

Spelling-in-zicht

Een praktijkonderzoek naar de functionaliteit van methodegebonden
en adaptief spellingonderwijs in Groep 4.

PraktwsS1022938
Door Brak, Eveline
Opleiding Master SEN, Windesheim, Zwolle
Juni 2011.

	Pag.
<u>Samenvatting</u>	4
1 <u>Inleiding</u>	5
1.1 Instroomniveaus op een internationale school.	5
1.2 Verlegenheidssituatie.	5
1.3 Centrale vraagstelling	6
1.4 Doel van het onderzoek.	6
1.5 Doel in het onderzoek.	6
2 <u>Theoretisch kader</u>	8
2.1 Van Peer (1987a en 1987b)	8
2.1.1 Spelling in Stelling; een didactische visie (1987a)	8
2.1.2 Vrijheid en verantwoordelijkheid in de praktijk van het spellingonderwijs (1987b)	8
2.2 Smits (2007).	9
2.3 Berninger en Fayol (2008).	9
2.4 Bosman, van Hell, Harbers en Voorzee (2000)	9
2.5 Schiffelers, Bosman en van Hell (2002)	9
2.6 Fulk en Mushinski-Startmont-Spurgin (1995)	9
2.7 Bourassa en Treiman (2003)	10
2.8 Fennis (2005).	10
2.9 Gentry (2004).	11
2.10 Deelconclusie theorie.	11
2.10.1 Onderzoeksvragen over opvattingen omtrent goed onderwijs	11
2.10.2 Onderzoeksvragen rondom motivatie bij leerlingen.	12
2.10.3 Onderzoeksvragen hoe de praktijk aan de theorie aan te passen.	12
3 <u>Opzet van het onderzoek</u>	14
3.1 Uitgangssituatie praktijk.	14
3.2 Theoretisch onderzoek.	14
3.3 Samenstellen onderzoek- en controlegroep N=16	14
3.4 Onderverdelen van de leerlingen in drie subgroepen	14
3.5 Materialen en instrumenten	16
3.6 Procedure	17
4 <u>Resultaten</u>	19
4.1 Resultaten onderzoek	19
4.2 Resultaten enquête	21
4.2.1 Spelling is een product van intrinsieke motivatie (Van Peer, 1987). Hoe graag werken de kinderen aan het oefenen van spelling.	31
4.2.2 Herhalen van woorden die al beheerst worden werkt demotiverend. (Peer v., 1987).	31
4.2.3. Bewustzijn waarom spelling belangrijk is motiveert tot betere spelling. (Van Peer, 1987; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995; Gentry, 2004).	31
4.2.4. Gradaties in belangrijkheid spelling motiveert tot betere spelling wanneer het echt nodig is (Van Peer, 1987; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995; Gentry, 2004).	31
4.2.5. Autonomie verhoogt motivatie (Van Peer, 1987; Berninger & Fayol, 2008; Gentry, 2004; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995).	31
4.2.6. Betekenis van woorden die geoefend worden zijn bekend. Dit verhoogt de motivatie (Gentry, 2004; Berninger & Fayol, 2008; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995).	32
4.2.7. Gereduceerde spellinglijsten verhoogt de motivatie (Peer, 1987; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995; Berninger & Fayol, 2008; Gentry, 2004).	32
4.2.8. Kwaliteit belangrijker dan kwantiteit voor motivatie tot oefenen (Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995).	32

5	<u>Conclusie</u>	34
5.1	Samenvatting theorie, praktijkonderzoek en enquête aan de hand van de onderzoeksvragen en deelvragen.	34
5.1.1	Wat houdt goed spellingonderwijs in?	34
5.1.2	Wat is er nodig om het (huidige) spellingonderwijs te optimaliseren?	34
5.1.3	Welke rol speelt motivatie?	35
5.2	Centrale vraagstelling.	36
5.3	Aanbevelingen.	36
6	<u>Literatuuropgave</u>	37
7.	<u>Bijlagen</u>	38
7.1	Standardising in spelling.	38
7.2	Spellinglijst opgesteld door het Department for Education and Employment, London	38
7.3	Meetinstrument bepalen niveau onderzoeksgroep en controlegroep.	39
7.4	contactmomenten leerkrachten.	40
7.5	Meetinstrument; vergelijken onderzoeksgegevens onderzoeksgroep met controlegroep.	40
7.6	Enquête motivatie kinderen.	42

Samenvatting (1 kantje)

In dit onderzoek werd nagegaan of leerlingen op een internationale basisschool baat hebben bij het individualiseren van het spellingonderwijs. Uit theorie bleek dat individueel onderwijs voordelen voor de ontwikkeling van elke leerling betekent. Tijdens het onderzoek werd er binnen Grade 2 (groep 4) een interventieprogramma opgezet. Dit programma werd over een periode van zes weken uitgevoerd. Aan het eind van de zes weken zijn de resultaten van de onderzoeksgroep met twee controlegroepen vergeleken. Hierbij is een vergelijking gemaakt tussen een begin- en eindsituatie, waarbij een dictee als uitgangspunt genomen werd. Om de motivatie van leerlingen te meten werd er een enquête afgenomen. Uit zowel theorie, vergelijking van begin- en eindsituatie en de enquête bleek dat de onderzoeksgroep zich beter ontwikkeld had. Leerlingen in de onderzoeksgroep hadden betere resultaten op de eindtoets ten opzichte van de controlegroepen. De leerlingen in de onderzoeksgroep bleken gemotiveerder om extra oefeningen te maken, hadden een verdiepte visie over spelling en bleken meer zelfvertrouwen te hebben.

Uiteindelijk is er een advies naar de school toe uitgebracht om naast de reguliere methode het individuele spellingonderwijs toe te gaan passen. Het eindresultaat voor de internationale basisschool zal een schoolpopulatie zijn waarbij de spelling van de leerlingen op individueel niveau goed geconsolideerd is.

[Terug](#)

1. Inleiding

Schrijven is in de huidige maatschappij een noodzakelijke vaardigheid. Veel communicatie gaat via geschreven teksten of berichten. Daarbij speelt een goede spelling een belangrijke rol (Van Peer, 1987). Tussen lezen en spellen is er een relatie aangetoond. Goede spellers blijken vaak betere lezers te zijn (Berninger & Fayol, 2008). Door het hanteren van de algemeen opgestelde spellingregels en voorschriften kan een geschreven tekst gemakkelijker door derden begrepen worden. De woorden worden immers correct ontcijferd. Begrijpend lezen wordt vergemakkelijkt door een juist technisch lezen. Spelling vormt zo een onderdeel van het begrip taal en communicatie.

1.1 Instroomniveaus op een internationale school.

Een groot gedeelte van het spellingonderwijs vindt in het basisonderwijs plaats. Op een internationale basisschool wordt dit spellingonderwijs ingewikkeld doordat het meerendeel van de kinderen het onderwijs niet in de moedertaal volgt. Slechts een klein percentage (max. 30%) heeft als moedertaal Engels (instructietaal). Daarnaast zijn er leerlingen die drie, twee of één jaar Engelstalig onderwijs hebben gevolgd. Zo'n 20% is per jaar geheel nieuw binnen het internationale onderwijs. Dit leidt tot enorm uiteenlopende niveauverschillen in spellingvaardigheden.

In een artikel van Van Peer (1987) werd in de conclusie duidelijk dat het hanteren van individuele spellinglijsten in het voortgezet onderwijs tot een verbeterde spelling bij alle leerlingen leidt. Uitgaande van het enorme instroomverschil tussen de leerlingen op een internationale basisschool zou het kunnen zijn dat het individualiseren van het spellingonderwijs ook zijn voordeel in het internationale basisonderwijs oplevert. Hieruit is de vraag naar voren gekomen of het spellingonderwijs op de internationale school in Grade 2 geoptimaliseerd kan worden door het inzetten van individueel spellingonderwijs?

1.2 Verlegenheidssituatie.

Op Collège du Léman (internationale school) vindt het spellingonderwijs klassikaal plaats. In Grade 2 (groep 4) zijn er vier parallelgroepen. Voor het spellingonderwijs wordt er door alle leerlingen dezelfde spellingmethode gebruikt; Phonics and Spelling Practice Book Grade 2 (Scott Foresman, 2008), ongeacht het niveau Engels dat de leerling beheerst. Elke week staan in de methode 12 woorden centraal, die aan de hand van een spellingregel of klankgroep gegroepeerd zijn. Op vrijdag wordt deze lijst in alle groepen door middel van dictée afname getoetst. De behaalde cijfers van deze toetsen worden verwerkt met andere taaltoetsen en maken onderdeel uit van het rapportcijfer.

De leerkrachten van Grade 2 hebben in overleg een correctiesleutel opgesteld waarmee schrijfwerk gecorrigeerd wordt. De leerkracht geeft fouten zoals hoofdletter/kleine letter verwisseling, letters niet geschreven, verkeerde weergave van een enkel foneem, foute spelling en interpunctie aan door middel van tekens. De kinderen kennen de betekenis van de tekens of kunnen deze op een lijst nakijken. Vervolgens corrigeren ze het eigen schrijfwerk. Door het corrigeren van eigen schrijfwerk vindt er een stukje individualisering van het spellingonderwijs plaats. Er is echter geen sprake van meervoudige herhaling van een correcte spelling (Van Peer, 1987). Het gaat om een éénmalige (spelling)correctie.

De leerkrachten schalen zwakke spellers in aan de hand van observatie en gegevens van voorgaande leerjaren. Wanneer een leerling het eerste of tweede jaar Engelstalig onderwijs volgt (ESL leerlingen) valt hij/zij (meestal) onder de zwakkere spellers. Een goede ESL leerling kan van het label 'zwakkere speller' afkomen door hun algemene ontwikkeling in het Engels. Fouten die door ESL leerlingen vaak gemaakt worden zijn in de werkwoordspelling en het gebruik van voorzetsels. Specifieke Engelse klankgroepen worden door ESL leerlingen aangeleerd door het consistent gebruiken van dezelfde spellingmethode in alle groepen. Door het consequent gebruiken van de methode over de verschillende leerjaren, hebben de meeste ESL leerlingen een foneem-grafeem achterstand na twee tot drie jaar ingehaald tot een voor de school acceptabel niveau. Het niveau van acceptabel is bepaald vanuit het schoolbeleid en gebaseerd op de verwachtingen vanuit Middle School.

Bij de groep zwakkere spellers horen vaak ook de kinderen met leerproblemen of dyslexie. Deze kinderen volgen het reguliere onderwijs maar krijgen, afhankelijk van hun achterstand één tot twee keer per week in een kleine groep van maximaal vijf leerlingen les. Focus binnen deze lessen ligt op technisch lezen, begrijpend lezen (hogere groepen), fonemen, grafemen en de relatie tussen de twee laatst genoemde. Toetsing vindt plaats in de daggroep door middel van observaties in het dagelijks schrijfwerk en de dictées die vrijdags klassikaal afgenomen worden. In de praktijk is dit niet een bevredigende situatie gebleken

doordat de kinderen weliswaar een groei doormaken die in het schrijfwerk zichtbaar is, maar omdat de leerling op de wekelijkse spellingtoets onvoldoende blijft scoren ziet deze zelf zijn groei minder sterk.

Voor de goede spellers is er geen verdieping binnen de methode. De methode kent wel een verdiepingsprogramma maar deze wordt door geen enkel jaar binnen de school gebruikt. Als reden werd hiervoor aangegeven dat door de diversiteit in achtergrond en niveau van de kinderen het moeilijk is te individualiseren. Er wordt uitgegaan van het door Middel School bepaalde acceptabele spellingniveau en dat wordt als doel door de school nagestreefd. Verdieping in spelling wordt als niet haalbaar gezien door structuur en tijdsdruk binnen het schoolprogramma, waarin de kinderen voor lessen zoals art en sport (twee uur per week), music en library (1 uur per week) niet in hun klas aanwezig zijn. Daarbij hebben ze nog een taaluitwisselingsprogramma van vijf uur per week (Engelstalige kinderen krijgen les in Frans). De voorkeur voor verdieping gaat uit naar de schrijfp opdrachten en het projectgestuurd (IPC) onderwijs.

Voor de schrijfp opdrachten en de verwerkingsopdrachten in het projectgestuurd onderwijs wordt veel schrijfwerk verwacht en zou een goede spelling het niveau van de kinderen ten goede komen (Van Peer, 1987b). Verdieping en differentiatie in het spellingonderwijs ondersteunt de schrijfp opdrachten in het projectgestuurd onderwijs.

1.3 Centrale vraagstelling

Uitgaande van de voordelen van individueel spellingonderwijs zoals aangegeven door Van Peer (1987) in combinatie met de verlegenheidssituatie van de internationale basisschool ontstaat de volgende centrale vraagstelling:

Maaht het inzetten van individuele spellinglijsten in het basisonderwijs op een internationale school de leerlingen tot betere en gemotiveerdere spellers dan wanneer alleen de spellingmethode gebruikt wordt? Geldt dit voor zowel de zwakkere, gemiddelde als sterkere spellers?

1.4 Doel van het onderzoek.

Het doel van het onderzoek is het kunnen uitbrengen van een aanbeveling naar de internationale school toe, om het spellingonderwijs wel of niet te herzien.

1.5 Doel in het onderzoek.

Het doel in dit onderzoek is het in kaart brengen van de voordelen en/of nadelen van individueel spellingonderwijs. In het onderzoek moet duidelijk worden of de spellingontwikkeling en motivatie bij de leerlingen verbetert. Hierbij wordt er een splitsing gemaakt tussen leerlingen met leerproblemen, leerlingen die gemiddeld presteren, leerlingen die bovengemiddeld presteren en leerlingen die ondergemiddeld presteren.

1.6 Onderzoeksvragen en deelvragen.

Om de centrale vraagstelling te kunnen beantwoorden is deze gesplitst in specifiekere onderzoeksvragen en deelvragen.

1. Wat houdt goed spellingonderwijs in?

- 1.1 Wat zijn de verschillende opvattingen omtrent spellingonderwijs?
- 1.2 Welke opvatting is het meest vernieuwend?
- 1.3 Welke opvatting heeft de beste (onderzoeks)resultaten?

2. Wat is er nodig om het (huidige) spellingonderwijs te optimaliseren?

- 2.1 Hoe effectief zijn individuele spellinglijsten?
- 2.2 Geldt dit voor alle leerlingen of kan dit in subgroepen opgesplitst worden? (afhankelijk van het initiële niveau van de kinderen?)
- 2.3 Hoe kan het spellingonderwijs in de praktijk(verder) geïndividualiseerd worden?

3. Welke rol speelt motivatie?

- 3.1 Hoe belangrijk is een goede motivatie bij leerlingen?
- 3.2 Welke invloed heeft motivatie op leergedrag?
- 3.3 Vinden leerlingen spelling belangrijk?
- 3.4 Krijgen de leerlingen voldoening en zelfvertrouwen uit het huidige spellingonderwijs?

- 3.5 Zijn leerlingen met een individuele spellinglijst meer gemotiveerd?
- 3.6 Zijn goede spellers altijd de meest gemotiveerde spellers?

[Terug](#)

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk is literatuur verwerkt die relevant is voor dit onderzoek. Er is gezocht naar literatuur die aansluit bij de onderzoeksvragen en die een antwoord kan geven op de voordelen van het individualiseren van het spellingonderwijs in het internationale basisonderwijs. Als eerste worden de artikelen van Van Peer (1987a en 1987b) verwerkt omdat deze het uitgangspunt van dit onderzoek vormen. Alhoewel de artikelen van Van Peer in 1987 geschreven zijn en als 'out of date' beschouwd zouden kunnen worden, worden ze in dit onderzoek toch als actueel verwerkt, omdat ze aan later gedateerde theorie getoetst worden. De artikelen van Van Peer (1987) zijn als eerste gelezen en vormen zo het uitgangspunt van dit onderzoek. Aan het eind van dit hoofdstuk is een deelconclusie geschreven. In deze deelconclusie wordt de relevantie tussen de verwerkte artikelen, de onderzoeksvragen en de praktijksituatie beschreven (2.10.3).

2.1 Van Peer (1987a en 1987b)

2.1.1 Spelling in Stelling; een didactische visie (1987a)

Van Peer stelt dat spellingkennis onderverdeeld is in 15% regelkennis en 85% weten zonder dat daar enige vorm van kennis of inzicht voor nodig is. Het huidige spellingonderwijs wil regels uitleggen waarom iets op een bepaalde manier gespeld wordt terwijl deze regels op vaststaande afspraken berusten. Voor afspraken zijn vaak niet duidelijke redeneringen te geven wat het onthouden en werken met de afspraken bemoeilijkt. Door het hanteren van deze visie kan het spellingonderwijs veranderen van een vorm van inzicht en intellect naar een vorm van automatiseren van de feiten (zoals het aanleren van de tafels van vermenigvuldiging). Werken met het geheugen is een individuele aangelegenheid en Van Peer wil dan ook dat de opvatting omtrent het spellingonderwijs verandert en uitgaat van een vertrouwen in de leerling en de mogelijkheden en kansen van de leerling. Hij stelt de volgende regels voor:

- Spelling is makkelijk te leren
- Spelling is in hoofdzaak een vaardigheid, een 'kunnen', waarbij inzicht en redenering grotendeels achterwege kan/moet blijven.
- Spelling is een product van: kennis (weten), motivatie, concentratie, willen en omgeving tegelijk.
- Leer leerlingen in de allereerste plaats spellen met gebruikmaking van hulpmiddelen.
- Doe uitsluitend een beroep op regels in die gevallen waarvoor duidelijke regels te geven zijn.
- Formuleer regels zo eenvoudig, ondubbelzinnig, expliciet en systematisch mogelijk.
- Leer de leerlingen onderscheid te maken tussen graden van belangrijkheid voor de spelling.
- Train de leerlingen geleidelijk aan meer in de controlevaardigheden bij het schrijven.

2.1.2 Vrijheid en verantwoordelijkheid in de praktijk van het spellingonderwijs (1987b)

In zijn tweede artikel geeft Van Peer meer voorbeelden vanuit de praktijk en is hij meer gericht op veranderingen binnen de praktijk. De visie dat spelling een basisvaardigheid en geen doel op zich is staat centraal. Doordat het om een basisvaardigheid gaat is het hebben van een routine belangrijk. De routine ontwikkelt zich het best door oefening en herhaling in de specifieke problemen van een leerling. Kinderen veel en specifiek laten oefenen leidt het snelst tot resultaat bij de individuele leerling. Kinderen kunnen bij het oefenen ondersteund worden door, in geval van twijfel, toegang te hebben tot naslagwerken en deze te raadplegen.

Wat betreft het gebruiken van dictees geeft Van Peer aan dat deze weinig zinvol zijn omdat deze klassikaal zijn en meer een controlemiddel dan leermiddel. Hij is voorstander van invullijsten die specifiek zijn voor het spellingprobleem van de leerling. Hij geeft aan dat invullijsten de voorkeur verdienen wanneer ze voldaan aan de volgende voorwaarden:

- Ze worden individueel gemaakt
- Leerlingen zorgen zelf, aan de hand van een correctiemodel, voor verbetering en evaluatie.
- De invuloefeningen moeten precies gericht zijn op het gebied waarmee de leerling moeilijkheden ervaart.
- Ze worden in hoog tempo gemaakt en gecorrigeerd.

Een belangrijk element blijft de motivatie van een leerling. De motivatie kan versterkt worden door de kinderen op de maatschappelijke belangen van een goede spelling te wijzen (zie ook inleiding). Daarbij is het belangrijk om kinderen te laten zien wanneer het belangrijk is om een tekst foutloos te schrijven en wanneer het een minder belangrijke rol speelt.

2.2 Smits (2007).

In het artikel Retentietraining (R.T.), als spelling niet lukt toch spelling leren, geeft Smits aan dat transfer van strategiegebruik naar vrije schrijfp opdrachten sporadisch voorkomt. Jonge kinderen zijn minder ontwikkeld in hun cognitieve vaardigheden waardoor het veel energie kost strategieën (correct) toe te passen. Hierdoor is het onderwijzen in enkel regels bij jonge kinderen niet effectief. Het is effectiever gebleken om gebruik te maken van herhalen, oefenen, goede feedback en het bewerkstelligen van een duidelijke relatie tussen spraak en spelling. Het gebruiken van spellingregels binnen het spellingondewijs moet als mogelijkheid maar niet als noodzakelijkheid gezien worden.

Het artikel is verder uitgewerkt als een overzichtelijk stappenplan voor de R.T. situatie bij kinderen met spelling-leerproces problemen.

2.3 Berninger en Fayol (2008).

Berninger en Fayol geven aan dat kennis in drie codes tot een goede spelling leidt. Ze spreken van fonologische, orthografische en morfologische codes. Daarnaast kan kennis in spelling geuit worden als een regel, statistisch patroon of procedure. Berninger en Fayol geven aan dat kinderen deze regels, patronen en procedures actief zouden moeten kunnen herhalen zodat ze bij twijfel over de spelling van een woord zichzelf kunnen controleren. Er is echter weinig bekend hoe de kinderen deze regels, patronen of procedures te leren. Daarbij zijn ze van mening dat niet alle kennis omtrent spelling als actieve kennis in de vorm van regels, patronen en procedures aangeleerd kan worden. Het spellingonderwijs moet gebaseerd worden op het leren coördineren van de fonologische, morfologische en orthografische codes in een woord. Het is effectiever om kinderen in de drie codes te onderwijzen dan in afgesproken regels. Hierbij vormen instructie en vooral oefening belangrijke elementen. Door gebruik te maken van de zogenaamde High Frequency Word (HFW) lijsten worden kinderen getraind gebruik te maken van de drie coden structuur van woorden in een opbouwende moeilijkheidsgraad. Effectief spellingonderwijs omvat de volgende componenten:

- Faciliteren in herkenning van fonologische, orthografische en morfologische opbouw in een woord.
- Expliciet onderwijzen in het herkennen van woordgroepen
- Expliciet onderwijzen in spellingregels
- Reflecterende activiteiten aanbieden waarin fonologisch, orthografisch en morfologische bewustwording gestimuleerd worden.
- Zelf corrigerende hulpmiddelen kunnen toepassen door metacognitieve vaardigheden.
- Aanbieden van voldoende oefening van specifieke woorden om een mate van automatisering te ontwikkelen.
- Motivatie verhogen door spelling samen met woordenschatontwikkeling aan te bieden.

2.4 Bosman, van Hell, Harbers en Voorzee (2000)

Bosman, van Hell, Harbers en Voorzee hebben de resultaten van een visueel dictee bij kinderen met leerproblemen onderzocht. De spellingtraining houdt in dat de leerlingen een woord enkele seconden visueel gepresenteerd krijgen en vervolgens moeten opschrijven. Direct nadat het woord is opgeschreven controleren de leerlingen zelf of het woord goed is opgeschreven. De spellingtraining vindt drie keer per week gedurende drie weken telkens op hetzelfde tijdstip plaats. Uit de resultaten blijkt dat het visueel dictee bij leerlingen uit het speciale basisonderwijs de spelling verbetert. Ook de duurzaamheid van de verworven kennis blijkt positief te zijn.

2.5 Schiffelers, Bosman en van Hell (2002)

In het artikel van Schiffelers, Bosman en van Hell wordt er onderzocht wat de resultaten zijn wanneer tijdens en spellingtraining de uitspreken-wat-er-staat methode gebruikt wordt. De gekozen woorden hebben als kenmerk een inconsistente foneem-grafeem relatie waardoor de woorden niet aan een spellingregel voldoen. Tijdens de spellingtraining wordt er gelet op een correcte uitspraak en de kennis van de betekenis van de woorden. De resultaten van het onderzoek laten zien dat de uitspreken-wat-er-staat methode voor zowel kinderen in het reguliere als kinderen in het speciale basisonderwijs vruchtbaar en efficiënt zijn.

2.6 Fulk en Mushinski-Starmont-Spurgin (1995)

In het artikel van Fulk en Mushinski-Starmont-Spurgin komt vooral een praktische kant naar voren. De aanbevelingen die in het artikel gedaan worden komen vanuit onderzoek dat gedaan is naar spelling en motivatie. In de inleiding wordt er gereflecteerd op de vraag welke invloed motivatie op het leren spellen heeft. In dit artikel nemen ze motivatie als uitgangspunt. Om kinderen gemotiveerd te houden is het goed om met gereduceerde spellinglijsten te werken. Deze spellinglijsten ontstaan wanneer er in een volgorde

van pre-test, interventie en controle test gewerkt wordt. De kinderen krijgen alleen de woorden te oefenen die ze bij de pre-test fout gespeld hebben. Om de kinderen niet te overbelasten worden er 4 tot 5 woorden per dag voorgetoetst. De kinderen oefenen een week met fout gespelde woorden. Vervolgens wordt de lijst aan het eind van de week getoetst. De woorden die fout worden gespeld tijdens het einde-week-dictee, schuiven door naar de volgende week. Het nakijken van het gemaakte einddictee moet via directe feedback gebeuren. Dit is tijdrovend maar kan na instructie hoe feedback te geven, door kinderen onderling uitgevoerd worden. Om de kinderen gemotiveerd te krijgen is er een mate van autonomie nodig. De kinderen kunnen zelf (een deel van) hun woorden selecteren uit de door hun geschreven teksten. Autonomie wordt ondersteund door de kinderen foute spelling zelf te laten corrigeren en verbeteren volgens een driestappen plan.

- De foute woorden moeten in de tekst via tekens aangegeven worden
- De juiste spelling moet boven de foute spelling aangegeven worden
- Een correcte spelling moet gekopieerd worden in de kantlijn.

Verder worden nog drie aanvullingen genoemd die de motivatie van de leerling verhogen.

1. Het moet de leerling duidelijk gemaakt worden waarom spelling belangrijk is.
2. Het leren van de spelling van woorden die de leerlingen niet kennen of die ze zelf niet gebruiken ondermijnt het idee van het belang van een goede spelling.
3. Het is belangrijk om tijdens het studeren van de te leren woorden te letten op de kwaliteit van de oefeningen en niet zozeer op de kwantiteit. Leerlingen moeten geleerd worden hoe te studeren en de oefeningen moet divers zijn om de interesse van de leerlingen vast te houden.

2.7 Bourassa en Treiman (2003)

Bourassa en Treiman hebben een onderzoek gedaan naar het orale en schriftelijke spellingniveau van kinderen met serieuze lees- en spellingproblemen. Hierbij hebben ze de Treiman-Bourassa Early Spelling Test (2000a) gebruikt. Deze test is een aanvulling op vele gestandaardiseerde testen waarin de conclusie naar voren komt dat kinderen met dyslexie, in hun spellingontwikkeling, vergeleken kunnen worden met de spellingontwikkeling van jongere, beginnende kinderen. Met dit onderzoek hoopten Bourassa en Treiman een beter inzicht te krijgen in de ontwikkeling van spelling bij kinderen met dyslexie. Dit onderzoek heeft als aanvulling op eerder gedaan onderzoek (Bradley & Bryant, 1978 en 1983; Bruck, 1988; Bruck & Treiman, 1990; Mattingly, 1972) een vergelijkingsmoment tussen de fonologische en orthografische karakteristieken van spellingontwikkeling bij kinderen met zowel dyslexie als zonder dyslexie ingebouwd. Uit het onderzoek blijkt dat kinderen een betere spelling laten zien wanneer ze de woorden schrijven dan wanneer ze ze hardop spellen. Dit geldt voor zowel de dyslectische als de niet-dyslectische groep. Ook voor het spellen van bestaande woorden is er geen verschil meetbaar tussen dyslectische en niet-dyslectische kinderen. Uit het onderzoek komt naar voren dat de spellingontwikkeling van kinderen met dyslexie gelijk verloopt met die van jongere kinderen met een normaal verlopende spellingontwikkeling.

2.8 Fennis (2005).

In het artikel van Fennis wordt bevestigd dat kinderen met dyslexie zich ontwikkelen gelijk jongere kinderen. Echter de fouten die kinderen met dyslexie maken zijn hardnekkiger en er zijn fouten uit verschillende fasen door elkaar zichtbaar. Bij een oplossingsgerichte interventie moet er gewerkt worden met retentietraining op het niveau van het kind. De methode wordt losgelaten, en daarmee ook de categorieën en woordanalyses. De kinderen trainen op voor hun belangrijke woorden die bijvoorbeeld uit hun eigen stelwerk gehaald worden. Het niveau van een kind kan worden bepaald door de schaalindeling van Cramer (1998) waarbij een score tussen de 85% en 100% als beheerst niveau, tussen 65% en 84% als instructieniveau en minder dan 65% als frustratieniveau. Een leerling oefent op het instructieniveau.

2.9 Gentry (2004).

Het artikel van Gentry is enorm praktijkgericht en stimulerend om met goed spellingonderwijs te beginnen. Gentry vindt dat spelling belangrijk is omdat het inzicht in woordspecifieke kennis versterkt wordt. Deze kennis heeft weer een positief effect op stellen, vloeiend lezen en spreekvaardigheid. Het doel van spellingonderwijs is het bepalen van het niveau en de gewoontes van de leerling, het spellingniveau verhogen en het stimuleren van betere spellinggewoontes. Hij is een tegenstander van het totaal door de leerkracht laten bepalen van individuele spellinglijsten. Dit zou te omslachtig en tijdrovend zijn. Hij gaat uit van een methode waarbij een bepaalde spellingproblematiek gedurende een week centraal staat. Deze spellingproblematiek wordt aangevuld met individuele spellingwoorden. Een lijst van wekelijkse spellingwoorden zou moeten bestaan uit (maximaal) vijf woorden vanuit een methode aangevuld met vijf

(of meer) persoonlijke woorden. De te leren spellinglijst heeft maximaal tien woorden per week. De woorden vanuit de methode worden bepaald door een voortest op dag één af te nemen. De tweede dag worden vanuit de voortest vijf fout gespelde woorden gekozen. Deze lijst wordt met vijf woorden uit een individuele spellinglijst aangevuld tot tien. Op dag drie en vier wordt er met de woordenlijst geoefend en op dag vijf vindt een eindtoets plaats. Woorden die fout worden gespeld, worden aan de individuele spellinglijst toegevoegd.

Er is veel autonomie bij de kinderen aanwezig. De kinderen kijken zelf de voortest na. Hieruit kiezen ze zelf vijf woorden. Hun individuele spellinglijst halen ze zelf uit fouten gemaakt in stelopdrachten. Vanuit deze lijst kiezen ze zelf woorden om de wekelijkse lijst mee aan te vullen. Vervolgens nemen ze in tweetallen de toets op dag vijf af. De fouten die ze tijdens deze toets maken schrijven ze zelf in hun individuele spellinglijst.

2.10 Deelconclusie theorie.

In deze deelconclusie wordt er op genoemde onderzoeksvragen en deelvragen een antwoord vanuit bovengenoemde theorie gegeven.

2.10.1 Onderzoeksvragen over opvattingen omtrent goed onderwijs (onderzoeksvraag 1)

1. *Wat houdt goed spellingonderwijs in?*

1.1 *Wat zijn de verschillende opvattingen omtrent spellingonderwijs?*

1.2 *Welke opvatting is het meest vernieuwend?*

1.3 *Welke opvatting heeft de beste (onderzoeks)resultaten?*

Het is interessant om te lezen dat Van Peer (1987) van mening is dat spelling los gezien moet worden van inzichten en intellect maar een product is van kennis, motivatie, concentratie, willen en omgeving. In dit onderzoek wordt dan ook onderzocht hoe kennis bij kinderen te verbreden en hen te motiveren voor het hanteren van een juiste spelling. Doordat spelling een product van kennis is wordt het mogelijk om het individueel te onderwijzen. Immers ieder kind heeft een uniek niveau van kennis, voortgekomen uit eerder doorlopen onderwijs, thuissituatie, leeromgeving en intrinsieke motivatie (Van Peer, 1987).

Van Peer (1987b), Smits (2007) en Berninger & Fayol (2008) geven in hun artikelen aan dat het aanleren van regels een basis voor een goede spelling kan zijn maar dat het aanleren van regels alleen niet toereikend is.

In zijn tweede artikel geeft Van Peer aan dat het individualiseren van het spellingonderwijs het meest effectief is bij de hogere klassen of zelfs pas in het voortgezet onderwijs. In het artikel spreekt hij over grote voordelen wanneer de spellingproblemen bij leerlingen ver uiteenlopen. Hij verwacht nog geen grote niveauverschillen bij de lagere klassen in het basisonderwijs. Smits zegt dat het aanleren van regels bij jonge kinderen minder effectief is en dat het als mogelijkheid maar niet als noodzakelijkheid gezien moet worden. Op de internationale school is het niveau van de leerlingen op de basisschool heel divers (zie inleiding) en zouden er dus volgens Van Peer grote voordelen kunnen zijn bij individueel spellingonderwijs. De bevindingen van Van Peer en Smits komen hier samen. Het klassikaal les geven op de internationale basisschool kan dan zelfs leiden tot de problemen waar Van Peer in zijn artikel op anticipeert, namelijk demotivatie en verwarring.

Berninger & Fayol (2008) leggen de nadruk op het ontwikkelen van de fonologische, orthografische en morfologische kennis. Een spellinginterventie moet zich richten op deze drie componenten. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van de High Frequency Word lijst. Van Peer geeft er de voorkeur aan om in klusterwoorden met een specifiek spellingprobleem te werken. Het artikel van Bosman *et al* (2000) laat goede resultaten zien van een onderzoek bij kinderen met leerproblemen. In dit artikel gaat het om een groep woorden die geselecteerd zijn op ambigue foneem-grafeemrelaties en woorden met complexe medeklinkerclusters. Oefening vindt plaats door de leerling een woord kort te laten zien, vervolgens af te dekken, opschrijven en daarna zelf te controleren. Dit zelf controleren komt overeen met meta-cognitieve handelingen.

Berninger & Fayol (2008) en Van Peer (1987) geven aan dat het goed is om aan metacognitieve vaardigheden te werken. Zij zien dit als het memoriseren en actief kunnen reproduceren van spellingafspraken ter zelfcorrectie maar zien hier tevens een beperking in (Berninger & Fayol 2008). Zelfcorrectie kan echter ook plaats vinden door de leerlingen te leren waar ze juiste spellingvoorbeelden

kunnen vinden. Bijvoorbeeld door gebruik te maken van hulpmiddelen zoals woordenboeken of woordvelden.

Het artikel van Fulk & Mushinski-Starmont-Spurgin (1995) geeft een meer praktisch voorbeeld hoe een spellinginterventie in de praktijk op te zetten. Fulk & Mushinski-Starmont-Spurgin (1995) en Van Peer (1987) geven beiden aan dat het onzinnig is om woorden die de kinderen al kennen nogmaals aan te bieden. Opvallend is dat ze aangeven dat niet de kwantiteit maar de kwaliteit van de oefening belangrijk is, dit in tegenstelling tot Van Peer (1987). Zij houden de volgorde van oefening aan die uit het artikel van Berninger & Fayol (2008) naar voren komt. Daarbij wordt het waardevol gebleken element van hardop uitspreken dat uit het artikel van Schifflers *et al* (2002) naar voren komt ingebouwd. De trainingstechniek komt er nu uit te zien als, lees het woord, spreek het woord hardop uit, bedek het woord, schrijf het woord terwijl het verklankt wordt en check de juistheid van de spelling.

Fulk & Mushinski-Starmont-Spurgin (1995) en Gentry (2004) adviseren om een voortoets bij de kinderen af te nemen. Vanuit hier wordt een wekelijkse spellinglijst samengesteld. Gentry stelt voor vijf woorden uit de voortoets te selecteren (methode) en aan te vullen met vijf woorden uit vrije schrijfopdrachten. Op deze manier wordt er zowel individueel als de spellingregels of woordgroepen geoefend. De leerlingen selecteren zelf de woorden.

Tijdens het onderzoek van Bourassa & Treiman (2003) en Fennis (2005) worden kinderen met dyslexie gelijk gesteld aan jongere kinderen met een normale spellingontwikkeling. Wanneer dit onderzoek uitgaat van drie niveaus leerlingen; zwakkere, gemiddelde en sterkere spellers, dan worden de kinderen met dyslexie in het praktijkonderzoek ingedeeld bij de groep met zwakkere spellers. Immers de ontwikkeling zal misschien trager maar vergelijkbaar verlopen.

2.10.2 Onderzoeksvragen rondom motivatie bij leerlingen (onderzoeksvraag 3).

3. *Welke rol speelt motivatie?*

3.1 *Hoe belangrijk is een goede motivatie bij leerlingen?*

3.2 *Welke invloed heeft motivatie op leergedrag?*

3.3 *Vinden leerlingen spelling belangrijk?*

3.4 *Krijgen de leerlingen voldoening en zelfvertrouwen uit het huidige spellingonderwijs?*

3.5 *Zijn leerlingen met een individuele spellinglijst meer gemotiveerd?*

3.6 *Zijn goede spellers altijd de meest gemotiveerde spellers?*

Uit de theorie komen twee punten voor motivatie naar voren, namelijk waardoor leerlingen gemotiveerd worden en waarom motivatie belangrijk is.

Van Peer (1987) geeft aan dat spelling een product is van motivatie. Wanneer de leerling gemotiveerd is dan volgt daarop een betere spelling. Een visie van de leerling op spelling is daarbij belangrijk. Een leerling moet er zich van bewust zijn waarom en wanneer spelling belangrijk is (Van Peer, 1987; Fulk & Mushinski-Starmont-Spurgin, 1995). Het is mogelijk gradaties van belangrijkheid aan te geven. Het is immers belangrijker om een brief naar een instantie zonder spelfouten te schrijven dan een opzet voor een verhaal (Van Peer, 1987; Gentry, 2004). Het van jongs-af-aan aanleren van gradaties in belangrijkheid van spelling werkt motiverend (Van Peer, 1987; Gentry, 2004). Er wordt niet een continue druk op de kinderen gelegd om alles correct te spellen, maar wanneer het om een belangrijke tekst gaat dan moet er een foutloos geschreven tekst geproduceerd worden. Dit inzicht geeft de leerling een vorm van autonomie die weer belangrijk is voor de motivatie (Van Peer, 1987a). De autonomie kan versterkt worden door kinderen zelf hun werk te laten corrigeren aan de hand van feedback of door het inzetten van hulpmiddelen zoals woordenboeken (Van Peer, 1987; Berninger, & Fayol, 2008). Om de autonomie en daarmee de motivatie te verhogen wordt er gebruik gemaakt van persoonlijke, niet te lange spellinglijsten afgestemd op het niveau van de leerling (Gentry, 2004; Fulk, & Mushinski-Starmont-Spurgin, 1995; Berninger & Fayol, 2008). Wanneer de persoonlijke lijst opgebouwd wordt uit niet al te moeilijke, maar toch nieuwe woorden die door het kind zelf gebruikt worden en waarvan de betekenis bekend is, is de motivatie het hoogst voor herhaaldelijk inoefenen (Fulk & Mushinski-Starmont-Spurgin, 1995; Berninger & Fayol, 2008; Gentry, 2004). Het moeten herhalen van woorden die al goed gespeld worden kan demotiverend zijn en leidt mogelijk tot een onoplettendheid bij de later komende moeilijkere woorden (Van Peer, 1987b).

2.10.3 Onderzoeksvragen hoe de praktijk aan de theorie aan te passen (Onderzoeksvraag 2).

2. *Wat is er nodig om het (huidige) spellingonderwijs te optimaliseren?*

2.1 Hoe effectief zijn individuele spellinglijsten?

2.2 Geldt dit voor alle leerlingen of kan dit in subgroepen opgesplitst worden? (afhankelijk van het initiële niveau van de kinderen?)

2.3 Hoe kan het spellingonderwijs in de praktijk(verder) geïndividualiseerd worden?

Het autonoom maken van de leerlingen, door gebruik te maken van naslagwerken is binnen een Grade 2 Groep 4) goed te implementeren. Door de kinderen in de eerste paar weken van het nieuwe jaar veel met een (leeftijdsgeschikt) woordenboek te laten werken. Ook kan de omgeving dusdanig ingericht worden dat woorden van de HFW-lijst duidelijk zichtbaar in een klas opgehangen worden. Het verder autonoom maken van de leerlingen zoals door Gentry (2004) aangegeven, zorgt ervoor dat de kinderen hun eigen spellingproblematiek evalueren en hier hun wekelijkse oefeningen op aan passen. Dit vergt in een groep 4 een aanpassing van het onderwijs en de leerling maar als hier consequent mee gewerkt wordt is het mogelijk.

Niet alle teksten hoeven foutloos geschreven te worden (Gentry, 2004; Van Peer, 1987). In Groep 4 zou je dit kunnen creëren door een 'jaarboek' te schrijven waarbij elke leerling in een afgesproken (wellicht in overleg met de leerlingen) tijdperiode een geschreven tekst foutloos inlevert. Om tot een foutloos geschreven tekst te komen kan een training ingelast worden waarbij leerlingen leren een tekst te corrigeren (Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995). Hiervoor kan een correctiesleutel gebruikt worden. Eventueel zou hier in eerste instantie rekening gehouden kunnen worden met woorden van de High Frequency Word lijst.

Het advies om invuloefeningen met specifieke problemen (Van Peer, 1987) aan de kinderen aan te bieden is goed in de praktijk inzetbaar. Ook in het Engels zijn er spellingcategorieën aanwezig die makkelijk gegroepeerd kunnen worden. Materiaal is hiervoor ruimschoots aanwezig en door het maken van bijbehorende correctiekaarten of het gebruiken van zelfcorrigerende spelvormen (denk aan Loco) kunnen ook leerlingen in de lagere groepen goed individueel oefenen met specifieke spellingproblemen. Kinderen in de lagere groepen zijn enorm gemotiveerd om zelfstandig te werken met lesmaterialen. Vooral wanneer deze er uitnodigend uitzien.

Om de spellinginterventie tijdens het onderzoek te optimaliseren zouden de woorden hardop uitgesproken moeten worden (Bosman *et al.*, 2007). Er kan een oefenblad gemaakt worden waarbij de leerlingen de woorden lezen/hardop uitspreken, afdekken, opschrijven en controleren. Indien nodig wordt het woord verbeterd en nogmaals geoefend.

Bovendien is het belangrijk dat de kinderen de betekenis van een woord vooraf kennen alvorens een correcte spelling aan te leren (Berninger & Fayol, 2008). Doordat de leerling zelf een gedeelte van de woorden kiest uit vrije schrijfopdrachten zullen dit woorden zijn die een leerling actief kan gebruiken. Van woorden uit de methode moet nagegaan worden of alle betekenissen bekend zijn.

[Terug](#)

3. Opzet van het onderzoek

Het onderzoek is uitgevoerd in verschillende onderdelen. Als eerste is er aan een planning gewerkt. Daarna zijn de mogelijkheden en de potentiële functionaliteit van het onderzoek binnen de praktijksituatie onderzocht. Dit is in overleg met collega's en schoolleiding gebeurd. Vanuit deze resultaten zijn de centrale vraagstelling, de onderzoeksvragen en de deelvragen (zie inleiding) opgesteld. Vervolgens heeft er een vooronderzoek plaatsgevonden. In het vooronderzoek is de praktijksituatie in kaart gebracht (verlegenheidssituatie in de inleiding) en heeft er een theoretisch onderzoek (hoofdstuk 2) plaatsgevonden. Daarna zijn er een onderzoeksgroep en twee controlegroepen gezocht. De leerlingen in deze drie groepen zijn vervolgens onderverdeeld in twee keer drie subgroepen van ondergemiddelde, gemiddelde en bovengemiddelde spellers. Er wordt verderop in dit hoofdstuk weergegeven welke materialen en meetinstrument gebruikt zijn en hoe de onderzoeksgroep voorbereid is op de praktijksituatie. De procedure is als laatste beschreven. In hoofdstuk vier worden de resultaten van het onderzoek besproken.

3.1 Uitgangssituatie praktijk.

Met behulp van onderzoek naar gebruikte methode, overleg met leerkrachten in de Grade 2 parallelgroepen en het schoolbeleidsplan is onderzocht hoe het huidige spellingonderwijs eruit ziet. Dit is in de verlegenheidssituatie in de inleiding beschreven. Er is gekeken of er duidelijke afspraken onder de leerkrachten bestaan en of deze vergelijkbaar uitgevoerd worden. Er is onderzocht wat de huidige visie van de leerkrachten omtrent het gehanteerde spellingonderwijs is en hoe de groepen vanuit Grade 1 zijn samengesteld en hoe ze in subgroepen ingedeeld zijn.

3.2 Theoretisch onderzoek.

In het theoretisch onderzoek (hoofdstuk 2) is er naar aanleiding van onderzoeksvragen en deelvragen (zie hoofdstuk 2 en inleiding) onderzocht wat de opvattingen omtrent goed spellingonderwijs zijn. Wat de kenmerken van goed onderwijs zijn en hoe dit in de praktijk uitgevoerd kan worden. Er is tevens onderzoek gedaan naar de invloed van motivatie op leren en wat voorwaarden zouden kunnen zijn om leerlingen te motiveren goede spellers te worden/zijn. Aan het eind van hoofdstuk twee is een deelconclusie opgenomen waarbij de theorie gekoppeld is aan de praktijksituatie en hoe de praktijksituatie eventueel aangepast kan worden om het onderwijs te verbeteren (2.10.3).

3.3 Samenstellen onderzoek- en controlegroep N=16

Tijdens een oriënterend contact ([bijlage 7.4](#)) met de leerkrachten van Grade 2 is er uitleg gegeven wat het onderzoek zou omvatten. Voor de controlegroepen zou het geen verandering in onderwijs betekenen, alleen het afnemen van een extra dictee aan het eind van de onderzoekfase. Twee van de drie overige leerkrachten gaven aan als controlegroep mee te willen werken.

Alle drie de groepen hebben zestien leerlingen (N = 16) waarvan 9 jongens en 7 meisjes. Alle groepen zijn samengesteld uit leerlingen die vorig jaar op school Grade 1 hebben gevolgd en nieuw binnen gekomen leerlingen. Van de Grade 1 leerlingen zijn de leerlingvolgsystemen (LVS) aan het eind van het schooljaar vergeleken. De terugkerende leerlingen zijn aan de hand van het LVS ingedeeld in zwakke, gemiddelde en sterke leerlingen. Deze drie groepen zijn gebruikt om de nieuwe Grade 2s uit samen te stellen, met als doel een zo evenredig mogelijke verdeling tussen sterke, gemiddelde en zwakke leerlingen te krijgen. De leerlingen waarbij een leerprobleem bekend is, zijn gesplitst en onder de nieuwe Grade 2 groepen onderverdeeld om ook hier voor een evenredige spreiding te zorgen. Als laatste is rekening gehouden met het aantal jongens en meisjes. De groepen zijn verder aangevuld met kinderen die van andere scholen komen. Hierbij is er gelet op een verdeling tussen kinderen die geen Engels (R3), basaal Engels (R2) of goed Engels (R1) spreken, uitgaande van het rapport dat de kinderen bij aanmelding op de internationale school afgegeven hebben. De school probeert op deze manier de groepen zo evenredig mogelijk het jaar te laten beginnen.

3.4 Onderverdelen van de leerlingen in drie subgroepen

De kinderen zijn aan het begin van het onderzoek ingedeeld in verschillende niveaus. Hiervoor is een formulier ([bijlage 7.3](#)) gebruikt dat door de leerkrachten is ingevuld. De ingevulde formulieren zijn vervolgens met de drie leerkrachten besproken om te kijken of dezelfde criteria gebruikt zijn. Van tevoren is hier een vragenlijst ([bijlage 7.4](#)) voor opgesteld die als checklijst heeft gediend om te kijken of alle belangrijke punten inderdaad besproken zijn.

De groepen zijn als volgt onderverdeeld:

Onderzoeksgroep: N= 5 R1 N= 9 R2 N= 2 R3 leerlingen.
 Controlegroep A: N= 7 R1 N= 7 R2 N= 3 R3 leerlingen.
 Controlegroep B: N= 8 R1 N= 7 R2 N= 1 R3 leerling (zie figuur 1).

De onderzoeksgroep heeft relatief minder R1 leerlingen. Van de R2 leerlingen is echter geen verifiënde onderverdeling gemaakt. In de R2 groep zijn kinderen die hun hele schoolloopbaan onderwijs in het Engels hebben gevolgd en nagenoeg R1 zijn en kinderen die misschien één jaar onderwijs in de Engelse taal hebben gehad. Door gebruik te maken van het LLVS en het aantal jaren Engelstalig onderwijs dat de leerlingen gevolgd hebben te tellen wordt de onderverdeling tussen de R1, R2 en R3 leerlingen tussen de onderzoek- en controlegroep als evenredig gezien.

Figuur 1

De leerlingen zijn vervolgens onderverdeeld in boven gemiddelde leerlingen (I), gemiddelde leerlingen (II) en onder gemiddelde leerlingen (III) (tabel 1 en figuur 2). De onderverdeling is gemaakt aan de hand van de wekelijkse spellingtoetsen tot nu toe, de entree spellingtoets en stelwerk van de leerlingen. Binnen de Grade 2 bouw is een gestandaardiseerde lijst ([bijlage 7.1](#)) gebruikt om de niveaus in de drie klassen evenredig in te delen.

Tabel 1			
Gegevens	Onderzoeksgroep	Controlegroep A.	Controlegroep B
I	N= 2	N= 2	N= 2
II	N= 11	N= 11	N= 11
III	N= 3	N= 3	N= 3
dyslexie	N= 1	N= 1	N= 0
SN (taal en rekenen)	N= 0	N= 0	N= 1

Figuur 2

De dyslectische leerlingen zijn bij niveau groep III ingedeeld omdat dyslectische leerlingen zich qua spelling vergelijkbaar met jongere kinderen ontwikkelen. Ze hebben alleen meer tijd en wellicht meer oefening nodig (Bourassa, & Treiman, 2003; Fennis, 2005). De leerling met Special Needs (SN) lessen is ook in de C groep ingedeeld. Hij krijgt voor zowel taal, rekenen als gedrag aanvullend onderwijs.

3.5 Materialen en instrumenten

In alle groepen is gebruik gemaakt van de reguliere methode, Reading Street, Scott Foresman Phonics and Spelling Practice Book, Grade Two (2008). De woorden zijn aan de hand van een format; lees, spreek uit, bestudeer, bedek, schrijf op, controleer (Gentry, 2004) dagelijks thuis geoefend.

Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van een combinatielijst, samengesteld vanuit de Frequently Misspelled Words (FMW) en de High Frequency Words (HFW) lijsten. Deze lijst ([bijlage 7.2](#)) is opgesteld door het Department for Education and Employment, London. De lijst is gebruikt om zowel de niveaus van de kinderen te bepalen, als studielijst voor het individuele spellingonderwijs en als toetsing aan het eind van het onderzoek.

In de onderzoeksgroep hebben de kinderen zelf een spellingschrift bijgehouden zoals in het artikel van Gentry (2004) aanbevolen wordt.

Na afname van het dictee worden de gegevens in een meetinstrument ([bijlage 7.5](#)) ingevoerd dat het vergelijken tussen de verschillende gegevens moet vergemakkelijken. De uitwerking van dit meetinstrument is opgenomen in hoofdstuk 4.

Aan het eind van het onderzoek is er bij alle leerlingen een enquête ([bijlage 7.6](#)) afgenomen om de motivatie van de kinderen te onderzoeken en te vergelijken. Vanuit de theorie (hoofdstuk 2) kunnen er verschillende meetbare punten voor motivatie gevonden worden:

1. Spelling is een product van intrinsieke motivatie (Van Peer, 1987). Hoe graag werken de kinderen aan het oefenen van spelling (Vragen 1, 2, 5, 13, 14, 15, 17)

2. Herhalen van woorden die al beheerst worden werkt demotiverend (Van Peer, 1987) (Vragen 9, 10, 13, 15, 16)
3. Bewustzijn waarom spelling belangrijk is motiveert tot betere spelling (Van Peer, 1987; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995; Gentry, 2004). (Vragen 1, 2, 4, 5, 12, 17)
4. Gradaties in belangrijkheid spelling motiveert tot betere spelling wanneer het echt nodig is (Van Peer, 1987; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995; Gentry, 2004). (Vragen 3, 6)
5. Autonomieit verhoogt motivatie (Van Peer, 1987; Berninger & Fayol, 2008; Gentry, 2004; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995). (Vragen 6, 7, 8, 15, 16).
6. Betekenis van woorden die geoefend worden zijn bekend. Dit verhoogt de motivatie (Gentry, 2004; Berninger & Fayol, 2008; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995). (Vragen 15, 16, 17)
7. Gereduceerde spellinglijsten verhoogt de motivatie (Van Peer, 1987; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995; Berninger & Fayol, 2008; Gentry, 2004). (Vragen 15, 16)
8. Kwaliteit belangrijker dan kwantiteit voor motivatie tot oefenen (Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995). (Vragen 9, 10, 11, 12, 13, 14)

De uitkomst van deze enquête is in hoofdstuk 4 opgenomen.

3.6 Procedure

Uit hoofdstuk twee komt naar voren dat spellingonderwijs optimaal is wanneer er een combinatie tussen onderwijs in regels en afspraken, en geïndividualiseerd onderwijs is. Het expliciete onderwijs kan het best aan de hand van een methode gegeven worden (Gentry, 2004) terwijl voor het individualiseren het best gebruik gemaakt kan worden van wekelijks geïndividualiseerde spellinglijsten (o.a. Van Peer, 1987b; Gentry, 2004).

In alle groepen is aan het begin van het schooljaar de combinatielijst (zie 3.5) gedictreed. De scores van dit dictee zijn samen met de observaties in stelopdrachten, gegevens van het vorige schooljaar en de wekelijkse spellingtoetsen vanuit de spellingmethode gebruikt om de groepen in subgroepen van boven gemiddeld, gemiddeld en onder gemiddeld (zie 3.4) in te delen.

In alle groepen is het schooljaar begonnen met het onderwijzen vanuit de spellingmethode (Reading Street, 2008). Er is in alle groepen tot aan kerst een indeling van hoofdstukken per week gemaakt zodat alle groepen in het methodegebonden onderwijs parallel lopen.

Na de kerstvakantie is er in de onderzoeksgroep begonnen (naast het onderwijs met de methode) met het individualiseren van het onderwijs. Vanuit hun stelwerk worden de leerlingen geleerd woorden correct te corrigeren. Het stelwerk is in eerste instantie door de leerkracht nagekeken op woorden die op de combinatielijst voorkomen. Hiervoor is een correctiesleutel gebruikt. De betekenis van de tekens van de correctiesleutel is aan de kinderen uitgelegd en een checklijst is uitgedeeld. De kinderen hebben enkele oefeningen met het woordenboek uitgevoerd zodat ze fout gespelde woorden, door het gebruiken van een woordenboek, zelf correct konden corrigeren. Daarnaast is een klein notitieboekje uitgedeeld waarin de kinderen woorden die fout gespeld werden opschreven. Er is gedurende twee weken geoefend met het elkaar dicteren van de spellingwoorden van de week.

Hierna is er begonnen met het implementeren van het individuele spellingonderwijs zoals door Gentry (2004) grotendeels is aangegeven. Op dag één vond een voortoets van spellingwoorden van de week (methode gebonden) plaats, gevolgd door directe instructie van de centraal staande spellingfocus. De eerste oefening in het Practice Book wordt gemaakt.

Op dag twee hebben de kinderen hun format formulier (lees, spreek uit, bestudeer, bedek, schrijf op, controleer) ingevuld met maximaal vijf woorden die op de voortoets fout gespeld werden en vijf woorden uit hun notitieboekje. Wanneer kinderen minder dan vijf woorden op de voortoets fout gespeld hadden, werden meer woorden uit hun notitieboekje gehaald en het aantal tot tien aangevuld. Wanneer de kinderen meer dan vijf woorden in de voortoets fout gespeld hadden dan werden er maximaal vijf uitgekozen. In het geval dat leerlingen niet tot een totaal van tien woorden vanuit voortoets en spellingboekje konden komen, mochten ze zelf interessante woorden die ze in een tekst gevonden hadden gebruiken om hun lijst tot tien aan te vullen.

Het nu met tien woorden ingevulde formulier werd mee naar huis genomen en elke dag thuis geoefend. Op dag drie en vier werd er thuis met het methodeboek en de spellinglijst geoefend. Op dag vijf namen de kinderen bij elkaar het dictee af. Het dictee werd in tweetallen gecorrigeerd. Fout gespelde woorden werden opgenomen in het notitieboekje. Woorden die goed gespeld werden en die uit het notitieboekje kwamen werden doorgestreep.

Na een interventie periode van zes weken is in alle groepen de combinatielijst opnieuw gedicteerd. De resultaten van de onderzoek- en controlegroep zijn met elkaar vergeleken en in hoofdstuk vijf verder uitgewerkt.

Na uitwerking van de gegevens van het tweede dictee is een verschil tussen de onderzoeksgroep en controlegroep A en tussen beide controlegroepen onderling zichtbaar. Dit is niet direct verklaarbaar. Daarom zijn de drie leerkrachten om de tafel gaan zitten en is er gekeken naar mogelijke variabelen in onderwijs. De methode is een constante factor. De directe instructie aan het begin van de week is ook constant doordat deze instructie op een vergelijkbare manier in de verschillende groepen plaatsvindt. De instructie wordt gegeven door kort het spellingsprobleem te bespreken waarna er voorbeelden uit de groep gehaald worden, die op het bord worden geschreven. De oefeningen op een extra werkblad, dat thuis gedaan moet worden is constant. Een variabele dat uit het gesprek naar voren kwam was dat de leerkracht van onderzoeksgroep B het verbeteren van eigen schrijfwerk nauwgezetter opvolgt. Een ander verschil ligt mogelijk in het aantal R1, R2 en R3 leerlingen in beide groepen (zie hoofdstuk 3.4).

Na de interventieperiode is er in alle drie de groepen een enquête aan de kinderen uitgedeeld. Deze enquête moet het verschil in motivatie tussen onderzoeksgroep en controlegroepen zichtbaar maken. Wanneer kinderen moeite hadden met het zelf lezen van de enquête werd er geholpen. De resultaten van deze enquête zijn in hoofdstuk vier verwerkt.

Bij de uitwerking van de gegevens van de enquête blijken de vragen 4 en 13 niet goed door de kinderen begrepen te zijn. De vragen waren misleidend door het woord /without/. Dit bleek een voor de leerlingen moeilijk concept te zijn. De waarden van de vragen 4 en 13 zijn niet in onderstaande verwerking opgenomen.

Vragen 6 en 12 laten geen verschil tussen de drie groepen zien. Beide vragen tonen een consistentie in onderwijs tussen de drie groepen aan. De vragen zijn verder niet in deze uitwerking opgenomen.

Vraag 3 is later aan de enquête toegevoegd met als doelstelling te meten of kinderen zich ervan bewust zijn dat je niet altijd alles correct hoeft te spellen maar dat er gradaties van belangrijkheid zijn (Van Peer, 1987). De vraag opzich is waardevol maar toegevoegd nadat bij Controlegroep A de enquête al afgenomen was. Door tijdsgebrek is deze vraag niet meer aan Controlegroep A voorgelegd. De vergelijking tussen de onderzoeksgroep en Controlegroep B is wel opvallend. Vandaar dat deze vraag in deze uitwerking is opgenomen. Gegevens van Controlegroep A missen.

[Terug](#)

4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek besproken. Als eerste worden in 4.1 de resultaten van de spellingtoets uitgewerkt. Vervolgens zijn in 4.2 de resultaten van de enquête verwerkt. Hierbij is de volgorde zoals onder 3.5 is aangegeven, aangehouden.

4.1 Resultaten onderzoek

De resultaten na zes weken interventie zijn in tabel 2 uitgewerkt.

Tabel 2												
Scores dictee na interventie hele groep												
	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D+	D	D-	F
Onderzoeksgroep	2	1	2	2	3	1	3*	0	1	0	1	0
Controlegroep A	2	1	1	1	2	0	3	0	2	0	1	4*
Controlegroep B	2	0	2	4	2	2	1	0	1	0	1	1#
Aantal I, II of III leerlingen	I 2		II 11						III 3			

*= één leerling met dyslexie

#= één leerling met special needs

Tabel 2 uitgewerkt in een staafdiagram (figuur 3) geeft het volgende beeld. Hierbij is de onderverdeling in categorieën I, II en III aangehouden (I zijn A scores, II zijn B en C scores en III zijn D en F scores. I is bovengemiddeld, II is gemiddeld en III is onder gemiddeld).

Figuur 3. Overzicht behaalde cijfers na interventie

De behaalde cijfers na interventie zijn in categorie I gelijk tussen de onderzoeksgroep en controlegroep A. Beiden hebben drie leerlingen die een A behalen. Dit waren er twee aan het begin van het jaar. Er is een lichte verbetering in beide groepen te zien. Controlegroep B heeft twee leerlingen die een A scoorden. Dit is gelijk aan de beginsituatie.

In categorie II hebben de onderzoeksgroep en controlegroep B dezelfde scores, namelijk N=11. Dit is gelijk aan de beginsituatie. Controlegroep A heeft zeven leerlingen in groep II. Controlegroep A heeft één leerling in categorie I meer dan aan het begin van het jaar. Deze leerling komt uit de II categorie en heeft zich verbeterd naar een hogere categorie. Dat zou betekenen dat er van de elf leerlingen in de beginsituatie er nu tien in categorie II zouden moeten zijn. Er bevinden zich echter slechts zeven leerlingen in categorie II van controlegroep A.

In categorie III heeft de onderzoeksgroep de minste leerlingen. Dit zijn er twee van de oorspronkelijke drie. Er heeft in de onderzoeksgroep een verschuiving plaatsgevonden vanuit categorie III naar categorie II en vanuit categorie II naar categorie I.

In controlegroep A zijn nu zeven leerlingen in categorie III. Dit zijn er beduidend meer dan tijdens de beginsituatie. In de beginsituatie was er géén leerling die een F score had (F betekent dusdanig beneden niveau dat het vorig niveau, Grade 1 herhaald moet worden). Er zijn er nu vier. Van de vier leerlingen heeft er één dyslexie.

In Controlegroep B bevinden zich drie leerlingen in categorie III. Dit is gelijk aan de beginsituatie. Eén leerling heeft een F gescoord. Dit is de leerling met dyslexie.

In de onderzoeksgroep zijn er twee leerlingen die een categorie omhoog geschoven zijn (vanuit III naar II en vanuit II naar I). Er is verbetering zichtbaar.

In controlegroep A is er een lichte verbetering zichtbaar, één leerling heeft zich naar het I niveau opgewerkt. Er is echter een duidelijke verslechtering naar categorie III zichtbaar. Hier bevinden zich nu zeven in plaats van drie leerlingen.

In controlegroep B is er geen duidelijke verslechtering of verbetering opgetreden. De kinderen zijn in dezelfde categorieën gebleven. Van de drie leerlingen in categorie III is er echter één leerling van een D naar een F afgezakt. Het gaat om de leerling met dyslexie.

Het verschil tussen de onderzoeksgroep en controlegroep A is op het eerste gezicht groot (zie figuur 3). Het verschil tussen de onderzoeksgroep en controlegroep B is kleiner. Om dit te kunnen beantwoorden hebben de drie leerkrachten overlegd (zie hoofdstuk 3.6). Een variabele dat uit het gesprek naar voren kwam was dat de leerkracht van onderzoeksgroep B het verbeteren van eigen schrijfwerk nauwgezetter opvolgt. Een ander verschil ligt in het aantal R1, R2 en R3 leerlingen in beide groepen (zie 3.4).

Het is moeilijker om de R-groepen met elkaar te vergelijken omdat er twee variabelen zijn; namelijk het aantal leerlingen is verschillend tussen de drie groepen en de interventie die in de onderzoeksgroep plaats heeft gevonden. Daarom zijn er drie tabellen uitgewerkt. In tabel 3 zijn de scores van de R1 leerlingen uitgewerkt waarbij voor de onderzoeksgroep geldt N=5, voor controlegroep A; N=7 en voor controlegroep B; N=9.

In tabel 4 zijn de scores van de R2 leerlingen uitgewerkt, waarbij voor de onderzoeksgroep geldt N=9, controlegroep A; N=7 en controlegroep B; N=6.

In tabel 5 zijn de scores van de R3 leerlingen uitgewerkt. Hierbij geldt voor de onderzoeksgroep N=2, Controlegroep A; N =2 en Controlegroep B; N=1.

Tabel 3													
Scores dictee na interventie R 1 leerlingen													
	Aantal	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D+	D	D-	F
Onderzoeksgroep	5	1	1			1	1	1*					
Controlegroep A	7	1	1		1			1		1			2*
Controlegroep B	9	2		1	4	1						1 #	

Tabel 4													
Scores dictee na interventie R 2 leerlingen													
	Aantal	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D+	D	D-	F
Onderzoeksgroep	9			2	2	2		2				1	
Controlegroep A	7	1		1		1		1		1		1	2
Controlegroep B	6			1		1	2	1		1			

Tabel 5													
Scores dictee na interventie R 3 leerlingen													
	Aantal	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D+	D	D-	F
Onderzoeksgroep	2	1								1			
Controlegroep A	2					1		1					
Controlegroep B	1												1

*= leerling met dyslexie N=1

#= leerling met special needs N=1

Om deze waarden overzichtelijker te kunnen vergelijken is er gebruik gemaakt van vendiagrammen. Hierbij is de onderverdeling in categorieën I, II en III aangehouden (I zijn A scores, II zijn B en C scores en III zijn D en F scores. I is bovengemiddeld, II is gemiddeld en III is onder gemiddeld).

[figuur 4 overzicht waarden R1](#)

[figuur 5 overzicht waarden R2](#)

[figuur 6 overzicht waarden R3](#)

In de R1 groep heeft de onderzoeksgroep de meeste leerlingen die categorie I halen. Er zijn geen leerlingen in categorie III. De onderzoeksgroep heeft in de R1 groep de sterkste resultaten behaald (zie figuur 4).

In de R2 groep heeft controlegroep A één leerling in categorie I. De onderzoeksgroep heeft geen leerling in categorie I maar heeft de meeste leerlingen in categorie II (zie figuur 5).

In de R3 groep is controlegroep A het sterkste. Beide leerlingen vallen in categorie II. Bij controlegroep B is er slechts sprake van één R3 leerling. In de onderzoeksgroep scoorde één van de R3 leerlingen een A. Bij vergelijking met stelmateriaal van deze leerling blijkt ook hier dat de leerling een voortreffelijke spelling heeft (figuur 6).

4.2 Resultaten enquête

In hoofdstuk 3.5 is de motivatie voor de verschillende vragen die in de enquête opgenomen zijn puntsgewijs weergegeven. Per punt worden de waarden in verschillende tabellen (tabel 6 tot en met 18) vergeleken.

Achter de gegevens is tussen haakjes aangegeven uit hoeveel A, B of C leerlingen N bestaat.

Tabel 6. Vraag 1: Do you think that being able to spell words correctly is important?				
Vraag 1	a.yes	b. no	c. not always	d.I don't know
OG	N= 3 (2B, 1C)	N=0	N=12 (2A, 9B, 1C)	N=1 (C)
A	N=12 (2A, 9B, 1C)	N=0	N= 0	N=4 (2B, 2C)
B	N= 9 (7B, 2C)	N=0	N= 6 (2A, 4B)	N=1 (C)

Tabel 6 laat zien dat er een duidelijk verschil tussen de controle groep en de onderzoeksgroepen is. De onderzoeksgroep heeft een veel hogere score ten opzichte van de controlegroepen wanneer het gaat om de vraag of een goede spelling altijd even belangrijk is. Hierover geeft o.a. Van Peer (1987) aan dat het belangrijk is dat leerlingen begrijpen dat spelling niet altijd even belangrijk is. Door niet altijd een grote druk op de spelling te leggen zijn de kinderen meer gemotiveerd om een juiste spelling te hanteren wanneer het er wel opaan komt.

Figure 7 vraag 1 Do you think that being able to spell words correctly is important?

Tabel 7. Vraag 2: Why do you think good spelling could be important?				
Vraag 2	a.others can read the story easier	b.I can read the story easier	c.it is easier to understand a story	d. I do not think spelling is important
OG	N=14 (2A, 10B, 2C)	N=8 (5B, 3C)	N=14 (2A, 10B, 2C)	N=0
A	N=12 (2A, 9B, 1C)	N=8 (2A, 4B, 2C)	N=13 (2A, 10B, 1C)	N=0
B	N=12 (2A, 9B, 1C)	N=8 (1A, 6B, 1C)	N=13 (2A, 8B, 3C)	N=0

In tabel 7 is de uitkomst van vraag 2 verwerkt. Hierbij is punt c onduidelijk gebleken en is er een overkoepeling met punt a en b, immers als iets makkelijker te lezen is is het ook makkelijker om te begrijpen. Aan de andere kant kan iets makkelijk zijn om te lezen maar dit zegt nog niks over het begrijpend lezen. Punt c kan dan bij deze vraag weggelaten worden omdat het niks toevoegt aan inzicht in de motivatie van de leerlingen.

Uit de tabel blijkt een klein verschil tussen de onderzoeksgroep en de controlegroepen. In de onderzoeksgroep zijn meer leerlingen er zich van bewust dat een verhaal beter gelezen kan worden bij een correcte spelling. Er is in alle groepen geen enkele leerling die denkt dat spelling niet belangrijk is. Dit kan echter een genuanceerd antwoord zijn als dit de leerlingen is aangeleerd of als de leerlingen denken dat dit een antwoord is dat de juf graag wil zien. Het laat echter wel een mening zien omtrent motivatie, immers als ze hadden aangegeven spelling niet belangrijk te vinden zijn ze ook niet gemotiveerd (Van Peer, 1987).

figuur 8, vraag 2. Why do you think good spelling could be important?

Tabel 8. Vraag 3: When is it important to have no spelling mistakes?								
Vraag 3	a.always	b.only when I	c.only traditiona	d.only for instructio	e.only for recount	f.only for report	g. only for brainstormi	h.only for a draft

		write a story	I story	n			ng	
OG	N= 0	N=5 (2A, 2B, 1C)	N=9 (2A, 5B, 2C)	N=7 (2A, 5B)	N=7 (2A, 5B)	N=6 (1A, 4B, 1C)	N=5 (3B, 2C)	N=0
A								
B	N=11 (1A, 8B, 3C)	N=3 (1A, 2B)	N=1 (B)	N=1 (B)	N=1 (A)	N=2 (A1, B1)	N=1 (B)	N=0

Tabel 8 laat zien dat de antwoorden bij de onderzoeksgroep evenrediger verdeeld zijn. De leerlingen in de onderzoeksgroep zijn zich er goed van bewust dat het hanteren van een juiste spelling belangrijk is als het om de verschillende schrijfstijlen gaat die in Grade 2 toegepast worden.

figuur 9 vraag 3. When is it important to have no spelling mistakes?

Tabel 9. Vraag 5: Do you think you like story writing better if you know how to spell the words?			
Vraag 5	a.yes	b.no	c.I don't know
OG	N=13 (2A, 9B, 2C)	N=0	N=3 (2B, 1C)
A	N=12 (1A, 9B, 2C)	N=0	N=4 (1A, 2B, 1C)
B	N=10 (7B, 3C)	N=1 (A)	N=5 (1A, 4B)

In tabel 9 zijn de waarden tussen de drie groepen nagenoeg gelijk. De kinderen vinden allen spelling leuker als ze beter in spellen zijn. Er is een bevestiging van de theorie dat kennis in spelling een vorm van motivatie is om te kunnen schrijven (Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995).

Figuur 10 vraag 5 Do you think you like story writing better if you konw how to spell the words?

Tabel 10. Vraag 7: What do you use to correct your own work?								
Vraag 7	a.I do not correct	b.correcti on key	c.word fields	d.diction ary	e.re-reading	f.mum or dad	g.another student	h.computer
OG	N=0	N=9 (2A, 6B, 1C)	N=3 (2A, 1C)	N=2 (A)	N=12 (2A, 9B, 1C)	N=0	N=11 (8B, 3C)	N=0
A	N=0	N=9 (1A, 7B, 1C)	N=1 (B)	N=6 (1A, 3B, 2C)	N= 9 (2A, 7B)	N=1 (B)	N= 2 (B)	N=1 (B)
B	N=3 (2B, 1C)	N=8 (1A, 7B)	N=1 (A)	N=8 (2A, 5B, 1C)	N= 5 (2A, 3B)	N=7 (1A, 3B, 3C)	N= 4 (3B, 1C)	N=0

Tabel 10. Opvallend is dat de onderzoeksgroep meer gebruik maakt van het herlezen van eigen werk en meer op elkaar ingespeeld is om elkaar om advies te vragen. Dit kan door de methodiek van het individuele spellingonderwijs komen. De kinderen in de onderzoeksgroep lijken meer handvaten (middelen – Van Peer, 1987) te hebben om hun spelling te verbeteren

Figuur 11 vraag 7. What do you use to correct your own work?

Tabel 11. Vraag 8: Do you think that correcting your own work helps you to become a better speller?			
Vraag 8	a.yes	b.no	c.I don't know
OG	N=15 (2A, 11B, 1C)	N=1 (C)	N=1 (C)
A	N=12 (1A, 9B, 2C)	N=0	N=4 (1A, 2B, 1C)
B	N=11 (2A, 8B, 1C)	N=1 (C)	N=4 (3B, 1C)

In tabel 11 laat de onderzoeksgroep een verhoogd bewustzijn zien. Er zijn in de onderzoeksgroep meer leerlingen die het corrigeren van het eigen stelwerk zien als een mogelijkheid om het spellen beter te leren.

Figuur 12 vraag 8. Do you think that correcting your own work helps you to become a better speller?

Tabel 12. Vraag 9: Do you think that the exercises in your phonics book help you to become a better speller?		
Vraag 9	a.yes	b.no
OG	N= 7 (5B, 2C)	N=9 (2A, 6B, 1C)
A	N=14 (2A, 9B, 3C)	N=2 (1B, 1C)
B	N=14 (2A, 9B, 3C)	N=2 (B)

Tabel 12 laat een verrassend groot verschil tussen de onderzoeksgroep en controlegroepen zien. Wellicht hebben de kinderen in de onderzoeksgroep zich meer gedistantieerd van de methode en zich meer toegespitst op het oefenen van hun eigen woorden.

Figuur 13 vraag 9. Do you think that the exercises in your phonics book help you to become a better speller?

Tabel 13. Vraag 10: I find the words in the phonics book...			
Vraag 10	a.Too easy	b.just o.k	c.too difficult
OG	N= 9 (2A, 6B)	N=5 (B)	N=3 (C)
A	N= 7 (1A, 5B, 1C)	N=9 (1A, 6B, 2C)	N=0
B	N=10 (2A, 6B, 2C)	N=5 (4B, 1C)	N=1 (B)

In tabel 13 geven veel leerlingen in alle drie de groepen aan de methode te makkelijk te vinden. Binnen de controlegroepen zijn hier C leerlingen bij. Bij de onderzoeksgroep geven alle A leerlingen en enkele B leerlingen aan de methode te makkelijk te vinden Alleen B leerlingen vinden de methode op het juiste niveau en alleen C leerlingen vinden het te moeilijk.

Figuur 14 vraag 10 I find the words in the phonics book...

Tabel 14. Vraag 11: What kind of exercise do you like best when you practice your spelling? Think about your practice book and the exercises you do in this book.					
Vraag 11	a.sorting	b.crossword	c.word search	d.proofreading	e.re-writing on homework sheet
OG	N=3 (1A, 2B)	N=11 (2A, 7B, 2C)	N= 9 (1A, 7B, 1C)	N=3 (2A, 1B)	N=8 (2A, 3B, 3C)
A	N=3 (2B, 1C)	N=12 (1A, 10B, 1C)	N= 5 (1A, 3B, 1C)	N=1 (c)	N=1 (A)
B	N=6 (3B, 3C)	N= 8 (1A, 6B, 1C)	N=11 (1A, 9B, 1C)	N=6 (5B, 1C)	N=4 (1A, 3B)

Tabel 14 laat een opvallend verschil in het aantal antwoorden in mogelijkheid e zien. Bij de onderzoeksgroep bestaat het Home Work Sheet uit leerlingenspecifieke woorden. Het hogere aantal positieve reacties ten opzichte van de controlegroep laat een hogere motivatie voor individueel spellingonderwijs zien. Alle A en C leerlingen in de onderzoeksgroep geven aan de individuele spellinglijsten een voorkeur te geven. De lijsten zijn afgestemd op het hogere niveau van de A leerlingen en op het lagere niveau van de C leerlingen.

Figuur 15 vraag 11

Tabel 15. Vraag 14: How do you practice your spelling at home?				
Vraag 14	a.practice in phonics book	b.extra dictation at home	c.practice the homework sheet	d.use a white board to practic
OG	N=16 (2A, 11B, 3C)	N=3 (1B, 2C)	N=15 (2A, 10B, 3C)	N=0
A	N=13 (1A, 10B, 2C)	N=3 (2A, 1B)	N= 4 (1A, 3B)	N=1 (C)

B	N=13 (2A, 10B, 1C)	N=4 (1A, 2B, 1C)	N= 7 (1A, 5B, 1C)	N=1 (B)
---	--------------------	------------------	-------------------	---------

In tabel 15 is het opvallend dat in de onderzoeksgroep alle leerlingen in het methodeboek oefenen (N=16). Dit kan aan de leerkracht liggen, of de kinderen zijn meer gefocussed op spellingoefeningen door het individuele spellingonderwijs. Slechts 1B leerling in de onderzoeksgroep oefent niet zijn homework sheet.

Figuur 16 vraag 14 How do you practice your spelling at home?

Tabel 16. Vraag 15: Do you like to practice your own words, words that are different than the words in your phonics book?			
Vraag 15	a.yes	b.no	c.I only practice in the phonics book
OG	N=12 (2A, 7B, 3C)	N=3 (B)	N= 1 (B)
A	N= 0	N=0	N=16
B	N= 0	N=5 (2A, 3B)	N=11 (8B, 3C)

Tabel 16 laat zien dat de controlegroep niet weet hoe eigen woorden te oefenen. De onderzoeksgroep geeft aan het prettig te vinden.

Figuur 17 vraag 15 Do you like to practice your own words, words that are different than the words in your phonics book?

Tabel 17. Vraag 16: If you (could) practice your own words, what kind of words would you like to practice?			
Vraag 16	a.easier words	b.more difficult	c.I do not like to practice extra words
OG	N=8 (6B, 2C)	N=7 (2A, 5B)	N=1 (C)
A	N=4 (3B, 1C)	N=9 (2A, 7B)	N=3 (1B, 2C)
B	N=3 (2B, 1C)	N=5 (2A, 3B)	N=8 (6B, 2C)

Tabel 17. Bij de onderzoeksgroep geven meer B leerlingen aan graag makkelijkere woorden te oefenen. Bij alle drie de groepen geven de A leerlingen aan moeilijkerere woorden te willen oefenen. Bij de controlegroepen is het aantal leerlingen dat aangeeft liever geen extra woorden te oefenen opvallend hoger dan bij de onderzoeksgroep.

Figuur 18 vraag 16. If you (could) practice your own words, what kind of words would you like to practice?

Tabel 18. Vraag 17: Why do you like practicing spelling?						
Vraag 17	a.it's easy	b.learn lots of words	c.learn new words	d.write faster	e.makes me feel sure	f.I don't like spelling
OG	N=3 (2A, 1B)	N= 8 (2A, 5B, 1C)	N=7 (4B, 3C)	N=8 (1A, 6B, 1C)	N=12 (2A, 7B, 3C)	N=0
A	N=4 (4B)	N= 8 (2A, 4B, 2C)	N=8 (2A, 6B)	N=6 (1A, 4B, 1C)	N= 6 (1A, 5B)	N=1 (C)
B	N=3 (2B, 1C)	N=11 (2A, 7B, 2C)	N=7 (2A, 4B 1C)	N=7 (2A, 5B)	N= 6 (1A, 5B)	N=1 (C)

Tabel 18 laat zien dat de leerlingen in de onderzoeksgroep meer zelfvertrouwen krijgen uit en plezier hebben in het gevolgde onderwijs.

Figuur 19 vraag 17 Why do you like practicing spelling?

4.2.1 Spelling is een product van intrinsieke motivatie (Van Peer, 1987). Hoe graag werken de kinderen aan het oefenen van spelling.

Om antwoord te kunnen geven op de intrinsieke motivatie moet er gekeken worden naar de vragen 1, 2, 5, 14, 15 en 17. De gegevens uit de enquête zijn achtereenvolgend in tabel 6, 7, 9, 15, 16 en 18 weergegeven.

De onderzoeksgroep is zich meer bewust van het belang wanneer een goede spelling nodig is (zie figuur 7). Differentiatie van belangrijkheid wordt door o.a. Van Peer (1987) als leidraad gezien om kinderen te motiveren op de momenten als het er echt opaankomt. De onderzoeksgroep weet beter het belang van een goede spelling aan te geven (zie figuur 8). In alle drie de groepen geven de leerlingen aan spelling leuker te zullen vinden wanneer ze er beter in zijn (tabel 9). Wanneer er naar de regelmaat van het maken van het spellinghuiswerk gekeken wordt dan blijkt dat in de onderzoeksgroep de kinderen regelmatig hun huiswerk maken (zie figuur 16). Factoren die hierbij een rol kunnen spelen zijn de ouders, de leerkracht en de motivatie van de kinderen zelf. De leerlingen in de controlegroep geven in tabel 16 aan het prettig te vinden om eigen woorden te oefenen. Er is een duidelijk verschil in het aantal leerlingen in de onderzoeksgroep die aangeven makkelijkere woorden te willen oefenen. Dit wordt in figuur 19 bevestigd want deze tabel laat zien dat leerlingen in de onderzoeksgroep meer vertrouwen krijgen uit het gevolgde onderwijs en eerder welwillend zijn aan te geven om makkelijkere woorden te willen oefenen.

4.2.2 Herhalen van woorden die al beheerst worden werkt demotiverend (Peer v., 1987).

Om antwoord te kunnen geven op de demotiverende werking wanneer leerlingen moeten oefenen met woorden die al beheerst worden (Van Peer, 1987) is er naar de vragen 9, 10, 15 en 16 gekeken. De gegevens uit de enquête zijn achtereenvolgend in tabel 12, 13, 16 en 17 weergegeven.

Bij de vraag of de kinderen denken betere spellers te worden wanneer ze alleen de spelling uit het methodeboek oefenen, scoren beide controlegroepen hoger. (zie figuur 13). De onderzoeksgroep heeft een alternatief. Wanneer er gevraagd wordt of de methode te makkelijk is geeft de onderzoeksgroep het meest voorspelbare beeld. De C leerlingen geven aan het best moeilijk te vinden terwijl alle A leerlingen weergeven de methode te makkelijk te vinden (zie figuur 14). De A leerlingen hebben een moeilijkere spellinglijst dan in de methode aangeboden wordt en de C leerlingen een makkelijkere lijst. In de onderzoeksgroep vinden meer leerlingen het prettig deze spellinglijsten te oefenen (zie figuur 17 en 18). In groep A wordt hiermee de stelling van Van Peer (1987), dat het demotiverend is om gekende woorden te moeten herhalen, ondersteund.

4.2.3. Bewustzijn waarom spelling belangrijk is motiveert tot betere spelling (Van Peer, 1987; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995; Gentry, 2004).

Om hier antwoord op te kunnen geven is er naar de vragen Vragen 1, 2, 5 en 17 gekeken. De waarden zijn in tabel 6, 7, 9 en 18 weergegeven.

Bij de evaluatie van deze stelling lijkt hij heel erg op de stelling onder 4.2.1. Een bewustwording is een intrinsieke ontwikkeling en daardoor te vergelijken met de ontwikkeling in intrinsieke motivatie. Voor evaluatie van deze stelling verwijs ik daarom ook naar de uitwerking onder 4.2.1

4.2.4. Gradaties in belangrijkheid spelling motiveert tot betere spelling wanneer het echt nodig is (Van Peer, 1987; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995; Gentry, 2004).

Om hier antwoord op te kunnen geven is er naar vraag 3 gekeken. Deze waarde is in tabel 8 weergegeven.

De onderzoeksgroep is zich beter bewust van het belang van een goede spelling (zie figuur 8). Ze zijn zich er goed van bewust dat een correcte spelling afhankelijk is van de toegepaste schrijfstijl (zie figuur 9). Uit figuur 19 komt naar voren dat de leerlingen in de onderzoeksgroep meer plezier hebben in de spellingtraining.

4.2.5. Autonomieit verhoogt motivatie (Van Peer, 1987; Berninger & Fayol, 2008; Gentry, 2004; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995).

Om hier antwoord op te kunnen geven is er naar de vragen 7, 8, 15 en 16 gekeken. De waarden zijn in tabel 10, 11, 16 en 17 weergegeven.

De onderzoeksgroep maakt meer gebruik van het herlezen van het eigen werk (zie figuur 11). Het zelfstandig herlezen van het werk is een vorm van autonomieit. Ook gebruiken de kinderen in de onderzoeksgroep vaker cooperatief werken. De onderzoeksgroep geeft samenwerken de voorkeur boven het hanteren van een woordenboek. Van Peer (1987) geeft aan dat het hanteren van een woordenboek een vorm van autonomieit is. In de praktijk is te zien dat alhoewel kinderen vaak proberen een

woordenboek te raadplegen het toch een moeilijk concept voor ze is. Er wordt vaak de hulp van de leerkracht ingeroepen wanneer het om het opzoeken van een woord gaat. Hierbij gaat een stuk autonomie verloren die teruggewonnen wordt wanneer de leerlingen tot een oplossing komen zonder de hulp van een leerkracht te moeten inroepen. De leerlingen in de onderzoeksgroep hebben een uitgebreidere lijst van hulpmiddelen om hun spelling zelfstandig te verbeteren terwijl de kinderen in de controlegroep veelal terugvallen op het woordenboek. Van Peer (1987) geeft aan dat het hebben van verschillende middelen om zelfstandig het spellingwerk te controleren een vorm van autonomie is. Vervolgens geeft figuur 19 aan dat de kinderen in de onderzoeksgroep meer plezier hebben in het hanteren van een juiste spelling.

4.2.6. Betekenis van woorden die geoefend worden zijn bekend. Dit verhoogt de motivatie (Gentry, 2004; Berninger & Fayol, 2008; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995).

Om hier antwoord op te kunnen geven is er naar de vragen 15, 16 en 17 gekeken. De waarden zijn in tabel 16, 17 en 18 opgenomen.

De individuele spellinglijsten hebben het voordeel dat veel geoefende woorden uit eigen stelwerk komt. De leerlingen hebben deze woorden actief gebruikt waardoor er aangenomen kan worden dat de betekenis bekend is. Figuur 17 laat zien dat de leerlingen in de onderzoeksgroep het prettig vinden deze woorden te oefenen. Figuur 19 laat zien dat de kinderen in de onderzoeksgroep meer plezier hebben in het oefenen van de spellingwoorden.

4.2.7. Gereduceerde spellinglijsten verhoogt de motivatie (Peer, 1987; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995; Berninger & Fayol, 2008; Gentry, 2004).

Om hier antwoord op te kunnen geven is er naar de vragen 15 en 16 gekeken. De waarden zijn in tabel 16 en 17 opgenomen.

Eigenlijk is er op deze stelling vanuit de enquête geen antwoord te geven. In alle drie de groepen oefenen de leerlingen wekelijks 10 woorden. De lijsten zijn dus ten opzichte van elkaar niet gereduceerd. Deze stelling is in de enquête zoals hij nu is uitgevoerd niet gedekt.

4.2.8. Kwaliteit belangrijker dan kwantiteit voor motivatie tot oefenen (Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995).

Om hier een antwoord op te kunnen geven is er naar de vragen 9, 10, 11 en 14 gekeken. De waarden zijn in tabel 12, 13, 14 en 15 opgenomen.

In figuur 13 heeft de onderzoeksgroep een lager score wanneer er gevraagd wordt of de leerlingen denken een betere speller te worden van de oefeningen in het methodeboek. De onderzoeksgroep heeft een alternatief in de vorm van de individuele lijsten. De individuele lijsten betekenen een kwaliteitsverbetering doordat er op het niveau van de leerling zelf gewerkt wordt. Dit wordt bevestigd in de gegevens van tabel 14 waarin de onderzoeksgroep laat zien een voorkeur te hebben voor het oefenen van de individuele spellinglijsten (categorie e). In figuur 14 en 17 laten de gegevens zien dat de leerlingen in de onderzoeksgroep meer waarde hecht aan de kwaliteit van de te oefenen woorden. In figuur 14 laten met name de C leerlingen in de onderzoeksgroep weten de methodewoorden te moeilijk te vinden. Figuur 76 geeft aan dat ze de individuele spellinglijsten als prettig ervaren.

In figuur 14 geven veel leerlingen in alle drie de groepen aan de methode te makkelijk te vinden. Binnen de controlegroepen zijn hier C leerlingen bij. Bij de onderzoeksgroep geven alle A leerlingen en enkele B leerlingen aan de methode te makkelijk te vinden Alleen B leerlingen vinden de methode op het juiste niveau en alleen C leerlingen vinden het te moeilijk.

Er zijn geen gegevens beschikbaar die laten zien of de C leerlingen in de controlegroepen goed kunnen inschatten wat te makkelijk, precies goed of te moeilijk is. De enquête zou uitgebreid moeten worden met een vraag die dit checkt.

Figuur 15 laat de differentiatie van oefeningen die in het methodeboek gebruikt worden zien. In alle drie de groepen hebben de kinderen hier veel antwoorden aangekruisd.

[Terug](#)

5. Conclusie

In dit hoofdstuk worden theorie, praktijkonderzoek en enquête samengevat. Dit wordt allereerst gedaan door de in de inleiding vermelde onderzoeksvragen en deelvragen te beantwoorden. Daarna wordt er een antwoord gegeven op de centrale vraagstelling. Als laatste zijn er enkele aanbevelingen geformuleerd.

5.1 Samenvatting theorie, praktijkonderzoek en enquête aan de hand van de onderzoeksvragen en deelvragen.

Onderzoeksvraag en deelvragen 1;

5.1.1 Wat houdt goed spellingonderwijs in?

5.1.1.a. Wat zijn de verschillende opvattingen omtrent spellingonderwijs?

5.1.1.b. Welke opvatting is het meest vernieuwend?

5.1.1.c. Welke opvatting heeft de beste (onderzoeks)resultaten?

Er zijn twee hoofd benaderingen voor spellingonderwijs te vinden. De eerste benadering gaat om klassikaal onderwijs de tweede om individuele onderwijs. Van Peer (1987) maakt duidelijk dat het oefenen op het niveau van de leerling de beste resultaten oplevert. De theorie is tegenstrijdig over het wel of niet aanleren van regels. Van Peer (1987) geeft aan dat het aanleren van regels een basis is maar heeft het voornamelijk over de oudere leerling. Smits (2007) zegt hier over dat bij jongere kinderen de cognitieve ontwikkeling nog niet vergenoeg is om de aangeleerde regels in verschillende spellingsituaties toe te passen. Herhaling geeft een beter resultaat dan wanneer er alleen met regels geoefend wordt en er vanuit gegaan wordt dat de leerlingen dit zelf toepassen. Er kan geconcludeerd worden dat het aanleren van regels een basis is waar leerlingen eventueel op terug kunnen vallen. Het is echter geen noodzaak. Het is belangrijker om kinderen veel te laten oefenen. Daarbij moet erop gelet worden dat de kwaliteit van de oefeningen belangrijker is dan de kwantiteit (Berninger & Fayol, 2008). Veel oefenen heeft alleen zin als de leerling oefent op wat voor hem op dat moment moeilijk en aan de orde is. Oefenen van gekende woorden of woorden waarvan de betekenis niet bekend is kan zelfs nadelige gevolgen hebben en tot demotivatie en verwarring leiden (Van Peer, 1987; Gentry, 2004).

Uit hoofdstuk 2 blijkt dat leerlingen autonomer moeten zijn. Autonomie is een vorm van individualiteit. De leerling zoekt zelf naar oplossingen voor zijn spellingproblemen. De beste resultaten worden behaald wanneer de leerling op specifieke problemen oefent en leert welke hulpmiddelen te gebruiken. Het leren van een juiste spelling is zo een individuele ontwikkeling, die de leerling het best op zijn eigen niveau kan doormaken. Dit betekent dat het spellingonderwijs geïndividualiseerd moet worden. Voor leerlingen met dyslexie is dit ook een voordeel. De leerling met dyslexie ontwikkelt zich net zoals elke leerling maar heeft alleen meer tijd nodig (Smits, 2007). Wanneer het onderwijs geïndividualiseerd wordt, wordt er automatisch in deze behoefte voorzien.

Onderzoeksvraag en deelvragen 2 ;

5.1.2 Wat is er nodig om het (huidige) spellingonderwijs te optimaliseren?

5.1.2.a. Hoe effectief zijn individuele spellinglijsten?

5.1.2.b. Geldt dit voor alle leerlingen of kan dit in subgroepen opgesplitst worden? (afhankelijk van het initiële niveau van de kinderen?)

5.1.2.c. Hoe kan het spellingonderwijs in de praktijk(verder) geïndividualiseerd worden?

De internationale school geeft klassikaal les (zie verlegenheidssituatie 1.2). Het onderwijs op de internationale school kan geoptimaliseerd worden door het spellingonderwijs te individualiseren (zie conclusie 5.1.1). Gentry (2004) heeft het duidelijkst beschreven hoe dit in de praktijk uitgevoerd kan worden (zie procedure 3.6). Wanneer de uitkomst van het praktijkonderzoek geëvalueerd wordt (zie uitkomst resultaten 4.1) dan blijkt dat de onderzoeksgroep er het sterkste uitkomt. Dit bevestigt dat het onderwijs geoptimaliseerd wordt wanneer er individueel les gegeven wordt.

De onderzoeksgroep heeft betere resultaten (zie hoofdstuk 4.2). Niet doordat er meer leerlingen een A scoren of naar categorie I zijn verschoven maar door een terugval in beide controlegroepen ten opzichte van de beginsituatie. Het verklaren van deze terugval is niet eenvoudig. Het dictee dat aan het begin is afgenomen is hetzelfde als dat wat aan het eind is afgenomen. Waarom is de score in de controlegroepen dan lager dan in het begin? Dit zou verklaard kunnen worden doordat de kinderen woorden uit de methode oefenen maar niet de woorden consolideren. Blijkbaar zijn de oefeningen in de methode alleen niet genoeg om de woorden echt te beheersen. Doordat er elke week met nieuwe woorden geoefend wordt worden voorgaande woorden vergeten. Bij de onderzoeksgroep worden de woorden uit de methode aangeboden

en geoefend. Het verschil met de controlegroepen is dat wanneer methodewoorden in het schriftwerk fout gespeld worden ze opnieuw aangeboden worden in de individuele spellinglijsten. Daarna worden ze net zolang geoefend totdat ze in vrije schrijfoopdrachten goed gespeld worden. Dit lijkt een traag en tijdrovend proces. Blijkbaar hebben ze deze tijd nodig. Uiteindelijk levert deze tijdsinvestering meer op doordat de leerlingen de woorden beter consolideren.

In categorie III is er een duidelijk verschil zichtbaar. De onderzoeksgroep heeft na interventie de minste leerlingen in deze categorie. Eén controlegroep heeft in categorie III evenveel leerlingen als in de beginsituatie, de andere controlegroep heeft er beduidend meer. In de beginsituatie is er geen F. In de eindsituatie zijn er vijf leerlingen met een F. De leerling met dyslexie en de leerling met leerproblemen hebben beiden een F. De leerling met dyslexie in de onderzoeksgroep is naar categorie II opgeschoven. Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat het individuele spellingonderwijs voor kinderen met dyslexie beter is.

Het vergelijken van de R leerlingen is moeilijker en minder betrouwbaar. De getallen tussen de onderzoeksgroep en twee controlegroepen zijn niet evenredig. In alle groepen zijn er weinig R3 leerlingen. Er is in de beginsituatie geen verschil tussen de R leerlingen gemaakt. Hier is bij het uitwerken van de resultaten wel rekening mee gehouden. Er kan dus niet ten opzichte van een beginsituatie vergeleken worden. In de voorgaande twee paragrafen kwam hier juist de interessantste conclusie uit. Om de R groepen goed te kunnen inventariseren zou de beginsituatie opgenomen moeten worden. Een vervolgonderzoek, toegespitst op de R-leerlingen, zal betere resultaten opleveren dan in dit onderzoek mogelijk is. Er kan dan met een evenredig aantal leerlingen gewerkt worden. De beginsituatie is dan beter in kaart te brengen. Het is wel interessant om een dergelijk onderzoek uit te voeren omdat één van de R3 leerling in de controlegroep een A scoorde. Dit heeft het leerkrachtenteam voor raadsels gezet. Het gaat blijkbaar om een zeer talige student of individueel spellingonderwijs heeft grote voordelen voor R3 leerlingen. De betekenis van wat nu een talige student is, is niet op zijn plaats binnen dit onderzoek.

Onderzoeksvraag en deelvragen 3:

5.1.3 Welke rol speelt motivatie?

5.1.3.a. Hoe belangrijk is een goede motivatie bij leerlingen?

5.1.3.b. Welke invloed heeft motivatie op leergedrag?

5.1.3.c. Vinden leerlingen spelling belangrijk?

5.1.3.d. Krijgen de leerlingen voldoening en zelfvertrouwen uit het huidige spellingonderwijs?

5.1.3.e. Zijn leerlingen met een individuele spellinglijst meer gemotiveerd?

5.1.3.f. Zijn goede spellers altijd de meest gemotiveerde spellers?

Een goede motivatie is heel belangrijk binnen het spellingonderwijs. Wanneer een leerling meer gemotiveerd is volgt daarop een betere spelling (zie theorie 2.10.2, Van Peer, 1987). Een visie op spelling is belangrijk. De leerling moet weten waarom en wanneer het belangrijk is om correct te spellen (zie hoofdstuk 2.10.2, Van Peer, 1987; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995; Gentry, 2004). Uit de enquête blijkt dat de leerlingen in de onderzoeksgroep een betere visie ten opzichte van spelling hebben. Ze kunnen beter aangeven in welke situaties spelling belangrijk is (zie hoofdstuk 4.2.1, 4.2.3 en 4.2.4). De onderzoeksgroep is zich er meer van bewust dat individuele lijsten helpen om spelling te verbeteren. De controlegroep is minder gemotiveerd om extra te oefenen terwijl ze wel aangeven meer plezier in schrijven te hebben wanneer ze beter in spelling zijn (zie hoofdstuk 4.2.1). Ze zijn zich er niet van bewust hoe de spelling op eigen niveau te verbeteren.

De onderzoeksgroep geeft aan het o.k. te vinden om met makkelijkere woorden te werken. Met name de categorie III en R3 groep (zie hoofdstuk 4.2.2 en 4.2.8). Ze schromen niet dit aan te geven. Er wordt van elkaar geaccepteerd dat er op verschillende niveaus geoefend wordt. Er is in de onderzoeksgroep meer sprake van zelfvertrouwen. De controlegroep is behoudender. De indruk wordt gewekt dat de leerlingen, onder druk van de groep minder snel willen toegeven dat ze makkelijkere woorden willen oefenen. Want ook de categorie III en de R3 leerlingen in de controlegroep geven aan de woorden in de methode niet te moeilijk te vinden. Er is met name binnen deze groepen wel een achteruitgang in score te zien (zie hoofdstuk 4.2). (De woorden worden opbouwend in moeilijkheidsgraag in de methode aangeboden.) Dit is tegenstrijdig met elkaar.

De motivatie die de leerlingen in de onderzoeksgroep hebben leidt tot een verandering in leergedrag. Autonomie is belangrijk voor de motivatie (zie hoofdstuk 2, Van Peer, 1987; Berninger & Fayol, 2008). Uit

de enquête kan geconcludeerd worden dat de onderzoeksgroep meer middelen gebruikt. De controlegroep maakt bijna alleen gebruik van woordenboeken. Op het gebruiken van het woordenboek worden alle leerlingen getraind. De onderzoeksgroep maakt naast het woordenboek gebruik van zelfstandig herlezen, woordlijsten en woordvelden en vragen elkaar om hulp (zie hoofdstuk 4.2.5)

Uit dit onderzoek wordt niet duidelijk of de verandering van motivatie een verbeterde spelling in categorie I oplevert. De categorie I groep in de onderzoeksgroep is meer gemotiveerd tot extra oefenen dan de vergelijkbare controlegroepen. Doordat ze in de beginsituatie al een A scoorden op het dictee en bij de eindsituatie het zelfde dictee kregen (zie hoofdstuk 3.6) is er niet te meten of ze zich ontwikkeld hebben ten opzichte van spelling van moeilijkere woorden. Dit kan vanuit de theorie aangenomen worden maar is hier niet bewezen. Hier is een vervolgonderzoek voor nodig.

5.2 Centrale vraagstelling.

De centrale vraag in dit onderzoek is: *Maakt het inzetten van individuele spellinglijsten in het basisonderwijs op een internationale school de leerlingen tot betere en gemotiveerdere spellers dan wanneer alleen de spellingmethode gebruikt wordt? Geldt dit voor zowel de zwakkere, gemiddelde als sterkere spellers?*

Er kan geconcludeerd worden dat het inzetten van individuele spellinglijsten de leerlingen meer motiveert. De leerlingen zijn meer geïnteresseerd in het toepassen van een correcte spelling en kunnen meer hulpmiddelen inzetten. De leerlingen zijn meer gemotiveerd tot het oefenen van extra spelling. De leerlingen zijn na interventie betere spellers. Niet ten opzichte van de beginsituatie maar ten opzichte van de controlegroepen. Het verschil tussen de onderzoeksgroep en de controlegroepen is dat de onderzoeksgroep de (kern)woorden beter geconsolideerd heeft.

De verbetering in spelling is met name in de groep zwakkere spellers te zien. De zwakkere spellers in de onderzoeksgroep zijn gelijk gebleven aan de beginsituatie. De leerling met dyslexie uit de onderzoeksgroep heeft zich sterk verbeterd en is vanuit categorie III naar categorie II opgeschoven. De zwakkere leerlingen, leerling met dyslexie en de leerling met leerproblemen uit de controlegroepen zijn zwakker geworden ten opzichte van de beginsituatie.

Voor de sterkere spellers is er een aantoonbaar verschil in motivatie en autonomie. Of de spelling ook verbeterd is, is uit dit onderzoek niet duidelijk geworden. Hun spelling was al goed bij de beginsituatie en is goed gebleven.

5.3 Aanbevelingen.

Het individualiseren van het spellingonderwijs heeft aantoonbare voordelen voor de spellingontwikkeling voor met name categorie III leerlingen. Bij categorie I leerlingen wordt de motivatie verhoogd en hiermee waarschijnlijk het spellingniveau. Hierdoor is het voor de internationale school aan te bevelen om naast de bestaande methode met individuele spellinglijsten te gaan werken. Doordat er voor zowel categorie I als categorie III aantoonbare voordelen zijn is het het eenvoudigst om ook categorie II aan het individueel onderwijs te laten deelnemen. Elke leerling werkt aan zijn eigen spellingontwikkeling. Het is aan te bevelen om de methode te handhaven omdat hier alle spellingproblematiek via instructie uitgelegd wordt. Door de combinatie van methode-onderwijs en individuele woordlijsten is er in zekere mate toch weer sprake van klassikaal onderwijs. Hierdoor is het voor een leerkracht goed in te plannen.

Als eerste zal het bestuur en het leerkrachtenteam bewust gemaakt moeten worden van de voordelen van het toepassen van individuele spellinglijsten. Hier zou een training voor opgezet moeten worden. Het is aan te bevelen om de procedure zoals door Gentry (2004) opgesteld en onder hoofdstuk 3 beschreven is te gaan gebruiken. Hier zijn qua investering niet veel materialen voor nodig. Alleen een extra notitieboekje. De grootste investering zal uiteindelijk uit de leerlingen komen. Deze moeten een grotere mate van autonomie ontwikkelen. In eerste instantie moet deze autonomie door de leerkrachten gestuurd worden. In hoofdstuk 3 is beschreven dat deze 'voorbereidingsperiode' twee weken in beslag neemt. Na deze twee weken zullen de leerlingen steeds zelfstandiger worden en er minder van de leerkracht gevraagd worden.

Het eindresultaat voor de internationale basisschool zal een schoolpopulatie zijn waarbij de spelling van de leerlingen op individueel niveau goed geconsolideerd is.

[Terug](#)

6. Literaturopgave

- Berninger, V. & Fayol, M. (2008). *Why spelling is important and how to teach it effectively*. In Encyclopedia of Language and Literacy development (pp. 1-13). Londen: Canadian Language and Literacy Research Network. <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=234>.
- Bhattacharya, A. & Ehri, L.C. (2004, July-Augustus). *Graphosyllabic Analysis Helps*. Journal of Learning Disabilities, volume 37 number 4, pp. 331-348.
- Bon, W. van & Staalduinen, I van. *Ei of ij, au of ou. Het effect van lees- en schrijfoefeningen met elkaar vergeleken*. Nijmegen: Vakgroep Orthopedagogiek.
- Bosman, A.M.T., Hell, J.G. van, Harbers, W. & Voorzee, M. (2000). *Visueel dictee: een effectieve spellingtraining voor woorden met ambigu foneem-grafeem relaties*. Tijdschrift voor de orthopedagogiek, 39, pp. 442-451.
- Bosman, A.M.T., Schep-Ottevanger, K. & Bon, W.H.J. van. (1997). *Heeft Stellen nadelige gevolgen voor Spelllen?* Tijdschrift voor Orthopedagogiek 36, pp. 303-312.
- Bourassa, D. & Treiman, R. (2003). *Spelling in Children With Dyslexia: Analyses From the Treiman-Bourassa. SCIENTIFIC STUDIES OF READING*, 7(4), pp. 309-333.
- Fennis, I. (2005). *Aanpak van spelling*. In: Dyslexie een doorlopende zorg (congres cd-rom). Utrecht: Seminarium van orthopedagogiek.
- Fulk, B & Mushinski-Startmont-Spurgin, M. (1995, September). *Fourteen spelling strategies for students with learning disabilities*. Intervention in School & Clinic.
- Gentry, R. (2004). *The Explicit Specifics That Make Great Readers and Writers (and Spellers!)*. In The Science of Spelling (pp. 55-75). Portsmouth: Heinemann.
- Peer, W. v. (1987a). *Spelling in Stelling. Een didactische visie*. Levende Talen, 23-28, 118-122.
- Peer, W. v. (1987b). *Vrijheid en verantwoordelijkheid in de praktijk van het spellingonderwijs*. 118-122.
- Reid, G. (2005). In Dyslexia. Bodmin, Cornwall: Continuum International Publishing Group.
- Schiffelers, i., Bosman, A.M.T. & Hell, J.G. van. (2002). *Uitspreken wat er staat. Een effectieve spellingtraining voor woorden met inconsistente foneem-grafeem relaties*. Tijdschrift voor orthopedagogiek 41, pp. 320 - 331.
- Smits, A. (n.d.). Retrieved April 10, 2011, from www.logopediedenhaag.nl/index.php/download_file/view/17/
- Smits, A. (2007). *Retentietraining: als spelling niet lukt, toch spellen leren*. Retrieved October 12, 2010, from www.quadraat-leiden.nl: www.logopediedenhaag.nl/index.php/download_file/view/17
- Snowling, M. (2000). In *Dyslexia* (pp. 29-87; 198-215). Oxford: Blackwell Publishing.
- Thomson, M.E. & Watkins, E.J. (1998). In *Dyslexia a Teaching Handbook* (pp. 13-17; 83-104; 137-175). London: Whurr Publishers.
- Wentink, H. & Verhoeven, L. (2004). *Protocol leesproblemen en Dyslexie voor groepen 5 - 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

[Terug](#)

7. Bijlagen

7.1 STANDARDISING LEVELS IN SPELLING

Three levels advised:

Bellow average (C) – average (B) – above average (A).

The levels are standardized as follows:

Below Avarage:

1. spelling score weekly spelling assessments term three 60% or lower (C and below).
2. seldom uses correct spelling of High Frequency Words (HFW, First School Years) and Frequently Misspelled Words (FMW, Spelling Practice Book) in writing exercises.
3. Spelling score end of year assessment 60% or lower (C and below).

Avarage:

1. Spelling score weekly spelling assessments term three between 65% and 75% (C+ - B)
2. Usually uses correct spelling of HFW and FMW in writing exercises.
3. Spelling score end of year assessment between 65% and 75% (C+ - B)

Above Avarage:

1. Spelling score weekly spelling assessments term three 80% or higher (B+ - A)
2. Correct use of spelling of the words from the HFW and FMW list in writing exercises.
3. Spelling score end of year assessment 80% or higher (B+ - A)

Extra information needed:

LS/L/MB = learning support Language, Math or Behavior

ME = Mother tongue English

ESL = English as Second Language (children who just entered the school or who are in their second year within the school with another mother tongue language than English and who need extra support, receive extra English tuition. The decision for 'need' is based on the advice of the homeroom teacher and the ESL teacher).

www.firstschoolyears.com

Phonics. Pearson Education. Year 3, Grade 2.

[\(Terug naar tekst\)](#)

7.2 Spellinglijst opgesteld door het Department for Education and Employment, London

End of Year Spelling Assessment

(combination of the FMW list and HFW list)

off	house	three	eight
Wednesday	August	July	Saturday
September	because	once	thought
swimming	too	again	want
where	they	didn't	two
don't	when	scared	about
family	there	that's	every
into	went	are	whole
them	their	before	tried
with	could	was	people
very	like	beautiful	favourite/favorite
baseball	started	brother	friends
heard	to	different	were
then	some	found	said
what	it's	have	our
everybody	took	knew	a lot
I	special	nice	would

and
another
little
first
other

they're
through
caught
really
sometimes

one
there's
watch
outside
presents

upon
know
friend
night
your

[\(Terug naar tekst\)](#)

7.3 Meetinstrument bepalen niveau onderzoeksgroep en controlegroep.

Deze lijst dient als basislijst om uitkomsten met elkaar te vergelijken.

[illegible]

32 |

Eveline Brak

PraktwsS1022938Brak

[Terug naar tekst](#)

7.4 Contactmomenten leerkrachten.

1e contact

Het doel van het eerste contact is het evalueren van de leerlinggegevens die vanuit Grade 1 doorgegeven worden. Het contact is met de Grade 1 leerkrachten van het voorgaande schooljaar. Het gesprek vindt in september 2010 plaats. Tijdens het gesprek wordt er gebruik gemaakt van open vragen om zoveel mogelijk informatie te kunnen krijgen. Dit betekent vier individuele gesprekken wat tijdrovend kan zijn maar tijdens een individueel contact bestaat de mogelijkheid om eventueel door te vragen.

Vragen die gesteld worden zijn:

1. Welke leerlingen hebben extra Engelse lessen gevolgd (ESL)?
- 2a.. Welke leerlingen hebben Learning Support ontvangen?
- 2b. Waar hebben ze Learning Support voor ontvangen en
- 2c. wat zijn hier de resultaten van?
- 3a. Zijn er leerlingen waar qua werkhouding of sociale omgangsvormen rekening mee gehouden zou moeten worden?
- 3b. Welke criteria zijn gebruikt wanneer er extra rekening gehouden moet worden met een leerling op gebied van werkhouding of omgangsvormen?
- 3c. Kan er specifiek aangegeven worden waar rekening meegehouden moet worden (werkhouding, omgangsvormen),
- 3d. hoe dit in Grade 1 in de praktijk uitgevoerd is en
- 3e. welk advies er meegegeven wordt aan het opvolgende leerjaar (in dit geval Grade 2)?
- 4a. Wat zijn in jouw ogen sterke leerlingen?
- 4b. Waarom zijn het voor jou sterke leerlingen?
- 4c. Op welk vlak zijn ze sterk?
- 4d. Welke criteria hanteer je wanneer je over een sterke leerling spreekt?

[Terug naar tekst](#)

Oriënterend contact

Het doel van het tweede contact is het vaststellen van de controlegroep. Het contact is met de Grade 2 leerkrachten. Er wordt eigenlijk maar één vraag aan de leerkrachten gesteld, namelijk wie er met zijn groep als controlegroep aan mijn onderzoek mee wil doen. Er zal uitgelegd worden wat het onderzoek inhoudt en wat er van de controlegroep verwacht wordt. Dit is het invullen van het meetinstrument van niveaus van de leerlingen (aan de hand van de onderling gemaakte afspraken) en of het om R1, R2 of R3 leerling gaat. Aan het eind van de interventie in de onderzoeksgroep wordt van deze leerkrachten verwacht dat ze een dictee met de woorden van meetinstrument Spellingwoorden afnemen.

[Terug naar tekst](#)

7.5 Meetinstrument; vergelijken onderzoeksgegevens onderzoeksgroep met controlegroep.

Onderverdeling is aan de hand van drie verschillende niveau's en of het R1/R2 of R3 taal leerlingen zijn gerelateerd aan het behaalde cijfer. Het cijfer bestaat uit een A, B, C of D waarmee het systeem op de internationale school gevolgd wordt.. Dit instrument is de basis voor de conclusievorming aan het eind van het onderzoek. De cijfers worden nadat ze ruw vergeleken worden aan het eind omgezet in procenten om de vergelijking te vergemakkelijken.

Leerlingen gemiddeld (B)												
	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D+	D	D-	F
Onderzoeksgroep (11)												
Controlegroep A (11)												
Controlegroep B (-)												

Procentueel: Groep II												
	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D+	D	D-	F
Onderzoeksgroep (LL)												
Controlegroep (LL)												

Leerlingen onder gemiddeld (C)												
	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D+	D	D-	F
Onderzoeksgroep (3)												
Controlegroep A (2)												
Controlegroep B (-)												

Procentueel: Groep III												
	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D+	D	D-	F
Onderzoeksgroep (LL)												
Controlegroep (LL)												

R1 leerlingen												
	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D+	D	D-	F
Onderzoeksgroep (5)												
Controlegroep A (9)												
Controlegroep B (-)												

Procentueel: R1 leerlingen												
	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D+	D	D-	F
Onderzoeksgroep (LL)												
Controlegroep (LL)												

R2 leerlingen												
	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D+	D	D-	F
Onderzoeksgroep (9)												
Controlegroep A (7)												
Controlegroep B (-)												

Procentueel: R2 Leerlingen												
	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D+	D	D-	F
Onderzoeksgroep (LL)												
Controlegroep (LL)												

R3 leerlingen												
	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D+	D	D-	F
Onderzoeksgroep (2)												
Controlegroep A (1)												
Controlegroep B (-)												

Procentueel: R3												
	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D+	D	D-	F
Onderzoeksgroep (LL)												
Controlegroep (LL)												

7.6 Enquête motivatie kinderen.

Meetinstrument enquête aan kinderen van Grade 2.

Opstellen vragenlijst.

Doel: meten van spellingmotivatie bij kinderen in Grade 2 (groep4).

Variabele die gemeten wordt is spellingmotivatie.

In dit onderzoek is de operationele definitie van spellingmotivatie: de leerlingen zien spelling als een belangrijk onderdeel van geschreven taal. Daarbij willen zij zoveel mogelijk woorden correct gespeld in hun schrijfwerk hebben, tevens weten zij welke hulpmiddelen ze kunnen raadplegen om voorbeelden van goede spelling te zien en gebruiken deze hulpmiddelen regelmatig. De leerlingen zijn bereid spellingoefeningen te maken vanuit een bewustzijn dat dit hun spellingniveau verbetert.

In deze enquête worden gesloten vragen gebruikt. Gesloten vragen hebben een voorgestructureerd antwoord. De vragen die gebruikt worden zijn geprecodeerde vragen waarbij de leerlingen uit verschillende antwoorden mogen kiezen. Bij geprecodeerde vragen kunnen de leerlingen meer dan één antwoord als correct aangeven. De leerlingen hebben in hun rekenwerk al eerder met dit soort vragen gewerkt. De handeling is dus niet onbekend. Er worden geen open vragen gebruikt omdat leerlingen dan meer gefocust zijn op hun schrijven dan op het geven van een volledig antwoord. Geprecodeerde vragen hebben als nadeel dat er veel leeswerk bij komt. Dit kan voor sommige leerlingen een probleem zijn. Deze leerlingen kunnen hierbij ondersteuning krijgen door het voorlezen van de vragen. Geprecodeerde vragen hebben als voordeel dat de respondent meteen duidelijk is wat voor soort antwoord van hen verwacht wordt. De antwoorden tussen verschillende respondenten zijn makkelijk te vergelijken. Als nadeel is er dat de vragen niet altijd aansluiten bij de specifieke situatie van de respondent (Brinkman J., 1994). In dit onderzoek is het echter de bedoeling dat het verschil tussen twee situaties gemeten wordt, namelijk die van onderzoeksgroep met de controlegroep, waarbij de specifieke situatie onder de twee groepen onderling verschilt. Binnen de groepen is de specifieke situatie omtrent spellingonderwijs gelijk.

Bron: Brinkman, J. (1994). *De vragenlijst*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Enquête gekoppeld aan theorie onderzoek:

Uit de theorie komen twee benaderingen voor motivatie naar voren, namelijk waardoor leerlingen gemotiveerd worden en waarom motivatie belangrijk is.

Van Peer (1987) geeft aan dat spelling een product is van motivatie. Wanneer de leerling gemotiveerd is dan volgt daarop een betere spelling. Een visie van de leerling op spelling is daarbij belangrijk. Een leerling moet er zich van bewust zijn waarom en wanneer spelling belangrijk is (Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995). Het is mogelijk gradaties van belangrijkheid aan te geven. Het is immers belangrijker om een brief naar een instantie zonder spelfouten te schrijven dan een opzet voor een verhaal (Peer v., 1987; Gentry, 2004). Het van jongs-af-aan aanleren van gradaties in belangrijkheid van spelling werkt motiverend (Peer v., 1987; Gentry, 2004). Er wordt niet een continue druk op de kinderen gelegd om alles correct te spellen, maar wanneer het om een belangrijke tekst gaat dan moet er een foutloos geschreven tekst geproduceerd worden. Dit inzicht geeft de leerling een vorm van autonomie die weer belangrijk is voor de motivatie (Peer v., 1987). De autonomie kan versterkt worden door kinderen zelf hun werk te laten corrigeren aan de hand van feedback of door het inzetten van hulpmiddelen zoals woordenboeken (Peer v., 1987; Berninger, & Fayol, 2008). Om de autonomie en daarmee de motivatie te verhogen wordt er gebruik gemaakt van persoonlijke, niet te lange spellinglijsten afgestemd op het niveau van de leerling (Gentry, 2004; Fulk, & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995; Berninger & Fayol, 2008). Wanneer de persoonlijke lijst opgebouwd wordt uit niet al te moeilijke, maar toch nieuwe woorden die door het kind zelf gebruikt worden en waarvan de betekenis bekend is, is de motivatie het hoogst voor herhaaldelijk inoefenen (Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995; Berninger & Fayol, 2008; Gentry, 2004). Het moeten herhalen van woorden die al goed gespeld worden kan demotiverend zijn en leidt mogelijk tot een onplettendheid bij de later komende moeilijkere woorden (Peer v., 1987b).

Vraagcategorieën om motivatie te bepalen.

Vanuit de theorie kunnen er verschillende meetbare punten voor motivatie gevonden worden. Deze zijn:

9. Spelling is een produkt van intrinsieke motivatie (Peer v., 1987).
Hoe graag werken de kinderen aan het oefenen van spelling? (Vragen 1, 2, 5, 13, 13, 15, 17)
10. Herhalen van woorden die al beheerst worden werkt demotiverend (Peer v., 1987) (Vragen 9, 10, 13, 15, 16)
11. Bewustzijn waarom spelling belangrijk is motiveert tot betere spelling (Peer v., 1987; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995; Gentry, 2004). (Vragen 1, 2, 4, 5, 12, 17)
12. Gradaties in belangrijkheid spelling motiveert tot betere spelling wanneer het echt nodig is (Peer v., 1987; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995; Gentry, 2004). (Vragen 3, 6)
13. Autonomieit verhoogd motivatie (Peer, 1987; Berninger & Fayol, 2008; Gentry, 2004; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995). (Vragen 6, 7, 8, 15, 16)

14. Betekenis van woorden die geoefend worden zijn bekend. Dit verhoogt de motivatie (Gentry, 2004; Berninger, & Fayol, 2008; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995). (Vragen 15, 16, 17)
15. Gereduceerde spellinglijsten verhoogt de motivatie (Peer, 1987; Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995; Berninger & Fayol, 2008; Gentry, 2004). (Vragen 15, 16)
16. Kwaliteit belangrijker dan kwantiteit voor motivatie tot oefenen (Fulk & Mushinski-Startmont-Spurgin, 1995). (Vragen 9, 10, 11, 12, 13, 14)

Vragen in de enquête (in het Engels opgesteld omdat de onderwijstaal Engels is):

Date _____ Name _____ Grade 2/ _____

Read the questions carefully. Circle the answer that you agree with. You might circle more than one answer for each question.

1. Do you think that being able to spell words correctly is important?
 - a. Yes
 - b. No
 - c. Not always
 - d. I don't know
2. Why do you think good spelling could be important?
 - a. Other people can read my story easier.
 - b. I can read my own story easier.
 - c. It is easier to understand a story when the words are properly spelled.
 - d. I do not think spelling is important.
3. When is it important to have no spelling mistakes?
 - a. Always
 - b. Only when I write a story
 - c. Only when I write a traditional story
 - d. Only when I write an instruction
 - e. Only when I write a recount
 - f. Only when I write a non-chronological report
 - g. Only when I brainstorm
 - h. Only when I write a draft
4. Can you be a good writer without knowing how to spell properly?
 - a. Yes
 - b. No
5. Do you think you like story writing better if you know how to spell the words?
 - a. Yes
 - b. No
 - c. I don't know

6. Do you correct your own work?
- Yes
 - No
 - Sometimes
7. What do you use to correct your own work?
- I do not correct my own work.
 - Correction key when the teacher has corrected my work.
 - Word fields in the class.
 - Dictionary.
 - Re-reading the story.
 - Ask mum or dad.
 - Ask another student.
 - Computer.
8. Do you think that correcting your own work helps you to become a better speller?
- Yes
 - No
 - I don't know.
9. Do you think that the exercises in you phonics book help you to become a better speller?
- Yes
 - No
10. I find the words in the phonics book
- Too easy.
 - Just o.k.
 - Too difficult.
11. What kind of exercise do you like best when you practice your spelling? Think about your practice book and the exercise you do in this book.
- sorting spellingwords.
 - crossword puzzle.
 - word search.
 - finding spelling mistakes in a very short story.
 - re-writing words using the Read, Look, Cover and Check worksheet.
12. Do you think practicing spelling words every week helps you become a better speller when you write a story?
- Yes
 - No
13. Do you think you can be a good speller without the spelling lessons in your phonics book?

- a. Yes
- b. No

14. How do you practice your spelling at home?

- a. I work on the pages in my phonics book.
- b. My mum dictates me one or more times during the week.
- c. I practice the worksheet Read, Look, Cover and Check.
- d. I use a white board to practice.

15. Do you like to practice your own words, words that are different than the words in your phonics book?

- a. Yes
- b. No
- c. I only practice the words in the phonics book.

16. If you like to practice your own words what kind of words do you like to practice?

- a. Words that are easier than in my phonics book.
- b. Words that are more difficult than in my phonics book.
- c. I do not like to practice extra words.

17. Why do you like spelling?

- a. Because it is easy.
- b. Because I learn to write a lot of words.
- c. I can learn new words.
- d. I can spell and write faster.
- e. Because it makes me feel sure when I am writing a story.
- f. I do not like spelling.

[Terug naar tekst](#)

[Terug](#)