Taal in de speelhoek



**Afstudeerscriptie**  
Ingrid van der Heijden  
studentnummer: 2894408  
Klas DTV2 2A  
september 2017

**Inhoudsopgave  
  
  
Samenvatting** 3

**Hoofdstuk 1 Probleemanalyse** 1.1 Aanleiding en context 4  
 1.2 Probleemstelling5 **Hoofdstuk 2 Theoretisch kader** 2.1 Inleiding 6  
 2.2 Spelen 6  
 2.3 Taalontwikkeling 7  
 2.4 Rijke talige leeromgeving 8  
 2.5 Tussendoelen beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie 9  
 2.6 Talige opbrengsten in de speelleerhoek 10  
 2.7 Onderzoeksvragen 13

**Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek**   
 3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling 14  
 3.2 Respondenten 15  
 3.3 Instrumenten 15  
 3.4 Wijze van data- analyse22

**Hoofdstuk 4 Resultaten** 4.1 Observatielijst hoeken 24  
 4.2 Stellingen 26  
 4.3 Interview 27

**Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen**  5.1 Conclusies 29  
5.2 Kritische reflectie op het onderzoeksproces 30  
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen 31

**Literatuurlijst** 33

**Bijlagen** 35

**Samenvatting**Dit onderzoek is gericht op de manier waarop het spelen in de speelhoek in de kleutergroepen, kan bijdragen aan het behalen van specifieke tussendoelen op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie. In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal:   
*Op welke manier kunnen de speelhoeken binnen groep 1-2 ingericht en ingezet worden om een expliciete bijdrage te leveren aan het behalen van specifieke leerdoelen met betrekking tot beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie?* Om deze vraag te beantwoorden is een literatuurstudie gedaan waarin onder andere de kernbegrippen ‘spelen’, ‘spelend leren’, ‘taalontwikkeling’ en ‘rijke talige leeromgeving’ worden onderzocht. Vervolgens is een empirisch onderzoek uitgevoerd waarin is gekeken in welke mate de speelhoeken op dit moment tegemoet komen aan een speelhoek waarin kinderen spelenderwijs kunnen werken aan de tussendoelen voor beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie. Om dit te onderzoeken hebben er observaties plaats gevonden, zijn vragenlijsten verstrekt en zijn interviews afgenomen. Het resultaat van het empirisch onderzoek is dat alle leerkrachten zich bewust zijn van de waarde van het spel voor de ontwikkeling van het kind. Daarnaast blijken de leerkrachten in staat te zijn om een speelhoek in te richten die in de basis aansluit bij de kinderlijke belevingswereld. De speelhoeken bieden echter weinig aanleiding tot taalontwikkeling en dan met name op het gebied van beginnende geletterdheid. Door meer talige elementen zoals boeken, maar ook schrijfmaterialen in de hoeken toe te voegen, wordt een rijke talige speelhoek gecreëerd. In een dergelijke hoek kunnen kinderen spelenderwijs werken aan de tussendoelen beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie.

**Hoofdstuk 1 Probleemanalyse**In dit hoofdstuk wordt de aanleiding en context voor het afstudeeronderzoek weergegeven. In de probleemstelling wordt ingegaan op de deelvragen die moeten leiden tot het antwoord op de hoofdvraag.

**1.1 Aanleiding en context**Het onderwijs is altijd in beweging en op veel scholen is er behoefte aan een kwaliteitsverbetering, bijvoorbeeld wanneer het gaat om het werken vanuit doelen. Dat is in het kleuteronderwijs waarbij kinderen spelenderwijs in de hoeken spelen, niet anders. De vraag is welke stappen gezet moeten worden om het aanbod in het kleuteronderwijs meer beredeneerd vorm te geven. Deze vraag leeft ook op een middelgrote basisschool in Tilburg. Deze school telt vijf verschillende kleutergroepen. De onderwijsinspectie heeft als verbeterpunt genoemd dat het aanbod van de kleuters meer beredeneerd moet zijn. Hiermee wordt bedoeld dat duidelijk moet worden aan welke leerdoelen gewerkt wordt en welke leerlingen hieraan werken. Ook moet duidelijk zijn op welke manier de leerkracht wil bereiken dat deze doelen gehaald worden.

Naar aanleiding van het advies van de onderwijsinspectie wordt er gewerkt met een gedocumenteerd groepsplan voor een bepaalde periode waaraan een thema is gekoppeld. Een van de onderdelen daarvan is ‘taal’. Dit onderdeel is verder gespecificeerd in ‘beginnende geletterdheid’ en ‘mondeling taalgebruik’, waarbij de nadruk ligt op interactie. Aangezien beide onderdelen alles met elkaar te maken hebben, worden beide gebieden in dit onderzoek zoveel mogelijk gecombineerd. Zo wordt tegemoet gekomen aan de talige werkelijkheid waarin de kinderen opgroeien.

De leerlijnen op het gebied van beginnende geletterdheid en mondeling taalgebruik hebben onder andere betrekking op boekoriëntatie, verhaalbegrip, fonologisch bewustzijn, klankbewustzijn en het aangaan van een korte dialoog. Aangezien kleuters vooral in de hoeken spelenderwijs leren (Esch, 2011, p. 8), zouden deze hoeken een mooi aanknopingspunt zijn om te werken aan beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie. De leerkrachten blijken in staat te zijn om leeractiviteiten te ontwerpen die aansluiten bij de leerdoelen, maar dit bereiken ze nu voornamelijk met klassikaal aanbod of door een kind een specifiek werkje aan te bieden. Het is voor de leerkrachten geen vanzelfsprekendheid om kinderen via spel mogelijkheden te bieden kennis en vaardigheden op het gebied van taal te ontwikkelen. Dat geldt voor de leerkrachten op deze basisschool en is een probleem dat ook landelijk herkend wordt (Kleef & Tomesen, Werken aan taalbewustzijn, 2005, p. 42). De leerkrachten zijn zich niet bewust van de opbrengsten die het spelen in de hoeken op het gebied van taal te bieden heeft, waardoor de hoeken niet doelbewust worden ingezet voor het behalen van de tussendoelen beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie. Dit is een gemiste kans, omdat het spelen in hoeken tegemoetkomt aan de manier waarop jonge kinderen leren, namelijk spelend (Groot, 2009, p. 49).

De uitdaging is om hieraan tegemoet te komen. Zowel de jongste als de oudste kleuters spelen samen in de speelhoek. Dat brengt met zich mee dat de kinderen aan verschillende doelen werken. De speelhoek moet dus voldoende mogelijkheden bieden om zowel de jongste als de oudste kleuters spelenderwijs te laten werken aan de deelgebieden van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie. Door het grote aantal tussendoelen is het onmogelijk om die allemaal te bespreken in dit onderzoek. Omdat het accent ligt op spelend leren, is gekozen voor de tussendoelen die spontaan vanuit het kind tot stand kunnen komen. De doelen waarbij de hulp van de leerkracht essentieel is, worden in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. Dit resulteert in de volgende onderzoeksvraag:

*Op welke manier kunnen de speelhoeken binnen groep 1-2 ingericht en ingezet worden om een expliciete bijdrage te leveren aan het behalen van specifieke leerdoelen met betrekking tot beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie?*

**1.2 Probleemstelling**Het spelen in de hoeken komt tegemoet aan de manier waarop jonge kinderen leren, namelijk spelenderwijs (Groot, 2009, p. 49). De leerkrachten zijn zich onvoldoende bewust van de vele opbrengsten die het spelen in de hoeken kan opbrengen, in het bijzonder op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie. Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende theoretische deelvragen relevant:

*Wat is spelend leren?*

*Welke leerdoelen zijn er op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie?*

*Wat is nodig om een rijke, talige leeromgeving te creëren?*

*Welke opbrengsten op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie kunnen gehaald worden door het spelen in de hoeken?*

Deze vragen zullen in het theoretisch kader beantwoord worden. Dit onderzoek is gericht op spelend leren om inzicht te krijgen in de opbrengsten die het spelen in de hoeken met zich mee kan brengen op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie.

**Hoofdstuk 2 Theoretisch kader**

**2.1 Inleiding**Dit hoofdstuk is verdeeld in drie onderdelen, namelijk spelen, taalontwikkeling en rijke leeromgeving. In het onderdeel spelen wordt ingegaan op wat spelen is en wat spelen met de ontwikkeling van het kind doet. Ook wordt nader ingegaan op spelend leren. In het tweede onderdeel staat taalontwikkeling centraal. In het derde onderdeel wordt de rijke leeromgeving op het gebied van taal besproken en de rol van de leerkracht daarin. Ten slotte komen ook de tussendoelen op het gebied van mondelinge communicatie en beginnende geletterdheid aan bod. In dit laatste onderdeel komen spelen en taalontwikkeling samen. Het theoretisch kader wordt afgesloten met de onderzoeksvragen die door middel van empirisch onderzoek beantwoord zullen worden.

**2.2 Spelen**De activiteiten van jonge kinderen hebben een spelkarakter (Boomsma & Bosch, 2012, p. 16). Een typerend kenmerk van het kleuteronderwijs is dan ook de tijd die wordt besteed aan spelen. Hoewel de betekenis van het begrip ‘spelen’ vanzelfsprekend lijkt, is het toch moeilijk om een eenduidige definitie te geven. Er kunnen echter wel kenmerken van spelen genoemd worden. Helma Brouwers (2015) haalt ontwikkelingspsycholoog Kohnstamm aan die de volgende kenmerken van spel onderscheidt :

- het bezig zijn is doel op zichzelf. Als een kind speelt, wil het daar niets speciaals mee bereiken;  
- tijdens het spelen is het kind actief;  
- een spelend kind heeft plezier in wat hij doet;  
- bij het spelen is een kind vrijwillig bezig. Het spel moet van binnenuit door het kind aan de gang gehouden worden (Brouwers, 2015, p. 89).

Naast deze kenmerken heeft Janssen- Vos nog een aantal aanvullingen:  
- kinderen geven tijdens het spel zelf betekenis aan de materialen;  
- het spel kent ook regels die kinderen zelf maken en die voortkomen uit hoe het in de werkelijkheid hoort;   
- het spel is een open en flexibele activiteit waarbij de nadruk ligt op het proces (Brouwers, 2015, p. 89).

Vaak wordt spelen tegenover leren geplaatst. Dat ondervindt wetenschapsjournalist Mark Mieras. Hij stelt dat vaak gedacht wordt dat plezier en leren niet samen kunnen gaan. Volgens hem is het tegendeel waar: daar waar plezier begint, wordt het leren serieus (Schipper, 2011, p. 22). De gedachte om leren als opponent van spelen te beschouwen is dan ook onterecht. Leerpsycholoog Van Parreren kan dat verklaren door te zeggen dat jonge kinderen nog niet intentioneel leren, met een zakelijke instelling die het leren tot een zaak van alleen het hoofd maakt. Jonge kinderen leren incidenteel, dat wil zeggen met hun hoofd, hart en met hun zintuigen (Parreren, 1985). Volgens Janssen-Vos kunnen ook kinderen deze stelling zelf onderbouwen. Zij maken een onderscheid tussen spelen en werken. Werken betekent dat je iets maakt, presteert of een resultaat levert, je bent dus vooral met je hoofd bezig. Spelen is een vrije activiteit (Janssen-Vos, 2004, p. 24).

*Spelend leren*  
Het is niet verwonderlijk dat er veel gespeeld wordt in het kleuteronderwijs. Dat komt omdat het spelen in de hoeken tegemoet komt aan de speelbehoefte en de ontdekkingsdrang die jonge kinderen van nature hebben (Castermans, 2013, p. 149). Naast aansluiting bij deze natuurlijke behoefte blijkt dat jonge kinderen zich ontwikkelen en leren door te spelen. Kinderen ontwikkelen zich al spelend (Esch, 2011, p. 8). Er wordt ook wel gesproken van spelend leren omdat het spel centraal staat bij de kennisverwerving en bij het ontwikkelen van vaardigheden (Groot, 2009, p. 49). Onder spelend leren wordt een werkvorm verstaan die erop gericht is de kinderen er iets mee te laten leren, maar waarbij het spel het belangrijkste element vormt. Omdat in de hoeken het spel optimaal tot zijn recht komt, kan dat spel daarom als leermiddel worden toegepast (Castermans, 2013, p. 72).

In hun spel verkennen kinderen bijvoorbeeld hoe de omgangsvormen zijn en imiteren ze volwassenen. Spelen is de meest natuurlijke manier om emoties te verwerken en grip te krijgen op de werkelijkheid (Brouwers, 2015, p. 87). Daarvoor zijn taal, sociale vaardigheden en denkvermogen nodig. Deze vaardigheden en leergebieden worden ontwikkeld tijdens het spelen (Brouwers, 2015, p. 87). Ook ontwikkelingspsycholoog Vygotsky wijst op de waarde van het spelen voor het hoger mentaal functioneren. In het spel hebben kinderen zelf het initiatief, ze leren hun eigen handelen te sturen en bij te sturen (Brouwers, 2015, p. 85). Het spelen dient daarom als basis voor het leren in de verdere basisschooljaren.

**2.3 Taalontwikkeling**Met taalontwikkeling wordt de groei of toename in communicatieve competentie op het gebied van luisteren, spreken, lezen en schrijven en de reflectie op deze vaardigheden in de zin van taalbewustzijn en taalbeschouwing bedoeld (Verhoeven & Aarnoutse, Tussendoelen gevorderde geletterdheid: leerlijnen voor groep 4 tot en met 8, 2003). Uit deze omschrijving blijkt dat taalontwikkeling zowel betrekking heeft op beginnende geletterdheid als mondelinge communicatie. Doordat het spelen in de hoeken van grote waarde is voor de ontwikkeling van een kleuter, kan dit gegeven ingezet worden voor het stimuleren van taalontwikkeling, in het bijzonder voor de tussendoelen op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie.

De taalontwikkeling kan niet los gezien worden van het spelen in de hoeken. Dat komt omdat kinderen taal al doende leren, in interactie met elkaar. Spel is daarom van groot belang voor de taalontwikkeling van jonge kinderen (Harten, 2011, p. 12). Dat komt omdat de spelsituaties in de onderbouw natuurlijke taalgebruiksituaties zijn. Een groot deel van de taalvaardigheid leren kinderen in zulke speelsituaties. Tijdens het spelen kunnen kinderen functionele lees- en schrijfactiviteiten laten zien die passen binnen de context van het spel. Dit wordt geletterd spel genoemd (Kleef & Tomesen, Werken aan taalbewustzijn, 2005, p. 62). Ook op het gebied van mondelinge communicatie kunnen kinderen veel leren in de hoeken. Taal is een middel dat verschillende functies vervult, bijvoorbeeld een communicatieve of sociale functie. Tijdens de interactie gedurende het spel kunnen verschillende sociale taalfuncties onderscheiden worden: zelfhandhaving, waarbij kinderen opkomen voor wat ze zelf willen en zelfsturing, waarbij kinderen vertellen wat ze gaan doen. Daarnaast wordt taal gebruikt voor de sturing van anderen, waarbij taal kan worden ingezet om het handelen van de ander te beïnvloeden en taal wordt gebruikt om het gespreksverloop te beïnvloeden. Deze laatste sociale taalfunctie wordt structurering van het gesprek genoemd (Huizenga & Robbe, 2013, p. 29).

Kinderen overleggen met elkaar en leren naar elkaar te luisteren (Pinkse & Smits, 2007, p. 7). De interactie tussen kinderen onderling komt tegemoet aan het moderne taalonderwijs dat interactief van aard is (Verhoeven & Aarnoutse, Tussendoelen beginnende geletterdheid, 1999, p. 20). Naast de sociale functie heeft taal ook een cognitieve functie. Taal wordt gebruikt als hulpmiddel om gedachten te ordenen en grip te krijgen op de werkelijkheid. Wanneer kinderen vertellen over hun spel zijn ze bezig met rapporteren. Als er een extra denkstap wordt gemaakt zoals een relatie leggen tussen oorzaak en gevolg, is er sprake van redeneren. Tijdens het spel leren de kinderen zich te verplaatsen in de gedachten en gevoelens van een ander, er is sprake van projecteren (Huizenga & Robbe, 2013, p. 30)

In het rollenspel waarin kinderen handelingen van volwassenen imiteren, doen ze ook alsof ze lezen en schrijven. Door dat spel krijgen ze spelenderwijs zicht op de betekenis en functie van lees- en schrijfhandelingen. Het is daarbij wel van belang dat het bevorderen van taal geen doel op zich mag worden, het spelen biedt de mogelijkheid om op een betekenisvolle manier taal te ontwikkelen (Robbe & Pitstra, Taal en kleuters, 2001, p. 23).

Het onderwijs in taal dient een verder gelegen doel dan kinderen voor te bereiden op lezen, schrijven en mondelinge communicatie. Taalonderwijs geeft kinderen instrumenten in handen om verder te komen in hun totale ontwikkeling (Robbe & Pitstra, Taal en kleuters, 2001, p. 19). Door het spelen in de hoeken groeit het begrip voor de betekenis van lezen en schrijven als doelgerichte handeling. Jonge kinderen hebben deze menselijke handelingen en de daaraan gekoppelde taalvaardigheden nodig om het spel echt te kunnen spelen (Pompert, Janssen-Vos, & Vink, 1999, p. 13). Toch zal niet ieder kind direct geïnteresseerd zijn in taal. Deze kinderen kunnen worden uitgenodigd om hun huidige grenzen te verleggen. Het gaat erom kinderen te helpen om zich verder te ontwikkelen.

**2.4 Rijke talige leeromgeving**Beginnende geletterdheid kan gestimuleerd worden door een uitdagende en geletterde leeromgeving (Kleef & Tomesen, Stimulerende lees-en schrijfactiviteiten in de onderbouw, 2002, p. 25). Een krachtige leeromgeving is volgens De Corte een omgeving die *“enerzijds voldoende ruimte [laat] voor het zelfstandig exploreren van leertaken en projecten in wisselwerking met medeleerlingen, maar […] tegelijk voldoende systematische begeleiding [biedt] rekening houdend met individuele mogelijkheden en behoeften van elke leerling.”* (Maas, 2010, p. 12). Hieruit blijkt dat kinderen zelf de kans moeten krijgen om de mogelijkheden van de speelleerhoeken te ontdekken, individueel en met een ander. Daarnaast kan uit deze definitie opgemaakt worden dat de hoeken weldoordacht moeten zijn en ontwikkelingsmogelijkheden moeten bieden voor ieder kind. Dat blijkt ook uit de omschrijving van Robbe en Pitstra (2001). Zij stellen dat een leeromgeving het geheel aan activiteiten, materialen, ruimten en andere faciliteiten is, waarbinnen de kinderen kunnen leren. Een goede leeromgeving vormt een geïntegreerd aanbod waarbinnen een kind zich aan de hand van allerlei activiteiten verder ontwikkelt (Robbe & Pitstra, Taal en kleuters, 2001, p. 57). Daarnaast geeft een rijke leeromgeving het onderwijsaanbod meer betekenis en biedt ruimte voor de individuele ontwikkeling van het kind (Mensink, 2015, p. 28).

De basis voor een rijk aanbod op het gebied van geletterdheid ligt op een doordachte inrichting van het lokaal en een verantwoorde inzet van materialen (Pompert, Janssen-Vos, & Vink, 1999, p. 118). Binnen een spelsituatie kunnen veel functionele lees- en schrijfactiviteiten plaatsvinden. Bij het vergaren van kennis en vaardigheden die nodig is om te kunnen lezen en schrijven is het belangrijk dat er veel aandacht is voor de functie van taal en de communicatieve betekenis daarvan. Lees- en schrijfgedrag wordt op de eerste plaats uitgelokt door de aanwezigheid van specifieke materialen (Kleef & Tomesen, Werken aan taalbewustzijn, 2005, p. 157). In een geletterde omgeving is er aanbod van bijvoorbeeld pictogrammen, labels, etiketten, plattegronden en een gevarieerd boekenaanbod (Verhoeven & Aarnoutse, Tussendoelen beginnende geletterdheid, 1999, p. 47). Daarbij vormen zelf geschreven taal en goede kinderboeken de kern (Pompert, Janssen-Vos, & Vink, 1999, p. 116).

Het werken met boeken is een uitgebreid onderdeel van het activiteitenaanbod dat belangrijke bijdragen aan geletterdheid levert. Boeken bieden veel mogelijkheden op het gebied van taalverwerving en beginnende geletterdheid (Pompert, Janssen-Vos, & Vink, 1999, p. 73). Boeken kunnen een betekenisvolle context vormen doordat in fictieve boeken een emotioneel kader wordt geschapen dat terug kan komen in de werkelijkheid, in dit geval de speelleerhoek (Wentink, Verhoeven, & Druenen, 2012, p. 26). Jos Walta (2013) noemt kinderboeken dan ook een belangrijke bron van leren. Hij stelt dat hoe eerder kinderen met boeken in aanraking komen, des te groter de effecten op de taalontwikkeling zijn (Walta, 2013, p. 25).

*Rol van de leerkracht*  
De taalontwikkeling van kinderen vraagt om een actieve rol van de leerkracht (Pompert, Janssen-Vos, & Vink, 1999, p. 131). Dat komt onder andere doordat taalonderwijs geen éénrichtingsverkeer is. Leren lezen en schrijven moet altijd gebeuren in een sociale omgeving die voor iedereen betekenisvol is en waarin van elkaar wordt geleerd (Naus, 2006, p. 124). Daarnaast is de leerkracht van belang omdat die zorgt voor een rijke ingerichte leeromgeving waarin kinderen vanzelfsprekend met teksten en geschreven taal in aanraking komen. Verder heeft de leerkracht de taak om spelactiviteiten te begeleiden en te ondersteunen. Dat kan op verschillende manieren. Dat kan door mee te spelen, het spel te verdiepen, uit te breiden met behulp van nieuwe materialen en spelsuggesties, en door met kinderen over hun spel en spelervaringen te praten. (Pompert, Janssen-Vos, & Vink, 1999, p. 64). Verder is het voor de taalontwikkeling van kinderen belangrijk dat de leerkracht laat zien dat zij veel belang hecht aan lezen en schrijven (Wentink, Verhoeven, & Druenen, 2012, p. 30). Voor wat betreft de vaardigheden rondom mondelinge communicatie is een taalontwikkelende leerkracht essentieel. Hiermee wordt een leerkracht bedoeld die voortdurend de interactie aan gaat met kinderen en gebruik maakt van de drie taalgroeimiddelen. Dat wil zeggen dat de leerkracht zorgt voor een rijk taalaanbod, de kinderen de ruimte geeft om zelf taal te produceren, en daar weer op reageert door middel van feedback (Naus, 2006, p. 49). Daarnaast is het voor de taalontwikkeling van belang dat de leerkracht ervoor zorgt dat kinderen terecht komen in betekenisvolle situaties, waarin ze het spreken en luisteren kunnen leren en de expressieve, maar vooral de sociale en cognitieve taalfuncties aan bod kunnen laten komen (Robbe, Spreken en luisteren, 2001, p. 93).

**2.5 Tussendoelen beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie**Ten eerste moet duidelijk zijn dat leerkrachten niet zullen proberen hun doelen aan kinderen op te dringen. Wel moeten ze weten wat belangrijke leer- en ontwikkelingsdoelen zijn. Die geven richting aan het onderwijs (Brouwers, 2015, p. 137). Daarbij moet duidelijk zijn dat het onderscheid in verschillende tussendoelen kunstmatig is en niet tegemoet komt aan de talige werkelijkheid waarin kinderen leven. Het isoleren van specifieke lees- en schrijftechnieken is uit den boze  
en zorgt niet voor een gewenste ontwikkeling op het gebied van beginnende geletterdheid (Pompert, Janssen-Vos, & Vink, 1999, p. 62).

Op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie zijn verschillende onderdelen geformuleerd die weer diverse tussendoelen bevatten. Omdat dit onderzoek gericht is op spelend leren in de speelhoeken, is ervoor gekozen om alleen die tussendoelen te bespreken die het kind voor een groot deel zelfstandig kan leren door het spelen in de hoeken. De tussendoelen waarbij de rol van de leerkracht essentieel is, worden buiten beschouwing gelaten. Omdat het te ver gaat om deze doelen hier allemaal specifiek te beschrijven, zijn ze opgenomen in een bijlage. Hieronder worden kort de relevante tussendoelen voor dit onderzoek genoemd zonder daar uitgebreid op in te gaan.

Het eerste onderdeel is boekoriëntatie. Dit tussendoel gaan onder andere over het besef dat kinderen ontwikkelen dat tekst en illustraties samen een verhaal vertellen en dat een boek van voor naar achter wordt gelezen. Het tussendoel van het tweede onderdeel ligt in het verlengde van het eerste onderdeel, namelijk verhaalbegrip. Hierbij wordt dieper ingegaan op de verhalen die gelezen worden. Daarbij gaat het om de opbouw van het verhaal en inzicht in verhaalstructuren. Dat kan door verhalen na te vertellen of conclusies te trekken naar aanleiding van een boek. Dat de tussendoelen van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie met elkaar verweven zijn, blijkt doordat een eigen mening kunnen formuleren en complexe taalfuncties zoals redeneren en vergelijken, vaardigheden zijn die bij het navertellen van een verhaal ook behaald kunnen worden. Bij het navertellen van een verhaal is het taalgebruik van belang, een tussendoel waarbij kinderen taal doelgericht gebruiken en kinderen een positief zelfbeeld hebben als het gaat om het vervullen van de rol als spreker en luisteraar. Tijdens het interactief leren door bijvoorbeeld een verhaal na te vertellen, breiden kinderen hun woordenschat uit. De kinderen beschikken over een basiswoordenschat en gebruiken actief nieuwe woorden.

Het volgende tussendoel gaat over de functies van geschreven taal. Hierbij gaat het erom dat kinderen ervaren dat geschreven taalproducten een communicatiemiddel zijn. Zo kan je informatie overdragen aan iemand die niet direct aanwezig is. Een laatste onderdeel van de lijst met tussendoelen beginnende geletterdheid is functioneel ‘lezen’en ‘schrijven’. Dit doel vloeit voort uit de eerder genoemde onderdelen. Wanneer daar aandacht aan is besteed, is het laatste onderwerp vanzelfsprekend (Naus, 2006, p. 140). Kinderen lezen en schrijven hierbij functionele teksten.

**2.6 Talige opbrengsten in de speelleerhoek**In deze paragraaf zal worden ingegaan op de manier waarop het spelen in de speelhoek kan bijdragen aan het werken aan de specifieke tussendoelen beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie.

*Tussendoelen rondom boekoriëntatie en verhaalbegrip*  
Een groot deel van de tussendoelen op het gebied van boekoriëntatie en verhaalbegrip kunnen behaald worden doordat kinderen in aanraking komen met kinderboeken. Om kinderen al direct met zoveel mogelijk soorten boeken kennis te laten maken, is het van belang om in de speelhoek boeken van verschillende genres neer te leggen: prentenboeken, rijmpjes, versjes, letterboeken, sprookjes, informatieve boeken of strips (Förrer & Leenders, 2010). Door het voorlezen van prentenboeken door de leerkracht kan de belangstelling voor taal en boeken gewekt worden. Daardoor kunnen kinderen op een impliciete wijze de conventies rondom het lezen van boeken ontdekken. Tijdens het voorlezen wordt aan verschillende vaardigheden tegelijk gewerkt: kinderen leren dat gesproken taal er is om gehoord te worden, kinderen komen in aanraking met schrijftaal die door de esthetische waarde anders is dan gesproken taal (Coillie, 2007, p. 24), door het lezen komen verhalen tot leven, de woordenschat wordt vergroot en ten slotte maken kinderen kennis met verhaalstructuren (Robbe, Spreken en luisteren, 2001, p. 94). Omdat dit onderzoek vooral gericht is op het spontaan ontlokken van inzichten rondom de tussendoelen, is het van belang dat de leerkracht nadat een boek is voorgelezen, dit boek in de speelhoek neerlegt. Op die manier kan het boek een uitganspunt of inspiratiebron zijn voor het spel dat de kinderen gaan spelen.

Een verwerkingsactiviteit is bijvoorbeeld het naspelen van het verhaal (Verhoeven & Aarnoutse, Tussendoelen beginnende geletterdheid, 1999, p. 40). Het navertellen of naspelen van een verhaal is erg zinvol omdat het de vaardigheid ontwikkelt waarbij aandacht is voor de globale verhaallijn tot aan de details. Omdat de taal in boeken gecompliceerder is dan gesproken taal, kan het kind de illustraties als leidraad gebruiken om het verhaal na te spelen. De prenten zullen na verloop van tijd niet meer nodig zijn als ondersteuning. Voor het naspelen van een prentenboek is het noodzakelijk dat er verkleedkleren, attributen of decorelementen die in het verhaal voorkomen, terug te vinden zijn in de speelhoek. Daarbij kan ook gedacht worden aan knuffels of poppen van de personages uit de prentenboeken. Door samen met de kinderen de speelhoek aan te vullen met deze elementen, wordt tevens de betrokkenheid van de kinderen vergroot. Een andere manier om aan de slag te gaan met de tussendoelen rondom verhaalbegrip, is om de kinderen de prenten uit een boek in de goede volgorde te laten leggen. Dit kan door de illustraties te kopiëren, te sealen en daarna in de hoek te leggen. Daardoor kunnen de kinderen zelf het verhaal in de juiste volgorde leggen waardoor hun begrip rondom verhalen vergroot wordt. Daarna kunnen de kinderen de volgorde waarin de prenten liggen verantwoorden door het verhaal te vertellen aan elkaar en eventueel de leerkracht.

Het navertellen van een verhaal kan niet alleen ingezet worden ten behoeve van de doelen rondom boekoriëntatie en verhaalbegrip. Ook de doelen op het gebied van taalgebruik en woordenschat behorende bij mondelinge communicatie, zijn gebaat bij het naspelen of vertellen van een verhaal. Dat komt omdat kinderen bij het navertellen verbanden moeten leggen tussen de zinnen en daarbij nieuwe woorden gebruiken. Het gaat om de goede volgorde van het verhaal en om het taalgebruik dat tijdens het navertellen wordt gebruikt (Verhoeven & Aarnoutse, Tussendoelen beginnende geletterdheid, 1999, p. 37). Door kinderen het verhaal na te laten spelen of vertellen wordt bewust gewerkt aan mondeling taalgebruik en het vergroten van woordenschat.

*Tussendoelen rondom functies van geschreven taal*Zoals eerder besproken in dit onderzoek is het belangrijk om betekenisvolle aanleidingen en situaties te creëren. Er moet een herkenbare speelomgeving nagebootst zijn waarin kinderen zelf de functies van geschreven taal kunnen ervaren. Dat kan bijvoorbeeld door de aanwezigheid van schrijfmaterialen waarmee kinderen iets kunnen schrijven dat bij het spel uit het dagelijks leven aansluit (Verhoeven & Aarnoutse, Tussendoelen beginnende geletterdheid, 1999, p. 56). Kinderen zouden bijvoorbeeld een boodschappenlijstje, een recept, een label, een bestelling of een brief kunnen schrijven. Deze schrijfproducten zijn noodzakelijk voor het spel. Naast het zelf creëren van schrijfproducten kunnen kinderen de functies van geschreven taal ook ondervinden door de aanwezigheid van pictogrammen en labels. Bijvoorbeeld aanduidingen voor materialen of voor de speelhoek zelf. Daarnaast is het ook zinvol om pictogrammen in de hoek te hangen die betrekking hebben op de analyse van een prentenboek. Dat kan door pictogrammen van ‘wie’, ‘wat’ en ‘waar’ ‘oplossing’ en ‘probleem’ op te hangen. Daardoor worden kinderen uitgedaagd om over die vragen na te denken tijdens hun spel. Dit heeft tevens te maken met het tussendoel verhaalbegrip. Door in de speelhoek een magneetbord op te hangen krijgen de kinderen de mogelijkheid om zelf korte teksten te schrijven die op het bord gehangen kunnen worden.

*Tussendoelen rondom functioneel ‘schrijven’ en ‘lezen’*De tussendoelen op het gebied van functioneel ‘lezen’ en ‘schrijven’ kunnen door het spelen in de hoeken behaald worden omdat er binnen een spelsituatie veel functionele lees- en schrijfactiviteiten kunnen plaatsvinden (Pompert, Janssen-Vos, & Vink, 1999, p. 116).

Zo is bijvoorbeeld het functioneel lezen van prentenboeken een belangrijke activiteit voor kinderen. Het is daarbij van belang dat de kinderen het boek al kennen doordat het is voorgelezen door een volwassene. Daarna kunnen de kinderen zelfstandig met de boeken aan de slag doordat kinderen de verhalen gaan reconstrueren. Zo zouden er kopieën van het prentenboek in de hoek gelegd kunnen worden waarbij maar een deel van de illustratie te zien is, maar wel de tekst. Op die manier kunnen kinderen een eigen draai geven aan het verhaal dat ze lezen. Ook kunnen ze zelfstandig aan de slag gaan door hen gebruik te laten maken van strategieën. Voorbeelden daarvan zijn voorspellen, het onderwerp van het verhaal achterhalen en verbanden leggen tussen onderdelen van het verhaal (Verhoeven & Aarnoutse, Tussendoelen beginnende geletterdheid, 1999, p. 68). Het is belangrijk dat kinderen gestimuleerd worden zelfstandig boeken te lezen. Ook kunnen kinderen de boeken aan elkaar voorlezen en daar met elkaar over praten. Het spreekt voor zich dat het daarom van belang is een uitgebreid boekenaanbod in de speelhoek aan te bieden. Het functioneel lezen gaat niet uitsluitend om het lezen van boeken. Ook het lezen van korte briefjes of tekstjes valt hieronder. Bijvoorbeeld het lezen van een recept, een reclamefolder of een verjaardagskaart.

Het spelen in de hoek schept ook mogelijkheden om de kinderen in aanraking te brengen met functioneel schrijven. Zo kan een speelhoek aanleiding geven voor het schrijven van een folder of een uitnodiging, of het maken van een lijst of bijvoorbeeld een menukaart. Door in de speelhoek voorbeelden van kranten, tijdschriften en reclamefolders neer te leggen kunnen kinderen geprikkeld worden die te lezen of na te schrijven (Förrer & Leenders, 2010). Deze variëteit aan teksten is belangrijk omdat dit teksten zijn die kinderen ook buiten school tegenkomen (Naus, 2006, p. 131). Daarnaast kunnen kinderen uitgedaagd worden om een verhaal verder af te schrijven. Dat kan onder andere door een prentenboek te kopiëren waarbij de laatste pagina’s niet worden opgenomen. Door dit in boekvorm te presenteren en in de hoek te leggen worden kinderen uitgedaagd om het verhaal zelf af te maken door zelf tekeningen en tekst te schrijven. Ten slotte moet samenwerking gestimuleerd worden, zo kunnen kinderen ook van elkaar leren. Het praten over de inhoud van teksten in een belangrijke stimulans voor de leesontwikkeling (Verhoeven & Aarnoutse, Tussendoelen beginnende geletterdheid, 1999, p. 73).

*Tussendoelen interactief leren*Spreken en luisteren kunnen niet van elkaar gescheiden worden (Robbe, Spreken en luisteren, 2001, p. 44). Je spreekt pas als je weet dat er iemand luistert, en je kan pas luisteren als er iemand spreekt. Spreker en luisteraars oefenen verschillende vaardigheden, maar doen dat wel gelijktijdig in dezelfde situatie. Kleuters leren vooral vanuit spel en wanneer ze spelen ontstaan vaak ‘echte’ gesprekken. Deze situaties moeten door de leerkracht aangegrepen worden om kinderen verder te brengen in hun ontwikkeling (Robbe, Spreken en luisteren, 2001, p. 79). Hoewel dit onderzoek zo min mogelijk gericht is op de inmenging van de leerkracht, kan de leerkracht na afloop van het spel wel met kinderen terug blikken op het gespeelde spel. Daarbij wordt een beroep gedaan op de complexe taalfuncties zoals redeneren en projecteren en leren kinderen om verhalend te ordenen binnen de tijd (Robbe, Spreken en luisteren, 2001, p. 122).

Daarnaast wordt er tijdens het spel ook gecommuniceerd, waardoor kinderen interactief leren. Kinderen ontwikkelen taal door met elkaar te communiceren (Verhoeven & Aarnoutse, Tussendoelen beginnende geletterdheid, 1999, p. 95). Tijdens het spel overleggen kinderen over de rollen die ze aannemen en de spelsituaties die gespeeld gaan worden. Ook in die zin is het spel zinvol voor het behalen van de tussendoelen op het gebied van interactief leren. Doordat kinderen in een spelsituatie met elkaar overleggen, naar elkaar luisteren en met elkaar communiceren over het spel, (Pinkse & Smits, 2007, p. 7) kunnen al veel tussendoelen van interactief leren behaald worden.

*Tussendoelen rondom taalgebruik*Zoals eerder is gesteld heeft het naspelen van een verhaal ook een ontwikkelingswaarde voor het taalgebruik. Dat komt omdat kinderen vrijuit moeten spreken en hun taal gebruiken om doelgericht een verhaal over te brengen. Het naspelen of vertellen van een verhaal gebeurt in samenspel met toehoorders en eventueel kan de leerkracht verdiepende vragen stellen. Op die manier leren kinderen om volgens de gespreksregels te communiceren. Daarnaast is het taalgebruik in boeken anders dan het dagelijks taalgebruik (Ghesquiére, Joosen, & Lierop-Debrauwer, 2014, p. 55), waardoor kinderen worden uitgedaagd een ander vocabulaire te gebruiken.

*Tussendoelen rondom woordenschat*De tussendoelen op het gebied van woordenschat kunnen behaald worden door te werken met uitnodigende thema’s, zoals het postkantoor, de bloemenwinkel of het ziekenhuis (Naus, 2006, p. 140). Door wisseling van een thema of hoek in aanraking komen met voor hen onbekende woorden. Door nieuwe voorwerpen in de hoek in te brengen of regelmatig te wisselen met speelmaterialen en thema, ervaren kinderen een rijkdom aan nieuwe woorden (Förrer & Leenders, 2010). Datzelfde effect kan bereikt worden door een verhaal na te spelen zodat kinderen worden uitgedaagd om de woorden uit het boek te gebruiken bij het na spelen van het verhaal (Verhoeven & Aarnoutse, Tussendoelen beginnende geletterdheid, 1999, p. 37). Daarnaast kunnen in spelimpulsen ingebracht worden door de leerkracht.

**2.7 Onderzoeksvragen** De hoofdvraag van dit onderzoek is *Op welke manier kunnen de speelhoeken binnen groep 1-2 ingericht en ingezet worden om een expliciete bijdrage te leveren aan het behalen van leerdoelen met betrekking tot beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie?* In het theoretisch kader wordt deze vraag nader onderzocht, in de conclusie van dit onderzoek wordt deze vraag beantwoord. Om de basisschool een aanbeveling te geven met betrekking tot het werken aan de tussendoelen op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie in de speelhoek, is het belangrijk om de huidige situatie in kaart te brengen. Daarvoor is empirisch onderzoek nodig. In het empirisch onderzoek dat volgt zal antwoord worden gegeven op de vraag: *In welke mate geven de huidige speelhoeken mogelijkheden om de tussendoelen op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie te behalen?*  
Om deze vraag te beantwoorden zal de speelhoek en het spel dat kinderen daarin kunnen spelen, in vijf verschillende klassen geobserveerd worden. Daarnaast vullen de vijf kleuterleerkrachten een vragenlijst in en zij worden geïnterviewd om te onderzoeken in welke mate zij zich bewust zijn van de mogelijkheden die het spelen in de speelhoeken biedt, om de tussendoelen op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie te behalen.

**Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek**Frits Harinck en Marie- Jeanne Meijer (2007) stellen dat een praktijkonderzoek betekent dat er systematisch informatie wordt verzameld naar aanleiding van een probleem dat is ontstaan in het kader van een verbeteringsproces in de praktijk (Harinck, 2007, p. 19) In dit hoofdstuk wordt nader ingegaan de manier waarop die informatie wordt verzameld. De werkwijze die is gebruikt om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden wordt verklaard. Vervolgens wordt informatie gegeven over de respondenten en de gebruikte onderzoeksinstrumenten. Ten slotte volgt een beschrijving van de manier waarop de verzamelde onderzoeksgegevens zijn geanalyseerd.

**3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling**Om informatie te verzamelen die nodig was voor dit onderzoek, zijn observaties, een vragenlijst en interviews als onderzoeksmethode ingezet. Er is gekozen voor observaties om op die manier zelf op een objectieve manier te achterhalen in welke mate er sprake is van een rijke en talige leeromgeving in de verschillende kleutergroepen. Het is belangrijk om de eigen interpretatie met die van de leerkrachten te toetsen. Een observatie is hiervoor geschikt omdat zo met behulp van eigen zintuigen informatie kan worden achterhaald, door een systematische en objectieve benadering (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2013, p. 147).

Een tweede instrument dat is ingezet voor het onderzoek, is een lijst met stellingen. Dit onderzoeksinstrument kan ook wel een enquête genoemd worden, omdat hierbij gebruik gemaakt wordt van een vragenlijst die aan een groep(je) mensen wordt voorgelegd.. Door de stellingen kon de mening van de leerkrachten over spelen en de rol van taalontwikkeling daarin gemeten worden. De antwoordmogelijkheden waaruit de leerkrachten konden kiezen waren ‘ja’, ‘nee’ of ‘weet niet’. De inzet van een vragenliist is een veelgebruikte methode om inzicht te krijgen in meningen, opvattingen en ervaringen van een groep mensen (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2013, p. 121). Er is voor dit onderzoeksinstrument gekozen om het handelen van de leerkrachten te peilen. Kenmerkend voor een enquête zijn de gesloten vragen, die daardoor na beantwoording schematisch weergegeven kunnen worden (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2013, p. 122).

Een derde wijze van dataverzameling was een mondeling interview. Waar de lijst van stellingen vooral gericht was op de handelingen van de leerkrachten, was het interview gericht op de mening van de leerkrachten over de specifieke hoek in hun klas. Daarnaast heeft het interview ook naar inhoudelijke kennis gevraagd en de mate waarin leerkrachten bewust zijn van de mogelijkheden om taaldoelen te behalen door het spelen in de hoeken. Door gebruik te maken van dit instrument kon meer inhoudelijke informatie vergaard worden dan mogelijk was bij een vragenlijst (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2013, p. 144). Door in gesprek te gaan met de leerkrachten was het mogelijk om hun specifieke vragen te stellen over de mate waarin zij zich bewust zijn van de mogelijkheden om de speelhoek in te zetten voor het behalen van tussendoelen op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge geletterdheid. Daarnaast heeft het interview als voordeel dat de respondenten dezelfde vragen beantwoorden. Dat heeft als gevolg dat de resultaten van het interview goed met elkaar te vergelijken zijn (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2013, p. 144).

Door de combinatie van observaties, stellingen en interviews was het mogelijk om te toetsen in welke mate de antwoorden van de leerkrachten daadwerkelijk corresponderen met de speelhoek in hun klas. Tevens is daarmee tegemoet gekomen aan het belang van triangulatie om de betrouwbaarheid en van het onderzoek te verhogen (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2013, p. 116).

Over de volgorde van het inzetten van de onderzoeksinstrumenten is goed nagedacht. Dat is ook de reden dat eerst de observaties zijn uitgevoerd, daarna de lijsten met stellingen en ten slotte de interviews. Het is belangrijk om de huidige situatie in kaart te brengen, waarbij de leerkrachten niet beïnvloed mochten worden door de vragen die hen gesteld werden. Dat zou hen op ideeën kunnen brengen, waardoor ze voor mijn observatie nog elementen aan de hoek zouden kunnen toevoegen. Dan zou het onderzoek niet meer betrouwbaar zijn.

De leerkrachten die in de kleutergroepen les geven, werken allemaal parttime, behalve één leerkracht. Zij heeft vijf dagen haar eigen klas. Er is gekozen om van iedere klas één leerkracht bij dit onderzoek te betrekken. Deze keuze is gemaakt omdat het onderzoek te veelomvattend zou worden wanneer ook de duo partners betrokken zouden worden in het onderzoek. Bovendien gaat het per klas om één speelhoek. Deze hoek bestuderen vanuit de onderbouwing van twee verschillende meningen zou te complex worden.

**3.2 Respondenten**De leerkrachten die in dit onderzoek zijn bevraagd, zijn allemaal vrouwen. Van de respondenten vielen twee leerkrachten in de leeftijdscategorie 20-30, één leerkracht in de leeftijdscategorie 30-40, in de categorie 40-50 was één leerkracht. Ten slotte behoorde één leerkracht tot de leeftijdscategorie 50-60. Twee respondenten hebben twee tot vijf jaar ervaring als leerkracht in het basisonderwijs. Daarvan hebben zij beiden twee jaar ervaring als kleuterleerkracht. Eén respondent heeft zestien jaar ervaring in de onderbouw, waarvan zij verschillende jaren aan een groep kleuters heeft lesgegeven. Een andere leerkracht heeft negentien jaar ervaring in het onderwijs, waarvan zestien jaar als kleuterleerkracht. De laatste respondent is negen jaar werkzaam als groepsleerkracht, waarvan ten minste één jaar bij de kleuters.

**3.3 Instrumenten***Observatielijst*Voor de observatie van de speelhoek en het spel dat daarin werd gespeeld, heb ik gebruik gemaakt van een observatielijst. Deze lijst bestond uit zestien punten. Tijdens de observatie heb ik gekeken welke elementen in de hoek aanwezig waren. De lijst fungeerde als een afvinklijst. Het grootste deel van de vragen was objectief te beantwoorden, bijvoorbeeld door vragen als “*Zijn in de speelhoek woordkaartjes bij voorwerpen en illustraties aanwezig?”* Andere vragen waren subjectief van aard, bijvoorbeeld: “*Sluit de hoek aan bij de kinderlijke belevingswereld?”* Er is geprobeerd om zoveel mogelijk objectief te observeren.

De observatielijst is gebaseerd op de literatuurstudie zoals beschreven in het theoretisch kader. Verschillende bronnen zijn geraadpleegd voor de samenstelling van de observatielijst. Voor de algemene vragen met betrekking tot een rijke speelhoek, is gebruik gemaakt van de theorie van Helma Brouwers (Brouwers, 2015). De observatielijst bevat vragen die ontleend zijn aan de *‘Checklist Rijke leeromgeving voor taalontwikkeling’* (Förrer & Leenders, 2010). Daarnaast was de theorie van Verhoeven en Aarnoutse zeer waardevol voor de invulling van de observatielijst (Verhoeven & Aarnoutse, Tussendoelen beginnende geletterdheid, 1999). Ten slotte zijn ook vragen op basis van de theorie van Naus (2006), (Pompert, Janssen-Vos & Vink (1999), Kleef &Tomesen (2005), Robbe (2001) en Jos Walta (2013) toegevoegd .

Bovenstaande wordt in onderstaand schema specifiek toegelicht per observatiepunt. Hierin wordt duidelijk gemaakt hoe de observatielijst is ontstaan uit de theorie zoals te lezen is in het theoretisch kader. Zoals al eerder in het onderzoek naar voren is gekomen, is het onderscheid tussen de verschillende tussendoelen, in de eerste kolom, kunstmatig. Dat komt omdat wanneer bijvoorbeeld een verhaal wordt naverteld, er zowel aan verhaalbegrip als mondelinge communicatie wordt gewerkt. Voor de latere stap van de data- analyse was het essentieel om iedere vraag maar bij één onderwerp of tussendoel in te delen. Dit komt echter niet tegemoet aan de talige werkelijkheid waarin kinderen leren.

*Schema 1 Verantwoording observatiepunten*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Onderwerp/ tussendoel |  | Observatiepunt |
| Algemene indruk speelhoek | Het spel kent ook regels die kinderen zelf maken en die voortkomen uit hoe het in de werkelijkheid hoort; (Brouwers, 2015, p. 89).  Spelen is de meest natuurlijke manier om emoties te verwerken en grip te krijgen op de werkelijkheid (Brouwers, 2015, p. 87). | Draagt de hoek bij aan meer grip op de werkelijkheid?  Sluit de hoek aan bij de kinderlijke belevingswereld? |
| Tussendoelen rondom boekoriëntatie en verhaalbegrip | Het isoleren van specifieke lees- en schrijftechnieken is uit den boze en zorgt niet voor een gewenste ontwikkeling op het gebied van beginnende geletterdheid (Pompert, Janssen-Vos, & Vink, 1999, p. 62). | Bevat de hoek materialen die verbindingen tussen activiteiten mogelijk maken, bijvoorbeeld door kringactiviteiten te verwerken in de hoek? |
| Tussendoelen rondom functioneel lezen en schrijven | Lees- en schrijfgedrag wordt op de eerste plaats uitgelokt door de aanwezigheid van specifieke materialen (Kleef & Tomesen, Werken aan taalbewustzijn, 2005, p. 157). | Komen de kinderen door het spelen in de hoeken vanzelfsprekend in aanraking met teksten en geschreven taal? |
| Tussendoelen rondom functioneel lezen en schrijven | Door in de speelhoek voorbeelden van kranten, tijdschriften en reclamefolders neer te leggen kunnen kinderen geprikkeld worden die te lezen of na te schrijven (Förrer & Leenders, 2010) | Zijn in de speelhoek verschillende soorten teksten aanwezig, zoals kranten, tijdschriften of reclamefolders? |
| Tussendoelen rondom functioneel lezen en schrijven | Tijdens het spelen kunnen kinderen functionele lees- en schrijfactiviteiten laten zien die passen binnen de context van het spel. Dit wordt geletterd spel genoemd (Kleef & Tomesen, Werken aan taalbewustzijn, 2005, p. 62). | Kunnen de kinderen betekenis geven aan lees- en schrijfactiviteiten? |
| Tussendoelen rondom  functioneel lezen en schrijven | De tussendoelen op het gebied van woordenschat kunnen behaald worden door te werken met uitnodigende thema’s, zoals het postkantoor, de bloemenwinkel of het ziekenhuis (Naus, 2006, p. 140).  Door nieuwe voorwerpen in de hoek in te brengen of regelmatig te wisselen met speelmaterialen en thema, ervaren kinderen een rijkdom aan nieuwe woorden (Förrer & Leenders, 2010)  Daarnaast is het voor de taalontwikkeling van belang dat de leerkracht ervoor zorgt dat kinderen terecht komen in betekenisvolle situaties (Robbe, Spreken en luisteren, 2001, p. 93). | Worden de geletterde activiteiten gekoppeld aan herkenbare en concrete thema’s? |
| Tussendoelen rondom boekoriëntatie en verhaalbegrip | Om kinderen al direct met zoveel mogelijk soorten boeken kennis te laten maken, is het van belang om in de speelhoek boeken van verschillende genres neer te leggen: prentenboeken, rijmpjes, versjes, letterboeken, sprookjes, informatieve boeken of strips (Förrer & Leenders, 2010).  Jos Walta (2013) noemt kinderboeken een belangrijke bron van leren. Hij stelt dat hoe eerder kinderen met boeken in aanraking komen, des te groter de effecten op de taalontwikkeling zijn (Walta, 2013, p. 25). | Zijn in de speelhoek boeken van verschillende genres aanwezig?  Zijn de boeken op een aantrekkelijke manier uitgestald? |
| Tussendoelen rondom  functies van geschreven taal | In een geletterde omgeving is er aanbod van bijvoorbeeld pictogrammen, labels, etiketten, plattegronden en een gevarieerd boekenaanbod (Verhoeven & Aarnoutse, Tussendoelen beginnende geletterdheid, 1999, p. 47).  Zelf geschreven taal en goede kinderboeken vormen de kern (Pompert, Janssen-Vos, & Vink, 1999, p. 116). | Hangen in de speelhoek voorbeelden van geschreven materiaal, zowel handgeschreven als gedrukt?  Zijn in de speelhoek woordkaartjes bij voorwerpen en illustraties aanwezig?  Zijn in de speelhoek schrijfproducten van de kinderen te zien? |
| Algemene indruk | Daarnaast is het voor de taalontwikkeling van belang dat de leerkracht ervoor zorgt dat kinderen terecht komen in betekenisvolle situaties, waarin ze het spreken en luisteren kunnen leren en de expressieve, maar vooral de sociale en cognitieve taalfuncties aan bod kunnen laten komen (Robbe, Spreken en luisteren, 2001, p. 93). | Worden in de speelhoek mogelijkheden geschapen om taalactiviteiten op een functionele wijze een plaats te geven? Bijvoorbeeld door het gebruik van thema’s? |
| Tussendoelen rondom  functioneel lezen en schrijven | Tijdens het spelen kunnen kinderen functionele lees- en schrijfactiviteiten laten zien die passen binnen de context van het spel. Dit wordt geletterd spel genoemd (Kleef & Tomesen, Werken aan taalbewustzijn, 2005, p. 62) | Kunnen de kinderen ervaren dat lezen en schrijven nodig zijn om ‘problemen’ tijdens het spelen op te lossen? |
| Tussendoelen rondom mondelinge communicatie woordenschat interactief leren taalgebruik | Een verwerkingsactiviteit is bijvoorbeeld het naspelen van het verhaal (Verhoeven & Aarnoutse, Tussendoelen beginnende geletterdheid, 1999, p. 40). Het navertellen of naspelen van een verhaal is erg zinvol omdat het de vaardigheid ontwikkelt waarbij aandacht is voor de globale verhaallijn tot aan de details. | Zijn er materialen aanwezig die de kinderen in staat stellen om een verhaal na te spelen? Bijvoorbeeld verkleedkleding of poppen? |
| Tussendoelen rondom boekoriëntatie en verhaalbegrip | Het is daarbij van belang dat de kinderen het boek al kennen doordat het is voorgelezen door een volwassene. Daarna kunnen de kinderen zelfstandig met de boeken aan de slag doordat kinderen de verhalen gaan reconstrueren (Verhoeven & Aarnoutse, Tussendoelen beginnende geletterdheid, 1999, p. 40). | Zijn er kopieën van een prentenboek aanwezig, bijvoorbeeld om zelf het verhaal af te maken door te schrijven of tekenen, of voor het in juiste volgorde leggen van het verhaal? |

*Lijst met stellingen*  
Omdat de leerkracht een belangrijke rol speelt voor de inrichting van de speelhoek, was het ook belangrijk de visie van de leerkracht te onderzoeken. Dat is gedaan door middel van een lijst met stellingen. Deze bestond uit twaalf stellingen. De leerkrachten hadden voor het beantwoorden van deze lijst drie antwoordmogelijkheden: ‘ja’, ‘nee’ of ‘weet niet’. Daardoor kon op een redelijk eenvoudige wijze een inventarisatie worden gemaakt van de visie van leerkrachten. Daarnaast is door de keuze voor gesloten vragen de betrouwbaarheid hoger dan bij open vragen, en de kans op toevallige antwoorden is daarmee verkleind (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2013, p. 203). Deze lijst is aan de leerkrachten overhandigd. Om te voorkomen dat de leerkrachten in de verleiding zouden komen om hun antwoorden toe te lichten, is ervoor gekozen de vragenlijst aan de leerkrachten te overhandigen zodat deze die zelf in konden vullen. Voor het geven van een toelichting hebben de leerkrachten een mogelijkheid gehad tijdens het interview met open vragen. Voor de lijst met stellingen is vooral gebruik gemaakt van de theorie van Verhoeven en Aarnoutse (Verhoeven & Aarnoutse, Tussendoelen beginnende geletterdheid, 1999). Daarnaast is de theorie van Esch (2011), Kleef & Tomesen (2005), Castermans (2013), Walta (2013), Pompert, Janssen- Vos & Vink (1999), Naus (2006) gebruikt en ten slotte vragen die zijn ontleend aan de *‘Checklist Rijke leeromgeving voor taalontwikkeling’* (Förrer & Leenders, 2010).

Bovenstaande wordt in onderstaand schema specifiek toegelicht per stelling. Hierin wordt duidelijk gemaakt hoe de lijst met stellingen is ontstaan uit de theorie.

*Schema 2 Verantwoording stellingen*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Onderwerp/tussendoel | Bron theoretisch kader | Stelling |
| Algemene attitude spelen | Naast aansluiting bij deze natuurlijke behoefte blijkt dat jonge kinderen zich ontwikkelen en leren door te spelen. Kinderen ontwikkelen zich al spelend (Esch, 2011, p. 8). | Voor de ontwikkeling van het kind vind ik het belangrijker specifieke werkjes aan te bieden in plaats van te vrij spelen in de hoek |
| Algemene attitude spelen en taal | Het is voor de leerkrachten geen vanzelfsprekendheid om kinderen via spel mogelijkheden te bieden kennis en vaardigheden op het gebied van taal te ontwikkelen. Dat geldt voor de leerkrachten op deze basisschool en is een probleem dat ook landelijk herkend wordt (Kleef & Tomesen, Werken aan taalbewustzijn, 2005, p. 42) | Het spelen in de hoeken vind ik leuk voor de kinderen, maar voor het behalen van de leerdoelen is het van ondergeschikt belang |
| Taalontwikkeling in de hoeken | Omdat in de hoeken het spel optimaal tot zijn recht komt, kan dat spel daarom als leermiddel worden toegepast (Castermans, 2013, p. 72). | Bij het inrichten van de hoek houd ik rekening met de leerlijnen van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie |
| Taalontwikkeling in de hoeken | Het is voor de leerkrachten geen vanzelfsprekendheid om kinderen via spel mogelijkheden te bieden kennis en vaardigheden op het gebied van taal te ontwikkelen. Dat geldt voor de leerkrachten op deze basisschool en is een probleem dat ook landelijk herkend wordt (Kleef & Tomesen, Werken aan taalbewustzijn, 2005, p. 42)  Omdat in de hoeken het spel optimaal tot zijn recht komt, kan dat spel daarom als leermiddel worden toegepast (Castermans, 2013, p. 72). | Ik ben me ervan bewust dat de hoek kan worden ingezet om de taalontwikkeling te vergroten |
| Tussendoelen rondom boekoriëntatie en verhaalbegrip | Het is daarbij van belang dat de kinderen het boek al kennen doordat het is voorgelezen door een volwassene. Daarna kunnen de kinderen zelfstandig met de boeken aan de slag doordat kinderen de verhalen gaan reconstrueren (Verhoeven & Aarnoutse, Tussendoelen beginnende geletterdheid, 1999, p. 40). | Ik lees wekelijks een boek voor op interactieve wijze |
| Tussendoelen rondom boekoriëntatie en verhaalbegrip | Jos Walta (2013) noemt kinderboeken een belangrijke bron van leren. Hij stelt dat hoe eerder kinderen met boeken in aanraking komen, des te groter de effecten op de taalontwikkeling zijn (Walta, 2013, p. 25).  Het praten over de inhoud van teksten in een belangrijke stimulans voor de leesontwikkeling (Verhoeven & Aarnoutse, Tussendoelen beginnende geletterdheid, 1999, p. 73). | Als ik een boek heb voorgelezen leg ik het boek in de speelhoek |
| Tussendoelen rondom functioneel lezen en schrijven | In een geletterde omgeving is er aanbod van bijvoorbeeld pictogrammen, labels, etiketten, plattegronden en een gevarieerd boekenaanbod (Verhoeven & Aarnoutse, Tussendoelen beginnende geletterdheid, 1999, p. 47). Daarbij vormen zelf geschreven taal en goede kinderboeken de kern (Pompert, Janssen-Vos, & Vink, 1999, p. 116). | Als de kinderen zelf iets hebben geschreven geef ik dat een plaats in de speelhoek of in de klas |
| Tussendoelen rondom  Mondelinge communicatie: woordenschat  interactief leren taalgebruik | De tussendoelen op het gebied van woordenschat kunnen behaald worden door te werken met uitnodigende thema’s, zoals het postkantoor, de bloemenwinkel of het ziekenhuis (Naus, 2006, p. 140). | Bij het werken met een nieuw thema geef ik dat een plaats in de speelhoek of in de klas |
| Rol van de leerkracht | Verder heeft de leerkracht de taak om spelactiviteiten te begeleiden en te ondersteunen. Dat kan op verschillende manieren. Dat kan door mee te spelen, het spel te verdiepen, uit te breiden met behulp van nieuwe materialen en spelsuggesties, en door met kinderen over hun spel en spelervaringen te praten. (Pompert, Janssen-Vos, & Vink, 1999, p. 64) | Bij de introductie van een nieuw thema speel ik het spel voor, zodat kinderen weten welke mogelijkheden het nieuwe thema heeft |
| Rol van de leerkracht | Door nieuwe voorwerpen in de hoek in te brengen of regelmatig te wisselen met speelmaterialen en thema, ervaren kinderen een rijkdom aan nieuwe woorden (Förrer & Leenders, 2010) . | Ik breng regelmatig nieuwe spelimpulsen binnen de speelhoek, dat wil zeggen nieuwe materialen |
| Tussendoelen rondom boekoriëntatie en verhaalbegrip | Jos Walta (2013) noemt kinderboeken dan ook een belangrijke bron van leren. Hij stelt dat hoe eerder kinderen met boeken in aanraking komen, des te groter de effecten op de taalontwikkeling zijn (Walta, 2013, p. 25). | Ik grijp regelmatig terug op een boek dat ik heb voorgelezen |
| Tussendoelen rondom functioneel lezen en schrijven | Dat kan bijvoorbeeld door de aanwezigheid van schrijfmaterialen waarmee kinderen iets kunnen schrijven dat bij het spel uit het dagelijks leven aansluit (Verhoeven & Aarnoutse, Tussendoelen beginnende geletterdheid, 1999, p. 56). | Ik zorg ervoor dat er altijd pen en papier in de speelhoek aanwezig is, zodat kinderen op het idee komen om te schrijven |

*Interview*  
Als laatste instrument is gebruik gemaakt van een interview bestaande uit zes open vragen. Dit interview is mondeling afgenomen. Er is gekozen voor een interview om op die manier informatieve en inhoudelijk onderbouwde antwoorden te krijgen. De vragen waren subjectief van aard omdat de mening en de toelichting van de leerkrachten centraal stond. Door te kiezen voor een interview, hadden de leerkrachten ruimte om eigen meningen en ervaringen kenbaar te maken. Omdat de mening van de leerkrachten in dit deel van het onderzoek centraal stond, is ervoor gekozen te onderzoeken wat de visie van de leerkracht is op de speelhoek. Dit heeft geresulteerd in vragen zoals: *“Wat vind je belangrijke kenmerken van een goede speelhoek?”* en *“Ben je tevreden over de speelhoek in de klas en waarom vind je dat?”* .

De interviewvragen zijn voor een groot deel gebaseerd op de theorie van Kleef & Tomesen (2002). Daarnaast is theorie van Naus (2006) en Pompert, Janssen- Vos & Vink (1999) gebruikt.

*Schema 3 Verantwoording interviewvragen*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Onderwerp | Bron theoretisch kader | Interviewvraag |
| Tevredenheid speelhoek | De leerkracht is van belang omdat die zorgt voor een rijke ingerichte leeromgeving waarin kinderen vanzelfsprekend met teksten en geschreven taal in aanraking komen. (Naus, 2006, p. 124). | Ben je tevreden over de speelhoek in de klas, waarom? |
| Kenmerken goede hoek | Beginnende geletterdheid kan gestimuleerd worden door een uitdagende en geletterde leeromgeving (Kleef & Tomesen, Stimulerende lees-en schrijfactiviteiten in de onderbouw, 2002, p. 25). | Wat vind je belangrijke kenmerken van een goede speelhoek? |
| Taaldoelen in de hoek | Het is voor de leerkrachten geen vanzelfsprekendheid om kinderen via spel mogelijkheden te bieden kennis en vaardigheden op het gebied van taal te ontwikkelen. Dat geldt voor de leerkrachten op deze basisschool en is een probleem dat ook landelijk herkend wordt (Kleef & Tomesen, Werken aan taalbewustzijn, 2005, p. 42) | Ben je je bewust van de taaldoelen waaraan de kinderen werken tijdens het spelen in de speelhoek? Zo ja, welke doelen kun je opnoemen? |
| Rol van de leerkracht | De taalontwikkeling van kinderen vraagt om een actieve rol van de leerkracht (Pompert, Janssen-Vos, & Vink, 1999, p. 131). Dat komt onder andere doordat taalonderwijs geen éénrichtingsverkeer is. Leren lezen en schrijven moet altijd gebeuren in een sociale omgeving die voor iedereen betekenisvol is en waarin van elkaar wordt geleerd (Naus, 2006, p. 124). | Ben je je bewust van de begeleidende en stimulerende rol als leerkracht wanneer kinderen spelen in de speelhoek? Waaruit blijkt dat? |
| Reflectie op spel | Verder heeft de leerkracht de taak om spelactiviteiten te begeleiden en te ondersteunen. Dat kan op verschillende manieren. Dat kan door mee te spelen, het spel te verdiepen, uit te breiden met behulp van nieuwe materialen en spelsuggesties, en door met kinderen over hun spel en spelervaringen te praten. (Pompert, Janssen-Vos, & Vink, 1999, p. 64). | Reflecteer je regelmatig samen met de kinderen op het spel in de hoek, zo ja, op welke manier? |
| Behoefte | Het is voor de leerkrachten geen vanzelfsprekendheid om kinderen via spel mogelijkheden te bieden kennis en vaardigheden op het gebied van taal te ontwikkelen. Dat geldt voor de leerkrachten op deze basisschool en is een probleem dat ook landelijk herkend wordt (Kleef & Tomesen, Werken aan taalbewustzijn, 2005, p. 42) | Wat heb je nodig om de hoek in te zetten voor het bereiken van de doelen op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie? |

**3.4 Wijze van data- analyse**Na het verzamelen van gegevens was het van belang om deze data te analyseren. Hieronder wordt beschreven op welke manier dat is aangepakt.

*Observaties*Voor de observaties is gebruik gemaakt van een observatielijst. Deze lijst bevatte punten waarvan de aanwezigheid in de hoeken werd gecontroleerd. De vragen zijn op een gesloten manier beantwoord waardoor de lijst functioneerde als een soort afvinklijst. Vervolgens zijn de lijsten van de vijf verschillende klassen, per vraag met elkaar vergeleken. De observatiepunten zijn voortgekomen uit het theoretisch kader en hebben daardoor betrekking heb op verschillende tussendoelen. De resultaten zijn daarom ondergebracht in verschillende categorieën waaruit het tussendoel blijkt:   
-Boekoriëntatie/ verhaalbegrip  
-Functioneel lezen en schrijven  
-Functies geschreven taal  
-Mondelinge communicatie: interactief leren, taalgebruik en woordenschat  
  
Naast deze categorieën zijn er ook een aantal vragen die betrekking hebben op de algemene indruk van de hoek. Deze vragen vormen de vijfde categorieën. Op basis van deze vijf punten zijn de resultaten van observaties gegroepeerd. Daarvoor was het nodig de resultaten van de vragen samen te brengen. In schema 1 is specifiek te zien welke vragen zijn samengevoegd. De resultaten van de categorie algemene indruk van de hoek zijn voortgekomen uit drie observatiepunten. Vier vragen hadden betrekking op de tussendoelen van boekoriëntatie en verhaalbegrip. Deze vragen vormen samen een categorie. Vijf observatiepunten hadden betrekking op de tussendoelen rondom functioneel lezen en schrijven. De resultaten van de observatiepunten van de functies van geschreven taal zijn voortgekomen uit drie vragen. Ten slotte bestaat de categorie mondelinge communicatie uit één vraag. De resultaten zijn op basis van frequentieanalyse samengebracht omdat er enkel is gekeken naar de aanwezigheid van bepaalde punten in de speelhoek. De antwoordmogelijkheden zijn daardoor beperkt tot ‘ja’ of ‘nee’.

*Stellingen*De lijsten met stellingen waren eenvoudig naast elkaar te leggen, omdat de respondenten drie antwoordmogelijkheden hadden. Op die manier was direct af te lezen hoeveel respondenten per vraag hadden gekozen voor het antwoord ‘ja’, ‘nee’ of ‘weet niet’. De resultaten van de lijst met stellingen zijn samengebracht en worden gepresenteerd aan de hand van verschillende categorieën: algemene attitude ten aanzien van spelen en taal, taalontwikkeling in de hoeken, boekoriëntatie en verhaalbegrip, functioneel lezen en schrijven, mondelinge communicatie en de rol van de leerkracht. Bij iedere categorie zijn de antwoorden van twee vragen samengevoegd. Een uitzondering daarop vormt de categorie mondelinge communicatie, de uitkomst daarvan is gebaseerd op één vraag. Voor de categorie boekoriëntatie en verhaalbegrip zijn de uitkomsten van drie vragen samengebracht. Er is gekozen voor een frequentie analyse omdat er maar een beperkt aantal antwoorden mogelijk zijn: ‘ja’, ‘nee’ of ‘weet niet’. In schema 2 is te zien welke vragen zijn samengevoegd.

*Interview*Het verwerken van de gegevens naar aanleiding van het mondelinge interview met open vragen is per vraag gedaan. Op die manier konden de antwoorden van de zes vragen met elkaar vergeleken worden. De resultaten van deze vragen zijn gepresenteerd op basis van de volgende termen: tevredenheid speelhoek, kenmerken goede hoek, taaldoelen in de hoek, rol van de leerkracht, reflectie op spel en behoefte. De termen corresponderen ieder met één vraag, zie schema 3. Daarnaast worden een paar overige opmerkingen gepresenteerd.

**Hoofdstuk 4 Resultaten**In dit onderdeel worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. Dat wordt gedaan aan de hand van de verschillende onderzoekinstrumenten. Bij sommige punten is een tabel bijgevoegd om het een en ander te visualiseren. Per instrument worden de resultaten gepresenteerd. In hoofdstuk vijf zullen de verschillende resultaten met elkaar in verband gebracht worden.

**4.1 Observatielijst hoeken**

*Algemene indruk hoek*De vragen met betrekking tot de algemene inrichting van de hoek konden allemaal positief beantwoord worden. Dat wil zeggen dat de hoeken in de basis aantrekkelijk zijn voor kinderen om erin te spelen. Dit wordt bereikt door te werken met herkenbare thema’s die aansluiten bij de kinderlijke belevingswereld. Daardoor dragen de hoeken allemaal bij tot meer grip op de werkelijkheid. De speelhoeken bieden allemaal een kader om taalactiviteiten op een functionele wijze plaats te geven. Dat werd gedaan door gebruik te maken van het thema camping en kamperen en restaurant. De hoeken hebben de potentie om taalactiviteiten op een functionele wijze plaats te geven.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Algemene indruk hoek** | **In aantal speelhoeken aanwezig** | **In aantal speelhoeken niet aanwezig** |
| Grip op werkelijkheid | 5 | 0 |
| Kinderlijke belevingswereld | 5 | 0 |
| Taal plaats geven in hoek | 5 | 0 |

*Boekoriëntatie en verhaalbegrip*De hoeken bevatte geen materialen die verbindingen tussen activiteiten mogelijk maken, zoals bijvoorbeeld een boek dat is voorgelezen door de leerkracht. Een aantal observatiepunten gingen over de aanwezigheid van boeken. In vier van de vijf hoeken waren geen boeken aanwezig. In de hoek waar boeken aanwezig waren, leek dat toevallig het geval te zijn. Dat komt omdat de boeken op de grond in het speeltentje lagen en de kinderen er amper naar omkeken. De boeken die in deze hoek aanwezig waren, omvatte een grote diversiteit aan genres. Omdat in vier van de vijf hoeken geen boeken aanwezig waren, kwamen een aantal vervolgvragen automatisch te vervallen. Deze observatiepunten gingen over de manier waarop de boeken waren uitgestald en de aanwezigheid van verschillende genres boeken. Ook waren er in geen enkele hoek kopieën van prentenboeken aanwezig waardoor kinderen in de gelegenheid worden gesteld om een verhaal af te maken of het verhaal in juiste volgorde neer te leggen. De mogelijkheid om zelfstandig aan verhaalbegrip te werken ontbrak daardoor.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Boekoriëntatie en verhaalbegrip** | **In aantal speelhoeken aanwezig** | **In aantal speelhoeken niet aanwezig** |
| Verbindingen activiteiten | 0 | 5 |
| Genres boeken | 1 | 4 |
| Aantrekkelijke presentatie boeken | 0 | 5 |
| Kopieën prentenboeken | 0 | 0 |

*Functioneel lezen en schrijven*Uit de observaties blijkt dat in het algemeen de mogelijkheden die de speelhoek biedt om de taalontwikkeling bij de kleuters te stimuleren, beperkt zijn. Zo kwamen de kinderen in vier van de vijf hoeken niet vanzelfsprekend in aanraking met teksten en geschreven taal. In één hoek kwamen de kinderen in aanraking met geschreven tekst, in de vorm van een ansichtkaart. In geen enkele hoek waren verschillende soorten teksten aanwezig zoals kranten of tijdschriften. In één hoek konden kinderen betekenis geven aan lees- en schrijfactiviteiten. In geen enkele hoek konden kinderen ervaren dat lezen en schrijven nodig zijn om problemen tijdens het spelen op te lossen. Doordat de hoeken allemaal een herkenbaar en concreet thema hebben, bieden ze wel mogelijkheden om geletterde activiteiten aan de thema’s te koppelen.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Functioneel lezen en schrijven** | **In aantal speelhoeken aanwezig** | **In aantal speelhoeken niet aanwezig** |
| Vanzelfsprekend in aanraking met teksten en geschreven taal | 1 | 4 |
| Verschillende soorten teksten | 0 | 5 |
| Betekenis aan lezen en schrijven | 1 | 4 |
| Herkenbare thema’s | 5 | 0 |
| Problemen oplossen door schrijven en lezen | 0 | 5 |

*Functies geschreven taal*In één van de vijf hoeken waren voorbeelden van gedrukte taal aanwezig, ook al was dat minimaal. In een hoek waren woordkaartjes aanwezig. Tevens waren in deze hoek magneetletters aanwezig waar kinderen woorden mee konden leggen. Daarnaast waren in deze hoek ook schrijfproducten van kinderen te zien, in de vorm van een menukaart.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Functies geschreven taal** | **In aantal speelhoeken aanwezig** | **In aantal speelhoeken niet aanwezig** |
| Voorbeelden geschreven taal, handgeschreven en gedrukt | 1 | 4 |
| Woordkaartjes | 1 | 4 |
| Schrijfproducten kinderen | 1 | 4 |

*Mondelinge communicatie*Onder deze categorie vallen interactief leren, woordenschat en taalgebruik.

De speelhoeken bleken op één hoek na, allemaal mogelijkheden te bieden om te verkleden. Deze verkleedkleding was echter willekeurig en niet specifiek gericht op het naspelen van een bepaald voorleesboek. Ook waren in de hoeken poppen en knuffels aanwezig die mogelijk ingezet zouden kunnen worden voor het naspelen van een verhaal.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Mondelinge communicatie** | **In aantal speelhoeken aanwezig** | **In aantal speelhoeken niet aanwezig** |
| Materialen om verhalen na te spelen | 4 | 1 |

**4.2 Stellingen**Algemene attitude ten aanzien van spelen en taal  
Uit de stellingen die de leerkrachten hebben beantwoord, blijkt dat zij alle vijf de waarde van het spel voor de ontwikkeling van het kind, erkennen. Zij zijn zich ervan bewust dat ook in de speelhoek leerdoelen behaald kunnen worden.

*Taalontwikkeling in de hoeken*De leerkrachten zeggen bij de inrichting van de hoeken rekening te houden met de leerlijnen van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie. Ook zeggen zij allemaal dat zij zich ervan bewust zijn dat de hoeken kunnen worden ingezet om de taalontwikkeling te vergroten.

*Boekoriëntatie en verhaalbegrip*De stelling of de leerkrachten wekelijks een boek op interactieve wijze voorlezen, wordt door alle leerkrachten positief beantwoord. Daarvan zegt één leerkracht dat zij het boek dat is voorgelezen, een plaats geeft in de speelhoek. Twee leerkrachten zeggen dat zij regelmatig terug grijpen op een boek dat is voorgelezen. Eén leerkracht zegt dat niet te doen, en twee leerkrachten zeggen dat zij dat soms doen.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Aantal leerkrachten |  |  |
| **Boekoriëntatie en verhaalbegrip** | **Ja** | **Nee** | **Weet niet** |
| Wekelijks boek voorlezen | 5 |  |  |
| Voorgelezen boek in hoek neerleggen | 1 | 4 |  |
| Terug grijpen op voorgelezen boek | 2 | 1 | 2 ´soms´ |

*Functioneel lezen en schrijven*De schrijfproducten van de kinderen krijgen bij twee van de vijf leerkrachten een plaats in de speelhoek. Eén leerkracht zegt dat niet altijd te doen. Twee leerkrachten doen dit niet. Op de vraag of de leerkrachten ervoor zorgen dat er altijd pen en papier in de speelhoek aanwezig is, zegt één leerkracht hiervoor te zorgen, drie leerkrachten zeggen dit niet te doen en één leerkracht zegt dat ze dit niet altijd doet.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Aantal leerkrachten |  |  |
| **Functioneel lezen en schrijven** | **Ja** | **Nee** | **Weet niet** |
| Schrijfproducten kinderen in hoek of klas neerleggen | 2 | 2 | 1 ´niet altijd´ |
| Pen en papier in schrijfhoek | 1 | 3 | 1 ´niet altijd´ |

*Mondelinge communicatie*Alle leerkrachten zeggen dat ze bij het werken met een nieuw thema, de speelhoek aanpassen. Het nieuwe thema speelt dan ook een rol in de nieuwe speelhoek.

*Rol leerkracht*Twee leerkrachten zeggen dat zij het spel voorspelen in de hoek bij de introductie van het nieuwe thema. Twee leerkrachten zeggen dit niet te doen en één leerkracht zegt dit niet altijd te doen. Eén leerkracht geeft aan in de toekomst wel het spel voor te spelen als introductie van een nieuw thema. Op die manier krijgen de kinderen een indruk van de mogelijkheden die het spelen binnen het nieuwe thema heeft. Vier leerkrachten zeggen dat zij regelmatig nieuwe spelimpulsen in de speelhoek inbrengen. Eén leerkracht zegt dit niet te doen. Met spelimpulsen worden in dit geval nieuwe materialen bedoeld.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Aantal leerkrachten |  |  |
| **Rol van de leerkracht** | **Ja** | **Nee** | **Weet niet** |
| Spel voorspelen bij nieuw thema | 2 | 2 | ´niet altijd´ |
| Nieuwe materialen in de speelhoek | 4 | 1 |  |

**4.3 Interview***Tevredenheid speelhoek*Uit analyse van de interviews blijkt dat twee leerkrachten tevreden zijn over de speelhoek zoals die nu is. Zij stellen dat de hoek ruim is opgesteld en volop variatie biedt tot spelen. Daarnaast zijn zij beiden van mening dat de hoek aansluit bij de belevingswereld van het kind. De drie leerkrachten die niet tevreden zijn over de speelhoek vinden de hoek te standaard of te rommelig. Eén leerkracht is van mening dat de speelhoek niet inspirerend is. Een andere leerkracht zegt dat ze ontevreden is over de hoek, omdat het thema te weinig is uitgewerkt.

*Kenmerken goede hoek*De leerkrachten zijn het met elkaar eens wanneer het gaat over de kenmerken van een goede speelhoek. Zo wordt het woord ‘uitdagend’ meerdere keren genoemd. Door hier verder op in te gaan blijkt dat ze hiermee vooral bedoelen dat de hoek uitnodigend moet zijn. Daarnaast moet de hoek aansluiten bij de belevingswereld van het kind, en de hoek moet er volgens een leerkracht netjes en opgeruimd uit zien. Eén leerkracht is van mening dat de hoek veel speelmogelijkheden moet bieden. Daarbij noemt zij als voorbeeld dat ze werkt met themadozen die de kinderen in hun spel kunnen inbrengen. Variatie en wisselen van thema wordt door één leerkracht genoemd. Een leerkracht zegt dat een hoek ook moet aansluiten bij de leerdoelen. Dat wil zeggen dat zij het belangrijk vindt om naar de leerdoelen te kijken en van daaruit de hoek in te richten. Eén leerkracht is van mening dat een hoek ook letters en cijfers moet bevatten. Een ander is van mening dat de hoek uit zichzelf spel moet ontlokken. Dat kan volgens haar door uitnodigende materialen in de hoek neer te leggen.

*Taaldoelen in de hoek*Uit het interview blijkt dat alle leerkrachten zich bewust zijn van de taaldoelen waaraan de kinderen werken tijdens het spelen in de hoeken. Een leerkracht is van mening dat de taaldoelen tijdens het spelen van ondergeschikt belang zijn. Hiermee bedoelt zij dat er in de speelhoeken vooral wordt gewerkt aan de leerlijnen op het gebied van spel. De taaldoelen die genoemd worden zijn woordenschat, letterherkenning, en het functioneel schrijven zoals bijvoorbeeld het schrijven van briefjes. Zoals blijkt, worden vooral doelen rondom beginnende geletterdheid genoemd. Geen van de geïnterviewde leerkrachten noemen de doelen van mondelinge communicatie.

*Rol van de leerkracht*De respondenten antwoorden dat ze zich allemaal bewust zijn van hun begeleidende en stimulerende rol wanneer de kinderen in de hoeken spelen. De leerkrachten lichten hun antwoord toe door te zeggen dat ze het spel af en toe voorspelen, of bij het spel van de kinderen gaan zitten. Een leerkracht zegt dat ze bijvoorbeeld op bezoek komt waardoor ze de kinderen vragen kan stellen en zo nieuwe spelimpulsen kan geven. De leerkrachten zeggen allemaal dat ze zouden willen dat ze hier meer tijd voor kunnen vrijmaken. De verklaring voor de geringe aandacht voor de spelhoek komt volgens één leerkracht doordat ze nu te druk bezig is met de werkles in zijn totaliteit, waardoor het spelen in de hoeken minder aandacht krijgt dan ze eigenlijk zou willen. Eén leerkracht antwoordt dat ze nu vooral bezig is met het afvinken van de werkjes die in de werkmap geregistreerd moeten worden. Omdat het spelen in de hoeken daar geen onderdeel van uitmaakt, gaat er tijdens de werkles minder aandacht uit naar de kinderen die spelen in de speelhoek.

*Reflectie op spel*Uit analyse van de interviews blijkt dat twee leerkrachten reflecteren op het spel dat de kinderen hebben gespeeld. Vaak maakt dat onderdeel uit van de afsluiting van de dag waarin samen met de kinderen wordt gereflecteerd op de hele dag. Twee leerkracht zeggen dat ze soms reflecteren op het gespeelde spel. Een andere leerkracht zegt dat ze dat nooit doet, terwijl ze dat wel een goed idee vindt. Zij zegt dat ze hier in de toekomt wel mee aan de slag gaat.

*Behoefte*De leerkrachten geven diverse antwoorden op de vraag naar de behoefte die zij hebben om de kinderen tijdens hun spel, meer te laten werken aan de doelen op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie. Eén leerkracht noemt vooral een gebrek aan inspiratie. Een ander heeft behoefte aan meer dozen met daarin materialen die de kinderen een spelimpuls zouden kunnen geven. Ook noemt zij dat ze geholpen zou zijn met foto’s waarin een bepaalde handeling visueel gemaakt wordt. Bij wijze van stappenplan om hun spel te sturen en de kinderen daarin te inspireren. Een ander zou geholpen zijn met meer materialen, als voorbeeld noemt zij een stempeldoos of ansichtkaarten die tijdens het thema ‘vakantie’ verstuurd zouden kunnen worden. Meer tijd om echt aan de slag te gaan met de inrichting van de hoek is de behoefte van een andere leerkracht. Zij stelt dat zij nu teveel bezig is met het afvinken van de leerlijnen waardoor de inrichting van de hoek minder aandacht heeft gekregen. Een laatste behoefte blijkt uit het antwoord van de vijfde leerkracht. Zij stelt dat ze graag een goed groepsplan zou willen hebben. Daarin zou zij meer specifiek ingaan op de ontwikkeling van de kinderen. Zij zou aan de hand van de leerlijnen de hoek in gaan richten.

*Overige opmerkingen*Eén leerkracht zegt dat zij voor het afvinken en controleren van de taaldoelen gebruik maakt van specifieke werkjes en dat zij de hoeken daarvoor niet geschikt vindt. Een andere leerkracht is van mening dat het spel op een hoger niveau moet komen; dat kan onder andere door mogelijkheden te scheppen waardoor kinderen niet steeds terug vallen op het spelen van vadertje en moedertje.

**Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen**In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag: *Op welke manier kunnen de speelhoeken binnen groep 1-2 ingericht en ingezet worden om een expliciete bijdrage te leveren aan het behalen van specifieke leerdoelen met betrekking tot beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie?* Daarna volgt een kritische reflectie op het onderzoeksproces. Ten slotte volgen de praktische opbrengsten en aanbevelingen. In dit deel wordt het antwoord op de hoofdvraag het meest concreet beantwoord.

**5.1 Conclusies**Spelen is voor jonge kinderen van essentieel belang voor hun ontwikkeling. Door die ontwikkeling leren ze spelenderwijs. Doordat kinderen in de speelhoek met elkaar communiceren en in aanraking komen met taal, kan het spelen in de speelhoek ingezet worden voor het behalen van tussendoelen op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie. Daarvoor zijn specifieke middelen nodig, zodat een rijke en talige speelhoek gecreëerd kan worden. De leerkracht speelt hierbij een grote rol, omdat die de omstandigheden schept voor een talige leeromgeving. Wanneer de juiste materialen en voorwaarden in de speelhoek aanwezig zijn, kunnen de kinderen spelenderwijs aan de tussendoelen beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie werken.

Uit de literatuurstudie blijkt dat de speelhoek een prima middel is om te werken aan de tussendoelen beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie. In het empirisch onderzoek werd gekeken in welke mate de huidige speelhoeken mogelijkheden geven om deze tussendoelen te behalen.

Uit het empirisch onderzoek blijkt dat de leerkrachten zich bewust zijn van de waarde van het spel voor de ontwikkeling van het kind. Er is geen leerkracht die spelen niet belangrijk vindt. Uit de observaties en de interviews met de leerkrachten blijkt dat de basis van de speelhoeken goed is. Dat wil zeggen dat er gewerkt wordt met wisselende thema’s die aansluiten bij de belevingswereld van het kind. Tevens zorgen de hoeken voor meer grip op de werkelijkheid. Daarnaast worden in de speelhoek mogelijkheden geschept om taalactiviteiten op een functionele wijze een plaats te geven. Deze mogelijkheden zitten vooral in de aansprekende thema’s die de basis vormen voor de speelhoek. In de uitwerking van de thema’s liggen nog veel kansen. In de interviews zeggen de leerkrachten dat ze bij de inrichting van de hoeken rekening houden met de leerlijnen van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie. Uit de observaties blijkt dat dit niet duidelijk te zien is in de speelhoek zelf. Deze discrepantie komt wellicht doordat de leerkrachten geen zicht hebben op de mogelijkheden en middelen die ingezet kunnen worden om de speelhoek rijker te maken. Daarnaast blijkt uit de interviews dat de leerkrachten zich te weinig bewust zijn van de taaldoelen op het gebied van mondelinge communicatie. Doordat kinderen samen spelen en daarbij overleggen, werken kinderen ook aan tussendoelen op het gebied van mondelinge communicatie.

Samenvattend kan gesteld worden dat uit de literatuur blijkt dat het mogelijk is om kinderen zelf, spelenderwijs, aan tussendoelen op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie te laten werken door het spelen in de speelhoek. Het spel kan ingezet worden als middel om deze specifieke tussendoelen te behalen. Uit het empirisch onderzoek komt naar voren dat de basisschool zich op dit gebied nog verder kan ontwikkelen. De speelhoeken hebben de potentie om taalontwikkeling te ontlokken, maar om het spel daadwerkelijk als middel in te zetten voor het behalen van tussendoelen op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie, moeten de leerkrachten hier meer mogelijkheden voor creëren. Dat kan in de zin van materialen en middelen. De aanbevelingen zoals beschreven bij 5.3 bieden hiertoe handvaten.

**5.2 Kritische reflectie op het onderzoeksproces**Omdat dit een praktijkonderzoek is, heb ik een onderzoek uitgevoerd naar aanleiding van een vraag vanuit de school. Na een gesprek met de intern begeleider moest het daadwerkelijke probleem geformuleerd worden. Het was lastig om de vraag van de school op papier te krijgen. Dat komt omdat je wel aanvoelt waar het probleem zit, maar het moeilijk is om daar de vinger op te leggen. De probleemanalyse was daarom een tijdrovende klus. Dit zorgde er tevens voor dat ik later dan gepland aan het daadwerkelijke onderzoek kon beginnen. De literatuurstudie vond ik erg interessant. Het schrijven van het theoretisch kader ging daarom redelijk snel, hoewel het lastig was om de juiste informatie te filteren. Ik merkte dat ik vaak in herhaling viel. Dat komt doordat ik geneigd was uitspraken met meerdere bronnen te onderbouwen.

Het opstellen van de vragenlijsten was moeilijk, omdat de doelen rondom beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie gekoppeld moesten worden aan de speelhoek. Daarvoor was het nodig om meerdere bronnen met elkaar te combineren en daar de meest geschikte informatie uit te halen. Nadat de onderzoeksinstrumenten waren opgesteld, moesten de hoek en het spel dat daarin gespeeld werd, geobserveerd worden. Tijdens de observatie bleek dat de vragenlijst beter geformuleerd had kunnen worden. Dat kwam door een aantal open vragen die tevens subjectief bleken. Ook was het handig geweest om gradaties aan te brengen in mijn manier van observeren, hoewel de meeste punten wel met ja of nee beantwoord konden worden. De lijst met stellingen werd door de leerkrachten goed beantwoord. Het was echter beter geweest wanneer ik de antwoordmogelijkheid ‘weet niet’ niet had opgenomen. Daarvoor in de plaats had ik beter ‘soms’ als optie kunnen geven. Nu bleek dat enkele leerkrachten zelf ‘niet altijd’ hadden ingevuld. Dit had ik kunnen ondervangen door de optie ‘soms’ in de antwoordmogelijkheden op te nemen.

Bij het interview merkte ik dat het lastig was om antwoorden te krijgen die bruikbaar waren voor het onderzoek. Enkele leerkrachten dwaalden af of begonnen over de leerlijnen spel, terwijl dat voor dit onderzoek niet relevant was. Ook was het beter geweest om eerst de resultaten van mijn observatie en vragenlijst uit te werken. Dan had ik geweten welke open vragen ik zou kunnen stellen en dan was het makkelijker geweest om het interview de gewenste richting in te sturen. Dit had ik kunnen ondervangen door de vragen meer gestructureerd op te stellen.Bij de interpretatie van de onderzoekdata bleken niet alle antwoorden even bruikbaar.Bij de verwerking en interpretatie van de resultaten was het lastig om de antwoorden te structureren en met elkaar in verbinding te brengen. Ten slotte had ik het me makkelijker kunnen maken door de interviews op te nemen, omdat de antwoorden nu in steekwoorden waren genoteerd.

Kritische kanttekening is dat de leerkrachten die ik heb bevraagd allemaal, op één uitzondering na, parttime werken. Daardoor kan het zijn dat ze zelf andere ideeën hebben over de speelhoek dan hun duo- partner. Dat kan tot gevolg hebben dat zij minder snel veranderingen in de speelhoek aanbrengen omdat zij dit eerst willen overleggen met hun duo- partner. Ook kan het zijn dat ze zelf niet tevreden zijn met de speelhoek, terwijl hun collega dat wel is. In die zin is het onderzoek naar de huidige situatie niet helemaal representatief. Daarvoor had ik beide leerkrachten van één klas moeten bevragen. Verder is het jammer dat dit onderzoek bij een aanbeveling blijft. Het was mooi geweest als in het onderzoek ook de uitvoering van de aanbevelingen werd meegenomen. Ik had de leerkrachten dan persoonlijk kunnen begeleiden om hun speelhoek zodanig in te richten dat er sprake is van een rijke, talige speelhoek. De uitvoering van mijn aanbevelingen is een suggestie voor vervolgonderzoek.

Aan de hand van de resultaten kan de school een verbeterslag maken als het gaat om de speelhoek in de kleuterklassen. Dit onderzoek heeft de bewustwording van leerkrachten in kaart gebracht wanneer het gaat om het stimuleren van de taalontwikkeling in de speelhoeken. Hoewel alle leerkrachten van mening zijn dat het spelen goed is voor de ontwikkeling van het kind, wordt dit spel nog niet als middel ingezet om kinderen spelenderwijs te laten werken aan de tussendoelen beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie. Hopelijk brengt dit verslag hier verandering in. Het zou mooi zijn als de leerkrachten na het lezen van dit onderzoek zich realiseren dat het mogelijk is om meer opbrengsten uit het spel in de hoek te halen. Dit onderzoek biedt daarnaast enkele aanbevelingen om de kinderen tijdens het spelen in de hoek, spelenderwijs te laten werken aan verschillende doelen op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie. Deze aanbevelingen zijn ook waardevol voor andere scholen omdat het voor leerkrachten geen vanzelfsprekendheid is om kinderen via spel mogelijkheden te bieden kennis en vaardigheden op het gebied van taal te ontwikkelen (Kleef & Tomesen, Stimulerende lees-en schrijfactiviteiten in de onderbouw, 2002, p. 42). Wanneer ieder schooljaar een paar nieuwe elementen (zoals themadozen rondom een voorleesboek) voor in de speelhoek worden toegepast, worden de mogelijkheden steeds uitgebreider zonder dat dat veel moeite hoeft te kosten. Door daarnaast te rouleren tussen de klassen, kan ervoor gezorgd worden dat iedere leerkracht de juiste materialen tot haar beschikking heeft om de taalontwikkeling in de hoeken te stimuleren.

**5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen**Dit onderzoek heeft in kaart gebracht wat, en op welke manier speelhoeken kunnen worden ingezet voor het behalen van specifieke tussendoelen op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie. Nadat uit de literatuurstudie bleek dat het mogelijk is om spel in te zetten voor het behalen van deze doelen, is gekeken naar de mogelijkheden die de huidige speelhoeken daarvoor bieden. Op die manier kan er gekeken worden naar de mogelijkheden die kunnen worden ingezet om het spel als middel in te zetten voor het behalen van de tussendoelen. Uit het onderzoek is gebleken dat de leerkrachten zich bewust zijn van de mogelijkheden op het gebied van taalontwikkeling die het spelen in de hoeken met zich mee kan brengen. Daarnaast blijkt dat de leerkrachten in staat zijn om een thematische hoek te creëren die aansluit bij de kinderlijke belevingswereld en die daardoor de grip op de werkelijkheid vergroot. De basis van de speelhoek is goed. Door daar taalelementen aan toe te voegen kan een rijke talige leeromgeving gecreëerd worden waarin de kinderen spelenderwijs kunnen werken aan specifieke tussendoelen op het gebied van mondelinge communicatie en beginnende geletterdheid. De volgende aandachtspunten kunnen daarbij helpen, zodat de speelhoek verder uitgebouwd kan worden tot een hoek waarbij het spel als middel kan worden ingezet om tussendoelen te behalen:

* Wissel regelmatig van thema.
* Zorg dat er altijd pen en papier in de speelhoek ligt.
* Speel het spel voor, zodat de kinderen weten welk spel er gespeeld kan worden. Daarbij moet veel aandacht worden besteed aan de taalontwikkeling.
* Hang in de speelhoek een A3- vel papier met daarop een plaatje van een relevant voorwerp, passend bij het thema. Daarachter staat het woord geschreven.
* Leg na het voorlezen het boek in de speelhoek.
* Reflecteer met de kinderen op hun spel.
* Ga iedere werkles even vijf minuten op bezoek in de speelhoek om het spel een impuls te geven of om mondelinge communicatie uit te lokken.
* Maak ieder half jaar een themadoos met daarin kleding of knuffels waarmee kinderen een prentenboek kunnen naspelen. Leg het boek bij de doos. Als iedere kleuterleerkracht dit twee keer per schooljaar doet, zijn er tien dozen waarin materiaal zit om een boek na te spelen. Deze dozen kunnen de leerkrachten uitwisselen en laten rouleren.
* Zorg voor verkleedkleding en boeken die passen bij het thema van de speelhoek.
* Kopieer een prentenboek, maar laat de tekst weg. Leg dit in de speelhoek zodat kinderen worden uitgenodigd zelf de tekst erbij te schrijven.
* Leg meer boeken, mooi gepresenteerd, in de speelhoek.
* Voeg reclame folders of tijdschriften en kranten toe aan de speelhoek.
* Deel met elkaar ervaringen over de inrichting van de hoek.

Wanneer deze aandachtspunten worden toegepast, wordt een talige en rijke speelhoek gecreëerd waarin de kinderen zelf, spelenderwijs kunnen werken aan tussendoelen op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie.

# **Literatuurlijst**

Boomsma, C., & Bosch, W. (2012). Leeropbrengsten in de zandbak. *JSW no 9*, 14-17.

Brouwers, H. (2015). *Kiezen voor het jonge kind.* Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Castermans, J. (2013). *Spelend leren.* Sint-Niklaas: Abino.

Coillie, J. v. (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten.* Leuven: Davidsfonds/ Infodok.

Esch, W. v. (2011). Kansen benutten in een rijke leeromgeving. *Mensenkinderen, no 128*, 6-9.

Förrer, M., & Leenders, Y. (2010). *Checklist Rijke leeromgeving voor taalontwikkeling.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Ghesquiére, R., Joosen, V., & Lierop-Debrauwer, H. v. (2014). *Een land van waan en wijs.* Amsterdam/ Antwerpen: Uitgeverij Atlas Contact.

Groot, R. d. (2009). *Spelenderwijs wijzer worden.* Apeldoorn: Garant.

Harinck, F. (2007). *Praktijkonderzoek op een hogeschool.* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Harten, A. M. (2011). Cooperatief spel voor kleuters. *Mensenkinderen, no 128*, 11-13.

Huizenga, H., & Robbe, R. (2013). *Basiskennis taalonderwijs.* Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Janssen-Vos, F. (2004). *Spel en ontwikkeling.* Assen: Koninklijke van Gorcum.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2013). *Ontwikkeling door onderzoek.* Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Kleef, M. v., & Tomesen, M. (2002). *Stimulerende lees-en schrijfactiviteiten in de onderbouw.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Kleef, M. v., & Tomesen, M. (2005). *Werken aan taalbewustzijn.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Maas, M. v. (2010). *Een effectieve leeromgeving in het primair en voortgezet onderwijs.* ´s Hertogenbosch: KPC groep.

Mensink, T. (2015). Het geheim van een rijke leeromgeving. *Mensenkinderen, no 145*, 28-30.

Naus, H. (2006). *Portaal.* Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Parreren, C. v. (1985). Incidentieel & intentioneel leren. Spelen en leren in de basisschool. *Moer, themanummer Jong-leren met taal in de basisschool 4*, 20-28.

Pinkse, F., & Smits, B. (2007). *Werken in de hoeken.* Drunen: Delubas.

Pompert, B., Janssen-Vos, F., & Vink, H. (1999). *Naar lezen, schrijven en rekenen.* Van Gorcum: Assen.

Robbe, R. (2001). *Spreken en luisteren.* Groningen: Wolters Noordhoff.

Robbe, R., & Pitstra, R. (2001). *Taal en kleuters.* Groningen: Wolters- Noordhoff.

Schipper, S. (2011). Als je niet speelt komt het niet goed met jou. *Mensenkinderen no 128*, 21-23.

Verhoeven, L., & Aarnoutse, C. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Verhoeven, L., & Aarnoutse, C. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid: leerlijnen voor groep 4 tot en met 8.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Walta, J. (2013). *Open boek.* Eindhoven: Kinderboekwinkel de Boekenberg.

Wentink, H., Verhoeven, L., & Druenen, M. v. (2012). *Leesproblemen en dyslexie.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

**Bijlagen:**Observatielijst  
Lijst met stellingen  
Interviewvragen

Ruwe data gegevens:  
Ingevulde observatielijsten  
Ingevulde lijst met stellingen  
Antwoorden op interviewvragen

**Observatielijst**

**Leerkracht:  
Datum:**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **ja** | **nee** |
| Draagt de hoek bij aan meer grip op de werkelijkheid? |  |  |
| Sluit de hoek aan bij de kinderlijke belevingswereld? |  |  |
| Bevat de hoek materialen die verbindingen tussen activiteiten mogelijk maken, bijvoorbeeld door kringactiviteiten te verwerken in hoek? |  |  |
| Komen de kinderen door het spelen in de hoeken vanzelfsprekend in aanraking met teksten en geschreven taal? |  |  |
| Zijn in de speelhoek verschillende soorten teksten aanwezig, zoals kranten, tijdschriften of reclamefolders? |  |  |
| Kunnen de kinderen betekenis geven aan lees- en schrijfactiviteiten? |  |  |
| Worden de geletterde activiteiten gekoppeld aan herkenbare en concrete thema’s? |  |  |
| Zijn in de speelhoek boeken van verschillende genres aanwezig, zoals prentenboeken, rijmpjes en versjes, letterboeken, sprookjes, verhalende boeken, strips en beeldverhalen, informatieve boeken en beeldwoordenboeken? |  |  |
| Zijn de boeken op een aantrekkelijke manier uitgestald? |  |  |
| Hangen in de speelhoek voorbeelden van geschreven materiaal, zowel handgeschreven als gedrukt? |  |  |
| Zijn in de speelhoek woordkaartjes bij voorwerpen en illustraties aanwezig? |  |  |
| Zijn in de speelhoek schrijfproducten van de kinderen te zien? |  |  |
| Worden in de speelhoek mogelijkheden geschapen om taalactiviteiten op een functionele wijze een plaats te geven? Bijvoorbeeld door thema’s zoals reisbureau, een postkantoor of een winkel. |  |  |
| Kunnen de kinderen ervaren dat lezen en schrijven nodig zijn om ‘problemen’ tijdens het spelen op te lossen? |  |  |
| Zijn er materialen aanwezig die de kinderen in staat stellen om een verhaal na te spelen? Bijvoorbeeld verkleedkleding, accessoires of decorstukken of knuffels en poppen? |  |  |
| Zijn er kopieën van een prentenboek aanwezig, bijvoorbeeld om zelf het verhaal af te maken door te schrijven of te tekenen, of voor het in juiste volgorde leggen van het verhaal? |  |  |

**Lijst met stellingen**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Ja | nee | Weet niet |
| Voor de ontwikkeling van het kind vind ik het belangrijker specifieke werkjes aan te bieden in plaats van vrij spelen in de hoek. |  |  |  |
| Het spelen in de hoeken vind ik leuk voor de kinderen maar, voor het behalen van de leerdoelen is het van ondergeschikt belang. |  |  |  |
| Bij het inrichten van de hoek houd ik rekening met de leerlijnen van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie. |  |  |  |
| Ik ben me ervan bewust dat de hoek kan worden ingezet om de taalontwikkeling te vergroten. |  |  |  |
| Ik lees wekelijks een boek voor op interactieve wijze. |  |  |  |
| Als ik een boek heb voorgelezen leg ik het boek in de speelhoek. |  |  |  |
| Als kinderen zelf iets hebben geschreven geef ik dat een plaats in de speelhoek of in de klas. |  |  |  |
| Bij het werken met een nieuw thema laat ik dat terug komen in de speelhoek. |  |  |  |
| Bij de introductie van een nieuw thema speel ik het spel voor, zodat kinderen weten welke mogelijkheden het nieuwe thema heeft. |  |  |  |
| Ik breng regelmatig nieuwe spelimpulsen binnen de speelhoek, dat wil zeggen nieuwe materialen. |  |  |  |
| Ik grijp regelmatig terug op een boek dat ik heb voorgelezen. |  |  |  |
| Ik zorg ervoor dat er altijd pen en papier in de speelhoek aanwezig is, zodat kinderen op het idee komen om te schrijven. |  |  |  |

**Interviewvragen**

Naam:  
Datum:   
Aantal jaren werkzaam als leerkracht kleuters:

Ben je tevreden over de speelhoek in de klas, waarom?

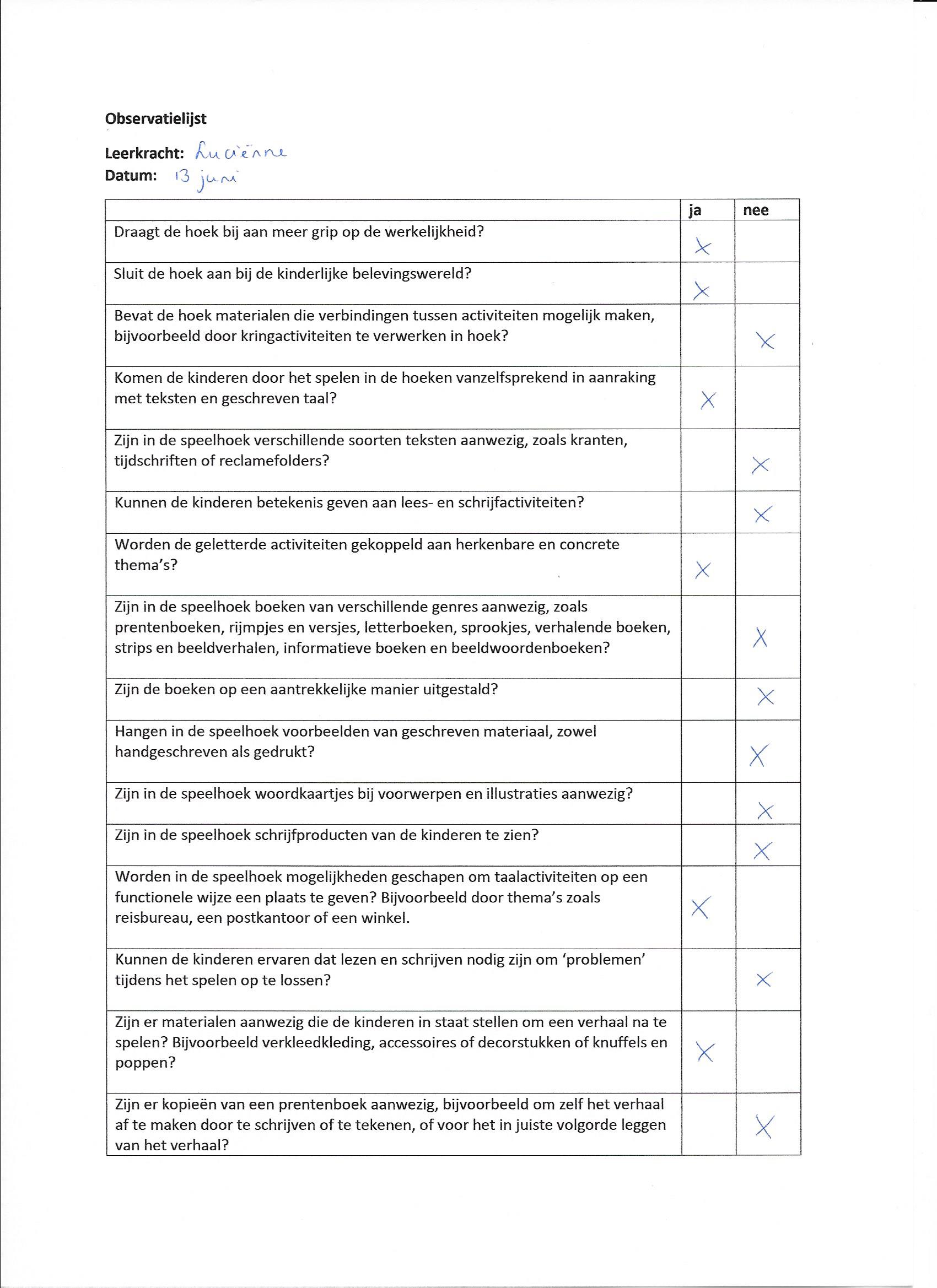
Wat vind je belangrijke kenmerken van een goede speelhoek?

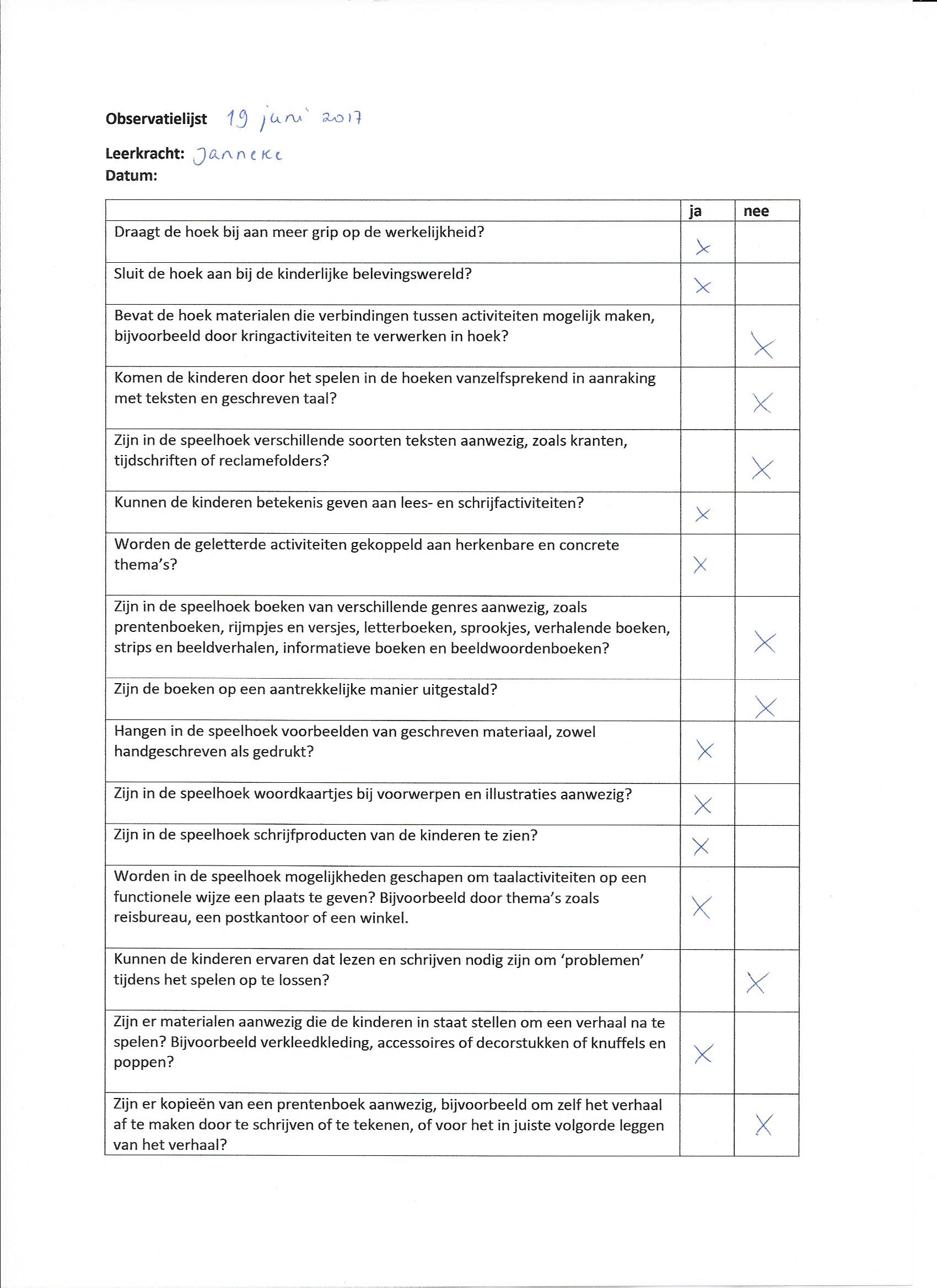
Ben je je bewust van de taaldoelen waaraan de kinderen werken tijdens het spelen in de speelhoek. Zo ja, welke doelen kun je opnoemen?

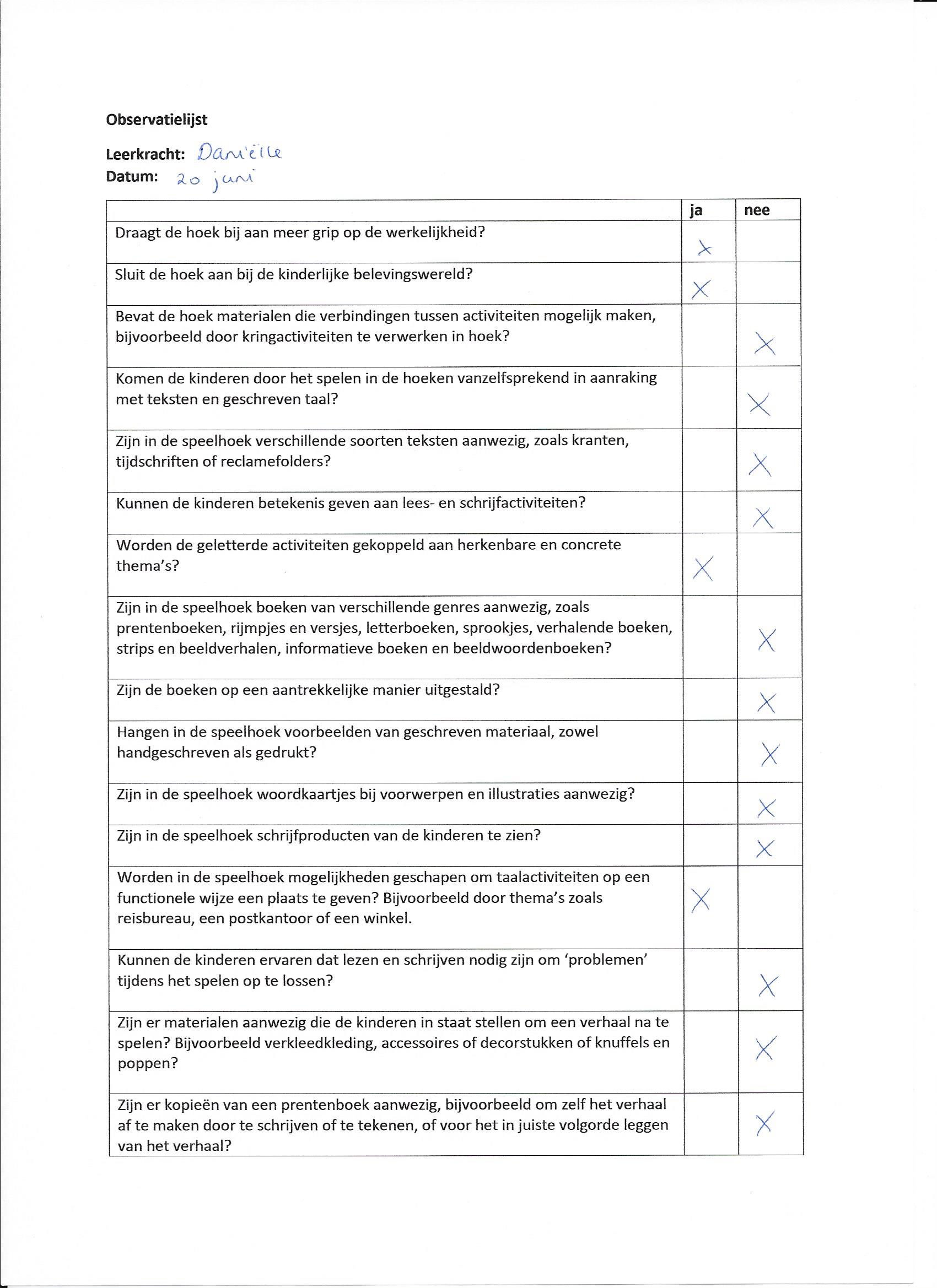
Ben je je bewust van de begeleidende en stimulerende rol als leerkracht wanneer kinderen spelen in de speelhoek, waaruit blijkt dat?  
  
Reflecteer je regelmatig samen met de kinderen over het spel in de hoek, zo ja, op welke manier?

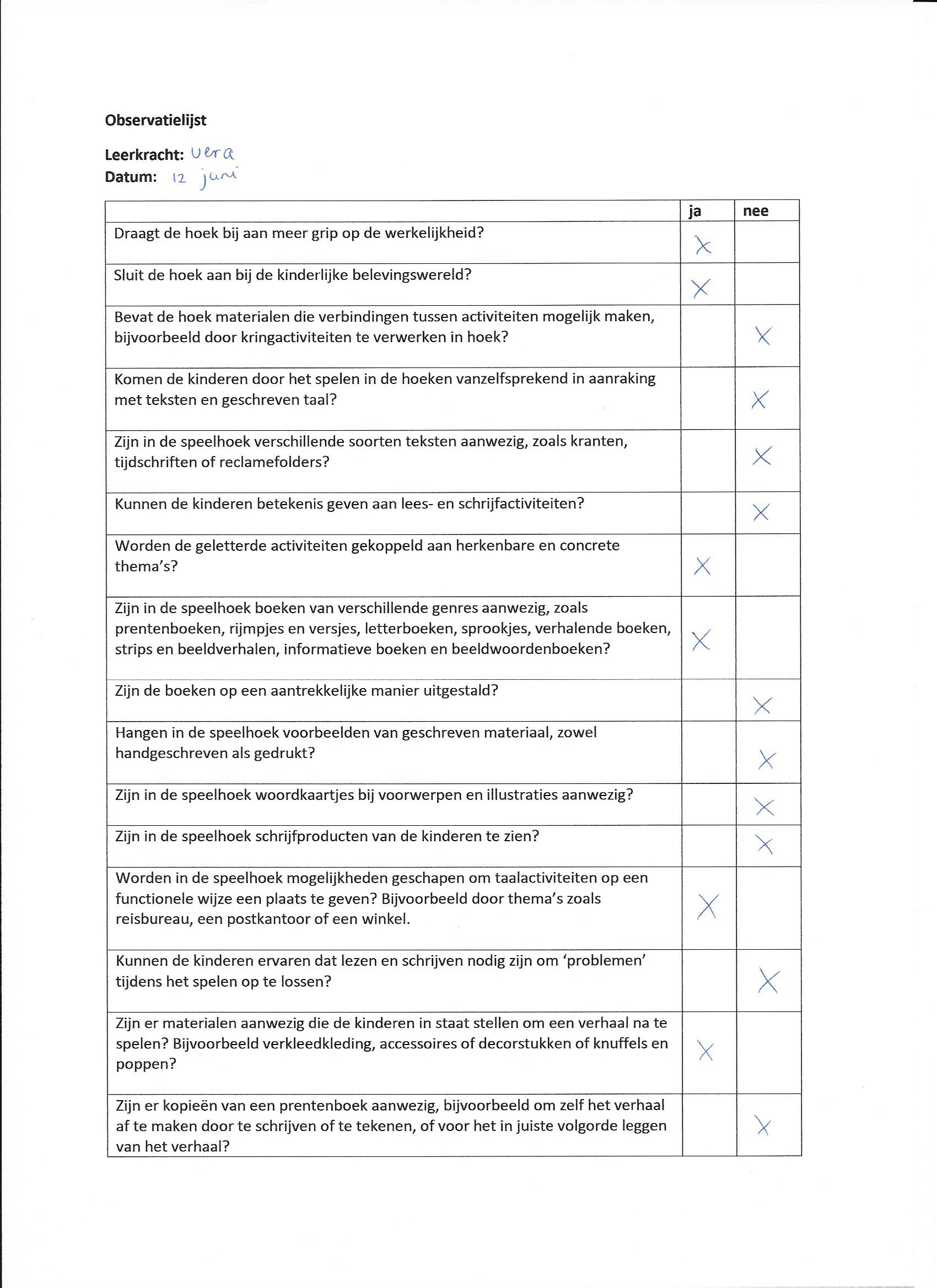
Wat heb je nodig om de hoek in te zetten voor het bereiken van doelen op het gebied van beginnende geletterdheid en mondelinge communicatie?

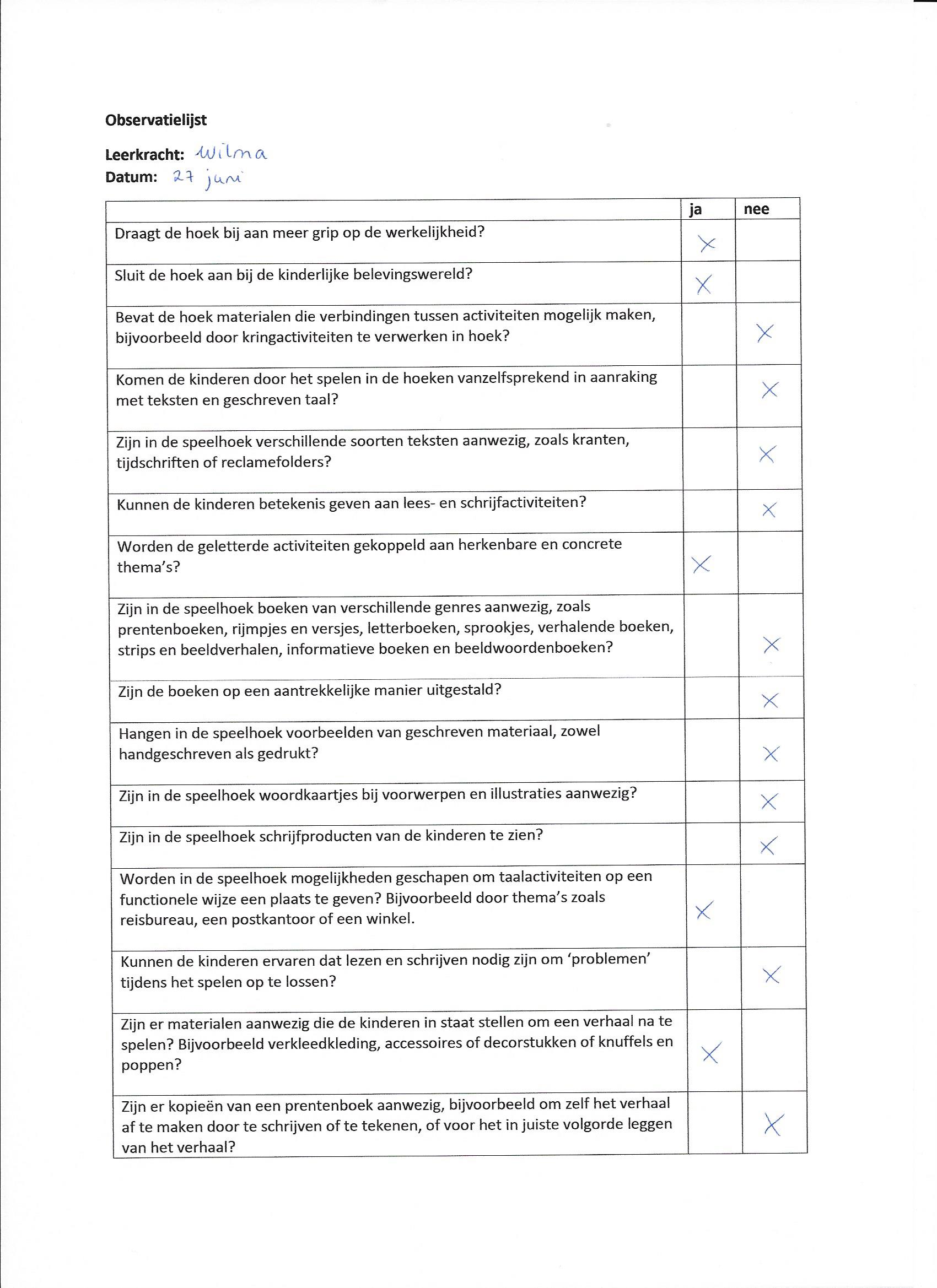
**Ruwe data gegevens**

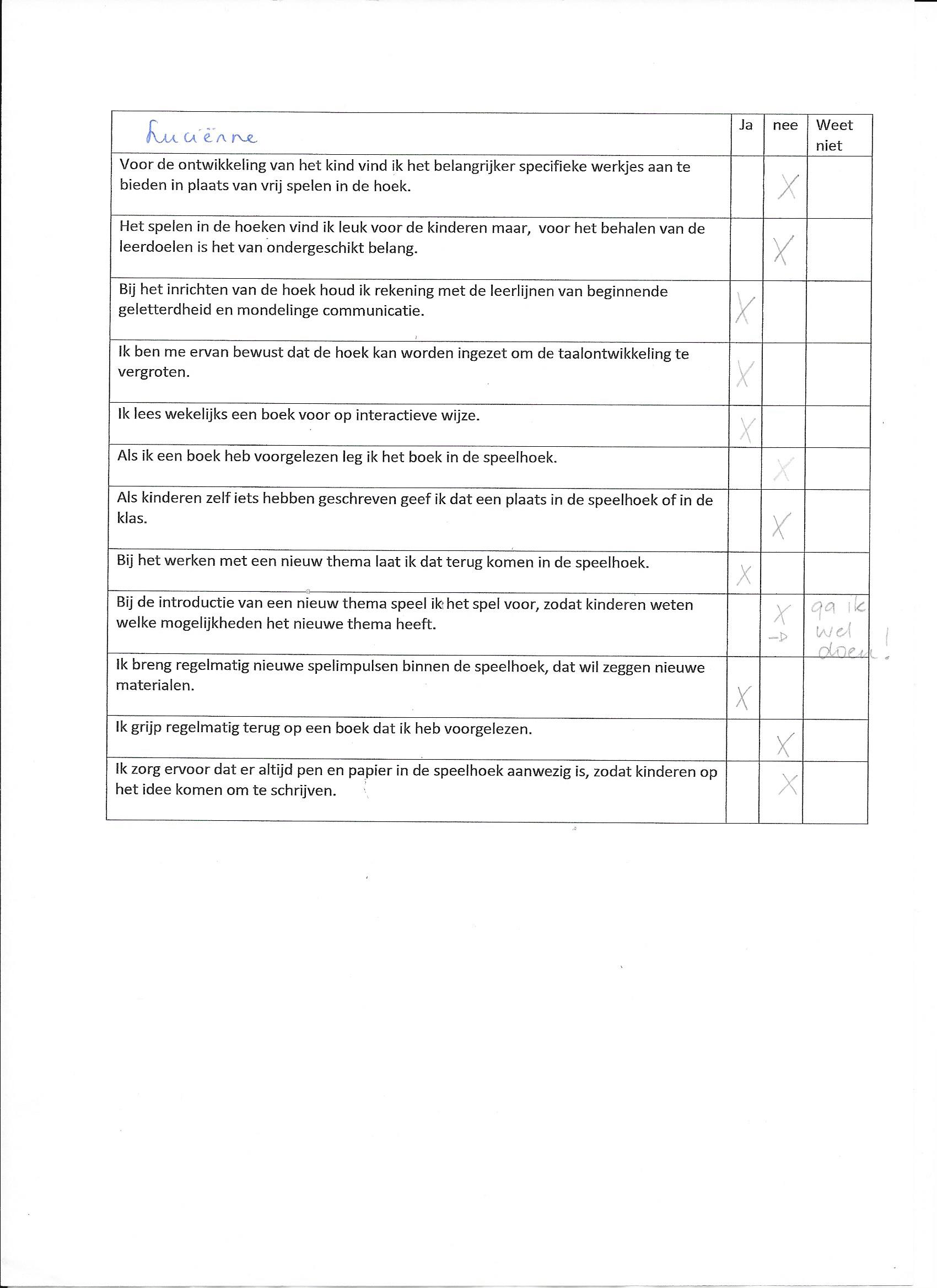
****

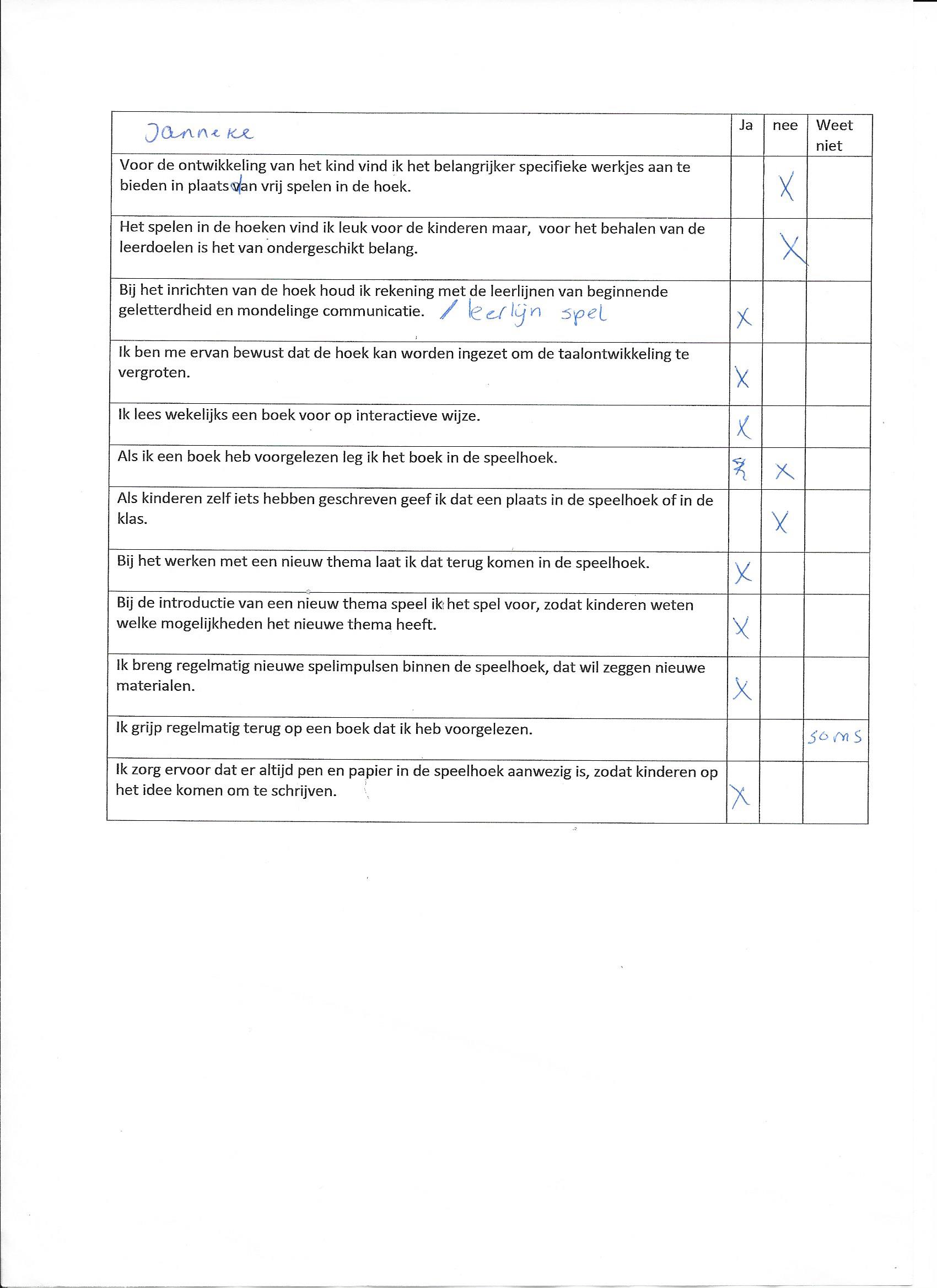
****

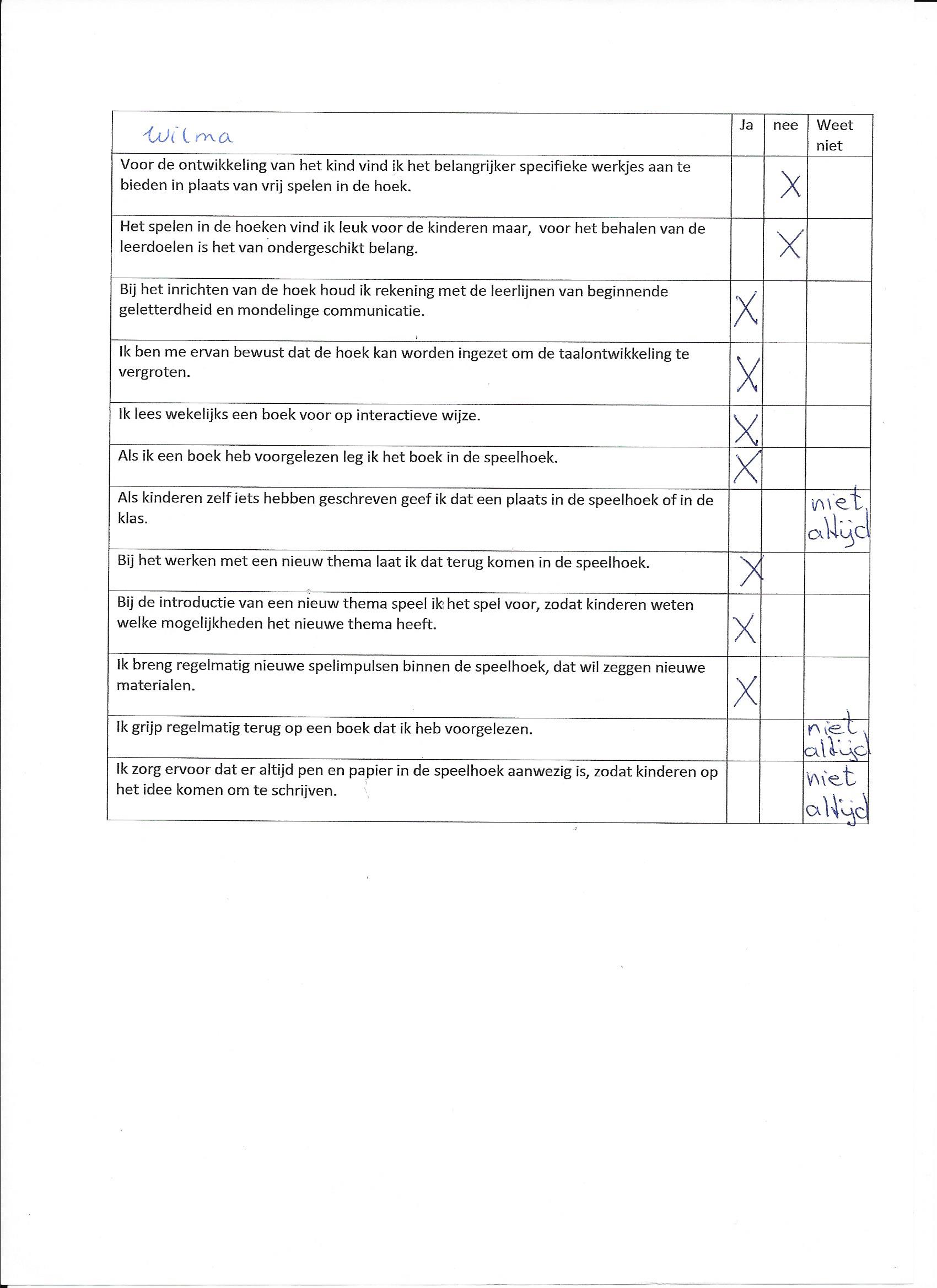
****

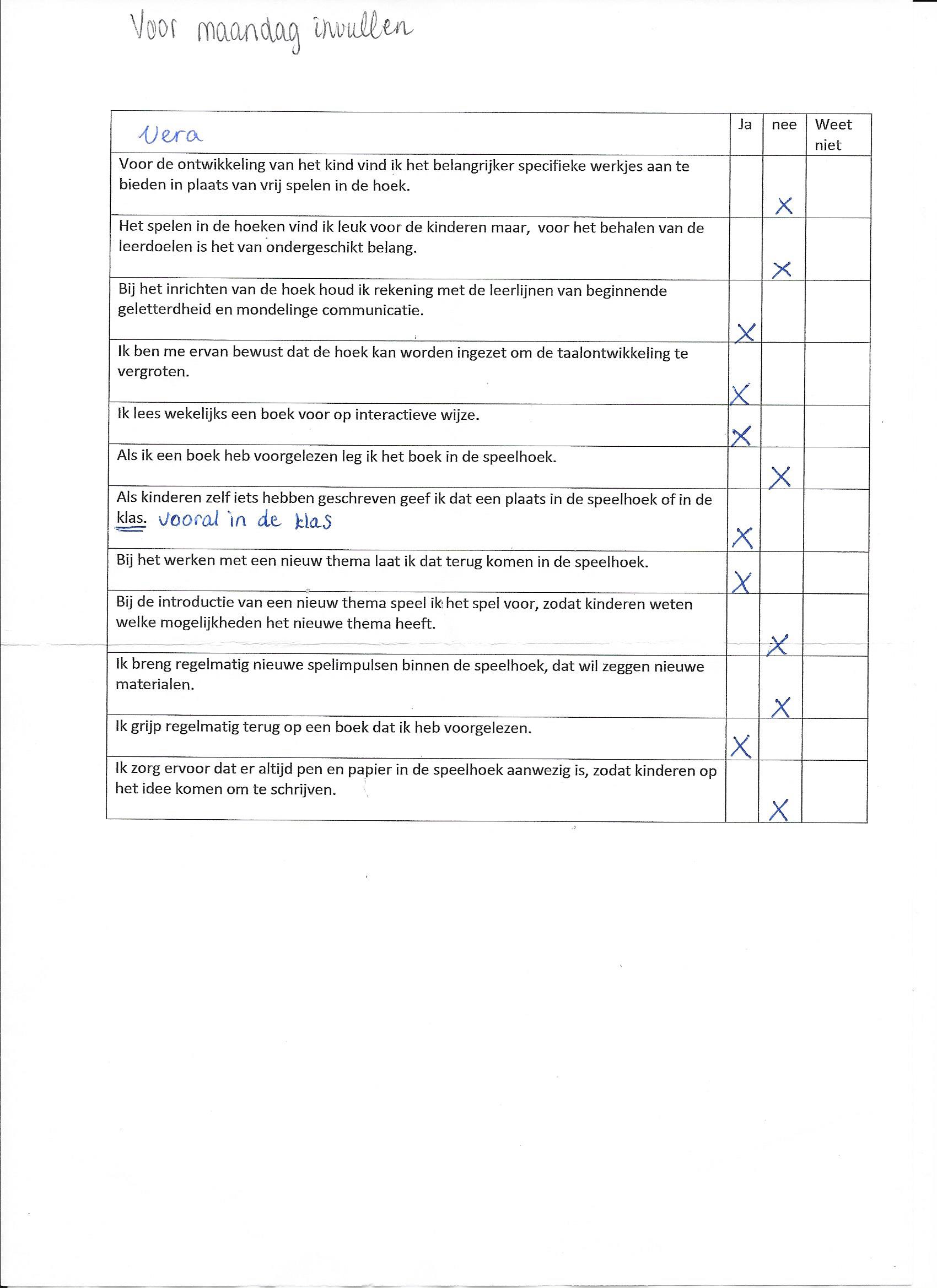
****

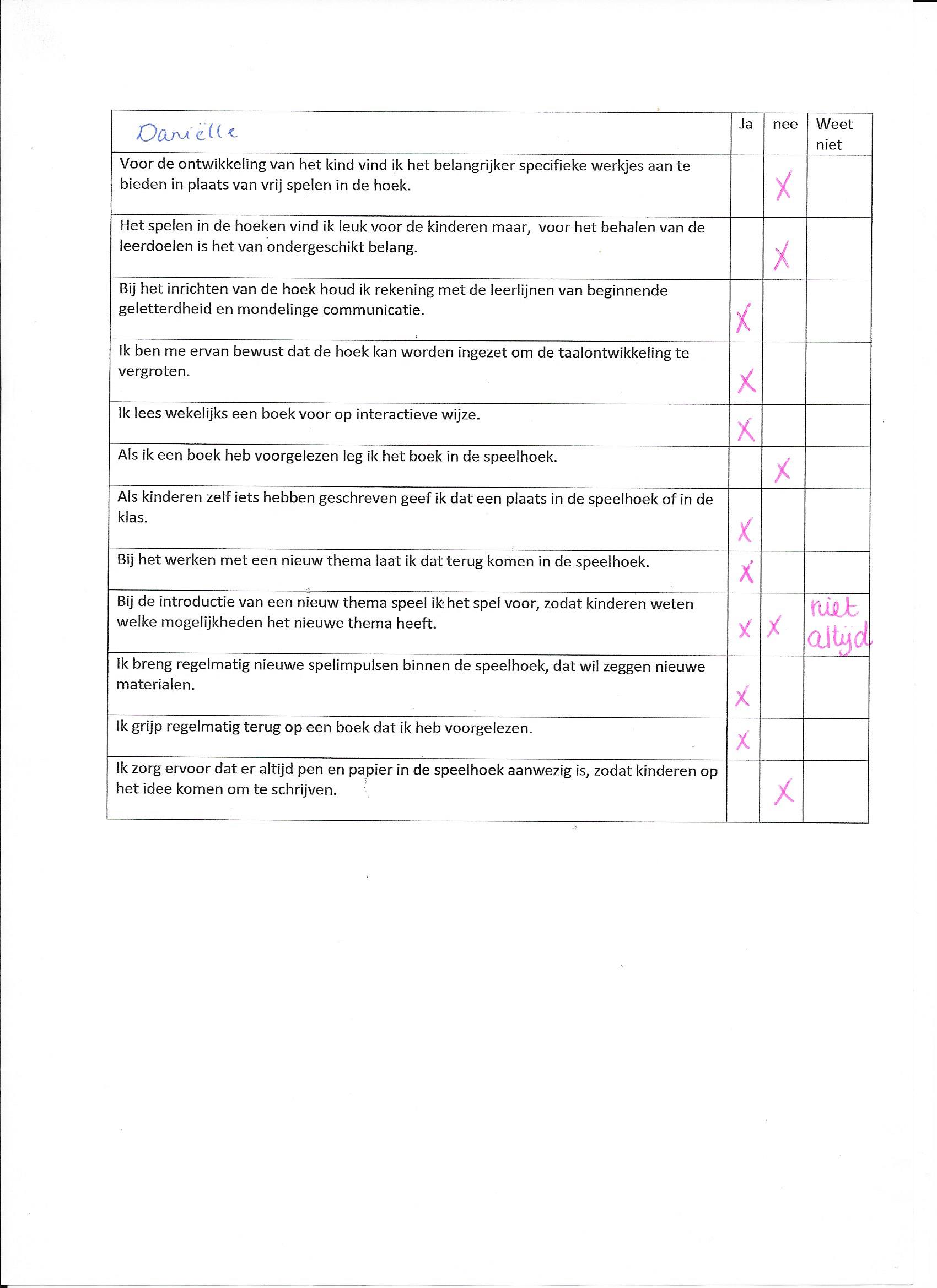
****

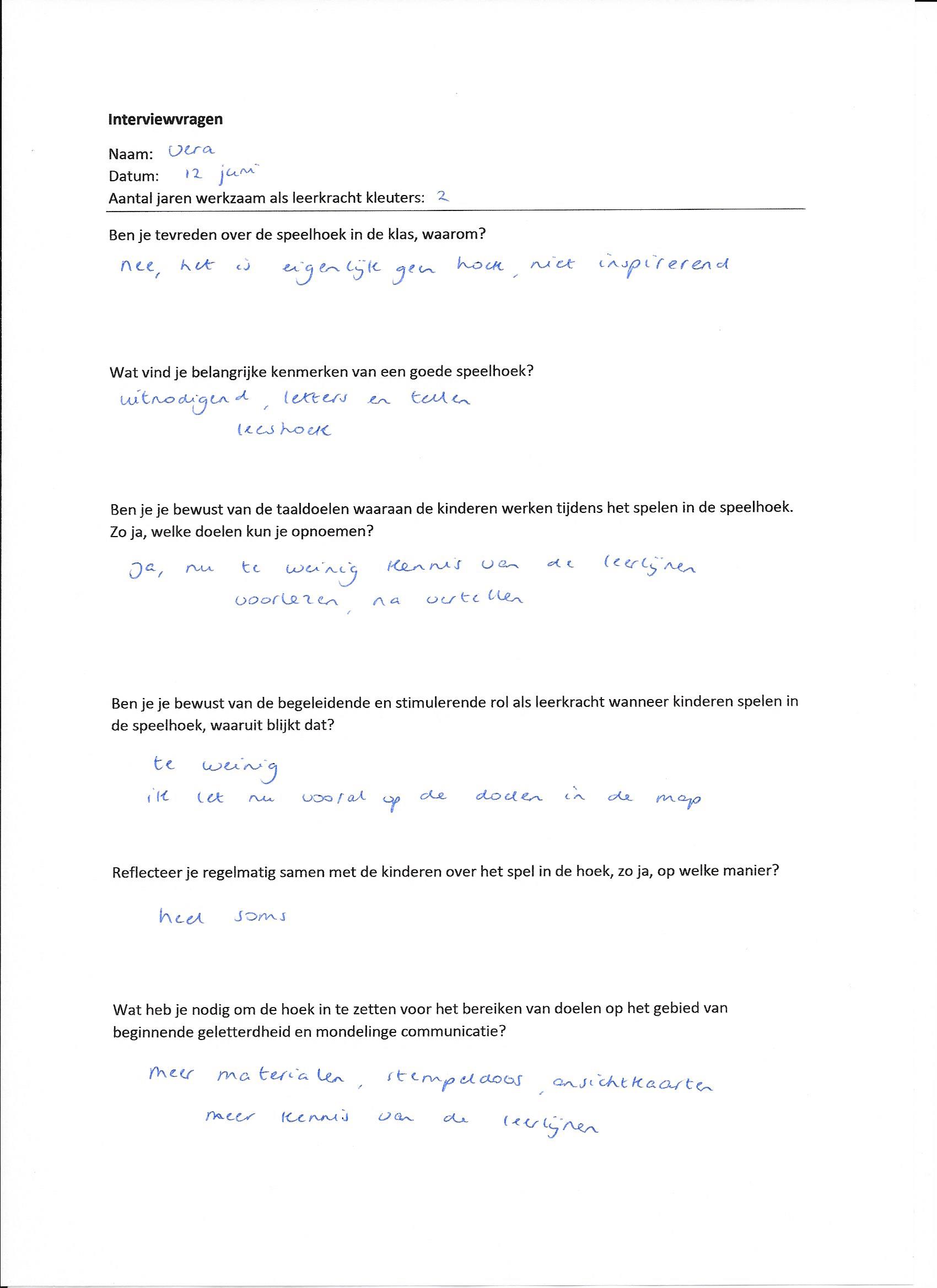
****

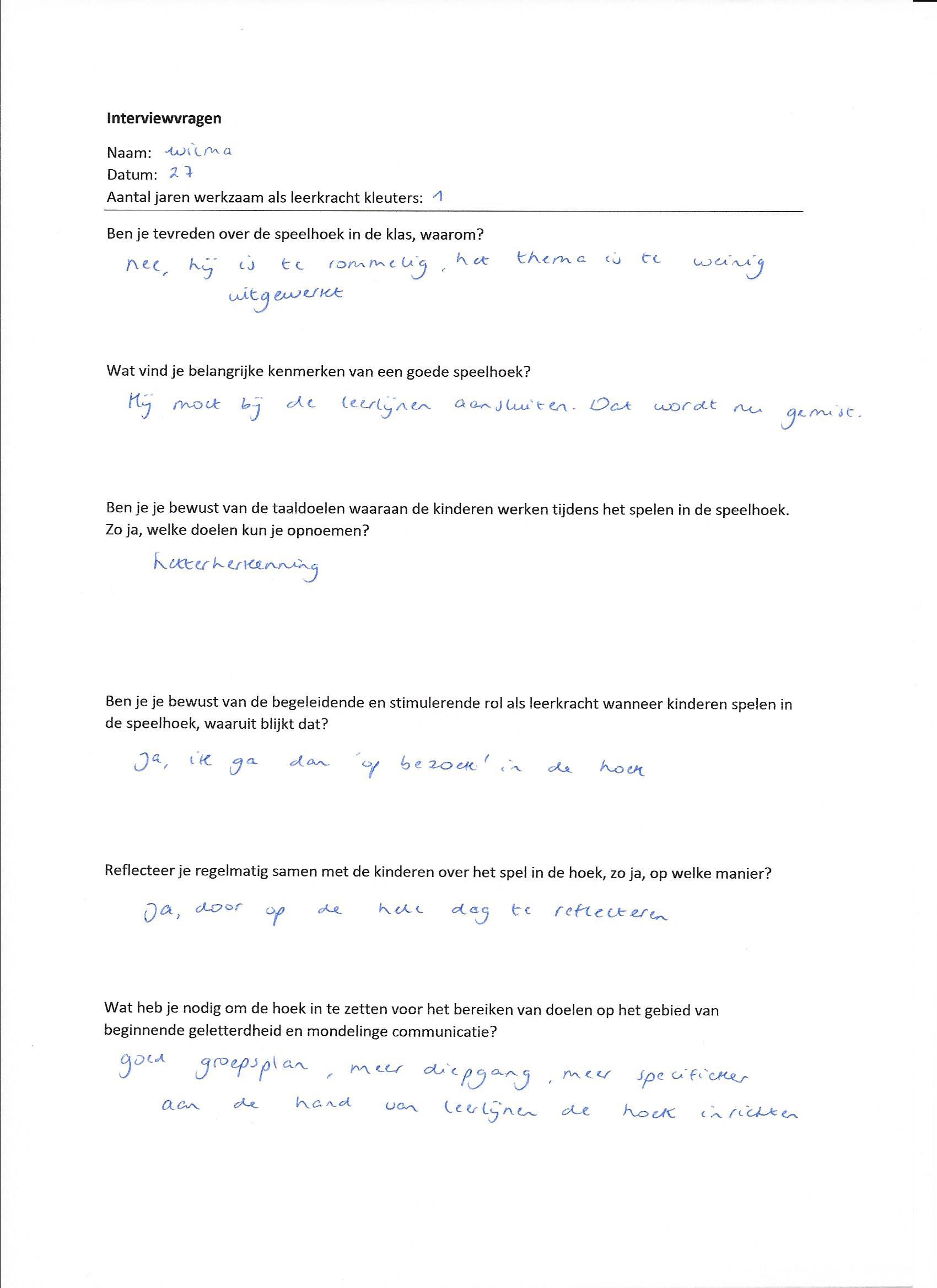
****

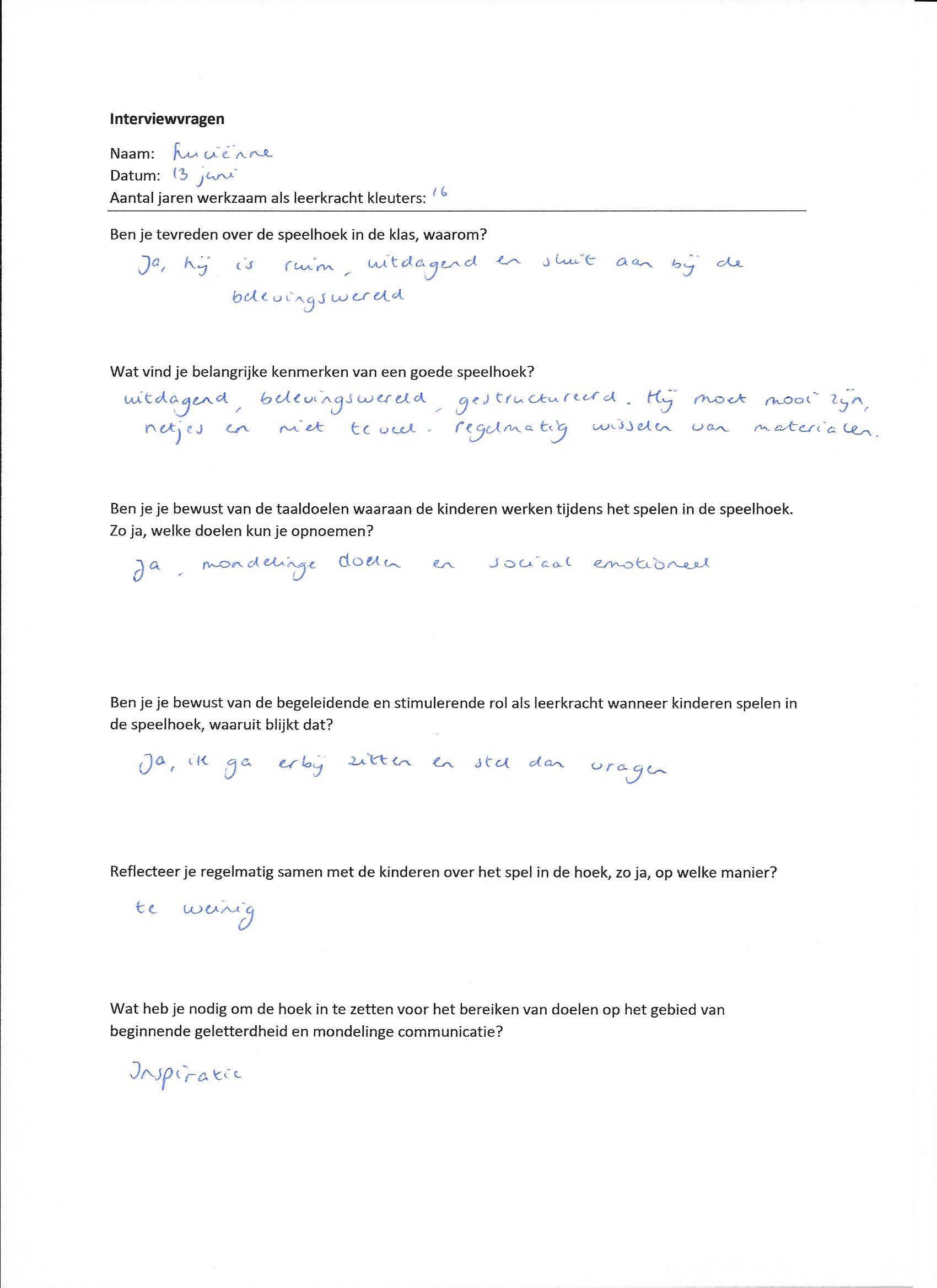
****

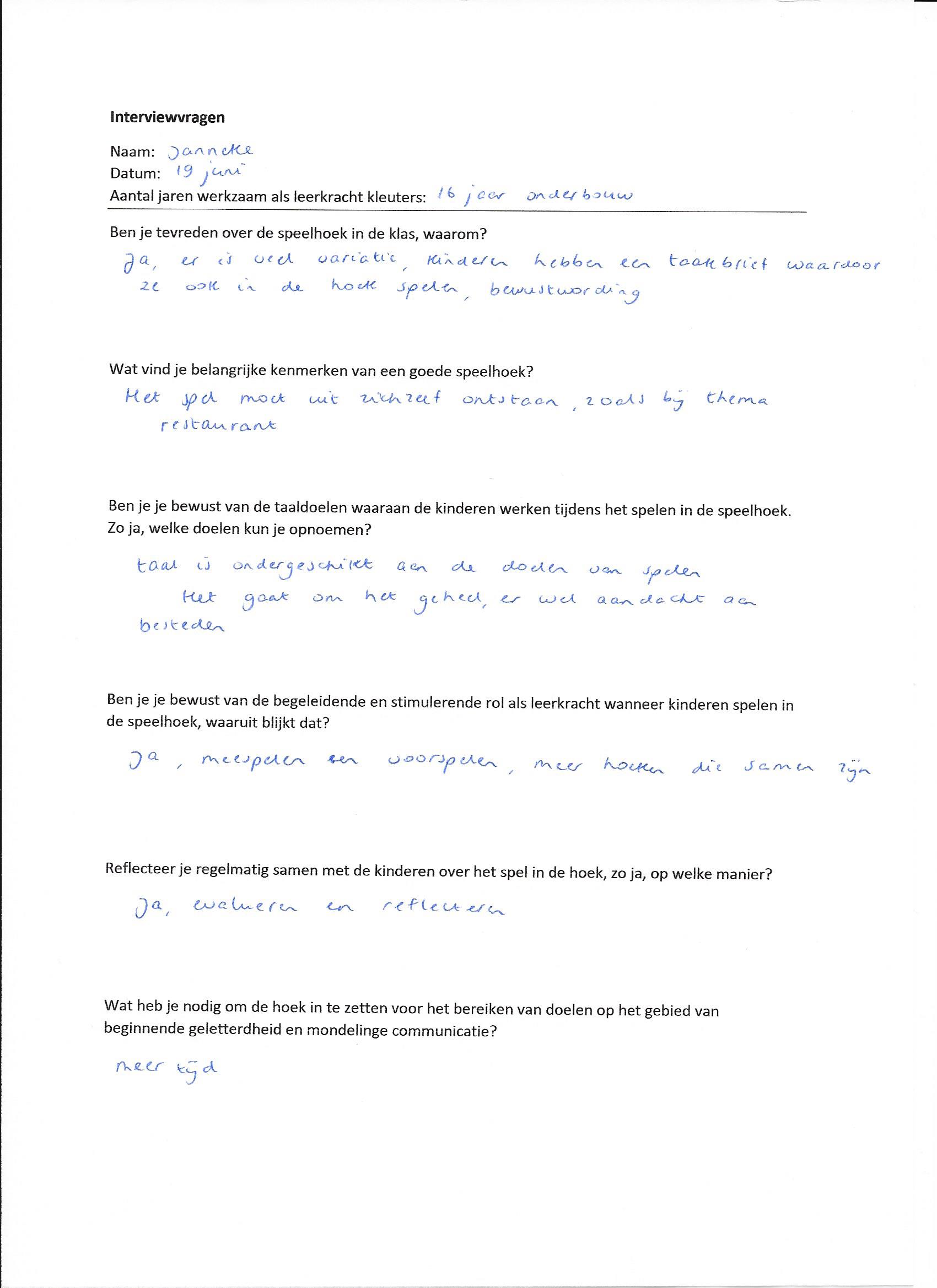
****

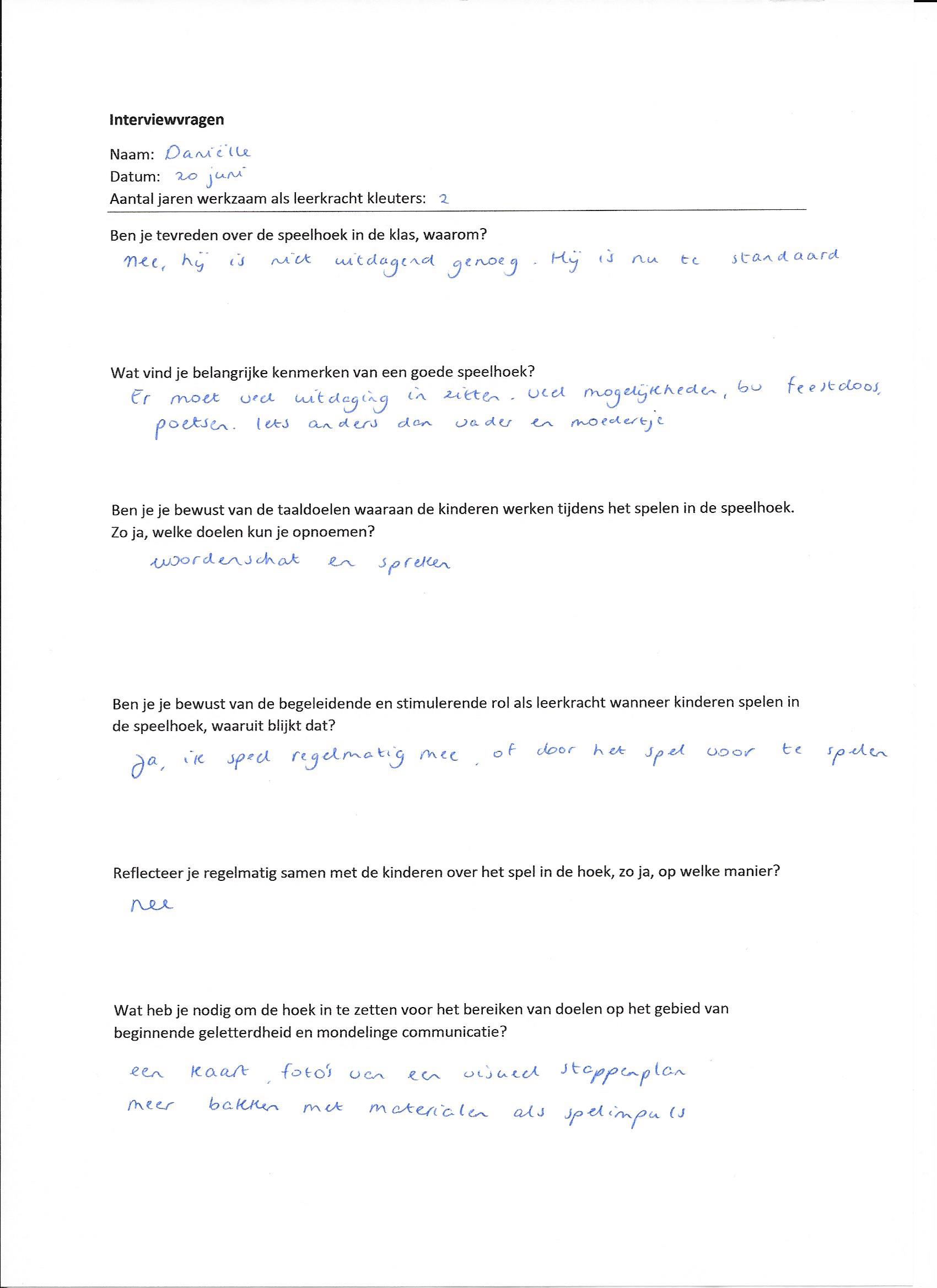
****

****

****

****

****

****