

Spelling in de lift

algemene inleiding



Bekadidact
.....

Spelling in de lift^{plus}

algemene inleiding

Centrum Educatieve Dienstverlening/
Pedologisch Instituut Rotterdam

Marijke Erades

Mary Gerritse

Maartje Greevenbosch

Betty Jansen

Carolien Pol

Janine Terwindt

Bekadidact+

© Uitgeverij Bekadidact, Baarn
Eerste druk, zevende oplage 2008

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp, www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van korte gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/pro). Voor het overnemen van niet-korte gedeelte(n) dient men zich rechtstreeks te wenden tot de uitgever

ISBN 978 90 262 5327 0

Inhoud

Voorwoord 5

Inleiding 7

Het belang van spelling 7

Spellingproblemen 8

Spelling: een kwestie van strategie 9

Opbouw en inzet van de methode 10

Relatie 'Spelling in de lift PLUS' en 'Werkwoordspelling in de lift' 13

Opzet van de Algemene Inleiding 13

1 Doelstellingen 15

1.1 Algemene doelstellingen 15

1.1.1 Spelling: een kwestie van geweten 15

1.1.2 Nieuwe spelling 15

1.1.3 Beperking tot veelvoorkomende woorden 16

1.1.4 De juiste schrijfwijze van bekende en onbekende woorden vinden 16

1.2 Specifieke doelstellingen 17

2 Analyse van de beginsituatie 20

2.1 Beginsituatie, algemeen 20

2.2 Beginsituatie, specifiek 21

2.2.1 Spellingvoorwaarden 22

2.2.2 De instaptoets 23

2.2.2.1 Het gebruik van de instaptoets 24

2.2.2.2 Scoring, interpretatie en registratie 25

3 Onderwijsleersituatie 36

3.1 Uitgangspunten voor de didactiek 36

3.1.1 Uitgangspunten voor de didactiek 36

3.1.1.1 De systematiek van het spellingsysteem 36

3.1.1.2 De vier spellingstrategieën 37

3.1.1.3 Leerinhouden en de bijbehorende spellingstrategieën 45

3.1.2 Uitgangspunten op basis van de leerlingkenmerken 49

3.1.3 Leerprincipes 54

3.2 Didactische werkvormen 58

3.3 Organisatie 60

3.3.1 Instructie door de leerkracht 61

3.3.2 Organisatievormen van het spellingonderwijs 65

3.3.3 Differentiatie 69

3.3.4 Het gebruik van materialen en hulpmiddelen 71

4 Evaluatie 73

- 4.1 Productevaluatie 73
 - 4.1.1 De producten 73
 - 4.1.2 Correctiemethode 73
 - 4.1.3 Foutenanalyse 74
- 4.2 Procesevaluatie 75
- 4.3 Leerlingvolgsysteem als uitgangspunt voor evaluatie 75
 - 4.3.1 Korte en lange termijnevaluatie 76
 - 4.3.2 Een model voor planmatig werken 76
 - 4.3.2.1 Problemen signaleren en registreren op individueel, groeps- en schoolniveau 78
 - 4.3.2.2 Individuele problemen analyseren, diagnosticeren en behandelen 82
 - 4.3.2.3 Groepsproblemen analyseren, diagnosticeren en behandelen 89
 - 4.3.2.4 Schoolproblemen analyseren, diagnosticeren en behandelen 95

Nawoord 97

Literatuur 98

Bijlagen 101

- 1 Instaptoets A- en B-versie 101
- 2 Voorbeeld van een analyseformulier instaptoets 109
- 3 Voorbeeld van het groepsoverzicht instaptoets 110
- 4 Voorbeeld van voorblad toetsmap 111
- 5 Voorbeeld van grafiek/individueel leerlingvolgformulier 112
- 6 Voorbeeld van een handelingsplanformulier 113
- 7 Voorbeeld van een groepsoverzicht controle-, eind- en totaaldictées 114
- 8 Mijn stappenplan 115

Voorwoord

'Spelling in de lift PLUS' is een leergang voor kinderen met spellingproblemen. De methode (oorspronkelijke versie: 'Spelling in de lift') is halverwege de jaren tachtig ontwikkeld op het Pedologisch Instituut te Rotterdam. De auteurs zijn of waren als medewerkers van de afdeling 'gespecialiseerde schoolbegeleiding' (GSB) van het Centrum Educatieve Dienstverlening/Pedologisch Instituut Rotterdam (CED/PI) werkzaam in de begeleiding van scholen voor speciaal onderwijs. De leergang is in nauwe samenwerking met deze scholen totstandgekomen.

Naar aanleiding van commentaar uit de praktijk en theoretisch onderzoek is 'Spelling in de lift' aangepast en uitgebreid tot 'Spelling in de lift PLUS'.

'Spelling in de lift PLUS' bestaat uit:

- een Algemene Inleiding;
- werkboeken en specifieke handleidingen verdeeld over acht niveaus;
- een kopieerblok per niveau met 'Extra stof' (voor herhaling en verrijking), 'Keuzestof' (als generalisatiestof) en registratieformulieren.

In overleg met het CITO is de vorm van de registratieformulieren overgenomen van de CITO-LVS toetsen.

De methode is zowel voor groepsinstructie geschikt als voor remediërend gebruik naast andere methoden.

Deze Algemene Inleiding is een essentieel onderdeel van de methode. Men vindt er een verantwoording in van de gekozen uitgangspunten en tevens de belangrijkste aanwijzingen voor het hanteren van de methode.

Wij raden iedere toekomstige gebruiker met klem aan, zorgvuldig van de informatie in deze Algemene Inleiding kennis te nemen.

We willen een aantal mensen danken voor de bijdrage die zij geleverd hebben aan het totstandkomen van de methode.

De hoofden van de afdeling 'Wetenschappelijke ontwikkeling', later afdeling 'Onderzoek en Ontwikkeling' van het Pedologisch Instituut, respectievelijk Wil Claessens en Chris Struiksma.

Paulien Tonckens, beeldend kunstenaar te Rotterdam, die tijdens de ontwikkeling van het programma met inzet en creativiteit de grafische vormgeving en het tekenwerk heeft verzorgd.

Als stagiaires werkten mee: Jacqueline Stigter, Anne de Groen, Cootje Jansen, Janice Godschalk.

Als stagiaire en later medewerker heeft Marga Crezee een aantal niveaus helpen ontwikkelen.

Helen Bakker heeft voorbereidend werk gedaan voor de totstandkoming van de methode 'Spelling in de lift PLUS'. In dit verband willen we ook Hanke Geurts en Ellen Lacor bedanken.

Een groep cursisten van de opleiding mo-Orthopedagogiek in Rotterdam heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van een werkboek.

Een viertal lomscholen te Rotterdam, de Henry Dunantschool, de Van Heuven Goedhartschool, de lomschool Overwolde en de Pieter 't Hoenschool, is intensief bij de ontwikkeling betrokken geweest.

Tot slot willen we Lies van Doorn en Corrie den Boef bedanken voor het snel, nauwkeurig en op tijd geleverde typewerk.

Marijke Erades

Mary Gerritse

Maartje Greevenbosch

Betty Jansen

Carolien Pol

Janine Terwindt

Inleiding

In deze inleiding komt aan de orde waarom wij spellen belangrijk vinden, de wijze waarop wij vanuit de theorie spellingproblemen benaderen en een model van het spellen. Daarna wordt besproken hoe de methode is opgebouwd, op welke wijze de methode binnen het primair onderwijs kan worden ingezet en wat de relatie is tussen 'Spelling in de lift PLUS' en 'Werkwoordspelling in de lift'.

Ten slotte wordt de opzet van deze Algemene Inleiding beschreven.

Het belang van spelling

Spellingonderwijs moet gezien worden als een onderdeel van het totale taalonderwijs. Het schriftelijk taalgebruik is niet weg te denken uit onze hedendaagse samenleving. De beheersing van de spelling is een basisvoorwaarde voor het schriftelijk taalgebruik. Spelling is het systeem van regels en afspraken waarmee de mondelinge taal wordt omgezet in schrifttekens. In onze maatschappij zijn afwijkingen van de spellingnorm meestal niet toegestaan. Ze roepen heftige emotionele reacties op (Assink e.a., 1985, blz. 25).

Wie spellingfouten maakt, wordt niet voor vol aangezien. Ze zijn voor de desbetreffende persoon een bron van schaamte en onzekerheid en geven anderen reden tot vermaak of ergernis. Het niet juist kunnen schrijven van de Nederlandse taal leidt maatschappelijk tot een achterstandpositie. Een goede spellingdidactiek zien wij als een belangrijk middel om deze achterstand te verminderen. Sommigen zullen eerder denken aan spellingvereenvoudiging dan aan verbetering van didactiek. De regeling voor onze spelling dateert immers al uit 1865. Op basis van het toen verschenen 'Grondbeginselen der Nederlandsche Spelling' door De Vries en Te Winkel verscheen in 1954 de 'Woordenlijst van de Nederlandse taal' het door de overheid uitgegeven 'Groene Boekje'. In 1995 is de opvolger hiervan verschenen: de 'Woordenlijst Nederlandse taal'. Wederom gepubliceerd als het 'Groene boekje'. Uiteraard houden wij ons aan de daarin gegeven regels. In feite gebruiken wij dus vandaag de dag, op kleine wijzigingen na, de spelling zoals die in 1865 is ontworpen. Steeds worden er pogingen ondernomen om de spelling te vereenvoudigen. In 1989 kwam de Taalunie met een nogal verregaand voorstel om de spelling te veranderen. Men vond deze voorstellen te vergaan. Er werd daarom een commissie ingesteld die een advies moest geven over

- a een andere schrijfwijze van de leenwoorden (cadeau of kado?);
- b de verbindingsletters (spellingsdossier of spellingdossier, muggebeet of muggenbeet?) en
- c het gebruik van de apostrof, het trema en het liggend streepje.

Ten aanzien van de leenwoorden geldt op enkele uitzonderingen na dat de voorkeurspelling de enige toegestane spelling is geworden.

Ten aanzien van b en c zijn enkele nieuwe regels geformuleerd.

Een rigoureuze hervorming van de spelling heeft dus opnieuw niet plaatsgevonden.

Het zal echter nooit zover komen dat er geen regels en afspraken meer zijn waardoor spellingonderwijs en -didactiek overbodig worden.

Spellingproblemen

Bij het werken in de praktijk van het speciaal onderwijs kwamen de auteurs ongeveer vijftien jaar geleden tot de conclusie dat ondanks een grote hoeveelheid geïnvesteerde tijd en energie, het eindresultaat bij spelling dikwijls beneden de maat bleef. Verreweg de meeste schoolverlaters kwamen niet uit boven een niveau dat vergelijkbaar was met een vierde groep basisonderwijs. Als men in de literatuur op zoek gaat naar een verklaring voor dit verschijnsel, vindt men een veelheid aan theorieën over lees- en spellingproblemen. Daarin is een drietal benaderingen te onderscheiden, die wij hieronder kort zullen samenvatten:

- 1 De leerling heeft bepaalde tekorten. Basisfuncties ontbreken en deze hiaten moeten door intensieve training opgeheven worden. De stoornissen kunnen liggen in het auditieve, het visuele of het motorische kanaal, in de integratie van deze kanalen ofwel in de taalfunctie als basis voor alle leren. Men veronderstelt bij deze modellen meestal een psychoneurologische dysfunctie, soms etiketteert men de stoornis als dyslexie. Via foutenanalyse bij spelling en verder onderzoek naar de basisfuncties probeert men het zwakke kanaal op te sporen. Vervolgens biedt men veel oefening op het betreffende gebied. Deze oefeningen liggen soms ver van de werkelijke leertaak af.
- 2 Men kan spellingproblemen ook op een andere manier verklaren getuige het volgende citaat uit 'Visies op spelling' (Assink e.a., 1985, blz. 15).
'De hausse in woordblindheid die onze moderne samenleving teistert is naar mijn overtuiging niets anders dan een doodgewoon gebrek aan spellingvaardigheid veroorzaakt door slecht onderwijs, speciaal door het kiezen van het verkeerde beginpunt, kenmerk van de globale methode en haar varianten. Woordblindheid is een wel degelijk bestaande, zeldzame aangeboren afwijking waarvan de naam wordt misbruikt ter aanduiding van iets heel anders dat het rechtstreeks gevolg is van het in gebreke blijven van het spellingonderwijs. Die aanduiding houdt een misvatting in stand die de grove onderwijsfouten moet camoufleren. Sinds kort rijzen dan ook dure particuliere instituten, waar men kan worden genezen van woordblindheid, als paddenstoelen uit de grond om het falen van ons onderwijs althans in gezinnen met hoge inkomens te compenseren. Een maatschappelijke misstand van de eerste orde.'
In het speciaal onderwijs wordt weliswaar veel tijd besteed aan spelling, maar nog vaak wordt gewerkt met leermiddelen die van oorsprong bestemd zijn voor leerlingen van de basisschool zonder specifieke problemen. Die leerstof blijkt altijd te summier te zijn, zodat leerkrachten zich gedwongen zien aanpassingen te maken en aanvullingen te zoeken. Of dit werk, waar veel tijd en aandacht aan besteed wordt, altijd leidt tot een goede methode is zeer de vraag.
Bij het falen van de didactiek kan men de nadruk leggen op de noodzaak van een gedetailleerde analyse van de leertaak en het systematisch oefenen van alle deelprocessen in de juiste volgorde. Men kan zich ook richten op de leerkracht en de kenmerken van zijn gedrag. Onderzoek van onderwijsstijlen is hier een voorbeeld van.

- 3 Een derde benadering zoekt de oorzaken niet uitsluitend bij het kind of bij de didactiek, maar legt de nadruk op afstemmingsproblemen tussen kind en onderwijsomgeving, in het bijzonder tussen leertaak, leerling en leerkracht. De leerkracht en het kind kijken anders aan tegen aspecten zoals moeilijkheidsgraad van de taak, beschikbare voorkennis en beoordeling van het eindresultaat. Daardoor heeft de taak niet het optimaal uitdagende karakter dat de leerkracht bedoeld heeft. Het onderwijs sluit onvoldoende aan bij kenmerken en mogelijkheden van de leerling. Het kind is dan niet voldoende gericht met de taak bezig en de taak wordt niet op de juiste wijze aangepakt.

De methode 'Spelling in de lift PLUS' sluit het meest aan bij deze derde benadering. Wij gaan uit van de kenmerken van de kinderen met spellingproblemen. Deze kenmerken zullen in hoofdstuk 2 aan de orde komen.

Alle deelvaardigheden van de spellingtaak worden in de methode systematisch geoefend.

Voor een juiste afstemming van de leertaak op de leerling worden in deze Algemene Inleiding en in de handleidingen per niveau belangrijke aanwijzingen gegeven. De leerkracht die de methode alleen hanteert als een serie werkbladen en de kinderen zonder meer de ene na de andere oefening laat maken, zal waarschijnlijk teleurgesteld worden in de effecten van de methode.

Om het beoogde resultaat te bereiken zal men, aan de hand van de leerprincipes die in de handleiding besproken worden, de leerstof en instructie steeds weer moeten afstemmen op de groep leerlingen aan wie men les geeft. Telkens opnieuw zullen de kinderen gemotiveerd moeten worden en via zorgvuldig evalueren moeten de leerprocessen bijgestuurd worden. Alleen als de werkboeken worden gecombineerd met de aanwijzingen uit de handleidingen en instructie door de leerkracht kan men de methode op een verantwoorde wijze gebruiken.

Spelling: een kwestie van strategie

Als wij een woord willen opschrijven, kunnen wij daarbij op verschillende manieren te werk gaan. Een aantal woorden zal automatisch uit onze pen vloeien; de spelling is geen punt van aandacht meer.

Bij woorden zoals 'uitweiden' of 'gevlj' zullen velen echter een beroep moeten doen op de visuele voorstelling die ze van de woorden in hun geheugen hebben opgeslagen. Soms helpt het ook om te denken: 'Het is net zo'n woord als'; naar analogie van 'koninkje' weet je dat je ook kettinkje met kje schrijft. Als wij een woord als 'commissarissen' moeten schrijven, kan het helpen om te denken aan spellingregels die wij geleerd hebben, namelijk de regels van de open en gesloten lettergrepen.

Uit bovenstaande blijkt dat wij in verschillende situaties gebruikmaken van verschillende spellingstrategieën. In het onderwijs moeten deze verschillende spellingstrategieën worden aangeleerd. Het is geen kwestie van of volgens de ene of volgens de andere strategie spellen, maar van een flexibel gebruikmaken van verschillende strategieën die elkaar aanvullen. Op grond van opgedane kennis en ervaring beslissen wij, voor wij een woord daadwerkelijk gaan schrijven, van

welke strategie wij gebruikmaken. Eventueel stellen wij dit nog bij als wij al aan het schrijven zijn.

Voor kinderen, en zeker voor kinderen met spellingproblemen, is deze keuze vaak heel moeilijk. Het flexibel gebruik leren maken van verschillende spellingstrategieën is een punt waarop zij duidelijk begeleiding nodig hebben. Het model van spellen waar wij van uitgaan, kunnen wij als volgt schematisch weergeven:



Wij komen hier in hoofdstuk 3 nader op terug.

Opbouw en inzet van de methode

De methode bestaat uit 8 niveaus.

Op elk niveau wordt een aantal spellingcategorieën (3 of 4) behandeld (zie paragraaf 1.2).

De stof van elk niveau bestaat uit:

- | | | | |
|---|------------|-------------------|--|
| a | basisstof | | |
| b | extra stof | { | herhalingsstof ' ☒ Nog een keer' |
| | | | verrijkingsstof ' ☒ Net iets meer' |
| c | keuzestof | generalisatiestof | ' ☒ Meer en weer' |

Het begrip basisstof spreekt voor zichzelf. Het omvat de kernstof van de methode. Vallen kinderen uit op deze basisstof, dan kan men de herhalingsstof inzetten.

Voor de leerlingen die de basisstof beheersen, kan men dan de verrijkingstof inzetten.

De generalisatiestof houdt in:

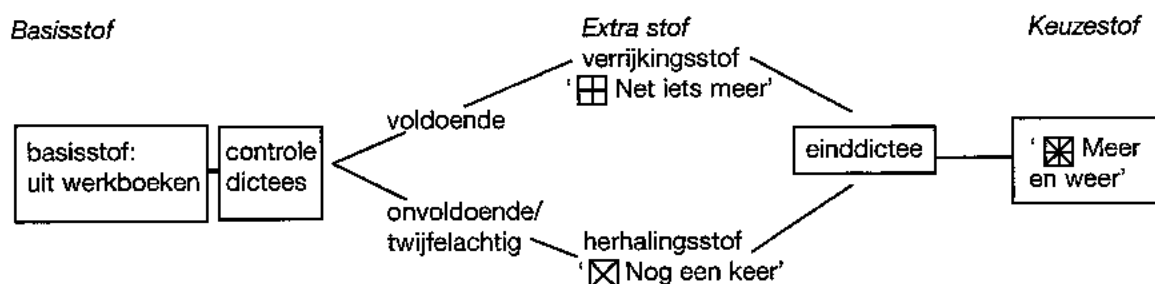
- herhaling van alle eerder geleerde basisstof door elkaar, bijvoorbeeld op niveau 4 de stof van niveau 1 t/m 4 door elkaar;
- toepassing van het geleerde op meerlettergrepige woorden, bijvoorbeeld bij de niveaus 1 t/m 5 op tweelettergrepige woorden met twee betekenisvolle delen zoals 'brandweer'. De basisstof is opgenomen in de werkboeken en de extra stof en keuzestof in een kopieerblok. Welke stof men aan de leerlingen aanbiedt, hangt af van de manier waarop men 'Spelling in de lift PLUS' inzet. (Voor de organisatie verwijzen we naar paragraaf 3.3.2).

1 'Spelling in de lift Plus' als basismethode voor spelling

De spellingonderdelen van de gehanteerde taalmethode worden vervangen door de methode 'Spelling in de lift PLUS'.

Vooraf bij scholen voor speciaal onderwijs en basisscholen met veel leerlingen uit achterstandsmilieus of culturele minderheden is dit een mogelijkheid.

Op scholen waar 'Spelling in de lift PLUS' de hoofdmethode is, kan het gebruik van de verschillende onderdelen als volgt in beeld worden gebracht.



Wanneer 'Spelling in de lift PLUS' als basismethode voor spelling wordt gebruikt is de keuzestof dus een integraal onderdeel van de methode.

Dus: alle leerlingen krijgen hier de basisstof uit de werkboeken en de stof '☒ Meer en weer' uit het kopieerblok.

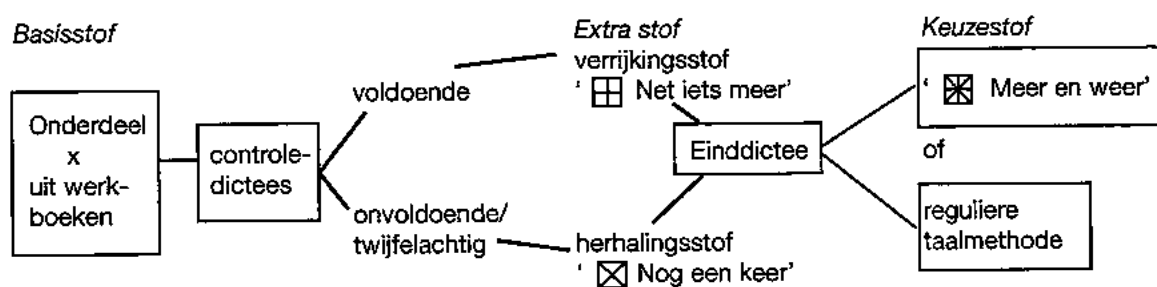
Afhankelijk van de prestaties bij de controledictees krijgen sommige leerlingen herhalingsstof ('☒ Nog een keer') of verrijkingstof ('☐ Net iets meer') uit het kopieerblok.

2 Onderdelen uit 'Spelling in de lift Plus' naast een andere taalmethode

Men zou dit besluit kunnen nemen wanneer blijkt dat leerlingen in een groep bij bepaalde spellingcategorieën (blijven) uitvallen.

Bijvoorbeeld: het blijkt dat de stof van de open en gesloten lettergreep binnen de taalmethode te summier is. Meer dan 50% van de leerlingen beheerst deze stof niet na behandeling met de taalmethode. Daarom wordt dit onderdeel permanent behandeld uit 'Spelling in de lift PLUS'.

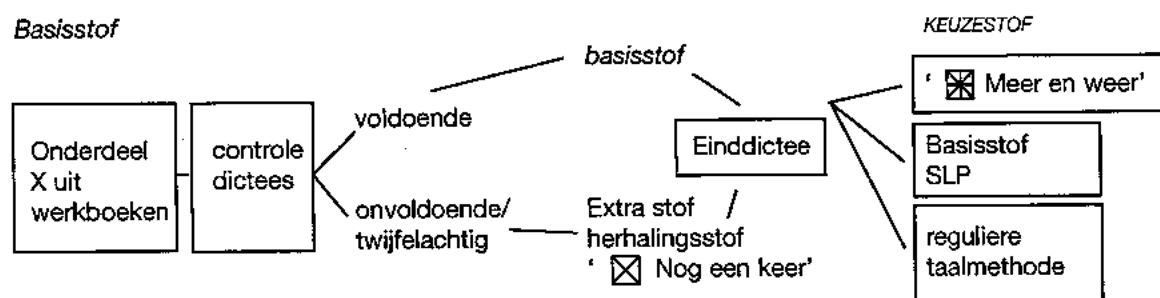
Het schema wordt hier als volgt:



Men zet onderdeel x tijdelijk (of permanent) in uit 'Spelling in de lift PLUS'. Afhankelijk van de resultaten maakt men al of niet gebruik van de extra stof. Na het afsluiten van onderdeel x als basisstof besluit men tot het inzetten van de keuzestof ' ☒ Meer en weer' uit 'Spelling in de lift PLUS' of gaat men terug naar de reguliere taalmethode.

3 'Spelling in de lift Plus' als remediërende methode voor individuele leerlingen

'Spelling in de lift PLUS' wordt opgenomen binnen de *orthotheek* als een van de hulpmiddelen om *individuele leerlingen met spellingproblemen te helpen*. Deze hulp kan binnen of buiten de klas gegeven worden. Bij hulp binnen de klas is differentiatie in de groep noodzakelijk (zie paragraaf 3.3.2). Wordt 'Spelling in de lift PLUS' uitsluitend voor het opvullen van hiaten gebruikt dan kan het gebruik er als volgt uitzien:



De leerling krijgt een onderdeel uit het werkboek van 'Spelling in de lift PLUS' aangeboden. Bij onvoldoende of twijfelachtige prestaties bij de controledictees kan bovendien herhalingsstof (' ☒ Nog een keer') uit het kopieerblok worden aangeboden. Maakt een leerling een controledictee voldoende, dan wordt vervolgd met de basisstof. Het onderdeel ' ☐ Net iets meer' (de verrijkingsstof) zal wanneer 'Spelling in de

lift PLUS' als remediërende methode wordt ingezet niet tot nauwelijks gebruikt worden.

De generalisatiestof ('☒ Meer en weer') kan gebruikt worden voor die leerlingen die problemen hebben met het generaliseren van het eerder geleerde.

Ook voor leerlingen die problemen hebben met het blijven toepassen van het eerder geleerde als er andere stof bijkomt, kan onderdeel '☒ Meer en weer' een functie hebben.

Relatie 'Spelling in de lift Plus' en 'Werkwoordspelling in de lift'

De methoden 'Spelling in de lift PLUS' (onveranderlijke woorden) en 'Werkwoordspelling in de lift' (veranderlijke woorden of werkwoorden) kunnen onafhankelijk van elkaar gebruikt worden. Wanneer men kiest voor het naast elkaar gebruiken van beide methoden, zou men het volgende schema kunnen volgen:

'Spelling in de lift PLUS'	'Werkwoordspelling in de lift'
Niveau 1 Niveau 2 Niveau 3 Niveau 4 Niveau 5 Niveau 6	<i>Minimumprogramma:</i> Niveau I (tegenwoordige tijd) Niveau II (verleden tijd en voltooid deelwoord)
Niveau 7 Niveau 8	<i>Uitbreiding</i> Niveau III (verleden tijd en voltooid deelwoorden doubletvormen) Niveau IV (moeilijke werkwoordvervoegingen en bijvoeglijk gebruikt voltooid deelwoord)

Opzet van de Algemene Inleiding

De Algemene Inleiding van 'Spelling in de lift PLUS' is opgezet volgens het model 'Didactische analyse' (De Corte e.a., 1985), een cyclisch onderwijsmodel waarmee aan het planmatig handelen vorm kan worden gegeven.

Hoofdstuk 1 gaat over de doelstellingen van de methode. Voor men met onderwijs begint, moet men weten wat men wil bereiken en waar de grenzen liggen. Hoofdstuk 2 behandelt de analyse van de beginsituatie. Informatie over het begingedrag van leerlingen is van essentieel belang voor het nemen van juiste beslissingen over de specifieke doelstellingen die bereikt kunnen worden en over de inrichting van de onderwijsleersituatie.

In aansluiting op de doelstellingen en de analyse van de beginsituatie komt in hoofdstuk 3 aan de orde hoe de onderwijsleersituatie in de praktijk gestalte krijgt. De leerinhouden worden besproken, de uitgangspunten voor de didactiek, de concrete didactische werkvormen en de organisatie van het spellingonderwijs.

Hoofdstuk 4, Evaluatie, gaat over de resultaten van het onderwijsleerproces. Aan de orde komt hoe men kan bepalen of een leerling de doelstellingen bereikt heeft, hoe men verder gaat en hoe men dit systematisch bijhoudt in een leerlingvolgsysteem. Tevens wordt aangegeven welke maatregelen genomen moeten worden als kinderen de doelstellingen niet bereikt hebben. De handleidingen per niveau zijn op dezelfde wijze opgezet als deze Algemene Inleiding.

1 Doelstellingen

1.1 Algemene doelstellingen

De algemene doelstelling van 'Spelling in de lift PLUS' is tweeledig. In de eerste plaats is het de bedoeling dat de leerlingen kunnen beschikken over de (geautomatiseerde) schrijfwijze van veelvoorkomende Nederlandse woorden en die in hun schriftelijke taalgebruik kunnen toepassen. In de tweede plaats leren zij een aantal vaardigheden, waardoor ze in staat gesteld worden om de juiste schrijfwijze van onbekende woorden te vinden of zo goed mogelijk te benaderen.

Niet alle kinderen met spellingproblemen zullen op hetzelfde eindniveau uitkomen. De verschillen per kind komen verder aan de orde in hoofdstuk 2, Analyse van de beginsituatie, en hoofdstuk 4, Evaluatie.

Verschillende aspecten van de algemene doelstelling worden hieronder nader toegelicht en de betekenis ervan voor de praktijksituatie wordt aangegeven.

1.1.1 Spelling, een kwestie van geweten

De doelstellingen van 'Spelling in de lift PLUS' liggen niet alleen op het gebied van kennen en kunnen, het gaat ook om willen. Behalve het weten hoe een woord geschreven moet worden en de vaardigheid in het toepassen van die kennis, moet er ook een duidelijke geneigdheid zijn om die kennis in het dagelijks leven te gebruiken.

Deze attitudevorming noemt men vaak het spellinggeweten. Wij zien het aanleren van een positieve attitude ten aanzien van het zuiver schrijven als belangrijke doelstelling van het spellingonderwijs. Die positieve houding komt beslist niet alleen tot stand door de leerlingen de werkbladen van de methode te laten maken, hoe aantrekkelijk die er ook mogen uitzien. Van essentieel belang zijn de attitude van de leerkracht zelf en de wijze waarop hij zijn leerlingen weet te motiveren.

1.1.2 Nieuwe spelling

Uiteraard houden wij ons in 'Spelling in de lift PLUS' aan de in september 1995 officieel verplicht gestelde spelling.

1.1.3 Beperking tot veelvoorkomende woorden

Kinderen moeten woorden leren spellen die ze in hun schriftelijk taalgebruik nu of in de toekomst ook daadwerkelijk gebruiken. In het bijzonder voor kinderen met spellingproblemen is het zinvol het spellingonderwijs te beperken tot veelvoorkomende woorden.

Als men per spellingcategorie een beperkt aantal woorden selecteert en daarop de vier in de inleiding besproken strategieën leert toepassen, blijkt dit de meeste vruchten af te werpen. Via regelmatige herhaling komt men tot wat genoemd wordt een alzijdige structurering van de woordbeelden (Assink e.a., 1985, blz. 125). Een algemene taalmethode streeft niet naar het aanbieden van een beperkt aantal woorden. Integendeel, uitbreiding van de woordenschat is vaak een belangrijk onderdeel. Spellingonderwijs kan daarom het beste losgekoppeld worden van de rest van het taalonderwijs. Nog een reden om spelling in een aparte cursus te geven is dat men op die manier de verschillende categorieën systematisch kan aanbieden, waarbij gezorgd kan worden voor een goede opklimming in moeilijkheidsgraad.

De spellingcategorieën waaraan in 'Spelling in de lift PLUS' aandacht wordt besteed, zijn nader omschreven in paragraaf 1.2. Per probleem is een aantal veel voorkomende woorden gekozen, voornamelijk aan de hand van woordfrequentielijsten.

De woordenlijsten zijn steeds opgenomen in de specifieke handleidingen.

Sommige spellingcategorieën zijn buiten beschouwing gelaten, omdat wij van mening zijn dat ze niet tot de stof van het primair onderwijs gerekend kunnen worden.

'Spelling in de lift PLUS' beperkt zich tot het aanleren van onveranderlijke woorden, dat wil zeggen, woorden met een vast woordbeeld. Het systematisch vervoegen van werkwoorden, die veranderlijk zijn, komt aan bod in de methode 'Werkwoordspelling in de lift'.

1.1.4 De juiste schrijfwijze van bekende en onbekende woorden vinden

Doordat ons spellingsysteem beheerst wordt door vier verschillende principes (zie hoofdstuk 3) is het onmogelijk om een strategie aan te geven die voor alle spellingcategorieën het meest geschikt is.

Afhankelijk van de categorie zal of de ene of de andere strategie meer geschikt zijn.

Waar regels eenduidig zijn, weinig uitzonderingen kennen en niet te ingewikkeld zijn, wordt voor deze strategie gekozen.

Sommige regels zouden het geheugen meer belasten dan het leren van een aantal grondwoorden. Daarom wordt in dergelijke gevallen overgestapt op een andere strategie namelijk analogie.

Bij woorden, met klanken die auditief gelijk zijn maar verschillend geschreven kunnen worden zoals bijvoorbeeld: ei • ij, zit er niets anders op dan de woorden (visueel) in te prenten.

Wil spelling functioneren dan is het niet voldoende als iemand beschikt over de afzonderlijke spellingstrategieën.

Uiteindelijk gaat het erom dat de leerling in staat is tot een *flexibel gebruik van de elkaar aanvullende strategieën*. Hieraan gaat noodzakelijkerwijze vooraf dat het spellinggeval correct herkend wordt. Alleen dan is men immers in staat om de juiste spellingstrategie toe te passen. Bij het herkennen speelt woordspecifieke informatie altijd een rol.

Die kan bestaan uit de woordbetekenis (bijvoorbeeld: De cake is lekker - ik keek uit het raam), de klank, het aantal klankgroepen, de plaats die een bepaalde klank in het woord inneemt enz. Je moet als het ware de signalen opvangen om het spellinggeval juist te herkennen. Deze signaalgevoeligheid moet aangeleerd worden. De spellingstrategieën worden, gekoppeld aan woordspecifieke informatie, eerst een voor één aangeleerd.

De leerlingen leren de spellingstrategieën vervolgens flexibel toepassen op de in de methode aangeboden woorden. Het is de bedoeling dat de leerlingen daarna ook in staat zijn, door goed te letten op de signalen in het woord en het toepassen van de meest geschikte strategie(ën), de schrijfwijze van onbekende woorden te achterhalen.

Bijvoorbeeld het niet geleerde woord 'veerkrachtig'; herkend wordt veer (plaag-letterwoord), kracht (cht-woord) en -ig (staartstuk).

1.2 Specifieke doelstellingen

Per niveau is de algemene doelstelling van 'Spelling in de lift PLUS' uitgewerkt in een aantal specifieke doelstellingen. Hieronder wordt aangegeven welke spellingcategorieën per niveau aan de orde komen. Wij verwachten dat leerlingen de schrijfwijze leren kennen van de veelvoorkomende Nederlandse woorden uit de betreffende categorieën en dat zij die kennis in hun schriftelijk taalgebruik leren toepassen:

niveau 1 - groep 3 basisonderwijs, januari
mkm-woorden

deel 1 - medeklinkers
- korte en lange klanken

deel 2 - tweetekenklanken

niveau 2 - groep 3 basisonderwijs, maart
medeklinkercombinaties
- mkmm-woorden (eenvoudig)
- mmkm-woorden
- mkmm-woorden (fonetisch moeilijk)
- mmkmm-woorden

niveau 3 - groep 4 basisonderwijs, januari
- combinaties van drie of meer medeklinkers (inclusief sch(r))
- ng • nk
- f • v
- s • z

niveau 4 - groep 4 basisonderwijs, februari

- aai • ooi • oei
- eer • oor • eur
- d • t
- ei • ij

niveau 5 - groep 5 basisonderwijs, december

- ch(t)
- au • ou (incl. auw, ouw)
- uw • eeuw • ieuw
- klankgroepen • luistervink:
woorden met twee betekenisvolle lettergrepen en met twee beklem-
toonde lettergrepen

niveau 6 - groep 6 basisonderwijs, november

- kop- en staartstukken:
woorden met be, ge, ver, e, lg, lijk, enzovoort
- klinkerdief 1
tweelettergrepige woorden met open lettergrepen
- verdubbelaar 1
tweelettergrepige woorden met gesloten lettergrepen

'Werkwoordspelling in de lift'- Minimumprogramma

Niveau I

Vervoegingen van werkwoorden van maximaal twee klankgroepen/lettergrepen

Deel 1: Behandeling van voor werkwoordspelling noodzakelijke grammaticale begrippen

Deel 2: Tijd van nu (onvoltooid tegenwoordige tijd)

Niveau II

Vervoegingen van werkwoorden van maximaal twee klankgroepen/lettergrepen

Deel 1: Tijd van toen (onvoltooid verleden tijd)

Deel 2: Voltooid deelwoord (voltooid tegenwoordige tijd)

niveau 7 - groep 8 basisonderwijs, september

- klinkerdief • verdubbelaar 2:
- meerlettergrepige woorden met open of gesloten lettergrepen
- verkleinwoorden
- moeilijke meervouden (f • v; s • z; eren • 's)
- ie = i (bijvoorbeeld de schrijfwijze van gitaar)

- niveau 8* - groep 8 basisonderwijs, december
- deel 1 - moeilijke letters (q, x, c, y, th)
 - moeilijke uitgangen (isch, teit, heid, laal, ieel, eaal, ueel, tie)
- deel 2 - leenwoorden
 - moeilijke Nederlandse woorden

'Werkwoordspelling in de lift' - Uitbreiding

Niveau III

Vervoegingen van werkwoorden van twee of meer klankgroepen/lettergrepen:

- a** die eindigen op ven of zen (bijv. wij leven/leefden);
b waarbij sprake is van dubbelvormen (doubletvormen), dat wil zeggen dat sprake is van identieke uitspraak, maar verschillende schrijfwijze (bijv. wij antwoorden/antwoordde en hij beleeft/heeft beleefd)

Deel 1: Tijd van toen 'speciaal' (onvoltooid verleden tijd)

Deel 2: Voltooid deelwoord 'speciaal' (voltooid tegenwoordige en verleden tijd)

Niveau IV

Vervoegingen van werkwoorden van een van de volgende typen:

- a** moeilijke Nederlandse werkwoorden (bijv. lachen);
b samengestelde werkwoorden (bijv. ontvangen);
c leenwoorden (bijv. feliciteren)

Deel 1: Onvoltooid tegenwoordige en verleden tijd

Voltooid tegenwoordige en verleden tijd

Deel 2: Bijvoeglijk gebruikt voltooid deelwoord

Herhaling van al het geleerde en toepassing hiervan op nog niet behandelde werkwoorden

Voor een verdere uitwerking van de specifieke doelstellingen verwijzen wij naar de handleidingen per niveau.

2 Analyse van de beginsituatie

In dit hoofdstuk bespreken wij de beginsituatie van kinderen met spellingproblemen. Het gaat dus over hun begingedrag op het gebied van spelling en spellingvoorwaarden.

In paragraaf 2.1 wordt kort ingegaan op een aantal kenmerken van leerlingen met spellingproblemen, waarmee men bij het onderwijs rekening moet houden.

In paragraaf 2.2 komt aan de orde hoe men het spellingniveau bepaalt.

2.1 Beginsituatie (algemeen)

'Spelling in de lift PLUS' gaat uit van de kenmerken van kinderen met spellingproblemen. Alvorens deze te bespreken, willen wij erop wijzen dat niet alle kenmerken op dezelfde wijze en in dezelfde mate bij kinderen met spellingproblemen naar voren komen. De vraag welke van deze kenmerken voor een individuele leerling een rol spelen, wordt beantwoord aan de hand van een diagnostisch onderzoek.

We gaan slechts kort in op deze kenmerken.

Een verdere uitwerking ervan en de implicaties voor de opzet van de methode en het onderwijs zal besproken worden in hoofdstuk 3.

De volgende *leerlingkenmerken* zien wij als uitgangspunt voor de methode:

- a Spellingzwakke kinderen hebben een *algehele taalzwakte*.
Dit hangt soms, maar zeker niet altijd, samen met het milieu.
Het linguïstisch bewustzijn, het beschouwen van taal als auditieve, visuele en/of logische structuur, is onvoldoende ontwikkeld. Hierdoor hebben de kinderen problemen met:
 - 1 De fonologische aspecten van de taal, zoals woorden verdelen in klanken en rijmen. Zo wordt bijvoorbeeld de gelijkheid in auditieve structuur van rijmwoorden als hooi-mooi-fooi niet ervaren en de daaruit voortvloeiende gelijkheid in visuele structuur niet als vanzelfsprekend gezien.
 - 2 De morfologische aspecten van de taal, zoals het vervoegen en verbuigen van woorden (land - landen).
 - 3 De semantische aspecten van de taal, dat wil zeggen dat er sprake is van een beperkte woordenschat en problemen met de taalproductie (woordvinding) waardoor het ontwikkelen van een 'schriftelijke woordenschat' problemen oplevert. Als de leerling het woord 'huid' niet kent, is het moeilijk om de verlengingsregel toe te passen om te horen of er een 't' of 'd' op het eind geschreven moet worden.
 - 4 De syntactische aspecten van de taal, dat wil zeggen dat er problemen optreden bij de grammaticale structuur van zinnen; die wordt niet goed begrepen en gebruikt. Als wij bij het voorbeeld van de verlengingsregel blijven: die mag niet toegepast worden op werkwoorden. Kinderen moeten uit de grammaticale structuur kunnen afleiden om wat voor soort woord het gaat.
- b Spellingzwakke kinderen hebben vaak *problemen met het opnemen en verwerken van zintuiglijke informatie*. De specifieke deelvaardigheden die een

beroep doen op deze functies (auditief, visueel, motorisch) leveren dan problemen op, of er is sprake van integratieproblemen.

- c Spellingzwakke kinderen hebben vaak een *zwak geheugen*. Behalve dat ze problemen hebben met het opnemen van de informatie, houden ze die ook heel moeizaam vast. Zij zijn al snel weer alles vergeten.
- d Spellingzwakke kinderen *ontdekken weinig zelf*. Ze ontdekken uit zichzelf nauwelijks structuur en regelmaat in woorden.
Goede spellers hoeven een woord vaak maar een paar keer te lezen om het al goed te kunnen schrijven. Spellingzwakke kinderen leggen het verband tussen lezen en spellen niet uit zichzelf.
- e Spellingzwakke kinderen maken *geen flexibel gebruik van de verschillende spellingstrategieën*.
Zoals in de inleiding beschreven staat, is het flexibel kunnen hanteren van verschillende spellingstrategieën essentieel voor het foutloos kunnen schrijven van woorden.
Zo wordt bijvoorbeeld vaak de hoofdregel ('Je schrijft het woord zoals je het hoort') gebruikt op momenten waarop dat niet geschikt is (t of d aan het eind van een woord, ei of ij, enz.).
Spellingzwakke kinderen herkennen het spellingprobleem niet, ze zijn niet signaalgevoelig.
- f Spellingzwakke kinderen *generaliseren hun kennis niet*.
Het komt veel voor dat deze leerlingen in de spellinglessen goede resultaten behalen, terwijl ze de geleerde vaardigheden niet toepassen bij andere taaloefeningen of in hun spontaan schriftelijk taalgebruik.
- g Spellingzwakke kinderen *reageren vaak impulsief*, zijn gauw afgeleid en hebben een korte taakspanning.
- h Spellingzwakke kinderen hebben vaak *motivatieproblemen*. Doordat spellingzwakke kinderen elke dag ervaren dat het spellen niet lukt, raken ze hun motivatie kwijt. Vooral bij oudere kinderen kan er zo tengevolge van jarenlange faalervaringen een grote negatieve faalangst zijn ontstaan en een geringe motivatie zijn overgebleven.
Er is ook een groep leerlingen die niet zo'n spellingmotivatie heeft, omdat foutloos leren schrijven weinig aansluit bij hun dagelijks leven.
Zij ervaren de noodzaak niet zo en worden daarin bovendien door de ouders onvoldoende gestimuleerd.

2.2 Beginsituatie (specifiek)

De specifieke beginsituatie wordt met behulp van toetsen vastgesteld.

Die toetsen betreffen de voorwaarden waaraan voldaan moet zijn, wil een leerling aan 'Spelling in de lift PLUS' kunnen beginnen. Of de bij de methode behorende

instaptoets (zie bijlage 1) wordt afgenomen om te bepalen op welk niveau en met welke stof uit de methode de leerling kan starten.

2.2.1 Spellingvoorwaarden

Aanvankelijk gaat leren spellen hand in hand met leren lezen.

Een leerling moet zo ver met lezen zijn gevorderd, dat hij via analyse en synthese in staat is om woorden van het type 'medeklinker - klinker - medeklinker' te lezen, wil het verantwoord zijn om met 'Spelling in de lift PLUS' te beginnen.

De belangrijkste deelvaardigheden van het aanvankelijk spellen zijn dus vooral *de auditieve analyse en de klank-tekenkoppeling*. Willen de leerlingen hiertoe in staat zijn, dan moeten ze voldoen aan een groot aantal verschillende voorwaarden.

Wat de *auditieve* voorwaarden betreft, zijn dat met name analyse en synthese. Onder auditieve synthese verstaan wij het vermogen om losse klanken samen te voegen tot een woord. Voorbeeld: m - u - s → mus.

Onder auditieve analyse verstaan wij precies het omgekeerde namelijk het losmaken van de afzonderlijke klanken uit een woord.

Voorbeeld: vis → v - i - s.

Als voorwaarde moet ook de auditieve discriminatie genoemd worden, dat wil zeggen dat de leerling in staat moet zijn onderscheid te maken tussen klanken die op elkaar lijken, bijvoorbeeld u-eu, v-w en m-n.

Ten slotte moet nog het auditieve geheugen genoemd worden. De geanalyseerde klanken moeten in de juiste volgorde kunnen worden vastgehouden. Hier spreekt men vaak van temporele ordening.

Ook aan een aantal *visuele* voorwaarden moet de leerling voldoen. Hij moet bijvoorbeeld in staat zijn op elkaar lijkende lettervormen zoals b-d-p, o-a van elkaar te onderscheiden (visuele discriminatie). Ook in visueel opzicht moet een woord geanalyseerd kunnen worden. Daarnaast moeten de letters in de juiste volgorde onthouden worden. Dit laatste noemt men wel spatiële ordening.

Aan het gebruik van de methode moet het leren *lezen en schrijven* van de letters voorafgaan. Een bepaalde ontwikkeling van de *spraakmotoriek* en van de *schrijfmotoriek* is bevorderlijk voor het leren spellen.

Hoewel deze voorwaarden in de methode nog regelmatig geoefend worden, moet bij een leerling al een basis gelegd zijn voor hij met 'Spelling in de lift PLUS' kan beginnen. In de specifieke handleiding bij niveau 1 wordt aangegeven wanneer met 'Spelling in de lift PLUS' begonnen kan worden. Het bepalen van het beginniveau kan op twee manieren gebeuren:

- a bepalen van het niveau van auditieve analyse en de letterkennis. Ten aanzien van de auditieve analyse moeten de leerlingen woorden van het type km (klinker - medeklinker), mk en mkm kunnen analyseren. Ten aanzien van de letterkennis moeten de leerlingen 80% van de 29 op niveau 1 aangeboden letters (23 letters) beheersen.
- b bepalen van het technisch leesniveau met behulp van:
 - de drieminutentoets van het cito. minimumscore: 11 goed gelezen woorden;
 - AVI-toetsen: AVI 1 moet voldoende zijn op instructieniveau (niet meer dan

- 15 fouten). Het tempo mag wel wat trager zijn dan de norm 3'15 min;
- Eenminuuttest van Caesar. minimumscore: 19 goed gelezen woorden.
- De overige toetsen op het gebied van de spellingvoorwaarden vallen buiten het bestek van deze methode. Hiervoor verwijzen wij naar het boek 'Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen' (Struiksma e.a., 1995, zesde druk).

2.2.2 De instaptoets

Om de specifieke beginsituatie van leerlingen te kunnen bepalen is een instaptoets ontwikkeld. Deze is in Bijlage 1 opgenomen. De toets bestaat uit *twee parallelversies*, A en B genaamd. De twee parallelversies zijn ontwikkeld om leereffect te voorkomen. Zowel de A- als de B-versie bestaat uit acht dictees die aansluiten bij de acht niveaus van de methode. Elk dictee bestaat uit twintig woorden. De woorden worden steeds in een zin aangeboden, maar uit elke zin hoeft slechts een woord opgeschreven te worden. In de twintig woorden komen alle spellingproblemen van het desbetreffende niveau aan bod.

Ter illustratie dient het dictee op niveau 4.

Dit bestaat uit:

- vijf woorden met aai • ooi • oei
- vijf woorden met eer • oor • eur
- vijf woorden met d • t
- vijf woorden met ei • ij

De instaptoets is voor het eerst in 1985 op een aantal aspecten onderzocht (Stigter, 1985). Uit dit onderzoek zijn de volgende conclusies naar voren gekomen:

- De totale test bezit een redelijke tot goede betrouwbaarheid zowel voor basisscholen als voor LOM-scholen.
- De A- en de B-versie van de test zijn parallel te gebruiken.
- De indeling in niveaus (de opklimmende moeilijkheidsgraad van de spellingproblemen) is juist.

Vanaf 1989 heeft het LVS-OPES-project (CED/PI-Rotterdam) een (OPES)-Spelling leerlijn geconstrueerd. Hierbij is gebruik gemaakt van een door het CITO² uitgevoerd onderzoek in het kader van de constructie van de sv³. De schaa scores van de sv zijn omgezet in beheersingsniveaus, uitgedrukt in een bepaalde groep en maand van het basisonderwijs.

¹ LVS = Leerlingvolgsysteem

OPES = Ondervijs Planning en Evaluatie Systeem

² CITO = Centraal Instituut voor Toets Ontwikkeling

³ SVS = Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid

Van alle spellingcategorieën van 'Spelling in de lift PLUS' is het beheersingsniveau

vastgesteld. De spellingcategorie 'mkm' heeft bijvoorbeeld het beheersingsniveau groep 3, maand 5, wat inhoudt dat het merendeel van de Nederlandse leerlingen deze categorie in januari van groep 3 beheerst.

De oorspronkelijke methodeopbouw van 'Spelling in de lift PLUS' is in 1993 op een aantal punten aan de OPES-Spellingleerlijn aangepast (categorie-indeling bij niveau 4 en 5).

De aan de spellingcategorieën gekoppelde beheersingsniveaus zijn overgenomen (zie 1.2 en 4.3.3). Op basis hiervan is voor elk niveau een beheersingsnorm vastgesteld, waarbij gekozen is voor het hoogste beheersingsniveau van de betreffende categorieën, bijvoorbeeld:

niveau 2: beheersingsniveau groep 3, maart

- mkmm (eenvoudig): groep 3 februari,
- mmkm: groep 3, januari,
- mkmm (moeilijk): groep 3, maart,
- mmkmm: groep 3 februari.

2.2.2.1 Het gebruik van de instaptoets

De toets kan op verschillende momenten en in verschillende situaties worden afgenomen. In het kader van een toelatingsonderzoek voor het speciaal onderwijs verkrijgt men door het afnemen van de toets niet alleen het niveau waarop de leerling functioneert, maar kan men er, door verdere analyse, tevens aanknopingspunten voor de behandeling uit afleiden. De toets kan ook afgenomen worden op school (door de leerkracht, een taakleerkracht of schoolbegeleider) bij een individueel kind dat kampt met spellingproblemen. Een leerkracht kan de toets ook heel goed bij zijn groep afnemen, enerzijds om te weten te komen hoe zijn groep op het gebied van de spelling functioneert, anderzijds om aanknopingspunten voor zijn handelen in de groep af te leiden.

De toets kan ook gebruikt worden bij periodieke groeps/schoolonderzoeken (screening) (zie 4.3.2).

Bij het afnemen zou men op één van de twee volgende manieren te werk kunnen gaan:

- a Men begint met dictee 1 en neemt net zo veel dictees af tot van beheersing geen sprake meer is. De leerling beheerst een niveau als hij minstens 80% van de woorden (dus 16 van 20) goed geschreven heeft. Worden tussen de 60% en 80% (dus 12 tot 16) woorden goed geschreven, dan spreken wij van een twijfelachtige beheersing. Door middel van een foutenanalyse beslist men welke stof behandeld moet worden (zie paragraaf 2.2.2.2).
- b Men bekijkt hoe oud een leerling is of in welke groep hij zit. Dan wordt gestart met het dictee dat een niveau lager ligt dan het niveau dat op grond van de leeftijd of het gemiddelde niveau van de groep verwacht zou worden. In groep 6 van een basisschool zou men dus kunnen starten met het dictee op niveau 5.

De leerling moet beginnen met de spellingstof die nog niet beheerst wordt. Als de instaptoets tot en met niveau 4 beheerst wordt, moet dus op niveau 5 gestart worden.

2.2.2.2 Scoring, interpretatie en registratie

Om de scoring en interpretatie van de fouten te vergemakkelijken, is per dictiee voor de individuele leerlingen een foutenanalyseformulier ontwikkeld.

De formulieren voor niveau 1 tot en met 8, zowel de A- als de B-versie, zijn in het kopieerblok opgenomen. In Bijlage 2 is een aantal voorbeelden te vinden.

De wijze van invullen van het foutenanalyseformulier willen we verduidelijken aan de hand van het formulier van Nicky A.

Spelling in de lift Plus

analyseformulier - instaptoets niveau 4 A-versie

Naam: *Nicky A.*

Groep:

Datum:

woord	fout	cat. 12 (5)	cat. 13 (5)	cat. 14 (5)	cat. 15 (5)	Opmerkingen
1. speer	<i>spir</i>		ⓐ			
2. strand	<i>strant</i>			ⓐ		
3. saai	<i>saaj</i>	ⓐ				
4. rijst	.....				C A	
5. voor	<i>vor</i>		ⓐ			
6. kwaad	<i>kwaat</i>			ⓐ		
7. nooit	<i>nooi</i>	ⓐ*				* letterweglating
8. klein	<i>klijn</i>		ⓐ		ⓐ	
9. kleur	<i>kleur</i>			C ⓐ		a/oo
10. hoofd	<i>hoofd</i>					
11. groei	<i>groei</i>	ⓐ				
12. prijs	.....				C A	
13. neer	<i>nir</i>		ⓐ			
14. kind	<i>kint</i>			ⓐ		
15. kooi	<i>koof</i>	ⓐ				
16. klei	<i>klij</i>				ⓐ	
17. beurt	<i>beurt</i>		ⓐ			
18. nest	.....			C A		
19. roei	<i>roei</i>	ⓐ				
20. meid	<i>mijt</i>				ⓐ*	* ook d/t fout

totaal beheersing

Aantal woorden

Aantal fout

Aantal goed

80%-drempelwaarde

60%-drempelwaarde

5
5
C A
0
4
3

5
5
C A
0
4
3

5
3 1
C A
2
4
3

5
3
C A
2
4
3

20
16 1
C A
3
16
12

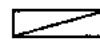


Categorieomschrijving: Cat. 12: aai • ooi • oei

Cat. 13: eer • oor • eur

Cat. 14: d • t

Cat. 15: ei • ij



C: categoriefout



80% of meer:

voldoende beheersing

A: andere fout



60-80%:

twijfelachtige beheersing



minder dan 60%:

onvoldoende beheersing

Alleen de fout geschreven woorden worden genoteerd. Per woord kan aangegeven worden of er sprake is van een categoriefout (C) of een andere fout (A) bijvoorbeeld het woord 1: speer. De fout wordt gemaakt in 'eer' dus CAT 13 (eer • oor • eur); de c wordt omcirkeld. Het woord 10: 'hoofd' valt onder CAT 14 (d • t). Er wordt 'hofd' geschreven; dus geen categoriefout, maar een andere fout (o/oo verwisseling): De A wordt omcirkeld. Elk woord mag maar 1 x fout gerekend worden. Staat er in een woord zowel een categoriefout als een andere fout (zie bijvoorbeeld woord 20: meid. mijt), dan wordt het als categoriefout gerekend. Onder de kolom opmerkingen zou bijvoorbeeld vermeld kunnen worden om wat voor andere fout het gaat, bij 'mijt' dus om eind d • t.

Met behulp van het foutenanalyseformulier kan men dus naast een niveaubepaling (kwantitatieve analyse) van het totale niveau een *kwalitatieve analyse* uitvoeren om uit te kunnen maken welke *spellingcategorieën* wel en welke niet beheerst worden. Dit gaat als volgt: Het aantal categoriefouten en andere fouten wordt vermeld bij 'aantal fout'. Daarna wordt per categorie bepaald hoeveel woorden er goed geschreven zijn.

Hierna kan men bepalen of een categorie voldoende (80% goed), twijfelachtig (60-80% goed) of niet beheerst (minder dan 60%) wordt. Dit wordt aangegeven in de desbetreffende hokjes achter de categorieomschrijving.



voldoende beheerst (80% of meer)



twijfelachtig beheerst (60-80%)



onvoldoende beheerst (minder dan 60%)

Op deze wijze weet men welke categorieën wel of niet beheerst worden.

Bij kinderen met spellingproblemen is vaak sprake van een onregelmatig foutenpatroon. De instaptoets kan als een eerste inventarisatie worden opgevat van wat een leerling al dan niet beheerst.

Om na te gaan of fouten inderdaad indicatief zijn voor het niet beheersen van een bepaalde spellingcategorie kan in twijfelgevallen een aanvullende toets, bijvoorbeeld het einddictee van de desbetreffende spellingcategorie, worden afgenomen.

Voor een *niveaubepaling* (kwantitatieve analyse) telt men alle fouten op, categoriefouten en andere fouten — en bepaalt dan het totale beheersingsniveau. In het geval van Nicky A is sprake van 3 goed, dus een onvoldoende beheersing van niveau 4.

Denk er dus aan:

Het beoordelen van de beheersing der categorieën wordt alleen op grond van de categoriefouten gedaan, terwijl voor de beheersing van het totale niveau alle (dus zowel categorie- als andere) fouten worden meegerekend!

Ter verduidelijking volgt nog een aantal voorbeelden die geïnterpreteerd zullen worden.

Spelling in de lift Plus

analyseformulier - instaptoets niveau 4 A-versie

Naam: Karin M.

Groep: _____

Datum: _____

woord	fout	cat. 12 (5)	cat. 13 (5)	cat. 14 (5)	cat. 15 (5)	Opmerkingen
1. speer	_____		C A			_____
2. strand	_____			C A		_____
3. saai	_____	C A				_____
4. rijst	_____				C A	_____
5. voor	_____		C A			_____
6. kwaad	_____			C A		_____
7. nooit	_____	C A				_____
8. klein	_____				C A	_____
9. kleur	_____		C A			_____
10. hoofd	_____			C A		_____
11. groei	<u>grei</u>	C (A)				<u>omkering oe</u>
12. prijs	_____				C A	_____
13. neer	_____		C A			_____
14. kind	_____			C A		_____
15. kooi	_____	C A				_____
16. klei	_____				C A	_____
17. beurt	_____		C A			_____
18. nest	_____			C A		_____
19. roei	_____	C A				_____
20. meid	_____				C A	_____

totaal beheersing

Aantal woorden

Aantal fout

Aantal goed

80%-drempelwaarde

60%-drempelwaarde

5
0 /
C A
5
4
3

5
0
C A
5
4
3

5
0
C A
5
4
3

5
0
C A
5
4
3

20
1
C A
19
16
12

Categorieomschrijving: Cat. 12: aai • ooi • oei
 Cat. 13: eer • oor • eur
 Cat. 14: d • t
 Cat. 15: ei • ij

C: categoriefout

A: andere fout

☒ 80% of meer: voldoende beheersing

☒ 60-80%: twijfelachtige beheersing

☒ minder dan 60%: onvoldoende beheersing

Spelling in de lift Plus

analyseformulier - instaptoets niveau 4 A-versie

Naam: *Mai D.*

Groep:

Datum:

woord	fout	cat. 12 (5)	cat. 13 (5)	cat. 14 (5)	cat. 15 (5)	Opmerkingen
1. speer	-----		C A			-----
2. strand	<i>strant</i>			Ⓢ A		-----
3. saai	-----	C A				-----
4. rijst	-----		C A		C A	-----
5. voor	-----			Ⓢ A		-----
6. kwaad	<i>kwaat</i>					-----
7. nooit	-----	C A				-----
8. klein	-----		C A		C A	-----
9. kleur	-----			Ⓢ A		-----
10. hoofd	<i>hoof</i>	C A				-----
11. groei	-----		C A		C A	-----
12. prijs	-----			Ⓢ A		-----
13. neer	-----					-----
14. kind	<i>kiint</i>	C A				-----
15. kooi	-----		C A	C A		-----
16. klei	-----				C A	-----
17. beurt	-----					-----
18. nest	-----	C A				-----
19. roei	-----				C Ⓢ	<i>l/d</i>
20. meid	<i>meit</i>					-----

totaal beheersing

Aantal woorden

Aantal fout

Aantal goed

80%-drempelwaarde

60%-drempelwaarde

5
0
C A
5
4
3

5
0
C A
5
4
3

5
4
C A
1
4
3

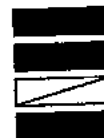
5
0 1
C A
5
4
3

20
4 1
C A
15
16
12



Categorieomschrijving:

Cat. 12: aai • ooi • oei
Cat. 13: eer • oor • eur
Cat. 14: d • t
Cat. 15: ei • ij



C: categoriefout

A: andere fout



80% of meer:

voldoende beheersing



60-80%:

twijfelachtige beheersing



minder dan 60%:

onvoldoende beheersing

Spelling in de lift Plus

analyseformulier - instaptoets niveau 4 A-versie

Naam: Paul A.

Groep:

Datum:

woord	fout	cat. 12 (5)	cat. 13 (5)	cat. 14 (5)	cat. 15 (5)	Opmerkingen
1. speer	_____		C A			
2. strand	<u>stand</u>			C (A)		<u>3 of meer medeklinkers</u>
3. saai	_____	C A				
4. rijst	_____				C A	
5. voor	_____		C A			
6. kwaad	_____			C A		
7. nooit	_____	C A				
8. klein	_____				C A	
9. kleur	<u>klur</u>		Ⓢ A			
10. hoofd	_____			C A		
11. groei	_____	C A				
12. prijs	_____				C A	
13. neer	_____		C A			
14. kind	_____			C A		
15. kooi	_____	C A				
16. klei	_____				C A	
17. beurt	<u>buurt</u>		Ⓢ A			
18. nest	_____			C A		
19. roei	_____	C A				
20. meid	_____				C A	

totaal beheersing

Aantal woorden

Aantal fout

Aantal goed

80%-drempelwaarde

60%-drempelwaarde

5
0
C A
5
4
3

5
2
C A
3
4
3

5
0
C A
5
4
3

5
0
C A
5
4
3

20
2
C A
17
16
12

Categorieomschrijving: Cat. 12: aai • ooi • oei

Cat. 13: eer • oor • eur

Cat. 14: d • t

Cat. 15: ei • ij

C: categoriefout

A: andere fout



80% of meer:

voldoende beheersing



60-80%:

twijfelachtige beheersing



minder dan 60%:

onvoldoende beheersing

Spelling in de lift Plus

analyseformulier - instaptoets niveau 4 A-versie

Naam: Youssef F.

Groep:

Datum:

woord	fout	cat. 12 (5)	cat. 13 (5)	cat. 14 (5)	cat. 15 (5)	Opmerkingen
1. speer	<u>peer</u>		C (A)			<u>dub. medekl. fout</u>
2. strand	<u>stand</u>			C (A)		<u>idem</u>
3. saai	_____	C A				_____
4. rijst	<u>rips</u>				C (A)	<u>idem</u>
5. voor	_____		C A			_____
6. kwaad	<u>kaad</u>			C (A)		<u>idem</u>
7. nooit	_____	C A				_____
8. klein	_____				C A	_____
9. kleur	<u>keur</u>		C (A)			<u>idem</u>
10. hoofd	_____			C A		_____
11. groei	<u>goei</u>	C (A)				<u>idem</u>
12. prijs	<u>pijs</u>				C (A)	<u>idem</u>
13. neer	_____		C A			_____
14. kind	<u>kid</u>			C (A)		<u>idem</u>
15. kooi	_____	C A				_____
16. klei	<u>kei</u>				C (A)	<u>idem</u>
17. beurt	_____		C A			_____
18. nest	<u>net</u>			C (A)		<u>idem</u>
19. roei	_____	C A				_____
20. meid	_____				C A	_____

	totaal	beheersing
Aantal woorden	5	
Aantal fout	1	
Aantal goed	4	
80%-drempelwaarde	4	
60%-drempelwaarde	3	

Categorieomschrijving: Cat. 12: aai • ooi • oei
Cat. 13: eer • oor • eur
Cat. 14: d • t
Cat. 15: ei • ij

C: categoriefout

A: andere fout

- ☒ 80% of meer: voldoende beheersing
- ☒ 60-80%: twijfelachtige beheersing
- ☒ minder dan 60%: onvoldoende beheersing

De interpretatie van de gegevens:

Nicky A.

Nicky beheerst niveau 4 niet. Wij nemen het dictee van niveau 3 af om te bekijken of hij dit wel beheerst. Afhankelijk van het daarop behaalde resultaat, nemen wij verdere beslissingen.

Karin M.

Karin beheerst niveau 4. Wij nemen dictee 5 af. Wel noteren wij binnen ons leerlingvolgsysteem (zie hoofdstuk 4) dat Karin de 'oe' heeft omgekeerd, zodat wij in de gaten kunnen houden of dit vaker voorkomt.

Mai D.

Mai beheerst niveau 4 twijfelachtig. Bij nadere analyse blijkt zij alleen de woorden met d•t niet te beheersen. Mai kan op niveau 4 aan onderdeel 3 (d•t) van het werkboek beginnen.

Paul A.

Bij Paul is, op grond van zijn score, sprake van beheersing. Wanneer we zijn fouten echter analyseren, valt het volgende op. Van de vijf woorden met eer, eur of oor schrijft hij er drie goed, de twee eur-woorden zijn fout. Verder maakt hij in een combinatie van 3 medeklinkers een fout.

Deze combinatie is behandeld op niveau 3. Wij kunnen nu twee verschillende beslissingen nemen:

- 1 Op grond van het aantal goed geschreven woorden nemen wij dictee 5 af.
- 2 Een betere beslissing is om eerst het einddictee met betrekking tot eer • oor • eur op niveau 4 af te nemen. Dit is te vinden in de specifieke handleiding voor niveau 4. Afhankelijk van het behaalde resultaat wordt vervolgens besloten of hij de spellingcategorie eer • oor • eur moet doorwerken of dat toch kan worden overgestapt naar niveau 5.

Youssef F.

Bij Youssef is op grond van zijn score (10 goed) geen sprake van beheersing van niveau 4. Hij maakt echter geen enkele fout met de voor niveau 4 specifieke categorieën, maar wel met spellingcategorieën die op lagere niveaus thuishoren. De dictées van de lagere niveaus moeten worden afgenomen. Een nadere foutenanalyse op deze niveaus is dan gewenst.

Naast de foutenanalyseformulieren van de instaptoets voor individuele leerlingen per niveau is er voor de totale instaptoets (zie Bijlage 3) ook een groepsoverzicht. Op grond van deze gegevens kan dan een groeps(handelings)plan worden opgesteld. Als voorbeeld ziet u niveau 4 uit het overzicht van de eerder besproken kinderen.

Het plan voor de groep kan op sommige punten afwijken van de afzonderlijke (handelings)plannen voor de individuele leerlingen.

Terugkerend naar bovenstaande voorbeelden zou bijvoorbeeld voor de groep beslist kunnen worden dat categorie ei • ij geen behandeling meer vraagt. Kijk je

daarentegen alleen naar de fouten van Nicky A., dan zou je voor hem wellicht beslissen, dat ook ei • ij nog eens behandeld moet worden. In de praktijk van het onderwijs zal in dit soort gevallen steeds naar haalbare oplossingen gezocht moeten worden en zal ook wel eens tot het sluiten van compromissen moeten worden besloten.

Binnen het planmatig werken met kinderen is het bijhouden van de vorderingen en het tijdig signaleren van problemen essentieel. Met behulp van een goed opgezet leerlingvolgsysteem, waarin individuele overzichten en groepsoverzichten een functie hebben, kunnen wij het planmatig werken, zowel met kinderen als met groepen, vormgeven. De resultaten behaald op de instaptoets, kunnen worden vermeld op de individuele en de groepsoverzichten. In hoofdstuk 4 wordt hier nader op ingegaan.

Spelling in de lift Plus Groepsoverzicht instaptoetsen

Groep: *lekkers*.....

datum: *2-8-24*... kleur: *rood*

datum: kleur: **)*

datum: kleur: **)*

datum: kleur: **)*

a	*)
	*)
	*)
	*)

namen											
		80%-drempelwaarde		60%-drempelwaarde							
		16	6	5	5	niveau 1 - totaal					
		12	5	3	4	C 1: medeklinkers					
						C 2: korte en lange klanken					
						C 3: tweetekentklanken					
		16	2	5	3	niveau 2 - totaal					
		12	1	4	2	C 4: mmm-eeuvoudig					
						C 5: mmkm					
						C 6: mmmm-moeilijk					
						C 7: mmkmm					
		16	6	3	4	niveau 3 - totaal					
		12	5	2	3	C 8: drie of meer medeklinkers					
						C 9: ng = nk					
						C10: f = v					
						C11: s = z					
		16	4	4	4	niveau 4 - totaal					
		12	3	3	3	C12: oal = ool = oel					
						C13: eer = oor = eur					
						C14: d = t					
						C15: el = ij					
		16	4	4	4	niveau 5 - totaal					
		12	3	3	3	C16: ch(t)					
						C17: ou = ou					
						C18: uw = eeuw = ieuw					
						C19: klankgroepen = luistervink					
		16	5	5	5	niveau 6 - totaal					
		12	4	4	4	C20: kop- en staartstukken					
						C21: klinkerdief 1					
						C22: verdubbelaar 1					
		16	5	5	5	niveau 7 - totaal					
		12	4	4	4	C23: klinkerdief + verdubbelaar 2					
						C24: verkleinwoorden					
						C25: moeilijke meervouden					
						C26: le = l					
		16	4	4	4	niveau 8 - totaal					
		12	3	3	3	C27: moeilijke letters					
						C28: moeilijke uitgangen					
						C29: leerwoorden					
						C30: moeilijke Nederlandse woorden					

☒ 80% of meer: voldoende beheersing

☒ 60-80%: twijfelachtige beheersing

☒ minder dan 60%: onvoldoende beheersing

*) A- of B-versie

3 Onderwijsleersituatie

In dit hoofdstuk worden in paragraaf 3.1 de uitgangspunten voor de didactiek besproken die zowel op basis van de leertaak als van de leerlingkenmerken zijn geformuleerd.

Tevens komen in deze paragraaf de leerinhouden kort aan de orde en de manier waarop de strategieën daaraan gekoppeld worden. De paragraaf wordt afgesloten met een bespreking van de leerprincipes.

In paragraaf 3.2 volgen de didactische werkvormen. Het hoofdstuk wordt in paragraaf 3.3 afgesloten met de verschillende aspecten rond de organisatie van het spellingonderwijs.

3.1 Uitgangspunten voor de didactiek

Zoals in de inleiding staat beschreven, hebben wij voor het onderwijs aan spelling zwakke kinderen gekozen voor een benadering waarbij de nadruk wordt gelegd op de afstemming van het onderwijs door de leerkracht (de onderwijskenmerken) op de leertaak- en leerlingkenmerken. Wij bespreken allereerst welke uitgangspunten voortvloeien uit de kenmerken van de leertaak, vervolgens de uitgangspunten die gebaseerd zijn op de leerlingkenmerken en ten slotte de onderwijskenmerken die daaruit resulteren.

3.1.1 Uitgangspunten op basis van de leertaak

De uitgangspunten voor de didactiek hebben in de eerste plaats te maken met de systematiek van het Nederlandse spellingsysteem. Dit leidt ons tot het model van spellen volgens vier mogelijke strategieën zoals dat de inleiding kort aan de orde is gesteld.

3.1.1.1 De systematiek van het spellingsysteem

● *Spelling als alfabetisch schrift (het fonologisch principe)*

Het belangrijkste kenmerk van ons spellingsysteem is dat het alfabetisch van aard is, dat wil zeggen dat bij elke klank een bepaalde letter (of lettercombinatie) hoort. In het Nederlands is praktisch geen woord aan te wijzen waarin het alfabetisch (of fonologisch) principe geen rol speelt (Assink e.a. 1985, blz. 21). Omstreeks 1000 voor Christus ontdekten de Foeniciërs dat alle woorden te ontleden waren in een beperkt aantal klanken. Op hun vondst om per klank (foneem) een teken (grafeem) af te spreken, berust uiteindelijk de ontwikkeling van ons alfabet. Ons alfabet kent maar 26 letters, terwijl het Nederlands ongeveer 35 fonemen of spraakklanken omvat. Er waren in het alfabet dus niet genoeg tekens beschikbaar voor alle fonemen. Dit probleem is opgelost door letters met elkaar te combineren bijvoorbeeld ui, oe, eu etcetera, de zogenaamde tweetekenklanken. Ons spellingsysteem is echter verre van zuiver fonetisch, omdat ook drie andere principes een rol spelen.

● *Het gelijkvormigheidsprincipe (morfologisch principe)*

Dit principe houdt in dat wij woorden op dezelfde manier schrijven, ook al komt de spelling niet overeen met de uitspraak. We schrijven 'held' met een **d** en niet met een **t** omdat het in het meervoud 'helden' is. Gelijkvormigheid komt de leesbaarheid ten goede: woorden kunnen sneller en gemakkelijker herkend worden. Het doorkruist dus het fonologisch principe en heeft prioriteit.

In de literatuur wordt door verscheidene auteurs aangegeven dat het vooral deze regel van de gelijkvormigheid is waar kinderen die leren spellen grote problemen mee hebben. Ze hebben bij het aanvankelijk spellen geleerd het fonologisch principe toe te passen - 'je schrijft het woord zoals je het hoort' - en dat moeten ze nu in bepaalde gevallen weer loslaten.

● *Het betekenisprincipe (semantisch principe)*

Dit principe speelt met name een rol bij meerlettergrepige woorden die zijn opgebouwd uit betekenisvolle delen, de samengestelde woorden. Dit soort woorden moet altijd eerst op grond van de betekenis worden verdeeld.

Het woord 'domoor' kan worden verdeeld in dom en oor, daarom schrijf je maar één **m**. Bij 'domme' daarentegen vindt een verdeling in klankgroepen plaats, namelijk do/mme. Doordat nu de regel van de verdubbelaar geldt, schrijf je twee **m**'s.

Ook de betekenis van een woord kan een doorslaggevende rol spelen voor de correcte spelling, bijvoorbeeld: 'ik **laad**' de batterij op, maar 'ik **laat**' de hond uit.

Het is duidelijk dat het kunnen toepassen van dit principe vereist dat aan woorden en woorddelen de juiste betekenis wordt toegekend.

Woordbetekenis en het leren onderkennen van betekenisvolle delen in woorden moeten daarom in de methode voldoende aandacht krijgen.

● *Het historisch principe (etymologisch principe)*

Het etymologisch principe houdt in dat de vroegere taalvorm bepalend is voor de schrijfwijze van een woord of spraakklank: de schrijfwijze is dus historisch bepaald. Ook al zijn er geen verschillen in uitspraak meer (behalve in streken waar dialect gesproken wordt!), toch schrijven we door dit etymologisch principe woorden met **ei** of **ij**, **g** of **ch**, **au** of **ou**: eiland, gracht, kous.

Ook de woorden die uit een andere taal afkomstig zijn (leenwoorden) worden bepaald door het etymologisch principe: chef, interview, radio.

Voor het aanleren van deze woorden zijn geen regels beschikbaar. Hier helpen noch klankanalyse, noch betekenisanalyse. We zijn aangewezen op het inprenten van woordbeelden, en het leren van - kunstmatige - hulpregels.

3.1.1.2 De vier spellingstrategieën

Nu we globaal weten volgens welke principes ons Nederlandse spellingsysteem geordend is, kunnen we kijken hoe een competente speller dit systeem toepast en hoe leerlingen zich dit systeem eigen kunnen maken.

De werkwijze van de competente speller kan men zich het beste voorstellen als een samenspel tussen een verzameling van werkwijzen (of strategieën) en een systeem dat uitmaakt welke van die werkwijzen bij een gegeven woord of woorddeel wordt gevolgd.

Het is overigens niet uitgesloten dat bij een woord verschillende werkwijzen worden gevolgd.

We willen dit verduidelijken aan de hand van het volgende onzinwoord:

FUSMELADEER

Wanneer je dit woord verbaal aan enkele volwassenen aanbiedt, zal het woord hoogstwaarschijnlijk op verschillende manieren geschreven worden, doordat verschillende spellingstrategieën gehanteerd kunnen worden. Sommigen hebben misschien de hoofdregel van het Nederlands (die berust op het fonologische principe) dat wil zeggen: 'je schrijft het woord zoals je het hoort' toegepast, waardoor bijvoorbeeld FUSMULAADIR is opgeschreven.

Anderen hebben wellicht gebruikgemaakt van analogie en FUSMULADEER (denkend aan 'beer') geschreven. Weer anderen hebben de regels met betrekking tot open en gesloten lettergrepen gehanteerd, waardoor VUSMELADEER kan ontstaan.

Uit de verschillende schrijfwijzen worden twee dingen duidelijk, namelijk:

- 1 Verschillende spellers gebruiken verschillende strategieën.
- 2 Eenzelfde speller kan, zelfs binnen een woord, verschillende strategieën gebruiken, al naar gelang het spellingprobleem en de aanwezige voorkennis.

De spellingstrategieën die naar voren kunnen komen, zijn onder meer:

- Het toepassen van regels, zoals de hoofdregel van de Nederlandse taal, namelijk het in de juiste volgorde omzetten van de klanken in tekens (de fonologische strategie) of het toepassen van uitzonderingsregels (door gebruik te maken van woordspecifieke informatie bijvoorbeeld: hond /h/o/n/t, t-klank aan het eind van een woord, toepassen van de verlengingsregel).
- Schrijven naar analogie (de analogiestrategie).
- Vertrouwen op een visueel woordbeeld (de visuele strategie).
- Schrijven als gevolg van een geautomatiseerd schrijfpatroon dat van het woord is ontstaan.

Er is geen spellingstrategie aan te geven die het meest adequaat is bij alle spellingproblemen. Voor sommige spellingproblemen is het hanteren van regels onmisbaar, bijvoorbeeld de verlengingsregel bij het leren schrijven van een 'd' of 't' aan het eind van een woord. Voor andere problemen zijn geen regels te geven. Die woorden zullen dan ook (visueel) ingeprent moeten worden.

Voorbeelden: pyjama, uitweiden, gevlij, cheque.

Voordat een leerling de algemene doelstelling, zoals geformuleerd in hoofdstuk 1, bereikt en in staat is verschillende spellingstrategieën flexibel toe te passen, zal er een lange leerweg moeten worden afgelegd. Een kind dat begint met spellingonderwijs zal de bij elke spellingcategorie behorende spellingstrategieën eerst afzonderlijk moeten leren alvorens die te kunnen toepassen op woorden met verschillende spellingproblemen.

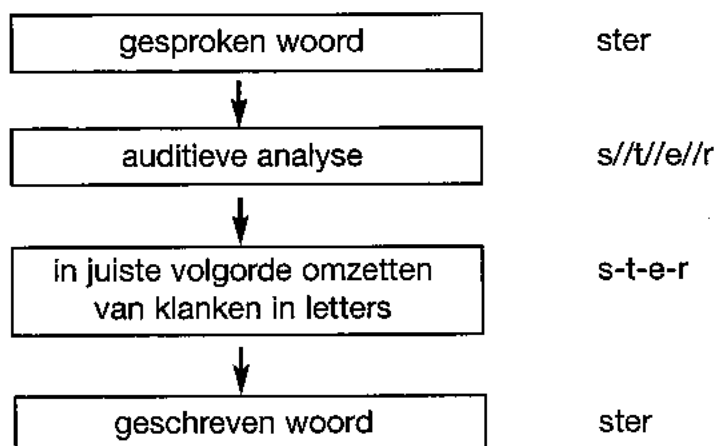
De vier spellingstrategieën: het spellen volgens regels, het spellen volgens analogie, het spellen aan de hand van het woordbeeld en het spellen als schrijfmotorisch patroon zullen wij nu nader toelichten.

1 Spellen volgens regels

Bij het spellen volgens regels maken wij onderscheid tussen de hoofdregel van de Nederlandse taal, uitzonderingsregels en hulpregels.

De *hoofdregel* van de Nederlandse taal is het in de vorige paragraaf besproken fonologisch principe: elke klank wordt weergegeven door een letter of lettercombinatie. Een groot aantal eenlettergrepige woorden kan geheel volgens de hoofdregel geschreven worden.

De stappen bij deze zogenoemde elementaire spellinghandeling zijn als volgt:



Het is schijn dat het fonologisch principe een tamelijk onproblematisch uitgangspunt is. Spraakklanken worden beïnvloed door de omringende klanken; de ee in 'meet' klinkt anders dan in 'meel' of 'meer'. Ook de rol van het dialect moet uitgeschakeld worden; bij het analyseren moet uitgegaan worden van een uitspraak in standaardtaal.

Wil het kind zijn eigen spraakklanken, en die van anderen, op deze sterk abstraherende wijze kunnen analyseren, dan moet er sprake zijn van een redelijk ontwikkeld vermogen tot auditive analyse. Uit onderzoek door Ehri blijkt dat tijdens het leren lezen en spellen de auditive analyse en synthese zich tevens ontwikkelen. Het aanvankelijk spellingonderwijs moet hier veel oefening in geven. Dit laatste geldt nog sterker voor kinderen met spellingproblemen.

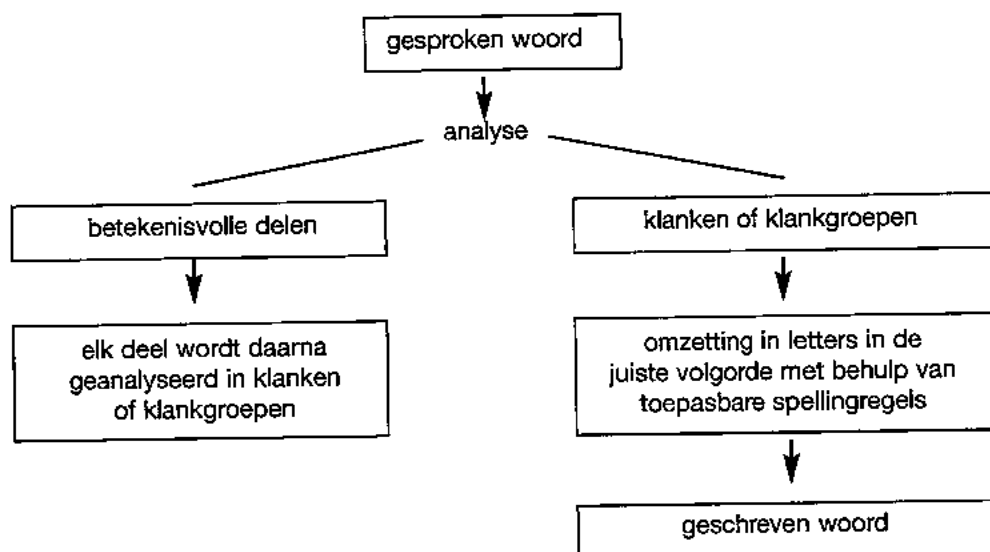
Niet bij alle eenlettergrepige woorden gaat de hoofdregel op. Sommige klanken kunnen door verschillende lettertekens weergegeven worden. Dit geldt voor 't' of 'd' aan het eind van een woord, voor ei • ij; ou • au en g • ch. In het eerste geval biedt een *uitzonderingsregel* (de zogenaamde verlengingsregel) uitkomst. In de andere gevallen moet een beroep worden gedaan op een andere strategie of kan hoogstens een *hulpregel* gegeven worden ('als je in een woord een au • ou hoort en het woord staat niet in het au-verhaal, schrijf je ou').

Bij meerlettergrepige woorden moet eerst bekeken worden of het woord niet verdeeld kan worden in betekenisvolle delen (zee-man, hand-doeek, laf-aard, heel-al). Dat dit voor kinderen, en zeker voor taalzwakke kinderen, niet altijd eenvoudig is, zal uit de voorbeelden wel duidelijk zijn.

Wanneer er geen sprake is van betekenisvolle delen wordt het woord verdeeld in klankgroepen; hiermee bedoelen wij auditive lettergrepen. Via de *uitzonderings-*

regels van de stomme e, de Klinkerdief en de Verdubbelaar wordt dan de spelling aangeleerd.

Het schema van het spellen volgens regels moet dan als volgt worden uitgebreid:



Waar regels eenduidig zijn en weinig uitzonderingen kennen, leidt het spellen volgens regels volgens ons tot de snelste en stevigste kennisverwerving. Op die punten moeten zeker regels worden aangeboden. Als de regels al te gecompliceerd zijn of te veel uitzonderingen kennen, ligt het aanleren volgens een andere spellingstrategie meer voor de hand.

2 Spellen volgens analogie

Spellen volgens analogie gebeurt op grond van de al aanwezige kennis van spelling. Als een serie woorden als 'apen, schapen, slapen' aangeleerd wordt, is de kans groot dat kinderen naar analogie daarvan ook 'gapen' goed schrijven. Het gaat er bij deze strategie om dat kinderen door voorbeelden een regelmaat leren ontdekken zonder dat de regel expliciet wordt genoemd. De spelling van een woord wordt gevonden door vergelijking met andere woorden. Die vergelijking kan tot stand komen door overeenkomst in:

- a klankvorm, bijvoorbeeld klappen, lappen, stappen
- b betekenis, bijvoorbeeld aanplanten, plantje en plant-aardig.

Aan de hand van grondwoorden die in de kinderlijke belevingswereld thuishoren zoals 'apen', maken kinderen kennis met een bepaald type spellingprobleem. De volgens sommigen veel te abstracte regels blijven buiten beschouwing. Aangeleerd wordt dat ze soortgelijke woorden als 'apen' ook op dezelfde manier moeten schrijven. Het toepassen van deze analogieredenering is soms erg moeilijk. Bij 'gapen' of 'gaper' herkennen ze die wellicht nog wel, bij 'slager' wordt het echter al een stuk moeilijker.

Kennis die men via deze strategie opdoet, blijft sterk samenhangen met concrete voorbeelden en is niet algemeen toepasbaar. Voor sommige woorden ligt het toepassen van deze spellingstrategie wel erg voor de hand; dat zijn vooral de samengestelde woorden waarvan de spelling bepaald wordt door de regel van de

overeenkomst in betekenis, zoals woorden die een nauwe relatie hebben met een grondwoord, bijvoorbeeld: beer - ijsbeer - beertje.

Spellen volgens analogie is echter niet altijd een betrouwbare strategie. Overeenkomst in klankvorm betekent lang niet altijd overeenkomst in spelling. Bijvoorbeeld: 'liter' schrijf je niet hetzelfde als 'gieter'. Voor het aanleren van sommige spellingcategorieën (bijvoorbeeld f • v: graaf - graven) is het echter naar onze mening wel de meest geschikte weg. De regels die je hier zou kunnen geven, zouden het geheugen meer belasten dan een aantal grondwoorden.

Analogieoefeningen kunnen, ook als er wel expliciet regels zijn aangeboden, een belangrijk hulpmiddel zijn ter ondersteuning. Een voorbeeld van een dergelijke oefening bij het aanleren van de Verdubbelaarregel: 'Zoek eens vier woorden met .. oppe ..'.

3 Spellen aan de hand van het woordbeeld

In een aantal spellingsituaties kunnen regels, of die nu expliciet of impliciet worden aangeboden, niet helpen.

Vanuit de historie is wellicht verklaarbaar waarom wij liter en gieter schrijven of vrouw en blauw; voor de meeste mensen, en zeker voor kinderen, biedt dit geen houvast. Bij veel woorden is het gewoon een kwestie van weten hoe je het schrijven moet, je moet het je voor de geest kunnen halen. Het is een visuele strategie, omdat men veronderstelt dat de speller het woord als het ware in het hoofd geprojecteerd heeft (in zijn geheugen heeft opgeslagen). Het sterkst geldt dit bij problemen als ei • ij; au • ou en g • ch die auditief gelijk zijn, maar visueel verschillen.

Om het leren van de woordbeelden te ondersteunen, plaatst men de woorden zoveel mogelijk in een zinvol verband, bijvoorbeeld in een ei-verhaal. Een hulpregel is dan dat elk woord dat niet in het ei-verhaal voorkomt met ij geschreven wordt.

4 Spellen als schrijfmotorisch patroon

Bij veel woorden wordt het spellen op den duur een automatisme. Als we een woord vaak genoeg geschreven hebben, hoeven we niet meer na te denken over regels, we hoeven geen vergelijkingen meer te maken met andere woorden, we hoeven ons niet meer bewust een woordbeeld voor ogen te halen, maar het juiste woord vloeit als het ware automatisch uit de pen. Het woord wordt dan geschreven door middel van een geautomatiseerde handeling. Vooral de heel vaak voorkomende woorden zoals 'de', 'het' en 'een' zullen kinderen al snel volgens deze strategie schrijven. Maar in principe kan elk Nederlands woord volgens deze strategie geschreven worden: als we een woord maar vaak genoeg schrijven, ontstaat vanzelf een schrijfmotorisch patroon.

Bij het aanleren van een spellingcategorie speelt deze strategie mede een rol. Maar het is vooral een gewenst eindpunt van het leerproces.

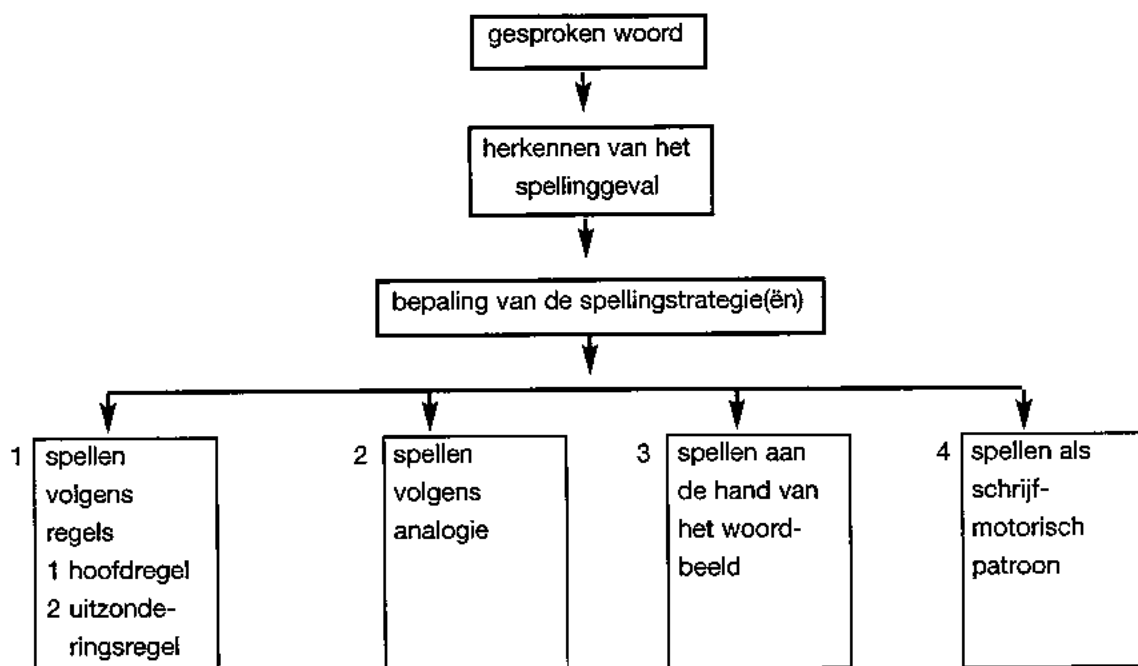
Uit bovenstaande uiteenzetting over de systematiek van het spellingsysteem en de spellingstrategieën blijkt al dat het leren spellen een ingewikkeld proces is.

Spellen is geen kwestie van bij een woord slechts een juiste spellingstrategie weten toe te passen. Woorden kunnen vaak met behulp van verschillende spel-

lingstrategieën geschreven worden. De verschillende strategieën vullen elkaar aan en al naar gelang de situatie zal een speller moeten kiezen voor een bepaalde strategie.

Het gaat er dus niet alleen om dat een leerling de afzonderlijke spellingstrategieën leert, maar ook dat hij er flexibel gebruik van kan maken, nadat hij herkend heeft om welk spellinggeval het gaat.

Dit wordt zichtbaar in onderstaand schema:



Voorbeeldwoorden:

1 klomp
hond
bakker

2 graaf - graven
raaf - raven

3 liter
gieter
cake
pauw

4 de
het
een

Gezien de problemen die spellingzwakke kinderen vertonen, hebben wij de complete spellingleertaak opgedeeld, zodat de spellingstrategieën uit het model één voor één kunnen worden aangeleerd. Zo wordt het spellingmodel langzaam opgebouwd. Bij het aanleren van een spellingcategorie staat dan ook een bepaalde strategie centraal. Tijdens het leerproces kan er echter al een sterk individuele inkleuring plaatsvinden. Het ene kind zal gemakkelijk overstappen naar de strategie van het geautomatiseerde schrijfmotorisch patroon. Een ander kind dat bijvoorbeeld visueel sterk is en auditief zwak, zal vooral geneigd zijn zich te richten op spellen aan de hand van het woordbeeld.

Een spellingmethode moet daarom het flexibel strategiegebruik stimuleren en daartoe de mogelijkheden aanreiken. Dit kan gebeuren door de zogenaamde alzijdige structurering van de woordbeelden (Assink e.a., 1985, blz. 125). De leerling biedt dan zowel auditieve, visuele, spraak- en schrijfmotorische als logische oefeningen. In de loop van het onderwijsleerproces moeten de kinderen steeds meer spellingproblemen leren onderscheiden en moeten ze leren beslissen welke

spellingstrategie ze het beste kunnen toepassen. Maar alvorens de kinderen tot een flexibel gebruik van de spellingstrategieën in staat zijn, zullen ze die eerst afzonderlijk aan moeten leren. Uitgaande van de verdeling van de leerstof van 'Spelling in de lift PLUS' over acht niveaus is in onderstaand schema aangegeven welke spellingstrategieën binnen de verschillende spellingcategorieën vooral accent krijgen.

		regels		analogie	woord- beeld	schrijf- motorisch patroon
		hoofdregel	uitzonde- ringsregel			
Niveau 1:	- mkm-woorden	x				x
Niveau 2:	- (m)mkm(m)-woorden	x				x
Niveau 3:	- 3 of meer medeklinkers	x				x
	- ng • nk	x		x		x
	- f • v	x			x	x
	- s • z	x			x	x
Niveau 4:	- aai • ooi • oei	x				x
	- eer • oor • eur	x				x
	- d • t		x			x
	- ei • ij				x	x
Niveau 5:	- ch(t)		x		x	x
	- au • ou				x	x
	- uw • eeuw • ieuw	x				x
	- klankgroep • luistervink	x	x	x	x	x
Niveau 6:	- kop- en staart- stukken		x	x		x
	- klinkerdief 1		x	x		x
	- verdubbelaar 1 open en gesloten lettergrepen (2)		x	x		x
Niveau 7:	- klinkerdief • verdubbelaar 2 open en gesloten lettergrepen (meer dan 2)		x	x		x
	- verkleinwoorden			x		x
	- moeilijke meervouden		x	x	x	x
	- ie = i				x	x
Niveau 8:	- moeilijke letters				x	x
	- moeilijke uitgangen			x	x	x
	- leenwoorden				x	x
	- moeilijke Nederlandse woorden		x	x	x	x

Uit het bovenstaande overzicht kunnen verschillende *conclusies* getrokken worden:

- Op de laagste niveaus is het werken met de hoofdregel: 'je schrijft het woord zoals je het hoort' voldoende om de woorden te kunnen schrijven.
- Op de hogere niveaus komt het steeds meer aan op een flexibel gebruik van verschillende strategieën.
- De strategie 'spellen als schrijfmotorisch patroon' komt overal voor. Door per spellingcategorie het aantal woorden te beperken, wordt namelijk steeds gewerkt aan het automatiseren van hun schrijfpatronen, hetgeen het uiteindelijke doel van het spellingonderwijs is.

3.1.1.3 Leerinhouden en de bijbehorende spellingstrategieën

De leerinhouden zullen per niveau worden uitgewerkt. De belangrijkste taakaspecten en de spellingstrategieën die op elk niveau worden benadrukt, worden aangegeven.

Niveau 1 t/m 5 (met uitzondering van de categorie 'klankgroepen • luistervink') behandelen de eenlettergrepige woorden. Na elk niveau volgt echter in de keuzestof, (wellicht beter generalisatiestof genoemd), het samenvoegen van geleerde eenlettergrepige woorden (bijvoorbeeld *zak* en *doek*) tot tweelettergrepige woorden (bijvoorbeeld *zakdoek*). Dus vanaf niveau 1 van de methode wordt veel aandacht besteed aan het toepassen van het geleerde in andere situaties (generaliseren). Tevens wordt zo aandacht besteed aan het leren herkennen van betekenisvolle delen in woorden; bijvoorbeeld in 'goudvis' zit het woord 'goud'. Omdat je 'goud' met *ou* en eind *-d* schrijft, moet dat ook zo in het lange woord. Hopelijk krijgen de kinderen hierdoor inzicht in de structuur van ons spellingsysteem.

Bij **niveau 1 en 2** (*m*)*mk**m*(*m*-woorden) gaan we uit van de spellingstrategie 'spellen volgens de hoofdregel'.

Die luidt: 'je schrijft het woord zoals je het hoort'.

In feite gaat het hier om het aanleren van de **elementaire spellinghandeling** (zie 3.1.1.2). De elementaire spellinghandeling moet worden toegepast op:

- woorden die bestaan uit medeklinker-klinker-medeklinker (niveau 1)
- woorden waarin een of twee medeklinkercombinaties (voor- en/of achteraan) voorkomen (niveau 2).

Het **fonologische aspect** van de taal is bij het toepassen van de elementaire spellinghandeling erg belangrijk. Vandaar dat hieraan dan ook ruim aandacht wordt besteed, onder meer in de vorm van auditieve oefeningen.

Ook bij **niveau 3** worden de *mmmkm*-, *mmmkmm*-, *mkmmm*- en *mmkmmm*-woorden aangeleerd met gebruikmaking van bovenstaande spellingstrategie.

Bij de woorden met *ng* en *nk* geldt eveneens de hoofdregel. Bij de toepassing van de elementaire spellinghandeling moet de leerling echter een klankcombinatie (*ng* en *nk*) koppelen aan een vaste lettercombinatie.

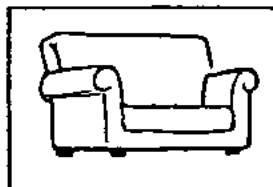
Als steun bieden wij twee grondwoorden aan met visuele ondersteuning, zodat de leerling, wanneer hij met bovenstaand fonologisch aspect problemen heeft, kan kiezen voor de strategie 'spellen volgens analogie'.

ring

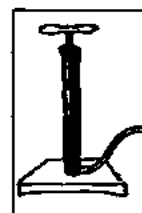


en

bank



De woorden met *f* en *v* en *s* en *z* worden in principe aangeleerd door het toepassen van de elementaire spellinghandeling. Het goed auditief kunnen onderscheiden van de *f* en *v* en de *s* en *z* is hierbij echter wel essentieel. Deze onderscheidingen worden ondersteund door tekeningetjes die bestaan uit een combinatie van een visueel herkenningsteken en een auditieve herkenningssklank. Voor de *f* is dat bijvoorbeeld het volgende tekeningetje:



Daar deze onderscheiding vaak problemen oplevert, zal daarnaast de strategie 'spellen aan de hand van een woordbeeld' moeten worden gehanteerd.

Bij **niveau 4** gelden bij de woorden met *aa* • *oo* • *oe* dezelfde principes als bij de woorden met *ng* en *nk*. Deze meertekenklanken moeten als een geheel worden ingeprent. Om de inprenting te vergemakkelijken wordt een hulpregel aangeboden ('Aan het eind van een woord kan nooit een *j* staan. Bovendien schrijf je achter de *aa*, *oo*, *oe* een *i* als je een *j* hoort').

Bij woorden met *eer* • *oor* • *eur* wordt de hoofdregel eveneens aangevuld met een hulpregel (we noemen de *r* 'plaagletter' en de kinderen wordt geleerd dat de *ee*, *oo* en *eu* onder invloed van de *r* anders gaan klinken). De elementaire spellinghandeling leidt hier alleen tot succes als men deze hulpregel erbij hanteert.

De woorden met een *d* of een *t* aan het eind worden aangeleerd door het leren toepassen van een uitzonderingsregel, de zogenaamde verlengingsregel ('Wanneer je aan het eind van een woord een *t* hoort moet je het woord langer maken om te weten of je een *t* of een *d* moet schrijven'). Bij deze categorie is het **morfologische** aspect van de taal erg belangrijk. De woorden moeten, wil de regel goed kunnen worden toegepast, op de juiste wijze langer worden gemaakt. Daarom wordt in de bordlessen en auditieve oefeningen veel aandacht besteed aan het correct leren vervoegen van de woorden. Voor woorden die niet langer kunnen worden gemaakt, wordt een hulpregel aangeboden ('Sommige woorden kun je niet zo goed langer maken om te horen of je een *t* of een *d* schrijft. Die woorden schrijf je altijd met een *t* behalve, *zand*, *geld*, *grind* en *grond*').

Voor woorden met *ei* en *ij* geldt de spellingstrategie 'spellen aan de hand van een woordbeeld'. Om het inprenten van deze woorden te vergemakkelijken worden ze in een zinvol verband (namelijk in een verhaal met *ei*-woorden op rijm) aangeboden. Dit maakt het toepassen van een hulpregel mogelijk. Die luidt: 'Komt een woord met *ei* • *ij* niet in het *ei*-verhaal voor, dan schrijf je *ij*'.

De op **niveau 5** te leren woorden met *ch(t)* worden aangeleerd door middel van een uitzonderingsregel ('Als je na een korte klank gt hoort, schrijf je meestal cht, behalve bij: hij ligt, hij legt, hij zegt'). Voor woorden die op *ch* eindigen geldt de strategie 'spellen aan de hand van een woordbeeld'.

Voor woorden met *au* • *ou* geldt eveneens de spellingstrategie 'spellen aan de hand van een woordbeeld'. Het inprenten van de woorden vindt, net als bij *ei* • *ij* in een zinvol verband (een *au*- verhaal op rijm) plaats met toepassing van een hulpregel.

Bij de woorden met *uw* • *eeuw* • *ieuw* geldt de hoofdregel. De leerling moet een klankcombinatie (*uw*, *ieuw*, *eeuw*) koppelen aan een vaste lettercombinatie. Deze meertekenklanken moeten als een geheel worden ingeprent. Om de inprenting te vergemakkelijken, wordt een hulpregel aangeboden ('Voor een 'w' aan het eind van een woord wordt altijd een 'u' geschreven').

Tot slot wordt op dit niveau een start gemaakt met *open en gesloten lettergrepen*.

Behandeld worden woorden die bestaan uit twee betekenisvolle delen en woorden met twee beklemtoonde klankgroepen (lettergrepen). Belangrijk bij het eerste type woorden is dat de leerlingen deze woorden in twee betekenisvolle woorden leren verdelen. Hierbij is dus het **semantische** aspect van de taal erg belangrijk. Bovendien moeten de leerlingen bij deze woorden op flexibele wijze de verschillende aangeleerde spellingstrategieën toepassen.

Bij deze categorie starten we met het aanleren van een **algoritme of beslissing-schema** (schema van de luistervink • klinkerdief • verdubbelaar). In dit schema moet eerst nagegaan worden of de tweelettergrepige woorden op grond van de betekenis verdeeld kunnen worden. Pas als dit niet kan, mogen de woorden in klankgroepen, dat wil zeggen auditieve lettergrepen, worden verdeeld (zie schema verderop).

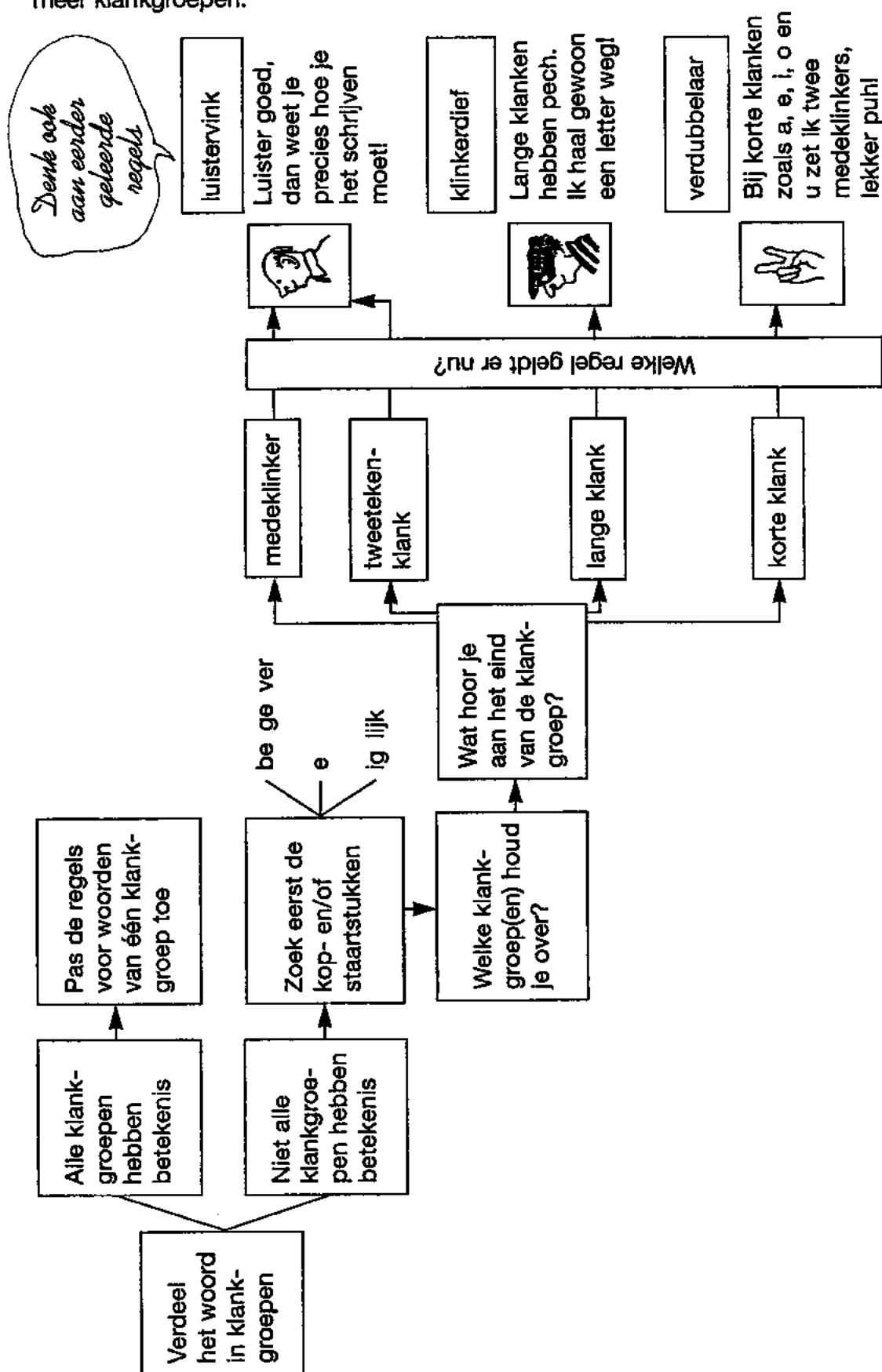
Het algoritme wordt op **niveau 6** in zijn geheel aangeboden.

Via de uitzonderingsregel van de stomme *e* (*kop- en staartstukken*: *be*, *ge*, *ver*, *e*, *ig*, *lijk*), *klinkerdief* en *verdubbelaar* leren de leerlingen de woorden aan de hand van het algoritme schrijven.

Naast de spellingstrategie 'spellen volgens regels' wordt aandacht besteed aan de strategie 'spellen volgens analogie' (bijvoorbeeld zoek 3 woorden met *-olle-*)

Het algoritme ziet er als volgt uit:

Schema van de luistervink • klinkerdief • verdubbelaar voor woorden van twee of meer klankgroepen.



Ook op **niveau 7** moeten bovenstaande spellingstrategieën toegepast worden, maar nu op *drie- of meerlettergrepige woorden met open en gesloten lettergreep*. Het schema van de 'luistervink • klinkerdief • verdubbelaar' wordt hierbij opnieuw gebruikt.

Bij het aanleren van de *verkleinwoorden* worden verschillende spellingstrategieën gebruikt. Er wordt gewerkt met grondwoorden (spellen volgens analogie), die in een zinvol verband worden geplaatst en waarvan de verkleinvorm moet worden afgeleid. Bovendien worden hulpregels gegeven. Bij het verkleinen is het **morfo-logisch aspect** van de taal erg belangrijk. De woorden moeten immers op juiste wijze worden verkleind.

Bij de *moeilijke meervouden* (f → v, s → z, 's en -eren) gelden verschillende strategieën. Bij de meervoudsvormen waarbij de f in een v en de s in een z verandert, wordt gewerkt met een analogiestrategie en wordt teruggegrepen op de principes besproken bij de f- en v- en s- en z-woorden op niveau 3. Bovendien worden er hulpregels aangeboden. Hulpregels hebben eveneens een functie bij het aanleren van de meervoudsvormen. Bij de meervoudsvorm -eren is het morfo-logisch aspect belangrijk. De woorden moeten op de juiste wijze in het meervoud worden gezet.

Bij de woorden waarin de *ie* in een *i* verandert, gaan wij uit van de spellingstrategie 'spellen aan de hand van een woordbeeld'; deze woorden moeten dus in-geprent worden.

Ook op **niveau 8** worden twee- of meerlettergrepige woorden behandeld en moet het tot nu toe geleerde op flexibele wijze worden toegepast.

Daarnaast wordt op dit niveau een aantal *moeilijke letters* (q, x, c, y, th), *moeilijke uitgangen* en *woorden afkomstig uit een andere taal* aangeleerd. De spellingstrategie '**spellen aan de hand van een woordbeeld**' is hier van toepassing. Het inprenten wordt hier en daar ondersteund door een hulpregel. Tot slot moet al het tot nu toe geleerde toegepast worden op *moeilijke Nederlandse woorden*.

3.1.2 Uitgangspunten op basis van de leerlingkenmerken

Ook met spellingzwakke leerlingen streven we ernaar om de doelstelling van het spellingonderwijs, zoals geformuleerd in hoofdstuk 1, te bereiken. Spellingzwakke leerlingen worden in het behalen van de doelstelling belemmerd ten gevolge van een aantal specifieke kenmerken (zie hoofdstuk 2). Op welke wijze we hier binnen de didactiek rekening mee hebben gehouden, zullen we hieronder schrijven.

In de algemene doelstelling, die in hoofdstuk 1 staat geformuleerd, zijn de volgende aspecten te onderscheiden:

Kinderen moeten door het spellingonderwijs leren:

- 1 beschikken over een geautomatiseerde schrijfwijze van veelvoorkomende Nederlandse woorden;
- 2 woorden in hun schriftelijk taalgebruik correct te schrijven;
- 3 beschikken over een aantal vaardigheden;
- 4 de juiste schrijfwijze van onbekende woorden te vinden.

ad 1 *Beschikken over een geautomatiseerde schrijfwijze van veelvoorkomende Nederlandse woorden*

Voor spellingzwakke leerlingen die vaak over een *zwak geheugen* en een *zwakke werkhouding* (korte spanningsboog, snel afgeleid, impulsief) beschikken zal het moeilijk zijn om dit onderdeel van de doelstelling te bereiken.

In 'Spelling in de lift PLUS' wordt daar op de volgende manier rekening mee gehouden.

- Alleen *hoogfrequente woorden* worden aangeleerd. Met een vrij klein aantal (± 3000 woorden) kunnen we immers al 80% van onze dagelijkse schriftelijke taal bestrijken. Deze hoogfrequente woorden worden *vaak herhaald*:
 - a tijdens het behandelen van de specifieke categorie
 - b in de extra herhalingsstof ('☒ 3 Nog een keer') voor uitvallers
 - c in de keuzestof ('☒ Meer en weer') die ook herhalingsstof van het huidige en de voorgaande niveaus bevat.
- De leerstof wordt opgedeeld in *kleine gestructureerde stappen* die geleidelijk opklommen in moeilijkheid.
- De *leermomenten* zijn kort, de *instructie* is een wezenlijk onderdeel van het leermoment en men controleert ook altijd of de leerling de instructie begrepen heeft (zie paragraaf 3.3).
- Na afloop van elke taak volgen onmiddellijke *controle en feedback* over het al of niet goed uitgevoerd hebben van de taak en de bijbehorende handeling (zie paragraaf 3.3. en 4).
- Alleen een beperkt aantal *eenduidige spellingregels* met weinig uitzonderingen wordt aangeleerd. Bij woorden waarbij een inprentingstrategie noodzakelijk is worden de woorden op rijm in het kader van een verhaal aangeboden.

ad 2 *Woorden in hun schriftelijke taalgebruik correct schrijven*

Omdat spellingzwakke leerlingen hun kennis *slecht generaliseren*, zijn als overgang tussen de spellinglessen en het spontane schriftelijk taalgebruik oefeningen ingelast als:

Maak een verhaaltje met de volgende plaagletterwoorden:

beer - door- poort - scheur - meer - weer - geur

Bovendien is na elk niveau generalisatiestof ('☒ 3 Meer en weer') gemaakt. Daarin:

- a kan bijvoorbeeld het nieuw geleerde bij eenlettergrepige woorden toegepast worden op tweelettergrepige woorden;
- b wordt de reeds behandelde stof door elkaar aangeboden.

Bovendien hebben spellingzwakke leerlingen vaak *motivatieproblemen*. Vooral bij oudere kinderen kan ten gevolge van jarenlange faalervaringen een grote faalangst zijn ontstaan en een geringe motivatie om het geleerde toe te passen in schriftelijk taalgebruik. Daarom is er in 'Spelling in de lift PLUS' voor gezorgd dat:

- elke leerling door kleine leerstapjes en regelmatige controlemomenten succeservaringen kan opdoen;
- er sprake is van afwisselende oefenstof met veel illustraties;
- er gekozen is voor onderwerpen die de leerlingen aanspreken;
- per niveau een takenkaart is opgenomen, waarop de leerlingen kunnen noteren welke 'taken' al beheerst worden.

ad 3 Beschikken over een aantal vaardigheden

Dit onderdeel van de doelstelling verwijst naar de volgende vaardigheden:

- a auditieve, visuele en motorische vaardigheden;
- b taalvaardigheden;
- c cognitieve vaardigheden.

ad a Spellingzwakke leerlingen hebben vaak problemen met het opnemen en verwerken van zintuiglijke informatie

De specifieke deelvaardigheden die een beroep doen op auditieve, visuele of motorische functies leveren dan problemen op. Daarom wordt in 'Spelling in de lift PLUS' aan de verschillende deelvaardigheden aandacht besteed en vinden we naast auditieve, ook visuele en motorische oefeningen.

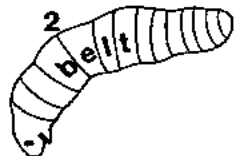
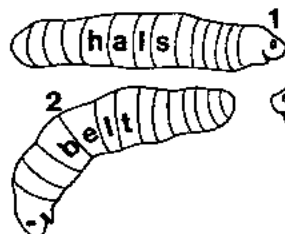
Voorbeelden:

1 Rijmen maar.

wang

.....

2 Welke woorden staan in de rupsen?



1.
 2.
 3.

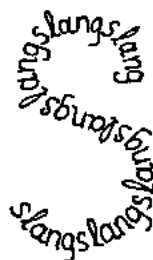
3 Ken je hem nog, de slangletter?

Schrijf zo ook eens een:

stoel

ster

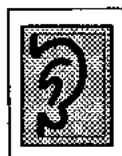
slurf



ad b Vaak is er sprake van een taalzwakte, waardoor leerlingen met één of meer van de volgende taalaspecten moeite kunnen hebben:

- 1 Het *fonologisch* aspect, waardoor bijvoorbeeld het verdelen van een woord in klanken (tas - t//a//s) niet lukt. Daarom wordt in 'Spelling in de lift PLUS' veel aandacht besteed aan auditieve oefeningen.

Hiernaar wordt in de werkboeken op de volgende manier verwezen.



auditieve oefening

- 2 Het *morfologisch* aspect, waardoor het vervoegen van woorden (land - landen) mislukt. Daarom wordt in 'Spelling in de lift PLUS' bijvoorbeeld eerst mondeling geoefend met het langer maken van woorden uit de woordenlijst (bont - bonte; kind - kinderen), voordat een schriftelijke verwerking plaatsvindt.
- 3 Het *semantisch* aspect, dat wil zeggen dat er sprake is van een geringe woordenschat. Daarom worden in 'Spelling in de lift PLUS' de kinderen behalve op de vormen van de woorden ook altijd op de betekenis georiënteerd.

Voorbeeld:

Zet het goede woord onder het plaatje.



.....



.....

X

.....



.....

beer
peer
veer
heer
keer
weer
meer
speer



.....



.....



.....



.....

- 4 Het *syntactisch* aspect, dat wil zeggen dat de grammaticale structuur van zinnen niet goed wordt begrepen. In 'Spelling in de lift PLUS' vinden we dan ook regelmatig oefeningen met betrekking tot die grammaticale structuur.

Voorbeeld:

De zinnen kloppen niet. Kun jij ze goed maken?

1. Hij muurt een gat in de boor
2. Hij zeept zich met scheer

3. Zij belt de hoor.....
4. Jij lest de stoor.....
5. Zij lest haar leer

ad c Spellingzwakke leerlingen ontdekken weinig zelf.

in 'Spelling in de lift PLUS' wordt daarom aandacht besteed aan:

- het bewust richten van de leerlingen op de relevante aspecten van de leer-
taak;
- het expliciteren van de toe te passen spellingstrategie;
- oriëntatie op de structuur van de Nederlandse taal.

Dit gebeurt in bordlessen, waarnaar als volgt wordt verwezen:



Bordles

Maar ook in de oefeningen komen deze aspecten terug.

Voorbeeld:

**Soms kun je van twee woorden een nieuw woord maken.
Probeer het maar.**

zon dag →

kies pijn →

ad 4 *De juiste schrijfwijze van onbekende woorden vinden*

Het zal regelmatig voorkomen dat een leerling woorden wil of moet schrijven waarvan hij nog niet over een geautomatiseerde schrijfwijze beschikt. Dit lukt alleen als de eerder geleerde spellingstrategieën flexibel kunnen worden toegepast.

Spellingzwakke leerlingen hebben hier vaak moeite mee. Je ziet ze dan bijvoorbeeld ten onrechte doorgaan met het hanteren van een strategie, bijvoorbeeld de hoofdregel van de Nederlandse taal 'je schrijft het woord zoals je het hoort', waardoor ze fonetisch schrijven als dat niet mag (bijvoorbeeld sgult).

Daarom wordt in 'Spelling in de lift PLUS' veel aandacht besteed aan het herkennen van het spellingprobleem, zodat de juiste spellingregels toegepast worden (zie 3.1.1.2). Bij meerlettergrepige woorden bijvoorbeeld wordt de kinderen geleerd dat ze, nadat ze het woord in klankgroepen hebben verdeeld, eerst moeten nagaan of de losse klankgroepen wel of geen betekenis hebben, daar dit uitmaakt voor de schrijfwijze. Denk bijvoorbeeld aan 'lafaard' naast 'laffe'.

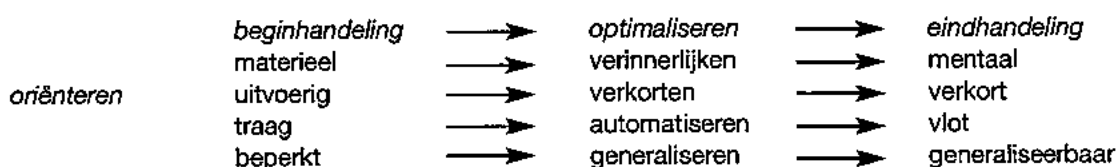
3.1.3 Leerprincipes

De leerling- en taakkenmerken hebben ook geleid tot het toepassen van een aantal leerprincipes in de methode. Die leerprincipes zullen wij nu bespreken.

Een aantal door ons gehanteerde leerprincipes is afkomstig uit de leertheorie van Gal'perin (Van Parreren, 1982). Als wij zijn theorie tot haar essentie terugbrengen, kunnen wij bij het leren van spelling (opgevat als een mentale handeling) twee fasen onderscheiden:

- 1 het oriënteren op de beginhandeling en
- 2 het optimaliseren van de beginhandeling tot een eindhandeling die erdoor gekenmerkt wordt dat zij verinnerlijkt, verkort, geautomatiseerd en generaliseerbaar is. Gal'perin onderscheidt vier componenten binnen het optimaliseren namelijk:
 - verinnerlijken (van materieel naar mentaal)
 - verkorten (van uitvoerig naar verkort)
 - automatiseren (van traag naar vlot)
 - generaliseren (van beperkt naar ruim toepasbaar).

Dit levert het volgende schema op:



Wij zullen nu achtereenvolgens het oriënteren en het optimaliseren bespreken.

Oriënteren

Bij het oriënteren op de beginhandeling gaat het erom dat de leerlingen precies leren *wat* zij moeten doen, *in welke volgorde* en *hoe* zij het moeten doen. Steeds moet precies worden aangegeven waarop de leerling moet letten en welke relevante spellingstrategie van toepassing is.

Het aanleren van een nieuw spellingprobleem gebeurt meestal met behulp van een strategie. Soms al bij de aanbidding, maar zeker in een later stadium, komen daar andere strategieën bij.

De manier waarop de kinderen op de beginhandeling worden georiënteerd hangt af van het soort spellingprobleem. Indien mogelijk vindt de oriëntatie plaats door het leren van regels: de hoofdregel eventueel aangevuld met uitzonderings- en hulpregels. Het is belangrijk om de regels niet alleen op verbaal niveau aan te bieden, maar ze in eerste instantie te laten beleven op concreet-praktisch niveau. In de praktijk is het niet altijd mogelijk om de oriëntatiebasis helemaal met behulp van regels volledig te maken. Hoe leg je bijvoorbeeld met behulp van een regel uit dat 'kaars' 'kaarsen' wordt, maar 'laars' 'laarzen'?

Als een regel wel tot een volledige oriëntatiebasis zou leiden, maar zo ingewikkeld is dat het leren buitensporig veel tijd en moeite zou kosten, worden de woorden via een andere strategie aangeleerd bijvoorbeeld volgens analogie of visuele

inprenting. Woorden waarvoor geen regels te geven zijn, kunnen in een zinvol verband geplaatst worden, zoals bijvoorbeeld bij het ei-verhaal gebeurt. Als extra oriëntatie is dat verhaal op rijm gesteld en voorzien van plaatjes.

Ook de plaats die een klank in een woord inneemt, kan van belang zijn voor de oriëntatie. Dit is bijvoorbeeld het geval bij de regel dat aan het eind van een woord nooit een z of een v kan staan.

Weer een andere manier om kinderen op een spellingprobleem te oriënteren is het aanbieden van een sleutelwoord zoals 'ring' voor de ng-klank.

Om moeilijke letters beter te leren onthouden kunnen die ter betere oriëntatie een naam krijgen, bijvoorbeeld de z noemen wij de zaagletter, wat zowel met de klank als met de lettervorm in verband wordt gebracht.

De kinderen worden niet alleen georiënteerd op de vormen van de aan te leren woorden. Het betekenisaspect vormt hierop altijd een aanvulling.

Teneinde te weten welke stappen uitgevoerd moeten worden om tot een juiste schrijfwijze te komen is het bij de oriëntatie essentieel dat het spellinggeval juist herkend wordt.

Een *zelfinstructiekaart* kan hierbij behulpzaam zijn (zie Bijlage 8, Mijn stappenplan).

Op die kaart staan acht stappen:

1. Ken ik het woord?
2. Wat voor soort woord is het? Hoe pak ik het aan?
3. Hoeveel klanken of klankgroepen hoor ik in het woord?
4. Ik schrijf het woord op.
5. Heb ik alle klanken of klankgroepen opgeschreven?
6. Zo ja, is er een deel van het woord dat ik misschien niet goed geschreven heb? Ik onderstreep dat deel van het woord en probeer het opnieuw.
7. Als ik naar het woord kijk, lijkt het mij dan goed geschreven? Zo ja, dan laat ik het staan. Zo nee, dan onderstreep ik het stukje waar ik niet zeker van ben en probeer het opnieuw.
8. Als ik klaar ben en het woord is goed geschreven, zeg ik tegen mijzelf: 'Ik heb het goed gedaan'.

Optimaliseren

Na het oriënteren moet gewerkt worden aan het optimaliseren van de beginhandeling, hetgeen moet resulteren in een eindhandeling.

- a In de eerste plaats betekent dit dat de materieel ondersteunde beginhandeling via een verbale handeling wordt verinnerlijkt tot een mentale handeling. Het *verinnerlijken* van het spellen verloopt volgens een aantal stappen die geïllustreerd zullen worden door de regel van de klinkerdief uit het werkboek.

- Uitgegaan wordt van een materieel ondersteunde handeling. Wij kunnen hierbij denken aan het met de handen voorstellen van de steelhandeling, terwijl de regel: 'Lange klanken hebben pech, ik haal gewoon een letter weg' wordt uitgesproken.
 - De tweede stap is het hardop verbaliseren van de handeling zonder gebaren, dus het hardop zeggen van de regel van de Klinkerdief, bijvoorbeeld als het woord 'slager' geschreven moet worden.
 - In de derde stap wordt de regel niet meer hardop gezegd, maar alleen met lipbewegingen.
 - Als vierde stap wordt de regel slechts innerlijk uitgesproken.
- Deze stappen leiden ten slotte tot de verinnerlijkte mentale eindhandeling waarbij de regel niet meer gezegd wordt, omdat de leerling over het woordbeeld 'slager' beschikt. Een didactisch experiment op het gebied van de spelling (H.J. van Bon e.a., 1983) toonde aan dat het toepassen van zelfverbalisatie bij het leren van spelling met name tot winst leidde bij meer complexe taken.
- b Een tweede aspect van het optimaliseren is het *verkorten*. De uitvoerige beginhandeling wordt omgezet in een verkorte eindhandeling. Aanvankelijk moeten de leerlingen de uitgebreide handelingen uitvoeren. Als een kind bijvoorbeeld het woord 'brug' leert schrijven, moet het woord eerst in klanken geanalyseerd worden: b-r-u-g, waaraan dan de lettertekens gekoppeld worden die het kind vervolgens van links naar rechts opschrijft. Een tussenstap kan zijn dat het kind het woord 'brug' ineens opschrijft en na afloop kijkt of het klopt door het te vergelijken met het visuele woordbeeld uit zijn geheugen. Bij veel volwassenen zal het woord 'brug' zonder denken op papier komen. Belangrijk is het aantal tussenstappen geleidelijk te laten afnemen.
- c Een derde aspect bij het optimaliseren is het *automatiseren*. Aanvankelijk moet lang nagedacht worden voordat het woord op papier komt. Door oefenen wordt de denktijd steeds korter, waardoor het spellen vlotter verloopt: de woorden worden ingeslepen. Door een beperkt aantal woorden steeds opnieuw aan te bieden, wordt de vaardigheid geautomatiseerd. Zo wordt geprobeerd de kinderen te doen komen tot een goed auditief, visueel en schrijfmotorisch woordbeeld.
- d Het laatste aspect van het optimaliseren is het *generaliseren* van beperkte naar ruim toepasbare kennis. Onder generaliseren verstaan wij het toepassen van een leerinhoud in nieuwe situaties. Het is bijvoorbeeld erg belangrijk dat woorden niet alleen in een dictee goed geschreven worden, maar ook in een opstel of op een boodschappenlijstje.
- In 'Spelling in de lift PLUS' leren de kinderen de kennis van elk niveau (en de daaraan voorafgaande niveaus) toepassen op samengestelde woorden in het onderdeel '☒ Meer en weer'. Omdat de spelwijze van 'beer' en 'brom' bekend is, moeten de leerlingen deze kennis kunnen toepassen op 'brombeer'. Een andere vorm van generaliseren is het leren toepassen van bij spelling opgedane kennis op aardrijkskundige namen, bijvoorbeeld het schrijven van een trema bij Italië. In de methode wordt ook aan het generaliseren gewerkt door kinderen zelf woorden te laten verzinnen, woorden in zinsverband te laten gebruiken, verhalen af te laten maken, enzovoorts.

Isoleren, discrimineren, integreren

Een andere invloed die door de gehele methode wordt aangetroffen is de lijn van isoleren via discrimineren naar integreren.

Binnen elke spellingcategorie wordt het nieuwe probleem eerst geïsoleerd aangeboden. Daarna wordt deze kennis door oefeningen steviger gemaakt. Bij het discrimineren wordt de kinderen geleerd om het geleerde in nieuwe situaties te herkennen, bijvoorbeeld temidden van andere spellingcategorieën. Als laatste stap moeten zij die kennis zelf leren gebruiken (integreren). Een goed voorbeeld van deze aanpak is het leren van woorden met een 'c' op niveau 8. Eerst worden de c = s-woorden geïsoleerd aangeboden. Bij het discrimineren gaat het erom dat de kinderen temidden van andere woorden (bijvoorbeeld met s) de c = s-woorden kunnen herkennen. Daarna volgen de c = k-woorden en pas daarna worden c = s- en c = k-woorden door elkaar aangeboden.

Controleren

Een voortdurend controleren zowel van het spellingproces als van het spellingproduct is een essentieel onderdeel van de methode (zie verder hoofdstuk 4).

Niet alleen dictees dienen ter controle. Van groot belang is het dagelijks handelen van de leerkracht. Door het zorgvuldig controleren van het werk kan hij meewerken aan de ontwikkeling van het spellinggeweten bij zijn leerlingen. Zij moeten de attitude krijgen om goed te willen spellen.

Motiveren

Zoals in hoofdstuk 1 reeds is opgemerkt, is spellen niet alleen een kwestie van kennen en kunnen, maar ook van willen. De leerlingen moeten bijvoorbeeld bereid zijn om woorden die ze niet kennen in een woordenboek op te zoeken.

Spellingzwakke kinderen hebben vaak, als gevolg van de vele faalervaringen, een hekel gekregen aan spelling waardoor motivatie voor dit vak ontbreekt. De angst om te falen kan zo groot zijn dat een kind maar liever niet meer aan spellen begint. Er is echter een zekere mate van motivatie nodig wil een kind leren spellen. Een motief zet immers aan tot activiteit en geeft daar richting aan. Daarom is geprobeerd de kinderen opnieuw (of beter) te motiveren om te leren spellen, allereerst door aan de *vormgeving* van de methode veel zorg te besteden. Daarnaast is geprobeerd om te zorgen voor veel *afwisseling* in de oefeningen met de nodige speelse accenten.

Iemand die bij een bepaalde activiteit succes ervaart, raakt vaak beter gemotiveerd. Het gaat hierbij zowel om in het verleden ervaren succes (bijvoorbeeld op de vorige bladzijde) als om in de toekomst te verwachten succes (bijvoorbeeld op de volgende bladzijde). Om de kinderen veel kans op succes te bieden is de methode *zeer systematisch en geleidelijk opklimmend in moeilijkheidsgraad geconstrueerd*. Door bij elk spellingprobleem te zorgen voor een zo goed mogelijke oriënteringsbasis bestaat eveneens veel kans op leersucces.

Ook het stellen van *concrete, overzichtelijke en bereikbare doelen* (door middel van de controledictees met daaraan gekoppeld de per niveau aanwezige takenkaart) is bedoeld om de motivatie te bevorderen. Door het inbouwen van deze *regelmatige controlemomenten* kan eveneens het succesvol leren worden benadrukt. Het visualiseren van de spellingresultaten, bijvoorbeeld door middel van

grafieken (zie hoofdstuk 4), kan de motivatie bevorderen.

Ten slotte is geprobeerd om bij het kiezen van de woorden zoveel mogelijk aan te sluiten bij de belevingswereld van de kinderen.

3.2 Didactische werkvormen

De didactische werkvormen die in 'Spelling in de lift PLUS' aan de orde komen zijn de oefeningen uit de werkboeken, de kopieerblokken en de oefeningen en aanwijzingen uit de handleidingen.

In de *werkboeken* zijn zeer gevarieerde oefeningen opgenomen zoals bijvoorbeeld:

- een woord bij een plaatje zoeken

Wat doen zij?



hij z

hij v

hij s

- rijmoefeningen

Rijmen maar.

1. Tijdens de *jacht* praten de jagers
2. Ik heb snoep *gekocht*, omdat ik dat

- van gegeven letters een woord maken

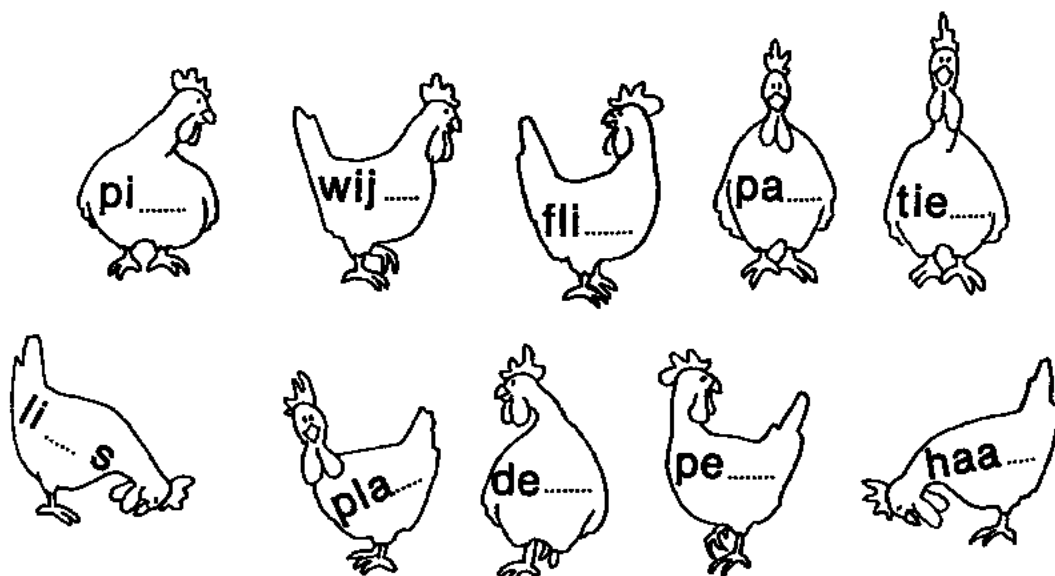


.....

Welke woorden zitten in de bloemen verborgen? Ze beginnen met een s.

- woorden afmaken

Vul waar het kan *nk* in.



- fouten laten zoeken

Rare praatjes. Iemand heeft de voorste letters van twee woorden verwisseld. Kun je het weer goed zetten?

1. In zee hemt een zwaai
2. Zij jaait een nurk
3. Hij graait het mas

- het woord in de goede vorm laten gebruiken

Gebruik het woord in de goede vorm.

democratie

1. Nederland is een land.

natie

2. Bij de plechtigheid werd de vlag gehesen.

- woorden in zinnen laten gebruiken

Maak zinnen die de directeur kan zeggen.

Gebruik het woord dat ervoor staat.

De directeur van ons bedrijf zei:

directie

1

financiële

2

Bovenstaande oefeningen zijn slechts voorbeelden. In de werkboeken komen talloze variaties op deze thema's voor. De oefeningen zijn zo gevarieerd mogelijk, omdat dat voor kinderen motiverend is. Bovendien kunnen door die wisselende oefeningen alle aspecten van de spellingtaak aan bod komen.

In de werkboeken en in de kopieerblokken wordt verder verwezen naar:



bordlessen



auditieve oefeningen



klassikale oefeningen



dictees

Die zijn allemaal te vinden in de specifieke handleidingen. In paragraaf 3.6 van de specifieke handleidingen (Aanwijzingen per bladzijde) wordt nauwkeurig aangegeven hoe de leerkracht de instructie het best kan geven.

Een nieuwe spellingcategorie wordt in de groep door middel van een bordles geïntroduceerd. Er moet dan altijd ook gesproken worden over de betekenis van de aan te leren woorden. Daarnaast zijn veel auditieve oefeningen opgenomen, die onder leiding van de leerkracht moeten plaatsvinden.

Soms zijn er suggesties voor andere groepsactiviteiten in de vorm van klassikale oefeningen. Deze oefeningen vormen dan een speelse afsluiting van een werkblad.

Dictees zijn eveneens belangrijke oefenvormen. In de methode zijn zowel woord- als zinnendictees opgenomen.

In deze *Algemene Inleiding* wordt aandacht besteed aan oefeningen die men zou kunnen doen met aanvullende hulpmiddelen en materialen (paragraaf 3.3.4), hetzij voor alle kinderen, hetzij voor uitvallers.

3.3 Organisatie

Spellingonderwijs kan op verschillende manieren georganiseerd worden. Voor welke organisatievorm men echter ook kiest, een ding staat vast, bij de methode 'Spelling in de lift PLUS' behoort instructie door de leerkracht een centrale plaats in te nemen. Kinderen met spellingproblemen hebben namelijk veel behoefte aan actieve instructie en begeleiding door de leerkracht. Alleen als ze die krijgen, zullen ze het doel van het spellingonderwijs, namelijk:

'het flexibel gebruik kunnen maken van verschillende spellingstrategieën' kunnen bereiken.

Niet alleen moet de leerkracht bij een nieuw spellingprobleem de leerlingen op de beginhandeling oriënteren, maar ook bij het ingewikkelde proces van het optimaliseren van de beginhandeling tot een mentale, verkorte, geautomatiseerde en

generaliseerbare eindhandeling blijft begeleiding door de leerkracht onmisbaar. Goed en succesvol spellingonderwijs vereist een zorgvuldige planning en voorbereiding van alle instructiefasen van een les. Het instructiemodel voor spelling kan hierbij goede diensten bewijzen (zie 3.3.1). Het is gebaseerd op het door Veenman e.a. ontwikkelde model voor directe instructie.

Het realiseren van instructie door de leerkracht stelt bepaalde eisen aan de organisatie. In 3.3.2 wordt een aantal mogelijke organisatievormen besproken.

Wil men voldoende aansluiten bij de verschillende kenmerken en mogelijkheden van de leerlingen, dan zal binnen het spellingonderwijs gedifferentieerd moeten worden. Hierover handelt 3.3.3.

Het hoofdstuk eindigt in 3.3.4 met een beschrijving van hulpmiddelen en materialen die het differentiëren kunnen vergemakkelijken.

3.3.1 Instructie door de leerkracht

Spelling is een vaardigheid waarbij de stappen, die een leerling moet doorlopen om iets te leren, vooraf geëxpliciteerd kunnen worden en afzonderlijk geoefend. De leerstof laat zich goed structureren en opdelen in kleine stappen. Het door Veenman ontwikkelde directe instructiemodel voor expliciete vaardigheden is bij spelling dan ook bruikbaar en sluit goed aan bij de manier waarop 'Spelling in de lift PLUS' is opgebouwd. We spreken van een direct instructiemodel, omdat de uitvoering van het onderwijsleerproces in belangrijke mate gecontroleerd wordt door de leerkracht. Tegelijk is het een interactief model, omdat de leerkracht bij de uitleg van nieuwe stof de leerlingen voortdurend actief bij de les moet betrekken, bijvoorbeeld door het stellen van vragen. Er is sprake van zes fasen, die elk weer onderverdeeld zijn. Het model moet niet gezien worden als een indeling die stap voor stap in elke les moet worden uitgevoerd, maar wel verdienen de verschillende fasen bij de planning van de instructie aandacht. Bij het voorbereiden van de les dienen immers verschillende zaken overwogen te worden zoals de inhoud van de leerstof, de vereiste voorkennis van de leerlingen, de benodigde materialen en dergelijke.

Nu zal eerst het volledige model worden weergegeven. Vervolgens zullen verschillende aspecten ervan nader toegelicht worden.

Instructiemodel voor spelling

1 Dagelijkse terugblik

- * Geef samenvatting van de voorafgaande stof.
- * Bespreek het (huis)werk.
- * Haal de benodigde voorkennis op.
- * Onderwijs, indien nodig, deze voorkennis.

2 Presentatie

- * Geef lesdoelen en/of een lesoverzicht.
- * Onderwijs in kleine stappen.
- * Doe de vaardigheid voor.
- * Denk hardop.
- * Geef voorbeelden.
- * Gebruik heldere taal.
- * Anticipeer op moeilijkheden.
- * Vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad.
- * Oefen met de leerlingen na ieder deel van de presentatie.
- * Ga na of leerlingen de stof begrijpen.
- * Vermijd uitweidingen.
- * Geef samenvatting van hoofdzaken.

3 (In)oefening

- * Laat leerlingen onder nauwgezette begeleiding oefenen.
- * Geef korte en duidelijke opdrachten.
- * Stel veel vragen.
- * Zorg dat alle leerlingen betrokken blijven.
- * Zorg voor hoge successcores.
- * Oefen tot de leerlingen de stof begrijpen.

4 Individuele verwerking

- * Zorg dat de leerlingen onmiddellijk beginnen.
- * Inhoud taken komt overeen met leerstof vorige fasen.
- * Zorg voor een ononderbroken lesfase.
- * Laat leerlingen weten dat het werk wordt gecontroleerd.
- * Kijk het werk zo snel mogelijk na.

5 Terugkoppeling

- * Geef vaak en regelmatig terugkoppeling.
- * Corrigeer fouten onmiddellijk.
- * Geef proces-feedback (waarom is iets goed of fout).
- * Geef veel aanmoediging.

6 Periodieke terugblik

- * Begin elke eerste les van de week met een herhaling van de leerstof van de voorafgaande week.
- * Begin elke vierde week met een herhaling van de leerstof van de vorige maand.

ad 1 Dagelijkse terugblik

Het blijkt zeer effectief om een les te beginnen met een samenvatting van de voorafgaande stof, het bespreken van het gemaakte werk en het ophalen van de benodigde voorkennis. Voordat bijvoorbeeld begonnen wordt met het behandelen van woorden met de combinatie 'oor', moet het bij woorden met 'eer' behandelde begrip 'plaaletter' opgefrist worden. Ontbreekt bij leerlingen bepaalde voorkennis, dan moet die eerst aangebracht worden.

ad 2 Presentatie

Dit is de uitlegfase. De uitleg moet direct betrekking hebben op de te leren stof. De les begint met een algemene instructie, die goed door de leerkracht is voorbereid.

Bij de presentatie van nieuwe leerstof kan men gebruik maken van de bordlessen die in de specifieke handleidingen staan.

De eerste stap is het geven van het doel van de les, bijvoorbeeld: 'Vandaag gaan we woorden met 'ng' leren schrijven'. Daarna volgt de oriëntatie. De manier van oriënteren hangt af van de aard van het spellingprobleem. In hoofdstuk 3 van de specifieke handleidingen staat steeds aangegeven om welke strategieën het gaat bij het te behandelen probleem.

Betreft het bijvoorbeeld het leren schrijven van d of t aan het eind van een woord, dan wordt dat aangeleerd met behulp van de verlengingsregel. De oriëntatie houdt onder meer in dat de leerkracht demonstreert waar het precies om gaat door stap voor stap, hardop denkend, voor te doen hoe de leerlingen een bepaald spellingprobleem moeten aanpakken. De leerlingen moeten precies leren wat, hoe, waarom en in welke volgorde ze bepaalde stappen moeten doen. Belangrijk hierbij is om volop te werken aan de luistervaardigheid van de leerlingen. Het is belangrijk dat steeds voldoende aandacht besteed wordt aan de betekenis van de nieuwe woorden.

Soms, zoals bij d • t aan het eind van een woord, is het nodig om, behalve aan de betekenis van de woorden, ook aandacht te besteden aan andere taalaspecten, in dit geval het juist vervoegen van de woorden. Als een leerling bijvoorbeeld niet weet dat 'hard' in een zin het tegenovergestelde van 'zacht' betekent en dus verlengd moet worden als 'harde' en niet als 'harten', dan zal hij ook de verlengingsregel niet correct toepassen.

Het onderwijs moet in kleine stappen plaatsvinden. Dit is onder meer belangrijk om na te gaan of de stof voldoende begrepen is. Bovendien raken de leerlingen in de war als ze te veel informatie ineens ontvangen, en verwerken ze het materiaal niet goed. Het steeds aanbieden van kleine stukjes leerstof zorgt er dus voor dat het geheugen niet overbelast wordt.

Bovendien krijgen de leerlingen, door na de presentatie van een klein stukje stof die eerst te verwerken, gelegenheid om het geleerde over te brengen van het kortetermijngeheugen naar het langetermijngeheugen. Actieve oefening vergemakkelijkt dit verwerkingsproces. Men kan de leerlingen actief bij de les betrekken door hen iets te laten herhalen of vragen te laten beantwoorden, bijvoorbeeld in de vorm van auditieve oefeningen.

ad 3 Inoefening

Elke onderwijsstap moet direct gevolgd worden door inoefening van de kennis onder nauwgezette begeleiding. In feite behoort deze fase naadloos aan te sluiten op de vorige. De veelvuldig in de methode voorkomende auditieve oefeningen en bordlessen spelen zowel een rol bij de oriëntatie op een spellingprobleem als bij het inoefenen van de nieuwe leerstof onder leiding van de leerkracht.

Ook kan in deze fase gezamenlijk een aantal oefeningen (of de eerste opgaven van een aantal oefeningen) uit het werkboek gemaakt worden.

Deze fase is erg belangrijk! Immers: wat eenmaal foutief is aangeleerd, is moeilijk te corrigeren.

Belangrijk is dat de verwerkingsopdrachten door (bijna) alle leerlingen gemaakt kunnen worden en dat ze direct aansluiten bij wat is uitgelegd tijdens fase 2. Een vuistregel kan zijn om leerlingen aanvankelijk niet langer dan enkele minuten aan een opdracht te laten werken voordat ze feedback op hun antwoorden krijgen. Het nagaan van het begrip kan het best gebeuren door aan steeds andere leerlingen korte productvragen te stellen. Daarnaast kan de leerkracht de nadruk op het begrip blijven leggen door herhaaldelijk zelf procesuitleg te geven bijvoorbeeld: 'Goed zo, je schrijft 'hart' hier met een t, omdat het twee harten is'.

Wat betreft het belang van hoge successcores: een successcore van 75-90% blijkt het meest effectief. Een score van 90-100% roept verveling op, terwijl een score lager dan 50% ontmoedigend werkt. Om hoge successcores te bereiken is het inbouwen van veel controlemomenten essentieel. Tijdens deze fase controleert de leerkracht zoveel mogelijk al het werk onmiddellijk.

Eigenlijk mag pas als alle leerlingen de nieuwe kennis onder de knie hebben, worden overgegaan naar de fase van individuele of zelfstandige verwerking. Mochten een of twee leerlingen de groep ophouden, dan kunnen die wellicht (later) extra instructie krijgen.

De kinderen moeten niet te snel zelfstandig aan het werk gezet worden, want dan maken ze veel fouten en moet er nieuwe uitleg volgen. Voordat zij zelfstandig aan het werk gaan, moet nog eens goed gecontroleerd worden of de bedoeling van de opdracht duidelijk is.

ad 4 Individuele verwerking

Na de gezamenlijke oefeningen wordt duidelijk aangegeven welke oefeningen uit het werkboek gemaakt moeten worden en met welk materiaal er gewerkt kan worden, bijvoorbeeld als de leerling op hulp wacht of de verwerkingsstof af heeft. Om deze fase goed te laten verlopen is het belangrijk dat eventueel hulpmateriaal (zie 3.3.4) overzichtelijk en passend bij de spellingcategorieën geordend is. De taken die de leerlingen in deze fase krijgen, zijn bedoeld om de zojuist geleerde stof zelfstandig te oefenen. In deze fase moet het in feite niet nodig zijn om nog uitgebreide uitleg te geven.

15 tot 20 minuten voor individuele verwerking blijkt het meest effectief. De leerkracht moet zo veel werk opgeven dat 75% van de leerlingen dat in de genoemde tijd kan maken.

Het controleren van het werk moet in deze fase pas aan het einde van de les gebeuren, opdat de leerlingen ongestoord kunnen doorwerken. Wel is het goed om, indien de organisatie (zie 3.3.2) dat toelaat, tijdens de individuele verwerking regelmatig door de groep te lopen, onder meer om de leerlingen aan te moedi-

gen en in uitzonderingsgevallen leerlingen die volkomen vast (dreigen) te lopen weer op weg te helpen. Overwogen kan worden om hierbij een vaste route aan te houden, zodat elke leerling precies weet wanneer de leerkracht bij zijn tafel langskomt.

ad 5 Terugkoppeling

Onder terugkoppeling of feedback wordt verstaan: de informatie die de leerkracht aan de leerlingen geeft over de inhoud van hun werk en/of aanpak. Terugkoppeling is eigenlijk geen afzonderlijke lesfase, maar het is een aspect van het instructiegedrag dat in elke fase van een les een plaats dient te krijgen. Zo is in fase 3 het onmiddellijk corrigeren van fouten belangrijk om te vermijden dat leerlingen fouten inoefenen. Ook met het oog op succeservaringen is het belangrijk om veel controlemomenten in te bouwen. Er kan onderscheid gemaakt worden tussen leerkrachtgebonden controle en zelfcontrole door de leerling (zie 4.1.2).

ad 6 Periodieke terugblik

Onderzoek wijst uit dat systematisch geplande terugblikken effectief zijn om het vergeten tegen te gaan: een keer per week en nog eens een keer per maand blijkt het meest zinvol. Zo kun je je op niveau 1 bijvoorbeeld voorstellen dat, nadat de eu behandeld is, de ui even herhaald wordt. In de leerstof van 'Spelling in de lift PLUS' is per niveau in ieder geval een periodieke terugblik opgenomen in de vorm van het onderdeel '  Meer en weer', dat leerstof bevat uit eerder behandelde niveaus.

3.3.2 Organisatievormen van het spellingonderwijs

Het gaat hier om de vraag hoe binnen de totale schoolorganisatie het spellingonderwijs zo georganiseerd kan worden, dat zowel de instructie door de leerkracht als de verwerkingsopdrachten optimaal aansluiten bij de leerbehoeften van de leerlingen. Het eerste wat een schoolteam moet doen, is het vastleggen van de hoeveelheid tijd die per week aan spellingonderwijs besteed kan worden, bijvoorbeeld 4 keer 30 minuten. Dit moet bekeken worden in het kader van het totale taalonderwijs, ook al is spelling in deze methode losgekoppeld van de rest van het taalonderwijs. Vervolgens moeten besluiten genomen worden over de groeperingsvormen.

Een stelregel bij spellingonderwijs zou kunnen luiden: wat groepsgewijs gedaan kan worden, doe dat ook! Daarnaast geldt echter de stelregel dat alle kinderen zo goed mogelijk aan hun trekken moeten komen. Dus binnen de organisatie moet ook differentiatie mogelijk zijn.

Het schoolteam kan besluiten om het spellingonderwijs te geven in:

- 1 niveaugroepen;
- 2 heterogene groepen;
- 3 een combinatie van vorm 1 en 2;
- 4 kleine groepjes of aan individuele leerlingen.

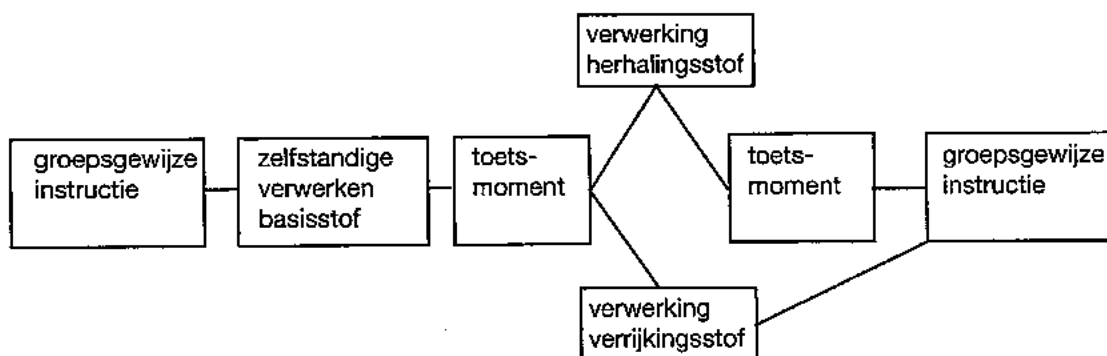
1 Niveaugroepen

Voor het gebruik van de methode 'Spelling in de lift PLUS' is onderwijs in niveaugroepen de meest geschikte organisatievorm. Doordat leerlingen in niveaugroepen zijn geplaatst kan elk kind op zijn eigen spellingniveau worden aangesproken. Een groep heeft in het algemeen ook een stimulerende invloed op de prestaties van de deelnemers. Werkt men met niveaugroepen, dan geldt dat in principe alle spellinglessen op hetzelfde tijdstip gegeven moeten worden.

Driemaal per jaar kan met behulp van de instaptoets de beginsituatie van alle leerlingen worden bepaald. Op grond van de behaalde scores vindt daarna een indeling in niveaugroepen plaats. Binnen een niveaugroep kan gedifferentieerd worden door het hanteren van het 'basisstof • herhalingsstof • verrijgingsstof-model'. Bij dit model wordt begonnen met een groepsgewijze instructie, waarna alle kinderen de basisstof verwerken. Dan volgt ter controle een dictee. De kinderen die de basisstof nog onvoldoende beheersen, krijgen vervolgens herhalingsstof aangeboden en de anderen verrijgingsstof. Het is de bedoeling dat met name de verrijgingsstof zo zelfstandig mogelijk wordt verwerkt, opdat de leerkracht gelegenheid krijgt bij de herhalingsstof extra instructie, die onder meer uit het leiden van auditieve oefeningen kan bestaan, te geven. In 'Spelling in de lift PLUS' is zowel de basisstof, als de herhalingsstof ('☒ Nog een keer') en de verrijgingsstof ('☐ Net iets meer') opgenomen.

Na de herhaling wordt opnieuw hetzelfde controledictee afgenomen. Valt een kind daar dan nog op uit, dan moeten voor dat kind wellicht extra maatregelen genomen worden, zoals bijvoorbeeld het uitbreiden van de leertijd of remedial teaching.

Schematisch ziet het model er als volgt uit:



Model basisstof • herhalingsstof • verrijgingsstof

Bij de indeling in niveaugroepen spelen, behalve de op de instaptoets behaalde scores, ook nog de volgende criteria mee.

- Het aantal leerkrachten waarover men kan beschikken.
Het systeem zou bij voorkeur zo opgezet moeten worden, dat bij ziekte van een leerkracht een invaller voorhanden is, bijvoorbeeld een taakleerkracht of de schooldirecteur.

- Het aantal leerlingen.
Alle leerlingen zouden op grond van hun toetsresultaten over de niveaugroepen verdeeld moeten worden. In de onderwijspraktijk moet men er echter voor zorgen dat alle niveaugroepen ongeveer even zwaar belast zijn. Dit houdt niet in dat elke niveaugroep evenveel leerlingen krijgt. Een heel jong kind met spellingproblemen is een zwaardere belasting voor een leerkracht dan een ouder kind dat al kan lezen en min of meer zelfstandig kan werken. Een niveaugroep die uit heel jonge kinderen bestaat, zal in het algemeen dan ook kleiner moeten zijn dan een groep die uit oudere leerlingen bestaat.
- De opklimming van de moeilijkheidsgraad van de leerstof.
De leerstof moet ook over de spellingniveaus worden verdeeld. Er wordt steeds een planning gemaakt tot de volgende toetsafname.
Zijn er meer niveaugroepen dan de acht spellingniveaus, dan kan op grond van een kwalitatieve analyse een spellingniveau in blokken verdeeld worden. De leerstof moet zodanig verdeeld worden dat tussen de verschillende groepen geen overlappingsen bestaan.
Binnen elke niveaugroep wordt een aantal spellingcategorieën aangeleerd. Steeds wordt er een categorie behandeld. In een niveaugroep kan regelmatig een herhalingsfase worden ingebouwd.

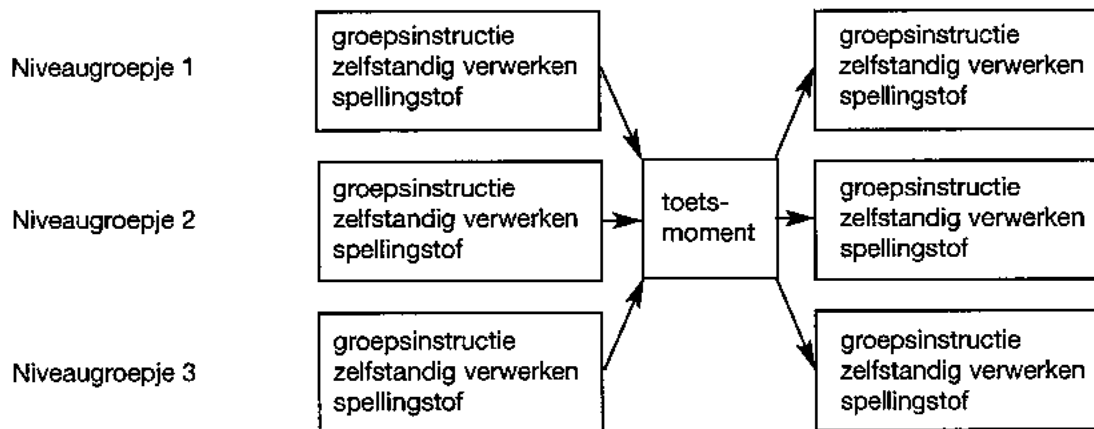
2 *Heterogene groepen*

Als het spellingonderwijs in heterogene groepen wordt gegeven, bijvoorbeeld in de stamgroepen van een lomschool, dan zal men binnen die heterogene groep op verschillende niveaus moeten werken. Dit kan bijvoorbeeld door het maken van verschillende niveaugroepjes binnen de heterogene groep. Groepen van drie à vijf leerlingen functioneren het best, maar het totale aantal groepjes mag eigenlijk niet meer dan drie (en liever twee) zijn!

Ook bij deze organisatievorm kan drie keer per jaar met behulp van de instaptoets de beginsituatie van de leerlingen worden bepaald. Op grond hiervan worden de niveaugroepjes samengesteld.

! De groepjes krijgen én de instructie én de verwerkingsopdrachten op eigen niveau in hun groepje aangeboden.

Bij dit model past het volgende schema:



Dit model zal veel van het organisatietalent van de groepsleerkracht vergen om recht te doen aan alle aspecten van de methode, zeker als binnen elk niveaugroepje weer het 'basisstof • herhalingsstof • verrijkingsstofmodel' gehanteerd wordt.

Er wordt hier van de kinderen verwacht dat zij zelfstandig kunnen werken. De leerkracht moet namelijk organisatorisch ruimte scheppen om zelf uitgebreid instructie te kunnen geven aan een groepje leerlingen en om met hen de auditieve oefeningen te kunnen doen.

De algemene werkwijze bij dit model kan zijn: niveaugroepje 1 krijgt instructie, terwijl de groepjes 2 en 3 zelfstandig aan het werk zijn, enz. Belangrijk is dat de leerlingen die niet aan de beurt zijn om instructie te krijgen direct aan het werk kunnen. Essentieel is te komen tot een goede verdeling van de instructie- en verwerkingstijd. Om het model hanteerbaar te houden, kan bijvoorbeeld besloten worden dat per dag slechts bij 1 niveaugroepje de oriëntatie op een nieuw spellingprobleem plaatsvindt, terwijl de andere groepjes zelfstandig met verwerken bezig zijn. De leerkracht moet niet alleen instructie geven, maar ook rondlopen tijdens de verwerking om feedback te geven, met name in de periode van geleide inoefening.

Belangrijk is dat de leerkracht bij het werken in een niveaugroepje een zodanige opstelling kiest dat overzicht over alle leerlingen mogelijk blijft.

Door het inschakelen van hulpmiddelen als een cassette recorder kan de leerkracht zijn mogelijkheden uitbreiden. In feite is hij bij deze organisatievorm aangewezen op deze hulpmiddelen; hij kan niet zonder! (zie 3.3.4).

3 Een combinatie van vorm 1 en 2 (niveaugroepen en heterogene groepen)

Bij deze organisatievorm vindt de instructie in een niveaugroep plaats, maar de verwerking van de leerstof in de (heterogene) stamgroep. Dit kan dan gebeuren als groepswork, partnerwork of individueel.

4 Kleine groepjes of individuele leerlingen

De vierde organisatievorm zullen wij vooral aantreffen bij kinderen die kampen

met ernstiger spellingproblemen dan de rest van de groep. Zowel binnen de school voor speciaal onderwijs als binnen de basisschool blijven ze op de niveaugroep achter. Het meest ideaal is het als in deze gevallen een taakleerkracht of remedial teacher de instructie kan geven, daar een leerkracht binnen de groep voor extra hulp slechts beperkte mogelijkheden heeft. Wel kan hij een kind eens extra helpen als de andere kinderen met iets anders bezig zijn. Een andere mogelijkheid is om een ander kind in te schakelen; men kan bijvoorbeeld een goede speller laten oefenen met een zwakke speller.

Wil men tot een goed gebruik van de spellingmethode komen, dan zal het gehele schoolteam de opbouw van de spellingleergang moeten kennen. In organisatorisch opzicht betekent dit dat er regelmatig teamoverleg moet kunnen plaatsvinden.

3.3.3 Differentiatie

Wil men tegemoet komen aan de specifieke leerlingkenmerken, dan zal er geïndividualiseerd moeten worden. Het middel hiertoe is differentiatie. In elke groep, of dit nu een niveaugroep of een heterogene groep is, verschillen de kinderen in prestaties waardoor het nodig is om te differentiëren.

In de Spellinggids van de onderwijsbegeleidingsdienst gewest Arnhem (1979) worden vijf vormen van differentiatie genoemd. Deze zullen nu besproken worden.

a Kwantitatieve differentiatie

Niet alle leerlingen hoeven dezelfde hoeveelheid stof te verwerken. Bij 'Spelling in de lift PLUS' zou dat betekenen dat niet van elk kind verwacht kan worden dat het alle acht spellingniveaus doorwerkt of men kan het aantal aan te leren woorden verminderen. Van de woorden die uit een vreemde taal afgeleid zijn (niveau 8), kan men zich bijvoorbeeld beperken tot de door kinderen meest gebruikte. Men kan op een school een minimumdoelstelling voor het spellingonderwijs vaststellen. Voor een lomschool bijvoorbeeld zou de minimumdoelstelling beheersing van niveau 6 kunnen zijn. Ook zou men minimumdoelstellingen voor individuele leerlingen vast kunnen stellen, bijvoorbeeld een dyslectische leerling op een basisschool heeft als minimumdoelstelling niveau 6.

b Inhoudelijke differentiatie

Hier wordt onderscheid gemaakt tussen moeilijker en gemakkelijker leerstof. Alle kinderen krijgen de basisstof uit 'Spelling in de lift PLUS', maar kinderen zonder spellingproblemen op een school voor speciaal onderwijs kunnen bijvoorbeeld daarnaast de verrijkingsstof ('☐ Net iets meer') aangeboden krijgen, terwijl de kinderen met spellingproblemen herhalingsstof ('☒ Nog een keer') krijgen.

Bij deze differentiatievorm zou men bij leerlingen van een school voor moeilijk lerende kinderen bepaalde soorten oefeningen kunnen overslaan, bijvoorbeeld moeilijke puzzels, of moeilijke taalkundige redeneringen.

c Temporele differentiatie

De leerlingen kunnen de stof in hun eigen tempo verwerken. Dit kan op twee manieren:

- 1 individueel, waarbij de leerling in zijn eigen tempo werkt
- 2 in homogene groepen: kinderen worden op grond van hun vorderingen en tempo in verschillende groepen geplaatst. De groepen verschillen in tempo.

Het 'gevaar', met name bij de eerstgenoemde mogelijkheid, is dat op den duur alle leerlingen de werkboeken volledig zelfstandig in hun eigen tempo verwerken - dus zonder nog de nodige instructies te krijgen. Oplossingen: als de leerlingen qua tempo te ver uit elkaar dreigen te raken, kan men met behulp van de herhalings- en verrijkingsstof de niveauverschillen nivelleren.

Ook zou men voor sommige kinderen kunnen overwegen hun leertijd uit te breiden door ze, bijvoorbeeld tijdens een zelfstandig werkuur, extra aan spelling te laten werken.

d Didactische differentiatie

Ondanks aanpassing van de spellingmethode aan de mogelijkheden en de beginsituatie van de leerlingen in een niveaugroep zullen er toch altijd leerlingen zijn die, ook nadat ze de herhalingsstof hebben doorgewerkt, blijven uitvallen, hetgeen bij de evaluatie zal blijken. In het individuele handelingsplan van de leerling kan dan een aangepast hulpprogramma geschreven worden. Eerst kan men het bij die leerling nog eens met eenzelfde soort oefeningen, maar met andere woorden, proberen. Is dit onvoldoende, dan kan men het nog eens op een andere manier proberen, bijvoorbeeld met een andere spellingstrategie. Als het een kind bijvoorbeeld niet lukt om de regel van de klinkerdief te leren, dan kan geprobeerd worden of de analogieaanpak helpt. Of als het een leerling niet lukt om het verschil tussen de f en de v te horen, kan de visuele strategie ingeschakeld worden door het aanbieden van flitswoorden of inprentingstechnieken. Bij de woordkeuze kan het best gebruik gemaakt worden van de woordenlijsten achterin de specifieke handleidingen.

Eventueel kan men aanvullende oefenstof uit (een of meer) andere spellingmethoden halen of gebruikmaken van hulpmaterialen (zie paragraaf 3.3.4).

Deze werkwijze heeft consequenties. Allereerst vereist didactische differentiatie een grondige kennis van de materialen en leermiddelen die voor het aanleren van de verschillende spellingstrategieën gebruikt kunnen worden.

Ook kan de hulp van bijvoorbeeld de taakleerkracht of remedial teacher nodig zijn om deze differentiatie te realiseren, bijvoorbeeld bij het trainen van de auditieve discriminatie.

Verder zijn hier nodig: een goed functionerende organisatie en goede mogelijkheden tot registratie.

e *Differentiatie met betrekking tot groeppenningsvorm*

Naast het indelen in niveaugroepen kan men ook overwegen om uitvallers, hetzij individueel hetzij in een klein groepje, extra les te geven.

Hierover is onder 'organisatie van het spellingonderwijs' (zie paragraaf 3.3.2) het nodige gezegd.

3.3.4 Het gebruik van materialen en hulpmiddelen

Het materiaal dat als uitgangspunt dient is vanzelfsprekend het pakket 'Spelling in de lift PLUS'. Naast de basisstof omvat het extra stof in de vorm van herhalings- en verrijkingstof ('☐ Nog een keer'; '☐ Net iets meer') en keuzestof ('☐ Meer en weer') (zie Inleiding).

De leerstofordering die de spellingmethode geeft, dient als leidraad. Voor de meeste kinderen zal het nauwgezet volgen van de methode voldoende zijn. Welk *aanvullend materiaal* men kiest, hangt nauw samen met de aard van de gesignaleerde problemen (zie paragraaf 4.3.2.1). Wat in elk geval voorkomen moet worden, is dat het aanvullend materiaal strijdig is met de uitgangspunten van de methode. Men moet een leerling dus bijvoorbeeld niet een spellingkaart geven waarop woorden met ei of ij door elkaar staan, als hij in de methode nog in de fase van het isoleren zit, dus bijvoorbeeld nog bezig is met het inprenten van het ei-verhaal. Men kan bij aanvullend materiaal denken aan:

- materiaal dat gebruikt wordt om een bepaald spellingprobleem nog eens op een andere manier aan te bieden, zoals een woordpakket met t- en d-woorden dat visueel ingeprent wordt;
- extra oefenstof, bijvoorbeeld om de geleerde stof meer wendbaar te maken, of de auditieve waarneming te trainen enz.;
- materiaal dat dient voor een speelse variatie zoals taalkwartetten, taalspeltjes, loco, rebus, galgje enz.;
- aanvullende stof voor uitvallers bijvoorbeeld uit een bepaalde methode, zoals 'Zelfstandig Spellen'. Men kan dan het beste bij elke spellingcategorie uit 'Spelling in de lift PLUS' stof uit de aanvullende methode selecteren.

Bij het inschakelen van aanvullende materialen en hulpmiddelen gaat het er vooral om dat er planmatig gehandeld wordt. Een schoolteam kan het best gezamenlijk een *selectie* van materialen maken aan de hand van zelf geformuleerde criteria. Vooral bij materiaal dat permanent gebruikt gaat worden, zal de beslissing er een van het hele team moeten zijn. Bij incidenteel gebruik van bepaalde materialen verdient een teambeslissing de voorkeur. In dit geval is het echter minstens noodzakelijk dat de ene leerkracht de andere leerkracht, met name die van de volgende groep, inlicht.

Belangrijk is het maken van een overzicht van alle materialen die op school bij spelling gebruikt worden. Het gehele schoolteam zal op de hoogte moeten zijn welke aanvullende materialen aanwezig zijn en er zullen, liefst schriftelijke, afspraken gemaakt moeten worden over de manier waarop ermee gewerkt wordt. Ook zal het schoolteam een beslissing moeten nemen over de plaats waar het materiaal wordt opgeborgen: centraal of in de verschillende lokalen.

Naast aanvullende materialen kunnen bij het gebruik van deze methode *hulp-*

middelen worden ingeschakeld. In de eerste plaats kan gedacht worden aan een *cassetterecorder*. Zowel de dictees als de instructies bij de oefeningen kunnen op de band worden gezet, waardoor de differentiatiemogelijkheden toenemen. Ook de auditieve oefeningen zou men op cassettebandjes kunnen opnemen.

Bij een auditieve oefening, die betrekking heeft op het leren discrimineren tussen s en z, zou men als volgt te werk kunnen gaan. Laat elk gesproken woord met s of z voorafgaan door een getal. Geef het kind een blaadje waarop die getallen staan en laat dan steeds invullen of het een 's' of een 'z' in het woord hoort.

Als een school over een *computer* beschikt, kan men die ook inschakelen als extra hulpmiddel. Vooral het visueel inprenten van woorden kan hiermee geleerd worden. Inmiddels is een aantal spellingprogramma's op de markt verschenen. Een eenvoudig spellingprogramma zou kunnen zijn: Een te leren woord verschijnt gedurende enkele seconden op het scherm. Nadat het verdwenen is, moet de leerling het woord intoetsen. Gaat dit goed, dan verschijnt het volgende woord.

Na een woord drie keer fout ingetoetst te hebben, wordt dit nog eens getoond en gaat het programma verder met een ander woord. Een volgende stap in het programma zou kunnen zijn dat na afloop van het programma de woorden waarmee fouten gemaakt zijn, nog eens worden aangeboden. Een computerprogramma leent zich natuurlijk uitstekend voor het regelmatig geven van complimenten ('Prima gedaan!') of aanmoediging ('Houd vol joh!').

Een ander hulpmiddel voor het visueel inprenten zijn *flitskaarten*. Die zijn eenvoudig zelf te maken. Met grote letters schrijft men een woord op een kaart. Nadat het kind naar de kaart gekeken heeft, wordt die weggehaald en moet het kind het woord uit zijn hoofd opschrijven. Op dezelfde wijze kan men met een *tachistoscoop* werken.

Met behulp van de *language-master* kunnen woorden tegelijk visueel en auditief ingeprent worden.

Als permanent hulpmiddel naast de methode kan een *spellingschrift* aangelegd worden. Men zou hierin, nadat een spellingcategorie is behandeld, bovenaan een bladzijde de (hulp-)regel kunnen schrijven, eventueel voorzien van een visueel teken. Daaronder kunnen enkele voorbeeldwoorden geschreven worden. In het spellingschrift kunnen ook op een apart *blaadje* ('*mijn moeilijke woorden*') de voor een leerling moeilijke (nog niet beheerste) woorden genoteerd worden. Zo kan men de leerling op de problemen richten en hem de gelegenheid geven die woorden extra te oefenen.

Dit kan op verschillende manieren. De leerling bepaalt zelf wanneer hij een woord van dit lijstje wil schrappen.

Kinderen die moeite hebben met de structurering van woorden of die een slechte schrijfmotoriek hebben, kunnen werken met de letter-voor-letter-benadering.

Middelen waaruit dan gekozen kan worden, zijn: *typemachine*, *computer*, *leesanalyse-molen*, *letterdoos* of *losse letterblokjes* ('Bouw je woord').

Tot slot: met een perfecte organisatie ben je er nog niet! Ook het registreren en evalueren van de vorderingen van de leerlingen zijn van groot belang! Voor een verdere uitwerking hiervan wordt verwezen naar hoofdstuk 4.

4 Evaluatie

Evalueren is het bekijken van de resultaten van het onderwijsleerproces.

De evaluatie kan op twee manieren geschieden: door middel van productevaluatie en door middel van procesevaluatie (paragraaf 4.1 en 4.2). Binnen een goed leerlingvolgsysteem (paragraaf 4.3) worden bovengenoemde evaluatievormen in een samenhangend verband gebracht.

4.1 Productevaluatie

Bij productevaluatie verzamelen wij informatie aan de hand van de producten die leerlingen leveren.

4.1.1 De producten

In de methode 'Spelling in de lift PLUS' kunnen de volgende producten geanalyseerd worden:

- a de instaptoets;
- b de einddictees en totaal dictees;
- c de controledictees;
- d het dagelijks werk van de leerlingen.

De functie van deze producten in relatie tot de evaluatiedoelen zal in paragraaf 4.3 aangegeven worden.

4.1.2 Correctiemethode

Wanneer men het werk en de dictees corrigeert, kan men zich beperken tot het aanstrepen van de fouten en het al of niet laten verbeteren van deze fouten door de leerling. Gezien de kenmerken van spellingzwakke kinderen (zie paragraaf 2.1) zal deze manier van corrigeren weinig leereffect met zich meebrengen.

Het probleembewust en meer reflectief bezig zijn met spelling moet leiden tot verbetering van het spellingresultaat. Een andere manier van corrigeren kan de wil om fouten zoveel mogelijk te vermijden en de gewoonte om het werk voor inlevering eerst na te kijken, bevorderen. Daarnaast zal de aard van de fouten regelmatig bekeken moeten worden om te kunnen achterhalen op welke gebieden een leerling of een groep leerlingen tekorten vertoont. Hiervoor verwijzen wij naar paragraaf 4.3.2.2.

Wij zullen nu een mogelijke correctiemethode bespreken.

● Stapsgewijze zelfcorrectie

De leerkracht kijkt het werk van de leerling na, zonder de fouten aan te strepen.

Onderaan de bladzijde of het dictee vermeldt hij het aantal fouten.

Daarna kan een van de volgende opdrachten gegeven worden:

- a Er staan fouten op deze bladzijde, probeer jij ze eens te vinden; je mag je zelfinstructiekaart gebruiken.

Als alternatief of ter afwisseling zou in plaats van deze kaart ook het spellingschrift gebruikt kunnen worden.

b Er zitten-fouten in oefening x.

c Er zitten-fouten in zin x van oefening x.

d Dit woord is fout, weet je hoe het woord geschreven moet worden?

Tot slot wordt onderaan de bladzijde het aantal goed verbeterde fouten vermeld.

Hulpmiddelen bij deze correctievorm zijn:

- *Zelfinstructiekaart*

Elke leerling heeft een zelfinstructiekaart. Met behulp van deze kaart kan de leerling zichzelf instrueren ten aanzien van het goed leren toepassen van een zoekstrategie, waarmee bepaald kan worden welke spellingstrategie moet worden toegepast (zie 3.1.3 en bijlage 8, 'Mijn stappenplan').

- *Spellingschrift*

Het spellingschrift is een middel waarmee het identificeren van spellingproblemen kan worden bevorderd. Dit hulpmiddel is beschreven in 3.3.4. Het spellingschrift kan voor de leerling een hulpmiddel zijn om fouten uit zijn werk te halen.

- *Schema*

In de werkboeken van de klinkerdief, verdubbelaar, wordt een schema gegeven. Dit schema kan bij de zelfcorrectie gehanteerd worden.

4.1.3 Foutenanalyse

Door het analyseren van fouten in een spellingproduct kunnen we iets te weten komen over de beheersing van spellingdeelvaardigheden en over het proces dat geleid heeft tot het maken van fouten. Het is niet altijd voldoende om vast te stellen dat een leerling spellingfouten maakt, ook de *aard* van de fouten zal men moeten opsporen.

De leerkracht zal, al naar gelang de vraagstelling, een individuele of groepsfoutenanalyse maken. Bij een foutenanalyse zou men de volgende fasen kunnen onderscheiden:

- 1 Vaststellen van de fouten (zie paragraaf 2.2.2.2);
- 2 Registreren en indelen van fouten. De vastgestelde fouten worden eerst veelal op een formulier geregistreerd (zie ook paragraaf 4.3.2.1). Men kan gebruik maken van de bij 'Spelling in de lift PLUS' geleverde formulieren. Een leerkracht kan ook zelf een formulier maken bij een afgenomen (controle)dictee.

voorbeeld:

		fouten					
Naam	Totaal beheersing	baard	peer	haai	bord	blij	enz.
Jan	80%						
Piet	50%		pir		bort		
Herman	95%	baart		haaj	boord	blei	

Nadat de fouten geregistreerd zijn, kunnen ze ingedeeld worden. Het classificeren naar spellingcategorieën, zoals dat gebeurt bij de instaptoets van 'Spelling in de lift PLUS', is het meest gebruikelijke en taaknabije systeem (zie 2.2.2.2).

- 3 Interpreteren van fouten. Het interpreteren van spellingfouten is geen eenvoudige zaak. We kunnen wel eenvoudig vaststellen dat een leerling of een groep leerlingen erg vaak een bepaald type fout maakt. Waarom de fout gemaakt is, is vaak moeilijk te achterhalen. Wel kunnen we een aantal zaken nagaan door middel van procesevaluatie (paragraaf 4.2) en door het uitvoeren van een taaknabije of specifieke analyse (paragraaf 4.3.2.2).
- 4 Behandeling van fouten (zie paragraaf 4.3.2.2 en 3.3.4).

4.2 Procesevaluatie

Bij de procesevaluatie evalueert de leerkracht de componenten van het onderwijsleerproces. Dit kan hij doen door nog eens kritisch de belangrijkste punten uit de hoofdstukken 1 tot en met 4 van de Algemene Inleiding en van de specifieke handleidingen door te nemen.

Hieronder volgt een aantal voorbeelden van de zaken die de leerkracht zichzelf dan kan afvragen (zie ook paragraaf 4.3.2.3).

- *Doelstelling en beginsituatie*

Zijn de doelstelling en beginsituatie goed op elkaar afgestemd? Is de beginsituatie van de leerling(en) zorgvuldig bepaald?

- *Onderwijsleersituatie*

Is de organisatie van het spellingonderwijs binnen de school werkbaar?

Zijn er niet te veel niveauverschillen binnen de spellinggroep waardoor gerichte instructie slecht te organiseren is?

Zijn de leerlingen wel gemotiveerd voor de spelling?

Zijn de leerlingen voldoende op de beginhandeling georiënteerd?

Zijn de spellinglessen goed voorbereid?

Zijn de juiste aanvullende leermiddelen gekozen?

- *Evaluatie*

Zijn de vorderingen van de leerlingen regelmatig bijgehouden en is het onderwijs tijdig bijgesteld?

4.3 Leerlingvolgsysteem als uitgangspunt voor evaluatie

Een goed leerlingvolgsysteem stelt de school in staat om periodiek en systematisch van alle leerlingen de vorderingen door de hele school te volgen; nadrukkelijk bedoeld in aanvulling op de dagelijkse voortgangscontrole. Op deze manier worden leerlingen op tijd gesignaleerd (goede en zwakke leerlingen) en wordt de kwaliteit van het onderwijs op school bewaakt. Het onderwijs kan dan precies aansluiten op de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen, waardoor er sprake is van een ononderbroken ontwikkelingsproces.

Uit onderzoek blijkt dat veel leerkrachten onvoldoende zicht hebben op het niveau van de leerling. De belangrijkste conclusies waren dat slechts bij een klein aantal leerlingen het niveau juist getaxeerd werd en dat 4 op de 10 leerlingen werden onderschat. Leerkrachten verschilden sterk in het percentage onderschatte leerlingen. Voor lezen varieerde het percentage onderschatte leerlingen van 25 tot 75%, voor rekenen van 0 tot 80%!

Het is duidelijk dat op grond hiervan de mogelijkheden tot nauwkeurige aanpassing van het onderwijs aan individuele hulpvragen niet groot geacht mogen worden. Opmerkelijk was nog dat de leerkrachten in het algemeen tot een onderschatting van de leerniveaus kwamen, maar leerstof aanboden die veeleer aan de moeilijke kant was.

Na het invoeren van een leerlingvolgsysteem als onderdeel van het planmatig werken op individueel, groeps- en schoolniveau bleek er sprake te zijn van een flinke toename van het vermogen van leerkrachten om de leerniveaus van leerlingen juist te taxeren. Voor lezen liep dat op van ongeveer 25 tot 70%.

De winst kwam vooral uit het teruglopen van het percentage onderschatte leerlingen tot (vrijwel) nul.

We willen nu achtereenvolgens ingaan op de binnen een leerlingvolgsysteem gehanteerde termen korte en lange termijnevaluatie. Daarna geven we aan hoe een goed leerlingvolgsysteem het planmatig werken van een school kan vergroten. Tot slot willen we ingaan op een vorm van planning waarbij er een duidelijke relatie wordt gelegd tussen de lange en korte termijnevaluatie.

4.3.1. Korte en lange termijnevaluatie

Beide vormen van evaluatie komen ook in het onderwijs voor. De dagelijkse voortgangscontrole van een leerkracht door middel van controletoeetsen, schriften/werkboeken nakijken, beurten geven, observeren etc. valt onder korte termijnevaluatie (KTE). Het periodiek meten van leerresultaten met behulp van een toets die meerdere leerjaren bestrijkt en landelijk genormeerd is, valt onder de lange termijnevaluatie (LTE). Beide vormen van evaluatie zijn noodzakelijk en vullen elkaar aan.

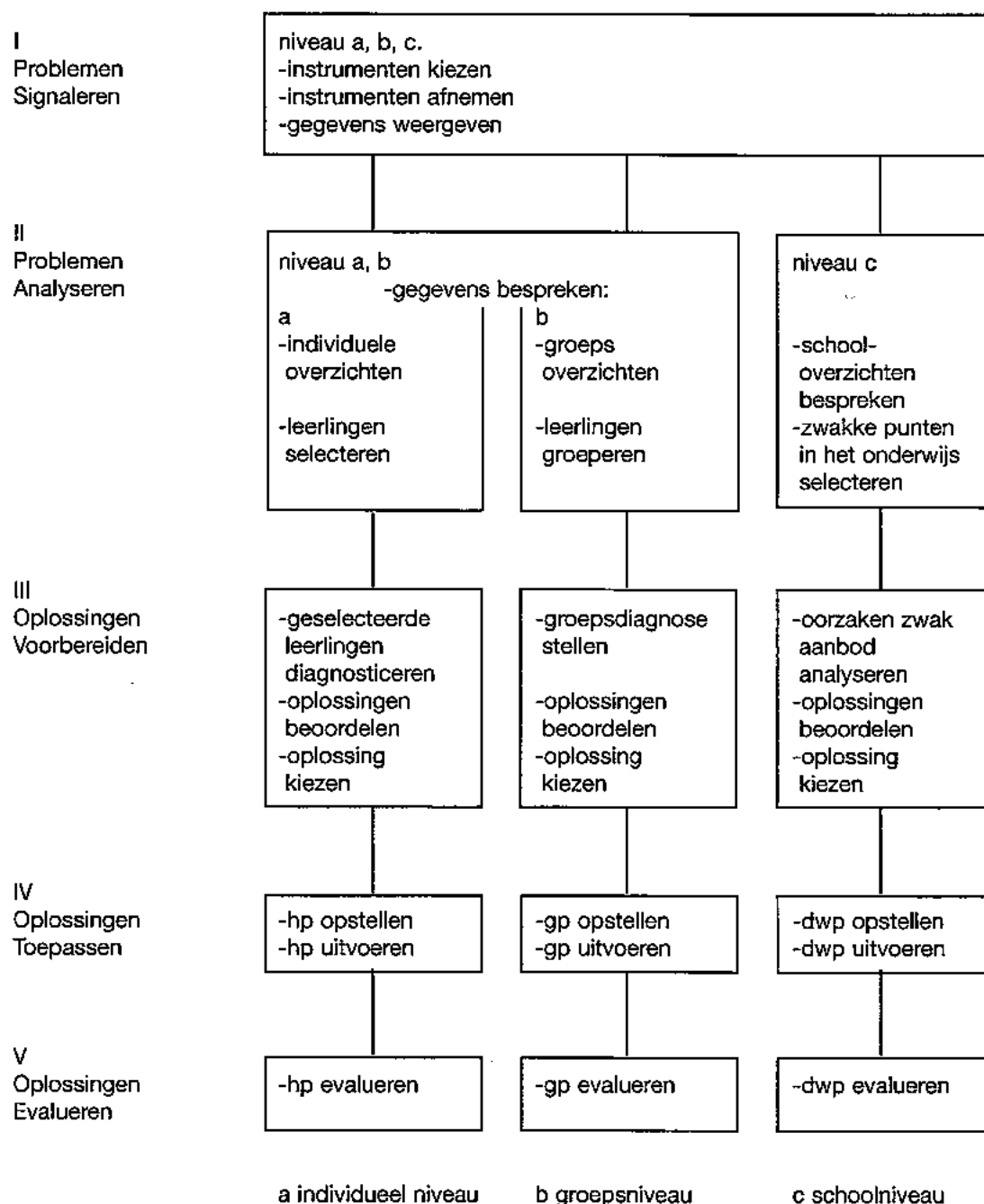
Voor de KTE kan binnen de methode 'Spelling in de lift PLUS' gebruik worden gemaakt van de controledictees, de eind- en totaal dictees. Bij de LTE kan men de Instaptoets bij 'Spelling in de lift PLUS' hanteren of de Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (svs) van het cito (zie 2.2.2).

4.3.2. Een model voor planmatig werken

Met het model van Kool en Van der Leij (1987) als uitgangspunt willen we aangeven op welke wijze een leerlingvolgsysteem kan worden opgezet en gehanteerd.

Het model wordt hieronder weergegeven.

SIGNALERINGSPROCEDURES, niveau a, b en c.



Dit model omvat vijf fasen binnen het leerlingvolgsysteem:

- I Problemen signaleren (met behulp van o.a. screeningsinstrumenten) en het registreren van de vorderingen.
- II Problemen analyseren en problemen selecteren.
- III Oplossingen voorbereiden door de problemen nader te *diagnosticeren* en *oplossingen* te kiezen.

- IV Oplossingen toepassen door het opstellen en uitvoeren van een plan.
- V Oplossingen evalueren.

Bovenstaande fasen kunnen toegepast worden met betrekking tot individuele leerlingen, groepen leerlingen en/of de gehele school.

4.3.2.1 Problemen signaleren en registreren op individueel, groeps- en schoolniveau

Als signaleringsinstrument (LTE) kan men kiezen voor de Instaptoets (paragraaf 2.2.2) van 'Spelling in de lift PLUS' (of de svs van het CITO). Om de leerlingen binnen een school goed te kunnen volgen, zou de toets twee à drie keer per jaar moeten worden afgenomen.

De registratieformulieren van 'Spelling in de lift PLUS' zijn opgenomen in de kopieerblokken. De volgende registratieformulieren zijn hierin te vinden:

- Voorblad individuele toetsmap (voor voorbeeld zie hieronder).
- Grafiek/individueel leerlingvolgformulier (voor voorbeeld zie blz.79).
- Analyseformulieren Instaptoets (voor voorbeeld zie Bijlage 2).
- Groepsoverzicht Instaptoets (voor voorbeeld zie Bijlage 3).
- Groepsoverzicht per niveau (voor voorbeeld zie Bijlage 5).
- Individueel handelingsplan (voor voorbeeld zie Bijlage 4).

Met de Instaptoets van 'Spelling in de lift PLUS' als uitgangspunt lichten we toe op welke wijze dit model kan werken.

Nadat de Instaptoets is afgenomen, worden de hiermee verkregen gegevens weergegeven op:

- a individuele registratieformulieren
- b groepsoverzichten
- c schooloverzichten

a Een individueel registratieformulier

Spelling in de lift plus

Toetsmap

naam: _____

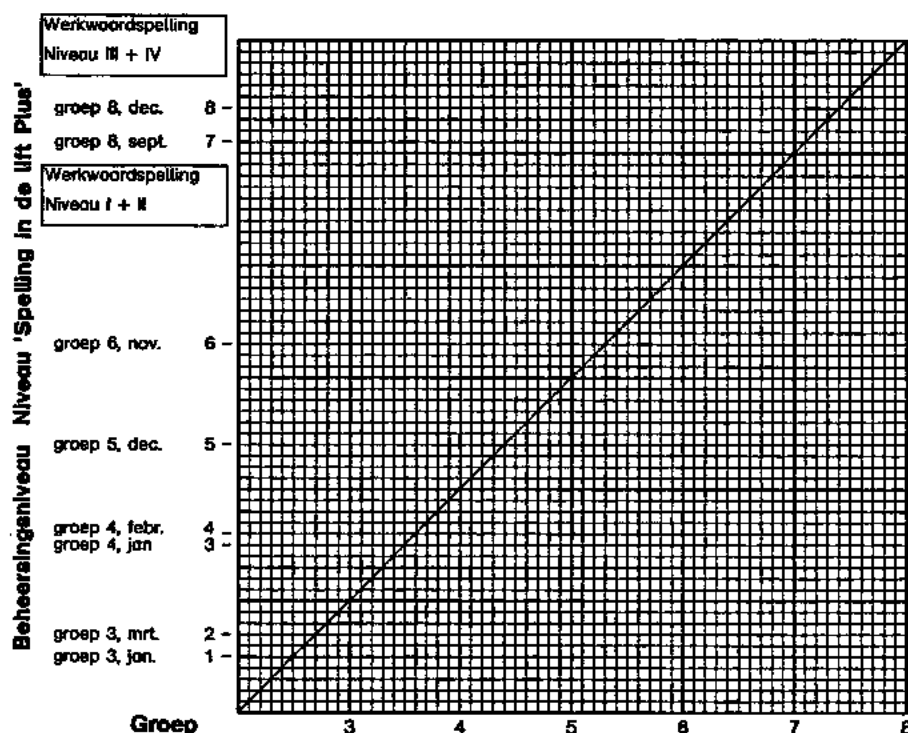
8	☐	moelijke Nederlandse woorden leerwoorden moelijke uitgangen moelijke letters
7	☐	ie = i moelijke meervouden verkletnwoorden Op mis door Meesdom klankdief • verdubbelaar 2
6	☐	verdubbelaar 1 klankdief 1 lop- en slaarstukken
5	☐	klankgroepen • luisterlink uw • eeuw • leuw ou • ou ch(i)
4	☐	ei • ij d • t eer • oar • eur oal • ool • oei
3	☐	s • z f • v ng • nk combinaties van drie of meer medeklinkers
2	☐	manken mken-moelijk mmen mken-eenvoudig
1	☐	tweestakenklanken korte en lange klanken medeklinkers



Op dit formulier staat vermeld: de behandelde en beheerste spellingcategorieën, per niveau weergegeven.

Men kan op dit individueel formulier per afnamemoment (dus twee à drie keer per jaar) aangeven welke spellingcategorieën de leerling aangeboden gekregen heeft (□), welke na toetsing voldoende (■), twijfelachtig (▣), of onvoldoende (◻) beheerst worden.

Vervolgens treft men een grafiek aan om de voortgang van de leerling te volgen. Minimaal één keer per jaar wordt het beheersingsniveau van de leerling in de grafiek ingevuld.



Op de verticale as staan de spellingniveaus 1 t/m 8 met de overeenkomstige basisschoolnormen (zie 1.2). Op de horizontale as staat het aantal maanden basisonderwijs dat de leerling gehad heeft, gehad zou hebben wanneer de leerling op het so zit.

Een schooljaar is daarbij verdeeld in 10 maanden onderwijs waarbij de maanden juni/juli en augustus/september elk als één maand tellen. Wanneer een leerling aan het eind van groep 3 zit, zou hij een spellingbeheersingsniveau overeenkomstig eind groep 3 moeten hebben. Wanneer we deze redenering voortzetten, ontstaat de uitgezette lijn. Deze lijn weerspiegelt de 'ideale basisschoollijn'.

Wanneer wij het niveau van een door ons (met de Instaptoets) onderzochte leerling in de grafiek willen intekenen, moeten wij de volgende gegevens hebben:

- de datum van de toetsafname (bijv. nov 2002)
- het aantal maanden basisonderwijs dat de leerling op het moment van de toets gehad heeft of gehad zou hebben.

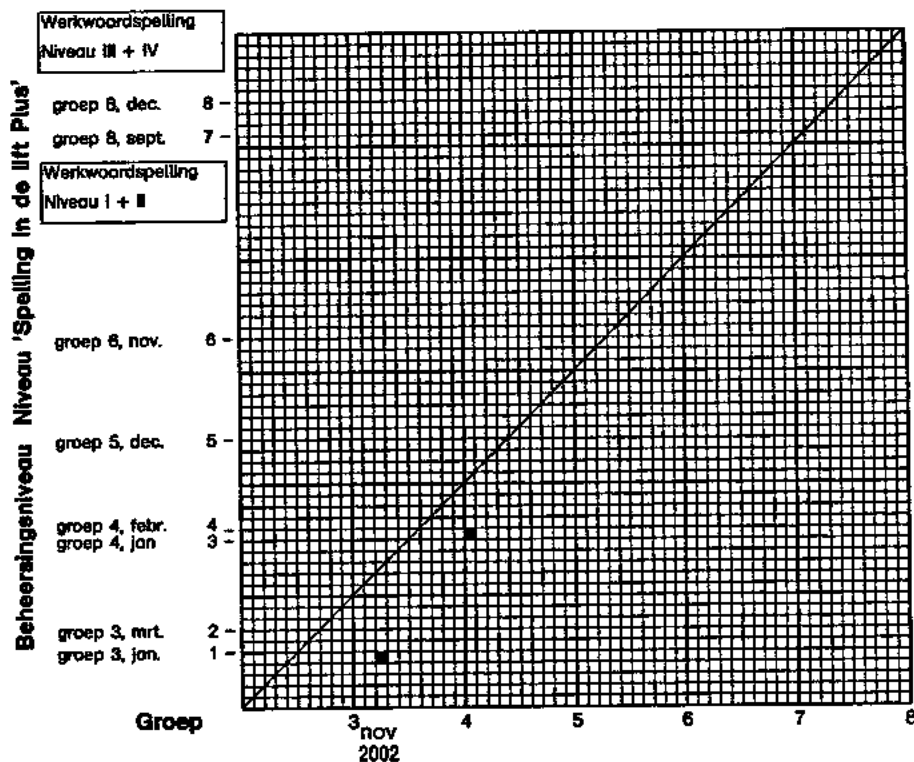
Bijvoorbeeld: André zit op de lomschool.

Hij wordt in januari 2003 8 jaar. In november 2002 is de Instaptoets afgenomen. Wanneer André op de basisschool had gezeten, had hij tijdens de

- toets in november in groep 4 gezeten, dus 12 maanden onderwijs gehad (10 maanden groep 3 en 2 maanden groep 4 (aug/sept, okt.)
- c het niveau dat de leerling op de Instaptoets behaald heeft (bijvoorbeeld niveau 1).

Deze gegevens plaatsen wij in de grafiek als volgt:

Voorbeeld: André



Wanneer wij het niveau van André vergelijken met het 'gemiddelde van de basisschoolleerling', dan heeft André een achterstand van ruim 1/2 jaar, want hij functioneert op halverwege groep 3 niveau, in plaats van november groep 4 niveau. Wanneer we bij elk toetsmoment de grafiek intekenen, kunnen we André's spellingontwikkeling blijven volgen.

b een groepsoverzicht

*) A- of B-versie

Spelling in de lift Plus Groepsoverzicht Instaptoetsen

Groep:

datum: Kleur: *)

datum: Kleur: *)

datum: Kleur: *)

datum: Kleur: *)

*)	*)	*)	*)
----	----	----	----

80%-drempelwaarde
80%-drempelwaarde

namen

niveau 1 - totaal	16	6	5	12
C 1: medeklinkers	5	3	4	12
C 2: korte en lange klanken	5	3	4	12
C 3: tweetekensklanken	5	3	4	12
niveau 2 - totaal	16	2	5	12
C 4: mmmm-eenvoudig	1	4	2	5
C 5: mmm	1	4	2	5
C 6: mmmm-moeilijk	1	4	2	5
C 7: mmmmm	1	4	2	5
niveau 3 - totaal	16	6	3	12
C 8: drie of meer medeklinkers	6	3	4	12
C 9: ng • nk	2	3	2	4
C10: f • v	2	3	2	4
C11: s • z	2	3	2	4
niveau 4 - totaal	16	4	4	12
C12: aai • ooi • eei	4	4	3	12
C13: eer • oor • eur	4	4	3	12
C14: d • t	4	4	3	12
C15: ei • ij	4	4	3	12
niveau 5 - totaal	16	4	4	12
C16: ch(t)	4	4	3	12
C17: au • ou	4	4	3	12
C18: uw • eeuw • ieuw	4	4	3	12
C19: klankgroepen • tuistervink	4	4	3	12
niveau 6 - totaal	16	6	5	12
C20: kop- en staartstukken	6	5	3	12
C21: klinkerdief 1	5	3	4	12
C22: verdubbelaar 1	5	3	4	12
niveau 7 - totaal	16	6	5	12
C23: klinkerdief • verdubbelaar 2	6	5	3	12
C24: verkleinwoorden	5	3	2	12
C25: moeilijke meervouden	5	3	2	12
C26: ie = i	5	3	2	12
niveau 8 - totaal	16	4	4	12
C27: moeilijke letters	4	4	3	12
C28: moeilijke uitgangen	4	4	3	12
C29: leenwoorden	4	4	3	12
C30: moeilijke Nederlandse woorden	4	4	3	12

80% of meer: voldoende beheersing

60-80%: twijfelachtige beheersing

minder dan 60%: onvoldoende beheersing

Op dit groepsoverzicht staat per leerling vermeld of er sprake is van voldoende beheersing, twijfelachtige beheersing of onvoldoende beheersing. Dit gebeurt per niveau (niveau x-totaal) en per categorie. Dit groepsoverzicht kan over een langere periode gebruikt worden. Per toetsafname gebruikt men een andere kleur om het formulier aan te vullen.

c een schooloverzicht

De groepsoverzichten vormen gezamenlijk het *schooloverzicht*. Hieruit kunnen de zwakke punten binnen het onderwijsaanbod worden gediagnosticeerd. (Bijvoorbeeld uit dit overzicht blijkt dat bovenmatig veel leerlingen au • ou niet beheersen).

Naast de instaptoets kunnen ook toetsen worden afgenomen die de *deelvaardigheden* met betrekking tot de spelling onderzoeken. Als deelvaardigheden worden onder andere genoemd:

- auditieve analyse;
- klank-tekenkoppeling.

Toetsen ontwikkeld ten aanzien van deze deelvaardigheden zijn onder andere te vinden in de Bronnenboeken 'Diagnostiek Lezen' (Clijsen 1988) en 'Schriftelijke Taalvaardigheid' (Clijsen 1988) van het Invoeringsprogramma so.

Binnen het team zal besproken moeten worden welke tests gekozen worden als signaleringsinstrumenten voor de beheersing van de verschillende deelvaardigheden.

Naast de algemene screening die op vaste tijden binnen alle groepen plaatsvindt, geven de (spelling)methodegebonden toetsen ook informatie over de vorderingen van de leerlingen. Indien de taalmethode niet voldoende evaluatietoetsen bevat, kunnen de einddictees behorend bij de methode 'Spelling in de lift PLUS' worden afgenomen. Binnen de methode 'Spelling in de lift PLUS' wordt elke spellingcategorie namelijk afgesloten met een einddictee.

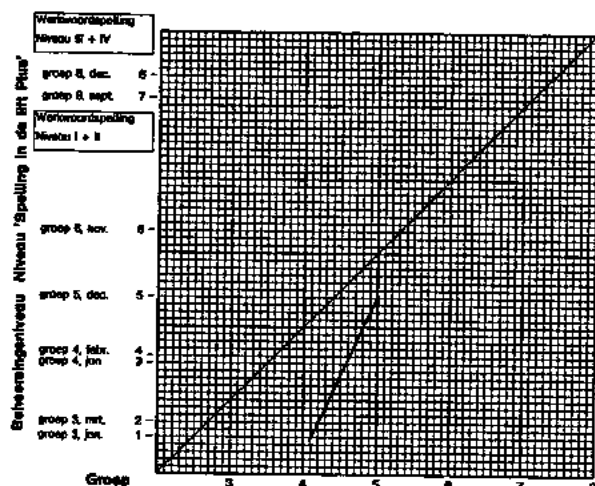
Een school kan besluiten deze toetsen na het behandelen van de desbetreffende spellingcategorie met de op school gehanteerde taalmethode af te nemen.

Welke toets wanneer moet worden ingezet, kan bepaald worden aan de hand van schema 2 uit Bijlage 9.

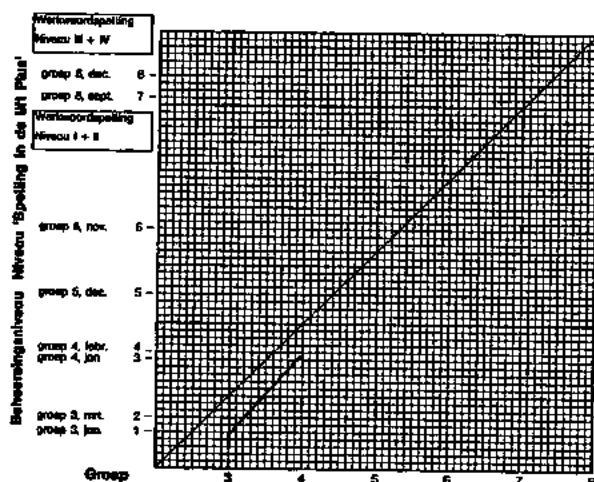
4.3.2.2 Individuele problemen analyseren, diagnosticeren en behandelen

● *Analyseren*

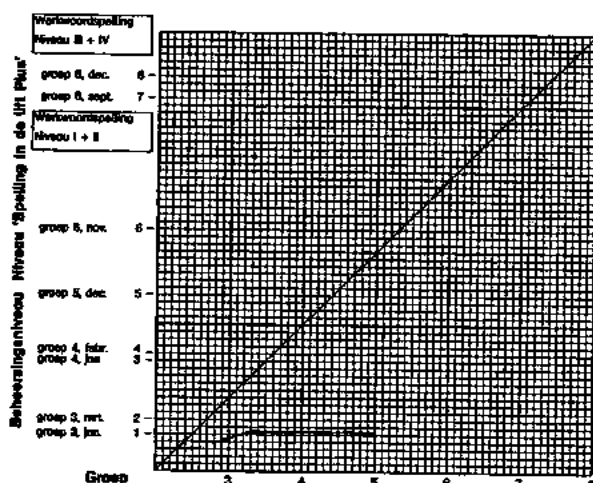
Met behulp van de in de individuele spellingdossiers ingevulde grafieken kunnen we de leerlingen selecteren bij wie stagnaties optreden (zie bijvoorbeeld leerling C).



A haalt achterstand in



B maakt gelijkmatige vorderingen



C stagneert

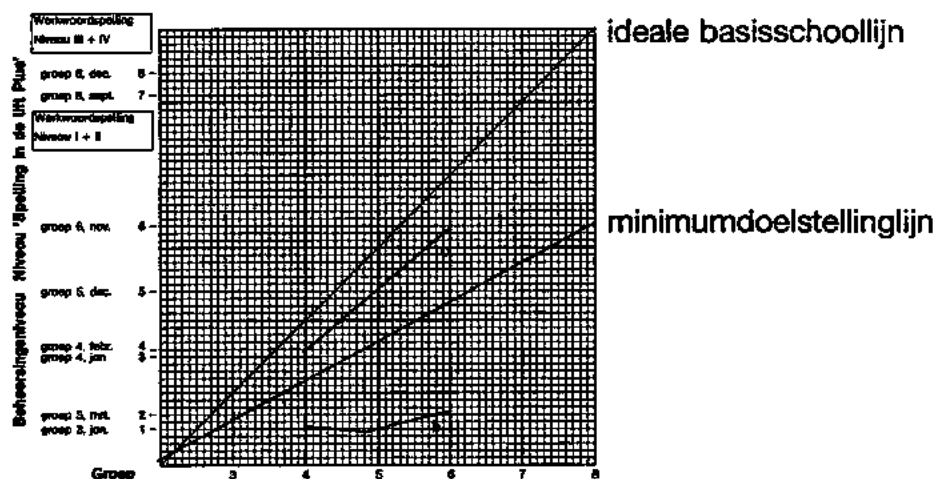
Een andere zeer gebruikelijke manier is dat de school van tevoren een minimumdoelstelling ten aanzien van het spellingonderwijs formuleert. Dit kan één minimumdoelstelling voor alle leerlingen zijn, maar men kan ook per individuele leerling (rekening houdend met bijvoorbeeld intellectuele mogelijk-

heden, persoonlijkheidscomponenten enz.) een minimumdoelstelling vaststellen. Minimumdoelstelling wil zeggen: het niveau dat een leerling minimaal aan het eind van de basisschool so-school zal moeten behalen.

Bij het technisch lezen geldt meestal als minimumdoelstelling de 'doelstelling van minimale geletterdheid' (v.d. Ley 1988). Deze doelstelling komt overeen met het leesniveau van eind groep 5. Ook ten aanzien van het spellingonderwijs zou men kunnen kiezen voor een minimale doelstelling van eind groep 5. Dit komt ongeveer overeen met het beheersen van de spellingcategorïen van 'Spelling in de lift PLUS' van niveau 1 t/m 5 en deel 1 van niveau 6. Een school kan echter ook kiezen voor een andere norm als minimumdoelstelling bijvoorbeeld groep 6 (niveau 1 t/m 6) of in geval van een MLK-school bijvoorbeeld eind groep 4 (niveau 1 t/m 4).

Wanneer we de minimumdoelstelling uitzetten in de grafiek, kunnen we heel snel bepalen welke leerlingen extra aandacht behoeven.

niveau 'Spelling in de lift PLUS'



a = leerling die boven de minimumdoelstelling uit komt

b = leerling die de minimumdoelstelling niet haalt

Alle leerlingen die 'onder de minimumlijn duiken' zullen de afgesproken doelstelling niet behalen en behoeven in ieder geval extra aandacht.

Deze leerlingen worden besproken in een *individuele leerlingbespreking*. In deze bespreking worden de oplossingen voor het probleem voorbereid.

● Diagnosticeren bij problemen

Geselecteerde leerlingen bij wie sprake is van stagnatie binnen het spellingproces, worden nader gediagnosticeerd.

Wanneer 'Spelling in de lift PLUS' als remediërende methode wordt gehanteerd, kan men besluiten ten aanzien van een of meerdere categorieën 'Spelling in de lift PLUS' in te zetten.

Wanneer 'Spelling in de lift PLUS' als basismethode wordt gebruikt, kan men overgaan tot een nadere analyse, die meer of minder diep kan gaan.

(Melis 1983, v.d. Aalsvoort en Werkhoven 1990).

Gestart wordt met een taaknabije en instructieanalyse (I en II). Afhankelijk van de ernst van de problemen voert men daarna verdere analyses uit (III en IV).

Hieronder worden deze analyses besproken:

I Taaknabije analyse

Deze analyse kan worden uitgevoerd door de leerkracht. Hij bekijkt alle taakaspecten die van belang zijn voor het juist uitvoeren van de taak. De taakaspecten, die per aan te leren spellingcategorie belangrijk zijn, staan beschreven in paragraaf 3.1 en in de specifieke handleidingen.

De leerkracht gaat als volgt te werk:

stap 1: Wanneer een leerling zich de stof van een niveaugroep niet (voldoende) eigen maakt, wordt allereerst bepaald welke spellingcategorieën hij wel en welke hij niet beheerst. Hiervoor kan men gebruik maken van informatie verkregen met behulp van de instaptoets (zie paragraaf 2.2) al of niet aangevuld met einddictees en controledictees.

stap 2: Men bepaalt met behulp van de Algemene Inleiding en de specifieke handleidingen de essentiële taakaspecten. Door foutenanalyses en observatie probeert men te achterhalen hoe de leerling de taak uitvoert en met welk aspect hij problemen heeft. Wij zullen dit illustreren aan de hand van twee voorbeelden.

- Bij de spellingcategorie mmkmm-woorden is het op juiste wijze toepassen van de elementaire spellinghandeling essentieel.

De vragen die de leerkracht zichzelf in dit kader kan stellen zijn:

- a spreekt de leerling de woorden goed uit?
- c koppelt hij de woorden op de juiste wijze?
- d schrijft hij de letters in de juiste volgorde op?

- Bij de spellingcategorie d • t is het op juiste wijze toepassen van een uitzonderingsregel vanwege het morfologisch aspect belangrijk.

De vragen die de leerkracht zichzelf in dit kader kan stellen, zijn:

- a weet de leerling op welk soort woorden deze regel van toepassing is?
- b verlengt hij de woorden op de juiste wijze?
- c kent de leerling de spellingregel en de uitzonderingen daarop?

II Instructieanalyse

Als we instructiekenmerken bekijken om spellingproblemen te verklaren, baseren we ons op de wijze waarop de spellingstof is aangeboden, uitgelegd en geoeffend (zie paragraaf 3.3.1 en 4.2).

III Specifieke analyse

In een individueel onderzoek worden afhankelijk van de problemen die bij de analyse op niveau I zijn gesignaleerd, de voorwaarden en deelprocessen die voor de taak van belang zijn, bekeken.

Een gedegen kennis van het spellingproces is hierbij essentieel. Vaak zal hierbij een schoolbegeleider of remedial teacher worden ingeschakeld. Terugkerend naar de twee genoemde voorbeelden valt bijvoorbeeld te denken aan het onderzoek naar de auditieve voorwaarden, de articulatie, de visuele woordherkenning en het morfologische aspect van de taal.

IV Analyse op algemeen psychologisch niveau

Deze probleemanalyse moet worden uitgevoerd door iemand met een psychodiagnostische opleiding. Dit onderzoek omvat meer basale aspecten zoals intelligentie, taalontwikkeling, sensomotorische ontwikkeling en persoonlijkheidsontwikkeling. De analyse op dit niveau dient in nauwe relatie te staan tot de probleemanalyse uitgevoerd op niveau III. Men zoekt naar een verklaring voor deze problemen (Dumont, 1984).

- *Hoe te handelen bij uitvallers?*

Aan de hand van een probleemanalyse (zie paragraaf 4.3.2.2) wordt een individueel handelingsplan gemaakt. In de kopieerblokken zijn de individuele handelingsplanformulieren opgenomen.

Spelling in de lift Plus		handelingsplan		
		extra herhalingsstof	opmerkingen	
Naam: controle eind totaal } dictees				
N I V E A U 2	mknm eenvoudig	controledictee na blz. 6		
		controledictee na blz. 11		
		controledictee na blz. 15		
		einddictee na blz. 17		
	mknm	controledictee na blz. 24		
		controledictee na blz. 29		
		controledictee na blz. 33		
		einddictee na blz. 35		
	mknm moeilijk	controledictee na blz. 40		
		controledictee na blz. 44		
		einddictee na blz. 46		
	mknm	controledictee na blz. 52		
		controledictee na blz. 55		
		controledictee na blz. 56		
		einddictee na blz. 60		
		☒ totaal dictee na blz. 2 ☒ .11		

Hierop kan men de extra stof aangeven, nadat men een taaknabije analyse heeft uitgevoerd (zie hiervoor paragraaf 3.3.3).

Wanneer deze hulp geen effect heeft, kan men na evaluatie besluiten tot een specifieke analyse of analyse op algemeen psychologisch niveau. Een voorbeeld van een handelingsplan na een specifieke analyse staat op blz. 88/89.

VOORBEELD:

Handelingsplan spelling

Datum: 23-2-2002

Naam: Johan geboren: 1-8-1996

Groep: 2

FORMULERING VAN HET PROBLEEM NAAR AANLEIDING VAN:

a. TAARNABIJE ANALYSE

Instaptoets niveau 1: A- versie: 80% beheersing

Instaptoets niveau 2: A- versie: 0% beheersing

Uit een foutenanalyse blijken vooral de volgende tekens probleem op te leveren: m, l, r.

Bovendien vergeet hij telkens binnen een woord.

Eindtoets niveau 2: mkm: 20% beheersing

Ook hier weer problemen in woorden waarin een r, m en een l voorkomen.

Voor niveau 2 is de elementaire spellinghandeling belangrijk. Het blijkt dat Johan heel slordig articuleert. De woorden juist in klanken analyseren lukt niet altijd goed. Hij kent de letters l, m en r wel wanneer die los, auditief worden aangeboden.

b. SPECIFIEKE ANALYSE

Uit het logopedisch onderzoek blijkt dat Johan moeite heeft met het uitspreken van de r en de l in medeklinkercombinaties, de m (wordt n) en de l (wordt al). Verder is afgenomen de Audant (Auditieve Analyse toets uit: 'Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen' (Struikema, A.J.C. & Leij, A. van der, 1995) score 8, die correspondeert met een beheersingsniveau van nov. groep 3.

Johan kan de mkm woorden analyseren. Hij is in principe in staat de kmm- en mkmn-woorden te analyseren, behalve de woorden met de bovengenoemde problematische klanken. Het lukt hem niet de mkmn-woorden op juiste wijze te analyseren.

CONCRETE DOELSTELLINGEN

- Leren uitspreken van de klanken r en l in medeklinkercombinaties en de m en de l.
- Auditief leren analyseren van eenlettergrepige klankzuivere woorden met meerdere medeklinkers, twee voor- of achteraan.

METHODIEK

Ten aanzien van doelstelling a:

Logopedische training ten aanzien van het uitspreken van deze klanken.

Ten aanzien van doelstelling b:

Auditieve analyseoefeningen door logopediste en leerkracht met behulp

van 'Curriculum Schoolrijpheid' deel 2a: 'Auditiële Training', oefeningen blz. 306 t/m 325 (Kleef, J. in den 1980).

'Spelling in de lift Plus' niveau 2 basistoef uit werkboek. De instructies zijn op de cassette-recorder gezet. Hierbij wordt extra aandacht besteed aan het uitspreken van de woorden en het op juiste wijze analyseren. De auditiële oefeningen worden 2 x gedaan, samen met de leerkracht.

ORGANISATIE

Ten aanzien van doelstelling a:

2 x in de week een half uur logopedie

Ten aanzien van doelstelling b:

Tijdens het zelfstandig werk uur werkt Johan 3 x in de week een half uur aan spelling. De leerkracht geeft 3 x 10 minuten individuele hulp ten aanzien van auditiële analyseoefeningen. 2 x in de week bij logopedista (zie a.)

EVALUATIE

Eind april met behulp van de controledicties van 'Spelling in de Lift' en de Audant, door de leerkracht afgenomen.

4.3.2.3 Groepsproblemen analyseren, diagnosticeren en behandelen

Met behulp van het groepsoverzicht kan men:

- a (groepsdoorbrekende) niveaugroepen indelen;
- b problemen die binnen een groep voorkomen analyseren en bespreken.

Dit laatste kan bijvoorbeeld gebeuren in een groepsbespreking.

Hieronder volgen twee voorbeelden op welke wijze een groepsoverzicht gebruikt kan worden.

● 'Spelling in de lift Plus' als basismethode voor spelling

Spelling in de lift Plus Groepsoverzicht Instaptoetsen

Groep: *de Vossen*

datum: kleur: *)
 datum: kleur: *)
 datum: kleur: *)

--	--	--	--	--

Groep: de Vlaten		datum: kleur: ,		datum: kleur: ,		datum: kleur: ,		datum: kleur: ,		datum: kleur: ,	

☐ 80% of meer: voldoende beheersing

☒ 60-80%: twijfelachtige beheersing

☐ minder dan 60%: onvoldoende beheersing

*) A- of B-versie

lomschool 'De Rotonde' werkt met 'Spelling in de lift PLUS'. Drie keer per jaar wordt de instaptoets afgenomen. Er wordt gewerkt in groepsdoorbrekende niveaugroepen. De toetsgegevens worden per stamgroep verwerkt. Het voorbeeld is van de stamgroep 'De Vossen'. Met behulp van de groepsoverzichten worden de groepsdoorbrekende niveaugroepen opnieuw ingedeeld.

<i>Niv. groep 1</i>	<i>Niv.groep 2</i>	<i>Niv.groep 3</i>	<i>Niv.groep 4</i>
Mohammed	Babiche	Anika	Richard
Isthar	Dwayn	Joost	Michelle
	Ali	Pieter	Kim
	Joachim	Mike	
	Borke	Winko	

Mohammed en Isthar blijven opnieuw 'hangen' in niveau 1. Voor deze leerlingen zal er een analyse op individueel niveau plaatsvinden.

In niveaugroep 2 zal alleen de stof C6 (mkmm- moeilijk) en C7 (mmkmm) behandeld worden.

Van de leerlingen die in niveaugroep 4 zijn geplaatst, beheerst alleen Kim de s • z van niveaugroep 3 nog niet voldoende. Men kan de stof van niveaugroep 4 groepsgewijs aanbieden en Kim extra oefenstof s • z geven.

De leerlingen die in niveaugroep 3 zijn geplaatst, hebben alle stof van niveau 3 al aangeboden gekregen. Met name de stof f • v en s • z is niet door hen opgepikt. Samen met de leerkracht van die niveaugroep zal geanalyseerd moeten worden hoe dit komt. Hierbij komt zowel productevaluatie als procesevaluatie (zie 4.1 en 4.2) te pas. Bij de productevaluatie maakt men gebruik van het groepsoverzicht controle, eind- en totaaldictees van het betreffende niveau.

- **'Spelling in de lift Plus' als remediërende methode naast een andere methode voor spelling**

Groep: ..5.....

```
datum: ..... kieur
datum: ..... kieur
datum: ..... kieur
datum: ..... kieur
```

一	二	三	四

[illegible]

80% of meer: voldoende beheersing

50-80%: twijfelachtige beheersing

☒ **minder dan 60%: onvoldoende beheersing**

*) A- of B-version

Basisschool 'De Regenboog' werkt met de methode 'Taaltotaal' (zie Bijlage 8 voor het overzicht van 'Taaltotaal' in relatie tot 'Spelling in de lift PLUS').

De instaptoets van 'Spelling in de lift PLUS' is afgenomen. Uit het groepsoverzicht blijkt bijvoorbeeld dat de in groep 4 behandelde spellingcategorie f • v en behandelde spellingcategorieën d • t en ei • ij door meer dan de helft van de leerlingen niet beheerst wordt.

Nagegaan zal onder andere moeten worden of:

- a de methode wel genoeg oefenstof biedt;
- b de leerkracht wel voldoende aandacht aan deze problemen heeft kunnen schenken.

Bovendien kunnen aan de hand van het overzicht leerlingen gegroepeerd worden rondom bepaalde specifieke spellingproblemen.

Dit overzicht leert ons dat Frank en Ali grote probleemleerlingen zijn. Een individuele leerlingbespreking en een verdere diagnose van de spellingproblemen zullen bij deze leerlingen noodzakelijk zijn. Uitvallers in positieve zin vormen Chris en Janine. Gedacht moet worden over het onderwijsaanbod dat deze kinderen zullen krijgen. Ook Ila, Lisa en Janette doen het aanmerkelijk beter dan het overgrote deel van de groep. De rest van de groep functioneert ongeveer op hetzelfde niveau. Met deze groep kan verder worden gegaan met 'Taaltotaal', met de aantekening dat de problemen f • v; d • t en ei • ij nog eens behandeld zullen moeten worden.

Elia en Marijn behoren tot de zwakke leerlingen in de groep, naast de eerder genoemde allerzwaksten. Deze leerlingen zullen extra in de gaten gehouden moeten worden. Er zal een aangepast programma voor hen moeten worden gemaakt.

Er wordt een nadere diagnose van het onderwijs aan de groep gemaakt. Op basis van de gegevens van het groepsoverzicht:

- neemt men een beslissing over de methode en materialen die gehanteerd gaan worden;
- bekijkt men op welke wijze er gedifferentieerd kan worden en op welke wijze men instructie gaat geven;
- formuleert men de doelstellingen voor de groep en stelt men de prioriteiten vast.

Naar aanleiding van de uitgevoerde groepsanalyse wordt een groepsplan opgesteld, uitgevoerd en geëvalueerd.

VOORBEELD:

Groepshandelingsplan spelling

Datum: februari 20...

Groep: 5

Periode: februari - maart 20...

Beginsituatie

Op grond van de instaproef bij 'Spelling in de lift plus' blijkt de volgende beginsituatie:

groep 1	groep 2	groep 3	groep 4
niveau 3-half 4	niveau 5	niveau half 3	niveau 2
Johan	Ila	Ella	Frank
Ahmed	Lisa		Ali
Jannib	Jannette		
Marjke	Chris		
Alexander	Janine		
Mani			
Peter			
Sander			

ORGANISATIE

In het lesrooster staat 4 x een half uur per week. Taal ingeroosterd.

2 x een half uur zal worden besteed aan het doorgaan met de methode 'Taaltotaal'.

2 x een half uur zal gedifferentieerd spellingonderwijs gegeven worden in niveaugroepen. Er worden in het klaslokaal hoeken ingericht, waarin de instructie en verwerking plaatsvinden.

Bovendien staat er materiaal opgesteld (onder andere taalspelletjes) dat leerlingen kunnen pakken wanneer ze klaar zijn met hun verwerkingsopdrachten.

DOELSTELLINGEN

GROEP 1

Na afloop van de periode beheersen de leerlingen éénlettergrepige woorden met f • v

GROEP 2

Na afloop van de periode beheersen de leerlingen alle mogelijke moeilijke woorden, die ze zelf hebben gevonden rondom het thema 'Sport'.

GROEP 3

Na afloop van de periode beheersen de leerlingen éénlettergrepige woorden met t • v en s • z

GROEP 4

Na afloop van de periode kunnen de leerlingen éénlettergrepige woorden met twee medeklinkers auditief analyseren.

METHODIEK

- Groep 1:** Spellingcategorie f • v met behulp van 'Spelling in de lift plus' niveau 3.
- Groep 2:** Krijgt de volgende verrijksstof:
Het maken van een blad met als thema 'Sport'. Elke leerling schrijft twee verhalen over 'Sport'. Samen kijken ze de verhalen na op eventuele spel fouten; hierbij hanteren ze het woordenboek.
Komen ze moeilijke woorden in met behulp van inprentingstechnieken 1, 4 en 5 (zie Deelwerkplan spelling).
- Groep 3:** Spellingcategorie f • v wordt samen met groep 1 doorgenomen. Als huiswerk (2 x per week) wordt de s • z categorie doorgenomen, niveau 3 van 'Spelling in de lift PLUS'.
De leerkracht geeft 2 x per week instructie en neemt de eerste opgave van alle oefeningen met de leerlingen door.
- Groep 4:** Krijgt 2 x per week extra hulp buiten de klas bij de taakleerkracht (tijdens de klassieke lessen) voor de auditieve analyse met behulp van 'Curriculum Schoonrijpheid' deel 2a, 'Auditieve Training', oefeningen blz. 306 t/m 325 (Kleef, T. in den, 1980).
2 x per week oefenen deze leerlingen de auditieve analyse met behulp van het 'Leesboek Supplement serie 8: spelwoorden'.

EVALUATIE

25 maart

- Groep 1:** einddictie 'Spelling in de lift plus' niveau 3 f • v.
- Groep 2:** dictie over de moeilijke woorden die zijn genditeerd.
- Groep 3:** idem als groep 1, en einddictie niveau 3: s • z - 'Spelling in de lift PLUS'.
- Groep 4:** toets Audant uit 'Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen' (Struikema 1995).

4.3.2.4 Schoolproblemen analyseren, diagnosticeren en behandelen

De ingevulde groepsoverzichten vormen tezamen het schooloverzicht. De analyse van deze overzichten biedt aanknopingspunten om de zwakke punten in het onderwijs binnen de school als geheel te diagnosticeren.

Op basis van de geselecteerde knelpunten binnen het onderwijsaanbod worden mogelijke oplossingen bekeken binnen teamverband. Gedacht kan worden aan bijvoorbeeld het permanent inzetten van onderdelen van 'Spelling in de lift PLUS' (bijvoorbeeld ten aanzien van de spellingcategorie open en gesloten lettergreep) naast de gehanteerde taalmethode.

Men kan overgaan tot een gerichte literatuurstudie of het aanvragen van een nascholingscursus voor spelling.

Men schaft aanvullende remediërende methoden aan enz.

Het introduceren van nieuwe methoden, hulpmiddelen enz. vindt zijn neerslag in het deelwerkplan Spelling. Het deelwerkplan heeft bij de uitvoering van het spellingonderwijs een praktische functie, zowel ten aanzien van het planmatig werken met individuele leerlingen als ten aanzien van het groepsaanbod.

Daarbij kan de leerkracht gebruik maken van het Hulpboek behorend bij het cito leerlingvolgsysteem (svs) of de materiaalverwijzingen van OPES (verwijzingen naar andere en remediërende spellingmethoden)¹.

Het OPES-systeem slaat een brug tussen KTE- en LTE-instrumenten en groeit uit tot een instrument waarmee een leerkracht op verantwoorde wijze leerresultaten van leerlingen kan beoordelen. Bovendien stelt het systeem de leerkracht in staat zijn onderwijs nog beter te plannen. Hierdoor volgen leerlingen de leerweg die optimaal aansluit bij hun mogelijkheden.

¹ Binnen OPES-Spelling is er een materiaalverwijzing naar de volgende methoden:

- Spelling in Balans (1989), Gorinchem: de Ruiter
- Mijn taalboek (1980), Leiden: Spruyt, v. Mantgem en de Does
- Spelling in de lift (PLUS) (1995), Baarn/Utrecht: Bekadidact
- Speelgoed, 's-Hertogenbosch: Malmberg
- HCO Spellingpakket (1985), (Eindhovens Spellingpakket)
- Taalactief (derde druk), 's-Hertogenbosch: Malmberg
- Taalkabaal (1985), Tilburg: Zwijsen
- Taal is niet zo moeilijk (nieuwe druk), Groningen: Wolters-Noordhof
- Taal Totaal (1981), Groningen: Jacob Dijkstra

Nawoord

Wij hebben als auteurs met veel enthousiasme en plezier aan deze methode gewerkt. Wij hopen dat het gebruik ervan ook bij de leerlingen enthousiasme zal oproepen.

In de periode dat de methode ontwikkeld is, is een aantal scholen ons steeds behulpzaam geweest met verdere suggesties en kritische kanttekeningen.

Naar aanleiding van deze reacties en suggesties uit de praktijk is 'Spelling in de lift' uitgebreid tot de methode 'Spelling in de lift PLUS'. De opmerkingen zijn dus van groot belang geweest voor de uiteindelijke vormgeving.

Vanzelfsprekend houden wij ons ook verder zeer aanbevolen voor opmerkingen en suggesties.

Literatuur

Assink, E. (1986). Hardnekkige spellingproblemen: oorzaken en behandelingsmethoden.

In: *Dyslexie*, Stevens, L.M. en v.d. Leij, A. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Assink, E.M.H. (1984). Het in kaart brengen van spellingproblemen.

Tijdschrift voor taalbeheersing, 6, 264-276.

Assink, E. (1983). *Leerprocessen bij het spellen - aanzet voor de verbetering van de werkwoordsdidactiek*. Utrecht: Drukkerij Elinkwijk B.V.

Assink, E. (1986). Verkennen kinderen spontaan orthografische regels?

In: *Tijdschrift voor taalbeheersing*, 8, 2.

Assink, E. en Verhoeven, G. (red.) (1985). *Visies op Spelling*.

Groningen: Wolters-Noordhoff.

Bon, W. van en Cremers, M. (1983). Toepassing van zelfverbalisatie bij het leren van spellingregels: een didactisch experiment.

In: *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, XXII, 228-239.

Boogaart, P. uit den (red.) (1975). *Woordfrequenties in geschreven en gesproken Nederlands*. Utrecht.

Bruyne, H. de (1983). *Evalueren in de klas*. Amsterdam: Van Goor & Zonen.

Corte, E. de e.a. (1981). *Beknopte didaxologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Dumont, J. (1982). *Leerstoornissen*, deel 3. Rotterdam: Lemniscaat.

Dumont, J. (1984). *Lees- en spellingproblemen*. Rotterdam: Lemniscaat.

Duren, B. van e.a. (1983). *Woordspel*. Maakt deel uit van de taalmethode *Taal Actief*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Frith, U. (1980). *Cognitive Processes in Spelling*. London: Academic Press.

Geerlink, B., Van den Heuvel, F. en Huijbregts, C. *Spelgoed*, ten behoeve van de gebruikers van Woordspel. 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Geerts, G., Hae Serijns, W., Rooij, J. de, Toorn, M.C. van de (1984). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen: Wolters-Noordhoff, Leuven: Wolters.

Geest, A. van der e.a. (1978). *Spellen met spellingzwakke kinderen*. *Praxis*, 15. 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Geest, A. van der en Swüste, W. (1978). *Spellingwijzer*. *Praxis*, 14. 's-Hertogenbosch: Malmberg.

- Gerritse, M. & Greevenbosch, M. (1997). *Puntjes op de i*. Baarn: Bekadidact.
- Hendrix, E.W. (1987). *Leerstof voor spelling: Hulpmiddel of kwelling?* (proefschrift). Leiden: Rijks Universiteit.
- Horbach-Kleynen, R. (1988). *Hardnekkige spellingfouten. Een taalkundige analyse*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kaashoek, P. en Mols, A. (1986). *Spelling aan de basis*. Tilburg: Zwijsen.
- Kool, E. & Leij, A. van der (red.) (1987). *Basisbronnenboek procedures voor planmatig werken*. (Invoering Speciaal Onderwijs Nederlandse Taal). Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Kool, E. e.a. (1987). *Basisdraaiboek 'planmatig werken'*. Amsterdam: Vrije Universiteit, sectie speciale pedagogiek.
- Leij, A. van der (1987). *Differentiatiecapaciteit, heterogeniteit en effectiviteit in het speciaal onderwijs*. In: C.M. van Rijswijk & P.J. de Kuljer (red.), *Geïntegreerd speciaal onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Leij, A. van der (red.) (1985). *Zorgverbreding*. Baarn: HB-uitgevers
- Melis, G.N. (1985). *Leerlingkenmerken en zorgbreedte*. Amsterdam: Elsevier
- Melis, G.N. (1983). *Zorgbreedte en leerlingkenmerken: een toetsing waard?* (II) In: *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, XXII, 465-487.
- Mommers, M. (1993). *Efficiënt spellingonderwijs (J. Zuidema), een boekbespreking*. In: *Pedagogische Studiën*, 67, 38-41.
- Parreren, C. van en Carpay, J. (1982). *Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Rooy, J. de (1989). *Vaste woordbeelden voor een nieuwe spelling*. In: *NRC Handelsblad*, 12 september. *De spelling van de Nederlandse Taal* (1986). Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Verhoeven, G. (1985). *De strategieën van de speller. Een analyse van het spellingvraagstuk*. (Proefschrift). RU. Utrecht.
- Werkhoven, W. van e.a. (1986). *Afstemmingsproblemen tussen leerkracht en leerling, I en II*. In: *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, XXII, 21-32 en 62-73.
- Wessel, H.E. van (1979). *Spellinggids*. Arnhem: Stichting Onderwijsbegeleidingsdienst.
- Wong, B.Y.L. *A cognitive approach to teaching spelling*. In: *Exceptional Children*, Volume 53, no. 2, 169-173.

Woordenlijst Nederlandse taal. (1997). 's-Gravenhage: SDU Uitgevers.

De spelling van de Nederlandse taal. (1986). 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Zuidema, J. (1988). *Efficiënt spellingonderwijs. Een leer- en expertmodel voor het spellen.* Leuven/Amersfoort: Acco.

Zuidema, J. Efficiënt spellingonderwijs.
In: *Didactief*, december 1988.

Bijlage 1 Instaptoets A- en B-versie

Instaptoets niveau 1

Niveau 1

A-versie

- | | |
|------|----------------------------------|
| hek | 1. Ik klim over het hek. |
| boot | 2. De boot ligt in de sloot |
| haak | 3. Er hangt een vis aan de haak. |
| jas | 4. Doe je jas aan. |
| dier | 5. Wat is dat voor dier ? |
| kip | 6. De kip legt een ei. |
| wiel | 7. Een wiel is rond. |
| weet | 8. Wie weet het antwoord ? |
| geel | 9. Ik kleur de bloem geel. |
| doe | 10. Ik schiet in het doel. |
| duur | 11. Dat is een duur boek. |
| neus | 12. Ik snuit mijn neus. |
| kool | 13. Hij groeit als kool. |
| doos | 14. Wat zit er in die doos ? |
| leuk | 15. Wat is het hier leuk. |
| naam | 16. Ik schrijf mijn naam. |
| muur | 17. Val niet van de muur ! |
| rug | 18. Ik heb pijn in mijn rug. |
| paar | 19. Ik koop een paar schoenen. |
| buik | 20. Je buik is dik. |

Niveau 1

B-versie

- | | |
|------|---------------------------------------|
| niet | 1. Dat is niet waar. |
| week | 2. Er zitten zeven dagen in een week. |
| lip | 3. Ik bijt op mijn lip. |
| hoog | 4. Wat is die flat hoog. |
| boon | 5. Eet die boon eens op ! |
| top | 6. Ik klim naar de top. |
| tuur | 7. Ik tuur in de verte. |
| weeg | 8. Hoeveel weeg jij ? |
| poes | 9. De poes loopt weg. |
| muis | 10. 'Piep', zei de muis. |
| jaar | 11. Hij wordt acht jaar. |
| keus | 12. Er is weinig keus in die winkel. |
| dun | 13. Niet dik, maar dun. |
| boer | 14. De boer melkt de koe. |
| keel | 15. Ik heb pijn in mijn keel. |
| huur | 16. Moeder betaalt de huur. |
| reus | 17. Een reus is groot. |
| maag | 18. Mijn maag knort. |
| doof | 19. Je lijkt wel doof. |
| mal | 20. Doe niet zo mal. |

Instaptoets niveau 2

Niveau 2

A-versie

maart
soms
kalm
berg
wolf
jurk
brief
droog
klaar
stuur
prik
kruis
storm
klant
kwart
prins
plaats
glans
spons
start

1. Kees is in maart jarig.
2. Soms wil ik niet naar school.
3. Houd je kalm !
4. We klimmen de berg op.
5. Wie is er bang voor de boze wolf ?
6. Wat een leuke jurk heb jij!
7. Ik doe de brief op de post.
8. Is de was al droog ?
9. Is je werk al klaar ?
10. Houd je stuur vast.
11. Ik krijg een prik van de dokter.
12. Zet een kruis door het plaatje.
13. Er steekt een storm op.
14. De slager helpt een klant.
15. Het is kwart over drie.
16. De prins zit in de koets.
17. Ga op je plaats zitten.
18. Mijn haar heeft een mooie glans.
19. Ik maak de spons nat.
20. Klaar voor de start!

Niveau 2

B-versie

muts
kaart
warm
wolk
dorp
half
bloem
knie
brug
druif
groot
spel
staart
sport
kwast
krant
sterk
broers
grens
trots

1. Zet je muts op.
2. Zij stuurt een kaart
3. In de zomer is het warm.
4. Er zit een wolk voor de zon.
5. Hij woont in een dorp.
6. De fles is half vol.
7. Een roos is een bloem.
8. Ik val op mijn knie.
9. De brug is open.
10. Een druif is een vrucht.
11. Ik wil een groot stuk kaas.
12. Ik krijg een nieuw spel.
13. Het varken heeft een krul in zijn staart.
14. Sport is gezond.
15. Je verft met een kwast.
16. Moeder leest de krant.
17. Wie is er sterk ?
18. Ik heb twee broers.
19. Wij gaan de grens over.
20. Ik ben trots op jou.

Instaptoets niveau 3

Niveau 3

A-versie

schoen	1. Mijn schoen is kapot.
herfst	2. Na de zomer komt de herfst.
slang	3. Ik spuit met de slang.
vroeg	4. Wij staan vroeg op.
zwak	5. Niet sterk, maar zwak.
straal	6. Er komt een straal water uit de kraan.
schip	7. Het schip vaart op zee.
links	8. De fietser slaat links af.
fles	9. Ik koop een fles melk.
som	10. Die som is moeilijk.
dienst	11. Mijn broer moet in dienst.
schrift	12. Schrijf het maar in je schrift.
plank	13. De timmerman zaagt een plank.
grof	14. Niet fijn, maar grof.
zwaan	15. Een zwaan heeft een lange hals.
sproet	16. Ik heb een sproet op mijn neus.
schuin	17. Niet recht, maar schuin.
bang	18. Ik ben niet bang.
verf	19. De pot met verf viel om.
zeep	20. Ik was mij met zeep.

Niveau 3

B-versie

schat	1. Wie heeft de schat gevonden ?
lieft	2. Wat doe jij het liefst ?
langs	3. Zij loopt langs het water.
vraag	4. Wat een slimme vraag !
soep	5. De soep is heet.
scherp	6. Het mes is scherp.
straks	7. Straks komt oma.
slank	8. Wat is zij slank.
feest	9. Morgen geef ik een feest.
zwaar	10. De tas is zwaar.
schrik	11. Wat een schrik !
helft	12. De helft van vier is twee.
stang	13. Er zit een stang op mijn fiets.
neef	14. Wim is mijn neef.
zwart	15. Niet wit, maar zwart.
schroef	16. Ik draai de schroef vast.
stroom	17. De stroom valt uit.
drank	18. Wijn is een drank.
vlees	19. Vlees koop je bij de slager.
zuur	20. Citroenen zijn zuur.

Instaptoets niveau 4

Niveau 4

A-versie

speer
strand
saai
rijst
voor
kwaad
nooit
klein
kleur
hoofd
groei
prijs
neer
kind
kooi
klei
beurt
nest
roei
meid

1. Een speer heeft een scherpe punt.
2. Ik ga naar het strand.
3. Ik vind dat saai werk.
4. Wij eten geen aardappelen maar rijst.
5. Ik sta voor de deur.
6. Ben jij kwaad op mij ?
7. Dat moet je nooit meer doen.
8. Niet groot, maar klein.
9. Hij kreeg een kleur.
10. Hij heeft een hoed op zijn hoofd.
11. Ik ben nog in de groei.
12. Zij won de eerste prijs.
13. Leg je pen neer.
14. Het kind speelt in de tuin.
15. De vogel zit in een kooi.
16. Ik maak een poppetje van klei.
17. Wie is er aan de beurt ?
18. In het nest liggen twee eieren.
19. Ik roei in een boot.
20. Kom op meid, houd nog even vol.

Niveau 4

B-versie

zeer
brand
taai
grijs
spoor
brood
plooi
reis
deur
maand
bloei
spijt
door
stad
dooit
trein
scheur
fluit
stoei
eind

1. Dat doet zeer.
2. Pas op dat er geen brand komt.
3. Dat vlees is taai.
4. Oma heeft grijs haar.
5. Ik volg het spoor.
6. De bakker bakt brood.
7. Zijn broek zit in de plooi.
8. We nemen twee koffers mee op reis.
9. Hij staat voor de deur.
10. In welke maand ben jij jarig ?
11. De plant staat in bloei.
12. Ik heb er spijt van.
13. Loop eens door.
14. Ik ga winkelen in de stad.
15. Het dooit, de sneeuw smelt.
16. De trein stopt op het station.
17. Ik heb een scheur in mijn broek.
18. Zij heeft een zilveren fluit.
19. Ik stoei met mijn vriend.
20. Aan het eind van de film trouwden zij.

Instaptoets niveau 5

Niveau 5

A-versie

springtouw
nicht
klauw
duw
handdoek
gracht
flauw
eeuw
vrouw
vrucht
vuurrood
oud
nieuw
echt
kalkoen
schuw
pauw
tocht
niemand
schreeuw

1. Voor mijn verjaardag kreeg ik een mooi springtouw.
2. Morgen komt mijn nicht.
3. Een tijger heeft een scherpe klauw.
4. Hij gaf mij een duw.
5. Geef mij eens een schone handdoek!
6. Het huis staat aan de gracht.
7. Doe niet zo flauw.
8. Een eeuw is honderd jaar.
9. Geen man, maar een vrouw.
10. Een peer is een vrucht.
11. Wat zie jij vuurrood !
12. Opa is al heel oud.
13. Zijn jouw schoenen nieuw ?
14. Is dat echt waar ?
15. We eten met kerst kalkoen.
16. Dat dier is erg schuw.
17. Er loopt een pauw door de tuin.
18. Jij zit daar op de tocht.
19. Er is niemand aanwezig.
20. Zij gaf een schreeuw van schrik.

Niveau 5

B-versie

goudvis
dicht
gauw
sluw
boottocht
acht
hout
leeuw
blauw
lucht
kaasschaaf
touw
nieuws
recht
dolfijn
ruw
saus
bocht
iemand
sneeuw

1. In de kom zwom een goudvis.
2. Doe de deur dicht.
3. Kom gauw binnen.
4. Een vos is een sluw dier.
5. Wij maken morgen een boottocht.
6. Ik kom om acht uur.
7. De bank is van hout.
8. Hij brult als een leeuw.
9. Haar ogen zijn blauw.
10. De lucht is bewolkt.
11. Geef mij de kaasschaaf eens aan.
12. Ik heb een lang touw nodig.
13. Heb jij het nieuws al gehoord ?
14. Niet krom, maar recht.
15. In de zee zwemt een dolfijn.
16. Niet glad, maar ruw.
17. We eten vis met saus.
18. De weg maakt een bocht.
19. Is daar iemand ?
20. Zij speelt in de sneeuw.

Instaptoets niveau 6

Niveau 6

A-versie

moeilijk
veilig
verkeer
besluit
gezicht
sleutel
schuldig
duizend
haven
ketting
buren
kikker
vrolijk
knappe
regen
modder
druppel
grappig
hevig
staking

1. Rekenen vind ik niet moeilijk.
2. Het sein staat op veilig.
3. Een heer in het verkeer.
4. Mijn besluit staat vast.
5. Ik viel op mijn gezicht gezicht
6. De sleutel is zoek.
7. Jij bent mij vijf euro schuldig.
8. Die fiets kost wel duizend euro.
9. Het schip vaart de haven binnen.
10. De hond lag aan de ketting.
11. Onze buren hebben een poes.
12. De kikker zit bij de sloot.
13. Zij zong een vrolijk liedje.
14. Jullie zijn knappe kinderen.
15. De regen tikt tegen het raam.
16. Hij gooide met modder.
17. Er hangt een druppel aan de kraan.
18. Dat is een grappig verhaal.
19. Er was een hevig onweer.
20. De staking duurde lang.

Niveau 6

B-versie

heerlijk
slordig
geluk
bedrag
verschil
driftig
ochtend
drempel
jarig
juffrouw
muren
bitter
lelijk
smalle
zomer
stokken
kwalijk
letter
protest
stemming

1. IJs vind ik heerlijk.
2. Wat ziet je kast er slordig uit.
3. Wat een geluk dat we gewonnen hebben.
4. Hij betaalt het hele bedrag ineens.
5. Wat is het verschil tussen die twee plaatjes ?
6. Mijn broertje wordt gauw driftig.
7. Het is nu gauw ochtend.
8. Val niet over de drempel.
9. Mijn oom is morgen jarig.
10. De juffrouw leest een boek voor.
11. De muren zijn van steen.
12. De koffie smaakt bitter.
13. Hij trok een lelijk gezicht.
14. De auto reed over een smalle weg.
15. Na de lente komt de zomer.
16. We zijn de stokken van de tent kwijt.
17. Neem me niet kwalijk.
18. Kun je die letter schrijven ?
19. Uit protest werk ik niet mee.
20. Ik ben nu niet in de stemming.

Instaptoets niveau 7

Niveau 7

A-versie

voorstelling
verbetering
beslissen
vervelend
gemakkelijk
verschrikkelijk
tegenstander
overwinning
juli
kinderen
vogeltjes
brieven
mannetje
diploma
puddinkje
menu's
piano
jongetje
troostprijzen
benzine

1. De voorstelling begint om vier uur.
2. Dat is een hele verbetering.
3. Dat kan ik niet alleen beslissen.
4. Ik vind dat erg vervelend.
5. Ik vind dit dictee niet gemakkelijk.
6. Het is verschrikkelijk koud.
7. Hij is een sterke tegenstander.
8. De soldaten vierden de overwinning.
9. In juli begint onze vakantie.
10. Niet alle kinderen gaan graag naar school.
11. Ik strooi altijd kruimels voor de vogeltjes.
12. De postbode brengt de brieven rond.
13. Zie jij het mannetje in de maan ?
14. Mag ik je diploma eens zien ?
15. Dat puddinkje lust jij zeker niet !
16. In dit restaurant kun je kiezen uit vier menu's.
17. Mijn moeder speelt piano.
18. Het jongetje viel van de trap.
19. Er zijn bij die wedstrijd ook troostprijzen te verdienen.
20. De benzine is op.

Niveau 7

B-versie

toestemming
vergadering
beginnen
ongelukkig
gisteravond
uitstekend
programma
aantrekkelijk
juni
vriendinnetje
eieren
kettinkje
druiven
limonade
ringetje
pinda's
kilometer
spelletje
colaglazzen
kapitein

1. Hij gaf zijn toestemming voor het huwelijk.
2. Zij moet vanavond naar een vergadering.
3. Zullen we nu beginnen ?
4. Zij voelt zich erg ongelukkig na het verlies van haar hond.
5. Gisteravond heb ik je nog opgebeld.
6. Dat heb je uitstekend gedaan !
7. Wilt u ook een programma kopen ?
8. Dat is een aantrekkelijk idee.
9. Juni heeft dertig dagen.
10. Mijn zusje mag bij haar vriendinnetje eten.
11. Wil jij even tien eieren bij de winkel halen ?
12. Ze is haar zilveren kettinkje verloren.
13. Die druiven zijn zuur.
14. Wie wil er limonade?
15. Ik vond op straat een gouden ringetje.
16. Vind jij pinda's ook zo lekker ?
17. Een kilometer is 1000 meter.
18. Zullen we een spelletje doen ?
19. Mijn ouders kregen zes colaglazzen cadeau.
20. De kapitein stond op de brug.

Instaptoets niveau 8

Niveau 8

A-versie

station
slab
chocola
garage
knieën
clown
museum
's morgens
typisch
enthousiast
theorie
extra
speciale
centrum
universiteit
populair
technische
internationaal
energie
precies

1. De trein stopt op het station.
2. De slab van de baby is vies.
3. Ik lust geen chocola.
4. De auto staat in de garage.
5. Hij zat op zijn knieën.
6. De clown treedt op in het circus.
7. Er wordt een nieuw museum geopend.
8. 's Morgens ga ik altijd onder de douche.
9. Dat is typisch iets voor jou.
10. Het publiek klapte enthousiast.
11. Ik houd meer van praktijk dan van theorie.
12. Deze winkel geeft een extra korting.
13. Deze week is er een speciale aanbieding.
14. Hoe kom ik in het centrum van de stad ?
15. Mijn neef studeert aan de universiteit.
16. Deze zanger is heel populair bij meisjes.
17. Hij gaat naar de technische school.
18. De Olympische Spelen zijn internationaal.
19. Wees zuinig met energie.
20. Wij beginnen precies op tijd.

Niveau 8

B-versie

automatisch
operatie
kwaliteit
eventueel
journalist
aluminium
goochelaar
machine
passagiers
systeem
examen
absoluut
theater
ideeën
concert
trainer
centimeter
informatie
chauffeur
militair

1. De spoorbomen gaan automatisch dicht.
2. Hij moest naar het ziekenhuis voor een operatie.
3. Die stof is van goede kwaliteit.
4. Zou je eventueel dinsdag kunnen ?
5. De journalist schrijft een verslag voor de krant.
6. De trap is van aluminium gemaakt.
7. In het circus trad een goochelaar op.
8. Ik stop de was in de machine.
9. In het vliegtuig zaten 100 passagiers.
10. Werk jij volgens een bepaald systeem ?
11. Hij slaagde voor het examen.
12. Ik wil dat absoluut niet.
13. Wij gaan naar het theater.
14. Hij houdt er vreemde ideeën op na.
15. Wie gaat er mee naar het concert ?
16. Hij is trainer bij een voetbalclub.
17. Een meter is 100 centimeter.
18. Kunt u mij aan informatie helpen ?
19. De chauffeur stapte uit de auto.
20. Dat is een militair voertuig.

Bijlage 2 Voorbeeld van een analyseformulier instaptoets

Spelling in de lift Plus

analyseformulier - instaptoets niveau 5 A-versie

Naam:

Groep:

Datum:

woord	fout	cat.16 (5)	cat.17 (5)	cat.18 (5)	cat.19 (5)	Opmerkingen
1. springtouw					C A	.....
2. nicht		C A				.....
3. klauw			C A			.....
4. duw				C A		.....
5. handdoek					C A	.....
6. gracht		C A				.....
7. flauw			C A			.....
8. eeuw				C A		.....
9. vrouw			C A			.....
10. vrucht		C A				.....
11. vuurrood					C A	.....
12. oud			C A			.....
13. nieuw				C A		.....
14. echt		C A				.....
15. kalkoen					C A	.....
16. schuw				C A		.....
17. pauw			C A			.....
18. tocht		C A				.....
19. niemand					C A	.....
20. schreeuw				C A		.....

	totaal				beheersing
Aantal woorden	5	5	5	5	20
Aantal fout	C A	C A	C A	C A	C A
Aantal goed					
80%-drempelwaarde	4	4	4	4	16
60%-drempelwaarde	3	3	3	3	12

Categorieomschrijving: Cat. 16: ch(t)

Cat. 17: au • ou

Cat. 18: uw • eeuw • ieuw

Cat. 19: klankgroepen •
luistervink

C: categoriefout
A: andere fout

☒ 80% of meer: voldoende beheersing

☒ 60-80%: twijfelachtige beheersing

☐ minder dan 60%: onvoldoende beheersing

Bijlage 3 Voorbeeld van het groepsoverzicht instaptoets

*) A- of B-versie

Groep:		datum: kleur:		datum: kleur:		datum: kleur:	
namen							
80%-drempelwaarde		18		niveau 1 - totaal			
60%-drempelwaarde		12		C 1: medeklinkers			
		6		C 2: korte en lange klonken			
		3		C 3: tweetekendklanken			
		4		niveau 2 - totaal			
		18		C 4: mkmn-eenvoudig			
		12		C 5: mmkm			
		1		C 6: mkmn-moeilijk			
		4		C 7: nmkmn			
		2		niveau 3 - totaal			
		6		C 8: drie of meer medeklinkers			
		18		C 9: ng • nk			
		6		C10: f • v			
		3		C11: s • z			
		2		niveau 4 - totaal			
		18		C12: aai • oei • oei			
		12		C13: eer • oor • eur			
		4		C14: d • t			
		3		C15: ei • ij			
		3		niveau 5 - totaal			
		18		C16: ch(t)			
		12		C17: au • ou			
		4		C18: uw • eeuw • leuw			
		3		C19: klankgroepen • luistervink			
		3		niveau 6 - totaal			
		18		C20: kop- en staartstukken			
		12		C21: klinkerdief 1			
		6		C22: verdubbelaar 1			
		3		niveau 7 - totaal			
		18		C23: klinkerdief • verdubbelaar 2			
		12		C24: verkleinwoorden			
		6		C25: moeilijke meervouden			
		3		C26: ie = i			
		4		niveau 8 - totaal			
		18		C27: moeilijke letters			
		12		C28: moeilijke uitgangen			
		6		C29: leenwoorden			
		3		C30: moeilijke Nederlandse woorden			
		4					
		0					
		2					

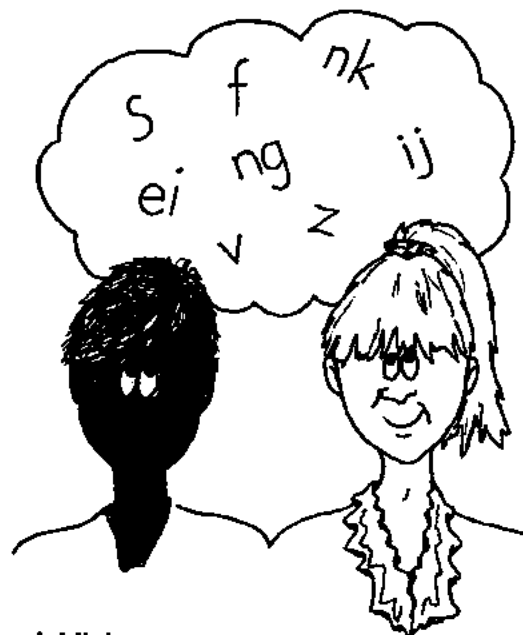
Bijlage 4 Voorbeeld van voorblad toetsmap

Spelling in de lift plus

Toetsmap

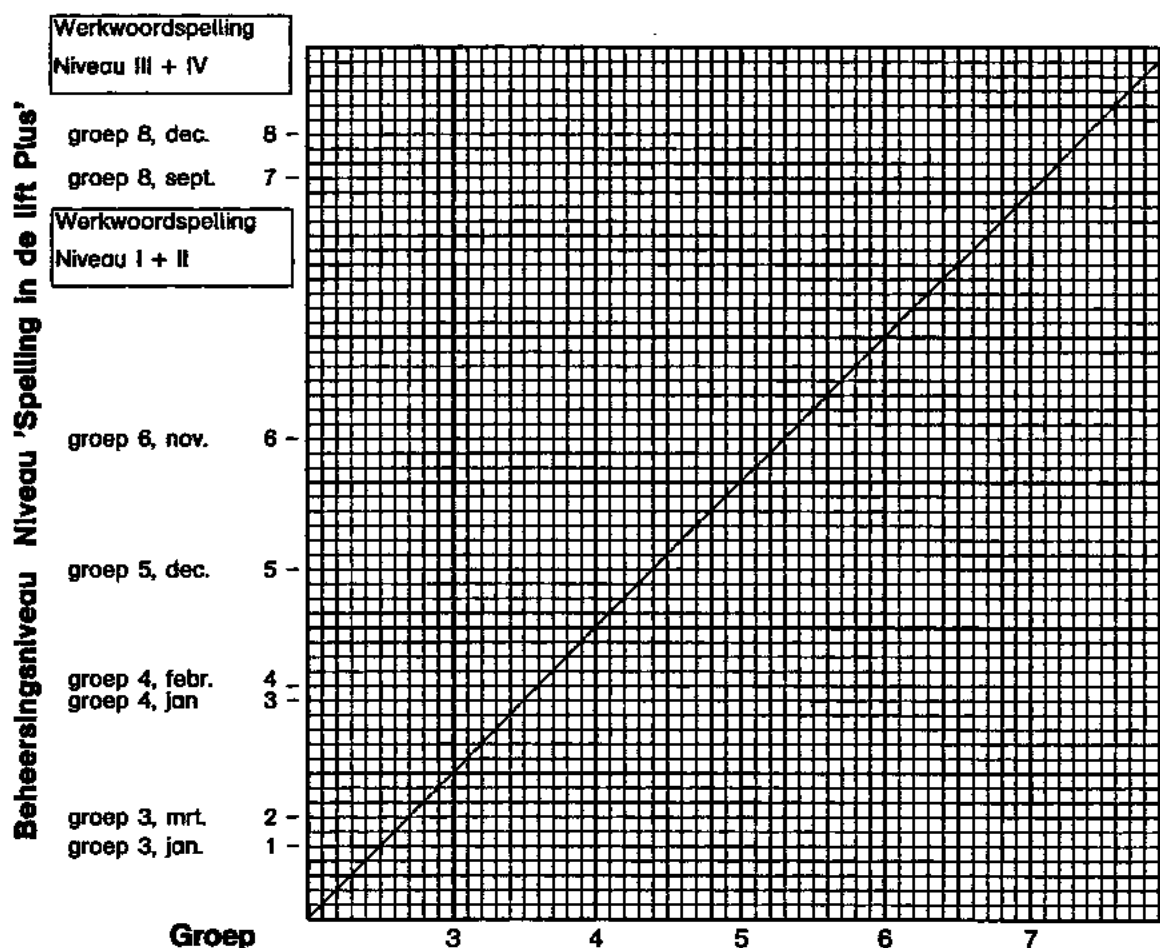
naam:

- | | | |
|---|--|--|
| 8 | ☐
☐
☐
☐ | moeilijke Nederlandse woorden
leenwoorden
moeilijke uitgangen
moeilijke letters |
| 7 | ☐
☐
☐
☐ | ie = i
moeilijke meervouden
verkleinwoorden
klinkerdief • verdubbelaar 2 |
| 6 | ☐
☐
☐ | verdubbelaar 1
klinkerdief 1
kop- en staartstukken |
| 5 | ☐
☐
☐
☐ | klankgroepen • luistervink
uw • eeuw • ieuw
au • ou
ch(t) |
| 4 | ☐
☐
☐
☐ | ei • ij
d • t
eer • oor • eur
aai • ooi • oei |
| 3 | ☐
☐
☐
☐ | s • z
f • v
ng • nk
combinaties van drie of meer medeklinkers |
| 2 | ☐
☐
☐
☐ | mmkmm
mkmm-moeilijk
mmkm
mkmm-eenvoudig |
| 1 | ☐
☐
☐ | tweetekenklanken
korte en lange klanken
medeklinkers |



Bijlage 5 Voorbeeld van grafiek/individueel leerlingvolgformulier

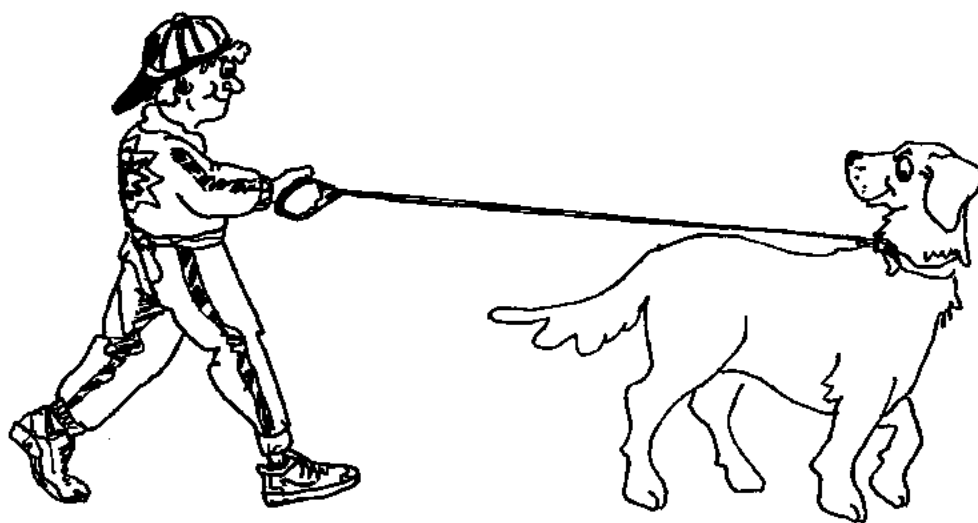
Spelling in de lift plus



Bijlage 6 Voorbeeld van een handelingsplan-formulier

Spelling in de lift Plus			handelingsplan	
Naam: controle eind —————> dictees totaal —————>			extra herhalingsstof	opmerkingen
N I V E A U 5	ch(t)	controledictee na blz. 6		
		controledictee na blz. 8		
		controledictee na blz. 10		
		einddictee na blz. 12		
	au • ou	controledictee na blz. 20		
		controledictee na blz. 22		
		controledictee na blz. 24		
		einddictee na blz. 25		
	uw • eeuw ieuw	controledictee blz. 28		
		controledictee blz. 30		
		einddictee na blz. 32		
	klankgroepen • luistervink	controledictee na blz. 34		
		controledictee na blz. 39		
		controledictee na blz. 47		
		einddictee na blz. 49		
	☒	totaal dictee na blz. 5. ☒ .11		

Bijlage 8 Mijn stappenplan



1. Ken ik het woord ?
2. Wat voor soort woord is het ?
Hoe pak ik het aan ?
3. Hoeveel klanken of klankgroepen hoor ik in het woord ?
4. Ik schrijf het woord op.
5. Heb ik alle klanken of klankgroepen opgeschreven ?
6. Zo ja, is er een deel van het woord dat ik misschien niet goed geschreven heb ?
Ik onderstreep dat deel van het woord en probeer het opnieuw.
7. Als ik naar het woord kijk, lijkt het mij dan goed geschreven ?
Zo ja, dan laat ik het staan. Zo nee, dan onderstreep ik het stukje waar ik niet zeker van ben en probeer het opnieuw.
8. Als ik klaar ben en het woord is goed geschreven,
zeg ik tegen mijzelf: 'Ik heb het goed gedaan'.