



GOEDE LEESSTART

Vorbereiding op Begrijpend
en Technisch Lezen

In groep 1 en 2





GOEDE LEESSTART

Vorbereiding op Begrijpend en Technisch Lezen

In groep 1 en 2

Colofon

De Paper *Goede Leesstart in groep 1 en 2* (maart 2008) van Dorien Stolwijk is een uitgave van Projectbureau Kwaliteit voor de implementatiekoffer van site www.schoolaanzet.nl en www.taalpilots.nl.

Het Projectbureau Kwaliteit draagt zorg voor de uitvoering van Spoor 3 en 4 van de Kwaliteitsagenda PO Scholen voor morgen. Dit gebeurt onder verantwoordelijkheid van de PO Raad en samen met het Ministerie van OCW.



Varrolaan 60
3584 BW Utrecht
e-mail info@schoolaanzet.nl
www.schoolaanzet.nl



INHOUDSOPGAVE

Goede Leesstart voor Groep 1 & 2

Hoofdstuk 1:	Een goede leesstart in groep 1 en 2	4
Hoofdstuk 2:	Beginnende geletterdheid	5
Hoofdstuk 3:	Begrijpend luisteren	9
Hoofdstuk 4:	Leesplezier en leesmotivatie	11
Hoofdstuk 5:	Gesprekken met kinderen	12
Hoofdstuk 6:	Interactief leren	14
Hoofdstuk 7:	Woordenschat	15
Hoofdstuk 8:	Ouderbetrokkenheid	18
<hr/>		
Literatuurlijst	Referenties	19



HOOFDSTUK 1

Goede Leesstart

Inleiding

Voor begrijpend lezen is het belangrijk dat kinderen goed, technisch, kunnen lezen en dat ze de inhoud van een tekst kunnen volgen. Bij jonge kinderen wordt in de onderbouw van de basisschool de basis gelegd voor het leren lezen en het kunnen begrijpen van teksten. De woordenschat van de kinderen speelt hierbij een belangrijke rol. Om teksten goed te kunnen begrijpen moet je immers weten wat het woord dat je leest betekent. Door veel voor te lezen komen kinderen in aanraking met nieuwe woorden, waardoor de woordenschat van de kinderen wordt vergroot. Regelmatig voorlezen van verhalen, prentenboeken en informatieve boeken in de onderbouw is belangrijk. Het brengt jonge kinderen in aanraking met geschreven taal en het vergroot de interesse in boeken, waardoor kinderen ook graag zelf lezer willen worden. Dit heeft uiteindelijk een gunstige invloed op het technisch leren lezen. Binnen voorleessituaties leren kinderen hun voorkennis over een tekst te activeren en zij maken spelenderwijs kennis met de verhaalstructuur van een tekst. Bij begrijpend luisteren zijn strategieën relevant die in hoge mate overeenkomen met begrijpend lezen. Kinderen leren hoe verhalen zijn opgebouwd, zij leren voorspellingen maken, hoofd- en bijzaken onderscheiden en verhalen samen te vatten. Dit bevordert het verhaalbegrip van de kinderen. Het luisteren naar verhalen is een sociale activiteit waarbij de volwassene en het kind voortdurend op elkaar zijn betrokken. Door interactief voorlezen leert het kind de betekenis van een tekst te achterhalen. Of kinderen goed zijn in begrijpend luisteren wordt mede bepaald door hun kennis van de wereld. Het is belangrijk dat de kinderen zich kunnen verdiepen in de wereld om hen heen en zo hun algemene kennis opbouwen. Door te werken met leervragen wordt deze kennis over de omringende wereld vergroot. Belangrijk is ook dat kinderen de schoolse taalvaardigheid eigen maken om het begrijpend lezen uit te kunnen voeren. Jonge kinderen leren deze taal in interactie met de personen in de omgeving. Gesprekken met kinderen zijn belangrijk om de mondelinge taalvaardigheid van de kinderen te stimuleren. Het is essentieel dat kinderen veel gelegenheid krijgen om zelf te praten. Daarnaast speelt een rol in welke mate ouders zijn betrokken bij het leesonderwijs van de kinderen en of zij thuis ook voorzien in een stimulerend leesklimaat. Scholen kunnen op verschillende manieren leesplezier en leesmotivatie ontlokken bij kinderen. Hierdoor doen kinderen veel ervaring op met diverse verhalen en teksten.

Door het aanbod van activiteiten om de vaardigheden als begrijpend luisteren, mondelinge taalvaardigheid, woordenschat, verhaalbegrip, interactief leren en de technische leesvaardigheid te ontwikkelen, kunnen scholen gunstige voorwaarden scheppen waardoor kinderen in staat worden gesteld om een goede leesstart te maken. Om een succesvolle lezer te worden zijn onderstaande onderwijsleeractiviteiten bij de verschillende vaardigheden een stimulerende factor.



HOOFDSTUK 2

Beginnende Geletterdheid

In de onderbouw van de basisschool wordt de basis gelegd voor het leren lezen. Dit is het stadium van beginnende geletterdheid wat zich afspeelt in groep één tot het moment dat kinderen de elementaire leeshandeling onder de knie hebben. Het doel hierbij is kinderen vertrouwd te maken met teksten en letters. Jonge kinderen maken spelenderwijs kennis met de geschreven en gedrukte taal en worden zo voorbereid op het uiteindelijke technisch lezen. Hoewel er kinderen zijn die zich het lezen al eerder eigen hebben gemaakt, leren de meeste kinderen in groep drie de elementaire leeshandeling uit te voeren. Bij beginnende geletterdheid staan de onderstaande doelen van Verhoeven en Aarnoutse (1999) centraal.

Boekoriëntatie

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

Verhaalbegrip

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

Functies van geschreven taal

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

Relatie tussen gesproken en geschreven taal

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



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

Taalbewustzijn

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

Alfabetisch principe

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

Functioneel 'schrijven' en 'lezen'

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

Technisch lezen en schrijven, start

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

Technisch lezen en schrijven, vervolg

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

Begrijpend lezen en schrijven

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

In de volgende paragrafen worden alleen de eerste acht doelen besproken, omdat deze betrekking hebben op groep 1 en 2 en op de eerste helft van groep 3. De laatste twee doelen gelden voor de tweede helft van groep 3 en worden hier buiten beschouwing gelaten.

Oriënteren op boeken en verhalen

Veel voorlezen aan jonge kinderen is essentieel. Voorlezen van aantrekkelijke boeken vormt een goede start voor het stimuleren van geletterdheid (Verhoeven & Aarnoutse, 1999). Door voorlezen leren kinderen zich allereerst te oriënteren op verhalen en teksten (Wentink & Verhoeven, 2001). Tijdens het voorlezen ervaren peuters en kleuters dat in een boek een verhaal staat geschreven.



Door het voorbeeldgedrag van de volwassene leren zij dat als je een verhaal leest, je vooraan moet beginnen en het verhaal naar achter verder leest. Tijdens voorleessituaties stelt een volwassene vragen over het boek, de titel en de illustraties. Hierdoor leren kinderen dat een verhaal een titel heeft en dat deze iets zegt over de inhoud van het verhaal. Ze ontdekken dat de illustraties iets vertellen over het verloop van het verhaal. Spelenderwijs leren kinderen zich steeds meer vooraf te oriënteren op de inhoud van het verhaal, door te luisteren naar de titel en te kijken naar de illustraties. Vanaf groep één van de basisschool leren kinderen voorspellingen maken over het verloop van het verhaal. Door voorlezen krijgen zij in de gaten dat de schrijver van het verhaal altijd een bedoeling heeft (Verhoeven & Aarnoutse, 1999). Voor begrijpend lezen is het belangrijk dat kinderen in staat zijn om hun voorkennis te verkennen en voorspellingen te kunnen maken over de inhoud van een tekst. De basis voor deze leesstrategieën wordt in de onderbouw gelegd tijdens voorleessituaties.

De situatieschets en de verhaallijn

Regelmatig voorlezen uit boeken bevordert ook het begrip van zins- en verhaalstructuren (Bus, 2005 in Van Elsäcker, van der Beek, Hillen & Peters). Door het voorlezen van diverse verhalen en boeken leren kinderen de verschillende structuren en uitdrukkingen in de taal kennen. Door vaak voor te lezen ontdekken kinderen dat een verhaal een opbouw heeft (Verhoeven & Aarnoutse, 1999). Zo kunnen ze gaan begrijpen dat een verhaal een situatieschets kent die informatie geeft over de hoofdpersonen van het verhaal en de plaats en tijd waar het verhaal zich afspeelt. Vanaf groep één van de basisschool ontdekken kinderen dat een verhaal een episode heeft die bestaat uit een begin, vervolgens zijn er verschillende gebeurtenissen die in een bepaalde volgorde verlopen en tot slot een afloop van het verhaal. Voor het goed begrijpen van verhalen en teksten is het belangrijk dat kinderen leren om hun voorkennis over een tekst te verkennen (*wat weet je al?*), dat ze voorspellingen kunnen maken (*wat denk je dat er gebeurt in het verhaal?*), dat ze hoofd- en bijzaken kunnen onderscheiden (*wie is de belangrijkste persoon?*) en dat ze kunnen samenvatten en terugblikken (*wat is er gebeurd?*). De Wie-waar-wat-pictogrammen van Van Kleef en Tomesen (2002a) kunnen houvast bieden bij het bespreken van de situatieschets en de verhaallijn. Vóór, tijdens en na het voorlezen kan de leerkracht aan de hand van pictogrammen met de kinderen spelenderwijs een verhaalschema maken. Hierdoor leren zij dat een verhaal zich ergens afspeelt, gaan ze de volgorde van gebeurtenissen zien en begrijpen en leren zij een verhaal samen te vatten. De verhaallijn kan ook zichtbaar worden gemaakt op een boekenmuur (van Elsäcker, van der Beek, Hillen & Peters, 2006). Op deze muur hangen gekopieerde platen uit het boek. Met deze platen kunnen de kinderen activiteiten rondom de verhaallijn ondernemen, zoals het in de juiste volgorde leggen van de platen en het vertellen van de gebeurtenissen bij de platen. De verhaallijn van een prentenboek kan door de kinderen worden uitgespeeld bij een verteltafel (Verhoeven & Aarnoutse, 1999). Op een verteltafel liggen voorwerpen uit het verhaal. Er liggen stokpoppen van de personen die in het verhaal voorkomen en attributen om het verhaal na te spelen. Hierdoor leren kinderen actief de verhaalopbouw kennen. Bij het navertellen gebruiken kinderen vaak zinnen die afkomstig zijn uit het verhaal waardoor ze complexe zinsconstructies oefenen. Bij het zelf navertellen en naspelen van een verhaal hebben kinderen aanvankelijk nog de steun nodig van de illustraties in het boek.

Geschreven taal

Kinderen ontdekken al vroeg dat je via geschreven taal kunt communiceren. Veel kinderen willen de schrijfhandelingen van de volwassene imiteren. Zij vinden het leuk om met letters en tekens te spelen. Fouten die hierbij gemaakt worden verdwijnen naarmate het kind in de loop der jaren steeds meer schrijfervaring opdoet. Voor kinderen die thuis weinig in aanraking komen met lezen en schrijven is het nodig dat zij op school de gelegenheid krijgen om met lezen en schrijven te experimenteren. Hierbij moet functionaliteit en lees- en schrijfplezier voorop staan.

Door het voorbeeldgedrag van de leerkracht worden kinderen geprikkeld. Activiteiten als het schrijven van woorden en zinnen bij een tekening of het werken met een nieuwsbord voor de kinderen, zijn hier voorbeelden van.



Belangrijk is dat er een zinvolle of aantrekkelijke aanleiding is om kinderen zelf tot schrijfgedrag te laten komen, zoals het schrijven van verlanglijstjes, het schrijven van een brief of kaart aan iemand die ziek is of het maken van een boodschappenlijstje. De leerkracht zorgt voor een stimulerende lees- en schrijfomgeving zoals een schrijfhoek waar veel soorten schrijfmateriaal en voorbeelden van geschreven woorden en teksten te vinden zijn. Ook in de diverse spelhoeken in de klas kan de leerkracht betekenisvolle schrijfactiviteiten aanbieden.

Omgaan met klanken en letters

Kinderen leren dat gesproken woorden kunnen worden vastgelegd. Ook weten ze dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken. Ze herkennen al snel de letters van hun eigen naam en kunnen deze naam zelf lezen. Andersom leren ze al snel de letters van hun eigen naam of de gehele naam zelf schrijven. Spelenderwijs wordt ook het taalbewustzijn gestimuleerd. Kinderen leren nadenken over de vormaspecten van taal (Wentink & Verhoeven, 2001). Hun taalbewustzijn neemt toe. Ze leren de betekenis kennen van de begrippen als verhaal, zin, woord en klank. Hierbij moeten zij zich concentreren op de vorm van woorden en daarbij afzien van de betekenis (*kabouters is langer dan reus*). Voor de ontwikkeling van geletterdheid is de objectivatie van klanken erg belangrijk. Kinderen ontwikkelen een fonologisch en fonemisch bewustzijn. Aspecten van fonologisch bewustzijn zijn bijvoorbeeld het splitsen van woorden in lettergrepen, het verbinden van lettergroepen tot een woord en het toepassen van eindrijm. Een gevorderde fase van fonologisch bewustzijn is het fonemisch bewustzijn. Dit is het besef dat woorden zijn opgebouwd uit fonemen, de letterklanken die met onze lettertekens corresponderen. Dit is bijvoorbeeld het herkennen van beginrijm, het kunnen opdelen van korte woorden in losse klanken (auditiële analyse) en het samenvoegen van losse klanken tot een woord (auditiële synthese) (Van Kleef & Tomesen, 2002b).

De leerkracht kan rijmen stimuleren door samen met kinderen een rijmpjes- en versjeshoek in te richten (Verhoeven & Aarnoutse, 1999). Kinderen zijn gevoelig voor zowel begin- als eindrijm. Bij de rijmpjes kunnen passende concrete voorwerpen worden gebruikt. Ook kan de leerkracht de tekst op een flap of een (digitaal) schoolbord schrijven. Als woorden met dezelfde rijmklank dezelfde kleur krijgen, zullen sommige kinderen spontaan ontdekken dat rijmende klanken ook dezelfde letters hebben.

Met een taalpop kan de leerkracht op een speelse manier aandacht geven aan een bepaald aspect van taal. Een voorbeeld is 'Lotte Langzaam', die alleen praat in lettergrepen. Of 'Tijm Rijm' die alleen eindrijm gebruikt en verstaat (Van Kleef & Tomesen, 2002b). Deze poppen kan de leerkracht inzetten tijdens een kringactiviteit of tijdens het werken in hoeken. Kinderen oefenen spelenderwijs met de 'taal' die de poppen spreken.

Het alfabetisch principe houdt in dat er een overeenstemming is tussen de klanken van een woord en de weergave in lettertekens. De lettermuur is een hulpmiddel voor het stimuleren van de letterkennis en het fonologisch bewustzijn. Op een lettermuur staan alle letters van het alfabet, bij voorkeur op ooghoogte van de kinderen (Van Kleef & Tomesen, 2002b). Bij elke letter is er ruimte voor het noteren of opplakken van plaatjes en woorden door de kinderen. Het aanbod van letters gebeurt spelenderwijs. De context en het spel zijn leidend. Cruciaal is dat er gelijktijdig aandacht wordt besteed aan de uitspraak van de letter of het woord, de schrijfwijze en de betekenis. Door deze samenhang ontwikkelen kinderen hun fonemisch bewustzijn.



HOOFDSTUK 3

Begrijpend Luisteren

Interactief voorlezen is voorlezen met ruimte voor inbreng van kinderen. Het is een middel om het begrijpend luisteren bij kinderen te stimuleren. Hierdoor wordt kennis ontwikkeld die nodig is om uiteindelijk succesvol te kunnen lezen met begrip. Tijdens het voorlezen geeft de volwassene de kinderen de ruimte om te reageren op een verhaal door bijvoorbeeld een stilte te laten vallen, een luisterrespons te geven, een vraag te stellen of een prikkelende bewering te doen (Damhuis, De Blauw & Brandenburg, 2004). Wanneer de volwassene vragen stelt, zijn deze bewust gekozen en gericht op de eigen inbreng en invulling van de kinderen. Het stellen van open vragen biedt de meeste ruimte voor kinderen om te reageren met een eigen invulling.

Om het begrijpend luisteren bij kinderen te stimuleren moet een boek worden gekozen dat interactie uitlokt over de verhaallijn en het plot (Van Elsäcker, van der Beek, Hillen en Peters, 2006). Hierdoor worden kinderen gestimuleerd om na te denken over het verhaal. De volwassen reconstrueert met het kind het verloop van het verhaal en praat over de gebeurtenissen. Zij laat kinderen voorspellingen maken voordat het verhaal wordt voorgelezen. Deze voorspellingen kunnen zij al luisterend bijstellen. Kinderen leren hierdoor belangrijke informatie te onderscheiden. De volwassene stimuleert de ontwikkeling van het verhaalbegrip door open vragen te stellen over de verhaallijn en de kinderen veel zelf aan het woord te laten. Door te werken met een verhaalschema aan de hand van de pictogrammen van Van Kleef en Tomesen (2002a) wordt dus niet alleen het verhaalbegrip maar ook het begrijpend luisteren van kinderen gestimuleerd. Bij begrijpend luisteren staan de onderstaande doelen van Verhoeven, Biemond en Litjens (2007) centraal.

Begrijpend luisteren

- Kinderen kunnen hun aandacht richten en gedurende langere tijd vasthouden
- Ze hebben een positieve luisterhouding
- Ze begrijpen een (voorgelezen) verhaal of informatieve tekst
- Ze kunnen belangrijke en minder belangrijke informatie onderscheiden
- Ze kunnen voorspellingen doen en deze al luisterend bijstellen

Bij interactief voorlezen is het belangrijk dat een verhaal meerdere keren op verschillende manieren wordt voorgelezen. Tijdens herhaald voorlezen ontwikkelen kinderen nieuwe concepten over boeken (Van Kleef & Tomesen, 2002a). Kinderen leren de taal van voorleesboeken langzaam begrijpen en conclusies te trekken naar aanleiding van een voorgelezen verhaal. Door herhaald voorlezen van verhalen en prentenboeken krijgen kinderen steeds meer inzicht in de verhaalstructuur, verhaalbegrip, de verbanden, het probleem en de gebeurtenissen. Jonge kinderen assimileren verhalen namelijk stukje voor stukje. Ook voor oudere kinderen is het luisteren naar verhalen nog steeds een zinvolle activiteit. Hun vaardigheden in begrijpend luisteren worden daarmee verder getraind, zodat zij hun aandacht steeds langer kunnen vasthouden en steeds beter in staat zijn om de hoofdgedachte van een verhaal te achterhalen. De volwassene kan dit laatste controleren door kinderen het voorgelezen verhaal te laten navertellen (Verhoeven, Biemond & Litjens, 2007). Herhaald voorlezen kan op verschillende manieren en momenten plaatsvinden, steeds met het oog op het bereiken van een ander leerdoel. Een digitaal prentenboek is hier een voorbeeld van. Kinderen kunnen in tweetallen een eerder aangeboden prentenboek zelfstandig op de computer beluisteren. Het digitaal prentenboek heeft een verhaallijn die wordt ondersteund door beeld en geluid. Het lokt interactie uit en nodigt kinderen uit om na te denken over het verhaal en hier samen over te praten. Hiermee wordt het begrijpend luisteren gestimuleerd. Het digitaal prentenboek is een verdieping van het originele papieren prentenboek.



Kinderen kunnen boeken ook herhaald lezen met behulp van een tekst die op band is ingesproken. Het kind beluisterd het verhaal en kan het tegelijkertijd aan de hand van de illustraties volgen. Wanneer het taalgebruik is gekoppeld aan beeldmateriaal leert het kind het verhaal steeds beter begrijpen. Zij leren woord- en zinsbetekenissen steeds beter in zich opnemen. Voor het verhaalbegrip van jonge kinderen is het herhaald interactief voorlezen aan een klein groepje kinderen het meest effectief (Van Elsäcker & Verhoeven, 1997). In een klein groepje verloopt de interactie gemakkelijker dan in een grote groep. Met name de stillere kinderen hebben hier profijt van. Zij nemen eerder initiatief in een kleine groep dan in de grote groep. De uitvoering van herhaald voorlezen kan zijn afgestemd op minder taalvaardige leerlingen. De volwassene besteedt dan met name aandacht aan de belangrijke woorden en begrippen die in het verhaal centraal staan. Met verhalen vertellen schept de leerkracht vanaf groep één van de basisschool kansen voor kinderen om langer aan het woord te zijn en om langer achtereen te luisteren naar elkaar. Door gebruik te maken van een vertelstoel wordt een vertelbeurt veilig gesteld. De kinderen krijgen de gelegenheid om uitgebreid taal te gebruiken om betekenissen over te dragen die voor hen belangrijk zijn. Door het luisteren en zelf vertellen te combineren met napraten over verhalen gaan kinderen de structuur in verhalen ontdekken. Educatieve programma's van de onderwijstelevisie en de informatievoorziening op internet lenen zich ook om het begrijpend luisteren bij kinderen te stimuleren (Verhoeven, Biemond & Litjens, 2007). Deze programma's behandelen vaak een bepaald onderwerp volgens een vast stramien. Door het programma voor te bespreken ondersteunt de volwassene de kinderen om hun aandacht gedurende langere tijd op een bepaald onderwerp te richten. De volwassene kan de kinderen strategieën van begrijpend luisteren bijbrengen door het programma na afloop uitvoerig na te bespreken. Daarbij gaat het met name om de hoofdgedachte van het programma. De volwassene laat de kinderen verwoorden welke bedoeling het programma volgens hen heeft en maakt hen zo bewust van de strategieën waarmee zij de hoofdgedachte kunnen afleiden.



HOOFDSTUK 4

Leesplezier en Leesmotivatie

Scholen kunnen activiteiten ondernemen waardoor het leesplezier van kinderen wordt vergroot en het zelf lezen wordt gestimuleerd. Door veel voorlezen wordt de interesse in boeken bevorderd, waardoor kinderen ook graag zelf boeken willen 'lezen'. Dit stimuleert dat kinderen veel ervaring opdoen met geschreven taal wat uiteindelijk het technisch en begrijpend lezen ten goede komt. Het voorlezen kan een dagelijks terugkerende activiteit zijn volgens een vast voorleespatroon. Een vast voorleespatroon geeft structuur voor de kinderen en wordt tegelijkertijd een gerichte luister- en denkactiviteit (Van Kleef & Tomesen, 2002a). Tijdens een voorleesactiviteit neemt tevens de betrokkenheid van de kinderen toe als bij het voorlezen een vast voorleespatroon wordt toegepast.

Een uitnodigende, uitdagende omgeving met een gevarieerd en 'overdacht' aanbod van boeken biedt kansen voor kinderen om een echte lezer te worden (Van Kleef & Tomesen, 2002a). Een aantrekkelijke boekenhoek bevordert dan ook dat kinderen zelf gaan 'lezen' en ervaringen opdoen rondom boekoriëntatie. In de boekenhoek kunnen kinderen zelfstandig boeken bekijken of boeken aan elkaar 'voorlezen'. In de hoek liggen verschillende boeken en ook regelmatig nieuwe boeken, zodat de hoek aantrekkelijk blijft voor de kinderen. De boeken in deze boekenhoek kunnen voorzien worden van een boekenhanger, zodat kinderen zich de inhoud van eerder voorgelezen boeken kunnen herinneren. Door de variatie in boeken komen de kinderen in verschillende contexten in aanraking met nieuwe woorden en doen zij ervaring op met verschillende verhalen (Stoep & Van Elsäcker, 2005). Door het maken van een boekenberg komen kinderen ook tot de ontdekking dat het leuk is om verschillende boeken te verkennen (Van Kleef & Tomesen, 2002a). Een boekenberg is een groot aantal, een 'berg', verschillende soorten boeken. De aanwezigheid van een rijk en gevarieerd aanbod stimuleert kinderen om zelf te willen lezen en boeken te bekijken. Bij de boekenberg zijn naast voorleesboeken en prentenboeken, ook teksten aanwezig, als advertenties, folders, tijdschriften, kranten, brieven, kaarten en eigen gemaakte boeken van de kinderen. Het aanbod van informatieve boeken motiveert kinderen om iets te 'lezen' over de wereld om hen heen of over een bepaald onderwerp wat hen interesseert. Door het centraal stellen van een boek willen kinderen een boek 'lezen' en er meer over weten. Dit bevordert het leesplezier van de kinderen. Een voorbeeld hiervan is het eenmaal in de maand een boek promoten en er activiteiten aan koppelen. Kinderen willen hierdoor graag samen met ouders het boek lenen bij de bibliotheek, waardoor ook thuis meer wordt voorgelezen. Om het voorlezen thuis, in de peuterspeelzaal en op school te bevorderen is ook een voorleesproject van Z@ppelin ontwikkeld. Het project bestaat uit een reeks televisieprogramma's over Meneer Logeer en bijbehorende prentenboeken en voorleestips (Stoep & Van Elsäcker, 2005). Binnen het project Videoconferencing wordt op afstand voorgelezen (Kamphuis, Veneman & Bronkhorst, 2006). Dit project maakt het mogelijk om door middel van audio en video ouders thuis te betrekken bij de klassensituatie en andersom. Het interactief voorlezen wordt hiermee geïntensiveerd en de taalvaardigheid wordt vroegtijdig met behulp van ICT gestimuleerd.

Ten behoeve van leesbevordering kan aan het eind van een thema rondom een centraal prentenboek ook een boek met de voorwerpen van de kernwoorden mee naar huis worden genomen in een speciaal koffertje. Dit bevordert thuis het samen lezen van het prentenboek en de kinderen krijgen de mogelijkheid om het verhaal nogmaals aan ouders te vertellen. Kinderen raken steeds meer vertrouwd met de verhaallijn.



HOOFDSTUK 5

Gesprekken met Kinderen

Mondelinge taalvaardigheid is onder andere hét middel om gedachten te benoemen en te ordenen. Om schoolse taken, zoals het begrijpend lezen, uit te kunnen voeren is een schoolse taalvaardigheid noodzakelijk (Sijtstra, Aarnoutse & Verhoeven, 1999). Jonge kinderen leren deze taal in interactie met de personen in de omgeving. Volwassenen staan model voor goed taalgebruik en helpen het kind om zijn vaardigheden verder te ontwikkelen. Om een taal goed te leren is het nodig dat kinderen veel zelf praten. Zij leren hierdoor zelf woorden te kiezen en zinnen te formuleren. Hierdoor activeren zij het taalleermechanisme (Damhuis & Litjens, 2003).



Uit: Damhuis & Litjens, 2003, p.24

Wanneer een kind zelf moet praten moet het bedenken hoe het zich moet uitdrukken. Het resultaat, de taalproductie van het kind, zal niet altijd foutloos zijn. Hierdoor krijgt het kind feedback van de omgeving. Het kind gaat hierdoor bewuster letten op de vorm van de taal die het om zich heen hoort. Zo ontdekt een kind wat het nog niet weet en krijgt nieuwe kennis van de taal. Voor het deelnemen aan gesprekken staan de onderstaande doelstellingen van Verhoeven, Biemond en Litjens (2007) centraal.

Deelname aan gesprekken

- Kinderen nemen actief deel aan gesprekken in kleine en grote groepen
- Ze nemen initiatieven tijdens gesprekken
- Ze verwoorden hun gedachten en denkvragen
- Ze vervullen de rol van luisteraar en spreker
- Ze waarderen elkaars ideeën en vallen elkaar niet in de rede



Niet ieder gesprek draagt voldoende bij aan de taalontwikkeling van kinderen. Een gesprek moet taalverwervingsgericht zijn (Damhuis & Litjens, 2003). Gesprekken moeten een bepaalde kwaliteit hebben om de taalontwikkeling bij kinderen op gang te brengen. De betekenis is dat de juiste ingrediënten moeten hebben voor een optimale taalontwikkeling. Allereerst is de kwaliteit van de interactie tussen de volwassene en het kind belangrijk. Kwalitatief goed taalgebruik van de volwassene leidt tot goed taalgebruik van het kind (Leseman & De Jong, 2000, Damhuis & Litjens, 2003). Van belang is wat de volwassene tegen een kind zegt, dus het eigen taalaanbod, passende feedback op het taalgebruik van het kind en voldoende gelegenheid voor eigen taalproductie van het kind (Damhuis & Litjens, 2003). De volwassene kan verschillende gespreks- vaardigheden inzetten om kinderen meer zelf aan het woord te laten. Volwassenen die hun sturend gedrag omzetten naar meer ruimtescheppend gedrag bieden kinderen meer kans om complexe taalfuncties te gebruiken (Van der Beek, 2001). Dit kan bereikt worden door zelf minder te praten, beurten van kinderen te beschermen, beurten door te spelen, prikkelende beweringen te doen en verbaasde opmerkingen te maken, open vragen te stellen en ruimte te scheppen voor kinderen om te praten door het geven van luisterresponsen. Door non-verbale reacties, als het verbaasd of nieuwsgierig kijken, worden kinderen uitgedaagd om verder te vertellen (Damhuis, De Blauw & Brandenburg, 2004).

Om de basis voor een goede taalvaardigheid te leggen kunnen in de onderbouw verschillende activiteiten worden ondernomen om gesprekken met kinderen te stimuleren. Tijdens deze activiteiten schept de volwassene veel ruimte voor kinderen om een eigen bijdrage te leveren. Er worden vragen gesteld die veel eigen invulling van de kinderen toelaten (Damhuis & Litjens, 2003). In een kleine kring vinden gesprekken plaats in een groepje van vier of vijf kinderen. Kinderen krijgen in een klein groepje de tijd om hun bedoelingen te formuleren en met elkaar te onderhandelen over betekenissen. Zij benutten de gelegenheid om taal te gebruiken en er van te leren. Bij interactie in de kleine kring is het gesprek het hoofddoel van de activiteit.

Vertellen en presenteren

Een manier om kinderen langere tijd aan het woord te laten en inzicht te geven in verhaalstructuren is het zelf laten vertellen van verhalen en presenteren. Hierdoor worden onder andere de luistervaardigheid, spreekvaardigheid, denkontwikkeling en communicatieve vaardigheid gestimuleerd. Bij de activiteit verhalen vertellen worden kinderen uitgenodigd om zelf verhalen te vertellen (Damhuis & Litjens, 2003). Om een verhaal op een goede manier te vertellen moeten kinderen zich specifieke kennis en vaardigheden eigen maken. Zo moeten ze een bepaald onderwerp vasthouden en inzien dat een verhaal een bepaalde opbouw heeft. Ze moeten leren de juiste informatie te geven en daarbij zo duidelijk mogelijk te formuleren. Een herkenbare vorm en passend ritueel is belangrijk om de kinderen veiligheid te bieden tijdens het vertellen. Een voorbeeld hiervan is een vertelstoel of vertelhoed die op een vast moment in het rooster gebruikt wordt. Langzaam kan deze activiteit zich uitbreiden naar het presenteren aan elkaar. Op een eenvoudige manier kunnen kinderen het eigen werk aan anderen laten zien en erover vertellen of voorwerpen die van thuis zijn meegebracht presenteren. Het is een mogelijkheid om kinderen te laten reflecteren op eigen werk. De onderstaande doelstellingen van Verhoeven, Biemond en Litjens (2007) zijn van belang.

Vertellen en presenteren

- Kinderen kunnen een verhaal navertellen
- Ze kunnen een persoonlijk verhaal vertellen
- Ze rapporteren over hun observaties of ontdekactiviteiten
- Ze houden rekening met de luisteraars
- Ze gaan in op reacties van luisteraars

De volwassene kan ook kansen grijpen die zich spontaan voordoen en gesprekken met kinderen benutten om de taalvaardigheid te bevorderen. Dit kan tijdens dagritme activiteiten zijn zoals het binnenkomen van de kinderen en het opruimen na het spelen. Ook tijdens het spelen in de hoeken en tijdens het buiten spelen kan de volwassene kansen grijpen om in gesprek te gaan met kinderen.



HOOFDSTUK 6

Interactief Leren

Doordenken en die gedachten onder woorden brengen is een belangrijke vaardigheid voor begrijpend lezen. De gesprekken: samen doordenken en praten, van Damhuis en Litjens (2003) besteden hier aandacht aan. In deze gesprekken wordt niet alleen informatie uitgewisseld en gedachten verwoord over concrete onderwerpen, maar wordt ook gesproken over algemene en abstracte zaken en persoonlijke ervaringen en gevoelens. Een belangrijk onderdeel hiervan bestaat uit complexe cognitieve taalfuncties, dit betreft het verwoorden van denkprocessen, zoals redeneren, argumenteren, verklaren of concluderen. Met name gesprekken waarin gepraat wordt over het hoe en waarom van gebeurtenissen of verschijnselen leveren een bijdrage aan complexe cognitieve taalfuncties. De taal die kinderen bij deze gesprekken nodig hebben, is anders dan die ze voor hun dagelijkse functioneren nodig hebben (Damhuis & Litjens, 2003). Kinderen moeten onder andere kunnen praten over de samenhang tussen verschijnselen, over verklaringen en oplossingen, ze moeten met elkaar beredeneren wat er aan de hand is en argumenten leveren. Het is taal die meer met de schoolse vaardigheden samenhangt (Verhoeven, Biemond & Litjens, 2007).

In gesprekken komen allerlei onderwerpen aan bod uit verschillende vakgebieden. Bij gesprekken om te leren vormen leervragen van de kinderen het vertrekpunt. Bij deze gesprekken gaat het om de communicatie en de overdracht van kennis. Het koppelt leerinhouden en taalontwikkeling aan elkaar. Een essentieel kenmerk is dat kinderen actief leren. Zij formuleren zelf hun eigen leervragen naar aanleiding van een voorwerp of een situatie. In een cyclus van interactief leren (Verhoeven, Biemond & Litjens, 2007) stellen de volwassene en de kinderen samen vast wat ze willen weten en proberen zij gezamenlijk tot leervragen te komen. Op grond van die leervragen komen zij tot hypothesen. Vervolgens gaan de kinderen op zoek naar kennis en wisselen informatie met elkaar uit. Ze proberen samen al redenerend en argumenterend tot antwoorden op hun leervragen te komen en conclusies te trekken. De leerkracht functioneert als coach en begeleidt de kinderen in kleine groepjes. Zij reikt relevante strategieën aan en demonstreert deze. De instructie is er op gericht kinderen te leren leren. In een leergesprek leren kinderen redeneren en argumenteren. Dit zijn vaardigheden die bij begrijpend lezen belangrijk zijn. Kinderen zijn benieuwd naar antwoorden op leervragen en daardoor meer betrokken en taakgericht. Het stimuleert kinderen om meer te willen weten en verder te onderzoeken. Hierdoor wordt kennis uit verschillende invalshoeken gecombineerd (Verhoeven, Biemond & Litjens, 2007). Door te werken met leervragen van kinderen wordt de kennis van de wereld vergroot. Voor het begrijpen van teksten is het belangrijk dat kinderen over een goede algemene kennis van de wereld beschikken. Jonge kinderen leren al snel dat door middel van teksten en boeken informatie over de wereld kan worden vastgelegd. Doordat kinderen praten over wat ze zien en denken wordt tevens de mondelinge taalvaardigheid en de woordenschatontwikkeling binnen een betekenisvolle context gestimuleerd. Bij interactief leren staan de onderstaande doelstellingen van Verhoeven, Biemond en Litjens (2007) centraal.

Interactief leren

- Kinderen kunnen zelf leervragen stellen;
- Ze breiden hun kennis uit door observatie en onderzoek;
- Ze gebruiken complexe taalfuncties (redeneren, vergelijken, concluderen);
- Ze geven hun eigen mening;
- Ze luisteren naar de mening van anderen.



HOOFDSTUK 7

Woordenschat

Woordenschatontwikkeling is een belangrijk aspect van de taal- en denkontwikkeling. Kinderen hebben een uitgebreide woordenschat nodig om te kunnen communiceren en om te leren op school. Onderzoek laat zien, dat de grootte van de woordenschat op driejarige leeftijd sterk verbonden is met het latere begrijpend lezen (Hart & Risley, 2003 in Vernooij, 2008). Tevens speelt woordenschat ook een rol bij het leren lezen. Als beginnende lezers woorden moeten decoderen die ze kennen, hebben ze daarbij profijt van hun woordenschat. Woordenschatonderwijs is vooral kansrijk wanneer het plaats heeft in een rijke leeromgeving die kinderen de gelegenheid geeft om hun woordenschat te verbreden, te verdiepen en te oefenen. Centraal bij woordenschatverwerving staat interactie. Kinderen leren woorden door ze zelf te gebruiken, in gesprekken met elkaar en met volwassenen. Voor het leren van woorden is het van belang dat een kind kwantitatief veel woorden aangeboden krijgt. Om de woordenschat uit te breiden, moet je veel (nieuwe) woorden horen. Ook moet het aanbod kwalitatief goed zijn. Dit aanbod is rijk en wordt niet ingeperkt; moeilijke woorden worden niet vermeden. Wanneer kinderen regelmatig woorden horen die moeilijker zijn of die minder vaak voorkomen, leren ze deze woorden spelenderwijs begrijpen en gebruiken. Het gebruik van minder frequente woorden daagt kinderen uit en vergroot kansen tot leren.

De woordenschat van jonge kinderen maakt in een relatief korte periode een enorme groei door. Vooral tussen het derde en vierde levensjaar leren kinderen per dag een enorm aantal woorden. Op driejarige leeftijd gebruikt een kind gemiddeld 800 woorden actief. Wanneer het kind naar het basisonderwijs gaat, heeft dit aantal zich uitgebreid tot 2000 woorden (Verhoeven, Aarnoutse & Wagenaar, 2000). We maken onderscheid tussen receptieve en productieve woordenschatverwerving. Bij receptief (of passief) woordgebruik moet een luisterend kind een woordvorm dat het hoort herkennen en er de juiste betekenis aan hechten. Bij productief (of actief) woordgebruik moet een pratend kind een betekenis uitdrukken en hier het juiste woord bij zoeken. Dit is veel moeilijker dan het receptief begrijpen van een woord.

Het is belangrijk dat het aanbod van woorden in onderlinge samenhang plaatsvindt. Het woord 'vier' krijgt voor het kind pas betekenis als ook de woorden één, twee, drie en vijf aan bod komen. Woorden zijn dus geen losse onderdelen, maar staan onderling met elkaar in verbinding. De netwerken van woorden die bij het kind ontstaan, breiden zich in de loop der jaren steeds verder uit. Hierdoor begrijpen kinderen steeds beter wat een woord betekent en wanneer ze het kunnen gebruiken. De woordkennis wordt dus dieper en breder. Om woorden in samenhang aan te bieden kan de leerkracht een woordenschema, zoals een woordweb maken (Kienstra, 2003). In een woordweb worden woorden geordend weergegeven en zijn relaties tussen woorden gevisualiseerd. Het is belangrijk om de geschreven woorden te ondersteunen met een tekening of plaatje. Hierdoor kunnen de kinderen de woorden ook echt 'lezen'. Er wordt dan ook wel gesproken over een beeldwoordenweb.

Voor woordenschatonderwijs is systematiek noodzakelijk. Kienstra (2003) veronderstelt hierbij vier stappen. In de eerste stap worden woorden geselecteerd die expliciet geoefend worden. Dit zijn woorden die voor een thema of voor het verhaalbegrip van een prentenboek van belang zijn. Een woord is geschikt indien:

- De betekenis van het woord onbekend is voor in ieder geval een deel van de kinderen.
- Het functioneel is voor de kinderen, kinderen hebben het woord dus nodig in de situatie waarin ze verkeren.
- Het woord past bij het thema dat aan de orde is.



Van den Nulft en Verhallen (2002) voegen hieraan toe dat ook de frequentie belangrijk is. Je begint eerst met het aanleren van de veel voorkomende woorden, voor je aan de meer zeldzame begint. Tevens leer je woorden die op korte termijn nuttig zijn om te kennen (je stelt prioriteiten) en die woorden die in een bepaalde context heel duidelijk naar voren komen. Dit zijn criteria waarop je intuïtief en met gezond verstand woorden kunt selecteren.

In de tweede stap worden de betekenissen verduidelijkt. De leerkracht kan woorden verduidelijken door middel van de 'drie uitjes', namelijk door uitbeelden, uitleggen en uitbreiden (Van den Nulft & Verhallen, 2002).

- **Uitbeelden (visueel)**
 - Een voorwerp laten zien, voelen, ruiken of proeven
 - Foto's, tekeningen of illustraties gebruiken
 - Iets voordoen of uitbeelden
 - Stemgebruik, gezichtsexpressie en ondersteunende gebaren
 - De kinderen het woord laten ervaren door ze aan te sporen iets te doen
- **Uitleggen (verbaal)**
 - Een definitie geven van het woord, afwisselend gemakkelijke en moeilijkere omschrijvingen
 - Een voorbeeld geven in een zin, waardoor het woord duidelijk wordt
 - Een woord gebruiken dat (ongeveer) hetzelfde betekent
 - Het woord noemen in combinatie met een woord dat het tegenovergestelde betekent
 - Een vertaling geven van het woord in de moedertaal van het kind
- **Uitbreiden (verbaal en non-verbaal)**
 - Laten zien bij welke andere woorden het woord thematisch past aan de hand van materialen of tekeningen
 - Wijzen op de context of dat wat in het gesprek of boek naar voren is gekomen.

In de derde stap worden de woorden meerdere keren herhaald en in verschillende situaties. Kinderen leren de betekenis van een woord pas echt kennen, nadat de betekenis op meerdere manieren en met veel herhaling duidelijk is gemaakt. Uiteindelijk vormen de kinderen zich een beeld van de betekenis van het woord. Om ervoor te zorgen dat de kinderen de nieuwe woorden ook onthouden, is herhaling essentieel. Elk nieuw woord moet zo'n 8 à 10 keer aan de orde komen. Er zijn talloze manieren om de woorden te oefenen, zoals kringactiviteiten waarbij de woorden centraal staan in een versje of liedje, taal- en woordenschatpelletjes, een prentenboek waarin de woorden voorkomen, en het navertellen en naspelen van het prentenboekverhaal met voorwerpen.

In de laatste stap bekijkt de leerkracht of de kinderen de nieuwe woorden ook beheersen. Dit kan bijvoorbeeld door kinderen te observeren bij diverse activiteiten. De nieuw te leren woorden zijn hierbij het uitgangspunt. Als blijkt dat de kinderen na de vier stappen de woorden nog niet beheersen, dan moeten de stappen worden herhaald. De woorden die een kind receptief of productief wel beheerst, kunnen in een woordenmap worden bijgehouden. Dit is een map waarin de nieuwe woorden geschreven en met een afbeelding een plaats krijgen. Het werkt stimulerend voor kinderen wanneer het aantal woorden in de woordenmap groeit.

Een vergelijkbaar stappenplan is de viertakt van Verhallen en Verhallen (1994). Hier worden ook vier fasen onderscheiden:

- **Voorbewerken:** De voorkennis van de kinderen wordt geactiveerd en ze worden betrokken bij het onderwerp van de les en de aan te leren woorden.
- **Semantiseren:** De betekenis van de woorden worden helder uitgelegd. Dit gebeurt in de context waarin het woord aan de orde is. Er wordt gebruik gemaakt van de 'drie uitjes'.
- **Consolideren:** De woorden en de betekenissen worden verankerd door oefening en herhaling.
- **Controleren:** Er wordt nagegaan of de kinderen de aangeboden woorden passief dan wel actief kennen.



De onderstaande tussendoelen woordenschat van Verhoeven, Biemond en Litjens (2007) maken de belangrijkste stappen in woordenschatontwikkeling zichtbaar:

Woordenschat

- Kinderen beschikken over een basiswoordenschat
- Ze breiden gericht hun (basis)woordenschat uit
- Ze leiden nieuwe woordbetekenissen af uit verhalen
- Ze zijn erop gericht woorden productief te gebruiken
- Ze maken onderscheid tussen betekenisaspecten van woorden

De woordenschat van de kinderen breidt zich uit door observaties, onderzoek en ontdekactiviteiten. Ook leren kinderen nieuwe woordbetekenissen af te leiden uit voorleesverhalen. Een rijke leeromgeving is tevens een goede basis voor een succesvolle woordenschatontwikkeling. Op bijvoorbeeld een thematafel komen voorwerpen te liggen die te maken hebben met een bepaald thema. Deze representeren de kernwoorden die centraal staan. Bij deze materialen ligt een strook waarop het woord geschreven staat (Kienstra, 2003). Door het ophangen van plaat- en beeldmateriaal waarin de kernwoorden zichtbaar aanwezig zijn, worden kinderen geprikkeld om gesprekken te voeren en de kernwoorden actief te gebruiken (Verhoeven, Biemond & Litjens, 2007). Een uitbreiding hierop is het maken van een woordmuur, waarop foto's en afbeeldingen van de kernwoorden samen met het geschreven woord een plaats krijgen aan een muur. Een woordmuur geeft mogelijkheden voor het consolideren van de kernwoorden (Kienstra, 2003). Woorden kunnen tevens een plaats krijgen op de lettermuur in de klas.

In een eigen woordenboek of een groepswoordenboek houden kinderen samen met de leerkracht de woorden bij die zij hebben geleerd (Kienstra, 2003). Met de groei van het woordenboek groeit ook de woordenschat van de kinderen. De nieuw geleerde woorden kunnen ook verzameld worden in een woordendoos. Regelmatig bekijkt de leerkracht samen met de kinderen de woorden die zij verzameld en geleerd hebben.

Wanneer in een boekenhoek diverse boeken staan die met het thema te maken hebben, komen de kinderen de kernwoorden in verschillende contexten tegen. Ook de computer kan ingezet worden om kernwoorden te oefenen. Er zijn vele woordenschatprogramma's beschikbaar. Het is mogelijk om een eigen sprekend woordenboek te maken, door digitale foto's van kernwoorden in een fotoshow te plaatsen en hier gesproken woorden via een microfoon aan toe te voegen.

Ook is het regelmatig voorlezen uit (prenten)boeken heel belangrijk. Hierdoor komen kinderen in aanraking met veel nieuwe woorden die ze in het dagelijkse leven niet zo vaak tegenkomen. Bovendien zijn prentenboeken erg geschikt voor woordenschatuitbreiding, omdat onbekende woorden in een betekenisvolle context worden gebruikt en er ondersteunende illustraties bij de tekst staan (Verhoeven, Biemond & Litjens, 2007). Herhaald voorlezen en het op interactieve wijze voorlezen van het prentenboek zijn zinvolle activiteiten om de betekenis van nieuwe woorden te leren. Het gebruik van een verteltas bij het prentenboek, een tas met concrete materialen van de kernwoorden uit een verhaal, ondersteunt de verhaallijn. Een verteltafel met materialen die de kernwoorden uit het verhaal representeren, geeft kinderen de mogelijkheid het verhaal na te vertellen en de kernwoorden actief te gebruiken.

Tot slot kunnen diverse spelletjes gespeeld worden met de kernwoorden. Enkele voorbeelden zijn liedjes en versjes waarin de kernwoorden voorkomen, rijmactiviteiten met de kernwoorden, auditieve taalspelletjes met de kernwoorden (analyse en synthese), en kernwoorden tekenen en (na)stempelen. Ook in televisieprogramma's als Sesamstraat en Koekoelore komt veel woordenschat naar voren.



HOOFDSTUK 8

Ouderbetrokkenheid

De betrokkenheid van ouders is van invloed op de leerprestaties van kinderen. Zo blijken kinderen van betrokken ouders beter te presteren en verloopt de schoolloopbaan over het algemeen gunstiger dan bij leerlingen waarvan ouders minder betrokken zijn (Zellman & Waterman, 1998). De leerresultaten van de kinderen worden beïnvloed door de thuistaal en de talige interactie tussen ouder en kind. De basisschool oefent een belangrijke rol uit in de mate waarin een ouder betrokkenheid toont. Ouderbetrokkenheid kan worden vergroot door te werken met een gezinsportfolio en het betrekken van ouders bij thema's en projecten (Van Elsäcker, van der Beek, Hillen & Peters, 2006). Het gezinsportfolio is een map die heen en weer gaat tussen ouders en school. Het gezinsportfolio biedt veel gelegenheid om met ouders te praten over de vorderingen van het kind (Droop & Peters, 2007). Het geeft ook kinderen de mogelijkheid om met de ouders te praten over school en werk te laten zien. In het gezinsportfolio worden ouders op de hoogte gebracht van de activiteiten in de klas en kan gevraagd worden naar ouderhulp voor begeleiding bij activiteiten. Door een portfolio worden kinderen actief betrokken bij het eigen leerproces. Samen met de volwassene reflecteren zij op het eigen werk.

Interactief leren

- Kinderen kunnen zelf leervragen stellen
- Kinderen breiden hun kennis uit door observatie en onderzoek
- Kinderen gebruiken complexe taalfuncties (redeneren, vergelijken, concluderen)
- Kinderen geven hun eigen mening
- Kinderen luisteren naar de mening van anderen



LITERATUURLIJST

Referenties

- Beek, A. van der (2001). *Je hoeft niet je vinger opsteken. Een onderzoek naar het gebruik van taalfuncties in kleine kringgesprekken op de basisschool*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Bus, A. G. (2005). *Two more miles to go. Naar een balans tussen foneemtraining en betekenisverwerving in de bestrijding van leesproblemen en (pseudo-dyslexie)*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Damhuis, R., Blauw, A. de. & Brandenburg, N. (2004). *Combilist, een instrument voor taalontwikkeling via interactie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Damhuis, R. & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Droop, M. & Peters, S. (2007). *Interactief taalonderwijs en portfolio's in het speciaal (basis)onderwijs*. Nijmegen Expertisecentrum Nederlands.
- Elsäcker, W. van, Beek, A. van der, Hillen, J. & Peters, S. (2006). *De Taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Elsäcker, W. van & Verhoeven, L. (1997). Kleuters leren meer van voorlezen in kleine groepjes. *Pedagogische studiën*, 74(2), 117-128.
- Kamphuis, C., Veneman, M. & Bronkhorst, J. (2006). *Vroegtijdige taalstimulering door ICT*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Kleef, M. van & Tomesen, M. (2002). *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw. Prototype voor het creëren van interactieve leersituaties en het ontlokken van (nieuw) schrijfgedrag*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Leseman, P.P.M., & de Jong, p.F. (2000). Buitenschoolse determinanten van beginnende geletterdheid. *Pedagogische Studiën*, 77, 290-306.
- Sijstra, J., Aarnoutse, C. & Verhoeven, L. (1999). *Taalontwikkeling van nul tot twaalf. Raamplan Deel 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Stoep, J. & Elsäcker, W. van. (2005). *Peuters interactief met taal. De Taallijn VVE: taalstimulering voor jonge kinderen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven e.a. (2007). *Tussendoelen mondelinge communicatie, leerlijnen voor groep 1 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven, L. & Aarnoutse, C. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn van groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H. & Verhoeven, I. (2001). *Protocol leesproblemen en dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Zellman, G. L. & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The journal of Educational Research*, 91, 370-380.