

Utrechts Taalcurriculum

Taal van 0 - 8 jaar





Colofon

- Hoofdstuk 1: De eerste overgang: van voorschoolse instelling naar groep 1 basisonderwijs
- Auteurs: Aafke Bouwman, Karin van de Mortel, Nel van Loon en m.m.v. Mirjam Koomen
- Redactie: Aafke Bouwman en Karin van de Mortel
- Eindredactie: Carine Thesingh Spelenderwijs Utrecht i.s.m. Arien Hartog SPO Utrecht, Marian Kemps KSU, Carla Sanders PCOU
- Utrecht: mei 2017
- Hoofdstuk 2: De tweede overgang: van groep 2 naar groep 3 basisonderwijs
- Auteur: Karin van de Mortel en Jarise Kaskens CPS (2011)
- Hoofdstuk 3: De derde overgang: van groep 4 naar groep 5 basisonderwijs
- Auteur: Karin van de Mortel (2011)



Inhoud

Utrecht Taalcurriculum 0 - 8 jaar	vi
Voorwoord.....	vii
Leeswijzer	viii
Utrecht Taalcurriculum 0 - 4 jarigen.....	ix
Hoofdstuk 1 De eerste overgang: van voorschoolse instelling naar groep 1 basisonderwijs	1
Inleiding.....	2
Leeswijzer	4
Deel 1: Taalontwikkeling en taalstimulering 0 – 4 jaar	5
1.1 De fasen van taalverwerving in de thuistaal	6
1.2 Taalontwikkeling zo jong mogelijk stimuleren.....	8
1.3 Taal in relatie tot andere ontwikkelingsgebieden.....	10
1.4 Taalontwikkeling in meertalige situaties	11
1.5 De thuistaal in meertalige situaties	13
1.6 De taalomgeving: academisch taalgebruik, spel, gesprekken, voorlezen en digitale media	14
1.7 Vaardigheden pedagogisch medewerkers taal Taalniveau 2F en 3F van pedagogisch medewerkers in VVE.	17
1.8 Organisatie en groepsmanagement.....	18
Deel 2: Taalstimulering in de Utrechtse praktijk	20
1.9 Doelstellingen voor aanvang groep 1 basisschool	21
1.10 Taalontwikkeling signaleren, observeren en registreren.....	22
1.11 Het aanbod: taalprogramma's en overige aanpakken	25
1.12 Rol Bibliotheek Utrecht	28
1.13 Rol Jeugd Gezondheidszorg (JGZ) Utrecht	29
1.14 Rol Logopedie Utrecht	30
1.15 De rol van ouders	31
1.16 Literatuur Hoofdstuk 1	32
Taalonderwijs in Utrecht van 4 tot 8 jaar	35
Hoofdstuk 2 De tweede overgang: aan het einde van groep 2.....	37
2.1 Doelstellingen Taalcurriculum Utrecht bij de tweede drempel	39
2.1.1 Mondelinge taalvaardigheid.....	39
2.1.2 Fonologisch en fonemisch bewustzijn	41
2.1.3 Kennis van geschreven taal/letterkennis	42
2.1.4 Aanvullende informatie.....	43
2.1.5 Het belang van tijd	45
2.2 De toetskalender Taalcurriculum Utrecht	46
2.3 De aanvullende toetskalender.....	48
2.3.1 De aanpak van risicoleerlingen	48
2.3.2 VVE-programma's en ontluikende en beginnende geletterdheid	51
2.4 Taal-leesactiviteiten in de klas	53

2.4.1	Mondelinge taalvaardigheid.....	53
2.4.2	Fonologisch en fonemisch bewustzijn	55
2.4.3	Kennis van geschreven taal en letterkennis	58
2.4.4	Woordenschat.....	60
2.4.5	Begrijpend luisteren	64
2.5	Vaardigheden van de leerkracht	68
2.5.1	Differentiatie.....	68
2.5.3	Planning.....	71
2.5.4	Leesbevordering	71
2.6	De rol van ouders	73
2.7	Samenvatting.....	75
Hoofdstuk 3 De derde overgang: het einde van groep 4		76
3.1	Mondelinge taalvaardigheid	77
3.1.1	Spreken en luisteren	77
3.1.2	Woordenschat.....	78
3.1.3	Doelen en monitoring woordenschat	79
3.2	Schrijven.....	82
3.2.1	Effectief schrijfonderwijs.....	82
3.2.2	Doelen en monitoring schrijfonderwijs	83
3.3	Lezen.....	85
3.3.1	Doelen van het leesonderwijs.....	85
3.3.2	Tijd	91
3.3.4	Differentiatie en extra leestijd	97
3.3.5	De leesontwikkeling monitoren.....	99
3.3.6	Interventies en signaleringsmomenten groep 3	100
3.3.7	De toetskalender groep 3	113
3.3.8	Interventies en signaleringsmomenten groep 4	115
3.3.9	De toetskalender groep 4	123
3.3.10	De leesmethodes	124
3.4	De kwaliteit van het leesonderwijs monitoren.....	125
3.4.1	De kwaliteitscyclus	125
3.4.2	Het groepsoverzicht	126
3.4.3	De datamuur	126
3.4.4	De datamuur en toetsresultaten	127
3.4.5	Het groepsplan.....	127
3.4.6	De cyclus handelingsgericht werken	129
3.5	Samenvatting.....	131
Bijlagen bij hoofdstuk 3.....		132
Bijlage 1 hoofdstuk 3 Overdrachtsformulier.....		133
Bijlage 2 hoofdstuk 3 taken- en competentielijst.....		139
Bijlage 3 hoofdstuk 3 SNEL-test.....		140
Bijlage 4 hoofdstuk 3 Taalontwikkeling van het jonge kind: de SLO doelen.....		142
Bijlagen		150
Bijlage 1 Voorlezen met baby's en dreumesen		151
Bijlage 2 Voorlezen met peuters		153
Bijlage 3 Gesprekken met baby's en dreumesen:		154
Bijlage 4 Gesprekken met peuters		155
Bijlage 5 Woordenschat en peuters		157
Bijlage 6 Doelen Nederlandse taal.....		158
Bijlage 7 Het Jonge Kind Jaargang 38 Nummer 4 december 2010 pagina 14 -16		
L.Henrichs Kind als volwaardige gesprekspartner.....		160





Bijlage 8 Begin bij begrijpend luisteren	161
Bijlage 9 Peuters laten spelen is een vak.....	166
Bijlage 10 Kijk ontwikkelingslijn m.b.t. ontluikende geletterdheid en cognitieve ontwikkeling	167
Bijlage 11 Kijk ontwikkelingslijn m.b.t. spraak- en taalontwikkeling	168
Bijlage 12 Utrechtse Overdrachtsformulier peuters gebaseerd op KIJK	170
Bijlage 13 Van der Zalm-Damhuis: Weinig taal	172
Bijlage 14 Analyse KIJK! Peuters (Bazalt)	173
Bijlage 15 Erken de thuistaal van kinderen	177
Bijlage 16 Toetsen peuters	178
Bijlage 17 Soorten praten	179
Bijlage 18 Vragen stellen taxonomie (Bloom).....	181
Bijlage 19 Werkwijze Lesson Study 1-2 peuters	182
Bijlage 20 Beginnende Geletterdheid.....	183
Bijlage 21 VVE reportage Brandpunt 3 november 2015.....	184
Bijlage 22 De uitgangspunten van VVE programma's.....	185
Bijlage 23 Uitgangspunt van LOGO	186
Bijlage 24 Waarom kiest een beer een emmer	187
Bijlage 25 De rol van de logopedist.....	188





Utrecht Taalcurriculum 0 - 8 jaar





Voorwoord

Dit Utrechts Taalcurriculum is een uitbreiding van het taalcurriculum dat in 2011 is gepresenteerd. In deze versie is het deel voor de 0-4 jarigen toegevoegd en het deel 4-8 jarigen vernieuwd.

Dit UTC sluit goed aan op de ambities van de stad Utrecht. De Utrechtse Onderwijsagenda beschouwt 'een goede schoolloopbaan voor iedereen' als een van de hoofdthema's en heeft taalontwikkeling daarbij als speerpunt van beleid gedefinieerd (Utrecht Daagt je uit! Utrechtse Onderwijs Agenda 2014 – 2018)

Het taalcurriculum is een gemeenschappelijk handvest dat door de regiegroep professioneel¹ is geïnitieerd om een doorlopende taalleerlijn tussen opeenvolgende instellingen en scholen te bewerkstelligen. Het Taalcurriculum is een uitwerking van onderdelen van het Utrecht kwaliteitskader, namelijk de taalontwikkeling. Dit Taalcurriculum sluit dan ook nauw aan bij het Utrechts Kwaliteitskader educatie van het jonge kind (UKK). Het is een brondocument voor pedagogisch medewerkers, leerkrachten, medewerkers van de JGZ en andere professionals die werken met kinderen tussen de 0-14 jaar. Met het UTC hopen we handvaten aan te reiken om de taalontwikkeling van kinderen op goede wijze stimuleren.

Er is lang aan gewerkt en ook zijn door deskundige nieuwe inzichten toegevoegd en vele mooie bijlagen en links om het geheel veel levendiger te maken.

Van de vorige versie hebben we geleerd dat de ontwikkelingen snel gaan en dat een papieren versie snel achterhaald is. Daarom hebben we nu gekozen voor een digitale versie met veel verwijzingen die je via een link kan aanklikken.

We danken iedereen die aan dit document meegewerkt hebben en dat varieert van schrijvers, kritische meelezers en de vormgeefster die het geheel gedigitaliseerd heeft en er in de toekomst voor zal zorgen dat de links in het document blijven werken.

Wij wensen je veel inspiratie tijdens het lezen van dit Taalcurriculum,

namens de regiegroep professioneel
Carine Thesingh

¹ Anje-Margreet Woltjer <a.woltjer@bcou.nl>; Carla Sanders <c.sanders@bcou.nl>; 'Vugts, Ina' <i.vugts@utrecht.nl>; Friso Smits <f.smits@spelenderwijsutrecht.nl>; Arien Hartog <ahartog@spoutrecht.nl>; Jansje Dekker <jansje.dekker@ksu-utrecht.nl> Carine Thesingh <c.thesingh@spelenderwijsutrecht.nl>; 'Eveline Schell' <Schell@spoutrecht.nl>; 'Margreet van de Water' <m.vandewater@hsmarnix.nl>



Leeswijzer

Hoofdstuk 1 beschrijft de eerste overgang van de voorschoolse instelling naar de basisschool. In dit hoofdstuk wordt de taalontwikkeling 0-4 jarigen beschreven. Het tweede hoofdstuk gaat over de overgang van groep 2 naar de groep 3. Hoofdstuk 3 geeft informatie over de derde overgang, namelijk van groep 4 naar groep 5.

In de tekst staan af en toe links aangegeven. Dat zijn onderstreepte woorden of zinnen in een andere kleur. Door een klik op de link wordt informatie in de vorm van artikelen, websites en filmfragmenten gegeven.


In de tekst staan ook literatuurverwijzingen gegeven, waarvan de bron in de literatuurlijst terug te vinden is.





Utrecht Taalcurriculum 0 - 4 jarigen





Hoofdstuk 1

De eerste overgang: van voorschoolse instelling naar groep 1 basisonderwijs





Inleiding

Het eerste deel van het Utrechts Taalcurriculum gaat over de ongeveer 20.000 nul tot vierjarigen (Gemeente Utrecht) in Utrecht. Het is geschreven voor professionals die werkzaam zijn in de kinderopvang, in peutercentra waarin voorschoolse educatie vormgegeven wordt, op consultatiebureaus en is ook nuttig voor leerkrachten van groep 1 en 2. Dit deel van het Taalcurriculum beschrijft de eerste periode in de doorgaande ontwikkelingslijn. De inhoud bestaat uit informatie over de taalontwikkeling, meertaligheid en het signaleren van risico's in de taalontwikkeling. Het reikt handvatten voor professionals aan om te reflecteren op het eigen handelen en worden mogelijkheden gegeven om kennis en vaardigheden in het stimuleren van taalontwikkeling verder te ontwikkelen.

Ouders zijn de primaire opvoeders van kinderen en taalverwerving is daar een onderdeel van. Als kinderen naar een kindcentrum gaan, wordt de taalverwerving ook verrijkt door pedagogisch medewerkers en leidsters. De communicatie tussen hen en kinderen vormt het hart van de pedagogiek in kindercentra. Het is dan ook van belang hier bewust van te zijn en de taalontwikkeling te stimuleren. Op vierjarige leeftijd maakt de peuter de overstap naar de basisschool. Deze overstap markeert daarmee een overgang naar onderwijs. Op dit overgangsmoment reflecteren we op de talige ontwikkeling van de kinderen. Deze reflectie is het resultaat van monitoring: van volgen, observeren en verder uitlokken. Dat is afstemming en communicatie tussen instellingen en tussen collega's, zodat er een doorgaande lijn ontstaat die continuïteit in de talige ontwikkeling van kinderen waarborgt. Naast monitoring, worden deze momenten ook benut voor de warme overdracht via een kind volgsysteem naar groep 1 van de basisschool.

Het Taalcurriculum is een uitwerking van onderdelen van het Utrecht kwaliteitskader, namelijk de taalontwikkeling. Dit Taalcurriculum sluit dan ook nauw aan bij het [Utrechts Kwaliteitskader educatie van het jonge kind \(UKK\)](#).

Het UKK is een onderliggend visiedocument voor de (verdere) ontwikkeling en verbetering van de opvang en begeleiding van het jonge kind in Utrecht. Het document is op verzoek van de stuurgroep van de Utrechtse onderwijsagenda ontwikkeld. Het doel van het document is om vanuit een gezamenlijk richtinggevend begrippenkader speerpunten aan te reiken, wat in Utrecht onder goede educatie voor het jonge kind wordt verstaan. Daarnaast bevat het UKK acties om op het niveau van de individuele professional, het team en de organisatie de pedagogische en educatieve doelen van het UKK te kunnen realiseren. Het opbouwen van lerende netwerken waarin leren van en met elkaar centraal staat, is een werkwijze om de inhoud van de speerpunten in de praktijk vorm te geven.

Er zijn 13 speerpunten uitgewerkt, waarvan er drie een zeer sterke relatie met het domein taal laten zien, namelijk [Speerpunt 6 Terloopse momenten](#), [Speerpunt 9 Voorlezen en Speerpunt 10: ontdekken om "gevorderde taal" aan te bieden](#). De overige speerpunten dragen ook bij aan de taal, maar dan vanuit bijvoorbeeld contact maken, interactie, responsiviteit en spel.

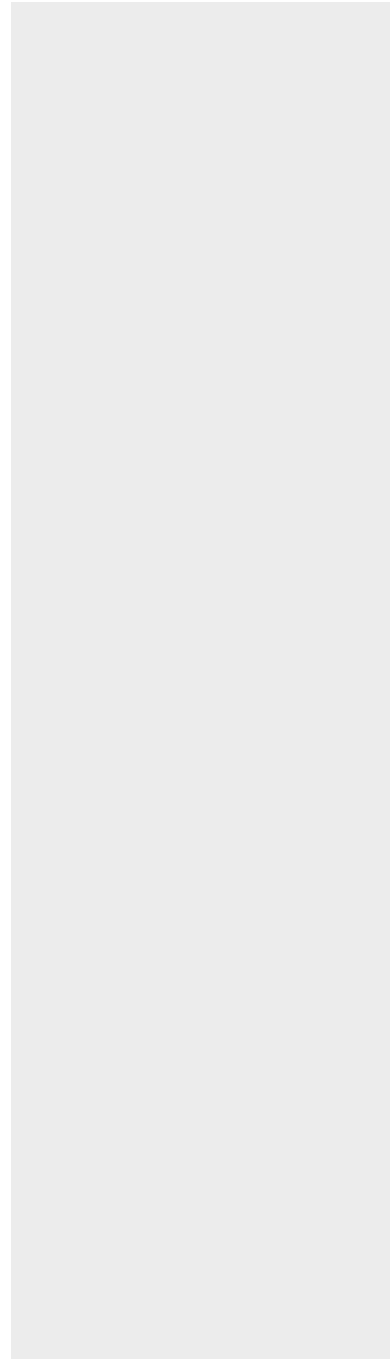
Hoofdstuk 3 van het UKK gaat over de samenwerking met ouders waarin het onderdeel Taalgebruik thuis een sterke relatie met het domein taal laat zien.

Wanneer voorschoolse voorzieningen de Utrechtse doelen nastreven, deze zorgvuldig monitoren en hierover communiceren, worden belangrijke stappen gezet. Daarom zijn er streefdoelen geformuleerd en afspraken gemaakt over observatiemogelijkheden. Dit Taalcurriculum stelt enerzijds vast wat vierjarigen moeten kennen en kunnen en streeft daarmee naar een succesvolle taalstart op de basisschool en de ontwikkeling naar succesvolle deelnemers in de maatschappij. Naast streefdoelen is het van groot belang de eigen ontdekkingsdrang van jonge kinderen in het spel centraal te stellen. Taal is nodig om op de basisschool de leerstof te begrijpen. Taal geeft ook houvast om de wereld te verkennen: door de taal leren kinderen betekenis te geven en na te denken. De pedagogisch medewerker kan met taal dan ook een hele wereld openen en delen met de kinderen. (uit: pedagogisch kader hoofdstuk 18)

http://stichtingbkk.nl/images/Boek_peka_kindercentra_0-4.pdf



Dit deel van het curriculum draagt bij aan een gezamenlijke visie en acties op inhoud en werkwijze rond taalstimulering en taalontwikkeling, zowel binnen de eigen organisatie als in de samenwerking met andere organisaties én met ouders.





Leeswijzer

Dit hoofdstuk bestaat uit 2 delen. In het eerste deel [Taalontwikkeling](#) wordt op hoofdlijnen de inhoud van taalstimulering met baby's, dreumesen en peuters beschreven. Specifieke aandacht is er voor meertaligheid en hoe meertalige jonge kinderen gestimuleerd kunnen worden in zowel hun thuistalen, als in het Nederlands. Tot slot wordt de essentiële rol van de pedagogisch medewerker en leidster en haar taalgebruik besproken.

In het tweede deel [De praktische uitwerking van taalstimulering](#) staat de praktische uitvoering centraal. Aan bod komen doelen, het stimuleren van de taalontwikkeling, interactievaardigheden, gebruikte programma's en het volgen en monitoren van de taalontwikkeling. We beogen dat professionals in Utrecht in staat zijn een balans aan te brengen in de taalactiviteiten en de ontwikkeling van het jonge kind.

In de tekst staan af en toe links aangegeven. Door een klik met de muis op de link wordt informatie in de vorm van artikelen, websites en filmfragmenten gegeven. In de tekst worden ook literatuurverwijzingen gegeven, waarvan de bron in de literatuurlijst terug te vinden is.





Deel 1: Taalontwikkeling en taalstimulering 0 – 4 jaar



1.1 De fasen van taalverwerving in de thuistaal

Taalontwikkeling is een leerproces waarin kinderen steeds meer woorden leren, begrijpen en gebruiken en waarin ze de grammaticale en communicatieve regels leren toepassen. Het gaat zowel om de ontwikkeling van *taalbegrip* (passieve taalontwikkeling) als *taalproductie* (actieve taalontwikkeling).

De taalontwikkeling van het jonge kind wordt ook taalbewustzijn (metalinguïstisch bewustzijn) genoemd. Taalbewustzijn is een verzamelbegrip voor vaardigheden die te maken hebben met nadenken over taal. Schaerlaekens & Gilles (1987) noemen drie fasen in de taalverwerving van jonge leerlingen van 0 tot 5 jaar: [prelinguale fase](#), [vroeglinguale fase](#) en differentiatiefase. De hieronder beschreven fasen worden altijd in deze volgorde doorlopen, maar de leeftijd waarop kinderen een bepaalde fase ingaan kan enorm verschillen. Binnen iedere fase zijn enkele mijlpalen aangegeven. Meertaligheid kan daarop van invloed zijn, maar dat is lang niet altijd het geval.

1. Prelinguale fase (periode voor het verschijnen van de eerste woorden tot één jaar).

In deze fase tot ongeveer een jaar, worden de voorwaarden voor taalontwikkeling gecreëerd. Baby's spreken nog geen woorden en beginnen vanaf ongeveer zes weken geluidjes te maken. Ze zijn alert als ze iemand horen praten en maken oogcontact, kijken naar gezichtsuitdrukkingen en gebaren en gebruiken in het contact hun zintuigen zoals tast, smaak en reuk. Later, rond ongeveer acht maanden, gaan ze brabbelen. Ze gaan zich uitdrukken met gebaren in combinatie met klanken en doen intonatie van een volwassene na. Communicatie vindt plaats door imitatie en het maken van oogcontact. Vanaf 8 maanden leren baby's ongeveer 7 tot 10 nieuwe woorden per dag begrijpen.

2. Vroeglinguale fase (de eerste begrijpbare woorden en korte zinnen).


In deze fase van ongeveer 1 tot 2,5 jaar maken dreumesen een begin met de actieve woordenschat, want ze gaan woorden zelf gebruiken. Daarbij is tijdelijk sprake van overgeneralisatie: het woord kat, gebruiken ze bijvoorbeeld voor alle dieren. Beetje bij beetje bouwen kinderen kennis op van het concept kat. Ze leren hoe een kat eruit ziet en wat er wel en niet bij een kat hoort. Woorden leren is dus concepten leren. (de With, 2013).

Ook maken ze de stap naar betekenisvol taalgebruik. Het begin van de dreumesfase kenmerkt zich door het spreken in éénwoordzinnen en kent een woordexplosie rond anderhalf jaar. Een dreumes begrijpt ook steeds meer taal en verhalen. Er zijn grote verschillen tussen kinderen op deze leeftijd. Deze zijn te verklaren doordat meisjes vaker een voorsprong hebben, door verschillen in het taalaanbod vanuit de omgeving en door verschillen in aanleg van kinderen. Aan het eind van hun tweede levensjaar spreken ze zinnetjes met een beperkte structuur uit.

3. Differentiatiefase

De samenhang tussen zinnen ontstaat. Peuters zijn steeds beter in staat om met anderen in hun omgeving te praten. Ze maken langere zinnen die vollediger en correcter zijn en worden daardoor steeds beter begrepen. Een peuter kan al in zinnen vertellen wat er net en kortgeleden gebeurd is, kan eenvoudige verhaaltjes vertellen en gebruikt een woord in meerdere situaties. In deze fase gebruikt het kind ook in het spel steeds meer communicatie.

De woordenschat neemt enorm toe. Vooral tussen het derde en vierde levensjaar groeit de woordenschat van gemiddeld 800 actief gebruikte woorden tot gemiddeld 2000. Ze begrijpen ongeveer 3500 woorden. (Verhoeven, Aarnoutse & Verhagen,



2000). Niet alleen de groei van woordenschat, maar vooral ook het leggen van een netwerk tussen woorden breidt zich uit, waardoor kinderen steeds beter weten wat een woord betekent en hoe en wanneer dat woord kan worden gebruikt.

Ook wordt ook de basis voor grammatica gelegd (Schaerlaekens, 2009). In het Nederlands betekent dit: het onder de knie krijgen van grammaticale regels, zoals enkelvoud/ meervoud. Ook de vervoeging van werkwoorden vraagt tijd en aandacht. Kinderen gebruiken meestal eerst de correcte vorm van een meervoud, bijvoorbeeld: “de stoelen”. Ze horen dit volwassenen zeggen en doen het na. Na een tijd ontdekken ze dat er bepaalde regels zijn voor meervoud, zoals de meervouds-s: handjes, auto’s, bekers. Ze gaan deze regel zelf toepassen, en zeggen dan: “de stoels”. Belangrijk is dat de volwassene de juiste meervoudsvorm herhaalt, want dan gaat een kind deze weer gebruiken: de stoelen. De feedback benadrukt niet dat het kind iets fout doet, maar is ondersteunend in het leren van grammatica.

Dit gaat ook zo bij werkwoorden. Als een kind “*gebrengrd*” zegt, komt dat, doordat hij de regel *spelen – gespeeld* toepast. Doordat de volwassene feedback geeft aan het kind, door de juiste vorm te herhalen, ontdekt een kind dat het werkwoord brengen een ander soort voltooid deelwoord heeft, namelijk “*gebracht*”. De vervoegingen die kinderen in deze fase maken zijn normaal en begrijpelijk. Paragraaf 1.10 gaat in op het volgen van de taalontwikkeling, waar met behulp van screeningsinstrumenten wordt gesignaleerd of de taalontwikkeling dreigt te stagneren en welke mogelijkheden er voor extra ondersteuning zijn.

1.2 Taalontwikkeling zo jong mogelijk stimuleren

Taal is de basis om te communiceren en te leren. In deze vroege kindertijd, van 0 tot 4 jaar, is de ontwikkeling van (thuis)taal cruciaal. Taal verwerven lijkt als vanzelf te gaan, maar dat is een misvatting. Baby's zijn actief door eerst lichamelijk contact te zoeken, door te kijken en te luisteren en door 'mee te praten'. (Singer & de Haan, 2013)

Taalontwikkeling hangt niet alleen af van een aangeboren aanleg, maar ook van het taalaanbod uit de omgeving. Taal is hét gereedschap dat volwassenen gebruiken om met kinderen contact te maken, hen te laten leren en te laten ontwikkelen. Ze zijn dan ook een 'meerwetende taalpartner' (Haan & Schellekens, 2014). Snow e.a. (2008) hebben onderzocht dat een rijk taalaanbod, zowel mondeling als via (interactief) voorlezen, onmisbaar is voor de ontwikkeling van taalvaardigheid en de sociale ontwikkeling in de vroege kindertijd. Met een rijk taalaanbod wordt hier bedoeld dat kinderen tijdens spel gelegenheid krijgen om te spreken over hun gevoelens en over onderwerpen buiten het hier en het nu. Ze kondigen aan wat ze straks gaan doen 'ik ga pannenkoek maken en die gooi ik heel hoog!' Ze nemen een rol aan in fantatiespel 'ik was de prins'. Ze formuleren regels en denken hardop over de dingen om hen heen na. (Goorhuis-Brouwer, 2014)

Een van de belangrijkste manieren om de hersenen van een baby te vormen is 'serve and return' interactie tussen kinderen en hun ouders/ verzorgers. (www.babytaal.nl/). Baby's zijn van nature gericht op contact maken via brabbelen, gezichtsuitdrukkingen (mimiek) en gebaren. Volwassenen vertonen responsief gedrag. Dat wil zeggen: ze reageren op de baby door op dezelfde manier terug te brabbelen en door met ze te praten en gebaren te gebruiken. Deze communicatieve wisselwerking is fundamenteel voor de ontwikkeling van een interactief systeem. Bekijk ook de korte [film](#) over het effect van serve and return. Vanaf het moment dat een baby naar de kinderopvang gaat, zijn dit de pedagogisch medewerkers en leidsters die, door met de baby te praten en door mimiek en gebaren te gebruiken, op veel dagelijkse momenten kansen kunnen benutten de ontwikkeling van baby's te stimuleren.

Vanaf de start kunnen pedagogisch medewerkers en leidsters een rol van betekenis spelen door deze interactie al te laten zien (voordoelen) en daarbij aan ouders uit te leggen waarom ze dit doen. Dit kan ouders (meer) bewust maken hoe ze de ontwikkeling van hun baby kunnen stimuleren en dit kan de interactie met hun baby verbeteren.

Dorian de Haan (2008) geeft in het [pedagogisch kader 0-4 jaar](#) de belangrijkste doelen op het gebied van de taalontwikkeling als volgt weer:

Luister, ik kan het zelf zeggen (taalvaardigheden). Kinderen begrijpen taal en kunnen het zelf gebruiken voor allerlei doelen. Maar de vorm, het hoe, is vaak nog niet perfect. Met de doelen waarvoor kinderen taal gebruiken zijn verschillende competentiegebieden verbonden:

Kijk, ik mag er zijn. Als een kind kan verwoorden wat het voelt, wil, doet en als het lukt om anderen naar hem of haar te laten luisteren.


Kijk, ik voel, denk en ontdek. Kinderen leren emoties verwoorden en de dingen om hen heen. Ze leren te vertellen wat ze zien, denken en ontdekken.

Kijk, we doen het samen. Taal en communicatie gaat altijd over samenleven en elkaar begrijpen.

Het stimuleren van de taal met dreumesen en peuters gebeurt dan ook, doordat er met hen wordt gesproken, naar hen wordt geluisterd, verhalen worden verteld, prentenboeken en informatieve boeken worden voorgelezen, illustraties worden bekeken en besproken, vragen worden gesteld en in het spel suggesties worden aangereikt en meegespeeld.

[Voorlezen vanaf de babytijd](#) draagt bij aan het voorkomen van taalachterstanden. Omdat door het voorlezen de woordenschat wordt vergroot. (Mol & Bus, 2008)

Rond het tweede jaar verschijnt de informatieve functie van taal. Kinderen gaan vragen stellen als: wat en waar? Volgens Henrichs, (2010) wordt taal verrijkt als professionals en ouders vragen stellen die kinderen uitdagen om na te denken, informatie geven en vanuit interesse een gesprekje voeren. Dit soort gesprekken gaan verder dan alleen het benoemen van wat direct zichtbaar is. Vragen als 'waar gaat het kindje naartoe?' of 'waarom doet hij dat nou?' zijn hier voorbeelden van.



Een rijk taalaanbod is op deze manier een gevarieerd aanbod. Daardoor groeit de woordenschat en neemt de motivatie om nieuwe kennis te vergaren toe. [Peuters gaan ook zichzelf voorlezen.](#)

Communicatie en betekenisvol leren gaan hand in hand. Singer en de Haan (2013) beschrijven drie verschillende typen van praten met jonge kinderen, waarbij taalervaringen worden opgedaan: speelpraten, doenpraten en denkpraten.

- Speelpraten is spelen met klanken, waarbij plezier hebben centraal staat. Bijvoorbeeld rijmen, liedjes zingen en opzegversjes. Het gaat om het versterken van de relatie met de baby, door te spiegelen en te imiteren.
- Doenpraten is praten over wat er gebeurt in gezamenlijke activiteiten. Volwassenen verbinden de taal aan de wereld door woorden te geven aan voorwerpen en activiteiten. Ze maken ze de wereld begrijpelijk aan kinderen, wordt de woordenschat vergroot en het spel verrijkt.
- Denkpraten is praten over wat er zich afspeelt in het hoofd van het kind. Kinderen geven woorden aan de voorstelling die ze in hun hoofd over zaken hebben gemaakt. (de Blauw & Baker, 2009) Volwassenen haken daarop in door stellen te vragen naar beleving en emotie, doen mee met spel, praten over verhalen en prentenboeken. Meer informatie in [Soorten praten.](#)

Denkpraten heeft een nauwe relatie met begrijpend luisteren. (Bouwman & van de Mortel, 2014). Lees ook [Speerpunt 9 Voorlezen](#) en [Speerpunt 10: ontdekken om “gevorderde taal” aan te bieden](#) van het Utrechts kwaliteitskader

Wanneer de taalontwikkeling dreigt te vertragen of stagneren (paragraaf 1.10), is wachten met extra aandacht tot een kind naar het peutercentrum of zelfs de basisschool gaat niet wenselijk.

Uit onderzoeken blijkt dat een eenmaal opgelopen taalachterstand heel moeilijk in te halen is. (Gijsberts & Dagevos, 2009). In Utrecht wordt er dan ook naar gestreefd, in een zo vroeg mogelijk stadium aandacht te geven aan taalontwikkeling.

Bij interactieve taalstimulering staan vaardigheden in het voorlezen en het voeren van gesprekken centraal. Van belang is dat de pedagogisch medewerker en leidster op een speelse wijze voortdurend kansen grijpt en kansen creëert, waardoor kinderen in een betekenisvolle situatie de taal leren. Regelmatige observatie (paragraaf 1.10) draagt bij aan het creëren van nieuwe voorlees- en gesprekskansen. Lees ook [speerpunt 3 Ga mee met kinderen](#) van het Utrechts kwaliteitskader en deel 2 van dit hoofdstuk met allerlei praktische tips, checklists en filmfragmenten.

1.3 Taal in relatie tot andere ontwikkelingsgebieden

Een kind in Nederland, dat de Nederlandse taal goed beheerst, heeft daar een leven lang voordeel van. Het vermogen om taal te begrijpen en zelf te gebruiken is een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling op sociaal en emotioneel gebied en zelfbewustzijn.

Kinderen leggen in hun jonge jaren de basis voor hun taalontwikkeling. Als deze stagneert, heeft dat gevolgen voor de ontwikkeling op andere ontwikkelingsgebieden en schoolprestaties. Van doorslaggevend belang is de sociale context waarin het taalaanbod gegeven wordt. Jonge kinderen leren taal in de context van hun warme relaties met volwassenen. Volwassenen spreken met hen, luisteren naar hen, geven een reactie op verhalen en lezen voor. Taal wordt bijvoorbeeld gebruikt om een kind te kalmeren als het stress ervaart, om de band te verstevigen en hechting te bevorderen en taal heeft een functie bij het leren omgaan met emoties als blijheid, angst en jaloezie. Een warme relatie uit zich door een betrokken en enthousiaste volwassene met oog voor het kind. Kortom, taal is onmisbaar voor interactie en kinderen leren door interactie.

Andere ontwikkelingsgebieden en hun relatie met taal zijn:

Zelfbewustzijn: Taal draagt bij aan de ontwikkeling van het zelfbewustzijn. Een kind van 2 jaar herkent zichzelf op een foto en maakt onderscheidt tussen 'ik' en 'van mij'. (De Haan & Schellekens, 2014). Vervolgens ontwikkelt het willen, vinden en denken vanuit het zelfbewustzijn. Tim (2) wil 'ikke ook help doen' en Lisa zegt: 'ik denk lekker'.

Zelfinzicht: Taal van anderen is nodig voor het verwerven van zelfinzicht. Anderen gebruiken woorden waardoor begrip van emoties, oorzaken en gevolgen van gevoelens de taalvaardigheid vergroot. (Ensor, Spencer & Hughes, 2011). 'Shirley hoort de boze stem van haar moeder als ze zomaar de weg oversteekt en leert zo het verband tussen de emotie en de handeling'.

Emotionele ontwikkeling: Taalontwikkeling is ook sterk verbonden met de emotionele ontwikkeling. Baby's ervaren al vroeg emoties. Vanaf 1 ½ jaar gaan kinderen ook over hun eigen emoties zoals blij, bang en boos praten. Vlot daarna praten ze ook over emoties van anderen. Het herkennen van emoties gaat dus vooraf aan het benoemen daarvan. Voordat een kind emoties en bedoelingen kan benoemen, moet hij eerst leren zijn gevoelens te herkennen en de gevoelens en bedoelingen van anderen te begrijpen. (Bretherton & Beeghly, 1982)

Sociale ontwikkeling: Taal is nodig voor de sociale ontwikkeling, zoals het vermogen om samen te spelen en om problemen en conflicten op te lossen. Uit onderzoek van de Haan (2000) blijkt dat peuters in staat zijn met taal een ander aandacht te geven. 'Wij zijn samen aan het eten he? Wij doen spelen'. Khalid van 2,5 wil graag met Karim spelen: 'ikke auto jou geef'.

Taalontwikkeling draagt in hoge mate bij aan de ontwikkeling van zelfbewustzijn, emotionele- en sociale ontwikkeling. Kinderen verschillen in hun sociale vaardigheden. Het ene kind is heel geïnteresseerd in sociale interacties, terwijl het andere kind meer op zichzelf is. Met deze verschillen wordt in het toepassen van interventies uiteraard rekening gehouden.

1.4 Taalontwikkeling in meertalige situaties

In Utrecht spreekt een deel van de kinderen thuis een andere taal, dan de Nederlandse taal die op de voorschoolse instelling wordt gesproken. We noemen deze kinderen tweetalig of meertalig. Er zijn kinderen die vanaf de geboorte twee talen spreken en er zijn kinderen die eerst een eerste taal en in de peuterperiode een tweede taal leren. Er blijkt weinig verschil te zijn in de taalontwikkeling van een eentalig en tweetalig kind die vanaf hele jonge leeftijd tweetalig zijn (Blom, 2012). Tweetalige kinderen bereiken taalmijlpalen (brabbelen, eerste woordjes) even snel als eentalige kinderen. Ze zijn langzamer in het vinden van woorden, maar weer sneller in het ontwikkelen van 'taakgericht gedrag' (focussen op het te bereiken doel).

Het leren van een tweede taal is moeilijker dan het leren van de eerste taal als deze op latere leeftijd wordt aangeleerd. Tijdens het ouder worden neemt het vermogen om een andere taal te leren af. Kinderen die pas later tweetalig worden, bijvoorbeeld nadat ze op vierjarige leeftijd pas met de tweede taal in aanraking komen, lopen in hun tweede taal in het begin natuurlijk achter. Een voorbeeld: een van-huis-uit Nederlandstalig kind begrijpt aan het begin van groep 1 van de basisschool gemiddeld 3000 woorden. Een anderstalig kind dat bij binnenkomst op het peutercentrum op tweejarige leeftijd nog geen Nederlands kent zou, om 3000 woorden te halen, 38 nieuwe woorden per week moeten leren begrijpen. Dat is, met vijf dagen kinderopvang, bijna acht woorden per dag'. (Singer en Klerekoper, 2008). Maar kinderen kunnen de achterstand snel inhalen. Dat blijkt uit onderzoek waarin de taalontwikkeling is onderzocht van kinderen (drie - zes jaar oud) die, vanuit diverse landen, naar Canada zijn verhuisd. (Bialystok, 2001). Het [artikel van Elma Blom](#) gaat dieper in op meertaligheid.

Uit het Dossier Kwaliteit Voorschool (de Haan, Elbers en Leseman, 2011) blijkt uit het [onderzoek](#) dat gemengde groepen een positief effect op onder andere de taalverwerving heeft. *'Kinderen met een risico op achterstanden blijken in gemengde groepen sneller vooruit te gaan dan kinderen in niet-gemengde groepen, zowel op het gebied van de taalvaardigheid als op ontluikende lees- en rekenvaardigheid'* is een van de conclusies. Daarbij lijkt het leren van elkaar een rol te spelen. Kinderen met weinig taal leren door interactie in allerlei situaties van kinderen die over veel taal beschikken.

In Utrecht werken pedagogisch medewerkers en leidsters in verschillende voorschoolse instellingen, kindcentra en peutercentra. Het aantal meertalige kinderen verschilt per instelling en dat betekent ook dat niet de suggesties voor alle instellingen even toepasbaar zijn. We maken onderscheid in:

Praktijksuggesties voor een instelling met kinderen die vrijwel volledig meertalig zijn:

De pedagogisch medewerkers zijn de eerste professionals die taal naast de thuissituatie aanreiken, verrijken en ondersteunen. Voor een grote groep kinderen is dit ook de eerste frequente kennismaking met de Nederlandse taal. Recente theorieën over taalontwikkeling stellen dat het uitmaakt hoeveel taal een kind hoort (Blom, 2012). Een kind dat veel taal hoort, heeft een grotere kans om een woord of woordcombinatie op te vangen. Veel gehoorde woorden of combinaties van woorden zijn dieper verankerd in de hersenen en kunnen daardoor gemakkelijk opgeroepen worden. Breng kinderen dan ook met veel taal in aanraking en leer ze veel nieuwe woorden aan.

Singer & de Haan, 2013 hebben nog een vierde variant van het 'praten' ontwikkeld, namelijk het steunpraten. (paragraaf 1.2) Steunpraten is praten met extra ondersteuning van de taal. Het bewust gebruik van lichaamstaal - mimiek, gebaren, houding – ondersteunt en verdubbelt, daarmee de talige boodschap. Ondersteun de talige boodschap ook visueel met voorwerpen en pictogrammen (driedubbel). Gebruik steunpraten met kleine groepen en praat individueel met kinderen. Bekijk de filmfragmenten bij de items [twee](#) en [vier](#). Lees ook de informatie [Soorten praten](#).



Praktijksuggesties voor een instelling met zowel meertalige als Nederlandstalige (eentalig) kinderen:

Alle genoemde suggesties zijn voor deze groep van toepassing. Heb een gevoelig oog voor de taalbehoeften van alle kinderen. Breng veel taal in en gebruik ook teksten met meer academische taal (paragraaf 1.6) en leg de woorden uit. Laat handelingen zien die kinderen prikkelen zoals [filmfragment 6](#).

Visuele ondersteuning is voor alle kinderen zinvol. Heb ook een [Gevoelig oog, speerpunt 2](#) van het Utrechts kwaliteitskader. Benut de [terloopse momenten, speerpunt 6](#) als activiteitenwisselingen door taal in te brengen en handelingen met woorden te ondersteunen.

Praktijksuggesties voor instellingen met kinderen die vrijwel allen eentalig zijn:

Gebruik zowel prentenboeken als informatieve boeken met illustraties en stel vragen van verschillende [niveaus](#). Stel naast de vraag; welke kleur heeft kikker, ook de vraag, hoe weet je dat kikker heel hoog springt? Vragen van een [hogere orde](#) lokken denken en redeneren uit en dragen bij aan taalbegrip. Ook bij peuters, al denken veel pedagogisch medewerkers dat deze vragen te hoog gegrepen zijn. Het stellen van vragen van een hogere denkorde. De werkmop [Begrijpend luisteren en woordenschat](#) biedt daarvoor volop mogelijkheden. Prentenboeken zijn voor oudere peuters ook goed in te zetten om [rekentaal](#) te stimuleren. Rekentaal zijn woorden als eerste, laatste, groot, dik en evenveel. In veel boeken doen zich situaties voor waarin kinderen kunnen denken en redeneren over getallen, hoeveelheden, meten en meetkunde. Maak ook gebruik van complex taalgebruik zoals samengestelde zinnen, waarin voegwoorden en verwijswoorden voorkomen. Lees [speerpunt 9 Voorlezen](#) van het Utrechts kwaliteitskader.



1.5 De thuistaal in meertalige situaties

Kompier & Wagenaar (1997) concluderen dat aandacht voor de thuistaal (moedertaal) in meertalige situaties belangrijk is, zeker tot het zevende levensjaar. “*Een meertalig kind kan zijn moedertaal niet missen, omdat beheersing essentieel is voor de emotionele band met de familie en voor de culturele band met het land van herkomst*”. Kinderen leren onder andere hun emoties verwerven in deze taal en moeten zich veilig voelen om beide talen te gebruiken. Daarom is het van belang de ontwikkeling van het Nederlands niet ten koste van de ontwikkeling van de thuistaal te laten gaan. Belangrijk is dat kinderen veel en gevarieerd de verschillende talen horen en spreken, zowel buitenshuis (vooral Nederlands) als binnenshuis.

Kinderen die twee talen ontwikkelen hebben stimulans in beide talen nodig. Een bekende manier van meertalig opvoeden is de *één-ouder-één-taal-strategie* (Kompier & Wagenaar, 1997). Deze strategie is van toepassing als de ouders allebei een andere (moeder)taal vloeiend spreken. Dit biedt kinderen de mogelijkheid om op een goede manier meer dan één taal leren. Eén taal hoort bij papa, de andere taal hoort bij mama.

Pedagogisch medewerkers en leidsters hebben ook een belangrijke rol in het positief benaderen van de thuistaal. Zij doen er goed aan te reageren als een kind in zijn thuistaal praat, of een boekje, foto's, souvenir of traktatie laat zien, dat een relatie heeft met de thuistaal en cultuur. Reageren kan door het leren van enkele woorden in de thuistaal. Daarmee laat ze zien nieuwsgierig te zijn en daarmee de thuistaal van een kind te waarderen. Praten over woordbetekenissen en een Nederlands woord koppelen aan de thuistaal kan bijdragen aan het leren van het Nederlands. Meer informatie en praktische tips zijn te vinden in [Taalgebruik thuis](#) uit het Utrechts kwaliteitskader en [Erken de thuistaal](#) (Keulen & Singer, 2012)

1.6 De taalomgeving: academisch taalgebruik, spel, gesprekken, voorlezen en digitale media

Academisch taalgebruik en scaffolding interactie

Volwassenen hebben door hun voorbeeldfunctie een grote invloed op de taalontwikkeling van een kind. In gesprekken met peuters gebruiken zij weleens verkleinwoorden, korte zinnen en simpele woorden. Het is voor de taalontwikkeling beter als zij gebruik maken van zogenaamde schooltaal of [academische taal](#) (Henrichs 2010). Kinderen die al in een vroeg stadium kennis hebben gemaakt met academisch taalgebruik, kunnen daarmee op school hun voordeel doen. Ze weten al een beetje wat er van ze verwacht wordt wanneer ze praten over wat ingewikkeldere onderwerpen waarbij er geen gebruik gemaakt kan worden van wijzen. Kinderen moeten bijvoorbeeld precies zijn, en goed kunnen uitleggen waarom iets is zoals het is, of waarom ze iets vinden. Dit vraagt iets speciaals van de taal. De kenmerken van deze 'academische taal' zijn:

- Veel informatie in een zin te geven (rekening houdend met de leeftijd);
- Domein specifieke woorden te noemen, zoals fruitschilmesje, kapstokhaak,
- Veel verschillende woorden te gebruiken;
- Specifieke verwijzingen naar ruimte en tijd geven en daarbij te wijzen: bijvoorbeeld 'in het midden', 'gisterochtend', 'om 11 uur';
- Samengestelde zinnen, bijvoorbeeld oorzaak en gevolg: 'Marion gleed uit, waardoor zij in de waterplas viel';
- Gebruik van voegwoorden: denk aan 'omdat', 'net zoals', 'want' en 'tenzij';


Creëer veel kansen voor academisch taalgebruik, door voor te lezen uit betekenisvolle teksten, zoals prentenboeken en informatieve boeken. Daarin worden woorden gebruikt die niet gauw in de dagelijks gesprekken voorkomen. Voorlezen biedt ook een goede mogelijkheid om kinderen woorden en zinsbouw aan te leren zoals ze in geschreven taal gebruikt worden. Bekijk ook het filmpje [academische taal](#).

Volwassen hebben ook een belangrijke functie in het ondersteunen van taalverwerving door een 'steiger' of 'stut' (in het Engels 'scaffold') voor kinderen te zijn. Kleine hints kun je zien als de treden van een steiger, die een kind steeds een stapje verder helpen. Deze 'scaffolding interactie' (Henrichs, 2013) draagt bij aan het stap voor stap een komen tot een oplossing of een conclusie. De Pedagogisch medewerker zet het denken in de steigers en stut door aan te sluiten bij het niveau van het kind. Ze stelt open vragen, breidt bestaande kennis uit en draagt bij aan het leggen verbanden. Het volgende gesprekje is een voorbeeld hoe dit denken in de steigers wordt gezet:

- Lars: Er is maar één
- PM: Zie je één slak?
- Lars: Ja, kijk maar, hier.
- PM: En kijk eens aan deze kant (hint)
- PM: Zit hier ook nog ergens een slak?
- Lars: Nee.
- PM: Nee?
- Lars: Oh hier.
- PM: Wa's dat?
- Lars: Da's een ? (onverstaanbaar) , een kleine.
- PM: Een kleine slak, maar het is wel ook een slak

Spel en taal

Kinderen spelen omdat ze er plezier in hebben en met plezier spelen is een kenmerk van 'in ontwikkeling zijn' (Singer, 2013). Spel is daarom een krachtig middel om de taalontwikkeling te stimuleren. Deunk (2009) constateert dat peuters in het fantasiespel met



groepsgenootjes juist volop taal gebruiken. De spelontwikkeling verloopt grofweg volgens onderstaande fasen.

- Kinderen van een jaar of 2 raken meer op de ander afgestemd en het spel krijgt al spelend vorm (associatief spel). Kinderen gebruiken taal, zonder vooropgezet spelplan.
- Kinderen jonger dan 3 jaar gebruiken vooral non-verbale manieren om aan te geven dat ze samen willen spelen. Het gedrag bestaat vaak uit imitatie van een ander kind (imitatiespel), zoals in rondjes rennen, springen, een liedje na zingen en een bal laten rollen.
- Tussen het derde en vijfde jaar ontwikkelt het spel zich steeds meer richting coöperatief spel, zoals het rollenspel. Ze praten met elkaar, overleggen over het spelplan, delen ervaringen, ervaren conflicten, leren ze met gebruik van taal op te lossen en laten blijken wat ze van iemand vinden.

Volwassenen brengen (academische) taal in als ze het spel [demonstreren](#). Door handelingen uit een verhaal voor te spelen in een hoek, zien kinderen welke handelingen bij een rol horen en welke taal er bij de rol wordt gebruikt. Als kinderen samenspelen nemen ze handelingen over en gebruiken de taal.

Volwassenen begeleiden het spel vervolgens het beste door kinderen de leiding te laten nemen, op hun (spel)initiatieven in te gaan en vanuit die basis taal in te brengen (Göncü, 2010).

Tips:

- Imiteer het kind in wat het doet en stel dan pas een vraag of breng een suggestie in. Dan wordt taal op een natuurlijke wijze ingebracht en is betekenisvol.
- Voorkom fragmentarische losse opmerkingen als: 'zullen we de grote blokken opstapelen? Kijk ik doe het even voor, nu mag jij, terwijl het kind de blokken op een rij aan het ordenen is'.
- Benoem wat je ziet als je een reactie wilt ontlokken. 'Ik zie dat jij de blokken op een rij hebt gelegd, ik leg er nog een paar naast, zodat de rij nog langer wordt. Is dat goed?'

Het artikel [Peuters laten spelen is een vak](#) (Muller & de Cohen Lara Sardes, 2013) biedt allerlei praktijksuggesties. De door kindcentra in Utrecht veelgebruikte methodiek Kaleidoscoop bevat allerlei suggesties voor taal en spelstimulering. Lees ook [speerpunt 8, Spel](#) uit het Utrechts kwaliteitskader en de hoofdstukken 18-22 uit het [Pedagogisch kader 0-4](#)

Gesprekken voeren

Volwassenen voeren op allerlei momenten van de dag gesprekken met kinderen. Dat varieert van spontane gesprekjes tot doelgerichte gesprekken. Verbale interactie is een vormt de kern voor een hoge educatieve kwaliteit van de interactie (actie-onderzoek L. Henrichs; Universiteit Utrecht, 2015). Het is de kunst om initiatieven van kinderen te gebruiken om een bepaald taaldoel te bereiken. Zo worden de kinderen maximaal betrokken, en wordt zo min mogelijk gestuurd. Als er te veel nadruk ligt op het bereiken van taaldoelen door bijvoorbeeld losse betekenisloze vragen te stellen, gaat dat vaak ten koste van de betrokkenheid van kinderen op de activiteit waar ze mee bezig zijn. Ze haken af, waardoor er weinig kansen kunnen worden gegrepen om denken en redeneren (denkpraten, Singer & de Haan, 2013) op gang te brengen. Zie ook de voorbeelden op de [filmfragmenten](#).

Acties van volwassenen waardoor kinderen taal kunnen oefenen en taal kunnen produceren zijn bijvoorbeeld samen een activiteit te gaan doen en al spelend de eigenschappen van een voorwerp verkennen, te benoemen wat je ziet en er iets van vinden, tijd geven voor een reactie. Gedurende het dagritme op de groep zijn er veel momenten om een gesprekje te voeren, zoals verzorging, eten en drinken, routines of





dagritmeactiviteiten spel in hoeken, voorlezen in de kleine groep en denk- en ontdekspelletjes in de kleine groep.

Inzet van digitale media

Digitale media zijn niet meer weg te denken, ook niet uit het leven van jonge kinderen. ICT-geletterdheid is een vaardigheid die hoort bij de 21e eeuwse vaardigheden.

Kinderen kunnen al snel overweg met de nieuwe media zoals een tablet. Sommige apps zijn leuk voor jonge kinderen maar niet per se leerzaam, zoals klikken op losse bewegende onderdelen. Tegelijkertijd kunnen andere media, zoals digitale voorleesboeken kinderen goed ondersteunen bij hun ontwikkeling. Uit [onderzoek van Verhallen, Bus en de Jong \(2004\)](#) blijkt dat met de woordenschat winst behaald kan worden door naast 3 a 4 keer voorlezen ook het boek meerdere keren digitaal te bekijken. Of kinderen zich ontwikkelen hangt af van de kwaliteit van de programma's en de apps en de manier waarop ze door de pedagogisch medewerker in de omgang met digitale media worden begeleid. Hoe beter de begeleiding, hoe meer kinderen leren en met zelfvertrouwen mediawijs opgroeien.

Het Kinderopvangfonds heeft een grote verzameling digitale prentenboeken op dvd ontwikkeld onder de titel Wepboek. Deze digitale boeken zijn online gratis verkrijgbaar (www.wepboek.nl). Daarnaast zijn er tegen betaling geanimeerde prentenboeken op de markt bijvoorbeeld Bereslim (www.bereslim.nl) en Fundels (www.fundels.nl).

Een digitaal prentenboek is geen vervanging maar een aanvulling op het gedrukte prentenboek. Het biedt jonge kinderen de kans het verhaal nog eens te horen en te zien. Daarnaast wordt de betekenis van verschillende woorden en door middel van een goede animatie eenvoudig duidelijk gemaakt.

Op de website van het project Digidreumesen voor pedagogisch medewerkers en ouders staat actuele informatie over geschikte Apps en wepboeken voor jonge kinderen.

www.digidreumes.nl

Het digibord kan ook in het peutercentrum worden gebruikt om gemaakte filmpjes terug te kijken, samen foto's van werkstukken en situaties te bekijken, filmpjes van thema onderwerpen om kennis uit te breiden en desgewenst spelletjes te doen.

Een voorbeeld uit de Utrechtse praktijk: in [peutercentrum Op Dreef](#) in Overvecht wordt digitale media gebruikt om te skype met een peuter die tijdelijk in een ander werelddeel verblijft. Wekelijks is er kort skypecontact met korte gesprekjes en aanwezig zijn bij voorlezen. Digitale media draagt zo bij aan verbondenheid met de pedagogische medewerkers en voor zover dat van toepassing is ook bij de peuters.

Het tablet wordt in dit peutercentrum ook gebruikt om leren van en met de leerkrachten groep 1 en 2 te bevorderen. De pedagogisch medewerkers en leerkrachten bereiden samen een prentenboek gedifferentieerd voor en bieden dit aan de peuters en kleuters aan. Ze bezoeken en filmen elkaar en bespreken samen de filmbeelden na. Deze vorm van [lesson study](#) draagt bij aan de doorgaande lijn.





1.7 Vaardigheden pedagogisch medewerkers taal

Taalniveau 2F en 3F van pedagogisch medewerkers in VVE.

De overheid onderkent dat kwaliteit in de VVE een verrijkend taalniveau van pedagogisch medewerkers vereist. Dit niveau moet sinds 2014 in diverse gemeentes worden aangetoond. Letterlijk is vastgelegd dat dit taalniveau minimaal op HAVO of MBO4 niveau moet liggen, en dat is 'taalniveau 3F' volgens de Referentieniveaus. Meer informatie is te vinden op http://www.taalenrekenen.nl/ref_niveaus_taal/uitwerkingen/uitgelegd/3F/ Concreet betekent dit dat ook in Utrecht de nieuwe taal-eis 3F geldt voor pedagogisch medewerkers in de VVE. Pedagogisch medewerkers zijn in de taalontwikkeling een voorbeeld voor kinderen. Van hen leren kinderen een grote woordenschat, zinsopbouw en zinsconstructies. Dit is een noodzakelijke voorwaarde. Voor veel kinderen zijn de pedagogisch medewerkers de eerste volwassenen die het Nederlands grammaticaal goed opbouwen en veel nieuwe taal toepassen.



1.8 Organisatie en groepsmanagement

Bij het organiseren van een goed activiteitenaanbod zijn er enkele aandachtspunten voor de pedagogisch medewerker:

- zorgt voor een evenwichtige verdeling van activiteiten (bijvoorbeeld spelkeuze, maar ook gerichte activiteiten). Zie ook [speerpunt 6 terloopse momenten](#)
- doet activiteiten in de grote groep en in de kleine groep. De kleine groepen stelt zij bewust licht heterogeen samen en sluit aan, gaat mee ([speerpunt 3](#)) bij het spel waar de kinderen mee bezig zijn.
- besteedt extra tijd aan dreumesen en peuters, zogenaamde doelgroep kinderen, waar een zorg is over de taalontwikkeling. Zie ook [speerpunt 5 Met een doel](#).

Kinderen die op hetzelfde moment met verschillende activiteiten bezig zijn, doen een sterk beroep op de managementvaardigheden. De pedagogisch medewerker moet het immers zo organiseren, dat er een rustige speelsfeer heerst, dat ze de tijd voor activiteiten in de kleine groep efficiënt benut en dat de andere kinderen in enige mate in staat zijn zelfstandig met een activiteit bezig te zijn. Hieronder zetten we op een rij welke managementvaardigheden daarbij van belang zijn.

De pedagogisch medewerker:

- maakt in gedrag en voorbeeld duidelijk welk gedrag van een kind wordt verwacht,
- zorgt voor duidelijke routines,
- spreidt de aandacht, houdt overzicht, heeft oogcontact met de leerlingen, stopt beginnende onrust snel, Zie ook [speerpunt 2, gevoelig oog](#)
- geeft kinderen enige verantwoordelijkheid en waardeert eigen initiatief, oplossingen en onderlinge hulp.

De geplande taalactiviteit voorbereiden en uitvoeren:


- weet aan welke [taaldoelen](#) zij werkt; zie ook [speerpunt 7 Met een doel](#).
- legt voldoende van het benodigde materiaal geordend klaar,
- zorgt ervoor dat het materiaal goed bereikbaar is voor de kinderen,
- zorgt voor een rustige plek voor de kleine groep, zodat ze overzicht kan houden op de groep
- benut de tijd zo effectief mogelijk,
- houdt oog op de betrokkenheid van kinderen en stopt de activiteit op het juiste moment,
- zorgt ervoor dat de kinderen weten wat ze kunnen doen,
- zorgt ervoor dat de kinderen direct aan de slag kunnen gaan,
- biedt kinderen gelegenheid elkaar te helpen. Zie ook [speerpunt 4 Verantwoordelijkheid](#)

Planning

Voor een verantwoord activiteitenaanbod oftewel [handelingsgericht werken](#) met voldoende aandacht voor de taalontwikkeling voor dreumesen en peuters is een goede planning noodzakelijk.

We maken onderscheid in een jaarplanning en een themaplanning:

- Een (thema)jaarplanning, bijvoorbeeld de thema's van de VVE programma's.
- Een themaplanning. Elk thema beslaat 3-5 weken. Per week legt de pedagogisch medewerker schriftelijk vast welke taalactiviteiten worden gedaan.



Planningsvaardigheden van de pedagogisch medewerker:

- Zij denkt, kijkt en praat over wat een kind nodig heeft om de volgende stap te maken, en handelt daar zoveel mogelijk naar.
- Er is sprake van een volwaardig activiteiten aanbod met voldoende aandacht voor de taalontwikkeling.
- Zij werkt vanuit een themaplanning met een evenwichtig aanbod.
- Zij werkt doelgericht en maakt gebruik van de gegevens uit het volgsysteem KIJK.
- Zij differentieert in haar aanbod en handelen, gebaseerd op wat het kind wél kan.
- Zij kijkt naar de wisselwerking tussen kinderen, hun ouders, de groep en haarzelf en stemt haar handelen hierop af.





Deel 2: Taalstimulering in de Utrechtse praktijk





1.9 Doelstellingen voor aanvang groep 1 basisschool

In de vorige paragraaf is de taalverwerving, de meertaligheid en planmatig handelen bij taalontwikkeling besproken. In deze paragraaf bespreken we het kader van waaruit wordt gewerkt, namelijk de doelen.

Op verzoek van het ministerie van OCW zijn er door Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) beheersingsdoelen ontwikkeld voor de ontwikkelingsgebieden Taal, Rekenen en Sociaal-emotioneel voor het jonge kind. Doelen op motorisch gebied zijn in ontwikkeling. De doelen van taalontwikkeling zijn in samenwerking met de Universiteit van Amsterdam tot stand gekomen (2010) en hebben betrekking op de domeinen “Mondelinge taalvaardigheid, Ontluikende- en beginnende geletterdheid en Taalbeschouwing”.

Er zijn doelen voor einde voorschoolse periode ontwikkeld en doelen eind groep 2 basisschool. De versie [taaldoelen voorschool Taal](#) zijn in het Utrechts Taal Curriculum overgenomen en richtinggevend voor de praktische uitwerking in de voorschoolse instellingen.

1.10 Taalontwikkeling signaleren, observeren en registreren.

Kinderen doorlopen dezelfde fasen in de spraak- en taalontwikkeling, maar wel in eigen tempo (paragraaf 1.1). Een pedagogisch medewerker of leidster die de fasen en leerlijnen taal kent, weet hoe de ontwikkeling van de kinderen op taalgebied verloopt en is in staat te signaleren op welk moment meer informatie nodig is om een breder overzicht te verkrijgen. Ruim 25% van de kinderen in Nederland heeft op vierjarige leeftijd een taalachterstand. Bij 15-jarigen is dat afgenomen naar ruim 14%. (www.lezenenschrijven.nl). Het onderwijs draagt bij aan het verlagen van deze achterstand. Voor Pedagogisch medewerkers en leidsters is het belangrijk te weten op welke wijze zij de taalachterstand waar mogelijk kunnen verkleinen. Daarbij is kennis nodig om te weten welke mijlpalen kinderen doorlopen in de spraak en taalontwikkeling. Daarnaast is kennis nodig welke oorzaken taalachterstanden kunnen veroorzaken. Vervolgens is kennis nodig om te weten wanneer een rijk taalaanbod volstaat, wanneer extra ondersteuning nodig is en wanneer het nodig is professionals in te schakelen.

De gemeente Utrecht hanteert een preventieve visie: taalachterstanden waar mogelijk voorkomen en als ze zijn ontstaan, vervolgens aanpakken. Uit onderzoek (van Kampen et al. 2005), blijkt dat eenmaal opgelopen achterstanden moeilijk zijn in te halen. Gericht observeren en regelmatig registreren dragen bij aan het tijdig signaleren van mogelijke risico's in de taalontwikkeling.

De jeugdgezondheidszorg, het consultatiebureau en de voorschoolse voorzieningen hebben in Utrecht een belangrijke rol in de vroegtijdige signalering. De pedagogisch medewerkers en leidsters signaleren op basis van hun ervaring en kennis van [mijlpalen](#) en de leerlijnen taal of zij een spraak- en taalachterstand vermoeden. Een instrument kan dat vermoeden bevestigen. In Utrecht worden daarvoor verschillende screeningsinstrumenten en volgsystemen gebruikt. Met een screeningsinstrument wordt gesignaleerd hoe de passieve en actieve taalontwikkeling verloopt. Met een volgsysteem wordt de (taal)ontwikkeling gevolgd. Door de ontwikkeling over een langere tijd te volgen, wordt zichtbaar hoe een kind zich volgens de leerlijnen ontwikkelt. Door meerdere leerlijnen in samenhang te bekijken wordt duidelijk op welke gebieden de ontwikkeling opvallend verloopt. Denk daarbij aan de denkontwikkeling, de sociale ontwikkeling en de spelontwikkeling in relatie tot de taalontwikkeling. De verkregen gegevens uit de screeningsinstrumenten en volgsystemen bieden aanknopingspunten voor het stimuleren en verdiepen van de taalontwikkeling. In dit Utrechtse taalcurriculum zijn daarvoor allerlei mogelijkheden aangereikt.

Kindvolgsysteem 0 – 4 jaar Peuters

In Utrecht wordt door veel instellingen gebruik gemaakt van het kindvolgsysteem Kijk! (www.bazalt.nl). Alle peutercentra van Spelenderwijs Utrecht bijvoorbeeld observeren en registreren de ontwikkeling van peuters met behulp van dit digitale systeem. Binnen Kijk! zijn verschillende ontwikkelingslijnen met betrekking tot het domein Taal opgenomen: de lijn: [Spraahtaalontwikkeling](#) en de lijn: [Ontluikende geletterdheid en Cognitieve ontwikkeling](#). Tevens is een [overzichtslijst](#) toegevoegd van de taalontwikkelingslijnen peuters. Essentieel voor KIJK! is het observeren van kinderen tijdens zelf gekozen activiteiten waarbij ze actief en betekenisvol bezig zijn. Deze observatiegegevens vormen de basis voor uitspraken over het verloop van onder andere de taalontwikkeling en de keuze voor een passend (beredeneerd) taalaanbod. Hierbij staat de vraag centraal: wat is voor dit kind de volgende stap? Volstaat het gebruikte taalaanbod? Is stimulering nodig of is meer en gerichte informatie nodig over de taalontwikkeling? De pedagogisch medewerker heeft door haar observaties en het invullen van de taalleerlijnen inzicht wanneer achterstanden dreigen te ontstaan.

Instrumenten spraak- en taalontwikkeling voor (potentiële zorg) kinderen

Wanneer de taalontwikkeling stagneert, wordt in onderling overleg tussen het consultatiebureau (JGZ), de peutercentra en/of het kinderdagverblijf bekeken op welke wijze de taalontwikkeling het beste kan worden aangepakt. Het ondersteunen van de

ouders/ verzorgers is daarbij van belang en vraagt om een goede samenwerking tussen deze instellingen en de ouders. In Utrecht indiceert de jeugdgezondheidszorg de kinderen (die een risico lopen) op een achterstand in de taalontwikkeling voor VVE. Naast de kindvolgsystemen die de ontwikkeling van jonge kinderen breed volgen, zijn er instrumenten voorhanden die specifiek het ontwikkelingsgebied "Taal" in kaart brengen. Ze kunnen naast het kindvolgsysteem worden gebruikt om een achterstand of voorsprong vast te stellen.


Meet-moment	Instrumenten voor (potentiële) zorgkinderen	Toelichting	Gebruik
0-48 mnd.	Van Wiechenonderzoek	Dit instrument brengt op systematische wijze de ontwikkeling van jonge kinderen in beeld. De items zijn gericht op grove en fijne motoriek, adaptatie (afstemming), taalontwikkeling, sociaal gedrag en persoonlijkheid.	Consultatiebureaus Utrecht
0 – 48 mnd.	"Uniforme signalering taalachterstanden bij jonge kinderen" (Nederlands Centrum Jeugdgezondheid)	Wordt als aanvullend instrument gebruikt.	Consultatiebureaus Utrecht
1 – 6 jaar	SNEL instrument (M. Luinge) Sprak-en taal Normen Eerste Lijns gezondheidszorg	Screeningsinstrument voor de taalontwikkeling in drie minuten	Logopediepraktijken Peutercentra
0 – 4 jaar	Signalerings- en screeningsinstrumenten		Logopediepraktijken
3 – 4 jaar	Taal voor Peuters (Cito 2011). P1 (tussen 3 jaar en 0 maanden – 3 jaar en 6 maanden) P2 (tussen 3 jaar en 6 maanden – 4 jaar en 0 maanden)	Deze gegevens zijn aanvullend op de observaties en kunnen extra informatie geven.	Peutercentra

Specifieke zorg spraak- en taalontwikkelingsstoornissen

Uit de screeningsinstrumenten kan blijken dat vervolgonderzoek nodig is. Als een kind worstelt met de taal, is het goed om snel in actie te komen om ergere problemen te voorkomen. Dat kan door onderzoek door specialisten van een [audiologisch centrum](#), zoals Auris en [Kentalis](#), gespecialiseerd in onder andere slechthorendheid en taalontwikkelingsstoornissen. Ook een verwijzing naar een logopedist (paragraaf 1.14) kan een vervolgstap zijn.

Overdrachtskalender Utrecht van voorschoolse instelling naar basisschool

Op het moment dat het kind naar de basisschool gaat, volgt de laatste registratie en een oudergesprek. Daarna draagt de Pedagogisch medewerker de kindgegevens over aan de basisschool. De overdracht van een zorgkind binnen gesubsidieerde VVE verloopt via de zorgconsulent aan de Intern Begeleider van de ontvangende basisschool. In Utrecht wordt het Kijk! Overdrachtsformulier: [Utrechtse Overdracht peuter – kleuter](#) gebruikt. Dit formulier wordt naast de kindgegevens overgedragen naar de basisschool.



In Utrecht wordt onderstaande procedure voor de overdracht van de voorschoolse instelling naar de basisschool gehanteerd.

Registratie-moment	ALLE peuters van Utrecht	Toelichting
Aan het eind van de voorschoolse periode, voor de overgang van kinderdagverblijf / peutercentrum naar basisschool	<ul style="list-style-type: none">• Kindvolgsysteem van kinderdagverblijf of peutercentrum• Utrechts Overdrachtsformulier	Voorwaarde: toestemming van ouders Indien ouders geen toestemming verlenen, wordt dit mondeling aan de school gemeld.

1.11 Het aanbod: taalprogramma's en overige aanpakken

Taalprogramma's

Voor de praktische uitwerking van educatie aan het jonge kind worden in Utrecht verschillende (VVE) programma's en methoden ingezet. VVE programma's kunnen een positieve invloed hebben op de taal- en denkontwikkeling van jonge kinderen. Dat blijkt vooral voor kinderen uit achterstandssituaties. (Nap-Kolthof et al, 2008; van der Vegt & Schonewille 2008). Uit onderzoeken naar het effect van verschillende programma's blijkt dat het gebruikte programma geen verschil maakt (Karssen et al, 2013). Wel blijkt dat een dubbele bezetting op de groep samen gaat met hogere scores op taal. Uit het onderzoeksrapport van de Universiteit van Utrecht naar de effecten van VVE programma's blijkt dat niet het gebruikte programma, maar de professionaliteit van de pedagogisch medewerker en leidster bepalend is voor de resultaten. (De Haan, Leseman & Elbers 2011) Uit recent [onderzoek van Fukkink](#), 2015 blijkt ook het bovenstaande. Het [effect](#) van de gebruikte programma's VVE ten opzichte van de reguliere groepen in de voor- en vroegschoolse periode, lijken tot nu toe geen toegevoegde waarde te hebben voor de ontwikkeling van het jonge kind in de Nederlandse context. De vaardigheden van de pedagogisch medewerkers en leidsters maken het verschil.

Programma's kunnen overigens uitstekend als inspiratiebron of als richtlijn ingezet worden. Zij bieden (handvatten voor) betekenisvolle activiteiten. De pedagogisch medewerker of leidster hoeft dan geen tijd in het bedenken van de activiteit te steken. De tijd wordt dan benut in het denken over de manier waarop de activiteit wordt uitgevoerd. en dat maakt het verschil voor de kinderen.

In Utrecht wordt op alle peutercentra van Spelenderwijs en daarnaast ook op een aantal kinderdagverblijven gewerkt met verschillende VVE- programma's. (www.nji.nl). Het stimuleren van de taalontwikkeling is een belangrijk onderdeel van deze programma's. De [uitgangspunten](#) van deze programma's zijn uitgewerkt in allerlei activiteiten. Zij dragen bij aan het behalen van de doelen SLO/UvA begin groep 1.

Overige aanpakken in Utrecht

Naast de VVE programma's wordt door instellingen gebruik gemaakt van andere aanpakken. Zij zijn allen gebaseerd op onderzoek.

Pedagogisch kader 0-4 jaar

Het [Pedagogisch kader 0-4 jaar](#) (met name hoofdstuk 18-22) biedt voor kindercentra en peutercentra suggesties om de taalontwikkeling vanuit allerlei ontwikkelingsgebieden te [stimuleren](#). Overige leestip: Interactievaardigheden (Strik & Schoemaker)

Oog voor Interactie


De methodiek Oog voor [Interactie](#) (NJI) gaat uit van de zes interactievaardigheden van Pedagogisch medewerkers. De focus ligt op de pedagogische en educatieve kwaliteit in het onder andere het versterken van taal. Zij kijken naar zichzelf en anderen om te ontdekken waar hun kracht zit in het contact met kinderen en op welke punten nog verbetering mogelijk is. Goede interactie vraagt om nadenken over: hoe communiceer ik, wat communiceer ik en wanneer communiceer ik?

De Taallijn

Het Expertisecentrum Nederlands en Sardes hebben een werkwijze ontwikkeld voor pedagogisch medewerkers in kinderdagverblijven en peutercentra om daarmee de taalontwikkeling van jonge kinderen te stimuleren. De Taallijn kan los ingezet worden maar vervangt een VVE-programma niet.

Er zijn twee uitwerkingen:

- De [Taallijn](#) in het kinderdagverblijf; taalstimulering voor nul- tot tweejarigen (2008, Expertisecentrum Nederlands en Sardes)
De vier speerpunten zijn: mondelinge taal, woordenschat, ontluikende geletterdheid en ouderbetrokkenheid.
De speerpunten zijn voorzien van vaardigheden en tips om voor te [lezen](#) en



[gesprekken](#) te voeren met baby's en dreumesen. Bekijk ook de [checklist](#).

- Peuters interactief met taal; De Taallijn VVE: taalstimulering voor jonge kinderen (2005, Expertisecentrum Nederlands en Sardes).
De vijf speerpunten zijn: gesprekken met peuters, werken aan woordenschat, interactief voorlezen van prentenboeken, peuters en ICT en ouderbetrokkenheid.
De speerpunten zijn voorzien van allerlei vaardigheden en tips om voor te [lezen](#) en [gesprekken](#) te voeren en tips voor het vergroten van de [woordenschat](#). Bekijk ook de [checklist](#).
Op de website staan ook uitgewerkte [activiteitencycli](#) die door pedagogisch medewerkers worden gebruikt. Elke activiteitencyclus duurt circa drie weken en bevat activiteiten met betrekking tot de vijf speerpunten van de Taallijn.

Uitdagen tot [gesprek](#)

Het lectoraat Interactie en Taalbeleid van de Marnix Academie heeft met behulp van een project met RAAK-Publiek subsidie (2014), onderzocht hoe het onderwijs aan jonge kinderen die weinig Nederlands spreken krachtiger gemaakt kan worden. Professionals in de voor- en vroegschoolse educatie ervaren dat ze juist de laagste taalvaardige peuters en kleuters moeilijk in de interactie kunnen betrekken. Terwijl interactie binnen en naast de VVE-programma's wezenlijk is voor een snelle taalontwikkeling. Professionals van enkele Utrechtse en Zwijndrechtse voor- en vroegscholen en onderzoekers hebben samen uitgezocht hoe laagtaalvaardige jonge kinderen uitgedaagd worden tot communicatie. Bekijk de [filmfragmenten](#) waarin de effecten van deze aanpak zichtbaar zijn. Lees ook het artikel [Weinig taal, toch in gesprek](#) (van der Zalm & Damhuis, 2014)

De Taallijn aanvulling NT2 – werken met beginnende tweede taal verwerwers

Deze [aanvulling](#) (Sardes & Expertisecentrum Nederlands, 2008) is bedoeld voor pedagogisch medewerkers van kinderdagverblijven en peutercentra die te maken hebben met kinderen die nog geen Nederlands spreken: beginnende tweede taal verwerwers of NT2 beginners. In deze aanvulling is een aantal aandachtspunten, tips en vuistregels geformuleerd die de pedagogisch medewerkers houvast bieden. Ook worden suggesties gegeven voor de wijze waarop pedagogisch medewerkers activiteiten rond de vijf speerpunten van de Taallijn kunnen aanpassen voor NT2-beginners. Verder komt de methodiek Total Physical Response (TPR) aan bod. Deze methodiek gaat ervan uit dat kinderen het beste taal leren als dit gekoppeld is aan een handeling.

Begrijpend luisteren

In Utrecht is door CPS onderwijsontwikkeling en advies (2013- 2015) een aanpak gestart op een aantal basisscholen en peutercentra waardoor de doorgaande lijn van begrijpend luisteren en begrijpend lezen wordt versterkt.

De aanpak voor peuters en kleuters bestaat uit een combinatie van interactief- en hardopdenkend voorlezen uit betekenisvolle teksten, als prentenboeken en informatieve boeken.

Door hardopdenkend voor te lezen doet de pedagogisch medewerker voor hoe zij betekenis geeft aan een tekst en kinderen stimuleert mee te denken.

Door interactief voor te lezen wordt samen met de kinderen betekenis aan de tekst gegeven. Zij denken en spreken mee met behulp van vragen en werkvormen die ook redenen geven om na te denken.

In de werkmap Begrijpend luisteren en woordenschat (CPS, 2015) staan 38 uitgewerkte teksten die gebruikt kunnen worden voor het voorlezen en vergroten van de woordenschat. Een [voorbeeldactiviteit](#) uit deze werkmap laat zien hoe het voorlezen zowel interactief als hardop denkend kan worden gedaan.

Het artikel [Begin bij begrijpend luisteren](#) (Bouwman & van de Mortel 2014) bevat meer informatie over deze aanpak.



LOGO-3000

[LOGO 3000](#) (Rezulto Onderwijsadvies) biedt pedagogisch medewerkers een didactiek en materialen om flexibel, binnen de bestaande thema's en aansluitend op de natuurlijke taalverwerving, kinderen veel extra woorden aan te bieden. In Utrecht wordt op een aantal VVE-locaties gebruik gemaakt van deze [woordenschatmethode](#).

Extra is dat het materiaal ook de ouders bij de woordenschatontwikkeling betreft: wat de kinderen met LOGO 3000 leren op het peutercentrum kan met de ouders nog eens thuis worden geoefend. Daarnaast bestaat de mogelijkheid dat ouders ook zelf de nieuwe Nederlandse woorden leren op een oudercursus.



1.12 Rol Bibliotheek Utrecht

Instellingen 0- 4 jaar en de [bibliotheek Utrecht](#) hebben een gezamenlijk doel, namelijk het leveren van een bijdrage aan een goede start in het leven en het meegeven van voldoende bagage aan het jonge kind om met succes zijn/haar schoolcarrière te kunnen starten en afronden. Vanuit haar visie op geletterdheid wil de bibliotheek een bijdrage leveren aan het stimuleren van het voorlezen en aan het bewerkstelligen van een goed lees- en voorleesklimaat in de instellingen voor 0 – 4 jaar.

Bibliotheek Utrecht biedt voorschoolse instellingen deskundige en praktische ondersteuning bij het vormgeven en uitvoeren van het voorleesbeleid in de instellingen. Elk schooljaar wordt een jaarprogramma met activiteiten uitgebracht.





1.13 Rol Jeugd Gezondheidszorg (JGZ) Utrecht

De [jeugdgezondheidszorg](#) is er voor alle kinderen tot 19 jaar en hun ouders. De JGZ volgt en biedt ondersteuning bij de (gezonde) ontwikkeling van kinderen in brede zin: fysiek, motorisch, cognitief en sociaal-emotioneel. De jeugdverpleegkundigen en de artsen zien kinderen regelmatig. De JGZ ondersteunt ouders in hun rol bij de (cognitieve) ontwikkeling van hun kinderen. Dit krijgt vorm bij de individuele contacten met ouders en daarnaast bij groepsbijeenkomsten. Ouders krijgen passende informatie over het belang van cognitieve ontwikkeling en hoe zij hier zelf in de dagelijkse omgang met hun kind invulling aan kunnen geven, bijvoorbeeld voorlezen, keuze van speelgoed, praten met kinderen. JGZ draagt zo bij aan afstemming van alle praktijken rond een gezin en het bereiken van de VVE doelgroep.

Medewerkers van JGZ geven desgewenst op locatie voorlichting aan ouders en bieden op aanvraag extra ondersteuning aan ouders.





1.14 Rol Logopedie Utrecht

In Utrecht zijn verschillende logopedie praktijken die met instellingen samenwerken. De logopedisten zijn gespecialiseerd in het onderzoeken en behandelen van alle logopedische stoornissen op het gebied van adem, stem, spraak, taal, slikken, gehoor, pre-logopedie, communicatie en afwijkend monddrag. Wanneer een kind stem- of keelklachten heeft, moeilijk slikt, stottert, onduidelijk spreekt, moeilijk op woorden kan komen, moeite heeft met het vormen van zinnen of een logisch verhaal, problemen heeft met horen of luisteren, lezen en schrijven, kan de logopedist ondersteuning en hulp bieden.



1.15 De rol van ouders

Ouders hebben een grote invloed op de ontwikkeling van hun kinderen. Ouders, pedagogisch medewerkers en leidsters werken samen aan het stimuleren van de taalontwikkeling van een kind.

In het Utrechts Kwaliteitskader gaat hoofdstuk 3 over ouderbeleid: [hoe werk je samen met ouders](#)? Van ouderbetrokkenheid naar samenwerking tussen ouders, peutercentrum, instelling en basisschool. De nadruk ligt op het tweerichtingsverkeer: een goede relatie kan alleen maar bestaan als mensen bij elkaar betrokken zijn. Goede opvang en educatie ontstaat alleen wanneer ouders, pedagogisch medewerkers, leidsters van het kinderdagverblijf, het peutercentrum of van de basisschool goed met elkaar samenwerken in het belang van het kind.

In het hoofdstuk over ouderbeleid staan ook een aantal concrete aanbevelingen op het niveau van de pedagogisch medewerker. De aanbeveling met betrekking tot taalgebruik thuis is overgenomen in deze paragraaf:

Het is belangrijk ouders goed te informeren over het taalgebruik in het gezin en te benadrukken dat, als ouders minder goed Nederlands spreken, het belangrijk is dat zij de eerste taal gebruiken in liedjes, verhaaltjes, gesprekken en educatieve activiteiten met het kind. In onderstaand kader vind je enkele tips hoe je kunt omgaan met meertalige kinderen en ouders.

Norm: in de gesprekken met ouders met een andere taalachtergrond, geef je professioneel advies over de manieren waarop ouders de eigen taal kunnen gebruiken om de brede ontwikkeling van hun kind, en ook de verwerving van het Nederlands te ondersteunen.

In Utrecht wordt digitale media gebruikt om ouders te informeren en een inkijk te geven over het reilen en zeilen van de instellingen.

Voorbeelden benutten digitale media zijn:

- Websites, zoals van [peutercentrum Op Dreef](#) in Overvecht.
- Groepsapp van ouders en kindcentra, waarin informatie en foto's worden gedeeld.

Aanpakken in Utrecht met betrekking tot taalstimulering thuis:

De bibliotheek Utrecht voert allerlei projecten voor taalstimulering uit, waaronder Boekstart en Voorleesexpress:

Boekstart

[Boekstart](#) is een project van Stichting Lezen Amsterdam. De uitvoering doet de bibliotheek Utrecht, in samenwerking met consultatiebureaus en kindcentra. Dit programma stimuleert voorlezen met baby's, dreumesen en peuters.

Voorleesexpres

De [Voorleesexpres](#) is ontwikkeld door Soda Producties, een bureau voor maatschappelijke innovatie. Dit project richt zich op gezinnen waarbij de kinderen van 2-8 jaar een taalachterstand hebben of waarbij het risico groot is dat de kinderen een taalachterstand ontwikkelen.

Uitdagen tot gesprek

De Marnix Academie (Utrecht, 2014) heeft in een samenwerkingsproject met (voor)scholen en kinderopvang gesprekken thuis in de schijnwerpers gezet. Een stimulerende thuisomgeving is een goede start voor later schoolsucces. Op ouderbijeenkomsten is samen met uitgenodigde ouders besproken hoe zij hun kinderen het beste aan het praten krijgen, welke gespreksonderwerpen geschikt zijn, wat kinderen boeiend vinden en hoe je als ouders taal kunt stimuleren. [Tien tips](#) voor ouders over 'praten over de wereld' zijn door de ouders "getest" en nuttig, handig en belangrijk bevonden. De tips vragen wel een korte toelichting, aangezien ze kort en abstract zijn geformuleerd.

1.16 Literatuur Hoofdstuk 1

- Bialystok, E. 2001.
Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition, Cambridge University Press.
- Blauw, A. de .& Baker, A. (2009)
Precources of narrative ability.: nonpresent talk and fantasytalk in spontaneous parent-child interaction. Artikelen van de 6e Anela conferentie. Oberon; Delft.
- Blom, E. (2012)
Hebben tweetalige kinderen een taal-achterstand? Taalcanon: Meelenhoff: Amsterdam
- Blom et al. (2014)
“The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish-Dutch children”.
Journal of Experimental Child Psychology 128: 105-119.
- Bretherton, I & Beeghly, M.
Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind.
Developmental Psychology, Vol 18(6), Nov 1982, 906-921.
- Buuren, van, K. & Lucassen, G. (2010)
Onderzoeksrapport effectiviteit van de Voorlees Express. Voorleesexpress: Utrecht
- Corvers, J., Beek, van der A., Hillen, J, Pecht, A. & Versteegen, H. (2008)
De Taallijn in het kinderdagverblijf. Taalstimulering voor nul- tot tweejarigen. Sardes, Expertisecentrum Nederlands.
- Dijkstra J. (2013):
Growing Up with Frisian and Dutch. The Rol’ e of Language Input in the Early Development of Frisian and Dutch among Preschool Children in Friesland.UvA: Amsterdam.
- Deunk, M.I. (2009)
Discourse Practices in Preschool. Young Childrens Participation in Everyday Classroom Activities , GRONINGEN
- Ensor, R., Spencer, D., & Hughes, C. (2011).
'You feel sad?' Emotion Understanding Mediates Predictors of Prosocial Behaviour: Findings from 2-to 4-years. Social Development. 20, pp. 93-110
- Fukkink, R. Jilink, L & Oostdam, R. (2015)
Met Een Blik Op De Toekomst Een Meta-Analyse Van De Ffecten Van Vve Op De Ontwikkeling Van Kinderen In Nederland. Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding Hogeschool van Amsterdam
- Göncü, A (2010).
Development of intersubjectivity in social pretend play. Human development, 36, 185-198.
- Goorhuis-Brouwer, S. & de Bot. K.(2010).
Impact of early language teaching on L1 and L2 development in children in Dutch schools. Int. J. of Bilingualism14 (3): 289-302.
- Goorhuis-brouwer S. (2014)
Rijk taalaanbod door spel website; wij leren.nl
- Gijsberts, M.& Dagevos, J. (2009).
Jaarrapport integratie 2009. SCP: Den Haag.
- Van de Grift, B. (2014) Peuteren en Kleuteren.
De breintheorie over het leren van het jonge kind. SWP: Amsterdam
- Haan, de, D. & Schellekens, E. (2014)
Onse klas, mijn wereld. SWP: Amsterdam
- Haan, de A, Elbers, E & Leseman, P. (2011).
Pilot gemengde groepen
2007-2010, Onderzoeksrapportage. Universiteit Utrecht, Afdeling Orthopedagogiek
- Henrichs, L. (2010).
Kind als volwaardige gesprekspartner. HJK december. P.14-16.

- Henrichs, L. & Leseman, P. (2016).
Onderzoeksrapport VVE Utrecht 2012 - 2015. Wetenschap en Werkveld ontmoeten elkaar in actieonderzoek
Universiteit van Utrecht.
- Jaarrapport integratie, (2014)
CBS: <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/4735C2F5-C2C0-49C0-96CB-0010920EE4A4/0/jaarrapportintegratie2014pub.pdf>
- Kampen, A. van, Kloprogge, J., Rutten, S. & Schonewille, B. (2005).
Voor- en vroegschoolse zorg en educatie. De toekomst verkend. Utrecht: Sardes.
- Karssen, A.M., Veen, I. van der, Veen, A., Daalen, M.M. van, Roeleveld, J. (2013).
Effecten van deelname aan en kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie op de ontwikkeling van kinderen. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Kompier, R. & Wagenaar. E. (1997).
Handboek taalbeleid voor mensen die werken met meertalige jonge kinderen. SWP: Amsterdam
- Ledoux, G, Veen, A. van der Veen, I, Leseman, P, Mulder, L. (2008)
Cohortonderzoek voor- en vroegschoolse periode. Pre-cool. Voorstel voor een cohortonderzoek jonge kind dat aansluit op het cohortonderzoek onderwijsloopbanen COOL, SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Mol, S. Bus. A. Jong, de M. & Smeets, D. (2008)
Added value of dialogic parent-child book readings. A meta analysis. Leiden: Universiteit Leiden
- Nap-Kolhoff, E., Schilt-Mol, T. van, Simons, M., Sontag, L. Steensel, R. van, & Vallen, T. (2008).
VVE onder de loep; Een studie naar de uitvoering en effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatieve programma's. Tilburg: IVA.
- Schaerlaekens, A. (2009)
De taalontwikkeling van het kind. een oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek. DBNL.
- Schaerlakens, A. & Gilles, S. (1987).
De taalverwerving van het kind. Wolters Noordhof; Groningen
- Singer, E & Haan de, D. (2013).
Speels, liefdevol en vakkundig. SWP: Amsterdam
- Singer, E & Klerekooper, L. (2008)
Pedagogiek kindercentra 0 -4 jaar. Landelijk Pedagogienplatform Kinderopvang.
- Snow, C., Blauw, A, de & Roosmalen, G. van. (2008)
Talking and playing with babies: ideologisch of child rearing. Antropology and child development. (pp. 115-125) Malder, MA: Blackwell Publishers.
- Strik, A & Schoemaker, J. (2014)
Interactievaardigheden. Springer Media B.V.
- Utrechts kwaliteitskader educatie van het jonge kind (2015).
Nu voor later, Utrecht.
- Stuurgroep Utrechtse onderwijsagenda 2010-2014.
Meer kansen voor Utrechts talent. Gemeente Utrecht.
- Van der Vegt, A. & Schonewille, B. (2008)
Voorzieningen voor kinderen 0-4 jaar oud: stand van zaken en actuele ontwikkelingen. Sardes: Utrecht
- Verhallen, M, Bus, A, & de Jong, M. (2004)
Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie. Faculteit sociale wetenschappen, Universiteit Leiden.

Websites met onder andere filmfragmenten


- Activiteitscycli peuters:
<http://www.detaallijn.nl/C136-Activiteitencycli.htm>
- Begrijpend luisteren kleuters:
https://cps.klantsite.net/l/library/download/urn:uuid:17b2bdac-59bb-4efe-a370-47b67764d3b4/werkmap+begrijpend+luisteren+en+woordenschat_inhoud+%2B+voorbeldbladzijden.pdf
- Consultaties bureaus Utrecht
[http://www.nji.nl/nl/Databanken/Databank-Instrumenten/Zoek-een-instrument/Van-WiechenOnderzoek-\(VWO\)](http://www.nji.nl/nl/Databanken/Databank-Instrumenten/Zoek-een-instrument/Van-WiechenOnderzoek-(VWO))
- ICt en het peutercentrum
http://archieff.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Onderzoek/Documenten/onderzoeksreeks/BeginnendeGeletterdheid_definitieve_versie.pdf
- Peuter Floris leest zichzelf voor:
https://www.youtube.com/watch?v=I9DT1J4-Jk8&list=PLOT0I2bC4xQ2KWqu8yHZ0PHFB_eeqid-m&index=17
- Praatjes peilen:
<http://downloads.slo.nl/Repository/praatjes-peilen.pdf>
- Referentieniveaus:
http://www.taalenrekenen.nl/ref_niveaus_taal/uitwerkingen/uitgelegd/3F/
- SNEL test taal:
<http://kindentaal.logopedie.nl/site/testen2>
- Taaldoelen SLO begin groep 1,
<http://www.slo.nl/downloads/documenten/JK-taal-doelen-uitwerking-voorschool.pdf>
- Screening vve methoden;
<http://www.slo.nl/downloads/2011/methoden-materialen-en-screeningsinstrumenten.pdf/>
- Serve and return:
<http://developingchild.harvard.edu/resources/serve-return-interaction-shapes-brain-circuitry/>
- Stichting lezen en schrijven
www.lezenenschrijven.nl
- Uniforme signalering taalachterstanden jonge kinderen:
<https://www.ncj.nl/landelijke-coördinatie/overzicht-landelijke-documenten/richtlijn/?item=99>
- Utrechts kwaliteitskader educatie van het jonge kind:
http://www.nuvoorlaterutrecht.nl/uploads/files/utrechtskwaliteitskader%20_print.pdf
- Vaardigheden pedagogisch medewerkers checklist baby's en dreumesen:
http://www.detaallijn.nl/uploads/Taal100/Taallijn/checklist_leidsters.pdf
- Vaardigheden pedagogisch medewerkers checklist peuters:
http://www.detaallijn.nl/uploads/Taal100/Taallijn/checklist_leidsters.pdf
- Voorlezen aan baby's:
<https://www.youtube.com/watch?v=ck5V7a4WKp4>
- Vragen stellen van verschillende niveaus:
http://begrijpendluisterenvoorkleuters.nl/?page_id=38
- Wiechenonderzoek:
[http://www.nji.nl/nl/Databanken/Databank-Instrumenten/Zoek-een-instrument/Van-WiechenOnderzoek-\(VWO\)](http://www.nji.nl/nl/Databanken/Databank-Instrumenten/Zoek-een-instrument/Van-WiechenOnderzoek-(VWO))
- Weinig taal en toch gesprek:
<http://www.uitdagentotgesprek.nl/Professionals/Aanpak.aspx#1>



Taalcurriculum Utrecht

Taalonderwijs in Utrecht van 4 tot 8 jaar





Dit Utrechts Taalcurriculum is een specifieke uitwerking van het bredere Utrechts Kwaliteitskader (het UKK). Dit taalcurriculum is als een handvest bedoeld; het wil richting geven aan het denken en handelen van de professionals die zich bezig houden met de taalvaardigheid van kinderen binnen de gemeente Utrecht.

Het curriculum is ook bedoeld om de bestaande lijnen tussen organisaties en instellingen zichtbaar te maken en daarmee die lijnen te verstevigen. Vanzelfsprekend roept dit het gesprek op over o.a. de inhoud, de aanpak en de afstemming. Binnen organisaties zoals peutercentra, zorginstellingen en basisscholen. Dat is precies ook de intentie: afstemming in de brede zin van het woord, om de educatie met betrekking tot de taalvaardigheid van het (jonge) kind, te optimaliseren.

In dit eerste hoofdstuk van het Utrechts Taalcurriculum is deze doelstelling van het UTC misschien wel het meest helder. Dit hoofdstuk legde u letterlijk de basis voor: het beschreef inhouden, (bestaande) systemen en aanpakken en de wijze waarop instellingen en instanties en centra samenwerken en vanuit welke visie ze dit doen. Het eerste deel van het hoofdstuk beschreef vooral de taalontwikkeling en de wijze waarop professionals zoals pedagogisch medewerkers kunnen inspelen op die ontwikkeling. Het tweede deel van dit eerste hoofdstuk liet zien hoe er binnen het Utrechtse concreet wordt samengewerkt tussen instanties en welke rol die vervolgens innemen binnen (talige) educatie.

Dit alles vastgelegd en beschreven om de taalvaardigheid van jonge kinderen zo optimaal mogelijke kansen te geven. De kaders werden aangereikt vanuit het doelstelling-denken, zoals de SLO die heeft geformuleerd.


Het volgende hoofdstuk richt zich op de verdere ontwikkeling van de taalvaardigheid wanneer kinderen naar de basisschool gaan. Op welke manieren kan de ontwikkeling van de taalvaardigheid verder worden gestimuleerd en wat is daarin vooral belangrijk? Er wordt beschreven op welke manieren dit gerealiseerd kan worden en op welke wijze de ontwikkeling kan worden gemonitord. Waarbij natuurlijk van belang is dat de betrokken instellingen en organisaties die genoemd zijn in het eerste hoofdstuk zoals de Jeugdgezondheidszorg en de Bibliotheek Utrecht hun belangrijke rol in de verdere taalontwikkeling niet verliezen.



Hoofdstuk 2

De tweede overgang: aan het einde van groep 2





Het ondersteunen en verder uitlokken van de taalontwikkeling gaat natuurlijk verder in de onderbouw van het basisonderwijs. Om een doorgaande lijn te bewerkstelligen, worden in de onderbouw doelgericht en systematisch activiteiten aangeboden die van belang zijn om de taalontwikkeling verder te stimuleren. Het werken aan een goede taal-leesstart in de onderbouw van het basisonderwijs staat niet op zichzelf, maar maakt deel uit van een doorgaande taal-leeslijn. De taalontwikkeling van leerlingen in de kleuterfase wordt voorafgegaan door taalstimulering in bijvoorbeeld de peutercentra (zie hoofdstuk 1) en wordt vervolgd in groep 3 en de volgende groepen (zie hoofdstuk 3).

Voor de tweede overgang – het einde van groep 2 - worden in dit Taalcurriculum doelen geformuleerd voor de volgende aspecten van de taalontwikkeling:

- Mondelinge taalvaardigheid, de spraak-taalontwikkeling.
- Begrijpend luisteren.
- Achtergrondkennis/woordenschat.
- Fonologisch en fonemisch bewustzijn.
- Letterkennis/kennis van geschreven taal.

Uitgangspunt is dat we niet afwachten tot een kind ‘eraan toe is’ om bijvoorbeeld met letters en klanken aan de gang te gaan, maar dat we kinderen doelgericht talige activiteiten (mondelijke taal) en activiteiten met geschreven taal (zoals letters en klanken) aanbieden. We doen dit natuurlijk met kinderen die hier interesse in tonen, maar nadrukkelijk ook met de kinderen die dat niet doen. Juist deze kinderen hebben deze activiteiten nodig.

Kinderen gaan ervan uit dat ze vaardigheden, zoals lezen, zullen leren. Als dit niet lukt, is dat een teleurstelling die effect heeft op het zelfvertrouwen en de motivatie van het kind.

Leesproblemen leiden niet zelden tot gedragsproblemen. Voorop staat dat we willen voorkomen dat een kind in een negatieve spiraal terechtkomt en het plezier in het leren en in het schoolgaan verliest. Daarom staan we een proactieve benadering voor. Uitspraken die hierbij passen zijn: ‘Voorkomen is beter dan genezen’ en ‘Niet afwachten, maar actie ondernemen’. Het gaat erom dat we stagnaties in de ontwikkeling zien aankomen en signaleren. We bieden deze leerlingen zo snel mogelijk extra instructie en begeleiding aan om te voorkomen dat er daadwerkelijk ernstige problemen ontstaan. Zo voorkomen we dat er achterstanden ontstaan en doen we er alles aan om ervoor te zorgen dat kinderen eventuele achterstanden inlopen.

Dit vereist van de leerkracht dat zij goed inzicht heeft in de ontwikkeling van haar leerlingen en eventuele risicofactoren (bijvoorbeeld taalarme thuissituatie, dyslexie in de familie, spraakontwikkelingsproblemen in de voorschoolse periode). Daarnaast moet de leerkracht inzicht hebben in de leerlijnen van dit niveau en kennis hebben van de cruciale momenten in deze leerlijnen. Ze weet welke belangrijke ‘stappen’ op welk moment genomen moeten worden en hoe ze haar risicoleerlingen daarbij kan helpen.

Leerkrachten van groep 1 en 2 bereiden leerlingen voor op het aanvankelijk technisch lezen in groep 3. Wat moeten kinderen kunnen om in groep 3 met succes de doelen van het taal-leesonderwijs te kunnen behalen?

Om een goede leesstart en een doorgaande taalontwikkeling te realiseren, moeten de bovengenoemde domeinen in de onderbouwgroepen op een samenhangende, integrale manier aandacht te krijgen.

Fonologische processen verwijzen naar de metalinguïstische vaardigheid om, los van de inhoud, te reflecteren op gesproken taal. Fonemisch bewustzijn is hiervan een onderdeel. Dit is het besef dat een woord uit klanken bestaat en dat je met deze klanken kunt spelen. Vernooy (2005) stelt dat niet zozeer het IQ, maar vooral fonemisch bewustzijn een sterke voorspeller is van leessucces. Naast mondelinge taal, fonemisch bewustzijn en geletterde ervaringen, zijn zeker ook begrijpend luisteren en woordenschat van groot belang voor de taalontwikkeling. Begrijpend luisteren en woordenschat zijn namelijk belangrijke voorwaarden voor het latere begrijpend lezen. Om ervoor te zorgen dat alle kinderen een bepaald niveau van geletterdheid bereiken, moeten al deze leergebieden in de onderbouwgroepen aan de orde komen.

2.1 Doelstellingen Taalcurriculum Utrecht bij de tweede drempel

2.1.1 Mondelinge taalvaardigheid

Definitie van het leergebied mondelinge taalvaardigheid:

- **Taal:**
Het middel waarmee we communiceren met de wereld om ons heen en waarmee we onze gedachten en gevoelens kunnen benoemen en ordenen (Damhuis & Litjens, 2003).
- **Taalvaardigheid:**
Het vermogen tot luisteren, spreken, lezen en schrijven.
- **Spreken:**
Gedachten en gevoelens mondeling uiten in woorden.
- **Luisteren:**
Met aandacht, gericht horen en begrijpen.
- **Mondelinge taal:**
- Spreken en luisteren.

Minimale doelen en streefdoelen mondelinge taalontwikkeling:

luisteren, deelname aan gesprekken, vertellen en taalgebruik en taalbeschouwing

MINIMAAL	EN VERDER IN ONTWIKKELING
MONDELINGE TAALONTWIKKELING: LUISTEREN	
Kan meervoudige instructie en mededelingen begrijpen en uitvoeren. Bijvoorbeeld: Als de bel gaat, trek je jas aan en ga je netjes in de rij staan.	Kan meervoudige instructies en mededelingen (waarin meer dan drie opdrachten besloten liggen) begrijpen en uitvoeren.
Luistert naar een op leeftijd afgestemd verhaal/informatieve tekst en begrijpt dit (mits moeilijke woorden en nodige achtergrondkennis vooraf zijn uitgelegd).	Luistert naar een verhaal/informatieve tekst en begrijpt dit (ook verhalen en teksten boven het leeftijdsniveau).
Luistert naar een op leeftijd afgestemd muziekstuk op cd of naar een radio/televisiefragment/gesproken tekst op internet.	Luistert naar muziek op cd of naar een radio/televisiefragment/gesproken tekst op internet (ook boven het leeftijdsniveau).
Luistert zichtbaar naar een ander en geeft gepaste feedback, bijvoorbeeld door te knikken of te antwoorden.	
Kan kritisch luisteren naar een zin, versje of verhaal en kan reageren op fouten of 'gekke' inhoud.	
Kan de concentratie opbrengen om te luisteren naar een op leeftijd afgestemd verhaal, muziekstuk, televisiefragment, gesproken tekst.	

MONDELINGE TAALONTWIKKELING: DEELNAME AAN GESPREKKEN	
Neemt op eigen initiatief of op uitnodiging van leerkracht deel aan een gesprek en reageert op wie-, wat- en waarvragen, aanwijsvragen, keuzevragen, luistervragen, voorspelvragen.	Kan op eigen initiatief een gesprek beginnen met de leerkracht, andere volwassenen of kinderen.
Kent gespreksregels en handelt ernaar (zoals een ander laten uitpraten).	
Past alledaagse communicatieve functies toe, zoals groeten, bedanken, vragen stellen.	
MONDELINGE TAALONTWIKKELING: VERTELLEN, TAALGEBRUIK	
Durft vrijuit te spreken tegen klasgenootje(s) en de leerkracht.	Heeft positief zelfbeeld als spreker en luisteraar en durft vrijuit te spreken tegen klasgenootje(s), leerkracht en andere kinderen en volwassenen.
Heeft vrijwel alle klinkers en medeklinkers van het Nederlandse taalsysteem verworven (m.u.v. slissend s of stroeve r).	
Is verstaanbaar en spreekt vrijwel alles duidelijk uit (soms nog wat onduidelijke articulatie of bijvoorbeeld moeite met we-sp).	Is verstaanbaar en spreekt alles duidelijk uit.
Reageert spontaan op ander kind of leerkracht, bijvoorbeeld door iets over zichzelf te vertellen of over een onderwerp dat hem bezighoudt.	Kan op communicatief adequate wijze spontaan vertellen over onderwerpen die hem bezighouden.
Stelt vragen en gebruikt vraagzinnen om ergens meer over te weten te komen: wie, wat, waar?	Stelt vragen en gebruikt vraagzinnen om ergens meer over te weten te komen: hoeveel, waarmee, welke, wanneer, hoe kan het dat...?
Kan door middel van een hulpvraag om hulp vragen.	
Vertelt samenhangend over wat hij heeft gedaan of meegemaakt; op begrijpelijke wijze en alles is goed verstaanbaar (korte en langere zinnen, eenvoudig samengestelde zinnen).	Vertelt samenhangend en uitvoerig over wat hij heeft gedaan of meegemaakt; begrijpelijk en verstaanbaar. Gebruikt goed gevormde, wat langere zinnen en maakt weinig tot geen fouten met lidwoorden en onregelmatige vervoegingen.
Kan persoonlijk verhaal vertellen, bijvoorbeeld een gebeurtenis of zelfbedacht verhaal. Kan iets rapporteren, bijvoorbeeld over buitenspel.	Houdt rekening met luisteraars bij het vertellen, bijvoorbeeld door duidelijk, enthousiast of grappig te vertellen en kan ingaan op reacties.
Kan zijn mening verwoorden, o.a. door gebruik van 'ik vind-zinnen'.	Kan zijn mening verwoorden, o.a. door gebruik van 'ik vind-zinnen' en kan argumenten geven voor zijn mening.
MONDELINGE TAALONTWIKKELING: TAALBESCHOUWING	
	Kan terugkijken op eigen taalgebruik en dat van anderen en kan hierop reflecteren (bijvoorbeeld de manier van praten, beurtwisseling).
Verbetert eigen taalgebruik (op uitnodiging).	Verbetert eigen taalgebruik en kan verbeteringen aangeven voor het taalgebruik van anderen.
Vertoont bewust taalleergedrag, bijvoorbeeld door zelf verduidelijking te	Vertoont bewust taalleergedrag, bijvoorbeeld door zelf verduidelijking te vragen, te vragen naar de betekenis van een woord of door in eigen

vragen of te vragen naar de betekenis van een woord.	woorden iets na te vertellen om te controleren of hij het heeft begrepen.
--	---

Eind groep 2 – Woordenschat/achtergrondkennis

MINIMAAL	EN VERDER IN ONTWIKKELING
WOORDENSCHAT	
Passieve woordenschat van ongeveer 6000 á 7000 woorden.	Passieve woordenschat van meer dan 10000 woorden.
Actieve woordenschat van ongeveer 3000 á 3500 woorden.	Actieve woordenschat van meer dan 5000 woorden.
Gebruikt steeds meer verschillende en complexere woorden, bijvoorbeeld verleden tijd, onbepaalde voornaamwoorden zoals <i>iedereen</i> , <i>alles</i> . Begrijpt verschil tussen enkel- en meervoudsvormen en tussen <i>niet</i> en <i>geen</i> .	Gebruikt steeds meer verschillende en complexere woorden en leert en gebruikt heel gemakkelijk nieuwe woorden.
Gebruikt een nieuw geleerd woord in een andere situatie.	Gebruikt nieuw geleerde woorden direct actief in andere situaties.
Kan een woordbetekenis afleiden uit verhalen.	Leidt op basis van diverse informatiekanalen gemakkelijk nieuwe woordbetekenissen af.
ACHTERGRONDKENNIS	
Heeft interesse in de dingen om hem heen en laat dat blijken door aandacht en betrokkenheid en door er zelf iets over te vragen. Heeft plezier in het achterhalen van informatie in boeken en andere bronnen bij onderwerpen die hem interesseren (bijvoorbeeld omgeving, internet, tv).	Is initiatiefrijk in het achterhalen van informatie over diverse onderwerpen en is in staat om relevante informatie te achterhalen.

2.1.2 Fonologisch en fonemisch bewustzijn

Definitie van dit leergebied:

- Fonologisch bewustzijn:
De meta linguïstische vaardigheid die kinderen in staat stelt, los van de inhoud/betekenis, te reflecteren op de vorm van gesproken taal.
- Fonemisch bewustzijn:
De vaardigheid om binnen gesproken woorden klanken (fonemen) te onderscheiden, daarover na te denken en ze te manipuleren, bijvoorbeeld een klank weglaten, toevoegen of vervangen. Fonemisch bewustzijn is de gevorderde fase van fonologisch bewustzijn (Wiltink e.a., 2002).

ONTLUIKENDE BEGINNENDE GELETTERDHEID: FONEMISCH BEWUSTZIJN EN ALFABETISCH PRINCIPE	
Kan woorden in zinnen onderscheiden.	
Kan klanken in woorden onderscheiden (uitluisteren).	
Kan rijmpjes opzetten, eindrijm herkennen en zelf eindrijm toepassen.	Herkent en gebruikt rijmwoorden.
Weet dat klanken gekoppeld zijn aan letters.	
Kan woorden verdelen in klankgroepen en klankgroepen verbinden tot woorden.	
Kan klanken onderscheiden (een woord klank voor klank uitspreken).	
Kan klanken samenvoegen tot woord.	
Kan klanken isoleren aan begin van woorden.	Kan klanken isoleren aan begin, in het midden of aan het eind van woorden.
Kan klanken in woorden toevoegen en weglaten, bijvoorbeeld <i>som – om</i> .	Kan klanken in woorden toevoegen, weglaten, vervangen, bijvoorbeeld <i>som – om, som – sop</i> .
Herkent en benoemt minimaal 15 letters.	Herkent en benoemt alle letters.

2.1.3 Kennis van geschreven taal/letterkennis

Definitie van dit leergebied:

- Lezen:
Kennis nemen van de inhoud van een geschreven of gedrukte tekst.
- Schrijven:
Letters/tekens aanbrengen op papier (of op een ander vlak voorwerp).
- Letterkennis:
De letters van het alfabet herkennen, benoemen (en schrijven).

Eind groep 2 – Ontluikende en beginnende geletterdheid

MINIMAAL EN VERDER IN ONTWIKKELING ONTLUIKENDE EN BEGINNENDE GELETTERDHEID: LEESPLEZIER	
Beleeft plezier aan voorlezen en toont dit, bijvoorbeeld door zijn gevoel te uiten over een voorgelezen verhaal, rijmpje.	Heeft plezier in het voorlezen en in het zelf lezen van teksten en boeken.
ONTLUIKENDE EN BEGINNENDE GELETTERDHEID: ORIENTATIE OP BOEK EN VERHAAL	
Begrijpt de samenhang tussen illustraties en tekst.	
Ontdekt dat boeken worden gelezen van voor naar achter, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts.	Past dit zelf toe bij het zelf lezen van teksten/boeken.
Weet dat verhalen een opbouw hebben met begin, eind, hoofdpersonen en gebeurtenissen.	

Kan de inhoud van het boek al enigszins voorspellen op basis van de omslag en kan halverwege voorspellingen doen over het verdere verloop van het verhaal.	Weet dat de voor- en achterkant van het boek informatie geven over de inhoud.
Kan een op de leeftijd afgestemd voorgelezen verhaal navertellen, met of zonder behulp van illustraties.	Kan een voorgelezen of zelf gelezen verhaal navertellen zonder behulp van illustraties.
Kan een voorgelezen verhaal naspelen met behulp van aanwijzingen van de leerkracht.	Kan zelf een voorgelezen verhaal naspelen.
ONTLUIKENDE EN BEGINNENDE GELETTERDHEID: ORIENTATIE OP GESCHREVEN TAAL	
Weet dat tekens worden gebruikt om iets te vertellen of te leren (bijvoorbeeld pictogrammen, logo's).	
Weet dat je briefjes, boeken, tijdschriften, internettekst kan lezen om iets te weten te komen, om te leren.	Gaat actief op zoek naar geschreven informatiebronnen om iets te weten te komen.
Weet dat iets dat is opgeschreven, kan worden uitgesproken.	
Weet dat je iets op kan schrijven (op papier of op de computer) als je iets wilt vertellen.	Is actief bezig met schrijven om iets te vertellen, ziet de relatie tussen gesproken en geschreven taal.
Weet wanneer er sprake is van 'lezen' en van 'schrijven' en kan het onderscheid maken.	Kan zelf lezen en schrijven (maakt bijvoorbeeld zelf boekjes en leest deze voor).
Probeert zelf ook iets te 'schrijven' met een communicatief doel (bijvoorbeeld maakt een kaart voor een zieke opa).	Schrijft functionele teksten, zoals kaarten, lijstjes, verhaaltjes, briefjes.
Kan eigen naam schrijven.	Kan eigen naam en andere woorden schrijven en is zich bewust van het permanente karakter van geschreven taal.

2.1.4 Aanvullende informatie

Onderwijs is het meest efficiënt als het doelgericht is: de leerkracht is zich bewust van wat zij de kinderen wil aanleren. De leerkracht biedt de leerstof op instructieniveau aan: het kind zal de leerstof met hulp van de leerkracht steeds beter gaan beheersen. Na een effectieve instructie van de leerkracht en toepassing van het geleerde, komt het kind weer een stapje verder.

Het is van belang dat de instructie van de leerkracht aansluit bij de zone van naaste ontwikkeling. Dat wil zeggen dat de aangeboden leerstof net iets boven het beheersingsniveau van de leerling ligt. In dit Taalcurriculum is per leergebied in schema gezet welke taal-leesdoelen leerkrachten aan het einde van groep 2 nastreven. Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) heeft (beheersings-)doelen geformuleerd voor taal (en rekenen en de sociaal-emotionele ontwikkeling). Deze doelen zijn afgeleid van de referentieniveaus (eindtermen) die sinds augustus 2010 van kracht zijn in het basisonderwijs (zie www.taalenrekenen.nl). In bijlage 4 zijn de SLO-doelen opgenomen voor de eerste twee overgangen: het begin van groep 1 en het eind van groep 2. In de werkmap Fonemisch bewustzijn van CPS (Förner & Huijbregts, 2009) staan de ontwikkelingsgebieden van de taalontwikkeling van het jonge kind centraal. De domeinen mondelinge taalvaardigheid, ontlukende en beginnende geletterdheid en taalbeschouwing



komen aan bod in de tussendoelen taalbewustzijn en alfabetisch principe. Ook besteedt deze werkmap aandacht aan de relatie tussen gesproken en geschreven taal en aan de start van het technisch lezen (letters kennen en benoemen). Voor een goede taalontwikkeling is het van groot belang dat al deze onderdelen in de onderbouw op een doelgerichte en gestructureerde manier aan bod komen en dat er voldoende tijd aan wordt besteed. In veel programma's en methoden voor groep 1 en 2 wordt hieraan ten dele aandacht besteed. Daarom is de werkmap Fonemisch bewustzijn een goede aanvulling op bestaande pakketten en methoden.



2.1.5 Het belang van tijd

- Besteed voldoende tijd aan ontluikende en beginnende geletterdheid.
- Besteed bij de risicoleerlingen een uur extra aan pre-teaching, extra instructie en begeleide inoefening.

Een veel voorkomend kwaliteitsprobleem bij voorbereidende activiteiten in het kader van de taalontwikkeling is, dat er niet voldoende tijd aan wordt besteed. Gelukkig kunnen scholen dit probleem door een goede planning, organisatie en klassenmanagement prima aanpakken. Leerkrachten hebben niet altijd helder voor ogen hoeveel tijd zij moeten besteden aan taal-lezen. Daarom geven we hiervoor een richtinggevend voorbeeld.

Leergebied	Tijd per week	Bronnen voor activiteiten op dit leergebied (los van methoden)
Interactief voorlezen en begrijpend luisteren	90 minuten	Taallijn VVE
Stimuleren van mondelinge taalvaardigheid	90 minuten	Taallijn VVE
Uitbreiden woordenschat	120 minuten	Met woorden in de weer
Vergroten van fonemisch bewustzijn	75 minuten	Klankkast Map Fonemisch bewustzijn (CPS)
Het alfabetisch principe: vaardigheden om klanken en letters te verbinden	75 minuten	Lettermuur Klankkast (laatje 15) Map Fonemisch bewustzijn (CPS)

Extra tijd voor risicoleerlingen

Leerlingen verschillen sterk van elkaar in de tijd die ze nodig hebben om zich vaardigheden eigen te maken. Bovendien komen kinderen met grote verschillen in 'bagage' van thuis de school binnen. Uitgangspunt is dat risicoleerlingen minimaal één uur per week extra begeleiding nodig hebben. De leerkracht verspreidt deze begeleiding over de week en besteedt deze tijd zowel aan pre-teaching als aan begeleiding, zoals extra oefenen met rijmen. Hierbij werkt de leerkracht met de methoden en materialen die in het reguliere aanbod worden gebruikt. Dus niet anders, maar intensiever.

2.2 De toetskalender Taalcurriculum Utrecht

Het is noodzakelijk dat scholen een dekkend kindvolgsysteem gebruiken en de ontwikkeling van leerlingen regelmatig observeren en toetsen: monitoren. Nog veel belangrijker is echter dat leerkrachten iets met de resultaten doen, dat zij naar aanleiding daarvan differentiëren en adaptief onderwijs realiseren. De observatie en toetsgegevens laten immers zien wat de leerling nodig heeft om de leerdoelen te bereiken. Hieronder een overzicht van de afspraken die er voor het Taalcurriculum Utrecht zijn gemaakt over toetsing en monitoring.

Toetskalender Taalcurriculum Utrecht groep 1

Meet-moment	Afnemen bij ALLE kleuters in Utrecht	Afnemen bij (potentiële) risicoleerlingen	Toelichting
April		Toetspakket Beginnende Geletterdheid:Rijmtoets	Dit toetspakket (Aarnoutse, Verhagen & Beernink 2016) bevat toetsen die mondeling worden afgenomen. Functie van de Rijmtoets: kinderen met een zwak fonologisch bewustzijn (klankgroepen) opsporen.
Mei		Toetspakket Beginnende Geletterdheid: Woordenschattoets 1	De Woordenschattoets meet de kennis van woorden en draagt bij aan het opsporen van kinderen met een zwak taalbegrip.
Juni	Taal voor kleuters E1 (Cito)	Zie bijlage 3 voor suggesties van andere instrumenten	

Toetskalender Taalcurriculum Utrecht groep 2

Meet-moment	Afnemen bij ALLE kleuters in Utrecht	Afnemen bij (potentiële) risicoleerlingen	Toelichting
Oktober		<p>Toetspakket Beginnende Geletterdheid (Aarnoutse): Letterkennistoets 1 Woordenschattoets 2 Analysetoets Synthesetoets</p> <p>OF</p> <p>Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid, okt gr 2 (Cito) Fonologisch Bewustzijn Receptieve letterkennis Productieve letterkennis (schriftelijke toets)</p> <p>Zie bijlage 3 voor suggesties andere toetsinstrumenten.</p>	<p>Dit toetspakket bevat toetsen die mondeling worden afgenomen.</p> <p>Het Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid wordt (m.u.v. Productieve letterkennis) digitaal afgenomen. Neem deze toetsen in elk geval af bij kinderen waarover enige zorg bestaat (bijvoorbeeld vanwege uitval op Taal voor kleuters E1 of op onderdelen Rijmen en Woordenschat van TBG).</p> <p>TBG en SBG leveren handvatten op voor interventies ten behoeve van fonemisch bewustzijn en beginnende geletterdheid. Met deze toetsen kunnen vroegtijdig leerlingen worden opgespoord met een zwakke letterkennis en kinderen die zwak zijn in het onderscheiden en samenvoegen van klanken.</p>
Januari	Taal voor kleuters M2 (Cito)		
April		Toetspakket Beginnende Geletterdheid: Benoemsnelheid Cijfers en Letters	Deze toets is de beste voorspeller voor een goede leesstart.
Mei		Toetspakket Beginnende Geletterdheid: Letterkennistoets 2 Woordenschattoets 2 Analysetoets Synthesetoets 2	Toets leerlingen die bij toetsen in oktober uitvielen nu weer om nog interventies te kunnen uitvoeren.
juni	Taal voor kleuters E2 (Cito)	Zie bijlage 3 voor suggesties andere toetsinstrumenten	

2.3 De aanvullende toetskalender

2.3.1 De aanpak van risicoleerlingen

We zagen eerder dat het van groot belang is dat de pedagogisch medewerker en de leerkracht zo vroeg mogelijk signaleren welke kinderen risicoleerlingen zijn. In dat kader is het allereerst van belang dat er sprake is van een goede overdracht tussen het peutercentrum en de basisschool, zodat de onderbouw leerkracht direct extra aandacht kan besteden aan de risicoleerlingen. Dankzij de VVE- inspanningen en de afstemming tussen peutercentra/voorscholen en basisscholen is de overdracht al sterk verbeterd.

Het systematisch volgen van kinderen speelt een belangrijke rol als het gaat om het signaleren van risikokinderen. De toetsresultaten en observatiegegevens geven immers aan welke kinderen achterblijven in hun taal-leesontwikkeling. Meestal bevestigen toetsen en observaties het beeld van de leerkracht.

Wanneer de leerkracht constateert dat een kind achterblijft, pakt zij de betreffende problemen direct aan. Na een bepaalde interventieperiode observeert en toetst zij het kind opnieuw. Door deze gegevens te vergelijken met eerdere resultaten, stelt zij vast of de interventies succesvol zijn geweest. Na elke observatie/toets bekijkt de leerkracht opnieuw welke kinderen extra ondersteuning nodig hebben.

Naast het belang van vroegtijdig ingrijpen, is het cruciaal dat risicoleerlingen extra tijd en extra instructie krijgen in een kleine groep. Dat is noodzakelijk om ervoor te zorgen dat zij de gestelde leerdoelen bereiken. Dit is de kern van adaptief onderwijs: op basis van toetsresultaten past de leerkracht de instructie en de leertijd aan (Houtveen e.a, 2003).

Bij de extra ondersteuning van risicoleerlingen in een kleine groep gebruikt de leerkracht zoveel mogelijk het materiaal dat zij ook gebruikt tijdens de groepsinstructie. Naast het herhalingsaspect, is dit ook van belang omdat risicoleerlingen dan zoveel mogelijk kunnen meedoen met de groepsinstructie. Om risicoleerlingen zo vroeg mogelijk te signaleren en interventies toe te kunnen passen, verdeelt de leerkracht het schooljaar in drie – en voor sommige leerlingen vier – interventieperioden (zie toetskalender).

Wat werkt bij risicoleerlingen?

1. Deze leerling krijgt meer tijd om het leerdoel te bereiken.
2. Deze leerling krijgt kwalitatief hoogstaande, op het leerdoel gerichte instructie.
3. Deze leerling krijgt meer herhaling en oefening om het leerdoel te bereiken.
De leerkracht gebruikt bij de instructie, herhaling en oefening zoveel mogelijk het lesmateriaal dat zij tijdens de groepsinstructie gebruikt.

Proactief werken: anticiperen, signaleren en reageren

Kenmerkend voor effectief leesonderwijs is het uitgangspunt: 'Niet afwachten, maar aanpakken'. Uit wetenschappelijk onderzoek weten we welke leerlingen risico lopen dat ze onvoldoende van het onderwijs profiteren. Op basis van deze gegevens kunnen leerkrachten anticiperen door deze risicoleerlingen bij voorbaat intensieve instructie en begeleiding aan te bieden. Intensieve instructie is niet hetzelfde als remediëren. Wanneer we remediëren constateren we achteraf wat niet goed is gegaan en proberen we dat te 'repareren'. Het aanbieden van intensieve instructie is *anticiperen*: op basis van de ontwikkeling van de leerling vermoeden we dat het leerproces kan stagneren. Dit kunnen we voorkomen door deze leerling bij voorbaat extra instructie te geven. Intensieve instructie is zowel re-teaching (herhaling van de groepsinstructie) als pre-teaching (voorbereiding op de komende groepsinstructie).

De volgende kinderen komen in aanmerking voor intensieve instructie en begeleiding:

- Kinderen die in de voorschoolse periode en/of in groep 1 en 2 problemen hebben op het gebied van de ontwikkeling van de mondelinge taal.
- Kinderen die in groep 1 en 2 moeite hebben met het ontwikkelen van fonemisch bewustzijn.
- Kinderen die aan het eind van groep 2 geen letters kennen.
- Kinderen die niet geïnteresseerd lijken.

Ook bij leerlingen die vooraf nog niet als risico leerling in beeld waren, kunnen stagnaties in de taalontwikkeling optreden. Door met een voorbereidend leesprotocol te werken, kan dit snel worden gesignaleerd en kan actie worden ondernomen om verdere stagnatie te voorkomen en het lezen weer op gang te brengen. Vroege signalering en adequate begeleiding vergroten de kans op een goede leesstart. Om risicoleerlingen vroegtijdig op te sporen en passende interventies te kunnen toepassen, is er in het Taalcurriculum Utrecht ook een aanvullende toets kalender opgenomen met toetsen voor risicoleerlingen.

De toetskalender en de aanvullende toetskalender groep 1

Meet-moment	Afnemen bij ALLE kleuters in Utrecht	Afnemen bij (potentiële) risicoleerlingen	Toelichting
April		Toetspakket Beginnende Geletterdheid (Aarnoutse): Rijmtoets	Dit toetspakket bevat toetsen die mondeling worden afgenomen. Functie van de Rijmtoets: kinderen met een zwak fonologisch bewustzijn (klankgroepen) opsporen.
Mei		Toetspakket Beginnende Geletterdheid (Aarnoutse): Woordenschattoets 1	De Woordenschattoets meet de kennis van woorden en draagt bij aan het opsporen van kinderen met een zwak taalbegrip.
Juni	Taal voor kleuters E1 (Cito)	Zie bijlage 3 voor suggesties andere toetsinstrumenten	

De toetskalender en de aanvullende toetskalender groep 2

Meet-moment	Af te nemen toets voor ALLE kleuters van Utrecht	Af te nemen toets voor (potentiële) risicoleerlingen	Toelichting
oktober		<p>Toetspakket Beginnende Geletterdheid (Aarnoutse): Letterkennistoets 1 Woordenschattoets 2 Analysetoets Synthesetoets</p> <p>OF</p> <p>Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid, okt gr 2 (Cito) Fonologisch Bewustzijn Receptieve letterkennis Productieve letterkennis (schriftelijke toets)</p> <p>Zie bijlage 3 voor suggesties andere toetsinstrumenten.</p>	<p>Dit toetspakket bevat toetsen die mondeling worden afgenomen.</p> <p>Het Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid wordt (m.u.v. Productieve letterkennis) digitaal afgenomen. Neem deze toetsen in elk geval af bij kinderen waarover enige zorg bestaat (bijvoorbeeld vanwege uitval op Taal voor kleuters E1 of op onderdelen Rijmen en Woordenschat van TBG).</p> <p>TBG en SBG leveren handvatten op voor interventies ten behoeve van fonemisch bewustzijn en beginnende geletterdheid. Met deze toetsen kunnen vroegtijdig leerlingen worden opgespoord met een zwakke letterkennis en kinderen die zwak zijn in het onderscheiden en samenvoegen van klanken.</p>
januari	Taal voor kleuters M2 (Cito)		
april		Toetspakket Beginnende Geletterdheid (Aarnoutse): Benoemsnelheid Cijfers en Letters	Benoemsnelheid Cijfers en Letters is de beste voorspeller voor een goede leesstart.
mei		Toetspakket Beginnende Geletterdheid (Aarnoutse): Letterkennistoets 2 Woordenschattoets 2 Analysetoets Synthesetoets 2	Toets leerlingen die bij toetsen in oktober uitvielen, nu weer om nog interventies te kunnen uitvoeren.
juni	Taal voor kleuters E2 (Cito)	Zie bijlage 3 voor suggesties andere toetsinstrumenten	

2.3.2 VVE-programma's en ontluikende en beginnende geletterdheid

Basisscholen werken samen en hebben contact met voorscholen/peuterspeelzalen die VVE-programma's gebruiken, zoals Piramide (Cito), Kaleidoscoop (NJI), KO Totaal (Zwijsen/CED) en Startblokken van Basisontwikkeling (OGO, Janssen-Vos). In de onderbouw van het basisonderwijs wordt gewerkt met methodes, zoals Schatkist, Piramide, Kleuterplein, Basisontwikkeling of met andere voorlopers of bronnenboeken.

Onderzoek laat zien dat VVE-programma's hiaten vertonen als het gaat om aandacht voor de tussendoelen (boekoriëntatie, verhaalbegrip, functies geschreven taal, relatie tussen gesproken en geschreven taal, taalbewustzijn, alfabetisch principe). Zo besteedt Piramide alleen redelijk veel aandacht aan taalbewustzijn en scoort dit programma uitermate laag op relatie tussen gesproken en geschreven taal en alfabetisch principe, al wordt hieraan in de nieuwe serie projectboeken die vanaf 2009 zijn verschenen wel meer aandacht besteed. Ook Ik en Ko besteedt veel aandacht aan taalbewustzijn en redelijk wat aandacht aan verhaalbegrip, maar aan andere tussendoelen wordt beduidend minder aandacht besteed. Bij Kaleidoscoop is het sterk van de leerkracht afhankelijk of de tussendoelen voldoende aandacht krijgen. Startblokken richt zich op de brede ontwikkeling, waarvan aandacht voor taal, woordenschat en mondelinge taal ingezet worden in betekenisvolle situaties. Ook hierbij is aandacht voor alle tussendoelen sterk afhankelijk van de leerkracht. Het is van groot belang dat scholen en voorschoolse voorzieningen zich bewust zijn van de mogelijke onvolledigheid van het gebruikte programma. (Bron: Taalprogramma's en taal-leesmethoden nader bekeken. Stoeldraijer, J. en Vernooy, K. Masterclass PO Raad, maart 2010).

Het gebruik van kindvolgsystemen in relatie tot toetsing

Hieronder zetten we op een rij welke kindvolgsystemen bij de VVE-programma's horen.

Piramide (CITO):

Bij het programma Piramide hoort het Peuter- en Kleutervolgsysteem van het CITO, bestaande uit toetsen voor Taal, Ordenen en Ruimte (en tijd) en een gestandaardiseerde Observatielijst. CITO is het enige kindvolgsysteem dat zowel gestandaardiseerd als genormeerd is. 'Taal voor kleuters' maakt dus onderdeel uit van dit Peuter- en Kleutervolgsysteem. Eind 2009 is het Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid verschenen.

Kaleidoscoop (NJI):

Bij dit programma hoort het Kind Observatie en Registratiesysteem (KOR). Kinderen worden op zo objectief mogelijke wijze geobserveerd in dagelijkse situaties. Het is geen genormeerd systeem, maar het behoort tot het programma Kaleidoscoop.

KO Totaal (Zwijsen, CED):


KO Totaal heeft een methodengebonden observatiesysteem. Het is geen genormeerd kindvolgsysteem, maar behoort tot het programma KO Totaal.

Startblokken Basisontwikkeling (OGO, uitgewerkt door Janssen-Vos ea)

In dit programma wordt gewerkt met een systematisch en handelingsgericht observatie-instrument, genaamd HOREB. Er zijn geen toetsen.

Om een beeld te geven van de meest gebruikte kindvolgsystemen, zetten we de gestandaardiseerde instrumenten op een rij:

- **KIJK!** voor peuters en kleuters (Bazalt)
Dit kindvolgsysteem maakt de belangrijkste mijlpalen (tussendoelen) zichtbaar in de totale ontwikkeling van kinderen. Kinderen worden in hun ontwikkeling gevolgd door middel van observaties tijdens zelfgekozen activiteiten, waarbij ze actief en betekenisvol bezig zijn. Ontwikkelingslijnen laten zien hoe het kind zich ontwikkelt in vergelijking met het gemiddelde kind van die leeftijd.
- Ontwikkelingsvolgmodel (Dick Memelink, seminarium voor orthopedagogiek)
- Ontwikkelingsvolgmodel voor peuters: OVP (Flexon)
- Gouds Ontwikkelingsvolgmodel voor kleuters: GOVK (Flexon)
- PRAVOO peuters en kleuters (L. Koning)
Het kind wordt met zichzelf vergeleken met als norm: een kind dat zich binnen de norm ontwikkelt en een kind dat zich buiten de norm ontwikkelt. Buiten de norm kan



betekenen dat het kind een achterstand heeft, maar ook als een kind een voorsprong heeft valt het buiten de norm.

- CITO Peuter- en kleutervolgsysteem, waaronder Taal voor Kleuters (CITO)
Zowel bij de observatielijst als bij de toetsen kan een niveauaanduiding worden gegeven.
- HOREB (OGO, handelingsgericht observatiesysteem)
- Kind Observatie- en Registratiesysteem (KOR)
De KOR maakt geen gebruik van leeftijden. Dit instrument gaat er dus niet van uit dat een kind op een bepaalde leeftijd op een bepaald niveau moet functioneren. Het kind wordt niet vergeleken met andere kinderen, maar er wordt gekeken naar het ontwikkelingsprofiel van ieder kind afzonderlijk.

KIJK!, het Ontwikkelingsvolgmodel (Dick Memelink) en het Ontwikkelingsmodel voor peuters (Flexon) werken met ontwikkelingslijnen. Bij deze systemen krijgen leidsters en leerkrachten gegevens met de volgende duidingen:

- Het kind heeft een achterstand in ontwikkeling (half jaar beneden leeftijdsniveau).
- Het kind ontwikkelt zich op of rond leeftijdsniveau.
- Het kind heeft een voorsprong in ontwikkeling (half jaar boven leeftijdsniveau).



2.4 Taal-leesactiviteiten in de klas

Om een goede doorgaande taal-leeslijn te realiseren besteden leerkrachten in de onderbouw aandacht aan mondelinge taalvaardigheid, fonologisch en fonemisch bewustzijn, letterkennis, woordenschat en begrijpend luisteren. Per domein beschrijven we activiteiten. Uitgangspunt is dat leerkrachten met thema's werken en dat zij de activiteiten laten aansluiten bij het thema dat centraal staat in de groep.

Leergebied	Activiteiten
Mondelinge taalvaardigheid	Goede gesprekken voeren in de klas De vertelstoel
Fonologisch en fonemisch bewustzijn	Werkmap Fonemisch Bewustzijn Taalpoppen
Kennis van geschreven taal en letterkennis	De lettermuur Lettergroeiboekje
Woordenschat	Didactische aanpak Computerprogramma Woordenstart
Begrijpend luisteren	De vertelafel Interactief voorlezen

2.4.1 Mondelinge taalvaardigheid

Goede gesprekken voeren in de klas²

Doel van de activiteit

Kinderen ontwikkelen hun mondelinge taalvaardigheid: luisteren en spreken.

De activiteit

- Stel een licht heterogene groep samen van vijf leerlingen: drie leerlingen met een zwakke mondelinge taalvaardigheid en twee leerlingen met een gemiddelde mondelinge taalvaardigheid.
- Kies voorwerpen die te maken hebben met het thema dat centraal staat in de groep. Is het thema 'lente', dan zorgt u bijvoorbeeld voor zes hardgekookte eieren (bruine en witte), zes schoteltjes, zes theelepeltjes en zout.
- Leg de voorwerpen in het midden op de tafel en laat de leerlingen er eerst spontaan op reageren. Probeer zelf zo weinig mogelijk aan het woord te zijn; laat stiltes vallen.
- Laat de leerlingen daarna van alles ontdekken over eieren. Hoe ziet een ei er vanbuiten en vanbinnen uit? Hoe voelt, ruikt en proeft een ei? Maak er een spannende activiteit van en lok zoveel mogelijk taal uit. Besteed ook aandacht aan woordenschatontwikkeling door de voorwerpen en de handelingen te verwoorden.

² 'Gesprekken met peuters' is één van de vijf speerpunten van de Taallijn VVE uit Peuters Interactief met Taal (Stoep, J., Elsäcker, W. van (2005). De Taallijn VVE: Taalstimulering voor jonge kinderen. Utrecht/Nijmegen: Sardes/ Expertisecentrum Nederlands)

Leerkrachtvaardigheden

- Verwoord uw eigen handelingen en de handelingen van de kinderen. Doe veel voor en verwoord regelmatig wat er gebeurt.
- Vraag door om de kinderen uit te nodigen te praten: Hoe gaat dat dan precies? Leg het me eens uit? Vertel eens...
- Stel verschillende soorten vragen: stel de minder taalvaardige kinderen eerst eenvoudige vragen (aanwijsvragen, ja/nee-vragen), maar stel vervolgens vooral open vragen, die de kinderen stimuleren tot praten en die de interactie bevorderen (waaromvragen, hoevragen en vragen naar eigen ervaringen).
- Bescherm de beurten. Zorg ervoor dat alle kinderen kansen krijgen om te praten; laat ieder kind aan bod komen.
- Schep ruimte voor taalproductie/reacties door stiltes te laten vallen en luisterresponsen te geven: *oh, mmm, zo, echt waar?*

Differentiatie

Stel kinderen met een zwakke mondelinge taalvaardigheid eerst gesloten vragen, zoals aanwijsvragen en ja/nee-vragen, zodat zij vanaf het begin deelnemen aan het gesprek en zich veilig gaan voelen om te praten. Wanneer u deze kinderen meteen open vragen stelt die een goede taalvaardigheid vereisen, bestaat het risico dat zij dichtklappen. Doordat de groep licht heterogeen is samengesteld, leren deze kinderen van het voorbeeld van de taalvaardiger kinderen.

De vertelstoel³

Doel van de activiteit

- Leerlingen vergroten hun spreekvaardigheid.
- Zij leren een verhaal vertellen met een begin en een eind.

De activiteit

- Zet een 'vertelstoel' in een hoek van de klas, waarop op een vast moment op de dag of in de week een kind mag plaatsnemen om een verhaal te vertellen. Zorg dat de stoel bijzonder is; het is bijvoorbeeld een pluchen fauteuil, een oude leren stoel of een stoel in de vorm van een opengevouwen boek, gemaakt door een enthousiaste ouder. Het wordt voor de kinderen nog leuker als de vertelhoek is 'aangekleed', bijvoorbeeld met een kleed op de vloer, een leeslamp, waxinelichtjes en open kasten met allerlei soorten boeken en intermediairs (poppen die de hoofdrol spelen in de boeken). Kinderen mogen niet zomaar op de vertelstoel zitten om te spelen.
- Het kind dat op de stoel zit, vertelt een verhaal over een zelfgekozen onderwerp of over een onderwerp dat te maken heeft met het thema dat centraal staat. De verteller mag tijdens het vertellen niet door de luisteraars worden onderbroken. Pas wanneer het verhaal is afgelopen mogen de kinderen reageren op het verhaal.
- Maak een routine van het verhalen vertellen door de activiteit op een vast moment en op een vaste manier te doen. Klingel bijvoorbeeld met een belletje of doe een lampje aan wanneer er een kind plaatsneemt op de vertelstoel.
- Het is belangrijk dat leerlingen uit eigen beweging op de vertelstoel gaan zitten. Vraag aan de kinderen wie een verhaal wil vertellen. Als niemand een verhaal wil vertellen, dan neemt u zelf plaats op de vertelstoel en vertelt u een verhaal.

Leerkrachtvaardigheden

- Neem zelf – zeker in het begin - ook regelmatig plaats op de vertelstoel. Zo fungeert u als voorbeeld. De kinderen ervaren hoe je op een boeiende manier een verhaal vertelt en dat een verhaal een begin, een midden en een einde heeft.
- Bescherm de beurt. De verteller moet haar verhaal kunnen vertellen zonder dat zij wordt onderbroken. Iedereen is stil en luistert naar het verhaal.

³ Deze activiteit is ontwikkeld door het Expertisecentrum Nederlands

- Zorg ervoor dat het vertellen op de stoel een bijzondere gebeurtenis is.
- Complimenteer het kind uitvoerig na het vertellen. Daardoor motiveert u verlegen kinderen en kinderen met een zwakke mondelinge taalvaardigheid om ook plaats te nemen op de vertelstoel.
- Houd bij welke kinderen op de vertelstoel hebben gezeten, waar hun verhaal over ging en of zij het verhaal goed vertelden.

Differentiatie

Laat de kinderen die niet op de vertelstoel durven plaatsnemen, eerst in een kleine groep verhalen vertellen. U kunt de drempel nog verder verlagen door een handpop (of Pompom van Schatkist) te gebruiken en die te laten vertellen. U doet het eerst zelf voor. U laat de handpop vanaf de vertelstoel een verhaal vertellen. Het verlegen kind durft dat daarna wellicht ook.

2.4.2 Fonologisch en fonemisch bewustzijn

Fonemisch bewustzijn⁴

Doel van de activiteit

Kinderen ontwikkelen fonologisch en fonemisch bewustzijn.

De activiteit

In de Werkmap Fonemisch bewustzijn zitten kant en klare lessen die het fonemisch bewustzijn stimuleren. In de handleiding komen vragen aan de orde, zoals: wat is fonologisch en fonemisch bewustzijn? Waarom is het zo belangrijk? Om welke vaardigheden gaat het? Hoe kun je het oefenen?

De lessen zijn gericht op tien vaardigheden, die samen een leerlijn vormen:

- Luisteren.
- Bewustzijn van zinnen en woorden.
- Bewustzijn van lettergrepen.
- Rijmen.
- Woorden sorteren op beginklank.
- Klanken synthetiseren tot een woord.
- Klanken van een woord isoleren.
- Een klank in een woord toevoegen, weglaten of vervangen.
- Klanken in een woord analyseren.

Letters benoemen.

Voor elk onderdeel is er een aantal lessen. Zo zijn er bijvoorbeeld zeven lessen 'luisteren'. Per les zijn de volgende onderdelen beschreven: vaardigheid, doel van de les, materiaal, voorbereiding, aandachtspunten, werkwijze (inleiding, kern, afsluiting), (soms) een variant en ruimte voor notities. De leerlingen zitten tijdens de lessen in een kleine groep of aan hun eigen tafeltje.

Geef de lessen minstens drie keer in de week, gedurende een kwartier, in de ochtend. In de map is uitgewerkt hoe u de lessen kunt verdelen over het jaar. In groep 1 beginnen de lessen na de herfstvakantie en zijn er drie oefenperiodes van zes tot tien weken. In groep 2 beginnen de lessen direct na de zomervakantie en zijn er vijf oefenperiodes.

Wat hoor ik na elkaar?

De leerlingen moeten woorden (die ze horen) in de juiste volgorde onthouden. De leerlingen zitten in de grote (of kleine) kring. De leerkracht heeft allerlei verschillende plaatjes uit tijdschriften of van een memoryspel en legt drie plaatjes in het midden neer.

⁴ Bron: *Werkmap Fonemisch bewustzijn* (CPS, www.cps.nl)

Zij vraagt een leerling de plaatjes te benoemen. Vervolgens noemt zij de plaatjes in een bepaalde volgorde; de leerlingen moeten de volgorde onthouden en de plaatjes in de juiste volgorde neerleggen. Dan maakt de leerkracht het spel steeds moeilijker door het aantal plaatjes uit te breiden. Vervolgens laat zij een leerling haar rol overnemen: het kind mag de woorden in een bepaalde volgorde opnoemen en een andere leerling legt de plaatjes op volgorde.

Een variatie is dat de leerkracht bijvoorbeeld vier plaatjes neerlegt en er drie opnoemt. Welk plaatje is niet genoemd?

Na afloop noteert de leerkracht welke leerlingen moeite hebben met het op gehoor onthouden van de volgorde van woorden.

(Luisterles 6, uit: Werkmap Fonemisch bewustzijn, CPS)

Differentiatie

- Herhaal de les 's middags met de zwakke leerlingen in de kleine groep. Hierdoor geeft u deze kinderen de vereiste extra tijd en aandacht om de beoogde doelen te behalen.
- U kunt de lesstof bovendien tijdens de groepsinstructie variëren in moeilijkheidsgraad, bijvoorbeeld door het aantal plaatjes te beperken of uit te breiden.

Taalpoppen⁵

Doel van de activiteit

Kinderen ontwikkelen het fonologisch en fonemisch bewustzijn.

De activiteit

Een taalpop is een pop of knuffel, die u kunt gebruiken om kinderen te attenderen op bepaalde kenmerken van gesproken taal. Elke taalpop spreekt namelijk een eigen taal. Het Expertisecentrum Nederlands bedacht in samenwerking met leerkrachten de volgende taalpoppen, die oplopen in moeilijkheidsgraad:

Lotte Langzaam: Deelt woorden op in klankgroepen (groep 1 en 2)

Thijm Rijm: Past eindrijm toe (groep 1 en 2)

Victor Vrolijk: Past beginrijm toe (groep 2)

Klaas Klank: Auditieve analyse op klankniveau (groep 2 en 3)


Elke pop spreekt op eigen wijze en verstaat alleen kinderen die op dezelfde manier praten. U laat de pop praten in de grote of de kleine kring. Lotte Langzaam, die in klankgroepen spreekt (in geschreven taal heten dit lettergrepen), zegt bijvoorbeeld: "Ik ben Lot-te (spreek uit: Lo-te) Lang-zaam. Wie zijn jul-lie (spreek uit: ju-lie)?" Als kinderen normaal terugpraten, regeert de pop niet; zij verstaat immers geen gewone taal. Om ervoor te zorgen dat de kinderen dat in de gaten krijgen, doet u het voor en maakt u contact met de pop door zelf ook in klankgroepen te praten. Nu reageert Lotte wel! De kinderen willen natuurlijk ook contact met Lotte. U doet voor hoe zij in klankgroepen een vraag aan Lotte kunnen stellen. Op dezelfde manier laat u de kinderen kennismaken met de 'talen' van de andere poppen. Zo ontwikkelen de kinderen op speelse wijze hun fonologisch en fonemisch bewustzijn. Wanneer de kinderen de taal van de pop beheersen, kunt u de pop ook door een kind laten spelen.

Er is ook een vijfde taalpop: de lettervlinder. Deze vingerpop maakt de koppeling tussen mondelinge en geschreven taal duidelijk. De lettervlinder is gek op letters en woont in een eigen huisje bij de lettermuur.

De lettervlinder

Opeens klinkt er gefladder. Het is de lettervlinder. Alle kinderen gaan meefladderen. Een kind mag de lettervlinder uit zijn huisje halen en neemt ook het kleine lettermuurtje uit het huisje van de lettervlinder mee. Het kind doet de lettervlinder om de vinger en gaat bij de

⁵ Deze activiteit is ontwikkeld door het Expertisecentrum Nederlands



leerkracht in de kring staan. De leerkracht vraagt aan de lettervlinder wat zij komt doen. “Letters zoeken”, antwoordt het kind.

De klas heeft het de komende zes weken over winkelen en geld. Een ander kind uit de kring wil wel eens weten van de lettervlinder of zij veel over geld weet. Een ander kind roept: “We gaan het over de ggg hebben.” Zij vraagt aan de lettervlinder of dat iets is voor de lettervlinder. “Ja”, antwoordt de lettervlinder, “Een ggg is een letter.” De leerkracht laat de kinderen het woord ‘geld’ zeggen. “Welke letter hoor je vooraan bij geld?” De kinderen voelen tijdens het uitspreken van het woord aan hun lippen en mond. Nu vraagt de leerkracht of de letter g ook op het kleine lettermuurtje staat, dat de lettervlinder heeft meegenomen. De leerkracht schrijft het woord ‘geld’ op een woordkaartje en een kind tekent er geld bij. Het woordkaartje krijgt een plaatsje bij de ‘g’ op de grote lettermuur. (Uit: TaalLezen Primair, oktober 2002)

Differentiatie

U herhaalt de activiteit ’s middags in de kleine groep met kinderen die extra instructie en oefening nodig hebben.

2.4.3 Kennis van geschreven taal en letterkennis

Ook geschreven taal komt in de kleutergroepen al volop aan bod. Bij de behandeling van een thema leest u bijvoorbeeld prentenboeken voor, kinderen 'schrijven' briefjes, u schrijft een versje op een groot vel papier en plakt plaatjes bij de woorden, de taalpop Thijm Rijm wordt erbij gehaald als u een gedichtje voorleest, kinderen schrijven hun eigen naam op tekeningen en u hangt labels bij voorwerpen.

We geven twee voorbeelden van activiteiten met geschreven taal.

De lettermuur

Doel van de activiteit

Kinderen ontwikkelen letterkennis en kennis van geschreven taal en breiden hun woordenschat uit.

De activiteit

- Op de lettermuur groepeer u samen met de kinderen woorden die met een bepaalde letter beginnen. U besteedt aandacht aan de betekenis van die woorden. Er bestaan veel varianten van de lettermuur. We beschrijven hier een lettermuur, die geschikt is voor groep 1 en 2.
- U schrijft elke letter van het alfabet op een (geplastificeerd) vel papier (A5) en hangt deze naast elkaar aan de muur. Omdat het in groep 1 en 2 gaat om de klank van de beginletters van woorden, is het belangrijk dat de lettermuur klankzuiver is. Dat betekent dat u ook vellen maakt met lange klanken, zoals aa, oo of oe. Er hangt dus zowel een 'a' (appel) als een 'aa' (aap). Onder de letters hangt u een tweede rij vellen (A5) waarop woorden kunnen worden geplakt of geschreven die met de betreffende letter beginnen. Bij elk woord komt ook een plaatje of tekening, omdat vooral taalzwakke leerlingen visuele ondersteuning nodig hebben om letters en woorden te kunnen onthouden.
- U kunt in de poppenhoek eventueel een kleine lettermuur maken, waarop de kinderen eigen geschreven woordjes kunnen plakken.

Een activiteit met de lettermuur staat nooit op zichzelf, maar voert u altijd uit in een betekenisvolle context. Daarom staan de woorden op de muur altijd in het teken van het thema dat centraal staat in de groep. Als de themaperiode is afgelopen, haalt u de rij onderste vellen (met de woorden) weg en komen er weer lege vellen onder de letters te hangen waarop woorden over het nieuwe thema kunnen worden opgeschreven. Zo wordt de lettermuur steeds ververs en blijft hij boeiend voor de kinderen. Van de woordenvellen die u weghaalt, kunt u een boekje maken door deze met een mooi kaptje aan elkaar te nieten. Dit zelfgemaakte themaboek legt u in de boekenhoek.

Leerkrachtvaardigheden

- Zorg ervoor dat de activiteiten met de lettermuur betekenisvol zijn, dus dat de woorden te maken hebben met het thema dat centraal staat.
- Schrijf de letters in de duidelijke, voor kinderen herkenbare boekletter. Dit is de letter waarmee kinderen in groep 1 en 2 te maken hebben als zij prentenboeken 'lezen'.
- Omdat het belangrijk is dat kinderen de klank van de beginletter van de woorden leren, vraagt u niet aan de kinderen 'Hoe heet deze letter?', maar altijd 'Hoe *klinkt* deze letter?'

Differentiatie

Kinderen ontwikkelen hun letterkennis in een verschillend tempo. Zo herkent het ene kind alleen de eerste letter van een woord, terwijl een ander kind al een paar woorden herkent. Omdat kinderen aan het eind van groep 2 minimaal 15 letters moeten kennen, start u in groep 2 vanaf januari met extra interventies in een kleine groep.

De lettermuur

In de groep staat het thema 'Lente' centraal.

Er is een thematafel ingericht met allerlei voorwerpen die te maken hebben met de lente, zoals bloembolletjes, bloemetjes en aarde. Bij de voorwerpen liggen woordkaartjes (labels) waarop de woorden zijn geschreven. De leerkracht heeft al een aantal keren een prentenboek voorgelezen waarin de woorden van de thematafel voorkomen. Nu gaat zij met de kinderen een activiteit doen om hun letterkennis te vergroten.

Zij pakt twee kaartjes van de thematafel en laat eerst het woordkaartje met 'bloembolletje' aan de kinderen zien. "Op dit kaartje staat het woord: bloembolletje." Samen met de kinderen zegt ze het woord hardop. "Wat is de eerste letter van het woord?" Een kind uit de kring mag de eerste letter van het woord aanwijzen. "Weet je ook hoe deze letter klinkt?" Alle kinderen zeggen "buh". "Wie ziet dezelfde letter 'buh' op de lettermuur?" De kinderen wijzen de letter aan op de lettermuur: daar hangen al de woorden 'blad' en 'bloem'. Een kind mag nu het woordkaartje 'bloembolletje' op de lettermuur hangen, onder de letter b. "Hangt het woord 'bloembolletje' onder de goede letter?", vraagt de leerkracht.

Hetzelfde spelletje doen zij met het woordkaartje 'aarde'. De lange klank 'aa' is al wat moeilijker. Dit kaartje komt onder de 'aa' te hangen. Als de kaartjes op de lettermuur hangen, leren de kinderen een liedje over de lente.

Lettergroeiboekje

Doel van de activiteit

Kinderen leren letters. Aan het eind van groep 2 moet elk kind minimaal 15 letters kunnen benoemen.


De activiteit

Het lettergroeiboekje is een 'mini-leerleerlingvolgsysteem' voor letterkennis. Elk kind heeft een lettergroeiboekje, waarin u bijhoudt welke letters het kind al kan benoemen. Het lettergroeiboekje bestaat uit een plastic mapje met vakjes, bijvoorbeeld een mapje waar je munten in kunt bewaren. In het boekje zitten alle letters van het alfabet. In elk vakje zitten twee gekleurde, bijvoorbeeld gele en rode kartonnen kaartjes met een letter in boekletter geschreven. Als het kind de letter kan benoemen, zit het gele kaartje voor het rode kaartje in het mapje. Kent het kind de letter nog niet, dan zit het rode kaartje voor. Zo ziet u in één oogopslag welke letters de leerling al kent. Zodra u constateert dat een kind een letter kan benoemen, mag het kind zijn lettergroeiboekje pakken en vervangt u, samen met het kind, het rode kaartje door het gele.

Er zijn veel activiteiten waardoor kinderen spelenderwijs letters leren:

- In de Map Fonemisch bewustzijn (CPS) is 'letters kunnen benoemen' het laatste onderdeel van de leerlijn. Er zijn vier activiteiten, waaronder lettermemory: leerlingen herkennen en benoemen letters en verzinnen woorden die met de betreffende letter beginnen.
- In de taalmethoden voor groep 1 en 2, zoals Schatkist, staan verschillende letteractiviteiten.
- Activiteiten met de lettermuur (zie boven).
- Activiteiten in de lees-schrijfhoek.
- Spelen met viltten plakletters op een flanelbord.
- Woordjes nastempelen van woordkaartjes op de lettermuur of van de thematafel.
- Werken met 'de letter van de week'.
- Bij veel voorwerpen in de klas hangt een label.

Uit ervaringen van scholen die meedoen aan de landelijke intensieve leestrajecten van CPS blijkt dat het lettergroeiboekje motiverend werkt en zeer effectief is: kinderen vinden het erg leuk en kunnen aan het eind van groep 2 vaak al meer dan 15 letters lezen. Dat is grote



winst voor het onderwijs in groep 3, waar in het eerste halfjaar veel aandacht is voor de letter-klankkoppeling.

Leerkrachtvaardigheden

- Leer de kinderen de letters op zo'n manier dat zij de juiste foneem-grafeemkoppeling maken. Dat wil zeggen dat de geschreven letter 'a' (grafeem) klinkt als a en niet als aa (foneem). De 'b' klinkt niet als bee, maar als buh en de 's' klinkt als sss en niet als es.
- Toets de letterkennis van de kleuters regelmatig.
- Houd de letterkennis van de kinderen gedurende twee jaar bij in het lettergroeiboekje, zodat u optimaal inzicht hebt in de vorderingen.
- Laat het lettergroeiboekje regelmatig aan de ouders zien, zodat zij ook thuis spelenderwijs met letters bezig kunnen zijn en kunnen inspelen op de letterkennis van het kind.

Differentiatie

Streef ernaar dat alle kinderen aan het eind van groep 2 minimaal 15 letters kennen en doe in de kleine groep letteractiviteiten met de kinderen die dat doel niet lijken te halen. Dat kinderen sterk verschillen in letterkennis blijkt uit het lettergroeiboekje en uit toetsresultaten. Volgens dyslexiespecialist Christine Bakker correleren deze verschillen in letterkennis hoog met een latere dyslexiediagnose. Kinderen die te weinig letters kennen, hebben dus een groter risico dat zij leesproblemen krijgen in groep 3. Doe daarom gedurende het laatste half jaar van groep 2 extra letteractiviteiten in de kleine groep met de leerlingen die dit nodig hebben. U herhaalt in de kleine groep de activiteiten die u met de hele groep heeft uitgevoerd. Uit onderzoek blijkt dat het vlot benoemen van letters een belangrijke voorspeller is van vlot leren lezen (Aarnoutse, 2008). Zie ook [Handreiking Lees en Dyslexiebeleid](#)

2.4.4 Woordenschat

Kinderen breiden hun woordenschat uit. Binnen het Taalcurriculum Utrecht is vastgesteld dat aan het eind van groep 2 de woordenschat minimaal 3000 à 3500 woorden omvat (zie 2.1). Tussen het begin van groep 1 en het eind groep 2 moeten kinderen dus veel nieuwe woorden leren (productief). Dit impliceert het volgende: ervan uitgaande dat een thema bijvoorbeeld drie weken duurt (12 thema's per schooljaar), selecteert u per thema ongeveer 30 woorden, waarvan 10 bekende woorden en 20 nieuwe woorden. Dat betekent dat u per schooljaar (40 weken) ongeveer 360 woorden behandelt. Van begin groep 1 tot eind groep 2 worden er dan 720 woorden behandeld, waarvan 240 bekende woorden en 480 nieuwe woorden. De overige 280 woorden leren kinderen op een andere wijze, want ook buiten school leren kinderen taal. Maar hier zien we uiteraard het verschil tussen kinderen die opgroeien in een taalrijk of in een taalarm milieu.

We beschrijven twee mogelijke aanpakken:

- Woordenschatstimulering gebaseerd op de brede schoolaanpak (ontleend aan Fisher & Frey, 2009).
- De 4takt (Van den Nulft & Verhallen, 2008).

Woordenschatstimulering brede schoolaanpak

Woorden selecteren

De leerkracht selecteert de juiste woorden en biedt deze aan in een betekenisvolle context, dus rondom een thema, passend bij een activiteit, die zinvol is voor kinderen.

Maak een woordlijstje met woorden die voldoen aan de volgende criteria:

- Past het woord bij het thema, de activiteit of het prentenboek?
- Is de betekenis van het woord onbekend voor een groot deel van de kinderen?
- Is het woord functioneel voor de kinderen; hebben ze er wat aan?
- Is het woord nuttig en belangrijk?
- komt het woord herhaaldelijk voor?

- Is het woord te gebruiken in andere lessen?

Maak woordenschat transparant

Leerlingen moeten zien en horen hoe wij omgaan met onbekende woorden. Ze kunnen onze aanpak om achter de betekenis van woorden te komen nadoen. Dit noemen we 'modelen' of 'hardop denkend voordoen'. Met deze didactiek leren we kinderen nieuwsgierig te zijn naar woorden. We leren ze een houding en strategieën om achter de betekenis van woorden te komen. Houd het modellen kort: 10 a 15 seconden is voldoende om hardop denkend voor te doen hoe je achter de betekenis van een woord komt. Doorloop de volgende stappen:

- Bereid de tekst voor en bedenk vooraf welke woorden u wilt modellen.
- Laat aan de leerlingen duidelijk zien wanneer u hardop gaat denken, bijvoorbeeld door naar uw hoofd te wijzen.
- Spreek in de ik-vorm als u hardop denkt: 'Bij dit woord denk ik ...'
- Maak eerst gebruik van de context.
- Maak ook gebruik van de opbouw van woorden: morfologie, woorddelen, woordstructuur, woordfamilies.
- Maak ook gebruik van bronnen, bijvoorbeeld iemand vragen.

Maak woorden bruikbaar

Voor een goede woordenschatverwerving is het belangrijk dat leerlingen de woorden actief gebruiken in gesprekken. Ook het gebruik van beeld en woordschema's (woordenweb, woordentrap, woordenparachute et cetera) zijn handig. Ontwerp deze samen met de leerlingen. Het gesprek dat tijdens het ontwerp wordt gevoerd, is belangrijk voor de woordenschatverwerving.

Laat de woorden van de kinderen zijn

Laat ook de kinderen woorden aandragen. Deze kunnen worden vastgelegd in een groepswoordenboek, ondersteund met tekeningen.


De 4takt⁶

De activiteit

De 4takt van Verhallen is een didactiek om kinderen woorden aan te leren. De 4takt bestaat uit de volgende fasen:

- **Vorbewerken:**
U doet iets grappigs, spannends om de aandacht van de kinderen te richten.
- **Semantiseren:**
U geeft zelf de betekenis van het woord door middel van 'de drie uitjes': uitbeelden, uitleggen en uitbreiden. Om aan te kunnen sluiten bij de voorkennis van de kinderen, maakt u een woordweb of een beeldweb. U activeert in deze fase dus de voorkennis van de kinderen (en dus niet in de fase van vorbereiten, zoals vaak wordt gedacht).
- **Consolideren**
U oefent het woord met de kinderen in interacties en tijdens verschillende activiteiten. Hierdoor krijgt het woord een vast plekje in de woordenschat van de kinderen.
- **Controleren**
U controleert of de kinderen het woord hebben onthouden en of zij het woord receptief of productief beheersen. Het kind beheerst het woord receptief als hij het juiste voorwerp pakt als u bijvoorbeeld vraagt: *Wil jij de magneet aan mij geven?* Hij laat zien dat hij het woord begrijpt. Het kind beheerst het woord productief als hij correct antwoord geeft op de vraag: *Hoe heet dit ook alweer?* Het kind laat zien dat hij het woord kan gebruiken.

⁶ Bron: Nulft, D van den, Verhallen, M. (2008). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.



U werkt op deze manier aan de woordenschatontwikkeling van de kinderen tijdens verschillende thema-activiteiten, bijvoorbeeld tijdens het voorlezen van een prentenboek, het spelen bij de thematafel, in gesprekken in de kleine kring of bij het aanleren van een liedje. Als u niet met een taalmethode werkt, selecteert u bij elk thema zelf (thema)woorden, die u volgens de 4takt behandelt. U kunt de 4takt ook toepassen als u met een methode, bijvoorbeeld Schatkist, werkt. Bij Schatkist zijn er bij elk anker woorden geselecteerd op drie niveaus: sterwoorden, maanwoorden en zonwoorden (deze termen sluiten aan bij de tweede maanversie van de methode Veilig Leren Lezen), maar omdat woordenschatdidactiek in de handleiding van Schatkist niet uitgebreid wordt besproken, kunt u de woorden het beste aanleren volgens de methode van de 4takt.

Leerkrachtvaardigheden

- Doorloop bij het aanleren van woorden steevast de vier beschreven fasen.
- Leg verschillende typen woorden op verschillende manieren uit. Zelfstandige naamwoorden, zoals *lieveheersbeestje*, maakt u duidelijk door het voorwerp te laten zien. Werkwoorden, zoals *kruipen* of *vliegen* legt u uit door het te doen of door een gebaar te maken. Moeilijker zijn woorden zoals *vervelend*. Zulke woorden legt u uit door middel van taal. U gebruikt contextzinnen waardoor de betekenis van het woord helder wordt. Bijvoorbeeld: *Het lieveheersbeestje maakt steeds ruzie met de andere dieren, hij is vervelend.*
- Woordenschatontwikkeling vereist tijd en herhaling. Behandel de woorden herhaaldelijk en zorg ervoor dat de kinderen de woorden vaak tegenkomen (minimaal zeven keer) in verschillende activiteiten. Vooral taalzwakke leerlingen hebben visuele ondersteuning nodig bij het leren van woorden. Maak de nieuwe woorden daarom ook zichtbaar in de klas: op labels, op de lettermuur (met plaatje) en op de thematafel (bij voorwerpen).

Differentiatie

De 4takt vereist behoorlijk wat tijd: minimaal 5 minuten per woord (wanneer de leerkracht ervaring heeft met de didactiek). Om te differentiëren, kunt u gebruikmaken van een computerprogramma, zoals *Woordenstart* (zie hieronder).

Lieveheersbeestje

Het woord 'lieveheersbeestje' is één van de 30 woorden die de leerkrachten van groep 1 en 2 gezamenlijk hebben geselecteerd in het kader van het thema 'Zomer'. Zij willen aandacht besteden aan het prentenboek 'Het vervelende lieveheersbeestje' (Carle) en zij vermoeden dat niet alle kinderen het woord 'lieveheersbeestje' kennen. Er is dus een betekenisvolle context waarin de kinderen het woord leren. Daarnaast vinden de leerkrachten dat dit woord vrij frequent voorkomt en dat een kleuter dit woord moet kennen.

De leerkracht neemt een handpop mee in de vorm van een lieveheersbeestje (te koop in de betere kinderboekenwinkel). Voordat de kinderen binnenkomen, legt ze het lieveheersbeestje in de vensterbank.

Vorbewerken

Als de kinderen in de kring zitten roept de leerkracht verbaasd: "Oh, wat zie ik daar nu liggen in de vensterbank? Het is zeker door het raam naar binnen gevlogen." De kinderen zijn onmiddellijk stil en kijken nieuwsgierig naar de vensterbank.

Semantiseren

Uitbeelden: De leerkracht steekt haar hand in de handpop en laat het lieveheersbeestje vliegen en over de tafel lopen.

Uitleggen: "Dit is een lieveheersbeestje. Een dier dat heel klein is en kan vliegen. Het is vaak rood, maar ook wel eens geel en op zijn rug staan stippen (groep 1). Het is een soort kever met een schild en op het schild staan stippen (groep 2).

Uitbreiden: De leerkracht van groep 1 neemt de woorden 'klein' en 'vliegen' meteen mee en de leerkracht van groep 2 besteedt aandacht aan de woorden 'stippen' en 'schild'.

Consolideren

De leerkracht leest het prentenboek 'Het vervelende lieveheersbeestje' voor. Het woord 'lieveheersbeestje' komt daarin heel vaak voor. Bij elke bladzijde krijgt een ander kind de handpop. Elke keer als het kind het woord hoort, laat zij het lieveheersbeestje vliegen.

Controleren

In de derde week van het thema legt de leerkracht middenin de kring op een tafel allemaal voorwerpen of plaatjes, die horen bij de 30 geselecteerde woorden van het thema 'Zomer'. Spelenderwijs controleert zij of de kinderen de woorden kennen. "Wil jij het lieveheersbeestje terugzetten in de vensterbank?" en "Hoe heet dit ook alweer?"

De leerkracht heeft voor elk kind een woordenschatmapje, waarin zij de woordenschatontwikkeling bijhoudt. Zij voegt daarin bij elk thema een lijstje met de dertig geselecteerde woorden en geeft achter elk woord aan of het kind de woorden receptief of productief beheerst.

Computerprogramma Woordenstart Ambrasoft⁷

Doel van de activiteit

Kinderen vergroten hun basiswoordenschat.

De activiteit

Met het computerprogramma Woordenstart leren kinderen de basiswoorden die zij moeten beheersen voordat zij beginnen met het aanvankelijk leesonderwijs. Voorbeelden van thema's die zijn uitgewerkt: 'Naar school', 'In het huis', 'Vandaag is het feest', 'Tom is ziek', 'Op vakantie' en 'Vandaag speel ik buiten'. Het is afhankelijk van het aantal computers hoe vaak kinderen met het programma kunnen werken. U streeft ernaar dat alle kinderen in een bepaalde periode aan de beurt komen. U kunt 'het werken op de computer' als picto een plaatsje geven op het planbord, zodat kinderen het op de middag ook als keuzeactiviteit kunnen doen.

Woordenstart heeft een softwarelijn van negen thema's. Elk thema bestaat uit een geïllustreerd prentenboek met bijbehorende software (cd-rom). Het programma werkt volgens een duidelijke didactische aanpak, waarin gebruik wordt gemaakt van de 4takt didactiek die hierboven is beschreven. Voor de selectie van de woorden is gebruikgemaakt van de 'Streeflijst woordenschat voor zesjarigen'⁸. Woordenstart gebruikt de unaniemenlijst voor Nederland en België (zie: www.woordenstart.nl).


Het programma houdt bij welke leerling wanneer met welk onderdeel van het programma heeft gewerkt en hoeveel fouten hij daarbij heeft gemaakt. Op basis van deze gegevens kunt u leerling- of groepsoverzichten uitprinten.

Ook is er het onderdeel 'woordregistratie', dat per leerling bijhoudt welke van de 80 themawoorden een leerling al dan niet beheerst. Alle goede en foute klik- en sleppogingen in de oefen- en toetsonderdelen worden geregistreerd. U kunt leerling- of groepsoverzichten van deze registratiegegevens uitprinten en deze gebruiken bij de invulling van het woordenschatonderwijs.

Leerkrachtvaardigheden

⁷ Bron: www.woordenstart.nl.

Indien Schatkist wordt gebruikt, is het goed te weten dat er in 2009 een woordenschatprogramma is verschenen, eveneens gebaseerd op de 4taktdidactiek en aansluitend bij de Schatkistankers (www.schatkist.nl).



De leerkracht maakt gebruik van de registratiegegevens en laat kinderen met een beperkte woordenschat extra met het programma werken. Zij zorgt ervoor dat de kinderen er plezier aan beleven, want het leren moet altijd gebeuren in een context van sociaal-emotioneel welbevinden.

Differentiatie

Laat taalzwakke kinderen vaker met het programma werken. Zij hebben immers meer tijd en oefening nodig om woorden te leren.

2.4.5 Begrijpend luisteren

Teksten begrijpen in groep 1 en 2

Kinderen verwerven taalkennis door kennis te maken met de formele taal die in teksten wordt gebruikt. Daarom leest de leerkracht veel verschillende soorten teksten voor. Zo oefenen leerlingen het begrijpend luisteren. Ze maken daarbij ook gebruik van de illustraties bij de tekst. Leerlingen leren dat geschreven taal een communicatief doel heeft, dat de schrijver er iets mee wil vertellen. Ook leren ze dat verhalen en andere teksten een bepaalde opbouw hebben. Zo is een verhaal vaak opgebouwd uit een situatieschets, een probleem en de oplossing van dat probleem. We zijn gewend in groep 1 en 2 vooral verhalende teksten voor te lezen. Maar omdat het belangrijk is dat kinderen kennismaken met verschillende vormen van formeel schriftelijk taalgebruik, is het van belang dat de leerkracht ook informatieve, actuele en andere soorten teksten voorleest.

Kennis van de wereld

Leerlingen van groep 1 en 2 verwerven kennis van de wereld door betekenisvolle activiteiten te doen rond interessante thema's. Thematisch werken stimuleert de ontwikkeling van kennis en woordenschat. Doordat er meer tijd wordt besteed aan een onderwerp, kan er dieper op dat onderwerp worden ingegaan. Woordenschatonderwijs is hierbij heel belangrijk. Bij woordenschatopbouw gaat het om het leren van nieuwe betekenissen en de uitbreiding van het achterliggende kennissysteem (Verhallen, 2009). Kinderen leren nieuwe woorden beter wanneer ze kunnen worden gekoppeld aan het bestaande netwerk van woorden in het hoofd van het kind. Woordenschatuitbreiding wordt gekoppeld aan gestructureerde kennisopbouw. Het is belangrijk dat de thema's interessant zijn, aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen en mogelijkheden bieden voor het opbouwen van kennis van de wereld. Om de kennis van leerlingen over het onderwerp uit te breiden, gebruikt de leerkracht zowel verhalende als informatieve teksten.

Het leesproces leren sturen en leesstrategieën gebruiken

Dit komt in groep 1 en 2 aan de orde tijdens het begrijpend luisteren. Het is van belang dat kinderen strategieën leren om goed te luisteren naar wat voorgelezen wordt (Verhoeven, Biemond & Litjens, 2007). Het gaat dan eigenlijk om het sturen van het luisterproces. Strategieën die we gebruiken bij het lezen met begrip, kunnen we ook gebruiken om teksten al luisterend te begrijpen.

Kinderen van groep 1 en 2 leren deze strategieën vooral als de leerkracht dit hardop denkend voorleest. Voorlezen en interactief voorlezen zijn in groep 1 en 2 veelgebruikte werkvormen. Voor het begrijpend luisteren is het belangrijk dat de leerkracht daar nog een vorm van voorlezen aan toevoegt: het hardop denkend voorlezen. Dat houdt in dat de leerkracht het voorlezen onderbreekt door hardop denkend voor te doen welke strategie zij gebruikt om de tekst te begrijpen. Zij doet dit op momenten dat de tekst zich daartoe leent of als leerlingen dit nodig hebben om de verhaallijn te begrijpen.

Teksten kiezen

Bij de selectie van teksten in groep 1 en 2 gelden de volgende aandachtspunten:

- Het boek past bij het thema dat in de groep aan de orde is.
- Het taalniveau van het boek sluit aan bij het taalniveau van de leerlingen.

- Het boek heeft een rijke inhoud, van waaruit je kunt verdiepen en verbreden, het is een boek waar wat 'aan te beleven' is.
- Het boek heeft een uitdagende verhaallijn.
- De tekst en de illustraties passen bij elkaar en ondersteunen elkaar.
- Naast verhalende teksten worden ook informatieve teksten aangeboden, passend bij het thema.

Het is van belang dat leerkrachten in groep 1 en 2 niet alleen werken met verhalende teksten, maar ook met informatieve teksten. Informatieve prentenboeken bieden vele mogelijkheden om met jonge leerlingen over diverse onderwerpen te denken, te praten en te werken. Naast papieren teksten, kunnen zij ook multimediale teksten gebruiken.

Wat zien we in groep 1 en 2?⁹

- Voorafgaand aan het voorlezen is er aandacht voor het leesdoel: "Waarom gaan we deze tekst lezen? Wat gaan we met deze tekst doen?" Na het lezen komt het leesdoel terug. "We gingen deze tekst lezen omdat... En nu..."
- Voorafgaand aan het voorlezen besteedt de leerkracht aandacht aan oriëntatie op de tekst: de titel, kopjes en illustraties worden verkend om op basis daarvan een beeld te krijgen van het soort tekst en waar de tekst over zou kunnen gaan.
- De leerkracht zorgt ervoor dat de leerlingen zich bewust worden van de kennis die ze al hebben over het onderwerp van de tekst. Vaak hebben leerlingen al kennis over het onderwerp, maar denken ze er uit zichzelf niet aan om deze kennis bij het lezen/luisteren te gebruiken.
- De leerkracht kiest welke kennis en woordenschat zij aanvullend aanbiedt. Zij doet dit om ervoor te zorgen dat de leerlingen de tekst beter kunnen begrijpen of om aanvullende informatie te geven omdat het over een belangrijk onderwerp gaat.
- De leerkracht modelt, doet hardop denkend voor:
 - hoe zij haar kennis gebruikt om de tekst te begrijpen,
 - hoe zij haar kennis aanvult met de informatie uit de tekst,
 - hoe zij haar leesproces stuurt en hoe ze daarbij strategieën gebruikt: voorspellen, vragen stellen, verbinden, visualiseren, samenvatten en afleiden (niet alles tegelijk, wat past bij de tekst). De kinderen hoeven de namen van de strategieën niet te weten.
 - hoe zij controleert of ze nog begrijpt wat ze leest en wat ze doet als ze de tekst niet meer begrijpt.
- De leerkracht stelt vragen, geeft suggesties en geeft aanwijzingen die kinderen aan het denken zetten over het onderwerp van de tekst.
- De leerkracht geeft leerlingen gelegenheid zelf hardop te denken over de tekst en geeft daarop feedback.
- De leerkracht geeft de leerlingen naar aanleiding van de tekst opdrachten waardoor hun kennis over het onderwerp toeneemt. Vooral praten en tekenen over het onderwerp leiden tot kennisuitbreiding.

Interactief Voorlezen¹⁰

Doel van de activiteit

- Kinderen leren begrijpend luisteren.
- Interactief voorlezen staat in het teken van de volgende tussendoelen van beginnende geletterdheid:

Aan de hand van de boekomslag de inhoud van een boek voorspellen.

Leren dat je vragen over een boek kunt stellen; leren dat deze vragen je kunnen helpen om goed naar het verhaal te luisteren en te letten op de illustraties.

⁹ Bron: Förrer & van de Mortel, 2011

¹⁰ Bron: [Tekstverwerken, groep 4, Wolters Noordhoff, 2006](#)

Een voorgelezen verhaal navertellen zonder gebruik te maken van illustraties.

De activiteit

U kiest voor prentenboeken met een duidelijke verhaallijn en leest deze voor in de grote en/of kleine groep. Het onderwerp van het verhaal sluit aan bij het thema dat centraal staat in de groep, zodat er sprake is van een betekenisvolle context. Bij interactief voorlezen is er veel interactie tussen leerkracht en kinderen. U stelt de kinderen vragen vóór het lezen, tijdens het lezen en na het lezen. Door deze aanpak moeten de kinderen begrijpend luisteren. Dit is belangrijk, omdat begrijpend luisteren een voorwaarde is voor begrijpend lezen. Het gaat bij begrijpend luisteren en bij begrijpend lezen om dezelfde strategieën.

Leerkrachtvaardigheden

U stelt de kinderen vragen voor, tijdens en na het lezen:

Voor het lezen zijn uw vragen gericht op:

- Voorkennis activeren: wat weet je al over het onderwerp van het boek?
- Inhoud voorspellen: u leest de titel voor en bekijkt samen met de kinderen de voorkant en de illustraties: *Waar zou het verhaal over gaan? Wat zou er hier gebeuren?*

Tijdens het lezen zijn uw vragen gericht op:

- Tekst interpreteren: u stelt tijdens het voorlezen wat- en hoevragen over personages en gebeurtenissen en over verbanden in het verhaal: *Wat zou zij daarmee bedoelen? Waarom zou zij dat doen? Hoe komt het nou dat ...?*
- Na het lezen zijn uw vragen gericht op:
Navertellen en samenvatten: *Wat gebeurde er in het begin? Waarom deed zij dat ook alweer?*
Controleren of de voorspellingen juist waren: *Klopt het dat...?*
Tekst beoordelen: *Wat vond je van het verhaal?*

Differentiatie

Lees het verhaal nogmaals interactief voor in een kleine groep aan kinderen die weinig antwoorden geven op de vragen. Ondersteun deze kinderen door gebruik te maken van picto's, die u op het bord of een flap zet, zodat u er woorden en/of tekeningetjes achter kunt zetten. Gebruik bijvoorbeeld de volgende picto's:

- Een poppetje: wie is de hoofdpersoon?
- Een vraagteken: wat gebeurt er?
- Een huisje: waar gebeurt dat?

U kunt deze picto's zowel in de grote als in de kleine groep gebruiken.

Ook kunt u de voorkant van het boek en de picto's kopiëren op A4-vellen en deze bundelen in een mapje of er een boekje van maken.

De kinderen kunnen deze A4-tjes ook gebruiken bij het 'stillezen'. Als kinderen zelf een boek hebben 'gelezen' tekenen, stempelen of schrijven zij de antwoorden achter de picto's. Als u deze bewaart, houdt u bij welke boeken de kinderen zelf hebben 'gelezen'.


De leerkracht van groep 2 kiest in het kader van het thema 'Winter' het prentenboek 'Een ijsbeer in de tropen' van Hans de Beer. Zij selecteert de volgende woorden voor woordenschatontwikkeling: de ijsbeer, de noordpool, de tropen, de arend, de kameleon. Eerst leest zij het verhaal een keer helemaal voor zonder vragen te stellen. Bij de tweede keer voorlezen stelt de leerkracht de volgende vragen:

Voor het lezen:

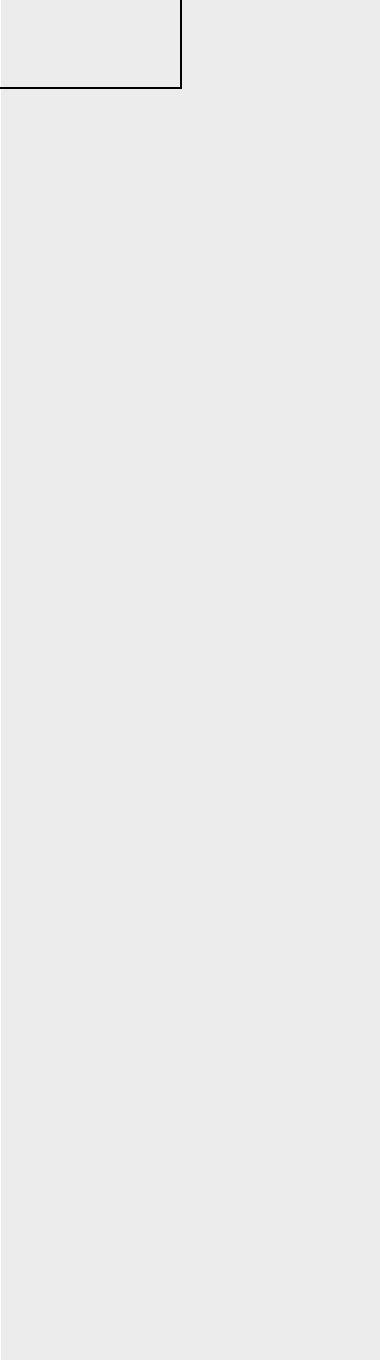
- Wie heeft er wel eens een ijsbeer gezien? Wie kan iets vertellen over de ijsbeer?
- Kinderen bekijken de voorkant van het boek: waar zal het boek over gaan?

Tijdens het lezen:

- De leerkracht stopt af en toe na het lezen van een stukje tekst en stelt vragen, zoals:
- Hoe komt het dat ijsberen wit zijn en niet bruin of zwart?
- Wat is vader ijsbeer Lars aan het leren?

- 
- Waar zou Lars nu zijn?
 - Waarom wil Lars naar huis?
 - Welke dieren is Lars op het groene land tegen gekomen?
 - Zal Lars zijn vader weer terug zien?

Na het lezen:

- We dachten dat Lars zijn vader niet meer terug zou zien. Klopt dat?
 - Wie kan het verhaal kort navertellen?
- 



2.5 Vaardigheden van de leerkracht

2.5.1 Differentiatie

Bij het werken in de kleutergroepen is het IGDI model (interactief gedifferentieerd direct instructiemodel) niet altijd het meest geschikt. Maar als de leerkracht gericht taalactiviteiten uitvoert (zoals activiteiten uit de map Fonemisch Bewustzijn (CPS), een woordenschatles, een grote groepsactiviteit uit Schatkist of Ik & Ko), dan biedt dit model goede handreikingen om de activiteit op een effectieve wijze uit te voeren. Als de leerkracht een activiteit uitvoert volgens het IGDI model, past ze de volgende vaardigheden toe:

Gezamenlijke start (hele groep)

- Vertel (in kindertermen) het 'les' doel en de activiteit.
- Voorbereidende activiteiten (kleine instructiegroep).
- Geef een samenvatting van de voorafgaande activiteit.
- Haal de benodigde voorkennis op.

Interactieve groepsinstructie en begeleide inoefening (kleine instructiegroep)

- Vertel het les doel en geef een activiteitenoverzicht.
- Uw uitleg is duidelijk en efficiënt.
- Geef concrete voorbeelden.
- Zorg dat de vaardigheid wordt voorgedaan.
- Laat de leerlingen onder nauwgezette begeleiding (het gepresenteerde) oefenen.
- Bevorder het leren van elkaar (oplossingsproces).
- Pas samenwerkend leren toe (denken-delen-uitwisselen).
- Relateer de uit te voeren opdrachten expliciet aan het les doel.
- Ga na of de leerlingen de activiteit begrijpen/beheersen.

Verwerking (instructiegroep)

- Geef de leerlingen opdrachten die goed aansluiten bij de inhoud van de instructiefase.
- Geef verlengde instructie aan risicoleerlingen in kleine groep.
- Verwerking (hele groep).
- Differentieer in de verwerkingsopdrachten.
- Organiseer mogelijkheden voor samenwerkend leren.

Afsluitende activiteiten (instructiegroep)

- Verzorg een inhoudelijke afsluiting van de activiteit.
- Geef feedback aan de kinderen die zelfstandig werken.
- Bespreek de opdracht met de leerlingen die zelfstandig werken.

- Gezamenlijke afsluiting (hele groep)
- Sluit de activiteit inhoudelijk af met de hele groep.

- Terugkoppeling/feedback (fasen overstijgend, hele groep)
- Laat alle leerlingen succeservaringen opdoen.
- Bewaak het doel/de doelen van de activiteit (voor alle leerlingen).
- Geef positief geformuleerde feedback aan alle leerlingen.
-

Bij leesactiviteiten kan de leerkracht extra tijd realiseren door in een kleine kring te werken.



Planning activiteiten grote groep 3 minuten	
Instructie en inoefening grote groep 10 minuten	
Zelfstandige verwerking en/of opdrachten (bijvoorbeeld via keuze planbord)	Begeleide inoefening kleine groep 10/15 minuten
Feedbackronde hele groep 3 minuten	
Afsluiting in grote groep 3/5 minuten	

Differentiatiemodel 1

In dit model doen alle leerlingen mee aan de instructie en geeft de leerkracht daarna verlengde instructie aan een kleine groep leerlingen in een kleine kring.

Planning activiteiten in grote groep		
Zelfstandige verwerking en/of opdrachten (bijvoorbeeld via keuze planbord)	Instructie en inoefening deel IIn.	
	Zelfstandige verwerking opdrachten (bijvoorbeeld via keuze planbord)	Begeleide inoefening kleine groep 1 10/15 minuten
		Begeleide inoefening kleine groep 2 10/15 minuten
Feedbackronde hele groep		
Afsluiting grote groep		

Differentiatiemodel 2

In dit model gaat een aantal leerlingen direct zelfstandig aan het werk, zij doen niet mee met de groepsinstructie. Het grootste deel van de groep volgt de instructie en gaat dan aan de slag met de zelfstandige verwerking. De leerkracht geeft de verlengde instructie twee keer aan een kleine groep leerlingen.

Belangrijk bij de differentiatie modellen is dat ook de leerlingen die zelfstandig werken aandacht en feedback van de leerkracht krijgen. Ook is het belangrijk dat het begin en het eind van de activiteit altijd met de hele groep gebeuren. Om de les rustig en zonder onnodig tijdverlies te laten verlopen, is een goed klassenmanagement noodzakelijk, waarbij duidelijke afspraken zijn gemaakt over bijvoorbeeld overleggen, hulp vragen, materiaal pakken en vervolgwerk.

Er is geen differentiatie model dat 'het beste' is. De modellen hierboven zijn slechts voorbeelden; er zijn ook andere indelingen mogelijk. Wel bieden de bovengenoemde modellen de mogelijkheid om te reflecteren op de gehanteerde differentiatie modellen op uw school.

Met welk differentiatie model wordt gewerkt is van veel factoren afhankelijk:

- De zelfstandigheid van de groep
Het hangt af van de zelfstandigheid van de leerlingen in hoeverre en hoe lang zij zelfstandig kunnen werken.
- Instroom van nieuwe leerlingen
Nieuwe leerlingen in groep 1 kunnen een 'maatje' (oudere leerling) krijgen toegewezen die hen ondersteunt. De leerkracht kan zich zodoende concentreren op de activiteiten in de kleine groep.



- De fase van een instructie
De groepsinstructie in de ochtend vereist een ander differentiatiemodel dan de begeleide instructie in een kleine groep 's middags.

Welk differentiatiemodel de leerkracht ook gebruikt, altijd is het noodzakelijk dat de risicoleerlingen de meeste aandacht krijgen in de vorm van begeleide inoefening. Deze begeleide inoefening beslaat minimaal 30% van de totale lestijd.

2.5.2 Organisatie en klassenmanagement

Bij het organiseren van een goed activiteitsaanbod en (extra) tijd voor risicoleerlingen zijn er drie aandachtspunten voor de leerkracht:

- De leerkracht zorgt voor een evenwichtige verdeling van activiteiten (bijvoorbeeld spelkeuze, maar ook gerichte activiteiten).
- De leerkracht doet activiteiten in de grote groep en in de kleine groep. De kleine groepen stelt zij bewust licht heterogeen samen.
- De leerkracht besteedt extra tijd voor instructie, begeleide oefening en zelfstandige oefening voor risicoleerlingen.

Bij differentiatie zijn niet alle kinderen op hetzelfde moment met dezelfde activiteit bezig. Dit doet een sterk beroep op het klassenmanagement van de leerkracht. Zij moet het immers zo organiseren, dat er een rustige speel/werksfeer heerst in de klas, dat ze de tijd voor activiteiten in de kleine kring efficiënt benut en dat de andere kinderen in staat zijn zelfstandig te werken. Hieronder zetten we op een rij welke klassenmanagementvaardigheden daarbij van belang zijn.

Algemene didactische managementvaardigheden

De leerkracht:

- maakt duidelijk welk gedrag van leerlingen wordt verwacht,
- zorgt voor duidelijke regels en routines,
- spreidt de aandacht, houdt overzicht, heeft oogcontact met de leerlingen, stopt beginnende onrust snel,
- herkent signalen en reageert hierop,
- geeft kinderen verantwoordelijkheid en waardeert eigen initiatief, oplossingen en onderlinge hulp.

De activiteit voorbereiden

De leerkracht:

- legt het benodigde materiaal geordend klaar,
- zorgt voor voldoende materiaal voor alle leerlingen,
- zorgt ervoor dat het materiaal goed bereikbaar is voor de leerlingen,
- zorgt voor een goede plek voor de kleine kring, zodat ze zicht kan houden op de groep,
- richt het lokaal rijk in en zorgt voor looproutes die spelende/werkende leerlingen zo min mogelijk storen.

De activiteit uitvoeren

De leerkracht:

- laat de overgangen vlot verlopen,
- benut de tijd zo effectief mogelijk,
- verdeelt de tijd goed over de fasen van de activiteit,
- houdt vaart in de activiteiten,
- besteedt de meeste tijd aan de risicoleerlingen,
- wisselt de intensieve instructie in de kleine groep af met aandacht voor de andere kinderen door hulproutes te lopen,
- zet de computer optimaal in,
- sluit de activiteit duidelijk af.



Zelfstandig werken

De leerkracht:

- hanteert duidelijke afspraken en routines rond het zelfstandig werken, bijvoorbeeld betreffende materiaal pakken, elkaar helpen, werk dat klaar is, vervolgo opdrachten, wisselen van activiteit (via planbord),
- zorgt ervoor dat de leerlingen precies weten wat ze kunnen doen,
- geeft voor het zelfstandig werken opdrachten die aansluiten bij de instructie, bij de inhoud van het thema, bij het activiteitsaanbod,
- geeft kinderen opdrachten/materialen die zijn afgestemd op het niveau van de leerling en die zinvol en betekenisvol zijn,
- geeft aan welke eisen aan het spelen en werken worden gesteld,
- zorgt ervoor dat de leerlingen direct aan de slag gaan,
- biedt leerlingen gelegenheid elkaar te helpen bij het uitvoeren van de opdrachten/activiteiten,
- geeft (uitgestelde) aandacht aan de leerlingen die zelfstandig werken.

2.5.3 Planning

Voor een verantwoord activiteitsaanbod met voldoende aandacht voor de leestaalontwikkeling is een goede planning noodzakelijk. We maken onderscheid in een jaarplanning en een themapanning:

- Een (thema)jaarplanning, bijvoorbeeld Ik & Ko-thema's met daarin activiteiten van de map Fonemisch Bewustzijn (CPS). De leerkracht houdt hierbij rekening met dagen die uitvallen door vakantie en andere activiteiten.
- Een themapanning. Elk thema beslaat 3-5 weken. Per week legt de leerkracht schriftelijk vast welke activiteiten worden gedaan en aan welke achtergrondkennis en woordenschat daarbij aandacht zal worden besteed.

Planningsvaardigheden van de leerkracht:

- De leerkracht maakt een weekplanning met een evenwichtig aanbod.
- De leerkracht plant in dat er extra tijd is voor begeleiding van risicoleerlingen (waaronder pre-teaching).
- Er is sprake van een volwaardig activiteitsaanbod met intensieve aandacht voor de taalontwikkeling en voorbereidend lezen.


2.5.4 Leesbevordering

We willen dat (voor)lezen voor kinderen een positieve ervaring is. Plezier beleven aan boeken en (voor)lezen motiveert kinderen om te lezen. Daarom maken we daarmee in de voorschoolse en kleuterperiode een start. In de kleutergroep wordt een basis gelegd voor leesplezier door oriëntatie op boeken, interactief voorlezen, door begrijpend luisteren en door kinderen te prikkelen tot aan boeken gekoppelde vervolgactiviteiten (zoals schrijfactiviteiten, het voor de groep 'voor- lezen' van een prentenboek).

Om het leesplezier van de kinderen te bevorderen zijn de volgende leerkrachtvaardigheden van belang.

De leerkracht:

- leest vaak voor, ook informatieve boeken,
- laat zien dat zij zelf plezier heeft in lezen,
- zorgt dat er in het lokaal een gevarieerde verzameling teksten, boeken, luisterboeken, cd-roms aanwezig is (afgestemd op het thema dat centraal staat),
- richt in het lokaal een aantrekkelijke lees/luisterhoek in,
- stalt de boeken op een uitnodigende en toegankelijke manier uit,

- 
- zorgt voor verschillende soorten boeken: prentenboeken, informatieve boeken, lees/pictoboekjes, rijmpjes,
 - geeft kinderen gelegenheid zelf boeken te kiezen om te bekijken/te lezen,
 - gaat met de kinderen in op de verhaallijn van de tekst,
 - gaat met de kinderen in op de tekstkenmerken en het tekstgenre,
 - introduceert boeken en brengt ze op speciale manieren onder de aandacht (bijvoorbeeld boek van de week, werken met de verteltafel),
 - laat kinderen vertellen over boeken die ze hebben bekeken/beluisterd/gelezen,
 - ontlokt en stimuleert schrijfgedrag door zinvolle en aantrekkelijke aanleidingen tot schrijven te bieden (bijvoorbeeld boodschappenlijstje, een kaart voor een jarige, woorden bij een tekening),
 - stimuleert voorlezen thuis (bijvoorbeeld door het samenstellen van verteltassen).



2.6 De rol van ouders

Ouders spelen een belangrijke rol in de taalontwikkeling van hun kinderen en kunnen dan ook veel doen om een goede leesstart te realiseren. Daarom informeert de school de ouders van groep 1 en 2 over taalstimulering en geeft zij suggesties voor taalstimulerende activiteiten die ouders thuis met hun kinderen kunnen doen. Ouders kunnen hun kind helpen bij de ontwikkeling van de volgende leergebieden:

- Mondelinge taalvaardigheid.
- Fonologisch en fonemisch bewustzijn.
- Kennis van geschreven taal/letterkennis.
- Woordenschat.
- Begrijpend luisteren.

Kinderen beginnen aan het basisonderwijs met grote verschillen in taalvaardigheid. Dat zij sterk verschillen in hun mondelinge taalvaardigheid is niet verwonderlijk, omdat de kritieke periode van de mondelinge taalontwikkeling voortduurt totdat de kinderen ongeveer 7 jaar zijn. Ook in de woordenschatontwikkeling zien we grote verschillen. Dat de thuissituatie veel invloed heeft op de taalontwikkeling van kinderen blijkt uit de volgende cijfers:

Taalarm milieu:

- Kinderen horen 615 woorden per uur.
- Kinderen leren 750 woorden per jaar.

Taalrijk milieu:

- Kinderen horen 2150 woorden per uur.
- Kinderen leren 3000 woorden per jaar.


Naast de school, kunnen dus ook ouders een belangrijke bijdrage leveren aan de taalontwikkeling, het schoolsucces en de verdere loopbaan van hun kind. Daarom is het van belang dat de school ouders op de hoogte stelt van de rol die zij in de taal/leesontwikkeling van hun kind spelen. De school doet dit bijvoorbeeld door middel van een nieuwsbrief, een ouderavond of koffieochtend, tienminutengesprekken en themabijeenkomsten.

De school geeft de ouders de volgende informatie:

- Het is van groot belang dat ouders hun kinderen stimuleren en helpen om letters te herkennen. Zij kunnen dit doen door het kind de letters te leren van enkele bekende, veel voorkomende woorden.
- Ouders zijn de beste leveranciers van nieuwe woorden. Door veel met hun kinderen te praten, bouwen de kinderen zelf een woordenschat op (Snow, 2006).
- Voorlezen is erg belangrijk voor de (lees)ontwikkeling van kinderen. Zij leren hierdoor veel nieuwe woorden en breiden hun kennis van de wereld uit.
- Het is belangrijk dat ouders hun kinderen attenderen op de klanken van woorden, zodat zij deze later goed kunnen koppelen aan letters.

Naast de hiervoor genoemde informatie, kan de school ouders de volgende concrete tips geven om de taal/leesontwikkeling te stimuleren:

- Kijk samen naar educatieve kinderprogramma's op de televisie (Sesamstraat, Zandkasteel).
- Kijk samen naar dvd's van prentenboeken.
- Maak er als ouder een gewoonte van om alle dagelijkse handelingen te verwoorden.
- Praat over letters en woorden die veel voorkomen in de directe omgeving van het kind.
- Geef het kind pennen, potloden en papier om te tekenen en te schrijven.
- Schrijf in het bijzijn van de kinderen en leg uit waarom u dat doet.

- 
- Moedig kinderen aan om zelf letters en woorden te schrijven, bijvoorbeeld de eigen naam of de namen van broertjes en zusjes.
 - Doe met het kind spelletjes die goed zijn voor de taal/leesontwikkeling, zoals letterspelletjes, puzzels, rijm- en raadspelletjes.
 - Attendeer het kind op borden, zoals verkeersborden en reclameborden.
 - Luister naar het kind als het iets vertelt en reageer daarop.
 - Gebruik nieuwe woorden als u met het kind praat.
 - Lees elke dag voor uit geschikte boekjes. Let op of het kind het begrijpt.
 - Lees de favoriete boekjes van het kind af en toe opnieuw voor. Kinderen vinden dat leuk en gaan het verhaal daardoor beter begrijpen.
 - Laat het kind voor het lezen (aan de hand van de omslag en de illustraties) voorspellen waar het boekje over zal gaan.
 - Stop tijdens het lezen af en toe om te praten over de plaatjes, de verhaallijn en de gedachten van het kind.
 - Praat na het lezen na over het verhaal.
 - Lees het kind rijmpjes voor en herhaal deze vaak.
 - Gebruik bij het voorlezen/voordragen van de rijmpjes lichaamstaal ter ondersteuning.
 - Spoor het kind aan om zelf rijmpjes te maken.
 - Laat zien dat je met geschreven taal van alles kunt doen door in aanwezigheid van het kind bijvoorbeeld een gebruiksaanwijzing, spoorboekje of een recept (hardop) te lezen.





2.7 Samenvatting

Om ervoor te zorgen dat alle kinderen een goede taal-leesontwikkeling doormaken, is het noodzakelijk dat onderbouwleerkrachten de tussendoelen en de drempeldoelstellingen van hun onderwijs kennen en aandacht besteden aan mondelinge taalvaardigheid, letterkennis, fonologisch en fonemisch bewustzijn, woordenschat en begrijpend luisteren. Een goede taalvaardigheid is bepalend voor de schoolloopbaan van kinderen en voor hun latere maatschappelijk functioneren.

De doorgaande taal-leeslijn is onmisbaar voor de taalontwikkeling en het leren lezen en legt bovendien het fundament voor het begrijpend lezen. De volgende aspecten zijn van belang:

- Een doorgaande taal-leeslijn, duidelijke stappen, een overwogen monitoringsysteem en een helder aanbod van kwalitatief goede methoden en materialen.
- Risicokinderen vroegtijdig signaleren en interventies afstemmen.
- Het toepassen van effectieve interventies in kleine groepen.

In dit hoofdstuk van het Taalcurriculum Utrecht hebben we deze aspecten een praktische invulling gegeven.





Hoofdstuk 3

De derde overgang: het einde van groep 4



3.1 Mondelinge taalvaardigheid

De taalmethodes waarmee Utrechtse scholen werken hebben concrete doelen. Concrete doelen maken een methode doorgaans sterker. Dat is zeker het geval als het gaat om mondelinge taalvaardigheid. Zowel bij *Taalactief*, bij *Taalverhaal* als bij *Taal in Beeld* zijn spreken en luisteren bij alle lessen in de lesdoelen terug te vinden. Bij *Taaljournaal* is dit veel minder helder, want hier vindt de gebruiker geen herkenbare doelen in terug. De methode is sterk integraal opgebouwd, waardoor de afzonderlijk domeinen niet duidelijk zijn onderscheiden. *Taal in Beeld* is de meest strategische methode ten aanzien van mondelinge taalvaardigheid: de methode behandelt dit domein vooral door het leren van strategieën.

De methodes hebben een enorm aanbod. Daarom moet het schoolteam keuzes maken. Op basis waarvan moeten keuzes worden gemaakt? Hoe kan een schoolteam kritisch kijken naar het onderwijs in mondelinge taalverwerving?

We geven een aantal inhoudelijke overwegingen:

- Het aanbod in de methodes is groter dan de beschikbare onderwijstijd, dus moet er worden gekozen uit de methodische activiteiten,
- Het enorme belang van de woordenschat maakt dat dit prioriteit heeft bij de keuze van activiteiten mondelinge taal.
- Elke methode heeft in het aanbod de domeinen spreken en luisteren opgenomen. Welke keuze het schoolteam maakt, wordt bepaald door bovenstaande overwegingen.

3.1.1 Spreken en luisteren

Het is belangrijk dat het schoolteam voor het domein spreken en luisteren goed voor ogen heeft welke doelen zij nastreeft. Uitgangspunt is dat leerlingen leren spreken door te imiteren en dat luisteren in de zin van 'naar elkaar luisteren' is aan te leren door gespreksregels te hanteren. Als het gaat om het domein spreken en luisteren, zijn de volgende aandachtspunten van belang:

- Gesprekken vinden plaats in kleine groepen. De leerlingen spreken steeds meer en in steeds langere zinnen.
- Gespreksgroepen zijn licht heterogeen samengesteld.
- Er zijn duidelijke gespreksregels.
- Het gesprek is inhoudelijk; het gaat over een thema.

Als we het methodische aanbod goed bekijken, valt op dat de leerlijnen spreken en luisteren op dit niveau nauwelijks zijn ingevuld met expliciete activiteiten. Doelstellingen zijn open en erg vaag. Wel zijn er soms nuttige aanwijzingen voor het houden van spreekbeurten en het aanbieden van gespreksregels, die ook in andere vakgebieden relevant zijn. We bespreken kort een aantal methoden.

Taal Actief

Gespreksregels komen in het deel voor groep 4 nauwelijks voor. De doelen die worden genoemd voor spreken en luisteren komen ook terug bij andere vakgebieden en zijn zeer impliciet geformuleerd. De doelstellingen zijn ook zeer open.

Taaljournaal

Deze methode biedt geen drempels/doelen aan voor spreken en luisteren.

Taalverhaal

In de leerlijn spreekvaardigheid vinden we geen expliciete activiteiten voor groep 4. Spreken en luisteren is een (niet te onderscheiden) lijn binnen de doelen. De methode is cyclisch opgebouwd. Gespreksregels komen in volgende jaargroepen aan de orde, maar nog niet in groep 4.

Taal in Beeld

De leerlijnen spreken en luisteren zijn na te lezen op de site van uitgeverij Zwijsen (www.zwijsen.nl).

Als de methodes in groep 4 eigenlijk nog weinig aandacht besteden aan spreken en luisteren, hoe moeten leerkrachten dit domein dan vormgeven in de lessen? Maak met uw schoolteam een selectie van activiteiten die nuttig en nodig zijn, bijvoorbeeld het leren gebruiken van gespreksregels. Deze kunnen op andere momenten, tijdens andere activiteiten, worden toegepast.

3.1.2 Woordenschat

Het accent in de (mondelijke) taalverwerving moet liggen op de ontwikkeling van de woordenschat. Woordenschat is als spreekbuis van de achtergrondkennis een van de belangrijkste pijlers van tekstbegrip. Teksten lezen om kennis te vergroten en te verdiepen is een van de ultieme doelen van ons onderwijs. Hoe groter de woordenschat van de leerlingen is, des te beter ze in staat zijn om de inhoud van teksten te begrijpen. Veel Utrechtse leerlingen behoren tot de aandachtsgroep als het gaat om woordenschatuitbreiding.

Op welke wijze kunnen leerkrachten verantwoord werken aan de woordenschatontwikkeling? Dit Taalcurriculum is niet bedoeld om de didactiek van het woordenschatonderwijs uitgebreid te bespreken. Daarvoor zijn tal van andere bronnen beschikbaar. Wel geven we hier een aantal duidelijke aanwijzingen en uitgangspunten. Het schoolteam bepaalt welke bron voor het woordenschatonderwijs wordt gebruikt:

- Het woordenschatonderwijs wordt ontleend aan de taalmethode.
- Het woordenschatonderwijs wordt ontleend aan de wereld oriënterende thema's die in de zaakvakken aan de orde komen.
- Een combinatie: het woordenschatonderwijs wordt ontleend aan de taalmethode én aan het onderwijs in de zaakvakken.

Wat zien we in de taalmethodes?

- De taalmethodes bieden vaak bij elk thema een overzicht van de kern- of sleutelwoorden die moeten worden aangeboden en geleerd.
- Er zijn methodes die een NT1- en een NT2 lijn aanbieden.
- De bestaande methodes baseren zich nu vaak nog op de woordenschatlijsten van Schrooten en Vermeer uit 1994. Er is inmiddels ook een nieuw woordenschatcorpus gelanceerd: Basilex (Radboud Universiteit, 2013).
- Wanneer we de woorden van een leerstofkern los van het overkoepelende thema bekijken, lijken ze vaak te weinig samenhang te vertonen. De verdeling van de woorden over een NT1 lijn en een NT2 lijn is vaak een arbitraire keuze, die is gebaseerd op verouderde woordenlijsten. Daarom is het belangrijk dat het schoolteam kritisch bekijkt of de woorden die worden aangeboden relevant zijn en daadwerkelijk belangrijk zijn voor de eigen schoolpopulatie. Voorwaarde hierbij is wel, dat er een

flinke hoeveelheid woorden wordt aangeboden. Het woordenschatonderwijs moet ertoe leiden dat de leerlingen *alle* woorden die de taalmethode biedt (en die methodisch worden aangeboden) ook daadwerkelijk kennen.

Alle methodes beschikken over goede softwarepakketten als het gaat om woordenschat. De leerkracht zet deze software consequent in. Zij kan dit woordenschatonderwijs met de methodische toetsen evalueren om te controleren of de leerlingen hun woordenschat daadwerkelijk hebben uitgebreid.

Het belangrijk dat kinderen ook woorden leren die hun actuele kennis van de wereld uitbreiden. Woorden die in de actualiteit een rol spelen, zijn vaak nieuwere woorden die niet voorkomen in de taalmethodes. Daarom is het van belang dat leerkrachten deze ‘actuele woorden’ opnemen in het woordenschatonderwijs. Zo breiden leerlingen hun kennis van de (actuele) wereld uit. Om deze woorden in een betekenisvolle context te leren, is het raadzaam om ze te koppelen aan wereld oriënterende thema’s. Woordenschat behoort dus ook een onderdeel te zijn van het onderwijs in wereldoriëntatie. De conclusie van het onderzoek van Swanborn en De Glopper (2002) is hierbij van groot belang: leerlingen leren de meeste woorden als het de bedoeling is dat ze meer te weten komen over het onderwerp van een tekst en minder als de doelstelling is om teksten voor hun plezier te lezen.


Kenmerken woordenschatonderwijs van de meest gebruikte Utrechtse taalmethodes¹¹

Taal Actief	Taaljournaal	Taalverhaal	Taal in beeld
Nt1 en NT2 lijn. Keuze van woorden vrij arbitrair. Samenhang woorden van een thema is lastig te vinden. Software inzetten.	.Woordenschat loopt door de hele methode heen. .Woordenschatonderwijs is geïntegreerd in de software. .Sommige activiteiten zijn meer begrijpend luisteren dan woordenschat. .De toetsen zijn niet genormeerd. .De lijnen zijn integraal en daardoor niet duidelijk te onderscheiden. .Zeer open doelstellingen.	De aanduidingen van de typen aan te leren woorden is weinig eenduidig. Software inzetten.	Strategische methode. Doelwoorden komen in de software aan de orde, weinig in de methode zelf. Leerlingen moeten vanaf de start van het schooljaar werken met de software. Programma voor het digibord is uitstekend te gebruiken. Software inzetten.

3.1.3 Doelen en monitoring woordenschat

In de kerndoelen voor het basisonderwijs wordt niet precies voorgeschreven hoeveel woorden de leerlingen moeten beheersen aan het einde van het basisonderwijs. De streefdoelen voor woordenschat worden door de commissie Meijerink (2008) niet als apart domein beschreven. Woordenschat is een verweven taalvaardigheid die terugkomt in de andere taaldomeinen (mondelijke communicatie, lezen, schrijven). In de literatuur wordt

¹¹ Voor een uitgebreide vergelijking: zie Stoeldraijer, J. (2009). *Naast elkaar: Taal*. Breda: Edux Onderwijsadvies.



het streefgetal genoemd van tenminste 15.000 woorden en voor Turkse en Marokkaanse leerlingen is dit respectievelijk 5000 en 10000 woorden (Kuiken & Vermeer, 2005).

Tweede taalleerders hebben bij het verlaten van de basisschool vaak nog steeds een achterstand van een tot twee jaar ten aanzien van het aantal woorden dat zij kennen, maar ook weten zij minder van de woorden af. Ze kunnen die achterstand wel inlopen, mits er systematisch aandacht is voor de woordenschatontwikkeling en woordenschatuitbreiding.

Woordenschatontwikkeling

Op zes/zevenjarige leeftijd kent een eentalig kind gemiddeld 4500 woorden receptief. Voor Turkse en Marokkaanse kinderen is dit 2600.

Op zeven/achtjarige leeftijd kent een eentalig kind gemiddeld 6500 woorden receptief.

Op negenjarige leeftijd kennen eentalig kinderen 8500 woorden receptief.

Dit betekent dat leerlingen per leerjaar 1000 nieuwe woorden moeten kunnen leren.

Dit zijn 25 nieuwe woorden per week (niet alle woorden worden op school geleerd).


Een leerling die met een woordenschat van minder dan 2000 woorden aan de basisschool begint, heeft een expliciet aanbod nodig om de achterstand te kunnen inlopen.

Kinderen leren niet alle woorden op school en leren niet alle woorden door middel van een expliciet aanbod. Leerkrachten stimuleren de woordenschatontwikkeling ook door allerlei verschillende gelegenheden aan te grijpen om aandacht te besteden aan de betekenis van woorden (impliciet woordenschatonderwijs). Zowel de kwaliteit als de kwantiteit van het woordenschatonderwijs zijn van belang. Hierbij zijn er de volgende aandachtspunten:

- Het schoolteam heeft een eenduidige, heldere visie op woordenschatonderwijs- en woordenschatontwikkeling.
- Er wordt in alle groepen systematisch aandacht besteed aan woordenschatontwikkeling en –uitbreiding.
- Er is sprake van effectieve instructie binnen woordenschatonderwijs.
- Leerkrachten hanteren een woordenschat didactiek die evidence-based is: aanbieden, uitleggen, oefenen.
- Naast expliciet woordenschatonderwijs, grijpen leerkrachten allerlei situaties aan om de woordenschat uit te breiden: kansen creëren en kansen grijpen.
- Leerkrachten passen interventiegericht monitoren toe op de woordenschatontwikkeling van de leerlingen.
- Er wordt ook gewerkt aan woordenschatuitbreiding bij andere vakgebieden en door veel (voor-) te lezen, vooral informatieve teksten.

Na groep 4 wordt het aanleren van woordleerstrategieën effectief. De meeste leerlingen hebben dan het gewenste cognitieve ontwikkelingsniveau bereikt om woordleerstrategieën te leren en toe te passen.





Alle taalmethodes bieden woordenschattoetsen, die meestal zijn opgenomen in de softwarepakketten (met uitzondering van de methode Taalactief, waarbij de toetsen zijn opgenomen in het boek). Dat biedt leerkrachten de mogelijkheid om het aanbod en de woordenschatontwikkeling te monitoren. De woorden die in de taalmethodes zijn opgenomen zijn realistische woorden, waarvan mag worden verwacht dat de leerlingen ze allemaal (gaan) kennen. Het is dan ook een realistische eis dat de leerlingen deze methode gebonden toetsen allemaal goed maken. Zowel consolideringsoefeningen als de methodische software zijn hierbij bruikbare hulpmiddelen. Consolideringsoefeningen worden aangeboden op kwaliteitskaart Woordenschat consolideren W4 091107, te vinden op de website www.taalpilots.nl. Op deze website is op andere kwaliteitskaarten veel informatie over woordenschat te vinden.

Woorden leren	
Per dag	5 tot 8
Per week	25
Per jaar	1000
Einde groep 4	± 6500 receptief

Overzicht woorden leren in deze fase van de taalontwikkeling



3.2 Schrijven

3.2.1 Effectief schrijfonderwijs

We bedoelen hier met 'schrijven' geen spelling. Spellingonderwijs is vrij eenduidig in haar doelstellingen en het methodische aanbod in de leerlijn spelling is expliciet. Elke taalmethode heeft een leerlijn spelling, die effectief is te realiseren door de toepassing van het eerder genoemde directe instructiemodel.

In deze paragraaf gaat het om een veel minder transparant domein: schrijven om te leren en schriftelijk te communiceren. Aan het einde van de 'derde drempel' werken leerlingen aan schrijfproducten. Methodisch worden voor het schrijfonderwijs zeer open doelen aangegeven voor dit niveau. In toenemende mate verandert het onderwijs in leren schrijven op dit drempelmoment in schrijfonderwijs in schriftelijk communiceren. Kinderen leren schrijvend te leren en zich schrijvend te uiten.

Schrijvend verdiepen de leerlingen hun kennis van de wereld. Daar ligt ook het grote belang van het schrijven. Het gaat hierbij niet zozeer om het schrijfproduct als wel om het schrijfproces dat leidt tot nieuwe inzichten: schrijven om te leren. Daarom bespreken we in deze paragraaf datgene wat binnen de schrijflijnen methodisch wordt aangeboden en geven we aan welke beslissingen scholen kunnen nemen ten aanzien van het schrijfonderwijs.

Schrijfonderwijs wordt op de meeste scholen gekoppeld aan de taalmethode. Leerkrachten geven de leerlingen vrijwel altijd schrijfopdrachten uit de taalmethode.

- Wat valt op in de methodes als we het domein schrijven en de schrijfopdrachten bekijken?
- De tijd die wordt uitgetrokken voor een schrijfactiviteit is vaak te kort om er een goede schrijfactiviteit van te maken.
- De instructie voor de leerkrachten zijn bij schrijfactiviteiten vaak weinig expliciet. De beschrijvingen bieden vaak onvoldoende structuur voor de lesfasering om van de schrijfsels ook daadwerkelijk goede schrijfproducten te kunnen maken en de leerlingen op hun werk te kunnen laten reflecteren.
- De sturing van een open geformuleerde schrijfactiviteit wordt overgelaten aan het initiatief van leerkrachten.
- Receptief geformuleerde doelstellingen van een schrijflijn worden toch in productieve activiteiten uitgewerkt in de handleiding.
- De doelstellingen van het schrijven zijn vaak erg 'mager'. Bijvoorbeeld: de leerling moet iets op kunnen schrijven in een kladversie. Of: de leerling moet de kladversie kunnen reviseren.
- De schrijflijnen binnen methodes zijn vaak concentrisch opgebouwd. Alles komt in de volgende jaargroepen weer terug.
- De methodische schrijflessen omvatten vaak schrijfsuggesties die voor leerlingen op dit niveau te complex zijn geformuleerd. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld niet 'zomaar' kiezen of ze een elfje, een naamgedicht of een 'gewoon' gedicht willen gaan schrijven over een onderwerp.

Uit Inspectieonderzoek blijkt dat het gebruik van een taalmethode geen garantie is voor goed schrijfonderwijs. De schrijfactiviteiten van taalmethodes zijn niet allemaal even goed opgebouwd. De kwaliteit van het schrijfonderwijs wordt volgens de Inspectie in de eerste plaats bepaald door de leerkrachtvaardigheden (Inspectie van het Onderwijs, 2010).

Hieronder vijf aanwijzingen die leerkrachten helpen om de doelen van het schrijfonderwijs te bereiken en schrijfactiviteiten meer kwaliteit te geven:

- U kiest: voldoet deze activiteit daadwerkelijk aan de doelstelling van de opdracht? Als dit niet het geval is, is het geen goede activiteit.
- U selecteert: welke activiteit uit het aanbod biedt de meeste taal?

- U stuurt: is het mogelijk om de schrijfactiviteit meer doelgericht en explicieter/duidelijker te maken (directe instructiemodel)?
- U structureert: u brengt fasering aan binnen de schrijfoopdracht.
- U neemt tijd: u reserveert meerdere momenten voor de uitwerking van een schrijfoopdracht.

Uit hetzelfde onderzoek ontleen we de volgende didactische richtlijnen:

- De leerkracht plaatst de schrijfoopdracht in een betekenisvolle context: de oriëntatie op de opdracht.
- De leerkracht geeft een duidelijke schrijfoopdracht.
- De leerkracht geeft procesgerichte instructie over de schrijfoopdracht, biedt didactische ondersteuning tijdens het schrijven en geeft leerlingen gerichte feedback.
- De schrijfproducten worden besproken en herschreven.
- De teksten worden goed verzorgd en (zo mogelijk) gepubliceerd.

Voor de ontwikkeling van schoolspecifiek schrijfbeleid (aanbod, tijd, afstemming en kwaliteitszorg) verwijzen we naar aanbevelingen van de genoemde onderzoeksrapporten van de Inspectie (Inspectie van het Onderwijs 2010 en 2011).

Goed schrijfonderwijs biedt leerlingen complete schrijftaken aan over een thema dat aansluit bij de belangstelling van de leerlingen. Vooraf conceptualiseert de leerkracht de schrijfoopdracht goed. Dat wil zeggen dat zij het schrijfconcept voorafgaand aan het schrijven goed uitdiept met de leerlingen en de schrijfcriteria duidelijk benoemt. Een schrijfles zonder vooraf geformuleerde criteria waaraan het schrijfproduct moet voldoen, kan geen goede schrijfles zijn. Verder krijgen leerlingen de nodige feedback en ondersteuning. Op basis van reflectie reviseren zij hun schrijfproduct. In ieder geval is het schrijven altijd betekenisvol. Dit is ook mogelijk met eenvoudige opdrachten op deze 'drempelhoogte'.

Zo zijn de volgende schrijfoopdrachten bijvoorbeeld betekenisvol en functioneel:

- Aanwijzingen bedenken voor de uitvoering van een eenvoudige activiteit.
- Een poster maken, waarop de jaarlijkse rommelmarkt wordt aangekondigd.
- Het belangrijkste woord van een stukje luistertekst noteren op een post-it, het leukste woord opschrijven voor de (papieren of digitale) klassen- of schoolkrant.
- Een uitnodiging maken voor een bijeenkomst of viering.
- Een mailtje schrijven met een vraagzin.

Om teksten te leren reviseren, is het belangrijk dat de leerlingen leren reflecteren op geschreven teksten. De leerkracht doet dit hardop denkend voor. De leerkracht houdt bijvoorbeeld een klassenblog bij die de leerlingen lezen en becommentariëren. Omdat de tekst wordt gepubliceerd, is het doel van de revisie duidelijk en functioneel. Social media en het digibord maken het makkelijker om het reviseren op een functionele, betekenisvolle manier te leren en te oefenen.

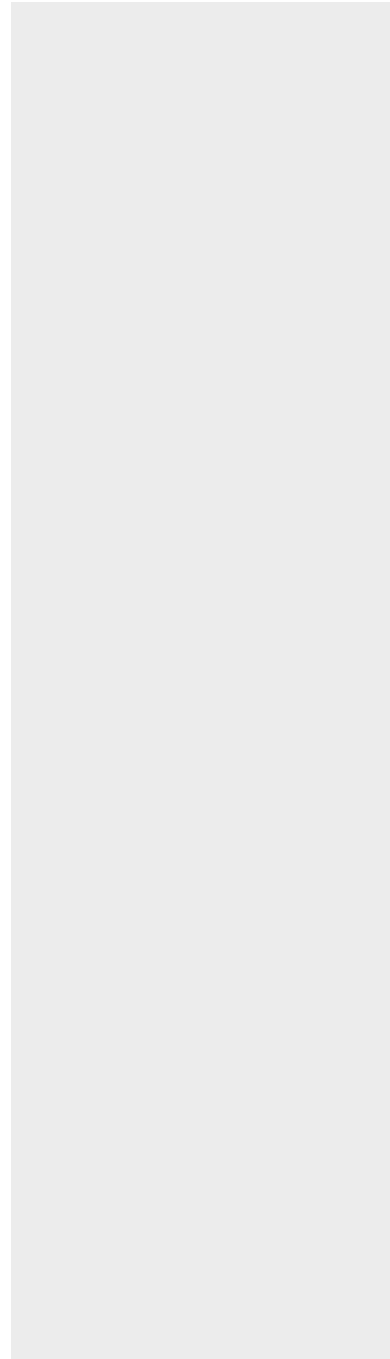
3.2.2 Doelen en monitoring schrijfonderwijs

De kerndoelen van het schrijfonderwijs en de daarop gebaseerde referentieniveaus vormen de basis van het schrijfonderwijs. De referentieniveaus geven aan wat de leerlingen moeten kunnen schrijven op niveau 1F en 2F en onderscheiden daarbij ook specifieke aspecten van de bijbehorende taakuitvoering.

Er is geen Cito-toets ontwikkeld die de schrijfvaardigheid van deze leeftijdsgroep normeert en evalueert. De Cito-eindtoets meet de schrijfvaardigheid wel, maar doet dit reflectief en niet productief. De wetgeving ten aanzien van de referentieniveaus verplichten de school om bij het schoolverlaten aan te geven of de leerlingen voor schrijven niveau 1F of 2F hebben bereikt, maar er zijn op dit moment geen expliciete evaluatie-instrumenten beschikbaar waarmee dat kan worden vastgesteld.



Daarom is het zaak dat het schoolteam beleid ontwikkeld voor het schrijfonderwijs en afspraken maakt over het monitoren van de schrijfontwikkeling van de leerlingen. Het is raadzaam om leerlingen een portfolio te laten bijhouden, waarin zij schrijfproducten bewaren. Met minimaal twee schrijfproducten per jaar wordt de schrijfontwikkeling van de leerling zichtbaar. Het portfolio blijft eigendom van de school zolang leerlingen op school zitten en functioneert als een ontwikkelingslijn. Wanneer u deze werkwijze volgt, krijgt u op langere termijn een goed beeld van de schrijfontwikkeling.



3.3 Lezen

Met het leesonderwijs willen we bereiken dat leerlingen goed leren lezen. Het gaat niet zozeer om doelen in termen van inhouden of om de hoeveelheid stof, maar om de leesresultaten van de leerlingen. Daarom is het nodig doelen te formuleren die aangeven welke leerlingresultaten we willen bereiken. Alleen wanneer we doelen formuleren in termen van leerlingresultaten kunnen we nagaan of het leesonderwijs voldoende effect heeft gehad. Dat wordt zichtbaar in het leesgedrag en de leesmotivatie van de leerlingen en in de vooruitgang van hun leesprestaties. De doelen voor het leesonderwijs moeten zo concreet zijn, dat we kunnen toetsen of de leerlingen deze hebben behaald.

Dit hoofdstuk formuleert de doelen op de derde drempel, aan het eind van groep 4.

Vanwege het grote belang van aanvankelijk leesonderwijs, staan we ook stil bij het leesonderwijs in groep 3. In onderstaand schema is kort samengevat wat er in dit hoofdstuk aan de orde komt.

Effectief leesonderwijs

Doelen

- Formuleer toetsbare doelen in termen van leerlingresultaten.
- Werk doelgericht: per jaargroep, uitgaand van de tussendoelen voor die jaargroep.

Aanbod

- Gebruik een goede methode.
- Plan de methode in, zodat de methode geheel wordt doorgewerkt.
- Gebruik de methode op de goede manier.
- Besteed, naast de leeslessen, dagelijks tijd aan leesactiviteiten.

Tijd

- Besteed voldoende tijd aan lezen met de hele groep.
- Realiseer voor de zwakke lezers een uur extra voor instructie en begeleiding inoefening.

Effectieve instructie

- Pas het IGDI-model toe (interactieve gedifferentieerde directe instructie).
- Geef risicoleerlingen extra instructie en begeleiding oefening.

Differentiëren en extra leestijd organiseren

- Neem bij technisch lezen convergente differentiatie als uitgangspunt bij het omgaan met verschillen tussen leerlingen.
- Organiseer extra leestijd.

De leesontwikkeling monitoren

- Volg een leesprotocol met vaste signaleringsmomenten en interventieperioden.
- Werk proactief: anticipeer, signaleer stagnatie zo snel mogelijk en reageer daarop.

3.3.1 Doelen van het leesonderwijs

Het algemene streefdoel van het Utrechts Taalcurriculum is als volgt geformuleerd:

De leerlingen scoren bij technisch lezen tenminste op het landelijk gemiddelde.

Op basis van dit algemene streefdoel gelden de volgende streefdoelen voor groep 3 en 4:

Eind groep 3:

- Teksten lezen: tenminste 75% van de leerlingen beheerst AVI-E3.
- Woorden lezen: 90% van de leerlingen scoort A t/m D – niveau op de DMT.



Eind groep 4 (derde overgang):

- Teksten lezen: tenminste 75% van de leerlingen beheerst AVI-E4.
- Woorden lezen: 90 % van de leerlingen scoort A t/m D – niveau op de DMT.

Dit betekent dat de leerlingen de volgende woorden vlot moeten kunnen verklanken:

- Meerlettergrepige samenstellingen (fietszadel).
- Eenvoudige meerlettergrepige woorden (gordijnen).
- Meerlettergrepige woorden met ge-, be-, ver- (betoveren).
- Drielettergrepige woorden met (maar niet eindigend op) een of meer open lettergrepen.
- Meerlettergrepige woorden eindigend op –ste (bovenste).
- Meerlettergrepige woorden eindigend op –ening, -elijk, -elig (akelig).
- Woorden eindigend op –tie (politie).
- Hoogfrequente leenwoorden (weekend, baby).
- Woorden met on-, aan-, of in- gevolgd door ge- (ongeloof).
- Woorden met –be-, -ge-, ver- in het midden (opgegeven).

Wanneer de leerlingen deze woorden zonder al teveel moeite kunnen verwoorden, kunnen ze de aandacht in toenemende mate gaan richten op de betekenis van de tekst.

Niet alle methodes voor voortgezet lezen instrueren de leesaspecten zoals die hier worden genoemd binnen niveau AVI E4. Wanneer schoolteams zich ten doel stellen dat tenminste 75% van de leerlingen aan het einde van groep 4 niveau AVI E4 heeft behaald, is het noodzakelijk om de lees-leerstof goed in te plannen.

Schoolspecifieke meetbare doelen

Scholen kunnen de hiervoor geformuleerde streefdoelen van (technisch) leesonderwijs verhogen door het percentage leerlingen dat het doel haalt te verhogen. Het overige percentage leerlingen zijn de risicoleerlingen. 5% van de risicoleerlingen zijn leerlingen met dyslexie of ernstige lees- en spellingsproblemen voor wie zelfs excellent leesonderwijs niet voldoende is. Afhankelijk van de beginsituatie van de school, kan het team in enkele jaren naar de beoogde percentages toewerken.

Doelgericht werken

Als de doelen zijn geformuleerd, is het zaak dat de school er doelgericht aan werkt om deze doelen te behalen. Doelgericht werken houdt in dat elke leerkracht de doorgaande lijn, dus de leesdoelen voor alle groepen, kent. In de eigen groep hanteert de leerkracht de leesdoelen van het betreffende schooljaar als referentiekader voor alle leesactiviteiten. Ook betekent doelgericht werken dat de leerkracht, ook als het gaat om kleinere leerstofonderdelen zoals een kern/blok/thema of zelfs een les, de relatie met het uiteindelijke doel scherp in de gaten houdt. De meetmomenten zijn de ijkpunten om vast te stellen of de doelen ook daadwerkelijk zullen worden bereikt.

De leerkracht bespreekt de doelen met de leerlingen. Aan het begin van groep 3 en 4 vertelt de leerkracht wat er dat schooljaar in grote lijnen gaat gebeuren en spreekt zij de positieve verwachting uit dat iedere leerling het lezen onder de knie kan krijgen. Ook maakt zij duidelijk dat sommige leerlingen meer tijd nodig hebben om te leren lezen en dat zij daarmee rekening zal houden. Daarnaast bespreekt de leerkracht op elk niveau (kern, blok, thema, les) altijd het doel met de leerlingen. Bijvoorbeeld: *“We gaan een nieuwe letter leren, de ‘ie’. We gaan veel oefenen met woorden met een ie en we gaan ook zelf nieuwe woorden met een ‘ie’ maken.”*

Methodegebruik

Aanbod

- Gebruik een goede methode
- Gebruik de methode op de goede manier
- Plan de methode goed in

Gebruik een goede methode

Het gebruik van een goede methode in groep 3 en 4 is de basis voor het aanvankelijk en voortgezet technisch lezen. Technisch leren lezen is een instrumentele basisvaardigheid, die kinderen stap voor stap verwerven. Het is noodzakelijk dat leerkrachten hierbij een methodische aanpak volgen.


Het team heeft gekozen voor een methode die past bij haar opvattingen over goed leesonderwijs en bij de specifieke schoolsituatie. Bij de keuze/beoordeling van een methode voor aanvankelijk of voortgezet technisch lezen gelden vanuit de optiek van effectief leesonderwijs de volgende aandachtspunten:

- Beoogt de methode aan het eind van de verschillende leerjaren de doelen die de school heeft geformuleerd?
- Welke leesresultaten kunnen leerlingen met de methode behalen? Soms stellen methoden te lage doelen. Dan is het noodzakelijk de methode zo in te plannen, dat de gestelde (school)doelen daadwerkelijk aan bod zullen komen.
- Is het directe instructiemodel in de lesopbouw verwerkt?
- Welk differentiatiemodel wordt in de methode gebruikt? Past dit bij de recente inzichten over goed onderwijs en de manier waarop de school wil omgaan met verschillen tussen leerlingen (convergente differentiatie)?
- Geeft de methode aanwijzingen voor verlengde instructie in de vorm van preteaching of reteaching?
- Is er voldoende inhoud voor leerlingen die meer aankunnen?

Een goede methode voor aanvankelijk lezen heeft de volgende aanvullende kenmerken:

- De methode biedt per week 6 uur (360 minuten) leesonderwijs voor de hele groep.
- De methode biedt per week 1 uur extra verlengde instructie en begeleiding voor risicolezers.
- Streefdoel van de methode is: AVI E3 aan het eind van groep 3.
- De methode volgt de leesontwikkeling op vier meetmomenten: oktober (herfst), januari/februari, eind maart/begin april, eind mei/begin juni (zie toetskalender 3.3.6).
- De methode biedt specifieke materialen voor het automatiseren en opvoeren van het leestempo en geeft daarbij een tijdsindicatie.
- De methode geeft aanwijzingen voor planning van de leerstof.
- De methode gaat uit van convergente differentiatie en geeft per les aanwijzingen voor groepsinstructie en verlengde instructie en begeleiding.
- De methode gaat uit van het directe instructiemodel.
- De methode geeft gebruiksvriendelijke lesbeschrijvingen: helder, niet te beknopt, niet te uitgebreid.
- De methode biedt voldoende zelfstandig leesmateriaal (ook in de eerste fase van het lezen, afgestemd op de volgorde waarin de letters worden aangeboden).
- De methode heeft ondersteunende software.

Bovenstaande criteria zijn ontleend aan de kwaliteitskaart *Methoden effectief aanvankelijk lezen in groep 3*, te vinden op de website www.taalpilots.nl. Op deze website staat veel informatie over methoden voor aanvankelijk technisch lezen (kies: implementatiekoffer > aanvankelijk technisch lezen > methodeanalyse).



Een goede methode voor voortgezet technisch lezen heeft de volgende aanvullende kenmerken:

- De methode geeft invulling aan minimaal 2 uur leesonderwijs per week in groep 4 t/m 6.
- De methode maakt differentiatie mogelijk.
- De methode maakt een eenvoudige organisatie mogelijk.
- De methode formuleert doelen en tussendoelen.
- Instapniveau van de methode is AVI-E3.
- De methode hanteert het directe instructiemodel.
- De methode stelt niet teveel lesdoelen/leesmoeilijkheden per les aan de orde.
- De moeilijkheidsgraad van de teksten wordt geleidelijk opgebouwd.
- De methode besteedt aandacht aan het onderhouden van leesvaardigheid in groep 7 en 8.
- De methode besteedt aandacht aan leestempo.
- De methode besteedt aandacht aan het lezen met intonatie en expressie.

Bovenstaande criteria zijn ontleend aan de kwaliteitskaart *Criteria beoordeling methoden voortgezet technisch lezen*, te vinden op de website www.taalpilots.nl. Op deze website staan analyses van methoden voor voortgezet technisch lezen (kies: implementatiekoffer > voortgezet technisch lezen > methodeanalyse). Per methode is uitgewerkt in hoeverre deze voldoet aan de geformuleerde criteria en zijn aanbevelingen geformuleerd voor het werken met de methode.

In de brochurereeks 'Naast elkaar' (Stoeldraijer, 2009) worden methoden voor verschillende vakgebieden op objectieve wijze vergeleken, ook methoden voor aanvankelijk lezen en voortgezet technisch lezen. Deze brochures bieden scholen houvast bij de keuze van een methode.

De brochures 'Naast elkaar' zijn eveneens te vinden op de website www.taalpilots.nl (in de rubriek aanvankelijk technisch lezen en voortgezet technisch lezen). Ook het onderwijstijdschrift JSW kan een informatiebron zijn. Op de website van dit tijdschrift (www.jsw-online.nl) zijn in de rubriek 'archief' artikelen opgenomen over methoden.

In aanvulling op de methode, kunnen leerkrachten educatieve software in het leesaanbod opnemen. Verschillende methoden voor aanvankelijk lezen en voortgezet technisch lezen hebben bijbehorende software. Het is belangrijk deze te gebruiken. Bij de methoden *Leeshuis* is de software zelfs een essentieel onderdeel van de methode. Als deze niet wordt gebruikt, blijft er veel liggen.

Gebruik de methode op de goede manier


Een goede methode is de basis, het goed gebruiken van de methode is stap twee. In het algemeen is het belangrijk dat leerkrachten de methode gebruiken zoals in de handleiding is beschreven. Dan komt de methode het beste tot zijn recht en behalen de leerlingen goede resultaten. Werken volgens de handleiding is in het bijzonder van belang voor leerkrachten die het vakgebied van aanvankelijk lezen of voortgezet technisch lezen nog goed in de vingers moeten krijgen.

De methode goed in de vingers krijgen en gebruiken zoals dat is bedoeld is de eerste stap. Maar ook ervaren leerkrachten gaan kritisch met de methode om. Zij beoordelen welke onderdelen in de methoden het belangrijkste zijn en prioriteit moeten krijgen: de activiteiten en opdrachten waarbij leerlingen daadwerkelijk lezen. Ook weten zij welke onderdelen eventueel gemist kunnen worden.

Een praktisch aandachtspunt is dat alle collega's moeten beschikken over een handleiding om hun lessen goed voor te bereiden. Dit is nog wel eens lastig als er meerdere leerkrachten op een groep staan. Het is van belang hiervoor een oplossing te bedenken, zodat elke leerkracht een exemplaar van de handleiding bij de hand heeft.

Plan de methode goed in

Een belangrijk aandachtspunt bij een goed gebruik van de methode, is het inplannen van de methode in het schooljaar. Daarom maakt de leerkracht aan het begin van het



schooljaar een planning waarin de hele methode wordt doorgewerkt. Dit is met name cruciaal bij de methode voor het aanvankelijk lezen in groep 3. We zien regelmatig dat het niet lukt de methode in groep 3 helemaal door te werken en dat bijvoorbeeld kern 11 en 12 van *Veilig leren lezen* in groep 3 niet aan de orde komen. Dat is problematisch, omdat met name in de laatste kernen/onderdelen het accent ligt op het opvoeren van het leestempo en het lezen van langere woorden. Het is noodzakelijk hieraan aandacht te besteden in verband met de overgang naar groep 4. Bij de start in groep 4 moeten leerlingen immers minimaal niveau AVI-E3 beheersen.

Voor de risicolezers ligt deze aanbeveling iets anders. Met deze leerlingen wordt vooral gewerkt aan de automatisering van de instructieaspecten op niveau E3. Dit betekent dat de leerlingen alle eenlettergrepige woorden moeten kunnen lezen en tweelettergrepige samenstellingen waarin open en gesloten lettergrepen voorkomen (Bron: Gebruikswijzer Estafette). Dit betekent dat leerkrachten er vooral naar streven dat risicoleerlingen niveau E3 bereiken en dat zij voor deze leerlingen de intensieve instructie op dit niveau handhaven.

Als het niet lukt de methoden in groep 3 helemaal door te werken, kan dat de volgende oorzaken hebben:

- Er is geen goede planning gemaakt.
- Er zijn minder leeslessen gegeven dan gepland, waardoor er te weinig tijd is besteed aan het lezen.
- De methode is zo rijk en omvangrijk, dat het niet lukt om alles in de beschikbare tijd te doen.

Aan het begin van het schooljaar maakt de leerkracht aan de hand van de kalender een precieze planning. Leerkrachten moeten zich realiseren dat leeslessen prioriteit hebben. Wat er ook gebeurt, de leesles mag niet uitvallen! Vooral in de maand december en in andere maanden met veel feestelijke gebeurtenissen en vrije dagen, is het van belang dat zij de voortgang van de leeslessen bewaken. Methoden hebben vaak veel materialen die bij allerlei activiteiten kunnen worden gebruikt. Maar soms is een methode zo veelomvattend en rijk, dat de leerkracht door de bomen het bos niet meer ziet. Dan is het soms nodig prioriteiten te stellen. Voor groep 3 moet prioriteit worden gegeven aan onderdelen waarbij de leerlingen daadwerkelijk bezig zijn met het *lezen* van woorden, zinnen en teksten. Activiteiten waarbij het gaat om plakken, knippen of etiketteren zijn minder belangrijk. Het is van belang dat de leerkracht een kern, thema of blok overziet en duidelijk voor ogen heeft met welke activiteiten leerlingen het daadwerkelijke lezen oefenen.

Dit alles geldt in grote lijn ook voor het voortgezet technisch lezen. Ook daarvoor moet een jaarplanning worden gemaakt om te waarborgen dat de hele methode wordt doorgewerkt en dat de leerlingen instructie krijgen in de leesmoelijkheden die horen bij de AVI-niveaus. Ook in de lessen voortgezet technisch lezen ligt het accent op het lezen. Werkboeken bij de methode bieden vaak taaloefeningen en verwerkingsopdrachten, die niet allemaal even relevant zijn. Om te leren lezen hebben leerlingen vooral instructie nodig van een leerkracht die het lezen hardop denkend voordoet, gevolgd door het oefenen van het lezen.

Naast en in aanvulling op de methoden, plant de leerkracht dagelijks klassikale leesactiviteiten in. Door op verschillende manieren bezig te zijn met lezen, wordt de leestijd uitgebreid, krijgen leerlingen veel gelegenheid om te oefenen en worden de leesmotivatie en het leesplezier bevorderd. Smits en Braams (2006) beschrijven een reeks van klassikale leesactiviteiten. In het volgende schema spitsen wij deze toe op de groepen 3 en 4.



Voorlezen	Dagelijks 5-15 minuten. Geen hele boeken, maar dagelijks een korte tekst.
Meelezen van korte teksten	Twee of drie keer per week 5 minuten. Dezelfde korte tekst twee of drie keer lezen. Leerkracht leest voor, leerlingen lezen mee.
Meelezen van boeken	Vanaf de tweede helft groep 3. Dagelijks. Leerkracht leest voor, leerlingen lezen mee (boek of kopie).
Radiolezen	Vanaf de tweede helft groep 3. Eenmaal per week leest een groepje van 4-5 leerlingen voor, de rest van de groep luistert. Elke lezer leest een deel van de tekst dat hij van tevoren heeft geoefend.
Theaterlezen	Vanaf de tweede helft groep 3. Eenmaal per week leest een groepje leerlingen voor, de rest van de groep luistert. De tekst is een kindertoneelstuk of dialoog uit een boek. De lezers lezen hun rol, die ze van tevoren hebben geoefend.
Duolezen	Groep 3 en 4. Dagelijks 20-30 minuten. Leerlingen (vergelijkbaar leesniveau) lezen om de beurt een bladzijde. Duolezen is een alternatief voor stillezen voor beginnende lezers: samen hardop lezen leidt tot meer concentratie en uithoudingsvermogen. Er zijn 'Samenleesboeken' (Delubas) op de markt waarbij de tekst in twee AVI-niveaus is geschreven, zodat een goede lezer en een zwakke lezer samen een boek hardop kunnen lezen.
Stillezen	Vanaf tweede helft groep 4. Voor leerlingen met leesniveau vanaf AVI E4-M5. Dagelijks 10-30 minuten per dag in groep 4, in de hogere groepen 30 minuten per dag.
Tutorlezen	Vanaf groep 4. Tutor: 2 groepen hoger, AVI M3-E3 niveaus hoger. Dagelijks voor de zwakke lezers die niet voldoende profiteren van duolezen of stillezen.

Leesactiviteiten in groep 3 en 4

3.3.2 Tijd

Tijd

- Besteed voldoende tijd aan lezen met de hele groep
- Geef zwakke lezers een uur extra voor instructie en begeleide inoefening

Voldoende tijd voor lezen met de hele groep

Het is een veel voorkomend kwaliteitsprobleem in het leesonderwijs: er wordt te weinig tijd besteed aan het leren lezen. Gelukkig is dit een probleem dat scholen door een goede planning, organisatie en klassenmanagement prima kunnen aanpakken. Het is daarbij van belang dat elke leerkracht zich realiseert dat de leeslessen prioriteit hebben en niet mogen uitvallen.

Leerkrachten hebben niet altijd goed voor ogen hoeveel tijd zij voor de leeslessen moeten reserveren. Het onderstaande schema geeft een overzicht van de tijd die moet worden besteed aan taal en lezen, uitgaande van ongeveer 8 uur taalleesonderwijs per week. In dit overzicht is de extra tijd voor de risicolezers niet meegenomen (een uur extra per week).

Groep	Tijd per week	Activiteit
3	360 minuten	Aanvankelijk technisch lezen met de methode
	60 minuten	Taal
	420 minuten	Bij het gebruik van een geïntegreerde methode voor taal en lezen (zoals <i>Veilig leren lezen</i> of <i>Leessleutel</i>)
	60 minuten	Voorlezen en gevarieerde activiteiten rond boeken in samenhang met woordenschatontwikkeling
4	150 – 180 minuten	Voortgezet technisch lezen
	45 – 60 minuten	Voorlezen, leesvormen en gevarieerde activiteiten rond boeken in samenhang met woordenschatontwikkeling
	240 – 300 minuten	Taal

Bron: Kwaliteitskaart *Tijd voor lezen en taal*, www.taalpilots.nl

Groep 3

In groep 3 wordt gewerkt aan de hand van de methode voor aanvankelijk lezen. De verschillende methoden vragen niet allemaal evenveel tijd.

Lang zullen ze lezen 350 minuten per week

Leeshuis 200 minuten per week

Leeslijn 320 minuten per week

Leessleutel 450 minuten per week


Veilig leren lezen 460 minuten per week

Afhankelijk van de gebruikte methode, kan de leerkracht nagaan of zij in aanvulling op de methodische lessen nog meer tijd moet besteden aan lezen.

Groep 4

In groep 4 gaat het om het vlot lezen, het voortgezet technisch lezen. Kinderen ontwikkelen dit vooral door veel te lezen. Zij moeten daarom vooral tijd krijgen om veel te lezen. Zwakke lezers hebben veel instructie en begeleide oefening nodig. Goede methoden bieden mogelijkheden om tijdens het voortgezet technisch lezen te differentiëren.

Niveaulezen, het lezen in homogene niveaugroepen, is geen effectieve manier om te differentiëren. Het is met name slecht voor zwakke lezers, omdat zij tijdens niveaulezen te



weinig instructie krijgen. Bovendien stimuleren deze leerlingen elkaar niet en horen ze geen goede voorbeelden. De tijd voor voortgezet technisch lezen moet voor de zwakke lezers vooral worden ingevuld met instructie en begeleiding van de leerkracht.

De meeste methoden voor begrijpend lezen beginnen in groep 4. Het is echter van belang om in groep 4, zeker in de eerste periode, het accent te leggen op het voortgezet technisch lezen. Dit betekent dat de leerkracht van groep 4 kritisch moet kijken naar het gebruik van de methode voor begrijpend lezen. Dit is noodzakelijk omdat veel leerlingen met een laag leesniveau binnenkomen in groep 4. Ze zijn nog volop bezig met het lezen van meerlettergrepige woorden en het verhogen van de leessnelheid. Omdat ze nog sterk gericht zijn op het decoderen van de tekst, is het voor hen moeilijk hun aandacht te richten op de inhoud. Het is bekend dat kinderen begrijpend lezen moeten oefenen met teksten die op een *lager* technisch leesniveau liggen dan het niveau waarop het kind leest. Dat betekent dat kinderen in groep 4 die AVI-E3 beheersen, het begrijpend lezen moeten oefenen met teksten van niveau AVI-M3. Veel teksten in de methoden voor begrijpend lezen hebben een te hoog leesniveau.

Afhankelijk van de groep, zal de leerkracht van groep 4 dus moeten bezien wat een goede aanpak is. Hierbij speelt ook de methode voor begrijpend lezen een rol. Als de methode start met teksten op een hoger niveau dan het niveau van de leerlingen, is het niet effectief om met de methode te starten. Dit wil overigens niet zeggen dat er in groep 4 geen aandacht is voor leesbegrip. Bij *alle* teksten die kinderen lezen, komt leesbegrip aan de orde (Stoeldraijer & Vernooy, 2006).

Als het beter is om in het begin van groep 4 nog niet met de methode begrijpend lezen te beginnen, zijn er vele andere mogelijkheden om aandacht te besteden aan het lezen met begrip. In de groepen 3 en 4 gaat het vooral om het begrijpend luisteren naar teksten. Daarnaast kunnen kinderen die een voldoende leesniveau hebben zelf teksten lezen. Bij begrijpen luisteren/lezen volgt de leerkracht de volgende aanpak:

- Voorafgaand aan het lezen is er aandacht voor het leesdoel: “Waarom gaan we deze tekst lezen? Wat gaan we met deze tekst doen?” Na het lezen komt het leesdoel terug. “We gingen deze tekst lezen omdat... En nu...”
- Voorafgaand aan het lezen besteedt de leerkracht aandacht aan oriëntatie op de tekst: de titel, kopjes en illustraties worden verkend om een beeld te krijgen van het soort tekst en waar de tekst over zou kunnen gaan.
- De leerkracht zorgt ervoor dat de leerlingen zich bewust worden van de kennis die ze al hebben over het onderwerp van de tekst. Vaak hebben leerlingen al kennis over het onderwerp, maar denken ze er uit zichzelf niet aan om deze kennis te gebruiken bij het lezen.
- De leerkracht kiest welke kennis en woordenschat zij aanvullend aanbiedt. Zij doet dit om ervoor te zorgen dat de leerlingen de tekst beter begrijpen of om aanvullende informatie te geven omdat het over een belangrijk onderwerp gaat.
- De leerkracht modelt, doet hardop denkend voor:
- hoe zij haar kennis gebruikt om de tekst te begrijpen,
- hoe zij haar kennis aanvult met de informatie uit de tekst,
- hoe zij haar leesproces stuurt en hoe ze daarbij strategieën gebruikt: voorspellen, vragen stellen, verbinden, visualiseren, samenvatten en afleiden (niet alles tegelijk, wat past bij de tekst). De kinderen hoeven de namen van de strategieën niet te weten.



- hoe zij controleert of ze nog begrijpt wat ze leest en wat ze doet als ze de tekst niet meer begrijpt.
- De leerkracht zorgt ervoor dat de leerlingen zich bewust zijn van de manier waarop zij hun eigen lezen sturen. Leerlingen worden steeds beter in het sturen van hun leesproces, maar denken er niet altijd uit zichzelf aan om deze kennis en vaardigheden in te zetten bij het lezen.
- De leerkracht geeft leerlingen gelegenheid zelf hardop te denken over de tekst en geeft daarop feedback.
- De leerkracht stelt vragen, geeft suggesties en geeft aanwijzingen die kinderen aan het denken zetten over het onderwerp van de tekst.
- De leerkracht geeft de leerlingen naar aanleiding van de tekst opdrachten waardoor hun kennis over het onderwerp toeneemt. Vooral praten en schrijven over het onderwerp leiden tot kennisuitbreiding. De leerkracht maakt gebruik van coöperatieve werkvormen.
- De leerkracht zorgt ervoor dat leerlingen aantekeningen kunnen maken bij elke tekst die ze zelf lezen. Zij lezen met de pen in de hand. Zo kunnen ze op een kopie van de tekst woorden of passages onderstrepen en markeren. Op een los blaadje kunnen ze moeilijke woorden opschrijven, belangrijke woorden en zinnen opschrijven of commentaar noteren.
- In de loop van groep 4 start de leerkracht met expliciete instructie in leesstrategieën en leren leerlingen deze toe te passen. De leerkracht gebruikt daarvoor, conform het beleid van de school, methodische materialen.

Extra tijd voor zwakke lezers: een uur per week

We weten dat leerlingen sterk van elkaar verschillen in de tijd die ze nodig hebben om technisch te leren lezen. Als uitgangspunt bij het leren lezen geldt dat risicoleerlingen per week minimaal één uur extra leesonderwijs moeten krijgen. Zwakke lezers moeten het hebben van een effectieve instructie en begeleiding. Daarom is het van belang dat deze leerlingen gedurende dit extra uur oefenen met de leerkracht.

Bij de invulling van de extra instructie en begeleide oefentijd voor zwakke lezers wordt gewerkt met de methoden en de materialen die in de lessen met de hele groep ook worden gebruikt. We raden af om andere methoden of remediërende materialen te gebruiken, omdat dit bij zwakke lezers kan leiden tot verwarring en dubbel leren. Leesonderwijs aan risicoleerlingen moet niet anders, maar intensiever. Vooral herhaling is voor zwakke lezers noodzakelijk en effectief.

3.3.3 Effectieve instructie

Instructie

- Pas in de leeslessen Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie toe (IGDI-model)
- Geef risicoleerlingen extra instructie en begeleide oefening

Het IGDI-model

Interactieve gedifferentieerde directe instructie (IGDI-model), een uitbreiding van het bekende directe instructiemodel (Houtveen & Kuijpers, 2006), is zeer geschikt voor lessen waarin het leren lezen centraal staat.

Het IGDI model leent zich in het bijzonder voor de groepsinstructie, maar is ook een effectief model voor de instructie in subgroepen tijdens voortgezet (aanvankelijk) lezen. Ook tijdens de subgroepinstructie/verlengde instructie zijn de leerlingen gebaat bij een helder stramen, dat hen ondersteunt bij het begeleid inoefenen. Een goed instructiemodel is een basisvoorwaarde voor een effectieve leesles, maar de vaardigheden van de leerkracht zijn nog belangrijker.

Lesfasen IGDI-model	
1. Start van de les	Terugblik op voorgaande les Voorkennis actualiseren Lesdoel Lesoverzicht
2. Interactieve groepsinstructie	Kleine stappen Hardop denkend voordoen Leg uit (niet alleen wat, maar vooral hoe) Geef concrete voorbeelden
3. Begeleide (in)oefening	Leerlingen oefen onder begeleiding (voor – koor – zelf) Korte en duidelijke opdrachten Stel vragen om na te gaan of de leerlingen de instructie begrijpen (bv. via denken-delen-uitwisselen)
4. Groep: zelfstandig of in duo's Risicoleerlingen: verlengde instructie	De gemiddelde en goede lezers gaan individueel of in tweetallen aan het werk met activiteiten die aansluiten bij de instructie. Risicoleerlingen werken onder begeleiding van de leerkracht (minimaal 10 minuten) Deze verlengde instructie bestaat vooral uit begeleid inoefenen. De leerlingen hebben de instructie wel begrepen, maar ze hebben uw steun nodig omdat ze het geleerde nog niet kunnen toepassen. Er wordt niet iets nieuw geïnstrueerd, maar er wordt intensief geoefend.
5. Feedback geven	Ronde langs de zelfstandig werkende leerlingen en feedback geven op hun werk
6. Afsluiting	Inhoudelijke afronding van de les, zowel voor de instructiegroep als voor de groep die zelfstandig werkt Feedback op het lesdoel

Het IGDI-model

Extra instructie en begeleide oefening voor risicoleerlingen

Zwakke leerlingen zijn voor het leren lezen afhankelijk van instructie en begeleiding van de leerkracht. Daarom is het van belang dat deze leerlingen dagelijks oefenen met de leerkracht. Dit gebeurt in lessen volgens het IGDI-model tijdens de fase van de verlengde instructie.

Verlengde instructie is een vorm van intensieve instructie in een subgroep, die direct volgt op de groepsinstructie. Er wordt niets nieuws geïnstrueerd, maar leerlingen oefenen het geleerde intensief. Tijdens de verlengde instructie zit een kleine groep leerlingen met de leerkracht aan de instructietafel. De leerkracht herhaalt als het nodig is de instructie in kleine stappen. Veelal hebben de leerlingen echter de instructie wel begrepen, maar hebben ze moeite met het toepassen. Het accent ligt daarom op de begeleide oefening, waarbij de leerkracht veel voordoet en de leerlingen zelf oefenen en veel directe, concrete feedback van de leerkracht krijgen.

De opbouw van de verlengde instructie ziet er bijvoorbeeld als volgt uit:

- Doel aangeven: wat gaan we leren en oefenen?
- Controleren of de (groeps)instructie is begrepen en zo nodig herhalen.
- Het lezen van letters, woorden en zinnen oefenen (voorlezen en het voordoen).
- Herhalen met feedback.
- Terugkoppelen en waarderen: wat hebben we geleerd /geoefend?
- Voorbereiding op de groepsinstructie van de volgende les (preteaching).

Welke kinderen krijgen verlengde instructie?

Groep 3:

- Kinderen die in de voorschoolse periode en/of in groep 1 en 2 problemen hebben op het gebied van de ontwikkeling van de mondelinge taal.
- Kinderen die in groep 1 en 2 moeite hebben met het ontwikkelen van fonemisch bewustzijn.
- Kinderen die aan het eind van groep 2 geen/weinig letters kennen.
- Kinderen die in groep 3 problemen hebben met de letterklankkoppeling.
- Kinderen die in de loop van groep 3 onvoldoende vlot lezen.

Groep 4:


- Kinderen die D- en E-niveau hebben gescoord op de laatste toetsen in groep 3 en geen AVI-E3 beheersen.
- Kinderen die in groep 3 extra instructie en begeleiding kregen.
- Kinderen die groep 3 twee maal hebben gedaan, met name omdat zij problemen hadden met het leren lezen.
- Leerlingen met een geringe woordenschat.

Feedback geven

Tijdens de (verlengde) instructie en het begeleid oefenen is de manier waarop de leerling feedback krijgt van de leerkracht van groot belang voor het leerproces en de motivatie.

Leerkrachten kunnen op verschillende manieren feedback geven op het lezen:

- **Directe feedback**
Wanneer een leerling een woord fout leest, hapert of er niet uitkomt, zegt de leerkracht het woord voor, waarna de leerling het woord herhaalt. Directe feedback heeft vaak de voorkeur bij zeer zwakke lezers. Door het voorzeggen voorkomt de leerkracht foute inprenting en frustratie.
- **Uitgestelde feedback**
De leerkracht reageert niet direct op een fout, maar wacht tot de leerling de zin helemaal heeft gelezen. Een voorbeeld hiervan is de 'wacht-hint-prijs' aanpak (Struiksmá, 1996). De leerkracht wacht en geeft de leerling de kans zichzelf te verbeteren. Als een leerling de fout niet uit zichzelf verbetert, stelt de leerkracht een



vraag of geeft zij een hint, waardoor de leerling alsnog de fout kan corrigeren. Bijvoorbeeld: “Klinkt de zin zo goed?” Of “Jij leest... Kijk eens naar het plaatje, klopt dat?” Door vragen te stellen kan een leerling zichzelf alsnog verbeteren. Prijs de leerling na het verbeteren van een leesfout.

Het is belangrijk dat feedback positief en specifiek is. Hierbij gelden de volgende aandachtspunten (Klaassen & Stienstra-Sondij, 1999):

- Voorkom uitspraken als “Kijk eens goed”, dergelijke opmerkingen helpen de leerling niet.
- Als de leerling een fout leest die het leesbegrip niet in de weg staat, is het beter door te laten lezen.
- Relateer een hint zo mogelijk aan woorden die de leerlingen onlangs hebben geleerd. Bijvoorbeeld: “We hebben pas duif geleerd, dit woord klinkt ook zo.”
- Stel een vraag die de aandacht van de leerling richt en hem verder helpt. Bijvoorbeeld: “Hoe klinkt de eerste letter? Kun je nu weer verder?”
- Geef veel complimenten, afwisselend met een woord, gebaar, houding of mimiek.
- Herhaal af en toe hardop een woord/zin die het kind goed heeft gelezen en zeg bijvoorbeeld: “Gisteren las je dit woord nog in stukjes en nu kun je het in een keer lezen.” “Toen je deze zin las, hoorde ik dat de persoon die het zegt boos is. Dat liet je mooi horen in je stem.” “Deze lange zin las je helemaal goed, je wachtte even bij de komma’s.”

Aandacht voor leesstrategieën

In de verlengde instructie besteedt de leerkracht aandacht aan de verschillende leesstrategieën die leerlingen kunnen toepassen bij het lezen van een tekst (Koekebacker, E., e.a., 1997). In de eerste periode van het leren lezen leest de leerling letter voor letter. Het spellend lezen is de belangrijkste strategie. Daarna wordt deze strategie vervangen door de strategie van het vlot lezen en gebruiken leerlingen het spellend lezen alleen nog bij lastige woorden. Daarnaast zijn er nog drie leesstrategieën die leerlingen kunnen toepassen bij het lezen:

- Gebruikmaken van woordstructuur: de opbouw van een woord geeft informatie die helpt om het woord goed te lezen.
- Gebruikmaken van grammatica: de opbouw van een zin geeft informatie die helpt om de zin goed te lezen.
- Gebruikmaken van de context: het onderwerp, de titel en de illustraties geven informatie die kan helpen de tekst goed te lezen.

De verschillende strategieën geven informatie over verschillende aspecten van de tekst: letters, woorden, zinnen en context. Het is belangrijk dat leerlingen de verschillende strategieën kunnen toepassen en niet vast blijven houden aan een enkele strategie. Leerkrachten onderwijzen strategiegebruik door voorbeeldgedrag (hardop denkend voordoen), model leren (voordoen - samendoen- jullie doen het - jij doet het), het prijzen van het strategiegebruik en het uitlokken van strategiegebruik door aanwijzingen te geven of vragen te stellen.

3.3.4 Differentiatie en extra leestijd

Differentiatie en extra leestijd
Pas bij technisch lezen convergente differentiatie toe bij het omgaan met verschillen tussen leerlingen
Organiseer extra leestijd

Convergente differentiatie

Convergente differentiatie houdt in dat alle leerlingen minimaal de gestelde doelen behalen. Leerlingen verschillen in de tijd die ze nodig hebben om de gestelde doelen te bereiken. Risicoleerlingen hebben meer tijd nodig voor instructie en begeleide oefening. Richtlijn is dat de leerkracht 30% van de leestijd besteedt aan verlengde instructie en begeleide inoefening met risicolezers. Zij kan dit realiseren door te differentiëren. We geven twee differentiatie modellen:

Start van de les	
Instructie en begeleide oefening	
Zelfstandige verwerking	Verlengde instructie aan zwakke leerlingen
Feedbackronde	Zelfstandige verwerking
Afsluiting van de les	

Differentiatie model 1


In dit model doen alle leerlingen mee aan de instructie en geeft de leerkracht daarna verlengde instructie aan een kleine groep.

Start van de les		
Zelfstandige verwerking	Instructie en begeleide oefening	
	Zelfstandige verwerking	Verlengde instructie
Feedback	Feedback	Zelfstandige verwerking
Afsluiting van de les		

Differentiatie model 2

In dit model gaat een aantal leerlingen na de gezamenlijke start direct zelfstandig aan het werk, zij doen niet mee met de instructie. Het grootste deel van de groep volgt de instructie en gaat daarna aan de slag met de zelfstandige verwerking. De leerkracht geeft verlengde instructie aan een kleine groep.

Belangrijk bij het differentiëren is dat ook de leerlingen die zelfstandig werken aandacht en feedback van de leerkracht krijgen. Ook is het belangrijk dat de leerkracht de les met de hele groep start en afsluit. Goed klassenmanagement met duidelijke afspraken over bijvoorbeeld overleggen, hulp vragen, materiaal pakken en vervolgwerk, is een voorwaarde om de les rustig en zonder onnodig tijdverlies te laten verlopen.



Er is geen differentiatie-model dat 'het beste' is. De modellen hierboven zijn slechts formats; er zijn ook andere indelingen mogelijk. Wel bieden de bovengenoemde modellen de mogelijkheid om eens te reflecteren op de gehanteerde differentiatie-modellen op uw school. Welk differentiatie-model het meest geschikt is, is van veel factoren afhankelijk:

- De periode van het jaar
De start in groep 3 vereist een ander differentiatie-model dan de tweede fase van het aanvankelijk lezen.
- De samenstelling van de groep
Kinderen die op of boven het gemiddelde niveau presteren hebben minder instructietijd nodig dan risicolezers. Leerkrachten die differentiëren, durven ook los te laten. De betere lezers zijn bezig met diverse leesvormen, teksten en verwerkingsopdrachten, terwijl de risicolezers instructie krijgen.
- De fase van de les
Na instructie in de ochtend, kan een oefenles in de middag een ander differentiatie-model vereisen.

Extra leestijd organiseren

Toepassing van het IGDI- model zorgt ervoor dat de leerkracht tijd heeft voor extra instructie en begeleidde oefening voor de risicoleerlingen. In aanvulling op de leeslessen, zijn er nog andere mogelijkheden om tijd vrij te maken voor risicoleerlingen.

Bloktijd

Een goede manier om tegemoet te komen aan leerlingen die extra tijd voor lezen nodig hebben, is het inroosteren van blokperioden. Op het rooster staat enkele malen per week een bloktijd die flexibel kan worden ingevuld. Tijdens deze periode kunnen leerlingen met verschillende activiteiten bezig zijn. Ze kunnen aan een werkstuk werken, een vaardigheid oefenen op de computer, werk afmaken dat is blijven liggen, enzovoort. In deze tijd werken de leerlingen zelfstandig. Er zijn hierover duidelijke afspraken gemaakt. De leerkracht kan in de bloktijd aan de slag met een kleine groep.

Slim inzetten van remedial teaching

Tijd die beschikbaar is voor remedial teaching, kan zo efficiënt mogelijk worden ingezet. Extra hulp kan bijvoorbeeld ook plaatsvinden in een groepje in of vlakbij het lokaal. Soms is het zinvol de groep tijdens de leesles tijdelijk te splitsen en de remedial teacher in te zetten als tweede leerkracht.

Extra handen in de groep

De organisatie van het werken met een kleine groep wordt makkelijker wanneer er extra handen in de groep aanwezig zijn van een klassenassistent of een stagiaire. Benut de aanwezigheid van de extra handen zo goed mogelijk. Het is belangrijk dat de leerkracht zelf de extra instructie en begeleidde oefening van de zwakke lezers uitvoert.

Inzet van tutoren

Vrijwilligers (ouders, grootouders) kunnen als tutor op school met kinderen het lezen oefenen. Het is belangrijk dat de tutoren regelmatig beschikbaar zijn en bereid zijn hiervoor een training te volgen. Een mogelijke werkwijze voor het tutorlezen is beschreven in 'Samen beter lezen' (Klaassen & Stienstra-Sondij, 1999). Tutorlezen zorgt voor een uitbreiding van de leestijd, maar vervangt niet de extra instructie en begeleiding door de leerkracht.

Groepsoverstijgend organiseren

Leerkrachten die te maken hebben met combinatiegroepen (2/3, 3/4, of 3/4/5) lopen al snel aan tegen de grenzen van differentiatie. Dan kan het nodig zijn om groepsoverstijgende oplossingen te bedenken om meer tijd voor lezen te realiseren. Het verbeteren van het leesonderwijs is een zaak van de hele school. Er zijn hiervoor geen 'standaardoplossingen' te geven, omdat de situatie per school, per schooljaar of zelfs per periode verschillend kan zijn.

Een aantal aandachtspunten hierbij:

- Parallel roosteren van leeslessen en stilleestijd, waardoor kinderen die stillezen met elkaar kunnen worden opgevangen.
- Tijdelijke groepsverkleining.
- Inzet van de intern begeleider bij het leesonderwijs.
- Inzet van de remedial teacher bij het leesonderwijs.
- Inzet van ouders bij het leesonderwijs.
- Leerlingen die goed lezen 'loslaten': zij mogen vrij lezen.
- Inzetten van bovenbouwleerlingen als tutor in groep 4.

3.3.5 De leesontwikkeling monitoren

De leesontwikkeling monitoren

Volg een leesprotocol met vastliggende signaleringsmomenten en interventieperioden


Werk proactief: anticipeer, signaleer stagnatie zo snel mogelijk en reageer daarop

Leesprotocol

Een leesprotocol is een belangrijk instrument bij het monitoren van de leesontwikkeling. In een leesprotocol is het schooljaar verdeeld in een aantal instructie/interventieperioden waarin duidelijk is aangegeven wat de inhoudelijke aandachtspunten zijn in elke periode: het is helder waar het in een periode om gaat en wat de leerlingen in die periode gaan leren. De instructie/interventieperioden worden afgesloten met een signaleringsmoment. Een toetskalender geeft een overzicht van de toetsen die de school gebruikt om de resultaten van de leerlingen in beeld te brengen. Goede toetsen, toetsen die betrouwbare en voorspellende gegevens opleveren, spelen een belangrijke rol. Bij het vaststellen van de technische leesvaardigheid van leerlingen gaat het zowel om het lezen van teksten als het lezen van woorden. Toetsen waarbij leerlingen hardop lezen geven de laarkracht goed inzicht in het leesproces. Hoewel in de loop van het leerproces het lezen van teksten steeds belangrijker wordt, blijft het ook na groep 3 zinvol om de ontwikkeling van het lezen op woordniveau te volgen. De automatisering van het lezen van woorden is de basis voor het goed en vlot lezen van teksten. Leerlingen met leesproblemen/dyslexie vallen juist uit bij het lezen van geïsoleerde woorden. In de bovenbouw is toetsing van het lezen op woordniveau zinvol om na te gaan of het decoderen wel voldoende is geautomatiseerd en onderhouden. De leerkracht verzamelt gegevens over de vorderingen van de leerlingen. Door de toetsresultaten te analyseren, kan de leerkracht nagaan of de leerlingen profiteren van het onderwijs, zich voldoende ontwikkelen en vooruit gaan. Observaties van het leesgedrag vullen het beeld aan. Op basis van de gecombineerde gegevens, kunnen beslissingen genomen worden voor de komende periode.

Bij het monitoren van de leesontwikkeling gaat het niet alleen om gegevens op het niveau van de leerling. Toetsresultaten zeggen ook iets over de kwaliteit van de instructie van de leerkracht en de kwaliteit van de methode. Het is belangrijk eerst te kijken naar de gegevens van de groep als geheel. De analyse van de toetsresultaten kan aanwijzingen opleveren voor de aanpak. Was de kwaliteit van de algemene instructie goed? Is het klassenmanagement in orde? Wordt er gedifferentieerd en krijgen de risicoleerlingen meer tijd? Klopt de planning?

Scholen streven ernaar opbrengstgericht te werken, ze werken doelgericht en planmatig aan het verbeteren van de resultaten van leerlingen. In het kader van opbrengstgericht werken heeft het werken met groepsplannen een impuls gekregen. Scholen analyseren toetsgegevens van leerlingen en gaan op basis daarvan na welk aanbod en welke didactische aanpak nodig zijn om de leerlingen zich verder te laten ontwikkelen. In het



werken met groepsplannen is sprake van vastgestelde interventieperioden en signaleringsmomenten.

Proactief werken: anticiperen, signaleren en reageren

Het uitgangspunt 'niet afwachten, maar aanpakken' is kenmerkend voor een effectieve aanpak van het leesonderwijs. Uit wetenschappelijk onderzoek weten we welke leerlingen meer kans hebben op problemen bij het leren lezen. Op basis van deze gegevens kan de school anticiperen en kunnen leerkrachten deze risicoleerlingen al bij voorbaat intensieve instructie en begeleiding aanbieden.

Intensieve instructie is niet hetzelfde als remediëren. Wanneer we remediëren constateren we *achteraf* wat niet goed is gegaan en proberen we dat te 'repareren'. Het aanbieden van intensieve instructie is anticiperen: op basis van de ontwikkeling van de leerling vermoeden we dat het leerproces kan stagneren. Dit voorkomen we door al *bij voorbaat* extra instructie te geven. Dit kan in de vorm van re-teaching (herhaling van de groepsinstructie) of pre-teaching (voorbereiding op de komende groepsinstructie).

De volgende kinderen komen in aanmerking voor intensieve instructie en begeleiding:

- Kinderen die problemen hebben met de ontwikkeling van de mondelinge taal.
- Kinderen die moeite hebben met het ontwikkelen van fonemisch bewustzijn.
- Kinderen die aan het eind van groep 2 geen/weinig letters kennen.
- Kinderen die in groep 3 problemen hebben met de letterklankkoppeling.
- Kinderen die in de loop van groep 3 en groep 4 onvoldoende vlot lezen.

Ook bij leerlingen die nog niet als risicolezer in beeld zijn, kunnen stagnaties in het leesproces optreden. Door met een leesprotocol te werken wordt dit snel gesignaleerd, zodat de leerkracht actie kan ondernemen om verdere stagnatie te voorkomen en het lezen weer op gang te brengen. Vroege signalering en adequate begeleiding maken de kans op leessucces groter.

Effectief leesonderwijs begint met goede lessen en een effectieve instructie. In aanvulling daarop krijgen risicolezers extra instructie en begeleiding. Voor een aantal leerlingen is dit niet voldoende. We spreken van een stagnerende leesontwikkeling als de leesontwikkeling van het kind op twee opeenvolgende (methodeonafhankelijke) toetsmomenten geen instructieniveau vooruitgaat. Dan is nader onderzoek en eventueel specialistische begeleiding nodig, binnen of buiten de school.

3.3.6 Interventies en signaleringsmomenten groep 3

In groep 3 gebeurt er veel. We beschrijven het schooljaar aan de hand van signaleringsmomenten en interventieperioden.

Start van het schooljaar

Start van het schooljaar

Stel de beginsituatie vast

Is er bij de kinderen sprake van een goede leesstart?

Waar gaat het om bij het vaststellen van de beginsituatie?

Kinderen kunnen een goede start maken met het leren lezen in groep 3 wanneer ze beschikken over (zie 2.1 doelen tweede drempel eind groep 2):

- een goede mondelinge taalvaardigheid: ze spreken op eigen initiatief, zijn in staat zich duidelijk verstaanbaar te maken en gebruiken ook langere en samengestelde zinnen,
- ervaring met geschreven taal,
- een goed ontwikkeld fonemisch bewustzijn en al redelijk vaardig zijn in: synthetiseren van klanken in een woord, isoleren van klanken in een woord, een klank in een woord toevoegen, weglaten of vervangen, klanken in een woord analyseren,

- letterkennis: ze kennen minimaal 15 letters en kunnen hun eigen naam schrijven,
- een goede woordenschat.

Wanneer is een leerling een risicolezer aan het begin van groep 3?

Bij de start van groep 3 zijn de volgende kinderen risicolezers:

- Kinderen die laag scoren op fonemisch bewustzijn.
- Kinderen die nog weinig letters kennen.
- Kinderen die een jaar extra in groep 1 of 2 hebben gezeten.
- Kinderen die niet geïnteresseerd lijken in activiteiten die met taal en lezen te maken hebben.

Interventieperiode 1

Start schooljaar tot Herfstvakantie	Periode 1	Start van het technisch leren lezen elementaire leeshandeling
--	-----------	--

Waar gaat het om in de eerste periode?

In de eerste periode van het formele leesonderwijs ligt de nadruk op de volgende zaken:

- Het fonemisch bewustzijn vergroten, met name: synthetiseren van klanken in een woord, isoleren van klanken in een woord, bepalen van de klankpositie, een klank in een woord toevoegen, weglaten of vervangen, klanken in een woord analyseren. Het is belangrijk auditieve oefeningen niet geïsoleerd aan te bieden, maar klanken direct te koppelen aan lettertekens en betekenissen (letters in woorden).
- Letterkennis: het systematisch aanleren van letters (tekenklankkoppeling) en het automatiseren van de aangeboden letters.
- Het leren van de elementaire leeshandeling (decoderen): → visuele analyse: welke letter zie ik → tekenklankkoppeling: welke klank hoort bij deze letter → auditieve synthese: de klanken van de letters met elkaar verbinden tot een woord. Eerst wordt de elementaire leeshandeling uitgevoerd met klankzuivere structuurwoorden uit de methode. Zo snel mogelijk worden leerlingen gestimuleerd de elementaire leeshandeling uit te voeren met nieuwe klankzuivere eenlettergrepige woorden (km, mk, mkm).
- Start direct na aanvang van het schooljaar met de intensieve aanpak voor de risicoleerlingen.

Aanpak in de groep in de eerste periode

Zorg voor een gefaseerde en gestructureerde opbouw: letters - woorden – zinnen – tekst (letters in woorden, woorden in een zin, zinnen in een tekst).

Geef vanaf de eerste dag aan wat het uiteindelijke doel van het leren lezen is: we gaan eerst letter voor letter, spellend, leren lezen, maar uiteindelijk gaat het erom dat we woorden direct herkennen en in één keer kunnen lezen. Kinderen moeten weten dat ze daar naartoe werken.

Het is belangrijk dat de leerkracht prioriteiten stelt: zij besteedt de leestijd aan die onderdelen van de methode waarin leerlingen het lezen oefenen. Dat betekent dat zij kritisch kijkt naar de oefeningen in de methode: gaat het om lezen of om andere vaardigheden?

Houd bij deze beoordeling rekening met de volgende zaken:

- Alle oefeningen met de structureerwoorden staan het leren lezen in de weg.
- Etiketteeroefeningen zijn geen leesoefeningen.
- Oefeningen in visuele discriminatie zijn geen leesoefeningen.
- Tijd voor knippen, plakken en kleuren gaat ten koste van leestijd.
- Oefeningen waarin het lezen wel centraal staat, zijn alle oefeningen met bijvoorbeeld het klikklakboekje, oefeningen van de oefeningkalender en Veilig & Vlot, de leesspelletjes van de Leeslijn, de leesoefeningen van werkbladen en werkboekjes.

Letterkennis

Besteed in deze eerste periode veel aandacht aan letterkennis. Letterkennis is de basis van het lezen. Besteed aandacht aan twee aspecten: het correct verklanken van het letterteken en het vlot (geautomatiseerd) verklanken van het letterteken. Het is van groot belang dat de leerlingen alle letters correct en vlot kunnen verklanken. Laat alle leerlingen net zo lang oefenen totdat ze alle letters kennen.

- Aandachtspunten bij het aanleren van de letters:
- Directe instructie: bied letters gefaseerd en gestructureerd aan.
- Geef de letterlijn een prominente plek in het lokaal: veel korte oefeningen ‘tussendoor’.
- Dagelijks kort oefenen: frequentie is belangrijker dan duur.
- Gebruik gevarieerde speelse werkwijzen bij het aanleren van letters. Bijvoorbeeld: het lettergroeiboekje, de lettermuur, de letterlijn, de lettertafel, de letterflat, letterbingo.
- Flitsoefeningen zijn zinvol om de letters die de leerlingen al kennen verder in te oefenen zodat hun letterkennis vlotter wordt. Flitsen is niet geschikt om letters aan te leren.
- Lezen en schrijven versterken elkaar. Laat leerlingen letters ook schrijven.
- Het is heel belangrijk dat kinderen de letters blijven oefenen. Blijf hiermee doorgaan ook als de letters zijn aangeboden. Haal de letterlijn pas weg als in het voorjaar alle leerlingen de letters hebben geautomatiseerd.
- Methodewoorden zijn geen doel op zich, maar een middel. Blijf niet te lang hangen bij deze woorden, maar stimuleer dat de leerlingen zo snel mogelijk nieuwe woorden gaan maken en gaan lezen. Haal de platen van de methodewoorden weg als de kern/thema is afgerond. Het klikklakboekje (Veilig Leren lezen) is een goed leermiddel om het maken van nieuwe woorden te oefenen, ook als deze methode niet wordt gebruikt. Leerlingen die al meer letters kennen dan in de methode zijn aangeboden, mogen alle letters die ze kennen al in hun klikklakboekje hebben. Dit verruimt hun mogelijkheden tot het maken van nieuwe woorden.
- Van september tot februari besteedt de leerkracht veel aandacht aan inoefening op woordniveau:
- Oefenen met verschillende typen woordrijtjes: wisselrijtjes, wisselrijtjes met wisselende positie, woordrijtjes van nieuwe woorden uit de tekst (die nog gelezen gaat worden).
- Leesspelletjes in heterogene groepjes.
- Leren lezen in eigen tempo, opvoeren van het leestempo.
- Belang van herhaling: door dezelfde woorden vaker te lezen merkt de leerling dat het steeds vlotter gaat.

Betekenisvol schrijven (stellen) ondersteunt het lezen. Laat de leerlingen vanaf het begin van het leesproces ook zelf schrijven en wacht niet met het schrijven tot na het eerste half jaar.


Ook voorlezen is belangrijk. Lees dagelijks 5 tot 15 minuten voor. Leerlingen zien de leerkracht als voorbeeld van een goede lezer en ervaren dat je aan het lezen van teksten plezier kunt beleven. Lees behalve boeken ook andere, korte teksten voor, zodat leerlingen met veel verschillende teksten in aanraking komen.

Gebruik het computerprogramma dat bij de methode hoort. Bij bijvoorbeeld de methode *Leeshuis* is het gebruik van het computerprogramma echt nodig om belangrijke onderdelen van de leerlijn niet te missen.

Leerlingen die groep 3 voor de tweede keer doen, starten niet opnieuw met het aanvankelijk lezen, maar krijgen leesactiviteiten aangeboden die passen bij hun eigen niveau.

Aanpak van de risicoleerlingen in de eerste periode

Gebruik voor risicoleerlingen dezelfde didactiek als voor de andere leerlingen en werk met dezelfde methode en niet met remediërende leermiddelen. Het gaat erom dat zij hetzelfde proces doormaken als de rest van de groep, maar dat dit proces voor deze leerlingen wordt geïntensiveerd. Risicoleerlingen hebben meer tijd nodig (richtlijn is een uur per week) voor instructie en oefening onder begeleiding van de leerkracht. Geef deze leerlingen vanaf de



eerste dag dagelijks intensieve, verlengde instructie en begeleide oefening aan de instructietafel.

Leerlingen die moeite hebben met letterkennis (correct en/of vlot) moeten veel extra oefenen met de niet beheerste letters in een kleine groep (pre-teaching en re-teaching). Gebruik hierbij dezelfde didactiek als in de grote groep.

Interventies op klank-letterniveau:

- Bied letters aan via meerdere zintuiglijke kanalen en in een betekenisvolle context. *Spreekbeeld* bijvoorbeeld, is een multi-sensorieel leermiddel voor kinderen die moeite hebben met het benoemen en onthouden van letters. Het bestaat uit (47) kaartjes (spreekbeelden) waarin een letter of lettercombinatie is verwerkt in een betekenisvolle tekening. Bij elk spreekbeeld hoort ook een verhaaltje met een gebaar.
- Lettergroeiboek: in het lettergroeiboek houdt de leerling zijn letterkennis bij. Het boek groeit met de leerling mee naarmate hij meer letters beheerst. Voor risicolezers is het lettergroeiboek een goed uitgangspunt voor de interventies, omdat het laat zien welke letters de leerling goed en vlot, goed maar niet vlot of niet beheerst.
- Het lettergroeiboek plus handleiding zijn beschikbaar via www.taalonderwijs.nl (dyslexie > dossier > documenten voor leerkrachten in het speciaal basisonderwijs > overige werkdocumenten > lettergroeiboek).
- Gebruik een lettermuur als visuele ondersteuning voor de letter-klankkoppeling.
- Geheugensteuntjes: leerlingen die moeite hebben met het correct verklanken van lettertekens en letter, hebben baat bij geheugensteuntjes (letter + plaatje) en ezelsbruggetjes om de letter te onthouden. Een goed middel is een fotomapje met kaartjes van lastige letters met een plaatje erbij.
- Flitsoefeningen: deze oefeningen zijn niet geschikt om letters aan te leren, maar wel om ze in te oefenen. Flitsen heeft zin als de leerling een letter beheerst, maar deze nog niet vlot genoeg kan benoemen. Voor leerlingen die onzeker zijn, zijn flitsoefeningen minder geschikt. Leerlingen kunnen ook flitsoefeningen doen op de computer: De Leestrein, Flits nieuw.
- Lezen en schrijven versterken elkaar. Laat leerlingen de letters die ze leren ook schrijven.
- Elke dag vijf minuten oefenen: leerlingen die moeite hebben met het automatiseren van de letters hebben er baat bij om iedere dag te oefenen. Herhaling is essentieel.
- Inzet van de computer: de (methodische) software is vaak essentieel voor de leesontwikkeling.

Connect Klanken en Letters

Aanvullend op de leesinstructie in de groep, kan de leerkracht het interventieprogramma *Connect Klanken en Letters* aanbieden aan leerlingen die moeite hebben met klankbewustzijn, de klanktekenkoppeling en de elementaire leeshandeling (decoderen). Dit programma is beschreven in Smits & Braam (2006).

Specifieke indicaties voor de toepassing:

- Het kind is in de eerste fase van het aanvankelijk leesproces.
- Het kind kan meerdere letters nog niet benoemen, die wel aan bod zijn geweest.
- Het kind heeft nog moeite met toepassen van de leeshandeling.

Kernmerken van dit programma:

- Groep 3 september – februari.
- Doelen: klankbewustzijn, letter-klankkoppeling, aanvankelijke leeshandeling.
- Uitbreiding instructietijd voor kinderen met lage C/D/E-score op DMT.
- Individueel of in een kleine groep.
- Drie keer per week opeenvolgende dagen, per keer 20 minuten.
- Minimaal 3 maanden.

Aanpak van de goede lezers in de eerste periode

Bij kinderen die bij de start in groep 3 al kunnen lezen, gaat de leerkracht na wat precies de leesvaardigheid van het kind is. De leerkracht let zowel op leesvaardigheid als leeshouding:

- Kan het kind onbekende twee- en drielettergrepige woorden lezen?
- Kan het kind 'kale' letters, zonder context van woorden vlot herkennen?
- Begrijpt het kind wat het leest?
- Heeft het kind plezier in het lezen? Leest het uit zichzelf?

Op basis van deze observaties zijn grofweg twee groepen te onderscheiden:

- Leerlingen die lezen op AVI-M3 of hoger.
- Leerlingen die al wel iets kunnen lezen, maar nog niet op AVI-M3.

In aanvulling hierop kijkt de leerkracht naar leesbegrip, leeshouding, zelfstandigheid en zelfvertrouwen en beslist zij of de leerling (voorlopig) meedoet met de grote groep of gaat werken met materialen voor goede lezers. Leerlingen die niet meedoen met de instructie aan de basisgroep, moeten in staat zijn zelfstandig te werken.

Het is belangrijk dat goede lezers enerzijds zelfstandig werken met materiaal dat is afgestemd op hun niveau, maar anderzijds wel deel blijven uitmaken van de groep. Daarom doen ze mee met de introductie van een thema, met groepsactiviteiten en met de afronding van de les. Sociaal-emotionele verbondenheid bij de groep is belangrijk. Deze leerlingen werken op een hoger niveau, maar ook hun activiteiten staan in het kader van het thema waar de groep mee bezig is. Bekijk in dit verband nog eens de eerder beschreven differentiatie modellen (3.3.4).

De verschillende methoden voor aanvankelijk technisch lezen bieden materialen aan voor goede lezers. *Veilig leren lezen* (2003, 2^e maanversie) heeft voor deze leerlingen een aparte aanpak uitgewerkt, de 'zonaanpak'. Zonmaterialen beginnen in kern 1 op AVI-M3 en eindigen in kern 12 op AVI-E4.

De Leeslijn is een gedifferentieerde methode en werkt met 2 lijnen:

Leespad voor gemiddelde en leessterke kinderen.

Leesweg voor kinderen die meer instructie nodig hebben.

Activiteiten voor goede lezers:

- Extra materialen van de methode.
- Verschillende soorten teksten stillezen.
- Verschillende soorten teksten samen lezen.
- Werken met mini-informatieboekjes.
- Verhalen schrijven, zelf een boek maken.
- Een prentenboek maken en dit voorlezen aan de kleuters.
- Computer.
- Begrijpend leesopdrachten (bijvoorbeeld *Feestneus* van Zwijsen).

Boeken voor goede lezers:

- Raketjes (Zwijsen): een serie boeken voor kinderen die sneller dan gemiddeld leren lezen (sluit aan bij VLL).
- Zonnetjes (Zwijsen): boeken voor kinderen die de zonaanpak van VLL volgen.
- Lees en weet (Zwijsen): een combinatie van fictie (AVI-M3) en non-fictie (ongeveer AVI-E4) voor beginnende lezers.
- Bolleboos (Zwijsen): boeken op ongeveer AVI M5 voor vlotte lezers in groep 3.
- Bizon (Zwijsen): dikkere boeken voor beginnende lezers in groep 3, 4 .
- Vila Alfabet (Educatieve Uitgeverij Marentak): boeken voor de betere lezers met bijbehorend materiaal voor leesbeleving.
-

Herfstsignalering

Oktober	Herfstsignalering	Grafementoets, fonemendictee, woorden lezen, tekst lezen, letterkennis, woordenschat.
---------	-------------------	---

Waar gaat het om bij de herfstsignalering?

Na twee maanden leesonderwijs, in oktober (of begin november, afhankelijk van het moment waarop na de zomervakantie gestart is) wordt de herfstsignalering afgenomen.

Doel van de herfstsignalering is om al na enkele weken leesonderwijs een beeld te krijgen van de leesontwikkeling van kinderen. Pakken de leerlingen het leesonderwijs op? Kennen ze de letters die zijn aangeboden en kunnen ze de woorden lezen die ze hebben geleerd? Kunnen de leerlingen ook nieuwe woorden lezen met de letters die ze al geleerd hebben?

Wat is de mate van automatisering?

Het toetsmoment is ook aanleiding het leesonderwijs te evalueren en zo nodig bij te stellen.

Welke consequenties trekken we uit de analyse van de resultaten van de leerlingen?

Was het aanbod in orde? Was de tijd in orde? Was de instructie effectief? Is er voldoende gedifferentieerd? Was er voldoende extra tijd voor de zwakke lezers?

Signaleringsinstrumenten bij de herfstsignalering

In het protocol Leesproblemen en Dyslexie en in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie in het Speciaal Basisonderwijs zijn methodespecifieke herfstsignaleringen uitgewerkt voor *Veilig leren lezen*, *Leeslijn/Leesweg* en *De Leessleutel*. De herfstsignalering moet een methodespecifieke toets zijn, omdat de volgorde waarin de letters worden aangeboden verschillend is in de leesmethoden.

De herfstsignalering omvat de volgende onderdelen:

- Grafementoets: letters benoemen (aantal goed + tijd).
- Woorden lezen: methodewoorden, wisselwoorden (woorden uit de methode, maar met één letter verschil), nieuwe woorden. Bij alle onderdelen gaat het om het aantal goede woorden en om de tijd.
- Tekst lezen.

Toetsgegevens en gerichte observatie van het leesgedrag en de leesprestaties maken samen het beeld van de leerling compleet.

Wanneer is een leerling een risicolezer bij de herfstsignalering?

De volgende resultaten wijzen erop dat het kind een risicolezer is:

- Onvoldoende correcte kennis van de letters die zijn aangeboden.
- Onvoldoende vlotte kennis van de letters die zijn aangeboden, veel tijd nodig voor het benoemen van de letters.
- Onvoldoende beheersing van de elementaire leeshandeling, niet goed in staat nieuwe woorden te lezen.

Om op basis van de herfstsignalering risicolezers te kunnen signaleren, is een goede analyse van belang. Een aantal aandachtspunten hiervoor:

- Kijk vooral naar de onderdelen grafementoets, nieuwe woorden en leestekst.
- Kijk naar het percentage twijfelachtig/onvoldoende D- en E scores. Samen mogen deze niet meer dan 5-10 % zijn.
- Veel twijfelachtige scores: kijk naar de kwaliteit van de groepsinstructie en het klassenmanagement.
- Veel onvoldoende scores: kijk naar de manier van differentiëren binnen de instructie en naar de verlengde intensieve instructie.
- Grafemen toets:
 - Teveel fouten: aandacht besteden aan het correct benoemen.
 - Te langzaam: aandacht besteden aan het automatiseren van letterkennis.
- Nieuwe woorden lezen:
 - Teveel fouten: aandacht besteden aan het analyseren-synthetiseren.

Te langzaam: aandacht besteden aan het automatiseren van de elementaire leeshandeling.

- Bij 'nieuwe woorden lezen' en 'tekst lezen' is het belangrijk dat het lezen eerst correct gaat, voordat aandacht wordt besteed aan het versnellen.
- De factor 'tijd' is bij de herfstsignalering echter wel een belangrijke voorspeller. Leerlingen die heel lang over de onderdelen van de toets doen, zijn risicolezers. Ze hebben nog onvoldoende geautomatiseerde letterkennis en blijven hangen in het spellend lezen. Deze leerlingen moeten de komende periode oefenen met het versnellen van de leeshandeling. Dit mag echter niet ten koste gaan van het correct lezen.

Interventieperiode 2

Herfstvakantie tot februari	Periode 2	Elementaire leeshandeling vervolg
-----------------------------	-----------	-----------------------------------

Waar gaat het om in de tweede periode?

In deze periode wordt verder gewerkt aan het aanleren van nieuwe letters en het automatiseren van reeds aangeleerde letters. Doel is dat leerlingen aan het eind van deze periode een volledige en vlotte letterkennis hebben. Wat betreft de elementaire leeshandeling komt er nu meer accent te liggen op het verwerven van decodeersnelheid. Kinderen leren directe woordherkenning, eerst van delen van een woord, dan van woorden in zijn geheel.

Aanpak in de groep in de tweede periode

Voor de aanpak in de groep geldt in deze tweede periode hetzelfde als in de eerste periode, met de volgende aanvullingen:

In deze periode is er veel aandacht voor directe woordherkenning en het automatiseren.

Wisselrijtjes in verschillende vormen zijn goede oefeningen:

- Traditioneel wisselrijtje: maan, maak, maar, maat.
- Wisselrijtje met wisselende posities: maan, maar, vaar, voor.
- Woordrijtje: vaar, ren, mis, been.

Verder is het in deze periode van groot belang dat de leerlingen veelvuldig eenvoudige tekstjes lezen, bijvoorbeeld de korte zinnestjes die op werkbladen voorkomen. Doe dit door voordoen en nadoen. De leerlingen hoeven dit nog niet zelfstandig te kunnen. Het is goed om het zinnestjes lezen voor te doen, zodra dat kan. Dan raken de kinderen voorbereid op het lezen van eenvoudige tekstjes. Methodes besteden hieraan vrij weinig aandacht.

Aanpak van de risicoleerlingen in de tweede periode

Leerlingen die uitvallen op (onderdelen van) de herfstsignalering krijgen in deze tweede periode passende interventies aangeboden.

Interventies op klank-letterniveau (uitvallers op de grafemetoets):

- Letters via meerdere zintuiglijke kanalen en in betekenisvolle context (o.a. *Spreekbeeld*).
- Lettergroeiboek.
- Geheugensteuntjes.
- Flitsoefeningen.
- Letters schrijven.
- Elke dag oefenen.
- Inzet van de computer.
- Connect Klanken en Letters.

Interventies op woordniveau (uitvallers op woorden lezen):

- Uitgangpunt hierbij is: eerst correct, dan vlot.
- Wanneer leerlingen moeite hebben met het correct lezen van woorden, moeten zij vooral het analyseren-synthetiseren oefenen.

Werkvormen:

- Nieuwe woorden maken (o.a. klikklakboekje).
- Woordrijen oefenen met de leerkracht.
- Werkbladen nalezen.
- Oefeningen naar aanleiding van werkbladen.
- Inzet van de computer.

Woordniveau - onvoldoende vlot:

Wanneer de leerling moeite heeft met het vlot lezen van woorden en hardnekkig vasthoudt aan de spellende leeshandeling, moet het accent liggen op het loslaten van de spellende strategie. Het verhogen van het tempo wordt alleen bereikt door veel te oefenen. Herhaald lezen is hierbij belangrijk. Door teksten herhaald te lezen ervaren kinderen dat ze het steeds beter kunnen en durven ze de spellende strategie los te laten.

Werkvormen:

- Onder begeleiding reeds behandelde woordrijen en teksten oefenen.
- Strategie van directe woordherkenning aanbieden en oefenen.
- Koorlezen/simultaan lezen: samen met de leerkracht hardop lezen, met de juiste intonatie in een tempo dat de kinderen meetrekt.
- Kauwgomlezen: de letters van het woord zo uitspreken dat er geen onderbreking plaatsvindt.
- Zingend lezen: de letter wordt net zo lang gerekt totdat de leerling de volgende letter weet.
- Een letter of lettergroep waarmee de leerling moeite heeft, markeren in de tekst.
- Leerlingen lezen samen.
- Inzet van de computer: methodische software.
- Boekje-cd lezen: meelesen met een geluidsopname.

Aan leerlingen die moeite hebben met klankbewustzijn, de klanktekenkoppeling en de elementaire leeshandeling (decoderen), kan het interventieprogramma 'Connect Klanken en Letters' worden aangeboden (zie periode 1).

Aanpak van de goede lezers in de tweede periode

Hier gelden dezelfde suggesties als in de eerste interventieperiode.

Voor gebruikers van de methode *Veilig leren lezen*, 2^e maandversie: kinderen die zeer goed scoren op de herfstsignalering en nog niet de zoonaanpak volgen, kunnen nu overstappen naar het zomermateriaal van kern 4.

Wintersignalering

Januari – februari (nadat alle letters zijn aangeboden)	Wintersignalering of krokussignalering	letterkennis en elementaire leeshandeling: woorden lezen, tekst lezen woordenschat
---	---	---

Waar gaat het om bij de wintersignalering?

Na vijf maanden leesonderwijs gaat de leerkracht na:

- Is sprake van volledige geautomatiseerde letterkennis?
- Kunnen leerlingen alle letters vlot benoemen?
- Kunnen leerlingen eenlettergrepige woorden correct decoderen?

- Kunnen leerlingen eenlettergrepige woorden vlot decoderen?

Op dit moment gaat het met name om het tempo waarin leerlingen letters benoemen en de elementaire leeshandeling uitvoeren. Juist hierin zien we verschillen in leesvaardigheid. Het tempo is afhankelijk van de aanleg van leerlingen, maar ook van de tijd en intensiteit die in de groep aan het automatiseren wordt besteed. Voor de leerkracht is dit een moment om na te gaan of het gemiddelde tempo voldoende is en of zij nog meer aandacht moet besteden aan het automatiseren.

Het toetsmoment is ook aanleiding het leesonderwijs te evalueren en zo nodig bij te stellen.

- Welke consequenties trekken we uit de analyse van de resultaten van de leerlingen?
- Was het aanbod in orde?
- Was de tijd in orde?
- Was de instructie effectief?
- Is er voldoende gedifferentieerd?
- Was er voldoende extra tijd voor de zwakke lezers?

Signaleringsinstrumenten bij de wintersignalering

Voor de wintersignalering gebruikt de leerkracht de volgende instrumenten:

- Grafementoets van de DMT, DMT 1A en 2A en AVI-M3, kaart A.
Hoewel nog niet alle leesmoelijkheden van kaart 2 van de DMT in de instructie zijn aangeboden, is het wel van belang ook kaart 2 af te nemen. Dit laat zien welke leerlingen al boven het gewenste niveau lezen. Dit is belangrijk om de instructie op hen te kunnen afstemmen. Bovendien is de DMT een toets waarmee de Inspectie het technisch leesonderwijs evalueert en de DMT2 moet afgenomen worden.
- Overweeg de A versie van AVI, een lastige tekst voor leerlingen die voor het eerst een leestoets doem. Misschien is de B versie als eerste toets meer geschikt voor uw groep? Noteer uw keuze en maak er eventueel schoolbeleid van. Bereid de leerlingen voor op de toetsvorm.
- Toetsgegevens en gerichte observatie van het leesgedrag en de leesprestaties maken samen het beeld van de leerling compleet.

Wanneer is een leerling een risicolezer bij de wintersignalering?

Een leerling is een risicolezer wanneer er sprake is van:

- onvoldoende correcte kennis van alle letters,
- onvoldoende vlotte kennis van alle letters,
- de elementaire leeshandeling is onvoldoende correct, niet goed in staat nieuwe woorden te lezen,
- de elementaire leeshandeling is onvoldoende vlot.

Letterkennis

In ieder geval gaat de leerkracht na of de letterkennis compleet is. Iedere letter die niet wordt herkend en iedere letter die niet vlot wordt verklankt, moet extra worden geoefend.

Elementaire leeshandeling

Bij leerlingen die geen beheersingsniveau scoren op de AVI M3, wordt in beeld gebracht of ze:

- weinig fouten maken maar teveel tijd nodig hebben (spellende lezers), of
- snel lezen, maar veel fouten maken.

Beide problemen vragen om een andere aanpak.

Interventieperiode 3

Februari en maart	Periode 3	Automatisering van het leesproces: verkorten en versnellen van de leeshandeling, directe woordherkenning
-------------------	-----------	--

Waar gaat het om in periode 3?

Als alle letters en tweeklanken zijn aangeboden, start de tweede fase van het aanvankelijk leesonderwijs. Vanaf februari gaat het om het verkorten/versnellen van de leeshandeling. Er vindt een overgang plaats van spellend naar geautomatiseerd lezen. Het accent verschuift naar het vlot lezen. In aanvulling op de mkm-woorden, gaan leerlingen nu ook woorden lezen met twee medeklinkers vooraan of achteraan.

Aanpak in de groep in periode 3

De instructie in de methode richt zich stap voor stap op lastiger en langere woorden. In aanvulling daarop is het van groot belang om door te blijven oefenen met het lezen van de mkm-woorden. Oefen het lezen van dit type woorden nog dagelijks. Kinderen kunnen met deze woorden tempo maken en er is sprake van directe woordherkenning. Door het lezen van de mkm-woorden goed te onderhouden, gaat het lezen van teksten beter en beheersen leerlingen vaak ineens AVI E3.

Om te voorkomen dat de scores op de DMT inzakken, blijft naast het lezen van teksten, ook het oefenen van woordrijen belangrijk.

Aandacht voor leestempo is heel belangrijk. Te weinig tempo leidt tot problemen met begrijpen van de tekst. Leerkrachten moeten leerlingen voortdurend evalueren op snelheid en op de nauwkeurigheid van de woordherkenning.

Herhalen en oefenen zijn belangrijk. De frequentie van het oefenen is belangrijker dan de duur. Het is dus beter dat kinderen 3 keer 10 minuten oefenen, dan 1 keer 30 minuten. Motiverend herhalen is een kunst. Veel materiaal uit de methode is geschikt om herhaald mee te oefenen. Werkbladen bijvoorbeeld kunnen worden nagelezen. Ook methodeteksten bedoeld voor begrijpend lezen zijn vaak geschikt om het lezen te oefenen (meelezen, herlezen).

De vaardigheid in tekst lezen in groep 3 is de belangrijkste voorspeller voor het leessucces daarna. Daarom wordt er vanaf februari in groep 3 veel tijd en aandacht besteed aan het lezen van teksten. Een ruim aanbod van goede boekjes en leesteksten is hiervoor een voorwaarde. De volgende werkvormen zijn geschikt (Smits & Braam, 2006):

- Duolezen: leerlingen (met een vergelijkbaar leesniveau) lezen om de beurt een bladzijde. Dit gebeurt dagelijks gedurende 20-30 minuten. Duolezen is een geschikt alternatief voor stillezen voor beginnende lezers: samen hardop lezen leidt tot meer concentratie en uithoudingsvermogen.
- Tutorlezen: zwakke lezers die niet voldoende profiteren van duolezen of stillezen, lezen dagelijks met een tutor.
- Korte teksten meelezen: één korte tekst per week, dezelfde tekst wordt twee of drie keer gelezen. De leestijd is ongeveer 5 minuten. De leerkracht leest voor en de leerlingen lezen mee.
- Boeken meelezen: de leerkracht leest dagelijks voor, de leerlingen lezen mee (boek of kopie).
- Radiolezen: eenmaal per week leest een groepje van 4-5 leerlingen voor, de rest van de groep luistert. De lezers lezen een deel van de tekst, die ze van tevoren hebben geoefend.
- Theaterlezen: eenmaal per week leest een groepje leerlingen een kindertoneelstuk of dialoog uit een boek voor, de rest van de groep luistert. De lezers lezen hun rol, die ze van tevoren hebben geoefend.

Naast de technische leesinstructie, is aandacht voor leesmotivatie en leesplezier bijzonder belangrijk. De leerkracht laat zien dat lezen leuk is en besteedt tijd aan plezierige activiteiten rond boeken. Zij motiveert leerlingen om voor zichzelf te lezen, ook thuis, en

stimuleert hen lid te worden van de bibliotheek. In dit kader is het stimuleren van ouderbetrokkenheid een aandachtspunt.

Aanpak van de risicolezers in periode 3

Letterkennis

Nog niet voldoende correct en/of vlot beheerste letters blijven oefenen totdat ze beheerst worden. Oefen in deze fase letters niet geïsoleerd, tenzij er sprake is van een groot tekort aan letterkennis. Het is beter is het om de klanken in woorden te oefenen. Gebruik woorden uit een tekst die in de groep wordt gelezen.

Zie verder: interventieperiode 1

Onvoldoende correcte leeshandeling

Zie interventieperiode 2

Onvoldoende vlotte leeshandeling

Zie interventieperiode 2

In aanvulling op het leesonderwijs met de methode, kan het interventieprogramma 'Connect Wordherkenning' worden aangeboden. Dit programma is beschreven in Smits & Braam (2006).

Specifieke indicaties voor de toepassing:

- Het kind kent vrijwel alle letters en kan de leeshandeling uitvoeren.
- Herhaald aanbieden op woordniveau leidt tot verbetering van accuratesse en snelheid.
- Het leren decoderen van medeklinkerverbindingen en meerlettergrepige woorden verloopt moeizaam.
- Het lezen verloopt relatief vlot met relatief veel fouten.

Kenmerken van dit programma:

- Groep 3 februari – april.
- Uitbreiding instructietijd voor kinderen met lage C/D/E-score op DMT.
- Individueel of kleine groep.
- Doelen: adequate woordherkenning, medeklinkerverbindingen, meerlettergrepige woorden.
- Drie keer per week op opeenvolgende dagen.
- Per keer 20 minuten.
- Als kinderen onvoldoende reageren, kan de frequentie worden opgevoerd tot 5-10 keer per week een kortere sessie.
- Minimaal 3 maanden.

Boekjes voor zwakke lezers:

- Sterretjes (Zwijsen): sluiten aan bij *Veilig Leren Lezen*.
- Bikkels (Zwijsen): boeken waarmee leerlingen van groep 3, 4 en 5 tijdens het zelfstandig lezen een specifieke leesmoeilijkheid oefenen.

Aanpak van de goede lezers in periode 3

Zie instructieperiode 1

Veilig leren lezen, 2^e maandversie: kinderen die zeer goed scoren op de wintersignalering en nog niet de zoonaanpak volgen, kunnen nu overstappen naar het zoonmateriaal van kern 7.

Lentesignalering

Eind maart - april	Lentesignalering	Woorden lezen Tekst lezen
--------------------	------------------	------------------------------

Waar gaat het om bij de lentesignalering?

Hier wordt een tussenbalans opgemaakt, waarbij de aandacht vooral uitgaat naar de leerlingen die zwak scoorden op de wintersignalering. Vaak waren de zwakke lezers bij de wintersignalering wel in staat klankzuivere mkm-woorden correct te lezen, maar hadden ze

er teveel tijd voor nodig. De relatief lage score op de leeskaart 1 van de DMT liet dat zien. Naar aanleiding van de wintersignalering hebben ze extra oefentijd gehad. Ook is dit signaleringsmoment van belang voor leerlingen die geen problemen hebben met het lezen van de mkm-woorden, maar wel moeite hebben met het lezen van woorden met letterclusters.

Ook dit toetsmoment is aanleiding om het leesonderwijs te evalueren en zo nodig bij te stellen.

Welke consequenties trekken we uit de analyse van de resultaten van de leerlingen?

- Was het aanbod in orde?
- Was de tijd in orde?
- Was de instructie effectief?
- Is er voldoende gedifferentieerd?
- Was er voldoende extra tijd voor de zwakke lezers?

Signaleringsinstrumenten bij de lentesignalering

- Voorjaarssignalering AVI M3 voor leerlingen die op de wintersignalering niveau AVI M3 niet gehaald hebben.
- Leerlingen die niet beheerst scoren, worden verder getoetst met DMT 1C en 2C. De DMT is op dit meetmoment echter niet genormeerd. Het is alleen mogelijk een individuele ontwikkeling van een risicolezer te analyseren op basis van een vergelijking met het vorige meetmoment.
- Toetsgegevens en gerichte observatie van het leesgedrag en de leesprestaties maken samen het beeld van de leerling compleet.

Wanneer is een leerling een risicolezer bij de lentesignalering?

Als het proces van automatisering stagneert, ondanks de aangeboden extra oefening, blijven extra maatregelen nodig. Het belangrijkste is dat deze leerlingen onder begeleiding reeds behandelde woordrijen en teksten blijven herhalen. Dit is nodig om de snelheid te verhogen. Het is de kunst herhaling gevarieerd en motiverend te houden. Wanneer kinderen ervaren dat ze door herhaling een tekst sneller en beter kunnen lezen, motiveert dat enorm.

Leerlingen die onvoldoende scoren op het lezen van woorden met letterclusters, moeten dit in de volgende periode extra oefenen.

Interventieperiode 4

Maart tot einde schooljaar	Periode 4	Automatisering van het leesproces Lezen van moeilijker en meerlettergrepige woorden
----------------------------	-----------	--


Waar gaat het om in periode 4?

In deze periode wordt intensief geoefend met directe woordherkenning en de automatisering van het leesproces. Naast de mkm-, mmkm-, mkmm-woorden komen nu ook moeilijker en meerlettergrepige woorden aan de orde. De leerlingen moeten voor het lezen van deze woorden gebruikmaken van deelstructuren van woorden:

- Letterclusters en spellingspatronen: vaste combinaties van letters die in één keer worden herkend.
- Lettergrepen.
- Betekeniselementen.

Aanpak in de groep in periode 4

Nu het gaat om langere woorden, is het belangrijk dat de leerkracht door middel van directe instructie aandacht besteedt aan het ontdekken van letterpatronen en de structuur van woorden. Hoe zit een woord in elkaar en hoe helpt je dat bij het lezen van het woord? Leerlingen moeten decodeerstrategieën leren. Het oefenen van structuurrijtjes is niet voldoende om het lezen van langere woorden onder de knie te krijgen.



In deze periode gelden voor de aanpak in de groep verder dezelfde aandachtspunten als in de vorige periode. Vooral de aandacht voor het vlot lezen van mkm-woorden blijft van belang.

Aanpak van de risicoleerlingen in periode 4

Letterkennis

Nog niet voldoende correct en/of vlot beheerste letters blijven oefenen totdat de leerling deze beheerst.

Zie interventieperiode 1

Onvoldoende correcte leeshandeling

Zie interventieperiode 2

Onvoldoende vlotte leeshandeling

Zie interventieperiode 2

Het is in deze periode zeer aan te bevelen om de risicoleerlingen mee te laten doen met de groepsinstructie van de methode. Maar in de verlengde instructie oefenen zij verder op het AVI E3 instructieniveau. Het einddoel van groep 3 is dat alle leerlingen AVI E3 beheersen. Dat betekent dus dat u verder oefent totdat ook deze kinderen dit niveau beheersen. U oefent intensief met behulp van bijvoorbeeld *Veilig en Vlot* en de *Woordzetter* op het niveau van kern 9. Voor *Leeslijn* oefent u eind blok 2. Voor de zwakke lezer is dit de meest effectieve aanpak.

In aanvulling op het leesonderwijs met de methode kan het interventieprogramma 'Connect Vloeiend lezen' worden aangeboden. Het programma is beschreven in Smits & Braam (2006).

Specifieke indicaties voor toepassing:

- Het kind kent vrijwel alle letters en kan de leeshandeling correct uitvoeren (maar doet dit wel traag).
- Herhaald aanbieden op woordniveau leidt niet tot verbetering. Veelvuldig aangeboden woorden, worden toch weer gespeld.
- Het kind heeft een grillig en onvoorspelbaar patroon van leesmoeilijkheden.
- Het lezen verloopt erg langzaam, vrij nauwkeurig en vaak spellend.
- Het achtereenvolgens benoemen van letters is opvallend traag.
- De toetsscores voor spelling zijn relatief beter dan voor lezen.
- De leesprestaties zijn opvallend wisselend.
- Lezen geeft gauw aanleiding tot vermoeidheid.
- Er zijn opvallende woordvinding problemen in het spontaan spreken.
- Er zijn rekenproblemen bij het dagelijks rekenen.

Kenmerken van dit programma zijn:

- Groep 3 april – juli + groep 4.
- Uitbreiding instructietijd voor kinderen met lage C/D/E-score op DMT.
- Individueel of kleine groep.
- Doelen: automatiseren van de woordherkenning, vloeiend lezen.
- Drie keer per week op opeenvolgende dagen.
- Per keer 20-30 minuten.
- Als kinderen onvoldoende reageren, kan de frequentie worden opgevoerd tot 5-10 keer per week een kortere sessie.
- Langer dan 3 maanden.

Aanpak van de goede lezers in periode 4

Zie hiervoor interventieperiode 1

Zomersignalering

Begin juni	Zomersignalering	Eindevaluatie groep 3 Overdracht naar groep 4
------------	------------------	--

Waar gaat het om bij de zomersignalering?
De leerlingen lezen minimaal op niveau AVI E3.

Ook dit toetsmoment is aanleiding om het leesonderwijs te evalueren/bij te stellen.
Welke consequenties trekken we uit de analyse van de resultaten van de leerlingen?

- Was het aanbod in orde?
- Was de tijd in orde?
- Was de instructie effectief?
- Is er voldoende gedifferentieerd?
- Was er voldoende extra tijd voor de zwakke lezers?
- Wat betekent dit voor het volgende schooljaar?

Signaleringsinstrumenten bij de zomersignalering

- Eindsignalering AVI E3.
- DMT 1, 2, 3.
- CITO Woordenschat E3.
- CITO Begrijpend Lezen E3.
- Toetsgegevens en gerichte observatie van het leesgedrag en de leesprestaties maken samen het beeld van de leerling compleet.

Wanneer is een leerling een risicolezer bij de zomersignalering?

Leerlingen die niveau AVI E3 niet hebben behaald en die onvoldoende scores op de DMT hebben vanaf het begin van groep 4 extra instructie en begeleiding nodig. Leerlingen die AVI E3 net hebben behaald, blijven risicolezers. Er is veel aandacht besteed aan hun leesniveau, maar zij hebben niveau AVI E3 met moeite bereikt. Wanneer deze leerlingen bij de start in groep 4 niet direct extra intensieve instructie krijgen, lopen zij opnieuw de kans om achterop te raken.

3.3.7 De toetskalender groep 3

Toetskalender Taalcurriculum Utrecht groep 3

Meet moment	Afnemen bij ALLE leerlingen van groep 3	Afnemen bij zwakke leerlingen van groep 3	Toelichting
Oktober/ november	Methode-gebonden herfstsignalering: .letters .nieuwe woorden lezen .tekst lezen	Toetspakket Beginnende Geletterdheid (Aarnoutse): - Benoemsnelheid Cijfers en Letters - Synthesetoets 3 OF Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid gr 3 (Cito)	Methodegebonden signalering om aanbod en interventies van de eerste weken tijdig te evalueren en bij te stellen. TBG of SBG: geschikt voor verder diagnostisch onderzoek bij zwakke leerlingen.
Januari/ februari	Toetspakket Technisch Lezen (Cito):		Uitgangspunt is dat leerlingen getoetst worden door middel van hardop lezen.

	<ul style="list-style-type: none"> - Grafemetoets - DMTkaart 1 en 2 - AVI M3 Woordenschat M3 (Cito)		<p>Het is goed om het lezen op tekstniveau al direct na de herfstsignalering te gaan oefenen.</p> <p>De Grafemetoets toetst de beheersing van alle aangeboden grafemen.</p> <p>Afname DMT kaart 2: alle leerlingen de kans te geven te laten zien wat ze presteren.</p> <p>Voor afname van DMT kaart 2 bij zwakke leerlingen dient de school beleid te formuleren.</p> <p>In de leerlingvolgsystemen (bijv. ParnasSys) worden de scores op DMT kaart 1 en 2 vaak bij elkaar opgeteld. Wij raden aan om de scores van DMT kaart 1 en 2 apart te beoordelen, omdat het ontwikkelingsproces dan heel nauwgezet wordt gevolgd. Zeker bij zwakkere leerlingen van belang.</p>
April		Toetspakket Technisch Lezen (Cito): <ul style="list-style-type: none"> - Grafemetoets - DMT kaart 1 en 2 - AVI M3 	<p>Tussentijdse evaluatie om de vinger aan de pols te houden bij zwakke leerlingen.</p> <p>Let op: dit is geen genormeerd moment, een leerling kan alleen vergeleken worden met de eigen scores van januari om de effectiviteit van de interventies van de afgelopen periode te evalueren.</p>
Mei/juni	Toetspakket Technisch Lezen (Cito): <ul style="list-style-type: none"> - DMTkaart 1, 2, 3 - AVI E3 Woordenschat E3 (Cito)	Toetspakket Technisch Lezen (Cito): <ul style="list-style-type: none"> - AVI M3 	<p>Uitgangspunt is dat leerlingen worden getoetst door middel van hardop lezen.</p> <p>In de leerlingvolgsystemen (bijv. ParnasSys) worden de scores op DMT kaart 1, 2 en 3 vaak bij elkaar opgeteld. Wij raden aan om de scores op DMT kaart 1, 2 en 3 apart te beoordelen, omdat het ontwikkelingsproces dan heel nauwgezet wordt gevolgd. Zeker bij zwakkere leerlingen is dit van belang.</p> <p>Bij zwakke leerlingen wordt AVI M3 afgenomen om de effectiviteit van de interventies van de afgelopen periode te evalueren.</p> <p>Begrijpend lezen E3 (Cito): afnemen indien u de denkvaardigheid van leerlingen wilt meten.</p>

3.3.8 Interventies en signaleringsmomenten groep 4

Het voortgezet technisch lezen in groep 4 staat in het teken van het vlot leren lezen. Leerlingen leren woorden met specifieke leesmoelijkheden en langere woorden en zinnen correct en vlot te lezen.

Goede lezers ontwikkelen hun leesvaardigheid vooral door veel te lezen. Zij moeten vooral de tijd krijgen veel 'leeskilometers te maken'. Zwakke lezers hebben veel instructie en begeleide oefening nodig. Lezen heeft te maken met 'kunnen' en 'willen'. Daarom is ook aandacht voor leesplezier en leesbevordering een onmisbaar onderdeel van het leesonderwijs. In aanvulling op het voortgezet technisch lezen is woordenschatontwikkeling van groot belang. Bij het lezen van moeilijker teksten wordt het belang van woordenschat voor het begrip van de tekst steeds groter.

Beginsituatie vaststellen

De leerkracht start het schooljaar met het vaststellen van de beginsituatie van de leerlingen. Er vindt een zorgvuldige overdracht van gegevens plaats tussen de leerkrachten van groep 3 en 4. De nieuwe leerkracht brengt de groep in kaart en maakt een plan van aanpak (groepsplan), zodat zij de groep direct vanaf de start gedifferentieerd onderwijs kan aanbieden en de risicolezers extra instructie en begeleide oefening kan geven.

Om de beginsituatie in kaart te brengen, heeft de leerkracht de volgende gegevens nodig:

- Gegevens van de eindsignalering: AVI en DMT.
- Aanvullende observatiegegevens van de leerkracht van groep 3.
- Gegevens over eventuele interventies en de resultaten daarvan in de vorige groep.
- Toetsgegevens en gerichte observaties van het leesgedrag en de leesprestaties maken samen het beeld van de leerling compleet.

Bij de start van het schooljaar is het van belang alert te zijn op de 'zomerdip'. Bij veel leerlingen (en vooral bij de zwakke lezers) is er sprake van een terugval in hun technische leesvaardigheid na de zomervakantie, doordat ze in de vakantie niet of weinig lezen. Het gevolg is dat ze bij de start in de nieuwe groep niet meer het niveau hebben dat ze voor de zomervakantie hadden.

Wanneer is een leerling een risicolezer bij de start in groep 4?

Leerlingen die met onvoldoende technische leesvaardigheid starten in groep 4 krijgen problemen met het lezen van teksten in de taalmethode en de methoden voor de zaakvakken. Daarom is het van groot belang veel tijd te investeren in het leesonderwijs aan deze leerlingen. Doel is het technisch lezen zo snel mogelijk op niveau te krijgen.


Risicoleerlingen op het gebied van voortgezet technisch lezen bij aanvang in groep 4 zijn:

- Leerlingen die D- en E-niveau hebben gescoord op de laatste toetsen in groep 3 en geen AVI E3 beheersen.
- Leerlingen die in groep 3 extra instructie en begeleiding kregen.
- Leerlingen die groep 3 tweemaal hebben gedaan, met name omdat zij problemen hadden met het leren lezen.
- Leerlingen met een geringe woordenschat.
- Leerlingen met specifieke kenmerken (spraaktaalontwikkeling, ADHD, vormen van autisme, enzovoort) in combinatie met leesproblemen.

Als de leerkracht wil onderzoeken of er bij een risicolezer mogelijk sprake is van dyslexie, zijn de volgende criteria van belang:

- De leerling presteert bij herhaling onvoldoende op de lees- en spellingtoetsen.
- De kern van het probleem ligt in de automatisering.
- De leerling heeft een periode van zes maanden intensieve begeleiding gehad, maar dit heeft geen of weinig vooruitgang bewerkstelligd.

Als de leerling voldoet aan deze drie criteria, is er mogelijk sprake van dyslexie. Dan is gespecialiseerde diagnostiek nodig en daarna wellicht gespecialiseerde behandeling. Als de leerling niet helemaal aan de criteria voldoet, is het van belang dat de leerkracht deze



leerling intensieve begeleiding aanbiedt en zijn ontwikkeling goed volgt en documenteert. Bij het volgende toetsmoment worden de criteria opnieuw bekeken.

Het is van belang dat de leerkracht aan het begin van het jaar de leesvaardigheid van alle leerlingen goed in beeld heeft, om de aanpak van het voortgezet technisch lezen daarop te kunnen afstemmen. Globaal kunnen we drie groepen leerlingen onderscheiden:

- Vlotte lezers en voldoende lezers
Deze leerlingen kunnen en willen lezen. Ze scoorden eind groep 3 voldoende/goed op de DMT en AVI, kunnen zelfstandig stillezen en ontwikkelen hun leesvaardigheid op eigen kracht door veel te lezen (leeservaring opdoen, leeskilometers maken).
- Twijfelgevallen
Deze leerlingen vorderen wel, maar moeten in de gaten worden gehouden, bijvoorbeeld omdat ze nog moeite hebben met stillezen. Een vinger aan de pols is nodig.
- Zwakke lezers
Deze leerlingen vorderen minder snel. Hun leesteknik is zwak, zowel wat betreft de directe woordherkenning (DMT) als het lezen van teksten (AVI). Deze leerlingen kunnen nog niet stillezen.

Waar gaat het om bij het voortgezet technisch lezen in groep 4?

Bij het voortgezet technisch lezen in groep 4 gaat het erom dat leerlingen correct en vlot leren lezen. Automatiseren en het bevorderen van de leessnelheid zijn zeer belangrijk in groep 4. Doel is dat alle leerlingen in januari/februari het beheersingsniveau scoren op de middentoets. Doel voor de zwakke lezers is dat zij in oktober het AVI beheersingsniveau scoren op de eindtoets van vorig schooljaar.

Het voortgezet technisch lezen staat in nauwe relatie met:

- Spelling: lezen en spelling moet op elkaar zijn afgestemd en leerlingen moeten een spellingbewustzijn ontwikkelen.
- Schrijven: functionele verwerkingsopdrachten ondersteunen het technisch lezen.
- Woordenschatontwikkeling: een goede woordenschat helpt bij lezen en begrijpen van teksten; omgekeerd bevordert het lezen van teksten de woordenschatontwikkeling.
- Leesbeleving en leesplezier: kinderen in groep 3 zijn bijna allemaal nog gretige lezers. Het is zaak dit vast te houden in de verdere leesontwikkeling in groep 4.

Aanpak technisch lezen in groep 4

Inhoud


- In het onderwijs in voortgezet technisch lezen staan de volgende inhouden centraal:
- Nauwkeurig, zonder fouten lezen van woorden met specifieke leesproblemen, waaronder meerlettergreppige woorden waarbij de deelstructuren van het woord een belangrijke rol spelen.
- Vlot lezen: het verhogen van de leessnelheid doordat het lezen steeds meer wordt geautomatiseerd. Dit is een belangrijk aandachtspunt omdat de meeste leesproblemen tempoproblemen zijn.
- Lezen met een goede intonatie.
- Naast het aanleren van nieuwe vaardigheden, ook aandacht besteden aan het herhalen en onderhouden van reeds geleerde vaardigheden.

Didactische uitgangspunten

In het onderwijs in voortgezet technisch lezen in groep 4 zijn de volgende didactische uitgangspunten van belang:

- Dagelijks lezen (dus intensief).
Uitgangspunt is dat leerlingen elke dag ongeveer 30 – 45 minuten lezen.
- Voor – koor – zelf.
Bij het lezen van nieuwe teksten leest de leerkracht de tekst eerst voor, daarna lezen





leerlingen samen en pas daarna lezen leerlingen zelf. Leerlingen lezen nooit onvoorbereid alleen hardop.

- Oefenen met woorden – zinnen – tekst.
Er is in de lessen aandacht voor het oefenen van het lezen van woorden, zinnen en teksten.
- Lezen – oefenen – lezen.
Specifieke leesmoelijkheden worden geoefend in een betekenisvolle context. De tekst biedt zo'n context en staat daarom centraal. Eerst wordt de tekst gelezen, daarna oefenen leerlingen op woord- of zinsniveau met leesmoelijkheden. Tenslotte keren we weer terug naar de tekst.
- Herhaald lezen.
Leerlingen hebben er baat bij de teksten uit de methode herhaald te lezen (zeker 3 of 4 keer). Door teksten meermalen te lezen ervaren de leerlingen dat het lezen beter (met minder fouten en vlotter) gaat.
- Leerlingen lezen zowel hardop als stil voor zichzelf.
Stillezen is de manier van lezen die leerlingen uiteindelijk het meest zullen gebruiken. Hardop lezen van belang om een beeld te krijgen van de leesvaardigheid van leerlingen. Hardop lezen, waarbij leerlingen moeten letten op hun intonatie, ondersteunt ook het leesbegrip.
- Aandacht voor leesbegrip.
Hoewel het oefenen van de techniek van het lezen centraal staat, is het belangrijk ook aandacht te besteden aan tekstbegrip. Dit gebeurt met name door met de leerlingen te praten over het onderwerp van de tekst en hierbij ook aandacht te besteden aan eigen ervaringen van de leerlingen.
- Leesplezier en leesmotivatie.
Plezier en motivatie staan voorop. Als leerlingen succes ervaren bij het leren lezen, beleven zij er plezier aan. Door te oefenen, merken leerlingen dat het lezen steeds beter gaat.
- Reeds geleerde vaardigheden onderhouden.
Naast het aanleren van nieuwe vaardigheden, is er in de lessen aandacht voor het onderhouden van reeds aangeleerde vaardigheden.

Differentiatie


De leerkracht differentieert zowel in de instructie als in de oefening van het technisch lezen. Zwakke lezers hebben intensieve instructie en vooral begeleide inoefening nodig. Zij werken zoveel mogelijk met de leerkracht. Goede lezers hebben veel minder instructie nodig. Zij ontwikkelen hun leesvaardigheid vooral door veel te lezen (leeskilometers te maken). Maar ook voor de goede lezers zijn het contact met de leerkracht en feedback op het lezen belangrijk.

De leerkracht kan differentiëren door de groep in te delen in drie subgroepen:

- Goede lezers (A/B score Cito)
Deze leerlingen lezen goed en ontwikkelen hun leesvaardigheid verder door veel te lezen, leeskilometers te maken.
- Gemiddelde lezers (C score Cito)
Deze leerlingen hebben voldoende aan de leeslessen en vorderen voldoende per schooljaar. De leerkracht let goed op de kinderen die een lage C-score halen en zich op de grens bevinden van gemiddeld en zwak.
- Zwakke lezers (D/E score Cito)
Deze leerlingen hebben extra instructie en begeleide oefening nodig.

Aanpak voor goede lezers (A /B score Cito)

De goede lezers hebben geen of nauwelijks instructie en begeleide oefening van de leerkracht nodig om hun leesvaardigheid verder te ontwikkelen. Ze besteden de tijd in de leeslessen vooral aan stillezen en functionele verwerkingsopdrachten. Ze kunnen de lessen uit de methode zelfstandig doorwerken. Wel is het belangrijk dat ook de goede lezers hun



vaardigheid in het lezen van woorden met specifieke leesmoelijkheden onderhouden. Dit kan door hen woordrijen hardop, op tempo te laten lezen.

Goede lezers krijgen dus veel gelegenheid om zelfstandig te lezen. Het is hierbij belangrijk dat zij gemotiveerd blijven. Daarom lezen zij verschillende soorten teksten en voeren zij functionele verwerkingsopdrachten uit. De teksten uit de methode passen veelal niet bij de belangstelling van goede lezers. In dat geval is het beter om deze leerlingen zelf teksten te laten kiezen. Dat draagt bij aan hun leesmotivatie.

Aanpak voor de gemiddelde lezers (C score Cito)

De meeste gemiddelde lezers hebben voldoende aan een korte basisinstructie en begeleide oefening met de leerkracht. Ze besteden de tijd in de leeslessen vooral aan stillezen en functionele verwerkingsopdrachten. Ook voor hen is het onderhoud van de leesvaardigheid door het op tempo lezen van woordrijen met specifieke leesmoelijkheden belangrijk.

De zwakkere 'C-leerlingen' krijgen meer instructie en begeleide oefening. Ook voor deze leerlingen is het herhaald lezen van teksten zinvol. Leerlingen die stillezen nog lastig vinden, lezen in duo's.

Aanpak zwakke lezers (D/E score Cito)

De zwakke lezers lezen vier tot vijf keer per week met de leerkracht. Ze volgen de lessen uit de methode en krijgen aanvullende verlengde instructie en begeleide oefening. Ze oefenen samen met de leerkracht op het hoogste instructieniveau of (ruim) daarboven. De leerkracht volgt de didactische principes die hierboven zijn genoemd.

Leesvormen

Het is afhankelijk van het technisch leesniveau welke leesvormen het meest geschikt zijn (Smits & Braam, 2006):

- Stillezen
Leerlingen met een leesniveau vanaf AVI M5 kunnen dagelijks 10 tot 30 minuten stillezen.
- Duolezen
Leerlingen (met ongeveer hetzelfde leesniveau) lezen in tweetallen dagelijks gedurende 20 tot 30 minuten om de beurt een bladzijde. Voor beginnende lezers is duolezen een geschikt alternatief voor stillezen: samen hardop lezen leidt tot meer concentratie en uithoudingsvermogen.
- Tutorlezen
Lezers die onvoldoende profiteren van duolezen of stillezen, lezen dagelijks met een tutor. Een goede methodiek voor tutorlezen is 'Samen beter lezen' (Klaassen & Stienstra-Sondij, 1999). Dit is een eenvoudige oefenmethode, waarbij diverse personen de rol van tutor kunnen vervullen. Het gaat om het verbeteren van technische leesvaardigheid in samenhang met leesbegrip en leesattitude.
- Instructie en begeleide oefening
Zwakke lezers lezen samen met de leerkracht volgens de principes van ondersteund en herhaald lezen.


In aanvulling op het gedifferentieerd oefenen van het lezen, biedt de leerkracht klassikale leesvormen aan (Smits & Braam, 2006). Er zijn verschillende mogelijkheden:

Korte teksten meelesen: één korte tekst per week, die twee of drie keer wordt gelezen. De leestijd is ongeveer 5 minuten. De leerkracht leest voor en de leerlingen lezen mee.

Boeken meelesen: de leerkracht leest dagelijks voor uit een boek, de leerlingen lezen mee (boek of kopie).

Radiolezen: eenmaal per week leest een groepje van 4-5 leerlingen voor, de rest van de groep luistert. De lezers lezen een deel van de tekst die ze van tevoren hebben geoefend.

Theaterlezen: eenmaal per week leest een groepje leerlingen een kindertoneelstuk of dialoog uit een boek voor, de rest van de groep luistert. De lezers lezen hun rol, die ze van tevoren hebben geoefend.



De leerkracht stimuleert de 'transfer van vaardigheden' naar andere leessituaties. Ook bij het lezen van teksten bij andere vakken, met name bij de zaakvakken, besteedt zij aandacht aan leestechiek.

Leesplezier en leesmotivatie

Naast de technische kant van het lezen, is het stimuleren van leesplezier en leesmotivatie een belangrijk aandachtspunt. We willen dat leerlingen zelfstandige lezers worden die uit zichzelf lezen en daar plezier aan beleven. De leerkracht heeft hierin een belangrijke voorbeeldfunctie.

Dagelijks voorlezen (5-15 minuten) is in elke groep in de basisschool belangrijk. Daarnaast kunnen leerlingen plezierige en interactieve activiteiten rond boeken doen, zoals:

- Introductie van boeken door de leerkracht of leerlingen.
- Praten over boeken.
- Een leeslogboekje bijhouden.
- Boekentips aan elkaar geven.
- Schrijfactiviteiten naar aanleiding van gelezen teksten.
- Een schrijver op bezoek.

Een voorwaarde voor een stimulerend leesbeleid is dat er een brede en aantrekkelijke collectie van teksten en boeken aanwezig is: leesboeken van verschillend AVI niveau (dunne en dikkere), leesboeken voor zwakke lezers en voor de betere lezers, prentenboeken, verhalenbundels, gedichtenbundels, informatieve boeken, tijdschriften en strips. Daarnaast zijn er luisterboeken en cd-roms. De lees- en luistercollectie is op een aantrekkelijke manier uitgesteld en is goed toegankelijk voor de leerlingen. De leerkracht betreft de leerlingen bij het samenstellen van de lees- en luistercollectie.

De kwaliteitskaart en handreiking 'Leesbevordering' op de website www.taalpilots.nl biedt meer informatie. Kies op de website: implementatiekoffer > vakgebieden > taal- en leesbevordering.

Niet (meer) doen!

De volgende werkwijzen zijn *niet* effectief voor de ontwikkeling van vlot en vloeiend lezen:

- Niveaulezen
Het lezen in homogene niveaugroepen is geen effectieve manier om het voortgezet technisch lezen vorm te geven. Het is met name slecht voor zwakke lezers, omdat zij bij niveaulezen te weinig instructie krijgen. De tijd voor voortgezet technisch lezen moet voor de zwakke lezers vooral worden besteed aan instructie en begeleiding van de leerkracht.
- Klassikaal om de beurt hardop laten lezen.
- Leerlingen onvoorbereid hardop teksten van de zaakvakken laten voorlezen.
- Remedial teaching, waarbij andere materialen en/of methodieken worden gebruikt dan in de groep.

Begrijpend lezen in groep 4?

CPS benadrukt het belang van het voortgezet technisch lezen in groep 4. Gevolg hiervan is dat kritisch bekeken moet worden wanneer wordt gestart met de methode voor begrijpend lezen. Overwegingen hierbij zijn eerder uitgewerkt in 4.3. Wanneer in groep 4 nog niet met een methode voor begrijpend lezen wordt gewerkt, is het wel van belang om aandacht te besteden aan leesbegrip bij alle teksten die leerlingen lezen.

Aanpak van risicolezers in groep 4

Aandachtspunten voor de instructie en begeleiding van risicolezers:

- Directe instructie en begeleide oefening met de leerkracht
Hierbij zijn de didactische uitgangspunten, die hierboven zijn beschreven van belang.
- Tutorlezen
Een methodiek hiervoor is beschreven in 'Samen beter lezen' (Klaassen & Stienstra-Sondij, 1999). Zie ook onder 'leesvormen' hierboven.



- Oefenen op (of boven) instructieniveau
Als de leerkracht met zwakke lezers leest, kiest zij voor teksten op instructieniveau of daarboven, omdat deze teksten een rijkere context bieden en interessanter zijn. Doordat de leerlingen deze teksten samen met de leerkracht en herhaald lezen, kunnen zij deze (voor hen moeilijke) teksten toch lezen.
- Ontwikkeling van de leerlingen nauwlettend volgen
Van zwakke lezers wordt de leesontwikkeling nog nauwkeuriger gevolgd dan van de groep als geheel. De leerkracht gaat elke drie weken na of de gekozen aanpak nog de goede is.
- Connect Vloeiend lezen
Leerkrachten kunnen het interventieprogramma 'Connect Vloeiend lezen' (Smits & Braam, 2006) inzetten om zwakke lezers te helpen:
 - Specifieke indicaties voor toepassing:
 - Het kind kent vrijwel alle letters en kan de leeshandeling correct uitvoeren (maar doet dit wel traag).
 - Herhaald aanbieden op woordniveau leidt niet tot verbetering. Veelvuldig aangeboden woorden, worden toch weer gespeld.
 - Het kind heeft een grillig en onvoorspelbaar patroon van leesmoeilijkheden.
 - Het lezen verloopt erg langzaam, vrij nauwkeurig en vaak spellend.
 - Het achtereenvolgens benoemen van letters is opvallend traag.
 - De toetsscores voor spelling zijn relatief beter dan voor lezen.
 - De leesprestaties zijn opvallend wisselend.
 - Lezen geeft gauw aanleiding tot vermoeidheid.
 - Er zijn opvallende woordvindingsproblemen in het spontaan spreken.
 - Er zijn rekenproblemen bij het dagelijks rekenen.
- Kenmerken van dit programma zijn:
 - Groep 3 april – juli + groep 4.
 - Uitbreiding instructietijd voor kinderen met lage C/D/E-score op DMT.
 - Individueel of kleine groep.
 - Doelen: automatiseren van de woordherkenning, vloeiend lezen.
 - Drie keer per week op opeenvolgende dagen.
 - Per keer 20-30 minuten.
 - Als kinderen onvoldoende reageren, kan de frequentie worden opgevoerd tot 5 tot 10 keer per week een kortere sessie.
 - Langer dan 3 maanden.
- Ralfi
Voor zeer zwakke lezers kan de leerkracht de Ralfi-aanpak (Smits, 2004) inzetten. Ralfi is een programma voor kinderen die de spellende leeshandeling beheersen, maar langdurig veel te traag blijven lezen. Zij versnellen en automatiseren het lezen niet en het AVI-niveau blijft vrijwel stilstaan. Ralfi kan gebruikt worden vanaf AVI-Start/AVI M3 instructieniveau en zelfs bij kinderen die dat niet halen door tempoproblemen.

Het centrale doel van Ralfi is het vloeiend lezen te verbeteren. Hiertoe lezen de kinderen relatief moeilijke, leeftijdsadequate teksten herhaaldelijk, waarbij ze ondersteund worden door de leerkracht. Het lezen met Ralfi vindt minimaal vier keer per week plaats, individueel of in een kleine groep. Iedere sessie duurt 20-40 minuten. Als kinderen onvoldoende reageren kan de frequentie worden opgevoerd tot 5-10 keer per week een kortere sessie. Het is belangrijk de Ralfi-aanpak gedurende langere tijd vol te houden, zeker een jaar, maar een begeleidingsduur van twee jaar is geen uitzondering.

Lezen op Ralfi wijze is heel beknopt weer te geven in de volgende stappen:

1. De leerkracht leest de tekst voor en de leerlingen volgen mee. Daarna een kort gesprekje over de tekst (niet elke dag).
2. Koorlezen van de tekst.
3. Woordrijtjes lezen: de leerkracht leest voor, daarna koorlezen.
4. Woordrijtjes lezen in duo's.
5. Tekst lezen in duo's.

- Leesbeleving en leesplezier voor zwakke lezers
Het is belangrijk dat zwakke lezers de motivatie voor en het plezier in het lezen behouden. Daarom is het belangrijk dat zij leuke boeken lezen, die zowel wat betreft leesniveau als belevingswereld bij hen passen. Veel tips voor geschikte boeken voor zwakke lezers zijn te vinden op www.makkelijklezenplein.nl, een website voor leerkrachten en voor leerlingen.

Klipperboeken (Bekadidact) zijn speciaal geschreven voor leerlingen die minder makkelijk lezen. De reeks Klipper-groen is bestemd voor leerlingen vanaf 8 jaar en hebben leesniveau AVI E3 en E4. Het verhaal is afgestemd op de leeftijd van de doelgroep. De boeken zijn niet te dik en de illustraties verduidelijken het verhaal. In de Klipper-plus map is begeleidend materiaal voor de leerkracht opgenomen.

Zwijsen biedt in de serie *Zoeklichtboeken* aan die leestechisch eenvoudig zijn, maar wel aansluiten bij de belangstelling van leerlingen in groep 4. De serie Zoeklicht Dyslexie is speciaal ontwikkeld voor dyslectische lezers en biedt, naast het boek, ook een luister-cd. De serie *Bikkels* bestaat uit boeken waarmee leerlingen van groep 3, 4 en 5 tijdens het zelfstandig lezen een specifieke leesmoeilijkheid oefenen.

Uitgeverij Interval-Lâle geeft luisterboeken in meeleestempo uit.

- Inzet van de computer
De computer kan worden ingezet bij het oefenen van het lezen.

Voor kinderen met dyslexie moet per kind worden gezocht naar een juiste balans tussen het oefenen met decoderen en automatiseren en het streven naar een zo groot mogelijke redzaamheid, bijvoorbeeld door gebruik te maken van contextinformatie of ondersteuningsmiddelen (compensatie, bijvoorbeeld tekst naar spraak-software).

Aanpak van de goede lezers in groep 4

Goede lezers ontwikkelen zich vooral door veel en gevarieerde teksten te lezen. Leerlingen met een leesniveau vanaf AVI M5 kunnen dagelijks stillezen, 10 tot 30 minuten per dag. In aanvulling hierop voeren zij stimulerende en functionele leesactiviteiten uit (zie hierboven). Ook voor goede lezers is het belangrijk dat de leerkracht aandacht heeft voor hun lezen en verwerking en dat zij daarop feedback geeft.

Voor de goede lezers die meer aankunnen, geeft uitgeverij Maretak de serie *Villa Alfabet* uit. Zwijsen geeft *De Bizonserie* (Zwijsen) uit, die bestaat uit dikkere boeken voor leerlingen in groep 3, 4 en 5.

Wanneer nog niet met de hele groep gewerkt wordt met de methode voor begrijpend lezen, kunnen de goede lezers al wel aan de slag met begrijpend leesactiviteiten. Hiervoor zijn bijvoorbeeld de volgende materialen geschikt:

- *Speurmeus* (Zwijsen): differentiatiemateriaal voor zelfstandig begrijpend lezen met teksten vanaf AVI-M4.
- *Nieuwsbegrip* (CED-groep, www.nieuwsbegrip.nl): teksten vanaf AVI-E3 bij de start van groep 4. Met teksten (over eenzelfde onderwerp) kunnen leerlingen op verschillende niveaus werken.

Signaleringsmomenten technisch lezen in groep 4

Oktober/november: signaleringsmoment 1

Dit is een extra meetmoment voor de leerlingen die de eindtoets van vorig schooljaar niet op AVI beheersingsniveau hebben gescoord. Bij deze leerlingen toetsen we hun vaardigheid in woorden lezen (DMT, kaart 1,2 en 3) en tekst lezen (AVI). Voor AVI wordt de eindtoets van het vorig schooljaar nogmaals afgenomen (de B-versie). Gerichte observatie van het leesgedrag en de leesprestaties in aanvulling op de toetsen maken het beeld van de leerling compleet.

Het gaat erom vast te stellen of de leerlingen nu wel de eindtoets van het vorig schooljaar (AVI E3) op beheersingsniveau scoren. De DMT is op dit meetmoment niet genormeerd. Het is daarom alleen mogelijk de individuele ontwikkeling van een risicolezer te analyseren op basis van een vergelijking met het vorige meetmoment. Bij de DMT kijkt de leerkracht hoeveel woordjes de leerling meer leest ten opzichte van de score van het vorige meetmoment.

Leerlingen die niet op beheersingsniveau AVI E3 scoren en niet veel meer woordjes kunnen lezen dan bij het vorige meetmoment, zijn risicoleerlingen. De genoemde toetsen worden nader bekeken en de leerkracht biedt deze leerlingen passende interventies aan.

Januari/februari: signaleringsmoment 2

Dit is een meetmoment voor alle leerlingen. Bij alle leerlingen wordt hun vaardigheid in woorden lezen (DMT, kaart 1,2 en 3) en tekst lezen (AVI M4) getoetst.

Leerlingen die (een lage) C, D en E scoren op de AVI en DMT krijgen passende interventies aangeboden.

April: signaleringsmoment 3

Dit is een extra meetmoment voor de leerlingen die in januari niet op AVI beheersingsniveau hebben gescoord. Bij deze leerlingen toetsen we hun vaardigheid in woorden lezen (DMT, kaart 1,2 en 3) en tekst lezen (AVI). Voor AVI wordt de M4 nogmaals afgenomen (de B-versie). Gerichte observatie van het leesgedrag en de leesprestaties in aanvulling op de toetsen maken het beeld van de leerling compleet.

Ook op dit meetmoment is de DMT niet genormeerd en kan de individuele ontwikkeling van een risicolezer allen worden geanalyseerd op basis van een vergelijking met het vorige meetmoment. Bij de DMT kijkt de leerkracht hoeveel woordjes de leerling meer gelezen heeft ten opzichte van de score van het vorige meetmoment.

Het gaat erom vast te stellen of de leerlingen nu wel M4 niveau beheersen. Leerlingen die niet op beheersingsniveau AVI M4 scoren en niet veel meer woordjes kunnen lezen dan tijdens het vorige meetmoment, zijn risicoleerlingen. De genoemde toetsen worden nader bekeken en de leerlingen krijgen passende interventies aangeboden.

Juni: signaleringsmoment 4

Dit is een meetmoment voor alle leerlingen. Bij alle leerlingen wordt hun vaardigheid in woorden lezen (DMT, kaart 1,2 en 3) en tekst lezen (AVI E4) getoetst.

Leerlingen die (een lage) C, D en E scoren op de AVI en DMT toets hebben vanaf het begin van groep 5 extra instructie en begeleiding nodig.

Alle toetsmomenten zijn ook de momenten waarop de leerkracht het leesonderwijs evalueert en zo nodig bijstelt.

- Was het aanbod in orde?
- Was de tijd in orde?
- Was de instructie effectief?
- Is er voldoende gedifferentieerd?
- Was er voldoende extra tijd voor de zwakke lezers?
-

3.3.9 De toetskalender groep 4

Toetskalender Taalcurriculum Utrecht groep 4

Meet-moment	Afnemen bij ALLE leerlingen van groep 4	Afnemen bij zwakke leerlingen van groep 4	Toelichting
Oktober/november		Toetspakket Technisch Lezen (Cito): - DMT kaart 1, 2 en 3 - AVI E3	Tussentijdse evaluatie om de vinger aan de pols te houden bij zwakke leerlingen. Let op: dit is geen genormeerd moment, een leerling kan alleen worden vergeleken met de eigen scores van juni groep 3 om de effectiviteit van de interventies van de afgelopen periode te evalueren.
Jan/feb	Toetspakket Technisch Lezen (Cito): - DMT kaart 1, 2 en 3 - AVI M4 Woordenschat M4 (Cito)		Uitgangspunt is dat leerlingen worden getoetst door middel van hardop lezen. In de leerlingvolgsystemen (bijv. ParnasSys) worden de scores op DMT kaart 1, 2 en 3 vaak bij elkaar opgeteld. Wij raden aan om de scores op DMT kaart 1, 2 en 3 apart te beoordelen, omdat het ontwikkelingsproces dan heel nauwgezet wordt gevolgd. Zeker bij zwakkere leerlingen is dit van belang. Begrijpend lezen M4 (Cito): afnemen indien u de denkvaardigheid van leerlingen wilt meten.
April		Toetspakket Technisch Lezen (Cito): - DMT kaart 1, 2 en 3 - AVI M4	Tussentijdse evaluatie om de vinger aan de pols te houden bij zwakke leerlingen. Let op: dit is geen genormeerd moment, een leerling kan alleen worden vergeleken met de eigen scores van januari om de effectiviteit van de interventies van de afgelopen periode te evalueren.
Mei/juni	Toetspakket Technisch Lezen (Cito): - DMT kaart 1, 2 en 3 - AVI E4 Woordenschat E4 (Cito) Begrijpend lezen E4 (Cito)		Uitgangspunt is dat leerlingen worden getoetst door middel van hardop lezen. In de leerlingvolgsystemen (bijv. ParnasSys) worden de scores op DMT kaart 1, 2 en 3 vaak bij elkaar opgeteld. Wij raden aan om de scores op DMT kaart 1, 2 en 3 apart te beoordelen, omdat het ontwikkelingsproces dan heel nauwgezet kan worden gevolgd. Zeker bij zwakkere leerlingen is dit van belang.

3.3.10 De leesmethodes

De didactische aanwijzingen in dit Taalcurriculum Utrecht schetsen een methodeonafhankelijk beeld van effectief leesonderwijs. De toetskalender en de aanwijzingen voor de monitoring geven het belang aan van opbrengstgericht werken. Het is een misvatting te veronderstellen dat met de aanschaf van een nieuwe methode alléén de leesresultaten van de leerlingen zullen verbeteren. De instructievaardigheden van de leerkracht zijn van veel groter belang om de leesprestaties en de leesmotivatie van leerlingen positief te beïnvloeden. Daarom ligt het accent in dit Curriculum op leerkrachtvaardigheden en worden de verschillende leesmethodes hier niet uitgebreid besproken. Bovendien is dat al door anderen al gedaan: zie www.taalpilots.nl en de brochures *Naast Elkaar* op www.edux.nl.

Wel geven we een aantal aandachtspunten voor de inzet van leesmethodes, die op deze 'drempelhoogte' van belang en het overwegen waard zijn:

- Op welke wijze geeft u vorm aan de doorgaande lijn, aansluitend op het aanvankelijk lezen?
- Komen de leesmoelijkheden die in de methode worden aangeboden overeen met de toetsaspecten van AVI M4 en AVI E4? Dat is niet bij alle methodes het geval. Bij *De Leeslijn* en bij *Leesparade* bijvoorbeeld is de discrepantie tussen deze twee aspecten te groot. Dat vereist een gerichte planning van uw methodisch aanbod.
- Sluit het differentiatiemodel van de methode goed aan op het onderwijsorganisatiemodel van uw school? Krijgen opvallende leerlingen voldoende aandacht en instructietijd?
- Biedt de methode voldoende oefening van de leesvaardigheid (in plaats van werkbladen met talige oefeningen)?
- Welke ondersteuning kunt u vanuit de methode bieden aan opvallende leerlingen?
- Is het mogelijk om met de methode het leesonderwijs qua tijd voldoende vorm te geven?
- Geeft de methode voldoende en goede suggesties voor stimulering van de leesmotivatie en leesbeleving?
- Geeft de methode aanwijzingen voor woordenschatonderwijs? Is woordenschatonderwijs geïntegreerd in de behandeling van teksten die de methode aanbiedt?

3.4 De kwaliteit van het leesonderwijs monitoren

3.4.1 De kwaliteitscyclus

Om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren en te borgen, is het nodig dat scholen cyclisch werken. Hiervoor kunnen zij de veelgebruikte PDCA-cyclus (Plan Do, Check Act, Deming 1986) inzetten. We beschrijven hieronder de cyclus op groepsniveau.

Ook de verbetering van de leesvaardigheden van de leerlingen verloopt via een cyclus: de groepsplannen worden opgesteld, de groepsplannen worden uitgevoerd, er worden toetsen afgenomen en geanalyseerd en op basis van de toetsresultaten wordt actie ondernomen. Deze cyclus, die meerdere keren per schooljaar wordt doorlopen, is hieronder uitgewerkt.



Na de toetsing worden de resultaten in een groepsoverzicht geplaatst. Ook observatiegegevens worden in een groepsoverzicht geplaatst. Het groepsoverzicht leidt tot het vaststellen van de datamuur. De structuur van de datamuur ondersteunt de leerkracht bij het opstellen van het groepsplan. We werken dit proces hieronder uit.

Acties	Resultaat
Gegevens verzamelen: toetsen, observeren	Groepsoverzicht
De onderwijsbehoeften van leerlingen benoemen	Groepsoverzicht
Leerlingen clusteren	Datamuur
Specifieke aanpak voor de verschillende groepen kinderen beschrijven	Groepsplan

Cyclisch werken met documenten

3.4.2 Het groepsoverzicht

Een groepsoverzicht bevat gegevens die ten grondslag liggen aan het groepsplan: toetsgegevens, maar ook andere gegevens (bijvoorbeeld op basis van observatie), zoals relevante kindkenmerken en pedagogische aspecten waarmee rekening moet worden gehouden. Het groepsoverzicht maakt de onderwijsbehoeften van leerlingen duidelijk:

- Wat kan dit kind in de komende periode bereiken?
- Wat is ervoor nodig om dit te bereiken?

Het groepsoverzicht zorgt ervoor dat individuele bijzonderheden van leerlingen in beeld zijn en blijven.

3.4.3 De datamuur

Voordat u het groepsplan technisch lezen maakt, kunt u een datamuur in te vullen.

Wat is een datamuur?

Een datamuur is een hulpmiddel om leerlingen met vergelijkbare instructiebehoeften in kaart te brengen. De leerlingen op basis van toetsresultaten ingedeeld in drie subgroepen:

- Instructiegevoelige leerlingen: leerlingen met een normale leesontwikkeling. Ze hebben genoeg aan de basislijn van de methode, met de normale instructie en begeleide oefening met de leerkracht.
- Instructieafhankelijke leerlingen: leerlingen met een moeizame leesontwikkeling. Zij hebben extra instructie en begeleiding van de leerkracht nodig. Risicoleerlingen zijn leerlingen die bij de start van het schooljaar in groep 4 het gewenste woord- en tekstniveau voor technisch lezen niet hebben bereikt (AVI E3 en een voldoende score op de DMT in juni van groep 3).
- Instructieonafhankelijke leerlingen: leerlingen met een vlotte leesontwikkeling. Per les stelt de leerkracht vast of deze leerlingen meedoen met de groepsinstructie of dat ze na een korte werkinstructie zelfstandig aan het werk gaan.

Datamuren in het team

Op de datamuur krijgen de data, de toetsresultaten van de hele groep, een gezicht. In de cellen van de datamuur vullen we de namen van de leerlingen in. Het woord 'muur' geeft aan dat het goed werkt om een grote versie van het overzicht op te hangen of te projecteren. Deze datamuur is uitgangspunt voor een gesprek met collega's over de inhoud en de organisatie van het leesonderwijs. In het team worden gesprekken gevoerd over de datamuren van de verschillende groepen. Zo is duidelijk dat het gaat om een gezamenlijke verantwoordelijkheid van de school: dit zijn onze resultaten, het gaat om onze kinderen, het gaat om onze school.

Datamuren en effectief onderwijs

Werken met datamuren past binnen de werkwijze van effectief onderwijs, waarbij convergente differentiatie uitgangspunt is: doel is dat alle leerlingen de minimaal gestelde doelen behalen en we onderkennen dat leerlingen verschillen in de tijd die ze daarvoor nodig hebben. Daarom wordt het leesonderwijs voor risicoleerlingen geïntensiveerd. Zij krijgen meer tijd per week voor instructie en begeleide oefening. Met behulp van een

datamuur worden de leerlingen geclusterd in de drie genoemde subgroepen en op basis hiervan past de leerkracht de intensiteit van de instructie en de begeleiding aan.

3.4.4 De datamuur en toetsresultaten

Toetsresultaten zijn het uitgangspunt bij het invullen van de datamuur.

De onderstaande datamuur is bedoeld als voorbeeld en is heel compact gehouden. In de praktijk moet er in de cellen van de tabel voldoende ruimte zijn om de namen van de leerlingen in te vullen.

Groep 4 (t/m 8) Voortgezet technisch lezen	Woorden lezen DMT A/B	Woorden lezen DMT C	Woorden lezen DMT D/E
AVI boven niveau	Instructieonafhankelijk	Instructieonafhankelijk	Instructiegevoelig
AVI op niveau	Instructiegevoelig	Instructiegevoelig	Instructiegevoelig
AVI onder niveau	Instructieafhankelijk	Instructieafhankelijk	Instructieafhankelijk

Voorbeeld Datamuur voortgezet technisch lezen

Samengevat is een datamuur een belangrijk en praktisch hulpmiddel om leerlingen met vergelijkbare instructiebehoefte te clusteren. Het maken van een datamuur is de tussenstap tussen het groepsoverzicht en het groepsplan.

3.4.5 Het groepsplan

Het groepsplan beschrijft het onderwijsaanbod in een bepaalde periode:

- Wat is het doel in de komende periode?
- Welke leerstof/activiteiten bied ik aan om dat doel te bereiken?
- Wat moet ik als leerkracht doen? Welke interventies pas ik toe?
- Hoeveel tijd besteed ik daaraan?
- Hoe ga ik na of het doel aan het eind van de periode is bereikt?

Het groepsplan verdeelt de leerlingen in de drie genoemde subgroepen, waardoor de differentiatie zichtbaar wordt. Alle leerlingen krijgen een plaats in het plan.

Het werken met het groepsplan levert een aantal inzichten op:

- Het helpt de leerkracht om meer in termen van onderwijsbehoeften te werken.
- Problemen worden vroegtijdig gesignaleerd en er wordt doelgericht gewerkt om die problemen op te lossen.
- De leerkracht expliciteert de keuzes die gemaakt worden ten aanzien van de doelen, de leerstof, de instructie, interventies en de organisatie binnen de groep.
- De leerkracht evalueert systematisch of de doelen van de interventies zijn behaald.
- Het groepsplan helpt met het in kaart brengen van wat de leerkracht heeft gedaan en met welk resultaat (dossier). Hierdoor wordt de overdracht beter. In die zin draagt het groepsplan bij aan schoolontwikkeling.

Wat betreft de verantwoording aan de Onderwijsinspectie, zijn er een aantal belangrijke aandachtspunten voor het opstellen van het groepsplan:

- Onderliggende diagnose, analyse en verklaring van interventies zijn van belang, met name als het gaat om de zwakke leerlingen.
- De indeling van de leerlingen in de subgroepen moet gedegen worden verantwoord.
- Het groepsplan moet duidelijke doelen vermelden: wat wil je ermee bereiken? En wanneer is het plan met succes uitgevoerd?

- In de aanpak van de verschillende groepen moet de differentiatie duidelijk zichtbaar worden.
- Aan het groepsplan moet je kunnen zien wat er in de groep gebeurt.
- Het groepsplan is leidend voor wat er in de groep gebeurt.
- Aandacht voor de evaluatie van het groepsplan: Wat is het effect van het groepsplan? Zijn de kritische succesfactoren bereikt?
- Het groepsplan heeft een relatie met de zorgstructuur van de school.

Een van de meest relevante vragen bij het opstellen van het groepsplan is welke interventies er nodig zijn. Enkele richtvragen die de leerkracht zich daarbij kan stellen:

- Wat betekenen deze gegevens voor het leesonderwijs voor deze groep? Welke wijzigingen zijn noodzakelijk? Uitwerking: de leerlingen lezen tekst (AVI) relatief beter dan woorden. Er zijn minder D-E leerlingen op tekst lezen dan op woorden lezen. Dit is voor de leerkracht een belangrijke aanwijzing dat zij op woordniveau meer instructie en oefentijd moet realiseren.
- Leiden deze data tot veranderingen in het curriculum voor het lopende/komende schooljaar?
Uitwerking: het aantal instructieafhankelijke leerlingen is redelijk groot. Slechts twee leerlingen vallen in de instructiegevoelige groep. De overige leerlingen zijn instructieafhankelijk. Dit betekent dat de leerkracht vooral inzet op de instructiegevoelige leerlingen. Zij moeten op C-niveau gaan functioneren. Voor de betere lezers (zij hebben de doelen al behaald) betekent dit dat de leerkracht hun leesontwikkeling stimuleert door onder andere een rijke leesomgeving.
- Wat betekenen deze gegevens voor de instructie van de leerkracht?
Uitwerking: de leerkracht constateert dat de leerlingen correct, maar te langzaam lezen. Dat betekent dat zij tijdens de leesles vooral zal oefenen op herhaald lezen om zo te komen tot automatisering en dat zij veel aandacht zal besteden aan tijdsfeedback.
- Wat betekenen deze gegevens voor het differentiatie-model?
Uitwerking: wanneer bijvoorbeeld uit de gegevens blijkt dat er te veel leerlingen instructieafhankelijk zijn, is er meer intensieve instructietijd nodig voor deze leerlingen. Het differentiatie-model zal er tijdens de leesles dan anders uit komen te zien.
- Is er voldoende tijd ingeroosterd voor het lezen?
Uitwerking: tijd is een eenvoudige onderwijsvernieuwer, maar ook een lastige: we hebben altijd tijd tekort. Tijd voor lezen wordt aangegeven op de zogenaamde 'Kwaliteitskaarten' van School aan Zet: www.schoolaanzet.nl
- Wat doen we met de risicoleerlingen? Welke interventies zijn effectief en welke vormen van ondersteuning zijn noodzakelijk?
Uitwerking: uit de observaties tijdens de toetsen kunnen belangrijke aanwijzingen naar voren komen voor de keuze van gerichte interventies: een leerling leest te snel of te langzaam, kan teveel turen en correct lezen of juist veel te snel lezen en teveel fouten maken. Dit kan op woord- of op tekstniveau ook weer verschillen. Dit soort waarnemingen zijn cruciaal om te bepalen wat de juiste interventies zijn.
- Wat doen we met de kinderen die al verder zijn in hun ontwikkeling? Hoe zorgt de leerkracht voor voldoende uitdaging en verdere ontwikkeling?
Uitwerking: goede lezers doen kort mee aan de groepsinstructie. De leerkracht laat hen als model fungeren en zet ze in als partner tijdens het duolezen. Zij daagt deze leerlingen uit met aansprekende werkvormen en betekenisvolle lees- en schrijfoopdrachten met de computer. Het leesbegrip verdiept zich door deze leerlingen functionele (coöperatieve) verwerkingen te laten toepassen op teksten van allerlei

genres.

- Is professionalisering gewenst/noodzakelijk? Op welk gebied?
Uitwerking: uit klassenbezoeken kan blijken dat de leerkracht het lastig vindt om de verlangde instructie aan de instructietafel vorm te geven. Hoe kun je herhaald oefenen zonder dat het saai wordt voor de leerlingen? Collegiale consultatie kan ondersteunend zijn. Ook video-opnamen van een collega die dit goed kan, helpt om dit onder de knie te krijgen.

3.4.6 De cyclus handelingsgericht werken

In de cyclus handelingsgericht werken maakt de leerkracht voor de komende interventieperiode een groepsplan voor het leesonderwijs. Dit doet zij op basis van (nieuwe) toetsgegevens (zie toetskalender). Zo wordt viermaal per jaar de cyclus van het handelingsgericht werken doorlopen:

- Interventieperiode 1 start schooljaar – oktober/november
- Interventieperiode 2 oktober/november – januari
- Interventieperiode 3 januari – april
- Interventieperiode 4 april – eind schooljaar

Einde van het schooljaar: de overdracht

Een specifiek moment in de cyclus is de overdracht. De kennis moet worden overgedragen aan de leerkracht van de volgende jaargroep, zodat de cyclus in het nieuwe schooljaar direct kan doordraaien. Het is belangrijk dat de overdracht volledig is, zodat de leerkracht van de volgende jaargroep direct kan beginnen met de uitvoering van de plannen (Do-fase). Een belangrijke factor in de overdracht is de planning. Plan op tijd wie wanneer overdraagt. Bepaal daarbij wie aanwezig moet zijn (bijvoorbeeld de huidige leerkracht, de nieuwe leerkracht, de intern begeleider, de remedial teacher) en draag er zorg voor dat alle relevante gegevens beschikbaar zijn. Hieronder is uitgewerkt welke punten belangrijk zijn in de overdracht.

Toetsgegevens

- Hoe staat de groep ervoor?
- Hoe verhoudt dit zich tot de vorige toetsgegevens?
- Hoe verhoudt dit zich tot de streefdoelen?
- Wat waren de interventies van de afgelopen periode?

Groepsplan afgelopen periode


- Wie zijn de instructie onafhankelijke kinderen? Wat was de aanpak?
- Wie zijn de instructiegevoelige kinderen? Wat was de aanpak?
- Wie zijn de instructieafhankelijke kinderen? Wat was de aanpak?

Individuele handelingsplannen

- Voor welke kinderen zijn er individuele handelingsplannen?
- Moeten deze worden voortgezet in het komende schooljaar?
- Wat zijn daarvan de doelen?
- Wie heeft daarbij een rol?

Het nieuwe groepsplan

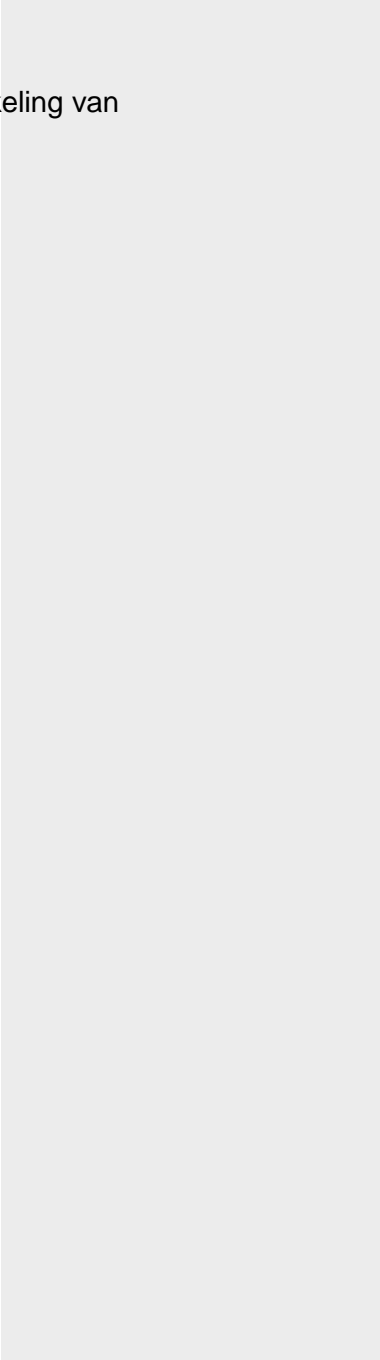
- De leerkrachten maken samen een groepsplan voor de periode tot aan de herfstvakantie.
- De nieuwe kinderen worden ingedeeld naar instructiebehoefte.
- De tussendoelen worden gesteld en gerelateerd aan de streefdoelen voor het komende leerjaar.

- 
- Methoden en materialen worden benoemd.
 - De tijd en extra tijd wordt gepland.

Contacten met ouders

- Zijn er rondom lezen het afgelopen jaar contacten met ouders geweest?
- Zijn er afspraken gemaakt met ouders?
- Zijn er specifieke afspraken gemaakt over individuele kinderen?

Contacten met externen

- Zijn er contacten met externen geweest op het gebied van de leesontwikkeling van individuele kinderen?
 - Zijn er onderzoeksgegevens van kinderen?
 - Lopen er onderzoeken?
- 





3.5 Samenvatting

In het laatste onderdeel van dit curriculum hebben we de derde overgang beschreven, maar ook meer dan dat. We hebben vooral ook willen beschrijven op welke wijze u uw onderwijs kunt inrichten. Met andere woorden: met welke aanpak en werkwijzen u de beoogde resultaten ook daadwerkelijk kunt behalen.

We wezen op de doelen en de toetskalender en op de aanvullingen om eventuele diagnostiek toe te kunnen passen. De verschillende domeinen zijn toegelicht. Aan het einde van groep 4 zijn de doelstellingen ten aanzien van schrijven bijvoorbeeld nog zeer vaag en open. Met onderbouwing vanuit de Inspectie hebben we de doelen van het schrijfonderwijs beschreven.

Het belang van de goede, gedifferentieerde groepsinstructie hebben we benadrukt.

Leerlingen verschillen het meest in de tijd die ze nodig hebben om zich de dingen eigen te maken en vaak blijkt dat het voor leerkrachten lastig is om te differentiëren binnen de beschikbare tijd.

De analyses van het aanbod (de methodes) zijn voor het grootste deel impliciet in de tekst opgenomen en nader toegelicht waar dat van toepassing was. De kwaliteitskaarten waarop we meerdere malen hebben gewezen, bieden in voldoende mate methodebesprekingen. Ouderbetrokkenheid is in dit hoofdstuk niet verder uitgewerkt, omdat dit eerder uitgebreid aan de orde is gekomen.

Literatuurlijst



Bijlagen bij hoofdstuk 3



Bijlage 1 hoofdstuk 3 Overdrachtsformulier

Overdrachtsformulier

Van observatie naar overdracht (Kijk op ontwikkeling)

Tussen voorschoolse instelling en basisschool

Kindgegevens

Voornaam	Thuis taal
Achternaam	Opvoeding tweetalig <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> n.v.t.
Geslacht	
Geboortedatum	Gezinssituatie:
- geboorteplaats	- woont bij
- geboorteland	- broers
Nationaliteit	- zussen

Gegevens peuterspeelzaal/kinderdagverblijf

Naam	E-mail
Adres	Ingevuld op
Telefoon	Ingevuld door

Medische bijzonderheden

- vaak ziek
 - vaak hangerig/lusteloos/niet fit
 - slechthorend/slechtziend
 - allergieën

 - medicatie
 - logopedie*
 - fysiotherapie*
 - ziekenhuisopnames*
 - anders*, te weten:
.....
- * Hoe vaak en hoe lang heeft deskundige het kind meegemaakt?
.....
.....
.....

Plaatsingsgegevens

Datum plaatsing

Aantal dagdelen per week

VVE: - aantal dagdelen per week

- gevolgd programma

Vertrekgegevens

Datum vertrek

reden: overgang naar de basisschool
naam school

verhuizing

anders,

VVE: - Hoe lang gevolgd?... (jaar/mnd)

- toetscores

.....



Algemene opmerkingen

Toestemming

Ouder(s)/verzorger(s) zijn bekend met dit formulier en geven toestemming voor de doorgave van informatie aan de basisschool

Naam

Handtekening

.....

.....

Redzaamheid	ja	nee		ja	nee
Kan zich zelfstandig aan- en uitkleden (bijv. jas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kan zelfstandig speelgoed opruimen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kan zichzelf redden met eten en drinken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Is (overdag) zindelijk Gaat zelfstandig naar de wc	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

notatiewijze: ● aspect is nog niet in ontwikkeling / nee

○ aspect begint zich te ontwikkelen / in geringe mate

○ aspect is nog in ontwikkeling / in redelijke mate

○ aspect is volledig of bijna volledig ontwikkeld/ in hoge mate

NB. Vermeld bij 'Opmerkingen' ook wat bij u goed heeft gewerkt. Dit als tip voor de leerkracht.

Sociaal-emotioneel

Sociaal gedrag

a) omgang met kinderen

1. Heeft contact met andere kinderen

○

2. Zoekt uit zichzelf contact

○

3. Wordt door andere kinderen gevraagd om mee te spelen

○

b) omgang met pedagogisch medewerkers

4. Zoekt zelf contact met pedagogisch medewerker

○





5. Zoekt lichamelijk contact
6. Reageert goed op aanwijzingen
7. Gaat gemakkelijk om met alle pedagogisch medewerkers

Welbevinden

8. Voelt zich (in de eigen groep) op zijn/haar gemak
9. Kan goed met eigen emoties omgaan

Zelfstandigheid

10. Neemt initiatief om wat te doen
11. Vertoont zelfstandig gedrag

Weerbaarheid

12. Komt voor zichzelf op

Zelfvertrouwen

13. Heeft vertrouwen in wat hij/zij zelf kan
14. Lost zelf probleemsituaties op
15. Vraagt om hulp wanneer dat nodig is

Omgaan met veranderingen

16. Kan gemakkelijk wennen in nieuwe situaties
17. Neemt gemakkelijk afscheid van de ouder
18. Kan omgaan met veranderingen in het dagritme

Omgaan met regels

19. Kent de groepsregels
20. Weet zich aan de groepsregels te houden

Opmerkingen





Speel- en werkgedrag

Nieuwsgierigheid

21. Is nieuwsgierig naar het onbekende □□□
22. Wil van alles ontdekken □□□
-

Fantasie en creativiteit

23. Gebruikt fantasie bij het spel □□□
24. Heeft verrassende oplossingen □□□
25. Toont fantasie en creativiteit bij tekenen of bouwen □□□
-

Concentratie

26. Kan enige tijd met iets bezig blijven □□□
27. Probeert iets helemaal af te maken □□□
28. Kan actief naar een verhaaltje of uitleg luisteren □□□
-

Samenspel

29. Kan goed alleen spelen □□□
30. Kan goed samen spelen □□□
31. Doet actief mee bij groepsactiviteiten □□□
-

Speelkwaliteit

32. Komt makkelijk tot spel □□□
33. Speelt afwisselend en veelzijdig □□□
34. Laat ontwikkeling in zijn/haar spel zien □□□
-

Spel

Is bezig met:

35. alsof spel (rollenspel) □□□
36. constructiespel □□□
37. taal-/denkspel □□□





38. zingen/muziek maken

39. knutselen

40. Het favoriete speelgoed is:

Opmerkingen

Taalontwikkeling

Taalbegrip

41. Begrijpt wat er gezegd wordt.

Taalgebruik

42. Kan iets duidelijk verwoorden

43. Is goed te verstaan (is meer dan de helft van de tijd goed verstaanbaar)

Durven spreken

44. Praat vrijuit

45. Durft tegen anderen te spreken

46. Heeft interesse in (voor)leesactiviteiten





Opmerkingen

Motoriek

Plezier in bewegen

47. Heeft plezier in bewegen
48. Doet mee in bewegingen en muziek

Grove motoriek

49. Beweegt behendig, soepel en gecoördineerd
(bij rennen, springen en klauteren)

Fijne motoriek

50. Beweegt soepel en gecoördineerd
(bij tekenen, kleuren, knippen en plakken)
51. Kan met klein materiaal omgaan
(zoals kralen, mozaïek en constructiemateriaal)

Opmerkingen



Bijlage 2 hoofdstuk 3 taken- en competentielijst

Richtinggevende taken- en competentielijst voor leidinggevendenden, pedagogisch specialisten, coördinatoren die methodisch (willen gaan) werken in de kinderopvang

Competente leidinggevendenden, coördinatoren, specialisten:

- hebben een visie op betekenisvol, thematisch en doelgericht activiteitsaanbod,
- hebben hoge verwachtingen van alle kinderen (en communiceren daarover),
- stellen duidelijke doelen voor 0- tot 4-jarigen (en communiceren daarover),
- bewaken dat het methodisch werken structureel wordt uitgevoerd,
- ontwikkelen of bewaken een doorgaande (ontwikkelings-)lijn,
- bewaken dat er voldoende tijd wordt besteed aan begeleidende activiteiten,
- bewaken dat kansrijke momenten (zoals verzorgingsmomenten) worden aangegrepen om kinderen te stimuleren,
- bewaken dat ouders betrokken worden bij het methodisch werken,
- hebben hoge verwachtingen van pedagogisch medewerkers waar het gaat om belangrijke vaardigheden zoals: veiligheid en vertrouwen bieden, sensitief reageren, uitleg geven, autonomie respecteren, omgaan met verschillen, interactievaardigheden, structuur bieden en grenzen stellen,
- zijn kartrekker en/of co-auteur/kritische tegenlezer van het pedagogisch beleidsplan waar ouderbeleid onderdeel van is,
- voeren overleg met leidinggevendenden over verloop, kwaliteit en borging van het methodisch werken.

Ten behoeve van de begeleiding van pedagogisch medewerkers zijn ze in staat om:

- individuele observaties uit te voeren en feedbackgesprekken te voeren,
- pedagogisch medewerkers te coachen indien nodig (gericht op uitbreiding van hun vaardigheden),
- met pedagogisch medewerkers te spreken over observatiegegevens en afspraken te maken over consequenties voor aanpak, werkwijze en aanbod: zowel voor individuele kinderen als de groep als geheel (en de wijze waarop de pedagogisch medewerker hieraan een bijdrage kan leveren).

Ten behoeve van begeleiding van het team van pedagogisch medewerkers zijn ze in staat om:

- kennis over te dragen: expertise binnen het kindercentrum brengen,
- de rol van deskundige te vervullen: vraagbaak zijn voor collega's,
- vernieuwingen in gang te houden en borgen,
- in teamvergaderingen de voortgang van het methodisch werken en het pedagogisch beleidsplan te bespreken,
- professionalisering te initiëren.

Ten behoeve van monitoring:

- Schriftelijke afspraken maken over het volgen van kinderen in hun ontwikkeling.
- Schriftelijke afspraken maken over overdracht van gegevens met behulp van het overdrachtsformulier van kinderen die naar de basisschool gaan.
- De uitvoering van de observaties coördineren en bewaken.
- Met de leidinggevende spreken over observatiegegevens en consequenties daarvan voor beleid, aanpak, werkwijze en aanbod.
- In het team spreken over observatiegegevens en consequenties daarvan voor aanpak, werkwijze, aanbod en daarbij de attitude en vaardigheden van pedagogisch medewerkers betrekken.

Contactpersoon/intermediair zijn voor:

- externe deskundigen.



Bijlage 3 hoofdstuk 3 SNEL-test

Screeningsinstrument voor de taalontwikkeling in drie minuten
(dr. M. Luinge; beschikbaar via www.kindertaal.nl)
SNEL (Spraaak- en taalNormen Eerste Lijns gezondheidszorg)

Snelle vragenlijst

Margreet Luinge van de afdeling KNO van het Universitair Medisch Centrum Groningen stelde een vragenlijst samen, die zij SNEL heeft genoemd (Spraaak- en taalNormen Eerste Lijns gezondheidszorg). Hiermee kunnen veertien mijlpalen in de taalontwikkeling van een jong kind worden gemeten. Zo is op een snelle manier te meten of de taalontwikkeling van een kind goed verloopt. Als mijlpalen minder snel of niet worden gehaald, is dat een indicatie dat het kind een taalprobleem heeft. De vragenlijst kan in drie minuten worden afgenomen en is een betrouwbare indicator. De normen voor SNEL baseerde Luinge op de scores van 527 kinderen uit heel Nederland. In een onderzoek vergeleek zij de uitkomsten van SNEL met die van een uitgebreide taalttest. Op basis hiervan stelde zij vast dat SNEL een specifiek en accuraat instrument is voor het opsporen van kinderen met een taalprobleem.


Vroeg opsporen

Door SNEL kunnen taalproblemen op jongere leeftijd worden opgespoord, waardoor kinderen eerder kunnen worden doorverwezen voor een verdere diagnose. Logopedisten kunnen het taalprobleem vaststellen via een uitgebreidere taalttest. Een multidisciplinair specialistenteam, bestaand uit bijvoorbeeld een KNO-arts, audioloog en psycholoog, kan de achtergronden van de vertraging in de taalontwikkeling bij kinderen vaststellen. Zo krijgen kinderen eerder de juiste vervolgbehandeling.

SNEL – Vragenlijst

1. Begrijpt het kind opdrachtjes van twee woorden?
2. Kan het kind 1 of meer lichaamsdelen aanwijzen?
3. Zegt het kind in totaal ongeveer 10 woordjes?
4. Begrijpt het kind zinnnetjes van drie woorden?
5. Kan het kind twee woordjes combineren, zoals 'papa boek'?
6. Kan het kind zinnnetjes van drie woorden maken?
7. Zet het kind drie tot vier woorden achter elkaar?
8. Kunt u ongeveer de helft van het kind verstaan?
9. Vertelt het kind wel eens spontaan een verhaaltje?
10. Kan het kind een verhaaltje navertellen bij een aantal plaatjes?
11. Kunt u ongeveer driekwart van het kind verstaan?
12. Maakt het kind ook heel lange zinnen?
13. Kunt u bijna alles van het kind verstaan?
14. Praat het kind als een volwassene qua taalgebruik, vindt u?





Ja = 1 punt

Nee = 0 punten

Leeftijd in maanden	De norm voor leeftijdgenoten
12-17	0
18-19	1
20-21	2
22-24	3
25-26	4
27-29	5
30-32	6
33-36	7
37-41	8
42-46	9
47-54	10
55-64	11
65-72	12

SNEL-score lager dan de norm = ernstige achterstand

SNEL-score gelijk aan de norm = matige achterstand

SNEL-score hoger dan de norm = geen achterstand



Bijlage 4 hoofdstuk 3 Taalontwikkeling van het jonge kind: de SLO doelen

Mondelinge taalvaardigheid	Eerste drempel: aanvang groep 1 Het kind... ▶	Tweede drempel: eind groep 2 Het kind... ▶	Bijbehorende activiteiten Map Fonemisch bewustzijn (CPS)
Woordenschat en woordgebruik	▶ heeft een passieve woordenschat van gemiddeld 4000 woorden	▶ heeft een passieve woordenschat van gemiddeld 7000 woorden	
	▶ heeft een actieve woordenschat van gemiddeld 2000 woorden	▶ heeft een actieve woordenschat van gemiddeld 3500 woorden	
	▶ gebruikt woorden in een andere situatie	▶ gebruikt een nieuw geleerd woord in een andere situatie	
	<p>▶ gebruikt steeds meer verschillende en complexere woorden</p> <p>Specificaties:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kent het verschil tussen ik, jij, hij/zij • gebruikt verleden tijd, bijvoorbeeld: <i>We gingen naar de dierentuin</i> • gebruikt onbepaalde voornaamwoorden, bijvoorbeeld: iedereen, alles • gebruikt bijvoeglijke naamwoorden, bijvoorbeeld: kleine, rode... • gebruikt het woordje <i>er</i>, bijvoorbeeld: <i>Er zit een poes in de tuin</i> 	<p>▶ gebruikt steeds meer verschillende en complexere woorden</p> <p>Specificaties:</p> <ul style="list-style-type: none"> • betekenisgrenzen worden scherper, bijvoorbeeld: het kind gebruikt het woord <i>huis</i> niet meer voor alle gebouwen, maar maakt onderscheid tussen een kasteel, kerk, bungalow, etc... • kent het verschil tussen enkel- en meervoudsvormen en kan dit interpreteren, bijvoorbeeld: <i>Daar staat een trein.</i> versus: <i>Dat zijn ook treinen</i> • begrijpt ontkening, bijvoorbeeld: Ik wil <i>niet</i> dat jij dat doet' of 'Er zijn <i>geen</i> appels meer.' 	<p>2.2 Fonologisch bewustzijn</p> <p>Luisteren</p> <p>Zinnen en woorden</p> <p>A</p> <p>5.1 Luisteren</p> <p>3. Fluister en luister</p> <p>4. Doe, zeg en zing mij na!</p> <p>5. Gebarentaal</p> <p>6. Wat hoor ik na elkaar?</p> <p>5.2 Zinnen en woorden</p> <p>1. Korte en lange woorden</p> <p>3. Korte en lange zinnen</p> <p>4. Verzin een zin</p>
	<p>▶ heeft 75% van de klinkers en medeklinkers van het Nederlandse taalsysteem verworven</p> <p>Specificaties:</p> <p>. laat onbeklemtoonde lettergrepen niet langer weg (zegt bijvoorbeeld niet langer <i>naan</i> maar <i>banaan</i>)</p> <p>. heeft nog moeite met clusters van medeklinkers (zegt bijvoorbeeld <i>tap</i> i.p.v. <i>trap</i>)</p>	<p>▶ beheerst het Nederlandse klanksysteem</p> <p>Specificaties:</p> <p>. soms nog slissend 's' of stroeve 'r'</p> <p>. articuleert soms wat onduidelijk</p> <p>. moeite met 'vreemde klanken' (voor Nederlandstalige kinderen kunnen dit klanken in</p>	<p>2.2 Fonologisch bewustzijn</p> <p>Klankgroepen</p> <p>A</p> <p>5.4 Klankgroepen</p> <p>1. Namen klappen</p> <p>2. Klankgroepen klappen</p> <p>3. Woorden plakken</p> <p>4. Woordraadsels</p> <p>5. Wat zegt...?</p> <p>6. Boodschappen doen</p>



	<p>. laat laatste medeklinker soms nog weg (vooral 'l' en 'r', zegt bijvoorbeeld <i>kame</i> i.p.v. <i>kamer</i>)</p>	<p>leenwoorden zijn (<i>garage, lunch</i>); anderstalige kinderen kunnen moeite hebben met het onderscheid tussen lange en korte klanken in het Nederlands (<i>man/maan</i>)</p> <p>. moeite met 'sp' aan wordeinde (bijvoorbeeld 'wesp')</p> <p>. maakt duidelijker onderscheid tussen klanken in woordgrenzen, bijvoorbeeld: het kind zegt niet langer <i>isse fiets</i> maar <i>dit is een fiets</i></p>	<p>5.5 Isoleren van klanken</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stibbeland 2. De klanken van je naam 3. Hoor je de klank in het woord? 4. Klanken sorteren 5. Wat hoor je aan het eind (begin of midden)? <p>5.6 Synthese van klanken</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Langzame namen 2. Wie staat er achter je? 3. Slakkentaal 4. Luisteren naar slome Simon 5. Teken wat je hoort 6. Wat staat hier nou? <p>5.7 Analyse van klanken</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tik, tik, wie ben ik? 2. Uit welke klanken bestaat dit woord? 3. Raden maar 4. Langzaam praten met Slome Simon <p>5.8 Manipuleren van klanken</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wat een gekke naam! 2. de Egel viert feest 3. Woordrijtjes 4. Bijna hetzelfde, maar toch anders
Vloeiend en verstaanbaar vertellen	<p>► vertelt op verstaanbare en begrijpelijke wijze over gebeurtenissen/ervaringen</p>	<p>► vertelt uitvoerig en samen-</p>	





	<p>► benoemt en beschrijft alledaagse aspecten, zoals mensen, plaatsen en Dingen</p> <p>► beschrijft veel voorkomende handelingen, zoals eten of naar bed gaan</p> <p>Specificaties:</p> <ul style="list-style-type: none">. maakt zinnen met een vervoegd werkwoord, bijvoorbeeld: <i>Peter heeft zuiger uit(ge)daan</i>. maakt eenvoudige samengestelde zinnen (en, dan, toen, en dan, en toen...). maakt vraagzinnen (wie, wat, waar, hoe...). kan praten over thema's buiten het hier-en-nu. heeft nog moeite met lange zinnen. maakt nog regelmatig fouten met onregelmatige vervoegingen (zegt bijvoorbeeld <i>Ik 'loopte/liegde</i>	<p>hangend over gebeurtenissen/ervaringen</p> <p>► benoemt en beschrijft alledaagse aspecten, zoals mensen, plaatsen en dingen met gebruik van complexe zinsconstructies</p> <p>► beschrijft een aantal veel voorkomende handelingen met gebruik van complexe zinsconstructies</p> <p>► gebruikt complexe taalfuncties als redeneren en concluderen</p> <p>Specificaties:</p> <ul style="list-style-type: none">. begrijpt en gebruikt steeds meer verschillende werkwoordsvervoegingen, bijvoorbeeld <i>ik loop, jij/hij loopt, wij lopen</i> en <i>ik/jij/hij liep, wij liepen</i>. kan een plotstructuur redelijk verwoorden. maakt samengestelde zinnen (omdat, want, maar, of, die, dat, welke). maakt gebruik van uitbreidingen en vraaggesprekken, bijvoorbeeld: antwoordt niet met een simpel <i>ja</i> of <i>nee</i>, maar <i>Nee, ik lust geen pindakaas; ik wil hagelslag!</i>. vertelt over gebeurtenissen in het verleden en trekt daarbij conclusies, bijvoorbeeld: <i>Opa was niet gekomen; ik denk dat hij ziek was.</i>. houdt steeds meer rekening met de mentale staat van anderen (bijvoorbeeld gevoelens, gedachten, verlangen en kennis van de luisteraar). maakt beter onderscheid tussen taalgebruik in verschillende situaties (thuis, op school, etc.). heeft nog moeite met het leggen van logische verbanden, bijvoorbeeld:	
--	---	--	--





		<i>Vergeleken met jou is Maarten erg klein.</i> . heeft nog veel moeite met passieve zinnen, bijvoorbeeld: <i>Els wordt door Kees geslagen.</i>	
Luisteren	▶ kan enkelvoudige instructie begrijpen en uitvoeren	▶ kan meervoudige instructie en mededelingen begrijpen en uitvoeren, bijvoorbeeld <i>als de bel gaat pak je je tas en ga je netjes in de rij staan</i>	2.2 Fonologisch bewustzijn Luisteren A 5.1 Luisteren 1. Koe waar ben je 2. wat hoor je allemaal? 3. Fluister en luister 4. Doe, zeg en zing mij na! 5. Gebarentaal 6. Wat hoor ik na elkaar? 7. Welke woorden zijn hetzelfde?
	▶ luistert naar een op de leeftijd afgestemd verhaal en ontwikkelt verhaalbegrip door het interactief voorlezen	▶ luistert naar een op de leeftijd afgestemd verhaal en begrijpt het verhaal of de informatieve tekst	
	▶ luistert naar een op de leeftijd afgestemde radio/televisiefragment/gesproken tekst op internet	▶ luistert naar een op de leeftijd afgestemde radio/televisiefragment/gesproken tekst op internet	
	▶ luistert naar een ander	▶ laat zien dat hij naar een ander luistert en geeft gepaste feedback, bijvoorbeeld door te knikken of te antwoorden	
Gesprekjes voeren	▶ kan een gesprek voeren met leidster en ander kind	▶ kan op eigen initiatief een gesprek beginnen met de leerkracht en ander kind	



	▶ kent enkele gespreksregels	▶ kent en handelt naar de gespreksregels, zoals wachten tot een ander is uitgesproken	
	▶ reageert spontaan op ander kind of leidster, bijvoorbeeld door iets over zichzelf te vertellen	▶ kan op communicatief adequate wijze spontaan vertellen over onderwerpen die hem bezighouden	
	▶ geeft antwoord op vragen van de leidster of ander kind Specificaties: . wie, wat, waarvragen . aanwijsvragen . luistervragen . voorspelvragen . keuzevragen (tussen twee dingen kiezen)	▶ geeft gepast antwoord op vragen van de leerkracht of ander kind Specificaties: . hoe, waarmee, wanneer, etc.-vragen . denkvragen . tegendeelvragen (Bij een plaatje van een eend: <i>Is dat een kikker?</i>) . keuzevragen (kiezen tussen meerdere en complexere zaken) . indirecte vragen (bijvoorbeeld: ik zou graag weten waarom je dat deed) . reflectieve vraag (bijvoorbeeld: <i>hoe vind je dat het ging?</i>)	
Mening uiten en vragen stellen	▶ leert vergelijkingen te maken en zijn mening te geven	▶ kan zijn mening verwoorden, o.a. door gebruik van 'ik vind' zinnen	
	▶ stelt vragen om ergens meer over te weten te komen: <i>wat, wie, waar, waarom.</i>	▶ stelt vragen en gebruikt vraagzinnen om ergens meer over te weten te komen: <i>hoeveel, waarmee, welke, wanneer, etc.</i>	
	▶ vraagt om hulp	▶ kan op een gepaste wijze de hulp van anderen invoeren	

Ontluikende- en beginnende geletterdheid	Voor aanvang groep 1 Het kind... ▶	Eind groep 2 Het kind... ▶	Bijbehorende activiteiten Map Fonemisch bewustzijn (CPS)
Leesplezier	▶ beleeft zichtbaar plezier aan voorlezen, boeken en rijmpjes	toont zijn plezier in voorlezen en boeken Specificaties: . leeft mee met personages in op de leeftijd afgestemde prentenboeken . kan uitleggen hoe een personage zich voelt . uit zijn gevoelens/mening over een voorgelezen verhaal of rijmpje, zoals leuk, grappig of stom	3.3 Betekenisvolle context 3.6 Een stimulerende lees-en schrijfomgeving A 5.3 Rijmen 1. Liedjes, versjes en gedichtjes op rijm 5. Rijmboek 7. Toverspreuken
Oriëntatie op boek en verhaal	▶ ontdekt de samenhang tussen illustratie en tekst	▶ begrijpt dat illustraties en tekst samen een verhaal vertellen	3.4 Het belang van visuele ondersteuning 3.5 Fonemisch bewustzijn en woordenschat
	▶ heeft ervaring opgedaan met boeken en de manier waarop boeken (voor)gelezen worden	▶ weet dat een boek gelezen wordt van voor naar achter, een bladzijde van boven naar beneden, en regels van links naar rechts	
	▶ ontdekt de structuur in verhalen	▶ weet dat verhalen een opbouw hebben en dat een boek een begin en einde heeft	
	▶ kan de inhoud van het boek al een beetje voorspellen op basis van de omslag van het boek	weet dat de voor- en achterkant van het boek informatie over de inhoud geven	
	▶ kan een verhaal navertellen aan de hand van een plaatjesboek	▶ kan een op de leeftijd afgestemd voorgelezen verhaal navertellen, met of zonder behulp van illustraties	
	▶ kan de leidster nadoen als zij stukjes uit het boek uitbeeldt	▶ kan een voorgelezen verhaal naspelen met behulp van aanwijzingen van de leerkracht	

Oriëntatie op geschreven taal	▶ ontdekt dat tekens gebruikt worden om iets te vertellen of leren	▶ weet dat tekens gebruikt worden om iets te vertellen of leren	2.4 Letterkennis Schrijven 2.6 Schrijven A 5.9 Letterkennis 1. Een nieuwe letter 2. De lettertafel 3. De letters van mijn naam 4. Zoek de letter 5. Woorden met de letter 6. Introductie van de lettermuur 7. Thema woorden op de lettermuur
	▶ ervaart dat dingen die opgeschreven zijn je iets kunnen leren	▶ weet dat je briefjes, boeken, tijdschriften, etc. kan lezen om iets te weten te komen	
	▶ ervaart dat dingen die je zegt, opgeschreven kunnen worden	▶ weet dat je iets op kan schrijven (op papier of op de computer) als je iets wilt vertellen	
	▶ ontdekt het verschil tussen 'lezen' en 'schrijven'	▶ weet wanneer er sprake is ▶ van 'lezen' en 'schrijven' en kan 'lezen' en 'schrijven' van elkaar onderscheiden	
	▶ bladert door (prenten)boeken en speelt alsof hij eigen en andermans teksten kan 'lezen'	▶ herkent en benoemt (enkele) letters, bijvoorbeeld de eigen naam	
	▶ kan, met behulp van volwassenen, eigen boodschappen in een primitieve 'geschreven' versie vastleggen	▶ schrijft tekens die op letters (beginnen te) lijken	
Fonemisch bewustzijn en alfabetisch principe	▶ wordt zich bewust van klanken in woorden	▶ kan betekenisonderscheidende klanken (fonemen) in woorden onderscheiden	1.6 Fonemisch bewustzijn en leren lezen 2.3 Fonemisch bewustzijn A 5.4 Klankgroepen 1. Namen klappen 5.3 Rijmen 1. Liedjes, versjes en gedichtjes 2. Memory met rijmwoorden 3. Rijmende raadsels 4. Rijmbal 6. Wat zit er in de rijmdoos? 5.9 Letterkennis 6. Introductie van de lettermuur
	▶ doet mee met spelletjes rond taal (bijvoorbeeld het afmaken van het laatste woord van een liedje) ontdekt de relatie tussen klanken en letters	▶ doet mee met woord-/klankspelletjes, bijvoorbeeld door woorden in lettergrepen te verdelen en daarbij te klappen	
	▶ doet ervaring op met rijmen	▶ weet dat letters met klanken corresponderen herkent en gebruikt rijmwoorden	
	▶ herkent symbolen, bijvoorbeeld: P (parkeren), L (lesauto), AH (Albert Heijn)	▶ is gemotiveerd om de betekenis van geschreven taal te achterhalen	

Taal- beschouwing	Voor aanvang groep 1 Het kind... ▶	Eind groep 2 Het kind... ▶	Bijbehorende activiteiten Map Fonemisch bewustzijn (CPS)
	▶ is op speelse wijze bezig met taal, praat bijvoorbeeld volwassenen na met een gespeelde 'volwassen' stem of maakt eigen woorden, bijvoorbeeld: kind krijgt een drinkbeker en wil ook een 'eetbord'.	▶ reflecteert op eigen taalgebruik en dat van anderen, bijvoorbeeld door een grapje te maken over taal of te vragen naar betekenis	3.8 Bestaande, extra ondersteunende materialen Taalpoppen
	▶ wordt zich bewust van eigen taalgebruik, zegt bijvoorbeeld: 'toen ik een baby was heb ik niet gepraat, hè?'	▶ verbetert eigen taalgebruik	
	▶ wordt zich bewust dat je over taal kan praten	▶ praat (in kringgesprek) over taal	

*



Bijlagen



Bijlage 1 Voorlezen met baby's en dreumesen

Tip	Beschrijving
Tref een goede voorbereiding	Kies een geschikt boek. Bekijk het boekje goed voordat je het gaat voorlezen en bedenk vooraf wat je bij de plaatjes kunt vertellen, laten zien, voordoen etc.
Zorg dat het voorlezen niet te lang duurt	Baby's en dreumesen kunnen zich nog niet zo lang concentreren. Houd daarom goed in de gaten of het kind nog geïnteresseerd is. Als dat niet meer het geval is, stop dan met voorlezen.
Volg het kind	Kijk goed naar de manier waarop het kind met het boek omgaat. Volg het kind in zijn interacties met het boek en praat met hem over wat hij doet. Als een baby alleen nog maar interesse toont in het omslaan van bladzijden zonder echt te kijken, dwing hem daar dan ook niet toe, maar praat met hem over wat hij doet.
Laat de voorkant van het boek zien	Vestig de aandacht van het kind op de voorkant van het boek vertel waar het boek over gaat. Zeg bijvoorbeeld: <i>Kijk, dit is het boekje over het eendje</i> . Door dit regelmatig te doen, raakt het kind gewend aan deze voorleesroutine. Door te praten over de voorkant maak je het kind ook nieuwsgierig naar de rest van het boekje.
Probeer te ontdekken welk plaatje favoriet is	Kijk goed naar het kind terwijl hij op de plaatjes reageert. Als je ontdekt wat zijn favoriete plaatje in het boek is, kun je daar met hem over praten.
Vertel wat er op het plaatje te zien is	Wijs aan en benoem aspecten van de illustratie en vertel wat er op het plaatje te zien is. Ook al begrijpt een baby je misschien nog niet, het is voor hem plezierig om jou over het plaatje te horen praten.
Laat concrete voorwerpen zien	Gebruik concrete voorwerpen om de betekenis van woorden te verduidelijken. Wanneer je een badeend kunt laten zien bij het plaatje van de badeend, begrijpt het kind beter waar het woord badeend naar verwijst.
Speel gebeurtenissen uit het verhaal na	Doe acties uit het boek na, zoals tanden poetsen of zwaaien. Je kunt ook (hand)poppen gebruiken om gebeurtenissen uit het boek na te spelen. Kinderen zullen de gebeurtenissen uit het verhaal hierdoor beter begrijpen.
Lees een boek meerdere keren voor	Baby's en dreumesen vinden het leuk om hetzelfde boek steeds opnieuw te horen. Het kind kan op een gegeven moment voorspellen wat er gebeurt of zelfs woorden invullen. Dit vinden de meeste dreumesen een leuk spel. Met name boeken op rijm zijn hiervoor zeer geschikt.
Dagelijkse routine (o.a. afscheid nemen, eten en drinken, verschonen, aan- en uitkleden, naar bed brengen en uit bed halen)	Vooraf aan het geven van de fles worden de handelingen aan de baby verteld: <i>Heb je zin in je flesje melk? Kijk, daar is de fles. Ik geef hem nu aan jou</i> . Wanneer de baby eenmaal begint te drinken, stopt het praten, zodat hij zich kan concentreren op het drinken zelf. Ook vlak na het drinken zal een baby meestal even uitrusten of in slaap doezelen. Een rustig liedje zingen kan.
Spel	Gebruik voor spel momenten als de baby daarvoor in de stemming is. Een baby kan nog niet vertellen dat hij zin heeft in een spelletje. Een indicatie voor een spelletje



	<p>kan de reactie op het initiatief van de pedagogisch medewerker zijn.</p> <p>In de publicatie Taallijn staan ideeën voor benoemspelletjes: “met lichaamscontact”, “vliegtuig”, “samen kijken”, “in de spiegel kijken”, “voelen” en spelletjes “met kleuren”. Andere taalspelletjes zijn bijvoorbeeld “kiekeboe” en “na-apen” vanaf ongeveer zes maanden en “Waar is het?” vanaf ongeveer negen maanden. “Liedjes en rijmpjes” met of zonder gebaren, voorwerpen of plaatjes zijn ook voor baby’s op elke leeftijd heel goed voor de taalontwikkeling.</p>
--	---



Bijlage 2 Voorlezen met peuters

Vaardigheid	Beschrijving
Voorkant boek laten zien	<ul style="list-style-type: none"> • illustratie bespreken • wijzen op de titel, de letters
Ingaan op ervaringen van de peuters	<ul style="list-style-type: none"> • Vraag: Wie heeft dat ook wel eens gezien / gedaan / beleefd?
Peuters vooraf laten voorspellen	<ul style="list-style-type: none"> • Voor het voorlezen: wat denken jullie? Waar zou het boek over gaan? • Tijdens het voorlezen: Wat denken jullie? Wat zal er nu gebeuren? Hoe zal dit aflopen?
Vooraf een luistervraag stellen	<ul style="list-style-type: none"> • Bijvoorbeeld: Wat denken jullie, zou het lieveheersbeestje een rustig plekje kunnen vinden om te slapen?
Ruimte scheppen voor inbreng peuters	<ul style="list-style-type: none"> • Laat stiltes vallen • Geef luisterresponsen: Oh, Mmmm, Ja? Echt? Nee, toch! • Doe een prikkelende bewering
Reageren op de inbreng van de peuters	Laat weten dat u de inbreng van de peuter hoort en waardeert: <i>Zo is het, Anita! Of Dank je wel, Maurice, of Dat is een goed idee, Karim!</i>
Opmerkingen aanvullen tot welgevormde zin (parafaseren of herverwoorden)	Vul de uiting van de peuter aan tot een goede zin en breid deze eventueel uit door nieuwe woorden in te brengen. Als de peuter zegt: <i>Lieveheersbeestje vliegen!</i> Zeg dan bijvoorbeeld: <i>Ja, nu kan het lieveheersbeestje ineens wel vliegen!</i>
Kernwoorden uitleggen	Leg woorden uit met behulp van: <ul style="list-style-type: none"> • Voorwerpen, illustraties, voor- en nadoen • De tekst in het boek • Verklaring in een zin
Samenvatting geven van pagina of boek	Vat belangrijke gebeurtenissen en wendingen in het verhaal samen. Zo bevordert u het verhaalbegrip van de kinderen.
Verschillende soorten vragen stellen	<ul style="list-style-type: none"> • Stel vragen die passen bij het niveau van de peuter • Stel vaker open vragen
Relatie leggen tussen bestaande en nieuwe kennis van de wereld	Door voor te lezen uit verhalende en informatieve boekjes rondom een thema doen peuters veel kennis van de wereld op. Leg hierbij relaties met de kennis die ze al hebben.
Probleem en oplossing	Praat met de peuters over het probleem in het boek over de manier waarop dit probleem opgelost wordt: Wat was ook al weer aan de hand met dat lieveheersbeestje? Wat was zijn probleem? En wat gebeurde er toen? Hoe liep het af?

Bijlage 3 Gesprekken met baby's en dreumesen:

Taalaanbod	<ul style="list-style-type: none"> • zorg voor een duidelijk taalaanbod • ondersteun je taalaanbod • verwoord handelingen • geef korte en duidelijke instructies
Interactie en taal uitlokken	<ul style="list-style-type: none"> • bescherm de beurt van een kind • schep ruimte voor reacties van kinderen • stel verschillende vragen • ga in op wat het kind je wil vertellen
Reageren	<ul style="list-style-type: none"> • probeer de juiste betekenis te achterhalen • accepteer de kijk van een kind • ga in op ervaringen van het kind • hervorm uitingen tot goede zinnen
Woordenschat vergroten	<ul style="list-style-type: none"> • verduidelijk de betekenissen van nieuwe woorden • herhaal en oefen nieuwe woorden met kinderen • controleer of kinderen de betekenissen van woorden begrijpen
Dagelijkse routine (o.a. afscheid nemen, eten en drinken, verschonen, aan- en uitkleden, naar bed brengen en uit bed halen)	<ul style="list-style-type: none"> • Zorg voor een leuke afbeelding of poster boven de aankleedtafel die aanleiding geeft tot benoemen. Wissel regelmatig van afbeelding. • Kledingstukken en lichaamsdelen benoemen met of zonder spiegel. • Laat het kind iets vertellen, bijvoorbeeld waarmee het heeft gespeeld, wat het heeft gegeten. • Sluit aan bij wat een kind zegt, ook al zijn dat weleens wat onverwachte dingen. Laat merken dat je luistert. • Laat een dreumes zelf vertellen en vragen wat er gebeurt. Vraag naar wat hij ziet, doet en ervaart, bijvoorbeeld: "Hoe smaakt jouw mandarijn?" • Kinderen vinden het vaak leuk om mee te helpen om eten klaar te zetten of schoon te maken. Ze kunnen bijvoorbeeld de borden op tafel zetten en meehelpen om brood te beleggen.
Spel	<ul style="list-style-type: none"> • Verwoord tijdens alle soorten spel wat een kind doet. • Gedurende het tweede levensjaar gaan kinderen elkaar meer nadoen. Dit is een vorm van communiceren en een voorloper van samenspel. Rond een jaar of twee beginnen dreumesen met fantasiespel. Het gaat hierbij om 'doen alsof' en kinderen komen los van 'het hier en nu'. ("Kopje thee?") Speel in door een situatie of thema op een herkenbare manier uit te breiden met nieuwe woorden wanneer je op kinderen reageert en door ze aan te vullen wanneer ze iets zeggen. Ondersteun de taal met spelmaterialen, door zelf een rol aan te nemen als je meespeelt en door prentenboeken over het thema voor te lezen.

Bijlage 4 Gesprekken met peuters

Vaardigheid	Beschrijving
Handelingen verwoorden	Verwoord handelingen van jezelf of peuters: ik moet nu eerst even mijn veters strikken. Anders val ik er straks over.
Beurt beschermen	<ul style="list-style-type: none"> • schep een veilig klimaat door de groepjes zo samen te stellen dat iedereen zich veilig voelt en durft te praten. • Bescherm de beurt van de peuter die aan het woord is: • Even wachten Sanne, Ka Chun wil nog iets vertellen. • Creëer kansen voor iedereen, laat alle kinderen aan bod komen.
Ruimte scheppen voor opmerkingen van de peuters	<ul style="list-style-type: none"> • Stel enkele vragen (niet teveel) Vraag door. • Geef luisterresponsen: Oh, Mmm,, Zo, Echt waar? • Laat stiltes vallen, wacht bijvoorbeeld 5 tot 10 sec.
Beurt doorspelen naar andere peuter	Geef niet altijd meteen zelf antwoord, maar speel vragen en beurten door naar een andere peuter: Fatma zegt dat een slurf een soort neus is. Wat denk jij Lucas?
Gevarieerd vragen stellen	<p>Vraagsoorten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aanwijsvragen • Ja/nee vragen, of/of vragen, wie/wat/waar-vragen • Waarom- vragen, hoe- vragen • Tegendeelvragen • Vragen naar eigen ervaringen • Stel zo gevarieerd mogelijk vragen, vooral veel open vragen: hoe kunnen we daar achter komen? Wat zou dat kunnen betekenen? Wat wil jij daarover vertellen? • Stel ook wat moeilijker denkvragen: <i>hoe zou het nou komen dat...?</i> • Houd rekening met het niveau van de peuter.
De kijk van de peuter accepteren	Volg de gedachtegang van de peuters en respecteer hun kijk op het onderwerp: Anita zegt dat in het bos hondenbrokken groeien voor de dieren. Wat denken jullie?
Prikkelende beweringen doen	<p>Doe prikkelende beweringen: ik vind spinnen een beetje eng!</p> <p>De peuters kunnen met hun antwoord nog alle kanten op.</p> <p>Bij een vraag als: wie is er bang voor spinnen? of ben jij ook bang voor spinnen? is die ruimte er veel minder.</p>
Ingaan op de inhoud	Stel inhoudelijke vragen aan de peuters: hebben jullie een deur in het huis gemaakt? Hier komt de beer. Hij wil naar binnen. Lukt dat?
betekenisonderhandeling	<ul style="list-style-type: none"> • Vraag door. Toon echte interesse in wat het kind wil zeggen en probeer erachter te komen wat hij bedoelt: wat is dat precies? Wat zou dat

	<p>betekenen? Wat bedoel je precies? of Bedoel je dat....</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wijs bij een vraag of probleem op de context, op datgene wat er in het gesprek of in het prentenboekverhaal naar voren is gekomen: we hebben het er net nog over gehad? Wie weet het nog? of Kijk eens naar de illustraties, daar kun je het antwoord vinden.
Parafraseren of herverwoorden tot goede zin	<p>Vul de uiting van de peuter aan tot een goede zin en breid deze eventueel uit door nieuwe woorden in te brengen. Als de peuter zegt: <i>ikke eet</i>, zeg dan bijvoorbeeld: <i>Oh, jij wilt een boterham eten!</i></p>
Dagelijkse routine (o.a. afscheid nemen, eten en drinken, verschonen, aan- en uitkleden, naar bed brengen en uit bed halen)	<p>Reageer zoveel mogelijk op verbale en non-verbale reacties van kinderen. Laat een kind merken dat je hem hoort of ziet en waardeert. Dit kan verbaal door feedback te geven als: je hebt de grote blokken goed opgeruimd, Yassin.”, “Dank je wel, Meis”, “Dat is ook een goed idee, Matthijs” Een opgestoken duim, glimlach of knipoog erbij vinden veel kinderen fijn.</p>
spel	<p>Als peuters alleen maar vrij spelen, worden kansen die (taal)ontwikkeling kunnen bevorderen onvoldoende benut. Een passende werkwijze is:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reik kinderen allereerst ruime mogelijkheden en materialen aan die hun spel verrijken. Zorg voor voldoende materiaal. • Neem een actieve rol aan door zowel te kijken, te luisteren, als mee te spelen en vragen te stellen. • Demonstreer enkele spelhandelingen vanuit een rol. • Introduceer een thema geef daar spelmateriaal bij, en reik spelideeën aan,. Daarmee worden verrijken peuters hun taal en wordt hun woordenschat vergroot.

Bijlage 5 Woordenschat en peuters

Vaardigheid	Beschrijving
Woorden selecteren	Kies een aantal kernwoorden bij het prentenboek en/of het thema
Woorden verduidelijken door uitbeelden	Kies een manier van uitbeelden die past bij het woord, bijvoorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> • laat voorwerpen zien, voelen, ruiken, proeven • laat foto's, tekeningen of illustraties zien • doe werkwoorden zoals lachen, slapen, springen, huilen voor en laat ze nadoen • gebruik je stem, gezichtsexpressie en maak ondersteunende gebaren
Woorden verduidelijken door uitleggen	Het woord met andere woorden uitleggen, bijvoorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> • definitie geven van het woord • woord gebruiken in een zin • synoniem geven of een woord dat ongeveer hetzelfde betekent of een tegenstelling gebruiken • vertaling geven in de moedertaal van de peuter
Woorden verduidelijken door uitbreiden	<ul style="list-style-type: none"> • aan de hand van materialen / tekeningen laten zien bij welke andere woorden het woord thematisch past • andere boekjes over hetzelfde thema bekijken en voorlezen • een boekenmuur maken en bespreken • een woordspin maken en bespreken
Herhalen en oefenen	De woorden in zoveel mogelijk situaties en contexten gebruiken, bijvoorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> • het prentenboek naspelen • gesprekken in de kleine groep • vrij spelen met de themavorwerpen • woordspelletjes (voorwerpen onder doek, voeldoos) • taal- en woordspelletjes op de computer • digitale prentenboeken op de computer • versjes en liedjes
controleren	<p>Receptief:</p> <ul style="list-style-type: none"> • doe- opdrachten of taalspelletje met voorwerpen: • Wil jij voor mij de paraplu pakken? • Doe- opdracht of taalspelletje met platen: • Wil jij voor mij de schoorsteen aanwijzen? <p>Productief:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lok het gebruik van het nieuwe woord uit door er een vraag over te stellen: Nu is de hagelslag op de grond gevallen. Wat moeten we nu doen? Wat kunnen we nu uit de kast pakken? • Lok het gebruik van een nieuw woord uit in een spel. De peuter haalt bijvoorbeeld een voorwerp uit een koffer en benoemt het.
Grammatica	Herhaal de juiste werkwoordvervoegingen en meervoud in de juiste vorm. De 'fouten' die kinderen maken zijn normaal en begrijpelijk, en vragen om de juiste terugkoppeling van de volwassene.

Bijlage 6 Doelen Nederlandse taal

Taalontwikkeling van het jonge kind: de doelen			slo	UVA UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM
Mondelinge taalvaardigheid	Voor aanvang groep 1 Het kind... ▶	Eind groep 2 Het kind... ▶		
Woordenschat en woordgebruik	▶ heeft een passieve woordenschat van gemiddeld 4000 woorden	▶ heeft een passieve woordenschat van gemiddeld 7000 woorden		
	▶ heeft een actieve woordenschat van gemiddeld 2000 woorden	▶ heeft een actieve woordenschat van gemiddeld 3500 woorden		
	▶ gebruikt woorden in een andere situatie	▶ gebruikt een nieuw geleerd woord in een andere situatie		
	▶ gebruikt steeds meer verschillende en complexere woorden	▶ gebruikt steeds meer verschillende en complexere woorden	SPECIFICATIES	<ul style="list-style-type: none"> betekenisgrenzen worden scherper, bijvoorbeeld: het kind gebruikt het woord <i>huis</i> niet meer voor alle gebouwen maar maakt onderscheid tussen een kasteel, kerk, bungalow, etc... kent het verschil tussen enkel- en meervoudsvormen en kan dit interpreteren, bijvoorbeeld: 'Daar staat een trein.' versus: 'Dat zijn ook treinen.' begrijpt ontkenning, bijvoorbeeld: 'ik wil niet dat jij dat doet.' of 'Er zijn geen appels meer.'
	▶ heeft 75% van de klinkers en medeklinkers van het Nederlandse taalsysteem verworven	▶ beheerst het Nederlandse klinkstelsel	SPECIFICATIES	<ul style="list-style-type: none"> soms nog slissend 's' of stoeve 'r' articuleert soms wat onduidelijk moete met 'vreemde klinken' (voor kinderen in een Nederlandse thuisituatie kunnen dit klinken in leenwoorden zijn (garage, lunch); anderstalige kinderen kunnen moeite hebben met het onderscheid tussen lange en korte klinken in het Nederlands (man/maan, vis/vies) moete met 'sp' aan woerdeinde (bijvoorbeeld 'wesp') maakt duidelijker onderscheid tussen klinken in woordgrenzen, bijvoorbeeld: 'het kind zegt niet langer 'isse fiets' maar 'dit is een fiets'
Vloeiend en verstaanbaar vertellen	▶ vertelt over wat hij gedaan of meegemaakt heeft op verstaanbare en begrijpelijke wijze	▶ vertelt uitvoerig en samenhangend over wat hij gedaan of meegemaakt heeft	SPECIFICATIES	<ul style="list-style-type: none"> begrijpt en gebruikt steeds meer verschillende werkwoordsvervoegingen, bijvoorbeeld 'ik loop, jij/hij loopt, wij lopen' en 'ik/jij/hij liep, wij liepen' kan een plotstructuur redelijk verwoorden maakt samengestelde zinnen (omdat, want, maar, of, die, dat, welke) maakt gebruik van uitbreidingen en vraaggesprekken, bijvoorbeeld: niet langer antwoorden met een simpel 'ja' of 'nee', maar 'Nee, ik lust geen pindakaas; ik wil hagelslag!' vertelt over gebeurtenissen in het verleden en trekt daarbij conclusies, bijvoorbeeld: 'Opa was niet gekomen; ik denk dat hij ziek was.' houdt steeds meer rekening met de mentale staat van anderen (bijvoorbeeld gevoelens, gedachten, verlangen en kennis van de luisteraar) maakt beter onderscheid tussen taalgebruik in verschillende situaties (thuis, op school, etc.) heeft nog moeite met het leggen van logische verbanden, bijvoorbeeld: 'Vergeleken met jou is Maarten erg klein.' heeft nog veel moeite met passieve zinnen, bijvoorbeeld: 'Eis wordt door Kees geslagen.'
	▶ benoemt en beschrijft alledaagse aspecten, zoals mensen, plaatsen en dingen	▶ benoemt en beschrijft alledaagse aspecten, zoals mensen, plaatsen en complexe zinsconstructies	▶ benoemt en beschrijft alledaagse aspecten, zoals mensen, plaatsen en complexe zinsconstructies	
	▶ beschrijft veel voorkomende handelingen, zoals eten of naar bed gaan	▶ beschrijft een aantal veel voorkomende handelingen met gebruik van complexe zinsconstructies		
		▶ gebruikt complexe taalfuncties als redeneren en concluderen		
Luisteren	▶ kan eenvoudige instructie begrijpen en uitvoeren	▶ kan meervoudige instructie en mededelingen begrijpen en uitvoeren, bijvoorbeeld 'als de bel gaat pak je je tas en ga je netjes in de rij staan.'		
	▶ luistert naar een op de leeftijd afgestemd verhaal en ontwikkelt verhaalbegrip door het interactief voorlezen	▶ luistert naar een op de leeftijd afgestemd verhaal en begrijpt het verhaal of de informatieve tekst		
	▶ luistert naar een op de leeftijd afgestemde radio/televisiefragment/gesproken tekst op internet	▶ luistert naar een op de leeftijd afgestemde radio/televisiefragment/gesproken tekst op internet		
	▶ luistert naar een ander	▶ laat zien dat hij naar een ander luistert en geeft gepaste feedback, bijvoorbeeld door te knikken of te antwoorden		
Mondelinge taalvaardigheid	Voor aanvang groep 1 Het kind... ▶	Eind groep 2 Het kind... ▶		
Gesprekjes voeren	▶ kan een gesprek voeren met leidster en ander kind	▶ kan op eigen initiatief een gesprek beginnen met de leerkrachten en ander kind		
	▶ kent en handelt naar de gespreksregels	▶ kent en handelt naar de gespreksregels, zoals wachten tot een ander is uitgesproken		
	▶ reageert spontaan op ander kind of leidster, bijvoorbeeld door iets over zichzelf te vertellen	▶ kan op communicatief adequate wijze spontaan vertellen over onderwerpen die hem bezighouden		
	▶ geeft antwoord op vragen van de leidster of ander kind	▶ geeft gepast antwoord op vragen van de leerkracht of ander kind	SPECIFICATIES	<ul style="list-style-type: none"> hoe, waarmee, wan neer, etc.-vragen denkvragen tegendeelvragen (Bij een plaatje van een eend: 'Is dat een kikker?') keuzevragen (kiezen tussen meerdere en complexere zaken) indirecte vragen (bijvoorbeeld: 'ik zou graag weten waarom je dat deed') reflectieve vraag (bijvoorbeeld: 'hoe vind je dat het ging?')
Mening uiten en vragen stellen	▶ leert vergelijkingen te maken en zijn mening te geven	▶ kan zijn mening verwoorden, o.a. door gebruik van 'ik vind' zinnen		
	▶ stelt vragen om eigens meer over te weten te komen: wat, wie, waar, waarom.	▶ stelt vragen en gebruikt vraagzinnen om ergens meer over te weten te komen: <i>hoeveel, waarmee, welke, wanneer, etc.</i>		
	▶ vraagt om hulp	▶ kan op een gepaste wijze de hulp van anderen inroepen		

Taalontwikkeling van het jonge kind: de doelen

Ontwikkelende- en beginnende getuigenheid	Voor aanvang groep 1 Het kind... ▶	Eind groep 2 Het kind... ▶
Leesplezier	▶ beleeft zichtbaar plezier aan voorlezen, boeken en rijmpjes	▶ toont zijn plezier in voorlezen en boeken
Oriëntatie op boek en verhaal	▶ ontdekt de samenhang tussen illustratie en tekst ▶ heeft ervaring opgedaan met boeken en de manier waarop boeken (voorgelezen worden) ▶ ontdekt de structuur in verhalen ▶ kan de inhoud van het boek al een beetje voorspellen op basis van de omslag van het boek ▶ kan een verhaal na vertellen aan de hand van een plaatjesboek ▶ kan de leidster nadoen als zij stukjes uit het boek uitbeeldt	▶ begrijpt dat illustraties en tekst samen een verhaal vertellen ▶ weet dat een boek gelezen wordt van voor naar achter, een bladzijde van boven naar beneden, en regels van links naar rechts ▶ weet dat verhalen een opbouw hebben en dat een boek een begin en einde heeft ▶ weet dat de voor- en achterkant van het boek informatie over de inhoud geven ▶ kan een op de leeftijd afgestemd voorgelezen verhaal navertellen, met of zonder behulp van illustraties ▶ kan een voorgelezen verhaal naspelen met behulp van aanwijzingen van de leerkracht
Oriëntatie op geschreven taal	▶ ontdekt dat telkens gebruikt worden om iets te vertellen of leren ▶ ervaart dat dingen die opgeschreven zijn je iets kunnen leren ▶ ervaart dat dingen die je zegt, opgeschreven kunnen worden ▶ ontdekt het verschil tussen 'lezen' en 'schrijven' ▶ bladert door (prenten)boeken en speelt alsof hij eigen en anderzins teksten kan 'lezen' ▶ kan, met behulp van volwassenen, eigen boodschappen in een primitieve 'geschreven' versie vastleggen	▶ weet dat telkens gebruikt worden om iets te vertellen of leren ▶ weet dat je briefjes, boeken, tijdschriften, etc. kan lezen om iets te weten te komen ▶ weet dat je iets op kan schrijven (op papier of op de computer) als je iets wilt vertellen ▶ weet wanneer er sprake is van 'lezen' en 'schrijven' en kan 'lezen' en 'schrijven' van elkaar onderscheiden ▶ herkent en benoemt (enkele) letters, bijvoorbeeld de eigen naam ▶ schrijft telkens die op letters (beginnen te) lijken
Fonemisch bewustzijn en alfabetisch principe	▶ wordt zich bewust van klanken in woorden ▶ doet mee met spelletjes rond taal (bijvoorbeeld het afmaken van het laatste woord van een liedje) ▶ ontdekt de relatie tussen klanken en letters ▶ doet ervaring op met rijmen ▶ herkent symbolen, bijvoorbeeld: P (parkeren), L (lesauto), AH (Albert Heijn)	▶ kan betekenisonderscheidende klanken (fonemen) in woorden onderscheiden ▶ doet mee met woord-/klankspelletjes, bijvoorbeeld door woorden in lettergrepen te verdelen en daarbij te klappen ▶ weet dat letters met klanken corresponderen ▶ herkent en gebruikt rijmwoorden ▶ is gemotiveerd om de betekenis van geschreven taal te achterhalen
Taalbeschouwing	Voor aanvang groep 1 Het kind... ▶ ▶ is op speelse wijze bezig met taal, praat bijvoorbeeld volwassenen na met een gespeelde 'volwassen' stem of maakt eigen woorden, bijvoorbeeld: kind krijgt een drinkbekertje en wil ook een 'tebord' ▶ wordt zich bewust van eigen taalgebruik, zegt bijvoorbeeld: 'toen ik een baby was heb ik niet gepraat, hé?' ▶ wordt zich bewust dat je over taal kan praten	Eind groep 2 Het kind... ▶ ▶ reflecteert op eigen taalgebruik en dat van anderen, bijvoorbeeld door een grapje te maken over taal of te vragen naar betekenis ▶ verbetert eigen taalgebruik ▶ praat (in kringgesprek) over taal en praten

[Lees volledige artikel](#)

Academische taal

Kind als volwaardige gesprekspartner

Lotte Henrichs



Onderzoek van de Universiteit van Amsterdam heeft uitgewezen dat het belangrijk is voor de taalontwikkeling van jonge kinderen om hen te beschouwen als volwaardige gesprekspartner. Door gesprekken te voeren waaraan jonge kinderen een betekenisvolle bijdrage leveren, laten ouders hen kennis maken met 'academische taal' of 'schooltaal', en dat is weer belangrijk voor een soepele overgang naar school op vierjarige leeftijd.

Jonge kinderen beschouwen als een volwaardige gesprekspartner. Het kan sommigen in de oren klinken als een ongebruikelijke en misschien zelfs onrealistische gang van zaken. En toch is het belangrijk. Volwassenen lijken geneigd te zijn om in gesprek met jonge kinderen hun zinnen te verkorten, veel verkleinwoorden te gebruiken, de toonhoogte van hun stem omhoog aan te passen en zo veel mogelijk gebruik te maken van simpele alledaagse woorden. Bij zeer jonge kinderen, baby's, is hier niets mis mee. Het is een natuurlijk en vrijwel universeel verschijnsel dat volwassenen op een andere manier met hun kinderen praten dan tegen volwassenen. In de literatuur is dit bekend als *ohild directed speech*. Maar te lang doorgaan met het aanpassen van taalgebruik gericht aan kinderen kan later voor problemen zorgen. Wanneer kinderen op vierjarige leeftijd naar school gaan, komen zij namelijk al in aanraking met het soort taalgebruik dat wij 'academische taal' of 'schooltaal' noemen: de taal die gebruikelijk is in informatieve geschreven teksten, maar ook in bepaalde gesprekken in de klas. Kinderen die thuis al ervaring hebben opgedaan met deze academische taal, wennen gemakkelijker aan de verwachtingen die de schoolse omgeving aan hun taalgebruik stelt.

Academische taal

Als het allemaal zo complex is, waarom vermijden we het gebruik van academische taal dan niet? Simpel gesteld heb je academische taal nodig om op een efficiënte manier te kunnen praten over complexe onderwerpen.

En onderwerpen zijn al gauw complex. Wanneer er voor een gespreksonderwerp geen directe ondersteuning vanuit de fysieke context mogelijk is – door bijvoorbeeld te wijzen – is een onderwerp abstract. Een beurt tijdens de vertelkring is hiervan een goed voorbeeld. Het zal veel leerkrachten bekend voorkomen dat vooral de jongste kleuters moeite kunnen hebben met op een duidelijke manier verwoorden wat ze bijvoorbeeld in het weekend hebben gedaan. Zo antwoordde David uit onze onderzoeksgroep (Henrichs, 2010) op de vraag wat hij op zondag had gedaan 'naar de diertjes'. De leerkracht had daarna nog vier vragen nodig om erachter te komen dat David niet naar Artis was geweest en ook niet naar de kinderboerderij, maar naar de vijver in het stadspark, waar hij en zijn moeder de eendjes hadden gevoerd. Het

Academische taal onderscheidt zich van alledaagse, informele taal door verschillende kenmerken. De belangrijkste onderscheidende elementen zijn:

- een relatief hoge informatiedichtheid (veel informatie in één zin);
- rijk taalgebruik (domeinspecifieke woorden, laagfrequente woorden en het gebruik van veel verschillende woorden);
- expliciete plaats- en tijdsaanduidingen (in tegenstelling tot het gebruik van verwijswaarden in combinatie met wijzen);
- het gebruik van complexe zinsstructuren (bijvoorbeeld samengestelde zinnen waarin oorzaak en gevolg worden weergegeven in één zin).

Bijlage 8 Begin bij begrijpend luisteren



Het optimaliseren van begrijpend leesresultaten

Begin bij begrijpend luisteren

Als je begrijpend leesresultaten wilt optimaliseren zorg je voor goed onderwijs in begrijpend luisteren in de onderbouw. Hoe pak je dat aan? Dit artikel beschrijft inhoudelijke ervaringen van een project begrijpend luisteren voor pedagogisch medewerkers en leerkrachten in de onderbouw van het basisonderwijs.

Aafke Bouwman
(a.bouwman@cps.nl) en
Karin van de Mortel
(k.vandemortel@cps.nl) zijn
werkzaam bij CPS Onder-
wijsontwikkeling en advies

In Utrecht zijn in 2013 veertien basisscholen, waaronder een school voor speciaal basisonderwijs, gestart met een aanpak die de doorgaande lijn van begrijpend luisteren en begrijpend lezen moet versterken. Voorafgaand daaraan is op verschillende locaties nauw samengewerkt met peutercentra in de doorgaande lijn begrijpend luisteren.

Inbreng van de volwassen lezer

Op begrijpend lezen worden leerlingen voorbereid door begrijpend luisteren. Door te luisteren naar teksten, leren ze daaraan betekenis te verlenen. Ze verbinden aanwezige kennis aan nieuwe informatie en zo breiden ze hun kennis verder uit. Later in hun schoolcarrière, wanneer ze zelf teksten lezen, profiteren ze aanzienlijk van deze basis. Volwassenen hebben door hun voorbeeldfunctie een grote invloed op de taalontwikkeling van een kind. Daarom is het belangrijk dat zij het kind voldoende gelegenheid bieden om luisterbegrip te verwerven en te ontwikkelen. Voor een optimale luisterbegrip-ontwikkeling zorg je als pedagogisch medewerker en leerkracht voor een begrijpelijk taalaanbod en een rijke doordachte taalomgeving. Je bent effectief bezig wanneer je veel kansen voor taalontwikkeling

creëert. Dat doen je onder andere door interactief en hardopdenkend voor te lezen uit betekenisvolle teksten, fictie en non-fictie.

Van belang is de taal die ingebracht wordt. Academische (rijke) taal blijkt een groter effect te hebben dan het gebruik van alledaagse taal, ook bij peuters. (Henrichs 2010; 2012). Het gaat dan om het gebruik van:

- Specifieke technische woorden: zoals 'moeren en bouten', 'sleutelgat' en 'deurbel'.
- Specifieke verwijzingen naar ruimte en tijd: bijvoorbeeld 'in het midden', 'giste rochtend', 'rond 11 uur'.
- Samengestelde zinnen, bijvoorbeeld oorzaak en gevolg: 'Marion gleed uit, waardoor zij in de waterplas viel'.
- Samenhang in teksten door het gebruik van voegwoorden: denk aan 'omdat', 'net zoals', 'want' en 'terzij'.

Academische taal draagt bij aan het verwoorden van kennis, het begrijpen van instructie en ook spreken over onderwerpen die niet direct tot de belevingswereld van kinderen behoren.

De Utrechtse situatie

Van de Stichting Protestant Christelijk Onderwijs te Utrecht (PCOU) werken veertien basisscholen, waaronder een school voor speciaal basisonderwijs, in het traject 'optimaliseren van de aanpak van het begrijpend luisteren en begrijpend lezen'. Uniek en cruciaal in deze aanpak is de nauwe samenwerking met de peutercentra van Stichting Speelonderwijs Utrecht, waardoor de lijn begrijpend luisteren een goede basis vormt voor de doorgaande lijn naar begrijpend lezen. Elke school werkt met een regiegroep om de afspraken en doorgaande lijn te bewaken. De pijlers van het traject zijn scholing, groepsbezoeken en data-analyse en feedback. De

pijlers worden op elk peutercentrum en op elke basisschool op maat afgestemd om de resultaten te verbeteren, kennis en vaardigheden van pedagogisch medewerkers en leerkrachten te versterken en de motivatie bij leerlingen, pedagogisch medewerkers en leerkrachten te vergroten. De meeste scholen zijn in september 2014 aan het tweede schooljaar met de aanpak bezig. Succeservaringen zijn geconstateerd in de toegenomen kennis en woordenschat en de aanpak van een tekst. Leerkrachten geven met name aan veel bewuster teksten aan te bieden en met leerlingen te doorgronden. In januari 2015 is een kwantitatieve meting gepland. Dan zal blijken in hoeverre de aanpak effect heeft.



• Human Touch Photo



Met name bij hardopdenkend voorlezen en interactief voorlezen werk je aan begripdend luisteren van kleuters

Pedagogisch medewerker Mariëtte las het boek: *Papa, pak je de maan voor mij?* (Carte, 1998) voor aan een groepje peuters. Dat resulteerde bij twee peuters in dagelijkse gesprekjes over de vorm en zichtbaarheid van de maan overdag, waarbij begrippen werden ingebracht als 'halfmond', 'waxsende' en 'afnemende maan'. Om de kennis van deze peuters te vergroten, maakt Mariëtte in ieder thema gebruik van informatieve boeken naast prentenboeken, wat een fikse verrijking van kennis en academische woordenschat teweeg brengt (Duke,

2000). Met name voor pedagogisch medewerkers is het gebruik van informatieve prentenboeken, het inbrengen van academische taal en de didactiek van verschillende vormen van voorlezen een omslag in het denken en handelen geweest. Pedagogisch medewerker Hatice: 'Ik dacht dat peuters niet geïnteresseerd zouden zijn in informatieve boeken. Die gedachte heb ik bijgesteld. In ieder thema gebruik ik ze nu. Ik kies enkele bladzijden uit en bespreek wat er op de foto's staat. Daarna zie ik regelmatig kinderen die de foto's bekijken.'

>>

Type voorlezen	Voorlezen	Hardopdenkend voorlezen [modellen]	Interactief voorlezen
Handeling	De pedagogisch medewerker/leerkracht leest voor	De pedagogisch medewerker/leerkracht doet voor hoe zij betekenis geeft aan een tekst en stimuleert tot meedenken	De pedagogisch medewerker/leerkracht en kinderen geven samen betekenis aan een tekst. Inzetten van activiteiten die betrokkenheid vergroten en aanzetten tot meedenken
	'Ik lees voor'	'Ik denk voor'	'Wij denken samen'
Interactiemogelijkheid	Weinig interactie	Weinig interactie, stimuleren van meedenken	Interactie, stimuleren van meedenken

Verschillende types van voorlezen. © CPS, 2013 A. Bouwman & K. van de Mortel

Laag	Strategie van vragen stellen
Creëren	Kun je een nieuw, ander plan bedenken voor Krokodil? Stel je eens voor dat Krokodil veel kleiner is en geen scherpe tanden heeft, wat zou er dan gebeuren?
Evalueren	Wie is er het dapperst? Waar zie/hoor je dat? Wie lost het probleem op voor Krokodil?
Analyseren	Waarom kun je zien dat Nijlpaard niet bang is voor Krokodil? Waarom zijn Nijlpaard en Krokodil hetzelfde? Welk probleem heeft Krokodil? Waar heb je dat gehoord/gezien?
Toepassen	Wat zou jij willen veranderen aan het antwoord van Nijlpaard? Hoe zou Krokodil zijn probleem kunnen oplossen? Wat zou jij de libellen willen vragen?
Begrijpen	Wat is een pestkop en wat is een naarling? Waarom zijn de dieren bang voor Krokodil? Waar zie je dat aan?
Onthouden	Wat gebeurde er nadat de Krokodil de kikkers had gezien? Hoe ziet Krokodil eruit?

In deze tabel is het Prentenboek van het Jaar 2014 *Krrrr...okodil!* (C. Rayner) in de Taxonomie uitgewerkt. © CPS, 2014 A. Bouwman & K. van de Mortel

Hardopdenkend en interactief voorlezen

Er is een verschil tussen hardopdenkend voorlezen, interactief voorlezen en 'gewoon' voorlezen (zie het schema op pagina 11). Tijdens het hardopdenkend voorlezen onderbreekt de pedagogisch medewerker of leerkracht het lezen af en toe door mondeling te demonstreren welke leesstrategie zij gebruikt om de tekst te begrijpen en hoe zij betekenis verleent aan een tekst (ik denk voor). Bij interactief voorlezen geven leerkracht

en leerlingen samen betekenis aan de tekst (wij doen het samen) (Förner en Van de Mortel, 2010). Interactie is cruciaal: tekstbegrip ontwikkelt zich niet alleen door te luisteren, maar juist ook door als volwassene taal in te brengen, denkstappen over de inhoud van de tekst te verwoorden, met anderen over de tekst te praten en door een passende betekenisvolle werkvorm over de inhoud van de tekst in te zetten.

Aan de hand van het onderstaande fragment wordt het verschil getoond tussen hardopdenkend voorlezen en interactief voorlezen (Van de Mortel, 2013):

Otter draaide de pot om. De knikkers vielen eruit. Sommige rolden zo het water in. Plop, plop, plop! 'Hé, mijn knikkers', riep Wasbeer. 'Wat doe je nou?' 'Dit is een goed huis voor Rups', antwoordde Otter. 'Nu ga ik spullen maken. Een bed, want hij moet natuurlijk uitrusten. En een tafel, om aan te eten. En natuurlijk een deurmat, om al die leuke voetjes te vegen.' 'Ik ga zwemmen', zei Wasbeer. Uit: *Wasbeeren Otter redden een rups*. (Lemniscaat: 2009)

Hardopdenkend voorlezen

Een pedagogisch medewerker/leerkracht die *hardopdenkend* voorleest, leest deze passage voor en gaat dan hardop denken: 'Ik vraag me af wat Wasbeer er nu van vindt, wat Otter allemaal voor Rups doet. Ik denk echt dat hij het niet leuk vindt. Het is toch zijn knikkerpot? Steek je hand eens op als jij ook denkt dat Wasbeer dit niet fijn vindt.' (...) 'Ik denk dat we gelijk hebben want hij gaat zwemmen. Maar nu zonder Otter...'

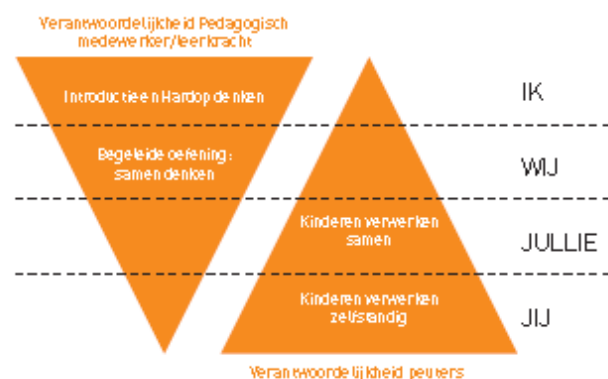
Interactief voorlezen

Een leerkracht die *interactief* voorleest, leest de passage voor en stimuleert vervolgens de inbreng van kinderen, bijvoorbeeld door een vraag te stellen: 'Wat denken jullie: hoe vindt Wasbeer het dat Otter een huisje maakt voor Rups?'

Pedagogisch medewerkers en leerkrachten die de verschillende voorleesvormen kunnen onderscheiden en toepassen tijdens het voorlezen en daarbij vragen stellen die aanzetten tot denken en redeneren, optimaliseren de ontwikkeling van het luisterbegrip. Er is weinig verschil in de didactische aanpak in de peutercentra en onderbouw. Naarmate leerlingen in een hogere groep zitten en hun denkvaardigheid toeneemt worden teksten complexer. Vraagstellingen en werkvormen worden daarom zorgvuldig afgestemd op de doelgroep.

Pedagogisch medewerkers en leerkrachten stellen vaak veel (toetsende) vragen tijdens het voorlezen, terwijl de achtergrondkennis en woordenschat nog niet eerder zijn verkend. Dat

Gradually Release of Responsibility Instruction Model (Pearson en Gallagher, 1983; Allington, 2006; Kelly, 2009)



Het GRRIM-model van Pearson en Gallagher [1983]

Tips voor de praktijk

- Lees verschillende tekstgenres voor bij een onderwerp.
- Denk vooraf na over de vraag: Welke kennis en woordenschat hebben de kinderen nodig om deze tekst te kunnen begrijpen?
- Gebruik in het kader van woordenschat juist ook academische taal.
- Overweeg met welke doelstelling je de tekst wilt voorlezen.
- Maak gebruik van enkele strategieën door deze hardop denkend voor te doen.
- Bereid vragen voor waarmee je het denken van kinderen peilt en verder helpt ontwikkelen.

vormt een probleem, omdat wat niet eerst is aangebracht, er niet 'uitgehaald' kan worden. Begrippen, verschijnselen en ideeën moeten eerst woorden krijgen, anders kunnen leerlingen niets benoemen.

Het denken van kinderen over de inhoud van teksten, wordt gestimuleerd door vragen te stellen. De Taxonomie van Bloom, uitwerking 21^e eeuw (Andersen & Kratwohl, 2001) is een denkkader om naast de wie-, wat-, waar-, wanneer-vragen, ook andere vragen te stellen die het diepere denken stimuleren (zie de uitwerking in het kader op pagina 12).

Vraag jezelf eens af welke vragen je stelt voor, tijdens en na het lezen van een tekst? Welke uitdagende en passende vervolgvragen stel je daarbij? Wanneer geef je de gelegenheid om de kinderen in duo's over een vraag te laten denken? Geef je suggesties waarbij je een relatie met de tekst legt om het denken te stimuleren?

Instructiemodel

Het GRRIM-model (Gradually Release of Responsibility Instruction-model) van Pearson en Gallagher (1983) wordt bij begrijpend luisteren ingezet, zie afbeelding op pagina 12. De centrale gedachte van dit instructiemodel is, dat door interactief denken over de inhoud van teksten, de ontwikkeling van luisterbegrip wordt bevorderd. Waar dat nodig is staat de pedagogisch medewerker of leerkracht model. Zij denkt hardop en laat daarmee zien hoe zij over de inhoud van de tekst denkt om deze te begrijpen. Het model heeft vier fasen, waarbij voor jonge kinderen de derde en vierde fase vaak worden samengevoegd.

Op de website van HJK vind je een nadere toelichting van dit instructiemodel en een praktijk-

Enkele reacties op de aanpak

- Suze, leerkracht groep 1 en 2: 'Het hardop denken is een geweldige manier om kinderen te helpen hun gedachten te ordenen en te gebruiken. Maria gaf zelden een reactie als ik aan het voorlezen was. Nu doet ze actief mee en gebruikt de woorden die ik tijdens het hardop denken heb ingebracht. Wat een fantastische ervaring!'
- Robert, leerkracht groep 1 en 2: 'Ik stelde veel gesloten, toetsende vragen aan de kinderen. De Taxonomie vind ik een eye opener en de kinderen denken samen na en komen met verrassende reacties.'
- Truus, leerkracht groep 1 en 2: 'Ik lees nu naast prentenboeken ook informatieve boeken voor. Deze wisselen we uit met de pedagogisch medewerkers van het peutercentrum, waardoor een doorgaande lijn is ontstaan en kinderen meer kennis over allerlei onderwerpen opdoen. Ik ben verbaasd wat zij allemaal weten.'
- Danielle, pedagogisch medewerker: 'Ik was gewend om zelf een verhaal bij de platen van het boek te maken, omdat er moeilijke woorden in de tekst staan, die de peuters niet kenden. Nu lees ik wat er staat en herhaal het boek regelmatig. De kinderen kennen en gebruiken meer woorden door deze aanpak.'

voorbeeld bij *Krrrr...okodil*, ga naar www.hjk-online.nl/hjk/downloads. In dit model wordt ingegaan op:

- Ik-fase: de leerkracht noemt het leerdoel, activeert kennis en geeft een activiteitenoverzicht
- Wij-fase: de leerkracht ondersteunt het denken van de kinderen en denkt hardop als de kinderen het tekstdeel onvoldoende begrijpen
- Jullie-fase: de leerkracht verwerkt samen met de kinderen de tekst op een passende wijze
- Jij-fase: de leerkracht laat de kinderen de tekst op een passende wijze verwerken

Luisteren, denken en begrijpen zijn onmisbare vaardigheden om mee te kunnen doen in de maatschappij. Met deze aanpak van begrijpend luisteren wordt de basis voor begrijpend lezen in de midden- en bovenbouw gelegd. ●

Gratis e-book

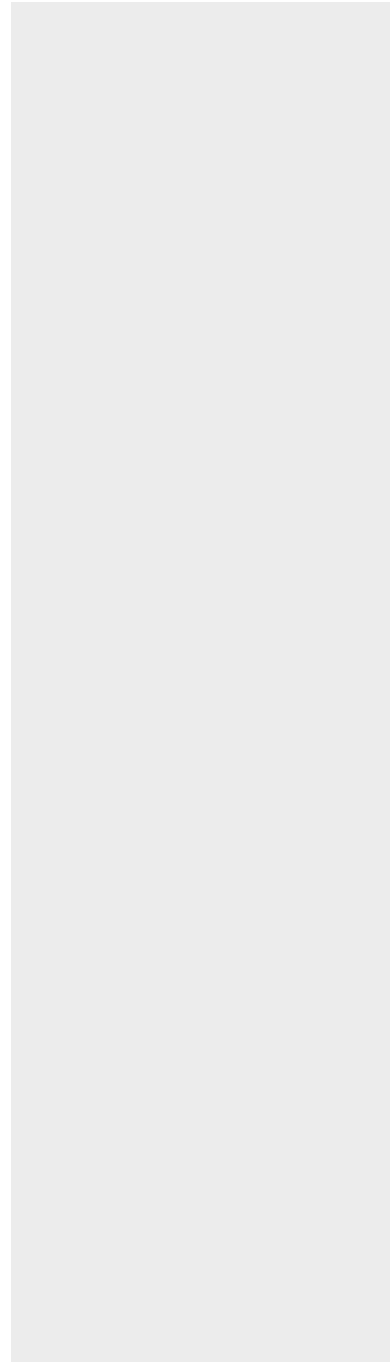
In het e-book *Verbeter uw resultaten begrijpend luisteren, begrijpend lezen* staan drie interventies om direct toe te passen. Je kunt dit downloaden via: www.cps.nl/ebookbegrijpendlezen

Leestips

- Rayner, C. (2011). *Krrrr...okodil*. Rotterdam: De Vries-Brouwers.
- Root, P. & Denise, C. (2008) *Wat nu Olivier?* Rotterdam: Lemniscaat.
- Miles, E. (2010). *Mijn eers te doobboek*. Eten Leur: Ars Scribendi.

Literatuur

De literatuurlijst is beschikbaar via www.hjk-online.nl/hjk/downloads



Bijlage 9 Peuters laten spelen is een vak

[Lees volledige tekst](#)



Bijlage 10 Kijk ontwikkelingslijn m.b.t. ontluikende geletterdheid en cognitieve ontwikkeling

Ontluikende geletterdheid, 2 – 4;6 jaar

2	2;6	3	3;6	4	4;6
<p>Heeft belangstelling voor (pranten) boeken.</p> <p>Krijgt belangstelling voor een verhaal.</p> <p>Krijgt in de gaten hoe een boek werkt.</p>	<p>Vindt het leuk om voorgelezen te worden.</p> <p>Houdt het boek goed vast.</p> <p>Kijkt naar bladzijden (platen) van links naar rechts en slaat om.</p> <p>Herkent favoriete boek.</p>	<p>Begint interesse te krijgen in geschreven tekst.</p> <p>Leest een verhaal aan de hand van de plaatjes.</p> <p>Kan rijm in woorden herkennen.</p>	<p>L1</p> <p>Spelen met letters.</p> <p>Toont belangstelling voor boeken (boek-oriëntatie).</p> <p>Kan inhoud al beetje voorspellen n.a.v. de omslag van het boek.</p> <p>Doet pedagogisch medewerker na als zij stukjes uit het boek uitbeukt.</p> <p>Beleeft zichtbaar plezier aan voorlezen, rijmpjes en boeken (leesplezier).</p> <p>Gebruikt lettermateriaal niet om woorden te maken, maar om figuren te maken of te bouwen.</p> <p>Wordt zich bewust van klanken in woorden.</p>	<p>L1 - L2 Overgangsfase:</p> <p>Heeft meer gevarieerde interesse voor boeken.</p> <p>Speelt een voorgelezen verhaal na m.b.v. aanwijzingen van de pedagogisch medewerker.</p> <p>Doet alsof hij kan schrijven.</p> <p>Schrijft naam in krabbels.</p>	

Cognitieve ontwikkeling, 0 - 2 jaar

0	0;6	1	1;6	2
<p>Reageert op gezichten.</p> <p>Verkent wereld via de mond.</p> <p>Krijgt interesse in speelgoed.</p> <p>Brengt geluid en gezicht met elkaar in verband.</p> <p>Onderzoekt allerlei dingen (epel die is gevallen).</p>	<p>Zoekt naar verborgen voorwerpen.</p> <p>Maakt onderscheid in plaatsen.</p> <p>Houdt aandacht vast.</p> <p>Imiteert handelingen (bijv. zwaaien).</p>	<p>Vraagt, door naar dingen te wijzen.</p> <p>Heeft interesse voor boeken en bladzijden omslaan.</p> <p>Herinnert zich smaak en geur.</p> <p>Test oorzaak en gevolg (deur openen en sluiten).</p>	<p>Legt verbanden.</p> <p>Kan zich iets voorstellen.</p> <p>Herinnert zich dingen die net zijn gebeurd.</p> <p>Onderscheidt vormen.</p> <p>Maakt eenvoudige constructies met materiaal.</p>	

Cognitieve ontwikkeling, 2 – 4;6 jaar

2	2;6	3	3;6	4	4;6
<p>Maakt eenvoudige inlegpuzzels (met knopjes).</p> <p>Begrijpt eenvoudige opdrachten en voert die ook uit.</p>	<p>Gebruikt tik.</p> <p>Legt puzzels met grote stukken, maar zonder knopjes.</p> <p>Maakt bewust plannen.</p> <p>Doet vormen in een vormenstroof.</p>	<p>Stelt waarom-vragen.</p> <p>Denkt hardop.</p> <p>Kent begrippen als moe, koud, honger.</p> <p>Vergelijkt en ordent voorwerpen: weet dat stoel bij tafel hoort.</p>	<p>Benoemt aantal kleuren.</p> <p>Gebruikt begrippen 'jou' en 'jij'.</p> <p>Toont besef van tijd, bijv. dag/ nacht.</p> <p>Haalt fantasie en werkelijkheid nog door elkaar.</p> <p>Begrijpt begrippen als koud, moe, honger, arm.</p> <p>Geeft tegenstellingen aan: meisje-jongen, warm-koud.</p> <p>Ordent naar groot-klein.</p>	<p>Weet hoe oud hij is.</p> <p>Kent begrippen als op, onder, meer, minder.</p> <p>Gebruikt tijdsaanwijzingen als: "Toen het vakantie was...".</p> <p>Maakt vergelijkingen met concreet materiaal: lang-kort, dik-dun (grote tegenstellingen).</p> <p>Ziet verschillen tussen afbeeldingen van voorwerpen.</p>	

Bijlage 11 Kijk ontwikkelingslijn m.b.t. spraak- en taalontwikkeling

Spraak- en taalontwikkeling, 0 – 2 jaar

0	0,5	1	1,5	2
Maakt klinkende geluiden tegen speelgoed en personen. Lustert naar gesprekken. Reageert op toespreken. Begint met babbelen. Maakt ah-ah-oh-oh-geluidjes. Kan onderscheid maken tussen mannen- en vrouwenstemmen. Reageert op eigen naam.	Herhaalt geluiden ("bambaba"). Begint woorden te begrijpen. Brabbelt volledige zinnen. Maakt eigen woorden "feh" (fles).	Begrijpt eenvoudige opdrachten. Kan deze uitvoeren. Benoemt hele groepen ("pah" tegen alle dieren). Heeft onduidelijke uitspraak.	Eerste woorden als "papa", "mama". Spreekt in éénwoordzinnen. Verwisselt nog allerlei klanken. Uitspraak nog zeer onvolledig. Kan concrete voorwerpen benoemen.	

Spraak- en taalontwikkeling, 2 – 4;6 jaar

2	2,5	3	3,5	4	4,5
Articulatie is nog onvolledig. Spreekt in tweewoordzinnen ("Mama fles") en kan daarmee duidelijk maken wat hij bedoelt. Spreekt over zichzelf met eigen naam. Herkent voorwerpen aan hun naam.	Woordenschat breidt zich verder uit. Spreekt in twee- en driewoordzinnen. Uitspraak van medeklinker-combinaties lukt nog niet ("toel" i.p.v. "stoel"). Eenvoudige vraagzinnen (bijv. "Is pop nou?"). Beantwoordt eenvoudige vragen.	Spreekt in zinnen van drie tot vier woorden. De zinsbouw is nog gebrekkig. Maarvoudsvormen en verkleinwoorden geven nog problemen. Gebruikt 'ik' en 'jij' correct. Houdt van verhalen, rijmpjes en versjes.	Spreekt in zinnen van vier woorden. Spreekt vrijwel alle klanken goed uit, (behalve 'r' en sommige medeklinker-combinaties). Houdt van verhalen, rijmpjes en versjes. Stelt wie-, wat-, waar-vragen.	Spreekt in uitgebreide enkelvoudige zinnen en samengestelde zinnen ("In toen... en dan..."). Gebruikt vraagzinnen ("wie heeft... waar is...?"). Praat over onderwerpen buiten het hier en nu ("Bij de bakker..."). Probeert na te vertellen wat een ander heeft verteld. Kent enkele gespreksregels zoals 'vinger voor de mond'. Verbuiging van woorden is dikwijls juist, maar nog niet bij werkwoorden.	

Ontluikende geletterdheid, 2 – 4;6 jaar

2	2,5	3	3,5	4	4,5
Heeft belangstelling voor (prenten) boeken. Krijgt belangstelling voor een verhaal. Krijgt in de gaten hoe een boek werkt.	Vindt het leuk om voorgelezen te worden. Houdt het boek goed vast. Kijkt naar bladzijden (platen) van links naar rechts en slaat om. Herkent favoriete boek.	Begint interesse te krijgen in geschreven tekst. Leest een verhaal aan de hand van de plaatjes. Kan rijm in woorden herkennen.	L1 Spelen met letters. Toont belangstelling voor boeken (boekoriëntatie). Kan inhoud af beetje voorspellen n.a.v. de omslag van het boek. Doet pedagogisch medewerker na als zij stukjes uit het boek uitbeeldt. Belooft zichtbaar plezier aan voorlezen, rijmpjes en boeken (leesplezier). Gebruikt lettermateriaal niet om woorden te maken, maar om figuren te maken of te bouwen. Wordt zich bewust van klanken in woorden.	L1 - L2 Overgangsfase: Heeft meer gevarieerde interesse voor boeken. Spreekt een voorgelezen verhaal na m.b.v. aanwijzingen van de pedagogisch medewerker. Doet alsof hij kan schrijven. Schrijft naam in krabbels.	

Cognitieve ontwikkeling, 0 - 2 jaar

0	0,6	1	1,6	2
<p>Reageert op gezichten.</p> <p>Verkent wereld via de mond.</p> <p>Krijgt interesse in speelgoed.</p> <p>Brengt geluid en gezicht met elkaar in verband.</p> <p>Onderzoekt allerlei dingen (lepel die is gevallen).</p>	<p>Zoekt naar verborgen voorwerpen.</p> <p>Maakt onderscheid in plaatsen.</p> <p>Houdt aandacht vast.</p> <p>Imiteert handelingen (bijv. zwaaien).</p>	<p>Vraagt, door naar dingen te wijzen.</p> <p>Heeft interesse voor boeken en bladzijden omslaan.</p> <p>Herinnert zich smaak en geur.</p> <p>Test oorzaak en gevolg (deur openen en sluiten).</p>	<p>Legt verbanden.</p> <p>Kan zich iets voorstellen.</p> <p>Herinnert zich dingen die net zijn gebeurd.</p> <p>Onderscheidt vormen.</p> <p>Maakt eenvoudige constructies met materiaal.</p>	

Cognitieve ontwikkeling, 2 - 4;6 jaar

2	2,6	3	3,6	4	4,6
<p>Maakt eenvoudige inlegpuzzels (met knopjes).</p> <p>Begrijpt eenvoudige opdrachten en voert die ook uit.</p>	<p>Gebruikt 'ik'.</p> <p>Legt puzzels met grote stukken, maar zonder knopjes.</p> <p>Maakt bewust plannen.</p> <p>Doet vormen in een vormenstroof.</p>	<p>Stelt waarom-vragen.</p> <p>Denkt hardop.</p> <p>Kent begrippen als moe, koud, honger.</p> <p>Vergelijkt en ordent voorwerpen: weet dat stoel bij tafel hoort.</p>	<p>Benoemt aantal kleuren.</p> <p>Gebruikt begrippen 'jou' en 'jij'.</p> <p>Toont besef van tijd, bijv. dag/ nacht.</p> <p>Haalt fantasie en werkelijkheid nog door elkaar.</p> <p>Begrijpt begrippen als koud, moe, honger, arm.</p> <p>Geeft tegenstellingen aan: meisje-jongen, warm-koud.</p> <p>Ordent naar groot-klein.</p>	<p>Weet hoe oud hij is.</p> <p>Kent begrippen als op, onder, meer, minder.</p> <p>Gebruikt tijdsaanduidingen als: "Toen het vakantie was...".</p> <p>Maakt vergelijkingen met concreet materiaal: lang-kort, dik-dun (grote tegenstellingen).</p> <p>Ziet verschillen tussen afbeeldingen van voorwerpen.</p>	

Bijlage 12 Utrechtse Overdrachtsformulier peuters gebaseerd op KIJK

Utrechtse Overdracht peuter – kleuter

Gegevens Kinderdagverblijf / Peutercentrum	
Naam Kinderdagverblijf / Peutercentrum	
Naam leidinggevende	
Adres	
Postcode	
Telefoon	
E-mailadres	
Datum van invulling	
Ingevuld door (naam Pedagogisch medewerker)	
Kindgegevens	
Voornaam en achternaam	
Adres	
Postcode en woonplaats	
Geslacht	0 jongen 0 meisje
Geboortedatum	
Naam moeder	
Naam vader	
Broertjes en zusjes	
Bijzonderheden gezinssamenstelling	
Plaats van het kind in de kindertijd	
Land van herkomst ouder(s)	
Thuis taal (indien niet Nederlands)	
Vader spreekt Nederlands	0 ja 0 nee
Moeder spreekt Nederlands	0 ja 0 nee
Bijzonderheden peuter (gezondheid, allergie, medicatie, eten, zindelijkheid etc.)	

Bijzonderheden gezin	
Overig	
Plaatsingsgegevens	
Datum plaatsing	
Aantal dagdelen per week	
Gevolgd VVE-programma	0 nee 0 ja : 0 Kaleidoscoop 0 Piramide 0 Puk
Datum vertrek basisschool	
Naam toekomstige basisschool	
Beknorte informatie over begeleiding en ontwikkeling	
Is er intern hulp geboden? (zorgconsulent , pedagogisch coach e.a.)	0 nee 0 ja
Is er hulp gegeven door externe organisaties? (logopedie, fysiotherapie e.a.)	0 nee 0 ja
Heeft een huisbezoek plaatsgevonden?	0 nee 0 ja
Heeft het kind mogelijk extra aandacht nodig bij een of meer ontwikkelingsgebieden? (zoals taalontwikkeling, ontluikende rekenontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling, motoriek, e.a.)	0 nee 0 ja
Zijn er bijlagen toegevoegd? (ontwikkelingsgegevens)	0 nee 0 ja

* Van den Bosch, A. & Duvekot-Bimmel, A. (2015) | KIJK! 0-4 jaar. | Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven

Bijlage 13 Van der Zalm-Damhuis: Weinig taal (Klik op afbeelding om het volledige artikel te lezen)



Door uitdaging meer taal

Weinig taal, toch in gesprek

Als leerkracht ben je de hele dag door met kinderen in gesprek. Lastiger is dat met stille kinderen in de groep. Of met kinderen met een lage woordenschat. Beperk je dan niet tot taalaanbod. Juist als je die kinderen uitdaagt tot communicatie, gaat hun taal zich sneller ontwikkelen. Hoe je dat kunt doen, wordt in dit artikel met concrete voorbeelden belicht.

Eefje van der Zalm
projectleider onderzoek
Kanson in spel
Resi Damhuis is lector
Interactie en taalbeleid
Beiden zijn werkzaam bij
de Marnix Academie in
Utrecht

Aron en Mila spelen in de huishoek. De leerkracht krijgt Aron moeilijk aan de praat. Hij is stil en verlegen. Juf Filiz komt bij het raam en vraagt of ze eten kan kopen. Aron geeft haar een stukje speelgoedpizzeria. De juf pakt het aan: 'Oei, wat is dat heet zeg!' Aron is verrast door dit probleem en zegt: 'Dan moet het nog even afkoelen.' De prikkelende opmerking van de juf daagt Aron uit te reageren.

Kinderen uitdagen is een van de ingrediënten van een aanpak die we samen met pedagogisch medewerkers en kleuterleerkrachten (professionals) van peuterspeelzalen en kleutergroepen in Utrecht en Zwijndrecht hebben ontwikkeld. Een aanpak om juist kinderen over de drempel te helpen die stil of verlegen zijn of een kleine woordenschat in het Nederlands hebben. Want die kinderen leveren ons de meeste hoofdbrekers op, terwijl we met andere peuters en kleuters best mooie gesprekken kunnen voeren. Die gesprekken dragen krachtig bij aan hun taalontwikkeling. Professionals die werken in WE-groepen (Voor- en Vroegschoolse Educatiegroepen) zijn daarop getraind en methodes bieden aanknopingspunten en activiteiten daarvoor. Dat het in de praktijk niet altijd lukt, weten we inmiddels. Toch willen we juist de stille en laagtaalvaardige kinderen optimale ondersteuning bieden bij hun taalontwikkeling. Hoe krijgen we hen dan over de drempel?

Kracht zit in combinatie

De peuters of kleuters in de WE-groepen ontwikkelen zich op veel gebieden en professionals bieden hen ondersteuning en uitdaging. Een van de belangrijkste gebieden is de taalontwikkeling. In de WE stimuleren professionals de taalontwikkeling met methodes zoals *Puk & Ko of Piramide*, of een methodiek zoals *Basisonwikkeling of Kaleidoscoop*. En bovendien gebruiken professionals allerlei gespreks-

momenten om die taalontwikkeling te stimuleren: binnen die methodes, maar ook daarnaast, bijvoorbeeld in de verkleedhoek, de bouwhoek of bij het buiten spelen. In die gespreksmomenten tijdens spelsituaties liggen kansen die je gericht kunt benutten voor taalontwikkeling in combinatie met spelontwikkeling.

Hoe daag je de minder taalvaardige kinderen uit om toch te praten? Door sterke punten uit diverse richtingen te combineren. De rijke leeromgeving maak je taliger; je werkt niet alleen aan taalaanbod maar direct aan complete interactie, en je zoekt gericht naar motivatie en uitdaging, je bent het speelmaatje van het kind, en je ondersteunt kinderen daar waar ze dat nodig hebben. De sterke punten zijn tien ingrediënten die samen de beste kansen voor taalontwikkeling scheppen. Een aantal van deze ingrediënten worden in dit artikel toegelicht.

Communicatie: met speed

Kinderen ervaren soms een groot verschil tussen de taal van thuis en die van school. Dat kunnen Nederlandstalige kinderen zijn waar thuis anders gesproken wordt dan op school, en ook niet-Nederlandstalige kinderen waar thuis echt een andere taal gesproken wordt. Taalleren kan dan traumatisch zijn: de leerder weet zich geen raad tussen de eerste taal van thuis (T1) en de tweede taal die hij op school moet leren te gebruiken (T2). In T1 voelt hij zich thuis en competent, in T2 voelt hij zich onmachtig (Granger, 2004). Als kinderen zich onmachtig voelen kan het gebeuren dat ze niets zeggen: de stille periode. Als de stille periode te lang duurt kan er sprake zijn van psychische terugtrekking, dat overstijgt een oorzaak die puur in het taalontwikkelingsproces ligt (Gibbons, 1985). Wachten we dan maar af tot een kind zoveel taalaanbod heeft gehad dat hij 'vanzelf' gaat praten? Daarmee ver-

Achterhaal wat een kind graag doet en zoek materiaal dat hem uitdaagt om mee te spelen

Bijlage 14 Analyse KIJK! Peuters (Bazalt)

Eind peuterperiode, begin groep 1

Doelen	KIJK! Peuters De momenten waarop de lijnen worden ingevuld bepaalt de instelling. Om leerlingen goed in hun ontwikkeling te kunnen volgen, wordt geadviseerd om de lijnen twee keer per jaar in te vullen.
Mondelinge taalontwikkeling: luisteren	KIJK! Risicofactoren Peuters: slechte selectieve aandacht. Extra: Het is mogelijk gebruik te maken van de Observatielijst tweede taalverwerving die in de handleiding van KIJK! groep 1-2 (pg. 131-134) is opgenomen.
Mondelinge taalontwikkeling: deelname aan gesprekken	KIJK! Basiskenmerken Extra: Het is mogelijk gebruik te maken van de Observatielijst tweede taalverwerving die in de handleiding van KIJK! groep 1-2 (pg. 131-134) is opgenomen.
Mondelinge taalontwikkeling: vertellen, taalgebruik	KIJK! Risicofactoren Peuters: passiviteit. KIJK! Peuters: ontwikkelingslijn 4 Spraak-taalontwikkeling. Extra: U kunt gebruikmaken van de Observatielijst tweede taalverwerving die in de handleiding van KIJK! groep 1-2 (pg. 131-134) is opgenomen.
Mondelinge taalontwikkeling: taalbeschouwing	

Woordenschat/achtergrondken nis	KIJK! Risicofactoren Peuters: geringe wendbaarheid. KIJK! Peuters: ontwikkelingslijn 4 Spraak- taalontwikkeling KIJK! Peuters: ontwikkelingslijn 6 Ontwikkeling van waarnemen en denken/cognitieve ontwikkeling Extra: Het is mogelijk gebruik te maken van de Observatielijst tweede taalverwerving die in de handleiding van KIJK! groep 1-2 (pg. 131-134) is opgenomen.
Ontluikende (en beginnende) geletterdheid: leesplezier	KIJK! Peuters: ontwikkelingslijn 7 Symboolverkenning, 7.1 Ontluikende geletterdheid
Ontluikende (en beginnende) geletterdheid: oriëntatie op boek en verhaal	KIJK! Peuters: ontwikkelingslijn 7 Symboolverkenning, 7.1 Ontluikende geletterdheid
Ontluikende (en beginnende) geletterdheid: oriëntatie op geschreven taal	KIJK! Peuters: ontwikkelingslijn 7 Symboolverkenning, 7.1 Ontluikende geletterdheid
Ontluikende (en beginnende) geletterdheid: fonemisch bewustzijn en alfabetisch principe	
Doelen	KIJK! Peuters De momenten waarop de lijnen worden ingevuld bepaalt de instelling. Om leerlingen goed in hun ontwikkeling te kunnen volgen, wordt geadviseerd om de lijnen twee keer per jaar in te vullen .
Mondelinge taalontwikkeling: luisteren	KIJK! Risicofactoren Peuters: slechte selectieve aandacht. Extra: Het is mogelijk gebruik te maken van de Observatielijst tweede taalverwerving die in de handleiding van KIJK! groep 1-2 (pg. 131-134) is opgenomen.
Mondelinge taalontwikkeling: deelname aan gesprekken	KIJK! Basiskenmerken Extra: Het is mogelijk gebruik te maken van de Observatielijst tweede taalverwerving die in de handleiding van KIJK! groep 1-2 (pg. 131-134) is opgenomen.



Mondelinge taalontwikkeling: vertellen, taalgebruik	KIJK! Risicofactoren Peuters: passiviteit. KIJK! Peuters: ontwikkelingslijn 4 Spraak- taalontwikkeling. Extra: U kunt gebruikmaken van de Observatielijst tweede taalverwerving die in de handleiding van KIJK! groep 1- 2 (pg. 131-134) is opgenomen.
Mondelinge taalontwikkeling: taalbeschouwing	



Woordenschat/achtergrondkennis	KIJK! Risicofactoren Peuters: geringe wendbaarheid. KIJK! Peuters: ontwikkelingslijn 4 Spraak- taalontwikkeling KIJK! Peuters: ontwikkelingslijn 6 Ontwikkeling van waarnemen en denken/cognitieve ontwikkeling Extra: Het is mogelijk gebruik te maken van de Observatielijst tweede taalverwerving die in de handleiding van KIJK! groep 1-2 (pg. 131-134) is opgenomen.
Ontluikende (en beginnende) geletterdheid: leesplezier	KIJK! Peuters: ontwikkelingslijn 7 Symboolverkenning, 7.1 Ontluikende geletterdheid.
Ontluikende (en beginnende) geletterdheid: oriëntatie op boek en verhaal	KIJK! Peuters: ontwikkelingslijn 7 Symboolverkenning, 7.1 Ontluikende geletterdheid
Ontluikende (en beginnende) geletterdheid: oriëntatie op geschreven taal	KIJK! Peuters: ontwikkelingslijn 7 Symboolverkenning, 7.1 Ontluikende geletterdheid
Ontluikende (en beginnende) geletterdheid: fonemisch bewustzijn en alfabetisch principe	



Bijlage 15 Erken de thuistaal van kinderen

Meertalige kinderen voelen scherp aan of hun thuistaal als gelijkwaardig wordt gezien. Pedagogisch medewerkers en leerkrachten kunnen respect tonen voor de thuistaal van een kind, bijvoorbeeld door een kind te prijzen omdat het twee talen spreekt of aan hem of haar vragen wat een Turks woord betekent dat ze bij de Turkse slager hebben gehoord. Dit zal het zelfbeeld van het Turkse kind positief beïnvloeden.

Het is belangrijk dat ouders thuis met hun kinderen de taal spreken die zij zelf het best beheersen. Het werkt niet goed als meertalige ouders met een beperkte beheersing van het Nederlands thuis met hun kind Nederlands spreken. Dan hoort het kind thuis alleen korte zinnen of slecht Nederlands en kan het zijn taal niet optimaal ontwikkelen.

Omgaan met meertalige kinderen

- Toon belangstelling voor elkaars talen. Op het kindercentrum en op school wordt Nederlands gesproken, maar geef daarnaast op een speelse manier aandacht aan de andere talen die de kinderen en de pedagogisch medewerkers spreken. Noem bijvoorbeeld bij het fruit eten ook eens de naam van het fruit in andere talen.
- Zing een liedje of vertel eens een verhaal in meer talen (samen met een collega of een ouder); luister naar meertalige verhalen of gebruik meertalige kinderboeken.
- Zoek manieren om elkaar te begrijpen zonder taal. Maak bijvoorbeeld samen muziek, dans samen, speel een toneelstuk zonder woorden of bedenk een gebarentaal.
- Laat je niet misleiden als kinderen het Nederlands op een laag niveau beheersen.
- Zoek actief naar wat kinderen kunnen, begrijpen en bedoelen. Praat veel tegen alle kinderen over dingen, Schat kinderen niet te laag in. Dit kan hun ontwikkelingsmogelijkheden schaden.

Omgaan met meertalige ouders

- Adviseer meertalige ouders om thuis met hun kinderen de taal te spreken die zij het best beheersen! Het werkt niet goed als meertalige ouders met een beperkte beheersing van het Nederlands thuis Nederlands met hun kind praten, want dan krijgt een kind alleen taalaanbod in korte zinnen of gebrekkig Nederlands. Zo'n taalarme omgeving schaadt de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van het kind.
- Neem de tijd om een gesprek te voeren met ouders die weinig Nederlands spreken. Nodig ze eens uit op een rustig moment van de dag. Bij het halen of brengen is er vaak te veel haast of stress om rustig te praten.
- Gedraag je respectvol tegenover ouders die geen of weinig Nederlands spreken. Vermijd een betuttelende bejegening of toon.

(Van Keulen & Singer, 2012)

Bijlage 16 Toetsen peuters

Taal voor Peuters (2011) - Cito. Eind peuterperiode, begin groep 1

Doelen	Taal voor Peuters (Cito)	Afnamemoment (indien strikt bepaald vanuit instrument)
Mondelinge taalontwikkeling: luisteren	Onderdeel: Kritisch luisteren	TvP: tweede helft mei tot en met eerste helft juni
Mondelinge taalontwikkeling: deelname aan gesprekken		
Mondelinge taalontwikkeling: vertellen, taalgebruik		
Mondelinge taalontwikkeling: taalbeschouwing		
Woordenschat/achtergrondkennis	Passieve en actieve woordenschat en Definitievaardigheid	TvP: tweede helft mei tot en met eerste helft juni
Ontluikende (en beginnende) geletterdheid: leesplezier		
Ontluikende (en beginnende) geletterdheid: oriëntatie op boek en verhaal		
Ontluikende (en beginnende) geletterdheid: oriëntatie op geschreven taal		
Ontluikende (en beginnende) geletterdheid: fonemisch bewustzijn en alfab. principe		



Bijlage 17 Soorten praten

Aan alle domeinen van de ontwikkeling komt taal te pas: het domein van gevoelens, van relaties tussen kinderen, van de dingen. Communicatie tussen leidster en kinderen is dus altijd en overal belangrijk. Als de leidster zich bewust is dat ze kansen kan grijpen en creëren, kan ze ook haar eigen taal bewust gebruiken. Ze kan verschillende soorten taal gebruiken om haar begeleiding af te stemmen op het niveau van de kinderen.

Speel-, doen-, denk- en steunpraten


De soorten van praten bespreken we onder de noemers speelpraten, doenpraten, denkpraten en steunpraten. Steunpraten is speciaal voor kinderen die extra aandacht nodig hebben, bijvoorbeeld kinderen die thuis geen Nederlands spreken hebben geleerd of kinderen met een vertraagde taalontwikkeling.

Speelpraten is spel met taal, met de klanken, woordjes, korte zinnestelsels. Bij speelpraten gaan taal én non-verbale communicatie - oogcontact, aanraken, imitatie, mimiek en gebaren - gelijk op. Speelpraten is vooral plezier. Voordat kinderen zelf praten, praten veel volwassenen al met kinderen. Ze gaan in op alles wat de baby doet of aan geluid produceert. En ze benoemen de gevoelens van de kinderen. Speelpraten is echter niet alleen goed voor de emotionele band met het kind. Het is ook goed voor de taalontwikkeling zelf: voor de klankontwikkeling, voor de verwerving van intonatiepatronen van de taal en voor het leren van de regels voor beurtwisseling.

Doenpraten is verwoorden van de handelingen van het kind, *pak je zelf de fles?* of van de leidster zelf, zoals bij het verzorgen: *ja, op je buik, crème, op je armen ook crème, overal crème, op je rug*. Doenpraten is handelingsbegeleidende taal, waarbij de leidster woorden geeft aan de ervaringen van het kind op het moment van dingen doen, of vlak voor dat moment van handelen; *en nu nog een hapje nemen, Gaan we de beer pakken of Je kan ook samenspelen met Suzanne hè? Als Suzanne nou eerst het balletje erin doet. Doe jij maar eerst het balletje erin. Nu mag Wim het balletje. Geef hem maar*. Alle activiteiten van jonge kinderen zijn een bron voor doenpraten; de vaste routines van verzorging en maaltijden, maar ook alle speelactiviteiten bieden volop gelegenheid om met elkaar te praten.

Denkpraten is praten over waar je aan kunt denken: over een gebeurtenis die heeft plaatsgevonden of nog moet plaatsvinden, over het afwezige, het mogelijke, of het wenselijke, over gevoelens of gedachten. Met denkpraten roept de leidster een voorstelling op, waarover ze verder praat met de kinderen. *Doe jij maar eerst het balletje erin. Nu mag Wim het balletje. Geef hem maar*. Alle activiteiten van jonge kinderen zijn een bron voor doenpraten; de vaste routines van verzorging en maaltijden, maar ook alle speelactiviteiten bieden volop gelegenheid om met elkaar te praten.

Denkpraten is praten over waar je aan kunt denken: over een gebeurtenis die heeft plaatsgevonden of nog moet plaatsvinden, over het afwezige, het mogelijke, of het wenselijke, over gevoelens of gedachten. Met denkpraten roept de leidster een voorstelling op, waarover ze verder praat met de kinderen. Doenpraten stuurt het handelen, denkpraten stuurt het denken. Denkpraten is vragen stellen: Ennes heeft een spin in een potje meegenomen. De leidster vraagt: *waar zou de spin het liefste wonen?* Pedram is gevallen met de step. *Kapot* roept hij. *Waar is ie kapot?* vraagt de leidster. *Hoe kun je hem nou maken?* De kinderen hebben stoeltjes achter elkaar gezet, Zequel draait aan een stuur. *Waar gaan jullie naar toe?* vraagt de leidster. Denkpraten is ook een suggestie doen: *Kan*



het dak niet beter op deze kant? Denkpraten is ook praten over gedachten van andere kinderen. *Ik denk niet dat David dat leuk vindt. Of wel?* Na hun tweede verjaardag zijn ze daar steeds beter toe in staat. Leidsters kunnen dus al vroeg met kinderen denkpraten. Ze zijn er niet gauw te jong voor als het dicht bij hun ervaring staat. Bij het denkpraten kunnen allerlei woorden, ook wat 'moeilijker' woorden, van pas komen.

Steunpraten. Voor kinderen met een vertraagd taalbegrip of voor wie het Nederlands de tweede taal is, is er nog een ander soort taalgebruik van belang: *steunpraten*. Steunpraten is praten met extra ondersteuning van de taal. De dubbele, driedubbele of vierdubbele aandacht die deze kinderen nodig hebben klinkt door in de omschrijving van de methodiek: Het principe van 'verdubbel de boodschap': gebruik naast de taal ook non-verbale communicatie (wijzen, gebaren, mimiek). Het bewust en uitdrukkelijk gebruik van lichaamstaal - mimiek, gebaren, houding - ondersteunt, verdubbelt, de talige boodschap. De *drie x drie* aanpak: zorg voor veel herhaling. Introduceer de woorden, herhaal ze drie keer en laat die reeks van drie minstens drie keer op een dag terugkomen. De *viertakt*: de vier stappen van een woord: Maak een goede selectie van woorden, denk na over de samenhang van de woorden die je bij een activiteit aanbiedt, introduceer de woorden. bijvoorbeeld in de huishoek: *het bord, het mes, de vork, de lepel, eten, opscheppen*. Selecteer woorden waar kinderen direct iets aan hebben. Verduidelijk de betekenis met concrete voorwerpen of het voordoen van handelingen; gebruik de woorden samen met de andere woorden uit hetzelfde betekenisdomein, zodat het contrast in betekenis duidelijk wordt. Zorg dat voorwerpen en handelingen zijn ingebed in natuurlijke spelsituaties. Herhalen en oefenen; zeg het woord vaak in dezelfde situatie, laat het woord terugkomen in een andere situatie (bijvoorbeeld eerst concrete voorwerpen, dan een boekje, een puzzel, een plaat). Biedt het woord vaak aan en laat een kind na verloop van tijd het woord nazeggen. Maak ruimte voor individuele aandacht of spel in een kleine groepje. Controleren of een kind het woord begrijpt of gebruikt. geef bijvoorbeeld een opdrachtje *Pak jij het bord? Mag ik de suiker?* Verdubbelen, drie keer, vier keer: het maakt duidelijk dat niet-Nederlandstalige kinderen of kinderen met een vertraagde taalontwikkeling extra steun nodig hebben

Uit:

Singer, E & Klerekooper, L. (2008) Pedagogiek kindercentra 0 -4 jaar. Landelijk Pedagogienplatform Kinderopvang.

Bijlage 18 Vragen stellen taxonomie (Bloom)

Lagen taxonomie (Bloom)

Creëren	Kun je een nieuw plan maken voor Olivier om te zorgen dat hij niet meer verdwaalt? Stel je eens voor dat jij verdwaalt, wat doe je dan?
Evalueren	Waardoor vind je het een goede oplossing dat Olivier ging roepen? Wat vind je van de oplossing van zijn papa en mama?
Analyseren	Waarom kun je zien dat Olivier verdwaald is? Hoe komt het dat Olivier verdwaald is? Wat was het probleem van Olivier?
Toepassen	Wat wil jij veranderen aan de oplossing van papa en mama? Hoe zou jij het probleem van Olivier oplossen?
Begrijpen	Hoe komt het dat Olivier verdwaalde? Bedenk eens waarom Olivier achter een geel blaadje aan rende? Hoe weet je dat het herfst is?
Herinneren	Wat gebeurde er nadat Olivier was verdwaald? Waar woont Olivier? Waar is Olivier langs gerend, toen hij achter het gele blaadje aan ging?

Vragen stellen in de taxonomie van Bloom:

De lagen Herinneren, begrijpen en toepassen zijn van een lagere denkkorde.

De lagen analyseren, evalueren en creëren zijn van een hogere denkkorde.

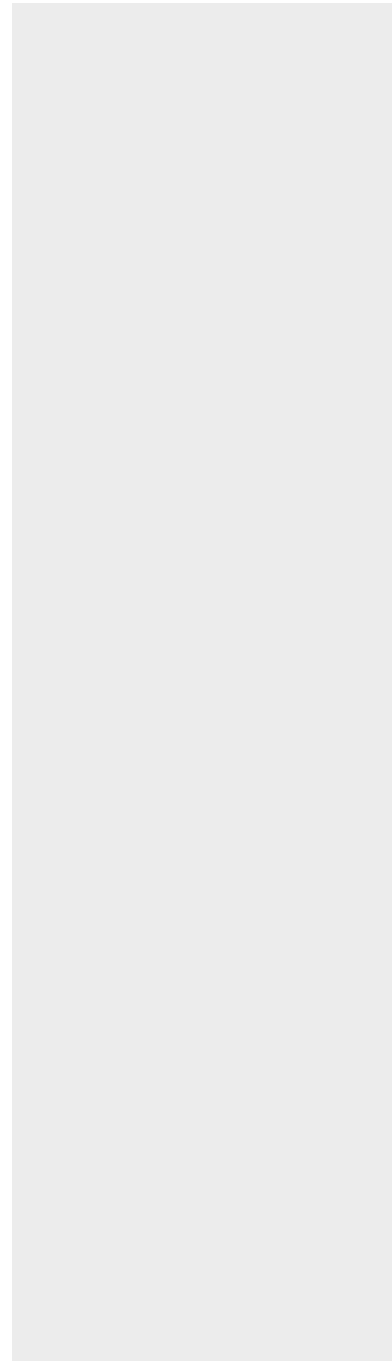
De lagen bouwen op elkaar voort. Pas als kinderen vragen uit de laag van herinneren kunnen beantwoorden, zijn ze in staat vragen van de laag begrijpen te beantwoorden en zo voort.

CPS 2014 Bouwman &vd Mortel



Bijlage 19 Werkwijze Lesson Study 1-2 peuters

[Lees volledige tekst](#)



Bijlage 20 Beginnende Geletterdheid

[Lees volledige tekst](#)

KENNISNET ONDERZOEKSREEKS ■ ICT IN HET ONDERWIJS

Kennisnet

*Wat
weten
we
over
ict
en ...*

*Taal-
ontwikkeling
van jonge
kinderen*

Het effect van digitale boeken en interactief leermateriaal op leesvaardigheid van peuters en kleuters

The cover features a stack of books, a hand holding a remote control, and a woman's face with digital icons.



Bijlage 21 VVE reportage Brandpunt 3 november 2015

[Bekijk uitzending](#)





Bijlage 22 De uitgangspunten van VVE programma's

- De activiteiten zijn planmatig en cyclisch beschreven.
- Er is sprake van een ruim aanbod van begeleide taalstimulerende activiteiten.
- De activiteiten volgen de ontwikkeling en lokken ontwikkeling uit.
- Het aanbod bestaat uit betekenisvolle activiteiten, waarin spel binnen en buiten een onderdeel is.
- De tijd wordt effectief benut.
- De activiteiten vinden voor het merendeel plaats in kleine groepen.
- Ouderbetrokkenheid is opgenomen in het beleid.
- Er is sprake van een onderbouwde visie, die wordt gedragen door realistische, haalbare doelstellingen.





Bijlage 23 Uitgangspunt van LOGO

Uitgangspunt van LOGO 3000 zijn de BAK lijsten. Peuters en kleuters leren alle 3000 woorden van de Basiswoordenlijst voor Amsterdamse Kleuters (de BAK lijst) en gaan zo goed voorbereid naar groep 3.

De woorden zijn in LOGO 3000 zo uitgewerkt dat:

- met enige scholing en oefening elke pedagogisch medewerker direct in de groep aan de slag kan
- de woorden niet alleen aangeboden worden (semantiseren) maar dat er ook voldoende handreikingen zijn voor het speels herhalen en inoefenen van woorden (consolideren)
- de pedagogisch medewerkers meteen concrete voorbeelden en beeldmateriaal kunnen inzetten om betekenissen te verduidelijken
- het aanbieden en inoefenen van de woorden in elke methode of activiteit is in te passen
- kinderen individueel binnen een digitale omgeving op peutercentrum /school en eventueel thuis op maat kunnen oefenen.
- waar mogelijk woorden gekoppeld zijn aan ontluikende geletterdheid en gecijferdheid



Bijlage 24 Waarom kiest een beer een emmer

[Lees volledige tekst](#)

22

KLEUTERWISKUNDE

Waarom kiest beer een emmer?

RIJKE REKENVRAGEN IN PRENTENBOEKEN

Prentenboeken zijn een belangrijk middel om de taal- en rekenontwikkeling te stimuleren. Wiskundige verschijnselen uit prentenboeken nodigen uit om vragen te stellen waarover gedacht en geredeneerd kan worden, rijke rekenvragen. Daarmee verrijken kleuters hun (reken)taal en leren zij verbanden te leggen tussen wat ze horen, wat ze zien en wat ze meemaken.

Te bek
Jafte Bouwman, Suzanne de Lange, Monique van Buren en Anne Marieke Kool

Jafte Bouwman en Anne Marieke Kool zijn werkzaam bij CPS als experts lange tijd. Suzanne de Lange en Monique van Buren zijn werkzaam bij Hogeschool Inholland als opklimmer voor de leerwiskunde.

integrale functie van prentenboeken

Prentenboeken worden door leerkrachten vooral gebruikt om uit voor te lezen. Door te luisteren naar verhalen lezen kinderen boeken te veel een aan de inhoud ervan. Ze ontwikkelen en ontwikkelen tijdens het begrijpend luisteren, verbinden de aanwezige kennis aan nieuwe informatie en zo breiden ze hun kennis uit en verrijken ze hun taal. Prentenboeken en informatieboeken leveren zo ook een belangrijke bijdrage aan de reken- en denkontwikkeling. Veel prentenboeken bevatten

namelijk allerlei rekenproblemen en rekenwiskundige aspecten die aanzetten tot denken en redeneren over mogelijke oplossingen en het verklaren van wiskundige verschijnselen. Vroegere woordenschaarontwikkeling heeft een grote invloed op de taalvaardigheid bij andere vakgebieden, zoals rekenen en techniek. Alle reden dus om prentenboeken ook bij het rekenwiskunde-onderwijs in te zetten. Van belang is dan wel dat de wiskundige verschijnselen door de leerkracht herkend worden, alvorens ze kunnen worden gebruikt. Het is de vraag of het daardoor herkennen van de wiskundige aspecten in een prentenboek geen vanzelfsprekendheid is.

rol van de leerkracht

Volwassenen hebben door hun voorbeeldfunctie een grote invloed op de taal- en rekenontwikkeling van een kind. Interactie is hierbij cruciaal: een kind ontwikkelt een taal en rekenbegrip door te luisteren. Het is immers zo belangrijk dat ze met



© 2015 Koninglijke Van Gorcum

Volgens Bartjens jaargang 35 2015/2016 Nummer 1



Bijlage 25 De rol van de logopedist


Communiceren is een basisbehoefte, we kunnen niet zonder. Het bepaalt je ontwikkeling, sociale leven, hoe je jezelf uitdrukt enzovoort. Iedereen kan praten, waardoor het iets vanzelfsprekends lijkt, maar eigenlijk is het een van de ingewikkeldste systemen die een kind leert. En er kan nogal eens wat mis gaan. Hoewel de logopedist vaak wordt gezien als de 'praattjuf' is het vak veelzijdiger dan de meesten denken. Want ook op het gebied van eten en drinken, ook een basisbehoefte, is een logopedist de expert. Met name in de leeftijdscategorie 0-8 jarigen kan de logopedist op vele vlakken ingezet worden bij problemen met: taal, spraak, dyspraxie, stem, open monddrag of afwijkende mondgewoonten, eet- en drinkproblemen, hoorproblemen, stotteren of broddelen en sociale vaardigheden. De rol van de logopedist heeft niet alleen betrekking op het normale ontwikkelende kind, maar ook op kinderen die zich ontwikkelen in samengaan met een gedragsaspect (bv. ASS), verminderde cognitie of verstandelijke handicap. Hieronder een overzicht van de veelzijdige en onmisbare inzet van de logopedist.

Bij de allerjongste kinderen kan de logopedist bijvoorbeeld hulp bieden op het gebied van voedingsproblemen. Denk hierbij ook aan prematuren met nog weinig ontwikkelde lip- en tongmotoriek. Maar ook kinderen die de fles- of gewone voeding weigeren vanwege vervelende ervaringen en/of fysiologische oorzaken. Problemen met eten en drinken op oudere leeftijd vanwege open monddrag en/of afwijkend slikken door bijvoorbeeld duimen, speengebruik of een verkeerde gebitsstand, kunnen bij de logopedist behandeld worden. Al dan niet in samenwerking met de tandarts. Afwijkende mondgewoonten kunnen articulatieproblemen, afwijkend slikken, mondademen en afwijkende gebitsstanden veroorzaken en kunnen met directe logopedische therapie voorkomen of verholpen worden.

Vanaf de geboorte lopen de spraak- en taalontwikkeling naast elkaar. De taalontwikkeling loopt grofweg van 0-5 jaar waarna het een voltooiingsfase kent tot een jaar of 10. De taal: woordenschat, zinsbouw, vertelvaardigheid gaan zich verdiepen en verbreden. Problemen die kunnen ontstaan zijn een taalontwikkeling die niet op gang komt, een taalontwikkelingsachterstand, problemen bij een meertalige opvoeding of een taalstoornis. De logopedist richt zich in de therapie op de ouders door te coachen in het vergroten of verbeteren van het taalaanbod (indirecte therapie). Kinderen leren immers taal door het te horen en te imiteren. Maar om tot taal te komen kan therapie, gericht op de pre-verbale voorwaarden en communicatieve functies, ook belangrijk zijn. Directe taaltherapie is daarnaast vaak gericht op woordenschatuitbreiding, zinsbouw, verhaalopbouw of het stimuleren van taal-denk relaties etc. Ook training voor sociale vaardigheden (SOVA-training) is een mogelijk terrein van de logopedist.

In de eerste vier jaren van het kind leert het alle spraakklanken kennen, herkennen en uitspreken. Dit kan soms uitlopen tot een jaar of zes. Verbale ontwikkelingsdyspraxie (VOD), een fonetische- of fonologische spraakstoornis kunnen deze ontwikkeling verstoren. De logopedische therapie richt zich onder andere op auditieve discriminatie en de productie van de spraakklanken. Van fonologische stoornissen is ook bekend dat deze op latere leeftijd lees- en schrijfproblemen kunnen geven vanwege moeite met de auditieve leesvoorwaarden. Soms gaat dit samen met auditieve verwerkingsproblemen (AVP). Ook hierin kan de logopedist ondersteunen, eventueel in samenspraak met school.

Dan zijn er nog de gebieden stotteren, stemproblemen en hoorproblemen waarbij de logopedist begeleiding en therapie kan bieden. Stotteren en stem- en ademproblemen richten zich veel op coaching van het kind en de ouders, hoe er mee om te gaan en de do's en don'ts. Indien het stotteren zich vestigt (vaak v.a. 7 jaar) kan directe oefentherapie



ingezet worden. Hoorproblemen worden vaak al op jonge leeftijd geconstateerd. De logopedist biedt therapie in de gehele communicatie, denk hierbij aan ondersteunende gebaren, spraakafzien, begeleiding bij het gebruik van hoortoestellen en cochleaire implantaten.

Door de veelzijdigheid aan stoornissen die worden behandeld, is de logopedist op veel plekken aan het werk: in een eigen praktijk, op een reguliere basisschool, SO of SBO maar ook op behandelcentra, medisch kinderdagverblijven, ziekenhuizen en in de preventieve logopedie bij de gemeentelijke jeugdvolksgezondheidsafdelingen. Logopedie is bij uitstek een beroep waarbij samenwerking met de ouders en overige partijen van groot belang is.

Maud Schouwerwou, Logopedist – Gemeente Utrecht VG, JGZ december 2015





