

De lettertjesvreter.

De lezende kleuter tijdens de overgang naar groep 3, de doorgaande lijn op leesgebied.

Wat doen we in groep 3 als de leerling al kan lezen, uitdaging binnen de groep.

Gerja Oosterhof-Visser

Studentnummer 071341

C.H.E. (e.v.c.-traject), 2010.

Begeleider: Alice Vermaat

INHOUD:

Inleiding.....	3
Hoofdstuk 1: de huidige situatie op c.b.s. “De Wegwijzer”	4
1.1. De huidige situatie op c.b.s. “De Wegwijzer” m.b.t. lezende kleuters.....	4
1.2. De huidige situatie op c.b.s. “De Wegwijzer” m.b.t. lezende kleuters tijdens de overgang van groep 2 naar 3.....	4
1.3. De huidige situatie op c.b.s. “De Wegwijzer” m.b.t. de goede lezers in groep 3.....	4
1.4. Enquête leerkrachten groep 2 en 3.....	5
1.5. Verwerking enquêtes.....	11
1.6. Conclusies.....	13
Hoofdstuk 2: Inventarisatie.....	15
2.1. Hoe nu verder?.....	15
2.2. Vraagstelling onderzoek.....	16
Hoofdstuk 3 Taalvorming.....	17
3.1. Taalvorming: een definitie.....	17
3.2. Taalvorming: de ontstaansgeschiedenis.....	17
3.3. Taalvorming: de werkwijze.....	18
Hoofdstuk 4 Praktijktoeepassing.....	20
4.1. introductie onderzoeksgroepje.....	20
4.2. Aanpassing onderzoeksgroep.....	20
4.3. Taalvorming in de praktijk.....	21
4.4. Conclusies.....	23

Hoofdstuk 5 De theorie van het leren lezen.....	25
5.1. Beginnende geletterdheid.....	25
5.2. Moet je het vroeg-lezen stimuleren?.....	26
5.3. De methode “Schatkist” over vroeg-lezen.....	27
5.4. De methode “Veilig leren lezen” over vroeg-lezen.....	27
Hoofdstuk 6 Conclusies	29
6.1. Conclusies.....	29
6.2. Tenslotte.....	29
 Literatuurlijst.....	 30

Bijlagen:

1. Hand-out van de PowerPoint presentatie workshop *Haal meer uit leerlingen door te compacten en te verrijken*, leerkrachtendag Saboso, februari 2010.
2. Visch, L. *Ga je ook Sesamstraat kijken?* Artikel met korte impressie van taalvorming in de praktijk op basisschool De Avonturijn, Amsterdam.
3. Gerven, E. van en J. van Gerven. *Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong*. Artikel uit JSW, jaargang 86, nr. 3
4. Kleine selectie uit leerlingenwerk Taalvorming.

Inleiding.

In mijn werkzaamheden in het onderwijs (docent vormingsonderwijs/kort-M.B.O. in de jaren '80 - vergelijkbaar met niveau 1 op de huidige ROC's- en de afgelopen 9 jaar als onderwijsassistent/leerkracht op c.b.s. "De Wegwijzer" te Putten) heb ik me altijd bezig gehouden met de leerlingen "aan de onderkant". Geprobeerd om spijbelaars en vroegtijdige schoolverlaters in het vormingsonderwijs toch nog met een of ander certificaat de maatschappij in te laten stromen en met r.t.-werkzaamheden in het basisonderwijs om achterstanden aan te pakken, kansen te vergroten en rugzakleerlingen te begeleiden.

Net als ik, zijn er velen die "een zwak voor de zwakken" hebben. In het onderwijs is de aandacht en zorg voor de zwakke leerlingen onverdeeld groot. Studiedagen, cursussen, informatiemateriaal, boeken en allerlei andere voorlichting is alom aanwezig met betrekking tot lees- en rekenproblemen, tweede leerlijnen, gedragsproblemen, enzovoorts. Ik denk dat ik in de loop der jaren ook heel wat kennis en ervaring op dit gebied heb opgedaan.

Om nu eens wat nieuws aan te pakken, wil ik me in dit onderzoek richten op ogenschijnlijk probleemloze kinderen, namelijk kleuters die al kunnen lezen en met die bagage starten in groep 3. Zij hoeven in groep 3 niet meer te leren lezen en hebben dus al een voorsprong op de andere kinderen in de groep. Die zorg heeft de leerkracht dus niet meer. Maar hoe neem je deze kinderen mee op reis, zodat ze wel blijven leren en zich verder ontwikkelen op lees- en taalgebied? echnisch lezen, want daar gaat het bij deze kinderen om, kunnen ze wel; maar zijn ze dan ook taalvaardig? Kunnen ze begrijpend lezen en is hun woordenschat toereikend? Hoe kun je deze kinderen uit blijven dagen op dit gebied?

Soms kun je ze bijna vergeten omdat ze toch wel goed scoren bij toetsen en omdat de zwakke leerlingen veel aandacht opeisen. Als leerkracht van groep 3 (nu voor het tweede achtereenvolgende jaar voor 2 dagen per week) is dit voor mijzelf ook een leerpunt, omdat ik merk dat er heel veel tijd en zorg naar de zwakkere leerlingen gaat, soms ten koste van de goede lezers.

Al doende bleek dat ik het mijzelf wel moeilijk gemaakt heb door een "probleem" aan te pakken dat eigenlijk niet als probleem wordt ervaren, hooguit als een luxeprobleem. Hoewel de reactie van een kleuterleerkracht op een lezende kleuter iets heeft van "help, dit kind kan lezen, wat moet ik hiermee doen" en de reactie van een groep 3 leerkracht iets heeft van "mooi, dit kind kan al lezen, dat is makkelijk!"

Veel literatuur en ander informatiemateriaal beschrijven het leesproces op zich, gaan in op de algemene ontwikkelingslijn en beschrijven problemen hierbij met betrekking tot kinderen die om wat voor reden dan ook onder die algemene lijn blijven steken. In handleidingen van methodes wordt wel melding gemaakt van extra materialen voor snellere leerlingen en materiaal voor zelfstandige verwerking, maar in de praktijk blijkt dit aanbod niet altijd voldoende.

Van mijn eigen lagere schooltijd herinner ik me dat ik ook al goed kon lezen in de (toen nog) eerste klas; maar toen waren alle lessen gewoon klassikaal. Leesbeurten van anderen duurden eeuwig, de te lezen woorden waren simpel, ik was al veel verder. En ik "mocht" dagelijks op de gang lezen met een jongetje dat absoluut niet kon lezen en later verdween naar de L.O.M.-school. Niet echt inspirerend of uitdagend! Gelukkig hebben ontwikkelingen sinds die tijd wel gezorgd voor meer differentiatie op onderwijskundig gebied.

Mijn jongste dochter Astrid –inmiddels 17- heeft zichzelf als kleuter letters en woordjes eigen gemaakt en kon als 5-jarige echt lezen. Zij noemde zichzelf een "lettertjesvreter", vandaar de titel van dit onderzoek.

Hoofdstuk 1: De huidige situatie op c.b.s. “De Wegwijzer”.

1.1.Huidige situatie op c.b.s. “De Wegwijzer” met betrekking tot lezende kleuters.

Op grond van eigen onderzoek en ervaring op De Wegwijzer (ruim 9 jaar als HBO-opgeleide onderwijsassistent, waarvan de laatste 2 jaar ook als groepsleerkracht voor 2 dagen per week in groep 3), uitkomsten van enquêtes gehouden onder de huidige en voormalige leerkrachten van groep 2 en gesprekken met collega's kan ik de huidige situatie als volgt beschrijven:

Alle kleuterleerkrachten vinden dat de kleuter op zijn niveau moet worden uitgedaagd, dat geldt ook voor de lezende kleuter. Het blijkt echter dat bijna elke leerkracht blijft steken in vage omschrijvingen als “werkjes met letters”, “extra stof”, “wel uitdagen maar geen kennisuitbreiding”, en dergelijke. Een “echte ouderwetse kleuterjuf” noemde in dit kader ook nog het plakken van extra moeilijke reeksen en het maken van moeilijke legpuzzels.

Toch wordt er behoorlijk wat gedaan aan het spelen met klanken en letters, rijmen, enzovoorts. Maar om de echte lezertjes op niveau te bedienen, blijkt lastig. Elke leerkracht die hiermee te maken krijgt, gaat zelf op zoek –bijv. op internet. Iedereen moet zelf het wiel maar uitvinden.

Het viel mij op dat er maar één leerkracht was die verwees naar Schatkist taal(!); de methode die in de groepen 1 en 2 wordt gebruikt en waar bovendien de methode Veilig Leren Lezen uit groep 3 op aansluit! Ik beschouw dit als een gemis want met behulp van Schatkist heb je kinderen veel te bieden en maak je ook de overgang naar groep 3 soepel.

Enerzijds speelt het “wantrouwen” mee van kleuterjuffen tegen een lesmethode; bij een kleuter wordt immers veel meer uitgegaan van en ingespeeld op zijn spontane ontwikkeling en ervaring.

Anderzijds blijkt hieruit dat de doorgaande lijn van groep 2 naar 3 nog altijd niet gestroomlijnd is. En dat de methode en materialen van Schatkist waarschijnlijk niet ten volle worden benut.

1.2. Huidige situatie op c.b.s. “De Wegwijzer” met betrekking tot lezende kleuters tijdens de overgang naar groep 3.

Het is mij opgevallen dat bij de overdracht van groep 2 naar 3 niet zo zeer naar voren komt wie er al kunnen lezen en op welk niveau. De scores van Cito-taal en -ordening worden wel meegegeven. Afgelopen jaar is er voor het eerst bij een lezend kind aan het eind van groep 2 een AVI-toets afgenomen, zodat zij direct in groep 3 op eigen niveau kon werken.

Hoewel er in groep 2 wordt toegewerkt naar groep 3, blijkt de overgang van 2 naar 3 nog altijd een grote overgang! De echte lezertjes maken dan pas kennis met de leesmethode; de aansluiting met Schatkist taal is door de leerkrachten onderling nooit besproken. Er zijn zelfs leerkrachten van groep 3 die aangeven niet te weten wat er in groep 2 aan taal- en leesactiviteiten worden gedaan.

Weer blijkt hieruit de grote overgang van groep 2 naar 3! Wat is het jammer dat leerkrachten van de groepen 2 en 3 niet elkaars werk en ervaring met het taallessonderwijs bespreken en tips uitwisselen om een goede aansluiting op elkaar te vinden, zeker ten aanzien van echte lezertjes. Hier zou al een sleutel liggen voor een doorgaande lijn op taalgebied!

1.3. Huidige situatie op c.b.s. “De Wegwijzer” met betrekking tot de goede lezers in groep 3.

De methode Veilig Leren Lezen biedt veel differentiatiemogelijkheden om zowel de sterke als de zwakke kinderen lees- en taalonderwijs op niveau te geven. Er wordt onderscheid gemaakt tussen de *maangroep* (de basisgroep) de *stergroep* (groep die extra instructie en begeleide verwerking krijgt), de *raketgroep* (de groep maankinderen die al iets meer aankunnen, versnelling) en de *zongroep* (de groep die echt kan lezen en zelfstandig kan werken).

Kort na de start in groep 3 vallen vanzelf de –al dan niet al genoemde- leerlingen op die kunnen lezen; zij worden dan volgens de normen van de leesmethode getest op het al dan niet als ‘zon-kind’ verder kunnen gaan. Zij moeten dan een bepaalde letterkennis en leestempo hebben.

Er wordt gewerkt volgens de organisatie die de methode aangeeft: eerst klassikale introductie, daarna gaat een zonkind aan zijn eigen werk: eerst het verplichte deel, daarna keuzemateriaal; de rest van de (maan-)groep krijgt dan instructie en gaat daarna zelfstandig aan het werk; dan gaat de leerkracht door met verlengde instructie en begeleide verwerking voor de zwakkere leerlingen, de ster-groep. Aan het eind van de les is er tijd om -weer klassikaal- af te ronden en bijvoorbeeld gemaakt werk te presenteren.

De echte goede lezers zijn snel door het aanwezige les- en keuzemateriaal heen. Ook de klassenbibliotheek is voor hen niet voldoende toegerust. Het invullen van werkboekjes –waar zelden of nooit een fout in zit- en het steeds maar weer lezen (“juf, ik heb alle boekjes van kern 8 al uit”), wordt door hen als sleur ervaren, de uitdaging ontbreekt.

Om de huidige situatie op c.b.s. “De Wegwijzer” nog beter in beeld te krijgen heb ik een enquête gehouden onder de huidige en voormalige leerkrachten van de groepen 2 en 3. Ik heb 10 enquêtes uitgezet en heb er 7 ingevuld terug gekregen. De overige drie gaven aan dat zij of te weinig ervaring hadden of dat het te lang geleden was om goede informatie te geven. De geretourneerde enquêtes zijn gelijkmatig verdeeld tussen beide groepen leerkrachten. In de volgende paragraaf staat deze enquête met de verwerking.

1.4. Enquête leerkrachten groep 3 en 2

ENQUETE LEERKRACHTEN GROEP 3.

Beste collega's,

Mijn afstudeeronderzoek heeft als onderwerp: "De lezende kleuter":

- *wat doen/kunnen we tot nu toe op de Wegwijzer met kleuters die kunnen lezen;*
- *wat zouden we nog meer willen/kunnen/moeten doen;*
- *hoe verloopt de doorgaande lijn van groep 2 naar groep 3 voor deze kinderen;*
- *welke onderwijsbehoeften hebben deze kinderen;*
- *hoe kunnen we die vervullen;*
- *zijn er nog verbeterpunten aan te brengen?*

Zouden jullie daarom bijgevoegde vragen –voor zover je daar ervaring mee hebt- willen beantwoorden en (z.s.m.) retourneren in mijn postvak?

Alvast bedankt!

Gerja Oosterhof

1. Heb je nu of in de afgelopen 5 jaar kinderen bij de start van groep 3 gehad die konden lezen (20 letters of meer kennen, mkm-woorden kunnen lezen of mogelijk meer)?

☐ nee.

☐ ja, wil je namen opschrijven?*

2. Kun je globaal aangeven welk leesniveau genoemd(e) kind(eren) had(den):

☐

- ☐ alle/veel letters benoemen,
- ☐ mkm-woorden lezen,
- ☐ langere woorden lezen,
- ☐ een verhaaltje kunnen lezen.

3. Is er bij de start van groep 3 een toets afgenomen om dit niveau te bepalen?

☐ nee

☐ ja, nl.

4.Gebruik(te) je een speciale aanpak/methode voor dit kind, zo ja wat?

☐ nee, deed met het gewone programma mee

☐ ja, nl.

5.Bestaat er een doorgaande lijn voor deze kinderen, op het gebied van lezen?

☐ nee

☐ ja, nl.

6.Was/is er overleg met anderen over de aanpak van het lezende kind?

☐ nee

☐ ja, met IB-er/ouders/leerkracht groep..../anders:

7.Heb je genoeg materiaal om met de goede lezers bij de start in groep 3 te werken?

☐ ja

☐ nee, ik mis

8.Hoe ervaar jij de praktijk op De Wegwijzer: is groep 2 een voorbereiding op groep 3, of is groep 3 een logisch vervolg op groep 2?

9.Hoe ervaar jij op dit moment de doorgaande lijn –vooral m.b.t. aanvankelijk lezen- van groep 2 naar 3 op De Wegwijzer?

10.Heb je nog aanvullende opmerkingen over (je ervaringen met) lezende kleuters bij de start van groep 3?

Naam.....

Ik werk ca. jaar in het onderwijs; waarvan ca. jaar in groep 3.

Nogmaals hartelijk bedankt voor je medewerking!

Gerja Oosterhof.

* NB. i.v.m. privacy zal ik ouders om toestemming vragen om gegevens te gebruiken.

ENQUETE LEERKRACHTEN GROEP 2.

Beste collega's,

Mijn afstudeeronderzoek heeft als onderwerp: "De lezende kleuter":

- *wat doen/kunnen we tot nu toe op de Wegwijzer met kleuters die kunnen lezen;*
- *wat zouden we nog meer willen/kunnen/moeten doen;*
- *hoe verloopt de doorgaande lijn van groep 2 naar groep 3 voor deze kinderen;*
- *welke onderwijsbehoeften hebben deze kinderen;*
- *hoe kunnen we die vervullen;*
- *zijn er nog verbeterpunten aan te brengen?*

Zouden jullie daarom bijgevoegde vragen –voor zover je daar ervaring mee hebt- willen beantwoorden en (z.s.m.) retourneren in mijn postvak?

Alvast bedankt!

Gerja Oosterhof

1. Heb je nu of in de afgelopen 5 jaar op De Wegwijzer kinderen in groep 2 gehad die konden lezen? (ca. 20 letters of meer kennen, mkm-woorden kunnen lezen of mogelijk meer)?

- ☐ nee
- ☐ ja, wil je namen opschrijven?*

2. Hoe heb je ontdekt dat de kleuter kon lezen?

- ☐ zelf ervaren door de activiteiten van het kind,
- ☐ door ouders gemeld,
- ☐ anders, nl.

3a. Kun je globaal aangeven welk leesniveau genoemd(e) kind(eren) had(den):

- ☐ alle/veel letters benoemen,
- ☐ mkm-woorden lezen,
- ☐ langere woorden lezen
- ☐ een verhaaltje kunnen lezen.

3b. Is er een toets afgenomen om dit niveau te bepalen?

- ☐ nee
- ☐ ja, nl.

4.Vind je dat je “iets” moet doen met de “leeshonger” van een kleuter?

☐ nee, waarom niet?

☐ ja, waarom?

5.Gebruik(te) je een speciale aanpak/methode voor dit kind?

☐ nee, doet gewoon met de anderen mee

☐ ja, nl.

6.Bestaat er op de Wegwijzer een schoolbreed plan van aanpak voor lezertjes in de kleutergroep?

☐ nee

☐ ja

7.Bestaat er een doorgaande lijn voor deze kinderen, op het gebied van lezen?

☐ nee

☐ ja

8.Was/is er overleg met anderen over de aanpak van de lezende kleuter?

☐ nee

☐ ja, met IB-er/ouders/leerkracht groep...../anderen:

9.Heb je genoeg kennis en ervaring om aan de behoefte van lezende kleuters te voldoen?

☐ ja

☐ nee, ik mis

10.Heb je genoeg materialen om aan de behoefte van lezende kleuters te voldoen?

☐ ja

☐ nee, ik mis

11.Zou je onderwijs er anders uitzien als alle kleuters in je klas zouden kunnen lezen?

12.Hoe ervaar jij de praktijk op De Wegwijzer: is groep 2 een voorbereiding op groep 3, of is groep 3 een logisch vervolg op groep 2?

13.Hoe ervaar jij op dit moment de doorgaande lijn –vooral m.b.t. aanvankelijk lezen- van groep 2 naar 3 op De Wegwijzer?

14. Heb je nog aanvullende opmerkingen over (je ervaringen met) lezende kleuters?

Naam.....

Ik werk ca. jaar in het onderwijs; waarvan ca. jaar in groep 2.

Nogmaals hartelijk bedankt voor je medewerking!

Gerja Oosterhof.

* NB. i.v.m. privacy zal ik ouders om toestemming vragen om gegevens te gebruiken.

1.5. Verwerking enquêtes:

1. Kinderen die konden lezen:

Lysette (nu groep 3),	Tim (nu groep 3)	Lianne (nu groep 3)
Mirthe (nu groep 4)	Noëlle (nu groep 4)	Leonie (nu groep 4)
Bas (nu groep 4)	Tomas (nu groep 5)	Jesse (nu groep 6)
Sanne (nu groep 7)	Samira (nu brugklas)	

2. Hoe heb je ontdekt dat de kleuter kon lezen:

Bijna altijd heeft de leerkracht dat zelf ervaren door de activiteiten van het kind. Eenmaal is het door ouders gemeld –en met enige scepsis door de leerkracht ontvangen- waarna bleek dat de kleuter er niet voor uit wilde komen dat hij woordjes kon lezen; bang om op te vallen. Eenmaal in groep 3 – waar lezen bovenaan het rooster staat- durft hij eraan mee te doen!

3a/b. Leesniveau:

Alle genoemde kinderen konden alle/veel letters benoemen en mkm-woorden lezen; veel konden een verhaaltje lezen, maar hier is niet duidelijk op welk niveau. **Toets afnemen** om leesniveau te bepalen is niet gebruikelijk in kleutergroepen; de laatste paar jaar wordt er wel bij de start van groep 3 getoetst aan de hand van de methode Veilig Leren Lezen om te bepalen op welk niveau ('zon' voor de betere lezers) het kind kan werken.

4. Vind je dat je iets moet doen met de leeshonger van een kleuter:

Dit wordt voor 100% met 'ja' beantwoord; iedereen vindt dat kleuters op hun niveau moeten worden uitgedaagd. Genoemd worden: werkjes met letters, zelf schrijven bij tekening, letters uit kranten knippen en woorden maken, stempelen, moeilijke legpuzzels maken en moeilijke reeksen plakken.(de laatste 2 genoemd door een echte "ouderwetse" kleuterjuf)

5. Speciale aanpak/methode:

Groep 2: 1x werd verwezen naar een 'cursusmap beginnende geletterdheid' waaruit ideeën zijn gehaald. Anderen noemen de bij vraag 4 genoemde opties, dus zelf zoeken en bedenken.

Groep 3: ja, de 'zon' -materialen van Veilig Leren Lezen.

6. Bestaat er op De Wegwijzer een schoolbreed plan van aanpak voor lezertjes in de kleutergroep:

Wordt door iedereen met 'nee' beantwoord.

7. Bestaat er een doorgaande lijn voor deze kinderen op het gebied van lezen:

Wordt door iedereen met 'nee' beantwoord.

8. Was/is er overleg met anderen over de aanpak van de lezende kleuter:

Groep 2: met IB-er: 80%, met ouders: 80%, met leerkracht andere groep 2: 50% (N.B. leerkrachten van groep 3 werden niet genoemd), met anderen: 0%. Er werd ook aangegeven dat sommige ouders niet willen dat er iets met/aan het lezen werd gedaan. Groep 3: geen overleg met de Intern Begeleider, ouders of anderen; alleen rapportbespreking met ouders en reguliere leerling-bespreking met IB-er.

9. Heb je genoeg kennis en ervaring om aan de behoefte van lezende kleuters te voldoen:

Wordt 100% beantwoord met nee; De leerkrachten van groep 2 geven aan dat zij zelf dingen verzinnen en uitproberen; men mist een gestructureerde aanpak en een doorgaande lijn

10. Heb je genoeg materialen om aan de behoefte van lezende kleuter te voldoen:

Groep 2: wordt door iedereen met “nee” beantwoord. Hoewel men bij ‘materialen’ aangeeft niet precies te weten wat de mogelijkheden zijn en wát men dan mist.

Groep 3: antwoordt met “ja”. nl. het zon-materiaal van VLL en voldoende leesboekjes op niveau, maar men geeft ook aan dat er voor de vlotte zon-kinderen nog wel wat meer uitdaging mist.

11. Zou je onderwijs er anders uitzien als alle kleuters in je klas min of meer zouden kunnen lezen:

Leerkrachten geven aan dat dan in elk geval de niveauverschillen kleiner zouden zijn (nu varieert dat van totaal geen interesse in letters tot en met kunnen lezen).

12. Hoe ervaar jij de praktijk op De Wegwijzer: is groep 2 een voorbereiding op groep 3, of is groep 3 een logisch vervolg op groep 2:

Groep 2: iedereen noemt groep 2 een voorbereiding op groep 3.

Groep 3: 1x ‘mengeling van beiden’, 1x ‘groep 3 is logisch vervolg op groep 2’ en 3x ‘groep 2 is voorbereiding op groep 3’.

13. Hoe ervaar je de doorgaande lijn –vooral met betrekking tot aanvankelijk lezen- van groep 2 naar 3 op De Wegwijzer:

Groep 2: 50% zegt “kan beter”, 50% is onzeker hierover (“ik doe veel met klanken, letters, enz. maar ik weet niet precies of er dingen missen”)

Groep 3: 2 leerkrachten weten niet wat ze in groep 2 doen aan letters en lezen(!); 1 leerkracht noemt het verschil in het vrije spelen en bewegen in groep 2 tegenover het stil zitten en de klassikale instructie in groep 3 als groot verschil.

14. Aanvullende opmerkingen:

–lezende kleuters zitten vaak op heel uiteenlopende niveaus, zodat je ze niet gezamenlijk iets kunt aanbieden.

–hiaten en foutief (aan-)geleerde kennis zijn soms lastig om uit te zoeken: soms kan kleuter aardig lezen, maar bijvoorbeeld niet rijmen.

–het zou fijn zijn als er meer op papier komt te staan met betrekking tot de lezende kleuters; dan hoef je zelf niet alles uit te proberen, maar kan je snel en goed met deze kinderen aan het werk.

–(duidelijker)in de overdrachtformulieren van groep 2 naar 3 opnemen dat een kleuter leest en hoever hij/zij is.

–kinderen die bij de start in groep 3 al kunnen lezen krijgen weinig aandacht en moeten veel zelfstandig doen.

–de snelle lezers in groep 3 zijn ook snel klaar met de vervolg- en keuzematerialen; er is behoefte aan meer aanbod voor hen.

–Toen Sanne in groep 3 zat, werd de methode Leessleutel” gebruikt en was er geen ‘zon-materiaal’ (voor vlotte lezers, methode Veilig leren lezen die sinds een jaar of vier wordt gebruikt) aanwezig; zij kwam met AVI-4 in groep 3 en ging ook met AVI-4 naar groep 5. Leerkracht geeft aan dat zij haar niets heeft kunnen leren, maar dat kinderen die nu met de ‘zon-materialen’ werken zienderogen vooruit gaan qua leesniveau.

–Ik weet niet wat leerkrachten in groep 2 met lezende kleuters doen.

1.6. Conclusies.

De kleutergroepen beschikken over de methode Schatkist-taal, die overigens door niemand van de geënquêteerden wordt genoemd als mogelijke bron voor de lezertjes. Bij nader onderzoek is gebleken dat elke kleutergroep één zogenaamd anker van Schatkist heeft, dus dat komt op jaarbasis maar heel weinig aan bod; hoewel de pop Pompom en de tijdwijzer van Schatkist overal gebruikt worden.

Ik heb gezien dat de materialen en methode van werken van Schatkist en Veilig Leren Lezen perfect op elkaar aansluiten, maar dat daar te weinig gebruik van wordt gemaakt! Zonder uitgeverij Zwijzen te promoten, zou ik dit punt toch wel harder willen maken op school. Probleem daarbij is dat er met kleuters meer ontwikkelingsgericht wordt gewerkt en dat er in groep 3 voornamelijk methodisch wordt gewerkt; terecht willen de kleuterjuffen niet volgens een methode aan het werk. Maar bij bestudering van de handleiding Schatkist, blijkt er voldoende ruimte om op de ontwikkeling en ervaring van de groep op dat moment in te spelen.

Uit eigen observaties en leerlinggesprekjes, blijkt dat lezende kleuters wel graag met lezen –en vaak ook schrijven- bezig willen zijn, maar dat ze beslist geen uitzonderingspositie willen innemen. Met als extreem voorbeeld Tim, die in groep 2 weigerde om iets van zijn leestalent te laten horen, hooguit alleen bij zijn juf zonder andere toehoorders, maar nu in groep 3 –waar lezen normaal is- gewoon mee doet. Extra uitdaging voor lezende kleuters zou dus ingebed moeten zijn in het ‘gewone’ programma.

Een lezende kleuter is “een (luxe-)probleem” in de kleutergroep: het is niet duidelijk wat we er mee moeten doen; er is overleg met de IB-er en met leerkracht van de parallelklas/andere kleuterleerkrachten, maar bijv. niet met de leerkracht(en) van groep 3! Bij de start van groep 3 is “de lezer” opeens geen “probleem” meer, er is materiaal aanwezig en het kind kan doorgaan op eigen niveau. Leerkrachten van groep 3 geven aan dat de methode Veilig Leren Lezen voldoende ruimte en mogelijkheden biedt voor de kinderen die al kunnen lezen.

Over de doorgaande lijn van groep 2 naar groep 3 bestaat onzekerheid en onwetendheid.

Het lesmateriaal tussen groep 2 en 3 is strikt gescheiden, maar lezende kleuters zouden best de ster- en maanboekjes van groep 3 kunnen lezen en wellicht ook met ander ster- en maanmateriaal kunnen werken, bijvoorbeeld met de klikklakboekjes (met geselecteerde letters) en met de letterdoos; in groep 3 is voor hen immers het zonmateriaal aan de beurt. Ook het gebruik van het zogenaamde lettergroeiboekje dat bij Schatkist hoort, zou bij de overgang van 2 naar 3 kunnen worden meegenomen, zodat de leerkracht van 3 kan zien hoever het kind hiermee is en het voor het kind zelf ook een doorgaande beweging is.

Verder zouden lezende kleuters getest kunnen worden op letterkennis en op AVI-niveau vóór ze naar groep 3 gaan. En eventueel ook al eerder in groep 1 of 2 als daar aanleiding toe is.

Meer contact tussen leerkrachten van groep 2 en 3 ten aanzien van lezers zou voor de lezertjes zelf en voor het leesonderwijs een goede zaak zijn.

Het wordt door echte lezertjes in groep 3 als saai ervaren om alleen maar woordjes in een werkboekje in te vullen en met het keuzemateriaal zijn ze gauw klaar. Soms biedt dit ook niet meer voldoende uitdaging. De leesboeken uit de klassenbibliotheek zijn op een gegeven moment ook allemaal gelezen. Het wordt een ‘consumeren’ van boekjes, zonder dat daar verder iets mee wordt gedaan. Op zich is het prima om veel leeskilometers te maken, maar ook hier zou meer uitgehaald kunnen worden.

Ik ben wel van mening dat de klassenbibliotheek van groep 3 niet voldoende aanbod heeft voor de echte lezers: boeken uit bijv. de bolleboosserie (of vergelijkbaar) ontbreken, evenals informatieboekjes (staan wel in de schoolbibliotheek voor algemeen gebruik) en ander leesvoer, zoals gedichten, prentenboeken of stripverhalen.

Door de methode en door hun eigen leeshonger gaat het leestempo van de goede lezers verder omhoog en hun woordenschat zal naar verwachting evenredig meegroeien. Bij de methode- en Cito-toetsen scoren ze altijd “zeer goed” of “A”. Geen leerlingen om je zorgen over te maken! De meeste tijd van de leerkracht gaat naar de zwakke lezers; de echte lezer mag regelmatig wat voorlezen of zijn werk presenteren in de groep.

De goede lezers hebben behoefte aan confrontatie met dingen die ze eigenlijk nog niet kunnen, uitdaging om mee te stoeien zodat ze vorderingen maken en taalvaardiger worden, want ‘doorstomen’ naar de hoogste AVI-niveaus wil nog niet zeggen dat je taalvaardig bent! Het meisje R. bijvoorbeeld, leest foutloos in een hoog tempo; maar haar woordenschat is niet evenredig meegegroeid. Met een invullesje met de woorden kudde-bos-tros-stapel (resp. voor schapen-bloemen-druiven-boeken), kon zij niet uit de voeten. En ook het (na-)vertellen van een gebeurtenis of verhaal is lastig voor haar.

Uit gesprekken met kinderen uit huidige en voorgaande jaren heb ik wel geconstateerd dat het **aantal** echte lezers in een groep er toe doet: als een kind als eenling met het zonmateriaal aan het werk mag, voelt het zich toch alleen, een uitzondering. Er zijn geen klasgenootjes om mee samen te werken en die als referentiekader kunnen dienen. De leerroute wordt zo ervaren als een heel eenzame route! Best een punt om eens over na te denken, want ook de zwakke leerling met een tweede leerlijn verkeert in zo’n situatie ! Om die reden wilde een leerling niet meer met het zonboekje werken, maar gewoon met de anderen meedoen. Als extra keuzemateriaal werkte ze dan wel weer met het zonmateriaal. Nadat andere kinderen na verloop van tijd ook aan de zongroep waren toegevoegd, werkte ze weer met plezier aan het zonmateriaal, maar nu niet meer alleen!

Hoofdstuk 2: Inventarisatie.

2.1 Hoe nu verder?

Er is behoefte aan confrontatie met dingen die ze eigenlijk nog niet kunnen, uitdaging om mee te stoeien zodat ze vorderingen maken en taalvaardiger worden. Ik heb 3 jaar geleden veel ondersteuning geboden in een grote groep 3. Toen heb ik elke dag in eerste instantie de zogenaamde zon- en later ook de raketkinderen, apart opgevangen in een lokaal, nadat ze hun verplichte basiswerk in hun groep afhadden. Deze groep (uiteindelijk circa 12 kinderen) heb ik toen wel eens beschreven als een nest hongerige vogeltjes die met opengesperde snaveltjes gretig hun voedsel ontvingen. Ik kon daar niet alleen heel uitgebreid aandacht besteden aan het extra materiaal van de leesmethode (feestneus, ringboekjes met stickers, stramienbladen) maar ook aan andere aspecten: veel woordbetekenis, homoniemen, gedichtjes en elfjes gemaakt, spelen met letters in creatieve opdrachten, enzovoorts. Een uiterst luxe situatie waarin deze kinderen prima aan hun trekken kwamen en waar de groepsleerkracht alle tijd en aandacht had voor de basisgroep en de zwakke leerlingen.

Hoe kunnen we deze luxe situatie (nu niet meer haalbaar) binnen de groep een plaats geven? Hoe kunnen we goede lezers op hun eigen niveau taalvaardiger maken en genoeg uitdaging bieden? En hoe kunnen we daarin ook de minder snelle lezers meenemen, want een en ander moet nu binnen de groep plaatsvinden.

Ik ging dus op zoek naar een werkwijze waarbij alle leerlingen op een uitdagende wijze aan hun trekken zouden komen, zowel de 'gewone', als de zwakke, als de snelle lezer. Bovendien moeten de kinderen ook kunnen groeien in hun taalvaardigheid. Of dit uiteindelijk te meten valt, betwijfel ik. Maar er moet toch een manier zijn om de goede lezers niet alleen maar méér te laten lezen zonder daar verder iets mee te doen? Hoe kunnen (alle) kinderen taalvaardiger worden?

Op de scholen in Putten zijn we bezig met het voorbereiden en stapsgewijs invoeren van passend onderwijs. De centrale vraag die hierbij gesteld wordt is "wat heeft dit kind met deze ouders in deze situatie op deze school met deze leerkracht nodig?" Ik zou voor de snelle lezertjes dezelfde vragen kunnen stellen:

Dit kind heeft

- | | |
|---|---|
| -instructie nodig die... | kort en bondig is. |
| -leeractiviteiten/materialen nodig die... | voldoende en nieuwe uitdaging bieden. |
| -leerkrachten nodig die... | voldoende tijd en aandacht voor hen hebben, hen stimuleren en uitdaging bieden. |
| -groepsgenoten nodig die... | bij hen aansluiten op sociaal-emotioneel niveau; maar ook groepsgenoten die op cognitief gebied bij hen aansluiten. |

Tijdens de jaarlijkse leerkrachtendag van Saboso, een samenwerkingsverband basisonderwijs – speciaal onderwijs Nijkerk en Putten, met alle scholen in de regio, heb ik dit jaar onder andere een workshop "Haal meer uit leerlingen door te compacten en te verrijken op het gebied van taal" (door Nora Steenberghe-Penterman, SLO, bijlage 1) gevolgd. Hierin werd ingegaan op dat wat je kunt weglaten uit bestaande methodes en dat is soms best lastig, gezien de discussie met diverse leerkrachten hierover. Simpele invuloefeningen met over te schrijven woorden, méér van hetzelfde, zijn dingen die je weg kunt laten voor de snellere leerling. Hiervoor zijn door uitgever, leerkrachten en taalspecialisten zogenoemde routeboekjes ontwikkeld voor een aantal taalmethodes. Maar ook ging het over wat er dan in de plaats moet komen van datgene wat wordt geschrapt. Verrijkingsstof

moet tegemoet komen aan de specifieke behoefte van de begaafde leerlingen. De lesstof moet daarom open opdrachten bevatten, een beroep doen op de creativiteit, een hoog abstractieniveau en een hoge mate van complexiteit hebben, een onderzoekende houding stimuleren, een beroep doen op de zelfstandigheid en een beroep doen op metacognitieve vaardigheden. (bijlage 1.)

Door tijdgebrek kwam dit niet genoeg uit de verf, het bleef bij voorbeelden van raadselverhaaltjes, filosoferen, informatieverwerking via computer of mediatheek, werkstuk, en dergelijke. Helaas zijn de routeboekjes van taalmethodes niet gericht op methodes voor groep 3. Wel kregen we nog een catalogus met heel veel materialen op dit gebied. De workshop leverde mij geen wezenlijk nieuwe inzichten of ideeën op.

2.2.Vraagstelling onderzoek.

-Hoe geven we vorm aan een doorgaande lijn op het gebied van lezen van groep 2 naar groep 3, met name voor de lezende kinderen?

-Hoe bieden we binnen groep 3 uitdaging voor leerlingen die al kunnen lezen?

In de zoektocht hiernaar en in gesprek met mijn scriptiebegeleider ben ik uitgekomen bij Taalvorming als werkwijze. Wat Taalvorming is en hoe dat kan bijdragen tot meer en andere vormen van taal, leg ik uit in het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 3: Taalvorming.

3.1. Taalvorming, een definitie.

“Taalvorming gaat uit van de communicatieve vermogens en ondersteunt en verrijkt het eigen taalvermogen van kinderen. Van taalvorming wordt iedereen mondiger: je krijgt meer vertrouwen in je taalvermogen. Dat is voor kinderen belangrijk: kunnen luisteren, durven praten, vertrouwen in je eigen taalvermogen. Bij taalvorming staat niet de lesstof, maar het kind centraal. We werken vanuit eigen ervaringen en de wens die met anderen te delen. Taalvorming helpt leerkrachten bij het gebruiken van die rijke bron. Het aanbod past binnen iedere visie over onderwijs en ontwikkeling.”
(www.taalvorming.nl: <http://www.ciaow.nl/showpage.php?id=992>)

3.2. Taalvorming, de ontstaansgeschiedenis.

In de jaren '50, '60 en '70 ontwikkelde zich in Amsterdam een beweging –aanvankelijk kunstenaars en maatschappelijk betrokkenen- die met kinderen en hun opvoeders aan de slag ging met tekenen, schilderen en boetseren om hun creatieve vermogens te ontplooiën. Als logisch vervolg hierop wordt ook met creatief taalgebruik gewerkt en ontstaat de Taaldrukwerkplaats in 1975. Een en ander onder invloed van de ideeën Freinet (1896-1966) en Vygotsky (1896-1934). Hier werd de basis gelegd voor Taalvorming. In de Taaldrukwerkplaats kwamen jarenlang buurtbewoners, leerlingen en leerkrachten hun teksten schrijven en drukken. Geleidelijk aan ontstaat ook binnen het onderwijs belangstelling voor Taalvorming. Er gaan consultants vanuit de taaldrukwerkplaats werken op Amsterdamse basisscholen. En vanuit die praktijk ontwikkelt zich een vernieuwing in het taalonderwijs. In 1999 wordt de Stichting Taalvorming & Taaldrukken opgericht om ook buiten Amsterdam de ideeën en werkwijze van taalvorming te verspreiden. In 2005 wordt “Taaldrukken” van de stichtingsnaam afgehaald omdat er in de praktijk op scholen weinig of niets meer wordt gedaan aan taaldrukken. Waarschijnlijk door de opkomst van het digitale tijdperk.

Freinet is geen voorstander van het gebruik van lesmethodes, maar wil uitgaan van de ervaringen en de beleavingswereld van kinderen: ervaringsgericht onderwijs. Zelf ontdekken, onderzoeken en uitproberen is de basis voor het leren. Hij gaat uit van het ‘natuurlijk bezig-zijn’ (een hut bouwen, een tekening maken, een verhaal schrijven, enzovoorts.) van kinderen. Dit zou de betrokkenheid en gemotiveerdheid van leerlingen vergroten en het leren effectief maken. Kinderen leren lezen en schrijven aan de hand van eigen geschreven teksten. De leerkracht houdt rekening met alle facetten van het kind.

Vygotsky stelt dat een kind de wereld leert begrijpen door middel van taal. Hij houdt zich veel bezig met de relatie denken-taal. Van hem komt ook het begrip ‘zone van naaste ontwikkeling’, het aansluiten op wat een kind al weet/kan, maar het vervolgens uitdagen op een iets hoger niveau om echt te leren. Een mooi voorbeeld hiervan heb ik ooit eens gelezen en onthouden: laat een kind dat goed kan puzzelen niet nog méér puzzels maken, maar laat hem geblinddoekt puzzelen zodat hij het tasten/voelen ontwikkelt. Hierin schuilt vaak het gevaar van ons onderwijs: hoe vaak laten we kinderen die goed kunnen lezen, rekenen, puzzelen,.....niet nog meer boekjes lezen, nog meer sommen maken, meer puzzels leggen,....?

Mensen als Luc Stevens en Van Pareren gingen bij hun ideeën met betrekking tot het adaptieve onderwijs ook uit van de opvattingen van Vygotsky en Freinet.

3.3. Taalvorming, de werkwijze.

Taal bestaat om met elkaar te kunnen communiceren: praten en schrijven om elkaar en jezelf verstaanbaar te maken. Kan een kind duidelijk maken wat hij bedoelt, begrijpt de ander wat hij zegt en kan hij anderen begrijpen? In het onderwijs ligt de nadruk meestal meer op het aanleren van het juiste gebruik van spellingsregels en op het technisch leren lezen, dan op het minstens zo belangrijke communicatieve aspect van taal.

Er wordt onderscheid gemaakt tussen taal leren en taal verwerven. Taal verwerven doen we vanaf onze geboorte; we pikken de taal spelenderwijs op doordat we hem in onze omgeving horen en gebruiken die taal om te communiceren. Taal leren doen we onder andere op school; er is dan geen sprake van 'spelenderwijs oppikken' maar van een gestructureerd aanbod van taal. De stichting Taalvorming stelt dat taal leren en taal verwerven beiden van belang zijn en dat m.n. taal verwerven meer ruimte op school zou moeten krijgen.

Bij Taalvorming gaat het om communicatie en interactie. In een taalronde vertellen alle leerlingen over hun eigen ervaringen. Eigen ervaringen zijn spannend en dat houdt kinderen betrokken. En iedereen heeft eigen ervaringen, dus alle kinderen doen in gelijke mate mee. Uit die verhalen kan een gezamenlijk onderwerp worden gedestilleerd. Dit onderwerp is voor alle kinderen herkenbaar en dus interessant, want het komt voort uit hun eigen ervaringen. De taak van de leerkracht is hierbij een volgen en sturen tegelijk, met als doel dat kinderen betrokken gaan vertellen en dat ook steeds beter gaan doen door zijn hulp en aanmoediging. Die hulp en aanmoediging bestaat uit vragen stellen, doorvragen en feedback geven. Bovendien ga je samen met de kinderen zoeken naar de juiste woorden om goed over te brengen wat je bedoelt. Je kunt bijvoorbeeld een lijst met woorden op (laten) schrijven die bruikbaar zijn, zodat het juiste woord gekozen kan worden.

Na de vertelronde gaan de kinderen schrijven over hun besproken ervaringen, waarbij de woordenlijst een hulpmiddel kan zijn. Maar ook het uitspelen of tekenen van die ervaringen is een mogelijkheid. De kinderteksten en tekeningen vormen weer uitgangspunten voor nieuwe schrijfopdrachten, voor taalbeschouwing en begrijpend lezen. Het leuke is dat alle kinderen aan bod komen, dat iedereen op zijn eigen niveau kan vertellen en schrijven en dat iedereen daar ook beter in kan worden.

Kinderen leren al doende de regels van onze taal. Dit doen ze bijvoorbeeld als bij het voorlezen van hun zelfgeschreven tekst blijkt dat het niet begrepen wordt door de anderen. Dan moet je met de kinderen bespreken hoe het beter kan. Hoe zeg of schrijf je het nou zo dat iedereen het begrijpt en zo dat het precies verwoordt hoe dingen zijn gebeurd of in welke volgorde?

Taaltechnische problemen (een woord met twee betekenissen, hoe de plaats van een woord in de zin de betekenis kan veranderen, werkwoorden, zelfstandige naamwoorden, een spellingsregel, enzovoorts.) komen op deze manier aan de orde. Als leerkracht kun je aan de hand hiervan een bordrij maken om spelling te oefenen. Taalvorming levert zo inzicht in taalgebruik op: leren zoeken naar woorden die uitdrukken wat je wilt zeggen of schrijven. En luisteren om de ander goed te begrijpen. Het effect van deze werkwijze is moeilijk te meten door toetsen. Werkend op een school die redelijk prestatiegericht is en waar allerlei Cito-scores voor de inspectie voorhanden moet zijn, is dit een lastige combinatie!

Taalvorming is een werkwijze die prima als aanvulling op taalonderwijs via een methode kan plaatsvinden. Er zijn zelfs scholen die de taalmethode vervangen hebben door Taalvorming! Een artikel ter illustratie hiervan heb ik als bijlage toegevoegd.(bijlage 2)

Vorig schooljaar heb ik 2 dagen per week voor groep 3 gestaan: mezelf ingewerkt in de methodes en alles voor de eerste keer ervaren. Dit schooljaar sta ik weer 2 dagen per week voor groep 3: ditmaal een zeer bewerkelijk stel. Ik was dus blij dat ik al een jaar ervaring had en een methode biedt zeker

houvast! Toch spreekt taalvorming als werkwijze mij wel aan: reden om daar toch -op bescheiden schaal- mee te gaan experimenteren. Ik denk namelijk dat deze werkwijze –doordat hij uitgaat van de ervaring en belevingswereld van kinderen heel dicht bij hen staat en bovendien beklijven nieuwe dingen dan veel beter!

Een leesmethode –in mijn geval VLL- sluit volgens de handleiding (uiteraard!) ook aan bij de belevingswereld van kinderen; het zijn leuke thema's, maar wel met een op dát moment "verplicht" onderwerp. Taalvorming gaat uit van wat de leerlingen op dit moment beleven. Ik kan in ons schoolsysteem natuurlijk niet de leesmethode aan de kant zetten, maar het is wel leuk om daarnaast te experimenteren met taalvorming. Het leuke hierbij is dat iedereen er op zijn eigen manier bij betrokken is, op zijn eigen niveau; je valt niet op als je boven het maaiveld uitsteekt! En dat is wat ik wil bereiken: op je eigen niveau, maar wel gewoon in de groep en toch groeien!

Uit een doe-katern (bijlage bij "Mensenkinderen", nov.2009) geschreven door consultants van de stichting Taalvorming, heb ik de volgende twaalf manieren overgenomen om te beginnen met taalvorming:

1. beginnen met het maken van de kring: bedenk steeds een criterium voor een andere volgorde in de kring.
2. beginnen met een opwarmspel.
3. beginnen met kijken naar elkaar: door steeds preciezere visuele discriminatie uitkomen bij een kind uit de kring.
4. beginnen met een kort rondje: iedereen vertelt iets korts, bijvoorbeeld wat je die ochtend op je brood had, eventueel gekoppeld aan het onderwerp van je taalronde.
5. beginnen met kijken wie hetzelfde deed: kind speelt uit in de kring wat hij in de pauze deed en wie dat ook deed gaat staan.
6. beginnen met voorwerpen: dat zijn concrete aanleidingen om over te praten.
7. beginnen met geluiden: bijvoorbeeld wat hoor je 's nachts; andere kinderen mogen raden.
8. beginnen met losse woorden (van de bordrij, boek, kaartjes) en hierop associëren.
9. beginnen met standbeelden maken: standbeeld aan de hand van een opdracht, daarna bij ieder standbeeld een zin maken.
10. beginnen met een gedicht: dichters gebruiken woorden vaak net even anders dan gebruikelijk.
11. beginnen met beeldende kunst: associëren op een kunstwerk.
12. beginnen met associëren: om te komen tot een interessant onderwerp om over te vertellen en te schrijven.

Suzanne van Norden beschrijft in haar boek "Taal leren op eigen kracht" de volgende stappen:

Vorbereiding: kies een onderwerp waarover je met de kinderen wilt praten; bedenk een beginvraag. Of laat het onderwerp uit de inbreng van de kinderen komen. Overtuig je in beide gevallen dat de kinderen ervaring hebben met het onderwerp.

Stap 1: maak een kring.

Stap 2: introduceer het onderwerp; dit kan door middel van a. kiezen uit inbreng van kinderen of leerkracht, b. laten zien van een voorwerp, c. voorlezen van een gedicht of verhaal.

Stap 3: vertelronde (stel goede, open vragen)

Stap 4: lijstjes tekenen of schrijven

Stap 5: tweetalgesprekken over een ding van het lijstje

Stap 6: tekst schrijven over wat ze verteld hebben in het tweetalgesprek. Kleuters en beginners in groep 3 kunnen een taaltekening maken, waarbij de leerkracht schrijft.

Stap 7: voorlezen van geschreven teksten.

Vervolg: verder werken met de teksten.

Hoofdstuk 4: Praktijktoeepassing.

4.1. Introductie onderzoeksgroepje.

Lysette: wordt eind groep 1 omschreven als “slim, heeft mogelijk extra uitdaging nodig”; eind groep 2 leest ze op AVI-3 niveau, maar ook AVI-4 leest ze foutloos, zij het niet binnen de vereiste tijd (getoetst door IB-er). Bij alle Cito-toetsen in de groepen 1, 2 en 3 (taal voor kleuters, ordenen, rekenen&wiskunde, woordenschat, spelling) scoort ze A. Lysette vertelt mij dat ze heeft leren lezen van haar moeder want “die is ook juf”. Moeder kennende weet ik dat zij géén leesles heeft gegeven.

Tim: vindt technische dingen leuk; leest eind groep 1 op AVI-2 niveau (volgens het leerlingvolgsysteem, maar niet te achterhalen hoe, door wie getoetst) maar eind groep 2 door IB-er getoetst op AVI-1. Tim wil in groep 1 en 2 niet weten dat hij kan lezen, in overleg met zijn ouders doet zijn juf hier dan ook niets mee, maar houdt wel in de gaten of hij zich niet verveelt. In groep 3 – waar lezen ‘normaal’ is- laat Tim direct zien wat hij kan! Hij vertelde mij dat hij “uit zichzelf heeft leren lezen”. Bij alle Cito-toetsen in de groepen 1, 2 en 3 (taal voor kleuters, ordenen, rekenen&wiskunde, woordenschat, spelling) scoort hij A. Zijn ouders veronderstellen dat hij mogelijk hoogbegaafd is en zoeken hierin hun weg. Zijn leerkracht houdt het op ‘begaafd’.

Lianne: wordt omschreven als een ongecompliceerde kleuter die lekker met letters in de weer is. Eind groep 2 kan zij mkm-woorden lezen. Bij de start in groep 3 is zij getoetst: AVI-1(bij doortoetsen AVI-2 nauwelijks fout, maar teveel tijd). Bij alle Cito-toetsen in de groepen 1, 2 en 3 (taal voor kleuters, ordenen, rekenen&wiskunde, woordenschat, spelling) scoort zij A. Lianne heeft lezen geleerd “van mama en van de juf”.

Alle drie de kinderen komen uit een normaal Nederlands gezin met redelijk goed opgeleide ouders. Ik schat in dat een taalgevoelig kind in een taalrijk milieu spelenderwijs het lezen en/of de leesvoorwaarden oppakt.

Om te beginnen heb ik gesprekjes met de kinderen gevoerd, gericht op hun ervaringen met lezen. Alle drie hebben ze het lezen min of meer spelenderwijs geleerd en ze vinden lezen ook heel erg leuk. Ze kunnen geen van drieën onder woorden brengen wat ze in groep 2 met hun leeskunst hebben gedaan, dan wel hebben gemist. Ze hebben het leuk gehad in groep 2, hoewel een van hen niet van “werkjes maken” hield. Afgezien van het feit dat die “werkjes” ook bedoeld zijn om motorische, inzichtelijke en ruimtelijke ervaringen te oefenen, vraag ik me wel eens af waarom er in een lokaal altijd 25 identieke werkjes hangen. Waarom zou een kind hier niet zijn “eigen ding” van mogen maken? Of een keer iets anders doen tijdens de werkles, iets wat hem wel interesseert? Verder gaven ze aan dat ze veel hebben gespeeld en gelezen. Waarschijnlijk accepteer je op kleuterleeftijd de dagelijkse gang van zaken en zijn het vooral de volwassenen (leerkrachten en ouders) die zich druk maken over wat te doen met een lezende kleuter! Groep 3 vinden ze leuk, het lezen “een makkie” en ze zijn vaak snel klaar met hun basiswerk en met het extra keuzemateriaal, waarna er maar weer wordt gelezen. Kinderen lezen veel boeken, maar denken of praten er verder niet of nauwelijks over na; in plaats van boeken alleen maar consumeren, zouden we hier meer mee kunnen doen!

4.2. Aanpassing onderzoeksgroep.

In eerste instantie wilde ik me richten op de hiervoor genoemde 3 kinderen. Omdat alleen Lianne in mijn groep 3 zit (de andere 2 zitten in de parallelklas, combi 3-4) en er inmiddels meer supersnelle lezers in mijn groep zitten (waarvan Romee en Wiard –naar later bleek- ook al in groep 2 konden lezen!), heb ik me uit praktisch oogpunt gericht op mijn eigen klas. Mede omdat ik een werkwijze zocht voor de snelle lezers die binnen de eigen groep kon plaats vinden, heb ik uiteindelijk deze keuze gemaakt.

4.3. Taalvorming in de praktijk.

Om me voor te bereiden op Taalvorming in de praktijk, heb ik alle artikelen en links van de sites www.taalvormingentaaldrukken.nl en www.taalvorming.nl gebundeld en bestudeerd en beschikbare videofragmenten bekeken. En hét boek over Taalvorming: “Taalleren op eigen kracht” (S. van Norden) gelezen.

Taalvorming past eigenlijk bij ervarings- en ontwikkelingsgericht onderwijs: kinderen leren van hun ervaringen. Het opdoen van kennis is zeker belangrijk, maar daarnaast is ook de taalontwikkeling en het proces om tot resultaten te komen van belang. De leerkracht werkt, speelt en onderzoekt als het ware met de kinderen mee en onderneemt uiteraard vervolgstappen in het proces.

Toen ik voor me voldoende ingelezen en voorbereid had, ben ik gestart met het in de praktijk brengen van taalvorming.

Eerste kennismaking met de praktijk:

Ik had een aantal vierkante en rechthoekige voorwerpen meegenomen (strippenkaart, bioscoopkaartje, geurzakje, felicitatiekaart, washandje, tissue, flessenopener,) en die in de kring op een tafel uitgesteld. De kinderen vonden het heel spannend, dit was nieuw! Uiteindelijk ging de meeste aandacht naar de strippenkaart en het bioscoopkaartje; kinderen gaan wel eens met de bus naar de bioscoop in Harderwijk of Amersfoort. Er ontstond zich een prachtig gesprek over reizen met de bus, de bushalte, het stempelen van de strippenkaart, de buschauffeur, de banken in de bus, zitten bij het raam of op de achterste bank, de stopknop, in- en uitstappen, passagiers, ook werd de vergelijking gemaakt met de schoolreisbus. Er werden veel vragen gesteld en kinderen probeerden antwoorden te formuleren. De “reis met de bus naar de bioscoop” eindigde in diverse vertellingen over de films die de kinderen hebben gezien. Daarna zijn er tekeningen gemaakt en verhalen geschreven over ‘de bus’ en ‘de bioscoop’ en voorgelezen in de groep. Bij het voorlezen van eigen verhalen, blijkt dat het moeilijk is om een verhaal goed over te brengen: zinnen lopen niet, woorden kloppen niet. De kinderen ervaren zo waar het probleem zit. Best moeilijk om steeds specifiek naar je eigen ervaringen te kijken, maar zo kun je er wel steeds beter over vertellen of schrijven.

Een tweede ronde heb ik met dezelfde voorwerpen (behalve de strippenkaart en het bioscoopkaartje) gedaan. De flessenopener was niet voor iedereen bekend, maar wel het meest interessant. Met elkaar kwamen we eruit hoe zo’n ding werkt, dat een bierdop “kroonkurk” heet. (“lijkt ook op een prinsessenkroontje, juf!”) Toen bleek dat ‘alcohol’ een gezamenlijk onderwerp was: ongeveer de helft van de klas mocht wel eens een slok bier van papa meedrinken, terwijl de andere helft dat niet mocht en ook de gevaren bleek te kennen (“je hersens krimpen en je groeit niet meer groter”). Er ontstond een mooi gesprek waarbij de ‘drinkers’ wel enigszins onder de indruk waren van de argumenten van de ‘niet-drinkers’. En wonend in een streek waar het alcoholgebruik onder jongeren groot en ook problematisch is, kon ik het niet laten om hierin mijn sturende rol soms te laten prevaleren boven de begeleidende rol. Dit gold ook toen er een verhaal over een dronken familielid te berde werd gebracht. Het mooiste woord bij het later schrijven hierover was: “vloei-kool” ; het duurde ook wel even voordat we met de goede vragen een duidelijk antwoord kregen op de vraag wat dat is! (papa drinkt bier en mama drinkt vloei-kool- dit bleek ‘flügel’ te zijn).

Op deze manier kunnen alle kinderen meedoen; we gaan uit van eigen ervaringen; kinderen leren hun gedachten verwoorden en hun verhaal op schrift stellen en/of tekenen met bijgeschreven tekst. Het feit dat hun eigen verhaal kan worden opgeschreven en weer (voor)gelezen, is voor sommige kinderen een echte succeservaring, dit blijkt uit hun trotse blik! “Leeshonger en leesplezier kunnen niet in cijfers omgezet worden. Leesplezier is af te lezen aan de rode konen van de lezende kinderen. Maar een rode-konen-meter is gelukkig nog niet uitgevonden” (Faassen, H. van. www.taalvormingentaaldrukken.nl/AR/AR0237.htm)

Als leerkracht vind ik het soms wel moeilijk om de balans te vinden tussen sturen en begeleiden. En vooral om mijn eigen programma los te laten en volledig uit te gaan van wat de groep inbrengt. Toch kun je hierin ook groeien en het is ook niet voor niets dat de stichting Taalvorming teamcursussen en begeleiding geeft om taalvorming op scholen te implementeren! Ik ben uiteraard geen getrainde/opgeleide taalvormer, maar het is wel ontzettend boeiend om hiermee aan de slag te gaan.

Het is ook een verademing om bijv. de maandagochtendkring met taalvorming in het achterhoofd te doen. In een portfolio onderwijskunde heb ik vorig jaar *het kringgesprek* als onderwerp gehad. Ik heb me altijd verbaasd over dat fenomeen, waar kinderen iets vertellen aan de juf, niet naar elkaar luisteren, of elkaar herhalen en waar de leerkracht iedereen die wat wil vertellen aanhoort en de rest van de groep maant tot luisteren. Zonde van de tijd!

In mijn groep vond ik vertelrondes soms ook wel moeilijk: het is sowieso een rumoerige groep en er zitten in deze groep van 26 leerlingen ook een paar kinderen die bij een psycholoog of elders in onderzoek of behandeling zijn. (één jongen blijft nooit zitten, praat veel door de klas en kan niet tegen veranderingen en vrije situaties, een ander leeft in zijn eigen wereldje, vertoont clownesk gedrag en maakt geluidjes en een derde reageert veelal negatief) daarnaast een 'rugzakleerling' met een taalspraakstoornis en een kind met een tweede leerlijn. Dan resteert de 'normale' variatie aan leerlingen elk met hun eigen-aardigheden! Deze groep wordt dan ook door mensen die vanuit de SBD of psychologische praktijk komen observeren, wel eens als "heel bijzonder" benoemd. Voor sommige kinderen is de vertelkring dus heel moeilijk, terwijl andere kinderen juist weer afgeleid worden door degenen die hier moeite mee hebben. Maar uiteindelijk is ook hier weer een routine van te maken, waardoor het voor de kinderen duidelijk en dus ook acceptabel is. Verder vond ik het soms ook lastig omdat een complete taalronde best veel tijd kost. Ik deed het als extraatje naast het bestaande programma en dan heb je niet altijd voldoende tijd! Om die reden heb ik aan het verder werken naar aanleiding van geschreven teksten, in deze fase nog niet zoveel gedaan.

In de aanloop naar Moederdag en bij de introductie van het maken van het moederdagcadeau, kwamen we uiteraard in de vertelkring over onze moeders te spreken. Al snel werd opgemerkt dat alles wat mama voor je doet, niet op een schrijfbord past! En ook het schoolbord werd niet groot genoeg bevonden. Toch maar lijstjes laten maken: er kwamen lijstjes met wat mama allemaal doet; dat was heel veel en de overeenkomsten waren legio. En er kwamen later lijstjes met beschrijvingen hoe mama eruit ziet; hier waren de verschillen uiteraard veel groter en leuk om te zien hoe kinderen elkaar aan het denken zetten. De een wist bijvoorbeeld dat mama blauwe ogen heeft, een ander had werkelijk geen idee van de kleur, maar kwam 's middags vertellen dat mama bruine ogen heeft! Kinderen gingen nadenken (we hebben zelfs met onze ogen dicht zitten denken aan mama) en kwamen met opmerkingen als een wipneus (zo genoemd na een uitgebreide luchttekening), grote tanden, streepjes als ze lacht (lachrimpeltjes), lippenstiftmonden en beschrijvingen van kapsels (waarbij de pony als haardracht en als paardje werd benoemd). En het lijstje dat ik over mijn moeder schreef, bleek nog een leuke aanleiding voor een gesprek over generaties, want mijn moeder is een oma van 80 jaar met kleinkinderen. Uiteindelijk zijn er prachtige mamaverhalen geschreven en voorgelezen. En het leuke is inderdaad dat hierbij alle kinderen aan hun trekken komen. Hoewel er nog steeds 2 jongetjes zijn die wel (korte)lijstjes kunnen schrijven, maar die bij de volgende schrijfo opdracht dan niet uit de verf komen; zij zijn de enigen die dan echt hulp nodig hebben. Voor hen is het maken van een tekening met erbij geschreven tekst, een betere opdracht, op hun eigen niveau.

Hoe werkt taalvorming voor de kinderen waar ik meer uitdaging voor zocht?

Op een gegeven moment heb ik de taalmethode en taalvorming verweven. Volgens de methode moesten de kinderen het ankerverhaal met elkaar weer naar boven laten komen; dat ging over een koning en zijn lievelingsboek. Daar hebben we een vertelronde van gemaakt met een lijstje op het bord. De snelle kinderen hebben na hun verwerking van de methode, gewerkt aan het verhaal n.a.v.

de lijst op het bord. De lezers hadden hiermee een extra verwerking op een hoger niveau (Vygotsky). Naar aanleiding van een taalronde kunnen de snelle kinderen ook bijv. in het documentatiecentrum op zoek naar materialen voor een verrijkingsopdracht. Op “De Wegwijzer” is de bibliotheek/documentatiecentrum voor de onderbouw helaas nogal beperkt; de ruimte is niet zo gebruiksvriendelijk en met een mandje met jeugdinformatieboekjes ben je snel uitgekeken.

Na de meivakantie hadden de kinderen natuurlijk veel te vertellen. Tijdens deze taalronde ontstonden er op het bord een paar rubrieken: ‘pretpark’, ‘op vakantie’, ‘logeren’ en ‘lekker thuis’. Aan de hand daarvan maakten de kinderen hun eigen lijstje. Later zijn daar verhalen en tekeningen bij gemaakt; die hebben we op gekleurd papier geschreven en met een strik gebonden tot boek voor juf Carla (mijn duocollega die langdurig ziek is) zodat zij op de hoogte bleef van onze belevenissen!

In een laatste begeleidingsgesprek tussen Alice en mij hadden we bedacht dat ik naar aanleiding van het thema “vakantie” –aan de orde tijdens de laatste kern van de leesmethode- een taalronde zou houden over vakantie: *ergens anders slapen dan in je eigen bed*; aan de hand daarvan zouden de snelle lezers dan een ‘werkstukje’ kunnen maken, afgeleid van dat thema. In de praktijk liep deze taalronde op niets uit, het sprak de kinderen niet aan, ze waren er nog niet mee bezig. Waarmee maar weer eens bewezen is dat een onderwerp bij de kinderen vandaan moet komen, anders slaat het niet aan!

Tussen alle afsluitende activiteiten van de laatste schoolweek door, heb ik nog een kleine taalronde gehouden aan de hand van drie tekeningetjes: 1. Hoe ga je op vakantie? 2. Waar verblijf je? 3. Wat is daar anders? Bij de lijstjes die we deze keer op het bord schreven was bij 1. *de veerboot (veerpont)* nog een mooi nieuw woord waar we uitgebreid over hebben gesproken; bij 2. was *vouwwagen* een onbekend woord en bij 3. hebben de kinderen uitgebreid verteld over bergen, palmbomen, andere talen, ander eten, ander geld, de zee, andere huizen, enz. Wat mij opviel was dat een van de goede lezers vroeg of ze mocht schrijven op de plaats van tekeningetjes!

Eigenlijk kun je taalvorming op vele manieren en bij alle vakken gebruiken: als schoolteam zijn wij gecertificeerde Kanjertrainers en ook bij de werkopdrachten van deze training kun je heel goed met taalvorming werken. Ik zie taalvorming als een positieve, zinvolle aanvulling op het taalleesonderwijs!

4.4. Conclusies.

-alle kinderen kunnen met taalvorming meedoen op hun eigen niveau. Ze zijn allemaal met hetzelfde bezig, maar het is geen eenheidsworst. Het onder woorden brengen van gedeelde of gezamenlijke ervaringen is een mooi proces; heel boeiend om dat als leerkracht te observeren en te begeleiden. Kinderen gaan op den duur beter vertellen omdat er steeds dieper wordt doorgevraagd. De een maakt een tekening met beperkte tekst erbij, een ander kan goed lijstjes maken, maar heeft meer moeite met een verhaal op schrift stellen, een derde schrijft zo een behoorlijk verhaal op. Door de interactie met elkaar komen ze wel allemaal verder; ze horen en leren nieuwe woorden van elkaar, spellingsproblemen en –regels komen ter sprake en kinderen worden gemotiveerd om hun verhaal duidelijk te vertellen. Zo ontstaan er steeds weer taalleermomenten doordat alle taaldomeinen geïntegreerd aan de orde komen!

-ik zie onverwachte resultaten, bijv. Nina, als kleuter een meisje waar we onze twijfels over hadden; is gedurende groep 3 ‘als een speer’ gaan lezen; ze heeft tot halverwege groep 3 nog logopedie gehad omdat ze een kleine woordenschat had en niet goed kon verwoorden, geen goede zinsopbouw had. Bovendien was ze de eerste maanden in groep 3 ‘ster’, wat betekent dat ze extra instructie en begeleidde verwerking kreeg. Zij schrijft nu de mooiste verhalen en gaat steeds beter verwoorden wat ze bedoelt! Ze stáát voor de klas met haar verhaal.

-ik ben met taalvorming begonnen om de echt goede lezers uit te dagen. Zij doen dit goed, maar ik zie ook anderen goed uit de verf komen; kortom, de hele groep profiteert hiervan! Ik heb het gevoel gekregen dat de zwakke leerlingen eigenlijk niet zo zwak zijn en de goede niet altijd zo heel goed; want elk kind kan meedoen en de resultaten zijn soms verbluffend! Op een bepaalde manier komen de kinderen elkaar tegemoet qua resultaat. Iedereen brengt elkaar op verhaal door middel van de interactie die ontstaat.

-taalvorming lijkt soms een leuk creatief extraatje, omdat ik het inderdaad als experiment naast de taalmethode heb gebruikt. Om te bewijzen dat het effect heeft, zou je bijvoorbeeld een jaar lang een portfolio van elk kind kunnen bijhouden. Het is aan de ene kant jammer dat het effect van taalvorming niet meetbaar (en dus aantoonbaar) is. Aan de andere kant vind ik dat je als leerkracht het enthousiasme van kinderen en de merkbare resultaten zelf ervaart en waarneemt. Helaas eist de onderwijsinspectie mooie overzichten van toetsen met A'tjes, B'tjes, C'tjes, enzovoorts en die geven dus slechts een eenzijdig, onvolledig beeld van de stand van zaken. Omdat taalvorming eigenlijk wel aansluit bij ervaringsgericht onderwijs, heb ik op de site van E.G.O. nog wel gekeken naar hun leerlingvolgsysteem. Dat is meer procesgericht, waarbij men zich afvraagt of het kind in ontwikkeling is, of hij betrokken is en of er welbevinden is. Er wordt gekeken naar het kind in zijn context. Ik vind dit een completer beeld geven dan een kennistoets alleen.

-ik heb gemerkt dat er méér is dan een methode en de bijbehorende toetsen. Enerzijds vind ik het als (beginnende) leerkracht prettig dat de methode Veilig Lerende Lezen een toetssite heeft, waarop ik alle toetsresultaten invoer, waar dan een duidelijke vervolgaanpak voor individuele kinderen uitrolt en waar ik dus mijn controle op baseer. Anderzijds constateer ik, dat bij een door de inspectie verplichte Cito-woordenschattoets, de taal- en sociaal zwakke C. heel goed scoort –waarschijnlijk omdat ze goed kan gokken- en de sterke I. lager scoort omdat zij heel erg gaat nadenken en twijfelen en daardoor fouten maakt. Soms passen toetsen dus gewoon niet bij de ontwikkelingen die een kind op dat moment doormaakt. Maar daar word je als school dus wel op afgerekend. Meestal bevestigen toetsen wat ik als leerkracht al weet, maar soms laten toetsen mij versteld staan. Bijv. met de eerder genoemde Nina die bij de eindsignalering met gemak AVI-6 blijkt te lezen! Ik denk dat een werkwijze als taalvorming daar wel toe heeft bijgedragen want de kinderen krijgen een soort zelfvertrouwen door positieve ervaringen (“hé, ik kan mijn verhaal vertellen/voorlezen en anderen begrijpen mijn verhaal en ik begrijp wat anderen vertellen!”)

-het komende schooljaar sta ik 2 dagen voor groep 2 en ook 2 dagen voor de combinatiegroep 3-4. Ik wil zeker met mijn beide toekomstige duocollega's bespreken of en hoe we taalvorming een plekje in het rooster kunnen geven!

Hoofdstuk 5: De theorie van het leren lezen.

5.1. Beginnende geletterdheid.

Geletterdheid wordt omschreven als het kennis hebben van het lezen en schrijven van woorden. Geletterdheid leidt uiteindelijk tot leren lezen. Dit taalontwikkelingsproces begint al vanaf de geboorte en rond de leeftijd van 4 á 5 jaar gaan kinderen begrijpen dat er aan die taal klanken en letters gekoppeld zijn.

Tijdens het dagelijkse voorlezen uit Pluk van de Petteflat (Annie M.G. Schmidt) vroeg mijn jongste dochter –toen net 4 jaar- wijzend op het woord Zaza, of daar Zaza stond? Zij was tijdens het voorlezen duidelijk bezig met het koppelen van klanken en letters. Vervolgens heeft zij zichzelf leren lezen aan de hand van dit principe.

Jonge kinderen hebben spelenderwijs en onbewust al heel wat taalervaring opgedaan, voordat er op school actief met de ontwikkeling van beginnende geletterdheid wordt begonnen. Het begrip 'beginnende geletterdheid' heeft betrekking op het lees- en schrijfonderwijs in de groepen 1 t/m 3.

Uiteraard is er een groot verschil in de opgedane taalervaring van de kinderen als zij op de basisschool starten: het ene kind komt uit een taalrijk milieu, waar veel wordt (voor-)gelezen, waar veel wordt gesproken en gezongen met het kind en waar verschillende boeken aanwezig zijn, het andere kind komt uit een taalarm milieu waar niet meer dan het nodige wordt gesproken en waar weinig of niet wordt (voor-)gelezen. Kinderen uit de eerstgenoemde groep hebben een voorsprong in opgedane ervaringen. Onderzoek heeft echter wel aangetoond dat het niet perse betekent dat kinderen uit een rijke taalomgeving makkelijker leren lezen en schrijven; het omgekeerde geldt trouwens ook.

Wel levert een rijke stimulerende omgeving een bijdrage aan de taalontwikkeling. Dit heeft bijvoorbeeld geleid tot de V.V.E.

Lezen is decoderen en interpreteren van een boodschap. Aanvankelijk lezen is het aanleren van die code, technisch lezen is het vergroten van de vaardigheid in decoderen en begrijpend lezen is het interpreteren van de tekst. (Huizenga, 2000). Hij beschrijft dan ook verschillende benaderingen van het leesproces:

- a. het bottom-up model: waarbij eerst letters worden herkend, dan woorden, dan de syntactische structuur van woordgroepen, waarna een betekenis wordt toegekend. Deze stappen worden altijd doorlopen, maar gaan steeds sneller naarmate de leeservaring toeneemt.
- b. het top-down model: lezen is een proces van voorspellen, selecteren en toetsen. De kennis van de taal en van de werkelijkheid bepalen de visuele waarneming van de woorden die je leest.
- c. het interactiemodel: is een combinatie/afwisseling van het top-down en het bottom-up model

De vier leesstrategieën die worden toegepast vormen een proces dat niet volgens een vast patroon verloopt: de ene keer kijk je heel nauwkeurig, de andere keer globaal; soms maak je aanvullingen of doe je een voorspelling:

- 1. lezen met behulp van de visuele woordvorm (zoals het herkennen van een plaatje).
- 2. De elementaire leeshandeling: b/oo/m boom
- 3. Lezen van clusters en spellingspatronen (b/oom, boom)
- 4. Lezen met behulp van morfologische analyse (ge-vang-en).
- 5. Lezen met behulp van de context (ze bibberen van..)

Uit onderzoek weten we welke strategieën effectief zijn bij het begrijpen van teksten. Dit worden evidence-based strategieën genoemd: (K. Vernooy en J. Stoeldraijer, 2007).

Denkactiviteiten die aan de orde te komen: voor het lezen, tijdens het lezen en na het lezen:

Voor:

1. Waarom ga ik deze tekst lezen?
2. Ik voorspel
3. Wat weet ik al?

Tijdens:

4. Wat doe ik als ik het niet meer snap?

Na:

5. Ik visualiseer de tekst (schema, web)
6. Ik vat samen (o.a. thema, hoofdgedachte)
7. Ik stel vragen over de tekst

Ben ik te weten gekomen wat ik te weten wilde komen?

Wat vind ik van de inhoud?

Wat weet ik nog niet?

Wat kan ik doen om daar achter te komen?

5.2. Moet je vroeg-lezen stimuleren?

De visies van deskundigen ten aanzien van beginnende geletterdheid is van “afblijven van de spontane ontwikkeling” tot en met “met taal kun je niet vroeg genoeg beginnen”.

E. Vervaeke (“Naar school”, 2007) verdeelt de ontwikkeling van kinderen van 3 tot 8 jaar in vier fasen en volgens zijn onderzoek zijn kinderen pas vanaf een jaar of 6,5 toe aan het leren lezen. Te vroeg beginnen zou zelfs tot dyslexie leiden. Dit laatste wordt in elk geval weersproken met feiten dat dyslexie niet aangeleerd kan worden, mogelijk een erfelijk aspect heeft en aangeboren is.

S. Goorhuis-Brouwer maakt onderscheid tussen de preoperationele denkfase van kleuters waarin ze de taal leren spreken en begrijpen en de operationele denkfase vanaf groep 3 waarin kinderen leren lezen en schrijven. Zij geeft aan dat taalverwerving in de preoperationele fase een totaal ander proces is dan het leren lezen en schrijven in de operationele fase. Te vroeg beginnen met lezen en schrijven –als het kind nog in de taalverwervingfase zit– zou zelfs schadelijk kunnen zijn. Goorhuis doelt hiermee o.a. ook op de VVE-programma's. (Kennisdossier R.U.G.)

Ook Huizenga (2000) maakt een onderscheid tussen kleuters en iets oudere kinderen. Hij verwijst naar ons alfabetisch schriftsysteem dat een beroep doet op het ordeningsvermogen van kinderen. Letters zijn ruimtelijk geordend worden van links naar rechts geschreven en klanken zijn temporeel geordend, ze worden na elkaar uitgesproken. Het eigen maken van het alfabetisch schriftsysteem doet ook beroep op het linguïstisch bewustzijn: het vermogen om op taal te reflecteren en na te denken over taal. Dit bewustzijn is volgens hem bij kleuters nog onvoldoende ontwikkeld; toch zijn er kleuters bij wie deze ontwikkeling al heeft ingezet.

Het feit dat kleuters nog niet rijp zouden zijn voor het leren lezen wordt door uitgebreid onderzoek van The National Reading Panel (2000) ontkracht. Onderzoek laat zien, dat leren lezen een even onnatuurlijk gebeuren is als leren fietsen. Vanuit onderzoek is heel duidelijk vastgesteld, dat fonemisch bewustzijn een noodzakelijke vereiste is om kinderen goed te leren lezen in een taal die gebaseerd is op het alfabetisch principe. Fonemisch bewustzijn is namelijk één van de belangrijkste voorspellers voor al of niet toekomstig leessucces.

De meeste kinderen hebben daarom goede instructie van de letter-klankkoppeling en auditieve synthese nodig om een goede lezer te worden. Soms lees of hoor je dat het aantal leesproblemen af zou nemen als kinderen pas op de leeftijd van 7 of 8 jaar zouden leren lezen.

Wetenschappelijk onderzoek heft echter aangetoond dat alle kinderen eigenlijk rond hun 9e jaar vlot en met begrip zouden moeten kunnen lezen. Dit geldt in het bijzonder voor kinderen met leesproblemen. Na het 9e jaar is het remediëren voor veel kinderen niet meer effectief. Vanuit die optiek is het van belang, dat er al in de voorschoolse periode en in de kleutergroepen aandacht wordt besteed aan aanvankelijk lezen en aan preventieve maatregelen voor risicogroepen. Kortom de wetenschap zegt: vroeg met leren lezen beginnen is het beste! (Vernooy)

Van Kuyk & Verhoeven (1996) pleiten voor adaptief onderwijs na 2-jarig onderzoek bij 4- tot 6-jarigen. Bij 4-jarigen constateren zij al grote verschillen betreffende algemene kennis, begripsvermogen en leergeschiktheid, zodat volgens hen onderwijs op maat al vanaf dag één moet worden aangeboden; ook aan begaafde leerlingen!

Leerkrachten zullen moeten zorgen voor een beredeneerd taalaanbod, waarin systematisch wordt gewerkt aan tussendoelen. Wanneer de leerkrachten van groep 2 hieraan meer aandacht besteden, is de overgang van groep 2 naar 3 minder groot. (Tomesen en van Kleef, 2005)

Op basis van eigen waarnemingen en op basis van de literatuur en wetenschappelijk onderzoek, ben ik zelf van mening dat kleuters in elk geval lang genoeg moeten 'kleuteren', dat wil zeggen dat zij zich met behulp van alle zintuigen moeten ontwikkelen voordat zij aan het lees- en schrijfonderwijs toe zijn. Maar feit is dat de ene kleuter hier veel meer tijd voor nodig heeft dan de ander en bovendien verloopt hun ontwikkeling schoksgewijs. Dat betekent dus maatwerk vanaf dag één!

5.3. De methode Schatkist over vroeg-lezen.

Schatkist is niet direct gericht op kleuters die al kunnen lezen: er zijn geen speciale activiteiten voor hen en Schatkist biedt ook geen leesinstructie. Het aanbod bestaat uit activiteiten die kinderen breed ervaring laten opdoen op het gebied van geschreven taal; het fonologisch en fonemisch bewustzijn wordt geoefend om kinderen vertrouwd te maken met letter- en klankbeelden. (Uit "Lezende kleuters: last of luxe?", M. van Kleef. Artikel op www.Schatkist.nl) Om lezende kleuters meer uit te dagen, worden de volgende activiteiten genoemd:

- a. woorddoosje maken met daarin allerlei woordkaartjes die aansluiten bij het anker of het thema van dat moment. Het kind schrijft of stempelt het woord en maakt er een tekening bij. Op dezelfde manier kan een woordenboek worden gemaakt.
- b. woorden of zinnen leggen met de letterdoos of met andere lettermaterialen.
- c. nieuwe woorden maken met behulp van het klikklakboekje (met mkm-woorden) uit groep 3.
- d. woordkaartjes maken voor de thematafel.
- e. stripverhaal maken: het kind tekent strips met praatwolken en schrijft daar in.
- f. boeken lezen: kind leest zelf, leest een samenleesboek of leest voor. (Uit: "Schatkist en beginnende geletterdheid", M. van de Wetering. Artikel op www.Schatkist.nl)

De uitgever van deze methode geeft aan hiermee een gedifferentieerd aanbod te hebben voor zowel de zwakke, als de sterkere leerlingen.

5.4. De methode Veilig Leren Lezen over vroeg-lezen.

De uitgever constateert dat er grote verschillen zijn bij de start in groep 3; daar wordt geen visie of uitleg bij gegeven. De gebruikswijzer geeft aan dat je bij de start in groep 3 de kinderen die al wat zelfstandig kunnen lezen, kunt toetsen. Bij de grafemetoets moet het kind 30 van de 34 grafemen binnen 40 seconden correct benoemen, met enige marge. Daarnaast wordt leeskaart 1A van de DMT afgenomen; leerlingen die een score van 20 of meer halen, komen in aanmerking voor de zon-groep.

De methode omvat zogenaamde zon-materialen (lees- en werkboekjes en ander verwerkingsmateriaal) voor de kinderen die al verder zijn. Zij kunnen op hun eigen niveau werken.

Hoofdstuk 6: Conclusies.

6.1. Conclusies voor de praktijk op c.b.s. “De Wegwijzer”

-Voor het realiseren van een doorgaande lijn op taalgebied, zou met regelmatig overleg tussen de leerkrachten van groep (1)-2 en 3 ten aanzien van Schatkist en Veilig Leren Lezen al een eerste stap gezet zijn.

Agendapunten voor dit overleg zouden kunnen zijn: overleg over een betere aansluiting van de methodes op elkaar, het gebruik van (elkaars) materialen, uniformiteit in aanbod, (lettermuur, klik-klakboekjes, maan-zon gebruik, enzovoorts) overleg over de kleuters die al (een beetje) kunnen lezen en een duidelijke overdracht van de taal- en leesvaardigheid bij de overgang van groep 2 naar 3.

-Collegiale consultatie, in groep 2 en 3: een kijkje in elkaars keuken nemen. Dit om onder meer te voorkomen dat een leerkracht van groep 3 zegt geen idee te hebben van wat ze in groep 2 met letters en dergelijke doen (zie enquête)

-Taalvorming als werkwijze naast de leesmethode introduceren. Ik heb zelf namelijk gemerkt dat het een waardevolle en aansprekende aanvulling kan zijn. En omdat elk kind daar op zijn eigen niveau mee aan de slag kan, biedt het rijke taalleermomenten en –ervaringen.

-Met het oog op de functiemix wordt gewerkt aan een functieomschrijving voor een taalcoördinator op c.b.s. “De Wegwijzer”. Ik zou aan deze persoon tegen die tijd de informatie over taalvorming willen meegeven.

6.2. Tenslotte:

Hoewel ik erg heb opgezien tegen dit afstudeeronderzoek vanwege een drukke baan –bijna fulltime voor de klas en naast volwaardig teamlid, ook nog (G)MR-lid- heb ik ook veel ervaring en kennis vergaard. Op sommige momenten wilde ik mijn energie liever steken in de dagelijkse beslommingen rond mijn groep, de zorgleerlingen of het formatieplan, om maar eens wat te noemen. Maar uiteindelijk heeft dit stuk mij veel opgeleverd. Ik heb geëxperimenteerd met taalvorming, een werkwijze die méér uit zowel de sterkere als de zwakkere leerlingen haalt en die binnen de groep voor alle leerlingen haalbaar is; ik heb me nog meer verdiept in het wonderlijke proces van leren lezen en schrijven en geconcludeerd dat een leesmethode niet ‘heilig’ is. Voorts ben ik wat relativerend geworden ten aanzien van alle verplichte toetsen en hun niet altijd realistische uitkomsten. En tenslotte ben ik me nóg bewuster geworden van het belang van goed taal- en leesonderwijs en daarbij van het aansluiten op de ervaringen van mijn leerlingen!

Literatuurlijst.

Armstrong, Th. (2009) *Meervoudige intelligentie bij lezen en taal*.
Uitg. Bazalt, Vlissingen.

Dellensen, P. en L. Lentz (eindredactie) (1987) *Taaldrukken, verder dan zeggen en schrijven*.
Uitg. Bekadidakt, Baarn. Taaldrukwerkplaats Amsterdam/SLO Enschede.

Goorhuis-Brouwer, prof. dr. S., "*Peuters en kleuters hebben meer aan een begrijpende juf dan aan een programma*".

www.RUG.nl > nieuws> opinie en kennisdebat: archief mei 2008.

Huizenga, H. (2000) *Kinderen leren lezen*.
HBuitgevers, Baarn.

Kleef, M. van en M. Tomesen (2002) *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw*.
Uitg. Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen.

Kleef, M. van en M. Tomesen (2005) *Strategisch lezen en schrijven met jonge kinderen*.
Uitg. Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen.

Kleef, M. van (2009), *Lezende kleuter, last of luxe?*
www.schatkist.nl > voor gebruikers > artikelen.

Knijpstra, H., B. Pompert en T. Schiferli (1997) *Met jou kan ik lezen en schrijven*.
Uitg. Van Gorcum & Comp. B.V., Assen.

Kuyk, J.J. en L. Verhoeven (1996) *Stimulering van geletterdheid bij kleuters*. Tijdschrift voor onderwijsresearch, 21 (pag. 33-53)

Mönks, dr. F.J. en dr. A.M.P. Knoers (2004) *Ontwikkelingspsychologie*.
Uitg. Koninklijke van Gorcum BV, Assen.

Norden, S. van. (2004) *Taal leren op eigen kracht*.
Uitg. Koninklijke Van Gorcum, Assen.

Paus, H., e.a. (2006) *Portaal*.
Uitg. Coutinho, Bussum.

Vernooy, dr. K. (2002) www.cps.nl > documenten Taal_lezen > Artikel "*Mythen en het leren lezen*".
Gepubliceerd in tijdschrift Kind & Adolescent Praktijk, dec. 2002, pag. 112-114. Uitg. Bohn Stafleu van Loghum.

Vernooy, dr. K. en J. Stoeldraijer (2007) *Belangrijke aandachtspunten begrijpend luisteren en begrijpend lezen*.

Via www.taalpilot.nl > implementatiekoffer > methoden en leerlijnen > begrijpend lezen > 090404
algemene leerlijnen begrijpend lezen.

Vervaeke, E. (2007) *Naar school: psychologie van 3 tot 8*.
Uitg. Ambo, Amsterdam.

Visch, L. M. Zaat en M. Claessens (eindredactie) (1993) *Werken met taaldrukken, ervaringen en ideeën*.

Uitg. Bekadidakt, Baarn. Taaldrukwerkplaats/SKVA Amsterdam.

Wetering, M. van de, *Schatkist en beginnende geletterdheid*.

www.schatkist.nl > voor gebruikers > artikelen.

Methode Veilig Leren Lezen (2^e maan-versie): handleidingen, gebruikswijzers, leerling-, groeps- en docent-materialen.

Uitg. Zwijsen B.V., Tilburg.

Methode Schatkist taal: handleidingen, leerling-, groeps- en docent-materialen.

Uitg. Zwijsen B.V., Tilburg.

www.taalvorming.nl alle artikelen.

www.taalvormingentaaldrukken.nl alle artikelen.

Overige geraadpleegde sites voor algemene informatie:

www.ervaringsgerichtonderwijs.nl

www.taalsite.nl

www.taalpilots.nl

www.nationalreadingpanel.org

www.marcelvanherpen.nl