

Taalonderwijs onder de loep

Een onderzoek naar het taalonderwijs in de groepen1/2.

Rita van Hoek

Rita van Hoek
Van ostadestraat 470c
1074 XD Amsterdam
mmc.vanhoek@online.nl
studentnummer: S1027121
Begeleider: Wilma Jongejan

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord.....	3
Samenvatting.....	4
1. Het praktijkonderzoek.....	5
1.1. Inleiding.....	5
2. Theoretisch kader.....	6
2.1 Het belang van een goede basis.....	6
2.2 Signalering en omgang met taalachterstand.....	9
2.3 Taalbeleid op de basisschool.....	11
2.4 Onderzoeksvragen.....	11
3. Methode.....	12
3.1 Participanten.....	12
3.2 Instrumenten.....	12
3.3 Procedures.....	13
4. Onderzoeksresultaten.....	14
4.1 Woordenschat.....	14
4.2 Beginnende geletterdheid.....	16
4.3 Voorlezen/begrijpend luisteren.....	18
4.4 Kinderen met taalachterstand.....	23
4.5 Taalbeleid.....	25
5. Conclusie.....	26
5.1 Conclusie en discussie.....	26
5.2 Aanbevelingen.....	28
Literatuurlijst.....	29
Bijlage 1 Interviewschema	
Bijlage 2 Observatie- kijkwijzer	
Bijlage 3 Turflijst	
Bijlage 4 Checklist	
Bijlage 5 Tussendoelen taal	

VOORWOORD

Dit verslag is het resultaat van een onderzoek naar het taalonderwijs in de kleuterklassen van de Brede school Annie M.G.Schmidt in Amsterdam oud-west. Met deze opdracht rond ik de masteropleiding taal- en dyslexie af. Ik ben deze opleiding gaan doen omdat het taalonderwijs mij na aan het hart ligt. Ik schrok van de berichtgeving in bladen over de slechte leesvaardigheid van leerlingen op het voortgezet onderwijs. De basis ligt bij de, het woord zegt het al, basisschool. Waar ligt dat aan en hoe kan het beter, waren mijn vragen.

Het waren twee leerzame maar ook zeer drukke jaren. Het viel me niet altijd mee om de studie en het dagelijkse leven soepel te combineren. Ik kijk uit naar de volgende periode waarin ik de vergaarde kennis en vaardigheden als taalcoördinator daadwerkelijk in kan zetten op mijn school.

Deze eindopdracht was niet gelukt zonder de hulp van een aantal personen; graag wil ik mijn collega's van de onderbouw heel hartelijk danken voor hun medewerking aan dit onderzoek. Ze maakten tijd vrij om met mij te praten over het onderwerp en ik kon bij hen in de klassen komen kijken.

Ook wil ik de directeur en RT-er bedanken voor hun medewerking.

Tenslotte ook dank aan mijn studiegenoten en met name Marjolein Wijtboer als 'critical friend'.

Rita van Hoek

SAMENVATTING

Een goede schoolloopbaan is voor ieder kind van groot belang. De basis wordt gelegd in de kleutergroepen. Een eenmaal opgelopen taalachterstand kan bijna niet meer worden ingehaald. De aanleiding voor dit onderzoek was mijn nieuwsgierigheid naar de taalactiviteiten in de drie kleuterklassen van de Annie M.G.Schmidt. De onderbouw werkt Ontwikkelingsgericht, niet met methodes. De leerkrachten vullen vooraf globaal een thema in.

De vraag waar ik een antwoord op wilde krijgen was; wat doen we voor dingen en doen we die dingen goed?

Dit onderzoek beschrijft aard, frequentie en duur van de taalactiviteiten van de drie leerkrachten.

De resultaten wijzen uit dat er zeker veel gebeurt op taalgebied maar niet altijd de goede dingen; er worden te veel en te lange activiteiten gedaan in de grote kring, en te weinig in de kleine kring. Er wordt laat begonnen met een specifiek aanbod voor kinderen die fonologisch/fonemisch zwak zijn. Er wordt niet of nauwelijks gewerkt met een vast aanbod/rooster. De activiteiten worden te weinig gestructureerd aangeboden.

In het laatste hoofdstuk geef ik aanbevelingen hoe nu verder te gaan.

1. INLEIDING ONDERZOEK

1.1 Inleiding

Het onderwijs wordt zich meer en meer bewust van het belang van goede taalactiviteiten in de kleutergroepen. In dit onderzoek breng ik in kaart hoe het taalaanbod eruit ziet in de kleuterklassen van de Annie M.G. Schmidtschool. Dat is een brede openbare buurtschool met ongeveer 280 kinderen verdeeld over 11 groepen. De schoolpopulatie is gemengd (Marokkaans, Turks, Surinaams en Nederlands) maar wordt de laatste jaren steeds 'witter' door toenemende populariteit van de school in de Vondelparkstrook (de woningen tussen Overtoom en Vondelpark) en door nieuwbouwprojecten in de buurt. De kleutergroepen zijn inmiddels voor meer dan 70% wit terwijl de bovenbouw voor ongeveer 75% 'zwart' is. De school hanteert voor de groepen 3 t/m 8 een leerstofjaarklassensysteem en gebruikt moderne methodes.

De 4 kleutergroepen (groepen 0,1 en 2 zitten samen in een klas) werken ontwikkelingsgericht (OGO) aan de hand van vijf thema's per jaar. Ontwikkelingsgericht onderwijs is gebaseerd op de theorieën van Piaget (1896-1980) en Vygotsky (1896-1934). In Nederland wordt dit onderwijs gepropageerd door De Activiteit met als leidende kracht Bea Pompert. De nadruk bij ontwikkelingsgericht onderwijs ligt op ontwikkeling en niet zozeer op het leren. Ontwikkeling is breder dan leren en speelt zich af over een langere periode. Kinderen ontwikkelen zich in een omgeving en zijn afhankelijk van wat die omgeving te bieden heeft. Kinderen werken actief aan hun eigen ontwikkeling maar de leerkracht speelt hierin een belangrijke rol. Hij/zij zorgt voor een uitnodigende, stimulerende en rijke leeromgeving met zinvolle activiteiten. Tegenover de ontwikkelingsgerichte benadering staat de programmagerichte benadering. De leerkrachten nemen, met behulp van methodes of programma's, het initiatief voor het bevorderen van ontwikkelings- en leerprocessen. In de praktijk komen deze twee visies/aanpakken zelden in pure vorm voor; leerkrachten ontwikkelen aldoende een praktijkvisie en bijbehorende activiteiten (Ruijsseenaars, 2000). Dat betekent dat kleuterleerkrachten meer nog dan midden- en bovenbouwleerkrachten op een school behoorlijk van elkaar kunnen verschillen in visie en aanpak.

Er zijn een aantal afspraken op school rondom registratie/toetsing van kleuters; de leerkrachten van de groepen 1/2 vullen twee keer per jaar een KIJK-registratie in (een ontwikkelingvolgsysteem van Bazalt). Kinderen worden daarin gevolgd op ontwikkelingslijnen zoals beginnende geletterdheid en mondelinge vaardigheid. Twee keer in de kleuterperiode (eind groep 1 en eind groep 2) wordt de Citotoets Rekenen voor kleuters en de Citotoets Taal voor kleuters afgenomen. Bij kinderen waarvan we weten of vermoeden dat er achterstand is, worden extra toetsen afgenomen in januari (midden 1 en midden 2).

Dagelijkse geplande activiteiten en resultaten daarvan moeten worden genoteerd in een logboek.

Ik werk 5 jaar op school als leerkracht voor groep 1/2. Ten tijde van de opleiding kreeg ik steeds meer vragen over ons eigen taalonderwijs en dat werd de aanleiding voor dit onderzoek.

De Annie M.G. Schmidtschool heeft geen vastgelegde visie op het taalonderwijs. Er is ook (nog) geen taalbeleidsplan. De midden- en bovenbouw (groep 3 t/m 8) werken met de nieuwste methodes die uitgaan van de kerndoelen. Deze methodes geven per les aan wat het doel is en mogelijke instructie- en werkvormen. Er zit een logische opbouw in. De groepen 1/2 werken niet met methodes. We gebruiken ze hooguit als bronnenboeken. Wij werken ontwikkelingsgericht en maken het onderwijs zelf. De leerkrachten van de groepen 1/2 bedenken de thema's voor het schooljaar en vullen die globaal in op vergaderingen (taal-, reken, spel-, en constructieactiviteiten). Uiteraard praten we over activiteiten die we in de klas doen maar mij is niet duidelijk hoeveel tijd er per groep besteed wordt aan geplande taalactiviteiten. Op welke manier wordt de woordenschat vergroot, wat wordt er gedaan aan beginnende geletterdheid en hoe wordt er gehandeld bij

kinderen met een taalachterstand?

Het is eigenlijk volledig afhankelijk van de leerkracht. Kleuters zitten vaak twee of soms zelfs tweeënhalf jaar bij een leerkracht in de klas. Een kleuter kan dus mogelijk veel of weinig taalaanbod krijgen. Dat moet niet zo zijn. Een goed aanbod in de kleutergroepen heeft een sterk voorspellende waarde voor het leren lezen in de hogere groepen. (Smits & Braams, 2003; Inspectie voor het Onderwijs, 2006). In Nederland heeft ongeveer 10% van de leerlingen (grote) moeite met lezen. Ongeveer 4% daarvan heeft dyslexie. Dat betekent dat in een gemiddelde kleuterklas ook kinderen zitten die een risico lopen op grote leesproblemen (Wentink, Verhoeven en Van Druenen, 2010).

Ik wil weten wat er in de praktijk gebeurt; wat doen we voor dingen, hoe vaak en doen we die dingen goed?

Met de resultaten van dit onderzoek, het in kaart brengen van aard en frequentie van geplande taalactiviteiten, wil ik bijdragen aan de discussie over taalonderwijs in de onderbouw van de Annie M.G. Schmidtschool en komen tot aanbevelingen voor een taalbeleidsplan specifiek gericht op de onderbouw.

2 THEORETISCH KADER 'TAAL IN DE ONDERBOUW'

2.1 Het belang van een goede basis

De leerkrachten geven het onderwijs. Zij spelen dus een belangrijke rol in de taalontwikkeling van kinderen. Een goede leerkracht heeft weet van de ontwikkelingsfasen van kinderen, van goed taalonderwijs, heeft hoge verwachtingen, stelt doelen en reflecteert voortdurend op het eigen onderwijs. De leerkracht heeft een goede band met de kinderen. Hij/zij maakt de leerling medeverantwoordelijk voor het onderwijs (Snow, Burns & Griffin, 1998; Routman, 2003).

De kwaliteit van de leerkracht is zelfs bepalender voor de vooruitgang van kinderen dan de kwaliteit van de leermiddelen (Allington, 1999).

Leerkrachten die (onbewust) minder eisen stellen en minder doen aan leerlingen met afwijkend gedrag (bijv. passiviteit, niet gemotiveerd zijn) kunnen een vicieuze cirkel creëren; de lage verwachtingen en te weinig hulp en stimulans kunnen opnieuw leiden tot verminderde motivatie en tot een toename van het 'probleemgedrag' (Jansen-Vos, 1998).

Daarnaast is het van groot belang dat de leerkracht laat zien dat zij/hij lezen en schrijven belangrijk en ook leuk vindt (Wentink, Verhoeven & Van Druenen, 2010). Je kan van kinderen niet verwachten dat ze goede lezers worden als je dat zelf niet laat zien.

Dit onderzoek brengt de taalactiviteiten en de omgang met kinderen met taalachterstand in kaart en legt dit naast het taalbeleid op de betrokken school. Taal staat hier voor woordschatvergroting, beginnende geletterdheid en voorlezen (begrijpend luisteren).

Kinderen vloeiend en vlot leren lezen en schrijven; dat is een van de belangrijkste taken van de basisschool. Zonder deze vaardigheden kun je niet goed functioneren op school en later in de maatschappij. Daar komt bij dat het fnuikend kan zijn voor het zelfvertrouwen en welbevinden en minstens zo belangrijk; mensen die niet goed kunnen lezen hebben geen of nauwelijks toegang tot geschreven informatie (Vernooy, 2007). Een van de schrijvende conclusies uit diverse onderzoeken (Snow et al, 1998; Inspectierapport, 2006; Smits & Braams, 2006) luidt dat veel leesproblemen mogelijk voorkomen kunnen worden door heel veel aandacht voor geletterdheid en veel leesvoorbereidende activiteiten in de eerste drie groepen van de basisschool.

Vanuit het Ministerie van Onderwijs zijn kerndoelen op o.a. taalgebied vastgesteld; wat een kind eind groep 8 moet beheersen. Door het Expertisecentrum Nederlands zijn er tussendoelen beginnende geletterdheid opgesteld (een leerlijn van groep 1 t/m 3). De tien tussendoelen brengen in kaart hoe de ontwikkeling in geletterdheid bij kinderen in groep 1,2 en 3 verloopt. Zeven tussendoelen zijn van toepassing op kleuters. Die doelen vormen een kader waarbinnen de ontwikkeling van geletterdheid tijdens de kleuterperiode gevolgd kan worden. Ze zijn tevens een handreiking aan de leerkracht die daar naartoe kan werken. Deze tussendoelen zijn ook in het

Protocol Leesproblemen en Dyslexie opgenomen (Wentink et al, 2010). De eerste zeven doelen zijn; boekorientatie, verhaalbegrip, functies van geschreven taal, relatie tussen geschreven en gesproken taal, taalbewustzijn, alfabetisch principe en functioneel schrijven en lezen. Zie bijlage 5 voor een uitgebreide beschrijving van deze tussendoelen.

Als kinderen in groep 2 en 3 een achterstand hebben of oplopen, valt dat bijna niet meer in te halen. Er wordt nog vaak te lang gewacht met een aanbod voor kinderen die niet uit zichzelf geïnteresseerd raken in lezen/schrijven. Dat leidt tot nog grotere verschillen in de kleuterklas. De leerkracht biedt activiteiten aan kinderen die wel geïnteresseerd te zijn in letters en lezen terwijl die anderen het juist harder nodig hebben. Het is dus niet wenselijk om te wachten tot een kind er 'rijp' voor is (Smits & Braams, 2006). Leerkrachten moeten zich realiseren dat de stimulering van mondelinge taalvaardigheden en vergroting van het inzicht in de functies van geschreven taal van het allergrootste belang zijn (Ruijsenaars, 2000).

Goed onderwijs is dus preventief onderwijs. Voorkomen is beter dan genezen (Bus, 1995; Torgesen, 2002). Goed onderwijs is ook interactief onderwijs: sociaal, betekenisvol en strategisch leren (Wentink et al, 2010).

Voor de ontwikkeling van het leren, leren lezen en begrijpend lezen is een goede luistervaardigheid zeer belangrijk (Van Elsäcker & Verhoeven, 1997). Kinderen vergroten hun woordenschat en hun kennis van de wereld. Maar dat is niet het enige; daarnaast ontdekken kinderen dat verhalen vaste elementen bevatten zoals karakters, situaties en een plot. Ook krijgen ze oog voor de verschillende soorten boeken die er zijn. Het is dus zaak om niet alleen prentenboeken voor te lezen maar ook informatieve boeken en tijdschriften. En die boeken moeten in ruime hoeveelheden in de klas aanwezig zijn. Een goede boekenhoek nodigt uit tot het pakken en 'lezen' van een boek (Routman, 2003; Smits & Braams, 2006). Ook voor kleuters is dagelijks zelfstandig lezen sterk aan te raden; kinderen raken bekend met de omgang met boeken en worden als het ware al lezers. Ze leren aldoende dat boeken een voor- en achterkant hebben en dat uit de titel en illustratie iets afgeleid kan worden, dat een bladzijde van boven naar beneden gelezen wordt en van links naar rechts. Dat een boek een kaft heeft en een rug. De relatie tussen geschreven en gesproken taal wordt ook door het voorlezen duidelijk gemaakt. Voor kinderen met weinig '(voor)leeservaring' moeten in eerste instantie boeken worden gekozen met weinig tekst, veel illustraties en een duidelijk plot (Van Elsäcker & Verhoeven, 1997). Boeken kunnen vaak herhaald worden. Kinderen kunnen zich zodoende steeds beter op de inhoud concentreren. Voor deze kinderen is het aan te raden om altijd in een klein groepje te lezen; ze kunnen zich beter op het verhaal richten en er is veel meer mogelijkheid om te praten over het boek (Wentink et al, 2010; Van Elsäcker & Verhoeven, 1997). En interactie is belangrijk. Het voorlezen en gezamenlijk lezen/bespreken van prentenboeken blijken een belangrijke ondersteuning van de taalontwikkeling van kinderen (Bus, 1995; Ruijsenaars, 2000).

Maar voorlezen is ook een sociale bezigheid; lekker genieten van een spannend of mooi verhaal. Het zorgt voor een fijne sfeer in de klas en betrokkenheid.

Bij aanvang van de kleuterschool kent een gemiddelde kleuter 3000 woorden waarvan 2000 actief. Twee jaar later kent hij 5000 woorden waarvan 3000 actief (Suikerbuijk & Kuiken, 2009). Dat betekent dat er gemiddeld zo'n 1000 woorden per jaar worden geleerd. Voor kinderen van allochtone afkomst is dit niet hetzelfde; zij hebben bij aanvang kleuterschool veel minder woorden tot hun beschikking en leren minder snel bij. Het belang van een grote woordenschat is groot in het proces van leren lezen. Problemen bij het leren lezen zijn deels zijn terug te voeren op een tekort aan woordenschat. Kinderen die wel succesvol leerde lezen (decoderen) bleken in hogere groepen toch veel problemen te krijgen met het begrijpen van teksten door gebrek aan woordkennis (Christ & Wang, 2010).

Het is dus van groot belang om kinderen en vooral kinderen met een achterstand op dit gebied veel woorden te leren. Om een inhaalslag te kunnen maken, moeten het heel veel woorden zijn. Minstens 10 per dag, 50 per week, 200 in een maand. Nieuwe woorden, woorden die ze nog niet kennen. Woorden die expliciet gesemantiseerd, geconsolideerd, en herhaald worden. Dat kan alleen als er gebruik gemaakt wordt van sterk voorgestructureerd materiaal, en een ijzeren discipline en regelmaat (Vermeer, 2006). Het is nog steeds niet helemaal bekend hoe kinderen

precies woorden leren. Het is wel duidelijk dat, zeker voor kinderen met een taalachterstand, woorden niet los moeten worden aangeboden maar in een netwerk. Leerpsychologen gaan ervan uit dat onze hersens twee verschillende leersystemen hebben; memoriseren (stampwerk) en associatief leren (feiten die samenhangen). Die laatste manier is het beste; activeer je een woord dan komen andere woorden die met dat woord samenhangen ook naar boven. Ook kinderen van 3 en 4 jaar hebben al van die netwerkjes, hoe beperkt ook; die breiden zich steeds meer uit (Van Elsäcker, Damhuis, Droop & Segers, 2010). Kinderen leren de meeste nieuwe woorden uit boeken (bij kleuters uit voorlezen) en door een gestructureerd en thematisch woordenschataanbod. Ongestructureerde, vrije klassengesprekken hebben niet zoveel nut omdat daar relatief weinig nieuwe woorden aan de orde komen. (Vermeer, 2006). De laatste auteur geeft een voorbeeld over fietsen. In een vrij gesprek komt het vaak niet verder dan; 'hij ging hard, de fiets was mooi en die had gewonnen'. Bij een expliciet woordenschataanbod kan er gepraat worden over piepende remmen, de ketting die eraf liep, de banden die lek gingen. Kinderen moeten ook woordbewust zijn om woorden te leren. Dat betekent dat ze geïnteresseerd en betrokken moeten zijn; ze willen iets weten en vragen dan direct naar de betekenis (Christ & Wang, 2010).

In Nederland is de zogenaamde 4-takt van Verhallen (het VSCC-schema) heel bekend. Hoe leer je kinderen woordbetekenissen? Ten eerste voorbereiden; voorkennis activeren, betrokken maken. Ten tweede; semantiseren; woordbetekenis uitleggen. Ten derde; consolideren; oefenen/herhalen van de woorden. En als laatste; controleren. Hebben ze het woord nu geleerd en gebruiken ze het (Van der Nulft & Verhallen, 2009)?

De betekenis uitleggen kan op veel verschillende manieren; door plaatjes, foto's, uitbeelden en/of spullen laten zien. Een andere manier is om kinderen al begrijpend lezen-strategieën aan te leren door het zogenaamde 'modellen'. Dat is hardop denken; je denkstappen laten horen; 'Hè, wat zou dat betekenen? Ik kijk nog eens naar het plaatje, ik lees nog even terug' (Christ & Wang, 2010; Silverman & Dibara Crandell, 2010). Het moet dan uiteraard wel een prentenboek zijn waarin tekst en illustratie samenhangen. En de kinderen moeten wel de kans krijgen om de nieuwe woorden vaak te gebruiken door bijvoorbeeld het naspelen van verhalen, gesprekje's over het boek/thema/materiaal, verteltafel, of spel in de themahoek. Dit is tevens een manier om te controleren of kinderen de woorden hebben geleerd.

De ontwikkeling van geletterdheid begint niet plotseling op een bepaalde leeftijd. Het is een proces dat al heel lang aan de gang is. Elk kind heeft, bij aanvang van de kleuterschool, enige notie van geschreven taal, dit geldt ook voor kinderen uit risicogezinnen. Ze maken bijvoorbeeld moeiteloos onderscheid tussen tekenen en schrijven (Ruijsenaars, 2000). Er zijn wel grote verschillen tussen kinderen door hun achtergrond; het ene kind wordt veel voorgelezen, zien hun ouders lezen en schrijven, worden betrokken in gesprekken, het andere kind niet.

Tussen mondelinge taal en kennis van geletterdheid is een sterk verband. Als een kind veel taal (woordenschat) tot zijn beschikking heeft en goed kan luisteren, heeft dat een positief effect op het leren lezen en schrijven (Knight-McKenna, 2009). Op de thuissituatie heeft de leerkracht nauwelijks invloed maar op het aanbod in de klas uiteraard wel. Het is dan ook van groot belang om de taalvaardigheid te stimuleren; je moet taal uitlokken. Dat werkt het beste in tweetallen of in een klein groepje. De leerlingen zijn dan veel meer betrokken en krijgen meer de kans om te praten dan in een grote kring (Silverman & Dibara Crandell, 2010). Er zijn verschillende niveaus waarop je kan praten en uitdagende gesprekken kan uitlokken. Van het simpel (laten) benoemen van dingen/zaken naar meer abstracte gesprekken; voorspellen, mening geven, probleem oplossen; wat zou jij doen in zo'n situatie? Mondelinge taalontwikkeling wordt het beste gestimuleerd door het stellen van denkvragen (Aarssen, 2001; Massey, 2004).

(Fonetisch) schrijven gaat vaak vooraf aan het leren lezen. Het moet een dagelijks onderdeel zijn in de kleuterklas omdat het een belangrijke voorbereiding is op het latere lees- en schrijfonderwijs (Van Kleef & Tomesen, 2002). Kinderen 'schrijven', als zij nog geen letterkennis hebben vaak in krabbels of picto's. Dat is de eerste pre- alfabetische fase (Ehri, 1989). Kinderen hebben nog weinig of geen kennis van letters. Ze zijn zich nog niet bewust van de klanken waaruit woorden zijn opgebouwd. Ze kunnen soms wel 'sight words' lezen; woorden die opgeslagen zijn in het geheugen (hun eigen naam) en logo's (MacDonalds, Albert Heijn etc).

Onderzoek wijst uit dat er 5% van de tijd in de kleuterklas expliciete aandacht voor beginnende

geletterdheid is (Aarnoutse, 2010). Kinderen zitten zo'n 25,5 uur per week op school. Dat zou dan nog geen kwartier per dag zijn. Beginnende geletterdheid zou een prominente plaats moeten krijgen in het aanbod in groep 1 en 2. Er zijn veel voorbeelden; bijvoorbeeld een 'literacyhour' waarin per week een prentenboek centraal staat waar allerlei taalactiviteiten omtrent geletterdheid omheen worden gedaan (Aarnoutse, 2010). Kleuters een boek laten voorbereiden op school (samen lezen, bespreken). Ze nemen dat boek mee en 'lezen' hun ouders/broertje/zusje voor (Routman, 2003). Andere effectieve activiteiten in de klas kunnen zijn; een lettermuur waarop alle letters en plaatjes te zien zijn en een schrijf/leeshoek met allerlei materialen. Zaak is dat alle activiteiten die gedaan worden betekenisvol en uitdagend zijn voor de kleuter.

Kleuters krijgen in de loop van de kleutertijd een toenemend taalbewustzijn; ze worden zich bewust van de vormaspecten van taal. Een onderdeel daarvan is het fonologisch bewustzijn; Kinderen met een goed fonologisch bewustzijn weten dat woorden kunnen rijmen, uit lettergrepen bestaan, met dezelfde klanken kunnen beginnen of eindigen en uit klanken bestaan die gebruikt kunnen worden om nieuwe woorden te vormen. Dit is de voorbereiding op het fonemisch bewustzijn; woorden zijn opgebouwd uit klanken die je kunt weergeven in letters. Die letter-klankkoppeling wordt het alfabetisch principe genoemd. Dit is het moeilijkste voor kleuters, zeker voor kleuters van allochtone afkomst omdat veel klanken (i-ie, a-aa) niet voorkomen in het Turks en Arabisch. Zaak is om dit veelvuldig te oefenen, te laten horen en letters te laten zien (Vermeer, 2006). Meestal zitten kleuters eind groep 2 in de partieel- alfabetische fase; ze lezen woorden door gedeeltelijke alfabetische aanwijzingen (omdat ze nog niet alle letters kennen). Ze maken gebruik van de radende strategie aangezien ze nog geen woorden volledig kunnen decoderen (Ehri, 1998). Het wordt aangeraden om ook al in groep 1 te beginnen met het stimuleren van het fonologisch bewustzijn en dan toe te werken naar de verfijndere fonemisch bewustzijn (Van Kleef & Tomesen, 2002).

De overgang van groep 2 naar groep 3 is voor ieder kind lastig omdat ze met een heel andere manier van leren worden geconfronteerd. Het is belangrijk dat kleuters met een goed fonologisch en fonemisch bewustzijn en behoorlijk wat letterkennis naar groep 3 gaan. Deze zaken zijn uitermate belangrijk voor het goed verlopen van het latere leesproces. Kleuters met een zwak fonologisch bewustzijn en weinig letterkennis lopen kans op een achterstand en zelfs uitval in groep 3 (Aarnoutse, 2010; Snow et al, 1998; Vernooy, 2007). Aan het eind van groep 2 zouden ze minimaal 12 letters moeten kunnen herkennen en benoemen (Wentink et al, 2010). Kinderen met een goed fonologisch bewustzijn kunnen 'hakken en plakken' (een klankzuiver woord opdelen in klanken en klanken samenvoegen tot een woord).

Het is niet de bedoeling dat er lees/schrijfinstructie gegeven wordt in de kleutergroep zoals in groep 3. Het moet allemaal spelenderwijs gaan. Het is wel uitermate belangrijk dat letter en klank gekoppeld worden. Dus schrijven en tegelijk zeggen of aanwijzen of andersom zodat de klank en de lettervorm ingeslepen raken (Wentink et al, 2010). Zinnige en effectieve activiteiten om fonologische en fonemische vaardigheden te stimuleren zijn bijvoorbeeld rijmspelletjes, letterkwartet, letterbingo. Het is ook belangrijk om dagelijks op een natuurlijke manier te oefenen; 'waar begint de titel van dit boek mee? Ik zie ik zie wat jij niet ziet en het begint met een...'. Ook moet er veel lettermateriaal in de klas zijn om kennis van letters te bevorderen; stempels, magnetische letters, plastic letters etc. Kinderen kunnen bijvoorbeeld een eigen letterboek maken. Bestaande ABC-boeken zijn ook heel goed bruikbaar. Kortom, de leerkracht zorgt voor een situatie waarin (voor)lezen en schrijven dagelijkse activiteiten zijn (Van Kleef & Tomesen, 2002).

2.2 Signalering en omgang met taalachterstand

Kleuters zitten niet op hetzelfde niveau als ze de school binnenkomen en ze ontwikkelen zich ook niet allemaal hetzelfde en met dezelfde snelheid. Hoe bepaal je dan wanneer er een taalachterstand is? En is er alleen maar sprake van achterstand of zijn er meerdere problemen? Een definitie van taalachterstand is (taaluniversum.org); Een gebrek aan taal waardoor een persoon niet goed kan functioneren. Een kind komt minder tot leren/ontwikkelen. Kinderen van (laag opgeleide) buitenlandse ouders die thuis een andere taal spreken en kinderen van laag opgeleide Nederlandse ouders hebben vaak een taalachterstand. Dat manifesteert zich door een

gebrek aan woorden en/of door gebrekkige zinsbouw (Smits & Braams, 2006; Ruysenaars, 2000). Deze achterstand komt door te weinig blootstelling aan het Nederlands (kinderen van buitenlandse ouders) en door een 'arm' taalgebruik; weinig woordenschat en weinig talige interactie (kinderen van laagopgeleide ouders).

Er kunnen ook zwaardere problemen/stoornissen zijn; kinderen die later grote leesproblemen krijgen, kun je in de kleuterklassen vaak al herkennen. Ze kunnen moeite hebben met verwerking en onthouden van informatie. Ze begrijpen vragen niet en hebben moeite met het onthouden van meervoudige instructies. Ook kunnen zij reeksen zoals bekende kleuren en namen niet snel benoemen. Ze kunnen de letter/klankkoppeling niet goed onthouden, of aangeven waar een klank zit in een woord. Ze kunnen daarom ook niet correct hakken en plakken (Aarnoutse, 2000). Dit moeten duidelijke signalen zijn voor de leerkracht. Er zijn nog meer factoren die tot leesproblemen kunnen leiden; taal/spraakstoornissen, gehoorproblemen en dyslexie in de familie (Wentink et al, 2010).

Om een goed beeld te krijgen van de ontwikkeling en dus mogelijke achterstanden/problemen van kinderen moet er systematisch getoetst en geobserveerd worden (Smits & Braams, 2006). Bij vermoedens van taalproblemen kunnen er toetsen en signaleringslijsten worden afgenomen. Er zijn diverse toetsen en instrumenten op de markt zoals een lettertoetskaart, een kleurentoetskaart voor snel benoemen, een auditieve analysetest en stappenplannen voor groep 1 en groep 2 zodat er tijdig gesignaleerd kan worden of een kind 'uitvalt'.

Maar het is zeker zo belangrijk om goed te kijken naar kinderen en naar hun ontwikkeling. Zij hebben verschillende behoeftes aan hulp en ondersteuning. De leerkracht moet zich steeds afvragen; wat is het meest belangrijke voor dit kind om hem/haar verder te brengen. Het is niet zinvol om alleen maar hiaten aan te pakken d.m.v. handelingsplannen als het niet aansluit bij het niveau van het kind (Ruijsenaars, 2000). Datgene wat je aanbiedt moet in de zone van naaste ontwikkeling liggen. Toetsen is alleen maar zinvol als het onderwijs er beter van wordt; als kinderen er direct profijt van hebben. Kinderen moeten voortdurend geevalueerd worden en het onderwijs daarop aangepast. Het is een samenhangend en doorlopend proces (Routman, 2003). In Nederland staat dit bekend als het onderwijscontinuüm; een proces waarin volgggevens uit observatie en/of toetsing gebruikt worden om de leerling passend onderwijs te geven (Struiksma & Rurup, 2008).

Het is niet zo dat kinderen met achterstanden en of met meerdere risicofactoren een hele andere aanpak nodig hebben dan de gemiddelde kleuter. De aanpak is hetzelfde maar dan veel intensiever (Snow et al 1998, Smits & Braams 2006). De manier van leren is ook hetzelfde maar dan langzamer. Ook kinderen met taalachterstand en of stoornissen kunnen goede lezers en schrijvers worden als de aanpak intensief is en de verwachtingen hoog zijn (Allington, 1999). De aanpak van kleuters met achterstand moet in de klas gebeuren, veelal in een klein groepje of individueel. Kinderen met taalproblemen profiteren niet voldoende van activiteiten in de grote kring. Zij hebben dagelijks extra aandacht nodig; (voor)lezen, schrijven, praten. Het is goed om aan pre-teaching te doen; een boek in een klein groepje lezen/bespreken voordat het in de grote kring gelezen wordt.

Als kinderen, ondanks alle aandacht voor beginnende geletterdheid, in groep 2 nog nauwelijks letters kunnen benoemen, kan de 'voorschotbenadering' ingezet worden. Zeker als er nog meerdere risicofactoren aanwezig zijn. Het is op dit moment de enige 'evidence-based' interventie (Smits & Braams, 2006). Deze benadering bevat onder andere een gerichte instructie in fonemebewustzijn (analyse en synthese) steeds in combinatie met instructie van letter-klankkoppeling. Dit gaat spelenderwijs en moet altijd een succeservaring voor de kleuter opleveren.

Dit laatste is belangrijk voor elk kind. Kinderen leren veel makkelijker lezen en schrijven als zijzelf en de leerkrachten geloof en vertrouwen in eigen kunnen hebben (Allington, 1999; Smits & Braams, 2006).

Voordat er gerichte instructie kan worden gegeven dat woorden zijn opgebouwd uit klanken moeten kinderen wel voldoende bagage hebben op taalgebied. Met andere woorden; het heeft weinig zin om een kleuter in te wijden in het alfabetisch principe als ze net boeken 'ontdekken' en hun woordenschat en kennis aan het vergroten zijn. Ook moet er altijd een relatie zijn met

authentieke taal- en leeservaringen in de klas (Ruijsenaars, 2000).

2.5 Taalbeleid op de basisschool

Optimale taalontwikkeling op scholen staat of valt met een door de hele organisatie gedragen taalbeleid (Bijl & van Eerd, 2008).

Opzetten van een taalbeleid gaat uit van de vraag; wat wil de school bereiken met het taalonderwijs? Het taalbeleid is dus een planmatige uitwerking van een visie op taal en taalonderwijs (Paus, 2002).

Veel scholen denken dat het voldoende is als ze voor alle vakken recente methodes hebben die immers gebaseerd zijn op de kerndoelen zoals ze zijn vastgesteld door het Ministerie van Onderwijs. Maar het werken met moderne methodes biedt geen garantie voor adequaat onderwijs (Brouwer, 2009). Kleuteronderwijs maakt op veel scholen veelal geen gebruik van methodes.

Zonder taalbeleidsplan zijn er dan helemaal geen vastgelegde doelen. De situatie in Ontwikkelingsgericht Onderwijs is dat er geen vastgelegde invulling is. Het is afhankelijk van de leerkrachten. Dat kan problematisch zijn (Suijkerbuijk & Kuiken, 2009). Kinderen uit lagere sociale milieus en kinderen van allochtone ouders zouden meer baat hebben bij een programmagerichte benadering en kinderen in groep 3 en 4 meer bij een ontwikkelingsgerichte benadering om recht te doen aan individuele verschillen bij het leren lezen (Ruijsenaars, 2000).

Daarom moet er door een team worden nagedacht en afspraken worden gemaakt over tijd en aard van leescultuur, over voorlezen en zelfstandig lezen, over mondelinge taalvaardigheden, over beginnende geletterdheid, over effectieve interventies, over instructie en over interactief onderwijs. Er moet worden gesproken over het verlengen van de instructietijd; dat heeft een direct effect op vorderingen. Verwerkingstijd heeft dat veel minder (Snow et al, 1998).

Het is nodig dat leerkrachten met elkaar een voortdurende gesprek hebben over (taal)onderwijs. Anders zijn ze overgeleverd aan de methodemakers en deskundigen van buiten die wel weten wat en hoe er onderwezen moet worden (Routman, 2003).

Een visie en een taalbeleid zijn dus nodig om meer samenhang in het taalonderwijs te krijgen en om daarbinnen duidelijke doelen te stellen. Doelen maken toetsing en evaluatie van het onderwijs mogelijk. Door inhoudelijk te (blijven) praten over het taalonderwijs oriënteren leerkrachten zich eerder op actuele ontwikkelingen in het taalonderwijs. Dat kan het onderwijs alleen maar ten goede komen.

2.6 Onderzoeksvragen

Hoe worden taalactiviteiten in de kleutergroepen van de Annie M.G.Schmidtschool vormgegeven; wat voor taalactiviteiten bieden de onderbouwleerkrachten aan, aan welke kinderen, hoe vaak en waarom?

Om die vraag te kunnen onderzoeken heb ik een aantal onderzoeksvragen en deelvragen opgesteld.

1. Wat doen de leerkrachten van de groepen 1/2 aan bewust geplande taalactiviteiten in de klas en met welke frequentie?

- Wat doen de leerkrachten van de groepen 1/2 aan woordenschatvergroting en hoe vaak?
- Wat doen de leerkrachten van de groepen 1/2 aan beginnende geletterdheid en hoe vaak?
- Wat doen de leerkrachten van de groepen 1/2 aan (interactief) voorlezen en hoe vaak?
- Welke taaldoelen stellen de leerkrachten van de groepen 1/2?
- Hoe registreren de leerkrachten van de groepen 1/2 de taalvorderingen van de leerlingen?

2. Wat doen leerkrachten van de groepen 1/2 met kinderen met taalachterstand in hun klas?

- Wat verstaan de leerkrachten van de groepen 1/2 onder taalachterstand?
- Hoe signaleren leerkrachten van de groepen 1/2 kleuters met taalachterstand?
- Wat zijn de acties/interventies die gedaan worden als er door de leerkrachten van de groepen 1/2 geconstateerd wordt dat een kind een taalachterstand heeft?

3. Wat zijn de afspraken van de school t.a.v. het taalonderwijs en taalachterstanden in de groepen 1/2?

3. METHODE

3.1 School en participanten

Dit onderzoek is uitgevoerd op de Brede school Annie M.G. Schmidt in Amsterdam.

Deelnemers aan dit onderzoek waren de vaste leerkrachten van de 3 kleuterklassen, een man en twee vrouwen.

Leerkracht R (man, 50, ruim 9 jaar in het onderwijs als zij-instromer) heeft 8 jaar ervaring in het kleuteronderwijs. Hij heeft een certificaat OGO-onderwijs.

Zijn klas (Groep 0, 1 en 2) bestaat uit 26 kinderen (van 4 tot ruim 6 jaar). 5 kinderen zijn van allochtone afkomst; 4 daarvan zijn laag opgeleid.

Leerkracht M (vrouw, 54, 10 jaar in het onderwijs). Zij heeft eerder op deze school gewerkt als leerkracht midden- en bovenbouw. Sinds 2008 werkt zij als leerkracht voor groep 1 en 2. M. heeft geen cursussen gevolgd op dit gebied van het Ontwikkelingsgerichte onderwijs.

Haar klas (groep 0,1 en 2) bestaat uit 27 kinderen (van 4 tot ruim 6 jaar). 6 kinderen zijn van laag opgeleide allochtone ouders.

Leerkracht J. (vrouw, 56). Zij heeft van 1970 tot 1973 de KLOS gedaan. In 1980 is zij uit het onderwijs gegaan. Sinds april 2010 staat zij weer voor de klas. J. heeft een bijscholingscursus OGO gevolgd en heeft daarvan een certificaat.

Haar klas (groep 0 en 1) bestaat uit 23 kinderen (4 en 5 jaar). Deze groep is vorig jaar opnieuw opgestart nadat de school begon te groeien. Vandaar dat er nog geen kinderen van 6 (groep 2) inzitten. 5 kinderen zijn van laag opgeleide allochtone ouders.

3.2 Instrumenten

Interviewschema

Het eerste instrument is een zelf opgesteld interviewschema. Het is een semi-gestructureerd interview met 33 vastliggende open vragen. De vragenlijst is opgedeeld in de domeinen; woordenschat, beginnende geletterdheid, voorlezen/begrijpend luisteren, taalachterstand en taaldoelen. De interviews zijn afgenomen bij de 3 leerkrachten. Het meet de aard en frequentie van het taalonderwijs.

Het schema is opgenomen als bijlage 1.

Kijkwijzer

Het tweede instrument is een zelf opgestelde kijkwijzer voor observatie. Het is een aanstreeplijst met daarop leerkrachthandelingen. Het meet frequentie van bepaalde handelingen van de leerkracht in de klas. Er is twee keer geobserveerd bij elke leerkracht; een keer de grote kring in de ochtend en een keer een kleine kring in de ochtend.

De kijkwijzer is opgenomen als bijlage 2.

Turflijst

Het derde instrument is een zelf opgestelde turflijst voor de leerkrachten. Het is een aanstreeplijst met kolommen en rijen. In de kolommen staan alle taalactiviteiten genoemd onderverdeeld in grote- en kleine kring. In de rijen staan de dagen van de week en de tijdsduur. Het instrument meet specifieke taalactiviteiten die in een week worden aangeboden. Tevens wordt tijdsduur gemeten. De turflijst is ingevuld door de leerkrachten in de week van 9 t/m 13 mei 2011.

De turflijst is opgenomen als bijlage 3.

Checklist

Het vierde instrument is een checklist met een aantal vragen. Deze checklist is gebruikt voor de analyse van diverse schooldocumenten; het schoolplan 2007-2011, het zorgprotocol, de kijkwijzer onderbouw en een verslag over en studiedag Fonemisch bewustzijn onderbouw. De vraag was of er beleid/visie is vastgelegd over taalonderwijs (woordenschatvergroting, beginnende geletterdheid en voorlezen) in de onderbouw.

De checklist is opgenomen als bijlage 4.

3.3 Procedure

Hierin wil ik aangeven hoe de data is verzameld.

De dataverzameling vond plaats in de maand mei 2011. De leerkrachten is voorafgaande aan het onderzoek verteld dat het het doel van onderzoek het meten was van aard, frequentie en duur van geplande taalactiviteiten. De drie participerende leerkrachten zijn individueel geïnterviewd.

Voorafgaand aan het interview kregen zij de vragenlijsten. De interviews duurde per persoon ruim een uur. Ze vonden plaats na schooltijd. Een bij een leerkracht thuis, een in een rustig cafe en een op school in de klas van de betreffende leerkracht. De antwoorden werden tijdens het interviewen opgeschreven en direct daarna uitgewerkt. De verslagen zijn voorgelegd aan de leerkrachten ter controle.

De leerkrachten zijn twee keer geobserveerd in een week. Een keer een grote kring om 8.30 uur en een keer een kleine kring in de ochtend. De grote kring bij R duurde 30 minuten, de kleine kring 40 minuten. De grote kring bij M duurde 40 minuten, de kleine kring 40 minuten. De grote kring bij J. duurde 30 minuten, de kleine kring 15 minuten. Grote en kleine kring vonden plaats in de klas bij de betreffende leerkracht op verschillende dagen. Vooraf werd niet afgesproken wat de leerkrachten voor activiteiten gingen doen. Er was hen gevraagd een kring te doen zoals gebruikelijk voor die leerkracht.

De drie leerkrachten hebben 5 dagen een turflijst ingevuld. Het ging om de week van 9 t/m 13 mei. Twee leerkrachten werken 4 dagen per week; M en R hebben in de week erna de 5e dag ingevuld.

Onderzoeksvraag 1 'Wat doen de leerkrachten van de groepen 1/2 aan bewust geplande taalactiviteiten in de klas en met welke frequentie?' Is beantwoord met behulp van data verkregen uit interviews, kringobservaties en turflijsten. Voor de analyse van de interviewdata zijn voor elke participant de antwoorden per thema samengevat. Door middel van matrixanalyse zijn de data geanalyseerd op aard, frequentie en duur.

Voor de analyse van de observatieschema's zijn voor elke participant de leerkrachthandelingen tijdens grote en kleine kring in een matrix gezet. Hiermee kon ik de frequentie en duur van de taalactiviteiten in de kring vergelijken. Dit wordt beschreven en weergegeven in staafdiagramen.

Voor de analyse van de turflijsten zijn voor elke participant de data over frequentie en duur van de gegeven taalactiviteiten gedurende 5 dagen in een schema naast elkaar gelegd. Dit wordt beschreven en waar mogelijk weergegeven in staafdiagramen.

Onderzoeksvraag 2 'Wat doen leerkrachten van de groepen 1/2 met kinderen met taalachterstand in hun klas?' is ook beantwoord met behulp van data verkregen uit interviews, kringobservaties en turflijsten (zie hierboven).

Onderzoeksvraag 3 'Wat zijn de afspraken van de school t.a.v. het taalonderwijs en taalachterstanden in de groepen 1/2?' is beantwoord met behulp van data verkregen uit de documentanalyse. De documenten zijn geanalyseerd met behulp van de checklist.

Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid is geen sterk punt in een onderzoek waarbij wordt gewerkt met kwalitatieve onderzoeksmethoden. Zo is de herhaalbaarheid van observaties, waarbij het altijd gaat om een momentopname, moeilijk te bewerkstelligen. Door te werken met een gestructureerde onderzoeksopzet en de data ter analyse te verwerken in een datamatrix is geprobeerd de betrouwbaarheid van dit onderzoek te vergroten. Om de kwaliteit van dit onderzoek te vergroten is er gebruik gemaakt van verschillende informatiebronnen (triangulatie). Een ander zwak punt wat

betreft de betrouwbaarheid is het verzamelen van de data door semi-gestructureerde interviews. Wanneer niet wordt gewerkt met een gestandaardiseerde vragenlijst is het lastiger om het onderzoek te herhalen.

Daar komt bij dat de leerkrachten het moeilijk vonden om in de turflijst aan te geven wat voor activiteiten ze deden, activiteiten lopen in elkaar over; voorlezen en vergroten woordenschat bijvoorbeeld. Dan hangt het af van het oordeel van de leerkracht waar zij/hij de betreffende activiteit turf.

4. RESULTATEN

Wat doen de leerkrachten van de groepen 1/2 aan geplande woordenschatactiviteiten, hoe vaak en met welke kinderen?

Uit de interviews zijn de belangrijkste resultaten:

Hoe kies je de woorden die je aanbiedt uit?

Leerkracht J	Woordenlijst en uit prenten- en infoboeken rondom thema
Leerkracht M	Woordenlijst en uit prenten- en boeken rondom thema
Leerkracht R	Woordenlijst en uit prenten- en infoboeken rondom thema

Welke organisatievorm kies je voor woordenschatactiviteiten, hoe vaak?

Leerkracht J	Grote kring dagelijks, kleine kring minimaal drie keer per week
Leerkracht M	Grote kring dagelijks, kleine kring minimaal drie keer per week
Leerkracht R	Grote kring dagelijks, kleine kring minimaal een keer per week

Hoeveel woorden per dag bied je aan?

Leerkracht J	In ieder geval het woord van de dag; daaromheen andere woorden, kon niet aangeven hoeveel.
Leerkracht M	In ieder geval het woord van de dag; daaromheen andere woorden, kon niet aangeven hoeveel.
Leerkracht R	Van een tot veel woorden; kon niet aangeven hoeveel

Hoe leg je de betekenis van de woorden uit?

Leerkracht J	Met woorden, soms spullen, uitbeelden, foto's/plaatjes
Leerkracht M	Met woorden, soms spullen, uitbeelden, foto's/plaatjes
Leerkracht R	Met woorden, soms spullen, foto's/plaatjes

Hoe controleer je of de kinderen de betekenis hebben geleerd van de aangeboden woorden?

Leerkracht J	In kleine kring door navragen, meespelen in themahoek of observeren themahoek (bij kinderen met taalachterstand)
Leerkracht M	Niet bewust controleren
Leerkracht R	In kleine kring door navragen, soms observeren spel in themahoek

Hoeveel keer per dag doe je een woordenschatactiviteit en hoe lang duurt een activiteit

Leerkracht J	Minimaal een keer per dag, tijdsduur varieert; van 5 tot 20 minuten
Leerkracht M	Minimaal een keer per dag; van 5 tot 30 minuten
Leerkracht R	Minimaal een keer per dag; van 5 tot 30 minuten

Alle drie de leerkrachten zeggen in het interview dagelijks activiteiten aan te bieden rondom het vergroten van de woordenschat; elke leerkracht noemt dan de grote kring (alle kinderen). De grote kring wordt bij elke leerkracht twee keer per dag gedaan; bij aanvang schooldag en na de lunch. Twee leerkrachten zitten 2 x 30 minuten in de grote kring, een leerkracht 2 x 40 minuten. Voorafgaand aan het thema maken de leerkrachten een woordenlijst. Op deze lijst staan werkwoorden, zelfstandig naamwoorden, functie- en telwoorden. In totaal gaat het om zo'n 100 woorden per thema.

De leerkrachten zeggen in het interview een thema te beginnen met een woordspin op het bord. Doel is om voorkennis te activeren.

Uit de turflijsten blijkt dat elke leerkracht dagelijks woorden uitlegt in de grote kring. Uit de observatielijsten komen heel diverse zaken omdat de activiteiten heel verschillend waren.

Activiteit grote kring:

J. Voorlezen met interactie

M. Groepsgesprek n.a.v. woord van de dag

R. Navertellen/ samenvatten eerder gelezen boek

Activiteit kleine kring

J. Gesprekje over thema

M. Woordjes maken door middel van letterkwartet

R. Memorie met letters en woordjes bedenken met eerste letter

Hieronder volgend de resultaten per leerkracht uit interviews (toelichting/aanvulling op bovenstaande) en uit de observatie- en turflijsten.

Leerkracht J

J. zet dagelijks een woord omtrent het thema centraal. Dit woord staat op het bord met een tekening/plaatje erbij. Ze vraagt een kind wat hij/zij denkt wat er staat. Daarna wordt het woord uitgelegd door leerkracht of door kind. Meestal komt er n.a.v. dit woord een gesprekje op gang waarin ook andere woorden aan de orde komen. Daarom kan zij niet aangeven hoe lang erin de grote kring aan woordenschat of aan aantallen woorden gewerkt wordt.

J. zoekt bewust een boek (minimaal een keer per week) en selecteert daaruit woorden. Van vijf tot tien woorden per boek) Boek leest ze voor in grote kring; ze behandelt de woorden. Ze neemt soms spullen mee die in het boek voorkomen.

Uit de observatielijst komt dat J. tijdens voorlezen in de grote kring vijf keer een woord uitlegt, twee keer een kind het woord laat uitleggen, een keer materiaal laat zien, en een keer uitbeelddt.

Uit de turflijst blijkt dat J. 30 minuten in die week aan groepsgesprekken besteed (zie grafiek blz 21).

J. zegt minimaal een keer per week maar vaker drie keer per week in kleine kring aan woordenschat te doen; tijd varieert maar niet langer dan 20 minuten.

Zij noemt als activiteiten in de kleine kring; boeken lezen en over woorden praten, meespelen in themahoek, tekenen en woorden bijstempelen, verteltafel.

Uit de observatie kleine kring (gesprekje over thema) komt dat zij drie keer een woordbetekenis uitlegt en twee keer iets laat zien om een woord te verduidelijken.

J. zegt tijdens duur van het thema woorden veel te herhalen. Gedurende een thema (6-8 weken) komen de woorden vaak aan de orde zowel in grote als kleine kring. Zeker een paar keer per week. Zo niet dagelijks. Ze kon niet aangeven hoe vaak. Het wordt niet geregistreerd.

Om te controleren of de woorden geleerd zijn gebruikt J. de kleine kring als controlemiddel; navragen wat het woord betekent. Of meespelen/observeren spel in themahoek.

Uit de turflijst blijkt dat J. dagelijks meespeelt of meekijkt in themahoek.

Als het thema is afgelopen controleert de leerkracht niet meer of de woorden zijn blijven hangen.

Leerkracht M

M. zet dagelijks een woord omtrent het thema centraal. Dit woord staat op het bord met een tekening/plaatje erbij. Ze vraagt een kind wat hij/zij denkt wat er staat. Daarna wordt het woord uitgelegd door leerkracht of door kind. Meestal komt er n.a.v. dit woord een gesprekje op gang waarin ook andere woorden aan de orde komen. Daarom kan zij niet aangeven hoe lang erin de grote kring aan woordenschat of aan aantallen woorden gewerkt wordt.

Uit de turflijst komt dat zij dagelijks 5 a 10 minuten besteedt aan uitleggen woorden. Uit de observatielijst blijkt dat zij in de grote kring (groepsgesprek) een keer een woord uitlegt, een keer iets laat zien, een keer uitbeeldt en vier keer een kind een betekenis laat uitleggen.

Uit de turflijst blijkt dat M. 75 minuten in die week aan groepsgesprekken besteed (zie grafiek blz 21).

M. geeft aan 3 keer per week een activiteit rondom woordenschat te doen in kleine kring. Tijd gemiddeld 25 minuten per keer. M. noemt als activiteiten; verhalen maken over thema, tekenen en bijschrijven, vertellen, boeken bekijken, bespreken en naspelen, woordenstart op de computer.

Zij zegt regelmatig de woorden te herhalen. Gedurende een thema (6-8 weken) komen de woorden vaak aan de orde zowel in grote als kleine kring. Zeker een paar keer per week. Zo niet dagelijks. Ze kon niet aangeven hoe vaak. Het wordt niet geregistreerd.

M. zegt niet bewust te controleren of de woorden zijn geleerd; ze gaat er vanuit dat het opgepikt wordt. " Voor groep 1 kinderen zijn woorden en of gesprekken daarover vaak te moeilijk maar dat geeft niet. Ik geloof in de theorie van onderdompelen in taal; dan dringt het toch wel door.' Als het thema is afgelopen controleert de leerkracht niet meer of de woorden zijn blijven hangen.

Leerkracht R

R. zet niet dagelijks een woord centraal maar houdt meerdere malen per week groepsgesprekjes rondom het thema. ' Dan komen er vanzelf woorden aan de orde die ik uitleg. Ik houdt wel de woordenlijst in mijn achterhoofd'.

Uit de turflijst komt dat R. elke dag van 5 tot 10 minuten besteed in de grote kring aan woordbetekenis uitleggen.

Uit de turflijst blijkt dat R. 85 minuten in een week aan groepsgesprekken besteed.

Uit observatie grote kring blijkt dat R. een keer een kind een woord laat uitleggen.

R. zegt dat hij stimuleert dat kinderen spullen/boeken meenemen die met het thema te maken hebben. Daar laat hij ze over vertellen. Ook dan komen er woorden aan de orde die uitgelegd worden. Uit de turflijst blijkt dit een keer.

R. zegt minimaal een keer per week in kleine kring iets te doen aan woordenschat. De tijd varieert; ligt aan de activiteit. Kan van 15 tot 60 minuten zijn. R. noemt; tekenen en bijschrijven/stempelen, gesprekjes, spullen omtrent thema bespreken, boeken bespreken/lezen.

Uit de turflijst blijkt dat er in de kleine kring zes van dergelijke activiteiten zijn gedaan.

R. zegt de woorden te regelmatig te herhalen. Gedurende een thema (6-8 weken) komen de woorden vaak aan de orde zowel in grote als kleine kring. Zeker een paar keer per week. Zo niet dagelijks. Hij kan niet aangeven welke woorden, hoe vaak; wordt niet geregistreerd.

R. controleert niet bij alle kinderen of ze woorden geleerd hebben. Hij gaat er vanuit dat de kinderen de woorden oppikken. Hij let wel extra op zorgkinderen; gebruiken ze de woorden die aan bod zijn gekomen? Hij let erop als ze aan het spelen zijn of bij gesprekjes over thema of hij vraagt het direct na in kleine kring.

Als het thema is afgelopen controleert de leerkracht niet meer of de woorden zijn blijven hangen.

Wat doen de leerkrachten van de groepen 1/2 aan beginnende geletterdheid en hoe vaak?

Alle leerkrachten zeggen in het interview dagelijks activiteiten rondom beginnende geletterdheid te doen.

Wat is beginnende geletterdheid?

Leerkracht J	Letters (her)kennen. Connectie leggen tussen gesproken en geschreven taal. Klanken. Symbolen gebruiken.
Leerkracht M	Interesse voor boeken en lezen, letters en woorden. Langzaam naar het lezen toegroeien.
Leerkracht R	Kennis nemen van alle geschreven teksten zoals diverse soorten boeken, rijmpjes en versjes, kalenders, pictogrammen. Leren dat tekst betekenis heeft. Dat teksten zijn opgebouwd uit woorden en woorden uit letters.

Activiteiten rondom beginnende geletterdheid in de grote kring?

Leerkracht J	Met welke letter begint het woord van de dag. Boekorientatie; kijken naar titel; met welke letter begint het e.d. Liedjes/versjes
Leerkracht M	Met welke letter begint het woord van de dag. Een kind mag dan die beginletter uit de letterbak halen en ophangen. "Ik laat de kinderen 10 woorden met die beginletter maken. Soms hakken/plakken we dat woord. Maar ook doe ik wekelijks iets met liedjes, versjes".
Leerkracht R	Activiteiten met boeken; aandacht vestigen op titel, op woorden, op letters. Hij zet ook wel eens een letter centraal; de letter van de week maar dat is sporadisch. Soms hakken/plakken. Liedjes.

Activiteiten rondom beginnende geletterdheid in de kleine kring?

Leerkracht J	Tekenen en daar hun naam of andere woorden bijschrijven/stempelen, boekorientatie.
Leerkracht M	Verhalen schrijven, collages maken (plaatjes en woorden), letters knippen/plakken, boekorientatie, spelletjes zoals letterkwartet.
Leerkracht R	Schrijven bij tekeningen/schilderijen, boekorientatie, spelletjes zoals lettermemory.

Schrijfhoek in de klas?

Leerkracht J	Ja, met stempel en schrijfmateriaal
Leerkracht M	Nee, wel schrijf- en stempelmateriaal.
Leerkracht R	Nee, wel schrijfmateriaal

Boekenhoek in de klas? Hoeveel en wat voor soort boeken?

Leerkracht J	Ja, in haar klas staat de kleuterbibliotheek; honderden boeken.
Leerkracht M	Ja, zeker 50 boeken; prenten en infoboeken.
Leerkracht R	Ja, zeker 30 boeken; prenten en infoboeken. Ook tijdschriften; National Geographic bv.

Leerkracht J

Deze leerkracht heeft geen groep 2 kinderen in de klas.

Uit de turflijst komt dat zij in de grote kring drie keer die week een activiteit deed met letters en twee keer met rijmen/versjes. In de kleine kring drie keer stempelde en een keer een activiteit deed met rijmen. Zie grafiek

De observatielijst geeft aan dat zij in de grote kring vier keer de aandacht vestigt op een letter; twee keer wijst ze die letter ook aan.

In de klas staat een bord met themawoorden en plaatjes erbij.

Leerkracht M

Uit de turflijst komt dat zij in de grote kring drie keer in die week een activiteit deed met letters en drie keer een activiteit met rijmen/versjes. In de kleine kring een keer stempelde, drie keer een letterspelletje deed en een keer een verhaal maakte met kinderen.

Uit de observatie grote kring komt dat M. kinderen tien woorden laat bedenken met een beginletter. De eerste letter van het woord van de dag. Uit de observatie kleine kring komt dat zij veel de aandacht vestigt op letters; ze doen een letterkwartet.

Zij geeft in het interview aan dat die activiteiten voor groep 2 kinderen zijn of voor hen die willen.

Als M halverwege groep 2 constateert dat kinderen weinig letterkennis hebben, gaat ze specifieke activiteiten aan die kinderen aanbieden, bijvoorbeeld Drietal en daar kwartet mee spelen. Mag ik van zak de z etc". Ze doet ook regelmatig loco letters.

M. heeft alle letters aan de muur hangen met plaatjes erbij. Ook staat er een bord in de klas met themawoorden en bijbehorende plaatjes.

Leerkracht R

Uit de turflijst komt dat hij in de grote kring drie keer die week een activiteit deed met rijmen/versjes. Geen specifieke activiteiten met letters. Uit de turflijst van de kleine kring kwam dat hij twee keer geschreven en gestempeld heeft en een keer een letterspel heeft gedaan. Hij heeft drie keer die week een verhaal met kinderen gemaakt.

Uit de observatie grote kring blijkt dat hij een keer de aandacht vestigt op een letter. Observatie kleine kring geeft aan dat hij vaak de aandacht vestigt op letters; ze doen lettermemory.

Als R. halverwege groep 2 constateert dat kinderen weinig letterkennis hebben, gaat hij specifieke activiteiten aan die kinderen aanbieden. Zo zegt hij in het interview dat hij een lettermemory heeft gemaakt en dit een paar keer per week met die kinderen speelt.

In de klas staat een bord met themawoorden en plaatjes erbij.

Wat doen de leerkrachten van de groepen 1/2 aan (interactief) voorlezen en hoe vaak?

Elke leerkracht leest minimaal een keer per dag voor.

De leerkrachten zeggen voorlezen heel belangrijk te vinden. In kleine kring is er meer interactie zeggen de drie leerkrachten.

Resultaten interviews:

Wat is het belang van voorlezen?

Leerkracht J	Plezier in taal/boeken krijgen. Verhaalbegrip. Woordenschat vergroten . Taal is denken; laten voorspellen, logische conclusies trekken etc. Later zou je willen dat ze enthousiaste lezers worden.
Leerkracht M	Vergroten woordenschat, fantasie, rijm, kennis van diverse boeken, kennis van de wereld opdoen, magische wereld, gesprekken eromheen voeren.
Leerkracht R	Prikkelt belangstelling voor boeken en geschreven taal, kennis maken

	met veel verschillende teksten, kennis opdoen. Maar ook gegrepen worden door een verhaal, emoties, beleving, spannend.
--	--

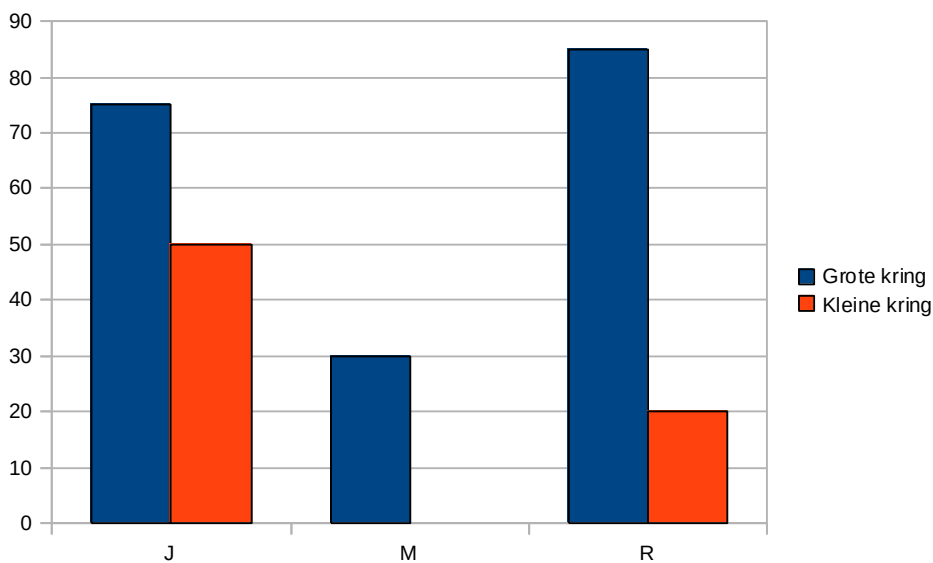
Hoe vaak wordt er voorgelezen in grote kring en hoe?

Leerkracht J	Minimaal 3 keer per dag . Interactie voor en na voorlezen. Soms tijdens. J. stelt vragen over voorkant boek, waar zou het over gaan, laten voorspellen, wat zou jij doen etc.
Leerkracht M	Bijna elke dag tussen half 11 en 11 uur. Soms ook in de grote middagkring. Interactie over boek voor en tijdens voorlezen. M. stelt vragen over voorkant boek, waar zou het over gaan, laten voorspellen, wat zou jij doen etc.
Leerkracht R	Minimaal een keer per dag. Zeer regelmatig vaker. Interactie over boek voor, tijdens en na voorlezen. R. stelt vragen over voorkant boek, waar zou het over gaan, laten voorspellen, wat zou jij doen etc. Of hij maakt opmerkingen waar kinderen op reageren.

Hoe vaak wordt er voorgelezen in de kleine kring en hoe?

Leerkracht J	Minimaal drie keer per week. Met interactie voor, tijdens en na.
Leerkracht M	Onregelmatig. Het is dan ook meer bespreken dan voorlezen. M. stelt vragen, kinderen antwoorden.
Leerkracht R	Minimaal 3 keer per week, vaak ook plaatjes kijken, bespreken en niet echt voorlezen.

Uit de turflijsten blijkt dat alle leerkrachten elke dag in de grote kring hebben voorgelezen met interactie. Zie grafiek



Meestal gaan de boeken over het thema en kiest een kind een van die boeken.

Leerkracht J

J. leest boeken graag in een keer voor; soms wordt ze onderbroken door opmerkingen. Ze gaat daar op in. Ze praat altijd achteraf over het boek. J. stelt vragen, kinderen antwoorden. J. controleert ook veel; woordenschat, zinsbouw. Ze checkt of ze het verhaal begrijpen. Soms komen zij ook met vragen. Heel sporadisch laat zij kinderen in tweetallen praten over het boek en daarna gezamenlijk afsluiten in de grote kring.

Uit de turflijst blijkt dat zij dagelijks voorleest in grote en kleine kring.

Uit de observatielijst komt naar voren dat zij voorlas in de grote kring; zij stelde twee vragen over de voorkant van het boek. Zij stelde zes vragen na het voorlezen.

Leerkracht M

M. zegt na het voorlezen geen interactie te hebben omdat er dan vaak geen concentratie meer is. Zij zegt in kleine kring wel activiteiten met boeken te doen maar niet echt voor te lezen; erover praten en bijvoorbeeld naspelen.

Uit de turflijst blijkt dat zij die week vier keer in de grote kring heeft voorgelezen en niet in de kleine kring.

Er werd niet voorgelezen tijdens de observaties.

Leerkracht R

R. leest meestal voor met interactie; "dat geeft meer verdieping, ik geef zelf wel de kaders aan om het gesprek op een hoger niveau te tillen."

R. leest ook wel eens voor zonder interactie; lekker luisteren naar een mooi verhaal.

R. bekijkt/bespreekt boek vaak in kleine kring; plaatjes kijken en/of gesprekjes over de titel, de hoofdpersoon e.d. R. laat kind een keer in de week boek bespreken of 'voorlezen'. Dit is een boek gekozen door het kind (van huis meegenomen).

Uit de turflijst komt dat hij dagelijks in de grote kring heeft voorgelezen. In de kleine kring heeft hij een keer voorgelezen met en een keer zonder interactie. En een keer heeft een kind een boek besproken.

Tijdens observatie werd niet voorgelezen. Hij besprak in grote kring een boek dat al gelezen was. Hij stelde daar vijf vragen over.

Andere taalactiviteiten

Naast bovengenoemde activiteiten doen de leerkrachten ook nog andere taalactiviteiten. Allemaal noemen ze kringgesprekken in grote en kleine kring. M: "belevenissen van thuis vertellen in de kring. Vertellen over speelgoed; waarom heb je dit juist meegenomen? Dan willen de kleintjes juist ook vertellen die anders in de grote kring niet meepraten". In de turflijsten staat groepsgesprekken in vooral grote kring aangekruist door alle leerkrachten. In kleine kring is dit veel minder.

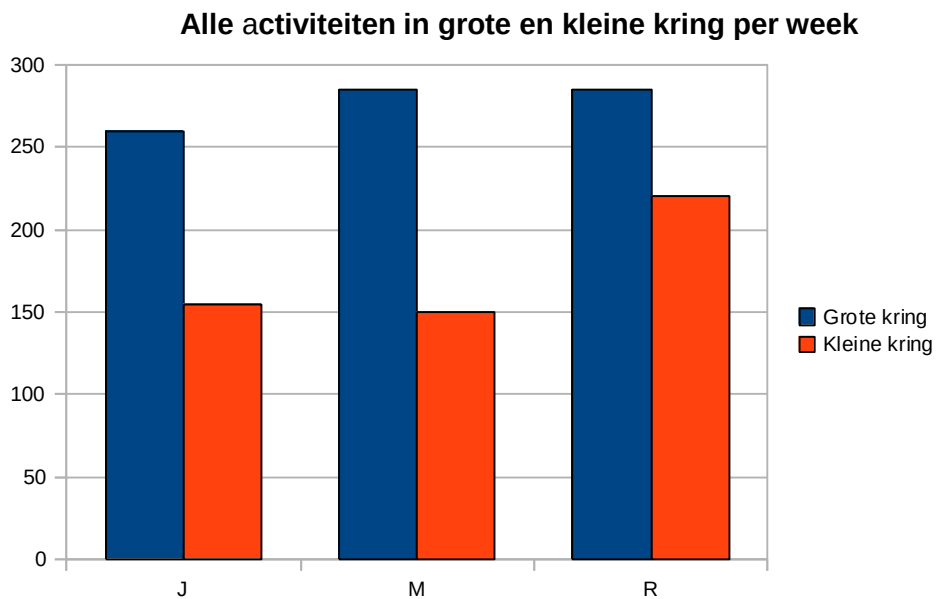
Taalspelletjes. R.: "Eigenlijk is alles taal. Dus alles wat je doet, heeft effect. Ik speel veel gezelschapsspelletjes; dan ben je ook aan het praten over de spelregels, over winnen en verliezen bijv."

Vrij lezen wordt genoemd door J. en M. Elke ochtend na het ochtendhapje moeten alle kinderen zo'n 10 minuten voor zichzelf 'lezen'. J. noemt ook poppenkast en verteltafel; ze speelt poppenkast eens per week, verteltafel sporadisch.

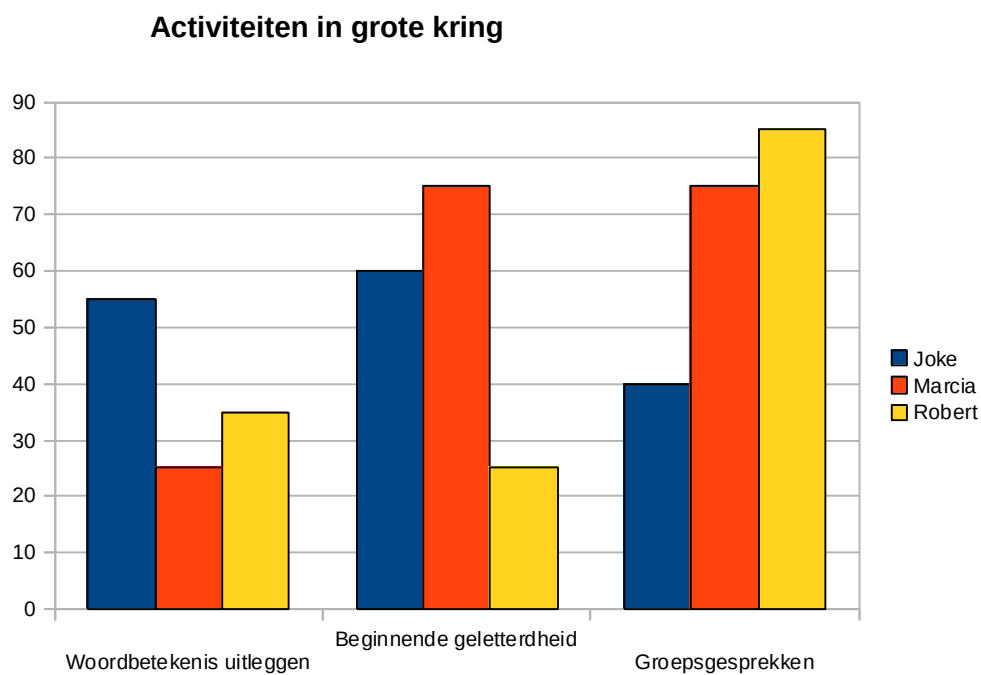
Algemene resultaten

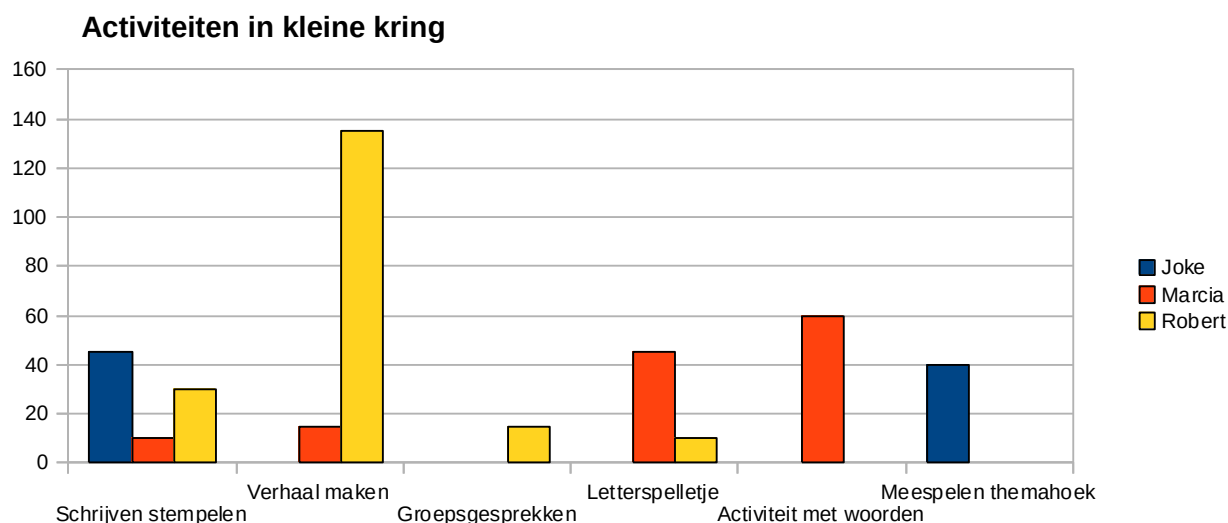
Leerkrachten geven aan in interviews dat zij zelf veel aan het woord zijn in de grote en de kleine kring (M en J denken 60 %, R 50 % van de tijd).

Uit de turflijsten blijkt dat er veel meer activiteiten gedaan worden in de grote kring dan in kleine kring. Daar wordt veel meer tijd aan besteed. De kolommen geven de minuten per week aan. Zie onderstaande grafiek.



Hieronder de resultaten van de turflijsten.





Welke taaldoelen stellen de leerkrachten van de groepen 1/2?

Alle leerkrachten zeggen in het interview dat ze weet hebben van de tussendoelen taal. Ze kunnen ze niet allemaal noemen.

Taaldoelen

Leerkracht J	Kinderen moeten eind groep 2 weten dat boeken tekst en illustraties hebben die bij elkaar horen. Dat een verhaal in een boek een opbouw (plot) heeft. Ze moeten logisch kunnen nadenken over een verhaal; er vragen over kunnen stellen of opmerkingen over kunnen maken. Dat je van links naar rechts lees en van boven naar beneden. Dat ze weten dat woorden uit letters/klanken bestaan.
Leerkracht M	Kinderen eind groep 2 kennen minimaal 15 letters, ze kunnen hakken en plakken, ze kennen de relatie tussen gesproken en geschreven taal. Ze kunnen minimaal hun naam schrijven. Ze kunnen zich uitdrukken (een verhaal logisch vertellen), ze kunnen rijmen en ze lezen graag (pakken uit zichzelf een boek).
Leerkracht R	Kinderen eind groep 2 moeten weet hebben van teksten; dat ze uit woorden en die weer uit letters bestaan. Ze moeten kennis hebben genomen van veel verschillende boeken/teksten. Ze moeten goed kunnen luisteren naar verhalen, naar elkaar. Ze moeten logisch kunnen nadenken over een verhaal; zaken kunnen voorspellen. Ze moeten weet hebben van de schrijf- en leesrichting. Ze moeten minimaal 16 letters kennen. Ze moeten kunnen hakken en plakken.

Leerkracht J

Ze zegt dat ze niet altijd de letter schrijft (of laat zien) en tegelijkertijd uitspreekt. Soms praat ze er

alleen over. Ze registreert niet hoeveel letters kinderen kennen. “Ik ben me ervan bewust dat ik volgend jaar als ik ook een groep 2 heb, de zaken anders aan moet pakken; veel meer met klanken en letters moet gaan doen.

Leerkracht M

M. stelt geen specifieke doelen voor groep 1 kinderen (wel voor kinderen met taalachterstand, zie daar). M: “Ik laat ze lang drijven. Ik vind wel dat ze zich moeten kunnen uitdrukken; iets samenhangend kunnen vertellen, daar werk ik wel aan.”

Ze kijkt in januari hoeveel letters een kind (M2) kan benoemen. Als dat onder de 10 is, gaat ze specifiek werken aan letterkennis.

Leerkracht R

R. stelt geen specifieke doelen voor groep 1.

Hij kijkt in januari hoeveel letters een kind (M2) kan benoemen. Als dat onder de 10 is, gaat hij specifiek werken aan letterkennis.

Hoe registreren de leerkrachten van de groepen 1/2 de taalvorderingen van de leerlingen?

Alle kleuters worden E1 en E2 getoetst met Cito taal voor kleuters. Bij kinderen met taalachterstand of waarover getwijfeld wordt, wordt ook M1 en M2 de Cito taaltoets afgenomen.

De uitslagen van de toetsen worden niet gezamenlijk of met IB-er besproken.

Ook kan de TAK-toets (Taal voor Alle kinderen) worden afgenomen als een leerkracht twijfelt over taalachterstand. Twee keer per jaar vullen de leerkrachten een KIJK registratie in. Hierin worden kinderen twee keer per jaar gevolgd op ontwikkelingslijnen als mondeling taalgebruik en beginnende geletterdheid.

Kinderen krijgen 2 x per schooljaar een rapport. Voorafgaand aan het rapport zeggen de leerkrachten in het interview te kijken naar specifieke zaken en doen toetsjes in de klas bv. lettervel, hakken en plakken, zinsbouw, verhaal navertellen.

Noteren leerkrachten verloop van activiteiten in het logboek?

Leerkracht J	Van kleine kringactiviteiten meestal wel, grote kring niet.
Leerkracht M	Van kleine kringactiviteiten meestal wel, grote kring niet.
Leerkracht R	Van kleine kringactiviteiten meestal wel, grote kring niet.

Observeren de leerkrachten kinderen?

Leerkracht J	Regelmatig
Leerkracht M	Niet vaak, de intentie is er wel maar door drukte gebeurt het meestal niet.
Leerkracht R	Niet vaak, de intentie is er wel maar door drukte gebeurt het meestal niet.

Wat verstaan de leerkrachten van de groepen 1/2 onder taalachterstand?

Leerkracht J	Een kind dat weinig taal tot zijn beschikking heeft; weinig woorden en slechte zinsbouw. Geen of verkeerd gebruik van lidwoorden.
Leerkracht M	Kinderen die zich niet kunnen uitdrukken en heel weinig woordenschat hebben.
Leerkracht R	Kinderen die weinig taal hebben en daardoor minder kunnen functioneren.

Hoe signaleren leerkrachten van de groepen 1/2 kleuters met taalachterstand?

Alle drie de leerkrachten zeggen in het interview dat zij heel snel taalachterstand signaleren. Alle leerkrachten noemen kinderen van Marokkaanse/Turkse afkomst waar ze extra gespitst op zijn. Maar ook Nederlandse kinderen kunnen een taalachterstand hebben, zeggen de leerkrachten.

Leerkracht J

Je hoort meteen hoe kinderen praten, zegt J, kinderen met achterstand blijven vaak in hetzelfde verhaaltje hangen.

Leerkracht M

M. merkt op dat kinderen ook gewoon een stille periode kunnen hebben maar 'je ziet aan de ogen of ze iets begrijpen van wat er gezegd wordt'. M. noemt brabbelen, slechte uitspraak, kan ook door gehoorproblemen komen.

Leerkracht R

NT2 kind hoeft geen taalachterstand te hebben al is het vaak wel zo, zegt R. Ze kunnen snel inhalen, zegt hij. Hij kijkt naar afkomst, milieu, opleiding ouders, gezinsproblemen. Bij gezinsproblemen of lage opleiding/milieu ouders let R. extra op taal van het kind; op zinsbouw en woordenschat. R. noemt ook gehoorproblemen. R. zegt dat hij niet zo snel concludeert dat een kind een taalachterstand heeft. Hij kijkt lang aan hoe het zich ontwikkelt.

Wat zijn de acties/interventies die gedaan worden als er door de leerkrachten van de groepen 1/2 geconstateerd wordt dat een kind een taalachterstand heeft?

De leerkrachten zijn bij navraag niet bekend met het Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2.

Hoe vaak gaan ze met die kinderen iets doen?

Leerkracht J	Drie keer in de week met zo'n kind apart of in klein groepje iets te gaan doen; boek lezen en woorden bespreken, gesprekjes houden, met handpoppen praten, spel in themahoek. Veel vragen stellen en taal uitlokken. Ook koppelt zij kind aan taalvaardig kind.
Leerkracht M	Twee keer per week in kleine kring met boeken en spel aan de slag; vooral gericht op spelen en taal laten gebruiken. Zij verwijst kinderen snel door als uitspraak niet verbetert na een paar maanden in de klas.
Leerkracht R	Eind groep 1 een paar keer per week meer boeken lezen met kinderen en gesprekjes houden en spelletjes doen in klein groepje.

Wat voor activiteiten doen ze?

Leerkracht J	Vindt prentenboeken de beste manier woordenschat te vergroten en taal uit te lokken. Ze gebruikt ook geen methodes, bronnenboeken. Ze vraagt wel eens advies aan de Intern begeleider; die raadt ook aan om veel te lezen met de kinderen.
Leerkracht M	Bedenkt activiteiten zelf; veel spel, het is heel actief. M2 gaat ze kinderen testen op letterkennis. Dan gaat ze heel gericht aan tafel aan de slag met Loco, drielal, boeken. Ze maakt geen gebruik van methodes, bronnenboeken.
Leerkracht R	Doet diverse activiteiten uit ervaring, bijv. gesprekjes voeren, boek bespreken; dit werkt goed. Hij haalt ook ideeën uit boeken, internetsites en vraagt soms advies aan collega's of IB'er.

Werken de leerkrachten met een vast rooster?

Leerkracht J	Heeft een vast rooster heeft waarin staat met welke kinderen zij wanneer iets gaat doen. Zij bepaalt wekelijks welke activiteiten dan aan bod gaan komen, wat het meest nodig is.
Leerkracht M	Heeft geen vast rooster; zij kijkt per week met welke kinderen zij wat gaat doen; "gaat heel intuïtief".
Leerkracht R	Heeft een rooster maar zegt zich er vaak niet aan te houden. Hij heeft wel in zijn hoofd welke kinderen extra aandacht nodig hebben en zorgt dat zij wekelijks aan bod komen.

Handelingsplannen?

Leerkracht J	Geen Handelingsplannen.
Leerkracht M	Geen Handelingsplannen. Wel inofficieel, zegt M. Ik weet waar ik aan wil werken met welk kind.
Leerkracht R	Wel handelingsplannen voor kinderen met achterstand op bepaald gebied (taal, ordenen, gedrag). Hij overlegt met IB-er of RT-er daarover. Veel variatie aan activiteiten; kijken wat werkt. Groep 2 kinderen wel meer legergericht werken aan tafel; letterboekje, schrijven etc.

Taalbeleid op school?

Wat is het beleid en visie van de school t.a.v. het taalonderwijs en taalachterstanden in de groepen 1/2?

In het schoolplan staan de doelstellingen voor de groepen 1 t/m 8 voor de jaren 2007-2011. Hierin staat dat er in de onderbouw veel tijd besteed wordt aan taalontwikkeling: "Dit gebeurt door het inrichten van een uitdagende spel- en leeromgeving.

Zijn er afspraken over vergroten woordenschat?

In het schoolplan wordt een algemene opmerking gemaakt dat er in de kleuterklassen " expliciet aandacht wordt besteed aan het vergroten van de woordenschat".

In het stuk over Fonemisch bewustzijn wordt gesteld dat de kleuterklassen het thema-aanbod onderverdelen in diverse domeinen zoals woordenschat met daaraan gekoppeld specifieke activiteiten.

In de kijkwijzer staat dat er in de kleuterklassen gewerkt wordt met een woord van de dag.

Zijn er afspraken over voorlezen?

In het schoolplan wordt een algemene opmerking gemaakt dat er in de kleuterklassen voorgelezen wordt.

In het stuk over Fonemisch bewustzijn wordt gesteld dat de kleuterklassen het thema-aanbod onderverdelen in diverse domeinen zoals begrijpend luisteren met daaraan gekoppeld specifieke activiteiten.

Zijn er afspraken over beginnende geletterdheid?

In het schoolplan staat dat "In de taal-, lees-, en letterhoek komen de kinderen op speelse wijze voor het eerst in aanraking met de eerste lees- en taalactiviteiten". Er wordt dus vanuit gegaan dat iedere klas een taal-lees en letterhoek heeft.

In het stuk over Fonemisch bewustzijn wordt gesteld dat de kleuterklassen het thema-aanbod onderverdelen in diverse domeinen zoals beginnende geletterdheid met daaraan gekoppeld specifieke activiteiten.

In de kijkwijzer staat dat er in de kleuterklassen gewerkt wordt met een letter van de week.

Zijn er afspraken over de omgang met taalachterstand?

In de kijkwijzer staat dat er “voor kinderen met speciale aandachtspunten wordt gebruik gemaakt van een handelingsplan”.

In het zorgprotocol staat dat er voor kinderen die taalachterstand hebben en een lage c, d of e scoren op de CITO-toetsen een handelingsplan wordt gemaakt. Dit handelingsplan heeft een bepaald format met doel, werkwijze, tijdspad en evaluatie.

Zijn er afspraken over organisatie en registreren?

In de kijkwijzer staat dat elke leerkracht werkt met een logboek; dat bevat aanbod en planning/ verslag en reflectie.

Er wordt gestreefd naar minimaal 3 kleine kringen per dag.

5. CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN

De onderzoeksvraag was: wat doen de leerkrachten van de groepen 1/2 aan geplande taalactiviteiten, hoe en met wie?

Voor de duidelijkheid wordt hier per deelvraag op in gaan.

Maar eerst wat algemene conclusies.

Het bleek niet zo eenvoudig om te onderzoeken wat de leerkrachten aan geplande taalactiviteiten doen. De activiteiten tijdens de observaties waren heel verschillend. Het is een momentopname.

De leerkrachten gaven ook aan het heel moeilijk te vinden om de turflijst in te vullen doordat activiteiten niet altijd duidelijk te onderscheiden waren bijv. voorlezen en woordenschatvergroting. Toch kunnen er wel conclusies worden getrokken met deze opmerkingen in het achterhoofd.

Wat opvalt is dat de leerkrachten veel meer in grote kring dan in kleine kring doen. Dat is jammer want werken in kleine kring levert veel meer op dan werken in grote kring. Er is meer en betere interactie (Smits & Braams, 2003).

De leerkrachten werken niet met een gestructureerd aanbod binnen een vaststaand rooster. Een leerkracht werkt met een vast rooster en zegt zich hier meestal aan te houden. Twee leerkrachten hebben geen duidelijk vaststaand rooster. Een leerkracht zegt het aanbod 'op gevoel' te doen. Een leerkracht heeft een rooster maar zegt daar in de praktijk vaak van af te wijken. Planmatig bezig zijn is heel belangrijk; vooraf een doel stellen en daarnaar toe werken (Wentink et al, 2008).

Vergroten woordenschat

Alle drie de leerkrachten werken dagelijks aan vergroten woordenschat. Dit wordt ondersteund door de data.

Een bevinding is dat het werken aan woordenschat niet gestructureerd en planmatig gebeurt. Vermeer (2006) stelt dat het uitermate belangrijk is om wel gericht en gestructureerd aan woordenschatvergroting te werken. Twee leerkrachten geven aan elke dag een woord van het thema centraal te stellen. Een leerkracht doet het door middel van gesprekken. Alle leerkrachten zeggen dat door zo'n woord van de dag of door gesprekken te houden 'vanzelf nieuwe woorden aan de orde komen'. Dit zal zeker zo zijn maar het toeval speelt dan wel een erg grote rol.

De 4-takt van Verhallen zegt dat je voorkennis moet activeren, uitleggen, oefenen, herhalen en controleren (Van der Nulft & Verhallen, 2009). De voorkennis wordt geactiveerd; de leerkrachten zeggen een thema te starten met het maken van een woordspin. Met name oefenen, herhalen en controle is een zwak punt. Een leerkracht zegt niet te controleren. Twee leerkrachten geven aan dat zij wel kijken of kinderen woorden gebruiken c.q. of ze woorden hebben geleerd maar niet planmatig.

Een woord moet heel vaak herhaald (zeven keer) worden voor het beklijft (Van der Nulft & Verhallen, 2009). Leerkrachten zeggen dat woorden vaak herhaald worden. Onduidelijk blijft hoe vaak dat is; het wordt in ieder geval niet geregistreerd.

Vermeer (2006) stelt dat groepsgesprekken niet zo nuttig zijn in het vergroten van de woordenschat. Opvallend is dat alle leerkrachten veel aan vrije groepsgesprekken doen.

Voorlezen

Voorlezen is belangrijk; voor het leren van woorden, voor uitlokken taal, kortom voor de ondersteuning van de taal- en denkontwikkeling (Routman, 2003). Alle leerkrachten lezen dagelijks voor met interactie. Onduidelijk blijft wat voor interactie er plaats vindt. Leerkrachten zeggen veel vragen te stellen; kennisvragen (ter controle) en denkvragen (wat zou er nu gaan gebeuren?). Aarssen (2001) geeft aan dat denkvragen het beste resultaat opleveren.

De data laat zien dat leerkrachten vooral in de grote kring voorlezen. Ook hier is de kleine kring veel effectiever. Kinderen kunnen zich beter op het verhaal concentreren en er is veel meer ruimte voor interactie (Wentink et al, 2008). Leerkrachten kiezen geen specifieke boeken voor groep 1 of voor kinderen met taalachterstand. Kinderen mogen vaak zelf een boek m.b.t. thema kiezen. Routman (2003) zegt dat kinderen ook vrij moeten lezen om er 'lezers van te maken'. Twee leerkrachten doen dit ook dagelijks. Een leerkracht niet. Die laatste leerkracht laat kinderen wel boeken bespreken in de (grote) kring. Er zijn in alle klassen ruim voldoende boeken aanwezig; prentenboeken, infoboeken en tijdschriften.

Beginnende geletterdheid

Er zou dagelijks minimaal een uur per dag besteed moeten worden aan zinvolle beginnende geletterdheid activiteiten. Ook moet schrijven/stempelen een dagelijkse activiteit zijn in de kleuterklas (Aarnoutse, 2004; Bus, 1995). De leerkrachten geven allemaal aan diverse activiteiten te doen; stempelen, hakken/plakken, loco, letterkwartet-memory, boekjes/verhalen maken, tekenen en bijschrijven. Veel zaken die als nuttig en goed worden beschouwd. Onduidelijk blijft echter of dat dagelijks in voldoende mate gebeurt. De data uit de turflijst wijst uit dat er in een week in de grote kring van 25 tot 75 minuten werd besteed aan beginnende geletterdheid. In de kleine kring is die week 45 tot 170 minuten daaraan besteed. Duidelijk is dat dat bij lange na geen uur per dag is. Leerkrachten geven aan activiteiten met letters voornamelijk met groep 2 kinderen te doen. Fonemisch bewustzijn is uitermate belangrijk maar ook moeilijk voor kinderen (Wentink et al, 2008). Aangeraden wordt daar niet mee wachten tot groep 2. Je moet er vroeg spelenderwijs mee beginnen (Smits & Braams, 2006).

Aangeraden wordt om in iedere klas een schrijfhoek te hebben. Een leerkracht heeft dit.

Het stellen van taaldoelen

Opvallend is hier dat de leerkrachten wel taaldoelen stellen voor groep 2 maar niet of veel minder voor groep 1. De leerkrachten kennen een aantal tussendoelen. Twee leerkrachten zeggen dat kinderen eind groep 2 15 of 16 letters moeten kennen. Dat is meer dan in de literatuur wordt geadviseerd (12 zeggen Wentink et al, 2008).

Omgaan met taalachterstand

De leerkrachten zeggen heel snel een taalachterstand te constateren. Ze hebben min of meer dezelfde definitie van taalachterstand. Ze zien ook dat kinderen uit laag opgeleide gezinnen taalachterstand kunnen hebben. Twee leerkrachten zeggen zodra de taalachterstand is geconstateerd meteen te beginnen met taalactiviteiten maar dat is niet goed terug te zien. Een leerkracht zegt eind groep 1 te beginnen met extra activiteiten. Kinderen met taalachterstand hebben geen andere aanpak nodig maar een veel intensievere (Snow et al, 1998). Elke dag gestructureerd werken aan de woordenschat bijvoorbeeld aan de hand van een prentenboek. Uit de turflijsten komt dat er die week in de kleine kring door een leerkracht niet is voorgelezen, een leerkracht 10 minuten en de derde 50 minuten heeft voorgelezen. Bij andere activiteiten in de kleine kring is niet duidelijk of het om woordenschat gaat (meespelen themahoek, verhaal maken). Het lijkt in ieder geval geen gestructureerd aanbod ter vergroting van de woordenschat. Leerkrachten bedenken zelf activiteiten voor kinderen met taalachterstand of overleggen met lb-er. Leerkrachten gebruiken soms websites of bronnenboeken maar niet het Protocol Taal en Dyslexie, dat is onbekend.

Registreren/toetsen

Er wordt in de literatuur (Wentink et al, 2008) de nadruk gelegd op het systematisch observeren en evalueren van leerlingen. De leerkrachten geven aan dat er geen of nauwelijks vastgelegd (week) aanbod is. Ze zeggen uitkomsten uit activiteiten gedaan in de kleine kring wel vaak te noteren in het logboek. Observeren wordt regelmatig gedaan door een van de leerkrachten.

Routman (2003) zegt dat toetsen er alleen zouden moeten zijn om het onderwijs beter te maken; kinderen moeten er van profiteren. Hier zie ik het meer andersom; voorafgaand aan het rapport worden er door de leerkrachten wat toetsjes gedaan om te bepalen 'waar de kinderen zijn'. Ook de Cito-toetsen worden niet besproken en gebruikt om het onderwijs te evalueren.

Taalbeleid

Er is in de documenten een aantal afspraken te vinden over taal in de onderbouw. De meeste zijn heel globaal; 'er wordt gewerkt aan woordenschat, beginnende geletterdheid, begrijpend luisteren'. Er staat niet hoe en hoeveel tijd er aan besteed zou moeten worden.

In de kijkwijzer staat dat iedere leerkracht werkt met een logboek met aanbod, planning, reflectie en evaluatie. In de praktijk werkt dat niet zo. Ook staat er expliciet in dat er gestreefd wordt naar drie kleine kringen per dag. Dit wordt niet gehaald volgens de data. Ook zijn er afspraken over het maken van handelingsplannen; zowel in de kijkwijzer als in het zorgprotocol staat dat beschreven. Een leerkracht maakt handelingsplannen, twee niet.

Alles samenvattende kan ik concluderen dat de leerkrachten zich bewust zijn van het belang van goed taalonderwijs. Er gebeurt veel aan taalactiviteiten maar niet altijd de goede dingen:

- Te veel (en te lange) activiteiten in de grote kring, te weinig kleine kringactiviteiten
- Geen duidelijk (week)aanbod/vaste roosters
- Geen duidelijke doelen/aanbod voor groep 1 en kinderen met taalachterstand
- Geen structurele woordenschataanbieding
- Geen evaluatie onderwijs

Aanbevelingen

Op basis van bovenstaande lijkt het me van cruciaal belang dat er een inhoudelijke discussie gevoerd gaat worden over het taalaanbod voor kleuters. Zaken moeten vastgelegd worden in een taalbeleidsplan.

Literatuurlijst

Aarnoutse, C.A.J. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid*. Afscheidsrede 4 juni. Nijmegen: KUN.

Aarssen, J (red.) (2001). *Duidelijke taal Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand Effectief taalonderwijs*. Brochure. Den Haag: Ministerie van Onderwijs.

Allington, R. (1999). *Things that really matter in literacy development*. In: L. Verhoeven (red.), *Preventie van leesproblemen*. Apeldoorn: Garant.

Bijl, J. en Eerd, B. van (2009). *Taalbeleid in het Amsterdamse primair onderwijs*. Amsterdam: Taalweb.

Brouwer, T. (red.) (2009). *Taalspecialisten aan het werk*. Enschede: Stichting LeerplanOntwikkeling (SLO).

Bus, A.G. (1995). Geletterde peuters en kleuters. Theorie en praktijk van ontluikende geletterdheid. Amsterdam/Meppel: Boom.

Christ, T. en Wang, X. (2010). Bridging the Vocabulary Gap; What the Research Tells us about Vocabulary Instruction in Early Childhood. *Young Children*, 65(4), 84-91.

Elsäcker, W. van, Damhuis, R., Droop, M. & Seghers, E. (2010). *Zaakvakken en Taal: twee vliegen in een klap!* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Elsäcker, W. van & Verhoeven, L. (1997). Kleuters leren meer van voorlezen in kleine groepen. *Pedagogische Studiën*, 74, 117-129.

Ehri, L. (1989). The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22(6), 356-365.

Jansen-Vos, F. (1998). Handelingsgericht Observeren Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling (HOREB). *Project Onderbouw AP*, 11-14. Utrecht: APS.

Kleef, M. van & Tomesen, M. (2002). *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw. Prototype voor het creëren van interactieve leersituaties en het ontlocken van (nieuw) schrijfgedrag*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Kleef, M. van & Tomesen, M. (2002). *Werken aan taalbewustzijn. Prototype voor het stimuleren van fonologisch bewustzijn in betekenisvolle contexten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Knight-McKenna, M. (2009). Literacy Courses and the Prevention of Reading Difficulties. *The Forum on Public Policy*. Oxford: the Oxford Round Table.

Massey, S. L. 2004. Teacher-child conversation in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227-31.

McCardle, P., Scarborough, H.S. & Catts, H.W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 230-239.

Nulft v.d. D., & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het*

basisonderwijs. Bussum: Coutinho.

Paus, H. (red.) (2002). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.

Routman, R. (2003). *Reading Essentials The specifics you need to know to teach reading well*. Portsmouth: Heinemann.

Ruijsenaars, A.J.J.M. (2000). *Jonge risicokinderen: achtergronden, onderkenning, aanpak en praktijk*. Rotterdam: Lemniscaat.

Shanahan, T. (red.) (2010). *Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade*. Rapport van NCEE. Washington: National Academy Press.

Silverman, R. & Dikara Crandell, J. (2010). Vocabulary Practices in Prekindergarten en Kindergartenclassrooms. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 318-340.

Smits, A. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom.

Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.

Struiksmā, C. & Rurup, L. (2008). *Onderwijscontinuū een denk- en werkwijze voor passend onderwijs*. Rotterdam: CED-groep.

Suijkerbuijk, E. & Kuiken, F. (2009). *Taaldoelen in de Amsterdamse voor- en vroegschoolse educatie*. Rapport. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Torgesen, J.K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.

Verhoeven, L. & Aarnoutse, C. (red.) (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1-3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Vermeer, A. (2006). *Taalachterstanden in het primair onderwijs*. Lezing 21 maart. Universiteit van Tilburg.

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Paper Taalbeleid onderwijsachterstanden. Digitale implementatiekoffer Taalbeleid.

Wentink, H., Verhoeven, L. & Druenen, M. van (2008). *Protocol dyslexie groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

BIJLAGES

Bijlage 1

Interview leerkrachten

Deelvragen woordenschat

Doe je aan geplande woordenschatactiviteiten?

Zo ja, hoeveel keer per dag/week doe je dat en hoe lang?

Welke organisatievorm gebruik je?

Hoe lang duren die activiteiten gemiddeld?

Hoe kies je de woorden die je aanbiedt?

Hoeveel woorden bied je per keer aan?

Hoe leg je de betekenis van de woorden uit?

Hoe controleer je of kinderen de betekenis hebben geleerd?

Hoofdvraag:

Hoe doe je aan woordenschatvergroting?

Deelvragen beginnende geletterdheid

Doe je aan geplande activiteiten rondom beginnende geleerdheid?

Wat is, volgens jou, beginnende geletterdheid?

Met welk doel doe je activiteiten rondom geletterdheid?

Hoeveel keer per dag/week doe je activiteiten rondom beginnende geletterdheid en hoe lang?

In welke setting doe je die activiteiten?

Hoeveel boeken zijn er in de klas?

Wat voor boeken?

Heb je een lees- schrijfhoek?

Plan je vrij-lezen in?

Hoofdvraag:

Wat doe je dagelijks/wekelijks aan beginnende geletterdheid?

Deelvragen voorlezen/begrijpend luisteren

Hoeveel keer per dag/week lees je voor en hoe lang?

Welke organisatievorm gebruik je voor voorlezen?

Heb je interactie (met de kinderen) over het boek tijdens het voorlezen?

Heb je interactie over het boek na het voorlezen?

Waarom lees je voor?

Hoofdvraag:

Wat doe je aan voorlezen en op welke manier?

Zijn er nog andere taalactiviteiten die je doet, zo ja, welke en hoe vaak?

Deelvragen taalachterstand

Wat versta je onder taalachterstand?

Hoe stel je vast of een kleuter taalachterstand heeft?

Wat voor (extra) activiteiten doe je als een kind taalachterstand heeft?

Hoe vaak?

Hoe bepaal je welke activiteiten je moet doen?

Hoofdvragen:

Hoe signaleer je taalachterstand?

Wat doe je aan kinderen met taalachterstand?

Deelvragen doelen

1. Kan je de tussendoelen taal benoemen?

2. Welke doelen stel je voor de kinderen eind groep 1?

3. Welke doelen stel je voor kinderen eind groep 2

Hoofdvraag:

Wat moeten kinderen op taalgebied beheersen?

Hoeveel procent van de tijd ben jij zelf aan het woord in de kring/klas?

BIJLAGE 2

Observatie kijkwijzer

KORTE BESCHRIJVING VAN DE ACTIVITEIT

Actie leerkracht	Hoe vaak?	Commentaar observator
Lk stelt vraag		
Lk geeft beurt		
Lk laat kinderen op elkaar reageren		
Lk legt woordbetekenis uit		
Lk laat kind betekenis uitleggen		
Lk gebruikt materiaal om woordbetekenis uit te leggen		
Lk beeldt woord uit		
Lk laat kind woord uitbeelden		
Lk vestigt aandacht op letter		
Lk noemt letter en schrijft/laat zien		

Lk vestigt aandacht op woord		
Lk leest voor		
Lk stelt vraag over voorkant boek		
Lk stelt vragen over tekst tijdens lezen		
Lk stelt vragen over tekst na het lezen		
Lk stimuleert dat kinderen vragen stellen		
Lk stimuleert dat kinderen iets vertellen		

BIJLAGE 3
TURFLIJST VOOR LEERKRACHTEN
 frequentie geplande taalactiviteiten

Activiteit	Maand.	Min.	Dinsd.	Min.	Woensd.	Min.	Donderd.	Min.	Vrijd.	Min.
Grote kring										
Activiteit met woorden										
Woordbetekenis uitleggen										
Activiteiten met letters										
Voorlezen met interactie										

Voorlezen zonder interactie										
Groepsgesprek										
Rijmen/versjes										
Taalspelletje										
Kinderen bespreken boek										
Kinderen bespreken speelgoed/s pullen										
Drama/uitbeelden										
anders										
Kleine kring										
schrijven/steppen										
Activ. met woorden										
Gesprekjes										
Voorlezen met interactie										
Voorlezen zonder interactie										
Woordbetekenis uitleggen										
Taalspelletje										
Letterspelletje										
Versjes/rijmen										
Poppenkast										
Verteltafel										
Verhaal maken met kinderen										
Drama/uitbeelden										
Meespelen in hoek tbv taal										

anders										

Uitleg begrippen

Activiteit met woorden = bijvoorbeeld 3 woorden noemen en na laten zeggen, wat zei ik als laatste/middelste/eerste, hoeveel woorden heeft deze zin, welk woord is langer, Loco woorden etc

Activiteit met letters = hakken/plakken, waar begint dit woord mee, bedenk eens woorden met de letter..., wat is de laatste letter van dit woord, Loco letters etc.

Taalspelletjes = alles wat niet onder andere categorieën valt en toch met taal te maken heeft bv. tegenstellingen noemen, lettergrepen klappen, voorzetsels oefenen etc.

Interactie (voorlezen)= praten met kinderen over het boek voor, tijdens of na voorlezen, voorkant, inhoud, voorspellen e.d.

Meespelen hoek t.b.v. Taal= voor controle kennis van woorden, taal uitlokken, impuls geven voor meer verdieping in spel etc.

BIJLAGE 4 CHECKLIST

- Zijn er afspraken (aard, frequentie, duur) over taalaanbod in de onderbouw?
- Op het gebied van Woordenschat?
- Op het gebied van Beginnende geletterdheid?
- Op het gebied van Voorlezen?

- Zijn er afspraken over doelen?
- Zijn er afspraken over organisatie?
- Zijn er afspraken over registratie vorderingen?
- Zijn er afspraken over interventies bij kinderen met (taal)achterstand?
- Zijn er afspraken over het maken en uitvoeren van handelingsplannen?

BIJLAGE 5 TUSSENDOELEN TAAL

Tussendoel 1. Boekoriëntatie

Kinderen begrijpen dat illustraties en tekst samen een verhaal vertellen.

Ze weten dat boeken worden gelezen van voor naar achter, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts.

Ze weten dat verhalen een opbouw hebben.

Ze kunnen aan de hand van de omslag van een boek de inhoud van het boek al enigszins voorspellen.

Kinderen weten dat je vragen over een boek kunt stellen. Deze vragen helpen je om goed naar het verhaal te luisteren en te letten op de illustraties.

2. Verhaalbegrip

Kinderen begrijpen de taal van voorleesboeken. Ze zijn in staat om conclusies te trekken naar aanleiding van een voorgelezen verhaal. Halverwege kunnen ze voorspellingen doen over het verdere verloop van het verhaal.

Kinderen weten dat de meeste verhalen zijn opgebouwd uit een situatieschets en een episode.

Een situatieschets geeft informatie over de hoofdpersonen, de plaats en tijd van handeling. In een episode doet zich een bepaald probleem voor dat vervolgens wordt opgelost. Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal naspelen terwijl de leerkracht vertelt. Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal navertellen, aanvankelijk met steun van illustraties en later zonder.

3. Functies van geschreven taal

Kinderen weten dat geschreven taalproducten, zoals briefjes, brieven, boeken en tijdschriften, een communicatief doel hebben.

Kinderen weten dat symbolen, zoals logo's en pictogrammen, verwijzen naar taalhandelingen.

Kinderen zijn zich bewust van het permanente karakter van geschreven taal.

Kinderen weten dat tekenen en tekens produceren mogelijkheden bieden tot communicatie.

Kinderen weten wanneer er sprake is van de taalhandelingen 'lezen' en 'schrijven'. Ze kennen het onderscheid tussen 'lezen' en 'schrijven'.

4. Relatie tussen gesproken en geschreven taal

Kinderen weten dat gesproken woorden kunnen worden vastgelegd, op papier en met audio/visuele middelen.

Kinderen weten dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken.

Kinderen kunnen woorden als globale eenheden lezen en schrijven. Voorbeelden: de eigen naam en namen van voor het kind belangrijke personen/dingen, logo's en merknamen.

5. Taalbewustzijn

Kinderen kunnen woorden in zinnen onderscheiden.

Kinderen kunnen onderscheid maken tussen de vorm en betekenis van woorden.

Kinderen kunnen woorden in klankgroepen verdelen, zoals bij kin-der-wa-gen.

Kinderen kunnen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden; eerst door eindrijm ('Pan rijmt op Jan') en later met behulp van beginrijm ('Kees en Kim beginnen allebei met /k/').

Kinderen kunnen fonemen als de kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij /p/-en.

6. Alfabetisch principe

Kinderen ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen en leggen de foneem-grafeemkoppeling.

Kinderen kunnen door de foneem-grafeemkoppeling woorden die ze nog niet eerder hebben gezien, lezen en schrijven.

7. Functioneel 'schrijven' en 'lezen'

Kinderen schrijven functionele teksten, zoals lijstjes, briefjes, opschriften en verhaaltjes.

Kinderen lezen zelfstandig prentenboeken en eigen en andermans teksten.