



Verteltasjes en beginnende geletterdheid

afstudeerscriptie

Heidi van de Stolpe

Student nummer OR1688 (891688 in IRIS)

Pabo DTO L4U

28 mei 2013

Docent: Derjan Havinga-Heijs

Voorwoord

2013 is uitgeroepen tot het jaar van het voorlezen. Met mijn afstudeeronderzoek wil ik op dit thema aansluiten door te onderzoeken of ouders door verteltasjes gestimuleerd kunnen worden om hun kinderen meer (interactief) voor te lezen.

Om dit te onderzoeken heb ik een aantal verteltasjes samengesteld. De onderwerpen van de tasjes sluiten aan bij de thema's uit de methode schatkist. In de verteltasjes zitten een prentenboek die in de klas is voorgelezen, figuurtjes, verkleedkleden of handpoppen waarmee het prentenboek nagespeeld kan worden, boeken die aansluiten bij het thema, een informatief boek, een ingesproken cd, een ontwikkelingsspel en een schriftje voor de ouders. De inhoud heeft ten doel de mondelinge taalvaardigheid, woordenschatontwikkeling en beginnende geletterdheid te stimuleren en ouders te betrekken bij het leerproces van hun kind. Met een vragenlijst gericht aan de ouders van groep 1 wil ik onderzoeken of verteltasjes een bijdrage kunnen leveren aan de betrokkenheid van ouders op het leerproces van hun kinderen en de ontwikkeling van beginnende geletterdheid van kleuters.

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	2
1 Inleiding	5
1.1 Hypothese en onderzoeksvraag.....	5
1.2 Onderzoeksopzet.....	6
2 Wat is lezen?	8
2.1 Wat heb je nodig om te kunnen lezen:	8
2.1.1 Orthografische kennis en fonologische kennis.....	8
2.1.2 Morfologische kennis.....	9
2.1.3 Semantische kennis	10
2.1.4 Syntactische kennis.....	10
2.1.5 Kennis van de wereld	10
3 Wat is het belang van goed leren lezen?.....	12
4 Welke fasen doorlopen kinderen in de ontwikkeling van geletterdheid?	15
4.1 Ontluikende geletterdheid	15
4.2 Beginnende geletterdheid	19
4.2.1 Overzicht tussendoelen Beginnende Geletterdheid	21
4.2.2 Doelen voor groep 3.....	29
4.3 Gevorderde geletterdheid	30
5 Waarom verloopt het lezen niet goed bij sommige kinderen?	32
6 Wat zijn signalen van een niet goed verlopende mondelinge taalontwikkeling in de kleutergroepen?	37
7 Hoe kunnen leesproblemen voorkomen worden in groep 1 en 2?	40
8 Wat is de invloed van voorlezen op het beginnende leesproces?.....	45
8.1 ouderbetrokkenheid	45
8.2 Voorlezen.....	46
9 Verteltasjes	48
10 Worden ouders van de Edese Schoolvereniging door verteltasjes gestimuleerd hun kind meer voor te lezen?.....	53
Onderzoek	55

Conclusies:.....	68
Kritische kanttekeningen	68
Bibliografie	71
Bijlage 1 Begeleidende brief bij een verteltasje	75

1 Inleiding

De meeste kinderen in Nederland leren in groep 3 van de basisschool lezen, technisch lezen. Ze leren de letters van een woord te koppelen aan de klanken waar de letters voor staan (Aarnoutse C. , 2004). Klanken worden vaak hardop gelezen en samengevoegd tot een woord. Dit energieverblindende proces waarbij kinderen de code leren kraken van het schrift, is lastig. Toch leren de meeste kinderen van groep 3 in een paar maanden tijd lezen. Om van een spellende lezer een vlotte lezer te worden, moet er nog heel wat geoefend worden. Tot de lezer de woorden uiteindelijk in een fractie van een seconde herkent en automatisch leest.

Hoewel het leren lezen voor de meeste kinderen geen groot probleem vormt, heeft zeker 10 procent daar toch moeite mee. Kinderen die niet goed starten met lezen, blijken zelden een betere lezer worden (Torgesen, 1998). Uit onderzoek met kleuters blijkt er een groot verschil te zijn in het niveau waarop kinderen de basisschool binnenkomen. Kleuters uit een talige omgeving hebben miljoenen woorden meer gehoord dan kleuters uit taalarme gezinnen. Het verschil in woordenschat neemt in de loop van de basisschool bovendien toe (Paus, 2010).

Ouders zijn een belangrijke schakel zijn bij de ontwikkeling van beginnende geletterdheid. In dit onderzoek wil ik me richten op de betrokkenheid van ouders bij de beginnende geletterdheid. Ik heb hiervoor 9 verteltasjes gemaakt met boekjes, spelletjes en attributen die de mondelinge taalverwerving stimuleren. Ik heb geprobeerd de tasjes zo vorm te geven dat ze uitnodigen om er mee aan de slag te gaan.

1.1 Hypothese en onderzoeksvraag

Mijn hypothese luidt als volgt:

Door verteltasjes uit te delen aan ouders van kinderen in de kleuterklas, besteden ouders meer tijd aan voorlezen.

De centrale vraag van mijn afstudeeronderzoek luidt als volgt:

Worden ouders van de Edese Schoolvereniging door verteltasjes gestimuleerd hun kind meer voor te lezen?

Onderliggende vraag is

Vormen verteltasje een waardevolle bijdrage aan de betrokkenheid van ouders op het leerproces van kinderen en de ontwikkeling van beginnende geletterdheid?

Om deze vragen te beantwoorden heb ik de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Wat is lezen?
2. Wat is het belang van goed leren lezen?
3. Welke fasen doorlopen kinderen in de ontwikkeling van geletterdheid?
4. Waarom verloopt het lezen niet goed bij sommige kinderen?
5. Wat zijn signalen van een niet goed verlopende taalontwikkeling?
6. Hoe kunnen leesproblemen voorkomen worden?
7. Wat is de invloed van ouderbetrokkenheid op het beginnende leesproces?
8. Wat zijn verteltasjes?
9. Worden ouders van de Edese Schoolvereniging door verteltasjes gestimuleerd hun kind meer voor te lezen? (Vormen verteltasje een waardevolle bijdrage aan de betrokkenheid van ouders op het leerproces van kinderen en de ontwikkeling van beginnende geletterdheid?)

1.2 Onderzoeksopzet

Om te komen tot het antwoord van mijn hoofdvraag heb ik een toetsend onderzoek gedaan onder de ouders van de Edese Schoolvereniging. Mijn respondenten zijn de ouders van de Edese Schoolvereniging die een verteltasje hebben meegekregen. De tasjes, die ik heb ontworpen, vormen een deel van een methode om de beginnende geletterdheid van leerlingen te stimuleren. Ik wil weten of die methode effectief is en daarmee de moeite waard om leerkrachten van de ESV te enthousiasmeren de verteltasjes te implementeren in hun onderwijs.

Ik wil een kwantitatief onderzoek doen. De eerste acht vragen wil ik beantwoorden door middel van een literatuuronderzoek. De data voor het beantwoorden van de laatste vraag en hoofdvraag, of ouders door verteltasjes meer tijd besteden aan voorlezen, wil ik verzamelen door middel van een enquête.

In de afgelopen drie maanden hebben de ouders van de leerlingen van de Edese Schoolvereniging een verteltasje meegekregen. Het maken en samenstellen van een verteltas is een tijdrovende bezigheid. Uiteindelijk heb ik 9 verteltassen gemaakt, die gemiddeld 10 euro per stuk kosten. (De kosten zijn zo laag omdat ik merendeels tweedehands boeken, spelletjes en attributen heb gezocht.) Het liefst had ik alle leerlingen van de groepen 1 diverse verteltassen mee willen geven. Dit was niet mogelijk in zo'n kort tijdsbestek. Bovendien is het verstandiger om eerst onderzoek te doen naar het effect op het voorleesgedrag van ouders alvorens een grotere investering te doen in tijd en financiën. Het

doel was om ouders te stimuleren hun kinderen meer voor te lezen. Achterliggende gedachte is dat voorlezen helpt bij de mondelinge taalverwerving en het uiteindelijke (begrijpend) lezen. Uitgaande van de gedachte dat leerlingen met een taalachterstand de meeste behoefte hebben aan een extra stimulans bij de mondelinge taalverwerving heb ik mij, in overleg met de docenten van de kleuterklassen gericht op de 6 leerlingen die op de CITO taal voor kleuters een lage C of lager scoorden.

De school heeft geen gegevens verzameld van het voorleesgedrag van de ouders. Om te komen tot een antwoord op de hoofdvraag moet ik van de respondenten weten hoe vaak zij gewoonlijk voorlezen, als zij geen verteltas meekrijgen. Om te komen tot een vergelijking in het voorleesgedrag van de ouders en het niveau van mondelinge taalverwerving van de kinderen is de vragenlijst niet anoniem afgenomen.

Ik hoop door de vragenlijsten de school advies te kunnen geven over het gebruik van verteltasjes en het stimuleren van voorleesgedrag van ouders.

2 Wat is lezen?

Een veel gebruikte definitie van lezen is: “het achterhalen van geschreven taal”. Deze definitie zegt wat over het proces, maar niets over het doel van lezen. Lezen is geen op zichzelf staand doel, maar een middel om een doel te bereiken. Lezen doe je wanneer je informatie nodig hebt, wanneer je je mening wil vergelijken met een autoriteit op een bepaald gebied of wanneer je je wilt ontspannen. Om dit doel te bereiken moet je niet alleen lezen, maar ook begrijpen wat je leest. Om een tekst te begrijpen heeft een lezer kennis van de taal nodig en kennis van de wereld (Paus, 2010). De lezer maakt dus gebruik van zijn kennis over de gesproken en geschreven taal, zijn kennis over het onderwerp van de tekst en zijn culturele kennis om betekenis te verlenen aan wat hij leest. “Een goede lezer decodeert nauwkeurig, leest vlot en vloeiend en begrijpt wat hij leest” (Vernooy, Elk kind een lezer, 2012). Lezen heeft dus behalve het technische aspect ook alles te maken met taalvaardigheid, woordenschat en begrip van de wereld.

2.1 Wat heb je nodig om te kunnen lezen:

Om te lezen heeft de lezer twee soorten kennis nodig. Enerzijds kennis van de wereld anderzijds kennis van de taal. Kennis van de taal kan verdeeld worden in verschillende gebieden (Paus, 2010).

2.1.1 Orthografische kennis en fonologische kennis

Een beginnend lezer heeft letterkennis nodig en moet weten hoe een letter (een grafeem) verklankt moet worden (Paus, 2010). Bij het leren lezen worden aan de klanken (fonemen) visuele tekens (grafemen) verbonden. Al gauw zal een beginnend lezer met voldoende impliciete kennis doorkrijgen welke volgorde van letters, welke lettercombinaties mogelijk zijn. Jonge kinderen hebben al veel onbewuste kennis over mogelijke klankcombinaties in het Nederlands. Deze kennis wordt gebruikt om woorden als geheel te lezen, waarbij niet iedere letter afzonderlijk gelezen hoeft te worden. In “why reading is so hard” vraagt de auteur het woord “Glmkr” te lezen (Snow, 2002). Iemand die bedreven is in de Engelse taal heeft vaak genoeg impliciete kennis over mogelijke combinaties om hier bijvoorbeeld het woord “goalmaker” te lezen. Deze impliciete kennis heb je nodig om vlot begrijpend te lezen. Het is belangrijk dat leerkrachten zich realiseren dat kinderen die nog maar weinig in aanraking zijn geweest met de Nederlandse taal deze impliciete voorkennis vaak nog missen om goed in het Nederlands te lezen.

Lezen is geen aangeboren vaardigheid. Onze hersenen bevatten wel aangeboren netwerken voor spreken en luisteren. Tijdens het lezen ben je onbewust bezig met het verklanken van

letters en lettercombinaties. Dit element van het taalbewustzijn wordt het fonologisch bewustzijn genoemd. Het bewustzijn dat woorden uit klanken en lettergrepen bestaan die kunnen rijmen. Het besef van begin- en eindrijm. Fonologisch bewustzijn is de voorbereiding op het fonemisch bewustzijn. Fonemisch bewustzijn richt zich meer op het onderscheiden van losse klanken, fonemen, in woorden. Het is de vaardigheid om klanken te kunnen manipuleren (bijvoorbeeld een klank weglaten, toevoegen of vervangen) (Huijbregts, 2008). Het is een gevorderde fase van het fonologisch bewustzijn. Sommige onderzoekers zijn van mening dat het fonemisch bewustzijn geworteld is in onder andere het traditionele rijmpjes, kindergedichtjes, kinderliedjes, allerhande woordspelletjes en het klappen van lettergrepen (Vernooy, 2012). Tijdens het leren spreken en luisteren hebben kinderen geleerd dat woorden betekenis hebben. Ze hebben bijvoorbeeld geleerd dat een reus groot is en misschien gevaarlijk en dat een kabouter een klein mannetje is. Door gericht aandacht te besteden aan de klanken worden leerlingen zich er bewust van dat woorden zijn samengesteld uit klanken. Een leerling die geleerd heeft naar de taal zelf als object te kunnen kijken, weet dat het woord “kabouter” langer is dan het woord “reus” (Huijbregts, 2008).

De mate van fonemisch bewustzijn blijkt een goede voorspeller te zijn van toekomstige leesprestaties. Het is volgens sommige onderzoekers zelfs een betere voorspeller voor al of niet succesvol leren lezen dan IQ, woordenschat, begrijpend luisteren of opleiding van de ouders (Vernooy, Effectief leesonderwijs nader bekeken, 2007). Een signaal voor fonemisch bewustzijn is het herkennen en toepassen van eind- en beginrijm (Lientje leerde Lotje lopen langs de lange lindelaan). Ook het kunnen opdelen van korte woorden in losse klanken (auditieve analyse) en het samenvoegen van klanken tot een woord (auditieve synthese) wijzen op een ontwikkeld fonemisch bewustzijn van een leerling. Bij het auditief synthetiseren speelt het temporeel ordenen een belangrijke rol. Een leerling kan dan klanken of woorden in een bepaalde volgorde onthouden. De meest complexe auditieve vaardigheid is het bepalen van de klankpositie. Een kind moet antwoord kunnen geven op vragen als: welke klank hoor je vooraan in “maan”? Kinderen moeten het woord in klanken kunnen delen (auditieve analyse), deze in een bepaalde volgorde kunnen onthouden (het temporeel ordenen) en weten wat begrippen als “vooraan”, “achteraan” en “middelste” betekenen (Leeuw, 2009). Het inzicht over de verschillende klankcomponenten in woorden ontstaat vrijwel nooit spontaan, maar vergt gericht onderwijs.

2.1.2 Morfologische kennis

Een morfeem is het kleinste deel van een woord dat nog een betekenis heeft (Paus, 2010). Morfologische kennis heeft betrekking op de opbouw van woorden (vervoegingen,

verbuigingen, samenstellingen, afleidingen). Door deze kennis kan de betekenis worden afgeleid van een onbekend woord. Het woord chocolaatjes kan bijvoorbeeld verdeeld worden in chocolaa, tje en s. Door de kennis van de elementen -tje- en -s- weet de lezer dat het waarschijnlijk gaat om meerdere kleine chocolaatjes.

2.1.3 Semantische kennis

Om een tekst te kunnen gebruiken moeten er niet teveel onbekende woorden in staan. Bij minder kennis dan 90% van de woorden, gaat dit ten koste van het begrip van de tekst (Vernooij, 2012). Maar ook als een woord bekend is, moet de lezer de betekenis in de juiste context kunnen plaatsen. Onderdeel van de semantische kennis is het onderscheid kunnen maken in woorden die verwijzen naar iets in de samenleving of een woord met alleen een grammaticale betekenis, zoals “daarom”. Dit soort woorden bepalen ook de betekenis van een zin.

2.1.4 Syntactische kennis

Een lezer maakt ook gebruik van grammaticale of syntactische kennis: de rangschikking en functie van woorden en woordgroepen (Paus, 2010). Een lezer die het woord “zoals” leest, weet dat er voorbeelden zullen volgen. In de zin “De hond bijt Piet”, weet de lezer dat Piet door de hond is gebeten en niet andersom.

2.1.5 Kennis van de wereld

Kennis van de taal is niet genoeg om een tekst te lezen. Je moet ook begrip hebben van de wereld. Met de kinderen van groep 1 las ik het volgende uit het prentenboek van Max Velthuis ‘Kikker is verliefd’: *“Misschien heb je kou gevat”, zegt Varkentje. “Blijf maar een paar dagen onder de wol”*. Ik vroeg de kinderen wat het betekende als je kou hebt gevat. Het antwoord was: “Als je sneeuwballen hebt gegooid, of naar buiten gaat zonder handschoenen”, want kou vatten in de zomer kon volgens de kinderen alleen als je ijs had gegeten. De kinderen vatten de tekst “Kou vatten” letterlijk op en begrepen pas later in het verhaal dat kou vatten te maken heeft met ziek worden.

Hoe meer kennis van de wereld je hebt, hoe meer voorkennis je kunt activeren en hoe eenvoudiger het wordt om teksten te begrijpen. Kinderen met veel begrip van de wereld en een grote woordenschat zullen zich gemakkelijker tot goede begrijpend lezers ontwikkelen.

Antwoord op mijn deelvraag wat lezen is. Lezen is het betekenis geven aan gesproken taal. Om begrijpend te lezen moet een lezer letters herkennen en weten hoe ze verklankt worden

(orthografische en fonologische kennis). Een lezer moet weten hoe woorden zijn opgebouwd (morfologische kennis). Een lezer moet de betekenis van woorden kennen en de woorden in de juiste context kunnen plaatsen (semantische kennis). Een lezer heeft grammaticale kennis nodig om te weten hoe woorden gerangschikt staan in een zin. Een lezer heeft bovendien kennis nodig van de wereld omdat tekst een beroep doet op ervaringen en begrippen die de lezer reeds heeft. Hoe meer voorkennis de lezer kan activeren, hoe makkelijker hij de tekst kan begrijpen.

3 Wat is het belang van goed leren lezen?

Lezen is misschien wel de belangrijkste vaardigheid die kinderen opdoen in de basisschool. Lezen is de basis van alle andere schoolvakken (Vernooy, Elk kind een lezer, 2012). Goed kunnen lezen is bovendien belangrijk voor het zelfvertrouwen en het latere maatschappelijke functioneren van leerlingen. Zwakke lezers zijn zich vaak bewust van hun leesmoeilijkheden en lijden daaronder. Ze hebben vaak minder zelfvertrouwen, een lage lees- en leermotivatie en angst om in de groep hardop te lezen. Zij geven soms de school de schuld van het niet goed kunnen lezen. Zwakke lezers blijven vaker zitten of gaan naar het speciaal basis onderwijs. Ook probleemgedrag kan een uiting zijn (Vernooy, Elk kind een lezer, 2012).

Bijna 11 % van de Nederlanders heeft moeite met lezen en schrijven. We noemen hen laaggeletterd of functioneel analfabeet. Iemand die functioneel analfabeet is, heeft bijvoorbeeld moeite met het invullen van formulieren, met het lezen van de ondertiteling van een film of met de reis- en vertrektijden op het station. Tweederde van de laaggeletterden is geboren en getogen in Nederland. Het gaat daarbij vooral over volwassenen die functioneren op een te laag niveau van geletterdheid in het Nederlands om volwaardig te kunnen meedoen in de samenleving en de zich ontwikkelende kenniseconomie. (Met de term analfabeet, die vaak in de media wordt gebruikt, worden overigens mensen bedoeld die helemaal geen letter kunnen lezen of schrijven. Deze categorie mensen is vele malen kleiner.) De samenleving is steeds meer een kenniseconomie. Dat betekent dat het werk op hoog niveau is. 80% van het werk in een hoge kenniseconomie heeft met lezen te maken. De meeste bedrijven en instellingen zitten niet te wachten op mensen die niet goed kunnen lezen en schrijven. Laaggeletterden hebben vaker dan gemiddeld ongeschoold of slecht betaald werk, ze zijn vaker werkloos, hebben minder kansen en perspectieven en zijn meer afhankelijk van anderen. Laaggeletterdheid kost de samenleving geld. In het onderzoek "Stil vermogen" (Groot, 2006) van de universiteit van Amsterdam voor de stichting lezen en schrijven staat het volgende:

"Geletterdheid is een vaardigheid met een grote productieve waarde op de arbeidsmarkt. Verschillen in geletterdheid dragen derhalve bij aan de inkomensongelijkheid in ons land. Onder de lage inkomens komen relatief veel laaggeletterden voor, hooggeletterden horen relatief vaker tot de meest verdienenden in ons land. Van de laaggeletterden heeft 5 procent in het geheel geen eigen inkomen en meer dan 70 procent geen betaalde baan. Nog eens 18 procent hoort tot de 20 procent mensen met de laagste inkomens. Daarentegen hoort van de laaggeletterden slechts 2 procent tot de 20 procent met de hoogste inkomens. De invloed van geletterdheid op de inkomensverdeling wordt nog duidelijker als we deze cijfers

vergelijken met de inkomensverdeling onder de meest geletterden. Van de hoogst geletterden heeft slechts 3.5 procent geen eigen inkomen en 18.3 procent heeft geen eigen inkomen uit betaald werk. Slechts 15 procent hoort tot de 20 procent met de laagste inkomens. Daarentegen hoort bijna een kwart van de hoogst geletterden tot de 20 procent meest verdienenden. Onder de 20 procent rijkste mensen is slechts 1 procent tot 2 procent functioneel analfabeet. Laaggeletterden zijn veel vaker werkloos dan hooggeletterden.”

Hoewel dit onderzoek uit 2006 is en de werkeloosheidscijfers inmiddels drastisch zijn veranderd (van 5,7% april 2006 naar 8,1% van de beroepsbevolking april 2013 (Coevert, 2013)), geven deze cijfers wel een indicatie van de invloed van geletterdheid op de hoogte van het inkomen en het hebben van werk. Het zou interessant zijn te onderzoeken of de werkloosheid sinds 2006 meer is toegenomen onder de laaggeletterden. Wim Groot en Henriette Maassen stellen in hun onderzoek *Stil vermogen*, dat als laaggeletterdheid structureel aangepakt wordt, dit de samenleving een besparing van 537 miljoen euro per jaar oplevert!

Investeren in geletterdheid is dus ook in het belang van de samenleving.

Kinderen die de school binnenkomen verschillen van elkaar in de mate van taalvaardigheid. De oorzaak hiervan heeft niet alleen te maken met hoeveel er met kinderen thuis wordt gesproken (kwantiteit) maar ook hoe dat wordt gedaan. Dit “hoe” betreft de kwaliteit van het taalaanbod, de ruimte die kinderen krijgen om te spreken en de mate waarop ze feedback krijgen op hun taal. Dit geldt ook voor de mate waarop ze in aanraking zijn gekomen met geschreven taal. Kinderen uit gezinnen waar veel aandacht is voor geschreven taal hebben een streepje voor als ze op school komen. Ze zijn veel voorgelezen en hebben met name door de taal in voorleesboeken een grotere woordenschat en zijn ook bekend met grammaticaal complexere zinnen. Kinderen die opgroeien in een minder rijk geletterde omgeving hebben er het grootste belang bij op de basisschool in aanraking te komen met een grote diversiteit aan mondelinge en geschreven taal.

Het is daarom belangrijk dat leraren oog hebben voor de verschillen in de beginsituatie van kinderen, dat zij om de kinderen te motiveren voor het leren lezen veel en gevarieerd leesmateriaal aanbieden en zorgen voor voldoende ondersteuning waar dat nodig is. Een mogelijkheid om de taalvaardigheid te stimuleren in het gezin is door verteltasjes. Hier kom ik in hoofdstuk 9 op terug.

Als kinderen niet goed leren lezen heeft dat ernstige gevolgen voor het leren en het latere maatschappelijk functioneren van de leerling. De economie is meer en meer een

kenniseconomie. Om volwaardig mee te kunnen doen is het belangrijk om functioneel geletterd te zijn. Leerlingen die niet goed kunnen lezen hebben vaak sociale, gedragsmatige en emotionele problemen. Goed kunnen lezen zou beschouwd kunnen worden als een fundamentele vaardigheid en zelfs als een fundamenteel mensenrecht (Vernooy, 2009). Het is dan ook nodig dat elk kind dat het onderwijs verlaat, dit zo geletterd mogelijk doet.

Kinderen die de basisschool binnenkomen verschillen in taalvaardigheid door het taalaanbod dat zij van huis uit hebben meegekregen. Het is belangrijk dat leerkrachten oog hebben voor de beginsituatie van leerlingen en hen met een rijke taalaanbod motiveren voor het lezen.

4 Welke fasen doorlopen kinderen in de ontwikkeling van geletterdheid?

Goed leren lezen is een lang proces dat al bij de geboorte begint en doorgaat tot de lezer in staat is een grote verscheidenheid aan teksten met verschillende doeleinden met gemak te lezen. De meeste kinderen leren in een talige omgeving vanzelf spreken. Hoewel lezen nauw samenhangt met de mondelinge taalontwikkeling leren de meeste kinderen die opgroeien in een geletterde omgeving meestal niet vanzelf lezen. Lezen moet geleerd worden in kleine opeenvolgende stapjes.

Verhoeven en Aarnoutsen (Tussendoelen beginnende geletterdheid, 2008) onderscheiden drie fasen van geletterdheid, namelijk ontluikende, beginnende en gevorderde geletterdheid. In dit hoofdstuk geef ik een beschrijving van deze drie fasen. Om met mijn verteltasje aan te sluiten op de fasen van beginnende geletterdheid noem ik de tussendoelen in mijn verslag. In de tussendoelen beginnende geletterdheid hebben Aarnoutse en Verhoeven de stapjes van het leerproces beschreven die kinderen moeten doorlopen om te komen tot lezen. De Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) heeft ook een aantal tussendoelen voor het kleuteronderwijs geformuleerd (SLO, TULE inhouden en activiteiten). In het Protocol leesproblemen en dyslexie van het Expertisecentrum Nederland (Dreunen, 2010) wordt expliciet een normering gegeven voor het aantal letters die een kind moet kennen aan het eind van groep 2. In hoofdstuk 3.2.2 “overzicht tussendoelen beginnende geletterdheid van Aarnoutse en Verhoeven” ga ik kort in op de onderlinge verschillen.

4.1 Ontluikende geletterdheid

Tijdens de eerste fase van 0 tot 4 jaar, ontluikende geletterdheid genoemd, leren kinderen de basisprincipes van een taal leren (Aarnoutse C. , 2004). Ze leren mondeling te communiceren, te spreken en te luisteren. Deze ontwikkeling wordt enerzijds bepaald door rijping van het zenuwstelsel, anderzijds door aanbod. Deze mondelinge taalvaardigheid vormt de grondslag voor de schriftelijke taalvaardigheid en is van cruciaal belang voor de taalontwikkeling van de kinderen. Als in die tijd de omgeving voor te weinig uitdaging en aanbod zorgt, is de kans groot dat taalachterstanden ontstaan. Achterstanden die in de loop van de schoolperiode steeds groter worden (Appel, 1995). In de fase van ontluikende geletterdheid maken kinderen kennis met geschreven taal in de vorm van onder andere prentenboeken, voorleesverhalen, beeldverhalen, pictogrammen, logo's en letters. Anderstalige kinderen leren Nederlands in een later stadium. Het proces van tweede

taalverwerving verloopt vaak net iets anders. In de fase van ontluikende geletterdheid gaan kinderen in Nederland nog niet naar school. Het taalaanbod komt grotendeels van de ouders.

De fase van ontluikende geletterdheid omvat zowel mondelinge taalontwikkeling als de vroege gerichtheid op lezen en schrijven omdat deze domeinen zoveel met elkaar te maken hebben. Deze fase begint dus al als een baby klanken leert onderscheiden. Deze eerste periode wordt verdeeld in de vier fasen (Paus, 2010). Te weten: huilen, vocaliseren, brabbelen en aanpassen. Al gauw na de geboorte gaat een kind variatie aanbrengen in de manier waarop hij huilt. Ouders kunnen daaraan al vaak horen hoe het kind zich voelt. Na ongeveer 6 weken begint het vocaliseren: kinderen gebruiken de eerste klanken. Al snel gaat het kind meer klanken maken, ook klanken die niet tot de moedertaal horen. Nederlandse kinderen brabbelen hetzelfde als Arabische kinderen. Vrij plotseling verdwijnen die klanken die niet tot de moedertaal behoren en wordt het brabbelen taalspecifiek.

(Anderstalige oudere kinderen maken deze ontwikkeling op vergelijkbare wijze door in het Nederlands. Zij kennen al heel veel klanken en moeten hieruit de Nederlandse klanken leren herkennen. Omdat de kinderen al symbool bewust zijn, ze weten immers al dat er woorden zijn voor dingen, leren ze de woorden niet meer in klanken, maar direct in woorden. In de kleuterperiode moet er aandacht zijn voor sommige klanken. In het Marokkaans is er bijvoorbeeld geen onderscheid tussen een *a* en een *aa*.) Een kind zegt zijn eerste woorden als het ongeveer één jaar is. Men noemt dit labelen: het koppelen van klanken aan iets uit de omgeving, het lexicale (m.b.t. de woordenschat) en semantische (woordbetekenis) component. Daarna gaan kinderen categoriseren: voorwerpen en bijbehorende voorwerpen groeperen. Ongeveer rond het derde jaar is de opname van nieuwe woorden het grootst. Na het vierde jaar loopt het aantal nieuwe woorden dat een kind bijleert terug. Als een Nederlandse kleuter op de basisschool komt gebruikt hij gemiddeld ongeveer 2000 woorden, maar begrijpt er meer dan 3000 (Paus, 2010).

Kinderen die Nederlands als tweede taal hebben, kennen in hun eigen taal veel woorden, maar blijven in het Nederlands ver achter op hun Nederlandstalige klasgenoten. Gemiddeld begrijpt een 4,5 jarig anderstalig kind 1300 Nederlandse woorden en gebruikt er gemiddeld 1100. Ten opzichte van Nederlandstalige kinderen is dit een enorme “achterstand” die alleen met heel veel inspanning en goed woordenschat onderwijs is in te lopen. Tot nu toe is het vaak zo dat anderstalige kinderen een achterstand houden en veel hinder blijven ondervinden aan hun tekort aan Nederlandse woorden. Bij het leren van nieuwe woorden bouw je als het ware allemaal nieuwe netwerkjes met verbindingen tussen woorden die je wel kent en woorden die je nog niet echt kent. Hoe meer woorden een kind kent, hoe meer kapstokjes er zijn om nieuwe woorden aan op te hangen. Vanaf het achtste jaar groeit de

woordenschat van kinderen enorm. Dit komt waarschijnlijk doordat de zaakvakken een steeds prominentere plaats innemen in het onderwijs. Allochtone kinderen blijven hierbij achter. Waarschijnlijk kunnen zij door de beperktere woordenschat minder betekenis van woorden afleiden uit de tekst. Op de leeftijd van 12 jaar beheersen eentalige kinderen gemiddeld ongeveer 17000 woorden, tegen 9800 woorden door tweetalige Turkse of Marokkaanse kinderen (Appel, 1995).

Kinderen beginnen in de fase van ontluikende geletterdheid ook onderscheid te maken tussen letterlijke en figuurlijke betekenis. Om een dubbele bodem of een grap te begrijpen is een bepaalde mate van taalvaardigheid en intelligentie nodig. Het onderscheid tussen de letterlijke en figuurlijke betekenis van zinnen is voor Nederlandse kinderen al moeilijk denkend aan het voorbeeld waarbij kikker een “koutje heeft gevat”. Voor anderstalige leerlingen is dit een extra moeilijk aspect bij het begrijpen van woorden en zinnen.

In het begin van het taalverwervingsproces gebruiken kinderen nog nauwelijks de regels van de morfologie (Paus, 2010). Met name op het gebied van de werkwoorden en vooral bij de verleden en voltooid tijd worden fouten gemaakt. Om zich goed te ontwikkelen is het maken van fouten bij jonge kinderen een teken dat het kind zich goed ontwikkelt. Een kind die zegt “Ik heb het niet gedaan, hij heeft mij geslaan” is, hoewel nog niet juist, actief bezig de regels van het vervoegen toe te passen. Deze fouten worden ook gemaakt door anderstalige kinderen, maar wel op een later tijdstip.

De zinsbouw (syntactische component) wordt steeds complexer naarmate de leeftijd vordert. Globaal gezien is de leeftijd van 1 tot 1,5 jaar de fase van de eenwoordzinnen (mama) tot 2,5 jaar de fase van de tweewoordzinnen (mama die) en tot 3 jaar de fase van de meerwoordzinnen (ikke die hebben). Na de fase van de tweewoord zinnen ontwikkelt het kind geleidelijk regels voor de vorming van complexere zinnen.

Anderstalige leerlingen maken zich de regels van het Nederlands bijna op dezelfde manier eigen als moedertaalsprekers, alleen later. Er zijn wel wat verschillen. Bij binnenkomst op de basisschool zijn zij bijvoorbeeld al gewend om in hun moedertaal langere zinnen te maken. Zij zullen dan ook sneller pogingen doen om in het Nederlands langere zinnen te maken. Anderstalige leerlingen maken ook zogenaamde interferentiefouten. Dit zijn fouten die ontstaan door de regels van de eigen taal toe te passen in de nieuwe taal. In het Turks komt het werkwoord vaak aan het einde van een zin. Een zin als “ik morgen naar Amsterdam gaan”, is in het Turks qua zinsopbouw een goede zin (Cavus-Nunes N.Jullien, 2006). Geleidelijk leren kinderen de regels van gesproken en geschreven teksten. Een belangrijke manier om taal te verwerven is tijdens het zorgen. Het uitspreken van de handeling tijdens het aankleden, het boodschappen doen etc.. Hoe meer ouders praten met hun kinderen en hen de ruimte geven om te vertellen, hoe beter kinderen leren om uitgebreid te vertellen (Paus, 2010). Deze ontwikkeling loopt niet anders bij anderstalige kinderen. Het tempo

verschilt wel. De grootte van de woordenschat is een bepalende factor in de kwaliteit van hun verhaal. Anderstalige kinderen houden soms een uitvoerig beschrijvend verhaal omdat zij een essentieel woord niet kennen. In mijn stageklas vroeg een meisje mij om een schepje: “Juf, mogen wij die ene, die rode, die kleine, uit die huisje, dat je zo zo doet met de zand taartjes maken!” Kinderen leren naarmate ze ouder worden ook steeds meer pragmatische regels of gebruiksregels van de taal (Paus, 2010). Deze regels zijn veelal cultuurgebonden. Bijvoorbeeld wanneer je moet praten en wanneer je je mond moet houden. Met twee woorden spreken, je netjes voorstellen, groeten als je weggaat, iemand aankijken, of juist niet, de juiste afstand houden tijdens een gesprek. Ze leren dat je iemand soms met u moet aanspreken, soms juist niet. Ongeschreven regels die ze leren tijdens het opgroeien. Kinderen uit een andere cultuur moeten de flexibiliteit ontwikkelen om met de regels van twee culturen om te gaan.

Om geletterd te worden is het belangrijk dat kinderen ervaringen opdoen met het plezier dat geschreven taal kan geven (Paus, 2010). Ze moeten doorkrijgen welke functies geschreven taal kan hebben, dat je met geschreven taal kunt communiceren, net zoals mondelinge taal. In de periode van ontluikende geletterdheid maken kinderen al vroeg kennis met boeken. Sommige ouders lezen al vanaf enkele maanden voor, voor het slapen gaan. Kinderen leren de taal via spreken en luisteren, maar ook via boeken. De kinderen lezen mee in de boeken die ze worden voorgelezen en maken zo al vroeg kennis met geletterdheid. Het heel jonge kind maakt zich al symbolen eigen op deze wijze. Immers niet alleen de eend in de vijver heet eend, maar ook het tweedimensionale plaatje in het badboekje wordt eend genoemd. Een ander verschil met mondeling taalaanbod is dat de taal die schrijver hanteert anders is dan die de ouders gebruiken. Dit geeft kinderen de kans woorden te leren waar ze anders niet mee in aanraking zouden zijn gekomen. Er zijn nog meer principes van lezen die kinderen op ongedwongen wijze leren. Ze zien dat de illustraties en de tekst samen een verhaal vertellen. Doordat kinderen een verhaal telkens opnieuw willen horen, ontdekken ze dat geschreven taal een permanent karakter heeft en dat er de volgende keer dat het boek wordt voorgelezen precies hetzelfde verhaal in het boek staat. Door te praten met kinderen over het verhaal, vooraf, tijdens en na het voorlezen, betreft de voorlezer het kind actief bij het verhaal, waardoor ze het verhaal beter gaan begrijpen. Ondanks dat kinderen nog niet zelf kunnen lezen zijn ze al wel bezig een lezer te worden. Ze “lezen” hun lievelingsboek voor aan hun knuffel, broertje of zusje. Ze vinden het leuk om zelf boeken te kiezen in de bibliotheek. Door het voorlezen breiden de kinderen hun kennis van de wereld uit, zeker als er ook informatieve boeken met het kind worden bekeken en besproken. Kinderen leren en passant ook een aantal formele regels van het lezen. Ze ontdekken de leesrichting: van links naar rechts. Ze ontdekken dat in het Nederlands de boeken van voor naar achter worden gelezen, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts. Ze merken dat

de tekens in het boek uitgesproken kunnen worden en sommige kinderen zullen er in de fase van ontluikende geletterdheid al achter komen welke klanken bij welke letters horen.

4.2 Beginnende geletterdheid

In de tweede fase van geletterdheid, de fase die ook wel de fase van beginnende geletterdheid wordt genoemd, leren kinderen van groep 1 tot en met 3 de basisprincipes van lezen en schrijven. Ze ontdekken het geheim van het schrift, namelijk dat letters klanken weergeven, het zogenaamde alfabetisch principe. Bovendien leren ze letters in klanken om te zetten en er betekenis aan te geven. De fase van beginnende geletterdheid is afgerond als de kinderen van groep 3 klankzuivere en meerlettergrepige woorden zonder veel fouten (nauwkeurigheid) en met de nodige vlotheid (snelheid) herkennen en schrijven.

De fase van 4 tot 6 jaar, de eerste drie groepen van de basisschool, noemen Aarnoutse en Verhoeven de fase van beginnende geletterdheid (2004). De ontwikkeling die kinderen in groepen 1,2 en 3 zouden moeten doormaken op het gebied van lezen hebben zij beschreven in de tussendoelen beginnende geletterdheid. Belangrijke factoren voor een goede ontwikkeling van het elementaire leesproces zijn fonologisch bewustzijn, verbaal werkgeheugen, letterkennis en benoemsnelheid ('naming speed' of 'rapid naming').

In groep 3 wordt bij de meeste kinderen het fundament voor een goede leesvaardigheid gelegd. In het beginnend leesonderwijs staan de letter-klankkoppeling (ook wel grafeem-foneemkoppeling genoemd) en auditieve synthese centraal. Kinderen leren niet op natuurlijke wijze lezen door interacties met ouders en andere volwassenen, zoals spreken en luisteren; zelfs niet in een rijke leesomgeving. Voor de meeste kinderen is het alfabetisch principe dus niet vanzelfsprekend. Leesvaardigheid is ook niet het gevolg van biologische rijping. Lezen is als fietsen: het is een vaardigheid die we moeten leren. Voor de meeste kinderen, in het bijzonder kinderen uit risicogroepen, is doelgerichte, systematische en duidelijke instructie, maar ook het daadwerkelijk laten lezen van de kinderen, onontbeerlijk. Beginnende lezers moeten leren dat de woorden en lettergrepen die ze horen in de gesproken taal uit kleine klankeenheden - fonemen - zijn samengesteld. Zij moeten leren om geschreven woorden in spraaktaal om te zetten.

Vernooy betoogt in de paper "effectief lezen nader bekeken" (2007) dat een goede mondelinge taalvaardigheid, spraak/taalontwikkeling van groot belang is voor het leren lezen, omdat dit invloed heeft op zowel de woordenschat als op de ontwikkeling van fonologische vaardigheden. Het is voor alle leerlingen belangrijk dat zij in de kleutergroepen veel

gelegenheid krijgen om hun mondelinge taalvaardigheid te oefenen. Er bestaat namelijk een duidelijk verband tussen taalvaardigheden en leesvaardigheden. Veel leesproblemen zijn toe te schrijven aan taalproblemen. Uit onderzoek van Catts en Larrivee (1999) blijkt dat 73% van de slechte lezers in groep 3 al als kleuter problemen hadden met de spraak of taal. Uit ander onderzoek van hun blijkt dat de kans dat kinderen met spraak- en/ of taalproblemen uiteindelijk ook leesproblemen krijgen 5 keer zo groot is. Problemen op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid hebben een negatieve invloed op het fonemisch bewustzijn. Een slecht ontwikkeld fonemisch bewustzijn heeft vervolgens negatieve consequenties voor het leren lezen. Mondelinge taalvaardigheid heeft dus een indirecte invloed op het toekomstig leren lezen. Daarnaast heeft de mondelinge taalvaardigheid - in het bijzonder woordenschat - invloed op het begripend lezen (Vernooy, 2007).

Het is belangrijk dat kinderen in de fase van beginnende geletterdheid een geletterde leeromgeving hebben, waardoor zij steeds meer belangstelling krijgen voor geschreven taal. Ook in deze periode is voorlezen heel belangrijk omdat zij door het voorlezen zien dat boeken van voor naar achter worden gelezen, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts (Aarnoutse C. , 2004). Kinderen leren dat illustratie en tekst elkaar aanvullen, dat er een bepaalde spanning en opbouw is in het verhaal. Kinderen leren dat het einde vaak voorspeld kan worden aan de hand van de tekst of de illustraties. Door het herhaaldelijk voorlezen leren kinderen het verband tussen geschreven en gesproken taal. (Iedere keer als de juf hetzelfde prentenboek voorleest hoort het kind dezelfde woorden.) Daarnaast leren kinderen in deze fase dat geschreven taal verschillende functies kan vervullen. Door het schrijven van een boodschappenbriefje, een brief of een kaartje voor oma, de juf die op het bord schrijft, ontdekken kinderen dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken en dat uitgesproken woorden opgeschreven kunnen worden. Het taalbewustzijn wordt op deze wijze gestimuleerd. Kinderen leren in deze fase dat zinnen uit woorden bestaan en woorden uit klankgroepen (fonologisch bewustzijn). Vaak leren kinderen in deze fase de letters van hun eigen naam. Sommige kinderen komen in deze fase door nieuwsgierigheid zelf tot het leren van letters. In de tussendoelen wordt het aanleren van letters genoemd. In groep 3 leren kinderen de techniek van het lezen: het decoderen en herkennen van woorden. Eerst analyseren ze een woord in letters, zetten die letters om in klanken en verbinden die klanken tot een gesproken woord. Tegelijkertijd geven ze betekenis aan de gesproken woorden. Als kinderen van groep 3 klankzuivere en meerlettergrepige woorden zonder veel fouten (nauwkeurigheid) en met de nodige vlotheid (snelheid) kunnen herkennen en schrijven begint de fase van gevorderde geletterdheid.

4.2.1 Overzicht tussendoelen Beginnende Geletterdheid

In de tussendoelen beginnende geletterdheid hebben Aarnoutse en Verhoeven de stapjes van het leerproces beschreven die kinderen moeten doorlopen om te komen tot lezen. De Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) heeft in samenwerking met het Expertise centrum Nederland in opdracht van het Ministerie van OCW tussendoelen en leerlijnen (afgekort TuLe) bij alle 58 kerndoelen voor het primair onderwijs geformuleerd. De tussendoelen zijn bedoeld om een vertaalslag naar de praktijk te maken en het gebruik van de kerndoelen te ondersteunen. De tussendoelen beginnende geletterdheid van Aarnoutse en Verhoeven zijn daar gedeeltelijk in opgenomen. Met de invoering van de referentiekaders taal en rekenen in 2010, waarbij gestreefd wordt om leerstof in een doorlopende lijn aan te bieden, heeft het Ministerie van OCW gevraagd doelen te ontwikkelen voor drie ontwikkelingsgebieden, te weten taal, rekenen en sociaal-emotioneel (Jonge kind: doelen taalontwikkeling). SLO heeft in kaart gebracht wat kinderen aan het begin van groep 1 en aan het eind van groep 2 bereikt zouden moeten hebben, of welke ervaring zij opgedaan zouden moeten hebben om met vertrouwen te kunnen starten in groep 3. In het Protocol leesproblemen en dyslexie van het Expertisecentrum Nederland (Dreunen, 2010) wordt expliciet een normering gegeven voor het aantal letters die een kind moet kennen aan het eind van groep 2. Omdat er op mijn stageschool verwarring is over de doelen waaraan de school volgens de inspectie aan moet voldoen en een verschil in visie is op het aanleren van letters (alfabetische principe) noem ik voor de duidelijkheid de verschillen in doelstellingen op beginnende geletterdheid. De methode schatkist, waarmee gewerkt wordt op mijn LIO stageschool, gaat uit van de tussendoelen beginnende geletterdheid van Aarnoutse en Verhoeven (2008).

Leesplezier toont zijn plezier in voorlezen en boeken.

Dit doel komt niet terug in de tussendoelen beginnende geletterdheid van Aarnoutse en Verhoeven, maar wel in TuLe en de doelen van het jonge kind. Voor aanvang van groep 1 is het doel dat het kind zichtbaar plezier beleeft aan voorlezen, boeken en rijmpjes. Het doel voor het einde van groep 2 is gelijk, met als specificatie dat het kind meeleeft met personages in op de leeftijd afgestemde prentenboeken. Dat een kind kan uitleggen hoe een personage zich voelt en zijn gevoelens/mening kan uiten over een voorgelezen verhaal of rijmpje, zoals leuk, grappig of stom. Leesmotivatie en leesplezier zijn voor mij belangrijke motoren voor het op gang brengen van de mondelinge taalontwikkeling. Deze doelen vormen zelfs de rode draad in alle verteltasjes die ik heb samengesteld. Plezier in een betekenisvolle context!

1 Boekoriëntatie (dit doel hangt nauw samen met het doel verhaalbegrip)

- 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 (regels van het schriftsysteem). (Kinderen leren dit vaak ongemerkt door veelvuldig voorlezen.)
- 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. (Een goede manier om een prentenboek te introduceren is om kinderen te vragen naar de inhoud door alleen naar de omslag te kijken.)
- 1.5 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.

Dit tussendoel wordt niet genoemd in TuLe. In de “doelen voor het jonge kind” (SLO) worden de doelen boekoriëntatie en verhaalbegrip onder het kopje “**Oriëntatie op boek en verhaal**” samengevoegd. Deze doelen zijn opgesteld voor aanvang van groep 1 en voor eind groep 2. Het kind:

- * begrijpt dat illustraties en tekst samen een verhaal vertellen
 - * weet dat een boek gelezen wordt van voor naar achter, een bladzijde van boven naar beneden, en regels van links naar rechts
 - * weet dat verhalen een opbouw hebben en dat een boek een begin en einde heeft
 - * weet dat de voor- en achterkant van het boek informatie over de inhoud geven
- Met de verteltasjes en de begeleidende brieven bij de prentenboeken is het mogelijk om ook in de thuissituatie aandacht te besteden aan het doel boekoriëntatie.

2 Verhaalbegrip

- 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. *(Dit lastig omschreven doel wordt in de doelstellingen van het jonge kind van SLO eenvoudig geformuleerd “Het kind begrijpt de structuur van een verhaal” en “Het kind weet dat de verhalen een opbouw hebben en dat een boek een begin en een einde heeft”.)*
- 2.3 Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal naspelen terwijl de leerkracht vertelt.

- 2.4 Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal navertellen, aanvankelijk met steun van illustraties.
- 2.5 Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal navertellen zonder gebruik te hoeven maken van illustraties.

Met dit tussendoel wordt het begrijpend luisteren als voorbereiding op het begrijpend lezen gestimuleerd en de woordenschat uitgebreid.

Rond het lezen van prentenboeken zijn talloze mogelijkheden om te werken aan deze tussendoelen. Het doel van interactief voorlezen is dat kinderen ervaren zelf betekenis aan het verhaal te kunnen geven en leren dat er strategieën zijn om taalkennis en kennis van de wereld in te zetten voor tekstbegrip. Als de leerkracht het stellen van voorspellende, concluderende en samenvattende vragen voordoet, is dat een goede voorbereiding op het moment dat kinderen zelf teksten gaan lezen en deze strategieën moeten toepassen.

Ook aan dit doel kan, mogelijk met instructies voor het lezen, thuis aandacht gegeven worden.

3 Functies van geschreven taal

- 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'.

Tussendoel 3.3 “Kinderen zijn zich bewust van het permanente karakter van geschreven taal komt voor onder kerndoel 5 van TuLe . “De leerlingen leren teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.” De tussendoelen die verder worden geformuleerd bij dit doel vallen bij Aarnoutse en Verhoeven onder doel 7 “Functioneel schrijven en lezen”. Bij Aarnoutse en Verhoeven wordt expliciet aandacht gegeven aan de fase van bewustwording. Kinderen moeten zich eerst bewust worden dat geschreven taalproducten zoals briefjes, brieven, boeken en tijdschriften een communicatief doel hebben, voordat zij daadwerkelijk zelf functionele teksten gaan schrijven. In de “doelen voor het jonge kind” (SLO) worden de doelen “functies van geschreven taal” en “relatie tussen gesproken en geschreven taal” samengevoegd onder de noemer “oriëntatie

op geschreven taal". De doelen voor kinderen aan het eind van groep 2 worden als volgt geformuleerd: Het kind:

- * weet dat tekens gebruikt worden om iets te vertellen of leren*
- * weet dat je briefjes, boeken, tijdschriften, et cetera, kan lezen om iets te weten te komen*
- * weet dat je iets kan opschrijven (op papier of op de computer) als je iets wilt vertellen*
- * weet wanneer er sprake is van 'lezen' en 'schrijven' en kan deze van elkaar onderscheiden*
- * herkent en benoemt (enkele) letters, bijvoorbeeld de eigen naam*
- * schrijft tekens die op letters (beginnen te) lijken.*

Mijn verteltasjes zijn niet gericht op dit doel.

4 Relatie tussen gesproken en geschreven taal

- 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.
- 4.3 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.

Als kinderen betrokken zijn geweest bij schrijfactiviteiten en zelf hebben mogen experimenteren met schrijven (een kaartje sturen en zelf ook wat krabbelen), is het nog maar een kleine stap naar de ontdekking dat alle taal kan worden vastgelegd (Aarnoutse C. , 2004).

Met name de eerste twee doelen kunnen impliciet gehaald worden met de verteltasjes.

5 Taalbewustzijn

- 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 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.

Dit doel komt uitgebreid aan de orde in de tussendoelen bij kerndoel 11 van TuLe van het SLO. Boven de doelen staat taalbewustzijn en het ontdekken van alfabetisch principe.

Kinderen kijken niet uit zichzelf naar de vorm, de leraar moet hier aandacht aan besteden. Als kinderen alleen nog naar de betekenis kijken, zullen ze zeggen dat het woord “reus” langer is dan het woord “kabouter” maar als ze verder zijn en besef hebben van woorden, zullen ze zien dat het woord “kabouter” langer is. Dit betekent dat zij zich bewust zijn dat taal gebruikt wordt om de werkelijkheid te benoemen en dat je zo ook over die taal kunt praten en er naar kunt kijken. Begrijpen dat woorden uit fonemen bestaat is wezenlijk voor het leren lezen en spellen in een schrift dat berust op het alfabetisch principe. De letters representeren namelijk de fonemen. Om inzicht in het alfabetisch principe te krijgen moet het fonemisch bewustzijn gestimuleerd worden (Huijbregts, 2008). Alle kinderen die eind groep drie niet goed kunnen lezen lijken een gemeenschappelijk probleem te hebben. Ze hebben niet de vaardigheid ontwikkeld om fonemen correct en vlot te onderscheiden tijdens het leren lezen. Dat betekent dat zij woorden voornamelijk op basis van hun geheugen woorden moeten leren. Fonemisch bewustzijn ontwikkelt zich niet door rijping. Om fonemisch bewustzijn te ontwikkelen zijn instructie en begeleide oefening nodig. Het fonologisch bewustzijn zou expliciet en op systematische wijze al in de kleutergroepen aan de orde moet komen om latere problemen te voorkomen (Torgesen, 1998). Overigens moet ik hierbij aantekenen dat sommige wetenschappers de voorspellende waarde van fonemisch bewustzijn in de kleuterklassen op het technisch lezen in groep 3 relativeren (Jong, 2002). Zij zeggen dat het ontwikkelen van fonemisch bewustzijn vaak hand in hand gaat met een goede leesinstructie in de eerste maanden van groep 3.

In de doelen voor het jonge kind wordt dit doel fonemisch bewustzijn genoemd en samengevoegd met het doel alfabetisch principe. De doelen voor kinderen aan het eind van groep 2 als volgt geformuleerd: Het kind:

- * kan betekenisonderscheidende klanken (fonemen) in woorden onderscheiden*
- * doet mee met woord-/klankspelletjes, bijvoorbeeld door woorden in klankgroepen te verdelen en daarbij te klappen*
- * weet dat letters met klanken corresponderen*
- * herkent en gebruikt rijmwoorden*
- * is gemotiveerd om de betekenis van geschreven taal te achterhalen.*

6 Alfabetisch principe

- 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.

Opvallend is dat er in de ontwikkelde “doelen voor het jonge kind” (SLO) bij het alfabetisch principe alleen staat “Het kind weet dat letters met klanken corresponderen” en “Het kind is gemotiveerd om de betekenis van geschreven taal te achterhalen. Er wordt dus niet gesteld dat kinderen al letters moeten herkennen. In het protocol leesproblemen en dyslexie (Dreunen, 2010) staat het volgende: “Wanneer de kleuter in januari groep 2 minder dan 6 letters en/of in juni groep 2 minder dan 12 letters kan benoemen, is het verstandig om spelenderwijs extra aandacht te besteden aan letterkennis. Zoals ik eerder betoogde vergt het leren lezen expliciet onderwijs. Dat betekent dus als je de doelen van het slo voor het jonge kind als leidraad voor je onderwijs zou nemen en je niet expliciet aandacht zou geven aan alfabetische kennis, de meeste leerlingen niet aan de gestelde norm als gesteld in het protocol leesproblemen en dyslexie. Deze inconsistentie zorgt voor veel verwarring onder de leerkrachten van de kleutergroepen. Moeten we wel, of niet letters aanleren in groep 2? Om de doorgaande leeslijn te garanderen lijkt het mij belangrijk dat de school afspraken maakt over het onderwijs dat zij hierin bieden in de kleutergroepen.

De inspectie zegt daarover: (Onderwijs, 2010) “In de school moet er sprake zijn van een doorgaande lijn. Dat betekent dat de groepen 1 en 2 werken met een beredeneerd en vastgelegd aanbod dat aansluit op de leerinhouden van groep 3. Voorts moet in de leerjaren 3 tot en met 8 structureel en op elkaar aansluitend gebruik worden gemaakt van de methoden die de school hanteert. Als de school niet over methoden beschikt dan dienen de leerinhouden in leerlijnen met tussendoelen beschreven te zijn en eveneens structureel gebruikt te worden.” Er staat verder nog in dat er een samenhangend systeem van genormeerde toetsen gebruikt moet worden (waarbij aangetekend wordt dat een genormeerde toets eenmaal in de twee jaar voor de kleuters toereikend is, naast de gebruikelijke meetmomenten) en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen. Scholen zijn met andere woorden vrij in het invullen van hun onderwijs.

Overigens staan in de brochure “Iedereen kan leren lezen” (Aarnoutse C. e., 2006) van de inspectie van onderwijs de volgende aandachtspunten:

- * Veel aandacht besteden aan geletterdheid, mondelinge taalvaardigheid en woordenschat.*
- * Gerichtte aandacht geven aan klanken en letters.*
- * Aan het einde van groep 2 kennen kinderen al een aantal letters.*
- * Leesproblemen zien aankomen en tijdig ingrijpen.*

Volgens de inspectie herkennen kinderen aan het einde van groep 2 gemiddeld 10 letters. De inspectie adviseert risicokinderen tijdig op te sporen en met het protocol leesproblemen en dyslexie zo vroeg mogelijk te interveniëren.

Aan het ontdekken van het alfabetisch principe wil ik met de verteltasjes geen expliciete aandacht geven. Hierover meer in hoofdstuk 8.

7 Functioneel 'lezen'

7.1 Kinderen 'lezen' functionele teksten, zoals lijstjes, briefjes, opschriften en verhaaltjes.

7.2 Kinderen lezen zelfstandig prentenboeken en eigen en andermans teksten. Bijvoorbeeld door een gelezen verhaal of tekst na te vertellen en actief verhalen te reconstrueren op basis van strategieën: voorspellen, onderwerp van de tekst vinden en verbanden leggen.

Om aan dit tussendoel te werken hoeven kinderen nog niet daadwerkelijk zelf kunnen lezen en schrijven. De leraar kan de kinderen in een spelsituatie brengen waarin verschillende soorten teksten een rol hebben. Het maken van een postkantoorhoek levert bijvoorbeeld veel gevarieerde schrijfproducten op: brieven, kaartjes, adressen, postzegels, naam en nummer kaartjes. De leraar kan samen met de kinderen een thema verkennen om te bepalen wat er naast de specifieke themamaterialen nodig is aan lees- en schrijfmaterialen. Bijkomende voordelen van deze werkvorm zijn dat alleen al het praten erover en het delen van kennis een uitbreiding van kennis van de wereld oplevert, en dat de leraar, die samen met de kinderen bepaalt wie wat gaat maken, daarin kan differentiëren. Sommige kinderen kunnen namelijk al woorden schrijven, terwijl anderen zullen werken met tekeningen of plaatjes.

Met een aantal spelletjes in de verteltasjes geef ik specifiek aandacht aan doelstelling 7.2. Met de woordkaarten in de tasje "Kikker is verliefd" en "Fiet wil rennen" kunnen kinderen het verhaal zelf navertellen. Bovendien zitten in ieder tasje attributen (voor het grootste deel in de vorm van knuffels) waarmee het verhaal nagespeeld kan worden.

In de doelen voor het jonge kind wordt dit doel niet apart genoemd (SLO).

In de doelen voor het jonge kind (SLO) staan ook doelen voor de mondelinge taalvaardigheid opgenomen. Zoals eerder betoogd, heeft mondelinge taalvaardigheid een positief effect op de ontwikkeling van fonemisch bewustzijn en het latere technisch en begrijpend lezen. Met de verteltasjes wil ik de mondelinge taalvaardigheid stimuleren. Daarom vermeld ik op deze plaats ook de doelen mondelinge taalvaardigheid van het SLO voor kinderen aan het eind van groep 2.

Woordenschat en woordgebruik

Het kind:

- * heeft een passieve woordenschat van gemiddeld 7000 woorden
- * heeft een actieve woordenschat van gemiddeld 3500 woorden
- * gebruikt een nieuw geleerd woord in een andere situatie
- * gebruikt steeds meer verschillende en complexere woorden
- * beheerst het Nederlandse klanksysteem.

Vloeiend en verstaanbaar vertellen

Het kind:

- * vertelt uitvoerig en samenhangend over wat hij gedaan of meegemaakt heeft
- * benoemt en beschrijft alledaagse aspecten, zoals mensen, plaatsen en dingen met gebruik van complexe zinsconstructies.
- * beschrijft een aantal veel voorkomende handelingen met gebruik van complexe zinsconstructies.
- * gebruikt complexe taalfuncties als redeneren en concluderen.

Luisteren

Het kind:

- * kan meervoudige instructie en mededelingen begrijpen en uitvoeren, bijvoorbeeld 'als de bel gaat, pak je je tas en ga je netjes in de rij staan'.
- * luistert naar een op de leeftijd afgestemd verhaal en begrijpt het verhaal of de informatieve tekst
- * luistert naar een op de leeftijd afgestemd radio-/televisiefragment of gesproken tekst op internet
- * laat zien dat hij naar een ander luistert en geeft gepaste feedback, bijvoorbeeld door te knikken of te antwoorden.

Gesprekje voeren

Het kind:

- * kan op eigen initiatief een gesprek beginnen met de leerkracht en ander kind
- * kent en handelt naar de gespreksregels, zoals wachten tot een ander is uitgesproken
- * kan op communicatief adequate wijze spontaan vertellen over onderwerpen die hem bezighouden
- * geeft gepast antwoord op vragen van de leerkracht of ander kind
- hoe, waarmee, wanneer, et cetera
- denkvragen

- tegendeelvragen (bij een plaatje van een eend: “Is dat een kikker?”)
- keuzevragen (kiezen tussen meerdere en complexere zaken)
- indirecte vragen (bijvoorbeeld: “ik zou graag weten waarom je dat deed”)
- reflectieve vraag (bijvoorbeeld: “Hoe vind je dat het ging?”).

Mening uiten en vragen stellen

Het kind:

- * kan zijn mening verwoorden, onder andere door gebruik van ‘ik vind’-zinnen
- * stelt vragen en gebruikt vraagzinnen om ergens meer over te weten te komen: hoeveel, waarmee, welke, wanneer, et cetera
- * kan op gepaste wijze de hulp van anderen inroepen.

Op mijn stage school wordt zoals eerder gezegd de methode schatkist gebruikt. Deze methode gaat uit van de tussendoelen beginnende geletterdheid van Aarnoutse en Verhoeven (2008). In groep drie wordt de methode veilig leren lezen gebruikt die mooi aansluit bij de methode schatkist. Ik mis echter de doelen voor mondelinge taalvaardigheid. Ik zou de school dus aanraden de doelen mondelinge taalvaardigheid voor het jonge kind (SLO) erbij te nemen als leidraad. Daarmee is nog niet de incongruentie in doelen voor letterkennis verholpen. Noch in de doelen voor het jonge kind (SLO), noch in TuLe, noch in de doelen beginnende geletterdheid (2008) wordt expliciet gezegd hoeveel letters een kind moet kennen voordat hij of zij naar groep 3 gaat. Ze noemen wel allemaal dat kinderen letters moeten kunnen benoemen. De school kan er naar mijn mening niet omheen om kinderen al in de kleuterschool leeftijd letters aan te leren.

4.2.2 Doelen voor groep 3

Aarnoutse en Verhoeven hebben de doelen van beginnende geletterdheid verdeeld in doelen voor de kleutergroepen en doelen voor groep 3. Hieronder het vervolg van de doelen beginnende geletterdheid voor groep 3.

8 Technisch lezen en schrijven, start

- 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.

Uit onderzoek blijkt dat kinderen die bij het begin van het leren lezen geen letters kennen, een verhoogd risico lopen op leesproblemen (Aarnoutse C. , 2004). Deze kinderen hebben veel meer tijd nodig om zich de letters eigen te maken dan kinderen die al letters kennen. Daarom is het in groep 2, juist voor kinderen die er zogenaamd ‘nog niet aan toe zijn’, van belang om op een speelse manier aandacht aan letters te besteden, zodat zij bij de overgang naar groep 3 een aantal letters kennen. Het is een probleem dat een deel van de basisscholen vindt dat ‘schrift’ in groep 3 thuishoort en niet in groep 1 en 2. Daarnaast gebeurt het veel dat leerkrachten van groep 2 wel aandacht besteden aan schriftelijke taal met kinderen die al enigszins kunnen lezen, maar niet met kinderen die nog geen leesgedrag vertonen, omdat deze ‘er nog niet aan toe zijn’. Het gevolg is dat sterke lezers steeds beter worden en zwakke lezers achter blijven (Stanovich, 1986). Dit wordt ook wel het Matteüs effect genoemd. Onderzoek laat echter zien dat het juist voor kleuters uit risicogroepen belangrijk is om aandacht te besteden aan geschreven taal, en vooral aan letterkennis (Vernooy, 2007).

9 Technisch lezen en schrijven, vervolg

- 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 woord identificatietechnieken.
- 9.4 Kinderen herkennen woorden steeds meer automatisch.

10 Begrijpend lezen en schrijven

- 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 verhalende en informatieve teksten.
- 10.3 Kinderen gebruiken geschreven taal als een communicatiemiddel.

In de doelen voor het jonge kind (SLO), zijn geen doelen voor groep 3 opgenomen.

4.3 Gevorderde geletterdheid

De derde fase (gevorderde geletterdheid) heeft betrekking op de periode van groep 4 tot en met 8. In die tijd leren kinderen woorden zo snel mogelijk te herkennen en de betekenis van

verschillende soorten teksten te begrijpen door bepaalde activiteiten of strategieën uit te voeren. Ze krijgen ook steeds meer greep en controle op hun eigen leesgedrag. Bovendien leren ze ervaringen en informatie op te schrijven en schriftelijk met anderen te communiceren. Met de verteltasjes richt ik mij alleen indirect op het doel begrijpend lezen. Met de verteltasje beoog ik de kennis van de wereld te vergroten, alsmede het begrijpend luisteren en de woordenschat, belangrijke factoren voor begrijpend lezen. Omdat ik mij in deze minor richt op jonge kinderen, noem ik de tussendoelen gevorderde geletterdheid niet op deze plaats.

Aarnoutse en Verhoeven hebben de fasen van geletterdheid verdeeld in ontluikende geletterdheid, beginnende geletterdheid en gevorderde geletterdheid. De eerste twee fasen zijn nauw verweven met de mondelinge taalvorming, omdat kinderen nog niet kunnen lezen. De fase van ontluikende geletterdheid begint al vroeg na de geboorte. Al voordat kinderen naar school gaan kunnen zij in aanraking komen met een aantal aspecten van geletterdheid. De fase van beginnende geletterdheid heeft betrekking op de periode tot 6 jaar. De eerste periode van beginnende geletterdheid is het onderwijs meer gericht op het fonemisch bewustzijn en de mondelinge taalvaardigheid. Aan het eind van deze fase beginnen kinderen met het aanvankelijk lezen, het technische lezen.

De fase van gevorderde geletterdheid begint als de kinderen klankzuivere en meerlettergrepige woorden redelijk vloeiend en vlot kunnen herkennen en schrijven.

5 **Waarom verloopt het lezen niet goed bij sommige kinderen?**

Goede lezers zijn fonemisch bewust, kennen de principes van het alfabet, kunnen vlot en vloeiend decoderen, hebben een grote woordenschat, goede grammaticale en syntactische vaardigheden en kunnen wat ze lezen relateren aan hun eigen ervaringen (Leeuw, 2009) Moeilijkheden op elk van deze gebieden kunnen problemen geven bij het lezen.

Lezen is geen technische, geïsoleerde vaardigheid die begint in groep 3 en eindigt aan het eind van de basisschool, maar is een ontwikkelingsproces, dat begint lang voor een kind naar school gaat en levenslang doorgaat. Voor een doorgaande leeslijn is het belangrijk om aandacht te hebben voor dit doorgaande proces. Ongelijkheid in ontwikkeling veroorzaakt al een achterstand bij beginnende lezers. De verschillen tussen leerlingen bij binnenkomst in groep 1 kunnen heel groot zijn. Uit onderzoek (Hart, 1995) blijkt dat kinderen uit taalrijke milieus op driejarige leeftijd 30 miljoen woorden meer hebben gehoord dan kinderen uit taalarme gezinnen. Uit datzelfde onderzoek blijkt dat het verschil in kennis en vaardigheden enorm groot kan zijn tussen kinderen bij binnenkomst op de basisschool. Om de kinderen een gelijke start te geven bij het lezen is er vroege interventie en een behoorlijke inspanning nodig in de kleuterklassen.

Uit onderzoek (Vernooy, 2012) blijkt dat bijna elk kind kan leren lezen en dat de basis voor dit lezen voor alle kinderen gelijk is, ongeacht achtergrond, geslacht of specifieke leerbehoeften. Alle kinderen gebruiken dezelfde processen, waarbij het ene kind meer hulp, leestijd en instructie nodig heeft dan het andere kind. Uiteindelijk kan bijna ieder kind leren lezen. Daarom stelt Robert Slavin (2011) ook in zijn artikel dat er geen excuses meer mogen zijn: ieder kind kan leren lezen.

Leren lezen begint al lang voordat kinderen op school komen. Kinderen die vanaf de geboorte zijn gestimuleerd in mondelinge taalvorming hebben een voorsprong in de ontwikkeling van de woordenschat en geletterdheid. Kinderen uit taalarme milieus hebben de meeste kans op uitval bij het lezen. Vaak hebben zwakke lezers in hun vroege taalontwikkeling te weinig stelselmatig met taal gespeeld om zich bewust te zijn van structuren in klanken en taal. Deze kinderen zijn meestal nauwelijks voorgelezen op schoot of voor het slapen gaan, hebben weinig liedjes en rijmpjes geleerd (Lyon, 2000).

Een goede mondelinge taalvaardigheid en spraak/taalontwikkeling is van groot belang voor het leren lezen, onder andere omdat dit invloed heeft op zowel de woordenschat en begrijpend lezen als op de ontwikkeling van fonologische vaardigheden. Woordenschat is fundamenteel voor het begrijpend lezen. Leerlingen met te grote hiaten in hun woordenschat

kunnen de betekenis niet meer uit de tekst halen. Leerlingen met een grote woordenschat presteren beter bij begrijpend lezen. Om een tekst goed te kunnen begrijpen moet de lezer ruim 90% van de gebruikte woorden kennen. Lezen vergroot de woordenschat. Gek genoeg lijkt dat niet te gelden voor zwakke lezers. Dat heeft waarschijnlijk te maken doordat zij te weinig woorden kennen, of begrip van de wereld hebben, om de betekenis van woorden op te maken uit de tekst (Leeuw, 2009). Een zin als *“De wet van Gaus geeft de relatie weer tussen de elektrische flux door een gesloten oppervlak en de elektrische lading binnen het oppervlak”* (wikipedia, 12) heeft mogelijk weinig onbekende woorden, maar waarschijnlijk genoeg om de zin niet te begrijpen. In elk geval moet de lezer kennis hebben van het begrip “elektrische flux”. Kennis van de wereld is nauw vervlochten met het begrip woordenschat. Woordenschat is nauw verbonden met begrijpend lezen. Aanhangers van de visie op leesonderwijs waarbij taal en lezen in andere vakken wordt geïntegreerd pleiten ervoor kennis van de wereld uit te bouwen vanaf groep 1. Dat kan door thema’s uit te kiezen die voorbereiden of aansluiten bij thema’s uit de zaakvakken. Door taal te gebruiken in een betekenisvolle context wordt de woordenschat niet alleen vergroot, maar ook beter onthouden (Paus, 2010).

Uitgaande van de gedachte dat je nieuwe kennis kunt onthouden door de koppeling aan eerdere kennis, als aan een kapstok, ben ik van mening dat kinderen er bij gebaat zijn zoveel mogelijk kennis op te doen van de wereld. Tijdens mijn stage hebben de kinderen allemaal een boon in een lege jampot gekweekt. Op Schooltv Beeldbank hebben we filmpjes bekeken van de snelle ontwikkeling van boon tot plant. (http://www.schooltv.nl/beeldbank/clip/20031127_cndpclipsb35boon) Het verteltasje “Het rode kippetje” heb ik gemaakt bij dit thema “groei en bloei” van schatkist. In lijn met het thema hebben we groenten gekweekt in bakken op het schoolplein en zijn we met een regenmeter de regenval dagelijks gaan bijhouden, want we moesten toch weten of onze plantjes genoeg water hadden gehad. ’s Ochtends hielpen de kinderen mij herinneren dat we de “regen nog niet hadden geteld”. Ook rekenen kan in betekenisvolle context waarbij kinderen hun kennis van de wereld vergroten.

Het is van belang dat eventuele achterstanden in de mondelinge taalontwikkeling vroegtijdig – in de voorschoolse periode of in groep 1 – worden gesignaleerd, zodat de kinderen snel adequaat begeleid kunnen worden. De inspectie vraagt van scholen dat zij minimaal eens in de kleuterschoolperiode een genormeerde toets afnemen. Om te kunnen bepalen of, en in hoeverre, een kind de tussendoelen heeft bereikt en geen achterstanden heeft opgelopen, is het van belang om het onderwijsleerproces regelmatig te evalueren. Dagelijkse observaties en de resultaten op gestandaardiseerde toetsen zoals de toets Taal voor kleuters, laten zien wat een kind zich tot nu toe eigen heeft gemaakt en geven samen een goed beeld van de ontwikkeling van het kind. Dit geeft de leerkracht handreikingen voor het vervolg, met andere

woorden een antwoord op de vraag: Hoe kan ik mijn onderwijs zo goed mogelijk laten aansluiten op het ontwikkelingsniveau van het kind? Wat kan ik het kind nu, in deze fase, het best aanbieden?

Volgens de onderwijsinspectie (Onderwijs, 2010) wordt de voortgang in ontwikkeling in de groepen 1 en 2 op veel scholen (ruim 40 %) niet systematisch gevolgd. Daarnaast hebben nog steeds veel leraren moeite om de resultaten van methodegebonden toetsen en observaties goed te analyseren en die vervolgens aantoonbaar te benutten voor het beter afstemmen van het onderwijs. Dat veel scholen geen genormeerde toetsen afnemen in de kleuterklassen heeft er mogelijk mee te maken dat er bezwaren zijn om kinderen een genormeerde toets als die van het CITO af te nemen. Op mijn stageschool, de Edese Schoolvereniging zijn dit jaar voor het eerst ook CITO toetsen afgenomen bij de kleuters van groep 1. Niet zonder slag of stoot en tegen de zin van drie van de vier leerkrachten in de onderbouw, die vinden dat het kindbrein nog niet toe is aan toetsen op het twee dimensionale vlak. Bovendien zien zij toetsen in een opbrengst gericht systeem als het afrekenen op het resultaat. Ontwikkelingspsycholoog Ewald Vervaeke is van mening dat een kleuter vanwege zijn psychologische structuur nog niet toe is aan letterkennis, beginnende geletterdheid en dergelijke. Geletterdheid heeft begripsmatig wat hem betreft alleen betrekking op het omzetten van klanken in lettertekens (schrijven) en het omzetten van letterkennis in klanken (lezen). Omdat lettertekens tweedimensionale figuren zijn, heeft letterkennis betrekking op het ruimtelijk inzicht. Het ruimte besef van kleuters is zodanig dat er gespiegelde letters, letterverwisselingen en gelijkwaardigheid tussen v.l.n.r. en v.r.n.l. in voorkomen. Kleuters zijn wat hem betreft wel toe aan klankanalyse (rijmen wisselrijtjes e.d.) en vormoefeningen. (Vervaeke, 2012) Hij geeft verder aan dat kleuters onnodig veel tijd kwijt zijn met het leren van letters. Dit is ook een veel gehoorde uitspraak op mijn stageschool. Kleuters zouden er veel langer over doen om letters te leren omdat zij er nog niet aan toe zijn. Tijd die beter geïnvesteerd kan worden in woordenschatontwikkeling, kennis van de wereld, ontdekkend leren, sociale en motorische vaardigheden etc.. Door kinderen veel te meten worden ze niet langer.

Ik ben niet tegen toetsen in de kleuterklas. Het argument dat kinderen niet getoetst zouden mogen worden, omdat ze nog niet toe zijn aan het tweedimensionale vlak, komt niet overeen met mijn ervaringen. De kinderen op mijn stageschool de Edese Schoolvereniging zitten geregeld achter de computer en voeren daar opdrachten uit op het tweedimensionale vlak. De computerprogramma's van de methode Schatkist en de Wereld In Getallen die gebruikt worden op de stageschool zijn leerspelletjes. Het verbaast mij hoeveel concentratie kinderen kunnen opbrengen om de spelletjes te doen! Ik denk dat kinderen daardoor eerder in staat zijn toetsen op het twee dimensionale vlak, zoals die van CITO, goed in te vullen. Het belang

van toetsen is naar mijn mening wel relatief. Het is een terugkoppeling, meer niet, een kleine schakel in het onderwijsleerproces. Uiteindelijk wordt de kwaliteit van het onderwijs bepaald door de gestelde doelen, de kwaliteit van de gegeven lessen en het direct reflecteren daarop. Daarbij is het van groot belang om aan te sluiten bij het kind, maar ook om te weten wat er van het kind verwacht wordt in een volgend stadium. Ik denk dat een genormeerde toets een docent inzage kan geven in het grotere plaatje: heeft het kind straks genoeg bagage om de volgende stap te maken, of heb ik bepaalde facetten te weinig aandacht gegeven? De CITO dus als een reflectie (niet een afrekening!) van mijn onderwijs aan zowel het individuele kind als aan de groep en niet als een normering van het kind. Misschien dat ik er wel voor zou kiezen om deze cijfers niet openbaar te maken en niet te corresponderen met ouders, maar dat is een andere discussie.

Uit onderzoek (Aarnoutse C. J., 2004) blijkt dat gemiddeld 60% van de gedragingen van de kleuters talig van aard is en dat maar ongeveer 16% van de tijd besteed wordt aan activiteiten op het gebied van beginnende geletterdheid. De tijd die de kinderen besteden aan beginnende geletterdheid is zelfs nog minder. Het onderwijs in de meeste kleutergroepen is meer op spelen gericht dan op systematische ontwikkeling van vaardigheden in de Nederlandse taal en beginnende geletterdheid. De opvatting van Aarnoutse is dat er op een speelse manier meer aandacht aan beginnende geletterdheid gegeven zou moeten worden in de kleuterklassen. De leerlijn beginnende geletterdheid voor de kleutergroepen moet niet gezien worden als een lineair proces omdat kinderen zich langs verschillende manieren en op eigen tempo in de richting van de tussendoelen ontwikkelen. Er is op sommige scholen ook te weinig aandacht voor preventie. Terwijl vroege interventie veel effectiever is dan later remediëren. In de voorschoolse periode en de kleutergroepen richt men zich soms onvoldoende op de problemen van risicolezers, omdat men denkt dat deze door rijping of het ouder worden van de kinderen zullen verdwijnen. Daarnaast is men bang dat door dergelijke preventieve aanpakken het speelse karakter van de kleuterklassen zouden aantasten, ondanks dat deze opvatting haaks staat op de bevindingen van wetenschappelijk onderzoek van de afgelopen 10 jaar.

Uit onderzoek (Vernooy, 2006/2007) blijkt dat de meeste leesmoeilijkheden het gevolg zijn van kwaliteitsproblemen of toe te schrijven aan ineffectieve onderwijspraktijken. Problemen met technisch lezen moeten niet aan de kinderen, maar aan de kwaliteit van het leesonderwijs worden toegeschreven. Lage verwachtingen over de mogelijkheden van leerlingen, onvoldoende instructie, slechte methoden, leesmethoden die niet volledig behandeld worden, onvoldoende tijd voor risicolezers, zwakke lezers die niet meer tijd krijgen en geen of ineffectieve differentiatie. (Bijvoorbeeld niveaulezen, individuele leerlijnen, onvoldoende herhaling, het inzetten van werkbladen, geen herhaalde intensieve instructie.)

Veel risico lezers krijgen dikwijls onvoldoende effectief onderwijs en te vaak wordt dit op de leerlingen afgeschoven met: “dit kunnen onze kinderen niet”. Leerkrachten moeten hoge verwachtingen hebben van hun leerlingen en hun handelen meer afstemmen op de onderwijsbehoeften van de kinderen. Een opbrengstgerichte cultuur met ambitieuze leerkrachten, die hun instructie door professionalisering voortdurend willen verbeteren zorgen voor een enorme verbetering in de leesresultaten. Begrijpend lezen hangt nauw samen met de woordenschat. In alle klassen zou er, naast instructie op het gebied van het beter begrijpen van teksten ook gerichte aandacht voor woordenschat en technisch lezen tot in de hogere groepen moeten zijn (Vernooy, 2007).

Uit onderzoek blijkt dat bijna alle kinderen kunnen leren lezen (Vernooy, 2012). Toch verloopt het lezen niet goed bij sommige kinderen. Hieraan liggen twee factoren te grondslag. Enerzijds het aanbod in de thuissituatie, anderzijds het aanbod op school.

Lezen is een ontwikkelingsproces die lang voordat een kind naar school gaat begint. Het verschil in mondelinge vaardigheid bij binnenkomst op de basisschool is groot. Kinderen die opgroeien in een talige omgeving hebben een voorsprong in de ontwikkeling van woordenschat en beginnende geletterdheid.

Het is van groot belang dat eventuele achterstanden al vroeg in de kleuterfaseesignaleerd worden. Vroege interventie is beter dan remediëren achteraf. Voor een goede leesontwikkeling is het belangrijk dat kinderen kwalitatief goed onderwijs krijgen. Lage verwachtingen over de mogelijkheden van leerlingen, onvoldoende instructie, slechte methoden, leesmethoden die niet volledig behandeld worden, onvoldoende tijd voor risicolezers, ineffectieve differentiatie zijn factoren van ondoelmatig onderwijs. Een opbrengstgerichte cultuur, met leerkrachten die hun instructie productief willen verbeteren zorgen voor een enorme verbetering in de leesresultaten.

6 Wat zijn signalen van een niet goed verlopende mondelinge taalontwikkeling in de kleutergroepen?

Vernooy noemt een aantal signalen van een niet goed verlopende mondelinge taalontwikkeling (Effectief leesonderwijs nader bekeken, 2007):

- *een trage ontwikkeling van het spreken;*
- *woorden verkeerd uitspreken;*
- *slecht articuleren;*
- *het kind aarzelt lang (3 – 5 seconden) voordat het wat zegt;*
- *woorden omkeren;*
- *het kind heeft moeite met het leren van nieuwe woorden of met het benoemen van bekende zaken;*
- *het kind spreekt moeilijk verstaanbaar;*
- *het kind begrijpt aanwijzingen of vragen niet;*
- *het kan moeilijk aangeven wat hij wil of nodig heeft;*
- *het kind kan simpele aanwijzingen niet volgen.*
- *het kind heeft moeite met het leren en onthouden van nieuwe woorden.*

Signalen van een niet goed verlopende ontwikkeling op het gebied van beginnende geletterdheid noemt Vernooy:

- *het kind herkent geen letters en kan aan het eind van groep 2 de eigen naam nog niet schrijven (letterkennis is de belangrijkste voorspeller van een goede leesstart). Hierbij moet worden aangemerkt dat het lezen geen natuurlijk proces is. Maar weinig kinderen die niet geleerd hebben hoe letters verklankt dienen te worden zullen dit vanzelf oppakken.*
- *taalbewustzijn: auditieve analyse en auditieve synthese hebben een voorspellende waarde.*
- *het kind heeft geen interesse bij het vertellen van een verhaal.*
- *het kind heeft moeite met het navertellen van wat er gezegd is.*
- *Automatisering: Onthouden van willekeurige reeksen: kleurnamen, namen van kinderen in de klas, cijfers, letters etc..*
- *het kind heeft geen interesse in geletterde activiteiten.*

Om zicht te krijgen op de taalontwikkeling van kinderen zijn systematische observaties van kinderen in de klas tijdens de lessen of in hun spel net zo belangrijk als het afnemen van

toetsen (Paus, 2010). Mondelinge taalvaardigheid is niet alleen moeilijk vast te leggen in een toets, het is ook lastig om een normering vast te stellen.

Naast de observaties spelen ook de toetsen een rol. Toetsinstrumenten en toetsmomenten voor groep 1 kunnen zijn:

- * Cito Taal voor peuters: Peutervolgsysteem

Inhoud:

- Passieve woordenschat.
- Definitievaardigheid (raadsels).
- Kritisch luisteren.
- Actieve woordenschat (bij 3,5 jaar en ouder).

Toetsmoment: advies binnen 4 weken nadat kind gestart is in groep 1.

- * Checklist Waarschuwingssignalen Taal (Vernooy en Koekebacker)

Inhoud:

- Trage ontwikkeling van het spreken in woorden en zinnen.
- Articulatieproblemen.
- Moeite met het leren van nieuwe woorden.
- Moeite met het opvolgen van eenvoudige aanwijzingen.
- Moeite met het begrijpen van vragen.
- Moeite met het uitdrukken van eigen wil of wens.
- Moeite met rijmen.
- Gebrek aan interesse bij het vertellen van een verhaal.

Toetsmoment: advies drie maanden na de start in groep 1.

- * Taal voor kleuters (CITO) begin januari (na minimaal drie maanden onderwijs)

Inhoud: conceptueel bewustzijn (taalontwikkeling) voor jongste kleuters:

- Passieve woordenschat.
- Kritisch luisteren:
 - Begrippen herkennen
 - Korte teksten begrijpen.

- * Taaltoets alle kleuters (CITO) na 1 maand onderwijs, B2 en E2.

- * Signaleringslijst beginnende geletterdheid uit Protocol leesproblemen en dyslexie 1-4 aangevuld met kleurentoets en letterkennis. Eind groep 2

Inhoud: Tussendoelen 1 t/m 7.

Toetsmoment: oktober, januari, april, juni. (CPS adviseert alleen eind groep 1)

- * Taal voor Kleuters (CITO) groep 2

Inhoud:

- * conceptueel bewustzijn (taalontwikkeling) voor jongste kleuters:
 - Passieve woordenschat.

- Kritisch luisteren:

- Begrippen herkennen

- Korte teksten begrijpen.

- * Metalinguïstisch bewustzijn (ontluikende geletterdheid) voor oudste kleuters:

- Klank en rijm.

- Laatste en eerste woord horen.

- Schriftorientatie.

- Auditieve synthese.

Toetsmomenten: Januari en juni.

- * Tak (Taaltoets voor kleuters)

- * SNEL-toets Luinge (mond. Taal)

- * Letterclustertest en Fonemische analysetest (Aarnoutse en Mommers).

Inhoud:

- Combinaties van letters identificeren.

- Beginklank in woorden onderscheiden.

Toetsmoment: groep 2 april, zodat er voldoende tijd is om met risico kinderen te oefenen.

7 Hoe kunnen leesproblemen voorkomen worden in groep 1 en 2?

Voor de toekomstige leesontwikkeling is het van belang dat problemen al in het eerste kleuterjaar wordenesignaleerd en aangepakt.

Een goede leesstart, waarbij mondelinge taalvaardigheid een belangrijke rol speelt, heeft ermee te maken dat kinderen door een soms sterk verschillende thuisachtergrond met verschillende kennis en ervaring aan het basisonderwijs beginnen. Als er al in het begin van de schoolperiode niet wat wordt gedaan aan deze ongelijkheid, zullen de verschillen alleen maar groter worden. Door een goede leesstart krijgen kinderen uit taalarme milieus meer gelijke kansen op het gebied van het leren lezen. Kinderen die mogelijk problemen zullen hebben met het lezen, zogenaamde risicolezers, kunnen vroegtijdig worden opgespoord en geholpen. Uit onderzoek blijkt immers dat kinderen die slecht starten met lezen, dikwijls zwakke lezers blijven (Vernooy, 2012) .

Aarnoutse (2004) pleit ervoor de doelen van beginnende geletterdheid te bereiken door in de klas rijke leersituaties te creëren, zoveel mogelijk interactieve gesprekken van hoge kwaliteit uit te lokken, door de kinderen in kleine groepen te laten werken en door via de juiste vragen de taal- en denkontwikkeling te stimuleren. Door het vertellen van verhalen en het voorlezen van boeken centraal te stellen en alle andere activiteiten zoals het spreken en luisteren, het leren van woorden en het spelen met klanken en letters daaraan te koppelen, worden de mogelijkheden van de kinderen op het gebied van taal en beginnende geletterdheid geprikkeld en verruimd.

Het Expertisecentrum Nederland (Gijssel, 2012) geeft 10 aanbevelingen voor effectief onderwijs om de mondelinge taalvaardigheid te stimuleren:

1. Stel het mondelinge taalonderwijs ter discussie in het schoolteam. Dit houdt in dat het onderwijs wordt beoordeelt op de methode, inhoud, de doorgaande lijn, of je voldoet aan de tussendoelen beginnende geletterdheid.
2. Werk doelgericht. Hiervoor kunnen de beheersingsdoelen van het SLO als uitgangspunt dienen (SLO).
3. Zorg voor een rijke taalomgeving: de inrichting van het lokaal en de activiteiten nodigen uit tot het gebruik van taal. Een thematafel, verteltafel, taalpoppen en verschillende hoeken (ontdekhoek, constructiehoek, themahoek).
4. Leg een verbinding tussen taal en andere vakken. Taal kan ook geïntegreerd worden bij alle vakken. Als de leerkracht zowel de taal- als de kennisontwikkeling aandacht geeft,

heet dat taalgericht vakonderwijs. Kenmerkend voor deze aanpak is dat de les twee doelen heeft: een kennisdoel en een taaldoel.

5. Differentieer op basis van onderwijsbehoeften. Kinderen verschillen van elkaar in onderwijsbehoeften. De leerkracht kan differentiëren in de instructie. Dit kan door leerlingen te clusteren naar niveau. Na de groepsinstructie krijgen taalzwakke leerlingen meer expliciete instructie, visuele ondersteuning door voorbeelden met veel herhaling. De leerkracht denkt hardop.

6. Geef het goede voorbeeld. De leraar geeft het goede voorbeeld in gesprekken en onderbreekt de leerling niet in zijn verhaal, maakt oogcontact, sluit aan bij de reactie en prikkelt tot het stellen van onderzoeksvragen. De leerkracht past zijn taalgebruik aan aan het niveau van het kind. Niet alleen in woordkeus, maar ook in tempo en intonatie.

7. Bied leerlingen strategieën aan. De leerkracht kan bij een vaardigheid als begrijpend luisteren de leerlingen leren gebruikmaken van strategieën. Zoals voorspellingen doen, feiten memoriseren, de tekst samenvatten en leervragen formuleren. Bij het lezen van een prentenboek de kinderen wijzend op de prent op de voorplaat, vragen waar zij denken dat het boek over zal gaan. Terugvragen naar het verhaal.

8. Schep ruimte voor de inbreng van leerlingen

Volgens Vernooy (2007) moet de leerkracht laten merken dat hij echt wil communiceren en bekwaamt hij/zij zich in de volgende tien interactievaardigheden:

- *Handelingen verwoorden.*
- *Beurt beschermen.*
- *Ruimte scheppen: stiltes laten vallen, minder vragen stellen.*
- *Beurt doorspelen.*
- *Gearieerde vragen stellen.*
- *De kijk van kinderen accepteren.*
- *Prikkelende beweringen doen: leerlingen aan het denken zetten.*
- *Ingaan op de inhoud. Betekenisonderhandeling: erachter komen wat het kind bedoelt.*
- *Parafraseren of herverwoorden.*

9. Geef adequate feedback. De manier waarop feedback wordt gegeven heeft invloed op het leerproces van een leerling. Feedback op het proces, hoe de taak is aangepakt, is meestal effectiever dan alleen feedback op de persoon (niet: “wat ben jij slim”, maar “dat heb je goed verwoord”) of het resultaat (niet: “dat is mooi geworden”, maar: “je hebt heel netjes op de lijntjes geknipt”).

Feedback kan impliciet zijn, bijvoorbeeld door het opnieuw, beter verwoorden van zin tijdens een gesprek, maar het kan ook expliciet. Een voorbeeld uit mijn stageklas:

De leerkracht vraagt L. wat hij gegeten heeft tussen de middag. L. antwoordt: “Brood”. De leerkracht: “maak daar eens een lange zin van.” L.: “Ik heb een boterham met kaas gegeten juf.”

10. Breng de vorderingen van leerlingen in kaart. Om de onderwijsbehoeften van kinderen in kaart te brengen en de effecten van het onderwijs te bepalen, is het nodig om de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen geregeld te beoordelen. Dit kan onder andere door gerichte observaties tijdens alledaagse gesprekken, maar ook met behulp van diverse toetsen.

Vernooy adviseert te werken met de map fonemisch bewustzijn van het CPS, om het fonemisch bewustzijn te stimuleren. Behalve dat er in de map activiteiten in staan voor de grote kring kunnen risico leerlingen in kleine kring extra aandacht krijgen (2007).

Vernooy adviseert bovendien expliciete convergente differentiatie bij het reken- en leesonderwijs. Dat wil zeggen dat de leerkracht heel expliciet instructie geeft, waarbij zij telkens dezelfde taal gebruikt. De leerkracht laat niets aan het toeval over en weet precies wat er aan het einde van de les van de leerling wordt verwacht. De vorige les wordt kort herhaald. Instructie is voor de hele groep. De leerlingen horen vooraf het lesdoel. Voorkennis wordt geactiveerd. De leerkracht controleert voortdurend of wat onderwezen is ook is begrepen. De leerkracht geeft voortdurend instructie en voorbeelden. Door hardop denkend de stappen voor te doen kunnen juist risicoleerlingen goed zien hoe de leerkracht een probleem aanpakt. De leerkracht geeft veel feedback. Door coöperatieve werkvormen, werken in tweetallen, wordt er een actieve betrokkenheid gecreëerd. Risicoleerlingen krijgen naast verlengde instructie ook begeleiding tijdens het zelfstandig werken. Vernooy geeft aan dat de beste meetresultaten worden gehaald door op deze wijze les te geven (2007).

Op de site taalvorming wordt er gepleit (Faassen) voor incidentele woordenschatontwikkeling. Hiermee wordt bedoeld dat een leerkracht tijdens de kringgesprekken ogen en oren openhoudt en de inbreng van de kinderen aangrijpt voor de woordenschatontwikkeling. Door incidentele situaties aan te grijpen en daar een ervaring aan te koppelen zouden kinderen meer woorden leren dan door intentioneel woordenschatonderwijs. De leerkracht weet in deze setting dus niet heel duidelijk van te voren wat de leerling zal leren.

Volgens Frea Janssen-Vos (Spel en ontwikkeling, 2009) is leren het meest effectief in een betekenisvolle context. In het boek spel en ontwikkeling geeft zij allerlei suggesties om het klaslokaal zo in te delen dat de kinderen gestimuleerd worden in begeleide

spelactiviteiten, constructieve en beeldende activiteiten, gespreksactiviteiten, lees- en schrijfactiviteiten, rekenen en wiskundige activiteiten en onderzoeksactiviteiten. In begeleide spelactiviteiten leren kinderen niet alleen van de interactie met de leerkracht, maar ook van elkaar.

In het interactieve GIPS-model wordt het coöperatief leren ook in de kring gestimuleerd. GIPS staat voor Gelijke Deelname, Individuele Aanspreekbaarheid, positieve wederzijdse afhankelijk en Simultane actie. Met het coöperatief leren wordt de interactie gestimuleerd en alle kinderen worden op veilige manier betrokken bij het leerproces. Dit kan op speelse wijze ook bij kleuters worden gedaan. Bijvoorbeeld tijdens een kringles over vormen. Na een introductie krijgen de kleuters allemaal een vorm uit de vormendoos. Met deze vorm moeten zij contact maken met elkaar door de vraag te stellen: “Welke vorm heb ik?” Het antwoord kan zijn: “Jouw vorm is rond en dik. Welke vorm heb ik?” Door deze manier van werken moeten alle kleuters meerdere keren nadenken over de vormen en hebben zij bovendien allemaal hardop gesproken. Zoveel spreektijd is niet te realiseren voor ieder kind in de grote kring.

Door te werken met taalvorming en taalrondes creëer je ook veel spreektijd voor de leerlingen. Bovendien zijn kinderen tijdens de taalrondes actief en gemotiveerd betrokken omdat de onderwerpen aansluiten bij hun beleavingswereld. Met taalrondes wordt ook de beginnende geletterdheid gestimuleerd (Norden, 2004).

Kinderen die slecht starten met lezen blijven vaak zwakke lezers. Om kinderen uit taalarme milieus dezelfde kansen te geven op een goede leesontwikkeling is het van belang al in de kleuterfase gerichte interventies te doen. Het is belangrijk dat er methodisch en doelgericht wordt gewerkt aan de taalontwikkeling in de kleuterklassen. De streefdoelen van het SLO (Jonge kind: doelen taalontwikkeling) kunnen als uitgangspunt dienen. De vorderingen van leerlingen moeten systematisch in kaart worden gebracht met behulp van observaties en toetsen. De klas moet een rijke taal leeromgeving zijn. Docenten moeten zich ervan bewust zijn dat taal een rol speelt in alle vakken. Kinderen verschillen van elkaar in onderwijsbehoeften. Leerkrachten moeten hierop anticiperen. Leerkrachten moeten het goede voorbeeld geven in gesprekken. In (kring)gesprekken moet de leerkracht ruimte scheppen voor de inbreng van leerlingen en adequate feedback geven. Een goed lesmodel om kinderen tegemoet te komen in hun onderwijsbehoeften is het model van convergente differentiatie. Na een groepsinstructie kunnen snelle leerlingen zelfstandig aan de slag, terwijl zwakkere leerlingen een herhaalde, of verlengde instructie en begeleiding bij het inoefenen kunnen krijgen. Aan het einde van de les wordt er met alle leerlingen geëvalueerd. Henk van Faassen (Lezen met je eigen woordenschat) pleit voor incidentele

woordenschatontwikkeling. Leerkrachten moeten ogen en oren openhouden en de eigen inbreng van kinderen gebruiken als uitgangspunt voor de taalvorming. Volgens Frea Janssen-Vos (2009) is leren het meest effectief in een betekenisvolle context. Kinderen leren niet alleen van volwassenen, maar ook van elkaar. Een lesmodel die ook van dit gegeven uitgaat is het GIPS-model (Gelijke Deelname, Individuele Aanspreekbaarheid, positieve wederzijdse afhankelijk en Simultane actie.) Doormiddel van coöperatieve werkvormen wordt er heel veel spreektijd voor kinderen gerealiseerd. Als laatste noem ik taalrondes om leesproblemen te voorkomen. Kinderen zijn vaak actief en gemotiveerd betrokken bij taalrondes. In taalrondes worden kinderen actief gestimuleerd in de mondelinge taalontwikkeling.

8 Wat is de invloed van voorlezen op het beginnende leesproces?

Zoals geschetst in hoofdstuk 5 begint ontwikkeling van geletterdheid al lang voordat een kind naar school komt. Kinderen die veel zijn voorgelezen op een uitdagende interactieve manier hebben een grote voorsprong. Ouders zijn gedurende het leven van het kind de meest betrokken en constante factor. Het jonge kind leert in een veilige setting, met veel ruimte voor individuele aandacht dan ook het meest van zijn ouders. De invloed van ouders neemt niet af als een kind op de basisschool komt. Om de beginnende geletterdheid te stimuleren is het zaak als school om met ouders samen te werken en ouders te helpen bij het proces van mondelinge taalverwerving en beginnende geletterdheid.

8.1 ouderbetrokkenheid

Door deze literatuurstudie heen is er steeds aandacht geweest voor de rol van ouders op de ontwikkeling van beginnende geletterdheid. In de literatuur is men tamelijk eensluidend over de invloed van betrokken ouders op de leerprestaties van het schoolgaande kind. “When parents talk to their children, expect them to do well, help them plan for college, and make sure that out-of-school activities are constructive, their children do better in school (Henderson A. T., 1994).” Ouderbetrokkenheid heeft een duidelijk positief effect op het functioneren van kinderen binnen de school. Dit effect is zowel bij leerprestaties, gedrag en werkhouding gemeten. Het positieve effect is aanwezig bij gezinnen van alle economische achtergronden en opleidingsniveaus en alle etnische achtergronden, en bij leerlingen van alle leeftijden. Uit literatuuronderzoek van CPS blijkt ook dat het vooral belangrijk is om te investeren in ouderbetrokkenheid thuis (Vries, 2010). Het is niet zozeer participatie op school, maar betrokkenheid thuis, dat een grote bijdrage levert aan de prestaties van kinderen. Betrokken ouders leiden meestal tot meer zelfvertrouwen, een positieve houding richting de school, betere prestaties in taal en rekenen, en een verdere ontwikkeling van sociale competenties. Het begeleiden bij huiswerk door ouders geeft in de literatuur gek genoeg een minder duidelijk positief beeld. Dit beeld kan ontstaan doordat het vaak de zwakkere kinderen zijn die huiswerk krijgen, maar ook dat huiswerk begeleiding door de ouders kan leiden tot een controlerende en negatieve houding van ouders die, zeker bij kinderen die geen succes ervaren. Mogelijk kan dit juist negatief uit pakken op de schoolresultaten.

Om ouderbetrokkenheid te stimuleren geven Henderson en Map (1994) een aantal tips:

- * Het is belangrijk dat leerkrachten zich ervan bewust zijn dat alle ouders ongeacht inkomen, opleiding of culturele achtergrond betrokken zijn bij hun kinderen en willen dat zij het goed doen.
- * Scholen kunnen activiteiten organiseren waarmee ouders geholpen kunnen worden bij het leerproces van hun kind.
- * Om goed te communiceren met de ouders is het van belang dat de leerkrachten zich daarin bekwamen.
- * Scholen zouden de visie op partnerschap moeten omarmen en bereid zijn elkaars krachten te delen. Ouders, leerkrachten, management en alle andere betrokkenen moeten zich ervan bewust zijn dat de verantwoordelijkheid voor de educatieve ontwikkeling van de leerlingen een gezamenlijke onderneming is.

8.2 Voorlezen

Uit onderzoek blijken kinderen van 0-6 jaar die worden voorgelezen vaardiger lezers worden dan leeftijdgenootjes die niet worden voorgelezen. Voorlezen blijkt 8 % van de verschillen in groei van woordenschat, ontluikende geletterdheid en beginnende leesvaardigheid te kunnen verklaren (Bus A. M., 1994). Tijdens het voorlezen leren kinderen letters herkennen en leren ze begrijpen dat tekst een representatie is van het gesproken woord. Kinderen leren hoe ze een boek moeten vasthouden, dat je bladzijden omslaat en dat de leesrichting van links naar rechts is, van voor naar achteren. Voorlezen heeft ook een belangrijk effect op de woordenschatontwikkeling. Geschreven taal is vaak complexer dan gesproken taal. Het voorlezen brengt kinderen in contact met moeilijkere taal. Behalve dat voorlezen de woordenschat en de kennis van de wereld vergroot, is voorlezen ook een belangrijke, prettige sociale bezigheid. Hoewel mijn onderzoek zich niet richt op de sociaal-emotionele ontwikkeling blijkt uit onderzoek van Aletta Kwant dat voorlezen de sociaal-emotionele ontwikkeling stimuleert (2011). Het is belangrijk dat ouders boekjes voorlezen die de kinderen leuk vinden, om een positieve houding ten opzichte van lezen te kweken, waardoor kinderen een intrinsieke motivatie ontwikkelen om te lezen. Het voorlezen heeft dan een effect op lange termijn. In een overzichtsartikel van de Nederlandse onderzoekster Elisabeth Duursma wordt onderzoek naar de effecten van voorlezen samengevat (2011).

Uit talloze studies blijkt dat voorlezen aan jonge kinderen een positief effect heeft op de ontwikkeling van kennis en vaardigheden die invloed hebben op het latere leren op school:

- ontluikende geletterdheid (herkennen van letters, de relatie tussen schrift en gesproken taal, het hanteren van een boek, boekentaal, verhaalstructuren, zinsstructuren)
- fonologisch bewustzijn (herkennen en manipuleren van de klanken)

in de taal)

- alfabetische kennis
- woordenschat
- mondelinge taalontwikkeling
- verhaalbegrip
- leren lezen
- zelfvertrouwen
- kennis van de wereld
- plezier in (voor)lezen

Deze aspecten zie je ook terug in de tussendoelen beginnende geletterdheid (Aarnoutse C. L., 2008) en doelen voor het jonge kind (SLO).

Uit divers onderzoek blijkt dat de effecten van het voorlezen aan jonge kinderen nog meetbaar zijn op 11-jarige kinderen (Broekhof, 2011).

Jonge kinderen zijn voor het leren van taal afhankelijk van het spreken met en luisteren naar volwassenen. Het is belangrijk dat zij in een rijke taalomgeving opgroeien, waar zij veel gelegenheid hebben met volwassenen te praten en gestimuleerd worden zelf te praten. Een omgeving met materiaal om de interactie te stimuleren. Het is de combinatie van boeken en interactie die de taalontwikkeling stimuleren. Hoe beter ouders met de keuze van boeken erin slagen aan te sluiten bij de beleavingswereld van hun kind, des te groter zal het effect zijn op de taalontwikkeling van het kind.

Ouderbetrokkenheid heeft een positief effect op het functioneren van kinderen. Betrokken ouders leiden meestal tot meestal meer zelfvertrouwen, een positieve houding t.o.v. school, betere prestaties in taal, rekenen en de sociale competenties. Om ouderbetrokkenheid te stimuleren is het van belang dat leerkrachten zich realiseren dat alle ouders, ongeacht hun sociaal-culturele achtergrond betrokken zijn bij hun kinderen en willen dat zij het goed doen. Het is belangrijk om activiteiten te organiseren waarmee ouders geholpen kunnen worden bij het leerproces. Leerkrachten moeten zich bekwamen in het communiceren met ouders. Scholen moeten de visie op partnerschap omarmen en ouders zien als bondgenoten in de schoolse ontwikkeling van kinderen.

Voorlezen blijkt 8 % van de verschillen in groei van woordenschat, ontluikende geletterdheid en beginnende leesvaardigheid te kunnen verklaren (Bus A. M., 1994). Het is belangrijk dat ouders boekjes voorlezen die de kinderen leuk vinden, om een positieve houding ten opzichte van lezen te kweken

9 Verteltasjes

In het boek het prentenboek als invalshoek (Nieuwmeijer, 2008) staat een artikel over verteltasjes. Ik was hier meteen enthousiast over, omdat de beginnende geletterdheid en ouderbetrokkenheid op speelse wijze gestimuleerd worden met verteltasjes en ouders, als geschetst in voorgaand artikel, een belangrijke schakel vormen in de taalontwikkeling van hun kinderen.

Ik loop stage op basisschool de Edese Schoolvereniging. Het aantal anderstalige leerlingen op deze basisschool is van oudsher laag, maar het aantal groeit. In de 2 groepen 1 zitten momenteel 42 leerlingen, waarvan meer dan 7 leerlingen die 1 of 2 anderstalige ouders hebben. Een relatief laag aantal. Ook voor deze kinderen is het belangrijk vroegtijdig te interveniëren om hen aan te kunnen laten sluiten bij het onderwijs. Nu gebeurt dat veelal in de groepen door middel van verlengde instructie en pre-teaching. Met het verteltasjes project zou ik ouders willen stimuleren om meer voor te lezen om hun kinderen meer kansen te geven op een goede leesontwikkeling.

Verteltasjes zijn halverwege de jaren 90 ontwikkeld door een leerkracht op een Engelse basisschool. Deze man, Neil Griffiths is nu directeur van het National Storysacks Projects. Een verteltas is een aantrekkelijke stoffen tas met daarin een prentenboek en allerlei middelen om ouders en kinderen te laten genieten van het samen lezen. Deze tas kan door de leerkracht worden gemaakt, door de ouders, door grootouders, oppasmoeders of een plaatselijke vereniging, kortom door iedereen. De tas wordt op school geïntroduceerd en mag daarna om de beurt een week met kinderen mee naar huis. De materialen in de tas hangen samen met het thema van het prentenboek. In iedere tas zit ongeveer het volgende:

- * Een (thema) prentenboek.
- * Een non-fictie boek met informatie over het belangrijkste thema in het prentenboek.
- * Spelletjes (wereldoriëntatie, rekenen en taal) zo mogelijk met betrekking tot het verhaal.
- * Attributen uit het boek (knuffeltjes, verkleedkleden e.d.).
- * Een cd waarop de tekst van het prentenboek staat. Dit is zeker voor anderstalige kinderen en ouders handig.
- * Een instructieblad met informatie voor ouders over het gebruik van het materiaal (zie bijlage).

- * Een schriftje waar ouders ideeën en opmerkingen in kunnen schrijven. Kinderen kunnen er misschien een mooie tekening maken.

Door alles wat er behalve het prentenboek nog meer in de tas zit aan attributen en spelletjes, komt het boek tot leven voor de kinderen. Zij leren spelenderwijs over het boek te praten en zingen. Door te kijken naar en spelen met de spelletjes die de beginnende geletterdheid en de woordenschat stimuleren. Niet alleen kinderen, maar ook ouders vinden de tasjes vaak heel leuk. Hierdoor worden ook de ouders gestimuleerd om met de verteltasjes te spelen en hun kinderen (meer) voor te lezen. In iedere tas zit een non-fictie boek die een raakvlak heeft met het hoofd thema. Hierdoor wordt de kennis van de wereld al vanaf groep 1 uitgebouwd. Door het opbouwen van een kennis woordenschat zullen kinderen in hun latere schoolloopbaan beter voorbereid zijn op de thema's van de zaakvakken en de vaak formelere taal. De verteltas is nadrukkelijk niet bedoeld als huiswerk. Plezier staat bovenaan. Omdat het leren met een verteltas voornamelijk impliciet gebeurt, is het lastig de vorderingen te meten met een toets. Waarom zou je dan toch zo'n verteltas gebruiken? In het voorgaande hoofdstuk hebben we vermeld wat de opbrengsten zijn als ouders voorlezen. Als niet alleen de leerkrachten, maar ook ouders op een speelse manier werken aan de tussendoelen beginnende geletterdheid (Aarnoutse C. L., 2008) en doelen voor het jonge kind (SLO) worden de kansen voor kinderen om goede lezers te worden alleen maar groter. Het lijkt een gezellig tasje, maar toch kan je met zo'n verteltas heel wat bereiken:

- Door een uitgebalanceerde keuze van boekjes kun je aansluiten bij de belevingswereld van het kind.
- Je stimuleert op een speelse wijze de taalontwikkeling van kinderen.
- Je biedt ondersteuning aan de ouders bij het interactief voorlezen.
 - Je stimuleert de interactie door de attributen.
- Je vergroot het lees- en voorleesplezier en versterkt de leesomgeving.
- Je bevordert de ouderparticipatie en –betrokkenheid bij de school.
- Je bevordert de informele contacten tussen leerkrachten en ouders.
- Je stimuleert een positieve grondhouding ten opzichte van lezen.
- Door de spelletjes ontwikkel je de gecijferde ontwikkeling van kinderen.
- De cd's bevatten digitale prentenboeken die een bijdrage leveren aan de mondelinge taalverwerving.

De tasjes zijn in principe bedoeld om uit te delen aan risicolezers en aan ouders die hun kinderen te weinig voorlezen. Om te bepalen welke kinderen een verteltasje mee zouden krijgen zijn er twee mogelijkheden. Enerzijds kunnen de tasjes uitgedeeld worden op basis

van observaties en toetsen omtrent de mondelinge taalvaardigheid. Anderzijds zou de school reeds in het intakeformulier kunnen vragen naar het voorleesgedrag van ouders. Om ouders te ondersteunen bij het voorlezen kunnen zij een tasje uitgedeeld krijgen.

In overleg met de leerkracht heb ik nadrukkelijk besloten geen werkbladen in de verteltasjes te doen. Werkbladen zouden mogelijk geïnterpreteerd kunnen worden als huiswerk of zelfs als toetsinstrumenten. Het karakter van een verteltasje zou daarmee aangetast kunnen worden. Bovendien moeten werkbladen en eventuele kleurplaten weer vervangen worden. Dit draagt niet bij aan het gebruiksgemak.

Enthousiast ben ik begonnen met het maken van twee tasjes rond de prentenboeken “De beer en het varken” en “Eend en de vos”, beide van Max Velthuijs. Om reden dat ik dit zulke leuke verhaaltjes vind en beide boeken in mijn bezit had. De thema’s sluiten helaas niet aan bij de thema’s van deze periode op school. Ik wilde aanvankelijk geen beroep doen op financiën of materialen van de stage school om de tasjes te vullen.

In mijn stageklas wordt de methode schatkist gebruikt. Omdat ik veel dagen voor de klas sta en de school per anker twee thema’s wil volgen om kerndoeldekkend te zijn, volg ik als LIO stagiaire in principe ook de methode. In overleg met mijn stagebegeleidster heb ik de daarop volgende drie tasjes aan laten sluiten bij de thema’s van Schatkist. De thema’s “post” en “Kikker is verliefd” horen bij het anker vriendjes. Het thema “jonge dieren” bij anker lente. Om de kosten te drukken heb ik materiaal bij elkaar gezocht via marktplaats, afgeschreven boeken van de bibliotheek en tweedehands markten. Met name kwalitatief goede boeken van de leesleeuw kon ik voor weinig geld kopen. Het zoeken naar goed materiaal om de tasjes te vullen vergt vrij veel tijd, vooral goede tweede hands non-fictie boeken voor kleuters zijn schaars. Hoewel het geen doelstelling voor deze literatuurstudie was, heb ik een schat aan informatie over prentenboeken voor de diverse onderwerpen verzameld. Op sommige scholen wordt het vullen van de tasjes samen met de ouders gedaan. Dit betekent niet alleen een verlichting in de werkdruk, maar stimuleert ook de ouderbetrokkenheid. Op scholen met veel anderstalige leerlingen wordt niet alleen de taalontwikkeling van de leerlingen, maar ook die van hun ouders hiermee gestimuleerd. Via de CHE heb ik een studentendag “Spel in de rekenles” gevolgd. In een gesprek met Cathe Notten heb ik de mogelijkheid verkend om rekenactiviteiten te betrekken in de verteltasjes. Van haar heb ik een aantal tips om leerzame, leuke kleuterspelletjes op te nemen in de tasjes. Zoals UNO junior, ganzenbord en halli galli voor oudere kleuters. Op speelse wijze komen kinderen in aanraking met resultatief en synchroon tellen, de dobbelsteen en de vijfstructuur. Deze spellen dienen weliswaar niet de ontwikkeling van beginnende geletterdheid, maar die van gecijferdheid. Desondanks stimuleren ze wel de interactie.

In februari zijn de toetsen CITO taal voor kleuters groep 1 afgenomen en de TAK toets. In de daarop volgende oudergesprekken heb ik gevraagd aan ouders van leerlingen die een lage C of lager op de CITO taal voor kleuters scoorden of zij het leuk zouden vinden een verteltasje mee naar huis te krijgen. Alle gevraagde ouders reageerden positief en gaven aan ermee te willen werken. De kinderen waren na de introductie in de klas ook heel enthousiast. Vooral het verteltasje post was, net als het thema op school, heel populair. Na twee weken kwam er een eind aan het thema post en werd de hoek met het postkantoor tot teleurstelling van een aantal kinderen weer afgebroken. Met het verteltasje kon het spel nog even doorgaan, konden ouders deelgenoot worden gemaakt van de ervaringen op school en leerlingen die de verhalen niet helemaal begrepen, door herhaling mogelijk de diepere verhaallijnen beter begrijpen (re-teaching). Aanvankelijk waren het anderstalige kinderen en leerlingen met een lage score voor de CITO taal en TAK die de tasjes meekregen. Er zijn ouders die aangaven heel weinig informatie van hun kind te krijgen en het daardoor moeilijk vinden om aan te sluiten bij de ervaringen van hun kind op school. Zij zouden het op prijs stellen om ook eens een tasje mee te krijgen om aan te kunnen sluiten bij de belevingswereld van hun kind. Deze leerlingen kregen ook bij een goede mondelinge taalontwikkeling een tasje mee. De tasjes zien er heel aantrekkelijk uit en bijna alle kinderen (zelfs ouders) in mijn stageklas vragen wanneer zij aan de beurt zijn. Om de ongelijkheid niet te benadrukken ben ik de tasjes uiteindelijk aan alle leerlingen mee gaan geven. Uit onderzoek blijkt immers dat alle kinderen baat hebben bij betrokken ouders. Als een tasje eenmaal gemaakt en samengesteld is, is er geen bezwaar ook kinderen met een goede mondelinge taalvaardigheid de tasjes mee te geven. Voor het rouleren van de tasjes in mijn stageklas heb ik een format gemaakt. Mijn stagementor was hier niet gelukkig mee en zij heeft zelf een roulatieschema gemaakt die aansluit bij haar indeling in de klassenmap. Na een aantal keer rouleren bleken er attributen verdwenen uit de tasjes. Om dit probleem te ondervangen heb ik aan alle tassen een geplastificeerd kaartje aan de buitenkant van de tas gehangen met de inhoud, zodat de inhoud bij teruggave direct te controleren is.

Mijn zus heeft de tas op de voorplaat van het prentenboek “Het rode kippetje” gemaakt. Zij liet deze zien op haar quiltgroep. De leden waren zo enthousiast dat zij vroegen of zij ook een paar tasjes mochten maken. Samen met de leerkracht van groep 1 heb ik een aantal prenten uitgezocht voor de tasjes die gemaakt zijn door de quiltgroep. De resultaten mogen gezien worden! Voor mijn onderzoek heb ik maar 9 tasjes gebruikt. Er gaat heel veel werk zitten in het samenstellen van de boeken, de spelletjes en het maken van de cd's. Zeker als de kosten laag moeten blijven. Ik heb mijn stageschool beloofd de overige tasjes in juni af te maken.

“Een Grieks meisje vertelde dat zij niet kon wachten op een nieuw verteltasje en is daarom met haar moeder naar de bibliotheek geweest om nieuwe boekjes te halen. Hiermee is een belangrijke doelstelling van de tasjes gehaald: intrinsieke motivatie om te lezen.”

Verteltasjes zijn stoffen tasjes met prentenboeken binnen een bepaald thema. In ieder tasje zitten een aantal prentenboeken, attributen, een cd en een non-fictie boek. Het doel van de tasjes is om ouders te stimuleren hun kinderen voor te lezen, de interactie op gang te brengen en een positieve grondhouding ten opzichte van lezen te ontwikkelen. Met de tasjes wordt de beginnende geletterdheid en mondelinge taalvaardigheid gestimuleerd.

10 Worden ouders van de Edese Schoolvereniging door verteltasjes gestimuleerd hun kind meer voor te lezen?

Vormen verteltasje een waardevolle bijdrage aan de betrokkenheid van ouders op het leerproces van kinderen en de ontwikkeling van beginnende geletterdheid?

Dat voorlezen goed is, heb ik in hoofdstuk 7 reeds betoogd. Verteltasjes kunnen een waardevolle aanvulling zijn op de mondelinge taalverwerving, mits ze ook daadwerkelijk gebruikt worden. De laatste vraag van mijn scriptie is of verteltasjes een waardevolle bijdrage leveren. Om daarop een antwoord te vinden heb ik een kleine enquête gehouden onder de ouders die één of meerdere keren een tasje hebben meegekregen van mij. Ik heb in totaal 9 tasjes gemaakt die bij het uitdelen van de enquête zijn uitgedeeld aan 15 verschillende kinderen. In principe hebben de kinderen die een lage C of lager scoorden op de CITO taal de tasjes het eerst gekregen en ook het vaakst. Om meer respondenten te krijgen heb ik de tasjes ook uitgedeeld aan kinderen met een goede mondelinge taalvaardigheid. Aanvankelijk had ik drie tasjes. Ik de loop van de weken heb ik steeds een nieuw tasje erbij gemaakt. De tasjes zijn in totaal 43 keer uitgeleend. 10 van de 15 ouders hebben gereageerd. De groep respondenten is dus 10

Verteltasjes

1. De beer die niet van honing hield.
2. Ga je mee kleine beer?
3. De eend en de vos.
4. Kikker in de kou.
5. De beer en het varkentje.
6. Post
7. Het rode kippetje.
8. Jonge dieren.
9. Kikker is verliefd.



De beer en het varkentje



Jonge dieren



Post



De beer die niet van honing hield



Ga je mee kleine beer



Kikker in de kou



Kikker is verliefd



De eend en de vos

Foto's van de verteltasjes met inhoud. (Het rode kippetje is op de voorplaat)

Onderzoek

Om te komen tot het antwoord van mijn hoofdvraag heb ik een toetsend onderzoek gedaan onder de ouders van de Edese Schoolvereniging. 15 ouders hebben een vragenlijst gekregen. Maar 10 ouders hebben gereageerd. De vragenlijst was niet anoniem. Daardoor weet ik dat 5 van de 6 leerlingen met een lage CITO score gereageerd hebben.

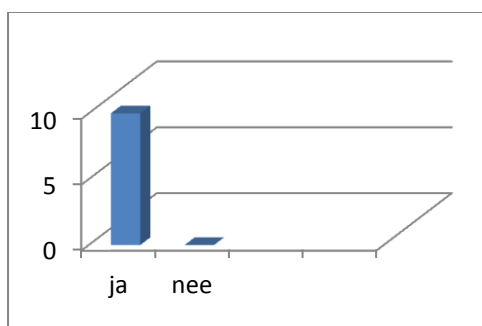
Mijn respondenten zijn de ouders van de Edese Schoolvereniging die een verteltasje hebben meegekregen. De tasjes, die ik heb ontworpen, vormen een deel van een methode om de beginnende geletterdheid van leerlingen te stimuleren. Ik wil weten of die methode effectief is en daarmee de moeite waard om leerkrachten van de ESV te enthousiasmeren de verteltasjes te implementeren in hun onderwijs.

In de afgelopen drie maanden hebben de ouders van de leerlingen van de Edese Schoolvereniging een verteltasje meegekregen. Uitgaande van de gedachte dat leerlingen met een taalachterstand de meeste behoefte hebben aan een extra stimulans bij de mondelinge taalverwerving heb ik mij, in overleg met de docenten van de kleuterklassen gericht op de 6 leerlingen die op de CITO taal voor kleuters een lage C of lager scoorden.

De school heeft geen gegevens verzameld van het voorleesgedrag van de ouders. Om te komen tot een antwoord op de hoofdvraag moet ik van de respondenten weten hoe vaak zij gewoonlijk voorlezen, als zij geen verteltas meekrijgen.

Ik hoop door de vragenlijsten de school advies te kunnen geven over het gebruik van verteltasjes en het stimuleren van voorleesgedrag van ouders.

1. Heeft u (of uw partner) een of meerdere boekjes uit het verteltasje voorgelezen aan uw kind deze week?



(Als het antwoord ja is mag u de volgende vragen overslaan en doorgaan naar vraag 5)

2. Wat is de reden dat u de boekjes niet hebt voorgelezen?

...XXX.....

.....

3. Vindt u het belangrijk om uw kind voor te lezen?

0 ja

0 nee

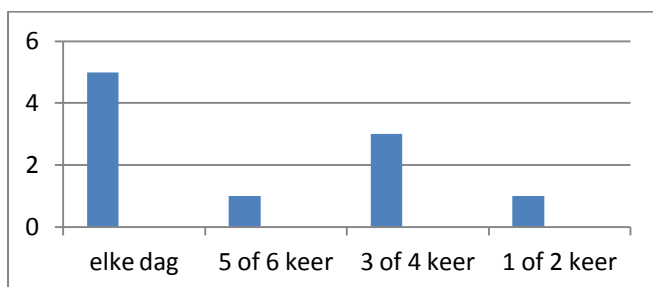
4. Als u uw kind voorleest vindt hij/zij dit leuk?

.....XXX.....

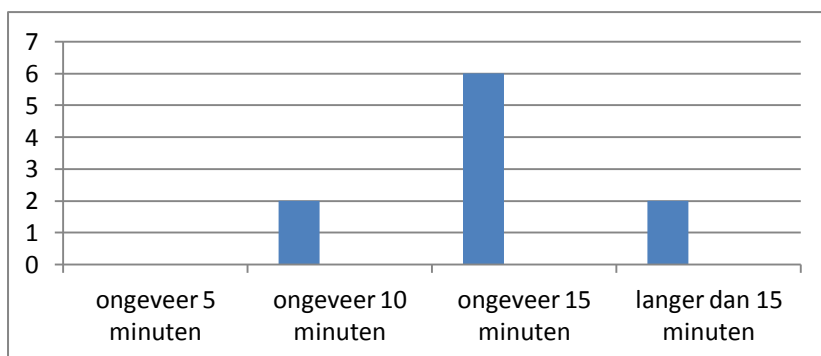
.....

De volgende vragen gaan over de verteltasjes. Als u de boekjes niet hebt voorgelezen mag u deze vragen overslaan en naar vraag 10 gaan.

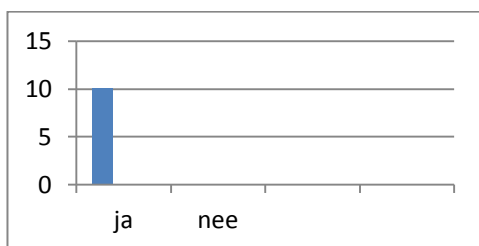
5. Hoe vaak hebben u of uw partner uw kind deze week voorgelezen?



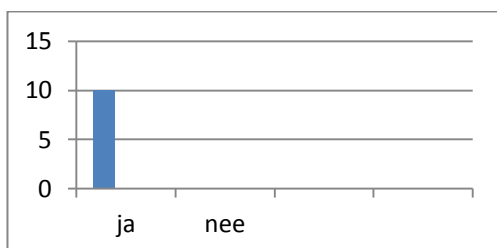
6. Hoelang is er iedere keer aandacht besteed aan het verteltasje?



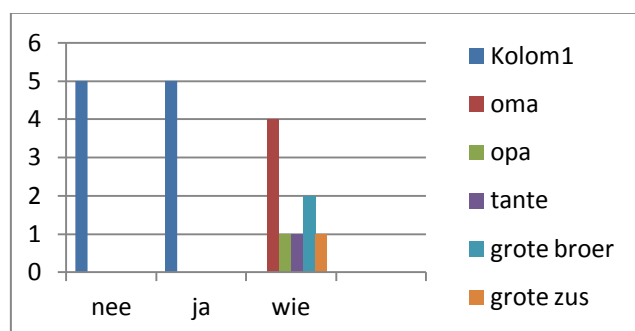
7. Vond u het leuk om voor te lezen?



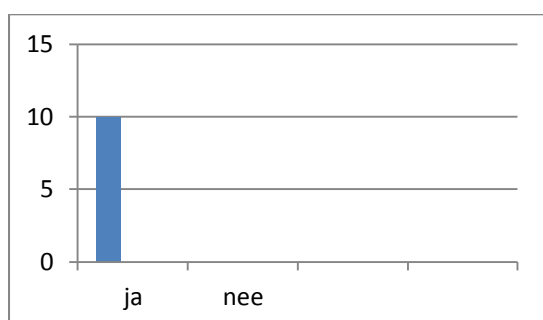
8. Vond uw kind het leuk om voorgelezen te worden?



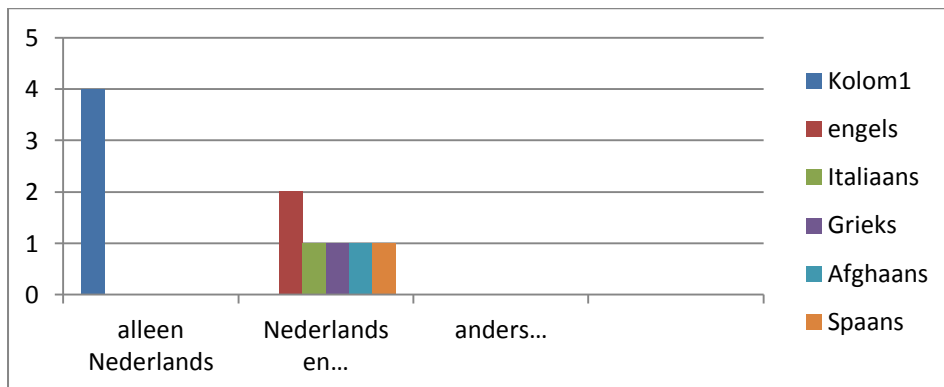
9. Hebben ook anderen de boekjes voorgelezen aan uw kind?



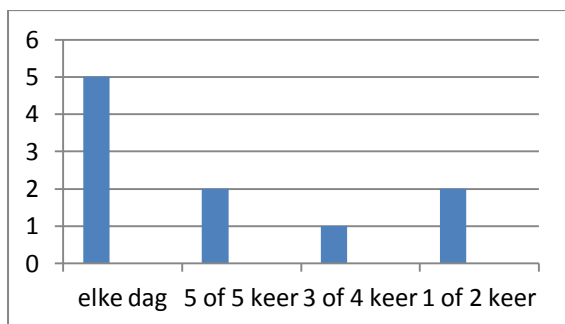
10. Is uw kind in Nederland geboren?



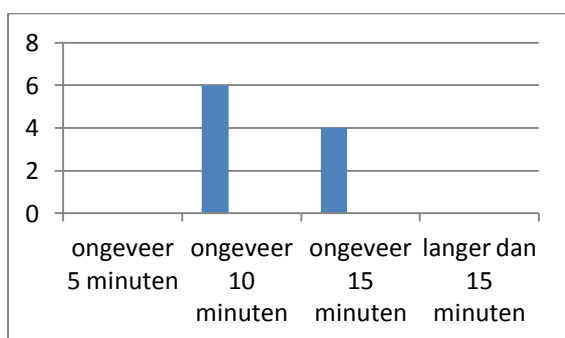
11. Welke taal (talen) spreekt u thuis met uw kind?



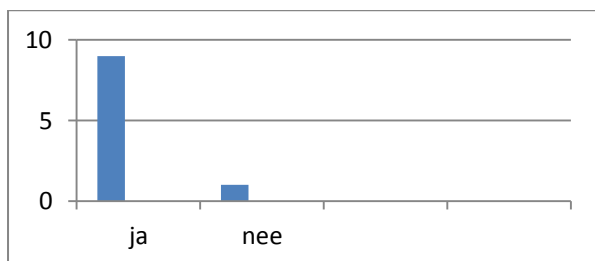
12. Hoe vaak leest u uw kind gewoonlijk voor per week ?
(Dus als u geen verteltasje mee hebt)



13. Hoeveel tijd besteedt u dan aan het voorlezen?

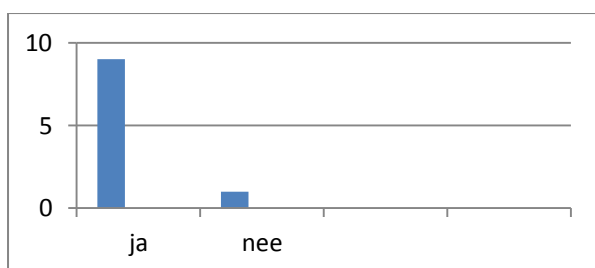


14. Heeft uw kind met de knuffels gespeeld?

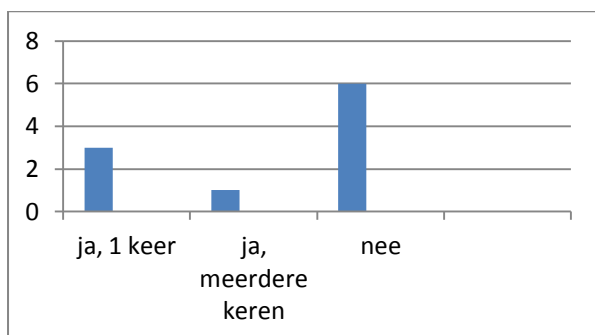


Opmerking: Knuffel in het weekend bij papa laten liggen.

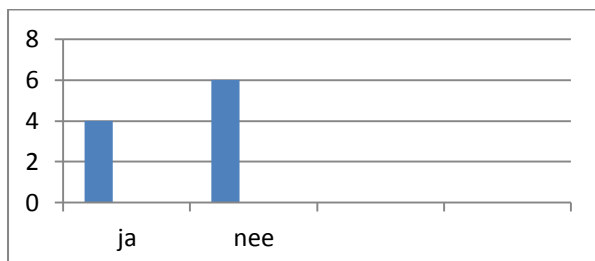
15. Heeft u met uw kind gesproken over de prentenboeken?



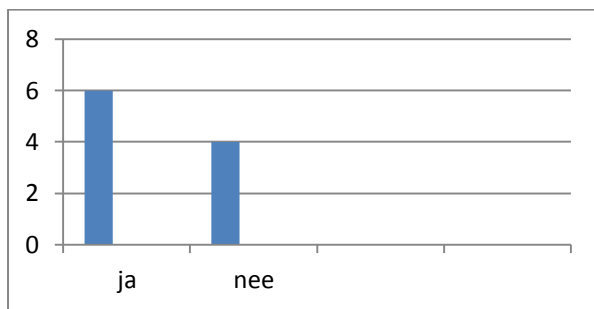
16. Heeft uw kind de cd bekeken?



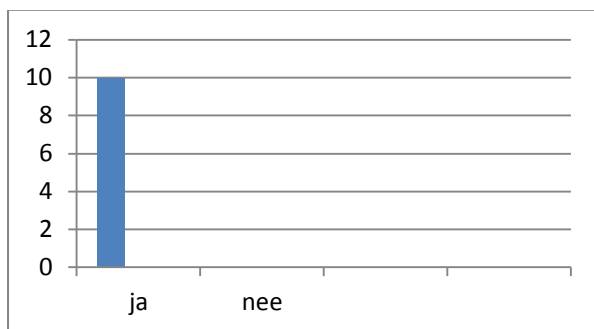
17. Heeft u de cd bekeken?



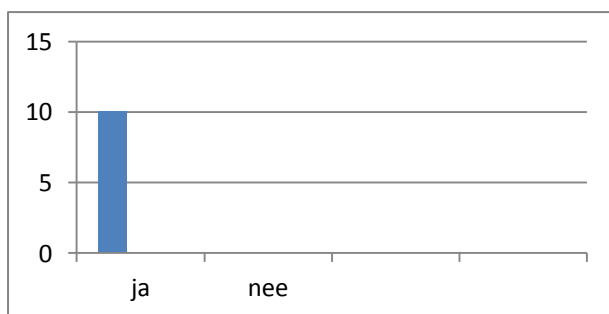
18. Bent u van plan uw kind vaker voor te lezen?



19. Zou u nog eens een tasje mee naar huis willen?



19. Vind u verteltasjes nuttig?



19. Kunt u in een paar zinnen zeggen wat u vond van het verteltasje?

1. Was heel leuk om te doen. Kinderen waren heel enthousiast om mee te doen. Was ook leerzaam.
2. Wij vinden het heel erg leuk en leerzaam.
3. Gevarieerd. Leuk dat er ook een spelletje bij zat.
4. Spelenderwijs je kind leren over een thema en de fantasie prikkelen. (Al vanaf jong lezen we voor het slapen gaan voor. Zowel E. als haar zusje kiezen elk een eigen boek die ik voorlees. Ze genieten ervan. Een heerlijk moment voor het slapen gaan.)
5. Erg leuk en leerzaam, zeker als er een thema gebruikt wordt. C. kan zich na het lezen van een verhaal erg verdiepen in het thema en daarover veel vragen stellen.

6. Handig om dingen uit te leggen aan de hand van een thema. Door middel van het spel is zeker dat O. er wat van opgestoken heeft.

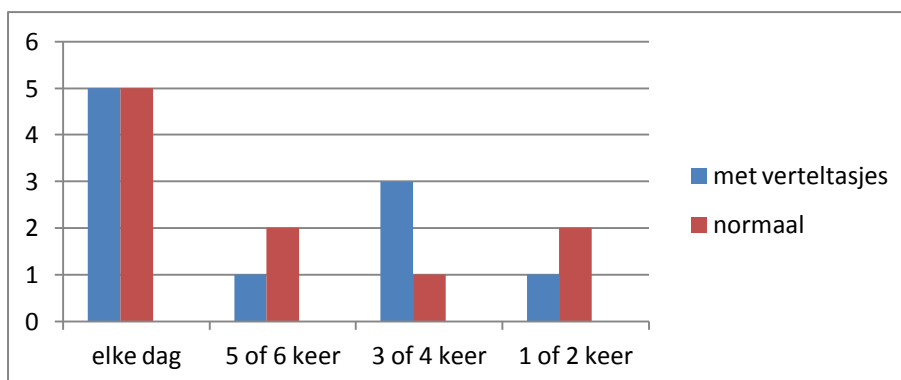
7. Als kinderen iets nieuws krijgen zijn ze meestal nieuwsgierig. Ik vind dat ze op deze manier worden geprikkeld om in zo'n tas te kijken. Ze willen vertellen wat er in zit.

8. Wij vonden het een leuke ervaring om de verteltasjes mee naar huis te nemen. Mijn zoon en ik hebben ervan genoten. We hopen zeker dat we meerdere verteltasjes mee naar huis mogen nemen. Hartelijk bedankt.

9. Het leukste is dat het tasje echt een thema heeft. Het is niet allemaal hetzelfde, maar sluit toch op elkaar aan. Als iets van het ene boekje terug komt in het andere boekje raakt ze helemaal opgewonden. Erg leuk. De cd maakt minder indruk bij de kleine meid.

10. Een leerzaam tasje met een verschillend aanbod, waardoor je er op ieder moment van de dag wel iets mee kon.

Verskil in frequentie van het voorlezen met en zonder verteltasjes.



Als alle respondenten hun kinderen iedere dag zouden voorlezen zouden zij bij elkaar opgeteld 70 keer hebben voorgelezen (10 respondenten lezen 7 keer per week = 70)

5 respondenten geven aan met de verteltas 7 keer te hebben voorgelezen (35).

1 respondent geeft aan met de verteltas 5 of 6 keer te hebben voorgelezen. Ik heb dit meegerekend als 5,5 (5,5).

3 respondenten geven aan 3 of 4 keer te hebben voorgelezen. Ik heb dit meegerekend als $3 \times 3,5$ (10,5).

1 respondent geeft aan 1 of 2 keer te hebben voorgelezen. Ik heb dit meegerekend als 1,5 (1,5).

$35 + 5,5 + 10,5 + 1,5 = 52,5$

5 respondenten geven aan normaal gesproken, zonder verteltas, 7 keer voor te lezen (35)

2 respondenten geven aan normaal 5 of 6 keer te voor te lezen. Ik heb dit meegerekend als $2 \times 5,5$ (11).

1 respondent geeft aan 3 of 4 keer voor te lezen. Ik heb dit meegerekend als $3 \times 3,5$ (3,5).

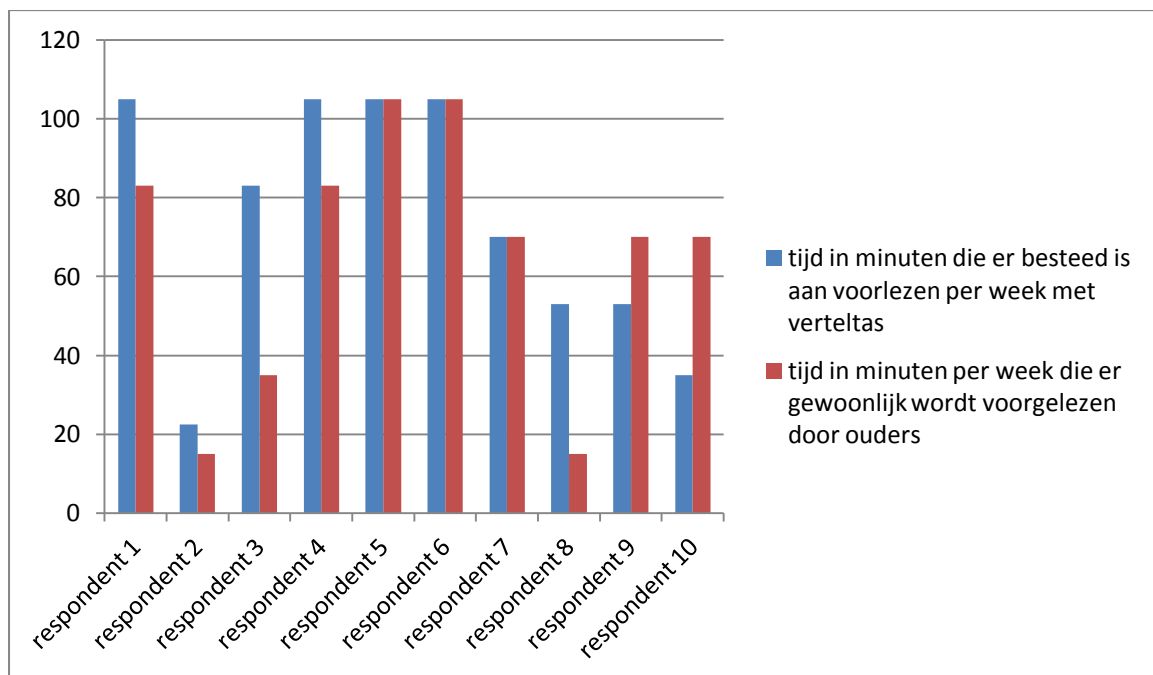
2 respondenten geven aan normaal 1 of 2 keer te voor te lezen. Ik heb dit meegerekend als $2 \times 1,5$ (3).

$$35 + 11 + 3,5 + 3 = 52,5$$

Met verteltasje hebben de respondenten gezamenlijk 52,5 keer voorgelezen.

Normaal gesproken lezen de ouders gezamenlijk evenveel, namelijk, 52,5 keer.

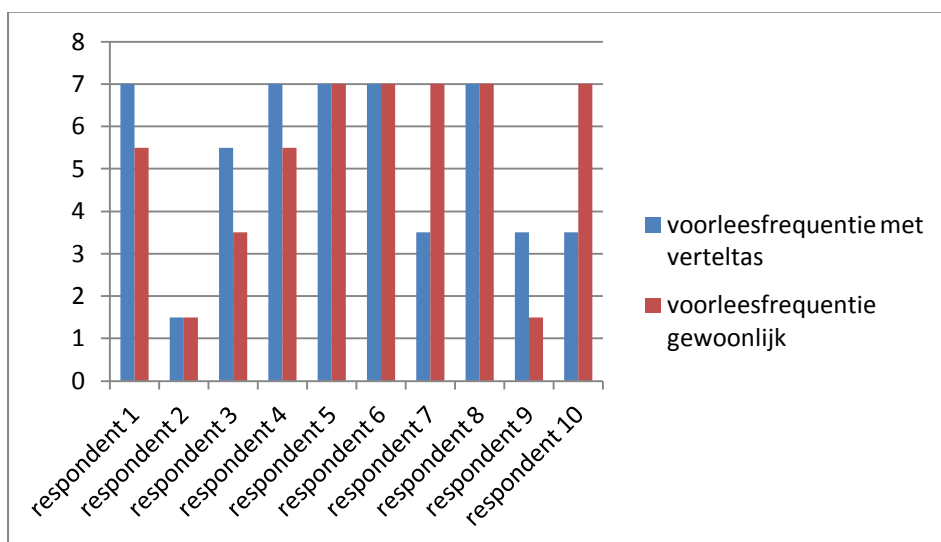
Kanttekening bij mijn eigen onderzoek, waar ik helaas te laat achter kwam, is dat ouders niet aan konden geven dat ze normaal gesproken nooit voorlezen. Ze konden wel aangeven dat ze niet hadden gelezen uit het verteltasje.



De eerste 5 respondenten zijn ouders van kinderen die op de CITO taal voor kleuters een lage C of lager scoorden. Opvallend is dat van hen, op 1 respondent na, alle respondenten meer zijn gaan lezen met de verteltasjes. Van de respondenten met kinderen die hoger dan een lage C scoorden is maar 1 respondent meer gaan lezen. Mogelijk wordt dit veroorzaakt doordat er met de ouders van de kinderen die een lage C scoorden tijdens de ouderbesprekingen is gewezen op het belang van voorlezen. Deze groep heeft de tasjes vaker naar huis gekregen. Mogelijk zijn de ouders door de lage CITO resultaten meer gestimuleerd hun kinderen voor te lezen.

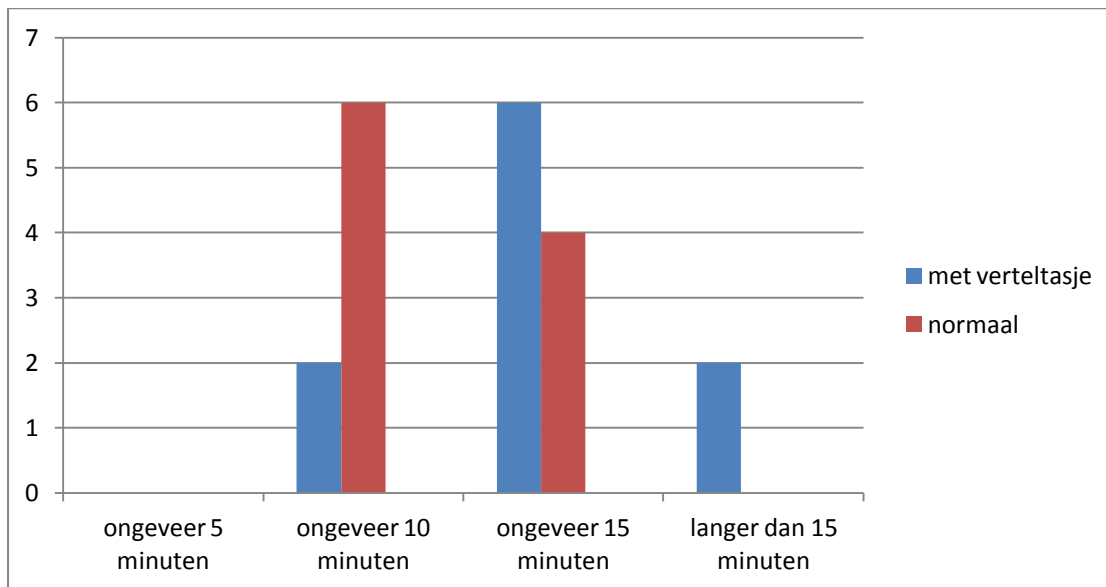
2 respondenten hebben met de verteltas minder voorgelezen dan gewoonlijk. Beide respondenten spreken thuis alleen Nederlands.

Voorleesfrequentie per week met en zonder verteltas



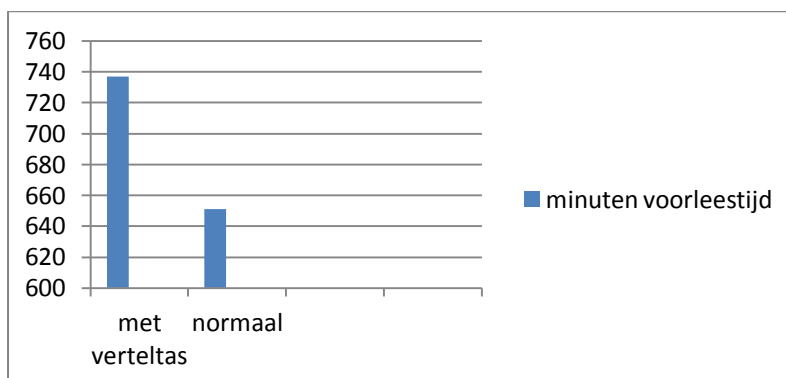
De eerste 5 respondenten zijn ouders van kinderen die op de CITO taal voor kleuters een lage C of lager scoorden. Drie van hen zijn vaker voor gaan lezen met de verteltasjes. Van de respondenten met kinderen die hoger scoorden op de CITO taal voor kleuters, heeft 1 vaker voorgelezen.

Verschil in tijd die besteed is aan het voorlezen.



De respondenten besteden gewoonlijk, zonder verteltas, gezamenlijk 120 minuten per keer aan voorlezen. Dat is gemiddeld 12 minuten per keer. Met verteltasjes besteden zij daar meer dan 140 minuten aan. Gemiddeld is dat 14 minuten per keer.

Voorleestijd



De respondenten hebben bij elkaar meer dan 737 minuten besteed aan de verteltasjes

De respondenten besteden normaal gesproken gezamenlijk 651 minuten aan voorlezen.

737 gedeeld door het aantal respondenten gedeeld door de dagen van de week is:

$737 : 10 : 7 = 11$ Gemiddeld hebben de respondenten 11 minuten per dag besteed aan de verteltas

651 gedeeld door het aantal respondenten gedeeld door de dagen van de week is:

$651 : 10 : 7 = 9$ Gemiddeld besteden de respondenten normaal gesproken 9 minuten per dag aan voorlezen.

Analyse van de onderzoeksgegevens:

Het aantal respondenten is laag. Dit maakt de betrouwbaarheid van dit onderzoek minder hoog. Verheugend is dat 5 van de 6 ouders van leerlingen met een lage CITO score en een zwakkere mondelinge taalvaardigheid hebben gereageerd. Beperkende factor bij het invullen van de vragenlijsten is de mondelinge taalvaardigheid van de ouders in sommige gevallen. Ik kan niet inschatten of ouders daardoor de zinsopbouw goed hebben begrepen. Ik heb geprobeerd de vragen zo eenvoudig en eenduidig mogelijk te stellen.

1. Alle respondenten geven aan de boekjes uit het verteltasje te hebben gelezen. (Hierdoor kan ik door naar vraag 5.)
5. 1 respondent geeft aan maar 1 of 2 gelezen te hebben. In hetzelfde onderzoek staat dat oma en grote broer ook eens hebben voorgelezen.
6 respondenten geven aan meer dan 5 keer te hebben voorgelezen. 3 respondenten geven aan 3 of 4 keer te hebben voorgelezen.
6. 2 respondenten geven aan ongeveer 10 minuten te hebben besteed aan het verteltasje. 6 respondenten hebben ongeveer 15 minuten besteed aan het verteltasje. 2 respondenten hebben langer dan 15 minuten besteed aan het verteltasje.
7. Alle respondenten vonden het leuk om voor te lezen.
8. Alle kinderen vonden het leuk om voorgelezen te worden.
9. 5 respondenten gaven aan dat ook anderen de boekjes hadden voorgelezen, Opvallend daarbij is dat dit geldt voor 4 van de 5 kinderen die tweetalig opgroeien. Oma werd 4 keer genoemd, grote broer 2 keer, 1 keer opa, 1 keer grote zus en 1 keer tante.
10. Alle kinderen van de respondenten zijn in Nederland geboren.
11. 6 kinderen van de respondenten spreken thuis naast het Nederlands een andere taal. 1 keer werd Italiaans, 1 keer Grieks, 1 keer Afghaans, 1 keer Spaans en 2 keer Engels genoemd.
12. 5 respondenten geven aan gewoonlijk elke dag voor te lezen.
2 respondenten geven aan 5 of 6 keer in de week voor te lezen.
1 respondent geeft aan 3 of 4 keer voor te lezen in de week.
2 respondenten geven aan 1 of 2 keer in de week voor te lezen.
13. 6 respondenten geven aan gewoonlijk 10 minuten te besteden aan het voorlezen.
4 respondenten geven aan gewoonlijk 15 minuten voor te lezen.
14. 9 respondenten geven aan dat hun kind met de knuffels heeft gespeeld. 1 respondent geeft aan dat de knuffel het weekend bij papa is blijven liggen, waardoor het kind niet met de knuffel kon spelen.

15. 9 respondenten geven aan met hun kind over de prentenboeken te hebben gesproken. 1 zegt van niet. (Ik twijfel of moeder de vraag heeft begrepen, omdat moeder iedere keer enthousiast vertelt hoe haar zoon reageert op de nieuwe tasjes)
16. 3 respondenten geven aan dat hun kind de cd 1 keer heeft bekeken. 1 respondent geeft aan dat het kind meerdere keren de cd heeft bekeken. 6 respondenten geven aan dat het kind de cd niet heeft bekeken. 2 respondenten geven aan dat er geen cd meer zit in de verteltas Post.
17. 4 respondenten geven aan de cd zelf ook te hebben bekeken.
18. 6 respondenten zijn van plan hun kind vaker voor te lezen.
4 respondenten zijn geven aan dat niet te doen. Zij lezen hun kind al iedere dag voor.
19. Alle respondenten geven aan nog eens een verteltasje mee naar huis te willen.
20. Alle respondenten geven aan verteltasjes nuttig te vinden.

* Met verteltasjes hebben de respondenten gemiddeld ongeveer 5 keer per week voorgelezen. Zonder verteltasje, dus normaal gesproken, lezen de respondenten ook 5 keer voor in de week. Dit is een opmerkelijke uitkomst! De frequentie van het voorlezen is dus niet toegenomen.

Als ik echter kijk naar de respondenten van kinderen die op de CITO taal voor kleuters een lage C of lager scoorden zijn er drie die vaker voorlezen en 2 die even vaak voorlezen.

* De respondenten besteden gewoonlijk, zonder verteltas, gezamenlijk 120 minuten per keer aan voorlezen. Dat is gemiddeld 12 minuten per keer. Met verteltasjes besteden zij daar meer dan 140 minuten aan. Gemiddeld is dat 14 minuten per keer.

* Respondenten met kinderen die op de CITO taal voor kleuters een lage C of lager scoorden, lezen met verteltas gemiddeld ongeveer 84 minuten voor per week. Zonder verteltas is dit ongeveer 64 minuten.

Respondenten met kinderen die op de CITO taal voor kleuters hoger dan een lage C scoorden, lezen met verteltas gemiddeld ongeveer 63 minuten. Zonder verteltas is dit meer, namelijk 66 minuten.

Respondenten van kinderen die op de CITO taal voor kleuters een lage C of lager scoorden lezen ongeveer 20 minuten langer voor dan gewoonlijk, zonder verteltassen en 18 minuten per week langer voor met verteltassen dan respondenten met kinderen

die hoger scoorden dan een lage C op de CITO taal voor kleuters gewoonlijk, dus zonder verteltas doen.

- * De respondenten hebben bij elkaar meer dan 737 minuten besteed aan de verteltasjes.

737 gedeeld door het aantal respondenten gedeeld door de dagen van de week is:

$737 : 10 : 7 = 11$. Gemiddeld hebben de respondenten 11 minuten per dag besteed aan de verteltas.

De respondenten besteden normaal gesproken gezamenlijk 651 minuten aan voorlezen.

651 gedeeld door het aantal respondenten gedeeld door de dagen van de week is:

$651 : 10 : 7 = 9$ Gemiddeld besteden de respondenten normaal gesproken 9 minuten per dag aan voorlezen.

- * Respondenten met kinderen die op de CITO taal voor kleuters een lage C of lager scoorden, lezen gemiddeld 5,6 keer voor in de week met verteltasjes, zonder verteltasje is dat 4,9 keer. Gemiddeld lezen zij 0,7 keer meer voor.

Respondenten met kinderen die hoger scoorden dan een lage C op de CITO taal voor kleuters lezen met verteltasjes 4,6 keer voor in de week. Zonder verteltasjes is dat 5,9 keer.

- * Gewoonlijk (zonder verteltasjes) lezen respondenten gemiddeld 5,25 keer voor in de week. Als zij voorlezen lezen zij gewoonlijk gemiddeld 12 minuten per keer voor. Gemiddeld lezen zij 9 minuten per dag voor in de week, zonder verteltasjes.

- * Respondenten hebben gemiddeld 5,25 keer voorgelezen met de verteltasjes. Zij hebben gemiddeld 14 minuten per keer besteed aan de verteltasjes. Gemiddeld hebben de respondenten 11 minuten per dag besteed aan de verteltasjes.

Conclusies:

Mijn hypothese luidde:

Door verteltasjes uit te delen aan ouders van kinderen in de kleuterklas, besteden ouders meer tijd aan voorlezen.

De centrale vraag van mijn afstudeeronderzoek was :

Worden ouders van de Edese Schoolvereniging door verteltasjes gestimuleerd hun kind meer voor te lezen?

Concluderend kan ik zeggen:

De frequentie in voorlezen per week neemt gemiddeld onder alle respondenten niet toe door verteltasjes.

Respondenten met kinderen die op de CITO taal voor kleuters een lage C of lager scoorden lezen hun kinderen wel vaker voor. Respondenten met kinderen die op de CITO taal voor kleuters een lage C of lager scoorden lezen hun kinderen gemiddeld 20 minuten per week langer voor.

Kritische kanttekeningen

Het verschil in voorlezen is niet significant. Dit is enigszins teleurstellend. Verteltassen lijken op de ESV niet van grote invloed.

Respondenten met kinderen die op de CITO taal voor kleuters een lage C of lager scoorden lezen hun kinderen vaker en langer voor. Zij hebben tijdens de oudergesprekken allen uitleg gekregen over het belang van voorlezen. Mogelijk verklaart dit het verschil in voorlees frequentie en tijd die er besteed wordt aan voorlezen. Om dit te onderzoeken zouden alle ouders voorlichting moeten krijgen over het belang van voorlezen op het leesproces.

Kinderen van de respondenten worden normaal gesproken gemiddeld 9 minuten per dag voorgelezen.

Er zitten echter grote verschillen tussen de kinderen onderling. Sommige kinderen worden 7 keer in de week voorgelezen, anderen 1 of 2 keer. Om erachter te komen of kinderen

worden voorgelezen zou er reeds op het intakeformulier naar gevraagd kunnen worden. De verteltasjes kunnen dan gericht gegeven worden aan de ouders die hun kinderen niet, of te weinig, voorlezen.

Hoewel het lijkt of de invloed van verteltassen niet heel groot is, zijn er een aantal aspecten die niet onderzocht zijn.

De kwaliteit van het voorlezen is niet onder de loep genomen. De tasjes zijn zorgvuldig samengesteld met kwalitatief goede boekjes en attributen die aansluiten bij het thema om de interactie op gang te brengen. Mogelijk is er een verschil in kwaliteit tussen voorlezen met en zonder verteltas.

Omdat de enquête niet anoniem was, kan ik mijn observaties vergelijken met de uitslag van de enquête. In het geval van 1 meisje is mijn observatie dat zij, noch in de kring, noch 1 op 1 nauwelijks langer dan 5 minuten concentratie kan opbrengen voor een boekje. Toch heeft haar moeder ingevuld altijd 7 keer per week en 15 minuten per dag voor te lezen. Het lijkt erop dat dit een sociaal wenselijk antwoord is.

Aanvankelijk zijn de kinderen geselecteerd op basis van de CITO uitslagen taal voor kleuters. Niet alleen de kleuters, maar ook de ouders ervoeren dit als onrechtvaardig. Iedereen wil graag eens een verteltasje mee. Het enthousiasme waarmee de verteltasjes worden onthaald door de kinderen, ouders en de leerkrachten komen niet helemaal overeen met de resultaten van het onderzoek. Het lijkt er op of de tasjes veel meer motiveren dan uit de resultaten blijkt.

Onderliggende vraag was ook:

Vormen verteltasje een waardevolle bijdrage aan de betrokkenheid van ouders op het leerproces van kinderen en de ontwikkeling van beginnende geletterdheid?

Gezien de reacties van ouders en kinderen op de verteltasjes kan ik hier positief over zijn.

Met name ouders van risicokinderen zijn meer en langer gaan voorlezen.

Alle ouders geven aan de verteltasjes nuttig te vinden. Ook alle ouders geven aan nog eens een verteltasje mee te willen. De inhoud van de verteltasjes is zorgvuldig gekozen, er staan tips in voor ouders hoe zij met de prentenboeken om kunnen gaan en er zitten attributen in die de interactie stimuleren.

De uitslag van de enquête maakt mij ervan bewust dat het implementeren van de verteltasjes en het voorlezen door ouders meer actie vergt van een leerkracht dan alleen tasjes uitdelen. Ik zou de school zeker adviseren door te gaan met het uitdelen van verteltasjes. Het enthousiasme waarmee de tasjes worden ontvangen geeft aan dat ouders en kinderen het leuk vinden. Intrinsieke motivatie voor het lezen en het koppelen van een positief gevoel aan lezen kunnen van waarde zijn op het toekomstige leesgedrag van kinderen.

Mogelijk is de kwaliteit van het voorlezen hoger met verteltasjes als ouder beter worden voorgelicht over de waarde van voorlezen. Misschien een idee voor een nieuw onderzoek.

Bibliografie

- Aarnoutse, C. e. (2006, september). *Iedereen kan leren lezen*. Opgeroepen op mei 21, 2013, van Inspectie van het Onderwijs: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2006/Iedereen+kan+leren+lezen.pdf
- Aarnoutse, C. J. (2004). Beginnende geletterdheid in groep 2 van de basisschool. *Pedagogische Studiën* , 228 - 247.
- Aarnoutse, C. L. (2008). *Tussendoelen beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederland.
- Aarnoutse, C. (2004). Ontwikkeling van beginnende geletterdheid. *Afscheidsrede*. Nijmegen: Katholieke universiteit Nijmegen.
- Allington, R. (2001). *What really matters for struggling readers*. Longman.
- Appel, R. &. (1995). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Braam, I. (2011, april 23). *Wat niet gemeten wordt telt niet*. Opgeroepen op maart 30, 2013, van Onderwijs kan anders: <http://www.onderwijskananders.nl/ontwikkelingen-onderwijs/toetsen-basisonderwijs>
- Broekhof, K. (2011, december). *Meer voorlezen beter in taal*. Opgeroepen op mei 26, 2013, van Kunst van Lezen: <http://www.siob.nl/upload/documenten/meer-voorlezen-beter-in-taal.pdf>
- Bus, A. M. (1994). Een meta-analyse naar intergenerationele overdracht van geletterdheid. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs* , 157-175.
- Bus, A. S. (2008, januari 1). *Added Value of Dialogic Parent–ChildBook Readings: A Meta-Analysis*. Opgeroepen op mei 25, 2013, van Routledge: <http://media.leidenuniv.nl/legacy/Mol,Bus,deJong%26Smeets,08-EED.pdf>
- Catts, H. L. (1999). Early Reading Achievement in Children With Expressive Phonological Disorders. *American journal of speech-language pathology* , 118-128.
- Cavus-Nunes N.Jullien, M. (2006). Meertalige kinderen met taalproblemen. *Logopedie en foniatrie* , 48-54.
- Covert, A. (2013, maart 31). *Voor het eerst sinds 1984 meer dan 600.000 werklozen*. Opgeroepen op mei 2, 2013, van nrc.nl: <http://www.nrc.nl/nieuws/2013/03/21/werkloosheid-loopt-opnieuw-fors-op/>
- Creemers, M. (2013, maart 18). *Onderwijs maak je samen*. Opgeroepen op april 3, 2013, van Weet wat je meet. Meet niet wat je weet.: <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/weet-wat-je-meet-meet-niet-wat-je-weet/>

Dam, B. v. (sd). *Ouders betrekken bij taal/leesonderwijs [PDF 132 Kb]* . Opgeroepen op november 21, 2012, van Taalpilots: <http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/kwaliteitskaarten>

Dreunen, M. H. (2010). *Protocol leesproblemen en dyslexie groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands in samenwerking met Onderwijs maak je samen.

Duursma, E. M. (sd). *expertise centrum taal onderwijs & communicatie*. Opgeroepen op april 12, 2013, van Lesbrieff Fiet wil rennen: http://www.rug.nl/research/expertisecentrum-taal-onderwijs-en-communicatie/vve_en_basisonderwijs/lesbrief2011_fiet.pdf

Duursma, E. (2011). *Voorlezen in gezinnen in Nederland*. Opgeroepen op mei 26, 2013, van Stichting Lezen: www.lezen.nl

Faassen, H. (sd). *Lezen met je eigen woordenschat*. Opgeroepen op 22, 2013, van Taalvorming en Taaldrukken: <http://www.taalvormingentaaldrukken.nl/AR/AR0238.htm>

Förrer, M. J. (2008, februari/maart). Effectiever en Efficiënter werken aan begrijpend lezen. *Taalpilots onderwijsachterstanden* . Amersfoort /Brede: CPS/Edux.

Förrer, M. M. (2010). *Lezen, denken, begrijpen*. Amersfoort: CPS.

Förrer, M. S. (2005). *Fonemisch bewustzijn. Werkmap voor leerkrachten van groep 1 en 2 van de basisschool*. Amersfoort: CPS.

Gijssels, M. (2012, september). *Het stimuleren van mondelinge taalvaardigheid op de basisschool: 10 aanbevelingen voor effectief onderwijs*. Opgeroepen op mei 26, 2013, van Expertisecentrum Nederlands: <http://www.expertisecentrumnederlands.nl/wp-content/uploads/2012/10/artikel-mondelinge-taalvaardigheid-LBBO.pdf>

Groot, W. &. (2006). *Stil vermogen*. Amsterdam: Stichting lezen en schrijven.

Hart, B. (1995). *The 30 Million Word Gap by Age 3*. Opgeroepen op februari 20, 2013, van AFT American educator: <http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/spring2003/hart.cfm>

Henderson, A. K. (2002). Opgeroepen op mei 7, 2013, van A New Wave of evidence, The Impact of School, Family, and Community: <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>

Henderson, A. T. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington DC: National Committee for Citizens in Education.

Huijbregts, S. F. (2008). *Werkmap fonemisch bewustzijn*. Amersfoort: CPS.

Janssen-Vos, F. (2009). *Spel en ontwikkeling*. Assen: Van Gorcum.

Jong, P. &. (2002). fonemisch bewustzijn, benoemsnelheid en leren lezen. *Pedagogische Studiën* , 53 - 63.

Kallenberg, W. K. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Kleef, M. &. *Strategisch lezen met jonge kinderen. Prototypen voor lees- en schrijfonderwijs in betekenisvolle contexten*. Nijmegen: expertisecentrum Nederlands.

Kwant, A. (2011). *Geraakt door prentenboeken. Effecten van het gebruik van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters*. Delft: Stichting Lezen.

Leeuw, B. e. (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal*. Rijswijk: Quantes.

Lyon, G. (2000). Reading is not a natural process. *LDA newsbriefs* , volume 38 no.4.

Mommers, a. V. (1993). *Basis voor lezen*. Tilburg: Zwijsen.

Nieuwmeijer, C. (2008). *Het prentenboek als invalshoek*. Assen: vanGorcum.

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

Onderwijs, I. v. (2010, december 8). *Toezicht van het onderwijs aan jonge kinderen*. Opgeroepen op mei 17, 2013, van Inspectie van het Onderwijs: <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuwsbrieven/details/Toezicht+op+het+onderwijs+a+an+jonge+kinderen.html>

Paus, H. a. (2010). *Portaal*. Bussum: Coutinho.

Robbe R., P. R. (2010). *Taal en kleuters*. Groningen: Nordhoff.

Slavin, R. (2011, november 14). *Education Week*. Opgeroepen op februari 19, 2013, van No more excuses, we can get all children reading: http://blogs.edweek.org/edweek/sputnik/2011/11/no_more_excuses_we_can_get_all_childre_n_reading.html

SLO. (sd). *Jonge kind: doelen taalontwikkeling*. Opgeroepen op mei 11, 2013, van http://www.slo.nl/downloads/documenten/Schemas__Nederlandse__taal__MR.pdf/

SLO. (sd). *TULE inhouden en activiteiten*. Opgeroepen op maart 18, 2013, van Kerndoelen Nederlands: <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-KDNederlands.html>

Snow, C. (2002). *Why reading is hard*. Opgeroepen op 02 22, 2013, van Reading words: http://www.cal.org/wrih/RW_01.htm

Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly* , 360.

Torgesen, J. (1998). Catch tem before they fall. *American Educator* , 32-39.

Velthuijs, M. (2006). *Kikker is verliefd*. Amsterdam: Leopold.

Verhoeven, L. (1999). *Preventie en behandeling van leesproblemen*. Leuven/Apeldoorn: Expertisecentrum Nederlands Garant.

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Utrecht: projectbureau kwaliteit.

Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Vernooy, K. (2006/2007). Hoe leren leerlingen het beste? Evidence based principes en het voortgezet onderwijs. *Remediaal* , 46-52.

Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit. Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers*. Hengelo: Expertis.

Verteltassen., S. N. (sd). *Er was eens*. Opgeroepen op maart 30, 2013, van Verteltas: <http://www.verteltas.nl/home>

Vervaet, E. (2012, oktober 3). Opgeroepen op mei 18, 2013, van De inspectie hinkt op twee benen: http://www.stichtinghistos.nl/artinspectie_300912.html

Vries, P. (2010). *Handboek ouders in de school*. Amersfoort: CPS.

wikipedia. (12, maart 2013). *Wet van Gaus*. Opgeroepen op mei 22, 2013, van Wikipedia: http://nl.wikipedia.org/wiki/Wet_van_Gauss

Bijlage 1 Begeleidende brief bij een verteltasje

Beste ouders,

Sinds kort kan uw zoon of dochter thuis komen met een verteltasje. Dit tasje is samengesteld om uw kind te laten ervaren hoe leuk het is om te lezen. Wij willen u aanmoedigen uw kind voor te lezen en met hem/haar te praten over de prentenboeken.

De tasjes zullen steeds aan een ander kind worden meegegeven. U mag een tasje een week in bezit houden. Na een week wordt het tasje door de leerkracht doorgegeven aan een ander kind. Op deze manier kunnen alle kinderen eens een tasje mee naar huis nemen.

In een verteltas zitten één of twee prentenboeken, een non-fictieboek, knuffeltjes of verkleedkleden om het verhaal mee na spelen en een spelletje. De onderwerpen van het verteltasje komen in de loop van het jaar aan de orde in de kleuterklas.

Het is het beste om op een vast tijdstip met uw kind te lezen. Bijvoorbeeld voor het slapen gaan. Kinderen vinden het fijn om zelf te mogen kiezen welk boekje ze mogen lezen. Vaak gebeurt het dat ze eenzelfde boekje vaker willen horen.

Om uw kind aan te moedigen op het verhaal te reageren kunt u hem / haar vragen stellen over het verloop van het verhaal. Met de knuffeltjes of de woordkaarten kan het kind het verhaal naspelen. Moedig uw kind aan te vertellen.

In de meeste tassen is een spelletje toegevoegd.

In dit schriftje kunt u aantekeningen, ervaringen of leuke opmerkingen van uw kind kwijt. Kinderen mogen er een mooie tekening in maken. Als er dingen ontbreken of zijn stuk gegaan kunt u dit ook in het schriftje schrijven.

Wij danken u voor uw medewerking en hopen dat u en uw zoon of dochter zullen genieten van de verteltasjes!

De leerkrachten van de kleuterklassen.