

# ***Spelling op de kaart zetten!***



“Hoe kunnen de uitlegkaarten van Spelling in beeld ingezet worden tijdens spelling instructie- en verwerkingslessen in de groepen 5 om de spellingresultaten te verbeteren?”

Saskia Hammer  
Studentnummer: 2167052

Master Special Educational Needs  
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Tilburg  
Leerroute: dyslexiespecialist  
Begeleider: drs. Astrid Müller

Mei 2012

## Voorwoord

---

Als onderdeel van de Master-SEN opleiding 'dyslexiespecialist' heb ik dit praktijkonderzoek geschreven. In samenspraak met de school waar ik werk, ben ik op zoek gegaan naar een onderwerp waarmee ik in de praktijk ook daadwerkelijk een bijdrage kan leveren aan het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs op school.

De titel "Spelling op de kaart zetten" verwijst naar een combinatie van belangrijke onderdelen uit mijn onderzoeksvraag. In de eerste plaats naar de uitlegkaarten van de spellingmethode die op school gebruikt wordt. In de tweede plaats naar het verbeteren van de spellingopbrengsten op school, oftewel het 'weer op de kaart krijgen' van de spellingresultaten.

Via deze weg wil ik graag een aantal personen bedanken voor hun rol in mijn praktijkonderzoek. Mijn eerste grote dank gaat uit naar Astrid Müller die de begeleiding van mijn onderzoek vanuit de Fontys Hogescholen op zich heeft genomen. Haar positieve, enthousiaste en kritische instelling hebben ervoor gezorgd dat ik altijd met veel vertrouwen aan mijn onderzoek heb kunnen werken. Dankzij haar kan ik trots zijn op het product wat hier nu ligt!

Op de tweede plaats wil ik mijn collega's en leerlingen uit de doelgroep bedanken. Hun open instelling tijdens de klassenbezoeken, interviews en enquêtes hebben ervoor gezorgd dat ik in mijn onderzoek de praktijk goed in beeld heb kunnen krijgen.

Ook wil ik mijn grote dank uitspreken naar Jos Cöp, één van de auteurs van de methode. Het gesprek met hem is voor mij heel inspirerend geweest en maakt dat ik kritischer ben gaan nadenken over effectief spellingonderwijs. Voor het onderzoek betekent dit dat ik, mede door dit gesprek, duidelijk in beeld heb gekregen waar nog kansen voor de onderzoeksschool liggen om het spellingonderwijs te verbeteren.

In de vierde plaats wil ik mijn critical friend, Aileen Derksen, en de rest mijn intervisiegroep, Silvia Monden en Elly Bosscha, bedanken. Zij hebben met mij mee gedacht gedurende het proces van mijn verslag. Deze andere, verfrissende blik zorgt ervoor dat ik kritisch ben gaan nadenken over de inhoud.

Bovendien wil ik mijn man, Pascal Linschoten, bedanken voor zijn onvoorwaardelijke steun gedurende mijn hele opleiding, maar zeker ook tijdens dit onderzoek!

Tot slot wil ik mijn moeder, Loes Hammer, bedanken, omdat ze mijn onderzoek tussentijds gelezen heeft. Ik heb haar gevraagd om, als persoon die niet eigen is met de theorie en praktijk rond spellingonderwijs, het stuk te lezen om te kunnen bepalen of het voor haar begrijpelijk is.

Ik wens de lezer van dit onderzoek heel veel plezier!

Saskia Linschoten-Hammer

Mei 2012

## *Inhoudsopgave*

---

|                                                                                      |             |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>Voorwoord</b>                                                                     | <b>-2-</b>  |
| <b>Inhoudsopgave</b>                                                                 | <b>-3-</b>  |
| <b>1. Inleiding</b>                                                                  | <b>-5-</b>  |
| 1.1 De leervragen                                                                    | -5-         |
| 1.2 Het onderzoeksverslag                                                            | -5-         |
| <b>2. Probleemstelling</b>                                                           | <b>-6-</b>  |
| 2.1 Huidige situatie                                                                 | -6-         |
| 2.2 Wenselijke situatie                                                              | -6-         |
| 2.3 Hoofd vraag                                                                      | -6-         |
| 2.4 Deelvragen                                                                       | -6-         |
| 2.5 Aanpak van het onderzoek                                                         | -6-         |
| 2.6 Onderzoeksplanning                                                               | -7-         |
| <b>3. Verantwoording van de probleemstelling</b>                                     | <b>-8-</b>  |
| 3.1 Probleemstelling                                                                 | -8-         |
| 3.2 Operationalisering                                                               | -8-         |
| 3.3. Nieuws waarde                                                                   | -9-         |
| 3.4 Theoretische relevantie                                                          | -9-         |
| 3.5 Praktische relevantie                                                            | -9-         |
| 3.6 Optimale opbrengst                                                               | -10-        |
| <b>4. Achtergronden en theoretische kade van effectief spellingonderwijs</b>         | <b>-11-</b> |
| 4.1 Onderzoeksfunctie en onderzoeksstrategie                                         | -11-        |
| 4.2 Domeinafbakening en primaire doelgroep                                           | -11-        |
| 4.2.1 Domeinafbakening                                                               | -11-        |
| 4.2.2 Doelgroep                                                                      | -11-        |
| 4.3 Definiëring belangrijke termen                                                   | -12-        |
| 4.3.1 spellingonderwijs                                                              | -13-        |
| 4.3.2 Effectieve spellinginstructie volgens het directe instructiemodel              | -13-        |
| 4.3.3 verlengde instructie                                                           | -14-        |
| 4.3.4 dyslexie in relatie tot spelling                                               | -14-        |
| 4.3.5. spellingresultaten in relatie tot spellingnormen                              | -15-        |
| 4.4 Toelichting op keuzes en veronderstellingen                                      | -15-        |
| 4.5 Theoretisch kader                                                                | -15-        |
| 4.5.1. Inclusie                                                                      | -15-        |
| 4.5.1.1. Inclusie in de context van dit onderzoek                                    | -16-        |
| 4.5.2. Handelingsgericht en opbrengstgericht werken                                  | -16-        |
| 4.5.2.1 Handelingsgericht en opbrengstgericht werken in de context van dit onderzoek | -17-        |
| <b>5. Methode</b>                                                                    | <b>-18-</b> |
| 5.1 De probleemstelling                                                              | -18-        |
| 5.2 Deelvragen                                                                       | -18-        |
| 5.3 Onderzoeksmethoden                                                               | -19-        |
| 5.3.1 Documentanalyse                                                                | -19-        |
| 5.3.2 Observatie                                                                     | -19-        |

|                                                                                                                                                                                                   |             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 5.3.3 Enquête                                                                                                                                                                                     | -19-        |
| 5.3.4 Interview                                                                                                                                                                                   | -20-        |
| 5.4 Onderzoeksresultaten                                                                                                                                                                          | -20-        |
| 5.4.1 Onderzoeksresultaten deelvraag 1                                                                                                                                                            | -20-        |
| 5.4.2 Onderzoeksresultaten deelvraag 2                                                                                                                                                            | -21-        |
| 5.4.3 Onderzoeksresultaten deelvraag 3                                                                                                                                                            | -22-        |
| 5.4.4 Onderzoeksresultaten deelvraag 4                                                                                                                                                            | -23-        |
| 5.4.5 Onderzoeksresultaten deelvraag 5                                                                                                                                                            | -24-        |
| 5.5 Interpretatie van de onderzoekresultaten                                                                                                                                                      | -26-        |
| 5.5.1 Betrouwbaarheid                                                                                                                                                                             | -26-        |
| 5.5.2 Validiteit                                                                                                                                                                                  | -26-        |
| <b>6. Conclusie</b>                                                                                                                                                                               |             |
| 6.1 Conclusie deelvragen                                                                                                                                                                          | -27-        |
| 6.1.1 Wat zijn de huidige spellingresultaten en welke spellingresultaten moeten bereikt worden volgens de kerndoelen in de groepen 5?                                                             | -27-        |
| 6.1.2 Hoe worden de uitlegkaarten ingezet tijdens de instructie en verwerking van de spellinglessen in de groepen 5?                                                                              | -27-        |
| 6.1.3 Hoe wil de auteur dat de uitlegkaarten tijdens een instructie en verwerking van een spellingles worden ingezet in groep 5?                                                                  | -27-        |
| 6.1.4 Hoe wordt het gewenste gebruik van de uitlegkaarten ondersteund door de theorie met betrekking tot spellingonderwijs?                                                                       | -28-        |
| 6.1.5 Hoe wordt het gebruik van de uitlegkaarten ervaren door leerlingen met spellingproblemen of dyslexie en leerkrachten? Wat zijn volgens hen de sterke en zwakke kanten in het gebruik ervan? | -28-        |
| 6.2 Conclusie Hoofdvraag                                                                                                                                                                          | -29-        |
| <b>7. Discussie en reflectie</b>                                                                                                                                                                  | <b>-32-</b> |
| 7.1 Discussie onderzoek                                                                                                                                                                           | -32-        |
| 7.1.1 Aanpak                                                                                                                                                                                      | -32-        |
| 7.1.2 Uitvoerbaarheid                                                                                                                                                                             | -32-        |
| 7.1.3 Acceptatie                                                                                                                                                                                  | -33-        |
| 7.1.4 Effectiviteit                                                                                                                                                                               | -33-        |
| 7.1.5 Tevredenheid over de aanpak                                                                                                                                                                 | -33-        |
| 7.2 Reflectie op eigen leerproces                                                                                                                                                                 | -33-        |
| 7.2.1 Reflectie op het doen van onderzoek                                                                                                                                                         | -34-        |
| 7.2.2 Reflectie op het hele leerproces                                                                                                                                                            | -35-        |
| <b>Samenvatting</b>                                                                                                                                                                               | <b>-36-</b> |
| <b>Literatuurlijst</b>                                                                                                                                                                            | <b>-38-</b> |
| <b>Bijlagen</b>                                                                                                                                                                                   | <b>-40-</b> |
| 1. Cito normen dyslexieprotocol                                                                                                                                                                   | -40-        |
| 2. Observatieschema kijkwijzer                                                                                                                                                                    | -41-        |
| 3. Overzichten spellingcategorieën Spelling in beeld.                                                                                                                                             | -42-        |
| 4. Aangeboden spellingcategorieën tot en met eind groep 5 volgens de kerndoelen                                                                                                                   | -43-        |
| 5. Enquête leerlingen en leerkrachten                                                                                                                                                             | -44-        |
| 6. Kerndoelen vergeleken met Cito                                                                                                                                                                 | -47-        |
| 7. Voorbeeld uitlegkaart Spelling in beeld groep 5                                                                                                                                                | -48-        |
| 8. Resultaat Leerlingenenquête per vraag                                                                                                                                                          | -49-        |
| 9. Vooraf vastgestelde vragen voor de interviews                                                                                                                                                  | -51-        |

## *1. Inleiding*

---

### *1.1 De leervragen*

Voorafgaand aan de uitvoer van dit onderzoek en het maken van het bijbehorende onderzoeksverslag zijn bij mij verschillende leervragen naar boven gekomen. Dit zijn de volgende leervragen:

- Hoe voer ik een gedegen onderzoek uit en waar moet dit aan voldoen?
- Hoe kan ik het beste bepalen welke doelgroep ik wil gebruiken voor mijn onderzoek?
- Hoe bepaal ik wel verschillende bronnen ik wil gebruiken, waarbij de triangulatie gewaarborgd wordt?
- Hoe verwerk ik de gegevens die ik verkrijg vanuit de verschillende bronnen?
- Wanneer is een onderzoek betrouwbaar?
- Wanneer is een onderzoek valide?
- Hoe verwijst je in de tekst en in de literatuurlijst naar de gebruikte literatuur volgens de APA-normen?

### *1.2 Het onderzoeksverslag*

Het onderzoeksverslag bestaat uit verschillende hoofdstukken die hun bijdrage leveren aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Hoofdstuk twee staat in het teken van de probleemstelling. Allereerst wordt de beginsituatie omtrent de spellingopbrengsten van de onderzoeksschool geschetst. Daarna wordt er gekeken naar de wenselijk situatie met betrekking tot het spellingonderwijs en de –opbrengsten. De deelvragen die noodzakelijk zijn om de onderzoeksvraag te beantwoorden, worden aan het eind van dit hoofdstuk genoemd.

Hoofdstuk drie wordt gebruikt om de belangrijkste termen uit de onderzoeksvraag nader uit te leggen. Hierdoor wordt de onderzoeksvraag verduidelijkt.

In het vierde hoofdstuk wordt de relatie tussen de termen, passend bij de onderzoeksvraag, en de bijbehorende theorie nader beschreven. Ook wordt er aandacht besteed aan inclusie, handelingsgericht werken en opbrengstgericht werken. Deze theorieën sluiten aan bij de visie van de onderzoeksschool.

Hoofdstuk vijf bespreekt nogmaals de onderzoeksvraag en deelvragen, waarbij uitgelegd wordt welke onderzoeksmethoden gebruikt zijn om deze te beantwoorden. Ook zijn in dit hoofdstuk de resultaten van de onderzoeken samengevat. Tot slot wordt ook ingegaan op de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek.

Het zesde hoofdstuk is gericht op de conclusies die getrokken zijn naar aanleiding van het onderzoek. De adviezen die gegeven worden zijn een antwoord op de onderzoeksvraag om het spellingonderwijs op de onderzoeksschool te verbeteren.

In hoofdstuk zeven zal ik reflecteren op het proces van het onderzoek, maar ook op de studieperiode van de afgelopen twee jaar.

Het laatste hoofdstuk staat in het teken van een samenvatting van het gehele onderzoek.

## **2. Probleemstelling**

---

### *2.1 Huidige situatie*

Vanaf schooljaar 2008-2009 wordt er op school gewerkt met de methode Spelling in beeld (Stapel, P. & Cöp, J., 2006).

Ondanks het gebruik van een relatief nieuwe methode zijn de spellingresultaten niet zoals gewenst. Op de basisschool zijn eind schooljaar 2010-2011 de spellingresultaten niet voldoende volgens de schoolnorm die voor dat schooljaar waren vastgesteld. Deze norm correspondeert met een C III score (zie bijlage 1) op de midden en eind citotoetsen spelling (Cito, 2010).

In de groepen 5 t/m 8 schommelen de citoresultaten van de eind en midden toetsen rond de ondergrens van deze normering.

### *2.2 Wenselijke situatie*

De school heeft de ambitie om de spellingresultaten te vergroten. Zij hebben zichzelf als doel gesteld om in schooljaar 2011-2012 een klassengemiddelde vaardigheidsscore te behalen, op de Cito midden en eind spellingtoetsen, die correspondeert met een gemiddelde B III score.

### *2.3 Hoofdvraag*

Hoe kunnen de uitlegkaarten van Spelling in beeld ingezet worden tijdens spelling instructie- en verwerkingslessen in de groepen 5 om de spellingresultaten te verbeteren?

### *2.4 Deelvragen*

Om een volledig beeld te krijgen van de inzet van de uitlegkaarten tijdens de spellinglessen is het belangrijk een antwoord te krijgen op de volgende vragen:

- Wat zijn de huidige spellingresultaten en welke spellingresultaten moeten bereikt worden volgens de kerndoelen<sup>1</sup> in de groepen 5?
- Hoe worden de uitlegkaarten ingezet tijdens de instructie en verwerking van de spellinglessen in de groepen 5?
- Hoe wil de auteur dat de uitlegkaarten tijdens een instructie en verwerking van een spellingles worden ingezet in groep 5?
- Hoe wordt het gewenste gebruik van de uitlegkaarten ondersteund door de theorie met betrekking tot spellingonderwijs?

Hoe wordt het gebruik van de uitlegkaarten ervaren door leerlingen met spellingproblemen of dyslexie en leerkrachten? Wat zijn volgens hen de sterke en zwakke kanten in het gebruik ervan?

### *2.5 Aanpak van het onderzoek*

Om een zo objectief mogelijk beeld over het gebruik van de uitlegkaarten te krijgen zal het onderzoek plaatsvinden in twee groepen 5. Deze leerlingen hebben vanaf het begin van de invoering van de nieuwe methode met deze methode gewerkt en kunnen geen vergelijking maken met de vorige spellingmethode. Ik wil bij deze leerlingen een enquête afnemen over hun gebruik en ervaringen van de uitlegkaarten in de lessen.

Ook de betreffende vier leerkrachten zullen betrokken worden in het onderzoek. Ik wil bij hen een diepte-interview afnemen met als onderwerp de inzet van de uitlegkaarten tijdens hun

---

<sup>1</sup> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006

spellinglessen. Daarnaast zal ik ook minimaal één spellingles bij de betreffende leerkrachten observeren om volgens een vaststaand observatieschema, dat ik zelf heb aangepast, een beeld te krijgen van de inzet van de uitlegkaarten (bijlage 2). Dit schema is gebaseerd op de kijkwijzer effectief onderwijsgedrag (Pameijer, N., Beukering, van, T., Schulpen, Y. & Veire, van de, H., 2007). Dit zal een open kwalitatieve observatie van een instructiemoment zijn (N.Veeninga & M. Loerts, 2010).

Ook wil ik bij vier leerlingen met spellingproblemen of dyslexie ook een diepte-interview afnemen met betrekking tot het gebruik van de kaarten.

Naar aanleiding van de uitkomsten van de interviews, enquêtes en observaties van de leerlingen en leerkrachten zal ik in gesprek gaan met de auteur om te achterhalen of de uitlegkaarten in de groepen 5 juist worden ingezet en wat er verbeterd kan worden.

## 2.6 Onderzoeksplanning

|            |                                                                                                                       |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 13-12-2011 | Inleveren bij begeleider/intervisiegroepje:<br>-concept hoofdstuk 2<br>-concept hoofdstuk 3                           |
| 20-12-2011 | Intervisiebijeenkomst met adviesgroepje en begeleidend docent                                                         |
| 20-01-2012 | Inleveren bij begeleider/intervisiegroepje:<br>-concept hoofdstuk 2<br>-concept hoofdstuk 3                           |
| 08-02-2012 | Intervisiebijeenkomst met adviesgroepje en begeleidend docent                                                         |
| 27-02-2012 | Inleveren bij begeleider:<br>-hoofdstuk 2,<br>-hoofdstuk 3<br>-concept hoofdstuk 4                                    |
| 06-03-2012 | Intervisiebijeenkomst met adviesgroepje en begeleidend docent                                                         |
| 14-03-2012 | Inleveren hoofdstuk 4                                                                                                 |
| 17-04-2012 | -Uitvoeren observaties spellinglessen bij de betreffende groepen.<br>-Afname enquêtes<br>-Diepte-interview leerlingen |
| 24-04-2012 | Diepte-interview met de auteur van Spelling in beeld<br>Telefonisch advies-moment met begeleider                      |
| 25-04-2012 | -Diepte-interview leerkracht                                                                                          |
| 17-04-2012 | Inleveren bij begeleider:<br>-hoofdstuk 4<br>-hoofdstuk 5 in concept                                                  |
| 01-05-2012 | Afmaken en inleveren bij begeleider:<br>-hoofdstuk 5<br>-hoofdstuk 6 concept<br>-hoofdstuk 7 concept                  |
| 09-05-2012 | Telefonisch advies moment met begeleider                                                                              |
| 15-05-2012 | Inleveren concept verslag                                                                                             |
| 22-05-2012 | Adviesmoment met begeleider                                                                                           |
| 29-05-2012 | Inleveren definitieve versie onderzoeksverslag                                                                        |
| 05-06-2012 | Presentaties                                                                                                          |

### 3. Verantwoording van de probleemstelling

---

#### 3.1 Probleemstelling

Hoe *kunnen* de uitlegkaarten van Spelling in beeld<sup>2</sup> *ingezet worden* tijdens spelling instructie- en verwerkingslessen in de groepen 5 om de spellingresultaten te *verbeteren*?

#### 3.2 Operationalisering

##### Uitlegkaarten van Spelling in beeld

Spelling in beeld is de spellingmethode waar de school mee werkt. Deze methode werkt met uitlegkaarten. Elke kaart geeft een korte en duidelijke instructie bij een spellingprobleem. Ook staan op elke kaart voorbeeldwoorden.

Spelling in beeld hanteert vier soorten strategieën: klankstrategie, regelstrategie, weetstrategie, opzoek- en analogiestrategie.

##### Spelling instructie- en verwerkingslessen

Op de school wordt in de groepen 5 in totaal 90 minuten spellingonderwijs gegeven. De lessen worden gegeven volgens het directe instructiemodel (Scheltinga, F., Gijssel, M., Druenen, van, M. & Verhoeven, L., 2011)

In groep 5A is dit onderverdeeld in 5 spellingmomenten: 2x 15 minuten instructie, 2x 25 minuten verwerking en 1x 10 minuten herhaling.

In groep 5B is dit onderverdeeld in 4 spellingmomenten: 2x 15 minuten instructie, 2x 30 minuten verwerking.

In beide groepen vindt verlengde instructie plaats tijdens de zelfstandige verwerking.

In groep 5A wordt de verlengde instructie door de leerkracht gegeven aan 9 van de 28 leerlingen.

In groep 5B wordt deze instructie gegeven door de leerkrachten aan 11 van de 26 leerlingen (groepsplannen 5A & 5B, 2012).

##### Groepen 5

De groepen 5 op de school tellen in totaal 54 leerlingen. In groep 5A staat een vrouwelijke fulltime leerkracht, in groep 5B staan twee parttime leerkrachten, een man en een vrouw. Daarnaast heeft groep 5B ook een vrouwelijke stagiaire leraar-in-opleiding (LIO-stagiaire<sup>3</sup>).

Groep 5A heeft 17 jongens en 11 meisjes in de klas. In groep 5B zijn dit 14 jongens en 12 meisjes.

##### Spellingresultaten

In de afname van de citotoetsen voor spelling wordt gedifferentieerd. De leerlingen starten met een gezamenlijke startmodule en maken vervolgens naar aanleiding van het resultaat een makkelijker, of moeilijker vervolg, vervolg 1 of 2<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> (Stapel, P. & Cöp, J., 2006)

<sup>3</sup> Leraar in opleiding. Deze stage wordt gelopen in de afrondende fase van de opleiding tot leerkracht aan de Pedagogische Academie voor Basisonderwijs.

<sup>4</sup> Elke toets bestaat uit drie modules. Een gezamenlijke startmodule, een gemakkelijkere module Vervolg 1 en een moeilikere module Vervolg 2. Deze modules worden gedifferentieerd aan de leerlingen voorgelegd op basis van de score die de leerlingen behalen op de startmodule ([http://www.cito.nl/nl/onderwijs/primair%20onderwijs/alle\\_producten/33b64e7510da4a7f9183337b0fd5bb92.aspx](http://www.cito.nl/nl/onderwijs/primair%20onderwijs/alle_producten/33b64e7510da4a7f9183337b0fd5bb92.aspx), 2012)

In schooljaar 2010-2011 is de norm door de school vastgesteld op een C III score op de midden 5 en eind 5 citotoetsen.

Op de midden 5 toets hield dit voor de leerlingen met vervolg 1 in dat zij een cito vaardigheidsscore van 126 moesten behalen en vervolg 2 een cito vaardigheidsscore van 125.

De groep leerlingen met vervolg 1 scoorde op midden 5 een vaardigheidsscore van 121,4. De leerlingen met vervolg 2 hadden een gemiddelde van 131,6.

Op de eind 5 toets hield dit voor de leerlingen met vervolg 1 en 2 in dat zij een cito vaardigheidsscore van 129 moesten behalen.

De groep leerlingen met vervolg 1 scoorde op de eind 5 toets een vaardigheidsscore van 123,6. De leerlingen met vervolg 2 hadden een gemiddelde van 136,1.

De school heeft de conclusie getrokken dat de groep leerlingen met een IV of V score op cito spelling relatief groot is. Kijkend naar de toekomst van de leerlingen is de verwachting van de school dat de leerlingen met deze resultaten in het vervolgonderwijs problemen kunnen krijgen doordat zij onvoldoende in staat zijn de spellingregels te kunnen toepassen in hun dagelijkse praktijk.

### *3.3 nieuwswaarde*

De uitkomsten van dit onderzoek zijn voor de school belangrijk, omdat het mogelijk inzicht geeft in een oorzaak van de grote groep leerlingen met een IV of V score. Wanneer dit bekend is kan er gekeken worden naar een andere didactische invulling van de spellinglessen en de bijbehorende uitlegkaarten om de opbrengsten te verbeteren.

Daarnaast kan het inzicht geven in de ondersteuning van leerlingen met spellingproblemen en dyslexie met behulp van de uitlegkaarten.

### *3.4 theoretische relevantie*

De vraag 'Hoe kunnen de uitlegkaarten van Spelling in beeld<sup>5</sup> ingezet worden tijdens spelling instructie- en verwerkingslessen in de groepen 5 om de spellingresultaten te verbeteren?' verdient een paar aandachtspunten.

Allereerst is het belangrijk om in beeld te krijgen hoe de spellingontwikkeling voor een leerling uit groep 5 verloopt. Daarnaast is het van groot belang om in samenwerking met de betreffende collega's te bekijken hoe de spellinglessen aangeboden worden in de groepen. In hoeverre sluit deze aanpak aan bij de gewenste didactische situatie voor alle leerlingniveau's zoals beschreven in de theorie?

Tot slot zal ook de auteur van de methode en de bijbehorende uitlegkaarten aan het woord komen om zijn visie achter de didactiek van zijn spellingmethode toe te lichten. In hoeverre sluit deze methode aan bij de gewenste didactiek zoals beschreven in de theorie? Met andere woorden, wat kan de school aanpassen in haar spellingonderwijs om de leerlingen op voldoende spellingniveau te laten starten op het vervolgonderwijs en hun verdere toekomst? Wanneer antwoord gegeven kan worden op deze vraag ligt er voor de school een kans om haar spellingonderwijs te verbeteren, waardoor tevens de spellingresultaten zullen verbeteren en de leerlingen een grotere kans hebben op het succesvol doorlopen van hun onderwijspad.

### *3.5 Praktische relevantie*

De uitkomsten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden om de spellinglessen op de school meer didactische inhoud te geven en de spellingresultaten in de groepen 5 te verbeteren.

Het goed kunnen toepassen van de spellingregels is belangrijk voor andere vakken en de verdere toekomst van de leerlingen, zoals ook beschreven in hoofdstuk 3.2 en 3.4.

---

<sup>5</sup> Stapel, P. & Cöp, J., 2006

### *3.6 Optimale opbrengst*

Wanneer dit onderzoek is afgerond moeten er adviezen liggen om de spellinglessen op school meer didactische inhoud te geven met behulp van de uitlegkaarten, om de spellingopbrengsten te verbeteren. Daarnaast moeten er adviezen liggen voor het didactisch handelen van de leerkracht om de spellingopbrengsten te verbeteren. Dit, omdat het voor de toekomst van de leerlingen belangrijk is om de spellingregels goed toe te kunnen passen. In hun latere werk en privéleven is de kans groot dat zij dagelijks te maken krijgen met het gebruik van de Nederlandse spellingregels. Voor de school is het belangrijk om hun leerlingen hierin goed op te leiden, zodat zij zonder problemen in de toekomst gebruik kunnen maken van de spellingstrategieën.

## *4. Achtergronden en theoretisch kader van effectief spellingonderwijs*

---

In dit hoofdstuk wordt meer informatie gegeven vanuit de literatuur die betrekking heeft op de onderzoeksvraag: Hoe kunnen de uitlegkaarten van Spelling in beeld<sup>6</sup> ingezet worden tijdens spelling instructie- en verwerkingslessen in de groepen 5 om de spellingresultaten te verbeteren?

### *4.1 onderzoeksfunctie en onderzoeksstrategie*

Dit onderzoek wordt gebruikt om vast te stellen hoe de uitlegkaarten van Spelling in beeld ingezet worden tijdens de spellinglessen in de groepen 5, om vervolgens te bekijken hoe de inzet hiervan geoptimaliseerd kan worden, met als doel de spellingresultaten van de groepen 5 te verbeteren. Dit onderzoek is een ontwerponderzoek. Het doel van ontwerpgericht onderzoek is een directe bijdrage leveren aan het oplossen van problemen in de praktijk. Verder moet een ontwerponderzoek nieuwe kennis genereren die overdraagbaar is aan anderen (Kallenberg, Koster, Onstenk, Scheepma, 2007). Kijkend naar dit onderzoek, betekent dit dat de resultaten van dit onderzoek adviezen moeten opleveren waarmee het spellingonderwijs effectiever ingericht kan worden.

### *4.2 Domeinafbakening en primaire doelgroep*

#### *4.2.1 Domeinafbakening*

Dit onderzoek is gericht op het verbeteren van de instructie- en verwerkingslessen van Spelling in beeld in de groepen 5 door het effectief inzetten van de uitlegkaarten die horen bij de methode.

#### *4.2.2 Doelgroep*

In dit onderzoek spelen drie doelgroepen een rol; alle leerlingen uit groep 5, vier leerlingen met dyslexie of ernstige spellingproblemen en de leerkrachten uit groep 5.

#### Alle leerlingen uit groep 5

In de groepen 5 zitten 55 leerlingen, onderverdeeld in twee groepen.

Groep 5A telt 28 leerlingen waarvan 17 jongens en 11 meisjes. De uitval op het gebied van spelling is in deze groep als volgt; 15 van alle leerlingen scoort onder de BIII norm zoals door de school is vastgesteld.

Naast de verlengde instructie, die gegeven wordt in de klas (zie hoofdstuk 3.2), wordt er aan 8 leerlingen tevens remedial teaching<sup>7</sup> gegeven buiten de klas. Deze r.t. momenten worden gegeven door een vrouwelijke leerkracht in de leeftijdscategorie 25-30 jaar. Er wordt tijdens deze momenten gewerkt met Spellingspoor (Stapel, P. & Cöp, J., 2006), een bordspel horende bij de methode Spelling in beeld waarmee de leerlingen spelenderwijs een spellingprobleem in het woord herkennen en de bijbehorende spellingregel leren toepassen.

Naast de r.t. momenten werken deze 8 leerlingen tevens 3 keer per week met de computersoftware van de methode.

2 jongens uit deze groep vallen naast spelling ook uit op andere vakgebieden. Bij één van de leerlingen zal binnenkort een onderzoek naar het IQ plaatsvinden. De andere leerling is een NT2-leerling<sup>8</sup>, waarbij thuis in de moedertaal, Etiopisch, gesproken wordt.

---

<sup>6</sup> Stapel, P. & Cöp, J., 2006

<sup>7</sup> R.t. Remedial teaching. Is extra instructie gegeven buiten de klas.

<sup>8</sup> NT2-leerling. Nederlands als tweede taal, het Nederlands is niet de moedertaal van de leerling.

Groep 5B telt 26 leerlingen waarvan 14 jongens en 12 meisjes. De uitval op het gebied van spelling is in deze groep als volgt; 11 van alle leerlingen scoort onder de BIII norm zoals door de school is vastgesteld.

Op dit moment vindt er naast de verlengde instructie die gegeven wordt door de leerkrachten, geen extra instructie buiten de klas plaats.

Voor de leerlingen die verlengde instructie krijgen wordt, naast Spelling in beeld (Stapel, P. & Cöp, J., 2006), ook gebruik gemaakt van de methode Zelfstandig spellen (Geelhoed, J. & Leene, A., 1999).

Drie keer per week maken deze leerlingen tijdens het eten en drinken zelfstandig opdrachten uit deze methode die aansluiten bij de spellingcategorieën waarop zij uitvallen. Dit wordt begeleid door de leerkracht, waarbij de nadruk vooral op herhaling van de categorie ligt. Ook krijgen ze huiswerk uit deze methode mee. De leerkracht heeft de ouders verzocht dit werk na te kijken. Wanneer er te veel fouten gemaakt zijn, wordt het huiswerk besproken met de desbetreffende leerling.

Twee leerlingen die verlengde instructie op het gebied van spelling krijgen, hebben tevens gediagnosticeerd A.D.H.D.<sup>9</sup>

Bij drie leerlingen uit deze groep is een beneden gemiddeld IQ vastgesteld na extern onderzoek. Deze drie leerlingen laten op alle vakgebieden uitval zien.

Daarnaast vallen op het gebied van rekenen nog twee leerlingen uit. Binnen begrijpend lezen en studievoordigheden zijn dit vier leerlingen.

#### Vier leerlingen met dyslexie of ernstige spellingproblemen

In groep 5A zitten twee leerlingen waar de diagnose dyslexie gesteld is, een jongen en een meisje. Beide leerlingen hebben een dyslexieverklaring. Er is geen sprake van co-morbiditeit waarbij er naast dyslexie sprake is van andere leerstoornissen of andere stoornissen. (Leij, van der, A., 2003). Een van de twee leerlingen heeft een disharmonisch intelligentieprofiel, vastgesteld in een intelligentieonderzoek. De verbale intelligentie is bij deze leerling minder ontwikkeld dan de performale intelligentie.

In groep 5B zitten geen leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie. De twee leerlingen met spellingproblemen scoren allebei een V-score (zie bijlage 1) op de Cito spelling M5 toets.

Bij een van de twee leerlingen is sprake van co-morbiditeit. Deze leerling heeft een verminderde uitspraak waarvoor ook logopedie gevolgd is. Daarnaast heeft hij fysiotherapeutische behandeling gehad voor zijn fijne en grove motoriek. Deze leerling heeft voor de behandeling van zijn spellingprobleem een traject gevolgd bij een praktijk dat werkt volgens de ideeën van de kernvisie methode. Bij deze methode wordt leerlingen geleerd om verkeerde woordbeelden te vervangen voor correcte woordbeelden ('kernvisie methode', internetbron verkregen op 23 mei 2012)

#### Leerkrachten uit groep 5

Groep 5A heeft een fulltime vrouwelijk leerkracht uit de leeftijdscategorie 25-30 jaar. Groep 5B heeft twee parttime leerkrachten. Een vrouwelijk leerkracht die op maandag en dinsdag werkt, zij valt in de leeftijdscategorie 45-50 jaar. Naast haar werkzaamheden als leerkracht is zij tevens interne coach (ICO) van de stagiaires op school. Op woensdag, donderdag en vrijdag staat een mannelijke leerkracht voor de groep, hij valt in de leeftijdscategorie 25-30 jaar. Op maandag en dinsdag is er tevens een vrouwelijke LIO-stagiare in de klas uit de leeftijdscategorie 20-25 jaar.

Alle leerkrachten hebben de Pedagogische Academie Basisonderwijs (Pabo) als opleiding afgerond.

### *4.3 Definiëring belangrijke termen*

Om goed te kunnen kijken naar de huidige invulling van het spellingonderwijs op school en daaraan adviezen te kunnen koppelen voor de toekomst moet er allereerst gekeken worden naar de

---

<sup>9</sup> Attention Deficit Hyperactivity Disorder

theoretische achtergrond van effectief spellingonderwijs. In de komende paragrafen zal vanuit de theorie beschreven worden hoe de gebruikte termen in dit onderzoek bedoeld zijn.

#### *4.3.1 spellingonderwijs*

Het spellingonderwijs wordt op school met behulp van een methode gegeven, Spelling in beeld (Stapel, P. & Cöp, J., 2006). De belangrijkste activiteit voor de leerlingen bestaat in deze methode uit het invullen van woorden en werkwoorden in een werkboek. Tijdens de lessen wordt er gebruik gemaakt van de uitlegkaarten om de toepassing van de spellingregels visueel te ondersteunen. Om zo effectief mogelijk spellingonderwijs te geven moeten verschillende koppelingen tussen auditieve, motorische en visuele kanalen tot stand komen (Schraven, J., 2004).

De methode hanteert vier categorieën woorden met bijbehorende spellingsstrategieën; de klankstrategie, de regelstrategie, de weetstrategie en de opzoekstrategie. Voor de leerlingen bekend als de klankwoorden, weetwoorden regelwoorden en werkwoorden. De uitlegkaarten zijn ook geordend in deze vier categorieën en worden aangegeven met de eerste letter van de categorie, gevolgd door een nummer (zie bijlage 3).

Spelling in beeld kan klassikaal en individueel worden ingezet en kan gebruikt worden voor een zelfstandige verwerking of een begeleide verwerking. De methode kent twee toetsmomenten aan het eind van een blok dat uit zes lessen bestaat. Het eerste moment is na de vijfde les en kan facultatief ingezet worden om de leerlingen te betrekken bij hun eigen leerproces. Na afname van dit dictee vindt er nog een herhalingsles plaats voordat het controledictee wordt afgenomen. Na afname van het controledictee wordt er door de methode advies gegeven over de vervolgactiviteiten. Dit kan bestaan uit verdiepende opdrachten voor leerlingen die het dictee voldoende gemaakt hebben en uit herhalingsopdrachten voor leerlingen die het dictee onvoldoende gemaakt hebben (Stapel, P., 2006).

Over het algemeen kan gesteld worden dat binnen het spellingonderwijs op elke basisschool de leerlingen de schrijfwijze van 3000-4000 woorden leren. Om die grote hoeveelheid woorden voor leerlingen overzichtelijk te houden, is het belangrijk om binnen het spellingonderwijs alle woorden onder te verdelen in spellingcategorieën (Huizenga, H. & Robbe, R., 2005).

Alle woorden kunnen in drie categorieën verdeeld worden: luisterwoorden, regelwoorden en inprentwoorden (Ruijsenaars, W., Ruijsenaars-Elshoff C., Smeets, M., Willemsen-Bouwman, M & Mameren, van-Schoehuizen, I., 2010). Ook Spelling in beeld biedt zijn spellingonderwijs naar aanleiding van deze categorieën waarbij de benaming vrijwel overeenkomt met het bovenstaande. Echter, de inprentwoorden staan binnen de methode bekend als weetwoorden.

Luisterwoorden zijn woorden waarbij het woord geschreven moet worden zoals je het hoort, oftewel klankzuivere woorden. Bij regelwoorden moet het woord geschreven worden volgens bijbehorende categorieregel. Weetwoorden zijn woorden die de leerling uit het hoofd leert, waarbij soms ook gebruik gemaakt kan worden van analogie.

#### *4.3.2 Effectieve spellinginstructie volgens het directe instructiemodel*

Om een goed beeld te krijgen van het belang van effectieve instructie moet allereerst gekeken worden naar het proces van spellingontwikkeling van een leerling.

Voordat gericht een begin gemaakt kan worden met het geven van instructie voor het leren schrijven van woorden zullen de fonologische vaardigheden voldoende beheerst moeten worden. Pas daarna kan er gewerkt worden aan het herkennen van woorden als zijnde orthografische patronen, dit wordt de orthografische fase genoemd. Na deze fase gaat de ontwikkeling verder door de kennis van de verbanden tussen klankpatronen en letters of letterclusters te vergroten. Tot slot gaat de ontwikkeling over in de verdergaande automatisering. Dit betekent dat kennis snel en zonder fouten toegepast kan worden (Ruijsenaars, A.J.J.M., 2008).

Om leerlingen op een juiste manier woorden en zinnen te leren schrijven is het belangrijk om effectieve instructie te geven. "Een kenmerk van effectieve instructie is dat deze direct op de kennis en vaardigheden is gericht die specifiek zijn voor spelling: het kennen van koppelingen tussen

klanken en lettertekens, het op gehoor kunnen analyseren van woorden en het kunnen uitvoeren van procedures om regels toe te passen” (Ruijsenaars, W. et al, 2010, p. 9).

Wanneer instructie gegeven wordt volgens het directe instructiemodel zal aan de ene kant de aandacht liggen op de leerkracht die de leerlingen structuur biedt, aan de andere kant op de leerkracht die de leerlingen moet activeren tot zelfstandig gedrag.

“Lessen in het directe instructiemodel zijn opgebouwd volgens een vast stramien:

1. dagelijkse en periodieke terugblik
2. presentatie van nieuw inhoud
3. begeleide inoefening van vaardigheden
4. individuele verwerking met regelmatige feedback” (Scheltinga, F. et al., 2011)

Het directe instructiemodel is een overzichtelijk model. Het heeft veel ondersteuningsmogelijkheden voor de leerkracht. De eerste twee lesfasen worden aan de hele groep aangeboden. In de daaropvolgende fasen is er mogelijkheid tot differentiatie. De les wordt afgesloten met een evaluatiemoment met de hele groep waarbij terug gekeken wordt op de les en vooruit gekeken wordt op de volgende les (Scheltinga, F. et al., 2011).

#### 4.3.3 verlengde instructie

Binnen het basisonderwijs is het van groot belang dat er gedifferentieerd wordt voor elke leerling, zodat elke leerling op het niveau dat bij hem past kan functioneren en presteren.

Binnen spellingonderwijs is er regelmatig een groot verschil van niveau binnen een klas te zien. Met name wanneer leerlingen onvoldoende presteren op het gebied van spelling zullen zij in aanmerking komen voor extra begeleiding. Dit kan op verschillende niveaus, de zogenaamde zorgniveaus (Scheltinga, F. et al., 2011)

|              |                                                                                                         |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Zorgniveau 1 | Goed lees- en spellingonderwijs in klassenverband.                                                      |
| Zorgniveau 2 | Extra zorg in de groepssituatie door de groepsleerkracht (zwakste 25%).                                 |
| Zorgniveau 3 | Specifieke interventies uitgevoerd en/of ondersteund door de zorgspecialist in de school (zwakste 10%). |
| Zorgniveau 4 | Diagnostiek en behandeling in zorginstituut (Zwakste 4%).                                               |

Scheltinga, F., Gijssels, M., Druenen, van, M. & Verhoeven, L. (2011)

Aangezien in dit onderzoek gekeken wordt naar het spellingonderwijs binnen de klas, zal er met het oog op de verlengde instructie ingezoomd worden op zorgniveau 2.

Bij het geven van instructie op zorgniveau 2 is het belangrijk dat de leerling allereerst een beroep doet op de juiste categorie. De categorie moet eerst geïsoleerd en daarna geïntegreerd worden aangeboden, alvorens de leerling het kan toepassen in een generaliserende taak (Ruijsenaars, A.J.J.M., 2008)

#### 4.3.4 dyslexie in relatie tot spelling

Allereerst is het belangrijk om de definitie van dyslexie helder te krijgen: “Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en/of vlot toepassen van het lezen en/of het spellen op woordniveau” (R. Kleinen et al., 2008).

Wanneer op zorgniveau 1 en zorgniveau 2 in de klas onvoldoende progressie bij een leerling gemaakt wordt op het gebied van spelling is de kans groot dat er sprake is van dyslexie. Uit een leerlingonderzoek blijkt dat er opvallende hardnekkigheid en resistentie voor het ontvangen van instructie is. De automatisering van het spellingproces komt niet of onvoldoende tot stand, dit betekent niet dat er een tekort is aan begrip van wat geleerd moet worden. (Ruijsenaars, A.J.J.M., 2008). De leerling is simpelweg niet in staat om de regels, die horen bij de categorieën, te onthouden en toe te passen. Hierdoor zullen schrijfp opdrachten in zijn verdere schoolloopbaan en toekomst met moeite en niet foutloos gemaakt worden.

#### 4.3.5. spellingresultaten in relatie tot spellingnormen

Om te kunnen spreken van spellingresultaten in relatie tot spellingnormen moeten allereerst de normen duidelijk worden. Hiervoor kan een beroep gedaan worden op de kerndoelen. De kerndoelen zijn streefdoelen die aangeven waarop basisscholen zich moeten richten bij de ontwikkeling van hun leerlingen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006). Zowel Cito, als de methode Spelling in Beeld (Stapel, P. & Cöp, J., 2006) hanteren deze doelen als uitgangspunt voor hun materiaal.

Dit onderzoek richt zich vooral op groep 5 als doelgroep. Om deze reden zal er gekeken worden naar de leerlijn spelling in relatie tot de kerndoelen op het niveau van groep 5 waarbij het meetmoment midden groep 5 als uitgangspunt genomen wordt. De keuze hiervoor ligt ten grondslag in het feit dat de meest recente toetsresultaten van de leerlingen dateren uit januari 2012.

Midden groep 5 beheersen de leerlingen het schrijven van woorden tot en met de volgende categorie woorden (voor een volledig overzicht zie bijlage 4; aangeboden woorden tot en met eind groep 5):

- -eer/-oor/-eur woorden
- -aa/-ooi/-oei woorden
- -uw/-eeuw/-ieuw woorden
- -cht(t) woorden
- woorden eindigend op -d
- woorden eindigend op -t
- woorden met -ei/-ij-
- klankzuivere woorden (Stap, van der, M., 2011)

#### 4.4 Toelichting op keuzes en veronderstellingen

In de vorige paragrafen is theoretische onderbouwing met betrekking tot de onderzoeksvraag behandeld. Met deze kennis en de kennis die opgedaan wordt in het verdere onderzoek, ligt de verwachting dat de school geadviseerd kan worden in de didactische aanpassing van de spellinglessen gericht op de rol van de uitlegkaarten. Met deze adviezen kan de school haar spellingonderwijs verbeteren, met als doel het optimaliseren van de spellingresultaten.

#### 4.5 Theoretisch kader

##### 4.5.1. Inclusie

Wanneer er over inclusie gesproken wordt, wordt vaak gedacht aan leerlingen met beperkingen of speciale onderwijsbehoeften binnen het onderwijs. Inclusie gaat echter over het onderwijs aan alle leerlingen en gaat daarbij uit van de erkenning, acceptatie en waardering van verschillen tussen de leerlingen.

Inclusie is een ontwikkeling waarbij gezocht wordt naar het verminderen van uitsluitingsmechanismen, oftewel buitensluiten.

Participatie binnen het onderwijs is erg belangrijk, waarbij iedere leerling welkom is op school. Hierdoor kunnen verschillen tussen leerlingen wat betreft belangstelling, kennis, vaardigheden, achtergrond, taal, prestaties of beperkingen gebruikt worden om het leren van alle leerlingen te ondersteunen. Binnen inclusie worden verschillen gerespecteerd en daarop verder gebouwd.

De erkenning van verschillen kan gevolgen hebben voor gebeurtenissen in klaslokalen, lerarenkamers en schoolpleinen. Om iedere leerling erbij te laten horen, moet er aandacht worden geschonken aan de totale leerling. De kans bestaat dat dit verwaarloosd wordt, wanneer inclusie zich concentreert op slechts één aspect van de leerling, zoals een beperking.

De schoolomgeving wordt binnen inclusie genoemd als een ondersteunende en stimulerende plek voor zowel leerling als leerkracht. De school speelt hierbij een belangrijke rol voor zowel leerling als leerkracht.

De term specifieke onderwijsbehoefte wordt binnen inclusie liever niet gebruikt, omdat het de leerling een label geeft dat kan leiden tot lage verwachtingen en een te smal beeld geeft van de moeilijkheid voor de leerling. De vraag is niet zozeer ‘Wat is er met dit kind aan de hand?’, maar wel ‘Op welke manier wordt dit kind belemmerd om effectief te leren en te participeren?’.

Wanneer er leeractiviteiten ontworpen worden om de participatie van alle leerlingen te bevorderen, wordt de behoefte aan individuele hulp kleiner. Bij leren en participeren binnen het begrip inclusie in de onderwijspraktijk is het van belang dat meerdere hulpbronnen worden ingezet. De ondersteuning binnen inclusie moet gezien worden als alle activiteiten die de mogelijkheden van school versterken. Kenmerkend daarbij is dat de capaciteit die de leerling zelf heeft om richting te geven aan zijn leerproces veelal onbenut blijft.

(T. Booth & Ainscow, M., 2009)

#### *4.5.1.1. Inclusie in de context van dit onderzoek*

Inclusief onderwijs in relatie tot de onderzoeksvraag schetst een paar beelden. Alle leerlingen op school moeten effectieve instructie krijgen, waardoor de spellingopbrengsten omhoog zullen gaan. De instructie moet er op gericht zijn dat alle leerlingen actief betrokken worden bij hun eigen leerproces, waarbij de verschillen in niveau gebruikt worden voor het stimuleren van samenwerking tussen de leerlingen. Ook worden deze verschillen gebruikt als hulpbron bij het leren en onderwijzen. Kijkend naar inclusie is het tevens belangrijk dat de beoordeling, gedaan door de leerkracht, bijdraagt tot de prestaties van alle leerlingen.

In de conclusie van dit onderzoek wordt rekening gehouden met het integreren van inclusie binnen het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

#### *4.5.2. Handelingsgericht en opbrengstgericht werken*

Kijkend naar de onderzoeksschool is het belangrijk om nader in te gaan op de inzichten van handelingsgericht werken (HGW) en opbrengstgericht werken (OGW). De school gebruikt beide inzichten voor het invullen van haar onderwijs.

In tegenstelling tot inclusie, gaat HGW wel uit van het begrip onderwijsbehoeften, waarbij afstemming op deze behoeften van groot belang zijn. De aansluiting op deze onderwijsbehoeften is gericht op wat een leerling nodig heeft om bepaalde doelen te bereiken (Pameijer, N. & Beukering, van, T., 2008).

“Onder OGW verstaan we het bewust, systematisch en cyclisch werken aan het verhogen van de opbrengsten: leerresultaten, sociaal-emotionele resultaten en tevredenheid van leerlingen, ouders en vervolgonderwijs” (Clijsen, A., Pameijer, N. & Kappen, A. 2011).

Vele overeenkomsten maken dat het combineren van HGW met OGW scholen een kans geeft op het vergroten van de opbrengsten van hun onderwijs, waarbij kwalitatief goed onderwijs als uitgangspunt geldt.

Beide concepten verzamelen data van leerlingen en vertalen deze naar een groepsplan waarin beschreven wordt welke ambitieuze doelen behaald moeten worden. Of de doelen daadwerkelijk zijn behaald wordt in een cyclisch proces geëvalueerd.

Het gemaakte groepsplan is de leidraad voor de invulling van het onderwijs, waarbij zowel HGW als OGW een voorkeur hebben voor een convergente aanpak, waarbij de klas als één geheel wordt gezien.

Echter, er zijn ook verschillen te ontdekken tussen HGW en OGW. Binnen het OGW worden de leeropbrengsten als uitgangspunt genomen voor het verbeteren van onderwijs, terwijl HGW ook uitgaat van het welbevinden, de werkhouding, het sociale gedrag en talenten van een leerling. Het OGW is er op gericht om de leerresultaten te verbeteren door afstemming van het onderwijsleerproces op de kenmerken van de leerlingenpopulatie. Toetsen worden niet alleen gebruikt om schoolvorderingen vast te stellen of om verantwoording af te leggen, maar juist als evaluatiemiddel voor verbetering van het onderwijs en de ontwikkeling van de leerling (drs. Henkens, L.S.J.M., 2010)

Ondanks deze verschillen kan na vergelijking gesteld worden dat HGW en OGW elkaar kunnen versterken en een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs en het verhogen van de opbrengsten (Clijsen, A., Pameijer, N. & Kappen, A., 2011). Binnen HGW is het waarnemen van leerlingen een belangrijke stap. Zodra een leerkracht weet wie de leerlingen zijn en wat de leerling wilt, dan is hij in staat om ze naar die doelen te leiden. Doordat er binnen HGW een goede afstemming is tussen leerling en doelen kunnen de interventies van de leerkracht precies op maat zijn. Het onderwijsleerproces wordt zo aangepast op het niveau van de leerling. Als gevolg van dit afgestemde onderwijsleerproces zullen de resultaten van dat proces ook verbeteren. HGW is hierdoor ook OGW (Het begrip 'opbrengst', internetbron verkregen op 1 mei 2011)

#### *4.5.2.1 Handelingsgericht en opbrengstgericht werken in de context van dit onderzoek*

Om optimaal te kunnen aansluiten bij de onderzoeksschool is het van belang om de uitgangspunten van HGW en OGW in het oog te houden. Wanneer bij het beschrijven van de adviezen ter verbetering van de spellingresultaten rekening gehouden wordt met de uitgangspunten van de school, is de kans groter dat de adviezen daadwerkelijk worden uitgevoerd.

## 5. Methode

---

Om de hoofdvraag van dit onderzoek te kunnen beantwoorden is het belangrijk om verschillende onderzoeksgegevens te verkrijgen. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van verscheidene onderzoeksmethoden, te weten het afnemen van een enquête onder de leerlingen en leerkrachten van groep 5, het bestuderen van literatuur en documenten, het afnemen van een diepte-interview met één van de auteurs van de methode en met de betreffende leerkrachten en enkele leerlingen uit groep 5. Tot slot zal er ook een lesobservatie plaatsvinden in de groepen 5.

### 5.1 De probleemstelling

Hoe kunnen de uitlegkaarten van Spelling in beeld<sup>10</sup> ingezet worden tijdens spelling instructie- en verwerkingslessen in de groepen 5 om de spellingresultaten te verbeteren?

### 5.2 Deelvragen

- Wat zijn de huidige spellingresultaten en welke spellingresultaten moeten bereikt worden volgens de kerndoelen in de groepen 5?  
De onderzoeksgegevens om deze vraag te beantwoorden worden verkregen via:
  - a) Toetsresultaten spelling uit het leerlingvolgsysteem van school gebaseerd op de Cito midden 5 spellingtoets.
  - b) Raadplegen kerndoelen spelling voor de groepen 5.
- Hoe worden de uitlegkaarten ingezet tijdens de instructie en verwerking van de spellinglessen in de groepen 5?  
De onderzoeksgegevens om deze vraag te beantwoorden worden verkregen via:
  - a) Observatie tijdens een spellingles in beide groepen 5 (N=3)
  - b) Enquête onder de leerlingen van groep 5 (N=54)
  - c) Enquête onder leerkrachten uit de groepen 5 (N=4)
- Hoe wil de auteur dat de uitlegkaarten tijdens een instructie en verwerking van een spellingles worden ingezet in groep 5?  
De onderzoeksgegevens om deze vraag te beantwoorden worden verkregen via:
  - a) Interview auteur Spelling in beeld (Stapel, P. & Cöp, J., 2006) (N=1)
  - b) Raadplegen algemene handleiding Spelling in beeld.
- Hoe wordt het gewenste gebruik van de uitlegkaarten ondersteund door de theorie met betrekking tot spellingonderwijs?  
De onderzoeksgegevens om deze vraag te beantwoorden worden verkregen via:
  - a) Raadplegen verschillende literatuur met betrekking tot het gebruik van visuele ondersteuning.
- Hoe wordt het gebruik van de uitlegkaarten ervaren door leerlingen met spellingproblemen of dyslexie en leerkrachten? Wat zijn volgens hen de sterke en zwakke kanten in het gebruik ervan?  
De onderzoeksgegevens om deze vraag te beantwoorden worden verkregen via:
  - a) Enquête afnemen bij de leerkrachten uit de groepen 5 (N=4)
  - b) Diepte-interview met leerkrachten uit de groepen 5 (N=4) naar aanleiding van enquête en observatie.
  - c) Diepte-interview met leerlingen met spellingproblemen of dyslexie uit de groepen 5 (N=4) naar aanleiding van enquête.

---

<sup>10</sup> Stapel, P. & Cöp, J., 2006

## 5.3 Onderzoeksmethoden

### 5.3.1 Documentanalyse

Om enkele deelvragen te kunnen beantwoorden zullen verschillende documenten geraadpleegd worden.

De spellingresultaten van de groepen 5 naar aanleiding van de afgenomen Cito spellingtoets in januari 2012, worden uit het leerlingvolgsysteem bekeken. De resultaten van de Cito midden groep 5 toets kunnen worden onderverdeeld in vijf niveaugroepen.

| Niveau | % van de klas | Interpretatie                  |
|--------|---------------|--------------------------------|
| I      | 20            | Ver boven het gemiddelde       |
| II     | 20            | Boven het gemiddelde           |
| III    | 20            | De gemiddelde groep leerlingen |
| IV     | 20            | Onder het gemiddelde           |
| V      | 20            | Ver onder het gemiddelde       |

(Hollenberg, J., Lubbe, van der, M. & Sanders, P., 2011)

Naast het raadplegen van het leerlingvolgsysteem wordt tevens gebruikt gemaakt van literatuur met betrekking tot het gebruik van visuele ondersteuning tijdens spellinginstructie en –verwerking (zie hoofdstuk 4). De kennis die opgedaan wordt door het lezen van de literatuur zal vergeleken worden met de manier waarop de uitlegkaarten ingezet worden en ingezet dienen te worden tijdens spellinglessen.

Om te kunnen bepalen hoe de uitlegkaarten ingezet dienen te worden zal onder andere de handleiding bestudeert worden.

Ook de kerndoelen met betrekking tot spelling zullen vergeleken worden met de spellingresultaten uit de groepen 5. Doel hiervan is om te kunnen bepalen in hoeverre de methode Spelling in beeld (Stapel, P. & Cöp, J., 2006) aansluit bij de kerndoelen en dus van invloed is op de spellingresultaten.

### 5.3.2 Observatie

Er zullen ook deelvragen beantwoord worden met behulp van de gegevens die verkregen worden uit een observatie van een spellingles. Deze observatie zal plaatsvinden aan de hand van een vooraf vastgestelde kijkwijzer (bijlage 2). Deze kijkwijzer is gebaseerd op de kijkwijzer effectief onderwijsgedrag (Pameijer, N., Beukering, van, T., Schulpen, Y. & Veire, van de, H., 2007).

Met behulp van de uitkomsten van de observatie kan inzicht verkregen worden in de inzet van de uitlegkaarten van Spelling in beeld (Stapel, P. & Cöp, J., 2006) in de groepen 5. Daarnaast is te zien hoe een spellingles in de groepen 5 gegeven wordt.

### 5.3.3 Enquête

Om antwoord te kunnen geven op de overige deelvragen zal er een enquête afgenomen worden onder de leerlingen uit groep 5 en onder de leerkrachten van groep 5 (zie bijlage 5). Deze enquête zal er op gericht zijn hoe leerlingen en leerkrachten het gebruik van de uitlegkaarten van Spelling in beeld ervaren.

De uitkomsten van de enquêtes onder de leerkrachten zullen vergeleken worden met de observatie die gedaan is tijdens een spellingles. Hiermee wordt inzicht verkregen in de manier waarop de leerkrachten de uitlegkaarten inzetten in hun lessen, maar ook hoe zij de inzet van de uitlegkaarten zelf ervaren tijdens het geven van hun lessen.

De enquête zal een opiniërend karakter hebben, om deze reden wordt gebruik gemaakt van schaalvragen (Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W., 2007).

De uitkomst van de enquêtes onder de leerlingen geeft inzicht in de ervaring die de leerlingen met de uitlegkaarten hebben tijdens de instructie en verwerking van de spellinglessen.

### 5.3.4 Interview

In dit onderzoek zal ook gebruik gemaakt worden van de uitkomsten uit interviews.

Voor het interview met alle normgroepen is gekozen voor een semi-gestructureerd interview (Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W., 2007). Hierbij zal een deel van de vragen vooraf zijn vastgesteld om te waarborgen dat al gewenste informatie verkregen kan worden, maar blijft er wel ruimte voor het vertellen van eigen ervaringen door de geïnterviewde (zie bijlage 9). De interviews zullen opgenomen worden met een voice-over om na die tijd de verwerking van de verkregen informatie betrouwbaar te kunnen doen. Het voordeel hiervan is dat tijdens het interview de focus alleen op de inhoud van het gesprek ligt en niet op de notatie van gegevens.

## 5.4 Onderzoekresultaten

### 5.4.1 Onderzoekresultaten deelvraag 1

Wat zijn de huidige spellingresultaten en welke spellingresultaten moeten bereikt worden volgens de kerndoelen in de groepen 5?

Om antwoord te kunnen geven op deze onderzoeksvraag is een tweetal bronnen gebruikt. Allereerst is gebruik gemaakt van de leerling-resultaten van de Cito spelling toetsen midden groep 5 (Cito spelling M5). Daarnaast is gekeken naar de kerndoelen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006) van spelling in groep 5.

#### Leerlingresultaten Cito spelling midden groep 5

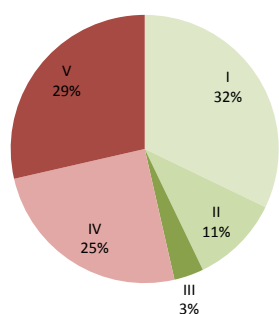
In januari 2012 is in beide groepen 5 de Cito spelling M5 afgenomen. Deze toets kan gedifferentieerd worden afgenomen (zie hoofdstuk 3.2). In de groepen was de verdeling tussen vervolg 1 en vervolg 2 als volgt:

|                                         | Groep 5A  | Groep 5B  |
|-----------------------------------------|-----------|-----------|
| Aantal leerlingen M5 vervolg 1          | 14        | 9         |
| Aantal leerlingen M5 vervolg 2          | 14        | 17        |
| <b>Totaal<br/>aantal<br/>leerlingen</b> | <b>28</b> | <b>26</b> |

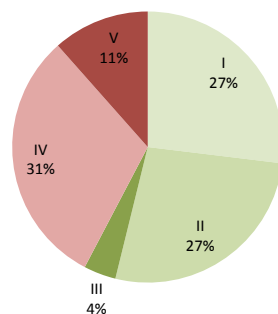
Tabel 5.1 – Verdeling leerlingen bij het maken van Cito spelling M5 vervolg 1 en vervolg 2

Om aan te sluiten bij de I tot en met V norm zoals vastgesteld door Cito (zie 5.3.1) zijn de leerlingresultaten van beide groepen 5 ook op deze manier geanalyseerd. Aangezien de differentiatie al heeft plaatsgevonden tijdens de afname van de toets, zijn de resultaten van alle leerlingen samen genomen. In onderstaande cirkeldiagram is in het rode vlak duidelijk waar te nemen dat de groep met uitvallende leerlingen ongeveer de helft van de klassen betreft.

Groep 5A



Groep 5B



Afbeelding 5.1 Cito M5 spellingresultaten per klas

#### Kerdoelen spelling groep 5 in relatie tot afgenomen Cito-toets M5

Zoals beschreven in hoofdstuk 4.3.5. moeten de leerlingen volgens de kerndoelen een aantal vastgestelde spellingcategorieën kennen en kunnen toepassen (zie bijlage 4).

In de Cito M5 toets voor spelling worden verscheidene spellingcategorieën getoetst. Wanneer deze vergeleken worden met de kerndoelen kan geconcludeerd worden dat alle kerndoelen getoetst worden in de Cito M5 spelling (Wijs, A., Kamphuis, F., Kleintjes, F. & Tomesen, M., 2010).

Stichting Leerplanontwikkeling (SLO, 2011) heeft de methode Spelling in beeld (Stapel, P. & Cöp, J., 2006) onderworpen aan een kerndoelenanalyse. Hieruit blijkt dat de methode op het gebied van spelling voldoet aan de kerndoelen.

#### 5.4.2 Onderzoeksresultaten deelvraag 2

*Hoe worden de uitlegkaarten ingezet tijdens de instructie en verwerking van de spellinglessen in de groepen 5?*

Om antwoord te kunnen geven op deze deelvraag is gebruik gemaakt van een drietal instrumenten. Er heeft een lesobservatie van een spellingles, gegeven door drie verschillende leerkrachten uit groep 5, plaatsgevonden. Hiervoor is gebruik gemaakt van een kijkwijzer (zie bijlage 2).

Ook is er een enquête afgenomen onder de leerlingen van de groepen 5. Tot slot hebben ook de leerkrachten van de groepen 5 een enquête ingevuld.

#### Observatie spellingles groepen 5

De vrouwelijke leerkracht van groep 5A, de mannelijke leerkracht van groep 5B en de vrouwelijke LIO-stagiaire uit groep 5B zijn geobserveerd tijdens een spellingles waar een instructie en verwerking in plaats vond.

Alle drie de leerkrachten maken gebruik van de uitlegkaarten van Spelling in beeld (Stapel, P. & Cöp, J., 2006) tijdens de instructie.

De inzet van de uitlegkaarten bestaat uit het voorlezen van de kaart waarop de regel staat beschreven, gecombineerd met enkele voorbeelden van de toepassing van de regel en voorbeeldwoorden (zie bijlage 7).

De toepassing van de voorgelezen regel wordt door twee van de drie leerkrachten geoefend door op het bord een woord te schrijven dat verkeerd gespeld is. De leerlingen moeten aangeven of het woord goed of fout geschreven is en wat er verbeterd moet worden.

De regel zoals beschreven op de uitlegkaarten wordt door alle drie de leerkrachten niet eenduidig aangeboden, maar op verschillende manieren uitgesproken.

Tijdens de verwerking van de les wordt door één van de leerkrachten verlengde instructie gegeven, maar hierbij wordt de uitlegkaart niet ingezet.

Alle drie de leerkrachten stimuleren de leerlingen niet om gebruik te maken van de uitlegkaarten tijdens de verwerkingsfase. Een enkele leerling maakt spontaan gebruik van de uitlegkaart.

#### Leerlingenquête

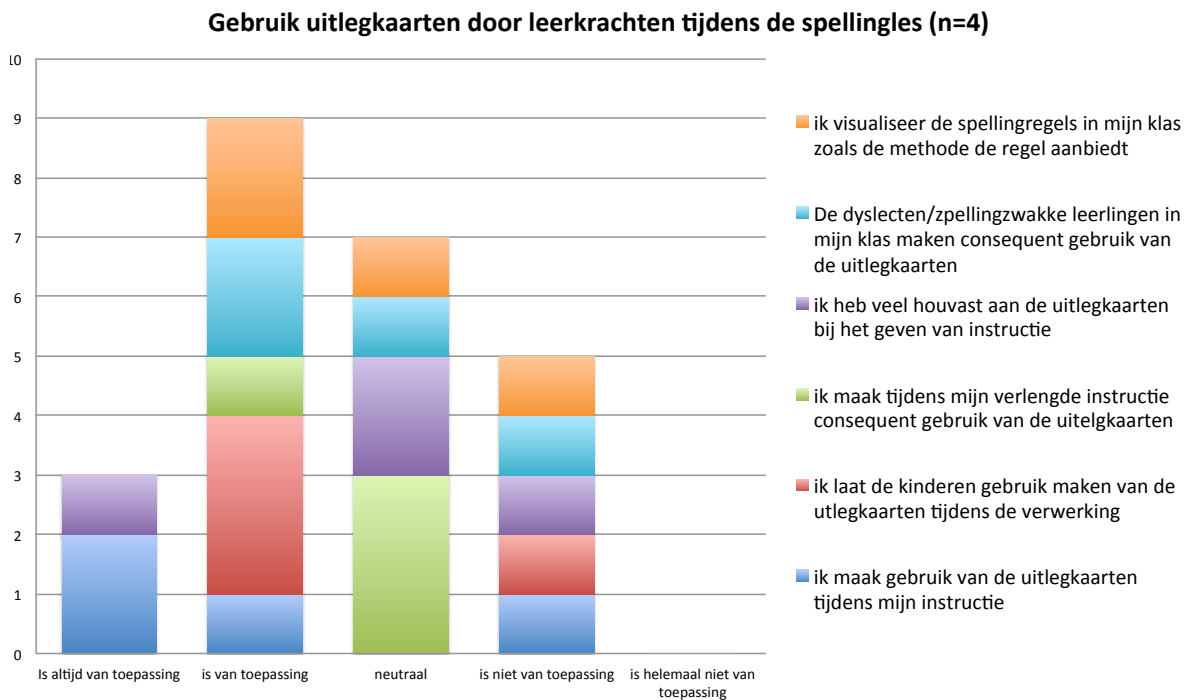
De uitkomsten van de leerlingenquête laat zien dat de uitlegkaarten van Spelling in beeld niet consequent ingezet worden tijdens de instructie en verwerking van een spellingles.

Op de vraag of de meester of juf de uitlegkaarten gebruikt tijdens een spellingles antwoordt de grootste groep van de leerlingen (69%) dat dit soms gedaan wordt. 2% antwoordt dat dit nooit gedaan wordt en 29% antwoordt dat dit altijd gedaan wordt.

Op de vraag of de leerlingen tijdens het zelfstandig maken van de opdrachten in het werkboek gebruik maken van de uitlegkaarten antwoordt de grootste groep (49%) dat dit nooit gedaan wordt. Daarentegen antwoordt 27% dat zij de uitlegkaarten soms gebruiken, 14% dat zij dit vaak doen en 10% maakt altijd gebruik van de uitlegkaarten (zie bijlage 8).

### Leerkrachtenenquête

Tot slot is er, om antwoord te krijgen op deze deelvraag, een enquête afgenomen onder vier leerkrachten van groep 5. Met betrekking tot het gebruik van de uitlegkaarten is in onderstaande kolomgrafiek in één oogopslag waar te nemen dat het gebruik van de uitlegkaarten in alle mogelijke situaties niet altijd van toepassing is. De leerkrachten maken naar eigen inzicht regelmatig gebruik van de uitlegkaarten tijdens hun lessen, er is sprake van willekeur.



afbeelding 5.2 Gebruik uitlegkaarten door leerkrachten

#### 5.4.3 Onderzoeksresultaten deelvraag 3

*Hoe wil de auteur dat de uitlegkaarten tijdens een instructie en verwerking van een spellingles worden ingezet in groep 5?*

De antwoorden op deze onderzoeksvraag zijn verkregen door enerzijds een diepte-interview af te nemen bij één van de auteurs van Spelling in beeld, anderzijds door het bestuderen van de handleiding van de methode.

#### Diepte-interview Jos Cöp

Op dinsdag 24 april heeft er een diepte-interview met één van de auteurs van Spelling in beeld (Stapel, P. & Cöp, J., 2006), Jos Cöp, plaatsgevonden. Het interview heeft een semi-gestructureerd karakter. Om deze reden zijn vooraf enkele vragen bedacht die gesteld zijn tijdens het gesprek (zie bijlage 9).

In dit interview is vooral ingegaan op de visie van de auteurs met betrekking tot de uitlegkaarten. Uit het gesprek zijn een aantal belangrijke punten over het gebruik van de uitlegkaarten door leerkrachten en leerlingen gekomen.

De uitlegkaarten zijn onder andere ontwikkeld om instructiemomenten los te kunnen trekken van het werkboek. Op deze manier hopen de auteurs meerdere instructiemomenten te kunnen creëren en hiermee de spellingleertijd te kunnen uitbreiden. De uitlegkaarten kunnen naast de verwerking van het werkboek ook gebruikt worden voor verlengde instructie, verdieping na een toets, tussendoor-activiteiten en huiswerk.

Belangrijk is dat er tijdens het gebruik van de uitlegkaarten voor instructie ook interactie plaatsvindt tussen leerkracht en leerling. De leerling moet gedwongen worden om buiten de kaart te gaan denken, pas dan kan gesproken worden over inzichtelijk, toegepaste spelling. "De uitlegkaarten

hebben alles in zich om leerlingen te laten nadenken waarom een woord gespeld is zoals het gespeld is". Hierdoor staat de spellingontwikkeling niet alleen in het teken van inprenting, maar juist in het teken van inzichtelijk spellen. Het doel van het gebruik van de uitlegkaarten is veel herhaling te bieden waarbij de stof voor een leerling nog duidelijker wordt dan het al was. "Het kennen van een spellingprobleem garandeert niet dat de fout niet meer gemaakt wordt."

Er is bewust gekozen voor een aparte klapper met daarin alle spellingregels, zodat er gedifferentieerd kan worden tussen leerlingen. Niet iedereen heeft een uitlegkaart nodig bij de toepassing van de spellingregel.

Om de uitlegkaarten overzichtelijk te houden is door de auteurs gekozen voor een ordeningssysteem waarbij alle vier de spellingstrategieën (hoofdstuk 3.2) te herkennen zijn aan een letter en kleur. Achter de letter komt een nummer die correspondeert met een spellingregel, bijvoorbeeld R11 (bijlage 7). De nummering van de regels is oplopend naar moeilijkheid (bijlage 3).

Op dit moment spelen de auteurs met de gedachte om de uitlegkaarten en spellinglessen te vereenvoudigen door minder op de uitzonderingen van spellingregels te gaan zitten, maar deze alleen aan te bieden voor leerlingen die dit aan kunnen. Dit idee is ontstaan uit de opvatting dat veel spellingfouten verwarringsfouten zijn die ontstaan door alle uitzonderingen op verschillende spellingregels.

#### Bestuderen handleiding Spelling in beeld

Over de uitlegkaarten en de mogelijke inzet ervan staat het volgende beschreven in het algemene gedeelte van de handleiding van Spelling in beeld (Stapel, P. & Cöp, J., 2006): tijdens het instructiemoment in de les maken de leerlingen gebruik van de uitlegkaart waarop de instructie is weergegeven. "Ze kunnen zelfstandig de uitleg op de kaart doornemen. Het is uiteraard ook mogelijk dat ze de uitlegkaart onder uw begeleiding doornemen. ... De uitlegkaarten fungeren tevens als naslagwerk dat leerlingen bij twijfel kunnen raadplegen."

Ook staat beschreven dat de uitlegkaarten gebruikt kunnen worden na afname van het dictee. Het is in dat geval de taak van de leerkracht om de leerlingen te adviseren om de bijbehorende uitlegkaart nogmaals door te nemen.

De termen die gebruikt worden op de uitlegkaarten om de strategieën te categoriseren zijn voor groep 5 klankwoorden, regelwoorden en weetwoorden. Vanaf groep 6 verandert dit in klankspoor, regelspoor en weetspoor. Elke strategie is gekoppeld aan een kleur die ook op de uitlegkaarten terugkomt. Zo hebben de kaarten met de klankwoorden een groene kleur, de kaarten met regelwoorden een oranje kleur en de kaarten met weetwoorden hebben een blauwe kleur (Stapel, P., 2006).

#### 5.4.4 Onderzoeksresultaten deelvraag 4

*Hoe wordt het gewenste gebruik van de uitlegkaarten ondersteund door de theorie met betrekking tot spellingonderwijs?*

Om antwoorden te kunnen krijgen op deze deelvraag is het noodzakelijk om de uitkomsten van deelvraag 3 te vergelijken met de theorie die over het gebruik van uitlegkaarten bekend is.

#### Literatuur met betrekking tot visuele ondersteuning met behulp van de uitlegkaarten

Een effectieve spellinginstructie bestaat niet alleen uit een visuele ondersteuning, maar ook het auditief aanbieden van woorden is zeer belangrijk. "Hoewel in de praktijk van veel spellinglessen de start gebeurt met een visuele aanbieding van een woordrij of het categoriewoord, is dat onwenselijk." (Hereijgens, C. & Berg, van den, M., z.j.)

Het spellen dient expliciet aangeboden te worden en veelvuldig getraind. Bij het aanleren van spelling dient de leerkracht een ordening aan te brengen in de vele verschillende woordcategorieën. De leerling kan zo alle spellinginformatie op de juiste plek in het woordgeheugen opslaan en dus gemakkelijk terugvinden. Het is effectief om deze ordening in categorieën op basis van overeenkomstige kenmerken van woorden of klanken te maken (Haan, de, M., 2010).

“Om te weten hoe het woord geschreven of gelezen moet worden, wordt indien mogelijk een regel gehanteerd. Is er geen regel voor een categorie, dan wordt een denkwijze geboden die de leerling zoveel mogelijk houvast biedt om woorden van deze categorie goed te lezen of te schrijven” (Schraven, J., 2004).

Doordat een woord bij een groep hoort waar overeenkomstige kenmerken centraal staan hoeft een leerling minder te onthouden wanneer er instructie (met of zonder uitlegkaart) gegeven wordt. De nadruk ligt in dit geval meer op het herkennen van de woordgroep waar het aangeboden woord bij hoort. Met eerder opgedane kennis over de woordgroep en bijbehorende regel of denkwijze kan het nieuw aangeboden woord nu eenvoudiger geschreven worden waarbij de regel of denkwijze toegepast wordt (Schraven, J., 2004). Door de overeenkomst van de woorden te verwerken in de naam van de regel of denkwijze, bijvoorbeeld de ‘bankletter’ (woorden met - nk -, Schraven, J., 2004), herkennen de leerlingen de woordgroep sneller en kunnen ze makkelijker onthouden welke denkwijze of regel toegepast moet worden.

#### 5.4.5 Onderzoeksresultaten deelvraag 5

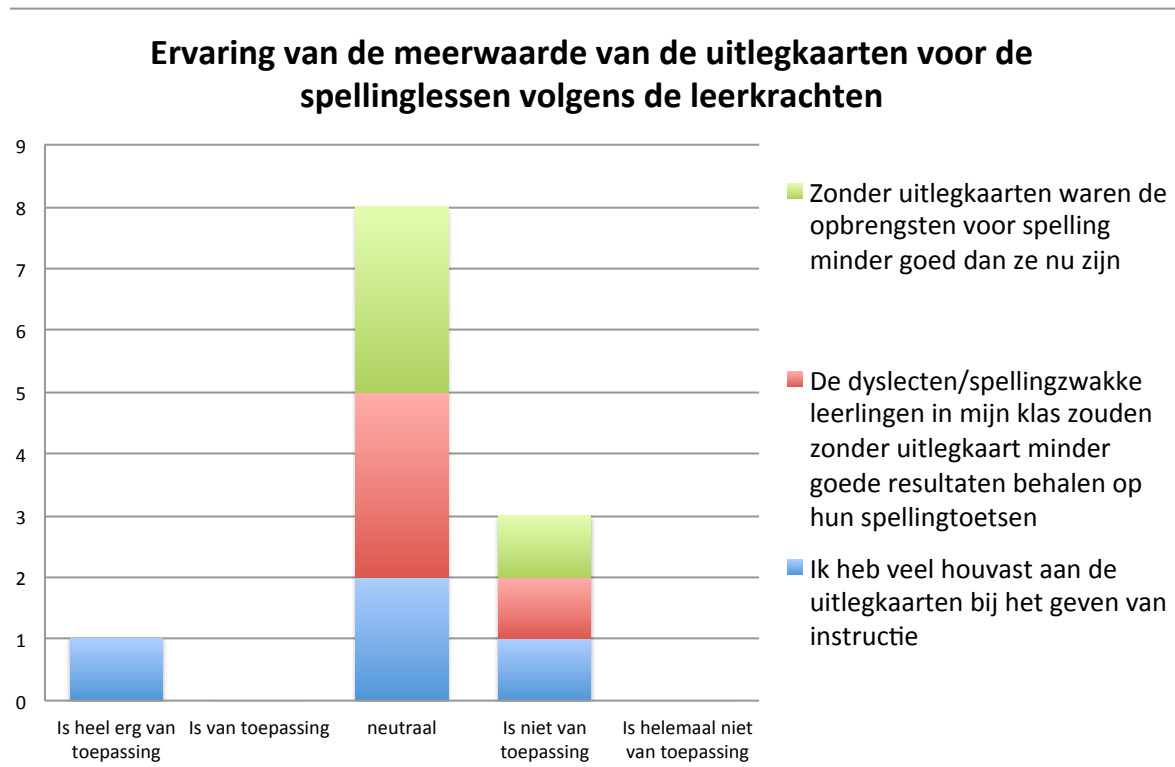
*Hoe wordt het gebruik van de uitlegkaarten ervaren door leerlingen met spellingproblemen of dyslexie en leerkrachten? Wat zijn volgens hen de sterke en zwakke kanten in het gebruik ervan?*

Om de laatste deelvraag te kunnen beantwoorden wordt er gebruik gemaakt van een kleine doelgroep; de vier leerkrachten en vier leerlingen met dyslexie of spellingproblemen.

#### Leerkrachtenenquête

In deelvraag 3 is nader ingegaan op het gebruik van de uitlegkaarten door leerkrachten tijdens het geven van hun spellingles. De enquête is tevens gebruikt om te kunnen bepalen hoe het gebruik van de uitlegkaarten door leerkrachten door deze doelgroep wordt ervaren.

De uitkomsten van de enquête zijn weergegeven in onderstaande kolomgrafiek. Hier is duidelijk in te zien dat de leerkrachten in drie verschillende situaties geen meerwaarde ervaren in het gebruik van de uitlegkaarten. In een stapelkolom is dit goed weer te geven.



figuur 5.3 Mening van leerkrachten over de uitlegkaarten

Uit de enquête blijkt dat de leerkrachten niet overtuigd zijn van de meerwaarde van de uitlegkaarten.

Op het enquêteformulier is door één van de leerkrachten de opmerking gemaakt dat de uitlegkaarten te gecompliceerd zijn voor groep 5. Het onthouden van de regel is dan te lastig.

#### Diepte-interview met drie leerkrachten uit groep 5

Ook dit interview had een semi-gestructureerd karakter met vooraf vastgestelde vragen (zie bijlage 9).

Op 23 en 25 april 2012 heeft een gesprek plaatsgevonden met de leerkrachten van wie de spellinglessen ook geobserveerd zijn. Om antwoord te krijgen op deze deelvraag wordt in het gesprek tevens gebruik gemaakt van de uitslag van de enquêtes van de leerkrachten en leerlingen met betrekking tot het gebruik van de uitlegkaarten. De leerkrachten zijn gevraagd naar mogelijke oorzaken voor de uitslagen.

De leerkrachten ervaren bij het voorbereiden en geven van de instructie houvast aan de spellingkaarten. De instructie bestaat uit het voorlezen van de kaart.

Unaniem geven de leerkrachten aan dat zij verwachten dat de leerlingen geen meerwaarde ervaren in het gebruik van de uitlegkaarten. Één leerkracht benoemt dat de uitlegkaarten meestal ook niet nodig zijn bij het invullen van het werkboek. Alleen wanneer de voorbeeldwoorden nodig zijn, is het gebruik van de uitlegkaart noodzakelijk.

Er wordt door de leerkrachten geen verschil gezien in het visualiseren van de regel op het bord, of in een klapper. Één leerkracht benoemt wel dat hij het belang ziet van het visualiseren van een regel. Het gebruik van de kaarten wordt ook niet gestimuleerd, omdat de leerkrachten zelf ook geen meerwaarde ervaren.

De uitlegkaarten zijn te uitgebreid en ingewikkeld. Vooral voor leerlingen die lezen en spelling moeilijk vinden is de uitlegkaart door de hoeveelheid tekst niet uitnodigend. De leerkrachten zouden de uitlegkaarten zinvoller vinden wanneer deze compacter is. Een regel en een aantal voorbeeldwoorden is voldoende. Daarnaast wordt door één leerkracht benoemt dat de leerlingen geen associatie hebben met de naam van de regel, bijvoorbeeld R11 (zie bijlage 7). Een plaatje of iets dergelijks, wat een associatie heeft met de regel, kan beter werken.

Tot slot geven de leerkrachten aan dat, ondanks dat de leerlingen de regel misschien niet makkelijk kunnen vinden in de klapper, zij mogelijk wel kunnen uitleggen waarom een woord op die wijze geschreven moet worden.

#### Diepte-interview vier leerlingen met dyslexie of spellingproblemen

Tot slot heb ik om antwoord te kunnen geven op deze deelvraag gesproken met twee leerlingen uit groep 5A en twee leerlingen uit groep 5B. Voor dit gesprek waren enkele vragen tevens vooraf vastgesteld (zie bijlage 9). Samengevat kwamen de volgende punten uit dit gesprek.

##### *Groep 5A*

De leerkracht maakt nauwelijks gebruik van de uitlegkaart, maar de leerlingen missen dit niet. De leerkracht hangt de regel wel zichtbaar in de klas, dit is voldoende voor de leerlingen.

Één leerling geeft aan dat hij, wanneer hij de uitlegkaarten gebruikt, wel het gevoel krijgt dat spelling makkelijker wordt. Beide leerlingen kunnen zich voorstellen dat als ze de uitlegkaarten altijd tijdens een dictie zouden mogen gebruiken, de resultaten beter worden.

De leerlingen kunnen niet makkelijk een kaart die ze nodig hebben vinden. Ze twijfelen in eerste instantie bij welk spoor het woord hoort; het weet-, regel- of klankspoor. Ze geven aan dat ze de uitlegkaart makkelijker zouden vinden als er een inhoudsopgave zou zijn waar de naam van de regel komt te staan. Daarnaast mag de kaart korter, maar de voorbeeldwoorden moeten blijven.

Tot slot geven de leerlingen aan dat ze er verder niet zoveel over kunnen zeggen, omdat ze de uitlegkaarten in de klas niet vaak gebruiken.

### *Groep 5B*

De leerlingen uit groep 5B geven aan dat ze de uitlegkaart missen als deze tijdens de instructie niet gebruikt wordt. Met name de voorbeeldwoorden zijn voor hen prettig, die worden vaak gebruikt ter controle, zowel tijdens de instructie als tijdens de verwerking.

Ze vinden de uitlegkaarten te uitgebreid, het kost veel tijd om hem zelf te lezen.

Deze beide leerlingen vertellen dat ze de juiste uitlegkaart niet makkelijk kunnen vinden, een inhoudsopgave zou hierbij kunnen helpen.

## *5.5 Interpretatie van de onderzoekresultaten*

### *5.5.1 Betrouwbaarheid*

Dit onderzoek is niet volledig betrouwbaar te noemen. Hierin liggen een aantal oorzaken ten grondslag.

Allereerst is de observatie uitgevoerd met een kijkwijzer (zie bijlage 2). De observatiepunten zijn vastgesteld, waardoor de betrouwbaarheid wel vergroot wordt. De interpretatie is echter niet volledig objectief, omdat wanneer een andere observant de observatie zal uitvoeren, hij niet gegarandeerd het waargenomen leerkrachtgedrag op dezelfde manier zal interpreteren.

Daarnaast zijn er interviews afgenomen met vier leerlingen met dyslexie of spellingproblemen.

Wanneer het interview gehouden is met andere leerlingen met dyslexie of spellingproblemen kunnen zij andere antwoorden geven op de gestelde vragen.

In het algemeen is het onderzoek betrouwbaar, omdat:

- De Leerlingenquête is uitgedeeld aan 54 leerlingen. Er zijn 2 non-respondenten, 52 leerlingen hebben deze wel ingevuld en ingeleverd (N=52).
- De leerkrachtenquête is uitgedeeld aan 4 leerkrachten. Hiervan zijn er vier ingevuld geroutineerd (N=4)
- De documenten met daarin toetsresultaten spelling van Cito van deze normgroep is vastgesteld.
- De vragen en uitkomsten uit de enquête zijn in de interviews met leerling en leerkracht nogmaals terug gekomen. De antwoorden waren vergelijkbaar.
- Het interview met de auteur en de leerkrachten uit de groepen 5 waren gebaseerd op ervaringen en visie. Wanneer het interview nogmaals afgenomen zal worden zal de uitkomst gelijk zijn.
- De onderzoeker heeft het streven gehad om zo objectief mogelijk te observeren. De resultaten van de observaties zijn concreet beschreven. Evenals de uitkomsten van de interviews, enquêtes en documentanalyses.

### *5.5.2 Validiteit*

Dit onderzoek is valide, omdat er triangulatie is toegepast door uit vier verschillende invalshoeken naar dit onderzoek te kijken (zie hoofdstuk 5.3):

- Alle enquêtes (zowel voor leerlingen als leerkrachten) bestonden uit relevante aspecten om de deelvraag te kunnen beantwoorden.
- De interviews met leerlingen, leerkrachten en auteur zijn allen opgenomen, om later terug te beluisteren. Hierdoor zijn de gegevens die van belang zijn precies opgenomen in het onderzoek.
- Er is gebruik gemaakt van verschillende grafieken en tabelvormen om de uitslag van de enquête in relatie tot de deelvraag duidelijk in beeld te kunnen krijgen.
- Er is gebruik gemaakt van verschillende literatuurbronnen (zie hoofdstuk 9.).
- De observatieschema's zijn na observatie met de betrokken leerkrachten besproken.
- Er is gedurende het onderzoek gebruik gemaakt van critical friends.

## 6. Conclusie

---

In dit hoofdstuk zal de conclusie op dit onderzoek beschreven worden. Het beantwoorden van de deelvragen zal uiteindelijk lijden tot het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

### 6.1 Conclusie deelvragen

#### *6.1.1 Wat zijn de huidige spellingresultaten en welke spellingresultaten moeten bereikt worden volgens de kerndoelen in de groepen 5?*

Nadat de spellingresultaten van beide groepen 5 zijn bekeken kan geconcludeerd worden dat de groep leerlingen die valt in de IV of V categorie te groot is. In groep 5A is de groep leerlingen met een score onder de III norm 54%, in groep 5B betreft dit 42%. Cito geeft aan dat 40% van de leerlingen in de IV en V categorie mag vallen (zie 5.3.1.). De conclusie is dan ook dat de onderzoeksgroep niet voldoet aan de norm voor spelling zoals deze is vastgesteld door Cito.

Na bestudering van de kerndoelen voor spelling, kan gesteld worden dat het toetsinstrument spelling van Cito aansluit op deze doelen. Na deze bevinding kan tevens geconcludeerd worden dat de onderzoeksgroep ook niet voldoet aan de eisen voor de spellingopbrengsten zoals gesteld in de kerndoelen.

#### *6.1.2 Hoe worden de uitlegkaarten ingezet tijdens de instructie en verwerking van de spellinglessen in de groepen 5?*

De resultaten van het drietal onderzoeksinstrumenten dat gebruikt is voor het beantwoorden van deze deelvraag, maken het mogelijk om de volgende conclusie te kunnen trekken met betrekking tot de inzet van de uitlegkaarten van Spelling in beeld (Stapel, P. & Cöp, J., 2006) tijdens de spellinglessen in de groepen 5.

Het gebruik van de uitlegkaarten tijdens het instructiemoment voor spelling bestaat uit het voorlezen van de kaart. Twee van de leerkrachten controleert of de stof begrepen is door na het lezen van de kaart de toepasbaarheid van de spellingregel klassikaal op het bord te bespreken. Hierbij wordt geen gebruik gemaakt van de uitlegkaart.

Het gebruik van de uitlegkaarten tijdens de instructie wordt niet consequent gedaan, al maken drie van de vier leerkrachten er wel regelmatig gebruik van. De leerkracht van groep 5A maakt vrijwel nooit gebruik van de uitlegkaarten. De spellingresultaten in deze groep zijn, in vergelijking met groep 5B, minder goed.

De instructie over de betreffende spellingregel wordt niet eenduidig aangeboden in de groepen 5. Dit betekent dat het spellingprobleem in een woord op verschillende manieren wordt uitgelegd waarbij de beschrijving op de uitlegkaart helemaal of gedeeltelijk wordt losgelaten. Dit heeft als gevolg dat de spellingresultaten niet voldoende zijn in de groepen 5.

Ook tijdens de verwerking worden de leerlingen niet gestimuleerd door de leerkracht om gebruik te maken van de uitlegkaart, zodat de spellingregel nogmaals gelezen kan worden wanneer de leerling vergeten is hoe de regel toegepast moet worden. Zonder deze stimulering door de leerkracht maakt ongeveer een kwart van de leerlingen op eigen initiatief op enkele momenten wel gebruik van de uitlegkaart. Doordat er geen consequente inzet van de uitlegkaarten plaatsvindt kan er ook geen gerichte feedback op het spellingprobleem plaatsvinden.

#### *6.1.3 Hoe wil de auteur dat de uitlegkaarten tijdens een instructie en verwerking van een spellingles worden ingezet in groep 5?*

Na een gesprek met één van de auteurs van Spelling in beeld en het bestuderen van de handleiding van de methode, kan geconcludeerd worden dat de uitlegkaarten voor verschillende doeleinden tijdens een spellingles kunnen worden ingezet.

Naast de inzet tijdens de instructie, waarbij veel interactie zeer gewenst is, is het ook mogelijk dat de uitlegkaarten ingezet worden tijdens verlengde instructie momenten, zelfstandige verwerking,

herhalingsactiviteiten tussendoor, verdieping na het toetsmoment en eventueel in huiswerkopdrachten.

In het verlengde van het bovenstaande, kan gesteld worden dat de uitlegkaarten zowel individueel, als onder begeleiding kunnen worden ingezet tijdens de verschillende activiteiten die mogelijk zijn met deze kaarten.

De uitlegkaarten kunnen gezien worden als een middel om de toegepaste spelling te ontwikkelen. De kaarten kunnen in dit proces gebruikt worden als instructiemiddel en als naslagwerk op het moment dat leerlingen niet goed meer weten hoe de spellingregel toegepast moet worden.

Ook is het de bedoeling dat de uitlegkaarten bijdragen aan een gedifferentieerde spellingles waarbij de leerlingen gestimuleerd worden om de kaarten, wanneer dit voor hen van belang is, te gebruiken, zoals de auteurs van de methode pretenderen. Echter, de leerkrachten voeren dit in de spellingles niet uit.

#### *6.1.4 Hoe wordt het gewenste gebruik van de uitlegkaarten ondersteund door de theorie met betrekking tot spellingonderwijs?*

Na het raadplegen van verschillende literatuurbronnen met betrekking tot deze deelvraag kan geconcludeerd worden dat de inzet van de uitlegkaarten, zoals bedoeld door de auteurs, bij kan dragen tot een effectieve spellingles.

De visuele ondersteuning blijkt effectief zolang er niet enkel gebruik gemaakt wordt van voorbeeldwoorden. De uitlegkaarten voldoen hieraan; zowel de regels, het stappenplan om de regel juist te kunnen toepassen en enkele voorbeeldwoorden bij de betreffende spellingcategorie staan op de kaart beschreven (zie bijlage 7).

De uitlegkaarten zijn tevens geordend in drie woordgroepen op basis van overeenkomstige kenmerken van woorden en klanken. Om woorden juist te kunnen schrijven, wordt op de uitlegkaarten binnen deze woordgroepen voor elk spellingprobleem een denkwijze of spellingregel geboden. Ook dit wordt positief ondersteund door de geraadpleegde literatuur.

Mogelijk ligt er nog een ontwikkelpunt voor de uitlegkaarten in de manier waarop de woordgroepen en bijbehorende regels en denkwijze genoemd zijn. De literatuur beschrijft dat het belangrijk is dat de leerlingen de woordgroepen kennen en herkennen in aangeboden woorden. Door deze herkenning kunnen woorden die nieuw zijn voor de leerling wel juist geschreven worden.

Door de overeenkomst van de woorden te verwerken in de naam van de regel of denkwijze, bijvoorbeeld de 'bankletter' (woorden met - nk -, Schraven, J., 2004), herkennen de leerlingen de woordgroep sneller en kunnen ze makkelijker onthouden welke denkwijze of regel toegepast moet worden. De uitlegkaarten bieden, behalve in de benaming van de woordgroepen door de 'r' van regelwoorden, de 'w' van weetwoorden en de 'k' van klankwoorden, geen herkenning in de bijbehorende denkwijze of regel. Een nummer zorgt niet voor een herkenning van de denkwijze of regel die toegepast moet worden.

In het verlengde hiervan kan geconcludeerd worden dat de school een werkwijze of didactische invulling mist waarbij de leerlingen een spellingregel krijgen aangeboden waar een associatie te herkennen is tussen de woordgroep, regel en woord.

#### *6.1.5 Hoe wordt het gebruik van de uitlegkaarten ervaren door leerlingen met spellingproblemen of dyslexie en leerkrachten? Wat zijn volgens hen de sterke en zwakke kanten in het gebruik ervan?*

De enquête onder de leerkrachten en de diepte-interviews met leerkrachten en leerlingen geven inzicht in het antwoord op deze deelvraag.

Er kan dan ook geconcludeerd worden dat, in de eerste plaats, de leerkrachten niet overtuigd zijn van de meerwaarde van de uitlegkaarten. Zij ervaren deze meerwaarde niet, omdat zij de uitlegkaarten te uitgebreid en ingewikkeld vinden. Om deze reden maken zij zelf weinig gebruik van de uitlegkaarten en stimuleren zij de leerlingen ook niet tot gebruik.

Daarnaast is het mogelijk dat de leerlingen weinig initiatief tonen in het gebruik van de uitlegkaarten, doordat de opdrachten in het werkboek ook zonder uitlegkaarten gemaakt kunnen worden.

Wanneer tijdens het maken van de opdrachten de kaarten meer ingezet moeten worden, zullen de leerlingen hier ook meer gebruik van gaan maken.

Tijdens het voorbereiden van de les en tijdens de instructie wordt door de leerkrachten wel houvast ervaren aan de uitlegkaarten.

Voor de leerlingen zit een verschil in het gebruik van de uitlegkaarten tijdens instructie; in groep 5B wordt wel gebruik gemaakt van de kaarten, in groep 5A niet. De leerlingen van groep 5B missen de kaarten, wanneer deze tijdens de instructie niet gebruikt worden.

Er kan gesteld worden dat de inzet van de uitlegkaarten in de groepen 5 niet eenduidig is, de spellingdidactiek is niet gelijk, terwijl een doorgaande spellinglijn op school wel wenselijk is. Zoals al eerder beschreven (zie 6.1.2) is er hierdoor een verschil te zien in spellingresultaten tussen groep 5A en groep 5B

Voor de school ligt er een kans om af te spreken dat leerlingen met dyslexie of spellingproblemen altijd gebruik mogen maken van de uitlegkaarten. Uit de gesprekken met leerlingen blijkt dat hier behoefte aan is.

De reden dat de leerkrachten en leerlingen niet overtuigd zijn van het werken met de kaarten ligt in het feit dat de uitlegkaarten volgens hen te ingewikkeld en uitgebreid zijn. De leerkrachten en leerlingen hebben behoefte aan een compactere kaart waar minder tekst op staat en waar de regel of denkwijze korter wordt aangeboden.

Daarnaast is door een leerkracht genoemd dat de naam van de regel geen associatie met de spellingcategorie oproept, waardoor hij zich voor kan stellen dat de leerlingen moeite hebben met het vinden, onthouden en toepassen van de spellingregel.

Om het gebruik van de uitlegkaarten te vereenvoudigen suggereren de leerlingen dat een inhoudsopgave hen mogelijk kan helpen bij het vinden van de juiste uitlegkaart.

## 6.2 Conclusie Hoofdvraag

Kijkend naar de conclusies van bovenstaande deelvragen kan ook antwoord gegeven worden op de hoofdvraag: Hoe kunnen de uitlegkaarten van Spelling in beeld ingezet worden tijdens spelling instructie- en verwerkingslessen in de groepen 5 om de spellingresultaten te verbeteren?

Tijdens het onderzoek is gebleken dat drie partijen een rol zouden kunnen spelen in het beantwoorden van deze onderzoeksvraag.

Allereerst ligt er een beleidsmatige en ondersteunende taak voor de directie en interne begeleiding. Daarnaast zijn er voor de leerkrachten mogelijkheden om het gebruik van de uitlegkaarten in de spellinglessen te verbeteren.

Tot slot is het belangrijk om naar de rol van de leerling te kijken, aangezien zij degene zijn die met de methode werken.

### Directie en interne begeleiding

De directie heeft de wens uitgesproken om de spellingresultaten in de groepen 5 te verbeteren, aangezien deze in de huidige situatie niet voldoende zijn. Hiervoor zijn effectieve spellinglessen een voorwaarde om de kans hierop te vergroten.

Allereerst is het belangrijk dat in de groepen 5 de verschillen tussen de didactische invulling van de spellinglessen verdwijnt. Hierdoor wordt de leerlijn spelling beter gewaarborgd. Het is de taak van de directie en interne begeleiding om hierin te begeleiden en te waarborgen.

De uitlegkaarten worden in de huidige situatie niet ingezet op de manieren waarvoor zij bedoeld zijn. Hierin ligt waarschijnlijk de oorzaak dat het bij de leerkrachten niet voldoende bekend is hoe zij de uitlegkaarten kunnen gebruiken. Om deze reden is het voor de leerkrachten lastig om de leerlingen te stimuleren tot gebruik van de uitlegkaarten.

De directie kan besluiten om de leerkrachten te scholen in het geven van een effectieve spellingles met behulp van de uitlegkaarten van Spelling in beeld (Stapel, P. & Cöp, J., 2006). In deze scholing zal

ook de doorgaande didactische leerlijn centraal moeten staan. De spellinglessen zullen eenduidiger gegeven moeten worden om de kans op het verbeteren van de spellingopbrengsten te vergroten. Er kan tevens gesteld worden dat de uitlegkaarten te ingewikkeld zijn voor de leerkracht en leerlingen. De uitlegkaarten hanteren geen makkelijke benaming van de spellingregel, om deze te herkennen, te onthouden en toe te kunnen passen op alle woorden die binnen de spellingregel vallen. De directie en interne begeleiding kunnen de mogelijkheden onderzoeken om naast de uitlegkaarten van Spelling in beeld (Stapel, P. & Cöp, J., 2006), op zoek te gaan naar een werkwijze waardoor het herkennen, onthouden en toepassen van de denkwijze of regel voor de leerlingen eenvoudiger wordt.

Daarnaast moeten er schoolbrede afspraken gemaakt worden met betrekking tot het gebruik van de uitlegkaarten door leerlingen met dyslexie of spellingproblemen. Het is wenselijk dat deze leerlingen in elke lessituatie gebruik mogen maken van de uitlegkaarten. Wanneer dit gebeurt kunnen alle leerlingen deelnemen aan de spellinglessen op het niveau dat bij hen past en is er sprake van differentiatie.

### Leerkracht

Voor de leerkrachten is het belangrijk om de spellinglessen effectief te gaan geven waarin de uitlegkaarten een prominentere rol gaan spelen. Zoals Ruijsenaars (2010) al schetst; de instructie moet gericht zijn op de klanktekenkoppeling, het kunnen herkennen van klankgroepen en het kunnen uitvoeren van procedures om regels te kunnen toepassen (zie 4.3.2). Bij het voorbereiden en geven van een spellingles moeten deze punten altijd aan bod komen.

De uitlegkaarten moeten tijdens de spellinglessen consequent ingezet worden. Hierdoor raken de leerlingen meer bekend met de kaarten en bestaat de kans dat zij op eigen initiatief ook meer gebruik gaan maken van de kaarten.

Wanneer de leerkracht de uitlegkaarten als uitgangspunt neemt voor de instructie en de betreffende denkwijze of regel consequent op dezelfde manier benoemt, wordt de instructie eenduidiger. Voor de leerlingen is deze eenduidige instructie minder verwarrend en is de kans groot dat zij de denkwijze of regel beter kunnen onthouden, herkennen en toepassen.

Tijdens het instructiemoment is het voorlezen van de uitlegkaart niet voldoende. Het is belangrijk dat er naast het lezen van de kaart, ook veel interactie plaatsvindt tussen de leerkracht en de leerling, gericht op de eerder punten zoals genoemd door Ruijsenaars. Wanneer dit gedaan wordt, is de leerkracht beter in staat tijdens de instructiefase te controleren in hoeverre de aangeboden stof door de leerlingen wordt begrepen.

Na de instructie is het de taak van de leerkracht om de leerlingen te wijzen op de het gebruik van de uitlegkaarten tijdens de verwerking, ook wanneer de opdrachten zonder uitlegkaarten gemaakt kunnen worden. Als de leerling begeleid wordt in het gebruiken van de uitlegkaarten zal hij, bij veelvuldig gebruik van de kaarten, de denkwijze en regels mogelijk beter kunnen onthouden en toepassen.

Ook is het de taak van de leerkracht om de uitlegkaarten niet alleen tijdens instructie- en verwerkingsmomenten te gebruiken, maar ook voor meerdere doeleinden zoals beschreven in 6.1.3. De leerlingen hebben aangegeven dat ze graag willen weten welke uitlegkaart ze nodig hebben wanneer ze niet weten hoe ze een woord moeten schrijven. De uitlegkaarten van de methode biedt geen inhoudsopgave om dit te vereenvoudigen. Hierin ligt mogelijk een taak van de leerkracht.

### Leerlingen

Aangezien de onderzoeksschool werkt volgens de principes van het handelingsgericht werken (HGW), is het belangrijk om de leerlingen te betrekken in de conclusies. Hun opmerkingen en wensen over het gebruik van de uitlegkaarten tijdens de spellingles kunnen neergezet worden als hun onderwijsbehoeften.

Zoals al eerder vermeld zit er tussen groep 5A en groep 5B een verschil in gebruik van de uitlegkaarten. Echter, alle vier de leerlingen geven aan dat de visuele ondersteuning van de

spellingregel prettig is. Ook wordt er gezegd dat het gebruik van de uitlegkaarten een gevoel van succes kan geven voor de leerlingen, het zelfvertrouwen groeit.

Daarnaast kan geconcludeerd worden dat de leerlingen niet voldoende kennis hebben om de woordgroep waar een woord bij hoort te herkennen. Doordat een leerling niet weet of een woord hoort bij de 'weetwoorden', 'regelwoorden', of klankwoorden' is het voor hen lastig om de juiste denkwijze of spellingregel te vinden en toe te passen. Tijdens de instructiemomenten moeten de leerkrachten hier meer aandacht aan besteden.

Wanneer dit niet voldoende is voor de leerling om de juiste uitlegkaart te vinden is het de taak van de leerkracht om hen te coachen in het vinden van de uitlegkaart.

De leerkrachten en de school moeten aansluiten bij bovengenoemde onderwijsbehoeften van de leerlingen om hun spellingonderwijs, en daarmee de spellingresultaten, te verbeteren.

In het beantwoorden van de deelvragen en het beschrijven van de uiteindelijke conclusie in dit hoofdstuk is de triangulatie en de triangulatie gewaarborgd. De bronnen om tot de conclusie te komen hebben bestaan uit personen (leerlingen, leerkrachten en auteur), theorie en praktijk (observaties).

Kort samengevat leidt dit onderzoek tot de volgende adviezen voor de betrokken partijen. Deze adviezen zijn gericht op de onderwijsbehoeften van de leerlingen en hebben als doel de spellingresultaten in de groepen 5 te verbeteren.

#### Directie en interne begeleiding

- Implementeren en waarborgen van de consequente inzet van de uitlegkaarten tijdens de spellinglessen en extra spellingmomenten.
- Scholing verzorgen voor de leerkrachten om de spellinglessen te verbeteren, met name gericht op effectieve instructie en de doorgaande lijn in de groepen 5. De spellinglessen moeten eenduidig gegeven gaan worden.
- Schoolbrede afspraken maken over het gebruik van de uitlegkaarten door leerlingen met dyslexie of ernstige spellingproblemen. Het heeft de voorkeur dat deze leerlingen de uitlegkaarten altijd mogen gebruiken.
- De mogelijkheden onderzoeken om, naast de uitlegkaarten van Spelling in beeld (Stapel, P. & Cöp, J., 2006), op zoek te gaan naar een werkwijze waardoor het herkennen, onthouden en toepassen van de denkwijze of regel voor de leerlingen eenvoudiger wordt.

#### Leerkrachten in relatie met de leerlingen en hun onderwijsbehoeften

- Consequent inzetten van de uitlegkaarten tijdens de spellinglessen waarbij veel interactie plaats vindt.
- Eenduidige spellingdidactiek hanteren in de groepen 5.
- Breed inzetten van de uitlegkaarten om de spellingresultaten te verbeteren (zie 6.1.3.).
- Stimuleren en coachen van leerlingen in het gebruik van de uitlegkaarten. De leerlingen hebben behoefte aan deze sturing.
- Gebruik blijven maken van visuele ondersteuning van de spellingregel. De leerlingen geven aan dat dit voor hen prettig is.
- De leerlingen willen door hun leerkracht begeleid worden in het herkennen van de woordgroep waartoe een woord behoort. Dit is belangrijk voor het kunnen vinden en gebruiken van de denkwijze of spellingregel om een woord goed te kunnen schrijven.

## 7. Discussie en reflectie

---

### 7.1 Discussie onderzoek

#### 7.1.1 Aanpak

Het probleem dat beschreven wordt in de onderzoeksvraag is een probleem dat al enkele jaren op de onderzoeksschool naar voren komt. Doordat het onderwerp voor dit onderzoek in samenspraak met de school is vastgesteld is het voor mij niet heel lastig om een passende onderzoeksvraag te bedenken.

Het uitvoeren van het onderzoek en het maken van het onderzoeksverslag heb ik stapsgewijs gedaan. Hiermee bedoel ik dat ik, ook in samenspraak met de begeleider, van hoofdstuk naar hoofdstuk heb gewerkt.

Terugkijkend op de uitvoering en beschrijving van het onderzoek komen er bij mij enkele discussiepunten naar boven:

- In hoofdstuk vier worden de doelgroep, leerlingen en leerkrachten uit groep 5 uitgebreid beschreven. Echter, in de conclusie van het onderzoek komt hetgeen dat daar beschreven is beperkt terug. Mogelijk zijn er nog meer conclusie te trekken, bijvoorbeeld met betrekking tot de relatie tussen de zorgleerlingen en de verminderde spellingresultaten. Dit dilemma heb ik tijdens het proces ook gevoeld, maar ik wilde niet te ver van de onderzoeksvraag afdwalen. Om deze reden heb ik deze keuze gemaakt.
- In hoofdstuk vier worden tevens de belangrijkste termen nader beschreven. Terugkijkend op het onderzoek vind ik dat de beschrijving met betrekking tot spellingonderwijs te algemeen is. Hierin heb ik de visie van de school niet meegenomen en besproken. Wanneer dit wel meegenomen was in de beschrijving had ik bij het schrijven van de conclusie meer terug kunnen grijpen op dit hoofdstuk.
- Ditzelfde geldt voor de beschrijving van effectieve spellinginstructie. Hierin wordt het directe instructie-model (DI-model) besproken. Als onderzoeker weet ik dat dit op de onderzoeksschool gehanteerd wordt, maar in het verslag wordt hier niet dieper op ingegaan. Achteraf heb ik het DI-model, aangezien het een speerpunt van de onderzoeksschool is, moeten gebruiken in mijn deelvragen met betrekking tot de inzet van de uitlegkaarten tijdens de spellingles. Als dit gedaan was, dan had ik in mijn conclusie ook in dit geval meer naar hoofdstuk vier kunnen teruggrijpen.
- De kijkwijzer, voor de observatie van een spellingles (zie bijlage 2), is geen officieel observatieformulier. Hij is door mijzelf ontwikkeld, gebaseerd op de kijkwijzer effectief onderwijsgedrag (Pameijer, N., Beukering, van, T., Schulpen, Y. & Veire, van de, H., 2007). Behalve aan mijn begeleider, heb ik geen feedback gevraagd aan anderen. Hierdoor is het mogelijk dat de kritische blik op de kijkwijzer niet groot genoeg is geweest. Een volgende keer zal ik ervoor kiezen om bijvoorbeeld de intern begeleider er naar te laten kijken, om samen te bepalen of deze kijkwijzer ervoor zorgt dat het beeld over een spellingles compleet is.
- Tot slot wil ik in dit hoofdstuk benoemen dat de spellingcategorieën zoals beschreven in de kerndoelen aansluiten bij de spellingcategorieën die getoetst worden door de Cito spellingtoets. Hierin is echter het toetsinstrument niet meegenomen. Met name Cito deel 2 is geen toegepaste spelling, aangezien de leerlingen in dit onderdeel het verkeerd gespelde woord uit vier woorden moeten kiezen. Deze manier van toetsen heeft mogelijk ook invloed op de spellingresultaten, maar dit heb ik niet beschreven in dit onderzoek.

#### 7.1.2 Uitvoerbaarheid

Doordat de doelgroep klein gehouden is, de groepen 5 van de onderzoeksschool, is het onderzoek goed uitvoerbaar geweest.

De periode voor het onderzoek was van december 2011 tot mei 2012, dit is voor de uitvoer van het onderzoek voldoende. Ook moet hier genoemd worden dat voor mij de afspraken met de begeleider goed hebben gewerkt. Deze 'stok achter de deur' hebben mij geholpen bij het naleven van mijn tijdsplanning (zie 2.6).

Met betrekking tot de betrokkenen van dit onderzoek is het volgende te zeggen:

- Het afnemen van de enquêtes onder de leerlingen is gedaan door de leerkrachten. De enquête is bewust kort gehouden om niet veel onderwijstijd in beslag te nemen. Gemiddeld heeft de afname van de enquête tussen de 10 en 15 minuten gekost.
- De leerkrachten hebben voor het invullen van hun enquête, drie dagen de tijd gekregen. Achteraf vind ik dit kort, maar om verder te kunnen met mijn onderzoek was dit noodzakelijk. De volgende keer moet ik meer tijd bieden.
- De geobserveerde spellinglessen hebben alle drie 30 minuten in beslag genomen. Deze tijd is voldoende om de kijkwijzer in te kunnen vullen (zie bijlage 2). De nabespreking van de kijkwijzer heeft tijdens het diepte-interview met de leerkrachten plaatsgevonden.
- Het gesprek met de auteur heeft 1,5 uur geduurd. Ik heb van hem het gevoel gekregen dat hij alle tijd voor mij nam en daardoor voel ik me ontzettend serieus genomen.
- De gesprekken met de leerkrachten hebben ongeveer 30 minuten in beslag genomen.

#### 7.1.3 Acceptatie

De directie, interne begeleiding en leerkrachten hebben een rol gehad in het bepalen van het onderwerp voor mijn onderzoek. Nadat ik mijn onderzoeksvraag heb bedacht, heeft er een terugkoppeling naar hen plaatsgevonden. Zij ondersteunen de onderzoeksvraag volledig. Afsproken is om de resultaten van dit onderzoek tijdens een personeelsvergadering te presenteren, zodat ook de collega's op de hoogte zijn van mijn bevindingen en adviezen. Komend schooljaar zal er een leerwerkgemeenschap voor spelling gestart worden om te kijken hoe het spellingonderwijs op school verbeterd kan worden. De bevindingen van dit onderzoek zullen meegenomen worden. Daarnaast zal ik zelf ook zitting nemen in de leerwerkgemeenschap. Ook de leerlingen hebben een belangrijke rol gehad in dit onderzoek. De reden van mijn onderzoek heb ik met hen besproken waarbij is uitgelegd dat het om hun onderwijsbehoeften met betrekking tot spelling gaat. De leerlingen hebben enthousiast en betrokken gereageerd en zijn benieuwd naar het eindresultaat. Ik heb met hen afgesproken dat de resultaten ook met hen besproken zullen worden.

#### 7.1.4 Effectiviteit

De inhoud van dit onderzoek draagt bij aan de verbetering van het spellingonderwijs op school. Zoals beschreven in 7.1.3 wordt er daadwerkelijk gebruik gemaakt van dit onderzoek in het kader van de verbetering van het spellingonderwijs op de onderzoeksschool.

#### 7.1.5 Tevredenheid over de aanpak

De werkwijze en begeleiding gedurende dit onderzoeksproces heb ik als zeer positief ervaren. De begeleiding vanuit Fontys Hogescholen heeft in grote mate bijgedragen aan het onderzoeksverslag. Zoals al eerder beschreven vond ik de tussentijdse deadlines heel fijn. Hierdoor, en door het vertrouwen van mijn begeleider, heb ik nooit het gevoel gehad dat ik de eindstreep niet ging halen. De stimulering om gebruik te maken van critical friends heb ik ook als prettig ervaren. Het was goed om eens een andere kijk op het onderzoek te laten doen, hierdoor heb ik een kritischere blik gekregen, waardoor ik nu trots kan zijn op het eindproduct.

## 7.2 Reflectie op eigen leerproces

### 7.2.1 Reflectie op het doen van onderzoek

Voorafgaand aan dit onderzoek heb ik een aantal leervragen geformuleerd. Door het doorlopen van het proces van dit onderzoek, zijn alle leervragen voor mij positief beantwoord. Onderstaand een beschrijving van de overdenkingen en dilemma's gedurende mijn onderzoek.

Het onderzoek is gestart met het bedenken van een onderzoeksvraag. Zoals al eerder beschreven is het bedenken van de vraag voor mij niet moeilijk geweest.

Waar ik bij het bedenken van de onderzoeksvraag wel tegen aan ben gelopen, is het bepalen van de doelgroep. In eerste instantie ben ik voornemens geweest om de groepen 5 t/m 8 te betrekken in het onderzoek, maar mijn begeleider heeft mij geadviseerd om de doelgroep kleiner te maken.

De weloverwogen keuze om voor de groepen 5 te kiezen is enthousiast door de onderzoeksschool ontvangen. Weloverwogen, omdat de leerlingen in de groepen 5 de overstap van de oude spellingmethode naar de huidige spellingmethode niet hebben meegemaakt. Zij hebben tijdens dit onderzoek geen vergelijk kunnen maken tussen beide methodes.

Achteraf kan ik beamen dat de doelgroep 5 t/m 8 praktisch onhaalbaar zou zijn geweest. Bovendien heb ik het gevoel dat de adviezen die er nu liggen voor de groepen 5, waarschijnlijk ook gelden voor de overige groepen op school. Deze groepen kunnen ook gebruik maken van de adviezen.

Nadat de onderzoeksvraag is vastgesteld, zijn de deelvragen bedacht. Met hulp van de begeleider en intervisiegroep heb ik deze snel op papier gekregen.

Echter, gedurende het onderzoek heb ik wel veranderingen in de deelvragen aangebracht.

Allereerst heb ik deelvraag 1, met betrekking tot de huidige spellingresultaten, gebaseerd op de resultaten van Cito E5. Op het moment dat ik deze vraag heb beantwoord, ben ik tot de conclusie gekomen dat de resultaten van E5 nog niet bekend waren. Om deze reden heb ik de resultaten van M5 gebruikt.

Ook heb ik in eerste instantie naast deelvraag 3 (*Hoe wil de auteur dat de uitlegkaarten tijdens een instructie en verwerking van een spellingles worden ingezet in groep 5?*) en deelvraag 4 (*Hoe wordt het gewenste gebruik van de uitlegkaarten ondersteund door de theorie met betrekking tot spellingonderwijs?*) nog een deelvraag bedacht, waarin de verschillen tussen de opvatting van de auteur en de theorie besproken zouden worden. Toen ik begon met het beschrijven van het antwoord op deze deelvraag, heb ik gemerkt dat dit dubbelop was en dat ik tijdens het beantwoorden van deze deelvraag in feite al conclusie zou gaan trekken. Ik heb er toen voor gekozen om de deelvraag weg te halen, aangezien het verschil ook beschreven zou worden in hoofdstuk 6, conclusie.

In hoofdstuk vijf zijn de onderzoeksmethoden beschreven, onder andere het gebruik van een interview. In eerste instantie heb ik gekozen voor het gebruik van een open interview. Na de afname van de enquêtes onder de leerkrachten en leerlingen heb ik gemerkt dat er vragen bij mij naar boven kwamen met betrekking tot de uitkomsten. Deze vragen wilde ik graag stellen aan de leerkrachten en leerlingen met als doel meer diepgang in de onderzoeksresultaten te krijgen. Daardoor heb ik besloten om het open interview te veranderen in een semi-gestructureerd interview. Tijdens de afname van het interview heb ik gemerkt dat ik, door de vooraf vastgestelde vragen, een duidelijk doel van het gesprek voor ogen had en hierdoor heb ik het zogenaamde 'afdwalen' kunnen voorkomen.

Het stap voor stap doorlopen van het onderzoek en beschrijven van het onderzoeksverslag vind ik heel prettig. Doordat er tussentijds feedback is geweest, heb ik nooit het gevoel gehad dat ik achter de feiten aan liep. Integendeel, ik denk dat door de tussentijdse feedback bij mij het gevoel van samenhang tussen alle hoofdstukken juist versterkt is.

Ik heb tijdens het onderzoek ervaren dat ik als onderzoeker, wat betreft het verbeteren van het spellingonderwijs op school, vaak al vermoedens van adviezen heb gehad die gebaseerd waren op mijn persoonlijke gevoel. Echter, doordat alles wat beschreven is volgens de APA-regels genoteerd moet worden, ben ik gedwongen om op zoek te gaan naar literatuur dat mijn gevoel zou onderschrijven. Hierdoor heb ik heel veel gelezen en geleerd over effectief spellingonderwijs.

Tot slot heb ik het schrijven van hoofdstuk 6, conclusies heel lastig gevonden. Met name, omdat ik het lastig vond om overtuigd te schrijven, ik ben in eerste instantie te voorzichtig geweest. Dit is gekomen, omdat ik het gevoel heb gehad dat bijvoorbeeld één observatie, niet direct zou kunnen leiden tot een concrete conclusie. Wie garandeert mij, als onderzoeker, dat de leerkracht de les de volgende keer precies hetzelfde uitvoert? Na een intervisiemoment met mijn begeleider heb ik het aangedurfd om overtuigender te schrijven.

### *7.2.2 Reflectie op het hele leerproces*

De afgelopen twee jaar zijn voor mij heel leerzaam geweest. De opbouw en aansluiting van de modules waren erg prettig. Wel heb ik bij de ene module meer geleerd dan bij de andere, maar over het algemeen is mijn kennis rond dyslexie, lees- en spellingproblemen absoluut gegroeid.

DS02 is voor mij een module waar ik, zowel in het eerste als in het tweede jaar, veel geleerd heb over observeren, toetsinstrumenten, leertheorieën, theoretische modellen en presenteren. Al deze onderdelen heb ik in mijn uiteindelijke praktijkonderzoek kunnen gebruiken. Zonder deze kennis zal het onderzoek minder inhoud hebben gehad.

DS03 en DS04 zijn de twee modules die op alle vlakken ontzettend op elkaar aansluiten. Waar de theorie en praktijk over het doen van handelingsgericht onderzoek bij een leerling met lees- en/of spellingproblemen in DS03 centraal heeft gestaan, is DS04 verder gegaan met de handelingsgerichte behandeling van deze leerling, naar aanleiding van de uitkomsten van het onderzoek uit DS03. Voor mij zijn deze twee modules de reden dat ik nu kan zeggen dat ik meer kennis heb, met betrekking tot lezen en spelling, dan mijn gemiddelde collega. Overigens voel ik hierin wel de behoefte om op de hoogte te blijven van de ontwikkelingen rond lees- en spellingproblemen.

Wat ik in deze modules ook prettig heb gevonden, is de duidelijkheid die gecreëerd is rond onze taak als dyslexiespecialist binnen het onderwijs. Ik begrijp nu beter hoe de regels rond vergoede behandelingen zit. Hierdoor kan ik ouders goed uitleggen en informeren over het vergoeden van behandelingen van hun kind.

DS05 heeft in het teken van oplossingsgericht werken gestaan in combinatie met video interactie analyse. Dit vind ik ontzettend interessant en ik merk dat ik als leerkracht de oplossingsgerichte gesprekstechnieken steeds meer ga toepassen. Het observeren en analyseren van mijzelf door middel van video-opnamen vind ik heel effectief. Door mijzelf te zien kan ik heel concreet benoemen welk gedrag ik wil veranderen en waar mijn leerpunten met betrekking tot oplossingsgericht werken liggen.

DS06 vind ik persoonlijk de minst inhoudelijke module. Ik heb absoluut wat geleerd over taalbeleid, maar heb het gevoel dat we daar niet echt de diepte zijn ingegaan. In de modulereflectie heb ik aangegeven dat ik dit ook begrijpelijk vind, aangezien het tijdsbestek voor deze module heel kort is geweest.

Ik ben heel blij dat ik deze opleiding heb gevolgd. Ik merk dat collega's mij steeds meer opzoeken met vragen over lezen en spelling. De rol van coachende collega vind ik heel leuk.

Ook merk ik dat ik als leerkracht mijn spelling- en leeslessen de afgelopen twee jaar heb veranderd door de kennis die ik heb opgedaan. Tevens hoop ik dat ik de kans krijg om, naast het gebruik van mijn opgedane kennis als leerkracht, mogelijk ook op andere manieren mijn expertise in het onderwijs mag gaan gebruiken.

Daarnaast wil ik nogmaals benadrukken dat het doen van dit onderzoek voor mij een gevoel geeft dat 'de bal rond is'. Hiermee bedoel ik dat ik erg merk dat de inhoud en literatuur van alle modules zeer goed bruikbaar zijn geweest tijdens dit onderzoek.

Tot slot is het volgen de opleiding, met daarin de nadruk op de handelingsgerichte diagnostiek en begeleiding, een aanvulling en verdieping op mijn dagelijkse onderwijspraktijk geweest. Ook die aansluiting heb ik sterk ervaren tijdens het doen van dit onderzoek. Ik hoop dan ook dat dit terug te zien is in dit document.

## 8. Samenvatting

---

Dit onderzoek is bedoeld om adviezen te formuleren om de spellingresultaten in de groepen 5 van de onderzoeksschool te verbeteren. Hierbij is de inzet van de uitlegkaarten van de methode Spelling in beeld (Stapel, P. & Cöp, J., 2006) tijdens de spellinglessen als uitgangspunt genomen.

Het onderzoek is gericht op de wijze waarop de uitlegkaarten, in de huidige situatie tijdens de spellinglessen ingezet worden door de leerkrachten. Vervolgens wordt gekeken naar de mogelijke verbeteringen ten aanzien van de inzet van de uitlegkaarten tijdens de spellinglessen.

Naar aanleiding van deze punten is de volgende onderzoeksvraag ontstaan: Hoe kunnen de uitlegkaarten van Spelling in beeld ingezet worden tijdens spelling instructie- en verwerkingslessen in de groepen 5 om de spellingresultaten te verbeteren?

Om de vraag te kunnen beantwoorden is er onderzoek gedaan naar de huidige spellingresultaten in de groepen 5. Deze blijken onvoldoende te zijn.

Vervolgens is er met behulp van een kijkwijzer (zie bijlage 2) in de klassen gekeken naar de wijze waarop de uitlegkaarten ingezet worden in de praktijksituatie.

Ook zijn er enquêtes, met als onderwerp het gebruik van de uitlegkaarten tijdens spellinglessen, afgenomen onder de leerlingen en de leerkrachten van de betreffende groepen.

Daarnaast is ook de methode geraadpleegd door het bestuderen van de handleiding en door een diepte-interview met één van de auteurs.

Tot slot hebben er ook diepte-interviews plaatsgevonden met leerkrachten en leerlingen met dyslexie of spellingproblemen, om de ervaringen van het gebruik van de uitlegkaarten tijdens de spellinglessen in beeld te krijgen.

Het onderzoek laat zien dat de wijze waarop de uitlegkaarten in de huidige situatie worden ingezet, niet overeenkomt met de wijze waarop de auteurs de inzet van de uitlegkaarten bedoelt hebben. De leerkrachten gebruiken de uitlegkaarten voornamelijk tijdens de voorbereiding van de les en tijdens de instructie door de kaart voor te laten lezen.

De uitlegkaarten worden minimaal ingezet en de leerkrachten stimuleren de leerlingen onvoldoende om gebruik te maken van de uitlegkaarten.

De auteurs zien graag dat naast het lezen van de de uitlegkaarten ook interactie over de kaart plaatsvindt. Behalve tijdens instructie kan de kaart ook ingezet worden tijdens verlengde instructie momenten, zelfstandige verwerking, herhalingsactiviteiten tussendoor, verdieping na het toetsmoment en eventueel in huiswerkopdrachten.

De leerkrachten en leerlingen vinden de uitlegkaarten ingewikkeld en uitgebreid. De leerlingen hebben behoefte aan een inhoudsopgave of andere manier waardoor de uitlegkaart die ze moeten gebruiken, makkelijk gevonden kan worden.

De leerkrachten geven aan dat ze een eenvoudige benaming van de spellingregels op de uitlegkaarten missen.

Het onderzoek laat ook zien dat er in de groepen 5 niet op dezelfde manier inhoud gegeven wordt aan de spellinglessen. Hierdoor is er geen didactische lijn in de wijze waarop de spellinglessen gegeven worden in de groepen 5.

Tot slot geven de leerlingen met dyslexie of spellingproblemen aan dat zij het prettig zullen vinden wanneer zij in elke onderwijssituatie gebruik mogen maken van de uitlegkaarten.

De conclusie van dit onderzoek kent een aantal adviezen voor de directie, interne begeleiding en leerkracht.

De directie kan ervoor kiezen om scholingsmomenten aan te bieden, waar de mogelijkheden voor het inzetten van de uitlegkaarten tijdens een spellingles en de doorgaande didactische lijn centraal staat. De taak van de directie is om dit proces te waarborgen.

Daarnaast kunnen er schoolbrede afspraken gemaakt worden over de inzet van de uitlegkaarten voor leerlingen met dyslexie en spellingproblemen. Deze leerlingen zouden altijd gebruik mogen maken van de uitlegkaarten ter ondersteuning van hun werk.

Ook kan de directie en interne begeleiding op zoek gaan naar een werkwijze, naast de uitlegkaarten en methode, waarbij de benaming van spellingregels eenvoudiger wordt waardoor de leerlingen de regels beter kunnen onthouden, herkennen en toepassen.

Het is wenselijk dat de leerkrachten de uitlegkaarten consequent in gaan zetten tijdens de spellinglessen en hun leerlingen stimuleren en begeleiden in het gebruik ervan.

Tijdens de instructie met behulp van de uitlegkaarten zal er veel interactie plaats moeten vinden tussen leerkracht en leerling.

Saskia Linschoten-Hammer

Mei 2012

## Literatuurlijst

---

- Het begrip 'opbrengst' moeten we nader definiëren* (2011). Verkregen op 1 mei 2012 op [http://www.nto-effekt.nl/upload/pdf%20bestanden/artikel\\_opbrengst%20nader%20definieren.pdf](http://www.nto-effekt.nl/upload/pdf%20bestanden/artikel_opbrengst%20nader%20definieren.pdf)
- Booth, T. & Ainscow, A. (2009) *Index voor inclusie*. Tilburg: Fontys opleidingscentrum speciale onderwijszorg.
- Centraal instituut voor toetsontwikkeling (CITO), *Spelling voor groep 3 t/m 8*. Verkregen op 1 maart 2012 op [http://www.cito.nl/nl/onderwijs/primair%20onderwijs/alle\\_producten/33b64e7510da4a7f9183337b0fd5bb92.aspx](http://www.cito.nl/nl/onderwijs/primair%20onderwijs/alle_producten/33b64e7510da4a7f9183337b0fd5bb92.aspx)
- Clijsen, A., Pameijer, N. & Kappen, A. (2011) Samenhang OGW en HGW. *JSW*, 4 december 2011, 32-35
- Cöp, J., Rouschop, A. & Wessel, H., (1998) *Leg ik uit of laat ik ontdekken? Uitdaging en ondersteuning tijdens instructielessen*. Verkregen op 14 maart 2012 op <http://aandebasis.blogspot.com/1998/10/leg-ik-uit-of-laat-ik-ontdekken.html>
- Fawcett, A.J. & Nicolson, R.I. (2005) *Dyslexie Screening Test (DST)*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.
- Groepsplannen 5A & 5B (2012). Almere: Basisschool D.B.
- Haan, de, M. (2010) *Spelling, ik heb het altijd geweten!* Verkregen op 2 mei 2012 op <http://www.annabosman.eu/documents/deHaan2010.pdf>
- drs. Henkens, L.S.J.M. (2010) *Opbrengsgericht werken in het basisonderwijs. Een onderzoek naar opbrengsgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs
- Hereijgens, C. & Berg, van den, M. (z.j.) *Taalleesonderwijs. Tips voor betere spellingresultaten*. Verkregen op 1 mei 2012 via: <http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/inhoud/spellenenstellen>
- Hollenberg, J., Lubbe, van der, M. & Sanders, P. (2011) *Toetsen op school. Primair onderwijs*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Huizenga, H. & Robbe, R. (2005) *Competentiegericht taalonderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007) *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zuthpen: ThiemeMeulenhoff.
- 'Kernvisie methode' (z.j.) Verkregen op 23 mei 2012 via <http://www.kernvisiemethode.nl/opleidingen/kernvisie-methode-opleidingen>
- Kleijnen, R., Bosman, A., Jong de, P., Henneman, K., Pasma, J., Paternotte, A., Ruijsenaars, A., Struiksma, A., Bos van den, K.P., Leij van der, A., Verhoeven, L. & Wijnen, F. (2008), *Dyslexie. Diagnose en behandeling van dyslexie. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland (SDN)*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.

Leij, van der, A. (2003) *Leesproblemen en dyslexie*. Rotterdam: Lemniscaat B.V

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: Deltahage

Pameijer, N. & Beukering, van, T. (2008) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven (België): Uitgeverij Acco

Pameijer, N., Beukering, van, T., Schulpen, Y. & Veire, van de, H. (2007). *Kijkwijzer effectief onderwijsgedrag*. Verkregen op 12 maart 2012, via <http://www.acco.be/uitgeverij/nl/publication/9789033479250/handelingsgericht+werken+in+de+klass.+de+leerkracht+doet+ertoe%7c>

Ruijsenaars, A.J.J.M. (2008) *Leerproblemen en leerstoornissen. Remedial teaching en behandeling. Hulpschema's voor opleiding en praktijk*. Rotterdam: Lemniscaat b.v.

Ruijsenaars, W., Ruijsenaars-Elshoff C., Smeets, M., Willemsen-Bouwman, M & Mameren, van-Schoehuizen, I. (2010) *Geregeld! Methodiek voor de aanpak van de meest hardnekkige spellingproblemen*. Leuven (België): Uitgeverij Acco

Scheltinga, F., Gijssels, M., Druenen, van, M. & Verhoeven, L. (2011) *Protocol leesproblemen en dyslexie groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

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

Stap, van der, M. (2011) *Van kerndoel tot leerlijn. Concretisering van kerndoelen voor het speciaal onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij SWP

Stapel, P. (2006) *Handleiding Spelling in beeld e1*. Tilburg: Zwijsen uitgeverij

Stapel, P. & Cöpi, J., (2006) *Spelling in beeld*. Tilburg: Zwijsen uitgeverij.

Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) (2011) *Taal in beeld/Spelling in beeld kerndoelenanalyse*. Enschede: SLO kenniscentrum leermiddelen

Veeninga, N. & Loerts, M. (2010) *Achtergronden met betrekking tot lezen, leesproblemen en dyslexie (algemene inleiding)*. Tilburg: Fontys opleidingscentrum speciale onderwijszorg.

Wijs, A. de (2010) *Kritiek op toetsen spelling steunt op losse gronden. Een reactie op het artikel 'De nieuwe spellingtoets'*. Verkregen op 11 december 2011, via [www.cito.nl/~media/cito.../cito\\_reactie\\_artikel\\_over\\_Spelling.ashx](http://www.cito.nl/~media/cito.../cito_reactie_artikel_over_Spelling.ashx)

Wijs, A., Kamphuis, F., Kleintjes, F. & Tomesen, M. (2010) *Wetenschappelijke verantwoording. Spelling voor groep 3 tot en met 6*. Verkregen op 15 april 2012 via <http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/tg/16.pdf>

## Bijlagen

---

### Bijlage 1

#### **Cito normen dyslexieprotocol**

|                                                                                                            |                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| A-niveau: goed tot zeer goed,<br>25% hoogst scorende leerlingen                                            | I: ver boven het gemiddelde,<br>20% van de leerlingen |
| B-niveau: ruim voldoende tot goed,<br>25% leerlingen die net boven tot ruim<br>boven het gemiddelde scoren | II: boven het gemiddelde,<br>20% van de leerlingen    |
| C-niveau: matig tot voldoende,<br>25% leerlingen die net onder tot ruim<br>onder het gemiddelde scoren     | III: gemiddelde groep,<br>20% van de leerlingen       |
| D-niveau: zwak tot matig,<br>15% leerlingen die ruim onder het<br>gemiddelde scoren                        | IV: onder het gemiddelde,<br>20% van de leerlingen    |
| E-niveau: zwak tot zeer zwak,<br>10% laagst scorende leerlingen                                            | V: ver onder het gemiddelde,<br>20% van de leerlingen |

Scheltinga, F., Gijsel, M., Druenen, van, M. & Verhoeven, L. (2011) *Protocol leesproblemen en dyslexie groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

## Bijlage 2

### Observatiescheme kijkwijzer

Aangepaste versie van de kijkwijzer effectief onderwijsgedrag

|                                                                                                                     |                    |            |                |                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------|----------------|------------------|
| Naam observator: Saskia Linschoten-Hammer                                                                           | Leerkracht:        |            |                |                  |
| Datum observatie:                                                                                                   | Groep:             |            |                |                  |
| Tijdstip:                                                                                                           | Aantal leerlingen: |            |                |                  |
| <b>Instructievaardigheden</b>                                                                                       |                    |            |                |                  |
|                                                                                                                     | <b>Ja</b>          | <b>Nee</b> | <b>Twijfel</b> | <b>Opmerking</b> |
| De leraar maakt de doelen van de spellingles duidelijk; hij verwoordt zijn (hoge) verwachtingen                     |                    |            |                |                  |
| De leraar blikt terug op voorgaande leservaringen; hij sluit aan bij de voorkennis van leerlingen en activeert deze |                    |            |                |                  |
| De uitleg is duidelijk en afgestemd op de interesses van de leerlingen                                              |                    |            |                |                  |
| De leraar gebruikt kernbegrippen als kapstok voor de structurering van de les                                       |                    |            |                |                  |
| Tijdens de instructie is er veel interactie met leerlingen                                                          |                    |            |                |                  |
| De inhoud van de les is afgestemd op het niveau van de leerlingen, er vindt differentiatie plaats.                  |                    |            |                |                  |
| De leraar brengt variatie aan in instructie en benut daarbij de leerlijn die aan de methode ten grondslag ligt      |                    |            |                |                  |
| De leraar maakt gebruik van de uitlegkaarten tijdens zijn instructie                                                |                    |            |                |                  |
| De leraar hanteert een eenduidig stappenplan bij de uitleg van het spellingprobleem in een woord.                   |                    |            |                |                  |
| De leraar houdt de leerlingen actief bij de les                                                                     |                    |            |                |                  |
| Tijdens het verwerken van de instructie wordt begeleiding gegeven door de leerkracht                                |                    |            |                |                  |
| De leraar controleert na afloop van de les of de nieuwe lesstof begrepen is                                         |                    |            |                |                  |
| De leraar blikt na afloop van de les vooruit op de volgende spellingles                                             |                    |            |                |                  |
| <b>Verwerking en lesverloop</b>                                                                                     |                    |            |                |                  |
| De leerkracht biedt verlengde instructie                                                                            |                    |            |                |                  |
| De leerkracht maakt gebruik van de uitlegkaarten tijdens de verlengde instructie.                                   |                    |            |                |                  |
| De leerkracht stimuleert de kinderen om tijdens de verwerking gebruik te maken van de uitlegkaart.                  |                    |            |                |                  |
| De leerkracht loopt tijdens de verwerking door de groep                                                             |                    |            |                |                  |
| De leerkracht laat leerlingen elkaar helpen                                                                         |                    |            |                |                  |

Pameijer, N., Beukering, van, T., Schulp, Y. & Veire, van de, H. (2007). *Kijkwijzer effectief onderwijsgedrag*. Verkregen op 12 maart 2012, via

[http://www.acco.be/uitgeverij/nl/publication/9789033479250/handelinggericht+werken+in+de+kla  
s.+de+leerkracht+doet+ertoe%7c](http://www.acco.be/uitgeverij/nl/publication/9789033479250/handelinggericht+werken+in+de+kla+s.+de+leerkracht+doet+ertoe%7c)

| Klankwoorden                                                 | Regelwoorden                                               | Weetwoorden                                                    | Werkwoorden                                                  |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| K1 mkm-, mkmn-woorden                                        | R1 hoorbare kleinwoorden                                   | W1 woorden met ei                                              | WW1 werkwoorden herkennen                                    |
| K2 woorden met sch~                                          | R2 hoorbare samenstellingen                                | W2 woorden met tj                                              | WW2 werkwoorden hebben drie persoonsvormen                   |
| K3 woorden met oe, ui, eu                                    | R3 woorden op ~t, ~d                                       | W3 woorden met ou                                              | WW3 werkwoorden met v en z                                   |
| K4 woorden met ng                                            | R4 woorden op ~a, ~o, ~u                                   | W4 woorden met au                                              | WW4 werkwoorden met d                                        |
| K5 woorden met nk                                            | R5 klankgroepen op ~a, ~e, ~o, ~u (open lettergreep)       | W5 woorden met f~                                              | WW5 persoonsvormen invullen                                  |
| K6 woorden met aaf, oel, oel                                 | R6 woorden op ~ee                                          | W6 woorden met v~                                              | WW6 werkwoorden met ik-vorm op ~a, ~ij, ~ou                  |
| K7 woorden op ~en, ~er, ~el, ~e                              | R7 klankgroepen op /ee/ (open lettergreep)                 | W7 woorden met s~                                              | WW7 werkwoorden: overzicht                                   |
| K8 woorden met ge~, be~, ver~                                | R8 overzicht woorden met twee klankgroepen                 | W8 woorden met z~                                              | WW8 werkwoorden: zijn, hebben, kunnen, willen, mogen, zullen |
| K9 woorden op ~lf, ~lg, ~lk, ~lm, ~lp                        | R9 woorden met een dubbele medeklinker                     | W9 woorden met ch                                              | WW9 persoonsvormen tt: overzicht                             |
| K10 woorden op ~rf, ~rg, ~rk, ~rm, ~rp                       | R10 woorden met tweetektenklanken                          | W10 woorden met /le/ = i                                       | WW10 persoonsvormen herkennen                                |
| K11 woorden met eer, eur, oor                                | R11 woorden met meer klankgroepen: overzicht               | W11 woorden met /s/ = c                                        | WW11 persoonsvormen van onregelmatige werkwoorden            |
| K12 woorden met meer medeklinkers                            | R12 klankgroepen met een stomme e                          | W12 woorden met th                                             | WW12 verleden tijd regelmatig werkwoorden: ~de(n), ~te(n)    |
| K13 woorden met schr~                                        | R13 woorden op ~ven, ~zen                                  | W13 woorden met x                                              | WW13 verleden tijd regelmatig werkwoorden: 't kofschip       |
| K14 woorden op ~cht                                          | R14 hoofdletters                                           | W14 woorden op ~b                                              | WW14 verleden tijd regelmatig werkwoorden op ~ven, ~zen      |
| K15 woorden met twee klankzuivere klankgroepen               | R15 woorden op ~eren, ~euren, ~oren                        | W15 woorden op ~y                                              | WW15 verleden tijd regelmatig werkwoorden op ~ten            |
| K16 woorden met ng en nk                                     | R16 woorden met te                                         | W16 woorden die hetzelfde klinken                              | WW16 verleden tijd regelmatig werkwoorden op ~den            |
| K17 woorden met eeuw, leuw, uw                               | R17 bijvoeglijke naamwoorden                               | W17 woorden met wr~                                            | WW17 deelwoordvorm                                           |
| K18 woorden op ~lg(e)                                        | R18 meervoud van woorden op ~a, ~l, ~o, ~u                 | W18 woorden met y                                              | WW18 werkwoorden met be~, ge~, her~, ver~, ont~              |
| K19 woorden op ~lijk(e)                                      | R19 lange woorden: overzicht                               | W19 woorden met /j/ = i                                        | WW19 van deelwoorden afgeleide bijvoeglijke naamwoorden      |
| K20 woorden op ~eeuwen, ~feuwen, ~uwen                       | R20 woorden met 's ~                                       | W20 woorden met /s/ = ch                                       | WW20 persoonsvormen: overzicht                               |
| K21 woorden met kleefters                                    | R21 stoffelijke bijvoeglijke naamwoorden                   | W21 struikelblokken 1                                          | WW21 persoonsvormen die hetzelfde klinken                    |
| K22 vaste stukjes: ~lg(e), ~lijk(e)                          | R22 woorden met trema                                      | W22 struikelblokken 2                                          | WW22 drie werkwoordvormen                                    |
| K23 vaste stukjes: ~ing, ~sel, ~te                           | R23 woorden met onbeklemtoonde i                           | W23 Franse leenwoorden 1                                       | WW23 werkwoordvormen van Engelse werkwoorden                 |
| K24 vaste stukjes: ~heid, ~baar, ~zaam                       | R24 samenstellingen met tussen-s                           | W24 Franse leenwoorden 2                                       |                                                              |
| K25 woorden op ~atie, ~tie, ~tie                             | R25 samenstellingen met tussenklank /u(n)/                 | W25 Franse leenwoorden 3                                       |                                                              |
| K26 woorden met ea, ia, io, loe                              | R26 samenstellingen met tussenklank /u(n)/: uitzonderingen | W26 woorden met lange klinker die als een korte klinker klinkt |                                                              |
| K27 vaste stukjes: ~aar, ~aard, ~er, ~erik, ~eur, ~fer, ~ist | R27 samenstellingen met tussenklank /u(n)/: overzicht      | W27 woorden met q                                              |                                                              |
| K28 woorden met /z/ = g                                      | R28 bijvoeglijke naamwoorden: overzicht                    | W28 Engelse leenwoorden                                        |                                                              |
| K29 vaste stukjes: ~isch(e)                                  | R29 bezitsvormen                                           | W29 woorden met in het midden een stomme e                     |                                                              |
| K30 woorden met ct                                           | R30 botsende klinkers: trema                               | W30 woorden met niet uitgesproken letters                      |                                                              |
| K31 vaste stukjes: on~, ont~, ~loos                          | R31 botsende klinkers: geen trema                          | W31 woorden met /t/ = d, /p/ = b                               |                                                              |
| K32 vaste stukjes: ~teit, ~air, ~oir                         | R32 samenstellingen: geen trema                            | W32 woorden met twee c's                                       |                                                              |
| K33 woorden op ~laal, ~feel, ~ueel                           | R32 samenstellingen: overzicht                             |                                                                |                                                              |
| K34 vaste stukjes: overzicht                                 | R33 aardrijkskundige namen                                 |                                                                |                                                              |

## Bijlage 4

Aangeboden spellingcategorieën tot en met eind groep 5 volgens de kerndoelen

### Spelling groep 3

| DL                 | Leerlijn 1.0                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>0 - 5 mnd.</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>alle letters (klinkers/medeklinkers) herkennen/schrijven</li> <li>korte/lange klanken</li> </ul>                                                                                  |
| <b>5 - 10 mnd.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>tweetekenklanken herkennen/schrijven</li> <li>mk-woorden zoals bijv. <b>mee</b></li> <li>km-woorden zoals bijv. <b>oom</b></li> <li>mkm-woorden zoals bijv. <b>kin</b></li> </ul> |

### Spelling groep 4

| DL                  | Leerlijn 1.0                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>10 - 15 mnd.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>mkm woorden zoals bijv. <b>warm</b></li> <li>mmkm-woorden zoals bijv. <b>spin</b></li> <li>mmkkmm-woorden zoals bijv. <b>staart</b></li> <li>mmmkm-woorden zoals bijv. <b>strak</b></li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>15 - 20 mnd.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>mmmkkmm-woorden zoals bijv. <b>schaats</b></li> <li>mkmmm-woorden zoals bijv. <b>gerst</b></li> <li>mmkmmm-woorden zoals bijv. <b>plenst</b></li> <li>woorden met <b>-ng</b> zoals bijv. <b>ring</b></li> <li>woorden met <b>-nk</b> zoals bijv. <b>bank</b></li> <li>woorden met <b>f</b> zoals bijv. <b>fiets</b></li> <li>woorden met <b>v</b> zoals bijv. <b>vis</b></li> <li>woorden met <b>s</b> zoals bijv. <b>slang</b></li> <li>woorden met <b>z</b> zoals bijv. <b>zaag</b></li> </ul> |

### Spelling groep 5

| DL                  | Leerlijn 1.0                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>20 - 25 mnd.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-eer / -oor / -eur-woorden</li> <li>-aa / -ooi / -oei-woorden</li> <li>-uw / -eeuw / -ieuw-woorden</li> <li>-cht(t)-woorden</li> <li>woorden eindigend op -d</li> <li>woorden eindigend op -t</li> <li>woorden met -ei / -ij-</li> <li>klankzuivere woorden (luistervink)</li> </ul>        |
| <b>25 - 30 mnd.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>woorden met -au- / -ou-</li> <li>betekenisvolle klankgroepen zoals bijv. <b>voet-bal</b></li> <li>niet betekenisvolle klankgroepen zoals bijv. <b>por-tier</b></li> <li>woorden bestaande uit 2 klankgroepen met een kop- of staartstuk be- / ge- / ver / -e- / -ig / -lijk enz.</li> </ul> |

Stap van der, M. (2011) *Van kerndoel tot leerlijn. Concretisering van kerndoelen voor het speciaal onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij SWP

## Bijlage 5

### Enquête leerlingen en leerkrachten Leerlingenquête

Hoi!

Zou je mij willen helpen? Ik ben namelijk niet alleen juf op deze school, maar ik ben ook nog aan het leren voor dyslexiespecialist. Dat is iemand die kinderen die spelling en lezen moeilijk vinden zou kunnen helpen bij de dingen die ze lastig vinden.

Om mijn diploma te halen moet ik ook huiswerk maken. Mijn huiswerkopdracht is de spellinglessen in groep 5 te gaan onderzoeken. Je weet dat we op school werken met uitlegkaarten tijdens de spellinglessen en nu ga ik onderzoeken of we die op de allerbeste manier gebruiken op school, of dat het nog beter kan? Misschien kunnen we ze anders gebruiken en maken de kinderen op school daardoor de spellingtoetsen wel beter.

Ik ben ook heel erg benieuwd wat jij van de uitlegkaarten vindt. Zou je daarom de onderstaande vragen willen beantwoorden? Dankjewel!

Groetjes,  
Juf Saskia

|                       | Heel makkelijk | Makkelijk | Soms makkelijk | Moeilijk | Heel moeilijk |
|-----------------------|----------------|-----------|----------------|----------|---------------|
| Ik vind spelling..... |                |           |                |          |               |

|                       | Heel leuk | Leuk | Soms leuk | Niet leuk | Helemaal niet leuk |
|-----------------------|-----------|------|-----------|-----------|--------------------|
| Ik vind spelling..... |           |      |           |           |                    |

|                                                                    | Altijd | Soms | Nooit |
|--------------------------------------------------------------------|--------|------|-------|
| De meester of juf gebruikt de uitlegkaarten tijdens de spellingles |        |      |       |

|                                                                                              | Veel beter | Minder goed | Het maakt mij niet uit of de uitlegkaart gebruikt wordt. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------|----------------------------------------------------------|
| Als meester of juf de uitlegkaart gebruikt tijdens de instructie begrijp ik de spellingregel |            |             |                                                          |

|                                                                                             | Altijd | Vaak | Soms | Nooit |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------|------|-------|
| Ik gebruik de uitlegkaarten tijdens het zelfstandig maken van de opdrachten in het werkboek |        |      |      |       |

|                                                      | Heel duidelijk | Duidelijk | Onduidelijk | Heel onduidelijk |
|------------------------------------------------------|----------------|-----------|-------------|------------------|
| Als ik de uitlegkaart gebruik vind ik wat erop staat |                |           |             |                  |

|                                               | Minder foutjes maak | Meer foutjes maak | Veel meer foutjes maak |
|-----------------------------------------------|---------------------|-------------------|------------------------|
| Zonder uitlegkaart denk ik dat ik in mijn les |                     |                   |                        |

## Leerkrachtenenquête

Beste collega uit groep 5,

Graag zou ik je willen vragen om deze vragenlijst voor mij in te vullen. Het helpt mij bij mijn onderzoek voor mijn opleiding tot dyslexiespecialist. De enquête is erop gericht om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden: *Hoe kunnen de uitlegkaarten van Spelling in beeld ingezet worden tijdens spelling instructie- en verwerkingslessen in de groepen 5 om de spellingresultaten te verbeteren?*

Ik hoop inzicht te krijgen in jullie ervaringen met de uitlegkaarten en hoe jullie ze gebruiken in de lessen.

De vragen in deze enquête mogen anoniem beantwoord worden en zullen alleen gebruikt worden als informatiebron voor mijn onderzoek.

Dankjewel voor je medewerking!

Saskia Linschoten-Hammer

|                                                                                        | Is heel erg/altijd van toepassing | Is van toepassing/meestal | neutraal | Is niet van toepassing/bijna nooit | Is helemaal niet/nooit van toepassing |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|----------|------------------------------------|---------------------------------------|
| Ik vind het geven van spellinglessen leuk.                                             |                                   |                           |          |                                    |                                       |
| Ik ben in staat om een goede spellinginstructie te geven.                              |                                   |                           |          |                                    |                                       |
| Ik vind het belangrijk dat spellingonderwijs gegeven wordt.                            |                                   |                           |          |                                    |                                       |
| Ik geef spelling precies volgens de jaarplanning.                                      |                                   |                           |          |                                    |                                       |
| Ik ben op de hoogte van de doorgaande lijn binnen de methode Spelling in beeld.        |                                   |                           |          |                                    |                                       |
| Ik maak gebruik van de handleiding bij de voorbereiding en uitvoering van mijn lessen. |                                   |                           |          |                                    |                                       |
| Ik maak gebruik van de uitlegkaarten tijdens mijn instructie.                          |                                   |                           |          |                                    |                                       |
| Ik laat de kinderen gebruik maken van de uitlegkaarten tijdens de verwerking.          |                                   |                           |          |                                    |                                       |
| Ik geef verlengde instructie binnen de lessen van Spelling in beeld.                   |                                   |                           |          |                                    |                                       |
| Ik maak tijdens mijn verlengde instructie consequent gebruik van de uitlegkaarten.     |                                   |                           |          |                                    |                                       |



## Bijlage 6

### Kerdoelen vergeleken met Cito

| Cat. | Omschrijving                                 | M3 | E3 | M4 | E4 | M5 | E5 | M6 | E6 |
|------|----------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1    | mkm-woorden                                  | 26 | 7  |    |    |    |    |    |    |
| 2    | mmkm- en mkmm-woorden                        | 49 | 9  | 4  |    |    |    |    |    |
| 3    | mmkmm-woorden                                |    | 14 | 3  |    |    |    |    |    |
| 4    | tussenklank die niet geschreven wordt        |    | 12 | 7  |    |    |    |    |    |
| 5    | meer dan twee medeklinkers na elkaar         |    | 10 | 4  |    |    |    |    |    |
| 6    | woorden met sch of schr                      |    | 10 | 5  | 6  | 4  | 6  |    |    |
| 7    | woorden met ng of nk                         |    | 13 | 5  | 6  | 5  | 5  | 5  |    |
| 8    | woorden met (-)f-, (-)v-, (-)s- of (-)z-     |    |    | 5  | 6  | 4  |    |    |    |
| 9    | verkleinwoorden met -je, -(e)tje, -pje       |    |    | 4  |    |    | 9  | 5  |    |
| 10   | woorden met ge-, be-, ver-, -el, -er, -en    |    |    | 6  | 3  | 5  |    |    |    |
| 11   | woorden met ei of ij                         |    |    | 6  | 6  | 5  |    | 6  | 9  |
| 12   | woorden met aai, ooi of oei                  |    |    | 6  |    | 4  |    |    |    |
| 13   | samengestelde woorden                        |    |    | 7  |    | 5  | 7  | 6  | 6  |
| 14   | woorden met eer, oor of eur                  |    |    | 7  | 6  | 5  |    |    |    |
| 15   | woorden met -a, -o of -u                     |    |    |    | 6  | 4  |    |    |    |
| 16   | woorden met au(w) of ou(w)                   |    |    |    | 6  |    | 5  | 6  | 10 |
| 17   | woorden met ch of cht                        |    |    |    | 7  | 6  | 6  | 7  |    |
| 18   | woorden met -d(-)                            |    |    | 6  | 6  | 5  | 6  | 6  |    |
| 19   | woorden met eeuw, ieuw of uw                 |    |    |    | 5  | 5  | 5  |    |    |
| 20   | woorden met open lettergreep                 |    |    |    | 6  | 6  | 5  | 6  | 8  |
| 21   | woorden met gesloten lettergreep             |    |    |    | 6  | 5  | 5  | 5  | 9  |
| 22   | verandering van -f(-) in -v- en -s(-) in -z- |    |    |    |    |    | 7  | 7  |    |
| 23   | woorden met -em, -elen, -enen, -eren         |    |    |    |    |    | 4  | 6  |    |
| 24   | woorden met -lijk of -ig                     |    |    |    |    | 7  | 5  | 6  |    |
| 25   | /ie/ wordt geschreven als i                  |    |    |    |    |    |    | 7  | 7  |
| 26   | /s/ wordt geschreven als c                   |    |    |    |    |    |    | 6  | 6  |
| 27   | /k/ wordt geschreven als c                   |    |    |    |    |    |    | 6  | 8  |
| 28   | /zju/ wordt geschreven als ge                |    |    |    |    |    |    |    | 7  |
| 29   | woorden met 's                               |    |    |    |    |    |    |    | 6  |
| 30   | woorden met -tie                             |    |    |    |    |    |    |    | 7  |
| 31   | woorden met -teit of -heid                   |    |    |    |    |    |    |    | 7  |
|      |                                              |    |    |    |    |    |    |    |    |

Wijs, A., Kamphuis, F., Kleintjes, F. & Tomesen, M. (2010)

## Bijlage 7

### Voorbeeld uitlegkaart Spelling in beeld groep 5

**U**  
**R**  
**11**

**regelwoorden**

woorden met **meer klankgroepen**

Stel steeds de vraag: *Wat hoor je aan het eind van de klankgroep?*

Hoor je een *lange klinker*, een *korte klinker* of een *medeklinker*?

**Regelwoorden**

1. Zeg het woord in je hoofd.
2. Bedenk welke regel bij dat woord past.
3. Pas de regel toe. Schrijf het woord op.
4. Controleer het woord.

Hoor je een *lange klinker* aan het eind van de klankgroep?  
Dan schrijf je één klinker en één medeklinker:  
mu ren do zen

Hoor je een *korte klinker* aan het eind van de klankgroep?  
Dan schrijf je één klinker en twee dezelfde medeklinkers:  
ja s sen bril len

Hoor je een *medeklinker* aan het eind van de klankgroep?  
Dan schrijf je wat je hoort:  
paar den zol der

**woorden van de week**

praten  
weten  
trappen  
leggen  
de kelder  
de meester

**extra woorden**

de regen  
droger  
dure  
de spullen  
natter  
bellen  
de handen  
de woorden  
de kaarten

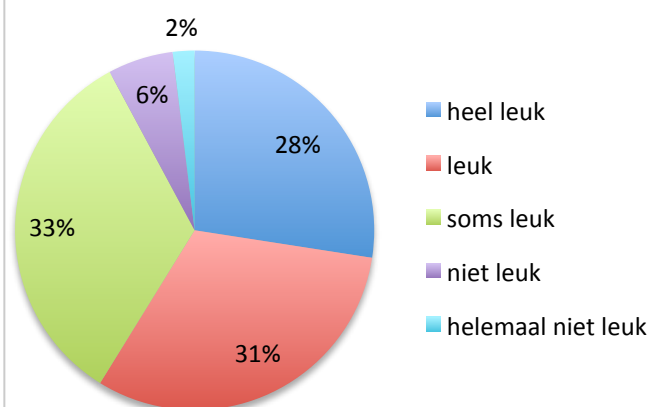
Stapel, P. & Cöp, J. (2006)

## Bijlage 8

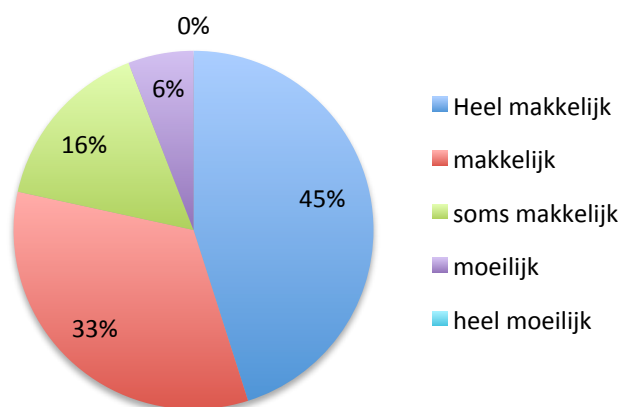
### Resultaat Leerlingenquête per vraag

De enquête is afgenomen in de groepen 5 van de school. In totaal namen 51 van de 51 leerlingen deel aan de enquête.

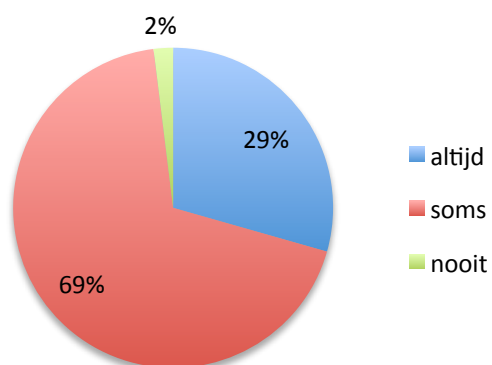
#### Ik vind spelling...



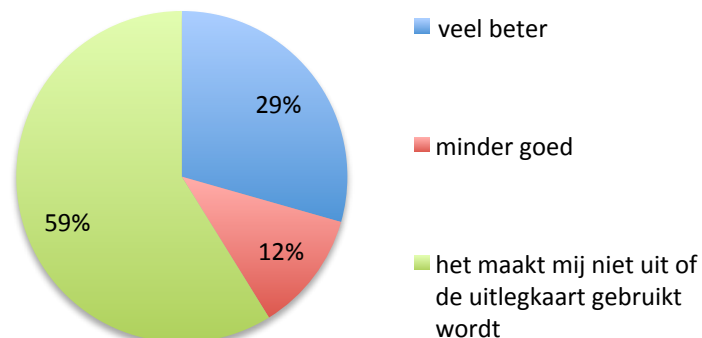
#### Ik vind spelling...



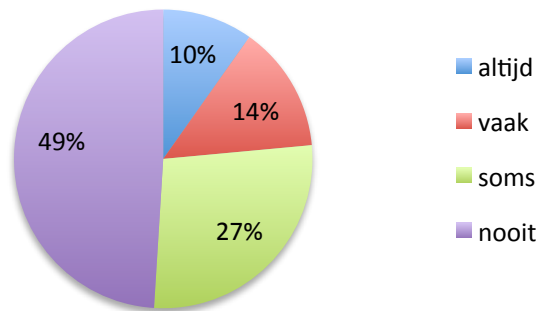
#### De meester of juf gebruikt de uitlegkaarten tijdens de spellingles...



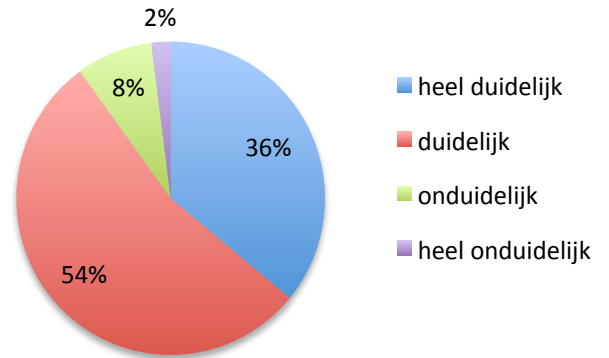
#### Als de meester of juf de uitlegkaart gebruikt tijdens de instructie begrijp ik de spellingregel...



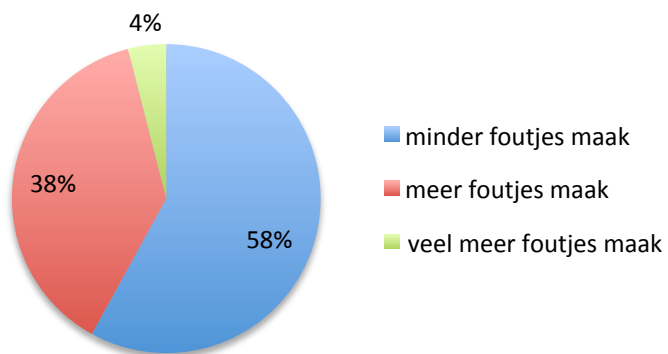
**Ik gebruik de uitlegkaarten tijdens het zelfstandig maken van de opdrachten in het werkboek...**



**Als ik de uitlegkaart gebruik vind ik wat erop staat...**



**Zonder uitlegkaart denk ik dat ik in mijn les...**



## *Bijlage 9*

### **Vooraf vastgestelde vragen voor de interviews**

- Maken de uitlegkaarten de spellinglessen volgens jou zinvoller en/of leuker?
- Zou je de uitlegkaarten missen tijdens je spellinglessen als ze er niet zouden zijn?
- De enquête onder de leerkrachten laat zien dat de uitlegkaarten niet consequent gebruikt worden tijdens de lessen, welke oorzaak ligt hier volgens jou in?
- De meeste leerkrachten zijn niet overtuigd van de meerwaarde van de uitlegkaarten. Wanneer zou jij wel overtuigd zijn van de meerwaarde van de uitlegkaarten?
- De enquête onder de leerlingen laat zien dat het de meeste leerlingen niet uitmaakt of je de uitlegkaarten tijdens de instructie gebruikt. Hoe komt dit denk je?
- De uitlegkaarten worden door de meeste leerlingen tijdens de verwerking nooit gebruikt, terwijl de grootste groep de uitlegkaarten wel duidelijk omschreven vindt. Welke oorzaak ligt hierin denk jij?
- Meer dan de helft van de leerlingen vindt spelling makkelijk en leuk, terwijl de cito resultaten dit niet laten zien. Hoe komt dit denk je?

### **Vooraf vastgestelde vragen voor het interview met leerlingen**

- De juf of meester maakt niet altijd gebruik van de uitlegkaarten. Mis je de uitlegkaart dan?
- Denk je dat je de spellinglessen en –toetsen beter zou maken als je altijd gebruik mag maken van de uitlegkaarten?
- De meeste kinderen vinden de uitlegkaarten heel duidelijk. Vind jij dit ook?
- Welke tip zou jij hebben voor de makers van de uitlegkaarten?

### **Vooraf vastgestelde vragen voor het interview met de auteur**

- In de groepen 4 en 5 wordt op de uitlegkaarten gebruik gemaakt van de termen klankwoorden, regelwoorden en weetwoorden. Vanaf groep 6 verandert dit in klankspoor, regelspoor en weetspoor. Waarom is hiervoor gekozen?
- Waarom maakt Spelling in beeld gebruik van het nummeren van de regels?
- Tijdens het observeren van de lessen maakten de leerkrachten allemaal gebruik van de uitlegkaarten door deze voor te laten lezen. Is dit hoe de methode wilt dat de kaarten tijdens de instructie gebruikt worden?
- Tijdens de observatie maakten drie leerkrachten gebruik van een verkeerd gespeld woord op het bord waarmee de kinderen de spellingregels moeten toepassen. Wat vind jij hiervan?
- De leerkrachten ervaren weinig meerwaarde van het gebruik van de uitlegkaarten. Welke tip heb jij voor de leerkrachten voor het gebruik van de uitlegkaarten?
- De spellingopbrengsten zijn in de groepen 5 niet voldoende. De leerkrachten geven aan dat ze de aansluiting van cito missen op de methode. Hoe kunnen we hier op school mee omgaan en kan het gebruik van de uitlegkaarten hier een rol in spelen?