

Een taalbad voor kleuters



Auteur:

Saskia van Loosen

Het meesterstuk

Titel

Een taalbad voor kleuters

Auteur

Saskia van Loosen

Inhoudelijke begeleiders

Evelien Stoutjesdijk

Gerrit Coldeweijer

Opdrachtgever

INHOLLAND

Digipabo Ichthus Hogeschool

Hazenboslaan 101

2343 SZ Oegstgeest

Voorwoord

Na tweeëneenhalf jaar studie, ben ik dan nu toegekomen aan mijn meesterstuk. De afgelopen studiejaren zijn voorbij gevlogen. Ondanks dat het erg druk was om naast een gezin én baan te studeren, heb ik ervan genoten. Ik heb deze studie volgehouden omdat ik de materie zo interessant vind en omdat ik het heerlijk vind om met kinderen te werken.

Ik vond het erg moeilijk om te kiezen voor de boven - of voor de onderbouw. Eigenlijk is deze beslissing voor mij gemaakt door Gerrit Coldeweijer. Hij bood mij eind vorig schooljaar aan, om twee dagen les te geven in groep 1/2 en één dag in groep 3. Hier hoefde ik niet lang over na te denken. Drie dagen werken in de onderbouw betekende ook kiezen voor de afstudeerrichting jonger kind. Het onderwerp voor mijn meesterstuk had ik ook al snel. Er waren voor groep 1,2 en 3 allerlei tussendoelen voor beginnende geletterdheid opgezet, maar in de praktijk was hier nog niet veel mee gebeurd. Het leek me een leuke uitdaging om hierop in te spelen en om de speelomgeving taalrijker te maken. Ik heb dit op verschillende manier proberen te doen en ik heb hiervoor ook heel veel medewerking gekregen van mijn stageschool. De directeur, Gerrit Coldeweijer heeft mij heel goed begeleid en mij gestimuleerd. Hij heeft mij tweeënhalfjaar geleden op de telepabo, zoals het toen nog heette, gewezen. Ik werkte toen bij de peuterspeelzaal en ik wilde al een tijdje gaan studeren. Door de digipabo is mijn droom toch nog uitgekomen. Ik ben juf geworden, iets wat ik al heel mijn leven wilde worden.

Deze droom heb ik niet alleen kunnen verwezenlijken. Ik had deze studie niet kunnen doen zonder de steun en hulp van Jeroen en de kinderen. Jeroen heeft mij gestimuleerd om deze studie te gaan doen en heeft mij heel erg geholpen. Jeroen, Daphne, Suzanne en Jens hebben veel taken in het huishouden op zich genomen om mij de tijd te geven om te studeren. Vaak zei Jeroen lachend : " je moet straks een resocialisatiecursus gaan volgen". Ik was er vaak niet voor hem en voor de kinderen. Dat gaf soms wel eens een rot gevoel maar ik ben altijd positief gebleven en door de steun van het thuisfront kon ik het aan.

Verder heb ik veel steun gehad aan mijn studiemaatje Suzanne Hendriks. We zijn samen begonnen aan de studie en hebben elkaar altijd gestimuleerd om in moeilijke tijden door te gaan. Dit heb je echt nodig bij deze studie. Je moet heel veel dingen alleen doen en de discipline opbrengen om ook echt aan het werk te gaan. Suzanne en ik hebben heel veel met elkaar gedeeld. Dit is heel belangrijk geweest voor mij.

Ook al mijn mentoren wil ik bedanken voor hun inzet om mij te begeleiden. Ik heb hele fijne stages gehad die heel zinvol en leerzaam waren. Mede door hen, ben ik de juf geworden die ik nu ben.

Bij de opleiding heb ik het erg getroffen met mijn tutoren. In het eerste jaar kreeg ik Andrea Kelderman als tutor. Zij had heel veel vertrouwen in mij en dat was weer goed voor mijn eigen zelfvertrouwen. Hierna kwam ik bij de tutorgroep van Hans Troost. Dit was een hele leuke tijd met een hele leuke hechte tutorgroep. Ook hij heeft mij prima begeleid en goede feedback gegeven. Het laatste jaar is Evelien Stoutjesdijk mijn tutor geweest. Haar ben ik veel dank verschuldigd voor haar goede begeleiding in dit laatste drukke jaar.

De ontmoeting met Nel Dekker was ook heel belangrijk voor mij en voor de ontwikkeling van mijn meesterstuk. Het was heel prettig voor mij om te zien dat iemand die zolang in het onderwijs heeft gezeten, nog steeds zo bevlogen was over vernieuwende elementen. Zij heeft mij geholpen met het ontwikkelen van verteldozen en door haar enthousiasme ben ik hiermee aan de gang gegaan.

Ik voel me echt een zondagskind als ik zo terug kijk op de afgelopen jaren. De opleiding heeft mij een leuker leven gegeven, waarin ik mij gelukkig en compleet voel. Ik kreeg toen ik aan de opleiding begon een kaartje van mijn zus Annette, waarop een tekst van Loesje stond. Er stond: "Ik besloot dat ik alles kon". Deze kaart heb ik altijd op mijn prikbord laten hangen en zo voelt het ook als ik terug kijk. Ik nam mijn eigen leven in mijn handen en ging ervoor!

**IK BESLOOT
DAT IK
ALLES KON**

Loesje
18 jaar

Inhoudsopgave

	Voorwoord	blz. 3
	Inleiding	blz. 7
Hoofdstuk 1	Taalontwikkeling en taalonderwijs bij kleuters	
1.1	Hoe leren we taal?	blz. 9
1.2	Klanken en geluiden	blz. 9
1.3	De geschiedenis van de theorie over taalverwerving	blz. 11
1.4	Stadia van de taalontwikkeling in de moedertaal	blz. 13
1.5	Het belang van taal	blz. 15
1.6	Taalonderwijs aan kleuter	blz. 16
1.7	Interactief taalonderwijs	blz. 17
1.8	Taal leren is sociaal leren	blz. 18
1.9	Taal leren is betekenisvol leren	blz. 18
1.10	Taal leren is strategisch leren	blz. 20
1.11	De acht stellingen	blz. 20
1.12	Conclusie	blz. 21
Hoofdstuk 2	Tussendoelen beginnende geletterdheid	
2.1	Tussendoelenbeginnende geletterdheid	blz. 23
2.2	De tussendoelen en activiteiten opgesteld voor o.b.s. De Schalm	blz. 29
2.3	Conclusie	blz. 32
Hoofdstuk 3	Een uitdagende leeromgeving	
3.1	Het uitgangspunt	blz. 33
3.1.1	Aandachtspunten bij het creëren van interactieve leessituaties	blz. 33
3.1.2	Aandachtspunten bij het ontlocken van (nieuw)schrijfgedrag	blz. 36
3.1.3	Hoe ziet effectieve stimulering van fonologisch gedrag eruit?	blz. 39
3.1.4	Opbouw van de projecten	blz. 41
3.2	De logeerknuffel Olivier	blz. 42
3.3	De letterdeur	blz. 45
3.4	Het boek van de week	blz. 47
3.5	Verteldozen	blz. 50
3.6	Het klassendagboek	blz. 50
3.7	Voorlezen met picto's	blz. 52
3.8	De wenskast	blz. 55
3.9	Tijm Rijn	blz. 58
3.10	De lettertafel	blz. 61
3.11	De leesballon	blz. 64
3.12	Verschillende hoeken in de klas	blz. 66
3.13	Een taalrijke leeromgeving	blz. 71
Hoofdstuk 4	Het ontwikkelen van verteldozen	
4.1	Het idee van de verteldozen	blz. 72

4.2	Mailverkeer	blz. 72
4.3	Het bezoek	blz. 74
4.4	Mijn eigen verteldozen	blz. 77
Hoofdstuk 5	Conclusie	
5.1	Mijn probleemstelling	blz. 81
5.2	Onderzoek naar het stimuleren van leesgedrag, schrijfgedrag en het fonologisch bewustzijn	blz. 81
5.3	Mijn onderzoek	blz. 85
5.4	Ouderenquête	blz. 87
5.5	Mijn conclusie	blz. 90
	Literatuurlijst	blz. 95
	Adressenlijst	blz. 97
	Bijlagen	
	Bijlage 1: Ouderbrief voor in de koffer bij de logeerknuffel Olivier	blz. 98
	Bijlage 2: Enquête voor de ouders	blz. 99
	Bijlage 3: Doorgaande lijn voor de groepen 1,2 en 3 tussendoelen beginnende geletterdheid o.b.s. De Schalm	blz. 101

Inleiding

Sinds begin van dit schooljaar (2004/2005) ben ik twee dagen werkzaam bij groep 1/2. In het begin van de studie dacht ik altijd dat mijn voorkeur uit zou gaan naar de bovenbouw. Nog steeds vind ik het leuk om hier les te geven, maar toen ik de kans kreeg om twee dagen een eigen groep te draaien, hoefde ik niet lang na te denken.

Nu ik voor de onderbouw gekozen heb, heb ik mijn meesterstuk ook aan laten sluiten bij de onderbouw. Ik heb in mijn stageschool, o.b.s. De Schalm in Stavenisse, rond gekeken waar er behoefte aan is. De school heeft begeleiding gehad van Jan Witkam, schoolbegeleider van het R.P.C.Z. (Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland). Jan Witkam heeft de cursus beginnende geletterdheid gegeven aan de leerkrachten van de onderbouw. De laatste cursusmiddag van de cursus beginnende geletterdheid heb ik bijgewoond. Jan Witkam is een bevlogen man, die helemaal vol was van deze nieuwe manier van onderwijs in de onderbouw. Samen met de juf van groep 1/2 en groep 3/4 hebben ze tijdens deze cursus nieuwe tussendoelen opgesteld voor o.b.s. De Schalm. Aan het eind van het schooljaar is de juf van groep 1/2 overgestapt naar een andere basisschool en was er van de tussendoelen bij de kleuters nog niet veel terecht gekomen. Ik vond het meteen een leuke uitdaging om deze vernieuwende elementen in te voeren bij groep 1/2. Ook ben ik zelf op onderzoek uitgegaan en heb ik er nog een aantal nieuwe onderdelen aan toe gevoegd.

Voor mijn meesterstuk moest ik een probleemstelling hebben om aan te werken en ik ben uitgegaan van de volgende probleemstelling:

Welke middelen om de taalontwikkeling te stimuleren worden nu niet gebruikt op mijn stageschool, maar zouden een verrijking vormen van het onderwijsaanbod?

Hier kon ik prima mee aan het werk gaan en ik heb deze probleemstelling op de volgende manieren uitgewerkt in dit meesterstuk:

In hoofdstuk één ben ik uitvoerig in gegaan op hoe kleuters taal leren en ontdekken. Ook ga ik in op het interactieve taalonderwijs. Wat houdt interactief taalonderwijs in en hoe wordt het in de praktijk gebracht? Waar moet je bijvoorbeeld als leerkracht van een kleutergroep op letten? Dit hoofdstuk is het theoretische gedeelte van mijn meesterstuk. In hoofdstuk twee ga ik in op de tussendoelen voor beginnende geletterdheid. Wat zijn deze tussendoelen en wat houden ze in? Ook kijk ik welke activiteiten er voor de tussendoelen zijn opgesteld bij de cursus beginnende geletterdheid. In hoofdstuk drie ga ik in op de vernieuwende onderdelen die ik in groep 1/2 heb ingevoerd. Welke onderdelen zijn dit en hoe heb ik deze projecten in de

praktijk toegepast? Hoofdstuk vier gaat over de verteldozen die ik ontwikkeld heb. Eerst beschrijf ik hoe ik aan het idee van verteldozen kom en hoe ik geïnspireerd ben geraakt. Hierna vertel ik hoe ik zelf verteldozen ontwikkeld heb. Hoofdstuk vijf is het afsluitende hoofdstuk en daarin trek ik een conclusie. Leren kinderen inderdaad beter de taal als ze les krijgen in een taalrijke omgeving. Ik kijk naar wat onderzoek zegt over het stimuleren van leesgedrag, schrijfgedrag en het fonologisch bewustzijn. Ook kijk ik hoe de ouders van de leerlingen hier tegenover staan. Ervaren zij ook dat hun kind meer met taal bezig is? Verder bevat dit meesterstuk een literatuurbijlage waarin al mijn bronnen zijn vermeld. Ook bevat mijn meesterstuk een adressenlijst en heb ik drie bijlagen toegevoegd.

Met dit meesterstuk wil ik, als beginnende leerkracht, graag laten zien op welke leuke "niet-schoolse" manier je kleuters taal kan laten ontdekken in een rijke omgeving. Een rijke omgeving is van groot belang voor het stimuleren van beginnende geletterdheid. Het gaat er niet om kinderen vroegtijdig te leren lezen of schrijven, maar wel om hen bewuster in contact te brengen met taal die ze in hun directe leefwereld zien.



Lorena en Samantha zijn aan het spelen bij de verteltafel van het prentenboek "Ik wil die!" van Imme Dros.

Hoofdstuk 1

Taalontwikkeling en taalonderwijs bij kleuters

1.1 Hoe leren we een taal?

Een baby begint al voor zijn geboorte allerlei bewegingen te maken die het later nodig heeft voor het ademen, het zuigen en het slikken (www.nvvs.nl). Bij de geboorte maakt het huilend zijn eerste geluid. Dat gebeurt nog automatisch, zonder plan of opzet. Na verloop van tijd treden er variaties op in het huilgeluid. Soms klinkt het wat dwingend, soms zangerig en soms krijsend.

De ouders beginnen langzamerhand ook de verschillende manieren van huilen te herkennen. Ze reageren erop met het kind de borst of de fles te geven als ze denken dat het kind honger heeft. Of ze geven het een schone luier, of nemen het eens in de armen, wiegen of knuffelen het wat en zingen en zeggen wat vriendelijke woorden als de baby aangeeft daaraan behoefte te hebben.

Zo komt er een heel stuk communicatie en contact tot stand waar de emotionele ontwikkeling en de taal- en spraakontwikkeling steeds in wisselwerking met de omgeving op voortbouwen.

1.2 Klanken en geluiden

Ook het maken van klanken is heel belangrijk. Kinderen maken al heel vroeg allerlei geluidjes. De eerste stemgeluidjes van kinderen ontstaan toevallig. Ze bewegen tong, lippen, gehemelte en stembanden en brengen 'per ongeluk' geluid voort. Ik weet uit eigen ervaring hoe trots je als moeder bent als je eigen kind begint te brabbelen. Eerst komen er geluidjes die lijken op aa, oo en eu. Dan ontstaan er ook gorgelende geluidjes met speeksel achter in de keel en allerlei blaas- en pruttelgeluidjes voor in de mond, waarbij de baby gezellig belletjes aan het blazen is. We noemen dit vocaliseren. Vanaf een maand of acht à negen gaan vocaliseren en luisteren in elkaar grijpen. De kinderen gaan steeds meer luisteren naar de spraakklanken die door de ouders gemaakt worden en gaan deze herhalen. Dit brabbelen gaat steeds meer lijken op de klanken van de taal die het kind om zich heen hoort. Als ouders veel tegen hun kind praten, dat wil zeggen veel geluidjes tegen hun kind maken en het daarbij aankijken en toelachen, zal dit afstemmingsproces sneller gaan.

Aan het eind van het derde levensjaar zijn veel kinderen al in staat de meeste klanken van onze taal goed uit te spreken, al leveren sommige combinaties nog te veel moeilijkheden op.

De s en de r zijn vaak moeilijk voor kinderen. Deze twee klanken vragen zo veel van met name de mondmotoriek dat ze meestal moeilijk blijven tot in het vijfde of zesde levensjaar. De s wordt vaak slissend uitgesproken. De r wordt vaak weggelaten of vervangen door l, w of j.

Niet alleen het zelf produceren van klanken maar ook het luisteren naar klanken is van belang. Vanaf ongeveer 8, 9 of 10 maanden zijn kinderen in staat tot luisteren naar klanken en klankpatronen. Kinderen gaan zich richten op de klankreeksen die in de omgeving gesproken worden en ze leren begrijpen dat bij bepaalde dingen bepaalde woorden horen.

Op een gegeven moment ontdekt een kind dat bij alles wat het ziet of hoort een bepaald woord hoort (ongeveer in de 12e maand). Dan komt de periode dat ze ook overal de naam van dingen vragen, óf door te wijzen, óf door een geluid te maken. Op deze wijze bouwen kinderen een woordenschat op die nodig is om de taal die wij spreken te begrijpen.

De mate waarin kinderen woorden gaan begrijpen is onder andere afhankelijk van de mate waarin ouders steeds weer over nieuwe voorwerpen, situaties, gevoelens en gedragingen met hun kinderen praten.

Zodra kinderen woorden gaan begrijpen zullen ze zelf ook proberen woorden te gaan gebruiken. Bij de meeste kinderen gaat aan het echte woordgebruik een periode van jargon vooraf: ze rijgen klanken aan elkaar met een goede woord - en zinsmelodie, zodat brabbelen gaat lijken op praten.

In logopedie voor onderwijsgevenden (2001) worden de specifieke voorwaarden voor een goed verlopende taalontwikkeling beschreven. Deze specifieke voorwaarden zijn: oogcontact, beurtgedrag (reageren de moeder/verzorger en het kind op de uitingen van elkaar of praten ze vaak door elkaar heen?) en imitatie (van het mondbeeld van de moeder, haar stemmelodie, luidheid en spraak).

In de reader taal in de onderbouw wordt het op onderstaande wijze kort en krachtig samengevat. Het leren van een taal kan aldus gezien worden als een voortdurend experiment met klanken, woorden betekenissen en constructies. De taalleerder moet dan ook goed in staat gesteld worden om de wetmatigheden in taal te ontdekken, veronderstellingen te formuleren en deze vervolgens te toetsen. Jonge kinderen passen hun creatieve taalverwervingsvermogen vooral onbewust en intuïtief toe, bij oudere kinderen en volwassenen vindt dit proces veel bewuster plaats. Zij kunnen ook afstand nemen van de te leren taal en daarover denken en praten. Regels en dergelijke hoeven dan niet alleen door ondervinding tot stand te komen. Zij kunnen ook direct besproken/aangeleerd worden. Taalverwerving is dus een proces, dat tot stand komt dankzij het samenspel tussen taalverwervingsvermogen en taalaanbod.

Het is goed om een kind een groot en gevarieerd, maar begrijpelijk taalaanbod aan te bieden, van een niveau dat net iets hoger ligt dan het niveau waarop het kind zelf spreekt. De begrijpelijkheid van taalaanbod wordt in zijn algemeenheid bevorderd door:

- ondersteuning van taalaanbod met concrete zaken, mimiek e.d.
- spreken in korte, eenvoudige zinnen
- de afzonderlijke woorden duidelijk articuleren en benadrukken in een langzaam tempo met gebruik van intonatie
- regelmatig controleren of het kind de taal die hij hoort begrijpt
- niet begrepen taal eventueel herhalen of anders te formuleren

Verder speelt het sociale gebruik van taal een grote rol: hoe taal in een communicatieve situatie gebruikt wordt (Pronk 2001). Het kind leert dus niet alleen grammaticale regels, maar ook communicatieve regels. Deze regels omvatten de taalcodes die binnen verschillende sociale situaties gehanteerd worden. Eenvoudiger gezegd: wat kun je tegen een bepaald persoon in een bepaalde situatie zeggen? Bij het leren communiceren zijn ook niet-talige factoren belangrijk zoals: luisteren, initiatief nemen (verbaal of non-verbaal), houding (lichaamstaal), mimiek en spelgedrag.

1.3 De geschiedenis van de theorie over taalverwerving

De eerste twee paragrafen waren vooral gericht op het ontstaan van taal. Nu ga ik in op de geschiedenis van de theorie over de taalverwerving. In de reader taal in de onderbouw wordt dit duidelijk beschreven. In de loop van de geschiedenis heeft men verschillend gedacht over taalverwerving.

1. Men heeft lang gedacht dat taalverwerving bij een kind tot stand kwam door imitatie van taalaanbod en door het belonen van de pogingen van het kind door de ouders (Skinner, 1957, zoals beschreven staat in de reader taal in de onderbouw)
2. De taalkundige Chomsky was het niet met deze visie eens. Kinderen imiteren wel wat ze horen, maar ze vinden ook 'nieuwe' dingen uit in de taal (b.v. loopte- geloopt). En dat terwijl ze het "goede" voorbeeld toch om zich heen horen in het taalaanbod, waarom imiteren ze niet meteen goed? Hij meende dat een kind een aangeboren taalleervermogen heeft. Een kind 'weet' onbewust, dat elke taal regels heeft en welke mogelijkheden er bestaan. Deze kennis gebruikt het nu als een filter, om uit het taalaanbod om zich heen de regels van de taal waarmee het opgroeit af te leiden. Een kind leert dus niets aan, maar juist af: namelijk alle mogelijkheden die in de taal die het aan het leren is, niet bestaan. Omdat het niet alle regels tegelijk kan ontdekken, en omdat biologische rijping ook nog een rol speelt, maakt het kind nog 'fouten'.

3. De tegenwoordig meest aangehangen visie is de volgende:
Een taal wordt geleerd door reconstructie. Bij voldoende taalaanbod vormt de taalleerder met behulp van zijn aangeboren taalverwervingsvermogen voortdurend hypothesen (veronderstellingen) over het gebruik van taal, over de betekenis van woorden enz. Een eenmaal gevormde hypothese wordt 'getoetst' bij de eerstvolgende gelegenheid waarin het betreffende woord of de betreffende constructie gebruikt wordt. De feedback (reactie) van de omgeving bepaalt het vervolg. Keurt de omgeving de poging goed, dan klopt de hypothese en wordt hij opgenomen in de taalkennis van de taalleerder. Klopt hij niet dan wordt hij verworpen of vervangen door een 'betere' regel. Een voorbeeld hiervan is de meervoudsvorming. Een kind 'denkt': meervoudsvorming ontstaan door achter een woord 'en' te plaatsen: reus - reuzen. Dus ook: kabouter - kabouteren? Pas later 'ontdekt' het kind de verschillende meervoudsvorming en zullen dergelijke 'fouten' uitslijpen. We spreken hier liever niet van 'fouten', maar van overgeneralisatie of tussentaal. Volwassenen en oudere kinderen geven de taalleerder feedback doormiddel van:
Modeling: het geven van het goede voorbeeld ('we zijn gisteren bij oma geweest hè?'),
Uitbreiding of expansie: het herhalen van wat het kind zegt, maar dan in de correcte vorm,
Verbeteren: dit gebeurt meestal alleen als er een fout zit in de inhoud van wat het kind zegt.

Hoe leidt een kind nu uit het taalaanbod hypothesen af? Het heeft een aangeboren antenne voor het ontdekken van wetmatigheden, onder andere in de taal. Het gebruikt de volgende zogenaamde operationaliseringsprincipes:

- let op herhaling
- let op variatie in klemtoon
- let op vaste patronen van klanken van woorden
- let op het verband tussen taal en werkelijkheid ('dit hier is een stoel')
- let op verschillende verschijningsvormen van dezelfde woorden ('schoen, schoenen, schoentje, handschoen')



1.4 Stadia van de taalontwikkeling in de moedertaal

In de loop van de geschiedenis werd er verschillende gedacht over taalverwerving. Dit heeft onze kijk op het verwerven van taal beïnvloed. Belangrijk is het ook om de verschillende stadia van de taalontwikkeling in de moedertaal te kennen. In reader taal in de onderbouw worden de stadia van de taalontwikkeling beschreven. In de taalverwerving kunnen vier fasen worden onderscheiden:

1. Prelinguale periode (voor het verschijnen van de eerste woordjes)
Een pasgeboren kind is al direct gevoelig voor geluiden, hij reageert erop en maakt ook geluid. Al met drie maanden beginnen de meeste baby's echte geluidjes te maken. Dit wordt brabbelen genoemd. Deze geluidjes zijn in principe voor elke baby gelijk. Pas na verloop van tijd gaat het kind zijn geluidjes aanpassen aan de geluiden die hij in de omgeving hoort. Geluiden die daarin niet thuishoren verdwijnen en geluiden die hij hoort probeert hij te imiteren. Met tien maanden beginnen de meeste baby's al enige betekenis toe te kennen aan bepaalde reeksen geluiden (ze gaan b.v. hun naam herkennen).
2. Vroeglinguale periode (de eerste begrijpelijke woordjes en korte zinnen (1- tot ca. 2,5 jaar)
Met een jaar beginnen de kinderen vaak al zelf woordjes te maken, alhoewel dat niet altijd woordjes zijn die volwassenen ook gebruiken. Vervolgens beginnen ze woordjes te maken die echt tot de taal behoren. De eerste woordjes die een kind kent en gebruikt, zullen meestal voorwerpen zijn.
Met zo'n anderhalf jaar maken veel kinderen al zogenaamde twee-woordzinnen (mama loopt). Enige grammatica wordt opgenomen in de taalkennis. Een kind zal zich niet gauw vergissen in de woordvolgorde (loopt mama?). Het leert in deze periode veel constructies. De meeste grammaticale regels die zo essentieel zijn voor een taal, worden geleerd alsmede een enorme voorraad aan woorden.

3. Differentiatiefase (2,5 tot ca. 5 jaar)

Vanaf ca. 3 jaar zijn de meest essentiële regels en dergelijke bekend. Het kind leert vanaf deze leeftijd uitzonderingen, verfijningen, nuances enz. Verder is kenmerkend dat de woordvoorraad in ca. 2 jaar van ongeveer 900 woorden tot minimaal 2000 woorden met 4 jaar (het moment waarop de meeste leerlingen voor het eerst naar school gaan). Het vergroten van de woordenschat is geen proces dat niet ophoudt op een bepaalde leeftijd. Ook volwassenen leren nog nieuwe woorden. Op de latere schoolleeftijd gaat het toch al gauw om minimaal 1000 woorden per jaar.

4. Voltooiingsfase (vanaf 5 jaar)

Vanaf ca. 5 jaar kun je in de ontwikkeling van de Nederlandse taal waarnemen, dat bijvoorbeeld de lidwoorden en de moeilijker voegwoorden (b.v. omdat) beheerst worden. Ook overwinnen de meeste kinderen de moeilijkheden met lastige medeklinkers (b.v. ng, l, enz.) Aan het einde van groep 2 hebben de meeste leerlingen een passieve woordvoorraad van zo'n 3000 tot 4000 woorden.

Hierna gaat het om de uitbreiding van de woordenschat, van variaties in zinsbouw en taalgebruik. Daar blijven we dan ons hele leven mee bezig...

In het onderstaande schema zie je de fasen waar het in de onderbouw om gaat, nader uitgewerkt.

leeftijd/ stadium	kenmerken TAALINHOUD	kenmerken TAALVORM	kenmerken TAALGEBRUIK
(2,5- 5 jr.) DIFFERENTIATIEFASE	actief: alleen over hier- en -nu-situaties - vervolg conceptvor- ming - woordenschat: . inhoudswoorden . functiewoorden (door imitatie: lidwoorden, voorzetsels; ontdekken van vnw. regels : hij/zij;hem/haar) - woordvorm: . ev/ mv . ww.tijd . verkl.w./ trappen vgl.	actief: - op weg naar volwassen taal - moeilijk: . W- vragen . of- vragen - ontdekken taalvariatie (dialect/ andere taal/ leeftijd) passief: begrijpen van - andere media - verhaallijn	actief: -praten met een ander: (comm. functies) . vragen stellen . sturen/ controleren - praten met jezelf: . bedmonologen . taalspel - convers.v.heden: . ontdekken ik-jij wissel . moeilijk: onderwerp handhaven inschatten van voorkennis -ontdekken van taalgebruiksregels (u- je)
minimumspreeknorm			

en: 2 jaar:		tweewoordsuitingen onvolledige woordvorm	
3 jaar:		drie- tot vijfwoordsuitingen weinig grammaticale structuur	
4 jaar:		eenvoudige enkelvoudige zinnen problemen met woordvorming 75-90% verstaanbaar	

	TAALINHOUD	TAALVORM	TAALGEBRUIK
(vanaf 5 jr.) VOLTOOIINGSFASE	actief: praten buiten hier- en - nu - woordenschat uitbreiden: . leertaal . kennis v/d wereld . taalverandering . vaktaal etc.	actief: - basisregels NB: imitatiefase afgelopen	actief: - comm.funct.: . info geven/ vragen . voorspellen/ terugblikken - convers.vaardigheden . gesprek . monoloog (spr.beurt) . rollenspel (drama) . samenwerken/ overleggen . indirect communiceren via telefoon- brief
minimum spreeknorm 5 jaar:		goed gevormde, ook samengestelde zinnen > 90% verstaanbaar	

1.5 Het belang van taal

Nu de stadia van de taalontwikkeling bij kinderen duidelijk zijn, ga ik in op het belang van taal. Waarom wordt er zo'n belang gehecht aan taalverwerving? Dit komt omdat taal nu eenmaal zo belangrijk is in onze samenleving (Pronk, 2001). De drie belangrijkste functies van taal zijn:

1. Taal is een communicatiemiddel. Door middel van taal kunnen we informatie, gedachten en gevoelens overbrengen of uitwisselen. Door zo'n uitwisseling kun je op nieuwe ideeën en gedachten komen. Taal stimuleert dus de gedachteontwikkeling.
2. Door middel van taal kunnen we de werkelijkheid waarin we leven verkennen en ordenen, zodat we er meer greep op krijgen. Taal is een

middel om tijd en ruimte te overbruggen. Je kunt praten over gebeurtenissen die gisteren hebben plaatsgevonden of die volgende week zullen gaan komen (overbruggen van tijd). Je kunt het hebben over de oma van een kind die in een andere buurt, stad of land woont (overbruggen van ruimte). Taalontwikkeling gaat samen met de ontwikkeling van denken. Ze bevorderen elkaar wederzijds (taal - denkrelatie).

3. Taal heeft een expressieve functie. Via taal kun je uiting geven aan je meest persoonlijke gevoelens, emoties en gedachten.

Bij taalverwerving onderscheiden we de spraakontwikkeling en de taalontwikkeling. Onder spraakontwikkeling wordt verstaan: "de ontwikkeling van de articulatie, dat wil zeggen het leren waarnemen en produceren van klanken, zoals die in een bepaalde taal voorkomen".

Taalontwikkeling is de manier waarop kinderen woorden en zinnen leren begrijpen en leren gebruiken. Goorhuis-Brouwer (1981, zoals beschreven staat in Pronk, 2001) omschrijft taalontwikkeling als: "het verwerven van inzicht in het hanteren van grammaticale en communicatieve regels".

Taal beïnvloedt het hele functioneren van een kind (Robbe, 2001). De kritieke periode voor het leren van een taal is van 0 tot 6 jaar. In deze periode leert een kind heel snel. Als er in die periode problemen optreden bij de verwerving van taal of in de taalontwikkeling van een kind (denk aan ontwikkeling van de uitspraak van klanken en de manier waarop kinderen woorden en zinnen leren begrijpen en toepassen) dan zullen er zich problemen voordoen op het hele gebied van de ontwikkeling van het kind zowel sociaal-emotioneel als cognitief. Het is dus van belang dat jonge kinderen in staat worden gesteld om zich de taal eigen te maken. Je zal als leerkracht hierbij wel rekening moeten houden met de fase van ontwikkeling waarin het kind zich bevindt.

1.6 Taalonderwijs aan kleuters

Nadat het belang van taal naar voren gekomen is, ga ik verder in op het taalonderwijs bij kleuters. In het taalonderwijs aan kleuters kunnen drie aspecten worden onderscheiden: taalontwikkeling, oriëntatie op geschreven taal en taalbewustzijn (www.taalsite.nl).

Vanaf ongeveer 1990 werd in de publicaties over taalonderwijs aan kleuters de nadruk gelegd op ontluikende geletterdheid.

Sinds enkele jaren is dat begrip vervangen door beginnende geletterdheid. Hiermee wordt de ontwikkeling van de geletterdheid in groep 1-4 bedoeld. Met ontluikende geletterdheid wordt de ontwikkeling tot vier jaar weergegeven.

Een belangrijke leerlijn voor de ontwikkeling in de beginnende geletterdheid zijn de “tussendoelen beginnende geletterdheid”. Hierin staan zaken als oriëntatie op geschreven taal, taalbewustzijn en verhaalbegrip centraal (zie hoofdstuk 2).

De mondelinge taalontwikkeling (zaken als de ontwikkeling van het communicatievermogen, woordenschatontwikkeling, de ontwikkeling van het vermogen denkrelaties in taal uit te drukken en de ontwikkeling van taalgebruiksregels) vormt daarvoor een belangrijke basis.

1.7 Interactief taalonderwijs

Het Expertisecentrum Nederlands heeft de afgelopen jaren een nieuwe visie op het taalonderwijs ontwikkeld, namelijk ‘interactief taalonderwijs’ (www.socsci.kun.nl). Interactief taalonderwijs staat voor taalonderwijs waar kinderen actiever, meer samen leren in een krachtige, boeiende leeromgeving. Communiceren (mondeling en schriftelijk) leren kinderen door het te doen: veel praten en veel schrijven in voor kinderen betekenisvolle situaties. Ook wordt er aandacht besteed aan de strategieën waarmee het kind taal leert, zodat het uiteindelijk zelf taalproblemen ontdekt en oplost.

Deze nieuwe inzichten en werkwijzen die hierbij horen worden op veel Nederlandse scholen al toegepast. De resultaten zijn vaak zeer positief. Ervaringen uit deze projecten wijzen in de richting van vijf mogelijke manieren om vernieuwingen op het gebied van geletterdheid op school op gang te krijgen.

1. Inrichting van een rijke leeromgeving

De leeromgeving wordt stimulerend ingericht zodat kinderen uitgenodigd worden tot het doen van ontdekkingen. Vanaf groep 1 en doorgaand naar groep 3 en 4. Denk bijvoorbeeld aan de inrichting van taal-, lees-, en schrijfhoeken, thematafels, boekencollecties in de klas, opschriften bij de materialen en hoeken in de klas nieuwsborden en woordmuren.

2. Ontwikkelen en invoeren van nieuwe activiteiten en routines

In het dagelijks programma worden betekenisvolle activiteiten opgenomen die gericht zijn op het bereiken van de tussendoelen. Ook organisatorisch vinden er veranderingen plaats: niet klassikaal onderwijs maar ook werken in kleine groepen, coöperatieve werkvormen enzovoorts.

3. Aanpassing van activiteiten en routines aan specifieke leerbehoeften van (groepen) kinderen in de klas.

In de klas wordt uitgegaan van verschillen tussen kinderen, en dit vraagt om een flexibele toepassing van didactiek. Je kunt hierbij bijvoorbeeld denken

aan specifiek woordenschatonderwijs voor die kinderen die Nederlands als tweede taal spreken. Een ander voorbeeld zijn kinderen met (dreigende) leesproblemen.

4. Aanpassingen in het gebruik van methoden.

Hiermee wordt een doelgerichte en kritische hantering van methoden bedoeld. Dit zal leiden tot planning en selectie van leerstof, en het gebruik van methoden als bronnenboek.

5. Veranderingen aanbrengen in de wijze van interactie en instructie.

Hierbij kun je denken aan nieuwe didactieken zoals de invoering van ankergestuurde instructie, aan de toepassing van strategisch leren en directe instructie voor die vaardigheden die daarvoor in aanmerking komen en de stimulering van interactie tussen kinderen onderling. Op mijn stageschool, o.b.s. De Schalm zijn we bezig met structureel coöperatief leren. De cursus wordt gegeven door het R.P.C.Z. We laten de leerlingen samenwerken en dan wel op zo'n gestructureerde manier dat alle leerlingen betrokken zijn en er zoveel mogelijk leerlingen tegelijkertijd actief zijn. In deze scriptie kan ik hier helaas niet verder op in gaan.

1.8 Taal leren is sociaal leren

Het interactief taalonderwijs staat voor taalonderwijs waar kinderen actiever, meer samen leren in een krachtige, boeiende leeromgeving. Interactief taalonderwijs kent drie belangrijke uitgangspunten, die ontleend zijn aan het taalverwervingsproces namelijk sociaal leren, betekenisvol leren en strategisch leren. In volgende drie paragrafen zal ik deze drie uitgangspunten nader toelichten.

Zonder de interactie en hulp van anderen komt het taalverwervingsproces niet tot ontwikkeling (www.ru.nl). Sociaal leren is het leren in groepsverband, in samenspraak en samenwerking met anderen die vaak meer ervaren zijn. Kinderen leren de mogelijkheden van gesproken en geschreven taal kennen onder invloed van het voorbeeldgedrag van leerkrachten en de interacties met hen in echte taalgebruikssituaties. Kinderen leren ook in interactie van elkaar, vooral als ze verschillen in kennis en ervaring. Ze leren veel door naar elkaar te luisteren, met elkaar te spreken, samen teksten te lezen, samen teksten en gedichten te schrijven, en door samen over hun taalgedragingen te reflecteren. Bovendien voelen jonge kinderen elkaars problemen goed aan en zijn daardoor in staat elkaar adequate hulp te geven.

1.9 Taal leren is betekenisvol leren

Taal leren is gemakkelijk wanneer het compleet, echt en zinvol is; wanneer het ergens over gaat en functioneel is; wanneer taal ondergaan wordt in de context van het gebruik ervan; wanneer de leerling ervoor kiest taal te

gebruiken (reader Authenticiteit: Irreëel of levensecht?). Taal is zowel persoonlijk als gemeenschappelijk. Taal wordt noodzakelijk als er een innerlijke behoefte tot communiceren is en wordt van buitenaf gevormd naar de normen van de gemeenschap. Taal wordt aangeleerd als leerlingen door en over taal leren, alles tegelijkertijd in de context van authentieke gesprekken en literaire activiteiten. Er is geen volgorde van vaardigheden in taalontwikkeling. De opvatting dat "je eerst leert lezen en daarna leest om te leren" is niet juist. Beide gebeuren op hetzelfde moment en ondersteunen elkaar. Taalontwikkeling is scheppend: de leerling "bezit" het proces, neemt de beslissingen wanneer het te gebruiken, waarvoor en met welk resultaat. Geletterdheid is eveneens voorwaarde scheppend als de leerling het gebruik ervan beheerst. Taal leren is leren een mening te hebben: hoe de wereld te ervaren in de context van die van onze ouders, de familie en de cultuur.

Een ander belang van authentiek leren is dat als kinderen de betekenis van een taak onderkennen, zij eerder gemotiveerd zijn voor de taak. Wanneer een leerkracht het onderwijs laat aansluiten bij de vragen van kinderen, komt de interesse voor de leertaak uit de leerlingen zelf. Zij willen iets leren omdat ze het in het dagelijks leven willen gebruiken. De motivatie van kinderen bepaalt in sterke mate de richting en kwaliteit van het leerproces. Verder is authentiek leren van belang omdat leerlingen in een authentieke leersituatie actief leren. Zij kunnen zelf keuzes maken en een eigen betekenis toekennen aan de leerinhoud. Taal leren is een actief proces waarin kinderen hun taalsysteem en hun kennis van de wereld voortdurend reorganiseren door het taalaanbod dat zij tegenkomen. Doordat kinderen actief met hun wereld bezig zijn, komen zij tot ontdekkingen omtrent geschreven en gesproken taal. Zij bouwen zelf aan hun kennis over taal en ontwikkelen hun taalvaardigheid.

Bij kleuters betekent het dat de leerlingen betekenisvolle ervaringen moeten opdoen zodat ze door krijgen wat de zin is van (geschreven) taal (Robbe, 2001). Kinderen zijn bij het winkeltje spelen bijvoorbeeld bezig de prijzen te noteren of de winst uit te rekenen. Ze schrijven een folder of wegen iets af. Juist door de keuze voor de betekenisvolle ervaringen uit hun eigen leefomgeving ontstaat een sterke mate van betrokkenheid: het kind is intens en geboeid bezig en het geniet van de activiteit. Er is als het ware een drang van binnenuit, een soort bevologenheid om een opdracht uit te voeren of een probleem op te lossen. In de loop van het werken vanuit deze situatie komt er bij elk kind een proces op gang van taalontwikkeling. Als kinderen de communicatieve functies ook voor hun situatie zien, krijgen ze zelf de behoefte om ook geschreven taal te gaan gebruiken. Belangrijk is het dat een kind zich in zo'n situatie veilig voelt en zich gewaardeerd voelt. Dat kan als de sfeer in de groep goed is, de omgeving voldoende uitdaging biedt en de leerstof aansluit bij de kinderen. Bij kleuters is het ook van belang dat ze al doende of in het spel leren. Alleen in situaties van betrokkenheid en welbevinden kan een voortgaande ontwikkeling ontstaan.

1.10 Taal leren is strategisch leren

Doordat volwassenen voordoen en uitleggen hoe bepaalde talige activiteiten, zoals spreken en luisteren, het beste kunnen worden uitgevoerd, worden kinderen zich bewust van hun eigen taalgebruik (www.ru.nl). Bovendien leren kinderen zo hoe ze bepaalde taalproblemen het beste kunnen aanpakken en oplossen, het zogenaamde strategisch leren. Geleidelijk krijgen ze greep op hun eigen cognitief functioneren; ze leren stap voor stap hun taalgebruik te sturen en te controleren. Ze worden met andere woorden hun eigen taalleraar. Strategisch leren betekent in verband met het leren van een taal dat kinderen in de loop der jaren leren hoe ze bepaalde taalleerprocessen het beste kunnen plannen, uitvoeren en evalueren. Het verwerven van cognitieve strategieën zoals het vinden van de belangrijkste informatie in een gesproken of geschreven tekst en metacognitieve strategieën zoals het bewaken en controleren van het eigen taalgedrag vindt voor een deel vanzelf plaats. Voor een ander deel is hardop denkend voordoen of uitleg noodzakelijk. Vooral de reflectie en controle op de eigen taalleerprocessen is van cruciaal belang voor de verdere ontwikkeling van het leren van taal. Hierdoor worden kinderen in hun ontwikkeling steeds minder afhankelijk van anderen en leren ze hun kennis en strategieën te gebruiken in situaties die ze nog niet eerder zijn tegengekomen.

1.11 De acht stellingen

In het boek stimulerende lees - en schrijfactiviteiten in de onderbouw, Kleef 2002, staan de pijlers van interactief taalonderwijs, betekenisvol, sociaal en strategisch leren, beschreven. Deze drie belangrijkste uitgangspunten zijn vertaald in acht stellingen. Met deze acht stellingen wil ik het theoretische gedeelte over interactief taalonderwijs besluiten:

1. Het leven van alledag vormt een rijke context voor lees - en schrijfactiviteiten.
2. Voor de inrichting van die activiteiten kan veel worden geleerd van de manier waarop thuis gelezen en geschreven wordt.
3. Lezen en schrijven is denken.
4. Leren over lezen en schrijven is een communicatief proces.
5. Motiverend lees - en schrijfonderwijs leert kinderen doelgericht te lezen en te schrijven.
6. De leefomgeving doet ertoe bij het leren (over) lezen en schrijven.
7. De rol en het gedrag van de leerkracht zijn van invloed op het leren over lezen en schrijven.
8. Eén zaligmakende didactiek voor het leren lezen en schrijven is er niet.

1.12 Conclusie

In dit eerste hoofdstuk heb ik beschreven dat je eigenlijk niet zonder taal kunt leven. Taal speelt een grote rol in het leven van elk mens (Robbe, 2001). Dat is al zo in het eerste levensjaar en dat blijft zo het hele leven lang. Je kunt je een leven en een opvoeding zonder taal niet goed voorstellen. In de voorschoolse periode doet een kind al heel wat kennis en vaardigheden op (www.jufkim.nl). Kinderen leren klanken onderscheiden en uiten, woorden en zinnen begrijpen en zelf te vormen. Ze bouwen een woordenschat op en gaan soms heel creatief met woorden en taal om. In het onderwijs wordt dit verder uitgewerkt. De geletterdheid ontwikkelt zich vooral in het rollenspel, als kinderen volwassenen imiteren. In dit spel nemen de lees- en schrijfactiviteiten een bijzondere plaats in. Dat komt vooral door het belang dat de samenleving hecht aan de beheersing van lezen en schrijven.

Het gevaar bestaat dat de lees- en schrijfactiviteiten van kleuters vertaald worden naar de vakgebieden lezen en schrijven. Daardoor zou het zijn relatie met andere activiteiten verliezen, wat juist belemmerend werkt voor de lees- en schrijfontwikkeling. In de basisontwikkeling gaat men er immers van uit dat activiteiten alleen zinvol zijn als ze betekenis hebben voor het (jonge) kind. En een activiteit is voor een kind zinvol als het daardoor zijn spel verder kan ontwikkelen. Wanneer lees- en schrijfactiviteiten hun betekenis verliezen, verliezen ze ook de aandacht van het kind.

Jonge kinderen willen vooral:

- spelen dat ze kunnen lezen en schrijven
- lezen en schrijven gebruiken om met anderen te communiceren
- lezen en schrijven zien als een interessant stuk van de realiteit

De leerkracht moet er dus voor zorgen dat lezen en schrijven interessante activiteiten worden, zonder de kinderen deel te laten nemen aan activiteiten waar ze nog niet aan toe zijn.

Omdat het belang van taal in de kleuterleeftijd erg groot is, is het aan mij als leerkracht om de omgeving van de leerlingen zo in te richten dat ze op allerlei manieren met taal in aanraking komen. Voor goed taalonderwijs is het vooral van belang dat (Robbe, 2001):

- je start bij de ontwikkeling van het kind
- spel de leidende activiteit is
- de activiteiten betekenis hebben voor het kind
- de taalontwikkeling van het kind doelgericht wordt bevorderd
- er een kindvriendelijke en veilige leeromgeving is

Deze vijf punten heb ik dan ook als uitgangspunt genomen bij het ontwikkelen van goed taalonderwijs voor groep 1/2 van o.b.s. De Schalm. Ik

heb voor de kleutergroep een aantal projecten ontwikkeld en heb heel goed gekeken of deze projecten ook aan de vijf uitgangspunten voldoen. Vanaf het begin tot het eind van deze scriptie ben ik blijven reflecteren. Voldoen de projecten nog steeds aan deze vijf uitgangspunten? Als dat niet het geval was, paste ik de projecten aan. De projecten heb ik beschreven in hoofdstuk drie. Door deze kritische kijk zijn deze taalrijke projecten in mijn groep een succes geworden.



Leerlingen maken een folder voor de schoenenwinkel.

Hoofdstuk 2

Tussendoelen voor beginnende geletterdheid

2.1 Tussendoelen beginnende geletterdheid

In het eerste hoofdstuk ben ik globaal ingegaan op het aanleren van taal. Ook heb ik het interactief taalonderwijs beschreven. In deze paragraaf wil ik specifiek ingaan op de tussendoelen beginnende geletterdheid. Ik heb het in deze scriptie al eerder gehad over het Expertisecentrum Nederlands. Wat houdt dit Expertisecentrum Nederlands nu eigenlijk in? Het Expertisecentrum Nederlands is een door de overheid ingesteld centrum, dat als taak heeft het taalonderwijs in Nederland te verbeteren en zich met name richt op de eerste vier jaren van het basisonderwijs (www.taalsite.nl). De keuze voor vestiging van het Expertisecentrum aan de Universiteit van Nijmegen was op grond van het Actieplan Taal onder redactie van prof. Dr. C. Aarnoutse. Hij beschrijft hierin de knelpunten die zich voordoen in het taalonderwijs en geeft een aanzet tot mogelijke oplossingen. Het Expertisecentrum staat onder leiding van prof. dr. Ludo Verhoeven en prof. Dr. Cor Aarnoutse. Aandachtsgebieden van het Expertisecentrum Nederlands zijn: raamplan interactief taalonderwijs, mondelinge communicatie, woordenschatontwikkeling, geletterdheid, interventie bij leerproblemen, kinderen volgen in interactief taalonderwijs, MILE-Nederlands (de naam MILE staat voor: Multimediale Interactieve Leeromgeving), ICT Primair onderwijs en de tussendoelen beginnende geletterdheid. Het Expertisecentrum Nederlands levert een bijdrage aan de verbetering van het taalonderwijs op de basisschool en de voorschoolse periode (www.socsci.kun.nl).

Om de kwaliteit van het taal -, lees - en schrijfonderwijs in de groepen 1 – 3 van het basisonderwijs te verhogen, heeft het Expertisecentrum Nederlands tien tussendoelen voor beginnende geletterdheid opgesteld. Tussendoelen zijn belangrijke stappen in de taal -, lees - en schrijfontwikkeling van kinderen die in het onderwijs nagestreefd kunnen worden. Ze beogen kinderen te laten starten op een degelijk fundament.

De tussendoelen voor beginnende geletterdheid zijn geformuleerd op grond van beschikbaar onderzoek naar de ontwikkeling van geletterdheid. In een samenwerkingsverband met onderwijsinstellingen als SLO (Stichting Leerplan Ontwikkeling) en de landelijke pedagogische centra heeft het Expertisecentrum Nederlands een tiental tussendoelen voor beginnende geletterdheid opgesteld. Deze tussendoelen passen in een onderwijsvisie, die uitgaat van zowel de noodzaak van zelfontdekkend leren, als van de noodzaak van gericht en systematisch aanbod en instructie voor bepaalde onderdelen zoals conventionele spelling.

Het ontwikkelings - en leerproces van kinderen is een cyclisch proces (www.taalsite.nl). In zo'n proces komen bepaalde ontwikkelings - en

leerstappen steeds opnieuw terug. De volgorde waarin de tussendoelen zijn beschreven impliceert dan ook niet dat de doelen één voor één nagestreefd en afgerond kunnen worden. Leerkrachten die in hun groep bezig zijn met activiteiten op het gebied van beginnende geletterdheid, werken meestal tegelijkertijd aan verschillende doelen. Hierbij het overzicht van de tien tussendoelen beginnende geletterdheid:

- Boekoriëntatie

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



Werken met picto's. Lezen en verwerken met behulp van afgesproken symbolen.

- Verhaalbegrip

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



De verteltafel en de picto's bij het boek van de week "Kom uit het ei, kleintje" van Shen Roddie.

- Functies van geschreven taal

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



Clarissa heeft een briefje geschreven met open en dicht. Dit briefje hoort bij de schoenenwinkel.

- Relatie tussen gesproken en geschreven taal

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



Lorena leest en bekijkt het klassendagboek.

- Taalbewustzijn

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



De lettertafel I, wat begint er met de letter I.....

- Alfabetisch principe

Kinderen ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen en leggen de foneem-grafeemkoppeling. Kinderen kunnen door de foneem-grafeemkoppeling woorden die ze nog niet eerder hebben gezien, lezen en schrijven.



"De Letterdeur". Eerst had ik de letterdeur "de lettermuur " genoemd maar Mathijs merkte heel goed op dat het geen muur maar een deur is!

- Functioneel "schrijven" en "lezen"

Kinderen schrijven functionele teksten, zoals lijstjes, briefjes, opschriften en verhaaltjes. Kinderen lezen zelfstandig prentenboeken en eigen en andermans teksten.



Wensje van Samantha voor de verjaardag van juf Ankie

- Technisch lezen en schrijven, start

Kinderen kennen de meeste letters; ze kunnen de letters fonetisch benoemen. Kinderen kunnen klankzuivere (km-, mk- en mkm-)woorden ontsleutelen zonder eerst de afzonderlijke letters te verklanken. Kinderen kunnen klankzuivere woorden schrijven.

- Technisch lezen en schrijven, vervolg

Kinderen lezen en spellen klankzuivere woorden (van het type mmkm, mkmm en mmkmm). Kinderen lezen korte woorden met afwijkende spellingpatronen en meerlettergrepige woorden. Kinderen maken gebruik van een breed scala van woordidentificatietechnieken. Kinderen herkennen woorden steeds meer automatisch.

- Begrijpend lezen en schrijven

Kinderen tonen belangstelling voor verhalende en informatieve teksten en boeken en zijn ook gemotiveerd die zelfstandig te lezen. Kinderen begrijpen eenvoudige verhalende en informatieve teksten. Kinderen gebruiken geschreven taal als een communicatiemiddel.

2.2 De tussendoelen en activiteiten opgesteld voor o.b.s. De Schalm

Tijdens de cursus beginnende geletterdheid, gegeven door Jan Witkam van het R.P.C.Z. zijn bij de tussendoelen beginnende geletterdheid activiteiten opgesteld waarmee gewerkt zou kunnen worden in de groepen 1, 2 en 3. In de doorgaande lijn voor groep 1, 2 en 3, de tussendoelen beginnende geletterdheid van o.b.s. De Schalm (zie bijlage) staan de volgende activiteiten beschreven die ingevoerd zouden kunnen worden.

Bij het tussendoel boekoriëntatie staat:

- het voorlezen in de kleine kring
- het werken met picto's

Bij het tussendoel verhaalbegrip staat:

- voorlezen
- een prentenboek aanbieden
- het verhaal naspelen
- vertellen bij tekeningen

Bij het tussendoel functies van geschreven taal staat:

- lees – schrijfhoek activiteiten
- labellen van materialen
- namen op de stoelen van de kinderen
- woordje van de week
- woordveld maken bij nieuw thema
- opschrijven/ophangen van nieuws
- kinderen laten dicteren wat ze getekend of geschilderd hebben
- "voorlezen" wat kinderen zelf "geschreven" hebben
- dagritme picto's
- briefjes mee naar huis geven
- briefjes bezorgen bij een andere leerkracht
- dagen van de week



Het labellen van materialen

Bij het tussendoel relatie tussen gesproken en geschreven taal staat:

- lees - schrijfhoek activiteiten
- labellen van materialen
- namen van stoelen van de kinderen
- schrijfactiviteiten verwerkt in thema's

Bij het tussendoel taalbewustzijn staat:

- stappen op woorden in zin
- lettergreep klappen
- combinatiewoorden maken en/of splitsen
- rijmen
- analyse en synthese oefeningen
- lees - schrijfhoek activiteiten
- activiteiten uit "wat zeg je?"
- luisterspelletjes gericht op het herkennen van geluiden
- rijm activiteiten
- sorteer en raadspelletjes

Bij het tussendoel alfabetische principe staat:

- lees - schrijfhoek activiteiten
- schrijven bij tekeningen
- lettertafel
- naamkaartjes bij materialen
- kant en klare materialen

Bij het tussendoel functioneel "schrijven" en "lezen" staat:

- lees - schrijfhoek activiteiten
- schrijven bij tekeningen

De tussendoelen technisch lezen en schrijven, start en vervolg en het tussendoel begrijpend lezen en schrijven zijn gekoppeld aan de methode Veilig Leren Lezen en gelden voornamelijk voor groep 3. Ik heb deze tussendoelen dan ook niet gebruikt in groep 1/2.

2.3. Conclusie

Werken aan beginnende geletterdheid is in die zin innovatief dat men breekt met in Nederland gevestigde tradities (www.socsci.kun.nl). Deze tradities luiden: kleuters moeten spelen, bewaar het lees - en schrijfond onderwijs voor groep 3 en begin dan met alle kinderen tegelijk. Nieuw is dus de boodschap dat geletterdheid eerder en speelser kan. Nieuw is ook dat een werkvorm als "interactief voorlezen in de kleine kring" niet alleen al kan starten in groep 1 maar dat het bovendien zinvol is daar in de groepen 3 en 4 mee door te gaan. In deze opgestelde activiteiten voor de tussendoelen beginnende geletterdheid zitten al veel activiteiten die gedaan worden in groep 1/2 van o.b.s. De Schalm maar er zijn ook een aantal vernieuwende elementen. Ik vond het een grote uitdaging om deze activiteiten voor de kleutergroep te ontwikkelen en aan te bieden. Ook heb ik de cd-rom tussendoelen beginnende geletterdheid en de boeken Werken aan taalbewustzijn (Kleef, 2002) en Stimulerende lees - en schrijfactiviteiten in de onderbouw (Kleef, 2002) als bron gebruikt om zelf ook nieuwe projecten te ontwikkelen die aansluiten bij deze zeven tussendoelen beginnende geletterdheid. Ik heb deze tussendoelen en mijn eigen uitgekozen projecten met mijn mentor (tevens directeur van o.b.s. De Schalm) Gerrit Coldeweijer en mijn duo-collega Ankie Rijk besproken. Hierna ben ik er vol enthousiasme mee aan de slag gegaan en de resultaten hiervan zijn te lezen in het volgende hoofdstuk.



Het boek van de week "Ik wil die!" op de verteltafel.

Hoofdstuk 3

Een uitdagende leeromgeving

3.1 Het uitgangspunt

Als uitgangspunt had ik dus de activiteiten die opgesteld waren bij de cursus beginnende geletterdheid. Toen ik mij voorbereidde op dit meesterstuk kwam ik op internet en in de boeken Stimulerende lees - en schrijfactiviteiten in de onderbouw en Werken aan taalbewustzijn, geschreven door Margareth van Kleef en Marieke Tomesen, heel veel leuke taalrijke projecten tegen. Ook de cd-rom tussendoelen beginnende geletterdheid staat vol met leuke en bruikbare praktijkvoorbeelden. Ik ben eens gaan kijken welke projecten goed aan zouden sluiten bij de opgestelde activiteiten voor o.b.s. De Schalm en hier ben ik mee aan de slag gegaan.

Voordat ik deze activiteiten ga beschrijven, heb ik mij eerst verdiept in de achterliggende gedachten van de lees - en schrijfactiviteiten voor de onderbouw. Ook heb ik gekeken hoe je het beste het taalbewustzijn in de groep kan stimuleren. Waar moet ik bij het opstarten van de nieuwe activiteiten in de groep rekening mee houden? Tussendoelen zijn bedoeld als verfijningen van de kerndoelen. Ze zijn afgeleid van belangrijke momenten in de ontwikkeling van jonge kinderen (www.taalsite.nl). Tussendoelen voor beginnende geletterdheid zijn ook handig bij het onder de loep nemen van het taal/leesonderwijs in de onderbouw. In de boeken Stimulerende lees - en schrijfactiviteiten in de onderbouw en Werken aan taalbewustzijn, geschreven door Margareth van Kleef en Marieke Tomesen, staan ook een aantal aandachtspunten bij het creëren van interactieve leessituaties, aandachtspunten bij het ontlocken van (nieuw)schrijfgedrag en hoe effectieve stimulering van fonologisch gedrag eruit ziet op school.

3.1.1 Aandachtspunten bij het creëren van interactieve leessituaties

Kinderen leren in de eerste plaats lezen en van lezen te genieten door vaak en gevarieerd deel te nemen aan (voor) leessituaties (Kleef, 2002). In verschillende situaties zoals bijvoorbeeld voorlezen door de leerkracht, samen met leeftijdgenootjes lezen en zelfstandig lezen, ervaren kinderen hoe lezen in zijn werk gaat en wat de betekenis van lezen is in het leven van alledag. De leerkracht heeft een belangrijke functie in het tot stand brengen van een stimulerende lees - en schrijfklimaat in de groep.

Bij het creëren van interactieve leessituaties zijn deze aandachtspunten belangrijk:

1. Voorleesactiviteiten en interacties

Leerkrachten die met het prototype “Creëren van interactieve leessituaties” werken, hanteren tijdens voorleessituaties een onderscheid in interacties: voorafgaand aan, tijdens en aansluitend op een leesactiviteit. Op deze wijze is de voorleesactiviteit ingebed in betekenisvolle communicatie, waardoor de betrokkenheid en het begrip van kinderen toeneemt. Voorafgaand aan het voorlezen wordt voorkennis geactiveerd en staan verwachtingen over de tekst centraal. De leerkracht geeft kinderen ook een luisterdoel mee. De interactie tijdens het voorlezen is bedoeld om toelichting te geven bij tekst en illustraties, woorden te verduidelijken en voorspellingen te doen over het vervolg. Interacties na afloop van een leesactiviteit beogen een beknopte bespreking van datgene wat in de vooraf-fase aan bod is geweest. Ook is het bedoeld om relaties te leggen met ervaringen van de leerlingen.

2. Herhaald voorlezen

Herhaald voorlezen van dezelfde tekst blijkt een effectieve manier om kinderen ervaring op te laten doen met boeken en verhalen. Door meerdere keren naar de tekst te luisteren kunnen kinderen de tekst diepgaander beleven. Er ontstaan nieuwe interacties rond de tekst.

3. Opbouwen van routines

Het voorlezen in een grote groep blijkt effectiever te zijn als je als leerkracht bepaalde routines opbouwt. Door de bekendheid met een werkwijze kunnen kinderen zich meer concentreren op de inhoud van het verhaal. Belangrijke routines zijn:

- Aandacht vestigen op titel, auteur en illustrator
- Notities maken op een groot papier
- Een bepaalde pagina in het boek centraal stellen
- Formuleren van een luisterdoel of luistervragen
- Relaties leggen met eigen ervaringen van kinderen

Routines zijn herkenbare situaties die leiden tot betekenisvolle taalactiviteiten. Het zijn terugkerend, vaststaande leersituaties die aanzetten tot communicatie. Doordat deze situaties qua vorm herkenbaar zijn, kunnen kinderen goed letten op wat er tijdens die situaties precies gebeurt. Ze kunnen daardoor vooral betrokken zijn op de inhoud. Routines zijn voor de meeste leerkrachten een haalbare ingang tot zinvolle lees – en schrijfactiviteiten te komen.

4. Variatie

Naast het structureren van de interacties tijdens voorleessituaties, het inbouwen van herhaald voorlezen en het opbouwen van bepaalde routines is variatie belangrijk bij de vormgeving van interactieve leessituaties. Het gaat hier om variatie in de situaties waarin wordt voorgelezen en de contexten waarin

boeken en voorleesverhalen centraal staan. Daarnaast gaat het om een variatie in de typen boeken en teksten die tijdens leessituaties wordt gebruikt en om variatie in werkvormen bij de introductie en verwerking van een verhaal. Bij variatie in situaties valt te denken aan afwisseling in het lezen in een grotere of kleine kring, het herhaald lezen, vrij of individueel lezen, het lezen in tweetallen. In deze situatie let je als leerkracht op een goede afwisseling in boeken die centraal staan. Variatie en afwisseling gelden ook voor werkvormen bij de introductie en verwerking van boeken. Hier kan je bijvoorbeeld concrete materialen, poppen of eigen belevenissen of ervaring van een leerling gebruiken. Natuurlijk zijn ook introducties van boeken door kinderen zelf of gesprekjes over boeken of het navertellen of naspelen van een verhaal mogelijk.

5. Relatie met schrijfgedrag

Tijdens interactieve leessituaties leg je als leerkracht op een vanzelfsprekende wijze relaties tussen lees – en schrijfgedrag. Je maakt als leerkracht regelmatig aantekeningen op papier over het boek. Deze aantekeningen bestaan voor een deel uit kleine tekeningetjes of pictogrammen. Bij het gebruik van beeldmateriaal kunnen kinderen een deel van de tekst goed meelesen. Aan de hand van picto's kunnen kinderen bepalen welke onderdelen bij een boek besproken worden. De relaties tussen lezen en schrijven komt ook tot uitdrukking in diverse verwerkingsactiviteiten bij boeken en verhalen waarbij kinderen zelf gaan schrijven en/of tekenen. Zij ervaren hoe geschreven taal ontstaat en dat geschreven tekst gelezen kan worden.

6. Inbreng van kinderen

In stimulerende leesactiviteiten bestaat ruimte voor de eigen inbreng van de leerlingen. Met andere woorden: eigen inbreng wordt op prijs gesteld en uitgelokt. Deze inbreng kan zeer verschillend zijn. Het kunnen ervaringen zijn van kinderen met lezen thuis of met de inhoud van een verhaal. Het gaat dan om de eigen leesbeleving.

7. Samen denken

Bij interactieve leessituaties benader je als juf en de leerlingen een belangrijk deel van de leesactiviteit als een denkactiviteit. Samen hardop nadenken over de vraagstellingen die in de verschillende fasen van voorleesactiviteit naar voren komen. De juf kan hardop nadenken hoe zij de notities op het papier gaat schrijven en samen met de kinderen bespreken wat je nou precies op zult schrijven. Gedachtewisseling hierover stimuleert tot actief taalgebruik en tot een intensievere behandeling van de tekst.

8. Zelf lezen

Tijdens interactieve leessituaties krijgen kinderen allerlei handvatten aangereikt om zelfstandig teksten te lezen en te verwerken. Kinderen krijgen dagelijks gelegenheid om zelf te lezen. Informele gesprekjes over de eigen leesactiviteit van de leerlingen zijn heel gewoon.

3.1.2 Aandachtspunten bij het ontlocken van (nieuw) schrijfgedrag

Door kinderen regelmatig met functionele schrijfactiviteiten in aanraking te brengen en door in groepen gelegenheid te scheppen voor spontane schrijfactiviteiten hebben kinderen meer kans om zelf goede en gemotiveerde schrijvers te worden. Daarbij is het belangrijk steeds na te gaan welke ondersteunende interacties van de leerkracht nodig zijn om kinderen uit te lokken tot (nieuw) schrijfgedrag.

Bij het ontlocken van (nieuw) schrijfgedrag zijn deze aandachtspunten belangrijk:

1. Voorbeeldgedrag van de leerkracht

Belangrijk bij het ontlocken van schrijfgedrag is dat de leerkracht laat zien dat het vanzelfsprekend is dat je elke dag wel iets opschrijft en dat dit je helpt onthouden, helpt om iets te maken, iets aan anderen te vertellen. Het is niet voor eventjes, maar "wie schrijft, die blijft". Bovendien helpt schrijven ook bij het leren nadenken. Immers, wat wil je precies opschrijven, wat vind je belangrijk, is het zo wel duidelijk, wat moet je nog weten?

2. Bewuste tijdsinvestering

Als je in de groep systematisch aandacht aan schrijven besteedt, kom je met een geringe tijdsinvestering, maar wel een bewust gehanteerde, tot bijvoorbeeld het volgende resultaat:

12 minuten per dag = 60 minuten per week

per maand = ongeveer ½ - 1 dag

per jaar = ongeveer 2 weken

3. Stimulerende leeromgeving

Voor schrijven heb je materialen nodig. Het liefst zijn die materialen heel divers. De keuze voor bepaalde materialen heeft meestal gevolgen voor de totstandkoming van het schrijfproduct. Vanuit dit gegeven is het zinnig om steeds na te denken over de materialen waarover kinderen kunnen beschikken.

Schrijven kan op verschillende plaatsen tot uitdrukking komen:

- Vaste hoeken

Kinderen maken hiervan gebruik als ze willen en kunnen schrijven. De benodigde materialen zijn hier in veelvoud aanwezig.

- Thematische wisselhoek

De plek is steeds anders, wordt samen met kinderen bepaald en biedt daarmee van zichzelf inspiratie tot schrijven

- Registratiebord

Het bord wordt gebruikt voor allerlei dagelijks terugkerende schrijfactiviteiten en speelt in op vanzelfsprekend leerkrachtgedrag.

4. Gesprekjes vooraf

Tijdens gesprekjes voorgaande aan de eigenlijke schrijfproductie is er aandacht voor de functionaliteit van het schrijven. Er wordt opgemerkt waarom doen we dit, en hoe doen we dit, wat kan een ander ermee? De leerkracht helpt kinderen om een schrijfdoel te kiezen en helpt bedenken wat er met het schrijfproduct kan gebeuren als dit gereed is. Hoe meer inspirerend het gesprek vooraf, hoe meer het kind zich uitgenodigd zal voelen tot schrijfgedrag.

5. Interacties en ondersteuning op maat

Bepaalde kinderen hebben meer ondersteuning nodig om op gang te komen dan andere kinderen. Door goed te letten op wat kinderen zeggen en doen tijdens schrijfactiviteiten krijgt de leerkracht vrij snel door op welke punten kinderen vragen hebben en waar ze ondersteuning nodig hebben. Er wordt steeds een driedeling gehanteerd in de mate van ondersteuning die gegeven wordt tijdens schrijfacties.

1. Vrijwel geen ondersteuning

Kinderen gaan na een uitleg vrij zelfstandig aan de slag. Ze kiezen hun materialen en de leerkracht assisteert doorgaans slechts bij een hulpvraag op initiatief van het kind.

2. Beperkte ondersteuning

Kinderen gaan aan de slag na demonstratie van de activiteit door de leerkracht. Ze verwoorden wat ze gaan doen en kunnen bij hun activiteit gebruik maken van duidelijk voorbeeldmateriaal.

3. Veel ondersteuning

Kinderen gaan aan de slag nadat ze samen met de leerkracht hebben verwoord wat ze precies willen opschrijven. Door hardop denkend voor te doen, laat de leerkracht zien hoe zij/hij iets opschrijft, hoe hij/zij iets terug leest, waar iets precies staat.

6. Variatie in werkvormen

Via verschillende werkvormen kan het schrijfgedrag van kinderen gestimuleerd worden. De volgende werkvormen worden onderscheiden:

- De leerkracht schrijft

De leerkracht maakt notities in bijzijn van de kinderen. Door dit voorbeeldgedrag worden kinderen zich ervan bewust dat je iets op kunt schrijven om het te onthouden.

- Leerkracht en kinderen schrijven samen

De leerkracht en de kinderen werken in een grote of kleine groep samen aan een tekst, die de leerkracht opschrijft. Op deze manier krijgen kinderen inzicht in schrijfconventies en in de manier hoe de tekst tot stand komt. De tekst kan vervolgens samen gelezen worden.

- Kinderen schrijven samen

Bij deze werkvorm wordt ervan uitgegaan dat kinderen vooral in kleine groepjes uitgenodigd worden om met schrijven bezig te zijn. Kinderen kunnen elkaar ondersteunen bij het schrijven door van elkaar te zien hoe ze met de activiteit bezig zijn, door elkaar vragen te stellen en reacties te geven op elkaars schrijfproducten. Wanneer kinderen gezamenlijk aan schrijfproducties werken, blijkt dit gedrag op een heel spontane manier plaats te vinden. Door aan elkaar te verwoorden wat je aan het doen bent en van elkaar te horen hoe je iets kunt opschrijven, gaan kinderen verder nadenken over hun activiteiten en komen zij tot nieuwe ontdekkingen.

- Kinderen schrijven individueel

Kinderen schrijven iets dat voor henzelf betekenis heeft, bijvoorbeeld een wenskaart of een briefje.

7. Reflectie en gesprekjes naderhand

Een belangrijk aandachtspunt betreft het praten over en nauwgezet terugkijken naar een schrijfproduct. Deze reflectie kan plaatsvinden tijdens gesprekjes waarin kinderen met elkaar praten over wat ze hebben gemaakt. Reflectie en evaluatie zijn ook uit te voeren tijdens individuele gesprekjes tussen een kind en de leerkracht. Deze gesprekjes hebben een tweeledige bedoeling. De leerkracht kan hiermee goed zicht proberen te krijgen op de

individuele schrijfontwikkeling van een kind. Het kind zelf kan vooral uitgenodigd worden om over zijn schrijfactiviteit na te denken en plannetjes te maken voor vervolgactiviteiten.

8. Schrijven op eigen wijze

Het is belangrijk dat leerkrachten kinderen stimuleren om te schrijven, en ze daarbij de ruimte geven voor het uitproberen van allerlei schrijfvormen. Essentieel is dat leerkrachten elke vorm van schrijven accepteren. Kinderen hebben de vrijheid om eigen letters te maken. Leerkrachten hoeven er niet vanuit te gaan dat kinderen zich een verkeerd handschrift aanleren. Kinderen stellen namelijk hun eigen schrijfvormen bij in hun schrijfontwikkeling en doen voortdurend pogingen om de vormen te perfectioneren.



Bij het leren (over) lezen en schrijven is het van belang dat de leeromgeving veel kansen biedt voor leerlingen om met de geletterde activiteiten aan de slag te gaan. Een krachtige leeromgeving is aantrekkelijk, goed voorbereid en biedt tevens ondersteuning bij het uitvoeren van lees – en schrijfactiviteiten. Voor jonge kinderen is het bovendien wenselijk dat zij zich veilig voelen zodat er emotionele ruimte is voor verkenning. Indien bij het inrichten van de leeromgeving hiermee rekening gehouden wordt, ontstaan er voor de kinderen herkenbare, functionele en betekenisvolle situaties.

Een stimulerende lees – en schrijfomgeving bestaat uit:

- een geletterde inrichting van de klas
- een rijk en gevarieerd aanbod aan materialen
- stimulerend leerkrachtgedrag

3.1.3 Hoe ziet effectieve stimulering van fonologisch gedrag eruit?

Eén van de tussendoelen beginnende geletterdheid is taalbewustzijn. Het blijkt dat hier vooral het fonologisch bewustzijn wordt bedoeld (Mommers, 2004). Vermoedelijk hebben de auteurs dit woord vermeden om de leerkrachten niet te confronteren met een begrip dat voor velen nauwelijks of niet bekend is. Voordat ik in ga op effectieve stimulering van fonologisch

gedrag is het misschien wel verhelderend om eerste even stil te staan bij enkele vaktermen, die in het normale spraakgebruik niet zo vaak worden gebruikt. Wat wordt bedoeld met fonologisch? De fonologie is de wetenschap die zich bezighoudt met taal als een systeem van klanken. Het gaat daarbij niet om geschreven, maar om gesproken taal. Ook het jonge kind ontdekt geleidelijk dat taal als een systeem is van klanken; bijvoorbeeld dat het woord /poesje/ bestaat uit het kernwoord /poes/ en het achtervoegsel /je/. Als een kind dit beseft, dan blijkt daaruit dat het een zekere gevoeligheid heeft voor de klankstructuur. Deze gevoeligheid wordt aangeduid met fonologisch bewustzijn. Als deze gevoeligheid zich verder ontwikkelt, ontdekt het kind dat de kleinste zelfstandige elementen in de gesproken taal een beperkt aantal spraakklanken zijn. Die kleinste zelfstandige eenheden noemt men fonemen. In ons schriftsysteem worden die fonemen aangeduid met lettertekens. Dikwijls wordt een fonem door één letterteken aangeduid, bijvoorbeeld: r, a of s, maar soms ook door twee: oe, ie, aa.

Effectieve stimulering van fonologisch bewustzijn is in ieder geval gericht op het onderscheiden van klanken in woorden (analyse), het samenvoegen van klanken (synthese) en op letterkennis (Kleef, 2002). Kleuters die nog niet bekend zijn met de letters, zijn het meest gebaat bij het leren van letterklanken en niet de letternamen. Verder is het volgens Smith, Simmons & Kameenui (1998) belangrijk dat leerkrachten goed de klanken van een woord laten horen. Dit kan door in eerste instantie de beginklank van het woord te verlengen en later ook het woord in losse klanken uit te spreken. Fonemen zijn abstract, ze zijn nauwelijks te horen, omdat ze niet worden uitgesproken als afzonderlijke klanken. Identificatie van fonemen vereist als het ware een kunstmatige analyse. Bovendien zijn kinderen gewend aandacht te besteden aan de betekenis van een woord en niet aan losse klanken.

Als kinderen de gelegenheid krijgen om zelf te schrijven en daarbij spontane spelling ("invented spelling") te gebruiken, zal dat hen ook helpen in hun ontwikkeling van fonemisch bewustzijn en in hun begrip van het alfabetisch principe. Door te schrijven worden de kinderen namelijk gestimuleerd om gesproken woorden te analyseren. Kinderen die spontane spelling gebruiken, spellen woorden op de manier zoals ze de woorden horen. Met gebruikmaking van alle letters die ze kennen, proberen ze zo goed mogelijk de klankstructuur van het woord weer te geven. Als kinderen spontane spelling gebruiken, geeft dat dus een bepaald niveau van fonologisch bewustzijn weer. Het vereist dat ze zorgvuldig moeten luisteren en denken over klanken.

Fonologisch bewustzijn kan op een natuurlijke en spontane manier worden gestimuleerd door het toepassen van taalspel in verhalen, liedjes en spel. Veel kan tijdens dagelijkse activiteiten worden toegepast in een betekenisvolle context (Adams, 1990 zoals beschreven staat in Kleef, 2002). Liedjes, woord-klankspelletjes, rijmpjes en voorlezen zijn geschikte activiteiten

om kinderen gevoelig te maken voor de klankstructuur van taal. Instructie in fonemisch bewustzijn is bij voorkeur speels en uitdagend, interactief en sociaal, wekt nieuwsgierigheid op en stimuleert dat kinderen met taal gaan experimenteren (Yopp & Yopp, 2000 zoals beschreven staat in Kleef, 2002).

Stimuleren van fonologisch bewustzijn blijkt in kleine groepen het meest effectief te zijn. Uit een studie die veel onderzoeken naar fonologisch bewustzijn heeft geanalyseerd blijkt dat instructie in kleine groepen, variërend van twee tot zeven leerlingen, sterkere effecten oplevert dan individuele of klassikale instructie (Ehri et al., 2001 zoals beschreven staat in Kleef, 2002). Een mogelijke oorzaak voor een sterker effect in kleinere groepen kan zijn dat kinderen meer aandacht krijgen dan in de grote groep. Bovendien kunnen de kinderen van elkaar leren en dat kunnen ze niet bij individuele instructie.

3.1.4 Opbouw van de projecten

Naast al deze aandachtspunten voor het stimuleren van leesgedrag, schrijfgedrag en het fonologisch bewustzijn heb ik verder goed in het oog gehouden dat voor goed taalonderwijs het vooral van belang dat is (Robbe, 2001):

- je start bij de ontwikkeling van het kind
- spel de leidende activiteit is
- de activiteiten betekenis hebben voor het kind
- de taalontwikkeling van het kind doelgericht wordt bevorderd
- er een kind vriendelijke en veilige leeromgeving is

Bij elk nieuw project heb ik gekeken of dit project voldoet aan deze 5 uitgangspunten. Ook bleef ik steeds reflecteren op deze punten. Lopen de projecten goed, sluit het nog steeds aan bij de ontwikkeling van de kinderen? Is spel de leidende activiteit en hebben de projecten betekenis voor de leerlingen? Sommige projecten heb ik gaandeweg bij gestuurd en veranderd. Ik heb geprobeerd de leeromgeving voor de kleuters nog taalrijker en uitdagender te maken.

In de volgende paragrafen zal ik de projecten beschrijven die ik heb ingevoerd in groep 1/2 van o.b.s. De Schalm. Ik beschrijf de projecten op de volgende manier. Ik geef eerst de concrete beschrijving van het project. Hierna zal ik de relatie met de theorie leggen. Ik zal dit niet al te uitvoerig behandelen want dat heb ik in dit meesterstuk al eerder gedaan. Ik geef in een beknopt verslag welke tussendoelen er bij dit project centraal staan en waarom dit project goed past in het interactief taalonderwijs. Tot slot geef ik een terugblik op het verloop van het project.

Mijn meesterstuk heb ik "Een taalbad voor kleuters" genoemd omdat ik best veel vernieuwende elementen heb ingevoerd in groep 1/2. Het is goed mogelijk dat dit bij u, als lezer, kan overkomen dat de kinderen alleen maar

met taal bezig zijn. Ik moet hier wel een kanttekening bij plaatsen. Ik werk al sinds het begin van het schooljaar 2004/2005 twee vaste dagen in deze kleutergroep. Ik heb dus veel tijd gehad om deze projecten in te voeren. Ik heb ook niet alle nieuwe projecten achter elkaar ingevoerd. Het invoeren van vernieuwende elementen is heel geleidelijk gegaan. Het gaat in feite om allerlei grotere en kleinere dingen die heel goed geïntegreerd zijn in de dagelijkse praktijk. Veel projecten hebben weer raakvlakken met elkaar. Ook niet alle projecten komen dagelijks aan bod. Het opbouwen van routines is erg belangrijk. Activiteiten hebben tijd nodig om een werkelijke routine te kunnen worden (Kleef, 2002). Er is als het ware eerst een periode nodig, vaak met instructie, om de werkwijze bij kinderen in te slijpen. De werkwijze moet eigen gemaakt kunnen worden. Ik kan u met een gerust hart zeggen dat de kleuters elke dag zelf hun activiteit kiezen op het planbord en verder wordt er nog steeds heel veel buiten gespeeld!

3.2 De logeerknuffel Olivier



De logeerknuffel Olivier met logeertas.

De concrete beschrijving van het project:

De logeerknuffel, Olivier krijgt in de kleutergroep een specifieke plaats en wordt ingezet om beginnende geletterdheid te bevorderen. Dat gebeurt door Olivier te laten logeren bij kinderen uit de groep. Olivier heeft een eigen plek in de klas en mag elk weekend met een kind mee naar huis. Als Olivier weer terugkomt op school, vertelt het kind wat de knuffel en hij/zij heeft meegemaakt. Juist voor een wat teruggetrokken kind kan dit een extra stimulans betekenen voor het vertellen in de kring. In het koffertje dat Olivier bij zich heeft zitten alle noodzakelijke logeerattributen zoals zeep, een tandborstel, handdoek en washand. In de koffer heb ik een brief gestopt om het project voor de ouders en kinderen duidelijk te maken (zie bijlage). Ook zit er in de koffer een schriftje waarin de ouders kunnen schrijven over de

belevissen van Olivier en hun kind. De kleuter kan eventueel ook iets schrijven of tekenen.

De relatie met de theorie:

Olivier gaat op deze manier een rol spelen bij het stimuleren van beginnende geletterdheid. De kinderen ervaren dat de belevissen van de logeerpartij in geschreven taal kunnen worden omgezet. Dit komt overeen met de tussendoelen functies van geschreven taal en relatie tussen gesproken en geschreven taal.

Dit project past goed in het interactief taalonderwijs omdat deze activiteit betekenis heeft voor het kind. Het gaat namelijk over zelf meegemaakte gebeurtenissen. Olivier heeft een paar dagen een centrale rol gespeeld in de wereld van het kind en daarover mag hij/zij vertellen aan de groep. De eigen inbreng van het kind wordt zeer op prijs gesteld. Ook het schrijfgedrag van het kind wordt uitgelokt. In het schriftje dat in de koffer zit, mag geschreven worden. Meestal zal één van de ouders dit doen maar sommige kinderen vinden het ook leuk om zelf wat te schrijven. Verder is er gelegenheid voor reflectie. Als in de kring verteld wordt wat de belevissen zijn van Olivier en je leest als juf voor wat er in het schriftje staat geschreven, zie je vaak herkenning van het kind. Ja het klopt helemaal wat er in het schriftje geschreven staat. Kinderen ontdekken met dit project dat je bepaalde gebeurtenissen op kunt schrijven en terug kunt lezen. Ze ontdekken het belang van schrijven.

Verder is dit project ook belangrijk om kinderen hun eigen gebeurtenissen te laten verwoorden. Als hier ruimte voor is en er een veilige leeromgeving is geeft dit een kind zelfvertrouwen. Ook leert een kind verantwoording te dragen voor Olivier. Hij/zij krijgt de opdracht om voor Olivier te zorgen en de kinderen nemen deze taak heel serieus.

Een terugblik op het verloop van het project:

Het project Olivier is een groot succes. De helpers van de dag mogen voor Olivier zorgen. Olivier doet aan alles mee in de groep. Hij zit in de kring en doet ook mee als we gaan eten en drinken. In het begin kon Olivier nog niet mee naar buiten. Ik heb een oude kindervagen van Suzanne, mijn dochter, meegenomen naar school en nu kan Olivier mee als we buiten gaan spelen. Vrijdag en dinsdag mag Olivier altijd met zijn ogen dicht een kaartje uit een doosje pakken. In dit doosje zitten alle namen van de kinderen uit de groep. Zo wordt er bepaald bij wie Olivier gaat logeren. Dit is altijd een heel spannend moment en de kleuters kijken hier erg naar uit. Maandag en vrijdag wordt in de kring verteld wat Olivier beleefd heeft. De kleuter mag vertellen wat het beleefd heeft met Olivier en het schriftje wordt voorgelezen. Olivier is niet meer weg te denken uit de groep.



Olivier is ook bij het eten en drinken en daarna leest hij een boekje.



Saskia van Loo

or kleuters

44

Olivier doet mee met het project vriendjeslezen en gaat uit logeren.

3.3 De letterdeur

De concrete beschrijving van het project:

In de klas heb ik op gekleurd papier alle letters (een kleine letter en een hoofdletter) van het alfabet geprint. Bij de introductie vertelde ik dat we een lettermuur in de klas gekregen hadden. Mathijs (groep 1) merkte heel goed op dat het geen lettermuur was maar een letterdeur. Dat vond ik heel slim van hem opgemerkt.

De relatie met de theorie:

Bij dit project richt ik me vooral op de tussendoelen alfabetische principe en taalbewustzijn.

De letterdeur is een concreet voorbeeld van een betekenisvolle context waarin het fonologisch bewustzijn gestimuleerd kan worden.

Wagnaff(1997/1998) heeft de ABC muur als eerste geïntroduceerd. Wagnaff zocht naar een manier om bij kleuters al vroeg het fonologisch bewustzijn en de letterherkenning te stimuleren en wel zodanig dat kleuters letters en klanken niet geïsoleerd leren, maar in een betekenisvolle context (Kleef, 2002). De instructie moet verbonden zijn met betekenisvol lezen en schrijven, zodat kinderen inzien wanneer ze letter-klankkennis kunnen toepassen. Met behulp van de letterdeur kan je een extra dimensie toevoegen aan de lees – en schrijfactiviteiten en de aandacht richten op letter-klankkoppeling. Bij de letterdeur gaat het erom dat kleuters steun hebben aan de letters en woorden op de deur om hun fonemisch bewustzijn te ontwikkelen en letters en letternamen te herkennen.

Een terugblik op het verloop van het project:

Er worden veel taalspelletjes gedaan met de letterdeur. Als ik bijvoorbeeld een naam van een kind zeg, mag een leerling de beginletter van deze naam op de deur aanwijzen. Dit hoeft niet alleen met namen te gebeuren maar kan ook met een belangrijk woord uit een voorleesboek gebeuren. Ook worden naar aanleiding van "het boek van de week" woorden geschreven die weer geplakt worden bij de desbetreffende letter op de letterdeur. Bij de woorden uit "het boek van de week" worden tekeningen gemaakt. De namen van de kinderen (vaak zelf geschreven) worden ook op de letterdeur geplakt. Ook worden alle woorden van de lettertafel bij de bijbehorende letter geplakt als we een nieuwe lettertafel gaan maken en de oude lettertafel opruimen. Als de woorden op de deur hangen wordt er regelmatig naar verwezen bij taal – , lees - en schrijfactiviteiten. De leerlingen gebruiken de deur bijvoorbeeld als hulp bij het "schrijven". Naarmate we langer met dit project bezig zijn, wordt de letterdeur ook voller.



Er zijn al heel wat woordjes op de letterdeur geplakt.

3.4 Het boek van de week

De concrete beschrijving van het project:

Sinds ik bezig ben met de tussendoelen beginnende geletterdheid wordt in groep 1/2 een prentenboek centraal gesteld. Gedurende twee weken wordt dit prentenboek behandeld. Bij dit prentenboek wordt een verteltafel gemaakt. Hierop komen spulletjes te liggen die met dit prentenboek te maken hebben. Het prentenboek wordt als het ware gevisualiseerd. Ook komt er een map te liggen bij de verteltafel waarop staat "het boek van de week". De kinderen mogen tekenen en schrijven over het boek van de week en op deze manier maken we ons eigen versie van "het boek van de week".

De relatie met de theorie:

Bij dit "boek van de week" komen veel tussendoelen aan de orde namelijk: boekoriëntatie, verhaalbegrip, functies van geschreven taal, relatie tussen gesproken en geschreven taal en functioneel "schrijven" en "lezen".

Er wordt bij het boek van de week gebruik gemaakt van variatie in werkvormen en de variatie is situatie. Bij variatie in situaties valt te denken aan afwisseling in het lezen eerst in een grotere kring en later zelf bij de verteltafel met een medeleerling. De kinderen krijgen de gelegenheid om het boek zelf te lezen. In deze situatie let je als leerkracht op een goede afwisseling in boeken die centraal staan. Variatie en afwisseling gelden ook voor werkvormen bij de introductie en verwerking van boeken. Bij het boek van de week worden concrete materialen, poppen of eigen belevenissen of ervaring van een leerling gebruikt. Spel is de leidende activiteit. De leerlingen krijgen de gelegenheid om het verhaal na te spelen.

Bij deze leesactiviteit is er relatie met schrijfgedrag. Schrijfgedrag wordt bij het boek van de week uitgelokt. Het maken van een eigen boek van de week is een betekenisvolle schrijfactiviteit. Kinderen mogen zelf een tekening maken over het verhaal. Er is veel variatie in werkvormen. Kinderen schrijven individueel, ze schrijven samen of de leerkracht en het kind schrijft samen. Er is ook tijd voor reflectie en een gesprekje over wat er geschreven of getekend is. Kinderen krijgen de ruimte om op hun eigen wijze te schrijven. Ze kunnen hun werk ook altijd weer bekijken in de leeshoek en kunnen zo ook het werk van andere leerlingen bekijken en van elkaar leren.

Een terugblik op het verloop van het project:

Er hebben al heel wat boeken centraal gestaan in de groep. Ik probeer in goed overleg met mijn duo-collega, juf Ankie, een passend boek uit te zoeken. Een boek dat past bij het lopende thema of een boek dat aansluit bij de belevingswereld van de kinderen. Toen de kinderen volop bezig waren met het tekenen van schatkaarten, heb ik bijvoorbeeld het boek "De verborgen schat van kapitein Sladrop" van Peter Carter boek van de week gemaakt. Bij het thema kleding hadden we een schoenenwinkel in de klas en toen is het boek "Ik wil die!" van Imme Dros boek van de week geweest. Toen een leerling nogal moeite had met de huidskleur van een andere leerling ben

ik hier meteen op ingesprongen door het boek "Elmer" van David MCKee als boek van de week te behandelen.

Aan het eind van elke boek van de week zorg ik dat ieder kind een tekening gemaakt heeft over het prentenboek. Bij de tekening schrijf ik erbij wat het voorstelt. Deze tekeningen bundel ik en daar maak ik een mooie voorkant bij. Ons eigen "boek van de week" komt in de leeshoek te liggen zodat de kinderen hun eigen boek ook kunnen lezen. Dit vinden ze erg leuk en ze weten zelfs na een tijdje nog heel goed te vertellen wat ze toen getekend of geschreven hebben. Ik print ook typerende woorden uit het prentenboek uit en de leerlingen mogen deze woorden naschrijven op hun tekening of ze mogen het woord bij de desbetreffende letter van de letterdeur plakken. Soms schrijven kinderen zelfs zinnen over uit het boek. Kinderen die al een beetje kunnen lezen, proberen deze woordjes of zinnen zelf te lezen.



De verteltafel bij het boek "Ik wil die!" van Imme Dros.



Rowan maakt een tekening bij het boek van "Elmer" van David McKee.

3.5 Verteldozen

De concrete beschrijving van het project:

Saskia van Loosen

4227345

Een taalbad voor kleuters

49

In een verteldoos worden spulletjes gedaan die met het prentenboek te maken hebben (dit is het verlengde van "het boek van de week"). Ook print ik de veel voorkomende woorden van het prentenboek uit. Kinderen die al kunnen lezen kunnen deze woorden ook nalezen of naschrijven. Aan de hand van de spullen uit de doos, de plaatjes en tekst kunnen de kinderen het boek naspelen of navertellen.

De relatie met de theorie:

Omdat de verteldozen eigenlijk heel veel overeenkomsten hebben met "het boek van de week" is de relatie met de theorie hetzelfde als bij "het boek van de week" (zie paragraaf 3.4).

Een terugblik op het verloop van het project:

In hoofdstuk 4 heb ik uitvoerig geschreven over de verteldozen. Je kunt in paragraaf 4.4 lezen hoe ik mijn eigen verteldozen ontwikkeld heb.



De verteldoos bij het boek "Elmer" van David McKee.

3.6 Het klassendagboek

De concrete beschrijving van het project:

Het project "het klassendagboek" is een dagelijks project. In het klassendagboek wordt namelijk elke dag geschreven. Er wordt opgeschreven wat de kinderen beleefd hebben, of er wordt een tekening of werkje van een kind ingedaan. Er kunnen foto's ingeplakt worden van activiteiten op school. Ook Tijn Rijn (paragraaf 3.9) komt in het klassendagboek voor. De rijmwoorden van Tijn Rijn worden opgeschreven of de rijmwoorden van de kinderen worden genoteerd. Op deze manier ervaren kinderen dat je taal op kunt schrijven en het ook weer terug kan lezen. Ook stimuleer je kinderen om

goede zinnen te maken. Het invullen van het klassendagboek kan aan het eind van de dag gebeuren maar ook na het eten en drinken of na het gymmen of aan de hand van een prentenboek.

De relatie met de theorie:

Dit project richt zich vooral op de tussendoelen functies van geschreven taal en relatie tussen gesproken en geschreven taal.

In de loop van de tijd hebben we met dit klassendagboek echt een routine opgebouwd. De kinderen denken er vaak zelf aan. Ze vinden het erg leuk dat ze iets kunnen vertellen en dat het opgeschreven wordt door de juf. Dit project lokt ook schrijfgedrag uit bij kinderen. Er is bij dit klassendagboek veel variatie in werkvormen. De leerkracht kan zelf een stukje schrijven, de leerkracht en de kinderen kunnen samen iets schrijven (bijvoorbeeld woorden voor de lettertafel), de kinderen kunnen samen schrijven of de kinderen schrijven zelf iets voor het klassendagboek. Er wordt in de groep met dit klassendagboek bewust tijd geïnvesteerd in schrijven. Dit is vaak maar een paar minuten per dag maar als je al deze minuten bij elkaar optelt, heb je per schooljaar ongeveer 2 weken bewust aandacht gegeven aan schrijven.

De kinderen pakken het boek vaak onder het lezen of laten het trots aan hun ouders, opa of oma zien. Het boek is echt een boek van de kinderen geworden. We denken vaak samen hardop na over wat er in het klassenboek geschreven moet worden. Ik lees vaak een zin op en de kinderen vullen de tekst aan. Er is dus volop eigen inbreng van de kinderen. Vaak komt een kind naar mij toe met een tekening of iets wat hij/zij geschreven heeft en vertelt dat dit voor het klassendagboek is. Als ik een verhaal geschreven heb, zoals bijvoorbeeld een verhaal over de nieuwe feesttaart, dan lees ik dit voor aan de kinderen. De kinderen beseffen door dit project dat het zinvol is als je iets opschrijft. Je kan het namelijk ook weer terug lezen.

Een terugblik op het verloop van het project:

Het klassendagboek is een groot succes. De kinderen kijken graag in het boek in de leeshoek of tijdens het lezen bij het eten en drinken. Je ziet dat kinderen gericht naar hun naam gaan kijken of proberen woordjes te lezen. Ook de foto's en tekeningen vinden de kinderen erg leuk. Als er iets speciaals gebeurt, merken de kinderen soms op dat we dat in het klassendagboek moeten schrijven. Het klassendagboek wordt elke vrijdag aan een leerling meegegeven zodat de ouders samen met hun kind kunnen lezen wat hun kind meemaakt op school. Veel ouders zijn erg enthousiast over dit project en vinden het erg leuk om te zien wat de kinderen zoal doen op school en wat ze zelf maken of vertellen. Soms komt het klassendagboek terug met een verhaal of tekening van het kind erin. Er was een meisje dat op vakantie was geweest naar de grotten van Han en daar had ze een soort werkstukje over

gemaakt voor in het klassendagboek. Het klassendagboek is echt een uniek boek geworden.



Lorena leest in het klassendagboek.

3.7 Voorlezen met picto's

De concrete beschrijving van het project:

Op basis van een titel, de voorkant en de illustraties in een boek kunnen de kinderen zich een beeld vormen van de inhoud van een verhaal (Kleef, 2002). Ze kunnen eenvoudige voorspellingen doen. Dit richten van de aandacht helpt kinderen bij hun concentratie tijdens het voorlezen en is daarom een waardevolle manier om verhaalbegrip te stimuleren. Pictogrammen kunnen een houvast zijn bij het voorspellen en navertellen van een verhaal. De pictogrammen moeten snel herkenbaar zijn voor kinderen. De pictogrammen noteer je op een groot vel papier. Achter de pictogrammen schrijf je wat er door de kinderen over het verhaal wordt opgemerkt.

Hoe gaat het in zijn werk?

Ik schrijf op een vel papier met gekleurde stiften:

1. De titel
2. De schrijver (in de toekomst wil ik ook de illustrator gaan vermelden)

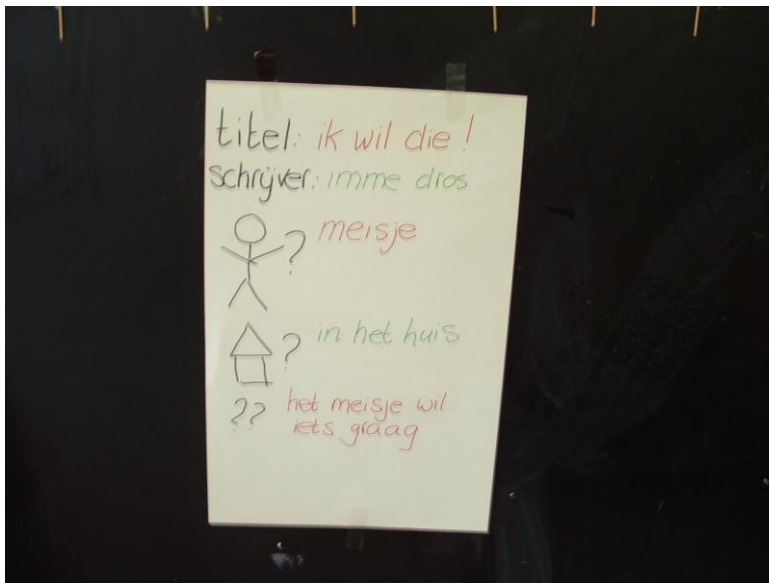
Voordat we het boek gaan lezen, laat ik alle bladzijden zien. Hierna gaan we de volgende picto's invullen:

3. Over wie gaat het boek?
4. Waar speelt het boek zich af?
5. Waar gaat het boek over?

Hierna geef ik de kinderen drie luistervragen op, bijvoorbeeld:

1. Hoe heet het meisje?
2. Naar wie gaat het meisje op bezoek?
3. Wat wil het meisje?

Als het boek uit is, behandelen we de luistervragen en kijken we of de voorspellingen goed waren.



De volgende keer lees ik dit boek, onder het zelfstandig werken, in de kleine kring (voor taakzwakkere kinderen) voor. Ik herhaal de picto's en ik kijk of ze het boek begrepen hebben. Hierna lees ik het boek interactief voor. De groep, meestal niet meer dan 5 kinderen, houdt ik bewust klein zodat de kinderen volop de gelegenheid krijgen voor eigen inbreng.

De relatie met de theorie:

Dit project richt zich vooral op de tussendoelen boekoriëntatie, verhaalbegrip, functies van geschreven taal en relatie tussen gesproken en geschreven taal.

Dit project past goed in het interactief taalonderwijs want ik hanteer, als leerkracht, tijdens voorleessituaties een onderscheid in interacties: voorafgaand aan, tijdens en aansluitend op een leesactiviteit (Kleef, 2002). Op deze wijze is de voorleesactiviteit ingebed in betekenisvolle communicatie, waardoor de betrokkenheid en het begrip van kinderen toeneemt. Voorafgaand aan het voorlezen wordt voorkennis geactiveerd en staan verwachtingen over de tekst centraal. Ik geef kinderen ook een luisterdoel mee. Ook wordt het boek herhaald voorgelezen. Herhaald voorlezen van dezelfde tekst blijkt een effectieve manier om kinderen ervaring op te laten doen met boeken en verhalen. Door meerdere keren naar de tekst te luisteren kunnen kinderen de tekst diepgaander beleven. Er ontstaan nieuwe interacties rond de tekst. Er wordt met dit project ook routines opgebouwd. Het voorlezen in een grote groep blijkt effectiever te zijn als je als leerkracht bepaalde routines opbouwt. Door de bekendheid met een werkwijze kunnen kinderen zich meer concentreren op de inhoud van het verhaal. Ook is er relatie met schrijfgedrag. Tijdens interactieve leessituaties leg je als leerkracht op een vanzelfsprekende wijze relaties tussen lees – en schrijfgedrag. Ik maak als leerkracht regelmatig aantekeningen op papier over het boek. Deze aantekeningen bestaan voor een deel uit kleine tekeningetjes of pictogrammen. Bij het gebruik van beeldmateriaal kunnen kinderen een deel van de tekst goed meelesen. Aan de hand van picto's kunnen kinderen bepalen welke onderdelen bij een boek besproken worden. Bij het voorlezen in de kleine kring is er ook ruimte voor eigen inbreng van kinderen. Deze inbreng kan zeer verschillend zijn. Het kunnen ervaringen zijn van kinderen met lezen thuis of met de inhoud van een verhaal. Ook is er ruimte om samen na te denken. Samen hardop nadenken over de vraagstellingen die in de verschillende fasen van voorleesactiviteit naar voren komen. Als juf kan je hardop nadenken hoe je de notities op het papier gaat schrijven en samen met de kinderen bespreek je wat je nou precies op zult schrijven. Gedachtewisseling hierover stimuleert tot actief taalgebruik en tot een intensievere behandeling van de tekst.

Een terugblik op het verloop van het project:

Het voorlezen met picto's is een vast routine geworden bij groep 1/2. Dit geeft de kinderen veel houvast. Voor de nieuwe kleuters herhaal ik steeds weer de betekenis van deze picto's. De kinderen vinden het voorlezen met picto's erg prettig. Ik merk dat ze het spannend vinden om alvast de tekeningen in het boek te bekijken. Ze kunnen zich dan al een voorstelling maken van het verhaal. Ook merk ik dat de taalzwakkere kinderen hun woordenschat uitbreiden door prentenboeken op deze manier aan te bieden. Bij het boek Elmer stonden de woorden "het oerwoud" en "een kudde" centraal en na twee weken kende iedereen in de klas deze woorden. Je ziet ook dat kinderen wennen aan deze manier van voorlezen. Marinus merkte laatst op bij een nieuw prentenboek "juf wat is de titel van dit boek?". Ook bij het zelf lezen zie je dat kinderen heel goed naar de voorkant van een boek kijken en opzoek gaan naar de titel. Je hoort ze ook vaak praten met

elkaar, "wie is de schrijver van het boek of wat is de titel?" Ik vind dat erg leuk om te zien dat kinderen bewust zijn geworden van deze elementen van een boek.



De geschreven bladen bij de boeken "ik wil die!" van Imme Dros en "Elmer" van David McKee.

3.8 De wenskast

De concrete beschrijving van het project:

De kinderen in de groep mogen als papa, mama, opa of oma jarig is een wensje maken. Ik was op internet aan het kijken en kwam het idee van de wenskast nog niet zo lang geleden tegen. Het sprak me meteen aan. In de wenskast liggen allemaal bijzondere materialen. De materialen zijn nèt iets mooier dan gebruikelijk in de klas, en daarmee nog aantrekkelijker voor de leerlingen om ermee te werken. Het thema 'wensen' legitimeert ook de pracht van de spullen, want als je iemand iets toewenst op papier, dan wil je dat je wens er zo mooi mogelijk uit ziet. Ik heb voor mijn eigen groep een wenskast gemaakt. De inhoud van deze wenskast bestaat uit heel veel verschillend schrijfmateriaal, veel mooie (letter) stickers, oude kaarten, gekleurde lijm, glitters, enveloppen en inpaklinten. In de kist zit ook een map

met tekstvoorbeelden van verschillende niveaus. Deze teksten kan je gebruiken om na te stempelen of te schrijven, om ideeën van te krijgen of om samen met een ander over te praten. Er zijn veel aanknopingspunten om met taal bezig te zijn. Hoe klinkt een wens? Hoe ziet een wens er uit? Wat is een wens? Wanneer stuur je een wens? Als je opa dood is, maak je dan een wens voor opa of juist voor oma omdat zij zo verdrietig is?

De relatie met de theorie:

Ik richt me met deze wenskist op de tussendoelen relatie tussen gesproken en geschreven taal en functioneel "schrijven" en "lezen".

Dit project past goed in het interactief taalonderwijs omdat deze activiteit betekenis heeft voor het kind. Kinderen komen vooral tot schrijfgedrag als er voor hen een zinvolle dan wel aantrekkelijke aanleiding tot schrijven bestaat (Kleef 2002). Een wens maken voor iemand is een hele zinvolle aanleiding. Er is bij dit project ondersteuning op maat. Kinderen mogen zelf iets tekenen en als ze willen schrijven dan mogen ze dit zelf doen of aan de hand van een voorbeeld of de juf schrijft op wat het kind op wil schrijven. In de wenskist zitten zulke leuke materialen zodat de kinderen het een feest vinden om hier mee aan het werk te gaan. Er is dus sprake van een stimulerende leeromgeving. Als de kinderen met de wenskist bezig zijn neem ik ook altijd de tijd om aandacht te besteden aan de functionaliteit van het schrijven. Waarom maak je dit wensje en wat schrijf je er dan op? Vindt de ander die dit krijgt dit leuk? Hoe meer inspirerend het gesprek, hoe meer kinderen zich uitgenodigd zullen voelen tot schrijfgedrag (Kleef, 2002). De kinderen mogen met deze wenskist altijd op hun eigen wijze schrijven. Ze krijgen daarbij alle ruimte voor het uitproberen van allerlei schrijfvormen.

Een terugblik op het verloop van het project:

Vroeger werden er altijd standaard kleurplaten gemaakt. Op zich niks mis mee maar ik miste toch wel iets persoonlijks. De standaard wensjes behoren inmiddels tot verleden tijd. Ik merk dat de kinderen op een hele andere manier bezig zijn met de wensjes. Ze vinden het nu echt een feest om met deze wenskist te werken en zijn zich meer bewust geworden waarom ze een wensje maken. Op deze manier worden het echt persoonlijke en waardevolle wensjes.



Wensjes van Nienke en Samantha voor Jessie, die de groep gaat verlaten.



Wensje van Marinus (groep 2) voor juf Ankie.



Rowan en Clarissa werken met de wenskist.



Wensje van Rowan (groep 1) voor juf Ankie.

3.9 Tijm Rijn

De concrete beschrijving van het project:

Voor het tussendoel taalbewustzijn heb ik het project Tijm Rijn opgestart. Tijm Rijn is een taalpop die erg van rijmen houdt. Hij heeft een grote rijmhoed bij zich die hem daarbij helpt.



De pop Tjim Rijn

De introductie van Tjim Rijn ging als volgt (Kleef, 2002):

Tjim Rijn:

Hebben jullie al gemerkt hoe het werkt? Als ik zeg hoe ik heet, denk ik dat je het wel weet. Ik ben Tjim en ik rijm. Wie weet hoe het moet, krijgt van mij de rijmhoed.

Als de kinderen in de kring een beetje druk zijn zegt Tjim:

Ri ra ril wees eens even still!

Telkens als een kind een rijmwoord verzint, krijgt het even een rijmhoed op.

Tjim zegt dan:

Wat goed! Pluim op je hoed!

Tjim Rijn wordt niet alleen in de grote kring gebruikt bij het maken van rijmwoorden. Hij wordt ook in de kleine groepjes gebruikt als kinderen zelf twee rijmwoorden gaan schrijven en/of tekenen.

De relatie met de theorie:

Dit project richt zich voornamelijk op het tussendoel taalbewustzijn.

Met een taalpop kan op een speelse manier aandacht besteed worden aan aspecten van het fonologisch bewustzijn (Kleef, 2002). Een taalpop is een spelfiguur die door de leerkracht wordt geïntroduceerd en die kinderen attent maakt op een bepaalde kenmerken van gesproken taal. Tjim Rijn is bij

dit project gebruikt om kinderen bewust te laten worden van de eindrijm. Tijn Rijn wordt ook gebruikt in de communicatie met kinderen. Het project Tijn Rijn is een stimulerende spelsituatie en biedt kinderen ruimte voor zelfontdekkend leren. De kinderen gaan ook in een kleine groep zelf aan de slag met Tijn Rijn en de rijmhoed. Ze schrijven en/of tekenen zelf twee woorden met dezelfde eindrijm. Het stimuleren van fonologisch bewustzijn blijkt in kleine groepen het meest effectief te zijn. De kinderen kunnen ook op deze manier veel opsteken van het gedrag van en het gesprek met meer gevorderde groepsgenootjes.

Een terugblik op het verloop van het project:

Het project Tijn Rijn werkt heel goed. De kinderen zijn sinds Tijn Rijn heel bewust met rijmen bezig. Als er een zin rijmt, zeggen ze bijvoorbeeld "hè, het lijkt Tijn Rijn wel!" In een klein groepje ben ik soms met Tijn Rijn bezig. De rijmhoed is aanwezig en de kinderen mogen dan twee woorden die rijmen tekenen. De kinderen zijn heel inventief en het valt me op dat ze elkaar niet allemaal na-apen maar ook zelf twee rijmwoorden willen ontdekken die ze kunnen tekenen. Het is vaak feest als Tijn Rijn op bezoek komt. Hij zegt soms ook hele grappige dingen die rijmen en daar moeten de kinderen dan erg om lachen. Tijn Rijn heeft voor ieder kind een eigen rijmwoord. De kinderen vinden dit erg leuk. Deze lijst met rijmwoorden van Tijn Rijn zit ook in het klassendagboek en soms lees ik dit voor aan de kinderen. Tijn Rijn springt ook vaak in op het thema dat we behandelen en de kinderen moeten dan allemaal rijmen op woorden die in het thema voorkomen. Dit geeft nog meer betekenis aan deze activiteit. Ik ben van plan om ook te beginnen met de pop Liesje Langzaam (spreekt in lettergrepen) en Klaas Klank (spreekt in de losse klanken). Het spel met deze drie poppen kun je ook weer combineren.





Rowen en Samantha hebben de rijmhoed van Tijn Rijn op.



De resultaten van het rijmen.

3.10 De lettertafel

De concrete beschrijving van het project:

Eens in de twee weken maak ik een nieuwe lettertafel. In de kring mogen de kinderen dan de nieuwe letter uitzoeken. Als de letter uitgezocht is, mogen de kinderen woorden verzinnen die met deze letter begint. Ik schrijf deze woorden op en 's middags ga ik met een groepje leerlingen alles op de lettertafel neerleggen. Inmiddels mogen de kinderen ook zelf spullen meenemen die met de letter van de lettertafel beginnen. De woorden van de spullen die op de lettertafel liggen, worden erbij geschreven en worden bij een nieuwe lettertafel op de letterdeur geplakt.

De relatie met de theorie:

De lettertafel sluit vooral aan bij het tussendoel alfabetisch principe. De leerlingen ontdekken dat er een verband is tussen hoe je woorden uitspreekt en hoe woorden geschreven zijn. Ook komt hier het functioneel "schrijven" en "lezen" naar voren. De leerlingen ontdekken dat je geschreven taal (de woorden van de lettertafel) kan gebruiken voor communicatieve doeleinden. Ook is deze lettertafel goed voor de beginrijm. Kinderen ontdekken woorden die allemaal met dezelfde letter beginnen. Hierbij hoort het tussendoel taalbewustzijn.

De kinderen mogen zelf de woorden voor de lettertafel verzinnen. Ze mogen de voorwerpen ook zelf meenemen en zelf schrijven. Dit gebeurt in kleine groepjes. Ik steun de kinderen bij hun schrijfgedrag. Als kinderen de gelegenheid krijgen om zelf te schrijven en daarbij spontane spelling ("invented spelling") te gebruiken, zal dat hen ook helpen in hun ontwikkeling van fonemisch bewustzijn en in hun begrip van het alfabetisch principe (Kleef, 2002). Door te schrijven worden de kinderen namelijk gestimuleerd om gesproken woorden te analyseren. Kinderen die spontane spelling gebruiken, spellen woorden op de manier zoals ze de woorden horen. Met gebruikmaking van alle letters die ze kennen, proberen ze zo goed mogelijk de klankstructuur van het woord weer te geven. Als kinderen spontane spelling gebruiken, geeft dat dus een bepaald niveau van fonologisch bewustzijn weer. Het vereist dat ze zorgvuldig moeten luisteren en denken over klanken.

Er worden ook spelletjes met de lettertafel gedaan. Fonologisch bewustzijn kan op een natuurlijke en spontane manier worden gestimuleerd door het toepassen van taalspel. Instructie in fonemisch bewustzijn is bij voorkeur speels en uitdagend, interactief en sociaal, wekt nieuwsgierigheid op en stimuleert dat kinderen met taal gaan experimenteren (Yopp & Yopp, 2000 zoals beschreven staat in Kleef, 2002).

Een terugblik op het verloop van het project:

Bij de eerste lettertafels heb ik alle spullen voor de lettertafel zelf meegenomen en heb ik alle woorden op de computer uitgetypt en bij het voorwerp gelegd. Ik vond het jammer dat de inbreng van de kinderen op deze manier niet zo groot was. Bij de lettertafel p heb ik de kinderen gevraagd om zelf voorwerpen mee te nemen die met de p beginnen. De kinderen mochten ook zelf de woorden schrijven of stempelen. Op deze manier heb ik de lettertafel nog meer bij de belevingswereld van de kinderen gehaald. Je merkt nu ook echt dat de kinderen veel bewuster met beginletters bezig zijn. Ze zoeken soms in boeken naar de letter van de lettertafel. Remco (groep 1) kan dan heel enthousiast roepen: "juf ik zie de ll, hier nog meer ll-en!" Op zo'n moment kan mijn dag niet meer stuk.

kinderen zitten ongemakkelijk en er gaat sneller een beker om. Het lezen van de boeken is helemaal moeilijk met een boek op schoot. Aan het begin van het nieuwe schooljaar heb ik dit met Ankie (de andere juf van de groep) besproken. Zij vond het eten en drinken zo ook niet goed gaan en we hebben samen afgesproken dat het eten en drinken voortaan aan de tafels zal plaatsvinden. Dit doen we al een tijdje en het eten en drinken gaat een stuk rustiger. De kinderen hebben de ruimte voor hun spullen en na het eten en drinken mogen ze een boek uitkiezen uit de boekenkar (eens in de paar weken gaan twee moeders nieuwe boeken halen bij de bibliotheek). Bij het observeren viel het me op dat de kinderen niet echt aan het lezen waren. Ze bladerden snel het boek door of bekeken het helemaal niet en liepen dan weer naar de boekenkar om een nieuw boek te pakken. Ik was hier niet zo blij mee want op deze manier miste het boeken lezen zijn doel. Ik heb met de kinderen besproken waarom je nu een boek leest. Wat moet je dan doen en hoe lees je een boek? De kinderen wisten goed te vertellen waarom je een boek leest en hoe je er achter komt waar het boek over gaat. Ze vertelden dat je goed naar de plaatjes moest kijken en dan wist je vaak al waar het over ging. Voor de kinderen uit groep 2 die al met letters en lezen bezig zijn, vond ik in de kast leesboekjes voor kleuters van Schatkist. Ik heb aan de leerlingen uitgelegd wat de bedoeling is van deze boekjes. Ook heb ik met de kinderen afgesproken dat er maar één boek uitgezocht mocht worden. Na deze uitleg merkte ik dat het lezen met het eten en drinken veel beter verliep. De kinderen gingen nu bewuster naar hun uitgekozen boek kijken en zelfs de kleuters van groep 1 gingen op zoek naar letters. Eens per twee weken stel ik een letter centraal in de groep en de kinderen gaan in de boeken ook op zoek naar deze letter. Om het lezen nog meer te stimuleren heb ik de leesballon geïntroduceerd. Ik kijk bij het boeken lezen na het eten en drinken, welke leerling er nu het meest zijn best doet bij het lezen. Dit stimuleert enorm en de kinderen zijn heel erg geconcentreerd aan het kijken naar de tekeningen of foto's en zijn bezig met letters zoeken of zijn al woorden aan het spellen.





Foto's van het lezen na het eten en drinken.

3.12 Het werken met verschillende hoeken

De concrete beschrijving van het deze verschillende hoeken:

De schrijfhoek:

Bij de schrijfhoek heb ik stempels, allerlei schrijfgerei, tijdschriften, uitgeprinte letters en veel papier neergelegd waar de kinderen mee aan de slag kunnen. Ook zijn er verschillende potloden, stiften en pennen om mee te schrijven en te tekenen. Ik zoek vaak stempelkaarten of boekjes op internet die aansluiten bij het thema waar we mee werken en deze woorden kunnen de kinderen schrijven of stempelen.



Samantha, Zoë, Rowen en Lorena werken in de schrijfhoek.

De leeshoek:

Voor de leeshoek heb ik twee grote zitzakken aangeschaft. Hierin kunnen de kinderen heerlijk zitten. De kinderen kiezen bij het binnenkomen al vaak een boek uit om te lezen. Ook bij het eten en drinken mogen de hulpjes van de dag in de leeshoek hun boekje lezen. Bij het planbord wordt de leeshoek ook graag gekozen. De moeder van Amber gaat om de paar weken voor groep 1/2 naar de bibliotheek. Ze haalt dan nieuwe boeken voor in de boekenkar. Ik bespreek de nieuwe boeken in de kring. Ik laat de boeken zien en vertel wie de schrijver van het boek is en wat de titel van het boek is. De kinderen vinden nieuwe boeken altijd erg leuk en op deze manier blijft het aanbod steeds vers. Leuk is het om te zien dat het eigen boek van de week ook veel gelezen wordt. De kinderen kijken graag naar hun eigen tekeningen en naar de teksten die er bij geschreven zijn door de kinderen zelf of door de juf.



Zoë en Samantha zitten in de leeshoek.

Het boek van de week:

Dan hebben we het boek van de week (zie paragraaf 3.4). Dit is ook een speciale hoek geworden. De kinderen kunnen deze activiteit ook op het planbord kiezen.

Spelhoeken:

Verder is er in de speelzaal een vaste poppenhoek en bouwhoek. In de poppenhoek heb ik gezorgd dat er materiaal is om te lezen en te schrijven. Er liggen pennen, papier, telefoonboeken, tijdschriften enz. De kinderen vinden dit erg leuk en betrekken het vaak in hun spel. Bij elk nieuw thema probeer ik samen met de kinderen een speciale themahoek te verzinnen. Bij het thema vorm en kleur hebben we de stoffenmarkt opgezet. Bij het thema kleding een schoenenwinkel en bij het thema op reis hebben we een camping en een postkantoor gemaakt. De opa van Samantha heeft speciaal voor onze groep een brievenbus gemaakt waar heel erg veel gebruikt van wordt gemaakt. De kinderen vinden het erg leuk om een kaart of een brief te schrijven naar elkaar. Bij al deze speciale themahoeken wordt heel veel gebruik gemaakt van schrijf – en leesactiviteiten.



Nienke, Pauline en Zoë spelen in het postkantoor.

De relatie met de theorie:

Taalbewustzijn, alfabetische principe, functies van geschreven taal, relatie tussen gesproken en geschreven taal en functioneel "schrijven" en "lezen" zijn de tussendoelen die bij de schrijfhoek naar voren komen.

Bij de leeshoek staat de tussendoelen boekoriëntatie en verhaalbegrip centraal.

De tussendoelen functie van geschreven taal, relatie gesproken en geschreven taal en functioneel "schrijven" en "lezen" staan bij deze verschillende themahoeken centraal.

Het werken in hoeken is in onze groep een dagelijkse routine. Er zijn diverse hoeken waar de kinderen zelfstandig kunnen lezen en schrijven. In de leeshoek kunnen kinderen lekker voor zichzelf of samen met anderen lezen of aan andere kinderen voorlezen (Kleef, 2002). In thematische spelhoeken kunnen kinderen tijdens spel functionele lees – en schrijfactiviteiten laten zien. Dit wordt ook wel geletterd spel genoemd. In dit spel gebruiken kinderen geschreven taal. Ze maken dan bijvoorbeeld gebruik van boeken om iets in op te zoeken of vertellen elkaar het verhaal aan de hand van de platen in een boek. In geletterd spel kunnen kinderen de behoefte hebben om zelf tekst te schrijven. Kinderen kunnen eerst teksten maken die uit krabbels bestaan, maar op een gegeven moment kan het ook om tekst gaan waarin een kind op zoek is naar bepaalde letters en daarmee woorden wil schrijven. Als leerkracht stimuleer je kinderen tot lees – en schrijfactiviteiten tijdens spel door voorbeeldgedrag tijdens spel te laten zien of door vragen te stellen of probleemstellingen in te brengen. Op het moment dat kinderen in dit spel op

zoek gaan naar letters en klanken om woorden te lezen of te schrijven, kan je als leerkracht aandacht vestigen op aspecten van het fonologisch bewustzijn. Je vraagt bijvoorbeeld de beginklank na bij woorden, vestigt de aandacht op rijmwoorden of verwijst kinderen naar namen en woorden op de letterdeur.

Kinderen laten het beste spel zien als zij spelen wat zij kennen. Om deze reden verbeelden spelhoeken bij voorkeur situaties en probleemstellingen uit het leven van alledag. In dergelijk spel laten kinderen complexere interactievormen zien en ontstaat er bij kinderen meer durf om ongewone dingen uit te proberen. Doen alsof je kunt lezen en schrijven in een spelsituatie is een belangrijke voorwaarde om echt te willen lezen en schrijven.

Een terugblik op het verloop van het project:

Om een taalrijke leeromgeving te maken, heb ik kritisch gekeken naar de inrichting van het lokaal. Er waren geen aparte lees - en schrijfhoeken en die wilde ik wel graag in de klas hebben. Na wat schuiven met kasten is er een inrichting ontstaan die veel functioneler is. De kinderen kunnen meer gebruik maken van de hoeken en kunnen echt bewust kiezen voor de leeshoek, de schrijfhoek, de verteltafel en de spelhoeken. De klas is er in mijn ogen gezelliger op geworden.

Omdat we themagericht werken vind ik het elke keer weer een uitdaging om samen met de kinderen een nieuw themahoek te maken. Aan het begin van een thema gaan we samen hardop nadenken wat nu leuk zou zijn bij dit thema. De kinderen komen vaak op leuke ideeën en als het even niet lukt geef ik kleine voorzetjes. Dat blijf ik het hele thema door doen zodat het themahoek ook echt leeft. Bij de camping bijvoorbeeld hadden we twee tenten en een zwembad gemaakt. Ik had twee hele grote dozen staan en vroeg wat we hier nu mee konden doen. De kinderen vonden het leuk om erin te kruipen en ik opperde of het misschien niet leuk was om in deze doos een deur te maken. Dat vonden de kinderen een goed idee en toen de deur erin zat, kwam Jelle op het idee om er een soort huisje van te maken. Hij wilde het huisje graag verven en zo gezegd zo gedaan. Nu hadden we twee huisjes een rode en een groene. Toen ik een andere keer in de kring vertelde dat je op een camping altijd aparte wc's en douches hebt, veerde Clarissa meteen op en wist wat we met de huisjes moesten gaan doen. Dat zou de douche en de wc voor de camping worden. Dat vond ik een goed plan en vertelde haar dat het ook slim is om dan boven de deur te schrijven welk huisje de douche is en welke de wc is. Dat vond zij ook een slim idee en ze vroeg mij hoe ze douche moest schrijven. Ik schreef het voor en zij schreef het na, knipte het uit en plakte het boven de deur. Dit is een klein voorbeeldje hoe spontaan schrijfgedrag kan ontstaan in een thematische spelhoek. De kinderen zijn altijd erg enthousiast als we weer met een nieuwe hoek beginnen. Zo blijft het spelen in hoeken leuk en is er altijd weer iets nieuws te ontdekken. Ook de ouders denken mee. Ik stuur de ouders per mail een

berichtje dat we een nieuwe spelhoek gaan starten. Bij het postkantoor namen de ouders spontaan postzegels, kaarten en een brievenweger mee. De moeder van Samantha ging regelen dat we een brievenbus zouden krijgen. Op deze manier probeer ik de ouders ook betrokken te houden met wat er in de klas gebeurt.



Clarissa heeft zelf het woordje "de douche" geschreven.

3.13 Een taalrijke leeromgeving

Al deze activiteiten ben ik gestart om een taalrijke leeromgeving te maken voor groep 1/2. Ik heb heel bewust gekeken naar hoe taalonderwijs voor kleuters eruit moet zien. Ook heb ik gekeken naar de tussendoelen beginnende geletterdheid en heb ik projecten uitgezocht die bij deze tussendoelen passen. Ik heb dit met heel veel plezier gedaan en ga zeker verder met deze vernieuwende activiteiten. De tussendoelen beginnende geletterdheid en deze nieuwe projecten waren niet de eerste aanleiding voor mijn scriptie. Ik kreeg mijn eerste ingeving voor deze scriptie toen ik aan de verteldozen dacht, die ik ooit eens gezien heb op de cursus Boekenwijzer. In het volgende hoofdstuk zal ik vertellen wie mij hierbij inspireerde en hoe ik mijn eigen verteldozen heb ontwikkeld.

Hoofdstuk 4

Het ontwikkelen van verteldoos

4.1. Het idee van de verteldoos

Zoals ik al eerder schreef bracht de verteldoos uit de cursus Boekenwijzer mij op het idee voor deze scriptie. Toen ik nog op de peuterspeelzaal werkte, heb ik de cursus Boekenwijzer van het R.P.C.Z. (Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland) gevolgd. Daar werd veel over prentenboeken verteld en op de laatste cursusdag kwam de cursusleidster Liesbeth met een verteldoos. Ze had er ook een videoband bij waarin ze liet zien hoe de kinderen bezig waren met deze verteldoos. Deze verteldoos hoorde bij het boek "Kom uit het ei, mijn kleintje" van Shen Roddie en Frances Cony. Ik vond dit zo'n leuk idee en heb dit altijd in mijn achterhoofd gehouden, misschien kan ik er iets mee. Nu voor het meesterstuk schoot dit idee meteen weer door mijn hoofd. Het leek me een uitdaging om verteldozen voor mijn stageschool te ontwikkelen.



Het boek "Kom uit het ei, kleintje" van Shen Roddie waarvan ik de eerste verteldoos zag.

4.2. Mailverkeer

Ik wilde graag in contact komen met de school die al met deze verteldozen werkte. Ik heb op internet gezocht maar kon geen informatie over verteldozen vinden. Toen kwam ik op het idee om de cursusleidster Liesbeth van Waas een e-mail te sturen. Ik stuurde deze mail:

Beste Liesbeth

Een tijd geleden heb ik bij jou de cursus boekenwijzer gevolgd. Ik werkte toen op de peuterspeelzaal van Stavenisse. In die cursus kwamen verteldozen voor

en ik vond dat toen al meteen erg leuk. Inmiddels ben ik bezig met mijn laatste jaar van de Pabo en ben ik aan het nadenken over mijn afstudeerscriptie. Ook moet ik een product ontwikkelen waar de school baat bij kan hebben. De verteldozen schoten meteen door mijn hoofd zeker omdat De Schalm in Stavenisse een onderwijskansen plan school is en taal een hot item is. Zou jij me meer informatie kunnen verschaffen (of een school waar ze veel met verteldozen werken) over deze verteldozen. Op internet heb ik al gezocht maar daar is weinig over te vinden. Alvast bedankt voor de moeite,

Groeten Saskia den Otter

Ik kreeg deze mail van Liesbeth terug:

Dag Saskia,

Leuk dat je met de verteldozen aan de slag wilt gaan.

Ik kan je vertellen wie de dozen die ik jullie destijds liet zien gemaakt hebben en op welke school ze werken. Eén van de leerkrachten werkt inmiddels niet meer (VUT) maar zij zou het misschien wel heel leuk vinden je er nog van alles over te vertellen. Deze leerkracht heet Nel Dekker. De andere leerkracht is Ria Arendse. Zij werkt nog steeds op 't Noorderlicht in Goes. Ze werkt geloof ik nu maar één dag in de week meer op die school. Als je de school belt kunnen ze je wel vertellen op welke dag je haar kunt bereiken.

Wat betreft Nel Dekker; ik stuur jouw mailtje door naar Nel. Misschien wil ze je via de mail wel meer vertellen. Succes!

Liesbeth van Waas

Niet lang na deze mail kreeg ik een mailtje van Nel Dekker met deze tekst:

Hallo Saskia,

ik krijg een emailbericht door van jou gericht aan Liesbeth van Waas. Ik vind het erg leuk om er meer over te vertellen. Destijds heb ik samen met mijn collega enkele dozen gemaakt bij prentenboeken. De kinderen werkten er met veel plezier mee. Wanneer je er meer over wilt weten kun je me gerust mailen/ bellen(0113-228677). De dozen zijn van school, maar ik werk nog vrijwillig een ochtend per week op school met kinderen die een taalachterstand hebben, ik kan de dozen dus gerust lenen om ze je te laten zien.

Vr. gr. Nel Dekker

Dit was goed nieuws, ik had contact met één van de makers en zij wilde me graag meer vertellen. Na een aantal mailtjes over en weer, hebben we een afspraak gemaakt op 10 november 2004 om 9.30 uur in Kloetinge bij Nel thuis.

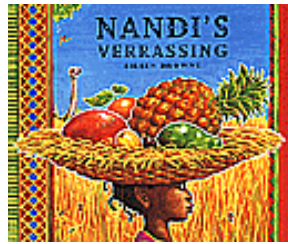
4.3. Het bezoek

Met een goede routebeschrijving van Nel reed ik in één keer goed naar Kloetinge. De ontmoeting met Nel verliep erg prettig.



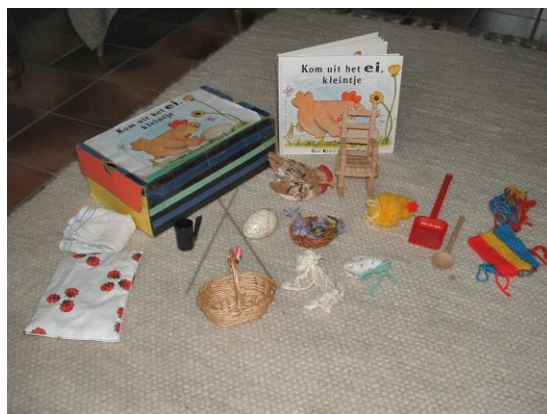
Nel Dekker uit Kloetinge

Ik werd hartelijk ontvangen en onder het genot van een bakje koffie vertelden we elkaar hoe onze levens gelopen hadden en er op dit moment uit zagen. Nel vertelde dat ze sinds vorig jaar niet meer als leerkracht werkzaam is in het onderwijs. Ze helpt nog wel één dag in de week op haar oude school als een soort leesjuf. Nel heeft dertig jaar als kleuterjuf en adjunct-directrice gewerkt op 't Noorderlicht' in Goes. Ze heeft altijd met heel veel plezier gewerkt en is een echte vakidoot zoals ze het zelf omschrijft. Ze was altijd met zaken bezig in haar vrije tijd omdat ze dat zo leuk vond. Nel is ook heel creatief. Ik vroeg haar hoe ze op het idee is gekomen om een verteldoos te ontwikkelen. Ze vertelde mij dat ze het verhaal van Elisabeth en Zacharias altijd zo'n mooi verhaal vond. Ze vond het jammer dat het zo ondergesneeuwd werd door het kerstverhaal. Nel had toen net een cursus antroposofische poppen maken gevolgd en maakte de twee poppetje die Elisabeth en Zacharias voorstelden. Ze vertelde het verhaal aan de kinderen en betrok daar ook de poppetjes bij. Ze zag hoe geïnteresseerd de leerlingen waren en hoe leuk ze het vonden om met deze poppetjes te spelen. Ze speelden het verhaal na en Nel merkte dat de namen Elisabeth en Zacharias op deze manier heel goed bleven hangen. Niet lang daarna kregen ze geld van de gemeente voor een project van taalactivering en woordenschatuitbreiding bij kleuters. De school werd daarbij ondersteund door het R.P.C.Z. (Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland) en door John Louws, docent van de Pabo Hogeschool Zeeland. Dit project hebben ze uitgewerkt aan de hand van het prentenboek Nandi's verrassing, geschreven door Eileen Browne.



Het boek Nandi's verrassing van Eileen Browne.

Er is bij dit prentenboek een heel werkdocument en draaiboek gemaakt. Ook hebben Nel en haar collega Ria Arendse een verteldoos bij dit prentenboek gemaakt. Ze hebben twee poppetjes gemaakt die Nandi en haar vriendinnetje Yewande voorstellen. Ook hebben ze de dieren en fruit gezocht en gemaakt die in het boek voorkomen. Hier hebben de kinderen twee weken mee gewerkt. Het prentenboek stond centraal en de lessen waren rond dit thema opgebouwd. Nel vond het heel frappant dat na die twee weken de kinderen alle soorten fruit kenden en konden benoemen. Het project was zo goed verlopen en was zo'n succes geweest dat Nel en haar collega Ria besloten verder te gaan met het ontwikkelen van verteldozen. Ik vond het erg leuk dat Nel de moeite had genomen om twee dozen aan mij te laten zien. Ze had "Max en de maximonsters", geschreven door Maurice Sendak en "Kom uit het ei, kleintje", geschreven door Shen Roddie van de school 't Noorderlicht meegenomen.



De verteldoos "Kom uit het ei, kleintje"



De verteldoos "Max en Maximonsters"

Ik heb de dozen bekeken en gevraagd hoe Nel nu precies met deze dozen werkte. Nel vertelde dat ze altijd eerst het prentenboek in de kring voorlas. De volgende dag las ze het weer voor en de dag erna vroeg ze de kinderen of ze nog wisten wat er in het boek gebeurde. Ze liet als het ware de kinderen het boek vertellen. Hierna haalde ze de doos erbij. Ze liet de spullen zien en liet de kinderen vertellen wat ze zagen en wat het was. Daarna liet ze de doos op de verteltafel staan en om de beurt mochten de kinderen met de doos spelen. Nel gaf de taalzwakke kinderen altijd extra aandacht tijdens het zelfstandig werken. Ze begeleidde de leerlingen dan bij het spelen met de verteldoos. Ze probeerde de kinderen ook de goede volgorde van het verhaal te laten vertellen. Ook maakte Nel altijd een cassettebandje met de ingesproken tekst van het prentenboek. Ze liet de kinderen dan in de luisterhoek naar dit bandje luisteren. Op deze manier consolideer je de woordenschat van de leerlingen optimaal.

Het was heerlijk om met Nel te praten over het onderwijs. Ik merkte dat ze ook heel adaptief heeft gewerkt met haar leerlingen. Ook daar hebben we over gepraat. Eén van mijn laatste vragen was of ze echt gemerkt had dat deze verteldozen de woordenschat hadden uitgebreid van haar leerlingen. Daar was Nel heilig van overtuigd. Door het handelend bezig zijn met de spullen uit de verteldoos gaan de woorden leven voor de leerlingen. De zintuigen worden geprikkeld en een woord blijft niet abstract maar de kinderen kunnen er zich een voorstelling van maken. Door met zo'n verteldoos bezig te zijn, zijn de leerlingen vaak met allerlei ontwikkelingsgebieden bezig. Nel vertelde dat bij de verteldoos van "De spin die het te druk had" van Eric Carle, had gemerkt dat leerlingen opeens door hadden hoe zo'n spinnenrag in elkaar zat. Een meisje merkte bijvoorbeeld op "hé, dat is kort en die andere kant is lang". Je kan zo'n verteldoos dus voor allerlei doeleinden gebruiken.

De ochtend was omgevlogen. Ik kreeg van Nel het werkdocument van "Nandi's verrassing" en ik mocht de verteldoos van "Max en de maximonsters" meenemen om goed te bekijken. Ook kreeg ik haar ingesproken bandje van het boek mee. Ik nam afscheid van Nel en helemaal enthousiast en borrelend van de ideeën stapte ik in mijn auto terug naar Stavenisse.

4.4. Mijn eigen verteldozen

Nu ik een beetje een idee had hoe je in de groep aan de gang moet gaan met een verteldoos, wilde ik ook graag voor mijn eigen groep verteldozen gaan ontwikkelen. Ik heb eerst het idee om deze verteldozen zelf te ontwerpen bij mijn mentor Gerrit Coldeweijer neergelegd. Hij vond het een prima idee. Aangezien er in het V.V.E (voor – en voerschoolse educatie) potje nog geld zat dat besteed mag worden aan het taalonderwijs bij de kleuters, kreeg ik ook toestemming om materiaal aan te schaffen voor de verteldozen.

Ik ben me in eerste instantie eerst gaan oriënteren. Voor welke boeken wil ik een verteldoos gaan maken? Hoe kom ik aan het materiaal en hoe ga ik de dozen nu werkelijk ontwikkelen? Aangezien ik in Stavenisse woon en ver weg woon van leuke boekenwinkels, ben ik eerst op internet gaan kijken waar kinderboekenwinkels te vinden zijn. Ik kwam op een speciale site van kinderboekenwinkels (www.kinderboekwinkels.nl) terecht en zag dat er in Dordrecht een kinderboekenwinkel is. Ik heb "De Giraf", want zo heet deze winkel gemaïld om te vragen of ze speciale poppetjes hebben voor kinderboeken zoals kikker en dergelijke. Ik kreeg deze mail terug:

Beste Saskia,

Wij hebben vingerpopjes van kikker en zijn vriendjes en een kikker-pop. Ook hebben wij nog andere poppen/vingerpopjes van boekfiguren

Met vriendelijke groet,

Wilma Verhoeven
Kinder-en jeugdboekwinkel De Giraf
Groenmarkt 42
3311 BE Dordrecht

Mijn zus Annette woont in Dordrecht en een bezoek aan haar kon ik meteen combineren met een bezoek aan "de Giraf". Dat heb ik dus gedaan en ik vond het heerlijk! Wat een boeken en wat een hoop materiaal voor mijn verteldozen. Tegenwoordig wordt er steeds meer materiaal ontwikkeld dat aansluit bij een prentenboek. Dit materiaal wordt intermediair genoemd. Dit kan ik dus goed gebruiken voor mijn eigen verteldozen. Ik kwam die middag met drie goed gevulde zakken weer naar buiten en dit was de start voor mijn

eigen verteldozen. Ik heb die middag de figuren uit de boeken van Max Velthuijs, de olifant Elmer, de mooiste vis van de zee (groot en klein), egel en beer van de verhalen van Ingrid en Dieter Schubert en nog een aantal boeken en posters gekocht. Helemaal geïnspireerd door de kinderboekenwinkel ben ik begonnen met mijn eerste verteldoos.

Aangezien we bijna zouden beginnen aan het thema kleding, heb ik bij het boek "Ik wil die!" van Imme Dros een verteldoos ontwikkeld. Ik heb goed gekeken naar de afbeeldingen uit het boek en ben naar materiaal gaan zoeken. Aangezien ik ook zelf met drie kinderen een huis vol met kinderspeelgoed heb, ben ik bij Suzanne's barbies een kijkje gaan nemen. Zij had een poppetje met allerlei kleine schoentjes en daar zaten ook rode schoenen bij. Verder vond ik een bed, een stoel, een kussen, een bord met vorkje, een teil en een wc-tje. Dit waren eigenlijk de spulletjes die in het boek voorkomen en deze spullen heb ik in een doos gedaan.

Ik heb eigenlijk dezelfde werkwijze als Nel Dekker gehanteerd. Eerst las ik het boek een keer voor in de grote kring (met picto's), hierna nog een keer in de kleine kring voor de taalzwakkere kinderen en pas daarna nam ik de verteldoos mee. De kinderen vonden het schitterend en konden aan de hand van de spullen het verhaal navertellen. De verteltafel (het boek van de week) werd graag gekozen op het planbord en de kinderen vonden het erg leuk om aan de hand van de spullen te spelen alsof ze Ella waren. Ik hoorde heel vaak roepen "Ik wil die!". Mijn eerste verteldoos was dus een succes. Grappig vond ik om te zien dat een paar weken later Pauline met rode schoenen de klas in kwam lopen en ze meteen naar mij toe kwam. "Kijk juf, ik ben net Ella". Ik bewonderde de schoenen en toen pas snapte haar moeder waarom ze alleen maar rode schoenen wilde hebben. Het verhaal had dus echt indruk gemaakt bij de kinderen.

Na deze eerste verteldoos heb ik nog een aantal dozen ontwikkeld. Ik paste de verteldoos meestal aan het thema aan waar we op dat moment mee bezig waren. Toen we met schatkaarten bezig waren, heb ik een verteldoos van het boek "De verborgen schat van kapitein Sladrop" van Peter Carter gemaakt. Hierbij kwam het playmobil piratenschip van Jens erg goed van pas. De kinderen vonden het erg leuk om hier mee te spelen en speelden het boek goed na. Bij deze verteldoos heb ik ook woorden die belangrijk waren in het boek uitgeprint. De kinderen konden deze woorden lezen of zelf schrijven. Ze vonden het jammer toen we met een nieuwe verteldoos begonnen. Dit keer was het een verteldoos bij het boek "Kom uit het ei, kleintje" van Shen Roddie. Deze verteldoos paste helemaal bij het thema lente. Ik heb voor deze verteldoos een kip, een kuiken, een ei en tuingereedschap gekocht. Het pannetje haalde ik uit de poppenhoek en de schommelstoel haalde ik bij Suzanne's barbies vandaan. De spaghetti maakte ik van wit koord en ik breidde precies zo'n dekentje als in het boek voorkomt. Verder haalde ik een bed en deken uit ons oude poppenhuis en nam ik een wekkertje van thuis mee. Ook de wol en breipennen gingen in de verteldoos. Ik had deze keer

een leuke plastic box gekocht waar ik alles in heb gedaan. Ook het boek ging in deze doos. De kinderen vonden het verhaal erg leuk en speelde het ook prima na. Ik heb zelfs in de klas voorgedaan hoe je kunt breien. Na de lente heb ik een verteldoos gemaakt over het boek "Elmer" van David McKee. Bij de Hema en in een houten speelgoedwinkeltje heb ik leuke knuffels gekocht die voorkomen in dit boek. Ook op internet bij marktplaats.nl vond ik een advertentie waarin heel veel verschillende nieuwe knuffels te koop werden aangeboden. Ik heb bij deze verkoper een aantal knuffels besteld. Ik heb nu de meest gangbare beesten in knuffelvorm en op deze manier kan ik heel veel kanten uit. Bij de verteldoos van "Elmer" hebben de kinderen zelf ook meegeholpen. Elmer gaat zich op een gegeven moment grijs maken met trossen grijze bessen. Van klei hebben de kinderen deze bessen nagemaakt en grijs geverfd. Ze vinden het ook leuk om mee te denken over wat er allemaal nog meer op de verteltafel kan komen te staan. Soms neemt een kind ook iets mee van thuis wat in het boek voorkomt maar niet in de verteldoos zit. Ik vind dat altijd erg leuk om te zien hoe betrokken de kinderen zich voelen bij waar we op school mee bezig zijn.

Na Elmer heb ik een verteldoos van "Het luie lieveheersbeestje" geschreven door Isobel Finn gemaakt. Ik heb een handpop van een lieveheersbeestje gekocht en de vleugeltjes zitten vast met klittenband. Deze vleugels kunnen ook los en het is mooi om te zien hoe de kinderen daar ook echt mee bezig waren. Na deze verteldoos ben ik begonnen met een verteldoos te maken bij het boek "Een taart voor kleine beer" van Max Velthuis. Ook hier heb ik veel gebruik gemaakt van spulletjes van de barbies en meubeltjes uit het poppenhuis. Van de figuren uit het boek heb ik allemaal vingerpoppetjes dus het is net echt. Met deze verteldoos gaan de kinderen na de meivakantie werken en ik ben dus heel benieuwd hoe ze deze verteldoos vinden.

Nu ik heel veel spulletjes heb aangeschaft kan ik voorlopig vooruit met het maken van verteldozen. Ik probeer steeds weer nieuwe verteldozen te maken waar de kinderen mee aan de slag kunnen. Omdat al die dozen veel opslagruimte kosten, heb ik besloten om de dozen niet heel te laten. Je moet dan ook heel veel dubbele dingen aanschaffen en dat kost veel geld en is niet praktisch. Ik maak nu in onze voorraadkast een kist waarin ik alle spullen voor deze verteldozen bewaar en steeds kan hergebruiken. Voor elke verteldoos houd ik wel bij wat ik gebruikt heb. De verteldoos staat 2 weken centraal op de verteltafel en de spullen blijven nog 2 weken in de doos in de klas staan. De kinderen kunnen hier dus wel een tijdje mee spelen. Na 4 weken wissel ik de doos om voor een nieuwe verteldoos.

Het is me echt opgevallen dat de kinderen hun woordenschat verruimen door het handelend bezig zijn. Door het prentenboek visueel te maken, leren de kinderen de nieuwe woorden eerder en beseffen ze meteen wat het woord betekent en inhoudt. Door samen te spelen met de verteldoos leren de kinderen ook van elkaar. Ik vind het ook altijd erg leuk om de kinderen te observeren als ze aan het spelen zijn. Heel soms help ik een kind op weg

maar meestal gaat het spelen vanzelf. Matti, een Poolse jongen in de klas, kende na de verteldoos van Elmer alle dieren die daarin voorkomen. Verder kunnen kinderen die met een verteldoos spelen zich ook inleven in de emoties van de hoofdpersonen. Ze kunnen boos of verdrietig worden zoals Ella in het boek "Ik wil die!". Bij het boek "Elmer" kunnen ze beseffen waarom Elmer zich anders voelt. Dit kan vragen oproepen bij de kinderen. Is het leuk om anders te zijn? Hoe komt het dat wij allemaal anders zijn? Hoe zou jij er als olifant uit willen zien? Hier kunnen weer gesprekken over ontstaan. Bij het naspelen van het boek "Het luie lieveheersbeestje" snappen de kinderen waarom het lieveheersbeestje lui genoemd wordt. Al deze dingen bij elkaar vind ik de grote winst van deze verteldozen. Daarnaast is het gewoon heel leuk om verteldozen te ontwikkelen. Ik kan er heel goed mijn creativiteit in kwijt en de kinderen vinden het heel leuk dat er steeds wat nieuws in de klas is om mee te spelen. Straks zonder studie, heb ik ook meer tijd om hier mee verder te gaan en om mijn verteldozen te verfijnen. Nu ik gezien heb hoe goed mijn eigen verteldozen werken in de groep, weet ik zeker dat ik doorga met het maken van nieuwe verteldozen.



De verteldoos "Een taart voor kleine beer"

Hoofdstuk 5

Conclusie

'De kwaliteit van het taal/leesonderwijs bepaalt de kwaliteit van een school'
(Vernooy, 2002 zoals beschreven staat op www.tbraams.nl)

5.1 Mijn probleemstelling

Mijn probleemstelling voor mijn scriptie was:

Welke middelen om de taalontwikkeling te stimuleren worden nu niet gebruikt op mijn stageschool, maar zouden een verrijking vormen van het onderwijsaanbod?

Ik heb in de hoofdstukken drie en vier al mijn vernieuwende projecten beschreven. Het was een waar taalbad voor de kleuters. Nu ben ik gekomen aan het laatste hoofdstuk van mijn meesterstuk. In dit hoofdstuk wil ik eerst gaan kijken wat onderzoek zegt over het stimuleren van leesgedrag, schrijfgedrag en het fonologisch bewustzijn. Daarna ga ik in op mijn eigen onderzoek naar het werken met interactief taalonderwijs. Ik heb contact gehad met Henk van Faassen van Stichting Taalvorming. Op internet was ik op de site terecht gekomen van deze stichting. Op deze site (www.taalvorming.nl) staat heel veel informatie over vernieuwend taalonderwijs. Ik heb een paar artikelen opgevraagd en hierna heb ik Henk van Faassen persoonlijk gemaild. Verder heb ik ook een ouderenquête gehouden in groep 1/2 van o.b.s. De Schalm. Ik was erg benieuwd of het ouders opgevallen was dat het lesgeven in de groep veranderd was en of de kinderen thuis ook meer met taal bezig waren. Ik sluit mijn meesterstuk af met mijn eigen conclusie.

5.2 Onderzoek naar het stimuleren van leesgedrag, schrijfgedrag en het fonologisch bewustzijn

Wat zegt onderzoek over het stimuleren van leesgedrag?

In de periode 1995 – 2000 was het leesonderzoek zeer productief en leverde inzichten op die voor het leren lezen van alle leerlingen belang zijn (www.tbraams.nl). Met een consistentie die zelden in de onderwijswetenschappen is gesignaleerd, werden de factoren opgespoord en verklaard die leessucces en leesfalen verklaren (Christensen, 2000 zoals beschreven staat op www.tbraams.nl). Duidelijk werd, dat leren lezen een complex proces is, dat zorgvuldig en systematisch onderwezen moet worden en dat goed leesonderwijs in belangrijke mate een zaak van effectieve leesinstructie is. Kwalitatief goede instructie in de kleutergroepen en in groep 3 is volgens Snow e.a. (1998) het beste wapen tegen leesuitval. Zeer veel onderzoek ondersteunt leesonderwijs dat gebaseerd is op het expliciet

onderwijzen van fonemisch bewustzijn, het alfabetisch principe, woord herkenning, spelling en begrijpend lezen. Bovendien is goed leren lezen een lang ontwikkelingsproces dat vanaf de geboorte begint; het eindpunt is de goede volwassen lezer die een grote verscheidenheid van teksten met gemak voor diverse doeleinden kan lezen en zelfs moeilijke teksten en teksten waarin hij niet geïnteresseerd begrijpt.

Voorlezen is vooral een noodzakelijke voorbereiding op het beginnend leesonderwijs (Kleef, 2002). Door voorlezen kunnen kinderen een zeker inzicht ontwikkelen in de aard en functie van het leesproces. Vooral door het memoriseren van teksten raken kinderen vertrouwd met geschreven taal. Daarom is het belangrijk dat kinderen naast prentenboeken ook ervaring opdoen met boeken met vrij veel tekst. Volgens Bus (1995) is het vooral voor kinderen die thuis weinig voorleeservaring hebben kunnen opdoen belangrijk dat de school voldoende gelegenheid biedt om te ontdekken dat lezen leuk is en wat boeken voor hen persoonlijk kunnen betekenen. Succesvolle lezers zien lezen en schrijven als authentieke activiteiten die hen informatie en plezier opleveren en waarover ze met anderen communiceren. Ze weten waar lezen en schrijven voor bedoeld zijn en willen er goed in zijn (Cunningham & Allington, 1999 zoals beschreven staat in Kleef, 2002).

Uit onderzoek van Morrow en Smith (1990) blijkt dat kinderen het meest leren van voorlezen in een kleine groep (Kleef, 2002). Zij vergeleken in een onderzoek naar het effect van voorlezen drie situaties: individueel, kleine groep en een grote groep. Recenter onderzoek bevestigt dit gegeven. Afgezet tegen het voorlezen in een grote groep lijken kleuters meer te leren van het voorlezen in kleinere groepen (van Elsäcker & Verhoeven, 1997 zoals beschreven staat in Kleef, 2002). Deze bevindingen wijst in de richting van een meer frequentere organisatie van interactief voorlezen in een kleine groep, liefst in een groepje van maximaal vijf kinderen.

Kortom: Kinderen goed leren lezen is één van de belangrijkste doelen van ons onderwijs. Het is dan ook niet overdreven om te stellen, dat elke minuut die extra aan lezen wordt besteed een goed bestede minuut is (www.tbraams.nl)!

Wat zegt onderzoek over het stimuleren van schrijfgedrag?

Onder schrijfgedrag bedoel ik gedachten op papier zetten en communiceren, oftewel betekenisvol schrijven. Dit past binnen de huidige opvattingen van ontluikend schrijfgedrag ("emergent writing"), waarbij schrijven opgevat wordt als betekenisverlening door middel van verschillende tekensystemen (Cunningham & Allington, 1999 zoals beschreven staat in Kleef, 2002). Verhoeven(1994) beschrijft dat kinderen vooral via schrijven inzicht in structuur van het schriftsysteem krijgen. Dit komt in de eerste plaats doordat kinderen bij schrijven zelf de functionele context kunnen kiezen. Ze bepalen bij het schrijven zelf de inhoud, terwijl die bij het lezen vastligt en juist

achterhaald moet worden. In de tweede plaats kunnen kinderen bij het schrijven zelfbedachte spellingsregels toepassen, terwijl het bij het lezen draait om conventionele spelling. De grote mate van vrijheid bij de keuze van context en regels maakt dat kinderen het schrijven in deze vroege fase als een vorm van zelfexpressie kunnen ervaren. Morrow (1993) beschrijft dat jonge kinderen vooral veel plezier hebben in het proces van schrijven en niet zozeer in het uiteindelijke product. Het bezig zijn met schrijven heeft hun interesse. Schrijven is meer een spel. Kinderen experimenteren met letters, woorden en schrijfmateriaal. Schrijven door jonge kinderen gebeurt dan ook niet altijd met het doel een betekenis te representeren (Bus, 1995 zoals beschreven staat in Kleef, 2002). Vaak wordt pas achteraf, in interactie met een volwassene, betekenis gegeven aan krabbels of reeksen letters. Bij ontlokken van schrijfgedrag gaat het zowel om het plezier in de schrijfhandeling als om het schrijven met het doel te communiceren of informatie over te dragen. Hoewel het schrijven van jonge kinderen sterk af kan wijken van conventioneel schrijven, zijn dergelijke schrijfpogingen een belangrijke impuls voor kinderen om na te denken over de relatie tussen betekenis en symbolen (Bus, 1995 zoals beschreven staat in Kleef, 2002). Als de schrijfontwikkeling van kinderen zich verder ontwikkelt, gaan kinderen zich op een gegeven moment realiseren dat anderen het niet altijd kunnen lezen. Ze beseffen dat ze niet altijd beschikbaar zijn om uit te leggen wat ze hebben geschreven en dat het geschrevene ook op een ander moment en door anderen begrepen moet kunnen worden. Dahl & Farnan (1998) komen tot de conclusie dat kinderen beginnen conventioneel te schrijven als ze realiseren dat niet-conventioneel schrift door de lezer niet goed begrepen kan worden. Het schrijven van een lijstje is een veelgebruikte eerste tekstvorm die kinderen hanteren (Hiebert & Raphael, 1998 zoals beschreven staat in Kleef, 2002). Ze schrijven hun eigen verlanglijstje voor Sinterklaas of een boodschappenlijstje. De eerste verhalende teksten die kinderen schrijven gaan over gebeurtenissen uit hun eigen leven. Naarmate de (voor)leeservaring toeneemt, wordt de relatie tussen lees – en schrijfgedrag meer zichtbaar in de schrijfproducten van kinderen. Kinderen gaan steeds meer structuren en inhoud van bekende boeken gebruiken bij hun eigen schrijven. Bij jonge kinderen is het belangrijk om geen onderscheid te maken tussen soorten schrijfproducten (Morrow, 1993 zoals beschreven staat in Kleef, 2002). Een lijst met woorden is even belangrijk als een creatief verhaal. Kinderen kiezen ervoor om te schrijven als een situatie betekenis voor hen heeft. Ze moeten een bedoeling zien voor ze gaan schrijven.

Tussen lees - en schrijfdidactici bestaat een discussie of leerlingen tegelijkertijd of achtereenvolgens moeten leren lezen en schrijven en of bij het schrijven gebruik mag worden gemaakt van het blokschrift of dat men zich moet beperken tot het verbonden schrift (www.taalsite.nl). Schrijfdidactici zijn van mening dat het funest is voor de handschriftontwikkeling om kinderen het blokschrift te laten schrijven. Bovendien is het blokschrift om allerlei redenen ingewikkelder. Kinderen gaan bij het blokschrift veel eerder spiegelen. Bij schrijfletters kan dat niet. Blokletters zijn ontworpen om te lezen en niet om te

schrijven. Bij het schrijven van blokletters gaat het dan ook niet om schrijven, maar om tekenen. Van de kant van de schrijfdidactici (o.a. Marius Lindeman) kwam ook kritiek op het laten schrijven van jonge kinderen. Zij hadden de opvatting dat eerst de motoriek goed ontwikkeld moest zijn, voor met schrijven kon worden begonnen en dat het lees- en schrijfonderwijs losgekoppeld moesten worden.

Wat zegt onderzoek over het stimuleren van fonologisch bewustzijn?

Talrijke onderzoeken hebben aangetoond dat het effectief is om gericht aandacht te besteden aan het fonologisch bewustzijn en letterkennis bij jonge kinderen (Bus & van Ijzendoorn, 1999 zoals beschreven staat in Kleef, 2002). Stimuleren van fonologisch bewustzijn in de kleuterperiode is zeker mogelijk. Dit kan door allerlei oefeningen en taalspelletjes, gericht op bijvoorbeeld het vergelijken van gesproken woorden op eindrijm of op overeenkomende beginklank, het opdelen van woorden in lettergrepen of fonemen, het verbinden van lettergrepen of fonemen tot woorden. Oefeningen en spelletjes, gericht op de vormaspecten van woorden, blijken het fonologisch bewustzijn van kinderen te stimuleren. Bovendien hebben ze een gunstig effect op latere lees – en spellingsvaardigheden. Dit betekent dat gerichte aandacht voor fonologisch bewustzijn in de kleuterperiode kinderen een voorsprong biedt bij het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3. De belangrijke aspecten van het fonemisch bewustzijn (auditieve analyse en synthese en letterkennis) zijn geen voorwaarden om te kunnen leren lezen, maar ze maken het leren lezen makkelijker. Daarom zijn kleuters met een zwak fonemisch bewustzijn gebaat bij activiteiten waarmee ze hun fonologische vaardigheden en letterkennis kunnen ontwikkelen om mogelijke problemen met leren lezen in groep 3 zoveel mogelijk te voorkomen.

In het artikel Nieuwe inzichten in het leerproces (Mommers, 2004) staat dat als een kind in staat is een aantal fonemen in een gesproken woord te onderscheiden, het kind beschikt over een fonemisch bewustzijn. Uit onderzoek is gebleken dat fonologisch bewustzijn en in het bijzonder fonemisch bewustzijn belangrijke factoren zijn bij het leren lezen. Kinderen die bij aanvang van het formele leesonderwijs over een ontwikkeld fonemisch bewustzijn beschikken, hebben veel minder kans om leesmoeilijkheden te krijgen dan kinderen waarbij dit nog helemaal niet tot ontwikkeling is gekomen. Een tweede cruciale factor bij het voorspellen van succes bij het leren lezen is letterkennis. Uit recent onderzoek blijkt dat kleuters in Nederland tegenwoordig aan het einde van groep 2 gemiddeld van ongeveer acht tot tien letters de corresponderende klank kennen. Er zijn echter grote verschillen. Het betekent niet dat kinderen die dan nog geen letters kennen ook leesproblemen zullen krijgen. Vele van hen blijken in groep 3 het leesonderwijs zonder problemen te kunnen volgen. Zowel fonemisch bewustzijn als letterkennis in de kleuterklassen hebben elk op zich een voorspellende waarde voor het succes bij het leren lezen. Het blijkt echter dat er een wisselwerking bestaat tussen de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn en

letterkennis. Combineert men een maat voor fonologisch bewustzijn met een maat voor letterkennis, dan stijgt daardoor de voorspellende waarde ten aanzien van het leren lezen.

5.3 Mijn eigen onderzoek

“Als kinderen niet leren, hebben we ze niet onderwezen”.
(Siegfried E. Engelmann, juni 2001 zoals beschreven staat op www.tbraams.nl)

Bij het zoeken op internet kwam ik de site tegen van Stichting Taalvorming. Het is een interessante site waarop veel literatuur staat over taalvorming. Ik kwam dit stukje tegen in het artikel Taalvorming & Whole Language, een vergelijkende beschrijving door Henk van Faassen op basis van What's Whole in Whole Language? door Kenneth Goodman, universiteit van Arizona:

Waarom is taal belangrijk?

Is taal aangeboren? Sommige wetenschappers denken dat, zeker als ze zien hoe vroeg en goed kinderen het leren. Maar ik denk dat er een veel betere uitleg is voor het feit dat kinderen zo'n universele vroege controle over hun taal verwerven. Kinderen zijn letterlijk gedwongen taal te leren door hun noodzaak om te communiceren. Zeker, menselijke wezens zijn begiftigd met het vermogen om in symbolen te denken. Maar de taalontwikkeling is in werkelijkheid een middel om te overleven. Bij onze geboorte zijn we totaal hulpeloos. Voor onze overleving zijn we aangewezen op ons vermogen om de aandacht van onze omgeving te krijgen. Mensen moeten ook communiceren om als complete wezens te kunnen functioneren. Kinderen moeten enorm veel leren als ze opgroeien en bijna niets is een kwestie van rijping, hoewel rijping een factor is in veel van ons leren. Ze moeten voortdurend in nauw contact met andere menselijke wezens staan, en taal is een sleutel tot communicatie. Het is het gereedschap waarmee ze begrip krijgen voor wat anderen in de wereld ontwikkeld hebben terwijl ze zelf op zoek zijn naar begrip voor zichzelf. Ze leren taal omdat ze moeten overleven. En ze vinden het gemakkelijk om te leren omdat de reden helder voor hen is.

Met deze visie ben ik het helemaal mee eens. Je moet kinderen dus de gelegenheid geven om zich talig te ontwikkelen. Hier kun je niet vroeg genoeg mee beginnen. De Stichting Taalvorming is ook erg gericht op vernieuwende vormen van taalonderwijs. Ik heb een paar artikelen opgevraagd en ik heb Henk van Faassen persoonlijk gemaild. Dit was mijn mail die ik naar hem stuurde:

Dag Henk

U heeft een beschouwing geschreven naar aanleiding van het artikel “Taalontwikkeling, taalonderwijs, taaldidactiek”. Hierin gaat u ook in op het interactief taalonderwijs. Ik begrijp uit dit artikel dat u erg voor het vernieuwende taalonderwijs bent. Laat de taal uit de kinderen komen en

maak samen een taalrijke leeromgeving. De leerkracht is heel veel aan het observeren en springt in op wat de kinderen aangeven (betekenisvol onderwijs).

Ik ben in mijn groep 1/2 met de tien tussendoelen van beginnende geletterdheid bezig. Dit allemaal voor mijn afstudeerscriptie waar ik nu druk mee bezig ben. Ik zie dat de kinderen in een korte tijd heel taalbewust zijn geworden. Het is een mooi proces om te zien. Ook de ouders zijn erg enthousiast. Nu is mijn vraag of u weet of er echt onderzoek is gedaan naar de invloed van interactief taalonderwijs. Worden kinderen hier inderdaad taalbewuster van? Licht het vooral aan de leerkracht hoe hij/zij met taalonderwijs omgaat? Zijn er echte cijfers die dit aantonen? Ik ben heel erg benieuwd naar uw mening hierover.

Met vriendelijke groet,

Saskia den Otter

Ik kreeg al heel snel antwoord van Henk. Dit was zijn antwoord:

Dag Saskia,
Bedankt voor je mailtje.
Naar aanleiding hiervan:

Het spreekt vanzelf dat de leerkracht een belangrijke plaats heeft in de leerlijn van jonge kinderen bij het ontwikkelen van hun taalvaardigheid. Jammer genoeg wordt die leerkracht niet meteen geaccepteerd als het gaat om het vaststellen van de ontwikkeling bij de kinderen. Men eist 'objectieve cijfers'. Dat is jammer want de leerkracht die dagelijks met de kinderen omgaat weet het beste hoe een leerling zich ontwikkeld heeft. Ondanks het subjectieve van die observatie is die vele malen nauwkeuriger dan een systeem van testen en toetsen waar cijfers uit rollen die vervolgens in verschillende groepen kinderen vergeleken worden.

Om verantwoord te kijken naar de ontwikkeling van kinderen gebruiken steeds meer scholen 'portfolio's'. Daarin evalueren de kinderen, bij wezen van spreken, zichzelf. Het is een systematisch geordende verzameling van teksten van kinderen waaraan de ontwikkeling van het kind binnen een bepaalde tijd af te lezen is. Belangrijk is dat de leerkracht het werk met de leerling regelmatig aan de hand van dit portfolio bespreekt.

Zoals uit je vraag blijkt zijn ouders enthousiast over je taalaanpak.
Is dat niet het meest doeltreffende onderzoek dat er te bedenken is?

Maar ook wetenschappers houden zich er mee bezig.
Met name de projectgroep 'Kinderen volgen in Interactief taalonderwijs' van

het Expertise Centrum Nederlands publiceert hier veel over. Ik begrijp dat je de tussendoelen van hen bestudeert.

Het onderwerp, toetsen, registreren en observeren, is uitgebreid beschreven door Suzanne van Norden in: 'Taal leren op eigen kracht' (pag. 225 e.v.) Uitgave van Gorcum, Assen. Dit handboek zal zeker op jouw Pabo aanwezig zijn.

Verder: Dorothee van Kammen: 'Werken met portfolio in de onderbouw', uitgave HB uitgevers, Baarn

Pascale Sterrenburg voerde een kwalitatief onderzoek naar woordenschatverwerving uit: 'Taalvorming in theorie en praktijk', Vrije Universiteit, Fac. der Letteren. Ze deed dat door scholen in Mali te vergelijken met die in Nederland met taalvorming werken.

Verder ken ik geen onderzoek naar taalbewustheid van kinderen. Zodra ik iets dergelijks tegen kom zal ik je op de hoogte stellen.

Het lijkt mij dat ze op een zinvolle manier met je kinderen bezig bent. Dat is leuk om te vernemen. Mocht je nog een specifieke vraag hebben, aarzel niet die te stellen.

Beste groeten,
Henk van Faassen

Ik was erg blij met dit antwoord. Ik zie als leerkracht dat de leerlingen grote vorderingen maken. Ook de ouderenquête was heel erg positief. De ouders merken thuis ook dat de kinderen taalbewuster zijn geworden. Dit is voor mij het grote bewijs dat een rijke taalomgeving werkt en kinderen inderdaad bewuster worden.

5.4 Ouderenquête

In deze paragraaf zal ik de uitkomsten van de ouderenquête (voor de volledige ouderenquête, zie bijlage) weergeven. Ik was heel erg blij dat alle ouders toestemming hebben gegeven om foto - en film materiaal te gebruiken van hun kinderen. Verder heb ik van de 24 enquêtes van 23 ouders respons gekregen op de vragen. In de klas zitten twee zusjes dus in totaal heb ik bij de vragen 22 antwoorden.

Dit waren de antwoorden van de eerste vraag:

Heeft u van de volgende projecten gehoord of heeft u ze gezien in de klas.

De logeerknuffel Olivier	16 ja	5 nee	1 blanco
De letterdeur	17 ja	3 nee	2 blanco
Het boek van de week	8 ja	9 nee	5 blanco
De verteltafel en met een verteldoos	10 ja	10 nee	2 blanco
Het klassendagboek	19 ja	3 nee	0 blanco
Voorlezen met picto's	6 ja	10 nee	6 blanco
De wenskist	5 ja	12 nee	5 blanco
Tijm Rijn	15 ja	4 nee	3 blanco
De lettertafel	14 ja	6 nee	2 blanco
De leesballon	20 ja	2 nee	0 blanco
Verschillende hoeken in de klas	18 ja	2 nee	2 blanco

Op de twee open vragen werden eigenlijk alleen maar positieve reacties ingevuld. Ik zal een aantal reacties weergeven.

Dit waren de antwoorden van de eerste open vraag:

Ik wil heel graag uw mening weten over deze manier van werken bij de kleuters. Wat vindt u van deze manier van werken?

Reacties van de ouders:

- Ik vind het een goede ontwikkeling dat er al vroeg met taal begonnen wordt. Kinderen pikken het snel op, ieder op zijn eigen niveau en op een speelse manier.
- Ik vind het een prima manier van werken omdat wij thuis ook een beetje met letters en cijfers bezig zijn. Bovendien is het een mooie opstap om in groep 3 daadwerkelijk te starten met leren lezen en schrijven.
- Ik vind deze manier van werken heel goed. Het kind is er meer mee bezig, heeft het gevoel dat het "iets moet" op school en dat het niet alleen spelen is. Deze manier van werken geeft ook weer veel voordeel voor groep 3
- Heel leuk en leerzaam. De kinderen vinden het zelf ook heel leuk en de klas ziet er ook gezellig uit. Ga zo door!
- Ik vind het heel goed. Ze nemen deze lesstof sneller op en vinden deze manier van leren ook leuk. Zo ook de verschillende hoeken in de klas. Mathijs vindt dit erg interessant en praat daar thuis ook veel over.
- Ik vind het echt heel erg leuk zoals er nu wordt omgegaan met de geletterdheid bij kleuters. Nienke vindt het allemaal erg leuk en ze geniet ervan.
- Super, er wordt veel voorbereidend werk gedaan. Met name de leerlingen van groep 2 die deze zomer naar groep 3 gaan zullen hier veel gemak van hebben. Je kunt zien dat jullie je werk met veel liefde en zorg doen.

- Heel goed, Pauline vindt het interessant en spannend wie de leesballon of Olivier krijgt. Zo heeft ze toch het idee dat ze al "aan het leren" is en niet spelen. Ik vind het ook belangrijk dat kleuters uitgedaagd/gemotiveerd worden om meer te doen dan ze denken te kunnen.

Dit waren de antwoorden van de tweede open vraag:

Ervaat u dat uw kind bewuster met taal (het lezen en schrijven) bezig is?

Reacties van de ouders:

- Ja thuis - in de auto (p van parkeerplaats en Pauline) zoekt ze naar letters en woorden die ze al kan lezen.
- Ja, Samantha heeft veel plezier bij het voorlezen en het zelf lezen. Haar woordenschat vind ik ook erg goed vooruit gegaan.
- Ja, Mathijs vindt het leuk om te schrijven. Je merkt ook dat hij veel dingen op school op spelenderwijze overneemt, zoals met stempels je naam maken of na schrijven. Lezen probeert hij ook al. Ik vind dit heel fijn, deze methode van leren. Veel succes verder.
- Rowan is heel veel met taal bezig. Hij probeert vaak woorden te spellen. Soms vraagt hij moet dat met die of die letter. Hij vindt het ook leuk om er mee bezig te zijn.
- Ja, ze is er echt veel mee bezig. Zeker het verschil tussen 3 jaar geleden en nu, de manier van lesgeven van nu spreekt mij veel meer aan. Het is echt leuk om te zien en te horen wat Nienke met de letters doet en op haar manier leest. Ga zo door!
- Ze zit nog maar net op school maar ze heeft een grote interesse voor letters, lezen en voorlezen. Ze maakt ook iedere middag eerst "haar huiswerk" net als haar grote broers! Ze pikt het in elk geval goed op wat er in de klas verteld en gedaan wordt. En haar taalgebruik, dan denk ik waar haalt ze het vandaan.
- Ja ontzettend! Hij heeft ontzettend veel in letters en schrijven. Hij vraagt ook steeds of ik iets wil voorschrijven zodat hij het kan naschrijven. En als hij bepaalde letters ziet, koppelt hij het aan een naam van iemand bijvoorbeeld R van Remco en de P van Perry en dergelijke.
- Ja, ik kan het goed merken.
- Amber wil erg graag nieuwe dingen leren, letters schrijven/tikken vindt ze erg leuk. Ook de letterspelletjes die ze van school kent worden thuis nagespeeld.
- Ja zeker erg prettig, Jelle kan nu zelf lezen.
- Ja, Tessa was al erg met schrijven (en lezen) bezig. Nu ze sinds eind januari naar school gaat is dit erg toegenomen.
- Jazeker wel, als ik zie hoe Thymo in een half jaar tijd zijn naam en andere letters en cijfers schrijft, vind ik dat heel erg knap. Vooral Tijm Rijm slaat bij hem aan.

5.5 Mijn conclusie

De meeste onderzoeken naar lees en schrijfgedrag bij kleuters zijn heel lovend over het interactief onderwijs. Het is wetenschappelijk bewezen dat kinderen beter leren lezen als ze in groep 1/2 al bezig zijn met de tussendoelen beginnende geletterdheid. De schrijfdidactici hebben er nogal moeite mee dat lees – en schrijfgedrag gekoppeld worden. Schrijfdidactici zijn van mening dat het funest is voor de handschriftontwikkeling om kinderen het blokschrift te laten schrijven. Ook hadden zij de opvatting dat eerst de motoriek goed ontwikkeld moest zijn, voor met schrijven kon worden begonnen. Ik vind dit een beetje een “ouderwetse” opvatting. Het lijkt me dat schrijfgedrag ontlocken juist goed is voor de motoriek. kinderen leren zichzelf schrijven. In het boek Stimulerende lees – en schrijfactiviteiten in de onderbouw staat dit geschreven:

Het is belangrijk dat leerkrachten kinderen stimuleren om te schrijven, en ze daarbij de ruimte geven voor het uitproberen van allerlei schrijfvormen. Essentieel is dat leerkrachten elke vorm van schrijven accepteren. Kinderen hebben de vrijheid om eigen letters te maken. Leerkrachten hoeven er niet vanuit te gaan dat kinderen zich een verkeerd handschrift aanleren. Kinderen stellen namelijk hun eigen schrijfvormen bij in hun schrijfontwikkeling en doen voortdurend pogingen om de vormen te perfectioneren.

Ik zie in de groep dat leerlingen letters ontdekken en dat ze deze letters proberen na te schrijven. Dit doen ze op hun eigen manier. Later als ze schrijfschrift leren, leren ze het weer op een nieuwe manier. Ik denk dat een handschriftontwikkeling een heel leven lang duurt. Door de jaren heen heb ik een heel eigen handschrift gekregen. Ik kan op verschillende manieren schrijven en ik denk dat als een kind zelf letters ontdekt en schrijft dit niet funest zal zijn voor het aanleren van schrijfschrift. Het is denk ik wel heel belangrijk om op de pengreep te letten. Een verkeerd aangeleerde pengreep is heel moeilijk om af te leren dus daar let ik bij de kinderen wel goed op. Maar goed dat is mijn mening en deze mening kan ik niet wetenschappelijk onderbouwen. Hiervoor zou ik nog een afstudeerscriptie nodig hebben.

Benieuwd was ik ook hoe bijvoorbeeld Henk van Faassen van Stichting Taalvorming tegenover deze discussie zou staan. Ik heb hem dit probleem per mail voorgelegd en kreeg deze reactie van hem:

Dag Saskia,

Het is interessant dat je mij betreft in de discussie over handschriftontwikkeling. Ik heb daar met Marius Lindeman, toen hij nog leefde, vaak over gesproken. Hij was het wel met mij eens, maar hield toch vast aan zijn didactische standpunten. Veel scholen doen dat ook.

Ik stuur je mijn opvattingen als een bijlage. Ik ben nieuwsgierig hoe je scriptie zal zijn.

Veel succes,
Henk van Faassen

In de bijlage geeft Henk van Faassen een goed uiteenzetting over lees – en schrijfond onderwijs. Hij heeft het artikel “Hoe ontwikkelen kinderen een persoonlijk handschrift?” genoemd. Ik citeer uit dit artikel:

Vooropgesteld: ik ben geen deskundige op het gebied van handschriftontwikkeling, dus alles wat ik hier schrijf is gezien vanuit mijn visie op een algemene talige ontwikkeling van mensen. Dan kom ik altijd uit bij het vermogen van mensen om te communiceren. Het communiceren doormiddel van klanken was er eerder dan het gebruiken van tekens voor die klanken. Als je met elkaar praat moet je bij elkaar in de buurt zijn. Als je tekens gebruikt hoeft dat niet, dan hoop je dat er iemand langs die muur met ingekraste tekens komt en begrijpt wat er staat. Maar als je elkanders stem hoort weet je meestal al meteen wie er spreekt en als je een brief krijgt herken je het handschrift van je geliefde.

Een kind leert al taalgebruikend en klanknabootsend zijn wereld kennen. Taal bestaat uit een gesproken dimensie en een systeem. Gaat het in het eerste geval om het individuele gebruik van taal, het tweede betreft een door regels bepaald systeem. Dat wil niet zeggen dat het eerste los van het tweede kan bestaan. Die verzameling losse bladeren en bouwsteentjes van een taal, die ik letters noem, moet door de kinderen op een vrije en creatieve manier gebruikt kunnen worden.

Dat er voor de kinderen begrippen achter die letterslierten schuil gaan is op school even nog niet aan de orde als ze leren schrijven in de zin van handschriftontwikkeling. Dat is ook het moment dat de leerkrachten bezig zijn met het onderscheiden van blokletters en lopend schrift. Dat is jammer. Goed, anders gezegd, de kinderen moeten de kans krijgen om eigen woorden en zinnen in elkaar te zetten op een manier die op dat moment het meest passend is. De kans dat de school terugvalt naar het niveau van Albert Heijn, waar de leerlingen klant zijn en kant en klare woorden uit de vakken halen, is groot. Met op de achtergrond dat beeld van de leerkracht als vakkenvuller. Als kinderen nieuwsgierig blijven zullen ze niet zelden dimensies aan het object taal ontdekken, die ze niet eerder waargenomen hadden. En dat is dan taalleren. En als we dan geduldig zijn komt het ook wel goed met dat handschrift.

Kinderen proberen gedrukte taal te begrijpen. Een manier om ze daarbij te helpen is op school een rijke omgeving van gedrukte en geschreven taal aan te bieden, met een leerkracht erbij die op een verstandige manier de kinderen helpt geletterd te worden. Die niet op een technische manier ingrijpt, maar die het laat gebeuren.

Geschreven en gesproken taal zijn twee parallel lopende processen. Als je geletterd bent betekent dat soms dat schrijven een betere manier is om een bepaald doel te bereiken dan praten. Je kunt met je zus in een andere stad schrijven of bellen. Door je mobieltje praten is soms duurder dan een brief schrijven en er blijft geen verslag van over. Als je haar een e-mail stuurt gaat er veel van het persoonlijke handschrift verloren. Kinderen beheersen het mailen eerder dan dat ze hun persoonlijke handschrift beoefenen. Dat zou je jammer kunnen vinden, anderen zouden dat juist meer efficiënt noemen. Geschreven taal heeft al de karakteristieken van gesproken taal: symbolen en systeem gebruikt in de context van betekenisvol taalgebruik. Het is verleidelijk, en sommige filosofen hebben dat gedaan, om geschreven taal niet als taal zelf te beschouwen maar als gecodeerde vervanger van gesproken taal. Dat is ongelukkig om een aantal redenen. Je zou dan kunnen veronderstellen dat je lezen en schrijven op een andere manier moet leren dan praten en luisteren. Je zou zelfs kunnen veronderstellen dat kinderen moeilijkheden hebben met geletterd worden. De meeste mensen leren eerder praten dan lezen en schrijven, en het helpt wel als je het in die volgorde doet.

Lees- en schrijfdidactici breken er hun hoofden over of kinderen tegelijkertijd of achtereenvolgens moeten leren lezen en schrijven en of dat er uit moet zien als blokschrift of als verbonden schrift. Dat is kenmerkend voor hen, het zijn daarom geen lesgevers die taal als een geheel zien. Het schrijven van blokletters beschouwt men niet als schrijven, maar als tekenen. Dat het schrijven hoe dan ook met lettertekens te maken heeft brengt mij er toe dat ook het lopend schrift een manier van tekenen is. Denk maar eens aan al die mensen die kalligraferen.

Samenvattend:

Het is tegen het primaire doel van taalontwikkeling bij kinderen gericht als men de inhoud en vorm als aparte domeinen van de communicatie beschouwt en als aparte technieken de kinderen aanbiedt. Het belang van een helder en vooral persoonlijk handschrift is groot, maar kan slechts in verbondenheid met de inhoud van een tekst ontstaan. Kinderen leren dat belang onderkennen als ze met hun eigen taal bezig zijn en merken dat een helder handschrift door anderen beter gelezen en begrepen wordt. Het is niet zo dat jonge kinderen schade oplopen als ze te vroeg beginnen met schrijven. Net zo min als ze schade oplopen als de eerste woorden die ze brabbelen nog niet de juiste klanken bevatten die je later gebruikt om vloeiende zinnen uit te spreken. Of de krassen die ze maken pas later inhoudsvolle tekeningen worden. Op het moment dat het nodig is ontdekken ze wat wel en niet duidelijk is in hun de vorm van hun handschrift. Ze ontdekken dat als een geschreven tekst niet het effect heeft van wat ze ervan verwachten. Of ze merken dat ze moeite hebben met het voorlezen van hun eigen tekst. Op het moment dat ze een tekst schrijven gaan hun gedachten sneller dan hun moeizaam schrijvende hand kan volgen. Dat is

een moment dat een leerkracht kan vragen de tekst opnieuw te schrijven en daarbij te letten op de manier van schrijven en toepassing van de juiste spelling. Waar kinderen wel schade van ondervinden is dat ze moeten wachten op dat juiste moment en vervolgens veronderstellen dat er slechts één manier van letters schrijven bestaat. Het is jammer dat die schrijfoefeningen altijd verbonden zijn geweest met inhoudsloze teksten.

De visie van Henk van Faassen vind ik heel goed opgeschreven. Hij heeft ook mijn gedachten over deze discussie goed verwoord. Voor mij is het helder, lees – en schrijfonderwijs moet zeker niet worden losgekoppeld.

'Het grootste gevaar voor de meeste van ons is niet dat ons doel te hoog is en we het daardoor niet zullen halen, maar dat het te laag is en we het halen'. (Michelangelo)

Dit meesterstuk was een hele uitdaging en ik heb de lat best hoog gelegd. Ik heb in één schooljaar heel veel vernieuwende elementen in de groep ingevoerd. Ik ben er trots op dat alle projecten inmiddels routines zijn geworden. De kinderen weten bijvoorbeeld als we een boek gaan voorlezen dat we het boek goed bekijken en dat een boek een titel en een schrijver heeft. Het klassendagboek en de leesballon zijn dagelijks terugkerende activiteiten in de klas. Ook Olivier hoort er helemaal bij en wordt ontzettend vertroeteld door de kinderen. Ze vinden het niet eng om aan de groep te vertellen wat ze beleefd hebben met Olivier en ook de kinderen zelf gaan elkaar vragen stellen over het logeren. Ook zie ik dat de kinderen het prachtig vinden om een boek met de verteldoos na te spelen. De woordenschat van de kinderen is hierdoor ook vooruit gegaan. Als Tijm Rijn te voorschijn komt dan weten de kinderen dat we gaan rijmen en het zinnetje "ri ra ril wees nou eens stil", hoor ik de kinderen ook wel eens tegen elkaar zeggen. Kinderen vinden het een feest om met de wenskast te werken en de letterdeur is niet meer weg te denken. Het werken in de spelhoeken heeft de kinderen ondernemender gemaakt. Ze durven meer en nemen veel meer zelf het initiatief om zelf iets te ontdekken of te maken. Net zoals de wetenschappelijke onderzoeken al bewezen hebben, hebben kinderen baat bij een rijke taalleeromgeving. Ze worden zich inderdaad meer bewust van taal. Ik merk dat aan heel veel dingen. Veel kinderen in groep 2, kunnen al een beetje lezen en schrijven. Veel kinderen zijn bezig met "invented spelling". De kinderen schrijven klanken zoals ze die horen. Ze gebruiken verschillende vormen van fonetisch schrift. Ik zou het toejuichen als een aantal projecten doorgevoerd worden in groep 3/4. De kinderen hebben nu routines opgebouwd en het zou zonde zijn als deze routines verloren gaan.

Ik was heel erg blij met de respons op mijn ouderenquête. Ik heb deze enquête bewust meegegeven zonder de ouders eerst voor te lichten over deze nieuwe manier van werken. Ik was heel benieuwd of het de ouders ook opgevallen was en of ze zich bewust waren van de veranderende omgeving. Ik vond de antwoorden van de ouders een groot compliment. Dit geeft voor

mij al aan dat deze manier van onderwijs erg aanslaat bij de kinderen en is weer een stimulans voor mij om hiermee verder te gaan.

De projecten die het meest bekend zijn bij de ouders zijn:

- de leesballon
- het klassendagboek
- de letterdeur
- de verschillende hoeken
- de lettertafel
- Tijn Rijn

Dit zijn projecten die òf dagelijks terugkomen òf goed in het zicht staan in de klas. De wenskast was het minst bekend. Dit komt ook omdat dit het laatste project is dat ik in de klas heb ingevoerd. Nog niet veel ouders hebben een zelfgemaakte wensje ontvangen. Een moeder schreef: "Als ik het zo lees, een erg leuke manier van werken, waar ik graag meer over zou willen weten. Misschien een keer een infoavond?" Als ik klaar ben met mijn studie ga ik dit zeker doen!

Ik heb geprobeerd de uitgangspunten van interactief taalonderwijs zoveel mogelijk in praktijk te brengen. Ik ben mezelf erg bewust geworden over welke vaardigheden een leerkracht moet beschikken. Dit taalonderwijs stelt andere eisen aan het onderwijsgedrag, waarbij vooral het terugtreden in de communicatie met kinderen door veel leerkrachten niet zo eenvoudig gevonden wordt (www.ru.nl). In de regel zijn leerkrachten gewend om vaak zelf aan het woord te zijn. Ze geven instructie en stellen veelvuldig vragen. Bij interactief taalonderwijs is er meer ruimte voor het taalgebruik door kinderen zelf en streven leerkrachten ernaar dat kinderen zelf hun vragen stellen. De onderwerpen waarover kinderen lezen en schrijven zijn interessant. Kinderen hebben inbreng in hun eigen leerproces. Met hardop denkgedrag van de leerkracht zelf en door dit ook bij kinderen na te streven, proberen leerkrachten kinderen bewust te maken van hoe je iets leert, hoe je het kunt lezen of hoe je het kunt schrijven. Van deze vaardigheden ben ik me tijdens dit schooljaar heel bewust geworden. Het is volgens mij heel erg belangrijk dat je als leerkracht uitstraalt dat je het lesgeven leuk vindt. Je moet creatief zijn, je goed voorbereiden en flexibel zijn. Verder is het heel belangrijk dat je luistert naar de kinderen. Door goed te observeren kan je inspringen op onderwerpen die de kinderen bezighouden. De rol die de leerkracht in een groep heeft is volgens mij bepalend voor het interactief onderwijs.

Literatuurlijst

Boeken en artikelen:

- Bongaards, Brigitte, & Joop Sas, *Vakbekwaam onderwijzen*, 1995 Woltersgroep Groningen, hoofdstuk 14
- Coillie, Jan van, *Leesbeesten en boekenfeesten*, Vijfde druk 1999 Uitgeverij Davidsfonds/Infodok, Leuven
- Kleef, Margareth van, & Marieke Tomesen, *Stimulerende lees - en schrijfactiviteiten in de onderbouw*, 2002 Expertisecentrum Nederlands
- Kleef, Margareth van, & Marieke Tomesen, *Werken aan taalbewustzijn*, 2002 Expertisecentrum Nederlands
- Mommers, Fr.C., *Nieuwe inzichten in het leesproces*, JSW, oktober 2004
- Leenders, Drs. Yvonne, *Klasmanagement in de Onderbouw*, Eerste druk 1994 Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, Amersfoort, bladzijde 25 - 26 en 130 - 131
- Pronk-Boersma, Drs. Mieke, *Logopedie voor onderwijsgevenenden*, zesde druk 2001 Uitgeverij H. Nelissen B.V., Soest, bladzijde 61 - 63
- Robbe, Rolf, & Riemkje Pitstra, *Taal en kleuters*, 2001 Wolters-Noordhoff BV Groningen, bladzijde 16 en 45

Cd-rom's:

- Cd-rom Tussendoelen beginnende geletterdheid een leerlijn voor groep 1 tot en met 3, Expertisecentrum Nederlands

Readers en studieteksten:

- Reader: Taal in de onderbouw
Samengesteld door Hogeschool Inholland
Cursusjaar 2003 - 2004
- Reader: Aanvankelijk lezen en -spellen
Samengesteld door Hogeschool Inholland
Cursusjaar 2003 - 2004
- Studietekst: Authenticiteit: Irreëel of levensecht?

Geschreven door: Hennie Biemond, Margareth van Kleef & Hanneke Wentink

- Werkdocument en draaiboek project taalactivering en woordenschatuitbreiding bij kleuters, Nandi's verrassing, ontwikkeld door PC basisschool 't Noorderlicht te Goes in samenwerking met John Louws, Pabo Hogeschool Zeeland en R.P.C.Z.

Internetpagina's:

- <http://www.taalsite.nl/>
- <http://www.tbraams.nl/risicokleuters.htm>
- <http://www.jufkim.nl/maandstudies/2geletterdheid1.htm>
- http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands/HSN_2003/hilde_van_den_bossche/
- <http://www.angelfire.com/dl/logopedie/modules.html#menuub>
- <http://www.loesje.nl/>
- <http://www.socsci.kun.nl/en/index.php?id=259&type=1>
- www.ru.nl/en/nieuws/plein%20primair/interactietaalonderwijs.html
- <http://www.hsmarnix.nl/studenten/47/waarom.html>
- www.hsmarnix.nl/studenten/26/thematisch_werken.htm#Waarom%20wordt%20er%20eigenlijk%20met%20thema's%20gewerkt?
- http://www.nvvs.nl/foss/fw54b_ontwikk.htm
- <http://www.taalsite.nl/lexicon/Taalonderwijs+aan+kleuters/>
- <http://www.jufkim.nl/lessen/kleuters/algemeen/tussendoelengeletterdheid.html>
- <http://www.taalsite.nl/lexicon/Tussendoelen+beginnende+geletterdheid/>
- <http://www.taalsite.nl/lexicon/Expertisecentrum+Nederlands/>
- <http://www.socsci.kun.nl/en/index.php?id=240>
- <http://www.taalsite.nl/lexicon/Tussendoelen/>
- <http://www.tbraams.nl/elkkindeenlezer.htm>
- <http://www.taalvorming.nl/Literatuur/ar15aL.htm>
- <http://www.taalsite.nl/lexicon/Logeerbeer/>
- <http://www.de-noordster.nl/infobulletin/kleuterinfobulletin.htm>
- <http://www.taalsite.nl/lexicon/Schrijven+%28methodisch%29+en+aanvankelijk+lezen/>
- <http://www.taalsite.nl/lexicon/Leesschrijfhoek/>
- www.kansencentrum.nl/
- <http://www.taalvorming.nl/Literatuur/ar15aL.htm>
- <http://www.ru.nl/en/projecten/geletterdheid/leren.html>

Methode:

- De Piramide methode, dr. Jef J. van Kuyk

Adressenlijst

- Expertisecentrum Nederlands
Postbus 9104
6500 HE Nijmegen
<http://www.socsci.kun.nl/en/>
- O.b.s. De Schalm
Schoolstraat 3
4696 CK Stavenisse
☎ 0166-692606
- Mevrouw Nel Dekker
Zomerweg 41
Kloetinge
☎ 0113-228677
- Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland
Noordweg 495
4333 KE Middelburg
☎ 0118-628851
<http://www.rpcz.nl>
- Citogroep
Postbus 1034
6801 MG Arnhem
☎ 026-3521111
<http://www.cito.nl>
- Kinder -en jeugdboekwinkel De Giraf
Groenmarkt 42
3311 BE Dordrecht
☎ 078-6312386
<http://www.kinderboekwinkels.nl/>

Bijlagen

Bijlage 1: Ouderbrief voor in de koffer bij de logeerknuffel Olivier

Aangenaam kennis met u te maken; ik ben de logeerknuffel! Ik heet Olivier. Eerst woonde ik in de winkel. Overdag kwamen er veel mensen op bezoek maar rond zes uur gingen ze meestal al naar huis. En dan bleven de andere knuffels en ik alleen achter, in het donker! En nieuwe knuffelvriendjes werden verkocht en dan was ik weer alleen.

Niks gezellig hoor. En weet u, ik vind die kleine mensen altijd zo leuk! Soms wilden ze mij iets vertellen als die grote mensen bijvoorbeeld even niet keken. Of ze wilden graag met mij spelen en knuffelen! Maar dan moesten ze altijd weer met die grote wezens mee. En toen kwam onze juf in de winkel. Ze bleef bij mij stilstaan en ik vroeg of die wist wat kleine mensenkinderen doen als ze niet in de winkel zijn? Ze doen spelletjes, helpen papa en mama in de tuin of in huis, gaan naar andere winkels om boodschappen te doen, spelen met vriendjes of vriendinnetjes en nog véél meer. En als ze vier jaar worden, dan gaan ze ook naar school! En weet je wat de juf toen vroeg? "Zou je eens mee willen om te kijken? Die kleine mensenkinderen willen heel graag met jou spelen!" Nou, u kunt begrijpen dat ik dat heel graag wilde! Maar één ding vond ik niet zo leuk. Als de kinderen in het weekend niet op school komen, ben ik helemaal alleen op school. Gelukkig stelde de juf voor dat we aan een kind konden vragen of ik mee naar huis mocht tot het weer maandag is.

Dus hier ben ik dan! Zou ik misschien bij jullie mogen logeren? Ik heb mijn tandenborstel, spons, zeep, washand en handdoek in mijn koffer zitten! En ook een schrijfboekje. Daarin mogen papa en / of mama over het logeren schrijven. En uw kind mag er een kleine tekening van het logeren in maken. Of als uw kind zelf al een beetje kan schrijven, er zelf een klein verhaaltje in schrijven. Foto's zijn natuurlijk ook altijd erg leuk. Dan kunnen we op school aan de andere kinderen vertellen en laten zien wat we samen meegemaakt hebben!

Olivier is vaak van grote betekenis voor de kinderen. Het is echt een maatje voor ze. Ze kunnen er voor (leren) zorgen, geheimen aan vertellen, verdriet mee delen (Hij kan heel goed troosten) en nog veel meer. Deze logeerknuffel speelt ook in de groep een belangrijke rol; het is iets wat kinderen samen kunnen delen; ze kunnen er samen voor zorgen, kletsen over van alles wat ze met hem meemaken en helpen bepaalde problemen te overwinnen. Geschreven en getekende ervaringen worden in de kring voorgelezen en bezichtigd. De kinderen komen op die manier persoonlijk in beeld en er is even aandacht voor de wereld van thuis, die voor kinderen o zo belangrijk is! De Logeerknuffel komt graag bij iedereen logeren!

Bijlage 2: Enquête voor de ouders

Afstudeerscriptie van juf Saskia

Ik ben bezig aan het laatste stukje van mijn studie. Voor mijn afstudeerscriptie heb ik een aantal projecten in groep 1/2 opgestart. Ik wil kijken of kinderen door deze manier van lesgeven meer met taal (lezen en schrijven) bezig zijn. Ik vind het ook erg interessant om uw ervaringen met uw kind thuis te horen. Vandaar deze kleine enquête.

Het Expertisecentrum Nederlands heeft de afgelopen jaren een nieuwe visie op het taalonderwijs ontwikkeld, namelijk 'interactief taalonderwijs'. Interactief taalonderwijs staat voor taalonderwijs waar kinderen actiever, meer samen leren in een krachtige, boeiende leeromgeving. Communiceren (mondeling en schriftelijk) leren kinderen door het te doen: veel praten en veel schrijven in voor kinderen betekenisvolle situaties. Ook wordt er aandacht besteedt aan de strategieën waarmee het kind taal leert, zodat het uiteindelijk zelf taalproblemen ontdekt en oplost.

Met deze afstudeerscriptie wil ik, als beginnende leerkracht, graag laten zien op welke leuke "niet-schoolse" manier je kleuters taal kan laten ontdekken in een rijke omgeving. Een rijke omgeving is van groot belang voor het stimuleren van beginnende geletterdheid. Het gaat er niet om kinderen vroegtijdig te leren lezen of schrijven, maar wel om hen bewuster in contact te brengen met taal die ze in hun directe leefwereld zien.

Heeft u van de volgende projecten gehoord of heeft u ze gezien in de klas:

☐ ja	☐ nee	De logeerknuffel Olivier
☐ ja	☐ nee	De letterdeur
☐ ja	☐ nee	Het boek van de week
☐ ja	☐ nee	De verteltafel en met een verteldoos
☐ ja	☐ nee	Het klassendagboek
☐ ja	☐ nee	Voorlezen met picto's
☐ ja	☐ nee	De wenskist
☐ ja	☐ nee	Tijm Rijn
☐ ja	☐ nee	De lettertafel
☐ ja	☐ nee	De leesballon
☐ ja	☐ nee	Verschillende hoeken in de klas(zoals de leeshoek, de schrijfhoek, de schoenenwinkel, de postkantoor, de bakker, de marktkraam enz)

☐ graag aankuisen wat van toepassing is

Werken aan beginnende geletterdheid is in die zin innovatief dat men breekt met in Nederland gevestigde tradities. Deze tradities luiden: kleuters moeten spelen, bewaar het lees- en schrijfonderwijs voor groep 3 en begin dan met

alle kinderen tegelijk. Nieuw is dus de boodschap dat geletterdheid eerder en spelser kan.

Ik wil heel graag uw mening weten over deze manier van werken bij de kleuters. Wat vindt u van deze manier van werken?

Antwoord:

Ervaat u dat uw kind bewuster met taal (het lezen en schrijven) bezig is?

Antwoord:

Voor mijn scriptie gebruik ik veel foto – en filmmateriaal van de kinderen. Hiervoor heb ik i.v.m. de wet op de privacy uw toestemming voor nodig. Wilt u aangeven of ik foto's mag gebruiken waar uw kind opstaat. Stelt u hier geen prijs op dan houd ik daar rekening mee.

☐ ik geef toestemming om foto – en filmmateriaal van mijn kind te gebruiken voor de afstudeerscriptie van Saskia den Otter

☐ ik geef **geen** toestemming om foto – en filmmateriaal van mijn kind te gebruiken voor de afstudeerscriptie van Saskia den Otter

Handtekening

naam:

Wilt uw dit formulier **uiterlijk 8 april** weer inleveren.
Heel erg bedankt voor uw medewerking!

Met vriendelijk groet, "juf " Saskia den Otter

Bijlage 3:**Doorgaande Lijn voor de Groepen 1, 2 en 3**
Tussendoelen Beginnende Geletterdheid
OBS De Schalm**Opmerking [M1]:** Toelichting volgt

1. Boekoriëntatie: (Leesfase 1)		
1.1. Kinderen begrijpen dat illustraties en tekst samen een verhaal vertellen 1.2. Ze weten dat boeken worden gelezen van voor naar achter, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts. 1.3. Ze weten dat verhalen een opbouw hebben. 1.4. Ze kunnen aan de hand van de omslag van een boek de inhoud van het boek al enigszins voorspellen. 1.5. Kinderen weten dat je vragen over een boek kunt stellen. Deze vragen helpen je om goed naar het verhaal te kunnen luisteren en te letten op de illustraties		
leeromgeving	activiteiten	materialen/bronnenboeken
▪ <u>boekenhoek</u> Ingericht met allerlei soorten boeken: prentenboeken, boeken over onderwerpen die in de belangstelling staan (hobby's, dieren, sport). Overige materialen die verwijzen naar boeken (b.v. posters van boeken) ▪ <u>luisterboek</u> Prentenboeken waarvan de tekst ingesproken is op een bandje. Kinderen kunnen zelfstandig het boek beluisteren en bekijken. Voor verdere inrichting, zie boekenhoek. ▪ <u>speelboek</u> In deze hoek wordt per thema bekeken op welke manier er aandacht besteed kan worden aan boekoriëntatie. bijv. met Sint een boek in de speelhoek waarin de kinderen zelf verhalen kunnen tekenen en in kunnen schrijven.	▪ <i>Kleine kring</i> ▪ voorlezen (grote e/o kleine groep) ▪ een (prenten)boek voorlezen in een kleine kring zodat interactie mogelijk is. - samenhang illustraties en tekst - vertellen bij de illustraties - voorspellen - aandacht voor kapt, voorkant, achterkant, letters, schrijver, illustratorboek lezen van voor naar achter - bladz. lezen van boven naar beneden - leesrichting - opbouw van het verhaal - voorspelbaarheid van de omslag/illustraties - vragen stellen naar aanleiding van een boek/verhaal ▪ zelf boekjes maken	▪ prentenboeken ▪ voorleesboeken ▪ poëzieboeken ▪ projectboeken piramide ▪ op de computer staan programma's van Schatkist Lezen

2. Verhaalbegrip (Leesfase 1)		
2.1	Kinderen begrijpen de taal van voorleesboeken. Ze zijn in staat om conclusies te trekken naar aanleiding van een voorgelezen verhaal. Halverwege kunnen ze voorspellingen doen over het verdere verloop van het verhaal.	
2.2	Kinderen weten dat de meeste verhalen zijn opgebouwd uit een situatieschets en een episode. Een situatieschets geeft informatie over de hoofdpersonen, de plaats en tijd van handeling. In een episode doet zich een bepaald probleem voor dat vervolgens wordt opgelost.	
2.3	Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal navertellen, aanvankelijk met steun van illustraties	
2.4	Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal navertellen zonder gebruik te hoeven maken van illustraties.	
leeromgeving	activiteiten	materialen/bronnenboeken
▪ <u>boekenboek</u> Ingericht met allerlei soorten boeken: prentenboeken, boeken over onderwerpen die in de belangstelling staan (hobby's, dieren, sport). Overige materialen die verwijzen naar boeken (b.v. posters van boeken).	▪ voorlezen (grote e/o kleine groep) ▪ prentenboek aanbieden - voorspellingen doen - samenvatten van het verhaal - vragen stellen over het verhaal/boek - verhaal navertellen met en zonder hulp van de prenten - verhaal navertellen met en zonder hulp van de leerkracht ▪ verhaal naspelen met hulp van de leerkracht. ▪ vertellen bij tekeningen	▪ prentenboeken ▪ voorleesboeken ▪ projectboeken Piramide ▪ computerprogramma Schatkist Lezen

3. Functies van geschreven taal (Leesfase 2)		
3.1	Kinderen weten dat geschreven taalproducten zoals briefjes, brieven, boeken en tijdschriften een communicatief doel hebben.	
3.2	Kinderen weten dat symbolen zoals logo's en pictogrammen verwijzen naar taalhandelingen.	
3.3	Kinderen zijn zich bewust van het permanente karakter van geschreven taal.	
3.4	Kinderen weten dat tekenen en tekens produceren mogelijkheden bieden tot communicatie.	
3.5	Kinderen weten wanneer er sprake is van de taalhandelingen "lezen" en "schrijven". Ze kennen het onderscheid tussen "lezen" en "schrijven".	
leeromgeving	activiteiten	materialen/bronnenboeken
<u>speelhoek</u> In de speelhoek zorgen voor materialen waarmee kinderen kunnen "schrijven". Bijv. maken van een boodschappenbriefje, een brief schrijven aan, lezen van recepten als er gekookt wordt. <u>lees-schrijf-boek</u> Inrichten met kant-en-klaar lettermateriaal. Stempels, flanelbordletters, magnetisch letterbord, schuurpapier letters. <u>overige hoeken</u> In de overige hoeken alert zijn op mogelijkheden voor het functioneel schrijven. Bijv. in de heksenhoek een toverboek maken en de hoek een naam geven, als het een winkel is de producten een naam geven.	▪ lees-schrijf-hoek activiteiten ▪ labelen van materialen (kijktafel, voorwerpen in de klas) ▪ namen op de stoelen van de kinderen, op tekeningen, werkjes, eigen map, lade, kapstok ▪ woordje van de week ▪ woordveld bij start nieuw thema ▪ opschrijven/hangen van nieuws ▪ kinderen laten dicteren wat ze getekend of geschilderd hebben, de leerkracht schrijft dit op. ▪ "voorlezen" van wat kinderen zelf "geschreven" hebben ▪ dagritme picto's ▪ briefjes mee naar huis geven ▪ briefjes bezorgen bij een andere leerkracht ▪ dagen van de week	▪ prentenboeken ▪ voorleesboeken ▪ projectboeken Piramide ▪ computerprogramma: Schatkist lezen

4. Relatie tussen gesproken en geschreven taal (Leesfase 2-3)		
4.1 Kinderen weten dat gesproken woorden kunnen worden vastgelegd, op papier en met audio/visuele middelen. 4.2 Kinderen weten dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken. Kinderen kunnen woorden als globale eenheden lezen en schrijven. Voorbeelden: de eigen namen en namen van voor het kind belangrijke personen/dingen, logo's en merknamen.		
leeromgeving	activiteiten	materialen/bronnenboeken
<u>speelhoek</u> In de speelhoek zorgen voor materialen waarmee kinderen kunnen "schrijven". Bijv. maken van een boodschappenbriefje, een brief schrijven aan, lezen van recepten als er gekookt wordt. <u>lees-schrijf-boek</u> Inrichten met kant-en-klaar lettermateriaal. Stempels, flanelbordletters, magnetische letterdoos, schuurpapieren letters <u>overige hoeken</u> In de overige hoeken alert zijn op mogelijkheden voor het functioneel schrijven. Bijv. in de winkel reclamebordjes maken. In de garage de naam van de eigenaar erboven hangen, de merken auto's die er verkocht worden, de prijslijst van de verschillende activiteiten.	▪ lees-schrijf-hoek activiteiten - naschrijven/stempelen van woordjes en zinnen die door kinderen bedacht zijn. - stempelen /schrijven van eigen naam ▪ labelen van materialen ▪ namen op de stoelen van de kinderen: - wie zijn afwezig? - wie hoort op welke stoel? - herkennen van eigen naam op stoel. ▪ schrijfactiviteiten verwerkt in thema's	▪ prentenboeken ▪ voorleesboeken ▪ poëzieboeken ▪ naamkaartjes ▪ kant-en-klaar lettermateriaal ▪ flanelbord/letters ▪ projectboeken Piramide ▪ computerprogramma Schatkist lezen

5. Taalbewustzijn (Leesfase 3)		
5.1	Kinderen kunnen woorden in zinnen onderscheiden.	
5.2	Kinderen kunnen onderscheid maken tussen de vorm en betekenis van woorden.	
5.3	Kinderen kunnen woorden in klankgroepen verdelen zoals bij kin-der-wa-gen.	
5.4	Kinderen kunnen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden; eerst door eindrijm ("pan rijmt op Jan") en later met behulp van beginrijm ("Kees en Kim beginnen allebei met K").	
5.5	Kinderen kunnen fonemen als de kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij p-e-n.	
leeromgeving	activiteiten	materialen/bronnenboeken
<u>lees-schrijf-boek</u> Inrichten met kant-en-klaar lettermateriaal. Stempels, flanelbordletters, magnetische letterdoos, schuurpapieren letters.	▪ stappen op woorden in een zin ▪ lettergreep klappen - met en zonder ondersteuning van kaartjes/plaatjes met stippen per lettergreep. ▪ combinatiewoorden maken en/of splitsen - bijv. boeken-plank of schoen-veter ▪ rijmen: - rijmwoordjes invullen - zelf rijmpjes maken - begin- en eindrijm ▪ analyse en synthese oefeningen. ▪ lees-schrijf-hoek activiteiten - plaatjes zoeken waarin je dezelfde letter hoort. (ergens in het woord, aan het begin, op het eind...) - woordjes er bij stempelen, zelfde letter onderstrepen - rijmwoordjes stempelen (begin en eindrijm) ▪ activiteiten uit "Wat zeg je?" ▪ luisterspelletjes gericht op het herkennen van geluiden ▪ rijm activiteiten ▪ sorteer- en raadspelletjes	▪ prentenboeken ▪ voorleesboeken ▪ poëzieboeken ▪ projectboeken "Piramide" ▪ Wat zeg je? ▪ pictogrammen ▪ naamkaartjes ▪ kant-en-klaar lettermateriaal ▪ flanelbord/letters ▪ ontwikkelingsmateriaal gericht op dit doel ▪ klankrijm spelen ▪ computerprogramma Schatkist Lezen

6. Alfabetisch principe (Leesfase 4)

- 6.1 Kinderen ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen en leggen de foneem-grafeemkoppeling.
6.2 Kinderen kunnen door de foneem-grafeemkoppeling woorden die ze nog niet eerder hebben gezien, lezen en schrijven

leeromgeving	activiteiten	materialen/bronnenboeken
<u>lees-schrijf-hoek</u> Inrichten met kant-en-klaar lettermateriaal. Stempels, flanelbordletters, magnetische letterdoos, schuurpapieren letters. verder zie boven.	▪ lees-schrijf-hoek activiteiten - maken van alfabet boekjes (b.v. dierenalfabet, kleding.) - eigen woordenboekje maken ▪ schrijven bij tekeningen ▪ lettertafel ▪ naamkaartjes bij materialen (b.v. op herfsttafel: kastanje, blad, beukenootje)	▪ prentenboeken ▪ voorleesboeken ▪ poëzieboeken ▪ Wat zeg je? ▪ pictogrammen ▪ naamkaartjes ▪ kant-en-klaar lettermateriaal ▪ flanelbord/letters ▪ ontwikkelingsmateriaal gericht op dit doel ▪ projectboeken Piramide ▪ computerprogramma Schatkist lezen

7. Functioneel “schrijven” en “lezen” (Leesfase 4-5)		
7.1 Kinderen “schrijven” functionele teksten, zoals lijstjes, briefjes, opschriften en verhaaltjes.		
7.2 Kinderen “lezen” zelfstandig prentenboeken en eigen en andermans teksten.		
leeromgeving	activiteiten	materialen/bronnenboeken
zie boven	▪ lees-schrijf-hoek activiteiten - kinderen schrijven verhaaltjes - boekjes maken, tekenen erbij ▪ schrijven bij tekeningen	▪ prentenboeken, voorleesboeken ▪ poëzieboeken ▪ Wat zeg je? ▪ pictogrammen ▪ naamkaartjes ▪ kant-en-klaar lettermateriaal ▪ projectboeken Piramide

8. Technisch lezen en schrijven, start (Leesfase 5)	
8.1	Kinderen kennen de meeste letters; ze kunnen de letters fonetisch benoemen.
8.2	Kinderen kunnen klankzuivere (km-, mk- en mkm-) woorden ontsleutelen zonder eerst de afzonderlijke letters te verklanken.
8.3	Kinderen kunnen klankzuivere woorden schrijven.

9. Technisch lezen en schrijven, vervolg (Leesfase 5)	
9.1	Kinderen lezen en spellen klankzuivere woorden (van het type mmkm, mkmm en mmkmm).
9.2	Kinderen lezen korte woorden met afwijkende spellingpatronen en meerlettergrepige woorden.
9.3	Kinderen maken gebruik van een breed scala van woordidentificatietechnieken.
9.4	Kinderen herkennen woorden steeds meer automatisch.

10. Begrijpend lezen en schrijven (Leesfase 5)	
10.1	Kinderen tonen belangstelling voor verhalende en informatieve teksten en boeken en zijn ook gemotiveerd die zelfstandig te lezen.
10.2	Kinderen begrijpen eenvoudige verhalen en informatieve teksten
10.3	Kinderen gebruiken geschreven taal als communicatiemiddel.

leeromgeving	activiteiten	materialen/bronnenboeken
Groep 3: Is gekoppeld aan de methode Veilig Leren Lezen.	Voornamelijk werken volgens de methode Veilig Leren Lezen.	Materialen Veilig Leren Lezen (o.a. speelleeset). Computer: software behorend bij de methode Veilig Leren Lezen.