfstandige verwerking wordt beter gescoord. Alle leerkrachten geven de leerlingen die zelfstandig gaan werken functionele opdrachten. Dit zijn meestal opdrachten uit de methode 'Taal Actief, spelling' of 'Veilig leren lezen'. Zes leerkrachten laten de leerlingen tijdens het moment van zelfstandig werken opdrachten maken die gericht zijn op een goede schrijfwijze van het woord en die als doel hebben het goed toepassen van de spellingstrategieën. Drie leerkrachten doen dit deels. Zij besteden of aandacht aan een goede schrijfwijze of het toepassen van de spellingstrategie.

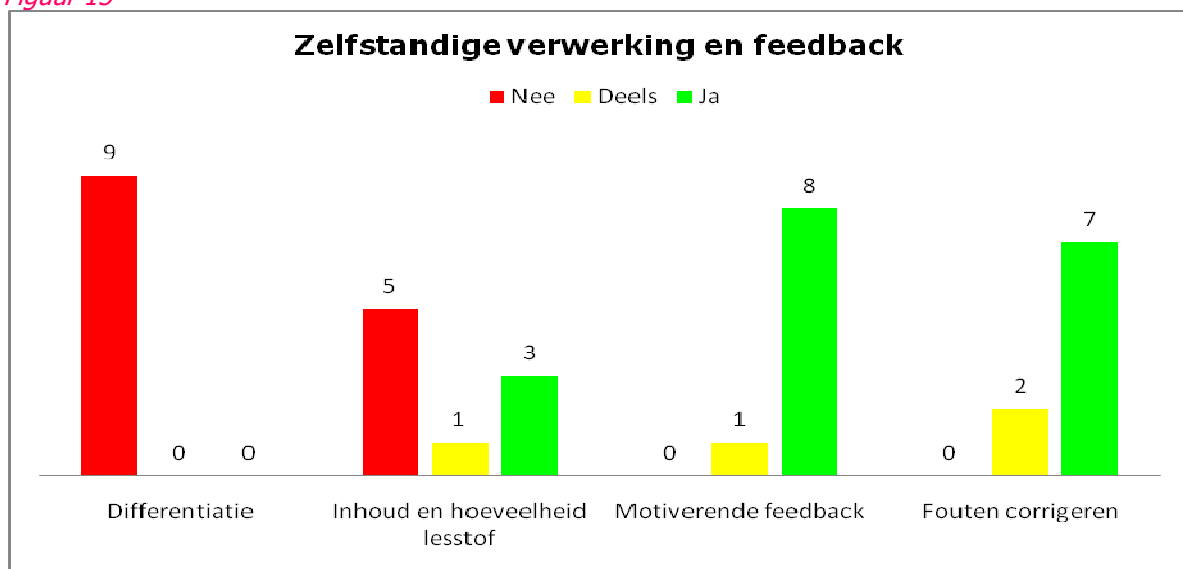
Figuur 12



8.3.6 Zelfstandige verwerking en feedback

Net als de grafiek van de vorige fase van het lesmodel, laat deze grafiek zien dat er veel verschil is tussen de eerste twee onderdelen en de laatste twee onderdelen. Wederom wordt op het onderdeel 'differentiatie' niet goed gescoord. Daarnaast differentiëren vijf leerkrachten niet qua hoeveelheid en inhoud van de lesstof. Één leerkracht doet dit deels en drie leerkrachten differentiëren wel qua inhoud en hoeveelheid. Deze leerkrachten geven de 'zon-kinderen' verrijkend materiaal. De leerkrachten scoorden tijdens de instructie op het onderdeel motivatie hoog en dit komt overeen met de score op het onderdeel motiverende feedback. Acht leerkrachten geven de leerlingen stimulerende, motiverende aanwijzingen en complimenten. Één leerkracht doet dit deels. Deze leerkracht besteed weinig aandacht aan motiverende feedback. De leerlingen zelf hun fouten laten corrigeren doen zeven leerkrachten. Twee leerkrachten doen dit deels. Zij benoemen niet expliciet dat het belangrijk is dat de fouten gecorrigeerd worden, waardoor weinig leerlingen zelf het initiatief namen om het te doen.

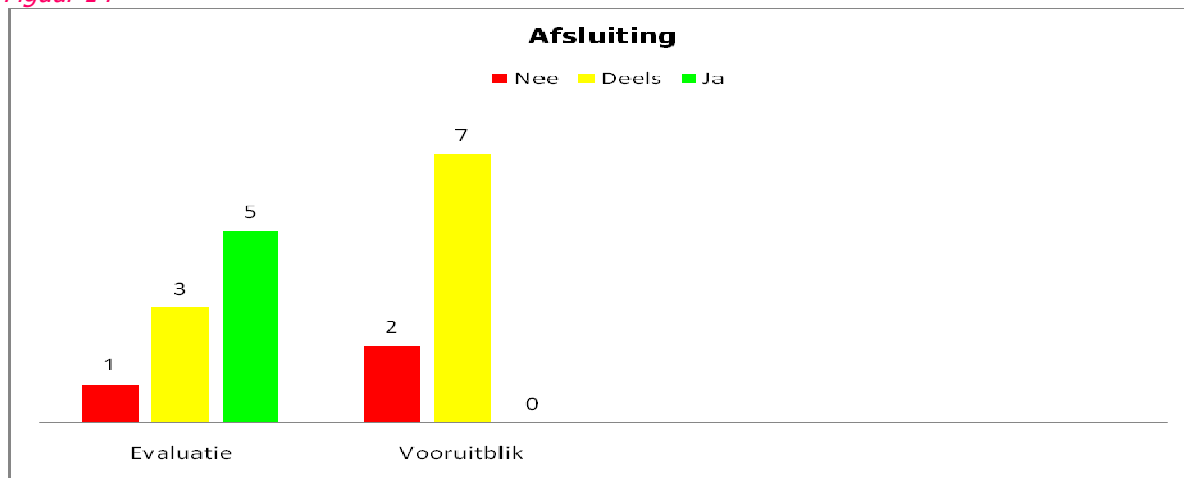
Figuur 13



8.3.7 Afsluiting

De afsluiting bestaat uit twee onderdelen: de evaluatie van de les en het geven van een vooruitblik. De grafiek laat zien dat vijf leerkrachten de les, het lesdoel en het beheersingsniveau van de spellingcategorie- en strategieën evalueren. Drie leerkrachten doen dit deels. Zij stellen één vraag en sluiten hiermee de les af. Één leerkracht evalueert de les niet met de leerlingen en laat de les overlopen in een andere les. Zeven leerkrachten besteden deels aandacht aan de vooruitblik. Zij benoemen even kort dat ze de volgende keer 'ermee verder gaan'. Een aandachtspunt voor deze leerkrachten is het expliciet benoemen van de volgende leerstof. Twee leerkrachten geven geen vooruitblik, maar eindigen de les door te zeggen 'ruim je spullen op'. Het geven van een vooruitblik is dus een belangrijk aandachtspunt.

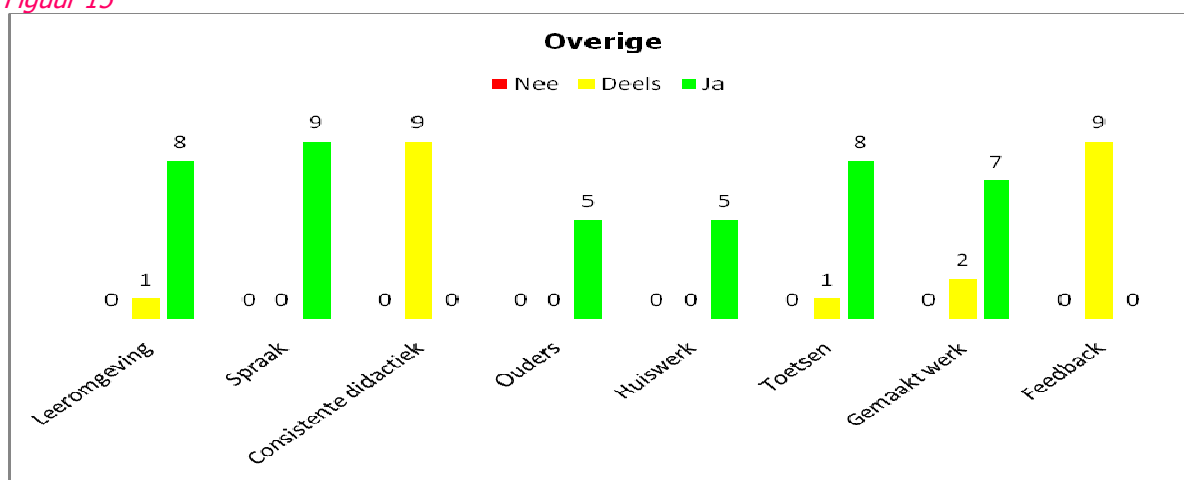
Figuur 14



8.3.8 Overige

De grafiek laat zien dat een veilige leeromgeving door acht leerkrachten wordt gecreëerd. Tijdens de lessen wordt door alle leerkrachten goed Nederlands gesproken. Een consistente didactiek wordt deels gewaarborgd. Dit is een belangrijk aandachtspunt omdat een consistente didactiek heel belangrijk is voor de leerlingen. De meeste leerkrachten geven aan wel eens overleg te hebben over de manier van lesgeven, maar veel werkvormen, ideeën en manieren van werken worden 'binnen het klaslokaal' gehouden. Vijf leerkrachten geven aan de ouders veel bij het spellingproces te betrekken, door onder andere huiswerk mee te geven met de leerlingen. De toetsen worden door acht leerkrachten uitgebreid geanalyseerd en beoordeeld. Eén leerkracht geeft aan de toetsen globaal te analyseren. Zeven leerkrachten geven aan het gemaakte werk van de leerlingen dagelijks te commentariëren. Zij stimuleren de leerlingen om de gemaakte fouten zelf te corrigeren en controleren dit. Twee leerkrachten geven aan steekproefsgewijs het gemaakte werk te commentariëren. Het is voor deze twee leerkrachten belangrijk dat zij zich bewust zijn van de rol die het bewaken van de voortgang in neemt in het spellingonderwijs. Het geven van feedback wordt deels door alle leerkrachten uitgevoerd. Zij geven veelal af en toe feedback en aan enkele leerlingen. Het is belangrijk om bij elke fase van het lesmodel aandacht te besteden aan feedback.

Figuur 15



8.4 Terugkoppeling van de observaties

De observaties zijn teruggekoppeld met de leerkrachten. De gesprekken waren interessant omdat de leerkracht de mogelijkheid krijgt om te reflecteren op haar eigen handelen. Daarnaast geeft een nagesprek de leerkracht de kans om haar keuzes toe te lichten. Hoewel alle gesprekken interessante informatie op leverde is omwille van de relevantie van het onderzoek en afbakening besloten om de opvallendste gesprekspunten te beschrijven.

Opvallend was de reactie van de leerkrachten op de negatieve beoordeling op het onderdeel differentiatie. De leerkrachten geven aan dat zij wel degelijk extra instructie en verlengde instructie geven aan de leerlingen maar dit niet doen tijdens de les, maar buiten de spellingles. Vanuit de literatuur wordt aanbevolen om differentiatie vooral toe te passen binnen de les, omdat een consistente didactiek daardoor gewaarborgd wordt. Daarnaast profiteren zowel de sterke- als de zwakke spellers van een krachtige groepsinstructie, waarbinnen zij de ruimte krijgen om eerder aan het werk te gaan of een verlengde instructie te krijgen.

Een ander opvallend gesprekspunt was de introductie. Een leerkracht geeft aan dat een introductie veel tijd kost en het de leerlingen af leidt van het daadwerkelijke lesdoel. Vanuit de literatuur wordt echter gezegd dat een introductie van belang is voor een goede les. Een motiverende introductie creëert betrokkenheid en deze betrokkenheid is essentieel voor het leerproces. De betreffende leerkracht geeft vervolgens aan dat zij zich hier in kan vinden.

Vervolgens zijn het delen van het lesdoel met de leerlingen en het geven van een vooruitblik onderdelen uit het lesmodel voor een effectieve spellingles die de leerkrachten aangeven snel te vergeten. Na de observatie worden zij hier weer op gewezen en nemen zij zich voor er meer aandacht aan te besteden. Tot slot geven de leerkrachten aan het leuk te vinden dat wordt opgemerkt dat zij de leerlingen motiveren en dat er op veel observatiepunten al deels of zelfs goed wordt gescoord.

9. Onderzoek: Effectiviteit van het werken met het lesmodel voor een effectieve spellingles in groep 4

9.1 Inleiding

Als er een lesmodel is ontworpen dat volgens de theorie zou kunnen bijdragen aan effectief spellingonderwijs is het interessant om te onderzoeken of gebruik van dit lesmodel daadwerkelijk de leerresultaten en de betrokkenheid van de leerlingen verhoogt. Daarom is er voor gekozen om in groep 4 van basisschool de Triangel een kleinschalig onderzoek te doen naar de betrokkenheid en de leerresultaten van de leerlingen met betrekking tot spellingonderwijs. De beschrijving, interventies en resultaten van dit onderzoek worden in dit hoofdstuk beschreven.

9.2 Beschrijving

Momenteel hebben de leerlingen van groep 4 drie spellingtoetsen gemaakt in de vorm van een signaaldictee en een controledictee. Het eerste signaaldictee is afgenomen voordat de leerkracht gewerkt heeft met het lesmodel voor een effectieve instructie. De resultaten laten zien dat vijf leerlingen een 'onvoldoende' hebben gescoord, zeven leerlingen een 'voldoende' en tweeëntwintig leerlingen een 'goed'. De leerlingen die een 'onvoldoende' of een 'voldoende' hebben gescoord tijdens het signaaldictee hebben een week later het controledictee gemaakt. Van deze twaalf leerlingen hebben twee leerlingen een 'onvoldoende' gescoord, drie leerlingen een 'voldoende' en zeven leerlingen een 'goed'.

Na het signaaldictee en het controledictee van het eerste hoofdstuk is de leerkracht begonnen met het lesgeven middels het lesmodel voor een effectieve instructie. Zij heeft de algemene onderwijsbehoeften van de leerlingen bepaald naar aanleiding van de lijst van onderwijsbehoeften van leerlingen voor een effectieve spellingles, bijlage G. Vervolgens heeft zij les gegeven volgens diverse instructieprincipes, gebruik gemaakt van diverse werkvormen en veel aandacht besteed aan de spellingstrategieën. Het expliciet aandacht besteden aan diverse spellingstrategieën leverde leuke en interessante momenten op. Zo vertelde één leerling trots: 'Nu, doen we eindelijk eens zoals ik het altijd in mijn hoofd doe!'

"Nu doen we eindelijk eens zoals ik het altijd in mijn hoofd doe!"

Na een aantal weken gewerkt te hebben volgens het lesmodel voor een effectieve spellingles hebben de leerlingen wederom een signaaldictee gemaakt. De resultaten laten zien dat twee leerlingen een 'onvoldoende' hadden, vier leerlingen een 'voldoende' en achtentwintig leerlingen een 'goed'. Naar aanleiding van deze resultaten hebben de zes leerlingen een week later, na remediëren middels extra instructie, het controledictee gemaakt. Één leerling had een 'onvoldoende', twee een 'voldoende' en drie leerlingen hebben een 'goed' gescoord.

Tot slot is na een aantal weken lesgeven volgens het lesmodel voor een effectieve instructie wederom een signaaldictee afgenomen. Één leerling scoorde onvoldoende, twee voldoende en tweeëndertig goed. Deze drie leerlingen hebben een week later een controledictee gemaakt. Één leerling scoorde wederom een onvoldoende en de overige twee leerlingen een goed.

Figuur 16 laat een schematische weergave van dit kleinschalig onderzoek zien.

Figuur 16

		37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47
Nulmeting	Signaaldictee					Vakantie						
	Controledictee											
Tussenmeting	Signaaldictee											
	Controledictee											
Nameting	Signaaldictee											
	Controledictee											

9.3 Interventies

In week 37 is de nulmeting gedaan. Voor deze meting werden de spellinglessen klassikaal gegeven. Het lesdoel werd vooraf de les niet gedeeld met de leerlingen en de lessen werden niet gestart met een motiverende introductie. Na de instructie, die met name gericht was op de oefening die de leerlingen moesten maken tijdens de zelfstandige verwerking, ging de hele klas zelfstandig aan het werk. De leerkracht liep hulprondjes om de leerlingen waar nodig te kunnen helpen. De extra instructie aan spellingzwakke leerlingen werd buiten de spellingles gegeven.

Na deze nulmeting heeft de leerkracht haar spellinglessen gegeven volgens het lesmodel voor een effectieve instructie. Zij heeft de ontworpen observatiewijzer gebruikt als checklist om er zo zeker van te zijn dat ze alle aspecten van het lesmodel in de praktijk heeft gebracht. De belangrijkste verschillen met de vorige manier van werken waren de gedifferentieerde instructie die gerealiseerd werd door het bepalen van de instructiegroepen en het starten van de les met een motiverende instructie en het delen van het lesdoel. Vervolgens werd de instructie gericht op de betreffende spellingcategorie en was er tijdens de instructie veel aandacht voor – het hardop verwoorden – van de spellingstrategieën. Daarnaast is er veel afgewisseld met werkvormen om op die manier tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Zo zijn auditieve dictees afgewisseld met visuele dictees.

Na een aantal weken gewerkt te hebben volgens het lesmodel voor een effectieve spellingles is er een tussenmeting gedaan. Deze tussenmeting heeft plaatsgevonden in week 42. De resultaten van deze tussenmeting laten zien dat de leerresultaten van de leerlingen is verhoogd. Daarnaast geven de leerlingen aan dat zij de spellingles nu 'leuker' vinden.

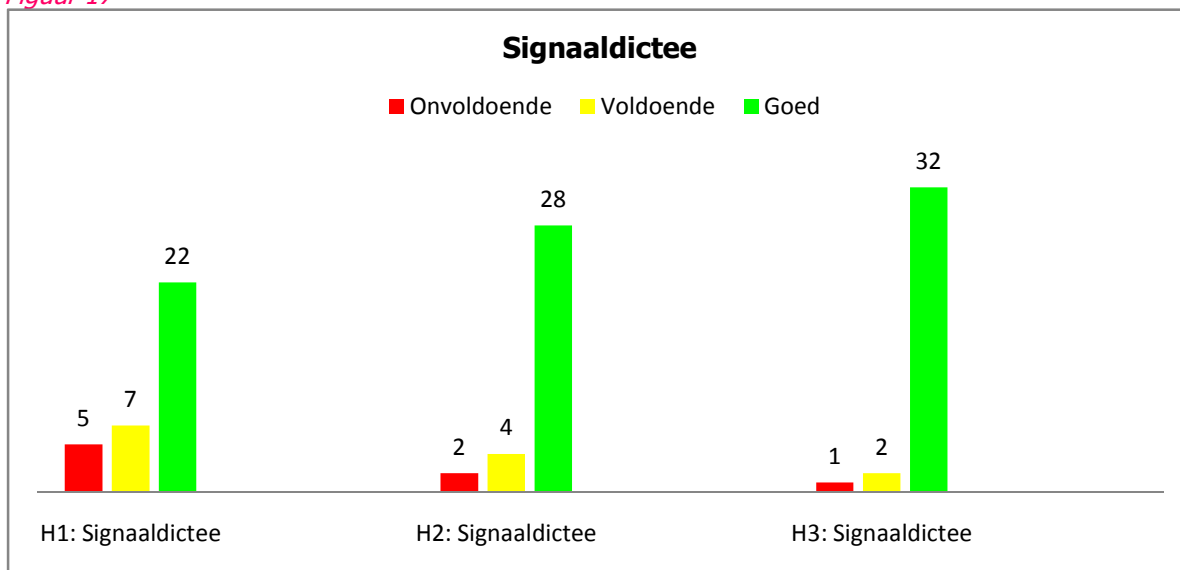
De leerkracht heeft na de tussenmeting haar manier van werken volgens het lesmodel voor een effectieve spellingles vervolgd op de manier zoals eerder beschreven staat. In week 46 heeft de nameting plaatsgevonden. De resultaten van deze nameting laten wederom zien dat de leerresultaten van de leerlingen zijn verhoogd en de leerkracht geeft aan dat ,naar haar inzien, de betrokkenheid van de leerlingen tijdens de spellingles ook is toegenomen.

9.4 Resultaten

De resultaten van het kleinschalig onderzoek zijn schematisch weergegeven door middel van twee grafieken die de resultaten van de signaaldictees laten zien (figuur 17) en de resultaten van de controledictees (figuur 18)

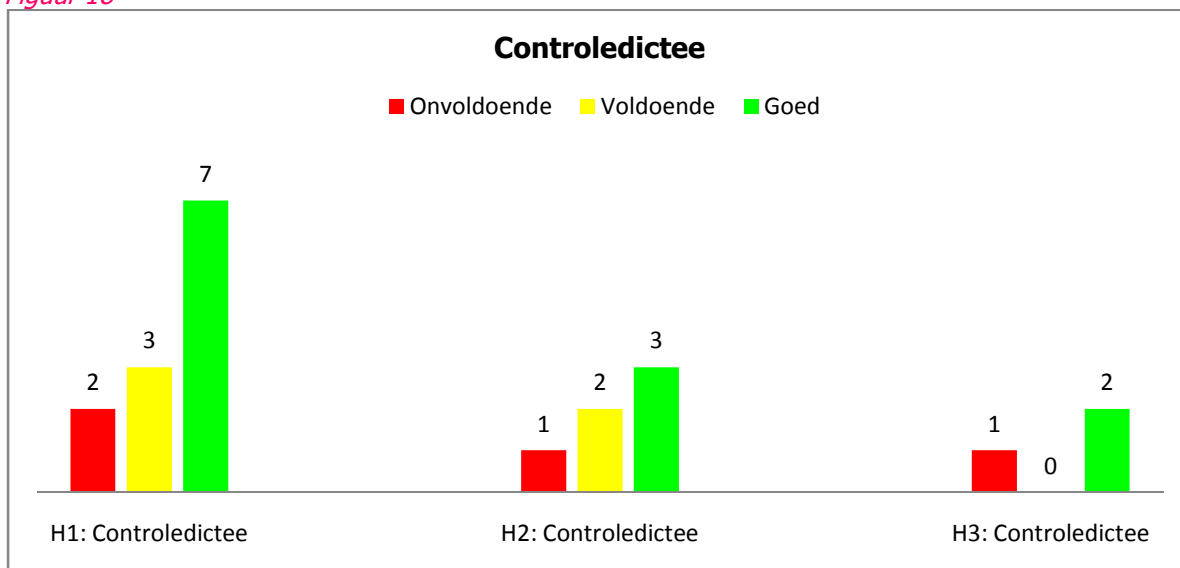
De eerste grafiek laat de resultaten zien van het signaaldictee. Dit dictee wordt door alle (34) leerlingen gemaakt. De grafiek laat zien dat het aantal leerlingen dat onvoldoende scoort op het signaaldictee afneemt. Ook het aantal leerlingen dat voldoende scoort neemt af. Het aantal leerlingen dat goed scoort neemt daarentegen toe.

Figuur 17



De tweede grafiek laat de resultaten zien van de controledictees. Het controledictee wordt alleen gemaakt door de leerlingen die tijdens het signaaldictee een onvoldoende of voldoende hebben gescoord. De belangrijkste conclusie die getrokken kan worden is dat het aantal leerlingen dat uitvalt tijdens het signaaldictee en dus een controledictee moet maken afneemt.

Figuur 18



9.5 Discussie

De resultaten laten zien dat de leerresultaten van de leerlingen verbeteren. Daarnaast geeft de leerkracht aan dat de leerlingen door de 'nieuwe manier van lesgeven' (spellingles geven volgens het lesmodel voor een effectieve spellingles) meer betrokken zijn tijdens de spellingles. Er kan dus op basis van dit kleinschalige onderzoek geconcludeerd worden dat het lesmodel voor een effectieve spellingles de leerresultaten en betrokkenheid van de leerlingen verhoogd. Bij de resultaten van dit onderzoek moet opgemerkt worden dat het onderzoek is uitgevoerd in één groep en dat een controlegroep ontbrak. Hierdoor kon er geen reële vergelijking gemaakt worden en de betrouwbaarheid van het onderzoek is dus laag. Daarnaast moet opgemerkt worden dat de dictees niet hetzelfde zijn doordat zij horen bij een ander hoofdstuk, maar zij zijn wel van hetzelfde niveau. Tot slot moet opgemerkt worden dat er vanwege de lage betrouwbaarheid van het onderzoek geen reële uitspraken gedaan kunnen worden over de leerresultaten van de leerlingen als de leerkracht niet les zou hebben gegeven volgens het lesmodel voor een effectieve spellingles.

10. Samenvatting, conclusie en aanbevelingen

'Wij willen graag gaan werken volgens de principes van handelingsgericht werken, maar hoe doen we dat?'

'Wij zien dat er momenteel veel leerlingen een handelingsplan voor spelling hebben. Wij willen de spelling leeropbrengsten graag verhogen, maar hoe doen we dat?'

Naar aanleiding van bovenstaande hulpvragen van basisschool de Triangel is het idee ontstaan om te onderzoeken of handelingsgericht werken een bijdrage kan leveren aan het realiseren van effectief spellingonderwijs. Vanuit dit idee is de volgende probleemstelling opgesteld: *'In hoeverre kan handelingsgericht werken als uitgangspunt bijdragen aan effectief spellingonderwijs op de Triangel?'*

Om een antwoord te vinden op deze vraag is literatuuronderzoek en praktijkonderzoek gedaan. Het literatuuronderzoek heeft zich gericht op de onderwerpen 'spellingonderwijs', 'handelingsgericht werken' en 'effectief onderwijs'. Naar aanleiding van het literatuuronderzoek kan geconcludeerd worden dat handelingsgericht werken een bijdrage kan leveren aan het realiseren van effectief spellingonderwijs. Binnen het handelingsgericht werken staat het afstemmen van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van de leerlingen centraal. De literatuur over spellingonderwijs en effectief onderwijs geeft aan dat deze afstemming belangrijk is. Om daadwerkelijk effectief spellingonderwijs te realiseren door handelingsgericht werken als uitgangspunt te nemen is het belangrijk dat de onderwijsbehoeften van de leerlingen voor effectief spellingonderwijs bekend zijn. Om deze onderwijsbehoeften in kaart te brengen is naar aanleiding van het literatuuronderzoek een overzicht ontworpen van de algemene onderwijsbehoeften van leerlingen voor effectief spellingonderwijs. Dit overzicht is aangevuld met een overzicht van specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen voor effectief spellingonderwijs dat naar eigen inzicht aangevuld kan worden. Tot slot zijn de uitgangspunten van de leerkracht toegevoegd aan het overzicht (bijlage D, E en F). Deze overzichten hebben als uitgangspunt gediend voor het praktijkonderzoek.

Het praktijkonderzoek is begonnen met een probleemverkenning. Hiervoor is een trendanalyse uitgevoerd en zijn er gesprekken gevoerd met de teamleden van de Triangel. Naar aanleiding van de trendanalyse kan geconcludeerd worden dat de leerlingen eind groep 5 tot en met eind groep 6 beneden gemiddeld scoren qua spellingresultaten. Doordat deze constatering van diverse kanten bekeken en belicht kan worden is het onmogelijk om één verklaring te formuleren voor dit probleem.

Na deze probleemverkenning zijn wederom de onderwijsbehoeften van de leerlingen met bijbehorende uitgangspunten voor de leerkrachten nader bekeken. Volgens het literatuuronderzoek zou afstemming op deze onderwijsbehoeften het spellingonderwijs effectief maken. Om dit in de praktijk uitvoerbaar te maken is een lesmodel ontwikkeld. Dit lesmodel is afgeleid van het 'interactieve gedifferentieerde directe instructie-model' (bijlage G) en bevat als uitwerking de uitgangspunten voor de leerkracht om een effectieve spellingles te geven. Naar aanleiding van dit lesmodel is een observatiewijzer ontworpen (bijlage H). Deze observatiewijzer is gebruikt tijdens de observaties van de leerkrachten van de groepen één tot en met acht van de Triangel. De observaties vonden plaats met als doel het instructiegedrag van de leerlingen in kaart te brengen. De beschrijvingen van de observaties zijn aangevuld met conclusies die ondersteund zijn met grafieken. Naar aanleiding van de observaties kan geconcludeerd worden dat er al veel punten uit de observaties zijn gekomen die al heel goed gaan. Denk hierbij aan het bepalen van de beginsituatie van de leerlingen en het lesdoel, het motiveren van de leerlingen tijdens de instructie, het zorgen voor heldere en functionele opdrachten tijdens het zelfstandig werken en het creëren van een veilige leeromgeving.

Naast de positieve punten zijn er ook aandachtspunten. Opvallend is dat het instructiegedrag van de leerkrachten heel verschillend is, maar ook enkele overeenkomsten bevat. Zo geven de leerkrachten allemaal klassikaal les en wordt de instructie niet afgestemd op de instructiebehoeften van de leerlingen. Dit is dan ook meteen het belangrijkste aandachtspunt.

Verder zijn de volgende aandachtspunten naar voren gekomen:

- geef leerlingen de gelegenheid om samen te werken tijdens de begeleide inoefening;
- start de les met een introductie;
- besteed tijdens de instructie aandacht aan het hardop verwoorden van de spellingstrategieën en aan de woordenschat;
- zorg voor veel interactie;
- beëindig de les met een vooruitblik naar de volgende les.

In het praktijkonderzoek is naast de observaties ook een kleinschalig pre-experimenteel onderzoek gedaan. Dit onderzoek is gedaan met als doel de leerprestaties en de betrokkenheid van de leerlingen van groep 4 te vergelijken na een periode gewerkt te hebben volgens het lesmodel voor een effectieve spellingles. Allereerst is een nulmeting gedaan, vervolgens een tussenmeting en tot slot een nameting. De resultaten laten zien dat de leerprestaties van de leerlingen vooruit gaan en de leerlingen geven tijdens gesprekken aan dat zij de nieuwe manier van werken prettig vinden. De leerkracht ervaart daarnaast een betere betrokkenheid van de leerlingen ten opzichte van de oude manier van werken. De resultaten van dit kleinschalig onderzoek zijn positief, maar daarbij moet opgemerkt worden dat het onderzoek plaats heeft gevonden in één groep en dat er een controlegroep ontbrak. De betrouwbaarheid van het onderzoek is daarom laag. Naast het werken met het lesmodel voor een effectieve spellingles heeft de leerkracht, in het kader van handelingsgericht werken, tijdens het onderzoek een groepsverzicht en een groepsplan gemaakt. Deze zijn te vinden in bijlage I en J.

Naast de conclusies kan vanuit het onderzoek een aantal aanbevelingen worden gedaan. Allereerst wordt aanbevolen om een effectieve spellingles te geven volgens het lesmodel voor een effectieve spellingles. Dit lesmodel richt zich op de algemene onderwijsbehoeften voor spelling van de leerlingen. Iedere klas bevat andere leerlingen en iedere leerling is anders. Het is daarom raadzaam om de onderwijsbehoeften van de leerlingen uit de desbetreffende klas goed in kaart te brengen. Op deze manier kan afstemming op onderwijsbehoeften geïntensiveerd worden. Hoewel vanuit handelingsgericht werken wordt aanbevolen om het onderwijs zo veel mogelijk af te stemmen op de individuele onderwijsbehoeften van de leerlingen is dit in de praktijk niet altijd haalbaar. Organisatorisch wordt daarom aanbevolen om te werken met een basisgroep, twee subgroepen (een plusgroep/zongroep en een mingroep/stergroep) en eventueel één of twee routes afgestemd op de leerling met specifieke onderwijsbehoeften. De belangrijkste aanbeveling vanuit het praktijkonderzoek is het onderdeel 'groepsinstructie'. Momenteel wordt er klassikaal lesgegeven en wordt er verlengde instructie en/of extra instructie buiten de spellingles gegeven. De leerkrachten geven aan dat dit veel tijd kost en de literatuur geeft aan dat een gedifferentieerde groepsinstructie middels het convergente differentiatiemodel de opbrengsten en de betrokkenheid van de leerlingen vergroot. Door te zorgen voor een gedifferentieerde instructie krijgt het geven van een verlengde instructie en extra instructie binnen de spellingles gestalte. Naast eerder genoemde aanbevelingen is het ook van belang dat er schoolbreed afspraken worden gemaakt over de didactiek. Een consistente didactiek is belangrijk voor leerlingen en de leerkrachten hebben allen een belangrijk aandeel in het borgen van de consistente didactiek.

Een eventueel vervolgonderzoek zou kunnen gaan over de vraag of de koppeling van handelingsgericht werken en effectief spellingonderwijs de voortgang van de leerresultaten en de betrokkenheid van de leerlingen continueert.

Ter afsluiting is het noodzakelijk te vermelden dat genoemde conclusies en aanbevelingen gebaseerd zijn op een kleinschalig onderzoek. Om meer helderheid te krijgen over de invloed van de koppeling van handelingsgericht werken en effectief onderwijs bij spellingonderwijs, is op grotere schaal wetenschappelijk onderzoek noodzakelijk. Omdat de resultaten van dit onderzoek positief zijn zou verder onderzoek wellicht kunnen helpen bij de praktische uitvoering van passend onderwijs.

Nawoord

'Juf, wanneer doen we het op mijn manier?'

Met deze uitspraak is mijn afstudeeronderzoek begonnen. Met veel interesse en enthousiasme heb ik gewerkt aan dit onderzoek en ik hoop dat het onderzoek met net zoveel interesse en enthousiasme is gelezen.

Via deze weg wil ik nog een aantal mensen, in willekeurige volgorde, persoonlijk bedanken voor hun hulp bij de totstandkoming van dit afstudeeronderzoek.

Ellen Aanen wil ik bedanken voor haar begeleiding, enthousiasme en betrokkenheid bij dit onderzoek.

De collega's van de Triangel, en in het bijzonder Elsemarie van Asselt, wil ik bedanken voor hun bijdrage aan het onderzoek, de begeleiding en de interesse.

Tot slot wil ik mijn familie bedanken. In het bijzonder mijn vriend voor zijn hulp en mijn tante, opa en oma voor hun interesse. Bedankt!

Tot slot wil ik u het volgende niet onthouden. De leerling die aan mijn vroeg *'Juf, wanneer doen we het op mijn manier?'*, riep vorige week vol trots tijdens de spellingles: *'Juf, nu doen we het op mijn manier!'*

Geraadpleegde literatuur

- Adams, G., Carnine, D. (2003). Direct Instruction. In: *H.L. Swanson, K.R. Harris, & S. Graham (Eds.), Handbook of Learning Disabilities*, pp. 403-416. New York: Guilford Press
- Allington, R.L. (2001). What Really Matters for Struggling Readers. Designing Research-Based Programs. New York: Longman
- Baarda, B., Goede M. (2007). Basisboek methoden en technieken. Groningen: Noordhoff uitgevers BV
- Bouwers, H., Goor H., van (1994). Diagnostiek en behandeling van spellingproblemen. Nijkerk: Intro
- Cöp, J. (2008). Juf, ben ik in beeld? Vijf onderwijskundige voorwaarden voor goed taal- en leesonderwijs. Op: <http://aandebasis.blogspot.com/>
- Cöp, J. (2010). De negen schakels van effectief onderwijs. Op: <http://aandebasis.blogspot.com>
- Ehri, L.C. (1991). Learning to read and spell words. In: *L. Rieben and C.A. Perfetti (Eds.), Learning to Read: Basic Research and Its Implications*, pp. 57-73. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Elshof, M., I. Pieters (2006). Een goed onderzoek. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Gal'perin (1902-1988). Russische psycholoog. Constructivisme. Leertheorie 'isoleren, discrimineren, wendbaar maken'.
- Gamoran, A. (1992). Is ability grouping equitable: Synthesis of research. *Educational Leadership*, 50 (1), pp. 11-17
- Heuvel, F., van den, & Peeters, G.J.A.J, (2000). Speciale Spellingbegeleiding. In: *Tijdschrift voor Remedial Teaching jaar 2000, nr. 1*
- Huizinga, H. (1997). Spelling en didactiek. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Huizenga, H. (2010). Taal en didactiek Spelling. Groningen: Noordhoff uitgevers BV
- Kooijman H., Vijver, W., van der (z.j.). Het Tour de France – model. Amersfoort: CPS
- Kugel, J. (2003). Ontwikkelingspsychologie voor opvoeders, leraren en hulpverleners. Utrecht: Agiel
- Leij, A., van der (1994). Zorgverbreding; bijdragen uit het speciaal onderwijs aan basisonderwijs. Nijkerk: Intro
- Leij, A., van der (2000). Zorgverbreding; bijdragen uit het speciaal onderwijs aan basisonderwijs. Utrecht: ThiemeMeulenhoff
- Marzano, R.J. (2007). Wat werkt op school. Research in actie. Middelburg: Meulenberg.
- Pameijer, N., Beukering, T., van (2004). Handelingsgerichte diagnostiek. Leuven: Uitgeverij Acco
- Pameijer, N., Beukering, T., van, S. de Lange (2009). Handelingsgericht werken in de klas. Leuven: Uitgeverij Acco

Passend onderwijs (2010). <http://www.passendonderwijs.nl>

Ploeg, P.A., van der (2007). Daltonplan Onderwijspedagogiek. Op: <http://www.daltonplan.nl/>

Rouw, E. (1992). Het relatieve nut van de werkwoordsdidactiek. In: *Jeugd in School en Wereld, jaargang 79, nummer 7*. Tilburg: Zwijzen

Sixma, J. (1975). Leesvoorwaarden. Groningen: Wolters-Noordhoff

Strickland, D. (2002). Presentatie op het National Invitational Conference "Improving Reading Achievement Through Professional Development". Washington, 13-14 November 2002

Swanson, H. (2003). Handbook of Learning Disabilities. Guilford publications

Veenman, S. e.a. (1993). Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger

Veenstra, T. (2008). Spellingles *Zelfstandig fouten maken of begeleide oefening*, 92, pp. 12-15.

Vernooy, K. (2010). De leerkracht is het kapitaal van de school. Lector Hogeschool Edith Stein. ECNO Groningen 14 januari 2010

Vernooij, K. (2010). Lector Hogeschool Edith Stein, PO-raad, Lunteren, 22 maart 2010

Ward, B. (1987)., Instructional Grouping in the Classroom. School Improvement Research Series

www.nederlandsewoorden.nl zoekterm: grondwoord

www.passendonderwijs.nl

www.wikipedia.org zoekterm: interne motivatie

Bijlagen

- A: Kerndoelen Primair Onderwijs 'Nederlandse taal'
- B: Tussendoelen beginnende- en gevorderde geletterdheid
- C: Leerlijn Spelling
- D: Algemene onderwijsbehoeften van leerlingen voor een effectieve spellingles
- E: Specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen voor een effectieve spellingles
- F: Uitgangspunten voor de leerkracht voor het realiseren van een effectieve spellingles
- G: Lesmodel voor een effectieve spellingles
- H: Observatiewijzer gericht op de instructie van een effectieve spellingles
- I: Groepsoverzicht, Spelling
- J: Groepsplan, Spelling

Bijlage A: Kerndoelen Primair Onderwijs 'Nederlandse taal'

Mondeling onderwijs

Kerdoel 1: De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.

Kerdoel 2: De leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken bij het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag, het geven van uitleg, het instrueren en bij het discussiëren.

Kerdoel 3: De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren.

Schriftelijk onderwijs

Kerdoel 4: De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.

Kerdoel 5: De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.

Kerdoel 6: De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, en bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale bronnen.

Kerdoel 7: De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.

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

Kerdoel 9: De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

Taalbeschouwing, waaronder strategieën

Kerdoel 10: De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.

Kerdoel 11: De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. De leerlingen kennen:

- regels voor het spellen van werkwoorden;
- regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden;
- regels voor het gebruik van leestekens.

Kerdoel 12: De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

Bijlage B: Tussendoelen beginnende en gevorderde geletterdheid

Tussendoelen beginnende geletterdheid, groep 1 t/m 3

1. Boekoriëntatie

- 1.1 Kinderen begrijpen dat illustraties en tekst samen een verhaal vertellen.
- 1.2 Ze weten dat boeken worden gelezen van voren naar achteren, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts.
- 1.3 Ze weten dat verhalen een opbouw hebben.
- 1.4 Ze kunnen aan de hand van de omslag van een boek de inhoud van het boek al enigszins voorspellen.
- 1.5 Kinderen weten dat je vragen over een boek kunt stellen. Deze vragen helpen je om goed naar het verhaal te luisteren en te letten op de illustraties.

2. Verhaalbegrip

- 2.1 Kinderen begrijpen de taal van voorleesboeken. Ze zijn in staat om conclusies te trekken naar aanleiding van een voorgelezen verhaal. Halverwege kunnen ze voorspellingen doen over het verdere verloop van het verhaal.
- 2.2 Kinderen weten dat de meeste verhalen zijn opgebouwd uit een situatieschets en een episode. Een situatieschets geeft informatie over de hoofdpersonen, de plaats en tijd van handeling. In een episode doet zich een bepaald probleem voor dat vervolgens wordt opgelost.
- 2.3 Kinderen kunnen een verhaal naspelen terwijl de leerkracht vertelt.
- 2.4 Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal navertellen, aanvankelijk met steun van illustraties.
- 2.5 Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal navertellen zonder gebruik te hoeven maken van illustraties.

3. Functies van geschreven taal

- 3.1 Kinderen weten dat geschreven taalproducten zoals briefjes, brieven, boeken en tijdschriften een communicatief doel hebben.
- 3.2 Kinderen weten dat symbolen zoals logo's en pictogrammen verwijzen naar taalhandelingen.
- 3.3 Kinderen zijn zich bewust van het permanente karakter van geschreven taal.
- 3.4 Kinderen weten dat tekenen en tekens produceren mogelijkheden bieden tot communicatie.
- 3.5 Kinderen weten wanneer er sprake is van de taalhandelingen 'lezen' en 'schrijven'. Ze kennen het onderscheid tussen 'lezen' en 'schrijven'.

4. Relatie tussen gesproken en geschreven taal

- 4.1 Kinderen weten dat gesproken woorden kunnen worden vastgelegd op papier en met audio/visuele middelen.
- 4.2 Kinderen weten dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken.
- 4.3 Kinderen kunnen woorden als globale eenheden lezen en schrijven. Voorbeelden: de eigen naam en namen van voor het kind belangrijke personen/dingen, logo's en merknamen.

5. Taalbewustzijn

- 5.1 Kinderen kunnen woorden in zinnen onderscheiden.
- 5.2 Kinderen kunnen onderscheid maken tussen de vorm en de betekenis van woorden.
- 5.3 Kinderen kunnen woorden in klankgroepen verdelen zoals bij kin-der-wa-gen.
- 5.4 Kinderen kunnen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden; eerst door eindrijm ("Pan rijmt op Jan") en later met behulp van beginrijm ("Kees en Kim beginnen allebei met een k").
- 5.5 Kinderen kunnen fonemen als de kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij p-e-n.

6. Alfabetisch principe

6.1 Kinderen ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen en leggen de foneem-grafeemkoppeling.

6.2 Kinderen kunnen door de foneem-grafeemkoppeling woorden die ze nog niet eerder hebben gezien, lezen en schrijven.

7. Functioneel 'schrijven' en 'lezen'

7.1 Kinderen schrijven functionele teksten, zoals lijstjes, briefjes, opschriften en verhaaltjes.

7.2 Kinderen lezen zelfstandig prentenboeken en eigen en andermans teksten.

8. Technisch lezen en schrijven, start

8.1 Kinderen kennen de meeste letters; ze kunnen de letters fonetisch benoemen.

8.2 Kinderen kunnen klankzuivere (km-, mk- en mkm-)woorden ontsleutelen zonder eerst de afzonderlijke letters te verklanken.

8.3 kinderen kunnen klankzuivere woorden schrijven.

9. Technisch lezen en schrijven, vervolg

9.1 Kinderen lezen en spellen klankzuivere woorden (van het type mmkm, mkmm en mmkmm).

9.2 Kinderen lezen korte woorden met afwijkende spellingpatronen en meerlettergrepige woorden.

9.3 Kinderen maken gebruik van een breed scala van woordidentificatietechnieken.

9.4 Kinderen herkennen woorden steeds meer automatisch.

10. Begrijpend lezen en schrijven

10.1 Kinderen tonen belangstelling voor verhalende en informatieve teksten en boeken en zijn ook gemotiveerd die zelfstandig te lezen.

10.2 Kinderen begrijpen eenvoudige verhalende en informatieve teksten.

10.3 Kinderen gebruiken geschreven taal als een communicatiemiddel.

Tussendoelen gevorderde geletterdheid, groep 4 t/m 8

1. Lees- en schrijfmotivatie

Middenbouw

- 1.1 Kinderen zijn intrinsiek gemotiveerd voor lezen en schrijven.
- 1.2 Ze beschouwen lezen en schrijven als dagelijkse routines.
- 1.3 Ze zien geschreven taal als communicatiemiddel.
- 1.4 Ze zien geschreven taal als middel voor informatieverwerking.
- 1.5 Ze ervaren geschreven taal als expressiemiddel.

Bovenbouw

- 1.6 Kinderen waarderen bestaande werken op het terrein van fictie.
- 1.7 Ze waarderen bestaande werken op het terrein van nonfictie.
- 1.8 Ze waarderen bestaande werken op het terrein van poëzie.
- 1.9 Ze hebben een positief zelfbeeld tegenover het gebruik van geschreven taal.
- 1.10 Ze onderkennen het persoonlijk en maatschappelijk belang van geletterdheid.

2. Technisch lezen

Middenbouw en bovenbouw

De leerlingen gebruiken verschillende technieken om woorden snel en nauwkeurig te herkennen:

- 2.1 Ze herkennen lettercombinaties en spellingpatronen.
- 2.2 Ze herkennen lettergrepen in geschreven woorden.
- 2.3 Ze herkennen het unieke letterpatroon van (leen)woorden.
- 2.4 Ze maken gebruik van de betekenis van een woord.
- 2.5 Ze maken gebruik van de context van een woord.

De leerlingen gebruiken verschillende technieken om een tekst goed voor te lezen:

- 2.6 Ze gebruiken leestekens op de juiste wijze.
- 2.7 Ze lezen groepen van woorden als een geheel.
- 2.8 Ze lezen een tekst met het juiste dynamisch en melodisch accent.
- 2.9 Ze lezen een tekst in het juiste tempo en zonder spellinguitspraak.
- 2.10 Ze houden bij het voorlezen rekening met het doel van de boodschap en met het publiek.

3. Spelling en interpunctie

Middenbouw

- 3.1 Kinderen zijn in staat klankzuivere woorden correct te spellen.
- 3.2 Ze kennen de spelling van woorden met homofonen (ei-ij, au-ou, g-ch).
- 3.3 Ze passen de gelijkvormigheidregel toe (hond-honden, kast-kastje).
- 3.4 Ze passen de analogieregel toe (hij zoekt, hij vindt).
- 3.5 Ze kunnen eenvoudige interpunctie begrijpen en toepassen: gebruik hoofdletters, punt, vraagteken en uitroepteken.
- 3.6 Ze kunnen hun spelling- en interpunctiefouten onderkennen en corrigeren.

Bovenbouw

- 3.7 Kinderen zijn in staat lange, gelede woorden en woordsamenstellingen te spellen (geleidelijk, ademhaling, voetbalwedstrijd).
- 3.8 Ze beheersen de regels van de werkwoordspelling (hij verwachtte, de verwachte brief).
- 3.9 Ze zijn redelijk in staat leenwoorden correct te spellen (politie, liter, computer).

- 3.10 Ze kunnen complexe interpunctie duiden en toepassen: komma, puntkomma, dubbele punt, aanhalingstekens en haakjes.
- 3.11 Ze zijn in staat om zelfstandig hun spelling- en interpunctiefouten te onderkennen en te corrigeren.
- 3.12 Ze ontwikkelen een attitude voor correct schriftelijk taalgebruik.

4. Begrijpend lezen

Middenbouw

De leerlingen lezen eenvoudige teksten die verhalend, informatief en directief van aard zijn met begrip en voeren daarbij de volgende leesstrategieën uit:

- 4.1 Ze bepalen het thema van een tekst en activeren hun eigen kennis over het thema.
- 4.2 Ze koppelen verwijswaarden aan antecedenten.
- 4.3 Ze lossen het probleem van een moeilijke zin (of zinnen) op.
- 4.4 Ze voorspellen de volgende informatie in een tekst.
- 4.5 Ze leiden informatie af uit een tekst.
- 4.6 Ze onderscheiden verschillende soorten teksten zoals verhalende, informatieve, directieve, beschouwende en argumentatieve teksten.
- 4.7 Ze herkennen de structuur van verhalende teksten.

Bovenbouw

De leerlingen lezen minder eenvoudige teksten die verhalend, informatief, directief, beschouwend of argumentatief van aard zijn met begrip en voeren daarbij de volgende leesstrategieën uit:

- 4.8 Ze zoeken, selecteren en verwerken op een doelbewuste en efficiënte manier informatie uit verschillende bronnen.
- 4.9 Ze leiden betekenisrelaties tussen zinnen en alinea's af en herkennen inconsistenties.
- 4.10 Ze stellen zelf vragen tijdens het lezen.
- 4.11 Ze bepalen de hoofdgedachte van een tekst en maken een samenvatting.
- 4.12 Ze herkennen de structuur van teksten.
- 4.13 Ze plannen, sturen, bewaken en controleren hun eigen leesgedrag.
- 4.14 Ze beoordelen teksten op hun waarde.

5. Strategisch schrijven

Middenbouw

- 5.1 De kinderen schrijven korte teksten, zoals antwoorden op vragen, berichten en afspraken en langere teksten zoals verhalende en informatieve teksten.
- 5.2 Ze kennen kenmerken van verhalende, informatieve, directieve, beschouwende en argumentatieve teksten.
- 5.3 Ze durven te schrijven en hebben er plezier in.
- 5.4 Ze stellen het onderwerp vast en zijn zich bewust van het schrijfdoel en het lezerspubliek.
- 5.5 Ze verzamelen informatie uit enkele bronnen die beschikbaar zijn.
- 5.6 Ze ordenen de gevonden informatie in de tijd.
- 5.7 Ze kiezen de geschikte woorden en formuleren hun gedachten en gevoelens in enkelvoudige zinnen.
- 5.8 Ze schrijven korte teksten met de juiste spelling en interpunctie.
- 5.9 Ze lezen hun geschreven teksten na en reviseren die met hulp van anderen.
- 5.10 Ze kunnen opmerkingen maken bij hun eigen teksten.

Bovenbouw

- 5.11 De kinderen schrijven allerlei soorten teksten waaronder verhalende, informatieve, directieve, beschouwende en argumentatieve teksten.
- 5.12 Ze herkennen en gebruiken enkele kenmerken van verhalende, informatieve, directieve, beschouwende en argumentatieve teksten.
- 5.13 Ze stellen het schrijfdoel en het lezerspubliek van tevoren vast.
- 5.14 Ze verzamelen informatie uit verschillende soorten bronnen.
- 5.15 Ze ordenen vooraf de gevonden informatie.

5.16 Ze kiezen de juiste woorden en formuleren hun gedachten en gevoelens in enkelvoudige en samengestelde zinnen.

5.17 Ze schrijven langere teksten met de juiste spelling en interpunctie.

5.18 Ze besteden aandacht aan de vormgeving en de lay-out.

5.19 Ze lezen hun geschreven tekst na en reviseren die zelfstandig.

5.20 Ze reflecteren op het schrijfproduct en op het schrijfproces.

6. Informatieverwerving

Middenbouw

6.1 De kinderen zoeken snel woorden op, die alfabetisch zijn geordend.

6.2 Ze kennen de functie en opzet van verschillende informatiebronnen, zoals woordenboeken, telefoonboeken, jeugdtijdschriften, schoolkranten en internet.

6.3 Ze zoeken de gewenste informatie op in verschillende informatiebronnen, zoals woordenboeken, telefoonboeken, jeugdtijdschriften, schoolkranten en internet.

6.4 Ze zoeken in een documentatiecentrum of schoolbibliotheek een boek of ander materiaal op een efficiënte wijze op met behulp van een trefwoordenlijst of de computer.

6.5 Ze herlezen een tekst of delen van een tekst als dat nodig is.

6.6 Ze stellen zichzelf relevante vragen voor en na het lezen van een tekst.

Bovenbouw

6.7 De kinderen kennen de betekenis en functie van verschillende informatiebronnen, zoals woordenboeken, encyclopedieën, week- en dagbladen, tijdschriften, spoorboeken, reisgidsen, atlassen en internet.

6.8 Ze zoeken de gewenste informatie op in verschillende informatiebronnen, zoals woordenboeken, encyclopedieën, week- en dagbladen, tijdschriften, spoorboeken, reisgidsen, atlassen en internet.

6.9 Ze zoeken in een openbare bibliotheek boeken of andere materialen op een efficiënte wijze op met behulp van een computer.

6.10 Ze maken een schema, uittreksel of samenvatting van een verhalende of informatieve tekst.

6.11 Ze stellen zichzelf relevante vragen voor, tijdens en na het lezen van een tekst.

7. Leeswoordenschat

Middenbouw

7.1 Kinderen breiden hun conceptuele netwerken uit, zodat diepe woordbetekenissen ontstaan.

7.2 Ze maken onderscheid tussen vorm- en betekenisaspecten van woorden.

7.3 Ze kunnen eenvoudig figuratief taalgebruik interpreteren.

7.4 Ze zijn in staat strategieën toe te passen voor het afleiden van de betekenis van woorden uit de tekst.

7.5 Ze zijn in staat strategieën toe te passen voor het onthouden van nieuwe woorden.

Bovenbouw

7.6 Kinderen weten dat woorden onderschikkende en bovenschikkende betekenisrelaties kunnen hebben.

7.7 Ze weten dat woordparen betekenisrelaties kunnen hebben, zoals tegenstelling en synoniem.

7.8 Ze passen figuratief taalgebruik zelf toe.

7.9 Ze kunnen zelfstandig nieuwe woordbetekenissen afleiden en onthouden.

7.10 Ze weten hoe ze woorden kunnen opzoeken in naslagwerken (woordenboek, encyclopedie).

8. Reflectie op geschreven taal

Middenbouw

8.1 Kinderen weten dat uiteenlopende tekstgenres verschillende functies hebben.

8.2 Ze hebben zicht op de processen van schriftelijk taalgebruik.

8.3 Ze maken onderscheid tussen woordsoorten.

8.4 Ze kennen de afgrenzing van een zin.

8.5 Ze kennen de globale structuur van verhalen en informatieve teksten.

Bovenbouw

8.6 Kinderen zijn in staat qua functie en structuur onderscheid te maken tussen verhalende, informatieve, argumentatieve, directieve en expressieve teksten.

8.7 Ze zijn in staat om verbuiging van naamwoorden en vervoeging van werkwoorden te interpreteren en toe te passen.

8.8 Ze beheersen basale grammaticale begrippen, zoals onderwerp, gezegde en persoonsvorm.

8.9 Ze maken het onderscheid tussen formeel en informeel gebruik van geschreven taal.

8.10 Ze begrijpen dat de geschreven taalcode is gebaseerd op de standaardtaal.

Bijlage C: Leerlijn 'Spelling'

In de meest linkse kolom staat in welke groep van het basisonderwijs de categorieën worden aangeboden.

In de tweede kolom staat het leerstofaanbod weergegeven in categorieën voorzien van een categorienummer.

Op een gemiddelde basisschool wordt de stof als volgt aangeboden:

Groep 2: deelvaardigheden

Groep 3: categorie 1 t/m 9

Groep 4: categorie 10 t/m 24

Groep 5: categorie 25 t/m 30

Groep 6: categorie 31 t/m 43

Groep 7: categorie 44 t/m 55

Groep 8: categorie 56 t/m 68

Verrijkingstof categorie 69 t/m 73

Groep	Leerstofaanbod
Groep 2	- Kinderen analyseren klankzuivere woorden in afzonderlijke klanken in de juiste volgorde. (m/a/n, b/r/oe/k)
	- Kinderen koppelen letters aan klanken. (b, ij, aa, e enz.)
Groep 3	1. Kinderen spellen klankzuivere woorden van 2 en 3 klanken van medeklinker(s) en klinkers die door 1 letter worden weergegeven (pen, bol)
	2. Kinderen spellen klankzuivere woorden van 2 en 3 klanken van medeklinker(s) en klinkers die door 2 dezelfde letters worden weergegeven (boom, aap)
	3. Kinderen spellen klankzuivere woorden van 2 en 3 klanken van medeklinker(s) en klinkers die door 2 verschillende letters worden weergegeven (pijn, huis)
	4. Kinderen spellen klankzuivere woorden met combinaties van 2 medeklinkers vooraan of achteraan (bloem, kast)
	5. Kinderen spellen klankzuivere woorden met combinaties van 2 medeklinkers vooraan en achteraan (krant, sport)
	6. Kinderen spellen woorden met 2 medeklinkers achteraan, die met een tussenklank worden uitgesproken (melk, warm)
	7. Kinderen spellen woorden met meer dan 2 medeklinkers achter elkaar (markt, straat)
	8. Kinderen spellen woorden met sch(r) (school, schrift)
	9. Kinderen spellen woorden met (nk)ng (bang, kring, streng)

Groep 4	10. Kinderen spellen woorden die zijn samengesteld uit 2 eerder geleerde woorden (fietsbel, taalschrift, tuinslang)
	11. Kinderen spellen woorden met (f)v of (s)z inclusief samenstellingen (vliegtuig, zwart)
	12. Kinderen spellen woorden met aai,ooi,oei inclusief samenstellingen (nooit, gloeilamp)
	13. Kinderen spellen woorden met eer,oor,eur inclusief samenstellingen (meer, kleurboek)
	14. Kinderen spellen woorden met (ij)ei inclusief samenstellingen (klein, schoolplein)
	15. Kinderen spellen woorden met d of t achteraan inclusief samenstellingen (hond, kleinkind)
	16. Kinderen spellen verkleinwoorden die bestaan uit een grondwoord en de onbeklemtoonde lettergreep je,tje (kusje, treintje)
	17. Kinderen spellen woorden van 2 klankgroepen waarvan de eerste onbeklemtoond is (gezin, verhaal)
	18. Kinderen spellen woorden met (g)ch(t) inclusief samenstellingen (lach, zonlicht)
	19. Kinderen spellen woorden met uw,eeuw,ieuw inclusief samenstellingen (nieuw, sneeuwbus)
	20. Kinderen spellen woorden met (ou) au, inclusief de samenstellingen (gauw, lichtblauw)
	21. Kinderen spellen woorden van 2 klankgroepen waarvan de tweede onbeklemtoond is en met een -e- worden geschreven (goede, buiten)
	22. Kinderen spellen woorden met de klanken aa, ee, oo, uu achteraan (ja, nee, zo, nu)
	23. Kinderen spellen woorden van 2 klankgroepen met de klanken aa, ee, oo, uu aan het eind van de eerste klankgroep (water, beker, molen, burens)
	24. Kinderen spellen woorden van 2 klankgroepen met de klanken a, e, i, o, u aan het eind van de eerste klankgroep. (appel, letter, zitten, koffer, jullie)
Groep 5	25. Kinderen spellen woorden aan het begin van een zin en namen van personen met een hoofdletter (Petra, John Demirbas). Kinderen zetten een punt, een vraagteken of een uitroepteken aan het eind van de zin.
	26. Kinderen spellen woorden van 2 klankgroepen waarvan de tweede onbeklemtoond is en met -ig of lijk worden geschreven (aardig, moeilijk)
	27. Kinderen spellen woorden van meer dan 2 klankgroepen (tekenen, kinderen, hoofdletter, gemakkelijk)
	28. Kinderen spellen woorden van meer dan twee klankgroepen waarin moeilijke letters als ei, ou/au g/ch etc. herhaald worden
	29. Kinderen spellen verkleinwoorden op -je, -etje, pje (vriendje, rolletje, bloempje)
	30. Kinderen spellen woorden waar bij verlenging de f in een v of de s in een z verandert. (brief-->brieven, boos-->boze)

Groep 6	31. Kinderen kennen de voor werkwoordspelling noodzakelijke begrippen (onderwerp, werkwoord, persoonsvorm e.d.)
	32. Kinderen vervoegen en spellen gewone werkwoorden in de onvoltooid tegenwoordige tijd (wij lopen, ik loop, hij loopt)
	33. Kinderen vervoegen en spellen bijzondere werkwoorden in de onvoltooid tegenwoordige tijd (hij heeft, jij bent)
	34. Kinderen spellen woorden waarin de /s/ geschreven wordt als c (citroen, centrum)
	35. Kinderen spellen woorden waarin de /k/ geschreven wordt als c (camera, risico)
	36. Kinderen spellen woorden waarin de /ie/ geschreven wordt als i (piloot, uniform)
	37. Kinderen spellen woorden met de uitgang –tie (actie, politie)
	38. Kinderen spellen woorden met de uitgang –teit (kwaliteit, universiteit)
	39. Kinderen spellen woorden met de uitgang –heid (gezondheid, verkoudheid)
	40. Kinderen leren een komma in een opsomming zetten (Ik eet brood, fruit en wat salade.) en tussen bijvoeglijk naamwoorden (Ik heb een mooie, rode fiets.)
	41. Kinderen spellen woorden waarin de /zj/ geschreven wordt als g (giraf, horloge)
	42. Kinderen spellen woorden die beginnen met 's ('s morgens, 's avonds)
	43. Kinderen spellen woorden die eindigen op 's (auto's, diploma's)
Groep 7	44. Kinderen vervoegen en spellen werkwoorden op den in de onvoltooid tegenwoordige tijd (wij vinden, ik vind, hij vindt)
	45. Kinderen vervoegen en spellen werkwoorden met klankverandering in de onvoltooid verleden tijd (wij liepen, wij kochten, hij ging)
	46. Kinderen vervoegen en spellen werkwoorden zonder klankverandering, maar zonder dubbelvormen, in de onvoltooid verleden tijd (ik maakte, zij hoorden)
	47. Kinderen vervoegen en spellen voltooid deelwoorden (gegeten, gepakt, gebeld)
	48. Kinderen vervoegen en spellen werkwoorden op ven,fen of zen,sen in de onvoltooid tegenwoordige en verleden tijd (hij geeft, de juf verbaasde zich)
	49. Kinderen vervoegen en spellen werkwoorden met klankverandering op ten of den in de onvoltooid verleden tijd (hij vond, zij vergat)
	50. Kinderen spellen verkleinwoorden met de uitgangen etje,aatje,ootje,utje of waarbij het grondwoord verandert. (vriendinnetje, autootje, kettinkje, paadje)
	51. Kinderen gebruiken dubbele punt en aanhalingstekens op de juiste wijze.
	52. Kinderen spellen woorden waarin de /sj/ geschreven wordt als ch (chocola, chef)
	53. Kinderen spellen woorden met moeilijke letter q (aquarium)
	54. Kinderen spellen woorden met moeilijke letter x (taxi, examen)
	55. Kinderen spellen woorden met moeilijke letter y (hobby, gymnastiek)

Groep 8	56. Kinderen vervoegen en spellen voltooid deelwoorden van werkwoorden op ven, fen of zen, sen (beloofd, gereisd)
	57. Kinderen vervoegen en spellen voltooid deelwoorden van werkwoorden op ten of den met dubbelvormen (hij bestelt, hij heeft besteld)
	58. Leerlingen vervoegen en spellen bijvoeglijk gebruikte voltooid deelwoorden (een getypt verslag)
	59. Kinderen spellen woorden waarin /t/ geschreven wordt als th (theater, apotheek)
	60. Kinderen spellen woorden met isch(e) (kritisch, logische)
	61. Kinderen spellen typisch Engelse leenwoorden, inclusief werkwoorden (computer, hij keepste)
	62. Kinderen spellen typisch Franse leenwoorden, inclusief accenten (café, bureau, militair)
	63. Kinderen spellen woorden met iaal, ieel, ueel of eaal (ideaal, financieel)
	64. Kinderen spellen moeilijke Nederlandse woorden, inclusief moeilijke meervouden en woorden met een b aan het eind of in het midden (lichaam, museum, perziken, ambtenaar)
	65. Kinderen spellen woorden met een koppelteken in een samenstelling (auto-ongeluk, televisie-uitzending)
	66. Kinderen spellen woorden met een trema (reünie, knieën)
	67. Kinderen spellen afkortingen (tv, havo, blz.)
	68. Kinderen spellen aardrijkskundige, historische en godsdienstige namen en namen van instellingen met een hoofdletter. (Zuid-Hollandse, Tweede Kamer)
Vertijking groep 8	69. Kinderen vervoegen en spellen werkwoorden zonder klankverandering, inclusief dubbelvormen, in de onvoltooid verleden tijd (wij antwoordden)
	70. Kinderen leren komma's plaatsen in samengestelde zinnen en tussen werkwoorden,
	71. Kinderen spellen woorden met een tussenletter -n (boekenkast, paddenstoel)
	72. Kinderen spellen woorden met een tussenletter -s- (dorpsweg, stadspark)
	73. Kinderen spellen stoffelijke bijvoeglijke naamwoorden (wollen, zilveren)

Bijlage D: Algemene onderwijsbehoeften van leerlingen voor een effectieve spellingles

De leerling heeft nodig...

Een instructie die.....

Duidelijk is doordat de leerling het leerdoel voor ogen heeft en doelgericht te werk kan gaan, gericht is op de betreffende spellingcategorie en voldoet aan de instructiebehoeften van de leerling (instructieonafhankelijk, instructiegevoelig, instructieafhankelijk). Tijdens de instructie is er veel aandacht zijn voor de zeven spellingstrategieën en expliciet voor de spellingstrategie die het beste aansluit bij de desbetreffende spellingcategorie. De leerling krijgt de gelegenheid om de spellingstrategieën te oefenen en toe te passen.

Leerstof en/of een programma dat.....

Compact en duidelijk is. De leerling weet wat er van hem verwacht wordt en de leerstof sluit aan bij wat de leerling eerder heeft geleerd. De leerstof is erop gericht de leerling te helpen om de betreffende spellingcategorie te beheersen. Daarnaast is de leerstof functioneel, zodat de leerling weet waarom hij het leert. De leerstof besteedt tevens aandacht besteden aan woordenschatontwikkeling, omdat dit een belangrijk onderdeel is van het spellingonderwijs. Tot slot past de leerstof qua hoeveelheid bij wat de leerling aan kan en nodig heeft (remediëren/verrijken).

Opdrachten die.....

Helder geformuleerd zijn en aansluiten bij de instructie. Het doel van de opdrachten dient duidelijk te zijn zodat de leerling weet wat hij moet doen en hoe hij het moet doen. Het leerdoel behoort aan het einde van de les door leerlingen en leerkracht geëvalueerd te worden. De opdrachten bieden de leerling de gelegenheid om met de strategieën te oefenen, ze zijn motiverend en gericht op een goede schrijfwijze van het woord. Daarnaast zijn de opdrachten bij voorkeur afwisselend om tegemoet te komen aan de diverse leerstijlen van de leerlingen.

Activiteiten die.....

Motiverend zijn en aansluiten bij de instructie. Om geconcentreerd en betrokken te blijven dient er afwisseling te zijn in ontspanning en inspanning en kijk-, luister-, praat- en doe activiteiten worden afgewisseld. Zo mogelijk dient bij de keuze van de activiteiten rekening gehouden te worden met de leerstijlen van de leerlingen.

Feedback dat.....

Een motiverend en corrigerend karakter heeft en dat succeservaringen benadrukt. Het werk en de activiteiten van de leerlingen worden becommentarieerd en beoordeeld, zodat de leerling weet wat hij al kan en waar hij nog aan moet werken. Het is belangrijk dat de leerling het woord zelf corrigeert, dit draagt bij aan een goed woordbeeld. Oplossingsgerichte, positieve feedback blijft de leerling stimuleren en motiveren bij het spellen.

Groepsgenoten die.....

De leerling helpen en die de leerling kan helpen. De leerling heeft groepsgenoten nodig waarbij hij zich prettig voelt en waarmee hij kan spelen en werken. Er zal geregeld tijdens de les worden samengewerkt, het is daardoor belangrijk dat de leerling groepsgenoten om zich heen heeft waarmee hij goed kan samenwerken.

Een leerkracht die.....

De leerling begeleid, vertrouwt, helpt ontwikkelen, motiveert, corrigeert en stimuleert. De leerkracht biedt de leerling veiligheid, maar daarnaast ook uitdaging en ruimte voor ontwikkeling. De leerkracht geeft een motiverende, uitdagende, duidelijke instructie en past de instructie en leertijd aan op de instructiebehoeften van de leerling. Daarnaast is zij zelf ook gemotiveerd voor een goede spelling en spreekt zij tijdens haar instructie goed Nederlands.

Ouders die.....

Betrokken zijn bij wat de leerling doet, de leerling steunen, begeleiden en een veilige omgeving bieden. Daarnaast kunnen de ouders betrokken worden bij het spellingonderwijs dat hun leerling volgt, door de spellingwoorden mee naar huis te geven met als doel dat leerling en ouders ze samen oefenen.

Bijlage E: Specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen voor een effectieve spellingles

De leerling heeft naast de algemene onderwijsbehoeften voor een effectieve spellingles nodig...

Een instructie...

☒ Die veelzijdig is en gericht is op de spelling, uitspraak, klank, opbouw, betekenis en de gebruiksmogelijkheden van een woord, zodat woorden beter worden onthouden en opgeslagen worden in het geheugen.

☒ Die gefaseerd is, volgens de leertheorie van Gal'perin: isoleren, discrimineren en wendbaar maken.

☐ Met visuele ondersteuning

☐ Met auditieve ondersteuning

☐ Met materiële ondersteuning

☐ Die na de groepsinstructie gevolgd wordt door een verlengde instructie (re-teaching)

☐ Met voor de groepsinstructie een voorinstructie (pre-teaching)

☐ Met daarnaast een extra instructie

☐ ...

☐ ...

Leerstof/programma,,,

☒ Dat een overzichtelijke indeling in spellingcategorieën hanteert.

☒ Dat per spellingcategorie een beperkt aantal woorden geeft om de oefentijd te verlengen.

☒ Dat gecombineerd wordt met woordenschatontwikkeling

☐ Met ondersteunende materialen

☐ Met ondersteunende programma's

☐ ...

☐ ...

Opdrachten

☒ Die motiverend zijn en afgestemd zijn op de leerstijl en interesse van de leerling

☒ Die functioneel zijn

☐ Die opgedeeld zijn in deelopdrachten

☐ Met materiële ondersteuning

☐ Met visuele ondersteuning

☐ Met auditieve ondersteuning

☐ ...

☐ ...

Activiteiten

☒ Die afwisselend zijn en aansluiten bij de interesse en de leerstijl van de leerling

☐ Die zelfstandig worden uitgevoerd.

☐ Die gelegenheid geven tot samenwerken

☐ ...

☐ ...

Feedback

☒ Die vooruitgang laat zien

☐ Met aandacht voor tussentijdse feedback

☐ Die het competentiegevoel vergroot

☐ ...

☐ ...

Groepsgenoten

☐ Met wie de leerling kan samenwerken

☐ Met wie de leerling kan tutor-/maatjesleren

☐ ...

☐ ...

Leerkracht

☒ Die zorgt voor een responsieve instructie (terugvragen, controleren en evalueren)

☐ ...

☐ ...

Ouders

☒ Die de leerling begeleiden bij het huiswerk

☐ ...

☐ ...

Overige

☒ Een goede diagnostiek die resulteert in een planmatige aanpak

☐ ...

☐ ...

De onderwijsbehoeften van leerlingen voor een effectieve spellingles zijn opgesteld naar aanleiding van de onderwijsbehoeften voor spellingonderwijs en de onderwijsbehoeften voor effectief onderwijs. De specifieke onderwijsbehoeften zijn voor de spellingzwakke leerlingen. De lijst kan naar inzicht van de leerling en leerkracht worden benoemd aangevuld en ingevuld.

Bijlage F: **Uitgangspunten, op basis van de onderwijsbehoeften van leerlingen, voor een leerkracht voor het geven van effectief spellingonderwijs.**

Om het onderwijs af te stemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen voor effectief spellingonderwijs, moet de leerkracht bij een effectieve spellingles zorgen voor:

Een instructie.....

- die duidelijk is, doordat de leerkracht een duidelijk en specifiek leerdoel voor ogen heeft en deze te deelt met haar leerlingen;
- die afgestemd is op de instructiebehoeften van de leerlingen (instructieonafhankelijk, instructiegevoelig en instructieafhankelijk);
- die gericht is op de betreffende spellingcategorie;
- waarbij de leerkracht aandacht besteedt aan de zeven spellingstrategieën (en expliciet aan de strategie die aansluit bij de betreffende spellingcategorie) en de leerlingen de gelegenheid geeft om met deze strategieën te oefenen en ze toe te passen;
- waarbij de diverse instructieprincipes (inprenting, aanleren van analogieredeneringen en aanleren van spellingregels)aan de orde komen;
- waarbij de diverse instructievormen aan de orde komen (doceren, vertellen, voorlezen, excursie, demonstreren, vertonen van iets)
- die de leerlingen enthousiasmeert en motiveert.

Leerstof en/of een programma voor de leerlingen dat.....

- compact en duidelijk is, zodat de leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt;
- functioneel is en aansluit bij wat de leerling eerder heeft geleerd;
- gecombineerd wordt met woordenschatontwikkeling;
- qua inhoud en hoeveelheid afgestemd is op de onderwijsbehoeften van haar diverse leerlingen. Denk aan remediërend materiaal voor spellingzwakke leerlingen en verrijkend materiaal voor spellingsterke leerlingen en leerstof halveren voor de spellingzwakke leerlingen.

Opdrachten voor haar leerlingen die.....

- helder geformuleerd zijn waardoor voor de leerlingen duidelijk is wat ze moeten doen;
- aansluiten bij de instructie;
- afwisselend en motiverend zijn, door rekening te houden met diverse identiteiten van woorden en de leerstijlen van leerlingen;
- als doel hebben het zich eigen maken van de diverse spellingstrategieën en gericht zijn op een goede schrijfwijze van de woorden.

Activiteiten die.....

- variëren van kijk- en luisteractiviteiten tot doe- en praatactiviteiten om de leerlingen betrokken en geconcentreerd te laten zijn;
- motiverend zijn en aansluiten bij de instructie;
- aansluiten bij de leerstijlen en interesses van de leerlingen.

Feedback.....

- dat een motiverend en corrigerend karakter heeft om de leerlingen te stimuleren in hun ontwikkeling;
- door werk te becommentariëren en beoordelen en toetsen af te nemen en te analyseren, om de voortgang van de leerlingen te bewaken;
- die erop gericht is om de leerlingen zelf hun werk te laten corrigeren om een goede inprenting van het woord te stimuleren;
- dat succeservaringen van leerlingen benadrukt.

Een groepsklimaat waarin.....

- leerlingen de ruimte krijgen om samen te werken;
- ruimte is voor 'peer tutoring', waarbij het leren van elkaar centraal staat.

Een leerkracht te zijn, die.....

- haar leerlingen helpt ontwikkelen, motiveert, begeleidt, corrigeert en stimuleert;
- waarbij de leerlingen zich veilig voelen;
- haar instructie en leertijd aanpast aan de instructiebehoeften van de leerlingen;
- zelf gemotiveerd is voor het spellen;
- tijdens haar instructie goed Nederlands spreekt;
- samen met haar collega's zorgt voor een consistente didactiek, zodat een doorgaande lijn door de school gewaarborgd wordt.

Ouders.....

- die betrokken zijn bij het leerproces van haar leerlingen.

Bijlage G: Lesmodel voor een effectieve spellingles

Voorbereiding

- Bepaal de beginsituatie van de leerlingen
- Formuleer een duidelijk en specifiek leerdoel
- Bepaal de instructiegroepen (instructieonafhankelijk, instructiegevoelig en instructieafhankelijk)

Start les

- Zorg voor een dagelijkse terugblik door een samenvatting van de leerstof te geven die al eerder aan bod is geweest in combinatie met een korte herhalingsopdracht.
- Begin de les met een betekenisvolle, motiverende introductie, zodat de leerlingen geprikkeld zijn en zin krijgen om te leren.
- Deel het leerdoel met de leerlingen.
- Actualiseer de voorkennis van de leerlingen.

Groepsinstructie

- Stem de instructie af op de instructiebehoeften van de leerlingen.
- Richt de instructie op de betreffende spellingcategorie.
- Besteed aandacht aan de spellingstrategieën (expliciet aan de strategie die aansluit bij de betreffende categorie) en pas deze klassikaal toe, denk hierbij hardop.
- Besteed aandacht aan diverse instructieprincipes: inprenting, aanleren van analogieredeneringen en aanleren van spellingregels.
- Besteed aandacht aan de woordenschatontwikkeling.
- Gebruik diverse instructievormen: doceren, vertellen, voorlezen, excursie, demonstreren, vertonen van iets).
- Zorg voor interactie en motiveer en enthousiasmeer de leerlingen.

Begeleide inoefening

- Laat de leerlingen onder begeleiding oefenen met de spellingstrategie(ën)
- Zorg voor duidelijk geformuleerde opdrachten, zodat de leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt.
- Zorg voor interactie tussen leerlingen door diverse onderwijsleervormen, zoals samenwerkend leren middels DDU (denken, delen en uitwisselen)
- Zorg voor functionele opdrachten en activiteiten die aansluiten bij wat de leerling eerder heeft geleerd en bij de instructie.
- Varieer van kijk- en luisteractiviteiten tot doe- en praatactiviteiten om de leerlingen betrokken en geconcentreerd te laten zijn.
- Zorg voor afwisselende, motiverende werkvormen door rekening te houden met de identiteiten van woorden en interesses en leerstijlen van leerlingen.
- Geef de leerlingen de gelegenheid tot samenwerken en peer-tutoring.

Zelfstandige verwerking en verlengde instructie

- Laat de instructieonafhankelijke en instructiegevoelige leerlingen zelfstandig werken, werken in duo's of samenwerkend leren.
- Zorg voor functionele opdrachten die aansluiten bij wat de leerling eerder heeft geleerd en bij de groepsinstructie.
- Zorg voor opdrachten die als doel voor de leerlingen hebben het zich eigen maken van de spellingstrategieën.
- Zorg voor opdrachten die gericht zijn op een goede schrijfwijze van het woord.
- Stem de inhoud en de hoeveelheid van de lesstof af op de onderwijsbehoeften. De spellingsterke leerlingen krijgen verrijkingsstof en de spellingzwakke leerlingen remediërende lesstof en de lesstof wordt gehalveerd.
- Houdt overzicht over de groep en geef waar nodig hulp.
- Geef verlengde instructie aan de instructieafhankelijke leerlingen en breidt het moment van begeleiding inoefening uit.

Zelfstandige verwerking en feedback

- Laat de instructieafhankelijke leerlingen zelfstandig werken.
- Geef de instructieonafhankelijke en instructiegevoelige feedback.
- Geef feedback met een corrigerend en motiverend karakter, om ontwikkeling van leerlingen te stimuleren.
- Benadruk succeservaringen bij het geven van feedback.
- Laat de leerlingen hun fouten zelf corrigeren om een goede inprenting te stimuleren.
- Geef tot slot de instructieafhankelijke groep feedback.

Afsluiting

- Bespreek klassikaal of het lesdoel is bereikt.
- Ga na of de leerlingen de spellingstrategie(ën) beheersen en voldoende kennis hebben van de spellingcategorie.
- Geef alvast een vooruitblik naar de volgende les.

Opmerkingen

- Becommentarieer en beoordeel het gemaakte werk en neem toetsen af en analyseer deze om de voortgang van de leerlingen te bewaken.
- Zorg bij elke stap voor feedback om de voortgang te bewaken.
- Betrek de ouders bij het spellingproces, door bijvoorbeeld huiswerk mee naar huis te geven.
- Motiveer, begeleid, corrigeer en stimuleer de leerlingen.
- Zorg ervoor dat de leerlingen zich veilig in de groep, dit is de basis voor ontwikkeling.
- Spreek goed Nederlands.
- Zorg samen met de collega's voor een consistente didactiek.

Bijlage H: Observatiewijzer voor een effectieve spellingles

Observatiewijzer effectieve spellingles

Groep:

Voorbereiding

	<i>nee</i>	<i>deels</i>	<i>ja</i>
De leerkracht heeft de <i>beginsituatie</i> van de leerlingen bepaald.	0	0	0
De leerkracht heeft een duidelijk en specifiek <i>lesdoel</i> geformuleerd.	0	0	0
De leerkracht heeft de <i>instructiegroepen</i> bepaald.	0	0	0
De leerkracht werkt volgens het <i>IGDI-model</i> .	0	0	0

Start les

De leerkracht start de les met een betekenisvolle <i>introdactie</i> .	0	0	0
De leerkracht geeft een <i>samenvatting</i> van de voorgaande lesstof in combinatie met een <i>herhalingsopdracht</i> .	0	0	0
De leerkracht <i>deelt</i> haar <i>lesdoel</i> met de leerlingen.	0	0	0

Groepsinstructie

De leerkracht stemt haar instructie af op de <i>instructiebehoeften</i> van de leerlingen.	0	0	0
De leerkracht richt haar instructie op de betreffende <i>spellingcategorie</i> .	0	0	0
De leerkracht besteedt aandacht aan de <i>spellingstrategieën</i> en expliciet aan de strategie die het beste aansluit bij de betreffende categorie.	0	0	0
De leerkracht verwoordt <i>hardop</i> de stappen van de strategie.	0	0	0
De leerkracht besteedt aandacht aan diverse <i>instructieprincipes</i> .	0	0	0
De leerkracht besteedt aandacht aan de <i>woordenschatontwikkeling</i> .	0	0	0
De leerkracht stimuleert <i>interactie</i> .	0	0	0
De leerkracht gebruikt diverse <i>instructievormen</i> .	0	0	0
De leerkracht <i>motiveert</i> en <i>enthousiasmeert</i> haar leerlingen.	0	0	0

Begeleide inoefening

De leerlingen <i>oefenen onder begeleiding</i> van de leerkracht de spellingstrategieën.	0	0	0
De leerkracht geeft haar leerlingen gelegenheid tot <i>samenwerken</i> .	0	0	0
De opdrachten zijn <i>functioneel</i> , <i>helder geformuleerd</i> en <i>sluiten aan bij de instructie</i> .	0	0	0
De opdrachten houden rekening met de <i>identiteiten van woorden</i> .	0	0	0
De opdrachten en activiteiten zijn <i>gevarieerd</i> en houden rekening met de <i>interesses</i> en <i>leerstijlen</i> van de leerlingen.	0	0	0

Zelfstandige verwerking en verlengde instructie

De leerlingen van de <i>instructieonafhankelijke- en gevoelige groep</i> gaan <i>zelfstandig werken</i> , de leerkracht houdt <i>overzicht</i> en geeft waar nodig <i>hulp</i> .	0	0	0
De leerlingen van de <i>instructieafhankelijke groep</i> krijgen <i>extra instructie</i> en/of uitbreiding van het moment van <i>begeleide inoefening</i> .	0	0	0
De opdrachten zijn <i>functioneel</i> en sluiten aan bij de <i> vorige fasen</i> van het lesmodel.	0	0	0
De opdrachten zijn gericht op een <i>goede schrijfwijze</i> van het woord en hebben als doel het <i>toepassen</i> en zich eigen maken van de <i>spellingstrategieën</i> .	0	0	0

Zelfstandige verwerking en feedback

De leerlingen van de <i>instructieafhankelijke groep</i> gaan <i>zelfstandig werken</i> , terwijl de leerlingen van de <i>instructieonafhankelijke- en gevoelige groep</i> <i>feedback</i> krijgen over hun gemaakte werk.	0	0	0
De <i>inhoud</i> en <i>hoeveelheid</i> van de <i>lesstof</i> is aangepast op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.	0	0	0
De <i>feedback</i> heeft een <i>motiverend</i> karakter, <i>succeservaringen</i> worden benadrukt.	0	0	0
De leerlingen <i>corrigeren</i> zelf hun fouten.	0	0	0

Afsluiting

De les eindigt met een afsluiting: er wordt besproken of het leerdoel is behaald en de leerlingen de spellingstrategieën op het gewenste niveau beheersen.	0	0	0
De leerkracht geeft een vooruitblik naar de volgende les.	0	0	0

Overige aandachtspunten

De leerkracht biedt de leerlingen een veilige, maar uitdagende leeromgeving, waarin de leerkracht haar leerlingen motiveert, corrigeert en stimuleert.	0	0	0
De leerkracht spreekt tijdens haar spellinglessen goed Nederlands.	0	0	0
Schoolbreed wordt een consistente didactiek gewaarborgd door alle leerkrachten.	0	0	0
De ouders worden betrokken bij het spellingonderwijs.	0	0	0
De leerlingen krijgen huiswerk mee zodat zij thuis ook aandacht besteden aan spelling.	0	0	0
Toetsen worden afgenomen en geanalyseerd.	0	0	0
Het gemaakte werk van de leerlingen wordt becommentarieerd en beoordeeld.	0	0	0
Tijdens iedere fase van het lesmodel is er aandacht voor feedback.	0	0	0

Reflectie

Beknopte beschrijving van de les:

Positieve punten:

Aandachtspunten:

Bijlage I: Groepsoverzicht Spelling



Groepsoverzicht						
Groep: 4				Vakgebied: Spelling		
Leerkracht(en): Mariëlle Hendriksen				Periode: Oktober t/m december 2010		
Naam leerling	S	Toetsgegevens CITO M3 TA H1 S TA H1 C			Observaties en gesprekken	Onderwijsbehoeften
1		A	G	G		
2		B	G	G		
3		A	G	G		
4	X	D	O	O	+ Enthousiast, leergierig, samenwerken _ werktempo, spraak	Veelzijdige instructie Stap voor stap ordening van de leerstof Samenwerkingsopdrachten
5		B	G	G		
6		B	G	G		
7	X	D	V	V	+ Leergierig, kritisch, geduldig _ onzeker, auditieve vaardigheden	Veelzijdige instructie Succeservaringen opdoen Visuele werkvormen
8		B	G	G		
9		C	V	G		
10	X	D	V	V	+ concentratie, auditieve vaardigheden _ onzeker, spraak	Veelzijdige instructie Succeservaringen opdoen Auditieve werkvormen
11		B	G	G		
12	X	E	O	O	+ enthousiast, leergierig _ werktempo, spraak, concentratie	Veelzijdige instructie Stap voor stap ordening van de leerstof Doe- werkvormen
13		A	G	G		

14	X	D	O	V	+ leergierig, auditieve vaardigheden _ spraak, schrijfvaardigheid	Veelzijdige instructie Auditieve werkvormen
15		B	G	G		
16		C	V	G		
17		B	G	G		
18		A	G	G		
19		B	G	G		
20		B	G	G		
21		B	G	G		
22		B	G	G		
23		A	G	G		
24		C	V	G		
25		A	G	G		
26		C	V	G		
27		B	G	G		
28		B	G	G		
29	X	E	O	V	+ leergierig, kritisch _ concentratie, spraak	Veelzijdige instructie Doe- werkvormen Stap voor stap ordening van de leerstof
30		B	G	G		
31	X	D	V	V	+ schrijfvaardigheid _ spraak, onzeker	Veelzijdige instructie Succeservaringen opdoen
32		B	G	G		
33		B	G	G		
34	X	D	O	V	+ leergierig, enthousiast _ onzeker, auditieve vaardigheden	Veelzijdige instructie Succeservaringen opdoen Auditieve werkvormen

Toelichting bij 'Groepsoverzicht'

Kolom 1: Naam leerling

Vul de naam van de leerling in.

Kolom 2: S

Kruis de leerlingen die gesignaleerd zijn aan. Dit zijn de leerlingen die in het groepsplan *niet* bij de basisgroep horen.

Kolom 3: Toetsgegevens

Zet bovenin de naam van de toets. Vul de datum in en vermeld per leerling de toetsscores.

Kolom 4: Observaties en gesprekken

In deze kolom worden kort en krachtig de uitkomsten van observaties in de klas, analyses van het werk en gesprekken met ouders en kind vermeld. Ga niet alleen in op de belemmerende factoren, maar ook op de positieve en stimulerende factoren van het kind.

Kolom 5: Onderwijsbehoeften

Van de gesignaleerde kinderen, worden de onderwijsbehoeften benoemd. Hulpzinnen hierbij zijn:

Dit kind heeft ...

... een instructie nodig die

... opdrachten nodig die

... leeractiviteiten nodig die

... feedback nodig die

... groepsgenoten die

... een leerkracht nodig die

... overige, zoals

Bijlage J: Groepsplan Spelling



Groepsplan					
Groep: 4 Leerkracht(en): Mariëlle Hendriksen			Vakgebied: Spelling Periode: Oktober 2010 t/m december 2010		
Groep/Namen	Doel (Wat wil ik bereiken?)	Inhoud (Wat?)	Aanpak/Methodiek (Hoe?)	Organisatie	Evaluatie
Instructieonafhankelijke leerlingen – verkorte instructie <i>Zongroep</i> 1 3 13 18 23 25	De leerlingen beheersen de basisstof spelling en scoren minimaal een B tijdens de CITO M4. De methodegebonden toetsen maken zijn goed.	- Methode: Taal Actief spelling - Herhalings-Werkbladen Ambrasoft - Stelopdrachten	De leerlingen krijgen tijdens de groepsinstructie een verkorte instructie. De leerlingen maken minimaal één keer in de week een 5 woordendictee van behaalde categorieën en aankomende categorieën. De leerlingen krijgen één keer in de twee weken een stelopdracht.	De leerlingen krijgen dagelijks een verkorte groepsinstructie. Er wordt minimaal één keer in de week een 5woordendictee gemaakt. De leerlingen krijgen één keer in de twee weken een stelopdracht waar zij twee weken aan mogen werken. De leerlingen krijgen aan het begin van het hoofdstuk het woordpakket mee om te oefenen.	CITO Spelling - M4 Methodegebonden toetsen

Instructiegevoelige leerlingen – basisinstructie <i>Maangroep</i> 2 5 6 8 9 11 15 16 17 19 20 21 22 24 26 27 28 30 32 33	De leerlingen beheersen de basisstof spelling en scoren minimaal een C3 tijdens de CITO M4 en de methodetoetsen voldoende tot goed. De leerlingen kunnen de tot nu toe geleerde spellingregels goed hanteren.	- Methode: Taal Actief spelling - Herhalings-Werkbladen Ambrasoft	De leerlingen krijgen een basis groepsinstructie. De leerlingen maken minimaal één keer in de week een 5 woordendictee van behaalde categorieën en aankomende categorieën. Leerlingen die meer dan twee fouten maken in hun spellingwerkboek maken de opdracht nogmaals thuis.	De leerlingen krijgen dagelijks een basis groepsinstructie Er wordt minimaal één keer in de week een 5-woordendictee gemaakt. De leerlingen krijgen aan het begin van het hoofdstuk het woordpakket mee naar huis om te oefenen.	CITO Spelling - M4 Methodegebonden toetsen
--	--	--	--	--	---

Instructieafhankelijke leerlingen – verlengde instructie <i>Ster-groep</i> 4 7 10 12 14 29 31 34	De leerlingen beheersen de basisstof spelling en scoren minimaal een C3 tijdens de CITO M4 en de methodetoetsen voldoende tot goed. De leerlingen kunnen de tot nu toe geleerde spellingregels voldoende hanteren.	- Methode: Taal Actief spelling - Spelling in de lift - BLOON - Herhalings-Werkbladen Ambrasoft	De leerlingen krijgen een verlengde groepsinstructie. De leerlingen krijgen één keer in de week extra instructie De leerlingen maken minimaal één keer in de week een 5 woordendictee van behaalde categorieën en aankomende categorieën. Leerlingen die meer dan twee fouten maken in hun spellingwerkboek maken de opdracht nogmaals.	De leerlingen krijgen dagelijks een verlengde groepsinstructie. De leerlingen krijgen één keer per week op woensdagochtend extra instructie. Er wordt minimaal één keer in de week een 5-woordendictee gemaakt. De leerlingen krijgen het woordpakket mee naar huis om te oefenen.	CITO Spelling - M4 Methodegebonden toetsen
Leerling met specifieke onderwijsbehoeften <i>Zie: Individueel handelingsplan</i>					

Toelichting bij het Groepsplan

Kolom 1: Groep/Namen

Instructieonafhankelijke leerlingen (CITO A):

Dit zijn de vlotte leerlingen die zich goed ontwikkelen. Op toetsen scoren zij boven niveau. Deze leerlingen hebben vaak aan een verkorte instructie genoeg om zelfstandig aan het werk te kunnen gaan. Bij deze leerlingen is het van belang hen voldoende uit te dagen en activiteiten aan te bieden op een hoger niveau.

Instructiegevoelige leerlingen (CITO B en Hoge C):

Deze leerlingen vormen meestal de grootste groep. Het zijn de leerlingen die zich met de basisinstructie van de leerkracht, de begeleide oefening en de zelfstandige verwerking doorgaans goed ontwikkelen. Het zijn de leerlingen die bij toetsing op niveau scoren.

Instructieafhankelijke leerlingen (CITO D en E):

Dit zijn de leerlingen die op de toetsen onder niveau scoren. Zij hebben meer tijd nodig en zijn afhankelijk van verlengde instructie en begeleiding door de leerkracht om hun ontwikkeling goed te laten verlopen. In het groepsplan krijgen deze leerlingen per week ongeveer een uur verlengde instructie en oefentijd met de leerkracht.

Leerling met specifieke onderwijsbehoeften:

Dit zijn leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften waarvan de ontwikkeling beïnvloed wordt door cognitieve en/of sociaal-emotionele belemmeringen.

Kolom 2: Doel

Een goed doel moet effectief, concreet en meetbaar zijn, zodat de leerkracht kan evalueren of het doel bereikt is. De doelen moeten in de komende periode haalbaar zijn en ze worden SMARTI geformuleerd:

- Specifiek: concreet en duidelijk;
- Meetbaar: de doelen zijn in waarneembaar gedrag beschreven, zodat geëvalueerd kan worden of de doelen bereikt zijn;
- Acceptabel: de doelen passen bij de ontwikkeling van het kind (zone van de naaste ontwikkeling);
- Realistisch: de doelen zijn haalbaar in de afgesproken periode;
- Tijdgebonden: het is duidelijk wanneer de doelen bereikt moeten zijn;
- Inspirerend: de doelen zijn motiverend en gebaseerd op positieve verwachtingen.

Kolom 3: Inhoud

In deze kolom staat kernachtig aangegeven wat aan de hele groep, subgroepjes en/of individuele leerling aangeboden wordt om de gestelde doelen te bereiken. Er kan kort verwezen worden naar de leerstof uit de methode die de komende periode aan de hele groep aangeboden wordt. Het is niet de bedoeling dat in het groepsplan het basisaanbod uitgebreid beschreven wordt.

Voor subgroepjes of individuele leerlingen wordt, naast het basisaanbod, aangegeven welke aanvullende of alternatieve leerstof aangeboden wordt, bijvoorbeeld extra programma's, herhalingsstof, extra leermiddelen, software op de computer of verdiepings- en verrijkingsstof.

Kolom 4: Aanpak/Methodiek

Leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, zijn meestal niet alleen gebaat bij méér leerstof. Vaak is hoe de leerstof aangeboden wordt minstens zo belangrijk. In deze kolom beschrijft de leerkracht, op basis van de onderwijsbehoeften van de leerlingen, hoe de leerstof aangeboden wordt en welke didactische interventies plaatsvinden. Belangrijke aandachtspunten voor de uitwerking van de aanpak of methodiek zijn:

- Instructie
- Meer leertijd
- Specifieke leerprincipes (eigen leerstijl van leerlingen, het gebruik van specifieke leerprincipes zoals materiële ondersteuning, visualiseren, schematiseren, et cetera);
- Activerende werkvormen.

Kolom 5: Organisatie

In deze kolom gaat het om de beschrijving van de organisatie in grote lijnen. Denk hierbij aan:

- Hoe vaak per week ontvangen de (betrokken) leerlingen in een subgroepje (extra) instructie en begeleiding? Op welke dagen? Hoeveel tijd wordt daaraan besteed?
- Hoe plan en organiseer je de instructie en de begeleiding van een subgroepje of van een individuele leerling in de klas? Geef aan op welke vaste momenten in het rooster subgroepjes (extra) instructie en begeleiding ontvangen. Welke momenten op 'n dag zijn daarvoor geschikt? Geef aan wat de overige leerlingen doen.
- In deze kolom kan ook het extra oefenen (toepassen) van een vaardigheid thuis opgenomen worden.
- Als anderen in het kader van 'meer handen in de klas' bij de instructie en begeleiding van groepjes leerlingen betrokken zijn, dan wordt dit in het groepsplan vermeld en aangegeven hoe de taken verdeeld worden.

Kolom 6: Evaluatie

In deze kolom beschrijft de leerkracht hoe en wanneer er wordt geëvalueerd of de in het groepsplan gestelde doelen door de betrokken leerlingen bereikt zijn. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van toetsen, observaties en analyses van het werk van kinderen. Beschreven staat:

- of de geplande activiteiten uit het groepsplan gerealiseerd zijn;
- of de leerlingen de gestelde doelen bereikt hebben;
- of de leerlingen baat hadden bij de (extra) instructie, aanbod en aanpak.

**Juf, nu doen we het op mijn
manier!**