

Een effectieve spellinginstructie voor verhoging van de leeropbrengsten

Een kwalitatief evaluerend onderzoek naar een effectieve spellinginstructie om de
leeropbrengsten te verhogen

Yselle A. Westerveld en Isabel Spruijt
Universiteit Utrecht

Opleiding: Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs
Begeleiding: W.M. Jaspers
Opdrachtgever: Openbare basisschool de Brug
Woordenaantal: 7.699

Samenvatting

In dit onderzoek is vastgesteld op welke wijze op basisschool de Brug spellinginstructie gegeven wordt en aan welke kwaliteitscriteria een effectieve spellinginstructie moet voldoen. Met behulp van een vragenlijst en een observatie is getoetst in hoeverre de leerkrachten aan de vooraf opgestelde zes kwaliteitscriteria voor een effectieve spellinginstructie voldoen. Daarnaast is met een interview de visie en doorgaande lijn voor spelling in kaart gebracht. Gebleken is dat aan de kwaliteitscriteria herhaling en verwerking niet wordt voldaan. Ook ontbreekt een duidelijke visie voor spellingonderwijs, waardoor geen doorgaande lijn binnen de school aanwezig is. Geadviseerd wordt om aandacht te schenken aan de zes kwaliteitscriteria en één visie en doorgaande lijn binnen de school in te voeren.

Kernwoorden: spelling, spellinginstructie, spellingonderwijs

“Binnen onze vroegeentwintigste-eeuwse West-Europese democratieën kan het er in de verkiezingsstrijd venijnig aan toegaan wanneer de volksvertegenwoordigers in spe in groten getale eropuit gaan” (Groot dictee der Nederlandse taal, 2007). Zomaar een zin uit het groot dictee der Nederlandse taal. Menig volwassene zal met deze zin moeite hebben, laat staan leerlingen van een basisschool. Toch is het belangrijk dat leerlingen van de basisschool goed leren spellen (Venstermans & Daems, 2004). Spelling is een technische vaardigheid waarbij de leerling leert om te schrijven in correcte schriftbeelden (Apel & Masterson, 2001; Schmeier, 2013; Schraven, 2008). Spelling vormt de verbinding tussen gesproken en geschreven taal en is daarmee de ondersteunende taalactiviteit die instrumenteel is voor schrijven (Bosman, 2007; Graham, Harris, & Fink-Chorzempa, 2003; Heesters, 2009; Schijf, van der Leij, van der Berkel, van Bekebrede, & Zijlstra, 2010). Aan het einde van de reguliere basisschool hebben de meeste leerlingen echter nog weinig inzicht in de regels voor spelling. Ook in het voortgezet onderwijs zijn veel zwakke spellers te vinden met een leerachterstand van twee jaar of meer (Bonset, 2010; Bonset & Hoogeveen, 2009).

Omdat goed kunnen spellen van belang is en veel leerlingen dit nog niet voldoende beheersen, wordt veel onderzoek gedaan naar het verbeteren van de spellinginstructie op basisscholen. Bosman, van Huygevoort en Noten (2009) beweren dat spelling geleerd kan worden met de spellingschecker, terwijl Schraven (2000) pleit voor een goede spellinginstructie van de leerkracht. Ook andere onderzoekers hebben verschillende beweringen over de beste manier van spelling aanbieden. In dit artikel wordt beschreven aan welke kwaliteitscriteria een effectieve spellinginstructie moet voldoen.

Theoretisch kader

Om een effectieve spellinginstructie te geven staan de leerkracht en de kwaliteit van de instructie centraal (Janson, 2010; Schmeier, 2013). Voor het geven van een effectieve instructie, moet de leerkracht de kennis van spelling zelf goed beheersen (Schraven, 2000). Eerst wordt beschreven waar de leerkracht aan moet voldoen en over welke kennis deze moet beschikken voor het geven van een effectieve spellinginstructie. Daarna worden op basis van verschillende onderzoeken kwaliteitscriteria opgesteld waar een effectieve spellinginstructie aan moet voldoen.

De leerkracht speelt een belangrijke rol bij het geven van een effectieve spellinginstructie. Een leerkracht geeft les op basis van zijn of haar gedachten en opvattingen. Daarnaast heeft de mate waarin de leerkracht over voldoende kennis van spelling beschikt, invloed op de effectiviteit van de spellinginstructie (Borg, 2003).

Binnen het spellingonderwijs is vastgesteld dat leerkrachten zich sterk laten beïnvloeden door de wijze waarop ze zelf onderwijs hebben gekregen (Freeman & Richards, 1996; Pickering, 2005). Ook de opvattingen over onderwijs bepalen vaak welke instructiemethode de leerkracht toepast. De opvattingen van de leerkracht hebben dan ook indirect een impact op de resultaten van de leerlingen (Borg, 2003; Pickering, 2005). Om te voorkomen dat elke leerkracht te veel vanuit eigen gedachten en opvattingen instructie geeft, is het belangrijk dat een eenduidige visie op het gebied van spellingonderwijs binnen de school aanwezig is (van Drunen & Ballering, 2011). Door middel van de visie wordt een doorgaande lijn aangebracht binnen de school. Dit wordt bereikt door in de visie

EEN EFFECTIEVE SPELLINGINSTRUCTIE VOOR VERHOOGING VAN DE LEEROPBRENGSTEN

aandacht te besteden aan zowel de inhoud als de vorm van een spellinginstructie (Paus & Oosterloo, 2010). Ook eenduidigheid binnen de school in terminologie en spellingstrategieën is van belang (Janson, 2010).

Naast de gedachten en opvattingen van de leerkracht heeft de kennis van de leerkracht invloed op de spellinginstructie. De leerkracht moet over voldoende kennis van spelling beschikken (Janson, 2010; Schraven, 2008; Wayne & Youngs, 2003). De kennis bestaat uit de taalontwikkeling van een kind en kennis van de leerinhoud van spelling (Van der Leeuw, 2010). Voordat een kind zich bezig kan houden met spelling, moet het binnen de algehele taalontwikkeling al stappen gezet hebben (Vernooy, 2010; Geijssel & Aarnoutse, 2006). In Tabel 1 zijn de fasen te zien die een kind doorloopt in de taalontwikkeling (Chall, 1996; Ehri, 1991).

Tabel 1.

Drie Fasen die een Kind doorloopt in de Taalontwikkeling.

Fase	Omschrijving	Voorbeeld
Logografische fase	Het kind gaat aan de slag met woorden door ze te herkennen of te raden op basis van een context of visuele kenmerken.	Het kind herkent de vorm van de letters van zijn of haar eigen naam en weet daardoor dat het de eigen naam is.
Alfabetische fase	Het kind weet dat woorden uit klanken en letters bestaan.	Het kind weet welke klank bij het teken 'p' hoort en kan deze uitspreken.
Orthografische fase	Het kind wordt zich bewust van de regelmatigheden in reeksen van letters.	Het kind weet dat de woorden 'bang' en 'gang' allebei met een -ng op het eind geschreven worden.

De alfabetische fase is de belangrijkste fase voor een kind. Pas wanneer een kind zich in de alfabetische fase bevindt, is het mogelijk om zich met spelling bezig te houden (Caravolas, Volin, & Hulme, 2005). Dit betekent dat in de onderbouw de basis gelegd wordt voor kinderen om goed te leren spellen. Voor een goede basis moet aandacht besteed worden aan het fonemisch bewustzijn. Het fonemisch bewustzijn is weten welke klank bij welke letter(s) hoort (Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001; Ehri, 2005; Manis, Seidenberg, & Doi, 1999; Varnhagen, Boechler, & Steffler, 1999). In de groepen één en twee wordt aandacht besteed aan de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn door het leren opdelen van zinnen in woorden, opdelen van woorden in klankgroepen en aandacht te besteden aan rijm. In groep twee en drie staat het fonemisch bewustzijn centraal in de vorm van herkennen van beginrijm, toepassen van beginrijm, klinkers in een woord isoleren, auditieve analyse en synthese en letters kunnen benoemen (Janson, 2010; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006).

Wanneer een kind zich in de alfabetische fase bevindt en zich bezig gaat houden met spelling, is het belangrijk dat de leerkracht kennis heeft van de manier waarop het kind zich spelling eigen maakt. Een kind kan gebruik maken van spellingstrategieën die aansluiten op specifieke spellingcategorieën (Van der Leeuw, 2010). Een spellingsstrategie is de manier die een kind gebruikt

EEN EFFECTIEVE SPELLINGINSTRUCTIE VOOR VERHOOGING VAN DE LEEROPBRENGSTEN

om tot de juiste schrijfwijze van een woord te komen (Huizenga, 2003; Wijs, Kamphuis, Kleintjes, & Tomesen, 2010). De spellingstrategieën worden onderverdeeld in directe en indirecte spellingstrategieën. Als een leerling de directe spellingsstrategie toepast, is het woord bij het kind geautomatiseerd. Bij de indirecte spellingstrategie is het woord niet geautomatiseerd (Schraven, 2008; Huizenga, 2003; Wijs et al., 2010). In totaal kunnen vijf indirecte spellingstrategieën onderscheiden worden. De leerkracht moet deze kennen om de spelling effectief aan te kunnen bieden (Schraven, 2008; Huizinga, 2003; Wijs et al., 2010). In Tabel 2 is per spellingstrategie een korte omschrijving weergegeven.

Tabel 2.

De vijf Spellingstrategieën (Huizinga, 2003).

Strategie	Omschrijving strategie	Voorbeeld
Fonologische strategie		
- Elementaire spellingshandeling	Een woord wordt ontleed in fonemen/klanken.	z-o-n
- Klankclusterstrategie	Een woord wordt ontleed in klankgroepen	m-ooi
Woordbeeldstrategie	Een beroep doen op het geheugen om het woord goed te schrijven	ijs en ei (lange ij en korte ei)
Regelstrategie	Het toepassen van spellingsregels bij woorden die niet klankzuiver zijn.	Verenkelaar (ramen, laken)
Analogiestrategie	Het woord vergelijken met andere woorden	plateau want het is ook bureau
Hulpstrategie	Zelfbedachte geheugensteuntjes of ezelsbruggetjes gebruiken bij een woord.	otjes-ou en atjes-au.

Naast kennis van de spellingstrategieën moet een leerkracht kennis hebben van de spellingcategorieën. Groepen woorden met dezelfde spellingsmoeilijkheid worden in één categorie geplaatst voor de ordening van de leerstof. De volgorde waarin de verschillende categorieën aan bod komen, moet oplopend zijn in moeilijkheidsgraad. Zo wordt bijvoorbeeld in groep 3 begonnen met de klankzuivere woorden en wordt in groep 6 begonnen met de werkwoordspelling (Wijs et al., 2010). Wat betreft de taalontwikkeling en het eigen maken van spellingstrategieën en spellingcategorieën, speelt de spellinginstructie hierbij een cruciale rol.

Wanneer de leerkracht over de benodigde kennis van spelling beschikt, is dit nog geen garantie dat een effectieve spellinginstructie gegeven wordt. De manier waarop de leerkracht de spellinginstructie aanbiedt is eveneens van invloed op de kwaliteit van de spellinginstructie (Schraven, 2000). Om te kunnen meten wat de kwaliteit van de spellinginstructie van een leerkracht is, moeten kwaliteitscriteria opgesteld worden. Door resultaten van verschillende onderzoeken te combineren, komen zes criteria naar voren die van belang zijn voor het geven van een effectieve spellinginstructie. Tabel 3 geeft een korte omschrijving van deze zes criteria. Daarna worden de criteria uitgebreid beschreven.

Tabel 3.

Zes Kwaliteitscriteria voor een Kwalitatief Goede Spellinginstructie.

Kwaliteitscriteria	Omschrijving kwaliteitscriteria	Geraadpleegde bronnen
Opbouw	De leerkracht maakt gebruik van een instructiemodel waarbij de les opgedeeld is in fasen.	Bosman, 2007; Huizenga, 2003; Huizenga, 2010; Janson, 2010; Korstanje & Veenstra, 2012; Schmeier, 2013; Schraven, 2000; Veenman, 1992.
Herhaling	Aan het begin van elke spellingsles moet begonnen worden met een terugblik op de vorige les en een dictee.	Bosman, 2007; Janson, 2010; Schmeier, 2013; Schraven, 2000; van der Leeuw, 2010.
Inprenten	De leerlingen moeten eerst het woord horen, daarna opschrijven, vervolgens het woord zien en tot slot het woord uitspreken.	Billiaert, 2000; Janson, 2010; Meiboom, 2008; Schmeier, 2013; Schraven, 2008.
Verwerkingsopdrachten	De verwerkingsopdrachten moeten aansluiten bij het doel en de belevingswereld van de leerlingen.	Schlagal, 2002; Schraven, 2008; Uyttendaele, n.d.
Differentiatie	Aan de leerlingen moet een multisensoriële basis geboden worden. Daarnaast moeten opdrachten op niveau aangeboden worden.	Bosman, 2007; Bosman & van Eekhout, 2010; Braams & Bosman, 2000; Janson, 2010; Schraven, 2008; Veenstra, 2008.
Feedback	Snelle en directe feedback geven op gemaakte keuzes.	Billiaert, 2000; Bosman, 2007; Weekers, 2005.

Het eerste kwaliteitscriterium waaraan een spellinginstructie moet voldoen, is het aanbrenge van een opbouw. Deze opbouw is bij spellingonderwijs van cruciaal belang (Schraven, 2000). Daarom wordt aanbevolen om gebruik te maken van het directe instructiemodel van Veenman (1992). Dit instructiemodel is geschikt voor spellingonderwijs, omdat de instructie van spelling systematisch moet zijn door te laten zien, voordoen, verwoorden, nauwgezette begeleide oefening en gerichte feedback. De stappen uit het directe instructiemodel sluiten hier goed op aan (Bosman, 2007, Schraven, 2000; Veenman, 1992). Bij het geven van een effectieve spellinginstructie spelen vooral de groepsinstructie en de begeleide inoefening vanuit het directe instructiemodel een grote rol (Huizenga, 2010; Janson, 2010; Korstanje & Veenstra, 2012; Schmeier, 2013). In de groepsinstructie wordt middels concrete voorbeelden de spellingsstrategie verwoord (Huizenga, 2003). Na de groepsinstructie stapt de leerkracht over op de begeleide inoefening. Alle leerlingen dienen onder begeleiding van de leerkracht de strategie hardop denkend te kunnen verwoorden zodat de spellingcategorie op een juiste manier eigen wordt gemaakt (Korstanje & Veenstra, 2012).

Het tweede criterium is het aanbieden van voldoende herhaling. Voor het eigen kunnen maken van zowel de spellingcategorieën als de spellingstrategieën is het noodzakelijk dat deze

categorieën en strategieën meerdere keren aan bod komen, willen deze bekijken bij leerlingen (Bosman, 2007; Schraven, 2000). Een systematische herhaling wordt bereikt door elke les te beginnen met een kort dictee (Schraven, 2000; Bosman, 2007). De leerkracht biedt de woorden en zinnen auditief aan en de leerlingen zetten de klanken om in letters. Met het dictee wordt de bestaande voorkennis geactiveerd, verwoorden de leerlingen hun denkproces en ziet de leerkracht gelijk waar en bij welke leerlingen problemen zijn. Door deze dagelijkse herhaling heeft de leerkracht ook beter zicht op de individuele leerling (Bosman, 2007; Janson, 2010; van der Leeuw, 2010; Schmeier, 2013; Schraven, 2000).

Het derde criterium waaraan een spellinginstructie moet voldoen is inprenten. Inprenten betekent dat de leerkracht een nieuw woord of spellingsmoeilijkheid in een bepaalde volgorde uitlegt. De spellingsles mag nooit beginnen met een woord op het bord. Bij spelling gaat het namelijk om het verletteren van klanken. Een visuele aanbieding van het woord verhindert de leerlingen te doorzien wat ze moeten leren (Billiaert, 2000; Janson, 2010; Schmeier, 2013; Schraven, 2008). Nadat de leerling het woord heeft gehoord en opgeschreven, moet het visueel aangeboden worden. Daarna wordt het woord uitgesproken zodat woord- en klankbeeld aan elkaar gekoppeld worden. Een leerling komt op deze manier meerdere malen met het woord in aanraking waardoor het woord wordt ingeprent in het geheugen (Billiaert, 2000; Meiboom, 2008).

Het vierde kwaliteitscriterium is het aanbieden van geschikte verwerkingsopdrachten. De verwerkingsopdrachten zijn de opdrachten die gemaakt worden na de instructie van de leerkracht. De opdrachten zijn meestal te vinden in het spellingswerkboek. Goede verwerkingsopdrachten moeten aangeboden worden in een relevante en zinvolle context (Schlagal, 2002; Uyttendaele, n.d.). In werkboeken moeten leerlingen vaak woorden afmaken of letters verder invullen. Hierdoor schrijven leerlingen niet het hele woord op. Leerkrachten moeten zorgen dat leerlingen alle woorden die geoefend worden in zijn geheel opschrijven, zodat ze het hele woordbeeld vormgeven en zien (Schraven, 2008; Uyttendaele, n.d.). Daarnaast zijn oefeningen in een spellingsmethode vaak te geïsoleerd. Dit houdt in dat slechts één spellingscategorie centraal staat. De eerder aangeleerde spellingcategorieën worden niet herhaald, waardoor deze wegzakken. Dit probleem kan ondervangen worden door extra verwerkingsopdrachten, van eerder aangeleerde spellingcategorieën, toe te voegen (Schraven, 2008).

Het vijfde kwaliteitscriterium waar een spellinginstructie aan moet voldoen is differentiatie. Differentiatie houdt in dat de leerkracht inspeelt op de verschillen tussen leerlingen. Iedere leerling leert op een andere manier. Wanneer een leerling moeite heeft met spelling moet de leerkracht aandacht besteden aan de volgende punten: Meer instructie en begeleidingsmomenten, geen andere leergangen naast de spellingsmethode, nagaan of bij deze leerlingen de essentie duidelijk is en snelle feedback op hun keuzes geven (Braams & Bosman, 2000; Janson, 2010; Schraven, Bosman, & van Eekhout, 2010). Voor leerlingen die geen moeite hebben met spelling moet de leerkracht extra uitdaging bieden (Braams & Bosman, 2000; Veenstra, 2008). Daarnaast is het voor alle leerlingen belangrijk dat een multisensoriële basis geboden wordt. Dit betekent dat tijdens de spellingsles de instructie zoveel mogelijk auditief, visueel en motorisch aangeboden wordt, zodat elk kind via de eigen voorkeur spellinginstructie krijgt. (Bosman, 2007; Schraven, 2008; Veenstra, 2008).

Het laatste kwaliteitscriterium waar een spellinginstructie aan moet voldoen is het geven van voldoende, directe feedback. Gebleken is dat leerlingen die niet alleen informatie kregen dat een fout gemaakt werd, maar ook informatie kregen over waar de fout zat, beter leerden spellen. Leerlingen leren ook beter spellen wanneer zij zelf het werk nakijken. De leerlingen zien dan zelf waar de fout zit en hoe het woord geschreven moet worden (Bosman, 2007; Weekers, 2005). Als laatste is het belangrijk dat de leerkracht gelijk, directe feedback geeft wanneer een fout gemaakt wordt (Billiaert, 2000).

Duidelijk is nu dat de gedachten en opvattingen en de kennis van de leerkracht een grote rol spelen bij het geven van een effectieve spellinginstructie. Daarnaast moet een effectieve spellinginstructie voldoen aan zes kwaliteitscriteria. Op basisschool de Brug te Houten is uit toetsresultaten gebleken dat de leerlingen minder goed scoren op het gebied van spelling. Vanuit de school is de vraag gekomen op welke wijze zij kunnen zorgen voor betere resultaten op het gebied van spelling. De onderzoeksvraag die daarom in dit onderzoek centraal staat is: Wat is de kwaliteit van de spellinginstructie op basisschool de Brug en hoe kan deze geoptimaliseerd worden? Vanuit de literatuur is gebleken dat de leerkracht een belangrijke rol speelt bij het behalen van goede resultaten van de leerlingen (Janson, 2010; Schmeier, 2013). Daarom wordt verwacht dat niet alle leerkrachten voldoen aan de zes opgestelde kwaliteitscriteria. Daarnaast wordt verwacht dat de leerkrachten verschillen in gedachten, opvattingen en kennis die ze hebben over de spellinginstructie. Door de verschillen tussen de leerkrachten wordt ook verwacht dat geen eenduidige visie en doorgaande lijn binnen de school aanwezig is.

Methode

Participanten en context

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op openbare basisschool de Brug te Houten. De school bestaat uit ongeveer 190 leerlingen. Dit aantal is dalend, omdat minder gezinnen zich in Houten vestigen. De school is opgebouwd uit de groepen 1/2, 2/3, 4/5, 5/6, 7 en 8. Alle negen leerkrachten van de school hebben deelgenomen aan het onderzoek. In Tabel 4 zijn de beschrijvende statistieken van de leerkrachten weergegeven.

Tabel 4.

Leeftijd en Ervaring van de Participanten.

	N	Minimum	Maximum	M	SD
Leeftijd (in jaren)	9	24	58	44.00	15.12
Ervaring (in jaren)	9	3	30	17.67	11.46

Bij het vak spelling wordt gewerkt met de methode "Spelling in beeld". Per week worden vier spellingslessen gegeven. De eerste drie weken van ieder blok bestaan uit de basislessen, waarbij per twee lessen één spellingscategorie wordt aangeboden en ingeoeft. De laatste les is een herhalingsles. Aan het einde van de derde week wordt een controledictee afgenomen. De lessen hebben een vaste opbouw. De leerlingen verkennen eerst de lesstof. Daarna krijgen zij instructie om aan de slag te gaan. Als laatste wordt teruggekeken op de les.

Instrumenten

Voor het onderzoek zijn vier instrumenten gebruikt, verdeeld over drie onderdelen. De instrumenten zijn te vinden in bijlage 1. Het eerste onderdeel bestond uit één instrument, een semigestructureerd interview. De vragen in het semigestructureerde interview zijn onderverdeeld in twee categorieën: de gedachten en opvattingen van een leerkracht over spellingonderwijs en de benodigde kennis van de leerkracht over het spellingonderwijs. Het semigestructureerde interview bestond uit 14 vragen ($k=14$) verdeeld over vijf topics die te vinden zijn in Tabel 5. Het interview is afgenomen om de gedachten en opvattingen, die de leerkrachten hebben over het spellingonderwijs, in beeld te brengen. Daarnaast is het interview afgenomen om te meten in hoeverre de leerkrachten over de vereiste kennis van spelling beschikken. Gekozen is voor een semigestructureerd interview, zodat dieper op een onderwerp kon worden ingegaan.

Tabel 5.

Topics met Voorbeelditems van het Eerste Interview.

Topics	K	Voorbeelditem
Doorgaande lijn	3	In hoeverre is een doorgaande lijn binnen de school zichtbaar?
Visie	4	Wat is de visie volgens u voor de spellinginstructie binnen de school?
Kennis van spellingstrategieën	2	Bent u bekend met de spellingstrategieën die leerlingen kunnen gebruiken?
Kennis van spellingcategorieën	3	In hoeverre houdt u in uw les rekening met de verschillende spellingcategorieën?
Kennis van taalontwikkeling	2	Op welke manier houdt u in uw les rekening met de taalontwikkelingsfase(n) waarin de leerlingen zich bevinden?

Het tweede onderdeel van het onderzoek bestond uit twee instrumenten. Het eerste instrument was een vooraf opgestelde vragenlijst. Het tweede instrument was een observatiemodel. De vragenlijst is gebaseerd op het directe instructiemodel van Veenman (1992) en de literatuur passend bij een effectieve spellinginstructie. De vragenlijst bestond uit 26 uitspraken ($k=26$) verdeeld over zes topics, passend bij de opgestelde kwaliteitscriteria. In Tabel 6 worden deze topics weergegeven. Met de vragenlijst is in kaart gebracht hoe de leerkrachten zichzelf beoordeelden, met betrekking tot de zes kwaliteitscriteria voor een effectieve spellinginstructie. Voor de vragenlijst is gebruik gemaakt van een Likert vijf-puntsschaal. De leerkrachten werd gevraagd de mate van instemming met een bepaalde uitspraak aan te geven. De Cronbach's alpha laat zien in hoeverre de toetsende vragen de betreffende topic meten. Een Cronbach's alpha van $>.7$ is acceptabel (Tavakol & Dennick, 2011). De vragenlijst is opgebouwd volgens de fasen van het directe instructiemodel. Voor deze opbouw is gekozen, omdat de opgestelde kwaliteitscriteria tijdens een spellinginstructie in deze volgorde aan bod komen.

Tabel 6.

Topics met Voorbeelditems van de Vragenlijst.

Topics	Cronbach's Alpha	Toetsende vragen per topic	K	Voorbeelditem
Opbouw	.597	2, 3, 7, 10, 11, 12, 14, 26	8	Na de groepsinstructie bied ik begeleide inoefening aan.
Herhaling	.840	1, 4, 5, 6	4	Ik begin elke les met een kort oefendictiee behorende bij spellingcategorieën die aan bod zijn gekomen in eerdere lessen.
Inprenten	.461	8, 9, 13	3	Ik begin mijn les met het visueel aanbieden van een woord.
Verwerkingsopdrachten	-1.848	15, 16, 17	3	Ik voeg opdrachten toe wanneer het werkboek niet toereikend genoeg is.
Differentiatie	.435	18, 19, 20, 21	4	Leerlingen die niet zelfstandig aan de slag kunnen bied ik verlengde instructie aan.
Feedback	.332	22, 23, 24, 25	4	Wanneer een leerling een fout maakt in het spellingswerk geef ik aan waar de fout zit.

Het tweede instrument, van onderdeel twee, was een observatiemodel ontwikkeld aan de hand van het directe instructiemodel van Veenman (1992) en de zes kwaliteitscriteria passend bij een effectieve spellingsnstructie. Dit instrument is gebruikt om een spellinginstructie te observeren en te beoordelen. Het instrument bestond uit 25 uitspraken ($k=25$), verdeeld over zes topics die zijn gebaseerd op de kwaliteitscriteria voor een effectieve spellinginstructie. In Tabel 7 zijn deze topics te vinden. Eveneens is de opbouw van dit instrument volgens de fasen van het directe instructiemodel vormgegeven. Tijdens de observatie werden de uitspraken gescoord op een drie-puntsschaal. Deze punten gaven aan in hoeverre de leerkracht voldeed aan de gestelde uitspraak. De verantwoording van de drie-puntsschaal is per item in bijlage 2 weergegeven.

Tabel 7.

Topics met Voorbeelditems Observatiemodel Spellinginstructie.

Topics	Toetsende vragen	K	Voorbeelditem
Opbouw	2, 6, 9, 10, 11, 13, 25	7	De leerkracht stelt een doel centraal.
Herhaling	1, 3, 4, 5	4	De leerkracht begint elke les met een kort oefendictiee behorende bij de spellingcategorieën die aan bod zijn gekomen in eerdere lessen.
Inprenten	7, 8, 12	3	De leerkracht begint met het auditief aanbieden
Verwerkingsopdrachten	14, 15, 16	3	De leerkracht laat de leerlingen alleen opdrachten uit het werkboek maken die relevant zijn.
Differentiatie	17, 18, 19, 20	4	De leerkracht biedt verlengde instructie aan leerlingen die niet zelfstandig aan de slag kunnen.
Feedback	21, 22, 23, 24	4	Wanneer een leerling een fout maakt in het spellingswerk geeft de leerkracht gelijk aan waar de fout zit.

Het laatste en derde onderdeel bestond uit een semigestructureerd interview dat na de observatie is afgenomen. Dit interview is afgenomen als een controle om een eventuele discrepantie tussen de gegevens uit de vragenlijst en de gegevens uit de observatie te kunnen verklaren. Deze discrepanties werden met de participanten besproken.

Voor de vier instrumenten is eerst een pilot uitgevoerd bij een leerkracht van groep 7 van een andere basisschool. Na de pilot zijn de topics van de vragenlijst en het observatiemodel aangepast om uiteindelijk een betere uitspraak te kunnen doen over de kwaliteit van de spellinginstructie. De topic "terugblik" is hierdoor aangepast in de topic "herhaling". Daarnaast is de topic "transfer" buiten beschouwing gelaten, omdat deze niet te observeren is tijdens één spellinginstructie.

Design en Procedure

Het onderzoek was een kwalitatief, evaluerend onderzoek waarin beschreven is hoe de spellinginstructie op de betreffende school plaatsvond en hoe een effectieve spellinginstructie gevormd dient te worden. De resultaten zijn verkregen door middel van een interview voor de observatie, een vragenlijst, een observatie en een interview na de observatie. De resultaten zijn verwerkt waarna conclusies zijn getrokken.

Binnen dit onderzoek is gekozen om per leerkracht alle instrumenten op één dag af te nemen. Hierdoor namen de leerkrachten slechts één dag deel aan het onderzoek. Het afnemen van alle instrumenten op één dag vergroot de validiteit en betrouwbaarheid, omdat de kennis van de leerkracht, over de gegeven les, minder wegzakt of vervormt.

Per leerkracht is als eerste een semigestructureerd interview afgenomen, dat maximaal vijftien minuten duurde en plaatsvond in een leeg klaslokaal. Tijdens het interview nam één onderzoeker het woord. De andere onderzoeker noteerde de verkregen informatie. Het interview werd opgenomen om deze te transcriberen en te coderen. Nadat het interview had plaatsgevonden, werd in hetzelfde lokaal een vragenlijst afgenomen. Dit duurde maximaal vijf minuten.

De observaties van een spellinginstructie vonden plaats in het klaslokaal van de desbetreffende leerkracht. De observaties werden door twee onderzoekers uitgevoerd om de betrouwbaarheid te vergroten. Beide onderzoekers vulden onafhankelijk van elkaar het observatiemodel in. De spellinginstructie van de leerkracht werd eveneens gefilmd. Achteraf bespraken beide onderzoekers de verkregen informatie en kon indien nodig het beeldmateriaal teruggekeken worden.

Het laatste semigestructureerde interview, dat eveneens maximaal vijftien minuten duurde, vond plaats na de observatie, in een leeg klaslokaal. Dit interview werd pas afgenomen nadat de onderzoekers de resultaten van het eerste interview, de vragenlijst en de observatie vergeleken hadden. Opvallende zaken werden bevraagd. Hierbij nam wederom één onderzoeker het woord en de andere onderzoeker noteerde de verkregen informatie. Ook dit interview werd opgenomen om achteraf te transcriberen en te coderen.

Analyse

Om te komen tot een antwoord op de onderzoeksvraag, zijn allereerst de vragenlijst en de observatie geanalyseerd. Dit is gedaan om een beeld te schetsen van de kwaliteit van de spellinginstructie. Voordat de observaties geanalyseerd konden worden, moest de

interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de observatie uitgerekend worden met Cohen's Kappa. Wanneer deze een waarde had van $>.5$ werd de overeenstemming als redelijk beschouwd. Een waarde van $>.6$ werd als voldoende tot goed beschouwd (Gravetter & Forzano, 2009a). In Tabel 8 is de Cohen's Kappa per observatie weergegeven.

Tabel 8.

Cohen's Kappa per Observatie.

Observatie	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Cohen's Kappa	.54	.92	.52	.76	.53	.62	.51	.81	.64

Voor de vragenlijst en de observatie is per topic in SPSS een gemiddelde en een standaardafwijking berekend. Dit is voor zowel alle leerkrachten samen als alle leerkrachten apart gedaan. De leerkrachten van groep 1, 2 en 3 behoren tot de onderbouw. De leerkracht van groep 4, 5, 6, 7 en 8 behoren tot de bovenbouw. Bij de vragenlijst, die gescoord is met een Likert vijf-puntsschaal, werd een score lager dan 3 als niet voldoende beoordeeld. Bij de observatie, die gescoord is met een drie-puntsschaal, werd een score lager dan 2 als niet voldoende beschouwd. De gemiddelden van de vragenlijst en de gemiddelden van de observatie zijn naast elkaar gezet, waarbij rekening werd gehouden met de verschillende schalen waarop gescoord is. Op deze manier kon discrepantie tussen het beeld van de leerkracht en het geobserveerde van de onderzoekers nader bekeken worden. Items die op de vragenlijst niet ingevuld waren, zijn deze gescoord met een 3.

Wanneer uit de analyses van de vragenlijst en de observatie opvallende zaken kwamen, is de getranscribeerde tekst van het interview na de observatie bekeken. De gegevens dit interview konden eventueel opvallende zaken nader verklaren.

Om de interviews voor de observaties te analyseren zijn deze eerst getranscribeerd. Daarna zijn aan verschillende delen van de interviews codes gekoppeld. Dit is gedaan aan de hand van een codeboom die te vinden is in bijlage 3. De gehanteerde codes zijn gebaseerd op de eerder beschreven literatuur. De informatie uit de interviews is ingedeeld in twee categorieën: de kennis van de leerkracht en de opvattingen en gedachten van de leerkracht. Deze twee categorieën zijn onderverdeeld in totaal vijf codes en bestonden uit: visie op spellingonderwijs, doorgaande lijn binnen de school, kennis van taalontwikkeling, kennis van spellingcategorieën en kennis van spellingstrategieën. Bij elk interview is gekeken welke stukken tekst verklarend waren voor de onderzoeksvraag. Vervolgens is aan die stukken tekst één van de codes toegevoegd. Per code van de codeboom zijn de relevante stukken tekst geanalyseerd en vergeleken met de andere interviews. Op deze manier was het mogelijk om uitspraken te doen over zowel de gedachten en opvattingen van de leerkracht als de kennis van de leerkracht met betrekking tot de spellinginstructie.

Resultaten

Om uitspraken te kunnen doen over de resultaten, worden deze eerst geanalyseerd. Allereerst worden de resultaten van de vragenlijst en de resultaten van de observatie besproken en met elkaar vergeleken. Op deze manier wordt een beeld van de kwaliteit van de spellinginstructie geschetst,

zoals de leerkracht deze beoordeeld en zoals de observatoren deze beoordelen. Resultaten uit de vragenlijst en de observatie die opvallen, worden verklaard door middel van het interview dat plaatsvond na de observatie. Als tweede wordt het eerste interview geanalyseerd om de gedachten en opvattingen van de leerkrachten in kaart te brengen en vast te stellen of de leerkrachten over voldoende kennis over spelling beschikken. Eventuele gedachten, opvattingen en kennisaspecten van de leerkrachten kunnen verklarend zijn voor de eerder gevonden resultaten.

De resultaten van de vragenlijst en de observatie worden weergegeven in Tabel 9 en 10. In Tabel 9 staat het gemiddelde en de standaardafwijking, per topic, voor de vragenlijst en de observatie weergegeven. De vet gedrukte cijfers zijn gemiddelden die niet voldoende zijn. Te zien is dat de leerkrachten bij de vragenlijst, gescoord door de leerkrachten zelf, op alle topics gemiddeld hoger scoren dan een drie. De leerkrachten scoren het laagst op de topic Herhaling ($M = 3.00$, $SD = .24$) en het hoogst op de topic Opbouw ($M = 4.11$, $SD = .71$). Het gemiddelde van de observatie, gescoord door de onderzoekers, laat zien dat de leerkrachten op twee van de zes topics lager scoren dan het gemiddelde. Op de topic Herhaling ($M = 1.72$, $SD = .47$) en de topic Verwerking ($M = 1.46$, $SD = 0.35$) wordt een lagere score dan het gemiddelde van twee gescoord. Op de andere vier topics scoren de leerkrachten hoger of gelijk aan twee. Op de topic Differentiatie ($M = 2.46$, $SD = .36$) is hierbij het hoogst gescoord. Dit komt niet overeen met de scores bij de vragenlijst, waarbij op de topic Opbouw het hoogst is gescoord.

Tabel 9.

Gemiddelde per Schaal voor de Vragenlijst en de Observatie van alle Leerkrachten Samen (n=9).

Topic	Vragenlijst		Observatie	
	M	SD	M	SD
Opbouw	4.11	.71	2.16	.50
Herhaling	3.00	.24	1.72	.47
Inprenten	3.26	.56	2.00	.47
Verwerking	3.48	1.12	1.46	.35
Differentiatie	3.83	.34	2.46	.36
Feedback	3.53	.23	2.21	.36

* De vragenlijst is gescoord op een 5-puntschaal.

** De observatie is gescoord op een 3-puntschaal.

In Tabel 10 zijn alle leerkrachten apart weergegeven. Per leerkracht is, per topic, het gemiddelde en de standaardafwijking van de vragenlijst en de observatie weergegeven. De vet gedrukte cijfers zijn gemiddelden die niet voldoende zijn. De eerste drie leerkrachten zijn onderbouw leerkrachten. De laatste zes leerkrachten zijn bovenbouw leerkrachten. In de tabel is bij het gemiddelde per topic van de vragenlijst te zien, dat drie van de negen leerkrachten zichzelf niet lager dan een drie geven. Zes van de negen leerkrachten geven zichzelf, gemiddeld per topic, geen of één keer lager dan een drie. Alle leerkrachten geven zichzelf, gemiddeld per topic, niet meer dan twee keer lager dan een drie. Dit geeft aan dat de leerkrachten zichzelf, per topic, gemiddeld beoordelen met een drie of hoger, zoals te zien is in Tabel 9. De gemiddelden per leerkracht, per topic, in de observatie schetsen een ander beeld. Zes van de negen leerkrachten scoren hierbij, gemiddeld per topic, twee of meer enen, wat lager is dan het gemiddelde van twee. Leerkracht 1, 2, 5 en 8 behalen

EEN EFFECTIEVE SPELLINGINSTRUCTIE VOOR VERHOOGING VAN DE LEEROPBRENGSTEN

hierbij de laagste score. Dit zijn twee van de drie onderbouw leerkrachten en twee van de zes bovenbouw leerkrachten. Daarnaast vallen nog twee zaken op. Bij leerkracht 2 was een verschil van anderhalf punt of meer tussen de scores op de vragenlijst en de scores op de observatie te zien. Leerkracht 5 heeft bij de observatie vier keer een één gescoord.

Bij de vergelijking van de vragenlijst en de observatie komt duidelijk naar voren dat een verschil aanwezig is tussen wat leerkrachten zelf vinden en wat de observaties aantonen. Alle leerkrachten geven zichzelf hogere scores op de vragenlijst dan de onderzoekers bij de observatie. Dit verschil is het grootst bij de schaal Verwerking.

EEN EFFECTIEVE SPELLINGINSTRUCTIE VOOR VERHOOGING VAN DE LEEROPBRENGSTEN

Tabel 10.

Gemiddelde per Schaal voor de Vragenlijst en de Observatie per Leerkracht Apart (n=9).

Leerkracht	Schaal	Vragenlijst		Observatie	
		M	SD	M	SD
1	Opbouw	4.00	1.19	2.15	.20
	Herhaling	3.50	.50	1.38	.18
	Inprenten	4.00	.58	2.00	.00
	Verwerking	3.00	.00	1.17	.24
	Differentiatie	3.75	.83	2.25	.35
	Feedback	4.00	.71	2.38	.18
2	Opbouw	4.13	1.19	1.29	.00
	Herhaling	3.25	.43	1.38	.18
	Inprenten	2.33	.67	1.33	.00
	Verwerking	4.33	.30	1.00	.00
	Differentiatie	4.25	1.39	1.75	.00
	Feedback	3.50	.94	2.00	.00
3	Opbouw	3.50	.66	2.07	.10
	Herhaling	2.50	1.50	1.75	.00
	Inprenten	3.33	1.25	2.17	.24
	Verwerking	3.67	.94	2.00	.00
	Differentiatie	3.50	.50	2.68	.18
	Feedback	3.75	.43	2.25	.18
4	Opbouw	4.25	1.39	2.36	.10
	Herhaling	2.25	1.30	2.00	.00
	Inprenten	3.33	1.08	2.17	.24
	Verwerking	3.00	1.63	1.33	.00
	Differentiatie	3.00	1.63	2.50	.35
	Feedback	2.25	.43	2.50	.71
5	Opbouw	4.63	.79	1.93	.10
	Herhaling	2.25	1.30	1.13	.18
	Inprenten	2.67	1.56	1.67	.00
	Verwerking	3.00	1.41	1.50	.24
	Differentiatie	4.75	.43	2.88	.18
	Feedback	4.00	.71	2.50	.35
6	Opbouw	4.50	.71	2.73	.20
	Herhaling	3.50	.50	2.00	.35
	Inprenten	4.67	.47	2.88	.24
	Verwerking	4.00	.00	1.50	.24
	Differentiatie	4.25	.83	2.25	.00
	Feedback	3.50	1.11	1.63	.18
7	Opbouw	4.38	.99	2.43	.20
	Herhaling	2.25	1.30	1.38	.18
	Inprenten	4.33	1.41	2.34	.47
	Verwerking	3.00	.82	1.33	.00
	Differentiatie	3.00	1.00	2.63	.18
	Feedback	2.75	.83	2.25	.00
8	Opbouw	3.13	1.17	2.86	.20
	Herhaling	2.75	1.30	1.88	.18
	Inprenten	3.33	.47	1.50	.24
	Verwerking	3.67	.94	1.33	.00
	Differentiatie	3.25	1.30	2.63	.18
	Feedback	3.50	1.5	2.50	.00
9	Opbouw	4.50	.71	1.64	.10
	Herhaling	4.75	.43	2.63	.18
	Inprenten	4.00	.82	2.00	.00
	Verwerking	3.67	1.89	2.00	.00
	Differentiatie	4.75	.43	2.63	.18
	Feedback	4.50	.87	2.00	.00

* De vragenlijst is gescoord op een 5-puntschaal.

** De observatie is gescoord op een 3-puntschaal.

Het interview na de observatie verklaarde bij Leerkracht 1, 2, 5 en 8 de lage scores op de observatie. Bij Leerkracht 1 en leerkracht 2 kwam in dit interview naar voren dat deze les enkel bedoeld was voor het aanbieden van een letter of het aanbieden van zinnen. Dit vindt auditief plaats. Bij het aanbieden van een letter komt verder geen herhaling van andere letters of een verwerking aan bod. Dit geldt eveneens voor het aanbieden van zinnen. De onderbouw is voorbereidend bezig met spelling. Bij Leerkracht 5 verklaarde het interview ook de lage scores op de observatie. De les ging niet zoals de leerkracht had verwacht. Het volgende citaat illustreert dit: *“Nou het ging dus niet zoals ik wilde. Omdat het niet helemaal meewerkte en ik merkte aan mezelf dat ik daardoor ook dingen, een beetje de kluts kwijt was. Normaal doe ik altijd de eerste opdracht met ze samen. En hier in het instructiegroepje merkte ik dat ik dat was vergeten”*. Dit citaat laat zien dat de leerkracht bepaalde stappen vergat doordat de les onrustig was. Leerkracht 8 scoorde op de observatie enen op de topics Herhaling, Inprenten en Verwerking. Het interview is hierbij eveneens verklarend. De leerkracht geeft om de twee dagen een dictee en loopt daar niet bij rond. Daarnaast begint de leerkracht de les altijd visueel en voegt de leerkracht geen opdrachten toe wanneer dat nodig is. Leerkracht 8 zegt hier zelf over: *“Daar ben ik te lui voor”*.

De resultaten van het eerste interview worden besproken aan de hand van twee categorieën: gedachten en opvattingen van leerkrachten en kennis van leerkrachten. Per categorie wordt per code van de codeboom de belangrijkste informatie weergegeven en geïllustreerd met behulp van citaten.

Allereerst wordt de informatie met betrekking tot de categorie gedachten en opvattingen van leerkrachten besproken. Wanneer gekeken wordt naar de resultaten met betrekking tot de code doorgaande lijn binnen de school, zeggen alle leerkrachten dat deze grotendeels door de spellingsmethode bepaald wordt. De leerkrachten geven aan dat zij de kaarten voor de spellingcategorieën bij de verschillende groepen in de klas zien hangen. Drie van de negen leerkrachten zegt niet voldoende tijd te hebben om bij andere leerkrachten in de klas te kijken. Daarnaast geven acht van de negen leerkrachten aan dat in het verleden afspraken gemaakt zijn om het spellingonderwijs op de school te verbeteren. Zo geeft Leerkracht 1 aan: *“Volgens mij hebben we een keurig plan gemaakt en als het goed is moet iedereen zich daaraan houden en dan is het een redelijk doorgaande lijn”*. Leerkracht 8 geeft dit ook aan: *“Er zijn ooit afspraken gemaakt”*. Wel geven vijf van die acht leerkrachten aan dat zij het idee hebben dat de afspraken niet meer nagekomen worden of weggezaakt zijn. Leerkracht 9 zegt hierover: *“En verder zijn er al veel afspraken van gemaakt die in principe als doorgaande lijn zouden moeten lopen, waarvan ik niet weet of al mijn collega’s dat nog zo doen”*. Daarnaast zeggen twee leerkrachten dat zij zich niet aan de gemaakte afspraken houden, omdat zij niet meer weten wat daadwerkelijk afgesproken is. Wat nog meer opvalt uit de interviews vóór de observatie, is dat de leerkrachten de onderbouw en bovenbouw als gescheiden zien en ook weinig kennis hebben van ofwel de onderbouw ofwel de bovenbouw. Zo geven twee onderbouwleerkrachten aan: *“Ik denk het niet maar daarvoor zit ik nu even te weinig in de bovenbouw eerlijk gezegd”* en *“Ik heb daar verder nu weinig mee te maken hoe de verdere instructie daar in de bovenbouw gaat”*.

Wanneer naar de code visie op het spellingonderwijs gekeken wordt, geven zes van de negen leerkrachten aan dat geen visie bestaat of dat deze niet bekend is. De overige drie leerkrachten weten

wel een visie te formuleren. Wat opvalt is dat echter geen enkele leerkracht dezelfde visie voor de school omschrijft. De volgende twee citaten illustreren dit: *“De visie is dat we moeten werken aan onze spelling”* en *“De visie...hoog leerrendement, goed opbrengstgericht werken, dat is volgens mij de visie”*. Ook wanneer de leerkrachten gevraagd wordt hoe zij de visie van de school vorm willen geven, lopen de antwoorden erg uiteen. Een aantal belangrijke punten worden wel door meerdere leerkrachten benoemd zoals korte instructie (2x), eenduidige benamingen (3x), transfer naar andere vakken (2x) en veel oefenen (3x). Twee leerkrachten geven aan dat het directe instructiemodel in de visie verwerkt moet worden.

Binnen de categorie kennis van de leerkracht, kan met betrekking tot de code kennis van de spellingstrategieën kan gezegd worden dat zeven van de negen leerkrachten aangeven de spellingstrategieën te kennen. Wanneer echter doorgevraagd wordt, kan geen enkele leerkracht de beoogde spellingstrategieën benoemen. Zes van de negen leerkrachten benoemen wel de spellingstrategieën die vanuit de methode gehanteerd worden. Leerkracht 5 geeft een goed voorbeeld van hoe leerkrachten de spellingstrategieën omschrijven: *“Ja, ja want je benoemd elke keer van hè wat voor woord is het. Is het een weetwoord, een regelwoord, en waarom is het dat dan”*. Wanneer de onderbouw en bovenbouw vergeleken worden, geeft één van de drie onderbouwleerkrachten aan dat zij de spellingstrategieën van de spellingsmethode kent. Alle drie de onderbouwleerkrachten geven aan dat zij daar in de onderbouw niet mee te maken hebben en deze daarom niet voldoende kennen. Het volgende citaat van Leerkracht 1 illustreert dit: *“Ja nee niet verder in de bovenbouw want daar kom ik helemaal niet”*. Wanneer gekeken wordt naar de manier waarop in de les aandacht besteed wordt aan de spellingstrategieën, valt op dat drie leerkrachten aangeven specifiek aandacht te besteden aan het hardop verwoorden van stappen die doorlopen worden. Vijf leerkrachten geven aan dat zij aandacht besteden aan welk soort woord het is, een regelwoord, een klankwoord of een weetwoord.

Bij de code spellingcategorieën geven alle leerkrachten aan dat ze de spellingcategorieën hanteren die vanuit de methode aangegeven worden. Leerkracht 6 geeft hierover aan: *“Nou per les wordt er natuurlijk één spellingscategorie aangeboden. En die wordt dan aangeboden aan de hand van de woorden van de week en dan, in de groep hebben we ook de drie kleuren hangen. Voor de weetwoorden, de klankwoorden en de regelwoorden”*. Drie van de negen leerkrachten geven duidelijk aan dat bij hen één spellingscategorie per les centraal staat. Twee van de negen leerkrachten geven aan soms zelf de volgorde waarin de spellingcategorieën aan bod komen te bepalen. Het volgende citaat van Leerkracht 9 laat dit zien: *“Uhm.. ik laat me niet leiden door de methode, maar ik verander daar wel dingen in en dat heeft er soms mee te maken dat ik dingen iets naar voren wil halen omdat ik weet dat dat lastige zaken zijn uhm.. en dat ik daar dus wat eerder mee wil beginnen of dat ik ze alvast nieuwsgierig wil maken”*. De overige zeven leerkrachten hanteren de opbouw van spellingcategorieën zoals die vanuit de methode gehanteerd wordt.

Als laatste geven bij de code kennis van de taalontwikkelingsfasen vijf van de negen leerkrachten aan deze taalontwikkelingsfasen te kennen. Wanneer echter doorgevraagd wordt, blijkt dat geen enkele leerkracht de beoogde taalontwikkelingsfasen kan benoemen. Wat opvalt is dat de onderbouwleerkrachten refereren naar de leerlijnen die uitgezet worden om de taalontwikkeling te

volgen. Het volgende citaat van leerkracht 2 geeft dit goed weer. *“We hebben ook heel mooi, aan de hand van Kijk volgen we ook alle kinderen heel mooi. En daardoor hou ik onze leerlijn ook wel heel goed in de gaten”*. In dit citaat wordt met “Kijk” een methode bedoeld. Tot slot valt op dat de vier leerkrachten die aangeven de taalontwikkelingsfasen niet te kennen, allemaal bovenbouwleerkrachten zijn.

Conclusie/discussie

In dit onderzoek stond de volgende onderzoeksvraag centraal: Wat is de kwaliteit van de spellinginstructie op basisschool de Brug en hoe kan deze geoptimaliseerd worden? De eerste verwachting was dat niet alle leerkrachten voldoen aan de zes opgestelde kwaliteitscriteria. Als tweede werd verwacht dat de leerkrachten verschillen in gedachten, opvattingen en kennis die ze hebben over de spellinginstructie. Als laatste werd verwacht dat geen eenduidige visie en doorgaande lijn binnen de school aanwezig is.

De eerste verwachting wordt bevestigd door de resultaten. Geconcludeerd wordt dat de instructie van de leerkrachten gemiddeld aan vier van de zes kwaliteitscriteria voor een effectieve spellinginstructie voldoet. Aan de kwaliteitscriteria Verwerking ($M=1.46$, $SD=.35$) en Herhaling ($M=1.72$, $SD=.47$) wordt niet voldaan. Daarnaast blijkt dat, wanneer de resultaten van de individuele leerkrachten bekeken worden, aan meerdere kwaliteitscriteria niet altijd voldaan wordt. Deze conclusie moet voorzichtig getrokken worden, omdat de Cronbachs alpha van de vragenlijst, waarop het observatiemodel gebaseerd is, bij vijf van de zes topics lager is dan een acceptabele score van $>.7$. De lage Cronbach's alpha beperkt de validiteit van het onderzoek (Christmann, Van Aelst, 2005; Tavakol & Dennick, 2011). Daarnaast heeft maar één observatie per leerkracht plaatsgevonden. Voor het verhogen van de betrouwbaarheid moeten meerdere observaties onder dezelfde omstandigheden plaatsvinden (Goossens, et al., 2009; Gravetter & Forzano, 2009a, Gravetter & Forzano, 2009b). Als laatste zijn de meetinstrumenten niet voldoende aangepast voor goed onderzoek in de onderbouw. De meetinstrumenten zijn gericht op het meten van de kwaliteit van de spellinginstructie. In de onderbouw zijn de leerkrachten voorbereidend met spelling bezig, waardoor nog geen spellinginstructie gegeven wordt. Verschillende items uit de vragenlijst en de observatie konden daardoor niet gescoord worden. Items van de vragenlijst, die niet ingevuld waren, werden gescoord met een drie. Items van de observatie die niet ingevuld konden worden, werden gescoord met een twee. Deze manier van scoren heeft mogelijk invloed gehad op de gemiddelde scores van alle leerkrachten.

Verwachting twee en drie worden eveneens bevestigd door de resultaten. Op basis van de interviews kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten verschillen in de gedachten, opvattingen en kennis die ze hebben over de spellinginstructie. Daarnaast kan geconcludeerd worden dat binnen de school geen eenduidige visie bestaat, waardoor een doorgaande lijn voor de spellinginstructie ontbreekt. Door het ontbreken van een eenduidige visie en een doorgaande lijn, gaan leerkrachten te veel vanuit eigen gedachten en opvattingen lesgeven, wat een negatief effect heeft op de kwaliteit van de spellinginstructie (van Drunen & Ballering, 2011; Korthagen, 2004; Paus & Oosterloo, 2010; van Tiel & Neijt, 2008). Door het vastleggen van afspraken omtrent de spellinginstructie is het voor leerkrachten mogelijk om meer aandacht te besteden aan de kwaliteit van de spellinginstructie

(Creemers & Slegers, 2009; Johnston, 2010; Schlagal, 2002). Het ontbreken van een eenduidige visie, een doorgaande lijn en duidelijke afspraken, op basisschool de Brug, kan mogelijk verklaren waarom niet voldaan wordt aan de zes kwaliteitscriteria. Concluderend kan gezegd worden dat de kwaliteit van de spellinginstructie op basisschool de Brug, gegeven de resultaten, nog niet voldoende is. Om de spellinginstructie op basisschool de Brug te optimaliseren wordt aanbevolen om aandacht te besteden aan de opgestelde zes kwaliteitscriteria, met name aan de kwaliteitscriteria Herhaling en Verwerking. Daarnaast wordt aanbevolen om op basisschool de Brug duidelijke afspraken omtrent de spellinginstructie te maken en een eenduidige visie op te stellen. Op deze wijze wordt een doorgaande lijn binnen de school gerealiseerd.

Binnen nieuw onderzoek naar een effectieve spellinginstructie is het mogelijk de kwaliteitscriteria en de literatuur over de visie en de doorgaande lijn te gebruiken. De resultaten, verkregen van de kwaliteit van de spellinginstructie, gelden alleen voor basisschool de Brug en zijn door de beperkingen van het onderzoek niet generaliseerbaar naar ander onderzoek binnen basisscholen. Om de generaliseerbaarheid van dit onderzoek te vergroten moet in vervolgonderzoek als eerste de vragenlijst worden aangepast. Vijf van de zes topics hebben een Cronbach's alpha van $<.7$ en zijn daardoor niet valide. Dit komt doordat een aantal items per topic een negatieve correlatie heeft. In Tabel 11 is ter illustratie de correlatie van de items van de topic Verwerking weergegeven. De tabel laat zien dat item 15 negatief correleert met item 16 en 17. De topics Opbouw, Inprenten, Differentiatie en Feedback kunnen op dezelfde wijze verklaard worden. In vervolgonderzoek moeten de items zo geformuleerd worden dat deze de topic dekken en een positieve correlatie ontstaat.

Tabel 11.

De Correlatie van de Items van de topic Verwerking.

Item.	15.	16.	17.
15. Ik laat leerlingen alle opgaven uit het werkboek maken.	1	-.48	-.67
16. Ik voeg opdrachten toe wanneer het werkboek niet toereikend genoeg is.	-.48	1	.53
17. Voordat de les begint bekijk ik alle opgaven uit het werkboek en stel ik vast welke opgaven niet zinvol zijn.	-.67	.53	1

Als tweede moet in vervolgonderzoek het aantal participanten en de observaties verhoogd worden. Meerdere observaties, onder dezelfde omstandigheden, bij meerdere participanten verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek wat leidt tot een betere generaliseerbaarheid (Goossens, et al., 2009; Gravetter & Forzano, 2009a, Gravetter & Forzano, 2009b; Hak, 2004; Neuman, 2009).

Als laatste wordt aanbevolen om de interviews, gebruikt in dit onderzoek, ook te gebruiken in vervolgonderzoek. De semigestructureerde interviews geven een duidelijk beeld over de kennis van de leerkracht, de visie en de doorgaande lijn. Deze informatie bleek in dit onderzoek van belang om goede uitspraken te kunnen doen over de kwaliteit van de spellinginstructie.

Basisschool de Brug kan de resultaten van dit onderzoek gebruiken om de spellinginstructie binnen de school te optimaliseren. Het onderzoek is eveneens waardevol voor andere scholen die net

zoals basisschool de Brug te maken hebben met achterblijvende resultaten op het gebied van spelling. Wanneer in vervolgonderzoek de beperkingen van dit onderzoek verbeterd worden, kan elke school, met behulp van de instrumenten uit dit onderzoek, onderzoeken wat de kwaliteit van de spellinginstructie is en deze zo nodig optimaliseren.

Referenties

- Apel, K., & Masterson, J. J. (2001). Theory- guided spelling assessment and intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 32(3), 182-195. doi:10.1044/0161-1461
- Billiaert, E. (2000). *Schrijfpoort. De aanpak van spelling en spellingproblemen*. Leuven/Apeldoorn: Erik Billiaert en Garant-uitgevers N.V.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2009). *Spelling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. (2007). *Onderwijs in spelling en interpunctie in de onderbouw. Stand van zaken en mogelijkheden tot verbetering*. Enschede: SLO. Gevonden op 12 februari 2014, op www.basistaal.slo.nl.
- Bonset, H. (2010). Spelling in het onderwijs: hoe staat het ermee en hoe kan het beter? *Levende Talen Tijdschrift*, 11(3), 2-17.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109. doi: 10.1017/S0261444803001903
- Bosman, A.T.M., & Orden, G.C. van. (2003). Het fonologisch coherentiemodel voor lezen en spellen. *Pedagogische Studiën*, 80, 326-336.
- Bosman, A. (2007). Zo leer je kinderen lezen en spellen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 46, 451-465.
- Bosman, A. (2008). Oefenen in de klas zonder toeters of bellen. *Didactief*, 6, 26-29.
- Braams, T., & Bosman, A.M.T. (2000). Geletterdheid, fonologische vaardigheden en lees- en spellinginstructie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 39, 199-211.
- Branden, K. van den. (2000). Zeven vragen over taakgericht onderwijs (en een poging tot antwoord erop). *VONK*, 29(3), 3-19.
- Bruck, M., & Treitman, R. (1990). Phonological Awareness and Spelling in Normal Children and Dyslexics: The Case of Initial Consonant Clusters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50(1), 156-178. doi: 10.1016/0022-0965(90)90037-9
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M.J. (2001). The Foundations of Spelling Ability: Evidence from a 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Memory and Language*, 45(4), 751-774. doi: 10.1006/2000.2785
- Caravolas, M., Volin, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107-139. doi: 10.1016/2005.04.003
- Christmann, A., & Aelst, S., van. (2006). Robust estimation of Cronbach's alpha. *Journal of Multivariate Analysis*, 97, 1660-1674. doi: 10.1016.2005.05.012

EEN EFFECTIEVE SPELLINGINSTRUCTIE VOOR VERHOOGING VAN DE LEEROPBRENGSTEN

- Creemers, B., & Slegers, P. (2009). De school als organisatie. In Verloop, N., & Lowyck, J. (Eds.), *Onderwijskunde* (pp. 113-148). Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Drunen, R. van., & Ballering, C. (2011). *Met de referentieniveaus naar schoolsucces*. Amersfoort: CPS.
- Ehri, L.C. (1991). Development of the ability to read words. In: R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research. Volume II* (pp. 383-417). Whiteplains, NY: Longman.
- Ehri, L.C. (2005). Learning to read words : theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. Doi: 10.1207/1532799.0902.4
- Freeman, D., & Richards, J. (1996). A look at uncritical stories. In D. Freeman, & J. Richards, J. (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 1-6). Cambridge: CUP.
- Geijssel, M., & Aarnoutse, C. (2006). De ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn in de eerste weken van het formele leesonderwijs. *Pedagogiek* (26)2, 172-191.
- Graham, S., Harris, K.R., & Fink-Chorzempa, B. (2003). Extra spelling instruction: promoting better spelling, writing and reading performance right from the start. *Teaching exceptional children*, 35(6), 66-68.
- Goossens, E., Moens, L., Van Droogenbroeck, I., Verschueren, J., Smits, D., Van Opstal, M., Maes, F., D'Haenens E., & Van Damme J. (2009). Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Observaties vierde leerjaar: Instrumenten ontwikkeling en basisrapportage. Leuven: Steunpunt SSL.
- Gravetter, F. J., & Forzano, L. B. (2009a). *Research Methods for the Behavioral Sciences*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Gravetter, F. J., & Forzano, L. B. (2009b). *Statistics for the Behavioral Sciences*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Hak, T. (2004). Waarnemingsmethoden in kwalitatief onderzoek. Methodologie van kwalitatief onderzoek. *Huisarts en Wetenschap*, 47(3), 205–212. Doi: 10.1007.03083720
- Hanson, J., & Bowey, J.A. (1994). Phonological analysis skills, verbal working memory and reading ability in second-grade children. *Child Development*, 65(3), 938-950. doi: 10.2307/21131429
- Heesters, K. (2009). Toetsen schrijfvaardigheid aan het einde van het (speciaal) basisonderwijs. Cito, unit PO/VO.
- Houston, M. (2007). Phonological awareness and spelling intervention for older children (masterthesis). University of Victoria.
- Huizenga, H. (2003). *Spelling*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Janson, D. (2010). Kwaliteitskaart spelling leren. APS uitgave. Tips voor spelling leren.
- Johnston, F. (2001). Exploring classroom teachers' spelling practices and beliefs. *Reading Research & Instruction*, 40, 143-156.
- Korstanje, M., & Veenstra, T. (2012). *Spelling op z'n best*. Amersfoort: CPS.
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(1), 13-23.

EEN EFFECTIEVE SPELLINGINSTRUCTIE VOOR VERHOOGING VAN DE LEEROPBRENGSTEN

- Leeuw, B. van der. (2010). Vijf uur taal per week is te weinig. Over professionele taalvaardigheid en de kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(3), 5-11.
- Manis, F.R., Seidenberg, M.S., & Doi, L.M. (1999). See dick RAN: rapid naming and the longitudinal prediction of reading subskills in first and second graders. *Scientific Studies of Reading*, 3, 129-157.
- Meiboom, N. (2008). Effectief behandelen van spellingzwakke kinderen (Masterthesis). Faculteit Sociale Wetenschappen, Utrecht.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Stichting Leerplanontwikkeling Nederland. (2006). Kerndoelen primair onderwijs. Gevonden op 11 december 2013, op <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-KDNederlands.html>.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2010). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. Londen: SAGE Publications.
- Neuman, W. L. (2009). *Understanding research*. USA: Pearson Education.
- Paus, H., & Oosterloo, A. (2010). Een doorlopende lijn? *Tijdschrift voor Taal*, 1, 58-63.
- Pickering, A. (2005). Harnessing influences for change: some implications from research for teacher educators. In L. Clandfield (Eds.), *Affect and Self-esteem in Teacher Education* (pp. 17-26). Whitstable/Kent: IATEFL.
- Schijf, T., Leij, A. van der., Berkel, A. van., Bekebrede, J., & Zijlstra, B. (2010). Spellingvaardigheid van brugklassers. *Levende Talen Tijdschrift*, 11(2), 3-13.
- Schlagal, B. (2002). Classroom spelling instruction: History, research and practice. *Reading research and Instruction, Appalachian State University*, 42(1), 44-57. doi: 10.1080/19388070209558380
- Schmeier, M. (2013). Effectief spellingonderwijs. Handelingswijzer. Expertis. Centrum voor onderwijskwaliteit. Gevonden op 12 december 2013, op http://www.onderwijsgek.nl/Handelingswijzer_Effectief_spellingonderwijs_1.pdf
- Schraven, J.L.M. (2000). Gerichte instructie geeft betere resultaten bij lezen én spellen. *Zorg Primair*, 1, 1-6.
- Schraven, J.L.M. (2008). Lezen en spellen. Zo leer je kinderen lezen en spellen in het speciaal onderwijs. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 16(1), 26-29.
- Schraven, J.L.M., Bosman, A.M.T., & Eekhout, T. van. (2010). De nieuwe CITO-spellingstoets ter discussie. *Tijdschrift Voor Orthopedagogiek*, 49, 25-36.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. doi: 10.5116.4.8
- Templeton, S., & Morris, D. (1999). Questions teachers ask about spelling. *Reading Research Quarterly*, 54, 102-112.
- Tiel, B. van., & Neijt, A. (2008). Zorg voor een leerbare spelling. *Levende Talen Magazine*, 7, 6-11.
- Uyttendaele, J., (n.d.). Spellingonderwijs: tijd voor een andere aanpak? SLO Nederlands, KU Leuven.

EEN EFFECTIEVE SPELLINGINSTRUCTIE VOOR VERHOOGING VAN DE LEEROPBRENGSTEN

- Varnhagen, C. K., Boechler, P. M., & Steffler, D. J. (1999). Phonological and orthographic influences on children's vowel spelling. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 363-379. doi: 10.1207/15327990304-3
- Veenman, S. (1992). Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel. *Pedagogische Studiën*, 69, 242-269.
- Veenman, S. (2001). Directe instructie. Paper ten behoeve van de cursus Instructievaardigheden. *Sectie Onderwijs en Educatie*. Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Veenstra, T. (2008). Zelfstandig fouten maken of. *Jeugd in School en Wereld*, 92, 12-15.
- Venstermans, T., & Daems, F. (2004). Spellingonderwijs: spellen om te schrijven en gelezen te worden. In K. Van den Branden, & L. Verschaffel (Eds.), *Taalverwerven op school: Taaldidactiek voor Basisonderwijs en eerste graad secundair* (pp. 1-34) Leuven/Voorburg: Acco.
- Vernooy, K. (2010). Elk kind een lezer. *Jeugd in School en Wereld*, 875(1), 12-17.
- Wallace, R.R. (2006). Characteristics of Effective Spelling Instruction. *Reading Horizons*, 46 (4), 268-278.
- Waslander, S. (2007). Mass customization in schools: strategies Dutch secondary school pursue to cope with the diversity-efficiency dilemma. *Journal of Education Policy*, 22(4), 363-382. doi: 10.1080/02680930701390503
- Wayne, A. J., & Young, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122. doi: 10.3102//00346543073001089
- Weekers, A.M., Huygevoort, M., Bosman, A.M.T., & Verhoeven, L. (2005). Leren spellen met de computer: 'Spellingchecker' versus 'Visuele feedback'. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 44, 28-36.
- Wijs, A., Kamphuis, F., Kleintjes, F., & Tomesen, M. (2010). Spelling voor groep 3 tot en met 6. CITO B.V. Arnhem.
- Wilson, K., & Korn, J. (2007). Attention During Lectures: Beyond Ten Minutes. *Teaching of Psychology*, 34(2), 85-89. doi: 10.1080/009862800701291291

Bijlage 1. Instrumenten.

Instrument 1: Vragenlijst eerste interview

Interview leerkracht

Gedachten en opvattingen van de leerkracht.

Doorgaande lijn

1. In hoeverre bestaat een doorgaande lijn voor de spellinginstructie binnen de school, door de verschillende klassen heen?
2. In welke aspecten ziet u de doorgaande lijn binnen de school voor de spellinginstructie?
3. In hoeverre zijn afspraken gemaakt omtrent de spellinginstructie binnen de school?

Visie

1. Waar moet volgens u een kwalitatief goede spellinginstructie aan voldoen?
2. Op welke manier heeft u vroeger spellinginstructie gekregen?
3. Wat is de visie volgens u voor de spellinginstructie binnen de school?
4. Wat voor visie zou u binnen de school voor de spellinginstructie willen hebben?

Kennis van de leerkracht.

Spellingstrategieën

1. Bent u bekend met de spellingstrategieën die leerlingen kunnen gebruiken?
2. Op welke manier besteed u expliciet aandacht aan de spellingstrategieën binnen een les?

Spellingcategorieën

1. Bent u bekend met de verschillende spellingcategorieën die bestaan?
2. In hoeverre houdt u in uw les rekening met de verschillende spellingcategorieën?
3. Welke opbouw brengt u aan in uw spellinginstructie wat betreft de spellingcategorieën?

Fasen van taalontwikkeling

1. Bent u op de hoogte van de verschillende fasen die een kind doorloopt wat betreft de taalontwikkeling?
2. Op welke manier houdt u in uw les rekening met de taalontwikkelingsfasen waarin de leerlingen zich bevinden?

EEN EFFECTIEVE SPELLINGINSTRUCTIE VOOR VERHOOGING VAN DE LEEROPBRENGSTEN

Instrument 2: Vragenlijst spellinginstructie

		1*	2*	3*	4*	5*
	<i>Lesstart</i>					
1.	Ik geef aan het begin van mijn les een terugblik op de vorige les.					
2.	In mijn les staat een doel centraal.					
3.	Ik benoem mijn lesdoel expliciet.					
4.	Ik activeer aan het begin van de les de voorkennis van de leerlingen.					
5.	Ik begin elke les met een kort oefendictiee behorende bij spellingcategorieën die aan bod zijn gekomen in eerdere lessen.					
6.	Tijdens het oefendictiee loop ik rond in de klas en geef ik waar nodig direct feedback.					
	<i>Groepsinstructie</i>					
7.	Ik geef groepsinstructie aan de hele klas die aansluit bij het lesdoel.					
8.	Ik begin mijn spellingsles met het visueel aanbieden van een woord.					
9.	In mijn spellingsles besteed ik aandacht aan het inprenten van een woord.					
10.	Ik verwoord middels concrete en relevante voorbeelden de spellingsstrategie.					
11.	Ik benoem bij iedere spellingscategorie de hoofdstrategie.					
	<i>Begeleide inoefening</i>					
12.	Na de groepsinstructie bied ik begeleide inoefening aan.					
13.	Ik besteed tijdens de begeleide inoefening expliciet aandacht aan het hardop verwoorden van de spellingsstrategie bij de leerlingen.					
	<i>Zelfstandige verwerking en verlengde instructie</i>					
14.	Na de begeleide inoefening stap ik over op de zelfstandige verwerking voor de leerlingen die dat kunnen.					
15.	Ik laat leerlingen alle opgaven uit het werkboek maken.					
16.	Ik voeg opdrachten toe wanneer het werkboek niet toereikend genoeg is.					
17.	Voordat de les begint, bekijk ik alle opgaven uit het werkboek en stel ik vast welke opgaven niet zinvol zijn.					
18.	Leerlingen die niet zelfstandig aan de slag kunnen bied ik verlengde instructie aan.					
19.	Tijdens de verlengde instructie besteed ik aandacht aan					

EEN EFFECTIEVE SPELLINGINSTRUCTIE VOOR VERHOOGING VAN DE LEEROPBRENGSTEN

	modellen.					
20.	Bij de verlengde instructie zorg ik dat een multi sensorische basis geboden wordt (visueel, auditief en motorisch).					
21.	Bij de verlengde instructie kies ik specifiek voor één manier van aanbieden.					
	<i>Feedback</i>					
22.	Wanneer een leerling een fout maakt in het spellingswerk geef ik aan waar de fout zit.					
23.	Wanneer een leerling een fout maakt geef ik gelijk feedback.					
24.	Ik laat de leerlingen zelf het gemaakte werk nakijken.					
25.	Bij zwakke spellers geef ik snelle en duidelijk feedback op de gemaakte keuzes.					
	<i>Afsluiting</i>					
26.	Ik evalueer samen met de leerlingen of het lesdoel bereikt is.					

* 1= dit doe ik nooit; 2= dit doe ik vaker niet dan wel; 3= neutraal; 4= dit doe ik vaker wel dan niet; 5= dit doe ik altijd.

Instrument 3: Observatiemodel spellinginstructie.

		1	2	3
	Lesstart			
1.	De leerkracht begint met een terugblik op de vorige les.			
2.	De leerkracht stelt een doel centraal.			
3.	De leerkracht activeert aan het begin van de les de voorkennis van de leerlingen.			
4.	De leerkracht begint elke les met een kort oefendictiee behorende bij spellingcategorieën die aan bod zijn gekomen in eerdere lessen.			
5.	De leerkracht loopt tijdens het oefendictiee rond in de klas en geeft waar nodig direct feedback.			
	Groepsinstructie			
6.	De leerkracht geeft groepsinstructie aan de hele klas die aansluit bij het lesdoel.			
7.	De leerkracht begint met het auditief aanbieden.			
8.	De leerkracht besteed aandacht aan het inprenten van een woord.			
9.	De leerkracht verwoord middel middels concrete en relevante voorbeelden de spellingsstrategie.			
10.	De leerkracht benoemt bij iedere spellingscategorie de hoofdstrategie.			
	Begeleide inoefening			
11.	Na de groepsinstructie biedt de leerkracht begeleide inoefening aan.			
12.	De leerkracht besteed tijdens de begeleide inoefening expliciet aandacht aan het hardop verwoorden van de spellingsstrategie bij de leerlingen.			
	Zelfstandige verwerking en verlengde instructie			
13.	Na de begeleide inoefening stapt de leerkracht over op de zelfstandige verwerking voor leerlingen die dat kunnen.			
14.	De leerkracht laat de leerlingen alleen opgaven uit het werkboek maken die relevant zijn.			
15.	De leerkracht voegt opdrachten toe als aanvulling op het werkboek die relevant zijn.			
16.	De leerlingen maken opdrachten in het werkboek waarbij ze het hele woord moeten opschrijven.			
17.	De leerkracht biedt verlengde instructie aan leerlingen die niet zelfstandig aan de slag kunnen.			
18.	De leerkracht besteed tijdens de verlengde instructie aandacht aan modellen.			

EEN EFFECTIEVE SPELLINGINSTRUCTIE VOOR VERHOOGING VAN DE LEEROPBRENGSTEN

19.	De leerkracht zorgt tijdens de verlengde instructie voor een multi sensorische basis geboden (visueel, auditief en motorisch).			
20.	De leerkracht blijft bij één manier van aanbieden tijdens de verlengde instructie.			
Feedback				
21.	Wanneer een leerling een fout maakt in het spellingswerk geeft de leerkracht gelijk aan waar de fout zit.			
22.	Wanneer een leerling een fout maakt geeft de leerkracht gelijk feedback.			
23.	De leerkracht laat de leerlingen zelf het gemaakte werk nakijken.			
24.	Bij zwakke spellers geeft de leerkracht snelle en duidelijk feedback op de gemaakte keuzes.			
Afsluiting				
25.	De leerkracht evalueert samen met de leerlingen of het lesdoel bereikt is (terugblik).			

Instrument 4: Vragenlijst tweede interview.

Gedachten en opvattingen van de leerkracht.

Doorgaande lijn

- Op welke manier heeft u in de spellinginstructie rekening gehouden met de doorgaande lijn binnen de school?
- In hoeverre heeft u zich deze les gehouden aan de afspraken die binnen de school gemaakt zijn voor een spellinginstructie?

Visie

- Hoe kwam uw visie op de spellinginstructie in de les naar voren?
- Op welke manier heeft u deze les rekening gehouden met de visie die op school bestaat voor de spellinginstructie?

Kennis van de leerkracht.

Spellingstrategieën, spellingcategorieën en taalontwikkelingsfasen

- Vind u dat u goed rekening heeft gehouden met de spellingstrategieën en spellingcategorieën tijdens de instructie?
- Wanneer kwamen volgens u de spellingstrategieën en spellingcategorieën in deze les aan bod?
- Op welke wijze heeft u tijdens de spellinginstructie rekening gehouden met de fase waarin de leerlingen zich bevinden?

Spellinginstructie

Lesfase 1: Lesstart

- Terugblik
- Doel
- Dictee

Lesfase 2: het geven van instructie

- Auditieve aanbieding
- Inprenten
- Concreet en relevante voorbeelden
- Hoofdcategorieën benoemen

Lesfase 3: Begeleide inoefening

- Hardop verwoorden van spellingstrategieën.

EEN EFFECTIEVE SPELLINGINSTRUCTIE VOOR VERHOOGING VAN DE LEEROPBRENGSTEN

Lesfase 4: Zelfstandige verwerking en verlengde instructie

- Opdrachten uit het werkboek
- Modellen
- Multi sensorische basis
- Eén manier van aanbieden.

Lesfase 5: feedback

- Directe feedback
- Snelle en duidelijk feedback
- Zelf werk nakijken
- Aangeven waar de fout zit

Lesfase 6: Afsluiten

- Evalueren lesdoel

Bijlage 2. Verantwoording observatiemodel.

1. De leerkracht begint met een terugblik op de vorige les.	
1	Leerkracht verwijst niet naar eerder behandelde lesstof en laat het ook een leerling niet doen.
2	Leerkracht verwijst zijdelings, dan wel wanneer de les reeds een eind gevorderd is naar eerder behandelde stof of laat een leerling dit doen (leerkracht zegt bijvoorbeeld dat de leerlingen dit al eens gehad hebben).
3	Leerkracht geeft aan het begin van de les expliciet een terugblik op de kern van de voorafgaande stof of laat een leerling dit doen.
2. De leerkracht stelt een doel centraal.	
1	Leerkracht maakt niet duidelijk wat het doel van de les is noch wat er in de les aan bod komt.
2	Leerkracht geeft in grote lijnen aan wat in de les aan bod komt en/of wat het doel van de les is. Hij doet dit wel aan het begin van de les, maar komt hier verder niet op terug of andersom, hij doet het niet helemaal aan het begin van de les maar pas later en komt er daarna een aantal keer op terug.
3	De leerkracht geeft nauwkeurig aan welke stappen in de les aan de orde komen en wat het doel van de les is. Hij doet dit aan het begin van de les en komt hier ook regelmatig op terug gedurende de les.
3. De leerkracht activeert aan het begin van de les de voorkennis van de leerlingen.	
1	Leerkracht haalt geen voorkennis op.
2	Leerkracht haalt te veel of te weinig voorkennis

EEN EFFECTIEVE SPELLINGINSTRUCTIE VOOR VERHOOGING VAN DE LEEROPBRENGSTEN

	op. Hij doet dit wel aan het begin van de les, maar hij houdt een monoloog.
3	Leerkracht haalt aan het begin van de les voldoende voorkennis op om de rest van de les te kunnen volgen. De leerlingen hebben hierbij een actieve rol.
4. De leerkracht begint elke les met een kort oefendictee behorende bij spellingcategorieën die aan bod zijn gekomen in eerdere lessen.	
1	De leerkracht biedt geen dictee aan.
2	De leerkracht biedt een dictee aan, maar deze sluit niet aan bij de spelling categorieën die aan bod zijn gekomen in eerdere lessen.
3	De leerkracht biedt een dictee aan die wel aansluit bij de spelling categorieën die aan bod zijn gekomen in eerdere lessen.
5. De leerkracht loopt tijdens het oefendictee rond in de klas en geeft waar nodig direct feedback.	
1	De leerkracht loopt niet rond tijdens het oefendictee.
2	De leerkracht loopt rond tijdens het oefendictee, maar geeft geen directe feedback.
3	De leerkracht loopt tijdens het oefendictee rond in de klas en geeft waar nodig direct feedback.
6. De leerkracht geeft groepsinstructie aan de hele klas die aansluit bij het lesdoel.	
1	De leerkracht geeft geen groepsinstructie.
2	De leerkracht geeft een groepsinstructie maar sluit niet aan bij het lesdoel.
3	De leerkracht geeft een groepsinstructie en sluit hierbij aan bij het lesdoel.
7. De leerkracht begint met het auditief aanbieden.	
1	De leerkracht begint niet met het auditief

EEN EFFECTIEVE SPELLINGINSTRUCTIE VOOR VERHOOGING VAN DE LEEROPBRENGSTEN

	aanbieden, maar bijvoorbeeld met het visueel aanbieden.
2	De leerkracht begint met het auditief aanbieden, maar doet dit gecombineerd met een visuele weergave.
3	De leerkracht begint met het enkel auditief aanbieden.
8. De leerkracht besteedt aandacht aan het inprenten van een woord.	
1	De leerkracht besteedt niet expliciet aandacht aan het inprenten van een woord.
2	De leerkracht slaat een stap over of vergeet een stap bij het inprenten van een woord. Zo kan de leerkracht het auditief aanbieden en gelijk overgaan op het visueel aanbieden. Of bijvoorbeeld het eerst visueel aanbieden en daarna pas schriftelijk, omgedraaid dus.
3	De leerkracht besteedt expliciet aandacht aan het inprenten van een woord door het eerst auditief, vervolgens schriftelijk en tot slot visueel aan te bieden.
9. De leerkracht verwoordt middel middels concrete en relevante voorbeelden de spellingsstrategie.	
<p>Kwaliteitscriteria voor een concrete en relevant voorbeeld zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De voorbeelden moeten aansluiten bij de voorkennis van de leerlingen. - Ze moeten de leerstof inzichtelijker maken. - De leerkracht moet leerlingen met behulp van deze voorbeelden wijzen op moeilijkheden in de taak (anticiperen op moeilijkheden). 	
1	De leerkracht geeft geen concrete en/of relevante voorbeelden van de spellingsstrategie.

EEN EFFECTIEVE SPELLINGINSTRUCTIE VOOR VERHOOGING VAN DE LEEROPBRENGSTEN

2	De leerkracht geeft concrete en/of relevante voorbeelden, maar deze voldoen niet aan alle criteria.
3	De leerkracht geeft concrete en/of relevante voorbeelden die voldoen aan alle gestelde criteria.
10. De leerkracht benoemt bij iedere spellingscategorie de hoofdstrategie.	
1	De leerkracht benoemt niet bij de spellingscategorie welke hoofdstrategie centraal staat.
2	De leerkracht benoemt welke hoofdstrategie centraal staat, maar licht deze niet kort toe.
3	De leerkracht benoemt welke hoofdstrategie centraal staat en licht toe op welke wijze deze ingezet kan worden.
11. Na de groepsinstructie biedt de leerkracht begeleide inoefening aan.	
1	Na de groepsinstructie wordt geen begeleide inoefening aangeboden.
2	Na de groepsinstructie biedt de leerkracht begeleide inoefening aan, maar aan een deel van de klas.
3	Na de groepsinstructie biedt de leerkracht begeleide inoefening aan, aan de gehele klas.
12. De leerkracht besteed tijdens de begeleide inoefening expliciet aandacht aan het hardop verwoorden van de spellingsstrategie bij de leerlingen.	
1	De leerkracht doet het denkproces niet hardop voor.
2	De leerkracht doet het denkproces hardop voor, maar begint niet bij het begin van het denkproces of hij doorloopt het proces niet

EEN EFFECTIEVE SPELLINGINSTRUCTIE VOOR VERHOOGING VAN DE LEEROPBRENGSTEN

	volledig.
3	De leerkracht doorloopt het denkproces hardop en volledig.
13. Na de begeleide inoefening stapt de leerkracht over op de zelfstandige verwerking voor leerlingen die dat kunnen.	
1	Na de begeleide inoefening wordt niet overgegaan op een zelfstandige verwerking.
2	Na de begeleide inoefening stapt de leerkracht over op de zelfstandige verwerking, maar geeft dit niet duidelijk aan of laat alle leerlingen zelfstandig werken.
3	Na de begeleide inoefening geeft de leerkracht aan dat de leerlingen die dat kunnen zelfstandig aan de slag kunnen gaan.
14. De leerkracht laat de leerlingen alleen opgaven uit het werkboek maken die relevant zijn.	
1	De leerkracht laat de leerlingen alle opdrachten maken of houdt geen rekening met de relevantie van de opdrachten.
2	De leerkracht laat een aantal opdrachten uit het werkboek maken, maar houdt niet bij alle opdrachten rekening met de relevantie van de opdrachten.
3	De leerkracht laat enkel opdrachten maken uit het werkboek die relevant zijn.
15. De leerkracht voegt opdrachten toe als aanvulling op het werkboek die relevant zijn.	
1	De leerkracht voegt geen opdrachten toe.
2	De leerkracht voegt opdrachten toe, maar deze sluiten niet aan bij de lesstof van die dag en zijn niet relevant. Er wordt bijvoorbeeld iets nieuws van de leerlingen gevraagd.

EEN EFFECTIEVE SPELLINGINSTRUCTIE VOOR VERHOGING VAN DE LEEROPBRENGSTEN

3	De leerkracht voegt opdrachten toe die echt als aanvulling op het werkboek bedoelt zijn en relevant zijn.
16. De leerlingen maken opdrachten in het werkboek waarbij ze het hele woord moeten opschrijven.	
1	De leerlingen maken opdrachten in het werkboek waarbij ze niet het hele woord hoeven op te schrijven.
2	De leerlingen maken een aantal opdrachten waarin ze het hele woord moeten opschrijven, maar ook een aantal opdrachten waarbij het hele woord niet wordt opgeschreven.
3	De leerlingen maken opdrachten in het werkboek waarbij het hele woord wordt opgeschreven.
17. De leerkracht biedt verlengde instructie aan leerlingen die niet zelfstandig aan de slag kunnen.	
1	De leerkracht biedt geen verlengde instructie aan.
2	De leerkracht biedt verlengde instructie, maar laat de leerlingen zelf kiezen.
3	De leerkracht biedt verlengde instructie op basis van zijn kennis van de leerlingen.
18. De leerkracht besteedt tijdens de verlengde instructie aandacht aan modellen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de volgende drie stappen:	
<ul style="list-style-type: none"> • Hardop denkend verwoorden van de strategie door de leerkracht. • De leerling vult de denkstappen van de leerkracht aan. • De leerling verwoordt de denkstappen hardop, waarbij de leerkracht controleert/corrigeert. 	
1	De leerkracht besteedt geen aandacht aan modellen.
2	De leerkracht besteedt aandacht aan modellen, maar is hierin niet volledig. Zo kan de leerkracht

EEN EFFECTIEVE SPELLINGINSTRUCTIE VOOR VERHOOGING VAN DE LEEROPBRENGSTEN

	bijvoorbeeld alleen zelf hardop denkend verwoorden en de leerlingen vervolgens niet zelf het denkproces laten verwoorden.
3	De leerkracht besteedt aandacht aan modellen en doorloopt hierin de drie stappen.
19. De leerkracht zorgt tijdens de verlengde instructie voor een multisensoriële basis (visueel, auditief en motorisch).	
1	De leerkracht biedt geen multisensoriële basis.
2	De leerkracht biedt een multisensoriële basis maar besteedt slechts aan een of twee van de kanalen aandacht.
3	De leerkracht biedt een multisensoriële basis en besteedt aan alle drie de kanalen aandacht.
20. De leerkracht blijft bij één manier van aanbieden tijdens de verlengde instructie.	
1	De leerkracht biedt op verschillende manieren de lesstof aan.
2	De leerkracht biedt op een manier de lesstof aan, maar is hierin niet consequent, gebruikt soms toch een andere manier.
3	De leerkracht biedt op één consequente manier de lesstof aan.
21. Wanneer een leerling een fout maakt in het spellingswerk geeft de leerkracht gelijk aan waar de fout zit.	
1	De leerkracht geeft niet aan waar de fout zit.
2	De leerkracht geeft aan waar de fout zit, maar doet dit pas achteraf.
3	De leerkracht geeft aan waar de fout zit en doet dit direct.
22. Wanneer een leerling een fout maakt geeft de leerkracht gelijk feedback.	
1	De leerkracht geeft geen feedback.

EEN EFFECTIEVE SPELLINGINSTRUCTIE VOOR VERHOOGING VAN DE LEEROPBRENGSTEN

2	De leerkracht geeft feedback maar doet dit pas achteraf.
3	De leerkracht geeft gelijk feedback bij een gemaakt fout.
23. De leerkracht laat de leerlingen zelf het gemaakte werk nakijken..	
1	De leerkracht kijkt zelf het gemaakte werk na.
2	De leerkracht laat sommige leerlingen het gemaakte werk zelf nakijken.
	De leerkracht laat alle leerlingen het gemaakte werk zelf nakijken.
3	De leerkracht geeft direct feedback.
24. Bij zwakke spellers geeft de leerkracht snelle en duidelijk feedback op de gemaakte keuzes.	
1	De leerkracht geeft geen feedback.
2	De leerkracht geeft feedback, maar deze is of niet duidelijk of vindt niet direct plaats.
3	De leerkracht geeft snel en duidelijk feedback.
25. De leerkracht evalueert samen met de leerlingen of het lesdoel bereikt is (terugblik).	
1	De leerkracht evalueert de gegeven les niet.
2	De leerkracht blikt terug op de les, maar doet dit niet volledig. De leerkracht evalueert bijvoorbeeld niet of het doel bereikt is.
3	De leerkracht blikt terug op de les en evalueert hoe de les verlopen is en of het lesdoel bereikt is.

Bijlage 3. Codeboom eerste interview.

