

Succesvol naar groep 3!

"Fonemisch bewustzijn"

Praktijkwerkstuk in het kader van het Fontys
Opleidingscentrum voor Speciale Onderwijszorg



Master Special Educational Needs
Opleidingstraject: Remedial Teaching

Lesplaats: Utrecht

Begeleid door Nettie Veeninga

Studentnummer: 2135401

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Fontys Hogescholen Tilburg
Mei, 2010

Volente Olieman - van der Heijden

Giessenborch 22

4132HR Vianen

Synopsys

Tijdens het eerste leerjaar van de opleiding remedial teacher heb ik een keuzeopdracht gedaan m.b.t. het fonemisch bewustzijn. Naar aanleiding van deze opdracht was mijn interesse gewekt en heb ik besloten om mijn onderzoek op het fonemisch bewustzijn te richten.

Het fonemisch bewustzijn is de vaardigheid om binnen woorden klanken te onderscheiden, daarover na te denken en ermee te manipuleren. Twee belangrijke aspecten van het fonemisch bewustzijn zijn auditieve analyse en auditieve synthese. Uit de literatuur blijkt dat een goed fonemisch bewustzijn een belangrijke voorspeller is voor al dan niet succesvol leren lezen in groep 3. Fonemisch bewustzijn ontwikkelt zich niet vanzelf, maar dient bewust onderwezen te worden. De ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn wordt vooral gestimuleerd wanneer kinderen naast de auditieve vorm ook de visuele vorm van klanken en letters leren kennen. Ook is het belangrijk dat er dagelijks aandacht besteed wordt aan het fonemisch bewustzijn. Dit alles vergt een gestructureerde, planmatige en doelgerichte aanpak van de leerkracht.

Mijn onderzoeksvraag luidt dan ook als volgt:
Kunnen leerkrachten het fonemisch bewustzijn bevorderen bij kinderen van groep 2 door een gestructureerde aanpak.

Het onderzoek richtte zich op leerlingen van groep 2. De interventiegroep ging zeven weken lang planmatig, doelgericht en gestructureerd aan het werk met het fonemisch bewustzijn. Hiervoor heb ik een interventieprogramma samengesteld, waarbij naast instructie in de grote kring, risicoleerlingen extra instructie krijgen tijdens de kleine kring. De controlegroep volgde het reguliere programma. Bij beide groepen is een nulmeting en eindmeting gehouden op het gebied van auditieve analyse, auditieve synthese en letterkennis. De leerkracht van de interventiegroep is tijdens het interventieprogramma begeleid op het gebied van kennis, gestructureerde aanpak, lesmateriaal en vroegtijdig signaleren.

Uit het onderzoek bleek dat de interventiegroep veel meer vooruitgegaan is dan de controlegroep. Met name de auditieve synthese en letterkennis zijn met sprongen vooruit gegaan. Ook bleek uit het onderzoek dat de risicoleerlingen die deelgenomen hebben aan de kleine kring hun beheersingsniveau van het fonemisch bewustzijn flink verbeterd hebben.

Er is ook een enquête afgenomen onder zes leerkrachten van de onderbouw. De resultaten van deze enquête geeft een beeld van hoe de collega's omgaan met methoden, materialen, activiteiten, eigen kennis en risicoleerlingen ten aanzien van het fonemisch bewustzijn. Uit de enquête bleek dat er zeer divers gewerkt werd rondom het fonemisch bewustzijn qua planning, interventies en instructietijd.

Komend schooljaar staat het fonemisch bewustzijn bij ons op school centraal. Naar aanleiding van de positieve resultaten van het onderzoek wordt er gekeken hoe de aanbevelingen die in het onderzoek beschreven worden ingepast kunnen worden in het huidige onderwijs. In het onderzoek zijn aanbevelingen gedaan ten aanzien van de specifieke kennis van de leerkracht, gestructureerde aanpak, lesmateriaal en het vroegtijdig signaleren.

Ik heb met heel veel plezier aan het onderzoek gewerkt. Ik hoop dat dit onderzoek leerkrachten motiveert om enthousiast aan de slag te gaan met het fonemisch bewustzijn, zodat de leerlingen van groep 2 goed voorbereid naar groep 3 gaan om te leren lezen.

Ik wens u veel leesplezier,

Volente Olieman - van der Heijden

Erkentelijkheidspagina

Hierbij wil ik de volgende personen bedanken die mij bij het onderzoek geholpen hebben.

Als eerste mijn locatieleider en intern begeleider. Zij hebben mij de mogelijkheid en ruimte gegeven om dit onderzoek op school uit te voeren.

Bij de remedial teacher bij ons op school kon ik terecht met specifieke vragen m.b.t. mijn onderzoek. Bovendien was het prettig om ervaringen met haar uit te wisselen.

De collega die het interventieprogramma heeft uitgevoerd wil ik in het bijzonder bedanken. Zij heeft met volle inzet het interventieprogramma gedraaid met een zeer positief resultaat.

Daarnaast hebben de collega's van de onderbouw mij goed geholpen door het invullen van de enquête. Hierdoor kreeg ik een beeld van hoe er bij ons op school gewerkt wordt.

Mijn man heeft mij gesteund door mijn werkstuk kritisch door te lezen en goede opmerkingen te maken.

De "critical friends" wil ik bedanken voor hun feedback en de positieve manier van ervaringen met elkaar uitwisselen. Ik vond het altijd gezellig.

Tot slot wil ik mijn studiebegeleidster N. Veeninga van de Fontys OSO bedanken voor haar zeer deskundige manier van werken. De begeleiding was zeer prettig. Ik heb veel van haar geleerd en goede tips gekregen, die verwerkt zijn in dit onderzoek.

Allen ontzettend bedankt voor jullie inzet, wijsheid, feedback en steun!!!

Inhoudsopgave

<u>Hoofdstuk 1 introductie</u>	10
1.1 Onderzoeksvraag	10
1.2 Deelvragen m.b.t. fonemisch bewustzijn	11
1.3 Omschrijving onderzoeksopzet	11
1.4 Mijn verwachtingen	12
 <u>Hoofdstuk 2 Situering</u>	 12
2.1 Beschrijving huidige situatie.	12
2.2. Geletterdheid:	18
2.2.1 Het belang van geletterdheid	18
2.2.2 Drie fasen in de ontwikkeling van geletterdheid	20
2.2.3 Overzicht tussendoelen beginnende geletterdheid	21
2.2.4 Samenvatting	23
2.3 Factoren van invloed om tot lezen te komen:	23
2.3.1 Spraaktaal ontwikkeling	23
2.3.2 Taalbewustzijn	24
2.3.3 Kennis van geschreven taal	24
2.3.4 Letterkennis	25
2.3.5 Samenvatting	25
2.4 Ons schriftsysteem:	25
2.4.1 Alfabetisch principe	25
2.4.2 Fasen in de ontwikkeling van het leren lezen	26
2.4.3 Elementaire leeshouding	27
2.4.4 Samenvatting	27
2.5 Wat blijkt uit onderzoek over fonemisch bewustzijn:	28
2.5.1 Bevindingen uit onderzoek	28
2.5.2 Wat kunnen we concluderen uit al deze onderzoeken	29
2.5.3 In welke fase van het leren lezen speelt het fonemisch bewustzijn een rol	30
2.5.4 Fonologisch coherentiemodel van het leesproces	31
2.5.5 Samenvatting	32

2.6	De ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn:	33
2.6.1	Ontwikkeling fonologisch en fonemisch bewustzijn	33
2.6.2	Ontwikkelingsschema	34
2.6.3	Relatie fonemisch bewustzijn en letters	35
2.6.4	Relatie fonemisch bewustzijn en ontwikkeling van geschreven taal	36
2.6.5	Samenvatting	37
2.7	Stimuleren van het fonemisch bewustzijn:	38
2.7.1	Uitgangspunten taalonderwijs	38
2.7.2	Geletterde omgeving	39
2.7.3	De rol van de leerkracht	39
2.7.4	Samenvatting	40
2.8	Aspecten van effectief onderwijs t.a.v. fonemisch bewustzijn:	41
2.8.1	Doelen	41
2.8.2	Voldoende tijd	41
2.8.3	Convergente differentiatie	42
2.8.4	Effectieve instructie	42
2.8.5	Deskundigheid van de leerkracht	43
2.8.6	Vroegtijdig signaleren	44
2.8.7	Het volgen van de leerling, monitoren	44
2.8.8	Samenvatting	44
2.9	Aanpak fonemisch bewustzijn m.b.t. risicolezers:	46
2.9.1	Doelen eind groep 2	46
2.9.2	Wie zijn de risicoleerlingen	46
2.9.3	Effectieve aanpak risicoleerlingen	47
2.9.4	Voorschotbenadering	48
2.9.5	Samenvatting	49
2.10	Samenvatting, alles op een rij	49
2.11	Eigen mening/conclusie	52

<u>Hoofdstuk 3 het onderzoek</u>	54
3.1 Opzet onderzoek	54
3.2 Ethische aspecten	55
3.3 Enquête	56
3.4 Toetsen nulmeting/eindmeting	57
3.5 Het interventieprogramma en literatuur	60
3.6 Opbouw interventieprogramma	61
3.7 Materialen en methoden	63
3.7.1 Materialen	63
3.7.2 Methoden	66
3.7.3 Computer	68
3.7 Gesprekken leerkracht interventiegroep	68
3.8 Samenvatting	69
 <u>Hoofdstuk 4 Datapresentatie</u>	 70
4.1 Introductie	70
4.2 Resultaten van de toetsen	71
4.2.1 Grafiek: Toets auditieve analyse	71
4.2.3 Grafiek: Toets auditieve synthese	72
4.2.3 Grafiek: Toets letterkennis	73
4.2.4 Grafiek: Vooruitgang in %	74
4.2.5 Grafiek: Toets auditieve analyse subgroep	75
4.2.6 Grafiek: Vooruitgang kleine kring m.b.t. auditieve synthese	76
4.2.7 Grafiek: Vooruitgang van 4 best scorende leerlingen bij toets auditieve synthese	77
4.2.8 Grafiek: Vooruitgang kleine kring m.b.t. letterkennis	78
4.2.9 Grafiek: Vooruitgang 4 best scorende leerlingen m.b.t. letterkennis	79
4.2.10 Totaaloverzicht	80
4.3 Uitslag enquête	82
4.4 Samenvatting	84

<u>Hoofdstuk 5 Analyse</u>	85
5.1 Fonemisch bewustzijn en een gestructureerde aanpak	85
5.1.1 Analyse van de resultaten toets auditieve analyse	85
5.1.2 Analyse van de resultaten toets auditieve synthese	86
5.2 Relatie fonemisch bewustzijn en letterkennis	87
5.2.1 Analyse van resultaten toets letterkennis	88
5.3 Voldoende tijd voor risicolezers d.m.v. convergente differentiatie	89
5.3.1 Analyse resultaten kleine kring auditieve synthese	89
5.3.2 Analyse resultaten kleine kring letterkennis	91
5.4 Deskundigheid leerkracht	93
5.4.1 Analyse deskundigheid leerkracht	93
5.5 Conclusie	95
5.5.1 Kritische kanttekening t.a.v. het onderzoek	95
5.5.2 Samenvatting	96
 <u>Hoofdstuk 6 Aanbevelingen, reflectie en toekomst</u>	 97
6.1 Inleiding	97
6.2 Aanbevelingen	97
6.2.1. Deskundige leerkracht	97
6.2.2. Gestructureerde aanpak	98
6.2.3 Lesmateriaal	99
6.2.4 Vroegtijdig signaleren	99
6.2.5 Aanbevelingen op een rijtje	100
6.3 Reflectie	101
6.3.1. Leervragen	101
6.3.2. Verwachtingen	102
6.3.3. Terugblik onderzoek	103
6.3.4. Terugblik opleiding	104

Literatuurlijst	106
Bijlage 1, Enquête	108
Bijlage 2, Interventieprogramma	113
Bijlage 3, Registratieformulier	141

Hoofdstuk 1 Introductie.

1.1 Onderzoeksvraag

Onderzoeksvraag:

Kunnen leerkrachten het fonemisch bewustzijn bevorderen bij kinderen van groep 2 door een gestructureerde aanpak?

Tijdens het eerste leerjaar van de opleiding remedial teacher heb ik een keuzeopdracht gedaan m.b.t. het fonemisch bewustzijn. Naar aanleiding van deze opdracht was mijn interesse gewekt. Ik heb besloten om me er verder in te verdiepen en er mijn onderzoek op te richten.

Het fonemisch bewustzijn is de vaardigheid om binnen woorden klanken te onderscheiden, daarover na te denken en ermee te manipuleren. Uit literatuur blijkt dat een goed ontwikkeld fonemisch bewustzijn een belangrijke voorspeller is voor al dan niet succesvol leren lezen in groep 3. Als aan het eind van groep twee het fonemisch dus niet goed ontwikkeld is, is de kans groot dat het kind leesproblemen krijgt in groep 3. Zelf werk ik in groep 3. In mijn huidige praktijk merk ik ook dat veel kinderen nog moeite hebben met analyse en synthese van woorden bij de leesstart in groep 3. Ook een beperkte letterkennis maakt het voor kinderen moeilijker om een goede leesstart te maken in groep 3. In mijn onderzoek wil ik gaan kijken waarom het fonemisch bewustzijn zo belangrijk is voor de leesontwikkeling bij kinderen en wat er bij ons op school in groep 1 en 2 gedaan wordt ten aanzien van het fonemisch bewustzijn en wat er verbeterd kan worden, zodat er in groep 3 minder kinderen uitvallen m.b.t. het aanvankelijk lezen.

1.2 Deelvragen m.b.t. fonemisch bewustzijn

Tijdens het bestuderen van literatuur hoop ik op de volgende vragen antwoord te krijgen.

Wat is fonologisch bewustzijn en fonemisch bewustzijn?

Wat moet kinderen eind groep 2 beheersen op het gebied van fonemisch bewustzijn?

Welke tussendoelen van beginnende geletterdheid sluiten aan bij fonemisch bewustzijn?

Welke deelvaardigheden zijn er m.b.t. fonemisch bewustzijn?

Welke factoren zijn van invloed op het ontwikkelen van een goed fonemisch bewustzijn?

Is er een opbouw van makkelijk naar moeilijk m.b.t. fonemisch bewustzijn?

Met welke specifieke activiteiten kun je fonemisch bewustzijn bevorderen?

Wat is een effectieve aanpak t.a.v. fonemisch bewustzijn?

Op welke manier kan differentiatie plaats vinden bij het werken met fonemisch bewustzijn?

Voor welke kinderen is instructie m.b.t. fonemisch bewustzijn extra belangrijk?

Hoe kan ik leerkrachten het belang laten inzien van het fonemisch bewustzijn?

Welke materialen zijn er om fonemisch bewustzijn te bevorderen?

1.3 Omschrijving onderzoekopzet

Hieronder geef ik de stappen weer die ik tijdens mijn onderzoek ga volgen.

Stap 1: Literatuurstudie over fonemisch bewustzijn.

Stap 2: Enquête over het fonemisch bewustzijn. Ik wil deze enquête laten invullen door de leerkrachten van groep 1 en 2.

Stap 3: In januari ga ik bij twee kleutergroepen een nulmeting doen. De nulmeting voer ik uit m.b.v. de toets "Signalering ontwikkeling beginnende geletterdheid". (Smits, 2002). Dit pakket omvat 3 toetsen:

De toets auditieve analyse voor kleuters.

Toets auditieve synthese voor kleuters.

Letters benoemen voor kleuters.

Dit toetsenpakket wordt omschreven in het protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2. (Wentink, Verhoeven, Druenen, 2008)

Stap 4: Verwerken van toetsgegevens.

Stap 5:

Interventieperiode van 8 weken. (februari, maart) Gedurende deze periode wordt de leerkracht van de ene kleutergroep gecoached door mij m.b.t. activiteiten die het fonemisch bewustzijn ontwikkelen. De bedoeling is dat de leerkracht deze activiteiten ieder dag structureel uitvoert en het ook vastlegt op een weekplanning. In de middag wordt de les herhaald met een kleine groep. De andere kleutergroep volgt het reguliere programma.

Stap 6:

Afnemen van de toets "Signalering ontwikkeling beginnende geletterdheid". (Smits, 2002). Deze toetsen worden eind maart weer bij beide kleutergroepen afgenomen.

De toets auditieve analyse voor kleuters.

Toets auditieve synthese voor kleuters.

Letters benoemen voor kleuters.

Stap 7:

Vergelijken toetsgegevens van beide kleutergroepen en interpreteren.

Adviezen opstellen m.b.t. werkwijze fonemisch bewustzijn.

Stap 8:

Presentatie geven aan de leerkrachten over het fonemisch bewustzijn en de uitslag van het onderzoek.

1.4 Mijn verwachtingen

Ik hoop te bereiken dat de leerkrachten het belang van een goed ontwikkeld fonemisch bewustzijn inzien. Door voldoende kennis bij de leerkrachten over het fonemisch bewustzijn hoop ik dat er meer structuur in de aanpak en werkwijze komt binnen de praktijk.

Ik verwacht dat de leerkrachten doeltreffender en gestructureerder aan de slag gaan met het fonemisch bewustzijn.

Ik verwacht dat het fonemisch bewustzijn ingepland gaat worden in de weekplanning.

Ik verwacht dat de leerkrachten zich meer verdiepen in de inhoud van de materialen die wij op school hebben en deze gaan gebruiken in de praktijk.

Ik verwacht dat door een gestructureerde aanpak er beter gescoord wordt op de toetsen analyse, synthese en letterkennis.

Ik verwacht dat er minder risico lezers zijn in groep 3.

Hoofdstuk 2 Situering

In paragraaf 2.1 ga ik de huidige situatie beschrijven op school waar ik werkzaam ben. In Paragraaf 2.2 tot en met paragraaf 2.10 wordt de situering binnen de literatuur beschreven. Mijn literatuurstudie gaat over het fonemisch bewustzijn. Fonemisch bewustzijn is een onderdeel van fonologisch bewustzijn. Als ik het in mijn literatuurstudie heb over fonologisch bewustzijn bedoel ik automatisch ook het fonemisch bewustzijn.

2.1 Beschrijving huidige situatie

De Augustinusschool in Culemborg is een van de drie scholen van de Stichting R.K. Schoolbestuur Culemborg en omstreken. Deze stichting is verantwoordelijk voor het Katholiek Onderwijs. De kinderen op de Augustinusschool komen uit gezinnen met verschillende religies en geloofsovertuigingen.

De Augustinusschool is een school waar normen en waarden en schoolregels een belangrijke plaats innemen. De Augustinusschool beperkt zich niet alleen tot schoolvakken, maar leert de kinderen samenwerken en eigen verantwoordelijkheid dragen. De sfeer waarin kinderen opgroeien wordt van groot belang geacht en daarom wordt er een vriendelijk en veilig klimaat gecreëerd.

Op de Augustinusschool zitten momenteel ongeveer 420 kinderen en bestaat het team uit 35 personeelsleden. De school is verspreid over drie locaties:

Naberpad (de groepen 1 t/m 8)

Zijderups (de groepen 1 t/m 7)

Riebeeck (peuterspeelzaal en de groepen 1 t/m 7)

De Naberpad is een modern en praktisch gebouw. De locatie Riebeeck stamt nog uit de jaren 50. Onlangs is deze locatie in zijn geheel gemoderniseerd. In het schooljaar 2008-2009 is de locatie Zijderups gestart. De komende jaren wordt op deze locatie een hoge instroom verwacht door de naast gelegen nieuwbouwwijk. De samenstelling van de leerlingen is op de locatie Naberpad en Zijderups een goede weerspiegeling van de maatschappij. Op de locatie Riebeeck is een hoog percentage allochtonen.

De school bestaat uit onderbouw (groep 1 en 2), middenbouw (groep 3,4 en 5) en bovenbouw (groep 6,7 en 8). Er wordt gewerkt met een leerstofjaarklassensysteem. De groepen 1 en 2 zijn bewust gecombineerd, omdat ze elkaar kunnen helpen en van elkaar kunnen leren. Er worden klassikale instructies gegeven van de basisstof. Deze worden aangevuld met herhalings- en verrijkingstof gekoppeld aan zelfstandig werken. In de klas wordt gebruik gemaakt van de instructietafel om aan kleine groepjes kinderen of individuele kinderen extra instructie te geven. Niet alle kinderen in de groep hebben hetzelfde niveau. Er is een aantal kinderen met vooraf vastgestelde lesprogramma's om vaardigheden te oefenen.

Er is een degelijke zorgstructuur. De intern begeleider voert de groepsbesprekingen en leerling-besprekingen. De remedial teacher helpt kinderen met incidentele of structurele problemen. Deze remedial teacher werkt in een aparte ruimte, maar geeft ook in de klas extra ondersteuning. Dit schooljaar is een start gemaakt met het invoeren van de 1-zorgroute.

Op de Augustinusschool wordt gewerkt met het onderstaande dyslexieprotocol. Dit dyslexieprotocol gaat uit van het protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2. (Wentink, Verhoeven, Druenen, 2008)

Dyslexieprotocol in de kleuterbouw:

Toetsen-onderzoeken-observaties in de kleuterbouw:

Kijkregistratie:

- Observatiemiddel
- Alle leerlingen
- Gedurende de hele kleuterperiode
- Stopt bij 6;6 jaar

Cito Taal voor kleuters (LVS):

- Aparte toetsen voor groep 1 en voor groep 2
- Worden halverwege het jaar afgenomen (januari)
- Uitvallers nogmaals in mei
- Geeft informatie over woordenschat, luistervaardigheid en auditieve ontwikkeling

Cito Begrippentoets (LVS):

- Toets voor groep 2.
- Afname in mei/juni.
- Geeft informatie over begrippen en leesvoorwaarden.

Cito Ordenen (LVS):

- Aparte toetsen voor groep 1 en voor 2
- Worden halverwege het jaar afgenomen
- Uitvallers nogmaals in mei
- Geeft informatie over tellen, cijfers, begrippen,

Risicoscreening:

- Voor uitvallers bij bovenstaande LVS-toetsen
- Voor kinderen met een taalachterstand
- Voor kinderen met een logopedisch verleden
- Op advies van de leerkracht
- Geeft informatie over eventuele dyslexie

Toetspakket Beginnende geletterdheid:

- Heeft tot doel een bijdrage te leveren aan de preventie van leesproblemen.

Logopedische screening:

- In de maand dat het kind 5 jaar wordt neemt de schoollogopediste bij alle leerlingen een screening af. Aan de hand van haar bevindingen wordt er eventueel een advies- of behandelplan opgesteld.

In de kleuterbouw wordt gebruik gemaakt van een kleuterobservatiesysteem, "KIIJK" genaamd. Aan de hand van vragenlijsten kunnen de leerkrachten kinderen gericht observeren en zo hun ontwikkeling volgen. De vragenlijsten hebben onder meer betrekking op auditieve vaardigheden, taalontwikkeling en op de ontwikkeling van de geletterdheid. Daarnaast nemen we bij de oudste en de jongste kleuters 2 Cito-toetsen af: Ordenen en Taal voor kleuters. Deze toetsen worden halverwege het schooljaar afgenomen; de uitvallers (D- en E-scores) worden in mei nogmaals getoetst.

In de maand dat het kind 5 jaar wordt, neemt de schoollogopediste bij alle leerlingen een screening af. Aan de hand van haar bevindingen wordt er eventueel een advies- of behandelplan opgesteld.

Risicokleuters:

Bij kleuters is er altijd een groep bij wie het proces van de ontluikende geletterdheid zorgelijk verloopt. Belangrijk zijn de volgende observatiepunten:

- De mate waarop kinderen op een functionele manier met geschreven taal omgaan (letterkennis, boekjes 'voorlezen')
- De mate waarop kinderen willekeurige reeksen en betekenisloze combinaties onthouden (kleuren, namen van kinderen, dagen van de week). Problemen hiermee kunnen wijzen op een automatiseringsprobleem)
- Spraak- en taalproblemen; kinderen die logopedie hebben gehad of zouden moeten hebben
- Kinderen uit gezinnen waar dyslexie voorkomt
- Kinderen met D- of E-score bij Taal voor Kleuters en/of bij Ordenen
- Kinderen waarvan de leerkracht denkt dat zij een risico kunnen lopen

Wanneer er sprake is van één van bovenstaande factoren dan doet deze groep kinderen medio groep 2 mee aan de z.g. risicoscreening. Deze screening is ontwikkeld door Yvonne Vonk, dyslexiespecialist GGD Rivierenland.

De screening bevat de volgende onderdelen:

- letterkennis
- herkennen beginklank
- komen tot schrijven
- snel kunnen opnoemen van een reeks met kleuren

- sprake van logopedische problemen
- dyslexie binnen de familie

Voorschotbenadering:

Wanneer kleuters bij deze screening matig tot zwak scoren dan komen zij in aanmerking voor een voorschotbenadering. Dit houdt in dat zij minimaal 1x per week in de r.t. letters aangeleerd krijgen met behulp van Spreekbeeld. Deze letters gaan mee naar de klas en de eigen leerkracht blijft deze letters gedurende de week herhalen. Daarnaast maakt de leerkracht extra gebruik van auditief oefenmateriaal om analyse, synthese en auditief geheugen extra te trainen.

Materiaal:

- Spreekbeeld
- Wat zeg je?
- Curriculum Schoolrijpheid
- Kijk mijn letter!
- Leesladder
- Methode Schatkist
- Piramide
- Drietallen

- Cito Taal voor kleuters (LVS):

Bij een D - of E score eind groep 1 worden kinderen in de schakelklas geplaatst. Deze schakelklas start in groep 2.

In deze klas krijgen kinderen extra hulp, begeleiding en oefening op het gebied van taal. De thema's die in de klas behandeld worden komen hier nog extra aan bod.

Materialen die hierbij gebruikt worden zijn;

- Ik ben Bas.
- Piramide
- Schatkist

(Werkdokument, Augustinusschool, 2008/2009)

Bovenstaand protocol wordt grotendeels buiten de groep uitgevoerd. Denk aan schakelklas en voorschotbenadering. Maar hoe werkt men nu in de groep zelf met betrekking tot het ontwikkelen van het fonemisch bewustzijn? In de groepen 1 en 2 wordt gewerkt met de vernieuwde methode schatkist. In schatkist komt de algemene en specifieke leesvoorbereiding geïntegreerd aan bod. Ook wordt gewerkt met "Pyramide". Deze methoden worden niet structureel gevolgd, maar meer gezien als bronnenboek. Per thema wordt bepaald of uit Schatkist wordt

gewerkt of uit Pyramide. De leerkracht kijkt welke activiteiten per thema geschikt zijn voor zijn of haar groep en maakt hier een keuze uit. Op de Augustinusschool zijn in totaal 5 kleutergroepen en het aanbod van taal kan dus per groep sterk wisselen. Wel wordt aan het begin van het jaar een jaarplanning opgesteld met vaste thema's waar alle groepen aanwerken. Verder maken alle groepen eenzelfde knutselopdracht en tekenopdracht m.b.t. het thema. De overige invulling bepalen de leerkrachten zelf.

In de orthotheek staat de werkmap Fonemisch bewustzijn van het CPS. Ook de methode "Wat zeg je" (M. van Wijk, 1999) is aanwezig. Het toetspakket van beginnende geletterdheid is aanwezig, (Aarnoutse, Beernink, Verhagen, 200?) maar wordt niet gebruikt. In iedere groep zijn twee taalpoppen aanwezig. Lotte langzaam en klaas klank. Lotte langzaam praat in lettergreptaal en klaas klank in klanktaal. Verder is er in iedere klas een lettermuur aanwezig. Materialen zijn er dus genoeg. Wat ik mij afvraag is of de materialen wel structureel gebruikt worden in de groep. Wat voor verschillen zijn er tussen de groepen in aanbod en aanpak? En zijn de leerkrachten op de hoogte van de materialen die in de orthotheek aanwezig zijn? Hoe zit het met de kennis m.b.t. fonemisch bewustzijn? Bovenstaande hoop ik duidelijk te krijgen door een enquête te houden onder de leerkrachten van groep 1 en 2 en zo mijn onderzoek te starten.

2.2 Geletterdheid

2.2.1 Het belang van geletterdheid

Leren lezen is van wezenlijk belang in onze maatschappij. Kinderen goed leren lezen is een van de belangrijkste taken van het primair onderwijs. Kinderen moeten goed leren lezen, omdat leesvaardigheid een voorwaarde is voor succes in de maatschappij. Als kinderen niet goed leren lezen zijn ze beperkt in hun mogelijkheden op allerlei gebieden, zowel voor het vervolgonderwijs als voor veel beroepen. (Vernooy, 2004).

Goed kunnen lezen is een voorwaarde om deel te kunnen nemen aan de maatschappij. Lezen is een noodzakelijke vaardigheid, waar je bovendien veel plezier aan kunt beleven. Een goede lezer kan vlot lezen, heeft een goede woordenschat en past leesstrategieën toe om teksten beter te begrijpen. Deze drie dimensies bepalen of een leerling teksten goed begrijpt en er plezier aan beleeft. Kinderen die niet goed kunnen lezen, ontwikkelen minder zelfvertrouwen. De motivatie om te lezen wordt laag. Op den duur kunnen

gedragsproblemen ontstaan en heeft het een negatieve invloed op resultaten bij andere vakken. (Mattheuseffect)

Lezen is een vaardigheid die aangeleerd moet worden. Het leesproces ontwikkelt zich niet vanzelf. Er is doelgerichte, duidelijke en systematische instructie nodig om kinderen goed te leren lezen. De mondelinge taalvaardigheid ontwikkelt zich echter wel op een natuurlijke spontane wijze. De mondelinge taalontwikkeling is van belang om goed te kunnen lezen. Maar het leren lezen gaat echter niet vanzelf.

De onderwijsinspectie rapporteert in haar onderwijsverslag van 2004/2005 (2006) het volgende over de kwaliteit van het onderwijs in technisch lezen op basisscholen. Uit het inspectieverslag komen de volgende zaken naar voren:

- 15 procent van de leerlingen in groep 3 heeft aan het einde van dat leerjaar een onvoldoende technische leesvaardigheid.

- Uit toetsgegevens van scholen blijkt dat het aantal zwakke lezers in groep 4 meer dan verdubbelt ten opzichte van groep 3, hetgeen betekent dat het aantal zwakke lezers stijgt van 15 naar ongeveer 30 procent.

- Volgens Sijstra, van der Schoot & Hemker (2002) scoort 10 procent van de leerlingen aan het eind van groep 8 van het basisonderwijs met technisch lezen niet hoger dan het gemiddelde van het begin van groep 6.

- 15 procent van de leerlingen komt aan het eind van groep 8 van het basisonderwijs met technisch lezen niet verder dan het niveau van eind groep 6.

Het aantal zwakke lezers dat de basisschool verlaat bedraagt dus 25 procent.

(Vernooy, 2006, pag.9)

Onderzoek van de inspectie (2006) laat ook zien dat de prestaties bij technisch lezen niet of nauwelijks samenhangen met de sociaaleconomische en etnische achtergrond van leerlingen. Iedereen kan leren lezen! Volgens Sijstra, van der Sloot & Hemker (2002) zijn er aan het eind van de basisschool nauwelijks verschillen in de technische leesvaardigheid tussen kinderen met een

verschillende sociale of etnische achtergrond. (Vernooy, 2006, pag. 11) Wel spelen ouders een rol in het stimuleren van taalontwikkeling en leesactiviteiten.

Te weinig ervaring in de voorschoolse periode met lezen en schrijven hebben volgens Moore (2000) negatieve gevolgen voor kinderen om later succesvol te leren lezen en schrijven. (Vernooy, 2004, pag.9). Volgens Lyon (2002) moeten de problemen moeten naast kind- en thuisfactoren voor een groot deel gezocht worden in schoolfactoren, zoals de deskundigheid van leerkrachten en onderwijsmethoden. (Vernooy, 2005, pag.19)

Internationaal leesonderzoek van Lyon (2004) en Nederlands onderzoek van Vernooij (2006) laten zien dat de meeste leesproblemen het gevolg zijn van kwaliteitsproblemen in het onderwijs. Veel leesproblemen worden veroorzaakt door het ontbreken van doelen, onvoldoende expliciete instructie, werken met slechte methoden, lesmethoden niet volledig behandelen, onvoldoende tijd aan lezen besteden, zwakke lezers niet meer tijd geven, geen of ineffectieve differentiatie, maar ook het ontbreken van een goede leesdeskundigheid bij leerkrachten. Bovendien komen de problemen voort uit het feit dat in 40 procent van de kleutergroepen onvoldoende aandacht wordt besteed aan vaardigheden die voor het toekomstig lezen van belang zijn, zoals fonologische vaardigheden en letterkennis. (Vernooij, 2006, pag. 12)

Er moet dus nog een hoop verbeterd worden m.b.t. het technisch lezen. Ik ga me in deze literatuurstudie richten op het laatst genoemde kwaliteitsaspect namelijk "fonologische vaardigheden en letterkennis". Uit onderzoek wordt steeds duidelijker dat een goed ontwikkeld taalbewustzijn een belangrijke voorspellende waarde heeft voor succes bij het leren lezen. (Huizenga, 2007, pag.60). Daarom vind ik het belangrijk dat daar in de groepen 1 en 2 op een goede en effectieve manier aandacht aan besteed wordt.

2.2.2 De drie fasen in de ontwikkeling van de geletterdheid

Geletterdheid speelt een belangrijke rol bij het leren lezen en schrijven. Geletterdheid is het vermogen tot lezen en schrijven. (Verhoeven, 1994, pag.17) Binnen de ontwikkeling van geletterdheid zijn 3 fasen te onderscheiden.

Ontluikende geletterdheid:

De ontluikende geletterdheid vangt aan direct na de geboorte tot ongeveer 4 jaar. Kinderen leren in deze periode mondeling communiceren, spreken en luisteren. Voordat kinderen naar school gaan, komen ze al veel in aanraking met taal. Deze ervaringen doen ze thuis op, in de buurt of op de peuterspeelzaal. De thuissituatie is belangrijk voor het niveau van geletterdheid dat kinderen in de voorschoolse periode bereiken. Interactief voorlezen, de aanwezigheid van boeken en schrijfmaterialen, taalspelletjes op de computer en interactie met ouders en andere kinderen bevorderen de geletterdheid. Vaak zijn ouders er zich niet bewust van dat ze de taalvaardigheid van hun kind ontwikkelen en gaat het meer om ontspanning, maar ongemerkt leren kinderen veel.

Er bestaan grote verschillen in de mate waarop ouders hun kinderen met taal in aanraking laten komen. Hierdoor ontstaan grote verschillen in het niveau van geletterdheid als kinderen in groep 1 van de basisschool starten. (Verhoeven, 1994)

Beginnende geletterdheid:

In groep 1 tot en met 3 spreken we van beginnende geletterdheid. Het is de taak van de leerkracht om goed om te gaan met de verschillen in geletterdheid tussen kinderen en extra aandacht te geven aan de kinderen die thuis weinig aan geletterdheid hebben meegekregen. In deze fase leren kinderen de basisprincipes van het leren lezen en schrijven. Ze oriënteren zich op geschreven taal en herkennen de functies van geschreven taal. Kinderen ontwikkelen een metalinguïstisch bewustzijn. Dit houdt in dat ze de taal los gaan zien van de inhoud. Ze worden zich bewust van zinnen, woorden en klanken. Ze ontdekken het principe van het alfabetisch schrift. Deze kennis hebben ze nodig om te leren lezen en schrijven. Bij een aantal kinderen gaat dit spontaan, maar een groot deel van de kinderen hebben duidelijke, geleide instructie nodig om de elementaire-leeshandeling toe te leren passen.

Gevorderde geletterdheid:

Deze fase heeft betrekking op groep 4 tot en met 8. Het leesproces raakt steeds meer geautomatiseerd, waardoor het begrijpend lezen steeds meer op de voorgrond komt te staan. Geleidelijk ontdekken ze de samenhang in teksten, evenals de opbouw van verschillende soorten teksten. Ze leren informatie uit teksten te halen en strategieën om teksten te begrijpen. (Wentink, Verhoeven, Druenen, 2008)

2.2.3 Overzicht tussendoelen beginnende geletterdheid

In 1996 is het Expertisecentrum Nederlands opgericht met als doel het taalonderwijs op de basisschool te verbeteren. In 1999 brengt het expertisecentrum een duidelijke leerlijn uit m.b.t. geletterdheid en de daarbij behorende 10 tussendoelen. (Huizenga, 2007, pag. 84)

- 1 Boekoriëntatie
- 2 Verhaalbegrip
- 3 Functies van geschreven taal
- 4 Relatie tussen gesproken en geschreven taal
- 5 Taalbewustzijn
- 6 Alfabetisch principe
- 7 Functioneel schrijven en lezen
- 8 Technisch lezen en schrijven, start
- 9 Technisch lezen en schrijven, vervolg
- 10 Begrijpend lezen en schrijven

Elk doel bestaat weer uit subdoelen. Deze tussendoelen moeten gezien worden als een cyclisch proces. Er wordt in de klas aan verschillende doelen tegelijk gewerkt en bepaalde ontwikkelings- en leerstappen komen opnieuw terug, maar dan op een hoger niveau. Van tussendoel 4, 5 en 6 vermeld ik hieronder ook de tussendoelen omdat deze betrekking hebben op mijn onderzoek namelijk het fonemisch bewustzijn.

4 Relatie tussen gesproken en geschreven taal:

- 4.1 Kinderen weten dat gesproken woorden kunnen worden vastgelegd, op papier en met audio/visuele middelen.
- 4.2 Kinderen weten dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken.
- 4.3 Kinderen kunnen woorden als globale eenheden lezen en schrijven.
Voorbeelden: de eigen naam en namen van voor het kind belangrijke personen/dingen.

5. Taalbewustzijn:

- 5.1 Kinderen kunnen woorden in zinnen onderscheiden.
- 5.2 Kinderen kunnen onderscheid maken tussen de vorm en de betekenis van woorden.
- 5.3 Kinderen kunnen woorden in klankgroepen verdelen zoals bij kin-der-wa-gen.
- 5.4 Kinderen kunnen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden, eerst door eindrijm (pan rijmt op Jan) en later m.b.v. beginrijm (Kees en Kim beginnen allebei met een K)
- 5.5 Kinderen kunnen fonemen als kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij p-e-n.

6 Alfabetisch principe

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

De brochure "Iedereen kan leren lezen" (onderwijsinspectie, 2006) is verschenen naar aanleiding van het inspectierapport 2004/2005. In deze brochure staan voor groep 1 en 2 de volgende aanbevelingen.

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

Deze aanbevelingen sluiten voor een groot deel aan bij mijn onderzoek naar fonemisch bewustzijn en krijgen in andere paragrafen nog aandacht.

2.2.4 Samenvatting

Goed kunnen lezen is een voorwaarde om te kunnen functioneren in onze maatschappij. Het leren lezen is een vaardigheid die aangeleerd moet worden door middel van doelgerichte en duidelijke instructie. Onderzoek laat zien dat leesproblemen niet of nauwelijks samenhangen met de sociaal en etnische achtergrond van leerlingen maar vaak een gevolg zijn van kwaliteitsproblemen binnen het onderwijs. Geletterdheid is het vermogen tot lezen en schrijven. Binnen de ontwikkeling van geletterdheid zijn drie fasen te onderscheiden, ontluikende geletterdheid, beginnende geletterdheid en gevorderde geletterdheid. Het Expertisecentrum Nederlands heeft een duidelijke leerlijn ontwikkeld m.b.t. geletterdheid met daarbij behorende tussendoelen. Tussendoel 4, relatie tussen gesproken en geschreven taal, tussendoel 5 taalbewustzijn en tussendoel 6, alfabetisch principe, sluiten aan bij het stimuleren van fonemisch bewustzijn en letterkennis. De onderwijsinspectie vraagt via de brochure "Iedereen kan leren lezen" onder andere ook aandacht voor het stimuleren van het fonologisch bewustzijn en letterkennis met als doel het leesonderwijs in Nederland te verbeteren.

2.3 Welke factoren zijn van invloed om tot lezen te komen

De volgende factoren zijn van belang voor de ontwikkeling van het lezen:

- Een goede spraak-taal ontwikkeling
- Een goed ontwikkeld taalbewustzijn
- Kennis van geschreven en gedrukte taal
- Letterkennis (Vernooy, 2005, pag.21)

2.3.1 Spraaktaal- ontwikkeling

Onder mondelinge taalvaardigheid verstaan we het spreken en luisteren. Om te leren lezen en schrijven is het nodig dat de mondelinge taalvaardigheid van het kind goed ontwikkeld is. Kinderen met een goede taalontwikkeling ontwikkelen een ruime woordenschat. Ook de woordenschat heeft invloed op het leren lezen. Kinderen met problemen op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid krijgen vaak ook problemen met het ontwikkelen van het fonemisch bewustzijn. En het fonemisch bewustzijn is weer een belangrijke voorwaarde om tot lezen te komen.

(Vernooy, 2006) Voorbeelden van een niet goed ontwikkelde taalontwikkeling zijn: slecht articuleren, moeilijk aangeven wat hij of zij wil, moeite met het benoemen van bekende zaken, woorden omkeren, het kind is moeilijk verstaanbaar.

2.3.2 Taalbewustzijn

Taalbewustzijn, ook wel metalinguïstisch bewustzijn is de vaardigheid om de taal los van de inhoud te zien. Taalbewustzijn sluit aan bij tussendoel 5 van beginnende geletterdheid. Een kind weet dat het woord kabouter langer is dan reus, huis rijmt op muis en zon zit ook in het woord zonnebloem. Kinderen ontdekken dat zinnen uit losse woorden zijn opgebouwd, dat woorden uit letters bestaan en uiteindelijk dat woorden zijn opgebouwd uit losse klanken. Om te kunnen leren lezen moeten kinderen kennis beschikken over vormaspecten van taal. Ze moeten een zekere mate van taalbewustzijn en objectiviteit ten aanzien van taal hebben ontwikkeld. We noemen dit het fonologisch bewustzijn. Het bewustzijn van woorden en klankgroepen. Een gevorderde fase van het fonologisch bewustzijn is fonemisch bewustzijn. Fonemisch bewustzijn is begrijpen dat woorden uit klanken bestaan en daarmee kunnen manipuleren. (Kleef, Tomesen, 2002). Het woord kat bestaat uit drie fonemen, namelijk k-a-t. Een foneem bepaalt het verschil tussen de woorden kat en kam. Fonemen zijn de kleinste betekenisonderscheidende eenheden in onze gesproken taal. Fonemisch bewustzijn is heel specifiek de vaardigheid om binnen gesproken woorden afzonderlijke betekenisonderscheidende klanken te onderscheiden en ze te manipuleren. (Förrer, Huijbregts, 2008, pag.10) Twee belangrijke deelvaardigheden van fonemisch bewustzijn zijn auditieve analyse en synthese. Auditieve analyse houdt in, woorden opdelen in afzonderlijke klanken. Auditieve synthese is het samenvoegen van klanken tot een woord. Fonemisch bewustzijn ontwikkelt zich niet vanzelf. Om fonemisch bewustzijn te stimuleren zijn duidelijke instructie en begeleiding nodig. (Förrer, Huijbregts, 2008)

2.3.3 Kennis van geschreven taal

In groep 1 en 2 ontdekken kinderen dat geschreven taal verwijst naar gesproken woorden. Dit sluit aan bij tussendoel 4 van beginnende geletterdheid. Kinderen begrijpen dat geschreven taal voor woorden staat. Ze beseffen dat gesproken taal omgezet kan worden in een schriftelijke weergave en dat deze weer omgezet kan worden naar gesproken taal. In deze fase kunnen kinderen bijvoorbeeld hun eigen naam herkennen.

2.3.4 Letterkennis

Kinderen leren dat woorden uit letters bestaan en dat deze letters corresponderen met klanken ofwel fonemen. We onderscheiden twee soorten letterkennis. Receptieve kennis; de kinderen wijzen de letter aan die genoemd wordt. Productieve kennis; de kinderen benoemen de letter die aangewezen wordt. Bij een goede letterkennis beheersen kinderen zowel de receptieve kennis als de productieve kennis. Deskundigen (Aarnoutse, 2007, Ehri 2004, Enz 2006, Koning, 2007, Smits 2000, Torgesen, 2004) adviseren auditieve oefeningen van fonemisch bewustzijn te koppelen met activiteiten met letters. Dit bevordert het begrip van het alfabetisch principe. (Förrer, Huijbregts, 2008) Uit onderzoek van Aarnoutse, van Leeuwe & verhoeven blijkt dat kennis van letters een goede en belangrijke voorspeller is van succesvol leren lezen. (Kleef, Tomesen, 2002). Aan het eind van groep 2 kennen kinderen vaak al tien tot twaalf letters. Onze maatschappij is zo op geletterdheid ingesteld, dat kinderen ook spontaan letters leren. Bij functionele letterkennis weten kinderen dat klanken voor letters staan, die kunnen worden samengevoegd tot woorden.

Bovenstaande factoren, taalspraakontwikkeling, kennis van geschreven taal, taalbewustzijn en letterkennis staan in directe relatie tot elkaar en beïnvloeden elkaar en zijn belangrijke voorwaarde om te leren lezen.

2.3.5 Samenvatting

Belangrijke aspecten voor de ontwikkeling van het lezen zijn: spraaktaalontwikkeling, taalbewustzijn, kennis van geschreven en gedrukte taal en letterkennis. Deze aspecten kunnen niet los gezien worden van elkaar, maar staan in relatie tot elkaar.

2.4 Ons schriftsysteem.

2.4.1 Alfabetisch principe

Ons schriftsysteem is gebaseerd op het alfabetisch principe. Dit sluit aan bij tussendoel 6 van beginnende geletterdheid. Een goed ontwikkeld fonemisch bewustzijn, een goede spraaktaalbeheersing en letterkennis leiden tot inzicht in het alfabetisch principe. Het alfabetisch principe is weer een voorwaarde om vlot te kunnen lezen. Als kinderen het alfabetisch principe niet begrijpen komen zij niet tot lezen. (Vernooy, 2006) Het alfabetisch principe houdt in dat woorden uit klanken bestaan en dat deze klanken verwijzen naar letters en andersom. Dit

lijkt eenvoudig, maar vergt veel vaardigheden. Ons alfabetisch schriftsysteem heeft 26 schrifttekens. Dat is niet genoeg om alle klanken, fonemen aan te duiden. Vandaar dat ons schriftsysteem 36 grafemen kent. Een grafeem is de schriftelijke weergave van een foneem. Dit kan een letter zijn maar ook een combinatie van letters. In groep 3 leren de kinderen alle 36 basisgrafemen.

Ons schriftsysteem wordt niet altijd consequent toegepast en dat kan problemen geven bij het lezen

1. De eu in deur en de eu in neus klinken anders, toch gebruiken we hetzelfde foneem.
2. Doordat de letters van het alfabet niet toereikend zijn om alle fonemen weer te geven worden fonemen ook weergegeven door combinaties van letters, oe, ie, ee, enz. Voor kinderen is dit lastig om te herkennen. Ze lezen het woord ploeg in eerste instantie als p/l/o/e/g in plaats van p/l/oe/g.
3. Sommige fonemen verwijzen naar meerdere grafemen. In het woord den geeft het grafeem "d" de "d" weer, maar in het woord bad staat de "d" voor het foneem "t". In pot lezen we de "o" als "o" maar in poten lezen we de "o" als "oo".

Bovenstaande maakt het leren lezen complex. Vandaar dat bij het voorbereidend en aanvankelijk lezen alleen maar gebruik wordt gemaakt van klankzuivere woorden. Hierbij is de koppeling tussen grafeem en foneem zuiver. (Huizenga, 2007)

2.4.2 fasen in de ontwikkeling van het leren lezen

Ehri (1999) onderscheidt vier fasen in de ontwikkeling van het lezen van losse woorden:

- Pre-alfabetische fase: Kinderen hebben nog niet veel kennis van letter-klankrelaties. Ze gebruiken opvallende visuele kenmerken van woorden om te onthouden wat er staat. Een kind onthoudt bijvoorbeeld dat er twee streepjes staan in het woord ballon. Deze fase wordt ook wel pseudo-lezen genoemd.
- Partiële alfabetische fase: In deze fase gebruiken kinderen fonetische kenmerken zoals een beginklank of een eindklank om woorden te herkennen.
- Volledige alfabetische fase: De kinderen gebruiken nu alle letters en klanken en kunnen decoderen. (zie elementaire leeshandeling)
- Geconsolideerde alfabetische fase: Kinderen kunnen automatisch woorden herkennen, zelfs nieuwe woorden, door kennis van schrijfpatronen te

gebruiken. Kinderen gaan vlot lezen, het leesproces wordt geautomatiseerd. Deze fase wordt bij de meeste kinderen tegen het einde van groep 6 afgerond. (Kleef, Tomesen, 2002, pag.23)

2.4.3 Elementaire leeshandeling

Als kinderen letter voor letter verklanken van een woord en dit samenvoegen tot een woord noemen we dit de elementaire leeshandeling.

Deze leeshandeling bestaat uit 3 stappen:

1. Van links naar rechts koppelen van fonemen aan grafemen.
 - leesrichting bepalen
 - visuele analyse in grafemen
 - koppelen van een foneem aan een grafeem
 - fonemen op volgorde onthouden
2. Auditieve synthese
3. Betekenis geven aan het woord

De elementaire leeshandeling is de basistechniek van het lezen. Mommers (1993) geeft aan dat de meeste kinderen deze decodeerkunst leren m.b.v. een beginnende leesmethode in ongeveer 5 maanden. (Aarnoutse, 2004) Deze methode heeft ook nadelen, want bij lange woorden duurt het lang voor het woord helemaal gedecodeerd is en is het onthouden van de fonemen lastig. Als kinderen de elementaire leeshandeling beheersen leren kinderen handige leesstrategieën.

1. lezen van clusters en spellingspatronen (r/eus, h/eus, n/eus)
2. lezen m.b.v. morfologische analyse (glij-baan, ge-zeur,)
3. Lezen m.b.v. de context (De betekenis van het woord wordt duidelijk in zinsverband) (Huizenga, 2005, pag. 19)

2.4.4 Samenvatting

Het alfabetisch principe houdt in dat woorden uit klanken bestaan en dat deze klanken verwijzen naar letters en andersom. Inzicht in het alfabetisch principe is een voorwaarde om tot lezen te komen. In de ontwikkeling van het lezen van losse woorden zijn vier fasen te onderscheiden, pre-alfabetische fase, partiële alfabetische fase, volledig alfabetische fase en geconsolideerde alfabetische fase. Onder de elementaire leeshouding verstaan we het letter voor letter verklanken van een woord en dit samenvoegen tot een woord.

2.5 Wat blijkt uit onderzoek over fonemisch bewustzijn

2.5.1 Bevindingen uit onderzoek

Er is heel veel onderzoek gedaan naar fonemisch bewustzijn. Uit veel onderzoek blijkt dat fonemisch bewustzijn een belangrijke voorwaarde is om tot lezen te komen. Uit diverse literatuur (Vernooy, 2004, 2005, 2006, Kleef en Tomesen, 2002, Wentink, Verhoeven, Druenen, 2008) heb ik de onderstaande uitspraken van wetenschappers en onderzoekers gevonden die dit bevestigen.

Het ontbreken van fonemisch bewustzijn lijkt de belangrijkste hindernis voor het leren lezen te zijn. (Grossen, 1998)

Volgens de CIERA (center for the improvement of early reading Achievement, 1998), een instituut dat wetenschappelijk onderzoek op het gebied van lezen in de Verenigde Staten coördineert, zijn de twee krachtigste voorspellers voor succes tijdens het leren lezen letterkennis en fonemisch bewustzijn.

Kleuters die gericht instructie krijgen in fonemisch bewustzijn en tegelijkertijd de bijbehorende letters aangeboden krijgen, blijken minder moeite te hebben met leren lezen en zijn op den duur de betere lezers. (Brady, Fowler, Stone & Winbury, 1994)

Risicokleuters waarbij aandacht is besteed aan het fonemisch bewustzijn blijken aan het eind van groep 5 beter te lezen dan risicokleuters waarbij dat niet is gebeurd. (Hall & Moats, 1999)

Kinderen met een slechte leesvaardigheid zijn zwak op het gebied van fonemisch bewustzijn. (Castle, 1999)

Aandacht voor fonemisch bewustzijn is de eerste stap op weg naar het doel om alle kinderen te leren lezen. (Nicholson, 1999)

Veel onderzoeken hebben aangetoond dat het effectief is om gericht aandacht te besteden aan het fonologisch bewustzijn en letterkennis bij jonge kinderen. (Bus & v. IJzendoorn, 1999, Ehri et al, 2001)

Auditieve analyse en synthese dragen van alle aspecten van het fonologisch bewustzijn het meest bij aan de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid. (Ball & Blachman, 1991, Blachman, 2000, Cunningham, 1990, Ehri, et al, 2001)

Letterkennis is een belangrijke voorspeller voor lees- en schrijfsucces. (Aarnoutse, van Leeuwe & Verhoeven, 2000, Braams & Bosman, 2000, Kook & Vodder, 1994)

Auditieve analyse en synthese zijn geen voorwaarde om te kunnen lezen maar uit veel onderzoek blijkt wel dat ze het leren lezen en spellen op preventieve wijze ondersteunen. (Snow, Burns, Griffin, 1998)

Instructie op het gebied van fonemisch bewustzijn is het meest effectief wanneer het eenvoudig wordt gehouden en wanneer tevens aandacht wordt besteed aan letters. (Shanahan, 2005)

De relatie tussen fonologisch bewustzijn en lezen is niet afhankelijk van intelligentie. (Wagner, Torgesen, 1987)

Instructie in letterklankkoppelingen heeft geen zin als dat gebeurt zonder aandacht te besteden aan het fonemisch bewustzijn. (Ball & Blachman, 1991)
Dit onderzoek betekende een doorbraak over het denken over de functie van onderwijs in fonologisch bewustzijn. Steeds meer raakte men ervan overtuigd dat onderwijs in fonologisch bewustzijn in functie van het leren lezen moest staan en dat het leren onderscheiden van fonemen moet samengaan met het leren van letters. (Aarnoutse, pag. 38, 2004)

Fonemisch bewustzijn ontwikkelt zich niet door rijping. Om fonemisch bewustzijn te ontwikkelen zijn instructie en begeleide oefening nodig (Förner, Huijbregts, 2008)

2.5.2 Wat kunnen we nu concluderen uit al deze onderzoeken en uitspraken:

Fonemisch bewustzijn is een belangrijke voorspeller of kinderen wel of niet goed leren lezen in groep 3.

Fonemisch bewustzijn en letterkennis zijn van belang om inzicht te krijgen in ons schriftsysteem dat gebaseerd is op het alfabetisch principe.

Letterkennis is ook een belangrijke voorspeller om tot succesvol lezen te komen.

Fonemisch bewustzijn en letterkennis moeten niet afzonderlijk aangeboden worden maar tegelijkertijd.

Fonemisch bewustzijn ontwikkelt zich niet vanzelf en moet bewust worden aangeleerd en getraind in groep 2.

Kinderen waarbij in groep 2 expliciet aandacht is besteed aan fonemisch bewustzijn hebben een voorsprong in groep 3.

Auditieve analyse en synthese zijn twee belangrijke deelvaardigheden van het fonemisch bewustzijn.

2.5.3 In welke fase van het leren lezen speelt het fonemisch bewustzijn een rol

De informatie van dit hoofdstuk heb ik gehaald uit ontwikkeling van beginnende geletterdheid door Prof.dr. C.A.J. Aarnoutse. (2004)

Wagner, Torgesen en Rashotte (1994) hebben in Amerika een groot onderzoek gehouden naar de invloed van fonologisch bewustzijn, verbaal werkgeheugen, letterkennis en benoemsnelheid op woordherkenning. Benoemsnelheid is de snelheid waarmee we informatie uit het lange-termijn-geheugen ophalen en benoemen. De Jong en van der Leij (1999) voerden een vergelijkbaar onderzoek uit in Nederland. De resultaten komen voor een groot deel overeen. In beide onderzoeken werd geconstateerd dat fonologische vaardigheden en benoemsnelheid effect hebben op woordherkenning in groep 3. De benoemsnelheid heeft ook duidelijk effect op de woordherkenning in groep 4. Zwak technische lezers en dyslectische kinderen hebben vaak problemen met benoemsnelheid.

Het verschil in beide onderzoeken zit hem in de invloed van fonologische vaardigheden na groep 3. Wagner concludeert dat het fonemisch bewustzijn tot en met groep 7 invloed heeft op de woordherkenning bij het technisch lezen van Amerikaanse kinderen. In de hogere leerjaren wordt de invloed wel geringer. Terwijl De Jong en van der Leij (1999) na groep 3 geen duidelijke effecten van fonologische bewustzijn op woordherkenning constateren. Uit dit gegeven leiden de Jong en van der Leij (1999) af, dat de fonologische vaardigheden zich in ons schriftsysteem beperken tot en met groep 3 en dat het fonemisch bewustzijn en het leren lezen zich simultaan ontwikkelen en dat er sprake is van interactie tussen beide vaardigheden. Uit longitudinaal onderzoek van Verhagen, Aarnoutse en van Leeuwe (2006) blijkt ook dat de invloed van het fonemisch bewustzijn bij Nederlandse kinderen vooral gekoppeld is aan de elementaire leeshandeling (Geijsel, Aarnoutse, 2006).

De rol en invloed van het fonemisch bewustzijn heeft ook te maken met de transparantie van ons schriftsysteem. Ons schriftsysteem is redelijk transparant. Een bepaalde klank is meestal gekoppeld aan een grafeem. Bij transparante schriften wordt de invloed van het fonemisch bewustzijn na de eerste 5 maanden van het leesonderwijs minder. (Wimmer, Goswami, 1994) Als het schrift minder transparant is zoals bij het Engels en Amerikaans werkt de invloed van het fonemisch bewustzijn langer door. Bij het Engels bijvoorbeeld verwijzen grafemen namelijk naar meerdere fonemen, waardoor het schrift minder eenduidig is.

Op basis van bovenstaande onderzoeken kunnen we wel vaststellen dat het fonologisch bewustzijn in Nederland tot het einde van groep 3 een vrij belangrijke invloed heeft. Het fonemisch bewustzijn speelt vooral een rol in de eerste 5 maanden van het leesonderwijs in groep 3 wanneer de kinderen de elementaire leeshandeling leren (Bowers, 1995). Na de eerste vijf maanden leesonderwijs, als het leesproces langzaam geautomatiseerd wordt, neemt de invloed van het fonemisch bewustzijn op het leesproces af. (Manis, Seidenberd, Doi, 1999) De invloed van benoemsnelheid wordt dan echter groter. De automatisering van het leesproces gaat dan een steeds grotere rol spelen. Het is dus van groot belang dat er in groep 2 aandacht wordt besteed aan fonemisch bewustzijn. Kinderen die beschikken over een goed ontwikkeld fonemisch bewustzijn profiteren daarvan in groep 3.

2.5.4 Fonologisch coherentiemodel van het leesproces

Er zijn veel theorieën over het leesproces. Het fonologisch coherentiemodel is een recente en relevante theorie m.b.t. het technisch lezen. Deze theorie is ontwikkeld door Bosman en van Orden (2003) en Mommers (2004). Deze theorie is als richtlijn gebruikt bij het ontwikkelen van de tweede maanversie van Veilig leren lezen. Aangezien wij deze methode op school gebruiken, ga ik deze theorie nader verduidelijken. Het fonologisch coherentiemodel geeft aan hoe het geheugen werkt bij het leren lezen. Het woord coherentie betekent samenhang. In ons geheugen ligt verschillende informatie opgeslagen in zenuwcellen die met elkaar verbonden zijn en een soort netwerk vormen. (Huizenga, pag.31, 2007) Je kunt dat voorstellen als een spinnenweb met draden, die verbonden zijn met een soort knopen. De informatie ligt opgeslagen in deze knopen. Er zijn drie soorten knopen. Foneemknopen slaan informatie op over klanken en fonemen. Letterknopen slaan informatie op over letters en grafemen. Semantische knopen hebben te maken met de betekenis van woorden. Bijvoorbeeld je ziet de letters van het woord *raam*, deze informatie wordt gekoppeld aan de klanken en vervolgens wordt er betekenis aan gegeven. Dit wordt ook wel de fonologische

route genoemd. Bij het leren lezen is er een voortdurende wisselwerking tussen foneemknopen, grafeemknopen en semantische knopen. De verbindingen zijn echter niet allemaal even sterk. De sterkste verbinding is die tussen de foneemknopen en grafeemknopen. Dat heeft te maken met de transparantie van ons schrift. Een grafeem correspondeert meestal met een foneem, de letter *m*, correspondeert met de klank *m*. Hoe sneller de verbinding is tussen letterknopen en foneemknopen, hoe sneller kinderen woorden kunnen lezen. Als de verbinding niet zo snel gaat, duurt het lang voordat een kind de klank opnoemt die bij een letter hoort. Het gevolg kan zijn dat het kind een spellende lezer wordt. Dyslexie is terug te voeren op een slechte verbindingslijn tussen letterknopen en foneemknopen. Het verband tussen letterknopen en semantische knopen is minder sterk. Een woord dat begint met een *p* geeft nauwelijks informatie over de betekenis van een woord. Als een kind vanuit de letterknopen direct de betekenis zoekt, noemen we dat een radende lezer. Voor het verband tussen foneemknopen en semantische knopen geldt ook dat een woord dat begint met de klank *p* weinig informatie geeft over de betekenis van het woord. De verbinding tussen foneemknopen en de semantische knopen is echter wel sterker dan die tussen letterknopen en semantische knopen. Dit heeft te maken met het feit dat we eerder kunnen praten dan lezen. Vanuit deze theorie is het logisch te verklaren dat het fonemisch bewustzijn een belangrijke rol speelt bij het leesproces. In de loop van het leesproces zullen woorden nauwkeuriger en sneller worden herkend naarmate de verbindingen tussen klanken en letters sterker worden. We noemen dit het proces van de automatisering. Door nieuwe woorden te leren worden de verbindingen tussen letters en klanken steeds verder geautomatiseerd. (Huizenga, 2007, pag. 31) (Mommers, 2006)

2.5.5 Samenvatting

Uit veel onderzoek blijkt dat fonemisch bewustzijn en letterkennis belangrijke voorspellers zijn om tot lezen te komen. Het is van belang dat in groep 2 hier veel aandacht aan wordt besteed. Fonemisch bewustzijn en letterkennis moeten niet afzonderlijk aangeboden worden maar tegelijkertijd. Twee belangrijke aspecten van fonemisch bewustzijn zijn auditieve analyse en synthese.

In ons schriftsysteem beperkt de invloed van fonologische vaardigheden zich vooral tot en met groep 3. Dit heeft te maken met de transparantie van ons schriftsysteem. Het fonologisch coherentiemodel geeft aan hoe het geheugen werkt bij het leren lezen. Bij het leren lezen is er een voortdurende wisselwerking tussen foneemknopen, grafeemknopen en semantische knopen.

2.6 De ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn

2.6.1 Ontwikkeling fonologisch en fonemisch bewustzijn

Zoals eerder omschreven is fonologisch bewustzijn het bewustzijn van klanken. Een ander woord voor fonologie is klankleer. Het kind moet zijn aandacht kunnen verschuiven van de inhoud van taal naar het vormaspect van taal. Kinderen weten dan bijvoorbeeld dat het woord kabouter langer is dan reus. Vanaf de geboorte kunnen we klanken waarnemen en erop reageren. Vanaf het derde levensjaar ontwikkelt zich het fonologisch bewustzijn bij kinderen. (Kleef, Tomesen, pag. 21, 2002). Kinderen kunnen woorden opdelen in lettergrepen en van losse lettergrepen woorden maken. Aan de hand van versjes en rijmpjes leren de kinderen dat er ook binnen woorden sprake is van een bepaalde structuur. Zo horen ze bijvoorbeeld dat sommige woorden op het eind hetzelfde klinken. Vaardigheden als rijmen en het verdelen van een woord in klankgroepen ontwikkelen zich bij veel kinderen spontaan. (Förrer, Huijbregts, 2008) Een goede luisterhouding is cruciaal voor de ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn. Extra aandacht is dus nodig voor kinderen die zich bij het luisteren moeilijk kunnen concentreren. Kinderen met een goed fonologisch bewustzijn weten dat woorden kunnen rijmen, met dezelfde klank kunnen beginnen of eindigen en uit klanken bestaan die gebruikt worden om nieuwe woorden te vormen. Het fonemisch bewustzijn is een aspect van het fonologisch bewustzijn. Het fonemisch bewustzijn is de vaardigheid om binnen woorden klanken te onderscheiden en daarmee te kunnen manipuleren, bijvoorbeeld een klank weglaten, toevoegen of vervangen. Het fonemisch bewustzijn kan het beste vanaf vijfjarige leeftijd worden onderwezen (Vernooy, 2003). Een kind met een goed ontwikkeld fonemisch bewustzijn weet dat het woord p/oe/s uit drie fonemen bestaat. Het inzicht dat woorden uit verschillende klankcomponenten bestaat, ontstaat meestal niet spontaan. Het is moeilijk voor een kind, omdat er een zekere abstractie nodig is om te herkennen dat een woord uit verschillende klanken bestaat. Verder zijn kinderen vooral gewend aandacht te besteden aan de totale klankvorm van een woord en aan de betekenis van een woord. Ook is het heel lastig om afzonderlijke klanken te isoleren uit een gehele woordklank. In gesproken taal lopen klanken in elkaar over en overlappen elkaar. Een los uitgesproken foneem klinkt soms heel anders dan het foneem zoals het in een woord klinkt (Kleef, Tomesen, 2002). Het fonemisch bewustzijn ontwikkelt zich meestal niet vanzelf. Om fonemisch bewustzijn te stimuleren zijn duidelijke instructie en begeleiding nodig. De ontwikkeling van fonemische vaardigheden zijn van belang voor het spellend leren lezen in groep 3 en voor het snel herkennen van woorden in de daarop volgende perioden. Ontbreekt het

fonemisch bewustzijn dan moet het kind de woorden vooral herkennen op basis van het geheugen.

2.6.2 Ontwikkelingsschema

Er is een bepaald patroon te herkennen bij kinderen in hun ontwikkeling van fonologisch bewustzijn. Het ontwikkelt zich van grotere naar kleinere klankeenheden, van zinnen naar woorden, via klankgroepen naar fonemen. Wentink en Verhoeven, (2001) hebben een ontwikkelingspatroon opgesteld voor de ontwikkeling van het fonologisch en fonemisch bewustzijn. Dit schema geeft een duidelijk overzicht van de verschillende aspecten in de ontwikkeling. Het is niet zo dat kinderen altijd het ene aspect voor het andere beheersen. De ontwikkelingsaspecten kunnen door elkaar heen lopen (Kleef en Tomesen, 2002).

Fonologisch bewustzijn	groep
1 Opdelen van zinnen in woorden	1-2
2 Opdelen van samengestelde woorden in afzonderlijke componenten	1-2
3 Opdelen van woorden in lettergrepen (Klankgroepen)	1-2
4 Verbinden van lettergrepen tot woorden	1-2
5 Opzeggen van rijmpjes samen met iemand anders	1-2
6 Individueel opzeggen van rijmpjes	1-2
7 Herkennen van eindrijm	1-2
8 Toepassen van eindrijm: zelf ontdekken van rijm, produceren van rijm.	1-2
Fonemisch bewustzijn	
9 Herkennen van beginrijm in langgerekte woorden	2-3
10 Herkennen van beginrijm in gewoon uitgesproken woorden	2-3
11 Toepassen van beginrijm	2-3
12 Klinker in een woord isoleren	2-3
13 Auditieve analyse op klankniveau	2-3
14 Auditieve synthese op klankniveau	2-3
15 Letters kunnen benoemen	2-3

De stimulering van fonologisch bewustzijn in groep 1 is meer gericht op grotere klankeenheden. Activiteiten met woorden en woorddelen als lettergrepen en eindrijm staan centraal. In groep 2 gaat de aandacht steeds meer uit naar activiteiten gericht op klank-letterniveau ofwel het fonemisch bewustzijn. De laatste drie ontwikkelingsaspecten, auditieve synthese en analyse op klankniveau en letters benoemen, hebben de meest directe relatie met het leren lezen.

Het is dan ook heel belangrijk dat aan deze aspecten gericht aandacht wordt besteed in groep 2. Het is hierbij van belang dat de leerkracht veel voordoet en de klanken duidelijk uitspreekt. In groep 2 is het belangrijk dat het fonemisch bewustzijn aangeleerd wordt rondom betekenisvolle activiteiten. In groep 3 wordt het fonemisch bewustzijn systematisch aangeleerd aan de hand van de elementaire leeshandeling.

Vernooy (2006, pag.31) geeft de volgende opbouw in moeilijkheid van activiteiten m.b.t. fonemisch bewustzijn.

1. Sorteren van klanken:

Kinderen moeten woorden herkennen die met dezelfde klank beginnen.

2. Het samenvoegen van klanken tot een woord:

De leerkracht spreekt een aantal geïsoleerde klanken uit, bijvoorbeeld k/a/t, De kinderen zeggen kat.

3. Het isoleren van klanken:

Kinderen moeten bijvoorbeeld de begin-, midden-, en eindklank bij een bepaald woord onderscheiden. Wat hoor je in het midden bij boom?

4. Klanken toevoegen of vervangen:

Als je de "K" in kat vervangt door een "R", welk woord krijg je dan?

5. Het onderscheiden van de klanken waaruit een woord bestaat:

De leerkracht zegt kat en de kinderen benoemen de fonemen waaruit dit woord bestaat, k/a/t.

2.6.3 Relatie fonemisch bewustzijn en aanbod van letters

Auditieve synthese en analyse zijn twee belangrijke aspecten van het fonemisch bewustzijn en hebben een directe relatie met het leren lezen. Beide zijn auditieve vaardigheden. Door de auditieve vorm van de klank te koppelen aan de visuele vorm van de letter biedt de visuele vorm van de letter houvast bij het onderscheiden van klanken in woorden. Geschreven letters zijn makkelijker te isoleren dan klanken. Klanken zijn voor kinderen heel abstract. Door bij analyse-oefeningen en synthese-oefeningen het geschreven woord te laten zien en de klanken er aan te koppelen geeft dit houvast. Deskundigen Aarnoutse, 2007, Smits, 2000, Torgesen, 2004 adviseren auditieve oefening van fonemische vaardigheden te koppelen aan en te combineren met activiteiten met letters. Dit bevordert het begrip van het alfabetisch principe. Met name auditieve synthese, analyse en het auditief manipuleren met klanken moet tegelijkertijd worden aangeboden met de instructie in klank-tekenkoppeling volgens Torgesen (Förre, Huijbregts, pag.11, 2008). De ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn wordt dus vooral gestimuleerd wanneer kinderen naast de auditieve vorm ook de visuele vorm van woorden en klanken leren kennen (Kleef, Torgesen, pag. 29, 2002).

Bovendien beseffen kinderen als er veel wordt geschreven in de klas dat er een relatie is tussen gesproken en geschreven taal. De methode "Fonemisch Bewustzijn" uitgegeven door het CPS (Förrer, Huijbregts, 2008) werkt volgens dit principe. In deze werkmap staan veel activiteiten beschreven waarbij naast de auditieve vorm ook de visuele vorm van klanken en letters tegelijkertijd worden aangeboden. Bij paragraaf 2.5.1 "bevindingen uit onderzoek" gaf ik al aan dat er een relatie bestaat tussen fonemisch bewustzijn en letterkennis. Kleuters die gericht instructie krijgen in fonemisch bewustzijn en tegelijkertijd de bijbehorende letters aangeboden krijgen, blijken minder moeite te hebben met leren lezen en zijn op den duur de betere lezers (Brady, Fowler, Stone & Winbury, 1994). Ook andersom geldt dat instructie in letterklankkoppelingen geen zin heeft als dat gebeurt zonder aandacht te besteden aan het fonemisch bewustzijn (Ball & Blachman, 1991). Dit onderzoek betekende een doorbraak over het denken over de functie van onderwijs in fonologisch bewustzijn. Steeds meer raakte men ervan overtuigd dat onderwijs in fonologisch bewustzijn in functie van het leren lezen moest staan en dat het leren onderscheiden van fonemen moet samengaan met het leren van letters (Aarnoutse, 2004, pag.38).

2.6.4 Relatie fonemisch bewustzijn en ontwikkeling van geschreven taal

Door te schrijven krijgen kinderen meer inzicht in de relatie tussen letters klanken en woorden. Als kinderen zelf schrijven en spontane spelling gebruiken helpt dat het fonemisch bewustzijn bevorderen en hun begrip van het alfabetisch principe. Spontane spelling noemen we ook wel invented spelling. Door te schrijven worden kinderen namelijk gestimuleerd om gesproken woorden te analyseren. Ze proberen zo goed mogelijk de klankstructuur van een woord weer te geven m.b.v. de letters die ze kennen. Het vereist dat ze goed moeten luisteren en denken over klanken. Dit geeft een bepaald niveau van fonologisch bewustzijn weer. (Kleef, Tomesen, 2002, pag.29)

Schrijven in de vorm van spellen ontwikkelt zich ook via een aantal fasen: Deze fasen tonen overeenkomsten met de fasen van Ehri (1999) bij het lezen van losse woorden.

De eerste fase noemt men de pre-fonetische fase. In deze fase maken kinderen nog geen gebruik van klank-letterrelaties. Ze schrijven via tekenen, krabbelen, letterachtige vormen en via lettertekenreeksen.

In de volgende fase, de fonetische fase schrijven kinderen via spontane spelling. Ze begrijpen dat letters iets met klanken te maken hebben. Ze gaan echter nog niet helemaal af op fonetische kenmerken. De meeste oudste kleuters beginnen

spontaan op hun eigen manier te schrijven. Ze schrijven daarbij klanken zoals ze die horen. Ze volgen nog niet de schrijfwijze, ze gaan van links naar rechts en van rechts naar links. Als de schrijfwijze niet overeenkomt met de juiste schrijfwijze hoeft dat niet te worden gecorrigeerd. Deze fonetische fase kan weer in drie fasen onderverdeeld worden:

1 Een kind gebruikt een klank per lettergreep of woord, meestal de beginklank. De *B* voor Beer.

2 Het kind geeft meer klanken weer dan een lettergreep of woord maar het schrijven geeft nog geen een op een relatie weer tussen fonemen en grafemen. Het kind geeft kenmerkende klanken van een woord weer, bijvoorbeeld *SA* voor slang of *O* voor wolk. Bij het schrijven van lange woorden zijn kinderen geneigd lettergrepen weer te geven door middel van medeklinkers (*KKT* voor kuikentje)

3 Het kind geeft elk foneem weer door een letter. Het kind kan nog wel eens een foneem weglaten, maar het geeft in ieder geval de beginklank, middenklank en eindklank weer.

De laatste fase is de fase van de conventionele spelling waarin kinderen de spellingsregels hanteren om hun teksten zo duidelijk mogelijk over te brengen aan de lezer (Kleef, Tomesen, pag. 24, 2002).

Schrijven ondersteunt de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn en letterkennis. Het is dus van wezenlijk belang dat kinderen in aanraking komen met schrijfactiviteiten. Het moet een vast onderdeel zijn binnen de activiteiten van groep 1 en 2. Tijdens het spontane spellen leren kinderen dat er een relatie bestaat tussen letters en klanken. Van belang is dat het invented spellen gebeurt binnen betekenisvolle contexten.

2.6.5 Samenvatting

Vanaf het derde levensjaar ontwikkelt zich het fonologisch bewustzijn. Fonologisch bewustzijn is het bewustzijn van klanken. Het fonemisch bewustzijn is de vaardigheid om binnen woorden klanken te onderscheiden en daarmee te manipuleren. Het fonemisch bewustzijn kan het beste vanaf vijfjarige leeftijd onderwezen worden. Een goede luisterhouding is een belangrijke voorwaarde om fonemisch bewustzijn te ontwikkelen. Het fonemisch bewustzijn ontwikkelt zich niet vanzelf. Om fonemisch bewustzijn te stimuleren zijn duidelijke instructie en begeleiding nodig. Het fonemisch bewustzijn ontwikkelt zich van grotere naar kleinere klankeenheden, van zinnen naar woorden, via klankgroepen naar fonemen. Zie het ontwikkelingsschema van Wentink en Verhoeven. De laatste drie aspecten van het schema, auditieve synthese, analyse en letterkennis hebben de meest directe relatie met het leren lezen en verdienen veel aandacht in groep 2.

De ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn wordt vooral gestimuleerd wanneer kinderen naast de auditieve vorm ook de visuele vorm van woorden en klanken leren kennen. Ook invented spelling heeft een positieve invloed op het fonemisch bewustzijn. Het is belangrijk dat kinderen in groep 2 in aanraking komen met schrijfactiviteiten. Het schrijven ontwikkelt zich via drie fasen, Pre-fonetische fase, fonetische fase en conventionele spelling.

2.7 Stimuleren van het fonemisch bewustzijn

2.7.1 Uitgangspunten taalonderwijs

Het is erg belangrijk om kinderen te motiveren en stimuleren. Als kinderen niet gemotiveerd zijn is het moeilijk om ze iets te leren. Daarom is het belangrijk om op de interesses van kinderen in te spelen. Het Expertisecentrum Nederlands heeft in 1999 een protocol opgesteld over het taalonderwijs. Het uitgangspunt van dat protocol is dat taalonderwijs interactief moet zijn. Onder interactief wordt verstaan dat er sprake is van interactie. Interactief onderwijs is samen te vatten in drie termen: betekenisvol leren, sociaal leren en strategisch leren.

Betekenisvol leren:

Betekenisvol leren vindt plaats in contexten die voor kinderen belangrijk zijn. Kinderen leren taal beter in echte situaties. Kinderen worden actief als er activiteiten zijn die hen raken, die betekenis voor hen hebben. De inhoud van het taalonderwijs moet aansluiten bij de interesse, motivatie en de belevingswereld van kinderen.

Sociaal leren:

Sociaal leren gebeurt in groepsverband, in samenspraak en samenwerking met anderen. Kinderen leren de mogelijkheden van gesproken en geschreven taal kennen onder invloed van het voorbeeldgedrag en interacties van ouders en leerkrachten. Kinderen willen doen zoals volwassenen doen, ze spelen de volwassen wereld na. Kinderen leren met elkaar en van elkaar, vooral als ze in kennis van elkaar verschillen.

Strategisch leren:

Doordat volwassenen voordoen en uitleggen hoe bepaalde talige activiteiten het beste kunnen worden uitgevoerd, worden kinderen zich bewust van hun eigen taalgebruik. Bovendien leren kinderen zo, hoe ze bepaalde taalproblemen het

beste kunnen aanpakken. Kinderen moeten leren hoe ze een tekstprobleem moeten aanpakken, bijvoorbeeld de afloop van een boek voorspellen of met letters die je al kent een nieuw woord lezen. (Kleef, Tomesen, 2002, pag. 14)

Volgens Yopp (1992) moet instructie in fonemisch bewustzijn bij voorkeur speels en uitdagend zijn, interactief en sociaal, wekt nieuwsgierigheid op en stimuleert dat kinderen gaan experimenteren met taal (Vernooy, 2003) Belangrijk hierbij is dat spel en plezier voorop staan. Het toepassen van fonemisch bewustzijn in liedjes, rijmpjes, woordspelletjes en verhalen bevorderen het betekenisvol leren.

2.7.2 Geletterde omgeving

Een geletterde omgeving in groep 1 en 2 nodigt kinderen uit om met lees- en schrijfactiviteiten aan de gang te gaan. Fonemisch bewustzijn kan gestimuleerd worden door een geletterde omgeving. Er is dan veel schrift zichtbaar in het lokaal (pictogrammen, woordkaartjes bij voorwerpen, namen op de stoeltjes). Een schrijfhoek met uitnodigende materialen draagt ook bij aan het stimuleren van de geletterdheid, evenals een gezellige knusse leeshoek met gevarieerd aanbod aan boeken. In de schrijfhoek kunnen kinderen zelfstandig aan de slag met allerlei materialen. Denk aan potloden, stempels, overtrekletters, woordjes die ze kunnen nastempelen of schrijven, magneetletters, enz. Het gaat erom dat kinderen met veel materiaal ervaringen kunnen opdoen om met letters aan de slag te gaan. De boeken in de boekenhoek moeten regelmatig vervangen worden. Als de boeken aansluiten bij het thema wordt er betekenisvol gewerkt. Een lettermuur of abc-muur zorgt ook voor dat kinderen in aanraking komen met woorden en letters. Met de lettermuur kunnen veel oefeningen gedaan worden op fonemisch gebied. In hoofdstuk 3 kom ik op de lettermuur terug. (Wentink, Verhoeven, Druenen, 2008)

2.7.3 De rol van de leerkracht

De leerkracht vervult een voorbeeldfunctie. Een leerkracht die bijvoorbeeld zelf veel plezier beleeft aan voorlezen en dit uitstraalt naar de kinderen stimuleert de kinderen om ook zelf te gaan lezen. De volgende vaardigheden zijn voor een leerkracht belangrijk om het fonemisch bewustzijn te stimuleren:

De leerkracht kan activiteiten ontwerpen en uitvoeren in overeenstemming met het schema ontwikkelingsaspecten van fonologisch en fonemisch bewustzijn.

- Zij kan taalspelactiviteiten rond betekenisvolle inhoud uitvoeren.
- Zij kan fonologisch bewustzijn stimuleren vanuit een betekenisvolle context
- Zij kan fonologisch bewustzijn stimuleren a.d.h.v. auditieve taken waarbij

leerlingen tevens gebruik kunnen maken van de visuele weergave van klanken.

De leerkracht kan lees- en schrijfvoorbeelden benutten om leerlingen bewust te maken van overeenkomsten tussen letters en klanken.

- Zij kan leerlingen stimuleren om woordbeelden te herkennen (eigen naam, die van anderen, logo's en merknamen)
- Zij kan leerlingen in teksten attent maken op overeenkomsten in letters en klankvormen.
- Zij kan interventies plegen om vormaspecten in teksten centraal te stellen.
- Zij kan herkennen dat vragen en reacties van leerlingen te maken hebben met de relatie tussen gesproken en geschreven taal. (Kleef, Tomesen, 2002, pag. 68)

Een goede leerkracht motiveert en stimuleert de kinderen. Het onderwijs staat of valt met degene die voor de klas staat. Niet alleen een positieve houding is belangrijk maar vooral ook de deskundigheid van de leerkracht. Hier kom ik in een later hoofdstuk nog op terug.

2.7.4 Samenvatting

Instructie in fonemisch bewustzijn dient interactief te zijn. Interactief onderwijs is betekenisvol, sociaal en strategisch. Spel en plezier staan hierbij voorop. Een geletterde omgeving nodigt kinderen uit om met lees- en schrijfactiviteiten aan de gang te gaan. Fonemisch bewustzijn wordt gestimuleerd door een geletterde omgeving. De leerkracht vervult hierbij een voorbeeldfunctie. Een goede leerkracht is deskundig, motiveert en stimuleert de kinderen.

2.8 Aspecten van effectief onderwijs t.a.v. fonemisch bewustzijn

2.8.1 Doelen

Het is belangrijk dat er doelgericht- onderwijs wordt gegeven. Als leerkracht moet je weten waar je naar toe werkt, wat je streven is en wat de leerlijnen zijn. Wat betreft de leerlijnen van het fonemisch bewustzijn is het bijvoorbeeld belangrijk dat een leerkracht kennis heeft van het ontwikkelingschema t.a.v. fonologische vaardigheden. (Zie paragraaf 2.6.2)

Door doelen te stellen geef je aan wat je kinderen wil leren en welke resultaten je wilt bereiken. Een einddoel zou kunnen zijn dat alle kinderen de basisschool verlaten met beheersingsniveau AVI 9. Een tussendoel zou kunnen zijn dat eind groep 2 alle leerlingen 15 letters kunnen benoemen. De doelen mogen niet te laag gesteld worden, want dan zijn je verwachtingen ook laag en bereik je minder. Door het stellen van hoge doelen bereik je meer bij kinderen. De doelen die je gesteld hebt, moeten toetsbaar zijn. Door middel van toetsing blijkt of de gestelde doelen behaald zijn. (Vernooy, 2006)

2.8.2 Voldoende tijd

Met name voor risico-lezers is de factor tijd van belang. Risico-lezers hebben meer tijd nodig om de doelen te halen. Ze hebben meer instructietijd nodig en meer tijd om te oefenen. Het is ook belangrijk om het leesonderwijs goed in te plannen. In de praktijk gebeurt het nogal eens in groep 3, dat kern 11 en 12 van "Veilig leren lezen" pas in groep 4 aan bod komt, of helemaal niet meer aangeboden wordt. Kinderen kunnen hierdoor moeilijker de gestelde doelen halen. In groep 3 moet de leerkracht minstens 400 minuten per week besteden aan leren lezen, waarbij er minimaal een uur extra instructietijd gegeven moet worden aan de zwakke lezers. (Vernooy, 2006) Voor groep 1 en 2 geldt hetzelfde. Er moet voldoende tijd ingeroosterd worden voor oefeningen m.b.t. beginnende geletterdheid. Minimaal drie uur per week. (Vernooy, 2005). Risicoleerlingen in groep 1 en 2 hebben meer instructietijd en inoefening nodig m.b.t. fonemische vaardigheden. Vernooy geeft in zijn artikel "Stimulering fonemisch bewustzijn bij kleuters een must"(Vernooy, 2003) aan, dat vijf minuten per dag aandacht besteden aan fonemisch bewustzijn in groep 1 en 2 ervoor kan zorgen dat kinderen in groep 3 succesvolle lezers worden.

2.8.3 Convergente differentiatie

Bij convergente differentiatie wordt voor alle leerlingen hetzelfde doel opgesteld. Er wordt niet gedifferentieerd naar doelen, maar naar wat kinderen nodig hebben om deze doelen te bereiken. De activiteiten en instructie worden aan alle kinderen aangeboden. Er vindt een klassikale instructie plaats, waarna verlengde instructie/leertijd volgt voor kinderen die daar behoefte aan hebben. (Clijsen, 2007) Het voordeel van convergente differentiatie is dat je d.m.v. verlengde instructie de instructietijd en leertijd kunt uitbreiden voor risicoleerlingen. De overige leerlingen werken zelfstandig aan de basisstof en ontvangen eventueel verrijkingsstof. Convergente differentiatie is erop gericht om de verschillen tussen kinderen zo klein mogelijk te houden. Bij divergente differentiatie wordt er gewerkt met homogene niveaugroepen waardoor de verschillen tussen leerlingen juist groter worden. De goede leerlingen gaan dan sneller door de methode heen dan de zwakke leerlingen en kinderen leren minder van elkaar. (Vernooy, pag. 65, 2005)

2.8.4 Effectieve instructie

In het rapport "Prevention of Reading Difficulties in Young Children" van Snow, Burns en Griffin in 1998 wordt goede groepsinstructie in de kleutergroepen en groep 3 als belangrijkste voorwaarde gezien om tot goede leesresultaten te komen. (Vernooy, 2004, pag.9) Een goede instructie kenmerkt zich door veel uitleggen, voordoen, voorbeelden geven en is doelgericht. Kinderen moeten betrokken zijn bij de instructie, doordat de instructie interactief is en attractief. Het werken met het directe-instructiemodel sluit aan bij de werkwijze van convergente differentiatie. Alle leerlingen ontvangen hierbij dezelfde basisstof. Het directe-instructiemodel biedt vervolgens verlengde instructie aan voor de risicoleerlingen. Via reteaching en preteaching krijgen risicoleerlingen extra leertijd en oefentijd tijdens de verlengde instructie. Uit diverse onderzoeken blijkt dat het directe-instructiemodel het meest effectieve model is voor risicoleerlingen. (Vernooy, 2005, pag.58) Het directe-instructiemodel biedt structuur, ondersteuning en systematische instructie.

Het directe-instructiemodel kent de volgende fasen:

Terugblik

Oriëntatie

Uitleg

Inoefenen

Zelfstandig werken

Evaluatie/afsluiting

Tijdens het zelfstandig werken vindt de verlengde instructie plaats. Tijdens alle fasen wordt er feedback gegeven. Voorwaarde om het directe-instructiemodel te doen slagen, is een goed klassenmanagement. Verder is regelmatige toetsing ook van belang om vast te stellen welke leerlingen in aanmerking komen voor verlengde instructie. (Förrer, Huijbregts, 2008)

2.8.5 Deskundigheid van de leerkracht

Volgens de Internationale Reading Association van maart 2000 heeft elk kind recht op leerkrachten die excellent onderwijs geven, omdat leerkrachten belangrijk zijn voor de leesresultaten en leesmotivatie van kinderen. (Vernooy, 2004, pag.9). Het is van essentieel belang dat leerkrachten deskundig zijn op hun vakgebied. Om effectief onderwijs te geven beschikt een leerkracht over de volgende vaardigheden en kennis:

- Kent de doelen die moeten worden bereikt.
- Kan met de beschikbare methode een effectieve leesinstructie geven.
- Besteedt voldoende tijd aan lezen.
- Volgt de ontwikkeling van leerlingen en geeft leerlingen zo nodig verlengde instructie.
- Signaleert risico-leerlingen vroegtijdig en reageert hier direct op. Onder andere door deze leerlingen minstens een uur extra instructie per week te geven. (Vernooy, 2005, pag.92)

Aangezien er iedere keer weer nieuwe inzichten ontstaan m.b.t. het onderwijs is het belangrijk dat leerkrachten hiervan op de hoogte zijn en zich blijven professionaliseren. Als leerkrachten bijvoorbeeld het belang inzien van de relatie fonemisch bewustzijn en het proces van het leren lezen en de waarde beseffen van de verlengde instructie, voldoende tijd, het correct volgen van de methode, enz., dan zijn zij goed op weg om van risicolezers betere lezers te maken. Het is dus van belang dat leerkrachten regelmatig nageschoold worden. Ook is een goede methode en het consequent volgen van die methode van belang voor goede resultaten. Onderzoek van Stoep en Verhoeven (2000) laat bijvoorbeeld zien dat methoden als Schatkist en Leeslijn waarin aandacht besteed wordt aan aspecten van het fonemisch bewustzijn slechts in beperkte mate gebruikt worden. (Vernooy, 2003, pag.4) Veel scholen beschouwen deze methoden als een bronnenboek en volgen de methode niet systematisch. Hetzelfde geldt voor "Veilig leren lezen". Het is belangrijk dat de methode goed gevolgd wordt en helemaal gegeven wordt tot en met kern 12 in groep 3. Alleen dan kunnen kinderen de gestelde doelen behalen.

2.8.6 Vroegtijdig signaleren

Uit onderzoek (Zie paragraaf 2.5.1) blijkt dat kinderen met een zwak fonemisch bewustzijn een grote kans hebben om problemen te krijgen met het aanvankelijk lezen. Ook is gebleken dat fonemisch bewustzijn door intensieve training geleerd kan worden. Door vroegtijdig interventies toe te passen, geef je kinderen in groep 3 dus een betere start. Zodra er sprake is van signalen die duiden op een zwak fonemisch bewustzijn is het belangrijk om goed te handelen. Start met interventies en denk niet "het kind is er nog niet aan toe". Fonemisch bewustzijn ontwikkelt zich niet door rijping, maar door goede instructie en begeleiding. Wordt er niet tijdig ingegrepen dan wordt de achterstand t.o.v. de andere leerlingen steeds groter en heeft dit ook gevolgen voor het zelfvertrouwen en de leesmotivatie van het kind. Bovendien zijn volgens Foorman (2003) vroegtijdige interventies effectiever voor het leessucces dan latere interventies of remedial teaching. (Vernooy, 2006, pag.47). Een goed signaleringsinstrument is van belang om risicoleerlingen tijdig op te sporen. In het protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven, Druenen, 2008) staat een signaleringslijst voor groep 1 en 2 beschreven met als doel hiaten in de ontwikkeling m.b.t. beginnende geletterdheid op tijd op te sporen. Bij deze signaleringslijst horen ook toetsen die in groep 2 afgenomen kunnen worden, te weten, toets auditieve analyse, toets auditieve synthese, toets letterkennis en toets spontane spelling. Vernooy (2004) heeft in het boek "alle kinderen vlot leren lezen" ook een observatie-instrument ontwikkeld met als doel vroegtijdige signalering van mogelijke risicolezers. Daarnaast kun je ook gebruik maken van genormeerde kleutertoetsen voor groep 1 en 2 zoals, toetsen voor beginnende geletterdheid (Aarnoutse, Beernink en Verhagen, 2008), Cito toets taal voor kleuters (Kuyk, 1996) en taaltoets alle kinderen (Verhoeven en Vermeer, 2001). (Wentink, Verhoeven, Druenen, 2008).

2.8.7 Het volgen van de leerling, monitoren

Het is belangrijk om de leesontwikkeling van leerlingen goed te volgen. Daardoor kun je vaststellen of de leerlingen de gestelde doelen behalen en welke leerlingen in aanmerking komen voor verlengde instructie. Tevens kun je vaststellen of het onderwijs wat gegeven wordt effectief is. Scholen kunnen de toetsresultaten gebruiken om hun eigen onderwijs te verbeteren. Er zijn verschillende manieren om de leesontwikkeling van een kind te volgen. De leerkracht kan het kind observeren, de leerkracht kan het kind een stuk tekst laten lezen en kijken of het kind het begrijpt en de leerkracht kan het gemaakte werk van het kind bekijken. Daarbij gebruiken veel scholen, naast methodegebonden toetsen, een methode-onafhankelijke toets om de leesontwikkeling vast te stellen. (Vernooy, 2005) We noemen dat ook wel het leerlingvolgsysteem. Veel scholen maken hierbij

gebruik van het Cito leerlingvolgsysteem. Bij de start van een leerling in groep 1 is een goede intake zinvol om informatie over de geletterdheid en de taalontwikkeling te verkrijgen. Een hulpmiddel kan hierbij zijn de checklist thuissituatie en taalontwikkeling. Deze checklist staat in de werkmap fonemisch bewustzijn uitgegeven door het CPS (Förrer, Huijbregts, 2008) Verder is het belangrijk dat kinderen in groep 1 en 2 naast observatie, getoetst worden op fonologische vaardigheden zodat je de risicoleerlingen in kaart kunt brengen. (zie vroegtijdig signaleren 2.8.6). Wat een goede aanpak is voor risicoleerlingen komt in de volgende paragraaf aan bod.

2.8.8 Samenvatting

Effectief onderwijs houdt in:

Er wordt doel-gericht gewerkt. Er dient voldoende tijd besteed te worden aan leesonderwijs. De risicoleerlingen hebben meer instructietijd nodig en meer oefentijd. Door middel van convergente differentiatie kun je d.m.v. verlengde instructie de instructietijd uitbreiden. Het werken met het directe-instructiemodel sluit aan bij convergente differentiatie. Een goede instructie kenmerkt zich door veel uitleggen, voordoen en is doelgericht. Een goede, deskundige leerkracht is belangrijk voor de leesresultaten bij kinderen. Het is belangrijk dat leerkrachten zich blijven professionaliseren. Het is effectief om vroegtijdig te signaleren, want dan kunnen er direct interventies toegepast worden. Het fonemisch bewustzijn ontwikkelt zich namelijk niet vanzelf, maar door gerichte instructie. Er zijn verschillende signaleringslijsten en toetsen om de mate van fonemisch bewustzijn vast te stellen. Daarnaast zijn observaties van de leerkracht waardevol. Met behulp van toetsgegevens en observaties kan een school bepalen welke leerlingen in aanmerking komen voor verlengde instructie. Tevens kun je vaststellen of het onderwijs wat wordt gegeven effectief is en of de gestelde doelen gehaald gaan worden.

2.9 Aanpak fonemisch bewustzijn m.b.t. risicolezers

2.9.1 Doelen eind groep 2

Doelen voor eind groep 2 zijn:

- Een voldoende ontwikkeld fonemisch bewustzijn. Kinderen zijn in staat zijn om eenvoudige mkm- woordjes te hakken en te plakken. Ze passen auditieve analyse en synthese goed toe.
- Een goed niveau van spraak- en taalontwikkeling.
- Letterkennis, kinderen kunnen minimaal 15 letters herkennen en benoemen.
- Voldoende woordenschat

Als kinderen deze streefdoelen niet halen, wil dat niet zeggen, dat ze niet door kunnen stromen naar groep 3. Een zwak fonemisch bewustzijn kan zich onder invloed van het leesproces in groep 3 en goede instructie snel ontwikkelen. Wel moeten deze kinderen vanaf begin groep 3 goed in gaten gehouden worden en extra aandacht, instructie en oefentijd krijgen bij het leren lezen. Mocht een leerling wel groep 2 overdoen, dan is dat alleen effectief, als er veel aandacht is voor het verbeteren van de fonemische vaardigheden en voor geletterde activiteiten. (Förrer, Huijbregts, 2008)

2.9.2 Wie zijn de risicoleerlingen?

Risicoleerlingen in groep 1 en 2 zijn:

- Kinderen die geen interesse of belangstelling tonen voor taalspelletjes en letters.
- Kinderen met een zwak fonemisch bewustzijn. Kinderen die bij de Cito toets taal voor kleuters een D of een E scoren, bij het onderdeel rijmen en auditieve synthese.
- Kinderen met spraaktaalproblemen en matige mondelinge taalvaardigheid.
- Kinderen waarbij dyslexie in de familie zit.
- Kinderen die een extreem laag geboortegewicht hadden. (2500 gram of lager) Deze kinderen hebben een verhoogde kans op dyslexie.
- Geen stimulerende thuissituatie m.b.t. geletterdheid.
- Kinderen die tweetalig opgevoed worden.

(Vernooy, 2006, pag. 29)

Vroegtijdige signalering is bij het opsporen van risicoleerlingen van wezenlijk belang. Dit kan door middel van toetsen, zie hoofdstuk 7.6., maar natuurlijk ook door dagelijkse observaties. Kinderen die moeite hebben met rijmen, met het onthouden van versjes en letters en met het snel benoemen van reeksen geven

duidelijke signalen af. Door dagelijks extra aandacht te geven aan deze leerlingen kunnen leesproblemen in groep 3 worden voorkomen. Het is niet effectief om te wachten tot kinderen er aan toe zijn om te leren lezen. Het moet juist gestimuleerd worden om de ontwikkeling van geletterdheid op gang te brengen. Zoals al eerder genoemd, fonemisch bewustzijn ontwikkelt zich niet door rijping, maar door instructie en begeleide oefening.

2.9.3 Effectieve aanpak risicoleerlingen

In paragraaf 8 heb ik aspecten besproken van effectief onderwijs:

- Het geven van doelgericht onderwijs en deze doelen toetsen.
- Voldoende tijd inroosteren en aandacht besteden aan geletterdheid.
- Convergente differentiatie.
- Effectieve instructie.
- De deskundigheid van de leerkracht.
- Vroegtijdig signaleren.
- Monitoren van de ontwikkeling van de leerling.

Hierbij staat interactief onderwijs centraal. Voor alle leerlingen zijn bovenstaande aspecten van belang, niet alleen voor risicoleerlingen. Wat heeft een risicoleerling nou extra nodig op het gebied van fonemisch bewustzijn?

- Bij vroegtijdige signalering, niet afwachten maar activiteiten direct aanbieden!
- Dagelijkse instructie en begeleiding in een kleine groep:
Risicoleerlingen profiteren onvoldoende van instructie in een grote groep. Ze pikken dan te weinig op. Ook bij het zelfstandig werken is het effect bij risicoleerlingen weinig effectief. Activiteiten in een kleine groep samen met de leerkracht waarbij goede instructie wordt gegeven is het meest effectief. (Smits, 2000). De werkmap Fonemisch bewustzijn van het CPS adviseert dagelijks aandacht te besteden aan activiteiten rondom fonemisch bewustzijn binnen de grote groep. 's Middags wordt met een kleine groep risicoleerlingen de activiteit nog eens herhaald. Op deze manier krijgen de risicoleerlingen dus extra instructie- en oefentijd. Risicoleerlingen dienen per week 60 minuten extra instructie- en oefentijd te krijgen.
- De leerkracht dient activiteiten rondom fonemisch bewustzijn dagelijks uit te voeren. Dit vergt een goede jaarplanning. Door veel te oefenen en te herhalen ontwikkelen kinderen het fonemisch bewustzijn.
- Tijdens de instructie in fonemisch bewustzijn dienen de kinderen visuele ondersteuning te krijgen. De ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn wordt vooral gestimuleerd wanneer kinderen naast de auditieve vorm ook de visuele vorm van woorden en klanken leren kennen. (Kleef, Tomesen, 2002)

Zie paragraaf 2.6.3.

- Er dient dagelijks aandacht te zijn voor het schrijven van letters ofwel invented spelling. Zie paragraaf 2.6.4. Door regelmatig te schrijven krijgen leerlingen meer inzicht in de relatie tussen klanken en woorden en dat bevordert weer het fonemisch bewustzijn.

2.9.4 Voorschotbenadering

Naast verlengde instructie in de groep kan ook de voorschotbenadering ingezet worden. De voorschotbenadering vindt meestal buiten de groep plaats onder begeleiding van een remedial teacher. Voorschotbenadering betekent letterlijk door gerichte oefeningen een voorschot nemen op groep 3.

De voorschotbenadering kan individueel gegeven worden of in kleine groepjes. De instructie bij de voorschotbenadering bestaat uit een combinatie van foneembewustzijn en het aanleren van letters. Ook de invented spelling speelt hierbij een belangrijke rol, maar krijgt meestal een plaats binnen het groepsgebeuren. Belangrijk is dat plezier in de voorschotbenadering voorop staat. Als kinderen hierbij faalervaringen opdoen heeft dat negatieve consequenties voor het verdere verloop van het leesproces. Smits en Braams (2006) onderscheiden de volgende fasen in de voorschotbenadering:

1. Identificatie van fonemen/letters

Er wordt gestart met een beperkt aantal letters (6 -10). Deze letters moeten functioneel zijn voor het kind, bijvoorbeeld de letters van de eigen naam. Met behulp van letterboeken worden met twee of drie van de gekozen letters intensief gewerkt. Een leuk voorbeeld van een letterboek is: "Kijk mijn letter". (Keuper en Makkink, 1988) Er worden geen eisen gesteld aan de benoeming van letters. Hierdoor kan het kind geen faalervaringen opdoen. Andere middelen om de letters te presenteren zijn; magnetische letters, letterstempels, typmachine, letterpuzzel, enz. Als er sprake is van enig klankbewustzijn m.b.t. de behandelde letters kan voor deze letters overgestapt worden naar fase 2. Bij nieuwe letters moet eerst weer fase 1 doorlopen worden.

2. Manipulatie van fonemen/letters

In deze fase worden vooral de analyse en synthese geoefend ondersteund met letters. Geschikte materialen hiervoor zijn drietal (Thieme Meulenhoff, onderdeel van de methode leeslijn) Bij drietal vormen steeds drie kaartjes een woord. Op ieder kaartje staat een letter ondersteund door het plaatje. Met drietal zijn verschillende spelmogelijkheden mogelijk. Een ander middel voor het oefenen van klanken en letters is spreekbeeld (Vonk en Greffe, 2004). Bij

spreekbeeld wordt elke letter/klank ondersteund door een gebaar en een verhaaltje.

3. Aanleren van klank-tekenkoppeling

Als fase 1 en 2 goed lukken, mag worden overgegaan naar het aanleren van een aantal klank-tekenkoppelingen. Neem de tijd voor het aanleren van een letter, minstens een week. Kinderen moeten er plezier inhouden. Het tempo van benoemen is bij kleuters niet van belang. (Smits, Braams, 2006)

2.9.5 Samenvatting

Vroegtijdige signalering is bij het opsporen van risicoleerlingen van wezenlijk belang. Door dagelijks extra aandacht te geven aan het fonemisch bewustzijn in groep 2 kunnen problemen in groep 3 voorkomen worden. Er mag niet afgewacht worden, maar er dient direct gestart te worden met interventies. Een risicoleerling heeft dagelijks instructie en begeleiding nodig in een kleine groep. Tijdens de instructie in fonemisch bewustzijn dienen de leerlingen visuele ondersteuning te krijgen. Ook dient er dagelijks aandacht te zijn voor invented spelling. Naast verlengde instructie in de groep kan ook de voorschotbenadering ingezet worden. De voorschotbenadering vindt meestal plaats buiten de groep onder leiding van een remedial teacher. Voorschotbenadering betekent door gerichte oefeningen een voorschot nemen op groep 3.

2.10 Samenvatting, alles op een rij.

Geletterdheid:

Goed kunnen lezen is een voorwaarde om te kunnen functioneren in onze maatschappij. Het leren lezen is een vaardigheid die aangeleerd moet worden door middel van doelgerichte en duidelijke instructie. Onderzoek laat zien dat leesproblemen niet of nauwelijks samenhangen met de sociaal en etnische achtergrond van leerlingen maar vaak een gevolg zijn van kwaliteitsproblemen binnen het onderwijs. Geletterdheid is het vermogen tot lezen en schrijven. Binnen de ontwikkeling van geletterdheid zijn drie fasen te onderscheiden, ontluikende geletterdheid, beginnende geletterdheid en gevorderde geletterdheid. Het Expertisecentrum Nederlands heeft een duidelijke leerlijn ontwikkeld m.b.t. geletterdheid met daarbij behorende tussendoelen. Tussendoel 4, relatie tussen gesproken en geschreven taal, tussendoel 5 taalbewustzijn en

tussendoel 6, alfabetisch principe, sluiten aan bij het stimuleren van fonemisch bewustzijn en letterkennis. De onderwijsinspectie vraagt via de brochure "Iedereen kan leren lezen" onder andere ook aandacht voor het stimuleren van het fonologisch bewustzijn en letterkennis met als doel het leesonderwijs in Nederland te verbeteren.

Welke factoren zijn van invloed om tot lezen te komen:

Belangrijke aspecten voor de ontwikkeling van het lezen zijn: spraaktaalontwikkeling, taalbewustzijn, kennis van geschreven en gedrukte taal en letterkennis. Deze aspecten kunnen niet los gezien worden van elkaar, maar staan in relatie tot elkaar.

Ons schriftsysteem:

Het alfabetisch principe houdt in dat woorden uit klanken bestaan en dat deze klanken verwijzen naar letters en andersom. Inzicht in het alfabetisch principe is een voorwaarde om tot lezen te komen. In de ontwikkeling van het lezen van losse woorden zijn vier fasen te onderscheiden, pre-alfabetische fase, partiële alfabetische fase, volledig alfabetische fase en geconsolideerde alfabetische fase. Onder de elementaire leeshouding verstaan we het letter voor letter verklanken van een woord en dit samenvoegen tot een woord.

Onderzoek over fonemisch bewustzijn

Uit veel onderzoek blijkt dat fonemisch bewustzijn en letterkennis belangrijke voorspellers zijn om tot lezen te komen. Het is van belang dat in groep 2 hier veel aandacht aan wordt besteed. Fonemisch bewustzijn en letterkennis moeten niet afzonderlijk aangeboden worden maar tegelijkertijd. Twee belangrijke aspecten van fonemisch bewustzijn zijn auditieve analyse en synthese.

In ons schriftsysteem beperkt de invloed van fonologische vaardigheden zich vooral tot en met groep 3. Dit heeft te maken met de transparantie van ons schriftsysteem. Het fonologisch coherentiemodel geeft aan hoe het geheugen werkt bij het leren lezen. Bij het leren lezen is er een voortdurende wisselwerking tussen foneemknopen, grafeemknopen en semantische knopen.

Ontwikkeling fonologisch bewustzijn:

Vanaf het derde levensjaar ontwikkelt zich het fonologisch bewustzijn.

Fonologisch bewustzijn is het bewustzijn van klanken. Het fonemisch bewustzijn is de vaardigheid om binnen woorden klanken te onderscheiden en daarmee te manipuleren. Het fonemisch bewustzijn kan het beste vanaf vijfjarige leeftijd onderwezen worden. Een goede luisterhouding is een belangrijke voorwaarde om fonemisch bewustzijn te ontwikkelen. Het fonemisch bewustzijn ontwikkelt zich niet vanzelf. Om fonemisch bewustzijn te stimuleren zijn duidelijke instructie en

begeleiding nodig. Het fonemisch bewustzijn ontwikkelt zich van grotere naar kleinere klankeenheden, van zinnen naar woorden, via klankgroepen naar fonemen. Zie het ontwikkelingsschema van Wentink en Verhoeven. De laatste drie aspecten van het schema, auditieve synthese, analyse en letterkennis hebben de meest directe relatie met het leren lezen en verdienen veel aandacht in groep 2. De ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn wordt vooral gestimuleerd wanneer kinderen naast de auditieve vorm ook de visuele vorm van woorden en klanken leren kennen. Ook invented spelling heeft een positieve invloed op het fonemisch bewustzijn. Het is belangrijk dat kinderen in groep 2 in aanraking komen met schrijfactiviteiten. Het schrijven ontwikkelt zich via drie fasen, Pre-fonetische fase, fonetische fase en conventionele spelling.

Stimuleren van het fonemisch bewustzijn:

Instructie in fonemisch bewustzijn dient interactief te zijn. Interactief onderwijs is betekenisvol, sociaal en strategisch. Spel en plezier staan hierbij voorop. Een geletterde omgeving nodigt kinderen uit om met lees- en schrijfactiviteiten aan de gang te gaan. Fonemisch bewustzijn wordt gestimuleerd door een geletterde omgeving. De leerkracht vervult hierbij een voorbeeldfunctie. Een goede leerkracht is deskundig, motiveert en stimuleert de kinderen.

Aspecten van effectief onderwijs:

Effectief onderwijs houdt in:

Er wordt doel-gericht gewerkt. Er dient voldoende tijd besteed te worden aan leesonderwijs. De risicoleerlingen hebben meer instructietijd nodig en meer oefentijd. Door middel van convergente differentiatie kun je d.m.v. verlengde instructie de instructietijd uitbreiden. Het werken met het directe-instructiemodel sluit aan bij convergente differentiatie. Een goede instructie kenmerkt zich door veel uitleggen, voordoen en is doelgericht. Een goede, deskundige leerkracht is belangrijk voor de leesresultaten bij kinderen. Het is belangrijk dat leerkrachten zich blijven professionaliseren. Het is effectief om vroegtijdig te signaleren want dan kunnen er direct interventies toegepast worden. Het fonemisch bewustzijn ontwikkelt zich namelijk niet vanzelf, maar door gerichte instructie. Er zijn verschillende signaleringslijsten en toetsen om de mate van fonemisch bewustzijn vast te stellen. Daarnaast zijn observaties van de leerkracht waardevol. Met behulp van toetsgegevens en observaties kan een school bepalen welke leerlingen in aanmerking komen voor verlengde instructie. Tevens kun je vaststellen of het onderwijs wat wordt gegeven effectief is en of de gestelde doelen gehaald gaan worden.

Aanpak fonemisch bewustzijn m.b.t. risicolezers:

Vroegtijdige signalering is bij het opsporen van risicoleerlingen van wezenlijk belang. Door dagelijks extra aandacht te geven aan het fonemisch bewustzijn in groep 2 kunnen problemen in groep 3 voorkomen worden. Er mag niet afgewacht worden, maar er dient direct gestart te worden met interventies. Een risicoleerling heeft dagelijks instructie en begeleiding nodig in een kleine groep. Tijdens de instructie in fonemisch bewustzijn dienen de leerlingen visuele ondersteuning te krijgen. Ook dient er dagelijks aandacht te zijn voor invented spelling. Naast verlengde instructie in de groep kan ook de voorschotbenadering ingezet worden. De voorschotbenadering vindt meestal plaats buiten de groep onder leiding van een remedial teacher. Voorschotbenadering betekent door gerichte oefeningen een voorschot nemen op groep 3.

2.11 Eigen mening/Conclusie.

Hieronder heb ik bevindingen en conclusies genoteerd uit deze literatuurstudie die voor mij het meest essentieel zijn.

Lezen is een belangrijke taak van de basisschool, zonet de belangrijkste taak. Als je niet goed kunt lezen en schrijven wordt het moeilijk om in onze maatschappij te functioneren. Ik ben van mening dat er meer tijd aan het leesonderwijs besteed moet worden. In mijn huidige groep 3 ben ik door deze literatuurstudie meer tijd aan lezen gaan besteden. Vakken als geschiedenis, aardrijkskunde, biologie, die ook in groep 3 op het rooster staan beperk ik nu tot een minimum. Iedere dag geef ik kinderen de tijd om zelfstandig te lezen naast het gewone programma. Dit geeft mij weer ruimte om met de risicolezers extra te oefenen. Ook werk ik veel met het planbord waar kinderen op een speelse manier bezig zijn met lezen. Kortom naar aanleiding van deze literatuurstudie ben ik nog meer het belang gaan inzien van extra tijd en instructie voor risicoleerlingen. Het gegeven dat ieder kind kan leren lezen, mits het goede instructie en extra oefentijd krijgt vind ik enorm belangrijk. Confronterend was het om te lezen dat veel leesproblemen veroorzaakt worden door kwaliteitsproblemen.

Door veel te lezen over het fonemisch bewustzijn ben ik me gaan realiseren hoe belangrijk het is om planmatig te werken rondom fonemisch bewustzijn. De aanpak van de "werkmap fonemisch bewustzijn" uitgegeven door het CPS spreekt mij erg aan. Met name de aanpak van de grote en de kleine groep vind ik erg zinvol. Ook kan ik me helemaal vinden in het feit dat de activiteiten betekenisvol aangeboden moeten worden. Als kinderen betrokken en gemotiveerd zijn, dan bereik je veel meer en leren kinderen met plezier. Losse activiteiten aanbieden is veel minder effectief. Ook is het beter om vijf keer per week tien minuten te oefenen, dan 1 keer per week een half uur. Het interactief onderwijs vind ik hierbij van groot belang. De activiteiten in de map geven een duidelijke opbouw en planning. Regelmatige toetsing blijft van belang om de risicoleerlingen vroegtijdig te signaleren.

Het ontwikkelschema fonologische vaardigheden van Wentink en Verhoeven vind ik een heel prettig schema. Het is duidelijk en overzichtelijk en voor leerkrachten een houvast in hun taakaanpak m.b.t. fonologische vaardigheden. Als je als leerkracht zicht hebt op de ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn kun je je activiteiten hier beter op afstemmen en gericht werken. Door deze literatuurstudie ben ik ervan overtuigd geraakt dat een goed ontwikkeld fonemisch bewustzijn een voorsprong biedt op het leesonderwijs in groep 3. Ook is mij duidelijk geworden dat hiervoor gerichte instructie nodig is. Veel materialen zijn beschikbaar, maar het inzetten daarvan dient planmatig en gestructureerd te gebeuren, wil je een zo groot mogelijk effect bereiken. Ook het belang om auditieve oefeningen te koppelen aan visuele oefeningen is iets wat ik mee ga nemen in mijn onderzoek. Voor mij is het niet meer dan logisch dat een geletterde omgeving kinderen uitdaagt om aan de gang te gaan met lees- en schrijfactiviteiten. Kinderen die niet geïnteresseerd zijn in deze activiteiten moeten hierin gestimuleerd worden. Fonemisch bewustzijn moet aangeleerd worden. Dus niet afwachten tot ze er aan toe zijn, maar starten met het aanbieden van activiteiten. Vroegtijdige signalering speelt een belangrijke rol.

Ik vond het heel interessant om mijn literatuurstudie over dit onderwerp te doen. Ik heb veel geleerd over het fonemisch bewustzijn en er met plezier aan gewerkt.

Hoofdstuk 3: Het onderzoek

3.1 Opzet onderzoek

Onderzoeksvraag:

Kunnen leerkrachten het fonemisch bewustzijn bevorderen bij kinderen van groep 2 door een gestructureerde aanpak?

Mijn onderzoek bestaat uit de onderstaande onderdelen:

1. Onderzoeksvraag beschrijven
2. Literatuurstudie fonemisch bewustzijn
3. *Enquête over het fonemisch bewustzijn.*
4. *Nulmeting en eindmeting uitvoeren in groep 2 m.b.t. fonemisch bewustzijn.*
5. *Interventieperiode van 7 weken.*
6. Verwerken van gegevens.
7. Interpretieren van gegevens.
8. Aanbevelingen voor de toekomst.

Stap 1 en 2 zijn beschreven in hoofdstuk 1 en 2. In dit hoofdstuk zal ik nader ingaan op het onderzoek zelf. Stap 3,4 en 5 staan hierbij centraal en hebben direct betrekking op het onderzoek. Stap 6, 7 en 8 worden verwerkt in respectievelijk hoofdstuk 4, 5 en 6.

In dit hoofdstuk ga ik beschrijven hoe ik stap 3,4 en 5 ga uitvoeren en realiseren. Ook geef ik aan hoe ik de gegevens wil gaan verzamelen, noteren en hoe ik resultaten ga valideren, rekening houdend met ethische aspecten. Tot slot beschrijf ik welk materialen, methoden en computerprogramma's er zijn gebruikt m.b.t. het interventieprogramma.

3.2 Ethische aspecten

Ik vind het belangrijk dat de leerkrachten op de hoogte zijn van de inhoud van het onderzoek en wat ik precies ga doen. Dit schept duidelijkheid en voorkomt verwarring.

Het onderzoek speelt zich af in groep 2. Bij ons op school zijn 5 heterogene kleutergroepen. In twee groepen wordt een nulmeting en eindmeting uitgevoerd bij de kinderen van groep 2. En in een van deze twee groepen wordt het interventieprogramma uitgevoerd. De andere 3 groepen zijn niet direct bij het onderzoek betrokken. Ik wil wel dat alle leerkrachten van groep 1/2 op de hoogte zijn van de inhoud van het onderzoek. Dit ga ik doen door tijdens een onderbouwvergadering mijn onderzoek toe te lichten, zodat iedere leerkracht dezelfde informatie krijgt. De overige teamleden krijgen tijdens een gezamenlijke teamvergadering een korte beschrijving van het onderzoek.

Daarnaast wil ik de teamleden regelmatig per mail informeren over het verloop van het onderzoek. Een open houding en een inzichtelijke stand van zaken geeft naar mijn mening duidelijkheid naar iedereen. Daarbij is het van belang dat onderzoeksgegevens en uitslagen van enquêtes vertrouwelijk behandeld worden.

Verder ga ik met de collega die het interventieprogramma gaat uitvoeren het programma van te voren bespreken. Daarna zullen we regelmatig contact hebben om belangrijke vragen, aandachtspunten en het verloop van het programma te bespreken. Tevens heb ik regelmatig contact hierover met de intern begeleider.

Alle deelnemers die aan het onderzoek meegewerkt hebben ontvangen een kopie van het uiteindelijke verslag waarin zij uiteraard bedankt worden voor hun medewerking. Ook is het de bedoeling dat in het team de resultaten gepresenteerd gaan worden. In de aanbevelingen naar het team toe, hou ik rekening met de huidige situatie en toon respect voor een ieder. Ik hoop dat mijn onderzoek bij kan dragen aan het verbeteren van het onderwijs bij ons op school.

3.3 Enquête

Het doel van de schriftelijke enquête:

Een goed beeld krijgen van hoe er op dit moment in de verschillende groepen omgegaan wordt met fonologisch bewustzijn.

Dit wil ik graag te weten komen:

Gebruiken leerkrachten een methode t.a.v. fonologisch bewustzijn en zoja welke methode?

Maken leerkrachten gebruik van materiaal?

Hoeveel keer per week wordt er aandacht besteed aan fonologisch bewustzijn?

Hoeveel lestijd is dat in minuten?

Worden activiteiten bewust ingepland en zoja, hoe dan?

Worden er materialen uit de orthotheek gebruikt en zoja, welke?

Wat vinden de leerkrachten van hun eigen kennis t.a.v. de leerlijnen van het fonologisch bewustzijn en hebben zij behoefte aan extra informatie?

Bij welke signalen dat een kind afgeeft, vermoeden leerkrachten een achterstand t.a.v. fonologische vaardigheden?

Welke interventies zijn toegepast t.a.v. risicoleerlingen?

Ik heb de enquête zo opgesteld dat de leerkrachten uit meerdere antwoorden kunnen kiezen. Daarnaast kunnen ze het ook schriftelijk toelichten als het antwoord van hun keuze er niet bij staat. De enquête is als bijlage toegevoegd. (zie bijlage 1).

Aangezien misschien niet alle leerkrachten bekend zijn met de termen fonologisch bewustzijn en fonemisch bewustzijn, schrijf ik voorafgaand aan de enquête een korte toelichting over het fonologisch en fonemisch bewustzijn. Verder geef ik aan dat het bij het invullen van de enquête niet om goed of fout gaat, maar om een indruk te krijgen van hoe wij als school omgaan met fonologisch bewustzijn.

Op de Augustinusschool zijn 5 heterogene kleutergroepen. Drie kleutergroepen worden bemand door fulltime leerkrachten en twee kleutergroepen werken met twee parttime leerkrachten. In totaal kom ik uit op 7 leerkrachten. Bij 1 kleutergroep is net een vervangster komen werken. Zij is niet op de hoogte van de gang van zaken op de Augustinusschool, dus ik denk dat het voor haar heel lastig is om de enquête in te vullen en voor de uitkomst van de enquête niet relevant. De enquête ga ik verspreiden onder 6 leerkrachten van de onderbouw.

Ik ben heel erg benieuwd naar de uitslag van de enquête. Ik ben vooral benieuwd of de kleutergroepen een beetje op een lijn zitten qua aanpak en materiaalgebruik.

Aangezien de enquête kleinschalig is van opzet, wil ik de enquête beschrijvend gaan verwerken. Alle leerkrachten krijgen hiervan een verslag. Bij het verslag wil ik een kopie van een artikel voegen van Kees Vernooy; "Van klanken horen naar letters lezen". (2003) In dit artikel wordt heel duidelijk omschreven waarom een gerichte aanpak t.a.v. fonologische vaardigheden zo belangrijk is. Ik voeg dit artikel erbij om mijn collega's te motiveren en te stimuleren.

3.4 Toetsen nulmeting en eindmeting

Het fonologisch bewustzijn speelt zich vooral in groep 1 af. De activiteiten zijn dan meer gericht op grotere klankeenheden. Activiteiten met woorden en woorddelen als lettergrepen en eindrijm staan hierbij centraal. In groep 2 gaat de aandacht steeds meer uit naar activiteiten gericht op klank-letterniveau ofwel het fonemisch bewustzijn. Auditieve synthese, auditieve analyse en letterkennis zijn belangrijke deelvaardigheden van het fonemisch bewustzijn en hebben een directe relatie tot het leren lezen. In mijn onderzoek richt ik mij op de kinderen van groep 2 en dus op het fonemisch bewustzijn. Met mijn onderzoek wil ik bekijken of een gestructureerde aanpak van leerkrachten effect heeft op het bevorderen van het fonemisch bewustzijn.

Eind januari ga ik in groep 1/2 a en groep 1/2 b een nulmeting uitvoeren. De kinderen van groep 2 worden individueel getoetst a.d.h.v. de "Toets Signalering Ontwikkeling Beginnende Geletterdheid". (Smits, 2002) Deze toets bestaat uit drie toetsen te weten:

1. De toets auditieve analyse
2. De toets auditieve synthese
3. Letters benoemen

Ik heb voor deze toets gekozen omdat hij puur gericht is op auditieve analyse, auditieve synthese en letterkennis. Het zijn precies de onderwerpen die onder het fonemisch bewustzijn vallen en die ik wil gaan bevorderen met het interventieprogramma. Verder is de toets eenvoudig van opzet waardoor een nulmeting en eindmeting goed met elkaar te vergelijken zijn.

Toets auditieve analyse:

Auditieve analyse wordt getoetst door gebruik te maken van de "Toets auditieve analyse voor kleuters". Om te bepalen in hoeverre een groep 2 kind in staat is om op het gehoor woorden op te delen in losse klanken wordt de vaardigheid in auditieve analyse onderzocht. Bij de toets zegt de onderzoeker bijvoorbeeld mama (de M verlengen). Vervolgens wordt gevraagd welke klank het kind aan het begin hoort. Als het de leerling niet lukt, dan spreekt de onderzoeker het woord nogmaals uit, terwijl het woord ook opgeschreven wordt. Als het kind de beginklank niet kan benoemen, dan wordt de klank voorgezegd en wordt de bijbehorende letter aangewezen in het woord. Deze procedure wordt gevolgd bij 5 korte woorden. Vervolgens biedt de onderzoeker 10 woorden aan. Het kind krijgt twee punten voor een antwoord dat direct goed is. Het kind krijgt een punt als het antwoord goed is na gelijktijdig schrijven en spreken. Het kind krijgt nul punten bij een fout of geen antwoord. De maximale score is dus 20.

Toetswoorden: **mama soep loop kop neus rood geel lamp boom fiets**

Normering: Score van 20 : Goed, geen actie.
Score van 15,16,17,18,19 : Onder de norm, reden tot interventie.
Score lager dan 15 : Geen beheersing, deze vaardigheid moet zich nog ontwikkelen.

Toets auditieve synthese

Auditieve synthese wordt getoetst door gebruik te maken van de "Toets auditieve synthese voor kleuters". De onderzoeker heeft 10 woorden opgeschreven. Deze woorden zijn samengesteld in overleg met de leerkracht en zijn bij de kinderen bekend. De toets bestaat uit mkm-woorden. De onderzoeker zegt een woord in losse klanken en vraagt aan het kind hoe het hele woord klinkt. De onderzoeker gaat alle tien woorden op deze manier af. Een kind krijgt een punt voor een antwoord dat direct goed is en geen punten bij een fout of geen antwoord.

Toetswoorden: **reus zon muis sap rook muur vis sok geit maan**

Normering: Score van 7,8,9,10 : Goed, geen actie.
Score van 4,5,6 : Onder de norm, reden tot interventie.
Score van 0,1,2,3 : Geen beheersing, deze vaardigheid moet zich nog ontwikkelen.

Toets letterkennis:

Letterkennis wordt getoetst door gebruik te maken van de "Toets letters benoemen voor kleuters". Elk kind krijgt een letterblad. Het kind kleurt op de bladzijde alle letters die hij kent (kan zeggen). Vervolgens wordt gecontroleerd of het kind daadwerkelijk de gekleurde letters kan benoemen. Op het scoreformulier wordt genoteerd welke letters correct zijn benoemd. De toets is niet bedoeld om na te gaan met welke letter een kind nog moeite heeft, maar om na te gaan of hij of zij makkelijk of moeilijk letters oppikt. Voor elke letter die het kind goed benoemt wordt een punt gegeven. De maximale score op deze toets is 25. (Wentink, Verhoeven, Dreunden, 2008, blz 49)

Normering:

Score van 6 letters of meer : Voldoende, geen actie.

Score van 5 letters of minder : Onder de norm, reden tot interventie.

Tijdens het afnemen van de toetsen gebruik ik de registratieformulieren die bij de toets horen. Vervolgens ga ik deze verwerken in een overzichtslijst en wil ik het groepsgemiddelde per toets aangeven. Deze gegevens wil ik in een grafiek gaan zetten, zodat de groepen goed met elkaar vergeleken kunnen worden.

Met groep 1/2 a wordt gedurende 7 weken het interventieprogramma gevolgd. (Voor de inhoud van het interventieprogramma, zie paragraaf 3.4) Groep 1/2 b volgt het reguliere programma. Als het interventieprogramma afgerond is, worden beide groepen opnieuw getoetst a.d.h.v. de "Toets Signalering ontwikkeling beginnende geletterdheid". Deze gegevens worden weer verwerkt. Nu kan ik kijken of de gestructureerde aanpak van de leerkracht effect heeft op de resultaten.

Tijdspad:

Januari	week 4	Toetsen nulmeting
Februari	week 5,6,7,	Interventie
Maart	week 9,10,11, 12	Interventie
April	week 13	Toetsen eindmeting

3.5 Interventieprogramma en literatuur

Bij het samenstellen van het interventieprogramma heb ik rekening gehouden met onderstaande aspecten uit de literatuur:

Het fonemisch bewustzijn kan vanaf vijf-jarige leeftijd onderwezen worden. Een basisvaardigheid voor fonemisch bewustzijn is een goede luisterhouding.

Structureel aandacht besteden aan stimulering van het fonemisch bewustzijn in groep 1 en 2 zorgt ervoor dat kinderen meer kans maken om een succesvolle lezer te worden.

Bij activiteiten rondom fonemisch bewustzijn is het belangrijk dat klanken en letters tegelijkertijd aangeboden worden. Het fonemisch bewustzijn ontwikkelt zich het beste, als naast de auditieve vorm (klank) ook de visuele vorm (woord, letter) aan bod komt

Activiteiten rondom fonemisch bewustzijn dienen in een betekenisvolle context aangeboden te worden en niet als losse activiteiten. Instructie in fonemisch bewustzijn is speels en interactief. Het plezier staat voorop.

Een geletterde omgeving bevordert het fonemisch bewustzijn.

Invented spelling heeft een positieve invloed op het fonemisch bewustzijn.

Risicoleerlingen dienen vroegtijdig gesignaleerd te worden. Risicoleerlingen horen extra instructie en begeleiding te krijgen binnen een kleine groep.

De leerkracht heeft voldoende kennis van de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn en roostert activiteiten rondom fonemisch bewustzijn structureel in. De leerkracht doet veel voor en spreekt de klanken goed uit.

Auditieve synthese, auditieve analyse en letterkennis zijn drie aspecten van het fonemisch bewustzijn die de meest directe relatie tot lezen hebben. Hier dient in groep 2 veel aandacht naar uit te gaan.

3.6 Opbouw interventieprogramma

Het interventieprogramma geeft een duidelijke en gestructureerde planning aan. Voor het samenstellen van het interventieprogramma (zie bijlage 2) heb ik gebruik gemaakt van de onderstaande methoden:

1. Fonemisch bewustzijn, een werkmap voor leerkrachten van groep 1 en 2 van de basisschool (Förrer, Huijbrechts, 2008)
 2. Wat zeg je? (M. van wijk, 2000)
 3. Schatkist. (Malmberg 2008)
- (Voor een samenvatting van de methoden zie paragraaf 3.7)

Ik heb me vooral gericht op de werkmap Fonemisch bewustzijn.

De uitgangspunten van deze map sluiten namelijk goed aan bij het interactief onderwijs. (Kleef, Tomesen, 2002) Deze uitgangspunten zijn:

- . De oefeningen zijn speels en plezierig
- . De oefeningen worden zoveel mogelijk aangeboden binnen een betekenisvolle context.
- . Interactie tussen kinderen wordt gestimuleerd.
- . De oefeningen duren niet te lang.
- . De leerkracht stimuleert de nieuwsgierigheid van kinderen naar taal.

Bij het samenstellen van de lessen ben ik uitgegaan van de planning van de "Werkmap fonemisch bewustzijn". In deze map zit een goede en duidelijke planning en opbouw per leerjaar. Aangezien mijn onderzoek loopt van februari tot en met maart heb ik in deze map opgezocht welke vaardigheden in deze periode getraind moeten worden. Ik kom tot de onderstaande vaardigheden:

Isoleren van klanken

Synthese van klanken

Analyse van klanken

Letterkennis.

Daarnaast is het belangrijk dat de vaardigheden die in groep 1 getraind zijn en aan het begin van groep 2 regelmatig teruggekoppeld worden en herhaald. Ook heb ik zoveel mogelijk geprobeerd om aan te sluiten bij het thema in de groep. De eerste periode is het thema kleding en de tweede periode is het thema "sprookjes". Verder is in de groep een lettermuur en lettertafel aanwezig. Ik heb dit niet nadrukkelijk verwerkt in de lessen, maar de leerkracht van de groep koppelt de lessen aan de lettermuur en lettertafel en laat dit een onderdeel zijn van het interventieprogramma.

Het interventieprogramma beslaat een periode van zeven weken in totaal.

Het programma wordt gesplitst in twee perioden:

Week 5,6,7, vallen voor de voorjaarsvakantie: thema kleding.

Week 9,10,11,12, vallen na de voorjaarsvakantie: thema "sprookjes".

In het interventieprogramma zit een opbouw van makkelijk naar moeilijk.

Het programma start met isoleren van klanken, vervolgens synthese van klanken en analyse van klanken. In het interventieprogramma wordt ook aandacht aan de letterkennis besteed. Door de auditieve vorm van de klank te koppelen aan de visuele vorm van de letter biedt de visuele vorm van de letter houvast bij het onderscheiden van klanken in woorden. Verder is het ook belangrijk dat aangeleerde vaardigheden onderhouden worden, daarom is er ook aandacht voor bijvoorbeeld rijmen.

Bij elke activiteit staat het doel vermeld en welke materialen nodig zijn.

Vervolgens wordt de inleiding, kern en afsluiting beschreven. Elke ochtend wordt er een activiteit aangeboden. Vrijdag is een herhalingsdag. De leerkracht kiest zelf een activiteit van de afgelopen week uit, waarvan zij het nodig vindt om deze te herhalen. Maandag-, dinsdag- en donderdagmiddag wordt met een kleine groep leerlingen de activiteit van de ochtend herhaald. De instructie van de ochtend wordt in deze kleine groep nog eens herhaald. Leerlingen die zwak scoorden op de "Toets signalering ontwikkeling beginnende geletterdheid" vormen de kleine groep. De kleine groep kan van samenstelling veranderen. Leerlingen die moeite hebben met de activiteiten in de grote groep worden gekozen om in de kleine groep te oefenen. Bovenstaande sluit aan bij de werkwijze van convergente differentiatie en het creëren van voldoende instructietijd. Zie paragraaf 2.8.2 (Vernooy, 2006) en paragraaf 2.8.3 (Vernooy, 2005).

Bij het interventieprogramma hoort een logboek/registratieformulier.

Op het registratieformulier noteert de leerkracht hoe de activiteit is verlopen en wat haar is opgevallen. Bij de kleine groep wordt genoteerd welke leerlingen meegedaan hebben en hoe ze het uitgevoerd hebben en wat de vorderingen zijn. Deze registratie wordt als bijlage toegevoegd. (zie bijlage 3)

Met de leerkracht die het interventieprogramma gaat uitvoeren volgt er een intensief contact. De leerkracht die het interventieprogramma gaat geven staat voor 100% achter de werkwijze. Ze is enthousiast en wil ervoor gaan. Na een eerste verkenning rondom het onderzoek volgt er een tweede bijeenkomst. In deze bijeenkomst wordt het interventieprogramma doorgenomen en besproken. Het is heel belangrijk dat de leerkracht weet wat er van haar verwacht wordt.

Ook wil ik haar coachen door haar kennis over Fonemisch bewustzijn te vergroten door onderstaande artikelen bij de lessenserie te voegen.
Kees Vernooij; "Van klanken horen naar letters lezen". Fonemenonderwijs cruciaal in kleutergroepen.(2003).

Kees Vernooij; Stimulering Fonemisch bewustzijn bij kleuters en must (2003)

Verder hebben we tijdens het interventieprogramma regelmatig contact om vragen, aandachtspunten en de vorderingen te bespreken. Het volledige interventieprogramma is als bijlage toegevoegd.

3.7 Materialen en methoden

3.7.1 Materialen

In deze paragraaf beschrijf ik welke materialen gebruikt zijn tijdens het interventieprogramma. Deze materialen ondersteunen het fonemisch bewustzijn.

Materialen ter ondersteuning van het fonemisch bewustzijn zijn; lettertafel, taalpoppen, lettermuur, boeken en teksten en een thematische spelhoek. Deze onderdelen ga ik nu stapsgewijs bespreken.

Lettertafel:

Bij het aanbieden van een letter wordt gebruik gemaakt van een ABC-boek of een letterboek. Bij een letterboek staat een grote afbeelding van de letter, met een stukje tekst waarin veel woorden staan die met die letter beginnen. De tekst wordt ondersteund door plaatjes die met die letter beginnen. Een leuk voorbeeld van een letterboek is, "Kijk mijn letter". (Keuper en Makking, 1990). Bij het aanbieden van een letter is het belangrijk dat de leerkracht de letter veel verklankt en de visuele letter erbij laat zien. Hoe vaker kinderen de koppeling horen en zien en ook zelf kunnen maken, hoe sneller de automatisering van de letter verloopt. De nieuwe letter moet duidelijk zichtbaar zijn in het lokaal, zodat de leerkracht regelmatig naar de letter kan verwijzen en de kinderen de letter ook dagelijks zien. Er zijn verschillende vormen om de letter zichtbaar te maken in het klaslokaal; lettertafel, letterhoepel, letterparaplu. In wezen komt het allemaal op hetzelfde neer. Op de lettertafel komt de letter in het groot te staan. Het gaat erom dat er op de lettertafel voorwerpen komen te

staan die beginnen met de letter waarover gewerkt wordt. Deze voorwerpen worden weer ondersteund door een visuele weergave in de vorm van woordkaartjes. Het is leuk als de kinderen zelf voorwerpen van huis meenemen. De woordkaartjes worden samen met de kinderen gemaakt. De centrale letter wordt dan in een opvallende kleur geschreven. (Förrer, Huijbregts, 2008)

Taalpoppen

Met een taalpop kan op speelse manier aandacht besteed worden aan aspecten van het fonologisch bewustzijn. Vanaf groep 1 kun je met taalpoppen aan de slag gaan. In groep 1 vooral met poppen die praten in lettergrepen of in eindrijm. In groep 2 kunnen daar poppen bijkomen die praten in beginrijm of in losse klanken of die nieuwe letters aan de orde stellen. De taalpop verwijst naar het taalverschijnsel dat de pop aan de orde stelt.

Lotte langzaam praat in lettergrepentaal (fase 3 en 4 van ontwikkelschema)

Klaas Klank in losse klanken (fase 13 en 14)

Tijm Rijm gebruikt eindrijm (fase 7 en 8)

Boertje van Buuten gebruikt beginrijm (fase 9,10,11)

De lettervlieg wordt gebruikt bij het introduceren van nieuwe klanken

Na een introductie in de groep blijkt hoe de pop heet en wat er zo bijzonder is aan de pop, zoals de wijze waarop ze spreekt. Ze heet bijvoorbeeld Lotte langzaam en spreekt in lettergrepen. De kinderen gaan eerst oefenen met Lotte-taal. De kinderen leren dus om in lettergrepen te praten als zij met de pop communiceren. Er kunnen naast elkaar meerdere taalpoppen in de groep bestaan. Na verloop van tijd kunnen ze ook weer verdwijnen. Voor alle taalpoppen geldt dat een duidelijke introductie vereist is en dat in eerste instantie de leerkracht met de pop werkt. In tweede instantie kunnen kinderen meer zelfstandig met een taalpop spelen en werken. Kinderen zijn op deze manier speels, interactief en betekenisvol bezig met aspecten van het fonologisch bewustzijn. (Kleef, Tomesen, 2002)

Lettermuur

Op een lettermuur zijn alle letters van het alfabet weergegeven, bij voorkeur op ooghoogte van de kinderen. Bij elke letter is ruimte voor het noteren of opplakken van woorden met bijbehorende picto's of tekeningen. De woorden die op de muur komen worden verzameld met de kinderen. Deze woorden hebben eerst betekenis gekregen voor kinderen tijdens een gesprek-, lees-, spel-, of schrijfactiviteit. Een woordkaartje met daarop het geschreven woord in combinatie met een verduidelijkend pictogram of tekening wordt opgenomen op de muur bij de beginletter. Door te werken met een lettermuur kun je vanuit een

betekenisvolle context systematisch aandacht besteden aan het stimuleren van het fonologisch bewustzijn en letterkennis. In groep 1 gaat het erom dat kinderen leren kennismaken met letters, dit gebeurt meestal in eerste instantie via hun eigen naam. Kinderen kunnen de lettermuur als hulpmiddel gebruiken voor het zoeken naar letters en woorden die ze willen schrijven. Er kan ook geoefend worden met het opdelen van woorden in lettergrepen en het herkennen van eindrijm. Taalpoppen zoals Lotte Langzaam en Tijn Rijn kunnen hierbij ook ingezet worden. Vanaf groep 2 komt de nadruk op het fonemisch bewustzijn te liggen. Er kan dan vooral geoefend worden met beginrijm, beginklank, auditieve synthese, auditieve analyse en letterkennis. Wil de werkwijze effectief zijn, dan moet er vrijwel dagelijks verwijzingen plaatsvinden naar de lettermuur. (Kleef, Tomesen, 2002)

Gebruik van boeken en teksten

Via boeken en teksten kun je ook het taalbewustzijn van kinderen stimuleren. Door een tekst niet alleen te horen maar ook te zien, kunnen kinderen zich bewust worden van bepaalde tekstkenmerken. Ze zien bijvoorbeeld dat een bepaalde letter of een bepaald woord veel voorkomt in de tekst, dat rijmwoorden dezelfde letters achteraan hebben, dat sommige woorden op elkaar lijken, dat sommige woorden kort zijn en andere juist lang. Vooral door groot uitgeschreven teksten te gebruiken waarbij kinderen goed zicht hebben op wat geschreven staat, gaan kinderen als vanzelfsprekend meelesen. Het samen bekijken van een tekst leidt ertoe dat kinderen vaak spontaan allerlei ontdekkingen doen over geschreven taal. Ook het zelf maken van teksten en boeken met kinderen stimuleert het taalbewustzijn. Liedjes, rijmpjes en versjes, prentenboeken en ABC - boeken zijn geschikt om te gebruiken. (Kleef, Tomesen, 2002)

Werken met een spelhoek

In spelhoeken kunnen kinderen functionele lees- en schrijfactiviteiten uitvoeren die passen binnen de context van hun spel. We noemen dit geletterd spel. In dit spel gebruiken kinderen geschreven spel. Kinderen worden uitgedaagd om zelf teksten te schrijven, zie hoofdstuk 2.6.4 over invented spelling. Bij het opzetten van een spelhoek voer je met de kinderen overleg over wat er nodig is, zodat de spelhoek zo is ingericht dat kinderen er goed in kunnen spelen en werken. Hierbij zijn ook allerlei lees- en schrijfmaterialen noodzakelijk. De ideeën voor spel ontstaan gaandeweg als je met kinderen korte gesprekjes voert over wat er allemaal in de spelhoek gedaan kan worden. Als kinderen in hun spel bezig zijn met klanken en letters kan de leerkracht de aandacht vestigen op aspecten van het fonologisch bewustzijn. Bijvoorbeeld de beginklank van een woord vragen of de aandacht vestigen op rijmwoorden en verwijzen naar de

woorden op de lettermuur. (Kleef, Tomesen, 2002) Het is zinvol om leerlingen veel te laten experimenteren met letters. Er dient voldoende materiaal in de klas aanwezig te zijn om te kunnen experimenteren met letters. Bijvoorbeeld verschillende schrijfmaterialen, letterstempels, letterkaartjes en woordkaartjes om letters en woordjes na te stempelen, schuurpapier en letters, tijdschriften, typemachine, enz. Ook zijn spelletjes met letters leuk, zoals lettermemorie of letterbingo. Risicoleerlingen zullen zo'n spelletje niet zo gauw kiezen. De leerkracht kan het spelletje dan samen met het kind spelen. (Förre, Huijbregts, 2008)

Het boek "Werken aan taalbewustzijn" van Kleef en Tomesen (2002) geeft heel veel suggesties om betekenisvol aan het fonologisch bewustzijn te werken met taalpoppen, lettermuur, boeken en teksten en het werken met een spelhoek.

3.7.2 Methoden fonemisch bewustzijn

Tijdens het interventieprogramma is gebruik gemaakt van de onderstaande methoden. Deze methoden besteden aandacht aan de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn en letterkennis.

- Werkmap fonemisch bewustzijn
- Wat zeg je?
- Schatkist

Werkmap fonemisch bewustzijn (Förre en Huijbregts, 2008):

Deze werkmap is in 2002 door het CPS uitgegeven. Ondertussen is deze werkmap in 2008 vernieuwd. De map is heel praktisch gericht en geeft een duidelijke opbouw van vaardigheden rond klanken en letters. De activiteiten zijn overzichtelijk uitgewerkt en gemakkelijk uit te voeren. In de activiteiten zit een duidelijke leerlijn. De activiteiten zijn geordend van makkelijk naar moeilijk en de oefeningen die weer bij een bepaalde vaardigheid horen zijn ook weer van makkelijk naar moeilijk geordend. De activiteiten zijn grondvormen, de leerkracht kan de activiteiten zelf een specifieke invulling geven door de oefening in een betekenisvolle context te plaatsen. Er wordt ook een duidelijke jaarplanning aangegeven. De methode bevat een registratie- en planningsformulier voor zowel de grote groep als de kleine groep. De map kan op twee manieren gebruikt worden. Ten eerste als een vast programma waarbij drie tot vijf keer per week aandacht besteedt wordt aan het fonemisch bewustzijn in de grote groep en daarna nog drie keer per week in de kleine groep voor de risicoleerlingen. Vooral voor risicoleerlingen is deze gestructureerde werkwijze

aan te raden. De map kan ook als bronnenboek gebruikt worden. De map kan een aanvulling bieden op bestaande programma's. De leerkracht kiest dan zelf oefeningen uit de map die op dat moment nodig zijn. Belangrijk is dan wel dat de leerkracht een goed inzicht heeft in de taalontwikkeling en de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn. Bij de werkmap zijn twee toetsen opgenomen. Aan deze toetsen zijn geen normeringen verbonden, maar deze dienen als hulpmiddel voor de leerkracht.

Wat zeg je (M. van Wijk, 2000):

Een methode voor auditieve taalontwikkeling voor kleuters van groep 1 en 2. Deze methode geeft op een gestructureerde en heldere manier de leerlijnen binnen de auditieve taalontwikkeling weer. Naast het theoriegedeelte, dat vanuit de praktijk is geschreven, omvat de methode praktische oefeningen binnen een thema. De belevingswereld van de kleuter vormt het uitgangspunt voor de thema's in dit boek, maar ook in de aanvulling van dit boek, dat inmiddels is verschenen. Zo kan de leerkracht iedere leerling per ontwikkelingsfase een oefening op niveau aanbieden aangepast aan de belevingswereld van het kind.

Schatkist (Zwijssen):

Schatkist is een methode die aandacht besteedt aan mondelinge taal, woordenschat, beginnende geletterdheid, beginnende gecijferdheid, sociaal-emotionele ontwikkeling, wereldoriëntatie, kunstzinnige oriëntatie en motorische ontwikkeling. Schatkist gaat uit van terugkerende thema's en biedt een ruime keuze uit activiteiten die nauw aansluiten bij het ritme van het jaar en de belevenis van kleuters.

3.7.3 Inzet computer

De computer is een geschikt hulpmiddel om aan fonologische vaardigheden te werken. Ook is het goed te gebruiken om de oefentijd voor de risicoleerlingen te vergroten. Met behulp van de computer kan het instructieniveau gevarieerd worden. Computers kunnen feedback geven. Bovendien vinden veel kinderen het leuk om op de computer te werken. Belangrijk is wel dat computers een aanvulling zijn op het leesonderwijs en geen vervanging van het onderwijs. De onderstaande computerprogramma's maakten deel uit van het interventieprogramma.

Schatkist lezen:

De kinderen oefenen de vaardigheden binnen een context. De oefeningen hebben betrekking op beginnende geletterdheid, taalbewustzijn, alfabetisch principe en rijmen. Er zit een uitgebreid leerkrachtprogramma bij. Het computerprogramma sluit aan bij de methode Schatkist uitgegeven door Zwijsen.

Edurom:

Klanken en rijmen: Auditieve discriminatie, rijmen, herkennen van de positie van een klank in een woord.

Letters en vormen: Stimuleren visuele discriminatie, klank-tekenkoppeling, herkennen van de positie van letters in woorden. De oefeningen zijn instelbaar qua moeilijkheid. De opbouw van de oefeningen is goed. Er zit geen leerkrachtgedeelte bij.

3.8 Gesprekken leerkracht

De eerste keer dat we bij elkaar zijn gaan zitten heb ik het interventieprogramma uitvoerig uitgelegd. De leerkracht heeft alle lessen op papier uitgewerkt gekregen inclusief materiaal. Na de eerste week hebben we een gesprek gehad over hoe het liep in de klas. De leerkracht vond de lessen duidelijk omschreven en kon de lessen daardoor zonder problemen geven. Waar ze tegenaan liep was, dat het soms nog moeilijk was om op de middag tijd te creëren voor de kleine groep. In een kleutergroep gebeuren er vaak onverwachte dingen waardoor je planning anders loopt dan verwacht. Verder had ze geen vragen. Ze is zelf ook erg benieuwd naar het effect. De kinderen reageren positief op de oefeningen. We hebben afgesproken om over twee weken weer een gesprek in te plannen over de voortgang van het onderzoek. Verder hebben we inhoudelijk gepraat over het fonemisch bewustzijn en heb ik boeken/artikelen aangedragen over het fonemisch bewustzijn

Bij het tweede gesprek gaf de leerkracht aan dat ze zelf een beter beeld kreeg van wat de kinderen beheersen. Dit komt doordat je nu dagelijks met het trainen van het fonemisch bewustzijn bezig bent. Hierdoor speel je weer makkelijker in op de onderwijsbehoefte van de kinderen en kun je gaan differentiëren. Ook door het lezen van literatuur merkte ze beter op de hoogte te zijn van ontwikkeling en het belang van de fonologische vaardigheden. De kinderen reageren enthousiast op de lessen. Het consequent uitvoeren van met name de kleine kring blijft lastig. Verder waren er geen vragen en liep het goed.

Bij het derde en laatste gesprek gaf de leerkracht aan dat de inzet en betrokkenheid van de kinderen prima was. Met name de les: teken wat je hoort vonden de kinderen erg leuk. Ook gaf ze aan dat ze door deze lessenserie zelf weer gemotiveerd is geraakt om met het fonemisch bewustzijn aan de slag te gaan. Vaak zijn het standaardoefeningen die je doet en in het interventieprogramma staan weer leuke nieuwe ideeën om met het fonemisch bewustzijn om te gaan. Verder bemerkte ze vooral bij de zwakkere leerlingen een duidelijke vooruitgang en is ze erg benieuwd naar de eindmeting.

3.9 Samenvatting

In dit hoofdstuk is beschreven hoe het onderzoek is opgezet. Aan de hand van de toetsen "Signalering beginnende geletterdheid" wordt er een nulmeting en eindmeting gehouden in twee kleutergroepen. In een kleutergroep vindt er een interventieprogramma plaats van zeven weken waarna beide kleutergroepen weer getoetst gaan worden om te kunnen vergelijken. Voor het samenstellen van het interventieprogramma heb ik gebruik gemaakt van een aantal methoden en materialen en geprobeerd zoveel mogelijk rekening te houden met opgedane kennis uit de literatuurstudie.

Hoofdstuk 4 Datapresentatie

4.1 Introductie

Alle leerlingen van groep 2 van de interventiegroep en de controlegroep zijn individueel getoetst aan de hand van de toets Signalering ontwikkeling beginnende geletterdheid (Smits, 2002).

Deze toets bestaat uit drie toetsen:

1. De toets auditieve analyse
2. De toets auditieve synthese
3. Letters benoemen

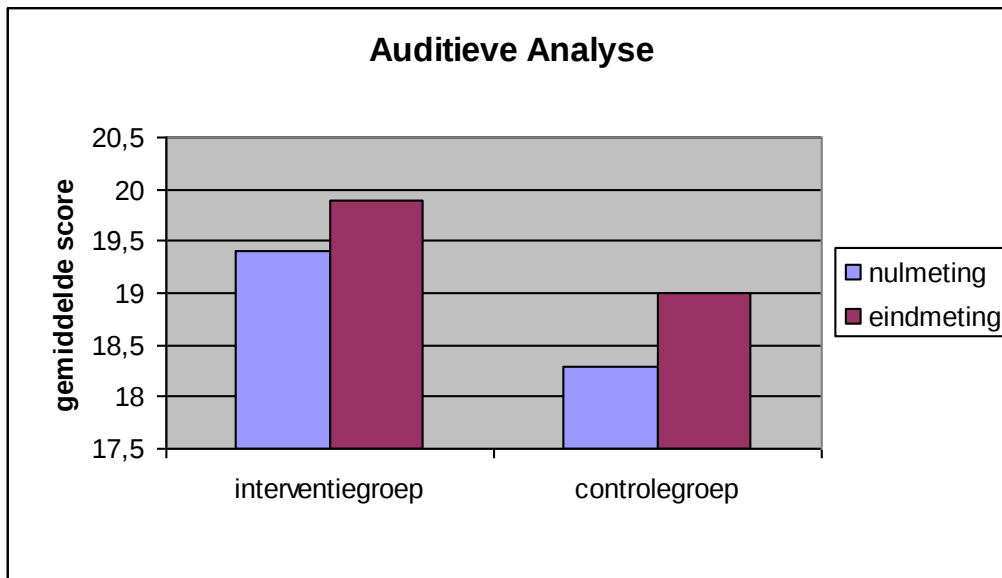
Voor informatie over deze toetsen verwijst ik naar paragraaf 3.4

De nulmeting is uitgevoerd op 28 januari 2010 en de eindmeting op 31 maart 2010. In de tussenliggende periode van 7 weken is het interventieprogramma in de interventiegroep behandeld. De controlegroep volgde het reguliere programma.

In paragraaf 4.2 staan de resultaten van de toetsen (nulmeting en eindmeting) in diverse grafieken weergegeven. Elke grafiek wordt toegelicht met een korte beschrijving. De laatste tabel geeft een totaaloverzicht van alle uitslagen. In paragraaf 4.3 wordt de uitslag van de enquête weergegeven. (Zie ook paragraaf 3.3)

4.2 Resultaten van de toetsen

4.2.1. Grafiek: Toets auditieve analyse

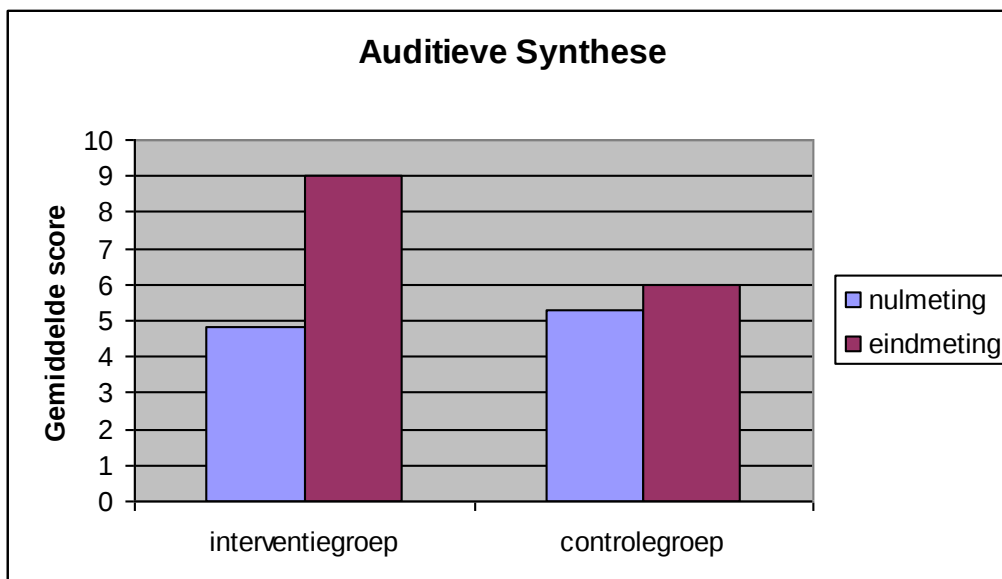


De interventiegroep scoorde bij de nulmeting gemiddeld 19,4 woorden van de 20 goed. Bij de eindmeting was dat gemiddeld 19,9 van de 20 woorden goed. Dit is een vooruitgang van 2,6%.

De controlegroep scoorde bij de nulmeting gemiddeld 18,3 van de 20 woorden goed. Bij de eindmeting was dit gemiddeld 19 van de 20 woorden goed. Dit is een stijging van 3,8 %.

De controlegroep laat bij dit toetsonderdeel een hogere stijging zien dan de interventiegroep. Het verschil bedraagt 1,2 % ten gunste van de controlegroep.

4.2.2. Grafiek: Toets auditieve synthese

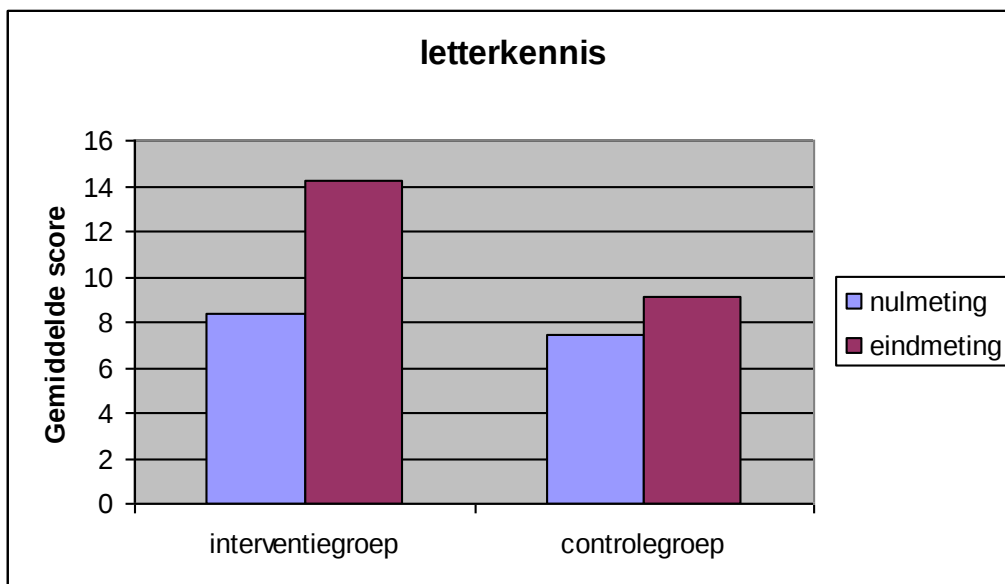


De interventiegroep scoorde bij de nulmeting gemiddeld 4,8 woorden goed van de tien woorden. Bij de eindmeting scoorde de interventiegroep gemiddeld 9 van de tien woorden goed. Dit is een stijging van 88%.

De controlegroep scoorde bij de nulmeting gemiddeld 5,3 woorden goed van de tien woorden. Bij de eindmeting scoorde de interventiegroep gemiddeld 6 woorden goed. Dit is een stijging van 13,2 %.

De interventiegroep scoort bij eindmeting gemiddeld 3 woorden hoger per leerling in vergelijking met de controlegroep. Het verschil in vooruitgang tussen de controlegroep en interventiegroep bedraagt 74,8% ten gunste van de interventiegroep.

4.2.3. Grafiek: Toets letterkennis

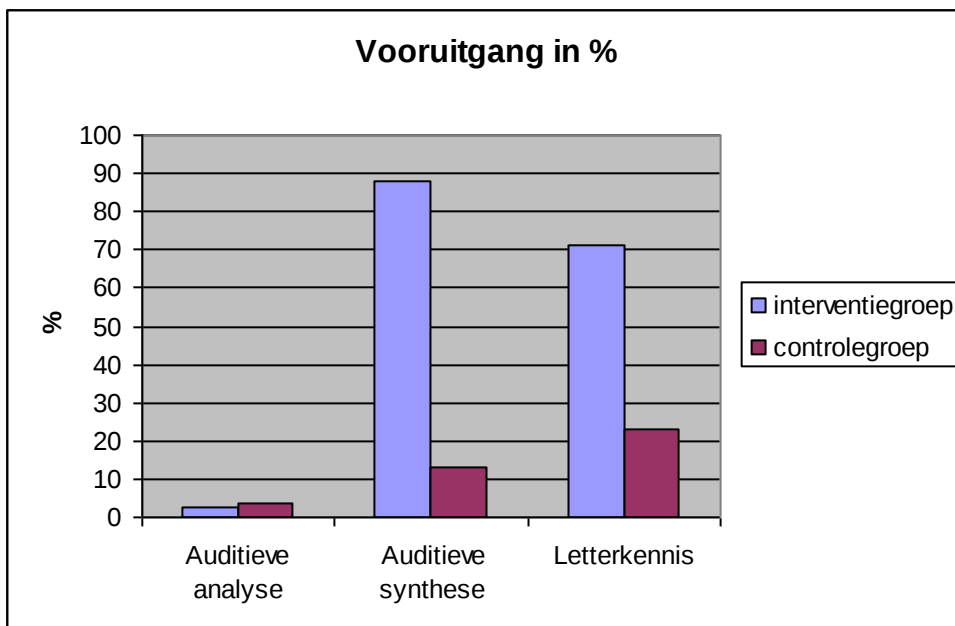


De interventiegroep scoorde bij de nulmeting gemiddeld 8,4 letters en bij de eindmeting 14,2 letters. Dit is een stijging van 71 %.

De controlegroep scoorde bij de nulmeting gemiddeld 7,4 letters en bij de eindmeting 9,1 letters. Dit is een stijging van 22,9 %.

Het verschil in vooruitgang bedraagt 48,1 % ten gunste van de interventiegroep.

4.2.4. Grafiek: Vooruitgang in %



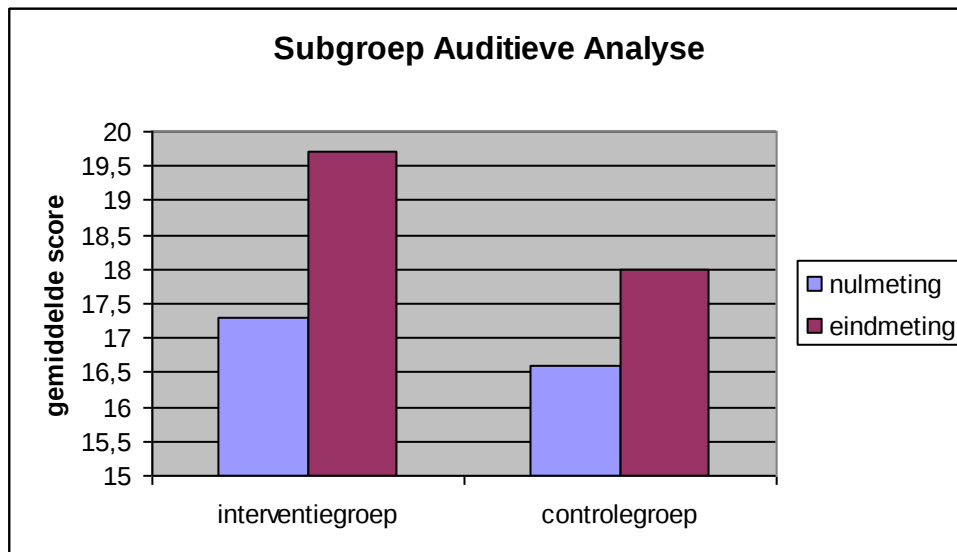
Deze grafiek brengt de vooruitgang in % in kaart.

Auditieve analyse: Interventiegroep: 2,6 %
 Controlegroep: 3,8 %

Auditieve synthese: Interventiegroep: 88 %
 Controlegroep: 13,2 %

Letterkennis: Interventiegroep: 71%
 Controlegroep: 22,9%

4.2.5 Grafiek: Toets auditieve analyse subgroep



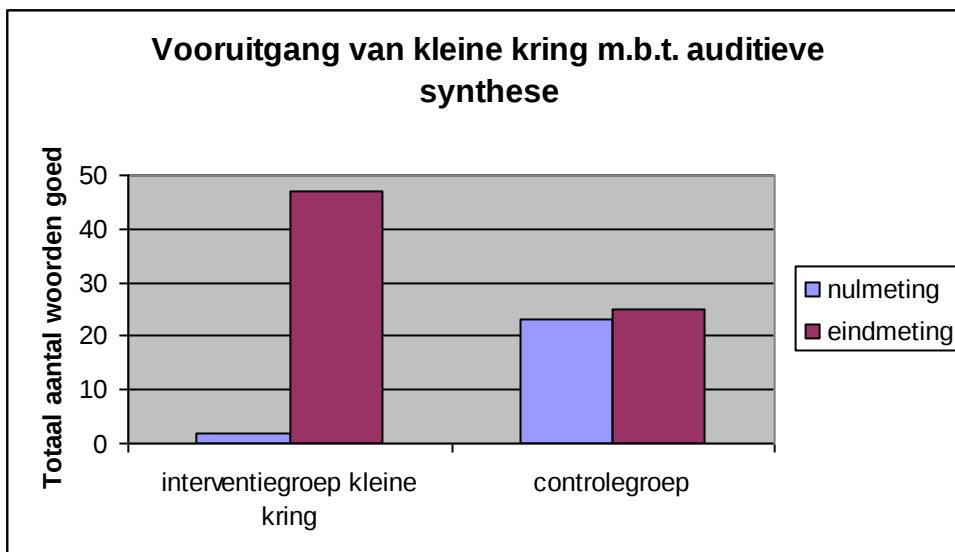
De subgroep bestaat uit leerlingen die bij de nulmeting op de toets auditieve analyse nog niet de maximale score van 20 woorden hadden behaald. In de interventiegroep waren dat 3 leerlingen en in de controlegroep waren dat 6 leerlingen.

De interventiegroep(sub) scoorde bij de nulmeting gemiddeld 17,3 woorden goed en bij de eindmeting een score van 19,7 woorden gemiddeld. Dit is een stijging van 15,2 %.

De controlegroep(sub) scoorde bij de nulmeting gemiddeld 16,6 woorden goed en bij de eindmeting een score van 18 woorden goed. Dit is een vooruitgang van 8,4%.

Het verschil in vooruitgang bedraagt 6,8 % ten gunste van de interventiegroep.

4.2.6 Grafiek: Vooruitgang kleine kring m.b.t. auditieve synthese



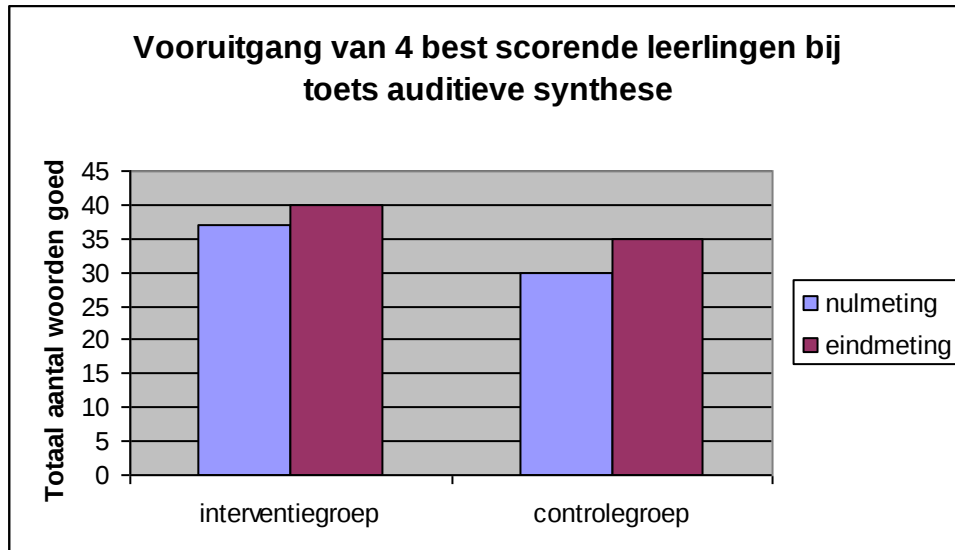
In de kleine kring van de interventiegroep zaten de leerlingen die bij de toets auditieve synthese 0 of 1 woord goed hadden. Deze 6 minst scorende leerlingen worden vergeleken met de 6 minst scorende leerlingen van de controlegroep.

De leerlingen van de interventiegroep scoorden bij de nulmeting 2 woorden goed en bij de eindmeting was dat in totaal 47 woorden goed. Dat is gemiddeld 7,8 woorden per kind.

De leerlingen van de controlegroep scoorden bij de nulmeting 23 woorden goed en bij de eindmeting in totaal 25 woorden goed. Dat is gemiddeld 4,1 woorden goed per kind.

Bij de eindmeting scoort de interventiegroep kleine kring 54% beter dan de controlegroep.

4.2.7 Grafiek: Vooruitgang van 4 best scorende leerlingen bij toets auditieve synthese



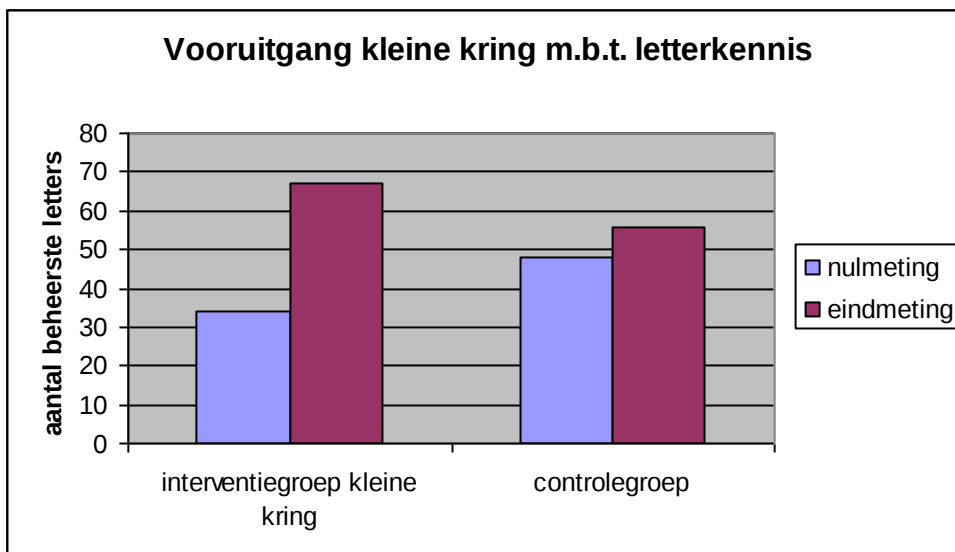
In deze grafiek is uitgegaan van de 4 best scorende leerlingen op de toets auditieve synthese van de interventiegroep en de controlegroep.

De nulmeting van deze leerlingen van de interventiegroep was 37 woorden goed en bij de eindmeting was dit 40 woorden goed. Dit is tevens de maximaal haalbare score.

De 4 leerlingen van de controlegroep scoorde bij de nulmeting 30 woorden goed en bij de eindmeting 35 woorden goed.

De interventiegroep gaat met 10,8% vooruit en de controlegroep met 16,7%. Het verschil in vooruitgang bedraagt 5,9% ten gunste van de controlegroep.

4.2.8 Grafiek: Vooruitgang kleine kring m.b.t. letterkennis

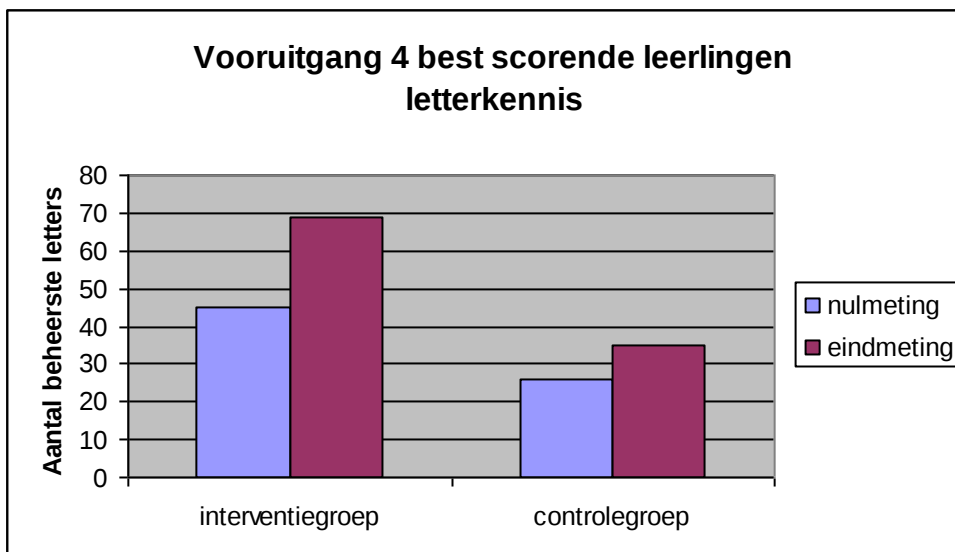


De interventiegroep scoorde bij de nulmeting 34 letters en bij de eindmeting 67 letters. Dit betekent voor de nulmeting gemiddeld 5,6 letters per leerling en voor de eindmeting gemiddeld 11,1 letters per leerling.

De controlegroep scoorde bij de nulmeting 48 letters en bij de eindmeting 56 letters. Dit betekent voor de nulmeting gemiddeld 8,0 letters per leerling en voor de eindmeting gemiddeld 9,3 letters per leerling.

De interventiegroep is 97 % vooruitgegaan en de controlegroep is 16,6 % vooruitgegaan. Het verschil in vooruitgang bedraagt 80,4% ten gunste van de interventiegroep.

4.2.9 Grafiek: Vooruitgang 4 best scorende leerlingen m.b.t. letterkennis.



In deze grafiek is uitgegaan van de 4 best scorende leerlingen op de toets auditieve synthese van de interventiegroep en de controlegroep.

De interventiegroep scoorde bij de nulmeting 45 letters en bij de eindmeting 69 letters. Dat is gemiddeld 11,2 letters per leerling bij de nulmeting en 17,2 letters gemiddeld bij de eindmeting.

De controlegroep scoorde bij de nulmeting 26 letters en bij de eindmeting 35 letters. Dat is gemiddeld 6,5 letters per leerling bij de nulmeting en 8,7 letters gemiddeld bij de eindmeting.

De interventiegroep is 53 % vooruitgegaan en de controlegroep is 34 % vooruitgegaan. Het verschil in vooruitgang bedraagt 19 % ten gunste van de interventiegroep.

4.2.10 Totaaloverzicht

Hieronder heb ik een totaaloverzicht van de nulmeting en de eindmeting in kaart gebracht van zowel de interventiegroep als de controlegroep.

Groep 1/2 A: Interventiegroep

leerling	Auditieve analyse		Auditieve synthese		Letterkennis	
	Nulmeting	Eindmeting	Nulmeting	Eindmeting	Nulmeting	Eindmeting
1	20	20	0	7	7	12
2	20	20	10	10	18	24
3	20	20	1	10	9	18
4	20	20	8	10	12	17
5	20	20	0	5	3	12
6	20	20	0	10	7	11
7	20	20	9	10	13	14
8	20	20	7	10	12	20
9	20	20	7	10	11	15
10	20	20	1	8	4	7
11	19	20	6	9	3	12
12	19	20	10	10	7	18
13	20	20	8	10	7	13
14	14	19	0	7	4	7
Totaal	272	279	67	126	117	200
Gemiddeld	19,4	19,9	4,8	9,0	8,4	14,2
Maximaal	20	20	10	10	25	25
Norm	20	20	7	7	6	6
% stijging		2,60%		88,00%		71%

Groep 1/2 b: Controlegroep

Leerling	Auditieve analyse		Auditieve synthese		Letterkennis	
	Nulmeting	Eindmeting	Nulmeting	Eindmeting	Nulmeting	Eindmeting
1	18	18	7	8	2	3
2	18	20	7	9	5	8
3	14	17	1	0	2	4
4	20	20	7	8	4	5
5	19	19	5	8	9	10
6	20	20	6	5	4	6
7	20	20	9	10	15	19
8	14	16	1	1	4	6
9	20	20	4	3	7	7
10	20	20	6	8	22	23
Totaal	183	190	53	60	74	91
Gemiddeld	18,3	19	5,3	6	7,4	9,1
Maximaal	20	20	10	10	25	25
Norm	20	20	7	7	6	6
% stijging		3,80%		13,20%		22,90%

4.3 Uitslag enquête

De enquête is afgenomen onder zes collega's van groep 1/2 . Hieronder een samenvatting van de uitslag. De samenvatting geeft een beeld van hoe de collega's omgaan met methoden, materialen, activiteiten, eigen kennis en risicoleerlingen t.a.v. het fonemisch bewustzijn. Voor de enquête, zie bijlage 1

Methoden

Alle leerkrachten maken gebruik van methoden rondom fonologisch bewustzijn.

Er zijn twee leerkrachten die gebruik maken van twee methoden. Er zijn drie leerkrachten die maken gebruik van drie methoden. Er is 1 leerkracht die gebruik maakt van 4 methoden.

De methode "Schatkist" en "Wat zeg je" wordt door alle leerkrachten gebruikt. De methode CPS werkmop fonemisch bewustzijn wordt door niemand benut.

Materialen

Alle leerkrachten maken gebruik van materialen bij activiteiten rondom fonologisch bewustzijn.

Er zijn twee leerkrachten die vijf verschillende materialen gebruiken. 1 leerkracht gebruikt 4 verschillende materialen en 2 leerkrachten gebruiken 2 verschillende materialen.

Alle leerkrachten gebruiken de lettermuur. Drie leerkrachten gebruiken daarnaast ook nog taalpoppen, boeken en teksten. De computer wordt door drie leerkrachten benut. Daarnaast is ook nog genoemd letterparaplu, woordkaartjes en een klankkast.

Activiteiten

Er zijn 5 leerkrachten die aangeven 1 tot 3 activiteiten per week te besteden aan activiteiten rondom fonologisch bewustzijn. Ze geven aan gemiddeld per week 45 minuten er mee bezig te zijn. Dit betekent gemiddeld 15 minuten per activiteit. 1 leerkracht geeft aan er drie tot vijf activiteiten per week aan te besteden, ook met een gemiddelde van 15 minuten per activiteit.

Alle leerkrachten plannen activiteiten bewust in. 2 Leerkrachten maken een planning per dag. 2 leerkrachten maken een planning per thema. 2 Leerkrachten maken een planning per week.

Twee leerkrachten maken gebruik van materialen uit de orthotheek.
Vier leerkrachten geven aan dat zij hier geen gebruik van maken.

De materialen die gebruikt worden uit de orthotheek zijn het boek "Werken aan taalbewustzijn", spreekbeeld en map auditieve vaardigheden.

Kennis

Niemand ervaart zijn kennis rondom de leerlijnen onvoldoende of uitstekend. Gemiddeld ervaren de leerkrachten dat zij over voldoende kennis beschikken. Vijf van de zes leerkrachten staat positief tegenover extra informatie over fonologisch bewustzijn.

Risicoleerlingen

De leerkrachten vermoeden dat er van de 57 groep 2 kinderen 16 een achterstand hebben. Dit is 28% van het totaal.

De mogelijke factoren waardoor leerlingen een achterstand oplopen ten aanzien van fonologisch bewustzijn zijn zeer divers beantwoord.

Factoren die genoemd worden zijn; NT-2 kinderen, dyslexie, motivatie, interesse, weinig oefening, kinderen waarmee thuis niet gepraat wordt en die weinig voorgelezen worden. Kinderen die laat gaan praten, kinderen met een slecht gehoor. Kinderen die moeite hebben met kritisch luisteren, korte concentratie en kinderen met automatiseringsproblemen.

Gemiddeld gaven de leerkrachten 3 factoren op die achterstand veroorzaken. Er was 1 leerkracht bij die 7 factoren noemde.

Drie leerkrachten geven aan dat zij risicoleerlingen helpen door ze te verwijzen naar hulp buiten de groep (schakelklas). Drie leerkrachten geven aan deze te verbeteren in de klas door het inzetten van een klankkast, door veel voor te lezen, door gebruik te maken van rijmboeken, door het maken van een woordweb ondersteund door letters. Woordkaartjes bij de thematafel en een kleine kring.

Conclusie enquête

Uit de enquête blijkt dat de leerkrachten denken dat 28% van de leerlingen een achterstand hebben t.a.v. het fonemisch bewustzijn.

De leerkrachten geven aan over voldoende kennis te beschikken. Uit de enquête blijkt dat er zeker kennis aanwezig is. Maar er wordt weinig gebruik gemaakt van specifieke materialen en methoden om de achterstanden ongedaan te maken. Er wordt bijvoorbeeld nauwelijks gebruik gemaakt van de orthotheek.

Gemiddeld wordt er per week 45 minuten aan activiteiten besteed rondom fonemisch bewustzijn. Voor risicoleerlingen is dit aan de lage kant. Verder besteden niet alle leerkrachten elke dag aandacht aan fonemisch bewustzijn.

Verder valt op dat de planning van activiteiten divers is. Er wordt per dag, per week en per thema gepland.

De interventies die ingezet worden m.b.t. risicoleerlingen om risicoleerlingen vooruit te helpen zijn per groep verschillend en zeer divers.

4.4. Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de resultaten van de nulmeting en eindmeting gepresenteerd. De uitslag van de enquête is ook verwerkt in dit hoofdstuk. In hoofdstuk 5 vindt een analyse plaats van de onderzoeksresultaten. Deze analyse wordt gevolgd door een conclusie.

Hoofdstuk 5 Analyse

In dit hoofdstuk volgt een conclusie die antwoordt geeft op de onderzoeksvraag. Deze wordt onderbouwd door een analyse van de resultaten en literatuur.

5.1 Fonemisch bewustzijn en een gestructureerde aanpak

Uit de literatuur blijkt dat fonemisch bewustzijn zich meestal niet vanzelf ontwikkelt. Om fonemisch bewustzijn te stimuleren is een duidelijke instructie en begeleiding nodig. Onderzoek laat zien dat het fonemisch bewustzijn het beste vanaf 5 jarige leeftijd kan worden onderwezen en dat leerlingen waarbij het fonemisch bewustzijn toenam, minder moeite hadden met het leren lezen. (Vernooy, 2003). In de fase van de beginnende geletterdheid ontwikkelen kinderen een metalinguïstisch bewustzijn. Dit houdt in dat ze de taal los gaan zien van de inhoud. Ze worden zich bewust van zinnen, woorden en klanken. Ze ontdekken het principe van het alfabetisch schrift. Deze kennis hebben ze nodig om te leren lezen en schrijven. Bij een aantal kinderen gaat dit spontaan, maar een groot deel van de kinderen hebben duidelijke, geleide instructie nodig. (Wentink, Verhoeven, Druenen, 2008)

Onderzoek van de inspectie laat zien dat leesproblemen niet of nauwelijks samenhangen met de sociaal en etnische achtergrond van leerlingen, maar vaak een gevolg zijn van kwaliteitsproblemen binnen het onderwijs.

Bovendien komen leesproblemen voort uit het feit dat in 40% van de kleutergroepen onvoldoende aandacht wordt besteed aan fonologische vaardigheden die voor het toekomstige lezen van belang zijn. (Vernooy, 2006, pag.12)

5.1.1 Analyse van de resultaten toets auditieve analyse

Uit mijn onderzoek blijkt uit grafiek 4.2.1. dat de controlegroep bij de toets auditieve analyse en hogere stijging laat zien dan de interventiegroep. Het verschil bedraagt 1,2 % ten gunste van de controlegroep.

De interventiegroep scoorde bij de nulmeting bijna de maximale score (20), namelijk 19,4 %. De interventiegroep kon hierdoor ook niet veel stijgen. De controlegroep scoorde bij de nulmeting 18,3% en had meer ruimte om bij eindmeting een hogere stijging te laten zien.

In het protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2 staat het volgende beschreven over de normering van de toets auditieve analyse:

Wanneer de kleuter in januari in groep 2 lager scoort dan 20 woorden (maximale score), dan is het verstandig om spelenderwijs te oefenen. (Wentink, Verhoeven, Druenen, 2008, pag. 85)

Uit de toets auditieve analyse blijkt dat beide groepen een bijna voldoende niveau vertoonden bij de nulmeting. Beide groepen hebben zich bij eindmeting verbeterd tot het bijna gewenste niveau. (score van 20)

Bij grafiek 4.2.5. is een vergelijking gemaakt van de leerlingen die bij de nulmeting bij de toets auditieve analyse nog niet de maximale score hadden behaald. Bij de eindmeting bleek dat de leerlingen van de interventiegroep 6,8% meer gestegen zijn dan de leerlingen van de controlegroep.

Uit deze twee grafieken concludeer ik dat de auditieve analyse bij de meeste kinderen bij de nulmeting op een voldoende niveau was.

Bij de kinderen die nog niet de maximale score behaald hadden, heeft de interventiegroep meer resultaat geboekt dan de controlegroep.

5.1.2 Analyse van de resultaten toets auditieve synthese

Bij de toets auditieve synthese heeft de interventiegroep enorme progressie behaald. Zie grafiek 4.2.2. Het verschil in vooruitgang tussen de controlegroep en interventiegroep bedraagt 74,8% ten gunste van de interventiegroep, ondanks dat de nulmeting bijna gelijk aan elkaar was (4,8 om 5,3 woorden gemiddeld goed van de tien).

In het protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2 staat het volgende beschreven over de normering van de toets auditieve synthese:

Wanneer de kleuter in januari in groep 2 lager scoort dan 7 woorden en/of in juni groep 2 lager dan 9 woorden, dan is het verstandig om spelenderwijs te oefenen. (Wentink, Verhoeven, Druenen, 2008, pag. 85)

Bij de eindmeting scoort de interventiegroep gemiddeld 9 woorden goed. Dit betekent dat er bij deze groep weinig kinderen zijn die extra instructie nodig hebben om auditieve synthese te ontwikkelen. Zij voldoen al aan de norm van eind juni. Dit in tegenstelling tot de controlegroep. De controlegroep scoorde gemiddeld 6 woorden goed. Dit is lager dan de norm van 7 in januari. In deze

groep zijn een aantal leerlingen die nog extra instructie op dit gebied nodig hebben.

Uit de resultaten van de toets auditieve synthese blijkt dat de aanpak van het interventieprogramma zeer positief is. Ook blijkt dat door een intensieve gestructureerde aanpak het niveau van fonemisch bewustzijn sterk verbetert.

5.2 Relatie fonemisch bewustzijn en letterkennis

Uit de literatuur blijkt dat auditieve synthese en analyse twee belangrijke aspecten van het fonemisch bewustzijn zijn. Zij hebben een directe relatie met het leren lezen. Beide zijn auditieve vaardigheden. Door de auditieve vorm van de klank te koppelen aan de visuele vorm van de letter biedt de visuele vorm van de letter houvast bij het onderscheiden van klanken in woorden. Geschreven letters zijn makkelijker te isoleren dan klanken. Klanken zijn voor kinderen heel abstract. Door bij analyse-oefeningen en synthese-oefeningen het geschreven woord te laten zien en de klanken er aan te koppelen geeft dit houvast. Deskundigen Aarnoutse, 2007, Smits, 2000, Torgesen, 2004 adviseren auditieve oefening van fonemische vaardigheden te koppelen aan en te combineren met activiteiten met letters. Dit bevordert het begrip van het alfabetisch principe. Met name auditieve synthese, analyse en het auditief manipuleren met klanken moet tegelijkertijd worden aangeboden met de instructie in klank-tekenkoppeling volgens Torgesen (Förrer, Huijbregts, pag.11, 2008). De ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn en letterkennis wordt dus vooral gestimuleerd wanneer kinderen naast de auditieve vorm ook de visuele vorm van woorden en klanken leren kennen (Kleef, Tomesen, pag. 29, 2002). Kleuters die gericht instructie krijgen in fonemisch bewustzijn en tegelijkertijd de bijbehorende letters aangeboden krijgen, blijken minder moeite te hebben met leren lezen en zijn op den duur de betere lezers (Brady, Fowler, Stone & Winbury, 1994). Ook andersom geldt dat instructie in letterklankkoppelingen geen zin heeft als dat gebeurt zonder aandacht te besteden aan het fonemisch bewustzijn (Ball & Blachman, 1991).

5.2.1 Analyse van resultaten toets letterkennis

Uit analyse van grafiek 4.2.3 blijkt dat de letterkennis bij de interventiegroep en bij de controlegroep bij de nulmeting bijna gelijk was. (gemiddeld 8,4 en 7,4 letters) Bij de eindmeting is er wel een duidelijk verschil tussen beide groepen. De interventiegroep scoort gemiddeld 14,2 letters en de controlegroep 9,1 letters. De interventiegroep vertoont een stijging van 71 % en de controlegroep een stijging van 22,9 %. Het verschil in vooruitgang bedraagt 48,1 % ten gunste van de interventiegroep.

In het protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2 staat het volgende beschreven over de normering van de lettertoets:

Wanneer de kleuter in januari in groep 2 minder dan 6 letters en of in juni minder dan 12 letters kan benoemen is het verstandig om spelenderwijs extra aandacht te besteden aan letterkennis (Wentink, Verhoeven, Druenen, 2008)

De interventiegroep is bij de eindmeting sterk vooruitgegaan en heeft het eindniveau al bereikt. Ze scoorden gemiddeld 14,2 letters. De interventiegroep zit met dit resultaat al ver boven de norm van 12 die in juni bereikt zou moeten zijn. De controlegroep laat een lichte stijging zien bij de eindmeting. Zij behalen een gemiddelde van 9,1 letter. Als dit zich de komende tijd zou voortzetten, halen zij waarschijnlijk de norm van 12 letters in juni.

Interventiegroep:

Bij de nulmeting waren er 4 leerlingen die lager scoorden dan 6 letters.
Bij de eindmeting scoorden alle leerlingen 6 letters of hoger.

Controlegroep:

Bij de nulmeting waren er 6 leerlingen die lager scoorden dan 6 letters.
Bij de eindmeting scoorden 3 leerlingen lager dan 6 letters. Deze leerlingen scoren onder de norm van 7 letters.

De literatuur geeft aan dat de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn en letterkennis vooral wordt gestimuleerd wanneer kinderen naast de auditieve vorm ook de visuele vorm van woorden en klanken leren kennen. Er is sprake van een wisselwerking tussen fonemisch bewustzijn en letterkennis.

Mijn onderzoek toont dit ook aan, aangezien de letterkennis bij de interventiegroep in korte tijd sterk verbetert is. Intensief aandacht besteden aan auditieve synthese en analyse ondersteund door de visuele vorm van letters

blijkt een positief effect te hebben op zowel de auditieve synthese als op de letterkennis.

5.3 Voldoende tijd voor risicolezers door middel van convergente differentiatie

Uit literatuur blijkt dat risicoleerlingen vroegtijdig gesignaleerd dienen te worden en extra begeleiding dienen te krijgen binnen een kleine groep. Met name voor risicolezers is de factor tijd van belang. Risicolezers hebben meer tijd nodig om de doelen te halen. Ze hebben meer instructietijd nodig en meer tijd om te oefenen. Het is hierbij heel belangrijk om het leesonderwijs goed in te plannen. (Vernooy, 2006) hetzelfde. Er moet voldoende tijd ingeroosterd worden voor oefeningen m.b.t. beginnende geletterdheid. Minimaal drie uur per week. (Vernooy, 2005). Risicoleerlingen in groep 1 en 2 hebben meer instructietijd en inoefening nodig m.b.t. fonemische vaardigheden. Vernooy geeft in zijn artikel "Stimulering fonemisch bewustzijn bij kleuters een must" (Vernooy, 2003) aan, dat vijf minuten per dag aandacht besteden aan fonemisch bewustzijn in groep 1 en 2 ervoor kan zorgen dat kinderen in groep 3 succesvolle lezers worden.

Bij convergente differentiatie wordt voor alle leerlingen hetzelfde doel opgesteld. Er wordt niet gedifferentieerd naar doelen, maar naar wat kinderen nodig hebben om deze doelen te bereiken. De activiteiten en instructie worden aan alle kinderen aangeboden. Er vindt een klassikale instructie plaats, waarna verlengde instructie/leertijd volgt voor kinderen die daar behoefte aan hebben. (Clijsen, 2007) Het voordeel van convergente differentiatie is dat je d.m.v. verlengde instructie de instructietijd en leertijd kunt uitbreiden voor risicoleerlingen. Convergente differentiatie is erop gericht om de verschillen tussen kinderen zo klein mogelijk te houden. (Vernooy, pag. 65, 2005)

5.3.1 Analyse resultaten kleine kring auditieve synthese

In de kleine kring zaten de leerlingen van de interventiegroep die bij de toets auditieve analyse 0 of 1 woord goed hadden. Deze 6 minst scorende leerlingen worden vergeleken met de 6 minst scorende leerlingen van de controlegroep. Voor het gemak noem ik deze groep de risicoleerlingen. (zie grafiek 4.2.6)

De risicoleerlingen van de interventiegroep hebben deelgenomen aan een kleine kring. De controlegroep heeft dit niet gedaan. Bij de controlegroep volgde de risicoleerlingen het reguliere programma zonder extra interventies. Een kleine

kring houdt in dat de activiteit van de ochtendkring in de middag herhaald wordt met een kleine groep risicoleerlingen.

De risicoleerlingen van de interventiegroep scoorden bij de nulmeting in totaal 2 woorden goed op de toets auditieve synthese. De risicoleerlingen van de controlegroep scoorden bij de nulmeting in totaal 23 woorden goed. De interventiegroep scoorde extreem laag bij de nulmeting.

De risicoleerlingen van de interventiegroep scoorden bij de eindmeting 47 woorden goed. Dit is een gemiddelde van 7,8 woord per kind. De norm lag op 7 woorden voor eind januari. Als de risicoleerlingen zich zo blijven ontwikkelen is te verwachten dat zij de norm van 9 woorden eind juni gaan behalen. (zie paragraaf 5.1.2 normering toets auditieve synthese).

De risicoleerlingen van de interventiegroep hebben een grote vooruitgang geboekt. Van een extreem laag niveau naar voldoende niveau.

De risicoleerlingen van de controlegroep scoorden bij de nulmeting 23 woorden goed en bij de eindmeting in totaal 25 woorden goed. Dit is een vooruitgang van 2 woorden in totaal. Gemiddeld scoorden de risicoleerlingen bij de eindmeting 4,1 woord goed. Dit is dik onder de normering van 7, die leerlingen eind januari zouden moeten beheersen. Bij de controlegroep hebben van de 6 risicoleerlingen, 3 leerlingen zich verbeterd, 1 leerling scoorde hetzelfde en 2 leerlingen scoorden lager.

Bij de eindmeting scoort de interventiegroep kleine kring 54% beter dan de controlegroep. Je kunt dus zeggen dat het houden van een kleine kring zinvol is. De risicoleerlingen pikken de stof in een grote groep schijnbaar minder op. Door deze leerlingen meer instructietijd en leertijd aan te bieden door middel van een kleine kring zijn zij in staat om de gestelde doelen te behalen. Hierdoor wordt het verschil tussen de leerlingen zo klein mogelijk gehouden.

In grafiek 4.2.7 zijn de 4 best scorende leerlingen van de interventiegroep en controlegroep met elkaar vergeleken op het gebied van auditieve synthese. De nulmeting van deze leerlingen van de interventiegroep was 37 woorden goed en bij de eindmeting was dit 40 woorden goed. Dit is tevens de maximaal haalbare score. De 4 leerlingen van de controlegroep scoorde bij de nulmeting 30 woorden goed en bij de eindmeting 35 woorden goed.

De interventiegroep gaat met 10, 8% vooruit en de controlegroep met 16,7 %. Het verschil in vooruitgang bedraagt 5,9% ten gunste van de controlegroep. De controlegroep heeft het dus beter gedaan dan de interventiegroep.

De leerlingen van de interventiegroep hebben dagelijks in de grote kring structureel gewerkt rondom fonemisch bewustzijn. De controlegroep heeft dit niet gedaan, maar vertoont wel een iets hogere stijging. Dit heeft ook te maken met het feit dat de interventiegroep niet hoger kon scoren in verband met het feit dat zij de maximale score bereikt hadden bij de eindmeting.

Voor de sterke leerlingen maakt het niet uit of er dagelijks interventies plaatsvinden. Deze leerlingen beheersen de basis en ontwikkelen zich spontaan.

5.3.2 Analyse resultaten kleine kring letterkennis

In de kleine kring is naast auditieve synthese ook aandacht besteed aan letterkennis. (Zie paragraaf 5.2 relatie fonemisch bewustzijn en letterkennis.) De risicoleerlingen van de interventiegroep hebben deelgenomen aan een kleine kring. De controlegroep heeft dit niet gedaan. Bij de controlegroep volgde de risicoleerlingen het reguliere programma zonder extra interventies.

Bij de nulmeting bleek dat de risicoleerlingen van de controlegroep over meer letterkennis bezitten dan de risicoleerlingen van de interventiegroep. De interventiegroep scoorde 34 letters in totaal. Gemiddeld is dat 5,6 letters per leerling. De controlegroep scoorde 48 letters in totaal. Gemiddeld is dat 8,0 letters per leerling. (zie grafiek 4.2.8). Hier zit de interventiegroep nog onder de norm van 6 letters die eind januari beheerst zouden moeten zijn. De controlegroep zit ruim boven de norm. (zie paragraaf 5.2.1 normering toets letterkennis)

De interventiegroep kleine kring scoorde bij de eindmeting 67 letters. Dit is gemiddeld 11,1 letters per kind. Hiermee voldoen ze bijna aan de norm van 12 letters die ze eind juni zouden moeten beheersen. Als de leerlingen zich zo verder ontwikkelen is de verwachting dat zij dit doel gaan bereiken. De controlegroep scoorde bij de eindmeting 56 letters. Dit is een gemiddelde van 9,3 letters per kind. Dit ligt boven de norm van 6 letters die eind januari beheerst zou moeten worden. Als de leerlingen zich zo verder ontwikkelen is de verwachting dat zij de norm van 12 letters eind juni gaan bereiken.

De interventiegroep is 97 % vooruitgegaan en de controlegroep is 16,6 % vooruitgegaan. Het verschil in vooruitgang bedraagt 80,4% ten gunste van de interventiegroep. Uit bovenstaande blijkt dat de letterkennis enorm toeneemt door extra instructietijd en oefentijd in de vorm van een kleine kring.

In grafiek 4.2.7 zijn de 4 best scorende leerlingen van de interventiegroep en controlegroep met elkaar vergeleken op het gebied van letterkennis.

De interventiegroep scoorde bij de nulmeting 45 letters en bij de eindmeting 69 letters. Dat is 11,2 letters gemiddeld per kind bij de nulmeting. De interventiegroep scoort hierbij al bijna de norm van 12 letters voor eind juni. Bij de eindmeting scoren zij gemiddeld 17,2 letters per kind. Hiermee overschrijden zij ruim de norm van 12 letters.

De controlegroep scoorde bij de nulmeting 26 letters en bij de eindmeting 35 letters. Dat is 6,5 letters gemiddeld per leerling bij de nulmeting. Hier zitten ze net boven de norm van 6 letters die eind januari gekend zouden moeten zijn. Bij de eindmeting scoren ze gemiddeld 8,7 letters per leerling. Als ze zich zo blijven ontwikkelen is de verwachting dat zij de norm van 12 letters eind juni wel gaan halen.

De interventiegroep is 53 % vooruitgegaan en de controlegroep is 34 % vooruitgegaan. Het verschil in vooruitgang bedraagt 19 % ten gunste van de interventiegroep. De interventiegroep heeft het dus beter gedaan dan de controlegroep. De gestructureerde aanpak van de interventiegroep heeft effect in die zin dat de interventiegroep eerder het vereiste aantal letters beheerst. De controlegroep komt er ook, alleen duurt het iets langer. Uit bovenstaande blijkt dat de sterkere leerlingen de norm van 12 letters gaan halen. De ontwikkeling gaat bij de interventiegroep sneller maar beide groepen zullen waarschijnlijk in juni de norm van 12 letters halen.

5.4 Deskundigheid leerkracht

Volgens de Internationale Reading Association van maart 2000 heeft elk kind recht op leerkrachten die excellent onderwijs geven, omdat leerkrachten belangrijk zijn voor de leesresultaten en leesmotivatie van kinderen. (Vernooy, 2004, pag.9). Het is van essentieel belang dat leerkrachten deskundig zijn op hun vakgebied. Om effectief onderwijs te geven beschikt een leerkracht over de volgende vaardigheden en kennis:

- Kent de doelen die moeten worden bereikt.
- Kan met de beschikbare methode een effectieve leesinstructie geven.
- Besteedt voldoende tijd aan lezen.
- Volgt de ontwikkeling van leerlingen en geeft leerlingen zo nodig verlengde instructie.
- Signaleert risicoleerlingen vroegtijdig en reageert hier direct op. Onder andere door deze leerlingen minstens een uur extra instructie per week te Geven. (Vernooy, 2005, pag.92)

In het rapport "Prevention of Reading Difficulties in Young Children" van Snow, Burns en Griffin in 1998 wordt goede groepsinstructie in de kleutergroepen en groep 3 als belangrijkste voorwaarde gezien om tot goede leesresultaten te komen. (Vernooy, 2004, pag.9) Een goede instructie kenmerkt zich door veel uitleggen, voordoen, voorbeelden geven en is doelgericht. Kinderen moeten betrokken zijn bij de instructie, doordat de instructie interactief is en attractief.

5.4.1 Analyse deskundigheid leerkracht

Deze analyse kan niet gestaafd worden door grafieken en metingen maar door observaties en gesprekken met de leerkracht. Ik ben me ervan bewust dat de leerkracht van de interventiegroep een hele belangrijke rol heeft gespeeld in het resultaat van het onderzoek. Zij heeft zich goed verdiept in het fonemisch bewustzijn, zodat zij een goed beeld had van de leerlijnen t.a.v. het fonemisch bewustzijn. Door een goede kennis over het fonemisch bewustzijn kon zij goed inspelen op de onderwijsbehoeften van de kinderen en activiteiten nog beter afstemmen op het niveau van de leerlingen. Zij heeft zoveel mogelijk rekening gehouden met de aspecten uit de literatuur die in paragraaf 5.4 staan beschreven en wat nodig is voor een deskundige leerkracht. Het consequent volgen van het interventieprogramma was daar ook heel belangrijk bij. Ook hebben we met het interventieprogramma zoveel mogelijk proberen aan te sluiten bij interactief onderwijs. Door regelmatig gesprekken met de leerkracht te houden heb ik geprobeerd om de leerkracht deskundig te maken t.a.v. het fonemisch bewustzijn. Ook heb ik de leerkracht door middel van artikelen en internetsites proberen te enthousiastmeren. Uit de gesprekken met de leerkracht blijkt dat zij met heel veel plezier aan het interventieprogramma gewerkt heeft. Ze was goed gemotiveerd en heeft zich voor 100% ingezet. Het onderwijs staat of valt met degene die voor de klas staat. Alle resultaten uit dit onderzoek zijn voor een groot deel bepalend en afhankelijk van de deskundigheid van de leerkracht! Als ik kijk naar de enorme vooruitgang die de interventiegroep gemaakt heeft op het gebied van vooral auditieve synthese en letterkennis, dan vind ik mijn collega een deskundige leerkracht.

5.5 Conclusie

Uit de analyse en de resultaten komen de volgende conclusies naar voren:

Uit dit onderzoek blijkt dat leerkrachten door een gestructureerde aanpak het fonemisch bewustzijn bij groep 2 leerlingen kunnen bevorderen.

Door een gestructureerde, dagelijkse en planmatige aanpak waarbij duidelijke doelen per les gesteld worden, neemt het fonemisch bewustzijn bij leerlingen toe.

Een gemotiveerde, goed geïnstrueerde en deskundige leerkracht is een voorwaarde voor het bereiken van positief resultaat.

Uit de literatuur en uit mijn onderzoek blijkt dat intensief aandacht besteden aan auditieve synthese en analyse, ondersteund door de visuele vorm van letters een positief effect heeft op zowel de auditieve synthese als op de letterkennis.

Door aandacht voor risicoleerlingen door middel van de kleine kring nemen zowel de auditieve synthese en de letterkennis enorm toe. Door deze leerlingen meer instructietijd en leertijd aan te bieden, zijn zij in staat om de gestelde doelen te behalen. Voor de sterke leerlingen maakt het niet uit of er dagelijks interventies plaatsvinden. Deze leerlingen beheersen de basis en ontwikkelen zich spontaan.

5.5.1. Kritische kanttekening t.a.v. het onderzoek:

Naar aanleiding van het onderzoek wil ik ook een paar kanttekeningen plaatsen:

Het onderzoek is uitgevoerd onder een kleine groep kinderen.

De interventiegroep bestond uit 14 leerlingen en de controlegroep uit 10 leerlingen. Hoe meer leerlingen deelnemen hoe betrouwbaarder de uitslag is.

Het interventieprogramma besloeg een periode van 7 weken. Dit is een korte periode. Het zou interessant zijn om te kijken wat de effecten zouden zijn op langere termijn.

Het houden van een kleine kring op de middag vraagt een goede planning en klassenmanagement van de leerkracht. De leerkracht van de interventiegroep is het gelukt om het zo consequent mogelijk door te voeren. In de dagelijkse praktijk is dit een lastig gegeven aangezien er in een kleutergroep regelmatig onvoorziene gebeurtenissen plaatsvinden.

5.5.2. Samenvatting

In dit hoofdstuk heb ik de resultaten van de nulmeting en eindmeting met elkaar in verband gebracht en vervolgens een conclusie getrokken. In hoofdstuk 6 zal ik nader ingaan op aanbevelingen ten aanzien van het onderzoek. Verder wil ik terugblikken op mijn leervragen en competentieontwikkeling.

Hoofdstuk 6: Reflectie, aanbevelingen en toekomst

6.1 Inleiding

In dit onderzoek heb ik antwoord proberen te geven op mijn onderzoeksvraag. "Kunnen leerkrachten door een gestructureerde aanpak het fonemisch bewustzijn bij leerlingen van groep 2 bevorderen". Uit de conclusie blijkt dat dagelijkse interventies van de leerkracht een positief resultaat hebben op het beheersingsniveau van fonemisch bewustzijn. In paragraaf 6.2 beschrijf ik aanbevelingen die voortvloeien uit de conclusie en die voor mijn school van toepassing en haalbaar zijn. In paragraaf 6.3 kijk ik terug op mijn leervragen en verwachtingen die ik had ten aanzien van het onderzoek.

6.2 Aanbevelingen

In onderstaande paragrafen beschrijf ik aanbevelingen voor mijn school die terug te koppelen zijn naar mijn conclusie en literatuur. De aanbevelingen zijn terug te voeren naar 4 hoofdthema's:

Deskundige leerkracht

Gestructureerde aanpak

Lesmateriaal

Vroegtijdige signalering

6.2.1. Deskundige leerkracht

Een gemotiveerde, goed geïnstrueerde en deskundige leerkracht is een voorwaarde voor het bereiken van positief resultaat ten aanzien van het fonemisch bewustzijn. Om effectief onderwijs te geven dient een leerkracht over voldoende vaardigheden en kennis te bezitten over het fonemisch bewustzijn. Tevens dienen leerkrachten het belang in te zien van de relatie tussen het fonemisch bewustzijn en het proces van het leren lezen. Aangezien er iedere keer nieuwe inzichten ontstaan m.b.t. het onderwijs is het belangrijk dat leerkrachten hiervan op de hoogte zijn en zich blijven professionaliseren. Dit leidt tot bewustwording en goed handelen.

Naar aanleiding van de resultaten van mijn onderzoek en na overleg met de intern begeleider is afgesproken, dat we komend schooljaar het fonemisch bewustzijn centraal gaan stellen in de onderbouw. Het doel is de kennis bij leerkrachten te vergroten en de aanpak en werkwijze op elkaar af te stemmen.

De eerste stap zal een presentatie zijn over mijn onderzoek en de uitslag ervan. In een volgende bijeenkomst gaan we in op de inhoudelijke kant van het fonemisch bewustzijn. Op deze manier krijgen alle leerkrachten dezelfde kennis over het fonemisch bewustzijn. Overige bijeenkomsten worden ingezet om de aanbevelingen t.a.v. gestructureerde aanpak, lesmateriaal en vroegtijdig signaleren met elkaar te bespreken en zodoende te komen tot een gemeenschappelijk gedragen aanpak en visie met betrekking tot het fonemisch bewustzijn.

6.2.2. Gestructureerde aanpak

Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten door een gestructureerde aanpak het fonemisch bewustzijn bij groep 2 leerlingen kunnen bevorderen.

Door een gestructureerde, dagelijkse en planmatige aanpak waarbij duidelijke doelen per les gesteld worden, neemt het fonemisch bewustzijn bij leerlingen toe. Hieruit vloeien de onderstaande aanbevelingen:

Leerkrachten dienen dagelijks aandacht te besteden aan het fonemisch bewustzijn.

Leerkrachten dienen deze lessen vooraf in te plannen, waardoor je doelgericht werkt.

Risicoleerlingen dienen extra instructietijd en oefentijd te krijgen.

Extra instructietijd wordt gecreëerd door middel van convergente differentiatie. Hierbij is het houden van een kleine kring zeer effectief.

Risicoleerlingen dienen per week 60 minuten extra instructie- en oefentijd te krijgen.

6.2.3 Lesmateriaal

Mijn aanbeveling is om de werkmap Fonemisch bewustzijn (Förrer, Huijbrechts, 2008) met de methode "schatkist" en "piramide" te integreren. Deze werkmap is heel praktisch gericht en geeft een duidelijke opbouw van vaardigheden rondom fonemisch bewustzijn. Verder is het van wezenlijk belang dat auditieve synthese en analyseoefeningen altijd ondersteund worden door de visuele vorm van letters.

De werkmap fonemisch bewustzijn (Förrer, Huijbrechts, 2008) zou een leidraad kunnen zijn voor een jaarprogramma op het gebied van fonemisch bewustzijn. De inhoud van de map fonemisch bewustzijn moet dan aangepast worden aan alle thema's die aan bod komen in de onderbouw. Hierdoor ontstaan themamappen met lessen over het fonemisch bewustzijn. De lessen dienen duidelijk beschreven te worden en voorzien van materiaal. Iedere leerkracht heeft zo de beschikking over een lessenspakket per thema over het fonemisch bewustzijn. Hierdoor ontstaat een goede jaarplanning.

6.2.4 Vroegtijdig signaleren

Het is van belang dat kinderen in groep 1 en 2 naast observatie getoetst worden op fonologische vaardigheden, zodat je de risicoleerlingen in kaart kunt brengen. Tevens kun je vaststellen of het onderwijs wat gegeven wordt effectief is.

Bij de start van een kind in groep 1 is een goede intake zinvol om informatie over de geletterdheid en taalontwikkeling te krijgen. Een hulpmiddel hierbij kan zijn de checklist thuissituatie en taalontwikkeling. Deze checklist staat in de werkmap fonemisch bewustzijn uitgegeven door het CPS. (Förrer, Huijbrechts, 2008)

Naast de observatie van de leerkracht zijn objectieve, betrouwbare en valide toetsen noodzakelijk om kinderen die zwak zijn op het gebied van beginnende geletterdheid zo vroeg mogelijk op te sporen. Het toetsenpakket beginnende geletterdheid (Aarnoutse, Bernink, Verhagen, 2008) bevat toetsen die speciaal ontwikkeld zijn om kinderen in groep 1 en 2 op te sporen die gevaar lopen om in groep 3 leesproblemen te krijgen. Dit toetsenpakket is bij ons op school aanwezig, maar wordt incidenteel gebruikt. Mijn advies zou zijn om deze toetsen structureel in te plannen in de toetskalender.

6.2.5 Aanbevelingen op een rijtje

Kennis over fonemisch bewustzijn bij leerkrachten vergroten.

Leerkrachten besteden dagelijks aandacht aan het fonemisch bewustzijn.

Leerkrachten werken doelgericht door de lessen vooraf in te plannen.

Risicoleerlingen krijgen extra instructietijd en oefentijd door middel van convergente differentiatie. (kleine kring)

Het ontwikkelen van themamappen op het gebied van het fonemisch bewustzijn met als uitgangspunt de Map "fonemisch bewustzijn".

Auditieve synthese en analyse oefeningen worden ondersteund door de visuele vorm van letters.

Het inzetten van het toetsenpakket beginnende geletterdheid.

Ik ben me ervan bewust dat bovenstaande punten niet in een keer gerealiseerd kunnen worden. Ik vind het zelf heel belangrijk dat leerkrachten het belang inzien van de relatie tussen het fonemisch bewustzijn en het leren lezen. Als de leerkrachten het belang hiervan inzien en achter de literatuur staan die is beschreven, dan zijn de aanbevelingen een logische vervolgstap.

Zoals al eerder is beschreven gaan we het komende schooljaar extra aandacht besteden binnen de onderbouw om bovenstaande aanbevelingen bespreekbaar te maken en tot een gezamenlijke werkwijze en aanpak te komen.

6.3 Reflectie

In deze paragraaf kijk ik terug op mijn onderzoek. Ik kijk terug naar de leervragen en verwachtingen die ik had, voordat ik met het onderzoek begon. Vervolgens geef ik een reflectie op het verloop van het onderzoek en wat dat bij mij veranderd heeft.

6.3.1. Leervragen

Aan het begin van het onderzoek had ik mezelf de onderstaande leervragen gesteld:

Wat is fonologisch bewustzijn en fonemisch bewustzijn?

Wat moet kinderen eind groep 2 beheersen op het gebied van fonemisch bewustzijn?

Welke tussendoelen van beginnende geletterdheid sluiten aan bij fonemisch bewustzijn?

Welke deelvaardigheden zijn er m.b.t. fonemisch bewustzijn?

Welke factoren zijn van invloed op het ontwikkelen van een goed fonemisch bewustzijn?

Is er een opbouw van makkelijk naar moeilijk m.b.t. fonemisch bewustzijn?

Met welke specifieke activiteiten kun je fonemisch bewustzijn bevorderen?

Wat is een effectieve aanpak t.a.v. fonemisch bewustzijn?

Op welke manier kan differentiatie plaats vinden bij het werken met fonemisch bewustzijn?

Voor welke kinderen is instructie m.b.t. fonemisch bewustzijn extra belangrijk?

Hoe kan ik leerkrachten het belang laten inzien van het fonemisch bewustzijn?

Welke materialen zijn er om fonemisch bewustzijn te bevorderen?

Door veel te lezen heb ik antwoord gekregen op al deze leervragen. Wat me opviel was dat een aantal punten iedere keer terug kwam in de literatuur. Met name het feit dat het fonemisch bewustzijn zich niet vanzelf ontwikkelt en bewust onderwezen dient te worden. Ook de relatie fonemisch bewustzijn met het aanvankelijk leren lezen kwam sterk naar voren. Verder gaf de literatuur goed aan hoe er omgegaan dient te worden met risicoleerlingen. Van de literatuur heb ik veel geleerd. Het gaf mij een goede basis om verder te gaan met het onderzoek. Bovendien vond ik het erg interessant om me in dit onderwerp te verdiepen, aangezien ik als leerkracht van groep 3 regelmatig te maken krijg met kinderen die moeilijkheden ondervinden bij het leren lezen. Door de literatuur heb ik veel kennis opgedaan, waardoor ik risicoleerlingen

eerder herken en waardoor ik beter in staat ben om de juiste interventies toe te passen.

6.3.2. Verwachtingen

Hieronder staan mijn verwachtingen zoals ik ze geformuleerd heb tijdens de introductie bij hoofdstuk 1:

Ik verwacht dat de leerkrachten doeltreffender en gestructureerder aan de slag gaan met het fonemisch bewustzijn.

Ik verwacht dat het fonemisch bewustzijn ingepland gaat worden in de weekplanning.

Ik verwacht dat de leerkrachten zich meer verdiepen in de inhoud van de materialen die wij op school hebben en deze gaan gebruiken in de praktijk.

Ik verwacht dat door een gestructureerde aanpak er beter gescoord wordt op de toetsen analyse, synthese en letterkennis.

Ik verwacht dat er minder risicolezers zijn in groep 3.

Uit het onderzoek is gebleken dat door een gestructureerde aanpak er goede vooruitgang is geboekt ten aanzien van het beheersingsniveau van het fonemisch bewustzijn. Dit had ik gehoopt, maar ook verwacht. Wat ik niet verwacht had was dat de interventiegroep zo'n enorme vooruitgang zou boeken. Ik was hierdoor positief verrast.

Of er volgend jaar daadwerkelijk minder risicolezere in groep 3 zijn moet nog blijken. Het is interessant om deze leerlingen te volgen. Als de interventiegroep in groep 3 beter scoort dan de controlegroep bij het aanvankelijk leren lezen, is het effect van de gestructureerde aanpak op lange termijn bevestigd.

De leerkracht van de interventiegroep ging zich steeds meer verdiepen in het onderwerp. Doordat haar kennis vergroot werd, was zij beter in staat om risicoleerlingen te begeleiden en tijdig in te grijpen. De leerkracht van de interventiegroep heeft bovenstaande verwachtingen waar gemaakt. Nu is het de bedoeling dat alle leerkrachten aan de slag gaan met de aanbevelingen uit het onderzoek. Deze worden komend schooljaar centraal gesteld en hopelijk gerealiseerd binnen onze school.

6.3.3 Terugblik onderzoek

Toen ik aan het onderzoek begon kon ik niet overzien wat er allemaal bij komt kijken. Gaandeweg het onderzoek kreeg ik een steeds beter beeld. Ik heb van dit onderzoek veel geleerd, ik heb niet alleen nieuwe kennis opgedaan maar ook veel over mezelf geleerd. Wat ik vooral geleerd heb is dat ik in staat ben om specifieke kennis over te dragen op collega's en dat ik dat ook erg leuk vind om te doen. Voordat ik aan de opleiding begon was mijn rol binnen de school meer op de achtergrond, nu merk ik dat ik steeds vaker een duidelijk standpunt inneem en mijn standpunt ook toelicht.

Het lezen van literatuur vond ik erg interessant. Door het lezen van de literatuur ben ik enthousiast geraakt over het opzetten en uitvoeren van het onderzoek. Het structureren van informatie door het op schrift te zetten, werkte voor mij verhelderend en vond ik leuk om te doen.

Tijdens het onderzoek was een belangrijke factor het coachen van de leerkracht van de interventiegroep. Deze leerkracht stond in het begin een beetje sceptisch ten aanzien van het onderzoek. Ze wilde er graag aan mee werken, maar zag niet zo het nut in van de gestructureerde aanpak. In het begin vond ik het best lastig om haar te overtuigen van het tegendeel. Door regelmatig gesprekken te voeren en de discussie met haar aan te gaan, merkte ik dat ik gaandeweg het onderzoek haar tegenargumenten kon weerleggen. De kennis die ik tijdens de literatuurstudie heb opgedaan gaf mij het gevoel dat ik stevig in mijn schoenen stond. Bovendien zag zij zelf ook in dat het interventieprogramma goed werkte. Ik vond het leuk om haar tips te geven en te wijzen op bepaalde zaken. Dit ging mij in de loop van het onderzoek steeds beter af.

Het resultaat van het onderzoek heeft zowel de leerkracht als mijzelf enorm verrast. Hierdoor was het extra leuk om de gegevens in kaart te brengen en te analyseren. De aanbevelingen vloeiden hieruit vanzelf voort.

Tot slot wil ik nog aangeven dat de intervisiebijeenkomsten mij goed hebben geholpen. Hierdoor werd ik tot nadenken gezet en kon ik de vervolgstappen maken van het onderzoek. Ook heb ik de samenwerking van de "critical friends" als positief ervaren. Als "critical friend" heb ik de onderzoeken van mijn medestudenten gelezen en daar indien nodig feedback op gegeven. Ik vond het moeilijk om inhoudelijk feedback te geven, want je zit niet direct in het onderwerp. Toch heb ik met name tijdens de intervisiegesprekken gemerkt dat je door vragen te stellen ook goed kunt helpen om richting te geven aan het onderzoek.

6.3.4. Terugblik opleiding

De coachende rol heeft mij vertrouwen gegeven in het werk als remedial teacher. Ik begin het ook steeds leuker te vinden om collega's te adviseren die met vragen komen en omgekeerd merk ik dat collega's steeds meer aan mij beginnen te vragen. Ik word hierbij bevestigd in het feit dat ik de afgelopen twee jaar veel kennis heb opgedaan. Mijn rol in de school is door de opleiding duidelijk veranderd. Van een groepsleerkracht naar iemand die andere collega's kan helpen en coachen. Ook is mijn rol als groepsleerkracht binnen mijn eigen groep veranderd. Ik kijk veel gericht naar kinderen, signaleer eerder en pas sneller interventies toe. Het houden van gesprekken met ouders gaat mij nu makkelijker af, omdat ik merk dat ik kundiger overkom en kennis van zaken heb.

In de loop van de opleiding heb ik een meer onderzoekende houding gekregen. Dit komt doordat je heel gericht leert kijken naar kinderen en hun leersituatie. Ik heb geleerd om vragen te stellen en een kritische houding aan te nemen ten aanzien van besluiten en/of veranderingen in het onderwijs.

Als er nu bijvoorbeeld bij ons op school een methode niet zou bevallen, dan zou ik eerst willen onderzoeken of het niet mogelijk is om aanpassingen te doen aan deze methode waardoor de methode wel bruikbaar wordt.

Aan het begin van de opleiding heb ik een persoonlijk ontwikkelingsplan geschreven. De afgelopen twee jaar heb ik mij ontwikkeld in onderstaande gebieden:

- Een onderzoekende houding.
- Het coachen en begeleiden van collega's.
- Kennis over leerproblemen en gedragsproblemen in combinatie tot de ontwikkeling van het kind.
- Het interpreteren en analyseren van gegevens en daaruit een handelingsplan op stellen.

In de toekomst wil ik mijn coachende rol gaan uitbreiden. Komend schooljaar ga ik aan het werk als remedial teacher binnen onze school. Ik wil eerst ervaring opdoen en mijn kennis uitbreiden. Ik ben ervan overtuigd dat ik nog veel moet leren en me de komende tijd nog zal moeten verdiepen in allerlei zaken. Ik wil mijn kennis uitbreiden over remediërende methoden en

signaleringsinstrumenten. Ook wil ik me verder bekwamen in diagnostische gesprekken met kinderen. Diagnostische gesprekken vind ik zeer waardevol en het mag naar mijn mening niet bij een onderzoek ontbreken. De gesprekstechnieken die ik geleerd heb wil ik regelmatig oefenen. Door veel verschillende onderzoeken te doen, is de verwachting dat ik een nog bredere kijk krijg op het vak remedial teaching en goede diagnoses leer stellen. Verder wil ik leuke, speelse ideeën verzamelen voor het uitvoeren van de sessies. Bijvoorbeeld een rekenkist ontwikkelen of een motoriekkoffer. Kortom ik wil gewoon veel ervaring opdoen als remedial teacher. Daarna wil ik me gaan verdiepen in een specialisme. Ik zit te denken aan de opleiding dyslexiespecialist. Ik ben ontzettend blij dat ik de stap genomen heb om aan de opleiding "remedial teacher" te beginnen. Het heeft mijn plezier in mijn vak vergroot. Ik ben geïnspireerd geraakt door de interessante modules en vooral heeft het mij meer zelfvertrouwen gegeven! Mijn positie binnen de school is duidelijk veranderd. Ik ga meer de discussies aan met mijn collega's, geef duidelijker mijn mening en sta veel sterker in de beslissingen die ik neem!

Literatuurlijst

Aarnoutse, C. z.j. (2004) *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid. Rede in verkorte vorm uitgesproken bij het aftreden als hoogleraar Onderwijskunde en Onderwijs in de Nederlandse taal aan de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Nijmegen op vrijdag 4 juni 2004.*

Nijmegen: Nies en partners Bno.

Aarnoutse, C. Beernink, J. Verhagen, W. (2008). *Toetsenpakket Beginnende geletterdheid.* Amersfoort: CPS.

Adams, M. Foorman, B. Lundberg, I. Beeler, T. Foneemsysteem Awareness. In young children. (1998) In: *American educator.* Spring/summer 1998.

Clijsen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute. Voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen.* 's- Hertogenbosch: WSNS plus en KPC groep.

Förrer, M. Huijbregts, S. z.j. (2008). *Fonemisch bewustzijn. Werkmap voor leerkrachten van groep 1 en 2 van de basisschool.* Amersfoort: CPS.

Geijssel, M. Aarnoutse, C. (2006). De ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn in de eerste weken van het formele leesonderwijs. In: *pedagogiek*, jaargang 26, 172 - 191.

Huizenga, H. (2007 (2). *Aanvankelijk en technisch lezen. Serie taal en didactiek.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Huizenga, H. (2005 (4). *Kinderen leren lezen. Voorbereidend en aanvankelijk lezen.* Baarn: HBUitgevers.

Inspectie van het onderwijs. (2006). *Iedereen kan leren lezen.* Postbus 51.
www.onderwijsinspectie.nl

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

Smits, A. (2000). Risicokleuters helpen lezen en spellen. In: *Tijdschrift voor Remedial Teaching*. Jaargang 3, 24-28.

Smits, A. Braams, B. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.

Stoeldraijer, J. (2002). Gereedschap. Fonemisch bewustzijn. In: *JSW*, jaargang 87 nummer 6, 46-47.

Verhoeven, L. (1994). *Ontluikende geletterdheid. Een overzicht van de vroege ontwikkeling van lezen en schrijven*. Serie kind en ontwikkeling. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Vernooy, K. z.j. (2004). *Alle kinderen vlot leren lezen. Alle kinderen vlot leren lezen is elk kind vlot leren lezen. Wat daarvoor in groep 1-5 komt kijken*. Amersfoort: CPS.

Vernooy, K. z.j. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS.

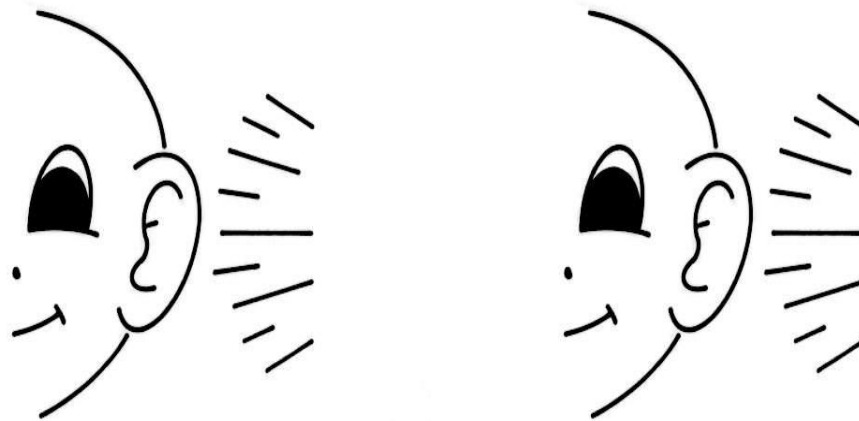
Vernooy, K. z.j. (2005). *Elke leerling een competente lezer. Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS.

Vernooy, K. z.j. (2003). *Stimulering fonemisch bewustzijn bij kleuters een must*. Amersfoort: CPS.

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

Bijlage 1

**Enquête fonemisch bewustzijn
Groep 2**



Enquête leerkrachten groep 1 en 2. Onderwerp: fonemisch bewustzijn

Zoals jullie allemaal weten volg ik de remedial teaching opleiding. Deze opleiding wordt afgesloten met een onderzoek op de eigen school. Ik heb gekozen voor een onderzoek over het fonemisch bewustzijn. Het fonemisch bewustzijn is van belang om in groep 3 tot lezen te kunnen komen.

Het fonemisch bewustzijn is een onderdeel van het fonologisch bewustzijn. Het fonologisch bewustzijn is het bewustzijn van woorden en klankgroepen. Bij een goed ontwikkeld fonologisch bewustzijn weet een kind dat het woord kabouter langer is dan reus, huis rijmt op muis en zon zit bijvoorbeeld ook in het woord zonnebloem. Kinderen ontdekken dat zinnen uit losse woorden zijn opgebouwd, dat woorden uit letters bestaan en uiteindelijk dat woorden zijn opgebouwd uit losse klanken. Om te kunnen leren lezen, moeten kinderen kennis beschikken over deze vormaspecten van taal. Ze moeten een zekere mate van taalbewustzijn en objectiviteit ten aanzien van taal hebben ontwikkeld. Een gevorderde fase van het fonologisch bewustzijn is het fonemisch bewustzijn. Fonemisch bewustzijn is begrijpen dat woorden uit klanken bestaan en dat kinderen daarmee kunnen manipuleren. De leerlingen vervangen bijvoorbeeld de beginklank van een woord door een andere beginklank. Twee andere belangrijke deelvaardigheden van fonemisch bewustzijn zijn auditieve analyse en synthese. In groep 1 ligt de nadruk meer op fonologische vaardigheden, terwijl in groep 2 meer de nadruk komt te liggen op fonemische vaardigheden. Uit veel onderzoek blijkt dat fonemisch bewustzijn en letterkennis belangrijke voorspellers zijn om tot lezen te komen. Een kind met een goed ontwikkeld fonemisch bewustzijn loopt minder risico op leesproblemen in groep 3.

Voor mijn onderzoek is het interessant om te weten hoe er bij ons op school omgegaan wordt met het fonologisch bewustzijn. Daarom zou ik het fijn vinden als jullie onderstaande vragen zouden willen invullen. Het gaat bij het invullen van deze vragenlijst niet om goed of fout, maar om een beeld te krijgen van hoe wij werken met fonologisch bewustzijn. Als het in de enquête gaat over fonologisch bewustzijn, wordt automatisch ook het fonemisch bewustzijn bedoeld.

Alvast bedankt.

Hoeveel dagen in de week voor de groep:

Hoeveel leerlingen: groep 1 _____ groep 2 _____

1.a. Maak je bij activiteiten rondom fonologisch bewustzijn gebruik van een methode(n)?

☐ Ja ☐ Nee

1.b. Zoja, welke methode(n) heb je dit schooljaar gebruikt?

- ☐ Schatkist
- ☐ Piramide
- ☐ CPS werkmap
- ☐ Wat zeg je?
- ☐ Spreekbeeld
- ☐ Klankie
- ☐ Anders,

2.a. Maak je bij activiteiten rondom fonologisch bewustzijn gebruik van materiaal?

☐ Ja ☐ Nee

2.b. Zoja, van welke materialen heb je de afgelopen maand gebruik gemaakt?

- ☐ Taalpoppen
- ☐ Lettermuur
- ☐ Letterboek
- ☐ Boeken en teksten
- ☐ Computer
- ☐ Anders, _____

3.a. Hoeveel kringactiviteiten besteed je gemiddeld per week aan het fonologisch bewustzijn?

- ☐ 1 tot 3 activiteiten per week
- ☐ 3 tot 5 activiteiten per week
- ☐ Meer dan 5 activiteiten per week
- ☐ Anders, _____

3.b. Hoeveel lestijd besteed je per week gemiddeld aan fonologische vaardigheden?

- ☐ _____ minuten

4.a. Plan je activiteiten rondom fonologische vaardigheden bewust in.

- ☐ Ja ☐ Nee

4.b. Zoja,

- ☐ Ik maak een planning per groep
- ☐ Ik maak een planning per leerling
- ☐ Ik maak een planning per maand
- ☐ Ik maak een planning per dag
- ☐ Ik maak een planning per week
- ☐ Ik maak een planning per thema
- ☐ Anders, _____

6.a. Maak je gebruik van materialen uit de orthotheek m.b.t. fonologisch bewustzijn?

- ☐ Ja ☐ Nee

6.b. Zoja, welke materialen heb je gebruikt?

7.a. Wat vind je van je eigen kennis t.a.v. de leerlijnen van het fonologisch bewustzijn?

- ☐ Onvoldoende
- ☐ Matig
- ☐ Voldoende
- ☐ Goed
- ☐ Uitstekend

7.b. Heb je behoefte aan extra informatie over fonologisch bewustzijn?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

8. Welke factoren maken dat jij denkt dat een leerling een achterstand oploopt t.a.v. het fonologisch bewustzijn?

9. Van hoeveel leerlingen in groep 2, vermoed jij dat er een achterstand is m.b.t. fonologische vaardigheden?

10. Op welke manieren heb je dit jaar risicoleerlingen geholpen met het verbeteren van fonologische vaardigheden?

Bijlage 2

Lessenserie fonemisch bewustzijn groep 2. (Week 5)

Maandag 1 februari: De klanken van je naam (isoleren van klanken)

Doel: De leerlingen herkennen de eerste en laatste klank van hun naam.

Materiaal: Naamkaartjes van alle leerlingen.

Inleiding:

Alle kinderen hebben hun eigen naamkaartje. De kinderen spreken hun eigen naam hardop uit en laten hun naamkaartje zien. Bespreek wat de kinderen opvalt. (namen die op elkaar lijken, korte namen, lange namen, namen die met dezelfde letter beginnen). De leerkracht controleert a.d.h.v. een structureestrook met een korte naam erop, (Tim) of de kinderen de begrippen begin, midden en eind kennen.

Kern:

De leerkracht vraagt aan de kinderen met welke klank hun naam begint. Sommige namen hebben dezelfde beginklank. De leerkracht vraagt of de kinderen weten welke namen van klasgenoten met dezelfde klank beginnen. Vervolgens wordt er geluisterd naar de eindklank van namen. Met welke klank eindigt je naam en zijn er ook klasgenoten waarvan de naam eindigt met dezelfde eindklank? Vervolgens geeft de leerkracht opdrachten:
Ga staan als je naam begint met een ..
Ga staan als je naam eindigt met een..

Afsluiting:

De leerkracht houdt een naam van een kind in gedachten en noemt de eerste klank van de naam. De kinderen mogen raden wie het is.

Dinsdag 2 februari: Hoor je de klank in het woord? (Isoleren van klanken)

Doel: De leerlingen herkennen een klank in een woord.

Materiaal: letterkaartjes en woordkaartjes van kledingstukken.

Inleiding:

De leerkracht noemt een klank, bijvoorbeeld "r" en laat het letterkaartje zien. Daarna noemt de leerkracht een woord, bijvoorbeeld riem. Tegelijkertijd laat de leerkracht ook het woordkaartje van riem zien en vraagt of de kinderen de "r" horen in het woord riem. Vervolgens laat de leerkracht een woordkaartje zien waarin de "r" niet zit, bijvoorbeeld jas en vraagt aan de kinderen of ze de klank "r" in het woord horen. De leerkracht herhaalt dit met een aantal verschillende klanken.

R: riem - jas - jurk - pet - rok

S: das - pet - schoen - riem - muts

T: pet - rok - trui - jurk - T-shirt

B: sjaal - sok - broek - jurk - blouse

M: riem - sok - mouw - jas - muts

Kern:

Nu gaan de kinderen alleen door te luisteren proberen of ze een klank wel of niet in een woord horen. De leerkracht noemt de letter en het letterkaartje wordt getoond aan de kinderen. De leerkracht zegt een aantal woorden achter elkaar. Als ze de betreffende letter horen mogen ze in hun handen klappen.

M: riem/sok/muts/sjaal/schoen/mouw

S: sok/broek/sjaal/rok/jas/schoen

T: dat/pet/want/kous/rok/T-shirt

R: jas/riem/rok/broek/bloes/jurk

B: sjaal/pet/riem/rok/sok/broek/blouse

Afsluiting:

Hoor ik de klank in mijn naam. Alle kinderen gaan staan. Hoor je de "S" in je naam? De kinderen die geen "s" in hun naam horen gaan zitten. Ga zo door tot er een kind overblijft.

Woensdag 3 februari: Waar hoor je de klank in het woord (isoleren van klanken)

Doel: De leerlingen geven aan of ze een klank aan het eind, begin of in het midden van een woord horen.

Materiaal: Woordkaartjes van kledingstukken
Letterkaartjes

Inleiding:

Laat het woordkaartje van sok zien. In het woord sok hoor je de "s" aan het begin. Wijs de "s" aan. In het woord sok hoor je de "o" in het midden. Wijs de "o" aan. In het woord sok hoor je de "k" op het eind. Wijs de "k" aan. Daarna het woord synthetiseren van makkelijk naar moeilijk.

so/k- s/ok- s/o/k/

Kern:

Er zijn woorden met dezelfde klank aan het begin:

Riem - Rok

Laat de woordkaartjes van de woorden zien of schrijf ze op en omcirkel de "r".

Er zijn woorden met dezelfde klank aan het eind:

Das - Jas - Muts -

Laat de woordkaartjes van de woorden zien of schrijf ze op en omcirkel de "s".

Er zijn woorden met dezelfde klank in het midden:

Rok - Sok

Laat de woordkaartjes van de woorden zien of schrijf ze op en omcirkel de "o".

De leerkracht laat nu een letterkaart zien en spreekt deze letter hardop uit.

Daarna zegt de leerkracht een woord en vraagt waar de kinderen de bewuste klank horen, aan het begin, in het midden of achteraan. Oefen met bovenstaande woorden. In eerste instantie worden de woordkaartjes erbij getoond.

Afsluiting:

Dezelfde activiteit zonder ondersteuning van het woordkaartje.

Waar hoor je de "r" in het woord rok.

Donderdag 4 februari: klanken sorteren (Isoleren van klanken)

Doel: De leerlingen sorteren woorden op eindklanken en benoemen de klanken.

Materiaal: Woordkaartjes met dezelfde eindklanken.

(das - jas - muts- bes- kaas- doos - roos - haas - mes)

(rok - sok - broek - koek - boek - bok -rek - buik - rook)

Inleiding:

De leerkracht doet het sorteren eerst hardop voor. Leg woordkaartjes die op verschillende klanken eindigen naast elkaar bijvoorbeeld rok en jas. Pak nu een ander woordkaartje die eindigt op een /k/, bijvoorbeeld sok. Denk hardop dit is een sok. Het woord sok eindigt met een /k/. Rok eindigt ook met een /k/. Daarom leg ik het woordkaartje van sok bij het woordkaartje van rok. Pak nu een woordkaartje dat eindigt op een /s/. Bijvoorbeeld het woordkaartje van das. Denk hardop dit is een das. Het woord das eindigt met een /s/. Jas eindigt ook met een /s/. Daarom leg ik het woordkaartje van das bij jas.

Kern:

Geef een aantal leerlingen een woordkaartje dat eindigt op een /k/ of een /s/. Laat ze hardop denkend het woordkaartje bij het juiste groepje leggen.

Als alle kaartjes zijn gesorteerd, benoemt de leerkracht de woordkaartjes nog een keer hardop met de nadruk op de laatste klank. Daarna doet de groep dat nog een keer in koor.

Afsluiting:

Geef een aantal leerlingen een woordkaartje. Hoelang duurt het voordat de leerlingen zichzelf gesorteerd hebben en in de juiste groep staan.

Week 6

Maandag 8 februari: woorden met de letter (letterkennis)

Doel: de leerlingen kunnen woorden bedenken waar een bepaalde letter in voorkomt.

Materiaal: letterkaartjes van letters die al eerder zijn aangeboden.

Inleiding:

Leg de letterkaartjes in het midden. Wijs de letters aan en laat de leerlingen de letters benoemen. Draai de letterkaartjes om.

Kern:

Om de beurt draaien de kinderen een letterkaartje om. Ze benoemen de letter en verzinnen een woord dat met de letter begint. Ook een aantal andere kinderen verzinnen een woord met de letter. Als alle letterkaartjes zijn omgedraaid en midden in de kring liggen start het tweede deel van de activiteit. De leerkracht noemt drie woorden die met een van de letters die in het midden liggen beginnen. Bijvoorbeeld riem- rok- rug. De leerkracht vraagt aan de leerlingen om de beginletter aan te wijzen.

Afsluiting:

Met elkaar worden de letterkaartjes op geruimd. De leerkracht spreekt een letter uit en geeft een leerling de beurt om de letter uit de kring te pakken en aan de leerkracht te geven.

Dinsdag 9 februari: wat hoor je aan het begin (isoleren van klanken)

Doel: de leerlingen herkennen en benoemen de beginklank van een woord.

Materiaal: woordkaartjes met dezelfde beginklank.

(rok riem room roos rug raam reep rek rem rook)

(blouse broek big beer bok bes bal boek buik been bijl)

Inleiding:

De leerkracht doet het sorteren eerst hardop voor. Leg woordkaartjes die met verschillende klanken beginnen naast elkaar bijvoorbeeld rok en blouse. Pak nu een ander woordkaartje die begint met een /b/, bijvoorbeeld broek. Denk hardop dit is een broek. Het woord broek begint met een /b/. Blouse begint ook met een /b/. Daarom leg ik het woordkaartje van blouse bij het woordkaartje van broek. Pak nu een woordkaartje dat begint met een /r/. Bijvoorbeeld het woordkaartje van riem. Denk hardop dit is een riem. Het woord riem begint met een /r/. rok begint ook met een /r/. Daarom leg ik het woordkaartje van riem bij rok.

Kern:

In de eerste ronde laat de leerkracht telkens drie woordkaartjes zien van woorden die beginnen met een /r/ en/of een /b/. De leerkracht spreekt de woorden hardop uit. Als alle drie de woordkaartjes beginnen met dezelfde letter mogen ze gaan staan. In de tweede ronde worden geen woordkaartjes gebruikt, maar noemt de leerkracht steeds een woord dat met een /r/ of met en /b/ begint. De leerkracht vraagt aan de leerling, welke klank hoor je vooraan.

Afsluiting:

Ik zie, ik zie wat jij niet ziet en het begint met een

Woensdag 10 februari: langzame namen (synthese van klanken)

Doel: leerlingen herkennen hun eigen naam als deze wordt uitgesproken in afzonderlijke klanken.

Materiaal: Een balletje

Inleiding:

Uitleg van het spel. We gaan een spelletje doen met je naam. De leerkracht zegt een naam klank voor klank. Bijvoorbeeld b/r/a/m/. Als je je naam hoort, loop je naar de leerkracht en krijg je een balletje. Daarna ga je weer zitten. De volgende die zijn naam hoort in klankstukken, loopt naar de leerling die de bal heeft. De leerling die de bal vast heeft geeft de bal aan de leerling als het de goede leerling is.

Kern:

Spelen van het spel. De opdracht wordt makkelijker door alleen de eindklank of de beginklank van het woord los te koppelen, bijvoorbeeld /b/ram/ of /bra/m/.

Afsluiting:

Doe het spel nog een paar keer, maar wissel nu af. Sommige namen zegt de leerkracht heel snel en andere namen klank voor klank.

Donderdag 11 februari: langzame woorden (synthese van klanken)

Doel: Samenvoegen van klanken tot een woord.

Materiaal: een aantal voorwerpen (mkm-woorden)
(jas, pet, boek, das, rok, riem, hoed, aap, pan, bal)

Inleiding:

Uitleg van het spel. De leerkracht zegt een naam klank voor klank. Bijvoorbeeld b/r/a/m/. Als je je naam hoort, loop je naar de leerkracht en krijg je een voorwerp. Daarna ga je weer zitten. De volgende die zijn naam hoort, loopt naar de leerkracht en krijgt ook een voorwerp. Als de voorwerpen verdeeld zijn zegt de leerkracht een voorwerp in stukjes. Het kind dat het voorwerp heeft, staat op en komt het voorwerp terugbrengen.

Kern:

Spelen van het spel. De opdracht wordt makkelijker door alleen de eindklank of de beginklank van het woord los te koppelen, bijvoorbeeld /b/oek/ of /boe/k/.

Afsluiting:

Ik zie, ik zie wat jij niet ziet en het begint met een...?

Week 7

Maandag 15 februari: Wat hoor je in het midden? (Isoleren van klanken)

Doel: de leerlingen herkennen en benoemen de middenklank van een woord.

Materiaal: woordkaartjes met dezelfde middenklank

(sok rok bok)

(schoen broek hoed boek koek)

(das jas) bal

(pet mes bes)

Inleiding:

De leerkracht doet het sorteren eerst hardop voor. Leg woordkaartjes met verschillende middenklanken naast elkaar bijvoorbeeld rok en das. Pak nu een ander woordkaartje met in het midden een o, bijvoorbeeld sok. Denk hardop dit is een sok. Het woord sok heeft in het midden een /o/. Rok heeft in het midden ook een /o/. Daarom leg ik het woordkaartje van rok bij het woordkaartje van sok. Enz.

Kern:

De leerkracht laat telkens drie woordkaartjes zien. Twee van de drie woorden hebben dezelfde middenklank. De leerkracht spreekt de woorden hardop uit. De kinderen moeten de woordkaartjes met dezelfde middenklank benoemen. In de tweede ronde worden geen woordkaartjes gebruikt, maar noemt de leerkracht steeds een woord en vraagt wat hoor je in het midden?

Afsluiting:

Ik zie, ik zie wat jij niet ziet en het begint met een

Dinsdag 16 februari Wie staat er achter je (synthese van klanken)

Doel: Leerlingen voegen klanken samen tot de namen van klasgenoten.

Materiaal: blinddoek

Inleiding:

De leerkracht legt het spel uit. Een leerling gaat in het midden van de kring zitten met de handen voor de ogen of een blinddoek voor.

De leerkracht wijst een andere leerling aan. Deze staat zachtjes op, loopt naar de leerling in de kring, gaat achter hem of haar staan en tikt hem of haar op de schouder. De leerkracht noemt de naam van het kind klank voor klank. De leerling die in het midden zit moet zeggen wie er achter hem staat. De opdracht wordt makkelijker door alleen de eindklank of de beginklank van de naam los te koppelen, bijvoorbeeld bar/t of s/anne.

Kern: Spelen van het spel. De leerling die in het midden zit, moet de stukjes aan elkaar plakken en de naam zeggen. Als het goed is, wisselt de beurt.

Afsluiting:

De geblinddoekte leerling mag door te voelen aan gezicht, haar en kleding raden wie er voor hem staat.

Woensdag 17 februari: Slakkentaal (synthese van klanken)

Doel: leerlingen voegen klanken samen tot een woord.

Materiaal: Drietal (De leeslijn, K de baar.)

Inleiding:

Praat met de kinderen over de slak. Dat is een heel langzaam dier. Wie kent er nog meer langzame dieren. De slak loopt heel langzaam maar hij praat ook heel langzaam, in slakkentaal.

Kern:

In het midden van de kring liggen een serie plaatjes van het spel drietal. De leerkracht zegt de naam van een voorwerp in slakkentaal bijvoorbeeld, zo/n. De kinderen kijken naar de plaatjes en zoeken het plaatje met de zon. Geef dan een kind de beurt om het plaatje te pakken en het woord te zeggen. Leg de kaartjes /z/ en /o/ vlak naast elkaar en daarachter het kaartje van de /n/.

Zeg het nog een keer /zo/ - /n/. Leg de kaartjes dan tegen elkaar aan en zeg dan /zon/. Laat de kinderen dit herhalen of geef beurten. Oefen dit op dezelfde manier met de andere woorden. Doe dit steeds voor en laat dan de kinderen herhalen. Differentieer door het op te bouwen van makkelijk naar moeilijk.

1. /zo/n/ 2. /z/on/ 3. /z/o/n/

Afsluiting:

De leerkracht zegt een aantal woorden in slakkentaal achter elkaar. Als ze een bepaald woord horen moeten ze in hun handen klappen.

Donderdag 18 februari: woorden met de letter (letterkennis)

Doel: de leerlingen kunnen woorden bedenken waar een bepaalde letter in voorkomt.

Materiaal: letterkaartjes van letters die al eerder zijn aangeboden.

Inleiding:

Leg de letterkaartjes in het midden. Wijs de letters aan en laat de leerlingen de letters benoemen. Draai de letterkaartjes om.

Kern:

Om de beurt draaien de kinderen een letterkaartje om. Ze benoemen de letter en verzinnen een woord dat met de letter begint. Ook een aantal andere kinderen verzinnen een woord met de letter. Als alle letterkaartjes zijn omgedraaid en midden in de kring liggen start het tweede deel van de activiteit. De leerkracht noemt drie woorden die met een van de letters die in het midden liggen eindigen. Bijvoorbeeld sok rok kok. De leerkracht vraagt aan de leerlingen om de eindletter aan te wijzen en te benoemen.

Afsluiting:

Met elkaar worden de letterkaartjes op geruimd. De leerkracht spreekt een letter uit en geeft een leerling de beurt om de letter uit de kring te pakken en aan de leerkracht te geven.

Week 9

Maandag 1 maart: Luisteren naar Slome Simon (Synthese van klanken)

Doel: leerlingen voegen klanken samen tot een woord.

Materiaal: Handpop (Slome Simon)
letterkaartjes/Digibord

Inleiding:

Introduceer Slome Simon a.d.h.v. een korte introductie. Slome Simon doet alles heel langzaam. De pop beweegt langzaam, maar praat ook langzaam. Gebruik losse woorden (km- , mk- en mkm-woorden) en korte zinnen van maximaal drie woorden. Als kennismaking met de pop laat de leerkracht de namen voorlezen van de kinderen klank voor klank. Kinderen die hun naam herkennen gaan even staan. Differentieer door alleen de beginklank of eindklank los te koppelen.

Kern:

Er ontstaat een gesprek tussen de leerkracht en de pop. De leerkracht stelt vragen aan de pop. De pop geeft klank voor klank antwoord. De kinderen moeten de leerkracht helpen de pop goed te verstaan. Afhankelijk van het niveau van de kinderen praat de pop in losse woorden of korte zinnetjes. De woorden kunnen gevisualiseerd worden met de letterkaartjes of op het digibord.

Afsluiting:

Kun je zelf praten als Slome Simon? Laat een aantal kinderen het proberen.

Dinsdag 2 maart: Rijmbal (Rijmen)

Doel: rijmwoorden bedenken.

Materiaal: Een zachte bal.

Inleiding:

Op ieder woord kan gerijmd worden. Het kunnen ook onzinwoorden zijn. De leerkracht noemt een trefwoord en laat de kinderen zoveel mogelijk rijmwoorden bedenken. Bijvoorbeeld muur - uur - tuur- luur- zuur, enz. De woorden worden als visuele ondersteuning onder elkaar op het bord geschreven. Met een kader om de uitgangen van de woorden laat, de leerkracht zien dat de woorden er op het eind hetzelfde uitzien.

Kern:

Laat de kinderen in de kring gaan staan. Eventueel in de speelzaal. De leerkracht noemt een woord bijvoorbeeld "paard". De kinderen moeten nu rijmwoorden bedenken bij dit woord. De leerkracht gooit de bal naar een van de kinderen. Het kind zegt bijvoorbeeld "baard" en gooit de bal terug. De leerkracht gooit de bal weer naar een ander kind. Doe dit per woord drie of vier keer en kies dan een ander woord.

Afsluiting:

Laat een kind in het midden de rol van de leerkracht overnemen. Het kind mag zelf een trefwoord kiezen.

Woensdag 3 maart: Slome Simon 2 (Synthese van klanken)

Doel: Leerlingen voegen klanken samen tot een woord.

Materiaal: Drietal (De leeslijn, K de baar.)

Inleiding:

Slome Simon praat in losse klanken. Slome Simon geeft opdrachten die de leerlingen moeten uitvoeren. Bijvoorbeeld: /P/a/k/ /ee/n/ /b/oe/k/
Differentieer door alleen de beginklank of eindklank los te koppelen.

Kern:

In het midden van de kring liggen een serie plaatjes van het spel drietal. De leerkracht zegt de naam van een voorwerp in slakkentaal bijvoorbeeld, z/o/n. De kinderen kijken naar de plaatjes en zoeken het plaatje met de zon. Geef dan een kind de beurt om het plaatje te pakken en het woord te zeggen. Leg de kaartjes /z/ en /o/ en /n/ vlak naast elkaar. Zeg het nog een keer /z/o/ n/. Leg de kaartjes dan tegen elkaar aan en zeg dan /zon/. Laat de kinderen dit herhalen of geef beurten. Oefen dit op dezelfde manier met de andere woorden. Doe dit steeds voor en laat dan de kinderen herhalen. Differentieer door het op te bouwen van makkelijk naar moeilijk.

1. /zo/n/ 2. /z/on/ 3. /z/o/n/

Afsluiting:

Slome Simon zegt een aantal woorden in slakkentaal achter elkaar. Als ze een bepaald woord horen moeten ze in hun handen klappen.

Donderdag 4 maart: Teken wat je hoort (Synthese van klanken)

Doel: Leerlingen voegen klanken samen tot een woord.

Materiaal: Tekenpapier

Inleiding:

Leg de bedoeling uit. De kinderen zitten aan hun tafeltje. De leerkracht noemt een woord klank voor klank. De kinderen moeten ontdekken wat de leerkracht zegt en dat op het papier tekenen.

Kern:

De leerkracht noemt een woord klank voor klank. De kinderen tekenen het woord. Na elk woord schrijft de leerkracht het woord op het bord en zegt het woord nog een keer in stukjes en aan elkaar. De kinderen doen dit in koor na.
(reus, maan, boom, rook, koek, huis, kat, roos)

Afsluiting:

De kinderen mogen hun tekeningetjes kleuren. Kinderen die dat willen mogen de woorden erbij schrijven of stempelen. Bij de andere kinderen schrijft de leerkracht de woorden erbij.

Week 10

Maandag 8 maart: Wat staat hier nou? (Synthese van klanken)

Doel: Leerlingen voegen klanken samen tot een woord.

Materiaal: Kopie van een verhaaltje, versje waarbij een aantal woorden minder goed leesbaar zijn, doordat met correctievloeistof stukjes van letters weggelakt zijn.

Inleiding:

Het versje, verhaaltje staat op een groot vel papier. De leerkracht vertelt dat ze een verhaal gaat voorlezen, maar het probleem is dat de tekst niet zo duidelijk te lezen is. Er is bij het kopiëren wat fout gegaan. Soms is de inkt een beetje weg.

Kern:

De leerkracht leest het verhaal voor. De slecht leesbare woorden leest de leerkracht klank voor klank. De leerkracht vraagt de kinderen om hulp, wat staat hier toch? Welk woord is dit? Met een stift maakt de leerkracht de woorden weer leesbaar.

Afsluiting:

De kinderen hebben goed geholpen om het verhaal weer heel te maken. De leerkracht leest het verhaal nog een keer voor.

Dinsdag 9 maart: Slome Simon 3 (synthese van klanken)

Doel: Leerlingen voegen klanken samen tot een woord.

Materiaal: Handpop (Slome Simon)
Woordkaartjes

Inleiding:

Wie is Slome Simon? Hoe praat en beweegt Slome Simon?

Slome Simon doet alles heel langzaam. De pop beweegt langzaam, maar praat ook langzaam. De leerkracht houdt een kort gesprek met Slome Simon.

Kern:

In het midden van de kring liggen een aantal woordkaartjes met het plaatje naar boven. Slome Simon spreekt een woord uit klank voor klank. De kinderen zoeken welk woordkaartje erbij hoort. Het goede woordkaartje wordt omgedraaid.

Het spel is klaar als alle kaartjes zijn omgedraaid. (bijl, roos, haas, koek, rook, bal, reus)

Afsluiting:

Draai een woordkaartje om en probeer dit woord in Slome Simon taal uit te spreken.

Woensdag 10 maart: Tik, tik, wie ben ik? (Analyse van klanken)

Doel: Leerlingen spreken hun eigen naam klank voor klank uit.

Materiaal: blinddoek

Inleiding:

De leerkracht legt het spel uit. Het lijkt een beetje op tik, tik, wie ben ik. maar we maken het iets moeilijker. Bij dit spel gaat het erom dat je je naam in stukjes zegt. Degene met de blinddoek moet de stukjes aan elkaar plakken om te weten wie er achter hem staat. (Namen zijn vaak niet klankzuiver, laat leerlingen met lange namen de beginklank los van de rest van de naam zeggen of geef de leerlingen de opdracht de naam in lettergrepen te zeggen).

Kern:

Een kind gaat in het midden van de kring zitten met een blinddoek voor. De leerkracht wijst een andere leerling aan. Deze staat zachtjes op, loopt naar de leerling in de kring, gaat achter hem staan en zegt dan zijn eigen naam klank voor klank. Als het antwoord goed is, wisselt de beurt.

Afsluiting:

Als grapje mag een kind ook een andere naam zeggen dan zijn eigen naam. Het kind dat moet raden moet nu ook op de klank van de stem letten. Zegt een kind zijn eigen naam of die van iemand anders? Als het moeilijk is, mag de leerling voelen aan gezicht, haar en kleding om erachter te komen wie het is.

Donderdag 11 maart: Toverspreuken (rijmen)

Doel: De leerlingen verzinnen zelf een rijmzinnetje bij een bepaalde zin.

Materiaal: Toverstokje

Inleiding:

De leerkracht zegt een zin en de leerlingen maken er een rijmzinnetje bij.

Doe dat met toverspreuken. De leerkracht doet er een paar voor.

. Ri, Ra, Roe, ik verander je in een (kangoeroe, koe)

. Ra, ra, Roes, ik verander je in een ...

. Ra, ra, Ruis, ik verander je in een ...

. Rikke, tokke, tok, je wordt opeens een ...

. Rikke, tikke, toe, je wordt opeens een ...

. Rikke, tikke, tijd, je wordt opeens een ...

. Flie, fla flip, je wordt opeens een ...

. Rie ra, raap, je bent ineens een ...

Kern:

De kinderen bedenken een rijm- zinnetje bij een tweede zin. Bijvoorbeeld:

....., iedereen staat stil.

....., je verandert in een mier.

....., iedereen valt om.

....., je verandert in een mug.

....., iedereen maakt een sprong.

....., je verandert in een paard.

Laat de kinderen nu zelf toverspreuken verzinnen.

Afsluiting:

Geef een kind het toverstokje. Dit kind zegt zijn toverspreuk hardop. Daarna geeft het kind het toverstokje aan de volgende die zijn toverspreuk hardop uitspreekt. Eventueel een aantal toverspreuken opschrijven.

Week 11

Maandag 15 maart: Uit welke klanken bestaat dit woord. (Analyse van klanken)

Doel: Leerlingen spreken namen van voorwerpen en/of dieren klank voor klank uit.
(vis, big, kip, haas, rat, kat, vos, kat, bok)

Materiaal: Woordkaartjes van dieren
letterkaartjes

Inleiding:

Leg de afbeeldingen met de letterkaartjes erbij in het midden van de kring.
Praat met de kinderen over de afbeeldingen.

Kern:

Laat een plaatje van vis zien. Dit is een vis. Leg het woord vis ook neer met behulp van de letterkaartjes. Vertel de kinderen dat u het woord vis in stukjes gaat zeggen. (zoals Slome Simon) Leg de klankkaartjes van vis met tussenruimte neer. Wijs de kaartjes een voor een aan, terwijl u de klanken uitspreekt. Laat de tweede keer de kinderen dit in koor meedoen. De leerkracht zegt het woord nog een keer in klanken, maar nu klapt de leerkracht bij elke klank. De kinderen klappen mee. Oefen dit met andere woorden op dezelfde manier. Doe steeds voor en laat de kinderen herhalen.

Afsluiting:

Leg een afbeelding neer. De hele groep zegt tegelijkertijd het woord klank voor klank, terwijl ze bij iedere klank klappen. Daarna legt de leerkracht ter controle de klankkaartjes neer.

Dinsdag 16 maart: Raden maar 1 (Analyse van klanken)

Doel: Leerlingen spreken voorwerpen klank voor klank uit.

Materiaal: Woordkaartjes (dieren)

Inleiding:

In het midden van de kring liggen de woordkaartjes.

De leerkracht legt het spel uit.

Kern:

Om de beurt mogen de leerlingen een van de dieren/voorwerpen in hun gedachten nemen. Dan mogen ze de naam van het dier/voorwerp stukje voor stukje zeggen. De andere kinderen moeten ontdekken om welk dier/voorwerp het gaat. Een andere leerling krijgt de beurt en zegt de naam van het dier/voorwerp in het geheel. Deze leerling mag het woordkaartje pakken.

Afsluiting:

De leerkracht neemt een voorwerp/dier in gedachten. De leerlingen mogen vragen stellen om er achter te komen wat het is. Bijvoorbeeld: "Is het rond?" "Is het blauw?". Als een kind weet om welk voorwerp het gaat, mag hij het antwoord klank voor klank zeggen en het woordkaartje pakken. Als het goed is, herhalen alle kinderen het woord nog een keer; in zijn geheel en dan klank voor klank.

Woensdag 17 maart: Langzaam praten met Slome Simon (Synthese van klanken)

Doel: Leerlingen spreken woorden klank voor klank uit

Materiaal: Handpop

Inleiding:

Daar is Slome Simon weer! Wie weet nog wat er zo bijzonder is aan Slome Simon. Slome Simon wil graag nog wat meer over de kinderen weten.

Kern:

Slome Simon stelt vragen aan de kinderen. Slome Simon kan het antwoord alleen verstaan als de kinderen langzaam praten, dus elk woord stukje voor stukje uitspreken. De meeste kinderen hebben genoeg aan een vraag waarop ze met een woord kunnen antwoorden. Bijvoorbeeld: Wat lust jij graag? Welke kleur is jouw broek? Waar speel jij graag mee?

Afsluiting:

De kinderen mogen een paar vragen stellen aan Slome Simon.

Donderdag 18 maart: Rijmbal (Rijmen)

* herhaling

Doel: rijmwoorden bedenken.

Materiaal: Een zachte bal.

Inleiding:

Op ieder woord kan gerijmd worden. Het kunnen ook onzinwoorden zijn. De leerkracht noemt een trefwoord en laat de kinderen zoveel mogelijk rijmwoorden bedenken. Bijvoorbeeld muur - uur - tuur- luur- zuur, enz. De woorden worden als visuele ondersteuning onder elkaar op het bord geschreven. Met een kader om de uitgangen van de woorden laat, de leerkracht zien dat de woorden er op het eind hetzelfde uitzien..

Kern:

Laat de kinderen in de kring gaan staan. Eventueel in de speelzaal. De leerkracht noemt een woord bijvoorbeeld "paard". De kinderen moeten nu rijmwoorden bedenken bij dit woord. De leerkracht gooit de bal naar een van de kinderen. Het kind zegt bijvoorbeeld "baard" en gooit de bal terug. De leerkracht gooit de bal weer naar een ander kind. Doe dit per woord drie of vier keer en kies dan een ander woord.

Afsluiting:

Laat een kind in het midden de rol van de leerkracht overnemen. Het kind mag zelf een trefwoord kiezen.

Week 12

Maandag 22 maart: Raden maar 2. (Analyse van klanken)

Doel: Leerlingen spreken namen van voorwerpen klank voor klank uit.

Materiaal: Selectie van woordkaartjes die de afgelopen periode zijn behandeld.

Inleiding:

In het midden van de kring liggen de woordkaartjes.

De leerkracht zegt een woord in stukjes. De kinderen zeggen om welk woord het gaat.

Kern:

Iedere leerling krijgt nu een woordkaartje. Ze laten dit niet aan elkaar zien.

Om de beurt zegt een leerling de naam van het voorwerp in stukjes. De andere kinderen mogen raden welk woord het is.

Afsluiting:

Ik zie, ik zie, wat jij niet ziet en het begint met een

Dinsdag 23 maart: Spelen met de letterdobbelsteen (letterkennis)

Doel: benoemen van letters en een woord bedenken dat met die letter begint

Materiaal: letterdobbelsteen

Inleiding:

De letters op de dobbelsteen benoemen en bespreken. Vervolgens gooit de leerkracht met de dobbelsteen. De letter die boven komt spreken de kinderen in koor uit.

Kern:

Een kind gooit met de dobbelsteen. Degene die aan de beurt is, zegt de letter hardop en noemt een woord dat begint met de letter. Bij volgende beurten mag niet hetzelfde woord gezegd worden.

Afsluiting:

Tik, tik, wie ben ik. Zeg je naam in stukjes.

Woensdag 24 maart: Raden maar 3 (analyse van klanken)

Doel: Leerlingen spreken voorwerpen klank voor klank uit.

Materiaal: Selectie van woordkaartjes die de afgelopen periode zijn behandeld.

Inleiding:

In het midden van de kring liggen de woordkaartjes.

De leerkracht legt het spel uit.

Kern:

Om de beurt mogen de leerlingen een van de voorwerpen in hun gedachten nemen.

Dan mogen ze de naam van het voorwerp stukje voor stukje zeggen. De andere kinderen moeten ontdekken om welk voorwerp het gaat. Een andere leerling krijgt de beurt en zegt de naam van het voorwerp in het geheel. Deze leerling mag het woordkaartje pakken.

Afsluiting:

De leerkracht neemt een voorwerp in gedachten. De leerlingen mogen vragen stellen om er achter te komen wat het is. Bijvoorbeeld: "Is het rond?" "Is het blauw?". Als een kind weet om welk voorwerp het gaat, mag hij het antwoord klank voor klank zeggen en het woordkaartje pakken. Als het goed is, herhalen alle kinderen het woord nog een keer; in zijn geheel en dan klank voor klank.

Donderdag 25 maart: Uit hoeveel klanken bestaat dit woord. (Analyse van klanken)

Doel: Leerlingen geven aan hoeveel klanken er in een woord zitten

Materiaal: Blokken
Woordkaartjes
klankkaartjes

Inleiding:

De kinderen zitten in de kring. Er ligt een stapel blokken in het midden. De leerkracht legt het spel uit en doet het voor. De leerkracht zegt een woord hardop en vraagt aan een leerling net zoveel blokken op elkaar te stapelen als het aantal klanken in het woord. De andere kinderen geven aan of het goed is. De leerkracht schrijft ter controle het woord op het digibord en laat de kinderen het woord verklanken. (aap, reus, heks, huis, steen, vuur, koe, enz.)

Kern:

Spelen van het spel

Afsluiting:

Leg een woordkaartje neer. De hele groep zegt tegelijkertijd het woord klank voor klank, terwijl ze bij iedere klank klappen. Daarna legt de leerkracht ter controle de klankkaartjes neer.

Bijlage 3

Registratieformulier

Week: 5

<u>Grote kring (ochtend)</u> Maandag: 1 februari Activiteit: Klanken van je naam.	<u>Kleine kring (middag)</u> Maandag: 1 februari Activiteit: Klanken van je naam.
Dinsdag: 2 februari Activiteit: Hoor je de klank in het woord?	Dinsdag: 2 februari Activiteit: Hoor je de klank in het woord?
Woensdag: 3 februari Activiteit: Waar hoor je de klank in het woord?	
Donderdag: 4 februari Activiteit: Klanken sorteren	Donderdag: 4 februari Activiteit: Klanken sorteren
Vrijdag: 5 februari Activiteit:	

Week: 6

<u>Grote kring (ochtend)</u> Maandag: 8 februari Activiteit: Woorden met de letter?	<u>Kleine kring (middag)</u> Maandag: 8 februari Activiteit: Woorden met de letter?
Dinsdag: 9 februari Activiteit: Wat hoor je aan het begin?	Dinsdag: 9 februari Activiteit: Wat hoor je aan het begin?
Woensdag: 10 februari Activiteit: Langzame namen.	
Donderdag: 11 februari Activiteit: Langzame woorden	Donderdag: 11 februari Activiteit: Langzame woorden
Vrijdag: 12 februari Activiteit:	

Week: 7

<u>Grote kring (ochtend)</u> Maandag: 15 februari Activiteit: Wat hoor je in het midden?	<u>Kleine kring (middag)</u> Maandag: 15 februari Activiteit: Wat hoor je in het midden?
Dinsdag: 16 februari Activiteit: Wie staat er achter je?	Dinsdag: 16 februari Activiteit: Wie staat er achter je?
Woensdag: 17 februari Activiteit: Slakkentaal.	
Donderdag: 18 februari Activiteit: Woorden met de letter?	Donderdag: 18 februari Activiteit: Woorden met de letter?
Vrijdag: 19 februari Activiteit:	

Week: 9

<u>Grote kring (ochtend)</u> Maandag: 1 maart Activiteit: Luisteren naar Slome Simon	<u>Kleine kring (middag)</u> Maandag: 1 maart Activiteit: Luisteren naar Slome Simon
Dinsdag: 2 maart Activiteit: Rijmbal	Dinsdag: 2 maart Activiteit: Rijmbal
Woensdag: 3 maart Activiteit: Slome Simon (2)	
Donderdag: 4 maart Activiteit: Teken wat je hoort	Donderdag: 4 maart Activiteit: Teken wat je hoort
Vrijdag: 5 maart Activiteit:	

Week 10

<u>Grote kring (ochtend)</u> Maandag: 8 maart Activiteit: Wat staat hier nou?	<u>Kleine kring (middag)</u> Maandag: 8 maart Activiteit: Wat staat hier nou?
Dinsdag: 9 maart Activiteit: Slome Simon (3)	Dinsdag: 9 maart Activiteit: Slome Simon (3)
Woensdag: 10 maart Activiteit: Tik,Tik, wie ben ik?	
Donderdag: 11 maart Activiteit: Toverspreuken	Donderdag: 11 maart Activiteit: Toverspreuken
Vrijdag: 12 maart Activiteit:	

Week: 11

<u>Grote kring (ochtend)</u> Maandag: 15 maart Activiteit: Uit welke klanken bestaat dit woord.	<u>Kleine kring (middag)</u> Maandag: 15 maart Activiteit: Uit welke klanken bestaat dit woord.
Dinsdag: 16 maart Activiteit: Raden maar (1)	Dinsdag: 16 maart Activiteit: Raden maar (1)
Woensdag: 17 maart Activiteit: Slome Simon (4)	
Donderdag: 18 maart Activiteit: Rijmbal	Donderdag: 18 maart Activiteit: Rijmbal
Vrijdag: 19 maart Activiteit:	

Week: 12

<u>Grote kring (ochtend)</u> Maandag: 22 maart Activiteit: Raden maar (2)	<u>Kleine kring (middag)</u> Maandag: 22 maart Activiteit: Raden maar (2)
Dinsdag: 23 maart Activiteit: Letterdobbelsteen	Dinsdag: 23 maart Activiteit: Letterdobbelsteen
Woensdag: 24 maart Activiteit: Raden maar (3)	
Donderdag: 25 maart Activiteit: Uit welke klanken bestaat dit woord	Donderdag: 25 maart Activiteit: Uit welke klanken bestaat dit woord
Vrijdag: 26 maart Activiteit:	

