
Kleuterspreekbeurten: kletsplaat of kletspraat?

Afstudeeronderzoek over de invloed van
kleuterspreekbeurten op de uitbreiding
van woordenschat.

Petra Bouwman – 090202 - Christelijke Hogeschool Ede –
Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs (PABO) –
2012/2013 – Afstudeerbegeleider: Susan van der Ree



Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Inleiding.....	5
Hoofdstuk 1: Kleuteronderwijs.....	6
1.1 Vroeger – De goede, oude tijd?.....	6
1.2 Heden	7
1.3 Gevolgen voor de kleuters zelf.....	7
1.4 Schoolconcepten	8
1.5 Ewald Vervaeke en werkgroep Kleuteronderwijs.....	9
1.6 Conclusie	11
Hoofdstuk 2: Taal, denken en hersenen	12
2.1 De ontwikkeling van het brein	12
2.2 Geheugencapaciteit.....	13
2.3 Taalverwerving en taalontwikkeling.....	13
2.4 Taal en denken bij jonge kinderen	17
2.5 Conclusie	18
Hoofdstuk 3: Mondelinge vaardigheden en heldere communicatie	19
3.1 Sprak, taal en denken in samenhang.....	19
3.2 Aspecten van communicatie	20
3.3 Ruis – Sprak	21
3.4 Ruis – Luisteren	21
3.5 Ruis – Begrijpen	22
3.6 Leerlijnen mondelinge communicatie.....	22
3.7 Conclusie	23
Hoofdstuk 4: Woordenschatontwikkeling.....	24
4.1 Cijfers	24
4.2 Mentale Lexicon	24
4.3 Vierfasenmodel	26
4.4 Woordenschattoetsen.....	27
4.5 Conclusie	28

Hoofdstuk 5: Spreekbeurten	29
5.1 Mondelinge interactie bij het jonge kind	29
5.2 Eisen spreekbeurten.....	30
5.3 Eisen kleuterspreekbeurten	30
5.4 Stimulerende en belemmerende factoren.....	32
5.5 Conclusie	34
Hoofdstuk 6: Van theorie naar praktijk.....	35
Hoofdstuk 7: Methode van onderzoek	37
7.1 Algemeen.....	37
7.2 Productieve woordenschat	38
7.3 Receptieve woordenschat.....	38
7.4 Woordenschatlessen.....	39
7.5 Spreekbeurten.....	39
Hoofdstuk 8: Resultaten.....	40
8.1 Frequentie woordenschatwoorden.....	40
8.2 Productieve woordenschat	44
8.3 Receptieve woordenschat.....	47
Conclusie	52
Discussie	53
Aanbevelingen.....	55
Bijlagen	56
Bijlage 1 – Productieve woordenschattoets.....	56
Bijlage 2 – Receptieve woordenschattoets	60
Literatuurlijst	67

Samenvatting

Voor mijn afstudeeropdracht heb ik onderzocht of kleuterspreekbeurten meerwaarde hebben in het kleuteronderwijs. Is de woordenschatuitbreiding, na het houden van spreekbeurten door de kinderen, werkelijk groter dan wanneer de leerkracht de lessen geeft?

Mijn onderzoeksvraag luidt: In hoeverre hebben kleuterspreekbeurten invloed op de woordenschatuitbreiding bij kinderen in groep 2?

De daaraan gekoppelde praktijkvraag luidt: Hoe kunnen we ervoor zorgen dat kinderen uit groep 2 op een natuurlijke en uitdagende manier door middel van spreekbeurten hun woordenschat uitbreiden?

Ik heb een productieve en receptieve woordenschattoets afgenomen als nulmeting bij de experimentele groep en de controlegroep. Daarna heeft de controlegroep woordenschatlessen gekregen waarin dertig betekenissen aan bod kwamen. In de experimentele groep hebben de kinderen spreekbeurten gehouden. Aan de hand van een zelfgemaakte 'kletsplaat' vertelden zij over een dier. Ook daar zijn de dertig betekenissen aan bod gekomen. Tot slot heb ik dezelfde productieve en receptieve woordenschattoets afgenomen bij de kinderen.

Ik kan de conclusie trekken dat het verschil tussen de resultaten van de controlegroep en de experimentele groep niet significant is. Toch kunnen kleuterspreekbeurten wel degelijk meerwaarde hebben, vooral met het oog op het competent zijn in het communiceren en presenteren.

Inleiding

Naar aanleiding van een artikel, dat ik tegenkwam in het onderwijsblad 'Didaktief' (Bijma, 2011), werd mijn interesse gewekt voor het onderwerp kleuterspreekbeurten. In dit artikel kwam naar voren dat 'kleuterspreekbeurten' succesvol blijken te zijn. Deze constatering werd echter niet ondersteund door 'harde' feiten, zoals toetsscores.

Daarom wil ik gaan onderzoeken of kleuterspreekbeurten meerwaarde hebben in het kleuteronderwijs. Is de woordenschatuitbreiding, na het houden van spreekbeurten door de kinderen, werkelijk groter dan wanneer de leerkracht de lessen geeft?

Mijn onderzoeksvraag luidt: In hoeverre hebben kleuterspreekbeurten invloed op de woordenschatuitbreiding bij kinderen in groep 2?

De daaraan gekoppelde praktijkvraag luidt: Hoe kunnen we ervoor zorgen dat kinderen uit groep 2 op een natuurlijke en uitdagende manier door middel van spreekbeurten hun woordenschat uitbreiden?

De hypothese heb ik opgezet aan de hand van het artikel. In het artikel kwam naar voren dat kinderen woorden van andere kinderen beter onthouden dan woorden die ze van de leerkracht horen. De woordenschat wordt meer uitgebreid door interactievormen van kinderen onderling dan wanneer de leerkracht zelf een woordenschatles geeft. In mijn onderzoek draait het om kleuterspreekbeurten. Overigens maakt het wel veel verschil hoe de leerkracht de woordenschatles aanbiedt en hoe enthousiast/pakkend het kind zijn/haar spreekbeurt houdt.

In het theoretische gedeelte komen de volgende hoofdonderwerpen naar voren:

- Kleuteronderwijs
- Taal, denken en hersenen
- Mondelinge vaardigheden en heldere communicatie
- Woordenschatontwikkeling
- Spreekbeurten

In het praktijkgedeelte zijn de gegeven woordenschattoetsen te vinden. Ik heb de toetsresultaten verwerkt en in tabellen en grafieken gezet. Tot slot heb ik een conclusie getrokken en aanbevelingen geformuleerd.

Hoofdstuk 1: Kleuteronderwijs

De maatschappij vraagt meer en meer van (jonge) kinderen. Op steeds jongere leeftijd moeten de kinderen al zoveel. Volgens de kerndoelen moet bereikt worden dat kinderen 'kunnen deelnemen aan het maatschappelijk leven', dat zij zich veelzijdig ontwikkelen en dat zij zich 'in allerlei situaties' kunnen uitdrukken. (Van Norden, 2004) Als leerkrachten moeten wij die kinderen klaarstomen voor de maatschappij. De grote vraag is: Hoe en wanneer doe je dat? In dit hoofdstuk bespreek ik verschillende visies op (kleuter)onderwijs.

1.1 Vroeger – De goede, oude tijd?

Vroeger, we spreken dan over de negentiende en twintigste eeuw, was het algemeen bekend dat vier- tot zesjarigen speelden en dat kinderen op de lagere school leerden. In de eerste klas begon dan het leren lezen en in de vijfde klas leerde men de kinderen breuken aan. Er was duidelijkheid, voor de kinderen zelf, voor de ouders en voor de leerkrachten.

In de tweede helft van de twintigste eeuw groeide onzekerheid over wat kinderen moeten leren.

Daarnaast groeide de aandacht voor de vraag hoe kinderen leren. Dit komt onder andere door ontdekkingen en uitvindingen die de samenleving en culturen hebben veranderd. Het onderwijs moet zo aan de kinderen aangeboden worden, zodat ze voorbereid zijn op het samenleven.

Rond de jaren tachtig stonden kleuterscholen en lagere scholen op het punt om samen te gaan tot basisscholen. De lagere scholen stelden eisen aan de kleuters. Kleuters moesten ineens voldoen aan leesvoorwaarden, voordat ze de kleuterschool mochten verlaten. Er werden allerlei rekenvoorwaardenprogramma's ontwikkeld. De speelwerkles werd bij de kleuters een belangrijk onderdeel van de dag. Dit sluit nauw aan bij Bruners optimisme dat iedereen, op elke leeftijd, alles kan leren, mits het op de juiste wijze aangeboden wordt. (Westerman & Van Oers, 132-138) In 1985 zijn de kleuterscholen en de lagere scholen inderdaad samengegaan. Bepaalde kinderen werden tekort gedaan, vooral de kinderen die in groep 2 al kunnen lezen. Zij werden niet gestimuleerd in deze ontwikkeling, maar hun ontwikkeling werd 'in de wacht gezet' tot groep 3.

Toch werden opvattingen van Kohlberg (stadia van morele ontwikkeling), Bowlby's ideeën over hechting in crèches, Gardner (intelligentietheorie) en Vygotsky (zone van naaste ontwikkeling) steeds serieuzer genomen. De waaier van vernieuwingsimpulsen, zoals adaptief onderwijs, ontwikkelingsgericht onderwijs, Kaleidoscoop enzovoorts werden steeds vaker toegepast. Het 'wat' en het 'moeten' heeft hierdoor plaatsgemaakt voor 'hoe' en 'kunnen'. (Westerman & Van Oers, 139-140)

1.2 Heden

De overheid wil de kwaliteit van het onderwijs verbeteren en neemt daarom bepaalde maatregelen. Ze beslist over wat kinderen op school (zouden) moeten leren. Er wordt weinig aandacht besteed aan de wijze waarop schoolkinderen het vele dat hen zo wordt voorgeschoteld tot zich kunnen nemen. Daarmee ligt het gevaar van te veel leerstof en worden overspannen verwachtingen in de richting van het onderwijs uitgesproken. Wanneer de scholen daar niet aan voldoen, liggen oordelen over de slechte onderwijskwaliteit voor de hand. (Westerman & Van Oers, 132) De overheid merkt de slechte onderwijskwaliteit op en stelt strengere normen aan de scholen. Hiermee wordt het probleem niet aangepakt, maar het wordt alleen maar groter.

Hoever kan dit gaan? Moeten kleuters over een aantal jaar van half 8 tot half 7 naar school om onder professioneel toezicht te spelen en te leren? Bergsma (2006: 127), oud-basisschooldirecteur uit Friesland, geeft in het artikel: 'Kleuters in de knel' aan dat hij dit allemaal te ver vindt gaan. 'De gekte slaat toe! Wij hoeven niet nog hoger te scoren. Nog even en iedereen kan naar de universiteit.'

1.3 Gevolgen voor de kleuters zelf

Wanneer als kleuter al blijkt dat je niet de 'sterkste' leerling bent, dan heb je een probleem. Je wordt almaar geconfronteerd in het tekort schieten. Het leerlingvolgsysteem pepert de kinderen dit tekortschieten voortdurend in. De houding van de leerkracht hierin is bepalend. Streeft de leerkracht naar perfectie bij de kinderen of wordt er op een ontspannen manier omgegaan met de eisen van de overheid? Bergsma (2006) is van mening dat wij moeten ophouden met kinderen te vergelijken en te achtervolgen met onze observaties en toetsresultaten. Hij zegt dat ieder kind recht heeft op een eigen voorsprong of achtersprong. 'De kleuterschool met spel en creativiteit en goed toegeruste onderwijsgeveenden moet terug.'

Westerman & Van Oers (2004) zeggen hierover dat er juist wel veel gelet moet worden op de ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen. Als hun ontwikkeling serieus genomen wordt, blijken ze meer te kunnen. Kinderen kunnen in vrijheid veel leren.

In een aflevering van *Slag om Nederland* (2013) heeft Riet de Jong, kleuterleerkracht, veel kritiek op het huidige kleuteronderwijs. 'De kinderen krijgen een toets voorgeschoteld vanaf het platte vlak. Er wordt niet bij gezongen, gevoeld, geroken. Er ontstaan frustraties bij de kleuters, omdat ze het niet kunnen.' Ook Sieneke Goorhuis-Brouwer, hoogleraar in taal- en spraakstoornissen is niet te spreken over deze aanpak. 'De kleuters moeten eerst werken aan hun hardware: de gesproken taal, aandacht en concentratie en de grove en fijne motoriek. Pas dan komt het formele leren.'

Als argument vergelijkt Goorhuis-Brouwer Nederland met Finland. 'In Finland is het bij de wet verboden om beneden het cijfer acht te toetsen. De overheid is van mening dat het toetsen schadelijk is voor de prestaties van de kinderen. Toch, of misschien moeten we zeggen juist daardoor, halen de studenten in Finland de hoogste eindexamencijfers van heel Europa.'

Ilse Papenburg, educatief adviseur CITO, ziet wel het belang in van de kleutertoetsen. Het is een duidelijke manier om kleuters met elkaar te vergelijken. Er hoeft geen waardeoordeel aan worden gehangen.

Persoonlijk denk ik dat het per kind verschilt hoe je om moet gaan met hun ontwikkelingsmogelijkheden. Wanneer een kleuter faalangst heeft, moet je hem niet steeds zijn achterstand voor ogen houden. Die kleuter heeft er meer aan om zelfvertrouwen op te doen in situaties die hij wel aankan. Aan de andere kant is het wel goed om te weten hoe de ontwikkeling van de kleuters verloopt zodat je, bij een eventuele achterstand, daar gericht aandacht aan kunt geven in groep 3.

1.4 Schoolconcepten

De vier visies op onderwijs, die de laatste jaren gangbaar zijn in Nederland wil ik beschrijven. Daarbij maak ik de koppeling naar de wetenschappers Bruner, Bergsma en Westerman. (Robbe & Pitstra, 2001)

- Programmagericht onderwijs. Het programma *Piramide* past goed bij dit soort onderwijs. Het is een programma met een heel duidelijke opbouw en met vaste onderdelen waarmee kleuters doelgericht en erg gestuurd op het taalpad worden geleid. De behoefte van het kind is gekoppeld aan de leeftijd. Kleuterspreekbeurten komen bij programmagericht onderwijs niet voor, omdat de methoden weinig tot geen aandacht besteden aan het presenteren. Wanneer een kleuter wel de behoefte heeft om competent te worden in het presenteren, dan wordt dit in de kiem gesmoord.
- Ervaringsgericht onderwijs. Kernbegrippen hiervan zijn: Welbevinden, betrokkenheid en proces. In de praktijk betekent het dat kinderen betekenisvolle ervaringen moeten opdoen, zodat ze door krijgen wat de zin is van taal.

Alleen in situaties van betrokkenheid en welbevinden kan een voortgaande ontwikkeling ontstaan. Activiteiten binnen ervaringsgericht onderwijs beginnen bij het kind: wat wil het kind aandragen? Bij kleuterspreekbeurten gaat erom wat de kinderen zelf al weten over het onderwerp. Wat willen ze graag vertellen? Waar worden ze enthousiast over?

- Ontwikkelingsgericht onderwijs stelt de ontwikkeling van kinderen centraal. Het spel is meestal het uitgangspunt voor een betekenisvolle situatie waarin kinderen komen tot het gebruik van taal. De kunst is om kinderen een optimale keuzeruimte te bieden en daarbij wel zoveel mogelijk structuur dat je het leerproces hanteerbaar en controleerbaar houdt. De structuur bij de kleuterspreekbeurten wordt behouden doordat het onderwerp is afgekaderd en doordat er drie woordenschatwoorden in voor moeten komen. Het verhaal omhult als het ware die drie woorden.
- Het programma van het traditionele kleuteronderwijs gebruikt terugkerende thema's als bron. De activiteiten zijn jaar op jaar vrijwel hetzelfde voor alle kinderen en de leerkracht bepaalt wat er gaat gebeuren. Er is weinig tot geen keuzevrijheid of ruimte voor zelfstandigheid. Bij het traditionele kleuteronderwijs zijn spreekbeurten een taboe.

Zoals we net al besproken hebben, is Bruner voorstander van het leren op elke leeftijd. Hij geeft hierbij wel de kanttekening dat het leren op een juiste wijze aangeboden moet worden. Bruner kun je linken aan het programmagerichte onderwijs. Bij het programmagerichte onderwijs wordt het leren doelgericht en geordend aangeboden.

Daarentegen past de mening van Bergsma goed bij het ervaringsgerichte of het ontwikkelingsgerichte onderwijs. Bij deze twee soorten onderwijs staat spel en creativiteit voorop. Kinderen krijgen veel vrijheid en hoeven nog bijna niets. Tot slot is Westerman ook voorstander van leren in vrijheid. Toch moet er wel gelet worden op de ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen. Het onderwijs, waar veel rekening wordt gehouden met de ontwikkeling van kinderen, is het ontwikkelingsgerichte onderwijs.

1.5 Ewald Vervaeet en werkgroep Kleuteronderwijs

Dr. Ewald Vervaeet is natuurkundige en ontwikkelingspsycholoog. Hij heeft een uitgesproken mening over onder andere kleuteronderwijs.

Vervaeet (2012) zegt het volgende over kleuterspreekbeurten: 'Het houden van spreekbeurten bij kleuters lijkt mij wel te kunnen. Ik zou het alleen geen spreekbeurt noemen, meer een vertellen over iets wat ze zelf gemaakt hebben. Mij lijkt dat ze dat laatste ook wel al in het kringgesprek doen, bijvoorbeeld als ze iets meenemen of als ze graag iets willen laten zien wat ze in de klas de vorige dag gemaakt hebben. Die drie nieuwe woorden, die ze de andere kleuters proberen te leren, is natuurlijk wel heel aardig.'

Verder zegt hij over woordenschatuitbreiding: 'In het algemeen lijkt het mij dat woordenschatuitbreiding zich alleen maar voor kan doen naar aanleiding van aanbod door anderen. Immers, als ik aan het woord ben over iets, dan kan ik alleen die woorden gebruiken, die ik al ken.'

Mocht zich gaandeweg een nieuw onderwerp aandienen, dan zal ik op zijn best ter plekke een nieuw woord maken (een zogeheten neologisme). Voor woordenschatuitbreiding zijn voorlezen en vertellen door de juf maar ook het in leren van nieuwe liedjes (over zoveel mogelijk verschillende onderwerpen) heel geschikt, lijkt mij.'

Er is een speciale werkgroep opgericht, de zogeheten 'Werkgroep Kleuteronderwijs'. Deze werkgroep is ontstaan op initiatief van Vervaeke.

De werkgroep heeft drie doelen:

1. Het gesprek aangaan met de Inspectie.
2. Het gesprek aangaan met de PABO's.
3. Het gedachtegoed van de KLOS verspreiden. (een kleuter is géén schoolkind)

Martin Rijntjes (2012), lid van de werkgroep, geeft aan dat het woord spreekbeurt wel erg schools klinkt. Een kleuter is géén schoolkind, maar een kleuter met een eigen ontwikkeling die wij dienen te volgen. Alles wat gericht aangeboden wordt met als doel het verrijken van de woordenschat, moet je in een ander daglicht zien.

Kleuters ervaren vanuit hun eigen kleine belevingswereld hun eigen, vaak nog egocentrische kijk op de wereld. Dat betekent dat je aansluit op hun wereld. Laat kinderen dus vooral vanuit zichzelf vertellen (bijvoorbeeld een voorwerp mee laten brengen dat te maken heeft met een gebeurtenis thuis zoals een bezoek aan opa en oma, boodschappen doen, papa helpen met de auto poetsen, enzovoorts). Nieuwe woorden worden pas opgenomen wanneer ze tenminste zeven keer in allerlei verschillende contexten gebruikt zijn. Je doel mag dus nooit zijn om woorden aan te leren maar om kinderen te dompelen in woorden, ze te laten ervaren, zintuigen daarbij te gebruiken. De één neemt de woorden mee en gaat ze wellicht zelf gebruiken, de ander (nog) niet.

Het doel bij kleuters mag nooit het beheersen zijn (in tegenstelling tot het schoolkind).

Wij moeten aansluiten bij het kind en niet voor het kind bepalen, een plant groeit uit zichzelf en gaat niet harder groeien wanneer je aan de bladeren trekt, zo is het bij de kleuter ook. Het 'oefenen' van woorden is net zo zinloos als wanneer je verwacht dat een plant van de één op de andere dag zomaar gaat bloeien. Ontwikkeling is een natuurlijk groeiproces en het enige wat wij kunnen doen is zorgen voor een veilige en uitdagende rijke omgeving waarin je dan bijvoorbeeld die woorden in je dagelijkse taal gebruikt.

Je kunt als leerkracht door je eigen woordgebruik, door je vraagstelling, door spel, door dans, door zang, door te voelen, door te ruiken en door te proeven kleuters nieuwe woorden aanleren.

Daarnaast laat Rijntjes (2012) weten dat het idee van de kleuterspreekbeurt niet verkeerd is, maar het doel daarmee is verkeerd. In plaats van drie nieuwe woorden kennen, kan het doel beter zijn: het emotioneel vrij zijn en durven vertellen voor een groep. Het luisteren naar elkaar en het leren vragen stellen.

1.6 Conclusie

Bruner, Bergsma, Westerman, Vervaet en in het verlengde daarvan, Rijntjes, hebben allemaal een uitgesproken mening over het huidige kleuteronderwijs. Hun visie op het leren van kleuters en specifiek de mondelinge interactie en kleuterspreekbeurten verschillen van elkaar. Daarbij blikken de wetenschappers terug naar het verleden, maar ze kijken ook al voorzichtig vooruit naar de toekomst. Gaan wij voorbij aan hun nieuwe inzichten en meningen? Stellen wij ons behoudend op? Of gaan wij juist in op nieuwe inzichten, formuleren wij onze eigen visie op kleuteronderwijs en onderzoeken wij wat mogelijk is? Ik heb voor het laatste gekozen.

Hoofdstuk 2: Taal, denken en hersenen

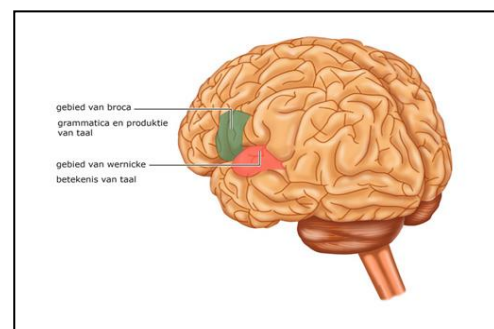
De hele dag door is iedereen bezig met taal. Taal is een noodzakelijk middel om jezelf uit te kunnen drukken. Ik sta eerst kort stil bij de algemene ontwikkeling van het brein. Daarna kijk ik naar de geheugencapaciteit bij het jonge kind. Dit is alvast een opstapje naar de woordenschatuitbreiding bij kleuters. Tot slot betrek ik de relatie tussen taal en denken, de taalontwikkeling en het taalverwervingsproces bij dit eerste hoofdstuk.

2.1 De ontwikkeling van het brein

Wanneer een embryo pas twee weken oud en nog maar een millimeter lang is, begint het voorstadium van de groei van het brein al. Bij de geboorte zitten de meeste zenuwcellen al op hun plaats in de hersenschors. Vervolgens gaan de uitlopers groeien en vertakken zich dan. Deze complexe vertakkingen zorgen ervoor dat nieuwe verbindingen en netwerken kunnen worden gevormd. In sommige gebieden vinden deze vertakkingen plaats totdat een kind twee jaar is, en in andere gebieden totdat een kind twaalf jaar is. Het proces van groeien wordt synaptogenese genoemd. De vertakkingen die worden gebruikt en die bijdragen aan functionele netwerken blijven bestaan en worden sterker, terwijl de vertakkingen die geen functie hebben of niet worden gebruikt ongedaan worden gemaakt. Dit wordt ook wel 'snoeien' of 'pruning' genoemd. De hersenen vereisen tijdens de dynamische groeifase een enorme hoeveelheid energie. Bij een vierjarig kind ligt het energieverbruik van de hersenen vijftig procent hoger dan bij een volwassene. (Klingberg, 2011)

Hersenen bezitten door het groeien en snoeien een enorme flexibiliteit. Dit wordt ook wel plasticiteit genoemd. De ontwikkeling van taal valt onder de ervaringsverwachte plasticiteit. Hiermee wordt bedoeld dat het gaat om een normale ontwikkeling en vaardigheden die elk gezond kind in een gewone omgeving bijna vanzelf onder de knie krijgt. Genen en de omgeving spelen hierbij een rol.

De synapsdichtheid is rond één jaar het grootst in de taalgebieden. Dit betekent dat rond de kern van Broca veel activiteit is. In figuur 1 heeft het gebied van Broca een groene kleur. Rond anderhalf à twee jaar komt de taalontwikkeling in een versnelling. Hoe snel de taal zich ontwikkelt, heeft veel te maken met de taalinput die wordt gegeven. Het taalcentrum van Wernicke (het roze gedeelte in figuur 1) ontwikkelt zich nu ook.



Figuur 1

Kinderen leren gesproken en geschreven taal begrijpen. Tussen 24 en 36 maanden is er veel groei van zenuwcellen en synapsen, zowel in het taalcentrum van Broca als in hetzelfde gebied aan de rechterhersenhalft. Na het derde levensjaar komt het accent te liggen op de linkerhersenhalft. Vanaf het vijfde jaar wordt de woordenschat direct beïnvloed door het onderwijs. (Lamers, Drost & Grootwagers, 2009)

2.2 Geheugencapaciteit

De hersenen zorgen onder andere voor herkenning van opgeslagen informatie en het reproduceren van geheugeninhoud. Herkenning en reproductie zijn al op heel jonge leeftijd aanwezig. Het vermogen tot herkenning en reproductie neemt de eerste drie levensjaren aanzienlijk toe. Een kleuter zal op een groepsfoto de meeste van zijn klasgenootjes herkennen, maar uit zijn hoofd slechts enkele namen weten op te noemen. Wij maken onderscheid tussen het langetermijngeheugen en het kortetermijngeheugen. De capaciteit van het langetermijngeheugen verandert nauwelijks. Het kortetermijngeheugen daarentegen breidt zich tijdens de kinderjaren uit. De snelheid en efficiëntie waarmee aangeboden informatie in het kortetermijngeheugen wordt opgenomen en verwerkt, wordt groter. Oudere kinderen beschikken over meer kennis dan jongere kinderen. Deze extra kennis blijkt de geheugenprestaties te beïnvloeden. Hoe meer we afweten van een onderwerp, des te makkelijker slaan we die informatie in het geheugen op. (Van Beenen, 2010)

2.3 Taalverwerving en taalontwikkeling

We hebben al kort gekeken naar de algemene hersenontwikkeling, naar het geheugen en naar de hersenwerking bij het produceren van taal. In welke fases die taal zich ontwikkelt, geef ik hieronder weer. (Huizenga, 2005)

- De prelinguale periode (van 0 tot 1 jaar) In deze fase kun je nog niet echt spreken over taal, omdat een kind nog geen systeem van symbolen en regels hanteert waarmee het een bepaalde boodschap overbrengt. Baby's laten onsamenhangende reeksen klanken horen, zoals a-a-a-a-a u-u-u-u-u. Ze bedoelen er echter niets mee.
 - Schreien: Door het huilen kan de baby een signaal geven dat hij bijvoorbeeld pijn of honger heeft.
 - Vocaliseren: Baby's beginnen zich na ongeveer zes weken actief met taal bezig te houden. Ze luisteren naar stemgeluiden en beginnen ook zelf klanken (voornamelijk klinkers) te produceren.
 - Vocaal spel: Na ongeveer vier maanden varieert een kind steeds meer met klanken qua toonhoogte, luidheid en duur. Ook produceert een kind nu medeklinkers.

- Brabbelen: Weer drie maanden later begint de fase van het brabbelen. Een kind herhaalt klankgroepen, zoals dadada en bababa.
Het kind produceert nog klankgroepen zonder betekenis. De variatie in klankgroepen neemt steeds meer toe en er is zelfs al een soort zinsmelodie te ontdekken.
- De vroeglinguale periode (van 1 tot 2(1/2)jaar) In deze fase gaat het brabbelen langzamerhand over naar betekenisvol taalgebruik.
 - Woorden zijn in het begin nog sterk gebonden aan een specifieke context, gebeurtenis of actie. Later verwijzen ze met woorden ook naar concrete voorwerpen.
 - Woorden worden in het begin nog niet helemaal correct uitgesproken. ('poe' i.p.v. 'poes')
 - Eenwoordfase: Het kind is in staat om een eigenschap aan een voorwerp te koppelen. Ook kan een kind een ontkennende zin maken door een woord te zeggen en daarbij heftig 'nee' te schudden.
 - Twee- en meerwoordfase: Op de leeftijd van anderhalf jaar beginnen kinderen woorden te combineren. De kinderen gaan relaties aangeven met behulp van taal. De regels voor de volgorde van woorden en de grammatica gaat een rol spelen.
- De differentiatiefase (van 2(1/2) tot 5 jaar) Tot nu toe heeft de taalontwikkeling zich voornamelijk voorgedaan op het fonologisch, het semantisch en het syntactisch niveau, maar vanaf nu leert een kind ook allerlei morfologische en pragmatische aspecten van taal. Kinderen houden zich bezig met de herkomst van woorden, geven kritiek op de correctheid van het taalgebruik van volwassenen en ze reflecteren op de betekenis van woorden. Schaerlaekens (2009) geeft aan dat de woordenschat van de kinderen sterk wordt uitgebreid in deze fase, met name doordat er meer contact is met de buitenwereld. De kinderen leren benamingen van kleuren, meer bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden die een plaats aanduiden en beginnende tijdsaanduidingen.
- De voltooiingsfase (van 5 tot 9 jaar) Alle processen die in de vorige fase zijn begonnen, worden nu verder uitgebouwd. Kinderen zijn op deze leeftijd in staat om zich in te leven in de situatie van de luisteraar en kan taal gebruiken om mensen te manipuleren. Ze zijn in staat tot taalgrapjes. Onregelmatige werkwoorden, verleden tijd van sterke werkwoorden, langere zinnen vormen en het vormen en begrijpen van passieve zinnen blijven moeilijk.

Wanneer we kijken naar de woordenschatuitbreiding, dan komen in deze fase voornamelijk bijwoorden en bijvoeglijke naamwoorden aan bod die een modaliteit weergeven, zoals 'eventueel, mogelijk, belangrijk, waarschijnlijk, nauwelijks'.

Hoe verwerven kinderen taal? Wat voor rol hebben kinderen hier zelf in en welke rol heeft de omgeving hierin? Er bestaan verschillende theorieën. Ik wil de drie belangrijkste theorieën bespreken.

- De imitatie-theorie. Kinderen verwerven taal door de taal die ze horen te herhalen. Toch gaat deze theorie niet helemaal op. Kinderen maken ook wel eens opmerkingen, zoals: 'Opa heeft vieze lippen' (snor). Waar halen kinderen deze vreemde uitingen vandaan? Dit hebben ze nooit iemand horen zeggen. Er spelen dus meer factoren een rol dan alleen maar imitatie. Kinderen kunnen heel creatief zijn in het construeren van nieuwe woorden. Ze bedenken neologismen, zoals: 'bibberspikkels' (kippenvel) en 'kaartbal' (globe). Imitatie heeft te maken met het behaviorisme. Volgens Pavlov en Skinner, grondleggers van het behaviorisme, is leren een blijvende verandering in gedrag als gevolg van een reactie van de lerende op gebeurtenissen in zijn of haar omgeving. (Verhallen & Walst, 2011)
- De creatieve-construictie-theorie. Kinderen zijn actief en creatief met taal in de weer. Ze zijn bezig om uit te vinden hoe de taal in elkaar steekt en bedenken hun eigen taalconstructies. Kinderen stellen hypothesen op. Dat zijn als het ware gissingen, eigen bedenksels. Fout hypothesen worden gecorrigeerd door de omgeving. Daarnaast corrigeren kinderen deze hypothesen zelf doordat ze iets anders 'oppikken' uit hun omgeving. Een kind hoort bijvoorbeeld in zijn omgeving de volgende woorden: messen, vorken, glazen, borden. Zelf trekt het kind de conclusie dat alle zelfstandige naamwoorden in het meervoud eindigen op -en en zal dat in de praktijk gaan uitproberen: beken, lepelen, emmeren. Deze theorie kan toegeschreven worden aan Piaget. soms in samenwerking met andere wetenschappers, zoals Vygotsky. (Verhallen & Walst, 2001)
- De interactie-theorie. Deze theorie laat in de volle breedte zien hoe kinderen en ouders samen praten. Alle factoren die taalverwerving bevorderen, krijgen aandacht. Volwassenen moeten hun taal afstemmen op het taalniveau van de kinderen. Ook deze theorie kan worden toegeschreven aan Piaget. (Verhallen & Walst, 2001)

Bij de interactietheorie komen alle factoren van taalverwerving aan bod. Hierdoor houden de ouders rekening met de ontwikkelingsfase waarin het kind zit. Doordat de ouders zo nauw betrokken zijn bij de taalontwikkeling van hun kind, kunnen ze snel bijsturen wanneer blijkt dat het kind overregularisatie, overextensie of iets dergelijks gebruikt. Doordat de kinderen wel sturing krijgen, maar niet direct taalgebruik imiteren, zijn ze later veel beter in staat om zich correct uit te drukken.

Huizenga (2005: 22-23) geeft aan dat we de taalontwikkeling kunnen beschrijven op verschillende niveaus.

1. Fonologisch niveau.

Dit is het niveau van de spraakklanken. De taalontwikkeling van kinderen begint op dit niveau. Het genuanceerde klankonderscheid dat nodig is om te leren lezen, is bij de meeste kinderen rond het vijfde levensjaar aanwezig. Het niveau van de spraakklanken hoort bij de prelinguale fase.

2. Morfologisch niveau.

Hierbij gaat het om de manier waarop woorden gevormd worden. Kinderen maken zich geleidelijk aan de regels voor de opbouw van Nederlandse woorden eigen. In het begin maken ze nog fouten als 'gevald' en 'gelopen', maar in de loop van hun taalontwikkeling leren ze de correcte vormen. Het morfologisch niveau kan gekoppeld worden aan de differentiatiefase.

3. Semantisch niveau.

Kinderen leren nog niet in één keer de exacte betekenis van een woord. Ook dit is een proces. Zo kan het voorkomen dat een kind eerst alle dieren aanduidt met het woord 'paard'. Door middel van interactie met anderen, hoort een kind dat een hond geen paard heet, maar een hond. Wanneer een woord meerdere betekenissen heeft, is de hele zin waarin het desbetreffende woord staat van belang. Door middel van de context kan een kind erachter komen welke betekenis van het woord wordt bedoeld.

4. Syntactisch niveau.

Op dit niveau beschrijven we de regels die er zijn voor het combineren van woorden. Kinderen krijgen langzamerhand inzicht in de grammaticale regels van het Nederlands. Van de eenwoordfase verloopt de ontwikkeling naar de twee- en meerwoordfase. Eerst produceren ze nog korte, onvolledige zinnen als: 'Waar bal?' Na verloop van tijd zijn ze in staat om de volledige zin 'Waar is de bal?' uit te spreken. Het taalgebruik van een zesjarige loopt grotendeels in correcte zinnen.

5. Pragmatisch niveau.

Op het pragmatische niveau gaat het om het gebruik van taal en de regels die er zijn voor de communicatie tussen mensen. Vanaf twee en een half jaar, tijdens de differentiatiefase, ontwikkelen peuters al kennis over hoe je de taal in allerlei situaties moet gebruiken en zijn ze in staat om hun taaluitingen aan te passen aan hun gesprekspartner.

Dit heeft te maken met het metalinguïstisch bewustzijn. Kinderen beschikken van nature al over een vermogen om impliciete kennis over taal expliciet te maken. Op vijfjarige leeftijd zijn kinderen zich ook bewust van het effect van hun woorden en vanaf zeven jaar zijn ze in staat om een boodschap op een andere manier te formuleren. (Huizenga, 2005) Kinderen leren voornamelijk van volwassenen om hen heen hoe ze met taal om moeten gaan op pragmatisch niveau. Ze krijgen voorbeelden van andere mensen en ze worden gecorrigeerd wanneer ze zelf 'verkeerd' taalgebruik gebruiken. Roelofs (1998) heeft onderzoek gedaan naar de manier waarop kinderen tussen vier en acht jaar oud leren hun taal te gebruiken in min of meer alledaagse situaties. Ze ontdekte dat er heel wat dingen zijn die jonge kinderen nog moeten leren. Ze laten soms lange stiltes vallen, terwijl ze op andere momenten weer te vroeg zijn met hun interrupties. En hoewel het aantal stiltes en het aantal interrupties niet veel kleiner worden naarmate de kinderen opgroeien, worden die stiltes wel korter en komen hun interrupties minder snel. Gesprekjes met achtjarigen verlopen al redelijk vloeiend.

2.4 Taal en denken bij jonge kinderen

Om greep te kunnen krijgen op de omringende wereld, zijn verbale reacties van volwassenen op wat kleuters doen en zeggen van groot belang. Een kleuter ziet in de wereld overal oorzaak- en gevolgrelaties, ook als het die wereld nog niet goed begrijpt. Doordat kleuters meestal denken dat alles een oorzaak of een doel heeft, is het denken vrijwel altijd logisch. Vanuit het magische denken geven kinderen vaak verklaringen. De auto die als eerste aankomt is het snelst, ongeacht de afgelegde afstand die alle auto's hebben moeten afleggen. Jonge kinderen stellen veel waaromvragen. Daarnaast gaan ze in toenemende mate vragen naar het wie, wat en waar. Met name wordt gevraagd naar de betekenis van woorden en zinnen. De taal wordt dan dus zelf onderwerp van het denken. (Goorhuis-Brouwer, 2007)

Wat betekent deze wederzijdse beïnvloeding van taal en denken voor de praktijk? Door middel van het vergroten van de taalontwikkeling komen de kinderen tot nieuw denken, ze krijgen nieuwe inzichten. Door het verwerven van die nieuwe inzichten wordt hun wereld groter, maar tegelijkertijd scheppen ze ook orde in die wereld. Ze gaan verbanden leggen tussen verschillende taaluitingen. Van den Nulft & Verhallen (2009) geven aan dat kinderen uit de onderbouw nog niet alle labels (combinatie van klanken vormen woorden) hebben geleerd, maar dat ze al wel een aantal achterliggende onderdelen van het concept kennen. Vaak hebben kleuters al wel eens gehuppeld, maar ze weten niet hoe je die activiteit noemt. Nieuwe labels worden bij bekende concepten aangehaakt door middel van het voordoen van huppelen in combinatie met het woord 'huppelen'. Er zijn verschillende taal-denken-relaties mogelijk om nieuwe labels aan te haken bij bekende concepten.

Robbe & Pitstra(2001) beschrijven in het boek: *Taal en Kleuters* een aantal taal-denk-relaties die kleuters onder de knie moeten proberen te krijgen.

- Classificeren.
Een bus hoort bij de klasse 'vervoersmiddel'
- Het toekennen van eigenschappen als kleur, vorm, grootte en snelheid.
Een hond, die loopt heel hard.
- Het onderscheiden van middel-doel.
Met een lepel kun je pap eten.
- Het onderscheiden van oorzaak-gevolg.
De straat is nat door de regen.
- Het kunnen vergelijken van zaken op bepaalde eigenschappen.
Een kruk heeft drie poten en een stoel vier.

Als leerkracht kun je invloed uitoefenen op de ontwikkeling van deze denkprocessen. In de lessen kun je bijvoorbeeld aandacht besteden aan oorzaken en gevolgen ('Kleuter X is vandaag ziek en daarom is hij niet op school') en praten over handelingen die je uitvoert. Laat kinderen zelf ook veel verwoorden door bijvoorbeeld samen met de kinderen terug te kijken op hun spel.

2.5 Conclusie

Bij de ontwikkeling van taal spelen genen en de omgeving een rol. Door middel van synaptogenese en pruning bestaan de hersenen uit alleen functionele netwerken. De omgeving van het kind heeft de belangrijke taak om het goede voorbeeld te geven, aandacht te besteden aan taal-denk-relaties etcetera. De omgeving besteedt vaak onbewust aandacht aan de taal-denk-relaties. Daarnaast kan de leerkracht bewust labels koppelen aan bekende concepten door middel van een woord uit te beelden, aan te wijzen of te omschrijven.

Het is waardevol voor leerkrachten, maar ook voor de ouders van het kind om kennis van de taalontwikkelingsfases te hebben, zodat er aangesloten wordt bij de fase waarin het kind zit. Tot slot leren kinderen woorden niet alleen als een woord of label, maar ze leren ook dat een woord vaak verwijst naar iets concreets uit de zichtbare werkelijkheid. Het begrijpen van abstracte begrippen vergt meer tijd en herhaling.

Hoofdstuk 3: Mondelinge vaardigheden en heldere communicatie

Spreeken en luisteren is de basis van het taalgebruik. In dit hoofdstuk wil ik ingaan op het spreken, maar ook op het luisteren en begrijpen. Ik bespreek een communicatieschema en ik sta stil bij het geven en ontvangen van feedback.

In de Kennisbasis van de Nederlandse Taal (Van der Leeuw, Israel, Pauw e.a., 2009) wordt het doel van mondelinge taalvaardigheid als volgt weergegeven: Het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid heeft tot doel de natuurlijke taalontwikkeling te stimuleren, zodat de taalvaardigheid van de leerlingen toeneemt.

3.1 Spraak, taal en denken in samenhang

Kleuters maken steeds langere zinnen. Woordvolgorde, grammaticale vorm, intonatie: hun spreken gaat meer lijken op dat van volwassenen. Kleuters groeien van peutertaal (drie tot vijf woorduitingen met nog weinig grammaticale structuur) naar volwassen taalgebruik. Met volwassen taalgebruik wordt bedoeld dat kinderen een logisch verhaal kunnen vertellen in goed gebouwde zinnen. Wanneer dit tegen het einde van de kleutertijd bereikt wordt, passen kinderen de verschillende grammaticale regels in principe correct toe. (Goorhuis-Brouwer, 2010)

Bij de definitie uit de Kennisbasis van de Nederlandse Taal wordt er een koppeling gemaakt tussen mondelinge vaardigheden en de taalontwikkeling. Goorhuis-Brouwer & Imelman (2010: 87-88) laten zien dat er drie communicatieve methoden zijn om de samenhang hiertussen te stimuleren.

Hieronder wil ik deze drie methoden kort langslopen.

- **Expanderen.** Dit betekent dat je als volwassene de uiting van het kind overneemt, uitbreidt en in een goede vorm teruggeeft. Hierbij is het woordje 'ja' van groot belang. Daarmee bevestig je het kind als het ware in hun rol van goede vragensteller. Je geeft tegelijkertijd mee aan het kind dat je hen begrepen hebt.

Kind: 'Hondje eten.'

Volwassene: 'Ja, het hondje eet uit zijn bak.'

- **Modelleren.** Hiermee wordt bedoeld dat je het goede taalvoorbeeld geeft.

Kind: 'Ik mag nu wakker komen.'

Volwassene: 'Ja hoor, je hebt nu lang genoeg geslapen.'

- **Corrigeren** betekent: De uiting van het kind in een verbeterde vorm herhalen.

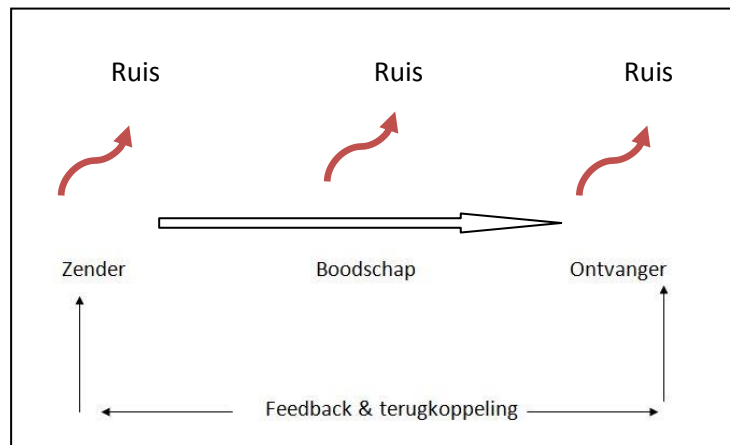
Kind: 'Die is gebrookt.'

Volwassene: 'Die is gebroken, ja!'

Bovenstaande voorbeelden zijn vormen van feedback op taaluitingen. Ik wil nu eerst stilstaan bij het communicatieschema, waarbij ik ook in ga op het geven en ontvangen van feedback.

3.2 Aspecten van communicatie

Het proces van communicatie kan worden weergegeven in een model.



Figuur 2

De aspecten van communicatie pas ik toe op het houden van spreekbeurten door kleuters. De zender, in dit geval een kleuter, geeft een boodschap door aan de ontvangers. (de andere kleuters) De boodschap is in dit geval informatie over een bepaald dier. Een kleuter kan behoorlijk opgewonden zijn en brengt de boodschap heel enthousiast. Een andere kleuter is misschien wat zenuwachtig en dreunt de ingestuurde spreekbeurt op. Is de zender enthousiast, dan wordt de ontvanger ook snel enthousiast. De boodschap komt in dat geval veel beter over.

Een belangrijk onderdeel in het communicatiemodel is het geven en ontvangen van feedback. De leerkracht geeft de kleuters feedback, maar tussen de kleuters onderling gebeurt dit ook. Damhuis & Litjens (2003) geven aan dat het voor de leerkracht van belang is dat hij de leerlingen stimuleert om hun verhaal te doen en daarvoor een veilige omgeving creëren waarin leerlingen – ongeacht hun niveau van taalvaardigheid – hun verhaal doen. De leerkracht begint met het complimenteren van de leerling. Verder is het belangrijk dat de leerkracht zorgvuldig let op de reacties van het verhaal op de luisteraars en of de verteller tijdens het vertellen reageert op de luisteraars. Een belangrijke vraag na de spreekbeurt is: hebben de luisteraars voldoende informatie gekregen om het verhaal goed te begrijpen.

We kunnen feedback onderscheiden in expliciet en impliciet. Wanneer je expliciete feedback geeft, laat je nadrukkelijk weten hoe en wat er anders moet. Je maakt duidelijk wat er goed of fout gaat en geeft eventueel zelf het goede antwoord. Impliciete feedback ligt meer onder de oppervlakte. Er wordt een subtiele correctie meegegeven aan de leerling, maar de fout wordt niet uitgebreid besproken. Expanderen, modelleren en corrigeren, die beschreven zijn in hoofdstuk 3.1, zijn voorbeelden van impliciet feedback geven.

Wanneer we kijken naar de hersenwerking bij het ontvangen van feedback, dan kunnen we het volgende concluderen: Er wordt feedback gegeven op de 'verkeerde' taaluitingen, waardoor die taaluitingen hopelijk steeds minder vaak gebruikt worden.

Die vertakkingen in de hersenen worden dan gesnoeid. De 'goede' taaluitingen worden steeds vaker gebruikt en deze vertakkingen worden dus ook steeds sterker. Het langetermijngeheugen neemt deze taaluitingen in zich op.

Kleuters geven elkaar onderling ook feedback, door middel van bijvoorbeeld het stellen van verhelderingsvragen. Hieruit blijkt dat de verteller over een bepaald onderwerp niet helemaal duidelijk genoeg is geweest.

We hebben het nu alleen nog maar gehad over verbale feedback. Ook non-verbaal kan er feedback gegeven worden. Het optrekken van je wenkbrauwen kan een teken zijn van onbegrip. Belangrijk hierbij is wel dat je als verteller niet de verkeerde conclusies gaat trekken.

In het hele communicatieproces kan ruis ontstaan. Het geven van feedback is daarom erg belangrijk, zodat de verteller weet of de boodschap wel of niet (vervormd) is aangekomen. In de volgende drie paragrafen sta ik stil bij de drie belangrijkste soorten ruis.

3.3 Ruis – Spraak

De manier waarop kinderen woorden uitspreken, wordt steeds duidelijker. Kinderen zijn gezien de spraakmotorische ontwikkeling, in staat om de meeste klanken goed uit te spreken. De /s/ en de /r/ kunnen hier een uitzondering op vormen. Wanneer kinderen deze klanken in woorden inpassen, gaat het meestal wel goed in korte of eenvoudige woorden. Wanneer woorden echter wat moeilijker zijn, bijvoorbeeld als ze beginnen met twee of meer medeklinkers, wordt één medeklinker vaak nog weggelaten of vervangen door een klank die voor het kind gemakkelijker uit te spreken is.

Vrijwel alle kinderen maken in de leeftijd tussen ongeveer drie en vijf jaar een periode door van niet-vloeiend spreken. Misschien komt dat omdat kinderen de juiste woorden niet altijd op tijd vinden. Zoals volwassenen in hun praten pauzes invoeren of naar woorden zoeken, zo zoeken kinderen naar woorden door klanken of woorden te herhalen of klanken vast te houden. Ze herhalen een stuk van de zin of verlengen een bepaalde klank om op die manier tijd te winnen. (Goorhuis-Brouwer & Imelman, 2010)

3.4 Ruis – Luisteren

De boodschap van de spreker komt pas over als je ook echt luistert. Echt luisteren kun je verwoorden met de omschrijving: 'actief luisteren'. Robbe (1999) merkt op dat bij deze vorm van luisteren de luisteraar zich maximaal inzet om de ander te volgen en te begrijpen.

Actief luisteren is zelfs een voorwaarde om de spreker volledig te kunnen begrijpen. Actief luisteren zet je in bij onderwerpen, sprekers of situaties die voor jou als luisteraar van groot belang zijn en waarbij je dan ook sterk betrokken bent. De luistervaardigheid is de eerste taalvaardigheid die kinderen zich eigen maken en vormt de basis van de ontwikkeling van andere taalvaardigheden. Bij de meeste kinderen ontwikkelt zich in de voorschoolse periode de vaardigheid om naar de taal van anderen te luisteren vrijwel automatisch. Bij sommige kinderen is dit echter niet het geval. Luistervaardigheid is een aangeleerd denkproces, waarbij horen, concentratie, onderscheidingsvermogen, herinneren, maar vooral begrijpen een belangrijke rol spelen. Luistervaardigheid kan door oefening verbeterd worden. Met name voorlezen is een belangrijk middel om het begrip luisteren bij kinderen te stimuleren. (Vernooy, 2007) Wanneer kinderen snel afgeleid zijn, kan de leerkracht door middel van non-verbale communicatie de leerlingen weer aansporen tot luisteren. Even met de vingers 'knippen' of het kind aantikken op de schouder, kan ervoor zorgen dat de leerling weer met volle aandacht gaat luisteren. Wanneer je lesgeeft vanuit de betrokkenheid van de kinderen, merk je dat de kinderen veel meer gemotiveerd zijn. Zij worden namelijk sterk betrokken bij het onderwerp. Doordat kinderen meer gemotiveerd zijn, nemen ze een actievare houding aan in de lessen. Dit heeft als resultaat dat de kinderen meer oppikken en dus meer leren.

3.5 Ruis – Begrijpen

Kinderen vinden het vaak moeilijk een verzwegen bedoeling te destilleren uit de vraag van een volwassene. 'Dus jij hebt weleens een kikker gezien?' vroeg Roelofs (1998: 47-48) een keer aan de vierjarige Stefan. Ja, dan had hij. 'En vertel eens, hoe ging dat?', vroeg ze verder. 'Goed', zei het jongetje, en daar liet hij het bij. De volwassene verwacht een verhaaltje te horen, maar dat had de kleuter niet door. Omgekeerd laten jonge kinderen zelf vaak weer allerlei dingen on gezegd, omdat ze ervan uitgaan dat hun gesprekspartner die dingen wel weet. Ze beginnen een verhaaltje met de zin: 'Hij zit op straat', zonder uit te leggen naar wie het woord 'hij' verwijst. Jonge kinderen begrijpen nog niet dat andere mensen sommige dingen niet weten die voor hen van zelf spreken. Gezonde kinderen groeien van zelf over deze fase heen. Desondanks is dit wel iets om in het achterhoofd te houden.

3.6 Leerlijnen mondelinge communicatie

De leerlijnen mondelinge communicatie voor groep één tot en met drie zijn gesplitst in de volgende deelgebieden: deelnemen aan gesprekken, interactief leren, taalgebruik, woordenschat, begrip luisteren, vertellen en presenteren, reflectie op communicatie en reflectie op taal. (Expertisecentrum Nederlands, 2010)

Wanneer we verder kijken naar het kopje 'vertellen en presenteren' komen de volgende tussendoelen naar voren:

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

Het Expertisecentrum Nederlands (2010) spitst deze tussendoelen meer toe op mijn onderwerp, namelijk de kleuterspreekbeurten. De volgende doelen komen naar voren:

- De kinderen leggen schriftelijk vast wat ze geleerd of ervaren hebben, bijvoorbeeld in de vorm van een tekening.
- De informatie wordt mondeling verwerkt en gepresenteerd tijdens het uitbrengen van een verslag of het houden van een toelichting bij foto's of een tekening.
- De kinderen houden eenvoudige, korte monologen waarin de zinnen kort en eenvoudig zijn.
- De onderwerpen van de teksten zijn dichtbij, ze gaan over het hier en nu, zijn contextgebonden en concreet, vooral rond concrete voorwerpen of handelingen.

Naarmate de kinderen taalvaardiger worden, krijgt de formulering meer aandacht. De leerlingen ontwikkelen zich cognitief, zodat ze er steeds beter in slagen om het verloop van een verhaal te overzien. Daardoor worden hun woordkeuze, zinsbouw, structurering van fragmenten en de samenhang tussen die fragmenten verbeterd.

3.7 Conclusie

Er zijn verschillende manieren om de mondelinge vaardigheden en de taalontwikkeling van de kinderen te bevorderen. Een belangrijke manier is de kleuterspreekbeurt. Wanneer kleuters regelmatig vertellen, leren ze beter formuleren en presenteren. Tijdens het communiceren kan er allerlei ruis ontstaan. Nog niet alle kleuters zijn in staat om vloeiend te spreken, actief te luisteren of de verzwegen boodschap te destilleren. Als verteller is het daarom belangrijk om te 'toetsen' of de boodschap is overgekomen. Kleuters geven voornamelijk impliciete feedback aan elkaar. Dit kan ervoor zorgen dat de verteller de juiste netwerken creëert in de hersenen.

Hoofdstuk 4: Woordenschatontwikkeling

Stel dat je iets probeert duidelijk te maken, maar de ander begrijpt je niet. De zender is gefrustreerd, omdat de ontvanger de boodschap niet begrijpt. Ook de ontvanger kan gefrustreerd worden. 'Leg het eens wat duidelijker uit, dan begrijp ik het ook!' Een adequate woordenschat is van belang om je goed uit te kunnen drukken en elkaar te kunnen begrijpen. Op de basisschool is het daarom essentieel om veel aandacht te besteden aan het woordenschatonderwijs. Er zijn twee typen situaties waarin nieuwe woorden geleerd worden. Bij incidentele woordleersituaties komen de leerlingen toevallig een nieuw woord tegen en is er een noodzaak om achter de betekenis van het woord te komen. Wanneer de leerkracht de bedoeling heeft om de leerlingen nieuwe woorden aan te leren, spreken we van intentionele woordleersituaties. (Huizenga, 2005)

4.1 Cijfers

Als kinderen met Nederlands als eerste taal de basisschool binnenkomen, kennen ze meestal al 2.000 à 3.000 woorden. De woordenschat van 6-jarige leerlingen wordt geschat op 4.500 woorden. Kinderen leren in de kleuterperiode dus ongeveer 2.000 woorden. De woordenschat van 15-jarige leerlingen wordt geschat op ongeveer 15.000 woorden. Dit houdt dus in dat Nederlandse kinderen gemiddeld 1.000 woorden per jaar leren. Dat komt neer op 2 à 3 woorden per dag. (Van den Nulft & Verhallen, 2009) Bij allochtone kinderen ligt dit heel anders. De woordenschat bij kleuters met Nederlands als tweede taal blijft over het algemeen ver achter bij die van autochtone kleuters. Gemiddeld begrijpt een 4,5-jarige anderstalige kleuter 1300 woorden in het Nederlands en gebruikt hij er gemiddeld 1100. (Paus, Bacchini & Dekkers, 2006) Om deze gigantische achterstand om te buigen, moeten er maatregelen getroffen worden. De gemeente Amsterdam, het Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen en de basisscholen hebben besloten dat ze het probleem van deze gigantische achterstanden drastisch aan willen gaan pakken. Kleuterleerkrachten krijgen een basiswoordenlijst voor groep 1 en groep 2 afgedrukt op zogenoemde 'placemats'. Op de ene zijde staan 1000 basiswoorden op alfabetische volgorde met 500 extra woorden. Op de andere zijde staan de woorden onder verschillende thema's. Het is de bedoeling dat elke kleuter minimaal 2000 tot 3000 woorden kent voordat hij naar groep 3 gaat. Zo heeft iedere 6-jarige een gelijke startpositie. (Van Norden, 2009)

4.2 Mentale Lexicon

Wat betekent het eigenlijk als je een woord kent? Graves (2006) beschrijft in 'The Vocabulary Book' een aantal niveaus van het kennen van woorden.

- Het helemaal niet kennen van een woord.

- Een algemeen gevoel hebben over een woord. Leugenachtig heeft bijvoorbeeld altijd een negatieve lading.
- Je kent wel een woord, maar je kunt het niet toepassen in vergelijkbare situaties.
- Het kennen van woorden door middel van de rijke context waardoor je het woord ook echt begrijpt en toe kunt passen in vergelijkbare situaties.

Van den Nulft & Verhallen (2009) spreken over receptieve en productieve woordenschat. Receptieve woordenschat gaat over de woorden die wel worden begrepen, maar nog niet kunnen worden gebruikt. Tot ongeveer één jaar krijgt een kind veel taal te horen, waarvan het nauwelijks iets begrijpt. Eerst beseft het kind dat geluiden die op een bepaalde manier samengevoegd worden een bepaalde betekenis hebben. Vervolgens beseft het kind, in de vroeg-linguale periode, dat deze opeenvolgingen van klanken woorden zijn en naar voorwerpen, situaties en emoties verwijzen. Voordat het kind in staat is een betekenis aan een woord toe te kennen, moet het eerst de woordvorm herkennen. Het kind moet in staat zijn woorden uit de 'brei' van de input te herkennen en deze als betekenisvolle eenheden op te slaan in zijn mentale lexicon. Pas daarna is het kind in staat een betekenis aan een woord toe te kennen. Het leren van nieuwe woorden vereist daarom een goed functionerend fonologisch geheugen.

Bij productieve woordenschat worden de geleerde woorden mondeling of schriftelijk toegepast. De meeste kinderen produceren het eerste woord wanneer ze tussen de acht en achttien maanden oud zijn. Wanneer de productieve woordenschat ongeveer 50 woorden bevat, treedt er bij een aantal woorden een woordenschatexplosie op. Bij andere kinderen ontwikkelt zich de woordenschat heel geleidelijk en is er een bijna vloeiende ontwikkeling. De eerste 50 woorden die een kind produceert, zijn woorden met een eenvoudige lettergreepstructuur en een beperkt aantal consonanten en vocalen. Het zijn namen van personen, dieren, lichaamsdelen, voorwerpen en acties uit het dagelijkse leven van het kind. Daarna groeit het aantal werkwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, persoonlijke voornaamwoorden en functiewoorden. Zelfstandige naamwoorden zijn eenvoudiger te leren dan werkwoorden en komen daarom in de vroege woordenschat van kinderen vaker voor. In hoofdstuk 4.1 staat beschreven dat de receptieve woordenschat van 4-jarigen ongeveer 2.000 tot 3.000 woorden is. Rond deze leeftijd is de productieve woordenschat 1.500 woorden. Twee jaar later is het aantal woorden dat kleuters produceren, gestegen naar 3.500.

Wanneer kinderen nieuwe woorden leren, is het van belang dat ze die woorden ook echt opslaan, zodat ze de woorden kennen en weer kunnen toepassen.

Nieuwe woorden worden opgeslagen in het woordgeheugen of het mentale lexicon.

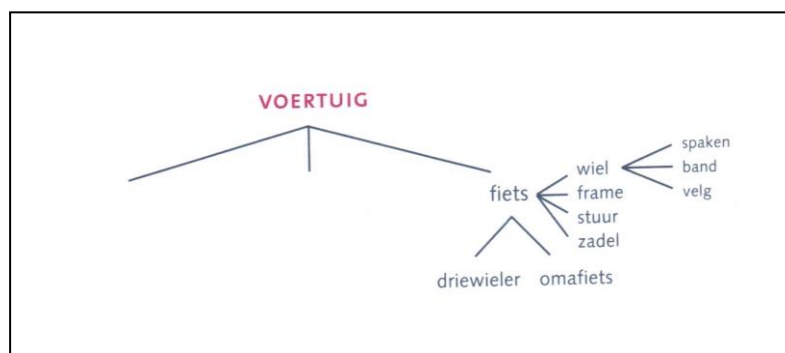
Van belang is ook de manier van aanbieden van de nieuwe woorden.

Je kunt dat op verschillende manieren doen:

- De concrete betekenis van een woord. Op dit niveau, het ervaringsniveau, gaat het om iets wat je concreet kunt aanwijzen of ervaren.
- Wanneer je de betekenis van een woord op een abstracte manier leert, dan omschrijf je het woord.
- De contextuele betekenis van een woord. Je biedt het woord aan in de context. Je gebruikt de relaties die een woord heeft met andere woorden. (Huizenga, 2005)

Bij kleuters ligt de nadruk in de ontwikkeling van het woordgeheugen meer op de contextuele betekenis van het woord.

Er worden allerlei relaties gelegd in het mentale lexicon. Dit wordt 'netwerkopbouw' genoemd. Voorbeeld van een relatie is een 'deel-geheel-relatie'. In figuur 6 staat een voorbeeld van een deel-geheel-relatie die opgenomen is in een hiërarchische structuur met categorieën en subcategorieën. (Kienstra, 2003) Dit heeft te maken met het labelen, waar we in hoofdstuk 2.5 kort bij stil stonden. Kleuters kunnen de woorden *stuur* en *zadel* al wel kennen, maar weten misschien niet dat die woorden horen bij het label *fiets*. In het mentale lexicon worden deze koppelingen gemaakt.



Figuur 3

4.3 Vierfasenmodel

Hoe kun je ervoor zorgen dat woorden daadwerkelijk opgeslagen worden in het mentale lexicon? Dat heeft veel te maken met hoe je woordenschat aanbiedt. Wanneer er bijna geen herhaling in de les plaatsvindt, blijven de woorden minder snel of helemaal niet hangen.

Het heeft ook te maken met welke werkvormen je in de les toepast. Hoe oefen je de woorden in?

Volgens Van den Nulft en Verhallen (2009) is een goed model voor woordenschatonderwijs het vierfasenmodel. Ik bespreek de fases en betrek ze op kleuterspreekbeurten.

- Fase 1: Voorbewerken. In deze fase gaat het vooral om het creëren van een gunstige beginsituatie. Zorg voor een goede context of een functionele leersituatie en activeer de voorkennis van de kinderen. De kleuters kunnen als introductie op hun spreekbeurt vragen wat de andere kinderen al weten over het onderwerp om achter de beginsituatie te komen en de voorkennis te activeren.
- Fase 2: Semantiseren. De betekenis van de woorden maak je duidelijk binnen de context waarin een woord is aangeboden. De basisprincipes van het semantiseren zijn: uitbeelden, uitleggen en uitbreiden. Een woord uitbeelden zorgt ervoor dat kinderen de betekenis van een woord beter onthouden. Bij het uitleggen spreek je vooral de talige kinderen aan. Doordat je woorden aanbiedt in een betekenisnetwerk of een thema (uitbreiden) kun je de woordenschat van kinderen nog meer vergroten. De kleuters geven hun spreekbeurt aan de hand van een A3-papier dat ze gekleurd en beplakt hebben. Hierdoor worden de woordenschatwoorden uitgebeeld. Daarnaast kunnen de kinderen hun hele lichaam gebruiken om woorden uit te beelden, zoals het woord 'fladderen'. De kleuters geven de betekenis van de woorden. Eventueel breiden ze het woord uit door er een synoniem van te geven.
- Fase 3: Consolideren. Hierbij gaat het om het inoefenen van de woorden. De aangeleerde woorden komen door middel van allerlei werkvormen in verschillende situaties en op verschillende momenten terug. De kleuters kunnen, door middel van bijvoorbeeld een klein spelletje of door het herhalen van de woorden in andere contexten, de woorden bij de andere kleuters inoefenen. De vuistregel is de 4 + 1 + 1 + 1 regel. Het woord moet viermaal met korte tussenpauzes worden aangeboden bij de semantisering en driemaal, waar langere pauzes tussen zitten, in de consolidering. Het woord moet in totaal dus minimaal zeven keer herhaald worden, voordat het echt is opgenomen in het mentale lexicon.
- Fase 4: Controleren. In deze fase ga je na of de kinderen de aangeleerde woorden ook daadwerkelijk onthouden hebben en de betekenis kennen. Aan het begin van elke nieuwe spreekbeurt stel ik de kleuters de open vraag wat ze van de vorige kleuterspreekbeurt hebben onthouden.

4.4 Woordenschattoetsen

Hoe toets je de woordenschat bij kleuters? Je kunt gebruik maken van observaties, maar dit is behoorlijk tijdrovend. Daarnaast kun je met observaties alleen een globale indruk krijgen van de taalvaardigheid van de kinderen. Een toets echter richt zich op een afgebakende leertaak en er zijn duidelijke van tevoren vastgestelde normen voor de beoordeling van de leertaak.

Wanneer je de woordenschat bij kleuters wilt toetsen, dan kun je gebruik maken van de Woordenschattoets beginnende geletterdheid of Taal voor kleuters.

Wanneer je zelf een toets maakt, moet de toets volgens Huizenga (2005) voldoen aan drie kwaliteitseisen.

1. De toets moet valide zijn. De toets moet aan zijn doel beantwoorden.
2. De toets moet objectief zijn. De persoonlijke gevoelens en voorkeuren van de beoordelaar mogen niet meespelen bij de beoordeling van de resultaten.
3. De toets moet betrouwbaar zijn. De uitslag van de toets mag niet beïnvloed worden door het tijdstip van de afname, door de vormgeving van de toets of door pech of geluk.

4.5 Conclusie

De kleuterperiode is een periode waarin de kinderen veel nieuwe woorden leren. Als leerkracht is het van belang hoe je de woorden aanbiedt, zodat ze ook echt opgenomen worden in het mentale lexicon. Houd daarbij het vierfasenmodel duidelijk voor ogen. Door mondeling of schriftelijk te controleren of kinderen het woord begrijpen en/of gebruiken, kun je erachter komen of de woorden daadwerkelijk geïntegreerd zijn. Minimaal zeven keer het woord herhalen op verschillende manieren is essentieel.

Hoofdstuk 5: Spreekbeurten

Kinderen hebben genoeg te vertellen. Zoveel dat ze vaak niet op willen houden. Kinderen die vertellen over eigen waarnemingen en belevenissen zijn zeer gemotiveerd om dit in de beste bewoordingen te doen en gaan zeer actief op zoek naar woorden en formuleringen. Kinderen die luisteren naar de ervaringsverhalen van anderen zijn over het algemeen zeer geïnteresseerd in de pogingen van de verteller om zijn ervaringen zo goed mogelijk onder woorden te brengen. (Van Norden, 2004) Het vertellen over eigen ervaringen wordt vaak als middel ingezet om kennisverwerving gemakkelijker te laten verlopen. De eigen ervaringen zijn het beginpunt, maar het echte doel is dat kinderen kennis verwerven over een bepaald thema en hun woordenschat uitbreiden.

5.1 Mondelinge interactie bij het jonge kind

Het kringgesprek is een veelvoorkomende vorm van mondelinge interactie in de kleuterklassen. We maken onderscheid tussen de grote kring en de kleine kring. Voor de kinderen is de grote kring van betekenis als zij zich er op hun gemak voelen en zich gehoord weten. Ze leren wat de groep belangrijk vindt en hoe het is om zelf een ander idee of een andere wens te hebben. Daarnaast leren de kinderen zich te houden aan de regels van de kring en niet steeds te beginnen als een ander nog aan het woord is. De grote kring is minder geschikt voor intensieve uitwisselingen en dus niet zo effectief voor taalverwerving. In de kleine kring ga je met een groepje van vier tot acht leerlingen dieper in op de onderwerpen die spelen in de klas. Leerkracht en de kinderen brengen gespreksonderwerpen en kwesties in die voortkomen uit de thema's in de klas, spel- en onderzoeksactiviteiten van de kinderen en gebeurtenissen in de groep. (Pompert, Hagenaar & Brouwer, 2009)

Het onderwijsleergesprek heeft voornamelijk het doel om wat te leren. De leerkracht verdiept samen met de kinderen een onderwerp en probeert zo de taalontwikkeling van de leerlingen te stimuleren. De leerkracht heeft een belangrijke rol. Hij zorgt ervoor dat het gesprek slaagt door dóór te vragen en terug te geven. Er worden geïnteresseerde vragen gesteld door de leerkracht, zodat de kinderen weten dat de leerkracht het belangrijk vindt om bepaalde aspecten van het onderwerp te verdiepen. De mondelinge vaardigheid van de kinderen neemt toe, doordat de nieuwe woorden aangeboden worden in een relevante context. De kinderen gaan ervaren dat als je zo met elkaar praat, je een stap verder kan komen in het begrijpen van de wereld om je heen. (Pompert, Hagenaar & Brouwer, 2009)

Wanneer je in gesprek gaat met kleuterleerkrachten over het onderwerp mondelinge vaardigheden, dan hoor je vaak de term 'ervaringsgesprek' vallen.

Het woord zegt het eigenlijk al: kinderen delen hun ervaringen. Wat is het verschil tussen een spreekbeurt en een ervaringsgesprek? Daarvoor moeten we naar de doelen kijken. Het hoofddoel van een spreekbeurt is het overdragen van kennis. Het belangrijkste doel van ervaringsgesprekken is het vertellen van eigen ervaringen. Ervaringsgesprekken kunnen ook als doel hebben om anderen te informeren. Jonge kinderen kunnen bijvoorbeeld hun eigen werk aan anderen laten zien, vertellen hoe ze het hebben gemaakt of waarom ze het hebben gemaakt. Toch staat in een spreekbeurt minder dan in een ervaringsgesprek het beleven centraal.

5.2 Eisen spreekbeurten

Voordat je begint met het inzetten van de spreekbeurt als werkvorm is het goed om te bedenken wat er allemaal bij komt kijken. In hoeverre geef je de kinderen instructie over de volgende aspecten?

Robbe (1999: 117) noemt de volgende aandachtspunten voor leerlingen uit de middenbouw en bovenbouw:

- Hoe begin ik mijn optreden?
- Hoe houd ik mijn publiek in de gaten?
- Welke houding moet ik aannemen?
- Gebruik ik mijn stem goed?
- Hoe kan mijn mimiek bijdragen aan een goede presentatie?
- Hoe houd ik de aandacht van mijn publiek vast?
- Hoe ga ik om met de spanning tijdens het spreken?

Leg je als leerkracht dan niet teveel nadruk op de vorm in plaats van op de ervaring van het kind en het overbrengen van de kennis?

Wanneer je kijkt naar de eisen bij het overbrengen van kennis kun je denken aan:

- Vertel ik duidelijk waar mijn spreekbeurt over gaat? (het onderwerp)
- Leg ik moeilijke woorden uit?
- Maak ik gebruik van verschillende subonderwerpen?
- Zit het verhaal logisch in elkaar?

5.3 Eisen kleuterspreekbeurten

Volgens Bijma (2011) kun je een kleuterspreekbeurt definiëren als een praatje van kleuters over een onderwerp waar ze enthousiast over zijn aan de hand van een zelfgemaakte 'kletsplaat'. Daarbij geeft ze aan dat een kleuterspreekbeurt belangrijk is voor hun woordenschat, taalvaardigheid en zelfvertrouwen.

Een aanpak van een kleuterspreekbeurt kun je als volgt in een stappenplan weergeven:

1. Er wordt eerst een introductieles gegeven aan de kleuters, waarbij de leerkracht zelf een praatje houdt aan de hand van een zelfgemaakte kletsplaat.
2. De kleuters kiezen een onderwerp (een vrij onderwerp of een onderwerp uit een keuzelijst).
3. De kinderen krijgen een voorbereidingsmap mee naar huis. Hierin zit een informatiebrief in voor de ouders en een leeg A3-papier.
4. De kleuters bereiden, samen met hun ouders, de kleuterspreekbeurt voor. Dit betekent dat ze op een A3-papier plaatjes/foto's plakken en tekeningetjes maken over het desbetreffende onderwerp. Ze bereiden hun praatje voor.
5. Op school houden de kleuters hun spreekbeurt aan de hand van de kletsplaat.
6. Na het praatje wordt er geëvalueerd over het onderwerp en over de presentatie.

Ik heb ervoor gekozen om de kleuters drie woordenschatwoorden te laten verwerken in hun spreekbeurt. Je kunt hierbij differentiëren: Sterke leerlingen verwerken leggen vijf woorden uit en wat minder sterke leerlingen verwerken twee nieuwe woorden.

Een kleuterspreekbeurt mag maximaal vijf minuten duren.

De twee rijtjes bij hoofdstuk 5.2 laten zien dat je niet zomaar een spreekbeurt kunt geven. Van tevoren en tijdens de spreekbeurt moet je aan allerlei communicatieve en inhoudelijke aspecten denken. Kun je deze eisen ook al van kleuters verlangen?

Volgens Pompert, Hagenaar en Brouwer (2009: 21) kun je eisen bij gespreksactiviteiten indelen in drie categorieën: leren luisteren, leren spreken en gesprekken voeren. De volgende eisen stellen zij bij gesprekken in de onderbouw:

Leren luisteren

- De ander aankijken en aandacht vasthouden.
- Informatie opnemen.
- Vragen als je iets niet begrijpt.
- Doorvragen als je meer wilt weten.

Leren spreken

- Eigen ervaringen verwoorden of eigen gedachten en ideeën.
- De bedoeling goed verwoorden: uitspraak, woordenschat, zinsbouw, samenhang tussen de zinnen.

Gesprekken voeren

- Leren reageren op elkaar.
- Aandacht voor de eigen boodschap en de ontvanger.

Volgens Rijntjes (2012), lid van de Werkgroep Kleuteronderwijs, moet je de doelen aanpassen aan de leeftijd. Bij kleuters moet je niet teveel eisen willen stellen. Het doel van een kleuterspreekbeurt kan bijvoorbeeld zijn: het emotioneel vrij zijn en vertellen voor een groep. Het gaat hier dus in eerste instantie niet om kennisoverdracht.

5.4 Stimulerende en belemmerende factoren

Je hebt kleuters die hele verhalen kunnen houden in de kring of voorin de klas. Zij ervaren totaal geen angst en vinden het alleen maar leuk om te vertellen. Het onderwerp van de presentatie of het gesprek is hierbij van groot belang. Zorg ervoor dat je inspeelt op de belevingswereld van de kleuters. Daarnaast is een adequate woordenschat een stimulerende factor, zodat de kleuters zich zo goed mogelijk kunnen uitdrukken. We kunnen kleuters van elkaar onderscheiden wanneer we kijken naar de inhoud van de presentaties en gesprekken. Sommige kleuters brengen hun boodschap over met een goede inhoud. Andere kleuters blijven hangen in herhalingen of vertellen verhalen die niets te maken hebben met het onderwerp. De leerkracht kan de leerling een duwtje in de goede richting geven, zodat de monoloog weer betekenisvol wordt.

Naast de stimulerende factoren zijn er ook een aantal belemmerende factoren. Zoals ik in hoofdstuk 3.3 al aangaf, maken bijna alle kinderen in de leeftijd tussen ongeveer drie en vijf jaar een periode door van niet-vloeiend spreken. Dit kan verklaard worden door het feit dat kinderen veel beleven, er veel over willen vertellen, maar de juiste woorden niet altijd op tijd weten te vinden.

Kinderen zoeken naar woorden door klanken of woorden te herhalen of klanken vast te houden. Ze herhalen een stuk van de zin of verlengen een bepaalde klank om op die manier tijd te winnen. Dit niet-vloeiend spreekgedrag wordt opgeroepen door vier ontwikkelingsfacetten: de taalontwikkeling, de waarneming, de spraakmotorische ontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling.

(Goorhuis-Brouwer, 2007)

- Kinderen in de differentiatiefase ontwikkelen de taal vanuit losse woordjes naar tweewoorduitingen, naar drie- tot vijfwoorduitingen en uiteindelijk naar goed gevormde zinnen. Vooral in de periode waarin de kinderen de overgang moeten maken van nog weinig grammaticaal opgebouwde uitingen naar goed gevormde zinnen, denken kinderen vaak na over de juiste formulering en woordkeuze.

Daarom is het dus niet verwonderlijk dat kinderen tussen drie en vijf al pratend nadenken: hun talige inzicht is groeiende en dit willen ze ook onder woorden brengen.

- Kleuters maken in hun waarneming een grote ontwikkeling door en denken na over de dingen die ze zien en fantaseren.
Ze vinden het lastig om die waarnemingen en gedachten precies onder woorden te brengen. Bovendien zijn nog niet alle dingen waarvan je wel weet hoe ze werken bij hun naam bekend.
- Sommige kinderen bereiken de motorische controle met vijf jaar, andere pas tussen zes en zeven jaar. In de leeftijd van ongeveer drie tot zes jaar moeten kinderen leren om hun manier van spreken aan te passen aan hun motorische mogelijkheden.
- Sommige kinderen reageren erg gevoelig op alles wat er om hen heen gebeurt. Ze kunnen met diepe en intensieve gedachten rond blijven lopen, omdat ze zich onvoldoende kunnen uiten over wat hen bezighoudt. Dit werkt spanningsverhogend en kan niet-vloeiend spreken tot gevolg hebben.

Een aantal kinderen durft spontaan voor de hele groep te vertellen. Andere kinderen hebben hier wat meer moeite mee. In het artikel 'Kleuters kletsen digitaal' zegt Bijma (2011) dat de juffen faalangst nog niet hebben meegemaakt. Sterker nog: de kleuters stimuleerden elkaar om de voorbereidingsmap voor de spreekbeurt niet te lang thuis te houden.

Om faalangst te voorkomen, moeten de volgende voorwaarden aan kleuterspreekbeurten worden gesteld:

- De kleuterspreekbeurt moet plaatsvinden in een veilige setting.
- De leerkracht en de andere kleuters complimenteren de verteller en spreken hun vertrouwen uit.

Wanneer kleuters daadwerkelijk last hebben van faalangst moet je het verhalen vertellen geleidelijk opbouwen. Het kind vertelt zijn verhaal eerst in een veilige setting, bijvoorbeeld door het verhaal op te nemen. Wanneer dat goed gaat, vertelt het kind zijn verhaal aan een paar kinderen en uiteindelijk in de grote groep of zelfs in een andere groep.

Sommige kleuters vertellen heel veel, zonder enig limiet. Als leerkracht moet je op een gegeven moment ingrijpen. Je vat de boodschap van het kind kort samen en ga snel door naar de volgende verteller. In het geval van de kleuterspreekbeurt spreek je met de kinderen een bepaalde tijd af hoe lang de spreekbeurt maximaal mag duren. Het kan ook voor komen dat een kleuter veel herhaling gebruikt. Je probeert dan de kleuter te stimuleren tot het vertellen van het volgende aspect uit de verhaallijn. Je vat het vertelde kort samen en vraagt aan de leerling wat er daarna is gebeurd.

5.5 Conclusie

Een kleuterspreekbeurt is een praatje van kleuters over een onderwerp waar ze enthousiast over zijn aan de hand van een zelfgemaakte 'kletsplaat'. Er doen zich verschillende stimulerende en belemmerende factoren voor bij kleuterspreekbeurten, zoals een adequate woordenschat of faalangst. Het mag duidelijk zijn dat aan spreekbeurten van kleuters minder hoge eisen moeten worden gesteld dan aan spreekbeurten van oudere kinderen. Daarnaast kun je binnen de kleutergroepen differentiëren wat betreft het stellen van eisen aan de spreekbeurten. Denk hierbij aan de hoeveelheid te verwerken woordenschatwoorden, de duur en de lengte van de spreekbeurt.

Hoofdstuk 6: Van theorie naar praktijk

We zijn nu op het punt gekomen dat we de theoretische basis hebben gelegd. We hebben gekeken naar de visie op kleuteronderwijs van verschillende wetenschappers, de werking van het brein, de taalontwikkeling, de mondelinge communicatie en woordenschat en tot slot naar de kleuterspreekbeurt zelf.

We kunnen de volgende conclusies trekken:

- Bij de ontwikkeling van taal spelen genen en de omgeving een rol. Door middel van synaptogenese en pruning bestaan de hersenen uit alleen functionele netwerken.
- Om de mondelinge vaardigheden en de taalontwikkeling van jonge kinderen te bevorderen, loont het zeer de moeite om kinderen regelmatig te laten vertellen, zodat ze beter leren formuleren en presenteren. Je moet hierbij wel rekening houden met ruis. Het kan zijn dat de spraak nog niet goed is ontwikkeld, jonge kinderen zijn snel afgeleid of ze begrijpen de boodschap nog niet (goed). Daarom moeten wij altijd 'toetsen' of de boodschap over is gekomen. De luisteraars hebben de taak om impliciete of expliciete feedback te geven, zodat de verteller de juiste netwerken creëert in de hersenen.
- De kleuterperiode is een periode waarin de kinderen veel nieuwe woorden leren. Als leerkracht zijnde is het van belang hoe je de woorden aanbiedt, zodat ze ook echt worden opgenomen in het mentale lexicon. Daarbij moet het vierfasenmodel duidelijk voor ogen gehouden worden.
- Een kleuterspreekbeurt is een praatje van kleuters over een onderwerp waar ze enthousiast over zijn aan de hand van een zelfgemaakte 'kletsplaat'. Een kleuterspreekbeurt is belangrijk voor de woordenschatuitbreiding, de taalvaardigheid en het zelfvertrouwen. Er doen zich verschillende stimulerende en belemmerende factoren voor bij kleuterspreekbeurten. Het mag duidelijk zijn dat aan spreekbeurten van kleuters minder hoge eisen moeten worden gesteld dan aan spreekbeurten van oudere kinderen. Toch zitten hier verschillende gradaties in. Dit heeft veel te maken met de visie op kleuteronderwijs. Sommigen zijn van mening dat het er veel te schools aan toe gaat op de kleuterschool. Anderen zeggen dat kleuters veel meer aankunnen dan dat wij denken. Ik heb ervoor gekozen om kleuters te gaan prikkelen, zodat ze meer presteren.

Na dit literatuuronderzoek en aan het begin van het praktijkonderzoek wil ik een model laten zien dat voor mij de essentie weergeeft van een kleuterspreekbeurt.

Kleuter:	→	Spreekbeurt:
Adequate woordenschat		Leert klasgenoten nieuwe woorden aan
Adequate spraakmotoriek		Spreekt duidelijk, reageert op feedback
Vrijmoedigheid		Durft te vertellen wat hij/zij wil vertellen
Onderwerp in de belevingswereld		Vertelt over ervaringen

Figuur 4

Hoofdstuk 7: Methode van onderzoek

7.1 Algemeen

Mijn praktijkonderzoek heb ik uitgevoerd op 'De Beatrixschool' in Ermelo. Dit is een protestants-christelijke basisschool waar vijf kernwaarden centraal staan: Veiligheid, duidelijkheid, zelfstandigheid, samenwerken en de christelijke identiteit. De school werkt volgens de aanpak Driestromenland. Elke groep is verdeeld in drie groepen:

- De ontdekkende groep: de kinderen die het liefst zelf op zoek gaan naar de oplossing en die dan ook meestal zelf wel vinden.
- De sturende groep: kinderen die graag een steuntje in de rug krijgen van hun meester of juf en zo het beste leren.
- De ontwikkelende groep: met een klein beetje hulp en wat handreikingen gaan ze zelf aan het werk.

Deze basisschool heeft ervoor gekozen om twee combinatiegroepen van de kleuters te maken in plaats van enkele groepen. Kinderen uit groep 1 kunnen zich optrekken aan de oudere kleuters. De kinderen uit groep 2 worden gestimuleerd om zoveel mogelijk de helpende hand te bieden aan de jongste garde.

Het gemiddelde taalniveau van de kleuters uit beide groepen ligt boven het landelijk gemiddelde. Observaties en toetsresultaten laten zien dat de kleuters uit groep 2b gemiddeld een grotere woordenschat hebben dan de kinderen uit groep 2a.

In het praktijkonderzoek heb ik gebruik gemaakt van een experiment. Ik heb tien kinderen uit groep 2a gebruikt als controlegroep en tien kinderen uit groep 2b als experimentele groep. Kinderen uit groep 2 zijn beter in staat om gestructureerde monologen te geven door te letten op de formulering, woordkeuze en zinsbouw dan kinderen uit groep 1. Op 'De Beatrixschool' zitten precies twintig kinderen in groep 2, gelijk verdeeld over de twee combinatiegroepen. De keuze was daarom ook snel gemaakt om alle twintig kinderen in te schakelen. De onderzoeksgroep is groot genoeg. Bij een experiment is de vuistregel namelijk minimaal zestien tot twintig personen.

Het praktijkonderzoek is kwantitatief. Ik heb gebruik gemaakt van toetsresultaten om conclusies te trekken. Daarnaast heb ik in de literatuurstudie stilgestaan bij kwalitatief onderzoek. Ik heb mij verdiept in de visies van verschillende wetenschappers over het huidige kleuteronderwijs.

Het praktijkgedeelte kan in onderstaand schema weergegeven worden:

Groep 2a (controlegroep)	Groep 2b (experimentele groep)
1. Productieve woordenschattoets	1. Productieve woordenschattoets
2. Receptieve woordenschattoets	2. Receptieve woordenschattoets
3. Woordenschatlessen	3. Spreekbeurten
4. Productieve woordenschattoets	4. Productieve woordenschattoets
5. Receptieve woordenschattoets	5. Receptieve woordenschattoets

Tabel 1

7.2 Productieve woordenschat

Allereerst heb ik de productieve woordenschat van de kleuters gemeten. Ik heb aan elke kleuter gevraagd of ze tien van de in totaal dertig woordenschatwoorden wilden beschrijven. Deze tien woorden heb ik willekeurig gekozen. Bij elk woord heb ik dezelfde vraag gesteld: 'Wat is een ...' (bijvoorbeeld kuiken). Van tevoren heb ik bij elk woordenschatwoord een beschrijving of woord genoteerd. Dit was de voorwaarde om een punt te halen.

Ik heb bijgehouden hoeveel betekenissen de kinderen konden produceren. Wanneer de kinderen alle vragen goed beantwoordden, haalden ze tien punten. (100%)

Deze productieve woordenschattoets (zie bijlage 1) heb ik twee keer afgenomen, voor en na de spreekbeurten/woordenschatlessen.

7.3 Receptieve woordenschat

Na het afnemen van de productie woordenschat heb ik gekeken naar de receptieve vaardigheden.

Dit heb ik bewust in deze volgorde gedaan, omdat de kleuters anders de plaatjes die in de receptieve woordenschattoets voorkomen als denkstootjes konden gebruiken.

De receptieve woordenschattoets bestaat uit 30 vragen en is een auditieve toets. Bij elke toetsvraag staan twee plaatjes. Ik heb de bijbehorende vragen voorgelezen en de kinderen hebben het juiste plaatje aangekruist. (zie bijlage 2) Deze woordenschattoets heb ik zelf ontwikkeld. De woordenschatwoorden die ik heb gekozen, heb ik voornamelijk overgenomen van de woordenschatplacemat uit Amsterdam. (zie literatuurstudie hoofdstuk 4.1)

De toets is zo opgesteld dat de kinderen 50% kans hadden om de vraag goed te beantwoorden.

De woorden, die door middel van deze toets getoetst worden, zijn dezelfde woorden die ook in de receptieve woordenschattoets en in de spreekbeurten/woordenschatlessen aan bod komen.

De receptieve woordenschattoets heeft 30 vragen. Ieder kind heeft dus 30 punten (100%) kunnen halen.

7.4 Woordenschatlessen

In groep 2a zijn door de leerkracht zelf woordenschatlessen gegeven. In deze lessen zijn de 30 woordenschatwoorden aan bod gekomen, verdeeld over tien dieren. Bij elk dier leerden de kinderen dus de betekenis van drie woorden aan. Ik heb aangegeven dat de leerkracht net als normaal haar les moet geven en er niet opeens veel meer voorbereiding in moet steken. Verder heb ik haar vrijgelaten in hoe zij haar les vorm zou geven.

7.5 Spreekbeurten

Allereerst heb ik een voorbeeld van een spreekbeurt over de spin gegeven in groep 2b. Daarna heb ik de tien dieren verdeeld onder de tien kinderen. Om de beurt hebben de kinderen hun spreekbeurt voorbereid met behulp van de leerkracht van groep 2b. Elke kleuter kreeg een A3-papier waarop ze mochten tekenen, schrijven en plakken over het desbetreffende dier. Voorwaarde hiervan was dat de kinderen de drie woordenschatwoorden verwerkten in hun 'kletsplaat'. De leerkracht hielp de kleuter met het voorbereiden van het praatje. Ik heb haar vrijgelaten in hoe zij dit aan zou pakken. De kleuters gaven één voor één hun spreekbeurt aan de hand van het A3-papier. Ze liepen een rondje, zodat iedereen de plaat goed kon bekijken.

De woordenschatlessen en de spreekbeurten heb ik opgenomen, zodat ik het woord voor woord terug kan luisteren.

Hoofdstuk 8: Resultaten

Alle twintig kinderen uit groep 2 zijn tweemaal getoetst. Deze toetsscores en de vergelijking tussen de controlegroep en de experimentele groep laat ik in dit hoofdstuk zien. Ik wil echter beginnen met het tonen van de frequentie van de woordenschatwoorden. Het is goed om stil te staan bij hoe vaak de woorden aan bod zijn gekomen tijdens een spreekbeurt en tijdens een woordenschatles. Verder geef ik een beschrijving van de opbouw van de woordenschatlessen en de spreekbeurten.

8.1 Frequentie woordenschatwoorden

Groep 2a: De leerkracht van deze groep heeft drie woordenschatlessen gegeven. In de eerste woordenschatles (11-03-2013) heeft ze vier dieren behandeld: de poes, de koe, het paard en de hond. De tweede woordenschatles vond een week later plaats. (18-03-2013) De leerkracht heeft het in die les over vier dieren gehad: de vis, het schaap, de kip en het varken. In de derde les, weer een week later, (25-03-2013) kwamen de eend en het konijn aan bod. De woordenschatwoorden zijn dus in een tijdspanne van drie weken behandeld.

Opbouw van de les: De leerkracht heeft bij elk dier gebruik gemaakt van een knuffel. Ik wil als voorbeeld de les van de poes beschrijven. De andere dieren zijn op een soortgelijke manier aangeboden.

De leerkracht heeft een tas bij zich. Ze laat een miauw horen en vraagt aan de kinderen wat voor dier er in de tas zou kunnen zitten. Ze haalt de poes, inclusief mandje, uit de tas. De hulpjes mogen de poes even aaien. Hierbij noemt ze een aantal keer het woord 'aaien' en laat het de kinderen ook een keer zeggen. De leerkracht zegt dat de kinderen eens goed naar de vacht van de poes moeten kijken en vertelt daarbij dat de poes allemaal lapjes heeft. De kleuters geven aan dat dit een lapjespoes heet. Een paar kinderen hebben een trui aan met allemaal gekleurde vakjes. De leerkracht trekt de vergelijking tussen de truien en de lapjeskat. Tot slot vraagt de leerkracht wat de 'dingen' bij zijn bekje en neus zijn. De meeste kinderen weten wel dat dit snorharen heten. Ook dit woord wordt meerdere keren herhaald. Wanneer de leerkracht de toverstaf in werking zet, mogen alle kinderen op de grond een poes nadoen. Ze mogen geluid maken, zichzelf aaien of voorzichtig aan hun snorharen trekken. Terwijl de kinderen op de grond als poezen kruipen, laat de leerkracht horen dat ze allemaal lapjespoezen ziet met snorharen. Wanneer het geluid van de toverstaf te horen is, veranderen de poezen weer in kinderen. Het volgende dier wordt door de leerkracht geïntroduceerd.

Groep 2b: De kleuters uit deze groep hebben allemaal een spreekbeurt gehouden. Ook dit nam drie weken in beslag. In de eerste week hebben drie kinderen een spreekbeurt gehouden. (één op 11-03-2013, twee op 12-03-2013) De kinderen vertelden over het konijn, het schaap en het varken. Ook in de tweede week hebben drie kinderen iets over 'hun' dier verteld. (één op 18-03-2013, twee op 19-03-2013) Dit keer waren het paard, de eend en de poes aan de beurt. De laatste vier spreekbeurten zijn gehouden in de derde week. (twee op 25-03-2013, twee op 26-03-2013) De koe, de vis, de kip en de hond kwamen aan bod.

Opbouw van de les: De desbetreffende kleuter komt voorin de klas op de juffenstoel te zitten. Met de kletsplaat voor zich begint de kleuter te vertellen wat hij/zij heeft getekend en geplakt. Sommige kleuters moet je op weg helpen, maar anderen beginnen spontaan te vertellen. In de meeste gevallen heb ik aan het einde van het praatje gevraagd of ze alle drie de woordenschatwoorden een keer willen herhalen. Ze mogen met hun kletsplaat een rondje door de kring lopen, zodat iedereen de plaat goed kan zien.

Onderstaande tabellen geven de frequentie van de woordenschatwoorden weer.

Poes	Leerling (spreekbeurt)	Leerkraft (woordenschatles)
Lapjeskat	3x	17x
Snorharen	3x	10x
Aaien	2x	12x
Totaal	8x	39x

Tabel 2

Hond	Leerling (spreekbeurt)	Leerkraft (woordenschatles)
Snuit	5x	6x
Puppy	6x	7x
Hangoren	2x	11x
Totaal	13x	24x

Tabel 3

Paard	Leerling (spreekbeurt)	Leerkracht (woordenschatles)
Hoeven	5x	7x
Pony	4x	15x
Halster	6x	9x
Totaal	15x	31x

Tabel 4

Vis	Leerling (spreekbeurt)	Leerkracht (woordenschatles)
Schubben	3x	5x
Vin	4x	7x
Aquarium	3x	10x
Totaal	10x	22x

Tabel 5

Koe	Leerling (spreekbeurt)	Leerkracht (woordenschatles)
Uier	2x	5x
Grazen	2x	8x
Melken	2x	2x
Totaal	6x	15x

Tabel 6

Konijn	Leerling (spreekbeurt)	Leerkracht (woordenschatles)
Achterpoot	2x	5x
Wild konijn	3x	4x
Knagen	4x	4x
Totaal	9x	13x

Tabel 7

Kip	Leerling (spreekbeurt)	Leerkraft (woordenschatles)
Haan	5x	8x
Kuiken	2x	10x
Broeden	1x	7x
Totaal	8x	25x

Tabel 8

Schaap	Leerling (spreekbeurt)	Leerkraft (woordenschatles)
Ram	5x	9x
Kudde	5x	6x
Lammetje	7x	17x
Totaal	17x	32x

Tabel 9

Eend	Leerling (spreekbeurt)	Leerkraft (woordenschatles)
Fladderen	5x	9x
Snavel	5x	7x
Eendenei	3x	5x
Totaal	13x	21x

Tabel 10

Varken	Leerling (spreekbeurt)	Leerkraft (woordenschatles)
Biggetje	2x	15x
Krulstaart	3x	4x
Modderbad	5x	5x
Totaal	10x	24x

Tabel 11

Uit bovenstaande rijtjes blijkt dat de kinderen uit de controlegroep over het algemeen elk woordenschatwoord veel vaker hebben gehoord dan de kinderen uit de experimentele groep. Daarnaast heeft de leerkracht van groep 2a niet alleen gebruik gemaakt van beeldmateriaal, maar ze schakelde de kinderen zelf in om de dieren uit te beelden. Het hele lichaam werd hierdoor geprikkeld.

8.2 Productieve woordenschat

Op 25-02-2013 en 26-02-2013 is bij alle kinderen uit groep 2a en groep 2b de eerste productieve woordenschattoets afgenomen. Dit is de nulmeting. De kinderen zijn individueel op een rustig plekje overhoord. Ze zijn bevraagd op tien betekenissen van woorden. Bij elk woord is de vraag gesteld: 'Wat is' Er zijn geen denkstootjes aangereikt. Van tevoren heb ik bij elk woordenschatwoord een beschrijving of woord genoteerd. Dit was de voorwaarde om een punt te halen.

Dezelfde productieve woordenschattoets is ook na de spreekbeurten en woordenschatlessen afgenomen bij de kinderen uit groep 2a en groep 2b. Dit heeft plaatsgevonden op 02-04-2013 en 03-04-2013. Tussen de eerste afname en de tweede afname zaten vijf weken.

Tabel 12 geeft de scores weer van de productieve woordenschattoets van de kinderen uit de controlegroep. (groep 2a) Hier gaat het om de woordenschattoets die gegeven is voor de woordenschatlessen. (de nulmeting)

Leerling	Score	Percentage
M1	6	60%
M2	7	70%
J1	7	70%
M3	3	30%
J2	6	60%
M4	6	60%
J3	4	40%
M5	6	60%
M6	6	60%
J4	7	70%
Gemiddeld	5,8	58%

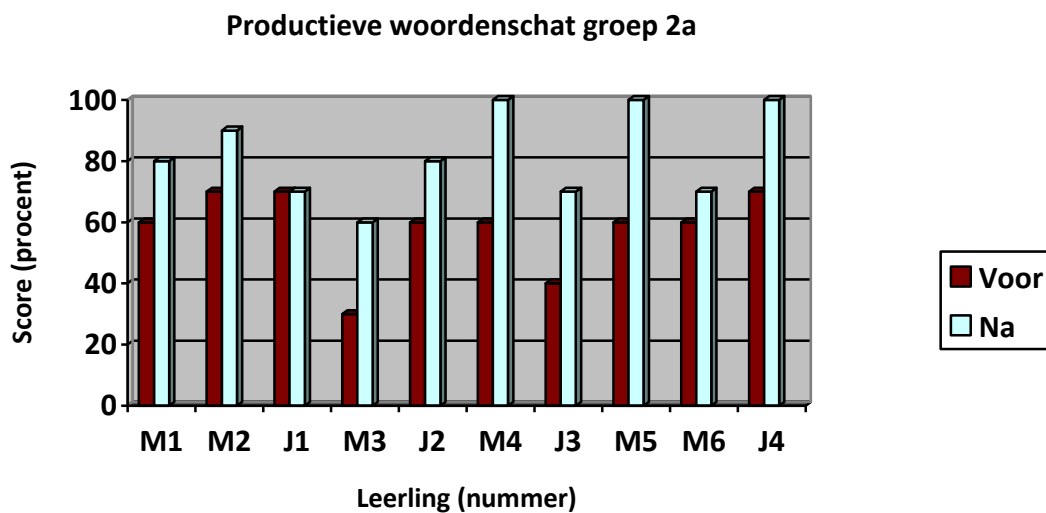
Tabel 12

Onderstaande tabel geeft de scores weer van de productieve woordenschattoets van de kinderen uit de controlegroep. (groep 2a) Hier gaat het om de woordenschattoets die gegeven is na de woordenschatlessen.

Leerling	Score	Percentage
M1	8	80%
M2	9	90%
J1	7	70%
M3	6	60%
J2	8	80%
M4	10	100%
J3	7	70%
M5	10	100%
M6	7	70%
J4	10	100%
Gemiddeld	8,2	82%

Tabel 13

Onderstaande grafiek geeft weer hoe de scores van de nulmeting zich verhouden tot de scores van de meting na de woordenschatlessen. Dit zijn de resultaten van de kinderen uit groep 2a.



Figuur 5

Tabel 14 geeft de scores weer van de productieve woordenschattoets van de kinderen uit de experimentele groep. (groep 2b) Hier gaat het om de woordenschattoets die gegeven is voor de woordenschatlessen. (de nulmeting)

Leerling	Score	Percentage
M1	9	90%
M2	8	80%
M3	7	70%
J1	7	70%
M4	6	60%
J2	8	80%
M5	6	60%
M6	7	70%
M7	7	70%
M8	6	60%
Gemiddeld	7,1	71%

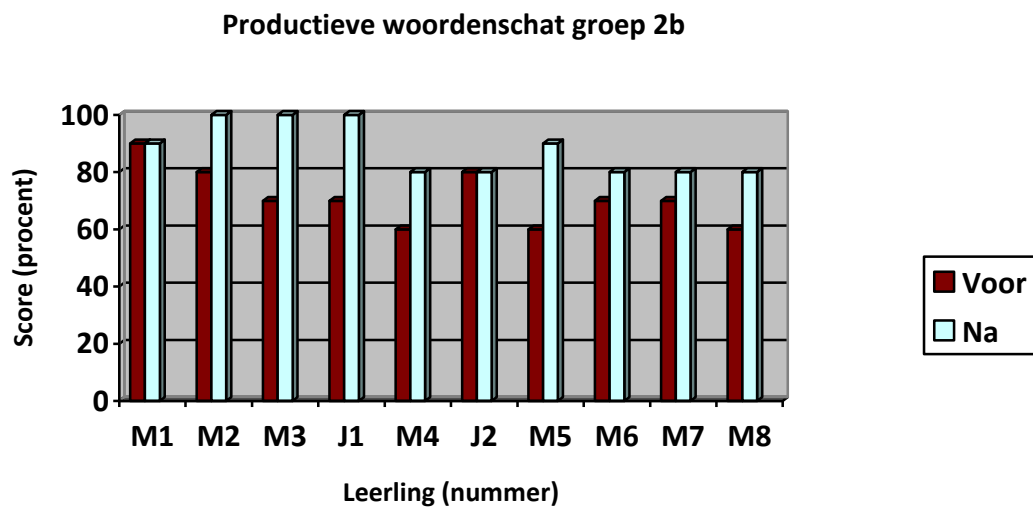
Tabel 14

Onderstaande tabel geeft de scores weer van de productieve woordenschattoets van de kinderen uit de experimentele groep. (groep 2b) Hier gaat het om de woordenschattoets die gegeven is na de spreekbeurten.

Leerling	Score	Percentage
M1	9	90%
M2	10	100%
M3	10	100%
J1	10	100%
M4	8	80%
J2	8	80%
M5	9	90%
M6	8	80%
M7	8	80%
M8	8	80%
Gemiddeld	8,8	88%

Tabel 15

Figuur 6 geeft weer hoe de scores van de nulmeting zich verhouden tot de scores van de meting na de spreekbeurten. Dit zijn de resultaten van de kinderen uit groep 2b.



Figuur 6

Uit bovenstaande gegevens blijkt dat de kinderen uit groep 2a een gemiddelde score halen van 58% voor de woordenschatlessen. Na de woordenschatlessen halen zij een gemiddelde score van 82%. Het verschil hiertussen bedraagt 24%. Dit is de procentuele toename.

De kinderen uit groep 2b halen een gemiddelde score van 71% voor de spreekbeurten. Na de spreekbeurten halen zij een gemiddelde score van 88%. Het verschil hiertussen bedraagt 17%. Dit is de procentuele toename.

Groep 2a laat een grotere procentuele toename zien. (24% tegenover 17%) Hieruit blijkt dus dat de spreekbeurten geen meerwaarde hebben gehad voor de toetsresultaten. Er is geen sprake van een significant verschil, omdat de experimentele groep een lagere procentuele toename laten zien dan de controlegroep.

8.3 Receptieve woordenschat

Op 05-03-2013 en 06-03-2013 is bij alle kinderen uit groep 2a en groep 2b de eerste receptieve woordenschattoets afgenomen. Dit is de nulmeting. Ieder kind heeft een boekje gekregen waarin 60 plaatjes staan. Ze hebben 30 vragen beantwoord waarbij ze konden kiezen uit twee plaatjes. Een 100% score betekent 30 punten.

Dezelfde receptieve woordenschattoets is ook na de spreekbeurten en woordenschatlessen afgenomen bij de kinderen uit groep 2a en groep 2b. Dit heeft plaatsgevonden op 09-04-2013 en 10-04-2013. Tussen de eerste afname en de tweede afname zaten vijf weken.

Tabel 16 geeft de scores weer van de receptieve woordenschattoets van de kinderen uit de controlegroep. (groep 2a) Hier gaat het om de woordenschattoets die gegeven is voor de woordenschatlessen. (de nulmeting)

Leerling	Score	Percentage
M1	29	97%
M2	29	97%
J1	23	77%
M3	24	80%
J2	21	70%
M4	25	83%
J3	22	73%
M5	28	93%
M6	27	90%
J4	29	97%
Gemiddeld	25,7	86%

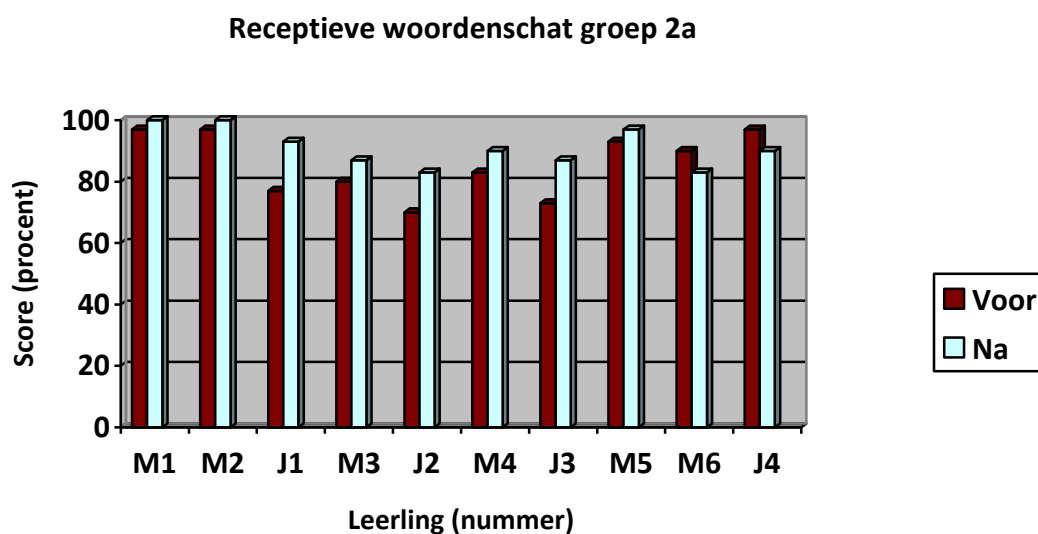
Tabel 16

Onderstaande tabel geeft de scores weer van de receptieve woordenschattoets van de kinderen uit de controlegroep. (groep 2a) Hier gaat het om de woordenschattoets die gegeven is na de woordenschatlessen.

Leerling	Score	Percentage
M1	30	100%
M2	30	100%
J1	28	93%
M3	26	87%
J2	25	83%
M4	27	90%
J3	26	87%
M5	29	97%
M6	25	83%
J4	27	90%
Gemiddeld	27,3	91%

Tabel 17

Onderstaande grafiek geeft weer hoe de scores van de nulmeting zich verhouden tot de scores van de meting na de woordenschatlessen. Dit zijn de resultaten van de kinderen uit groep 2a.



Figuur 7

Tabel 18 geeft de scores weer van de receptieve woordenschattoets van de kinderen uit de experimentele groep. (groep 2b) Hier gaat het om de woordenschattoets die gegeven is voor de woordenschatlessen. (de nulmeting)

Leerling	Score	Percentage
M1	29	97%
M2	26	87%
M3	25	83%
J1	29	97%
M4	27	90%
J2	23	77%
M5	27	90%
M6	23	77%
M7	25	83%
M8	24	80%
Gemiddeld	25,7	86%

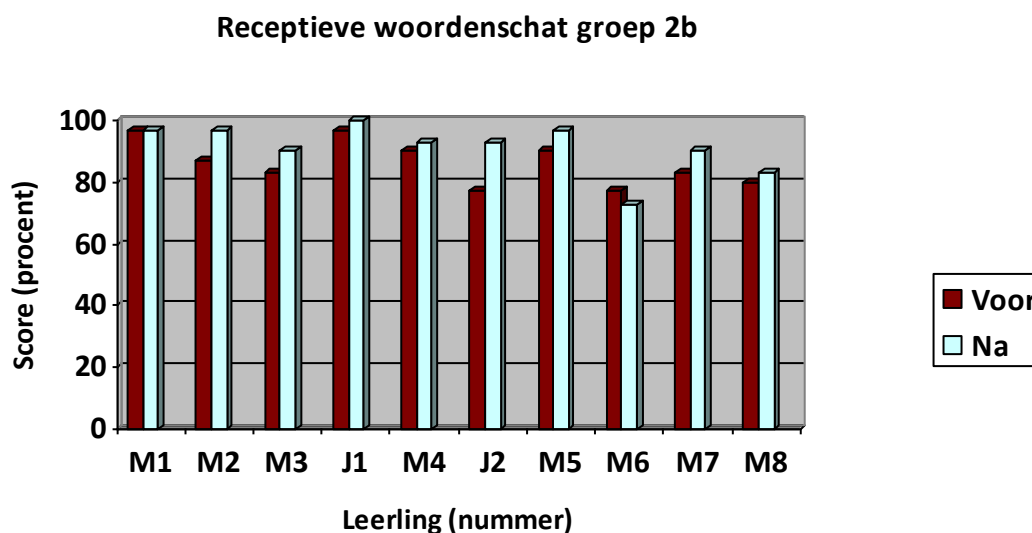
Tabel 18

Onderstaande tabel geeft de scores weer van de receptieve woordenschattoets van de kinderen uit de experimentele groep. (groep 2b) Hier gaat het om de woordenschattoets die gegeven is na de spreekbeurten.

Leerling	Score	Percentage
M1	29	97%
M2	29	97%
M3	27	90%
J1	30	100%
M4	28	93%
J2	28	93%
M5	29	97%
M6	22	73%
M7	27	90%
M8	25	83%
Gemiddeld	27,4	91%

Tabel 19

Figuur 8 geeft weer hoe de scores van de nulmeting zich verhouden tot de scores van de meting na de spreekbeurten. Dit zijn de resultaten van de kinderen uit groep 2b.



Figuur 8

Uit bovenstaande gegevens blijkt dat de kinderen uit groep 2a een gemiddelde score halen van 86% voor de woordenschatlessen. Na de woordenschatlessen halen zij een gemiddelde score van 91%. Het verschil hiertussen bedraagt 5%. Dit is een procentuele toename.

De kinderen uit groep 2b halen een gemiddelde score van 86% voor de woordenschatlessen. Na de woordenschatlessen halen zij een gemiddelde score van 91%. Het verschil hiertussen bedraagt dus ook 5%.

Bovenstaande percentages zijn afgerond. Wanneer we kijken naar de exacte scores, dan zien we dat de experimentele groep (groep 2b) een gemiddelde score heeft van 0,1 meer dan de controlegroep. Dit verschil is echter te klein om te kunnen spreken van een significant verschil.

Er is een groot verschil tussen de frequentie van de woordenschatwoorden in de lessen en de spreekbeurten. Dit verschil komt vooral tot uiting bij de resultaten van de productieve toets. Groep 2a laat een grotere procentuele toename zien. (24% tegenover 17%) Bij de receptieve toets is dit verschil bijna te verwaarlozen. (0,1%) Dit is te verklaren: produceren is immers moeilijker dan recepteren.

Conclusie

Wanneer wij kijken naar de onderzoeksvraag: 'In hoeverre hebben kleuterspreekbeurten invloed op de woordenschatuitbreiding bij kinderen in groep 2?' dan kunnen we concluderen dat kleuterspreekbeurten wel degelijk invloed hebben op de woordenschatuitbreiding bij kinderen in groep 2. Het zelfvertrouwen van de kleuters is gegroeid. Daarnaast zijn ze meer competent geworden in het communiceren en presenteren.

Wanneer wij echter de gemiddelde procentuele toenames vergelijken met de gemiddelde procentuele toenames van de controlegroep moeten wij de conclusie trekken dat de verschillen niet significant zijn. Bij de productieve woordenschatuitbreiding laat de controlegroep een grotere gemiddelde stijging zien dan de experimentele groep. De receptieve woordenschattoetsen wijzen uit dat de experimentele groep gemiddeld meer vooruit is gegaan. Het verschil met de controlegroep is te klein om daadwerkelijk als betekenisvol te omschrijven.

Discussie

Volgens het artikel 'Kleuters kletsen klassikaal' uit 'Didaktief' (Bijma, 2011) onthouden kinderen woorden van andere kinderen beter dan woorden die ze van de juf horen. In mijn onderzoek heb ik hier echter geen significante bewijzen voor gekregen. Toch onderken ik de meerwaarde van kleuterspreekbeurten niet. In tegendeel. Ik ben er behoorlijk enthousiast over geworden. De kleuters vonden het geweldig om te doen. Leerling: 'Wanneer kom ik aan de beurt? Ik wil zo graag!'

In hoofdstuk 5.3 heb ik aan de hand van een stappenplan uitgelegd hoe je een kleuterspreekbeurt aan kunt pakken. Allereerst heb ik een voorbeeld van een spreekbeurt gegeven over de spin. Dit maakte dat de kleuters enthousiast werden. Het kiezen van de onderwerpen verliep goed. Een meisje maakte zich wel wat zorgen, want ze wist niet veel over een varken. Ik heb haar gerust kunnen stellen dat het allemaal goed zou komen. In mijn praktijkonderzoek heb ik de ouders niet ingeschakeld. 'De Beatrixschool' gaf aan dit liever niet te doen. De kleuters hebben hun spreekbeurt voorbereid met de leerkracht, die normaal gesproken voor groep 1b/2b staat. De meeste keren zat er ongeveer een uur tussen de voorbereiding van de spreekbeurt en het daadwerkelijk houden van de spreekbeurt. Een enkele keer was dit twee à drie uur. De spreekbeurten waren goed voorbereid. Bijna alle kinderen wisten nog wat de drie woordenschatwoorden betekenden. Sommige kinderen vonden het eerst spannend om iets voorin de klas te vertellen en moesten even op gang geholpen worden. Uiteindelijk heb ik alleen maar enthousiaste reacties gekregen van de kinderen en van de ouders. De kleuters hebben thuis honderduit verteld over de kletsplaat. Het evalueren van de presentatie is er helaas bij ingeschoten.

'De Beatrixschool' heeft aangegeven dat ze willen blijven werken aan de doorgaande lijn presenteren door middel van kleuterspreekbeurten. Doordat de kleuters al op jonge leeftijd in aanraking komen met het presenteren, wordt dit waarschijnlijk op latere leeftijd als minder spannend en minder moeilijk ervaren.

Wanneer er een vergelijkbaar onderzoek zou worden gestart, dan is het vooral van belang om niet teveel tijd te laten verstrijken tussen de toetsen voor en de toetsen na de spreekbeurten en woordenschatlessen. In mijn praktijkonderzoek zat hier ongeveer vijf weken tussen. Aangezien de woordenschatwoorden niet meer herhaald zijn na de spreekbeurten en woordenschatlessen, kunnen de kinderen makkelijk de woorden zijn vergeten. Ik heb de leerkracht van groep 2a vrij gelaten in het geven van de woordenschatlessen. Dit heeft ervoor gezorgd dat er een groot verschil in frequentie van de woordenschatwoorden was. Voor een volgende keer is een strakkere instructie voor de leerkracht, bijvoorbeeld maximaal 10x een woordenschatwoord noemen, een voorwaarde voor de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Het is interessant om verder onderzoek te doen over het zelfvertrouwen van jonge kinderen. Dit kan gekoppeld worden aan hun cognitie, sociale factoren (interactie tussen leerlingen) en emotionele factoren (omgaan met stress, maar ook met een trots gevoel).

Aanbevelingen

In mijn praktijkonderzoek heb ik niet kunnen bewijzen dat kleuterspreekbeurten onmisbaar zijn voor de taalontwikkeling van de kinderen. De 'Werkgroep Kleuteronderwijs' (zie literatuurstudie hoofdstuk 1.5) is van mening dat wij niet teveel eisen moeten stellen aan kleuters. Wanneer deze eisen die wij aan kleuters stellen geen meerwaarde blijken te hebben, dan staat de 'Werkgroep Kleuteronderwijs' er al helemaal niet achter. Toch stelt de inspectie steeds meer eisen aan het kleuteronderwijs. Wij, als leerkrachten, moeten volgen. Daarom is het van belang om kritisch te kijken naar de eisen die gesteld worden. Hoe kun je ervoor zorgen dat je aan de eisen voldoet, zodat de opbrengst gewaarborgd wordt en tegelijkertijd de kleuters niet teveel worden belast? Welke middelen zet je in om de doelen zoveel mogelijk spelenderwijs aan te bieden? Er is meer onderzoek voor nodig om deze interessante vragen te kunnen beantwoorden.

Bijlagen

Bijlage 1 – Productieve woordenschattoets

Groep 2a:

M1

	Goed?			Goed?
Lapjeskat			Snorharen	
Snuit			Puppy	
Hoeven			Halster	
Schubben			Vinnen	
Uier			Grazen	
Achterpoten			Wild konijn	
Haan			Kuiken	
Ram			Kudde	
Fladderen			Snavel	
Biggetje			Krulstaart	

M2

J1

	Goed?			Goed?
Aaien			Lapjeskat	
Hangoren			Puppy	
Pony			Halster	
Aquarium			Schubben	
Melken			Grazen	
Knagen			Knagen	
Broeden			Haan	
Lammetje			Kudde	
Eendenei			Eendenei	
Modderbad			Biggetje	

M3

J2

	Goed?			Goed?
Snorharen			Aaien	
Hangoren			Snuit	
Hoeven			Pony	
Vinnen			Aquarium	
Melken			Uier	
Achterpoten			Wild konijn	
Kuiken			Broeden	
Lammetje			Ram	
Fladderen			Snavel	
Krulstaart			Modderbad	

M4

J3

M5

	Goed?			Goed?
Lapjeskat			Lapjeskat	
Hangoren			Puppy	
Hoeven			Hoeven	
Aquarium			Vinnen	
Uier			Uier	
Knagen			Wild konijn	
Haan			Haan	
Lammetje			Kudde	
Fladderen			Fladderen	
Modderbad			Krulstaart	

M6

J4

	Goed?			Goed?
Aaien			Snorharen	
Snuit			Hangoren	
Halster			Pony	
Schubben			Aquarium	
Melken			Grazen	
Achterpoten			Knagen	
Broeden			Kuiken	
Ram			Lammetje	
Eendenei			Snavel	
Biggetje			Modderbad	

Groep 2b

M1

M2

	Goed?			Goed?
Lapjeskat			Snorharen	
Snuit			Puppy	
Hoeven			Halster	
Schubben			Vinnen	
Uier			Grazen	
Achterpoten			Wild konijn	
Haan			Kuiken	
Ram			Kudde	
Fladderen			Snavel	
Biggetje			Krulstaart	

M3

J1

	Goed?			Goed?
Aaien			Lapjeskat	
Hangoren			Puppy	
Pony			Halster	
Aquarium			Schubben	
Melken			Grazen	
Knagen			Knagen	
Broeden			Haan	
Lammetje			Kudde	
Eendenei			Eendenei	
Modderbad			Biggetje	

M4

J2

	Goed?			Goed?
Snorharen			Aaien	
Hangoren			Snuit	
Hoeven			Pony	
Vinnen			Aquarium	
Melken			Uier	
Achterpoten			Wild konijn	
Kuiken			Broeden	
Lammetje			Ram	
Fladderen			Snavel	
Krulstaart			Modderbad	

M5

M6

	Goed?			Goed?
Lapjeskat			Lapjeskat	
Hangoren			Puppy	
Hoeven			Hoeven	
Aquarium			Vinnen	
Uier			Uier	
Knagen			Wild konijn	
Haan			Haan	
Lammetje			Kudde	
Fladderen			Fladderen	
Modderbad			Krulstaart	

M7

M8

	Goed?			Goed?
Aaien			Snorharen	
Snuit			Hangoren	
Halster			Pony	
Schubben			Aquarium	
Melken			Grazen	
Achterpoten			Knagen	
Broeden			Kuiken	
Ram			Lammetje	
Eendenei			Snavel	
Biggetje			Modderbad	

Bijlage 2 – Receptieve woordenschattoets

1		
2		
3		
4		
5		

6		
7		
8		
9		
10		

11		
12		
13		
14		
15		

16		
17		
18		
19		
20		

21		
22		
23		
24		
25		

26		
27		
28		
29		
30		

1. Kruis het vakje aan bij de lapjespoes.
2. Op welk plaatje hebben de snorharen van de poes een rood rondje gekregen? Kruis dat vakje aan.
3. Op welk plaatje wordt de poes geaaid? Kruis dat vakje aan.
4. Op welk plaatje heeft alleen de snuit van de hond een rood rondje gekregen? Kruis dat vakje aan.
5. Op welk plaatje zie je een puppy? Kruis dat vakje aan.
6. Kruis het vakje aan dat hoort bij de hond met hangoren.
7. Op welk plaatje hebben de hoeven een rood rondje gekregen? Kruis dat vakje aan.
8. Op welk plaatje zie je een pony? Kruis dat vakje aan.
9. Kruis het vakje aan bij het plaatje waarop de halster een rood lijntje omheen heeft gekregen. Kruis dat vakje aan.
10. Kruis het vakje aan waarbij de schubben van de vis een rood rondje hebben gekregen.
11. Bij welke vis heeft een vin een rondje gekregen? Kruis dat vakje aan.
12. Op welk plaatje zie je een aquarium? Kruis dat vakje aan.
13. Kruis het vakje aan bij het plaatje waar het pijltje bij de uier staat.
14. Op welk plaatje is de koe aan het grazen? Kruis dat vakje aan.
15. Welk plaatje laat het melken van de koe zien? Kruis dat vakje aan.
16. Bij welk konijn hebben de achterpoten een rood rondje gekregen? Kruis dat vakje aan.
17. Op welk plaatje zie je een wild konijn? Kruis dat vakje aan.
18. Kruis het vakje aan bij het konijn dat aan het knagen is.
19. Kruis het vakje aan bij het plaatje waarop een haan te zien is.
20. Op welk plaatje zie je een kuiken? Kruis dat vakje aan.
21. Op welk plaatje is de kip aan het broeden? Kruis dat vakje aan.
22. Welk plaatje laat een ram zien? Kruis dat vakje aan.
23. Kruis het vakje aan bij het plaatje waarop je een kudde schapen ziet.
24. Op welk plaatje zie je een lammetje? Kruis dat vakje aan.
25. Kruis het vakje aan bij het plaatje waarop de eend aan het fladderen is.
26. Op welk plaatje heeft de snavel een rood rondje gekregen? Kruis dat vakje aan.
27. Op welk plaatje zie je een eendenei? Kruis dat vakje aan.
28. Welk plaatje laat een biggetje zien? Kruis dat vakje aan.
29. Kruis het vakje aan bij het plaatje waar het pijltje bij de krulstaart staat.
30. Op welk plaatje ligt de varken in een modderbad? Kruis dat plaatje aan.

Literatuurlijst

- Beenen, L. van (2010). *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Bergsma, P. (2006). *Kleuters in de knel*. Uit: *Dolgedraaid. Mogen peuters nog peuteren en kleuters nog kleuteren?* Amsterdam: SWP.
- Bijma, B. (2011). 'Kleuters kletsen klassikaal'. *Didactief*, nr. 6, 35.
- Damhuis, R., & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: SSN.
- Expertisecentrum Nederlands. Vertellen en presenteren. *Doorlopende leerlijnen taal basisonderwijs* (2010). <http://www.leerlijnentaal.nl/page/141/vertellen-en-presenteren.html>.
- Goorhuis-Brouwer. (2007). *Taalontwikkeling en taalstimulering van peuters en kleuters*. Amsterdam: SWP.
- Goorhuis-Brouwer, S., & Imelman, J.D. (2010). *Meedoen en leren. Psychologie en pedagogiek van het jonge kind*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Goorhuis-Brouwer, S., Jong, R. de, & Papenburg, I. (29-04-2013). *Slag om Nederland*. VPRO.
- Graves, M.F. (2006). *The Vocabulary Book. Learning and Instruction*. Columbia University: Teachers College.
- Huizenga, H. (2005). *Woordenschat. Taal & Didactiek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Nijmegen: MacDonald/SSN.
- Klingberg, T. (2011). *Het lerende brein. Over het werkgeheugen en de ontwikkeling van het brein*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information.
- Lamers, T., & Drost, D., & Grootwagers, A. e.a. (2009). *Het jonge kind. Groei en ontwikkeling bij kinderen van 4 tot 8 jaar*. Heeswijk-Dinther: Esstede.
- Leeuw, B. van der, & Israel, T., & Pauw, I. e.a. (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal*. Rijswijk: Quantas.
- Norden, S. van (2004). *Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Norden, S. van (2009). *Taalachterstand. Tweeduizend woorden op een placemat*, geraadpleegd op 27 november 2012, via <http://www.taalvormingentaaldrukken.nl/AR/AR0248.htm>.
- Nulft, D. van den, & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Paus, H., & Bacchini, S., & Dekkers, R. e.a. (2006) *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Pompert, B., Hagenaar, J., & Brouwer, L. (2009). *Zoeken naar woorden. Gespreksactiviteiten in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Rijntjes, M. (mailwisseling november 2012). Werkgroep Kleuteronderwijs.
- Robbe, R. (1999). *Spreken en luisteren. Taal & Didactiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Robbe, R., & Pitstra, R. (2001). *Taal en kleuters. Taal & Didactiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Roelofs, M. (1998). *Hoe bedoel je? De verwerving van pragmatische vaardigheden*. Den Haag: Holland Academic Graphics.
- Schaerlaekens, A.M. (2009). *De taalontwikkeling van het kind. Een oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*, via: http://www.dbnl.org/tekst/scha134taal01_01/scha134taal01_01_0005.php
- Verhallen, M., & Walst, R. (2001). *Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Vernooy, K. (2007). Het stimuleren van begrippeend luisteren door interactief voorlezen. *Jeugd in School en Wereld, jaargang 91*, via: http://www.linc-vzw.be/sites/default/files/documenten/Het_stimuleren_van_begrippeend_luisteren.pdf.
- Vervaet, E. (mailwisseling november 2012). Werkgroep Kleuteronderwijs.
- Westerman, W., & Oers, B. van. (2004). *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*. Baarn: Bekadidact.